Università
Ca'Foscari
Venezia

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in *Scienze del Linguaggio*
percorso *Glottodidattico*

La lingua straniera in età prescolare: analisi del metodo Hocus and Lotus attraverso un'esperienza sul campo.

Relatore
Professor Fabio Caon

Correlatore
Professor Graziano Serragiotto

Laureanda
Sofia Caiolo
Matricola 829219

Anno Accademico 2015 / 2016

"…i bambini *devono* essere ascoltati, perché di fronte al bello, alle difficoltà e anche alle tragedie della vita, sono capaci di nitidezza ed autenticità rare, che credo faccia bene a tutti incontrare."

Franco Lorenzoni, 2014

Abstract

Italian kindergartens are increasingly introducing in their weekly schedule some educational programmes which aim at providing children with a first contact with the foreign languages (LexItalia.It, 2016; Langé et al., 2014). One of the educational programme used is the Hocus and Lotus teaching method. This course was created by the Professor Taeschner and it was especially addressed to pre-schooler children.

This work aims at describing the advantages and the limitations of this didactic programme within the kindergarten context. The pros and cons will be discussed in relation with three main areas: the children's neurolinguistics, the theory behind the process of languages' acquisition and the teaching approaches and methodologies used with young children. In addition to this first aspect, a second objective of the study is to find out the level of appreciation of the children towards the educational programme proposed.

In order to obtain the outcomes required, a series of observations of a kindergarten class composed by 10 children who attended the Hocus and Lotus course were developed by the researcher. In addition to this, some special activities addressed to the children were proposed and a questionnaires for the parents and for the internal teacher was administered.

The findings revealed that the Hocus and Lotus educational programme boasts some strong advantages, but it could be improved in some of its aspects. In addition, children's perceptions of the activities proposed seem to be generally positive. However, some stages of the Hocus and Lotus' class appear to be less appreciated than others. It is believed that the revisions suggested could allow this didactic method not only to be more in line with the theoretical cornerstones of children's language teaching, but also to be more appreciated by the children.

Keywords: Pre-school children, Italian Kindergarten, Hocus and Lotus, Neurolinguistics, Language Acquisition, Languages teaching.

Table of Contents

Abstract ii
Table of Contents iii
Table of Figures vi

Chapter 1: Introduction 1
1.1 Background to the study 1
1.2 Research Questions 3
1.3 Rationale 3
1.4 Dissertation Overview 3

Chapter 2: Literature Review 5

2.1 Come funziona il cervello di un bambino : la neurolinguistica infantile 5
2.1.1 La struttura del cervello 6
2.1.2 Il cervello come organo in continua evoluzione 8
2.1.3 Periodi Critici 9
2.1.4 La memoria 11
2.1.4.1 Sistema temporaneo di memoria 13
2.1.4.2 Sistema di memoria a lungo termine 14
2.1.4.3 La memoria nei bambini 15
2.1.5 L'attenzione 16
2.1.6 L'imitazione: caratteristica fondamentale per l'acquisizione linguistica 18

2.2 Aspetti linguistici nei bambini in età pre-scolare 21
2.2.1 Acquisizione e Input Linguistico 21
2.2.2 I Bambini di 3-4 anni e le loro abilità linguistiche relative alla lingua madre 24

2.3 Approcci e Metodi glottodidattici infantili 27
2.3.1 Il paradigma costruttivista e gli approcci glottodidattici di riferimento 27
2.3.1.1 Approccio Comunicativo 28
2.3.1.2 Approccio Umanistico 30
2.3.2 Metodologie didattiche per la lingua straniera nella scuola dell'infanzia 31
2.3.2.1 Routine 31
2.3.2.2 Glottodidattica Multisensoriale 33
2.3.2.3 Glottodidattica Ludica 36
2.3.3 Attività e tecniche per la Scuola dell'Infanzia 38

2.4 Le avventure di Hocus and Lotus: la lingua straniera nella scuola dell'infanzia 40
2.4.1 Principi teorici alla base del metodo 41
2.4.1.1 Principio della buona comunicazione 42
2.4.1.2 Principio del bilinguismo 43
2.4.1.3 Il Format Narrativo 43
2.4.1.4 Progressione Linguistica 45
2.4.2 Dalla teoria alla pratica: la narrazione come punto di contatto 46
2.4.3 Struttura di una lezione con Hocus and Lotus 48

Chapter 3: Methodology 50
3.1 The Research Design 50
3.2 The Participants 51
3.3 The Context 52
3.4 Procedure and Research Instruments 54
3.4.1 Observation 54
3.4.2 Supportive Instruments 55
3.4.2.1 Research Instruments for Children's Data Collection 55
3.4.2.2 Parents and Teacher's Research Instrument 57
3.5 Ethical Considerations 58
3.6 Data Analysis 59
3.6.1 Observations Analysis 60
3.6.2 Children's Activities Analysis 60
3.6.3 Parents and Internal Teacher's Questionnaires 60
3.7 Limitations 61
3.7.1 Limitations of the Sample 61
3.7.2 Limitations of the Methods and of the Research Instruments 61

Chapter 4: Results 63
4.1 Limitations and Advantages of the Hocus and Lotus teaching method 63
4.1.1 The structure of the lessons 64
4.1.2 5th and 6th Stories Text Analysis 65
4.1.3 General aspects related with the children and their relation with the foreign language 66
4.1.3.1 Children's attitude towards the English language throughout the Hocus and Lotus course 67
4.1.3.2 The affective relation of the children towards the figures of Hocus and Lotus 68

4.1.3.3 Some final general aspects concerning the children and their relation with the foreign language and the course 69
4.2 Students' perceptions regarding their English classes using the Hocus and Lotus teaching method 70

Chapter 5: Discussion 74
5.1 Limitations and Advantages of the Hocus and Lotus teaching method 74
5.1.1 Neurolinguistics and Hocus and Lotus: Limitations and Advantages 74
5.1.2 Language acquisition and Hocus and Lotus: Limitations and Advantages 77
5.1.3 Teaching Methodologies and Hocus and Lotus: Limitations and Advantages 78
5.1.3.1 The Communicative Approach and the Humanistic Approach 79
5.1.3.2 Teaching Methodologies 80
5.1.4 Summarizing the Limitations and Advantages of Hocus and Lotus teaching method 83
5.2 Students' perceptions of the Hocus and Lotus teaching method 86

Chapter 6: Conclusion 87
6.1 Summery 87
6.2 Limitations of the study 88
6.3 Pedagogical and Practical Implications of the study 88
6.4 Future Research 89

References 90

APPENDICES 100
Appendix 1: Children's Drawings and Transcripts of their explanations 101
Appendix 2: The Poster 116
Appendix 3: Visual Aid for the Three Corners Activity and for the Mini- Interviews 118
Appendix 4: Parents' Questionnaire 121
Appendix 5: IT's Questionnaire 123
Appendix 6: Plain Language Statement and Consent Form 125
Appendix 7: Liberatoria 127
Appendix 8: Letter of Presentation for the Parents' Questionnaires 128
Appendix 9: Letter for the parents about the activities proposed to their children 129
Appendix 10: Parents' questionnaires results 130
Appendix 11: IT's questionnaire results 133
Appendix 12: Classes' observations 135

Appendix 13: 5th and 6th Story 139
Appendix 14: Children's data 142

Aknowledgment.....144

Table of Figures

Figura 1: ISTAT Graphic (Istat.it, 2016) 2
Figura 2: Il Neurone 6
Figura 3: Uso del materiale Hocus and Lotus a casa 53
Figura 4: L'esperienza di Hocus and Lotus dal punto dei vista dei genitori 70
Figura 5: Analisi del totale delle risposte delle attività con le emoticons svolte con i bambini 71
Figura 6: Analisi delle risposte relative al cartone animato di Hocus and Lotus.....72
Figura 7: Analisi delle risposte relative all'attività di drammatizzazione.....72

Chapter 1: Introduction

The present research aims at investigating the phenomenon which sees the introduction of the foreign languages within the Italian kindergarten context. In order to provide the reader with an exhaustive framework of this issue, in this first chapter a general background of the study, the purpose of it, the research questions and the rationale will be defined. Finally, a dissertation overview will be outlined.

1.1 Background to the study

The Italian kindergartens are increasingly offering programmes in which English or other European foreign languages fulfil a central role (Daloiso, 2009a). Indeed, more and more kindergarten are including in their weekly schedule some educational courses that aim to provide children with a first contact with the foreign languages (Langé et al., 2014). According to Balboni (2001), the main reasons behind this phenomenon are two: a political one and a social one.

The former appears to recognise the importance of the European Union (EU) and its policies (Balboni, 2001; Lopriore, 2002). One of the keystone of EU policies is the possibility to qualify all the European citizens to the knowledge of at least two foreign languages (Langé et al., 2014). As a result, the centrality of the European languages and especially the knowledge of English as unofficial lingua franca and as "international language of communication" (Pennycook, 2013: 9) within the globalised world are essential requirements for all the European citizens (Balboni, 2001). This policies pushed the Italian Minister of Education to consider "the need to adjust the Italian school system to the European standards in education and to the levels of foreign language competence as described by the Council of Europe (Common European Framework, 1996, 1998 [in Council of Europe, 2001])[. In particular, the Minister was] led [not only] to new financial investments in education[, but also] to [the implementation of] some innovative projects such as the experimental introduction of foreign language teaching at kindergarten level [in the 1990s]" (Lopriore, 2002: 208). These reforms and investments see their last national approach in the Law 128 of November 2014, in which the Article 5 "Potenziamento dell'offerta formativa" ("Strengthening of the educational offer") adds an essential element to the previous law

concerning the kindergarten educational offer. This extension stated that -to enhance children's educational development- it was important to improve the multilinguistic aspect throughout the acquisition of the basic elements of the English language (LexItalia.it, 2016a). This aspect will be further developed in Chapter 2 (2.2).

As aforementioned, the second aspect taken into account is the social one (Balboni, 2001). Considering the data collected by the ISTAT (Istat.it, 2016), 8,3% of the Italian population is composed by immigrants. This percentage is growing significantly year after year, for instance, in 2013 it was equal to 7,4% (Istat.it, 2016). Particularly, as shown in the graphic concerning the Italian Schools (Figura 1: ISTAT Graph), in 2012/2013 85,7 out of 1.000 students appear to be foreigners and this number seems to increase yearly. Clearly, this situation leads to several social phenomena such as the ones of multilingualism and multiculturalism (Van Herk, 2012). As a consequence, Balboni (2001: 6[1]) stated that presenting a foreign language and its culture to very young children allows the society to deal with multicultural phenomena from the roots (the youngest generations), laying the foundations for a society in which tolerance and interest for diversity represent its cornerstones.

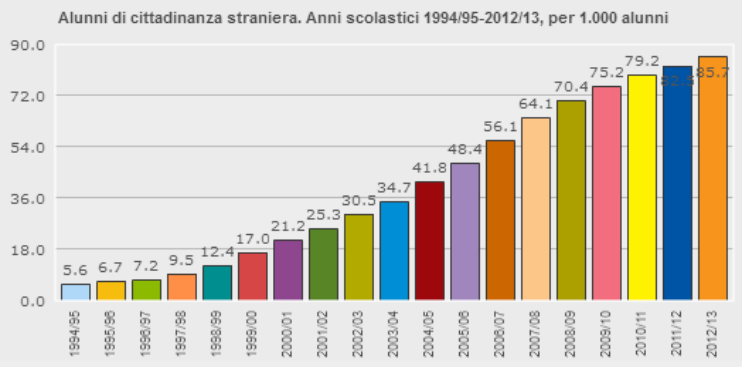


Figura 1: ISTAT Graphic (Istat.it, 2016)

Given the current position of interest towards the introduction of foreign languages in pre-school institutions, the researcher aims to investigate the Hocus and Lotus teaching method which results to be one of the approach most used in the Italian kindergartens (Langé et al., 2014). In the light of this, the purpose of the study is to identify the limitations and advantages of this educational programme and to determine the young learners' level of appreciation towards the course observed.

[1] In order to maintain consistency within the text Balboni's statement was paraphrase in English. The original sentence founded in "Lingue straniere nella scuola dell'infanzia" (2001: 6) is "presentando a bambini in fase di scoperta dell'identità culturale la lingua, e quindi l'esistenza, di persone diverse da noi si intende affrontare alla base il problema sociale della società multiculturale ponendo le premesse per una società interculturale, in cui non ci siano solo relativismo e tolleranza ma anche interesse ed accettazione".

1.2 Research Questions

In order to investigate the Hocus and Lotus course adopted by Italian kindergarten and to find out the kids' attitude towards the activities proposed, the researcher established two research questions:

1. What are the limitations and the advantages of the Hocus and Lotus teaching method at a kindergarten level?
2. What are the pre-school children's perceptions regarding their English classes with the Hocus and Lotus teaching method?

1.3 Rationale

Conducting a research concerning the limitations and advantages of the Hocus and Lotus teaching method used in the kindergarten schools, and its level of appreciation among the students was of specific importance to the researcher who aims to be a children's foreign language teacher in the near future. As Hopkins (2008) suggests, conducting classroom research permits teachers to develop their practice and to enrich their teaching skills. However, the study arose not only from a personal perspective, but also to represent developments and possible suggestions for the Hocus and Lotus teaching method. By highlighting the limitations and the advantages of this educational programme, the research might foster the revision of some issues which are now partly or totally not taken into account. Finally, it might provide to the Magic Teacher (the external teacher who led the Hocus and Lotus course) observed a general feedback about her work highlighting some critical points to work on.

These personal factors, combined with a will to provide an incentive in the development of the foreign languages' education in the Italian kindergartens, form the rationale for conducting this study.

1.4 Dissertation Overview

This dissertation comprises six chapters. *Chapter 1 - Introduction* has provided the reader with a first theoretical background of the study and its rationale. The purpose of the study and the research questions under investigation have been also discussed.

In *Chapter 2 – Literature Review*, a theoretical framework for the present research is provided. Firstly, some issues concerning the children's brain and some neurolinguistics processes will be outlined. The second part of his chapter will be dedicated to some relevant aspects of language acquisition in childhood. Thirdly, a general overview of the language teaching approaches, methodologies and techniques in the kindergarten school will be defined. Finally, a detailed presentation of the Hocus and Lotus teaching method and of its theoretical cornerstones will be developed.

Chapter 3 – Methodology presents the methodological background of the research and explores the methods employed to collect quantitative and qualitative data. Initially, the ontological and epistemological assumptions behind the research will be discussed in the Research Design sub-section. The participants of the study, the context, the research instruments used and the process adopted to analyse the data will be then taken into consideration. Finally, the ethical considerations and the limitations of the study are highlighted.

The findings from the empirical data are presented in *Chapter 4 - Results*. The chapter will present the quantitative data gathered with the aid of graphs and tables, while the qualitative data will be discussed citing relevant extracts from the data obtained.

Chapter 5 - Discussion discusses the data presented in chapter 4, providing an exhaustive answer to the research questions established in this chapter. All the limitations and advantages of the Hocus and Lotus teaching method will be considered in combination with the literature discussed in *Chapter 2 – Literature Review*.

The final chapter, *Chapter 6 - Conclusion*, summarises the findings of the enquiry. Moreover, some pedagogical implications and recommendations for future studies will be suggested. Finally, some limitations and reflections on the present study will be discussed.

Chapter 2: Literature Review

Questo secondo capitolo offre al lettore il quadro teorico che sta alla base di questa ricerca. In particolare, il capitolo si divide in quattro parti principali. Le prime tre rappresentano la letteratura chiave sulla quale si costruirà la discussione finale a proposito di limiti e vantaggi del metodo didattico osservato, e in particolare trattano: le tematiche relative alla neurolinguistica infantile, i fenomeni di acquisizione del linguaggio e la glottodidattica infantile. La quarta e ultima parte presenterà invece le linee teoriche e le principali caratteristiche del metodo osservato.

2.1 Come funziona il cervello di un bambino : la neurolinguistica infantile

Numerosi studi scientifici della seconda metà del secolo scorso hanno determinato come il processo di apprendimento e insegnamento di qualsiasi disciplina sia strettamente intrecciato con le funzioni del cervello. A testimonianza di ciò Carew e Magsamen (2010: 685) affermano "there is no question that learning -and teaching- are intricately intertwined with brain function". Anche nell'ambito dell'apprendimento delle lingue la centralità del cervello e del suo funzionamento è evidente; in particolare si può sottolineare come gli esseri umani vantino la capacità di usare e acquisire un linguaggio proprio in quanto dotati di un cervello capace di sostenere determinate funzioni e strutturato in un determinato modo (Fabbro, 2004). È ritenuto quindi fondamentale per uno studio linguistico e glottodidattico tenere a mente la struttura e il funzionamento del cervello umano ricordando, inoltre, che il cervello è un organo in continua evoluzione (Fabbro, 2004; Gallo, 2003) e il cervello di un bambino è certamente differente da quello di un adulto. Bosna (2015: 40) conferma quanto detto riportando il lavoro di una delle più importanti pedagogiste italiane del XX secolo e affermando che "a parere di Maria Montessori la struttura mentale del bambino non è simile a quella dell'adulto, ma possiede caratteristiche proprie.". Alla luce di ciò e considerando lo studio proposto, si ritiene fondamentale osservare il bambino con l'idea di avere di fronte non un "adulto imperfetto" (Daloiso 2009: 97), ma bensì un essere umano con alcune caratteristiche neuropsicologiche determinate e peculiari relative alla sua fascia d'età.

In questo primo sottocapitolo di Literature Review verrà prima delineata la struttura e l'evoluzione del cervello e in seguito verranno esposte le caratteristiche neurologiche e neurolinguistiche proprie dell'età infantile.

2.1.1 La struttura del cervello

Il cervello (o *encefalo*) è l'organo che "controlla tutto quello che facciamo, sia quando agiamo volontariamente sia quando compiamo un'azione senza esserne consci" (Rizzolatti e Vozza, 2008: 7). L'encefalo "è formato da miliardi di cellule nervose, i *neuroni*" (Fabbro, 2004: 10). Questi rappresentano l'unità di base del cervello ovvero l'elemento necessario per far sì che la trasmissione di informazioni venga processata al suo interno (Kandel, 2010). Queste cellule nervose si differenziano in quanto a forma e dimensione ma "hanno alcune caratteristiche costanti: un corpo centrale tondeggiante [denominato *soma*], in cui si trova il nucleo con il DNA della cellula, e due tipi di estensioni: i *dendriti* e gli *assoni*" (Rizzolatti e Vozza, 2008: 7). Queste due estensioni sono necessarie per far sì che le informazioni vengano trasportate da un corpo cellulare all'altro: i *dendriti*, che sono una "specie di 'antenne' attraverso le quali le cellule nervose ricevono le informazioni dagli altri neuroni" (Fabbro, 2004: 10), indirizzano l'input ricevuto prima verso il corpo cellulare e in seguito verso l'assone, "che costituisce il segmento di uscita delle informazioni elaborate dal neurone" (Fabbro, 2004: 10). Per far sì che il passaggio delle informazioni dal corpo cellulare del neurone alla sua estremità sia il più veloce possibile si attiva un processo definito di "*mielinizzazione*" (Fabbro, 2004: 12), ovvero un processo nel quale "alcune *cellule mieliniche* avvolgono l'assone […] permette[ndo] una conduzione più veloce degli impulsi elettrici" (Fabbro, 2004: 10). "I punti di collegamento fra una cellula nervosa e l'altra sono chiamati *sinapsi*"(Fabbro, 2004: 10) e lo scambio di informazioni avviene "liberando, a livello [di quest'ultime], [delle] molecole chimiche chiamate *neurotrasmettitori*." (Fabbro, 2004: 10). Tutti i processi delineati fanno sì che si crei "una fitta rete in cui ogni secondo si scambiano un numero enorme di messaggi che viaggiano a velocità elevate" (Rizzolatti e Vozza, 2008: 7).

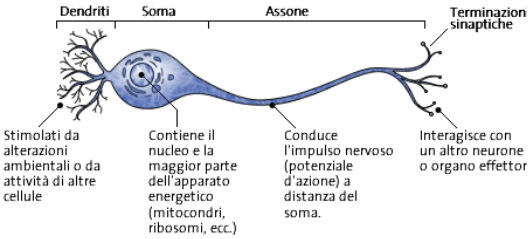


Figura 2: Il Neurone

"I neuroni svolgono [quindi] la funzione di trasportare, scambiare ed elaborare continuamente informazioni" (Daloiso, 2009: 26). Questa funziona risulta centrale in quanto necessaria per coordinare le attività umane sia a livello di funzionamento degli organi sia a livello comportamentale (Rizzolatti e Vozza, 2008). Per fare ciò, le cellule

nervose "si organizzano in gruppi cellulari, denominati '*moduli neuro-funzionali*' ["o '*sistemi*' (Rizzolatti e Vozza, 2008: 9)], i quali si specializzano in una funzione precisa" (Daloiso, 2009: 26). Tra questi, numerosi studi hanno dimostrato che ce ne sono alcuni che si dedicano unicamente ad aspetti linguistici. In particolare, Daloiso (2009) definisce quattro aree linguistiche specifiche: la competenza linguistica, la competenza metalinguistica, la pragmatica e le dinamiche emotive e motivazionali. Questi moduli neuro-funzionali si suddividono a loro volta in "*sub-sistemi* neuronali che processano in modo specifico il nuovo codice linguistico [o input linguistico]. La velocità di attivazione e l'efficienza di questi sub-sistemi dipendono da numerosi fattori" (Daloiso, 2009: 29) quali: l'età iniziale di apprendimento della lingua, la frequenza di esposizione e la possibilità di uso della lingua, il coinvolgimento emotivo, la correttezza dell'input e le predisposizioni intellettive (Daloiso, 2009: 30).

"L'insieme dei neuroni e dei loro collegamenti costituisce un organo estremamente complesso che prende il nome di *sistema nervoso*. Dal punto di vista anatomico lo si distingue in due parti, una chiamata *sistema nervoso centrale* e l'altra *sistema nervoso periferico*" (Rizzolatti e Vozza, 2008:10). Seguendo la suddivisione proposta da Fabbro (2004: 12), il sistema nervoso è suddiviso in quattro parti principali: il midollo spinale, il tronco dell'encefalo, il diencefalo e gli emisferi cerebrali.

Il *midollo spinale* è situato lungo la colonna vertebrale e controlla le attività muscolari, riflesse e volontarie, dei tessuti e degli arti del corpo ricevendo informazioni dalla cute, dalle articolazioni e dai tessuti muscolari degli arti e del corpo; il *tronco dell'encefalo* è la parte necessaria per la respirazione e per il mantenimento del ritmo sonno-veglia, inoltre questa parte controlla la sensibilità e i movimenti del volto; il *diencefalo* è costituito da due strutture molto importanti: il talamo e l'ipotalamo. Il primo interviene nel ciclo sonno-veglia e nel controllo delle funzioni emozionali, il secondo invece interviene nel controllo della temperatura corporea e nel comportamento alimentare e sessuale. Per ultimi, gli *emisferi cerebrali* sono delle strutture coinvolte nell'organizzazione e nella regolazione delle funzioni cognitive tipiche dell'uomo come per esempio il linguaggio, la scrittura, la lettura, la pittura, la musica, il calcolo etc. I due emisferi sono collegati tra loro tramite un fascio formato da più di un miliardo di fibre nervose detto corpo calloso. Freddi (1990) trattando il tema del linguaggio specifica che l'emisfero cerebrale sinistro è dominante per il linguaggio verbale, mentre l'emisfero destro è dominante per i linguaggi non verbali.

2.1.2 Il cervello come organo in continua evoluzione

Lo studioso Fabbro (2004: 10) afferma che "una delle caratteristiche fondamentali del cervello è quella di essere un organo in continua evoluzione, specialmente nei primi anni di vita", allo stesso modo Gallo (2003: 31) spiega che "il cervello è una struttura che non resta immutata dalla nascita alla morte, ma si evolve costantemente".

Questa evoluzione viene spiegata da Reffieuna (2011: 17) che afferma che "la crescita del cervello riguarda tre dimensioni: il peso, il volume e il numero di connessioni esistenti tra i neuroni (cioè le sinapsi)". La tesi relativa al peso è confermata da Fabbro (2004) che dichiara che lo sviluppo del cervello inizia nel feto: al momento della nascita il cervello pesa mediamente 350 grammi, cresce fino a 1000 grammi già dopo un anno di vita e rispecchia il 90% del peso del cervello adulto all'età di cinque anni. Oltre agli aspetti citati da Reffieuna (2010), Fabbro (2004) aggiunge la maturazione delle diverse strutture del cervello. Infatti, mentre le radici motorie e sensoriali si sviluppano dalla nascita in poi raggiungendo una completa maturazione nel primo anno di vita, alcune aree associative "coinvolte nell'integrazione, nella sintesi e nella regolazione del comportamento" (Fabbro, 2004: 25) si sviluppano completamente solo dopo la pubertà. Per ultimo, tra i vari fattori neuro-evolutivi, Daloiso (2009: 98) aggiunge: "la densità neuronale, ossia il numero di cellule cerebrali per millimetro cubo; l'aumento della lunghezza dei dendriti […]; la mielinizzazione […] [e] l'attività metabolica, che raggiunge i massimi livelli verso il quarto anno di vita.".

Come si può notare, le varie strutture del cervello subiscono diverse modifiche nel corso della vita dell'essere umano. Nonostante la diversità dei fenomeni presi in considerazione, risulta importante sottolineare una costante in questi processi evolutivi: "tutte le aree del cervello , seppur in tempi diversi, seguono il medesimo percorso di maturazione […], che si può sintetizzare in tre tappe" (Daloiso, 2009: 98):

- un aumento improvviso della densità neuronale e della nascita di sinapsi (*sinaptogenesi*), questi fattori dipendono in parte da fattori genetici ed in parte dall'interazione del bambino con l'ambiente circostante;

- una riorganizzazione di sinapsi in modo molto lento grazie all'esposizione agli input e alle risposte che il bambino associa alle stimolazioni ambientali;

- una maturazione cerebrale completa che si verifica grazie alla stabilizzazione dei canali nervosi sottoposti al processo di mielinizzazione.

Queste tre tappe rappresentanti l'evoluzione neuronale del cervello umano dotano il bambino di una spiccata plasticità cerebrale, "intesa come capacità di formare un numero elevato di connessioni sinaptiche e gruppi neuronali specifici in relazione ad esperienze di apprendimento" (Daloiso, 2009: 98). In particolare, per quanto riguarda il linguaggio, Freddi (1990: 63) dichiara che "il periodo che va dalla nascita ai 4-5 anni è definito plastico da Penfield and Roberts (1959) e da Lenneberg (1967), in quanto l'emisfero destro può ancora assumersi le funzioni linguistiche dell'emisfero sinistro (e presumibilmente anche il contrario)".

Al concludersi delle fasi sopracitate si definisce quindi raggiunto definitivamente lo sviluppo e il funzionamento di una determinata area cerebrale, implicando dunque "l'assestamento definitivo delle funzioni cognitive in aree cerebrali specifiche, e dunque una sensibile diminuzione della plasticità neuronale" (Daloiso2009: 98). Per ciò che concerne gli emisferi cerebrali si verifica quindi il processo di "lateralizzione pressoché irreversibile, cioè l'insediamento definitivo delle diverse funzioni nei rispettivi emisferi (e dunque del linguaggio verbale nell'emisfero sinistro)" (Freddi, 1990: 63).

2.1.3 Periodi Critici

Il fenomeno della plasticità cerebrale è estremamente connesso al processo di apprendimento dei bambini di cui si tratterà in questo paragrafo.

Penfield and Roberts nel 1959 e in seguito Lenneberg nel 1967 affermarono che gli esseri umani dalla nascita alla pubertà vantano la capacità di imparare le lingue senza difficoltà e solo in questo periodo possono raggiungere delle competenze linguistiche simili ai nativi (Ortega, 2009); gli studiosi definirono questo arco di tempo come "periodo critico" (Luise, 2013). Freddi (1990: 93) specifica questo concetto affermando che "nell'acquisizione linguistica il bambino conosce un periodo critico che interessa tanto la lingua materna quanto una lingua seconda […] e all'interno di quest'arco maturativo si ha lo sviluppo massimo del linguaggio". La base scientifica sulla quale gli autori si basarono era la plasticità cerebrale tipica dei primi anni di vita degli essere umani (2.1.2), infatti come Neri (2003: 43) riferisce "una volta oltrepassata la pubertà, la lateralizzazione delle funzioni del linguaggio nell'emisfero dominante della corteccia

cerebrale […] è stata completata e il cervello ha, perciò, perso la sua plasticità, ovvero l'adattabilità e la capacità di riorganizzazione necessarie per l'apprendimento naturale di una lingua".

Oggi la tesi dei tre neurologi (Penfield, Roberts e Lenneberg) viene in parte smentita in quanto come testimoniato da Luise (2013: 528) "[si è superata] l'idea monolitica di un unico "periodo critico" che finisce con la pubertà[.] […] Oggi si individuano almeno tre 'finestre temporali' per l'acquisizione del linguaggio, corrispondenti ad altrettante fasi di maturazione cerebrale". Sulla base di diverse recenti ricerche neuropsicologiche, Daloiso (2009a; 2012) definisce queste tre "finestre temporali" come segue. Il primo periodo critico preso in considerazione è quello della *prima infanzia*, da zero ai tre anni, questa viene definita l'età più fertile per l'acquisizione linguistica in quanto il cervello è dotato di una plasticità neuronale elevata e ciò gli permette di essere particolarmente sensibile agli aspetti fonetici (suoni) e prosodici (intonazione, ritmo, accento e durata) del linguaggio e di avere un'elevata capacità di memorizzazione di tipo implicito (2.1.4) – se il bambino venisse messo a contatto con più lingue in questo periodo riuscirebbe a sviluppare un plurilinguismo del tutto simmetrico. Il secondo periodo critico è quello della *seconda infanzia*, dai quattro agli otto anni, e in questa fascia d'età le potenzialità di acquisizione linguistica sono ancora molto elevate ed è possibile raggiungere un plurilinguismo simmetrico, tuttavia è necessaria una maggiore energia per attivare le aree cerebrali dove viene rappresentata la lingua che viene acquisita successivamente alla lingua madre. Il terzo e ultimo periodo critico è definito della *terza infanzia* e va dai nove anni ai ventidue, le potenzialità neurologiche, come visto precedentemente, iniziano a decrescere lentamente, nonostante sia possibile raggiungere una buona competenza linguistica, entrano maggiormente in gioco degli altri fattori come la qualità e quantità dell'input, la motivazione all'apprendimento, l'attitudine, lo stile cognitivo ecc. (Daloiso, 2009a).

Tenendo in considerazione i tre periodi critici appena menzionati, Fabbro (2004) dimostra concretamente come questi archi temporali nell'acquisizione della lingua possano determinare il livello dei discenti. L'autore spiega che "una delle maggiori difficoltà per chi apprende una lingua straniera (LS) consiste nella capacità di acquisire una pronuncia 'perfetta', ovvero di parlare con accento non distinguibile da quello dei parlanti nativi" (Fabbro, 2004: 83). Come illustrato precedentemente, nel periodo della prima e della seconda infanzia i bambini hanno una capacità fonetica e prosodica

maggiore rispetto al periodo della terza infanzia. Fabbro (2004), grazie a numerosi studi a proposito degli accenti stranieri, ci spiega che appunto solo i bambini prima degli otto anni riescono ad acquisire una pronuncia perfetta della seconda lingua. Gli individui che vengono esposti a una seconda lingua più tardi non hanno più la capacità di acquisire una pronuncia perfetta della lingua straniera e più aumenta l'età di contatto con la lingua straniera più la pronuncia peggiora. Ciò è confermato da Neri (2003: 38) che, seppur alzando di quattro anni (da 8 a 12 anni) il limite d'età per l'apprendimento completo di una lingua, citando Scovel (1988) afferma che "il 99,9 % di coloro che hanno intrapreso lo studio di una L[S][2] dopo l'età di 12 anni non riuscirà a 'farsi scambiare per un parlante nativo'".

Oltre alla pronuncia, un altro difficile traguardo nell'apprendimento di una lingua straniera è la competenza grammaticale (Fabbro, 2004). In particolare, i maggiori ostacoli si trovano nell'uso corretto delle parole di classe chiusa dette anche parole funzione che si identificano con articoli, pronomi, preposizioni e congiunzioni. Anche in questo caso alcuni studi hanno confermato che la soglia tra una significativa differenza nell'apprendimento di una lingua straniera risulta essere l'ottavo anno d'età (Fabbro, 2004).

Avendo presentato la struttura del cervello, la sua evoluzione, la caratteristica plasticità cerebrale dei bambini connessa con i periodi critici di apprendimento appena descritti; nei prossimi paragrafi verranno affrontati tre argomenti fondamentali per l'apprendimento: la memoria, l'attenzione e i processi di imitazione tipici dei bambini.

2.1.4 La memoria

La memoria e l'apprendimento sono strettamente interconnessi tra loro (Daloiso, 2009). Questa affermazione è fortemente sostenuta dagli studiosi Squire e Kandel (2010: 4) che definiscono "la memoria […] il processo mediante il quale ciò che è stato appreso

[2] Seguendo la distinzione tra L2 e LS - per cui con L2 si intende una lingua seconda imparata nel luogo dove si parla quella determinata lingua quindi dove l'immersione linguistica è totale e, al contrario, LS indica una lingua straniera appresa in un luogo dove si parla un'altra lingua e l'unico input è quello dato dall'insegnante - in questa tesi è stato usato il termine LS in quanto più appropriato allo studio proposto. Importante notare che anche nelle citazioni dirette si è deciso di sostituire L2 (se trattato dall'autore come sinonimo di LS) o FL (in citazioni dirette dall'inglese) con questa dicitura per mantenere una coerenza testuale.

persiste nel tempo". La maggior parte delle conoscenze degli esseri umani vengono infatti apprese attraverso l'esperienza e in seguito immagazzinate e trattenute nella mente grazie alla memoria (Squire e Kandel, 2010). I numerosi studi a proposito della memoria umana hanno però dimostrato che la memoria non è una funzione unitaria come comunemente si pensa, ma al contrario è formata da diversi moduli indipendenti ma interagenti tra loro (Fabbro, 2004; Gallo, 2003). A testimonianza di ciò Medina (2013: 113) spiega che "il cervello possiede diversi tipi di sistemi mnemonici, molti dei quali operanti in maniera semiautomatica. Sappiamo così poco sul modo in cui si coordinano vicendevolmente che, a tutt'oggi, la memoria non è considerata un fenomeno unitario".

Avendo considerato il grande legame tra apprendimento e memoria, risulta importante capire e conoscere le diverse tipologie di memoria e il loro funzionamento cosicché si possano proporre metodi glottodidattici adeguati e funzionali.

Prima di addentrarsi nella materia è però importante ricordare che la letteratura relativa alla memoria è vastissima e tratta spesso alcuni concetti comuni con termini differenti. In questo studio si è deciso di considerare il concetto di '*sistema temporaneo di memoria*' sostituendolo talvolta al concetto sinonimico di '*sistema di memoria a breve termine*' (anche in citazioni dirette) per non creare equivoci e per mantenere una coerenza nel testo. Chiaramente, qualora l'autore citato prendesse la distanza dalla corrispondenza di significato di questi due termini sarà esplicitamente espresso ed indicato nel testo. Data questa premessa, si ricorda quindi che in questo testo il 'sistema temporaneo di memoria' sta ad indicare il concetto opposto a quello di '*memoria a lungo termine*'.

Ritornando al concetto generale di memoria è fondamentale tenere a mente che, nonostante ci sia ancora incertezza per quanto riguarda il numero e le aree cerebrali coinvolte nei moduli mnemonici (Squire e Kandel, 2010), è opinione largamente condivisa il fatto che esistano alcuni principali sistemi di memoria tra i quali il sistema temporaneo di memoria e il sistema di memoria a lungo termine. Infatti, come spiega Brandimonte (2004: 18) "[alcune] differenze sistematiche tra i due tipi di ricordo hanno fatto propendere spesso gli studiosi verso una visione dicotomatica della memoria secondo la quale vi è una netta separazione tra il [sistema temporaneo di memoria] e quello di memoria a lungo termine".

2.1.4.1 Sistema temporaneo di memoria

Il sistema temporaneo di memoria è definito da Fabbro (2004: 70) come "un sistema che mantiene disponibili le informazioni da alcuni secondi a qualche minuto ed è coinvolto in numerosi compiti cognitivi come il ragionamento, l'apprendimento, la comprensione verbale e la coscienza". È necessario però introdurre un secondo concetto centrale riconosciuto come *memoria di lavoro* che Brandimonte (2004: 18) definisce spiegando che "quando si parla di ricordo temporaneo si fa riferimento a un sistema chiamato memoria di lavoro […] che mantiene ed elabora le informazioni durante l'esecuzione di compiti cognitivi". In particolare, Baddeley, Anderson e Eysenck (2011:13) specificano che "la memoria di lavoro è un sistema che non solo immagazzina temporaneamente l'informazione ma anche la manipola, in modo da rendere possibili attività complesse come il ragionamento, l'apprendimento e la comprensione".

La questione relativa ai concetti di 'sistema temporaneo di memoria' e 'memoria di lavoro' è una questione ancora molto aperta e dibattuta. Gli autori danno infatti versioni diverse di questi due concetti e nella letteratura non si segue sempre una linea comune. Per portare alcuni esempi si può infatti vedere come Oliviero (1998: 20) esprime che memoria a breve termine-sistema temporaneo di memoria e memoria di lavoro sono termini sinonimi e interscambiabili; di un altro parere sono Squire e Kandel (2010: 134) che esprimono che "l'espressione 'memoria a breve termine' [qui considerata come sinonimo di 'sistema temporaneo di memoria'] è stata largamente sostituita da due termini principali: memoria immediata e memoria di lavoro"; Borella, Cornoldi e De Beni (2015: 144) specificano inoltre che il sistema temporaneo di memoria si suddivide in due componenti e "mentre la memoria a breve termine [usata da questa fonte come sotto-componente del 'sistema temporaneo di memoria'] mantiene passivamente piccole quantità di informazioni, verbali o spaziali, per un tempo limitato; la memoria di lavoro […] permette il mantenimento e l'elaborazione simultanea dell'informazione". Viste le innumerevoli fonti trattanti questo tema, in questo lavoro si è deciso di prendere in considerazione la definizione sopraccitata data da Baddeley, Anderson e Eysenck

(2011) in quanto l'ideatore di questo concetto è lo studioso Baddeley[3] e la fonte alla quale si fa riferimento è relativamente recente.

Alla luce di quanto detto, risulta opportuno specificare che per trasportare un'informazione dal sistema temporaneo di memoria alla memoria a lungo termine la memoria di lavoro appare fondamentale. Infatti, "le informazioni presenti nella memoria di lavoro […] vengono trasmesse alla memoria a lungo termine da cui possono essere recuperate sia in modo automatico sia in modo volontario" (Macchi Cassia et al., 2012: 94). In altri termini, la memoria di lavoro funge da intermediaria tra sistema di memoria temporaneo e memoria a lungo termine.

2.1.4.2 Sistema di memoria a lungo termine

Questo secondo sistema di memoria viene scientificamente suddiviso in *memoria implicita* (o non dichiarativa) e *memoria esplicita* (o dichiarativa) (Squire e Kandel, 2010; Fabbro, 2004; Daloiso, 2009a).

La memoria implicita è la memoria del "saper fare" (Daloiso, 2009: 68) ovvero una memoria che immagazzina in maniera inconscia dei compiti motori, procedurali e delle reazioni del corpo. La memorizzazione e acquisizione delle conoscenze implicite avviene in modo casuale, senza prestare particolare attenzione all'atto di apprendimento. Inoltre, dato che si fa riferimento "ad abilità di cui il soggetto non è consapevole, e che ha memorizzato sotto forme di procedure" (Macchi Cassia et al., 2012: 94), queste possono migliorare grazie all'esperienza e alla pratica e vengono utilizzate in maniera automatica senza la capacità di essere descritte verbalmente. Nello studio delle lingue questo tipo di memoria riveste un ruolo centrale in quanto fa sì che la mente registri e ricordi gli aspetti fonologici e morfosintattici della lingua in maniera automatica; inoltre, facilita sempre di più un processo di routine linguistica nelle diverse situazioni comunicative: più la memoria implicita memorizzerà le situazioni comunicative quotidiane, più il processo linguistico diventerà automatico ed inconscio (Daloiso, 2009).

[3] Per chiarezza si cita l'intero passaggio relativo a Baddeley, Anderson e Eysenck (2011: 13) (tagliato nel testo) relativo alla memoria a breve termine e memoria di lavoro degli autori: "La memoria a breve termine (MBT) si riferisce alla prestazione in un particolare tipo di lavoro, la ritenzione di una piccola quantità di informazione, testata immediatamente o dopo un breve intervallo di tempo. Il sistema o i sistemi di memoria su cui si basa la MBT fanno parte della memoria di lavoro."

La memoria esplicita o dichiarativa, al contrario, "è la memoria per eventi, fatti, parole, volti, musica (tutti frammenti di conoscenza che abbiamo acquisito nel corso della vita grazie alle esperienze e all'apprendimento), conoscenze che possono essere dichiarate, ossia richiamate alla mente verbalmente o sotto forma di immagini mentali" (Squire e Kandel, 2010: 108). In particolare, quando verranno registrati e in seguito raccontati a noi stessi o agli altri degli eventi ed episodi di vita si tratterà di un sottogruppo delle memoria esplicita detto *memoria episodica*; quando invece verranno ricordate delle informazioni, delle nozioni o delle conoscenze enciclopediche sul mondo si tratterà di *memoria semantica* (Fabbro, 2004; Daloiso, 2009; Pugh, 2007). La caratteristica fondamentale che rende questa memoria differente da quella precedentemente menzionata è che questa "è […] depositaria del sapere appreso in modo cosciente e controllato attraverso lo studio, la ripetizione e la rielaborazione delle conoscenze" (Daloiso, 2009: 70).

Inoltre, a differenza della memoria implicita, Fabbro (2004) afferma che le conoscenze esplicite possono essere registrate anche dopo una sola esposizione. Questa dichiarazione è legata a un'altra caratteristica di questo tipo di memoria che è la sua forte connessione con l'emotività e la motivazione (Daloiso, 2009). La memorizzazione di conoscenze esplicite aumenta se il soggetto viene emotivamente coinvolto, le esperienze neutre vengono infatti spesso dimenticate con più facilità (Fabbro, 2004); inoltre, il grado di volontà del discente nell'apprendere una nozione o un'informazione è fondamentale per poterla registrare nella memoria semantica (Daloiso, 2009). Nello studio delle lingue questa memoria ci aiuta a registrare il lessico e il suo significato (Daloiso, 2009; Fabbro, 2004).

2.1.4.3 La memoria nei bambini

Tenendo in considerazione i partecipanti di questa ricerca, "è importante ricordare […] che nei primi anni di vita la memoria di lavoro, che consente un'accurata selezione dell'input da trasferire nei magazzini a lungo termine, non è ancora sviluppata." (Daloiso, 2009: 106). Il bambino tende quindi ad immagazzinare tutti gli input linguistici direttamente nella memoria a lungo termine; attivando quindi sia la memoria implicita, specifica per fonetica e morfosintassi, che la memoria esplicita, specifica per il lessico semantico (Daloiso, 2009).

Risulta inoltre importante specificare che, nonostante alcuni processi di immagazzinamento tramite memoria esplicita (volontaria) siano già in atto dal secondo anno di vita, fino agli otto-nove anni i bambini tendono ad apprendere grazie alla memoria implicita (Daloiso, 2009a; Baddeley et al., 2011). Questa tesi è confermata da Fabbro (s.d.[4]) che dichiara che "nei suoi studi Paradis ha dimostrato che la lingua materna viene acquisita e memorizzata nei sistemi della memoria implicita, mentre una lingua appresa nella seconda decade di vita, sui banchi di scuola e in maniera formale viene memorizzata prevalentemente nei sistemi della memoria esplicita.". Il prevalere della memoria implicita su quella esplicita rende il bambino dotato di un enorme potenzialità nell'apprendimento plurilingue, infatti alcune forme semantiche che in seguito verrebbero registrate tramite memoria esplicita, quindi con un maggiore sforzo da parte del discente, vengono invece registrate in maniera differente tramite la memoria implicita (Daloiso, 2009a). Inoltre, mentre il processo di apprendimento semantico (tipico della memoria esplicita) rimane attivo per tutta la vita, la memorizzazione fonetica e morfosintattica (tipico della memoria implicita) sembra dominare solo nei primi anni di vita quindi una volta passato il periodo dell'infanzia si avrà maggior difficoltà e peggiori risultati nell'apprendimento di queste caratteristiche linguistiche (Daloiso, 2009).

2.1.5 L'attenzione

In questo quinto paragrafo verrà considerato un altro processo neurologico relativo all'efficacia dell'apprendimento: l'attenzione. Come dichiarano Commodari e Guarnera (2003: 86) "essa costituisce una componente essenziale nei processi di apprendimento, dato che la capacità di dirigersi selettivamente verso un target, per tempi sufficientemente prolungati, inibendo le interferenze di segnali non pertinenti, si pone come una condizione di base dell'intero percorso cognitivo".

L'attenzione viene definita da Di Nuovo (2006: 11) come "l'insieme dei processi neuropsicologici che consentono di concentrare la consapevolezza su aspetti rilevanti dell'ambiente esterno, e al tempo stesso di inibire altri stimoli distraenti". Questa caratteristica neurologica appare estremamente connessa alla memoria (2.1.4) infatti come afferma Stablum (2002: 11) "le caratteristiche dei processi di memoria […]

[4] Fabbro F., (s.d.) - *Neuroscienze ed educazione plurilingue* http://www.agebi.it/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=63&Itemid=4 [Ultimo accesso 10 Aprile 2016]

possono incidere sull'efficienza della nostra prestazione attentiva". In altre parole, quanto più ciò che ci sta attorno ci ricorda qualcosa di significativo, tanto più la nostra attenzione riuscirà a mantenersi viva e costante (Stablum, 2002).

Analogamente alla memoria, l'attenzione "non esprime un concetto unitario ma piuttosto riguarda una varietà di fenomeni psicologici molto diversi fra loro" (Stablum, 2002: 8). Le principali componenti del processo del "prestare attenzione" vengono definite da Commodari e Guarnera (2003: 85) e sono: la '*selettività*' (che consiste nel focalizzare tra i molteplici stimoli disponibili quelli di volta in volta pertinenti al compito o alla situazione); il '*mantentimento*' (che riguarda la capacità di resistere a stimoli distrattori per i tempi necessari allo svolgimento di un compito); '*l'attenzione divisa*' (che implica il mantenimento di due focus attentivi diversi in contemporanea) e lo '*shifting*' (che comporta invece l'alternanza del focus dell'attenzione)". Santrock (2013) aggiunge inoltre la componente dell'attenzione *esecutiva* che "implica l'azione di pianificare, distribuire l'attenzione ai diversi obiettivi, monitorare i progressi sui compiti, trattare circostanze nuove o difficili" (Santrock, 2013: 186).

Come la memoria, anche l'attenzione è una caratteristica cognitiva che si sviluppa e muta nel corso di tutta la vita, infatti come dichiarano Faccioli, Ardu e Benso (2015: 202) "gli studi comparativi su adulti, adolescenti e bambini rivelano sostanziali differenze a livello neurofisiologico e suggeriscono un percorso evolutivo di queste funzioni fino all'età adulta.". Marzocchi, Molin e Poli (2000: 16) chiariscono però che "l'attenzione del bambino, nel corso del suo sviluppo, non aumenta la sua capacità […], ma l'efficienza dell'esecuzione dei processi: tale efficienza dipende dalle conoscenze acquisite e dalle abilità di controllo e di selezione delle informazioni". Santrock (2013: 188) aggiunge inoltre che i bambini in età prescolare "fanno progressi soprattutto in due aspetti dell'attenzione: attenzione esecutiva e attenzione mantenuta". L'autore (Santrock, 2013) spiega che questi due processi attentivi sono importanti in quanto "con l'aumento dell'attenzione esecutiva si ha un incremento nella capacità di autocontrollare l'impegno e lo sforzo sul compito (quello che il senso comune chiama 'volontà'). [Allo stesso modo,] anche la comprensione e lo sviluppo del linguaggio traggono beneficio dai miglioramenti nell'attenzione" (Santrock, 2013: 189). Per quanto riguarda l'attenzione mantenuta e la capacità dei bambini di mantenere lo stesso focus per un determinato tempo, la studiosa Fowler Neville (2007) nel suo libro "Is This A Phase: Child Development & Parent Strategies, Birth to 6 Years" ha riportato i così detti

'attention span' (tempi di attenzione) dei bambini dai 2 mesi fino all'età di 6 anni. Riportiamo qui sotto la tabella estrapolata dal testo[5] tenendo in evidenza l'età dei partecipanti a questo studio:

Age	Activity	How can we help?
3 yr.	A preschooler working alone may spend **3-8 minutes** on an interesting activity and may finish it if it's easy.	Look for ways to keep preschoolers interested in the activities they start. Encourage and follow their interests. Avoid distracting them or taking over the activities.
3½ yr.	Working alone, a preschooler can stay busy for **15 minutes** if there are a variety of interesting choices.	
4 yr.	By 4, a child engrossed in an activity may ignore distractions such as the call to dinner. Alone, the 4-year-old may spend **7-8 minutes** on a single activity, or as much as 15 minutes if the activity is new and especially interesting (an eye exam, for example). With a small group, a 4-year-old may spend **5-10 minutes** playing without interruption.	Four-year-olds understand it is harder to pay attention to uninteresting tasks, or when distracted by noise or their own thoughts. They are more likely to stay interested when they're comfortable with the task or project and feel successful. They may need help to meet their standards. Adults can also keep children interested in projects with impromptu games and humor.

2.1.6 L'imitazione: caratteristica fondamentale per l'acquisizione linguistica

Grazie alle diverse caratteristiche tipiche dei primi anni di vita menzionate finora come per esempio la plasticità cerebrale, i periodi critici e l'uso della memoria si può affermare che a parere di un vasto numero di studiosi "nella fascia che va da 0 a 7 anni l'apprendimento di una lingua seconda o straniera avviene con modalità non replicabili successivamente, soprattutto per quanto riguarda le componenti della fonetica e della morfosintassi" (Favaro, 2016: 87).

[5] https://www.parentingpress.com/media/is-this-a-phase_excerpt2.html [Ultimo accesso: 16 Maggio 2016].

Un ultimo importante aspetto neurologico riguardante il bambino e il suo apprendimento delle lingue è rappresentato dalla naturale attivazione di alcuni meccanismi di interazione adulto-bambino come il *contagio* e l'*accomodazione vocale* (Daloiso, 2009). Questi due fenomeni stanno ad indicare dei processi di imitazione e ripetizione del bambino verso ciò che fa l'adulto; in particolare, il contagio prevede la riproduzione motoria, gestuale e linguistica del bambino, mentre l'accomodazione vocale tende a imitare le espressioni verbali dell'interlocutore (Daloiso, 2009). Questi due fenomeni sottolineano "la forte motivazione all'acquisizione linguistica da parte dei bambini, che imitano l'adulto e si sforzano di migliorare la propria competenza linguistica per un desiderio di maggiore intelligibilità." (Daloiso, 2009: 103).

Per sottolineare l'importanza nel campo dell'apprendimento linguistico dell'imitazione sia motoria che linguistica da parte del bambino nei confronti dell'adulto, prima di affrontare la causa neurologica dei fenomeni sopraccitati, si ritiene punto centrale il soffermarsi sulla relazione gestualità-linguaggio (Tematica ulteriormente approfondita nel paragrafo 2.2.2). Come spiega Iacoboni (2008: 76), i gesti all'interno di un discorso svolgono un duplice ruolo: "aiuta[no] chi parla a esprimere i propri pensieri e[, allo stesso tempo, aiutano] chi ascolta/vede a comprendere ciò che è stato detto". L'autore (Iacoboni, 2008) divide i gesti che accompagnano l'atto linguistico in due tipi: i primi, detti *gesti iconici*, specificano il contenuto linguistico che stiamo comunicando facilitando in questo modo la comprensione del discorso all'interlocutore; mentre i secondi, denominati *indicatori di pulsazione*, sono gesti più spontanei ritenuti più utili al parlante che all'udente e che servono a scandire il ritmo del discorso. In un atto comunicativo, l'unione tra le parole e le azioni/gesti tende quindi a coordinarsi per raggiungere l'obbiettivo comune del "*farsi capire*" (Iacoboni, 2008).

Determinata l'importanza della gestualità e dell'atto motorio all'interno di un discorso, si prenderà ora in considerazione la questione neurologica che sta alla base dei fenomeni di contagio e di accomodazione vocale tipici del bambino. All'inizio degli anni Novanta, grazie a degli esperimenti riguardanti il cervello delle scimmie effettuati dagli studiosi Rizzolatti, Fadiga, Fogassi e Gallese, si scopre che "esistono dei neuroni che si attivano sia quando la scimmia compie una certa azione, […] sia quando essa osserva la medesima azione effettuata dallo sperimentatore" (Rizzolatti e Vozza, 2008: 31). A seguito di numerosi studi, si scopre inoltre che anche il cervello umano funziona allo stesso modo: "quando osserviamo un'azione eseguita da un altro, il nostro sistema

motorio diventa attivo come se noi stessi fossimo impegnati nell'eseguire quell'azione" (Avenanti e Aglioti, 2007: 255). In altre parole sono neuroni che "si attivano non quando fanno cose, ma quando si vedono fare cose" (Rivoltella, 2012: 107). L'attivazione che si verifica nell'osservare un'azione ricca di significato corrisponde ad "[un']imitazione non manifesta [che] può essere considerata una simulazione interna dell'azione" (Avenanti e Aglioti, 2007: 255) motoria, linguistica o socio-comportamentale (Brandi e Bigagli, 2004). La capacità di riflettere ciò che si ha di fronte che caratterizza queste cellule nervose fa sì che gli studiosi li denominino *neuroni-specchio* (o *neuroni a specchio*) (Rizzolatti e Vozza, 2008). Riassumendo, Brandi e Bigagli (2004: 156) esprimono che i neuroni a specchio sono delle cellule nervose con due principali proprietà: "la prima è la reazione alla vista, o al suono, di azioni dotate di significato; la seconda è rappresentata dalla loro attivazione durante l'esecuzione delle stesse azioni".

I neuroni a specchio sono quindi riconosciuti come l'origine neurologica dei fenomeni di contagio e accomodazione vocale trattati ad inizio paragrafo. Questi neuroni e i fenomeni d'imitazione tipici dei bambini sono estremamente connessi con il processo di apprendimento in quanto il legame tra percezione-osservazione ed esecuzione migliora le prestazioni dell'osservatore il quale "simula[ndo internamente] le azioni altrui [riuscirà a] comprenderle" (Avenanti e Aglioti, 2007: 256). Rizzolatti e Vozza (2008) sottolineano ulteriormente la connessione tra neuroni a specchio e apprendimento mettendo un accento particolare sul linguaggio e introducendo il concetto dei *neuroni specchio-eco*. A differenza dei neuroni-specchio che si concentrano soprattutto sulle attività motorie e sulle emozioni, queste cellule "si attivano per specifici suoni del linguaggio parlato prodotti dalla bocca e dalla laringe" (Rizzolatti e Vozza, 2008: 98). Queste cellule permettono "di evocare quindi i movimenti che la nostra bocca o la nostra laringe dovrebbe eseguire per riprodurre [determinati] fonemi" (Rizzolatti e Vozza, 2008: 99). Importante considerare che questa attivazione avviene sia attraverso "l'ascolto del parlato [quindi il suono della voce o dei rumori, sia attraverso] l'osservazione dei relativi movimenti [del]le aree che controllano i muscoli delle labbra" (Rizzolatti e Vozza, 2008: 98).

Tenendo presente la ricerca proposta e il target dei partecipanti, alcuni studi (De Giacomo et al., 2006; Charman et al., 1997) hanno dimostrato che "la comunicazione del bambino si basa inizialmente sulla capacità di organizzare la propria gestualità in

funzione di richieste [specifiche], sulla trasmissione di messaggi di varia natura e che [la comunicazione risulta] favorita dalla capacità di leggere i gesti degli altri" e quindi da una percezione-osservazione data dai neuroni a specchio (eco e non) largamente sviluppata.

2.2 Aspetti linguistici nei bambini in età pre-scolare

Avendo delineato le caratteristiche principali dell'apparato neurologico infantile (2.1), questo secondo sottocapitolo mira ad introdurre alcuni dei principali aspetti riguardanti l'acquisizione linguistica e lo sviluppo della lingua madre del bambino.

Il tema proposto riveste un ruolo centrale in questo studio in quanto è pensiero condiviso che il processo di acquisizione della lingua straniera in tenera età abbia caratteristiche molto simili a quelle di interiorizzazione della lingua materna. Alla luce di ciò, prima di trattare temi prettamente connessi alla glottodidattica (2.3), in questo capitolo si affronterà il processo di acquisizione della lingua, il ruolo centrale dell'input e lo sviluppo delle abilità linguistiche nella lingua madre (LM) di bambini di 3-4 anni.

2.2.1 Acquisizione e Input Linguistico

Come già detto nel capitolo introduttivo e come si evince dal documento di *Monitoraggio esperienze di insegnamento in lingua straniera nella scuola dell'infanzia* decretato nel Novembre 2014 (Langé et al., 2014), l'inserimento della lingua inglese nella Scuola dell'Infanzia sta diventando una pratica sempre più diffusa nella scuola italiana. Questa crescita è determinata anche grazie alla Legge n.128 dell'8 Novembre 2013 (LexItalia.it, 2016a) in cui nell'Articolo 5 "Potenziamento dell'offerta formativa" si aggiunge a un precedente mandato che alla formazione dei bambini si contribuisce "anche promuovendo il plurilinguismo attraverso l'acquisizione dei primi elementi della lingua inglese"[6] (Langé et al., 2014). Questa promozione del plurilinguismo, non può però essere indifferente alla filosofia di base della scuola dell'infanzia italiana, ovvero

[6] Modifica apportata all'articolo 1, comma 1, del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, dopo le parole: «formazione integrale delle bambine e dei bambini» - L'articolo citato riporta che: "*La scuola dell'infanzia, non obbligatoria e di durata triennale, concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza il profilo educativo e la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria."* (LexItalia.it, 2016)

quella di porre il bambino al centro di qualsiasi intervento pedagogico (Coonan, 2001). Alla luce di ciò, tenendo conto delle caratteristiche neurologiche del bambino esposte nel precedente capitolo e delle linee guide della scuola dell'infanzia, Daloiso (2009a: 59) denuncia "l'inadeguatezza dell'espressione 'insegnamento delle lingue ai bambini'." Lo studioso continua affermando che: "che si tratti di LM o LS, è comunque un 'falso esperienziale' credere di poter insegnare formalmente le lingue a giovani allievi. Poste alcune condizioni contestuali […] il processo di acquisizione linguistica si innesca in maniera naturale". Questa affermazione è sostenuta da numerosi studiosi ed educatori tra cui Fabbro (2004: 121) che afferma che "numerose esperienze educative e ricerche in ambito neurolinguistico suggeriscono che le lingue si imparano meglio quando non vengono insegnate ma adoperate". Alla luce di ciò, l'introduzione della lingua inglese (o di qualsiasi altra lingua straniera) all'interno della scuola dell'infanzia come insegnamento formale è fortemente evitato, viene bensì suggerito agli insegnanti di offrire ai bambini uno spazio in cui un primo contatto e una prima sensibilizzazione verso la lingua può prendere atto.

Sulla base di quanto detto, è importante definire una differenza tra il processo di interiorizzazione di una lingua determinato da un processo naturale di contatto che viene definito da Krashen *acquisizione* e il processo di interiorizzazione consapevole e formale detto *apprendimento* (Coonan, 2001; Mitchell and Myles, 2004). Mitchell and Myles (2004: 35) sottolineano l'essenziale differenza dei due processi affermando che "The basic premise is that language acquisition, on the one hand, and learning, on the other, are separate processes.", citando Krashen (1985) gli studiosi specificano esprimendo che "Acquisition refers to the 'subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language', and learning refers to the 'conscious process that results in 'knowing about' language'".

I bambini esposti alla lingua straniera dovrebbero quindi essere immersi in un processo di acquisizione simile a quello avvenuto in precedenza con la loro lingua madre (Daloiso, 2009a) grazie a ciò potranno inoltre riutilizzare in modo inconscio e con poco sforzo le stesse strategie di apprendimento sviluppate con la lingua madre (Sisti, 2013).

Ruolo centrale nel processo di acquisizione di una lingua (materna e non) è quello dell'input. Le autrici Morra Pellegrino e Scopesi (1989: 75) sostengono infatti che "sul processo di acquisizione del linguaggio […] l'interazione con l'adulto gioca un ruolo

determinante fin dai primi mesi di vita". Quanto detto è largamente condiviso, Neri (2003: 14) per esempio afferma che "i bambini imparano a parlare più o meno alla stessa età, purché sia disponibile una certa quantità di input linguistico da parte dell'adulto."; inoltre Bruner (1987) spiega che gli esseri umani sono di natura portati ad imparare un linguaggio in quanto "[il linguaggio] si forma per rendere l'interazione comunicativa efficace" (Bruner, 1987: 34) e "l'interpretazione e l'interazione con gli altri iniziano il momento in cui il bambino piccolo entra nella scena umana. È proprio a questo stadio di interpretazione e di interazione con gli altri che ha luogo l'acquisizione del linguaggio" (Bruner, 1987: 22). Il linguaggio si sviluppa quindi in maniera graduale fin dalla nascita attraverso il continuo scambio comunicativo che si crea tra il bambino e le persone e l'ambiente che gli stanno attorno (Fabbro, 2004; Bruner, 1987).

Così come per la lingua materna del bambino, anche per l'acquisizione della lingua straniera il ruolo dell'adulto e dell'input offerto gioca una posizione centrale (Daloiso, 2009a). Ellis (2005: 217) dichiara infatti che "if learners do not receive exposure to the target language they cannot acquire it. In general, the more exposure they receive, the more and the faster they will learn".

Oltre alla quantità dell'input offerto, è fondamentale la qualità e il carattere di questo. Alcuni studi portati avanti negli anni '70 hanno individuato che quando gli adulti si relazionano con i bambini "il linguaggio […] [è] molto diverso da quello comunemente utilizzato in una conversazione tra adulti, tanto da identificare uno speciale codice linguistico denominato *motherese* o *baby talk*." (Camaioni, 2001: 56). Coonan (2001: 53) citando Ellis (1984; 1985) aggiunge che esistono altri due tipi di input linguistici: il "*foreigner talk* (il tipo d'input che viene tipicamente offerto a stranieri da parte di parlanti nativi della lingua) […] [e il] *teacher talk* (il tipo d'input di un insegnante).". Gli input offerti ai piccoli studenti comprendono caratteristiche di tutti e tre questi tipi di input linguistici apportando modifiche ed aggiustamenti secondo le esigenze dei bambini. Coonan (2001: 69) afferma che "una delle funzioni delle modifiche apportate all'input è quella di renderlo comprensibile al bambino in quanto solo attraverso la comprensione ci potrà essere acquisizione linguistica"[7]. Inoltre, Dichirico (2005: 75)

[7] This point is grounded in Krashen's Input Hypothesis (1981), which affirms comprehensible input, which is that the linguistic products received by learners are necessary and sufficient to acquire a language. Fifteen years later, Krashen's theory was criticised by Swain (1995), who stated that, as well as input, learner output (the linguistic product produced by learners) takes on a central and essential role in language acquisition. To be able to acquire a foreign language, learners need to speak, write and receive

sottolinea che gli aggiustamenti del linguaggio fornito ai bambini consistono soprattutto in: una "aderenza al principio del "qui" e "ora", [una] semplificazione del vocabolario e della sintassi, [una] accentuazione delle caratteristiche paralinguistiche (intonazione, timbro di voce, etc.), [un] alto uso di imperativi, [delle] frequenti ripetizioni [e un] uso di espansioni e parafrasi".

Tenendo in considerazione il campione di questa ricerca, un'ultima ma fondamentale caratteristica da considerare nella proposta degli input è relativa alla forte ricettività neurosensoriale che caratterizza i primi due periodi critici (dagli 0 ai 9 anni) trattati nel capitolo precedente (2.1.3) (Daloiso, 2009; Luise, 2013). Durante questo periodo di vita i bambini sono fortemente attratti e portati ad esplorare la realtà circostante, interagendo con essa e apprendendo attraverso l'esperienza di tutti i cinque sensi (Daloiso, 2009). I sensi rappresentano quindi dei canali per esplorare l'ambiente circostante e grazie a questi i bambini attribuiscono differenti significati ai vari input ambientali (Daloiso, 2009). Se l'input è reiterato e positivo si creano delle connessioni sinaptiche stabili che permetteranno al bambino di riconoscere i diversi segnali dell'ambiente esterno e impareranno a rispondere in maniera adeguata (Daloiso, 2009). Considerando gli studi Montessoriani, Bosna (2015) conferma che il punto di partenza per lo sviluppo del bambino è appunto la formazione di abilità sensoriali e che l'apprendimento avviene grazie al movimento e alla manipolazione degli oggetti dell'ambiente esterno (questo argomento verrà approfondito nel paragrafo relativo alla Glottodidattica Multisensoriale – 2.3.2.2).

2.2.2 I Bambini di 3-4 anni e le loro abilità linguistiche relative alla lingua madre

Pinter (2011: 37) dichiara "Exploring L1 development is crucial to second language teachers […] [since this aspect] influence[s] second language teachers' day-to-day decisions about how to approach aspects of L[S] teaching". Questa affermazione viene confermata da Daloiso (2009a: 64) che esprime che la conoscenza dell'insegnante riguardo le capacità linguistiche L1 dei proprio discenti "consente di mettere in luce gli

feedback (McCafferty et al, 2006). These two theories contribute to Long's Interaction Hypothesis (1996), which asserts that interaction favours language acquisition when a communication problem arises between two interlocutors. Indeed, in this circumstance, a negotiation of meaning, which is the process that forces the two or more interlocutors to clarify, confirm or comprehend the message expressed (Allwright and Bailey, 1991), is required.

aspetti della lingua madre su cui gli allievi sono maggiormente competenti e sui quali si può far leva per l'accostamento alla LS". Alla luce di ciò, prima di trattare le caratteristiche degli approcci glottodidattici più adatti per l'inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia, in questo paragrafo verranno delineate le abilità della lingua madre che un bambino normodotato dovrebbe aver raggiunto all'età di 3-4 anni.

Fabbro (2004) spiega che i bambini dai tre anni in poi sono soggetti a uno sviluppo del linguaggio molto rapido. Freddi (1990a: 90) inoltre aggiunge che all'età di 4 anni "il linguaggio verbale è ben assestato e gli scarti rispetto all'adulto tendono ad essere di natura più stilistica che grammaticale". Questa fenomeno infatti è determinato da un progressivo allungamento delle frasi (4-5 parole) che si verifica grazie a un iniziale uso delle coordinate (specialmente con la congiunzione "e") e delle frasi complesse (Pinter, 2011; Fabbro, 2004; Daloiso, 2009a). Ciò è inoltre accompagnato da una graduale crescita dell'uso corretto delle parole di classe chiusa, della concordanza di articoli, nomi e aggettivi, e della coniugazione dei verbi (Fabbro, 2004). Per ultimo, il bambino inizia a costruire la frase nell'ordine che richiede la sua lingua madre (per l'italiano Soggetto-Verbo-Complemento Oggetto – SVO) e, grazie anche a questo fattore, impara a costruire ed usare domande e risposte in maniera adeguata (Pinter, 2011).

Per quanto riguarda il lessico Camaioni (2001: 91) afferma che dal secondo anno di età in poi si verifica "un'esplosione di vocabolario" in quanto "[il bambino] diventa capace di attribuire alle parole uno status propriamente simbolico e [inizia a] […] capire non soltanto che tutte le cose hanno un nome, ma anche che c'è un nome per qualsiasi cosa". Grazie a questa capacità che porta il bambino ad avere una grande curiosità verso il mondo che lo circonda e grazie all'inizio dello sviluppo della memoria esplicita, in questa fase il lessico risulta in grande espansione (Camaioni, 2001; Daloiso, 2009a). Il vocabolario del bambino cresce notevolmente riuscendo a recepire e comprendere più di 1000 parole; nella produzione, invece, il bambino sviluppa delle capacità inferiori e la quantità di parole varia moltissimo da bambino a bambino: alcuni ne sanno circa un centinaio, mentre altri ne possono produrre più di settecento (Daloiso, 2009a; Fabbro, 2004). Comune a tutti i bambini sono invece le prime categorie lessicali e tematiche apprese: per le categorie lessicali, "i nomi concreti […] fanno riferimento a oggetti interi che i bambini sono facilmente in grado di isolare percettivamente dall'ambiente circostante" (D'Odorico, 2005: 52) quindi entrano all'interno del loro vocabolario prima

dei verbi; mentre per quanto riguarda le classi tematiche, Camaioni (2001: 91) spiega che i bambini sono dotati di un vocabolario definito "vocabolario infantile" (Daloiso, 2009a: 70) piuttosto limitato in cui "si tratta per lo più di parole che si riferiscono a persone e oggetti molto familiari (mamma, papà, nonni, animali domestici, giocattoli preferiti, cibo, capi di vestiario) o ad azioni che il bambino compie abitualmente nella vita quotidiana (dormire, mangiare, salutare, affermare, negare)" e, dal terzo anno in poi, l'autrice aggiunge che i bambini iniziano ad usare termini di tipo psicologico, cognitivo (per esempio: "sapere" e "pensare", che vengono usati maggiormente rispetto ad altri verbi come "credere", "capire").

A causa del limitato vocabolario dei bambini, è importante sottolineare che in età pre-scolare spesso il bambino accompagna il linguaggio alla gestualità, come viene spiegato da Rinaldi e Volterra (2013: 62) "la prima forma di comunicazione […] è costituita da gesti, vocalizzazioni e parole". Come già visto nel paragrafo 2.1.6, le parole vengono accompagnate da uno schema d'azione con funzioni comunicative differenti come per esempio il rafforzamento del messaggio o il completamento di un atto comunicativo che non può essere recepito dall'interlocutore a causa di una mancanza del linguaggio verbale (Daloiso, 2009a). I gesti che accompagnano le parole possono essere divisi in tre classi: *deittici*, usati per descrivere, richiamare l'attenzione dell'interlocutore – come per esempio l'indicare, il mostrare, il dare; *referenziali* o *rappresentativi*, che servono per enfatizzare il messaggio verbale e quindi possono essere delle simulazioni di azioni o rappresentazione delle forme dell'oggetto indicato con le mani; *convenzionali*, che accompagnano o sostituiscono la parola verbale, annuire con la testa, salutare etc. (Aureli e Perucchini, 2013; Rinaldi e Volterra, 2013; Daloiso, 2009a).

Un'altra conoscenza fortemente strutturata nei bambini di quest'età è il testo narrativo (Daloiso, 2009a). Il bambino, fin dalla nascita, è accompagnato da favole, fiabe e racconti che hanno una funziona centrale nella sua vita (Camaioni, 2001). A tre-quattro anni il bambino ha già acquisito la capacità di comprendere il passare del tempo e l'ordine cronologico delle azioni ed è consapevole della "grammatica delle storie" e riesce quindi a riprodurle o ripeterle (Daloiso, 2009a). Al contrario però non è ancora in grado di riuscire a cogliere l'interiorità dei personaggi e manifesta alcune lacune nel raccontare le storie ascoltate, come per esempio le omissioni frequenti di luoghi, tempo e agente della storia (Daloiso, 2009a).

Per ultimo, anche le funzioni comunicative del bambino progrediscono e vengono apprese crescendo. A tre-quattro anni i bambini solitamente hanno la capacità di esprimere ciò che vogliono soddisfacendo i proprio desideri, di controllare il comportamento altrui convincendo l'interlocutore a fare ciò che vogliono, di instaurare relazioni sociali e manifestare amicizia e di esprimere la propria individualità manifestando opinioni, sentimenti e credenze (Daloiso, 2009a).

2.3 Approcci e Metodi glottodidattici infantili

In questo terzo capitolo di *Literature Review* verranno delineati gli aspetti fondamentali relativi all'approccio didattico indicato per i bambini in età pre-scolare. Saranno considerati in primis il paradigma e gli approcci alla base della didattica infantile, in seguito si tratteranno i punti cardine della metodologia glottodidattica per i bambini e per ultimo alcune tecniche specifiche verranno presentate.

2.3.1 Il paradigma costruttivista e gli approcci glottodidattici di riferimento

Prima di delineare le metodologie e le tecniche glottodidattiche usate per introdurre la LS ai bambini in età prescolare, è importante delineare la cornice teorica alla quale si fa riferimento.

Seguendo le teorie delineate dai diversi studiosi (Favaro, 2012; Daloiso, 2009a; Balboni, 2002; Freddi, 1990) si possono evidenziare due approcci principali sui quali si basano le tecniche adoperate nella Scuola dell'Infanzia per introdurre la lingua straniera: l'approccio comunicativo e l'approccio umanistico.

Entrambi questi approcci si basano sul paradigma costruttivista (Dolci, 2004) che "vede il tradizionale spazio scolastico non più come luogo della sola trasmissione di conoscenze da un 'cervello centrale', l'insegnante agli studenti, bensì come ambiente di apprendimento rilevante e significativo per la persona che apprende una lingua altra, in grado di facilitare la partecipazione attiva, le relazioni interpersonali, di introdurre i valori della cooperazione, della condivisione e della co-costruzione di conoscenza." (Lombardi, 2013: 64). Considerando il pensiero degli studiosi Varisco (2002: 164-170), Dolci (2004: 84) e Beraldo (2008: 6) si delineeranno in seguito i principi di base sui quali si fonda questo modello educativo:

- Il processo di apprendimento è attivo e lo studente ha un ruolo centrale;

- Il linguaggio è coinvolto nel processo di apprendimento, la conoscenza viene infatti costruita attraverso la natura dialogica del sapere e la comunicazione (anche con sé stessi);

- Il processo di apprendimento dev'essere contestualizzato e reso rilevante per il discente riferendosi anche alla vita quotidiana e rendendo autentiche le attività proposte. Solamente in questo modo lo studente riuscirà a fare proprie delle nuove conoscenze che si andranno ad unire e appoggiare a quelle già assimilate;

- Il costruire conoscenza si basa su un processo per lo più mentale, ma è necessario proporre attività che coinvolgano anche le altre facoltà e tutti i sensi;

- L'apprendimento è un'attività sociale dove la collaborazione, cooperazione, interazione e partecipazione da parte dei discenti riveste un ruolo centrale;

- Lo studente è portato a sviluppare autonomia e consapevolezza a proposito del suo processo di apprendimento;

- La motivazione è la componente essenziale dell'apprendimento.

Considerati i principi fondamentali del paradigma costruttivista, i due approcci precedentemente citati verranno ora elaborati in dettaglio.

2.3.1.1 Approccio Comunicativo

Come affermato da Daloiso (2009a: 101) "nell'ambito dell'insegnamento linguistico (in relazione soprattutto alla LS) si è imposto da alcuni decenni l'approccio comunicativo, fondato su una concezione della lingua come strumento di comunicazione". Favaro (2012: 177) spiega che "si tratta di un modello teorico di origine statunitense che vede la lingua non più come oggetto a sé stante da analizzare e studiare, ma come strumento per comunicare i bisogni, i pensieri e le emozioni di chi parla. Al centro, perciò, non c'è più la lingua vista come oggetto di studio, ma la persona che parla, [che] si esprime in un dato contesto.".

"L'approccio comunicativo è caratterizzato dalla nozione di 'competenza comunicativa'" (Balboni, 2002: 25) che Sisti (2013: 44) definisce come "[l']uso della

lingua nei suoi quattro parametri fondamentali: grammaticale (ciò che è formalmente possibile); psicolinguistico (ciò che è concretamente possibile per gli interlocutori); socioculturale (ciò che è appropriato alla situazione comunicativa) [e] di fatto (ciò che viene effettivamente prodotto).". Oltre al ruolo della lingua in sé, questo approccio cambia radicalmente anche il ruolo dello studente e quello dell'insegnante: il primo diventa infatti il centro dell'atto di acquisizione linguistica e nelle attività proposte bisognerà prima di tutto considerare i suoi bisogni e i suoi interessi; mentre gli insegnanti diventano dei facilitatori e perdono il ruolo di modelli e giudici onniscienti (Balboni, 2002).

Nonostante questo approccio sia stato largamente accolto nella glottodidattica italiana, Freddi lo ha rivisitato e perfezionato sostituendo "una visione puramente strumentale della lingua[, quella di tipo comunicativo,] con una più appropriata concezione formativa-comunicativa, secondo cui la LS rappresenta uno strumento non solo comunicativo, ma anche educativo" (Daloiso, 2009a: 102). Freddi (1990: 110) afferma infatti che "la lingua, qualsiasi lingua, concorre al processo di educazione generale". Lo studioso (Freddi, 1990: 110) aggiunge che "quando l'apprendimento riguarda una lingua diversa da quella materna, si rilancia il processo di autorealizzazione del soggetto, si arricchisce il suo processo di culturalizzazione estendendolo a nuove società-culture e si allunga il raggio di comunicazione-socializzazione comprendendo gruppi diversi da quello di appartenenza". Questo processo di conoscenza contribuisce a "scoprire l'esistenza di altre lingue oltre alla nostra, apprenderne le caratteristiche linguistiche, comprendere che la lingua è un riflesso della cultura di un popolo, scoprire che attraverso di essa è possibile entrare in relazione con altre persone che parlano una lingua diversa dalla nostra. [E questi] sono tutti aspetti che contribuiscono alla crescita complessiva, allo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale di una persona." (Favaro, 2012: 178).

L'approccio comunicativo, accogliendo la reinterpretazione di Freddi (1990) relativa alla combinazione di questo con l'aspetto formativo dell'insegnamento linguistico, risulta particolarmente adatto ai bambini in età pre-scolare in quanto le basi teoriche su cui si basa mettono il bambino al centro dell'atto comunicativo e mirano a una sua formazione. Così facendo, si contribuisce allo sviluppo della sua personalità (Daloiso, 2009a; Favaro, 2012) e al raggiungimento degli obbiettivi delineati dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*

(Indicazioni Nazionali Ministro dell'Educazione, 2012)[8] legati allo sviluppo cognitivo, relazionale e culturale del bambino.

2.3.1.2 Approccio Umanistico

Il secondo approccio sul quale si basano le metodologie adottate nella Scuola dell'Infanzia è quello Umanistico. Questo approccio, in modo simile a quello comunicativo, pone lo studente al centro dell'atto di acquisizione linguistica ma, a differenza del primo, nasce dalla psicologia umanistica e ha un grande impianto psicopedagogico che "[tiene] in debita considerazione gli aspetti affettivi, creativi o artistici dell'alunno" (Bertacchini, 2001: 12). Questa grande componente affettiva fa sì che "soprattutto in Italia si afferm[i] l'etichetta 'umanistico-affettivo', che non solo è un inutile pleonasmo, in quanto l'affettività è una delle emozioni ed è quindi compresa nel concetto di 'umanistico', ma è anche fuorviante perché può portare a credere che un buon insegnante sia tale se è 'affettivo'" (Balboni, 2002: 37). Seguendo il pensiero di Balboni (2002) appena citato, in questo testo si è deciso di considerare questo approccio con la dicitura unica di Approccio Umanistico.

Questo approccio si differenzia da quello citato nel primo paragrafo in quanto "non si limita a perseguire l'obiettivo della competenza comunicativa, ma mira allo sviluppo globale della persona, coinvolgendo attivamente il discente nel processo di autorealizzazione delle sue potenzialità." (Mazzotta, 2012: 83).

Questo approccio attribuisce una particolare importanza al cosiddetto filtro affettivo, ovvero "un preciso meccanismo di autodifesa" (Balboni, 2002: 42) che lo studente attiva se si trova in: stati di ansia, situazioni in cui la sua immagine o la sua autostima può venire minata o screditata e durante lo svolgimento di attività per il quale il discente non si sente all'altezza. Il concetto del filtro affettivo fu inizialmente introdotto da Krashen (1981: 21) che spiega che questi "attitudinal factors relating to acquisition will be those that enable the performer to utilize the language heard for acquisition. […] The acquirer must not only understand the input but must also, in a sense, be 'open' to it.

8 http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf : Le indicazioni ministeriali dichiarano infatti che la Scuola dell'Infanzia "si pone la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza."

[…] Performers with high or strong filters will acquire less of the language directed at them, as less input is 'allowed in' to the language-acquisiton device". In altre parole, "l'acquisizione […] di una lingua si verifica solo quando si ha la comprensione di messaggi autentici e significativi in una situazione in cui chi acquisisce non si pone 'sulla difensiva' ma al contrario desidera accostarsi a tali messaggi." (Porcelli, 1994: 107).

L'approccio umanistico mira quindi ad abbassare il filtro affettivo evitando situazioni di disagio che non rendono proficuo il processo di acquisizione linguistico; inoltre, considerando l'argomento da un punto di vista neurologico-scientifico e riprendendo il processo di memorizzazione affrontato nel paragrafo 2.1.4 e la forte connessione tra memoria e emotività, Balboni (2002: 42) spiega che "in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola "emotiva" che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione".

Per far sì che il filtro affettivo sia basso o nullo il docente è invitato a creare delle situazioni di lavoro serene dove il suo ruolo sarà quello di facilitatore e di guida per lo studente; il discente dovrà invece essere soggetto attivo piuttosto che spettatore passivo e bisognerà sempre tenere in considerazione sia le dinamiche affettive, motivazionali e i bisogni degli alunni, sia le strategie più consone per far sì che i discenti riescano ad acquisire la lingua (Mian, 2013; Begotti, 2007).

2.3.2 Metodologie didattiche per la lingua straniera nella scuola dell'infanzia

I principi degli approcci glottodidattici appena citati rappresentano la base per alcune metodologie didattiche usate per introdurre la lingua straniera nella scuola dell'infanzia: la *routine*, la *glottodidattica multisensoriale* e la *glottodidattica ludica*. Queste verranno ora affrontate nel dettaglio.

2.3.2.1 Routine

Riprendendo i concetti espressi nel sottocapitolo 2.2 (2.2.1) riguardanti l'acquisizione della lingua in maniera naturale e l'input fornito dall'adulto che è caratterizzato dal suo

essere comprensibile al discente, in questo paragrafo si affronterà la metodologia didattica relativa alla routine.

Coonan (2001: 55) spiega che "la vita di un bambino è costellata da situazioni routinizzate a lui conosciute e familiari. Ciò significa che diverse situazioni si ripetono ogni giorno, anche più volte al giorno, e che queste situazioni hanno qualcosa di rituale anche dal punto di vista linguistico.". Anche la scuola dell'infanzia è caratterizzata da situazioni di routine come per esempio: l'arrivo e l'uscita, la merenda, il pranzo, l'igiene personale etc. (Ricci Garotti, 2001). Come spiega Favaro (2016: 89) per quanto riguarda il contatto con la LS "queste [azioni] sembrano essere fondamentali per massimizzare gli effetti dell'esposizione linguistica, dato che l'input è associato a esperienze concrete. Queste permettono al bambino di identificare facilmente il contesto a cui si riferiscono le parole che sente, per poi procedere autonomamente a processare l'input ricevuto."

Il concetto di routine viene collegato a quello di *format* postulato da Bruner (1987), che rappresenta un elemento essenziale per l'acquisizione linguistica (LM e LS) e sta a indicare la proposta da parte dell'adulto di offrire le stesse forme linguistiche in situazioni routinizzate (Coonan, 2001). L'autore (Bruner, 1987: 34) esprime infatti che "la continuità fra la comunicazione prelinguistica e il 'linguaggio' verbale […] può aver bisogno di un input 'preparato' del linguaggio degli adulti […]. Io suggerisco che questa 'preparazione' delle prime interazioni linguistiche richied[a] ambienti familiari e di routine, cioè dei formati [o format] che consent[a]no al bambino di capire cosa succede, data la sua capacità limitata di elaborare informazioni. Questi ambienti di routine costituiscono ciò che io intendo con '*sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio*' [LASS[9]]". "Nel momento in cui si svolge il format l'adulto tende [quindi] ad usare sempre le stesse formule linguistiche semplificando così il compito di comprensione del bambino" (Coonan, 2001: 56), i bambini vengono quindi esposti ripetutamente a dei *chunks linguistici* che con il tempo saranno interiorizzati e fatti propri (Favaro, 2012).

Concludendo, si può affermare che utilizzando la lingua straniera in alcune situazioni routinizzate "la LS si inserisce diffusamente nella giornata scolastico come mezzo di comunicazione integrativo alla LM" (Daloiso, 2009: 160) contribuendo così al suo

[9] Per un approfondimento a proposito del Language Acquisition Support System (LASS) si veda Bruner (1987).

sviluppo in modo naturale e attivando le stesse strategie utilizzate per l'acquisizione della LM.

2.3.2.2 Glottodidattica Multisensoriale

Riprendendo nuovamente i concetti del sottocapitolo 2.2 (Paragrafo 2.2.1), faremo ora riferimento alla neuro-sensorialità del bambino. Come già detto (2.2.1), l'essere umano dagli 0 agli 8 anni è estremamente attratto dalla realtà circostante la esplora e ne fa conoscenza attraverso tutti i cinque sensi. Nel processo di insegnamento di una lingua è fondamentale non tralasciare questo fattore in quanto "i bambini toccano, annusano, succhiano guardano e ascoltano le cose, le piante, i giocattoli, tutto; l'insegnamento della lingua non può quindi basarsi su astrazioni, schemi, regole, ma deve partire dal nominare ciò che si tocca, dal descrivere ciò che si vede; un dialogo non avverrà tra due ipotetici interlocutori, ma tra due bambolotti o orsacchiotti" (Balboni, 2002: 94). Freddi (1990: 130) spiega inoltre che "nel momento in cui l'insegnamento si fa bisensoriale – come con l'audiovisivo – o anche, se possibile, multisensoriale, grazie alla manipolazione-esplorazione degli oggetti e delle cose, l'esperienza di apprendimento si fa più completa e produttiva."

Risulta quindi fondamentale l'attivazione di più sensi durante le attività didattiche proposte nella Scuola dell'Infanzia. Questa teoria è sostenuta anche dalla disciplina della Programmazione Neurolinguistica (PNL), modello operativo nato negli anni 70' all'Università di Santa Cruz in California da Richard Bandler e Michael Grindler, un matematico e un linguista, entrambi interessati ai temi della comunicazione (Vettorel, s.d.; Scardovelli, 1993). "La PNL studia il rapporto fra cervello, comunicazione e comportamento ed è un tentativo di guardare alla realtà attraverso lo studio dell'esperienza soggettiva. Secondo la PNL dietro ogni comportamento ci sono tre elementi: 1. Il comportamento esterno – quello che la persona fa o dice, 2. La computazione interna della persona – quello che pensa e il modo in cui lo fa, 3. Lo stato interiore – come si sente. Lavorando a livelli diversi su questi tre elementi, si può arrivare al livello di eccellenza desiderato." (Vettorel, s.d.: 21). La PNL trova diverse applicazioni nel campo educativo come per esempio l'attenzione verso l'ambiente d'apprendimento o il modellamento dei comportamenti, inoltre anch'essa "si è occupata delle modalità sensoriali, o canali di accesso, che considera sia come modalità di

percezione che di rappresentazione mentale della realtà. Come in altre scuole di pensiero, le tre modalità principali di conoscenza e rappresentazione della realtà sono nella PNL divise in visiva, auditiva e cinestesica ["intendendo con quest'ultimo termine non soltanto la preferenza per o la necessità di movimento fisico, ma anche, più in generale, la predilezione per attività concrete, per l'esperienza diretta, per il coinvolgimento costante nell'azione." (Mariani, 2003)]. Secondo questo modello, la conoscenza della realtà avviene attraverso i sensi, e la stessa viene poi immagazzinata, rappresentata e recuperata nella mente sempre per mezzo del sistema sensoriale." (Vettorel, s.d.: 21). Mariani (2003:) spiega inoltre che "le [diverse] modalità sensoriali si riferiscono alle preferenze individuali nell'utilizzo dei sensi", in altre parole ogni individuo è portato naturalmente a recepire in modo differente le informazioni al quale è sottoposto e a seconda delle sue preferenze sensoriali alcune verranno immagazzinate più facilmente rispetto ad altre.

Complementari ai canali sensoriali appena citati, appaiono essere i diversi tipi di intelligenze e i differenti stili cognitivi e di apprendimento "che riguardano più direttamente i modi tipici di ogni individuo di sottoporre ad elaborazione quelle informazioni" (Mariani, 2003). Senza entrare nei dettagli di ognuna di queste[10] ci basti sapere che "alcuni studenti si trovano immediatamente a loro agio con dati ed informazioni concrete, mentre altri gestiscono con impressionante facilità teorie e modelli astratti. Oppure, [riprendendo il concetto delle preferenze sensoriali, che] alcuni recepiscono più agevolmente informazioni presentate mediante un supporto visivo (immagini, diagrammi, schemi) mentre altri preferiscono le spiegazioni orali. Anche concetti propri del linguaggio quotidiano come ["i tratti socio-affettivi" (Mariano, 2003) del]l'introversione e l'estroversione hanno un corrispettivo negli studi sugli stili di apprendimento: si è notato infatti come alcuni studenti ricavino un notevole beneficio dall'interazione con il resto della classe, mentre altri hanno bisogno di lavorare in modo individuale." (Ugolini, 2007). In altre parole, ogni persona è caratterizzato da particolari e individuali stili cognitivi che facilitano il loro apprendimento e l'acquisizione di nuove informazioni (Mariani, 2003). Da un punto di vista didattico per accomodare il maggior numero di stili cognitivi e di apprendimento "l'insegnante [...] deve introdurre pratiche didattiche rispettose della molteplicità di stili presenti nella sua classe, sia per

[10] Per un approfondimento vedi Caon (2008: 6-12; 19-28); Balboni (2002: 77-83); Dörnyei (2005: 120-160).

offrire ad ogni allievo proposte appropriate, sia per stimolare l'acquisizione di nuove strategie" (Sidoli, 2011: 45). Mariani (2003) conferma questa teoria spiegando che "per la prassi didattica quotidiana, [la varietà di differenze individuali in un gruppo-classe] comporta una didattica il più possibile variegata, cioè un'alternanza di stimoli visivi, uditivi, cinestetici; di approcci analitici-riflessivi-sistematici e globali-impulsivi-intuitivi; di attività individuali, di coppia, di gruppo e a classe intera. Questa alternanza potrà così assicurare che a ciascuno sia garantito un parziale adattamento al proprio personale stile di apprendimento". A favore di ciò, Balboni (2002: 93) tra i capisaldi della glottodidattica precoce inserisce "la flessibilità di approccio, di metodo [e] di tecniche". L'autore spiega infatti che "ogni bambino ha un suo *stile cognitivo*, per cui struttura la propria conoscenza in maniera originale, e un suo *stile di apprendimento*, per cui raggiunge le comprensione dell'oggetto da acquisire e poi accomoda le nuove conoscenze secondo le procedure originali […] e con i bambini la differenziazione è molto più accentuata. […] Ogni bambino è anche nettamente caratterizzato da *tempi e ritmi personali* nel passare dalla comprensione alla produzione […] e proviene da *esperienze di vita che non sono condivise* se non in parte dai compagni, per cui interpreta ciò che gli viene proposto secondo un'ottica che è sua e solo sua. […] la flessibilità metodologica è quindi indispensabile".

Alla luce di quanto detto, la glottodidattica multisensoriale risulta quindi centrale sia per la neurosensorialità che caratterizza il bambino in tenera età, sia per le differenze individuali che risultano essere una caratteristica fondante dell'essere umano e quindi di ogni studente.

Per ultimo, Roscelli e Martignoni (2008: 23) spiegano che "un approccio multisensoriale nell'apprendimento consente di proporre un insegnamento vicino al modo abituale di apprendere e relazionarsi del bambino" e "se l'insegnamento si avvicina al modo con cui il bambino entra in rapporto con il reale, avremo una maggior rispondenza sia nella partecipazione che nella risposta" (Roscelli e Martignoni, 2008: 15).

Citando Balboni (2012: 254), concludiamo questo paragrafo con "l'idea metodologica di fondo di Freddi [il quale riteneva che] la lingua straniera andasse insegnata al bambino soprattutto per fargli scoprire la pluralità linguistica del mondo, per dargli il piacere di imparare una lingua, per mettere le basi affettive e motivazionali per lo studio

più sistematico della scuola media e superiore. Tale metodologia era caratterizzata dalla ludicità e dalla multisensorialità". Avendo affrontato questo secondo aspetto, verrà ora presa in considerazione la glottodidattica ludica.

2.3.2.3 Glottodidattica Ludica

Freddi nel 1990 (:139) scriveva "il gioco […] è un elemento centrale che muove tutta la vita del bambino. […] [Questo] ha delle implicazioni decisive per una didattica di livello primario. In essa, infatti, il fattore gioco muove tutte le iniziative e tutte le 'materie', compresa la lingua straniera". Questa teoria si è rafforzata negli anni, premendo sempre di più su un aspetto ludico nella glottodidattica infantile tanto che "in ambito glottodidattico si è ormai concordi nel riconoscere che nella scuola primaria e dell'infanzia il gioco riveste un'enorme importanza formativa quale motore della crescita intellettuale, sociale e psico-affettiva del bambino" (Mazzotta, 2012: 99).

Risulta però rilevante fare una premessa, con didattica ludica "non significa riempire la didattica di *games* ma avere un atteggiamento da *play"* (Balboni, 2002: 94) termini che in italiano sono conglobati sotto il termine "gioco". In altre parole, come spiegano gli autori Caon e Rutka (s.d.[11]), Play è un termine che indica "l'atteggiamento ludico di fondo che contraddistingue il bambino nel suo processo di scoperta del mondo. E' l'atteggiamento che l'adulto percepisce come giocoso perché ne vede gli aspetti caratteristici di libertà, piacere, movimento, sperimentazione, manipolazione, del 'fare cose' e 'fare con le cose'"; al contrario, il termine Game indica "ogni gioco vero e proprio, per lo più caratterizzato da regole" (Caon and Rutka, s.d.). Il play "costituisce in realtà un autentico lavoro di scoperta, interiorizzazione/assimilazione e accomodamento del mondo circostante" (Caon and Rutka, s.d.). La didattica ludica, intesa quindi come didattica con un atteggiamento da play, risulta essere infatti un'esperienza globale che permette lo sviluppo del bambino a 360 gradi promuovendo la crescita delle componenti "affettive (il divertimento, il piacere), sociali (la squadra, il gruppo, il rispetto delle regole), motorie e psicomotorie (il movimento, la coordinazione, l'equilibrio), cognitive (l'elaborazione di strategie di gioco, l'apprendimento di regole), emotive (la tensione, la sfida, il senso di liberazione, la

[11] Caon, F. e Rutka, S. (s.d.) "Metodologia Ludica e Lingua Seconda" http://www.cestim.it/scuola/Materiali%20formazione%20operatori%20corsi%20estivi%202012/CAON_RUTKA_Metodologia_ludica_e_lingua_seconda.pdf [Last Accessed: 10 June 2016]

paura), culturali (le regole specifiche e le modalità di relazione) e transculturali (la necessità delle regole e la necessità, affinché ci sia gioco, del rispetto delle stesse)" (Caon e Rutka, 2004: 4).

Questa crescita è dovuta anche al fatto che "il gioco mette in relazione il passato (la memoria legata direttamente all'esperienza), il presente (il qui e ora dell'azione) e il futuro (la proiezione dei compiti da svolgere)" (Infante, 2000: 31) sviluppando nel bambino la capacità di "esercita[re], impara[re], domina[re] e controlla[re] il reale" (Freddi, 1990: 139). Inoltre, caratteristica fondamentale della glottodidattica ludica è il fatto che "l'attenzione non è posta sulla lingua ma sul gioco, sul piacere. E l'acquisizione non può che trarne vantaggio" (Balboni, 2002: 205).

Alla luce di quanto detto, si può quindi affermare che, quando si tratta di didattica ludica, "non si tratta semplicemente di aggiungere giochi ad interventi didattici di tipo tradizionale. E' necessario piuttosto pensare ad una didattica che sappia stimolare e coinvolgere globalmente gli alunni nella scoperta di una nuova realtà […] proponendo attività le cui modalità di svolgimento siano quelle abitualmente utilizzate dal bambino nel suo scoprire ed interiorizzare il mondo esterno. Ecco allora che gli sarà richiesto di giocare con la lingua, di ascoltare e parlare, di manipolare, costruire e dipingere, di imparare rime e filastrocche, di cantare e ballare, di raccontare, immaginare, mimare e drammatizzare…" (Caon and Rutka, s.d.)

Per riuscire ad avere un atteggiamento di tipo play in classe, lo studioso Freddi (1990) ha definito alcuni elementi[12] centrali per una didattica ludica, quali:

- La sensorialità: attività che coinvolgono l'uso di tutti i sensi;
- La motricità: attività in cui il movimento è elemento centrale;
- La bimodalità neurologica: attività per le quali l'emisfero sinistro e quello destro sono coinvolti contemporaneamente e collaborano insieme, ottenendo così una "didattica integrale" (Freddi, 1990: 132);

[12] In questo paragrafo viene considerata la selezione fatta da Balboni (2001: 12-13) escludendo quindi i principi di biculturalismo, naturalità e integrazione delle lingue. Per un approfondimento vedi Freddi (1990) Capitolo "Fondamenti di una glottodidattica ludica" (pp. 129-139)

- La semioticità: attività che coinvolgono non solo il linguaggio verbale ma anche quello iconico, cinesico, prossemico, oggettuale, musicale etc. simulando in questo modo l'interazione dei linguaggi che avviene nella vita reale;

- La relazionalità: attività che vedono la lingua come oggetto per creare relazioni con persone che usano lo stesso linguaggio comunicativo;

- La pragmaticità: attività in cui la lingua diventa oggetto di interesse per il bambino in quanto gli permette di fare cose che altrimenti non potrebbe fare;

- L'espressività: attività in cui la lingua funge da mezzo in cui il bambino può esprimere sé stesso, la lingua "si colora […] della realtà interiore del parlante ed esce convalidata nella sua autenticità e creatività" (Freddi, 1990: 135)

- L'autenticità: attività in cui "si crea una situazione psicologicamente autentica in cui due italiani possono parlare tra di loro in tedesco o in inglese, in cui un bambino può trovare naturale rivolgersi in lingua straniera a un pupazzetto che, per convenzione ludica, sa solo quella lingua" (Balboni, 2001: 13).

Tenendo in considerazione l'importanza dell'attivazione dei cinque sensi nelle attività proposte nella scuola dell'infanzia (2.2.1 - 2.3.2.2) e il fondamentale abbassamento del filtro affettivo per un apprendimento proficuo (2.3.1.2), si può affermare che il gioco riveste un'attività ottimale per coinvolgere il discente in un contesto multisensoriale in cui è costantemente motivato attraverso una formula di impegno e divertimento simultaneo che lo porta inevitabilmente all'acquisizione linguistica senza sforzo (Gobbis e Legler, 2014; Caon e Rutka, 2004).

Alla luce di ciò, si può quindi affermare che "il gioco […] risulta essere esperienza complessa e coinvolgente, non solo perché attiva il soggetto globalmente, ma soprattutto perché permette al soggetto di partecipare, di essere protagonista, di apprendere attraverso la pratica, in modo costante e naturale, accrescendo le proprie conoscenze e competenze." (Caon Rutka, 2004: 4).

2.3.3 Attività e tecniche per la Scuola dell'Infanzia

Dopo aver preso in considerazione gli approcci e le metodologie alla base delle attività della Scuola dell'infanzia, in quest'ultimo paragrafo si mira a descrivere alcune delle

attività considerate adeguate per introdurre la lingua straniera ai bambini d'età 3-4 anni (Favaro, 2012). Questa descrizione non vuole essere esaustiva, nella scuola dell'infanzia vengono infatti proposti svariati tipi di attività e sarebbe impossibile considerarle tutte nel dettaglio.

- *Warming up* – attività di "riscaldamento" che svolgono un ruolo centrale nella motivazione dei discenti creando un ambiente rilassato e gradevole, soprattutto per i bambini più timidi.

- *Storytelling* – attività in cui vengono raccontate delle storie in LS. Per facilitare la comprensione dei bambini si può ricorrere all'uso dell'immagine o dei gesti.

- *Canzoni* – le canzoni fungono da ottimo strumento di contatto con la LS, hanno però alcuni limiti quali la comprensibilità e l'interferenza tra la base musicale e la presenza di alterazioni fonologiche legate alle scelte stilistiche dell'autore. Anche in questo caso si può ricorrere alle immagini o ai gesti per far sì che i bambini riescano a comprendere al meglio il significato del lessico della LS. Inoltre, prima di ascoltare la canzone si può introdurre il testo cantandolo senza base musicale, enfatizzando la fonologia e l'articolazione delle parole. In seguito si potrà proporre la versione musicale ai bambini.

- *Drammatizzazione* – Attività teatrali o di simulazione di azioni reali in cui "da un lato […] la lingua utilizzata in classe non diventa oggetto di studio in sé […] ma […] strumento per comunicare, e […] l'uso della lingua [stessa viene contestualizzato] nelle diverse situazioni che potrebbero presentarsi all'apprendente nella vita reale fuori dall'aula. Dall'altro lato, invece, […] permette di abbassare il filtro affettivo e di ridurre l'ansia degli apprendenti" (Mian, 2013).

- *Accoppiamento immagine-immagine* – attività mirate a introdurre, ripetere o memorizzare il lessico. Si tratta di un abbinamento di immagini seguendo le indicazioni dell'insegnante.

- *Disegni* – attività espressive su materiali cartacei. Il rischio è che i bambini si focalizzino più sulla parte creativa che sulla consegna in LS: importante è quindi strutturare la lezione dando per esempio prima le istruzioni in LS e poi il materiale con cui produrre il loro lavoro.

- *Giochi di memoria* – attività focalizzate sulla lingua, utilizzate soprattutto per memorizzare il lessico. Per queste attività si ricorre spesso all'uso delle flashcards.

- *La manipolazione* – attività che richiedono ai bambini di "costruire semplici manufatti, facendo uso di carta, forbici e colla , oppure di sostanze modellabili (ad es. pasta di sale)" (Favaro, 2012: 186). Per favorire l'atto linguistico si consiglia di creare un dialogo uno-uno in cui vengono poste delle domande binarie.

- *Attività psicomotorie* – attività che consistono nell'unione di formule linguistiche a movimento e azioni. "Le tecniche psicomotorie utilizzano il gioco e il movimento per lo sviluppo non solo delle abilità linguistiche, ma anche di quelle cognitive e relazionali" (Favaro, 2012: 190), allo stesso modo Daloiso (2009a: 173) spiega che "la pratica psicomotoria applicata all'educazione prescolare utilizza il gioco spontaneo, il movimento e la rappresentazione come strumenti per lo sviluppo congiunto di abilità motorie, cognitive e affettive". "I bambini hanno bisogno di *motricità*, che si sposa alla natura pragmatica e funzionale della lingua, usata per giocare, per fare, per dare istruzioni ecc.: una lingua per fare reale, non astratto, immaginato restando seduti sul proprio banco" (Balboni, 2002: 94). In particolare, è rilevante prendere in considerazione il modello del Total Physical Response, metodo didattico proposto da Asher nel 1979, "in cui si evita di chiedere all'allievo di procedere subito ad una produzione nella lingua straniera […] proponendo attività in cui la reazione all'input linguistico sia costituita da movimenti" (Balboni, 2001: 13).

2.4 Le avventure di Hocus and Lotus: la lingua straniera nella scuola dell'infanzia

Il metodo didattico "Le avventure di Hocus and Lotus" è un modello d'insegnamento delle lingue straniere che si rivolge a studenti di ogni età e in particolare ai bambini (dalla nascita agli 11 anni). Questo metodo nasce dopo numerosi anni di ricerca da un team formato dalla ideatrice e coordinatrice Professoressa Traute Taeschner ordinario di Psicologia dello sviluppo del Linguaggio e della Comunicazione presso La Sapienza – Università degli studi di Roma, e da uno staff di ricercatori della stessa università (Hocus-lotus.edu, 2016). Parallelamente alla ricerca scientifica e alla formazione delle prime insegnanti, vengono lanciati dal 1991 in poi dei progetti europei Socrates-Lingua con due obbiettivi principali:

a. Diffondere il metodo in altri paesi europei oltre che in Italia;
b. Creare i materiali didattici necessari allo sviluppo del metodo grazie anche alla collaborazione di molti artisti italiani ed europei e alcuni partners tra i quali Rai Fiction, Musicartoon, Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige (Taeschner, 2003; Hocus-lotus.edu, 2016).

La missione de "Le avventure di Hocus and Lotus" è insegnare le lingue ai bambini in un contesto in cui la LS è amata dal bambino, in cui quindi il piacere risulta essere ingrediente fondamentale del processo di apprendimento. La Professoressa Taeschner (Hocus-lotus.edu, 2016) parlando del suo progetto afferma che "in un trentennio di ricerca [è] riuscita a trovare la soluzione scientifica all'annoso problema dell'insegnamento delle lingue ai bambini; con 'Le avventure di Hocus e Lotus' è stato possibile avere lo strumento d'insegnamento ideale per applicare nella pratica quanto scoperto; è [sua] ferma intenzione fare tutto il possibile per portare Hocus&Lotus ai bambini condividendo con loro, con le insegnanti e i genitori [gli] eccellenti risultati".

Hocus and Lotus sono due personaggi di fantasia (per metà dinosauri e per metà coccodrilli) con cui i bambini entrano in un mondo magico dove si parla solo la lingua dei due nuovi amici, ovvero la LS (Hocus-lotus.edu, 2016). Il metodo didattico si basa sul modello del *format narrativo* che prevede l'acquisizione della lingua in modo naturale ripercorrendo le tappe percorse nell'acquisizione della lingua madre.

Nei prossimi paragrafi verranno delineate le basi didattico-teoriche su cui si basa il metodo e in seguito verrà illustrata la struttura di una lezione tipo delle "Avventure di Hocus and Lotus".

2.4.1 Principi teorici alla base del metodo

Come si evince dal testo "L'insegnante magica" redatto dall'autrice e creatrice del metodo (Taeschner, 2003), la didattica di "Le avventure di Hocus and Lotus" si basa su diversi principi teorici fondati sulle teorie di apprendimento che prediligono l'acquisizione del linguaggio in modo naturale come avviene per la lingua madre. La professoressa Taeschner nella sua opera mostra chiaramente che nel metodo ideato "non si tratta […] di giocare o di effettuare altre attività varie; la questione cruciale è che venga rispettato e reso possibile il processo di acquisizione del linguaggio." (Teaschner,

2003: 267). La professoressa ha inoltre postulato quattro presupposti teorici, necessari e sufficienti per far sì che l'acquisizione del linguaggio avvenga efficacemente.

2.4.1.1 Principio della buona comunicazione

Il primo principio è quello della *buona comunicazione* che presuppone che "fra insegnante e alunno [debba] esserci un'interazione di affetto che si raggiunge con un buon rapporto comunicativo, il quale a sua volta si realizza attraverso l'intersoggettività (percezione reciproca dell'altro) e l'alternanza dei turni di conversazione" (Taeschner, 2003: 28).

In altre parole, questo principio, ricordando l'approccio umanistico (2.3.1.2), vede l'affettività come elemento centrale per una buona comunicazione (Taeschner, 2003). Come spiegato da Taeschner, Colibaba e Gheorghiu (2013: 225) "A good affective relationship between child and adult is essential to activate the acquisition of language in the child.", infatti come confermato dall'autrice la lingua "piace […] perchè piace la persona che la parla. E la persona piace perchè siamo riusciti a sintonizzarci con lei, ad avere cioè, un buon rapporto comunicativo" (Taeschner, 2003: 29). Per creare la sintonia di cui l'autrice parla è necessario creare un rapporto individuale con ogni bambino e la strategia suggerita è quella in cui "the teacher enters in contact with each child by gazing at them one after the other in turn" (Taeschner et al., 2013: 225). In un gruppo classe risulterebbe infatti impossibile guardare per tutto il tempo tutti i bambini perché l'interazione uno-uno è sostituita dall'interazione uno-tanti e l'insegnante è quindi portata a "spaziare con lo sguardo su tutta la classe e 'catturare' il gruppo" (Taeschner, 2003: 29). Il caratteristico ruolo che svolge "lo sguardo [risulta] fondamentale nelle relazioni umane sia per iniziare che per continuare un rapporto comunicativo" (Taeschner, 2003: 29) e permette di creare con ogni bambino un contatto unico anche all'interno del gruppo (Taeschner et al., 2013).

Altro elemento centrale per una buona interazione comunicativa è identificato nella capacità di cogliere e di sapere mettere in pratica i diversi turni comunicativi (Taeschner, 2003). Questa abilità viene sicuramente supportata sia dallo sguardo, sia dal comportamento mimico e gestuale che verrà affrontato nel principio teorico del Format Narrativo (2.4.1.3) (Taeschner, 2003).

2.4.1.2 Principio del bilinguismo

Il secondo presupposto teorico definito dall'autrice è denominato *Principio del bilinguismo* e recita: "Nel buon rapporto comunicativo il parlante imposta e aggiusta la propria produzione linguistica su ciò che lui ritiene sia la capacità di comprendere del suo interlocutore. Tradotto in termini di didattica della L[S] vuol dire che l'insegnante non deve comprendere la lingua madre del bambino se desidera che questo parli la nuova lingua" (Taeschner, 2003: 29).

Questo secondo principio tiene in considerazione che "parlando si insegna a capire e attraverso il meccanismo della comprensione s'impara a parlare" (Taeschner, 2003: 30); in altre parole, in un processo comunicativo, nel momento in cui gli altri ci parlano noi proviamo a decifrare il messaggio e quando sarà il nostro turno adotteremo il linguaggio che ci sembra più adatto all'interlocutore, un linguaggio che permetterà l'interlocutore di cogliere ciò che vogliamo esprimere (Taeschner, 2003). Per innescare questo meccanismo nel bambino in contatto con una LS è necessario introdurre una strategia didattica che la Professoressa Taeschner individua nella finzione: "bisogna [infatti] che l'insegnante faccia finta di non parlare e di non capire la lingua madre del bambino […] e lo può fare perché la sua lezione inizia con l'ingresso del gruppo classe in un mondo fantastico, tutto magico, in cui sono vissute molte avventure tutte nella lingua straniera" (Taeschner, 2003: 30). Si crea così un ambiente bilingue che incoraggerà i bambini a parlare la LS per riuscire a farsi comprendere dall'insegnante che, subito dopo il rito di ingresso nel mondo magico, non capirà nè comunicherà più nella LM dei bambini (Taeschner, 2003).

2.4.1.3 Il Format Narrativo

Il terzo principio è quello del *format narrativo* che prevede che "le attività svolte fra insegnante e alunni [debbano] avere le caratteristiche di un format narrativo che si svolge in L[S]" (Taeschner, 2003: 31). La Professoressa Taeschner, spiegando che "format vuol dire: una routine di azioni condivise fra adulto e bambino" (Taeschner, 2003: 31), riprende il concetto di format dello studioso Bruner (2.3.2.1) e lo fa suo applicandolo e rendendolo punto cardine del suo metodo.

Prima di tutto, confermando il pensiero di Bruner (1983), la professoressa sostiene fortemente che l'intenzione comunicativa è ingrediente necessario per far sì che il

bambino inneschi il processo di acquisizione del linguaggio e la motivazione a parlare (Taeschner, 2003; Taeschner et al., 2013). Considerando questo concetto da un altro punto di vista, si può dichiarare quindi che, grazie alle reali intenzioni comunicative e alla volontà di farsi comprendere dall'adulto in svariate esperienze condivise (format) e routinarie della giornata, il bambino dà il via allo sviluppo del linguaggio. Allo stesso modo il metodo didattico proposto offre un accostamento alla LS attraverso delle situazioni in cui il bambino viene esposto a reali intenzioni comunicative in quanto, come l'autrice afferma, "per esprimere intenzioni in L[S] il bambino deve aver esperienze condivise con persone che parlano e comprendono solo la L[S], […] deve [perciò] vivere dei format in L[S]" (Taeschner, 2003: 32).

Il format è caratterizzato da diverse componenti (Taeschner, 2003), quali:

- L'esperienza condivisa e ripetuta fra adulto e bambino, ovvero la creazione di una routine;
- L'avvio di un processo di intersoggettività tra due persone dal quale i due soggetti avranno la possibilità di cogliere e dedurre comportamenti, stati d'animo ed emozioni l'uno dell'altro;
- Lo sviluppo della consapevolezza da parte del bambino di un'alternanza di turni all'interno di un dialogo;
- La possibilità di ripeterlo infinite volte.

Quest'ultimo punto risulta fondamentale in quanto come spiega Taeschner (2013: 227) "repetition has at least four important functions: 1) it builds the concept and therefore denotation; 2) it enriches the semantic-pragmatic field building connotation; 3) it focuses on meaning and, 4) it helps memorization.". D'altro canto, nel format Bruneriano, la ripetizione può far risultare l'azione monotona e non coinvolgente (Taeschner, 2003). Proprio per questo motivo "nel presente modello [didattico] […] si è inserita la narrazione in una struttura del format, dando luogo al *format narrativo*" (Taeschner, 2003: 32). La proposta didattica dell'autrice abbina quindi la narrazione al concetto di format in cui l'elemento narrativo "was included […] to make it more challenging" (Taeschner et al., 2013: 226) . I format narrativi vengono quindi definiti come "brevi storie ripetute e condivise fra insegnante e bambini che si riconducono ad un vissuto del bambino" (Taeschner et al., 2013: 226). Grazie a queste storie condivise

appartenenti alla vita del bambino, "[it is possible to] find a multiplicity of emotions developing in contexts known by the children and therefore predictable for them. Emotions make the events interesting, easy to memorize and full of passion; the known context supplies the meaning and the predictability puts neurons to work." (Taeschner et al., 2013: 226). Per ultimo, il format narrativo risulta adatto in quanto il racconto è pratica quotidiana nella vita di un bambino ed è pensiero largamente condiviso il fatto che una storia si può ripetere infinite volte senza che il bambino si annoi o si stufi (Taeschner et al., 2013).
Il format narrativo oltre alle caratteristiche sopracitate ne aggiunge due fondamentali:

- La possibilità di offrire un contesto definito in LS che aiuta il bambino a dare significato alle storie raccontate;
- La possibilità di aggiungere al racconto i gesti e le immagini quotidiani appartenenti a un linguaggio comune (LM e LS) per favorire maggiormente la comprensione.

Focalizzandosi sulle componenti appena citate di format e format narrativo, si considera estremamente rilevante indicare al lettore che questi aspetti rappresentano i punti chiave del metodo e che è su queste basi che la professoressa definisce concretamente il suo modello educativo. Affronteremo in dettaglio questi punti chiave nel prossimo paragrafo (2.4.2).

2.4.1.4 Progressione Linguistica

Quarto e ultimo principio teorico è dato dalla *Progressione Linguistica* che denota che "la progressione linguistica relativamente alla struttura delle frasi si articola all'interno del format e, relativamente al lessico, nella somma dei vari format" (Taeschner, 2003: 32).

L'apprendimento della lingua attraverso una progressione che va dal facile al più difficile è un aspetto fondamentale della didattica (Taeschner et al., 2013). I linguisti consigliano quindi di apprendere passo dopo passo partendo dagli aspetti linguistici più semplici, ma "what is easy or what is difficult in language learning is not easy to guess. We consider linguists' suggestions for deciding what is easy or difficult not reliable as

they are done by adults who do not remember what they considered difficult or easy when they learned a language in a natural home environment. In the Narrative Format Model we therefore propose to look at the development of language in children and to use those structures and that lexicon for an initial and basic language course." (Taeschner et al., 2013: 228).

Considerando quindi lo sviluppo linguistico della LM, nel modello di Hocus and Lotus la progressione linguistica si sviluppa a due livelli: all'interno di ogni singolo format narrativo e lungo tutti i format narrativi (evoluzione dal primo all'ultimo). Si tratta però di due progressioni diverse:

- L'avanzamento linguistico (struttura della lingua, sintassi, classi di parole…) viene sviluppato all'interno di ogni format e prevede tre tappe:
  a. Una prima in cui sono presenti solo parole singole o brevi espressioni;
  b. Una seconda fase formata da frasi brevi costituite dal predicato e i suoi argomenti;
  c. Una terza tappa che rappresenta la fase più elaborata dove dominano le frasi ampliate.
- Il lessico si sviluppa per tutta la durata dei format aggiungendo sempre delle parole nuove e mantenendo quelle appartenenti ai format precedenti in modo da favorire la comprensione e la memorizzazione.

La scelta sia del lessico che della grammatica da inserire nel format viene condizionata dalla pragmatica, infatti "the events of the story demand that appropriate words [or grammatical categories] are selected to describe the events." (Taeschner et al., 2013: 228). In altre parole, la scelta del lessico e delle categorie grammaticali all'interno del format narrativo non sono prese da liste di parole comunemente usate; al contrario, "si parte […] dalla costruzione di storie che poggiano su un vissuto del bambino […] e per tali vissuti si usano le parole che i bambini di madre lingua [della LS presa in considerazione] più comunemente impiegano quando comunicano all'interno di tali eventi." (Taeschner, 2003: 33).

2.4.2 Dalla teoria alla pratica: la narrazione come punto di contatto

Il punto di contatto tra i quattro principi esposti e la pratica concreta del metodo è la narrazione (Taeschner, 2013). Come accennato nel paragrafo relativo al principio del

format narrativo (2.4.1.3), qualsiasi racconto può essere accompagnato da gesti o da immagini per facilitare la comprensione dell'interlocutore e farlo entrare maggiormente nella storia. In particolare, l'autrice propone di svolgere questa narrazione sotto forma teatrale "in quanto permette di agire la storia e quindi di viverla" (Taeschner, 2003: 34). Non si tratta però di una forma di teatro tradizionale, ma piuttosto di una "particolare forma di attività teatrale che si riconduce ad una modalità primitiva di teatro, in cui tutti i bambini contemporaneamente [ripetono quello che fa l'insegnante che personifica] tutti i personaggi, con ampio uso di espressioni mimiche e gestuali" (Taeschner, 2003). Alla luce di ciò, l'azione teatrale risulta quindi corrispondere alla routine scolastica e al format narrativo enunciato dall'autrice in quanto "è un'esperienza condivisa, sia perché riprende i vissuti di passati format, sia perché ripetuta e condivisa in classe" (Taeschner, 2003: 34).

La narrazione e il teatro-mimico definiscono il metodo didattico elargendogli diverse peculiarità. In primis, caratteristica principale del format narrativo è quella di offrire un contesto definito (Taeschner et al., 2013). Grazie al racconto i bambini riescono ad entrare in contesti chiari e in situazioni conosciute, così che "words stop being a senseless group of sounds [since] they are part of events, or they are experienced." (Taeschner et al., 2013: 234). Oltre al contesto definito dato dalla narrazione che supporta il bambino a cogliere il significato, un altro aiuto fondamentale è quello dato dal teatro-mimico in cui il racconto è costituito da parole e gesti. Come spiega l'autrice "gestures are essential in the narrative format because they are cues that help children work out the meaning of what is being done. The gestures used are as iconic as possible." (Taeschner et al., 2013: 227).

Quest'ultima importante caratteristica favorisce inoltre l'abilità di comprendere l'alternanza di turni che è supportata sia dallo sguardo (2.4.1.1), sia, appunto, dal format narrativo accompagnato dai gesti mimici. Durante la performance del format teatrale l'insegnante deve muovere lo sguardo alternativamente sui bambini e sul gesto che sta svolgendo; in questo modo riuscirà a catturare l'attenzione dei bambini coinvolgendoli e permettendo affetto e contatto emotivo (2.4.1.1) e, allo stesso tempo, facendoli seguire la storia e facendoli capire ciò di cui stanno parlando. Taeschner (2013: 226) esprime che "a teacher is called magic when he/ she is capable of signalling these two

communicative messages alternatively: 1. when gazing at the children he/she wants to have an intersubjective relationship with each child and start a good relationship with each one, and 2. when gazing at his/her own narrative actions he/she signals the focus of their common interest, the story they are miming.". Inoltre, focalizzandosi in particolare sull'alternanza di turni la professoressa afferma che "in the Dinocroc Model turn-taking is connected to role changing and to the fact that all participants interpret all roles. From the point of view of psychological development and human growth this fact is very positive because it enables children to experience and to feel what the other children experience and feel. It strengthens empathic feelings and comprehension towards the others." (Taeschner, 2013: 226).

Il format narrativo viene proposto, oltre che nella forma mimico teatrale descritta, anche attraverso altri canali percettivi e didattici quali: l'ascolto di una canzone, la lettura di un libro e la visione di un cartone animato.

2.4.3 Struttura di una lezione con Hocus and Lotus

La lezione de "Le avventure di Hocus and Lotus" è estremamente strutturata e segue differenti fasi quali (Taeschner, 2003; Taeschner et al. 2013):

1. *Rito di ingresso nel mondo magico di Hocus and Lotus* che avviene in due momenti: il primo consiste nell'indossare la maglietta magica (maglietta bianca con stampati al centro i due Dinocrocs); il secondo è costituito invece dal contare ad occhi chiusi da 1 a 10 nella LS. Arrivati al 10 i bambini con l'espressione "Open your eyes.. Blink!" sono nel mondo magico. La maglietta magica, indossata dai bambini e dall'insegnante, costituisce un elemento reale e tangibile del trasferimento dal mondo reale della LM al mondo magico della LS. Una volta entrati nel mondo magico, l'insegnante non saprà più parlare la LM e comunicherà con i bambini solo attraverso la LS.

2. *Teatro-mimico (Drammatizzazione // Acting-out)*: lo script del format narrativo viene raccontato dall'insegnante con attenzione all'intonazione, alle espressioni facciali e ai gesti. I bambini ripetono e apprendono in maniera attiva, attraverso tutto il corpo. Questa fase favorisce un approccio di tipo uditivo e cinestetico.

3. *Il mini-musical (Song)*: Lo script del format narrativo usato nella fase 2, viene proposto ai bambini con una canzone. L'insegnante e i bambini cantano insieme e

ripetono i gesti svolti durante il teatro-mimico. Questo momento favorisce un intelligenza musicale e un approccio uditivo.

4. *Il libro illustrato (Book):* Lo script del format narrativo in questa terza fase viene proposto ai bambini attraverso la lettura di un libro e le illustrazioni che lo accompagnano. L'insegnante magica legge la storia, mentre i bambini guardano le immagini ai quali fa riferimento il testo. In questo modo, i termini in LS verranno resi comprensibili attraverso l'illustrazione e verrà favorito un apprendimento di tipo visivo.

5. *Il cartone animato linguistico (Video)*: Questa quinta parte è dedicata al cartone animato. Lo script del format narrativo viene proposto in formato video. Ancora una volta si favorirà un apprendimento di tipo visivo-uditivo.

6. *Rito di ritorno nel "mondo della LM"*: i bambini chiudono gli occhi e contano da 1 a 10 ritornando definitivamente nel mondo della LM. Questa fase si conclude con il togliersi della maglietta magica.

Il format dura circa 30-45 minuti per una volta a settimana. Non essendo un tempo elevato per conoscere una lingua, il supporto delle famiglie a casa è ritenuto fondamentale. La famiglia è infatti invitata a proporre l'ascolto della canzone, la lettura del libro, la visione del video e volendo la performance teatrale-mimica a casa. Solamente grazie alla sinergia con la famiglia i bambini avranno la possibilità di un'esposizione alla LS più approfondita e quindi l'acquisizione sarà più efficace e più veloce.

Chapter 3: Methodology

This chapter describes in detail the methodology employed to investigate the research questions. The research design, the sampling and the selection of the participants, the context, the data collection and the data analysis processes will be explained in details. In addition, the limitations acknowledged and the ethical considerations followed by the researcher will be highlighted.

3.1 The Research Design

To answer the research questions presented in the Introduction Chapter (1.2), some philosophical assumptions, which influenced the methodology and methods used (Mack, 2010), were taken into account. In social science research, qualitative and quantitative data and their connected paradigms are frequently seen in opposition (Pring, 2004). In summary, the *positivist paradigm* – usually associated with quantitative data - considers that "knowledge about the social world can be obtained objectively […], the things of the social world can be observed, measured and studied scientifically" (Thomas, 2013: 107), while the *interpretivist paradigm* – related to qualitative data – stresses the relevance of the research's subjective nature (Pascale, 2011). In other words, the interpretivism point of view considers that "we[- as researchers -] have to immerse ourselves in the research contexts in which we are interested […] the key is understanding" (Thomas, 2013: 109). This dichotomy is at the root of the so-called "the paradigm wars" (Bryman, 2006: 113). As stated by Robson (2011: 162) "the 'incompatibility thesis' is that multiple strategy research is not possible because qualitative and quantitative research are associated with two distinct paradigms that are incompatible with each other". However, taking a less oppositional stance, Tashakkori and Teddlie (2003: 14) argued that "mixed method research [which using the words of Bryman (2006: 628) is "a simple shorthand to stand for research that integrates quantitative and qualitative research within a single project"] can answer research questions that the other methodologies cannot". This affirmation is confirmed by Thomas (2013: 116), who states "quantitative and qualitative research differ, and […] they are governed by different assumptions and ground rules. But it is not the case that they are incompatible. Indeed, they complement each other". The philosophical approach that stands behind mixed method research is defined as *pragmatism* (Bryman,

2006) and "recognises the existence and importance of natural or physical world as well as the emergent social and psychological world" (Robson, 2011: 28).

Considering the two research questions of the present study, this last approach seems to be the most suitable. In order to provide complete and exhaustive answers, it appears essential to measure phenomena in the classroom using quantitative data and gathering narrative information with the use of qualitative data (Denscombe, 2007). In particular, the quantitative data were collected in order to have a broader idea of the context of the research (ex: time children are exposed to English at home, teaching material they use the most at home…) and to understand kids' perceptions about the different stages of the English classes. Meanwhile, qualitative data were preferred in order to collect in depth information about the level of appreciation of the students and the limitations and advantages of the Hocus and Lotus educational programme.

The data used to understand the level of appreciation of the students were collected considering the point of view of the children in the classroom, their parents and the teacher. Collecting data from these three groups allows the researcher to adopt a Concurrent Triangulation Strategy (Creswell, 2003), which implies the collection of quantitative and qualitative data from different sources, a separate analysis of them and a final comparison of the outcomes.

Finally, the research framework can be defined as a Case Study, since it involves in-depth research into a small set of cases (Thomas, 2013).

Before discussing the procedure and the research tools used to collect the data, the sample and the context considered will be discussed.

3.2 The Participants

The participants in the study were chosen following purposive sampling, and so had to meet some pre-determined requirements (Ritchie and Lewis, 2003) in the form of exclusion and inclusion features established by the researcher (Daniel, 2012). The participants can be divided in three main groups: the former is represented by the children who are the focus of the research, and the other two are composed by their parents and their teacher. Having considered a group of very young children, these two other groups of adults' participants were chosen in order to gather a deeper insight of

the situation researched and to compare the data of the kids with the ones collected by the adults throughout a triangulation strategy.

The required criteria identified by the researcher regarding the first group were two: the sample had to be composed by preschool children and they had to attend English classes with the Hocus and Lotus teaching method. The English classes had to follow the structure imposed by the Professor Taeschner: a *Magic Teacher* (MT) trained during the Hocus and Lotus' trainings needs to lead the class. In addition, as required by the course, all the kids need to have the Hocus and Lotus' kit (composed by the cd, dvd and book) which result indispensable to use the teaching material at home, and the "magic t-shirt" which represent the essential tool to enter in the magic world during the English classes. The other two groups which composed the sample have to own some basic requirements: the first group has to consist on the parents or the childcare of the children; and the second has to be composed by the teachers who assisted the Hocus and Lotus sessions (Magic Teacher and Internal Teacher).

According to these criteria, the final sample was composed by 10 children of the kindergarten section of the nursery school "Asilo Nido Bim Bum Bam" of Noventa Padovana, their parents, the internal teacher and the external teacher ("Magic Teacher"). The children were all 3 or 4 years old, in particular the youngest of the group was born in January 2013 and the oldest one in November 2011.

In the next paragraph the context within the study was developed will be described.

3.3 The Context

The context in which the research was developed was the city of Padua. The city of Padua was selected since, being the home city of the researcher, it was easier to attend the classes and to develop the observations, which represented the main research instrument of the study (in detail in 3.4.1).

In order to have a deeper insight of the context, the researcher decided to insert within the questionnaires (Supportive research instruments which will be discussed in detail in 3.4.2), which were handed to the parents and the internal teacher, some relevant information about their specific situation at home and at school. However all the results will be discussed in the next chapter (Chapter 4 – Results), in order to provide an

exhaustive framework of the context of the study, herein some of the data collected regarding this particular aspect will be anticipated.

Connecting to the school context it can be highlighted that as required the English classes were led by an external teacher, who was certificated as "Magic Teacher" by the official training course of the Hocus and Lotus programme. She had successfully finalised the Hocus and Lotus' training organised by the Professor Taeschner in October 2012, doing the compulsory internship from February 2013 to May of the same year. Then, she attended an intensive course of the Hocus and Lotus programme in July 2014 and she started working in schools from October of the same year. On 2013 and 2014 she also worked in some toy libraries and some parishes of the city of Padua.

Even though the English classes were led by the Magic Teacher, the internal teacher was always present in class. The internal teacher has been working in the class analysed from the beginning of the academic year (September 2015), however she already knew the children since they were attending the nursery school in the same school complex. The internal teacher revealed that some of the students had a first contact with the English language last year thanks to the programme "Music Together". Notwithstanding, all the kids started the experience of the Hocus and Lotus programme at the beginning of this year. The Hocus and Lotus programme started on 9th October 2015, while the observations led by the researcher started on 26th February 2016 and they proceeded till the last class of the course (29th April 2016).

Having considered the importance of the family environment for the Hocus and Lotus teaching method, in the questionnaires handed to the parents were inserted some questions in order to understand the use of the Hocus and Lotus teaching material in the kids' free time. The results highlighted that in the family context 5 children out of 8 (2 questionnaires were missing) use the materials 1 or 2 days a week for one time during the day, 2 out of 8 use it 3 or 4 days during the week for one time a day and 1 child never use the English material at home.

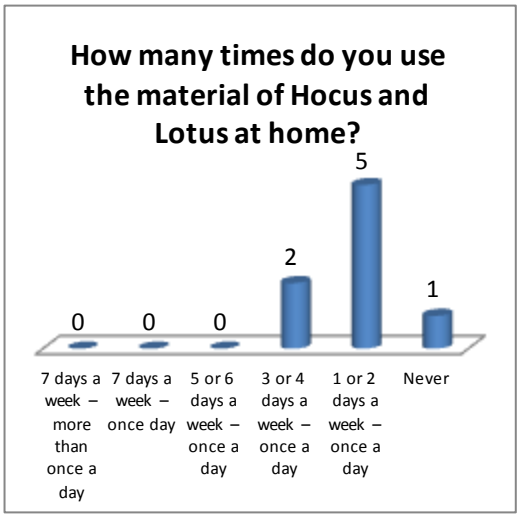


Figura 3: Uso del materiale Hocus and Lotus a casa

3.4 Procedure and Research Instruments

Having taken into account the need to collect quantitative and qualitative data, several research tools were adopted by the researcher. The primary research instrument used during the study was the observation, than some other research tools were added in order to provide some support and to compare and to examine in depth the data obtained from the observations. The final research instruments used were:

- Observations;
- Drawings' activity for children;
- Three emoticons' activities for children;
- Questionnaires for children's parents and for the internal teacher.

All these will be now described in details in the next paragraphs.

3.4.1 Observation

The observation as primary research instrument was chosen since "a major advantage [of it] is its directness"(Robson, 2011: 316). Observations allows the researcher to be immersed "in a social situation […] in order to understand what is going on" (Thomas, 2013: 220). In the light of this, observations were chosen in order to provide the researcher with a deep insight of the teaching methodology studied and with a first idea of the children's reactions and perception in the class. The data collected with the observations had resulted necessary "to seek to find out what [was] going on in [that] situation [and they covered the role of] a precursor to subsequent testing out of the insights obtained" (Robson, 2011: 317).

The researcher took the role of "observer-as-participant" (Robson, 2011: 323), who is a person that "takes no part in the activity but whose status as researcher is known to the participants" (Robson, 2011: 323). In addition, the observations used by the researcher were *structured observations*, which in other words means that the researcher -while observing- was focusing on a particular coding scheme (Robson, 2011; Thomas, 2013), (in detail in the Data Analysis paragraph - 3.6.1).

Finally, from the third observation sessions (11th March 2016) all the classes were video recorded obtaining the registration of eight classes in total (from 11th March 2016 to 29th April 2016). The video recordings of the classes were developed since -as stated by

Pozzo (2007)- observations can result biased by the subjectivity of the researcher. Through the video, the researcher had the possibility to watch each of the English class recorded at home as many times she wanted and this allowed her to be less emotionally involved and more objective.

3.4.2 Supportive Instruments

As aforementioned, the observations were combined with several others supportive instruments, which resulted necessary in order to obtain some more data regarding the two research questions established by the researcher.

3.4.2.1 Research Instruments for Children's Data Collection

Having questioned which was the perception of the children regarding the methodology proposed, the researcher decided to collect some data from the students. Before considering the instruments used, it is important to remember their young age, which is often seen as a limit in collecting data. This is confirmed by Scott (2008: 87) who states that "until recently survey researchers, when investigating aspects of childhood, have preferred to ask adult respondent such as parents or teachers to report on children's lives, rather than to ask children themselves". However, it is important to bear in mind that "children do have voices, they express opinions, they observe and judge" (Scott, 2008: 88). This point is also sustained by the London School of Economics and Political Science (LSE) in the EU Kids Online Report (LSE, 2007: 17) stating that "researchers should develop methods that allow children to participate as active agents and 'key informants' […] expressing their own interpretations and thoughts, rather than solely relying on the adult interpretation of their lives". In the light of this, this study decided to have a special focus on children and on their answers.

A second significant aspect to consider in order to investigate children's perceptions and ideas is their spontaneity in living in the moment. The internal teacher invited the researcher to consider that children are particularly moody and their answers can change day by day depending on their attitude (ex: tired, happy, angry, sick…), on the answers of their friends, on the moment of the day in which is proposed the activity and so on. This particular feature related to young participants led the researcher to approach the study with different methodologies and to collect children's data in several sessions and

using different modalities. In this way the researcher was provided with a broader number of results and the reliability and validity of the study resulted higher. This point is also supported by the LSE (2007: 24) which affirm that "it seems almost intuitively appealing to imagine that a range of methodological strategies would capture a broader and deeper range of children's perceptions and experiences than a reliance on a single technique […]. Each method tends to provide only a partial account and may require to be supplemented by other methods. Further, the variety of methods can itself stimulate and maintain the interest of participation". Following the criteria that "understanding children's experience, attitudes and behaviour requires a multiplicity of methodological approaches" (LSE, 2007: 24), the researcher decided to proposed to the children four different activities.

The first activity was developed on 6th April 2016 and it aimed to collect some data throughout children's drawings (*Appendix 1: Children's Drawings and Transcripts of their explanations*). "The advantage of children's drawings is the possibility to show aspects, which cannot be verbalised. They provide an insight into the visual and intellectual capabilities of children, the emotions while they are drawing as well as their stage of development. In order to interpret children's drawings adequately it is advisable to consider also their own explanations." (LSE, 2007: 23). Following this theory, the researcher provided the kids with two themes: "Draw something that you like when the Magic Teacher come to school" and "Draw something that you do not like when the Magic Teacher come to school". Then, the children were let free to draw what they like and what they do not like. At the end of this first step, the researcher and each child had a short one-to-one interview in which the child reported to the researcher what was represented in hers/his two drawings.

Subsequently, other three activities were done using the support of three emoticons: a smile face, a sad face and a neutral one. The aim of these activities was to understand how children feel during each stage (acting-out, song, book, video, dance) of the English classes. These three activities were proposed in three different days using always the same visual aid. The idea of using the same visual support for the three activities was due to the researcher's assumption that in this way children would have been facilitate and confusion would have been avoided. The three activities were proposed as follows:

1. *THE POSTER ACTIVITY*: The first activity was proposed during the English class of 15th April 2016. After each stage of the Hocus and Lotus class, the children had to choose one of the three emoticons that represented their feeling during that particular activity. All the emoticons had to be pasted on a poster (*Appendix 2: The Poster*).

2. *THE THREE CORNERS ACTIVITY*: The second activity proposed was dynamic and kinaesthetic and it was developed a normal day of the week (27th April 2016) in order to avoid the tiredness of the kids after the English class. The three emoticons were hanged on the wall in three different corners of a room and the kids had to move under the emoticon which represents the feeling they have during the different stages of the Hocus and Lotus class. As mentioned before, this activity was developed during a normal day of school and the different stages of the English class were recalled with the support of some pictures extracted from the video of the classes (*Appendix 3: Visual Aid for the Three Corners Activity and for the Mini- Interviews*).

3. *THE MINI-INTERVIEWS*: The third activity was developed the last day of the English classes (29th April 2009) at the end of the class. One by one the children attended a short interview with the researcher and the Magic Teacher. During this, some pictures of the different stages of the English classes were shown to the child and it was asked to choose one of the three emoticons in order to express the feeling that represent her/him during that particular stage. During this activity, as for the interviews concerning the drawings, it was considered that "children are not used to interviews, so it [was] important to create a confident and fearless atmosphere." (LSE, 2007: 23).

All these four activities were video recorded.

3.4.2.2 Parents and Teacher's Research Instrument

In addition to the activities proposed to the children, a last supportive research instrument was used in order to provide a deep answer to the research questions established. The researcher provided two questionnaires (*Appendix 4: Parents'*

Questionnaire – Appendix 5: IT's Questionnaire) which were handed respectively to the parents of the children and to the internal teacher.

The two questionnaires were composed by ordering the most straightforward questions at the beginning, and the most contentious at the end. The questionnaires for the parents were given to the school which helped the researcher delivering them, while the one for the internal teacher was given directly to her. As the researcher did not have the possibility to meet the parents, their questionnaires were accompanied by a presentation letter (in details in 3.5).

All the activities and research tools proposed were conducted taking into account some ethical considerations, which will be fully described in the following section.

3.5 Ethical Considerations

"Most research in the social sciences involves some kind of direct or indirect involvement with people, and will need some kind of ethical consideration" (Thomas, 2013: 41). Taking into account this statement, the study proposed followed some ethical procedure considering different ethical aspects.

Firstly, the worthiness of the project was considered in order not to waste the participants' time (Cebula, 2014). The present research was considered valuable since it reflects on a didactic method which is becoming more and more used in the Italian public and private schools. As a result, thanks to the present study, teachers and educational staff can be aware of some relevant and critical aspects to work on. In addition, highlighting the perceptions of the students and the ideas of the internal teacher and of the parents regarding the teaching method used could help the Magic Teacher to have some feedback about her work.

Secondly, before starting to video record the English classes a document which contained the Plain Language Statement and a Consent Form (*Appendix 6: Plain Language Statement and Consent Form*) was given to the parents. In the first part of the document it was clearly stated the purpose of the study, what was required by the participants, and all the researcher's contacts were provided. In the second part, the consent form covered some relevant ethical aspects such as the voluntary participation issue (Robson, 2011), and the participants' right to withdraw at any point during the

research (Greener, 2011). In addition, at this stage the researcher made the participants aware that their anonymity and personal information would be protected (example: name and surname of the children) (Bryman, 2006), and they would have the opportunity to ask a question to the researcher at any time (Robson, 2011). In addition to this first document a Liberatoria (*Appendix 7: Liberatoria*) was handed to the parents of the kids in order to obtain the right to video record their children and use the video material for the study.

Thirdly, the questionnaires given to the parents were accompanied by a letter of presentation (*Appendix 8: Letter of Presentation for the Parents' Questionnaires*) which plainly stated the aim of the questionnaires, the time needed to fill it in and the deadline to return it to the school. In addition, at this stage the ethical considerations taken into account in the Consent Form (anonymity and purpose of the data collected) were recalled.

An equally significant aspect considered in terms of ethical procedure was the letter (*Appendix 9: Letter for the parents about the activities proposed to their children*) given to the parents before the activities proposed to their kids at school. This allowed the researcher to keep the families update about the state of the art of the research and the actions required from the children.

Finally, in order to satisfy the ethical issues regarding the avoidance of participants' physical and mental stress, as cited by Robson (2011), the researcher let the participants (parents and internal teacher) one month time to reply and complete the questionnaires and all the activities proposed to the children were proposed as games.

3.6 Data Analysis

Creswell (2003: 190) stated that a data analysis process is necessary in order to make "sense out of text and image data". Having collected quantitative and qualitative data using different research instruments, the data analysis was clearly conducted following different approaches.

3.6.1 Observations Analysis

The eight classes video recorded by the researcher were analysed following a coding scheme. The criteria established by the researcher in order to answer the research questions were three: duration of each stage of the class, description of what was happening in each stage, and particular observations concerning the behaviour of the children (ex: participation and engagement, attention on the Magic Teacher etc.). Considering that all the classes were following the same structure a unique table which represents the average time of duration of each stage, the general description of the activity and some of the relevant behaviour regarding the kids, will be explained in the next chapter (Chapter 4 - Results).

3.6.2 Children's Activities Analysis

As mentioned before (3.4.2.1), the three emoticons' activities (the poster activity, the three corners activity and the mini-interviews) collected data regarding the kids' feelings during each stage of the English classes. In particular, the kids could affirm to feel happy, sad or neutral and the different stages considered for each English class were the acting out, the song, the book, the video and the final dance. The data obtained from the answers of the 10 kids during the three activities were analysed summing up the answers of the three sessions together for each stage. After this first step, a percentage for each feeling and each stage of the class was created. Finally, some diagrams were produced. The programme used to compose the diagrams and to elaborate the data was Excel.

The drawings' activity and the interviews were analysed in two steps: firstly, the transcript of the kids' interviews in which they explain their drawings was done; secondly, some relevant sentences which could support or deny the data obtained through the other research instruments were highlighted.

3.6.3 Parents and Internal Teacher's Questionnaires

The data collected with the questionnaires were essential in order to have a comparison of the data obtained with the observations and with the kids' activities. The questionnaires collected quantitative and qualitative data. The quantitative outcomes

were analysed using Excel, while the qualitative ones were used extrapolating some relevant sentences which support some other data.

3.7 Limitations

In the methodology presented some limitations concerning the samples, the methods and the research instruments were acknowledged. These are briefly discussed in the following sections.

3.7.1 Limitations of the Sample

As the sample is composed of only few participants (a class composed by 10 kids, their parents, the internal and the external teachers), this represents a key limitation. A wider population could have certainly been more representative. However, it is important to highlight that the present study does not aim to obtain generalizable outcomes from the participants.

3.7.2 Limitations of the Methods and of the Research Instruments

The validity of the study was considered carefully, by ensuring triangulation using the quantitative and qualitative data collected from different sources and using different research instruments. The reliability of the study could have been strengthened by proceeding with an analysis of the whole period in which the class attended the Hocus and Lotus Programme (October - April 2015). However, in the first months of the academic year (October – December) the researcher was abroad thus it was not possible to follow the classes from the beginning.

A second aspect which resulted to be a limitation in the methodology adopted is related to the children's research instruments.

First, the drawings' activity revealed to be not enough focused. In other words, the two themes proposed by the researcher were too broad: the kids' answers resulted to be out of topic most of the time and the data collected revealed to be often unhelpful in order to answer the Research Questions established.

Another problem concerning the children's activities was observed in the first emoticons' activity: the poster activity. Before the activity, the emoticons needed for

the poster were prepared by the researcher conferring to each face a different colour: the happy face was green, the neutral one was yellow and the sad one was red. This was done in order to help children identifying the different feelings, however the internal teacher explained that some weeks before it was proposed an activity in which colours were associated with feelings. In particular, the colour red was associated with the feeling of anger. For this reason, before starting the activity it was decided to substitute the red-sad-emoticons with some new ones coloured in blue. This procedure was developed in order to avoid any sort of confusion for the kids. Even though this change was completed before the beginning of the activity, as soon as the activity started the researcher found out that for some of the answers the faces' colours (green, yellow and red/blue) preceded the choice of the face itself (happy, neutral and sad). In the light of this first experience, the second and the third emoticons' activities were conducting with the visual support of some white (colourless) emoticons in order to avoid any bias in the data.

Finally, while analysing the data, some questions proposed during the questionnaire were considered irrelevant, since they did not help in answering the Research Questions.

Notwithstanding the limitations highlighted, the research instruments provided helped the researcher to collect useful and significant data, which will be discussed in the next chapter.

Chapter 4: Results

The data generated by all the research instruments used (observations, children's activities and questionnaires) will be now presented taking into consideration the two research questions:

1. What are the limitations and the advantages of the Hocus and Lotus teaching method at a kindergarten level?
2. What are the pre-school children's perceptions regarding their English classes with the Hocus and Lotus teaching method?

To maintain the anonymity of the participants, each child was assigned a pseudonym, composed by the letter B, which stands for Bambino (Italian word for child) and a number (example: B1, B2, B3…). Following the same principle, their parents will be P which stands for Parents followed by the pseudonym of his/her child (example: the parents of B1 will be identified as PB1, the parents of B2 as PB2 and so on). As stated in the methodology chapter (3.3), two of the questionnaires of the parents were missing. In particular, the missing questionnaires are the one of B9 and B10. As the children and the parents, also the teachers will be indicated with a pseudonym: IT will stand for Internal Teacher and MT will stand for Magic Teacher.

Finally, even though questionnaires were filled in by the teacher and the parents using the Italian language, in order to maintain a linguistic consistency within this chapter the data reported in the text have been translated into English. The original answers can be found in the Appendix (*Appendix 10: Parents' questionnaires results – Appendix 11: IT's questionnaire results*).

4.1 Limitations and Advantages of the Hocus and Lotus teaching method

In view of the Discussion Chapter (Chapter 6) in which limitations and advantages of the Hocus and Lotus' teaching method will be highlighted, in this paragraph a detailed overview of the method observed will be displayed. By doing this, the researcher will analyse three main aspects:

- The structure of the classes;
- The texts' analysis of the stories observed;

- Some general aspects related to the children and their relation with the foreign language.

Before presenting the description of the results, it is important to remember that the research started the last week of February thus the results presented are related to the last two stories developed in the course (5th – "The Magic Box" and 6th – "Rat's Treasure").

4.1.1 The structure of the lessons

As already mentioned in 2.4, the Hocus and Lotus' classes follow always the same structure. In addition, each story is repeated for four lessons in a row before approaching the new one. The researcher had the opportunity to observe 10 lessons, the first 4 lessons observed were dedicated to the 5th story – "The Magic Box", while the last 6 classes were dedicated to the last story of the year, "Rat's Treasure". With attention to the different stages of the Hocus and Lotus' lesson observed, a clear description of their development in the class will be now provided. For further details about the observations developed and the structure of each stage see Appendix (*Appendix 12: Classes' observations*).

1. Beginning of the class (5 to 9 mins): In this first stage, MT arrives in class and - after saying hi to the children and to the IT- she prepares the materials needed for the class (ex: computer, stereo, book…). The Hocus and Lotus' song starts and all the children dance and jump around the class. All the children put their Magic t-shirts on and they sit on some chairs in a circle. MT sits down and talking Italian says "Attenti che andiamo!" or similar sentence which let the children know that it is the time to enter in the Magic World. MT looks at the kids intensively and she wears the magic t-shirt, as soon as she has the magic t-shirt on she says "Hello!" to all the kids. She addresses each child individually combining the word "Hello!" with the common gesture of shaking the hand. MT says "Now close your eyes and count together!" and she starts counting from 1 to 10. Kids pronounce the numbers with her and after the number 10, MT together with the kids produce the sound "Bliiink!" and say "Now open your eyes!" and they all open the eyes. By doing this, the group is carried in the new world, which is the Magic World of Hocus and Lotus.

2. Acting-out Stage (7-13 mins): MT starts the acting-out stage. She starts to tell the story to the children while doing the gestures related to each word. She says the sentences one by one and the kids repeat immediately after her.

3. Song Stage (4 mins): As soon as the Acting-out stage is finished MT says "Now we are going to sing a song!". She switches on the music and she sings while looking at each child and using the gestures seen in the previous stage. Kids are still sat in the circle and they watch her and someone reproduce some gestures, however usually they do not sing.

4. Book Stage (5-8 mins): The fourth stage is the reading activity. MT reads the story showing the kids the pictures related to it. The kids listen and look at the pictures of the book.

5. End of the Magic World (4-5 mins): At the end of the reading activity, the class returns in the Italian world. The return in the Italian world occurred throughout a procedure which consists in the inverse process of what usually happens in the first stage (Beginning of the class). The first step sees MT saying "close your eyes and count together!", starting counting from 10 to 1. When they arrive at the end of the ten numbers (saying the number 1), the same sentence proposed at the beginning is produced: "Bliiiink! Now open your eyes!". MT and the kids take off the Magic t-shirt and they start talking Italian.

6. Video Stage (5-10 mins): All the kids sit around the computer and they watch the cartoon related to the story developed in the class.

7. Final Dance Stage (4-5 mins): After the cartoon the Hocus and Lotus' song starts and all the kids stand up and start dancing and jumping around the class. Usually the song is repeated twice or three times.

4.1.2 5th and 6th Stories Text Analysis

Another key point in order to delineate limitations and advantages of the Hocus and Lotus' teaching method is the analysis of the text of the stories proposed to the kids. The stories observed (*Appendix 13: 5th and 6th Story*) repeat some relevant aspects such as:

- The length of the stories. Both are short stories composed using a simple and easy language (terms, syntactic, construction of the sentence etc.);

- The abundance of onomatopoeia (ex: "tic tac" to describe the clock, "brrr" to describe the feeling of being cold, "whoopee" to express the feeling of being happy etc.);
- The majority of simple sentences (SVO) in comparison to complex ones;
- The repetition of terms, expressions and formulas within the same story. In the same story several linguistic items are repeated: in the 5th story two examples of repetition can be seen in the formula "What's this? It is a box" which is repeated three times and "There's a trumpet in the box. (2x) There is a trumpet, there is a trumpet, there is a trumpet in the box!"; while in the "Rat's Treasure" other evidence of this phenomenon can be highlighted in the dialogue between Lotus and Hocus were the formula "Put your X on" "Ok, ok" was repeated several times changing only the item X with coat, scarf and hat;
- The repetition of terms and expressions throughout the different stories. Some words and sentences are seen in previous stories – in particular, the sentence "we are glad as can be!" return in both the 5th and the 6th stories. Other examples can be seen in the expression "cold, it's cold!" that was used in the 3rd story and the term "ball" as object to play which was used in the 4th story;
- Finally, the repetition of some linguistic structure are highlighted from the first story to the end. An example of this can be seen in the "Hello-Bye Bye Formula", which can be found in the first story as well as in these last two.

4.1.3 General aspects related with the children and their relation with the foreign language

In this final paragraph related to the limitations and the advantages of the method three main aspects will be explored:

- The children's attitude towards the English language throughout the Hocus and Lotus course;
- The affective relation children have towards the figures of Hocus and Lotus;
- Some ulterior general aspects concerning the children and their relation with the foreign language and the course.

4.1.3.1 Children's attitude towards the English language throughout the Hocus and Lotus course

The attitude of the children towards the English language seems to be positively evolved from the beginning of the course. 7 out of 8 parents affirmed that they saw a change in their child's attitude and they perceive this change since their child often uses some English words and they sing the song of Hocus and Lotus. In addition, PB6 affirmed also that:

"[B6] asks how to say some words in English and she affirms she can speak English"

PB2 also claimed that the attitudinal change of her daughter towards the English language could be seen since:

"Sometimes I propose to B2 to watch some cartoons in English and she does not ask me anymore 'What language is it?'"

A different position is pointed out by PB4 who declared:

"Unfortunately B4 does not tell me anything about his English class, even though I ask him about it every Friday"

Another aspect revealed by the parents which seems to confirm the positive attitude towards the English language is the use of the teaching materials at home. Seven out of eight parents affirmed that the use of the Hocus and Lotus material at home is a proposal that comes from their children.

This change in the children's attitude was revealed also by the IT who confirmed:

"In comparison to October some kids sing or use some words in English outside the Hocus and Lotus class. This was not happening before the beginning of the course"

Furthermore, the teacher asserted that:

"On Friday children are happy and they gladly wait the MT".

Even though this positive attitude towards the English language is clearly stated from both parts (parents and teacher), the IT also highlighted a negative point. She stated:

"Initially children were more engaged and now some of them result to be more bored during the English lessons. [In order to overcome this problem] I would suggest to support the acting-out stage with some extra tools and I would invite the MT to participate during the dance stage in order to raise kids' attention and to foster the engagement of the whole class".

4.1.3.2 The affective relation of the children towards the figures of Hocus and Lotus

The questionnaires handed to the parents and the drawings' activity with the children revealed some other interesting information regarding the affective aspect of the teaching method Hocus and Lotus. The two characters of Hocus and Lotus are essential in the teaching method proposed since they become special figures in the children's life producing in this way a positive attitude towards the English language. This aspect was confirmed by PB8 who declared:

"B8 often brings the Hocus puppet with her"

This point was also sustained by PB1 that claimed that when B1 tells them about his English classes he says:

"As soon as we wear the t-shirt we enter in a magic world which is very special and were we meet special friends".

The drawings' activity proposed to the children also showed similar results. Several kids while drawing the thing they like about the English classes drew Hocus and Lotus or something related to them:

- B2 drew the house of Hocus and Lotus and she surrounded it by the sun and some flowers saying that she had been there and it was a really nice place[13];

[13] Extract from the conversation with B2 after the drawings' activity:
Sofia (Researcher – indicated with S): E questo qua me lo spieghi anche questo? [prendendo il disegno "la cosa che mi piace"]
B2: ho fatto la casa con i fiori e con il sole..
S: è la casa di Hocus and Lotus? [B2 annuisce con la testa] è per quello che è arancione? [B2 annuisce con la testa] aaaah, ma e ti piace entrare.. beh, sei entrata in casa di Hocus and Lotus? [con occhi più accesi e un sorriso annuisce] L'hai vista? In tutte le storie… si entra nella casa di Hocus and Lotus, e ti è piaciuta? [continua ad annuire con la testa]

- B6, referring to the 6th story, drew Hocus under a blanket in order to not be awaken by Lotus[14];
- B7[15] drew Hocus and the sun affirming that he really likes Hocus;
- B8[16] affirmed that the thing she likes when the MT comes to school was Hocus;
- Finally, during the mini-interviews several kids[17] asked to keep the puppet of Hocus and Lotus with them.

4.1.3.3 Some final general aspects concerning the children and their relation with the foreign language and the course

Finally, some other relevant data were collected through the research instruments used.

First, an increase in the curiosity for the foreign languages in general was highlighted by PB6, who commented that:

---

[14] Extract from the conversation with B6 after the drawings' activity:
S: Allora, raccontami un po' cos'hai disegnato qua.. che è bellissimo! Hai fatto dei disegni bellissimi!
B6: Qua dorme con la sua copertina e ho chiuso così Hocus non viene svegliato…
S: Ahn, è Hocus che dorme con la coperta!!! È nell'ultima storia no? Quando Lotus vuole andare a ballare!
B6: Si.. ma non ci hanno la musica e poi the rat gli dà il mangiacassette e poi quando mettono le cassette esce la musica e poi Lotus e Hocus ballano…

[15] Extract from the conversation with B7 after the drawings' activity:
S: Allora, ti puoi sedere qua.. e adesso mi spieghi un po' i tuoi disegni, che sono meravigliosi.. sono proprio belli devo dire! Allora questo..
B7: è il sole
S: è il sole..e poi c'è? [indicando Hocus]
B7: Hocus..
S: e poi?
B7: il sole al tramonto e qua un altro sole..
S: ma e ti sta simpatico Hocus?
B7: Si!

[16] Extract from the conversation with B8 after the drawings' activity:
S: e quando viene la MT cos'è che ti piace?
B8: ehmmm.. Hocus!

[17] Extract from the conversation with B10 after the drawings' activity:
B10: Posso Hocus? [lo prende in mano]
R: Si, li puoi tenere!
B10: Li siedo [prende una sedia per Hocus and Lotus e li fa sedere vicino a lei]

Extract from the conversation with B3 after the drawings' activity:
S: Mettiamo Hocus and Lotus qui..
B3: Posso prenderlo uno?
S: Certo! Puoi coccolarli se vuoi!
B3: No, posso farli rimbalzare!!!

"B6 is interested also in French, Spanish and German!".

Equally important appears to be the comment of PB7 who stated:

"[B7] correct me if I say an incorrect word. Such as Hallòween instead of Hallowéen"

This aspect shows a sort of child's self-confidence with the foreign language.

Finally, all things considered, parents affirmed to be generally happy with the Hocus and Lotus course. Specifically, as can be seen by the graphic, half of them expressed the Hocus and Lotus course was extremely positive for their children, 3 of them said it was a positive experience and 1 stated it was a neutral experience (Figura 4).

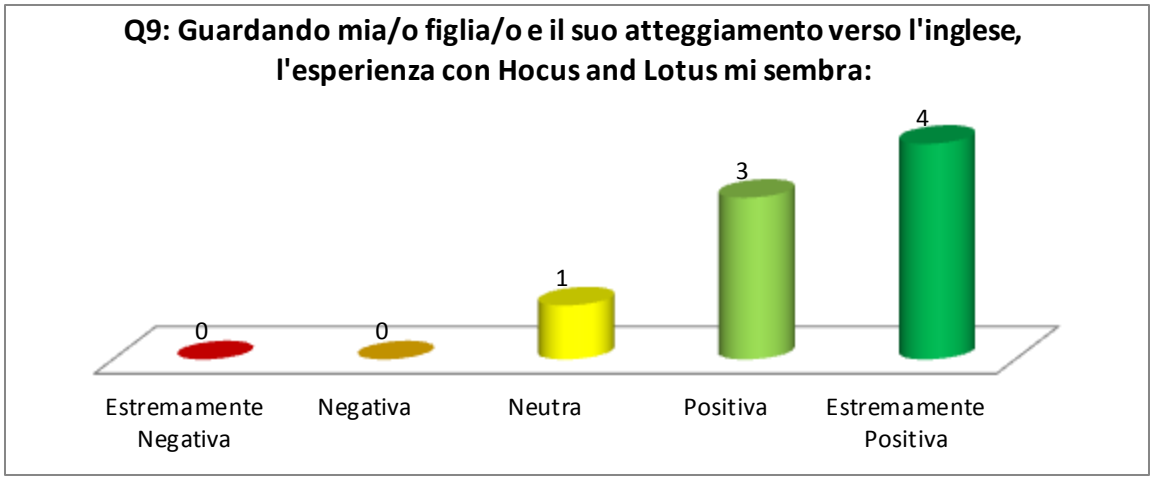


Figura 4: L'esperienza di Hocus and Lotus dal punto dei vista dei genitori

4.2 Students' perceptions regarding their English classes using the Hocus and Lotus teaching method

The second research question was analysed considering the data collected through the emoticons' activities proposed to the children with the support of the other data collected with the rest of the research instruments used.

Before considering the data collected with the children, it is important to note that IT, who attended all the emoticons' activities, declared that all the answers provided by the kids can represent quite reliable data. She also affirmed that the activities proposed were appropriate to their age. She stated:

"The activities were appropriate. […] The children's answers are pretty much reliable and I believe that the best activity proposed was the poster activity."

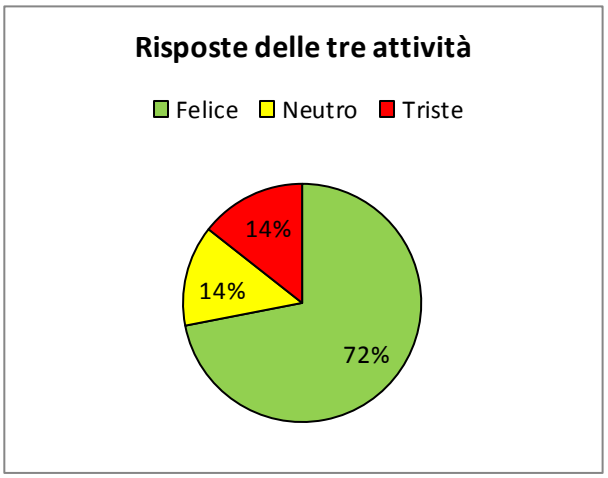


Figura 5: Analisi del totale delle risposte delle attività con le emoticons svolte con i bambini

Having considered this first aspect, it is possible now to move on and to focus on children's data (For the details of all the findings see *Appendix 14: Children's data*). At a first glance to the graphic which represents the outcomes of the three activities together (Figura 5), it can immediately be noticed that children's answers are mostly positive. 72% of the answers indicated that children feel happy during the English classes, while 28% of the answers resulted to be equally divided between a neutral position and an unhappy one. This first result is confirmed by the IT who affirmed:

"Surely at the beginning of the year there was more enthusiasm, however watching them during the English classes I feel that they have generally fun".

This position was also confirmed by the comments of some parents. Citing PB5, it resulted that:

"The activities developed during the English classes are extremely positive. When on Friday I say to B5 'Today there is English!' he is extremely happy to go to school. We are really satisfied of the activity developed by the MT".

Finally, the appreciation of the English lessons by the kids was also expressed by B6 during the drawings activity. When it was asked to draw the thing that she did not like of the English lessons, she drew the moment when the MT leaves[18].

[18] Extract from the conversation with B6 after the drawings activity:
S: […] e spiegami qua invece cos'hai disegnato?
B6: qua è la MT ha le sue cose che le ste tenendo in mano..
S: Aaaah… perché sta arrivando o andando via?
B6: sta andando via…
S: Non ti piace quando va via la maestra MT?
B6: no…

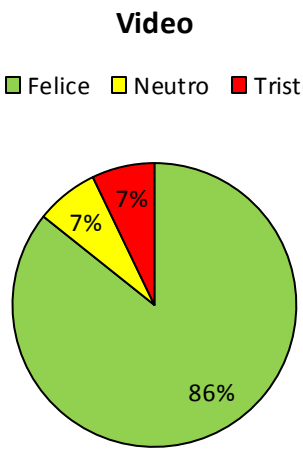


Figura 6: Analisi delle risposte relative al cartone animato di Hocus and Lotus

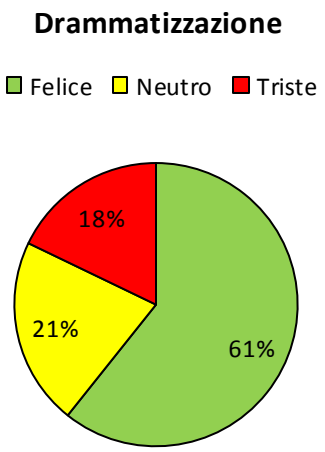


Figura7: Analisi delle risposte relative all'attività di drammatizzazione

As seen, a higher percentage representing the kids' positive attitude towards the English classes was verified in all the five stages considered. In particular the video-stage (Figura 6) was the one kids appear to like the most (86% children affirm to be happy when watching the video). Indeed, the video-stage resulted to have a higher number of positive answers in comparison to the other activities. In particular, the dance-stage (74% of positive answers) , the book stage (71%), and the song-stage (68%) revealed quite similar percentage in term of children's appreciation level and they resulted to be less appreciated than the video but more appreciated than the acting-out. This last activity resulted to be the less appreciated with a percentage of 61% positive answers (Figura 7).

These data were partly confirmed by the IT who declared:

"The book and the video are the activities that children like definitely the most[, while] I believe that the acting-out stage does not engaged all the children"

Finally, the data obtained seem to be also confirmed by the observations developed in the class (*Appendix 12: Classes' observations*). Through this research tool the researcher observed that the stages during which children seem to be more involved were the video, the reading activity and the dance (ex: BOOK: "All the kids are really involved and they look at the book without losing their attention" – VIDEO: "All kids are really focused in the cartoon" – "They usually ask to MT to watch it a second time or to watch another story" – DANCE: "All the kids seem really happy. They have been sitting for almost an hour and this represents an energetic, dynamic and kinaesthetic

moment"); while the less appreciated seem to be the acting out and the song (ex: ACTING OUT: "During all the observations, at least one of the kid is not paying attention to the story and some kids are not focused and they do not participate" – SONG: "Some kids yawn" – "Kids do not reproduce any verbal sound here – some of them produce the gestures").

Chapter 5: Discussion

The findings introduced in the previous chapter will be now discussed in reference to the research questions of the study. The literature discussed in Chapter 2 will be analysed together with the findings of the present research.

5.1 Limitations and Advantages of the Hocus and Lotus teaching method

The first research question will be discussed following the order of the relevant literature seen in Chapter 2. In the light of this, first the limitations and advantages related to the neurolinguistics area will be discussed, this will be followed by the language acquisition considerations, finally the paragraph will be concluded with the reflections related to the teaching features.

5.1.1 Neurolinguistics and Hocus and Lotus: Limitations and Advantages

The Hocus and Lotus' teaching method is specifically addressed to children from birth to 11 years old. This specific characteristic exhorts families to submit their children to a contact with the foreign language from a very tender age. This feature appears to be supported by the evidence related to the critical periods. As seen in 2.1.3, according to the children's peculiar characteristic of the brain plasticity, scholars affirm that kids included in the age range between 0 and 8 years old (defined by Daloiso as the period of the "First childhood" and of the "Second childhood") have an exceptional aptitude for learning languages (Daloiso, 2009a; Luise, 2013; Fabbro, 2004). This first observation points out a positive attention of the teaching method towards an age group which can surely take several advantages from it, such as for example the acquisition of a foreign language without any or just a few efforts.

Recalling the literature concerning the memory issue (2.1.4), it is important to remember that in the first decade of human beings' lives the process of memorisation is based on implicit memory (Daloiso, 2009; Baddeley et al., 2011). As shown above, implicit memory works unconsciously and the procedure of storing information inside the brain is enhanced thanks to the experience and the practice (Macchi Cassia et al., 2012). The Hocus and Lotus teaching method appears to support this process as

repetition is a key element of its classes. Indeed, as observed by the researcher, the classes propose an identical input in the form of a story throughout 4 different approaches during a single class, plus the repetition of each story for four lessons in a row. Clearly, this procedure promotes children's experience and practice through an high exposure to the same linguistic items. As a result, the memorisation and the activation of implicit memory in the children are supported by this educational programme.

Having considered this first aspect, it is also reasonable to examine the linguistic features which are facilitated to be saved by the implicit memory (Daloiso, 2009). As previously seen, it is demonstrated that this kind of memory concentrates especially on phonetic and morphosyntax (Daloiso, 2009). Once again, it can be stated that the input offered by the Hocus and Lotus teaching methods is in line with this evidence. Through the tales proposed in class, children are easily exposed not only to the pronunciation and to the phonetic accuracy of the words, but also to the linguistic agreements which represent the foundation of morphosyntax. Given these two points, it can be declared that the strategies and techniques (repetition and input) employed by the Hocus and Lotus teaching method reflect the neurolinguistics' evidence concerning memorisation thus they can be highlighted as advantages.

A third neurolinguistics' aspect which will be now discussed is the one related to attention (2.1.5). As analysed in the previous chapter (4.1.1) the stages which composed the Hocus and Lotus lesson have different time length. Particularly, the shortest stages are the ones of the song and of the video which last approximately 4 to 5 minutes, while the longest ones are the book stage which lasts from 5 to 8 minutes and the acting-out stage which lasts from 7 to 13 minutes. In addition, summing up the average minutes spent for each activity, it results that kids should be sat and focused on the English stories for approximately 40 minutes. Indeed, during these 40 minutes, the only moments of rest are represented by some short breaks from one stage and the other. These findings appear to partly mismatch with the evidence stated by Fowler Neville (2007) who declared that "with a small group, a 4-year-old [child] may spend 5-10 minutes playing without interruption". Comparing the observations' results with the literature, it can be seen that the song and the video stages appear to be adequate in

terms of duration according to the children's attention span identified by Fowler Neville (2007), while the acting-out and the book stages are too long and kids can be easily distracted. This fact seems to be confirmed by the observations regarding the learners' attitude during the acting-out stage: in the first minutes almost all the kids were attentive, while approximately after 6-8 minutes kids were easily distracted and did not follow the story any longer. Noting the compelling nature of this discussion, a negative aspect of the Hocus and Lotus teaching method can be seen in the duration of some of the stages proposed, which result to be too long in order to be followed with attention from the kids.

A last point to discuss concerning the neurolinguistics literature seen in Chapter 2 (2.1.6) is the one related to the phenomena of vocal accommodation and contagion (Rizzolatti e Vozza, 2008; Iacoboni, 2008; Daloiso, 2009). As noted in the literature review, these two phenomena are strictly related with the mirror neurons and to the echo-mirror neurons, which start their activation when they see or listen someone performing an action (Rizzolatti e Vozza, 2008; Iacoboni, 2008; Daloiso, 2009). Particularly, Avenanti and Aglioti (2007) declared that the perception-observation of a determinate action enhances its implementation. This neurolinguistics aspect sees a positive element in the Hocus and Lotus teaching method during the acting-out stage. In this part of the lesson, a central focus on MT's imitation is provided, indeed kids are exposed to the vocal and motor activity proposed by MT and they have to reproduce and imitate what they listen and see. This strategy appears to foster the activation of both mirror neurons and echo-mirror neurons which consequently activate the two language's acquisition phenomena aforementioned.

Even though during the other stages children are not encouraged to imitate the MT, it is relevant to consider that they are always exposed to some verbal input. This strategy allows children to activate their echo-mirror neurons and, as a result, a similar explanation to the one outlined for the acting-out stage can be given in relation with the other parts of the class. For this reason, this point can be considered as a positive aspect of the Hocus and Lotus programme.

Given these points, it can be concluded that - according to the neurolinguistics' literature outlined in the subsection 2.1 - the Hocus and Lotus teaching method reveals

some absolutely positive points related to the critical periods, the implicit memorisation and the phenomena of vocal accommodation and contagion. On the other hand, it covers an inadequate position towards the phenomenon of attention.

5.1.2 Language acquisition and Hocus and Lotus: Limitations and Advantages

One of the four theoretical principles on which the Hocus and Lotus teaching method is grounded is the "Linguistic Progression" (2.4.1.4). As verified in the texts analysis developed in the previous chapter (4.1.2), it can be stated that this principle is absolutely taken into account in the construction of the stories and a special attention is dedicated to the quantity and quality of the input provided. In order to support this position, a detailed discussion will be now outlined.

Firstly, as aforementioned, the English classes include several repetition which allow the MT to offer an high quantity of exposure to the same input. As well as the positive demonstration given for the neurolinguistics phenomena related to implicit memory, this procedure favours Ellis (2005: 217) theory which states that "the more exposure [the students] receive, the more and the faster they will learn".

At the same time, the quality of the input seems to match with the theories exposed in 2.2 regarding the natural acquisition of the language and the level of kids' linguistic knowledge. First thing to focus on is the pertinence of the language adopted by the texts in comparison with the linguistic styles indicated as favourable in teaching languages to children. As seen in 2.2.1, in order to be comprehensible a foreign languages teacher who works with children should adopt a simplified language. In particular, the language selected should represents a mix between three different talk styles: motherese or baby talk, foreigner talk and teacher talk (Camaioni, 2001; Ellis, 1985). This point appears to match with the texts analysed, which are composed using a simple language, rich of onomatopoeia, and abundance of simple sentences instead of complex ones. In addition, the identification of several repetitions (words, expressions and formula) within the two texts analysed matches with Dechirico (2005) position which suggested that the language provided to children needs to abound of this linguistic phenomena. A third important aspect concerning the quality of the input provided is the lexicon used in the texts. The stories select words which belong to what Camaioni (2001) defined as "children vocabulary", which included themes such as toys, animals, clothes, and food.

Not only the verbal communication, but also the nonverbal communication used in the class matches with the literature concerning children's languages education. Specifically, it is relevant to mention the central role performed by the gestures in the Hocus and Lotus teaching method. As seen in the Literature Review, gestures are a key component in the acquisition of a language and they represent an alternative way of understanding and be understood by the surrounding world (Rinaldi e Volterra, 2013; Daloiso, 2009; Aureli e Perucchini, 2013). In particular, the "representative gestures" (2.2.1) are needed to emphasise a verbal message and to simulate some real actions in order to be more comprehensible to the others (Rinaldi e Volterra, 2013; Daloiso, 2009; Aureli e Perucchini, 2013). As seen in the analysis of the Hocus and Lotus' classes, gestures are a constant ingredient in the acting-out and song stages. In this way, even without visual aids children are able to understand the verbal meaning of the stories.

A last point to consider is the Taeschner's idea of proposing the input in form of a story. As aforementioned, children are constantly exposed to stories since birth. For this reason, the narrative input offered represents an optimal tool of communication. In addition, taking into account the participants of this study, at the age of 3-4 kids have acquired the ability to comprehend the concept related to a chronological order and they are able to understand the "grammar of the stories" (Daloiso, 2009a).

Under those circumstances, it can be claimed that the linguistic aspects related to language acquisition considered in the Hocus and Lotus teaching method are in line with the relevant literature seen in the Literature Review. In the light of this, it can be concluded that one of the advantages of the teaching method analysed is the input provided and the in-depth focus towards the language offered to the children.

5.1.3 Teaching Methodologies and Hocus and Lotus: Limitations and Advantages

In this last paragraph concerning the limitations and the advantages of the Hocus and Lotus programme the aspects relating to the language teaching approaches and methodologies will be analysed. As in the previous two paragraphs, the discussion will be grounded on the literature seen in the second chapter, and particularly it will follow the order of paragraph 2.3. The constructivist paradigm will not be considered

individually as all its cornerstones will be taken into account in the discussion regarding the other topics analysed.

5.1.3.1 The Communicative Approach and the Humanistic Approach

On this basis, the first aspect which will be considered is the communicative approach. As mentioned in the literature review, the foundations of this approach are the importance of communication and the development of learners' communicative competence in a second language. To do so, teachers should step back promoting a student-centred approach in which the needs and the interests of the learners should appear as main focus of the activities proposed (Favaro, 2012; Sisti, 2013; Freddi, 1990; Balboni, 2002). These principles are partly followed by the Hocus and Lotus teaching method, which propose stories that belong to children's real lives and to situations that they live daily. Although this is true, it is also relevant to consider this aspect from a different point of view. Following the structure of the class, children are not lead to a situation in which they are exhort to express their real needs in the foreign language acquired. On the contrary, they are encouraged to imitate and reproduce the input provided by the teacher without any possibility of creating sentences or expressions to manifest themselves. Even though this strategy conveys the impression of producing some advantages outlined in the previous paragraphs, it can be seen from the above analysis that the communicative approach does not seem to have a central role in the structure of the Hocus and Lotus teaching method and the centrality of the students seems to be overshadowed. This limitation will be deeply discussed later while taking into account the "Routine" issue.

The second approach analysed in the literature review was the Humanistic one. As considered in the first chapter, the Humanistic approach aims to reduce learners' "affective filter" in order to allow students to be open to the input provided (Krashen, 1981; Balboni, 2002). With this intention, classes must be developed in a nonthreatening atmosphere and a good relation between teacher and students is recommended (Porcelli, 1994; Mian, 2013; Begotti, 2007). The keystones of this approach appear to be fully considered by Taeschner, who established the "Principle of good communication" (2.4.1.1) as one of the four mainstays of her teaching method. As seen, this principle intends to create an affective relation between the Magic Teacher

and the children throughout the intensive gaze which enhances the individual interaction between the teacher and each child. This strategy is believed to enhanced the students' appreciation of the foreign language and the will of using it. The data collected in the research which highlight the positive attitude of the children towards the foreign language seem to be in line with this position. Particularly, a former aspect to consider is the good relation between MT and the children that it was revealed not only during the observations in the class, but also by the comment of the parents (ex: PB5 in 4.2) and of the IT who stated that children gladly wait MT (4.1.3.1). A second relevant factor revealed by the data is the affective relation that is created within the English course between the figures of Hocus and Lotus and the children. These two puppets are seen by the kids as special friends and they represent a special link with the foreign language (4.1.3.2). As expected, the data collected showed that these two affective relations (MT-children and Hocus and Lotus-children) increase the positive attitude towards the English language (4.1.3.1 - 4.1.3.3). Under those circumstances, it can be asserted that the Humanistic approach is adopted by the Hocus and Lotus teaching method. This interpretation can be seen as an advantage of the programme since it creates children's positive attitude towards the foreign language and an openness not only towards the English language, but also to others foreign language in general (ex: PB6 – 4.1.3.3).

5.1.3.2 Teaching Methodologies

One of the four principle on which the teaching method Hocus and Lotus is based is the "Narrative Format" (Taeschner, 2002). As seen in the literature review, this principle was extended from Bruner's concept of "format" (1987) which stands for the procedure by which adults employ the same linguistic formula several times causing a natural process of language acquisition in the child. The concept of format is strictly connected to the one of routine, which scholars consider a key element in children's language teaching (Favaro, 2016; Ricci Garotti, 2001). The school routine (such as the arrival at school, the snack break, the lunch, etc.) appears to be the perfect ground in which children can continuously be exposed to the same linguistic expressions (Favaro, 2016; Ricci Garotti, 2001). This procedure would allow three positive outcomes:

1. Children would understand easily the sentences proposed in the foreign languages since strictly connected to a particular context;
2. Children would activate the process of natural acquisition through the repetition of the same items several times;
3. Children would be brought into situations in which they are exhorted to communicate daily their real needs, such as saying hello to the teacher and to the schoolmates, asking for some food, etc.

Notwithstanding the concrete results aforementioned, Taeschner decided to proceed in a different way and proposed the format in the form of stories, submitting the children to the same narrative input several times (2.4.1.3). However this might be partly in line with the first two outcomes just mentioned, the third one is not really taken into account. To put it differently, it can be claimed that even though families are encouraged to use the material at home every day, it is quite predictable that these guidelines would not be followed strictly by all of them. As a result, through the exposure to the stories one hour a week at school and the repetition of those sometimes at home, the maximum exposure to the language given to children is not equal to the one they would have repeating the same expressions every day during the routinized actions at school. By the same token, although the input is relevant to their own experiences and their own lives, through the use of the narrative format children are not allow to have real occasion to use the input provided for some authentic situations in their daily lives. In the final analysis, it can be claimed that even though the strategy of repeating the same stories several times can have some advantages (which were seen in the previous paragraphs), from a different perspective it reveals to be a limit for the teaching method observed.

The second central aspect concerning the didactics methodologies in children's language teaching is the multisensory teaching. As affirmed in the literature review, in order to understand and learn new things, children need to explore the surrounding reality adopting a multisensory approach (Roscelli e Martignoni, 2008). In particular in the languages teaching field, not only listening to the foreign language perform a central role in the acquisition process, but also the activation of all the other feelings. In addition, in order to accommodate the highest number of different cognitive styles

present in the class, teachers should alternate different techniques and activities (Balboni, 2002). Their methodology should be flexible and adaptable to the learners' needs (Mariani, 2003; Balboni, 2002). From the observations developed, it emerged that this feature is to some extent considered. The 5 stages of the class provide children with several different inputs which include several senses such as the hearing (narrative tale and music), the kinaesthetic (gestures and dance) and the visual one (pictures of the book and video). Certainly, this aspect can represent a good starting point, however it is believed that the multisensory approach could be increased. To put it differently, it is assumed that the inclusion of the use of some more kinaesthetic or handing activities, as well as the use of different interactions (plenary, individual, pairs activities) could increase the level of the multisensory approach and enhance the children's acquisition experience. Furthermore, the structure of the Hocus and Lotus classes is fixed and it does not vary considering the students' needs.

The last teaching methodology that will be taken into account is the "Playful Teaching". As seen, this practice is founded on several keystones (Freddi, 1990) which will be individually discussed. Firstly, as mentioned above, it can be seen that the multisensory activities and the activities which include movement are partly considered by the Hocus and Lotus programme. As seen in the literature review, motor activities are a keystone in teaching methodologies addressed to children thus the activities which include a motorial aspect should be improved. Secondly, the semiotic cornerstone which see the interaction of different communicative languages (verbal, iconic, kinaesthetic, musical etc.) that reproduce a real life feature is in line with the Hocus and Lotus programme. Indeed, in the acting-out stage and in the musical stage the verbal communicative language is combined with gestures, while in the reading stage and in the video stage the verbal language is combined with the visual aid. As a result, this represents a positive aspect of the Hocus and Lotus course. Finally, the principles that invite to develop authentic activities (Balboni, 2002) in which the language is not only an instrument needed to create relations with people talking the same language, but also an object of interest for the children since it allows them to do things that otherwise they could not conduct, appear to be supported by the Hocus and Lotus' theoretical principle of the bilingualism (2.4.1.2). Thanks to the entrance in the Magic World with the support of the Magic t-shirt at the beginning of each class, Taeschner devised a strategy

by which children are transported and immersed in an authentic situation during which only the English language is allowed. Indeed, in order to communicate with Hocus and Lotus and reproduce the stories of the Magic World the only comprehensible language appears to be the foreign one. This technique is clearly supporting this aspect of the "Playful Teaching" methodology thus it can be seen as an advantage of the Hocus and Lotus programme.

In the final analysis, it can be claimed that in relation with the teaching methodologies seen in the literature review the Hocus and Lotus educational programme reveals to have some advantages and some limitations. Particularly, the programme sees on the positive side the issues regarding the affective filter, the authenticity of the "Magic World situation" with the aid of the puppets and of the magic t-shirt, the integration of different communicative languages and, even if it could be improved, the multisensory approach. On the contrary, on the negative side the teaching method observed reveals the absence of the foreign language in the school routinized actions, the absence of a real learners' need to talk the foreign language, and the lack of activities in which movement performs a central role.

5.1.4 Summarizing the Limitations and Advantages of Hocus and Lotus teaching method

Having provided a complex discussion concerning the limitations and the advantages of the Hocus and Lotus teaching method, in order to facilitate the reader a table which sums up the observations revealed will be exposed in this paragraph.

Positive considerations	**Aspects which could be partly reviewed**	**Aspects which could be totally reviewed**
NEUROLINGUISTICS FEATURES		
- ***Critical Periods:*** The teaching method is addressed especially to kids from 0 to 8 years old, range age that are defined as "First Childhood" and	- ***Attention Span***: the acting-out stage and the book stage appear to be too long and kids after a while can be easily distracted. The class is too long and kids are	

"Second Childhood". During these stages acquiring a language is easier. - ***Implicit memorisation***: repetition as key element of the Hocus and Lotus programme – increase the experience and the practice of the LS; input which focuses on the phonetic and morphosyntax aspects. - ***Vocal Accomodation and Contagion:*** imitation as key element of the Hocus and Lotus programme fosters the activation of the mirror neurons and of the echo-mirror neurons.	always sat down.	
LANGUAGES ACQUISITION FEATURES		
- ***Input provided to the children***: high exposure to the same input – quality of the input in terms of simplified language, repetition, onomatopoeia, simple sentences… - Lexicon		

belong to "Children Vocabulary" – Gestures as central support for the verbal communication. – Input in form of a story (verbal communication linked to children's lives).		
LANGUAGES TEACHING FEATURES		
- ***Humanistic Approach:*** an affective relation is created between MT and the children and between Hocus and Lotus and the children. This aspect shows a learners' positive attitude towards the foreign language. - ***Playful Teaching:*** Integration of different communicative languages (Acting-out stage: voice + gestures; Book stage: voice + visual…) - Authenticity of the "Magic World situation"	- ***Multisensory Teaching:*** This aspect is partially considered (ex: listening activities with the support of kinaesthetic and visual aids), however it could be improved with some more motor and handing activities.	- ***Communicative Approach:*** Absence of learners' real needs in order to communicate in the foreign language - ***Multisensory Teaching:*** Absence of flexibility in the structure of the class according to the learners' needs. MT follows the structure imposed. - ***Routine:*** Absence of the foreign language in the school routinized situations - ***Playful Teaching:*** Lack of activities in which movement performs a central role. Absence of psychomotor activities.

5.2 Students' perceptions of the Hocus and Lotus teaching method

The second research questions aims to investigates the learners' level of appreciation regarding the Hocus and Lotus teaching method. As seen in the previous chapter, a triangulation analysis was conducted between the findings collected with the children, the IT and the parents. The data obtained reveal a general high level of appreciation. However, it can be observed that some of the stages proposed appear to be liked more than others. In particular, the video stage conveys the impression to be the most appreciate, on the contrary the acting-out stage seems to be the one less appreciated.

These data appear to be in line with the observations developed in the previous paragraph concerning the attention span. Indeed, recalling this issue it might be relevant to consider that the acting-out stage appeared to be too long and kids could lose their concentration easily. Under those circumstances, it might be possible that the low level of children's appreciation towards this stage is linked with the neurolinguistics evidence of the attention span.

Chapter 6: Conclusion

The conclusions drawn from this study will be delivered in this chapter. The results and the discussion will be briefly summarised, then the limitations of this research will be acknowledged, and finally some pedagogical implications and some recommendations for future studies will be given.

6.1 Summery

The purpose of the study was to identify the limitations and the advantages of the Hocus and Lotus teaching method. In addition, the researcher investigated how this educational programme was perceived by the young learners.

As demonstrated in *Chapter 5 – Discussion*, the Hocus and Lotus teaching method reveals to have several advantages and some limitations that could be improved.

On the positive side, the repetition of the stories and the repetition of the words and of the expression within the story itself are definitely good in terms of implicit memorisation and input's quality. The quality of the input is also fostered by the simple language adopted and by the lexicon used which match with the interests and the abilities of the young learners. Moreover, the gestures, which are combined with the words of the stories, support the comprehension of the children. Concerning the teaching practices, it can be claimed that the humanistic approach is fully considered and the good relation with the MT and with the two puppets supports children in their first contact with the foreign language. Finally, a last positive point related with the playful teaching is seen in the strategy adopted to enter in the authentic situation of the Magic World in which only the foreign language is allowed.

On the negative side, it is believed that some improvements could be done concerning the length of some stages which are too long in comparison with children's attention span and regarding the multisensory approach which is just partly considered with a lack of kinaesthetic and psychomotor activities. Finally, the observations reveal that there is not a real communicative learners' needs in using the foreign language and that English is not insert in the school routinized actions.

However these negative features, the second research question concerning the perceptions of the students appeared to have a generally positive response.

6.2 Limitations of the study

There are a number of limitations that have effected this study. The main acknowledged weaknesses are the small sample considered and the impossibility of the researcher to attend the entire course and see its evolution from the beginning to the end. In addition, this second aspect prevented the researcher proposing the children more emoticons' activities which would have increased the number of answers obtained, and consequently they would have improved the validity of the final findings.

Another limitation was acknowledged in the first emoticons' activity in which the researcher provided emoticons in three different colours. This strategy, which was believed to help the children in their choice, had revealed to create confusion. Indeed, children sometimes chose the colour they preferred instead of the emoticon that represented them. Further details about these were discussed in *Chapter 3 – Methodology* (3.7).

6.3 Pedagogical and Practical Implications of the study

According to the outcomes of the research some pedagogical and practical implications can be suggested. It is believed that in order to overcome the limitations observed, a first measure that could be considered is the addition of some motor activities between the five stages. Secondly, bearing in mind that the input provided is really well constructed but children are mostly passive for the entire duration of the English class, it could be suggested to use one or two of the activities (acting-out + video or song + book, etc.) to activate the vocabulary and to let children enter in the Magic World. Each class could vary the stages offered to the kids. In addition, these two first inputs could be combined with some playful activities in which children play the role of protagonists and they do not repeat the language but they use it. Finally, in order to insert the English language in the daily school routine, some pedagogical path related to the story of each week could simultaneously be developed by the IT during the whole week (ex: First Story: Hocus says hi to the other animals and says his name "Ohhh… hello! Who are you? *Hocus:* Hocus." – Children need to repeat this linguistic structure daily with the IT teacher when entering at school. "*IT*: Hello! Who are you? *B1*: Hello! I'm B1. Who are you? *IT*: I'm IT").

6.4 Future Research

The issues discussed in this study are topical for Italian society. To keep pace with the globalised time we live in, Italians should be encouraged to improve the introduction of foreign languages from a tender age.

Future research is needed to verify the results of this study and to expand the investigation in a broader context. The study might also act as a pilot study for future research. By reproducing and expanding the investigation on a regional or national scale the researchers would have a more complete scenario to understand the level of appreciation of the children towards the Hocus and Lotus teaching method. Consequently, the findings that emerge could be generalised and some pedagogical implications could be made.

However, while reproducing the enquiry some alteration are proposed. It would be interesting to compare the differences between the Hocus and Lotus programme and others methods adopted by the Italian kindergarten. This could provide a general overview of the educational programmes presented in the Italian kindergarten and see the advantages and limitations of each ones and the consequent pedagogical and practical implications. This procedure would certainly foster the education of foreign languages, and in the same way it would enhance the level of knowledge of English and of other European languages among Italian people.

References

Allwright, D. and Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Aureli, T. and Perucchini, P. (2013). La comunicazione prelinguistica. In: S. D'Amico and A. Devescovi (ed.) *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Mulino, Cap. 4, pp.79-105.

Avenanti, A. and Aglioti, S. (2007). Il versante sensomotorio dell'empatia per il dolore. In: M. Mancia (ed.) *Psicoanalisi e neuroscienze*, Milano: Springer, Cap. 9; pp. 249-272.

Baddeley, A., Anderson, M. and Eysenck, M. (2011). *La memoria*. Bologna: Il mulino.

Balboni, P. (2001). Lingue Europee nella scuola dell'infanzia. In: P. Balboni, C. Coonan and F. Ricci Garotti (ed.) *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia: Guerra Edizioni, Cap. 1, pp.1-22.

Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.

Begotti, P. (2007) La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri, *Studi di glottodidattica*, 1(2), pp. 44-62

Beraldo, R. (2008). Il web 2.0: risorse e strumenti per una Glottodidattica Costruttivista. *Studi di Glottodidattica*, 2(2), pp.1-9.

Bertacchini, C. (2001). *Educazione alla lingua straniera nella scuola dell'infanzia e nella scuola di base*. Azzano San Paolo: Junior.

Borella, E., Cornoldi, C. and De Beni, R. (2015). Intelligenza e memoria nell'invecchiamento. In: E. Borella and R. De Beni (ed.) *Psicologia dell' invecchiamento e della longevità*, 2nd ed., Bologna: Mulino, Cap. 6, pp.133-153.

Bosna, V. (2015). Maria Montessori uno sguardo diverso sull'infanzia. *Foro de Educación*, 13(18), pp.37-50.

Brandi, L. and Bigagli, A. (2004). Neuroni specchio, linguaggio e autismo. *Quaderni del Dipartimento di Linguistica - Università di Firenze*, 14, pp.153-162.

Brandimonte, M. (2004). *Psicologia della memoria*. Roma: Carocci.

Bruner, J. (1987). *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*. Roma: Armando.

Bryman, A. (2006). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Camaioni, L. (2001). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il mulino.

Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione*. Torino: UTET.

Caon, F. and Rutka, S. (2004). *La glottodidattica ludica | Laboratorio Itals*. [online] Itals.it. Available at: http://www.cestim.it/scuola/Materiali%20formazione%20operatori%20corsi%20estivi%202012/Caon_Rutka_glottodidattica_ludica.pdf [Accessed 1 May 2016].

Caon, F. and Rutka, S. (s.d.). Metodologia Ludica e Lingua Seconda. [online] Available at: http://www.cestim.it/scuola/Materiali%20formazione%20operatori%20corsi%20estivi%202012/CAON_RUTKA_Metodologia_ludica_e_lingua_seconda.pdf [Accessed 10 Jun. 2016].

Carew, T. and Magsamen, S. (2010). Neuroscience and Education: An Ideal Partnership for Producing Evidence-Based Solutions to Guide 21st Century Learning. *Neuron*, 67(5), pp.685-688.

Cebula, K. (2014). *Interview - Katie Cebula*. [Video Online] Available at: http://www.blendedlearning.me/WebCT/ConceptualisingResearch/unit10/scenario10.php?ID=7&WebCT=user10&pw=user10 [Accessed: 10 April 2016].

Charman T, Baron-Cohen S, Cox A, Baird G, Drew A. (1997) Infants with autism: an investigation of empathy, pretend play, joint attention and imitation. *Dev Psychol.*, 33, pp. 781-789.

Commodari, E. and Guarnera, M. (2003). Difficoltà di lettura e funzioni attentive. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, [online] 2, pp.85-98. Available at: http://ojs.unict.it/ojs/index.php/annali-sdf/article/view/125 [Accessed 12 Apr. 2016].

Coonan, C. (2001). L'inglese come lingua straniera nella scuola dell'infanzia. In: P. Balboni, C. Coonan and F. Ricci Garotti (ed.), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Perugia: Guerra Edizioni, Cap. 3, pp.47-90.

Council Of Europe (2001). Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference, Council of Europe, Strasbourg, 1996, 1998, 2001 (Cambridge University Press).

Creswell, J. (2003). *Research design*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.

Daloiso, M. (2009a). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia*. Torino: UTET.

Daniel, J. (2012). *Sampling essentials*. Los Angeles: Sage Publications.

De Giacomo, A., Fanizza, I., Lopalco, P. And Perniola, T. (2006). *Indicatori precoci dello sviluppo del linguaggio: il ruolo dell'imitazione in bambini affetti da Autismo (dati preliminari). Early signs of language development: imitation role in autistic children (preliminary data)*. [online] Giornale Italiano di Psicopatologie, 12, pp. 424-429. Available at: https://www.researchgate.net/publication/242192673 [Accessed 31 Mar. 2016].

Denscombe, M. (2007). *The good research guide*. Maidenhead: Open University Press.

Di Nuovo, S. (2006). *La valutazione dell'attenzione*. Milano: Angeli.

Dichirico, C. (2005). *I bambini e le lingue*. Milano: F. Angeli.

D'Odorico, L. (2005). *Lo sviluppo linguistico*. Roma: GLF editori Laterza.

Dolci R. (2004). Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie. In: Serraggiotto G. (ed.), *Lingue straniere nella scuola*. Torino: UTET, Cap. 6, pp. 83-104.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.

Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon Institute of English.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), pp.209-224.

Fabbro F., (s.d.) - *Neuroscienze ed educazione plurilingue* http://www.agebi.it/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=63&Itemid=4 [Ultimo accesso 10 Aprile 2016]

Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue*. Roma: Astrolabio.

Faccioli L., Ardu E., Benso F. (2015) Funzioni attentive esecutive, gioco del calcio e apprendimenti. *DiM - Difficoltà in matematica*, Erickson, 11(2), pp. 201-215.

Favaro, L. (2012). Tecniche didattiche per l'insegnamento dell'inglese nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. In: M. Santipolo (ed.), *Educare i bambini alla lingua inglese*, Lecce: Pensa MultiMedia Editore, Cap. 8, pp.175-198.

Favaro, L. (2016). Verso l'insegnamento precoce. In: C. Melero Rodriguez (ed.), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia: Ca' Foscari, pp.87-94.

Fowler Neville, H. (2007). *Is This a Phase? -- Excerpt*. [online] Parentingpress.com. Available at: https://www.parentingpress.com/media/is-this-a-phase_excerpt2.html [Accessed 10 May 2016].

Freddi, G. (1990). *Azione, Gioco, Lingua. Fondamenti di una Glottodidattica per bambini.* Padova: Liviana.

Freddi, G. (1990a). *Il bambino e la lingua*. *Psicolinguistica e Glottodidattica.* Padova: Liviana.

Gallo, B. (2003). *Neuroscienze e apprendimento*. Napoli: Ellissi.

Gobbis, A. and Legler, M. (2014). Le stazioni di apprendimento: esempi didattici per un approccio di tipo globale all'insegnamento della lingua italiana a stranieri. *Italiano LinguaDue*, [online] 2, pp.298-331. Available at: http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/4702/4812 [Accessed 12 May 2016].

Greener, I. (2011). *Designing social research*. Los Angeles: Sage Publications.

Hocus-lotus.edu. (2016). *Hocus & Lotus: imparare le lingue straniere | Corsi di formazione per docenti per insegnare le lingue ai bambini*. [online] Available at: http://www.hocus-lotus.edu/ [Accessed 12 Jun. 2016].

Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Maidenhead: Open University Press.

Iacoboni, M. (2008). *I neuroni specchio*. Torino: Bollati Boringhieri.

Indicazioni Nazionali Ministro dell'Educazione. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. [online] Available at: http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf [Accessed 1 May 2016].

Infante, C. (2000). *Imparare giocando*. Torino: Bollati Boringhieri.

Istat.it. (2016). *Notizie sulla presenza straniera in Italia*. [online] Available at: http://www.istat.it/it/immigrati [Accessed 1 Jun. 2016].

Kandel, E. (2010). *Alla ricerca della memoria*. Torino: Codice.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.

Langé, G., Marrocchi, D., Lopriore, L., Benvenuto, G., Cinganotto, L. and Vacca, M. (2014). *Monitoraggio esperienze di insegnamento in lingua straniera nella scuola dell'infanzia*. [online] Available at: http://www.istruzione.it/allegati/2015/INFANZIA_Lingue_Straniere_Rapporto_Monitoraggio_Dicembre%202014.pdf [Accessed 9 May 2016].

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Lexitalia.it. (2016). *LexItalia.it - DECRETO LEGISLATIVO 19 Febbraio 2004, n. 59*. [online] Available at: http://www.lexitalia.it/leggi/dlvo_2004-59.htm [Accessed 10 Apr. 2016].

Lexitalia.it. (2016a). *LEXITALIA.IT - LEGGE 8 Novembre 2013, n. 128*.

[online] Available at: http://www.lexitalia.it/leggi/2013-128.htm [Accessed 10 Apr. 2016].

Lombardi, I. (2013). *Game [not] over. I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica.*. Perugia: Guerra Edizioni.

Long, M., 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W., Bhatia, T. (Ed.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 413–468.

Lopriore, L. (2002). The teaching of EFL in the Italian context: Issues and Implications. *CAUCE, Revista de Filologia y su Didáctica*, n° 25, pp.203-223. Available at: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25_12.pdf [Accessed 12 May 2016].

LSE - (London School of Economics and Political Science). (2007). *EU Kids Online Report*. [online] Available at: http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/D41_ISBN.pdf [Accessed 1 May 2016].

Luise, M. (2013). Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale. *LEA - Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, [online] 2, pp.525-535. Available at: http://dx.doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-13843 [Accessed 7 Mar. 2016].

Macchi Cassia, V., Valenza, E. and Simion, F. (2012). *Lo sviluppo della mente umana*. Bologna: Il mulino.

Mack, L. (2010). The philosophical underpinnings of educational research. *Polyglossia*, 19, pp.5-11.

Mariani L. (2003), "Gestire le differenze individuali. verso una pluralità di interventi", in *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXXII, 2, pp. 17-28.

Marzocchi, G., Molin, A. and Poli, S. (2000). *Attenzione e metacognizione*. Trento: Centro studi Erickson.

Mazzotta, P. (2012). Le variabili psico-affettive nell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria. In: M. Santipolo (ed.), *Educare i bambini alla lingua inglese*, Lecce: Pensa MultiMedia Editore, Cap. 4, pp.83-108.

McCafferty, S., Jacobs, G. and DaSilva Iddings, A. (2006). *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Medina, J. (2013). *Il cervello*. Torino: Bollati Boringhieri.

Mian, A. (2013). Il Role-playing, un complesso di tecniche di spicco nella didattica dell'Italiano come lingua straniera. *Revista de Lenguas Modernas*, 19, pp.469-477.

Mitchell, R. and Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.

Morra Pellegrino, M. and Scopesi, A. (1989). *Dal dialogo preverbale alla conversazione*. Milano: Angeli.

Neri, A. (2003). *L'apprendimento della lingua straniera nell'adulto e l'acquisizione della lingua materna nel bambino*. Trieste: Dipartimento di scienze del linguaggio dell'interpretazione e della traduzione.

Oliviero, A. (1998). *L'arte di ricordare: la memoria e i suoi segreti*. Milano: Rizzoli.

Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.

Pascale, C. (2011). *Cartographies of knowledge*. Thousand Oaks.: Sage Publications.

Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Pennycook, A. (2013). *The cultural politics of English as an international language*. New York: Routledge.

Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.

Pozzo, G. (2007). *L'osservazione: uno strumento per conoscere cosa succede in classe*. [online] http://elearning.unistrapg.it/. Available at:

http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/61/1/pozzo001.pdf [Accessed 1 May 2016].

Pring, R. (2004). *Philosophy of educational research*. London: Continuum.

Pugh, G. (2007). Cooperazione, non incorporazione: psicoanalisi e neuroscienze. In: M. Mancia, *Psicoanalisi e Neuroscienze*, Milano: Springer, Cap. 1, pp.35-64.

Reffieuna, A. (2011). *Come funziona l'apprendimento*. Trento: Centro studi Erickson.

Ricci Garotti, F. (2001) L'incontro con la lingua tedesca. In: P. Balboni, C. Coonan and F. Ricci Garotti (ed.), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Perugia: Guerra Edizioni, Cap. 2, pp. 23-46.

Rinaldi, P. and Volterra, V. (2013). Dall'azione al linguaggio: il ruolo del gesto. In: S. D'Amico and A. Devescovi (ed.), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio e della comunicazione*, Bologna: Mulino, Cap. 3, pp.61-76.

Ritchie, J. and Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice*. London: Sage Publications.

Rivoltella, P. (2012). *Neurodidattica*. Milano: Cortina.

Rizzolatti, G., Vozza (2008). *Nella mente degli altri*. Bologna: Zanichelli.

Robson, C. (2011). *Real world research*. Chichester: Wiley.

Roscelli, V. and Martignoni, P. (2008). *Insegnare e apprendere*. Milano: ISU-Università Cattolica.

Santrock, J. (2013). *Psicologia dello sviluppo*. Milano: McGraw-Hill.

Scardovelli, M. (1993). *Il feedback costruttivo. La programmazione neurolinguistica: verso una comunicazione efficace nella scuola, nell'azienda, in famiglia, con se stessi*. Milano: Unicopli.

Scott, J. (2008). Children as Respondents: the challenge for Quantitative Methods. In: P. Christensen and A. James (ed.), *Research With Children: Perspectives and Practices*, Oxon: Routledge, pp.87-108.

Scovel, T. (1988). *A time to speak: a Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Cambridge: Newbury House.

Sidoli, R. (2011). Saper leggere, leggere per sapere: modelli teorici e pratiche didattiche a confronto. In: R. Viganò, G. Brex and C. Goisis (ed.), *Per il gusto di apprendere. La didattica come risorsa contro il disagio*, Milano: FrancoAngeli, Cap. 2, pp.39-68.

Sisti, F. (2013). *Studi di glottodidattica per la formazione primaria*. Roma: Multidea.

Squire, L. and Kandel, E. (2010). *Come funziona la memoria*. Bologna: Zanichelli.

Stablum, F. (2002). *L'attenzione*. Roma: Carocci.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In: G. Cook and B. Seidlhofer, (ed.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*, Oxford: University Press, pp.125-144.

Taeschner, T. (2002). *L'insegnante Magica*. Roma: Borla Editrice.

Taeschner, T., Colibaba, A. and Gheorghiu, I. (2013). 'The Narrative Format" for learning and teaching languages to children and adults. *Synergy*, [online] 9(2), pp. 223-235. Available at: http://synergy.ase.ro/issues/2013-vol9-no-2/16-traute-taeschner-anca-colibaba-irina-gheorghiu-the-narrative-format-for-learning-and-teaching-languages-to-children-and-adults.pdf [Accessed 1 May 2016].

Tashakkori, A. and Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Thomas, G. (2013). *How to do your research project*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Ugolini, P. (2007). *Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento (modelli VAK e Felder-Silverman) | Laboratorio Itals*. [online] Itals.it. Available at: http://www.itals.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman [Accessed 1 May 2016].

Van Herk, G. (2012). *What is sociolinguistics*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

Varisco, B. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.

Vettorel, P. (s.d.). Mente, stili di apprendimento e ambiente. In: P. Vettorel and F. Della Puppa (ed.), *Stili di apprendimento e culture in classe* [online] Venezia: Laboratorio Itals, Cap. 2, pp.14-28. Available at: http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_stili_culture_inclasse_teoria.pdf [Accessed 1 May 2016].

APPENDICES

Appendix 1: Children's Drawings and Transcripts of their explanations

S = Sofia - Researcher

B1

S: Sei pronto a spiegarmi tutti i disegni che hai fatto? Allora… Cerchiamo il tuo disegno! Questo?!

B1: Si, è mio…

S: Ook… e poi… Quello della cosa che ti piace…

B1: è di B9..

S: No questo è quello delle cose che non ti piacciono… e questooo… dov'è B1? [sfogliando tra i vari disegni] Questo?

B1: sii..

S: Ook.. Vai! Allora, mi spieghi che cos'hai disegnato qui?

B1: Eee.. dei soli così fanno tanta luce

S: Fanno tanta luce.. e questi chi sono? [indicando le due parti arancioni disegnate da B1]

B1: Lotus and Lotus…

S: Ook… [in contemporanea B1 ripete: Lotus….] Perché ti stanno simpatici?

B1 ripete: Lotus and Lotus..

S: Esatto! Hocus and Lotus! Ma e ti stanno simpatici?

B1: Si!

S: e ti piace parlare inglese con loro?

B1: Sii [si più lungo rispetto a quello di prima – sembra essere più convinto]

S: Non ti fa un po' di paura?

B1: No… Sono i Dinocroc rossi con tutti i denti..

S: Ma e secondo te è facile o difficile parlare inglese?

B1: eee…. [ci pensa] difficile…

S: è difficile? [B1 annuisce con la testa] Perché è difficile? Perché..

B1: Non li conosco… non li conoschi* [indicandomi]

S: Perché se io ti parlo in italiano tu capisci tutto?

B1: Non li… Non li conosci Lotus and Lotus

S: No, io si che li conosco guarda sono qua.. [andandoli a prendere].. Te lo ricordi che sono venuta anch'io? [entra B4 assente quella mattina – B1 si gira] Ciao B4! […] Ok, e invece dimmi un attimo.. una cosa che non ti piace qua [prendendo il disegno che ha fatto B1 sul tema "Quando viene la maestra Silvia non mi piace"]

B1: eee.. Sono le cacche dei cani…

S: Eh le cacche dei cani.. ma con la maestra Silvia, quando viene la maestra Silvia c'è qualcosa che non ti piace? Per esempio io ti ho sentito dire più volte che hai voglia di toglierti la maglietta… Ti ricordi?

B1: DI mettermi la maglietta!

S: Ti piace metterla?

B1: Si!

S: e ti piace anche toglierla o no?

B1: Si!

S: perché finalmente puoi parlare italiano?

B1: Si!

S: Aaaahn… ho capito.. [indicando il disegno] e qui? È quando la maestra Silvia se ne va?

B1: [indicando un altro punto del disegno] qui se ne va…

S: Ah, qui se ne sta andando la maestra Silvia… Ok.. Va bene, ok, ehm.. va bene… Adesso puoi andare alla stanza delle manine gialle e mi mandi un altro bambino, te lo dice la maestra Monica.. Grazie!

B2

S: Ciao B2!!! Allora troviamo i tuoi disegni… [B2 va verso la telecamera] No, siediti qua [indicando la sedia rossa] Disegno della B2 bellissimo, questo! E… il fango… Hai fatto un super lavoro qua eh?! [dandole il secondo disegno con il fango] Allora, spiegami un po' cos'hai disegnato

B2: Il fango con la palla!

S: Il fango con la palla! E perché non ti è piaciuto quella cosa lì? C'è qualcosa che non ti è piaciuto? Perchè si sporcava tutto? [B2 annuisce con la testa] è Lotus o Hocus?

M: Lotus…

S: è la femminuccia? Tutta sporca?! [B2 annuisce con la testa] Non è tanto bello… [riferendosi allo sporco - B2 fa no con la testa] Ma c'è qualcosa nella lezione di inglese che non ti piace tanto? Per esempio, guardare il video, o che gli altri si siedono davanti al video che tu non vedi? O quando la maestra Silvia se ne va… C'è qualcosa che non ti piace tanto o no? O ti piace tutto?

M: Eeh.. [ci pensa] non mi piace… quando tutti si mettono davanti..

S: Davanti al video vero? Che succede un po' […] tu sei bravissima di solito, stai seduta sulla tua sedia.. sei molto brava! E questo qua me lo spieghi anche questo?

[prendendo il disegno "la cosa che mi piace"]

M: ho fatto la casa con i fiori e con il sole..

S: è la casa di Hocus and Lotus? [B2 annuisce con la testa] è per quello che è arancione? [B2 annuisce con la testa] aaaah, ma e ti piace entrare.. beh, sei entrata in casa di Hocus and Lotus? [con occhi più accesi e un sorriso annuisce] L'hai vista? In tutte le storie… si entra nella casa di Hocus and Lotus, e ti è piaciuta? [continua ad annuire con la testa] Ti piace parlare inglese con loro? [annuisce] e secondo te è facile o difficile parlare inglese? [guarda in basso] Riesci sempre a capire cosa ti dicono Hocus and Lotus? [B2 tira su lo sguardo e annuisce e sorride] Si?! … OK.. Va bene, B2.. Allora, ti ringrazio tanto e puoi chiamarmi il prossimo bambino! Va bene? [annuisce] allora puoi tornare nella stanza delle manine gialle e mi mandi il prossimo! Grazie B2!

B3

S: Ciao B3!!!

[…]

S: Mettiamo Hocus and Lotus qui..

B3: Posso prenderlo uno?

S: Certo! Puoi coccolarli se vuoi!

B3: No, posso farli rimbalzare!!!

S: Rimbalziamoli!!! Allora, ascoltami un attimo… [prendendo il disegno] allora questo è un sole […] Cos'è che ti piace di più quando viene la maestra Silvia?

B3: Ma dov'è la musica?

S: Ti piace la musica?

B3: Si..

S: Ti piace la musica quando si salta?

B3: Si

S: E una cosa che non ti piace? Ti piace stare seduto tutto il tempo?

B3: Si…

S: Ma se non stai mai seduto tutto il tempo!

B3: Perché mi piace toccare il computer, e quella [indicando la macchina foto – poi si alza e va dietro la macchina foto]

[…]

S: è facile o difficile parlare inglese?

B3: Difficile…

[…]

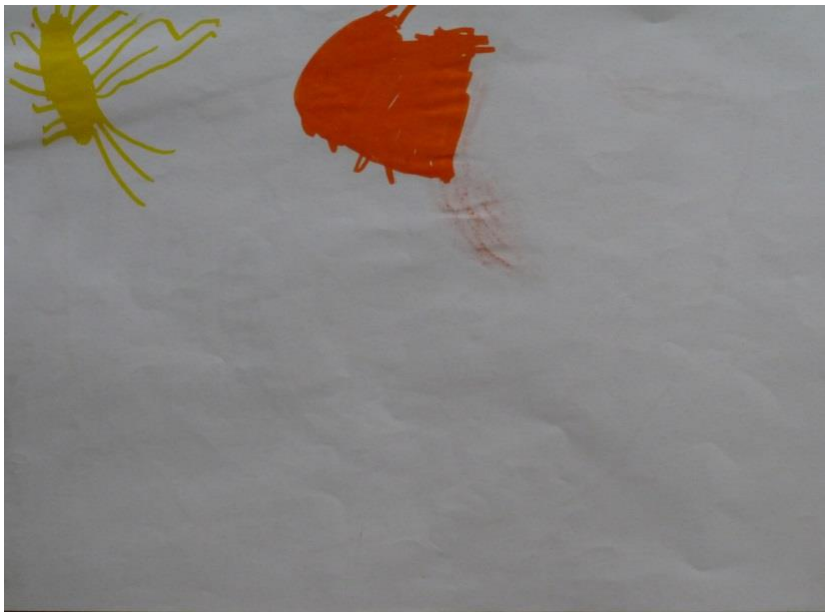
B4: Assente

B5

S: Ciao B5!!! Come va?

B5: Bene [con lo sguardo basso]

S: Bene?! Guarda, quello è il disegno della B2 che lo volevi vedere prima [indicando il disegno di B2] Allora, qua il disegno di B5 [della cosa] che gli piace, e il disegno di B5 delle cose che non gli piacciono… è questo? [B5 annuisce con la testa] è bellissimo questo eh.. sembra un quadro! Allora mi spieghi questi disegno qua delle cose che ti piacciono di quando incontri a maestra Silvia



B5: Questo è Hocus!

S: Aaah… Quindi lui? [S prende il pupazzo di Hocus e B5 annuisce con la testa] e ti piace lui? [B5 annuisce] Ti sta simpatico? [B5 fa no con la testa] Non ti sta simpatico? [B5 fa no] Perché no? [B5 guarda fuori e non risponde] Perché non ti sta simpatico? Capisci sempre quello che ti dice o no? [B5 annuisce con la testa]Capisci abbastanza tutto di quello che ti dicono in inglese? [annuisce con la testa]Ma questo qui invece che

cos'è? Un momento che non ti piace tanto..

B5: Eh…

S: Ti ricordi cos'era questo? [indicando il disegno –B5 annuisce con la testa] me lo racconti? Allora per esempio questi puntini….Non ti ricordi bene? [B5 fa no con la testa] No, te lo sei dimenticato.. allora te lo chiedo adesso, c'è qualcosa che non ti piace quando viene la maestra Silvia? [B5 annuisce con la testa] si?! e che cos'è che non ti piace tanto?

B5: il nero (? Non capisco)

S: Il colore nero? [B5 annuisce con la testa] in che senso? [B5 sembra in difficoltà e allora S fa una domanda] Ti piace guardare il video? [B5 annuisce] E sentire la canzone? [B5 annuisce] Ti piace tutto?

B5: Si..

S: E ti piace quando i bambini si mettono davanti al video?

B5: Si..

S: Ah si!! Quando vi mettete davanti al video che non si vede niente? Un pochino.. Ok, va bene allora questo non te lo ricordi tanto che cosa voleva dire, però è molto bello, molto molto bello! Va bene, allora chiamami il prossimo bambino, puoi tornare nella stanza delle manine gialle e grazie!

B6

S: Ciao B6!! Come stai?

B6: Bene!

S: Bene! Allora, puoi sederti qua con me e mi spieghi un po' I tuoi disegni.. […] Allora, raccontami un po' cos'hai disegnato qua.. che è bellissimo! Hai fatto dei disegni bellissimi!

B6: Qua dorme con la sua copertina e ho chiuso così Hocus non viene svegliato…

S: Ahn, è Hocus che dorme con la coperta!!! È nell'ultima storia no? Quando Lotus vuole andare a ballare!

B6: Si.. ma non ci hanno la musica e poi the rat gli dà il mangiacassette e poi quando mettono le cassette esce la musica e poi Lotus e Hocus ballano… ti faccio vedere il mio burrocacao […]

S: […] ma e tu lo guardi anche a casa Hocus and Lotus?

B6: si..

S: si?! guardi i cartoni o leggi il libro?

B6: leggo il libro di the rat..

S: aaah.. bravissima! C'è qualcosa che ti piace tantissimo quando viene la maestra Silvia? Ti piace parlare inglese?

B6: si, però mi piace the rat che gli prende la palla…

S: e della lezione ti piace di più ascoltare la canzone, leggere il libro, guardare il video, ballare…?

B6: [annuisce con la testa a tutto] però mi piace anche quando vado in un altro posto a ballare

S: […] e spiegami qua invece cos'hai disegnato?

B6: qua è la maestra Silvia ha le sue cose che le ste tenendo in mano..

S: Aaaah… perché sta arrivando o andando via?

B6: sta andando via…

S: Non ti piace quando va via la maestra Silvia?

B6: no…

S: […] ah non ti piace quando va via la maestra Silvia, ma ti piace quando arriva?

B6: e queste sono le gambe…

S: ah infatti! E questo blu?

B6: il burrocacao..

S: il burrocacao della maestra Silvia! Giusto! E secondo te è difficile o facile parlare in inglese?

B6: facile..

S: è facile? Capisci sempre tutto quello che ti dicono Hocus and Lotus?

B6: Si…

S: Bravissima!!! […]

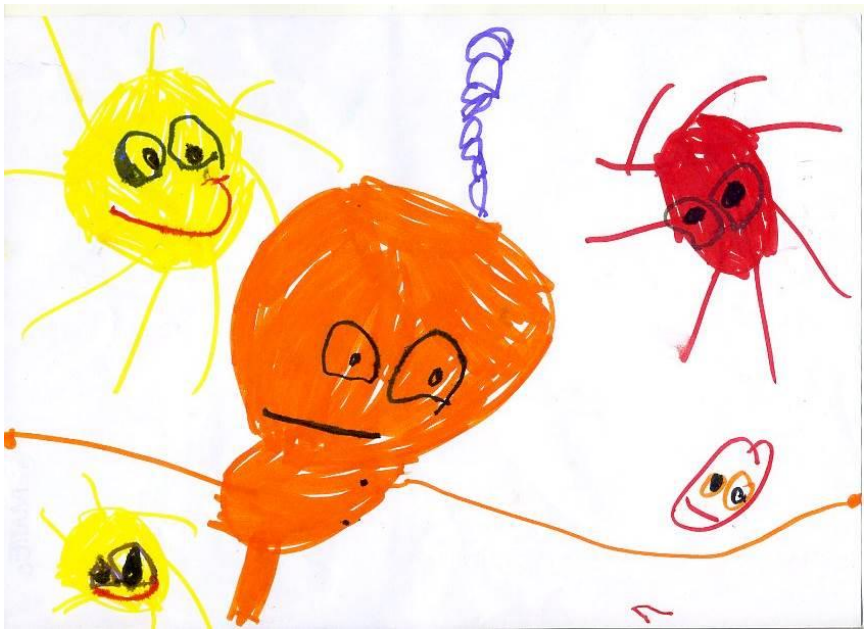
B7

S: Ciao B7! Super B7! Allora, ti puoi sedere qua.. e adesso mi spieghi un po' i tuoi disegni, che sono meravigliosi.. sono proprio belli devo dire! Allora questo..

B7: è il sole

S: è il sole..e poi c'è? [indicando Hocus]

B7: Hocus..



S: e poi?

B7: il sole al tramonto e qua un altro sole..

S: ma e ti sta simpatico Hocus?

B7: Si!

S: Si?! è qua guarda, te lo metto qua [spostando il pupazzo di Hocus di fronte a lui] così ti guarda.. e, capisci tutto di quello che ti dice Hocus? Capisci bene l'inglese? [B7 annuisce con la testa] e secondo te è abbastanza facile o difficile parlare inglese?

B7: [ci pensa un attimo] dddiifficile!

S: è un po' difficile.. però sei bravissimo tu eh! Sei molto bravo! Ti ricordi un sacco di cose! E secondo te loro sono bravi a parlare inglese? [B7 annuisce con la testa] eh si è la loro lingua.. infatti.. e qui invece? [prendendo l'altro disegno] cos'hai disegnato? Che già me l'hai spiegato ma spieghiamolo di nuovo..

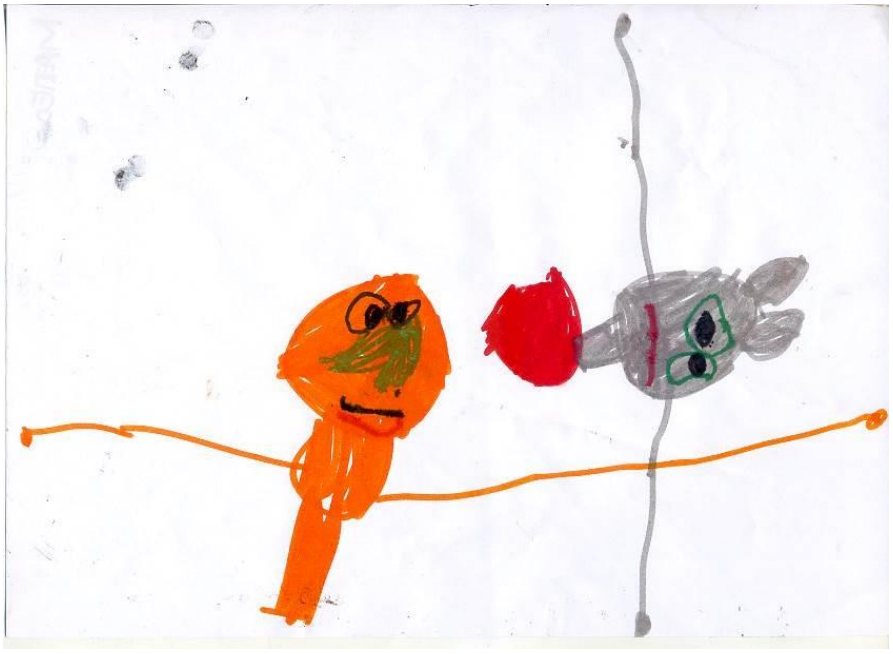
B7: The rat che ruba la palla a Lotus [mimando i gesti di the rat e Lotus]

S: The rat che ruba la palla! E perché non ti piace?

B7: Perché è monello.. [B7 dice sorridendo]

S: è monello è vero! E invece parlando un po' della lezione, c'è qualcosa che ti piace tantissimo? Per esempio guardare il cartone, ascoltare la canzone, o all'inizio quando

fate un po' di teatro o quando ballate o quando leggete… cos'è che ti piace di più?



B7: quando leggiamo!

S: Ah, quando vedi la figura! Ok!

B7: Anch'io ce li ho..

S: Li guardi anche a casa?!

B7: Si..

S: e guardi anche il cartone a casa? E anche ascolti la musica? [B7 annuisce con la testa a tutte le domande] Fai tutto, sei molto bravo! E qualcosa che non ti piace? C'è o no?

B7: No..

S: No, ti piace tutto? Ti piace mettere la maglietta [B7 annuisce con la testa] Non ti piace toglierla però [B7 fa no con la testa] Ti piace rimanere nel mondo di Hocus and Lotus [B7 fa un grande si con la testa] Bene, perfetto! Bravissimo B7! Puoi tornare nella stanza e mi mandi qualcun altro! Grazie!

B8

S: Ciao B8!! Come va? […] Allora, mi racconti cos'hai disegnato.. questo è quello che ti piace? […] cos'è che ti piace qua?

B8: ehmmm..Quando viene la maestra Silvia…

S: ma e questa è una faccia? Con degli occhi e una bocca?

B8: Si..

S: e chi è? È la maestra Silvia?

B8: SI! [dice convinta]

S: Ahhhn ti piace quando viene la maestra Silvia!

B8: SI.. lo scrivo io il nome…

S: Lo vuoi scrivere qua? Stai attenta che ti sporchi tutte le maani.. [S + B8 ridono] […] e quando viene la maestra Silvia cos'è che ti piace?

B8: ehmmm.. Hocus!

S: Ahhn ti piace Hocus! E capisci sempre tutto di quello che dice Hocus?

B8: si!

S: e qual è la lingua di Hocus? [B8 indica Hocus] quale lingua parla? [B8 fa una linguaccia] parla in inglese!!! Ma e capisci sempre tutto? [B8 annuisce] Sei bravissima!!! Ed è difficile o facile parlare inglese?

B8: No..

S: Non è facile o si?

B8: Si..

S: è facile? [B8 annuisce sorridendo] Oook… allora capisci tutto, è molto facile.. molto bene!

B8: Ma qui c'è il bordo… [indicando il foglio un po' distratta dalla nostra intervista]

S: Ma e quando fai la lezione di inglese ti piace vedere Hocus and Lotus?

B8: Eeee questo voglio [toccando i pupazzi di Hocus and Lotus]

S: Ma e ti piace cantare, ti piace ballare, ti piace guardare il video???

B8: Hocus.. [indicando i pupazzi]

S: Ah, ok ti piacciono loro! Ma e invece di questo qua [indicando l'altro disegno], la cosa che non ti piace?

[B8 non si ricorda che cos'aveva disegnato e si iniziano a dire cose poche rilevanti]

B9

S: Ciao B9!!!Questo è di B9 e poi… queesto!!! Che è bellissimo! Siediti pure qua, mi

racconti un po' questi due disegni cosa sono? [indicando i disegni] allora questo è quello che ti piace fare durante la lezione della maestra Silvia no?

B9: è una macchina…

S: è una macchina? In che senso? Ci sono delle macchine durante la lezione della maestra Silvia? [B9 annuisce con la testa] Si?! Nelle storie di Hocus and Lotus forse? [B9 annuisce] ma e durante la lezione c'è qualcosa che ti piace tanto tanto fare? Vedere il video, ascoltare la canzone, ballare, mettere la maglietta.. c'è qualcosa che ti piace di più delle altre?

B9: Mettere la maglietta..

S: Perché si entra dentro il mondo di Hocus and Lotus? E ti piace? [B9 annuisce con la testa] Ma e capisci sempre tutto di quello che ti dicono Hocus and Lotus?

B9: Si…

S: Si?! ma e secondo te è abbastanza facile o difficile parlare inglese?

B9: [dice qualcosa che non capisco]

S: è difficle? [fa no con la testa] o facile?

B9: è facile..

S: è facile?! Aaah bene! [prendendo il secondo

disegno] e questo qui che cos'è?

B9: è il fango..

S: aaah è il fango!!!è la storia del fango con la palla che entra [nel fango].. e perché non ti piace quella cosa lì? Perché si sporcano? [B9 annuisce con la testa] però è una storia che ti piace o no la storia del fango? [B9 mi guarda un po' perso e muove la sedia ma scuota la testa come per dire di no] No?! Non ti piace la storia del fango? Aaaahn, ok! E ti ricordi la tua storia preferita? [non risponde e sembra stanco] quella del tamburo? Va bene B9, ti ringrazio, puoi tornare nella stanza delle manine gialle e mi chiami un tuo compagno!

B10

S: UUaaauu la B10!!! Che bella che è questa B10, troppo simpatica questa B10!

B10: [prendendo un disegno] questo è mio, che ne abbiamo fatti due, qua [girando il foglio dalla parte bianca] non ho fatto perché volevo fare un giardino tutto bianco..

S: Aaaah… Allora, abbiamo qui quello che ti piace, aspetta che me lo segno se no mi dimentico [mi alzo per andare a prendere un pennarello]

B10: Posso Hocus? [lo prende in mano]

S: Si, li puoi tenere!

B10: Li siedo [prende una sedia per Hocus and Lotus e li fa sedere vicino a lei]

S: Raccontami un po' cosa hai disegnato in questo disegno qui

B10: Questo è il sole, questo è lo stereo, questo è lo stereo rotto, questo è lo stereo che non funziona, questo è lo stereo che funziona, questo è lo stereo che è caduto, questo è lo

stereo che non funziona… [continua così per ogni parte del disegno]

S: Ok, perché ti piace quando lo stereo fa il monello, fa il biricchino [B10 annuisce]

B10: Questo non parte, questo stereo è rotto tantissimo, questo si è consumato…

S: quindi è la storia dello stereo questa? [B10 annuisce] Beeellissima! Ma e ti piace perché è un po' monellino?

B10: [indicando una dei disegni sul foglio] e questo si è tutto rotto..

S: è vero.. lo stereo c'è all'inizio e alla fine vero? [B10annuisce] […] ma e dimmi una cosa, ti piace mettere la magliettina? [B10annuisce] ti piace entrare nel mondo…

B10: Voglio vedere il film… [indicando la telecamera]

S: eh dopo lo guardiamo tutti insieme..

B10: mi metto la macchinetta qua così la vedo meglio [indicando vicino a lei]

S: eh no perché se no non riesci ad essere nel film, adesso io ti sto riprendendo così sei un'attrice del film.. […]

S: ma e ti piace mettere la magliettina?

B10: si, lo scrivo. [fa finta di scrivere e dice ad alta voce] Magliettina di maestra Silvia

S: Perfetto! Bravissima! Ma e ti piace parlare con Hocus and Lotus?

B10: Si!

S: Ti piace parlare inglese? Capisci tutto?[continua a guardarmi e guardarsi intorno e ad annuire]

B10: Si…

S: e un'altra cosa.. è facile o difficile parlare inglese?

B10: difficile!

S: è difficile? Perché?

B10: perché è difficile, faccio clock ma non è difficile (???)

S: è difficile ma capisci tutto quando parli inglese..

B10: si si…

S: ma e qua che hai disegnato la cosa che non ti piace?

B10: [continua a scrivere nella sua scrittura inventata e spiegarmi il disegno] Rosso è lo stereo che è rovinato e che non è caduto a terra..

S: ok, ma e che cos'è questo? Cioè quand'è che non ti piace della lezione della Silvia?

B10: è che quando la Silvia mette la musica ma mette la spina si accende..

S: quindi, non ti piace? Ma mi hai detto appena qua che ti piace.. e perché non ti piace adesso?

[B10 rimane un po' spiazzata e non sa cosa rispondere allora le chiedo] non ti piace

quando ballate? [e mi fa di no con la testa] Non ti piace quando saltate?

B10: Si! [con aria convinta - guarda il primo disegno e me lo rispiega] qua lo stereo è rotto…No, qua lo stereo parte e qua…

S: Allora, qua fa il monello abbiamo detto che ti piace che fa il monello che un po' si e un po' no e qua invece è rotto e non parte proprio.. Giusto? [B annuisce con la testa]

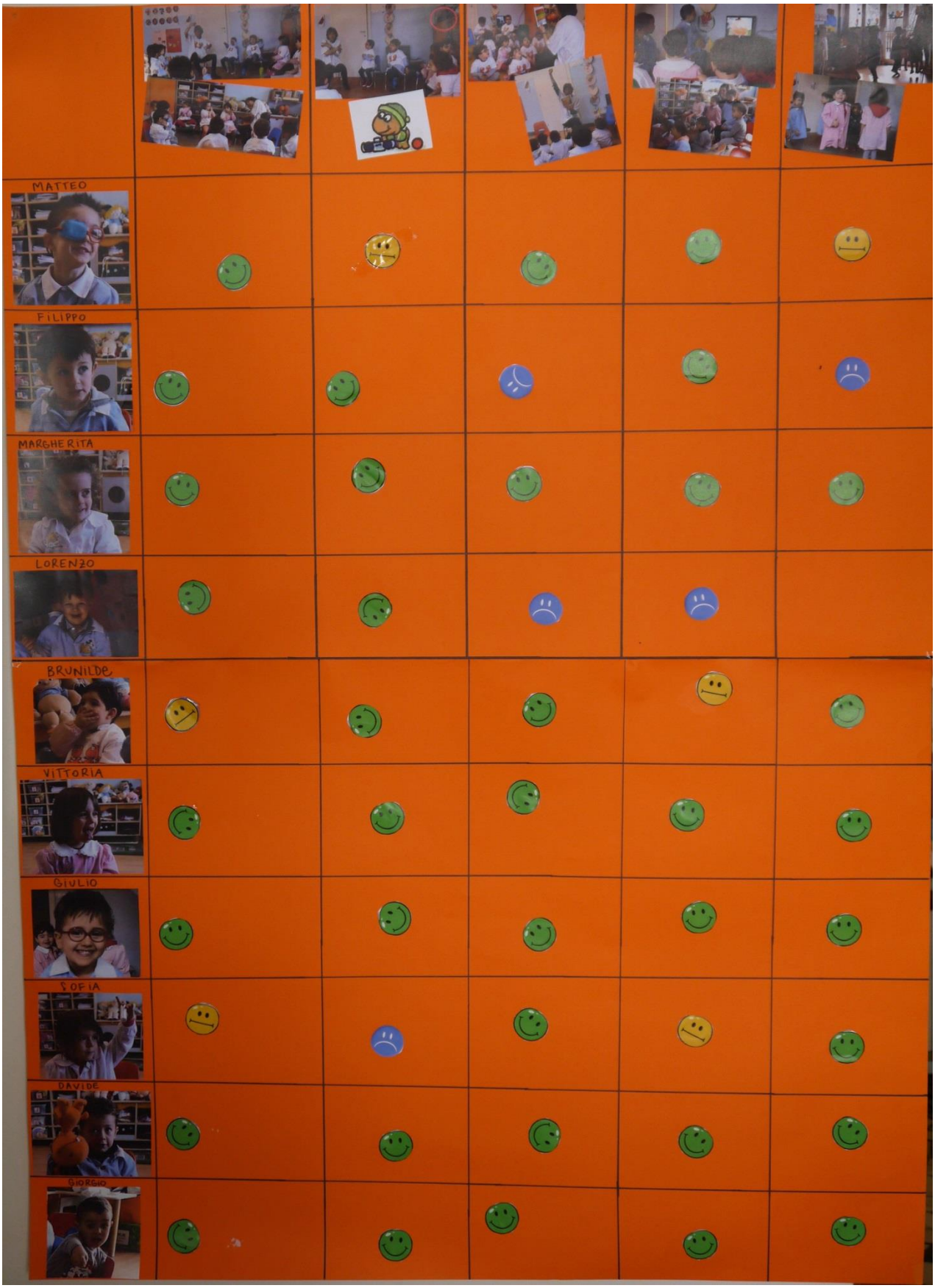
B10: Mi metto la fotografia qua [indicando vicino a lei]

S: Eh no, ora devi tornare nella stanza delle manine gialle

B10: Mi prendo Hocus

S: eh mi servono questi.. dopo te li porto! Mi chiami un altro bambino? Grazie!

Appendix 2: The Poster



TONO DA TAVOLO
TONO DA CLASSE
MAPPA DELLA NOSTRA

TONO DA TAVOLO
TONO DA CLASSE
MAPPA DELLA

Appendix 3: Visual Aid for the Three Corners Activity and for the Mini-Interviews

Acting-out Stage

Song Stage

Book Stage

Video Stage

Dance Stage

Appendix 4: Parents' Questionnaire

Mio figlio/a è …….

1. **Durante la settimana usiamo i materiali di Hocus and Lotus:**

◯ Tutti i giorni più volte al giorno
◯ Tutti i giorni una volta al giorno
◯ 5 o 6 giorni a settimana per una volta al giorno
◯ 3 o 4 giorni a settimana per una volta al giorno
◯ 1 o 2 giorni a settimana per una volta al giorno
◯ Altro – Specifica ……..

2. **Quale materiale usiamo di più a casa:**
   - Sono possibili più risposte -

◯ Cartone animato
◯ Canzone
◯ Libro
◯ Tutti e tre

3. **Per quale motivo?** ***(es: perché me lo chiede mio figlio, perché è più comodo...)***

……
……

4. **Quando usiamo il materiale di Hocus and Lotus**:

◯ è una mia proposta
◯ è una richiesta di mio/a figlio/a

5. **Rispetto ad Ottobre ho notato un cambiamento nell'atteggiamento di mio/a figlio/a verso l'inglese:**

◯ Si
◯ No

→

6. **Se sì, in che modo l'atteggiamento di mio/a figlio/a è cambiato?** ***(es: usa delle parole inglese parlando, gli piace salutare in inglese, mi chiede di parlare inglese…)***

……

……

7. **Mio/a figlio/a mi racconta delle lezioni di Inglese e del mondo di Hocus and Lotus:**

◯ Mai
◯ Raramente
◯ Spesso
◯ Sempre

8. **Mio/a figlio/a quando mi parla delle lezioni di inglese e del mondo di Hocus and Lotus mi racconta che:**

……

……

9. **Guardando mio/a figlio/a e il suo atteggiamento verso l'inglese, l'esperienza con Hocus and Lotus mi sembra:**

◯ Estremamente Negativa
◯ Negativa
◯ Neutra
◯ Positiva
◯ Estremamente Positiva

10. **Eventuali commenti extra a proposito di mio figlio/a e la lingua inglese da ottobre a oggi:**

……

……

Grazie mille per il vostro tempo e la vostra collaborazione!

Appendix 5: IT's Questionnaire

1. **Da quanto tempo lavori con questa classe?**

……

2. **L'esperienza di Hocus and Lotus rappresenta il primo contatto tra i bambini e la lingua inglese o ci sono state altre esperienze gli scorsi anni? Se sì, quali?**

……

3. **Durante la settimana i bambini chiedono o si riferiscono qualche volta al mondo di Hocus and Lotus e alla maestra Silvia? Quanto e in che termini?**

……

4. **Ti sembra che i bambini si divertano durante le ore di inglese? Da cosa lo vedi?** (*Esempio*: Sì, nell'aspettare che arrivi la maestra Silvia sono felici e mi raccontano le storie di Hocus and Lotus / No, mi sembrano annoiati…)

……

……

5. **Tenendo conto delle attività che i bambini svolgono con te durante la settimana e considerando le modalità che preferiscono e in cui si divertono di più, ritieni che le attività proposte durante le ore di inglese siano adeguate o vedi i bambini annoiati e poco coinvolti? Ci sono delle modalità che consiglieresti in quanto più adatte a questo gruppo classe?**

……

……

……

……

6. **Delle varie attività proposte (Drammatizzazione, canzone, lettura, video e ballo finale) quale ti sembra quella che ai bambini piace di più? Perché?**

……

……

7. **Quale invece ti sembra che li coinvolga di meno? Perché?**

……

……

8. **Rispetto ad Ottobre hai notato un cambiamento nell'atteggiamento dei bambini verso l'inglese? Se sì, in che termini?**

……

……

……

……

9. **Credi che le attività proposte dalla tesista ai fini della sua ricerca siano state adeguate al gruppo classe e che le risposte dei bambini possano essere considerate attendibili? Quali sono le migliorie che consiglieresti da un punto di vista pedagogico?**

……

……

……

……

10. **Eventuali commenti extra riguardo i bambini e il loro atteggiamento verso le ore di lezione d'inglese da ottobre a oggi:**

……

……

……

……

……

Grazie infinite per la tua collaborazione e il tuo tempo!

Appendix 6: Plain Language Statement and Consent Form

Nome del ricercatore
Sofia Caiolo

Contatto del ricercatore
829219@stud.unive.it - 3471810348

Gruppi/Scuole coinvolti/e nella ricerca

Bambini di 3-4 anni iscritti al corso Hocus and Lotus presso l'Asilo Nido Bim Bum Bam di Noventa Padovana.

Name del relatore di tesi
Professor Fabio Caon

Contatti del relatore di tesi
fabiocaon@unive.it

Università Ca'Foscari Venezia

Suo/a figlio/a è stato invitato a partecipare a un progetto di ricerca. Prima di decidere è importante capire perché verrà fatta questa ricerca e cosa comprenderà. Vi prego di leggere attentatemene le seguenti informazioni e di discuterne con altri se necessario. Se ci dovessero essere informazioni non chiare o se ci fosse la necessità di ricevere ulteriori informazioni, non esitate a contattarmi.

Grazie,

Sofia Caiolo.

Qual è lo scopo di questa ricerca?

Sono una studentessa del corso magistrale Scienze del Linguaggio indirizzo Glottodidattico. Sto svolgendo la tesi per la mia laurea specialistica e ho deciso di investigare il metodo d'insegnamento "Hocus and Lotus".

"Hocus and Lotus" è un metodo utilizzato per insegnare le lingue straniere a bambini in età prescolare (0-6 anni). Questo format prende in considerazione vari aspetti della glottodidattica infantile come la multisensorialità, l'approccio umanistico-affettivo, l'approccio comunicativo e interattivo etc.

La ricerca proposta mira ad analizzare il metodo "Hocus and Lotus", notando vantaggi e limiti di questo approccio d'insegnamento. Inoltre, lo studio proposto ha come secondo obbiettivo quello di scoprire come l'attitudine dei bambini verso la lingua straniera e la loro percezione dell'inglese può cambiare dopo aver frequentato il corso.

Chi sono i soggetti della ricerca?

I partecipanti presi in considerazione per raccogliere i dati necessari alla ricerca sono dei bambini di 3-4 anni iscritti al corso sperimentale "Hocus and Lotus" tenuto dall'insegnante Silvia Brigo presso l'Asilo Nido Bim Bum Bam di Noventa Padovana.

Cosa succederà qualora dovessi prendere parte al progetto?

Per raccogliere i dati necessari per la ricerca, la tesista ha previsto tre modalità:

1. Le lezioni del corso "Hocus and Lotus" tenuto da Silvia Brigo verranno video registrate e analizzate in seguito dalla tesista;
2. Un piccolo e semplice questionario verrà somministrato ai bambini e compilato insieme alla sottoscritta che li guiderà e aiuterà nella lettura e nella comprensione delle domande qualora ci

fossero dei dubbi – Se possibile, il momento della compilazione del questionario verrà filmato per rilevare eventuali commenti extra da parte dei bambini;
3. Verrà richiesto ai bambini di fare un disegno del corso sul loro incontro con l'inglese e con Hocus and Lotus.

I dati raccolti durante la ricerca verranno trattati in maniera riservata?

Tutte le informazioni che saranno raccolte durante la ricerca saranno strettamente riservate. Voglio sottolineare che tutti i nomi dei partecipanti verranno mantenuti anonimi. Inoltre, il materiale raccolto non sarà diffuso o usato al di fuori di questa ricerca.

Contatto per ulteriori informazioni

Qualora ci dovessero essere problemi riguardo la condotta della ricerca, si prega di contattare la tesista Sofia Caiolo o il relatore Professor Fabio Caon agli indirizzi sopraindicati.

Consent Form
Nome del ricercatore: Sofia Caiolo

1. Sono stato messo a conoscenza di tutti i dettagli della ricerca e ho accettato la partecipazione ad esso.

2. Ho ottenuto soddisfacenti risposte relative ai miei dubbi e ho capito che ho la possibilità di chiedere qualsiasi altra domanda in qualsiasi momento.

3. Ho capito che il nome di mio/a figlio/a rimarrà anonimo e che tutte le informazioni date saranno usate solamente per la ricerca.

4. Ho capito che posso ritirare mio/a figlio/a dalla ricerca in qualsiasi momento del progetto e che è libero di rifiutare di rispondere a qualsiasi domanda.

5. Confermo di essere il tutore legale del/la bambino/a che prenderà parte nella ricerca.

Tutore legale del partecipante minorenne

Nome _____ Firma _____

Ricercatore

Nome _____ Firma _____

Data _____

Appendix 7: Liberatoria

LIBERATORIA

Gentili genitori,

ai fini della tesi ***sull'apprendimento di una lingua straniera da parte dei bambini da 0-6 anni*** e la ***multi-sensorialità nella didattica delle lingue*** svolta dalla sottoscritta Sofia Caiolo, studentessa del corso di laurea magistrale in Scienze del Linguaggio curriculum Glottodidattico presso l'Università Ca' Foscari, vi richiedo di effettuare delle video registrazioni delle lezioni tenute da Silvia Brigo presso l'Asilo Nido Bim Bum Bam di Noventa Padovana. Le riprese, se autorizzate, verranno svolte durante il corso sperimentale di lingua inglese "Hocus and Lotus" e alla fine del corso in un momento dedicato ai singoli bambini nel quale verrà somministrato loro un semplice questionario che verrà compilato con il supporto della tesista.

A tal scopo vengo a chiederVi l'autorizzazione ad effettuare i filmati delle lezioni e del questionario con i vostri bambini. Tale filmato sarà visionato dal docente valutatore e dal suo staff.

Non si prevede nessun ulteriore utilizzo di tale filmato.

Vi ringrazio in anticipo e in qualsiasi caso per la vostra disponibilità e il vostro tempo.

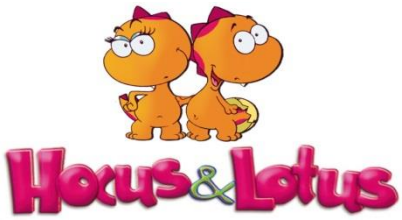
Con la presente autorizzo Sofia Caiolo a filmare mio/a figlio/a ……

……..

durante la lezione e durante la stesura del questionario a fine corso ai soli ed esclusivi fini di ricerca.

Luogo ……. Data…… Firma ……

Appendix 8: Letter of Presentation for the Parents' Questionnaires



Gentili genitori,

Sono Sofia Caiolo, studentessa del Corso Magistrale Scienze del Linguaggio che sta svolgendo la ricerca a proposito del metodo Hocus and Lotus svolto nella scuola dei vostri bambini.

Vi contatto per invitarvi gentilmente a rispondere al questionario allegato che verrà appunto usato ai fini della ricerca in corso. Il questionario prevede alcune domande chiuse e alcune aperte, e ha come obbiettivo quello di capire quanto e come viene usato il materiale di Hocus and Lotus a casa e se il vostro bambino ha avuto dei cambiamenti verso la lingua inglese da Ottobre ad oggi.

Si è stimato che la compilazione del questionario non dovrebbe durare più di 15 minuti e, per far sì che non dobbiate fare le cose di corsa, potrete restituirlo alla responsabile Micol Mauri entro la fine di Aprile 2016. Come precedentemente specificato vi ricordo inoltre che i nomi vostri e dei vostri bambini rimarranno assolutamente anonimi e che i dati raccolti verranno usati unicamente a scopo di ricerca.

Vi ringrazio in anticipo per il vostro tempo e la vostra collaborazione!

Un cordiale saluto,

Sofia Caiolo

Appendix 9: Letter for the parents about the activities proposed to their children

Gentili genitori,

Sono Sofia Caiolo, studentessa del Corso Magistrale Scienze del Linguaggio che sta svolgendo la ricerca a proposito del metodo Hocus and Lotus svolto nella scuola dei vostri bambini.

Vi contatto per rendervi partecipi di alcuni cambiamenti a proposito della ricerca. Da studentessa di glottodidattica e futura insegnante, sono fortemente convinta che il centro delle lezioni debbano essere gli studenti. Una lezione per essere efficace deve coinvolgere e affascinare gli alunni. Alla luce di ciò, ritengo che avere il parere dei vostri bambini a proposito delle ore di inglese sia un elemento fondamentale per la mia analisi del metodo Hocus and Lotus. Con parere dei vostri bambini ovviamente non mi riferisco a un parere scientifico ma più un loro stato d'animo: se si divertono, se si annoiano, cos'è che piace di più e cosa piace meno.

Per fare ciò, come anticipato nella Consent Form che avete firmato all'inizio della mia esperienza di tesi, è stata svolta un'attività in cui i bambini hanno disegnato quello che gli piaceva e quello che non gli piaceva dell'ora con Hocus and Lotus. Per raccogliere ulteriori dati abbiamo deciso, in accordo con Monica e Silvia, di proporre altre due attività di cui una si è svolta sta mattina e la seconda verrà proposta venerdì prossimo.

Oggi, dopo ogni fase della lezione di inglese (drammatizzazione, canzone, lettura del libro, video e canzone finale) abbiamo chiesto ad ogni bambino di esprimere il loro gradimento (se si sono divertiti o no) scegliendo tra tre adesivi differenti: una faccina verde con il sorriso, una faccina gialla né felice né triste e una faccina rossa triste. Ogni bambino ha attaccato la faccina scelta su un cartellone.

La seconda attività che verrà proposta venerdì prossimo consisterà invece nel mostrare alcuni fotogrammi (presi dai video svolti nelle scorse settimane) che rappresentano le varie fasi della lezione di inglese e si chiederà ai bambini la loro preferenza.

Ovviamente entrambe le attività sono proposte in forma di gioco e tenendo conto dell'età dei vostri bimbi!

Vi ringrazio nuovamente per la vostra enorme disponibilità!

Un cordiale saluto,
Sofia Caiolo

Appendix 10: Parents' questionnaires results

QUANTITATIVE DATA	Q1: Durante la settimana usiamo i materiali di Hocus and Lotus:						Q2: Quale materiale usiamo di più a casa:					Q4: Quando usiamo il materiale di Hocus and Lotus:		Q5: Rispetto ad ottobre ho notato un cambiamento nell'atteggiamento fi mio/a figlio/a verso l'inglese:		Q7: Mio/a figlio/a mi racconta delle lezioni di inglese e del mondo di Hocus and Lotus:				Q9: Guardando mio/a figlio/a e il suo atteggiamento verso l'inglese, l'esperienza con Hocus and Lotus mi sembra:				
	Tutti i gg più volte al giorno	Tutti i gg una volta al giorno	5 o 6 gg a settimana per una volta al gg.	3 o 4 gg. a settimana per una volta al gg	1 o 2 gg a settimana per una volta al gg	Altro	Cartone Animato	Canzone	Libro	Tutti e tre	Nessuno	è una mia proposta	è una richiesta di mio figlio	Sì	No	Mai	Raramente	Spesso	Sempre	Estremamente Negativa	Negativa	Neutra	Positiva	Estremamente Positiva
B1					1				1			1	1	1				1						1
B2					1					1			1	1					1				1	
B3				1						1			1	1			1						1	
B4						Mai					1				1	1						1		
B5					1				1			1		1				1						1
B6				1				1	1				1	1				1						1
B7					1				1				1	1			1							1
B8					1		1						1	1			1						1	
TOT	0	0	0	2	5	0	1	1	4	2	1	2	6	7	1	1	3	3	1	0	0	1	3	4

QUALITATIVE DATA

	Q3: Per quale motivo?	Q6: Se sì, in che modo l'atteggiamento di mio/a figlio/a è cambiato?	Q8: Mio/a figlio/a quando mi parla delle lezioni di inglese e del mondo di Hocus and Lotus mi racconta che:	Q10: Eventuali commenti extra a proposito di mio/a figlio/a e la lingua inglese da ottobre a oggi:
B1	Lo chiede B1	Usa spesso parole o espressioni in inglese quando parla e canticchia canzoncine in inglese	Indossando la maglietta si entra in un mondo magico davvero speciale dove si incontrano gli amici speciali	
B2	Lo chiede B2	Canta le canzoni in Inglese e poi ogni tanto parlando introduce qualche parola in inglese	Mi dice che le piace fare inglese, guardare i cartoni di Hocus and Lotus e poi che le piace fare la farfalla che scappa da Hocus perché non voleva giocare	Ad esempio adesso ogni tanto le faccio vedere i cartoni animati in inglese e non mi dice più: "Ma che lingua è?"
B3	Perché lo chiede mio figlio	Usa delle parole in Inglese	Che le nuvole del temporale sono cattive - Racconta del fango	Apprezza la lettura e la visione dell'iconografia
B4			Purtroppo non racconta nulla, nonostante glielo chiediamo tutti i venerdì (quando ha lezione)	
B5	Perché è più comodo e più semplice da guardare anche in autonomia da lui sfogliando le	Dice delle parole in Inglese e canta la canzone di Hocus	Indossa la maglietta di Hocus durante la lezione di inglese e cantano le canzoni	Le attività svolte in aula sono estremamente positive. B5 i venerdì mattina quando gli dico che "oggi c'è l'inglese" è estremamente contento di

	pagine e illustrando la storia al fratello			andare a scuola. Siamo molto soddisfatti dell'attività svolta dall'insegnante.
B6	Canzone perché abbiamo il cd in macchina e B6 lo vuole ascoltare, i libretti perché sono comodi in cameretta	Canta in "inglese", mi chiede di cantare, mi chiede come si dicono in inglese le cose, dice che lei parla inglese	Che rat parla in modo strano, che vuole rubare la palla, che Lotus suona la trombetta…	Si interessa anche del francese, dello spagnolo e del tedesco!
B7	Gli piacciono molto i libri e guardarli insieme	Usiamo ofni tanto parole inglesi quando parliamo e canta le canzoncine dei DVD e Cd	Raramente - ma perché non mi racconta mai nulla della sua giornata a scuola - Gli piace molto	Mi corregge se dico una parola sbagliata. Ex: Hallòween mentre lui dice Halloween
B8	Me lo chiede B8	A volte saluta in inglese, canta ripetutamente una strofa del ritornello, porta spesso con sé il pupazzo di Hocus	C'era la maestra Silvia - hanno ascoltato le storie	

Appendix 11: IT's questionnaire results

1. **Da quanto tempo lavori con questa classe?**

Lavoro con questa classe da Settembre ma conosco questi bambii già da prima in quanto frequentavano il nostro nido.

2. **L'esperienza di Hocus and Lotus rappresenta il primo contatto tra i bambini e la lingua inglese o ci sono state altre esperienze gli scorsi anni? Se sì, quali?**

Alcuni hanno avuto il primo contato con la lingua inglese lo scorso anno con Music Together

3. **Durante la settimana i bambini chiedono o si riferiscono qualche volta al mondo di Hocus and Lotus e alla maestra Silvia? Quanto e in che termini?**

Durate la settimana i bambini si scambiano qualche parola in inglese e quando arriva il venerdì attendono felici la MT.

4. **Ti sembra che i bambini si divertano durante le ore di inglese? Da cosa lo vedi?** (*Esempio*: Sì, nell'aspettare che arrivi la maestra Silvia sono felici e mi raccontano le storie di Hocus and Lotus / No, mi sembrano annoiati…)

Sicuramente all'inizio c'a più entusiasmo ma vedo che anche ora in generale si divertono.

5. **Tenendo conto delle attività che i bambini svolgono con te durante la settimana e considerando le modalità che preferiscono e in cui si divertono di più, ritieni che le attività proposte durante le ore di inglese siano adeguate o vedi i bambini annoiati e poco coinvolti? Ci sono delle modalità che consiglieresti in quanto più adatte a questo gruppo classe?**

Inizialmente i bambini erano più coinvolti, alcuni ora sono più annoiati durante la lezione e per questo consiglierei di "supportare" la drammatizzazione con qualche "strumento" in più e la partecipazione dell'insegnante al ballo così da sollecitare l'attenzione e il coinvolgimento di tutti.

6. **Delle varie attività proposte (Drammatizzazione, canzone, lettura, video e ballo finale) quale ti sembra quella che ai bambini piace di più? Perché?**

Sicuramente il momento della lettura e del video sono i momenti che piacciono di più!

7. **Quale invece ti sembra che li coinvolga di meno? Perché?**

Penso che il momento della drammatizzazione sia il momento che non riesce a coinvolgere tutti i bimbi

8. **Rispetto ad Ottobre hai notato un cambiamento nell'atteggiamento dei bambini verso l'inglese? Se sì, in che termini?**

Rispetto ad Ottobre sento, durante il giorno, alcuni bambini che cantano o scambiano qualche parolina in inglese. Ciò che non facevano prima di iniziare il corso.

9. **Credi che le attività proposte dalla tesista ai fini della sua ricerca siano state adeguate al gruppo classe e che le risposte dei bambini possano essere considerate attendibili? Quali sono le migliorie che consiglieresti da un punto di vista pedagogico?**

Le attività credo siano state adeguate anche se avrei iniziato l'osservazione dall'inizio del corso fino alla fine. Le risposte dei bambini sono abbastanza attendibili e ritengo che l'attività migliore sia stata quella del cartellone.

10. **Eventuali commenti extra riguardo i bambini e il loro atteggiamento verso le ore di lezione d'inglese da ottobre a oggi:**

Alcuni genitori mi hanno raccontato fatti e fatto vedere video in cui si vede benissimo quanto alcuni bambini hanno appreso da questo corso (es: B6 che imita perfettamente la MT, B3 che conosce tutti i numero dall'1 al 10, ecc.)

Grazie infinite per la tua collaborazione e il tuo tempo!

Appendix 12: Classes' observations

Observations 5th and 6th stories			
STAGE	***TIME***	***ACTIVITY***	***OBSERVATIONS***
Beginning of the class	5 mins – 9 mins	MT arrives in the class. MT says hi to the children and she prepares the materials needed for the class (ex: computer, stereo, book…). The Hocus and Lotus' song starts and all the children dance and jump around the class.	- Kids are happy and they seem to appreciate a lot the moment of the song.
		All the children put their Magic t-shirts on and they sit – each them has a chair and together they form a circle.	
		MT sits down and talking in Italian says "Attenti che Andiamo!" or something to raise the kids' attention. MT looks at the kids intensively. MT starts the procedure to enter in the magic word.	
		MT wears the magic t-shirt, as soon as she has the magic t-shirt on she says "Hello!" to all of the kids. She addresses each child individually and she says the word "Hello!" + make the gesture with the hand.	- While MT puts the t-shirt on all the children are really involved in the process. They stare at her and they produce the sound "oooooh..". - B3 turns enthusiastically to the researcher and says "Guarda, Sofia!" (18th March) - While MT says "Hello!" to the kids, almost all of them appear happy. However, B3 starts saying "no, no, no" and turns around (in all the classes observed he had the same behaviour).
		MT says "Now close your eyes and count together!" – She starts counting from 1 to 10 – Kids say the numbers with her. After 10 the teacher with the	- All the kids seem to be engaged in this moment, even though not all of them close the eyes. - Most of them count from 1 to 10 n the correct way and they seem to enjoy this stage of the class.

		kids produce the sound "Pliiin! Now open your eyes!" and all the kids open the eyes.	
Acting out	7 – 13 mins	MT starts the acting out stage. She starts to tell the story to the children and doing some gestures. She says the sentences one by one and the kids repeat.	- Doing a comparison between the verbal product and the gestures, the first one appear to be repeated less than the second. - At the beginning of the story they all gladly participate and they are good in repeating the words said by MT (pronunciation, correctness of the sentence/word…) - If one of the kid starts doing something not related to the class which disturbs and results funny to the others, it is easier for the other to be influenced and soon the class' attention got lost. - The role of IT is really important since she can maintain the order in the class. - Kids reproduce short sentences (ex: "was awake") or single words (ex: "but") more than long ones. - Kids usually reproduce just the last words of a long sentence (ex - MT: "She wanted to dance" – K: "to dance") - Onomatopoeic sounds seem to be the most appreciated and kids always repeat them. - During all the observations, at least one of the kid is not paying attention to the story and some kids are not focused and they do not participate - After 5/6 mins the majority of the kids seem not focused at all in the story (ex: someone bored, someone lost in his world). - Depending on the part of the story (long sentences, short sentences, onomatopoeic words etc.) the concentration of the kids change. - From 8 min almost all the kids do not repeat neither gestures nor the sounds. - Sometimes kids anticipate what the MT have to say, showing to remember the story from the previous sessions - All the kids respect their position, however after 16 mins of the story B3 – B6 stand up (1st April) to touch the Hocus and Lotus book.

			- At the end of the story kids result to be a bit tired. - B3 says "Abbiamo finito l'inglese!" (1st April), sentence that is repeated by other kids during some other lessons (ex: B1 in 25th March, 15th April)
Song	4 mins – 5 mins	MT: "Now we are going to sing a song!" – she switches on the music. MT pronounce the words of the song together with the music and she makes some gestures. Kids watch her and someone reproduce some gestures.	- Kids are focused in the song and they make some gestures together with MT (18th March) - Some kids yawn. - Kids are not really focused, they seem a bit lost in their world, probably because they are tired from the previous stage (1st April). - Kids do not reproduce any verbal sound here – some of them produce the gestures. - Only one of the kids finish the song with enthusiasm and participating actively (1st April).
Book	5 – 8 mins	MT reads the book of the story, the kids listen and look the pictures of the book.	- All the kids are really involved and they look at the book without losing their attention (18th March). - B3 stands up and goes closer to the book (1st April) - Some of the kids sometimes reproduce the gestures which match with the sound the teacher is producing - Some of the kids anticipate the story with the verbal and with the gestures adapted.
End of the Magic world	4 mins – 5 mins	MT: "close your eyes and count together!". She then starts counting from 10 to 1 – finishing with the same sentence of the beginning "Pliiiin! Now open your eyes!" – MT + kids take off the Magic t-shirt. MT start talking in Italian.	- Kids seem to be less concentrate than the beginning but still some of them close their eyes and count together with MT. - Kids seem happy to come back in the Italian world and they go talking with MT who they seem to like a lot.
Video	5 mins – 6 mins	All the kids sit around the computer and they watch the cartoon of the story.	- All kids are really focused in the cartoon. - They play pranks to each other in order to be closer to the computer. - They usually ask to MT to watch it a second time or to watch another story. - All the kids stare at the computer without distractions.

			- Some of the kids say the words of the story together with the cartoon.
Dance	4 mins – 5 mins	After the cartoon it starts the Hocus and Lotus' song and all the kids stand up and they start dancing and jumping around the class.	- MT sometimes participate to the dance sometimes not since it is a moment during she collect the teaching materials from the class. - All the kids seem really happy. They have been sitting for almost an hour and this represents an energetic, dynamic and kinaesthetic moment. - IT participate to the dance - Kids enjoy this moment and they play with each other around the class. - The song is usually repeated twice

Appendix 13: 5th and 6th Story

The magic box

It was winter and it was cold. Hocus and Lotus were in their house.

Hocus+Lotus: Brrr, cold. Brrr, it's cold. Yes, cold.
Too, cold. Brrr, cold. Brrr, it's cold.
Freezing cold.

Hocus: I'm so cold.

Lotus: I'm so cold. Let's light, let's light the fire.

Hocus: Paper, matches... Ok, that's it!

Now the house was lovely and warm. Aah...

Lotus: Warm. **Hocus:** Ahh... **Lotus:** It's warm!

Hocus+Lotus: It is lovely and warm.

Hocus: Ahh... **Lotus:** ..warm **Hocus:** Ah...

Lotus: It's warm!

Hocus: Look! What is it? What is it?

Hocus: What's this? **Lotus:** It's a box!

Hocus: What's this? **Lotus:** It's a box!

Hocus: What's this? (3x) **Lotus:** It is a box!

Hocus: That's nice! **Lotus:** Open it!

Hocus: That's nice! **Lotus:** Open it!

Hocus: That's nice! (3x) **Lotus:** Open it!

Hocus: I can't open it! I can't open it!

Hocus+Lotus: Oh, what shall we do now?
We need some magic words! (2x)
Hocus - Lotus - Hox - Lox - O-pen box!

Hocus: Oooh, look. A big drum!

Lotus: Oooh, look. A big drum!

Hocus+Lotus: That's nice! Great!

Hocus: Louder! **Lotus:** Softer, not so loud! Stop!

Hocus: What else is in the box?

Lotus: There is a trumpet in the box. (2x)
There is a trumpet, there is a trumpet,
there is a trumpet in the box!

Hocus: What else is in the box? What else is in the box?
What else? What else? What else is in the box?

Lotus: This one is for you, and this one is for me.
My little trumpet is nice.

Hocus: Let's play the trumpet now. (2x)

Lotus: I like to play the trumpet! (3x)

Hocus: Softer, not so loud! Stop!

Hocus+Lotus: This is nice, this is nice,
hip hip hurray!
This is a real nice party.
One, two, three...
We are glad as can be!

7

Rat's treasure

One day Hocus was sleeping and Lotus was awaken.
She wanted to dance...and she wanted Hocus to dance with her. But Hocus...

Hocus: I am too tired, I want to sleep. Oooaahh!
I am too tired... I want to sleep.
And we haven't got any music...
We cannot dance, we cannot dance!

This was true. They hadn't got any music.
They couldn't dance.
So Lotus took her ball and went out to play.
Hocus said:

Hocus: Put your coat on.
Lotus: Ok, ok!
Hocus: Put your scarf on.
Lotus: Ok, ok!
Hocus: Put your hat on.
Lotus: Ok, ok!
Lotus: Bye bye Hocus..
Hocus: Bye bye Lotus!
Lotus: Now I can go out to play.

Hocus was sleeping and Lotus went out.
She took her ball and began to play.

Lotus: Bounce bounce, one two...Whoopee-doo! (2x)

Behind the tree Rat was looking at Lotus. He took the ball away...

Rat: It's mine!
Lotus: It's mine!
Rat: No, that's my ball!
Lotus: No, it is mine!
Rat: NO, NO!
Lotus: Yes, yes!
Rat: No, no. No, it is not!

Rat then took Lotus to his place. It was a mysterious place under the earth. It was his treasure chamber!
There, he had many treasures! Rat showed Lotus the treasures:

Rat: A book, a tape and some sticks
and an old tape recorder.
This is my treasure!
Lotus: Ooohh, it is lovely!
Rat: Hey, look! A book and a bear and a car and a clock.
A real clock! Sssh, it can also talk. Listen...

Rat wanted to swap the clock for the ball. But Lotus didn't want to. Lotus wanted the tape recorder.
Rat: What, the taperecorder for the ball? Well, well. Yes.
Lotus: Whoopee!
Rat: Yes!
Lotus: Whoopee!

Lotus swapped her ball for the tape recorder. Lotus said goodbye to her friend Rat and went home.
Lotus: Goodbye to you, Rat.
Rat: Bye bye, Lotus.

Lotus went home with the taperecorder.
Lotus: Now I've got music, now I can dance with Hocus.
One two three, we are glad as can be.
Hocus, get up. Let's dance!
Hocus: Huh, what? Music?
Lotus: Come on, let's dance!
Whoopee, whoopee, let's dance!
Hocus+Lotus: Now it's great.
Now is really great!
Yaahooo!

Hocus and Lotus had got the music now.
They danced the whole day long.

Appendix 14: Children's data

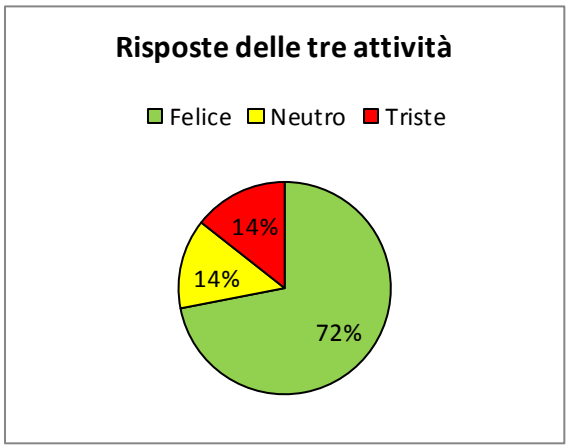
Risposta Felice → Verde
Risposta Neutro → Giallo
Risposta Triste → Rossa

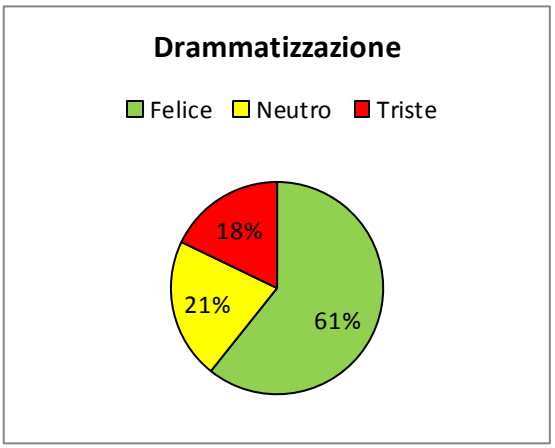
1 Attività	Drammatizzazione	Canzone	Libro	Video	Ballo
B1	Felice	Felice	Felice	Felice	Felice
B2	Felice	Felice	Felice	Felice	Felice
B3	Felice	Felice	Felice	Felice	Felice
B4	Felice	Felice	Felice	Felice	Felice
B5	Felice	Felice	Triste	Triste	-
B6	Neutro	Triste	Felice	Neutro	Felice
B7	Felice	Neutro	Felice	Felice	Neutro
B8	Felice	Felice	Felice	Felice	Felice
B9	Felice	Felice	Triste	Felice	Triste
B10	Neutro	Felice	Felice	Neutro	Felice

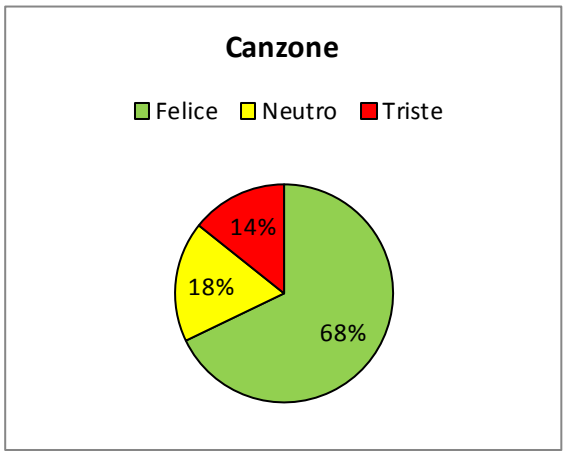
2 Attività	Drammatizzazione	Canzone	Libro	Video	Ballo
B1	Triste	Triste	Triste	-	Triste
B2	-	-	-	-	-
B3	-	-	-	Felice	-
B4	Felice	Felice	Felice	Felice	Felice
B5	Neutro	Neutro	Triste	Felice	Neutro
B6	Triste	Felice	Felice	Triste	Felice
B7	Felice	Triste	Felice	Felice	Neutro
B8	Felice	Felice	Felice	Felice	Felice
B9	Neutro	Neutro	Triste	Felice	Triste
B10	Felice	Felice	Neutro	Felice	Felice

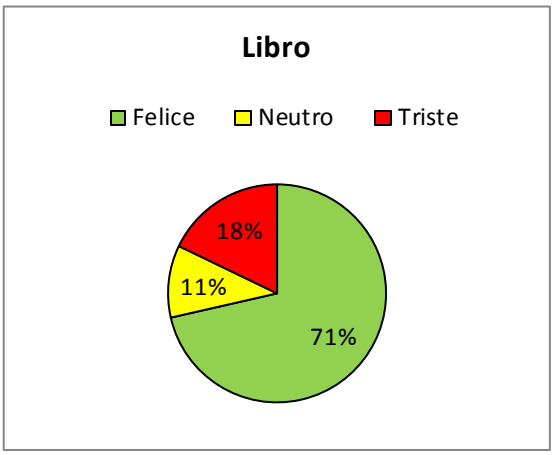
3 Attività	Drammatizzazione	Canzone	Libro	Video	Ballo
B1	Triste	Felice	Felice	Felice	Felice
B2	Felice	Felice	Felice	Felice	Felice
B3	Neutro	Neutro	Felice	Felice	Felice
B4	Felice	Felice	Felice	Felice	Felice
B5	Felice	Felice	Felice	Felice	Felice
B6	Triste	Felice	Felice	Felice	Triste
B7	Neutro	Triste	Neutro	Felice	Felice
B8	Felice	Felice	Felice	Felice	Felice
B9	Triste	Neutro	Felice	Felice	Felice
B10	Felice	Felice	Neutro	Felice	Felice

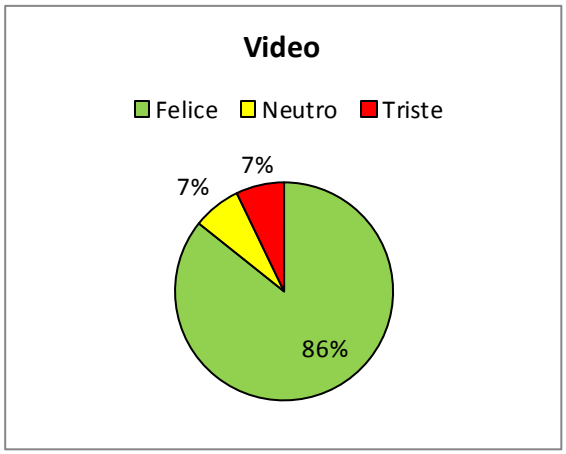
GRAFICI FINALI

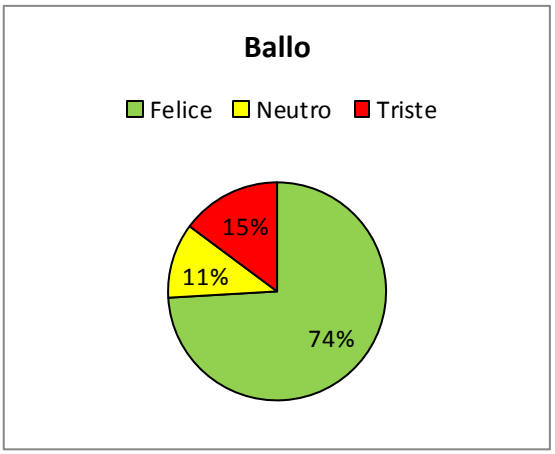












Desidero ringraziare in primis tutti i bambini, i genitori, le maestre e lo staff dell'Asilo Nido Bim Bum Bam di Noventa Padovana per essere stati sempre disponibili e avermi permesso di svolgere questo lavoro insieme a loro. Ringrazio anche il Professor Caon e il Professor Serragiotto per il loro lavoro e per il loro supporto.

Questo lavoro segna inoltre la fine di un percorso durato sei anni.
Sei anni di crescita, intensi, pieni di soddisfazioni, fatiche, divertimento, ansie, incontri…

Grazie alla mia famiglia tutta, compresa quella allargata.
Grazie agli amici di sempre e a quelli conosciuti da poco.
Grazie agli amici vicini e a quelli sparsi per il mondo.
Grazie a Venezia e agli amici della laguna.
Grazie a Siviglia e a Edimburgo, pezzi di vita e di cuore.
Grazie a Strasburgo che, nonostante le fatiche, mi ha insegnato tanto.
E infine, grazie a Padova che, per quanto si vada lontano, rimane sempre casa.

Concluso questo viaggio, ora si parte di nuovo…
e sta volta, si parte davvero!

Movimento
Aldo Palazzeschi

Io vo... tu vai... si va...
Ma non chiedere dove
ti direbbero una bugia:
dove non si sa.
E è tanto bello quando uno va.
Io vo... tu vai... si va...
perché soltanto andare
in un mondo di ciechi
è la felicità.