

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2019)

6ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»



Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο κατά την εξοικείωση με την ξένη γλώσσα στην πρώιμη παιδική ηλικία

Ελένη Κοροσίδου, Θαρρενός Μπράτιτσης

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κοροσίδου Ε., & Μπράτιτσης Θ. (2022). Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο κατά την εξοικείωση με την ξένη γλώσσα στην πρώιμη παιδική ηλικία. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 412–421. ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3661>

Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο κατά την εξοικείωση με την ξένη γλώσσα στην πρώιμη παιδική ηλικία

Ελένη Κοροσίδου¹, Θαρρενός Μπράτιτσης²

koro_elen@hotmail.com, bratitsis@uowm.gr

¹ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

² Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μία παρέμβαση η οποία εφαρμόστηκε με τη συμμετοχή 18 μαθητών της Α΄ Δημοτικού με στόχο την εξοικείωση με το λεξιλόγιο στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα (ΞΓ) μέσα από την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης (ΨΑ) και ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Το πρόγραμμα διήρκεσε 4 μήνες και υλοποιούνταν μία φορά εβδομαδιαίως. Για τις ανάγκες του προγράμματος σχεδιάστηκαν ψηφιακές ιστορίες οι οποίες αποτέλεσαν τον κεντρικό θεματικό άξονα γύρω από τον οποίο οργανώνονταν και διεξάγονταν εκπαιδευτικές ψηφιακές δραστηριότητες παιγνιώδους χαρακτήρα. Αξιοποιήθηκαν τεχνικές παιχνιδοποίησης της μάθησης ενώ παρέχονταν πλήθος ευκαιριών για την επαφή με την ΞΓ, με στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου. Η ποιοτική ανάλυση των καταγραφών του ημερολογίου, καθώς και των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με τους μικρούς μαθητές κατέδειξαν την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών, αναφορικά με την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου και την εκμάθηση του λεξιλογίου της γλώσσας-στόχου. Επίσης, παρατηρήθηκε η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε δια/ πολυπολιτισμικά στοιχεία που εμπεριέχονταν στις ιστορίες.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, Πρωτοσχολική ηλικία, Ξένη γλώσσα (αγγλική), Παιχνιδοποίηση

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες ολοένα και περισσότερο ενισχύονται οι εμπειρίες των παιδιών με την τεχνολογία. Ως αποτέλεσμα, η καθημερινότητα των παιδιών της σχολικής ηλικίας περιλαμβάνει την διάδραση με ψηφιακά μέσα με σκοπό την εύρεση πληροφοριών και, κυρίως, την άντληση ευχαρίστησης και τη διασκέδαση. Επιπλέον, η καθημερινή έκθεση των παιδιών της σχολικής ηλικίας σε πολυτροπικά κείμενα, όπου συνδυάζονται ήχος, εικόνα, κίνηση και γραφικά δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα αναφορικά με τις ευκαιρίες που προσφέρονται για άντληση νοήματος με τη βοήθεια γλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων. Υπό το πρίσμα αυτό, προκύπτει η ανάγκη διερεύνησης των δυνατοτήτων και των προϋποθέσεων αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων και εφαρμογών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Σε αυτή την εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα αφήγησης ψηφιακών ιστοριών που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο εκμάθησης της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, εστιάζοντας στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών της πρωτοσχολικής ηλικίας. Αναλυτικότερα, τους κεντρικούς θεματικούς άξονες του προγράμματος αποτέλεσαν απλοποιημένες ιστορίες (αυθεντικά παραμύθια και μύθοι) από διάφορες χώρες του κόσμου. Οι ιστορίες αυτές επιλέχθηκαν με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις ανάγκες τους σε ό,τι αφορά την παροχή κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου αλλά και βάσει της εκπαιδευτικής τους αξίας, σε ό,τι αφορά την προβολή αυθεντικών στοιχείων πολιτισμού και αξιών (Hanelon,

2002). Μέσα σε αυτό το μαθησιακό πλαίσιο υιοθετήθηκαν τεχνικές παιχνιδιοποίησης της μάθησης, προκειμένου να ενισχυθεί η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (Kapp, 2012). Η παρούσα εργασία δομείται ως εξής: αρχικά γίνεται μια σύντομη αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο που σχετίζεται με την ΨΑ. Στη συνέχεια περιγράφεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του προγράμματος. Ακολουθεί η αποτίμησή του και η παρουσίαση των συμπερασμάτων της εργασίας, ενώ παράλληλα επιχειρείται η σύνδεσή τους με τα αποτελέσματα συναφών ερευνών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ΨΑ (*Digital Storytelling*) αποτελεί το συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμεσικό υλικό και εργαλεία τηλεπικοινωνίας και χαρακτηρίζεται ως μια αναδυόμενη μορφή τέχνης (Lathem, 2005; Robin & McNeil, 2012). Στις ψηφιακές ιστορίες η αφήγηση έχει διαδραστικό χαρακτήρα και η ποικιλία των πολυμεσικών στοιχείων όπως κείμενο, γραφικά, βίντεο, ηχογραφημένη αφήγηση και μουσική τις καθιστά ελκυστικές και ενδιαφέρουσες. Η ΨΑ αποτελεί μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση, η οποία φαίνεται να ενισχύει τη γνωστική προσοχή των μαθητών και να ενεργοποιεί το συναισθηματικό τους ενδιαφέρον (Smeda et al., 2014). Ο διαδραστικός χαρακτήρας της αφήγησης επιτρέπει τη χρήση της τεχνολογίας για το συνδυασμό γραπτής και προφορικής επικοινωνίας, με τρόπο τέτοιο ώστε να ενισχύεται η μάθηση και η κατανόηση και να αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και οι δεξιότητες επίλυσης προβλήματος. (Μουταφίδου & Μπράττισης, 2013; Pitler, 2006; Smeda et al., 2014).

Η εφαρμογή της ΨΑ στην τάξη εκμάθησης της ΞΓ φαίνεται να παρέχει στους μαθητές πλήθος ευκαιριών για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου (Miller, 2010; Kim, 2014). Αναλυτικότερα, ο συνδυασμός εικόνας και ήχου κατά την ΨΑ διευκολύνει την κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα (Γ2/ ΞΓ). Επιπλέον, παρατηρούνται οι θετικές επιδράσεις της ΨΑ αναφορικά με την ευχέρεια που αποκτούν οι μαθητές κατά την ανάγνωση στη γλώσσα-στόχο. Καθώς οι μαθητές εμπλέκονται με ευχαρίστηση στις διαδικασίες ΨΑ, συγκεντρώνονται στη χρήση της γλώσσας μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο, με αποτέλεσμα να μην εστιάζουν στην απλή απομνημόνευση του λεξιλογίου, αλλά στη χρήση της γλώσσας με νόημα (Green, 2013). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ΨΑ για την παρουσίαση ενός αντικειμένου ή μιας νέας ιδέας με τρόπο ελκυστικό (Robin, 2008).

Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι τα κίνητρα των μικρών μαθητών ενισχύονται με την εισαγωγή μεθόδων διδασκαλίας βασισμένων στην τεχνολογία, επιτρέποντάς τους να πετύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση (Riconsente, 2010). Ο Prensky (σε Measles & Dawood, 2015, σ. 810) επιχειρήσει να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους τα ψηφιακά παιχνίδια κινητοποιούν τα άτομα αναφέροντας ότι:

- είναι διασκεδαστικά,
- αποτελούν μια μορφή παιχνιδιού,
- είναι διαδραστικά,
- έχουν κανόνες,
- έχουν κάποιους σκοπούς,
- έχουν αποτελέσματα,
- επιτρέπουν εμπειρίες νίκης, αντιπαράθεσης, ανταγωνισμού και πρόκλησης,
- μπορούν να προσαρμόζονται στο χρήστη,
- παρέχουν ευκαιρίες για επίλυση προβλήματος,
- χρησιμοποιούν αναπαραστάσεις μέσα από το παιχνίδι,
- παρέχουν στο χρήστη/ -ες ατομικές ή συλλογικές συναισθηματικές επιβραβεύσεις.

Η ανάγκη αξιοποίησης των ΤΠΕ διαφαίνεται στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα, τα οποία εστιάζουν στις μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις με τη διαδικασία μάθησης να συνδέεται με τη χρήση των ΤΠΕ. Η ένταξη και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι πρωταρχικής σημασίας καθώς αποτελούν το εργαλείο για την εξυπηρέτηση των στόχων που τίθενται. Όπως αναφέρεται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών, «*βασική προϋπόθεση είναι η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν, με την αναβάθμιση των υπαρχόντων δικτύων και η δημιουργία ενός ενιαίου ψηφιακού περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς καθώς και η δραστική αύξηση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν την τεχνολογία για τη διδασκαλία, που θα εξασφαλίζει ένα καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα*» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Γίνεται πλέον λόγος για ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και απόκτηση δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, περνώντας από την παιδαγωγική του γραμματισμού σε αυτή του πολυγραμματισμού, δηλαδή την καλλιέργεια της «*ικανότητας κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα, καθώς και την ικανότητα χρήσης όχι μόνο αλφαβητικών αλλά και πολυτροπικών παραστάσεων*» (Kalantzis & Cope, 2001, σ. 215).

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στην Α' Δημοτικού, σε δημόσιο σχολείο αστικής περιοχής, στα πλαίσια της εκμάθησης της Αγγλικής ως ΞΓ. Η τάξη αποτελούνταν από 18 μαθητές, 11 αγόρια και 7 κορίτσια. Η εφαρμογή του προγράμματος έγινε κατά το διάστημα Φεβρουάριος – Ιούνιος, 2018, για 1 ώρα την εβδομάδα. Όλα τα παιδιά είχαν ως μητρική την Ελληνική γλώσσα.

Σχεδιασμός και Εφαρμογή του προγράμματος

Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας κατά την εξοικείωση με την Γ2/ ΞΓ καταδεικνύεται ως μία από τις πιο συνήθεις τεχνικές για τη διδασκαλία της γλώσσας-στόχου παγκοσμίως (Gordon et al., 2011), καθώς έχει θετικές επιδράσεις στη γλωσσική, πολιτισμική, ακαδημαϊκή και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Korosidou & Griva, 2016; Lidiyatul, 2015; Wright, 2013). Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντικότητα της αξιοποίησης της λογοτεχνίας καθώς και τα οφέλη της ΨΑ κατά τη γλωσσική διδασκαλία, όπως αυτά αναφέρθηκαν παραπάνω, σχεδιάστηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα αφήγησης 4 ψηφιακών ιστοριών. Η πολυτροπικότητα της διδακτικής προσέγγισης της ΨΑ επέτρεψε τη δημιουργία «οκαλωσίας», όπου μέσα από τις εικόνες, τη μουσική, το κείμενο και τις λέξεις προσφέρθηκε το κατάλληλο πλαίσιο για τη μάθηση (βλ. Daniel & Cowan, 2012). Με άλλα λόγια, στο παρόν πειραματικό πρόγραμμα η αφήγηση των ψηφιακών ιστοριών αποτέλεσε το πλαίσιο μέσα στο οποίο διευκολύνθηκε η κατανόηση της γλώσσας, ενώ παράλληλα προσφέρθηκαν ευκαιρίες για επαφή με πολιτισμικά στοιχεία.

Πιο αναλυτικά, στη διαδικασία ΨΑ ακολουθούνταν τα παρακάτω βήματα:

1) Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης

Αρχικά επιδιώκονταν η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών, μέσα από την παροχή πολυτροπικών ερεθισμάτων. Τους ζητούνταν να παρατηρήσουν οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα, τα οποία σχετίζονταν με το θέμα της ιστορίας, όπως για παράδειγμα κάποιες εικόνες ή ένα σχετικό τραγούδι. Έπειτα ενθαρρύνονταν να κάνουν προβλέψεις, να ερμηνεύσουν και να εξαγάγουν συμπεράσματα, στηριζόμενοι στις προηγούμενες τους

γνώσεις τους. Η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τη χρήση της ΞΓ, ώστε να επιτυγχάνεται σταδιακά η επαφή με το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιούνταν κατά την αφήγηση.

2) «Ψηφιακό» ταξίδι στη χώρα προέλευσης της ιστορίας

Πριν την ανάγνωση της ιστορίας λάμβανε χώρα ένα ψηφιακό ταξίδι στη χώρα προέλευσης της ιστορίας. Τα παιδιά αντιλαμβάνονταν στοιχεία σχετικά με τη γεωγραφία, ενώ παράλληλα προβάλλονταν εικόνες σχετικές με τον πολιτισμό της χώρας, όπως για παράδειγμα η σημαία της, γνωστά έθιμα, παραδοσιακά φαγητά κτλ. Η αναφορά αυτή διευκόλυνε την εξοικείωση των παιδιών με το νέο λεξιλόγιο και ενίσχυε το ενδιαφέρον τους, δημιουργώντας προσδοκίες σχετικά με την ιστορία. Επίσης, επέτρεπε τις αρχικές συνδέσεις μεταξύ γλώσσας, κοινωνίας και πολιτισμού. Ουσιαστικά μέσα από την έκθεση στα έθιμα και τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές επιδιώκονταν η σταδιακή καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα.



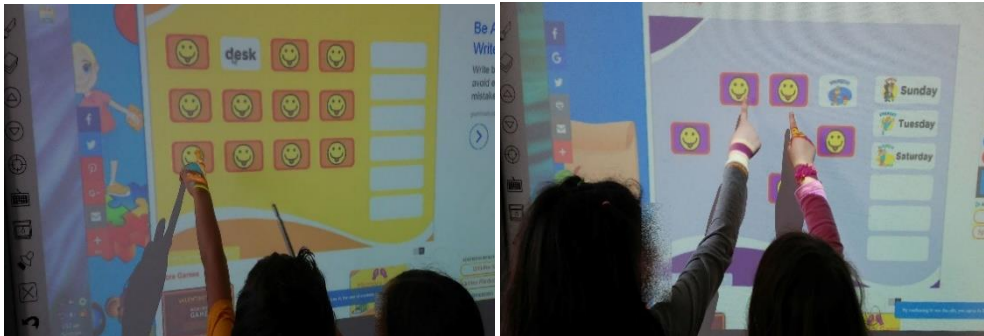
Σχήμα 1. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν με πολιτιστικά τεχνουργήματα

3) Ψηφιακή αφήγηση της ιστορίας

Η ΨΑ χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο διδασκαλίας για την ελκυστική παρουσίαση της εκάστοτε ιστορίας (Robin, 2008), ώστε να δημιουργούνται κίνητρα για την παρακολούθηση της ιστορίας από πλευράς των μικρών παιδιών και να διευκολύνεται η αλληλεπίδραση των μαθητών και η καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου (Burmark, 2004). Η προσαρμογή και απλή απόδοση των ιστοριών και ο ψηφιακός τους χαρακτήρας ενίσχυε τα κίνητρα των παιδιών, ενώ η ύπαρξη μιας συγκεκριμένης και επαναλαμβανόμενης δομής σε μια ιστορία, ενεργοποιούσε τα προϋπάρχοντα σχήματα και διευκόλυνε την κατανόησή της από πλευράς των παιδιών. Η δημιουργία ενός χαλαρού περιβάλλοντος κατάλληλου για αφήγηση και τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της αφήγησης, λειτουργούσαν επικουρικά προς την καλύτερη κατανόηση της ιστορίας και της γλώσσας-στόχου από τα παιδιά.

Μέσα από την εφαρμογή της ΨΑ επιδιώχθηκε η κατανόηση των πολυτροπικών στοιχείων που περιέχονταν στις ιστορίες, καθώς και ο ρόλος τους στην κατανόηση του νοήματος. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτικός ευαισθητοποιούσε σταδιακά τα παιδιά, ώστε να αντιλαμβάνονται το ρόλο των εικόνων, των ήχων και των ηχογραφημένων αφηγήσεων στην

παραγωγή συγκεκριμένου νοήματος. Δόθηκαν πολλαπλές ευκαιρίες για επανάληψη και κατανόηση της ιστορίας με τη βοήθεια του πολυτροπικού υλικού, χωρίς προσπάθειες για ακριβή αποκωδικοποίηση του λεξιλογίου. Τη διαδικασία αφήγησης των ψηφιακών ιστοριών ακολουθούσε η εφαρμογή ενός συνόλου μαθησιακών δραστηριοτήτων παιγνιώδους χαρακτήρα με χρήση ΠΠΕ, όπου οι μικροί μαθητές είχαν ευκαιρίες για έκθεση στη γλώσσα-στόχο, για λεκτική και εξωλεκτική έκφραση και για συνεργατική μάθηση.



Σχήμα 2. Τα παιδιά χρησιμοποιούν διαδραστικό πίνακα



Σχήμα 3. Τα παιδιά δουλεύουν με ταμπλέτες

Πιο αναλυτικά, οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών καλλιεργούνταν με την έμφαση που δόθηκε στην ακρόαση όσο και στην παραγωγή προφορικού λόγου, μέσα από τη μεγαλόφωνη ανάγνωση και την κατανόηση απλών εκφράσεων και μηνυμάτων που περιέχονταν στις αφηγήσεις. Η εκτέλεση βασικών λεκτικών πράξεων (χαιρετισμών, ευχαριστιών, αυτοπαρουσιάσεων κ.τλ.) συνόδευε ή ακολουθούσε την αφήγηση, όπως επίσης και οι απλές παρουσιάσεις, οι περιγραφές με έμφαση στις λεπτομέρειες (π.χ. χρήση επιθέτων για περιγραφή ανθρώπων ή αντικειμένων), η έκφραση συναισθημάτων και οι προφορικές αφηγήσεις με τη βοήθεια μιας ακολουθίας εικόνων και τραγουδιών. Ο συνδυασμός λέξεων και φράσεων με βίντεο, animation και διαδραστικές εικόνες λειτουργούσε θετικά προς τις συνδέσεις με το λεξιλόγιο και την απομνημόνευσή του και επέτρεπε την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που ακολουθούσαν την ΨΑ, όπως δραστηριοτήτων αναδιήγησης. Παιχνίδια μνήμης με ψηφιακές και έντυπες εικόνες, ψηφιακά παζλ, ψηφιακά παιχνίδια

αναγνώρισης και σύνδεσης ήχου – εικόνας, ψηφιακές παιγνιώδεις εφαρμογές ανάδειξης διαφορών, σειροθέτησης εικόνων και ψηφιακή ζωγραφική αποτέλεσαν κάποιες από τις δραστηριότητες που συνόδευαν την αφήγηση και συντελούσαν στην ανάπτυξη της γλωσσικής ευχέρειας των παιδιών. Οι απτικές διεπαφές, μέσα από τη χρήση συσκευών όπως ο διαδραστικός πίνακας ή οι υπολογιστές πινακίδας (Σχήμα 2 και 3), επέτρεπαν τη διάδραση των παιδιών με το ψηφιακό υλικό, ενώ ταυτόχρονα ενισχύνονταν η μεταξύ τους αλληλεπίδραση, καθώς η επιτυχή ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων σήμαινε τη συνεργασία με τους συμμαθητές σε ομάδες ή ζεύγη.

Μέσα συλλογής δεδομένων και αποτίμησης του προγράμματος

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων με στόχο την αποτίμηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν: α) το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού/ ερευνήτριας, και β) συνεντεύξεις με τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων για την αποτίμηση του προγράμματος, όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

α) Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης γινόταν συστηματική καταγραφή από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό των παρατηρήσεών της στο ημερολόγιο με τη συχνότητα της μίας φοράς/ εβδομάδα. Η διαδικασία είχε ως σκοπό τον αναστοχασμό αναφορικά με την οργάνωση και υλοποίηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και την κριτική παρακολούθηση των διαδικασιών που υιοθετούνταν κατά την διάρκεια του προγράμματος (βλ. Farrell, 2007). Η δομή του ημερολογίου βασίστηκε στα αναστοχαστικά ερωτήματα που προτείνουν οι Richards & Lockhart (1994, σ. 44) και στις παρατηρήσεις των Wallace (1998) και Burns (1999) αναφορικά με την τήρηση του ημερολογίου. Συνεπώς, το ημερολόγιο σχεδιάστηκε με τρόπο που ενίσχυε την παρατήρηση των γεγονότων και την ερμηνεία τους, ώστε να διευκολύνεται ο αναστοχασμός επί αυτών και η λήψη αποφάσεων αναφορικά με την πορεία υλοποίησης του πιλοτικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, το ημερολόγιο ήταν δομημένο με βάση τέσσερις θεματικούς άξονες, οι οποίοι αφορούσαν: α) στη διδακτική διαδικασία, β) στη συμπεριφορά των παιδιών, γ) στον ρόλο του εκπαιδευτικού, και δ) στη συνολική αποτίμηση του προγράμματος, με επιμέρους κατηγορίες και υποκατηγορίες για κάθε άξονα.

β) Συνεντεύξεις με τους μικρούς μαθητές

Στο τέλος του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις ικανοποίησης με τα παιδιά. Επιδιώχθηκε να διερευνηθεί η στάση τους απέναντι στο πρόγραμμα και τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, ενώ τα παιδιά ρωτήθηκαν και για τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισαν αναφορικά με τη γλώσσα αλλά και τη χρήση των ψηφιακών παιγνιωδών εφαρμογών. Τα παιδιά παροτρύνθηκαν να παράγουν όσο το δυνατόν πλουσιότερο ερευνητικό υλικό, μέσα από πλήθος ευκαιριών που τους δόθηκαν, για να μιλήσουν ελεύθερα για τις εμπειρίες τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (Robson, 2011).

Αποτελέσματα

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης έγινε η συγκέντρωση και ποιοτική ανάλυση του υλικού των ημερολογιακών καταγραφών. Αναγνωρίστηκαν «οι πιο συχνές ή πιο σημαντικές βασικές κωδικοποιήσεις» (Saldaña, 2016) και σημειώθηκαν οι σχετικές συχνότητες, οι οποίες οδήγησαν στον καθορισμό των κατηγοριών για κάθε τυπολογία. Συγκεκριμένα, για την τυπολογία *Εκπαιδευτική Προσέγγιση* προέκυψαν τα παρακάτω δεδομένα:

- η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών, αναφορικά με την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου. Παρατηρήθηκε η σημαντικότητα της χρήσης των

εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων στην κατανόηση των μηνυμάτων που εκφράζονται στη γλώσσα-στόχο, καθώς «με τη βοήθεια των χειρονομιών και της γλώσσας του σώματος τα παιδιά αναγνώρισαν τα μηνύματα», «ο τόνος της φωνής και η ένταση βοήθησε σημαντικά να δίνεται έμφαση στην κατανόηση του λεξιλογίου και κάποιων συγκεκριμένων στοιχείων της ιστορίας».

Για την υπολογία *Αναστοχασμός και Αποτίμηση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας*, σημειώθηκαν οι παρακάτω κατηγορίες:

- η εκμάθηση και διατήρηση του λεξιλογίου της γλώσσας-στόχου στη μνήμη των παιδιών, καθώς παρατηρήθηκε ότι «τα παιδιά εξοικειώνονται όλο και περισσότερο με τις δραστηριότητες και, ακολούθως, με τη χρήση του λεξιλογίου στην ΞΓ συνδέοντας τους ήχους και τις εικόνες με τις λέξεις και τα νοήματα», «οι μικροί μαθητές χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο που έμαθαν και σταδιακά προσπαθούν να σχηματίζουν μικρές φράσεις με αυτό...». Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντική ήταν η παρατήρηση πως τα παιδιά «...εξοικειώνονται με το γεγονός ότι δεν καταλαβαίνουν καθετί που ακούνε στην ΞΓ και μαθαίνουν να ακούνε τις ιστορίες προσπαθώντας να μαντέψουν ή να κάνουν υποθέσεις για το τι συμβαίνει με βάση όχι μόνο τα όσα ακούνε αλλά και τα όσα βλέπουν μέσα από τις εικόνες κατά τις ψηφιακές αφηγήσεις»
- η άντληση ευχαρίστησης κατά την χρήση των ΤΠΕ και η διασκέδαση κατά τη μάθηση μέσα από τη χρήση ψηφιακών διδακτικών μέσων, καθώς σημειώθηκε ότι «έπαιξαν στην ομάδα τους χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο στην ΞΓ», «έπαιξαν με τους συμμαθητές τους, ενώ μέσα από τη διάδρασή τους με τις παιγνιώδεις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο διαδραστικό πίνακα, στον υπολογιστή ή σε υπολογιστές πινακίδας είχαν ευκαιρίες να κατανοήσουν και να παράγουν προφορικό λόγο», «χρησιμοποίησαν τη γλώσσα-στόχο για να ολοκληρώσουν επιτυχημένα το παιχνίδι τους με τη χρήση ψηφιακών μέσων».
- η ενίσχυση των θετικών στάσεων των παιδιών προς την ΞΓ. Όπως καταγράφηκε στα ημερολόγια της ερευνήτριας «...η μάθηση θεωρείται ως παιχνίδι, γιατί όπως παρατηρούν οι ίδιοι οι μικροί μαθητές στα Αγγλικά είναι ωραία, πάντα παίζουμε...», όπως και «...τα παιδιά ζητούν να κάνουμε πιο πολλές ώρες Αγγλικά, για να μαθαίνουμε περισσότερα, να βλέπουμε νέες ιστορίες και να παίζουμε παιχνίδια... είναι πολύ πρόθυμοι και θετικοί απέναντι στο μάθημα».
- η ευαισθητοποίησή των παιδιών σε στοιχεία διαπολιτισμικότητας. Μέσα από τη διαδικασία ΨΑ, τη χρήση προγραμμάτων, όπως π.χ. του Google Earth, και την επαφή με εικόνες και βίντεο από όλο τον κόσμο ενεργοποιήθηκε αλλά και διατηρήθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών, ενώ διευκολύνθηκε η ευαισθητοποίησή τους σε διαπολιτισμικά στοιχεία. Παρατηρήθηκε ότι «τα πολιτισμικά στοιχεία της ιστορίας προσφέρουν ευκαιρίες για εξερεύνηση της χώρας και της παράδοσής της», «Φαίνεται πως μέσα από το ταξίδι στον κόσμο, με τη βοήθεια του παραμυθιού, έχουν ευκαιρίες να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα ιστορίας, τέχνης και πολιτισμού»

Επιπλέον η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις οδήγησαν στην εξαγωγή θεματικών αξόνων, με τις αντίστοιχες κατηγορίες για κάθε άξονα, συγκεκριμένα:

1^{ος} Άξονας: Αντληση ευχαρίστησης κατά τη μάθηση

Από τις απαντήσεις των παιδιών προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες, ενώ παράλληλα σημειώνονται ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών, συγκεκριμένα:

- το ενδιαφέρον των παιδιών για τα ψηφιακά βιβλία, καθώς σημείωσαν ότι «Μου άρεσε που ακούγαμε τις ιστορίες στον πίνακα όταν πατούσαμε το κουμπί και που βλέπαμε τις μεγάλες εικόνες», «...και ήταν ωραία τα παραμύθια όταν τα βλέπαμε και ακούγαμε κάποιους ήχους και πατούσαμε κάτω στην άκρη που γύριζαν οι σελίδες».
- το ενδιαφέρον των παιδιών για τις αφηγήσεις ψηφιακών ιστοριών, καθώς ανέφεραν ότι «Μου άρεσε πιο πολύ όταν παίζαμε στον πίνακα και πατούσαμε τις εικόνες...», «Μου άρεσε

που κάναμε τις εικόνες και ακούγαμε τις λέξεις... όπως εκείνο το παιχνίδι που έδειχνε τα ρούχα (παιχνίδι μνήμης σε διαδραστικό πίνακα)».

- η άντληση ευχαρίστησης κατά τη μάθηση, μέσα από τη συμμετοχή σε παιγνιώδεις εκπαιδευτικές ψηφιακές δραστηριότητες, καθώς ενδεικτικά σημείωσαν πως «Μου άρεσε που ακούγαμε τις ιστορίες στον πίνακα όταν πατούσαμε το κουμπί και που βλέπαμε τις μεγάλες εικόνες», «... και ήταν ωραία τα παραμύθια όταν τα βλέπαμε και ακούγαμε κάποιους ήχους και πατούσαμε κάτω στην άκρη που γύριζαν οι σελίδες».

2^{ος} Αξονας: Ανάπτυξη στάσεων των παιδιών

Από τις απαντήσεις των παιδιών προέκυψαν οι θετικές στάσεις των παιδιών απέναντι στην ΕΓ, καθώς υπογράμμισαν πως «Τα Αγγλικά ήταν πολύ ωραία και εύκολα» ή «Τα Αγγλικά είναι το αγαπημένο μου μάθημα».

3^{ος} Αξονας: Μαθησιακά αποτελέσματα

Η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε σημεία διαπολιτισμικότητας παρατηρήθηκε μέσα από αναφορές τους όπως οι παρακάτω: «Έμαθα πολλά παραμύθια από αυτά που μας έλεγες και πράγματα για άλλους ανθρώπους που ζουν σε άλλες χώρες πολύ μακριά», «Έμαθα πώς είναι οι άνθρωποι και πως γράφουν με άλλα γράμματα και φοράνε και διάφορα ρούχα που είναι κάπως αλλιώς από εμάς».

4^{ος} Αξονας: Δυσκολίες που αντιμετώπιστηκαν

Καταγράφηκαν, επίσης, ορισμένες δυσκολίες που αντιμετώπισαν τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας, ως εξής:

- δυσκολίες κατά τη διάδραση με το ψηφιακό υλικό, όπως: «Ήταν λίγο δύσκολο μερικές φορές να πατάω τα κουμπιά στον πίνακα (διαδραστικό), γιατί έπρεπε να το κάνω μια φορά δυνατά και να παίζω... και δεν μοιάζει σαν το tablet που παίζω σπίτι μου»
- δυσκολίες κατά την αλληλεπίδραση με συμμαθητές, καθώς αναφέρθηκαν στη διάδρασή τους με το ψηφιακό υλικό και την ταυτόχρονη συνεργασία τους «Ήταν δύσκολο όταν κάναμε μαζί με κάποιον άλλο, γιατί πατούσαμε στον πίνακα (διαδραστικό) και δεν έκανε αυτό, πρέπει ένας - ένας...».

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, όπως αυτά προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τα ημερολόγια και τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν με τα παιδιά κατέδειξαν ότι η συγκεκριμένη πειραματική εφαρμογή οδήγησε σε αξιοσημείωτη ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στην ΕΓ. Η χρήση της ΨΑ και των παιγνιωδών δραστηριοτήτων με τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών διευκόλυνε τη δημιουργία πολυτροπικού μάθησης, ενισχύοντας παράλληλα τα κίνητρα των παιδιών και διευκολύνοντας την εκμάθηση και ανάκληση του λεξιλογίου στην ΕΓ. Οι θετικές στάσεις των παιδιών προς την επαφή με τα ψηφιακά βιβλία και το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, όπως αυτές παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, κατέδειξαν την ενίσχυση των κινήτρων τους για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (βλ. επίσης Gimbert & Cristol, 2004). Μέσα από το πολυτροπικό κείμενο της ΨΑ οι μικροί μαθητές ήρθαν σε επαφή με ήχους και εικόνες και διευκολύνθηκαν στην κατανόηση των νοημάτων, ενώ η διάδραση με ψηφιακές εικόνες οδήγησε στην καλύτερη κατανόηση του λεξιλογίου στη γλώσσα-στόχο. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συνάδουν με αυτά προηγούμενων ερευνών, όπου αποτυπώνεται πως μέσα σε ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης είναι πιθανότερο τα παιδιά να συγκρατούν τις πληροφορίες, καθώς οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης που τους παρέχονται αυξάνουν τον αριθμό των δραστηριοτήτων που σχεδιάζονται και διατηρούνται στη μνήμη (Carrier et al., 2017; Kaminski, 2019), ενώ επίσης διαπιστώνεται πως τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια με παιδιά πολύ μικρής ηλικίας οδηγούν στην επιτυχεότερη εκμάθηση του λεξιλογίου, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοπεποίθησή τους και

ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον τους (Aslanabadi & Rasouli, 2013). Επίσης, φαίνεται πως η έκθεση σε λεξιλόγιο κατά τις αφηγήσεις δημιουργεί τις ευκαιρίες για περιστασιακή μάθηση (Kazerooni et al., 2011), ενώ η έκθεση σε στερεότυπες εκφράσεις, οι οποίες συχνά περιέχονται στις απλοποιημένες ιστορίες, επιτρέπει την ευκολότερη χρήση τους από τα παιδιά (Mourão, 2015) και τη συνολική ενίσχυση του λεξιλογίου τους (Marulis & Neuman, 2010).

Επίσης, διαπιστώνεται αξιοσημείωτη καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επίγνωσης, καθώς το περιεχόμενο των ψηφιακών ιστοριών και η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες σχετικές με το θέμα της ιστορίας συνέβαλαν στην ανάδειξη των στοιχείων του πολιτισμού διαφόρων χωρών, καθώς και στην καλλιέργεια του σεβασμού και της αντίληψης πως ο πολιτισμός της μητρικής γλώσσας δεν είναι μοναδικός. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και ο Brenner (2014), ο οποίος παρατήρησε τα οφέλη της εισαγωγής διαδικασιών ΨΑ για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επίγνωσης των παιδιών κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ΕΓ. Η αφήγηση ιστοριών φαίνεται πως ενισχύει τις θετικές στάσεις των παιδιών της σχολικής ηλικίας σε θέματα πολιτισμικής ποικιλότητας (Korosidou & Griva, 2016), επιτρέποντας την ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών (βλ. Green, 2013; Skinner & Hagoood 2008). Η παραπάνω παρατήρηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία εάν λάβουμε υπόψη μας τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σημερινής κοινωνίας και, κατ' επέκταση, της σημερινής τάξης.

Συνοψίζοντας, η χρήση της ΨΑ και των ψηφιακών εφαρμογών στο περιβάλλον εκμάθησης της ΕΓ στην πρωτοσχολική ηλικία μας οδήγησε στη διαπίστωση ότι τα παραπάνω μέσα μπορούν να υποστηρίξουν ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον για την επαφή και την εξοικείωση των μικρών παιδιών με μια δεύτερη/ξένη γλώσσα. Τέλος, προτείνεται η εφαρμογή του προγράμματος για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και σε μεγαλύτερη κλίμακα. Επίσης, η συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων και η αξιοποίηση «μεικτών μεθόδων» αναφορικά με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών μπορεί να οδηγήσει στην εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων.

Αναφορές

- Aslanabadi, H., & Rasouli, G. (2013). The effect of games on improvement of Iranian EFL vocabulary knowledge in kindergartens. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 6(1), 186-195.
- Brenner, K. (2014). Digital Stories: A 21st-Century Communication Tool for the English Language Classroom. *English Teaching Forum*, 52(1), 22-29.
- Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media and Methods*, 40(6), 4-5.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrier, M., Damerow, R. M., & Baley, K. M. (2017). *Digital Language Learning and Teaching: Research, Theory, and Practice*. New York: Routledge.
- Daniel, M. C., & Cowan, J. E. (2012). Exploring teachers' use of technology in classrooms of bilingual students. *Education and Learning Research Journal*, 6, 97-110.
- Farrell, T. S. C. (2007). *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum Press.
- Gimbert, B., & Cristol, D. (2004). Teaching curriculum with technology: Enhancing children's technological competence during early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 207-216.
- Gordon, A., Bejan, C., & Sagae, K. (2011). Common sense Causal Reasoning Using Millions of Personal Stories. *Twenty-Fifth Conference on Artificial Intelligence (AAAI-11)*. August 7-11, 2011, San Francisco, CA.
- Green, L. S. (2013). Language learning through a lens: the case for digital storytelling in the second language classroom. *School Libraries Worldwide*, 19(2), 23-26.
- Hanlon, T. L. (2002). *General Guidelines for Teaching with Folktales, Fairy Tales, Fables, Ballads, and other Short Works of Folklore*. Retrieved June 12, 2011, from <http://www2.ferrum.edu/applit/studyg/STUDYGfolk.html>.

- Kalantzis, M., & Cope, B. (Εμπ.). (2001). *Transformations in language and learning: Perspectives on Multiliteracies*. Melbourne: Common Ground.
- Kaminski, A. (2019). Young learners' engagement with multimodal texts. *ELT Journal*, 73(2), 175-185.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Kazerooni, S. R., Saedi, M., & Parvaresh, V. (2011). Does reading literary texts have any impact on EFL learners' vocabulary retention? *Canadian Social Science*, 7(2), 117-128.
- Kim, S. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology*, 18(2), 20-35.
- Korosidou, E., & Griva, E. (2016). "It's the same world through different eyes": a CLIL project for young EFL learners. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 116-132.
- Lathem, S. A. (2005). Learning communities and digital storytelling: new media for ancient tradition. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE.
- Lidiyatul, I. (2015). The Power of Storytelling in Teaching English to Young Learners. *1st International Seminar Childhood Care and Education-Aisyah's Awareness on Early Childhood and Education* at Muhammadiyah University, June 11th -12th 2015. Jakarta-Indonesia.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335.
- Measles, S., & Abu-Dawood, S. (2015). Gamification: Game -Based Methods and Strategies to Increase Engagement and Motivation within an eLearning Environment. In D. Rutledge & D. Slykhuus (Eds.), *Proceedings of SITE 2015--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, (pp. 809-814). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Miller, L. C. (2010). *Make me a story: Teaching writing through digital storytelling*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Mourão, S. (2015). English in Pre-primary: the challenge of getting it right. In J. Bland (Eds.), *Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3-12 year olds*, (pp. 51-70). Londres: Bloomsbury.
- Pitler, H. J. (2006). Viewing technology through three lenses. *Principal*, 85(5), 38-42.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Riconscente, M. M. (2010). Using latent profile analysis to evaluate the 4-phase model of interest development. In Ainley (Eds.), *The next decade of interest research: Processes and measures*. Biannual International Conference on Motivation, Porto, Portugal.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.
- Robson, C. (2011). *Real World Research*. Patstow, UK: Wiley.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Skinner E. N., & Hagood M. C. (2008). Developing Literate Identities with English Language Learners through Digital Storytelling. *The Reading Matrix*, 8(2), 12-38.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-21.
- Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, A. (2013). *RBT: Creating Stories With Children*. Oxford University Press.
- Μουσταφίδου, Α., & Μπράττισης, Θ. (2013). Ψηφιακή Αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. *Πρακτικά Του Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής*, Αθήνα 4-6 Οκτωβρίου 2013.
- ΥΠΔΒΜΘ (2010). *Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.