



Τεχνολογικό
Πανεπιστήμιο
Κύπρου

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Πρόταση Μεταπτυχιακής Διατριβής

**«ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΒΕΛΤΙΩΣΗ
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ»**

Αίμιλη Καλλινίκου

Λεμεσός, Μάιος 2019

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΣΠΟΥΔΩΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ
ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Μεταπτυχιακή διατριβή

«Ψηφιακή αφήγηση στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης
γλώσσας: Βελτίωση προφορικού λόγου»

της

Αίμιλης Καλλινίκου

Λεμεσός, Μάιος 2019

Έντυπο έγκρισης

Μεταπτυχιακή διατριβή

«Ψηφιακή αφήγηση στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Βελτίωση προφορικού λόγου»

Παρουσιάστηκε από

Αίμιλη Καλλινίκου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δρ. Ιόλη Νικολαΐδου, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Τμήμα
Επικοινωνίας και Σπουδών Διαδικτύου

Υπογραφή _____

Μέλος επιτροπής: Δρ. Νικόλας Τσαπατσούλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα
Επικοινωνίας και Σπουδών Διαδικτύου

Υπογραφή _____

Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Λεμεσός, Μάιος 2019

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Αίμιλη Καλλινίκου 2019

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της μεταπτυχιακής διατριβής από το Τμήμα Επικοινωνίας και Σπουδών Διαδικτύου του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, Δρ. Ιόλη Νικολαΐδου τόσο για την πολύτιμη βοήθεια και στήριξη της όσο και για την προσφορά των γνώσεων της καθοδηγώντας με καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής καθώς και για την άμεση ανταπόκριση της. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον Δρ. Νικόλα Τσαπατσούλη για τις συμβουλές και την βοήθεια του στα πρώτα στάδια συγγραφής της παρούσας μελέτης. Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου για την διαρκή υποστήριξη στη πορεία του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Η εργασία αυτή αφιερώνεται στην φίλη μου, Κωνσταντίνα Μιλτιάδους, την οποία γνώρισα κατά τη διάρκεια της φοίτησης μου στο τεχνολογικό πανεπιστήμιο Κύπρου και με δίδαξε μαθήματα που κανένα βιβλίο και κανένα πανεπιστήμιο δεν μπορεί να μου διδάξει, μαθήματα ζωής.. Είμαι σίγουρη πως όπου κι αν είσαι αυτό συνεχίζεις να κάνεις..

Σ' ευχαριστώ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ψηφιακή αφήγηση, συνδυάζει ένα μείγμα ψηφιακών μέσων, συμπεριλαμβανομένου του κειμένου, των εικόνων, του ήχου, και της μουσικής. Η ερευνητική κοινότητα, μέχρι τώρα, μελέτησε την ψηφιακή αφήγηση ως μέσο για την ενίσχυση των κινήτρων και της αυτονομίας των μαθητών, ως μέσο για εκμάθηση ξένων γλωσσών σε ακουστικές και προφορικές δεξιότητες και ως μέσο για περισσότερη εμπλοκή και αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη. Από την βιβλιογραφία φαίνεται ότι οι έρευνες που έχουν γίνει ασχολούνται με παιδιά και νέους στα πλαίσια τυπικής εκπαίδευσης. Λίγες έρευνες έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους σε ομάδες πληθυσμού όπως οι ενήλικες. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την αξιολόγηση της συμβολής ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος μάθησης που παρέχει στήριξη για δημιουργία ψηφιακής αφήγησης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου σε ενήλικες, στα πλαίσια της εκμάθησης των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα η εργασία απαντά στα ερωτήματα: α) Σε ποιο βαθμό ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον που παρέχει στήριξη για δημιουργία ψηφιακής αφήγησης συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου σε ενήλικες μαθητές; β) Η χρήση ψηφιακής αφήγησης μέσω ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος συμβάλλει στην ενίσχυση των κινήτρων των ενήλικων μαθητών όσον αφορά στον προφορικό τους λόγο; Αν ναι, σε ποιο βαθμό; Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 αλλόγλωσσοι ενήλικες μαθητές που παρακολουθούσαν μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Χρησιμοποιώντας ερευνητικό σχεδιασμό με πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου με προμέτρηση και μεταμέτρηση, αποκαλύφθηκε στατιστικά σημαντική μείωση των λαθών του ηχογραφημένου προφορικού λόγου των μαθητών τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου όταν συγκρίθηκε η προπειραματική και μεταπειραματική τους επίδοση. Ωστόσο, ένας έλεγχος t μη συσχετισμένων δειγμάτων για τη σύγκριση της μεταπειραματικής επίδοσης των δύο ομάδων όσον αφορά στον προφορικό λόγο έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας ($t(38)=4.05, p<0.05$) και βελτίωση στους άξονες (γραμματική, σύνταξη, λεξιλόγιο, προφορά) που μετρήθηκαν. Η χορήγηση ερωτηματολογίου κινήτρων κατέδειξε τη θετική στάση των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε αντίθεση με την μείωση των κινήτρων των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

Λέξεις – κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης, προφορικές δεξιότητες, κίνητρα, ενήλικες

ABSTRACT

Digital storyline combines a mix of digital media, including text, images, audio, music and video. The research community has studied digital storytelling as a means of enhancing the motivation and autonomy of learners, as a means of learning foreign languages and increasing acoustic and oral skills and as a means of engagement and interaction within the classroom context. Previous research focused on children and youth in formal education. The present research study aims to study the relation between digital storytelling and speaking skills in adults in the context of foreign language learning. The research questions are the following: a) To what extent does the use of digital storytelling through an interactive environment contribute to the development of adult learners' oral skills? b) Does the use of digital storytelling contribute to enhancing the motivation of adults to work on their speaking skills? If so, to what extent? Participants were 40 adults who were learning Greek as a second language. The study used a pre-test post-test control-group design. Findings included a statistically significant reduction of the errors observed in the recorded oral speech of participants of both groups when their pre and post performance was compared. However, an independent samples t-test for comparison of the oral performance of the two groups showed a statistically significant difference in favor of the experimental group ($t(38) = 4.05, p < 0.05$) and improvement in grammar, syntax, vocabulary, and pronunciation. With respect to motivation, the experimental group had a statistically significant increase of motivation pre-post in contrast to the control group's reduction of motivation pre-post.

Keywords: digital storytelling, interactive learning environment, oral skills, motivation, adults

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vi
ABSTRACT.....	vii
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xi
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	xii
ΑΠΟΔΟΣΗ ΟΡΩΝ	xiii
1 Εισαγωγή	1
2 Θεωρητικό υπόβαθρο	6
3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	10
3.1 Έρευνες για τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση	10
3.2 Έρευνες για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μέσω της ψηφιακής αφήγησης σε μαθητές και φοιτητές.....	13
3.3 Έρευνες για την βελτίωση του προφορικού λόγου μέσω της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης σε φοιτητές και μαθητές.....	15
3.4 Έρευνες για την ψηφιακή αφήγηση σε ενήλικες	17
3.5 Έρευνες για την ψηφιακή αφήγηση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας	17
3.6 Έρευνες για την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης μέσα από τα μάτια των χρηστών.....	19
3.7 Αναγκαιότητα έρευνας.....	21
4 Μεθοδολογία.....	23
4.1 Ερευνητικά ερωτήματα	23
4.2 Εννοιοποίηση - Λειτουργικοποίηση	23
4.3 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	23
4.4 Συμμετέχοντες.....	26
4.5 Μέσα συλλογής δεδομένων	26
4.5.1 Γραπτό διαγνωστικό δοκίμιο για την εξακρίβωση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών.....	27
4.5.2 Ηχογραφημένος (προπειραματικά και μεταπειραματικά) προφορικός λόγος συμμετεχόντων.....	28
4.5.3 Ερωτηματολόγιο κινήτρων και στρατηγικών μάθησης	29
4.6 Ανάλυση δεδομένων	30
4.6.1 Ισοδυναμία ομάδων	30

4.6.2 Ανάλυση προφορικού λόγου.....	31
4.6.3 Ανάλυση κινήτρων.....	32
4.7 Ηθικά Ζητήματα.....	33
4.8 Περιγραφή του περιβάλλοντος.....	33
4.9 Πιλοτική δοκιμή περιβάλλοντος	36
5 Αποτελέσματα.....	38
5.1 Η συμβολή του αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος «Μιλιάς Ελληνικά» και της δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου σε ενήλικες.....	38
5.2 Η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην ενίσχυση των κινήτρων των ενήλικων μαθησάντων στον προφορικό τους λόγο	43
6 Συζήτηση.....	46
6.1 Περιορισμοί Έρευνας.....	49
6.2 Μελλοντική εργασία	50
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	51
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	I
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	XX
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV	XXVIII
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V.....	XXIX

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Τρόπος αξιολόγησης διαγνωστικού δοκιμίου – επίπεδο A1	28
Πίνακας 2: Προπειραματικό και μεταπειραματικό δοκίμιο προφορικού λόγου	29
Πίνακας 3: Τρόπος αξιολόγησης απομαγνητοφωνήσεων.....	32
Πίνακας 4 : Μέση τιμή διαγνωστικού δοκιμίου A1	39
Πίνακας 5: Μέση τιμή λαθών πειραματικής ομάδας στον προφορικό λόγο.....	40
Πίνακας 6: Μέση τιμή λαθών ομάδας ελέγχου στον προφορικό λόγο	41
Πίνακας 7: Σύγκριση λαθών μετά την παρέμβαση και για τις δύο ομάδες.....	42
Πίνακας 8: Μέση τιμή κινήτρων πειραματικής ομάδας	44
Πίνακας 9: Μέση τιμή κινήτρων ομάδας ελέγχου	45

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

MSLQ: Motivated Strategies for Learning Questionnaire

ΑΠΟΔΟΣΗ ΟΡΩΝ

Digital Storytelling: Ψηφιακή αφήγηση

Scaffolding: Υποστήριξη μάθησης

MSLQ: Ερωτηματολόγιο κινήτρων και στρατηγικών μάθησης

1 Εισαγωγή

Η τεχνολογία αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς επηρεάζοντας σχεδόν όλους τους τομείς της ζωής μας. Ένας από τους τομείς τους οποίους η τεχνολογία έχει επηρεάσει φανερά είναι η εκπαίδευση. Η ταχεία ανάπτυξη της τεχνολογίας αλλά και της παγκόσμιας γνώσης οδήγησε τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς να στρέψουν την προσοχή τους στην εκπαίδευση μέσω της τεχνολογίας (Chun-Ming et al., 2012). Ο 21ος αιώνας με όλα τα τεχνολογικά επιτεύγματά του μας υποδεικνύει ότι βρισκόμαστε σε έναν κόσμο με αυξανόμενη "πολλαπλότητα" και "πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία" (Ohler, 2007). Η ζωή μας, η μάθηση μας, οι μαθητές και η διδασκαλία επηρεάστηκαν και άλλαξαν με την εμφάνιση της τεχνολογίας (Rossiter et al., 2010). Η ανάγκη που απορρέει από την ενσωμάτωση νέων μέσων στη ζωή μας απαιτεί να επεκτείνουμε την παραδοσιακή έννοια της «παιδείας» και της «παιδείας αλφαριθμητισμού» και μας ωθεί να επισημάνουμε στους μαθητές την «πολυτροπικότητα» ενός κειμένου, και τους διαφορετικούς τρόπους λήψης νοήματος (Ohler, 2007). Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας εμφανίζονται νέα σύνολα δεξιοτήτων που είναι απαραίτητα για την προετοιμασία των μαθητών και των φοιτητών για τη ζωή τους αλλά και την εργασία τους στη ψηφιακή εποχή και βρίσκονται στο επίκεντρο τόσο των επιχειρηματικών όσο και των εκπαιδευτικών χώρων (Dogan et al., 2008).

Καθώς πραγματοποιούνται πολλές έρευνες για την αποτελεσματικότητα των τεχνολογιών στα σχολεία, οι νέοι εξακολουθούν να χρησιμοποιούν τις αναδυόμενες τεχνολογίες στην προσωπική τους ζωή, ακόμη και αν πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν βρει τρόπους να τις εντάξουν ουσιαστικά στην τάξη (Robin, 2008). Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πρέπει να προσαρμοστούν για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της παγκόσμιας οικονομίας και μιας δραματικά διαφορετικής κοινωνίας που αναπτύσσεται με βάση τις δεξιότητες του 21ου αιώνα όπως η ψηφιακή παιδεία, η εφευρετική σκέψη, η αποτελεσματική επικοινωνία και η υψηλή παραγωγικότητα (Dogan et al., 2008). Κατά τους Reyes Torres et al. (2012), *«μια διδακτική ακολουθία είναι μια ομάδα δραστηριοτήτων σχεδιασμένων και οργανωμένων από έναν δάσκαλο, προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος μάθησης»*. Η συγκεκριμένη σειρά των δραστηριοτήτων αυτών και ο ρυθμός με τον οποίο παρουσιάζονται είναι καθοριστικής σημασίας για τη μαθησιακή διαδικασία, αφού το τελικό αποτέλεσμα δεν εξαρτάται από το περιεχόμενο κάθε εργασίας, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο όλα είναι οργανωμένα στο μάθημα

(Reyes Torres et al., 2012). Αυτή η διδακτική ακολουθία πρέπει να ξεκινήσει εξηγώντας στους μαθητές τους στόχους της δραστηριότητας, στην οποία πρόκειται να εργαστούν, κι ο λόγος πίσω από αυτό είναι για να τους παρακινήσει και να τους εμπλέξει στη δική τους διαδικασία μάθησης. (Reyes Torres et al., 2012) Ας μην ξεχνάμε ότι η νέα γενιά χαρακτηρίζεται ως η γενιά της τεχνολογίας αφού οι νέοι ξοδεύουν το μεγαλύτερο κομμάτι του ελεύθερου τους χρόνου σ' αυτήν. Η ζωή τους περιβάλλεται από υπολογιστές, βιντεοπαιχνίδια, ψηφιακές συσκευές αναπαραγωγής μουσικής, βιντεοκάμερες, κινητά τηλέφωνα και όλα τα άλλα παιχνίδια και εργαλεία της ψηφιακής εποχής (Prensky, 2001). Τα παιχνίδια υπολογιστών, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το διαδίκτυο, τα κινητά τηλέφωνα και η ανταλλαγή άμεσων μηνυμάτων αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους (Prensky, 2001). Η τεχνολογία λοιπόν πρέπει να αποτελεί υποστηρικτικό εργαλείο της μάθησης των νέων με σκοπό την κινητοποίηση των κινήτρων τους αλλά και τη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους.

Η εκπαιδευτική τεχνολογία μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς πολύτιμα εργαλεία για να διδάξουν και να αναπτύξουν δεξιότητες του 21ου αιώνα, πρωταρχικός λόγος για τον οποίο η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση έχει εξελιχθεί σε σημαντικό τομέα ενδιαφέροντος την τελευταία δεκαετία (Dogan et al., 2008). Ένα εργαλείο, το οποίο έχει κινήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, είναι η ψηφιακή αφήγηση. Το αφήγημα αρχίζει με την ίδια την ιστορία της ανθρωπότητας αφού είναι παρόν στο χρόνο, το χώρο και σε κάθε έκφανση της ζωής, συνοδεύοντας όλες τις ανθρώπινες εκδηλώσεις (Μελιάδου et al., 2011). Γενικά, η αφήγηση είναι μια μορφή δημιουργικής τέχνης που έχει περάσει διαμέσου των αιώνων αλλά και των διάφορων πολιτισμών και το εκπαιδευτικό της δυναμικό εξακολουθεί να εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς (Tsou et al., 2003). Η ψηφιακή αφήγηση έχει προκύψει τα τελευταία χρόνια ως ένα ισχυρό εργαλείο διδασκαλίας και εκμάθησης που εμπλέκει τόσο τους δασκάλους όσο και τους μαθητές τους. Συνδυάζει την τέχνη της αφήγησης ιστοριών με ένα μείγμα ψηφιακών μέσων, συμπεριλαμβανομένου του κειμένου, των εικόνων, του ήχου, της μουσικής και του βίντεο (Robin, 2016). Τα πολυμεσικά στοιχεία αυτά συνδυάζονται χρησιμοποιώντας λογισμικό υπολογιστή για να αναδείξουν και να αφηγηθούν μια ιστορία που συνήθως περιστρέφεται γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα που συχνά αναδεικνύει μια συγκεκριμένη οπτική γωνία (Robin, 2016). Στα μέσα του 21^{ου} αιώνα ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να συλλέγει πληροφορίες όχι μόνο από ένα μέσο αλλά από περισσότερα μέσα, να τα διαχειρίζεται ταυτόχρονα, να αλληλεπιδρά με

τις πηγές και να συνάγει λογικά συμπεράσματα μέσα σ' αυτόν τον αποσπασματικό κόσμο (Μελιάδου et al., 2011). Οι περισσότερες ψηφιακές ιστορίες είναι σχετικά μικρές, με διάρκεια μεταξύ 2 και 10 λεπτών, αποθηκεύονται σε ψηφιακή μορφή και μπορούν να προβληθούν σε έναν υπολογιστή ή άλλη συσκευή ικανή να αναπαράγει αρχεία βίντεο. Επιπλέον, οι ψηφιακές ιστορίες φορτώνονται συνήθως στο διαδίκτυο, όπου μπορούν να προβληθούν μέσω οποιουδήποτε δημοφιλούς προγράμματος περιήγησης ιστού. Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι ψηφιακών ιστοριών, αλλά ο Robin (2016), προτείνει να ταξινομηθούν οι κύριοι τύποι στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: 1) προσωπικές αφηγήσεις 2) ιστορικά ντοκιμαντέρ 3) ιστορίες που ενημερώνουν ή καθοδηγούν τον θεατή.

Η ψηφιακή αφήγηση έχει απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα όσον αφορά στο πεδίο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο αυτή η προσέγγιση δρα αποτελεσματικά στα πλαίσια μιας τάξης. Η αφήγηση, είτε προφορική είτε γραπτή, στην υπηρεσία της εκπαίδευσης βοηθά στην εμπέδωση πληροφοριών από τους μαθητές αφού όπως αναφέρουν και οι ειδικοί είναι ευκολότερο οι μαθητές να ανακαλέσουν πληροφορίες όταν αυτές αποτελούν μέρος μιας ιστορίας, η οποία συσχετίζεται με την ήδη υπάρχουσα γνώση και εμπειρία (Μελιάδου et al., 2011) Οι μαθητές μέσω της ψηφιακής αφήγησης μαθαίνουν να διεξάγουν έρευνα σε ένα θέμα, να υποβάλλουν ερωτήσεις, να οργανώνουν τις ιδέες τους, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να κατασκευάζουν ουσιαστικές αφηγήσεις (Dogan et al., 2008). Η παραγωγή των δικών τους τεχνολογικών και αφηγηματικών προϊόντων πρέπει να είναι μέσα στους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γιατί όταν καλούνται να διερευνήσουν και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες των μέσων ως παραγωγοί παράλληλα εξασκούν τις κριτικές τους ικανότητες ως χρήστες των μέσων (Μελιάδου et al., 2011). Οι Dogan et al. (2008) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που βλέπουν την δουλειά άλλων συμμαθητών τους αποκτούν την κριτική σκέψη που τους βοηθά να ανταπεξέλθουν σε συνθήκες κοινωνικοποίησης και συνεργασίας. Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο για μαθητές όλων των ηλικιών, από άτομα πολύ νεαρής ηλικίας μέχρι και ενήλικες. Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης αξιοποιεί το δημιουργικό ταλέντο των μαθητών καθώς αρχίζουν να ερευνούν και να διηγούνται τις δικές τους ιστορίες, να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη και το διαδίκτυο για να ερευνούν σε βάθος ένα πλούσιο περιεχόμενο ενώ αναλύουν και συνθέτουν ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών και απόψεων (Robin, 2016).

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να εφαρμοστεί και να αξιοποιηθεί σε διάφορα πεδία. Ένα πεδίο το οποίο θα μας απασχολήσει και στην παρούσα έρευνα είναι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και η βελτίωση των προφορικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων. Η γλωσσική ανάπτυξη έχει καταστεί σημαντική για την εκπαίδευση για όλα τα επίπεδα ηλικίας (Tsou et al., 2003). Έγιναν αρκετές έρευνες για τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης σε μαθήματα ξένων γλωσσών. Οι Razmi et al. (2014), αναφέρουν ότι η τεχνική της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία στις τάξεις εκμάθησης της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας αφού οι μαθητές της μπορούν να αναπτύξουν πολυτροπική επικοινωνιακή ικανότητα. Προωθείται έτσι μέσω της ψηφιακής αφήγησης ένα περιβάλλον επικεντρωμένο στους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό *«οι μαθητές έχουν πολλές ευκαιρίες να αλληλεπιδρούν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με αυθεντικούς και προσωπικά σημαντικούς τρόπους»* (Razmi et al., 2014, σελ. 4). Σύμφωνα με τους Tsou et al. (2003), η επαγγελματική και προσωπική επιτυχία σχετίζεται με την ικανότητα ενός ατόμου να μιλά, να ακούει, να διαβάζει και να γράφει αποτελεσματικά. Για την επιτυχή εκμάθηση γλωσσών, η αφήγηση είναι ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία για να έρθει ο μαθητής σε επαφή με τη γλώσσα γι' αυτό η ακρόαση ιστοριών προσελκύει την προσοχή στους ήχους και βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν ευαισθησία στο πώς λειτουργεί η γλώσσα (Tsou et al., 2003). Οι επαναλαμβανόμενες φράσεις, οι λέξεις και η δελεαστική περιγραφή είναι χαρακτηριστικά τα οποία ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην αναπαραγωγή ιστορίας και να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο και κατά συνέπεια την ομιλία τους (Tsou et al., 2003). Οι διαφορετικές εμπειρίες που φέρνουν οι μαθητές στην τάξη είναι μια μεγάλη πηγή συζήτησης και ένα καλό σημείο εκκίνησης για τους μαθητές να γράψουν. Η ψηφιακή αφήγηση ειδικά όταν χρησιμοποιείται από μαθητές χαμηλού μαθησιακού επιπέδου τους βοηθά, μέσω της γλώσσας των εικόνων και της μουσικής, να επικοινωνούν όταν δεν έχουν ακόμα την απαραίτητη γλωσσική επάρκεια για να επικοινωνούν αποκλειστικά γραπτώς (Reinders, 2010). Τα θέματα που οι μαθητές συνήθως διερευνούν στη ψηφιακή αφήγηση περιστρέφονται γύρω από τους ακόλουθους τρεις τύπους που προτείνονται από τον Pardo (2014): (1) προσωπικές αφηγήσεις - ιστορίες γεγονότων που βασίζονται στις εμπειρίες του ψηφιακού αφηγητή, (2) ιστορικά γεγονότα, και (3) αφηγήσεις με σκοπό την ενημέρωση και την διδασκαλία. Οι έρευνες έχουν εστιάσει την προσοχή τους στη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών με σκοπό να μελετήσουν τα κίνητρα (Chun-Ming, et al., 2012; Sadik, 2008), την

αυτονομία (Hafner & Miller, 2011), την ακαδημαϊκή επιτυχία (Smeda et al., 2014), την εκμάθηση ξένων γλωσσών (Yang & Wu, 2012; Ramirez & Belmonte, 2007; Santos, 2013; Tsou et al., 2003; Thang et al., 2014b; Papadopoulou & Spantidakis, 2010; Charalambous & Yerosimou 2015; Huang et al., 2011), τις ακουστικές και τις προφορικές δεξιότητες (Somdee et al., 2007; Razmi et al., 2014; Hayes, 2011; Kim, 2014) καθώς και την εμπλοκή (Smeda et al., 2014) και την αλληλεπίδραση (Ranker 2008; Green, 2013) των μαθητών μεταξύ τους. Επίσης μελετήθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι αντιλήψεις (Gogela & Ntwasa, 2015; Robertson & Hughes, 2012; Hewson et al., 2015; Thang et al., 2014a) των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών για την ψηφιακή αφήγηση. Παρόλα αυτά οι μέχρι τώρα έρευνες για τη βελτίωση του προφορικού λόγου στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μέσω της δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων είναι λίγες και αναφέρονται κυρίως σε μαθητές νεαρής ηλικίας και έφηβους (Somdee et al., 2007; Razmi et al., 2014; Hayes, 2011; Kim, 2014). Όμως η έρευνα του Prins (2017), έδειξε ότι και η εκπαίδευση των ενηλίκων χρειάζεται μελέτη για βελτίωση των τεχνολογικών γνώσεων αλλά και των δυνατοτήτων τους γενικότερα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο η δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης θα βελτιώσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των αλλόγλωσσων ενηλίκων μαθητών που μαθαίνουν τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα. Παράλληλα, στόχος είναι να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο μια τέτοια δραστηριότητα μπορεί να συμβάλει στην αύξηση των κινήτρων τους εφόσον τους δίνεται η δυνατότητα να αυτορρυθμίσουν την μάθηση τους και να είναι πιο αυτόνομοι.

2 Θεωρητικό υπόβαθρο

Για να καταστεί πιο κατανοητή η έννοια ψηφιακή αφήγηση θα ορίσουμε ακριβώς τι είναι αλλά θα αναδείξουμε και τη σημαντικότητα της στην εκπαίδευση και δη στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Σύμφωνα με τον Sadik (2008), η ψηφιακή αφήγηση είναι μια σύγχρονη έκφραση της αρχαίας τέχνης της αφήγησης. Κατά τη διάρκεια της ιστορίας του κόσμου και με το πέρασμα των χρόνων, η αφήγηση έχει χρησιμοποιηθεί για να μοιραστεί τη γνώση, τη σοφία και τις αξίες. Οι ιστορίες έχουν πάρει πολλές διαφορετικές μορφές. Οι ιστορίες προσαρμόστηκαν σε κάθε διαδοχικό μέσο που προέκυψε, από τον κύκλο της φωτιάς προς την ασπρόμαυρη οθόνη της τηλεόρασης και τώρα την οθόνη του υπολογιστή. Η ευέλικτη και δυναμική φύση της ψηφιακής αφήγησης, η οποία περιλαμβάνει ακουστικά, οπτικά και αισθητηριακά στοιχεία, χρησιμοποιεί το πλήθος γνωστικών διαδικασιών που στηρίζουν τη μάθηση στο λεκτικό και στο γλωσσικό επίπεδο (Sadik, 2008). Η ψηφιακή αφήγηση έχει γίνει παγκόσμιο φαινόμενο, με εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους από όλο τον κόσμο να δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες για να ενσωματώσουν την τεχνολογία στην τάξη, να υποστηρίξουν την εκμάθηση γλωσσών, να διευκολύνουν τη συζήτηση και να αυξήσουν την κοινωνική παρουσία (Robin, 2016). Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι ψηφιακών ιστοριών, αλλά ο Robin (2016) προτείνει να ταξινομηθούν οι κύριοι τύποι στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: 1) προσωπικές αφηγήσεις - ιστορίες που περιέχουν σημαντικά περιστατικά στη ζωή κάποιου, 2) ιστορικά ντοκιμαντέρ - ιστορίες που εξετάζουν δραματικά γεγονότα που μας βοηθούν να κατανοήσουμε το παρελθόν και 3) ιστορίες που ενημερώνουν ή καθοδηγούν τον θεατή σε μια συγκεκριμένη έννοια ή πρακτική. Οι ψηφιακές ιστορίες βασίζονται στα επτά αποτελεσματικά στοιχεία αφήγησης που εισήγαγε ο Lambert: 1) Η οπτική του θέματος (Point of View), ποια είναι η οπτική και η πλευρά προσέγγισης του θέματος από τον συγγραφέα, 2) Το δραματικό ερώτημα (Dramatic question), δηλαδή ένα σημαντικό ερώτημα που θα απαντηθεί στο τέλος της αφήγησης, 3) Το συναισθηματικό περιεχόμενο (Emotional content), σοβαρά θέματα που μιλούν στον ακροατή με έναν προσωπικό και δυνατό τρόπο, 4) Το χάρισμα της φωνής (The gift of your voice), η προσωποποίηση που θα βοηθήσει το κοινό να αντιληφθεί το πλαίσιο, 5) Η δύναμη των ήχων (The power of the soundtrack), για υποστήριξη της ροής της αφήγησης, 6) Η οικονομία (Economy), περιεχόμενο που είναι απαραίτητο για να ολοκληρωθεί η αφήγηση χωρίς περισσεις

πληροφορίες, και 7) Ο ρυθμός (Pacing), κυρίως στο πόσο αργά ή γρήγορα προχωράει η υπόθεση (Banaszewski, 2005).

Η ψηφιακή αφήγηση στην τάξη, κατά τον Robin (2016), είναι ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο για μαθητές όλων των ηλικιών και βαθμίδων που έχουν ως στόχο να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες. Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης αξιοποιεί το δημιουργικό ταλέντο των μαθητών καθώς αρχίζουν να ερευνούν και να διηγούνται τις δικές τους ιστορίες, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη και το διαδίκτυο για να ερευνούν σε βάθος το περιεχόμενο και είναι σε θέση να αναλύουν και να συνθέτουν ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών (Robin, 2016). Επιπλέον, οι μαθητές που συμμετέχουν στη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών αναπτύσσουν βελτιωμένες δεξιότητες επικοινωνίας, μαθαίνουν να οργανώνουν τις ιδέες τους, να θέτουν ερωτήσεις, να εκφράζουν απόψεις και να δημιουργούν αφηγήσεις. Οι μαθητές που έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν τη δουλειά τους με τους συνομηλίκους τους μπορούν επίσης να αποκτήσουν πολύτιμη εμπειρία στην κριτική του έργου τους αλλά και του έργου των ομοτίμων τους, προωθώντας έτσι την συναισθηματική νοημοσύνη, τη συνεργασία και την κοινωνική μάθηση (Robin, 2016). Η διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας περιλαμβάνει την ανάμειξη μιας ευρείας ποικιλίας δεξιοτήτων και προσφέρει τεράστιες ευκαιρίες για τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση τους και για τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τους μαθητές (Dreon et al., 2011). Με την ενσωμάτωση οπτικών εικόνων με γραπτό κείμενο, οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση και την επιτάχυνση της μάθησης (Dreon et al., 2011).

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα αλληλεπίδρασαν με ένα διαδραστικό περιβάλλον μάθησης της ελληνικής γλώσσας που έχει ως τελικό στόχο την προετοιμασία του εκπαιδευόμενου για την δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας στα ελληνικά. Γι' αυτό σ' αυτό το σημείο δίδεται ορισμός για το αλληλεπιδραστικό πολυμεσικό περιβάλλον μάθησης. Σύμφωνα με τους Gunawardhana και Palaniappan (2016), στον τομέα της εκπαίδευσης χρησιμοποιείται ο όρος «πολυμέσα» για να περιγράψει τον συνδυασμό ποικίλων μέσων όπως ο ήχος, η εικόνα, το βίντεο και το κείμενο στη διαδικασία της μάθησης μέσα στα πλαίσια μιας αίθουσας διδασκαλίας. Τα διαδραστικά πολυμέσα είναι μια αξιόπιστη τεχνολογική καινοτομία, η οποία έχει τη δυνατότητα να δώσει νέα αντίληψη και προοπτική στον τρόπο που χρησιμοποιούμε τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας το αλληλεπιδραστικό

περιβάλλον μάθησης σχεδιάστηκε για να υποστηρίξει, να ενισχύσει τη διδασκαλία και τη μάθηση στα πλαίσια της εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Οι Gunawardhana και Palaniappan (2016) τονίζουν ότι η χρήση ενός τέτοιου περιβάλλοντος στην τάξη δεν εξαλείφει την παρουσία του εκπαιδευτικού αλλά λειτουργεί ως ένα μέσο διευκόλυνσης τόσο του τρόπου διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς όσο και του τρόπου εκμάθησης του εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευόμενους. Ο Faryadi (2006) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία μέσω πολυμέσων βοηθά τους μαθητές να μάθουν πιο βαθιά και πάνω απ' όλα να απολαύσουν ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον. Οι μαθητές μαθαίνουν διότι η οδηγία τους παρουσιάζεται κατά τρόπο ουσιαστικό χρησιμοποιώντας ήχους, εικόνες και κινούμενα σχέδια (Faryadi, 2006).

Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σχεδιάζονται για να εξυπηρετούν σκοπούς μάθησης. Έτσι, ένα σωστά δομημένο περιβάλλον με σκοπούς και στόχους πρέπει να είναι βασισμένο και πλαισιωμένο σε κάποιες θεωρίες μάθησης. Το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας το οποίο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια στηρίζεται στη θεωρία των κινήτρων (Schunk, 2012). Το κίνητρο είναι η διαδικασία υποκίνησης και διατήρησης του στόχου. Αυτός είναι ένας γνωστικός ορισμός επειδή υποθέτει ότι οι εκπαιδευόμενοι θέτουν στόχους και χρησιμοποιούν γνωστικές διαδικασίες (π.χ. σχεδιασμό, παρακολούθηση) και συμπεριφορές (π.χ. επιμονή, προσπάθεια) για να επιτύχουν τους στόχους αυτούς (Schunk, 2012). Όπως και με τη μάθηση, τα κίνητρα δεν παρατηρούνται άμεσα, αλλά μάλλον απορρέουν από δείκτες συμπεριφοράς, όπως είναι οι λέξεις, οι επιλογές εργασίας και οι δραστηριότητες που έχουν συγκεκριμένο στόχο (Schunk, 2012). Επίσης το κίνητρο είναι μια επεξηγηματική έννοια που μας βοηθά να καταλάβουμε γιατί οι άνθρωποι συμπεριφέρονται όπως συμπεριφέρονται, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημασία του κινήτρου για μάθηση και κάνουν πολλά πράγματα για να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών (Schunk, 2012). Μέσω του περιβάλλοντος επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτύξουν τις προφορικές τους δεξιότητες μέσα από μια ευχάριστη διαδικασία, να ενισχυθούν τα κίνητρα τους και να ξεπεράσουν τα εμπόδια που συναντούν κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους. Πέρα από αυτό, τα κίνητρα των μαθητών ενεργοποιούνται με τη χρήση των διάφορων γραφικών και διαφορετικών τύπων ασκήσεων προφορικού λόγου αφού το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης με αυτό τον τρόπο παρέχει και υποστήριξη μάθησης (scaffolding). Σύμφωνα με τους

Sharma και Hannafin (2007), σε μια διαδικασία μάθησης ο εκπαιδευτικός παρέχει αρχικά στήριξη για να βοηθήσει στην ανάπτυξη του μανθάνοντα, την οποία τελικά ο εκπαιδευτικός αποσύρει ούτως ώστε ο μαθητής να λειτουργήσει και να αναπτυχθεί ανεξάρτητα. Η υποστήριξη αυτή μπορεί να δοθεί και διαμέσου ενός τεχνολογικού εργαλείου, το οποίο θα υποστηρίζει τους μαθητές, όρος ο οποίος αναπτύχθηκε από τον Bruner αλλά βασίστηκε κυρίως στο έργο του Vygotsky και κυρίως στην έννοια της αυτορρύθμισης (Sharma & Hannafin, 2007).

Το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον «Μιλιάς Ελληνικά;» χαρακτηρίζεται ως περιβάλλον έκφρασης, οικοδόμησης, επικοινωνίας και αναζήτησης της πληροφορίας και στηρίζεται στις Θεωρίες Οικοδόμησης της Γνώσης (Schunk, 2012). Ο οικοδομισμός ή κονστρουκτιβισμός είναι μια ψυχολογική και φιλοσοφική προοπτική που υποστηρίζει ότι τα άτομα διαμορφώνουν ή κατασκευάζουν μεγάλο μέρος αυτού που μαθαίνουν και καταλαβαίνουν (Schunk, 2012). Σήμερα, αρκετοί ερευνητές έχουν μετατοπίσει το κέντρο ενδιαφέροντος τους περισσότερο προς την εστίαση στους μαθητές αφού αντί να μιλάνε για το πώς αποκτάται η γνώση, μιλούν για το πώς κατασκευάζεται (Schunk, 2012).

3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Έγιναν πολλές έρευνες όσον αφορά στη ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Έχει μελετηθεί η ψηφιακή αφήγηση ως ένα εργαλείο γενικά στα πλαίσια ενός μαθήματος (Ranker, 2008; Chun-Ming et al., 2012; Smeda et al., 2014; Sadik, 2008; Hafner & Miller, 2011) αλλά και πιο συγκεκριμένα έχει εξεταστεί η τεχνική της ψηφιακής αφήγησης για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές και φοιτητές (Yang & Wu, 2012; Ramirez & Belmonte, 2007; Green, 2013; Tsou et al., 2006; Thang, et al., 2014b). Επιπρόσθετα, πιο εξειδικευμένες έρευνες αναφέρονται στην ανάπτυξη προφορικού λόγου μαθητών και φοιτητών κυρίως μιας ξένης γλώσσας μέσω ψηφιακής αφήγησης (Somdee et al., 2007; Kim, 2014; Razmi et al., 2014; Hayes, 2011). Από την άλλη, πολύ λίγες έρευνες έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στη ψηφιακή αφήγηση σε ομάδες πληθυσμού όπως οι ενήλικες (Prins, 2017), ενώ αρκετές έρευνες εξέτασαν τις αντιλήψεις τόσο των καθηγητών όσο και των ίδιων των χρηστών της ψηφιακής αφήγησης (Gogela & Ntwasa, 2015; Robertson & Hughes, 2012; Hewson et al., 2015; Thang et al., 2014a). Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί αναφέρονται έρευνες για την ψηφιακή αφήγηση γενικά στην εκπαίδευση, σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και σε διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης.

3.1 Έρευνες για τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση

Η επτά μηνών μελέτη περίπτωσης του Ranker (2008) αφορούσε τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης εκ μέρους των μαθητών ηλικίας δύο μέχρι δώδεκα χρονών με σκοπό να διερευνηθεί αν υπήρξε βελτίωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η ανάγνωση, η γραφή και η συζήτηση. Οι μαθητές διερεύνησαν τις έννοιες τους με πολυτροπικό τρόπο καθώς έκαναν χρήση ακουστικών, γλωσσικών και οπτικών τρόπων επικοινωνίας. Ενισχύθηκαν με αυτό τον τρόπο οι προαναφερθείσες δεξιότητες και παρατηρήθηκε αλληλεπίδραση και δημιουργικότητα στην τάξη όσον αφορά στις ψηφιακές τους αφηγήσεις (Ranker, 2008).

Η ψηφιακή αφήγηση μελετήθηκε και από τους Chun-Ming et al. (2012), στα πλαίσια του μαθήματος της επιστήμης σε δημοτικό σχολείο με δείγμα 117 μαθητές και αφορούσε το κίνητρο, τη μάθηση, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων αλλά και τα αποτελέσματα με βάση το φύλο. Η μεθοδολογία ήταν πειραματική με προδιαγνωστικό και μεταδιαγνωστικό δοκίμιο και τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας έδειξαν

ενίσχυση του μαθησιακού κινήτρου καθώς οι μαθητές που απόλαυσαν τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης παρουσίασαν ψηλότερες επιδόσεις στη μάθηση στο μάθημα της επιστήμης και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Η ψηφιακή αφήγηση λειτούργησε θετικά και για τα δύο φύλα κι αυτό φάνηκε από τις συνεντεύξεις που πραγματοποίησαν οι ερευνητές με τους μαθητές (Chun-Ming et al., 2012).

Οι Smeda, Dakich, και Sharda (2014) ερευνήσαν την ψηφιακή αφήγηση σε σχέση με την εμπλοκή των μαθητών και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου και επίσης διερευνήσαν τις αντιλήψεις πέντε εκπαιδευτικών για τη μάθηση των μαθητών τους μέσω ψηφιακής αφήγησης. Χρησιμοποίησαν ποσοτική μέθοδο για να αναλύσουν τα δεδομένα από τα εργαλεία αξιολόγησης και ποιοτική μέθοδο για τις συνεντεύξεις μαθητών και καθηγητών. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ενίσχυση της εμπλοκής, αφού οι μαθητές ασχολούνταν συνεχώς με το θέμα που τους ανέθεταν οι καθηγητές τους και αναζητούσαν στο διαδίκτυο υλικό παραμένοντας συγκεντρωμένοι και αφοσιωμένοι για να παρουσιάσουν μια ωραία ιστορία (Smeda et al., 2014). Φάνηκαν, επίσης, θετικά αποτελέσματα στην ορθογραφία, στη γραφή και στη σύνταξη αφού οι μαθητές ήταν πιο ενεργά υποκείμενα όσον αφορά στη μάθηση τους και δούλευαν πιο πολύ μόνοι τους χωρίς καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό (Smeda et al., 2014). Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τη ψηφιακή αφήγηση ως ένα πολύ καλό εργαλείο, αφού μαθητές και καθηγητές βελτίωσαν τις τεχνολογικές τους δεξιότητες (Smeda et al., 2014).

Ο σκοπός της έρευνας του Sadik (2008), ήταν να κατανοήσει και να περιγράψει τις επιπτώσεις στη μάθηση από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης τόσο σε μαθητές όσο και σε καθηγητές. Το δείγμα ήταν 35 μαθητές ηλικίας 13-15 χρονών και 8 καθηγητές, η μεθοδολογία ήταν ποιοτική με παρατήρηση και συνεντεύξεις και ποσοτική με εργαλείο αξιολόγησης του επιπέδου εμπλοκής των μαθητών σε αυθεντικά έργα χρησιμοποιώντας ψηφιακή αφήγηση με διάρκεια χρόνου τέσσερις μήνες (Sadik, 2008). Η αξιολόγηση των ψηφιακών ιστοριών έδειξε ότι οι μαθητές πήγαν πολύ καλά στις εργασίες που τους ανατέθηκαν. Το κίνητρο, η εμπλοκή και οι δεξιότητες χρήσης υπολογιστή αυξήθηκαν και οι καθηγητές θεώρησαν ότι η ψηφιακή αφήγηση αύξησε την κατανόηση των μαθητών όσον αφορά στο περιεχόμενο και ότι βελτιώθηκαν οι συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών (Sadik, 2008).

Στην έρευνα των Hafner και Miller (2011), αξιολογήθηκαν οι ψηφιακές αφηγήσεις 59 φοιτητών ηλικίας 18 μέχρι 23 ετών για 13 εβδομάδες προκειμένου να αναδειχθούν οι δυνατότητες ενός τεχνολογικά υποστηριζόμενου μαθησιακού περιβάλλοντος να παρέχει ευκαιρίες για αυτόνομη εκμάθηση γλωσσών. Οι φοιτητές αφιέρωσαν χρόνο στην δημιουργία ψηφιακής αφήγησης μέσω Windows Movie Maker και iMovie και χρησιμοποίησαν μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να μοιραστούν τα βίντεο τους με τους συμμαθητές τους (Hafner & Miller, 2011). Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση λόγου, ερωτηματολόγια με ανοιχτές ερωτήσεις, συνεντεύξεις με καθηγητές, ομάδες εστίασης και ανάλυση περιεχομένου από σχόλια σε ιστοσελίδες (Hafner & Miller, 2011). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ψηφιακές αφηγήσεις προώθησαν κάποια μορφή αυτονομίας, ενθάρρυνσης για ανάληψη ευθύνης και προβληματισμού. Οι ερευνητές κάνουν λόγο για κίνητρο, ανεξαρτησία στη μάθηση, ομαδική εργασία, αυξημένη φαντασία, διασκεδαστική διαδικασία, ευχαρίστηση, και βελτίωση τεχνολογικών δεξιοτήτων (Hafner & Miller, 2011). Οι φοιτητές με την παραγωγή βίντεο αναγκαστικά εξάσκησαν τα αγγλικά τους αφού επαναλάμβαναν συνεχώς κάποιες φράσεις, ασχολήθηκαν με την συγγραφή σεναρίου, και ανέπτυξαν το αίσθημα αλληλοβοήθειας, με αποτέλεσμα να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ τους. Η ανάλυση των σχολίων δείχνει ότι οι φοιτητές ήταν προσανατολισμένοι σε ζητήματα γλωσσικής επάρκειας, παρουσίασης, και περιεχομένου. Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης παρείχε στους φοιτητές μια καταγραφή των προφορικών τους επιδόσεων, την οποία αξιολογούσαν οι ίδιοι εντοπίζοντας και διορθώνοντας τις αδυναμίες τους (Hafner & Miller, 2011).

Συμπερασματικά, σε ότι αφορά τις έρευνες για τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση, οι Smeda et al. (2014), οι Chun-Ming et al. (2012), οι Hafner & Miller (2011) και ο Ranker (2008) καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα, ότι η χρήση ψηφιακής αφήγησης οδηγεί σε θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, ενώ η έρευνα του Sadik (2008) έρχεται σε συμφωνία όσον αφορά στο κίνητρο με την έρευνα των Chun-Ming et al. (2012), και την έρευνα των Smeda et al. (2014), όσον αφορά στην εμπλοκή των μαθητών.

3.2 Έρευνες για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μέσω της ψηφιακής αφήγησης σε μαθητές και φοιτητές

Πολλές έρευνες εστιάζουν στην εκμάθηση και στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας ως δεύτερης μέσω του εκπαιδευτικού εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης σε παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Yang και Wu (2012), εξέτασαν τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας όσον αφορά στο ακαδημαϊκό επίπεδο, στην κριτική σκέψη και στο μαθησιακό κίνητρο των μαθητών για 20 εβδομάδες. Η ερευνητική μέθοδος ήταν το πείραμα με δύο ομάδες, την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα με δείγμα 110 μαθητές λυκείου με μέσα συλλογής δεδομένων προπειραματικά και μεταπειραματικά διαγνωστικά δοκίμια αλλά και συνεντεύξεις μαθητών και εκπαιδευτή (Yang & Wu, 2012). Με περιγραφική στατιστική για την περιγραφή των μέσων, των τυπικών αποκλίσεων, τον προσαρμοσμένο μέσο για τα δύο διαγνωστικά δοκίμια, τα ερωτηματολόγια αλλά και την ανάλυση συνδιακύμανσης (ancova) και την πολυμεταβλητή ανάλυση συνδιακύμανσης (mancova) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές λυκείου σημείωσαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στην αγγλική γλώσσα επιτυγχάνοντας καλύτερα αποτελέσματα σε ακουστικές και γραπτές ασκήσεις, καθώς και στις δεξιότητες ανάγνωσης. Σημαντική βελτίωση υπήρξε και στην κριτική σκέψη των μαθητών αφού επιχειρηματολογούσαν και συζητούσαν περισσότερο, στο μαθησιακό τους κίνητρο και στο αίσθημα της συνεργασίας (Yang & Wu, 2012).

Η έρευνα των Ramirez και Belmonte (2007) αφορούσε 220 Ισπανούς μαθητές ηλικίας έξι ετών σε έξι σχολεία της Μαδρίτης για 22 εβδομάδες και διαπραγματευόταν τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν οι ψηφιακές αφηγήσεις στην κατανόηση των αγγλικών όταν κάποιος μιλά την αγγλική γλώσσα. Η έρευνα ήταν πειραματική με ποσοτική μέθοδο και προπειραματικά και μεταπειραματικά διαγνωστικά δοκίμια και ποιοτική με παρατήρηση στην τάξη (Ramirez & Belmonte, 2007). Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν τις δεξιότητες κατανόησης στην περίπτωση της ακρόασης της αγγλικής γλώσσας και σημείωσαν ψηλότερη επίδοση στα τεστ τα οποία τους χορηγήθηκαν σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Η παιδαγωγική πρακτική της ψηφιακής αφήγησης προώθησε τη συγκέντρωση και την εστιασμένη προσοχή των μαθητών. Ωστόσο λόγω του νεαρού της ηλικίας των παιδιών ο ερευνητής αναφέρει τα

προβλήματα της πρόσβασης στο διαδίκτυο και της τεχνολογίας γενικότερα και τονίζει ότι η στήριξη των δασκάλων ήταν απαραίτητη (Ramirez & Belmonte, 2007).

Στη μελέτη του Green (2013), ένας σχολικός βιβλιοθηκονόμος και ένας δάσκαλος αγγλικών συνεργάστηκαν ώστε να ενσωματώσουν την ψηφιακή αφήγηση στην τάξη και να εμπλουτίσουν την αλληλεπίδραση των μαθητών με την κατανόηση σύνθετου λεξιλογίου ενός μυθιστορήματος. Η δημιουργία ιστοριών από 16 μαθητές έδειξε ότι οι μαθησιακές αντιλήψεις και η γλωσσική ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας εξελίχθηκε με την πάροδο του χρόνου κι αυτό φάνηκε μέσα από την παρατήρηση του βιβλιοθηκονόμου και του καθηγητή (Green, 2013). Επίσης ο σχολικός βιβλιοθηκονόμος και ο δάσκαλος αγγλικών αντιλήφθηκαν ότι οι μαθητές χρειάζονται περισσότερη ενθάρρυνση για να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που στόχο είχαν την δημιουργία βίντεο στα αγγλικά και εντόπισαν ποιες λέξεις ήθελαν περισσότερη εξάσκηση (Santos Green, 2013).

Οι Tsou et al. (2003), μελέτησαν πώς η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βοηθήσει τη διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης αγγλικών δημιουργώντας μια ιστοσελίδα ψηφιακής αφήγησης και εφαρμόζοντας την σε μαθητές δημοτικού. Το πείραμα διήρκεσε 10 εβδομάδες και σε αρχικό στάδιο όλοι οι μαθητές αξιολογήθηκαν ως προς την επάρκεια της γλώσσας, την κατανόηση ιστοριών και την πολυπλοκότητα της φράσης γεγονός που έδειξε ότι αρχικά δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκαν ως προς την επάρκεια της γλώσσας, την απομνημόνευση περισσότερων λέξεων, την αναπαραγωγή λόγου, την ανάκληση πληροφοριών, τη δημιουργικότητα και το κίνητρο, συμφωνώντας με τις έρευνες που προαναφέρθηκαν (Tsou et al., 2006). Στο τέλος χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια και στις δύο ομάδες, τα οποία έδειξαν ότι οι μαθητές ένιωθαν αυτοπεποίθηση όσον αφορά στη γλώσσα, και μεγαλύτερο κίνητρο και ενδιαφέρον σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Tsou et al., 2006).

Όσον αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι Thang et al. (2014b) ερεύνησαν τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία αγγλικών για ακαδημαϊκούς σκοπούς σε μια ομάδα από 244 φοιτητές σε πανεπιστήμιο της Μαλαισίας με στόχο την ενίσχυση και την ενσωμάτωση της ψηφιακής παιδείας στην εκμάθηση αγγλικής γλώσσας και την προώθηση συνεργατικής μάθησης μέσω ομαδικής εργασίας. Με την ποσοτική μέθοδο και με μέσα συλλογής δεδομένων τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους

φοιτητές είχαν σκοπό να πάρουν πληροφορίες από αυτούς για τη στάση τους και τα οφέλη που έλαβαν από την ψηφιακή αφήγηση. Τα ευρήματα από τα ερωτηματολόγια έδειξαν ότι οι φοιτητές είχαν θετική στάση για τη ψηφιακή αφήγηση, απόλαυσαν τη διαδικασία και την ομαδική συνεργασία, συγκεντρώθηκαν, και βελτίωσαν τεχνολογικές, γλωσσικές και συνεργατικές δεξιότητες (Thang, et al., 2014b). Οι αντιλήψεις πέντε εκπαιδευτικών μετρήθηκαν μέσω ατομικών συνεντεύξεων στο τέλος του εξαμήνου και έδειξαν τη θετική στάση όλων των εκπαιδευτικών ως προς τη ψηφιακή αφήγηση αφού όπως ανέφεραν προωθούσε την ομαδική εργασία μεταξύ των μαθητών και την αξία της συνεργασίας. Τρεις καθηγητές παρατήρησαν ότι η ψηφιακή αφήγηση παρείχε περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες καθώς και τις δεξιότητες χρήσης υπολογιστή. Τόνισαν όλοι ότι αναπτύχθηκε η δημιουργικότητα των φοιτητών και ένιωθαν περηφάνια για τη δημιουργία της ιστορίας τους. Ωστόσο ένας καθηγητής διαπίστωσε ότι η ψηφιακή αφήγηση ήταν πιο επωφελής για τους πιο υψηλού επιπέδου φοιτητές (Thang, et al., 2014b).

3.3 Έρευνες για την βελτίωση του προφορικού λόγου μέσω της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης σε φοιτητές και μαθητές

Οι Somdee και Suppasetsee (2007), με δείγμα 50 προπτυχιακούς φοιτητές σε ένα πανεπιστήμιο της Ταϊλάνδης διερεύνησαν για 10 εβδομάδες την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων της αγγλικής γλώσσας και την ικανότητα εκμάθησης της. Η πειραματική αυτή έρευνα εξέτασε τον προφορικό λόγο (προπειραματικό διαγνωστικό δοκίμιο) των φοιτητών με σκοπό να καθοριστεί η ικανότητα ομιλίας πριν την παρέμβαση της τεχνολογίας και στη συνέχεια κλήθηκαν να δημιουργήσουν την δική τους ψηφιακή αφήγηση (μεταπειραματικό διαγνωστικό δοκίμιο) στο Movie Maker, παρουσιάζοντας την ιστορία τους με τη συνοδεία εικόνων (Somdee et al., 2007). Μέσω της σύγκρισης των προδιαγνωστικών και μεταδιαγνωστικών δοκιμίων φάνηκε ότι η ψηφιακή αφήγηση βοηθά τους φοιτητές να βελτιώσουν τις προφορικές τους δεξιότητες καθώς εξασκούν τον λόγο τους κατά τη διάρκεια δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας (Somdee et al., 2007). Κατά τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, τα σχόλια των φοιτητών έδειξαν ότι ήταν περισσότερο ενεργοί και αυτοκατευθυνόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία γεγονός που ενίσχυσε το κίνητρο και την εμπλοκή τους (Somdee et al., 2007).

Η Kim (2014) με την έρευνα της με συμμετέχοντες πέντε φοιτητές, συμφωνεί με τους Somdee et al. (2007) και αναφέρει ότι τα ευρήματα της μελέτης ανέδειξαν την σημαντική βελτίωση των συμμετεχόντων όσον αφορά στο λεξιλόγιο, στη σύνταξη πολύπλοκων φράσεων και στην προφορά τους στην εκμάθηση της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας αλλά και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους. Στην έρευνα έγινε χρήση ανάλυσης λόγου αλλά και ερωτηματολογίων (Kim, 2014). Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων αποκάλυψαν ότι η χρήση προγραμμάτων δημιουργίας ιστοριών επιτρέπει στους φοιτητές να αναπτύξουν ικανότητες ομιλίας με περισσότερη αυτοπεποίθηση και ότι η μάθηση μέσω αφήγησης είναι επικεντρωμένη στο μαθητή με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αυτονομία και η εμπλοκή του στη μάθηση (Kim, 2014).

Η πειραματική μελέτη των Razmi et al. (2014) μελέτησε το βαθμό στον οποίο επηρεάζει η χρήση της ψηφιακής αφήγησης τις αφηγηματικές δεξιότητες 60 φοιτητών, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου και εξετάστηκαν για την προφορική τους παραγωγή και επάρκεια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι με τη χρήση της τεχνικής της ψηφιακής αφήγησης οι φοιτητές αναπτύσσουν καλύτερες προφορικές δεξιότητες αφού έγιναν πιο δημιουργικοί και έδωσαν τον καλύτερο τους εαυτό για να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ιστορία. Οι ψηφιακές αφηγήσεις δημιουργήθηκαν στο Microsoft Power Point και η προφορική επίδοση εξετάστηκε με βάση τέσσερα κριτήρια: λεξιλόγιο, γραμματική, προφορά, σύνταξη. Μέσω επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης t-test αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση των δύο ομάδων αφού η πειραματική ομάδα βελτίωσε τις προφορικές δεξιότητες της αγγλικής γλώσσας και οι ερευνητές θεώρησαν την τεχνική της ψηφιακής αφήγησης ως βασικό εργαλείο στην εκμάθηση και διδασκαλία ξένων γλωσσών (Razmi et al., 2014).

Η δεύτερη γλώσσα στην περίπτωση της έρευνας του Hayes (2011) ήταν τα ιαπωνικά και είχε ως σκοπό να εισάγει την ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία ιαπωνικών και να εξετάσει την αξία της ως εναλλακτικής λύσης στις παραδοσιακές προφορικές και ακουστικές ασκήσεις. Μετά από μικτή μέθοδο ανάλυσης αποτελεσμάτων, η ψηφιακή αφήγηση αποδείχθηκε ένα επιτυχημένο εργαλείο αφού οι μαθητές εξέφραζαν καλύτερα τις απόψεις τους και τα συναισθήματα τους επικοινωνώντας αποτελεσματικότερα στο πλαίσιο καθημερινών συνομιλιών. Παρόλο που υπήρξαν κάποια προβλήματα όσον αφορά στη χρήση της τεχνολογίας όπως συνέβηκε και στην έρευνα του Ramirez και Belmonte (2007), παρατηρήθηκε αύξηση του κινήτρου των μαθητών αφού με τη

βοήθεια της ψηφιακής αφήγησης συνδύαζαν τη μάθηση με τα ενδιαφέροντα, τις απόψεις και τα συναισθήματα τους (Hayes, 2011).

3.4 Έρευνες για την ψηφιακή αφήγηση σε ενήλικες

Σε μια μελέτη περίπτωσης οι 12 συμμετέχοντες, γονείς παιδιών δημοτικού σχολείου στην αγροτική Ιρλανδία κλήθηκαν να σχεδιάσουν και να μοιραστούν τις ψηφιακές τους αφηγήσεις με σκοπό να υπογραμμιστούν οι δυνατότητες χρήσης της πολυτροπικής σύνθεσης στην εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και στην ενδοοικογενειακή εκπαίδευση και να βοηθήσουν τους γονείς να αναπτύξουν ψηφιακές ικανότητες (Prins, 2017).

Αξιοποιήθηκε η εθνογραφική μέθοδος η οποία περιείχε παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, ανάλυση ψηφιακών ιστοριών και ανάλυση περιεχομένου. Οι ιστορίες δημιουργήθηκαν μέσω του Movie Maker. Από τα αποτελέσματα διαφάνηκε η ανισομερής πρόσβαση στην τεχνολογία και την ψηφιακή παιδεία στις γυναίκες που μένουν σπίτι και ασχολούνται με τα οικιακά, τους μετανάστες και τους μη-γηγενείς ομιλητές αγγλικών. Με τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών οι γονείς είχαν πρόσβαση στις τεχνολογικές γνώσεις και απέκτησαν δεξιότητες, αυτοεκφραστικότητα και αυτοπεποίθηση. Οι γονείς μετά την έρευνα άλλαξαν γνώμη για τον εαυτό τους, τον χαρακτήριζαν ικανό, ενημερωμένο, ανεξάρτητο, μορφωμένο κ.α (Prins, 2017).

Οι περισσότερες από τις έρευνες που έχουν γίνει για τη ψηφιακή αφήγηση εστιάζουν σε παιδιά και νέους αλλά η έρευνα του Prins (2017) έδειξε ότι και η εκπαίδευση των ενηλίκων χρειάζεται μελέτη για βελτίωση των τεχνολογικών γνώσεων αλλά και των δυνατοτήτων τους γενικότερα.

3.5 Έρευνες για την ψηφιακή αφήγηση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας

Η πειραματική μελέτη των Παπαδοπούλου και Σπαντιδάκη (2010) ασχολήθηκε με 208 παιδιά πέμπτης δημοτικού σε έξι δημόσια ελληνικά σχολεία με διάρκεια 20 εβδομάδων και σχεδιάστηκε για να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να βελτιώσουν γλωσσικές δεξιότητες στη μητρική τους γλώσσα την ελληνική, όπως η έκταση, ο αριθμός λέξεων, η σωστή χρήση ρημάτων και λεξιλογίου, η εξοικείωση με σπάνιες λέξεις, και η σωστή δομή της γλώσσας τόσο γραπτά όσο και στην προφορική αφήγηση για τις ανάγκες επικοινωνίας. Υπήρχε η πειραματική ομάδα, η οποία δέχθηκε διδασκαλία με ψηφιακή αφήγηση και η ομάδα ελέγχου, η οποία παρακολούθησε

παραδοσιακή διδασκαλία και οι ερευνητές προσπάθησαν να επαληθεύσουν εάν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες όσον αφορά στη γλωσσική τους ικανότητα. Τα ευρήματα από την ανάλυση t-test που χρησιμοποιήθηκε για τη σύγκριση προπειραματικών και μεταπειραματικών διαγνωστικών δοκιμίων των δύο ομάδων της έρευνας επικύρωσαν την υπόθεση ότι υπάρχει θετικό μαθησιακό αποτέλεσμα όταν χρησιμοποιείται η ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία γλωσσών αφού οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατάφεραν να κατασκευάσουν σύνθετες προτάσεις και να κατανοήσουν ή να χρησιμοποιήσουν λεξιλόγιο και επίθετα σε ένα καλύτερο επίπεδο από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι όταν πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση ανάμεσα στις δύο ομάδες πριν την παρέμβαση, η ομάδα ελέγχου ήταν λίγο καλύτερη, πράγμα το οποίο άλλαξε μετά αφού οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ξεπέρασαν τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, βρήκαν πολύ θετική την ύπαρξη της τεχνολογίας στο μάθημα και ανέφεραν ότι μπορούσαν να ακούσουν την ιστορία τους όσες φορές ήθελαν γεγονός που τους βοήθησε να εντοπίσουν λάθη και να τα διορθώσουν από μόνοι τους (Papadopoulou & Spantidakis, 2010).

Οι Charalambous και Yerosimou (2015), πραγματοποίησαν έρευνα σε ένα ελληνικό σχολείο μιας κοινότητας του Λονδίνου με 10 μαθητές για το πώς οι δημιουργικές προσεγγίσεις μπορούν να ενισχύσουν την εκμάθηση γλωσσών από μαθητές συνδυάζοντας διαφορετικά περιβάλλοντα όπως το σπίτι, το σχολείο και την κοινότητα. Οι μαθητές δημιούργησαν ψηφιακά βίντεο τα οποία αναλύθηκαν και σε συνδυασμό με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις αλλά και τις ομάδες εστίασης ανέδειξαν ότι οι μαθητές τοποθέτησαν στο επίκεντρο τη δημιουργική και καλλιτεχνική διαδικασία μέσω της οποίας αναπτύχθηκε η εστίαση της γλώσσας, ενισχύθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών για εκμάθηση γλωσσών και αναπτύχθηκε το κίνητρο τους να έρχονται στο σχολείο για να μάθουν ελληνικά (Charalambous & Yerosimou, 2015).

Η έρευνα των Huang et al. (2011) δεν αφορά την δημιουργία ψηφιακής αφήγησης αλλά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσω ενός ηλεκτρονικού περιβάλλοντος το οποίο περιλάμβανε διαλόγους, διάφορες δραστηριότητες γραμματικής και παραγωγής επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Παρατίθεται η συγκεκριμένη έρευνα γιατί και στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η αξιολόγηση της ψηφιακής αφήγησης μέσω ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος (Παράρτημα I: Οδηγός εκπαιδευτικού για το σχεδιαζόμενο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης «Μιλιάς Ελληνικά;») που

περιλάμβανε παρόμοιες δραστηριότητες όπως αυτό των Huang et al. (2011). Η μελέτη περίπτωσης των Huang et al. (2011) εξέτασε τη διαδικασία σχεδιασμού, ανάπτυξης και υλοποίησης ελληνικών online μαθημάτων στις Ελληνικές Σπουδές στο Πανεπιστήμιο Simon Fraser (SFU). Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού των μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας και να αποκαλύψει τις προκλήσεις για τη διάδοση αυτών των μαθημάτων σε περισσότερα κινέζικα πανεπιστήμια. Χρησιμοποιήθηκαν online ερωτηματολόγια με ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις για ποιοτική ανάλυση καθώς και ασκήσεις αξιολόγησης που έδειχναν την αποτελεσματικότητα του μαθήματος. Το δείγμα ήταν 74 φοιτητές από το Πανεπιστήμιο Γλώσσας και Πολιτισμού του Πεκίνου, οι οποίοι μάθαιναν ελληνικά ως ξένη γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των φοιτητών ήταν πλήρως ή εν μέρει ικανοποιημένοι με το περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης (95%). Επίσης επωφελήθηκαν από τους διαδικτυακούς προσομοιωμένους πραγματικούς διαλόγους και την γραμματική (90%, 80%). Η ηλεκτρονική συζήτηση, οι ασκήσεις και οι άλλες δραστηριότητες ήταν επίσης λειτουργικές στη διαμόρφωση της επικοινωνιακής ικανότητας των φοιτητών. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η τεχνολογία των πολυμέσων σε συνδυασμό με την κατάλληλη εκπαιδευτική σχεδίαση μπορεί να δημιουργήσει ένα καλό μαθησιακό περιβάλλον που οδηγεί στην αποτελεσματική εκμάθηση γλωσσών (Huang, et al., 2011).

3.6 Έρευνες για την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης μέσα από τα μάτια των χρηστών

Οι Gogela και Ntwasa (2015) αφιέρωσαν ένα χρόνο για να διδαχθούν οι φοιτητές τη ψηφιακή αφήγηση και στη συνέχεια να φτιάξουν μια δική τους ιστορία ακολουθώντας συγκεκριμένα βήματα και δομή με σκοπό να εξεταστούν οι εμπειρίες τους με την ψηφιακή αφήγηση καθώς και η αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Μέσα από τις παρατηρήσεις αλλά και μέσα από το εργαλείο αξιολόγησης, το οποίο διανεμήθηκε σε όλους τους φοιτητές, φάνηκε ότι οι φοιτητές ένιωθαν ενθουσιασμό και σημείωσαν υψηλά σκορ προσοχής ενισχύοντας έτσι το κίνητρο και τη συμμετοχή τους. Επίσης τόνισαν τη θετική εμπειρία μάθησης που είχαν και δήλωσαν ότι η δημιουργία δικών τους ψηφιακών ιστοριών ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση τους και την προσωπική ανάπτυξη και αυτογνωσία.

Εκατόν πενήντα φοιτητές παιδαγωγικής είχαν την ευκαιρία για τρία χρόνια να έρθουν σε επαφή με την ψηφιακή αφήγηση δημιουργώντας δικές τους ψηφιακές ιστορίες με θέμα την προσωπική τους εμπειρία με την παιδεία γενικά. Εξετάστηκε αν αυτό επηρεάζει τους ίδιους ως προς την εκμάθηση τους ή επηρεάζει τη διδασκαλία τους (Robertson & Hughes, 2012). Μέσα από τις ερωτήσεις, τις παρατηρήσεις αλλά και την ανάλυση περιεχομένου οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η ψηφιακή αφήγηση καλλιεργεί δεξιότητες, δίνει φωνή σε όλους και ειδικά στα μαθήματα εκμάθησης γλωσσών και στα παιδιά στα οποία δεν αρέσει το γράψιμο, και ότι η κατασκευή δικής τους ιστορίας τους κάνει να νιώθουν ότι η μάθηση είναι προσωπική υπόθεση. Επίσης η ψηφιακή αφήγηση τους παρείχε νέους τρόπους έκφρασης και ανέφεραν ότι θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε ενήλικες που προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα αλλά επιθυμούν να μάθουν μια ξένη γλώσσα (Robertson & Hughes, 2012).

Η έρευνα των Hewson et al. (2015), με συμμετέχοντες 11 φοιτητές και 7 ενήλικες ηλικίας 50-70 χρονών είχε ως στόχο την αξιολόγηση της ψηφιακής αφήγησης ως εργαλείου κοινωνικής εργασίας και τις αντιλήψεις τόσο των φοιτητών όσο και των ηλικιωμένων. Χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά ερωτηματολόγια για τους ενήλικες και για τους φοιτητές. Τα ερωτηματολόγια των φοιτητών αφορούσαν την εμπειρία τους με την ψηφιακή αφήγηση, την ευαισθητοποίηση τους απέναντι σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ τα ερωτηματολόγια των ενήλικων αφορούσαν την εμπειρία τους στο εργαστήριο της ψηφιακής αφήγησης αλλά και την εμπειρία τους στη μάθηση. Οι φοιτητές απόλαυσαν και επωφελήθηκαν από την επαφή τους με την ψηφιακή αφήγηση, οι γνώσεις τους σχετικά με τη διαδικασία της ψηφιακής αφήγησης και την εφαρμογή της στην κοινωνική εργασία ενισχύθηκαν, απέκτησαν τεχνολογικές δεξιότητες, η ευαισθητοποίηση τους σε θέματα ηλικιωμένων ενηλίκων ενισχύθηκε και απέκτησαν θετική εμπειρία από τις εμπειρίες που έζησαν οι ηλικιωμένοι. Οι ηλικιωμένοι επωφελήθηκαν από τη συνεργασία με τους φοιτητές, γεγονός που αύξησε την κατανόηση τους για τις νεότερες γενιές (Hewson et al., 2015).

Οι Jenkins και Lonsdale (2007) μελέτησαν τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως μέσου για την ενθάρρυνση της εμπλοκής και του προβληματισμού των φοιτητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική εμπειρία για την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας των φοιτητών και θετική ανατροφοδότηση μέσα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις από καθηγητές και φοιτητές αφού οι πρώτοι θεωρούν την ψηφιακή αφήγηση ως

καινοτομική και διαφορετική προσέγγιση για τον προβληματισμό των μαθητών αλλά και την κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας (Jenkins & Lonsdale, 2007).

Η μελέτη των Thang et al. (2014a) αντιμετωπίζει τις ανησυχίες τεσσάρων καθηγητών της αγγλικής γλώσσας στο πανεπιστήμιο της Μαλαισίας όσον αφορά στη στάση τους και στην αποδοχή της τεχνολογίας με τη μορφή ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Μέσα από τις συνεντεύξεις αλλά και τα ερωτηματολόγια φάνηκε ότι οι καθηγητές θεωρούν την τεχνολογία ωφέλιμη για τους μαθητές σε κάποιο βαθμό, ωστόσο η αντίσταση στην τεχνολογία ήταν ιδιαίτερα ισχυρή από δύο καθηγητές και αυτό οδήγησε στην αποτυχία ενσωμάτωσης της τεχνολογίας. Οι εκπαιδευτικοί που ήταν άπειροι τεχνολογικά παρεμπόδιζαν τα μαθησιακά οφέλη που προέκυψαν από τους άλλους εκπαιδευτικούς που είχαν τεχνολογικές γνώσεις (Thang et al., 2014a).

3.7 Αναγκαιότητα έρευνας

Οι μέχρι τώρα έρευνες όσον αφορά στη ψηφιακή αφήγηση έχουν εστιάσει την προσοχή τους στα κίνητρα (Chun-Ming, et al., 2012; Sadik, 2008), δηλαδή αν έχουν ενισχυθεί τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση ύστερα από την επαφή τους με την ψηφιακή αφήγηση, στην αυτονομία (Hafner & Miller, 2011), κατά πόσο δηλαδή οι μαθητές μετά από την δραστηριότητα ψηφιακής αφήγησης είναι πιο αυτόνομοι και ρυθμίζουν οι ίδιοι την μάθηση τους, στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Smeda et al., 2014), δηλαδή αν σημειώνουν υψηλότερη επίδοση στα διαγνωστικά δοκίμια, στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Yang & Wu, 2012; Ramirez & Belmonte, 2007; Green, 2013; Tsou et al., 2003; Thang et al., 2014b; Papadopoulou & Spantidakis, 2010; Charalambous & Yerosimou 2015; Huang et al., 2011), στις ακουστικές - προφορικές δεξιότητες (Somdee et al., 2007; Razmi et al., 2014; Hayes, 2011; Kim, 2014) αλλά και στην εμπλοκή (Smeda et al., 2012) και την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους (Ranker 2008; Green, 2013). Έχει ερευνηθεί ένα μεγάλο εύρος του πληθυσμού, όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης από μαθητές πολύ μικρής ηλικίας που φοιτούν σε δημοτικό, παιδιά δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι και φοιτητές σε μαθήματα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας (Somdee et al., 2007; Razmi et al., 2014; Hayes, 2011; Kim, 2014). Ωστόσο έχει ερευνηθεί η ψηφιακή αφήγηση αυτή καθαυτή, δηλαδή η δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας με την προϋπόθεση αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο, σύνθεση και παραγωγή λόγου χωρίς τη στήριξη που μπορεί να δοθεί από κάποιο

συνοδευτικό εργαλείο. Η παρούσα εργασία έχει διερευνήσει τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης μέσω ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος, το οποίο έχει δημιουργηθεί από την ίδια την ερευνήτρια (Παράρτημα I: Οδηγός εκπαιδευτικού για το σχεδιαζόμενο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης «Μιλάς Ελληνικά;») και στόχο έχει την παροχή στήριξης (scaffolding), η οποία παρέχεται με τη μορφή επανάληψης βασικών κανόνων γραμματικής, προφοράς, λεξιλογίου και σύνταξης και εξάσκησης του προφορικού λόγου μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων πριν από την δημιουργία του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή της ψηφιακής αφήγησης.

Επιπρόσθετα, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, οι περισσότερες από τις έρευνες που έχουν γίνει για την ψηφιακή αφήγηση ασχολούνται με παιδιά και νέους και έχουν γίνει στα πλαίσια τυπικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η έρευνα του Prins (2017) έδειξε ότι και η εκπαίδευση των ενηλίκων χρειάζεται μελέτη για βελτίωση των τεχνολογικών γνώσεων αλλά και των δυνατοτήτων τους γενικότερα. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στους αλλόγλωσσους ενήλικες που διαμένουν και εργάζονται στην Κύπρο και δεν ανήκουν σε κάποια βαθμίδα εκπαίδευσης. Επίσης όσες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας μέσω της ψηφιακής αφήγησης ασχολήθηκαν κατά κόρον με την αγγλική γλώσσα. Η παρούσα μελέτη ασχολήθηκε με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και αξιολόγησε τον προφορικό λόγο των μανθανόντων μέσα από τη χρήση του αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος και της ψηφιακής αφήγησης τόσο πριν όσο και μετά την αλληλεπίδραση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων με αυτό, ώστε να καθοριστεί ο βαθμός στον οποίο η ψηφιακή αφήγηση μέσω ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου, σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία και σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

4 Μεθοδολογία

4.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

α) Σε ποιο βαθμό ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον που παρέχει στήριξη για δημιουργία ψηφιακής αφήγησης συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου σε ενήλικες μαθητές;

β) Η δημιουργία ψηφιακής αφήγησης μέσω ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος συμβάλλει στην ενίσχυση των κινήτρων των ενηλίκων μαθητών όσον αφορά στις δεξιότητες προφορικού λόγου; Αν ναι, σε ποιο βαθμό;

4.2 Εννοιοποίηση - Λειτουργικοποίηση

Για να μπορέσει να αξιολογηθεί η ψηφιακή αφήγηση των μαθητών, ο προφορικός λόγος λειτουργικοποιείται σε τέσσερις άξονες. Ο πρώτος αφορά την γραμματική δηλαδή αν γίνεται σωστή χρήση των άρθρων, των αντωνυμιών, των ρημάτων. Ο δεύτερος αφορά την σύνταξη, δηλαδή αν τα μέρη του λόγου τοποθετούνται στην σωστή σειρά. Ο τρίτος αφορά το λεξιλόγιο, αν γίνεται σωστή χρήση των λέξεων στις κατάλληλες περιστάσεις και ο τέταρτος αφορά την προφορά, αν ο τρόπος ομιλίας και προφοράς των λέξεων είναι ορθός. Οι τέσσερις άξονες αξιοποιούνται από την έρευνα των Razmi et al. (2014).

Τα κίνητρα των μαθητών λειτουργικοποιούνται σε εσωτερικά όσον αφορά στην αλλαγή στάσης ως προς τον προφορικό λόγο, την επιθυμία και τη θέληση για ομιλία. Για τη μέτρηση των κινήτρων αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησαν οι Yang και Wu (2012), στην έρευνα τους, με κάποιες όμως τροποποιήσεις που εξυπηρετούν τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.

4.3 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η έρευνα βασίστηκε σε πειραματικό σχεδιασμό με μια ομάδα ελέγχου και μια πειραματική ομάδα, σε μία ξένη εταιρεία που βρίσκεται στην Κύπρο, με τον χρόνο ολοκλήρωσης της να ανάγεται στις 12 ώρες για κάθε ομάδα ξεχωριστά, με χρήση προπειραματικής και μεταπειραματικής ανάλυσης λόγου (pre-test, post-test) και

χορήγηση ερωτηματολογίων. Οι συναντήσεις γίνονταν δύο φορές την εβδομάδα από μία ώρα και συνολικά ο χρόνος διεκπεραίωσης της έρευνας κράτησε 2 μήνες. Η πειραματική διαδικασία εφαρμόστηκε σε δύο ομάδες, κάθε μία από τις οποίες αποτελείτο από 20 άτομα. Σχετικά με τη δειγματοληψία για την επιλογή της εταιρείας στην οποία έγινε η παρέμβαση, χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία σκοπιμότητας, λόγω της πρόσβασης της καθηγήτριας στο χώρο αφού ήδη διδάσκει τους υπαλλήλους από τον Σεπτέμβριο του 2018. Επίσης για να εξασφαλιστεί η τυχαιότητα ανάμεσα στην επιλογή της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πραγματοποιήθηκε ρίψη νομίσματος στην πρώτη συνάντηση. Η στρατηγική έρευνας βασίστηκε τόσο σε ποιοτική όσο και σε ποσοτική με πρωτογενή συλλογή δεδομένων. Σε πρώτο στάδιο δόθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης (Παράρτημα II: Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης) με τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την έρευνα. Αμέσως μετά, όλοι οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα διαγνωστικό δοκίμιο επιπέδου A1 (Παράρτημα III: Διαγνωστικό Δοκίμιο – Επίπεδο A1) για να διερευνηθεί αν οι ομάδες ήταν ισοδύναμες. Στη συνέχεια χορηγήθηκαν πανομοιότυπα ερωτηματολόγια (Παράρτημα IV: Ερωτηματολόγιο κινήτρων και στρατηγικών μάθησης) στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου με σκοπό να μετρηθούν τα κίνητρα των εκπαιδευόμενων για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Οι ερωτήσεις αφορούσαν την παραγωγή προφορικού λόγου δηλαδή την σημασία που έχει γι' αυτούς, τη χρησιμότητα του, το βαθμό στον οποίο βρίσκουν τον προφορικό λόγο ενδιαφέρον καθώς και την αποτελεσματικότητά τους κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους. Η όλη ερευνητική διαδικασία βασίστηκε σε πρωτόκολλο και ακολουθήθηκε πιστά καθ' όλη την πορεία και για τις δύο ομάδες (Παράρτημα V: Πρωτόκολλο συλλογής δεδομένων). Στη συνέχεια δόθηκε στους ενήλικες τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ελέγχου μια σειρά από καθοδηγητικές ερωτήσεις που τους βοήθησαν να παρουσιάσουν τον εαυτό τους στους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Τα σημεία συνοψίζονται στο ονοματεπώνυμο, στην καταγωγή, στην οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση, στη μόρφωση, στα χόμπι και σε πιο προσωπικές πληροφορίες όπως για παράδειγμα αν έχουν ζώα, τι τους αρέσει, τι αγαπούν πιο πολύ κ.α. Η ομιλία και στις δύο ομάδες ηχογραφήθηκε με απώτερο σκοπό να επέλθει η επιθυμητή σύγκριση μετά την τεχνολογικά υποστηριζόμενη παρέμβαση για την πειραματική ομάδα και την παραδοσιακή διδασκαλία για την ομάδα ελέγχου. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι της πειραματικής ομάδας, αφού απαντήσαν τα ερωτηματολόγια και παρουσίασαν τον

εαυτό τους, άρχισαν να χρησιμοποιούν το περιβάλλον για επανάληψη της βασικής θεωρίας και στη συνέχεια προχώρησαν στην υλοποίηση ασκήσεων. Το περιβάλλον «Μιλάς ελληνικά;» (<https://emily1kall.wixsite.com/milasellinika>) εφαρμόστηκε στα πλαίσια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στους ενήλικες εργαζόμενους της πιο πάνω εταιρείας, οι οποίοι μαθαίνουν ελληνικά και σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας προκαταρκτικής ανάλυσης αναγκών που πραγματοποιήθηκε, αντιμετωπίζουν προβλήματα στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Παράρτημα I: Οδηγός εκπαιδευτικού για το σχεδιαζόμενο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης «Μιλάς Ελληνικά;»). Στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρχε καθόλου το στοιχείο της τεχνολογίας, οπότε παρακολούθησαν μια παραδοσιακή διδασκαλία της θεωρίας και στη συνέχεια έκαναν τις ίδιες ασκήσεις με την πειραματική ομάδα αλλά προφορικά, εκτός από ένα κουίζ που τους δόθηκε σε γραπτή μορφή. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όλες οι ασκήσεις αφορούσαν τον προφορικό λόγο όμως μόνο στην αρχική και τελική δραστηριότητα απαιτείτο η ηχογράφηση φωνής, γιατί αυτή αξιολογήθηκε. Οι εκπαιδευόμενοι της πειραματικής ομάδας δούλευαν ο καθένας ατομικά στον προσωπικό του υπολογιστή μέσα στον δικό τους λογαριασμό που δημιουργήσαν μέσω του περιβάλλοντος. Η κάθε άσκηση στο περιβάλλον συνοδευόταν από την δυνατότητα ηχογράφησης φωνής που γινόταν υπό μορφή σχολίου. Στα ηχογραφημένα σχόλια είχε πρόσβαση η ερευνήτρια ως διαχειρίστρια της σελίδας και το άτομο που ηχογραφούσε την φωνή του. Η ομάδα ελέγχου χρησιμοποίησε το κινητό μόνο για σκοπούς ηχογράφησης της φωνής. Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων εξάσκησης προφορικού λόγου που υπήρχαν μέσα στο περιβάλλον, οι εκπαιδευόμενοι της πειραματικής ομάδας οδηγήθηκαν στην τελική δραστηριότητα που ήταν η δημιουργία ψηφιακής αφήγησης. Με την βοήθεια των αρχικών σημείων-ερωτήσεων που προαναφέρθηκαν παρουσίασαν τον εαυτό τους με την μορφή αφήγησης και συνοδευμένου υλικού όπως προσωπικές φωτογραφίες, κείμενο και μουσική. Η ψηφιακή αφήγηση δημιουργήθηκε μέσω ενός λογισμικού όπως είναι το Movie Maker ή άλλο παρόμοιο λογισμικό. Στην ομάδα ελέγχου, με την βοήθεια των ίδιων σημείων και ύστερα από την παραδοσιακή διδασκαλία παρουσίασε ο κάθε υποψήφιος εκπαιδευόμενος τον εαυτό του ξανά και η ομιλία του ηχογραφήθηκε. Στη δωδέκατη συνάντηση, στο τέλος της έρευνας δηλαδή, χορηγήθηκαν και πάλι τα ίδια ερωτηματολόγια που είχαν δοθεί στην πρώτη συνάντηση με σκοπό να γίνει σύγκριση στα κίνητρα των μανθανόντων και των δύο ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση.

4.4 Συμμετέχοντες

Για τις ανάγκες της έρευνας συστάθηκαν 2 ομάδες, μια πειραματική και μια ελέγχου. Η κάθε ομάδα αποτελείτο από 20 άτομα, συνολικά δηλαδή οι συμμετέχοντες ανήλθαν στους 40. Το δείγμα ήταν δείγμα σκοπιμότητας εφόσον η έρευνα διεξήχθη στη ξένη εταιρεία που προσφέρει μαθήματα ελληνικών στους υπαλλήλους της. Οι υπάλληλοι είναι προγραμματιστές οπότε η πρόσβαση σε υπολογιστές ή στην τεχνολογία γενικότερα δεν αποτέλεσε εμπόδιο. Οι μανθάνοντες απάντησαν θετικά για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και συμπλήρωσαν το έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης (Παράρτημα II :Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης). Η ερευνήτρια είχε το ρόλο της διδάσκουσας και στις δύο ομάδες.

4.5 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε μικτή μεθοδολογία δηλαδή τόσο ποιοτική όσο και ποσοτική μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Σκοπός αυτής της στρατηγικής έρευνας είναι να ενισχύσει η μια μέθοδος την άλλη και να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα αφού οι δυνατότητες της μιας ίσως περιορίσουν τις αδυναμίες της άλλης. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Σε ποιο βαθμό ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον που παρέχει στήριξη για δημιουργία ψηφιακής αφήγησης συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου σε ενήλικες μανθάνοντες; » απαντήθηκε μέσω της ανάλυσης λόγου, δηλαδή μέσω της ανάλυσης της αρχικής ηχογράφησης φωνής και της τελικής ψηφιακής αφήγησης των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας και της αρχικής και τελικής ηχογράφησης φωνής της ομάδας ελέγχου δηλαδή με ποιοτική μέθοδο, με προμέτρηση και μεταμέτρηση. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής μεθόδου στη συνέχεια ποσοτικοποιήθηκαν. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Η δημιουργία ψηφιακής αφήγησης μέσω ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος συμβάλλει στην ενίσχυση των κινήτρων των ενηλίκων μανθανόντων όσον αφορά στις δεξιότητες προφορικού λόγου; Αν ναι, σε ποιο βαθμό;» απαντήθηκε μόνο ποσοτικά. Ξεκαθαρίζεται ότι η διαφορά της ηχογράφησης από την δημιουργία ψηφιακής αφήγησης έγκειται στο γεγονός ότι η ομάδα ελέγχου απλά απάντησε τις συγκεκριμένες ερωτήσεις με ηχογράφηση φωνής με σκοπό τον εντοπισμό λαθών από την ερευνήτρια. Η πειραματική ομάδα στο τέλος δημιούργησε ψηφιακή αφήγηση, δηλαδή δημιούργησε ένα βίντεο από εικόνες με συνοδεία ηχογραφημένης φωνής, μουσικής ακόμα και κειμένου. Οι συμμετέχοντες της

πειραματικής ομάδας, λόγω της εξατομικευμένης διδασκαλίας που προέκυψε μέσω του αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος και της ψηφιακής αφήγησης ηχογράφησαν τη φωνή τους όσες φορές το επιθυμούσαν χωρίς καμία παρέμβαση από την ερευνήτρια.

Χρησιμοποιήθηκαν τρία μέσα συλλογής δεδομένων, α) το γραπτό διαγνωστικό δοκίμιο για την εξακρίβωση του γνωστικού επιπέδου των μανθανόντων, β) ο ηχογραφημένος (προπειραματικά και μεταπειραματικά) προφορικός λόγος συμμετεχόντων, και γ) το ερωτηματολόγιο κινήτρων και στρατηγικών μάθησης .

4.5.1 Γραπτό διαγνωστικό δοκίμιο για την εξακρίβωση του γνωστικού επιπέδου των μανθανόντων

Στην πρώτη συνάντηση δόθηκε στους συμμετέχοντες και των δύο ομάδων ένα διαγνωστικό δοκίμιο για την εξακρίβωση του γνωστικού επιπέδου των μανθανόντων (Παράρτημα III: Διαγνωστικό Δοκίμιο – Επίπεδο Α1) σε γραπτή μορφή με σκοπό να διερευνηθεί η ισοδυναμία των ομάδων όσον αφορά στις γνώσεις τους στην ελληνική γλώσσα. Το διαγνωστικό δοκίμιο περιλάμβανε ασκήσεις που αφορούσαν τη στοιχειώδη γνώση που οφείλει να έχει κάποιος που βρίσκεται στο επίπεδο Α1. Οι δραστηριότητες αποτελούνταν από την γραμματική δηλαδή ρήματα, άρθρα, γένη, επίθετα και ουσιαστικά. Επίσης υπήρχαν δραστηριότητες για τους αριθμούς, την ώρα και ασκήσεις που βοηθούσαν στην ανάπτυξη γραπτού λόγου. Το διαγνωστικό δοκίμιο αξιολογούσε δεξιότητες σωστής χρήσης γραμματικών κανόνων, παραγωγής γραπτού λόγου και αριθμών. Για την εξάσκηση γραμματικών δεξιοτήτων υπήρχε η πρώτη δραστηριότητα που αφορούσε την επιλογή κατάλληλου άρθρου, η δεύτερη την καταγραφή θηλυκών ή αρσενικών ουσιαστικών, η τρίτη την καταγραφή κατάλληλης κατάληξης ανάλογα με το γένος του ουσιαστικού, η έκτη την κατάλληλη κατάληξη ρημάτων, η έβδομη τις πτώσεις αιτιατική και ονομαστική και η εντέκατη την επιλογή σωστών προθέσεων. Δεξιότητες λεξιλογίου αξιολογήθηκαν μέσω της δραστηριότητας πέντε που απαιτούσε την καταγραφή αντίθετων λέξεων και της δραστηριότητας οκτώ για σωστή διατύπωση συγκεκριμένων ερωτήσεων. Η δεξιότητα παραγωγής λόγου εξετάστηκε μέσω της ένατης δραστηριότητας αφού οι μανθάνοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Η δραστηριότητα δέκα και τέσσερα αφορούσε την δεξιότητα σωστής χρήσης αριθμών ανάλογα με το γένος του ουσιαστικού. Η μέγιστη βαθμολογία του δοκιμίου ήταν το 100, και ο τρόπος

αξιολόγηση φαίνεται στον πίνακα 1 (Πίνακας 1: Τρόπος αξιολόγησης διαγνωστικού δοκιμίου – επίπεδο A1). Το διαγνωστικό δοκίμιο συμπληρώθηκε από τις δύο ομάδες μόνο στην αρχή της έρευνας αφού σκοπός του ήταν η διερεύνηση της ισοδυναμίας των δύο ομάδων κι όχι η βελτίωση του γνωστικού τους επιπέδου.

Πίνακας 1: Τρόπος αξιολόγησης διαγνωστικού δοκιμίου – επίπεδο A1

<i>Ασκήσεις</i>	<i>Βαθμοί</i>
Άρθρα	9 βαθμοί
Γένη	9 βαθμοί
Εθνικότητες	6 βαθμοί
Αριθμοί	7 βαθμοί
Λεξιλόγιο	11 βαθμοί
Ρήματα	11 βαθμοί
Ουσιαστικά – Επίθετα	9 βαθμοί
Ερωτήσεις	11 βαθμοί
Παραγωγή γραπτού λόγου	11 βαθμοί
Ωρα	5 βαθμοί
Προθέσεις	11 βαθμοί
Σύνολο	100 βαθμοί

4.5.2 Ηχογραφημένος (προπειραματικά και μεταπειραματικά) προφορικός λόγος συμμετεχόντων

Στην ποιοτική ανάλυση ηχογραφήθηκε το προπειραματικό και μεταπειραματικό δοκίμιο προφορικού λόγου, στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι η ηχογραφημένη ομιλία και η ψηφιακή αφήγηση αντίστοιχα. Το δοκίμιο, το οποίο ήταν πανομοιότυπο για τις 2 ομάδες τόσο στην αρχή της διαδικασίας όσο και στο τέλος, αποτελείτο από καθορισμένες ερωτήσεις (Πίνακας 2: Προπειραματικό και μεταπειραματικό δοκίμιο προφορικού λόγου) και δεν υπήρχε συγκεκριμένο όριο χρόνου. Ο χρόνος δεν προκαθορίστηκε γιατί ο κάθε εκπαιδευόμενος χρειαζόταν διαφορετικό χρόνο για να απαντήσει σε μια ερώτηση, ίσως γιατί δεν την γνώριζε καλά και ήθελε να σκεφτεί. Επίσης, στην παρούσα μελέτη δεν μας ενδιέφερε ο χρόνος από την στιγμή που οι ερωτήσεις δίνονται και είναι προκαθορισμένες αρά αποκλείεται το ενδεχόμενο μακρηγορίας και πλατειασμού. Αυτό φάνηκε και από τους χρόνους των ηχογραφήσεων

που ήταν πολύ κοντά και κυμάνθηκαν από 2 λεπτά έως 4. Τα 4 λεπτά ανήκαν σε ηχογραφήσεις με μεγάλες παύσεις ανάμεσα στις ερωτήσεις.

Πίνακας 2: Προπειραματικό και μεταπειραματικό δοκίμιο προφορικού λόγου

Ερωτήσεις	
Ερώτηση 1	Ποιος/α είσαι;
Ερώτηση 2	Από πού είσαι;
Ερώτηση 3	Πού μένεις;
Ερώτηση 4	Πόσων χρονών είσαι;
Ερώτηση 5	Είσαι παντρεμένος/η;
Ερώτηση 6	Έχεις παιδιά;
Ερώτηση 7	Πού είναι η οικογένεια σου;
Ερώτηση 8	Τι δουλειά κάνεις;
Ερώτηση 9	Τι σου αρέσει/αρέσουν;
Ερώτηση 10	Τι γλώσσες μιλάς;
Ερώτηση 11	Πόσο καλά μιλάς αυτές τις γλώσσες;
Ερώτηση 12	Τι αγαπάς πολύ;
Ερώτηση 13	Έχεις ζώα;

Το μεταπειραματικό δοκίμιο, δηλαδή η ηχογράφηση ομιλίας για την ομάδα ελέγχου και η δημιουργία ψηφιακής αφήγησης για την πειραματική ομάδα ήταν πανομοιότυπο με το προπειραματικό δοκίμιο.

4.5.3 Ερωτηματολόγιο κινήτρων και στρατηγικών μάθησης

Στην ποσοτική ανάλυση αξιολογήθηκαν τα κίνητρα των μαθητών όσον αφορά στον προφορικό τους λόγο μέσω ενός ερωτηματολογίου (Παράρτημα IV: Ερωτηματολόγιο κινήτρων και στρατηγικών μάθησης) που χρησιμοποίησαν στη έρευνα τους οι Yang και Wu (2012), οι οποίοι μέτρησαν τα κίνητρα των συμμετεχόντων στην έρευνα τους που αφορούσε την αξιολόγηση δεξιοτήτων αυτοαποτελεσματικότητας, ενδιαφέροντος, σημασίας και χρησιμότητας. Τα αυθεντικά ερωτηματολόγια των Yang και Wu (2012)

έχουν υποστεί κάποιες αλλαγές για να προσαρμοστούν στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Κάποιες ερωτήσεις αφαιρέθηκαν και κάποιες τροποποιήθηκαν για να επικεντρωθούν στον προφορικό λόγο και μόνο και για να εξυπηρετούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ωστόσο, τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν και στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου, είτε στην αρχή της έρευνας είτε στο τέλος είναι πανομοιότυπα. Αξιοποιήθηκαν οι τέσσερις άξονες αξιολόγησης των Razmi et al. (2014) και τα ερωτηματολόγια των Yang και Wu (2012) των οποίων η εγκυρότητα και αξιοπιστία έχουν ήδη υπολογιστεί. Η κάθε δήλωση από τα ερωτηματολόγια βαθμολογείται σε μια κλίμακα Likert έξι σημείων, από 1 (δεν ισχύει καθόλου για μένα) έως 6 (ισχύει πολύ για μένα). Χρησιμοποιήθηκαν συνολικά οκτώ στοιχεία από δύο σχετικές υποδιαίρεσεις MSLQ: έξι στοιχεία για την αξία εργασίας (task value) που εμπρικλείουν το ενδιαφέρον (interest), την σημασία (importance) και την χρησιμότητα (usefulness) και δύο στοιχεία για την αυτοεκτίμηση (self-efficacy) για μάθηση. Το Cronbach για κάθε μια από αυτές τις δύο υποκλίμακες υπολογίστηκε σε 0.91 και 0.89, αντίστοιχα, άρα το ερωτηματολόγιο μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο. Επιπλέον, η συσχέτιση μεταξύ των δύο υποκλιμάκων και άλλων υποκλιμάκων των κινήτρων του ερωτηματολογίου ήταν 0.17-0.79, πράγμα που υποδεικνύει συνολική εσωτερική συνοχή και εγκυρότητα δομής.

4.6 Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με περιγραφική και επαγωγική στατιστική για ελέγχους μέσων όρων γιατί είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος για συγκρίσεις. Για όλους τους ελέγχους που διεξήχθησαν το επίπεδο alpha τέθηκε στο 0.05.

4.6.1 Ισοδυναμία ομάδων

Τα πρώτα δεδομένα που αναλύθηκαν ήταν τα αποτελέσματα των διαγνωστικών δοκιμίων και των δύο ομάδων για να εξασφαλιστεί η ισοδυναμία. των 2 ομάδων όσον αφορά στο γνωστικό τους επίπεδο. Εξήχθησαν οι μέσες τιμές για όλο το δείγμα και οι μέσοι όροι που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των δοκιμίων που έγινε μέσω SPSS ανέδειξαν την ισοδυναμία του γνωστικού επιπέδου. Οι βαθμολογίες κυμάνθηκαν από 53.5/100 η χαμηλότερη και 97/100 η μέγιστη.

4.6.2 Ανάλυση προφορικού λόγου

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση, χρησιμοποιώντας ανάλυση λόγου, της οποίας τα αποτελέσματα στη συνέχεια ποσοτικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν μέσω SPSS για να συγκριθούν οι μέσοι όροι των αποτελεσμάτων πριν και μετά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Η ποιοτική ανάλυση έγινε μέσω της λήψης 40 αναλύσεων λόγου των μανθανόντων εκ των οποίων οι 20 ήταν οι ψηφιακές ιστορίες. Οι ηχογραφήσεις τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκε η συχνότητα λαθών που αφορούσαν τους τέσσερις άξονες αξιολόγησης. Στη συνέχεια τα λάθη ποσοτικοποιήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ως δεδομένα για την ποσοτική ανάλυση. Η ανάλυση λόγου, οι ηχογραφήσεις και τα βίντεο αξιολογήθηκαν με βάση τέσσερα κριτήρια: 1) γραμματική, 2) συντακτικό, 3) λεξιλόγιο, 4) προφορά με βάση τους άξονες αξιολόγησης των ψηφιακών αφηγήσεων της έρευνας των Razmi et al. (2014).

Για σκοπούς ανάλυσης του υπολογισμού των συνολικών λαθών των δύο ομάδων, έγινε πρόσθεση των λαθών κάθε άξονα και δημιουργήθηκε νέα μεταβλητή. Η μεταβλητή αφορούσε τον συνολικό αριθμό λαθών που έγιναν πριν και μετά την παρέμβαση εμπλεκόμενων μέσα και τους τέσσερις άξονες αξιολόγησης γραμματικής, προφοράς, σύνταξης, λεξιλογίου. Επίσης έγιναν και κάποιες μετατροπές μεταβλητών, για παράδειγμα προστέθηκε ο αριθμός λαθών σε μια μεταβλητή και των δύο ομάδων. Στη συνέχεια θα δοθεί αυτόσιο κομμάτι από μια απομαγνητοφώνηση ενός συμμετέχοντα της πειραματικής ομάδας για να ξεκαθαριστεί ο τρόπος αξιολόγησης των απομαγνητοφωνήσεων. Η επιλογή της συγκεκριμένης απομαγνητοφώνησης έγινε σκόπιμα γιατί είχε λάθη που αφορούσαν και τους τέσσερις προκαθορισμένους άξονες αξιολόγησης.

Εμμ με λένε Αναστασία, είμαι από την Ρωσία, μένω στην Λεμεσός, έχω 36 χρονών, είμαι παντρεμένη, δεν έχω παιζιά. Μου άντρας είναι στην Μόσκο. Δουλεύω στην wisebits. Μι αρέσω τα ελληνικά. Μιλώ ινγκλέζ, ιταλικά, λίγο ισπανικά και πολύ λίγο ελληνικά. Αγαπώ να ταξιδεύω. Δεν έχω ζώα. Ο Πίνακας 3 (Πίνακας 3: Τρόπος αξιολόγησης απομαγνητοφωνήσεων) δείχνει τον τρόπο αξιολόγησης της συγκεκριμένης απομαγνητοφώνησης.

Πίνακας 3: Τρόπος αξιολόγησης απομαγνητοφωνήσεων

Άξονες	Αριθμός λαθών	Επεξήγηση
Γραμματική	3	Στην Λεμεσός, αρέσω, άντρας χωρίς άρθρο
Σύνταξη	1	Μου άντρας
Λεξιλόγιο	3	ινγλέζ (αντί για αγγλικά), Μόσκο (αντί για Μόσχα), έχω (αντί είμαι)
Προφορά	2	παιζιά (αντί παιδιά), μι (αντί μου)
Σύνολο	9	

Με τον ίδιο τρόπο αξιολογήθηκαν και οι υπόλοιπες απομαγνητοφωνήσεις και των δύο ομάδων.

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης λόγου πριν την παρέμβαση και της ανάλυσης λόγου μετά την παρέμβαση έγινε με την εφαρμογή περιγραφικής στατιστικής. Διεξήχθηκε έλεγχος t συσχετισμένων δειγμάτων (paired samples t-test) ώστε να φανεί αν η διαφορά ανάμεσα στις προφορικές επιδόσεις των μανθανόντων είναι στατιστικά σημαντική.

4.6.3 Ανάλυση κινήτρων

.Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, για την ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου κινήτρων και στρατηγικών μάθησης (Παράρτημα IV: Ερωτηματολόγιο κινήτρων και στρατηγικών μάθησης) κι από τις δύο ομάδες, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν στο στατιστικό πακέτο (IBM/SPSS Statistics 20), χρησιμοποιώντας τους αριθμούς 1 έως 6 για την κωδικοποίηση των απαντήσεων (1 δεν ισχύει καθόλου για μένα έως 6 ισχύει πολύ για μένα).). Για τις 8 ερωτήσεις κλίμακας Likert εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική, ώστε να υπολογιστούν οι συχνότητες εμφάνισης, οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις. Για σκοπούς ανάλυσης δημιουργήθηκε νέα μεταβλητή, η οποία αφορούσε το συνολικά κίνητρα πριν και μετά την παρέμβαση με ενσωματωμένες τις διαστάσεις του ενδιαφέροντος, της σημασίας, της χρησιμότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας. Για τον υπολογισμό της ένωσης

των απαντήσεων οι σχετικές ερωτήσεις αθροίστηκαν και διαιρέθηκαν με το πλήθος τους δημιουργώντας έτσι νέα μεταβλητή. Για την εξέταση του κινήτρου ως προς την ελληνική γλώσσα των μανθανόντων πριν και μετά την παρέμβαση διεξήχθη έλεγχος t τεστ (Paired samples test).

4.7 Ηθικά Ζητήματα

Για να τηρηθούν τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, δόθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης (Παράρτημα II : Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης) με τη βεβαίωση ότι τα προσωπικά τους δεδομένα θα είναι ασφαλή με προσωπικούς κωδικούς και πρόσβαση θα έχει μόνο η ερευνήτρια για σκοπούς αξιολόγησης και μόνον και η όποια αναμετάδοση του βίντεο απαγορεύεται. Οι ψηφιακές αφηγήσεις είναι πνευματική ιδιοκτησία του κάθε εκπαιδευόμενου.

4.8 Περιγραφή του περιβάλλοντος

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μέρος του αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος «Μιλιάς Ελληνικά;» και έχει σκοπό να διευκολύνει τη μάθηση των μανθανόντων, να τους προσφέρει ένα πιο ελκυστικό τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας επιτρέποντας την ελεύθερη πλοήγηση του κάθε εκπαιδευόμενου ανάλογα με τις ανάγκες του. Ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει ενεργά και αυτόνομα χωρίς να παρακολουθεί παθητικά μια παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, διατηρώντας την θετική του στάση απέναντι στη γλώσσα, το ενδιαφέρον και την περιέργεια του. Επιπρόσθετα, η εφαρμογή του περιβάλλοντος ενισχύει το έργο του εκπαιδευτικού συμπληρώνοντας τυχόν κενά και αδυναμίες της διδασκαλίας. Για το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον αναπτύχθηκε οδηγός εκπαιδευτικού (Παράρτημα I: Οδηγός εκπαιδευτικού για το σχεδιαζόμενο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης «Μιλιάς Ελληνικά;»).

Στο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον με τίτλο «Μιλιάς Ελληνικά;» αναμένεται οι μαθητές να μπορέσουν μέσα από διάφορες δραστηριότητες εκμάθησης λεξιλογίου να χτίσουν τις γνώσεις τους και να μπορούν να εκφραστούν. Στο περιβάλλον εφαρμόστηκαν κάποιες αρχές μάθησης πολυμέσων, οι οποίες βοηθούν τον μαθητή να εστιάζει καλύτερα στις σημαντικές πληροφορίες για να διατηρήσει το ενδιαφέρον του καθ' όλη την περιήγηση του στο περιβάλλον. Για παράδειγμα, αξιοποιήθηκε η αρχή της συνοχής γιατί σε τέτοιου είδους περιβάλλοντα οι περιττές πληροφορίες ή οι μακροπερίοδοι, ο πυκνός λόγος κουράζουν τον εκπαιδευόμενο και τον αποσυντονίζουν (Mayer, 2009).

Αποφεύγονται οι περιττές λέξεις και οι οδηγίες δίνονται με τη χρήση μιας ή δύο λέξεων. Ήχοι δεν υπάρχουν καθόλου εκτός από κάποιες ηχογραφημένες προτάσεις και κάποια βίντεο που αποτελούν μέρος των ασκήσεων. Οι εικόνες που υπάρχουν είναι στατικές και υπάρχουν για λόγους αισθητικής αλλά και υποστήριξης του περιβάλλοντος. Η δεύτερη αρχή μάθησης πολυμέσων που εφαρμόστηκε είναι η αρχή της σήμανσης. Στο μενού στο πάνω μέρος της σελίδας οι πληροφορίες, το υλικό και το περιεχόμενο είναι δομημένα και οργανωμένα για να μαθαίνουν καλύτερα οι εκπαιδευόμενοι αλλά και για να είναι πιο εύχρηστο το περιβάλλον (Mayer, 2009). Αξιοποιήθηκε επίσης η αρχή της χωρικής και χρονικής συνάφειας. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν καλύτερα όταν εικόνες και λέξεις παρουσιάζονται κοντά παρά μακριά, ταυτόχρονα παρά διαδοχικά (Mayer, 2009). Η αρχή της κατάτμησης υπάρχει στο περιβάλλον αφού οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν καλύτερα όταν ένα πολυμεσικό μάθημα παρουσιάζεται σε τμήματα με ρυθμό που ελέγχει ο χρήστης (Mayer, 2009). Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα από ένα πολυμεσικό μάθημα όταν ξέρουν τα ονόματα και τα χαρακτηριστικά των βασικών εννοιών και αυτό μας παραπέμπει στην αρχή της προ-εξάσκησης (Mayer, 2009). Στο περιβάλλον δίνονται έννοιες γνωστές στους εκπαιδευόμενους. Στη διαδικασία σχεδιασμού του περιβάλλοντος, αξιοποιήθηκε επίσης η αρχή της μάθησης πολυμέσων η οποία αναφέρει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα από λέξεις και εικόνες παρά από λέξεις, γι' αυτό και στο περιβάλλον δεσπόζουν οι εικόνες σε συνδυασμό με μικρό κείμενο (Mayer, 2009). Έγινε χρήση και της αρχής της προσωποποίησης, αφού κατά τον Mayer (2009), οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα από πολυμεσικά μαθήματα όταν οι λέξεις χρησιμοποιούνται σε απλή μορφή και όχι σε εξεζητημένο ύφος. Η αρχή της φωνής (voice principle) αξιοποιήθηκε στο περιβάλλον, αφού οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα από πολυμέσα όταν η αφήγηση γίνεται από φιλική ανθρώπινη φωνή παρά από μηχανική φωνή γι' αυτό και οι ηχογραφήσεις που υπάρχουν και εξυπηρετούν τους σκοπούς δημιουργίας του περιβάλλοντος έχουν γίνει από ανθρώπινη φωνή (Mayer, 2009). Η αρχή της εικόνας (image principle) βασίζεται στο ότι οι άνθρωποι δεν μαθαίνουν απαραίτητα καλύτερα όταν η εικόνα του ομιλητή προστεθεί στην οθόνη γι' αυτό και στο περιβάλλον υπάρχει μόνο ηχογραφημένη φωνή χωρίς πρόσωπο.

Βασικό χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος είναι το πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο παρέχει τόσο σε μαθητές όσο και σε καθηγητές μια στοχευμένη γκάμα πληροφοριών με σκοπό την υπέρβαση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της ομιλίας. Ο συνδυασμός εικόνας και απλοποιημένου κειμένου καθώς και οι ακουστικές ασκήσεις και οι ασκήσεις ομιλίας βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να εξασκήσει τις προφορικές του δεξιότητες. Για την εμπέδωση του περιεχομένου του περιβάλλοντος υπάρχουν κάποιες ασκήσεις για κάθε ενότητα. Η τελική δραστηριότητα είναι η δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας. Το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον εξασκεί μόνο τον προφορικό λόγο του εκπαιδευόμενου αφού κάθε άσκηση αποσκοπεί στην παραγωγή λόγου.

Ο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει με τον δικό του τρόπο και με βάση τα δικά του χαρακτηριστικά. Το περιβάλλον είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να αφιερώνει όση ώρα χρειάζεται για το θεωρητικό κομμάτι ή τις ασκήσεις και όταν θέλει να μετακινηθεί στο περιβάλλον υπάρχουν βελάκια πλοήγησης μπρος και πίσω που καθιστούν πολύ εύκολη την μετακίνησή του. Οι εκπαιδευόμενοι στους οποίους απευθύνεται το περιβάλλον που έχει ως τελικό στόχο τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας είναι ενήλικες αλλόγλωσσοι οι οποίοι διαμένουν στην Κύπρο και παρακολουθούν μαθήματα ελληνικών. Στην Κύπρο τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξανόμενη προσέλευση ξένων, οι οποίοι επιθυμούν την μόνιμη εγκατάστασή τους στην χώρα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του ενδιαφέροντος για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι και γενικά οι άνθρωποι οι οποίοι μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες όσον αφορά στον προφορικό τους λόγο (Somdee et al., 2007; Razmi et al., 2014; Hayes, 2011; Kim, 2014).

Το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο μέσα από μια σειρά ασκήσεων που στόχο έχουν την προετοιμασία του κάθε εκπαιδευόμενου για την τελική του εργασία που είναι η δημιουργία ψηφιακής αφήγησης. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν το περιβάλλον και στο σπίτι τους και να αφιερώσουν όσο χρόνο θέλουν επαναλαμβάνοντας τις ασκήσεις και εξασκώντας καλύτερα τον προφορικό τους λόγο. Το κουίζ που βρίσκεται στο περιβάλλον παρέχει στον εκπαιδευόμενο άμεση

ανατροφοδότηση χωρίς να χρειάζεται η παρουσία καθηγητή. Ο καθηγητής με τη βοήθεια του περιβάλλοντος και της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους του να μιλούν περισσότερο και με άνεση.

Το αλληλεπιδραστικό αυτό περιβάλλον μάθησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους ενήλικες οι οποίοι μαθαίνουν ελληνικά και αντιμετωπίζουν εμπόδια στην ομιλία τους αφού παρέχει τους βασικούς κανόνες γραμματικής, σύνταξης, λεξιλογίου και προφοράς. Μέσα από τον οδηγό εκπαιδευτικού (Παράρτημα I: Οδηγός εκπαιδευτικού για το σχεδιαζόμενο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης «Μιλάς Ελληνικά;») φαίνεται ότι το υλικό είναι συνοδευμένο από εικόνες όταν είναι απαραίτητο και με νύξεις και προτροπές για σημεία τα οποία δεν πρέπει να ξεχνάνε οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους. Οι πληροφορίες σε κάθε σελίδα αφορούν την περιγραφή κάθε ενότητας με παραδείγματα και επιπρόσθετο υλικό. Μόλις ο μαθητής τελειώσει με το κομμάτι της θεωρίας οδηγείται στις ασκήσεις, οι οποίες αποτελούνται από ένα διαδραστικό κουίζ με άμεση ανατροφοδότηση, ασκήσεις ανάκλησης λεξιλογίου, εντοπισμού και διόρθωσης των λαθών στις ηχογραφημένες προτάσεις, περιγραφής των εικόνων και δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης. Ο ρυθμός της παρουσίασης βασίζεται στον μαθητή έτσι ώστε να μην νιώθει άγχος ή πίεση όταν θέλει να αφιερώσει περισσότερο χρόνο σε μια σελίδα ή να την προσπεράσει γιατί γνωρίζει καλά το περιεχόμενο της. Οι μαθητές μπορούν να πηγαίνουν μπρος και πίσω με τα βελάκια που βρίσκονται στο κάτω μέρος όλων των σελίδων με αποτέλεσμα η πλοήγηση τους στο περιβάλλον να ρυθμίζεται με βάση τις προσωπικές τους ανάγκες.

4.9 Πιλοτική δοκιμή περιβάλλοντος

Το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον εφαρμόστηκε πιλοτικά το 2018 από τρεις ξενόγλωσσες μαθήτριες οι οποίες μάθαιναν ελληνικά και είχαν διαφορετικές ικανότητες όσον αφορά στον προφορικό λόγο. Η επιλογή των συγκεκριμένων μαθητριών ήταν εσκεμμένη για να γίνει αντιληπτή η προσφορά του περιβάλλοντος σε διαφορετικούς τύπους μαθητών. Η πρώτη μαθήτρια ένιωθε αυτοπεποίθηση όταν μιλούσε αλλά σημείωνε πολλά γραμματικά και συντακτικά λάθη στην ομιλία της. Η δεύτερη μαθήτρια συναντούσε εμπόδια όσον αφορά στο λεξιλόγιο της ενώ γραμματικά και συντακτικά ήταν καλύτερη από την πρώτη. Η τρίτη μαθήτρια κόμπιαζε συνεχώς, δυσκολευόταν πολύ να εκφραστεί και να συντάξει απλές προτάσεις. Η κάθε μαθήτρια εργάστηκε ατομικά και η διάρκεια χρήσης του περιβάλλοντος ήταν 5 ώρες για την

κάθε μια. Παρατηρώντας τις κατά την διάρκεια πλοήγησης τους στο περιβάλλον, έγινε αντιληπτός ο ενθουσιασμός τους τόσο με τον τρόπο που τους παρουσιάστηκε η θεωρία όσο και με τις βοηθητικές ασκήσεις που τους επέτρεπαν την επανάληψη συνηθισμένων λαθών που διέπρατταν στο λόγο τους. Ανέφεραν ότι η γλώσσα ήταν απλή και δεν υπήρξαν παρανοήσεις, τα παραδείγματα ήταν στοχευμένα και πολύ βοηθητικά γι' αυτές και συγκεκριμένα τόνισαν ότι είναι πολύ πιο ενδιαφέρον το μάθημα μέσω της χρήσης υπολογιστή. Δήλωσαν επίσης την ευαρέσκεια τους για την εύκολη πλοήγηση τους και για την ψηφιακή αφήγηση που υπήρχε στην αρχική σελίδα και για το βίντεο που κατασκεύασε η δημιουργός της σελίδας και ερευνήτρια, στο οποίο παρουσίαζε τον εαυτό της. Η παρουσία της ψηφιακής αφήγησης στην αρχή τους προετοίμασε γι' αυτό που θα δημιουργούσαν οι ίδιες στο τέλος. Η άμεση ανατροφοδότηση από το κουίζ αποτέλεσε ένα θετικό στοιχείο του περιβάλλοντος. Σε γενικές γραμμές δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου ως προς τη χρήση του περιβάλλοντος. Από την παρατήρηση φάνηκε ότι τα βελάκια στο κάτω μέρος της σελίδας που έδιναν την δυνατότητα στον χρήστη να μεταφέρεται από μια σελίδα στην άλλη ήταν πολύ βοηθητικά στην όλη διαδικασία. Στο κουίζ όλες οι μαθήτριες σημείωσαν υψηλά σκορ γεγονός που τους έδωσε κίνητρο να συνεχίσουν. Όλες οι μαθήτριες συνάντησαν τεράστια δυσκολία στην πληκτρολόγηση σχολίων με ελληνικούς χαρακτήρες. Αυτό αποδείχθηκε αδυναμία του περιβάλλοντος και γι' αυτό τον λόγο αναθεωρήθηκαν οι ασκήσεις ώστε να μην υπάρχει καθόλου δυνατότητα για πληκτρολόγηση αλλά μόνο για ηχογράφηση φωνής. Μέσα από την πιλοτική εφαρμογή, εντοπίστηκαν κάποια μικρά λάθη στο περιβάλλον τα οποία διορθώθηκαν.

5 Αποτελέσματα

5.1 Η συμβολή του αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος «Μιλιάς Ελληνικά» και της δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου σε ενήλικες

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος Σε ποιο βαθμό ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον που παρέχει στήριξη για δημιουργία ψηφιακής αφήγησης συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου σε ενήλικες μανθάνοντες; έγινε τόσο ποιοτική όσο και ποσοτική ανάλυση δεδομένων.

Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων έγινε για το αρχικό διαγνωστικό δοκίμιο που εξυπηρετούσε την διερεύνηση ισοδυναμίας των δύο ομάδων. Τα αποτελέσματα των διαγνωστικών δοκιμίων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου καταγράφηκαν στο στατιστικό πακέτο (IBM/SPSS Statistics 20). Από τα αποτελέσματα του διαγνωστικού δοκιμίου φαίνεται ότι οι δύο ομάδες είναι ισοδύναμες αφού η μέση τιμή της πειραματικής ομάδας ($M=82.25$, $SD=13.78$) είναι πολύ κοντά με τη μέση τιμή της ομάδας ελέγχου ($M=70$, $SD=2.82$) κάτι που φαίνεται και στον Πίνακα 4 (Πίνακας 4 : Μέση τιμή διαγνωστικού δοκιμίου A1). Με τη διεξαγωγή ενός ελέγχου t μη συσχετισμένων δειγμάτων (independent-samples test), με το επίπεδο alpha στο 0.05 και με ίδιες διασπορές πληθυσμών των δύο ομάδων, το πιο πάνω επαληθεύεται αφού το p -value πήρε τιμή 0.344 ($t(2)=-1.23, p>0.05$), κάτι που υποδεικνύει ότι οι μέσες τιμές των ομάδων δεν έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.

Η αρχική μέτρηση αφορούσε την ισοδυναμία των δύο ομάδων και η εξασφάλιση της αποτελούσε σημαντικό σημείο για την έρευνα. Από τα αποτελέσματα του ίδιου διαγνωστικού δοκιμίου που υποβλήθηκαν οι συμμετέχοντες στην πρώτη συνάντηση φαίνεται να μην υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά όσον αφορά στο επίπεδο των δύο ομάδων. Οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο t μη συσχετισμένων δειγμάτων και με τις ίδιες διασπορές πληθυσμού ($N=40$) δεν έχουν διαφορές και θεωρούνται ίσες.

Πίνακας 5 : Μέση τιμή διαγνωστικού δοκιμίου A1

Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου
M=82.25	M=70
SD=13.78	SD=2.82

Για την περιγραφή των επιδόσεων και των δύο ομάδων δηλαδή για το πόσα λάθη σημείωσαν γενικά στον προφορικό τους λόγο και οι δύο ομάδες πριν και μετά την παρέμβαση έγινε χρήση στατιστικής ανάλυσης συχνοτήτων (Data Statistics Frequencies). Για την πειραματική ομάδα τα λάθη πριν την παρέμβαση κυμάνθηκαν από 5 (min=5) μέχρι 13 (max=13) ενώ μετά την παρέμβαση τα λάθη κυμάνθηκαν από 1 (min=1) μέχρι 5 (max=5). Ο μέσος όρος λαθών πριν την παρέμβαση ήταν 8.90 (M=8.90, SD=2.61) ενώ μετά την παρέμβαση 3.10 (M=3.10, SD=1.55). Ο μέσος όρος λαθών όσον αφορά στη γραμματική πριν την παρέμβαση ήταν 5.75 (M=5.75, SD=2.17) και μετά την παρέμβαση 2.15 (M=2.15, SD=1.34). Τα λάθη ήταν από 3 (min=3) μέχρι 9 (max=9) πριν την παρέμβαση, ενώ μετά από 1 (min=1) μέχρι 5 (max=5). Ο μέσος όρος λαθών όσον αφορά στη σύνταξη πριν ήταν 1.70 (M=1.70, SD=1.17) ενώ μετά 0.65 (M=0.65, SD=0.67). Τα λάθη κυμάνθηκαν από 0 (min=0) μέχρι τέσσερα (max=4) και μετά από 0 (min=0) μέχρι 2 (max=2). Για το λεξιλόγιο σύμφωνα με τις αναλύσεις σημειώθηκαν 0 (min=0) λάθη αρχικά έως 5 (max=5) ενώ μετά την παρέμβαση σημειώθηκαν από 0 (min=0) έως 1 (max=1), με τον μέσο όρο λαθών να ανέρχεται στο 0.95 (M=0.95, SD=1.23) πριν την παρέμβαση και να καταλήγει στο 0.15 (M=0.15, SD=0.36) μετά την παρέμβαση. Τα λάθη όσον αφορά στην προφορά ξεκίνησαν από 0 (min=0) μέχρι 2 (max=2) και μετά την παρέμβαση κυμάνθηκαν από 0 (min=0) μέχρι 1 (max=1). Ο μέσος όρος ήταν 0.50 (M=0.50, SD=0.60) αρχικά και 0.15 (M=0.15, SD=0.36) τελικά. Ο Πίνακας 5 (Πίνακας 5: Μέση τιμή λαθών πειραματικής ομάδας στον προφορικό λόγο) συγκεντρώνει τις μέσες τιμές των λαθών που σημειώθηκαν πριν και μετά τη παρέμβαση για την πειραματική ομάδα.

Πίνακας 6: Μέση τιμή λαθών πειραματικής ομάδας στον προφορικό λόγο

	Πριν		Μετά	
	M	SD	M	SD
Άξονες				
Γραμματική	5.75	2.17	2.15*	1.34
Σύνταξη	1.70	1.17	0.65*	0.67
Λεξιλόγιο	0.95	1.23	0.15*	0.36
Προφορά	0.50	0.60	0.15*	0.36
Σύνολο λαθών	8.90	2.61	3.10*	1.55

Για την ομάδα ελέγχου ακολουθήθηκε η ίδια ανάλυση και τα ευρήματα φαίνονται στον Πίνακα 6 (Πίνακας 6: Μέση τιμή λαθών ομάδας ελέγχου στον προφορικό λόγο). Τα αποτελέσματα των συνολικών λαθών, δηλαδή των λαθών που αφορούσαν και τους τέσσερις άξονες ήταν από 3 το ελάχιστο ($\min=3$) μέχρι 14 το μέγιστο ($\max=14$) πριν την παραδοσιακή διδασκαλία και στη συνέχεια ανήλθαν από 1 ($\min=1$) μέχρι 10 ($\max=10$). Ο μέσος όρος γι' αυτό ήταν αρχικά 7.95 ($M=7.95$, $SD=2.83$) και τελικά 5.60 ($M=5.60$, $SD=2.28$). Όσον αφορά όμως τα γραμματικά λάθη πριν την διδασκαλία ήταν από 1 ($\min=1$) μέχρι 7 ($\max=7$) και στο τέλος της διαδικασίας έφτασαν 1 ($\min=1$) μέχρι 5 ($\max=5$) με τον μέσο όρο να ξεκινά από 4.00 ($M=4.00$, $SD=1.48$) και να φτάνει 3.10 ($M=3.10$, $SD=1.11$). Τα λάθη σύνταξης αρχικά ήταν από 0 ($\min=0$) μέχρι 4 ($\max=4$) και ανήλθαν στο τέλος από 0 ($\min=0$) μέχρι 3 ($\max=3$). Ο μέσος όρος ήταν 1.40 ($M=1.40$, $SD=1.14$) αρχικά και στο τέλος άγγιξε το 0.90 ($M=0.90$, $SD=0.91$). Στον άξονα που αφορά στο λεξιλόγιο τα λάθη που σημειώθηκαν αρχικά ξεκινούσαν από 0 ($\min=0$) και έφταναν τα 4 ($\max=4$) και κατέληξαν από 0 ($\min=0$) μέχρι 2 ($\max=2$) με τον μέσο όρο αρχικά να είναι 1.35 ($M=1.35$, $SD=1.13$) και να καταλήγει 0.85 ($M=0.85$, $SD=0.81$). Ο τελευταίος άξονας αφορά τα λάθη της προφοράς πριν και μετά τη διαδικασία τα οποία είχαν ως εξής: από 0 ($\min=0$) μέχρι 3 ($\max=3$) και από 0 ($\min=0$) μέχρι 4 ($\max=4$) με μέσο όρο 1.20 ($M=1.20$, $SD=1.28$) και 0.75 ($M=0.75$, $SD=2.28$) αντίστοιχα.

Πίνακας 7: Μέση τιμή λαθών ομάδας ελέγχου στον προφορικό λόγο

	Πριν		Μετά	
	M	SD	M	SD
Άξονες				
Γραμματική	4.00	1.48	3.10*	1.11
Σύνταξη	1.40	1.14	0.90*	0.91
Λεξιλόγιο	1.35	1.13	0.85	0.81
Προφορά	1.20	1.28	0.75	0.91
Συνολικά Λάθη	7.95	2.83	5.60*	2.28

Στη συνέχεια επιχειρήθηκε η σύγκριση της επίδοσης και των δύο ομάδων, δηλαδή πόσα λάθη έκαναν γενικά πριν και μετά την παρέμβαση. Έγινε πρώτα διεξαγωγή ελέγχου t συσχετισμένων δειγμάτων (paired-samples t-test) στην πειραματική ομάδα και προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά στη γραμματική πριν και μετά την παρέμβαση αφού η τιμή της σημαντικότητας είναι 0.000 ($t(19)=6.60, p<0.05$) Η σύνταξη σύμφωνα με τον έλεγχο t συσχετισμένων δειγμάτων αρχικά και τελικά πήρε τιμή p-value 0.01 ($t(19)=3.94, p<0.05$) ενώ ο άξονας του λεξιλογίου πήρε τιμή 0.008 ($t(19)=2.99, p<0.05$). Η τιμή της σημαντικότητας όσον αφορά στην προφορά πριν και μετά ήταν 0.031 ($t(19)=2.33, p<0.05$). Τα συνολικά λάθη που αφορούσαν και τους τέσσερις άξονες πριν και μετά την παρέμβαση έδειξαν τιμή σημαντικότητας 0.00 ($t(19)=8.79, p<0.05$).

Όσον αφορά στην πειραματική ομάδα παρατηρείται δηλαδή μια στατιστικά σημαντική μείωση των λαθών του προφορικού λόγου μετά την παρέμβαση σε σχέση με τον προφορικό λόγο πριν την παρέμβαση. Σε όλους τους άξονες αξιολόγησης δηλαδή γραμματική, σύνταξη, προφορά, λεξιλόγιο υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στον αριθμό λαθών που σημείωσαν οι συμμετέχοντες αφού πριν την παρέμβαση τα λάθη ήταν περισσότερα.

Η ίδια διαδικασία μέτρησης των λαθών που σημείωσαν οι συμμετέχοντες ακολουθήθηκε και για την ομάδα ελέγχου. Η ομάδα ελέγχου στον άξονα της γραμματικής πριν και μετά τη ερευνητική διαδικασία έδειξε τιμή σημαντικότητας 0.001 ($t(19)=3.75, p<0.05$) ενώ η σύνταξη σημείωσε τιμή 0.047 ($t(19)=2.12, p<0.05$). Ο

άξονας λεξιλόγιο πήρε τιμή p-value 0.38 ($t(19)=1.83, p>0.05$) αρχικά και τελικά ενώ η προφορά 0.83 ($t(19)=1.83, p>0.05$). Τέλος τα συνολικά λάθη που έγιναν στην αρχή της ομιλίας αλλά και στο τέλος έδειξαν τιμή σημαντικότητας 0.00 ($t(19)=5.16, p<0.05$). Μέσα από την ανάλυση, γίνεται αντιληπτό μέσα από τους μέσους όρους αλλά και τις τιμές των λαθών πριν και μετά την παρέμβαση η μείωση των λαθών. Τα λάθη που σημειώθηκαν μετά από την παρέμβαση και για τους τέσσερις άξονες αξιολόγησης ήταν λιγότερα σε σχέση με τα αποτελέσματα της προμέτρησης. Παρ' όλα αυτά ο άξονας της προφοράς και ο άξονας του λεξιλογίου δεν σημείωσαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στην ομάδα ελέγχου.

Συγκριτικά και οι δυο ομάδες βελτιώθηκαν είτε μέσω της διδασκαλίας με τεχνολογία, είτε μέσω της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Για να συγκριθεί αν ο βαθμός βελτίωσης είχε διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες έγινε σύγκριση της επίδοσής τους στον προφορικό λόγο μετά από την παρέμβαση.

Μετρήθηκαν τα λάθη συνολικά αλλά και για κάθε άξονα ξεχωριστά. Ο Πίνακας 7 (Πίνακας 7: Σύγκριση λαθών μετά την παρέμβαση και για τις δύο ομάδες) παρουσιάζει συγκριτικά τα αποτελέσματα των λαθών που πραγματοποιήθηκαν μόνο μετά τη παρέμβαση και για τις δύο ομάδες.

Πίνακας 8: Σύγκριση λαθών μετά την παρέμβαση και για τις δύο ομάδες

Άξονες	Π.Ο		Ο.Ε	
	M	SD	M	SD
Γραμματική	2.15*	1.34	3.10	1.11
Σύνταξη	0.65	0.67	0.90	0.91
Λεξιλόγιο	0.15*	0.36	0.85	0.81
Προφορά	0.15*	0.36	0.75	0.91
Σύνολο Λαθών	3.10*	1.55	5.60	2.28

Για τη σύγκριση της μεταπειραματικής επίδοσης των δύο ομάδων όσον αφορά στον προφορικό λόγο διεξήχθη ένας έλεγχος t μη συσχετισμένων δειγμάτων (independent-samples test) με το επίπεδο alpha στο 0.05. Το p-value στον έλεγχο t μη συσχετισμένων δειγμάτων (independent-samples test), με ίδιες διασπορές πληθυσμών των δύο ομάδων όσον αφορά στα συνολικά λάθη, έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της

πειραματικής ομάδας ($t(38)=4.05, p<0.05$). Στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας σημειώθηκε επίσης όσον αφορά στα λάθη της γραμματικής ($t(38)=2.42, p<0.05$), του λεξιλογίου ($t(26.4)=3.51, p<0.05$) και της προφοράς ($t(24.9)=2.73, p<0.05$), ενώ το ίδιο δε συνέβηκε όσον αφορά στη σύνταξη ($t(38)=4.05, p>0.05$).

Συμπερασματικά, η πειραματική ομάδα σημείωσε σε όλους τους τομείς στατιστικά σημαντική βελτίωση (εκτός από τη σύνταξη) αλλά και συνολικά στατιστικά σημαντική διαφορά μεγαλύτερη σε σύγκριση με αυτή που σημειώθηκε στην ομάδα ελέγχου. Αυτό σημαίνει ότι η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό σε όλους τους τομείς σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Ο άξονας της σύνταξης ήταν ο μόνος που βελτιώθηκε μεν αλλά όχι περισσότερο από τον άξονα σύνταξης της ομάδας ελέγχου. Οι τιμές που προέκυψαν από αυτό τον έλεγχο μας δίνουν το δικαίωμα να λέμε ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε καλύτερα αποτελέσματα από την ομάδα ελέγχου και οι διαφορές τους ήταν στατιστικά σημαντικές.

5.2 Η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην ενίσχυση των κινήτρων των ενήλικων μαθητών στον προφορικό τους λόγο

Για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος «Η δημιουργία ψηφιακής αφήγησης μέσω ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος συμβάλει στην ενίσχυση των κινήτρων των ενήλικων μαθητών όσον αφορά στις δεξιότητες προφορικού λόγου; Αν ναι, σε ποιο βαθμό;» έγινε ποσοτική ανάλυση δεδομένων. Η ποσοτική ανάλυση δεδομένων έγινε μέσα από τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου μέτρησης κινήτρων (Παράρτημα IV: Ερωτηματολόγιο κινήτρων και στρατηγικών μάθησης) των μαθητών που χρησιμοποίησαν το περιβάλλον και δημιούργησαν ψηφιακή αφήγηση. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε με την ίδια ακριβώς μορφή και στις δύο ομάδες πριν και μετά την παρέμβαση. Η ανάλυση ξεκίνησε με ένα t τεστ συσχετισμένων δειγμάτων (Paired samples test) για να δούμε την αλλαγή που υπήρξε συνολικά στα κίνητρα πριν και μετά την παρέμβαση για την κάθε ομάδα ξεχωριστά. Ο Πίνακας 8 (Πίνακας 8: Μέση τιμή κινήτρων πειραματικής ομάδας) συνοψίζει όλες τις διαστάσεις με τις οποίες αξιολογήθηκαν τα κίνητρα των μαθητών της πειραματικής ομάδας απέναντι στο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον και στη ψηφιακή αφήγηση. Για κάθε διάσταση υπήρξε συνένωση δύο ερωτήσεων άρα οι τιμές που ακολουθούν προκύπτουν από τις συνενώσεις δύο ερωτήσεων για κάθε μία διάσταση. Συνολικά συνενώθηκαν 8 ερωτήσεις για 4

διαστάσεις και για τις 2 ομάδες. Αρχίζοντας από την πειραματική ομάδα το συνολικό κίνητρο πριν και μετά την παρέμβαση σημείωσε μέσο όρο 33.65 (M=33.65, SD=8.49) και 41.95 (M=41.95, SD=3.83) αντίστοιχα και πήρε τιμή σημαντικότητας 0.00 ($t(19)=-4.88, p<0.05$). Το ενδιαφέρον αρχικά σημείωσε μέσο όρο 9.80 (M=9.80, SD=1.93) και τελικά 11.15 (M=11.15, SD=1.18) πήρε τιμή σημαντικότητας 0.06 ($t(19)=-3.09, p>0.05$). Η διάσταση που αφορά την σημασία πριν και μετά σημείωσε μέσο όρο 10.20 (M=10.20, SD=1.64) και 11.25 (M=11.25, SD=1.61) αντίστοιχα και πήρε τιμή p-value 0.041 ($t(19)=-2.19, p<0.05$) ενώ η χρησιμότητα σημείωσε μέσο όρο πριν την παρέμβαση 7.50 (M=7.50, SD=3.00) και μετά 10.50 (M=10.50, SD=1.31) και p-value 0.00 ($t(19)=-4.94, p<0.05$). Η αυτοαποτελεσματικότητα πριν και μετά σημείωσε τιμή σημαντικότητας 0.00 ($t(19)=-4.39, p<0.05$) ενώ οι μέσοι όροι κυμάνθηκαν από 6.15 (M=6.15, SD=3.39) και 9.05 (M=9.05, SD=1.73) αντίστοιχα.

Πίνακας 9: Μέση τιμή κινήτρων πειραματικής ομάδας

	Πριν		Μετά	
	M	SD	M	SD
Διαστάσεις				
Ενδιαφέρον	9.80	1.93	11.15	1.18
Σημασία	10.20	1.64	11.25*	1.61
Χρησιμότητα	7.50	3.00	10.50*	1.31
Αυτοαποτελεσματικότητα	6.15	3.39	9.05*	1.73
Σύνολο κινήτρων	33.65	8.49	41.95*	3.83

Ο Πίνακας 9 (Πίνακας 9: Μέση τιμή κινήτρων ομάδας ελέγχου) συνοψίζει όλες τις διαστάσεις με τις οποίες αξιολογήθηκαν τα κίνητρα των μανθανόντων ως προς την παραδοσιακή διδασκαλία την οποία παρακολούθησαν. Για την ομάδα ελέγχου το συνολικό κίνητρο ξεκίνησε με μέσο όρο (M=30.95, SD=9.40) και κατέληξε με μέσο όρο 29.45 (M=29.45, SD=6.21) ενώ το p-value πήρε τιμή 0.56 ($t(19)=0.589, p>0.05$). Ο μέσος όρος του ενδιαφέροντος αρχικά ήταν 9.20 (M=9.20, SD=2.80) και στο τέλος έφτασε 8.80 (M=8.80, SD=2.19) ενώ το p-value πήρε τιμή 0.64 ($t(19)=0.47, p>0.05$). Η διάσταση της σημασίας πήρε τιμή σημαντικότητας 0.38 ($t(19)=0.899, p>0.05$) και ο μέσος όρος στην αρχή μετρήθηκε στο 9.50 (M=9.50, SD=2.62) και στο τέλος πήγε στο 8.70 (M=8.70, SD=2.38). Ο μέσος όρος της χρησιμότητας αρχικά ήταν 7.25 (M=7.25, SD=3.04) ενώ στο τέλος ήταν 6.60 (M=6.60, SD=1.84) και το p-value ήταν

0.43 ($t(19)=0.791, p>0.05$). Η αυτοαποτελεσματικότητα πήρε τιμή p -value 0.68 ($t(19)=-0.41, p>0.05$) με τον μέσο όρο στην αρχή να βρίσκεται στο 5.00 ($M=5.00, SD=3.06$) και μετά το τέλος της διαδικασίας να φτάνει στο 5.35 ($M=5.35, SD=0.46$).

Πίνακας 10: Μέση τιμή κινήτρων ομάδας ελέγχου

	Πριν		Μετά	
	M	SD	M	SD
Διαστάσεις				
Ενδιαφέρον	9.20	2.80	8.80	2.19
Σημασία	9.50	2.62	8.70	2.38
Χρησιμότητα	7.25	3.04	6.60	1.84
Αυτοαποτελεσματικότητα	5.00	3.06	5.35	0.46
Σύνολο κινήτρων	30.95	9.40	29.45	6.21

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν καταδεικνύουν την θετική στάση των μανθανόντων της πειραματικής ομάδας ως προς το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον και την ψηφιακή αφήγηση και την ενίσχυση των κινήτρων τους. Όλες οι διαστάσεις που εξετάστηκαν μέσω του ερωτηματολογίου ενισχύθηκαν θετικά από την πειραματική ομάδα με τη μεγαλύτερη ενίσχυση να προκύπτει από τις διαστάσεις της χρησιμότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας. Οι τιμές που πήραν οι διαστάσεις των ερωτηματολογίων της ομάδας ελέγχου έδειξαν την μείωση των κινήτρων των μανθανόντων μέσω της παραδοσιακής διδασκαλίας. Ελάχιστη ενίσχυση υπήρξε στην διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας χωρίς όμως να προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά και να επηρεάζει το συνολικό κίνητρων των μανθανόντων.

6 Συζήτηση

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει την αποτελεσματικότητα του περιβάλλοντος μάθησης και της ψηφιακής αφήγησης για την υποστήριξη της παραγωγής προφορικού λόγου. Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε ένα διαγνωστικό τεστ για την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα για να διερευνηθεί και να εξασφαλιστεί ισοδυναμία ανάμεσα στις δύο ομάδες. Η βελτίωση που υπήρξε στην παραγωγή προφορικού λόγου μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας ήταν στατιστικά σημαντική για την πειραματική ομάδα. Το γεγονός ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην αρχική ηχογράφηση και στην τελική αφήγηση της ψηφιακής ιστορίας, υποδεικνύει ότι οι διαδραστικές δραστηριότητες και η χρήση πολυμεσικού υλικού σε συνδυασμό με τη ψηφιακή αφήγηση, συμβάλουν στη βελτίωση του προφορικού λόγου στα πλαίσια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Στην πλειοψηφία των ερευνών από την υφιστάμενη βιβλιογραφία που αναφέρθηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας που αφορά την μελέτη της ψηφιακής αφήγησης για βελτίωση των προφορικών δεξιοτήτων στα πλαίσια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, αντικείμενο έρευνας αποτέλεσε μόνο η ψηφιακή αφήγηση ως παρεμβατικό εργαλείο (Somdee et al., 2007; Razmi et al., 2014; Hayes, 2011; Kim, 2014). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στην οποία μετρήθηκαν τα αποτελέσματα της ψηφιακής αφήγησης σε συνδυασμό με το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον «Μιλάς Ελληνικά;» επιβεβαιώνουν ευρήματα προηγούμενων ερευνών που βασίστηκαν σε ψηφιακή αφήγηση. Σημειώνεται επίσης οι έρευνες που αφορούσαν την εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας μέσω της ψηφιακής αφήγησης ασχολήθηκαν με παιδιά και έφηβους (Somdee et al., 2007; Razmi et al., 2014; Hayes, 2011; Kim, 2014) σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα που επιχείρησε να προσθέσει δεδομένα που αφορούν την ενασχόληση ενηλίκων με ψηφιακή αφήγηση. Η συμβολή του διαδραστικού περιβάλλοντος και των προφορικών δραστηριοτήτων που παρείχε στους χρήστες μαζί με την ψηφιακή αφήγηση πέτυχε τον σκοπό δημιουργίας του αφού οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας σημείωσαν λιγότερα λάθη από τους συμμετέχοντες που δέχθηκαν την παραδοσιακή διδασκαλία. Αυτό συμφωνεί με ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφία, στην οποία τεκμηριώθηκε η θετική επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών (Somdee et al., 2007; Razmi et al., 2014; Hayes, 2011; Kim, 2014). Η επανάληψη βασικών κανόνων γραμματικής, σύνταξης,

λεξιλογίου και προφοράς συνοδευμένων από διαδραστικές ασκήσεις όπως κουίζ, ηχογράφηση φωνής και την τελική δραστηριότητα της δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης επίδρασε θετικά αφού σημειώθηκαν λιγότερα λάθη από τους μανθάνοντες της πειραματικής ομάδας συγκριτικά της αρχικής απομαγνητοφώνησης και της τελικής. Βελτίωση επήλθε και στους μανθάνοντες της ομάδας ελέγχου όσον αφορά στην αρχική και τελική τους προσπάθεια παραγωγής λόγου καθώς και οι ίδιοι δέχθηκαν επανάληψη θεωρίας και προφορικές ασκήσεις. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι η βελτίωση της πειραματικής ομάδας ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Η δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης μέσω ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος συμβάλει στην ενίσχυση των κινήτρων των ενηλίκων μανθανόντων όσον αφορά στον προφορικό τους λόγο; Αν ναι, σε ποιο βαθμό;» η ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει την ενίσχυση των κινήτρων της πειραματικής ομάδας. Αναλυτικότερα, η στάση των μανθανόντων ως προς τα κίνητρα που παρείχε το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης και τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης ήταν πολύ θετική. Το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μαζί με την ψηφιακή αφήγηση συνέβαλε στην αύξηση και στην ενίσχυση των κινήτρων των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας. Όλες οι διαστάσεις που μετρήθηκαν σημείωσαν αύξηση μετά την παρέμβαση αφού οι μανθάνοντες δήλωσαν ότι αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους για την παραγωγή προφορικού λόγου και ότι αντιλήφθηκαν τη σημασία που έχει για αυτούς να μιλάνε αλλά και να καταλαβαίνουν τα ελληνικά. Θετική στάση είχαν και για την χρησιμότητα της γλώσσας αφού θεωρούσαν ότι είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες στην καθημερινή τους ζωή και ότι το υλικό που δόθηκε στα πλαίσια του μαθήματος, δηλαδή το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον και η δημιουργία ψηφιακής αφήγησης ήταν πολύ χρήσιμα για να τους βοηθήσουν να παράγουν προφορικό λόγο. Η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελούσε την τέταρτη διάσταση του ερωτηματολογίου και οι τιμές που αναδείχθηκαν μετά τη μέτρηση του αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου δείχνουν και εδώ την ενίσχυση κι αυτής της διάστασης. Σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, οι συμμετέχοντες νιώθουν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να μιλήσουν ελληνικά αλλά και να καταλάβουν κάποιον όταν τους μιλάει ελληνικά όπως επίσης το ότι μπορούν να μάθουν τον τρόπο να παράγουν προφορικό λόγο. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου της πειραματικής ομάδας έρχονται σε συμφωνία

και με άλλες έρευνες, στις οποίες παρατηρήθηκε ενίσχυση των κινήτρων των συμμετεχόντων (Chun-Ming, et al., 2012; Sadik, 2008). Η θετική στάση των συμμετεχόντων οφείλεται πιθανότατα στο γεγονός ότι η μάθηση ήταν εξατομικευμένη και ο κάθε συμμετέχοντας δούλευε με βάση τον δικό του ρυθμό με εύκολη πλοήγηση μέσα στο περιβάλλον. Επίσης το κουίζ παρείχε άμεση ανατροφοδότηση κάτι που ενδεχομένως βοήθησε τους συμμετέχοντες να μην κάνουν τα ίδια λάθη στις δραστηριότητες που ακολουθούσαν. Οι δραστηριότητες ήταν στοχευμένες έτσι ώστε να γίνεται εξάσκηση του προφορικού λόγου και μόνο. Η ψηφιακή αφήγηση επίσης ενίσχυσε τα κίνητρα των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας καθώς η ενασχόληση τους με τις προσωπικές τους αφηγήσεις έγινε με τρόπο ευχάριστο και ενδιαφέρον. Οι συμμετέχοντες με την τελευταία τους δραστηριότητα κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια να αποφύγουν τα λάθη που κάνουν συνήθως κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους και να βάλουν σε εφαρμογή τους κανόνες που τους παρουσιάστηκαν στην αρχή του περιβάλλοντος. Η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε αύξηση στα κίνητρα αντιθέτως υπήρξε μείωση των συνολικών κινήτρων των μαθητών της συγκεκριμένης ομάδας. Συγκεκριμένα, η διάσταση του ενδιαφέροντος μειώθηκε μετά το τέλος της παραδοσιακής διδασκαλίας και πλέον δεν πίστευαν στη σημασία της εκμάθησης της γλώσσας όσο πίστευαν στην αρχή της έρευνας. Οι τιμές που αφορούσαν τη διάσταση της χρησιμότητας σημείωσαν μείωση μετά το τέλος της παρέμβασης αφού θεωρούσαν λιγότερο ικανούς τους εαυτούς τους να εφαρμόσουν την θεωρία και τους κανόνες που διδάχθηκαν με παραδοσιακό τρόπο στην καθημερινή τους ζωή. Επίσης το υλικό που τους δόθηκε στα πλαίσια του μαθήματος δεν τους φάνηκε χρήσιμο και βοηθητικό για να ξεπεράσουν τα εμπόδια που ένιωθαν στην προσπάθεια παραγωγής λόγου. Η τέταρτη διάσταση που μετρήθηκε αφορούσε την αυτοαποτελεσματικότητα. Εδώ υπήρξε ελάχιστη, μη στατιστικά σημαντική αύξηση της τιμής του μέσου όρου αρχικά και τελικά, ανίκανη να αλλάξει τα συνολικά κίνητρα των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια της ομάδας ελέγχου μας ωθούν στη διαπίστωση ότι η παραδοσιακή διδασκαλία χωρίς τη χρήση της τεχνολογίας δεν συμβάλει στην αύξηση των κινήτρων των ενήλικων μαθητών. Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί η παραδοσιακή διδασκαλία δεν παρουσιάζει κάποιο ενδιαφέρον χωρίς τη συνοδεία κάποιου τεχνολογικού εργαλείου και δεν φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα όσον αφορά στη στάση και τα κίνητρα των συμμετεχόντων. Ενώ είχαμε δει να υπάρχει μια μικρή βελτίωση στον προφορικό τους λόγο, δηλαδή μειωμένη συχνότητα λαθών που δεν ήταν στατιστικά σημαντική, τα κίνητρα τους και η

θετική στάση απέναντι στη γλώσσα δεν άλλαξε αλλά μειώθηκε μετά το πέρας της διαδικασίας. Το γεγονός αυτό θα μπορούσαμε να το ερμηνεύσουμε με το ότι η παραδοσιακή διδασκαλία κατάφερε μεν να κάνει λίγο καλύτερο τον προφορικό λόγο των μαθητών αλλά μείωσε τα κίνητρα τους. Η μείωση των κινήτρων στην πορεία ίσως οδηγήσει και στην μείωση της μάθησης. Στον αντίποδα βρίσκονται τα αποτελέσματα των μαθητών της πειραματικής ομάδας που σημείωσαν μεγαλύτερη βελτίωση στον προφορικό τους λόγο, βελτίωση που ήταν και στατιστική σημαντική και αύξηση των κινήτρων και της θετικής τους στάσης απέναντι στην γλώσσα. Αυτό βοηθάει να δεχθούν τη μάθηση πιο εύκολα και πιο θετικά.

Συνοψίζοντας, η παρούσα εργασία έδειξε ότι το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον «Μιλιάς ελληνικά;» σε συνδυασμό με τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης αποδείχθηκαν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου σε ενήλικες και στην ενίσχυση των κινήτρων τους.

6.1 Περιορισμοί Έρευνας

Κατά τη διάρκεια της έρευνας καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου τα αποτελέσματα της να είναι έγκυρα και τεκμηριωμένα. Ωστόσο δεν μπορούν να αγνοηθούν συγκεκριμένοι περιορισμοί της. Ο πρώτος περιορισμός έγκειται στο γεγονός ότι η έρευνα έχει μικρή χρονική διάρκεια και οι αλλαγές που μετρήθηκαν προέκυψαν από μια σύντομη παρέμβαση δώδεκα ωρών και όχι σε βάθος χρόνου. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι τα μαθήματα ακολουθούσαν συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο δεν μπορούσε να τροποποιηθεί σε μεγάλο βαθμό.

Επίσης το δείγμα ήταν σκοπιμότητας και ο αριθμός δείγματος ήταν περιορισμένος αφού αναζητήθηκαν ενήλικα άτομα αλλόγλωσσα που παρακολουθούν μαθήματα ελληνικών μέχρι το επίπεδο Α1, στοιχειώδες επίπεδο όπως ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Η έρευνα ενδέχεται να έχει στοιχεία μεροληψίας αφού η ερευνήτρια είναι και η καθηγήτρια των συμμετεχόντων για περίπου 6 μήνες. Λόγω των πιο πάνω περιορισμών, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν.

6 2 Μελλοντική εργασία

Μελλοντικές έρευνες μπορούν να μελετήσουν την αποτελεσματικότητα αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων που στοχεύουν σε ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου σε συνδυασμό με τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης, με μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων αλλά και με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια παρέμβασης. Επίσης, για αποφυγή οποιασδήποτε μεροληψίας καλό θα ήταν ο ερευνητής να μην γνωρίζει καθόλου τους συμμετέχοντες.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Banaszewski, T. M. (2005). *Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4-12* (Doctoral dissertation, Georgia Institute of Technology).
- Charalambous, C., & Yerosimou, M. (2015). Drama, music and media in heritage language learning. *Journal of Education Culture and Society*, 2, 370-381.
- Chun-Ming, H., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 368.
- Dreon, O., Kerper, R. M., & Landis, J. (2011). Digital Storytelling: A Tool for Teaching and Learning in the YouTube Generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4–10.
- Dogan, B., & Robin, B. (2008, March). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference(pp. 902-907). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Faryadi, Q. (2006). Bye, Bye Verbal-only Method of Learning: Welcome Interactive Multimedia. *ERIC-Educational Resources Information Center*, 1–5.
- Gogela, M., & Ntwasa, S. (2015). Students' digital story reflections and its implications for higher education pedagogy. *Proceedings of the International Conference on E-Learning, ICEL, 2015–Janua*, 109–115.
- Gunawardhana, L. P. D., & Palaniappan, s. (2016). Possibility of using Multimedia Application For Learning. *GSTF Journal on Computing*, 4(3), 1–10.
- Hafner, C. A., & Miller, L. (2011). Fostering learner autonomy in English for science: A collaborative digital video project in a technological learning environment. *Language Learning & Technology*, 15(3), 68–86.
- Hayes, C. (2011). “Nihon to Watashi: Japan and myself” – Digital stories to enhance student-centred Japanese language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8, 291–299.
- Hewson, J., Danbrook, C., & Sieppert, J. (2015). Engaging Post-Secondary Students And

- Older Adults In An Intergenerational Digital Storytelling Course. *Contemporary Issues in Education Research*, 8(3), 135–142.
- Huang, X., Dedegikas, C., & Walls, J. (2011). Using multimedia technology to teach modern Greek language online in China: Development, implementation, and evaluation. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 14(1).
- Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I. (2012). A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Journal of Educational Technology and Society*, 15(4),
- Jenkins, M., & Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. *Proceedings Singapore 2007*, 440–444.
- Kim, S. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology*, 18(2), 20–35.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd).
- Ohler, J. (2007). Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity, 13(2), 2–5.
- Pardo, B. S. (2014). Digital storytelling: A case study of the creation, and narration of a story by EFL learners. *Digital Education Review*, 74-84.
- Papadopoulou, S., & Ioannis, S. (2010). The emergence of Digital Storytelling and Multimedia Technology in Improving Greek language teaching and learning: Challenges versus limitations. *Sino-US English Teaching*, 7(4), 1-14.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9–6.
- Prins, E. (2017). Digital storytelling in adult education and family literacy: a case study from rural Ireland. *Learning, Media and Technology*, 42(3), 308–323.
- Ramírez Verdugo, D., & Alonso Belmonte, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English.
- Ranker, J. (2008). Making meaning on the screen: Digital video production about the Dominican Republic. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), 410–422.
- Razmi, M., Pourali, S., & Nozad, S. (2014). Digital Storytelling in EFL Classroom (Oral

- Presentation of the Story): A Pathway to Improve Oral Production. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98(2011), 1541–1544.
- Reinders, H. (2010). Digital storytelling in the foreign language classroom.
- Reyes Torres, A., Pich Ponce, E., & García Pastor, M. D. (2012). Digital storytelling as a pedagogical tool within a didactic sequence in foreign language teaching. *Digital Education Review*, 22.
- Robertson, L., & Hughes, J. M. (2012). “ Thanks for the Assignment ! ”: Digital Stories as a Form of Reflective Practice, *14*(1), 78–91.
- 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. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17–29.
- Rossiter, M., & Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New directions for adult and continuing education*, 2010(126), 37-48.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487–506.
- Santos Green, L. (2013). Language learning through a lens: The case for digital storytelling in the second language classroom. *School Libraries Worldwide*, 19(2), 23–36.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories*. Printice Hall Inc., New Jersey (Vol. 53).
- Sharma, P., & Hannafin, M. J. (2007). Scaffolding in technology-enhanced learning environments. *Interactive learning environments*, 15(1), 27-46.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 6.
- Somdee, M., & Suppasetsee, S. (2007). Developing English speaking skills of thai undergraduate students by digital storytelling through websites. *The Foreign Language Learning and Teaching International Conference*, (1997), 166–176.
- Thang, S. M., Lin, L. K., Mahmud, N., Ismail, K., & Zabidi, N. A. (2014a). Technology

integration in the form of digital storytelling: Mapping the concerns of four Malaysian ESL instructors. *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 311–329.

Thang, S. M., Sim, L. Y., Mahmud, N., Lin, L. K., Zabidi, N. A., & Ismail, K. (2014b). Enhancing 21st Century Learning Skills Via Digital Storytelling: Voices of Malaysian Teachers and Undergraduates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 489–494.

Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2003). Applying computer multimedia storytelling Website in foreign language learning. *Proceedings - 3rd IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT 2003*, 47, 262–263.

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking.; Learning motivation: A year-long experimental study. *Computers and Education*, 59(2), 339–352.

Ελληνική βιβλιογραφία

Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ., & Μειϊμάρης, Μ. (2016). Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6(1Α).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Οδηγός εκπαιδευτικού για το σχεδιαζόμενο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης «Μιλάς Ελληνικά;»

ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΖΟΜΕΝΟ

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

«ΜΙΛΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ;»



<https://emily1kall.wixsite.com/milasellinika>

Φοιτήτρια: Αίμιλη Καλλινίκου

Περιεχόμενα

- 1 Εισαγωγή
- 2 Σκοπός του διαδραστικού περιβάλλοντος
- 3 Εκπαιδευτικοί στόχοι του περιβάλλοντος
- 4 Προαπαιτούμενες γνώσεις- δεξιότητες
- 5 Τεχνικός εξοπλισμός
- 6 Χώρος αξιοποίησης του διαδραστικού περιβάλλοντος
- 7 Ασκήσεις
- 8 Αξιολόγηση των μαθημάτων
- 9 Προβλεπόμενος χρόνος ολοκλήρωσης
- 10 Περιγραφή των λειτουργιών του διαδραστικού περιβάλλοντος
 - 10.1 Αρχική
 - 10.2 Τι ξέρουμε
 - 10.2.1 Άρθρα
 - 10.2.2 Ουσιαστικά
 - 10.2.3 Αιτιατική
 - 10.2.4 Ρήματα
 - 10.2.5 Χρήσιμες εκφρασεις
 - 10.3 Ασκήσεις
 - 10.3.1 Κουίζ
 - 10.3.2 Για πες
 - 10.3.3 Βρες το Πες το
 - 10.3.4 Περίγραψε
 - 10.4 Ας μιλήσουμε
 - 10.4.4 Ας μιλήσουμε
 - 10.4 Επικοινωνία
 - 10.5 Log in/Sign up
- 11 Ενδεικτικός τρόπος χρήσης του διαδραστικού περιβάλλοντος μέσα στη τάξη

1 Εισαγωγή

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στις μέρες μας καθίσταται επιτακτική ανάγκη αφού οι ανάγκες της κοινωνίας τόσο σε επαγγελματικό επίπεδο όσο και σε προσωπικό ολοένα και αυξάνονται. Η εκπαίδευση ενηλίκων και γενικότερα η δια βίου μάθηση συμβάλλει στην διεύρυνση του πνευματικού ορίζοντα των ατόμων και παρέχει ευκαιρίες για ανέλιξη σε όλα τα επίπεδα. Η μόρφωση δεν έχει όρια και δεν σταματά ποτέ. Στην Κύπρο, τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε την έλευση πολλών ανθρώπων από ξένες χώρες με κύριο σκοπό τη μόνιμη εγκατάστασή τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ραγδαία αύξηση του ενδιαφέροντος για εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ο οδηγός αυτός θα φωτίσει τους φιλόλογους καθηγητές και κυρίως τους εκπαιδευτές ενηλίκων όσον αφορά στην χρήση και την λειτουργία του αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος «Μιλάς Ελληνικά».

Το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον σχεδιάστηκε στην δωρεάν διαδικτυακή πλατφόρμα wix και είναι διαθέσιμο μέσω της ιστοσελίδας <https://emily1kall.wixsite.com/milasellinika>. Απευθύνεται σε αλλόγλωσσους ενήλικες οι οποίοι επιθυμούν να βελτιώσουν τις προφορικές τους δεξιότητες.

2 Σκοπός του αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος

Ο μαθησιακός σκοπός είναι η απόκτηση προφορικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω του αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος μάθησης και ενός εναλλακτικού τρόπου προσέγγισης της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Μέσω του περιβάλλοντος αναμένεται ότι οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να μιλούν με αυτοπεποίθηση, παρουσιάζοντας τον εαυτό τους, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα σωστά τόσο γραμματικά όσο και συντακτικά.

3 Εκπαιδευτικοί στόχοι του περιβάλλοντος

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευόμενοι επιδιώκεται να:

1. Νιώθουν μεγαλύτερη άνεση να μιλήσουν τη ελληνική γλώσσα και να αφηγηθούν μια ιστορία με όσο το δυνατόν λιγότερα λάθη.
2. Μιλούν με άνεση, σωστή προφορά και να κάνουν όσο το δυνατό λιγότερα συντακτικά και γραμματικά λάθη.
3. Εντοπίζουν λάθη όταν ακούνε μια πρόταση, και να την επαναλαμβάνουν σωστά..

4. Περιγράφουν εικόνες.
5. Επιλέγουν τη σωστή απάντηση σε κουίζ.

4 Προαπαιτούμενες γνώσεις-δεξιότητες

Οι εκπαιδευόμενοι βάση του επιπέδου Α1, γνωρίζουν κάποιους σημαντικούς κανόνες γραμματικής και σύνταξης. Αυτά υπενθυμίζονται μέσω του αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος στους μαθητάνοντες, όπως για παράδειγμα τα άρθρα, τα ουσιαστικά, η αιτιατική, τα ρήματα και οι χρήσιμες εκφράσεις. Με την ενότητα τι ξέρουμε δίνεται η ευκαιρία στους επισκέπτες του περιβάλλοντος να κάνουν μια γενική επανάληψη ώστε να καλυφθούν τυχόν κενά. Όσον αφορά στην διαχείριση του περιβάλλοντος δεν απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και πλοήγησης στον ιστόχωρο. Επίσης λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητάνοντες είναι ενήλικες, αναμένεται να είναι εξοικειωμένοι με τις βασικές γνώσεις ενός Η/Υ.

5 Τεχνικός εξοπλισμός

Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και ακουστικά.

6 Χώρος αξιοποίησης του διαδραστικού περιβάλλοντος

Το περιβάλλον ενδείκνυται να χρησιμοποιηθεί σε εταιρεία σε χώρο με Η/Υ και έτσι ο κάθε μαθητάνοντας θα έχει την ευκαιρία να εργαστεί ατομικά. Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν Η/Υ προσβάσιμοι, οι μαθητάνοντες θα φέρουν τον προσωπικό τους φορητό υπολογιστή.

7 Ασκήσεις

Το διαδραστικό περιβάλλον περιέχει δραστηριότητες που στόχο έχουν να βοηθήσουν τους μαθητάνοντες να εμπεδώσουν τις γνώσεις που απέκτησαν και να αξιολογηθούν. Στο περιβάλλον δίνεται ένα κουίζ πολλαπλής επιλογής με στόχο να επιλέξουν την σωστή απάντηση, και να λάβουν άμεση ανατροφοδότηση. Επίσης υπάρχουν διάφορες λέξεις στα ελληνικά τις οποίες καλούνται να μεταφράσουν με σκοπό να κάνουν επανάληψη λεξιλόγιο το οποίο ήδη γνωρίζουν. . Επιπρόσθετα τους δίδονται ηχογραφημένες προτάσεις οι οποίες περιέχουν λάθη τα οποία καλούνται να εντοπίσουν και να τις επαναλάβουν ηχογραφώντας την φωνή τους. Τους παρέχονται εικόνες για περιγραφή που συνοδεύονται από βοηθητικές ερωτήσεις. Τελική εργασία είναι η

δημιουργία ενός βίντεο που θα συνοδεύεται από προσωπικές φωτογραφίες και την ηχογραφημένη τους φωνή. Κι εδώ τους δίνονται βοηθητικές και υποστηρικτικές ερωτήσεις. Αυτό θα γίνει μέσω του Monie Maker και το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία Digital Storytelling.

8 Αξιολόγηση των μαθητών

Οι μαθητές θα αξιολογηθούν ως προς τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων τους αλλά και της αφήγησης της ιστορίας τους ή της παρουσίασης ενός προσώπου κτλ. Θα κριθεί ο τρόπος με τον οποίο μιλούν οι μαθητές, δηλαδή η άνεση και η ετοιμότητα, και τα λάθη τα οποία θα κάνουν κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους. Κριτήριο επιτυχίας μέχρι τέσσερα συντακτικά λάθη, τέσσερα γραμματικά, τέσσερα προφοράς και τέσσερα λεξιλογίου αν η προσωπική τους αφήγηση είναι 2 λεπτά και πάνω. Η ιστορία τους πρέπει να ξεπερνά το ένα λεπτό και το κριτήριο επιτυχίας θα προσαρμόζεται ανάλογα με την χρονική διάρκεια κάθε αφήγησης. Επίσης σημαντικό ρόλο θα παίζει η άνεση και η προφορά τους. Οι μαθητές τελειώνοντας την διαδικασία αναμένεται να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και άνεση κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους.

9 Προβλεπόμενος χρόνος ολοκλήρωσης

Ο χρόνος ολοκλήρωσης του μαθησιακού έργου είναι 5 ώρες για μαθήματα με 1 μαθητή και 10 ώρες για γκρουπ.

10 Περιγραφή των λειτουργιών του διαδραστικού περιβάλλοντος για τον εκπαιδευτικό

10.1 Αρχική

Στην αρχική σελίδα υπάρχουν φωτογραφίες από ενήλικες μαθητές για να αντιληφθεί ο εκπαιδευόμενος ότι το περιβάλλον απευθύνεται σε ενήλικες κι όχι σε παιδιά μικρής ηλικίας. Στην αρχική σελίδα παρουσιάζεται ένα βίντεο με τίτλο η ιστορία μου. Σ' αυτό το βίντεο παρουσιάζει η δημιουργός του περιβάλλοντος τον εαυτό της με σκοπό να ενημερωθούν οι επισκέπτες της σελίδας γι' αυτήν αλλά και για να προιδεάσει το κοινό για το τι θα ακολουθήσει μέσα από την πλοήγηση του στο περιβάλλον. Γίνεται μια μικρή νύξη για την δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων με σκοπό να ενισχυθεί το κίνητρο των μαθητών και να συνειδητοποιήσουν την σπουδαιότητα και αξία της εκμάθησης ξένων γλωσσών αλλά και της κατάρτισης τους. Την αρχική

σελίδα συνοδεύουν εικόνες που σχετίζονται με την εκμάθηση ξένων γλωσσών.. Απλές λέξεις όπως ασκήσεις, άκου, γράψε δεν μεταφράζονται γιατί οι ενήλικες μαθητές ήδη έχουν παρακολουθήσει μαθήματα ελληνικών και λαμβάνεται ως δεδομένο ότι τις γνωρίζουν.



Εικόνα 1: Αρχική

10.2 Τι ξέρουμε

Δίπλα από την αρχική σελίδα στο πάνω μέρος της βρίσκεται το μενού, και το κουμπί τι ξέρετε. Με αυτό το κουμπί ενημερώνεται ο επισκέπτης του περιβάλλοντος ότι θα ακολουθήσει μια επανάληψη σε σημαντικούς γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Στο κάτω μέρος της σελίδας δίνονται οι υποενότητες με σύνδεσμό. Δηλαδή πατώντας στη λέξη άρθρα ο μαθητής μεταφέρεται στην αντίστοιχη σελίδα. Αυτό συμβαίνει για όλες τις υποενότητες άρθρα, ουσιαστικά, αιτιατική, ρήματα, εκφράσεις. Υπάρχει δυνατότητα να μεταφερθεί στην επόμενη σελίδα με το κουμπί συνέχισε που βρίσκεται στο κάτω μέρος της σελίδας ή πατώντας στο κουμπί τι ξέρετε μπορεί να επιλέξει την ενότητα την οποία επιθυμεί να διαβάσει.



Εικόνα 2: Τι ξέρουμε

10.2.1 Άρθρα

Στην υποσελίδα άρθρα δίνονται οι απαραίτητες πληροφορίες για τα τρία γένη αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο. Επίσης οι σωστές καταλήξεις διαφοροποιούνται με κόκκινο χρώμα για να είναι πιο αντιληπτές. Τα γένη συνοδεύονται με σύμβολα για να ελαχιστοποιηθούν οι πιθανότητες να μην καταλάβει ο μαθητής τις έννοιες αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο. Στο κάτω μέρος της σελίδας υπάρχει το κουμπί συνέχισε που οδηγεί τον μαθητή στην επόμενη υποσελίδα τα ουσιαστικά.

ΆΡΘΡΑ

Τα άρθρα χωρίζονται σε 3 γένη
Articles have three genders

- Αρσενικό:** ο → ο υπολογιστής
ο αναπήρας
ο φούρνος
- Θηλυκό:** η → η ταβέρνα
η κλινική
- Ουδέτερο:** το → το αυτοκίνητο
το φόρεμα
το σπίτι



Συνέχισε

Εικόνα 3: Άρθρα

10.2.2 Ουσιαστικά

Στην υποσελίδα ουσιαστικά δίνεται μια θεωρητική σύντομη ορολογία για την έννοια. Στη συνέχεια παραδίδονται εικονογραφημένα παραδείγματα για την καλύτερη κατανόηση και επεξεργασία της έννοιας ουσιαστικά. Γίνεται διαχωρισμός σε πρόσωπα, ζώα και πράγματα και υπενθυμίζεται ότι τα ουσιαστικά συνοδεύονται από το κατάλληλο άρθρο.

ΜΙΛΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ; ΑΡΧΙΚΗ ΤΙ ΞΕΡΟΥΜΕ ΑΣ ΑΚΟΥΣΟΥΜΕ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΣ ΜΙΑΣΟΥΜΕ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Τα Ουσιαστικά

Καθαίνω
Ουσιαστικά είναι οι λέξεις που φανερώνουν ένα πρόσωπο ή ζώο ή πράγμα.

πρόσωπα

μαθητής
Άννα
μωρό

ζώα

βάτραχος
γάτα
ποντίκι

πράγματα

γίλιος
ομπρέλα
δέντρο

Πίσω Συνέχισε

Εικόνα 4: Ουσιαστικά

10.2.3 Αιτιατική

Στην υποσελίδα αιτιατική γίνεται αρχή με το ερώτημα γιατί αιτιατική. Δίνονται οι απαντήσεις επιγραμματικά με διάφορα παραδείγματα. Με τα ρήματα έχω, ξέρω, αγαπώ, θέλω πρέπει ο μανθάνοντας να θυμάται ότι υπάρχουν κάποιες αλλαγές στα άρθρα και τα ουσιαστικά. Όπως επίσης και με τις προθέσεις από, σε, με για. Δίνονται οι αλλαγές στα άρθρα, δηλαδή το άρθρο ο γίνεται τον, το άρθρο η την και το παραμένει το. Ένα μεγάλο θαυμαστικό στο τέλος της σελίδας υπενθυμίζει τον κανόνα της αιτιατικής ότι στα αρσενικά ουσιαστικά εκτός από την αλλαγή του άρθρου φεύγει πάντα και το τελικό ς. Τα παραδείγματα είναι στοχευμένα με τα ρήματα και τις προθέσεις να είναι με έντονα μαύρα γράμματα και τις αλλαγές των άρθρων με έντονα κόκκινα γράμματα.

ΜΙΛΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ; ΑΡΧΙΚΗ ΤΙ ΞΕΡΟΥΜΕ ΑΣ ΑΚΟΥΣΟΥΜΕ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΣ ΜΙΑΨΟΥΜΕ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Γιατί αιτιατική;

1. έχω, θέλω, ξέρω, αγαπάω + αιτιατική
Ο Γιάννης έχει **τον** αναπτήρα σου.
Θέλεις **την** ομπρέλα μου;
Η Ελένη κι ο Κώστας **ξέρουν τον** Γιάννη και **την** Άννα.
Ο Νίκος **αγαπάει** πολύ **την** καθηγήτρια του.

2. από, σε, για, με + αιτιατική
Η κυρία Πέτρου είναι **από την** Πάτρα.
Ο φίλος μου μένει (σε) **στον** Πειραιά.
Αυτό το βιβλίο είναι **για τον** Κώστα και **την** Ελένη.
Η Μαρία είναι **με την** φίλη της.

Ο ΤΟΝ
Η ΤΗΝ
ΤΟ ΤΟ

Στα αρσενικά πάντα το ς φεύγει!!
τον Γιάννηξ
τον κήποξ
τον υπολογιστήξ

Συνέχεια

Εικόνα 5: Αιτιατική

10.2.4 Ρήματα

Σ' αυτή την υποσελίδα με όνομα τα ρήματα, της κεντρικής ενότητας τι ξέρουμε, παρέχονται πληροφορίες για το ρήμα είμαι καθώς και τον τύπο Α και τύπο Β σε ενεστώτα χρόνο. Το ρήμα είμαι κλίνεται σε όλα τα πρόσωπα σε ενικό και πληθυντικό αριθμό. Στη συνέχεια δίνεται ο τύπος Α και συνοδεύεται με τον κανόνα ότι σ' αυτόν τον τύπο ανήκουν τα ρήματα που έχουν τον τόνο τους στην δεύτερη συλλαβή και τελειώνουν σε-ω. Υπενθυμίζεται για να αποφευχθούν παρανοήσεις ότι στα ελληνικά οι συλλαβές μετριούνται από το τέλος. Δίνεται και παράδειγμα για να σχηματίσει μια

σωστή εικόνα στο μυαλό του ο εκπαιδευόμενος. Κλίνεται το ρήμα μένω σε όλα τα πρόσωπα, στον ενικό και πληθυντικό αριθμό κι από κάτω υπάρχουν περισσότερα ρήματα που ανήκουν σ' αυτό τον τύπο. Τελευταίος τύπος για την συγκεκριμένη υποσελίδα είναι ο Τύπος Β ο οποίος συνοδεύεται με τον κανόνα ότι εδώ ανήκουν τα ρήματα που τελειώνουν σε -άω, -ώ. Ένα κατατοπιστικό παράδειγμα είναι η κλίση του ρήματος μιλάω. Δίνονται περισσότερα ρήματα που ανήκουν σ' αυτό τον τύπο και οι εκπαιδευόμενοι τα διδάχθηκαν στο παρελθόν. Οι καταλήξεις των ρημάτων είναι γραμμένες με έντονο κόκκινο χρώμα για να είναι πιο αντιληπτές και όπου χρειάζεται χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες, ελληνικά κι αγγλικά.

ΜΕΛΕΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΑ

ΑΡΧΙΚΗ ΤΙ ΣΕΡΟΥΜΕ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΣ ΜΗΧΕΙΟΥΜΕΣ/ΓΚΟΝΩΝΑ

Το ρήμα είμαι

εγώ **είμαι**
 εσύ **είσαι**
 αυτός **είναι**

εμείς **είμαστε**
 εσείς **είστε**
 αυτοί **είναι**

ΤΥΠΟΣ Α

Σ' αυτό το γκρουπ ανήκουν τα ρήματα που τελειώνουν σε -ι and παίρνουν τόνο στη δεύτερη συλλαβή.
 In this group, belongs the verbs that ending in -i and have the accent mark on the second syllable.

εγώ **μένω**
 εσύ **μένεις**
 αυτός **μένει**
 αυτή **μένει**
 αυτό **μένει**

εμείς **μένουμε**
 εσείς **μένετε**
 αυτοί **μένουν**
 αυτές **μένουν**
 αυτό **μένουν**

Περισσότερα ρήματα:
 ζέρω, έχω, φοβάμαι, κόνω,
 γράφω, μαγειρεύω, αναγιώ,
 κλείνω, λούω

ΤΥΠΟΣ Β

Σ' αυτό το γκρουπ ανήκουν τα ρήματα που τελειώνουν σε -άω, -ώ.
 In this group, belongs the verbs that ending in -áw, -ów.

εγώ **μιλάω/ώ**
 εσύ **μιλάς**
 αυτός **μιλάει**
 αυτή **μιλάει**
 αυτό **μιλάει**

εμείς **μιλάμε**
 εσείς **μιλάτε**
 αυτοί **μιλάνε**
 αυτές **μιλάνε**
 αυτό **μιλάνε**

Περισσότερα ρήματα:
 αγαπάω, τραγουδάω, βοηθάω, τρα
 βάνω, μετρώω, γελώω, χτυπάω, φίλο

Μην ξεχνάς ότι αρχίζουμε να μετράμε συλλαβές πάντα από το τέλος.
 Don't forget that we start to count syllables always from the end. pe-**νω**!

Πίσω Σύνδεση

Εικόνα 6: Ρήματα

10.2.5 Χρήσιμες εκφράσεις

Στην υποσελίδα χρήσιμες εκφράσεις υπάρχουν κάποιες φράσεις που ήδη γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι και αναμένεται απ' αυτούς να τις χρησιμοποιούν κάτω από τις σωστές συνθήκες επικοινωνιακού πλαισίου. Επίσης η υπενθύμιση των φράσεων έχει ως σκοπό

την χρήση τους από τους μαθητές στην τελική δραστηριότητα που θα είναι η δημιουργία ενός βίντεο. Δίπλα από κάθε φράση υπάρχει ένα κουμπί που όταν το πατήσει ο εκπαιδευόμενος θα ακούσει την πρόταση που αναγράφεται. Σκοπός αυτού είναι να εξασφαλίσουμε την σωστή προφορά του εκπαιδευόμενου.

Εικόνα 7: Χρήσιμες εκφράσεις

10.3 Ασκήσεις

Στην ενότητα ασκήσεις δίνεται ένα μήνυμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης ότι ο μαθητής έχει ολοκληρώσει την διαδικασία της θεωρίας και τώρα θα προχωρήσει στις ασκήσεις. Στο κάτω μέρος της σελίδας υπάρχει το κουμπί συνέχισε που θα τον μεταφέρει στην πρώτη δραστηριότητα που είναι το κουίζ.

Εικόνα 8: Ασκήσεις

10.3.1 Κουίζ

Πατώντας την επιλογή κουίζ, εμφανίζεται στον χρήστη ένα κουίζ πολλαπλής επιλογής που έχει ως στόχο να αξιολογήσει τον μαθητή. Εδώ οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επιλέξουν την σωστή απάντηση. Οι ερωτήσεις είναι βασισμένες στην ενότητα τι ξέρουμε δηλαδή γίνεται έλεγχος αν έχουν αφομοιωθεί οι κανόνες γραμματικής και σύνταξης που δόθηκαν πριν. Το κουίζ βαθμολογείται από το 10 και ο μαθητής λαμβάνει άμεση ανατροφοδότηση, δηλαδή όταν τελειώσει εμφανίζεται το σκορ το οποίο πέτυχε στην οθόνη του.

ΜΙΛΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

ΑΡΧΙΚΗ ΤΙ ΣΕΡΟΥΜΕ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΣ ΜΑΘΗΣΟΥΜΕ ΕΠΙΒΙΒΑΣΜΟΣ

Διάλεξε την σωστή απάντηση

Η απάντησή είναι μια *

Από πού είστε; *

Από την Κύπρο

Κύπρος

Από η Κύπρος

Στην Κύπρο

Άλλο:

Τι κάνεις; *

Είμαι διηγός

Πάω καλά, ευχαριστώ

Χαίρω πολύ

Όχι, δεν είμαι

Άλλο:

Είσαι παντρεμένη; *

Ναι

-

Εικόνα 9: Κουίζ

10.3.2 Για πες

Στη συνέχεια υπάρχει η δραστηριότητα με τίτλο Για πες με μια σύντομη οδηγία πώς το λέμε αυτό στα ελληνικά . Σ' αυτή την σελίδα υπάρχουν αγγλικές λέξεις.Εδώ ο μαθητής καλείται να ηχογραφήσει την φωνή του και να μεταφράσει στα ελληνικά τις λέξεις που βλέπει στα αριστερά της οθόνης. Σκοπός της δραστηριότητας είναι η εξάσκηση προφορικού λόγου.



Πώς το λέμε αυτό στα ελληνικά;

Family	To laugh
Office	Secretary
It doesn't matter	Monday
Teacher	To work
Week	To listen
To open	Of course
Book	To help
Milk	Waitress
Student	Employee
Small	I think so
Today	Tomorrow

Comments

Voice your opinion about
ΓΙΑ ΠΕΣ

Start recording
(click to add a voice comment)

Want to add a text comment? Start typing here...

No comments yet, be the first one!

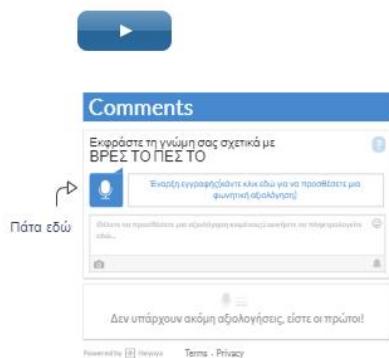
Εικόνα 10: Για πες

10.3.3 Βρες το Πες το

Η δραστηριότητα βρες το πες το περιέχει 6 λανθασμένες προτάσεις ηχογραφημένες από την δημιουργό της σελίδας. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να τις ακούσουν προσεκτικά, να εντοπίσουν τα λάθη και να ηχογραφήσουν την φωνή τους επαναλαμβάνοντας την φράση χωρίς λάθη. Εδώ θα αξιολογείται η ικανότητα τους να ακούνε, να εντοπίζουν τα λάθη και να μιλάνε σωστά.

Βρες το.. Πες το!

Άκουσε, βρες το λάθος, διόρθωσε



Εικόνα 11:Βρες το Πες το

10.3.4 Περίγραψε

Η δραστηριότητα περίγραψε δίνει στον μαθητή δύο εικόνες προς επεξεργασία και περιγραφή. Για να βοηθηθεί ο μαθητής κάτω από κάθε εικόνα υπάρχουν υποστηρικτικές ερωτήσεις με σκοπό να καθοδηγήσουν την σκέψη του και να διευκολύνουν το έργο του. Οι απαντήσεις θα ηχογραφούνται από τον εκπαιδευόμενο μέσω του περιβάλλοντος και της δυνατότητας που τους παρέχει για ηχογράφηση φωνής. Εδώ θα αξιολογείται η σωστή χρήση της γλώσσας και το λεξιλόγιο των μαθητών.

Περίγραψε την εικόνα

1.



Τι βλέπεις στην εικόνα;
Πώς νιώθουν τα άτομα;
Τι φοράνε;
Πόσα μέλη έχει η οικογένεια;
Πού νομίζεις ότι είναι;

Πίσω

2.



Τι βλέπεις στην εικόνα;
Τι κάνουν τα άτομα;
Πού νομίζεις ότι είναι;
Από ποια χώρα νομίζεις ότι είναι;

Συνέχεια

Εικόνα 12: Περίγραψε

10.4.4 Ας μιλήσουμε

Η τελική δραστηριότητα αφορά την εξάσκηση προφορικού λόγου. Οι μαθητές καλούνται να παρουσιάσουν ένα βίντεο που θα συνδυάζει εικόνα με λόγο. Θα ηχογραφήσουν την φωνή τους και θα την προσαρμόσουν με τις προσωπικές τους εικόνες. Δηλαδή θα δημιουργήσουν μια ιστορία όπως το παράδειγμα που δόθηκε στην αρχή από την δημιουργό του περιβάλλοντος. Δίνονται και σημεία τα οποία θα πρέπει να αναφερθούν στο κείμενο. Εδώ αξιολογείται η σωστή χρήση της γλώσσας και οι προφορικές δεξιότητες του εκπαιδευόμενου σε συνθήκες προφορικής ομιλίας. Το βίντεο πρέπει να έχει διάρκεια ενός λεπτού ή και περισσότερων. Βαθμολογείται από τα 10 και αναμένεται οι μαθητές να κάνουν όσο το δυνατόν λιγότερα λάθη. Επίσης σημαντικό ρόλο παίζει η αυτοπεποίθηση τους και σωστή προφορά. Η λογική της δραστηριότητας βασίζεται στην ψηφιακή αφήγηση, στο digital storytelling. Το βίντεο μπορεί να δημιουργηθεί μέσω Movie Maker ή Power Point και να ανεβεί στο περιβάλλον με κωδικούς που θα προστατεύουν τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευόμενων ή απλά να σταλούν προς αξιολόγηση στο προσωπικό email του καθηγητή. Σε τελική φάση όλες οι ιστορίες θα παρουσιαστούν στην τάξη.

ΜΙΛΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ;

Μη ξεχάσεις!

- Ποιος/α είσαι;
- Από πού είσαι;
- Πού μένεις;
- Είσαι παντρεμένος/η;
- Έχεις παιδιά;
- Πού είναι η οικογένεια σου;
- Τι δουλειά κάνεις;
- Τι σου αρέσει/αρέσουν;
- Τι γλώσσες μιλάς;
- Τι αγαπάς πολύ;
- Έχεις ζώα;

Φτιάξε την ιστορία σου στο
Power Point ή στο Movie
Maker!!



Πίσω

Εικόνα 12: Ας μιλήσουμε

10.4 Επικοινωνία

Στη σελίδα επικοινωνία, ο χρήστης, εκπαιδευτικός ή μαθητής, μπορεί να στείλει όποια απορία ή διευκρινιστική ερώτηση σχετικά με το περιεχόμενο της ιστοσελίδας, στη δημιουργό της. Επίσης σ' αυτό το σημείο θα βρείτε και τον οδηγό εκπαιδευτικού.



Επικοινωνία Contact Us

Name *
Email *
Subject
Message

Email: emily1kall@gmail.com

Send

Μόνο για καθηγητές.
Only for teachers.

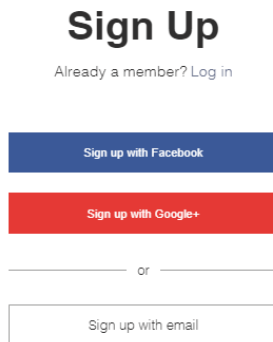


Οδηγός εκπαιδευτικού

Εικόνα 13: Επικοινωνία

10.5 Log in/Sign up

Ο κάθε εκπαιδευόμενος έχει την ευκαιρία να δημιουργήσει τον δικό του λογαριασμό ούτως ώστε να έχει πρόσβαση μόνο αυτός και η δημιουργός της σελίδας στις ηχογραφήσεις του.



Εικόνα 14: Log in/Sign up

11 Ενδεικτικός τρόπος χρήσης του διαδραστικού περιβάλλοντος στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Εκπαιδευόμενοι: 1 Ενήλικας αλλόγλωσσος

Χώρος: Αίθουσα με Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές

Χρόνος: 5 ώρες

Αριθμός μαθητών: 1 άτομο

****Για γκρουπ ο χρόνος υπολογίζεται να είναι ο διπλάσιος (10 ώρες)**

Αριθμός υπολογιστών: Ο κάθε υποψήφιος εκπαιδευόμενος να έχει τον προσωπικό του υπολογιστή

Πρώτη ώρα

Στόχοι:

Ο μαθητής: Να θυμηθεί τις γνώσεις που ήδη έχει αποκτήσει.

Ενότητες από το περιβάλλον: Αρχική

Τι ξέρουμε (άρθρα, ουσιαστικά, αιτιατική)

Δεύτερη ώρα:**Στόχοι:**

Ο μαθητής: Να θυμηθεί τις γνώσεις που ήδη έχει αποκτήσει.

Να εξασκήσει την προφορά του ακούγοντας ηχογραφημένες ελληνικές εκφράσεις.

Ενότητες από το περιβάλλον: Τι ξέρουμε (ρήματα, εκφράσεις)**Τρίτη ώρα:****Στόχοι:**

Ο μαθητής: Να βρει τη σωστή απάντηση στο κουίζ.

Να μεταφράσει τις αγγλικές λέξεις στα ελληνικά ηχογραφώντας τη φωνή του.

Ενότητες από το περιβάλλον: Ασκήσεις (κουίζ, για πες)**Τέταρτη ώρα:****Στόχοι:**

Ο μαθητής: Να ακούει τις ηχογραφημένες προτάσεις, να εντοπίζει τα λάθη που ακούει και να ηχογραφεί ξανά την πρόταση διορθωμένη.

Να περιγράψει δύο εικόνες, κάνοντας σωστή χρήση της γλώσσας, απαντώντας τις βοηθητικές ερωτήσεις ηχογραφώντας την φωνή του.

Ενότητες από το περιβάλλον: Ασκήσεις (Βρες το Πες το, Περίγραψε)**Πέμπτη ώρα:**

Στόχοι:

Ο μαθητής: Να δημιουργεί την δική του ιστορία μέσω Movie Maker ή Power Point ηχογραφώντας την φωνή του και εφαρμόζοντας τους κανόνες που διδάχθηκε.

Ενότητες από το περιβάλλον: Ας μιλήσουμε

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Information Form for Participation in Research

Title of Study	Digital storytelling in the learning of Greek as a second language: Improving speaking.
Purpose of Study	The purpose of the study is to help people who learn the Greek language to overcome any difficulties they face during their attempts to speak greek, to speak greek with confidence and to make fewer mistakes through digital storytelling.
Description of the Study Procedures	At the beginning of the research the participant will interact with the online environment “Do you speak Greek?” which was created by the researcher. The theoretical part, the grammatical rules and the vocabulary practice will help the student in the activities that will follow. A series of exercises such as, describing pictures, pronouncing words and repeating sentences will lead the student to the last activity which is the digital story telling.
Completion time	12 hours
Benefits of Being in the Study	The benefits of participation are: Develop confidence by speaking. Vocabulary Practice. Recall syntactic and grammatical rules. Integrating technology in the classroom
Confidentiality	Each participant will have his own account with his / her own personal codes. Only the researcher will be able to access the video that will be created as part of digital storytelling. The real names of participants will not be used. They will be replaced with either pseudonyms or numbers, .e.g. Student 1.
Right to Refuse or Withdraw	The person's participation in the research is voluntary and the participant has the right to withdraw from the research at any stage of the research without any consequences for him / her.

	The investigation requires the consent of the individual by signing his or her consent to participate in the research.
More information about this study	The research is conducted by Aimili Kallinikou, postgraduate student of the Cyprus University of Technology and is part of the Master's thesis of the postgraduate program "New Technologies for Learning and Communication". For questions, more information or clarifications, please contact the researcher at 99141340 or email emily_kall@hotmail.com. To submit a complaint, please contact Dr. Nikolas Tsapatsoulis, on behalf of the Cyprus University of Technology, at 2500 2614 or by email nicolas.tsapatsoulis@cut.ac.cy.

Consent Form

Study Title: Digital storytelling in the learning of Greek as a second language: Improving speaking.

Contact info:

Name: Aimili Kallinikou

Email: emily1kall@gmail.com

emily_kall@hotmail.com

Phone number: 99141340

Your signature below indicates that you have decided to volunteer as a research participant for this study, and that you have read and understood the information provided above. You will be given a signed and dated copy of this form to keep, along with any other printed materials deemed necessary by the study researcher.

Participant's

Name (print):

Participant's
Signature:

Date:

Researcher's
Signature:

Date:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Διαγνωστικό Δοκίμιο – Επίπεδο Α1

Εξέταση Προόδου

Βαθμολογία:

Όνομα: _____

Ημερομηνία: _____

Διδακτικά εγχειρίδια: Επικοινωνήστε Ελληνικά Α1, Κλεάνθης Αρβανίτης και Φρόσω Αρβανιτάκη

ΑΣΚΗΣΗ 1: Διαλέξτε το σωστό άρθρο. (9 μονάδες)

1. / η / το αναπτήρας
2. ο / η / το εφημερίδα
3. ο / η / το αυτοκίνητο
4. ο / η / το πελάτης
5. ο / η / το υπολογιστής
6. ο / η / το όνομα
7. ο / η / το βιβλιοθήκη
8. ο / η / το φακός
9. ο / η / το τραπέζι
10. ο / η / το μάθημα

ΑΣΚΗΣΗ 2: Γράψτε το αρσενικό ή το θηλυκό. (9 μονάδες)

Αρσενικό

Θηλυκό

1.ελεύθερος

ελεύθερη

2. _____

δασκάλα

3. γραμματέας

4. _____

αδελφή

5.ωραίος

6.γιατρός

7. _____

πρώτη

8. μεγάλος

9. _____

καθηγήτρια

10.φοιτητής _____

ΑΣΚΗΣΗ 3: Βάλτε τη σωστή κατάληξη. (6 μονάδες)

1.Η Μπίρχιτ είναι Ολλανδέζα

2.Ο Μάριο είναι Ιταλο.

3.Ο Τάρο είναι Γιαπωνέζος.

4.Η Σουζάν είναι Αγγλίδα.

5.Ο Μπράιαν είναι Καναδός.

6.Ο Γιάννης είναι Έλλην.

7.Η Χουάνα είναι Ισπανίδα.

ΑΣΚΗΣΗ 4: Γράψτε τον αριθμό. (7 μονάδες)

1. Διακόσια δεκατρία (ευρώ)

(213)

2. _____ (λίρες)

(1.653)

3. _____ (ρούβλια)

(56.104)

4. _____ (ευρώ)

(400.400)

5. _____ (λίρες)

(890.000)

6. _____ (γιεν)

(3.300.00)

7. _____ (δολάρια)

(180.000.000)

8. _____ (ευρώ)

(25.569)

ΑΣΚΗΣΗ 5: Γράψτε τα αντίθετα. (11 μονάδες)

1. φτηνή ακριβή

2. ωραίος _____

3. μακριά _____

4. μικρό _____ 5. π.μ _____ 6. καινούργια _____
7. νωρίς _____ 8. πάω _____ 9. όχι _____
10. αριστερά _____ 11. βράδυ _____ 10. πάντα _____

ΑΣΚΗΣΗ 6: Βάλτε τα ρήματα στον σωστό τύπο. (11 μονάδες)

1. Εμείς δε μιλάμε ελληνικά καλά. (μιλάω)
2. Πού _____, Μαρία; (δουλεύω)
3. Η Ειρήνη _____ τον Νίκο. (αγαπάω)
4. Εσείς από πού _____ τώρα; (έρχομαι)
5. Τα παιδιά τους δεν _____ καλά. (τρώω)
6. Η γυναίκα μου κι εγώ δεν _____ σινεμά πολύ συχνά. (πάω)
7. Ο Χουάν _____ πολύ καλά. (οδηγώ)
8. Εσείς συνήθως _____ νωρίς; (κοιμάμαι)
9. Η πτήση για Παρίσι _____ στις 2:10 το μεσημέρι; (φεύγω)
10. Ο πατέρας και η μητέρα του _____ στη Θεσσαλονίκη, (μένω)
11. Εσύ τι ώρα _____ το πρωί; (ξυπνάω)
12. Πώς _____ στη δουλειά κύριε Αναστασίου; (έρχομαι)

ΑΣΚΗΣΗ 7: Βάλτε ουσιαστικά και επίθετα στην ονομαστική ή την αιτιατική. (9 μονάδες)

1. Η Μαίρη δε θέλει την παλιά τηλεόραση. (η παλιά τηλεόραση)
2. Μ'αρέσει πολύ _____. (το καινούργιο βιβλίο)
3. Ξέρετε _____; (ο Ρώσος διπλωμάτης)
4. Ποιά είναι αυτή _____; (η ωραία κυρία)
5. Δε θέλω _____. (το μικρό τασάκι)
6. Εμείς ξέρουμε _____. (η μεγάλη αδελφή)
7. Αυτός εδώ _____ είναι πολύ ακριβός. (ο μικρός αδερφός)
8. Το βιβλίο είναι για _____. (η καινούργια μαθήτριά)
9. Τα παιδιά θέλουνε _____. (το ακριβό αυτοκίνητο)
10. Μου αρέσει _____. (το μεγάλο σπίτι)

ΑΣΚΗΣΗ 8: Γράψτε την ερώτηση. (11 μονάδες)

1. Από πού είναι ο Μάικ; Είναι από την Αμερική.
2. _____; Είναι ο καθηγητής μας.
3. _____; 25697415
4. _____; Ναι, υπάρχει μια δίπλα στο σινεμά.
5. _____; Ναι, έχουμε 2 αγόρια.
6. _____; Όχι, είμαι ελεύθερος.
7. _____; Είμαι 37 χρονών.
8. _____; Λέγομαι Κώστας Παπακώστας.
9. _____; 35 ευρώ και 20 σεντς.
10. _____; Ναι, μ' αρέσει πολύ.
11. _____; Έρχομαι από το σπίτι.
12. _____; Πολύ καλά, ευχαριστώ.

ΑΣΚΗΣΗ 9: Απαντήστε. (11 μονάδες)

1. Πώς σε λένε; _____.
2. Από πού είσαι; _____.
3. Πού μένεις; _____.
4. Έχεις κινητό; _____.
5. Μιλάς ελληνικά; _____.
6. Είσαι παντρεμένος; _____.
7. Έχεις παιδιά; _____.
8. Τι δουλειά κάνεις; _____.
9. Τι ώρα ξυπνάς το πρωί; _____.
10. Το αυτοκίνητο σου είναι παλιό; _____.
11. Πού μαθαίνεις ελληνικά; _____.

ΑΣΚΗΣΗ 10: Γράψτε τι ώρα είναι. (5 μονάδες)

1. (2:10 μ.μ.) Είναι δύο και δέκα το μεσημέρι.
2. (6:10 π.μ.) _____.
3. (12:45 μ.μ.) _____.

4.(5:25 μ.μ.) _____.

5.(8:55 π.μ.) _____.

6.(9:15 μ. μ) _____.

ΑΣΚΗΣΗ 11: Διαλέξτε το σωστό. (11 μονάδες)

1.Ο αδερφός μου έρχεται στο σπίτι **β** Κυριακή.

α.στην β.την γ.η

2.Ο καθηγητής μας είναι _____ χρονών.

α.σαραντά τριών β. σαραντά τρεις γ.σαραντά τρία

3.Υπάρχει _____ αναπήρας στο σπίτι;

α.κανένα β.καμιά γ.κανένας

4.Το κατάστημα είναι ανοιχτό από _____ 8 π.μ. έως _____ 5 μ.μ.

α.στις/στις β.τις/τις γ.την/την

5. _____ μάθημα είναι εύκολο.

α.Αυτό το β.Αυτή η γ.Αυτόν τον

6.Το σπίτι μου είναι κοντά _____ κέντρο.

α.σε β.από το γ.στο

7.Θα ήθελα _____ καφέ και _____ τυρόπιτα.

α.έναν/μια β.ένας/μια γ.μια/ένα

8.Ξέρω _____ καθηγήτρια. Είναι πολύ καλή.

α.αυτή την β.αυτή η γ.αυτόν τον

9.Πώς λέτε στα ελληνικά “television”;

α.Πώς σε β.Πού γ.Πώς

10.Συγγνώμη,ποιος _____;

α.εσύ β.είστε γ.εσείς

11.Ο Όσκαρ _____ καθόλου ελληνικά.

α.δε μιλάει β.μιλάει γ.όχι μιλάει

12. Τα λέμε στις 4:00 _____ απόγευμα.

α. η β.την γ.το

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

Ερωτηματολόγιο κινήτρων και στρατηγικών μάθησης

Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

1 (not at all true of me)

6 (very true of me)

Task value

Interest 1 I am very interested in learning how to speak Greek in this course.

1 2 3 4 5 6

2 I like the subject matter of this course (especially learning how to speak Greek).

1 2 3 4 5 6

Importance

3 It is important for me to learn how to speak Greek in this course.

1 2 3 4 5 6

4 Understanding how to speak Greek is very important to me.

1 2 3 4 5 6

Usefulness

5 I think I will be able to use what I learn in this course in my everyday life.

1 2 3 4 5 6

6 I think the course material in this course is useful for me to learn how to speak Greek

1 2 3 4 5 6

Self-efficacy

7 I'm confident I can understand Greek and speak Greek to other people.

1 2 3 4 5 6

8 I'm certain I can learn how to speak Greek.

1 2 3 4 5 6

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

Πρωτόκολλο συλλογής δεδομένων

1. Υπογραφή εγγράφων ενημέρωσης και συγκατάθεσης και από την πειραματική κι από την ομάδα ελέγχου.
2. Διαγνωστικό τεστ και στις 2 ομάδες για επαλήθευση του γνωστικού τους επιπέδου όσον αφορά στην ελληνική γλώσσα.
3. Συμπλήρωση πρώτου ερωτηματολογίου «πριν την παρέμβαση» και στις δύο ομάδες.
4. Π.Ο: Ηχογράφηση προφορικού λόγου μέσα από μια σειρά βοηθητικών ερωτήσεων που δίνονται στους εκπαιδευόμενους. Ακολουθεί παραδοσιακή διδασκαλία με περιεχόμενο και προφορικές ασκήσεις ίδιες με αυτές του περιβάλλοντος. Επανάληψη αρχικής άσκησης, ηχογράφησης λόγου με τις ίδιες βοηθητικές ερωτήσεις που δόθηκαν στην αρχή.
Ο.Ε: Ηχογράφηση προφορικού λόγου μέσα από μια σειρά βοηθητικών ερωτήσεων (ίδιες ερωτήσεις που δίνονται και σε Π.Ο.) που δίνονται στους εκπαιδευόμενους. Δίνεται το link του αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος. Ο καθένας με τον προσωπικό του υπολογιστή κάνει εγγραφή στο περιβάλλον. Διαβάζει την θεωρία και συνεχίζει με τις ασκήσεις που αφορούν την προφορική εξάσκηση. Τέλος καλείται ο κάθε εκπαιδευόμενος να απαντήσει τις βοηθητικές ερωτήσεις που του δόθηκαν στην αρχή με την διαφορά τώρα ότι θα συνδυάζει τις απαντήσεις του με εικόνες και θα δημιουργήσει ένα βίντεο, δηλαδή μια ψηφιακή αφήγηση.
5. Οι ενήλικες που συμμετέχουν στη δραστηριότητα είναι ηλικίας 28-35 ετών και είναι υπάλληλοι ξένων εταιριών.
6. Στην πρώτη επαφή των εκπαιδευομένων με το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον, η καθηγήτρια ενημερώνει ότι πρέπει να κάνουν εγγραφή και να μην αφήσουν πίσω κάποια σελίδα. Κατά την αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον η καθηγήτρια δεν απαντά σε ερωτήσεις τύπου «αυτό είναι σωστό ή μπορείτε να το ελέγξετε» και επεμβαίνει μόνο εάν υπάρχει τεχνικό πρόβλημα. Επίσης τονίζει ότι οι ασκήσεις είναι ηχογράφηση φωνής και μπορούν να ακούσουν την απάντησή τους ή να την αλλάξουν όσες φορές θέλουν πριν πατήσουν post.
7. Σκοπός είναι οι ενήλικες που γίνονται χρήστες του περιβάλλοντος να είναι ανεξάρτητοι κατά τη διάρκεια της μάθησής τους και να διορθώνουν μόνοι τους τα λάθη τους.

8. Οι ψηφιακές αφηγήσεις αποστέλλονται με πλήρη εμπιστευτικότητα στο email της καθηγήτριας.
9. Ακολουθεί το δεύτερο ερωτηματολόγιο «μετά την παρέμβαση» το οποίο είναι ακριβώς ίδιο με το αρχικό και πάλι συμπληρώνεται από τους εκπαιδευόμενους και των δύο ομάδων (Π.Ο, Ο.Ε.).