



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1,  
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.**

**ΜΟΥΖΟΥΡΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2020

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ  
ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.**

**TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO B1 LEVEL STUDENTS,  
USING DIGITAL STORYTELLING.**

**ΜΟΥΖΟΥΡΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ**

**ΑΜ:4132017023**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΦΩΚΙΔΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΕΠΙΚ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΒΑΣΙΛΕΙΑ ΚΑΖΟΥΛΛΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ.

ΣΟΦΟΣ ΑΛΙΒΙΖΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2020

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

### ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Η διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα σε επίπεδο B1, μέσα από περιβάλλον ψηφιακής αφήγησης.*

\*

*Teaching English as a Foreign Language to B1 level students, using digital storytelling*

**ΜΟΥΖΟΥΡΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ**

Επιβλέπων: Φωκίδης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 24 Ιανουαρίου 2020

1. Φωκίδης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου
2. Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου
3. Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου



ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2020

## **Αφιέρωση**

Αφιερώνω την παρούσα μεταπτυχιακή εργασία στους γονείς μου Καλλιόπη και Ιωάννη για την συνεχή στήριξή τους σε κάθε μου επαγγελματικό και όχι μόνο βήμα, καθώς και στην παιδική και επιστήθια μου φίλη Μαρία χωρίς της οποίας την στήριξη δεν θα είχα καταφέρει να την ολοκληρώσω.

## Ευχαριστίες

Όπως συνηθίζεται σε κάθε ερευνητικό έργο, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν και μου συμπαραστάθηκαν τόσο υλικά όσο και ηθικά κατά τη διάρκεια της συγγραφικής μου προσπάθειας.

Ξεκινώντας, θα ήθελα να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στον καθηγητή και επιβλέποντα αυτής της εργασίας τον κ. Εμμανουήλ Φωκίδη για την βοήθεια του και τις συμβουλές του όλο αυτόν τον καιρό. Οι διορθώσεις και οι σχολιασμοί ήταν απαραίτητοι καθώς και η καθοδήγησή του σε ένα τέτοιο έργο.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής, τους κ. Βασιλεία Καζούλλη και Αλιβίζο Σοφό για την αρωγή και υποστήριξή τους καθώς και τις πολύτιμες υποδείξεις τους.

Επιπλέον, στην εργοδότη και συνάδελφό μου κ. Άννα Κλωνάρη οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ για την υλική και όχι μόνο υποστήριξη καθώς με μεγάλη της χαρά μου παραχώρησε τόσο τάξεις όσο και υπολογιστές μέσα στο Κέντρο Ξένων Γλωσσών Κλωνάρη στην Κάλυμνο για να φέρω εις πέρας με μεγαλύτερη ευκολία και άνεση το ερευνητικό μου έργο.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τον σύζυγό μου που σαν πυξίδες μου έδειχναν τον δρόμο κάθε φορά που χανόμουν μέσα στις σκέψεις, τις απορίες και τις ανησυχίες μου.

## Πίνακας Περιεχομένων

Αφιέρωση.....	3
Ευχαριστίες.....	4
Κατάλογος εικόνων .....	8
Κατάλογος πινάκων.....	9
Ακρωνύμια.....	11
Απόδοση όρων .....	12
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	14
ABSTRACT.....	16
Εισαγωγή .....	17
1. Διδακτική της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα.....	21
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση των Ανθρωπιστικών και Παιδαγωγικών Επιστημών.....	21
1.2 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «Διδακτική».....	22
1.3 Οι θεωρίες εκμάθησης της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα και μοντέλα μαθησιακών στυλ ...	23
1.3.1 Η μιχεβιοριστική ή συμπεριφοριστική θεωρία της μάθησης .....	24
1.3.2 Η ανακαλυπτική θεωρία της μάθησης .....	25
1.3.3 Ο Γνωστικός κονστρουκτιβισμός- εποικοδομητισμός .....	26
1.3.4 Ο Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός- εποικοδομητισμός.....	28
2. Η σημασία της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα.....	30
2.1 Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Ευρώπη .....	31
2.2 Η διδασκαλία της Αγγλικής στην Ελληνική Ιδιωτική και Δημόσια εκπαίδευση .....	33
2.3 Διδακτικό υλικό και πρόγραμμα σπουδών.....	35
2.4 Η Αξιολόγηση.....	36
3. Γλώσσα και πολιτισμός .....	38
3.1. Η διδασκαλία της Αγγλικής μέσα από τη λογοτεχνία .....	39
3.2. Αμερικάνικοι Μύθοι και ιστορίες.....	41
3.2.1. Η συμβολή του πολιτισμικού στοιχείου στην εκμάθηση μιας γλώσσας .....	42
3.3 Κοινωνιογλωσσολογία .....	43
3.4 Σημασιολογία και Πραγματολογία.....	45
4. Συμπεράσματα.....	47
5. ΤΠΕ στην εκπαίδευση .....	48
5.1 ΤΠΕ στην εκμάθηση ξένων γλωσσών .....	50
5.2 ΤΠΕ στην εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα .....	51
5.3 Συμπεράσματα .....	53

6. Ψηφιακή Αφήγηση .....	55
6.1 Ιστορική αναδρομή .....	55
6.2 Ορισμός Ψηφιακής Αφήγησης .....	56
6.3 Είδη Ψηφιακής Αφήγησης .....	57
6.4 Παιδαγωγική αξιοποίηση Ψηφιακής Αφήγησης .....	58
6.5 Πλεονεκτήματα και περιορισμοί στη χρήση Ψηφιακής Αφήγησης στην εκπαίδευση .....	60
6.6 Ψηφιακή Αφήγηση και διδασκαλία Αγγλικής γλώσσας .....	62
6.7 Συμπεράσματα .....	64
7. Προβληματισμός της έρευνας και παρουσίαση προγράμματος .....	65
7.1 Επιλογή του προγράμματος της έρευνας .....	65
7.2 Παρουσίαση του προγράμματος Story Maker 2 .....	65
7.3 Παρουσίαση διαθέσιμων εφαρμογών και λειτουργιών του προγράμματος .....	66
8. Μεθοδολογία .....	74
8.1 Δείγμα .....	74
8.2 Ερευνητικός Σχεδιασμός .....	74
8.2.1 Επιλογή προγράμματος .....	74
8.2.2 Σχεδιασμός Διδασκαλιών .....	75
8.2.3 Σχέδια Διδασκαλίας .....	76
8.3 Ερευνητικά Εργαλεία .....	96
8.4 Πραγματοποίηση Διδασκαλιών .....	97
8.5 Συλλογή και Επεξεργασία Αποτελεσμάτων .....	98
9. Αποτελέσματα της έρευνας .....	99
9.1 Εισαγωγή .....	99
9.2 Αποτελέσματα .....	99
9.3 Ανάλυση Αποτελεσμάτων .....	101
9.3.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων Ψηφιακής Αφήγησης .....	101
9.3.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης .....	109
9.3.3 Σύγκριση Ψηφιακής με Κανονική (χειρόγραφη) Αφήγηση .....	118
9.3.4 Σύγκριση με βάση το φύλο .....	119
9.3.5 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου .....	120
10. Συζήτηση .....	123
11. Συμπεράσματα .....	128
Βιβλιογραφία .....	131
Παράρτημα Ι .....	140

<b>Παράρτημα II</b> .....	157
<b>Παράρτημα III</b> .....	214
<b>Παράρτημα IV</b> .....	224
<b>Παράρτημα V</b> .....	228



## **Κατάλογος εικόνων**

**Εικόνα 2.1** Τα αγγλικά ως επίσημη γλώσσα ή γλώσσα πλειοψηφίας

**Εικόνα 7.1** Εύρεση του λογισμικού στον υπολογιστή και επιλογές χρήσης.

**Εικόνα 7.2** Αρχική οθόνη λογισμικού- προγράμματος

**Εικόνα 7.3** Σειρές εργαλείων

**Εικόνα 7.4** Εργαλεία και χρήση λεξικού

**Εικόνα 7.5** Επιλογή γλώσσας

**Εικόνα 7.6** Επιφάνειες εργασίας- Background

**Εικόνα 7.7** Εισαγωγή χαρακτήρων και κλιπ

**Εικόνα 7.8** Εισαγωγή ζώων

**Εικόνα 7.9** Αναζήτηση θεματικής ενότητας

**Εικόνα 7.10** Πίνακας εντολών

**Εικόνα 7.11** Πίνακας εντολών

**Εικόνα 7.12** Αναπαραγωγή αφήγησης

**Εικόνα 7.13** Επόμενη και προηγούμενη σελίδα αφήγησης

**Εικόνα 7.14** Ηχογράφηση ηχητικού κλιπ

**Εικόνα 7.15** Παράδειγμα ολοκληρωμένης εικόνας από ψηφιακή αφήγηση που δημιουργήθηκε στα πλαίσια αυτής της έρευνας

## **Κατάλογος πινάκων**

**Πίνακας 9.1** Συγκεντρωτικός πίνακας βαθμολογίας ψηφιακής και χειρόγραφης αφήγησης

**Πίνακας 9.2** Αποτελέσματα Ψηφιακής Αφήγησης στην 1<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης

**Πίνακας 9.3** Αποτελέσματα Ψηφιακής Αφήγησης στην 2<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

**Πίνακας 9.4** Αποτελέσματα Ψηφιακής Αφήγησης στην 3<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης

**Πίνακας 9.5** Αποτελέσματα Ψηφιακής Αφήγησης στην 4<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης

**Πίνακας 9.6** Αποτελέσματα Ψηφιακής Αφήγησης στην 5<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης

**Πίνακας 9.7** Αποτελέσματα Ψηφιακής Αφήγησης στην 6<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

**Πίνακας 9.8** Αποτελέσματα Ψηφιακής Αφήγησης με βάση τις έξι παρεμβάσεις.

**Πίνακας 9.9** Αποτελέσματα Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης στην 1<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

**Πίνακας 9.10** Αποτελέσματα Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης στην 2<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

**Πίνακας 9.11** Αποτελέσματα Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης στην 3<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης

**Πίνακας 9.12** Αποτελέσματα Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης στην 4<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

**Πίνακας 9.13** Αποτελέσματα Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης στην 5<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης

**Πίνακας 9.14** Αποτελέσματα Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης στην 6<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

**Πίνακας 9.15** Αποτελέσματα Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης με βάση τις έξι παρεμβάσεις.

**Πίνακας 9.16** Συγκεντρωτικός βαθμολογικός πίνακας παρεμβάσεων στις ομάδες Ψηφιακής και Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης

**Πίνακας 9.17** Συγκεντρωτικός βαθμολογικός πίνακας στις ομάδες Ψηφιακής και Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

**Πίνακας 9.18** Επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης

## **Ακρωνύμια**

Γ1: μητρική γλώσσα

Γ2: δεύτερη γλώσσα

L1: Language 1

L2: Language 2

ΚΕΠΑ: Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα

ΤΠΕ: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

ΕΠΣ-ΞΓ: Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών

CALL: Computer Assisted Language Learning

MALL: Mobile Assisted Language Learning

CDS: Center of Digital Storytelling

## Απόδοση όρων

Enactive: πραξιακός

Iconic: εικονικός

Symbolic: συμβολικός

ESL/English as a Second Language: Η διδασκαλία της Αγγλικής ως Δεύτερη Γλώσσα

EFL/ English as a Foreign Language: Η διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα

CEFR/Common European Framework of Reference for Languages: Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες

L1/Language 1: μητρική γλώσσα

L2: Language 2: δεύτερη γλώσσα

Cognitivism: γνωστικισμός

Short-term: μακροπρόθεσμος

Long-term: βραχυπρόθεσμος

Working memory: ενεργός μνήμη

Scaffolding: υποστηρικτική βοήθεια στη διαδικασία μάθησης

Constuere: κατασκευάζω, δημιουργώ· λατινικό απαρέμφατο

Story Maker 2: εφαρμογή δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης

Tall tale: μυθοπλαστική διήγηση

Folk-tale: παραδοσιακή ιστορία

Fake lore: ψευδοπαράδοση

Social markers: κοινωνικοί δείκτες

Speech style: επικοινωνιακό στυλ

Hopi: ιθαγενείς της Βόρειας Αμερικής

Project: εργασία

Interaction: διάδραση

Feedback: ανατροφοδότηση

Interaction: διάδραση

Curriculum: πρόγραμμα σπουδών

Background: φόντο, παρασκήνιο

Opaque/non-transparent language: αδιαφανής γλώσσα

Transparent language: διαφανής γλώσσα

Conditioning: εξάρτηση

Grammar translation method: μέθοδος εκμάθησης της γλώσσας μέσω μετάφρασης και κατανόησης γραμματικής

Communicative approach: επικοινωνιακή προσέγγιση

Reading: κατανόηση κειμένου

Listening: ακουστική κατανόηση

Speaking: προφορικός λόγος

Writing: γραπτή παραγωγή λόγου

Non-native language: μη μητρική γλώσσα

New media narrative: αφήγηση με χρήση νέων μέσων

Transmedia storytelling: αφήγηση με χρήση πολλαπλών πλατφόρμων και εφαρμογών

Terraforming: γαιοπλασία

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιείται την προσπάθεια διεξαγωγής συγκριτικής και ποιοτικής μελέτης εστιάζοντας κατά κύριο λόγο στην επίδραση που έχει η ψηφιακή αφήγηση στην εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένης/διεθνούς γλώσσας. Το πλαίσιο διδασκαλίας για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πείραμα αφορά σε δυο ομάδες τεσσάρων μαθητών η κάθε μία, φροντιστηριακού περιβάλλοντος οι οποίοι συμμετείχαν κατ' επιλογή στην έρευνα. Παράλληλα, και οι οκτώ μαθητές ανήκουν σε Β1 πιστοποιημένο επίπεδο γλωσσομάθειας και θεωρούνται ανεξάρτητοι και ευφραδείς χρήστες της Αγγλικής, ωστόσο διαφοροποιούνται όλοι αναμεταξύ τους σε ότι αφορά την ικανότητά τους στην γραφή, την κατανόηση ιδεών και κειμένου καθώς και την επαφή τους με την τεχνολογία. Με βάση λοιπόν τις εν λόγω διαφορές τους και την γενικότερη ερευνητική εργασία, διαμορφώνονται αντίστοιχα και τα αποτελέσματα της.

Τα ερωτήματα τα οποία διερευνώνται καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας σχετίζονται άμεσα με τον κύριο σκοπό της, ο οποίος είναι να εξετάσει το κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση σε συνδυασμό με κείμενα και υλικό παρμένο από Αμερικάνικους μύθους και ιστορίες της Άγριας Δύσης και των αυτόχθονων πληθυσμών της μπορούν να βοηθήσουν στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Ένα επιπρόσθετο ερευνητικό ερώτημα αφορά στο κατά πόσο μπορεί η χρήση ψηφιακής αφήγησης να βελτιώσει το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών και συνδυαστικά να αυξήσει την εναλλαγή λέξεων και τη γενικότερη χρήση λεξιλογίου καθώς και να καλυτερεύσει τη χρήση περιγραφικών εκφράσεων, επιθετικών προσδιορισμών και χαρακτηρισμών σε επίπεδο γλωσσομάθειας Β1. Παράλληλα, εξετάζεται το κατά πόσο μέσα στα πλαίσια της ψηφιακής αφήγησης και συγκριτικά με μια παραδοσιακή-χειρόγραφη, οι μαθητές είναι σε θέση να εναλλάσσουν με επιτυχία παρελθοντικούς χρόνους, χρησιμοποιώντας σωστά τη χρονική ακολουθία πράξεων και γεγονότων με τη βοήθεια χρονικών λέξεων και χρονικών συνδέσμων.

Για να απαντηθούν συνεπώς τα παραπάνω ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκε ειδικά διαμορφωμένο υλικό κατάλληλο για Β1 επίπεδο γλωσσομάθειας το οποίο σε συνδυασμό με χορήγηση ερωτηματολογίων και κλείδες παρατήρησης καθώς και ημερολόγιο το οποίο κράτησα στα πλαίσια της ποιοτικά προσανατολισμένης έρευνας, διαμόρφωσαν τα αποτελέσματα που φαίνεται να απαντούν στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα παρά τους κάποιους περιορισμούς που προέκυψαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας.

Συνοπτικά, αυτή η μικρής κλίμακας ποιοτική μελέτη αισιοδοξεί να συμβάλει σε περαιτέρω έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο και να αποτελέσει κίνητρο στη ενσωμάτωση και χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση και εκμάθηση ξένων γλωσσών.

**Λέξεις κλειδιά:** ψηφιακή αφήγηση, επίπεδο γλωσσομάθειας B1, ποιοτική έρευνα, διδακτική της Αγγλικής ως ξένης/διεθνούς γλώσσας



## **ABSTRACT**

This particular dissertation is associated with an attempt to conduct a small-scale comparative and qualitative research that focuses on the impact that digital storytelling has on EFL learners. This particular teaching experiment was conducted in two groups of four students each. All students-participants were carefully chosen and belonged to the same class in the private center for foreign languages. Additionally, the students were all certified independent and fluent users of the B1 CEFR level in English. Nevertheless, they were all characterized by various distinct differences as far as their ability to write, to understand concepts and to use technology is concerned. Based therefore on these differences and the overall research, various conclusions were reached.

The questions thoroughly examined are vastly associated with the main purpose of this research, which is to what extent does digital storytelling, when in conjunction with forms of literature such as the American myth and the Wild West legends, assist with a better and deeper understanding and learning of the English language. Another question that arises is whether and how the use of digital storytelling could be proven useful towards enhancing the cultural awareness of EFL students while increasing the interchangeability of newly acquired vocabulary and ameliorating the descriptive language used in B1 CEFR level. What is also being examined is the proper use of the past tenses in English as well as the use of connectors both in the digital and the written format.

For this particular research and to answer the questions presented above, the students-sample were offered with specifically designed material adhering to the B1 level standards. Additionally, the aforementioned were provided with questionnaires while class observations sheets and diary were regularly kept throughout the sessions.

To conclude, this small-scale qualitative research could be considered as a contribution or a further research stimulus on this particular field as well as a form of motivation towards incorporating the use of digital storytelling in education and foreign language teaching.

**Keywords:** digital storytelling, B1 language level, CEFR, qualitative research, EFL teaching



## Εισαγωγή

Για νέους ηλικιακά μαθητές, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αποτελεί ένα σημαντικό βήμα κυρίως όταν αυτή συνδυάζεται με τη χρήση της τεχνολογίας. Η προηγμένη τεχνολογία είναι καθημερινά στη διάθεση και τη χρήση των νέων και ας μην λησμονηθεί ότι έχει επίκεντρο τη ζωή τους αυτή καθαυτή αφού χρησιμοποιείται από τους ίδιους για δικό τους όφελος. Όσοι διδάσκονται συνεπώς μια ξένη γλώσσα και κατά κύριο λόγο οι νεαροί μαθητές, τη διδάσκονται άκρως χρησιμοθηρικά δίχως να ανακαλύπτουν τα πολιτισμικά στοιχεία του λαού της, τη λογοτεχνία και την πραγματική ουσία της γλώσσας αυτής. Παράλληλα, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας συνεπάγεται με τη διεύρυνση των μαθησιακών οριζόντων καθώς και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητευόμενου, πράγμα που μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη πολιτισμική και πολυπολιτισμική μέθεξη του εκπαιδευόμενου με τη γλώσσα. Η μαθησιακή «ανακάλυψη» θα έλεγε κανείς των μύθων και όλων των πολιτισμικών στοιχείων που έχουν συντελέσει στην διαμόρφωση και καθιέρωση λεκτικών και πολιτιστικών στοιχείων στην αγγλική γλώσσα, τείνει να συμβάλει στην καλύτερη και αποδοτικότερη εκμάθηση της καθώς η τέχνη, η λογοτεχνία και η μυθοπλασία είναι αναπόσπαστα κομμάτια της ύπαρξης ενός λαού.

Παρά το γεγονός ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας αποτελεί μια ενδιαφέρουσα διαδικασία, πολλοί είναι οι παράγοντες οι οποίοι την καθιστούν επίπονη. Εκτός των ποικίλων μαθησιακών δυσκολιών που ενδέχεται να συμβάλλουν στη δυσκολία κατάκτησης της, άλλοι παράγοντες όπως οι διαφορές στο φωνολογικό σύστημα ανάμεσα στη μητρική και τη ξένη γλώσσα είναι πιθανό να εντείνουν τη δυσκολία. Όπως έχει μελετηθεί, κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας η πρώτη εγκεφαλική διαδικασία είναι η σύνδεση σημασιολογικών αναφορών με κρυμμένους συνδυασμούς ήχων στον προφορικό λόγο. Οι αποθηκευμένες δομές από όλες τις ηχητικές ακολουθίες που παράγονται σε μία γλώσσα καλούνται φωνολογικές αναπαραστάσεις των λέξεων. Έτσι, κατά τη διάρκεια κατάκτησης μιας γλώσσας ένας αριθμός από φωνολογικές αναπαραστάσεις είναι σημαντικό να αφομοιωθούν από το μυαλό του ομιλητή ώστε να αναγνωρίζονται εύκολα στον προφορικό λόγο σε διαφορετικά περιβάλλοντα και αργότερα να μπορούν να συσχετιστούν με εννοιολογικά καθώς και με γραπτά σύμβολα, τον αντίστοιχο δηλαδή γραπτό λόγο. Με αυτόν τον τρόπο, καθίσταται δυνατή η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής σε μία ξένη γλώσσα και συνεπώς και στην Αγγλική (Thomson, 1999).

Δεδομένου ότι σε κάθε γλώσσα οι συλλαβές είναι διακριτές, στην Αγγλική οι συλλαβές χωρίζονται σε μέρη τα οποία μπορούν να είναι είτε απλά είτε σύνθετα και έτσι να περιλαμβάνουν είτε απλά είτε σύνθετα φωνήματα. Η διάκριση αυτή των συλλαβών, δεν

φαίνεται να ισχύει για την Ελληνική γλώσσα (Πόρποδας, 2002), γι' αυτό και ο συσχετισμός τους πολλές φορές είναι δύσκολος. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αγγλική θεωρείται μία φωνολογικά αδιαφανής γλώσσα εξαιτίας της ελλιπούς φωνολογικής της αντιστοιχίας (opaque /non transparent language) σε αντίθεση με τα ελληνικά τα οποία είναι μία διαφανής γλώσσα (transparent language) καθώς το φωνολογικό της σύστημα πληρεί κάθε φωνολογική αντιστοιχία. Έτσι λοιπόν γίνεται αντιληπτό ότι σε έναν ομιλητή της ελληνικής γλώσσας είναι δύσκολο ενίοτε να αναγνωρίσει και να παράγει αντίστοιχα και γραπτούς και φωνητικούς χαρακτήρες που να αντιστοιχούν σε φθόγγους να αναγνωρίζονται και να αναπαράγονται στη γλώσσα που μαθαίνει.

Η εξελικτική αλλαγή στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας διακρίνεται από μικρές αλλαγές και από παράγοντες που την επηρεάζουν όπως είναι η ηλικία (Olson, Davidson, Kliegl & Davies, 1984), ειδικοί γνωστικοί και γλωσσικοί παράγοντες (Goswami, 2000) καθώς και η αντίληψη του προφορικού λόγου (Saffran, 2003) ή το λεξιλόγιο (Wang, 2000). Έτσι σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψιν όλους τους παραπάνω παράγοντες για να αντιμετωπίσει με επιτυχία όλες τις τυχόν δυσκολίες που θα προκύψουν κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας.

Λαμβάνοντας υπόψιν την αναγκαιότητα τόσο της γλωσσολογικής και πολιτισμικής όσο και της τεχνολογικής εξέλιξης των μαθητών στη σύγχρονη ξενόγλωσση τάξη, η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια των καθηγητών και μαθητών μίας ξένης γλώσσας και στη συγκεκριμένη περίπτωση των αγγλικών ώστε να επιτευχθεί με τα βέλτιστα αποτελέσματα η εκμάθησή της. Στο σύγχρονο κόσμο, η τεχνολογία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του κάθε ανθρώπου. Η μάθηση και η εκπαίδευση λειτουργούν πλέον σε ένα ψηφιακό πλαίσιο γι' αυτό και υπάρχει επιτακτική ανάγκη συνεχούς βελτίωσης και επιπλέον αρωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από υπολογιστές φορητούς και σταθερούς, ταμπλέτες καθώς και προηγμένα κινητά. Εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές έχουν πλέον άμεση πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών στον παγκόσμιο ιστό με αυτές να είναι κατά τη πλειοψηφία τους στην αγγλική γλώσσα καθιστώντας τη τελευταία προαπαιτούμενο για τη καλύτερη και ευκολότερη χρήση των νέων τεχνολογικών επιτευγμάτων.

Τις τελευταίες δεκαετίες η αυξανόμενη χρήση του διαδικτύου και της τεχνολογίας γενικότερα, έχει μεταβάλει τη ζωή των ανθρώπων με ποικίλους τρόπους. Όλα αυτά τα τεχνολογικά εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντική βοήθεια στοχεύοντας στην αλλαγή μιας παραδοσιακής τάξης, ενός παραδοσιακού μαθήματος σε κάτι πλέον προσιτό

στους νέους μαθητές, ενώ παράλληλα πολλές φορές τείνουν να το αλλάζουν ριζικά. Η ψηφιακή αφήγηση ανήκει σε αυτά τα πολύ χρήσιμα εργαλεία τα οποία σύμφωνα με πολλούς ερευνητές αποτελούν μέσο ενίσχυσης του γραπτού και όχι μόνο λόγου των μαθητών (Papadopoulou, Vlachos, 2014). Είναι ένα εργαλείο το οποίο δίνει στους χρήστες του τη δυνατότητα να εξιστορήσουν τη δική τους ιστορία, εξατομικευμένα και στα πλαίσια της ψηφιακής τεχνολογίας. Η ψηφιακή αφήγηση ωστόσο είναι κάτι πολύ περισσότερο από μία απλή χρήση της τεχνολογίας. Στην πραγματικότητα είναι ένα πολύ ισχυρό μέσο που μπορεί να ακουστεί και να προβληθεί από οποιονδήποτε. Με άλλα λόγια η ψηφιακή αφήγηση θα μπορούσε να οριστεί ως το συνονθύλευμα παραδοσιακής αφήγησης και πολυμέσων του εικοστού πρώτου αιώνα, ακόμα και ως μία νέα μορφή τέχνης που χρησιμοποιεί την εικόνα σε συνδυασμό με την αφήγηση και τον ήχο. Θέτοντας την σε πλαίσια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας ενισχύει τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη καθώς και δίνει κίνητρα για μεγαλύτερη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τις Σλαούτη και Κανελλοπούλου (2005, σελ. 26), αυτού του είδους η τεχνολογία ενισχύει την απόδοση των μαθητών ώστε να μπορούν με ευκολία να ελέγξουν την ίδια τους την απόδοση καθώς και τον τρόπο εκμάθησης. Έτσι, το περιβάλλον στο οποίο μαθαίνουν μετατρέπεται σε βιωματική εμπειρία καθώς οι ίδιοι οι μαθητές θέτουν τον γραπτό τους λόγο σε πλαίσιο δημιουργίας μέσα από μία σειρά ενισχυτικών μαθησιακών βημάτων (scaffolding).

Μελετώντας συνεπώς τα παραπάνω προέκυψε η ανάγκη να σχεδιαστεί και να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα σε οκτώ μαθητές επιπέδου Β1. Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αναζητηθεί και να εξεταστεί το κατά πόσο η χρήση της ψηφιακής αφήγησης σε συνδυασμό με τη χρήση λογοτεχνίας μπορούν να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τόσο το γραπτό λόγο όσο και τη χρήση της γραμματικής στην εκμάθηση και χρήση της Αγγλικής γλώσσας. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί και να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος οι μαθητές έπρεπε να συνθέσουν τις δικές τους γραπτές ιστορίες τόσο ψηφιοποιημένες όσο και χειρόγραφες με σκοπό να συγκριθούν και να αναλυθούν μεταξύ τους. Λαμβάνοντας υπόψιν την αναγκαιότητα τόσο της πολιτισμικής όσο και της τεχνολογικής εξέλιξης των μαθητών τίθεται το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

- Κατά πόσο η χρήση ψηφιακής αφήγησης σε συνδυασμό με ιστορίες, μυθολογία και λογοτεχνικά αποσπάσματα μπορεί να βελτιώσει τόσο το γραπτό λόγο των μαθητών όσο και τη χρήση της γραμματικής σε επίπεδο Β1 αγγλικής γλώσσας;

Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι και τα παρακάτω:

- Υπάρχουν καλύτερα γνωστικά αποτελέσματα στους μαθητές στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας σε επίπεδο B1 με τη χρήση λογοτεχνίας, ιστοριών και μύθων;
- Υπάρχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές που χρησιμοποίησαν την ψηφιακή αφήγηση σε σχέση με αυτούς που χρησιμοποίησαν την χειρόγραφη αφήγηση σε κόλλες A4;
- Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στην ψηφιακή αφήγηση;
- Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στη χρήση μύθων και λογοτεχνίας για τη βελτίωση της γραμματικής καθώς και του γραπτού λόγου στα αγγλικά;

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται οι θεωρίες εκμάθησης και διδακτικής της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η σημασία της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην παγκόσμια εκπαίδευση, στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Το τρίτο κεφάλαιο αναλύει τη χρήση της λογοτεχνίας και του πολιτισμικού στοιχείου στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται διάφορες απόψεις και αντιλήψεις και κατά κύριο λόγο συνοψίζονται τα συμπεράσματα των προηγούμενων κεφαλαίων.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στην χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η τεχνολογία της ψηφιακής αφήγησης καθώς και θεωρίες μάθησης σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση και την χρήση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο προβληματισμός της έρευνας καθώς και το συγκεκριμένο πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίησή της.

Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, το δείγμα, σχεδιασμός, η επιλογή του προγράμματος, οι διδασκαλίες καθώς και πραγματοποίησή τους.

Στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο δέκατο κεφάλαιο ακολουθεί συζήτηση και περαιτέρω σχολιασμός των αποτελεσμάτων.

Τέλος, στο ενδέκατο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί και τυχόν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

## 1. Διδακτική της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα

Κάποιες δεκαετίες πριν, η αγγλική γλώσσα θεωρούνταν απαραίτητη στην εκπαίδευση και η εκμάθησή της ήταν υποχρεωτική. Έτσι από τη νεαρή τους ηλικία, τα παιδιά διδάσκονταν την αγγλική γλώσσα τόσο σε ιδιωτικό όσο και σε δημόσιο επίπεδο. Με την πάροδο των χρόνων και ως απόρροια της παγκοσμιοποίησης, η αγγλική γλώσσα θεωρήθηκε δεδομένη για αυτό και οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας επέβαλαν την γνώση και άλλων ξένων γλωσσών. Τα παιδιά από μικρή ηλικία και με μεγάλη επιτυχία έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τη γλώσσα και την ευρύτερη της χρήση. Θεωρούν τη γλώσσα τόσο ως ένα κλασικό παιχνίδι όσο και ως ένα εναλλακτικό θα έλεγε κανείς τρόπο να μεταφέρουν τα μηνύματά τους, ένα ιδιαίτερο μέσο επικοινωνίας με το οποίο τα ίδια μαθαίνουν να χειρίζονται και να καλύπτουν με ιδιαίτερο μάλιστα τρόπο τις δικές τους ανάγκες. Συνεπώς, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας για το παιδί είναι μία δραστηριότητα άκρως δημιουργική και η διδασκαλία της, αν επιτευχθεί με επιτυχία, επηρεάζει την καθημερινότητά του, διαμορφώνει ανθρώπινες σχέσεις και του διδάσκει πώς να ανταποκρίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας του ορίζει το οικογενειακό, φιλικό, σχολικό και πλέον διαδικτυακό του περιβάλλον.

Δεδομένου ότι η διδασκαλία των ξένων γλωσσών πλέον αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής και κοινωνίας ενώ παράλληλα επηρεάζει με ποικίλους τρόπους τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, η σωστή διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας θα πρέπει να θεωρείται αναγκαία αφού πλέον αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος.

### 1.1 Εννοιολογική προσέγγιση των Ανθρωπιστικών και Παιδαγωγικών Επιστημών

Ο Βίλχελμ Φον Χούμπολντ, που μνημονεύεται ιδιαίτερα ως γλωσσολόγος με σημαντική προσφορά στην εκπαίδευση και τη φιλοσοφία της γλώσσας, κάποτε ανέφερε δύο μεγάλα επιχειρήματα για να δείξει την σημασία των ανθρωπιστικών επιστημών. Υποστήριξε ότι η σωστή έρευνα και η σωστή διδασκαλία οφείλουν να συνυπάρχουν. Η διδασκαλία και η έρευνα δεν πρέπει να διαχωρίζονται. Αναφέρει επίσης ότι η οργάνωση της γνώσης κυρίως σε ότι αφορά το πανεπιστήμιο είναι σαν δύο συγκλίνουσες σφαίρες: τα ερωτήματα που αφορούν στην επιστήμη γιατί δηλαδή κάποια πράγματα συμβαίνουν και γιατί υπάρχουν εκεί καθώς και τα ερωτήματα τα οποία αφορούν στις αξίες: τι πρέπει δηλαδή να πιστεύω και τι πρέπει να κάνω.

Μεταξύ άλλων, διατύπωσε την άποψη περί γλώσσας ως ένα φορμαλιστικό σύστημα συλλογής φράσεων και λέξεων μέσα στο οποίο τα παραπάνω συνδυάζονται και αποδίδουν ξεχωριστά νοήματα. Η διατύπωση αυτή αποτελεί βάση της «μετασχηματιστικής γραμματικής» στη γλώσσα του Νόαμ Τσόμσκι (Chomsky, 1986). Ο Τσόμσκι αναφέρεται στην περιγραφή της γλώσσας και των γλωσσικών συστημάτων από τον Χούμπολντ στη συνέντευξή του στον Χρόνη Πολυχρονίου ως ένα σύστημα το οποίο «κάνει απεριόριστη χρήση πεπερασμένων μέσων» και όπου ένας πεπερασμένος αριθμός γραμματικών κανόνων μπορεί να δημιουργήσει άπειρο αριθμό προτάσεων. Στα πλαίσια των διατυπώσεων του για τη γλώσσα, εξέφρασε και την υπόθεση της γλωσσικής σχετικότητας, η οποία αναπτύχθηκε σχεδόν έναν αιώνα αργότερα από τους γλωσσολόγους Σάπιν και Γουόρφ (Borsche, 1981). Μέσα στα πλαίσια της θεωρίας περί της γλωσσικής σχετικότητας και όλων των συστημάτων επικοινωνίας μπορεί να κατανοηθεί και να συζητηθεί το θέμα της σημασίας των ανθρωπιστικών, παιδαγωγικών και κοινωνικών επιστημών. Είτε μέσα από τη φιλοσοφία είτε μέσα από τη διδακτική άλλων επιστημών, ο κυρίαρχος στόχος είναι και θα εξακολουθεί να είναι η παραγωγή της γνώσης και η συνεχής θεώρηση και αναστοχασμός.

Οι παιδαγωγικές και ανθρωπιστικές επιστήμες προσπαθούν να αναδείξουν ολόπλευρα το παιδί αλλά και γενικότερα τον άνθρωπο τόσο από σωματικής όσο και από διανοητικής και ηθικής άποψης. Σημαντικό είναι επίσης να συνδεθεί η ανθρωπιστική και παιδαγωγική επιστήμη με αυτήν της ψυχολογίας ενώ παράλληλα αξίζει να σημειωθεί ότι ως προς τη φύση τους οι παιδαγωγικές και ανθρωπιστικές επιστήμες είναι κατά κύριο λόγο θεωρητικές και όχι πρακτικές. Παράλληλα, ο όρος παιδαγωγική θεωρείται να είναι ανεπαρκής ώστε να περιγράψει με ακρίβεια το φαινόμενο της αγωγής και αυτό για τον λόγο ότι ο άνθρωπος θεωρείται ως ένα ον το οποίο επιδέχεται αγωγή και βελτίωση σε όλη τη διάρκεια και τα στάδια της ζωής του.

Έτσι συγκρίνοντας και αναμειγνύοντας τα εγγενή στοιχεία και των δύο επιστημών συμπεραίνει κανείς ότι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι η μία της άλλης καθώς εξετάζουν τον άνθρωπο ως πνευματική, σκεπτόμενη και κοινωνική οντότητα ενώ παράλληλα βασίζονται σε αναλυτικές και κριτικές μεθόδους σε αντιδιαστολή με της φυσικές επιστήμες.

## **1.2 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «Διδακτική»**

Ετυμολογικά ο όρος Διδακτική προέρχεται από το ρήμα διδάσκω που σημαίνει μεταδίδω σε κάποιον γνώσεις ή ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μάθησης, με τρόπο συστηματικό και



καθοδηγητικό. Προσεγγίζοντας βιωματικά τη διδασκαλία αλλά και σε πλαίσιο σχολικής διδασκαλίας δηλαδή εκμάθησης προσδιορίζεται ως επιστημονική θεωρία της οργανωμένης διδασκαλίας. Στον Ευρωπαϊκό χώρο ο όρος Διδακτική εμφανίστηκε κατά τον 16ο αιώνα και χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τους Βόλφραγκ Ράτκε (1571-1635) και Κομένιο (1591-1670) όταν ο τελευταίος έγραψε το πρώτο βιβλίο Διδακτικής με τίτλο *Didactica Magna* (Μεγάλη Διδακτική). Συνεπώς, θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη Διδακτική ως την επιστήμη η οποία ασχολείται με προβλήματα της διδασκαλίας και προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για αυτά, στα πλαίσια γενικής θεώρησης αλλά και σε σχέση με κάθε μάθημα ειδικά.

Ο απώτερος σκοπός της Διδακτικής είναι μέσα από τη μελέτη ορισμένων διαδικασιών για καλύτερη και αμεσότερη μετάδοση της γνώσης να διαμορφώνεται ένα νέο φάσμα αυτής και να εμπλουτίζεται με τρόπο ώστε να αναπτύσσονται και να βελτιώνονται όλες οι δεξιότητες των εκπαιδευόμενων (Holmboe, McIver and George, 2001; Κόμης, 2005). Η Διδακτική συνεπώς καλύπτοντας συνεχώς ότι αφορά σε παιδαγωγικές αρχές και διδακτικές μεθόδους, τείνει να δημιουργεί ένα αλληπάλληλο κύμα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε εκπαιδευόμενο-εκπαιδευτικό και τις γνώσεις που ανταλλάσσονται αναμεταξύ τους.

### **1.3 Οι θεωρίες εκμάθησης της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα και μοντέλα μαθησιακών στυλ**

Η διδασκαλία των αγγλικών ως δεύτερης ή διεθνούς ξένης γλώσσας (ESL/EFL) έχει αλλάξει δραματικά τα τελευταία 20 χρόνια. Όσο αφορά στο πρόγραμμα, τις μεθόδους διδασκαλίας καθώς και το διδακτικό υλικό, έχουν σημειωθεί ποικίλες και πολυάριθμες βελτιώσεις οι οποίες ανταποκρίνονται πλέον στις σύγχρονες ανάγκες του ξενόγλωσσου πληθυσμού. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς όσο αφορά στις διδακτικές μεθόδους των αγγλικών ως ξένη γλώσσα παρέχουν στους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα αντιλαμβάνονται από διαφορετική οπτική γωνία ποικίλους τρόπους διδασκαλίας και να τους εφαρμόζουν με τον κατάλληλο τρόπο στην ξενόγλωσση τάξη. Έτσι πλέον η διδακτική των αγγλικών δεν χαρακτηρίζεται από πεπερασμένους τρόπους διδασκαλίας καθώς οι ατομικές διαφορές και γνώσεις των ESL/EFL εκπαιδευτικών έχουν δημιουργήσει πλέον διακριτούς ρόλους οι οποίοι ταιριάζουν και στις μαθησιακές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευόμενων, πράγμα που ενισχύει τη δυνατότητά τους να κατανοήσουν και να μάθουν σε βάθος μία ξένη γλώσσα.

Αναλύοντας συνεπώς τις διαφορετικές θεωρίες μάθησης της Αγγλικής γλώσσας καθώς και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ, παρατηρείται ότι κατά βάση στηρίζονται στα ατομικά χαρακτηριστικά μαθητών και τον τρόπο καθώς και την ταχύτητά τους να προσλαμβάνουν την νέα γνώση (Reid, 1995). Λαμβάνοντας υπόψιν το γεγονός ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικούς ρυθμούς ανάλογα με τις βιολογικές και πολιτισμικές τους διαφορές (Gerber, Ginsberg, Reiff, 1992) είναι μεγάλης σημασίας να δημιουργηθεί το κατάλληλο περιβάλλον σε μια ESL/ EFL τάξη για να καλύπτονται όλες οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και εκπαιδευτικά επίπεδα. Οι θεωρίες μάθησης εξελίσσονται μέσα από διάφορες προσεγγίσεις με διαφορετικούς ιδρυτές και ως εξελισσόμενο αντικείμενο θα συνεχίσουν να μεταβάλλονται με σκοπό να καλύπτουν τις εκάστοτε ανάγκες που ίσως να προκύπτουν.

Στη συγκεκριμένη μελέτη θα συζητηθούν οι πιο διαδεδομένες θεωρίες μάθησης γενικότερα αλλά και ειδικότερα για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Οι βασικές συνεπώς θεωρίες μάθησης που θα αναλυθούν στη συνέχεια είναι ο συμπεριφορισμός, η ανακαλυπτική θεωρία μάθησης και ο κονστρουκτιβισμός τόσο γνωστικός όσο και κοινωνικός.

### **1.3.1 Η μιχεβιοριστική ή συμπεριφοριστική θεωρία της μάθησης**

Ο συμπεριφορισμός έκανε την εμφάνισή του στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και αποτελεί την πρώτη ιστορικά επιστημονική θεωρία μάθησης. Οι συμπεριφοριστές J. B. Watson και B. F. Skinner έτειναν να απορρίπτουν τις θεωρίες της ενδοσκοπικής ψυχολογίας που προσπαθούσε να μελετήσει με αντικειμενικότητα τα ψυχολογικά φαινόμενα από τη δική της θεώρηση των πραγμάτων με αποτέλεσμα οι παραπάνω να εισάγουν τον συμπεριφορισμό, δηλαδή την προσπάθεια να μελετηθεί η ανθρώπινη συμπεριφορά, η συμπεριφορά ενός υποκειμένου μέσα από τις δικές του επιλογές και πράξεις που μπορούν να μελετηθούν και να παρατηρηθούν αποστασιοποιημένες μέσα από διάφορες υποθέσεις που μπορεί να κάνει ένας παρατηρητής. Οι παρατηρήσεις αυτές γίνονται κυρίως για την εξωτερική κατάσταση του προς μελέτη υποκειμένου και όχι για τις εσωτερικές νοητικές του διακυμάνσεις, καθώς η συμπεριφορά, τα συναισθήματα, οι νοητικές διεργασίες και η διάθεση είναι «υποκειμενικές» (Skinner, 1977). Η ανθρώπινη συνεπώς συμπεριφορά, μπορεί να παρατηρηθεί, να μετρηθεί και κατ' επέκταση να διαμορφωθεί ανάλογα μέσα από μία συστηματική μορφή εκπαίδευσης. Η συμπεριφορά συνεπώς του κάθε υποκειμένου μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την διαμόρφωση ή εξάρτηση

(conditioning) ενώ αργότερα αναπτύσσεται μέσα από τη διάδραση (interaction) του υποκειμένου με το ευρύτερο του περιβάλλον και όλα τα ερεθίσματα που λαμβάνει από αυτό (Skinner, 2013).

Στα πλαίσια λοιπόν της συμπεριφοριστικής θεωρίας και μέσα από τις θέσεις του Skinner για τη μάθηση, διατυπώθηκαν διαφορετικά διδακτικά μοντέλα μάθησης με την εκπαίδευση να θεωρείται διαδικασία διαμόρφωσης συμπεριφοράς και τον εκπαιδευόμενο να προσεγγίζεται με ρόλο ενεργό σε αυτήν ενώ τον εκπαιδευτικό να δίνει ανατροφοδότηση καθώς και τα κατάλληλα ερεθίσματα με σκοπό τη γνώση. Η αποτελεσματικότητα του συμπεριφορισμού εξαρτάται από το εκπαιδευτικό υλικό, το γνωστικό αντικείμενο καθώς και το σύστημα ανταμοιβών και τιμωριών στο οποίο βασίζεται η παραπάνω θεωρία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο συμπεριφορισμός έχει διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο και στην σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία μέσα από τις προτάσεις του Skinner για ένα διδακτικό μοντέλο προγραμματισμένης διδασκαλίας μέσα από διδακτικές μηχανές. Ο μαθητής, είτε με τη βοήθεια δασκάλου είτε μόνος του με τη χρήση της κατάλληλης τεχνολογίας καλούνταν να εφαρμόζει τη μέθοδο της προγραμματισμένης διδασκαλίας. Αρχικά ο Skinner δημιούργησε ο ίδιος κάποιες διδακτικές μηχανές οι οποίες αργότερα χρησιμοποιήθηκαν με τη μορφή λογισμικού σε υπολογιστές. Με αυτή τη μέθοδο δόθηκε έμφαση στα ερεθίσματα και στην ανταπόκριση, το επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων ρυθμιζόταν αναλόγως και πάντα ακολουθούσε ανατροφοδότηση ενώ η καλή επίδοση επιβραβεύονταν.

### **1.3.2 Η ανακαλυπτική θεωρία της μάθησης**

Η ανακαλυπτική θεωρία μάθησης άρχισε να εξελίσσεται και να γίνεται πιο διαδεδομένη περίπου στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Βασίζεται στις μελέτες των Bruner, Gagné και Schwab, τριών ψυχολόγων που συνεισέφεραν σημαντικά στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και διαφόρων θεωριών μάθησης. Διερευνώντας την εκπαιδευτική ψυχολογία καθώς και τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης μέσα από διαρκή συμμετοχή του μαθητή στην οικοδόμηση της, γίνεται αντιληπτό ότι η τελευταία δεν είναι μια απλώς θεωρητική διεργασία αλλά ένα αποτέλεσμα ανακάλυψης. Έτσι λοιπόν κατά τη διάρκεια διερεύνησης της γνώσης, οι μαθητές σε μεγάλο βαθμό ωθούνται με σκοπό να μάθουν να χειρίζονται το περιβάλλον τους και με τρόπο ενεργητικό στο να ικανοποιούνται από αυτό και με τον κατάλληλο τρόπο να επιτυγχάνουν στο να επιλύουν τα προβλήματα μόνοι τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι ίδιοι

χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μέσα που τους έχουν δοθεί από τους ενήλικες ως γνώστες και ως μέσο υποστήριξης, σκαλωσιά (scaffolding), να καλύπτουν μόνοι τους τη γνώση (Driver et al., 1998).

Το ανακαλυπτικό μοντέλο μάθησης όπως γίνεται φανερό είναι άκρως μαθητοκεντρικό αφού το επίκεντρο όλης της διαδικασίας μάθησης είναι ίδιοι οι μαθητές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός και οφείλει να εστιάζει όλη του την διάλεξη πάνω στο μαθητή με σκοπό τη μάθηση. Μέσα από ένα μοτίβο αλληλεπίδρασης οι μαθητές ανακαλύπτουν καινούργια γνώση, καινούργιες δεξιότητες κι όλα αυτά επιτυγχάνονται μέσα από μία σειρά πειραματισμού και πρακτικής εξερευνώντας αντικείμενα, ιδέες και νέα δεδομένα. Ενθαρρύνονται να υποθέτουν και να σκέφτονται μόνοι τους καθώς επεξεργάζονται τις πληροφορίες που τους δίνονται ενώ παράλληλα παρατηρούν και συγκρίνουν τα δεδομένα. Η γνώση γίνεται απόκτημά τους μέσα από μια δημιουργική διαδικασία και δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες πληροφοριών.

Σύμφωνα με τον Bruner, η γνώση αναπαρίσταται ως απόρροια επεξεργασίας πληροφοριών και χωρίζεται στην πραξιακή (enactive), εικονιστική (iconic) και συμβολική (symbolic). Γι' αυτό και στα πλαίσια το γνωστικισμού (cognitivism) και της ανακαλυπτικής θεωρίας, η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών και αναπαραστάσεων η οποία επιτυγχάνεται μέσα από μια σειρά νοητικών διεργασιών με σκοπό την οργάνωση της προσλαμβάνουσας γνώσης και την επεξεργασία της τόσο από τη βραχύχρονη (short-term memory) ή και αλλιώς ενεργό μνήμη (working memory) ώστε να οικοδομηθούν ως σταθερές αναπαραστάσεις γνώσης στην μακρόχρονη μνήμη (long-term memory) (Βοσνιάδου, 2007). Συνεπώς οι μαθητές σύμφωνα με τον Bruner, (Bruner, 2009) είναι ικανοί και πιο πιθανό να θυμούνται όλα όσα ανακάλυψαν οι ίδιοι, όλες όσες γνώσεις απέκτησαν μέσα από ένα παιχνίδι νοητικής αναζήτησης καθώς οι τελευταίες έχουν γίνει πλέον μέρος της μνήμης τους.

### **1.3.3 Ο Γνωστικός κονστρουκτιβισμός- εποικοδομητισμός**

Ο όρος κονστρουκτιβισμός έχει τις ρίζες του στη λατινική λέξη *construere*, που σημαίνει δομώ μαζί και ταυτόχρονα. Ως θεωρία μάθησης έχει επηρεάσει σημαντικά την έρευνα και τη διδασκαλία καθώς αποτελεί μία θεωρία μάθησης, μία θεωρία διδασκαλίας, εκπαίδευσης και

γέννησης ιδεών, θεωρία προσωπικής και επιστημονικής γνώσης σύμφωνα με τον Matthews (2002). Δεδομένου ότι η ανθρώπινη γνώση αποτελείται κατά κύριο λόγο από την ίδια τη γνωστική ικανότητα του ατόμου καθώς βασίζεται σε εμπειρίες που διαμορφώνονται μέσα από την επικοινωνία του με άλλους αλλά και από τη σύνθεση διαφορετικά δοσμένων γνώσεων, παρατηρούμε ότι ο κονστρουκτιβισμός είναι μία θεωρία που ορίζει την μάθηση ως μία συνεχή διαδικασία στην οποία ο μαθητής ή αλλιώς ο εκπαιδευόμενος τείνει να δημιουργεί μονίμως καινούργιες ιδέες, καινούριες έννοιες, οι οποίες βασίζονται σε προϋπάρχουσες γνώσεις.

Σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό, οι γνώσεις και η πραγματικότητα που ζει ο καθένας δεν είναι αντικειμενικές έννοιες. Η γνώση είναι μέρος του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο ζει το άτομο και σχετίζεται με την ίδια του την εμπειρία είναι μέρος των κοσμοθεωριών του και των αντιλήψεων του γι' αυτό. Σαν θεωρία στοχεύει στο να ανιχνεύσει τις διαφορετικές δομές της γνώσης, να εμβαθύνει στη διανοητική τους υπόσταση και να αναζητήσει την υποκειμενική γνώση σε μία προσέγγιση του ατόμου με τον εξωτερικό του κόσμο και την αλληλεπίδρασή του με αυτόν.

Περνώντας στον γνωστικό κονστρουκτιβισμό, παρατηρούμε ότι ορίζεται ως η διαδικασία δημιουργίας γνώσης μέσα στο μυαλό ενός ανθρώπου και σε σχέση με την αλληλεπίδραση του με το ευρύτερο του περιβάλλον (Piaget, 1926) σαν θεωρία βασίζεται στις ιδέες του Ελβετού ψυχολόγου Jean Piaget ο οποίος θεωρεί ότι οι άνθρωποι μπορούν να καταλάβουν και να χρησιμοποιήσουν άμεσα την πληροφορία που τους δίνεται δημιουργώντας ωστόσο μία δική τους γνώση, μία δική τους εμπειρία μέσω αυτής. Συνεπώς η γνώση γεννιέται μέσα στο μυαλό του ανθρώπου και σε άμεση συσχέτιση με τις πληροφορίες τις οποίες δέχεται.

Ο γνωστικός κονστρουκτιβισμός και ο υποστηρικτής του Vygotsky, υπογραμμίζει συνεπώς την άρρηκτη σύνδεση των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στην διαδικασία δημιουργίας γνώσης, στη διαδικασία μάθησης και νοητικής ανάπτυξης του ατόμου. Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία, η γνώση οικοδομείται με βάση τη σκέψη του κάθε ατόμου και με βάση την κοινωνική του αλληλεπίδραση. Όλες οι νοητικές λειτουργίες διαδραματίζουν μείζονα ρόλο στην εξελικτική πορεία του μαθητευόμενου για αυτό και ο ίδιος υποστηρίζει ότι η νοητική εξέλιξη και η γνώση δημιουργούνται και εξελίσσονται μέσα από τόσο εξωτερικούς όσο και εσωτερικούς παράγοντες (Vygotsky, 1978).

Γενικότερα τόσο ο Piaget όσο και ο Vygotsky τράβηξαν την προσοχή εκπαιδευτικών και ψυχολόγων με τα επιχειρήματά τους και τη θεωρία, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος έχει δυνατότητα να αλλάζει τις γνωστικές του δομές και να προσαρμόζεται, να αφομοιώνεται και

να συμμορφώνεται, να κατανοεί γενικά το ιδιαίτερο του περιβάλλον και αυτό να τον οδηγεί στην ευρύτερη γνωστική του ανάπτυξη (Αποστολοπούλου, 2012). Παρατηρώντας λοιπόν τα παιδιά ο πρώτος κατάλαβε ότι εκείνα μπορούν να δημιουργούν ευκολότερα ιδέες και να μην περιορίζονται στην απλή λήψη γνώσεων, να κατασκευάζουν δικές τους γνώσεις και να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση ενώ ο δεύτερος έθεσε και ως παράμετρο την πολιτισμική διάσταση της γνώσης.

### **1.3.4 Ο Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός- εποικοδομητισμός**

Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός ή αλλιώς ο κοινωνικός εποικοδομητισμός βασίζεται σε διάφορες υποθέσεις που σχετίζονται με την ευρύτερη έννοια της πραγματικότητας, της γνώσης και της μάθησης ενώ παράλληλα δεν αποτελεί μία απλή προσπάθεια να αποδοθεί η γενικευμένη πραγματικότητα αλλά μελετά το πώς αυτή διαμορφώνεται με βάση ερωτήσεις και πληροφορίες για το ευρύτερο περιβάλλον ενός υποκειμένου. Ο Vygotsky μάλιστα τείνει να υπογραμμίζει το ότι η γνωστική ανάπτυξη ενός ανθρώπου προκύπτει αρχικά με βάση το κοινωνικό του περιβάλλον· κατανοεί γνώσεις δημιουργεί, γνώσεις με βάση το κοινωνικό επίπεδο και τις περιστάσεις. Οι γνώσεις του επηρεάζονται σημαντικά από τους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς, την αλληλεπίδραση με παράγοντες και τις ερμηνείες του για τον κόσμο στον οποίο ζει.

Με βάση λοιπόν τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό η πραγματικότητα δημιουργείται μέσα από την ανθρώπινη δραστηριότητα είτε αυτή προκύπτει μέσα από μία κοινωνία η μία ομάδα είτε μεμονωμένα. Παράλληλα υποστηρίζει ότι η γνώση είναι ανθρώπινο προϊόν. Απαρτίζεται συνεπώς από το νόημα το οποίο βγάζουν οι ίδιοι άνθρωποι μέσα από την αλληλεπίδραση τους στο περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται. Έτσι συμπεραίνεται ότι η μάθηση ως απόρροια και ως διαδικασία γνώσης αποτελεί κοινωνικό και πολιτισμικό προϊόν καθώς δεν πραγματοποιείται μεμονωμένα αλλά ούτε και παθητικά, μονάχα μέσα από κοινωνικές δραστηριότητες όπως η συνεργασία, η αλληλεπίδραση στα πλαίσια κοινωνικών σχέσεων και μέσα από το ευρύτερο περιβάλλον του ατόμου (Amineh & Asl, 2015).

Λαμβάνοντας συνεπώς υπόψιν τον κοινωνικό εποικοδομητισμό ή όπως θα ήταν καλύτερα να αποκαλεστεί κοινωνικοπολιτισμικό εποικοδομητισμό, ο μαθητής και οι γνώσεις του επηρεάζονται από τον πολιτισμό και την ευρύτερη κατανόησή του για τον κόσμο. Η κοινωνικοπολιτισμική αλληλεπίδραση αποτελεί συνεπώς σημαντικό παράγοντα για την

γλωσσική ανάπτυξη καθώς και για την διεύρυνση των ικανοτήτων και της σκέψης των μαθητών.

Μέσα συνεπώς από τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα παρατηρείται ότι υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις σε ότι αφορά τους όρους μοντέλα διδασκαλίας καθώς και τις στρατηγικές διδασκαλίας αφού όλα χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης. Μέσα από γνωστικές, μεταγνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές στρατηγικές οι οποίες λειτουργούν με τρόπο ώστε να καλύπτουν κάθε φορά επιμέρους γνωστικές δεξιότητες, οι μαθητές μαθαίνουν να χειρίζονται παράλληλα την δεύτερη γλώσσα (Γ2) με την μητρική (Γ1) να κατανοούν πληροφορίες να τις επεξεργάζονται και να τις αναγνωρίζουν με βάση πλέον τις διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες τις οποίες έχουν αναπτύξει. Έτσι, μέσα από διαφορετικές συνθέσεις τάξεων, μοντέλων διδασκαλίας και μαθησιακών στυλ, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διδάξει χρησιμοποιώντας το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό, τα κατάλληλα μέσα, λέξεις και ιδέες-κλειδιά και να στοχεύσει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων ανάλογα με τον μαθησιακό στόχο που έχει θέσει.

## 2. Η σημασία της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα

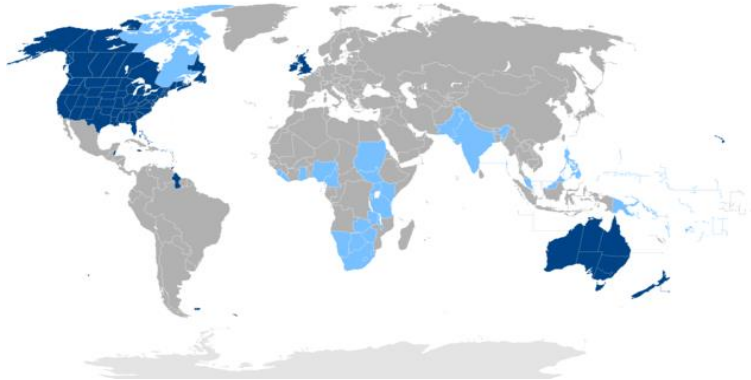
Ξεκινώντας από γενικευμένες ωστόσο βασικές πληροφορίες σχετικά με την αγγλική γλώσσα αξίζει να σημειωθεί ότι είναι γλώσσα της ινδοευρωπαϊκής οικογένειας και έχει Άγγλο-Φριζικές ρίζες. Ξεκίνησε ως διάλεκτος η οποία χρησιμοποιούνταν στη σημερινή βορειοδυτική Γερμανία ίσως και βόρεια της Ολλανδίας ενώ αργότερα ωστόσο έγινε ένα συνονθύλευμα από διαφορετικές διαλέκτους το οποίο έτεινε να προσδιορίζει και τη διαφορετική γεωγραφική θέση των βασιλείων της Αγγλίας (Crystal, 2003). Αργότερα ιστορικά κατά τον 11ο αιώνα και με την προσέλευση των Νορμανδών αναπτύχθηκε η αγγλονορμαδική γλώσσα πράγμα που συνέτεινε στη δημιουργία μιας τόσο μικτής ή ακόμα και δανειζόμενης γλώσσας με ευρύ λεξιλόγιο και προσαρμοστικότητα (Crystal, 2003).

Η αγγλική χρησιμοποιείται ως μητρική γλώσσα σε ένα αξιόλογο αριθμό χωρών αλλά και ως δεύτερη ή επίσημη γλώσσα σε πολλές άλλες χώρες του κόσμου ή σε διεθνείς οργανισμούς. Ως πρώτη ξένη γλώσσα κατέχει άξια τη θέση της με υψηλό ποσοστό ομιλητών όπως φαίνεται στην **Εικόνα 2.1**. Η σύγχρονη αγγλική γλώσσα έχει χαρακτηριστεί παγκοσμίως και ως *lingua franca* (Graddol, 2000, Howatt & Smith, 2014) ή αλλιώς διεθνής γλώσσα καθώς χρησιμοποιείται σε πάρα πολλούς τομείς επικοινωνίας και καθημερινότητας ενώ αποτελεί βασική γλώσσα του διαδικτύου, της τεχνολογίας και των υπολογιστών (The Economist, 2001). Ιστορικά, η αγγλική γλώσσα εξαπλώθηκε μέσα από την ίδρυση αποικιών, πολεμικών κατακτήσεων και διπλωματικών συμφωνιών τα οποία πέτυχε το Ηνωμένο Βασίλειο στα πλαίσια της επεκτατικής του πολιτικής περίπου από τον 15ο αιώνα μέχρι και τον 20ο. Η γεωπολιτική ισχύς της Βρετανικής Αυτοκρατορίας του 19ου αιώνα επέβαλε κατά κάποιον τρόπο την παγκόσμια αναγνώριση της ως γλώσσα σε συνδυασμό με την υπερδύναμη τόσο της Αγγλίας όσο και της Αμερικής και μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και την οικονομική και πολιτισμική τους επιρροή (Crystal, 2003).

Αναφορικά με τη σημασία της αγγλικής στην παγκόσμια εκπαίδευση, αξίζει να σημειωθεί ότι παρά το γεγονός ότι η πολυγλωσσία πρεσβεύει και θεμελιώνει την ισότητα των γλωσσών και των λαών όλου του κόσμου υπάρχει το φαινόμενο ενός γλωσσικού ηγεμονισμού, αυτού της αγγλικής γλώσσας, πράγμα που αντικατοπτρίζεται από το γεγονός ότι σε όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανά την Ευρώπη η αγγλική διδάσκεται ως πρώτη ξένη γλώσσα. Στον ελληνικό χώρο και στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση η αγγλική γλώσσα ξεκινάει να διδάσκεται στην 3η Δημοτικού και διδάσκεται καθ' όλη τη διάρκεια του



Γυμνασίου έως και την 3η Λυκείου. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι η Ελλάδα όπως και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, θεωρούν απαραίτητη την γνώση και κατάκτηση της αγγλικής γλώσσας ήδη από την παιδική ηλικία.



Εικόνα 2.1 Τα αγγλικά ως επίσημη γλώσσα ή γλώσσα πλειοψηφίας

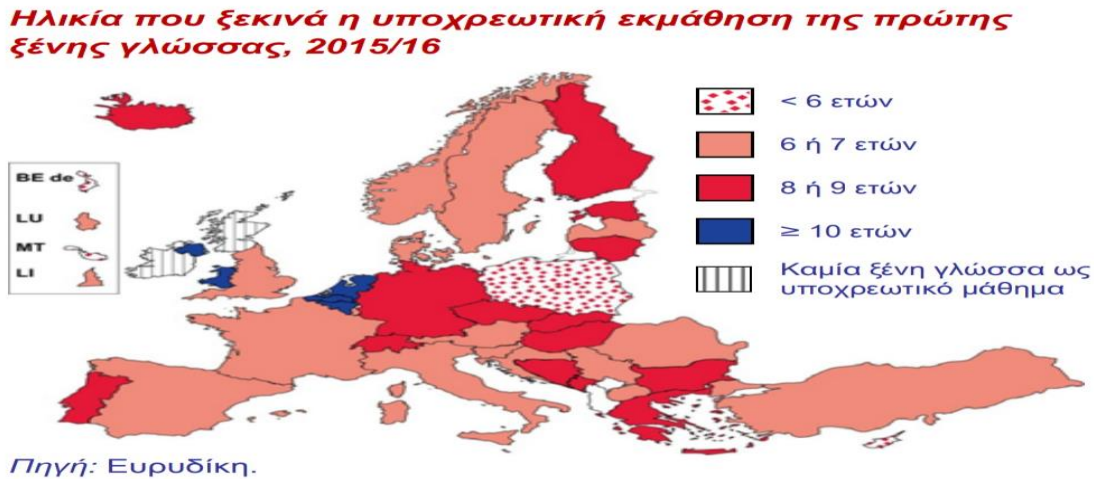
- Επίσημη ή εκ των πραγμάτων επίσημη ή γλώσσα της πλειοψηφίας
- Επίσημη γλώσσα, αλλά όχι στην πλειοψηφία μητρική γλώσσα

Πηγή: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Anglospeak.png#/media/Αρχείο:Anglospeak.png>

## 2.1 Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Ευρώπη

Όπως προαναφέρθηκε, η Αγγλική ξεκινάει να διδάσκεται στον Έλληνα μαθητή ήδη από την 3η Δημοτικού και γύρω στην ηλικία των 8 ετών. Το ίδιο ωστόσο συμβαίνει και στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο η σωστή γνώση ξένων γλωσσών αποτελεί μεγάλη προτεραιότητα, ενώ η γνώση των περισσότερων ευρωπαϊκών γλωσσών συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας και είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την έκφραση του πολιτισμού. Ταυτόχρονα η γνώση ξένων γλωσσών αποτελεί τρόπο διευκόλυνσης της επικοινωνίας μεταξύ όλων των ευρωπαϊκών λαών και των χωρών ενώ η ενθάρρυνση της, αδιαμφισβήτητα μέσο κινητικότητας άμεσης ένταξης καθώς και τρόπο διασυνοριακής επαγγελματικής αποκατάστασης. Σύμφωνα με την επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες ορίζεται ως: *«ικανότητα κατανόησης, έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) σε ένα κατάλληλο φάσμα κοινωνικών και πολιτισμικών πεδίων (εκπαίδευση και κατάρτιση, εργασία, σπίτι,*

ελεύθερος χρόνος) σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες καθενός. Η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες απαιτεί επίσης δεξιότητες, όπως η διαμεσολάβηση και η διαπολιτισμική κατανόηση. Ο βαθμός επάρκειας του ατόμου ποικίλει μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων (ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής) και μεταξύ των διαφόρων γλωσσών και σύμφωνα με το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, το περιβάλλον, τις ανάγκες και/ή τα ενδιαφέροντα του ατόμου». (Επίσημη εφημερίδα της ΕΕ 394/10 2006/962/ΕΚ)



**Εικόνα 2.2** Ηλικία που ξεκινά η υποχρεωτική εκμάθηση της πρώτης ξένης γλώσσας, 2015/2016

Παρατηρώντας λοιπόν ότι η γνώση ξένων γλωσσών αποτελεί μία από τις κύριες δεξιότητες που είναι αναγκαίο να αποκτά κάθε μέλος Ευρωπαϊκής Ένωσης με απώτερο σκοπό να βελτιώνει τις εργασιακές, εκπαιδευτικές, καθώς και κοινωνικές ευκαιρίες του στο πλαίσιο μιας Ευρωπαϊκής κοινωνίας, η Ευρωπαϊκή Ένωση θεσπίζει την εκμάθηση γλωσσών ως μία βασική προτεραιότητα μέσα από το στρατηγικό Πλαίσιο «εκπαίδευση και κατάρτιση 2020». Έτσι εκτός της μητρικής η Ευρωπαϊκή Ένωση προβλέπει ότι θα πρέπει να εξασφαλιστεί τουλάχιστον για μία περίοδο δύο συνεχόμενων ετών για κάθε γλώσσα κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης η εκμάθηση δυο γλωσσών της ΕΕ, εκτός της μητρικής (Επίσημη εφημερίδα της ΕΕ 2011/C70/01).

Για αυτό το σκοπό το Νοέμβριο του 2001, δημιουργήθηκε από τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την αρμόδια επιτροπή για τα θέματα Παιδείας του συμβουλίου της Ευρώπης το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (ΚΕΠΑ, Common European Framework for Languages-CEFR). Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο, μία κοινή βάση ώστε να δημιουργούνται σωστά γλωσσικά προγράμματα σπουδών,

εξετάσεων και πιστοποίησης, βιβλίων και άλλων συγγραμμάτων για όλη την Ευρώπη. Αποτελεί έναν τρόπο, ένα μέσο αναφοράς σχετικά με το πώς πρέπει να μάθει ένας μαθητής μία ξένη γλώσσα πώς να τη χρησιμοποιήσει σωστά ως κώδικα επικοινωνίας καθώς και ποιες δεξιότητες θα είναι απαραίτητες με σκοπό οι γνώσεις του να λειτουργήσουν αποτελεσματικά.

Το Πλαίσιο καθορίζει επίσης τα επίπεδα γλωσσομάθειας ώστε να παρατηρείτε σωστά η πρόοδος των μαθητών σε κάθε στάδιο εκμάθησης μέσα από ένα πανευρωπαϊκό οδηγό ελέγχου γλωσσικής εκμάθησης και επάρκειας. Πιο συγκεκριμένο σύμφωνα με το ΚΕΠΑ ορίζονται έξι επίπεδα γλωσσομάθειας: Α1: Επίπεδο «στοιχειώδους γνώσης» Α2: Επίπεδο «βασικής γνώσης» Β1: Επίπεδο «μέτριας γνώσης» Β2: Επίπεδο «καλής γνώσης» Γ1: Επίπεδο «πολύ καλής γνώσης» και Γ2: Επίπεδο «άριστης γνώσης» (CEFR, 2001: 24-25). Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι η επιτυχία στις συγκεκριμένες εξετάσεις γλωσσομάθειας δεν ανταποκρίνεται απαραίτητα στο γεγονός ότι ο μαθητής έχει πραγματική άνεση τόσο στη γραπτή όσο και στην προφορική επικοινωνία στην ξένη γλώσσα και στη συγκεκριμένη περίπτωση στην Αγγλική παρά τη πιστοποίησή του καθώς οι εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας παρουσιάζουν μονάχα το αν κάποιος μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του παρόντος συστήματος εξετάσεων.

## **2.2 Η διδασκαλία της Αγγλικής στην Ελληνική Ιδιωτική και Δημόσια εκπαίδευση**

Όσο αφορά στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Ελλάδα και κατά κύριο λόγο της αγγλικής γλώσσας, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει μία ενδιαφέρουσα διακύμανση αναφορικά με τις ώρες διδασκαλίας ανάμεσα στο 19ο, 20ο και 21 αιώνα στη Δημόσια εκπαίδευση. Μετά την ανασύσταση του ελληνικού κράτους, η Ειδική Επιτροπή Παιδείας προέβλεψε την ένταξη μιας ξένης γλώσσας στην εκπαίδευση η οποία ήταν τα γαλλικά, καθώς ήταν μία κυρίαρχη γλώσσα εκείνη την εποχή.

Αργότερα, μετά τα μέσα του 20ου αιώνα και λόγω της αυξημένης Αμερικανικής και Βρετανικής επιρροής στην Ελλάδα του μεσοπολέμου η διδασκαλία των αγγλικών άρχισε να κυριαρχεί. Οι ώρες διδασκαλίας της αγγλικής μέσα στη βδομάδα προβλέπονταν γύρω στις 17 ώρες για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Κατά την περίοδο της δικτατορίας του Μεταξά, οι ώρες διδασκαλίας της αγγλικής μειώθηκαν στις 11 πράγμα που συνέχισε να ισχύει μέχρι και το 1961 όπου αυξήθηκαν πάλι στις 17. Αργότερα ανάμεσα στις δεκαετίες του 1970 και 1980

η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Ελλάδα και κυρίως της αγγλικής κυμαίνονταν μεταξύ των 15 έως 18 ωρών (Παρλαπάνη, 2017).

Ταυτόχρονα, εκσυγχρονίστηκαν πλήρως τα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Σχολών Ξένων Γλωσσών, μορφωτικά ιδρύματα όπως το Γαλλικό Ινστιτούτο και το Βρετανικό Συμβούλιο άρχισαν να επιμορφώνουν με εντατικά σεμινάρια πολλούς καθηγητές ξένων γλωσσών ανά τη χώρα, ενώ τέλος από το 1993 εφαρμόστηκε και η διδασκαλία της αγγλικής στο Δημοτικό σχολείο από την Δ΄ Δημοτικού καθώς και στο Γυμνάσιο η δεύτερη ξένη γλώσσα έγινε πλέον υποχρεωτική.

Το Δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να προάγει τη εκμάθηση της ξένης γλώσσας με τρόπο ώστε να συνάδει με τα σύγχρονα επικοινωνιακά, γνωστικά και γενικότερα μαθησιακά πρότυπα κάτω από την ομπρέλα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο παρά το γεγονός ότι έχουν γίνει πολλά και σημαντικά βήματα προκειμένου ο κάθε Έλληνας μαθητής να έχει πρόσβαση στη γνώση ξένων γλωσσών είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα Ιδιωτικά Κέντρα Ξένων Γλωσσών τείνουν να «κυβερνούν» το βασίλειο της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι στην Ελλάδα λειτουργούν πάνω από 7.000 ξενόγλωσσα φροντιστήρια<sup>1</sup> και σχεδόν δυο εκατομμύρια μαθητές παρακολουθούν ετησίως μαθήματα ξένων γλωσσών, γίνεται αντιληπτή η προτίμηση στον τρόπο εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και ιδίως των Αγγλικών. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι η ιδιωτική φροντιστηριακή εκπαίδευση προσφέρει έναν κατά πολύ αυξημένο χρόνο διδασκαλίας και σαφέστατα μεγαλύτερη ευελιξία στην επιλογή διδακτικού υλικού και υλοποίησης της διδασκαλίας (Βέικου, Σιγανού, Παπασταμούλη, 2007, 55-66). Τα ιδιωτικά φροντιστήρια δεν υπόκεινται σε κάποιο θεσμοθετημένο θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο να ελέγχεται η διδασκαλία της ξένης γλώσσας,<sup>2</sup> γι' αυτό και τα παραπάνω είναι εφικτά.

Παράλληλα, η εξετασιοκεντρική προσέγγιση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών και ιδιαιτέρως της αγγλικής καθώς και ο πολλές φορές, χρησιμοθηρικός τρόπος διδασκαλίας στα κέντρα ξένων γλωσσών και η προσήλωση των μαθητών σε αυτόν, τείνει να υποβαθμίζει την ποιότητα της ίδιας της γλώσσας, να περιορίζει τις δεξιότητες που αποκτά ο μαθητευόμενος και σαφώς να φυλακίζει τις επικοινωνιακές τους ικανότητες καθιστώντας τον ανήμπορο να ανταποκριθεί σε πιθανή καθημερινή επικοινωνία. Η γλώσσα λαμβάνει μία πιο δομημένη

<sup>1</sup> Στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας που δημοσιεύτηκαν το Μάρτιο του 2009

<sup>2</sup> Ν.2545/1940, άρθρο 63

έννοια, τις περισσότερες φορές βαρετή και επίπεδη για τον μαθητικό νου ξεχνώντας την άμεση σχέση της με τον πολιτισμό, τα ήθη τα έθιμα και την κουλτούρα του λαού που την χρησιμοποιεί ως μητρική. Αξίζει τέλος να αναφερθεί ότι σε αντίθεση με τον ευρωπαϊό μαθητή, ο Έλληνας θεωρεί την εκμάθηση μια ξένης γλώσσα και πιο συγκεκριμένα των αγγλικών αποτελεσματική μονάχα σε πλαίσιο φροντιστηριακής εκμάθησης και όχι σχολικής με ποσοστιαία διαφορά 46% για τον Ευρωπαϊό μαθητή και 13% για τον Έλληνα αντίστοιχα (Παρλαπάνη, 2017).

### **2.3 Διδακτικό υλικό και πρόγραμμα σπουδών**

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) το οποίο προτάθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με σκοπό να επισημάνει τη σημασία διδασκαλίας ξένων γλωσσών στα πλαίσια της δημόσιας εκπαίδευσης, συνιστά ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών τόσο για όλες τις γλώσσες όσο και για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης προκειμένου να καλυφθούν οι επιμέρους πτυχές επικοινωνίας και να εξεταστεί το εκάστοτε επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής<sup>3</sup>.

Το πρόγραμμα σπουδών βασίζεται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία η οποία υποστηρίζει ότι κάθε διδασκαλία οφείλει να συμμορφώνεται με βάση την ατομικότητα και την ποικιλομορφία της εκάστοτε διδακτέας ομάδας και τάξης (Tomlinson, 2004). Πιο συγκεκριμένα οι στρατηγικές διδασκαλίας σύμφωνα με την διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι το να χρησιμοποιούνται πολυτροπικά κείμενα, ΤΠΕ και οπτικοακουστικό υλικό, συμπληρωματικό υλικό, ομαδική εργασία και projects. Επίσης ενθαρρύνεται η χρήση εναλλακτικού τρόπου αξιολόγησης καθώς και θεωρείται απαραίτητη η διευκρίνιση των στόχων και των οδηγιών πριν από κάθε διδασκαλία.

Ο στόχος γενικότερα είναι οι μαθητευόμενοι όσο αφορά την δημόσια εκπαίδευση να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους δεξιότητα, τη γλωσσική τους επίγνωση, την διαπολιτισμική τους συνείδηση και αντίληψη ενώ παράλληλα να είναι σε θέση να προετοιμαστούν για να αποκτήσουν το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας το οποίο βαθμολογείται με βάση την εξαβάθμια κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης.

---

<sup>3</sup> «Αναδιάρθρωση και εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης των ξένων γλωσσών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2016-2017» Υ.Α. Αρ. Πρωτ. 173169/Δ2 18-10-2016

Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι το ΕΠΣ-ΞΓ δεν είναι αναλυτικό πρόγραμμα syllabus, αλλά πρόγραμμα σπουδών (curriculum) γι' αυτό και είναι κοινό για όλες τις ξένες γλώσσες που διδάσκονται τόσο στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο. Όσο αφορά στα σχολικά εγχειρίδια, ακολουθούν τις εντολές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και είναι σε αρμονία με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη διδασκαλία γλωσσών. Ο στόχος των βιβλίων είναι κατά βάση η μαθητοκεντρική διδασκαλία για αυτό και προάγουν έναν αυτενεργό μαθητή. Έτσι ακολουθείται μία ολιστική διδακτική προσέγγιση και δεν επικεντρώνονται σε μεμονωμένα γλωσσικά στοιχεία.

Όσο αφορά στην ιδιωτική φροντιστηριακή ξενόγλωσση εκπαίδευση, η επιλογή της διδακτέας ύλης και του διδακτικού υλικού γίνεται εξατομικευμένα ή κατά τάξεις και πληρεί τις προϋποθέσεις του ΚΕΠΑ. Η επιλογή του διδακτικού υλικού βασίζεται κατά κύριο λόγο στις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών, προσαρμόζεται με τη χρήση περαιτέρω βοηθημάτων και πλέον με την χρήση των νέων τεχνολογιών, ψηφιακών κειμένων και άλλων τεχνολογικών ερεθισμάτων με σκοπό να εμπλουτίσουν τις προσφερόμενες πηγές γνώσης με διακειμενικότητα, έντονο διαπολιτισμικό χαρακτήρα και παράλληλα αξιοποιώντας την εξωσχολική καθημερινή εμπειρία στη χρήση της τεχνολογίας με στόχο την κουλτουραλιστική και γλωσσική εμπύθιση των μαθητών.

## 2.4 Η Αξιολόγηση

Κάνοντας μία γενική επισκόπηση των τρόπων αξιολόγησης μιας μαθησιακής διαδικασίας και πιο συγκεκριμένα της αξιολόγησης της αγγλικής γλώσσας παρατηρείται ότι υπάρχουν πάρα πολλές μορφές και όργανα ελέγχου γλωσσομάθειας. Στην εκπαιδευτική ωστόσο πρακτική, συναντάμε πέντε κυρίες μορφές αξιολόγησης οι οποίες είναι η *προκαταρκτική* ή *αλλιώς διαγνωστική αξιολόγηση*, η *διαμορφωτική αξιολόγηση*, η *τελική* ή *αθροιστική αξιολόγηση*, η *εναλλακτική αξιολόγηση* καθώς και η *αξιολόγηση για πιστοποίηση γλωσσομάθειας*<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>Οι Ξένες Γλώσσες στην Εκπαίδευση, Αξιολόγησης Γλωσσομάθειας  
<https://rcel2.enl.uoa.gr/xenesglossesedu2/>

Όσον αφορά στην προκαταρκτική ή αλλιώς διαγνωστική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται διαγνωστικά τεστ με τα οποία συλλέγονται δεδομένα σε σχέση με τις δεξιότητες που έχουν ήδη αποκτήσει οι μαθητές μιας τάξης ώστε να αξιολογηθεί σωστά η μελλοντική διδασκαλία που θα εφαρμοστεί. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης πολλές φορές βοηθάει στο να κατατάσσονται ομοιογενείς ομάδες με ένα συνηθισμένο τεστ στην αρχή της σχολικής χρονιάς σε αντίστοιχο επίπεδο επικοινωνιακής επάρκειας με αυτό που βρίσκονται.

Όσο αφορά στη διαμορφωτική αξιολόγηση, χρησιμοποιείται με σκοπό να ελεγχθούν τα αποτελέσματα της ευρύτερης διδασκαλίας ενώ μέσα από το συγκεκριμένο τρόπο αξιολόγησης πραγματοποιείται έλεγχος για τυχόν κενά ή αδυναμίες, ιδιαιτερότητες ή και μαθησιακές ανάγκες.

Η αθροιστική αξιολόγηση συνήθως χρησιμοποιείται στο τέλος μιας ενότητας ή στο τέλος του σχολικού έτους και καλύπτει το σύνολο της ύλης που έχει διδαχτεί με σκοπό να εξεταστεί η γενική επίδοση των μαθητών με σκοπό την προαγωγή τους ή την κατάταξη τους σε αντίστοιχο επίπεδο γνωστικής επάρκειας.

Αναλύοντας την εναλλακτική αξιολόγηση παρατηρούμε ότι έρχεται σε αντιδιαστολή με τις συνηθισμένες τεχνικές αξιολόγησης που είναι προσανατολισμένες στην εξέταση των μαθητών. Η εναλλακτική αξιολόγηση έχει πιο πολύ ψυχοσυναισθηματικό χαρακτήρα και αποτελεί μία ευεργετική ανατροφοδότηση-feedback ενισχύοντας ευεργετικά τα θετικά στοιχεία των μαθητών (Genesee & Hamayan, 1994). Ως τρόπος αξιολόγησης αποτελεί μία λιγότερο ανταγωνιστική διαδικασία που λειτουργεί ως αρωγός στην ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (O' Malley & Valdez Pierce, 1996).

Η αξιολόγηση και πιστοποίηση της γλωσσομάθειας διεκπεριώνεται και από εξωτερικό φορέα πιστοποίησης, εκτός δηλαδή του δημοσίου εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία. Ωστόσο, μία τέτοια αξιολόγηση δεν στοχεύει γενικά στην αξιολόγηση της γνώσης που έχει αποκτηθεί κατά την εκάστοτε εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά στην εξέταση γενικευμένων δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί από την αρχή της εκμάθησης της συγκεκριμένης γλώσσας.

### 3. Γλώσσα και πολιτισμός

Προσπαθώντας αρχικά να ορίσουμε τον όρο γλώσσα ψάχνοντας σε κάποια εγκυκλοπαίδεια ή λεξικό παρατηρούμε ότι η γλώσσα ορίζεται ως η δυνατότητα που έχει ο άνθρωπος να μπορεί να αποκτήσει να μαθαίνει και να χρησιμοποιεί περίπλοκα συστήματα επικοινωνίας. Στην πραγματικότητα, η γλώσσα είναι ένα θεωρητικό σύστημα το οποίο μας επιτρέπει να μαθαίνουμε και να χρησιμοποιούμε άλλου είδους συστήματα περίπλοκης επικοινωνίας.

Ήδη από την αρχή της δημιουργίας κοινωνιών η γλώσσα υπήρχε, δημιουργήθηκε με σκοπό να μεταφέρει μηνύματα, ιδέες και σκέψεις από τον έναν άνθρωπο στον άλλον. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι ο άνθρωπος, αρχικά, εφηύρε το σύστημα της γλώσσας γιατί η φύση του ήταν και είναι τέτοια που επιδιώκει να ικανοποιεί την ανάγκη του για επικοινωνία και να μεταφέρει τις σκέψεις του σε λέξεις, να ακούει, να βλέπει και να νιώθει τις ιδέες του, για αυτό και οι άνθρωποι αποφάσισαν ότι δεν ήθελαν απλά να χρησιμοποιούν οποιαδήποτε γλώσσα συμβόλων αλλά μια γλώσσα τέτοια που μπορεί να παράγει ήχο, γιατί ο ήχος έκανε πλέον τις λέξεις ζωντανές.

Μέσα από την εφεύρεση συνεπώς της γλώσσας, ο άνθρωπος προχώρησε στο να αναπτύξει τις τέχνες, τη γραφή και άρχισε να βρίσκει διαφορετικούς τρόπους να εκφράσει τον εαυτό του και κυρίως μέσα από τη δημιουργία γραπτού λόγου. Η λογοτεχνία αυτόματα θεωρείται ως προϊόν της γλώσσας: γεννιέται από τη γλώσσα, εξαρτάται από τη γλώσσα και αν μία γλώσσα νεκρώσει, τότε και η λογοτεχνία της χάνεται, πεθαίνει, εξαφανίζεται. Αν αναλογιστεί κανείς πόσες γλώσσες υπάρχουν ανά τον κόσμο, τόσα αντίστοιχα διαφορετικά είδη λογοτεχνίας και πολιτισμού υπάρχουν, καθώς κάθε γλώσσα έχει τη δική της λογοτεχνία, το δικό της κοινωνικοπολιτισμικό, λεκτικό-εκφραστικό σύστημα σκέψεων που αντανακλά τις ιδέες και τον ίδιο το λαό που τη δημιούργησε.

Η γλώσσα, η λογοτεχνία και η ιδέα του πολιτισμού συνεπώς είναι έννοιες αλληλένδετες οι οποίες συμπληρώνουν η μία την άλλη: η γλώσσα είναι ο τρόπος έκφρασης ενώ η λογοτεχνία είναι μία συλλογή από διαφορετικούς τρόπους έκφρασης. Μαζί και τα δύο ολοκληρώνουν την έννοια του πολιτισμού και της ταυτότητας ενός λαού. Γι' αυτό και η λογοτεχνία μπορεί να είναι πλούσια ή ενδεής αναλόγως την ορθότητα της γλώσσας και της σκέψης των ανθρώπων με την οποία έχει δημιουργηθεί.



### 3.1. Η διδασκαλία της Αγγλικής μέσα από τη λογοτεχνία

Στην πλειοψηφία τους οι ανθρώπινες δραστηριότητες αυξάνουν την πολυπλοκότητα και τον αριθμό των γλωσσικών λειτουργιών κατά τη διάρκεια της καθημερινής μας επικοινωνίας. Η επικοινωνία καθίσταται τόσο σημαντική που πλέον δεν αποτελεί απλά μία λειτουργία αλλά έναν παράγοντα-κλειδί με σκοπό να προσδιοριστεί με τη συγκεκριμένη γλώσσα τις ανάγκες της, τη πολυπλοκότητά της, το περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί και άλλους πολλούς παράγοντες. Ωστόσο, η γλώσσα πολλές φορές παραμένει σε ένα περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί με κάποιου είδους ανωνυμία ίσως και διαφάνεια και κάποιες βασικές της χρήσεις τείνουν να αγνοούνται ή φαίνονται μονάχα σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Ο Αριστοτέλης στα *Ηθικά Νικομάχεια* αναφέρει ότι η τέχνη έχει την ίδια σημασία με την ηθική αρετή καθώς αυτή σχετίζεται με τις πράξεις και τα συναισθήματα και σε αυτά υπάρχει όπως αναφέρει και ο ίδιος η υπερβολή, η έλλειψη και μέτρο. Σε ένα έργο τέχνης όπως και σε ένα λογοτεχνικό έργο, η δημιουργία δεν είναι τυχαία πράξη· απαιτεί ένα συγκεκριμένο λόγο, η δημιουργία είναι πράξη πού γίνεται με πρόθεση. Σύμφωνα λοιπόν με την αριστοτελική θεώρηση των πραγμάτων θα έλεγε κανείς ότι η τέχνη πρέπει να είναι πράγμα προσεγμένο όπως και αντίστοιχα η λογοτεχνία η οποία οφείλει να έχει συνήθως χαρακτήρα διδακτικό, ακόμα και αν κοιτάξουμε την *Ιλιάδα* και την *Οδύσεια* του Ομήρου, τα παραμύθια του Αισώπου, τα δράματα του Αισχύλου. Όλα έχουν συγκεκριμένη μορφή και όλη αυτή η δημιουργία που έχει βασιστεί σε καλλιτεχνικούς και δημιουργικούς κανόνες έχει γίνει με σκοπό να προάγει το ανθρώπινο πνεύμα και ανθρώπινη νόηση καθώς και να δώσει απτή μορφή στην ανθρώπινη σκέψη.

Περνώντας από τη τέχνη και κατά κύριο λόγο τη λογοτεχνία ως μέσο έκφρασης της ανθρώπινης νόησης στη χρήση της στην εκπαίδευση, είναι κοινώς αποδεκτό ότι η χρήση ιστοριών, μυθοπλασίας και γενικότερα της λογοτεχνίας στηρίζει και βελτιώνει την γλωσσομάθεια και κυρίως όσο αφορά την εκμάθηση της Αγγλικής ως μητρική γλώσσα L1 (Short, 2012) και συνεπώς κατά προσέγγιση και στην εκμάθησή της ως ξένη γλώσσα L2.

Η ανάγκη που έχει ο κάθε άνθρωπος να γράψει και να εκφράσει τις ιδέες του θα έλεγε κανείς ότι «τρέφεται» από κάποιον παραμυθά, από κάποια ζωντανή ιστορία ή ίσως έναν μύθο. Έτσι, η αναγνωστική δεινότητα ενός μαθητή καθώς και η δική του ικανότητα να αφηγείται και να περιγραφεί αυτές τις ιστορίες ενισχύεται μέσα από την έκθεση του σε καθημερινή βάση σε διαφορετικές δομές ιστοριών κυρίως όταν αυτές διέπονται και από στοιχεία επανάληψης.

Ακόμα, υπάρχουν πολλοί οι οποίοι επιχειρηματολογούν σχετικά με το ότι τα διαφορετικά κειμενικά είδη λογοτεχνίας θεωρούνται ως πλέον σημαντικά στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας όπως είναι τα αγγλικά. Αυτό συμβαίνει καθώς δίνεται έμφαση στα γεγονότα στη σειρά και την περιγραφή τους και στο ότι οι περισσότερες ιστορίες, παραμύθια και μύθοι έχουν έμφυτη και την προφορική παράδοση, την ενσωματωμένη δηλαδή αναπαράσταση των γεγονότων. Αυτό φαίνεται να βοηθάει ακόμα περισσότερο στην εκμάθηση της εκάστοτε γλώσσας αφού πλέον εκλαμβάνεται ως παιχνίδι ή ευχάριστη δραστηριότητα.

Ωστόσο, γίνεται φανερό ότι λίγες είναι αυτές οι μελέτες (Lee, 2012; Megawati & Anugerahwati, 2012) οι οποίες έχουν ασχοληθεί με το περιεχόμενο της διδασκαλίας της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας μέσα από περιβάλλον λογοτεχνικής αφήγησης. Η διδασκαλία της Αγγλικής με βάση λογοτεχνικά κειμενικά είδη τις περισσότερες φορές δεν αποτελεί πρώτη προτίμηση ενός διδάσκοντα κατά κύριο λόγο επειδή το γλωσσικό και γνωστικό φάσμα που θα πρέπει να καλυφθεί θα είναι ογκώδες και οι διδακτικές ώρες περιορισμένες. Ωστόσο, οι περισσότεροι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να παραδεχτούν το γεγονός ότι τα λογοτεχνικά κείμενα και οι ιστορίες αποτελούν το όχημα που θα οδηγήσει τον μαθητή στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας και εν προκειμένω της αγγλικής καθώς αποτελούν συνδυασμό διαφορετικών δεξιοτήτων της γλώσσας και απαιτούν διαφορετική διαχείριση από τον μαθητικό νου.

Οι EFL μαθητές σε ένα αντίστοιχο περιβάλλον δέχονται ταυτόχρονα γλωσσικά, πολιτισμικά και ευρύτερα γνωστικά ερεθίσματα κάθε φορά που τους παρουσιάζεται η δυνατότητα να ασχοληθούν με ένα λογοτεχνικό απόσπασμα. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι τα παραπάνω ευεργετικά για το μαθητή χαρακτηριστικά ενός λογοτεχνικού κειμένου γίνονται αντιληπτά μέσα από τη σωστή διαλογή του κειμένου από τον διδάσκοντα. Η πηγή γνώσης, η ιστορία, οφείλει να είναι προσεχτικά επιλεγμένη ώστε όλα της τα γλωσσικά στοιχεία να συντείνουν στην νοητική διέγερση του μαθητή και να του κεντρίζουν το ενδιαφέρον.

Συνεπώς, παρατηρείται ότι μέσα από τις διηγήσεις, τους μύθους και τη λογοτεχνία γενικότερα, οι EFL μαθητές αναπτύσσουν μια βαθύτερη πολιτισμική και κουλτουραλιστική κατανόηση σχετικά με την υπόσταση της γλώσσας που διδάσκονται.

### 3.2. Αμερικάνικοι Μύθοι και ιστορίες

Οι μύθοι, οι θρύλοι και ιστορίες ενός λαού λειτουργούν εξ ορισμού ως μία συμπυκνωμένη εικόνα του πολιτισμού, της ιστορίας και του χαρακτήρα του. Αυτές οι ιστορίες αναδεικνύουν τις θεμελιώδεις αρχές και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε τόπου ενώ είναι ιστορίες που είτε αυτόχθονα γεννιούνται σε αυτόν είτε υιοθετούνται κατά ανάγκη μέσα από μία αλληπάλληλη σχέση κουλτούρας- πολιτισμού και γλώσσας. Ακόμα και αν λάβουμε υπόψιν τις διαφορετικές παραδοχές και πτυχές που έχουν οι μύθοι και οι ιστορίες, οι θρύλοι και οι παραδόσεις, υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές ανάλυσης τους οι οποίες έχουν να κάνουν με παραδοχές όπως αυτή του φορμαλισμού όπως αναλύθηκε από τον Vladimir Propp, Roman Jakobson, παραδοχές που βασίζονται στη ψυχολογία όπως αυτές παρουσιάστηκαν από τους Carl Jung, Bruno Bettelheim και Northrop Frye· ακόμα και με αφηγηματικές τεχνικές ή ακόμα και μέσω της σημειωτικής ή σημειολογίας όσο αφορά μηνύματα προπαγάνδας, μηχανισμούς νατουραλισμού, υποβόσκοντα μηνύματα και άλλα (Ντόκου, 2014).

Παρά το γεγονός ότι είναι ευκόλως εννοούμενο, οφείλουμε να σημειώσουμε το ότι οι μύθοι και οι παραδοσιακές ιστορίες χρησιμοποιήθηκαν ιστορικά ως τρόπος διασκέδασης, μάθησης και εκπαίδευσης αλλά και χαρτογράφησης θα έλεγε κανείς της πολιτισμικής, εθνικής και ευρύτερης ταυτότητας, ως κώδικας συμπεριφοράς, ως μέσο εκμάθησης της ιστορίας αλλά και με σκοπό να απαντηθούν ποικίλα υπαρξιακά ερωτήματα όπως αυτού της δημιουργίας του κόσμου, των θεών ή ο σκοπός του ανθρώπου στη γη (Ντόκου, 2014).

Αναφορικά με την αμερικανική μυθολογία και θρύλους αξίζει να σημειωθεί ότι δεν προϋπήρχαν αλλά βασίστηκαν πάνω σε ιστορίες οι οποίες είτε κατασκευάστηκαν είτε ανασκευάστηκαν από προϋπάρχουσες Ευρωπαϊκές πηγές. Ωστόσο ποικίλες καινούριες μορφές διηγήσεων όπως αυτή της ψεύτικης μυθοπλαστικής διήγησης ή αλλιώς tall tale (Ντόκου, 2014) δημιουργήθηκαν με σκοπό να ανταποκριθούν στον γνωστικό αυτό σκοπό.

Εμβαθύνοντας στους αμερικανικούς μύθους και ιστορίες, παρατηρείται ότι και οι δύο έννοιες μύθος και παραδοσιακή ιστορία folk-tale δεν έχουν ένα συγκεκριμένο τρόπο ορισμού καθώς η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στους ορισμούς τους και το ευρύτερο νόημά τους είναι πάρα πολύ λεπτή. Ακόμα και με τους σύγχρονους ορισμούς που θα μπορούσαν να δοθούν σε αυτούς τους δύο όρους, ίσως να δημιουργούνταν ποικίλες και τυχαίες διαφοροποιήσεις οι οποίες εν τέλει να μην έπρεπε να υπάρχουν. Όλα είναι μέρος μιας υποκειμενικής ερμηνείας χωρίς να υπάρχει υπακοή σε κανόνες ταξινόμησης καθώς αν έπρεπε να δοθεί ένας συγκεκριμένος

ορισμός σε αυτές τις δύο έννοιες, θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη τόσο από ιστορικής όσο και από ψυχολογικής άποψης η εξέλιξή τους χωρίς να προστίθενται άλλα τεχνικά όρια στην εύρεση ορισμού.

Προσπαθώντας λοιπόν να ορίσουμε τα παραπάνω δημιουργείται μία υπόθεση η οποία δύσκολα μπορεί να απαντηθεί λαμβάνοντας όλα όσα έχουν προαναφερθεί υπόψιν. Γι' αυτό και θα ήταν ενδιαφέρον να εξετάσουμε τον ορισμό που δόθηκε από έναν αυτόχθονα Αμερικανό-Ινδιάνο και μας βοηθάει να ταξινομήσουμε αυτούς τους δύο τύπους ιστοριών: οι μύθοι είναι όσοι αφορούν σε περιστατικά τα οποία συνέβησαν κάποια στιγμή στο παρελθόν όταν ακόμα ο κόσμος δεν είχε λάβει την παρούσα του μορφή και η ανθρωπότητα δεν είχε στην διάθεσή της όλα αυτά τα έθιμα, τα ήθη, τις τέχνες και τη γνώση που τώρα της ανήκει. Αντίστοιχα, οι παραδοσιακές ιστορίες και οι διδαχές-λαογραφικές ιστορίες είναι όλες οι άλλες ιστορίες οι οποίες περιέχουν και υλικό παρμένο από το σύγχρονο κόσμο κάτι σαν ιστορικές αφηγήσεις με την ευρεία έννοια του όρου.

Όπως γίνεται φανερό μέσα από την καθημερινότητα, η λαογραφία και γενικά η παράδοση ιστοριών και μύθων δεν επιδιώκει απλά να βασίζεται στην ιστορία και να γράφει όλα όσα αφορούν σε αυτήν αλλά να κάνει μία προσπάθεια να ανοικοδομή την ιστορία και με βάση όσα παρατηρεί στην κοινωνία να ανακαλύπτει ένα καινούργιο κόσμο ο οποίος θα είναι εφαρμόσιμος στην καθημερινότητα. Στην αμερικάνικη μυθολογία και λαογραφία στα προϊστορικά χρόνια δύο ήταν οι φυλές των ινδιάνων οι οποίες ήταν γνωστές για την μυθολογία που ανέπτυξαν και για την παράδοση ιστοριών, οι Σιoux και οι Iroquois οι οποίοι ήταν γεωγραφικά τοποθετημένοι στην βόρεια Αμερική. Αξιόλογη ήταν και η πολιτισμική και λογοτεχνική συνεισφορά είχαν οι επτά πολιτιστικές περιοχές οι οποίες εξαπλώνονταν σε όλη την Ήπειρο. Η καθεμία με το δικό της τρόπο έβαλε το λιθαράκι της στη δημιουργία της αμερικανικής ταυτότητας. Μερικές από τις φυλές ιθαγενών με έντονη λαογραφική και πολιτισμική επίδραση ήταν οι Ojibwa, οι Arapaho, οι Pawnee, οι Mohawk και οι Kwakiutl στα βόρεια και κεντρικά ενώ στα νότια οι Hopi, οι Jicarilla, οι Yana κ.α.

### **3.2.1. Η συμβολή του πολιτισμικού στοιχείου στην εκμάθηση μιας γλώσσας**

Σε ένα σύγχρονο κόσμο όπου οι χώρες όλο και περισσότερο τείνουν να εξαρτώνται η μία από την άλλη και η τεχνολογία έχει πλέον εκμηδενίσει τις αποστάσεις, είναι σχεδόν αδιανόητο να παραμένουμε μονόγλωσσοι. Η εκμάθηση τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας είναι απαραίτητη

για την επικοινωνία και τη διασύνδεση του σύγχρονου ανθρώπου με τον κόσμο και το περιβάλλον στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται. Στα πλαίσια συνεπώς της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας εντάσσεται και η κατανόηση και ενστερνισμός του πολιτισμού που τη διέπει, την καθορίζει και την περιβάλλει ιστορικά και υπαρξιακά. Σε πρακτικό και κοινωνικό επίπεδο, η γλωσσομάθεια αποτελεί αρωγό στη εξερεύνηση πολιτισμικών και γνωστικών στοιχείων. Αυτό συμβαίνει για τον απλό λόγο ότι οι ομιλητές μιας ξένης γλώσσας υποσυνείδητα εισέρχονται σε ένα νέο κόσμο ιδεών και ανακαλύπτουν καινούριες ανθρώπινες συμπεριφορές, γίνονται πιο ανεκτικοί επαναπροσδιορίζουν τη σχέση τους με την κοινωνία και με λαούς με διαφορετικό πολιτισμό και αποκτούν διαφορετική στάση απέναντι σε παγιωμένες ιδεολογίες και προκαταλήψεις.

Ο πολιτισμός γενικά κατέχει κεντρική θέση στη σχολική μάθηση και στην εκπαίδευση. Γι' αυτό και δεν θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας βοηθάει στο να ενστερνιστεί ο μαθητευόμενος τον πολιτισμό της γλώσσας την οποία διδάσκεται με αποκλειστικό τρόπο, αλλά και ακριβώς το αντίστροφο. Επεξηγηματικά, στα πλαίσια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας ο μαθητευόμενος καταφέρνει να γνωρίσει κάποια βασικά ιστορικά, πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του κράτους ή των κρατών στα οποία χρησιμοποιείται γλώσσα την οποία διδάσκεται. Η γνώση συνεπώς πολιτισμικών στοιχείων συνδεδεμένων με τη συγκεκριμένη γλώσσα αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο κατανόησης γλωσσικών ιδιοματισμών και εκφράσεων, τρόπου σκέψης, συντακτικού της συγκεκριμένης γλώσσας καθώς και γραμματικών φαινομένων κι άλλων χαρακτηριστικών της.

Συμπερασματικά, η γλωσσομάθεια και εν προκειμένω η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κατανόηση και εκμάθηση των πολιτισμικών της στοιχείων καθώς με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα είναι σε θέση να προσδιορίσουν τη μορφή της γλώσσας, την χρήση της και γενικότερα τι την καθιστά τόσο διαδεδομένη.

### **3.3 Κοινωνιογλωσσολογία**

Η κοινωνιογλωσσολογία αποτελεί έναν διεπιστημονικό κλάδο ο οποίος διέπεται από μία δυσκολία να καθορίσει μέσα από συγκεκριμένους ορισμούς τη γλώσσα καθώς υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τη σχέση γλώσσας και κοινωνίας. Για την κοινωνιογλωσσολογία, η σχέση γλώσσας-κοινωνίας αντανακλά μία αμφίδρομη σχέση μεταξύ κοινωνικού και

γλωσσικού περιβάλλοντος, εθνογραφίας και επικοινωνίας σε συνδυασμό με την κατασκευή κοινωνικής πραγματικότητας με τοποθετημένη την ανθρώπινη ύπαρξη και εμπειρία μέσα σε αυτήν (Canakis & Sifianou, 2000).

Σύμφωνα με τον Yule (2010), ένας άλλος τρόπος να οριστεί η κοινωνιογλωσσολογία είναι ως η μελέτη των γλωσσολογικών χαρακτηριστικών που έχουν συγκεκριμένη σχετικότητα με έναν ορισμένο αριθμό συμμετεχόντων σε μία γλωσσική κοινότητα, με αυτή την γλωσσική κοινότητα να αποτελείται από ένα σύνολο ανθρώπων οι οποίοι μοιράζονται συγκεκριμένες νόρμες, προσδοκίες και χαρακτηριστικά όσο αφορά τη χρήση της γλώσσας (Yule, 2010). Με τον όρο γλωσσολογία συνεπώς μπορούμε να χαρακτηρίσουμε την ευρύτερη σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας με αυτή τη σχέση να είναι στενά συνδεδεμένη με την ανθρωπολογία η οποία μέσα από την αναζήτηση της γλώσσας και του πολιτισμού μαζί με την κοινωνιολογία μπορούν να εξερευνήσουν το ρόλο της γλώσσας μέσα στην οργάνωση κοινωνικών γκρουπ και κοινωνικοπολιτισμικών θεσμών. Παράλληλα, ως επιστήμη εξετάζει σε βάθος πώς συμπεριφορές και αντιλήψεις εκφράζονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό γκρουπ ενώ παράλληλα ανιχνεύει συμπεριφορές κοιτώντας τη γλώσσα από κοινωνικοπολιτισμική σκοπιά (Kuper, 1999).

Παρατηρώντας κοινωνικούς δείκτες (social markers) και διαφορετικά επικοινωνιακά στυλ (speech styles) γίνεται αντιληπτό ότι η γλώσσα μπορεί να στιγματιστεί από διάφορα κοινωνικά σταθμά φανερώνοντας έτσι αφενός το σύνολο των ανθρώπων στο οποίο μιλάνε τη συγκεκριμένη γλώσσα καθώς και τις πολιτισμικές, πολιτιστικές και γλωσσικές τους διαφορές. Ο τύπος της κοινωνιογλωσσικής διαφοροποίησης τις περισσότερες φορές αποδίδεται στις πολιτισμικές μας διαφορές και δεν είναι καθόλου ασυνήθιστο σε πολλές εκφάνσεις της γλώσσας να βρίσκονται τα χαρακτηριστικά τα οποία ανήκουν σε διαφορετικές κουλτούρες.

Η γλωσσική σχετικότητα στη γλώσσα είναι ένα από τα παραδείγματα που βοηθούν ώστε να εξεταστεί καλύτερα το θέμα της γλώσσας και της επίδρασης που της ασκεί η εξωτερική-εξωγενής πραγματικότητα. Έτσι, αξίζει να αναφερθούμε στην υπόθεση της γλωσσικής σχετικότητας από τους Edward Sapir και Benjamin Whorf που εκφράστηκε περίπου στα μέσα του 20ου αιώνα. Οι δυο αυτοί γλωσσολόγοι με πολύ καλό γνωστικό υπόβαθρο στην ανθρωπολογία επιχειρηματολόγησαν ότι οι γλώσσες των ιθαγενών της Αμερικής όπως αυτή των Hopi, διαφέρουν σημαντικά από τις Ευρωπαϊκές γλώσσες ως προς την εικόνα του κόσμου και του ευρύτερου περιβάλλοντος όπως αυτό παρουσιάζεται μέσα από τις λέξεις που χρησιμοποιούν.

Σύμφωνα με τον Whorf (1938), η γλώσσα των Hopi εκλαμβάνει τον κόσμο διαφορετικά και από άλλες φυλές ιθαγενών γιατί η ίδια η γλώσσα τους οδηγεί στο να πράξουν με αυτό τον τρόπο. Η γλώσσα προδιαθέτει με άλλα λόγια τον τρόπο με τον οποίο η φυλή μπορούσε να καταλάβει τον κόσμο καθώς στη γραμματική τους υπήρχε διαφορά ανάμεσα σε έμψυχα και άψυχα ακόμα και για λέξεις όπως «σύννεφο» ή «πέτρα». Για τους τελευταίους συνεπώς η λέξη «σύννεφο» και «πέτρα» είναι έμψυχη έννοια, πράγμα που δεν ισχύει για έναν ομιλητή της αγγλικής καθώς στην αγγλική τα σύννεφα και οι πέτρες θεωρούνται άψυχα. Έτσι παρατηρούμε ότι οι δύο αυτοί ομιλητές της διαφορετικής γλώσσας θα μπορούσαν να καταλαβαίνουν διαφορετικά πράγματα ακόμα και αν χρησιμοποιούσαν την ίδια λέξη.

Κλείνοντας οι διαφοροποιήσεις μεταξύ γλωσσολογικής κατηγοριοποίησης και βιολογικής θα έλεγε κανείς κατηγοριοποίησης μπορεί να υπάρχουν άλλα δεν είναι αναγκαίες καθώς όλα αυτά βασίζονται στον τρόπο που έχει δημιουργηθεί η γλώσσα και τον πληθυσμό τον οποίο τη χρησιμοποιεί (Carroll, 1956). Γι' αυτό και όπως προαναφέρθηκε ο τομέας της κοινωνιογλωσσολογίας συμπίπτει με αυτό της ανθρωπολογίας καθώς η γλώσσα δεν είναι απλώς πηγή πληροφοριών αλλά μελέτη πολιτισμού.

### **3.4 Σημασιολογία και Πραγματολογία**

Αναλύοντας το σώμα μιας γλώσσας παρατηρούμε ότι αποτελείται από τρία βασικά συστατικά στοιχεία τα οποία είναι η σημασιολογία, η σύνταξη και η πραγματολογία (van Dijk, 1975). Η σημασιολογία είναι η μελέτη του νοήματος των λέξεων, των φράσεων και των προτάσεων. Η σημασιολογική ανάλυση σε μία γλώσσα αποτελείται από μία αέναη προσπάθεια εξαγωγής νοήματος των λέξεων· τι σημαίνουν δηλαδή οι λέξεις γενικά, το νόημά τους στην καθημερινότητα και ως προς την ευρύτερη χρήση τους αλλά και περιστασιακά, με πιο εξειδικευμένες σημασίες όπως αυτές που θέλει πιθανόν να δώσει ένας συγκεκριμένος ομιλητής ή που θέλει ο ομιλητής να σημαίνουν σε μία συγκεκριμένη περίπτωση (Yule, 2010).

Αντίστοιχα η πραγματολογία είναι η μελέτη της «αόρατης» σημασίας των λέξεων ή του πώς θα μπορούσε να αναγνωριστεί μία σημασία λέξης η οποία δεν αναφέρεται ή δεν βρίσκεται κάπου γραμμένη. Κατά βάση, η πραγματολογία μελετά μία σειρά από υποθέσεις και προσδοκίες της γλώσσας και των νοημάτων που θέλει να εκφράσει (Yule, 2010).

Σύμφωνα με τη Μαρμαρίδου (Marmaridou, 2000) η γλωσσολογική σημασιολογία και πραγματολογία πραγματεύονται κυρίως τους όρους *δήλωση*, *αναφορά* και *έννοια* σε σύνδεση μεταξύ τους και στα πλαίσια της χρήσης της γλώσσας στην επικοινωνία. Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας η επιτυχία της αναφοράς το να μιλάει δηλαδή ο ομιλητής να καταφέρουν δηλαδή τόσο ο ομιλητής όσο και ο συνομιλητής να εντοπίζουν το αντικείμενο για το οποίο γίνεται λόγος, δεν εξαρτάται κατ' ανάγκη από το κατά πόσο είναι σωστό το περιγραφικό περιεχόμενο της έκφρασης που χρησιμοποιείται ως αναφορική, αλλά από το εάν είναι κατάλληλα προσαρμοσμένη στις συνθήκες του επικοινωνιακού γεγονότος. Για παράδειγμα, όταν συζητούν μεταξύ τους δύο φίλοι και μπορούν να αναφέρονται επιτυχώς σε ένα συνομήλικο τους ως τον «καινούργιο» τον οποίον συνάντησαν κάποια στιγμή, αποτελεί επιτυχή επικοινωνία, πχ. Όταν τον πρώτο συνάντησα νόμιζα ότι ήταν ο καινούργιος του τμήματος.

Παράλληλα, η *δείξη* ως πραγματολογικό φαινόμενο, σχετίζεται άμεσα με τη χρήση της γλώσσας και αποτελεί άμεση αντανάκλαση της σχέσης της με την πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η δείξη αφορά στη χρήση συγκεκριμένων γλωσσικών εκφράσεων που χρησιμοποιεί ο ομιλητής με σκοπό να ταυτοποιήσει και να συσχετίσει πρόσωπα, αντικείμενα, γεγονότα και διαδικασίες μέσα σε τοπικά, χρονικά και κοινωνικά συμφραζόμενα που είτε τα δημιουργεί ο ίδιος είτε τα συντηρεί η πράξη της εκφώνησης στην οποία συμμετέχει. Η δείξη υπογραμμίζεται ως το πιο σημαντικό συστατικό της πραγματολογίας καθώς δεν διαθέτουν όλες οι γλώσσες έκφραση της γλωσσικής δείξης και υπάρχει η περίπτωση το δεικτικό σύστημα να διαφέρει μεταξύ γλωσσών και αντίστοιχα πολιτισμών. Για παράδειγμα κάποιες γλώσσες έχουν εγωκεντρικό δεικτικό σύστημα άλλες πιο ευγενικό (Marmaridou, 2000).

Γενικότερα, δεδομένου ότι μέσα στη σημασιολογία και τη πραγματολογία αναλύονται οι έννοιες των λογοπαιγνίων, της πολυσημίας, των συνώνυμων και των αντώνυμων, των συμφραζόμενων καθώς και της αναφοράς, της προϋπόθεσης όπως και της ευγένειας, παρατηρούμε ότι αποτελούν κλειδιά στην κατανόηση μιας γλώσσας και κυρίως μιας ξένης γλώσσας. Τέλος, όλα όσα αναφέρθηκαν αποτελούν και γλωσσικά δείγματα ενός λαού, του πολιτισμού του και της λογοτεχνίας του και αυτό γίνεται φανερό από τη συχνότητα με την οποία αυτά επαναλαμβάνονται τόσο στη γραπτή όσο και στη προφορική του επικοινωνία.



## 4. Συμπεράσματα

Στις ενότητες 1, 2 και 3 έγινε αναφορά με βάση το θεωρητικό τους υπόβαθρο στη διδακτική της αγγλικής με διαφορετικές θεωρίες μάθησής της και μοντέλα μαθησιακών στυλ καθώς και στις τρεις βασικές θεωρίες μάθησης οι οποίες χρησιμοποιούνται με εναλλαγές στη διδασκαλία της ως ξένη γλώσσα. Παράλληλα, παρουσιάστηκε και αναπτύχθηκε η σημασία της αγγλικής γλώσσας ανά τον κόσμο καθώς και η διδασκαλία της τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη στην ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση, η αξιολόγηση της και το διδακτικό υλικό και πρόγραμμα σπουδών που ακολουθείται. Τέλος, στην 3η ενότητα αναλύθηκε η σημασία της εκμάθησης μιας γλώσσας και του πολιτισμού της μέσα από τη λογοτεχνία ενώ παράλληλα έγινε μία εισαγωγή στους Αμερικανικούς μύθους και τις ιστορίες καθώς και στη χρήση αυτού του πολιτισμικού στοιχείου στην εκμάθηση της αγγλικής. Παράλληλα, έγινε αναφορά στην κοινωνιογλωσσολογία, τη σημασιολογία και την πραγματολογία τα οποία είναι συστατικά στοιχεία της γλωσσικής ανάλυσης της αγγλικής γλώσσας όπως και της οποιαδήποτε γλώσσας.

Η αγγλική όπως και κάθε ξένη γλώσσα χρειάζεται κίνητρο και ενδιαφέρον με σκοπό να διδαχτεί σωστά και ο μαθητής να νιώσει την μέθεξη με το υλικό και τη γνώση που του προσφέρεται. Γενικότερα κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας στην αγγλική γλώσσα το υλικό και η σύνθεση γενικότερα της τάξης πρέπει να οργανωθούν με τρόπο τέτοιο ώστε να επιτρέψουν την ομαλή διδασκαλία. Παράλληλα, ο διδάσκοντας οφείλει να λάβει υπόψιν όλα τα μαθησιακά στυλ των μαθητών, από τους πιο οπτικούς, ακουστικούς και κιναισθητικούς μαθητές στους πιο γνωστικά ιδιαίτερους και απαιτητικούς και να αναγνωρίζει τα ενδιαφέροντά τους.

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας ας μην ξεχνάμε ότι γίνεται πιο αποτελεσματική αλλά και διασκεδαστική μέσα από την χρήση ιστοριών και αφηγήσεων και κυρίως τη χρήση ιστοριών και αφηγήσεων συνυφασμένων και άρρηκτα συνδεδεμένων με τη γλώσσα η οποία διδάσκεται. Γνωρίζοντας συνεπώς τον πολιτισμό, τη λογοτεχνία, τους κοινωνικούς κανόνες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε γλώσσας, ο μαθητής την κάνει κτήμα του καθώς είναι σε θέση να κατανοήσει εις βάθος όλες τις διαφορές της με άλλες γλώσσες, την πολυπλοκότητα της και τη μοναδικότητά της.

## 5. ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Αρχικά είναι σημαντικό να προσδιοριστεί και να αποσαφηνιστεί ο όρος Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και κατ' επέκταση να παρουσιαστούν και οι δύο όροι ξεχωριστά. Πιο συγκεκριμένα:

- Η επιστήμη της Πληροφορικής, ασχολείται με την κωδικοποίηση, τη μετάδοση καθώς και τη διαχείριση συμβολικών αναπαραστάσεων πληροφοριών.
- Η τεχνολογία της Πληροφορικής, αποτελείται από ένα σύνολο τεχνολογικών συστημάτων και εφαρμογών την Πληροφορικής.

Οι ΤΠΕ καλύπτουν σε ένα μεγάλο μέρος τους όσα σχετίζονται με τις εφαρμογές της πληροφορικής και των επικοινωνιών ενώ επιτρέπουν την ελεύθερη μετάδοση πληροφοριών (Blurton, 2002). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών χρησιμοποιούνται ως εργαλεία παραγωγικότητας με σκοπό να εμπλουτίσουν όλες τις γνωστικές μας πηγές και γι' αυτό γενικά δεν τείνουν να υποστηρίζουν το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης σε πεδία όπως τα μαθηματικά, η γλώσσα, οι κοινωνικές σπουδές και γενικότερα άλλες επιστήμες. Οι εφαρμογές των ΤΠΕ αναφέρονται σε μη παραδοσιακές μεθόδους οι οποίες αλλάζουν από τα θεμέλια της την εκπαίδευση όπως αυτή εκλαμβάνεται αλλά και μεταλαμπαδεύεται στους μαθητές, καθώς οι τελευταίοι είναι σε θέση να μεγιστοποιήσουν και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους όπως στο να λύνουν προβλήματα, να είναι ανεξάρτητοι αλλά και συνεργάσιμοι κατά τη διάρκεια της μάθησης τους αλλά και να εξασφαλίζουν την καλύτερη δυνατή επικοινωνία τους τόσο με τον διδάσκοντα όσο και με τους άλλους μαθητές (Oliver, 2002).

Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών κυριαρχούν και συνεισφέρουν σημαντικά στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι το γεγονός ότι αποτελούν κυρίαρχες δυνάμεις τόσο στη δουλειά όσο και στη ζωή γενικότερα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί και τα εκπαιδευτικά ινστιτούτα θέλουν να διασφαλίσουν το μέλλον των αποφοίτων τους ώστε να είναι σε θέση να μπορούν αργότερα να δείξουν την ικανότητα τους να αντιμετωπίζουν προβλήματα και να μπορούν να εντοπίσουν και να εκτιμήσουν σχετικές πληροφορίες με τρόπο ώστε να λύνουν οποιοδήποτε πρόβλημα προκύπτουν από αυτές, θα δείξει και το ανάλογο επίπεδο του τεχνολογικού τους αλφαριθμητισμού (McCausland, Wache & Berk, 1999).

Παράλληλα, είναι πλέον ευρέως αποδεκτό ότι οι ΤΠΕ βοηθούν σημαντικά στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Duffy & Cunningham, 1996) καθώς η τεχνολογία προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να λειτουργούν από μόνοι τους αυτόνομα και να μην αποτελούν παθητικούς αποδέκτες γνώσης, αλλά ενεργούς ερευνητές-μαθητές με την επίβλεψη και καθοδήγηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού (Khvilon & Patru, 2002). Ας μη λησμονηθεί η σημαντική αρωγή των ΤΠΕ στη δημιουργία διδακτικού υλικού, σχεδίου μαθήματος και ένταξης οπτικοακουστικού υλικού από τον εκάστοτε διδάσκοντα στο μάθημα με αποτέλεσμα να διευκολύνεται σημαντικά η εργασία του ιδίου και να εμπλουτίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη σημαντική ανταλλαγή ιδεών με άλλους συναδέλφους από όλο τον κόσμο ( Balanskat, Blamire & Kerala, 2006).

Σύμφωνα με τους Μακράκη και Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη (1995), η εισαγωγή και γενικότερα η χρήση των συστημάτων πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται σε τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις σε διεθνές επίπεδο. Αυτές είναι η τεχνολογική, η οριζόντια- ολιστική και η εφικτή ή αλλιώς μικτή προσέγγιση. Όσον αφορά στην τεχνολογική προσέγγιση οι ΤΠΕ τείνουν να λειτουργούν ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο (ICT literacy ή αλλιώς πληροφορικός αλφαριθμητισμός) και σχετίζεται με την εκμάθηση της λειτουργίας και του προγραμματισμού των υπολογιστών. Η δεύτερη προσέγγιση περιλαμβάνει την πληροφορική εργαλείο μάθησης και όχι ως μεμονωμένο γνωστικό αντικείμενο μέσα από την ενσωμάτωσή της σε όλα τα μαθήματα. Τέλος σύμφωνα με την εφικτή ή μικτή προσέγγιση, η τεχνολογία και η χρήση υπολογιστών αποτελεί ισχυρό μέσο για τη διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων αλλά με σημαντική προϋπόθεση την εκμάθηση των βασικών αρχών της πληροφορικής με σκοπό τη σωστή τους χρήση. Όπως παρατηρείται η τελευταία προσέγγιση αποτελεί συνδυασμό των δύο προηγούμενων.

Η ένταξη των τεχνολογιών στο χώρο της εκπαίδευσης, οφείλει να γίνεται με τρόπο τέτοιο ώστε να μην υφίστανται αποκλείσεις από τους παιδαγωγικούς και γενικότερα εκπαιδευτικούς στόχους ενώ παράλληλα μέσα από τη βέλτιστη χρήση τους η διδασκαλία να γίνεται μια απολαυστική δραστηριότητα τόσο για τον διδάσκοντα όσο και για τους μαθητές.

## 5.1 ΤΠΕ στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

Οι παιδαγωγικές και όχι μόνο απαιτήσεις του 21ου αιώνα έχουν δημιουργήσει μία καινούργια θέση στην εκπαίδευση για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών οι οποίες φαίνεται να είναι το κλειδί όλων των επιπέδων μάθησης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Χρησιμοποιούνται σαν εργαλεία και αντικείμενα μάθησης για αυτό και οι καινοτομίες τους, παρέχουν μία πιο ριζοσπαστική ανάπτυξη στη γνώση και έχουν διαφορετική επίδραση σε επιστημονικά τεχνολογικά και γλωσσικά κομμάτια της κοινωνίας.

Διάφοροι ερευνητές τείνουν να έχουν διαφορετικές προσεγγίσεις όσον αφορά τον ορισμό των εννοιών των ΤΠΕ. Στην επιστημονική βιβλιογραφία μπορεί να βρεθεί η ακόλουθη ορολογία: «κατάρτιση πληροφορικής», «τεχνολογία κατάρτισης μέσω υπολογιστή», «νέες τεχνολογίες πληροφόρησης στην εκπαίδευση», «εκπαιδευτική τεχνολογία πολυμέσων» και άλλες. Αυτό δείχνει ότι η ουσία των εννοιών των ΤΠΕ που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση δεν έχει ακόμη εδραιωθεί στο έπακρο.

Παράλληλα είναι πλέον γεγονός ότι γενικότερα στις ξένες γλώσσες και κατά κύριο λόγο στην αγγλική, τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα αξιοποιούνται ποικιλοτρόπως σε διάφορες περιστάσεις και οι μαθητές επιλέγουν αυτή την καθημερινή τους επαφή με όλα αυτά τα ψηφιακά περιβάλλοντα και εκτός της σχολικής αίθουσας. Έτσι, οι εμπειρίες των μαθητών με τα Αγγλικά και γενικότερα τις υπόλοιπες ξένες γλώσσες γίνονται εξαιρετικά πλούσιες καθώς οι μαθητές έρχονται όλο και περισσότερο σε επαφή με ένα μεγάλο πλήθος γνώσεων το οποίο συμβαίνει ως επί το πλείστον ωστόσο εκτός τάξης και μέσα από διάφορες πρακτικές. Με τον ίδιο τρόπο, ο ρόλος που διαδραματίζει η ξένη γλώσσα και κυρίως η αγγλική ως ξένη γλώσσα και τρόπος που αλληλοεπιδρά με τις τεχνολογίες και τις πρακτικές τους είναι αξιοσημείωτη. Η αγγλική γλώσσα ως *lingua franca*, πλέον έχει μετατραπεί στην αντίστοιχη *lingua franca* του διαδικτύου (Danet, 2010).

Αξίζει να γίνει αναφορά στο γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται όλο και πιο συχνά ο όρος «υβριδική μάθηση» ή «μεικτή μάθηση» με αυτές να αποτελούν έναν συνδυασμό της πρόσωπο-με-πρόσωπο διδασκαλίας με τη χρήση ΤΠΕ και κυρίως του διαδικτύου. Μέσω της μικτής μάθησης δημιουργείται ένα κλίμα γνωριμίας και εξοικείωσης των παιδιών με τα οπτικοακουστικά μέσα και την χρήση της τεχνολογίας. Με αυτού του είδους τη μάθηση, η ευελιξία τόσο στο υλικό και την οργάνωση του όσο και αναφορικά με το χρόνο διεξαγωγής των μαθημάτων δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να μαθαίνει εξατομικευμένα ενώ ταυτόχρονα

η προσβασιμότητα στη γνώση παρέχεται σε όλους τους μαθητές χωρίς χρονικούς ή άλλους περιορισμούς (Ζαζάνη, 2014).

Έτσι συμπεραίνεται ότι οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) αποτελούν μια κατηγορία καινοτόμων τεχνολογιών για την συσσώρευση των πνευματικών και οικονομικών δυνατοτήτων και πόρων, διασφαλίζοντας την ανάπτυξη της κοινωνίας. Η χρήση των ΤΠΕ στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας συμβάλλει συνεπώς στην εντατικοποίηση και εξατομίκευση της μάθησης, προάγοντας το ενδιαφέρον των μαθητών για το θέμα το οποίο διδάσκονται και καθιστά δυνατή την αποφυγή της παρουσίασης μονοδιάστατων πληροφοριών ή τυχόν υποκειμενικής αξιολόγησης .

## **5.2 ΤΠΕ στην εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα**

Όπως προαναφέρθηκε, οι τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν καίρια σημασία σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε κάθε στάδιο της μαθησιακής δραστηριότητας, της έρευνας και των πρακτικών εφαρμογών των γνώσεων σε πολλούς κλάδους της γνώσης, οι ΤΠΕ εκτελούν τόσο τις λειτουργίες πολυμορφικών εργαλείων καθώς και βασικών αντικειμένων της γνώσης. Κατά συνέπεια, οι καινοτομίες των ΤΠΕ όχι μόνο παρέχουν μια επαναστατική εξέλιξη αλλά έχουν επίσης άμεσο αντίκτυπο στην επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο σε όλους τους τομείς της κοινωνίας.

Όπως ειπώθηκε στη προηγούμενη ενότητα, δεδομένου ότι η αγγλική γλώσσα θεωρείται *lingua franca* πλέον έχει γίνει και η αντίστοιχη *lingua franca* της τεχνολογίας και του διαδικτύου (Danet, 2010). Πολλά έργα έχουν ασχοληθεί και συνεχίζουν να ασχολούνται κατά καιρούς με το ζήτημα της χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας (Dudenev, 1985, Hartoyo, 2008). Έτσι, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχει αρχίσει να έχει σημαντική πρόοδο στην εκμάθηση γλωσσών διευκολύνοντας τόσο τους διδάσκοντες όσο και τους διδασκόμενους στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης ως ισχυρά εργαλεία σε ένα κόσμο «μεταρρυθμισής» των εκπαιδευτικών.

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές διαδραματίζουν ταυτόχρονα σημαντικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης, ειδικά στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Η τεχνολογία αυτή συνέβαλε εξ αρχής στη βελτίωση της γλωσσικής επικοινωνίας καθώς με τον πλούτο πληροφοριών και οπτικοακουστικών ερεθισμάτων, οι ομιλητές της L1 έτειναν να ενθουσιάζονται στο άκουσμα

της L2 μέσα από βίντεο, συνεντεύξεις και γενικότερης επικοινωνίας. Ο Hartoyo (2008) δηλώνει στο βιβλίο του ότι ο υπολογιστής είναι εργαλείο και μέσο που κάνει τους ανθρώπους να μαθαίνουν παρόλο που η αποτελεσματικότητα της μάθησης εξαρτάται από τους μαθητές. Ο ίδιος παράλληλα επιβεβαιώνει ότι στην διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας έχουν διαμορφωθεί διάφοροι άγραφοι κανόνες και μέθοδοι με σκοπό να φτιαχτεί ο καλύτερος τρόπος διδασκαλίας αυτής της γλώσσας. Ανεξάρτητα από το αν οι διδάσκοντες επικεντρώνονται στην διδασκαλία της γλώσσας μέσα από την ανάγνωση και τους γραμματικούς κανόνες καθώς και το λεξιλόγιο με βάση την γλώσσα στόχο (grammar- translation method) ή χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο με σκοπό να επικοινωνήσουν στην γλώσσα στόχο (communicative approach) ή ακόμα και άλλες μεθόδους ή προσπάθειες με σκοπό να φτιάξουν τον τέλειο τρόπο να διδαχτεί αυτή η γλώσσα.

Ωστόσο, η μέθοδος που φαίνεται να αναπτύσσεται όλο και περισσότερο είναι η Computer Assisted Language Learning (CALL) η οποία σταδιακά μετατρέπεται σε Mobile Assisted Language Learning ή αλλιώς (MALL). Πριν την τεχνολογικά υποβοηθούμενη μάθηση η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και στη συγκεκριμένη περίπτωση των αγγλικών γινόταν με πιο απαρχειωμένες μεθόδους οι οποίες κατά κάποιο τρόπο δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητευομένων γιατί αυτό που και οι ίδιοι είχαν απαίτηση από την γλώσσα ήταν αυτή να αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο ώστε να επικοινωνούν και να εκφράζουν τις ιδέες τους. Συνεπώς, άμεσα και πάνω σε αυτή τη βάση καταλαβαίνουμε ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκμάθηση και έκφραση μιας ξένης γλώσσας αποτελεί μία άμεση ενίσχυση και πλεονέκτημα στο ξενόγλωσσο μαθησιακό περιβάλλον και την ευκολότερη και αποτελεσματικότερη εκμάθηση της εφόσον αυτή εξαρτάται από τη διάδραση του μαθητή με το υλικό που του προσφέρεται (Reinders & White, 2010).

Τέλος, υπάρχει πεποίθηση ότι ένας μαθητής που διδάσκεται τα αγγλικά σαν ξένη γλώσσα δεν μπορεί να κατανοήσει τη γλώσσα εκτός αν γνωρίζει τουλάχιστον 5.000 βασικές λέξεις (Laufer & Nation, όπως αναφέρθηκε στους Derakhshan and Khodabakhshzadeh (2011)). Πέρα από την συνηθισμένη χρήση της τεχνολογίας όπως είναι τα CDs, DVDs, οι διαδραστικοί πίνακες και τα e-books τα οποία υπάρχουν ως παράλληλο υλικό με σκοπό να ενισχύσουν το επίπεδο των μαθητών και να δώσουν ώθηση στην γνώση τους, σημαντικό ρόλο παίζουν και οι κινητές συσκευές οι οποίες μονίμως συνοδεύουν το μαθητικό κοινό και βοηθούν μέσα από διάφορες εφαρμογές ή τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης στην κατανόηση και εκμάθηση περισσότερου λεξιλογίου.

Παρά το γεγονός ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί μεγάλο κίνητρο και προσφέρει αναρίθμητα πλεονεκτήματα, ωστόσο έχει τους περιορισμούς και τις αδυναμίες της. Πρώτη και κύρια είναι η τεχνογνωσία, καθώς για να χρησιμοποιηθεί οποιαδήποτε τεχνολογικά υποβοηθούμενη πρακτική στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι σημαντική η γνώση του τεχνολογικού αυτού μέσου και η γνώση αυτή δεν διέπει όλο το ξενόγλωσσο διδακτικό δυναμικό. Μία άλλη δυσκολία είναι τα προγράμματα τα οποία είναι σχεδιασμένα ώστε να προσανατολίζουν τον μαθητή στο να εξελίξει την ανάγνωση (reading) την ακουστική κατανόηση (listening) αλλά και το γραπτό του λόγο (writing) ωστόσο όμως όχι την προφορική επικοινωνία (speaking) πράγμα που είναι πολύ σημαντικό στην εκμάθηση μιας γλώσσας και ιδιαιτέρως των αγγλικών. Γενικότερα πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν κατά καιρούς αναφέρει και υπογραμμίσει τις ποικίλες ελλείψεις που αφορούν σε ένα κοινό θεωρητικό πλαίσιο για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της CALL (Chapelle 2008).

### **5.3 Συμπεράσματα**

Τα τελευταία χρόνια η εισροή των ΤΠΕ σε κάθε πλευρά της ανθρώπινης καθημερινότητας, έχει δημιουργήσει μια ανάγκη για όλο και περισσότερη χρήση τους καθώς έχουν γίνει πολύτιμα εργαλεία σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα. Αντίστοιχα, η χρήση τους έχει εξαπλωθεί και στον τομέα της εκπαίδευσης η οποία προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης και πολύπλοκης κοινωνίας και πραγματικότητας, ενσωμάτωσε την τεχνολογία. Με την ενσωμάτωση συνεπώς των ΤΠΕ, η παραδοσιακή διδασκαλία μετατράπηκε σε έναν εκσυγχρονισμένο τρόπο εκπαίδευσης όπου το δυναμικό του αναβαθμίζεται σταδιακά στα πλαίσια ενός πιο μοντέρνου τρόπου εκπαίδευσης.

Οι ΤΠΕ ανατρέπουν όλο και περισσότερο τα εκπαιδευτικά δεδομένα γιατί μέσα από τον ρόλο τους στην διαδικασία της σύγχρονης πραγματικότητας της εκπαίδευσης, αναδιαμορφώνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού από απλό μέσο μεταλαμπάδευσης γνώσεων σε έναν άνθρωπο ο οποίος καθοδηγεί, εμπνυχώνει και συμβουλεύει τον μαθητή ενώ παράλληλα αποτελούν μέσο με το οποίο ο μαθητής αποκτά ρόλο ερευνητή καθώς καλείται από μόνος του να αναζητήσει να ανακαλύψει τις γνώσεις μέσα από τις νέες τεχνολογίες και τον υπολογιστή. Οι νέες τεχνολογίες γενικότερα δεν επικαλύπτουν τον διδάσκοντα, αντιθέτως λειτουργούν με τρόπο συμπληρωματικό προσφέροντας του μία μεγάλη ποικιλία από διαφορετικές δυνατότητες και εργαλεία με σκοπό να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Γενικότερα αλλά και ειδικότερα αναφορικά με την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, οφείλουν να γίνουν ποικίλες προσπάθειες με σκοπό τόσο τα σχολεία όσο και οι διδάσκοντες να αποκτήσουν μόρφωση και την κατάλληλη τεχνολογική κατάρτιση και εξοπλισμό με σκοπό να αναδιαμορφωθούν όλα τα προγράμματα σπουδών και να δημιουργηθεί το κατάλληλο έδαφος ώστε η τεχνολογία να ανθίσει μέσα στο σχολικό περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση των ξένων γλωσσών όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά και το φροντιστηριακό χώρο. Με το συνδυασμό λοιπόν της κλασικής παραδοσιακής εκπαίδευσης και της ψηφιακής του εναρμόνισης, οι μαθητές θα είναι σε θέση να πετυχαίνουν τους επιθυμητούς παιδαγωγικούς και μαθησιακούς στόχους καθώς θα έχουν στη διάθεσή τους μία πληθώρα από νέες δυνατότητες και νέα μαθησιακά εργαλεία.

Όσο αφορά στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένη γλώσσα, η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί ένα ισχυρό παράλληλο υλικό με σκοπό να ενισχυθεί το επίπεδο των μαθητών και να δοθεί ώθηση στις γνώσεις τους. Παράλληλα, παρατηρώντας ότι τα αγγλικά αποτελούν τη γλώσσα της τεχνολογίας μπορεί εύκολα κάποιος να συμπεράνει το γεγονός ότι η γνώση τους διευκολύνει την χρήση τους ως τεχνολογικά μέσα αλλά και το αντίστροφο. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας αποτελεί κινητήριο δύναμη λόγω της πρόσβασης στο διαδίκτυο και της ποικιλομορφίας των μέσων που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες που συνυπάρχουν και αλληλοϋποστηρίζονται, υπάρχει μία μεγάλη διοχέτευση από διαφορετικές πληροφορίες οι οποίες σε συνδυασμό με άλλες αδυναμίες και περιορισμούς στην χρήση τους δημιουργούν κατά καιρούς διάφορα προβλήματα.

Η επίδραση που έχει η χρήση των τεχνολογιών στη διδασκαλία των αγγλικών και όλα τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας στην αίθουσα επιβεβαιώνουν τη θετική τους επιρροή τόσο στη συμπεριφορά όσο και στη κατανόηση και διανομή του υλικού από διδάσκοντες και διδασκόμενους. Παρά το γεγονός ότι οι νέες τεχνολογίες έχουν εδραιωθεί σημαντικά στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στο αντίστοιχο τους εκπαιδευτικό σύστημα, η ένταξη τους στην πραγματικότητα του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν προχωρά με ιδιαίτερα γοργούς ρυθμούς καθώς θέματα όπως ο τεχνολογικός εξοπλισμός και η αντίστοιχη επιμόρφωση παραμένουν σε εκκρεμότητα.



## 6. Ψηφιακή Αφήγηση

Η ψηφιακή αφήγηση έχει εδραιωθεί τα τελευταία χρόνια ως ένα ισχυρό διδακτικό εργαλείο στα χέρια μαθητών αλλά και διδασκόντων το οποίο δίνει πρόσβαση σε έναν εναλλακτικό κόσμο δημιουργίας ιστοριών, ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου. Όπως αναφέρουν οι Rossiter και Garcia (2010), η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί «δυναμικό και όμορφο πάντρεμα διήγησης και τεχνολογίας» με άλλα λόγια, η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα πετυχημένος συνδυασμός μεταξύ του παραδοσιακού τρόπου αφήγησης ιστοριών ή ανάγνωσης τους με ένα σύγχρονο τρόπο παρουσίασης τους σε ψηφιακό περιβάλλον. Η διήγηση πλέον μιας ιστορίας αποτελείται από πολυμέσα, τυπογραφημένο κείμενο, γραφικά, ηχητικά κλιπ και εφέ ή μουσική (Bull & Kajajder, 2004; Jenkins & Lonsdale, 2007; Robin, 2008).

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο κινητοποιεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών ενισχύοντας τις γνωστικές τους ικανότητες και διαπαιδαγωγώντας τα με ευφάνταστο τρόπο. Παράλληλα θα μπορούσε να προστεθεί ότι ο συνδυασμός της αφήγησης και των πολυμέσων του 21ου αιώνα μπορεί να την καταστήσει ίσως και ως μία νέα μορφή τέχνης καθώς χρησιμοποιείται η εικόνα, το βίντεο, η αφήγηση και ο προσωπικός χαρακτήρας-αντίληψη του εκάστοτε χρήστη (Lathem, 2005).

Έτσι παρατηρούμε ότι μιλώντας για την ψηφιακή αφήγηση αναφερόμαστε σε ψηφιακές ιστορίες με αρκετά προσωπικό χαρακτήρα και ύφος οι οποίες πλάθονται μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών κειμένων εικόνων ήχων και βίντεο και μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία τόσο ο γραπτός όσο και ο προφορικός λόγος ενισχύεται (Robin, 2008). Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί μία ιστορική αναδρομή σε σχέση με την ψηφιακή αφήγηση καθώς και ο ορισμός της, τα είδη ψηφιακής αφήγησης και οι θεωρίες μάθησης που σχετίζονται με αυτήν αλλά και τη χρήση της στην διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.

### 6.1 Ιστορική αναδρομή

Η έννοια της ψηφιακής αφήγησης αρχικά χρησιμοποιήθηκε από τους Joe Lambert και την Dana Atchley το 1993 οι οποίοι αποτέλεσαν και συνιδρυτές του κέντρου ψηφιακής αφήγησης του πανεπιστημίου Berkeley, στην Καλιφόρνια. Η πίστη και των δύο στην χρήση της ψηφιακής αφήγησης για εκπαιδευτικό σκοπό αποτέλεσε κίνητρο στη δημιουργία του κέντρου ψηφιακής

αφήγησης με σκοπό τη διδασκαλία και την δημιουργία ψηφιακών ιστοριών με στόχο τη γνώση σε ποικίλα πεδία εκπαίδευσης (Digital Storytelling Association, 2002).

Σύμφωνα με τον Lambert το κέντρο ψηφιακής αφήγησης ενθάρρυνε την δημιουργία σύντομων (δύο με τρία λεπτά) προσωπικών ταινιών στα πλαίσια ενός εργαστηρίου στο πανεπιστήμιο του Berkeley το 1998. Αργότερα, το εγχείρημα αυτό επεκτάθηκε παράγοντας και εκθέτοντας διάφορες ιστορίες με τη χρήση πολυμέσων αλλά και ως τρόπος έκφρασης συνοψίζοντας ουσιαστικά την ιδέα του 20ου αιώνα, ότι ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός λαμβάνει πολλές πτυχές και είναι μεγάλης σημασίας. Με αυτό τον τρόπο επινοήθηκε ένα μοντέλο πολυεπικοινωνίας με το οποίο είναι μαθητές και όχι μόνο θα ήταν πλέον σε θέση να μοιραστούν τις αφηγήσεις, τις ιστορίες και παραδόσεις καθώς και τους μύθους που γνωρίζουν δημιουργώντας ισχυρές και ζωντανές ιστορίες ενώ παράλληλα θα διδάσκονται τη δύναμη της γλώσσας και της αφήγησης.

Η ψηφιακή αφήγηση αν και ξεκίνησε πειραματικά, συνεχίσει να καταλαμβάνει ένα σημαντικό μέρος στη σύγχρονη εκπαίδευση καθώς συνδυάζει με επιτυχία όλα αυτά τα συστατικά στοιχεία που βοηθούν σε μια αποτελεσματική και διαδραστική διδασκαλία. Η ψηφιακή αφήγηση εφαρμόζεται πλέον στα περισσότερα σχολεία και βιβλιοθήκες από καινοτόμα τεχνολογικά μέσα σε πάρα πολλά γνωστικά πεδία και τάξεις.

## 6.2 Ορισμός Ψηφιακής Αφήγησης

Ο όρος ψηφιακή αφήγηση συνιστά μεταφρασμένο ορό του αντίστοιχου αγγλικού digital storytelling. Το digital storytelling συναντάται συχνά και με άλλους εναλλακτικούς όρους όπως είναι οι όροι digitale, digital story, new media narrative, transmedia storytelling, computer-based narratives ή digital essays (Σαλαπασίδου, 2017).

Κατά καιρούς, έχουν δοθεί διαφορετικοί ορισμοί όσο αφορά στη ψηφιακή αφήγηση. Αρχικά, σύμφωνα με το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης, μια τέτοια αφήγηση αποτελεί *«μια μοντέρνα μορφή έκφρασης της αρχαίας τέχνης της αφήγησης ιστοριών. Δια μέσου της ιστορίας, η αφήγηση ιστοριών έχει χρησιμοποιηθεί για το μοίρασμα της γνώσης, της σοφίας και των αξιών. Οι ιστορίες έχουν πάρει διαφορετικές μορφές. Οι ιστορίες προσαρμόστηκαν σε κάθε μέσο που διαδοχικά αναδύθηκε από την προφορική αφήγηση στη γραπτή αφήγηση ιστοριών, από την γραπτή αφήγηση στην τέχνη (κινηματογράφος) και σήμερα στην οθόνη του ηλεκτρονικού*

*υπολογιστή (ψηφιακή μορφή). Κυρίως για την εκπαιδευτική κοινότητα η καταγραφή και η δημοσίευση προσωπικών ιστοριών με εν δυνάμει διάφορους σκοπούς» (Digital Storytelling Association, 2002).*

Ένας άλλος ορισμός της ψηφιακής αφήγησης δόθηκε σύμφωνα με τον Lathem (2005) ο οποίος όρισε την ψηφιακή αφήγηση ως έναν συνδυασμό μιας προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21ου αιώνα και ποικιλία σε εργαλεία επικοινωνίας. Ο ίδιος συμπλήρωσε ότι αυτού του είδους η ψηφιακή αφήγηση προεκτείνεται σε μιας μορφής καινούργια τέχνη η οποία χρησιμοποιεί με τον καλύτερο τρόπο εργαλεία όπως είναι η μουσική, η εικόνα, το βίντεο και τα κάνει να αλληλοσυμπληρώνονται. Για τον Lathem, η δημιουργία ιστοριών βασίζεται στα ανθρώπινα βιώματα και ο στόχος είναι όλα αυτά να αποθηκεύονται με ανάλογο τρόπο ως ψηφιακά μέσα.

Αντίστοιχα, η ψηφιακή αφήγηση ορίστηκε και από τον Sadik (2008) σύμφωνα με τον οποίο η αποτελεί μία σύγχρονη μορφή της παραδοσιακής αφήγησης η οποία προάγει τη γνώση, τη σοφία και τις αξίες των ανθρώπων· ο ίδιος αναφέρει ότι αφηγήσεις που χρησιμοποιούνται προσαρμόζονται σταδιακά σε οποιοδήποτε τεχνολογικό μέσο μπορεί να εξυπηρετήσει το σκοπό της αφήγησης.

Γενικότερα, είτε θεωρήσουμε την ψηφιακή αφήγηση ως απλό συνδυασμό παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα είτε την θεωρήσουμε ως μία καινοτόμα μορφή τέχνης η οποία δημιουργείται μέσα από την συνένωση πολλών πολυμεσικών υλικών με σκοπό να αφηγηθεί κάποιο γεγονός, παρατηρείται ότι αλληλοεπιδρά τόσο με ανθρώπους όσο και με γεγονότα καθώς και μέσα επικοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται τόσο η αξία του υλικού που παράγεται μέσα από τις ιστορίες όσο και των ιστοριών αυτών καθαυτών καθώς μπορούν πλέον να καταγράφονται και να αποθηκεύονται άμεσα.

### **6.3 Είδη Ψηφιακής Αφήγησης**

Τα κυριότερα είδη ψηφιακής αφήγησης είναι τρία:

- Κινούμενα σχέδια (animation)

Το σύγχρονο animation παρουσιάζεται με μορφή storyboard και modeling με σκοπό να μορφοποιήσει και να παρουσιάσει τα κινούμενα σχέδια. Παρά το γεγονός ότι εφαρμογές των κινουμένων σχεδίων συναντώνται σε διαφορετικά πεδία, η ανάγκη των μαθητών για

εναλλακτικές μεθόδους εκμάθησης σε συνδυασμό με τις αλλαγές στην κοινωνία και την τεχνολογία οδήγησαν σταδιακά στην ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Dunbar (1993) η εικόνα έχει γίνει το πλέον αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό στο ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον που βασίζεται στην τεχνολογία.

- Ψηφιακά βιβλία με εικόνα, κείμενο και ήχο (Digital books)

Τα ψηφιακά βιβλία συναντώνται συχνά με τους όρους digital book ή e-book και αφορούν τη διαθέσιμη ηλεκτρονική μορφή μιας έντυπης έκδοσης με κείμενο, εικόνες και πολλές φορές συνδυασμό ηχητικού κλιπ (audio book). Ένα σημαντικό πλεονέκτημα μεταξύ άλλων στη χρήση των ψηφιακών βιβλίων είναι η ευκολία αναζήτησης σημασίας λέξεων στον παγκόσμιο ιστό (Fortunati & Vincent, 2014).

- Βίντεο (Video)

Το βίντεο αποτελεί αυτό καθαυτό το κυριότερο οπτικοακουστικό υλικό και αναμφισβήτητα συντελεί στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Μέσα από το υλικό αυτό μπορούν να συσχετιστούν διάφορες έννοιες για ποικίλα θεματικά αντικείμενα. Για παράδειγμα, μέσα σε ένα απόσπασμα από μια κινηματογραφική ταινία που αφορά στη διασκευή ενός λογοτεχνικού έργου, καθίσταται ευκολότερη και αμεσότερη η κατανόηση των βαθύτερων νοημάτων και του περιεχομένου του αποσπάσματος.

Πέρα από αυτά τα κυριότερα είδη, υπάρχουν και άλλα είδη ψηφιακών ιστοριών τα οποία κατηγοριοποιούνται με βάση το περιεχόμενό τους. Για παράδειγμα, υπάρχουν ψηφιακές ιστορίες οι οποίες αναφέρονται σε ιστορικά γεγονότα ή σε συγκεκριμένα μέρη και τόπους καθώς και άλλες οι οποίες πλάθονται σε σχέση και με βάση τη δράση των πρωταγωνιστών. Έτσι, οι ψηφιακές ιστορίες που στοχεύουν στη διαπαιδαγώγηση και στη μάθηση, συνθέτονται μέσα από ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, το οποίο αρχικά κατασκευάζεται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό με στόχο την μετάδοση της γνώσης στα παιδιά (Robin, 2008).

#### **6.4 Παιδαγωγική αξιοποίηση Ψηφιακής Αφήγησης**

Αρχικά αξίζει να σημειωθεί ότι η αφήγηση χρησιμοποιείται γενικότερα ως εκπαιδευτική πρακτική καθώς μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διοχετεύσουν γνώσεις με ευχάριστο τρόπο μέσα από ιστορίες και να διεγείρουν την φαντασία και τη δημιουργικότητα του εκάστοτε μαθητή. Παράλληλα συνεπώς με τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση,

τόσο μαθησιακές όσο και γενικότερες απαιτήσεις αυξήθηκαν και κατέστησαν τη χρήση των πολυμέσων απαραίτητη για όλους.

Οι παιδαγωγικές τεχνικές άλλαξαν και η χρήση των πολυμέσων σταδιακά έδωσε τη δυνατότητα σε όλο και περισσότερους εκπαιδευτικούς να δοκιμάζουν καινοτόμους τρόπους παραγωγής ιστοριών όπως είναι η ψηφιακή αφήγηση. Η παιδαγωγική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης είναι πολύ σημαντική. Αρχικά η δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης συνιστά κάποιου είδους δραστηριότητα η οποία καλλιεργεί ταυτόχρονα πολλά είδη γνώσης και γραμματισμού. Έτσι στόχος λοιπόν της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση είναι η χρήση ενός εκπαιδευτικού πολυμέσου από τους μαθητές όχι μόνο ως τρόπο έκφρασης προσωπικών συναισθημάτων αλλά σκέψης και γνώσεων (Αποστολίδου, 2012). Παράλληλα, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλες τις σχολικές βαθμίδες, ακόμα και σε προσχολικό επίπεδο αφού είναι τόσο μέσο ψυχαγωγίας όσο και διαπαιδαγώγησης.

Η χρήση μιας αφήγησης, μια ιστορία και η αναδιήγησή της αποτελούν ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο καθώς ιστορίες και παραμύθια μεταφέρονται στην οθόνη ενός υπολογιστή, μιμούμενα τη σελίδα του παραδοσιακού εικονογραφημένου βιβλίου (Γιαννικοπούλου, 1996). Έτσι με τη χρήση τεχνολογίας μία ιστορία για ένα μαθητή αποτελεί ευχάριστη ενασχόληση καθώς το περιεχόμενο της μπορεί να αναλυθεί και να κατανοηθεί καλύτερα από αυτόν και όχι μόνο αποκλειστικά βασισμένο στο προφορικό λόγο και την προφορική του παράδοση. Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να γίνει τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο και στα πλαίσια μιας επιτυχημένης διδασκαλίας καθιστά δυνατή την αξιολόγηση της διδακτικής ενότητας ενώ παράλληλα βοηθάει στον καλλιεργηθούν οι μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών και να μπουν στη διαδικασία να αναστοχαστούν σχετικά με αυτό που διδάχτηκαν. Εξίσου με τον ίδιο τρόπο, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως αφορμή με σκοπό τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι είναι σημαντική η αρωγή της ψηφιακής αφήγησης όσο αφορά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, φιλολογικών μαθημάτων και ξένων γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει διάφορες ψηφιακές ιστορίες με βάση το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος και με αυτό το τρόπο να διεγείρει τη φαντασία των μαθητών κινητοποιώντας τους θετικά ως προς αφενός στη λογοτεχνική ανάγνωση και αφετέρου ως προς την δική τους παραγωγή αντίστοιχων ψηφιακών αφηγήσεων σε αντίθεση με τις συνηθισμένες γραπτές εργασίες. Με αυτό τον τρόπο η δημιουργικότητα και

η φαντασία των μαθητών διεγείρονται καθώς οι τελευταίοι παροτρύνονται να εμπλακούν ενεργά στη δημιουργία γραπτού λόγου χρησιμοποιώντας ωστόσο τεχνολογικά μέσα, πράγμα το οποίο τους ενθουσιάζει και αυξάνει το ενδιαφέρον τους ως προς το γνωστικό αντικείμενο (Γιουτσιουκώστα κ.α, 2015).

## **6.5 Πλεονεκτήματα και περιορισμοί στη χρήση Ψηφιακής Αφήγησης στην εκπαίδευση**

Η αφήγηση γενικότερα τόσο η ψηφιακή όσο και η παραδοσιακή προσφέρει αναρίθμητα θετικά στοιχεία στην εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, η ψηφιακή αφήγηση πέραν του ότι αυξάνει το ενδιαφέρον δημιουργώντας το κατάλληλο περιβάλλον ώστε η μαθησιακή διαδικασία να γίνει ένα παιχνίδι για τον μαθητή, κινητοποιεί τον τελευταίο μέσα από διάφορες δραστηριότητες οι οποίες με επιτυχία μετατρέπουν τη διάδραση σε γνώση.

Λαμβάνοντας υπόψιν την ανάδειξη και εξάπλωση των Επτά Στοιχείων της Ψηφιακής Αφήγησης (Seven Elements of Digital Storytelling) τα οποία δημιουργήθηκαν και γνωστοποιήθηκαν από το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (Center of Digital Storytelling, CDS) στο πανεπιστήμιο του Berkley της California, παρατηρούμε ότι αυτά τα στοιχεία ερεθίζουν και κινητοποιούν τόσο το συναισθηματικό όσο και το γνωστικό κόσμο του εκάστοτε μαθητή. Τα επτά αυτά στοιχεία σύμφωνα με το digital storytelling coursebook (Lambert, 2007) είναι η οπτική γωνία της αφήγησης η οποία παρουσιάζει τον αφηγητή· γενικά το κεντρικό σημείο της ιστορίας και την οπτική γωνία από την οποία θα παρουσιαστεί, η ερώτηση κλειδί η οποία είναι οι ερωτήσεις ή κάποια ερωτήματα τα οποία προκύπτουν ώστε να απαντηθούν στο τέλος της ιστορίας οδηγώντας στη λύση του θέματος και προκαλώντας το ενδιαφέρον του εκάστοτε ακροατή. Το συναισθηματικό περιεχόμενο της αφήγησης το οποίο είναι η διέγερση των συναισθημάτων του ακροατή καθιστώντας τον ενεργό παρατηρητή στην αφήγηση, καθώς και το χάρισμα της φωνής του αφηγητή δηλαδή όλα αυτά τα λόγια που συνοδεύουν την οπτικοποίηση της αφήγησης και την κάνουν να γίνεται κατανοητή αποτελούν άλλα δυο σημαντικά σημεία της ψηφιακής αφήγησης. Τέλος, η δύναμη της μουσικής η οποία όπως φαίνεται είναι μία επιλογή που πρέπει να γίνει πολύ προσεκτικά ώστε να είναι ταιριαστή με το θέμα της αφήγησης και η οικονομία του περιεχομένου, η δομή δηλαδή και η ισορροπημένη χρήση όλων των οπτικοακουστικών στοιχείων ώστε να μεταδίδονται τα εκάστοτε μηνύματα και ο ρυθμός της εξέλιξης ο οποίος θεωρείται καθοριστικό στοιχείο για να θεωρηθεί μία

ψηφιακή αφήγηση επιτυχημένη, πλαισιώνουν τα στοιχεία τα οποία την καθιστούν χρήσιμη στη μάθηση.

Η αναφορά των παραπάνω γίνεται με σκοπό να γίνει αντιληπτό πως η δημιουργία και η παρουσίαση μιας ψηφιακής αφήγησης αποτελεί έναν αξιόλογο τρόπο να αναπτυχθούν ποικίλες δεξιότητες. Οι μαθητές μέσα από μία ψηφιακή αφήγηση εξασκούνται στο να δημιουργούν και να γράφουν τις ιδέες τους σε μορφή σεναρίου ενώ παράλληλα αποκτούν και περαιτέρω οργανωτικές ικανότητες αφού οφείλουν και οι ίδιοι να οργανώσουν τις πληροφορίες τους και να τις κατατάξουν στο κατάλληλο σημείο της αφήγησης ώστε το έργο που θα δημιουργήσουν να έχει συνοχή και να κρατάει το ενδιαφέρον του ακροατή. Επιπλέον οι μαθητές αποκτούν τεχνολογικές δεξιότητες καθώς εξασκούνται στη χρήση ποικίλων ψηφιακών εργαλείων. Παράλληλα, αναπτύσσουν και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις καθώς είτε σε ομαδικό είτε σε ατομικό επίπεδο οφείλουν να συνεργαστούν να επιλύσουν προβλήματα και να λάβουν αποφάσεις για να δημιουργήσουν το ψηφιακό τους έργο. Τέλος, θα μπορούσε να αναφερθεί και ότι οι μαθητές πολλές φορές μαθαίνουν και πώς να αξιολογήσουν το δικό τους έργο όσο και των συμμαθητών τους (Robin, 2008).

Γενικότερα, η ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μία ενεργητική διαδικασία μέσα από την οποία διαμορφώνεται ένα δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο αλληλεπιδρούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και μαθητές. Οι τελευταίοι καθώς ασχολούνται με τις ΤΠΕ εκπαιδεύονται και μεταφέρουν το πολιτιστικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο μέσα από την τεχνολογία (Benmayor, 2008). Οι άλλοτε παραδοσιακοί τρόποι εξάσκησης της ανάγνωσης, της γραφής, της ακουστικής κατανόησης και της ομιλίας γίνονται πλέον μέσα από την οπτική αναπαράσταση και οπτικοποίηση δεδομένων.

Τέλος, σύμφωνα με τους Μουταφίδου και Μπράτιτση (2013), στα πλαίσια της ψηφιακής αφήγησης αναπτύσσονται ποικίλα είδη γραμματισμού. Επεξηγηματικά, ο ψηφιακός γραμματισμός ο οποίος αφορά στην ικανότητα επικοινωνίας με μια κοινότητα καθώς και στη συγκέντρωση πληροφοριών ή αναζήτηση βοήθειας. Ο παγκόσμιος γραμματισμός ο οποίος αναφέρεται στην ικανότητα ανάγνωσης, ερμηνείας και ευρύτερης αντίληψης μηνυμάτων από μια παγκοσμιοποιημένη σκοπιά. Ο τεχνολογικός γραμματισμός ο οποίος πραγματεύεται την ικανότητα χρήσης υπολογιστών και άλλων τεχνολογιών με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης. Ο οπτικός γραμματισμός ο οποίος σχετίζεται με την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και επικοινωνίας μέσω της οπτικοποίησης και τέλος ο πληροφοριακός γραμματισμός ο οποίος

αναφέρεται στην ικανότητα αναζήτησης, εύρεσης, αξιολόγησης και αξιοποίησης πληροφοριών.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι στην παγκόσμια βιβλιογραφία γίνεται αναφορά στα πολυάριθμα πλεονεκτήματα που προσφέρει η ψηφιακή αφήγηση, η τελευταία περιγράφεται ως ένα εργαλείο με αρκετούς περιορισμούς.

Πιο συγκεκριμένα, η ψηφιακή αφήγηση φαίνεται να παρουσιάζεται ως ένα εργαλείο που μπορεί να αποπροσανατολίσει τη διδασκαλία, καθώς ενδέχεται να αντιμετωπιστεί από το μαθητικό κοινό ως μέσο ψυχαγωγίας και όχι εκπαίδευσης. Ένας άλλος κίνδυνος που ελλοχεύει είναι το θέμα των ιστοριών να μην κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών και έτσι το μάθημα να μετατρέπεται σε πεζή απεικόνιση και εξιστόρηση πληροφοριών. Ένας ακόμη περιορισμός κατά τη χρήση των ψηφιακών ιστοριών είναι ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν διάφορες δυσκολίες τεχνικής φύσεως στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Γι' αυτό και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών και γενικότερα των ΤΠΕ είναι μεγάλης σημασίας. Ωστόσο, παρουσιάζεται ανεπάρκεια στις γνώσεις και την τεχνολογική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Hung κ.α.2012). Σε συνδυασμό με το παραπάνω η έλλειψη του τεχνολογικού εξοπλισμού όπως υπολογιστές, ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, σαρωτές και η διαθεσιμότητα του διαδικτύου δυσκολεύουν και πολλές φορές αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να εμπλακούν στη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών (Sadik, 2008). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση και η ευρύτερη αξιοποίηση τις συγκεκριμένης τεχνολογίας τείνει να μην λαμβάνει υπόψη το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του κάθε μαθητή (Dreon κ.α. 2011) ούτε και να ελέγχει διεξοδικά όλες τις μαθησιακές του ανάγκες (Hung κ.α. 2012).

## **6.6 Ψηφιακή Αφήγηση και διδασκαλία Αγγλικής γλώσσας**

Διάφοροι μελετητές κατά καιρούς έχουν αναφερθεί στη σπουδαιότητα της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης στην εκμάθηση γλωσσών (Gregori-Signes, 2008, Robin, 2006, Rodríguez Plera & Londoño, 2009) καθώς και την αναγκαιότητα για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τα μαθησιακά-γνωστικά της αποτελέσματα (Barrett, 2006, Robin, McNeil, 2012). Αφενός, η ψηφιακή αφήγηση όχι μόνο προσφέρει στους καθηγητές ξένων γλωσσών την ευκαιρία να



δουλεύουν και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες από την αρχή (κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου, ακουστική κατανόηση, προφορικός λόγος- επικοινωνία) αλλά συνδυάζει και την ιδέα της «τέχνης» της αφήγησης ιστοριών με μια ποικιλία ψηφιακών πολυμέσων όπως εικόνες, ηχογράφηση, βίντεο και μουσική (Robin, 2006).

Η ψηφιακή αφήγηση στην ξενόγλωσση τάξη είναι σημαντική καθώς προσφέρει αξιόλογα οφέλη. Τα πολυμέσα στη διδασκαλία όπως έχει προαναφερθεί, διευκολύνουν τη εκμάθηση και τη διατήρηση νέων πληροφοριών. Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση τείνει να κινεί το ενδιαφέρον των σπουδαστών με ποικίλες μορφές μάθησης ενώ παράλληλα είναι σε θέση να προωθεί την ομαδοσυνεργατική μάθηση και να αυξάνει την αίσθηση της επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Τέλος, αποτελεί επίσης ένα χρήσιμο τρόπο εργασίας ως προς το πώς να οργανώνονται οι πληροφορίες. Όπως επισημαίνει ο Robin (2006), *«οι μαθητές που συμμετέχουν στη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών μπορούν να αναπτύξουν βελτιωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες μαθαίνοντας να οργανώνουν τις ιδέες τους, να υποβάλουν ερωτήσεις, να εκφράζουν απόψεις και να δημιουργούν αφηγήσεις»* (σελ.712).

Επιπρόσθετα, η προώθηση της επαρκούς κατανόησης και χρήσης γλωσσικών τύπων μεταξύ των μαθητών ξένων γλωσσών είναι σημαντική για να τους βοηθήσουν στην εκμάθηση λειτουργικών ή κοινωνικοπολιτισμικών πτυχών της γλώσσας-στόχου. Ο Benmayor (2008) αναγνωρίζει ρητά τόσο τη διαδικασία όσο και το προϊόν της ψηφιακής αφήγησης ως ευνοϊκό για την ενδυνάμωση των μαθητών στην εύρεση των φωνών τους, δηλαδή της προσωπικής τους έκφρασης. Έτσι, παρατηρείται ότι μια τέτοια ενδυνάμωση στην προσωπική έκφραση του εκάστοτε μαθητή μπορεί να οδηγήσει σε ένα πρόσθετο όφελος, την προσωπική του ανάπτυξη, γεγονός που ενισχύει τον παιδαγωγικό ρόλο της ψηφιακής αφήγησης.

Τέλος, σύμφωνα με τους Rambe και Mlambo (2014), υπογραμμίζεται η δυνατότητα της ψηφιακής αφήγησης να προωθεί μια σειρά από διαλογικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ του δημιουργού της αφήγησης και των θεατών, προσφέροντας έτσι ευκαιρίες για την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των μαθητών. Η έννοια της πνευματικής ιδιοκτησίας που παρέχεται από την ψηφιακή αφήγηση και έχει επινοηθεί από τον Lambert (2013, σελ.2): *«Η συγγραφή ενισχύει την ικανότητα αυτενέργειας στην ζωή και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Το να είσαι ο συγγραφέας της δικής σου ζωής, του τρόπου με τον οποίο κινείσαι μέσα στον κόσμο, αυτή είναι η θεμελιώδης ιδέα της δημοκρατίας»* φαίνεται να υπογραμμίζει για άλλη μια φορά τον κοινωνικοπολιτισμικό χαρακτήρα της ψηφιακής αφήγησης.

## 6.7 Συμπεράσματα

Σε όλη την έκτη ενότητα παρουσιάστηκε η ψηφιακή αφήγηση ως έννοια αλλά και ως παιδαγωγική εφαρμογή. Αναλύθηκαν οι εφαρμογές της στην εκπαίδευση τόσο γενικά όσο και σε σχέση με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε συνδυασμό με τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς στη χρήση της. Γενικότερα, είτε θεωρήσουμε την ψηφιακή αφήγηση ως απλό συνδυασμό παραδοσιακής αφήγησης με πολυμέσα είτε την θεωρήσουμε ως μία καινοτόμα μορφή έκφρασης και τέχνης η οποία δημιουργείται μέσα από το συνδυασμό πολυμεσικών εργαλείων, παρατηρείται ότι τείνει να αλληλοεπιδρά τόσο με τους μαθητές όσο και με τους διδάσκοντες και μέσα επικοινωνίας τα οποία χρησιμοποιούνται.

Η ψηφιακή αφήγηση παρά τους περιορισμούς της, καταλαμβάνει μία σημαντική θέση στη σύγχρονη διδασκαλία και όπως φαίνεται και στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας καθώς μέσα από τη χρήση της μετουσιώνεται σε ένα πολύτιμο εργαλείο έκφρασης για όλους τους μαθητές καθώς «γκρεμίζει» θα έλεγε κανείς τα στενά επικοινωνιακά τείχη που υψώνονται κάθε φορά που χρησιμοποιείται μια ξένη γλώσσα από non-native ομιλητές.

## **7. Προβληματισμός της έρευνας και παρουσίαση προγράμματος**

Ο προβληματισμός της παρούσας έρευνας έγκειται στην αποτελεσματικότητα της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης και της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των αγγλικών ως ξένη γλώσσα σε επίπεδο Β1 και σε μαθητές ίδιας ηλικίας. Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να εξεταστεί ο αρχικός προβληματισμός, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Story Maker 2 ως εργαλείο παραγωγής των ψηφιακών ιστοριών.

### **7.1 Επιλογή του προγράμματος της έρευνας**

Η επιλογή του προγράμματος της έρευνας, έγινε αρχικά με την καθοδήγηση του επιβλέποντα καθηγητή κ. Εμμανουήλ Φωκίδα και με άξονα την ευκολία χρήσης του παραπάνω προγράμματος. Δεδομένης της περιορισμένης σε αριθμό μαθητών αλλά και παρεμβάσεων έρευνας, το πρόγραμμα αποτέλεσε μια καλή επιλογή.

### **7.2 Παρουσίαση του προγράμματος Story Maker 2**

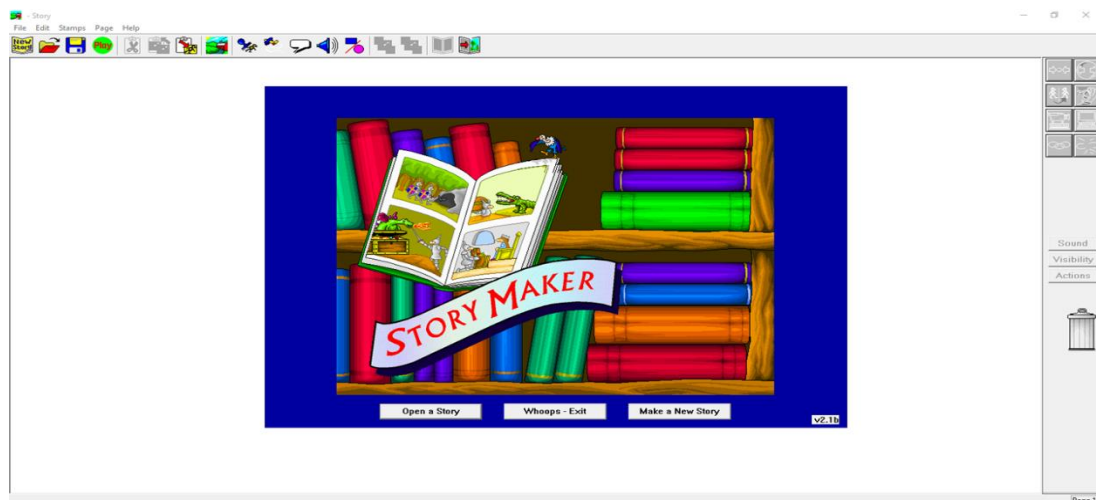
Ο στόχος του Story Maker 2 είναι να παρέχει την κατάλληλη δόση δημιουργικότητας και να διδάσκει στους μαθητές όλων των ηλικιών πώς να χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους ώστε να βελτιώσουν τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούν ιστορίες. Παράλληλα, ενθαρρύνεται η χρήση όλων των σχετικών τους γνώσεων όσο αφορά μία γλώσσα, με έναν τρόπο διασκεδαστικό και γεμάτο κίνητρα και διάθεση. Το περιεχόμενο του Story Maker 2 επίσης καλύπτει πολλές θεματικές ενότητες με μία μεγάλη ποικιλία από διαφορετικά backgrounds, χαρακτήρες και θέματα ενώ παράλληλα η χρήση των αγγλικών αλλά και άλλων γλωσσών μπορεί να κάνουν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μία πολύ ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική δραστηριότητα. Επιπρόσθετα, ως πρόγραμμα παρέχει ευκαιρίες ώστε να δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα στον χρήστη του και να τον ενθαρρύνουν με σκοπό να βελτιώσει αφενός τον προφορικό του λόγο καθώς υπάρχει η επιλογή της ηχογράφησης των ιστοριών και αφετέρου τις συγγραφικές του ικανότητες. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα κάνει χρήση μεγάλης γκάμας έγχρωμων εικόνων και γραφικών, δισδιάστατων ως επί το πλείστο τα οποία θα παρουσιαστούν παρακάτω.

### 7.3 Παρουσίαση διαθέσιμων εφαρμογών και λειτουργιών του προγράμματος

Το πρόγραμμα Story Maker 2 περιέχει ποικίλες εφαρμογές και λειτουργίες που καθιστούν τη χρήση του εύκολη και ευχάριστη για όλες τις ηλικίες.



Εικόνα 7.1 Εύρεση του λογισμικού στον υπολογιστή και επιλογές χρήσης.

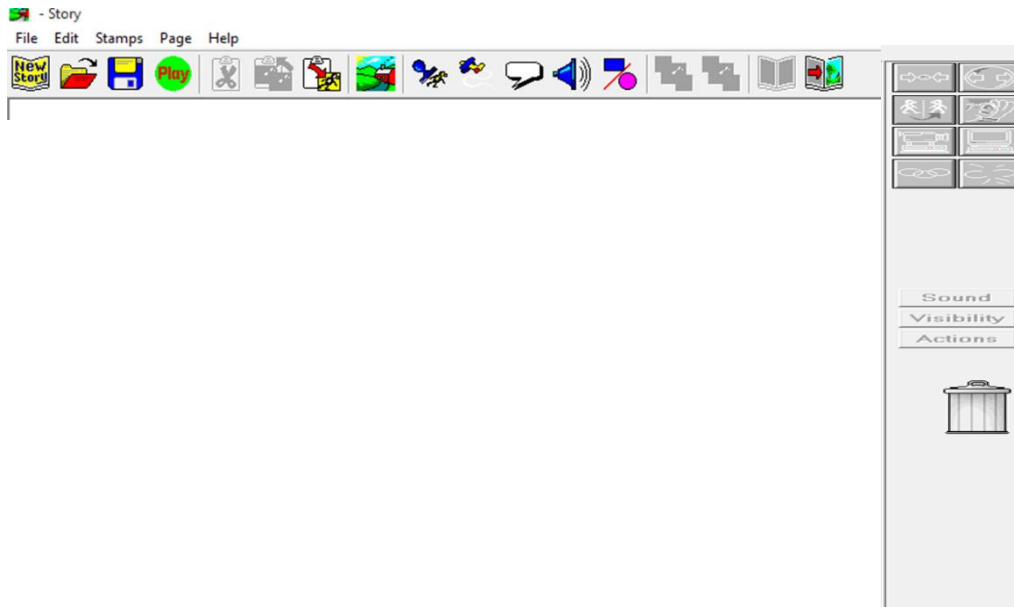


Εικόνα 7.2 Αρχική οθόνη λογισμικού-προγράμματος

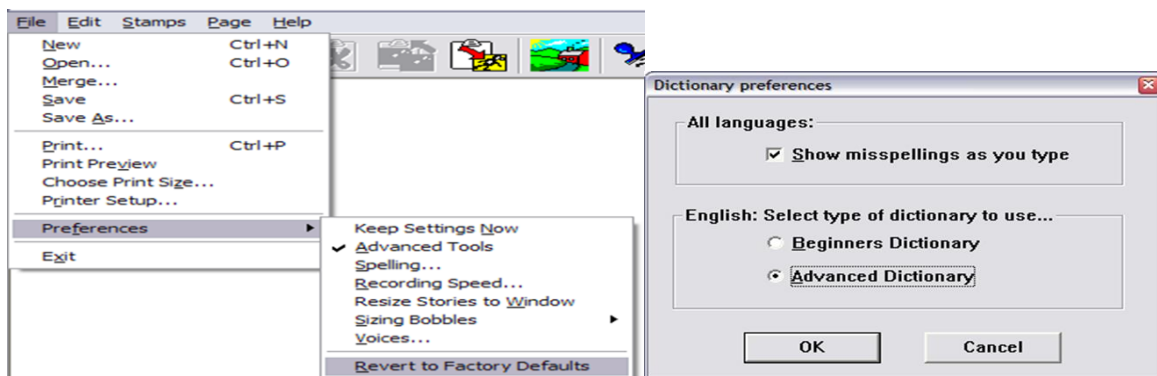
Μπαίνοντας στην αρχική οθόνη του προγράμματος, παρατηρούνται τρεις επιλογές: α) **Open a Story** (Ανοίξτε μια ιστορία), β) **Whoops-Exit** (Εξοδος) και γ) **Make a New Story** (Φτιάξτε μια νέα ιστορία). Ανάλογα συνεπώς με την ενέργεια στην οποία θέλει να προβεί ο μαθητής, επιλέγει την κατάλληλη επιλογή. Τόσο στο πάνω μέρος όσο και στο πλάγιο μέρος της οθόνης, παρατηρείται μια σειρά από εργαλεία με σκοπό τη διευκόλυνση της δημιουργίας. Η πάνω

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

σειρά εργαλείων είναι κατά κύριο λόγο σειρά εντολών ενώ η πλάγια αποτελεί τη σειρά εργαλείων.

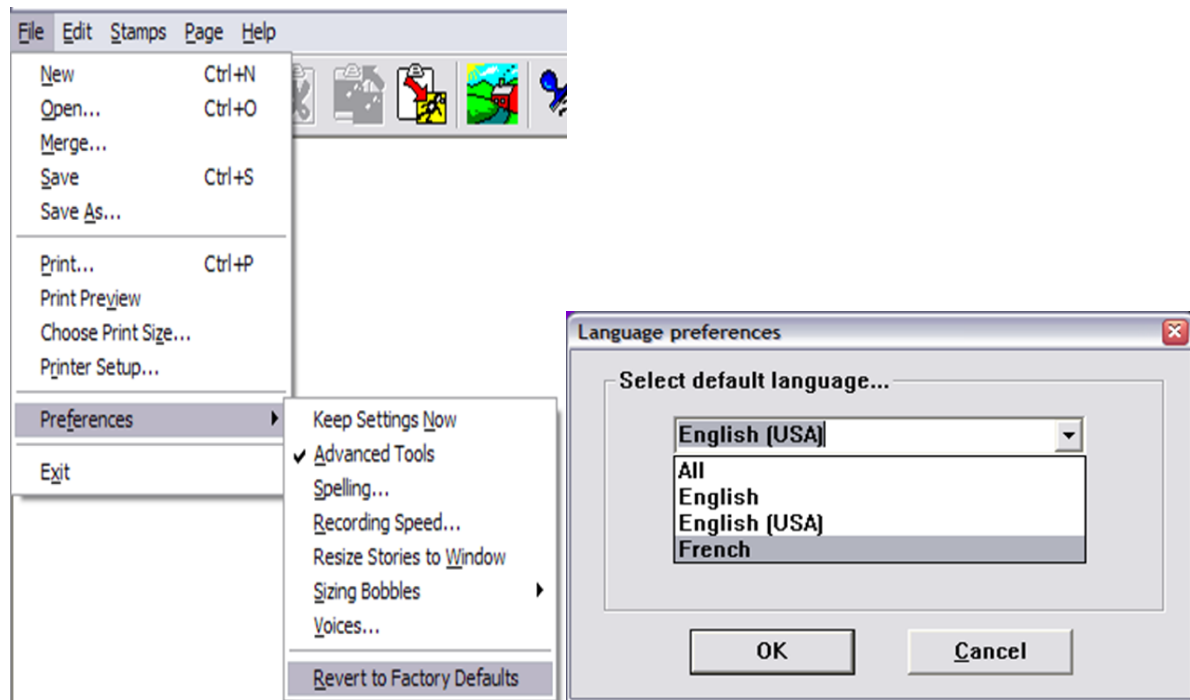


Εικόνα 7.3 Σειρές εργαλείων



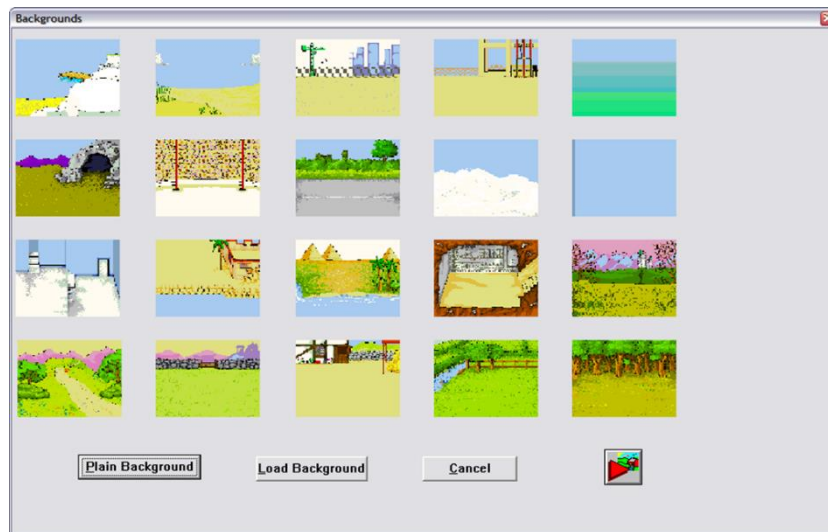
Εικόνα 7.4 Εργαλεία και χρήση λεξικού

Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν επιλέχθηκαν οι επιλογές όπως παρουσιάζονται στη **Εικόνα 7.4** καθώς σκοπός ήταν να παρατηρηθεί και η ορθογραφική δεινότητα των ερευνητικών υποκειμένων.



Εικόνα 7.5 Επιλογή γλώσσας

Αναζητώντας τις γλώσσες που είναι διαθέσιμες στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν τα ελληνικά, τα ολλανδικά, τα τούρκικα καθώς και τα ιταλικά. Όσο αφορά στις επιλογές της επιφάνεια εργασίας, υφίστανται οι ενυπάρχουσες επιλογές του προγράμματος. Ωστόσο, με την επιλογή Load Background, ο χρήστης είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει δικές του εικόνες και να δημιουργήσει το δικό του background σύμφωνα με τις δικές του εκάστοτε ανάγκες και στυλ. Αξίζει παρόλα αυτά να σημειωθεί ότι η χρήση προσωπικών εικόνων ενδέχεται να δημιουργήσει προβλήματα στην ποιότητα ανάλυσης.

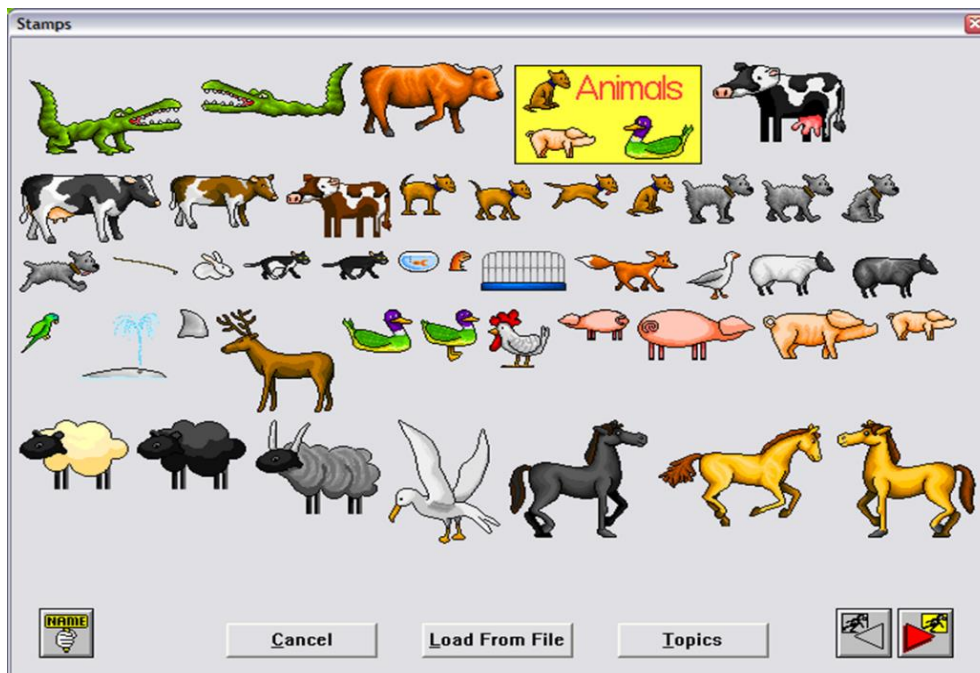


**Εικόνα 7.6** Επιφάνειες εργασίας- Background

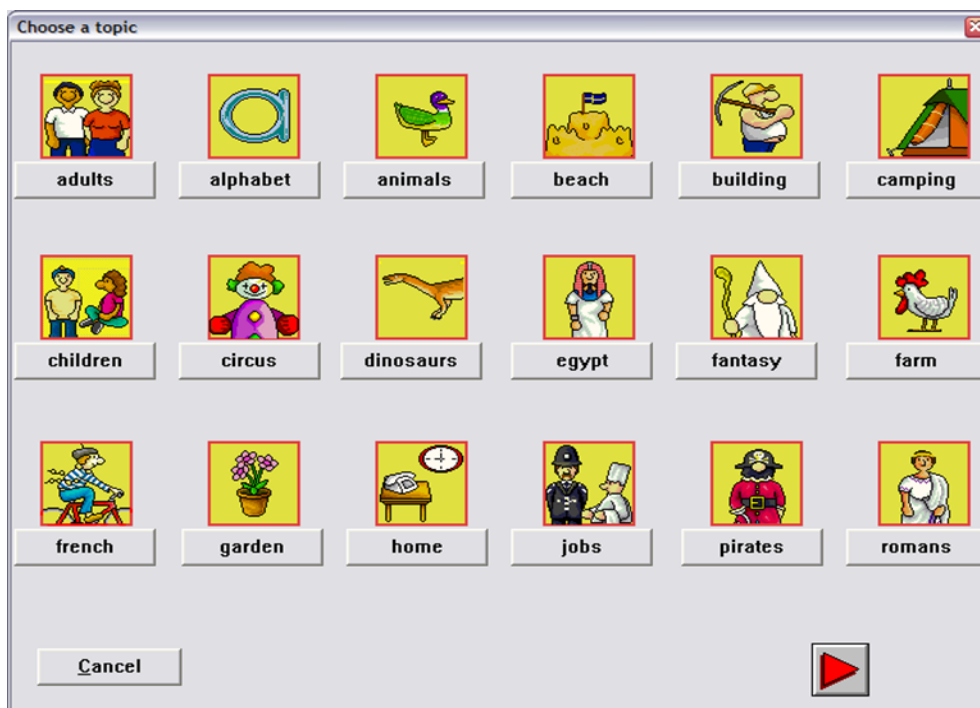
Προκειμένου να ενισχυθεί η ψηφιακή αφήγηση, γίνεται χρήση χαρακτήρων με τη χρήση των παρακάτω επιλογών όπως φαίνεται στις **Εικόνες 7.7** και **7.8**. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία από θεματικές ενότητες, χαρακτήρες, ιστορικές εποχές, ζώα, δέντρα και άλλα στοιχεία τα οποία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ψηφιακής αφήγησης καθώς αυτά κινούν το ενδιαφέρον τόσο του χρήστη όσο και του ακροατή-θεατή.



**Εικόνα 7.7** Εισαγωγή χαρακτήρων και κλιπ



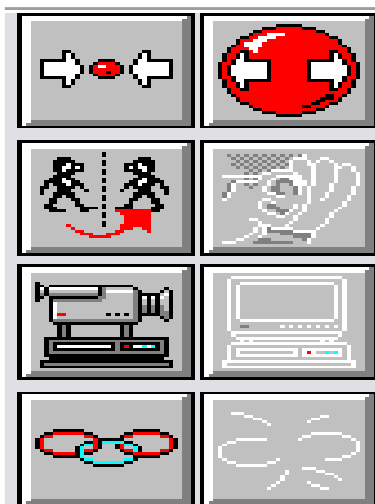
Εικόνα 7.8 Εισαγωγή ζώων



Εικόνα 7.9 Αναζήτηση θεματικής ενότητας



Αντίστοιχα, χρησιμοποιώντας τον παρακάτω πίνακα εντολών όπως αυτός παρουσιάζεται στην **Εικόνα 7.10** η αφήγηση αποκτά ροή καθώς οι χαρακτήρες και τα σχήματα μπορούν πλέον μέσα από αλυσιδωτές ενέργειες να κινηθούν. Επίσης, μέσα από την εισαγωγή διαλογικών σύννεφων και γραπτού λόγου ή μέσα από την ηχογράφηση, οι ιστορίες εμπλουτίζονται.

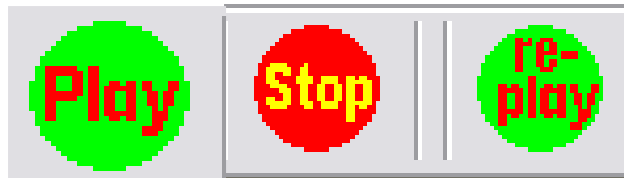


**Εικόνα 7.10** Πίνακας εντολών



**Εικόνα 7.11** Πίνακας εντολών

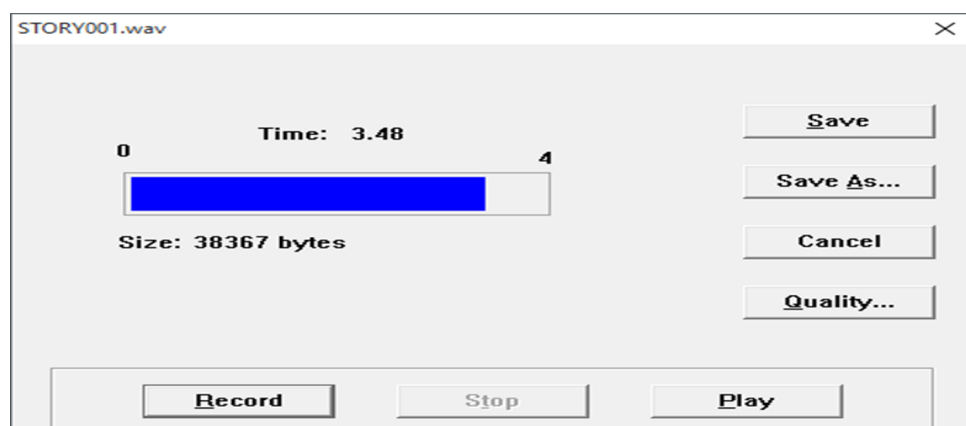
Η αναπαραγωγή της ψηφιακής αφήγησης γίνεται πατώντας την επιλογή Play όπως απεικονίζεται στην **Εικόνα 7.12** και η αλλαγή των σελίδων με τις παρακάτω επιλογές όπως παρουσιάζεται στην **Εικόνα 7.13**.



Εικόνα 7.12 Αναπαραγωγή αφήγησης



Εικόνα 7.13 Επόμενη και προηγούμενη σελίδα αφήγησης



Εικόνα 7.14 Ηχογράφηση ηχητικού κλιπ

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

Τέλος, η ψηφιακή ιστορία αποθηκεύεται σε μορφή αρχείου .smf ή .stf και είναι προσβάσιμη προς αναπαραγωγή μέσω του λογισμικού.



**Εικόνα 7.15** Παράδειγμα ολοκληρωμένης εικόνας από ψηφιακή αφήγηση που δημιουργήθηκε στα πλαίσια αυτής της έρευνας

## 8. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια απόπειρα διερεύνησης της αποτελεσματικότητας της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης και της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των αγγλικών ως ξένη γλώσσα σε επίπεδο Β1. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε μαθητές ηλικίας 13 και 14 ετών οι οποίοι ήταν ανεξάρτητοι και ευφραδείς χρήστες της αγγλικής γλώσσας. Οι μαθητές διδάχτηκαν περιγραφικό λεξιλόγιο και βασικούς παρελθοντικούς χρόνους.

### 8.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν μαθητές επιπέδου Β1 γλωσσομάθειας που φοιτούν στο Κέντρο Ξένων Γλωσσών Κλωνάρη στην Κάλυμνο. Το δείγμα γενικότερα αποτελείται από δύο ομάδες των τεσσάρων μαθητών. Και στις δύο ομάδες πραγματοποιήθηκε ίδιο είδος διδασκαλίας. Ωστόσο, η μια ομάδα ασχολήθηκε με τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών ενώ η δεύτερη με τη δημιουργία χειρόγραφης- κειμενικής αφήγησης. Με αυτό τον τρόπο συνεπώς, δημιουργήθηκαν δύο ομάδες παρατηρήσεις.

- Η ομάδα 1 από τέσσερις μαθητές ένα αγόρι και τρία κορίτσια (ψηφιακή)
- Η ομάδα 2 όπως και η ομάδα 1, από τέσσερις μαθητές δύο αγόρια και δύο κορίτσια αντίστοιχα (χειρόγραφη)

### 8.2 Ερευνητικός Σχεδιασμός

#### 8.2.1 Επιλογή προγράμματος

Έχοντας ήδη επιλέξει το δείγμα αλλά και διατυπώσει τα ερευνητικά ερωτήματα, έγινε μία προσπάθεια αναζήτησης του κατάλληλου προγράμματος με σκοπό την υλοποίηση της έρευνας. Συνεπώς, το πρόγραμμα που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί είναι το Story Maker 2 το οποίο αποτελεί ένα πρόγραμμα δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων στον υπολογιστή (Βλ. 7.2 Παρουσίαση Προγράμματος Story Maker 2).

### 8.2.2 Σχεδιασμός Διδασκαλιών

Κατόπιν, έχοντας ολοκληρώσει την επιλογή του συγκεκριμένου προγράμματος πραγματοποιήθηκε ενδελεχής σχεδιασμός των όσων διδασκαλιών θα πραγματοποιούνταν στη συνέχεια. Οι διδασκαλίες δεν ασχολήθηκαν με κάποιο συγκεκριμένο κεφάλαιο από το βιβλίο μαθητή (course book, student book) αλλά οργανώθηκαν με τρόπο ώστε να παρουσιάσουν τους παρελθοντικούς χρόνους και τις χρήσεις τους καθώς και περιγραφικό λεξιλόγιο με επιθετικούς προσδιορισμούς με σκοπό τη περιγραφή γεγονότων ή καταστάσεων του παρελθόντος αλλά και προσώπων. Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί το γεγονός ότι στα μαθητικά εγχειρίδια, η γραμματική εμφανίζεται συνήθως διχοτομημένη ή καταλαμβάνει πολλαπλές ενότητες ενώ παράλληλα εξετάζεται με απλές ή σύνθετες ασκήσεις γραμματικής οι οποίες συχνά δεν περιλαμβάνουν την παραγωγή γραπτού λόγου.

Έτσι, προκειμένου να διδαχθούν και να αξιολογηθούν τόσο οι παρελθοντικοί χρόνοι όσο και το συγκεκριμένο λεξιλόγιο, σχεδιάστηκαν διδασκαλίες οργανωμένες με βάση ιστορίες και μύθους παρμένες από το υλικό του μαθήματος *Αμερικάνικοι Θρύλοι* που προσφέρεται από το τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Έτσι, οι σημειώσεις και τα χωρία, οι ιστορίες και η αμερικάνικη φολκλόρ μετατράπηκαν σε αντίστοιχα κείμενα-αφορμήσεις κατάλληλα για μαθητές επιπέδου Β1 και φροντίζοντας να περιέχουν τα παραδοτέα και εξεταστέα φαινόμενα για τις διδακτικές παρεμβάσεις.

Οι διδασκαλίες σχεδιάστηκαν με σκοπό να πραγματοποιηθούν σε 6 διδακτικά δώρα. Το πρώτο δώρο αφιερώθηκε στη διδασκαλία του Απλού Αορίστου (Simple Past) και στην σωστή χρήση χρονικών συνδέσμων και διαρθρωτικών λέξεων με βάση το κείμενο για τη δημιουργία του κόσμου από μία πολύ γνωστή φυλή ιθαγενών.

Το δεύτερο δώρο ασχολήθηκε με τη χρήση του Αορίστου Διαρκείας (Past Continuous), παράλληλες και διακοπτόμενες πράξεις καθώς και τη σχέση ανάμεσα στον Απλό Αόριστο και τον Αόριστο Διαρκείας. Χρησιμοποιήθηκε το ίδιο κείμενο-αφόρμηση με αυτό της πρώτης παρέμβασης αλλά διαφορετικό χωρίο.

Το τρίτο δώρο αφιερώθηκε στη παρουσίαση και χρήση περιγραφικού λεξιλογίου και κατά κύριο λόγο στη χρήση επιθετικών προσδιορισμών με σκοπό την περιγραφή προσωπικότητας και εξωτερικής εμφάνισης χρησιμοποιώντας ένα κείμενο-περιγραφή ενός γνωστού ιθαγενή, του Hiawatha.

Το τέταρτο δίωρο επίσης ασχολήθηκε με τη χρήση επιθετικών προσδιορισμών καθώς και με τον συνδυασμό στη χρήση των δυο χρόνων που είχαν ήδη διδαχτεί οι μαθητές σε πλαίσιο δημιουργίας διήγησης και διαλόγου με βάση ένα κείμενο αφιέρωμα στον θρυλικό ξυλοκόπο της βόρειας Αμερικής και του Καναδά τον Paul Bunyan.

Το πέμπτο διδακτικό δίωρο ασχολήθηκε με τη χρήση του Παρακειμένου (Present Perfect Simple), των χρονικών του εκφράσεων καθώς και την ενσωμάτωση όλων όσων είχαν διδαχθεί κατά τη διάρκεια των περασμένων τεσσάρων διδακτικών παρεμβάσεων σε κείμενο που αφορούσε στη Άγρια Δύση και δυο θρυλικές προσωπικότητες στους Billy the kid και Calamity Jane.

Τέλος, το έκτο διδακτικό δίωρο ασχολήθηκε με την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν με εναλλαγές τους παραπάνω παρελθοντικούς χρόνους οριοθετώντας σωστά διηγήσεις και γεγονότα του μακρινού παρελθόντος αλλά και συνθέτοντας το τέλειο τοπίο περιγραφής και αφήγησης μέσα από τη διευρυμένη χρήση επιθέτων και διαρθρωτικών συνδέσμων. Το κείμενο-αφετηρία ήταν η περιγραφή του εορτασμού της Ημέρας των Νεκρών στο Μεξικό.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις ακολούθησαν το κονστрукτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας (Driver & Oldham, 1986) και η διδασκαλία ήταν ως επί το πλείστο μαθητοκεντρική και για τις δυο ομάδες μαθητών. Ωστόσο, δεν υπήρξε συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές κατά τη πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας παράλο που ενθαρρύνθηκε. Η πρώτη ομάδα ασχολήθηκε με τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων και διαλόγων ατομικά σε υπολογιστές που δόθηκαν για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά με εγκατεστημένο το πρόγραμμα Story Maker 2. Η δεύτερη ομάδα παρήγαγε γραπτές αφηγήσεις ή διαλόγους σε κόλλες Α4. Οι δημιουργίες και των δύο ομάδων συγκρίθηκαν αντίστοιχα ως προς τη χρήση των γραμματικών φαινομένων που διδάχτηκαν καθώς και του λεξιλογίου που χρησιμοποίησαν, ως προς τη σύνταξη, την πρωτοτυπία της ιστορίας τους και άλλες παραμέτρους.

### **8.2.3 Σχέδια Διδασκαλίας**

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, και οι δυο ομάδες διδάχτηκαν με τον ίδιο τρόπο αλλά αξιολογήθηκαν μέσα από τη δημιουργία των αφηγήσεων τους, οι μεν μέσα από ψηφιακές αφηγήσεις και οι δε μέσα από χειρόγραφες. Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν

κοινό και για τις δυο ομάδες και η διδασκαλία όπως προαναφέρθηκε ήταν μαθητοκεντρική και οργανωμένη σύμφωνα με το κονστрукτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας. Συνεπώς, οι διδασκαλίες διαμορφώθηκαν ως εξής:

Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Προσανατολισμός. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την προβολή εικόνων και οπτικοακουστικού υλικού με σκοπό τη διέγερση του μαθητικού ενδιαφέροντος και περιέργειας. Οι μαθητές συζητούν τις απόψεις τους, εκφράζουν όλα όσα ήδη γνωρίζουν και κατόπιν ο εκπαιδευτικός συζητά και παρουσιάζει το διδακτικό υλικό.

Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Ανάδειξη. Οι μαθητές συζητούν τις ιδέες και τις γνώσεις τους.

Στάδιο 3<sup>ο</sup>: Ανάπτυξη και αναδιαμόρφωση ιδεών. Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο ανακαλύπτουν μέσα από την αρωγή του εκπαιδευτικού νέες γνώσεις και έτσι εμπλουτίζουν τις ήδη υπάρχουσες. Άλλοτε τις επεκτείνουν και άλλοτε τις ελέγχουν ή ακόμα και αντικαθιστούν τις αρχικές τους ιδέες.

Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Εφαρμογή νέας γνώσης. Οι μαθητές εφαρμόζουν τις νέες τους γνώσεις.

Στάδιο 5<sup>ο</sup>: Αναστοχασμός με μορφή σχολιασμού και συζήτησης.

### Αξιολόγηση

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα σχέδια διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν τόσο στην ομάδα τις ψηφιακής όσο και στην ομάδα της χειρόγραφης κειμενικής αφήγησης καθώς ήταν κοινά.

#### **8.2.3.1 The Iroquois Creation Story**

##### 1. Στοιχεία διδασκαλίας

- Τίτλος: The Iroquois Creation Story
- Δημιουργός: Ειρήνη Ευαγγελία Μουζουράκη
- Τμήμα: B1 CEFR
- Διδακτικό υλικό: Ειδικά διαμορφωμένο και εξατομικευμένο υλικό για τις ανάγκες B1 επιπέδου γλωσσομάθειας.

- Ενότητα: Unit A: Past Simple- Sequencing of actions and events. Narrative linkers and linking words.
- Διάρκεια: 2 διδακτικές (φροντιστηριακές) ώρες

## 2. Ανάπτυξη πλάνου διδασκαλίας

### 2.α Στοχοθεσία

Η συγκεκριμένη διδασκαλία αφορά στη γνωριμία των μαθητών με τον μύθο για τη δημιουργία του κόσμου από την φυλή των Iroquois. Μέσα από τη γνωριμία τους και την εξοικείωσή τους με το συγκεκριμένο μύθο, οι μαθητές θα διδαχτούν και θα μάθουν να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν σωστά τον Απλό Αόριστο (Simple Past) και να χρησιμοποιούν τους σωστούς όρους-χρονικές εκφράσεις με σκοπό να οριοθετήσουν σωστά τα γεγονότα του παρελθόντος.

Επιμέρους στόχοι:

- Οι μαθητές τόσο στη ψηφιακή όσο και στην χειρόγραφη αφήγηση να χρησιμοποιούν σωστά τον Απλό Αόριστο (Simple Past).
- Να οριοθετούν επαρκώς τα γεγονότα του παρελθόντος με τους κατάλληλους χρονικούς συνδέσμους.
- Να χρησιμοποιούν διαρθρωτικές λέξεις στις αφηγήσεις τους και τα κείμενα να διέπονται από συνοχή και συνεκτικότητα.
- Να συνδέουν τη νέα γνώση με άλλες παλαιότερες, την ελληνική μυθολογία ή άλλες ιστορίες για τη δημιουργία του κόσμου.
- Να αναστοχάζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις χρησιμοποιώντας την Αγγλική γλώσσα.

### Διδακτική προσέγγιση

Το πλάνο διδασκαλίας στηρίζεται στο μοντέλο του κονστрукτιβισμού (Driver & Oldham, 1986). Έτσι η διδασκαλία αποτελείται από 5 στάδια:



Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Προσανατολισμός.

Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Ανάδειξη. Οι μαθητές συζητούν τις ιδέες και τις γνώσεις τους.

Στάδιο 3<sup>ο</sup>: Ανάπτυξη και αναδιαμόρφωση ιδεών των μαθητών.

Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Εφαρμογή νέας γνώσης.

Στάδιο 5<sup>ο</sup>: Αναστοχασμός με μορφή σχολιασμού και συζήτησης.

Αξιολόγηση

2.β Η πορεία της διδασκαλίας

Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Προσανατολισμός.

Υλικά: υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, προτζέκτορας, οπτικοακουστικό υλικό

Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Ανάδειξη. Οι μαθητές συζητούν τις ιδέες και τις γνώσεις τους.

Οι μαθητές διερωτώνται σχετικά με τις γνώσεις τους για την αμερικανική μυθολογία και για τους ιθαγενείς. Έτσι με αυτόν τον τρόπο διατυπώνουν τις απόψεις τους με συνειρμικό τρόπο και ανακαλούν οποιαδήποτε τυχόν πληροφορία σχετική με το θέμα. Έτσι, εκφράζονται ελεύθερα ενώ παράλληλα και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ελέγχει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών.

Στάδιο 3<sup>ο</sup>: Ανάπτυξη και αναδιαμόρφωση ιδεών των μαθητών.

Υλικά: υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, προτζέκτορας, οπτικοακουστικό υλικό

Σε αυτό το σημείο και εφόσον έχουν συζητηθεί οι απαραίτητες πληροφορίες, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το γραμματικό φαινόμενο της ενότητας το οποίο παρουσιάζεται και έπειτα επεξηγούνται τα δύσκολα και δυσνόητα σημεία με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα.

Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Εφαρμογή νέας γνώσης.

Υλικά: υπολογιστές, Story Maker 2, κόλλες A4

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν με δημιουργικό τρόπο. Με αφορμή το κείμενο που συζητήθηκε σχετικά με το μύθο της δημιουργίας του κόσμου και έχοντας διδαχτεί το γραμματικό φαινόμενο καλούνται να δημιουργήσουν τη δική τους αφήγηση. Η μία ομάδα δημιουργεί ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Story Maker 2 ενώ η άλλη αυτοσχεδιάζει πάνω σε μια κόλλα A4.

Στάδιο 5<sup>ο</sup>: Αναστοχασμός με μορφή σχολιασμού και συζήτησης.

Σε αυτό το σημείο οι μαθητές συζητούν ανταλλάσσοντας απόψεις κυρίως σε ότι αφορά την ιστορία-κείμενο στην αγγλική γλώσσα. Συγκρίνουν διάφορες αντιλήψεις και κοσμοθεωρίες σχετικά με τη δημιουργία του κόσμου και εξερευνούν χρησιμοποιώντας τα αγγλικά την ανθρωπολογική και πολιτισμική οπτική του αποσπάσματος που τους δόθηκε.

### 3. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον διδάσκοντα ο οποίος εξετάζει το κατά πόσο οι νέες γνώσεις αποτυπώθηκαν επαρκώς τόσο στις ψηφιακές όσο και στις χειρόγραφες αφηγήσεις.

#### **8.2.3.2 The Creation Story-the Good and the Bad mind**

##### 1. Στοιχεία διδασκαλίας

- Τίτλος: The Creation Story-the Good and the Bad mind
- Δημιουργός: Ειρήνη Ευαγγελία Μουζουράκη
- Τμήμα: B1 CEFR
- Διδακτικό υλικό: Ειδικά διαμορφωμένο και εξατομικευμένο υλικό για τις ανάγκες B1 επιπέδου γλωσσομάθειας.
- Ενότητα: Unit B: Past Continuous- Parallel and interrupted actions. Past Simple or Past Continuous

- Διάρκεια: 2 διδακτικές (φροντιστηριακές) ώρες

## 2. Ανάπτυξη πλάνου διδασκαλίας

### 2.α Στοχοθεσία

Η συγκεκριμένη διδασκαλία αφορά στη γνωριμία των μαθητών με τον μύθο για τη δημιουργία του κόσμου από την φυλή των Iroquois αλλά πιο συγκριμένα με τη γέννηση και τη δράση του καλού και του κακού. Μέσα από τη γνωριμία τους και την εξοικείωσή τους με το συγκεκριμένο μύθο, οι μαθητές θα διδαχτούν και θα μάθουν να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν σωστά τον Αόριστο Διαρκείας (Past Continuous) και να χρησιμοποιούν τους σωστούς όρους-χρονικές εκφράσεις με σκοπό να οριοθετήσουν σωστά τα γεγονότα του παρελθόντος στην εξακολουθητική τους μορφή.

Επιμέρους στόχοι:

- Οι μαθητές τόσο στη ψηφιακή όσο και στην χειρόγραφη αφήγηση να χρησιμοποιούν σωστά τον Αόριστο Διαρκείας (Past Continuous).
- Να οριοθετούν επαρκώς τα γεγονότα του παρελθόντος με τους κατάλληλους χρονικούς συνδέσμους.
- Να χρησιμοποιούν τους σωστούς όρους και χρονικές εκφράσεις και λέξεις ώστε να οριοθετούν με ακρίβεια τα γεγονότα του παρελθόντος σε εξακολουθητική, διακοπτόμενη και παράλληλη μορφή.
- Να εναλλάσσουν με σωστό τρόπο και όταν πρέπει τον Απλό Αόριστο με τον Αόριστο Διαρκείας.
- Να συνδέουν τη νέα γνώση με άλλες παλαιότερες, την ελληνική μυθολογία ή άλλες ιστορίες για τη δημιουργία του κόσμου.
- Να αναστοχάζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις χρησιμοποιώντας την Αγγλική γλώσσα.

### Διδακτική προσέγγιση

Το πλάνο διδασκαλίας στηρίζεται στο μοντέλο του κονστρουκτιβισμού (Driver & Oldham, 1986). Έτσι η διδασκαλία αποτελείται από 5 στάδια:

Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Προσανατολισμός.

Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Ανάδειξη. Οι μαθητές συζητούν τις ιδέες και τις γνώσεις τους.

Στάδιο 3<sup>ο</sup>: Ανάπτυξη και αναδιαμόρφωση ιδεών των μαθητών.

Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Εφαρμογή νέας γνώσης.

Στάδιο 5<sup>ο</sup>: Αναστοχασμός με μορφή σχολιασμού και συζήτησης.

### Αξιολόγηση

#### 2.β Η πορεία της διδασκαλίας

Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Προσανατολισμός.

Υλικά: υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, προτζέκτορας, οπτικοακουστικό υλικό

Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Ανάδειξη. Οι μαθητές συζητούν τις ιδέες και τις γνώσεις τους.

Οι μαθητές διερωτώνται σχετικά με τις γνώσεις τους για την αμερικανική μυθολογία και συγκρίνουν το πώς εκφράζεται σε διαφορετικούς πολιτισμούς η δημιουργία του κόσμου, η έννοιες του καλού και του κακού καθώς και η έννοια του *terraforming*. Έτσι με αυτόν τον τρόπο διατυπώνουν τις απόψεις τους ελεύθερα και ανακαλούν οποιαδήποτε τυχόν πληροφορία σχετική με το θέμα, από την ελληνική ή άλλη μυθολογία. Έτσι, εκφράζονται χρησιμοποιώντας την αγγλική ενώ παράλληλα και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ελέγχει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών καθώς και τον τρόπο έκφρασής τους.

Στάδιο 3<sup>ο</sup>: Ανάπτυξη και αναδιαμόρφωση ιδεών των μαθητών.

Υλικά: υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, προτζέκτορας, οπτικοακουστικό υλικό

Σε αυτό το σημείο και εφόσον έχουν συζητηθεί οι απαραίτητες πληροφορίες, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το γραμματικό φαινόμενο της ενότητας το οποίο παρουσιάζεται και έπειτα επεξηγούνται τα δύσκολα και δυσνόητα σημεία με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα.

Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Εφαρμογή νέας γνώσης.

Υλικά: υπολογιστές, Story Maker 2, κόλλες Α4

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν με δημιουργικό τρόπο. Με αφορμή το κείμενο που συζητήθηκε σχετικά με το μύθο της δημιουργίας του κόσμου και την ύπαρξη του καλού και του κακού και έχοντας διδαχτεί το γραμματικό φαινόμενο της ενότητας Β καλούνται να δημιουργήσουν τη δική τους αφήγηση. Η μία ομάδα δημιουργεί ψηφιακές αφηγήσεις χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Story Maker 2 ενώ η άλλη αυτοσχεδιάζει πάνω σε κόλλες Α4. Οι μαθητές δρουν μόνοι τους με ελάχιστη συμβουλευτική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό.

Στάδιο 5<sup>ο</sup>: Αναστοχασμός με μορφή σχολιασμού και συζήτησης.

Σε αυτό το σημείο οι μαθητές συζητούν ανταλλάσσοντας απόψεις κυρίως σε ότι αφορά την ιστορία-κείμενο πάντοτε στην αγγλική γλώσσα. Συγκρίνουν διάφορες αντιλήψεις και ιδέες σχετικά με τη δημιουργία του κόσμου, την ύπαρξη του καλού και του κακού, το στερεότυπο μεταξύ καλού και κακού αδερφού και εξερευνούν διαφορετικές απόψεις πάνω στο θέμα.

### 3. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον διδάσκοντα ο οποίος εξετάζει το κατά πόσο οι νέες γνώσεις αποτυπώθηκαν επαρκώς τόσο στις ψηφιακές όσο και στις χειρόγραφες αφηγήσεις.

#### **8.2.3.3 The Native Americans: Hiawatha and the Iroquois Confederacy**

##### 1. Στοιχεία διδασκαλίας

- Τίτλος: The Native Americans: Hiawatha and the Iroquois Confederacy

- Δημιουργός: Ειρήνη Ευαγγελία Μουζουράκη
- Τμήμα: B1 CEFR
- Διδακτικό υλικό: Ειδικά διαμορφωμένο και εξατομικευμένο υλικό για τις ανάγκες B1 επιπέδου γλωσσομάθειας.
- Ενότητα: Unit C1: Descriptive language: Adjectives to describe personality and appearance
- Διάρκεια: 2 διδακτικές (φροντιστηριακές) ώρες

## 2. Ανάπτυξη πλάνου διδασκαλίας

### 2.α Στοχοθεσία

Η συγκεκριμένη διδασκαλία αφορά στη γνωριμία των μαθητών με την φυλή των Iroquois και πιο συγκριμένα τον αρχηγό και πιο γνωστό ειρηνοποιό, τον Hiawatha. Μέσα από τη γνωριμία τους και την εξοικείωσή τους με την περιγραφή του συγκεκριμένου προσώπου, οι μαθητές θα διδαχτούν και θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν σωστά περιγραφικό λεξιλόγιο και επιθετικούς προσδιορισμούς.

Επιμέρους στόχοι:

- Οι μαθητές τόσο στη ψηφιακή όσο και στην αναλογική αφήγηση να χρησιμοποιούν σωστά περιγραφικό λεξιλόγιο και επιθετικούς προσδιορισμούς.
- Να δημιουργούν κείμενα πλούσια σε επιθετικούς προσδιορισμούς.
- Να μπορούν να χρησιμοποιούν τους παρελθοντικούς χρόνους που διδάχτηκαν στις δυο περασμένες ενότητες και να τους εναλλάσσουν μέσα στο γραπτό λόγο σε συνδυασμό με τη νέα γνώση.
- Να συνδέουν τη νέα γνώση με άλλες παλαιότερες και να τη συγκρίνουν με κάτι αντίστοιχο.
- Να αναστοχάζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις χρησιμοποιώντας την Αγγλική γλώσσα.

### Διδακτική προσέγγιση

Το πλάνο διδασκαλίας στηρίζεται στο μοντέλο του κονστρουκτιβισμού (Driver & Oldham, 1986). Έτσι η διδασκαλία αποτελείται από 5 στάδια:

Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Προσανατολισμός.

Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Ανάδειξη. Οι μαθητές συζητούν τις ιδέες και τις γνώσεις τους.

Στάδιο 3<sup>ο</sup>: Ανάπτυξη και αναδιαμόρφωση ιδεών των μαθητών.

Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Εφαρμογή νέας γνώσης.

Στάδιο 5<sup>ο</sup>: Αναστοχασμός με μορφή σχολιασμού και συζήτησης.

### Αξιολόγηση

#### 2.β Η πορεία της διδασκαλίας

Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Προσανατολισμός.

Υλικά: υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, προτζέκτορας, οπτικοακουστικό υλικό

Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Ανάδειξη. Οι μαθητές συζητούν τις ιδέες και τις γνώσεις τους.

Οι μαθητές διερωτώνται σχετικά με τις γνώσεις τους για τους ιθαγενείς, τον τόπο ζωής τους και την εμφάνισή τους και συγκρίνουν το πώς έχουν τα παραπάνω παρουσιαστεί στα βιβλία, στην τηλεόραση αλλά και γενικότερα. Έτσι με αυτόν τον τρόπο διατυπώνουν τις απόψεις τους ελεύθερα και ανακαλούν οποιαδήποτε τυχόν πληροφορία σχετική με το θέμα. Συνεπώς, εκφράζονται χρησιμοποιώντας την αγγλική ενώ παράλληλα και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ελέγχει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών καθώς και τον τρόπο έκφρασής τους.

Στάδιο 3<sup>ο</sup>: Ανάπτυξη και αναδιαμόρφωση ιδεών των μαθητών.

Υλικά: υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, προτζέκτορας, οπτικοακουστικό υλικό

Σε αυτό το σημείο και εφόσον έχουν συζητηθεί οι απαραίτητες πληροφορίες, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το λεξιλογικό φαινόμενο της ενότητας το οποίο παρουσιάζεται και έπειτα επεξηγούνται τα δύσκολα και δυσνόητα σημεία με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα.

Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Εφαρμογή νέας γνώσης.

Υλικά: υπολογιστές, Story Maker 2, κόλλες A4

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν με δημιουργικό τρόπο. Με αφορμή το κείμενο που συζητήθηκε σχετικά με τον Hiawatha και τη φυλή των Iroquois και έχοντας διδαχτεί το λεξιλόγιο και τα επίθετα της ενότητας C καλούνται να δημιουργήσουν τις δικές τους αφηγήσεις. Η μία ομάδα δημιουργεί ψηφιακές αφηγήσεις χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Story Maker 2 ενώ η άλλη αυτοσχεδιάζει πάνω σε κόλλες A4. Οι μαθητές δρουν μόνοι τους με ελάχιστη συμβουλευτική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό.

Στάδιο 5<sup>ο</sup>: Αναστοχασμός με μορφή σχολιασμού και συζήτησης.

Σε αυτό το σημείο οι μαθητές συζητούν ανταλλάσσοντας απόψεις κυρίως σε ότι αφορά την ιστορία-κείμενο πάντοτε στην αγγλική γλώσσα. Συγκρίνουν διάφορες αντιλήψεις και ιδέες σχετικά με τους ιθαγενείς, τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα, τις συνήθειες και γενικότερα τη ζωή τους και εξερευνούν διαφορετικές απόψεις πάνω στο θέμα.

### 3. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον διδάσκοντα ο οποίος εξετάζει το κατά πόσο οι νέες γνώσεις αποτυπώθηκαν επαρκώς τόσο στις ψηφιακές όσο και στις χειρόγραφες αφηγήσεις.

#### **8.2.3.4 Paul Bunyan: Folklore VS fakelore and the lumberjacks' history**

##### 1. Στοιχεία διδασκαλίας

- Τίτλος: Paul Bunyan: Folklore VS fakelore and the lumberjacks' history



- Δημιουργός: Ειρήνη Ευαγγελία Μουζουράκη
- Τμήμα: B1 CEFR
- Διδακτικό υλικό: Ειδικά διαμορφωμένο και εξατομικευμένο υλικό για τις ανάγκες B1 επιπέδου γλωσσομάθειας.
- Ενότητα: Unit C2: Descriptive language: Adjectives to describe personality and appearance
- Διάρκεια: 2 διδακτικές (φροντιστηριακές) ώρες

## 2. Ανάπτυξη πλάνου διδασκαλίας

### 2.α Στοχοθεσία

Η συγκεκριμένη διδασκαλία αφορά στη γνωριμία των μαθητών με τη ζωή και τα έργα ενός Καναδού ήρωα-ξυλοκόπου του Paul Bunyan ενώ παράλληλα σχολιάζεται η διαφορά μεταξύ παράδοσης και ψευδό-παράδοσης (fakelore/tall tales). Μέσα από τη γνωριμία τους και την εξοικείωσή τους με την περιγραφή του συγκεκριμένου ιδιαίτερου ήρωα, οι μαθητές θα διδαχτούν και θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν σωστά περιγραφικό λεξιλόγιο και επιθετικούς προσδιορισμούς.

Επιμέρους στόχοι:

- Οι μαθητές τόσο στη ψηφιακή όσο και στην αναλογική αφήγηση να χρησιμοποιούν σωστά περιγραφικό λεξιλόγιο και επιθετικούς προσδιορισμούς.
- Να δημιουργούν κείμενα πλούσια σε επιθετικούς προσδιορισμούς.
- Να μπορούν να χρησιμοποιούν τους παρελθοντικούς χρόνους που διδάχτηκαν στις περασμένες ενότητες καθώς και τους επιθετικούς προσδιορισμούς της προηγούμενης ενότητας και να τους εναλλάσσουν μέσα στο γραπτό λόγο σε συνδυασμό με τη νέα γνώση.
- Να συνδέουν τη νέα γνώση με άλλες παλαιότερες και να τη χρησιμοποιούν σε διαφορετικά κειμενικά είδη και για διαφορετικό κατά καιρούς περιεχόμενο .

- Να αναστοχάζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις χρησιμοποιώντας την Αγγλική γλώσσα.

#### Διδακτική προσέγγιση

Το πλάνο διδασκαλίας στηρίζεται στο μοντέλο του κονστрукτιβισμού (Driver & Oldham, 1986). Έτσι η διδασκαλία αποτελείται από 5 στάδια:

Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Προσανατολισμός.

Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Ανάδειξη. Οι μαθητές συζητούν τις ιδέες και τις γνώσεις τους.

Στάδιο 3<sup>ο</sup>: Ανάπτυξη και αναδιαμόρφωση ιδεών των μαθητών.

Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Εφαρμογή νέας γνώσης.

Στάδιο 5<sup>ο</sup>: Αναστοχασμός με μορφή σχολιασμού και συζήτησης.

#### Αξιολόγηση

#### 2.β Η πορεία της διδασκαλίας

Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Προσανατολισμός.

Υλικά: υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, προτζέκτορας, οπτικοακουστικό υλικό

Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Ανάδειξη. Οι μαθητές συζητούν τις ιδέες και τις γνώσεις τους.

Οι μαθητές διερωτώνται σχετικά με τις γνώσεις τους για αφανείς ή όχι τόσο γνωστούς ήρωες, για γίγαντες και για διάφορες ιστορίες που ίσως και να μην είναι τόσο αληθινές ή να βασίζονται σε πραγματικά γεγονότα αλλά με εξωπραγματικά στοιχεία. Έτσι, διατυπώνουν τις απόψεις τους ελεύθερα και ανακαλούν οποιαδήποτε τυχόν πληροφορία σχετική με το θέμα. Συνεπώς, οι μαθητές εκφράζονται χρησιμοποιώντας την αγγλική ενώ παράλληλα και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ελέγχει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών καθώς και τον τρόπο έκφρασής τους.

Στάδιο 3<sup>ο</sup>: Ανάπτυξη και αναδιαμόρφωση ιδεών των μαθητών.

Υλικά: υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, προτζέκτορας, οπτικοακουστικό υλικό

Σε αυτό το σημείο και εφόσον έχουν συζητηθεί οι απαραίτητες πληροφορίες, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το λεξιλογικό φαινόμενο της ενότητας το οποίο παρουσιάζεται και έπειτα επεξηγούνται τα δύσκολα και δυσνόητα σημεία με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα.

Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Εφαρμογή νέας γνώσης.

Υλικά: υπολογιστές, Story Maker 2, κόλλες Α4

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν με δημιουργικό τρόπο. Με αφορμή το κείμενο που συζητήθηκε σχετικά με τον Paul Bunyan και έχοντας διδαχτεί το λεξιλόγιο και τα επίθετα της ενότητας C2 καλούνται να δημιουργήσουν τη δική τους αφήγηση. Η μία ομάδα δημιουργεί ψηφιακές αφηγήσεις χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Story Maker 2 ενώ η άλλη αυτοσχεδιάζει πάνω σε κόλλες Α4. Οι μαθητές δρουν μόνοι τους με ελάχιστη συμβουλευτική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό.

Στάδιο 5<sup>ο</sup>: Αναστοχασμός με μορφή σχολιασμού και συζήτησης.

Σε αυτό το σημείο οι μαθητές συζητούν ανταλλάσσοντας απόψεις κυρίως σε ότι αφορά την ιστορία-κείμενο πάντοτε στην αγγλική γλώσσα. Συγκρίνουν διάφορες αντιλήψεις και ιδέες σχετικά με μυθικά πρόσωπα, τα χαρακτηριστικά τους, τις εξωπραγματικές ιστορίες και πληροφορίες για τη ζωή τους και εξερευνούν διαφορετικές απόψεις πάνω στο θέμα της παράδοσης και των θρύλων.

### 3. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον διδάσκοντα ο οποίος εξετάζει το κατά πόσο οι νέες γνώσεις αποτυπώθηκαν επαρκώς τόσο στις ψηφιακές όσο και στις χειρόγραφες αφηγήσεις.

### 8.2.3.5 *The Wild West: Billy the kid and Calamity Jane*

#### 1. Στοιχεία διδασκαλίας

- Τίτλος: *The Wild West: Billy the kid and Calamity Jane*
- Δημιουργός: Ειρήνη Ευαγγελία Μουζουράκη
- Τμήμα: B1 CEFR
- Διδακτικό υλικό: Ειδικά διαμορφωμένο και εξατομικευμένο υλικό για τις ανάγκες B1 επιπέδου γλωσσομάθειας.
- Ενότητα: Unit D: Theoretic approach and practical use of Present Perfect Simple
- Διάρκεια: 2 διδακτικές (φροντιστηριακές) ώρες

#### 2. Ανάπτυξη πλάνου διδασκαλίας

##### 2.α Στοχοθεσία

Η συγκεκριμένη διδασκαλία αφορά στη γνωριμία των μαθητών με τη ζωή και τα έργα δυο γνωστών ηρώων τη Άγριας Δύσης τους Billy the kid και Calamity Jane ενώ παράλληλα σχολιάζεται η ζωή στην Άγρια Δύση. Μέσα από τη γνωριμία τους και την εξοικείωσή τους με την περιγραφή των γενναίων και συνάμα παράνομων ηρώων, οι μαθητές θα διδαχτούν και θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν σωστά τον Παρακείμενο (Present Perfect Simple).

Επιμέρους στόχοι:

- Οι μαθητές τόσο στη ψηφιακή όσο και στην αναλογική αφήγηση να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν σωστά τον Παρακείμενο (Present Perfect Simple).
- Να μπορούν να χρησιμοποιούν τους σωστούς όρους-χρονικές λέξεις για να οριοθετήσουν σωστά γεγονότα του μακρινού παρελθόντος.
- Να χρησιμοποιήσουν διαρθρωτικές λέξεις στις αφηγήσεις τους σύμφωνα με το χρόνο που χρησιμοποιούν.
- Να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν ορθά τις χρονικές λέξεις since/ for.

- Να μπορούν να χρησιμοποιούν τους παρελθοντικούς χρόνους που διδάχτηκαν στις περασμένες ενότητες καθώς και τους επιθετικούς προσδιορισμούς της προηγούμενης ενότητας και να τους εναλλάσσουν μέσα στο γραπτό λόγο σε συνδυασμό με τη νέα γνώση.
- Να συνδέουν τη νέα γνώση με άλλες παλαιότερες και να τη χρησιμοποιούν σε διαφορετικά κειμενικά είδη και για διαφορετικό κατά καιρούς περιεχόμενο .
- Να αναστοχάζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις χρησιμοποιώντας την Αγγλική γλώσσα.

#### Διδακτική προσέγγιση

Το πλάνο διδασκαλίας στηρίζεται στο μοντέλο του κονστрукτιβισμού (Driver & Oldham, 1986). Έτσι η διδασκαλία αποτελείται από 5 στάδια:

Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Προσανατολισμός.

Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Ανάδειξη. Οι μαθητές συζητούν τις ιδέες και τις γνώσεις τους.

Στάδιο 3<sup>ο</sup>: Ανάπτυξη και αναδιαμόρφωση ιδεών των μαθητών.

Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Εφαρμογή νέας γνώσης.

Στάδιο 5<sup>ο</sup>: Αναστοχασμός με μορφή σχολιασμού και συζήτησης.

#### Αξιολόγηση

#### 2.β Η πορεία της διδασκαλίας

Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Προσανατολισμός.

Υλικά: υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, προτζέκτορας, οπτικοακουστικό υλικό

Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Ανάδειξη. Οι μαθητές συζητούν τις ιδέες και τις γνώσεις τους.

Οι μαθητές διερωτώνται σχετικά με τις γνώσεις τους για αφανείς ή όχι τόσο γνωστούς ήρωες, για διάφορες ιστορίες που ίσως και να μην είναι τόσο αληθινές ή να βασίζονται όντως σε πραγματικά γεγονότα και σε διηγήσεις για την Άγρια Δύση, για σερίφηδες, σαλούν και πιστολέρο. Έτσι, διατυπώνουν τις απόψεις τους ελεύθερα και ανακαλούν οποιαδήποτε τυχόν πληροφορία σχετική με το θέμα. Με αυτόν τον τρόπο εκφράζονται χρησιμοποιώντας την αγγλική ενώ παράλληλα και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ελέγχει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών καθώς και τον τρόπο έκφρασής τους.

Στάδιο 3<sup>ο</sup>: Ανάπτυξη και αναδιαμόρφωση ιδεών των μαθητών.

Υλικά: υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, προτζέκτορας, οπτικοακουστικό υλικό

Σε αυτό το σημείο και εφόσον έχουν συζητηθεί οι απαραίτητες πληροφορίες, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το γραμματικό φαινόμενο της ενότητας το οποίο παρουσιάζεται διεξοδικά και έπειτα επεξηγούνται τα δύσκολα και δυσνόητα σημεία με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα.

Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Εφαρμογή νέας γνώσης.

Υλικά: υπολογιστές, Story Maker 2, κόλλες A4

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν με δημιουργικό τρόπο. Με αφορμή το κείμενο που συζητήθηκε σχετικά με τους Billy the kid και Calamity Jane έχοντας διδαχτεί τη γραμματική της ενότητας D οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν τη δική τους αφήγηση. Η μία ομάδα δημιουργεί μια σειρά από ψηφιακές δημιουργίες χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Story Maker 2 ενώ η άλλη αυτοσχεδιάζει πάνω σε κόλλες A4. Οι μαθητές δρουν μόνοι τους με ελάχιστη συμβουλευτική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό.

Στάδιο 5<sup>ο</sup>: Αναστοχασμός με μορφή σχολιασμού και συζήτησης.

Σε αυτό το σημείο οι μαθητές συζητούν ανταλλάσσοντας απόψεις κυρίως σε ότι αφορά την ιστορία-κείμενο πάντοτε στην αγγλική γλώσσα. Συγκρίνουν διάφορες αντιλήψεις και ιδέες

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

σχετικά με τα πρόσωπα, τα χαρακτηριστικά τους, τις ιστορίες και πληροφορίες για τη ζωή τους και την πολύπλοκη προσωπικότητά τους και εξερευνούν διαφορετικές απόψεις πάνω στο θέμα της Άγριας Δύσης.

### 3. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον διδάσκοντα ο οποίος εξετάζει το κατά πόσο οι νέες γνώσεις αποτυπώθηκαν επαρκώς τόσο στις ψηφιακές όσο και στις χειρόγραφες αφηγήσεις.

#### **8.2.3.6 The Day of the Dead (Dia de los muertos)**

##### 1. Στοιχεία διδασκαλίας

- Τίτλος: The Day of the Dead (Dia de los muertos)
- Δημιουργός: Ειρήνη Ευαγγελία Μουζουράκη
- Τμήμα: B1 CEFR
- Διδακτικό υλικό: Ειδικά διαμορφωμένο και εξατομικευμένο υλικό για τις ανάγκες B1 επιπέδου γλωσσομάθειας.
- Ενότητα: Unit E: Practical use of Present Perfect Simple and previous past tenses
- Διάρκεια: 2 διδακτικές (φροντιστηριακές) ώρες

##### 2. Ανάπτυξη πλάνου διδασκαλίας

###### 2.α Στοχοθεσία

Στη συγκεκριμένη διδασκαλία επεξηγείται το έθιμο της λατινοαμερικάνικης γιορτής της ημέρας των νεκρών (The Day of the Dead). Μέσα από τη γνωριμία τους και την εξοικείωσή τους με την περιγραφή του εθίμου και γενικότερα του εορτασμού μέσα στο πέρασμα του χρόνου, οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν καλύτερα και να χρησιμοποιούν

ορθότερα τον Παρακείμενο (Present Perfect Simple) και τις χρονικές εκφράσεις που τον συνοδεύουν .

Επιμέρους στόχοι:

- Οι μαθητές τόσο στη ψηφιακή όσο και στην χειρόγραφο αφήγηση να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν σωστά τον Παρακείμενο (Present Perfect Simple).
- Να μπορούν να χρησιμοποιούν τους σωστούς όρους-χρονικές λέξεις για να οριοθετήσουν σωστά γεγονότα του μακρινού παρελθόντος.
- Να χρησιμοποιήσουν διαρθρωτικές λέξεις στις αφηγήσεις τους σύμφωνα με το χρόνο που χρησιμοποιούν.
- Να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν ορθά τις χρονικές λέξεις since/ for.
- Να μπορούν να χρησιμοποιούν τους παρελθοντικούς χρόνους που διδάχθηκαν στις περασμένες ενότητες καθώς και τους επιθετικούς προσδιορισμούς και να τα εναλλάσσουν μέσα στο γραπτό λόγο σε συνδυασμό με τη νέα γνώση.
- Να συνδέουν τη νέα γνώση με άλλες παλαιότερες και να τη χρησιμοποιούν σε διαφορετικά κειμενικά είδη και για διαφορετικό κατά καιρούς περιεχόμενο .
- Να αναστοχάζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις χρησιμοποιώντας την Αγγλική γλώσσα.

Διδακτική προσέγγιση

Το πλάνο διδασκαλίας στηρίζεται στο μοντέλο του κονστрукτιβισμού (Driver & Oldham, 1986). Έτσι η διδασκαλία αποτελείται από 5 στάδια:

Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Προσανατολισμός.

Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Ανάδειξη. Οι μαθητές συζητούν τις ιδέες και τις γνώσεις τους.

Στάδιο 3<sup>ο</sup>: Ανάπτυξη και αναδιαμόρφωση ιδεών των μαθητών.

Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Εφαρμογή νέας γνώσης.

Στάδιο 5<sup>ο</sup>: Αναστοχασμός με μορφή σχολιασμού και συζήτησης.



## Αξιολόγηση

### 2.β Η πορεία της διδασκαλίας

Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Προσανατολισμός.

Υλικά: υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, προτζέκτορας, οπτικοακουστικό υλικό

Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Ανάδειξη. Οι μαθητές συζητούν τις ιδέες και τις γνώσεις τους.

Οι μαθητές διερωτώνται σχετικά με τις γνώσεις τους σχετικά με διάφορα έθιμα και πιο συγκεκριμένα αυτό του εορτασμού της ημέρας των νεκρών. Έτσι, διατυπώνουν τις απόψεις τους ελεύθερα και ανακαλούν οποιαδήποτε τυχόν πληροφορία σχετική με το θέμα. Με αυτόν τον τρόπο εκφράζονται χρησιμοποιώντας την αγγλική ενώ παράλληλα και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ελέγχει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών καθώς και τον τρόπο έκφρασής τους.

Στάδιο 3<sup>ο</sup>: Ανάπτυξη και αναδιαμόρφωση ιδεών των μαθητών.

Υλικά: υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, προτζέκτορας, οπτικοακουστικό υλικό

Σε αυτό το σημείο και εφόσον έχουν συζητηθεί οι απαραίτητες πληροφορίες, οι μαθητές έρχονται ξανά σε επαφή με το γραμματικό φαινόμενο της ενότητας το οποίο παρουσιάζεται και επαναλαμβάνεται διεξοδικά και έπειτα επεξηγούνται τα δύσκολα και δυσνόητα σημεία με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα.

Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Εφαρμογή νέας γνώσης.

Υλικά: υπολογιστές, Story Maker 2, κόλλες Α4

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν με δημιουργικό τρόπο. Με αφορμή το κείμενο που συζητήθηκε σχετικά με το έθιμο και έχοντας διδαχτεί τη γραμματική της ενότητας Ε, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ο καθένας

τη δική τους αφήγηση. Η μία ομάδα δημιουργεί ψηφιακές αφηγήσεις χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Story Maker 2 ενώ η άλλη αυτοσχεδιάζει πάνω σε κόλλες Α4. Οι μαθητές δρουν μόνοι τους με ελάχιστη συμβουλευτική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό.

Στάδιο 5<sup>ο</sup>: Αναστοχασμός με μορφή σχολιασμού και συζήτησης.

Σε αυτό το σημείο οι μαθητές συζητούν ανταλλάσσοντας απόψεις κυρίως σε ότι αφορά την ιστορία-κείμενο πάντοτε στην αγγλική γλώσσα. Συγκρίνουν διάφορες αντιλήψεις και ιδέες σχετικά με έθιμα της κεντρικής και λατινικής Αμερικής και εξερευνούν διαφορετικές απόψεις πάνω στον εορτασμό της ημέρας των νεκρών ακόμα και στη Ελλάδα.

### 3. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον διδάσκοντα ο οποίος εξετάζει το κατά πόσο οι νέες γνώσεις αποτυπώθηκαν επαρκώς τόσο στις ψηφιακές όσο και στις χειρόγραφες αφηγήσεις.

## 8.3 Ερευνητικά Εργαλεία

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη έρευνα είναι κατά βάση ποιοτική έγινε εκτεταμένη χρήση ημερολογίου στο οποίο καταγράφηκαν παρατηρήσεις σκέψεις και ιδέες όχι μόνο σε προσωπικό επίπεδο και από την αμιγώς ερευνητική οπτική γωνία, αλλά και οι σχολιασμοί μαθητών κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν φύλλα παρατήρησης μαθήματος κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών καθώς και ερωτηματολόγιο αξιολόγησης. Τέλος χρησιμοποιήθηκε προφορική συνέντευξη εντυπώσεων σχετικά με το είδος της διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε και στις δύο περιπτώσεις ξεχωριστά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν δόθηκε pre-test σε καμία από τις ομάδες καθώς δεν χρειαζόταν να διαπιστωθεί το αν και οι οκτώ μαθητές βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο γνώσεων. Σε αυτή την απόφαση οδήγησε αξιολόγηση που είχε προηγηθεί στους ίδιους μαθητές σε φροντιστηριακό επίπεδο τόσο τον Μάιο του 2018 στις εξετάσεις τους από αναγνωρισμένο εξεταστικό φορέα καθώς και στις εξετάσεις-τεστ κατάταξης του Σεπτεμβρίου 2018 για την επιβεβαίωση του γνωστικού τους επιπέδου.

Τα δίωρα διδασκαλίας και στις δύο ομάδες αποτελούνταν από μία ώρα παρουσίασης του υλικού του εκάστοτε λογοτεχνικού κειμένου καθώς και του γραμματικού ή λεξιλογικού φαινομένου, 50 λεπτών γραπτού λόγου είτε ψηφιακά είτε σε κανονικό χειρόγραφο κείμενο καθώς και 10 λεπτών διαλόγου, καταγισμού ιδεών και αναστοχασμού πάνω στο θέμα που διδάσκονταν. Η αξιολόγηση συνεπώς των μαθητών ήταν με βάση τις ιστορίες τις οποίες παρήγαγαν οι ίδιοι και βαθμολογούνταν με ανώτερο βαθμό το 20 βασισμένες σε συγκεκριμένα κριτήρια όπως η ορθή χρήση της γραμματικής, η σύνταξη, το λεξιλόγιο καθώς και η εφευρετικότητα τις ιστορίες που δημιουργούσαν και άλλα.

Λίγες μέρες μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με σκοπό να εξακριβωθεί η επίδραση των διδασκαλιών στους συγκεκριμένους μαθητές, οι οποίοι και απάντησαν στα αγγλικά εκφράζοντας την άποψή τους τόσο για τη διδασκαλία γενικά όσο και για τη χρήση του προγράμματος. Τέλος, δόθηκε και ερωτηματολόγιο που αφορούσε στο περιεχόμενο, την αποτελεσματικότητα, την ευχρηστία και άλλα κριτήρια αναφορικά με το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε με πεντάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης Likert.

#### **8.4 Πραγματοποίηση Διδασκαλιών**

Οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν στο Κέντρο Ξένων Γλωσσών Κλωνάρη στην Κάλυμνο, στην περιοχή Πόθια στο κέντρο του νησιού. Οι διδασκαλίες έλαβαν χώρα το Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2018. Αρχικά, έπειτα από συνεννόηση με την εργοδότη και ιδιοκτήτρια του εκπαιδευτήριου, ζητήθηκε να παραχωρηθούν τέσσερις υπολογιστές και δύο αίθουσες προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι διδασκαλίες. Κατόπιν, ορίστηκαν οι ημερομηνίες πραγματοποίησης των διδασκαλιών και ειδοποιήθηκαν οι μαθητές για τις αλλαγές στο πρόγραμμά τους. Έτσι, δημιουργήθηκαν τα κατάλληλα δίωρα για την κάθε τακτική παρέμβαση. Στη συνέχεια, προγραμματίστηκε συνάντηση με τους οκτώ μαθητές οι οποίοι θα έπαιρναν μέρος στην έρευνα και ενημερώθηκαν για τις διαδικασίες τόσο οι ίδιοι όσο και οι γονείς τους ενώ κατόπιν πραγματοποιήθηκε μία συζήτηση για να διαμορφωθεί το κατάλληλο κλίμα. Όλες οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν χωρίς καθυστερήσεις και κάποιο ιδιαίτερο εμπόδιο ενώ στο τέλος, δόθηκε το ερωτηματολόγιο εντυπώσεων ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τον τρόπο που διεξήχθησαν οι διδακτικές παρεμβάσεις και λίγες μέρες αργότερα πραγματοποιήθηκε μια σύντομη συνέντευξη με σχετικές με τις παρεμβάσεις ερωτήσεις.

## **8.5 Σύλλογή και Επεξεργασία Αποτελεσμάτων**

Αφού όλο κληρώθηκαν οι απαιτούμενες διαδικασίες και βαθμολογήθηκαν τόσο οι ψηφιακές όσο και οι χειρόγραφες αφηγήσεις των μαθητών, πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των δεδομένων και ανάλυση της οποίας τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο αντίστοιχο κεφάλαιο.

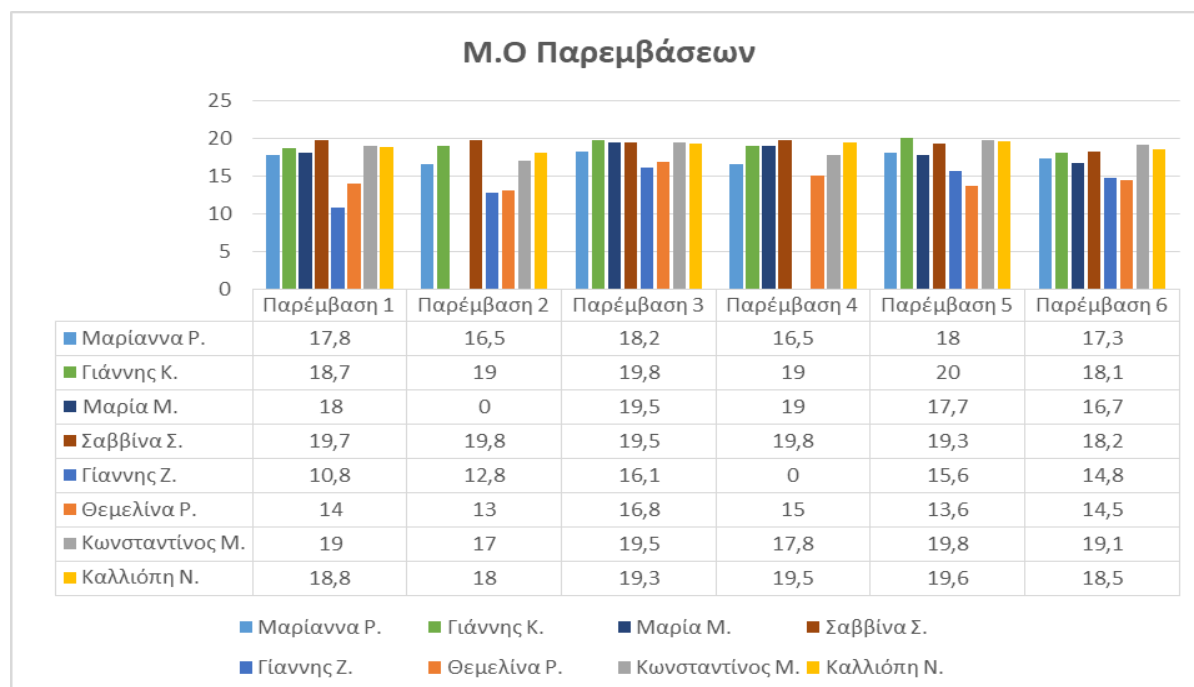
## 9. Αποτελέσματα της έρευνας

### 9.1 Εισαγωγή

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποιοτική, έγινε χρήση ημερολογίου στο οποίο καταγράφηκαν παρατηρήσεις, σκέψεις και ιδέες, αλλά και τυχόν σχολιασμοί μαθητών κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν φύλλα παρατήρησης μαθήματος κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών καθώς και ερωτηματολόγιο αξιολόγησης. Τέλος χρησιμοποιήθηκε προφορική συνέντευξη εντυπώσεων σχετικά με το είδος της διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε και στις δύο περιπτώσεις ξεχωριστά.

Επιπρόσθετα, λόγω του περιορισμένου αριθμού μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, η ανάλυση των δεδομένων και κατά συνέπεια η εξαγωγή των αντίστοιχων συμπερασμάτων έγινε με βάση διαγράμματα και γενικευμένων παρατηρήσεων τόσο αναφορικά με τη ψηφιακή όσο και με τη χειρόγραφη αφήγηση με τη χρήση του προγράμματος EXCEL.

### 9.2 Αποτελέσματα



**Πίνακας 9.1** Συγκεντρωτικός πίνακας βαθμολογίας ψηφιακής και χειρόγραφης αφήγησης

Προκειμένου να εξαχθούν τα συμπεράσματα σχετικά με την επικράτηση της ψηφιακής ή της χειρόγραφης αφήγησης σε σχέση με τη διδασκαλία συγκεκριμένων γραμματικών φαινομένων, λεξιλογίου και λοιπών κριτηρίων σημαντικών για το επίπεδο B1 γλωσσομάθειας και αναφορικά με τη χρήση ιστοριών και μύθων, οφείλει να αναφερθεί η σύσταση των δύο πειραματικών ομάδων οι οποίες εξετάστηκαν και με βάση τις οποίες προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα της ψηφιακής αφήγησης αποτελείται από τους Μαριάννα Ρ., Γιάννη Κ., Μαρία Μ., και Σαββίνα Σ., ενώ η ομάδα της χειρόγραφης αφήγησης αποτελείται από τον Γιάννη Ζ., Θεμελίνα Ρ., Κωνσταντίνο Μ. και Καλλιόπη Ν.. Στην κάθε ομάδα υπάρχει ένας μαθητής ο οποίος έχει εξαιρετικές επιδόσεις σε φροντιστηριακό επίπεδο τόσο όσο αφορά στο γνωστικό επίπεδο B1 και αντίστοιχα σε κάθε ομάδα υπάρχει και ένας μαθητής σχετικά χαμηλού γνωστικού επιπέδου. Όπως έχει προαναφερθεί οι μαθητές είναι όλοι ίδιας ηλικίας.

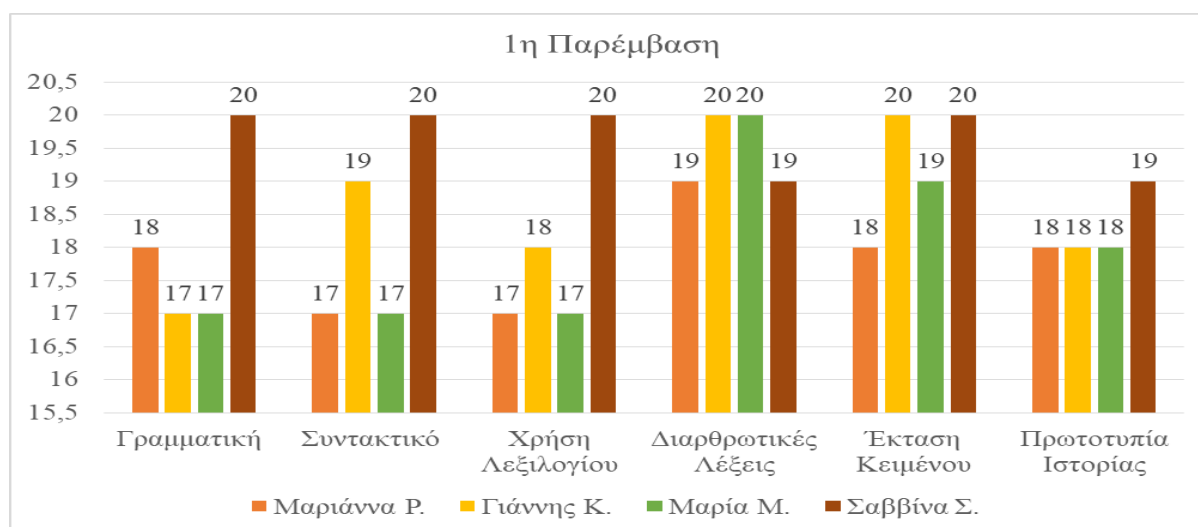
Παρατηρώντας τον παραπάνω βαθμολογικό πίνακα (**Πίνακας 9.1**) και τον μέσο όρο και των οκτώ μαθητών αντίστοιχα, υπογραμμίζεται το γεγονός ότι έξι από τους οκτώ μαθητές ολοκλήρωσαν με επιτυχία τόσο τις ψηφιακές όσο και τις χειρόγραφες αφηγήσεις τις οποίες τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν. Ανάμεσα σε αυτούς τους οκτώ μαθητές, οι τέσσερις καλύτερες βαθμολογίες και στα έξι διαφορετικά κριτήρια ανήκουν σε μαθητές οι οποίοι ασχολήθηκαν με την ψηφιακή αφήγηση και αντίστοιχα μονάχα δύο στο σύνολο των μαθητών ασχολήθηκαν με την χειρόγραφη και κατάφεραν να αξιολογηθούν με εξίσου καλό βαθμό. Το συμπέρασμα συνεπώς που προκύπτει συγκρίνοντας τις ψηφιακές με τις χειρόγραφες αφηγήσεις που παρήγαγαν και οι συγκεκριμένοι οκτώ μαθητές ίδιας ηλικίας και ίδιου γνωστικού υποβάθρου, είναι ότι οι μαθητές παρήγαγαν σχετικά καλύτερα γνωστικά αποτελέσματα με τη χρήση των ψηφιακών αφηγήσεων, χωρίς αυτό να αποκλείει την εξίσου καλή επίδοση των μαθητών της κανονικής-χειρόγραφης αφήγησης.

Παράλληλα, με βάση προσωπικές παρατηρήσεις και ημερολόγιο που κρατήθηκε κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών παρατηρήθηκε το γεγονός ότι η χρήση ιστοριών, λογοτεχνικών αποσπασμάτων και μυθολογίας άμεσα συνυφασμένο με την αμερικανική κουλτούρα και την αγγλική γλώσσα διέγειρε έντονα το ενδιαφέρον των μαθητών κυρίως ως προς την ανάγνωση των ιστοριών και την εξερεύνηση περαιτέρω πληροφοριών σχετικών με αυτές. Τόσο οι μαθητές οι οποίοι σε μία κόλλα A4 κλήθηκαν να παρουσιάσουν τη δική τους αφήγηση όσο και εκείνοι που με τη χρήση του προγράμματος Story Maker 2 κλήθηκαν να δημιουργήσουν μία ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιώντας εικόνες από τη βιβλιοθήκη του προγράμματος καθώς και ηχητικά εφέ αλλά και άλλα πολυμέσα τα οποία είχαν στη διάθεσή τους, κατάφεραν με τον

καλύτερο δυνατό τρόπο να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους να χρησιμοποιήσουν τα γραμματικά φαινόμενα τα οποία διδάχτηκαν και άλλοι περισσότερο άλλοι λιγότερο και να δείξουν πηγαίο ενδιαφέρον για το μάθημα το οποίο διδάσκονταν στην προκειμένη στιγμή.

### 9.3 Ανάλυση Αποτελεσμάτων

#### 9.3.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων Ψηφιακής Αφήγησης



**Πίνακας 9.2** Αποτελέσματα Ψηφιακής Αφήγησης στην 1<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

Όσο αφορά στη χρήση της γραμματικής, παρατηρείται μια σταθερά ανοδική πορεία της Σαββίνας Σ. και της Μαριάννας Ρ. με αντίστοιχη βαθμολογία 20 και 18 σε σχέση με τους Γιάννη Κ. και Μαρία Μ. οι οποίοι βρίσκονται σε σταθερή μέση επίδοση και με μέσο όρο βαθμού στο 17.

Όσο αφορά στο συντακτικό κομμάτι των ψηφιακών αφηγήσεων, παρατηρείται ότι η Σαββίνα Σ. έχει την ίδια καλή επίδοση με τη γραμματική. Ωστόσο, φαίνεται ότι η προηγουμένως καθοδική πορεία του Γιάννη Κ. έχει αντιστραφεί αισθητά συγκριτικά με τους Μαριάννα Ρ. και Μαρία Μ. για τις οποίες παρατηρείται μια μικρή πτώση σε σχέση με την επίδοσή τους στη γραμματική.

Αναφορικά με τη χρήση λεξιλογίου σχετικού με τη θεματική ενότητα, εντοπίζεται εξίσου υψηλή απόδοση της Σαββίνας Σ. σε σχέση με τα άλλα κριτήρια αξιολόγησης. Ο Γιάννης Κ. φαίνεται να αποδίδει λιγότερο στη χρήση λεξιλογίου σε σχέση με το συντακτικό, ωστόσο,

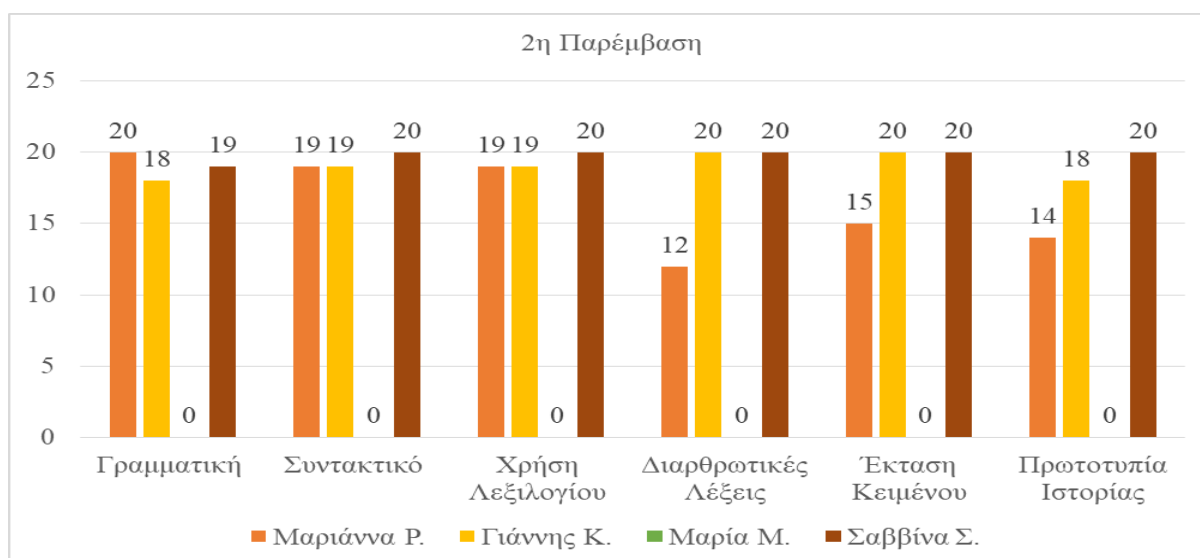
συγκριτικά με τη γραμματική, η απόδοσή του είναι ίδια. Ίδια επίδοση φαίνεται να παρουσιάζουν και οι Μαριάννα Ρ. καθώς και Μαρία Μ. συγκριτικά με η χρήση λεξιλογίου και συντακτικού.

Παρατηρώντας τη χρήση διαρθρωτικών λέξεων στις ψηφιακές αφηγήσεις που δημιούργησαν οι τέσσερις μαθητές φαίνεται ότι τόσο η Μαρία Μ. όσο και ο Γιάννης Κ. έχουν την υψηλότερη επίδοση και ακολουθούν με εξίσου καλή βαθμολογία η Σαββίνα Σ. και η Μαριάννα Ρ.. Γενικότερα, αναφορικά με τις διαρθρωτικές λέξεις και την χρήση τους στην ψηφιακή αφήγηση φαίνεται ότι κατά τη συγκεκριμένη παρέμβαση και οι τέσσερις μαθητές είχαν εξαιρετική επίδοση καθώς οι βαθμολογίες τους κυμαίνονται στο 19 και 20.

Όσο αφορά την έκταση κειμένου στις ψηφιακές αφηγήσεις τις οποίες δημιούργησαν στην πρώτη παρέμβαση, οι βαθμολογίες τους είναι εξίσου σε υψηλά επίπεδα τόσο της Σαββίνας Σ. όσο και του Γιάννη Κ.. Ακολουθούν με μικρή διαφορά η Μαρία Μ. και η Μαριάννα Ρ.. Τέλος αναφορικά με την πρωτοτυπία ιστορίας παρατηρείται ότι τόσο η Μαριάννα Ρ. όσο ο Γιάννης Κ. και η Μαρία Μ. κυμαίνονται στο ίδιο επίπεδο με τον βαθμό και των τριών να είναι στο 18 ενώ η Σαββίνα Σ. είναι ελάχιστα πιο πάνω και από τους τρεις με βαθμό 19.

Συμπερασματικά, όσο αφορά στην πρώτη παρέμβαση και στη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης παρατηρούμε ότι η Σαββίνα Σ. έχει μεγαλύτερο μέσο όρο αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης σε σχέση με τους Μαριάννα Ρ., Γιάννη Κ. και Μαρία Μ.. Παράλληλα, παρατηρείται ότι ο Γιάννης Κ. παρά το γεγονός ότι στη γραμματική κυμαίνεται σε χαμηλά σε σχέση με τα άλλα κριτήρια αξιολόγησης επίπεδα, όσον αφορά στο συντακτικό, στην χρήση λεξιλογίου, διαρθρωτικών λέξεων, στην έκταση του κειμένου καθώς και στην πρωτοτυπία της ιστορίας, η βαθμολογία του αυξάνεται ενώ αναφορικά με την Μαριάννα Ρ. παρατηρούμε ότι υπάρχει μία συνεχής βαθμολογική διακύμανση καθώς σε κάποια από τα κριτήρια αξιολόγησης έχει καλύτερη επίδοση ενώ σε κάποια άλλα όχι. Το αντίστοιχο συμβαίνει και με την Μαρία Μ. η οποία κυμαίνεται στα χαμηλότερα δυνατά επίπεδα σε σχέση με τους υπόλοιπους, ωστόσο στη χρήση των διαρθρωτικών λέξεων φτάνει το επίπεδο της Σαββίνας Σ. και την υψηλότερη της επίδοση με βαθμό 20.





**Πίνακας 9.3** Αποτελέσματα Ψηφιακής Αφήγησης στην 2η παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης παρέμβασης και όσο αφορά στην ψηφιακή αφήγηση αξίζει αρχικά να σημειωθεί ότι η Μαρία Μ. δεν αξιολογήθηκε καθώς δεν μπορούσε να παρευρεθεί στο μάθημα. Οι υπόλοιποι τρεις μαθητές αξιολογήθηκαν όπως ακριβώς και στην πρώτη παρέμβαση χρησιμοποιώντας τα έξι βασικά κριτήρια αξιολόγησης τα οποία είναι η γραμματική, το συντακτικό, η χρήση λεξιλογίου, οι διαρθρωτικές λέξεις, η έκταση του κειμένου και τέλος η πρωτοτυπία της ιστορίας την οποία δημιούργησαν χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Story Maker 2.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση της γραμματικής τόσο η Μαριάννα Ρ. όσο και ο Γιάννης Κ. καθώς και η Σαββίνα Σ. βαθμολογήθηκαν υψηλότερα στην δεύτερη παρέμβαση σε σχέση με την πρώτη καθώς και οι τρεις τους κυμάνθηκαν περίπου στα ίδια επίπεδα με βαθμούς 20, 18 και 19 αντίστοιχα. Ως προς το συντακτικό, και οι τρεις μαθητές αξιολογήθηκαν ακριβώς με τον ίδιο τρόπο, η Μαριάννα Ρ. και ο Γιάννης Κ. βαθμολογήθηκαν με βαθμό 19 και η Σαββίνα με βαθμό 20, επίσης υψηλή βαθμολογία σε σχέση με αυτή τις πρώτης παρέμβασης.

Έχοντας ακριβώς τα ίδια αποτελέσματα με αυτά της αξιολόγησης του συντακτικού παρατηρείται ότι και η Μαριάννα Ρ. καθώς και ο Γιάννης Κ. βαθμολογούνται με 19 στη χρήση λεξιλογίου ενώ η Σαββίνα Σ. με 20, σταθερά υψηλότερα σε σχέση με την πρώτη παρέμβαση.

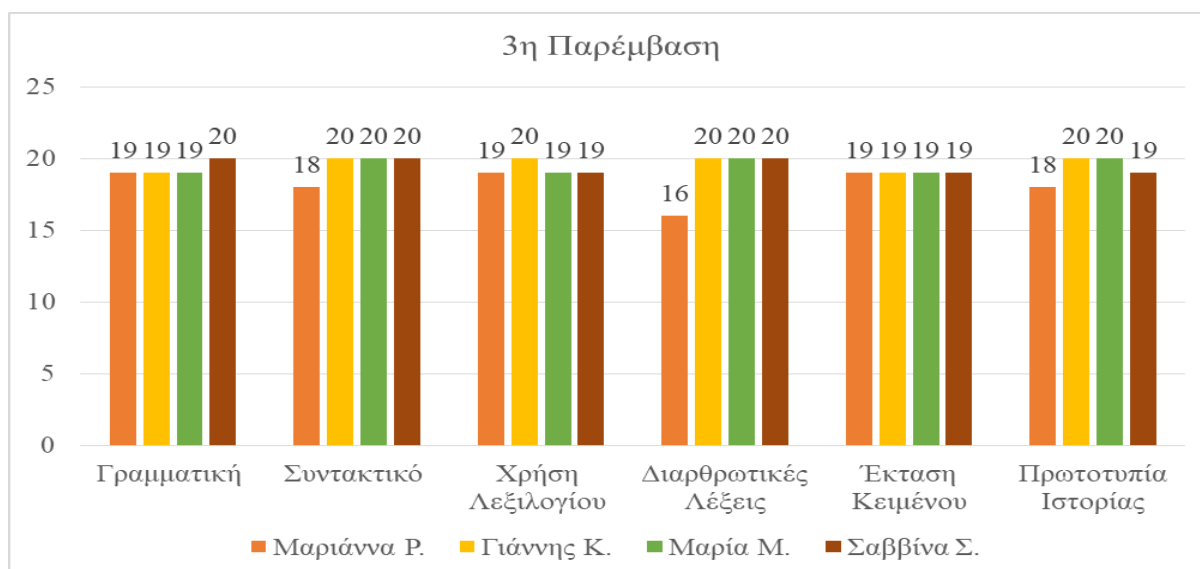
Όσο αφορά στη χρήση διαρθρωτικών λέξεων μέσα στην ψηφιακή αφήγηση παρατηρείται μία σημαντική πτώση στην βαθμολογία της Μαριάννας Ρ. οι οποίες σε σχέση με την πρώτη

παρέμβαση βαθμολογήθηκε αρκετά πιο χαμηλά με βαθμό 12 ενώ ο Γιάννης Κ. και η Σαββίνα Σ. κράτησαν τη βαθμολογία τους στα ίδια υψηλά επίπεδα.

Ακριβώς το ίδιο συμβαίνει και αναφορικά με την έκταση κειμένου όπου παρατηρείται πως η Μαριάννα Ρ. σημειώνει μία έντονη βαθμολογική πτώση σε σχέση με την πρώτη παρέμβαση ενώ ο Γιάννης Κ. και η Σαββίνα Σ. σταθερά παραμένουν με την υψηλότερη βαθμολογία.

Τέλος, παρατηρώντας την βαθμολογία που σημείωσαν και οι τρεις μαθητές στην αξιολόγηση της πρωτοτυπίας της ιστορίας την οποία παρήγαγαν μέσω της ψηφιακής αφήγησης, παρατηρούμε ότι η Σαββίνα Σ. διατηρεί την υψηλή της βαθμολογία το ίδιο συμβαίνει και για τον Γιάννη Κ. σε σχέση με την πρώτη παρέμβαση ενώ η Μαριάννα Ρ. φαίνεται για άλλη μία φορά να σημειώνει πτώση σε σχέση με την πρώτη της ψηφιακή δημιουργία.

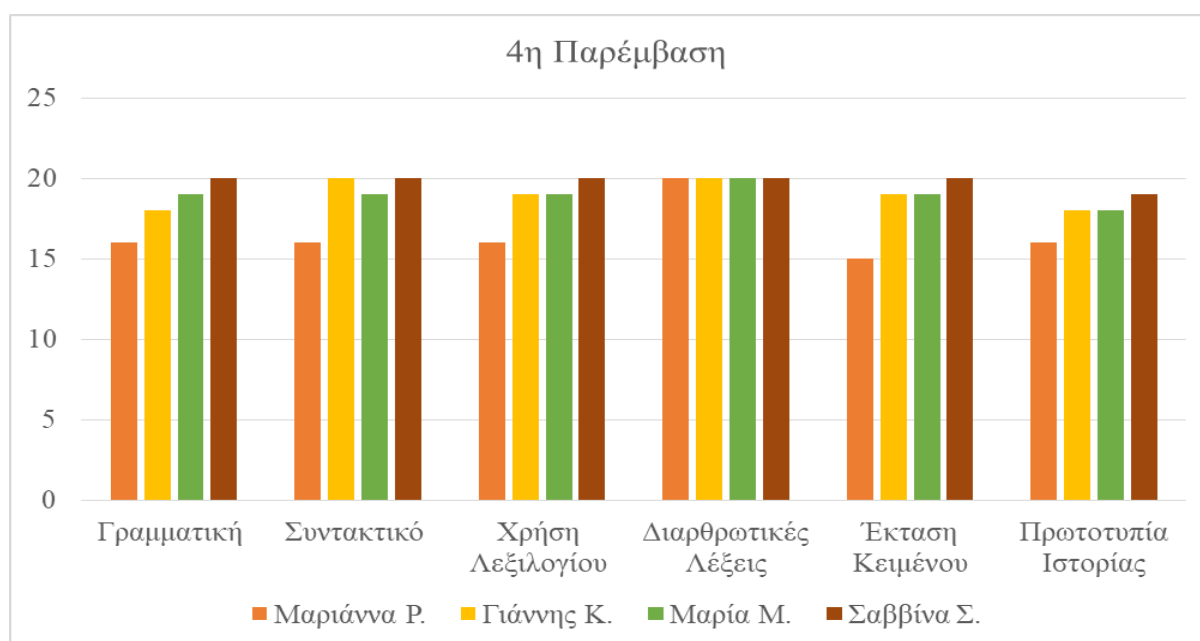
Συμπερασματικά, οι ψηφιακές αφηγήσεις που δημιουργήθηκαν στα πλαίσια της 2ης παρέμβασης φαίνεται να έχουν υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με αυτές της πρώτης παρέμβασης, τουλάχιστον για τον Γιάννη Κ. και για την Σαββίνα Σ.. Ωστόσο, για την Μαριάννα Ρ., οι επιδόσεις της φαίνεται να σημειώνουν μια βαθμολογική πτώση, πράγμα που ίσως να οφείλεται στο περιεχόμενο της ψηφιακής ιστορίας την οποία τους ζητήθηκε να παράγουν.



**Πίνακας 9.4** Αποτελέσματα Ψηφιακής Αφήγησης στην 3<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

Η τρίτη παρέμβαση όσο αφορά την ψηφιακή αφήγηση παρατηρείται ως την πιο επιτυχημένη ανάμεσα στην 1η και 2η παρέμβαση, όπως φαίνεται από τις βαθμολογίες και των τεσσάρων μαθητών Μαριάννας Ρ., Γιάννη Κ., Μαρίας Μ., και Σαββίνας Σ.. Και στα έξι κριτήρια αξιολόγησης, σημειώθηκαν οι υψηλότερες βαθμολογίες με αυτές των Σαββίνα Σ., Γιάννη Κ. και Μαρία Μ. να καταλαμβάνουν τα υψηλότερα επίπεδα τόσο στο συντακτικό όσο και στη χρήση διαρθρωτικών λέξεων και την πρωτοτυπία στη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης. Όσο αφορά στη γραμματική και το συντακτικό καθώς και την πρωτοτυπία αφήγησης υπάρχουν ελάχιστες διακυμάνσεις ενώ παράλληλα, παρατηρείται ότι στη χρήση διαρθρωτικών λέξεων η Μαριάννα Ρ., σημειώνει το χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας με βαθμό 16. Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι στο κριτήριο αξιολόγησης που αφορά στην έκταση του ψηφιακού κειμένου το οποίο δημιούργησαν οι μαθητές, παρατηρούμε ότι και οι τρεις σημείωσαν την ίδια βαθμολογία, 19.

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η επιτυχία της συγκεκριμένης παρέμβασης και των εκάστοτε ψηφιακών ιστοριών, πιθανότατα να έγκειται στο γεγονός ότι η θεματική ενότητα η οποία διδάχτηκε και με βάση την οποία έγιναν οι ψηφιακές αφηγήσεις είχε αρκετό ενδιαφέρον. Επίσης οι μαθητές μετά από δυο χρήσεις του προγράμματος Story Maker 2, ήταν πλέον σε θέση να το χρησιμοποιούν πιο άφοβα.

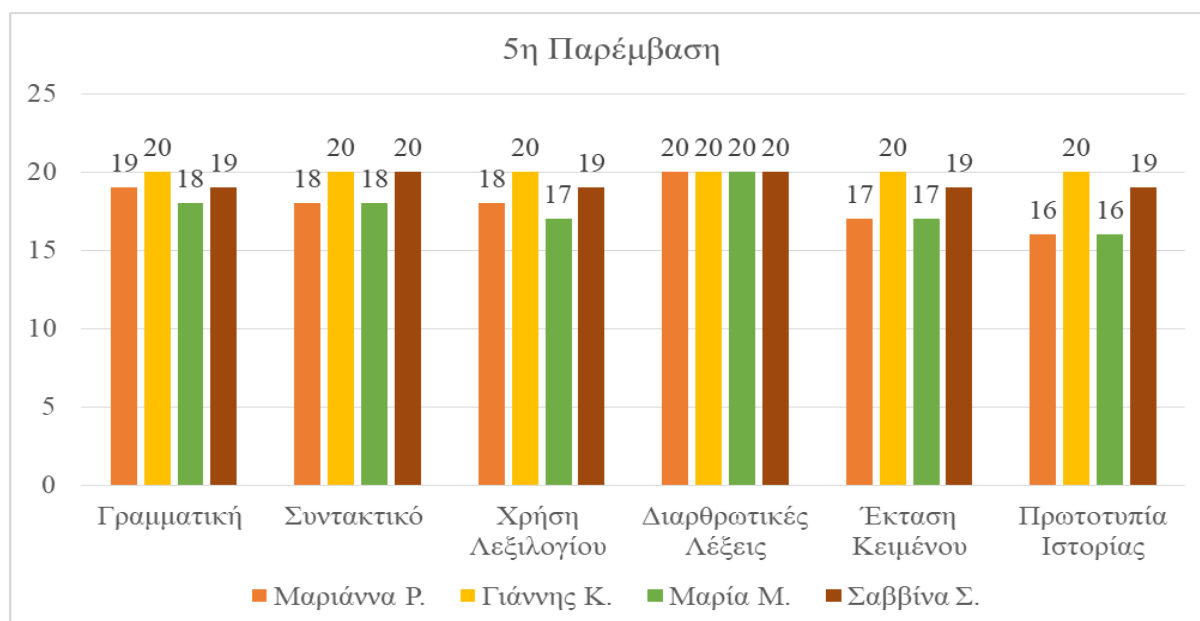


**Πίνακας 9.5** Αποτελέσματα Ψηφιακής Αφήγησης στην 4<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

Αναλύοντας τα αποτελέσματα της τέταρτης παρέμβασης όσο αφορά την ψηφιακή αφήγηση παρατηρούμε ότι κυμαίνεται περίπου στα ίδια επίπεδα όπως και η παρέμβαση 3 ωστόσο και οι τέσσερις μαθητές είχαν την υψηλότερη επίδοση στην χρήση διαρθρωτικών λέξεων μέσα στις ψηφιακές τους αφηγήσεις. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στην ορθή χρήση της γραμματικής φαίνεται ότι η Σαββίνα Σ. παρουσιάζει την υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους Μαριάννα Ρ. Γιάννη Κ. και Μαρία Μ. ακολουθώντας η Μαρία Μ. με 19 και ο Γιάννης Κ. με 18. Για άλλη μία φορά η Μαριάννα Ρ. φαίνεται να έχει χαμηλότερη επίδοση από όλους με βαθμό 16.

Όσον αφορά στο συντακτικό, παρατηρούνται σχεδόν οι ίδιες βαθμολογίες, οι ίδιες επιδόσεις με εξαίρεση αυτή του Γιάννη Κ. ο οποίος έχει ανέβει σε σχέση με τις προηγούμενες παρεμβάσεις και ο βαθμός του είναι στο 20 ενώ η Μαριάννα Ρ. συνεχίζει με μέτρια επίδοση και βαθμό 16. Όπως προαναφέρθηκε στο κριτήριο σχετικά με τις διαρθρωτικές λέξεις, και οι τέσσερις μαθητές σημείωσαν την υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τις προηγούμενες παρεμβάσεις και πιο συγκεκριμένα την πρώτη και δεύτερη.

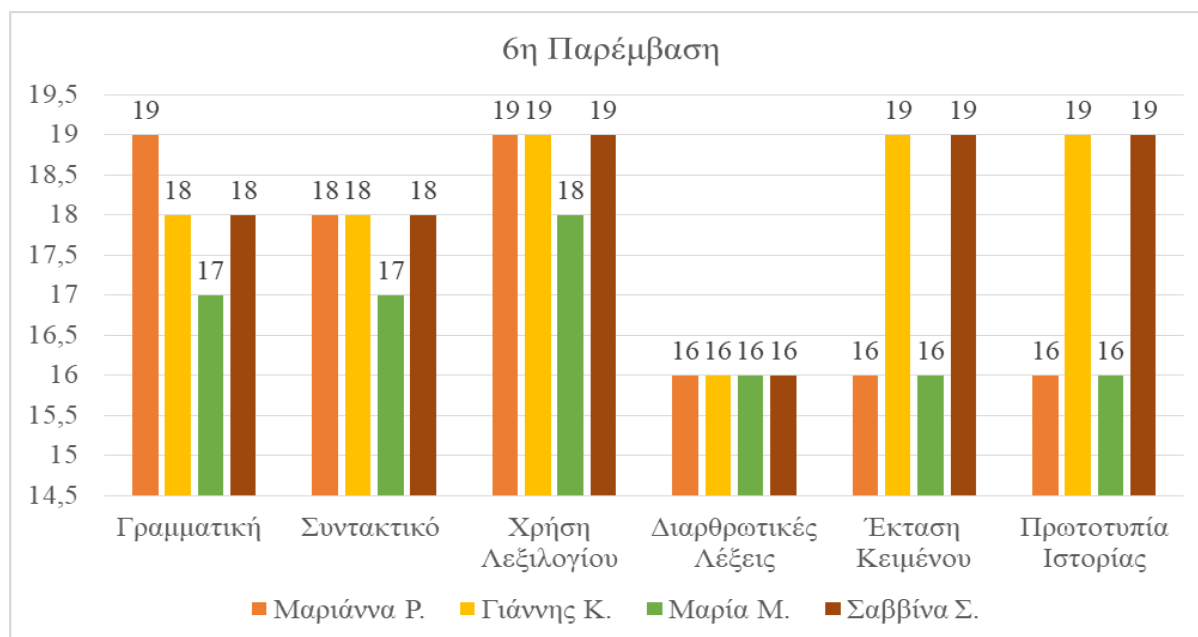
Όσο αφορά την έκταση κειμένου στην δημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων στην τέταρτη παρέμβαση, παρατηρείται μία μικρή πτώση σε σχέση με την τρίτη παρέμβαση κυρίως όσο αφορά την Μαριάννα Ρ.. Ο Γιάννης Κ. και η Μαρία Μ. ωστόσο, παρέμειναν στα ίδια επίπεδα με βαθμολογία 19 και η Σαββίνα Σ. ελάχιστα παραπάνω με 20 σε σχέση πάντα με την τρίτη παρέμβαση. Τέλος, η ίδια παρατήρηση μπορεί να ειπωθεί σχετικά με τη πρωτοτυπία ψηφιακής ιστορίας στην οποία διαφαίνεται μια μικρή πτώση στην απόδοση και των τεσσάρων μαθητών εκτός από τη Σαββίνα Σ. η οποία σημειώνει την ίδια υψηλή βαθμολογία.



**Πίνακας 9.6** Αποτελέσματα Ψηφιακής Αφήγησης στην 5<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

Εξετάζοντας την πέμπτη παρέμβαση και τις ψηφιακές ιστορίες που δημιουργήθηκαν σε αυτήν παρατηρούμε ότι και οι τέσσερις μαθητές έλαβαν αρκετά υψηλή βαθμολογία και στα έξι κριτήρια αξιολόγησης συγκεντρώνοντας τους υψηλότερους βαθμούς και οι τέσσερις, στην χρήση των διαρθρωτικών λέξεων στις ψηφιακές τους αφηγήσεις· συνεπώς και οι τέσσερις τους χρησιμοποίησαν άπογα τις διαρθρωτικές λέξεις και έδωσαν άλλο ύφος στο κείμενο τους πράγμα το οποίο δεν το είδαμε σε τέτοιο βαθμό στις προηγούμενες τέσσερις παρεμβάσεις.

Ωστόσο, υψηλή βαθμολογία συγκέντρωσαν και στα προηγούμενα κριτήρια αξιολόγησης με τις υψηλότερες βαθμολογίες να είναι αυτές της Σαββίνας Σ. αλλά και του Γιάννη Κ.. Ο Γιάννης Κ. πιο συγκεκριμένα, τόσο στη γραμματική όσο και στο συντακτικό, στο λεξιλόγιο, στην έκταση του κειμένου αλλά και στην πρωτοτυπία της αφήγησης που δημιούργησε, συγκέντρωσε τον ψηλότερο του βαθμό σε σχέση με τις προηγούμενες παρεμβάσεις όποιος είναι 20 και το ίδιο οφείλει να ειπωθεί και για την Μαριάννα Ρ. και τη Μαρία Μ. οι οποίες βρίσκονται σχεδόν στην ίδια κλίμακα. Η χαμηλότερη βαθμολογία φαίνεται να είναι αυτή της Μαρίας Μ. και της Μαριάννας Ρ. αναφορικά με την πρωτοτυπία της ιστορίας την οποία δημιούργησαν στους υπολογιστές τους ο καθένας.



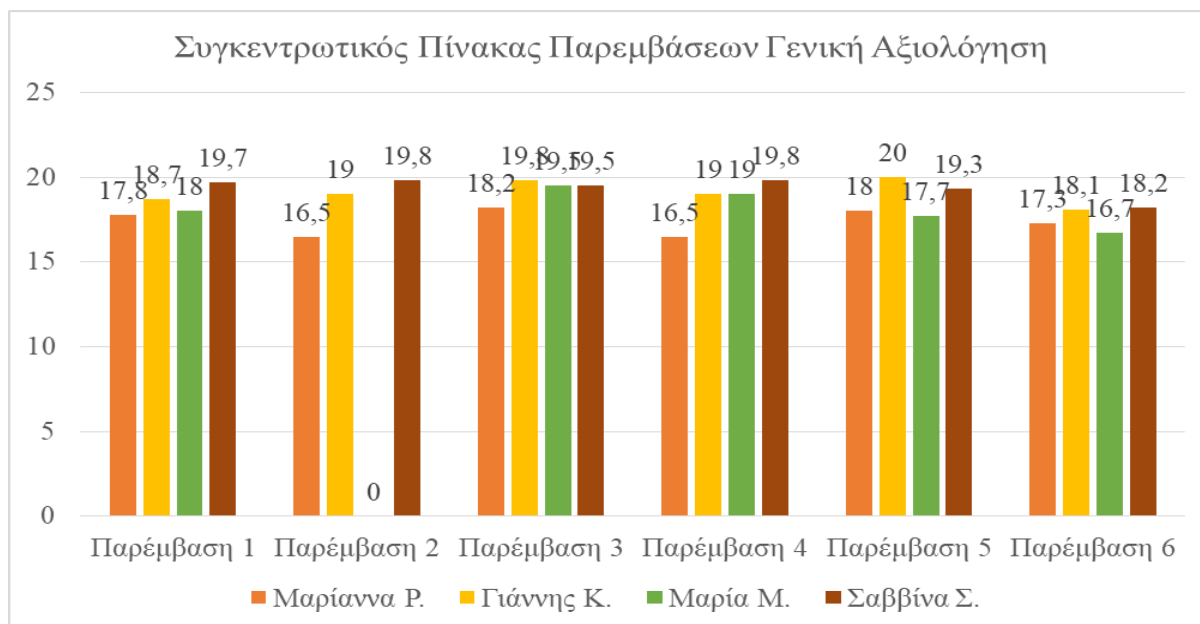
**Πίνακας 9.7** Αποτελέσματα Ψηφιακής Αφήγησης στην 6<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

Στην έκτη παρέμβαση ωστόσο παρατηρούνται αρκετά παράδοξα τα οποία δεν παρατηρήθηκαν στις προηγούμενες πέντε παρεμβάσεις και σημειώνονται από μαθητές και πιο συγκεκριμένα από την Σαββίνα Σ. και τον Γιάννη Κ. οι οποίοι στην έκτη παρέμβαση δεν σημείωσαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Εξακολουθούν και οι δυο τους να έχουν το μεγαλύτερο σκορ αναφορικά με τη χρήση λεξιλογίου, την έκταση κειμένου καθώς και την πρωτοτυπία της ιστορίας την οποία δημιούργησαν, ωστόσο όσο αφορά στη γραμματική και το συντακτικό παρατηρείται μία βαθμολογική πτώση και των δυο αλλά μία βαθμολογική άνοδος της Μαριάννας P. και της Μαρίας Μ. σε σχέση με τις προηγούμενες παρεμβάσεις.

Για παράδειγμα, η Μαρία Μ. έχει σημειώνει ένα από τα υψηλότερα της βαθμολογικά ποσοστά και αυτό να είναι με το βαθμό 19 στη γραμματική το ίδιο και στη χρήση του λεξιλογίου πράγμα το οποίο είναι σημαντικό να αναφερθεί. Η Μαρία Μ. βαδίζει με ένα σταθερό βαθμό σε όλα τα έξι κριτήρια αξιολόγησης με τον υψηλότερο της βαθμό να είναι 18 στη χρήση λεξιλογίου και στα άλλα κριτήρια να ακολουθούν και να εναλλάσσονται οι βαθμοί 16 και 17. Όσο αφορά στις διαρθρωτικές λέξεις, παρατηρείται ότι και τέσσερις μαθητές σημειώνουν τον ίδιο βαθμό στην απόδοσή τους ο οποίος είναι 16, πολύ χαμηλότερα από όλες τις προηγούμενες παρεμβάσεις.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η απόδοσή τους αυτή ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι πλέον στην έκτη και τελευταία παρέμβαση, οι μαθητές πιθανότατα είχαν κουραστεί ή θα μπορούσε

το κείμενο το οποίο διαδέχτηκε να δυσκόλεψε αισθητά τους μαθητές ως προς τα νοήματά του ή τις περιγραφές του.



**Πίνακας 9.8** Αποτελέσματα Ψηφιακής Αφήγησης με βάση τις έξι παρεμβάσεις.

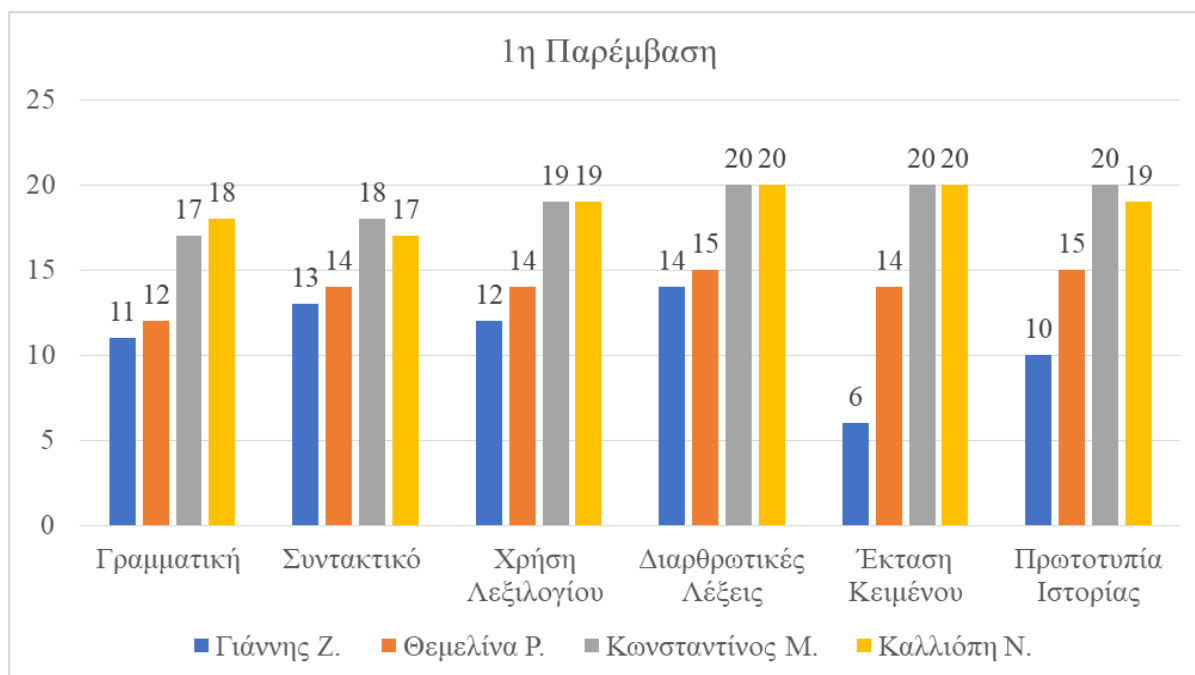
Παρατηρώντας τον μέσο όρο των παρεμβάσεων της ψηφιακής αφήγησης συμπεραίνεται το ότι η πρώτη, η τρίτη και η πέμπτη παρέμβαση σημείωσαν τη μεγαλύτερη βαθμολογική επιτυχία και για τους τέσσερις μαθητές. Σε ατομικό επίπεδο, παρατηρείται ότι η Σαββίνα Σ. είχε τον υψηλότερο μέσο όρο σε όλες τις παρεμβάσεις και έπειτα ακολουθεί ο Γιάννης Κ. η Μαρία Μ. και τέλος Μαριάννα Ρ..

### 9.3.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης

Αναλύοντας τα δεδομένα των αποτελεσμάτων της κανονικής-χειρόγραφης αφήγησης, παρατηρείται ότι στην πρώτη παρέμβαση και οι τέσσερις μαθητές σημείωσαν διαφορετικές επιδόσεις στα έξι κριτήρια αξιολόγησης. Οι μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν στην δημιουργία κανονικών-χειρόγραφων αφηγήσεων σε σελίδες Α4 είναι οι Γιάννης Ζ., Θεμελίνα Ρ., Κωνσταντίνος Μ. και Καλλιόπη Ν.

Τα κριτήρια αξιολόγησης με βάση τα οποία αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν οι τόσο η κανονική-χειρόγραφη αφήγηση όσο και η ψηφιακή αφήγηση την οποία δημιούργησε ο κάθε μαθητής

είναι η γραμματική, το συντακτικό, η χρήση λεξιλογίου, η χρήση διαρθρωτικών λέξεων, η έκταση του κειμένου της αφήγησης που δημιούργησαν καθώς και πρωτοτυπία της ιστορίας που έπλασαν.



**Πίνακας 9.9** Αποτελέσματα Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης στην 1<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

Όσον αφορά στη γραμματική ως κριτήριο αξιολόγησης, παρατηρείται ότι ο Γιάννης Ζ. σημείωσε την χαμηλότερη βαθμολογία μαζί με την Θεμελίνα Ρ. με 11 και 12 αντίστοιχα ενώ η Καλλιόπη Ν. και ο Κωνσταντίνος Μ. σημείωσαν τις μεγαλύτερες βαθμολογίες με 18 και 17 αντίστοιχα. Όσον αφορά στο συντακτικό, παρατηρείται ότι ο Γιάννης Ζ. και η Θεμελίνα Ρ. έχουν λίγο καλύτερη επίδοση σε σχέση με τις δεξιότητές τους στην παραγωγή γραμματικών φαινομένων. Ωστόσο, τόσο Καλλιόπη Ν. όσο και ο Κωνσταντίνος Μ. έχουν την ίδια βαθμολογία με αυτήν που σημείωσαν στην γραμματική.

Αναφορικά με τη χρήση λεξιλογίου στην δημιουργία της πρώτης τους αφήγησης, παρατηρούνται εξίσου χαμηλά επίπεδα στις επιδόσεις του Γιάννη Ζ. και της Θεμελίνας Ρ. με 12 και 14 αντίστοιχα ενώ ακριβώς στα ίδια επίπεδα με πριν, με υψηλότερη ωστόσο βαθμολογία βρίσκονται ο Κωνσταντίνος Μ. και η Καλλιόπη Ν. με βαθμό 19.

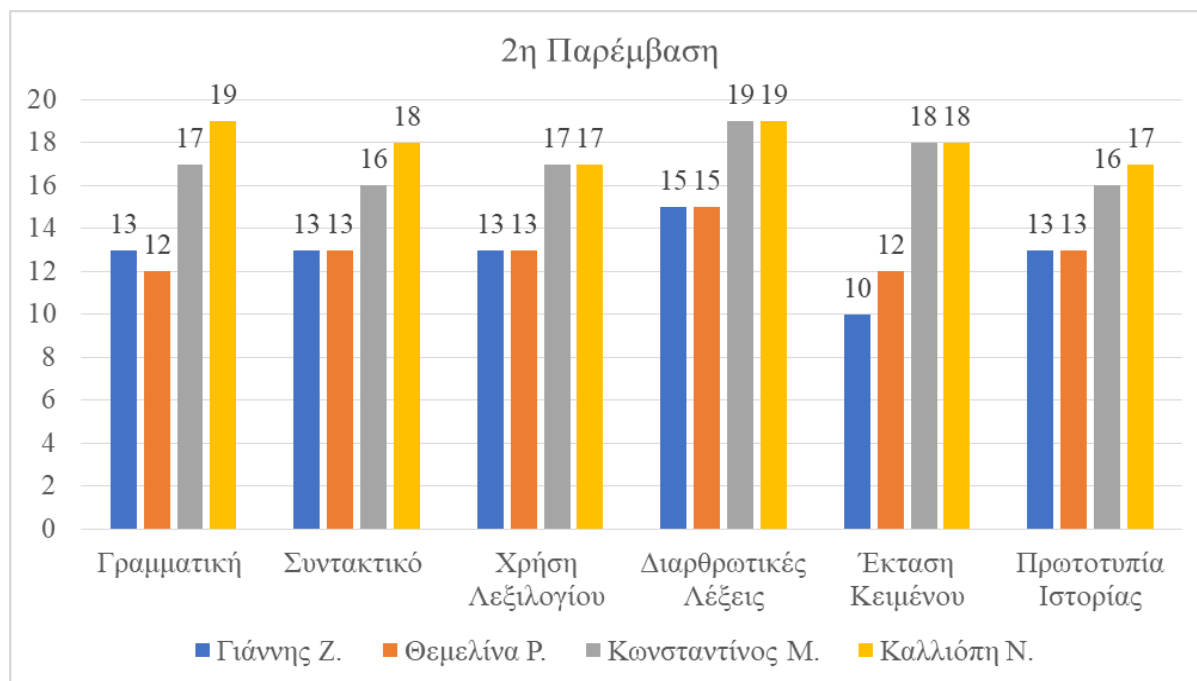


Παρατηρώντας την εναλλαγή στη χρήση διαρθρωτικών λέξεων, τόσο η Θεμελίνα Ρ. όσο και ο Γιάννης Ζ., σημείωσαν 14 και 15 σε βαθμολογική κλίμακα αντίστοιχα ενώ ο Κωνσταντίνος Μ. και η Καλλιόπη Ν. αρίστευσαν.

Αναλύοντας την έκταση του κειμένου της αφήγησης την οποία δημιούργησαν και οι τέσσερις μαθητές, παρατηρείται μία αξιόλογη διαφοροποίηση στους βαθμούς και των τεσσάρων μαθητών με εξαίρεση αυτών της Καλλιόπης Ν. και του Κωνσταντίνου Μ. οι οποίοι και στο συγκεκριμένο κριτήριο έλαβαν τη μεγαλύτερη βαθμολογία, ωστόσο ο Γιάννης Ζ. σημείωσε το χαμηλότερο του βαθμό καθώς δυσκολεύτηκε αρκετά στο να δημιουργήσει ένα μεγάλο σώμα αφήγησης ενώ Θεμελίνα Ρ. παραμένει σταθερά στο βαθμολογικό ίδιο επίπεδο με τα υπόλοιπα κριτήρια αξιολόγησης.

Τέλος, όσον αφορά στην πρωτοτυπία της ιστορίας την οποία δημιούργησαν κατά τη διάρκεια της πρώτης παρέμβασης, παρατηρείται μία σταθερότητα στο βαθμό του Κωνσταντίνου Μ. ο οποίος παραμένει με τον μεγαλύτερο βαθμό και ακολουθεί η Καλλιόπη Ν. με μία ελάχιστη διαφορά στο 19. Η Θεμελίνα Ρ. φαίνεται να παραμένει στο ίδιο επίπεδο σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια αξιολόγησης ενώ ο Γιάννης Ζ. ανεβαίνει ελάχιστα σε σχέση με την έκταση κειμένου αλλά παραμένει περίπου στο ίδιο και χαμηλότερο επίπεδο σε σχέση με τα λοιπά κριτήρια αξιολόγησης με βαθμό 10.

Γενικά, από την πρώτη κιάλας παρέμβαση παρατηρείται μία έντονη διαφοροποίηση των μαθητών στις αφηγήσεις που δημιουργούν και σημειώνονται έντονες βαθμολογικές αποκλίσεις. Θα μπορούσε να ειπωθεί ως παρατήρηση ότι η ομάδα της κανονικής-χειρόγραφης αφήγησης φαίνεται να είναι χωρισμένη σε δύο βαθμολογικά επίπεδα-ταχύτητες.



**Πίνακας 9.10** Αποτελέσματα Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης στην 2<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

Παρατηρώντας την δεύτερη παρέμβαση κανονικής-χειρόγραφης αφήγησης (πίνακας 9.10), φαίνεται ότι σε σχέση με την πρώτη παρέμβαση και με βάση όλα τα κριτήρια αξιολόγησης, ο Κωνσταντίνος Μ. και η Καλλιόπη Ν., οι οποίοι είχαν τον μεγαλύτερο βαθμό σε όλα τα κριτήρια φαίνεται να έχουν δυσκολευτεί και σημειώνεται έτσι μία όχι σημαντική αλλά άξια παρατήρησης πτώση στη βαθμολογία τους. Ωστόσο, παρατηρείται ακριβώς το αντίθετο σε σχέση με την απόδοση του Γιάννη Ζ. και της Θεμελίνας Ρ., οι οποίοι σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης φαίνεται να αποδίδουν υψηλότερα σε σχέση με την πρώτη παρέμβαση.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στο κριτήριο αξιολόγησης γραμματική, η Καλλιόπη Ν. έχει τον μεγαλύτερο βαθμό και παραμένει στο 19 ο Κωνσταντίνος Μ. ακολουθεί με σχετικά χαμηλότερο βαθμό στο 17 και με αυξημένη βαθμολογία πλέον ο Γιάννης Ζ. στο 13 και η Θεμελίνα Ρ. στο 12 αρκετά καλύτερα σε σχέση με την πρώτη παρέμβαση.

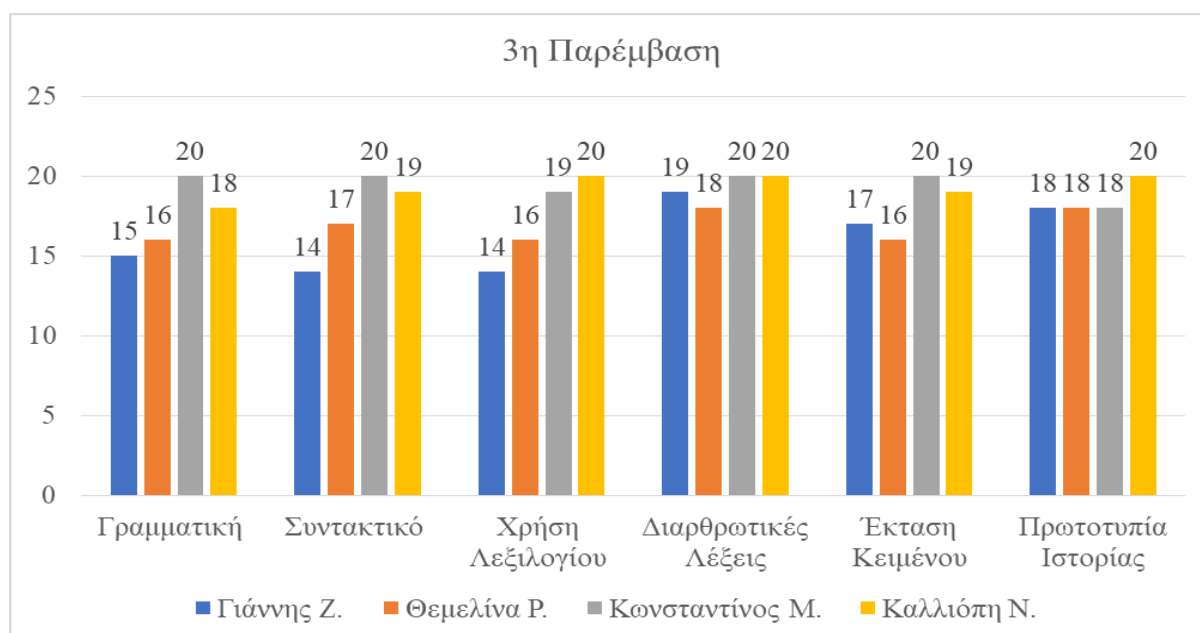
Όσον αφορά στην ορθή χρήση συντακτικού παρατηρείται ότι τόσο ο Γιάννης Ζ. όσο και η Θεμελίνα Ρ. έχουν την ίδια επίδοση με βαθμό 13. Ο Κωνσταντίνος Μ. σημειώνει μία πτώση της τάξης των 2 βαθμών σε σχέση με την πρώτη παρέμβαση ενώ η Καλλιόπη Ν. φαίνεται να έχει την καλύτερη επίδοση.

Παρατηρώντας τη χρήση του λεξιλογίου σε σχέση με τη δεύτερη παρέμβαση φαίνεται ότι η Θεμελίνα Ρ. παραμένει στα ίδια επίπεδα ενώ ο Γιάννης Ζ. αυξάνει τη βαθμολογία του ενώ τόσο Καλλιόπη Ν. όσο και ο Κωνσταντίνος Μ. σημειώνουν μικρότερη βαθμολογία σε σχέση με την πρώτη παρέμβαση με το βαθμό και των δυο τους να είναι το 17.

Αναφορικά με την χρήση διαρθρωτικών λέξεων μέσα στην χειρόγραφη αφήγηση παρατηρείται ότι η Καλλιόπη Ν. και ο Κωνσταντίνος Μ. έχουν διατηρήσει την υψηλότερη βαθμολογία ενώ παράλληλα τόσο ο Γιάννης Ζ. όσο και η Θεμελίνα Ρ. έχουν βελτιωθεί σημαντικά με τον βαθμό τους να ανεβαίνει στο 15.

Αναλύοντας την έκταση των κειμένων των αφηγήσεων των οποίων δημιούργησαν παρατηρείται ότι ο Γιάννης Ζ. σημειώνει την μεγαλύτερη βελτίωση, η Θεμελίνα Ρ. σημειώνει μία μικρή πτώση και το ίδιο ισχύει για τους Καλλιόπη Ν. και Κωνσταντίνο Μ.

Τέλος, αξίζει να παρατηρηθεί ότι η σχετικά με την πρωτοτυπία των αφηγήσεων τις οποίες δημιούργησαν τόσο ο Γιάννης Ζ. όσο και η Θεμελίνα Ρ., έδειξαν βελτίωση στην δεύτερη παρέμβαση σε σχέση με την πρώτη σε αντίθεση όμως με τους Κωνσταντίνο Μ. και Καλλιόπη Ν. οι οποίοι δεν απέδωσαν εξίσου.

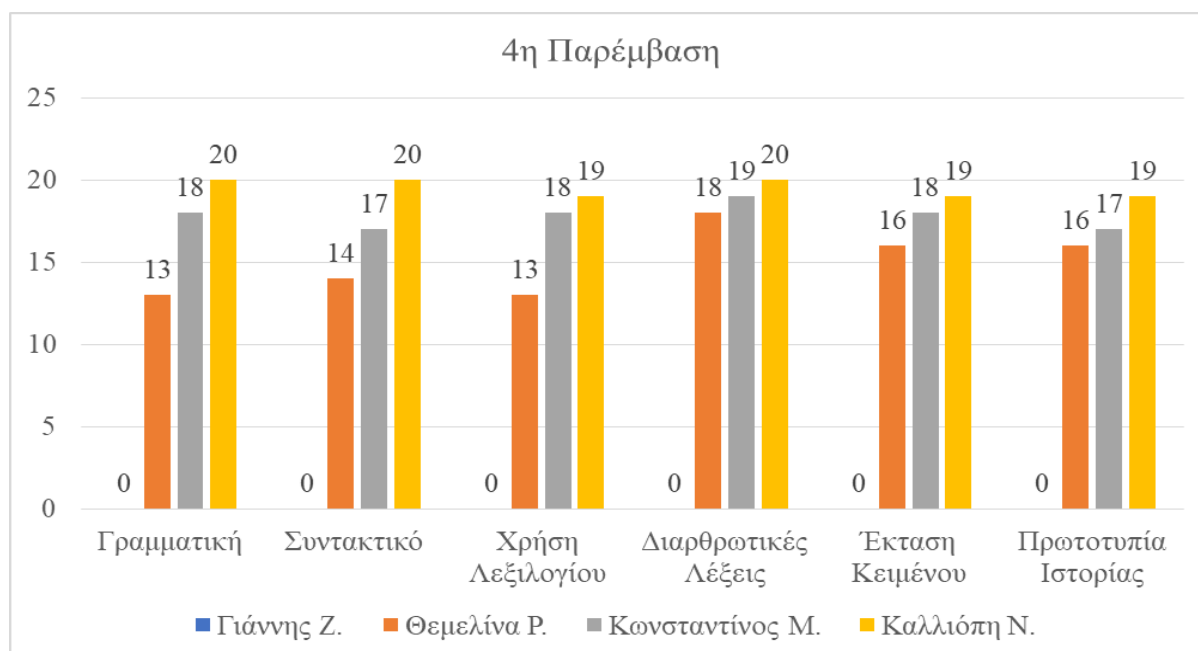


**Πίνακας 9.11** Αποτελέσματα Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης στην 3<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

Η τρίτη παρέμβαση έως τώρα φαίνεται να είναι η πιο επιτυχημένη παρέμβαση καθώς και οι τέσσερις μαθητές οι οποίοι εξετάστηκαν με βάση αυτά τα έξι κριτήρια δημιούργησαν πρωτότυπες και πλούσιες τόσο σε περιεχόμενο όσο και σε γραμματική και λεξιλόγιο αφηγήσεις όπως φαίνεται στον **Πίνακα 9.11**.

Πιο αναλυτικά, όπως παρατηρείται σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης, τόσο ο Γιάννης Ζ. όσο και η Θεμελίνα Ρ. σημείωσαν αρκετά υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τις παρεμβάσεις 1 και 2 ενώ ταυτόχρονα τόσο Κωνσταντίνος Μ. όσο και Καλλιόπη Ν. κράτησαν σταθερά υψηλά την επίδοσή τους με τους βαθμούς τους να κυμαίνονται στο 19 και 20. Η χαμηλότερη βαθμολογία η οποία σημειώθηκε στο συντακτικό και τη χρήση λεξιλογίου ήταν από τον Γιάννη Ζ. με βαθμό 14 ο οποίος παραμένει μεγαλύτερος από το βαθμό τον οποίο έλαβε στα αντίστοιχα κριτήρια στις παρεμβάσεις 1 και 2. Ακολουθεί η Θεμελίνα Ρ., με τους βαθμούς της να κυμαίνονται μεταξύ 16 και 18, επίσης βαθμολογικά υψηλότερα σε σχέση με τις προηγούμενες δύο παρεμβάσεις.

Γενικότερα παρατηρείται ότι η παρέμβαση 3 έχει την μεγαλύτερη βαθμολογική επιτυχία σε σχέση με τις προηγούμενες.

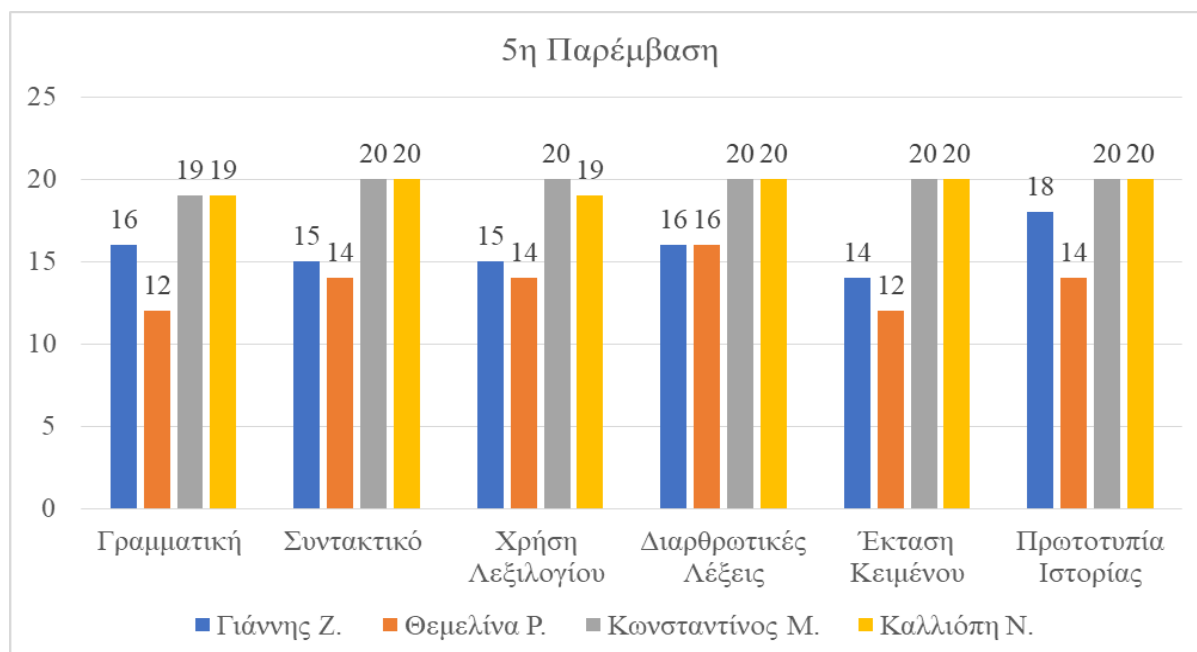


**Πίνακας 9.12** Αποτελέσματα Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης στην 4<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

Όσο αφορά την τέταρτη παρέμβαση όπως παρατηρείται από το γράφημα (Πίνακας 9.12) ο Γιάννης Ζ. δεν παρέδωσε αφήγηση καθώς ήταν απών και συνεπώς τα δεδομένα αναλύθηκαν με βάση τις χειρόγραφες αφηγήσεις τις οποίες παρέδωσαν η Θεμελίνα Ρ., ο Κωνσταντίνος Μ. και η Καλλιόπη Ν..

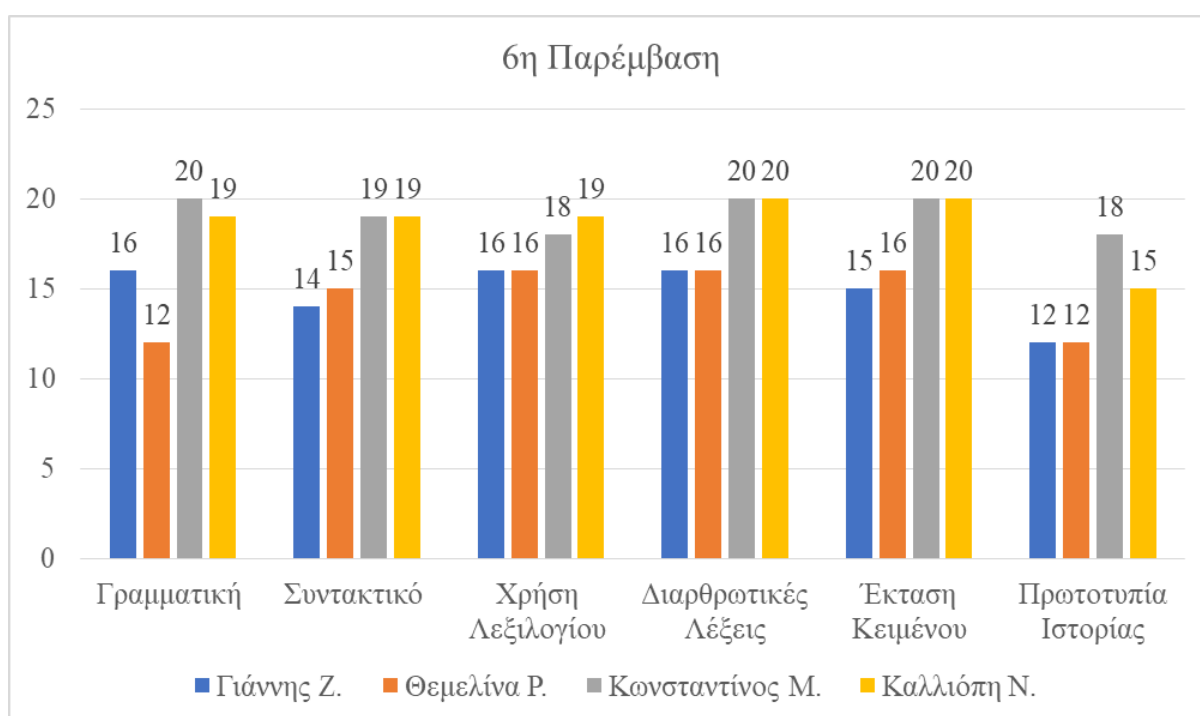
Στη συγκεκριμένη παρέμβαση παρατηρείται ότι η Καλλιόπη Ν. παραμένει σταθερή με τους ίδιους βαθμούς, με αυτούς να είναι 20 και 19 ενώ ο Κωνσταντίνος Μ. σημειώνει μία μικρή πτώση γενικά, ωστόσο συνεχίζει να καταγράφει υψηλή βαθμολογία και να έχει μια γενικά καλή επίδοση.

Σχετικά με τη συγκεκριμένη παρέμβαση αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι η Θεμελίνα Ρ. η οποία σε όλες τις παρεμβάσεις μαζί με τον Γιάννη Ζ. βρίσκονται σε κατώτερη βαθμολογική κλίμακα, στη συγκεκριμένη ιστορία την οποία δημιούργησε φαίνεται να έχει σημειώσει βελτίωση στο κριτήριο των διαρθρωτικών λέξεων καθώς έχει βαθμολογηθεί με 18 ενώ παράλληλα έχει αυξήσει την επίδοσή της όσο αφορά την έκταση του κειμένου το οποίο δημιουργεί καθώς και την πρωτοτυπία της ιστορίας την οποία πλάθει.



Πίνακας 9.13 Αποτελέσματα Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης στην 5<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

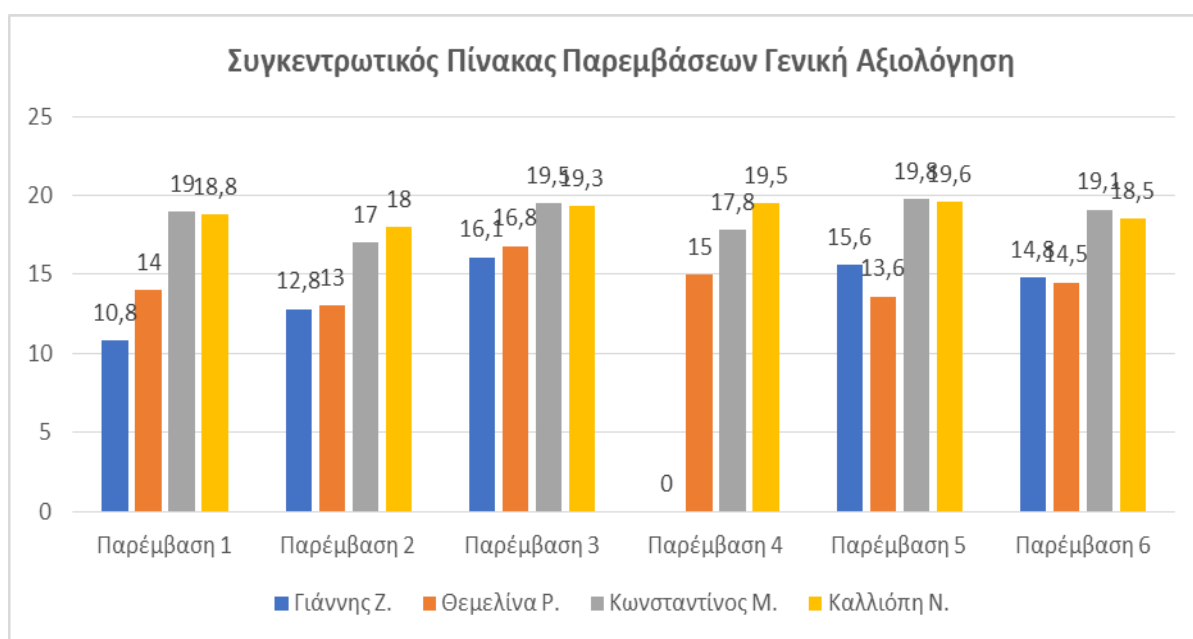
Η πέμπτη παρέμβαση αποτελεί βαθμολογικά την καλύτερη επίδοση των Καλλιόπης Ν. και Κωνσταντίνου Μ. καθώς σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης εκτός της γραμματικής (19) έχουν βαθμολογηθεί με 20. Παράλληλα, σε όλα τα κριτήρια επίσης παρατηρείται βελτίωση από τον Γιάννη Ζ. ο οποίος κυμαίνεται μεταξύ 14 και 18 με την ανώτερη του βαθμολογία να σημειώνεται στην πρωτοτυπία της ιστορίας και την χαμηλότερη στην έκταση του κειμένου όπως φαίνεται από το γράφημα (Πίνακας 9.13). Τόσο η Θεμελίνα Ρ. όσο και ο Γιάννης Ζ. βαθμολογούνται με το ίδιο βαθμό όσο αφορά στις διαρθρωτικές λέξεις ενώ διαπιστώνεται μία μικρή βαθμολογική πτώση της Θεμελίνας Ρ. σε σχέση με τις προηγούμενες παρεμβάσεις.



**Πίνακας 9.14** Αποτελέσματα Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης στην 6<sup>η</sup> παρέμβαση, με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

Αναφορικά με την έκτη και τελευταία παρέμβαση παρατηρούμε ότι τόσο ο Κωνσταντίνος Μ. όσο και Καλλιόπη Ν. διατηρούν την βαθμολογία τους σε αρκετά υψηλό επίπεδο· ωστόσο στο τελευταίο κριτήριο αξιολόγησης το οποίο αφορά στην δημιουργία πρωτότυπης ιστορίας και οι τέσσερις μαθητές βαθμολογούνται με αρκετά χαμηλή βαθμολογία και κυρίως η Καλλιόπη Ν. και ο Κωνσταντίνος Μ. οι οποίοι στις προηγούμενες παρεμβάσεις είχαν αρκετά υψηλή βαθμολογία με αντίστοιχη βαθμολογία έκτης παρέμβασης στο κριτήριο αξιολόγησης πρωτότυπης ιστορίας να είναι 18 και 15 αντίστοιχα.

Παρατηρώντας το γράφημα που αφορά στην έκτη παρέμβαση (**Πίνακας 9.14**) υπογραμμίζεται το γεγονός ότι τόσο τη Θεμελίνα Ρ. όσο και ο Γιάννης Ζ. καταφέρνουν να αυξήσουν την επίδοσή τους σημαντικά σε σχέση με την πρώτη τους παρέμβαση και η βαθμολογία τους να κυμαίνεται μεταξύ 14 και 16 σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης. Ένα άλλο συμπέρασμα το οποίο εξάγεται μέσα από την παρατήρηση του γραφήματος της έκτης παρέμβασης είναι το γεγονός ότι ο Γιάννης Ζ. διατήρησε τους βαθμούς του σε σχέση με την πέμπτη παρέμβαση και αναφορικά με την πρώτη, παρατηρείται μία έντονη βελτίωση και όχι απλά ένας τυχαίος καλός βαθμός. Εκεί, η πτώση στο βαθμό του Κωνσταντίνου αναφορικά με την πρωτοτυπία της ιστορίας, θα μπορούσε δυνητικά να επεξηγεί από το γεγονός ότι ίσως η ιστορία να μην θεωρούνταν ενδιαφέρουσα για εκείνον ώστε να παράγει μία αντίστοιχη αφήγηση δική του αρκετά πρωτότυπη σε σχέση με το κείμενο-αφόρμηση.



**Πίνακας 9.15** Αποτελέσματα Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης με βάση τις έξι παρεμβάσεις.

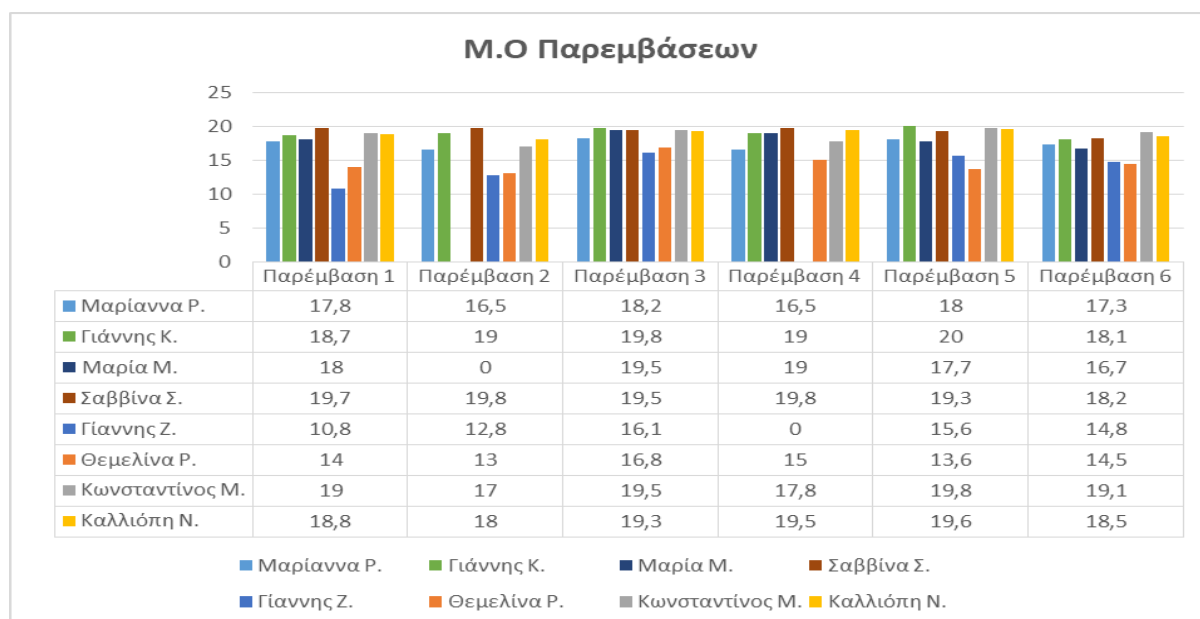
Παρατηρώντας τον μέσο όρο των παρεμβάσεων της κανονικής-χειρόγραφης αφήγησης συμπεραίνεται το γεγονός ότι η τρίτη και η έκτη παρέμβαση σημείωσαν τη μεγαλύτερη βαθμολογική επιτυχία και για τους μαθητές. Σε ατομικό επίπεδο, παρατηρείται ότι ο Κωνσταντίνος Μ. σημείωσε την καλύτερη και μεγαλύτερη βαθμολογική επίδοση σε όλες τις παρεμβάσεις και έπειτα ακολουθεί η Καλλιόπη Ν.. Η Θεμελίνα Ρ. και ο Γιάννης Ζ. φαίνεται να έχουν τη χαμηλότερη επίδοση στο σύνολο των παρεμβάσεων.

### 9.3.3 Σύγκριση Ψηφιακής με Κανονική (χειρόγραφη) Αφήγηση

Συγκρίνοντας τις αφηγήσεις που δημιούργησαν οι μαθητές και των δυο ομάδων στο σύνολό τους, παρατηρούνται τα εξής:

1. Στην 1<sup>η</sup> παρέμβαση, όπως και στην 2<sup>η</sup> αλλά και 4<sup>η</sup>, οι μεγαλύτερες βαθμολογίες ήταν αυτές της Σαββίνας Σ. και του Γιάννη Κ. ο οποίος είχε την καλύτερη βαθμολογία στην 3<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> παρέμβαση αντίστοιχα.
2. Στην 6<sup>η</sup> παρέμβαση, η καλύτερη βαθμολογία ανήκε στον Κωνσταντίνο Μ.
3. Ο Κωνσταντίνος Μ. και η Καλλιόπη Ν. είχαν εξίσου καλή επίδοση με τους Σαββίνα Σ. και Γιάννη Κ. με μικρές διαφοροποιήσεις.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις συνεπώς δείχνουν ότι οι μαθητές της ψηφιακής αφήγησης Σαββίνα Σ. και Γιάννης Κ. τα πήγαν καλύτερα από τους μαθητές της χειρόγραφης αφήγησης με μικρές βαθμολογικές αποκλίσεις όπως φαίνεται από τον **πίνακα 9.16**.

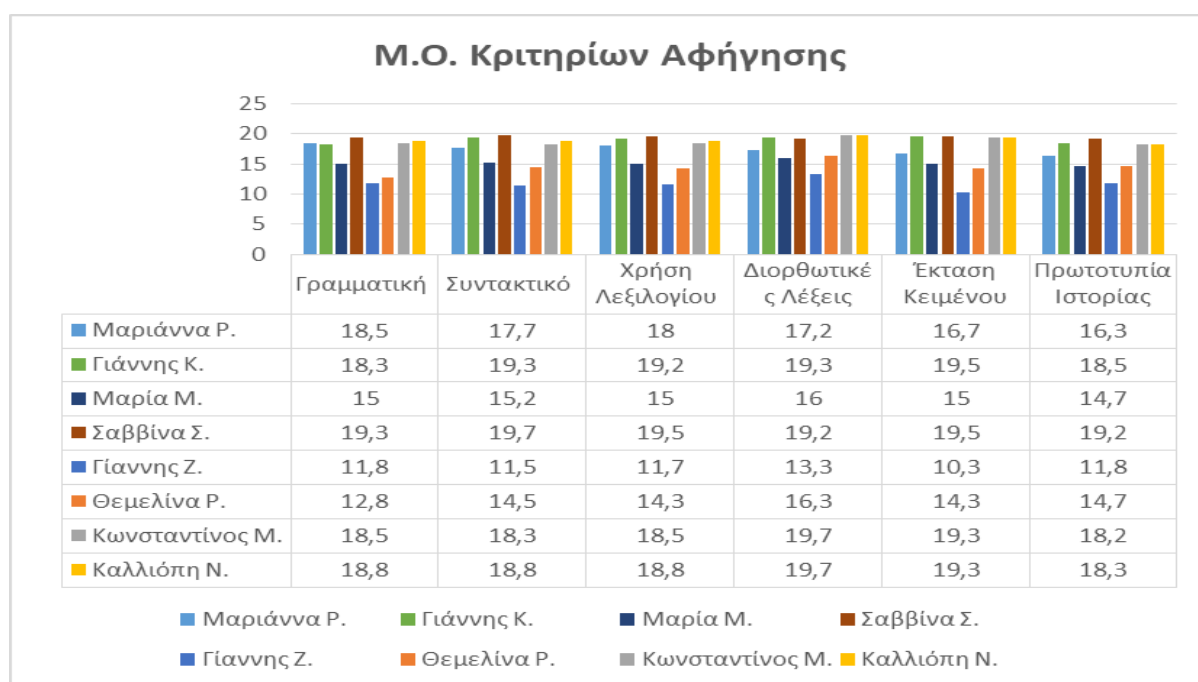


**Πίνακας 9.16** Συγκεντρωτικός βαθμολογικός πίνακας παρεμβάσεων στις ομάδες Ψηφιακής και Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης.

Συγκρίνοντας και παρατηρώντας τον μέσο όρο των μαθητών συνολικά και με τους δυο τρόπους αφήγησης αλλά με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης των αφηγήσεων παρατηρούνται τα εξής:



1. Στη γραμματική, το συντακτικό, τη χρήση λεξιλογίου αλλά και την πρωτοτυπία της ιστορίας που δημιούργησαν, η Σαββίνα Σ. είχε τις υψηλότερες επιδόσεις.
2. Στη χρήση διαρθρωτικών λέξεων, την καλύτερη επίδοση είχε ο Κωνσταντίνος Μ. και η Καλλιόπη Ν..
3. Στην έκταση κειμένου, την καλύτερη επίδοση είχε ο Γιάννης Κ. και η Σαββίνα Σ.
4. Μέτρια επίδοση σημείωσαν οι Μαριάννα Ρ., Μαρία Μ. και Θεμελίνα Ρ.
5. Τη χαμηλότερη επίδοση σημείωσε ο Γιάννης Ζ.

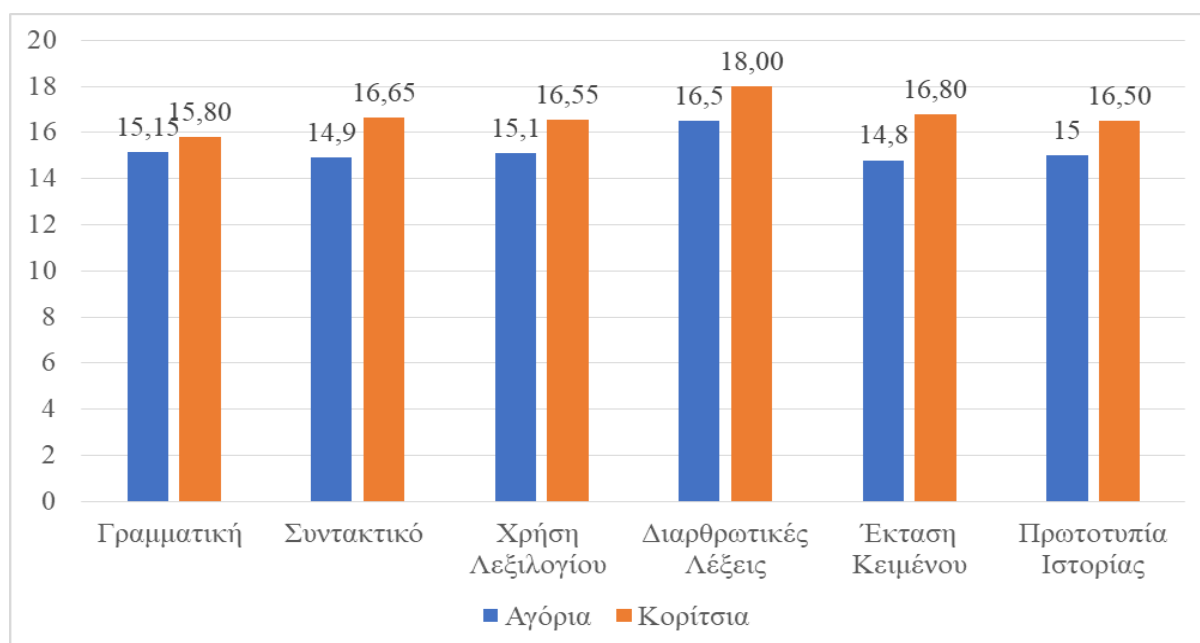


**Πίνακας 9.17** Συγκεντρωτικός βαθμολογικός πίνακας στις ομάδες Ψηφιακής και Κανονικής (χειρόγραφης) Αφήγησης με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης.

### 9.3.4 Σύγκριση με βάση το φύλο

Δεν είναι ασφαλές να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την επίδοση των αγοριών και των κοριτσιών, συγκρίνοντας δηλαδή τους μαθητές με βάση το φύλο, λόγω του γεγονότος ότι τα

κορίτσια υπερίσχυσαν αριθμητικά κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθούν μερικές παρατηρήσεις σχετικά με την επίδοσή τους με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης με τα οποία βαθμολογήθηκαν. Όπως φαίνεται από τον **Πίνακα 9.18**, τα κορίτσια είχαν σχετικά καλύτερη επίδοση σε σχέση με αυτή των αγοριών όσο αφορά στη χρήση διαρθρωτικών λέξεων, ενώ στα άλλα κριτήρια αξιολόγησης, η βαθμολογική απόκλιση είναι αμελητέα. Όσο αφορά στην ορθή χρήση γραμματικών φαινομένων, τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια έχουν σχεδόν την ίδια απόδοση. Λίγο μεγαλύτερη διαφορά σημειώνεται στην έκταση του κειμένου που δημιουργείται από τα κορίτσια με αυτά να δημιουργούν μεγαλύτερες σε έκταση αφηγήσεις τόσο σε ψηφιακή όσο και σε χειρόγραφη μορφή.



**Πίνακας 9.18** Επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών με βάση τα έξι κριτήρια αξιολόγησης

### 9.3.5 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Και στις δυο ομάδες, δόθηκαν ερωτηματολόγια (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ) με σκοπό την καταγραφή απόψεων και εντυπώσεων των μαθητών με ερωτήσεις που χρησιμοποιούν 5άβαθμη κλίμακα Likert. Τα αποτελέσματα κωδικοποιούνται ως εξής 5 = πάρα πολύ, 4 = πολύ, 3 = αρκετά, 2 = λίγο, 1=πολύ λίγο. Όσον αφορά στην ερώτηση σχετικά με την εμπύθιση, παρουσία-ροή στο σύνολό τους οι μαθητές απάντησαν ότι κατά τη διάρκεια χρήσης της εφαρμογής αισθάνθηκαν

λίγο ξεκομμένοι από τον κόσμο με ποσοστό 38%. Αναφορικά με την ευχαρίστηση, απόλαυση και διασκέδαση που τους πρόσφερε, οι περισσότεροι φάνηκε να απόλαυσαν αρκετά τη χρήση του προγράμματος με το 63% να απαντάει ότι του άρεσε πραγματικά που μελέτησαν την εφαρμογή. Όσον αφορά την ερώτηση για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στη μάθηση το 63% απάντησε ότι η εφαρμογή διευκολύνει κατά πολύ τον τρόπο που μαθαίνουν ενώ παράλληλα αναφορικά με τη βελτίωση της προσλαμβάνουσας γνώσης το 63% απάντησε θετικά στο ότι το περιεχόμενο και ο τρόπος που παρουσιάστηκε το γνωστικό υλικό δημιούργησαν την εντύπωση ότι είναι κάτι που αξίζει να μάθει κανείς.

Σχετικά με τον ρεαλισμό του προγράμματος το 63% απάντησε ότι τα εικονικά αντικείμενα φαινόταν ελάχιστα πραγματικά. Επίσης στην ερώτηση σχετικά με την καταλληλότητα της αφήγησης το 50% απάντησε ότι απόλαυσε την ιστορία που πραγματεύεται η εφαρμογή και ένιωθε ενδιαφέρον να παρακολουθήσει την εξέλιξη των γεγονότων στην τελευταία. Παρατηρώντας την καταλληλότητα της ηχητικής αισθητικής, το σύνολο των μαθητών απάντησε στο 38% το ότι του άρεσε αρκετά η μουσική στην εφαρμογή καθώς και τα ηχητικά της εφέ.

Στην ερώτηση που αφορούσε την καταλληλότητα της οπτικής αισθητικής οι μαθητές απάντησαν στο σύνολό τους με ποσοστό 50% ότι οπτικά το πρόγραμμα δεν ήταν τόσο ελκυστικό, ωστόσο το 38% θεώρησε ότι τα γραφικά του προγράμματος ταίριαζαν με την διάθεση και το ύφος του. Παράλληλα, απαντώντας σχετικά με τη σαφήνεια του στόχου της εφαρμογής το 38% των μαθητών απάντησε ότι καταλάβαιναν πολύ καλά τους γενικούς στόχους του προγράμματος όπως παρουσιάστηκαν από την αρχή ενώ είναι αξιοσημείωτο ότι το 75% απάντησε ότι ήξερε πώς να πετύχει τους στόχους της εφαρμογής με άρτιο το τρόπο. Αναφορικά με την καταλληλότητα της ανατροφοδότησης και εδώ το 75% του συνόλου των μαθητών απάντησε ότι έλαβε άμεση ανατροφοδότηση για τις ενέργειές του ενώ το 50% θεώρησε ότι η εφαρμογή του παρείχε κατά πολύ τις απαραίτητες πληροφορίες για την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων.

Στην ερώτηση σχετικά με την ευκολία στη χρήση το 63% θεώρησε ότι δεν ήταν εύκολο να χρησιμοποιήσει την εφαρμογή και ότι χρειαζόταν βοήθεια στον τρόπο χρήσης της, ενώ σχετικά με την ευχρηστία το 38% θεώρησε ότι ήταν πάρα πολύ απλά τα μενού της εφαρμογής και φιλικά προς το χρήστη και οι πληροφορίες που παρέχονται στην εφαρμογή ήταν πολύ σαφείς. Παρατηρώντας τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την ικανότητα της χρήσης της συγκεκριμένης εφαρμογής- προγράμματος, το 75% του συνόλου των μαθητών απάντησε ότι

αισθάνθηκε επιδέξιος το 63% ότι αισθάνθηκε ικανός και οι μισοί από το σύνολο ότι είχαν τον πλήρη έλεγχο της εφαρμογής.

Σχετικά με την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού το 75% των μαθητών απάντησε ότι σε πολλά σημεία υπήρχαν πολλές πληροφορίες που ήταν δύσκολο να θυμούνται τα σημαντικά στοιχεία ενώ το 50% θεώρησε ότι η καλή οργάνωση του περιεχομένου βοήθησε στο να μάθουν το υλικό. Στην ερώτηση που αφορούσε στο κίνητρο, το 50% των μαθητών απάντησε ότι η εφαρμογή είχε λειτουργίες που κέντριζαν το ενδιαφέρον τους ενώ σε κάποια σημεία θεώρησαν ότι η εφαρμογή ήταν αρκετά μονότονη και επαναλαμβανόμενη και τους έκανε να βαρεθούν. Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα το 75% απάντησε ότι το περιεχόμενο της εφαρμογής σχετίζονταν λίγο με πράγματα που ήδη γνώριζαν.

Συμπερασματικά, μέσα από το ερωτηματολόγιο φάνηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές όντως απόλαυσαν τη χρήση του προγράμματος και θεώρησαν ότι ως πρόγραμμα βοήθησε σημαντικά στο να βελτιώσουν την προσλαμβανόμενη γνώση. Ένα μεγάλο ποσοστό από τους μαθητές απάντησε ότι γνώριζε πως να πετύχει τους στόχους της εφαρμογής και θεώρησε ότι η εφαρμογή παρείχε τις απαραίτητες πληροφορίες για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Ωστόσο, οφείλει είναι να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι το 63% των μαθητών θεώρησε ότι δεν ήταν εύκολο να χρησιμοποιηθεί η εφαρμογή και ότι στον τρόπο χρήσης της χρειάζονταν βοήθεια. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί το ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών απάντησε ότι σε πολλά σημεία ήταν δύσκολο να θυμούνται σημαντικά στοιχεία από το υλικό που διδάχτηκαν, και αυτό θα μπορούσε να συνεπάγεται με το γεγονός ότι η χρήση του συγκεκριμένου υλικού πιθανότατα να ήταν προτιμότερη σε επίπεδο B2, C1 ή C2 CEFR και όχι B1.

## 10. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να ερευνηθεί και να παρακολουθήσει το κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση σε συνδυασμό με τη λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση και εκμάθηση των Αγγλικών σε επίπεδο B1 CEFR, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο εστιάζοντας στην ανάπτυξη της κριτικής και πολιτισμικής τους αντίληψης και σκέψης. Κύριο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας ήταν το αν μπορεί η ψηφιακή αφήγηση να βελτιώσει τις γνώσεις των μαθητών της γλώσσας την οποία διδάσκονται και ταυτόχρονα να βελτιώσει ή να αυξήσει το επίπεδο του λεξιλογίου και της γραμματικής που χρησιμοποιούν στον γραπτό τους κυρίως λόγο. Παράλληλα, διερευνήθηκε το κατά πόσο η χρήση λογοτεχνίας και πιο συγκεκριμένα της Αμερικάνικης μυθολογίας, μπορεί να βοηθήσει στην διεύρυνση του γνωστικού ορίζοντα των μαθητών στο συγκεκριμένο επίπεδο και να διευκολύνει την εκμάθηση της γλώσσας μέσα από την επαφή με το πολιτισμικό στοιχείο. Για να διαπιστωθεί αυτό πραγματοποιήθηκαν διδασκαλίες σε δυο ομάδες των τεσσάρων μαθητών ανά ομάδα με ίδια μορφή διδασκαλίας ωστόσο διαφορετικό τρόπο παραγωγής γραπτού λόγου και συνεπώς εξέτασης των φαινομένων που διδάχτηκαν. Οι μαθητές στην μία ομάδα παρήγαγαν έξι ιστορίες σε κόλλες Α4 με τον παραδοσιακό χειρόγραφο τρόπο ενώ οι μαθητές στη δεύτερη ομάδα δημιούργησαν τις δικές τους αντίστοιχα ιστορίες χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Story Maker 2 στους υπολογιστές τους. Και στις δυο ομάδες διδάχτηκε το ίδιο υλικό και δόθηκε ο ίδιος χρόνος παραγωγής γραπτού λόγου ενώ παράλληλα αξιολογήθηκαν με βάση τα ίδια κριτήρια αξιολόγησης με άριστα το 20.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων και μέσα από την παρατήρηση της διαδικασίας, φαίνεται ότι η διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες δεν είναι σημαντική. Παρατηρήθηκε ότι οι βαθμοί και η απόδοση των μαθητών κατά την εκάστοτε διδασκαλία και παραγωγή ψηφιακής ή χειρόγραφης ιστορίας αντίστοιχα, εξαρτώνται από εξωγενείς παράγοντες και διαφοροποιείται ανάλογα με το θέμα που διδάσκονταν κάθε φορά, το μύθο ή την ιστορία που αναλύονταν, το γραμματικό φαινόμενο ή το λεξιλόγιο που διδάσκονταν ή το ενδιαφέρον-συγκέντρωση των μαθητών. Όπως έχει προαναφερθεί, η εξελικτική αλλαγή στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας τείνει να διακρίνεται από μικρές αλλαγές και από παράγοντες που την επηρεάζουν όπως η ηλικία (Olson, Davidson, Kliegl & Davies, 1984), το λεξιλόγιο (Wang, 2000) καθώς και ειδικοί γνωστικοί και γλωσσικοί παράγοντες (Goswami, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι η τρίτη παρέμβαση τόσο για τους μαθητές οι οποίοι δημιούργησαν χειρόγραφες αφηγήσεις όσο και τους μαθητές που ασχολήθηκαν με τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης σημείωσε επιτυχία. Η συγκεκριμένη διδασκαλία είχε τίτλο «The Native Americans: Hiawatha and the Iroquois Confederacy» και αφορούσε στη γνωριμία των μαθητών με την φυλή των Iroquois και πιο συγκεκριμένα τον αρχηγό και πιο γνωστό ειρηνοποιό, τον Hiawatha. Μέσα από τη γνωριμία τους και την εξοικείωσή τους με την περιγραφή του συγκεκριμένου προσώπου, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με περιγραφικό λεξιλόγιο και επιθετικούς προσδιορισμούς οι οποίοι τους βοήθησαν στο να παράγουν καλές αφηγήσεις. Γενικότερα, μέσα από τις παρατηρήσεις μου από τη συγκεκριμένη παρέμβαση αξίζει να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι η παρουσίαση προσώπων στα αγγλικά είναι ανάμεσα στις δεξιότητες που κατακτούνται ήδη από τα πρώτα χρόνια εκμάθησης της γλώσσας μέσα από περιγραφές οικείων προσώπων και φίλων. Έτσι κατά κάποιο τρόπο ήταν αναμενόμενη η επιτυχία των περισσότερων στη περιγραφή είτε αυτή βρισκόταν σε πλαίσιο ψηφιακής είτε χειρόγραφης αφήγησης.

Όπως αναφέρθηκε και στο όγδοο κεφάλαιο, η διδασκαλίες ήταν προσανατολισμένες προς τη χρήση μόνο αμερικάνικων ιστοριών και μύθων και ακουμπούσαν διάφορες πτυχές της αμερικάνικης κουλτούρας και φολκλόρ ενώ παράλληλα, σε αρκετούς από αυτούς τους μύθους και ιστορίες γίνεται αναφορά μέχρι σήμερα. Έτσι, παρά το γεγονός ότι παρατηρήθηκε μία δυσκολία συσχέτισης των μαθητών με το πολιτισμικό στοιχείο και τη γλώσσα οι μαθητές και των δυο ομάδων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και αντίστοιχα της δημιουργίας των ιστοριών έδειξαν να απολαμβάνουν τις ιστορίες και τελικά να ανταποκρίνονται στο ευρύτερο γνωστικό κομμάτι και την αξιολόγηση. Αυτό φάνηκε και αργότερα εντελώς τυχαία στα πλαίσια μιας ακουστικής εξέτασης (listening) κατά τη διάρκεια φροντιστηριακής διδασκαλίας όταν και οι οκτώ μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα αναγνώρισαν την ιστορία που είχαν διδαχτεί στην πέμπτη παρέμβαση σχετικά με το Billy the Kid και ήταν σε θέση να απαντήσουν καλύτερα και με μεγαλύτερη ακρίβεια στις ερωτήσεις σε σχέση με άλλα παιδιά ίδιου επιπέδου που έτυχε να μην γνωρίζουν την ιστορία. Με αυτήν την παρατήρηση συνεπώς απαντήθηκε και ένα από τα ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο μπορεί το πολιτισμικό στοιχείο να επηρεάσει την αντίληψη και εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ενώ παράλληλα επιβεβαιώνεται για άλλη μια φορά η σχέση γλώσσας, κοινωνίας και πολιτισμού (Yule, 2010).

Οι συγκεκριμένοι EFL μαθητές τόσο στο ψηφιακό περιβάλλον όσο και στα πλαίσια μια συνηθισμένης γι' αυτά αφήγησης, φάνηκε να δέχονται ταυτόχρονα γλωσσικά, πολιτισμικά και ευρύτερα γνωστικά ερεθίσματα κάθε φορά που τους παρουσιαζόταν η δυνατότητα να

ασχοληθούν με το εκάστοτε λογοτεχνικό απόσπασμα που τους διανέμονταν στα πλαίσια της κάθε διδασκαλίας. Παράλληλα, παρατηρώντας στο σύνολο τους τις ψηφιακές αφηγήσεις φαίνεται να είναι ιδιαίτερες δημιουργίες με αρκετά προσωπικό χαρακτήρα και ύφος η κάθε μία οι οποίες πλάθονται μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών κειμένων εικόνων ήχων και βίντεο τα οποία ταίριαζαν κάθε φορά με την προσωπικότητα του μαθητή που τις έφτιαχνε πράγμα που αντίστοιχα υπογραμμίζει και ο Latham (2005). Έτσι καμία ιστορία δεν είναι όμοια με κάποια άλλη και σαφώς μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία τόσο ο γραπτός όσο και ο προφορικός λόγος φάνηκε να ενισχύεται όπως υποστηρίζεται από τον Robin (2008). Η χρήση μιας αφήγησης, μια ιστορία και η αναδιήγησή της αποτελούν ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο καθώς ιστορίες και παραμύθια μεταφέρονται στην οθόνη ενός υπολογιστή, όπως ακριβώς θα μπορούσαν να είναι αν μιμούνταν τη σελίδα ενός παραδοσιακού εικονογραφημένου βιβλίου όπως αναφέρει και η Γιαννικοπούλου (1996).

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψιν θεωρίες γνωστικής ψυχολογίας σχετικά με το μοντέλο μνημονικής αποθήκευσης, παρατηρείται ότι τα αισθητικά οπτικοακουστικά ερεθίσματα σε συνδυασμό με την απαραίτητη συγκέντρωση και προσοχή οδηγούν τη γνώση και κατά βάση τις πληροφορίες να μετακινηθούν από τη βραχύχρονη μνήμη στη οποία μένουν για μικρό χρονικό διάστημα, στη μακροπρόθεσμη μνήμη (Βοσνιάδου, 2007). Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να επεξηγηθεί το γεγονός ότι οι μαθητές που δημιούργησαν ψηφιακές ιστορίες ανακαλούσαν ευκολότερα και γρηγορότερα το τι είχαν γράψει-δημιουργήσει στο τέλος των παρεμβάσεων σε σχέση με τους μαθητές που εργάστηκαν πάνω σε μία κανονική-χειρόγραφη αφήγηση.

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποίησε περιορισμένο δείγμα, έγινε καταγραφή των αποτελεσμάτων και των παρατηρήσεων που έγιναν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο. Συνεπώς, ανατρέχοντας στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν αρχικά, μπορεί να θεωρηθεί ότι απαντήθηκαν μερικώς. Κύριο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας ήταν το κατά πόσο μπορεί η ψηφιακή αφήγηση σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο αφήγησης να βελτιώσει τις γνώσεις των μαθητών στην αγγλική γλώσσα σε επίπεδο Β1 και ταυτόχρονα να βελτιώσει ή να αυξήσει το επίπεδο του λεξιλογίου και της γραμματικής που χρησιμοποιούν στον γραπτό τους λόγο. Εξετάζοντας συνεπώς τις επιδόσεις των μαθητών στο σύνολό τους καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές οι οποίοι χρησιμοποίησαν τη ψηφιακή αφήγηση είχαν σχετικά καλύτερη επίδοση σε σχέση με όσους

δημιούργησαν αφηγήσεις χειρόγραφα σε κόλλες Α4, ωστόσο οι διαφορές τους σε τόσο μικρή κλίμακα είναι ελάχιστες.

Στα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα διερευνήθηκε το κατά πόσο η χρήση της λογοτεχνίας και πιο συγκεκριμένα της Αμερικάνικης μυθολογίας και ιστοριών, μπορεί να βοηθήσει στην διεύρυνση του γνωστικού ορίζοντα των μαθητών στο συγκεκριμένο επίπεδο και να διευκολύνει την εκμάθηση της γλώσσας μέσα από την επαφή τους με το πολιτισμικό στοιχείο. Το συγκεκριμένο ερώτημα φαίνεται να απαντάται, ωστόσο αφενός λόγω του αριθμού του δείγματος, αφετέρου λόγω του ότι στηρίχτηκε σε παρατηρήσεις και κατά κύριο λόγο στο τελευταίο κριτήριο αξιολόγησης των ιστοριών το οποίο ήταν η πρωτοτυπία της ιστορίας, οφείλει να καταγραφεί ως παρατήρηση και όχι ως συμπέρασμα προς αποφυγή τυχόν γενίκευσης.

Με βάση ωστόσο το παραπάνω, κατέστη σαφές ότι οι μαθητές στο σύνολό τους, επηρεάστηκαν έντονα μέσα από τις ιστορίες και τις ασυνήθιστες για αυτά αφηγήσεις με τις οποίες ήρθαν σε επαφή προκειμένου να διοχετευτεί το λογοτεχνικό υλικό και μέσα από αυτό να διδαχτούν οι παρελθοντικοί χρόνοι και το περιγραφικό λεξιλόγιο. Μέσα από την παρατήρησης της συμπεριφοράς τους στο λογοτεχνικό ερέθισμα διαπιστώθηκε σε προσωπικό επίπεδο πόσο σημαντική είναι η μέθεξη γλώσσας και πολιτισμικού στοιχείου καθώς και τι είδους επίδραση είχε στην αντιμετώπιση των κειμένων και της θεωρίας που τους δίνονταν. Παράλληλα, το γεγονός ότι και οι οκτώ μαθητές ήταν μαθητές μου και σε φροντιστηριακό επίπεδο, γνώριζα την αντιμετώπιση τους όσο αφορά κείμενα του φροντιστηριακού εγχειριδίου και έτσι η παρατήρηση αυτής της διαφορετικής αντιμετώπισης των κειμένων ήταν έντονη από τη δική μου σκοπιά. Οι μαθητές είδαν τα κείμενα ως ιστορίες και μέσο έκφρασης στην ξένη γλώσσα όπως αναφέρει και ο Short (2012) και όχι ως κάτι τυποποιημένο και δύσκολο, γι' αυτό και το αντιμετώπισαν με φιλική διάθεση.

Τέλος, συγκρίνοντας τη χρήση της λογοτεχνίας (μύθους και ιστορίες) με τις δημιουργίες τόσο των ψηφιακών όσο και των χειρόγραφων αφηγήσεων, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις και αυτό οφείλεται στην ποσότητα του δείγματος κατά κύριο λόγο. Αξίζει να σημειωθεί όμως ότι οι μαθητές που χρησιμοποίησαν τη ψηφιακή αφήγηση φάνηκαν να απολαμβάνουν τη χρήση των εικόνων και των πολυμέσων σε συνδυασμό με το υλικό και να δημιουργούν ευφάνταστες ψηφιακές δημιουργίες. Μέσα από το ερωτηματολόγιο επίσης κατέστη σαφές ότι οι μαθητές όντως απόλαυσαν τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης και θεώρησαν ότι ως πρόγραμμα βοήθησε σημαντικά στο να κατανοήσουν καλύτερα την



προσλαμβάνουσα γνώση, παρά το γεγονός ότι το 63% των μαθητών θεώρησε σχετικά δύσκολη τη χρήση του Story Maker 2 χωρίς περαιτέρω αρωγή. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί το ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών απάντησε ότι σε πολλά σημεία ήταν δύσκολο να θυμούνται σημαντικά στοιχεία από το υλικό που διδάχτηκαν, και αυτό θα μπορούσε να συνεπάγεται με το γεγονός ότι η χρήση του συγκεκριμένου υλικού πιθανότατα να ήταν προτιμότερη σε επίπεδο Β2, C1 ή C2 CEFR και όχι Β1 καθώς όπως έχει προαναφερθεί η ηλικία αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γνωστική εξέλιξη (Olson, Davidson, Kliegl & Davies, 1984).

## 11. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από την παρούσα έρευνα εξάγεται το συμπέρασμα ότι η χρήση ψηφιακής αφήγησης και λογοτεχνικά προσανατολισμένων κειμένων έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών σε επίπεδο B1 CEFR φροντιστηριακής εκπαίδευσης όσο αφορά στη χρήση γραμματικής και κυρίως παρελθοντικών χρόνων, στη χρήση λεξιλογίου και διαρθρωτικών λέξεων μέσα στα πλαίσια τόσο του γραπτού (ψηφιακές και μη αφηγήσεις) όσο και του προφορικού λόγου, ορθού συντακτικού και δημιουργίας κειμένου με συγκεκριμένη έκταση και πρωτοτυπία και εφευρετικότητα στη δημιουργία του.

Μέσα από την αξιολόγηση των μαθητών της ομάδας της ψηφιακής αφήγησης όσο και της κανονικής-χειρόγραφης αφήγησης δεν υπάρχει σημαντική βαθμολογική διαφορά μεταξύ των δύο καθώς οι δυο ομάδες φάνηκαν να απολαμβάνουν τη διαδικασία και να γίνονται ένα με τη δημιουργία τους, πράγμα που φαίνεται έντονα μέσα από τον προσωπικό χαρακτήρα που έχουν δώσει στις αφηγήσεις τους ο καθένας.

Μέσα από τις παρατηρήσεις και την αξιολόγηση των εκάστοτε δεδομένων, μπορούν να δημιουργηθούν ορισμένες προτάσεις σε σχέση με τη χρήση τόσο της ψηφιακής αφήγησης στα πλαίσια μιας EFL φροντιστηριακής τάξης όσο και της συχνότερης χρήσης λογοτεχνικών κειμένων και ιστοριών, μύθων και διηγήσεων στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας:

- Δεδομένης της θετικής αντιμετώπισης των λογοτεχνικών κειμένων, μύθων και ιστοριών, θα ήταν καλό να ενταχθούν στο πρόγραμμα διδασκαλιών και στο syllabus και η αξιοποίησή τους γενικότερα κρίνεται θεμιτή.
- Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στα πλαίσια της χρήσης των ΤΠΕ στην φροντιστηριακή εκπαίδευση θα ήταν καλό να ενταχθεί στους τρόπους παραγωγής γραπτού λόγου καθώς οι μαθητές φαίνεται να γίνονται περισσότερο δημιουργικοί, όπως υπογραμμίζει ο Benmayor (2008) ο οποίος αναγνωρίζει ρητά τόσο τη διαδικασία όσο και το προϊόν της ψηφιακής αφήγησης ως ευνοϊκό για την ενδυνάμωση των μαθητών στην εύρεση των φωνών τους, δηλαδή της προσωπικής τους έκφρασης.
- Θα ήταν θεμιτό να δοθεί κίνητρο για δημιουργική γραφή και στη ξένη γλώσσα και πιο συγκεκριμένα στα αγγλικά καθώς όπως γίνεται φανερό οι μαθητές τείνουν να

εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και την προσωπικότητά τους σε καθετί που γράφουν.

Επίσης, μέσα από τις παρατηρήσεις και την αξιολόγηση των εκάστοτε δεδομένων, προκύπτουν περαιτέρω ερωτήματα προς διερεύνηση:

- Ποια θα ήταν τα αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας αν το δείγμα ήταν μεγαλύτερο και αφορούσε και σε άλλα επίπεδα γλωσσομάθειας;
- Ποια θα ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας αν αντιστρέψαμε τις ομάδες και ως εκ τούτου όσοι δημιούργησαν ψηφιακές αφηγήσεις καλούνταν να πλάσουν ιστορίες με τον παραδοσιακό τόπο συγγραφής ιστοριών;
- Ποια θα ήταν τα αποτελέσματα αν οι μαθητές που βαθμολογήθηκαν με χαμηλότερη επίδοση στην παραδοσιακή αφήγηση, δοκίμαζαν να δημιουργήσουν και να εκφραστούν σε ψηφιακό περιβάλλον με τη χρήση πολυμέσων;
- Τι βοήθησε πραγματικά τους μαθητές, η ψηφιακή αφήγηση ή η χρήση διαφορετικών κειμένων από αυτά του έχουν συνηθίσει στο φροντιστηριακό εγχειρίδιο εκμάθησης;
- Θα δημιουργούνταν εξίσου ευφάνταστα κείμενα στο ψηφιακό περιβάλλον του Story Maker 2 αν οι ίδιοι μαθητές χρησιμοποιούσαν κείμενα από το βιβλίο προετοιμασίας πιστοποίησης του επιπέδου τους;

Όπως ήταν αναμενόμενο, στην παρούσα έρευνα υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας το οποίο αποτελούνταν από 8 μαθητές, θεωρείται μικρό και ως εκ τούτου δεν μπορεί να γενικευτεί το σύνολο των αποτελεσμάτων και των παρατηρήσεων. Επίσης, λόγω των περιορισμένων ωρών που μπορούσαν να διατεθούν, ο αριθμός των διδακτικών παρεμβάσεων περιορίστηκε στις 6 με σύνολο 12 ώρες διδασκαλίας.

Έτσι οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι απαιτούνται περισσότερες έρευνες προκειμένου να μελετηθούν διεξοδικά όλα τα παραπάνω ώστε να μπορεί να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων καθώς μια τόσο μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα δεν μπορεί παρά να αποτελέσει έναυσμα για μία ποσοτική.

Ανακεφαλαιώνοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η χρήση ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής σε συνδυασμό με τη χρήση ιστοριών και λογοτεχνίας για την κατανόηση, επεξεργασία και παραγωγή λόγου τόσο γραπτού όσο και προφορικού αποτελούν χρήσιμα εργαλεία στα πλαίσια μια φροντιστηριακής τάξης και προσφέρουν σημαντικά οφέλη κατά τη διδασκαλία. Πράγματι οι μαθητές δείχνουν πηγαίο ενδιαφέρον και γι' αυτό αξίζει να μελετηθούν πιο σωστά και μεθοδικά προκειμένου να διευκολυνθεί και να βελτιωθεί η εκμάθηση ξένων γλωσσών.

## Βιβλιογραφία

- Amineh, R.J. & Asl, H.D. (2015). *Review of Constructivism and Social Constructivism*. Ανακτήθηκε στις 11 Απριλίου 2018 από τη διεύθυνση: [http://www.blueap.org/j/List/4/iss/volume%201%20\(2015\)/issue%2001/2.pdf](http://www.blueap.org/j/List/4/iss/volume%201%20(2015)/issue%2001/2.pdf)
- Balansjat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2016). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet.
- Barrett, H. (2006). *Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool*. *Technology and Teacher Education Annual*, 1, 647.
- Benmayor, R. (2008) Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188-204, <https://wp.nyu.edu/digitalgallatin/wp-content/uploads/sites/1980/2015/06/Arts-and-Humanities-in-Higher-Education-2008-Benmayor-188-204.pdf>
- Blurton, C. (2002). *New Directions of ICT-Use in Education* viewed 7 August. <http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/edict.pdf>
- Borsche, T. (1981). *Sprachansichten. Der Begriff der menschlichen Rede in der Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruner, J. S. (2009). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bull, G., & Kajder, S. (2004) Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning and Leading with Technology*, 32(4), 201-214
- Canakis, C. & Sifianou, M. (2000) *Introduction to the Course* στο πακέτο σημειώσεων για ανάλογο μάθημα του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Παν/μίου Αθηνών
- Carroll, J. (ed.) (1956) *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Whorf*. MIT Press
- Chapelle, C.A., 2008. Computer-assisted language learning. In F.M. Hult & B. Spolsky (Eds). *The handbook of educational linguistics*. UK: Blackwell Publishing. 586-592
- Chomsky, N., (1986) *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Praeger, Convergence (New York, N.Y.)

Council of Europe, (2001). Common European Framework of Reference (CEFR). Cambridge University Press. [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key reference /CEFR EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key%20reference/CEFR_EN.pdf)

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Cambridge: Cambridge University Press. 412

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511486999

Danet, B. (2010). Computer-mediated English. In J. Maybin & J. Swann (Eds.), *The Routledge companion to English language studies* (pp. 146-156). London: Routledge.

Derakhshan, A., Khodabakhshzadeh, H. (2011) *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (9),1150-1159, doi:10.4304/tpls.1.9.1150-1159 retrieved from <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol01/09/12.pdf>

Digital Storytelling Association. (2002) (<http://www.dsaweb.org/01associate/ds.html>)

Dreon, O., Kerper, R.K., Landis, K. (2011) Digital Storytelling: A tool for Teaching and Learning in the YouTube Generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4-9. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00940771.2011.11461777?needAccess=true>

Driver, R., & Oldman, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education* , 13 (1), 105-122

Driver, P., Squires, A., Rushworth, P., Wood-Robinson, V., (1998) Οικοδομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών, Μία παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών, μτφρ., Χατζή Μ. επμ., Κόκκοτας Π. Αθήνα, Τυπωθήτω

Dudney, G. (2008). *How to Teach English with Technology*. Pearson Longman

Duffy, T. & Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction, *Handbook of research for educational telecommunications and technology* (pp. 170-198). New York: MacMillan.

Dunbar, K. (1993). Concept discovery in a scientific domain. *Cognitive Science* 17 , 397–434

Fortunati, L.; Vincent, J. (2014). Sociological Insights into writing/reading on paper and writing/reading digitally. *Telematics and Informatics*. 31 (1): 39–51. doi:10.1016/j.tele.2013.02.005.

Genesee, F. & E. Hamayan (1994). Classroom-Based Assessment. In Genesee, F. (Ed.), *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 212-239.

Gerber, P. J., Ginsberg, R., Reiff H. B. (1992) Identifying Alterable Patterns in Employment Success for Highly Successful Adults with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (8), 475-487 <https://doi.org/10.1177%2F002221949202500802>

Goswami, U. (2000) Phonological representations, reading development and dyslexia: towards a cross-linguistic theoretical framework. *Dyslexia* 6(2) pp. 133-151 [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(200004/06\)6:2<133::AID-DYS160>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(200004/06)6:2<133::AID-DYS160>3.0.CO;2-A)

Graddol, D. (1997). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: British Council.

Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *GRETA Journal*, 16.(1-2), 43-49

Hartoyo (2008). Individual Differences in Computer-Assisted Language Learning. Semarang: Pelita Insani Semarang.

Holmboe, C. McIver, L George, C., (2001, April) Research Agenda for Computer Science Education 13th Workshop of the Psychology of Programming Interest Group, Bournemouth UK pp.207-223 retrieved from [www.ppig.org](http://www.ppig.org)

Howatt, A. P. R. & Smith, R. (2014) The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective, *Language & History*, 57:1, 75-95, <https://doi.org/10.1179/1759753614Z.00000000028>

Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I. A (2012) Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem Solving Competence and Learning Achievement. *Educational Technology & Society*, 15 (4), 368–379. [http://www.ifets.info/journals/15\\_4/31.pdf](http://www.ifets.info/journals/15_4/31.pdf)

Irzic, C. (2000) Back to basics: A philosophical Critique of constructivism. *Science & Education*. 6, 621-239

Jenkins, M., & Lonsdale, J. (2007) Evaluating the effectiveness of digital story telling for student reflection. Retrieved from Proceedings ASCILITE Singapore: <http://digitalstorylab.com/wp-content/uploads/2015/04/jenkins.pdf>

Khvilon, E., Patru, M., (2002). *Information and Communication Technologies in Teacher education. A planning guide*. Paris: UNESCO.

Kupper, A. (1999) *Culture: the Anthropologists' Account* Harvard University Press

Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: capturing lives, creating community*. New York: Routledge.

Lathem, S.A. (2005) Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition. In C. Crawford et al. (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE. <https://www.learntechlib.org/p/19417/>

Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 12, 255–71.

Lee, S. (2012) Storytelling supported by technology: an alternative for EFL children with learning difficulties. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3) 297-307

Likert, R. (1932) A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology* 140, 5-55

Marmaridou, S. (2000). *Pragmatic Meaning and Cognition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Matthews, M., R. (2002) Constructivism and Science Education: A Further Appraisal. *Journal of Science Education and Technology* 11(2) pp.121-134 <https://doi.org/10.1023/A:1014661312550>

Megawati, F., & Anugerahwati, M. (2012) Comic strips; a study on the teaching of writing narrative texts to Indonesian EFL students. *TEFLIN journal*, 23(2), 183-205 <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v23i2/183-205>

McCausland, H., Wache, D. & Berk, M. (1999). Computer literacy; its implications and outcomes. A case study from the Flexible Learning Centre. University of South Australia.

Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Newbury House, New York.

Oliver, R. (2000). *Creating Meaningful Contexts for Learning in Web-based Settings*. Proceedings of Open Learning, Brisbane: Learning Network, Queensland pp. 53-62



Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

Olson, Davidson, Kliegl & Davies, (1984) Development of phonetic memory in disabled and normal readers Received 4 November 1982, Revised 8 February 1983, Available online 27 August 2004. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(84\)90066-3](https://doi.org/10.1016/0022-0965(84)90066-3)

O'Malley, J.M., & Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. New York: Addison-Wesley.

Papadopoulou, S., & Vlachos, K. (2014). Using digital storytelling to develop foundational and new literacies. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1), pp.235-258

Piaget, J. (1926). Psychology. *The Monist*, 36(3), 430-455. Retrieved from [www.jstor.org/stable/27901077](http://www.jstor.org/stable/27901077)

Rambe, P., & Mlambo, S. (2014). Using digital storytelling to externalize personal knowledge of research processes: the case of a knowledge audio repository. *Internet and Higher Education*, 22: 11-23.

Reid, J., Kroll, B., (1995) Designing and assessing effective classroom writing assignments for NES and ESL students. *Journal of Second Language Writing*, 4(1), Elsevier pp.17-41 [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(95\)90021-7](https://doi.org/10.1016/1060-3743(95)90021-7)

Reinders, H., & White, C. (2010) The theory and practice of technology in materials development and task design. In J. Richards & N. Harwood (Eds). *English language teaching materials*. Cambridge: Cambridge University Press. pp: 58-80.

Robin, B. (2006, January) The educational uses of digital storytelling. *Proceedings Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2* (1), pp.709-716.

Robin B.,R., (2008) Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom, *Theory into practice* 47 (3), 220-228

Robin, B. (2008) The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. In J. Flood, S. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* (2): 429-440 New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Robin, B.R., & McNeil, S.G.. (2012) What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.

- Rodríguez Illera, J.L., & Londoño, G., (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. In *Educação, Formação & Tecnologias*; 2 (1); pp. 5-18, disponível [URL:http://eft.educom.pt](http://eft.educom.pt)
- Rossiter, M., & Garcia, P. (2010) Digital storytelling as narrative pedagogy In D. Gibson, & B. Dodge, *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference* (pp.1091-1097). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)
- Sadik, A. (2008) Digital storytelling: A meaningful integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research*, 56, pp.487-506 (<http://blogs.ubc.ca/hoglund/files/2011/05/digital.pdf>)
- Saffran, J.R., (2002). Constraints on statistical language learning. *Journal of Memory and Language*, 47, 172–196.
- Saffran, J., R. (2003, August) Statistical Language Learning: Mechanisms and Constraints 12(4), 110-114 retrieved from <https://quote.ucsd.edu/cogs101b/files/2013/01/saffrancurrentdir.pdf>
- Short, K.,G. (2012, September) Story as a World Making. *Language Arts*, 90(1) pp.9-17
- Skinner, B. F. (1977) The Experimental Analysis of Operant Behavior in *The Roots of American Psychology: Historical Influences and Implications for the Future* 291, (1) pp. 374-385 <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1977.tb53088.x>
- Skinner, B. F. (2013) *Περί Συμπεριφορισμού*, μτφρ., Τσουκάρης Ευστράτιος, Μέλον Ρόμπερτ επμ., Ξενάκη Χρύσα, Αθήνα, Πεδίο
- Slaouti, D., & Kanellopoulou, M. (2005) Educational Technology in ELT- General Introduction and the Use of Video in D. Slaouti, & M. Kanellopoulou, *Educational technology in English language teaching* Patras: Hellenic Open University pp. 13-51
- The Economist (2001, December) A world empire by other means, The Economist Group Limited The Economist Print Edition retrieved from <https://www.economist.com/christmas-specials/2001/12/20/a-world-empire-by-other-means>
- Thomson, A., Thomson, A., Thomson, C., Thomson, G. (1999). A few simple ideas for new language learners...and old ones needing some new life. *Language Learning*. Retrieved from [http://www.languageimpact.com/articles/gt/simple\\_ideas.htm](http://www.languageimpact.com/articles/gt/simple_ideas.htm)

Tomlinson, B. (2003) Materials Evaluation. In Tomlinson, B. (ed) *Developing Materials for Language Teaching*. London and New York: Continuum.

Van Dijk T.A. (1975) (ed.), *Pragmatics of Language and Literature* Amsterdam: North Holland

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wang, D. (2000). Vocabulary acquisition: Implicit learning and explicit teaching. *REACT*, 2000(2), 15-22

Whorf, B., L. (1938). Some verbal categories of Hopi. *Language*. 14 (4): 275–286. [doi:10.2307/409181](https://doi.org/10.2307/409181). [JSTOR 409181](https://www.jstor.org/stable/409181).

Yule, G. (2010). *The Study of Language*. Cambridge University Press

Αποστολίδου, Β. (2012) Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ

[http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital\\_school/3.1.2\\_apostolidou.pdf](http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf)

Αποστολοπούλου, Δ. (2012) Οι θεωρίες μάθησης και η ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό λογισμικό Νημερτής, Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πατρών <http://hdl.handle.net/10889/5309>

Βέικου, Χ., Σιγανού, Α., Παπασταμούλη, Ε. (2007) Σύντομη προεπισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13 55-66 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/>

Βοσνιάδου, Σ. (2007) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία* (πρώτος τόμος) Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις - γνωστική ψυχολογία, Αθήνα, Gutenberg

Γιαννικοπούλου, Α. Α. (1996) Ηλεκτρονική αφήγηση σε προαναγνώστες. *Διαβάζω* 363, 115-117

Γκουτσιοκώστα Ζ. (2015) Ψηφιακή Αφήγηση: *Ένα Πολλά Υποσχόμενο Διδακτικό Εργαλείο για τη Γόνιμη Ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική της Λογοτεχνίας* στο Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 4ου

Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 30 Οκτωβρίου –1 Νοεμβρίου  
<http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2291.pdf>

ΔΕΠΠΣ Ξένων Γλωσσών – ΑΠΣ Αγγλικής Γλώσσας, ΦΕΚ 303B/13-03-2003 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, ΤΟΜΟΣ Α',Β'. ΑΘΗΝΑ, ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σεπτέμβριος 2002.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (30/12/2006), Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες και τη δια βίου μάθηση (2006/962/ΕΚ), L394/10

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (4/3/2006), Πληροφορίες προερχόμενες από τα θεσμικά όργανα, τα λοιπά όργανα και τους οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συμπεράσματα του συμβουλίου για το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην εφαρμογή της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» (2011/C70/01).

Ζαζάνη, Ε., (2014) Η μικτή μάθηση (blended learning) μέσα από το παράδειγμα της Ευριπίδειας Ελένης. σελ. 223 8ου τεύχους του διαδικτυακού περιοδικού «*i-Teacher*» [http://i-teacher.gr/files/8o\\_teychos\\_i\\_teacher\\_5\\_2014.pdf](http://i-teacher.gr/files/8o_teychos_i_teacher_5_2014.pdf) παρουσιάστηκαν στο πρόσφατο συνέδριο «ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ», στην 4η Θεματική περιοχή του (ΤΠΕ κι εκπαίδευση)

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο, Common European Framework.

Κόμης Β. (2005), *Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής*, Αθήνα: Κλειδάριθμος

Μακράκης, Β. & Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, Γ. (1995) *Υπολογιστές στην εκπαίδευση: μια κριτική επισκόπηση στον διεθνή χώρο καις την Ελλάδα*, Εθνικό ίδρυμα Ερευνών

Μουταφίδου, Α & Μπράτιτσης, Θ. (2013, Οκτωβρίου 4-6). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. 1ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργική Γραφή ([http://cwconference.web.uowm.gr/archives/moutafidou\\_bratitsis\\_article.pdf](http://cwconference.web.uowm.gr/archives/moutafidou_bratitsis_article.pdf))

Ντόκου, Χ., (2014) *American Legends* Έκδοση: 1.0. Αθήνα. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://opencourses.uoa.gr/courses/ENL1/>.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

Παρλαπάνη, Σ., (2017) Συμβολή στην αποτίμηση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην Ελληνική Υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ιδρυματικό Αποθετήριο Ωκεανός, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Πόρποδας, Κ. Δ.(2002) *Η Ανάγνωση*. Πάτρα

Σαλαπασίδου, Ε., (2017). Ψηφιακή Αφήγηση: Βιβλιογραφική επισκόπηση και αξιολόγηση λογισμικών, Φλώρινα [retrieved from https://dspace.uowm.gr > xmlui > handle](https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle)

## Παράρτημα Ι

### Πλάνο μαθημάτων

Τίτλος Μαθήματος (Course): The Iroquois creation story

<b>Ενότητα (Unit) A: Past Simple- Sequencing of actions and events-narrative linking words</b>	
<b>Μαθησιακοί Στόχοι Ενότητας</b>	
Στο τέλος της ενότητας οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να:	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιήσουν σωστά τον Απλό Αόριστο προφορικά όσο και γραπτά.</li> <li>2. Να μπορούν να χρησιμοποιούν τους σωστούς όρους-χρονικές λέξεις για να οριοθετήσουν σωστά γεγονότα του παρελθόντος.</li> <li>3. Να χρησιμοποιήσουν διαρθρωτικές λέξεις στις αφηγήσεις τους.</li> </ol>	
<b>Κύρια ομάδα στόχου</b>	
8 Μαθητές B1 επιπέδου	
<b>Γενικές οδηγίες</b>	
<p><i>Το μάθημα πραγματοποιείται με τη μορφή διάλεξης με βοηθητικό βίντεο και έπειτα δίνονται παραδείγματα καθώς και επεξηγηματικό υλικό στον πίνακα για καλύτερη διάθεση και κατανόηση του υλικού και εξασφάλιση ενδιαφέροντος. Τέλος, αξιολόγηση μέσω των γραπτών ιστοριών στο χαρτί και στο SM2.</i></p>	
<b>Μαθησιακά Βήματα</b>	<b>Σύντομες οδηγίες</b>
1. Βίντεο-παρουσίαση της ιστορίας	Παρουσιάζεται η ιστορία με βίντεο πριν δοθεί σε έντυπη μορφή για ευκολία στην κατανόηση.
2. Επεξήγηση κειμένου και παρουσίαση και ανάλυση γραμματικού φαινομένου.	Επεξηγείται η ιστορία και κατόπιν εκμαιεύεται το γραμματικό φαινόμενο δηλαδή τον απλό αόριστος, sequencing of events και τις διαρθρωτικές λέξεις,
3. Αυτοαξιολόγηση	Η αυτοαξιολόγηση επιτυγχάνεται μέσω των γραπτών και ψηφιακών διαλόγων-αφηγήσεων που θα παράγουν οι μαθητές.

### Πηγές – Αναφορές

“The Iroquois Creation Story.” *The Norton Anthology of American Literature, Shorter Seventh Edition*. Ed. Nina Baym. New York: Norton, 2008.

Τίτλος Μαθήματος (Course): The Iroquois creation story-The Good and the Bad mind

### Ενότητα (Unit) B: Past Continuous- Parallel and interrupted actions- Past Simple or Past Continuous?

#### Μαθησιακοί Στόχοι Ενότητας

Στο τέλος της ενότητας οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να:

4. Αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιήσουν σωστά τον Αόριστο Διαρκείας τόσο προφορικά όσο και γραπτά.
5. Να μπορούν να χρησιμοποιούν τους σωστούς όρους-χρονικές λέξεις για να οριοθετήσουν σωστά γεγονότα του παρελθόντος στην εξακολουθητική τους μορφή.
6. Να χρησιμοποιήσουν τον Αόριστο διαρκείας για να περιγράψουν μια παράλληλη ή διακοπτόμενη πράξη στο παρελθόν.
7. Να εναλλάσσουν όταν πρέπει και με σωστό τρόπο τον Αόριστο Διαρκείας με τον Απλό Αόριστο.

#### Ομάδα στόχος

8 Μαθητές Β1 επιπέδου

#### Γενικές οδηγίες

*Το μάθημα πραγματοποιείται με τη μορφή διάλεξης με βοηθητικό βίντεο και έπειτα δίνονται παραδείγματα καθώς και επεξηγηματικό υλικό στον πίνακα για καλύτερη διάθεση και κατανόηση του υλικού και εξασφάλιση ενδιαφέροντος. Τέλος, αξιολόγηση μέσω των γραπτών ιστοριών στο χαρτί και στο SM2.*

#### Μαθησιακά Βήματα

#### Σύντομες οδηγίες

4. Βίντεο-παρουσίαση της ιστορίας

Παρουσιάζεται η ιστορία με βίντεο πριν δοθεί σε έντυπη μορφή για ευκολία στην κατανόηση.

<p>5. Επεξήγηση κειμένου και παρουσίαση και ανάλυση γραμματικού φαινομένου.</p>	<p>Επεξηγείται η ιστορία και κατόπιν εκμαιεύεται το γραμματικό φαινόμενο δηλαδή τον Αόριστο Διαρκείας, η χρήση του για παράλληλες και διακοπτόμενες πράξεις στο παρελθόν και η εναλλαγή του με τον Απλό Αόριστο.</p>
<p>6. Αυτοαξιολόγηση</p>	<p>Η αυτοαξιολόγηση επιτυγχάνεται μέσω των γραπτών και ψηφιακών διαλόγων-αφηγήσεων που θα παράγουν οι μαθητές.</p>
<p><b>Πηγές – Αναφορές</b></p> <p>“The Iroquois Creation Story.” <i>The Norton Anthology of American Literature, Shorter Seventh Edition</i>. Ed. Nina Baym. New York: Norton, 2008.</p>	

Τίτλος Μαθήματος (Course): The Native Americans: Hiawatha and the Iroquois Confederacy

<p><b>Ενότητα (Unit) C1: Descriptive language: Adjectives to describe personality and appearance</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Μαθησιακοί Στόχοι Ενότητας</b></p> <p>Στο τέλος της ενότητας οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Αναγνωρίζουν και να είναι σε θέση χρησιμοποιήσουν σωστά περιγραφικό λεξιλόγιο και ποικίλα επίθετα.</li> <li>9. Να δημιουργούν κείμενο πλούσιο σε επιθετικούς προσδιορισμούς.</li> <li>10. Να μπορούν να χρησιμοποιούν τους παρελθοντικούς χρόνους που διδάχτηκαν στις δυο περασμένες ενότητες και να τους εναλλάσσουν μέσα στο γραπτό λόγο σε συνδυασμό με τη νέα γνώση.</li> </ol>

<p><b>Ομάδα στόχος</b></p> <p>8 Μαθητές Β1 επιπέδου</p>
<p style="text-align: center;"><b>Γενικές οδηγίες</b></p> <p><i>Το μάθημα πραγματοποιείται με τη μορφή διάλεξης με βοηθητικό βίντεο και έπειτα δίνονται παραδείγματα καθώς και επεξηγηματικό υλικό στον πίνακα για καλύτερη διάθεση και κατανόηση του υλικού και εξασφάλιση ενδιαφέροντος. Τέλος, αξιολόγηση μέσω των γραπτών ιστοριών στο χαρτί και στο SM2.</i></p>



<b>Μαθησιακά Βήματα</b>	<b>Σύντομες οδηγίες</b>
7. Βίντεο-παρουσίαση της ιστορίας	Παρουσιάζεται η ιστορία με βίντεο πριν δοθεί σε έντυπη μορφή για ευκολία στην κατανόηση.
8. Επεξήγηση κειμένου και παρουσίαση και ανάλυση γραμματικού φαινομένου.	Επεξηγείται η ιστορία και κατόπιν συζητούνται τα επίθετα και διάφοροι επιθετικοί προσδιορισμοί που αφορούν στη περιγραφή ιθαγενών.
9. Αυτοαξιολόγηση	Η αυτοαξιολόγηση επιτυγχάνεται μέσω των γραπτών και ψηφιακών διαλόγων-αφηγήσεων που θα παράγουν οι μαθητές.
<b>Πηγές – Αναφορές</b>	
Schoolcraft, Henry Rowe (1856). The Myth of Hiawatha, and Other Oral Legends, Mythologic and Allegoric of the North American Indians.	
Bonvillain, Nancy (1992). Hiawatha : founder of the Iroquois Confederacy. Chelsea House Pub	
<a href="https://en.wikipedia.org/wiki/Hiawatha">https://en.wikipedia.org/wiki/Hiawatha</a>	
<a href="http://opencourses.uoa.gr/courses/ENL1/">http://opencourses.uoa.gr/courses/ENL1/</a>	

Τίτλος Μαθήματος (Course): Paul Bunyan: Folklore VS fakelore and the lumberjacks' history

<b>Ενότητα (Unit) C2: Descriptive language: Adjectives to describe personality and appearance</b>
<b>Μαθησιακοί Στόχοι Ενότητας</b>
Στο τέλος της ενότητας οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να:
11. Αναγνωρίζουν και να είναι σε θέση χρησιμοποιήσουν σωστά περιγραφικό λεξιλόγιο και ποικίλα επίθετα.
12. Να δημιουργούν κείμενο πλούσιο σε επιθετικούς προσδιορισμούς.
13. Να μπορούν να χρησιμοποιούν τους παρελθοντικούς χρόνους που διδάχτηκαν στις δυο περασμένες ενότητες και να τους εναλλάσσουν μέσα στο γραπτό λόγο σε συνδυασμό με τη νέα γνώση.

<p><b>Ομάδα στόχος</b></p> <p>8 Μαθητές Β1 επιπέδου</p>	
<p><b>Γενικές οδηγίες</b></p> <p><i>Το μάθημα πραγματοποιείται με τη μορφή διάλεξης με βοηθητικό βίντεο και έπειτα δίνονται παραδείγματα καθώς και επεξηγηματικό υλικό στον πίνακα για καλύτερη διάθεση και κατανόηση του υλικού και εξασφάλιση ενδιαφέροντος. Τέλος, αξιολόγηση μέσω των γραπτών ιστοριών στο χαρτί και στο SM2.</i></p>	
<p><b>Μαθησιακά Βήματα</b></p>	<p><b>Σύντομες οδηγίες</b></p>
<p>10. Βίντεο-παρουσίαση της ιστορίας</p>	<p>Παρουσιάζεται η ιστορία με βίντεο πριν δοθεί σε έντυπη μορφή για ευκολία στην κατανόηση.</p>
<p>11. Επεξήγηση κειμένου και παρουσίαση και ανάλυση γραμματικού φαινομένου.</p>	<p>Επεξηγείται η ζωή του ήρωα και η διαφορά μεταξύ παράδοσης και ψευδοπαράδοσης fakelore (tall tales) και κατόπιν συζητούνται τα επίθετα και διάφοροι επιθετικοί προσδιορισμοί που αφορούν στη περιγραφή προσώπων που αφορούν στη διήγηση.</p>
<p>12. Αυτοαξιολόγηση</p>	<p>Η αυτοαξιολόγηση επιτυγχάνεται μέσω των γραπτών και ψηφιακών διαλόγων-αφηγήσεων που θα παράγουν οι μαθητές.</p>
<p><b>Πηγές – Αναφορές</b></p> <p>Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, Χριστίνα Ντόκου, 2014.  Χριστίνα Ντόκου «American Legends, Strongmen». Έκδοση: 1.0. Αθήνα 2014. Διαθέσιμο από τη διαδικτυακή διεύθυνση: <a href="http://opencourses.uoa.gr/courses/ENL1/">http://opencourses.uoa.gr/courses/ENL1/</a>.  <a href="http://opencourses.uoa.gr/modules/units/?course=ENL1&amp;id=442">http://opencourses.uoa.gr/modules/units/?course=ENL1&amp;id=442</a></p> <p>Rockwell, J. E. (February 1910), "Some Lumberjack Myths", The Outer's Book, pp. 157–160, retrieved May 6, 2014</p> <p>Edmonds, Michale (2009), Out of the Northwoods: The Many Lives of Paul Bunyan, Madison, WI: Wisconsin Historical Society</p> <p>Wisconsin Historical Society (July 29, 2007), The Peculiar Birth of Paul Bunyan, archived from the original on October 10, 2013, retrieved November 22, 2011</p> <p><a href="http://mentalfloss.com/article/51199/11-landmarks-%E2%80%9Cbuilt%E2%80%9D-paul-bunyan">http://mentalfloss.com/article/51199/11-landmarks-%E2%80%9Cbuilt%E2%80%9D-paul-bunyan</a></p> <p><a href="https://en.wikipedia.org/wiki/Paul_Bunyan">https://en.wikipedia.org/wiki/Paul_Bunyan</a></p>	

Τίτλος Μαθήματος (Course): The Wild West: Billy the kid and Calamity Jane

**Ενότητα (Unit) D: Theoretic approach and practical use of Present Perfect Simple.**

**Μαθησιακοί Στόχοι Ενότητας**

Στο τέλος της ενότητας οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να:

14. Αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιήσουν σωστά τον Present Perfect Simple τόσο προφορικά όσο και γραπτά.
15. Να μπορούν να χρησιμοποιούν τους σωστούς όρους-χρονικές λέξεις για να οριοθετήσουν σωστά γεγονότα του μακρινού παρελθόντος.
16. Να χρησιμοποιήσουν διαρθρωτικές λέξεις στις αφηγήσεις τους σύμφωνα με το χρόνο που χρησιμοποιούν.
17. Να μπορούν να χρησιμοποιούν τους παρελθοντικούς χρόνους που διδάχτηκαν στις περασμένες ενότητες και να τους εναλλάσσουν μέσα στο γραπτό λόγο σε συνδυασμό με τη νέα γνώση.
18. Να δημιουργούν κείμενο πλούσιο σε επιθετικούς προσδιορισμούς όπως διδάχτηκαν στις περασμένες ενότητες.

**Ομάδα στόχος**

8 Μαθητές Β1 επιπέδου

**Γενικές οδηγίες**

*Το μάθημα πραγματοποιείται με τη μορφή διάλεξης με βοηθητικό βίντεο και έπειτα δίνονται παραδείγματα καθώς και επεξηγηματικό υλικό στον πίνακα για καλύτερη διάθεση και κατανόηση του υλικού και εξασφάλιση ενδιαφέροντος. Τέλος, αξιολόγηση μέσω των γραπτών ιστοριών στο χαρτί και στο SM2.*

<b>Μαθησιακά Βήματα</b>	<b>Σύντομες οδηγίες</b>
13. Βίντεο-παρουσίαση της ιστορίας	Παρουσιάζεται η ιστορία με βίντεο πριν δοθεί σε έντυπη μορφή για ευκολία στην κατανόηση.
14. Επεξήγηση κειμένου και παρουσίαση και ανάλυση γραμματικού φαινομένου.	Επεξηγείται η ζωή των ηρώων και κατόπιν εκμαιεύεται το γραμματικό φαινόμενο δηλαδή ο Present Perfect Simple και οι διαρθρωτικές λέξεις/ χρονικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται με αυτόν (since/for) .

15. Αυτοαξιολόγηση	Η αυτοαξιολόγηση επιτυγχάνεται μέσω των γραπτών και ψηφιακών διαλόγων-αφηγήσεων που θα παράγουν οι μαθητές.
<p><b>Πηγές – Αναφορές</b></p> <p>Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, Χριστίνα Ντόκου, 2014. Χριστίνα Ντόκου «American Legends, Pistoleros of the South». Έκδοση: 1.0. Αθήνα 2014. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <a href="http://opencourses.uoa.gr/courses/ENL1/">http://opencourses.uoa.gr/courses/ENL1/</a>.</p> <p>Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, Χριστίνα Ντόκου, 2014. Χριστίνα Ντόκου «American Legends, The Wild, Wild Words». Έκδοση: 1.0. Αθήνα 2014. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <a href="http://opencourses.uoa.gr/courses/ENL1/">http://opencourses.uoa.gr/courses/ENL1/</a>.</p> <p><a href="https://en.wikipedia.org/wiki/Billy_the_Kid">https://en.wikipedia.org/wiki/Billy_the_Kid</a></p> <p><a href="https://en.wikipedia.org/wiki/Calamity_Jane">https://en.wikipedia.org/wiki/Calamity_Jane</a></p>	

Τίτλος Μαθήματος (Course): The Day of the Dead (dia de muertos)

<b>Ενότητα (Unit) E: Practical use of Present Perfect Simple and previous past tenses.</b>
<p><b>Μαθησιακοί Στόχοι Ενότητας</b></p> <p>Στο τέλος της ενότητας οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>19. Αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιήσουν σωστά τον Present Perfect Simple τόσο προφορικά όσο και γραπτά.</li> <li>20. Να μπορούν να χρησιμοποιούν τους σωστούς όρους-χρονικές λέξεις για να οριοθετήσουν σωστά γεγονότα του μακρινού παρελθόντος.</li> <li>21. Να χρησιμοποιήσουν διαρθρωτικές λέξεις στις αφηγήσεις τους σύμφωνα με το χρόνο που χρησιμοποιούν.</li> <li>22. Να μπορούν να χρησιμοποιούν τους παρελθοντικούς χρόνους (Απλό Αόριστο και Αόριστο Διαρκείας) που διδάχτηκαν στις περασμένες ενότητες και να τους εναλλάσσουν μέσα στο γραπτό λόγο σε συνδυασμό με τη νέα γνώση.</li> <li>23. Να δημιουργούν κείμενο πλούσιο σε επιθετικούς προσδιορισμούς όπως διδάχτηκαν στις περασμένες ενότητες.</li> </ol>
<p><b>Ομάδα στόχος</b></p> <p>8 Μαθητές B1 επιπέδου</p>

<b>Γενικές οδηγίες</b>	
<p><i>Το μάθημα πραγματοποιείται με τη μορφή διάλεξης με βοηθητικό βίντεο και έπειτα δίνονται παραδείγματα καθώς και επεξηγηματικό υλικό στον πίνακα για καλύτερη διάθεση και κατανόηση του υλικού και εξασφάλιση ενδιαφέροντος. Τέλος, αξιολόγηση μέσω των γραπτών ιστοριών στο χαρτί και στο SM2.</i></p>	
<b>Μαθησιακά Βήματα</b>	<b>Σύντομες οδηγίες</b>
16. Βίντεο-παρουσίαση της ιστορίας	Παρουσιάζεται η ιστορία με βίντεο πριν δοθεί σε έντυπη μορφή για ευκολία στην κατανόηση.
17. Επεξήγηση κειμένου και παρουσίαση και ανάλυση γραμματικού φαινομένου.	Επεξηγείται το έθιμο της λατινοαμερικανικής γιορτής της ημέρας των νεκρών και κατόπιν επαναλαμβάνεται το γραμματικό φαινόμενο δηλαδή ο Present Perfect Simple και οι διαρθρωτικές λέξεις/ χρονικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται με αυτόν (since/for) . Επίσης γίνεται μια επανάληψη όλων όσων έχουν ειπωθεί στα περασμένα μαθήματα μέσα από το κείμενο που τους δίνεται.
18. Αυτοαξιολόγηση	Η αυτοαξιολόγηση επιτυγχάνεται μέσω των γραπτών και ψηφιακών διαλόγων-αφηγήσεων που θα παράγουν οι μαθητές.
<b>Πηγές – Αναφορές</b>	
<p><a href="https://en.wikipedia.org/wiki/Day_of_the_Dead">https://en.wikipedia.org/wiki/Day_of_the_Dead</a></p> <p>"Indigenous festivity dedicated to the dead". UNESCO. Archived from the original on October 11, 2014. Retrieved October 31, 2014.</p> <p>Day, Frances Ann (2003). Latina and Latino Voices in Literature. Greenwood Publishing Group. p. 72.</p> <p>Lee, Stacy (2002). Mexico and the United States. Marshall Cavendish.</p> <p>Cazares, Eduardo (November 2, 2015). "Día de Muertos en Nuevo León". Diario Cultura. Diario Cultura.mx. Archived from the original on November 1, 2014.</p>	

**Παράδειγμα εργαλείου παρατήρησης μαθήματος**

Όνοματεπώνυμο παρατηρητή/ διδάσκοντα: Ειρήνη Ευαγγελία Μουζουράκη

Τίτλος μικροδιδασκαλίας: The Day of the Dead (Dia de los muertos)

Ημερομηνία παρακολούθησης: 05/12/2018

Κλειδες παρατήρησης	Σχόλια – εισηγήσεις (σημειώνετε, καθώς παρακολουθείτε)
<p style="text-align: center;"><b>ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι μαθητές δείχνουν να κατανοούν το περιεχόμενο της ενότητας.</li> <li>• Οι μαθητές κάνουν ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο του μαθήματος.</li> <li>• Οι μαθητές χρησιμοποιούν σωστά το αντικείμενο που διδάσκονται.</li> <li>• Οι μαθητές επικοινωνούν χρησιμοποιώντας την αγγλική τόσο για απορίες τους όσο και αναμεταξύ τους.</li> <li>• Οι μαθητές εμπλέκονται σε συζήτηση και σχολιάζουν την ιστορία που διδάσκονται.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι μαθητές κατανοούν τον τρόπο χρήσης του προγράμματος SM2.</li> <li>• Οι μαθητές γράφουν επαρκή αριθμό λέξεων στις ιστορίες που καλούνται να φτιάξουν.</li> <li>• Το περιεχόμενο και η δομή των ιστοριών ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο του διδακτέου αντικειμένου της προηγούμενης ώρας.</li> <li>• Οι διάλογοι- αφηγήσεις που παράγουν οι μαθητές είναι δημιουργικοί και ίσως πρωτότυποι.</li> <li>• Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται έχει διδαχθεί και χρησιμοποιείται σωστά.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Σχόλια – εισηγήσεις (σημειώνετε, καθώς παρακολουθείτε)</b></p>

<p><b>ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ο χρόνος οργανώνεται και κατανέμει ορθά, ούτως ώστε να υλοποιούνται οι διδακτικοί στόχοι που έχουν τεθεί.</li> </ul>	
<p><b>Η ΤΑΞΗ ΩΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Επιδιώκεται η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή</li> <li>• Επιδιώκεται αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές</li> </ul>	
<p><b>ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b></p> <p><u>Βοηθητικά ερωτήματα για συνολική θεώρηση του μαθήματος:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Σε ποια φάση συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές;</li> <li>• Τι πέτυχε κατά την άποψή σας;</li> <li>• Τι δεν «δούλεψε» και γιατί;</li> <li>• Ποια στοιχεία στη διδασκαλία χρειάζονται βελτίωση;</li> </ul>	

### Κείμενο 1<sup>ης</sup> και 2<sup>ης</sup> παρέμβασης

#### The Iroquois Creation Story

As told by David Cusick in 1827, in *Sketches of the Ancient History of the Six Nations*

*A Tale of the Foundation of the Great Island, Now North America;—the Two Infants Born, and the Creation of the Universe*

Among the ancients there were two worlds in existence. The lower world was in great darkness—the possession of the great monster; but the upper world was inhabited by mankind; and there was a woman conceived and would have the twin born. When her travail drew near, and her situation seemed to produce a great distress on her mind, and she was induced by some of her relations to lay herself on a mattress which was prepared, so as to gain refreshments to her wearied body; but while she was asleep the very place sunk down towards the

dark world. The monsters of the great water were alarmed at her appearance of descending to the lower world; in consequence all the species of the creatures were immediately collected into where it was expected she would fall. When the monsters were assembled, and they made consultation, one of them was appointed in haste to search the great deep, in order to procure some earth, if it could be obtained; accordingly the monster descended, succeeded, and returned to the place. Another requisition was presented, who would be capable to secure the woman from the terrors of the great water, but none was able to comply except a large turtle that came forward and made proposal to them to endure her lasting weight, which was accepted. The woman was yet descending from a great distance. The turtle moved, and a small quantity of earth was varnished on the back part of the turtle. The woman landed on the seat prepared, and she felt so happy. While holding her, the turtle increased its size every moment and finally, it became a considerable island of earth, covered with small bushes. The woman remained in a state of unlimited darkness. While she was in the limits of distress one of the infants in her womb was moved by an evil opinion and he was determined to pass out under the side of the parent's arm, and the other infant in vain tried to prevent his plan. The woman was in a painful condition during the time of their disputes, and the infants entered the dark world and their parent died in a few moments. They had the power of sustenance without a nurse, and remained in the dark regions. After a time, the turtle increased to a great Island and the infants were grown up, and one of them possessed with a gentle disposition, and named Enigorio, i.e. the good mind. The other youth possessed an insolence of character, and was named Enigonhahetgea, i.e. the bad mind. The good mind was not contented to remain in a dark situation, and he was anxious to create a great light in the dark world; but the bad mind was desirous that the world should remain in a natural state. The good mind decided to prosecute his designs, and therefore commenced the work of creation. At first he took the parent's head, (the deceased) of which he created an orb, and established it in the centre of the firmament, and it became of a very superior nature to bestow light to the new world, (now the sun) and again he took the remnant of the body and formed another orb, which was inferior to the light (now moon). In the orb a cloud of legs appeared to prove it was the body of the good mind, (parent). The former was to give light to the day and the latter to the night; and he also created numerous spots of light, (now stars): these were to regulate the days, nights, seasons, years, etc. Whenever the light extended to the dark world the monsters were displeased and immediately concealed themselves in the deep places, lest they should be discovered by some human beings. The good mind continued the works of creation, and he formed numerous creeks and rivers on the Great Island, and then created numerous species of animals of the smallest and the greatest, to inhabit the forests, and fishes of all kinds to inhabit the waters. When he had made the universe he was in doubt respecting some being to possess the Great Island; and he formed two images of the dust of the ground in his own likeness, male and



female, and by his breathing into their nostrils he gave them the living souls, and named them Ea-Gwe-Howe, i.e. a real people; and he gave the Great Island all the animals for game for their maintenance and he appointed thunder to water the earth by frequent rains, agreeable of the nature of the system; after this the Island became fruitful and vegetation afforded the animals subsistence.

### **The creation story- The Good and the Bad mind**

The bad mind, while his brother was making the universe, went throughout the Island and made numerous high mountains and falls of water, and great steeps, and also created various reptiles which would be injurious to mankind. But, at the same time the good mind was restoring the Island to its former condition. The bad mind proceeded further in his motives and he made two images of clay in the form of mankind; but while he was giving them existence they became apes; and when he had not the power to create mankind he was envious against his brother; and again he made two of clay. The good mind discovered his brothers contrivances, and aided in giving them living souls, (it is said these had the most knowledge of good and evil). While the good mind was accomplishing the work of creation, the imaginations of the bad mind were being continually evil and he tried to enclose all the animals in the earth, so as to deprive them from mankind; but the good mind released them from confinement. Afterwards, the good mind requested his brother to accompany him, as he was proposed to inspect the creation but when they were in a short distance from their home, the bad mind became so unmanly that he could not conduct his brother any more. Then, the bad mind offered a challenge to his brother and said that he who gains the victory should govern the universe; and appointed a day to meet the contest. The good mind was willing to submit to the offer, and he entered the reconciliation with his brother. On the day appointed the fight commenced and lasted for two days. After pulling up the trees and mountains as the track of a terrible whirlwind, at last the good mind gained the victory by using horns and he succeeded in deceiving his brother and he crushed him in the earth; While he was dying, the last words the bad mind said were that he would have equal power over the souls of mankind after death; and he sank down to eternal doom, and became the Evil Spirit. After this tumult, the good mind repaired to the battle ground, and then visited the people and retired from the earth.

“The Iroquois Creation Story.” *The Norton Anthology of American Literature, Shorter Seventh Edition*. Ed. Nina Baym. New York: Norton, 2008.

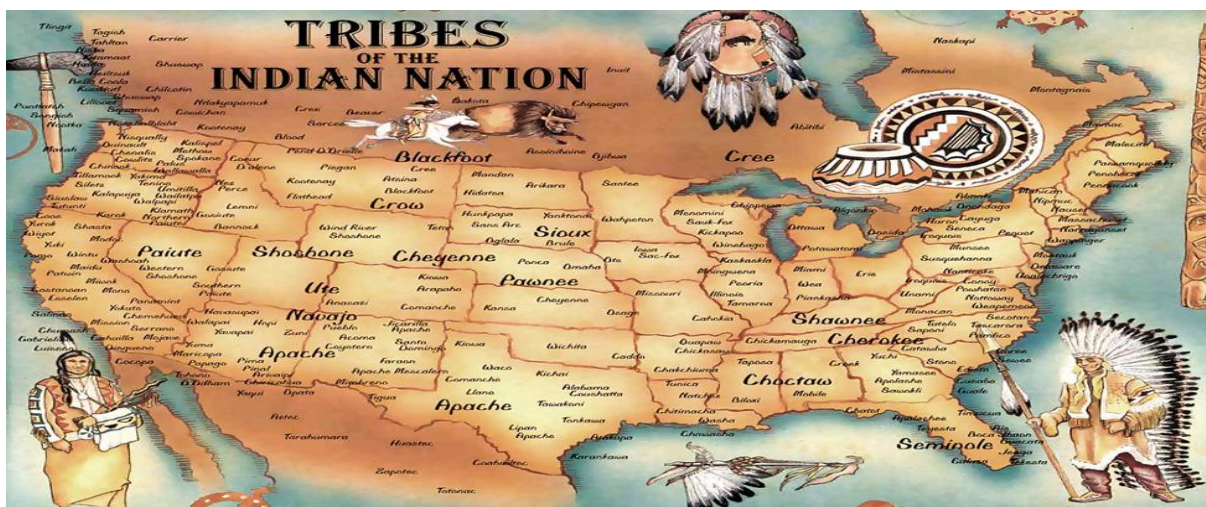
Κείμενο 3<sup>ης</sup> παρέμβασης

**The Native Americans: Hiawatha and the Iroquois Confederacy**

**Hiawatha** was a colonial American Indian leader and co-founder of the Iroquois Confederacy. He was a leader of the Onondaga people and the Mohawk people. Hiawatha was a follower of the Great Peacemaker (Deganawida), a Huron prophet and spiritual leader who proposed the union of the Iroquois peoples, who shared common ancestry and similar languages. Hiawatha was a skilled orator (speaker), and he was able to persuade the Senecas, Cayugas, Onondagas, Oneidas, and Mohawks to accept the Great Peacemaker's vision and band together to become the Five Nations of the Iroquois confederacy. The Tuscarora people joined the Confederacy in 1722 to become the Sixth Nation.

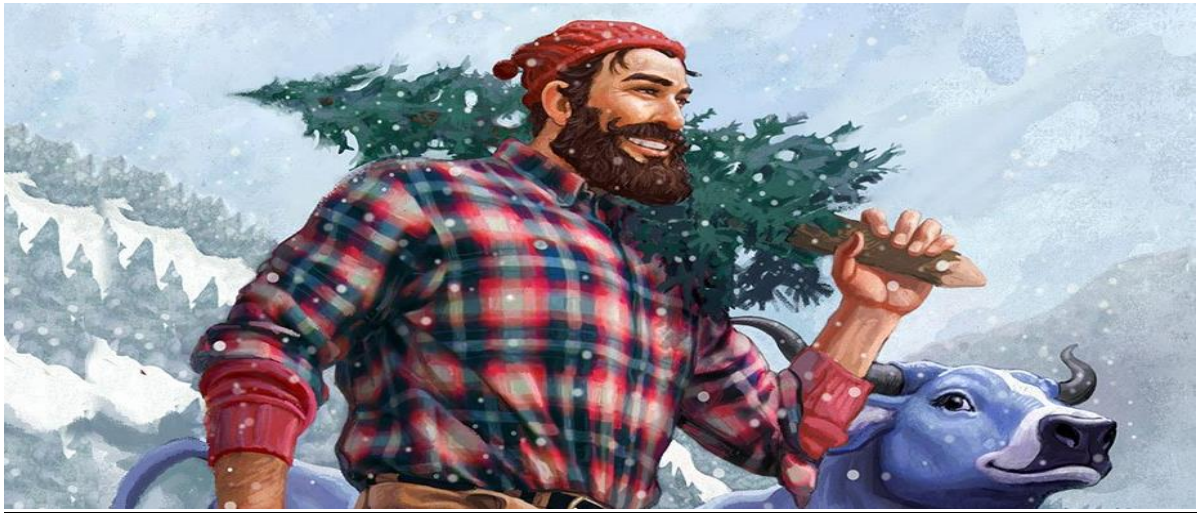
The Iroquois Confederacy was a Confederacy of originally 5 Native American Tribes: the Mohawk, Oneida, Onondaga, Cayuga, Seneca and eventually the Tuscarora. The land that the Iroquois owned was mostly in modern day New York State. They were also known as the Iroquois League, the Six Nations and the Haudenosaunee (hoo-dee-noh-SHAW-nee). As one of the five original members of the Iroquois League, the Mohawk were known as the **Keepers of the Eastern Door**. For hundreds of years, they guarded the Iroquois Confederation against invasion from that direction by tribes from the New England and lower New York areas.

As people, Native Americans were proud of their ancestry and legacy. They were respecting the wisdom of the elders, they were spiritual as they believed in stronger power and of course respectful of the earth, natural phenomena and of animals. Totem animals for them were also important (animals had god-like powers). They hunted for food and clothing and as people they were not wasteful with words or resources. As personalities they were relatively quiet and hospitable (at least until they were robbed), preferring peace but being very aggressive when they had to and also being able to fight fiercely. Oral histories and doing crafts is like second nature to them and they have a tradition in storytelling and making items such as nice blankets and jewellery.



## Κείμενο 4<sup>ης</sup> παρέμβασης

### Paul Bunyan: Folklore VS fakelore and the lumberjacks' history



Paul Bunyan is a giant lumberjack in American folklore. The character originated in the oral tradition of North American loggers and was later popularized by freelance writer William B. Laughead (1882–1958) in a 1916 promotional pamphlet for the Red River Lumber Company. Laughead, in 1916, devised the original advertising poster for the Red River Lumber Company using the Paul Bunyan folk character. Laughead reworked the original folklore while adding some tales of his own. (fakelore) This has led to significant confusion as to Paul Bunyan's legitimacy as a genuine folkloric character. Laughead took many liberties with the original oral source material. While still a lumberjack of gigantic stature and size with extreme power and strength, Laughead increased Paul Bunyan's height to tower over trees as well attributed him to the creation of several American landscapes, landmarks and natural wonders.

There are many hypotheses about the etymology of the name Paul Bunyan. Much of the commentary focuses on a Franco-Canadian origin for the name. Phonetically Bunyan is similar to the Québécois expression "bon yenne!" expressing surprise or astonishment.

Tall tales don't get much taller than America's most beloved lumberjack, Paul Bunyan. His larger-than-life adventures often included his similarly-gigantic wife and children along with Babe the Big Blue Ox, an ox that was with him all day long following him to his adventures. According to folklore, this clan in their travels constructed some of the continent's most breathtaking rivers, mountains, and canyons.

#### **1. The Mississippi River**

One day, as Paul was leading Babe down a treacherous road with a heavy tank of water in tow, the container sprung a leak, which trickled southward and eventually formed the mighty Mississippi.

#### **2. The Grand Canyon**

Babe owes his distinctive hue to a bizarre meteorological event called "The Winter of Blue Snow," in which (as the name implies) loggers and their countrymen endured an entire season of bright blue snowflakes, which changed his color permanently. Later in the year, while braving through a storm in search of firewood, Paul absent-mindedly dragged his heavy axe behind him: carving one of the world's Seven Natural Wonders in the process.

**Κείμενο 5<sup>ης</sup> παρέμβασης**



## The Wild West: Billy the kid and Calamity Jane

**Martha Jane Canary or Cannary** (May 1, 1852 – August 1, 1903), has been better known as **Calamity Jane**. She was an American frontierswoman and professional scout and people have known her for being an acquaintance of Wild Bill Hickok and fighting against Indians. She is said to have exhibited compassion to others, especially to the sick and needy. This side of her character has been contrasted with her daredevil ways and has helped to make her a noted frontier figure. She was also known for her habit of wearing men's attire. It is known that she had no

formal education and was an alcoholic.



**Billy the Kid** (born **Henry McCarty** September 17 or November 23, 1859 – July 14, 1881, has also been known as **William H. Bonney**) was an American Old West outlaw and gunfighter who killed eight men before he was shot and killed at age 21.

In his life, McCarty has been an orphan since the age of 13. The owner of a boarding house gave him a room in exchange for work. His first arrest was for stealing food at age 16 in late 1875. Ten days later, he seems to have robbed a Chinese laundry and was arrested, but he escaped only two days later. He tried to stay with his stepfather for some time, and then fled from New Mexico Territory into neighboring Arizona Territory, making him both an outlaw and a federal fugitive. In 1877, McCarty began to refer to himself as "William H. Bonney".

After murdering a blacksmith, Bonney became a wanted man in Arizona Territory and returned to New Mexico, where he joined a group of cattle rustlers. He became a well-known figure in the region when he joined the Regulators and took part in the Lincoln County War. In April 1878, the Regulators were reported to have killed three men, including Lincoln County Sheriff William J. Brady and one of his deputies. Bonney and two other Regulators were later charged with killing all three men. Bonney's notoriety grew in December 1880. He was

imprisoned but he escaped from jail on April 28, 1881, Bonney was killed when he was 21 in Fort Sumner on July 14, 1881.

### Κείμενο 6<sup>ης</sup> παρέμβασης

#### **The Day of the Dead (Día de muertos)**

The **Day of the Dead** (Spanish: *Día de Muertos*) is a Mexican holiday celebrated throughout Mexico, in particular the Central and South regions, and by people of Mexican heritage elsewhere. The multi-day holiday focuses on gatherings of family and friends to pray for and remember friends and family members who have died, and help support their spiritual journey. In 2008, the tradition was inscribed in the Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity by UNESCO.

The holiday is sometimes called **Día de los Muertos** in Anglophone countries, a back-translation of its original name, *Día de Muertos*. It is particularly celebrated in Mexico where the day is a public holiday. Prior to Spanish colonization in the 16th century, the celebration took place at the beginning of summer. Gradually, it was associated with October 31, November 1, and November 2 to coincide with the Western Christianity All Saints' Eve, All Saints' Day, and All Souls' Day. Traditions connected with the holiday have gradually included building private altars called *ofrendas*, honoring the deceased using calaveras, aztec marigolds, and the favorite foods and beverages of the departed, and visiting graves with these as gifts. Visitors also leave possessions of the deceased at the graves.

Scholars trace the origins of the modern Mexican holiday to indigenous observances dating back hundreds of years and to an Aztec festival dedicated to the goddess Mictecacihuatl. The holiday has spread throughout the world, being absorbed into other deep traditions in honor of the dead. It has become a national symbol and as such is taught (for educational purposes) in the nation's schools. Originally, the Day of the Dead as such was not celebrated in northern Mexico, where it was unknown until the 20th century because its indigenous people had different traditions.

The Day of the Dead celebrations in Mexico developed from ancient traditions among its pre-Columbian cultures. Rituals celebrating the deaths of ancestors have been observed by these civilizations perhaps for as long as 2,500–3,000 years. The festival that developed into the modern Day of the Dead fell in the ninth month of the Aztec calendar, about the beginning of August, and was celebrated for an entire month. The

festivities were dedicated to the goddess known as the "Lady of the Dead", corresponding to the modern *La Calavera Catrina*.



On October 31, All Hallows Eve, the children make a children's altar to invite the *angelitos* (spirits of dead children) to come back for a visit. November 1 is All Saints Day, and the adult spirits will come to visit. November 2 is All Souls Day, when families go to the cemetery to decorate the graves and tombs of their relatives. The three-day fiesta is filled with marigolds, the flowers of the dead; *muertos* (the bread of the dead); sugar skulls; cardboard skeletons; tissue paper decorations; fruit and nuts; incense, and other traditional foods and decorations.

Some families build altars or small shrines in their homes; these sometimes feature a Christian cross, statues or pictures of the Blessed Virgin Mary, pictures of deceased relatives and other people, scores of candles, and an ofrenda. Traditionally, families spend some time around the altar, praying and telling anecdotes about the deceased. In some locations, celebrants wear shells on their clothing, so when they dance, the noise will wake up the dead; some will also dress up as the deceased.

A common symbol of the holiday is the skull (in Spanish *calavera*), which celebrants represent in masks, called *calacas* (colloquial term for skeleton), and foods such as sugar or chocolate skulls, with the name of the recipient on the forehead.

## Παράρτημα II

### Αποδελτίωση χειρόγραφων αφηγήσεων

#### Παρέμβαση 1

18/11/2019

**Narration: The Creation Story**

**Past Simple**

**Όριο Λέξεων 120-150**

**Γιάννης Ζ. (112)**

The story start a long time ago, which was a woman in the sky world, she was gregnant. Her husband destroyed a tree and after he push she in the hall the and the sky woman start coming down and down when the animals and the monsters start desaited what to do with the woman when he desaited to saif her. The turtle saif her life but when she give berth 2 children she day. The children grow up and the boys became the good boy and the 2o the badboy. The good boy make all the good place. In the next one I will write what happens with the bad boy.

**Θεμελίνα Ρ. (95)**

Once upon a time one sky woman was pregnant and her husband he wasn't want the baby and he push off the tree and he made a hall and he puss the woman and she fell down on the earth. When she fell down the animals had a meeting to sayed what they Can do with the sky woman. First they sayed that they want eny animal wanted to do but one braved turtle do it. And when the sky woman sit on the turtle she borned twins, the good mind and the bad mind.

**Κωνσταντίνος Μ. (133)**

Once upon a time, there was a woman, who was pregnant, and she lived in the sky. When she told (that she was pregrant) in her husband, he got angry, he destroyed the one and the only tree in the sky and he pushed her into the whole (that the destroyed tree had made). After, she fell on the back of a turtle. In other words, this is how America was created. The sky woman gave birth two boys. Enigorio, which was the good mind and Enigohahetgea, which was the

bad mind. When they grown up, the good mind wanted to make the earth, the bad wanted to destroy the earth. Furthermore, the good mind made the stars, the moon and the sun but the bad mind wanted to destroy all of them.

### **Καλλιόπη Ν. (154)**

Once upon a time there was sky woman, who was conceived and would have the twin born. But, her husband didn't of the only tree in the upper world and pushed his wife in. As she was falling the animals and monsters of the lower world decide to help her. Afterwards their consultation, they send a turtle. At first, the turtle put some earth on its back to be softer for her, then it travelled where she was going to land. When she landed she rested for a little bit and she gave birt to the twins. Secondly she made the sun, the moon and the stars. While the turtle was moving it was growing and growing and it became the now North America. As the twiins grew up they were very different. The good son did many good things for where he was born but the bad one always wanted to undo them.

### **Παρέμβαση 2**

**21/11/2018**

**Narration Dialogue: The Good Mind and The Bad Mind**

**Past Simple and Past Continuous**

**Όριο Λέξεων 130-150**

### **Γιάννης Ζ. (130)**

When the good mind make the best thing of all the world the bad mind make all the bad & the most inhuman places. Now we can see a dialogue betwind the good & bad mind.

G: Stop it! Why are you bad?

B: Because I am bad and why are you so good?

G: Because I wand the world to be the best!

B: OK! But I wand to make the most ancanftable world!

G: Which I was making the valey you were making the bigger and most dangerous mountans.

B: OK! But while I was putting lava in the mountans you and only you were putting snow on the top of it!

After that the Good and Bad mind startd distoying every thing when the ather mind did!



**Θεμελίνα Ρ. (137)**

Once upon a time the two brothers were speaking about there problem.

Good mind: While I was making the universe, went throughout the Island and made numerous high mountains and falls of water and great steeps, you was destroying that.

Bad mind: Yes, but went I was making animals you go and catch the animals with you.

Good mind: Yes, but you was doing that because I can do people and you can't, you can do only monkeys.

Bad mind: Do you want to do one challenge?

Good mind: Yes, but what challenge?

Bad mind: We fight and If I win I will lider.

Two days were fighting and the winer was a Good mind. And he kill his brother. The Bad mind was saying that he is the lider of the under world and he beath.

**Κωνσταντίνος Μ. (127)**

The good and the bad mind was found in the center of the earth talking about the costruction of the earth.

(good mind)- While I was making, planting trees you were destroying them or you were putting thorns over them. Why you did that?

(bad mind) – Because I am the bad mind brother. Whatever you make I will destroy it. While you were making trees, fruits and water I destroyed them or I was making desserts and stipped mountains. I will make you an offer, a challenge.

(Good Mind)- What offer?

(Bad Mind) – We gonna fight and who gains the victory should govern the universe. Are you in?

(Good Mind) I am.

After 2 days of fighting the good mind won and it will govern the universe.

**Καλλιόπη Ν. (163)**

As the good mind was doing good things, his brother was destroying them. When they came face to face to talk about how the island was going to be.

-Why you're doing this? You destroying everything good I do for the island.

- But, I'm trying to make trees, pushits and people, like you did, but instead I'm making thorns and my people are turning into monkeys.

Bad mind gave challenge to his brother:

-I have a challenge for you!

- What challenge?

- He who gains the victory should govern the universe.

They started fighting, they were fighting for two days. While they were fighting, the good mind killed bad mind with a horn.

-Just know I would have equal power over the souls of mankind after death.

He became the Evil Spirit.

-Good buy brother, I'm going to fix the things we were destroying as we were fighting. Then I'm going to visit the people.

And left to the upper world.

### **Παρέμβαση 3**

**25/11/2018**

#### **Description of a Person: A Native American**

#### **Past Simple, Past Continuous, Descriptive Language and Adjectives**

#### **Όριο Λέξεων 100-130**

#### **Γιάννης Ζ. (111)**

I have a friend. He is a Native American. He's redish skin, he has long hair and he is a very good character. Oh sorry, I don't thing to say him name. Him name is Pawneelot. He is very shophisticate and he real like to help ather people or animal. He love a handicapped dog the flaphi. He is 13 years old and I thing he is 38 because he sing like it. He is very hospitable and friendly with the athers. When I was being to his place he was very quiet and was in peace and quiet. I thing, I expect all of the good staf of his character

#### **Θεμελίνα Ρ. (108)**

I had a friends could Apacheans. She was a long black hair and a blue eyes. She was told. She had a tatou. She was wearing a long dress. She is from a tribe could Iroquois, she was very quiet and hospitable, she preferring peace but being verry aggresive when they had and also able to fight fiercely. They had a tradition in storytelling and making items such as nice blankets and jewellery. They were spiritual as they belived in phenomena and of animals. Totem animals for then were also important. They hunted for food and clothing and as people they were not wasteful with words or resources.

#### **Κωνσταντίνος Μ. (101)**

When I lived in America, I had a Native American friend Chichiwanka. He had a redish skin, just like all the Native Americans, long black hair, various tattoos on his back and his elbows. Furthermore, he was tall and strong. He loved peace , he was a peacemaker, he respected the wisdom of the elders, he was spiritual and he believed in stronger power. Also, he loved and respected the earth, natural phenomena and animals. Adionally, he was relative quiet and hospitable. Because he prefered peace, he beign very aggressive when he had to and also beign able to fight fiercely.

#### **Καλλιόπη Ν. (124)**

Native Americans as we know were redish skin quiet and they were prefering peace but they were also very aggressive when they had to. As well, they were proud of their ancestry and legacy, respectful of the earth, natural phenomena and of animals and spiritual. They also had a tradition in storytelling and in making items such as nice blankets, jewellery, and crafts. They had long black hair and dark yes. They had tattoos and many earrings, they had a very good fitness and some of them were very handsome too. Ho to I know so many things about then. I had an Iroquois friend, her name was Moana and she was very quite and she was making the best jewellery with just beds.

#### **Παρέμβαση 4**

**28/11/2018**

**Narration Dialogue: Paul Bunyan**

## **Past Simple, Past Continuous and Adjectives to describe Appearance and Personality**

### **Όριο Λέξεων 120-150**

#### **Γιάννης Ζ. (0)**

Απών

#### **Καλλιόπη Ν. (175)**

In the USA there was Paul Bunyan and he was a giant. He was tall, very tall, handsome and he also had a beard. Paul would always have his axe his ox, but not just an ox, a blue gigantic ox, his Babe, that was how he called it. He also was very bulky and was singing the same song every time.

One day as Paul Bunyan was going to his friends, he saw a man sawing to the very new steam saw, so they started fighting:

- What is this?
- It is the very latest technology steam saw and it cuts more trees than you and your stupid ox can cut.
- With this axe I have cut many trees, more than you can imagine.
- Ok then I challenge you to a race, who cuts the more trees is going to be the winner.

And they started cutting up trees, when they finished Mackalring was the winner.

So Paul Bunyan went to Alaska with Babe, there they had the best time.

#### **Θεμελίνα Ρ. (196)**

One folklore history in USA is a Paul Bunyan. He was a giant lumberjack. He looks like was a tall with black hair and he wore a beige T-shirt, a brown girth and boots. He had one blue ox, who is his babe. One day he went to one village with his ox and he saw a man with a steam saw. He was disappointed because he didn't expect to see that. The man was very thin and he wasn't told he wore a purple T-shirt and black girth with boots Paul Bunyan was very angry and he said

- What is that?
- Oh! That is a steam saw it is more good than your axe.

- No, it isn't.
- Yes, it is.
- No, it isn't.
- Yes, it is. Ok. Do you want to do a challenge?
- Yes, but what challenge?
- We do a tree challeng, we cat a tree with the owers axe and if someone cat a more tree as the ather he win.
- Ok. I agry with you! Go.

When they finish the man was win because he cat one more tree of a Paul Bunyan.

### **Κωνσταντίνος Μ. (191)**

Once upon a time, there was a giant lumberjack Paul Bunyan who lived in America. He had a height of 63 axes. He was adorable from the normal people. But one day a man appeared from nowhere. His name was Jimie Mcgregor. He was short and he was keeping a sleam saw. With this sleam saw he started cutting the trees:

DIALOGUE:

Paul Bunyan – What is this and what are you doing with this?

Jimie Mcgregor – This is a modern axe, it is said steam saw and it is doing the same things with the axe but more faster and relaxer.

P.B – No, the axe is better. I am challeng you in a test. Whoever cuts (Paul with the axe Jimie with the sleam saw) the most trees will win and the other will go to Alaska for his whole life.

J.M – OK, I am accepting this challenge. I'm gonna beat you.

P.B – We'll see.

After a strong fight the winner was the person who had collected the most timber. This was Jimie Mcgregor for a half of timber more. Paul was disappointed and went to Alaska for his whole life.

### **Παρέμβαση 5**

**2/12/18**

**Narration (Brief Dialogue): Sheriff- Billy the Kid**

**Present Perfect Simple**

## Όριο Λέξεων 100

### Γιάννης Ζ. (122)

Bill the Kid Vs Sheriff. Here has been wrote the best dialory of Bill the Kid. Bill the Kid looks like a cowboys with a little bit of native american.

B= I will bit you!

S= I will bit you, too!

B= Let's see.

S= OK. How you look like?

B= You like it.

S= No, across.

B= Why, I look like an cowboy and alittle bit native American.

S= Ho, ho, I must bit you more that last.

After that the start fiting and then:

B= Just die.

S= I am going to die and you said me that!

B= Oh. Sorry. I have been many times in this place but never I say sorry.

10 mitutes later the sherrif die.

### Θεμελίνα Ρ. (117)

Billy the kid with Sheriff have been in the front of the saloon. Billy the kid was wearing a brown gin and a drow with withe witle T-shirt and boots. Sheriff was wearing a blue T-sirt, blue gin and boots.

- I have weated you lots of years!
- Me, too! I have weated to kill and another Sheriff for two hours.
- Ha! Ha! Ha! You are so funny.
- Yes, I know that.
- Can we start fite?
- Of corse we can.
- Okay! Ten staffs back!
- One...Two...Three....

Boom, Boom, Boom

The sheriff didn't keep his promise and he has started the fight earlier for the ten staffs and kill Bill the kid.

### **Κωνσταντίνος Μ. (120)**

Sheriffs have been known as the ones who want to fight against Native Americans. Billy the kid has also been known as the most hazardous person. He was short and slim with a mysterious face. He has been wanted for years.

Sheriff: I cannot believe on my eyes. Me and my deputies have been looking for you for many years. I will kill you

Billy the kid: I am the one. But as you have known from notoriety you won't kill me in such an easy way.

Sheriff: I have been waiting for a while for this moment To stay up front of you and kill you with my gun.

Billy: You seem to be a daredevil. Are you ready to Face me.

### **Καλλιόπη Ν. (129)**

We're out of air town's saloon, in front of us we have the most dangerous\* Billy the kid and Sheriff fighting.

- Finally, I've been waiting you since 1870 that I first met you.
- I've already killed many like you!

Billy the kid and Sheriff, both have their guns in.

Sheriff looks stressed

"How am I going to kill him. I can't. But I've been waiting so many years to do this."

-Ten steps back

Sheriff laughed.

- Why are you laughing?
- I'm laughing with you, you're a loser!
- Come on let's start, I've been waiting my whole life.

When he turned around, Sheriff killed him. He was just 21

Some people believe that he didn't really die but Indians saved him.

\*American Old West outlaw, gunfighter.

### **Παρέμβαση 6**

**5-12-18**

**Narration in the Past: Day of the Dead**

**Past Simple, Past Continuous, Present Perfect Simple**

**Όριο Λέξεων 110-130**

### **Γιάννης Ζ. (109)**

The Day of the Dead (Dia de Muertos)

The Day of the Dead is a world celebrated but specifically in Mexico and associated with the skeletons and all the dead. The flower when they put on their hats is called marigold and is growing up only in Mexico. This celebration is done every time from 31 of October and ends on 2 of November. First come the children, the second day come the adults and the third day come all of them. One tradition is to have fun with the women who were poor but they were dressing like rich women, makes the La Cadavera Catrina.

### **Θεμελίνα Ρ. (150)**

The day of the Dead (Dia de los muertos)

The day of the Dead is from Mexico is a holiday celebrated throughout Mexico. This day, the people focus to remember friends and family who have died. It is celebrated on October 31, November 1 and 2. On October 31 the children make a children's altar to invite the angelitos to come back. November 1 is All Saints Day, and the adult spirits will come to visit, November 2 is All Souls Day, when families go to decorate the graves. The three-day fiesta is filled with marigolds, the flowers of the dead. The people were wearing strange clothes and big hats. They treat themselves like skeletons. They made a bread of the dead gold muertos. They made a sugar skulls, a cardboard skeletons, a tissue paper decorations with fruit and nuts, incense and other traditional foods and decorations.

### **Κωνσταντίνος Μ. (116)**



Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

The Day of the Dead (Dia de Muertos) is a Mexican holiday celebrated since the Aztecs. This celebration is related on gatherings of family and friends to pray for and remember friends and family members who have died.

Firstly, the families were dressed in expensive and curious dresses based on women of “good society”. Also, this celebration keeps 3 days. The 31th of October, the 1<sup>st</sup> and the 2<sup>nd</sup> of November. On October 31 the children make a children altar to invite the “angelitos” (spirit of dead children). November 1 is all Saints Day, visit. November 2 is All Souls Day where families go to the cemetery to decorate the graves and tombs of their relatives.

### **Καλλιόπη Ν. (200)**

The Day of the Dead (Dia de Muertos) is a Mexican celebration for the dead. It is so important that UNESCO has write it, in its books since 2008. The celebration sometimes called Dia de los Muentos in Aglophone countries. The celebration took place at the beginning of summer. Gradually, it was associated with October 31 and November 1 and 2 to coincide with Western Christianity. The holiday was including ofrendas, calaveras, aztec marigolds and the favorite foods and beverages of the departed. That’s when Mexico is field up with miragolds, the Aztec festival was dedicated to the goddess Mictecacihuatl and It was unknown until 20<sup>th</sup> century. That period people dressed them selfs like skeletons so when the dead people come want do anything to them as they say. There was an artist that was making fun of the rich ladies that made “Lady of the Dead”, corresponding to the modern La Calarera Catrina. On October 31 the children make a children’s atlar to invite the angelitos. Then at November 2 is when the adults come.

A common symbol is that at celebration they make skulls with the name of the dead. And It’s very famous around the world.

### **Αποδελτίωση ψηφιακών αφηγήσεων**

#### **Παρέμβαση 1**

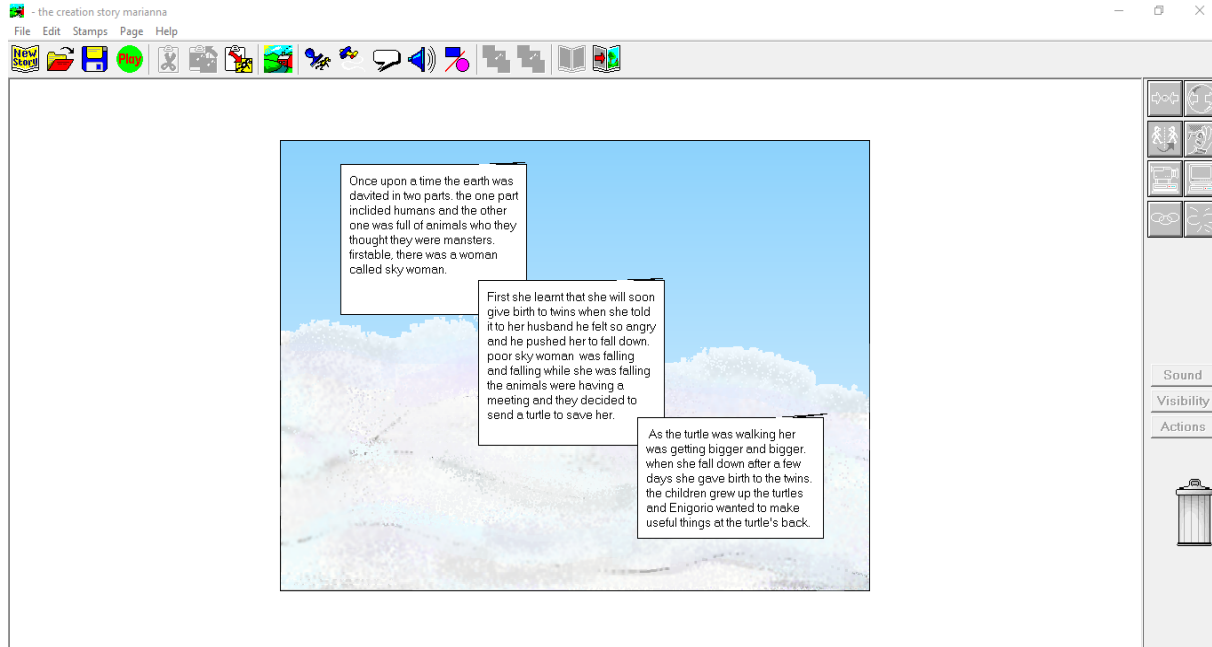
**18/11/18**

**Narration: The Creation Story**

**Past Simple**

## Όριο Λέξεων 120-150

### Μαριάννα Ρ. (136)



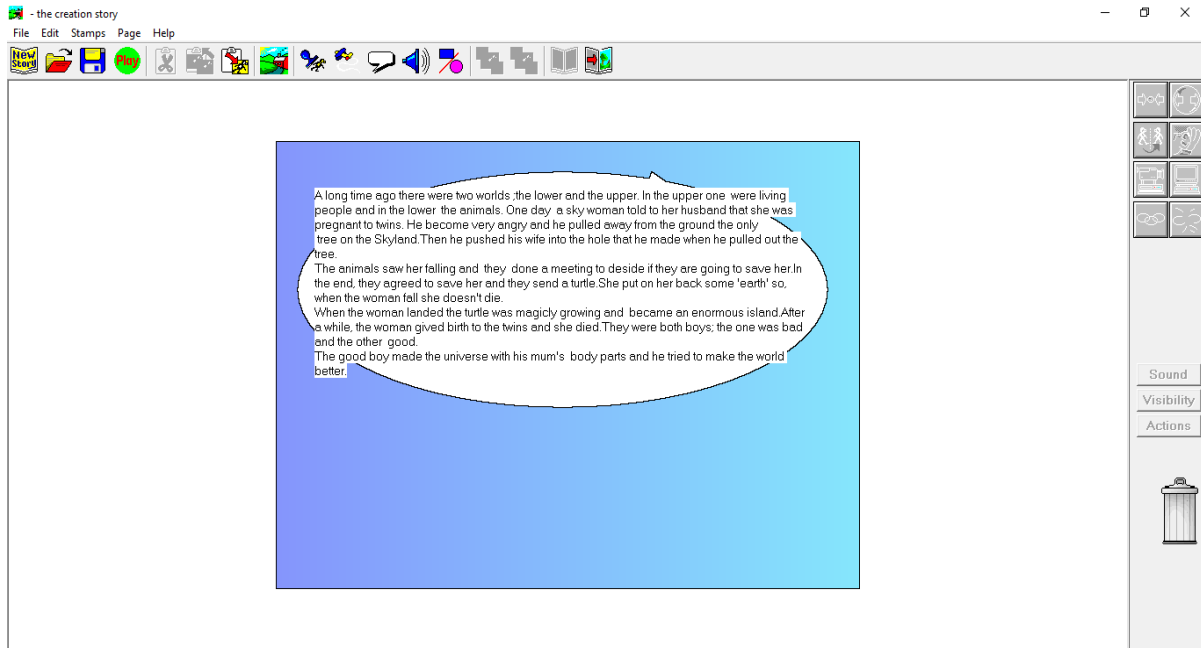
Once upon a time the earth was davited in two parts. the one part included humans and the other one was full of animals who they thought they were mansters. firstable, there was a woman called sky woman.

First she learnt that she will soon give birth to twins when she told it to her husband he felt so angry and he pushed her to fall down. poor sky woman was falling and falling while she was falling the animals were having a meeting and they decided to send a turtle to save her.

As the turtle was walking her was getting bigger and bigger. when she fall down after a few days she gave birth to the twins. the children grew up the turtles and Enigorio wanted to make useful things at the turtle's back.

### Γιάννης Κ. (175)

## Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.



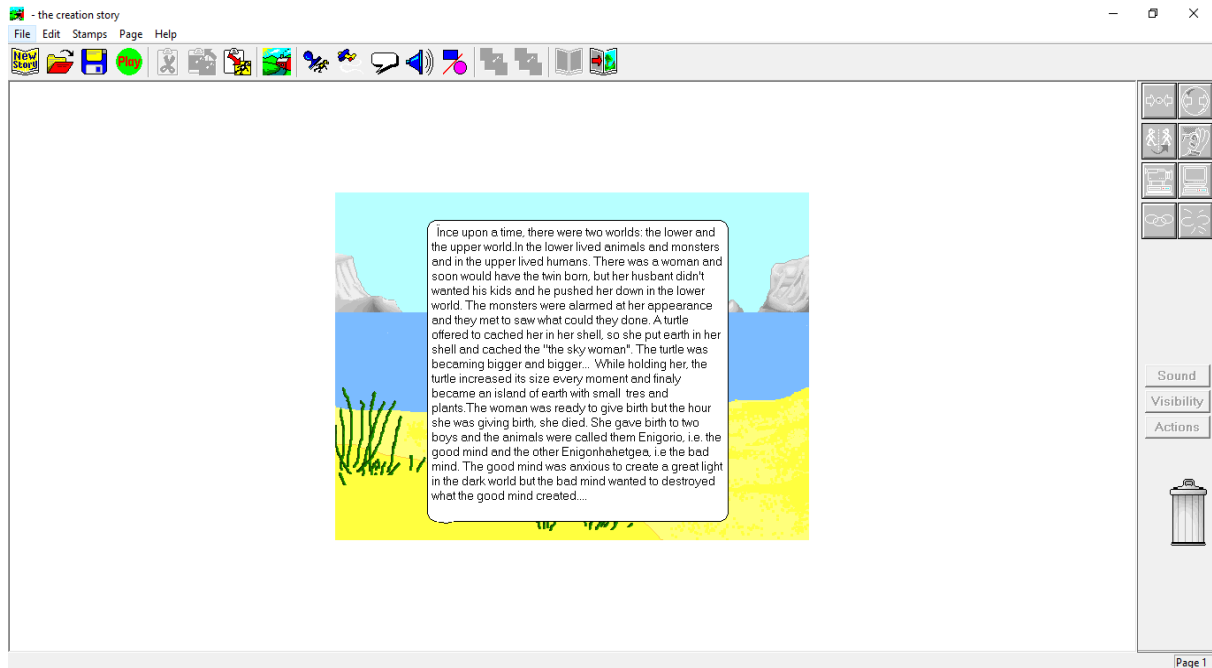
A long time ago there were two worlds ;the lower and the upper. In the upper one were living people and in the lower the animals. One day a sky woman told to her husband that she was pregnant to twins. He become very angry and he pulled away from the ground the only tree on the Skyland. Then he pushed his wife into the hole that he made when he pulled out the tree.

The animals saw her falling and they done a meeting to decide if they are going to save her. In the end, they agreed to save her and they send a turtle. She put on her back some 'earth' so, when the woman fall she doesn't die.

When the woman landed the turtle was magicly growing and became an enormous island. After a while, the woman gived birth to the twins and she died. They were both boys; the one was bad and the other good.

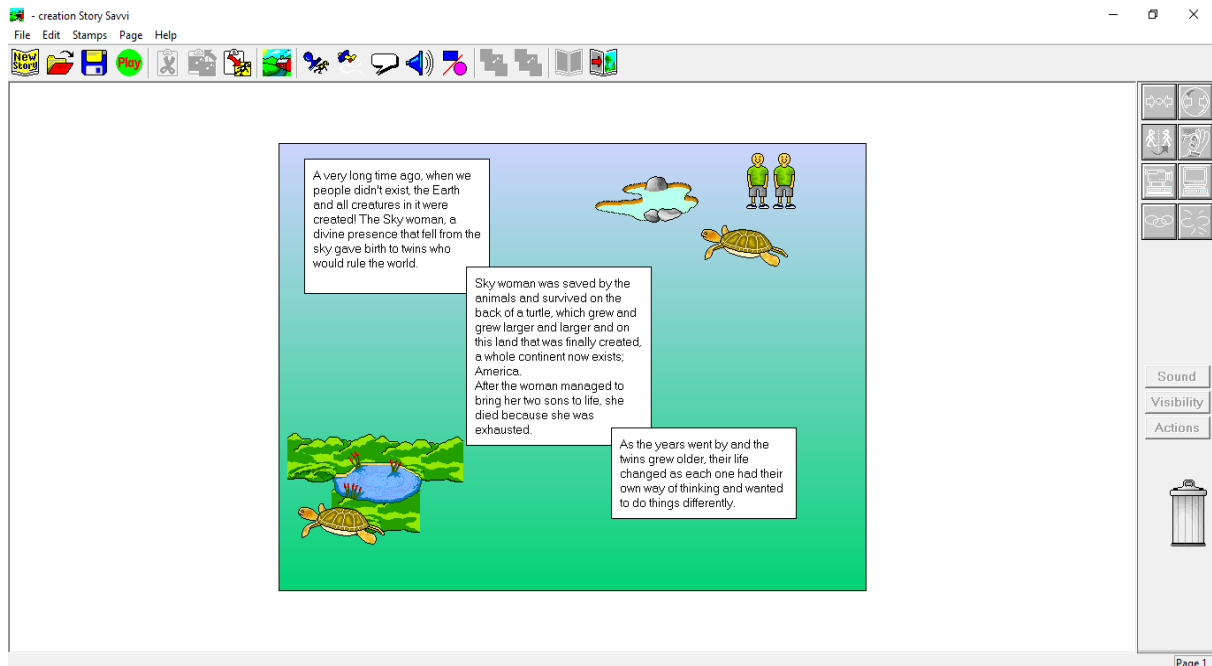
The good boy made the universe with his mum's body parts and he tried to make the world better.

**Μαρία Μ. (186)**



Once upon a time, there were two worlds: the lower and the upper world. In the lower world lived animals and monsters and in the upper world lived humans. There was a woman and soon would have the twin born, but her husband didn't want his kids and he pushed her down in the lower world. The monsters were alarmed at her appearance and they met to see what they could do. A turtle offered to catch her in her shell, so she put earth in her shell and caught the "the sky woman". The turtle was becoming bigger and bigger... While holding her, the turtle increased its size every moment and finally became an island of earth with small trees and plants. The woman was ready to give birth but the hour she was giving birth, she died. She gave birth to two boys and the animals were called them Enigorio, i.e. the good mind and the other Enigonahetgea, i.e. the bad mind. The good mind was anxious to create a great light in the dark world but the bad mind wanted to destroy what the good mind created....

## Σαββίνα Σ. (120)



A very long time ago, when we people didn't exist, the Earth and all creatures in it were created! The Sky woman, a divine presence that fell from the sky gave birth to twins who would rule the world.

Sky woman was saved by the animals and survived on the back of a turtle, which grew and grew larger and larger and on this land that was finally created, a whole continent now exists; America.

After the woman managed to bring her two sons to life, she died because she was exhausted.

As the years went by and the twins grew older, their life changed as each one had their own way of thinking and wanted to do things differently.

### Παρέμβαση 2

21/11/2018

**Narration Dialogue: The Good Mind and The Bad Mind**

**Simple Past, Past Continuous**

**Όριο Λέξεων 130-150**

Μαριάννα Ρ. (86)



The good mind and the bad mind were having a meeting to find a solution to their problems. here is their conversation.

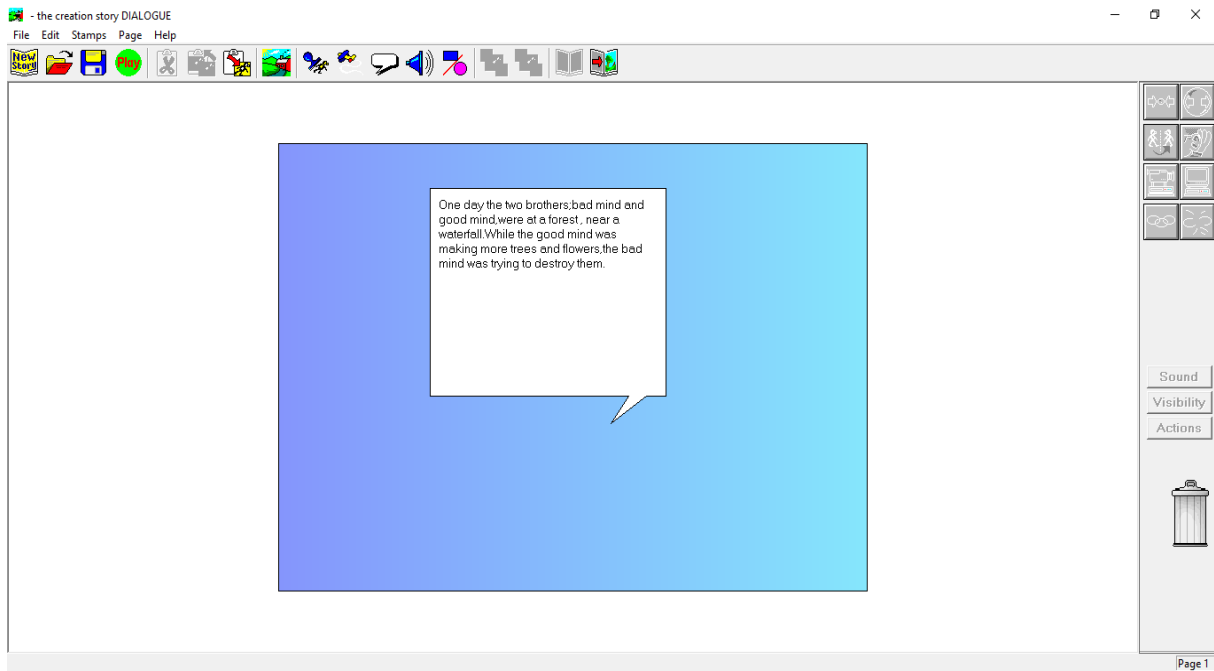


- I can't understand why you cause all this problems to me. While I was trying to plant some useful trees you were making poisonous plants
- But as I was making various reptiles you were destroying everything I made .

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

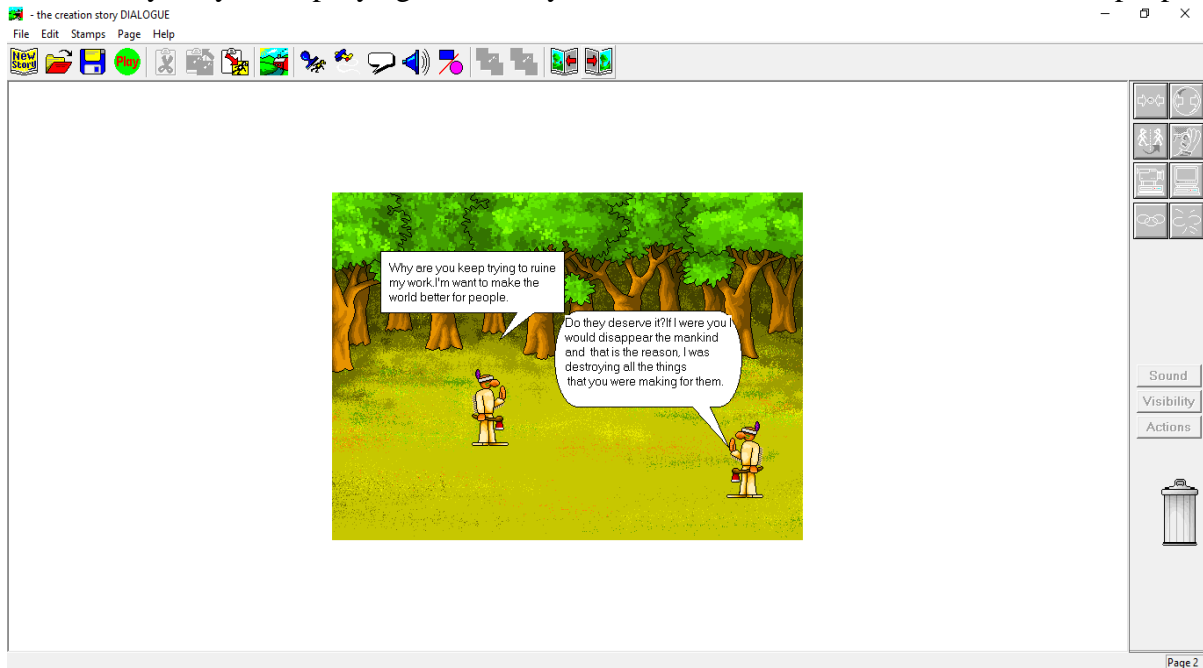
- But everything you make is dangerous.
- Ok let's find a solution. I offer you a challenge. Let's have a war and the winner will rule the world.
- OK

## Γιάννης Κ. (147)

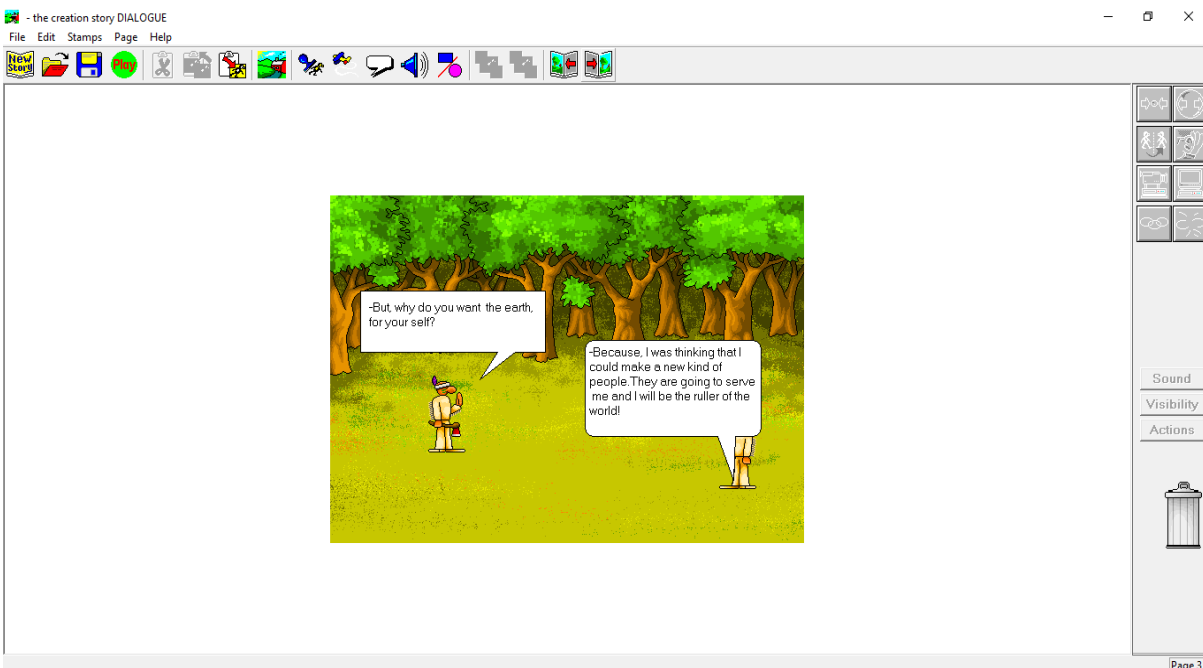


One day the two brothers;bad mind and good mind,were at a forest , near a waterfall.While the good mind was making more trees and flowers,the bad mind was trying to destroy them.

- Why are you keep trying to ruine my work.I'm want to make the world better for people.



- Do they deserve it?If I were you I would disapper the mankind and that is the reason, I was destroying all the things that you were making for them.

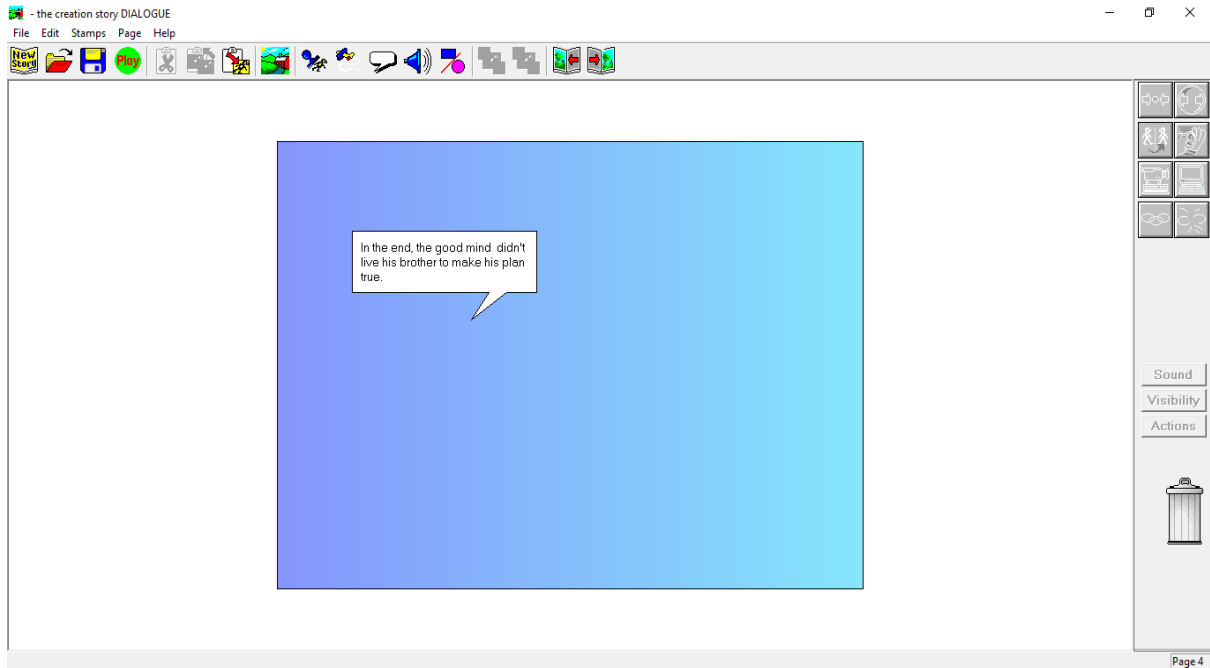


- But, why do you want the earth, for your self?



Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

- Because, I was thinking that I could make a new kind of people.They are going to serve me and I will be the ruller of the world!

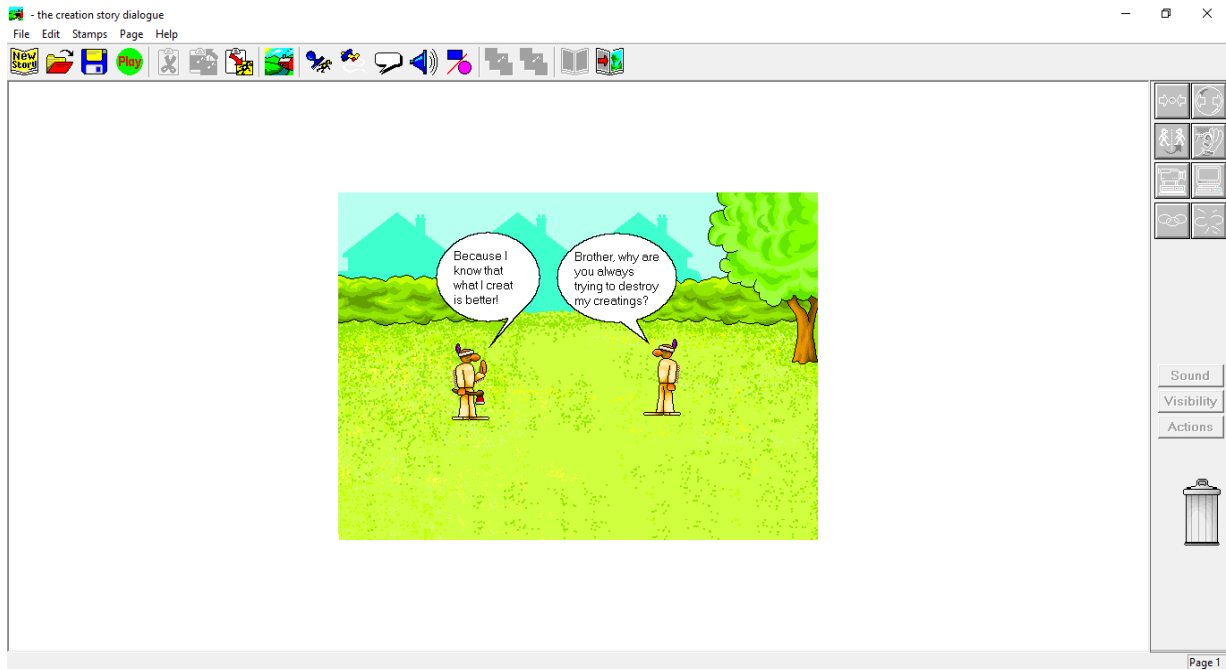


In the end, the good mind didn't live his brother to make his plan true.

**Μαρία Μ. (0)**

Απούσα

**Σαββίνα (155)**



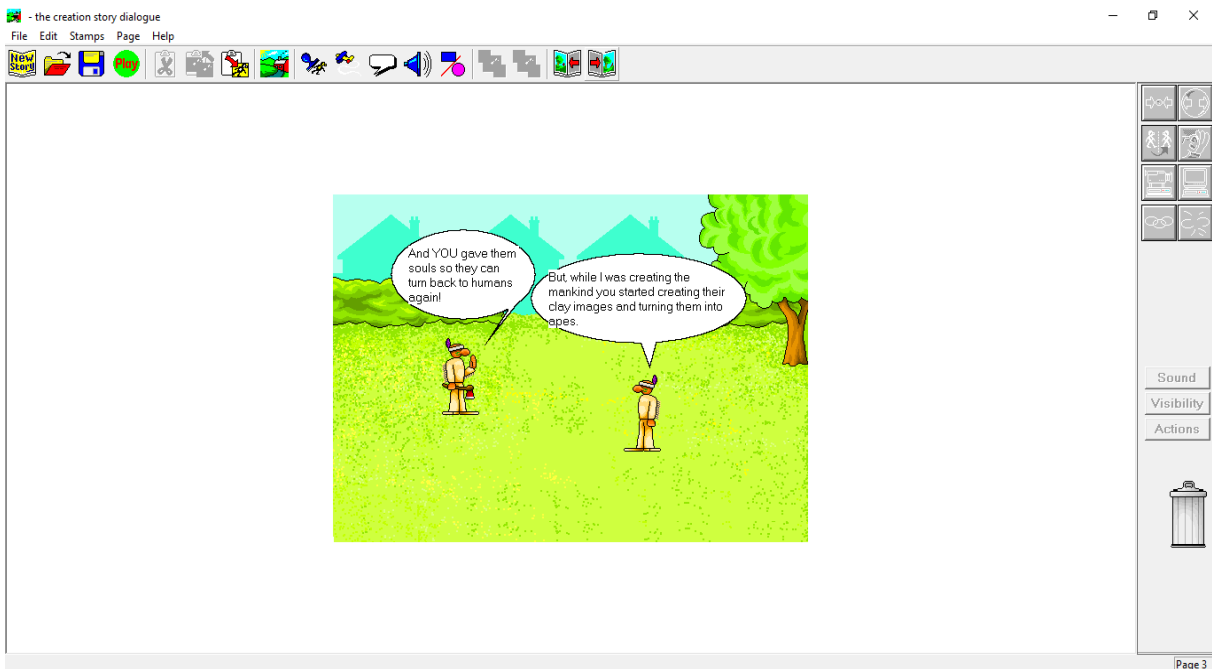
- Brother, why are you always trying to destroy my creations?
- Because I know that what I creat is better!



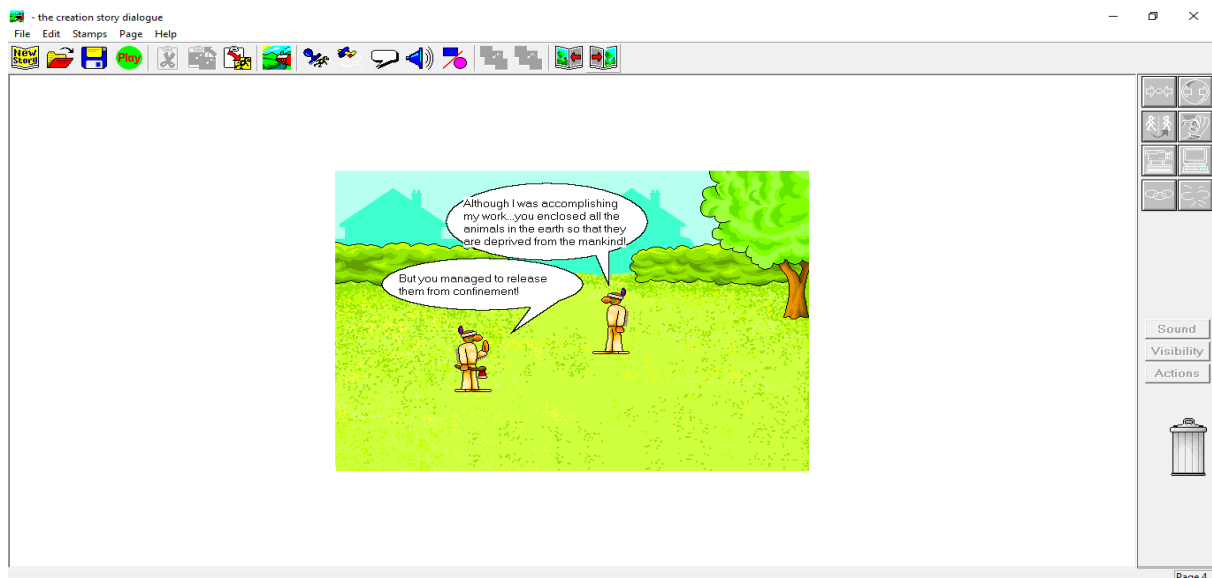
- YES! But you made the days last longer so that the light is deafiting the dark!

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

- But, when I was making the light...You made the dar

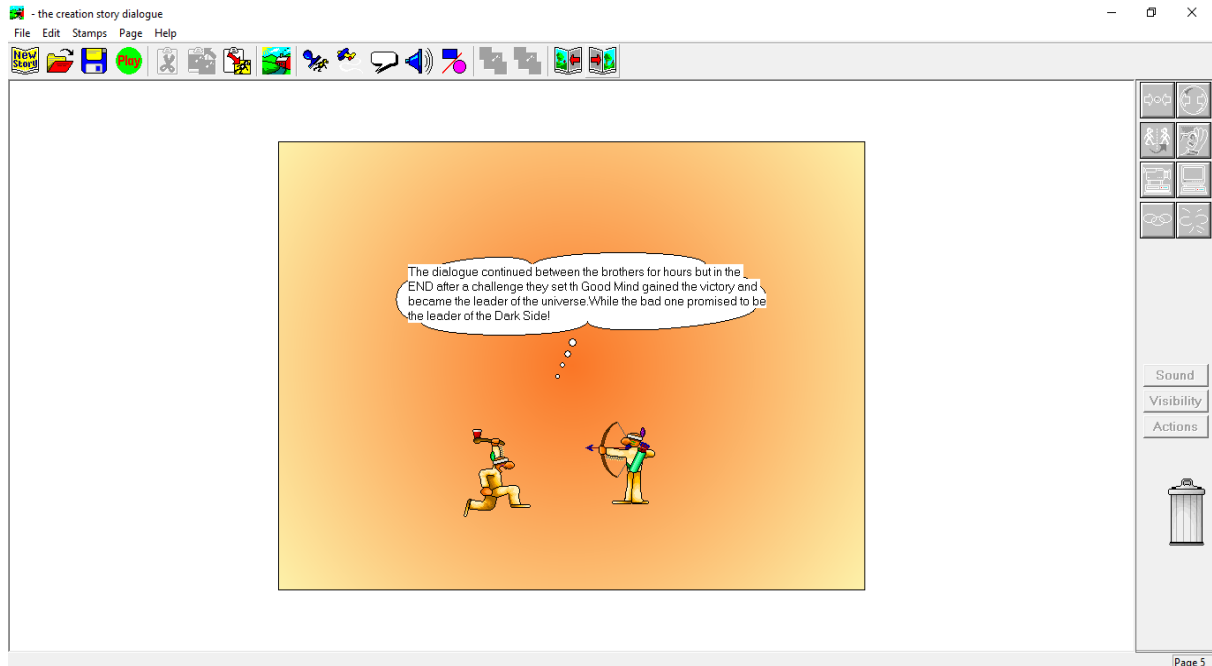


- But, while I was creating the mankind you started creating their clay images and turning them into apes.
- And YOU gave them souls so they can turn back to humans again!



- Although I was accomplishing my work...you enclosed all the animals in the earth so that they are deprived from the mankind!

- But you managed to release them from confinement!



The dialogue continued between the brothers for hours but in the END after a challenge they set th Good Mind gained the victory and became the leader of the universe. While the bad one promised to be the leader of the Dark Side!

### **Παρέμβαση 3**

**25/11/18**

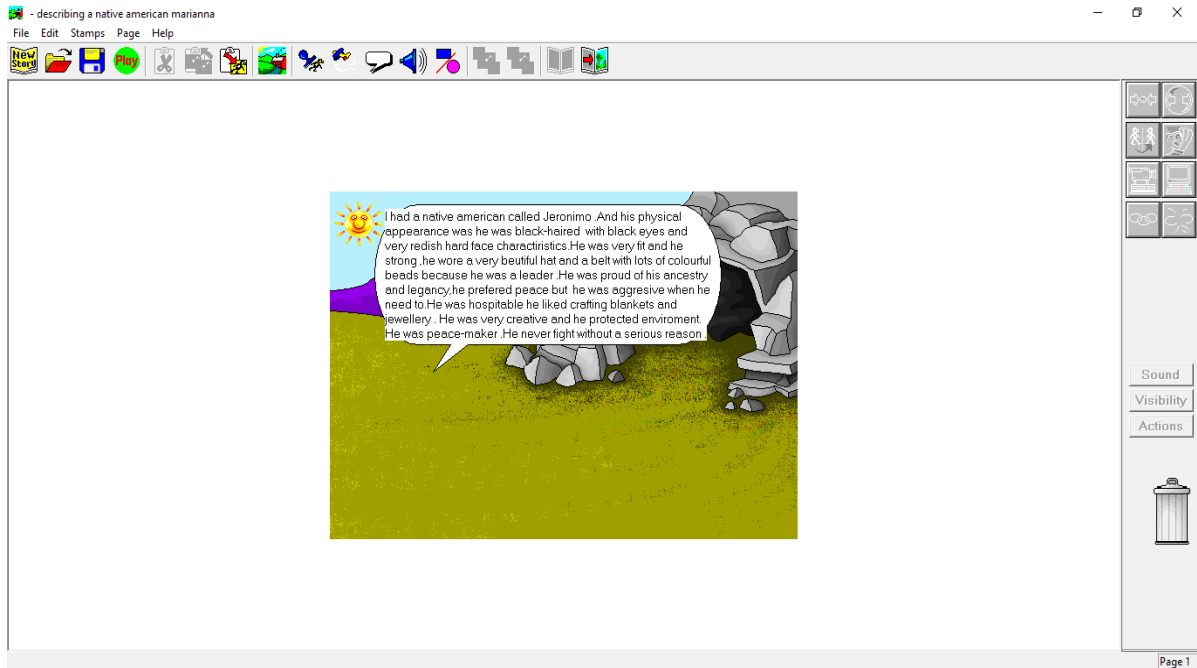
**Description of a Person: A Native American**

**Past Simple, Past Continuous, Descriptive Language and Adjectives**

**Όριο Λέξεων 100-130**

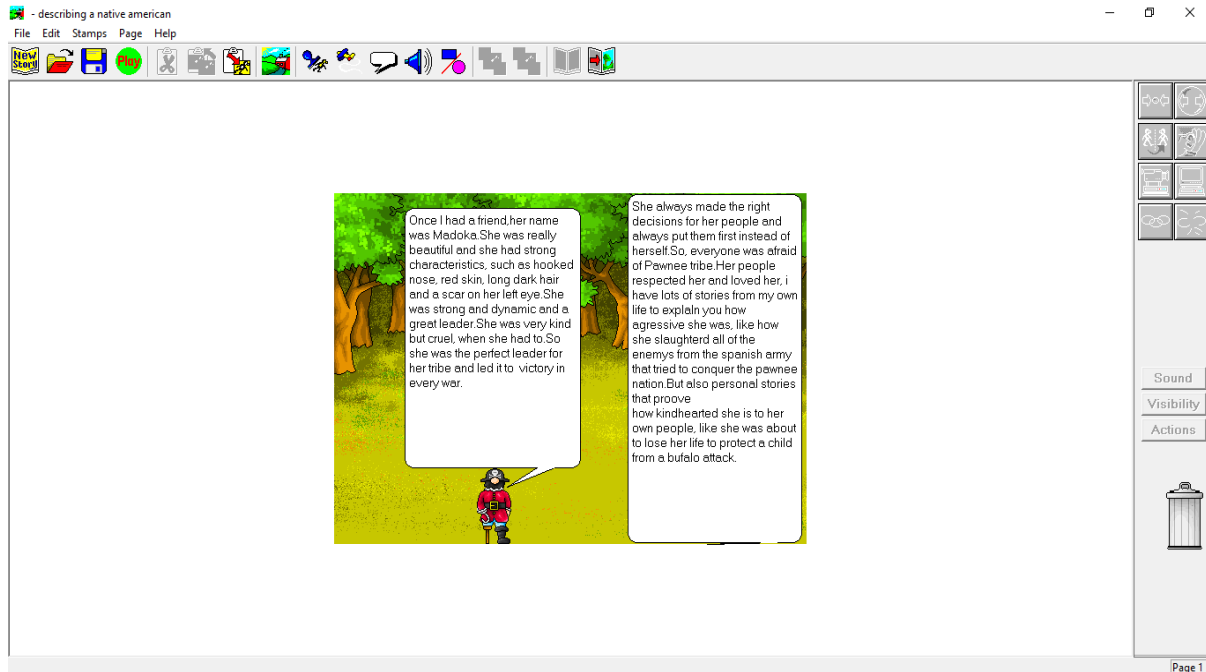
**Μαριάννα Ρ. (95)**

## Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.



I had a native american called Jeronimo .And his physical appearance was he was black-haired with black eyes and very redish hard face characteristics.He was very fit and he strong ,he wore a very beautiful hat and a belt with lots of colourful beads because he was a leader .He was proud of his ancestry and legancy,he prefered peace but he was aggressive when he need to.He was hospitable he liked crafting blankets and jewellery . He was very creative and he protected enviroment. He was peace-maker .He never fight without a serious reason .

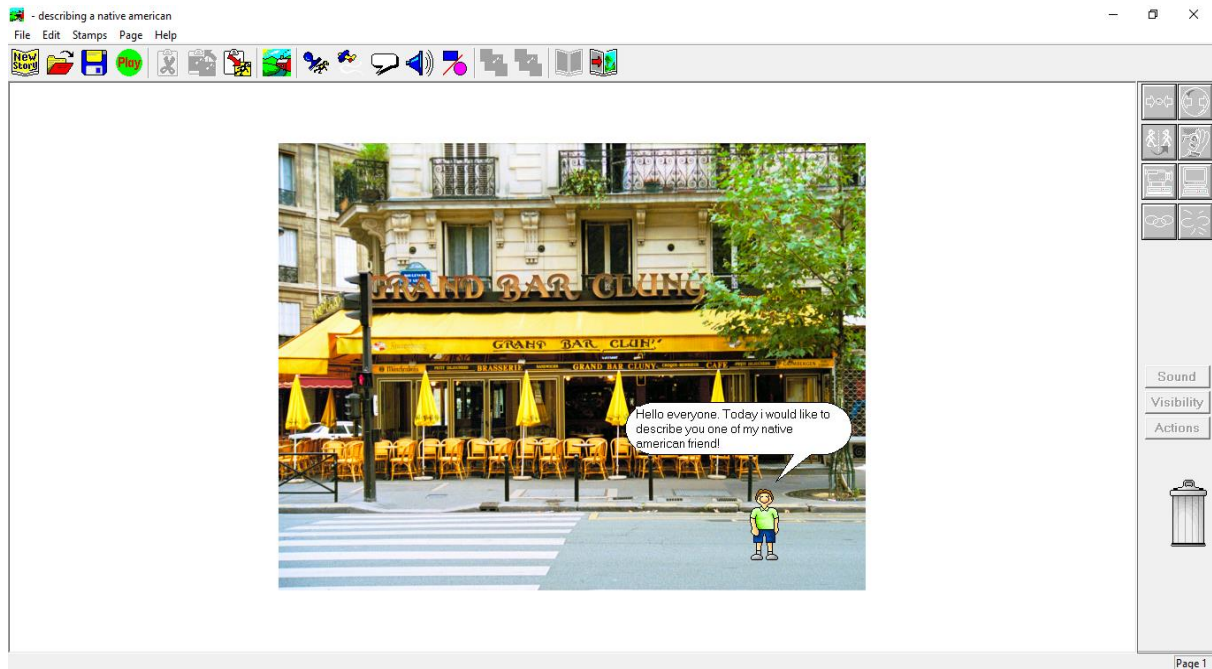
## Γιάννης Κ. (158)



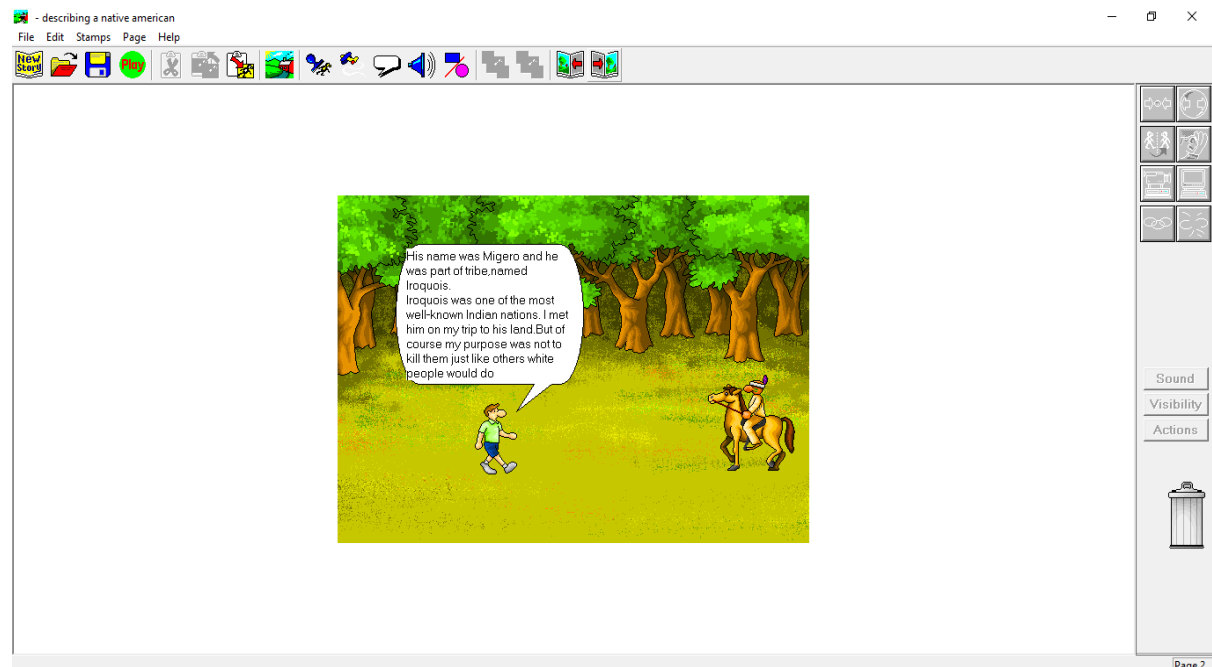
Once I had a friend,her name was Madoka.She was really beautiful and she had strong characteristics, such as hooked nose, red skin, long dark hair and a scar on her left eye.She was strong and dynamic and a great leader.She was very kind but cruel, when she had to.So she was the perfect leader for her tribe and led it to victory in every war.

She always made the right decisions for her people and always put them first instead of herself.So, everyone was afraid of Pawnee tribe.Her people respected her and loved her, i have lots of stories from my own life to explain you how aggressive she was, like how she slaughtered all of the enemys from the spanish army that tried to conquer the pawnee nation.But also personal stories that proove how kindhearted she is to her own people, like she was about to lose her life to protect a child from a bufalo attack.

Μαρία Μ. (122 )

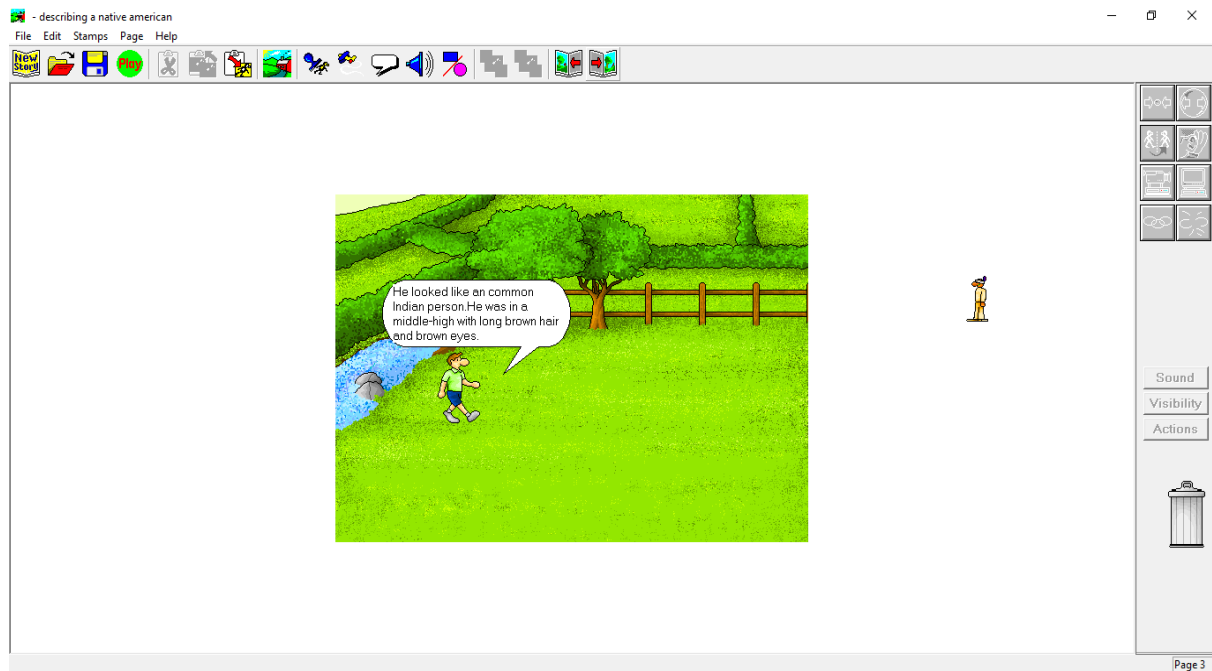


Hello everyone. Today i would like to describe you one of my native american friend!

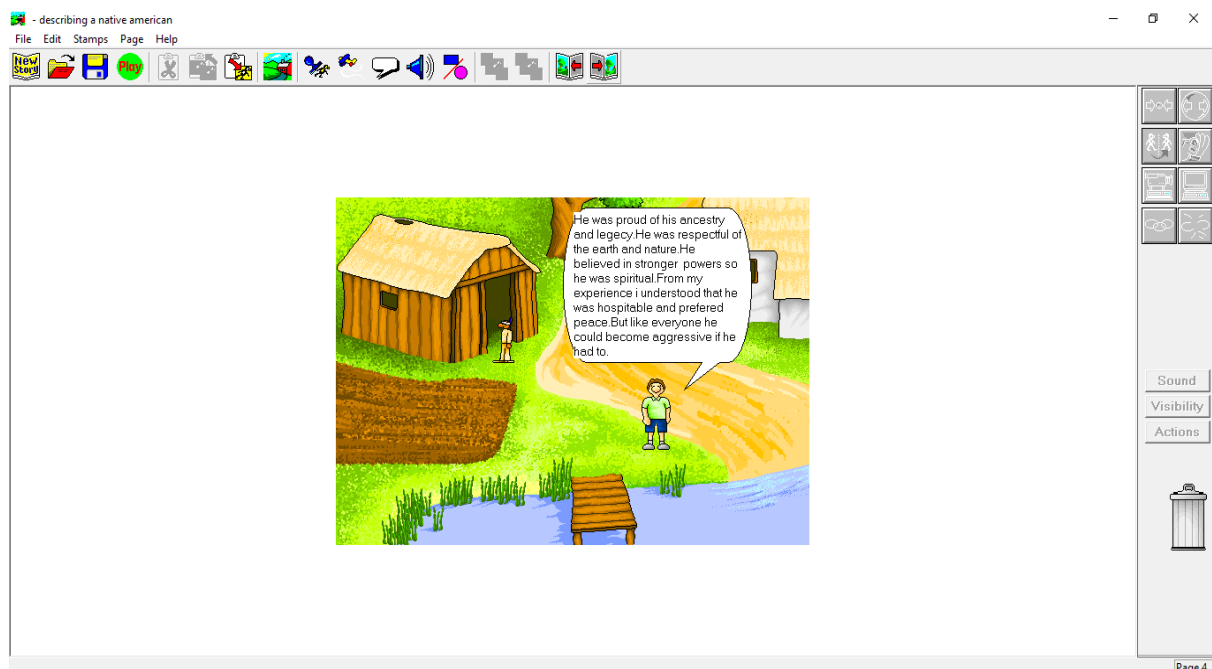


His name was Migero and he was part of tribe,named Iroquois.

Iroquois was one of the most well-known Indian nations. I met him on my trip to his land. But of course my purpose was not to kill them just like others white people would do



He looked like an common Indian person.He was in a middle-high with long brown hair and brown eyes.



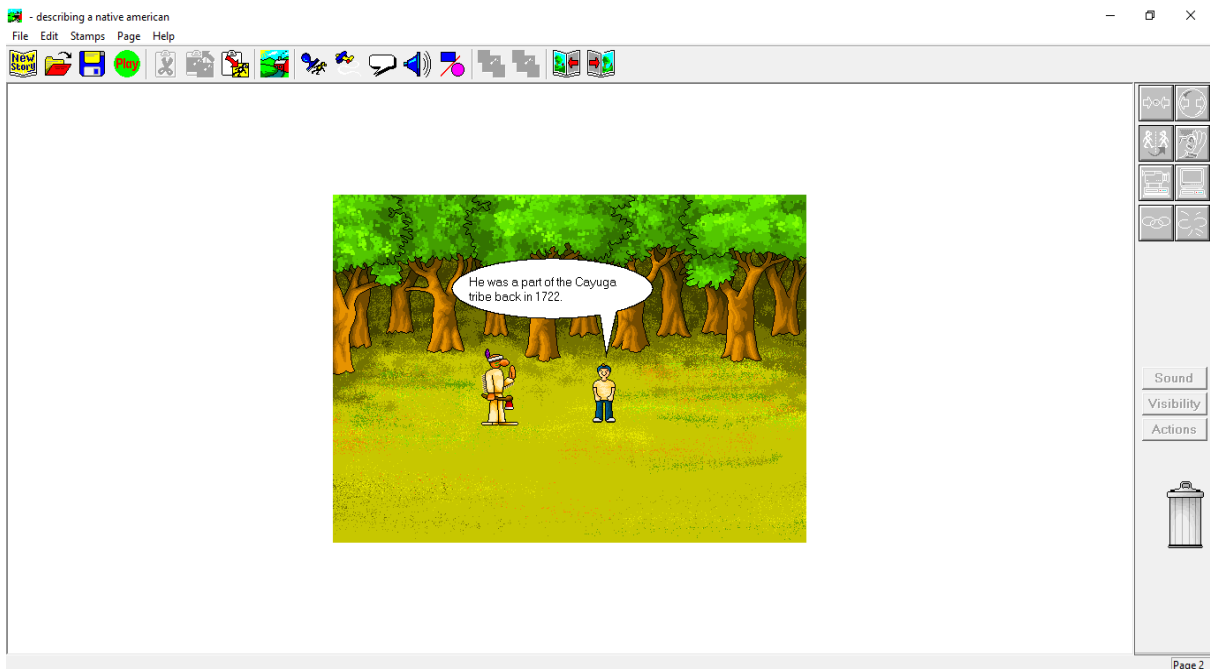
He was proud of his ancestry and legecy.He was respectful of the earth and nature.He believed in stronger powers so he was spiritual.From my experience i understood that he was hospitable and preferred peace.But like everyone he could become aggressive if he had to.



Σαββίνα Σ. (118)



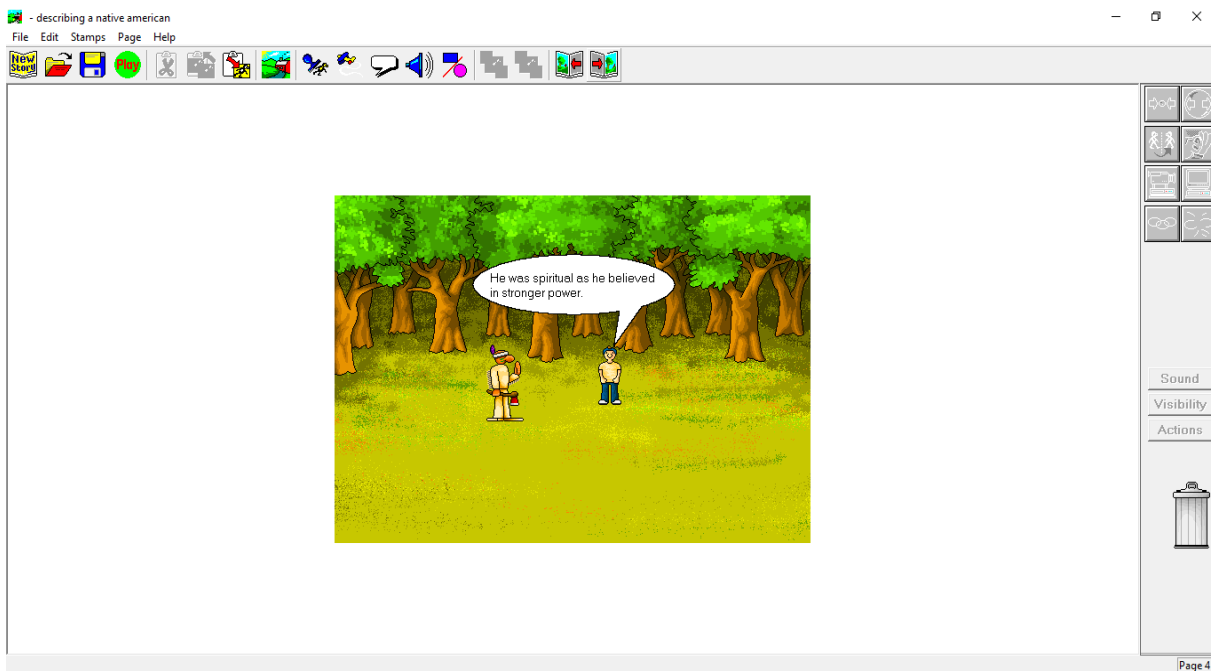
Hi! This is my native American friend named Apocho.



He was a part of the Cayuga tribe back in 1722.



As a person he was very proud of his legacy and ancestry. Also he respected the elders of his tribe.



He was spiritual as he believed in stronger power.

## Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.



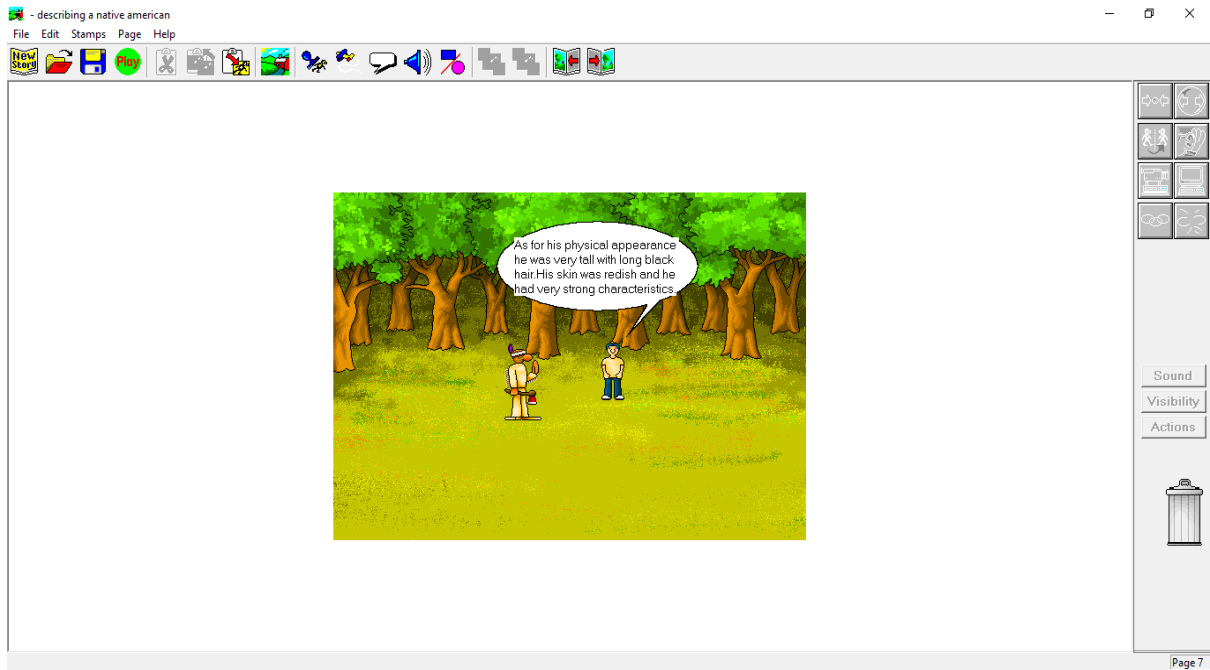
The screenshot shows a digital story interface. The title bar reads "- describing a native american". The menu bar includes "File", "Edit", "Stamps", "Page", and "Help". The toolbar contains various icons for editing and navigation. The main content area displays a cartoon illustration of a Native American man in a forest, standing next to a totem pole. A speech bubble above him contains the text: "He was very respectful of the earth, natural phenomena and of animals. He believed that animals had god-like power, that's why he was making totems." The right sidebar contains controls for "Sound", "Visibility", "Actions", and a trash icon. The page number "Page 5" is visible at the bottom right.

He was very respectful of the earth, natural phenomena and of animals. He believed that animals had god-like power, that's why he was making totems.



The screenshot shows a digital story interface. The title bar reads "- describing a native american". The menu bar includes "File", "Edit", "Stamps", "Page", and "Help". The toolbar contains various icons for editing and navigation. The main content area displays a cartoon illustration of a Native American man in a forest, standing next to a totem pole. A speech bubble above him contains the text: "He was a very peaceful and quiet person. Also he was very hospitable but he could be very aggressive when he had to." The right sidebar contains controls for "Sound", "Visibility", "Actions", and a trash icon. The page number "Page 6" is visible at the bottom right.

He was a very peaceful and quiet person. Also he was very hospitable but he could be very aggressive when he had to.



As for his physical appearance he was very tall with long black hair.His skin was redish and he had very strong characteristics.

## Παρέμβαση 4

28/11/18

### Narration Dialogue

### Simple Past, Past Continuous and Adjectives to describe Appearance and Personality

Όριο Λέξεων 120-150

Μαριάννα Ρ. (127)

Once upon a time there was a giant called Paul Bunyan. He was really strong and tall, he was huge. He was a lumberjack and he could cut many trees really fast. He had a friend called Babe it was a blue ox. And there was a man called mcstaffins. He was really tiny too short and too thin but she had a electric axe. They decided to make a contest.

Once upon a time there was a giant called Paul Bunyan. He was really strong and tall, he was huge. He was a lumberjack and he could cut many trees really fast. He had a friend called Babe it was a blue ox. And there was a man called mcstaffins. He was really tiny too short and too thin but she had a electric axe. They decided to make a contest.

I gonna be the winner because I am tall strong and more powerful than you.

it's an annoying thing. nothing is more powerful than I am.

Maybe but I have the latest invention of technology. It's so fast . I will be the winner.

That is that you think.let;s how the things will get on. I challenge you!

ok i accept it.

## Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

The screenshot shows a digital story interface with a forest background. Five speech bubbles contain the following text:

- Top left: "I gonna be the winner because I am tall strong and more powerful than you."
- Top right: "Maybe but I have the latest invention of technology. It's so fast. I will be the winner."
- Middle left: "it's an annoying thing nothing is more powerful then I am."
- Middle right: "That is that you think lets how the things will get on. I challenge you!"
- Bottom center: "ok i accept it."

The interface includes a menu bar (File, Edit, Stamps, Page, Help), a toolbar with various icons, and a right-hand panel with buttons for Sound, Visibility, and Actions, along with a trash icon. The page number "Page 2" is visible at the bottom right.

### Γιάννης Κ. (173)

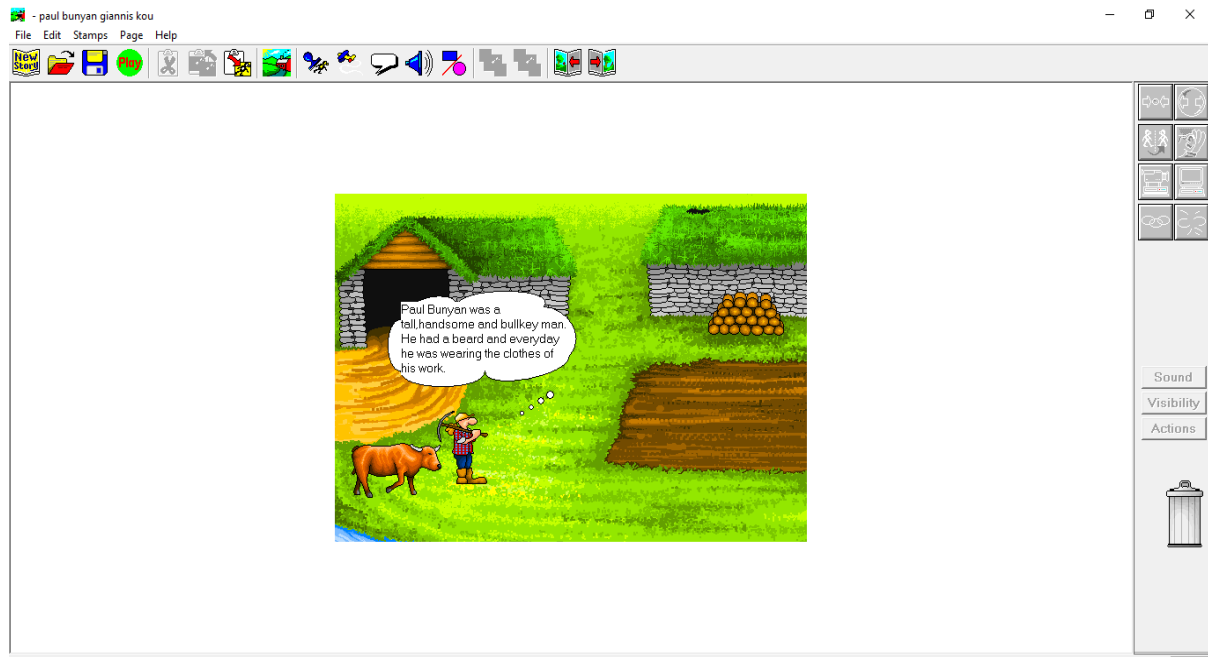
The screenshot shows a digital story interface with a forest background. A character is standing next to a brown ox. A large text bubble contains the following text:

Once upon a time it was a giant named Paul Bunyan.He had extreme power. But for his strenght,size and abilities he became one of the most famous lumberjacks.Wherever he went he had with him an ox,but not a usual one,it was a blue ox named "Babe"

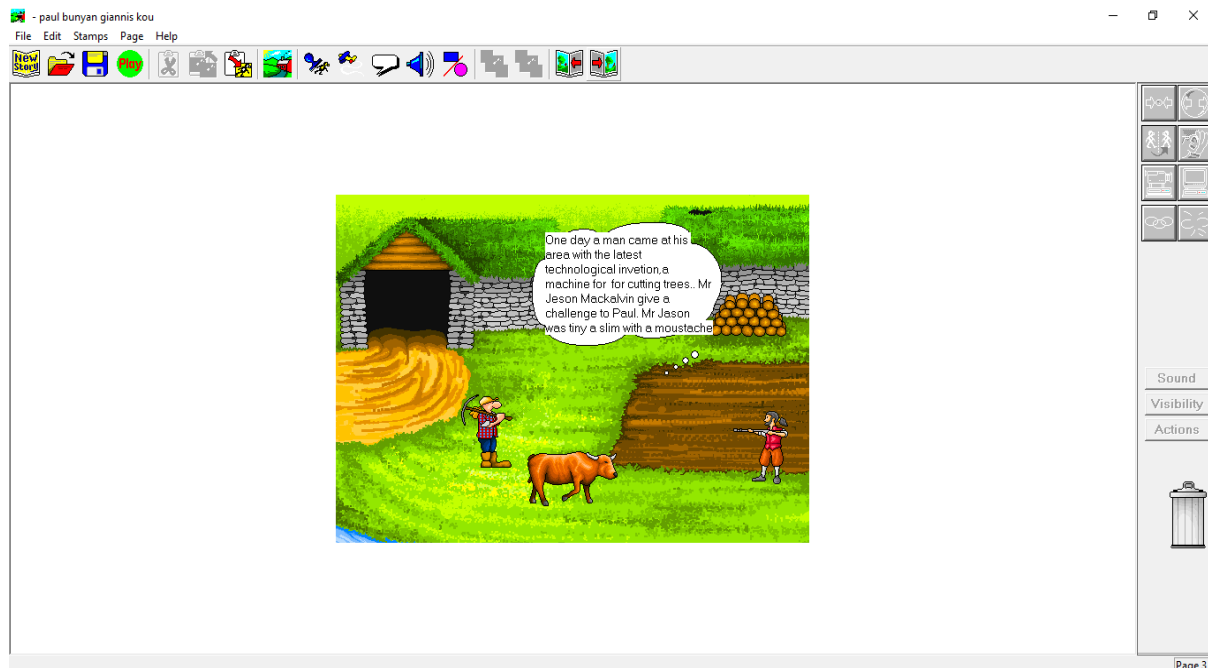
The interface includes a menu bar (File, Edit, Stamps, Page, Help), a toolbar with various icons, and a right-hand panel with buttons for Sound, Visibility, and Actions, along with a trash icon. The page number "Page 1" is visible at the bottom right.

Once upon a time it was a giant named Paul Bunyan.He had extreme power. But for his strenght,size and abilities he became one of the most famous lumberjacks.Wherever he went he had with him an ox,but not a usual one,it was a blue ox named "Babe"

# ΜΟΥΖΟΥΡΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ



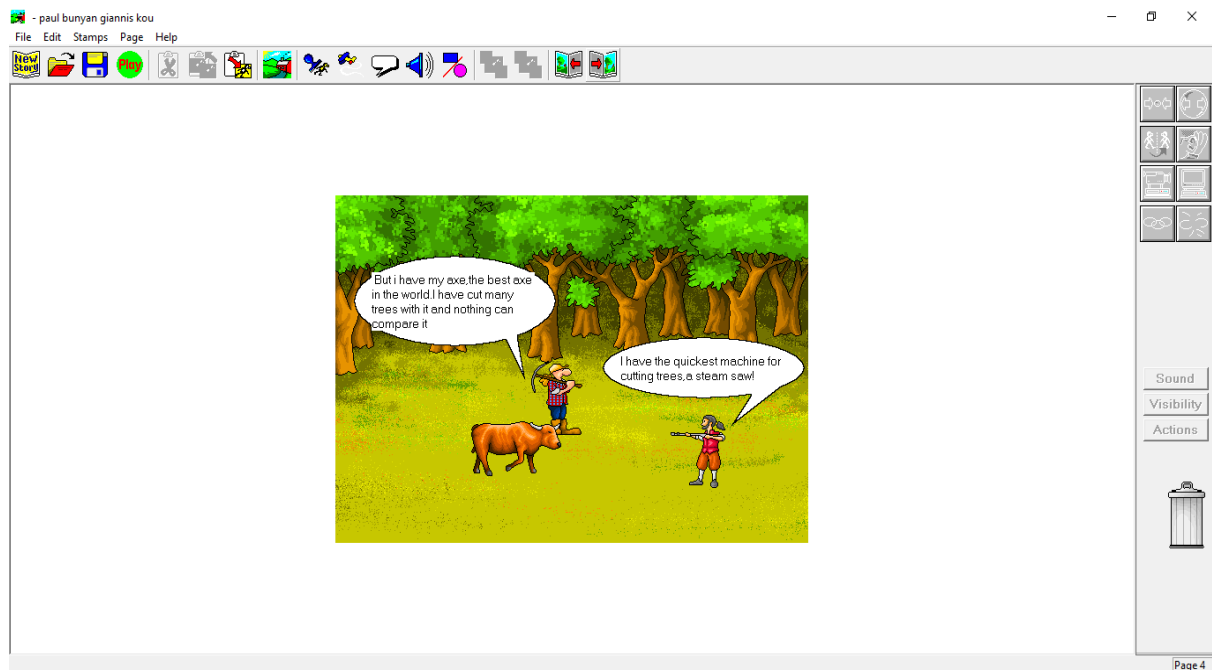
Paul Bunyan was a tall, handsome and bulky man. He had a beard and everyday he was wearing the clothes of his work.



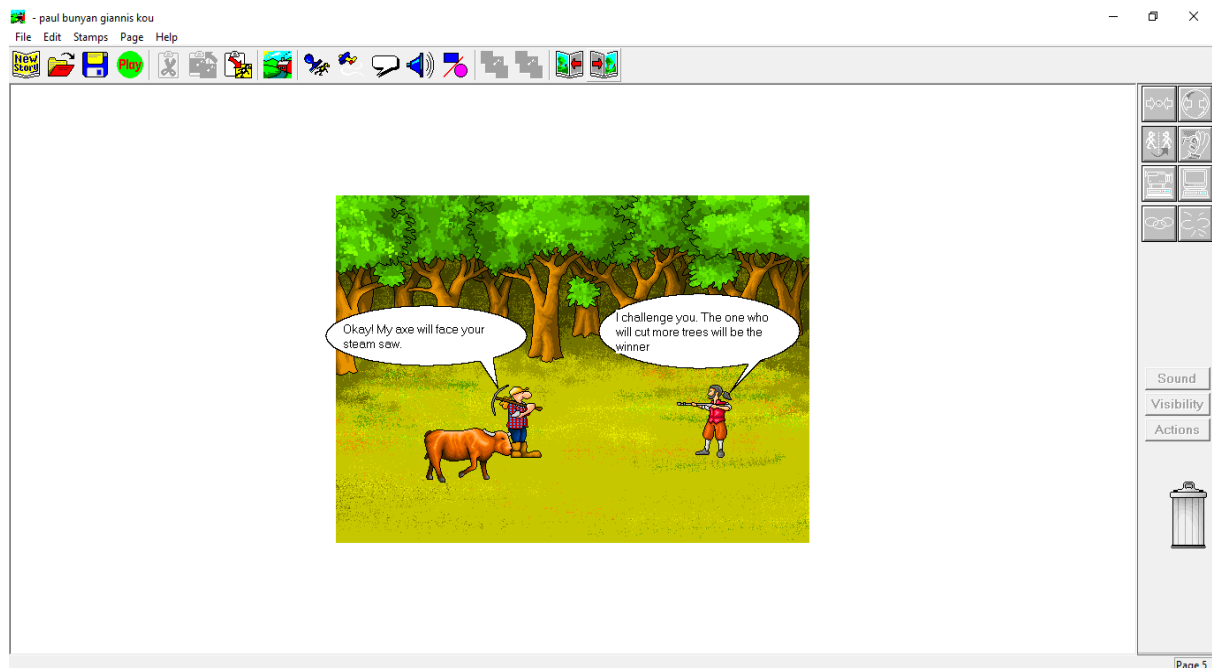


Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

One day a man came at his area with the latest technological invention, a machine for cutting trees. Mr Jason Mackalvin give a challenge to Paul. Mr Jason was tiny a slim with a moustache



- But i have my axe,the best axe in the world.I have cut many trees with it and nothing can compare it
- I have the quickest machine for cutting trees,a steam saw!

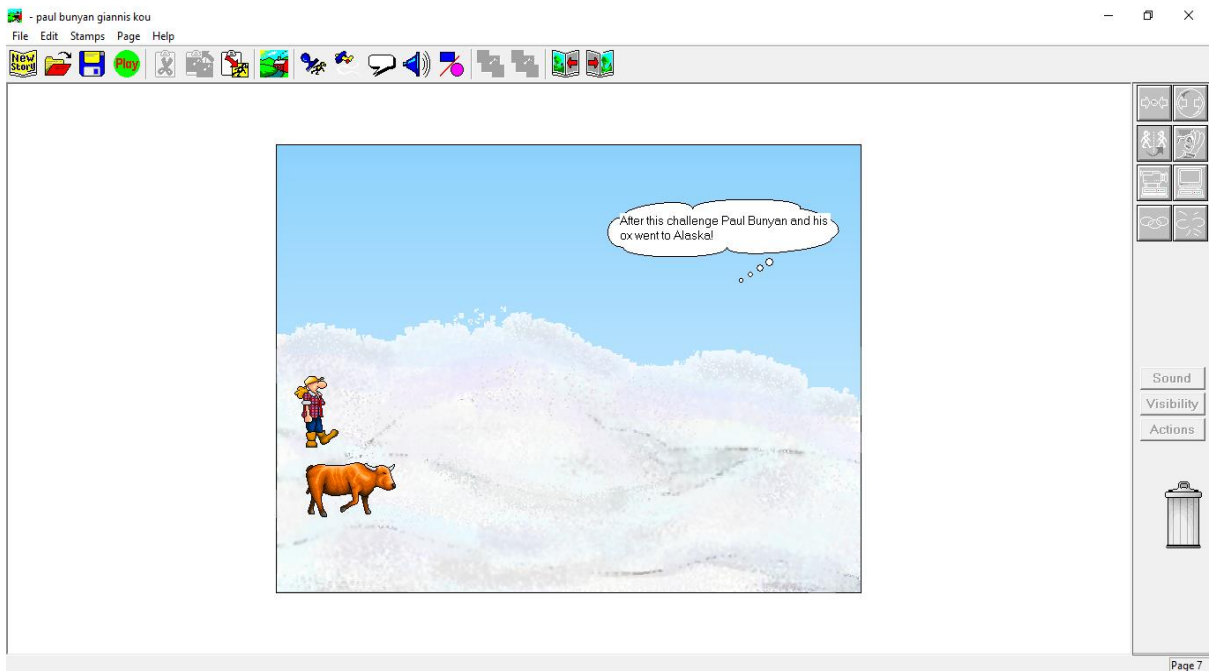


- I challenge you. The one who will cut more trees will be the winner

- Okay! My axe will face your steam saw.



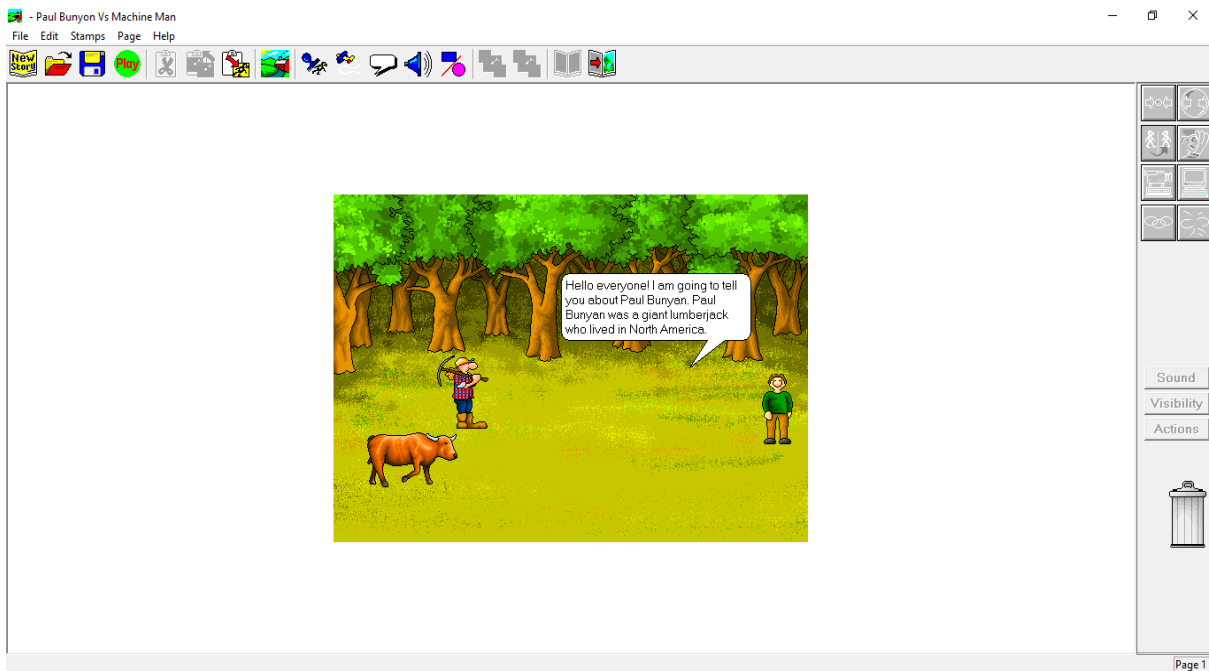
And the winner is Mr. Jason Mackalvin!



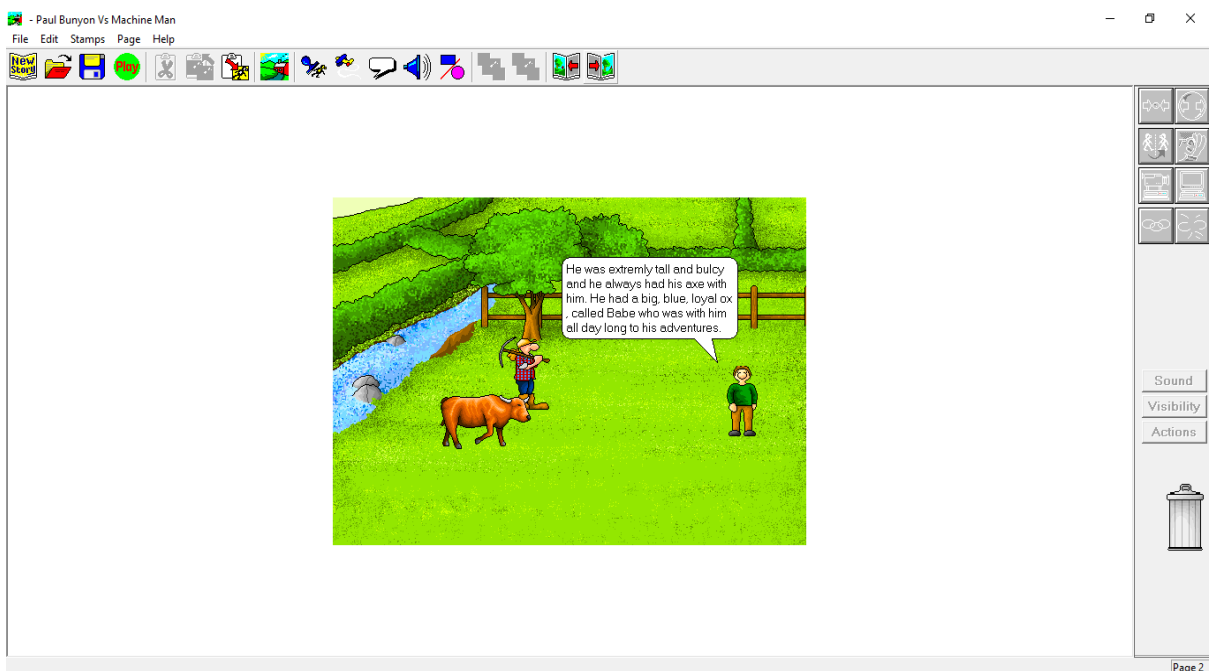
After this challenge Paul Bunyan and his ox went to Alaska!

Μαρία Μ. (156)

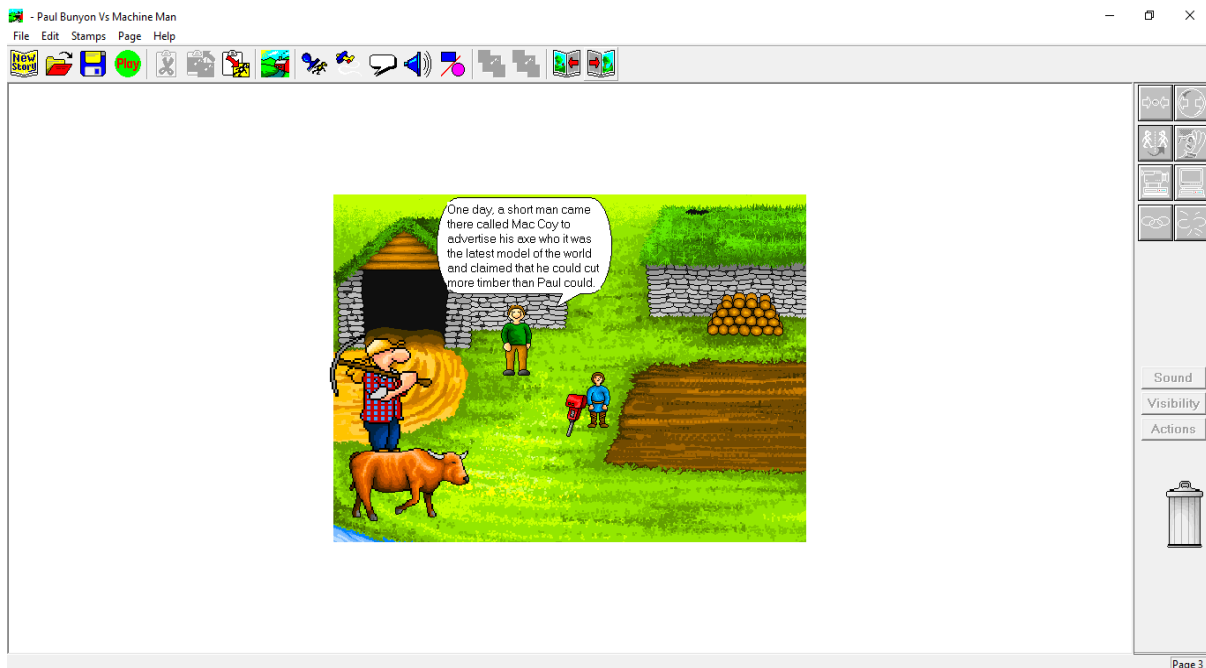
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.



Hello everyone! I am going to tell you about Paul Bunyan. Paul Bunyan was a giant lumberjack who lived in North America.



He was extremely tall and bulcy and he always had his axe with him. He had a big, blue, loyal ox , called Babe who was with him all day long to his adventures.

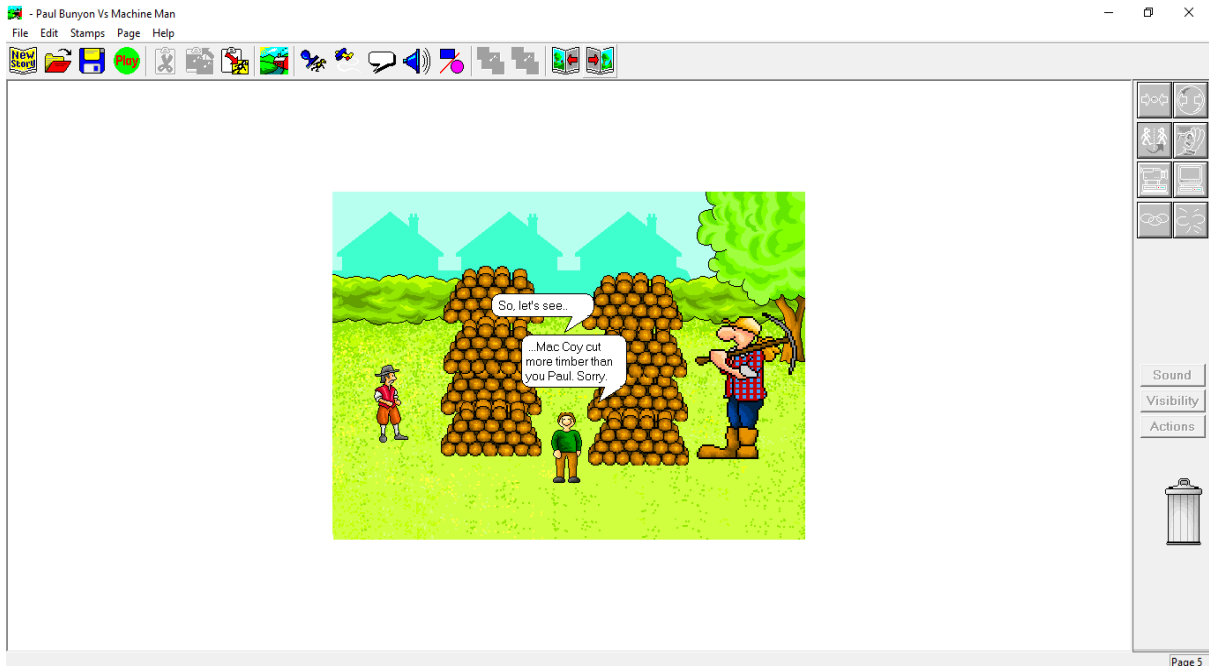


One day, a short man came there called Mac Coy to advertise his axe who it was the latest model of the world and claimed that he could cut more timber than Paul could.



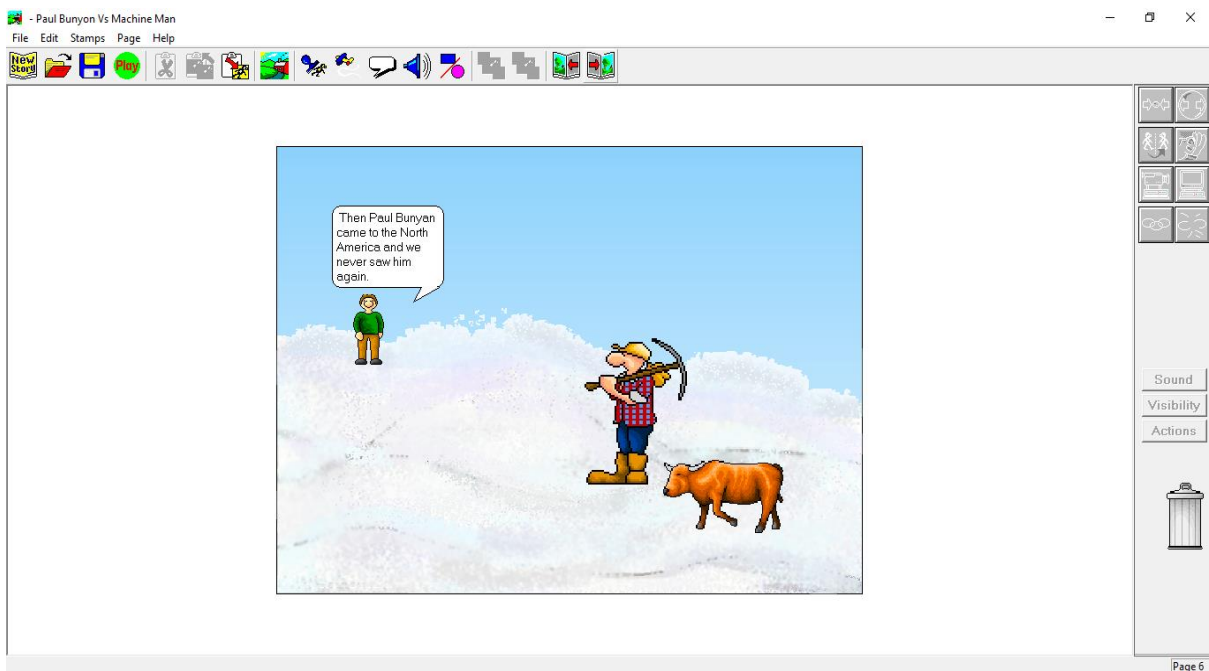
- I can cut more timber than you and that bleu ox with my stimshau!
- Ha! I will saw you what can i do with my axe!
- Ha! I will saw you what can i do with my axe!
- Ok. We will have a timber cutting contest!

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.



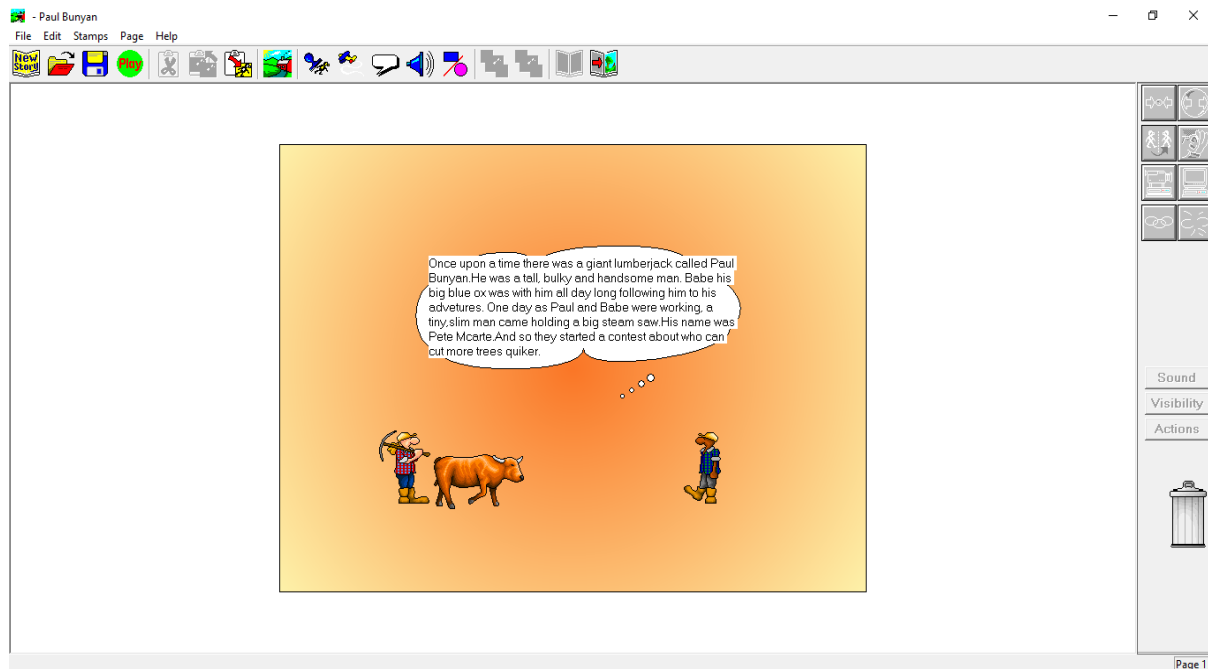
So, let's see..

...Mac Coy cut more timber than you Paul. Sorry.

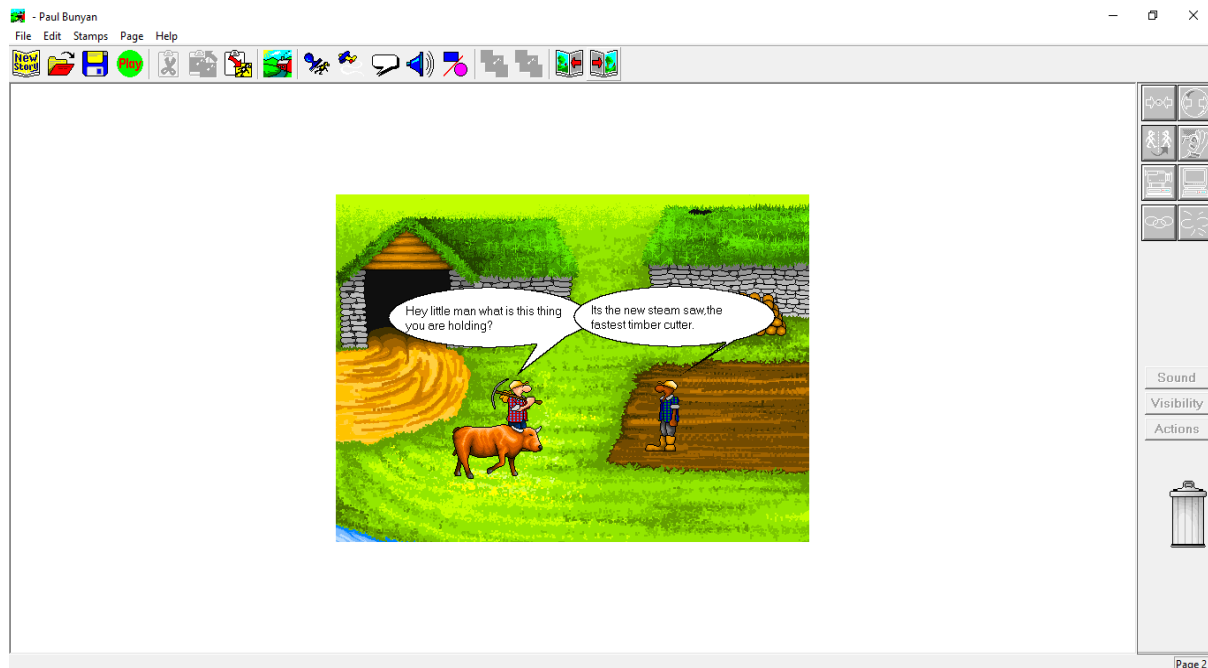


Then Paul Bunyan came to the North America and we never saw him again.

Σαββίνα Σ. (184)



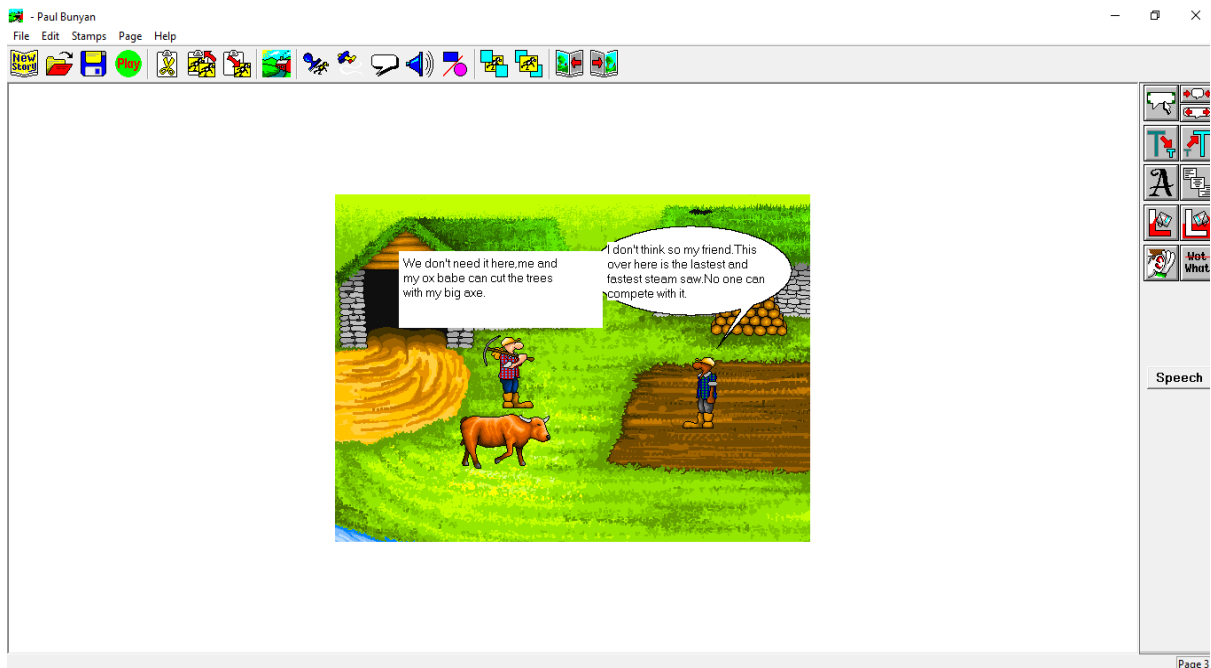
Once upon a time there was a giant lumberjack called Paul Bunyan. He was a tall, bulky and handsome man. Babe his big blue ox was with him all day long following him to his adventures.



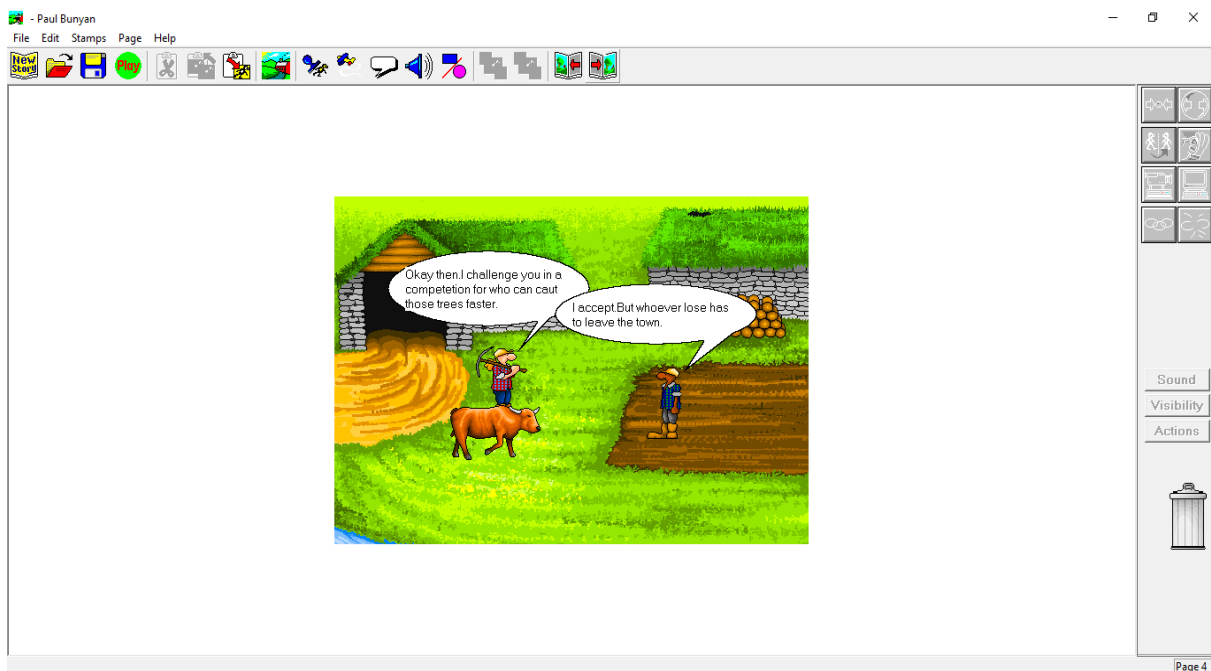
One day as Paul and Babe were working, a tiny, slim man came holding a big steam saw. His name was Pete Mcarte. And so they started a contest about who can cut more trees quiker.

- Hey little man what is this thing you are holding?
- Its the new steam saw, the fastest timber cutter.

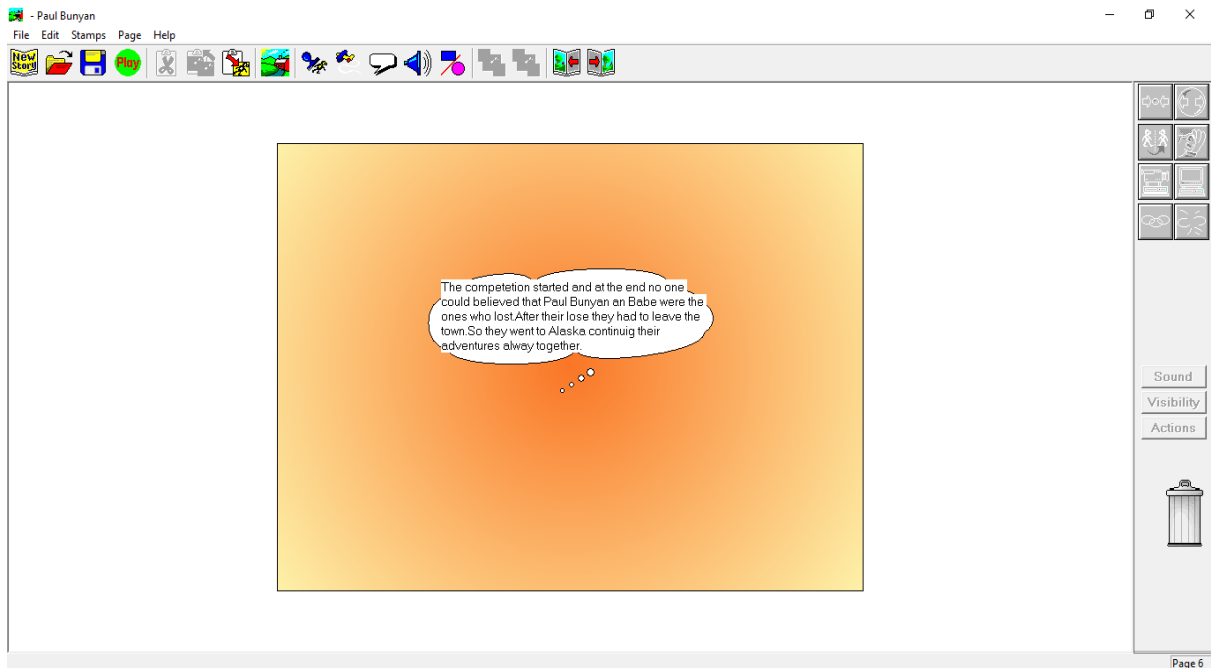
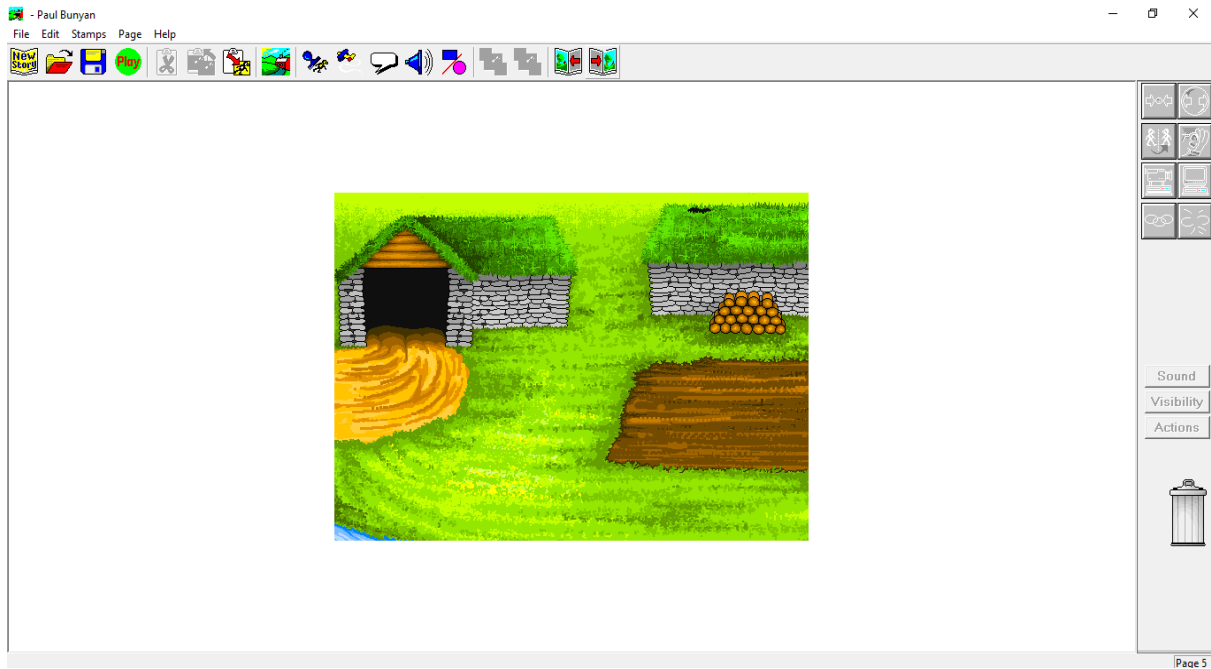
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.



- We don't need it here, me and my ox babe can cut the trees with my big axe.
- I don't think so my friend. This over here is the latest and fastest steam saw. No one can compete with it.



- Okay then, I challenge you in a competition for who can cut those trees faster.
- I accept. But whoever loses has to leave the town.



The competetion started and at the end no one could believed that Paul Bunyan an Babe were the ones who lost.After their lose they had to leave the town.So they went to Alaska continuig their adventures alway together.



**Παρέμβαση 5**

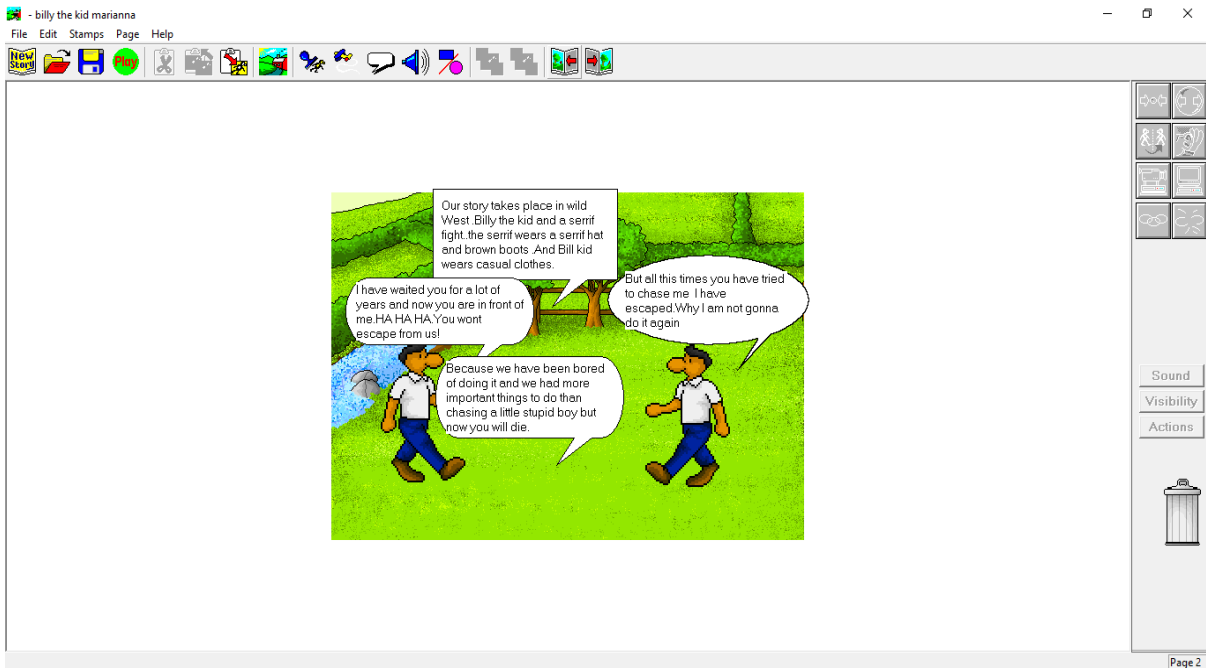
**02/12/18**

**Narration (Brief Dialogue): Sheriff-Billy the Kid**

**Present Perfect Simple**

**Όριο Λέξεων 100**

**Μαριάννας Ρ. (98)**



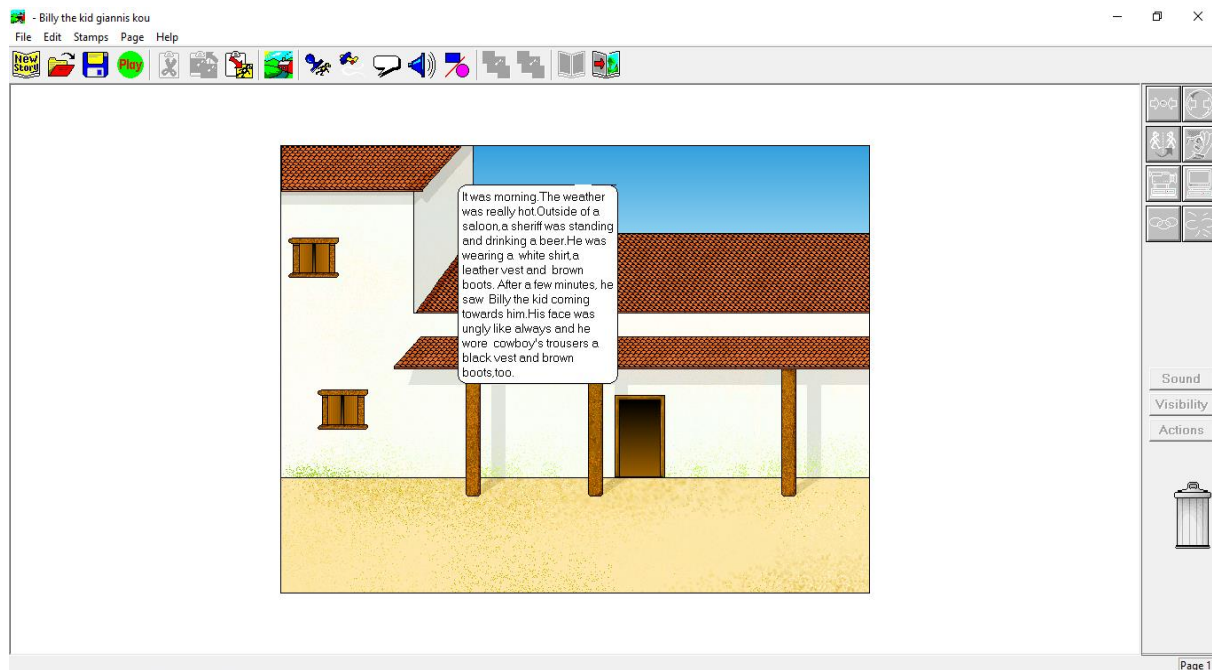
Our story takes place in wild West .Billy the kid and a serrif fight..the serrif wears a serrif hat and brown boots .And Bill kid wears casual clothes.

I have waited you for a lot of years and now you are in front of me.HA HA HA.You wont escape from us!

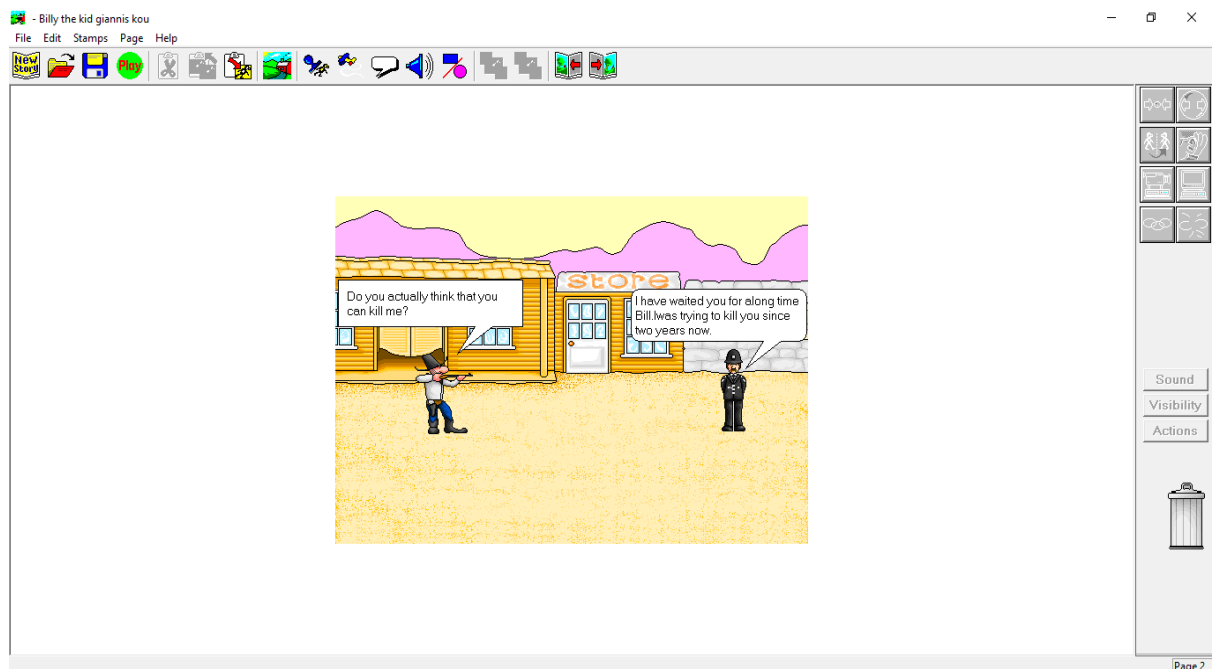
But all this times you have tried to chase me I have escaped.Why I am not gonna do it again

Because we have been bored of doing it and we had more important things to do than chasing a little stupid boy but now you will die.

## Γιάννης Κ. (105)

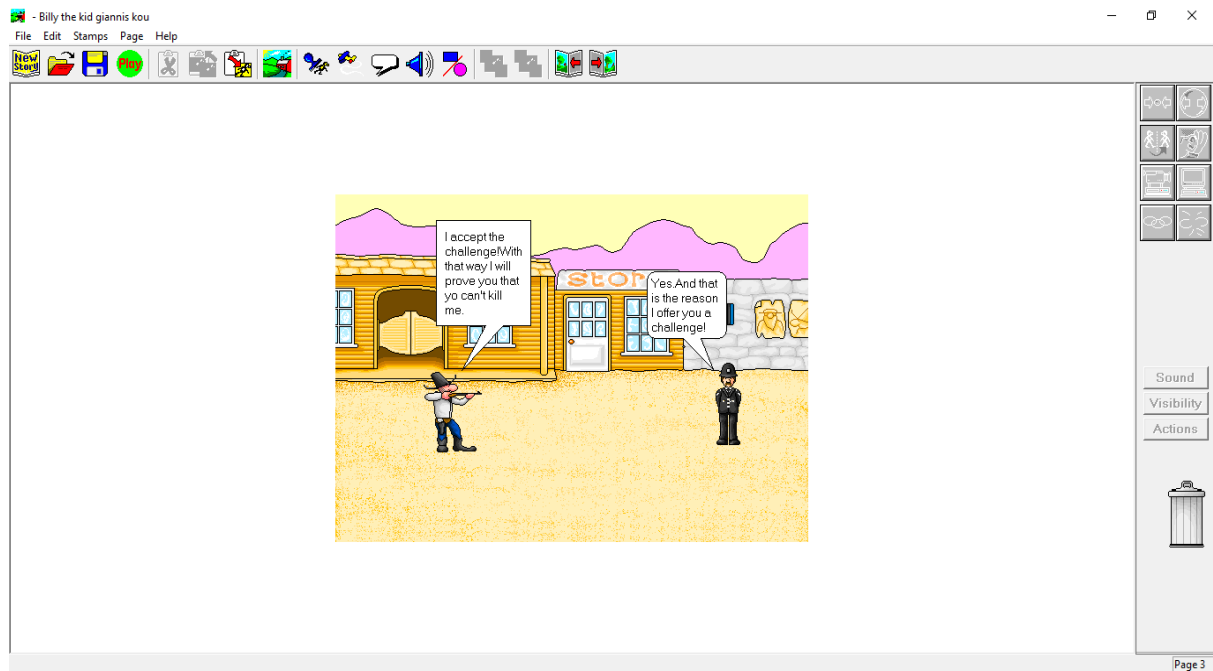


It was morning. The weather was really hot. Outside of a saloon, a sheriff was standing and drinking a beer. He was wearing a white shirt, a leather vest and brown boots. After a few minutes, he saw Billy the kid coming towards him. His face was ugly like always and he wore cowboy's trousers a black vest and brown boots, too.



I have waited you for along time Bill. I was trying to kill you since two years now.

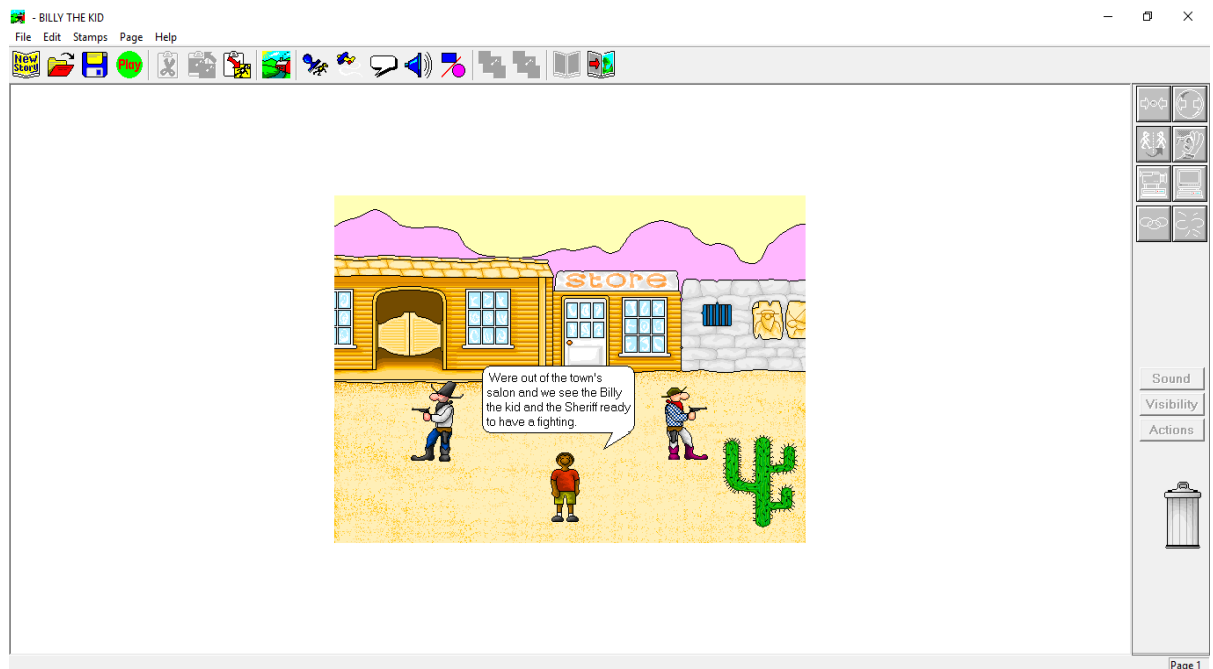
Do you actually think that you can kill me?



Yes. And that is the reason I offer you a challenge!

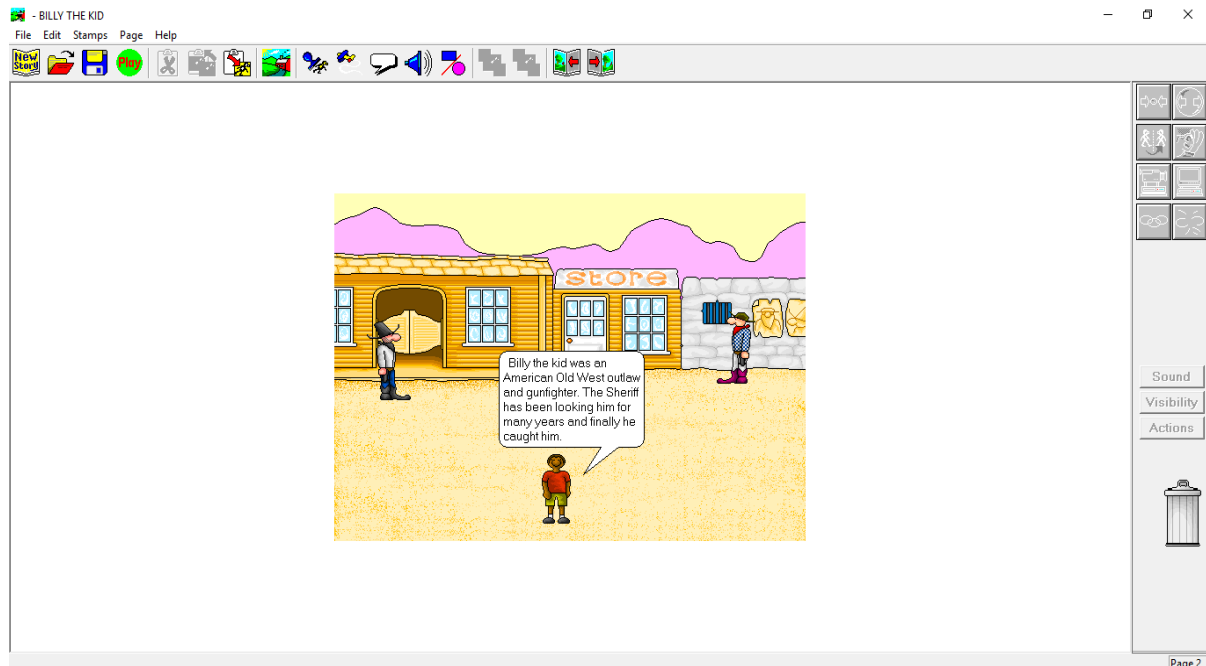
I accept the challenge! With that way I will prove you that yo can't kill me.

**Μαρία Μ. (95)**

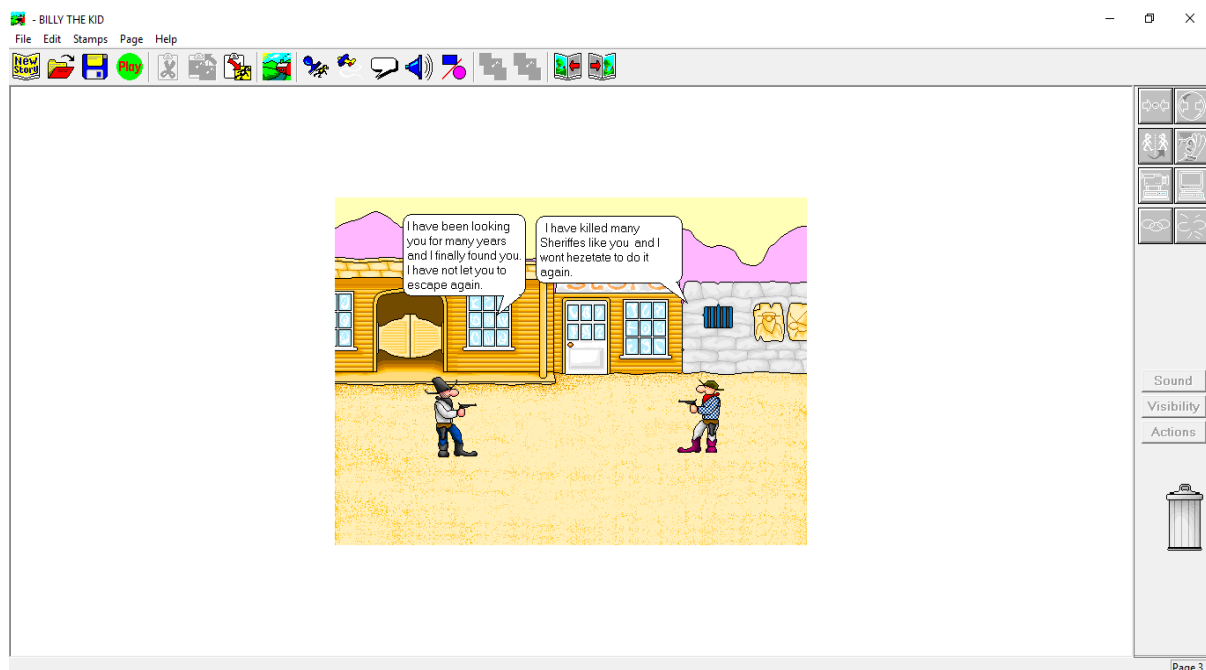


Were out of the town's salon and we see the Billy the kid and the Sheriff ready to have a fighting.

# Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.



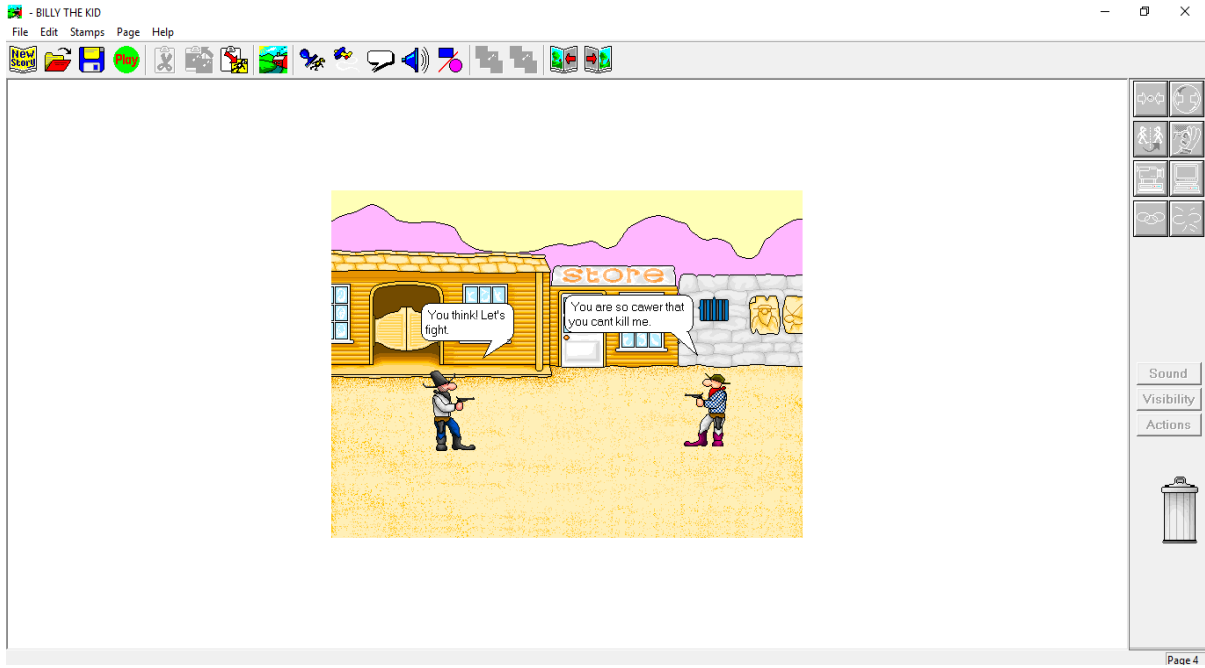
Billy the kid was an American Old West outlaw and gunfighter. The Sheriff has been looking him for many years and finally he caught him.



I have been looking you for many years and I finally found you. I have not let you to escape again.

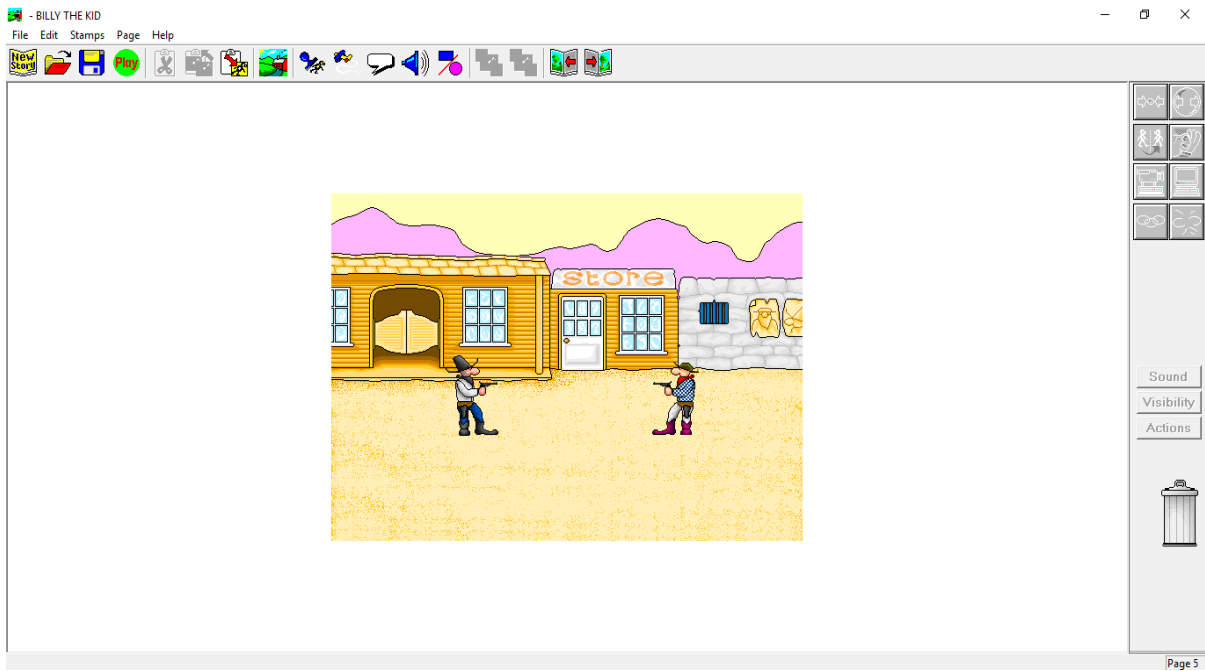
I have killed many Sheriffes like you and I wont hezetate to do it again.

# ΜΟΥΖΟΥΡΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

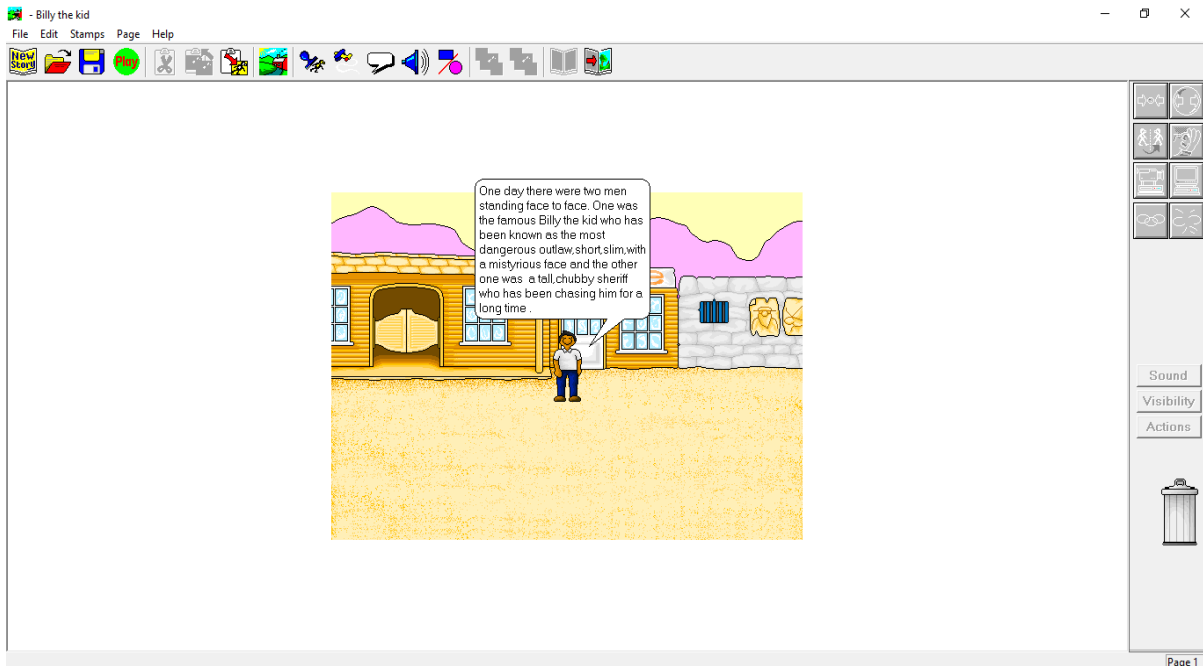


You are so cawer that you cant kill me.

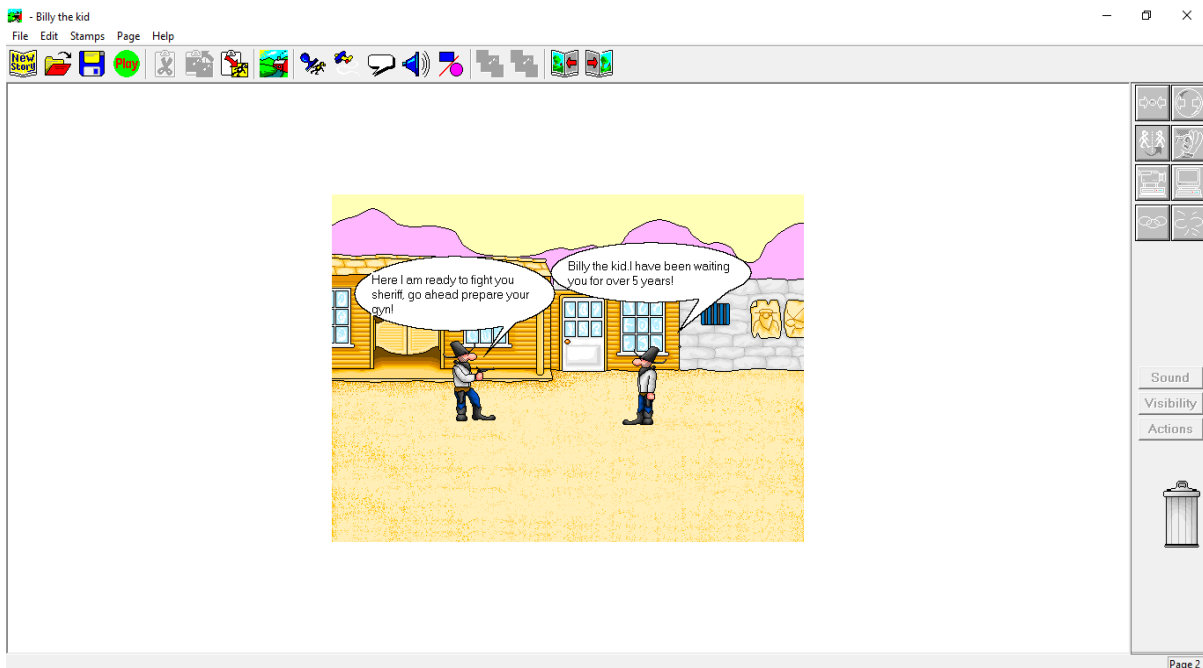
You think! Let's fight.



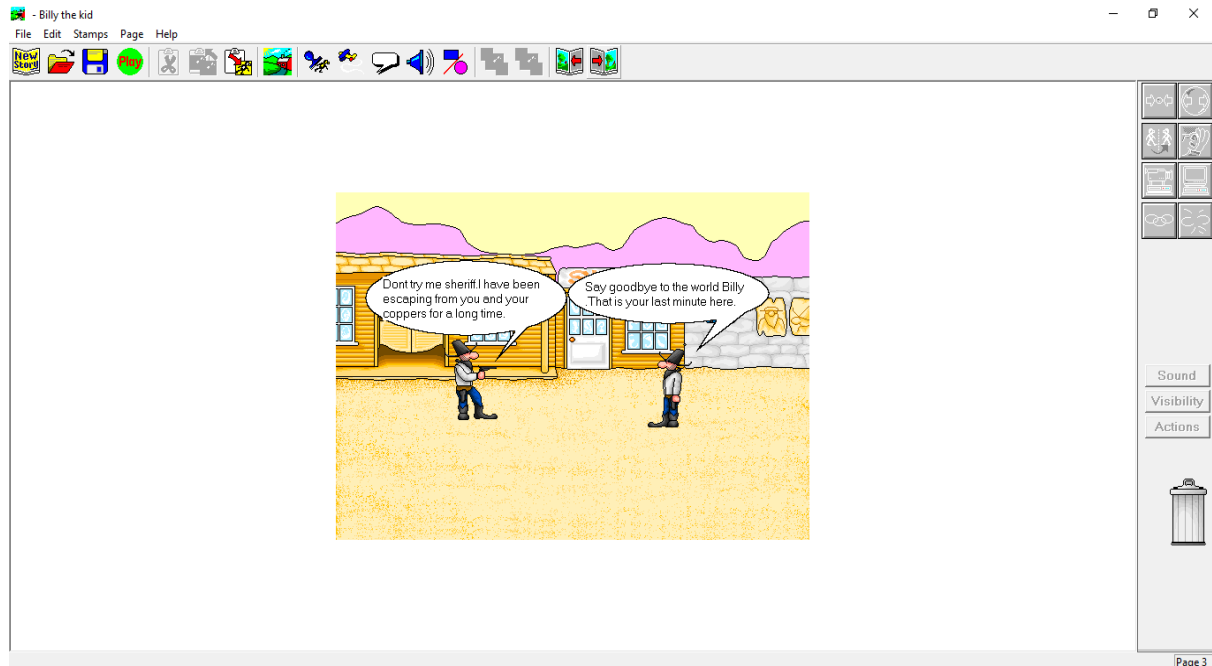
## Σαββίνα Σ. (102)



One day there were two men standing face to face. One was the famous Billy the kid who has been known as the most dangerous outlaw, short, slim, with a mysterious face and the other one was a tall, chubby sheriff who has been chasing him for a long time .



- Billy the kid. I have been waiting you for over 5 years!
- Here I am ready to fight you sheriff, go ahead prepare your gun!



- Say goodbye to the world Billy .That is your last minute here.
- Dont try me sheriff.I have been escaping from you and your coppers for a long time.

## Παρέμβαση 6

05/12/18

**Narration in the Past: Day of the Dead**

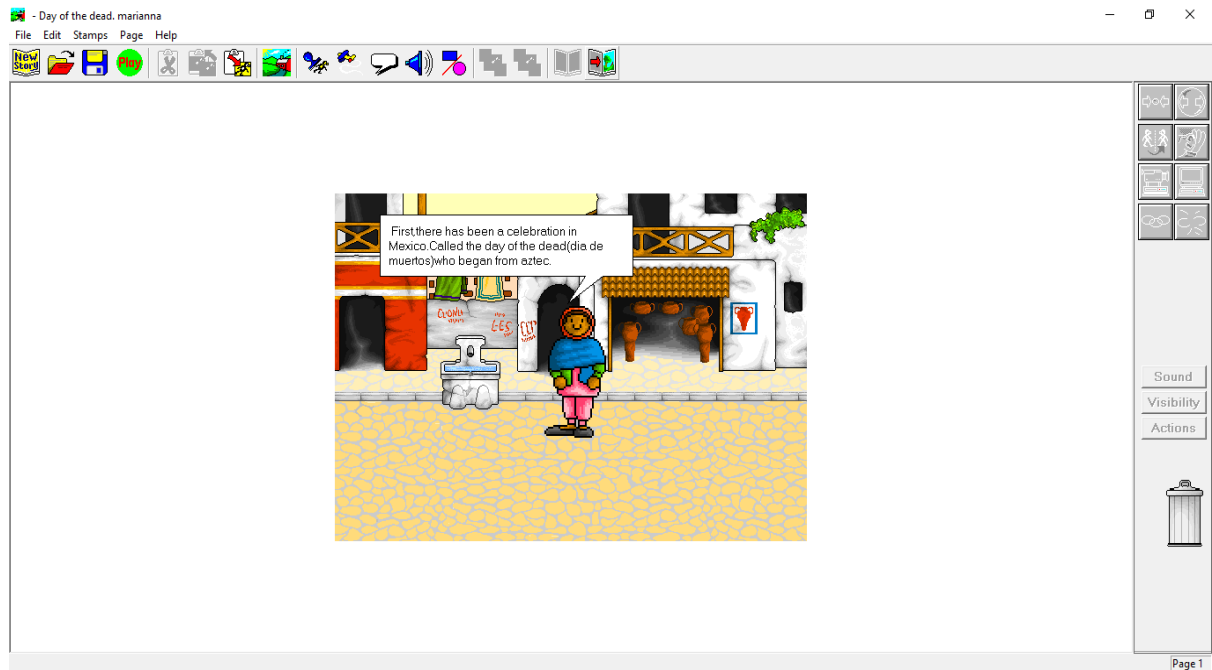
**Past Simple, Past Continuous and Present Perfect**

**Όριο Λέξεων 130-150**

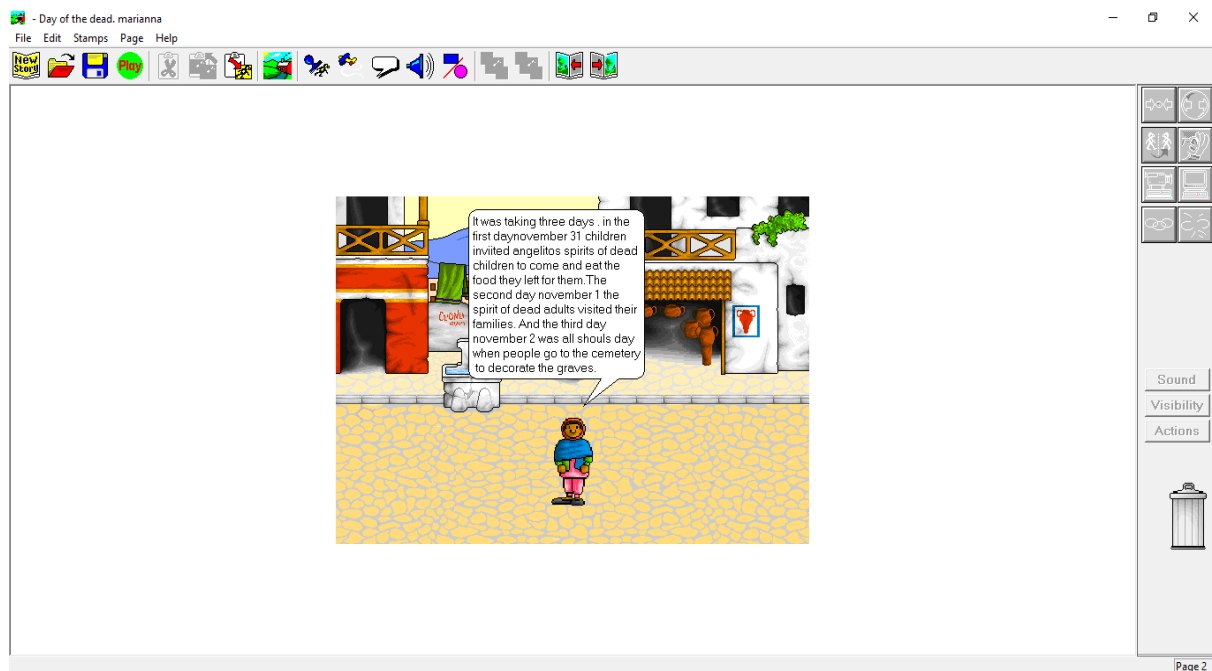
**Μαριάννα Ρ. (112)**



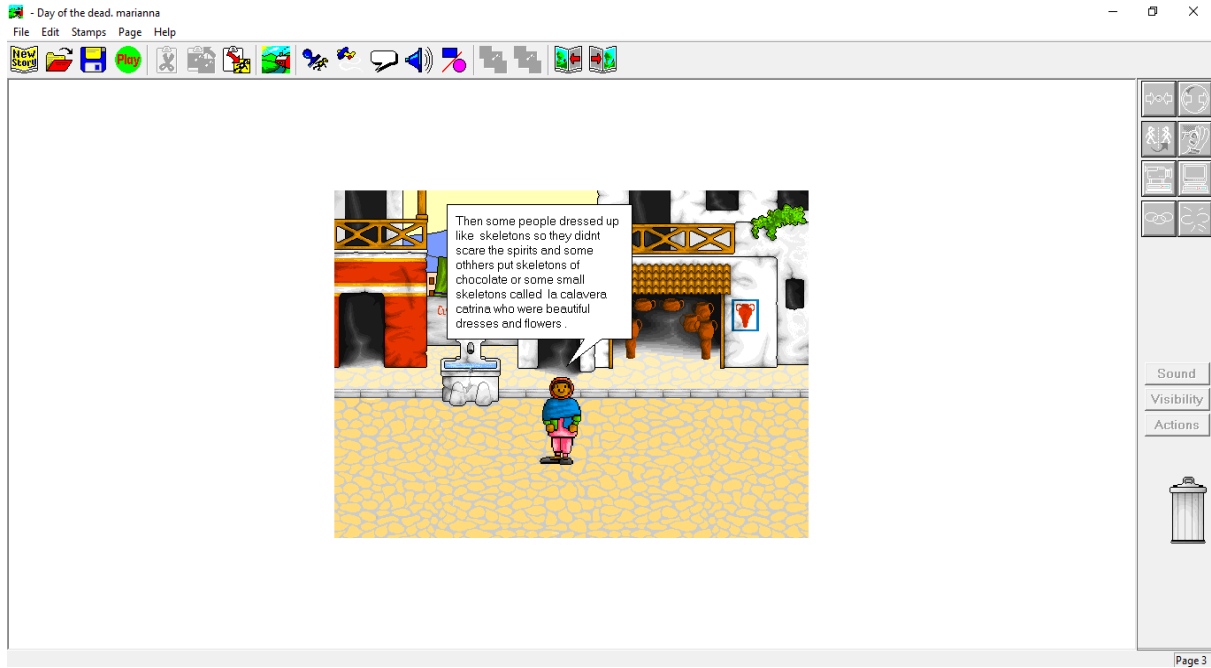
## Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.



First, there has been a celebration in Mexico. Called the day of the dead (día de muertos) who began from aztec.

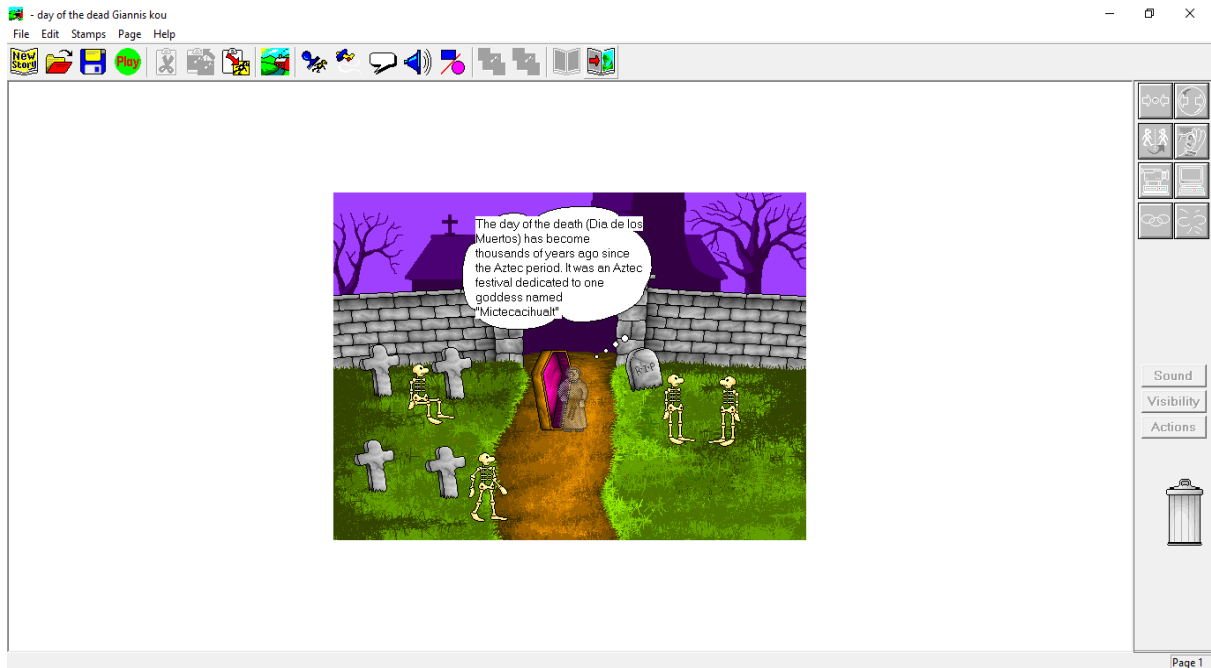


It was taking three days . in the first day november 31 children invited angelitos spirits of dead children to come and eat the food they left for them. The second day november 1 the spirit of dead adults visited their families. And the third day november 2 was all shouls day when people go to the cemetery to decorate the graves.



Then some people dressed up like skeletons so they didnt scare the spirits and some others put skeletons of chocolate or some small skeletons called la calavera catrina who were beautiful dresses and flowers .

### Γιάννης Κ. (110)



Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

The day of the death (Dia de los Muertos) has become thousands of years ago since the Aztec period. It was an Aztec festival dedicated to one goddess named "Mictecacihualt"

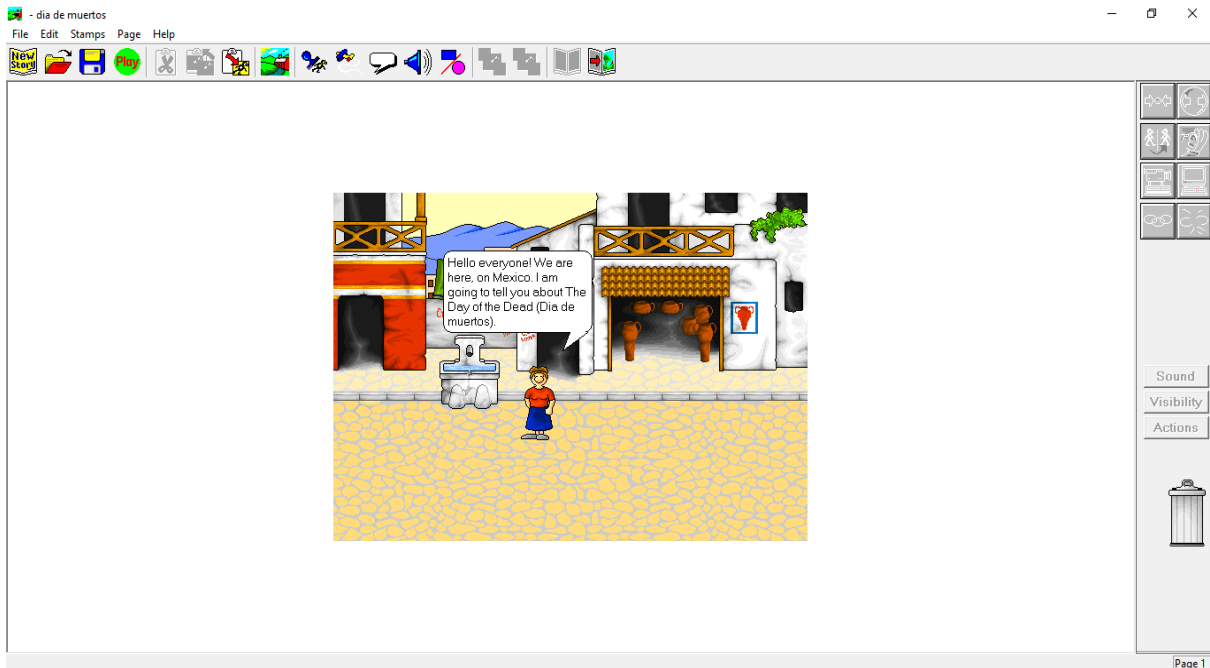
"Dia de Muertos" is a Mexican holiday celebrated throughout Mexico. The main purpose of this tradition is on gatherings of family and friends to pray for and remember friends and family members who have died and help support their spiritual journey

"Dia de Muertos" is a Mexican holiday celebrated throughout Mexico. The main purpose of this tradition is on gatherings of family and friends to pray for and remember friends and family members who have died and help support their spiritual journey

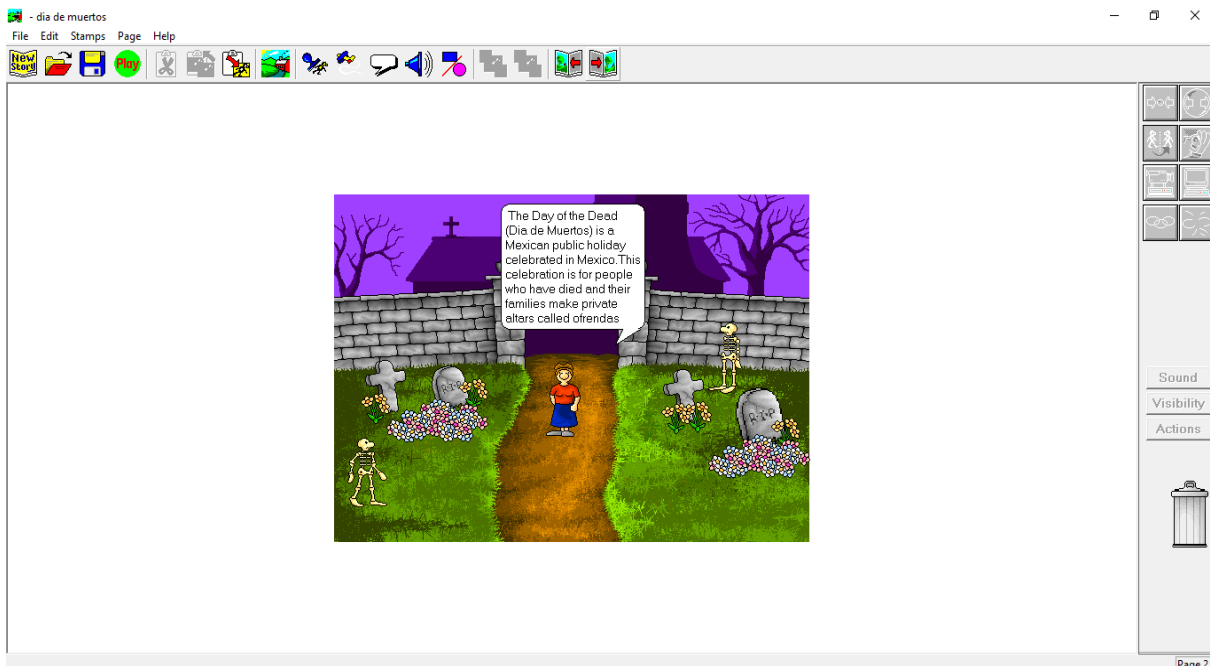
The last years, people have been dressing like them. For example they painted themselves like being a skull. They put on their heads the flowers of the dead. Secondly they decorated their houses with traditional foods and decorations like paper decorations

The last years, people have been dressing like them. For example they painted themselves like being a skull. They put on their heads the flowers of the dead. Secondly they decorated their houses with traditional foods and decorations like paper decorations.

### Μαρία Μ. (80)

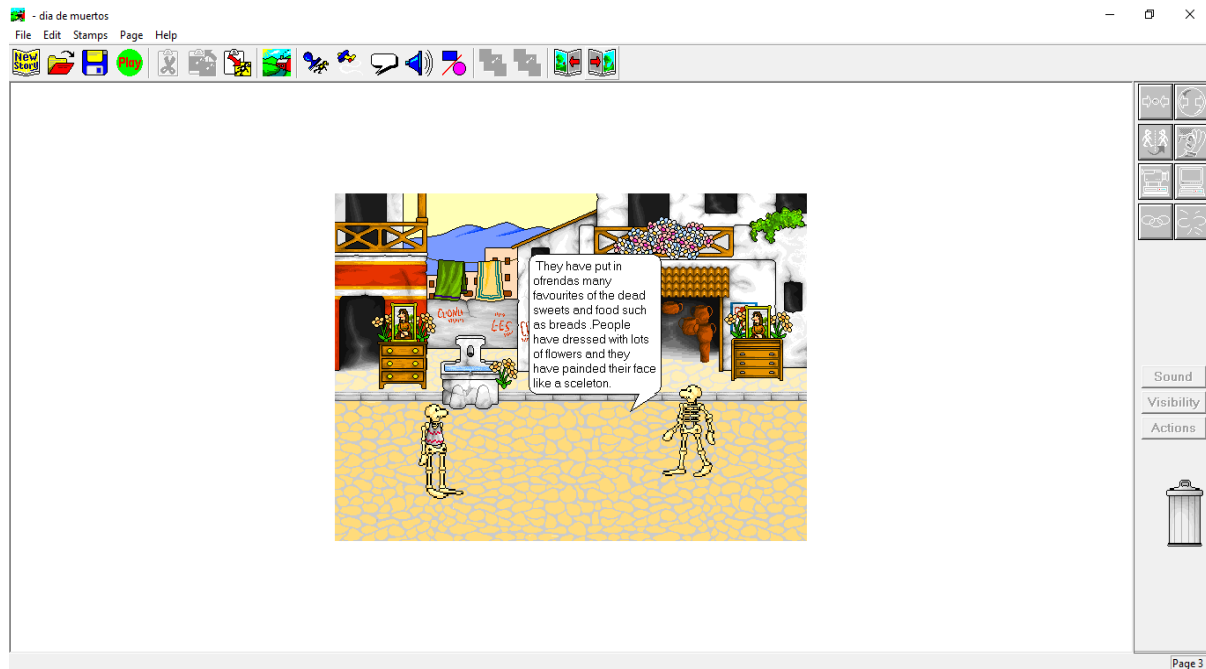


Hello everyone! We are here, on Mexico. I am going to tell you about The Day of the Dead (Dia de muertos).



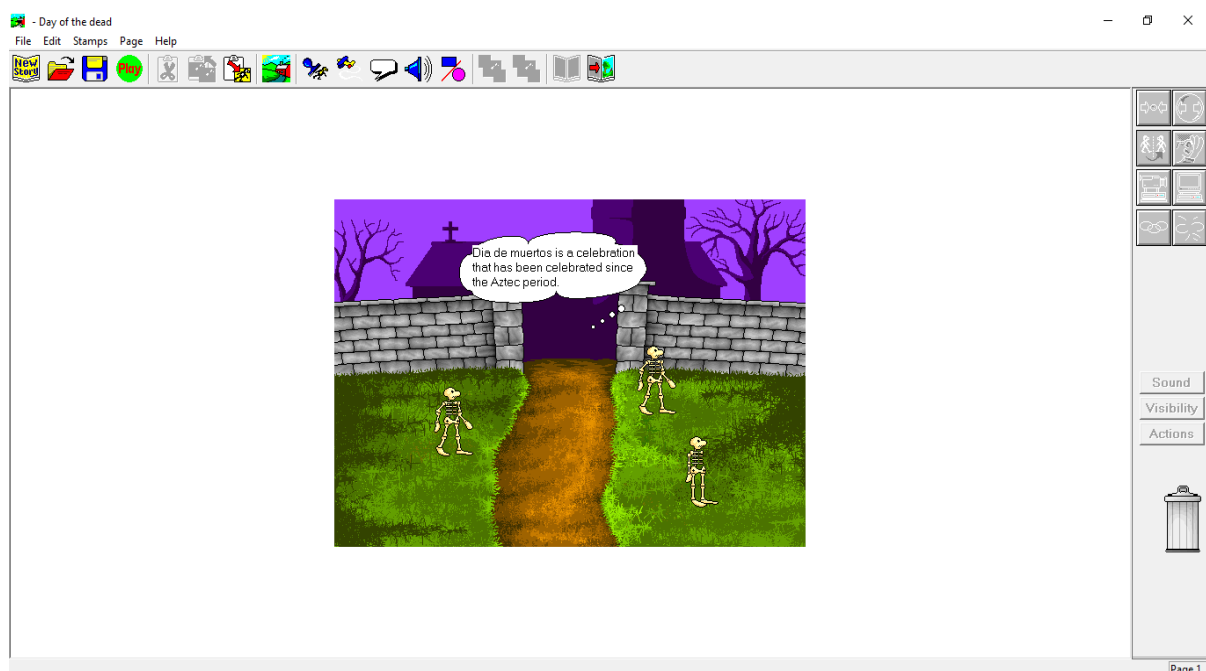
## Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

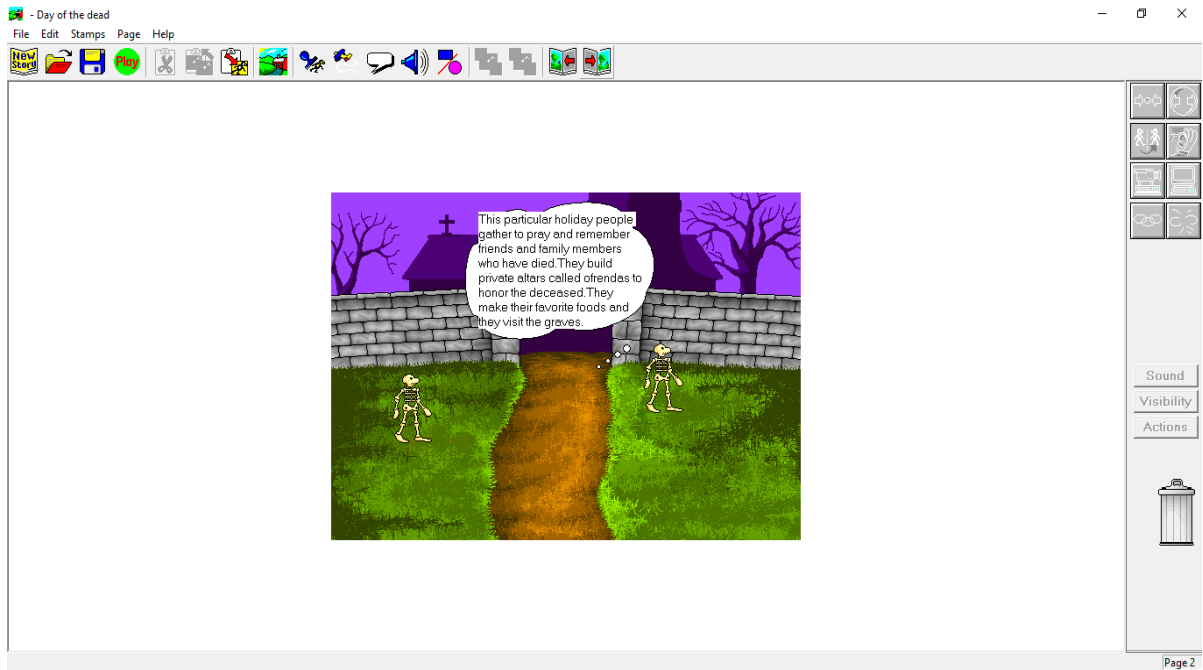
The Day of the Dead (Dia de Muertos) is a Mexican public holiday celebrated in Mexico. This celebration is for people who have died and their families make private altars called ofrendas



They have put in ofrendas many favourites of the dead sweets and food such as breads .People have dressed with lots of flowers and they have painted their face like a skeleton.

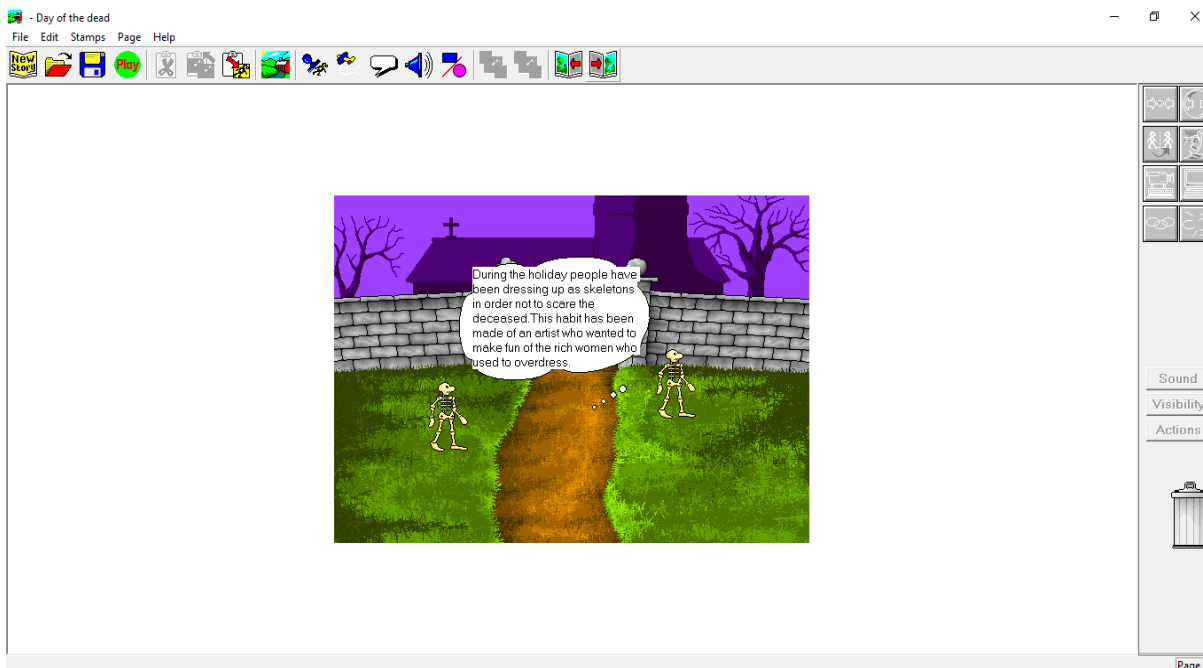
## Σαββίνα Σ.(105)





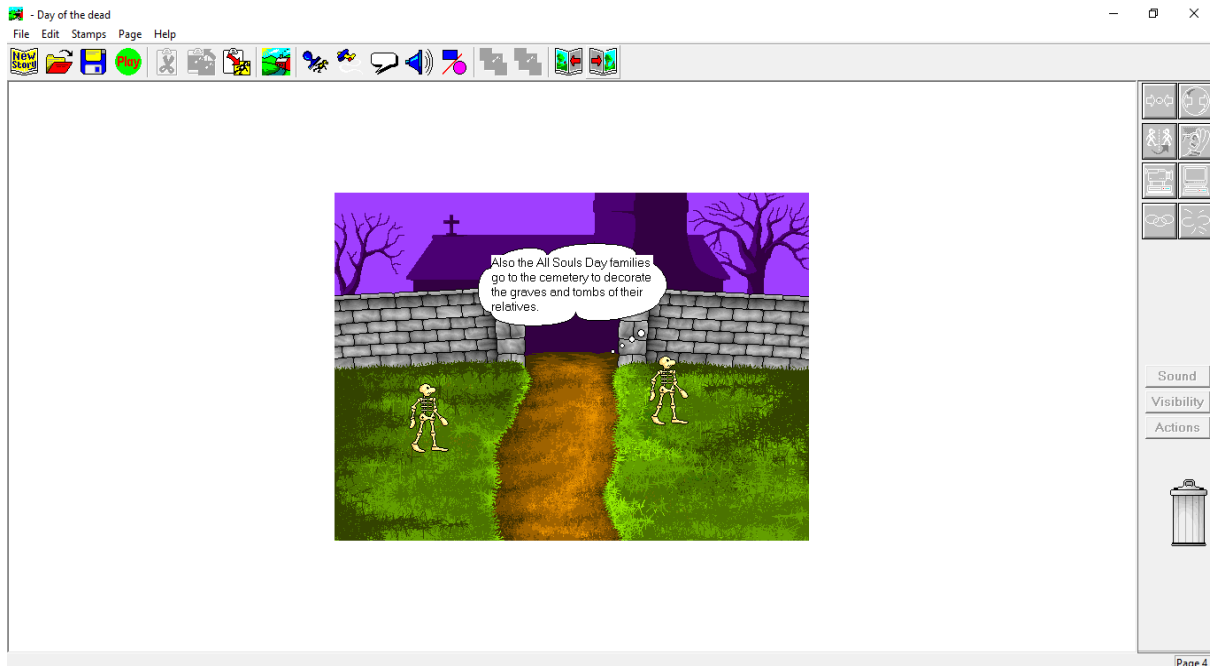
Dia de muertos is a celebration that has been celebrated since the Aztec period.

This particular holiday people gather to pray and remember friends and family members who have died. They build private altars called ofrendas to honor the deceased. They make their favorite foods and they visit the graves.



## Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

During the holiday people have been dressing up as skeletons in order not to scare the deceased. This habit has been made of an artist who wanted to make fun of the rich women who used to overdress.



Also the All Souls Day families go to the cemetery to decorate the graves and tombs of their relatives.

## Παράρτημα III

### Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων

- Hi John!
- *Hi!*
- How do you feel having participated in this project?
- *I liked the idea of the lessons and I want to see how it works.*
- Oh great! Do you think that writing stories or using the Story Maker program helped you understand and express yourself better in English?
- *Yes, yes I think it helped me. I wish we can do it more often in the class.*
- Did you enjoy making those stories?
- *Yes, with the other students it was fun (pause) I enjoyed it and I like to do it again.*
- Do you have any favorite characters, I mean among those we talked about?
- *Yes.*
- Like?
- *Hiawatha.*
- And why is that?
- *He was cool (pause) long hair. He got feathers on his head*
  
- Hi Kelly!
- *Hi teacher!*
- How do you feel having participated in this project?
- *I think Im lucky, I learned things I wouldn't be able to learn and I also think I learned some things better.*
- Oh that's good to hear! Do you think that writing stories or using the Story Maker program helped you understand and express yourself better in English?
- *Definitely! I think it helped me a lot (pause) I learnt new words, I remembered some adjectives...*
- Did you enjoy making those stories?



- *Yes, it was fun and if we do it again, I'd like to use the app in the computer, like the others did!*
- Sure! Do you have any favorite characters, I mean among those we talked about?
- *Well no, I liked all of them and mostly the ones with empathy (pause) like Hiawatha.*
- And why is that?
- *He loved his people in the village so he did the best to help (pause) I think empathy and love are like his superpowers...He sounded like a good person!*
  
- Hi Konstadinos!
- *Hi!*
- How do you feel having participated in this project?
- *I feel happy because it was a useful and fun way to learn about new things. Sometimes we do projects at school and we need this information about culture and stories of other people.*
- Oh that's great indeed! Do you think that writing stories or using the Story Maker program helped you understand and express yourself better in English?
- *Yes and it's so bad that I couldn't use the computer because I had to write my stories. Next time eeee teacher?*
- I'll see to it! Did you enjoy making those stories?
- *Yeah, it was fun but I'd really like to use the program now that I know how to use it.*
- Do you have any favorite characters, I mean among those we talked about?
- *Yes, Billy the kid, total savage!*
- Why is that?
- *He was white but he protected the Native Americans! People didn't do that...*
  
- Hi Themis!
- *Hi miss!*
- How do you feel having participated in this project?
- *I feel very lucky and that I've learnt a lot of this (pause) well, that.*

- OK! Well, do you think that writing stories or using the Story Maker program helped you understand and express yourself better in English?
- *Yes, yes I think it helped but if I wrote on the computer, I think they were nicer maybe.*
- You did great Them! Did you enjoy making those stories?
- *Yes, actually I write stories and talk about things so I enjoyed.*
- Do you have any favorite characters, I mean among those we talked about?
- *Yes, my favorite was Paul Bunyan. I like he had a blue ox he was friendly and helped people.*
- Like?
- *The village, other people that cut trees*
- You mean lumberjacks?
- *Yes, this!*
  
- Hi John!
- *Hi miss Irene!*
- How do you feel having participated in this project?
- *I think everything was interesting. Every country has the myths and stories a different way to explain the world and what's going on...I learnt all this here!*
- Oh that's so great! Do you think that writing stories or using the Story Maker program helped you understand and express yourself better in English?
- *Yes, yes I think it was helpful because I could use the sounds and the pictures of the app to make colorful stories and make them look good. It gave me έμπνευση, δεν ζέρω να το πω to write.*
- Έμπνευση is inspiration in English.
- *Ok!*
- Did you enjoy making those stories?
- *Yes, yes, I told you it gave me inspiration and also the sound of the trash bin was so funny!*
- Do you have any favorite characters, I mean among those we talked about?
- *Yes, I think Paul Bunyan. He was sweet and tall and helped people do better in their life.*
- Like?

- He was a lumberjack and when he cut down trees people made roads and it was easier for everyday things.
  
- Hi Savvi!
- *Hi miss!*
- How do you feel having participated in this project?
- *I feel excited because I was with my friends and I learnt so many things, stories and what I can do on my computer like to write my own stories and make like a book or like a comic.*
- Wow that’s awesome! Do you think that writing stories or using the Story Maker program helped you understand and express yourself better in English?
- *Yes, sure! I could follow with the bubbles I used I wrote and in this way I could see if there is a mistake or something. (pause) That’s all think.*
- Did you enjoy making those stories?
- *Yes, I like writing, I write at home too sometimes what I think or my dreams (pause) so stories are my favorite. So with the computer the stories are more fun like alive I mean!.*
- Do you have any favorite characters, I mean among those we talked about?
- *Well no, everyone was interesting but I think I liked when you told us about the day of the dead, that celebration in Mexico that they wear traditional clothes and do body paint like skulls. Remember?*
- Yes of course I remember! And why did you like that so much?
- *Because it is a tradition and people do it to remember all people that died (pause) to be in their mind forever. It’s like ψυχοσάββατο.*
- Well you’re so right!
  
- Hi Maria!
- *Hi!*
- How do you feel having participated in this project?

- *Well, I wanted to participate because I liked the idea of the computer and the app and I wanted to see how it works. Also eeeee the stories were nice and I learnt many new things I think...I think!*
- Oh well that's great Maria! Do you think that writing stories or using the Story Maker program helped you understand and express yourself better in English?
- *Yes, yes I think it helped me generally but I think it was mostly relax and fun!*
- Did you enjoy making those stories?
- *Yes, and I'd like to do it again.*
- Do you have any favorite characters, I mean among those we talked about?
- *Yes, mmmmmmm.*
- Like?
- *Billy the kid teacher.*
- And why is that?
- *He was young (pause) from the picture he looked ugly haha. But he was very ready to fight and do things to help people.*
  
- Hi Mariana!
- *Hi!*
- How do you feel having participated in this project?
- *I liked the things I learnt... (pause) it was interesting because we learnt things we wouldn't learn in other lessons, like the stories and this Story Maker app...that!*
- Oh that's great! Do you think that writing stories or using the Story Maker program helped you understand and express yourself better in English?
- *I believe that what I did with the program was great and it helped me be more focused I think and be careful with the grammar maybe I think.*
- Did you enjoy making those stories?
- *Yes, the stories gave me information and now with my imagination I can make other stories...also at school you know, I will say the stories to my friend because they are cool!*
- Do you have any favorite characters, I mean among those we talked about?
- *Yes.*
- Like?

- *Hiawatha of course!*
- *Why is that?*
- *He was a good person and liked nature like all the Native Americans (pause) he liked peace and I like peace too.*

**Ερωτηματολόγιο**

<b>Ερωτήσεις</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Εμβύθιση-Παρουσία-Ροή</b>					
Έχασα την αίσθηση του χρόνου κατά τη χρήση της εφαρμογής	63%	0%	13%	13%	13%
Αισθάνθηκα ξεκομμένος από τον έξω κόσμο, ενώ χρησιμοποιούσα την εφαρμογή	38%	13%	38%	0%	13%
Όταν χρησιμοποιούσα την εφαρμογή, ο εικονικός κόσμος ήταν πιο πραγματικός από τον πραγματικό κόσμο	75%	13%	13%	0%	0%
<b>Ευχαρίστηση/απόλαυση/διασκέδαση</b>					
Νομίζω ότι η εφαρμογή ήταν διασκεδαστική	0%	25%	38%	25%	13%
Ένωσα πλήξη κατά τη χρήση της εφαρμογής	38%	38%	25%	0%	0%
Απόλαυσα τη χρήση της εφαρμογής	0%	25%	38%	25%	13%
Μου άρεσε πραγματικά που μελέτησα με αυτή την εφαρμογή	0%	13%	63%	25%	0%
<b>Αποτελεσματικότητα της μάθησης</b>					
Ένωσα ότι η εφαρμογή διευκόλυνε τον τρόπο που μαθαίνω	0%	0%	25%	63%	13%
Η εφαρμογή είναι ένας πολύ πιο εύκολος τρόπος μάθησης σε σύγκριση με τη συνηθισμένη διδασκαλία	0%	25%	50%	13%	13%
Γιατί να χρησιμοποιήσω την εφαρμογή; Υπάρχουν ευκολότεροι τρόποι να μάθω αυτό που θέλω	25%	50%	13%	13%	0%
<b>Βελτίωση προσλαμβάνουσας γνώσης</b>					
Ένωσα ότι η εφαρμογή αύξησε τις γνώσεις μου	0%	13%	13%	38%	38%
Ένωσα ότι κατέκτησα τις βασικές ιδέες της διδαχθείσας γνώσης	0%	0%	38%	25%	38%
Το περιεχόμενο και ο τρόπος που παρουσιάστηκε το γνωστικό υλικό, μου δημιούργησαν την εντύπωση ότι είναι κάτι που αξίζει κανείς να το μάθει	0%	0%	13%	25%	63%
<b>Ρεαλισμός</b>					
Κατά την αλληλεπίδραση με τα εικονικά αντικείμενα, ένιωσα ότι αυτά ήταν σαν πραγματικά	25%	50%	0%	13%	13%
Υπήρχαν στιγμές που ένιωσα τα εικονικά αντικείμενα τόσο αληθινά όσο και τα πραγματικά	63%	0%	25%	13%	0%
Τα εικονικά αντικείμενα μου φαίνονταν σαν πραγματικά αντικείμενα	38%	25%	38%	0%	0%
<b>Καταλληλότητα της αφήγησης</b>					
Απόλαυσα την ιστορία που διαπραγματεύεται η εφαρμογή	0%	0%	25%	25%	50%
Κινητοποιήθηκα συναισθηματικά από τα γεγονότα στην εφαρμογή	0%	25%	38%	25%	13%
Με ενδιέφερε πολύ να παρακολουθήσω την εξέλιξη των γεγονότων της εφαρμογής	0%	0%	25%	38%	38%
<b>Καταλληλότητα ηχητικής αισθητικής</b>					
Απόλαυσα τα ηχητικά εφέ της εφαρμογής	13%	38%	25%	25%	0%

Οι ήχοι της εφαρμογής ταίριαζαν με τη διάθεση ή το ύφος της	25%	13%	25%	13%	25%
Μου άρεσε η μουσική στην εφαρμογή	13%	25%	38%	13%	13%
<b>Καταλληλότητα οπτικής αισθητικής</b>					
Απόλαυσα τα γραφικά της εφαρμογής	25%	38%	25%	0%	13%
Νομίζω ότι οπτικά η εφαρμογή είναι ελκυστική	13%	50%	25%	0%	13%
Θεωρώ ότι τα γραφικά της εφαρμογής ταιριάζουν με τη διάθεση ή το ύφος της	0%	25%	38%	25%	13%
<b>Σαφήνεια του στόχου της εφαρμογής</b>					
Οι γενικοί στόχοι της εφαρμογής παρουσιάστηκαν από την αρχή	0%	13%	38%	38%	13%
Οι γενικοί στόχοι της εφαρμογής παρουσιάστηκαν με σαφήνεια	0%	0%	38%	38%	25%
Ήξερα πώς να επιτύχω τους στόχους/σκοπούς της εφαρμογής	0%	0%	0%	75%	25%
<b>Καταλληλότητα ανατροφοδότησης</b>					
Λάμβανα άμεση ανατροφοδότηση για τις ενέργειές μου	13%	0%	0%	13%	75%
Λάμβανα αμέσως πληροφορίες σχετικά με την επιτυχία (ή αποτυχία) των ενδιάμεσων στόχων μου	13%	0%	0%	38%	50%
Ένωσα ότι η εφαρμογή μου παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες για την επίτευξη ενός στόχου	0%	0%	38%	50%	13%
<b>Ευκολία στη χρήση</b>					
Νομίζω ότι είναι εύκολο να μάθει κανείς πώς να χρησιμοποιεί την εφαρμογή	0%	0%	0%	50%	50%
Βρήκα την εφαρμογή αναίτια περίπλοκη	38%	50%	13%	0%	0%
Ένωσα ότι χρειάζομαι βοήθεια από κάποιον άλλον επειδή δεν ήταν εύκολο για μένα να μάθω να χρησιμοποιώ την εφαρμογή	63%	38%	0%	0%	0%
<b>Ευχρηστία</b>					
Βρήκα τα πλήκτρα ελέγχου της εφαρμογής απλά στη χρήση τους	0%	25%	13%	25%	38%
Βρήκα τα μενού της εφαρμογής φιλικά προς τον χρήστη	0%	13%	13%	38%	38%
Νομίζω ότι οι πληροφορίες που παρέχονται στην εφαρμογή (π.χ. μηνύματα στην οθόνη, βοήθεια) είναι σαφείς	0%	0%	38%	38%	25%
<b>Ικανότητα</b>					
Αισθάνθηκα επιδέξιος/α	0%	0%	0%	75%	25%
Αισθάνθηκα ικανός/ή	0%	0%	13%	63%	25%
Αισθάνθηκα επιτυχημένος/η	0%	0%	38%	38%	25%
Ένωσα ότι έχω τον πλήρη έλεγχο της εφαρμογής	0%	13%	13%	50%	25%
<b>Καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού</b>					
Σε πολλά σημεία υπήρχαν τόσο πολλές πληροφορίες που ήταν δύσκολο να θυμάμαι τα σημαντικά στοιχεία	75%	0%	25%	0%	0%
Δεν μπορούσα να καταλάβω κομμάτια του γνωστικού υλικού αυτής της εφαρμογής	38%	38%	25%	0%	0%
Η καλή οργάνωση του περιεχομένου με βοήθησε να είμαι βέβαιος ότι θα μάθω αυτό το υλικό	0%	0%	13%	38%	50%

<b>Κίνητρο</b>					
Δεν με ενδιέφερε να μάθω χρησιμοποιώντας αυτή την εφαρμογή	38%	38%	13%	13%	0%
Η εφαρμογή ήταν ενδιαφέρουσα και τράβηξε την προσοχή μου	13%	0%	38%	38%	13%
Η εφαρμογή είχε πράγματα που μου κέντρισαν την περιέργειά μου	13%	13%	13%	50%	13%
Η εφαρμογή ήταν τόσο μονότονη και επαναλαμβανόμενη που με έκανε να βαρεθώ	25%	0%	25%	50%	0%
<b>Σχέση με προσωπικά ενδιαφέροντα</b>					
Το περιεχόμενο της εφαρμογής ήταν σχετικό με τα ενδιαφέροντά μου	13%	13%	38%	0%	38%
Το περιεχόμενο της εφαρμογής δεν ήταν σχετικό με τις ανάγκες μου, επειδή ήξερα, ήδη, το μεγαλύτερο μέρος του	38%	38%	0%	25%	0%
Είναι ξεκάθαρο πως το περιεχόμενο της εφαρμογής σχετίζεται με πράγματα που ήδη γνωρίζω	0%	75%	13%	13%	0%

### Απόσπασμα από ημερολόγιο και παρατηρήσεις μαθήματος

«Οι μαθητές δείχνουν να κατανοούν το περιεχόμενο της ενότητας και δείχνουν ενδιαφέρον για το θεωρητικό πλαίσιο ωστόσο δεν κάνουν πολλές ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος που προφανώς περιμένει να ακούσουν. Δεν χρησιμοποιούν συνέχεια τα την αγγλική ουσιαστικά τους σπρώχνουν να την χρησιμοποιήσουν και οι απορίες που εκφράζουν προς εμένα είναι στα αγγλικά ενώ αν ρωτάνε τους μαθητές τους μιλάνε στα ελληνικά επίσης δεν σχολιάζουν την ιστορία που διδάσκονται περισσότερο ακούνε.

Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν τις ιστορίες μας και το εύκολο τρόπο όσοι ασχολούνται με την ψηφιακή αφήγηση παρατηρώ ότι την θεωρούν κατανοητή και εύκολη και στην τους συνεπαίρνει εικόνες και τα χρώματα όσοι ασχολούνται με την παραδοσιακή αφήγηση την χειρόγραφη γράφουνε επαρκή αριθμό λέξεων όσων γράφουν ξεχνιούνται, κοιτάνε δεξιά και αριστερά αλλά επιστρέφουν στην αφήγησή τους και στους διαλόγους αναλόγως με το τι έχουν να γράψουν. Αναφορικά με το χρόνο: ο χρόνος έχει κατανεμηθεί καλά και όσο αφορά την ώρα διδασκαλίας του χρόνου διδασκαλίας και τη δημιουργία των αφηγήσεων και για τη μία και για την άλλη ομάδα, οι μαθητές φάνηκαν να συμμετέχουν πιο ενεργά την ώρα των ερωτήσεων ή όταν τους ρώταγα τι πιστεύουν για τη δημιουργία του κόσμου, δυσκολεύτηκαν λιγάκι στο να σκεφτούν πως θα δημιουργήσουν κάποιον διάλογο ή

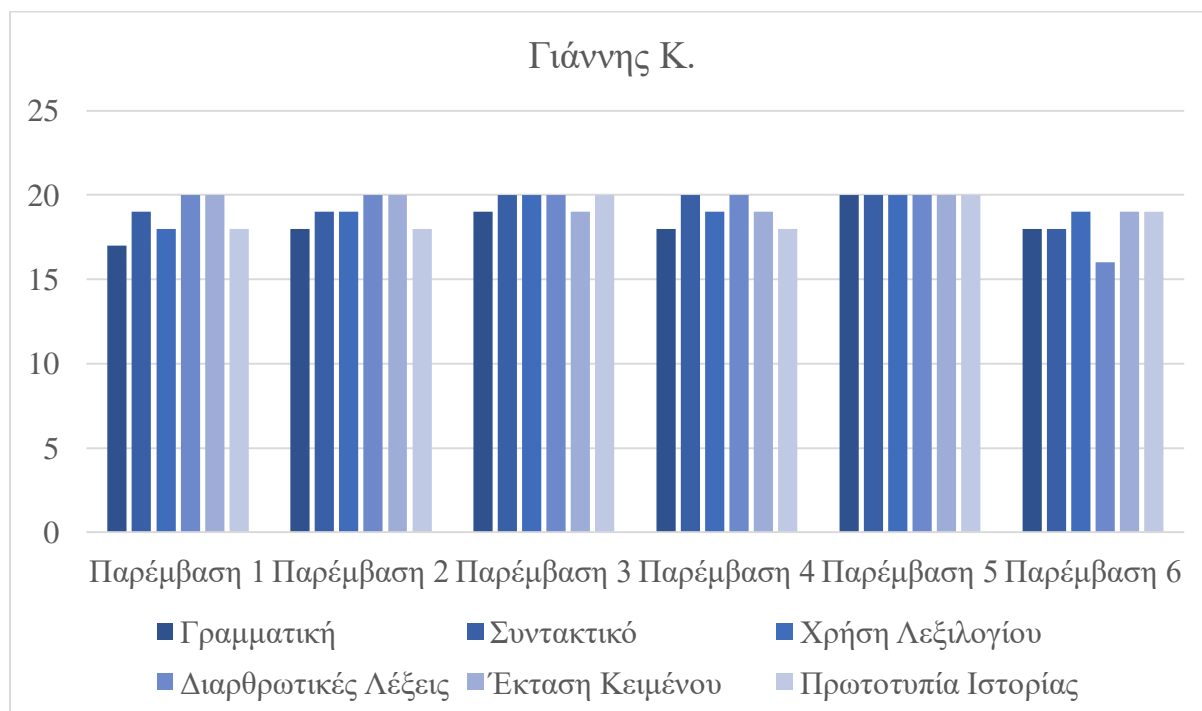
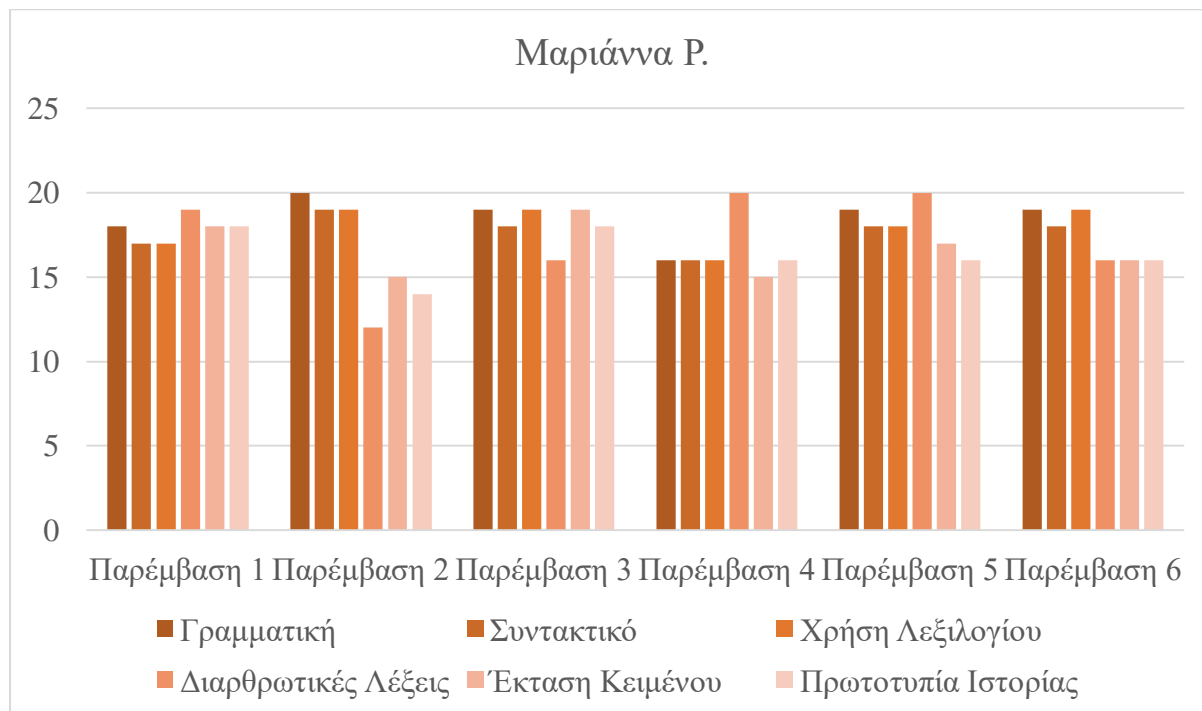


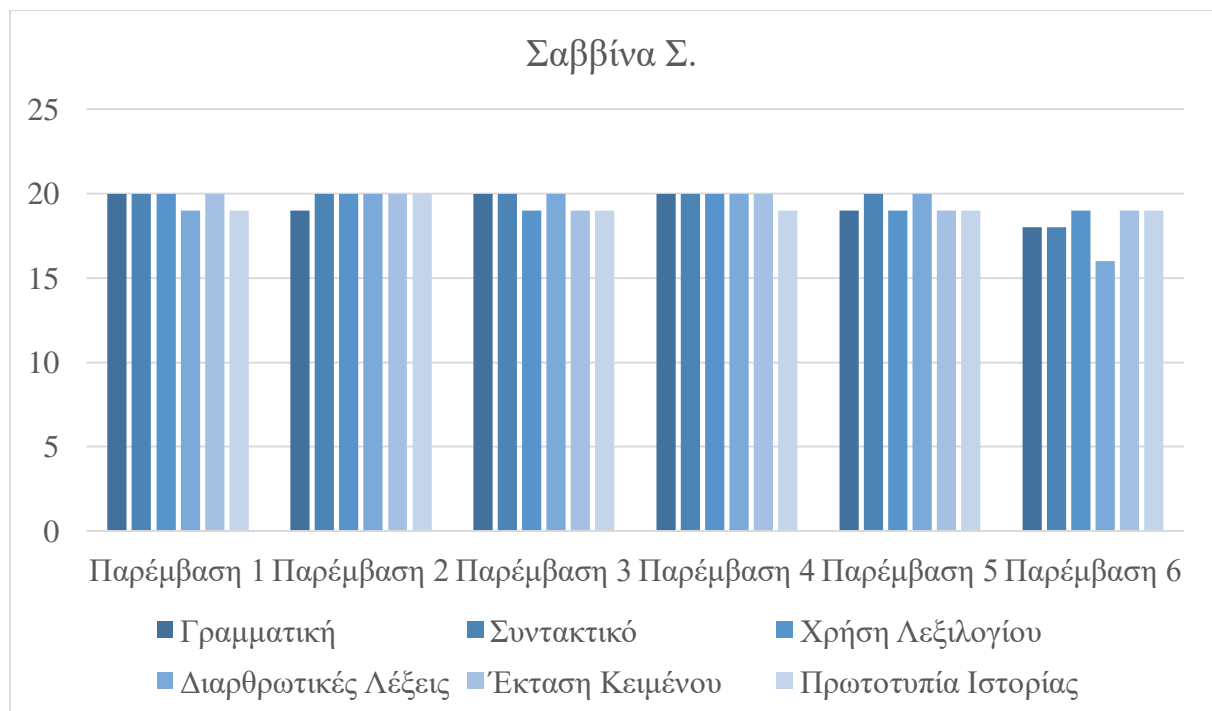
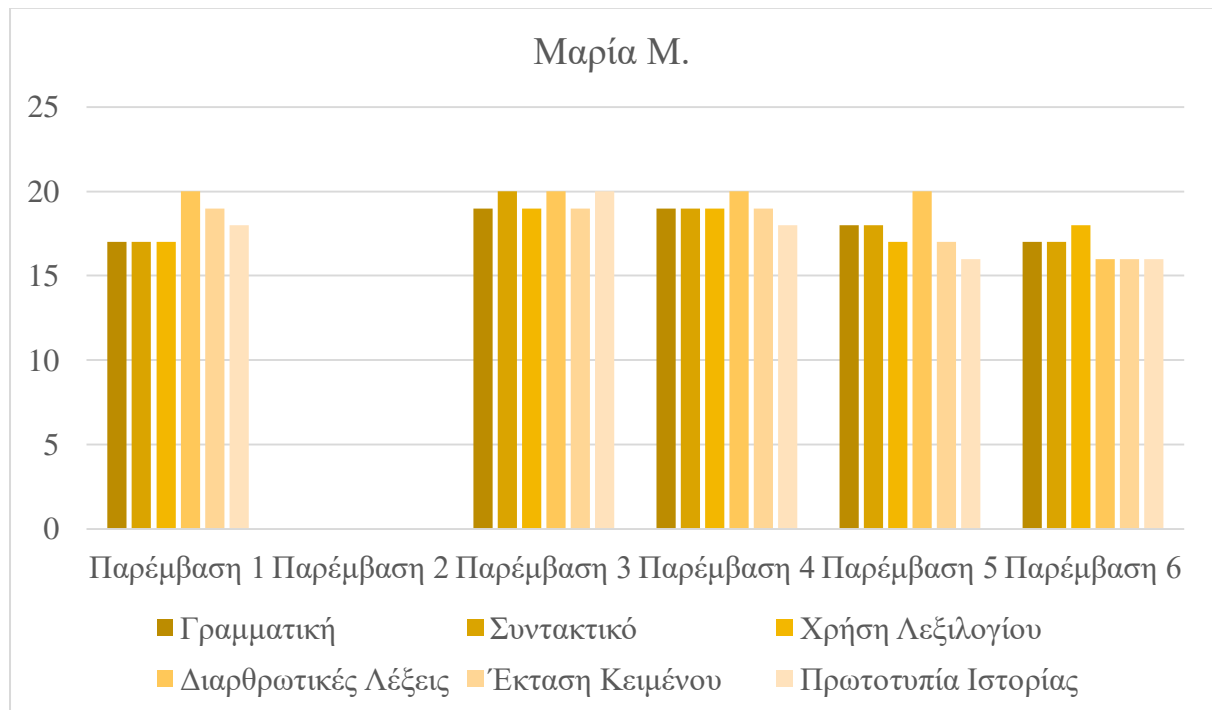
να αφηγηθούν τη δημιουργία του κόσμου αν πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις ίδιες εικόνες με αυτές που περιγράφηκαν στο κείμενο αφορμή και επίσης σε όσους συμμετείχαν στην ομάδα της ψηφιακής αφήγησης οι υπολογιστές τους όπου τους είχε εγκατασταθεί το πρόγραμμα σε κάποιους δεν λειτούργησε σωστά οπότε έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε τους backup υπολογιστές. Στο τέλος όλα πήγαν καλά. Παρατηρώντας την ώρα που έφτιαχναν τις ιστορίες είδα ότι έχουν χρησιμοποιήσει πολύ informal language, έχουν χρησιμοποιήσει πολύ απλοϊκές εκφράσεις όπως το we're gonna, are you in χρησιμοποιείται σε όλο το διάλογο παρελθόν ξαφνικά στο τέλος λέει ότι το good mind will win and it will govern in the universe κέρδισε και θα κυριέψει οπότε έχουμε πρόβλημα γραμματικής σε κάποιους εδώ.

Η Μαριάννα δεν κάνει παραγραφοποίηση, είναι πάρα πολύ απλοϊκή στο λόγο της, ο Γιάννης δημιουργεί τουλάχιστον δύο παραγράφους αλλά πάλι με ένα κοινό background. Η Μαρία γίνετε πιο δημιουργική και αυτό βοηθάει στη ροή της ιστορίας της...»

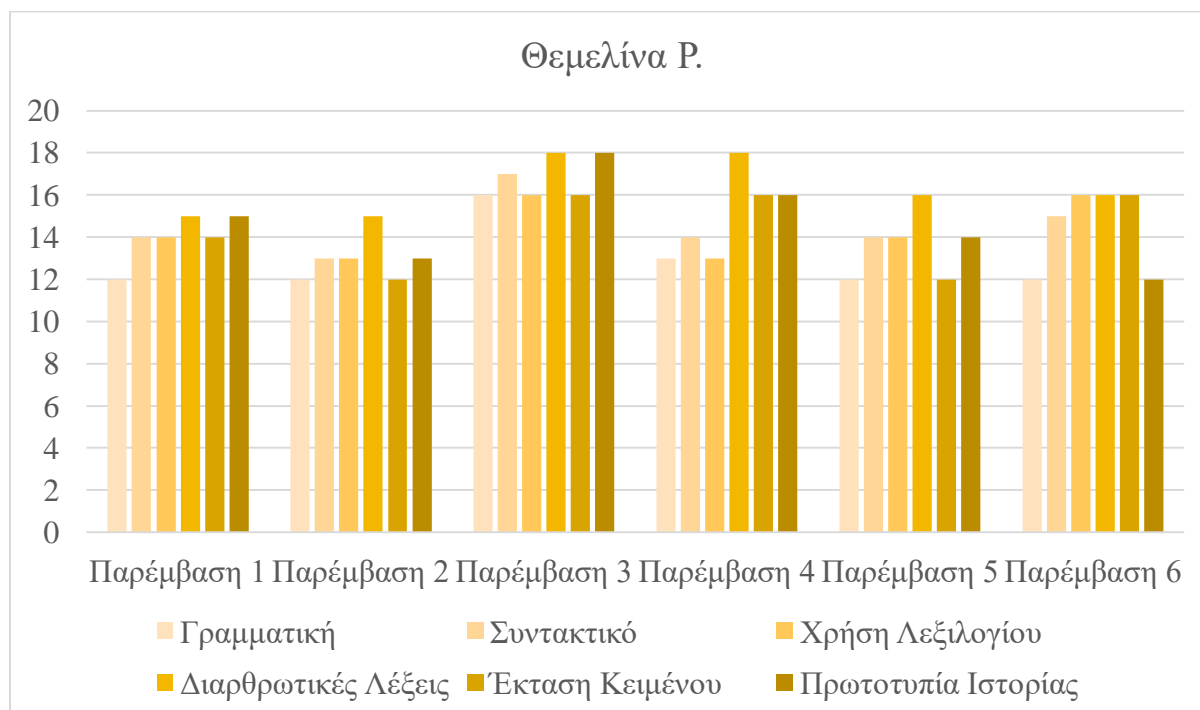
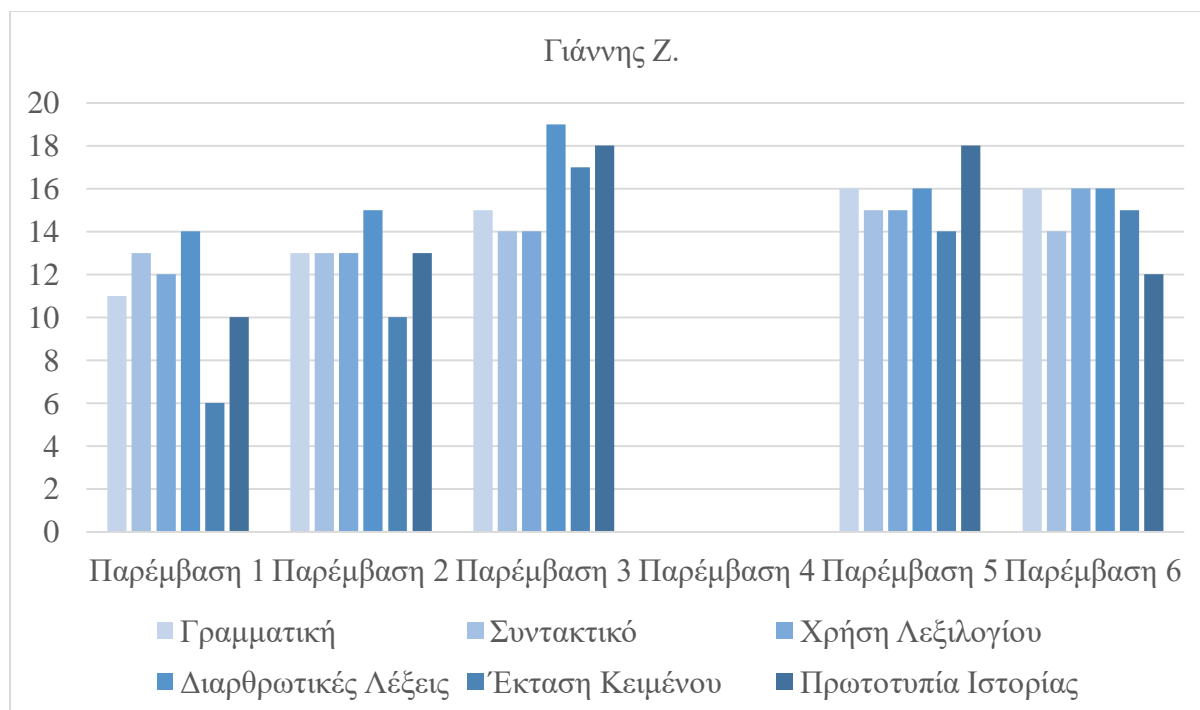
## Παράρτημα IV

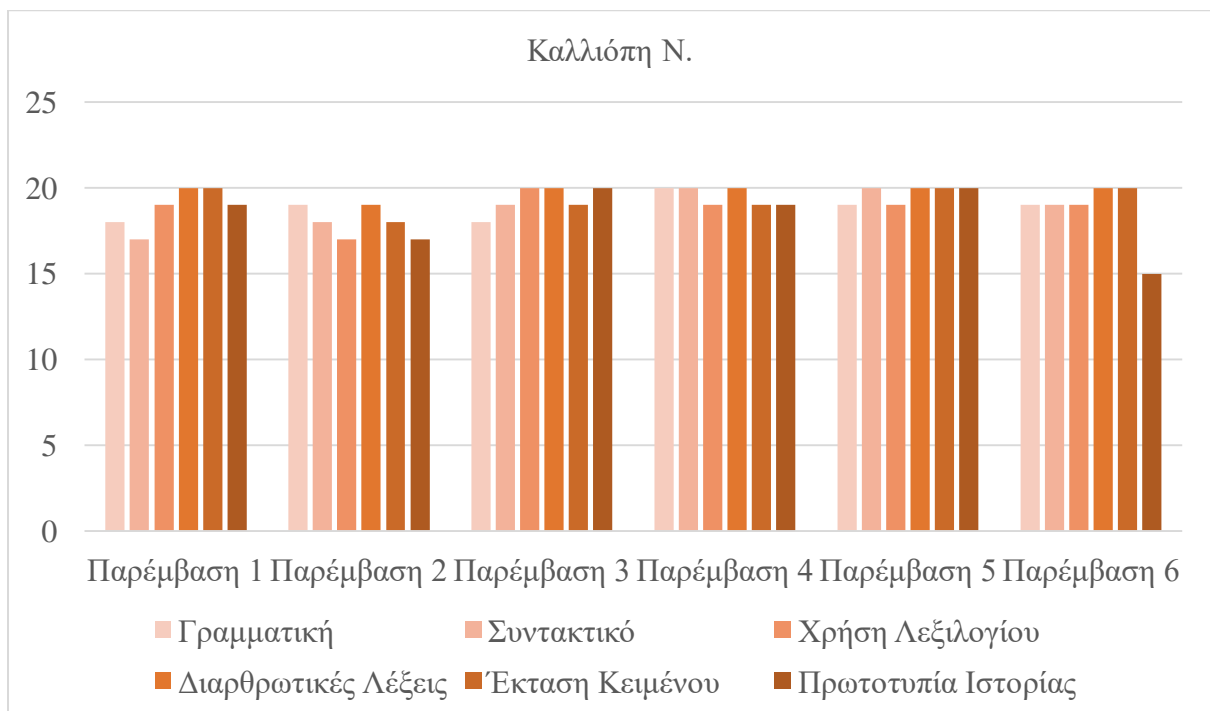
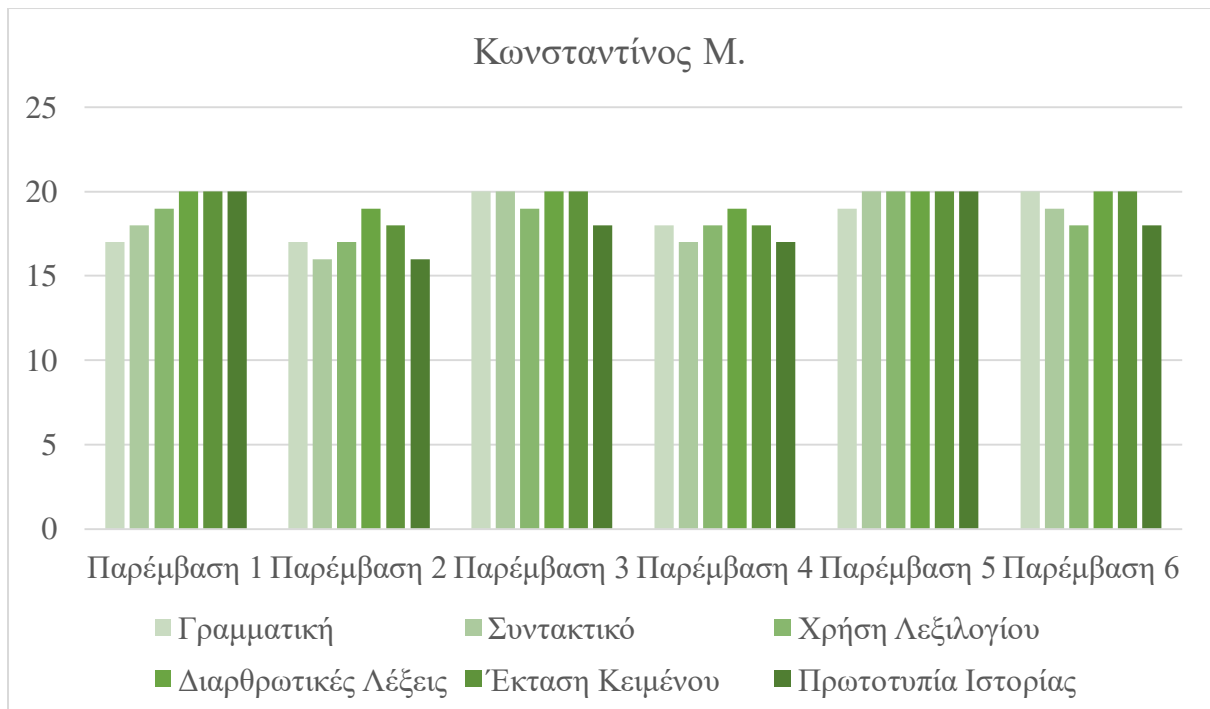
### Πίνακες ατομικής απόδοσης στη ψηφιακή αφήγηση





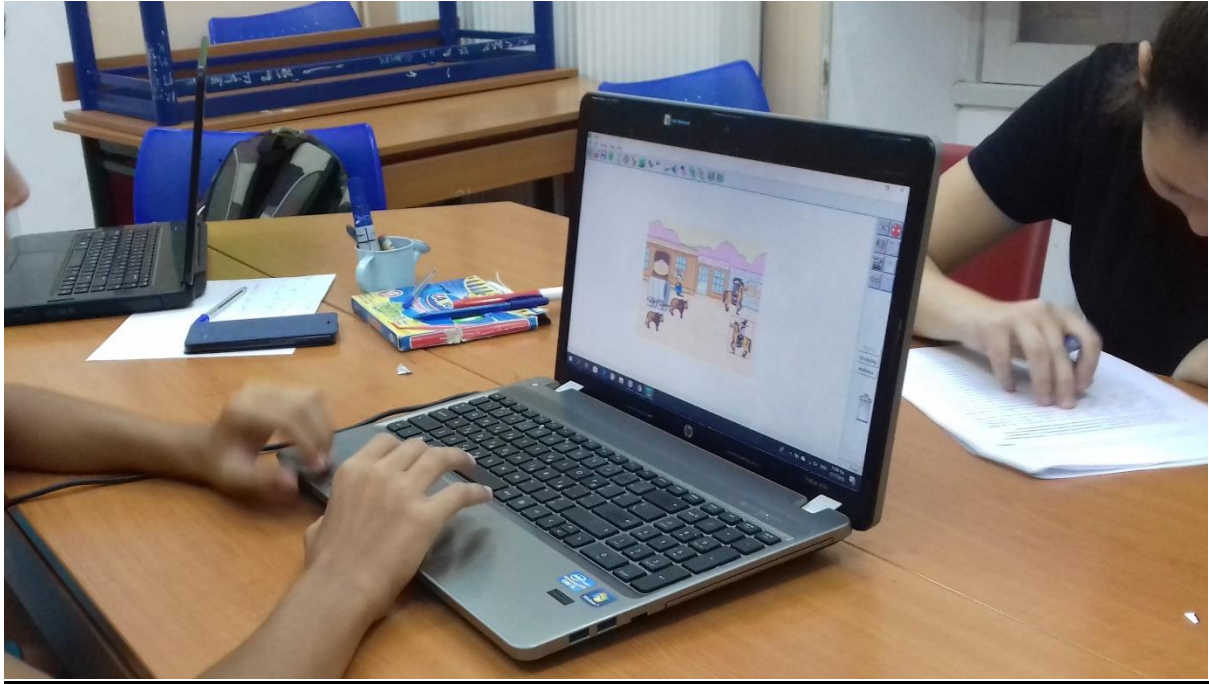
**Πίνακες ατομικής απόδοσης στη κανονική-χειρόγραφη αφήγηση**





## Παράρτημα V

### Φωτογραφικό Υλικό



Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ Β1, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

