

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΔΔΠΜΣ ΤΠΕ για την Εκπαίδευση
<http://www.icte.ecd.uoa.gr>
ακαδ. έτος 2017-2018

Μία Περιπέτεια Εκμάθησης Αγγλικών:
Παίζοντας και φτιάχνοντας ένα παιχνίδι
κειμενικής περιπέτειας

Μαργαρίτα Χριστοφοράτου

A.M.: 5108

Email: margchri@ecd.uoa.gr

Διπλωματική εργασία

Επιβλέπων καθηγητής: Δημήτρης Γκούσκος

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2018

Επιτελική σύνοψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα της μάθησης και διδασκαλίας αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα (και πιο συγκεκριμένα λεξιλόγιο και γραμματική που είναι απαραίτητα για συγκεκριμένες γλωσσικές λειτουργίες και ικανότητες) με ψηφιακά παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας σε παιδιά μιας Στ' τάξης Δημοτικού. Για το σκοπό αυτό παίζουμε ένα τέτοιο παιχνίδι και στη συνέχεια φτιάχνουμε ένα παρόμοιο, το Undercover in London (βλ. παράρτημα Γ), ενώ προσφέρουμε υποστηρικτικές δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια, προκειμένου να διευκολύνουμε τη μάθηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά μετά την παρέμβαση βελτιώθηκαν σημαντικά στο λεξιλόγιο και την ορθογραφία, καθώς και στην αναζήτηση και αξιοποίηση πληροφοριών από το διαδίκτυο.

Αν και τα παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας βασίζονται στο κείμενο, το οποίο οι μαθητές/ριες αυτής της ηλικίας δεν βρίσκουν ενδιαφέρον, το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού επιλέχθηκε γιατί αποτελεί μια διαδραστική αφήγηση με παιγνιώδη στοιχεία, ευκαιρίες για πειραματισμό, εξερεύνηση, ενεργή συμμετοχή, δημιουργία και φαντασία. Τέλος τα παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας με τον τρόπο που τα εφαρμόσαμε, φαίνεται να είναι καλές πηγές γλωσσικού εισαγόμενου και αφορμές παραγωγής εξαγόμενου.

Λέξεις-Κλειδιά: εκμάθηση και διδασκαλία αγγλικών, ξένες γλώσσες στο δημοτικό, παιχνίδι περιπέτειας, παιγνιακή αφήγηση, διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου, απόκτηση λεξιλογίου

Abstract

This study aims to examine the efficacy of teaching and learning English as a second language (and more specifically vocabulary and grammar that are necessary for specific language functions and skills) using text adventures with a group of sixth-graders in a Greek primary school. For this purpose, we play and then make a similar game (see Undercover in London, appendix C), all the while providing the students with supporting activities in order to facilitate learning. The results show significant improvement in vocabulary and dictation, as well as at searching information online and using it.

Despite the fact that text adventures are text-based, something that most students in that age do not find interesting, we chose the specific genre because it is a interactive narrative with game-like features, which provides opportunities for experimentation, exploration, active involvement, use of creativity and imagination. Finally using text adventures in the way we have implemented them, seems to provide good sources of linguistic input and good chances for output.

Keywords: English learning and teaching, foreign language in primary school, adventure game, game narrative, writing procedures, vocabulary acquisition

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Δημήτρη Γκούσκο για τις συμβουλές και την ανατροφοδότηση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας πτυχιακής εργασίας. Η συνεχής και γόνιμη επικοινωνία μαζί του αποδείχτηκε καίριας σημασίας για την ολοκλήρωση του εγχειρήματος μου με το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω στον κ. Βασίλη Γιαλαμά ο οποίος με συμβούλεψε και με βοήθησε στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, διασφαλίζοντας έτσι την επιστημονική ορθότητα και αρτιότητα των αποτελεσμάτων.

Επίσης ευχαριστώ τον διευθυντή του σχολείου και την δασκάλα αγγλικών της Στ' τάξης που με δέχτηκαν με χαρά και προθυμία στο σχολείο τους. Ειδικά η δασκάλα της τάξης με βοήθησε με όποια οργανωτικά και τεχνικά θέματα συνάντησα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και μοιράστηκε μαζί μου τη διδακτική και παιδαγωγική εμπειρία της. Θέλω να ευχαριστήσω ακόμα, τους μαθητές και τις μαθήτριες οι οποίοι/ες με δέχτηκαν στην τάξη τους, έπαιξαν και δημιούργησαν μαζί μου. Ελπίζω να διασκέδασαν και να έμαθαν, όπως διασκέδασα και έμαθα και εγώ.

Τέλος χρωστάω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, οι οποίοι ήταν πάντα δίπλα μου στηρίζοντάς με με κάθε δυνατό τρόπο και ενθαρρύνοντάς με να συνεχίσω την εκπαίδευσή μου.

Πίνακας περιεχομένων

Κατάλογος εικόνων	iii
Κατάλογος πινάκων	iv
Εισαγωγή	1
Α΄ ΜΕΡΟΣ	3
1. Η εκμάθηση γλώσσας με τη βοήθεια υπολογιστή	4
1.1 Ορισμός και παιδαγωγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών υλικών	4
1.2 Μια σύντομη ιστορική αναδρομή	9
1.3 Η εκμάθηση ξένων γλωσσών με τη βοήθεια υπολογιστή σήμερα	21
2. Ψηφιακή αφήγηση και ψηφιακά παιχνίδια	36
2.1 Ψηφιακή αφήγηση	36
2.2 Ψηφιακό παιχνίδι	42
2.3 Αφήγηση στα ψηφιακά παιχνίδια	47
Β΄ ΜΕΡΟΣ	60
3. Ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι	61
4. Μέθοδος	64
5. Συμμετέχοντες και πλαίσιο	66
6. Εργαλεία	73
7. Αναλυτική διαδικασία παρέμβασης	75
Γ΄ ΜΕΡΟΣ	84
8. Αποτελέσματα και ανάλυση	85
9. Ερμηνεία και συζήτηση	94
10. Συμπεράσματα	101
Βιβλιογραφικές παραπομπές	108
Κατάλογος συντομογραφιών	113
Γλωσσάρι απόδοσης ξενόγλωσσων όρων	114
Παράρτημα Α: Πρωτογενές υλικό τάξης	115
Παράρτημα Β: Συμπληρωμένο υλικό τάξης	133
Παράρτημα Γ: Το παιχνίδι που αναπτύχθηκε στην τάξη: Undercover in London	133

Παράρτημα Δ: Πίνακες δεδομένων και στατιστική επεξεργασία165

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1: Ένα παράδειγμα μεταφραστικού λεξικού	7
Εικόνα 2: Διαφήμιση videodisc.....	13
Εικόνα 3: Η μάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή	20
Εικόνα 4: Duolingo powerup	22
Εικόνα 5: Η κουκουβάγια του duolingo	24
Εικόνα 6: Οθόνες του duolingo	25
Εικόνα 7: Οθόνες του memrise.....	29
Εικόνα 8: Παράδειγμα των επαφών και της υπηρεσίας τσατ	33
Εικόνα 9: Οθόνες του παιχνιδιού "Μέγας Αλέξανδρος – Κατακτώντας τη Γνώση" ..	46
Εικόνα 10: Οθόνες του παιχνιδιού περιπέτειας με γραφικά <i>The Wolf Among Us</i>	55
Εικόνα 11: Δραστηριότητες που σχετίζονται με τα ψηφιακά παιχνίδια και μπορούν να συνεισφέρουν στην μάθηση γλωσσών	57
Εικόνα 12: Σχηματική αναπαράσταση των στόχων της παρέμβασης.....	62
Εικόνα 13: Τα παιδιά δουλεύουν στην τάξη τους.....	77
Εικόνα 14: Στο εργαστήριο υπολογιστών	80
Εικόνα 15: Μέση τιμή λεξιλογίου πριν και μετά την παρέμβαση	86
Εικόνα 16: Μέση τιμή λεξιλογίου και γραμματικής πριν και μετά την παρέμβαση...	87
Εικόνα 17: Μέσες τιμές απαντήσεων αυτοαξιολόγησης πριν και μετά την παρέμβαση	89
Εικόνα 18: Μέση βαθμολογία για κάθε τύπο δραστηριότητας	90
Εικόνα 19: Οι πιο δημοφιλείς δραστηριότητες	91
Εικόνα 20: Κατάταξη των τύπων δραστηριοτήτων	93

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Λέξεις κλειδιά βιβλιογραφικής αναζήτησης στα αγγλικά και στα ελληνικά	3
Πίνακας 2: Σύγκριση της συμπεριφοριστικής και της εποικοδομιστικής προσέγγισης για την κατασκευή μαθησιακών υλικών	6
Πίνακας 3: Διαφορές ανακαλυπτικών προσεγγίσεων και πιο παραδοσιακών.....	9
Πίνακας 4: Τα γενικά και ειδικά επίπεδα γλωσσομάθειας και οι ώρες διδασκαλίας που απαιτούνται για την κατάκτησή τους.....	70
Πίνακας 5: Οι εβδομαδιαίες ώρες και το υλικό διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού	71
Πίνακας 6: Μέση τιμή λεξιλογίου πριν και μετά την παρέμβαση.....	85
Πίνακας 7: Μέση τιμή γραμματικής πριν και μετά την παρέμβαση	86
Πίνακας 8: Μέσες τιμές απαντήσεων αυτοαξιολόγησης πριν και μετά την παρέμβαση	88
Πίνακας 9: Μέσες τιμές αξιολόγησης των τύπων δραστηριοτήτων.....	89
Πίνακας 10: Οι τύποι δραστηριοτήτων που θα ξαναέκαναν ή όχι οι μαθητές/ριες	91
Πίνακας 11: Οι τύποι δραστηριοτήτων που ψηφίστηκαν στις δύο πρώτες θέσεις προτίμησης.....	92

Εισαγωγή

Ένα παιχνίδι στη γλώσσα-στόχο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση γλωσσικού εισαγομένου (input) και παραγωγή γλωσσικού εξαγομένου (output) πχ. παίζοντάς το συνεργατικά ή παράγοντας κάτι ορμώμενοι/ες από αυτό πχ. ένα παρόμοιο παιχνίδι. Για την κατάκτηση μιας γλώσσας δεν αρκεί μόνο η κατανόηση του εισαγομένου, καθώς βασική λειτουργία της γλώσσας είναι η παραγωγή εξαγομένου για την επικοινωνία, την ανταλλαγή ιδεών και την προσωπική έκφραση. Λόγω έλλειψης χρόνου και μέσων καταγραφής των ομιλιών και αλληλεπιδράσεων 22 μαθητών/ριών, αποφασίσαμε να κρατήσουμε και να αναλύσουμε τα ομαδικά και ατομικά γραπτά τους στο πλαίσιο δημιουργίας ενός κειμενικού παιχνιδιού.

Έτσι εδώ θα μας απασχολήσουν παιχνίδια τα οποία επικεντρώνονται στην ιστορία και βάζουν τους/τις παίκτριες στη διαδικασία να μπουν στον κόσμο του παιχνιδιού, να διαβάσουν και να ερμηνεύσουν πληροφορίες και να πάρουν αποφάσεις. Τέτοια είναι τα παιχνίδια περιπέτειας τα οποία ουσιαστικά είναι διαδραστικές ιστορίες. Τα παιχνίδια αυτά μπορούν να έχουν γραφικά (graphic-based adventure) μέσω των οποίων αλληλεπιδρά ο/η παίκτης/ρια με το περιβάλλον του παιχνιδιού, τα αντικείμενα και τους χαρακτήρες ή μόνο κείμενο (text-based adventure).

Η παρέμβαση μπορεί να χωριστεί σε δύο μέρη: οι μαθητές/ριες παίζουν και μετά φτιάχνουν ένα παιχνίδι κειμενικής περιπέτειας. Παρόλο που οι μαθητές/ριες δεν ήταν εξοικειωμένοι/ες με τα παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας, δε συνάντησαν μεγάλες δυσκολίες με το μέσο καθώς εκτός από την καθοδήγηση από την ερευνήτρια, τους/τις βοήθησαν και οι υποστηρικτικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για την παρέμβαση. Η δημιουργία του παιχνιδιού έγινε με το *Squiffy* ένα δωρεάν πρόγραμμα ανοιχτού κώδικα που διατίθεται στο <http://textadventures.co.uk/squiffy> σε δύο εκδοχές: μία για προγράμματα περιήγησης (απαιτεί τη δημιουργία δωρεάν λογαριασμού και σύνδεσης στο διαδίκτυο) και μία για λειτουργικά συστήματα windows (λειτουργεί και χωρίς σύνδεση μετά την εγκατάστασή του) και τέλος το παιχνίδι αναρτήθηκε στη σελίδα <http://textadventures.co.uk/>. Το υλικό του παιχνιδιού αναπτύχθηκε από τους/τις μαθητές/ριες, αλλά λόγω χρονικών περιορισμών ενσωματώθηκε στο *Squiffy* από την ερευνήτρια.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι αν τα παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας αποτελούν κατάλληλα εργαλεία για την διδασκαλία αγγλικών μιας Στ' δημοτικού,

και αν ναι ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος εφαρμογής και υποστήριξής τους. Έτσι, η δομή της εργασίας αναπτύσσεται όπως περιγράφεται παρακάτω. Στο πρώτο μέρος εξετάζονται τα μέσα και οι πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας γλωσσών υποβοηθούμενες από υπολογιστή (ενότητα 1) και συζητούνται θέματα σχεδιασμού και εφαρμογής αφηγηματικών και παιγνιακών μέσων για την εκμάθηση γλωσσών (ενότητα 2). Στο δεύτερο μέρος αναλύονται τα ερωτήματα, οι στόχοι, το πλαίσιο και τα εργαλεία της έρευνας (ενότητες 3-6). Επίσης περιγράφεται η αναλυτική διαδικασία του σχεδιασμού και της υλοποίησης μιας διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση των παιχνιδιών κειμενικής περιπέτειας για την εκμάθηση αγγλικών σε ένα τμήμα της Στ' δημοτικού (ενότητα 7). Στο τρίτο μέρος παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας (ενότητα 8) και στη συζήτηση περιλαμβάνονται οι περιορισμοί, τα λάθη και τα ανοιχτά θέματα. Στην ενότητα 9 και 10 διεξάγονται συμπεράσματα και περιγράφονται οι καλές πρακτικές σχεδιασμού και εφαρμογής αφηγηματικών και παιγνιακών μέσων για τη μάθηση γλωσσών στην πράξη, ως αποτέλεσμα της παρέμβασης. Τέλος ακολουθούν τα παραρτήματα που περιέχουν το πρωτογενές υλικό τάξης για την παρέμβαση (Α.1), τα εργαλεία αξιολόγησης της παρέμβασης (Α.2), παραδείγματα υλικού τάξης συμπληρωμένου από τα παιδιά (Β.1), το σύνολο γραπτών των παιδιών (Β.2), παραδείγματα συμπληρωμένων εργαλείων αξιολόγησης (Β.3). Στο παράρτημα Γ, υπάρχει το παιχνίδι Undercover in London που αναπτύχθηκε στην τάξη ενώ στο Δ οι συνολικοί πίνακες δεδομένων και τα αναλυτικά αποτελέσματα στατιστικής επεξεργασίας.

Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η παρούσα έρευνα υπόκειται στις «Βασικές αρχές δεοντολογίας και βιοηθικής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών» (ΕΚΠΑ, 2016). Η έρευνα διεξήχθη με σεβασμό της ιδιωτικής ζωής και των προσωπικών δεδομένων των ανθρώπων που συμμετείχαν, καθώς και με σεβασμό της πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όσον αφορά το σύνολο της έρευνας, η ερευνήτρια διασφάλισε

- να μη θίξει δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας τρίτων (όπου υπάρχουν ιδέες ή κείμενα άλλων, έχουν εισαχθεί οι απαραίτητες αναφορές)
- να ενημερώσει και να πάρει τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων (ή των γονέων τους στην περίπτωση των ανήλικων παιδιών)
- να διασφαλίσει τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων (δεν αναφέρονται ονόματα και πουθενά δε φαίνονται τα πρόσωπα των ανήλικων μαθητών/ριων, για την προστασία τους)
- να δείξει τα αποτελέσματα της έρευνας αναλλοίωτα και χωρίς επηρεασμούς

Α' ΜΕΡΟΣ

Το Α' Μέρος αποτελεί τη θεωρητική πλαισίωση της εργασίας, όπου εξετάζονται τα μέσα και οι πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας γλωσσών υποβοηθούμενες από υπολογιστή (ενότητα 1) και συζητούνται θέματα σχεδιασμού και εφαρμογής αφηγηματικών και παιγνιακών μέσων για την εκμάθηση γλωσσών (ενότητα 2-3).

Η αναζήτηση έγινε στις βάσεις δεδομένων *ScienceDirect* και *Scopus* για έρευνες και βιβλία που έχουν εκδοθεί, καθώς και σε ιδρυματικά αποθετήρια γκρίζας βιβλιογραφίας, όπου καταλογογραφούνται πτυχιακές και διπλωματικές εργασίες, καθώς και διδακτορικές διατριβές. Συγκεκριμένα, αναζητήθηκαν στα αγγλικά και στα ελληνικά οι κύριοι όροι του θέματος της παρούσας διπλωματικής στους τίτλους, τις περιλήψεις ή τους όρους κλειδιά των περιεχομένων των αποθετηρίων, όπως παρατίθενται και στον παρακάτω πίνακα

<ul style="list-style-type: none">• English as a Foreign Language (EFL) - Αγγλική ως ξένη γλώσσα• English as a Second Language (ESL) - Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα• English Learning and Teaching (ELT) - Εκμάθηση και διδασκαλία αγγλικής• Second Language Learning / Acquisition (SLL/ L2L/ SLA/ L2A) - Μάθηση / Απόκτηση δεύτερης γλώσσας• Second Language Teaching and Learning (L2TL) - Εκμάθηση και διδασκαλία δεύτερης γλώσσας• Computer Assisted Language Learning (CALL) - Εκμάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή	+	<ul style="list-style-type: none">• (Interactive) story / fiction / narrative - (Διαδραστική) ιστορία / μυθιστόρημα / αφήγηση• Storytelling - Αφήγηση• Storymaking - Δημιουργία αφήγησης / ιστορίας• Text-based games – Κειμενικά παιχνίδια• Text-based adventures – Παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας• Adventure games - Παιχνίδια περιπέτειας
--	---	---

Πίνακας 1: Λέξεις κλειδιά βιβλιογραφικής αναζήτησης στα αγγλικά και στα ελληνικά

1. Η εκμάθηση γλώσσας με τη βοήθεια υπολογιστή

1.1 Ορισμός και παιδαγωγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών υλικών

Η εκμάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή (Computer-Assisted-Language Learning ή CALL), είναι "οποιαδήποτε διαδικασία κατά την οποία ένας/μία μαθητής/ρια χρησιμοποιεί τον ηλεκτρονικό υπολογιστή" (ή οποιαδήποτε ψηφιακή συσκευή) "με αποτέλεσμα να βελτιώσει τη γλώσσα του/της"¹ (Beatty, 2015, σελ. 7). Ο Levy σε έναν πιο ευρύ ορισμό ο οποίος γίνεται αποδεκτός μέχρι και σήμερα, καθόρισε την εκμάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή, ως την "έρευνα και μελέτη εφαρμογών του υπολογιστή στην διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών"²(Levy, 1997 , σελ. 1). Πράγματι, οι νέες τεχνολογίες και οι δυνατότητες που αυτές προσέφεραν για συνεργασία, δημιουργία, διαμοιρασμό και δικτύωση, επηρέασαν όχι μόνο τις παιδαγωγικές πρακτικές στην εκμάθηση γλωσσών, αλλά και τις ερευνητικές δυνατότητες για την απόκτησή μιας γλώσσας, όπως αναφέρουν οι Davies et.al (2014), αφού τα ψηφιακά εργαλεία και οι πλατφόρμες μπορούν να μας παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τη διαδικασία παραγωγής και δημοσίευσης (πχ. ενός γλωσσικού παραγόμενου ή προϊόντος που έχουν δημιουργήσει οι μαθητές/ριες), ίσως όσες πληροφορίες συλλέγουμε από το ίδιο το παραγόμενο.

Η εκμάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή σήμερα είναι τελείως διαφορετική από τη δεκαετία του '50, όποτε πρωτοεμφανίστηκε. Ο σχεδιασμός των μαθησιακών υλικών της εποχής ξεκίνησε με βάση τον συμπεριφορισμό και αρκετά αργότερα γύρω στο '80 μετακινήθηκε προς τον εποικοδομισμό.

¹ Το Digital Game- Based Learning (DGBL), δηλαδή η μάθηση που βασίζεται στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, όταν χρησιμοποιείται για την εκμάθηση ξένων γλωσσών μπορεί να θεωρηθεί υποκατηγορία της εκμάθησης γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή και ονομάζεται DGBLL δηλαδή Digital Game- Based Language Learning.

² Υπάρχει επίσης και ο γενικότερος όρος Technology Enhanced Language Learning (TELL), ο οποίος αναφέρεται σε ένα ευρύτερο φάσμα χρήσης της τεχνολογίας στη μάθηση και διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

Αρχικά τα ηλεκτρονικά μαθησιακά υλικά που σχεδιάζονταν ήταν γραμμικά και ίδια για όλους τους χρήστες, ήταν δηλαδή ψηφιοποιημένα βιβλία με μηχανιστικές ασκήσεις που σε καμία περίπτωση δεν εκμεταλλεύονταν τις δυνατότητες του μέσου. Σταδιακά και καταλαβαίνοντας τις δυνατότητες αλλά και με την τεχνική βελτίωση των υπολογιστών, έγιναν βήματα προς μία πιο μη γραμμική και πιο εξατομικευμένη μάθηση με επίκεντρο τον/την μαθητή/ρια, κυρίως μέσω πολλαπλών διαδρομών που καθορίζονται από τις επιλογές και τις απαντήσεις των χρηστών και μέσω έξυπνων συστημάτων ανατροφοδότησης. Με παρόμοιο τρόπο λειτουργούν και τα παιχνίδια διαδραστικής μυθοπλασίας ή αλλιώς κειμενικής περιπέτειας (interactive fiction ή text-adventures) που μας απασχολούν στην παρούσα εργασία, παιχνίδια δηλαδή στα οποία ο/η παίκτης/τρια κινείται στο χώρο και αλληλεπιδρά με χαρακτήρες ή αντικείμενα πληκτρολογώντας εντολές ή πατώντας συνδέσμους, προχωρώντας σε μία ιστορία με πολλαπλές διαδρομές.

Από την εμφάνιση των εργαλείων Web 2.0³ και έπειτα, η μάθηση βασίζεται κυρίως στις κοινωνιογνωστικές και εποικοδομιστικές/γνωστικές θεωρίες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχει ακόμα πληθώρα συμπεριφοριστικών λογισμικών και λοιπών μαθησιακών υλικών ή ότι ένα υλικό βασίζεται αποκλειστικά σε ένα σετ αρχών, όπως αυτές παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΥΛΙΚΩΝ	
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΟΣ	ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΙΣΤΙΚΟΣ
Αφαίρεση περιττών πληροφοριών	Ύπαρξη ενός φυσικά περίπλοκου περιεχομένου (αυθεντικό υλικό ⁴)
Απλοποίηση για ευκολότερη κατανόηση	Αποφυγή απλοποίησης
Χρήση ενός συγκλίνοντος μοντέλου ανάλυσης εργασιών	Παρουσίαση πολλαπλών οπτικών και λοιπών αναπαραστάσεων
Αναπαραγωγή της γνώσης	Οικοδόμηση της γνώσης

³ Ο όρος "Web 2.0" έγινε δημοφιλής γιατί περιέγραφε το νέο όραμα του διαδικτύου (το διαδίκτυο ως μια κοινωνική πλατφόρμα για τη συνεργασία, τη δικτύωση και τον διαμοιρασμό της γνώσης) σε αντιδιαστολή με το παλιό (το διαδίκτυο ως ένας χώρος πληροφορίας όπου επικοινωνούμε μοιράζοντας την πληροφορία και φερόμαστε όπως ακριβώς και στον πραγματικό κόσμο) (O'Reilly, 2005).

⁴ "Αυθεντικό υλικό" κατά τον Widdowson (1984) αποτελούν όσα γλωσσικά αποσπάσματα δεν έχουν κατασκευαστεί με σκοπό την εκμάθηση της γλώσσας.

Αποφυγή της διδακτικής εμπειρίας	Διδασκαλία σε πραγματικό πλαίσιο με αυθεντικές εργασίες
Επικέντρωση στην απόκτηση γνώσεων	Εμπλοκή σε αναστοχαστικές διαδικασίες μάθησης
Καθοδήγηση με συγκεκριμένες ακολουθίες	Προσφορά ανοιχτών μαθησιακών περιβαλλόντων
Υποστήριξη της ατομικής μάθησης και του ανταγωνισμού	Υποστήριξη της συνεργασίας

Πίνακας 2: Σύγκριση της συμπεριφοριστικής και της εποικοδομιστικής προσέγγισης για την κατασκευή μαθησιακών υλικών (Jonassen, Wilson, Wang, & Grabinger, 1993) [πηγή: (Beatty 2015)]

Οι παιδαγωγικές πρακτικές και οι θεωρίες μάθησης επηρεάζουν όχι μόνο τον τρόπο που διδάσκουμε και οργανώνουμε το μάθημα ή το ρόλο που αναθέτουμε στην τεχνολογία, αλλά και το πως μελετάμε και εφαρμόζουμε τη διδασκαλία και τη μάθηση με τεχνολογία ως ερευνητές και ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί (Squire, 2011). Οι θεωρίες μάθησης επηρεάζουν τη χρήση των τεχνολογιών και οι τεχνολογίες με τη σειρά τους προσφέρουν νέες δυνατότητες που αλλάζουν το πως βλέπουμε τη μάθηση και τις θεωρίες μάθησης. Έτσι λόγω αυτής της συνύπαρξης των συνεχώς εξελισσόμενων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) με την ανάγκη για αποτελεσματική εκμάθηση και διδασκαλία ξένων γλωσσών, η εκμάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή εξελίσσεται συνέχεια. Πολλές φορές η ίδια η τεχνολογία εμπνέει τους/τις παιδαγωγούς γλώσσας να αναθεωρήσουν το μεθοδολογικό πλαίσιο της εκμάθησης γλωσσών εν γένει, υποστηρίζοντας νέες διδακτικές επιλογές που δε θα υπήρχαν χωρίς αυτή (Warschauer & Healey, 1998). Γενικά τα ψηφιακά εργαλεία άνοιξαν τον δρόμο σε "μία μεθοδολογία εκμάθησης γλωσσών που επικεντρώνεται περισσότερο σε αυθεντικά περιεχόμενα, πλαίσια και δραστηριότητες" και έδωσαν μεγαλύτερη ελευθερία και ευελιξία στην αξιοποίησή τους σε σχέση με τα αναλογικά εργαλεία (Davies et.al, 2014, σελ. 26).

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η προσέγγιση μάθησης με σώματα κειμένων (Data-Driven Learning ή DDL), η οποία θεωρείται η μοναδική προσέγγιση που "δημιουργήθηκε με βάση τον υπολογιστή" (Levy, 1997, σελ. 123 από Davies et.al, 2014). Η μάθηση με σώματα κειμένων υποστηρίζει την μαθητοκεντρική, επαγωγική και ανακαλυπτική μάθηση, καθώς δίνει στον/στη μαθητή/ρια τα απαραίτητα εργαλεία για να συμπεράνει μόνος/η θέματα λεξιλογίου ή γραμματικής. Αυτό

επιτυγχάνεται με ένα σώμα κειμένου (corpus) και ένα πρόγραμμα που αναζητά την επιθυμητή λέξη, το γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο μέσα στο σώμα κειμένου (concordancer) (Chujo, Oghigian, & Uchibori, 2012). Από τα παραδείγματα και το πλαίσιο που αυτά παρέχουν, οι μαθητές/ριες μπορούν να συμπεραίνουν με επαγωγικό συλλογισμό έναν κανόνα ή ένα μοτίβο, χωρίς να τον διδάσκονται άμεσα. Το πλεονέκτημα της προσέγγιση αυτή στη διδακτική μιας ξένης γλώσσας, είναι ότι επιτρέπει στους/στις μαθητές/ριες να μαθαίνουν επαγωγικά, να επιλύουν προβλήματα, να είναι αυτόνομοι/ες δουλεύοντας μόνοι/ες ή σε μικρές ομάδες και ουσιαστικά να ελέγχουν τη μάθησή τους. Ωστόσο απευθύνεται σε μεγαλύτερους/ες μαθητές/ριες που διατίθενται να αφιερώσουν χρόνο και ενέργεια για να εξοικειωθούν όχι μόνο με τη μέθοδο, αλλά και με το πρόγραμμα που έχει επιλεγεί, καθώς υπάρχουν διαφορετικά προγράμματα αναζήτησης σωματών κειμένων.

Εκτός από διδακτικά εργαλεία, τα σώματα κειμένων μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν πηγή πληροφοριών για γλωσσικές αναλύσεις ή μεταφράσεις κάθε είδους. Για παράδειγμα οι γλωσσολόγοι που γράφουν λεξικά δε βασίζονται στην αίσθηση που έχουν για το πως χρησιμοποιείται μία λέξη ή μαζί με ποιές άλλες σχηματίζει μία φράση, αλλά αξιοποιούν τα σώματα κειμένου. Βλέποντας τις κοινές αλλά και πιο σπάνιες περιπτώσεις, αποφασίζουν ποιές από αυτές θα συμπεριλάβουν τελικά στο λεξικό τους.

The screenshot shows the Linguee website interface. At the top, there is a language selector set to 'English ↔ Greek'. Below it is a search bar containing the word 'concordance'. The results are organized under the heading 'External sources (not reviewed)'. The results are presented in a table with two columns: English text on the left and Greek text on the right. Each row includes a yellow warning icon, the English text, a link to 'eur-lex.europa.eu', and the Greek text with another link to 'eur-lex.europa.eu'. The English text includes phrases like 'the existence of the required documents and their concordance with the applicable rules' and 'Concordance — total general invalidity'. The Greek text includes phrases like 'την ύπαρξη των απαιτούμενων εγγράφων και τη συμφωνία τους προςτουςισχύοντεςκανόνες' and 'Συμφωνία — Γενικήολικήαναπηρία'.

Εικόνα 1: Ένα παράδειγμα μεταφραστικού λεξικού που χρησιμοποιεί σώματα κειμένων από επίσημα έγγραφα των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων
[πηγή: (<https://www.linguee.com>)]

Οι Davies et.al (2014) αναφέρουν τη διδασκαλία μέσω θεμάτων εργασίας (Task-based learning ή TBL) σαν ένα άλλο παράδειγμα προσέγγισης εκμάθησης ξένων γλωσσών που εκμεταλλεύτηκε την ευελιξία και την αυθεντικότητα που επέτρεψε η τεχνολογία. Και σε αυτή την προσέγγιση, όπως και στη μάθηση με σώματα κειμένων, οι μαθητές/ριες της γλώσσας ασχολούνται περισσότερο με δραστηριότητες που θέλουν σκέψη παρά με καθαρές ασκήσεις⁵. Σύμφωνα με τους Davies et.al (2014), η διδασκαλία μέσω θεμάτων εργασίας βασίζεται στην ιδέα ότι η απόκτηση και η επίγνωση της ξένης γλώσσας επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από εργασίες που αφήνουν τον/την μαθητή/ρια να εξερευνήσει πλευρές της γλώσσας με βάση ένα αυθεντικό υλικό (Davies et.al, 2014). Μέσω αυτού του υλικού και ενώ ο/η μαθητής/ρια δεν επικεντρώνεται στη μορφή και τους κανόνες της γλώσσας, θα τους αποκτήσει πολύ καλύτερα όσο εμπλέκεται στην εξερεύνηση ενός αυθεντικού υλικού, προβλήματος ή εργασίας.

Η διδασκαλία μέσω θεμάτων εργασίας ακολουθεί την επικοδομιστική λογική απόκτησης της γνώσης, σύμφωνα με την οποία ο/η μαθητής/ρια έχει τη δυνατότητα να εξερευνήσει τη λειτουργία και τη δομή της γλώσσας σε αυθεντικά κείμενα, προβλήματα ή εργασίες. Οι ευκαιρίες μάθησης δημιουργούνται μέσω της "ψυχολογικής επεξεργασίας⁶ του γλωσσικού εισαγόμενου στη γλώσσα-στόχο (από το/τη μαθητή/ρια) με τρόπο τέτοιο ώστε αυτό κλειδώνει και αλλάζει την υπάρχουσα γνώση του/της μαθητή/ριας" (Little, 1989, σελ.5).

ΜΑΘΗΜΑ ΜΕ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΜΑΘΗΜΑ
Ο/η μαθητής/ρια είναι το επίκεντρο (ο/η μαθητής/ρια κοιτάει παραδείγματα πχ. They tied his hands together with rope)	Ο/η καθηγητής/ρια είναι το επίκεντρο (ο/η μαθητής/ρια ακούει αυτά που λέει ο/η καθηγητής/ρια πχ. rope=σχοινί)
Προβλήματα που θέλουν σκέψη και εξερεύνηση (από τα παραδείγματα προσπαθεί να συμπεράνει τη σημασία της άγνωστης λέξης)	Ασκήσεις για εξάσκηση, συχνά μηχανιστικές (έχοντας ακούσει τι σημαίνει η λέξη, την συμπληρώνει στην άσκηση μηχανιστικά)
Το υλικό είναι ευέλικτο και	Το υλικό είναι έτοιμο από πριν και

⁵ Οι Davies et.al (2014) μιλάνε για το δίπολο thinking tasks και pure exercises.

⁶ Για περισσότερες πληροφορίες για την "ψυχολογική αλληλεπίδραση" βλ.. Little (1989).

προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών (υπάρχει η δυνατότητα για αναζήτηση πιο εύκολων ή πιο δύσκολων προτάσεων)	δύσκολο να αλλάξει (το βιβλίο έχει μία μετάφραση της λέξης)
Το υλικό είναι αυθεντικό	Το υλικό είναι σχεδιασμένο για τη διδασκαλία συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων

Πίνακας 3: Διαφορές ανακαλυπτικών προσεγγίσεων (όπως είναι η διδασκαλία και μάθηση με σώματα κειμένων ή μέσω θεμάτων εργασίας) και πιο παραδοσιακών (όπως ο συμπεριφορισμός)

1.2 Μια σύντομη ιστορική αναδρομή

Οι Warschauer & Healey (1998) αναγνωρίζουν τρία βασικά στάδια από τα οποία πέρασε η εκμάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή για να φτάσει στο σήμερα: το συμπεριφοριστικό στάδιο (behaviouristic CALL), το επικοινωνιακό (communicative CALL) και το ενσωμάτωσης (integrative CALL). Φυσικά τα στάδια δεν είναι απόλυτα ούτε στα χαρακτηριστικά τους ούτε στα χρονικά όριά τους, καθώς πρώτον τα προηγούμενα στάδια συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται ακόμα και μετά την εμφάνιση των νέων (Warschauer & Healey, 1998) και δεύτερον ο τρόπος χρήσης των τεχνολογιών για την εκμάθηση ξένων γλωσσών μπορεί να αλλάξει τελείως την προσχεδιασμένη λειτουργία του/της σχεδιαστή/ριας και άρα το μαθησιακό αποτέλεσμα⁷. Ο Bax (2003) πρότεινε μία άλλη ταξινόμηση: την περιορισμένη (restricted CALL), την ανοιχτή (open CALL) και την ενσωμάτωσης (integrated CALL). Σε κάθε στάδιο αναγράφονται ενδεικτικά οι δεκαετίες στις οποίες οι τεχνολογίες και οι προσεγγίσεις εμφανίστηκαν για πρώτη φορά.

Συμπεριφοριστική ή περιορισμένη (από τέλη 1950)

Αρχικά οι υπολογιστές στην εκμάθηση γλωσσών χρησιμοποιήθηκαν για να αντικαταστήσουν το δάσκαλο και να διδάξουν γραμματικούς κανόνες και λεξιλόγιο με μηχανιστικούς και κλειστούς τρόπους (λογισμικά καθοδήγησης,

⁷ Ο Beatty (2015) όταν ταξινομεί ένα λογισμικό ή εργαλείο για τη μάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή σε ένα μαθησιακό μοντέλο, διευκρινίζει ότι η ταξινόμηση γίνεται με βάση το interface, δηλαδή το πως εμφανίζεται το πρόγραμμα στην οθόνη του χρήστη και όχι με τον τρόπο χρήσης του.

διδασκαλίας, πρακτικής και εξάσκησης) (Warschauer & Healey, 1998). Η δημιουργία τέτοιων λογισμικών επηρεάστηκε από τον συμπεριφορισμό του Skinner. Ο Skinner (2014) υποστήριξε ότι οι ξένες γλώσσες μαθαίνονται όταν ο/η μαθητής/ρια εξασκείται συνεχώς μέσω μηχανιστικών ασκήσεων μίμησης και απομνημόνευσης που επιβραβεύονται.

Έτσι τις δεκαετίες '50-'60 η εκμάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή εμφανίστηκε για πρώτη φορά σε πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα, σε μία προσπάθεια να διδαχθούν οι ξένες γλώσσες με τρόπο επιστημονικό και αποτελεσματικό. Αυτή η ανάγκη γεννήθηκε από τις ανασφάλειες που δημιουργήθηκαν στην Αμερική κυρίως μετά την εκτόξευση του πρώτου δορυφόρου Sputnik 1 από τη Σοβιετική Ένωση (Beatty, 2015). Μάλιστα οι πρώτες απόπειρες για εκμάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή σχεδιάστηκαν με στόχο τη διδασκαλία της ρωσικής γλώσσας. Εκείνη την περίοδο εμφανίστηκαν επίσης οι πρώτες μηχανές μετάφρασης και οι πρώτες προσομοιώσεις. Φυσικά οι υπολογιστές της εποχής ήταν ακριβοί, λίγοι και καταλάωναν πολλή ενέργεια οπότε η μάθηση γλώσσας με τη βοήθεια υπολογιστή έπρεπε να περιμένει μερικές δεκαετίες μέχρι να γίνει πιο προσιτή πιο διαδεδομένη.

Η πιο σημαντική εφαρμογή για την εκμάθηση γλώσσας με υπολογιστή κατά τον Beatty (2015) ήταν το σύστημα PLATO (Programmed Logic/Learning for Automated Teaching Operations) που προσέφερε 70 ώρες μαθημάτων χωρισμένα σε 16 ενότητες. Το PLATO δίδασκε ρώσικα με μία προσέγγιση που επικεντρώνονταν στη γραμματική και τη μετάφραση χρησιμοποιώντας κυρίως επιστημονικά ρωσικά έγγραφα και περιελάμβανε επεξηγήσεις γραμματικής, μηχανιστικές λεξιλογικές ασκήσεις και τεστ μετάφρασης. Επίσης προσέφερε ανατροφοδότηση, οδηγίες και συμβουλές και επιπλέον ασκήσεις ανάλογα με τα λάθη και τις ελλείψεις του/της κάθε χρήστη και περιείχε βασικό γραμματικό και ορθογραφικό έλεγχο. Το σύστημα βελτιωνόταν συνεχώς τις επόμενες δεκαετίες αλλά δινόταν περισσότερη σημασία στα τεχνικά χαρακτηριστικά όπως στην προσθήκη οθόνης αφής παρά στην παιδαγωγική (Beatty, 2015).

Επικοινωνιακή ή ανοιχτή (από τέλη 1970 ή αρχές 1980)

Σύντομα έγινε εμφανές ότι η απλή μηχανιστική επανάληψη και η αποστήθιση δεν είναι αρκετή, καθώς η ανθρώπινη μάθηση και οι διαδικασίες της είναι πολύ πιο περίπλοκες από ότι θεωρήθηκαν αρχικά. Έτσι δημιουργήθηκε η ανάγκη για νέες θεωρίες μάθησης των ξένων γλωσσών, οι οποίες θα βοηθούσαν τους/τις ερευνητές/ριες να κατανοήσουν βαθύτερα τις δυνατότητες χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκμάθηση γλωσσών. Σύμφωνα με τους Warschauer & Healey

(1998), τότε εμφανίστηκε για πρώτη φορά η επικοινωνιακή εκμάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή η οποία υποστήριξε ότι:

“η μάθηση γλωσσών με τη βοήθεια υπολογιστή πρέπει να επικεντρώνεται στη χρήση των μορφών και όχι στις ίδιες τις μορφές, να διδάσκει τη γραμματική έμμεσα και όχι άμεσα, να επιτρέπει και να ενθαρρύνει την παραγωγή πρωτότυπου λόγου αντί για τη χρήση προσχεδιασμένης γλώσσας, και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα-στόχο σε μεγάλο μέρος αν όχι αποκλειστικά” (Warschauer & Healey, 1998, σελ. 57).

Οι υπολογιστές συνέχισαν να χρησιμοποιούνται σα μέσο εξάσκησης των γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά συχνά ξέφευγαν από την μορφή ασκήσεων μηχανιστικής επανάληψης που υπερίσχυε μέχρι τότε και προσπαθούσαν να δώσουν στους μαθητές εμπειρίες με περισσότερες επιλογές, διάδραση και έλεγχο. Επειδή ήταν ακόμα περιορισμένοι σε δυνατότητες και μπορούσαν να υποστηρίξουν ελάχιστα γραφικά και λίγο χώρο για βίντεο, οι υπολογιστές συχνά περιορίζονταν στην εξάσκηση με κείμενο (text-based practice), πράγμα που δεν αποτελούσε πρόβλημα καθώς βρέθηκαν πολλοί ευφάνταστοι τρόποι αξιοποίησής του που ξέφευγαν από τη συμπεριφοριστική προσέγγιση.

Κατά κανόνα όμως, υπήρχε έλλειψη παιδαγωγικής σύμφωνα με τα όσα ήταν ήδη γνωστά για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Η επικοινωνιακή προσέγγιση συχνά παραγκωνιζόταν και τα λογισμικά που παράγονταν ήταν κυρίως συμπεριφοριστικά καθώς περιορίζονταν στην μηχανιστική επανάληψη (drill-and-practice) γραμματικής και λεξιλογίου (Davies et.al, 2014). Μερικά από αυτά τα προγράμματα, αν και βασιζόνταν στη μηχανιστική επανάληψη, αξιοποιούσαν καλύτερα το μέσο, χρησιμοποιώντας εν μέρει έξυπνα (semi-intelligent) συστήματα που προσέφεραν οδηγίες, ανάλυση λαθών και ανατροφοδότηση στο χρήστη (Davies et.al, 2014).

Εκείνη την περίοδο έγιναν επίσης οι πρώτες προσπάθειες για την εξερεύνησης της τεχνητής νοημοσύνης (artificial intelligence ή AI). Τα πρώτα προγράμματα τεχνητής νοημοσύνης συνομιλούσαν γραπτά με τον χρήστη χρησιμοποιώντας γενικά σχόλια, επαναδιατυπώσεις και παραφράσεις όσων έλεγε ο χρήστης (Beatty, 2015). Τα προγράμματα λειτουργούσαν με σημασιολογικές και συντακτικές αναλύσεις (parsers στην πληροφορική) των απαντήσεων των χρηστών και αποτελούσαν καλή εξάσκηση για να μάθει ο χρήστης να κάνει ερωτήσεις αν δεν καταλάβαινε την απάντηση του προγράμματος και να κάνει παραφράσεις μέχρι η απάντηση του/της να γίνει αποδεκτή από το πρόγραμμα.

Αυτά τα προγράμματα δεν είχαν σχεδιαστεί για την εκμάθηση γλωσσών, αλλά μερικοί ερευνητές του κλάδου της εκμάθησης γλώσσας υποβοηθούμενη από

υπολογιστή πρότειναν την προσαρμογή και τη χρήση τους για την εξάσκηση στην κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, αν και το γλωσσικό περιβάλλον που προσέφεραν δεν μπορεί να θεωρηθεί αυθεντικό (Beatty, 2015). Ωστόσο υπήρχαν προβλήματα με αρκετές από τις εισαγόμενες από τους χρήστες εντολές καθώς οι εντολές που μπορεί να αναγνωρίσει το πρόγραμμα είναι περιορισμένες σε αριθμό και μορφή (πχ. αν η εντολή του χρήστη έχει ορθογραφικά λάθη δεν αναγνωρίζεται από το πρόγραμμα, ακόμα και αν η σωστή μορφή της εντολής έχει προβλεφθεί). Το ίδιο βέβαια ισχύει και για τα παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας, αλλά αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς όφελος των μαθητών/ριων, καθώς τους αναγκάζει να προσέξουν και να διορθώσουν τα ορθογραφικά λάθη τους.

Το 80' οι προσωπικοί υπολογιστές⁸ και τα συστήματα αναπαραγωγής βίντεο (videodiscs) και ήχου άρχισαν να γίνονται πιο προσιτά στο ευρύ κοινό και πιο δυνατά σε υπολογιστική δύναμη και χωρητικότητα. Σύμφωνα με τον Beatty (2015), τότε άρχισαν να γίνονται δημοφιλείς ασκήσεις και μαθήματα που χρησιμοποιούσαν το βίντεο ως διδακτικό μέσο και μάλιστα βίντεο που αρχικά δεν προοριζόνταν για αυτό το σκοπό. Άρα το υλικό ήταν αυθεντικό και ενδεικτικό του τρόπου και του περιεχομένου ομιλίας ανθρώπων με μητρική γλώσσα την γλώσσα-στόχο. Τα προγράμματα ήταν αποθηκευμένα στα λεγόμενα «videodiscs» που παιζόταν στα ομώνυμα players.

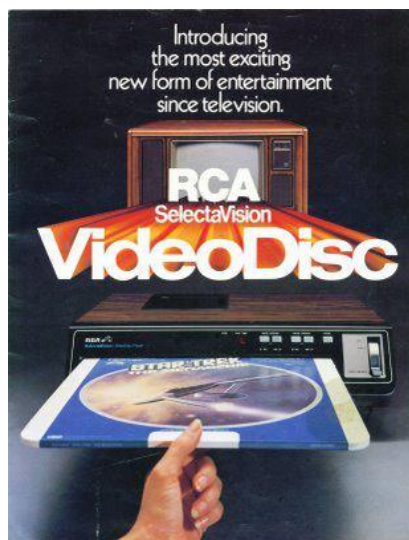
Το πρόγραμμα *Macario* περιείχε τέτοια βίντεο⁹, επεξεργασμένα για να γίνουν διαδραστικά, εξατομικευμένα και ελεγχόμενα από τους χρήστες (αλλά πάντα με τον προβλεπόμενο γραμμικό τρόπο), σε βαθμό που μπορεί να θεωρηθεί προσομοίωση. Ο χρήστης καλούνταν να πάρει το ρόλο του τουρίστα σε μία πόλη του Μεξικού και να συνομιλήσει με πωλητές, σερβιτόρες, αστυνομικούς και κατοίκους της πόλης (Davies et.al, 2014). Το *Macario* και άλλα παρόμοια προγράμματα χρησιμοποιούνταν για την εξάσκηση της ακουστικής ικανότητας και της κατασκευής νοήματος μέσω γλωσσικών αλλά και εξωγλωσσικών στοιχείων που είναι μέρος του βίντεο όπως εικόνων, εκφράσεων του προσώπου και χειρονομιών του/της ομιλητή/ριας αλλά και στοιχείων που δίνονταν με τη μορφή γραπτών μηνυμάτων και σχολιασμών (Beatty, 2015).

Τα προγράμματα *Montevidisco* για την εκμάθηση των Ισπανικών και *Interactive Digame* για τα Αγγλικά που κυκλοφόρησαν την ίδια εποχή, είναι παρόμοια αλλά μη

⁸ Τα λεγόμενα microcomputers άρχισαν να εμφανίζονται στα αμερικανικά σπίτια αλλά και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα (πανεπιστήμια και σχολεία) από τις αρχές του '70 (Davies et.al, 2014).

⁹ Το οπτικοακουστικό υλικό του προγράμματος δεν δημιουργήθηκε από την αρχή για μαθησιακούς σκοπούς, αλλά προσαρμόστηκε από ένα εμπορικό βίντεο που υπήρχε ήδη. Πρόκειται λοιπόν για ένα αυθεντικό υλικό.

γραμμικά και δίνουν στους χρήστες αυτονομία καθώς τους αφήνουν να επιλέξουν τι θέλουν να μάθουν. Στο πρώτο, μπορούν να επιλέξουν και να παρακολουθήσουν σε βίντεο μία κατάσταση την οποία μετά καλούνταν να ερμηνεύσουν και να συζητήσουν μεταξύ τους (Beatty, 2015). Στο δεύτερο, ο χρήστης βλέπει ένα βίντεο και μετά επιλέγει μία απάντηση από αυτές που δίνονται και ανάλογα με την απάντηση ο χρήστης μπορεί να ακολουθήσει και να εξερευνήσει διαφορετικά μονοπάτια (Beatty, 2015). Κάθε επιλογή οδηγεί σε διαφορετικές ευκαιρίες μάθησης και για να τις δει όλες, ο χρήστης πρέπει να επαναλάβει το πρόγραμμα αρκετές φορές (Beatty, 2015). Στο πιο σύγχρονο *A la rencontre de Philippe* για τα Γαλλικά, ο χρήστης βοηθάει τον νεαρό δημοσιογράφο Philippe να βρει ένα νέο διαμέρισμα και καλύτερη δουλειά, εξερευνώντας το Παρίσι, μιλώντας με τους κατοίκους του και χρησιμοποιώντας γαλλικά τηλέφωνα και αυτόματους τηλεφωνητές¹⁰. Το διαδραστικό πρόγραμμα βοηθάει τους/τις μαθητές/ριες να βελτιώσουν και να επεκτείνουν την ακουστική κατανόηση στα γαλλικά, ενώ παράλληλα διατηρεί το ενδιαφέρον και το κίνητρό τους με μία ιστορία που αλλάζει σύμφωνα με τις πράξεις και τις απαντήσεις τους (www.amazon.com). Το *A la rencontre de Philippe* και το Interactive Digame μοιάζουν αρκετά με παιχνίδια περιπέτειας.



Εικόνα 2: Διαφήμιση για το videodisc, την «πιο συναρπαστική νέα μορφή διασκέδασης μετά την τηλεόραση»

[πηγή: (<https://www.facebook.com/RcaSelectavisionVideodiscdd>)]

¹⁰ Πληροφορίες από www.amazon.com/rencontre-Philippe-interactive-Macintosh-Language/dp/0300056958

Παρόλα αυτά, τα videodiscs που παράγονταν για εκμάθηση γλωσσών ή για ψυχαγωγία δεν ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένα καθώς κυκλοφορούσαν σε περιορισμένα αντίτυπα και συχνά απαιτούσαν εξειδικευμένο εξοπλισμό και περιφερειακά¹¹ για να λειτουργήσουν σωστά. Έτσι τέτοια λογισμικά απαρχειώθηκαν και παραγκωνίστικαν, μέχρι που επανεμφανίστηκαν πιο εξελιγμένα, αρχικά σε CD-ROMs, μετά σε DVDs και πλέον σε υπηρεσίες media streaming όπως το Youtube.

Όλα τα στοιχεία που συζητήθηκαν παραπάνω (αυθεντικό πλαίσιο, φυσικά περίπλοκο βίντεο, πολλαπλές αναπαραστάσεις) δείχνουν ότι μάθηση με ένα τέτοιο βίντεο κλίνει προς τον εποικοδομισμό και έχει τα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής προσέγγισης. Ένα άλλο θετικό που προσέφερε αυτό το μέσο είναι ότι επιτρέπει στους χρήστες να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων για την κατανόηση του νοήματος του βίντεο, ανάλογα με το ποια γλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία θα επιλέξουν να αξιοποιήσουν. Επίσης αν γίνει σε τάξη και με τη βοήθεια του/της δασκάλου/ας μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για συζήτηση και διαπραγμάτευση του νοήματος του βίντεο μετά το τέλος ή κατά τη διάρκειά του (Bush & Crotty, 1991 από Beatty, 2015). Εκείνες τις δεκαετίες υπήρξε μία κίνηση λοιπόν, από την πιο γνωστική προς μία επικοινωνιακή και κοινωνική ή κοινωνιογνωστική προσέγγιση που έδινε έμφαση στην κατανόηση και τη χρήση της γλώσσας-στόχου σε αυθεντικά κοινωνικά περιβάλλοντα.

Όπως είναι φυσικό, μαζί με όλα αυτά, ξεκίνησε να αυξάνεται και το ερευνητικό ενδιαφέρον για την εκμάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή (με ερευνητές όπως οι Higgins, Underwood και Kenning που ασχολήθηκαν επαναλαμβανόμενα με το θέμα) και ιδρύθηκαν δύο επίσημοι επαγγελματικοί σύνδεσμοι, ο CALICO στις Ηνωμένες Πολιτείες (1982) και ο EUROCALL στην Ευρώπη (1986) (Davies et.al, 2014). Τις επόμενες δεκαετίες οι σύνδεσμοι άρχισαν να οργανώνουν συνέδρια και να εκδίδουν επιστημονικά περιοδικά για την CALL.

Ενσωμάτωσης (από τέλη 1980 ή αρχές 1990)

Από τη δεκαετία του '90 οι υπολογιστές αλλά και η πρόσβαση στο διαδίκτυο άρχισαν να γίνονται πιο διαδεδομένα και προσιτά αγαθά, με τις δυνατότητες που προσφέρουν να αυξάνονται και το κόστος να μειώνεται. Παρόλα αυτά οι

¹¹ Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το Domesday videodisc του BBC (αν και δεν προορίζονταν για την εκμάθηση γλωσσών), το οποίο για να λειτουργήσει απαιτούσε ένα BBC Master computer, ένα χειριστήριο SCSI και ένα Philips VP415 videodisc player (<https://www.bbc.com/news/technology-13367398>).

υπολογιστές για την εκμάθηση γλωσσών ως επί το πλείστον συνέχιζαν να χρησιμοποιούνται αποσπασματικά και χωρίς σύνδεση με τις υπόλοιπες μαθησιακές δραστηριότητες με αποτέλεσμα να παραγκωνιστούν ως μέσο για τη μάθηση πιο δευτερευόντων ή συμπληρωματικών γλωσσικών δεξιοτήτων.

Ως απάντηση σε αυτή την τάση, δημιουργήθηκε μία μάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή που έχει σκοπό να ενσωματώσει πρώτον τις διάφορες γλωσσικές δεξιότητες (listening, speaking, reading, και writing δηλαδή δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου) και δεύτερον την τεχνολογία στη διαδικασία εκμάθησης γλωσσών (Warschauer & Healey, 1998). Κατά τον Bax (2003) στόχος των δασκάλων πρέπει να είναι η επίτευξη μίας κατάστασης κατά την οποία η τεχνολογία είναι τόσο ενσωματωμένη και φυσική στην καθημερινή πρακτική που είναι "αόρατη".

Προσεγγίσεις εκμάθησης γλωσσών που είχαν στον πυρήνα τους τη διερευνητική ή ανακαλυπτική μάθηση¹² ήταν από τις πρώτες που αξιοποίησαν με πρωτοποριακό τρόπο την τεχνολογία. Η τεχνολογία χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία μαθησιακών υλικών, εργαλείων και λογισμικών που θα χρησιμοποιούνταν ατομικά ή στα πλαίσια της ξενόγλωσσης τάξης. Στην περίπτωση της διδασκαλίας με σώματα κειμένων, η παιδαγωγική προσέγγιση δεν θα ήταν εφικτή χωρίς τη χρήση υπολογιστή (Davies et.al, 2014).

Την ίδια περίοδο άρχισαν να εξελίσσονται εφαρμογές για την επεξεργασία κειμένων και φύλλων εργασίας και για την επικοινωνία (Davies et.al, 2014). Ακόμα και εργαλεία όπως το απλό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ακριβώς επειδή τότε άρχισε να γίνεται πιο εύχρηστο και προσιτό σε όλους, ενέπνευσε τους/τις δασκάλους/ες γλώσσας να ανακαλύψουν πρωτοποριακούς τρόπους αξιοποίησής του. Τότε κυκλοφόρησαν και διάφορες επεκτάσεις και εργαλεία για τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένων που έφτιαχναν σχεδόν αυτόματα ασκήσεις και φύλλα εργασιών από οποιαδήποτε ηλεκτρονικό κείμενο (Davies et.al, 2014). Μετά από κάποια επεξεργασία, το πρόγραμμα μπορούσε να προσφέρει ασκήσεις λεξιλογικές, ορθογραφικές, συντακτικές και κατανόησης κειμένου στο επιθυμητό επίπεδο δυσκολίας και σε διάφορες γλώσσες (Davies et.al, 2014). Οι ασκήσεις που παράγονταν με αυτόν τον τρόπο ήταν πιο παραδοσιακές (συμπλήρωση κενών, κρυπτόλεξα, κάποια παιχνιδάκια για την κατανόηση κειμένων, κα.) αλλά διευκόλυναν τον/την δάσκαλο/α να δημιουργεί ασκήσεις από κείμενα που είχε διαλέξει. Αν προσέφεραν κάτι στους/στις μαθητές/ριες, αυτό ήταν η αυθεντικότητα

¹² Για περισσότερα πάνω στην ανακαλυπτική μάθηση βλ. Bruner (1960).

του υλικού καθώς τα κείμενα, οι ασκήσεις ή οι δραστηριότητες μπορούσαν να παράγονται από αυθεντικά κείμενα.

Πολλά λογισμικά άρχισαν να απομακρύνονται από τις μηχανιστικές ασκήσεις γραμματικής και να προσπαθούν να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/τριες και να δημιουργήσουν εσωτερικά κίνητρα, κάνοντας τις δραστηριότητες ενδιαφέρουσες μέσω στοιχείων αφήγησης, ιστοριών και παιχνιδιών ή φτιάχνοντας περιβάλλοντα με ευκαιρίες εξερεύνησης (Davies et.al, 2014). Αυτό εκφράζεται ιδιαίτερα στα interactive videodiscs και σε παιχνίδια που είχαν ως βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση και ως στόχο την επίτευξη της γλωσσικής ευχέρειας (Davies et.al, 2014). Σε αυτές τις αρχές βασιζόνταν τα παιχνίδια *Juegos Comunicativos* για τα ισπανικά και *Srion* για τα γερμανικά (Davies et.al, 2014). Επίσης στο ίδιο πνεύμα, κυκλοφόρησαν προσομοιώσεις που βασιζόταν αποκλειστικά στο κείμενο από αναγνωρισμένους φορείς στη διδασκαλία και εξέταση της αγγλικής γλώσσας. Δύο παραδείγματα αποτελούν τα *Granville: The Prize Holiday Package* του Cambridge University και *London Adventure* του British Council (Davies et.al, 2014).

Τότε έγιναν δημοφιλή και τα CD-ROMs, τα οποία προσέφεραν κείμενο, ήχο και γραφικά απόλυτα ελεγχόμενα από τον χρήστη. Σταδιακά οι προσομοιώσεις σε videodisc, αντικαταστάθηκαν από CD-ROM και εμφανίστηκαν τα πρώτα προγράμματα αυτόματης αναγνώρισης ομιλίας (Automatic Speech Recognition ή ASR). Αυτό σήμαινε ότι ο χρήστης μπορούσε να ακούσει ή/και να διαβάσει ένα κείμενο και να μιλήσει ή/και να πληκτρολογήσει μία απάντηση ή μία εντολή. Παράλληλα μπορούσε να δει τα γραφικά για να καταλάβει ένα άγνωστο γλωσσικό στοιχείο και να επαναλάβει την όλη διαδικασία όσες φορές ήθελε, μέχρι να κατακτήσει το αντικείμενο. Αυτό για τον/τη μαθητή/τρια σήμαινε αυτονομία, αφού ο/η ίδιος/α όριζε το πού, το πότε και το πόσο, αλλά και πολυτροπικότητα αφού όχι μόνο άκουγε, διάβαζε, έλεγε και έγραφε στη γλώσσα στόχο (όλα πολύ σημαντικά στοιχεία σε μία ξένη γλώσσα καθώς η λάθος ορθογραφία ή προφορά μπορεί να δυσχεράνει ή να εμποδίσει την επικοινωνία), αλλά και έβλεπε ή άκουγε μία αναπαράσταση ενός αγνώστου γλωσσικού στοιχείου (πχ. πατώντας την άγνωστη λέξη "water", μπορεί να άκουγε πως προφέρεται η λέξη, να έβλεπε μια εικόνα ή ένα γραφικό ποτηριού με νερό και να άκουγε τον ήχο κελαρύσματος). Τα CD-ROMs κυκλοφορούσαν μαζί με ορισμένα ξενόγλωσσα βιβλία ή ξεχωριστά, αλλά σε κάθε περίπτωση το υλικό είχε αναπτυχθεί για εκπαιδευτικό σκοπό.

Όσον αφορά το διαδίκτυο τώρα, αρχικά στις σελίδες του παγκόσμιου ιστού αναρτιόνταν κυρίως κείμενο και ίσως κάποιες εικόνες, ενώ η επικοινωνία και η διάδραση μεταξύ των χρηστών περιοριζόταν σε ασύγχρονα κείμενα σε φόρουμ ή σε λίστες συζήτησης. Καθώς οι δυνατότητες αυξάνονταν, δημιουργήθηκε ζήτηση για εργαλεία που επέτρεπαν στους/στις δασκάλους/ες γλωσσών και όχι μόνο, να

αναπτύξουν διαδικτυακά ή να ανεβάσουν υλικό που έφτιαξαν οι ίδιοι/ες ώστε να είναι προσβάσιμο ανά πάσα στιγμή μέσω διαδικτύου. Έτσι έγιναν δημοφιλή εργαλεία όπως το *Hot Potatoes*, στο οποίο φτιάχνονται εύκολα ασκήσεις πολλαπλών επιλογών, συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης, σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, κτλ. Οι ασκήσεις που παράγονται με το *Hot Potatoes* είναι καθαρά συμπεριφοριστικές, αλλά η προσέγγιση μπορεί να αναστραφεί με μία προσέγγιση που αντί να φτιάξει ο/ δάσκαλος/α τις ασκήσεις και να τις δώσει στους/στις μαθητές/ριες, οι μαθητές αναλάβουν να φτιάξουν ασκήσεις για την άλλη τάξη, χρησιμοποιώντας λέξεις που έκαναν λάθος ή τους/τις δυσκόλεψαν περισσότερο. Αυτή η προσέγγιση βάζει τους/τις μαθητές/ριες στη διαδικασία να σκεφτούν αυτόνομα, να αναγνωρίσουν τα λάθη και τις δυσκολίες τους, να προσπαθούν να βρουν τρόπους και στρατηγικές διευκόλυνσης, να μάθουν το εργαλείο και τέλος να δουν τι από όσα σκέφτηκαν μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από το εργαλείο. Άρα έχουμε αυτόνομη μάθηση και επίλυση προβλημάτων αντι για μηχανιστική επανάληψη.

Επίσης δημιουργήθηκαν πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) ή αλλιώς ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα (virtual learning environments και για συντομία VLEs) όπως το *Blackboard* και το *Moodle*. Τέτοιες πλατφόρμες όχι μόνο επιτρέπουν στους/στις δασκάλους/ες να φτιάξουν ψηφιακά μαθήματα για ολόκληρες σχολικές χρονιές, αλλά δίνουν και τη δυνατότητα επικοινωνίας και ανατροφοδότησης μεταξύ δασκάλου/ας και μαθητή/ριας ή μεταξύ των ίδιων των μαθητών/ριων. Εφόσον δίνεται βάρος στην επικοινωνία μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών, η μάθηση που επιτυγχάνεται είναι κοινωνιογνωστική, δηλαδή χτίζεται κυρίως από τις αλληλεπιδράσεις και τις συζητήσεις της ομάδας. Φυσικά η ανάπτυξη πρωτότυπου ή ακόμα και η ανάρτηση έτοιμου υλικού που είναι ολοκληρωμένο και συνεκτικό είναι πολύ χρονοβόρα αν δεν υπάρχει μία ολόκληρη ομάδα που δουλεύει από πίσω, ενώ πρέπει να υπάρχει συνεχής υποστήριξη και ρύθμιση της επικοινωνίας. Οι Davies et.al (2014) αναφέρουν ότι τέτοιες πλατφόρμες δέχτηκαν κριτική για την έλλειψη παιδαγωγικής τους, καθώς χρησιμοποίησαν την ίδια προσέγγιση για να καλύψουν μια τεράστια γκάμα μαθημάτων, χωρίς να λαμβάνουν απαραίτητα υπόψη την εδραιωμένη πρακτική για την εκμάθηση γλωσσών.

Με τις δυνατότητες του διαδικτύου να αυξάνονται, εμφανίστηκαν εφαρμογές όπως τα MUDs (Multi-User Domains ή ιστοσελίδες πολλαπλών χρηστών) και τα MOOs (Multi-user-domains Object Oriented αντικειμενοστραφείς ιστοσελίδες¹³

¹³ Ο Αντικειμενοστραφής Προγραμματισμός (Object-Oriented Programming ή OOP) είναι "ένας τρόπος οργάνωσης των προγραμμάτων που γράφουμε...και όπως λέει και το όνομά

πολλαπλών χρηστών). Τέτοια περιβάλλοντα αρχικά σχεδιάστηκαν ως διαδικτυακά κειμενικά παιχνίδια ρόλων-περιπέτειας αλλά καθώς προσέφεραν ευκαιρίες για μάθηση, επικοινωνία και συνεργασία, χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση γλωσσών (Shield, 2003). Όταν άρχισαν να υποστηρίζονται τα γραφικά, ακολούθησαν τα τρισδιάστατα MUEs (Multi-User Virtual Environments ή ψηφιακά περιβάλλοντα πολλαπλών χρηστών), πιο γνωστά ως ψηφιακοί κόσμοι (virtual worlds). Οι κόσμοι αποτελούν κοινωνικούς χώρους με τους χρήστες να αντιπροσωπεύονται από άβαταρ¹⁴. Κατά τον Sadler (2012) οι ψηφιακοί κόσμοι είναι διαδικτυακά, συνήθως τρισδιάστατα, περιβάλλοντα που επικεντρώνονται στη σύγχρονη αλληλεπίδραση των χρηστών μεταξύ τους ή με το περιβάλλον σε πραγματικό χρόνο. Καθώς οι ψηφιακοί κόσμοι είναι πάντα προσβάσιμοι σε εκατομμύρια ανθρώπους ταυτόχρονα, οι κόσμοι είναι μόνιμοι, δηλαδή συνεχίζουν να υπάρχουν και να εξελίσσονται, ακόμα και όταν ένα άβαταρ αποσυνδέεται (Sadler, 2012). Τέτοια περιβάλλοντα αν και δεν σχεδιάστηκαν για εκπαιδευτικούς σκοπούς, χρησιμοποιήθηκαν για την εκπαίδευση λόγω της ευελιξίας και των πολλών λειτουργιών τους που επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να τα προσαρμόζουν σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών/ριων και τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους. Το Second Life για παράδειγμα έχει χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους για την εκμάθηση και τη διδασκαλία ξένων γλωσσών (βλ. Mayrath, Traphagan, Jarmon, Trivedi, & Resta, 2010).

Από το 2000 ο παγκόσμιος ιστός μπορούσε να στηρίξει περισσότερες εφαρμογές και λειτουργίες, ενώ τα ψηφιακά μέσα προσέφεραν μεγαλύτερη ευελιξία και καλύτερη ποιότητα ήχου και βίντεο με λιγότερες απαιτήσεις σε χώρο. Σαν αποτέλεσμα ευδοκίμησε η ηλεκτρονική μάθηση. Ολόκληρες σειρές μαθημάτων γλώσσας προσφέρονταν από έγκυρους φορείς, ενώ πολλά από αυτά αναπτύχθηκαν με κρατικές ή πανεπιστημιακές επιχορηγήσεις. Κατά τους Davies et.al (2014) λόγω αυτής της έκρηξης, άρχισαν να υπογραμμίζονται οι περιορισμοί της αυτοδιδασκαλίας αν δεν συμπληρώνεται ή υποστηρίζεται από κάποιον/α γνώστη/ρια του αντικείμενου. Η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί όντως να υποστηρίξει και να επεκτείνει αλλά όχι να αντικαταστήσει την εξάσκηση στην τάξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση στην εκμάθηση γλωσσών (Davies et.al, 2014). Σήμερα, η

του συνδέεται άμεσα με τα αντικείμενα και κατά συνέπεια...με τις κλάσεις". (http://python-tutorial-greek.readthedocs.io/en/latest/oop_general.html)

¹⁴ Avatar στον ινδουισμό είναι η ενσάρκωση μίας άυλης θεότητας ή ψυχής· η υλική ή σωματική έκφραση ενός προσώπου, μιας ιδέας, μιας ιδιότητας. Στην ίδια λογική, το avatar στον ψηφιακό κόσμο είναι το εικονίδιο ή η φιγούρα που εκπροσωπεί ένα συγκεκριμένο άτομο σε ένα παιχνίδι, φόρουμ κτλ., δίνει δηλαδή μια υποτυπώδη σωματική υπόσταση στην άυλη και αφηρημένη ψηφιακή παρουσία κάποιου.

πιο αξιόπιστη και ολοκληρωμένη ηλεκτρονική μάθηση υποστηρίζει την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στους/στις μαθητές/ριες αλλά και τους/τις εκπαιδευτές ή ειδικούς.

Σιγά σιγά, η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή στην ξενόγλωσση τάξη άρχισε να γίνεται ένα μέσο διαδεδомένο και πολύτιμο για τους/τις δασκάλους/ες αλλά και τους/τις μαθητές/ριες. Το διαδίκτυο και οι εφαρμογές που υποστηρίζει ανανεώθηκαν πλήρως και σαν αποτέλεσμα, άρχισε να δίνεται έμφαση στη δημιουργία, τη συνεργασία, το μοίρασμα και την αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών. Από τις αρχές του 2000 οι Davies et.al (2014) παρατήρησαν μία έκρηξη στον αριθμό των διαδικτυακών κοινοτήτων που χρησιμοποιούσαν εργαλεία Web 2.0 όπως λίστες συζητήσεων, ιστολόγια, wikis και podcasts, σελίδες κοινωνικής δικτύωσης, ψηφιακούς κόσμους ή περιβάλλοντα. Έτσι άλλαξε όχι μόνο ο τρόπος που αλληλεπιδρούσαν τα άτομα μεταξύ τους στο διαδίκτυο, αλλά και το πώς δημιουργούνταν τα διάφορα ψηφιακά προϊόντα. Για παράδειγμα κάποιος/α έχει μία ιδέα για μια σειρά ηχητικών επεισοδίων ή podcasts¹⁵, την οποία γράφει στο ιστολόγιό του/της προς συζήτηση. Οι αναγνώστες/ριες συζητούν, προσθέτουν ή αφαιρούν κομμάτια στην αρχική ιδέα και την εξελίσσουν συνέχεια. Κάποιος/α που έχει διαθέσιμο εξοπλισμό ηχογράφησης, μαζεύει δύο τρεις φίλους/ες με ταλέντο και μαζί παίζουν και ηχογραφούν το επεισόδιο, το οποίο μετά ανεβάζουν σε κάποιο αποθετήριο από όπου οι χρήστες μπορούν να το κατεβάσουν και να το ακούσουν δωρεάν. Ένας/μία ακροατής/ρια ακούγοντας το podcast, φτιάχνει ένα εξώφυλλο για τη σειρά και το ανεβάζει. Αυτό σημαίνει ότι το διαδίκτυο σε συνδιασμό με την πολυμορφία και ευελιξία των ψηφιακών μέσων, καθιστά δυνατό ένα τέτοιο προϊόν που είναι αποτέλεσμα διάδρασης, επικοινωνίας, συνεργασίας, και δημιουργίας πολλών ατόμων. Άρα το διαδίκτυο και οι εφαρμογές του διευκολύνουν πρώτον τη δημιουργία προϊόντων φέρνοντας τους ανθρώπους σε επαφή και παρέχοντας τα απαραίτητα εργαλεία και δεύτερον το διαμοιρασμό τους, αφού τα κάνουν διαθέσιμα σε όλους/ες τους χρήστες του διαδικτύου παγκοσμίως, συνήθως δωρεάν.

Καταλαβαίνουμε λοιπόν πώς το διαδίκτυο άρχισε να χρησιμοποιείται ως μια κοινωνική πλατφόρμα για τη συνεργασία, τη δικτύωση και τον διαμοιρασμό, καθώς και για τη δημιουργία ψηφιακών προϊόντων σε αντιδιαστολή με την απλή

¹⁵ Podcasts (ή αλλιώς netcasts), είναι σειρές επεισοδίων σε μορφή ψηφιακών αρχείων ήχου ή βίντεο, τις οποίες ο/η ακροατής/ρια μπορεί να κατεβάσει και να ακούσει ή δει. Το πρώτο όνομα προέρχεται από το συνδυασμό των λέξεων "iPod" and "broadcast", καθώς την περίοδο που καθιερώθηκε ο όρος από τον αρθρογράφο της Guardian Hammersley (February 12, 2004), οι επικρατείς φορητές συσκευές αναπαραγωγής ήταν τα iPods.

κατανάλωσή τους. Αυτές οι τάσεις που έκανε δυνατές το διαδίκτυο, αντανακλώνται και στις σημερινές παιδαγωγικές πρακτικές στην εκμάθηση γλωσσών. Έτσι προτιμάται η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης και όχι η απλή διδασκαλία κατά την οποία ο/η μαθητή/ρια ακούει το/τη δάσκαλο/α, η έμμεση μάθηση μέσα από δραστηριότητες ή πρότζεκτ (διδασκαλία μέσω θεμάτων εργασίας) και όχι η άμεση μέσα από κανόνες και μηχανιστικές ασκήσεις και τέλος το αυθεντικό υλικό και όχι το κατασκευασμένο για διδακτικούς σκοπούς.

Πλέον υπάρχει καλύτερη κατανόηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών στην εκμάθηση γλωσσών και η εκμάθηση γλωσσών υποβοηθούμενη από υπολογιστή προσανατολίζεται περισσότερο προς την αξιοποίηση των επικοινωνιακών, συνεργατικών και δημιουργικών ευκαιριών μάθησης που μπορούν να προσφέρουν οι σημερινοί υπολογιστές και το διαδίκτυο. Ωστόσο δεν έχουμε φτάσει σε σημείο που έχουμε ενσωματώσει τόσο καλά την τεχνολογία στην καθημερινή πρακτική που να μοιάζει φυσική και "αόρατη", όπως την ήθελε ο Βαχ (2003). Σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιείται αποσπασματικά και δεν αξιοποιείται στο βαθμό που θα μπορούσε.



Εικόνα 3: Η μάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή

σήμερα [πηγή: (elearninginfographics.com)]

Έτσι ακόμα και σήμερα που η εξοικείωση με εργαλεία οργάνωσης και παραγωγικότητας, δημιουργικά και συνεργατικά εργαλεία καθώς και πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης είναι αυτονόητη, σπάνια τα βλέπουμε να ενσωματώνονται επιτυχώς στην τάξη. Τέτοια εργαλεία αποτελούν τεχνολογίες που βοηθούν την δημιουργικότητα, βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και διευκολύνουν τη

συνεργασία και μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου με καινοτόμους και ποικίλους τρόπους που ενσωματώνουν στη διαδικασία μάθησης όχι μόνο τις απαραίτητες γλωσσικές γνώσεις και δεξιότητες (κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στη γλώσσα-στόχο) αλλά και τις τεχνολογικές δεξιότητες (χρήση και αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, γραφή, ανάγνωση και επικοινωνία μέσω υπολογιστή) οι οποίες είναι απαραίτητες σε όλους.

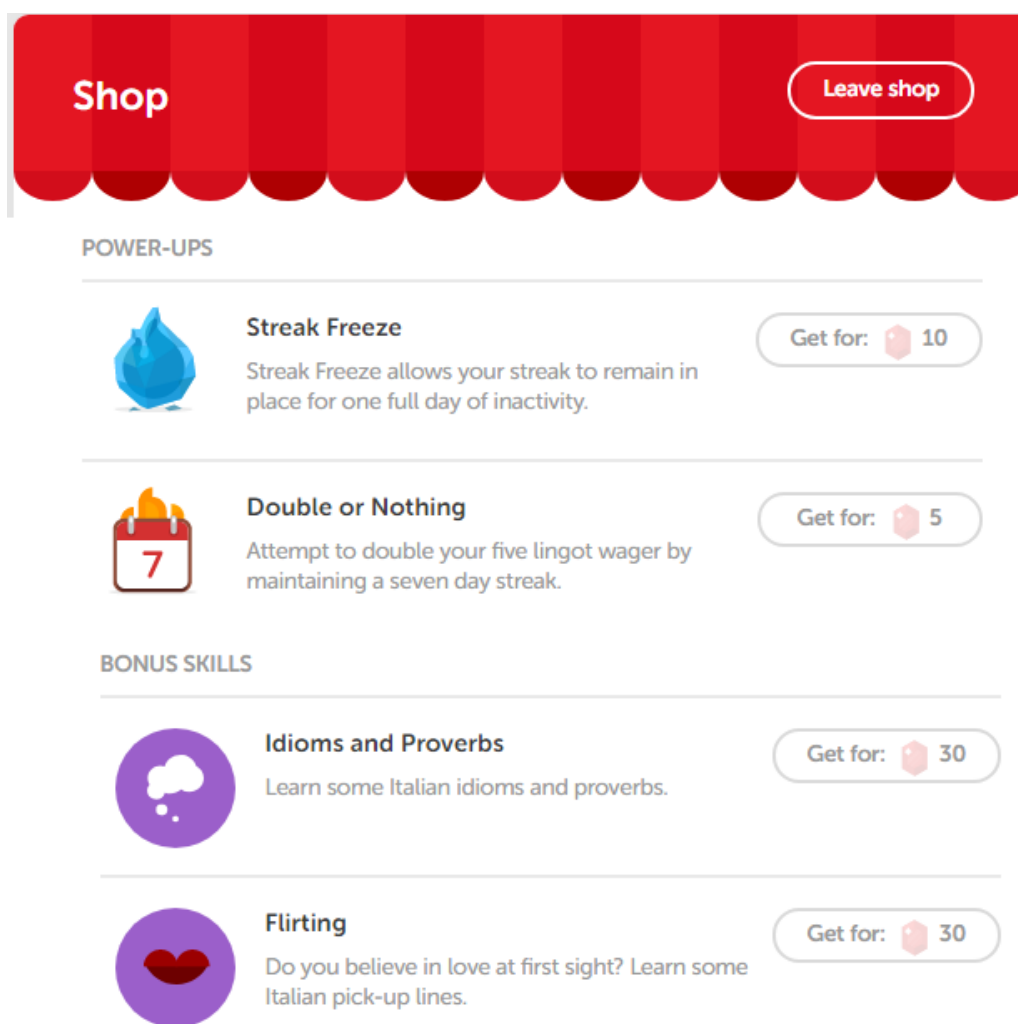
1.3 Η εκμάθηση ξένων γλωσσών με τη βοήθεια υπολογιστή σήμερα

Σε αυτό το σημείο δεν μπορούμε να παραλείψουμε μια σύντομη αναφορά στις τελευταίες εξελίξεις στο χώρο της εκμάθησης γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή. Στο επίκεντρο βρίσκονται οι φορητές συσκευές όπως τα τάμπλετ και τα κινητά τηλέφωνα νέας γενιάς (smart phones) που παρέχουν ευκαιρίες για επιπλέον τριβή με το εκάστοτε μαθησιακό υλικό το οποίο περιέχεται σε παιχνίδια και εφαρμογές (apps). Λόγω της εύκολης πρόσβασης και της φορητότητας τέτοιων συσκευών, όσοι/ες θέλουν να μάθουν μία γλώσσα έχουν περισσότερες ευκαιρίες χρήσης και επαναχρησιμοποίησης του υλικού, επεκτείνοντας χωρικά και χρονικά τη μάθησή τους και καθιστώντας τη μία μόνιμη διαδικασία που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Οι περισσότερες από αυτές τις εφαρμογές, όπως και πολλά από τα λογισμικά και εργαλεία για την εκμάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή, υπόσχονται αποτελεσματική, μόνιμη, γρήγορη, εύκολη και διασκεδαστική μάθηση. Όπως αναφέρεται και στην ιστοσελίδα της εκπαιδευτικής εφαρμογής memrise "θέλουμε να κάνουμε τη μάθηση την αγαπημένη σας δραστηριότητα παιχνιδιού" και "είναι σαν βιντεοπαιχνίδι αλλά χωρίς τις τύψεις¹⁶".

Λόγω της αύξησης των αναγκών αλλά και των ευκαιριών για μάθηση καινούριων ικανοτήτων έξω από την τάξη και την τυπική εκπαίδευση, είναι απαραίτητο τα άτομα να μπορούν να διαχειρίζονται τη μάθηση τους, να αξιολογούν, να αναστοχάζονται, να αναγνωρίζουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους και τον τρόπο που μαθαίνουν καλύτερα. Γενικά υπάρχει ποικιλία ερευνών που ασχολούνται με την ανεξάρτητη/ατομική μάθηση μέσω εφαρμογών ή παιχνιδιών που έχουν σχεδιαστεί για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, είτε ο χρήστης επιλέγει να τα χρησιμοποιεί ως τη μοναδική πηγή γνώσης ή ως βοηθητικό υλικό για

¹⁶ Από <https://www.memrise.com/about/>

επανάληψη και βελτίωση των ήδη υπάρχοντων γνώσεων του/της. Οι Bjork, Dunlosky & Kornell (2013) αποδεικνύουν ότι οι άνθρωποι συχνά έχουν λανθασμένο νοητικό μοντέλο για το πώς μαθαίνουν και θυμούνται κάτι και σαν αποτέλεσμα αποτυγχάνουν στην αξιολόγηση και στη διαχείριση της ατομικής τους μάθησης. Παρακάτω συζητάμε συνοπτικά τις πιο δημοφιλείς πλατφόρμες για εκμάθηση ξένων γλωσσών που διατίθενται για τάμπλετ και κινητά νέας γενιάς (στο app store ή στο play store) ή και τον υπολογιστή.



Εικόνα 4: Από το πρώτο power-up που προσφέρεται φαίνεται ότι συχνά τα παιγνιώδη χαρακτηριστικά και η διασκέδαση είναι προτεραιότητα των σχεδιαστών/ριων. Αν και θα ήταν πιο ωφέλιμο για τη μάθηση αν ο χρήστης επέστρεφε καθημερινά, είναι πιο παιγνιώδες και διασκεδαστικό να μπορεί να "τη γλιτώσει" για μια μέρα, χωρίς να χάσει το σερί του/της.

[πηγή: (duolingo.com)]

Duolingo

Μία από τις πιο δημοφιλείς εφαρμογές με 1,2 δισεκατομμύρια χρήστες, οι οποίοι μαθαίνουν ξένες γλώσσες δωρεάν, είναι το duolingo. Το πρόγραμμα αποτελεί ένα έξυπνο σύστημα διδασκαλίας (intelligent tutoring system ή ITS) το οποίο προσφέρει άμεση εξατομικευμένη διδασκαλία και ανατροφοδότηση στους χρήστες. Συγκεκριμένα οι δημιουργοί της εφαρμογής συλλέγοντας τα δεδομένα από εκατομμύρια χρήστες προσφέρουν δωρεάν εξατομικευμένη μάθηση σε όλους/ες και προσπαθούν να παρέχουν "έναν ιδιωτικό δάσκαλο μέσω της τεχνολογίας"¹⁷.

Για να κρατήσουν τους χρήστες κινητοποιημένους να συνεχίσουν να μαθαίνουν, οι σχεδιαστές/τριες προσπάθησαν να κάνουν τη μάθηση να μοιάζει με παιχνίδι, τα μαθήματα να είναι σύντομα και να ολοκληρώνονται σε λιγότερο από 5 λεπτά, πρόσθεσαν ένα σύστημα πόντων που επιβραβεύει την συνεπή καθημερινή ενασχόλησή του χρήστη και δημιούργησαν έναν χαρακτήρα¹⁸ (μία κουκουβάγια) ο οποίος υπενθυμίζει στο χρήστη να εξασκήσει στις γλωσσικές του ικανότητες μέσω ειδοποιήσεων στη φορητή συσκευή ή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου εφόσον η εφαρμογή είναι συνδεδεμένη και αποθηκεύει την πρόοδο του χρήστη μέσω του λογαριασμού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Μερικά από τα στοιχεία παιχνιδιού είναι οι πόντοι εμπειρίας (οι πόντοι και η καθημερινή ενασχόληση μεταφράζονται σε καλύτερο επίπεδο), η επιβράβευση (ανεβαίνοντας επίπεδο ή ολοκληρώνοντας ένα μάθημα ο χρήστης επιβραβεύεται με "lingots", με τα οποία μπορεί να αγοράσει επιπλέον μαθήματα που μπορεί να είναι πιο ελκυστικά πχ. φράσεις για φλερτ ή ρούχα για τη μασκότ) και ο ανταγωνισμός (ο χρήστης μπορεί να συνδεθεί με τους/τις φίλους/ες του και να δει την πρόοδο τους σε επίπεδο και σε πόντους εμπειρίας για τη συγκεκριμένη ημέρα).

¹⁷ Από την επίσημη ιστοσελίδα της πλατφόρμας <https://www.duolingo.com/info>

¹⁸ Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον μία τέτοια μασκότ ονομάζεται παιδαγωγικός βοηθός (pedagogical agent) και αποτελεί ένα είδος μεσάζοντα ανάμεσα στο χρήστη και το εκπαιδευτικό υλικό. Το πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να προσομοιώνει τη σχέση δύο ανθρώπων για να εμπλέκει κοινωνικά το χρήστη και να πετυχαίνει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους Johnson & Lester (2016), οι έρευνες έχουν επιβεβαιώσει ότι οι παιδαγωγικοί βοηθοί μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα, αλλά όχι το ίδιο για όλα τα μαθησιακά προβλήματα, για όλες τις εφαρμογές και για όλους/ες τους/τις μαθητές/ριες. Τέτοια συστήματα συναντώνται στην εκμάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή σαν μέρος των έξυπνων διδακτικών συστημάτων (intelligent tutoring system ή ITS).



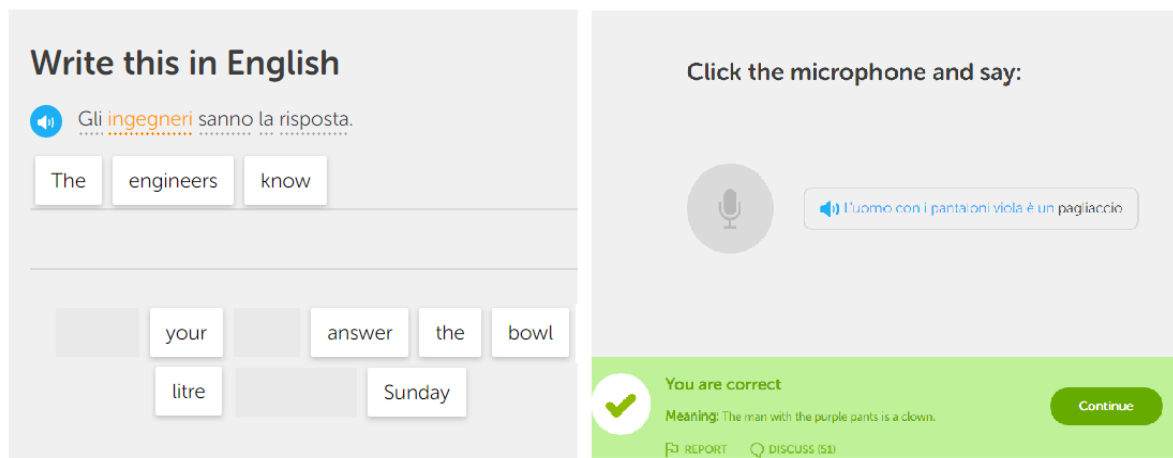
Εικόνα 5: Η κουκουβάγια του duolingo στα πρόθυρα κατάρρευσης, όπως στάλθηκε στα email ορισμένων χρηστών οι οποίοι δεν είχαν δουλέψει τις γλωσσικές τους ικανότητες για αρκετό καιρό
[πηγή: (duolingo.com)]

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση των χρηστών, το φόρουμ της εφαρμογής αποτελεί ένα χώρο όπου οι χρήστες συζητάνε μεταξύ τους τις απορίες τους, τις δυσκολίες ή τα επιτεύγματά τους ή δημιουργούν ομάδες και φιλίες με τις οποίες μπορούν να ανταγωνιστούν ο ένας τον άλλον και να συγκρίνουν τις προόδους τους και τα επιτεύγματά τους. Εκτός αυτού, κάθε ερώτηση έχει δική της σελίδα με άμεση πρόσβαση, έτσι ώστε οι χρήστες να μπορούν να ρωτάνε ανά πάσα στιγμή τους πιο έμπειρους αν έχουν απορία ή εναλλακτική απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση. Συχνά παραθέτουν και επιπλέον κανόνες ή υλικό που μπορεί να βοηθήσει καλύτερα στην κατανόηση.

Οι ασκήσεις που προσφέρει η εφαρμογή είναι ασκήσεις μετάφρασης από την γλώσσα στόχο προς τη μητρική γλώσσα και αντίθετα. Οι τύποι των ασκήσεων περιλαμβάνουν πληκτρολόγηση, τοποθέτηση των λέξεων της πρότασης σε σειρά καθώς και ασκήσεις ακουστικές στις οποίες ο χρήστης πληκτρολογεί μία πρόταση που ακούει στη γλώσσα στόχο και ασκήσεις για την προφορά στις οποίες ο χρήστης αφού ακούσει την πρόταση στη γλώσσα στόχο δίνοντας πρόσβαση στο μικρόφωνο του, την εκφωνεί. Οι προτάσεις που εκφωνούνται δεν έχουν

ηχογραφηθεί ολόκληρες αλλά λέξη προς λέξη και έχουν ενωθεί με τρόπο τέτοιο που συχνά ακούγονται αφύσικες σε επιτονισμό¹⁹ ή προφορά.

Σε περίπτωση λάθος απάντησης στα τεστ και τις επαναλήψεις δίνεται στο χρήστη η σωστή απάντηση και όχι μία δεύτερη ευκαιρία να απαντήσει σωστά. Στα μαθήματα στα οποία μία λέξη ή πρόταση εμφανίζεται για πρώτη φορά, ένα βήμα προόδου αφαιρείται για κάθε λάθος και έτσι η ολοκλήρωση του μαθήματος παίρνει περισσότερο χρόνο, ενώ στα τεστ είναι αποδεκτά μέχρι τρία λάθη, αλλιώς ο χρήστης πρέπει να ξανακάνει το τεστ από την αρχή. Ο αλγόριθμος θυμάται τις λάθος απαντήσεις και τις επανεξετάζει σε επόμενο μάθημα, μέχρι ο χρήστης να της μάθει. Επίσης υπάρχει μία λίστα λέξεων από αυτές που έχουν εμφανιστεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μαζί με πληροφορίες για το πόσο καλά ο χρήστης έχει μάθει τη λέξη σύμφωνα με τον αλγόριθμο. Όσες λέξεις είναι αδύναμες στη μνήμη του χρήστη, μπορεί να επιλέξει να τις επαναλάβει, εντοπίζοντας τα λάθη του/της και κάνοντας επανάληψη, παίρνοντας έτσι τη μάθηση στα χέρια του/της σύμφωνα με τις ατομικές του επιδόσεις. Ωστόσο η ελευθερία που δίνει το πρόγραμμα είναι αρκετά περιορισμένη αφού τα μαθήματα είναι γραμμικά και κλειστά. Ο χρήστης δεν μπορεί να προχωρήσει στο επόμενο μάθημα αν δεν έχει ολοκληρώσει επιτυχώς το προηγούμενο ενώ το περιεχόμενο της εφαρμογής είναι πεπερασμένο.



Εικόνα 6: Οθόνες του duolingo για την εκμάθηση ιταλικών με αγγλική μετάφραση, η μία για την εκμάθηση λεξιλογίου, η άλλη για τη βελτίωση της προφοράς.
[πηγή: (duolingo.com)]

¹⁹ Ο επιτονισμός (intonation ή tone) στη γλωσσολογία είναι οι εναλλαγές στον τόνο, την ένταση, το βάθος και τον ρυθμό της ομιλούμενης γλώσσας και χρησιμοποιείται αυτόματα από τους φυσικούς ομιλητές για την επικοινωνία συναισθημάτων ή στάσεων, την έμφαση και τη διαφοροποίηση ανάμεσα σε ερωτήσεις, καταφάσεις και αρνήσεις.

Σύμφωνα με όσα ξέρουμε για την εκμάθηση ξένων γλωσσών γενικά αλλά και με τη βοήθεια υπολογιστή, μπορούμε να μπορούσαμε να πούμε ότι το duolingo είναι ένα συμπεριφοριστικό πρόγραμμα, καθώς επικεντρώνεται στην απόκτηση ορισμένων μόνο γνώσεων, παραδείγματος χάριν στη μετάφραση από τη μία γλώσσα σε μία άλλη και την απόκτηση λεξιλογίου μέσω της επανάληψης. Επιπροσθέτως έχει γίνει απλοποίηση του υλικού για ευκολότερη κατανόηση, αφού οι προτάσεις που χρησιμοποιούνται είναι αρκετά απλές και σπάνια θίγουν πιο περίπλοκα φαινόμενα ή λεπτές διαφορές που τυχόν υπάρχουν ή δεν μπορούν να μεταφραστούν στη μητρική γλώσσα. Για μεγάλο μέρος των μαθημάτων οι προτάσεις που δίνονται είναι στον ενεστώτα χάριν ευκολίας, ακόμα και αν ακούγονται αφύσικες. Ακόμα, η εκμάθηση επιχειρείται μέσα από τη μηχανιστική επανάληψη με ελάχιστες ουσιώδεις παραλλαγές μεταξύ των προτάσεων. Έτσι ο χρήστης δεν βλέπει τις λέξεις σε προτάσεις που του/της προσφέρουν νέες πληροφορίες ή τρόπο χρήσης, ενώ συχνά οι προτάσεις που έχουν δημιουργηθεί για μετάφραση δεν είναι προτάσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στον πραγματικό κόσμο. Η πρόταση "το μυρμήγκι φοράει κόκκινο φόρεμα" δεν έχει καμιά επικοινωνιακή αξία και η έμφαση βρίσκεται μόνο στη φόρμα και το λεξιλόγιο και όχι στο νόημα. Σε ορισμένα μαθήματα δίνονται κάποιες επιπλέον πληροφορίες ή φόρμες που είναι συνήθως πιο χρήσιμες για την επικοινωνία ή την απόκτηση μιας πιο συνολικής και εμπειριστατωμένης εικόνας της γλώσσας.

Φυσικά στοιχεία του εποικοδομισμού όπως το φυσικά περίπλοκο περιεχόμενο και το αυθεντικό υλικό λείπουν. Η διδασκαλία δεν γίνεται σε πραγματικό πλαίσιο και οι εργασίες μετάφρασης που δίνονται δεν είναι αυθεντικές (κανένας ομιλητής της γλώσσας στόχου δε θα βαθμολογήσει την ικανότητά σου να μεταφράζεις προτάσεις που δεν έχουν επικοινωνιακή αξία στη μητρική σου γλώσσα). Ωστόσο, το πρόγραμμα περιέχει κάποια εποικοδομητικά στοιχεία, καθώς υπάρχει οικοδόμηση της γνώσης, δηλαδή πάνω στα πιο απλά στοιχεία των προηγούμενων μαθημάτων χτίζονται τα επόμενα μαθήματα. Τέλος οι χρήστες σπάνια εμπλέκονται σε αναστοχαστικές διαδικασίες μάθησης (τουλάχιστον το πρόγραμμα δεν τις ενθαρρύνει), αφού η ανατροφοδότηση και οι αδύναμες λέξεις δίνονται μέσω του αλγόριθμου και στη συνέχεια το πρόγραμμα προτείνει επανάληψη του μαθήματος στο οποίο υπάρχουν ελλείψεις με την ίδια μέθοδο και τις ίδιες ασκήσεις. Βέβαια ο χρήστης μπορεί να επιλέξει να ζητήσει βοήθεια για τη μάθησή του από κάποιον πιο ειδικό από την κοινότητα του duolingo, αφού προσφέρεται ένα αρκετά εύχρηστο και ενημερωμένο φόρουμ. Με τα forum και τις ομάδες της εφαρμογής, οι χρήστες μπορούν να έρθουν σε επικοινωνία για να ρωτήσουν, να μάθουν και να ανταγωνιστούν ο ένας τον άλλον ανά πάσα στιγμή. Άρα η πλατφόρμα υποστηρίζει μια υποτυπώδη κοινωνική μάθηση αλλά χωρίς να την κάνει απαραίτητο κομμάτι

της μάθησης της γλώσσας. Το κοινωνικό κομμάτι σε αυτή την περίπτωση υφίσταται σαν επιλογή αλλά και δεν έχει ενσωματωθεί με οργανικό τρόπο.

Memrise

Μία άλλη δημοφιλής εφαρμογή με συνδρομή ανά μήνα για πρόσβαση σε ολόκληρο το περιεχόμενο είναι το memrise. Το memrise έχει ασκήσεις λεξιλογίου παρόμοιες με αυτές του duolingo (μετάφραση προτάσεων, ακουστικές ασκήσεις και εξάσκηση προφοράς), εξατομίκευση ανάλογα με το επίπεδο του χρήστη ή με το πόσο εντατικά θέλει να μαθαίνει, καθώς και προσωπικές υπενθυμίσεις για καθημερινή εξάσκηση. Αυτό που κάνει την εφαρμογή να ξεχωρίζει από τις άλλες είναι τα 30,000 βίντεο φυσικών ομιλητών/ριων οι οποίοι χρησιμοποιούνται ως οδηγός προφοράς και επιτονισμού, αφού οι χρήστες μπορούν να ηχογραφήσουν και να συγκρίνουν την προφορά τους με αυτή του οδηγού. Ο επιτονισμός διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα και σπάνια διδάσκεται στις ξενόγλωσσες τάξεις, αν και είναι απαραίτητος για την προφορική επικοινωνία. Ένα παράδειγμα διαφοροποίησης της χρήσης του επιτονισμού στα αγγλικά είναι τα question tags τα οποία μπαίνουν πάντα στο τέλος της πρότασης και ακολουθούνται από ερωτηματικό. Ωστόσο δεν διαβάζονται απαραίτητως με επιτονισμό ερώτησης, αφού οι ομιλητές/ριες της φράσης, δε ζητάνε πάντα την επιβεβαίωση της φράσης που προηγήθηκε. Όταν ο/η ομιλητής/ρια έχει δηλωτική ή εμφατική πρόθεση και θέλει να δηλώσει τη σιγουριά του/της, το question tag διαβάζεται με επιτονισμό κατάφασης πχ. What he did was terrible, wasn't it? (σαν κατάφαση). Τέτοιες λεπτές διαφορές μπορούν να παρατηρηθούν από τους θεατές των βίντεο της εφαρμογής (έστω και ενστικτωδώς), αφού βλέπουν τον/την φυσικό/η ομιλητή/ρια, τις εκφράσεις του προσώπου, τη στάση του σώματος και τις κινήσεις των χεριών. Με το βίντεο ο χρήστης λαμβάνει και εξωγλωσσικές πληροφορίες που τον/την βοηθούν να καταλάβει το νόημα, τα συναισθήματα, τη στάση και την πρόθεση του/της ομιλητή/ριας.

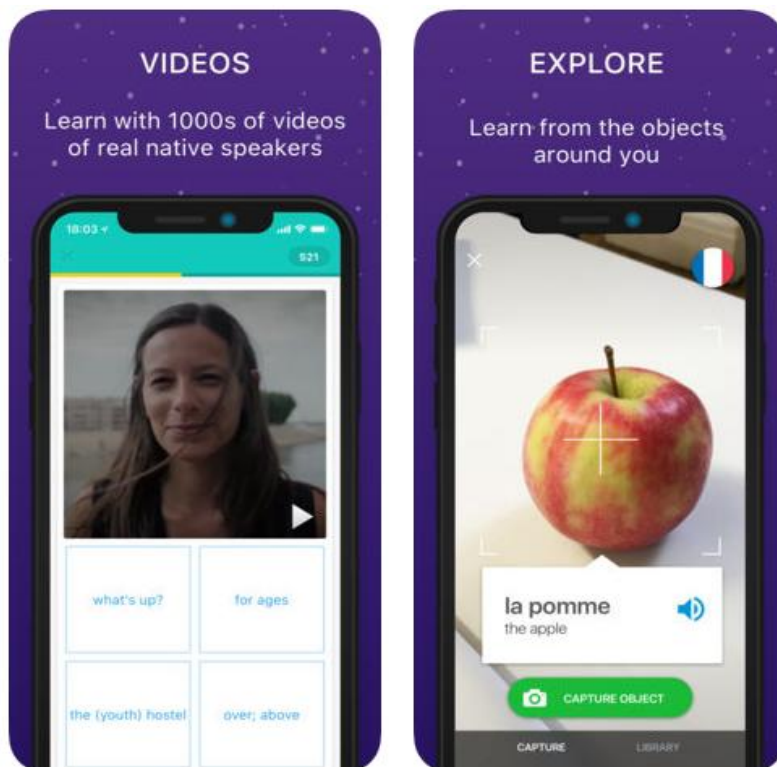
Επίσης το υλικό της εφαρμογής, αφού βασίζεται σε φυσικούς/ες ομιλητές/ριες και χρησιμοποιείται σε πραγματικό πλαίσιο (πχ. μια γυναίκα σε ένα φούρνο ζητάει ένα καρβέλι ψωμί), έχει σχέση με την πραγματικότητα και βοηθάει στην ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων που χρειάζονται στην καθημερινή ζωή και επικοινωνία. Και το υπόλοιπο υλικό (εκτός των βίντεο υπάρχουν και ασκήσεις όμοιες με αυτές του duolingo) έχει στόχο να διδάξει "χρήσιμες, καθημερινές λέξεις και φράσεις που επιτρέπουν [στον χρήστη] να κάνει πραγματικές συνομιλίες με πραγματικούς

ανθρώπους²⁰. Ωστόσο το υλικό δημιουργείται εξολοκλήρου από τους χρήστες της εφαρμογής, χωρίς να γνωρίζουμε την εξειδίκευσή τους, το αν είναι φυσικοί/ες ομιλητές/ριες κλπ. και άρα τα μαθήματα μπορεί να μην είναι ολοκληρωμένα, συνεκτικά ή σωστά σχεδιασμένα.

Από τη μία λοιπόν, το υλικό του αναπτύσσεται από τους χρήστες χωρίς περιορισμούς, και άρα η ποιότητα και η παιδαγωγική του αρτιότητα διαφέρουν από μάθημα σε μάθημα, ανάλογα με τον/την σχεδιαστή/ρια. Από την άλλη προσφέρονται πολλά διαφορετικά μαθήματα για όλα τα θέματα (υπάρχουν μαθήματα αποστήθισης αυστριακών συνθετών κλασικής μουσικής του 17ου αιώνα και των πιο δημοφιλών κομματιών τους ή ιατρικά εργαλεία και το πάχος τους), τα οποία μπορούν να αναπτύσσονται για πάντα, ανάλογα με τον χρόνο και την προσπάθεια που είναι διατεθειμένος να διαθέσει ο χρήστης.

Εκτός των παραπάνω, το memrise προσφέρει και το Grammarbot που διδάσκει γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες ανάλογα με το επίπεδο του χρήστη και απαντάει σε απλές ερωτήσεις για τη δημιουργία προτάσεων και το Chatbot με το οποίο οι χρήστες μπορούν να συνομιλούν γραπτά για όποιο θέμα θέλουν, προκειμένου να εξασκήσουν την ροή και την ευχέρειά τους στη γλώσσα στόχο. Ακόμα δίνοντας πρόσβαση στην κάμερα και τραβώντας φωτογραφίες ο αλγόριθμος μπορεί να αναγνωρίσει μερικά αντικείμενα και να δείξει την ονομασία τους στη γλώσσα-στόχο. Αυτές οι τρεις λειτουργίες προσφέρονται στους χρήστες που έχουν συνδρομή, αν και είναι ακόμα σε δοκιμαστικό στάδιο και δε λειτουργούν πάντα όπως πρέπει, ενώ είναι αμφισβητήσιμο κατά πόσο ένας αλγόριθμος μπορεί να μιμηθεί επιτυχώς τη φυσική ομιλία ή να επεξηγήσει έναν γραμματικό κανόνα.

²⁰ Από το <https://www.memrise.com/about/>



Εικόνα 7: Οθόνες του memrise για την εκμάθηση γαλλικών. Στην αριστερή οθόνη φαίνεται ένα βίντεο μιας φυσικής ομιλίας γαλλικών το οποίο ο χρήστης μπορεί να παίξει όσες φορές θέλει και μετά να επιλέξει μία από τις τέσσερις μεταφράσεις τις φράσεις που ακούει στα αγγλικά. Στη δεξιά οθόνη ο χρήστης στρέφοντας την κάμερά του προς ένα αντικείμενο βλέπει και ακούει τη γαλλική λέξη για αυτό.

[πηγή: (memrise.com)]

Χρησιμοποιώντας οπτικοακουστικά στοιχεία (εικόνες, βίντεο και ήχους), ενδιαφέρουσες πληροφορίες, μνημονικά, ετυμολογίες και παραδείγματα, το πρόγραμμα βοηθάει το σχηματισμό μνημών (οι μνήμες μένουν όταν διεγείρουν τις αισθήσεις, το συναίσθημα και τη φαντασία και για αυτό πολλοί/ες υποστηρίζουν ότι μία από τις καλύτερες μορφές μάθησης είναι το παιχνίδι) και με τη συνεχή επανάληψη και τα τεστ οι μνήμες σταθεροποιούνται. Το πρόγραμμα άρα προσπαθεί να βοηθήσει τους χρήστες αρχικά να σχηματίσουν μνήμες για τις καινούριες λέξεις, να τις συνδέσουν με τις παλιές, να τις επαναλάβουν και να τις ανακαλέσουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα, φτιάχνοντας έτσι σταθερές μόνιμες μνήμες. Αυτή η τεχνική επανάληψης και προσπάθειας ανάκλησης ενός νέου γλωσσικού στοιχείου ανά τακτά χρονικά διαστήματα, τα οποία σταδιακά

αραιώνουν²¹, ονομάζεται “επεκτεινόμενη εξάσκηση/ανάκληση” (expanding rehearsal/retrieval) ή “σύστημα κατανομημένων επαναλήψεων” (spaced repetition system).

Αν και περιέχει ορισμένες καινοτομίες, τελικά το memrise στον πυρήνα του είναι μια εφαρμογή που ακολουθεί τη συμπεριφοριστική μέθοδο μηχανιστικής επανάληψης αφού δουλεύει με εκπαιδευτικές κάρτες (flashcards) για την αποστήθιση λεξιλογίου και προτάσεων (ακόμα και τα βίντεο χρησιμοποιούνται με αυτόν τον τρόπο) και επανάληψη σε τακτά χρονικά διαστήματα. Άρα το memrise χρησιμοποιεί φυσικούς ομιλητές και επικεντρώνεται σε καθημερινές, μάλλον ανεπίσημες λέξεις και φράσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επικοινωνία, αν και το κάνει με έναν μάλλον προβλεπόμενο τρόπο. Σε περίπτωση λάθους δείχνεται η σωστή απάντηση και η ερώτηση επαναλαμβάνεται πολλές φορές στο ίδιο και στα επόμενα μαθήματα μέχρι ο χρήστης να απαντάει με συνέπεια σωστά, μία προσέγγιση του λάθους που συναντάμε στον συμπεριφορισμό. Ωστόσο με την επανάληψη λέξεων σε διαφορετικές προτάσεις και είδη υλικών (ήχος, εικόνα, βίντεο και κείμενο) επιτυγχάνονται πολλές οπτικές και αναπαραστάσεις και εν δυνάμει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, σύμφωνα με τις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης.

Στην ιστοσελίδα της πλατφόρμας οι δημιουργοί της αναφέρουν ότι πολλοί νιώθουν απογοητευμένοι από τη σχολική εκπαίδευση ενώ όσα έμαθαν ήταν αποτέλεσμα πίεσης, φόβου ή φιλοδοξίας και όχι προσωπικής επιλογής ή επιθυμίας για μάθηση. Αντίθετα το Memrise προσπαθεί να αποτελέσει “έναν κήπο όπου καλλιεργούνται οι μνήμες και η μάθηση με αφορμή την περιέργεια και τη διασκέδαση” (memrise.com). Οι δημιουργοί υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να κάνουν τους ανθρώπους “πιο έξυπνους, πιο περιέργους και πιο ιδιαίτερους” ενώ κατακρίνουν οποιαδήποτε τεχνολογία τους κάνει “εξαρτημένους, αδαείς ή εθισμένους σε κάτι ανούσιο”. Σε άλλο σημείο αναφέρεται ότι το Memrise είναι σαν παιχνίδι, αλλά χωρίς τις τύψεις. Παρατηρούμε λοιπόν δύο αντικρουόμενες ή συγκεχυμένες απόψεις των δημιουργών οι οποίοι/ες από τη μία υποστηρίζουν ότι η πλατφόρμα είναι σαν παιχνίδι και επικεντρώνεται στη διασκέδαση και από την άλλη ότι τα παιχνίδια είναι εθιστικά και ανούσια, ενώ η ενασχόληση μαζί τους αποτελεί ένα είδος ένοχης απόλαυσης για την οποία θα έπρεπε να έχουμε τύψεις. Αυτή η άποψη δεν λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι ο παίκτης/ρια ακόμη και ενός εμπορικού παιχνιδιού που δεν έχει σχεδιαστεί για

²¹ Ο Russell (1979) προτείνει μια σειρά επαναλήψεων που ξεκινάνε μερικά λεπτά μετά την πρώτη επαφή με το νέο γλωσσικό στοιχείο και συνεχίζονται μετά από μία μέρα, μία εβδομάδα, ένα μήνα και τέλος μετά από 6 μήνες (από Schmitt, 2000)

μάθηση μπορεί να αναπτύξει ενδιαφέροντα και να οδηγηθεί στη μάθηση μέσω του παιχνιδιού, είτε πρόκειται για μάθηση των βασικών στοιχείων του παιχνιδιού όπως τα ονόματα των αντικειμένων, τους χάρτες, την ορολογία κλπ., αλλά και για μάθηση που προκύπτει μέσω των αναδυόμενων ιδιοτήτων του παιχνιδιού ως σύστημα (Squire, 2011, σελ. 15). Σε πολλές περιπτώσεις η μάθηση που επιτελείται μέσω ενός περίπλοκου συστήματος όπως είναι ένα διαδικτυακό παιχνίδι ρόλων, είναι πολύ πιο περίπλοκη και απαιτητική από ότι η απλή αποστήθιση λέξεων, φράσεων και μεταφράσεων που υποστηρίζει το memrise. Παρόλα αυτά η αποστήθιση έχει κεντρικό ρόλο στην εκμάθηση γλωσσών καθώς για παράδειγμα αν ο/η μαθητής/ρια δεν θυμάται μία λέξη στη γλώσσα-στόχο, δεν μπορεί να τη χρησιμοποιήσει ούτε στην παραγωγή ούτε στην κατανόηση κειμένου ή ομιλίας. Η αποστήθιση λοιπόν είναι απαραίτητη αλλά όχι επαρκής για την εκμάθηση μιας γλώσσας.

Tandem

Μια άλλη εφαρμογή είναι το Tandem, μία πλατφόρμα ανταλλαγής γλωσσών μέσω της οποίας μπορεί κανείς να εξασκήσει τη γλώσσα που θέλει με φυσικούς/ες ομιλητές/ριες. Αν για παράδειγμα ένας έλληνας θέλει να εξασκήσει τα ιταλικά του, μπορεί να μιλήσει με μία ιταλίδα που θέλει να μάθει ελληνικά, ανταλλάσσοντας ουσιαστικά γλώσσες. Φυσικά η ανταλλαγή δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση αφού η πλατφόρμα είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορείς να μιλήσεις με ένα άτομο με το οποίο έχετε κοινά ενδιαφέροντα και να αναπτύξετε φιλία ή με ένα άτομο που απλά θέλει να βοηθήσει τους άλλους να μιλήσουν τη γλώσσα του. Η δημιουργία προφίλ που πρέπει να συμπληρώσει ο κάθε χρήστης όταν εγγράφεται στην πλατφόρμα, περιέχει πληροφορίες όπως τι γλώσσες θέλει να εξασκήσει, τι γλώσσες μπορεί να προσφέρει στους άλλους χρήστες, με τι ασχολείται, με τι έχει πάθος, με τι ανθρώπους θα ήθελε να μιλήσει και τι μαθησιακούς στόχους έχει στη γλώσσα που θέλει να βελτιώσει.

Στην αναζήτηση, ο χρήστης μπορεί να ψάξει για φυσικούς/ες ομιλητές/ριες στη γλώσσα που τον ενδιαφέρει ή για άλλους χρήστες που μαθαίνουν την συγκεκριμένη γλώσσα και είναι εγγεγραμμένοι στην πλατφόρμα. Μπορεί να βάλει γεωγραφικό περιορισμό ή να βρει μέλη που βρίσκονται κοντά του. Επίσης μπορεί να αναζητήσει μέλη ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του/της, ώστε να έχουν κοινά θέματα για τα οποία μπορούν να μιλήσουν στη γλώσσα-στόχο, πετυχαίνοντας έτσι την καλύτερη γλωσσική αλλά και κοινωνική εμπειρία. Η πλατφόρμα προσφέρει ακόμα και μαθήματα με επαγγελματίες καθηγητές/ριες γλωσσών τους/τις οποίους/ες ο χρήστης διαλέγει αρχικά μέσω του προφίλ τους και τις κριτικές άλλων χρηστών και κάνοντας μια δωρεάν δοκιμαστική δεκαπεντάλεπτη

γνωριμία/μάθημα, χωρίς καμία δέσμευση εκτός από την εκ των προτέρων πληρωμή του μαθήματος.

Η ιστοσελίδα της πλατφόρμας αναλύει τα θετικά μιας συνεδρίας με καθηγητή/ρια από την πλατφόρμα τους: οι καθηγητές "έχουν επιλεγεί για τον επαγγελματισμό τους, τις γνώσεις τους και τη...διασκεδαστικότητά τους"²², είναι διαθέσιμοι/ες όποτε ο χρήστης έχει χρόνο και για όσο θέλει (από είκοσι λεπτά μέχρι και μιάμιση ώρα), χωρίς ο χρήστης να χρειαστεί να τρέξει στο μάθημα αφού το μάθημα είναι πάντα "στη μπροστινή τους τσέπη".

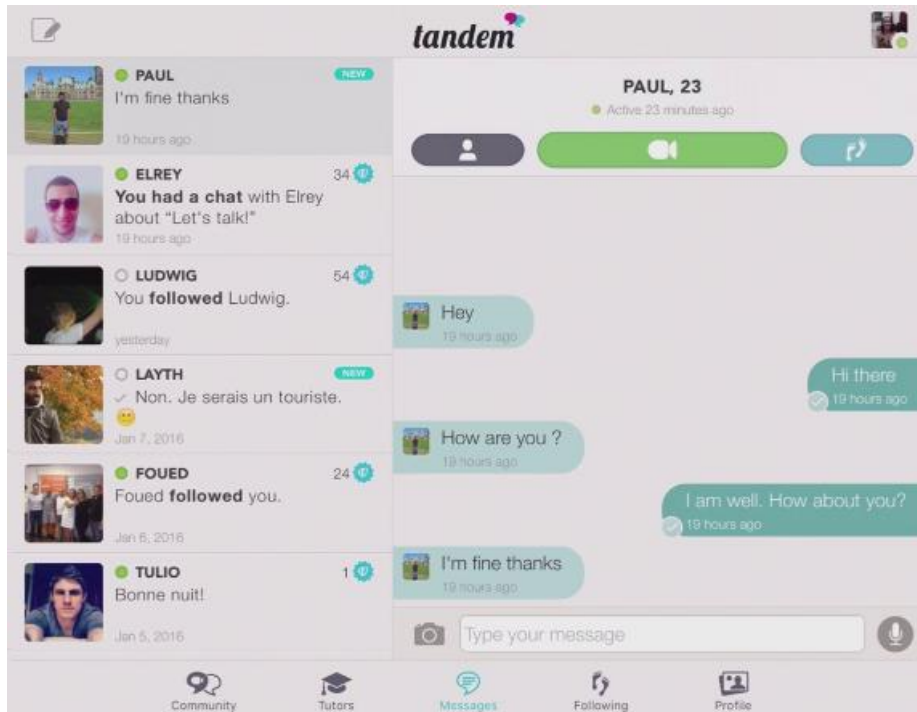
Όσον αφορά την ακουστική ικανότητα, όπως είναι αναμενόμενο, η προφορά, ο επιτονισμός και ακόμα και οι διαφορετικές διάλεκτοι που θα ακούσει ο χρήστης εμπλουτίζουν την ακουστική και ίσως και την προφορική ικανότητά του. Για παράδειγμα αν κάποιος μάθαινε αγγλικά σε μία τάξη, πιθανότατα η προφορά, ο επιτονισμός και το λεξιλόγιο που θα άκουγε και θα χρησιμοποιούσε θα ήταν κοντά στο επίσημο (τα αμερικάνικα αγγλικά ή τα βρετανικά αγγλικά), ενώ μάλλον θα δυσκολευόταν να καταλάβει τα αγγλικά που μιλάνε στη Σκωτία (και ακόμα περισσότερο σε περιοχές της που έχουν κρατήσει μεγάλο μέρος της γαελικής τους γλωσσικής κληρονομιάς).

Για πολλούς/ες μαθητές/ριες που παρακολουθούν μαθήματα γλώσσας οι δραστηριότητες για εξάσκηση της προφορικής ικανότητας είναι από τα πιο δύσκολα και αγχωτικά κομμάτια του μαθήματος καθώς επειδή συναντούν δυσκολίες στην έκφραση αποφεύγουν τα προφορικά και επειδή τα αποφεύγουν συνεχίζουν να έχουν δυσκολίες που σε βάθος χρόνου συσσωρεύονται, πέφτοντας έτσι σε έναν φαύλο κύκλο. Συχνά τα θέματα για τα οποία καλούνται να μιλήσουν οι μαθητές/ριες στην ξενόγλωσση τάξη δεν τους/τις αφορούν ή δε γνωρίζουν αρκετές πληροφορίες ώστε να μιλήσουν για αυτά. Επίσης οι δραστηριότητες που επιλέγονται για τα προφορικά, αν και συχνά δουλεύονται σε ζευγάρια, δεν είναι εγγενώς επικοινωνιακές ή φαίνεται να μην δημιουργούν αποτελεσματικά την ανάγκη ανταλλαγής πληροφοριών στη γλώσσα-στόχο.

Και τα δύο παραπάνω προβλήματα υπάρχουν σε πολύ μικρότερο βαθμό σε ένα πλαίσιο όπως το memrise, στο οποίο ο/η μαθητής/ρια επιλέγει τα θέματα τα οποία τον/την ενδιαφέρουν και για τα οποία θέλει να μιλήσει. Επίσης αφού ιδανικά σκοπός του/της είναι να κάνει μια πετυχημένη συζήτηση και να γνωρίσει τον άλλο χρήστη ή να πάρει πληροφορίες από έναν ντόπιο πχ. για τα καλύτερα μπαρ της πόλης, για ένα ταξίδι που έχει προγραμματίσει και αφού πιθανόν δεν μπορούν να μιλήσουν ο/η καθένας/μια στη γλώσσα του/της, αναγκάζονται να

²² Από την σελίδα της εφαρμογής <https://www.tandem.net/tandem-tutors/>

χρησιμοποιήσουν και να εξασκήσουν την κοινή γλώσσα (την γλώσσα-στόχο για τον έναν ή και για τους δύο χρήστες).



Εικόνα 8: Παράδειγμα των επαφών και της υπηρεσίας τσατ ενός χρήστη. Οι χρήστες μπορούν να "ακολουθούν" ο ένας τον άλλον και να μιλάνε γραπτά, προφορικά ή με βίντεοκλήση. [πηγή: (tandem.com)]

Μερικά από τα ενδιαφέροντα που υπάρχουν ως επιλογές συζήτησης είναι τα ταξίδια, η εκπαίδευση και οι γλώσσες, πράγμα που μας κάνει να συμπεράνουμε ότι η πλατφόρμα όντως αναφέρεται σε ανθρώπους που ίσως θέλουν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες γιατί ταξιδεύουν, πηγαίνουν να σπουδάσουν ή να δουλέψουν στη συγκεκριμένη χώρα. Φυσικά σε τέτοιες περιπτώσεις αυξάνονται και τα κίνητρα μάθησης και ενασχόλησης με τη γλώσσα στόχο, αφού οι μαθητές/ριες έχουν συγκεκριμένους στόχους και χρονικό όριο για να την περάτωση τους. Εκτός από τη γλώσσα, οι χρήστες της εφαρμογής έχουν τη δυνατότητα να μάθουν για τον τρόπο ζωής, την κουλτούρα και τις απόψεις των ντόπιων, χωρίς να ταξιδέψουν, καλύπτοντας έτσι ένα βασικό κομμάτι της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας.

Η εφαρμογή δίνει στους χρήστες την ευκαιρία να εξασκηθούν στον αυθόρμητο λόγο, δηλαδή να μιλήσουν χωρίς να έχουν προετοιμαστεί άμεσα πχ. γνωρίζοντας το θέμα, μαθαίνοντας σχετικό λεξιλόγιο, κάνοντας πρόβα προφορικά ή γράφοντας σημειώσεις ή ένα μικρό κείμενο πριν μιλήσουν, όλα κοινές πρακτικές στην ξενόγλωσση τάξη. Ο αυθόρμητος λόγος αποτελεί το μέσο για την απόκτηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της ροής στο λόγο στη γλώσσα-στόχο. Στον

αυθόρμητο λόγο η έμφαση βρίσκεται στην επικοινωνία και όχι στην ακρίβεια, με άλλα λόγια δεν έχει σημασία πόσα λάθη θα κάνεις, αρκεί να γίνεσαι κατανοητός/η στο/στη συνομιλητή/ρια σου και να επικοινωνείς επιτυχώς το μήνυμά σου, χρησιμοποιώντας ακόμα και εξωγλωσσικά στοιχεία, παραφράσεις, περιφράσεις και ό,τι άλλο επικοινωνιακό εργαλείο έχεις στη διάθεσή σου.

Συνοψίζοντας, το tandem είναι μία εφαρμογή που βασίζεται στις κοινωνιογνωστικές θεωρίες μάθησης που υποστηρίζουν ότι ο άνθρωπος μαθαίνει μέσα από τη συναναστροφή, την διαπραγμάτευση και τη συνύπαρξη με άλλους ανθρώπους. Το κοινωνικό και επικοινωνιακό κομμάτι βρίσκεται στον πυρήνα του tandem. Ο αυθόρμητος λόγος που ανταλλάσσουν οι χρήστες, είτε είναι γραπτός είτε είναι προφορικός, βοηθάει στην απόκτηση ευφράδειας και αυτοπεποίθησης για την επικοινωνία σε αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα και σε αυθεντικές συνθήκες. Το περιεχόμενο του λόγου είναι προφανώς αυθεντικό και φυσικά περίπλοκο, αν και συχνά οι ομιλητές/ριες απλοποιούν ή επεξηγούν ο ένας στον άλλον ή η μία στην άλλη όσα δεν καταλαβαίνουν.

Μία τέτοιου είδους απλοποίηση βοηθάει στη μάθηση, αφού σύμφωνα με την Comprehensible Input Hypothesis (Krashen, 1981), η μάθηση και η βελτίωση της εξελισσόμενης γλώσσας-στόχου (interlanguage) επιτυγχάνεται όταν ο/η μαθητής/τρια εκτίθεται σε εισαγόμενο που περιλαμβάνει συντακτικές δομές, γραμματικά φαινόμενα και λεξιλόγιο που είναι λίγο πάνω από το επίπεδό του/της αλλά είναι κατανοητό (comprehensible input) μέσα στο πλαίσιο του. Το γλωσσικό εισαγόμενο (input) είναι το σύνολο της γλώσσας (προφορική και γραπτή) στο οποίο εκτίθεται ο/η μαθητής/τρια. Μέρος του εισαγόμενου γίνεται κατανοητό από το τον/την μαθητή/τρια (comprehensible) και μέρος του όχι (incomprehensible). Το εισαγόμενο λοιπόν είναι απαραίτητο όχι μόνο για την βελτίωση της εξελισσόμενης γλώσσας αλλά και για την παραγωγή ενός γλωσσικού εξαγόμενου που βγάζει νόημα για τους αποδέκτες του (comprehensible output). Η παραγωγή του εξαγόμενου και η διαδικασία της διαπραγμάτευσης του νοήματος, των σχολίων, των διορθώσεων και των ερωτήσεων των συμμαθητών/τριών και του/της δασκάλου/ας είναι απαραίτητη για την απόκτηση της γλώσσας-στόχου (Swain, 1983). Ακόμα γίνεται χρήση διαφορετικών διαλέκτων, προφορών και επιτονισμών που ο χρήστης σταδιακά μπορεί να αρχίσει να κατανοεί καλύτερα ή και να ενσωματώνει στο λόγο του, κάνοντάς τον πιο φυσικό και κοντά στον τοπικό. Άρα ένα γλωσσικό εισαγόμενο που προέρχεται, απλοποιείται και επεξηγείται από έναν/μία φυσικό/η ομιλητή/ρια, αποτελεί ένα από τα πιο ιδανικά υλικά για την εκμάθηση μίας γλώσσας.

Το πλαίσιο και οι εργασίες είναι αυθεντικές αφού η γνωριμία και η επικοινωνία με έναν ντόπιο είναι κάτι που ο μαθητής/ρια σίγουρα θα χρειαστεί να κάνει στη

γλώσσα-στόχο. Η μάθηση που επιχειρείται βασίζεται στον αυθόρμητο λόγο και άρα είναι απολύτως ανοιχτή, αφού υπάρχει ελάχιστη δομή και παιδαγωγική (εκτός αν ο χρήστης έχει προσλάβει και έχει συμφωνήσει κάτι διαφορετικό με τον/την καθηγητή/ρια). Επίσης η συνεργασία μεταξύ των χρηστών είναι απαραίτητη, αφού ουσιαστικά πέρα από την αρχική αντιστοίχιση των προφίλ που αναλαμβάνει ο αλγόριθμος της εφαρμογής, οι χρήστες πρέπει να οργανωθούν μόνοι τους για να συναντώνται τακτικά, για να επιλέγουν ένα θέμα συζήτησης, για πως θα μοιράζουν το χρόνο ανάμεσα στις δύο γλώσσες που θέλουν να ανταλλάξουν κλπ. Τέλος οι χρήστες μπορεί να εμπλέκονται σε αναστοχαστικές διαδικασίες ως αποτέλεσμα της διαφοράς που ακούνε στο μεταξύ τους λόγο και της προσπάθειας επικοινωνίας συγκεκριμένων νοημάτων και ιδεών. Αν για παράδειγμα ένας χρήστης παρατηρεί λάθη στην προφορά του ή δυσκολία στην επικοινωνία λόγω έλλειψης λεξιλογίου σκεφτόμενος τις συζητήσεις του με το/τη φυσικό/ή ομιλητή/ρια, μπορεί να ζητήσει βοήθεια από τον/την συνομιλητή/ριά του ή να μελετήσει μόνος/η του με όποιο τρόπο επιλέξει.

2. Ψηφιακή αφήγηση και ψηφιακά παιχνίδια

2.1 Ψηφιακή αφήγηση

Οι άνθρωποι από πάντα λάτρευαν τις ιστορίες. Λάτρευαν να τις ακούν και να τις λένε και να τις ξαναλένε, να προσθέτουν και να αφαιρούν, να διατυπώνουν και να επαναδιατυπώνουν μέχρι που η γνώριμη παλιά ιστορία γινόταν πρωτόκουστη και καινούρια και γνώριμη πάλι. Με το πέρασμα του χρόνου η τεχνολογία εξελίχθηκε και μαζί και ο τρόπος που ακούμε και μοιραζόμαστε τις ιστορίες. Σίγουρα μία γιαγιά που λέει ένα παραμύθι στο εγγόνι της και ένας μπλόγκερ που αφηγείται μία ιδιαίτερα κακή μέρα στους εκατομμύρια ακόλουθούς του στο YouTube, λένε δύο πολύ διαφορετικές ιστορίες με διαφορετικά κοινά και διαφορετικά μέσα, τεχνολογικά ή μη. Όμως και οι δύο είναι ιστορίες που μοιράζονται γιατί όσο και να προχωρήσει η τεχνολογία, η ανάγκη του ανθρώπου να ακούει και να λέει ιστορίες παραμένει. Άλλωστε όπως είπε ο Ohler (2008), «Ένα ξέρω για τις τεχνολογίες που μας περιμένουν στο μέλλον: Θα βρούμε τρόπους να διηγηθούμε ιστορίες με αυτές.»

Τα θετικά της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη

Η αφήγηση με τη βοήθεια των σύγχρονων τεχνολογιών άρχισε να χρησιμοποιείται σαν εργαλείο στις τάξεις και να προσελκύει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των ερευνητών/ριων. Η ψηφιακή αφήγηση έχει αξιοποιηθεί και για την εκμάθηση γλωσσών και ειδικότερα τη βελτίωση του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης βοηθά τους μαθητές να προσέξουν τους γραμματικούς και λεξιλογικούς κανόνες, με τον ίδιο τρόπο που τους βοηθά συγγραφή ενός παραδοσιακού κειμένου. Ωστόσο μία ψηφιακή αφήγηση έχει διαφορετικούς κανόνες από ένα ακαδημαϊκό κείμενο για παράδειγμα, καθώς στην ψηφιακή αφήγηση εκτός από το λόγο οι εικόνες, ο ήχος και η μουσική χρησιμοποιούνται ως μέσα επικοινωνίας ή ως μέσα για τη δημιουργία ατμόσφαιρας και συναισθήματος. Σε μία τέτοια αφήγηση οι μαθητές/ριες προτρέπονται να χρησιμοποιούν διαφορετικά μέσα, να πλάθουν και να αναπλάθουν το υλικό τους ανάλογα με τις ανάγκες τους προκειμένου να δημιουργήσουν νέα νοήματα, πέρα από τα λεκτικά (Yang, 2012 από Oskoz & Elola, 2016). Αυτό δε σημαίνει ότι η αφήγηση είτε είναι γραπτή ή προφορική λείπει. Μάλιστα υπάρχει ανάγκη για μια αφήγηση στυλιστικά κατάλληλη, σύντομη και με ροή, πράγμα ιδιαίτερα απαιτητικό, ειδικά στην ξενόγλωσση τάξη, καθώς οι μαθητές/ριες μπορεί να μην έχουν απόλυτο έλεγχο της γλώσσας.

Η προστιθέμενη αξία της ψηφιακής αφήγησης έγκειται στα εξής σημεία. Πρώτον οι μαθητές/ριες μπορούν να μοιραστούν τη φωνή τους και τις απόψεις τους σε ένα ανοιχτό διαδραστικό περιβάλλον. Ενώ μια έκθεση συνήθως γράφεται, διορθώνεται από το δάσκαλο και επιστρέφεται στο μαθητή, μία ψηφιακή αφήγηση φτιάχνεται για να μοιραστεί με την τάξη ή με ένα ευρύτερο κοινό. Άρα η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ένα πιο ισχυρό κοινωνικό εργαλείο και σαν αποτέλεσμα να δώσει κίνητρο στους μαθητές να ασχοληθούν και να ολοκληρώσουν την αφήγηση τους. Κάτι τέτοιο κινητοποιεί το/τη δημιουργό να φτιάξει ένα πιο προσεγμένο, σωστό και ενδιαφέρον προϊόν (βλ. και την έρευνα των Oskoz & Elola, 2016).

Εκτός αυτού, οι μαθητές/ριες ωφελούνται συνδέοντας το παραδοσιακό κείμενο με τα ψηφιακά μέσα φτιάχνοντας πολυμεσικά κείμενα τα οποία μοιάζουν με τα προϊόντα που συναντούν στην καθημερινή του ζωή (Reid, Parker & Burn, 2002, Haffner & Miller, 2011, από Oskoz & Elola, 2016), πράγμα που εκτός από στόχος της εκπαίδευσης στα μέσα, είναι και ελκυστικό, ειδικά για τους/τις μικρότερους/ες μαθητές/ριες. Εκπαίδευση ή γραμματισμός στα μέσα (media education) είναι η διαδικασία μάθησης των μέσων, μία διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/ριες μαθαίνουν για τα ίδια τα μέσα πχ. για το πώς λειτουργούν, ποιοι είναι πίσω και μπροστά από αυτά, τι εργαλεία και συνδυασμοί αυτών χρησιμοποιούνται για να οικοδομηθεί το νόημα, τι στόχους έχουν, τι σκοπιμότητες εξυπηρετούν κλπ. (Κούρτη, 2007). Αποτέλεσμα της εκπαίδευσης στα μέσα είναι ο αλφαριθμητισμός στα μέσα, δηλαδή οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι στην ανάγνωση (ικανότητα ανάλυσης, κατανόησης και αξιολόγησης των ήδη υπάρχοντων μιντιακών προϊόντων) αλλά και τη γραφή (ικανότητα αξιοποίησης, επικοινωνίας και έκφρασης μέσω της δημιουργίας δικών τους προϊόντων) των μέσων (Κούρτη, 2007).

Τέλος όσοι/ες έχουν αδυναμία έκφρασης στη γλώσσα στόχο ή κλίνουν περισσότερο προς τα οπτικά ή ακουστικά μαθησιακά στυλ, μπορούν να βοηθηθούν και να επικοινωνήσουν καλύτερα, χρησιμοποιώντας μορφές έκφρασης εκτός του κειμένου. Σύμφωνα με τις κοινωνικές και τις εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης, οι μαθητές/ριες μπορούν να ωφεληθούν από την ενεργή μάθηση στο κοινωνικό περιβάλλον μιας τάξης όταν προσπαθούν να αφομοιώσουν ή να δημιουργήσουν μια ιστορία (είτε ψηφιακή, όπως μια προσωπική ψηφιακή αφήγηση, είτε παραδοσιακή όπως η δημιουργία ενός περιοδικού με ευφάνταστες επαναδιατυπώσεις ταινιών). Οι μαθητές/ριες θα συνεργαστούν και θα αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους ή με το/τη δάσκαλο/α, προκειμένου να οικοδομήσουν ένα νόημα (ως καταναλωτές ή ως δημιουργοί της ιστορίας).

Πιο αναλυτικά, ο εποικοδομισμός αποτελεί μία παιδαγωγική προσέγγιση η οποία υποστηρίζει την ενεργή, διαδραστική, συμμετοχική μάθηση που επιτυγχάνεται

όταν στο επίκεντρο βρίσκονται οι μαθητές/ριες, τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες τους, καθώς και ο συνεχής διάλογος με το περιβάλλον τους και τα άτομα που κινούνται μέσα σε αυτό (πχ. τους/τις συμμαθητές/ριες, τους/τις δασκάλους/ες²³). Άρα η μάθηση αντανακλά και χτίζεται πάνω στις προηγούμενες μαθησιακές και κοινωνικές εμπειρίες και γνώσεις. Στις κοινωνικές θεωρίες τώρα, η μάθηση επιτελείται κυρίως μέσω της κοινωνικής επαφής (συζήτηση, συμφωνία και συνεργασία ή διαφωνία και διαπραγμάτευση) και της αλληλεπίδρασης των μαθητών/ριων με το περιβάλλον τους. Σε ένα περιβάλλον τάξης για παράδειγμα, οι μαθητές/ριες βοηθούνται μεταξύ τους ή από το/τη δάσκαλο/α με «σκαλωσιές», επιτυγχάνοντας έτσι ένα αποτέλεσμα που είναι καλύτερο από αυτό που θα κατάφερναν οι μαθητές/ριες ατομικά, είτε πρόκειται για κάτι που παρήγαγαν συλλογικά (πχ. ένα κείμενο, ένα έργο), ή για κάποιο γνωστικό επίτευγμα. Με βοήθεια οι μαθητές/ριες μπορούν να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στο τι έχουν καταφέρει να κατακτήσουν και τι μπορούν να κατακτήσουν εν δυνάμει²⁴. Επίσης η δημιουργία μιας αφήγησης προσφέρει ευκαιρίες για απόκτηση της γλώσσας μέσω εξάσκησης που έχει νόημα για τους/τις μαθητές/ριες καθώς παράγουν κάτι μόνοι/ες τους, πιθανόν για ένα θέμα που έχουν επιλέξει και τους ενδιαφέρει. Αυτό συνάδει με τις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις μάθησης, οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/ριες μαθαίνουν περισσότερο και καλύτερα όταν ασχολούνται με θέματα που τους/τις ενδιαφέρουν προσωπικά.

Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης σε μια ξενόγλωσση τάξη

Οι Oskoz & Elola (2016) δοκιμάζουν την ψηφιακή αφήγηση με έξι προχωρημένους μαθητές/ριες ισπανικών στο μάθημα της έκθεσης και συλλέγουν δεδομένα από τα ερωτηματολόγια και τα ηλεκτρονικά ημερολόγια των συμμετεχόντων. Έτσι συλλέγονται στοιχεία για το πως οι συμμετέχοντες κατανοούν τα εργαλεία και τα στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης και τι αυτά σημαίνουν για το τελικό προϊόν τους, για το πώς συνδέουν τους βραχυπρόθεσμους στόχους που σχετίζονται άμεσα με πράξεις με μια πιο μακροπρόθεσμη δραστηριότητα που είναι η δημιουργία ενός πολυμεσικού κειμένου και για το πως προσαρμόζονται γλωσσολογικά στα πλαίσια της δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας.

Τα δεδομένα της έρευνας προήλθαν από καταχωρήσεις των μαθητών/ριων σε ιστολόγιο, τον αναστοχασμό τους στα ισπανικά για τη δημιουργική διαδικασία και

²³ Βλ. και «κοινωνιογνωστική σύγκρουση»

²⁴ Βλ. και «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης» του Vygotsky

ένα ερωτηματολόγιο στα αγγλικά. Οι αναστοχασμοί των συμμετεχόντων είναι διαφωτιστικοί. Η Anna εντοπίζει μία διαφορά ανάμεσα στο αρχικό πολύπλοκο κείμενο της αφήγησης της και στην τελική ψηφιακή αφήγηση, αφού όπως λέει η ψηφιακή ιστορία χρειάζεται λιγότερες λεπτομέρειες επειδή υπάρχουν φωτογραφίες που δίνουν πληροφορίες μειώνοντας την ανάγκη περισσότερων επεξηγήσεων ή περιγραφών συναισθημάτων και βοηθώντας το κοινό να κατανοήσει όσα θέλει να πει ο/η δημιουργός (Oskoz & Elola, 2016). Παρόλα αυτά οι περισσότεροι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν δυσκολίες στο να ισορροπήσουν το κείμενο της αφήγησης με τα άλλα μέσα (ήχος, εικόνα, φωνή, κ.λ.π.) και να τα ενσωματώσουν οργανικά και όχι απλά συμπληρωματικά ή να τα χρησιμοποιήσουν σκοπίμως και όχι λόγω αδυναμίας επικοινωνίας στη γλώσσα-στόχο (Shin & Cimasko, 2008, McGinnis, Goodstein-Stolzenberg & Salianni, 2007 από Oskoz & Elola, 2016). Η ίδια μαθήτρια αναφέρει ότι όταν κατάλαβε ότι ιστορία της θα δημοσιευόταν σε ένα κοινό πέρα από την τάξη, απέκτησε κίνητρο να κάνει την ιστορία της πιο ενδιαφέρουσα και πιο κατανοητή στο κοινό και να επικεντρωθεί στην επικοινωνία του μηνύματος και των συναισθημάτων της (Oskoz & Elola, 2016).

Μοτίβα εμπλοκής στην επαναδιατύπωση μιας ιστορίας σε μορφή ψηφιακής αφήγησης

Η έρευνα των Liu, Wang & Tai (2016) ασχολείται με τις αλλαγές στην εμπλοκή των μαθητών/ριων που κατά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες περιέχουν εργαλεία web 2 και τις δυσκολίες που συναντώνται σε κάθε στάδιο και συζητούν πως μπορούν να ξεπεραστούν. Επίσης εξετάζει τον αντίκτυπο τέτοιων δραστηριοτήτων στη γλωσσική ικανότητα τους. Πιο συγκεκριμένα ερευνούν για 19 συνεδρίες των 80 λεπτών (μία την εβδομάδα) την εμπλοκή 24 μαθητών τρίτης δημοτικού από την Ταϊβάν που διδάσκονται αγγλικά από την πρώτη δημοτικού.

Κύρια δραστηριότητα ήταν η επαναδιατύπωση μιας ιστορίας της επιλογής τους σε μορφή ψηφιακής αφήγησης που περιέχει ζωγραφιές και προφορική αφήγηση, με σκοπό την εκμάθηση λεξιλογίου και της βελτίωση της προφορικής ανάγνωσης στα αγγλικά. Για τις μετρήσεις χρησιμοποιήθηκαν τρία εργαλεία: ένα ερωτηματολόγιο για την αντίληψη ροής βασισμένο στο πλαίσιο των Trevino & Webster (1992) το οποίο τα παιδιά συμπλήρωναν στο τέλος κάθε συνεδρίας, ένα ερωτηματολόγιο των Pintrich et al. (1991) για τα κίνητρα το οποίο δόθηκε τρεις φορές και δύο τεστ αγγλικών που διεξήχθησαν ένα πριν και ένα μετά την παρέμβαση, τα οποία περιείχαν ένα κομμάτι με παιχνίδια λέξεων και ένα ένα προφορικό κομμάτι. Σύμφωνα με την τριγωνοποίηση των δεδομένων της έρευνας, η εμπλοκή δεν είναι

στατική αλλά ακολουθεί συγκεκριμένα μοτίβα. Μετά την πρώτη επαφή (περιέργεια, ενδιαφέρον) ακολουθεί απεμπλοκή αφού η αίσθηση του καινούριου ξεθωριάζει (δυσκολίες στην κατανόηση της έτοιμης ιστορίας, στην λήψη αποφάσεων για το τι να συμπεριλάβουν στην δική τους εκδοχή της ιστορίας και στην παραγωγή, έλλειψη αίσθησης ελέγχου του εργαλείου και της γλώσσας), επανεμπλοκή όταν οι μαθητές/ριες πετυχαίνουν ένα στόχο (αντιμετώπιση των δυσκολιών, επίτευξη μερικών στόχων, αίσθημα επιτυχίας, αίσθηση ελέγχου), απεμπλοκή λόγω της επαναλαμβανόμενης διαδικασίας (λίγα εσωτερικά κίνητρα, ανία, αίσθηση στασιμότητας, δυσανασχέτηση με την έλλειψη συγκεκριμένων οδηγιών για την βελτίωση των ιστοριών) και επανεμπλοκή αυτή τη φορά χάρη στο κοινωνικό κομμάτι (μοιρασμός ιστοριών με την υπόλοιπη τάξη, παρατήρηση της υψηλής ποιότητας ή της ποσότητας των ιστοριών, συμβουλές από τους/τις πιο έμπειρες, προσπάθεια βελτίωσης ιστοριών για την επόμενη παρουσίαση και περιέργεια).

Τώρα για το γνωστικό κομμάτι, τα δεδομένα δείχνουν ότι υπήρξε βελτίωση στο λεξιλόγιο και την ανάγνωση μετά τη συμμετοχή των μαθητών/ριων στις δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης, πράγμα που συνάδει με τις γνωστικές θεωρίες των Harel & Papert (1991), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η μάθηση επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές/ριες δημιουργούν ένα προϊόν το οποίο μπορεί να μοιραστεί με ένα οποιοδήποτε κοινό (από Liu, Wang & Tai, 2016). Ωστόσο η βελτίωση μπορεί να οφείλεται και σε άλλους παράγοντες, αφού τα αποτελέσματα του τεστ της πειραματικής ομάδας δεν συγκρίθηκαν με μια ομάδα ελέγχου.

Οι ερευνητές προτείνουν στους/στις εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τα στάδια της απεμπλοκής δίνοντας χώρο στους/στις μαθητές/ριες να μοιραστούν τη δουλειά τους με την τάξη και να μάθουν από τους/τις άλλους/ες πως να τη βελτιώσουν, ενώ η ονлайн πλατφόρμα δίνει την ευκαιρία στην τάξη να παρέχει ανατροφοδότηση και διορθώσεις με αποτέλεσμα την βελτίωση της ποιότητας της δουλειάς τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει "να ενδυναμώσουν τέτοιους μηχανισμούς κοινωνικής μάθησης στην τάξη προκειμένου να προκαλέσουν την επανεμπλοκή" (Liu, Wang & Tai, 2016).

Τα παραμύθια ως μέσα για την απόκτηση λεξιλογίου

Η Γαβριηλίδου-Σπυρίδου (1997) αναφέρεται στο παραμύθι ως ένα αφηγηματικό μέσο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Η παραμυθιακή αφήγηση, όπως και η μυθολογική αφήγηση, μπορεί "να αποτελέσει πηγή πληροφόρησης και μέσο διεύρυνσης της γλωσσικής ικανότητας" (Γαβριηλίδου-Σπυρίδου, 1997). Μία τέτοια οικεία ιστορία, μπορεί να γίνει αφορμή για επικοινωνία και πειραματισμό, για εκμάθηση των φωνολογικών και μορφολογικών χαρακτηριστικών ή και των

μορφολογικών και υφολογικών κανόνων, ακριβώς επειδή είναι γνωστή γλωσσικά και συναισθηματικά στους/στις μαθητές/ριες (Γαβριηλίδου-Σπυρίδου, 1997).

Η Χειμωνίδου (2017) μέσα από μία μελέτη περίπτωσης εξετάζει την κατάκτηση λεξιλογίου με την αξιοποίηση παραμυθιού για μικρούς/ες μαθητές/ριες (8 εννιάχρονοι/ες μαθητές/ριες). Βασικό σημείο της έρευνας είναι ο διαχωρισμός περιστασιακής (με έμμεση διδασκαλία) και σκόπιμης (με άμεση διδασκαλία) κατάκτησης λεξιλογίου. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε "ένα λογοτεχνικό βιβλίο διαβαθμισμένης δυσκολίας από το οποίο επιλέχθηκαν 40 λεξιλογικά στοιχεία-στόχοι" χωρισμένες ανά επίπεδο δυσκολίας και μέρος του λόγου, 20 από τις οποίες οι μαθητές/ριες διδάχτηκαν άμεσα (με την καθοδήγηση της προσοχής στις συγκεκριμένες λέξεις και τη χρήση γλωσσαρίων με γράμματα και εικόνες) και 20 έμμεσα (μόνο με τη χρήση των λέξεων στο περιεχόμενο της ιστορίας, η οποία είναι ιδανικό μέσο για τους/τις μικρούς/ες μαθητές/ριες, καθώς μπορεί να αποτελέσει πλαίσιο για την εξέλιξη του λεξιλογίου για την απόκτηση παγκόσμιων ιδανικών και λεξιλογικών σχημάτων) (Χειμωνίδου, 2017). Μετά τους ζητήθηκε να ανακαλέσουν τις λέξεις προφορικά και από τα δεδομένα που προέκυψαν φάνηκε ότι μόνο η ανάγνωση και η διήγηση μιας ιστορίας δεν οδηγούν στην ίδια απόκτηση λεξιλογίου που οδηγεί η εφαρμογή μιας πιο αναλυτικής διδασκαλίας (Χειμωνίδου, 2017).

Παρόλα αυτά αρκετές από τις λέξεις οι οποίες δεν διδάχτηκαν άμεσα, συγκρατήθηκαν από τους/τις μαθητές/ριες, σαν αποτέλεσμα της έκθεσης στο περιεχόμενο της ιστορίας (ενός μέσου που στρέφεται, προσαρμόζεται και απευθύνεται με ευκολία προς τα παιδιά) και της ζωντανής παρουσίας της από τη δασκάλα, χωρίς να υπάρχει η παραμικρή προσπάθεια για απομνημόνευση (Χειμωνίδου, 2017). Η Χειμωνίδου (2017) αναφέρει ότι τα αποτελέσματα μπορεί να επηρεάζουν τα ατομικά μαθησιακά στυλ των μαθητών, για παράδειγμα ένας μαθητής τα πήγε καλύτερα στην ανάκληση των λέξεων οι οποίες δεν διδάχτηκαν άμεσα ίσως επειδή του αρέσει να διαβάσει ιστορίες τόσο πολύ που ξαναδιάβασε την ιστορία και στο σπίτι του πολλές φορές με αποτέλεσμα να συγκρατήσει περισσότερο το λεξιλόγιο που δεν διδάχθηκε άμεσα. Με παρόμοιο τρόπο άλλος μαθητής επωφελήθηκε από την άμεση διδασκαλία η οποία συνοδευόταν από τα θεατρικά στοιχεία της αφηγήτριας και από τις εικόνες και το κείμενο των άγνωστων λέξεων στις οποίες κατευθύνονταν η προσοχή (Χειμωνίδου, 2017).

Επίσης λεξιλόγιο χαμηλότερου επιπέδου (A1) ανακλήθηκε από τους μαθητές καλύτερα με άμεση διδασκαλία (ακόμα και εκτός πλαισίου) γιατί οι αρχάριοι/ες τείνουν να αποσπώνται σε μία ιστορία στην οποία συναντούν πολλές βασικές άγνωστες λέξεις, ενώ όσο το επίπεδο του λεξιλογίου αυξανόταν υπήρχαν μη σημαντικές διαφορές στην ανάκληση λέξεων που είχαν διδαχθεί άμεσα και έμμεσα (Χειμωνίδου, 2017). Επίσης οι μαθητές που ανακάλεσαν σωστά έναν αριθμό λέξεων

που διδάχτηκαν άμεσα, ανακάλεσαν παρόμοιο αριθμό λέξεων που διδάχτηκαν έμμεσα, δείχνοντας έτσι ότι τα σκορ που προέκυψαν από δύο διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας λεξιλογίου συνδέονται. Άρα μία διδασκαλία που ενσωματώνει και τους δύο τρόπους (άμεση και έμμεση διδασκαλία) μπορεί να αποδειχθεί πιο αποτελεσματική από την επιλογή ενός μόνο τρόπου.

Η Γλάβα (2018) ασχολείται με την ψηφιακή αφήγηση "ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο στη γλωσσική εκπαίδευση, και την ενσωμάτωσή της στο πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου. Έτσι δημιουργεί ένα σχέδιο διδασκαλίας με βασική δραστηριότητα τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας του Αισώπειου μύθου "Ο Λαγός και η Χελώνα", για μαθητές Αγγλικών του δημοτικού σχολείου (Α2+ επιπέδου) αλλά παραμένει στο σχεδιασμό και ούτε τον εφαρμόζει ούτε χρησιμοποιεί κάποια συστηματική μέτρηση προκειμένου να εξάγει συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα και τη χρησιμότητα του σχεδιασμού στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

2.2 Ψηφιακό παιχνίδι

"Υπάρχουν τόσες αγγλικές φράσεις στα παιχνίδια ρόλων, το ξέρεις αυτό; Όλοι οι διάλογοι του Dragon Age είναι στα αγγλικά, και συ λες ότι δε μπορείς να μάθεις αγγλικά;"

(ανάρτηση σε φόρουμ, 3 Αυγούστου 2010, 5:56 μ.μ., από Chik, 2012,σελ. 106)

Τα ψηφιακά παιχνίδια τα τελευταία χρόνια, έχουν τραβήξει την προσοχή των ερευνητών/ριων και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Οι Cornillie, Thorne & Desmet (2012), παρατηρούν μία αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα παιχνίδια: η μάθηση πλέον βασίζεται λιγότερο στα μοντέλα μετάδοσης πληροφοριών και περισσότερο στην «αναπτυξιακή μάθηση που εμπλέκει τους χρήστες σε επίλυση προβλημάτων μέσω του πειραματισμού και περίπλοκες μορφές συνεργασίας που ξεπερνούν τα χωρικά εμπόδια» (σελ. 245). Αυτό σημαίνει ότι σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις, η μάθηση με ψηφιακά παιχνίδια βασίζεται λιγότερο στην επαφή και τον χρόνο έκθεσης στο περιεχόμενο του παιχνιδιού και περισσότερο στις ιδιότητες των παιχνιδιών ως συστημάτων που προσφέρουν ευκαιρίες για κριτική σκέψη, προσωπική εμπλοκή, πειραματισμό και εξερεύνηση, επίλυση προβλημάτων, κ.α. Ένα παιχνίδι στη γλώσσα-στόχο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση γλωσσικού εισαγομένου (μας ενδιαφέρει το περιεχόμενο του παιχνιδιού) αλλά και για την παραγωγή γλωσσικού εξαγομένου (μας ενδιαφέρει το παιχνίδι ως σύστημα και οι ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει)

παίζοντάς το συνεργατικά ή παράγοντας κάτι, για παράδειγμα ένα παρόμοιο παιχνίδι, ορμώμενοι/ες από αυτό.

Προβλήματα και ελλείψεις των ερευνών με ψηφιακά παιχνίδια

Οι Tobias, Fletcher, Dai & Wind (2011) παρατηρούν ότι πολλές έρευνες που εισάγουν ψηφιακά παιχνίδια σε μαθησιακά περιβάλλοντα όπως σε μία σχολική τάξη, ασχολούνται περισσότερο με την περιγραφή των στοιχείων των παιχνιδιών και πως αυτά παρακινούν τους μαθητές, παρά με το πώς χρησιμοποιούν τα στοιχεία αυτά για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Σύμφωνα με τους Cornillie et al. (2012), το ίδιο ισχύει για τις έρευνες που αφορούν την εκμάθηση γλώσσας με τη βοήθεια υπολογιστή γενικότερα.

Οι σωστά τεκμηριωμένες έρευνες που συνδέουν την παιγνιακή εμπειρία με τα μαθησιακά οφέλη στην ξένη γλώσσα μετρώντας τα σύμφωνα με τα καθορισμένα πρότυπα γλωσσικής επάρκειας είναι λίγες (Cornillie, Thorne & Desmet, 2012). Συνήθως οι έρευνες που ενσωματώνουν παιχνίδια για τη βελτίωση της γλώσσας-στόχου προσπαθούν να δείξουν ότι η γενικότερη μέθοδος (η χρήση παιχνιδιών) είναι έγκυρη αντί να επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα στοιχεία του σχεδιασμού και της εφαρμογής της παρέμβασης, πράγμα απαραίτητο για την εδραίωση ενός ερευνητικού παραδείγματος (Cornillie, Thorne & Desmet, 2012: 248).

Ελεύθερος χρόνος και αυτόνομη μάθηση

Η Ηλιάδου (2017) στη διατριβή της επιχειρεί να διερευνήσει το είδος και το χρόνο ενασχόλησης των μαθητών ενός δημοτικού σχολείου με "εξωσχολικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την Αγγλική γλώσσα και τις Νέες Τεχνολογίες". Τα δεδομένα συλλέγονται μέσω ενός ερωτηματολογίου και ενός ημερολογίου ελεύθερου χρόνου που συμπληρώνονται από τους μαθητές (58 μαθητές/ριες συνολικά). Έπειτα οι μαθητές "χωρίστηκαν σε κατηγορίες ανάλογα με το χρόνο ενασχόλησης τους με τα ψηφιακά παιχνίδια και εξετάστηκε μια πιθανή συσχέτιση με την αυτό-αξιολόγηση των μαθητών, τις στάσεις, τα κίνητρα ως προς την αγγλική γλώσσα, καθώς και στρατηγικές αλλά και άγχος παραγωγής προφορικού λόγου στη γλώσσα-στόχο". Από την επεξεργασία των στοιχείων δεν φαίνεται να υπάρχει άμεση συσχέτιση ή συνάφεια ανάμεσα στα παραπάνω και στο χρόνο ενασχόλησης με τα ψηφιακά παιχνίδια, αλλά η ερευνήτρια σημειώνει ότι το δείγμα της έρευνάς της "αφιερώνει ένα σημαντικό χρόνο σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την αγγλική γλώσσα, γεγονός το οποίο έχει παιδαγωγική σημασία".

Και οι Sundqvist & Sylvén, (2012) παρουσιάζουν τρεις έρευνες που αποδεικνύουν τη θετική επιρροή της ενασχόλησης με ψηφιακά παιχνίδια, πιο συγκεκριμένα για την απόκτηση λεξιλογίου στα αγγλικά από σουηδούς/ες. Συμπεραίνουν ότι «όσα μαθαίνει ο/η μαθητής/ρια στο αυτόνομο, αυτορυθμιζόμενο πλαίσιο του παιχνιδιού» (εξετάζονται κυρίως τα μαζικά διαδικτυακά παιχνίδια²⁵), "φαίνεται να μεταφέρεται σε χρήσιμη γνώση και ευχέρεια στην ξενόγλωσση τάξη και να οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα" (Sundqvist & Sylvén, 2012, σελ. 204). Στον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, πολλοί/ες έχουν ασχοληθεί με τα μαζικά διαδικτυακά παιχνίδια (Reinders, 2012, Thorne, 2012). Τα παιχνίδια αυτά προσφέρουν ένα πλαίσιο όπου παίκτες/ριες από πολύ διαφορετικά γλωσσικά (και όχι μόνο περιβάλλοντα) έρχονται σε επαφή και προσπαθούν να επικοινωνήσουν σε γλώσσες που ξέρουν περισσότερο ή λιγότερο καλά (για άλλους τα αγγλικά είναι μητρική γλώσσα ενώ για άλλους η λίνγκουα φράνκα, δηλαδή η κοινή γλώσσα επικοινωνίας). Η διαπραγμάτευση νοήματος που λαμβάνει χώρα σε ένα τέτοιο περιβάλλον ώστε να γεφυρωθεί το γλωσσικό χάσμα και να επιτευχθεί η απαραίτητη για τον κοινό στόχο (να κερδίσουν το παιχνίδι) συνεννόηση καθώς και η μεταφορά και η συγκράτηση όσων γλωσσικών στοιχείων μαθαίνονται σε ένα τέτοιο πλαίσιο αποτελεί ένα πολύ ενδιαφέρον γλωσσολογικό φαινόμενο.

Παραδείγματα δημιουργίας και εφαρμογής εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην

Ελλάδα

Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες οι οποίες συμπεριλαμβάνουν ψηφιακά παιχνίδια, είτε πρόκειται για τη δημιουργία τους, είτε για την εφαρμογή τους στο πλαίσιο της τάξης, είτε με την αξιολόγησή τους ως εργαλεία μάθησης, συνεργασίας ή ακόμα και αλλαγής στάσεων και απόψεων. Στην παρούσα εργασία κάνουμε μια γρήγορη ανασκόπηση των παιγνιωδών λογισμικών που έχουν κατασκευαστεί ή εφαρμοστεί με στόχο τη γνωστική απόκτηση ή βελτίωση, οπότε και αποκλείουμε όσες έρευνες ασχολούνται με άλλα θέματα, όπως για παράδειγμα με την απόκτηση ψηφιακού γραμματισμού (βλ. Γεωργίου, 2009) ή με τη βελτίωση του χρόνου αντίδρασης (βλ. Πολιτόπουλος, 2015). Πολλά από αυτά τα παιχνίδια με γνωστικούς στόχους που συναντώνται στην ελληνική βιβλιογραφία, έχουν σχεδιαστεί με βάση τον συμπεριφορισμό, είναι αρκετά κλειστά και δεν

²⁵ Στα αγγλικά Massively multiplayer online games ή MMOs. Πρόκειται για παιχνίδια που παίζονται σε μεγάλη κλίμακα και επιτρέπουν στους/στις παίκτες/ριες να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μέσα σε έναν ψηφιακό κόσμο.

δοκιμάζονται επαρκώς ή όσο συστηματικά θα έπρεπε ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τα αποτελέσματα της εφαρμογής τους.

Ο Καρύδης (2013) επικεντρώνεται στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης του παιχνιδιού "NumberBall", ένα δισδιάστατο παιχνίδι δράσης με μαθησιακό αντικείμενο τα νούμερα και απλές αριθμητικές πράξεις. Το παιχνίδι απευθύνεται σε παιδιά 6 έως 10 χρόνων και δοκιμάστηκε μόνο από μία 11χρονη παίκτρια, χωρίς να εξαχθούν συμπεράσματα. Ο Μπουρέλος (2017) αναπτύσσει το λογισμικό "Go Robo: In the House" "με στόχο την άσκηση του νου και της μνήμης" για παιδιά ηλικιωμένους με γνωστικές δυσλειτουργίες, αν και δεν δοκιμάζεται στην πράξη. Το παιχνίδι είναι συνέχεια της σειράς νοητικών ασκήσεων του τμήματος πληροφορικής του Αριστοτελείου πανεπιστημίου (βλ. και το "Go Robo! In the City", Μπολέτης, 2015). Τα παιχνίδια "Go Robo!" και "NumberBall" φτιάχτηκαν με το εργαλείο GameMaker Studio.

Η Ιορδανίδου (2018) αναπτύσσει το ψηφιακό παιχνίδι φωτοσύνθεσης "Ο μικρός εξερευνητής" με το εργαλείο Unity 3d. και το εφαρμόζει σε 40 μαθητές/ριες Α' γυμνασίου σε 7 διδακτικές ώρες. Αν και το παιχνίδι έχει χαρακτηριστικά προσομοίωσης, οι απαντήσεις που ζητάει από τους/τις μαθητές/ριες απαιτούν απλή αποστήθιση και μηχανιστική επανάληψη, για παράδειγμα ο/η μαθητής/ρια καλείται να επιλέξει από μία λίστα τα συστατικά για την ανάπτυξη του φυτού, να απαντήσει ερωτήσεις με σωστό ή λάθος η να επιλέξει τη σωστή απάντηση ανάμεσα σε δύο. Οι μαθητές/ριες χωρίστηκαν σε δύο ίσες ομάδες και έπαιξαν το παιχνίδι, η μια ατομικά και η άλλη συνεργατικά και τα γνωστικά αποτελέσματα προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών/ριων στο παιχνίδι. Η Ιορδανίδου (2018) παρατηρεί ότι και οι δύο ομάδες βελτιώθηκαν στον αριθμό των σωστών απαντήσεων και ότι τα αποτελέσματα των ομαδικών επιδόσεων των μαθητών ήταν πολύ ψηλότερα σε σχέση με τις ατομικές τους επιδόσεις.

Η Γιαννοπούλου (2018) σχεδιάζει και υλοποιεί στο περιβάλλον Unity 2D, το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι "Μέγας Αλέξανδρος – Κατακτώντας τη Γνώση", για το μάθημα της Ιστορίας της Δ' Δημοτικού. Οι 10 πίστες του παιχνιδιού φαίνονται από ένα κεντρικό σενάριο ο μαθητής μεταφέρεται στην Πέλλα και προκειμένου να γυρίσει πίσω πρέπει να γίνει "φίλος και στρατιώτες του μεγάλου αλεξάνδρου και να τον ακολουθήσει από τη γέννησή του μέχρι και το θάνατό του μαθαίνοντας για το έργο και την εκστρατεία του". Σε κάθε πίστα ο παίκτης μαζεύει ένα κομμάτι του αστεριού της βεργίνας και στο τέλος τα ενώνει απαντώντας σωστά στις ερωτήσεις του κουιζ. Τα ιστορικά γεγονότα δίνονται σε αρκετά εκτενές κείμενο μετά από κάθε πίστα σαν "επιβράβευση" ενώ συνήθως οι πίστες είναι mini games, πχ. παιχνίδια μνήμης με αντιστοίχιση ίδιων εικόνων, παιχνίδια πλατφόρμας (τύπου Pacman και Frogger) και παζλ. Αυτό σημαίνει ότι το μαθησιακό περιεχόμενο περιέχεται στο

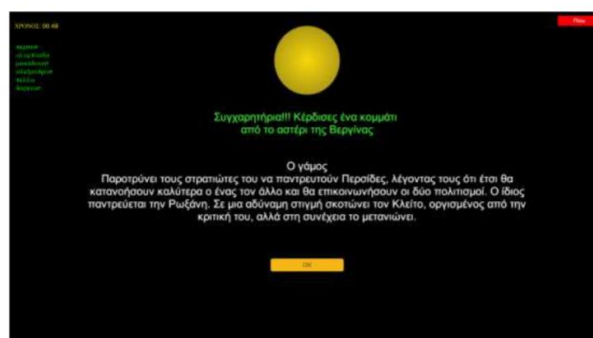
κείμενο που δίνεται πριν την κάθε πίστα, χωρίς να είναι σίγουρο ότι οι μαθητές το διαβάζουν προσεκτικά, ενώ οι πίστες αυτές καθαυτές προσφέρουν ελάχιστα εκτός από παιχνίδια που συνδέονται θεματολογικά μόνο με το μαθησιακό περιεχόμενο. Ακόμα και έτσι, η γραμμική αποτύπωση της ζωής του Μεγάλου Αλεξάνδρου σε μία μορφή με εικόνα και ήχο στην οποία ο μαθητής μπορεί να συμμετέχει, μπορεί να βοηθήσουν στην καλύτερη γνώση του υλικού. Η ενσωμάτωση του τεστ στο παιχνίδι και την πλοκή αποτελεί ένα έξυπνο κόλπο που επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές θα τα ολοκληρώσουν με προσοχή προκειμένου να νικήσουν το παιχνίδι.



Σχήμα 26: Εισαγωγικό σημείωμα όγδοης πίστας



Σχήμα 27: Παιχνίδι όγδοης πίστας



Σχήμα 28: Επιβράβευση διεκπεραίωσης της όγδοης πίστας

Εικόνα 9: Οθόνες του παιχνιδιού "Μέγας Αλέξανδρος – Κατακτώντας τη Γνώση"

[πηγή: (Γιαννοπούλου 2018)]

Το παιχνίδι εφαρμόστηκε σε 50 μαθητές της Δ' Δημοτικού και αξιολογήθηκε από τους ίδιους με ερωτηματολόγιο ως προς τη διασκεδαστικότητά του, "ενώ η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων έγινε με τη βαθμολογία των μαθητών στο τέλος του παιχνιδιού, με τη συμπλήρωση ενός κουίζ ερωτήσεων" (14 ερωτήσεις με 4 επιλογές για την κάθε μία), το οποίο επαναλήφθηκε μετά από ένα μήνα. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων συμπεραίνεται ότι "οι μαθητές πέτυχαν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία διατηρήθηκαν και στη δεύτερη συμπλήρωση του κουίζ μετά από ένα μήνα, με στατιστικά σημαντική αύξηση" και ότι οι μαθητές αξιολόγησαν το παιχνίδι ("στις 11 σχετικές ερωτήσεις σημειώθηκε μέση τιμή άνω του 3,52 σε κλίμακα με μέγιστη θετική τιμή 5 και ελάχιστη 1") ως διασκεδαστικό και επιμορφωτικό και απάντησαν ότι θα έπαιζαν ξανά κάποιο

παρόμοιο παιχνίδι. Τέλος η ερευνήτρια προτείνει την υποστήριξη του παιχνιδιού με ηχητικές οδηγίες για τους/τις μαθητές/ριες με αναγνωστικές δυσκολίες.

Ένα σύστημα αξιολόγησης εμπορικών παιχνιδιών και μία πλατφόρμα διαχείρισης ευέλικτων παιχνιδιών

Ο Κωνσταντίνου (2018)²⁶ προσπαθεί να ορίσει "ένα σύστημα αξιολόγησης της ενσωμάτωσης εμπορικών βιντεοπαιχνιδιών" στην τάξη των αγγλικών σαν δεύτερη γλώσσα, συνδυάζοντας την εργασιοκεντρική προσέγγιση με τις θεωρίες θετικής επίδοσης των βιντεοπαιχνιδιών. Έτσι επιλέγοντας κριτήρια και μεταβλητές, προσπαθεί να δημιουργήσει ένα "σύστημα αξιολόγησης που θα λειτουργήσει σαν εργαλείο των δασκάλων στην κατανόηση, αξιολόγηση, και πιθανή υπόδειξη χρήσης βιντεοπαιχνιδιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς". Στη συνέχεια παίζει 100 παιχνίδια και επιλέγει 12 από αυτά, τα οποία αξιολογεί με το σύστημα που δημιούργησε, υπογραμμίζοντας έτσι τα κοινά θετικά και αρνητικά στοιχεία των παραπάνω παιχνιδιών που μπορεί να βοηθήσουν στην κατανόηση του πως και κατά πόσο μπορούν να αξιοποιηθούν τα βιντεοπαιχνίδια στην τάξη των αγγλικών.

Ο Μαυρίδης (2017) φτιάχνει μια διαδικτυακή πλατφόρμα για τη διαχείριση ευέλικτων παιχνιδιών, δηλαδή παιχνιδιών που μπορούν να τροποποιηθούν ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε τάξης (επίπεδα, δυσκολία, χρονικοί περιορισμοί ή όχι, αριθμός προσπαθειών, περιεχόμενο, κ.α.) και αναπτύσσει "ένα θεωρητικό πλαίσιο που αποτελεί μεθοδολογία για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην εκπαίδευση". Τέλος εφαρμόσε κάποιες από τις δραστηριότητες σε εκπαιδευτικούς και σπουδαστές/ριες του πανεπιστημίου, παρατηρώντας ότι "έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για την ενσωμάτωση των παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία".

2.3 Αφήγηση στα ψηφιακά παιχνίδια

Τα παιχνίδια ως περιβάλλοντα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, ένα παιχνίδι στη γλώσσα-στόχο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση γλωσσικού εισαγομένου και παραγωγή

²⁶ Η γραπτή αναφορά δυστυχώς δεν ήταν διαθέσιμη τη στιγμή που γραφόταν η παρούσα εργασία.

γλωσσικού εξαγομένου. Το γλωσσικό εισαγόμενο είναι το σύνολο της γλώσσας (προφορική και γραπτή) στο οποίο εκτίθεται ο/η μαθητής/τρια. Μέρος του εισαγόμενου γίνεται κατανοητό από το τον/την μαθητή/τρια (comprehensible) και μέρος του όχι (incomprehensible). Σύμφωνα με υπόθεση του Krashen (Comprehensible Input Hypothesis, 1981), η μάθηση και η βελτίωση της εξελισσόμενης γλώσσας-στόχου (interlanguage) επιτυγχάνεται όταν ο/η μαθητής/τρια εκτίθεται σε εισαγόμενο που περιλαμβάνει συντακτικές δομές, γραμματικά φαινόμενα και λεξιλόγιο που είναι λίγο πάνω από το επίπεδό του/της αλλά είναι κατανοητό (comprehensible input) μέσα στο πλαίσιο του. Το εισαγόμενο λοιπόν είναι απαραίτητο όχι μόνο για την βελτίωση της εξελισσόμενης γλώσσας αλλά και για την παραγωγή ενός γλωσσικού εξαγομένου που βγάζει νόημα για τους αποδέκτες του (comprehensible output). Η παραγωγή του εξαγομένου και η διαδικασία της διαπραγμάτευσης του νοήματος, των σχολίων, των διορθώσεων και των ερωτήσεων των συμμαθητών/τριών και του/της δασκάλου/ας είναι απαραίτητη για την απόκτηση της γλώσσας-στόχου (Swain, 1983).

Ένα παιχνίδι που περιέχει μια ιστορία ή κάποια μορφή αφήγησης στη γλώσσα-στόχο μπορεί να χρησιμοποιηθεί όπως και ένα οποιοδήποτε άλλο αφηγηματικό προϊόν²⁷, για παράδειγμα ένα λογοτεχνικό έργο. Οι Collie and Slater (1987) βρίσκουν τέσσερις λόγους για τους οποίους ένα λογοτεχνικό έργο μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο στην ξενόγλωσση τάξη, οι οποίοι ισχύουν και για τα παιχνίδια καθώς και τα δύο περιέχουν:

1. πολύτιμο αυθεντικό περιεχόμενο
2. στοιχεία πολιτισμού και κουλτούρας
3. πλούσιο λεξιλόγιο
4. δυνατότητα προσωπικής εμπλοκής των παικτών/ριων

Τα παιχνίδια που είναι πλούσια σε ιστορία συνήθως είναι καλή πηγή γλωσσικού εισαγόμενου, καθώς εμπεριέχουν περιγραφικό λόγο και μακριούς διαλόγους και άρα αρκετό λεξιλόγιο και επίσης δίνουν στοιχεία για τον πολιτισμό και την κουλτούρα, για παράδειγμα μέσα από τη χρήση του χιούμορ. Το παιχνίδι, ακόμα και όταν λαμβάνει χώρα σε έναν φανταστικό κόσμο, είναι πιστό στη γλωσσική πραγματικότητα και προσφέρει ένα αυθεντικό και εκτενές γλωσσικό πλαίσιο.

Άλλα θετικά του μέσου είναι ότι πολλά παιχνίδια προσφέρουν ένα αρκετά περίπλοκο ανοιχτό περιβάλλον και παρουσιάζουν την ιστορία από διαφορετικές

²⁷ Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτή είναι η μοναδική αξία ενός ψηφιακού παιχνιδιού φυσικά.

οπτικές και μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων (πολυγραμματισμός). Επίσης τα περισσότερα από αυτά αποτελούν ένα περιβάλλον που υποστηρίζει τη συνεργασία και το διάλογο μεταξύ των παικτών/ριων καθώς μοιράζονται μυστικά και στρατηγικές και δίνουν οδηγίες για το πώς να προχωρήσουν στο παιχνίδι, δημιουργώντας έτσι ευκαιρίες παραγωγής γλωσσικού εξαγόμενου και διαπραγμάτευσης νοήματος. Επίσης τα παιχνίδια χτίζουν σιγά σιγά την ιστορία και αυξάνουν σταδιακά την περιπλοκότητα αυτών που πρέπει να κάνουν οι παίκτες/ριες, δίνοντάς τους έτσι την ευκαιρία να κάνουν προσωπικές επιλογές για το πώς θα προχωρήσουν στο παιχνίδι, χωρίς να τους/τις αγχώνουν και κρατώντας το ενδιαφέρον τους. Όλα αυτά συμβάλλουν στην προσωπική εμπλοκή και εμπύθυση των παικτών/ριών στον κόσμο της ψηφιακής αφήγησης και ιδανικά οδηγούν στη μάθηση μέσω του παιχνιδιού.

Παιχνίδια με ή χωρίς ιστορία;

Σύμφωνα με την Brandes Hepler (στο Heussner, Finley, Brandes Hepler & Lemay, 2015), η αφήγηση του παιχνιδιού (game narrative), είναι ο τρόπος με τον οποίο δομείται η ιστορία μέσα στο παιχνίδι. Ανάλογα με το είδος του παιχνιδιού και την παιγνιακή εμπειρία που θέλει να δώσει στους/στις παίκτες/τριες, το παιχνίδι μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο προσανατολισμένο προς την ιστορία και να δίνει ή να μη δίνει βάση σε αυτή.

Από τη μία λοιπόν, ο/η παίκτης/ρια μπορεί να επιλέξει ένα είδος παιχνιδιού που δε χρειάζεται να έχει ιστορία και επικεντρώνεται στη δράση πχ. τα περισσότερα ανταγωνιστικά παιχνίδια πολλών παικτών έχουν ένα σχετικά σταθερό και προκαθορισμένο κόσμο, φυλές και στόχους οπότε ο παίκτης ή η παίκτρια δε χρειάζεται να παρακολουθήσει τέτοιου είδους νέες πληροφορίες κάθε φορά που παίζει.

Από την άλλη όμως, μπορεί όμως να επιλέξει ένα είδος παιχνιδιού που χτίζεται γύρω από μία ιστορία με πολύπλοκους χαρακτήρες που οδηγούνται από κίνητρα και προτεραιότητες που αλλάζουν μαζί με τους ίδιους πχ. story driven ή αλλιώς story rich παιχνίδια, πολλά από τα οποία όχι μόνο δεν έχουν μία μοναδική ευθύγραμμη ιστορία αλλά οι επιλογές των παικτών/ριών επηρεάζουν την πλοκή και την έκβαση της ιστορίας (Brandes Hepler, στο Heussner, et. al., 2015). Αυτά είναι συνήθως τα παιχνίδια που απαιτούν από τους παίκτες να «διαβάσουν» την κατάσταση και να συνθέσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα μέσα από πολλαπλές οπτικές και αναπαραστάσεις της πραγματικότητας του παιχνιδιού, άμεσα μέσα από κείμενα, διαλόγους, σκηνές βίντεο ενσωματωμένες στο παιχνίδι ή έμμεσα παρατηρώντας τον κόσμο του παιχνιδιού (environmental narrative). Αφού

συνθέσουν την εικόνα, καλούνται να την ερμηνεύσουν και να πράξουν ανάλογα, αλλάζοντας τη ροή της ιστορίας και βλέποντας τις συνέπειες των πράξεών τους καθώς προχωράνε.

Εδώ θα μας απασχολήσουν παιχνίδια τα οποία επικεντρώνονται στην ιστορία και βάζουν τους/τις παίκτριες στη διαδικασία να μπουν στον κόσμο του παιχνιδιού, να διαβάσουν και να ερμηνεύσουν πληροφορίες και να πάρουν αποφάσεις.

Παίκτης/ρια και παιχνίδι: διάδραση, επιλογές και ελευθερία

Η αφήγηση σε ένα παιχνίδι είναι πολύ διαφορετική από αυτή μίας ταινίας, μίας θεατρικής παράστασης ή ενός βιβλίου όπου ο/η δημιουργός είναι αυτός/ή που αποφασίζει πότε και τι θα πουν και πως θα κινηθούν οι χαρακτήρες που δημιούργησε. Τα παιχνίδια έχουν παίκτες/τριες όχι θεατές, άρα σε ένα παιχνίδι, ο/η δημιουργός πρέπει να είναι έτοιμος/η να αφήσει τους/τις παίκτες/τριες να πάρουν τον έλεγχο (Brandes Hepler στο Heussner, et. al., 2015). Ο παίκτης ή η παίκτρια μπορεί να βγει εκτός του δρόμου που είχε σχεδιάσει ο/η δημιουργός, να αφήσει την κύρια αποστολή (main quest) για να ασχοληθεί με λιγότερο σημαντικές (side quests) ή για να εξερευνήσει τον κόσμο του παιχνιδιού. Έτσι συμμετέχει ενεργά, παίρνει αποφάσεις και ξετυλίγει την ιστορία έχοντας κάποιους βαθμούς ελευθερίας. Σύμφωνα με τους Deci & Ryan (1985) μία τέτοια δραστηριότητα είναι σύμφωνη με την ψυχολογική ανάγκη των ανθρώπων για αυτονομία²⁸ καθώς τους δίνει ευκαιρίες να ασκήσουν έλεγχο πάνω στο μέσο (φυσικά πάντα μέσα στο πλαίσιο που έχει προβλέψει ο/η δημιουργός), να οργανώσουν οι ίδιοι/ες την εμπειρία και τη συμπεριφορά τους και άρα να λειτουργήσουν σύμφωνα με την αίσθηση του εαυτού τους.

Η Murray (1997) υποστηρίζει ότι παρά τις διαφορές τους με τα άλλα μέσα, τα ψηφιακά περιβάλλοντα (όπως για παράδειγμα τα παιχνίδια) έχουν αρκετές ομοιότητες στον τρόπο αφήγησης μιας ιστορίας. Παρά τις διαφορετικές ιδιότητες που έχουν και τις μορφές ευχαρίστησης που προσφέρουν στον/στην χρήστη (πχ. την ευχαρίστηση της δραματοποιημένης ιστορίας με την οποία μπορείς να διαδράσεις και στην οποία έχεις τη δυνατότητα να συμμετάσχεις ενεργά), τα ψηφιακά περιβάλλοντα παραμένουν άρρηκτα συνδεδεμένα με τις απολαύσεις της παραδοσιακής λογοτεχνικής αφήγησης (Murray, 1997). Τα ψηφιακά περιβάλλοντα και τα μυθιστορήματα είναι ευέλικτα συστήματα που προσαρμόζονται ανάλογα με

²⁸ Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985) οι τρεις ψυχολογικές ανάγκες που κινούν τους ανθρώπους είναι η αυτονομία (autonomy), η ικανότητα (competence) και η συνάφεια (relatedness).

τις κινήσεις του/της παίκτη/ριας και τις ερμηνείες του/της αναγνώστη/ριας αντίστοιχα. Συγκεκριμένα τα μυθιστορήματα χρησιμοποιούν από τη βικτωριανή κιάλας εποχή τεχνικές που αφήνουν στον αναγνώστη ή στην αναγνώστρια μία ποικιλία επιλογών όσον αφορά την αφηγηματική εξέλιξη της ιστορίας μέσω μιας ιστορίας που μένει «ανοιχτή». Όταν ο/η δημιουργός αφήνει την ιστορία ανοιχτή σε διαφορετικές ερμηνείες και πιθανότητες, το κοινό αποκτά έναν ενεργό ρόλο και καλείται να λάβει μέρος στη δημιουργική διαδικασία (Murray, 1997) και αυτό είναι το κύριο στοιχείο που κάνει μια ιστορία διαδραστική. Μάλιστα οι σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι το κείμενο δεν υπάρχει χωρίς τον/την αναγνώστη/ρια του και ότι η κειμενικότητα αποτελεί πάντα μία ενεργή και δημιουργική διαδικασία.

Ένα πετυχημένο πολιτισμικό προϊόν προς κατανάλωση πρέπει να αφήνει μερικές ελευθερίες στο κοινό του ώστε και εκείνο με τη σειρά του να μπορεί να συμμετάσχει δημιουργικά και ενεργά και όχι απλώς να καταναλώνει το προϊόν παθητικά. Τα περισσότερα μέσα επιτρέπουν στους αποδέκτες να λάβουν μέρος στη δημιουργική διαδικασία αφήνοντας για παράδειγμα το βιβλίο ή την ταινία ανοιχτή σε ερμηνείες και πιθανότητες. Ένα ψηφιακό περιβάλλον όπως ένα παιχνίδι, όντας από τη φύση του διαδραστικό, δίνει στον/στην παίκτη/τρια άλλη μία ευκαιρία (εκτός της ερμηνείας) να συμμετάσχει στην εξέλιξη και την έκβαση του παιχνιδιού. Στα παιχνίδια τα όρια ανάμεσα στον/στην «αναγνώστη/ρια» και το/τη «συγγραφέα» του κειμένου μπλέκονται ακόμα περισσότερο,, καθώς ο/η παίκτης/ρια «διαβάζουν» αλλά και «γράφουν» στην πράξη και όχι μόνο στη φαντασία τους το «κείμενο», αλλάζοντάς το.

Κατά τον Steuer (1992), διαδραστικότητα είναι ο βαθμός κατά τον οποίο ο χρήστης μπορεί να επηρεάσει τη μορφή ή το περιεχόμενο ενός περιβάλλοντος. Ο Talin (1998) προσθέτει ότι το ίδιο το σύστημα προσαρμόζεται ανάλογα με τις πράξεις των χρηστών και τους επιτρέπει διαφορετικούς βαθμούς ελευθερίας και έλεγχο για παράδειγμα στο πότε, πού και πώς μπορούν να δράσουν στο συγκεκριμένο περιβάλλον και στο πώς θα διαμορφώσουν την πλοκή του παιχνιδιού. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια λοιπόν αποτελούν ένα διαδραστικό περιβάλλον, ένα περιβάλλον όπου το παιχνίδι και οι παίκτες/τριες επικοινωνούν αμφίδρομα ανταλλάσσοντας πληροφορίες και ανταποκρινόμενοι στα ερεθίσματα που παρέχει ο ένας στον άλλον.

Ο Friedman (1995) προσπαθεί να ορίσει τι σημαίνει διαδραστικό για την διαδραστική μυθοπλασία (interactive fiction), εφόσον ο/η δημιουργός δεν μπορεί να προβλέψει και να δημιουργήσει όλα όσα θέλουν να κάνουν οι παίκτες/ριες. Το διαδραστικό στοιχείο τελικά δεν έχει να κάνει με έναν άπειρο αριθμό επιλογών που προσφέρεται, αλλά με την επίτευξη μιας λεπτής ισορροπίας. Ο/η παίκτης/τρια

πρέπει να έχει τον έλεγχο και την επιλογή να κινηθεί με κάποια ελευθερία και ταυτόχρονα να προχωράει στην προκαθορισμένη αφήγηση του παιχνιδιού (Friedman, 1995).

Γενικά πάντως, η διάδραση στην CALL συνήθως σχετίζεται με το συμπεριφοριστικό μοντέλο μάθησης, τις μηχανιστικές ασκήσεις και την εμπλοκή μέσω εξωτερικών κινήτρων όπως πόντων. Αυτό μπορεί να αντισταθμιστεί από έναν ανοιχτό κόσμο που ο/η παίκτης/ρια μπορεί να εξερευνήσει μη γραμμικά και μη υποχρεωτικά, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του/της και τις επιλογές του/της, δημιουργώντας έτσι εσωτερικά κίνητρα και προσωπική εμπλοκή, ξεφεύγοντας από τον συμπεριφορισμό.

Λειτουργίες και τρόποι χρήσης της αφήγησης σε ένα ψηφιακό περιβάλλον

Παρόλο που η ιστορία του παιχνιδιού είναι βασικό κομμάτι της εμπειρίας, δεν είναι σημαντική από μόνη της. Η ιστορία σε ένα παιχνίδι έχει υποστηρικτικό ρόλο, καθώς εξυπηρετεί τις ανάγκες του (Brandes Hepler, στο Heussner, et. al., 2015). Η ιστορία πρέπει να αντανakλάται στους μηχανισμούς του παιχνιδιού (game mechanics είναι ουσιαστικά οι κανόνες του παιχνιδιού), και αυτοί με τη σειρά τους και μαζί με τις προκλήσεις και την ιστορία (όλα μαζί λέγονται *gameplay*²⁹) να αναδεικνύουν τον κόσμο και τους χαρακτήρες (Finley, στο Heussner, et. al., 2015).

Αν η ιστορία δεν έχει καμία σχέση με αυτά που μπορεί να κάνει ο παίκτης και με τους μηχανισμούς του παιχνιδιού, τότε η ιστορία χάνει τη σημασία και το σκοπό της στο παιχνίδι, πράγμα που μπορεί να καταλάβει πολύ εύκολα ακόμα και ένας/μία μη έμπειρος/η παίκτης/τρια. Ένα τέτοιο παιχνίδι θα μπορούσε να πάει κάπως έτσι «Σε ένα μακρινό βασίλειο ζούσε μία πριγκίπισσα που αγαπούσε τα ακριβά φορέματα και την ξιφασκία. Όταν έμαθε ότι το έπαθλο του επόμενου τουρνουά ήταν ένα μοναδικό φόρεμα του αγαπημένου της σχεδιαστή, αποφάσισε ότι θα κέρδιζε πάση θυσία. Διάλεξε όπλο και βοήθησέ τη να κερδίσει γράφοντας σωστά τις λέξεις Ξ..φολογγ..., Ξ...φ...στής, Ξ...φομαχ...α». Παρόλο που η παραπάνω φανταστική ιστορία μας δίνει πληροφορίες για τον κόσμο του παιχνιδιού, το χαρακτήρα της πρωταγωνίστριας και το κίνητρό της για να πάρει μέρος στο τουρνουά, η ιστορία δεν προσφέρει τίποτα στο παιχνίδι, αφού η ορθογραφία και η πληκτρολόγηση ούτε δικαιολογούνται από την ιστορία, ούτε ταιριάζουν με αυτή.

²⁹ Άρα το *gameplay* αποτελείται από τα στοιχεία με τα οποία αλληλεπιδρούν οι παίκτες: τα *game mechanics*, τις προκλήσεις και την ιστορία του παιχνιδιού.

Ο Heussner επισημαίνει ότι η ιστορία μέσα σε ένα παιχνίδι είναι κάτι παραπάνω από λέξεις, αφού ουσιαστικά "έχει να κάνει με το χώρο και το χρόνο, το ρυθμό, το environmental narrative, το gameplay και όλα τα συναισθήματα που προκαλούνται όταν ενώνονται σε ένα ολοκληρωμένο σύνολο όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν ένα παιχνίδι" (στο Heussner, et. al., 2015, σελ. 16). Το αρμονικό δέσιμο αυτών των στοιχείων με τη χρήση των διαθέσιμων τεχνικών, μεθόδων, εργαλείων και μηχανισμών για τη δημιουργία μιας διασκεδαστικής και ενδιαφέρουσας εμπειρίας παιχνιδιού είναι μία τέχνη που ονομάζεται «game narrative design» (Heussner, et. al., 2015).

Όταν γίνεται σωστά λοιπόν, οι κινήσεις του παίκτη ή της παίκτριας, οι στόχοι που έχει και τα προβλήματα που συναντάει στο παιχνίδι παρουσιάζονται ως στοιχεία του φανταστικού περιβάλλοντος του παιχνιδιού, δημιουργώντας αυτό που ο Malone (1980) ονόμασε «Ενδογενές Φανταστικό Πλαίσιο». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι πληροφορίες συγκρατούνται ευκολότερα καθώς είναι ενσωματωμένες στην ιστορία. Τα προβλήματα και οι δεξιότητες τοποθετούνται σε ένα αυθεντικό πλαίσιο που έχει νόημα για τον/την παίκτης/ρια (situated understanding). Όσα μαθαίνει ο/η παίκτης/ρια δεν είναι αφηρημένα και χωρίς συγκεκριμένη χρήση. Αντίθετα, είναι άμεσα συνδεδεμένα με το περιβάλλον μέσα στο οποίο αποκτήθηκαν. Στο παιχνίδι οι γνώσεις συγκεκριμενοποιούνται, νοηματοδοτούνται και δοκιμάζονται στην πράξη μέσα στο ενδογενές φανταστικό πλαίσιο του παιχνιδιού.

Όταν οι παίκτες/ριες αποφασίζουν να παραλείψουν τα λόγια και να περάσουν στην δράση

Ντέκαρτ Κέην: Έλα, μείνε για λίγο και—

Βάρβαρος: Είναι ώρα να χύσουμε το αίμα των εχθρών μας, όχι για κουβέντες.

Ντέκαρτ Κέην : Ποτέ κανένας δεν ακούει!

(διάλογος του παιχνιδιού περιπέτειας-ρόλων Diablo III, Blizzard Entertainment, 2012)

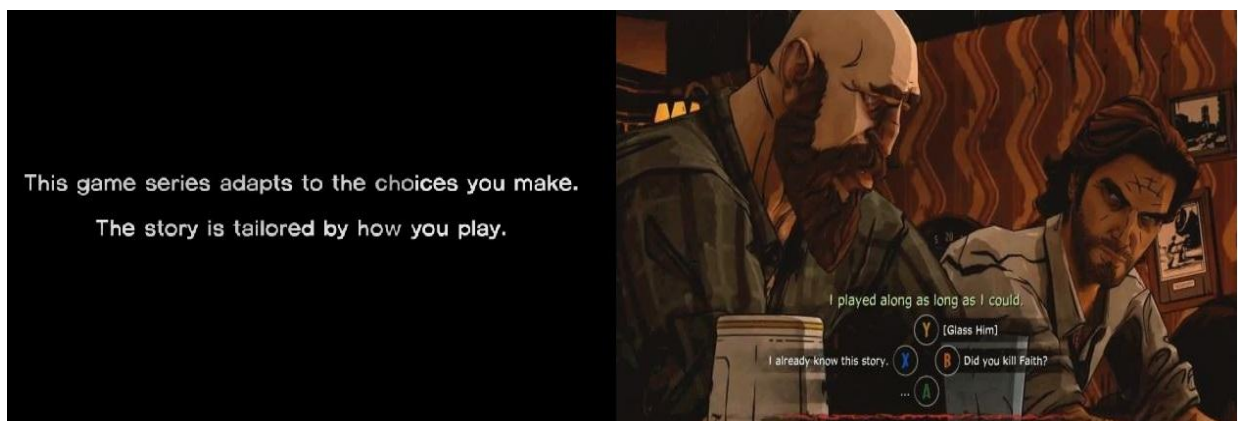
Παρά τη σημασία της αφήγησης και των ποικίλων αφηγηματικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται από τους/τις δημιουργούς των παιχνιδιών, πολλοί/ες παίκτες/τριες επιλέγουν να μην ασχοληθούν με την ιστορία που προσπαθεί να χτίσει το παιχνίδι, αποφεύγοντας ενεργά τους διαλόγους και τις πληροφορίες που δίνονται προφορικά ή γραπτά. Αυτό γίνεται πολλές φορές γιατί η ιστορία είναι φλύαρη, κακογραμμένη ή δε φαίνεται να συσχετίζεται με το παιχνίδι με ουσιαστικό τρόπο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Άλλες φορές οι παίκτες/τριες είναι

απλώς ανυπόμονοι/ες και θέλουν να προχωρήσουν κατευθείαν στη δράση. Ένα γνωστό μοτίβο για τους/τις παίκτες/ριες είναι το «Play the Game, Skip the Story»³⁰ δηλαδή να παραλείπουν την ιστορία και τους διαλόγους και να περνάνε στην κυρίως δράση, στο κομμάτι δηλαδή που μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και να δράσουν οι ίδιοι/ες.

Αν δεν εκτεθούν όμως στο γλωσσικό εισαγόμενο του παιχνιδιού, τότε χάνεται κάθε ευκαιρία για μάθηση και βελτίωση της γλώσσας-στόχου, αν όχι και οι ευκαιρίες παραγωγής γλωσσικού εξαγόμενου αφού δεν υπάρχει η ανάγκη επικοινωνίας και διαπραγματεύσεως νοήματος στη γλώσσα-στόχο με αποτέλεσμα οι μαθητές/ριες να προτιμήσουν την πρώτη γλώσσα τους για να μιλήσουν για το παιχνίδι και τις στρατηγικές του.

Όταν η δράση εξελίσσεται μόνο με λόγια

Σε ορισμένα είδη παιχνιδιών όμως, η δράση εξελίσσεται κυρίως ή και αποκλειστικά με λόγια. Τέτοια είναι τα παιχνίδια περιπέτειας (adventure games) τα οποία ουσιαστικά είναι διαδραστικές ιστορίες (interactive fiction) που απαιτούν από τους/τις παίκτες/ριες να εξερευνήσουν το περιβάλλον, να αλληλεπιδράσουν με αντικείμενα και NPCs, να λύσουν γρίφους, και να κάνουν επιλογές για να προχωρήσουν στην ιστορία, πολλές φορές ακολουθώντας διαφορετικά μονοπάτια και καταλήγοντας σε διαφορετικά σημεία ή τέλη της. Τα παιχνίδια αυτά μπορούν να έχουν γραφικά (graphic-based adventure) μέσω των οποίων αλληλεπιδρά ο/η παίκτης/ρια με το περιβάλλον του παιχνιδιού, τα αντικείμενα και τους χαρακτήρες ή μόνο κείμενο (text-based adventure).



³⁰ "Play the Game, Skip the Story" στο tvtropes.org

Εικόνα 10: Οθόνες του παιχνιδιού περιπέτειας με γραφικά *The Wolf Among Us*
[πηγή: (*The Wolf Among Us*, Telltale Games, 2013-14)]

Τα πρώτα παιχνίδια περιπέτειας που δημιουργήθηκαν το 1970-80, είχαν αποκλειστικά κείμενο και καθόλου γραφικά και για αυτό ονομάστηκαν παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας (text adventures). Στα παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας ο/η παίκτης/τρια παίζει το παιχνίδι πληκτρολογώντας εντολές ή πατώντας συνδέσμους. Τα παιχνίδια αυτά αποτελούνται από δωμάτια (μπορεί να είναι κλειστοί ή ανοιχτοί χώροι) στα οποία μπορεί να υπάρχουν αντικείμενα με τα οποία ο/η παίκτης/ρια μπορεί να αλληλεπιδράσει. Παρόμοιο με τα παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας είναι και το υπερκείμενο (hypertext), δηλαδή ένα κείμενο το οποίο συνδέεται με υπερσυνδέσμους (hyperlinks ή απλώς links) με άλλα κείμενα, ιστοσελίδες, κλπ. Το υπερκείμενο όπως και το παιχνίδι κειμενικής περιπέτειας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία μιας διαδραστικής μυθοπλασίας με άπειρα μονοπάτια ή επιλογές. Βέβαια όταν μιλάμε για άπειρα μονοπάτια, πρέπει να σκεφτούμε ότι παρόλο που υπάρχει η δυνατότητα, υπάρχει και ο περιορισμός του χρόνου και της προσπάθειας που διατίθεται να καταβάλει ο/η δημιουργός για τη δημιουργία μίας εκτενούς ιστορίας με τεράστιο αριθμό επιλογών.

Γιατί παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας;

Παρόλο που τα παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας βασίζονται στο κείμενο, το οποίο συνήθως δεν ελκύει τους/τις μαθητές/ριες αυτής της ηλικίας, το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού επιλέχθηκε γιατί στον πυρήνα του έχει μια διαδραστική αφήγηση με παιγνιώδη στοιχεία, ευκαιρίες για πειραματισμό και εξερεύνηση του κόσμου του παιχνιδιού προς πολλές κατευθύνσεις, ενεργή συμμετοχή και έξαψη της φαντασίας. Επίσης το παίξιμο μίας κειμενικής περιπέτειας δίνει ελάχιστα περιθώρια στους/στις παίκτες/ριες να μην εκτεθούν στο γλωσσικό εισαγόμενο και άρα τους δίνει περισσότερες πιθανότητες να βελτιώσουν το γλωσσικό εξαγόμενό τους. Με άλλα λόγια, αν οι παίκτες/ριες θέλουν να προχωρήσουν σε ένα τέτοιο παιχνίδι, πρέπει να διαβάσουν όλο το κείμενο του παιχνιδιού επανειλημμένα, δίνοντας προσοχή στη λεπτομέρεια, προκειμένου να εντοπίσουν το στοιχείο που θα τους οδηγήσει στη συνέχεια της ιστορίας. Και οι μαθητές/ριες θα θέλουν να προχωρήσουν στο παιχνίδι γιατί τα παιχνίδια είναι εγγενώς διασκεδαστικά και οι ιστορίες

ενδιαφέρουσες και άρα δημιουργούν εσωτερικά κίνητρα³¹ για ενασχόληση μαζί τους.

Το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού επικεντρώνεται στην ιστορία, οπότε δανείζεται χαρακτηριστικά (πχ. τον πλούσιο περιγραφικό λόγο και τους μακριούς διαλόγους) από άλλα αφηγηματικά μέσα όπως βιβλία και ταινίες και συχνά εξιστορεί με νέους τρόπους την ίδια την ιστορία τους. Συχνά όμως οι παίκτες/ριες παραλείπουν την ιστορία και τους διαλόγους και να περνάνε στην κυρίως δράση, στο κομμάτι δηλαδή που μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και να δράσουν οι ίδιοι/ες. Αν δεν εκτεθούν όμως στο γλωσσικό εισαγόμενο του παιχνιδιού, τότε χάνεται κάθε ευκαιρία για μάθηση και βελτίωση της γλώσσας- στόχου, αν όχι και οι ευκαιρίες παραγωγής γλωσσικού εξαγόμενου αφού δεν υπάρχει η ανάγκη επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης νοήματος στη γλώσσα- στόχο με αποτέλεσμα οι μαθητές/ριες να προτιμήσουν την πρώτη γλώσσα τους για να μιλήσουν για το παιχνίδι και τις στρατηγικές του. Τα text adventures είναι κατάλληλα για την εκμάθηση αγγλικών ακριβώς επειδή η δράση εξελίσσεται κυρίως ή και αποκλειστικά με λόγια, τα οποία ο/η παίκτης/ρια δεν μπορεί να παραλείψει αν θέλει να προχωρήσει στο παιχνίδι. Στα text adventures ο/η παίκτης/τρια κινείται στο χώρο και αλληλεπιδρά με NPCs ή αντικείμενα πληκτρολογώντας εντολές ή πατώντας συνδέσμους.

Σε αυτό το σημείο επισημαίνουμε ότι σε καμία περίπτωση δεν πιστεύουμε ότι τα κείμενα των ψηφιακών παιχνιδιών αποτελούν την μοναδική πηγή γλωσσικού εισαγόμενου, καθώς στη γλώσσα μπορούν να συνεισφέρουν και άλλες λειτουργίες, όπως η επικοινωνία μεταξύ των παικτών/ριων αλλά και η επαφή με γλωσσικά εισαγόμενα κάθε είδους με τα οποία οι παίκτες/ριες έρχονται σε επαφή προκειμένου να παίξουν το παιχνίδι. Για παράδειγμα οι παίκτες/ριες μπορεί να μιλάνε ή να γράφουν σε πραγματικό χρόνο για τη στρατηγική ενός μαζικού διαδικτυακού παιχνιδιού ρόλων καθώς αυτό εξελίσσεται, να διαβάζουν ή να γράφουν σε φόρουμ, ιστολόγια και ιστοσελίδες λύσεις, οδηγίες ή εμπειρίες άλλων παικτών/ριων ή να παρακολουθούν βίντεο παικτών/ριων να παίζουν και να μιλάνε για το παιχνίδι³². Όταν τέτοιες λειτουργίες γίνονται στη γλώσσα στόχο, μπορεί να αποδειχθούν ανεκτίμητες για την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου³³.

³¹ Οι θεωρίες κινήτρων διαχωρίζουν τα κίνητρα σε εσωτερικά και εξωτερικά (Deci & Ryan, 1985). Τα εσωτερικά πηγάζουν από το ίδιο το άτομο (όταν για παράδειγμα μια δραστηριότητα είναι διασκεδαστική ή προσφέρει ευχαρίστηση, κ.α) ενώ τα εξωτερικά δημιουργούνται από παράγοντες όπως οι βαθμοί, κάποιο εξωτερικό βραβείο, κ.α.

³² Αυτή τη στιγμή η πιο δημοφιλής ιστοσελίδα ζωντανής μετάδοσης βίντεο (streaming) όπου παίκτες/ριες παίζουν ψηφιακά παιχνίδια, σχολιάζουν και μιλάνε ζωντανά με όσους

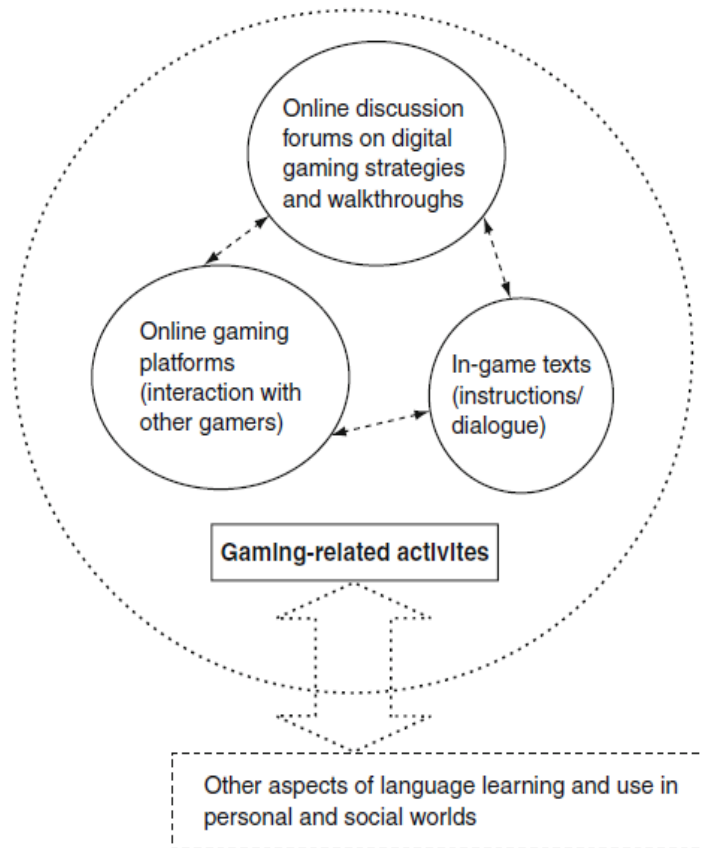


Figure 5.2 Gamers, gameplay and literacy

Εικόνα 11: Δραστηριότητες που σχετίζονται με τα ψηφιακά παιχνίδια και μπορούν να συνεισφέρουν στην μάθηση γλωσσών [πηγή: (Chik 2012)]

Στη συγκεκριμένη εργασία ωστόσο, ασχολούμαστε ως επί το πλείστον με τα κείμενα των ψηφιακών παιχνιδιών ως πηγή γλωσσικού εισαγόμενου αλλά και ως αφορμή για άλλες γραμματικές και λεξιλογικές δραστηριότητες, δραστηριότητες παραγωγής εξαγόμενου αλλά και δεξιότητες και στρατηγικές όπως η οργάνωση και η δημιουργία πλάνων, η αναζήτηση στο ίντερνετ και σε διαδικτυακά λεξικά.

Στη δημιουργία του παιχνιδιού τώρα, το είδος προσφέρει ένα κίνητρο στους/στις μαθητές/ριες όχι μόνο να γράψουν ένα κείμενο, αλλά και να φτιάξουν ένα πλάνο ή έναν χάρτη που θα οργανώνει το γραπτό σε κομμάτια λόγου, θα τις βάζει σε

τους ακολουθούν είναι το twitch.tv. Ενδεικτικά τον μήνα Αυγούστο του 2018, η σελίδα είχε 970 εκατομμύρια επισκέπτες (πηγή: <https://www.similarweb.com/website/twitch.tv#overview>)

³³ Για περισσότερα πάνω στο θέμα βλέπε και Chik (2012)

λογική σειρά και θα τις συνδέει μεταξύ τους για να κυλήσει πράγματι η ιστορία όπως την σκέφτηκαν οι δημιουργοί της και να βγάξει νόημα για αυτόν/η που το παίζει³⁴. καθώς διαφορετικά είναι σχεδόν αδύνατο να προχωρήσουν στο παιχνίδι χωρίς να χαθούν ή να αναπτύξουν υλικό για ένα παιχνίδι κειμενικής περιπέτειας που θα λειτουργεί σωστά. Η φάση του σχεδιασμού και της προετοιμασίας πριν τη γραφή ενός κειμένου είναι πολύ σημαντική, καθώς σύμφωνα με έρευνες οι οποίες αφορούν την παραγωγή γραπτών από μαθητές/ριες, οι στρατηγικές σχεδιασμού και η διδασκαλία τους έχουν σαν αποτέλεσμα πιο μεγάλα σε έκταση και πιο ποιοτικά κείμενα (βλ. Wong, Hoskyn, Jai, Ellis, & Watson, 2008, Limpo, & Alves,, 2013). Φυσικά στην παραγωγή κειμένου αξιολογείται και το γλωσσικό εύρος και ο γλωσσολογικός έλεγχος, δηλαδή η ποικιλία και η ορθότητα των λεξιλογικών και γραμματικών στοιχείων (τα οποία σε συνδυασμό οικοδομούν το νόημα του γλωσσικού εξαγόμενου), η βελτίωση των οποίων μας απασχολεί στην παρούσα εργασία. Η οργάνωση με πλάνο ή χάρτη είναι μία δεξιότητα που θα χρησιμεύσει στους/στις μαθητές/ριες σε κάθε είδους παραγωγής κειμένου, ωστόσο μέσα από ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα πλαίσια έρευνας στην Ελλάδα για τη συγγραφή στο μάθημα των αγγλικών στην ΣΤ' δημοτικού (βλ. Σουλιώτη, 2016), οι μαθητές/ριες δηλώνουν την αντιπάθειά τους για το σχεδιασμό και τη συγγραφή κειμένων σε συνθήκες παραδοσιακής διδασκαλίας. Τέτοιες δεξιότητες και στρατηγικές σχεδιασμού και οργάνωσης μπορούν να γίνουν ελκυστικές για τους/ριες μαθητές/ριες μέσα από διαδικασίες όπως το παίξιμο αλλά και η δημιουργία ενός παιχνιδιού κειμενικής περιπέτειας. Η δημιουργία πλάνων και ο σχεδιασμός είναι απαραίτητα για το παίξιμο και τη δημιουργία παιχνιδιών κειμενικής περιπέτειας, καθώς διαφορετικά είναι σχεδόν αδύνατο οι μαθητές/ριες να προχωρήσουν στο παιχνίδι χωρίς να χαθούν ή να αναπτύξουν υλικό για ένα παιχνίδι κειμενικής περιπέτειας που θα λειτουργεί σωστά.

Έρευνες που αφορούν παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας

Ο Squire (2011) περιγράφει την εμπειρία που είχε με τους εννιάχρονους μαθητές του σχολείου του με ένα διαδικτυακό κειμενικό συνεργατικό παιχνίδι (ένα Multi-User Domain ή MUD για συντομία, με το όνομα "A.V.A.T.A.R"). Η τάξη παίζοντας αλλά και δημιουργώντας ένα τέτοιο παιχνίδι δέθηκε (δάσκαλος και μαθητές συναντιόντουσαν για να παίξουν πριν ακόμα χτυπήσει το σχολικό κουδούνι),

³⁴ Σκεφτείτε πόσες φορές έχετε ακούσει μαθητή/ρια να ρωτάει «και γιατί να τη γράψω την έκθεση» ή να γράφει χωρίς να έχει ένα πλάνο (έστω στο μυαλό του/της, όχι απαραίτητως σε χαρτί) με χαοτικά αποτελέσματα.

ανακάλυψε τα ταλέντα της (όλοι οι μαθητές έγραψαν κείμενο για το παιχνίδι με μόνο κίνητρο την ευχαρίστηση, ενώ ένας έμαθε ότι το πάθος του είναι η δημιουργική γραφή), συμμετείχε σε μία διαδικτυακή κοινότητα δίνοντας και αναλαμβάνοντας ανά περιόδους και σύμφωνα με τις ανάγκες, τον ρόλο του ειδικού, του αρχηγού και του συγγραφέα (εννιάχρονα αγόρια απέκτησαν τον υψηλότερο τίτλο στο παιχνίδι, αναλαμβάνοντας ρόλους και εκπληρώνοντας τα καθήκοντά τους) (Squire, 2011). Ο Squire (2011) υποστηρίζει ότι τα παραπάνω συν η ευκαιρία δημιουργίας περιεχομένου στο παιχνίδι σε αντιδιαστολή με την απλή κατανάλωσή του είναι ανεκτίμητα στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Όσον αφορά το γνωστικό κομμάτι, αναφέρει ότι όσοι έπαιξαν το παιχνίδι έδειξαν αξιοσημείωτη βελτίωση στην ορθογραφία (Squire, 2011).

Ο Desilets, (2015) προτείνει στους/στις δασκάλους/ες που διδάσκουν τα αγγλικά ως πρώτη ή μητρική γλώσσα σαν έναν τρόπο διδασκαλίας που μπορεί να δώσει στους/στις μαθητές/ριες κίνητρα, να τους/τις βοηθήσει να βελτιώσουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας πλάνων έκθεσης) καθώς και να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων. Ο Desilets, (2015) αναφέρει ότι εκτός από τη μορφή, αξία μπορεί να έχει και το περιεχόμενο, δηλαδή το κείμενο του παιχνιδιού (μπορεί να μελετηθούν λογοτεχνικοί χαρακτήρες, οπτικές, τόποι, γραφή, κλπ.) και προτείνει αρκετά παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας που μπορεί να έχουν εφαρμογές σε κοινά μεγαλύτερης ή μικρότερης ηλικίας και για διαφορετικούς σκοπούς.

Σύμφωνα με τον Desilets, (2015), δημιούργησε ένα τεστ με δύο θέματα για τη σωστή και ολοκληρωμένη συγγραφή των οποίων, θα απαιτούνταν εκτενές πλάνο. Με τους/τις συναδέλφους του έφτιαξε ένα σύστημα βαθμολόγησης, μετρώντας έτσι την ικανότητα των μαθητών/ριων του να κάνουν πλάνα πριν γράψουν, χωρίς αυτό να τους ζητηθεί και χωρίς να ξέρουν ότι θα βαθμολογηθούν για το πλάνο τους. Από τη σύγκριση της βαθμολογίας του γραπτού πριν η τάξη ασχοληθεί με τα παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας και της βαθμολογίας μετά, προκύπτει σημαντική βελτίωση ($p < .003$) μετά. Τέλος ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι σίγουρα εξίσου καλά αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν με άλλες μεθόδους, αλλά τα παιχνίδια αυτά μπορούν να δημιουργήσουν κίνητρα και να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/ριες σε διαδικασίες και λειτουργίες που έχουν νόημα για όλη την τάξη,

Β' ΜΕΡΟΣ

Στο προηγούμενο μέρος εξετάσαμε τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία και βρήκαμε τα κενά τα οποία επιχειρεί να καλύψει η έρευνά μας. Από τις έρευνες που αφορούν την εκμάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή (ειδικά αυτές που εισάγουν ψηφιακή αφήγηση ή ψηφιακά παιχνίδια) λείπει η σύνδεση της παιγνιακής εμπειρίας με τους μαθησιακούς στόχους και τα μαθησιακά οφέλη στην ξένη γλώσσα. Τα συγκεκριμένα στοιχεία του σχεδιασμού και της εφαρμογής της παρέμβασης συνήθως δεν περιγράφονται επαρκώς και τα μαθησιακά αποτελέσματα σπάνια μετρώνται σύμφωνα με τα πρότυπα γλωσσικής επάρκειας. Επίσης λίγες είναι οι έρευνες που ασχολούνται με τον τρόπο ενσωμάτωσης των εργαλείων στο πλαίσιο της τάξης. Αν δεν γνωρίζουμε πως ενσωματώθηκαν τα εργαλεία στο μάθημα και πως συνδυάστηκαν με τους μαθησιακούς στόχους, δεν μπορούμε να ξέρουμε υπό ποιες συνθήκες λειτουργεί και έχει αποτέλεσμα το μάθημα με τέτοια εργαλεία. Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, η ενσωμάτωση των εργαλείων στο ευρύτερο πλαίσιο του μαθήματος και η εφαρμογή τους για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων που έχει επιλέξει ο εκπαιδευτικός, μπορεί να αλλάζει τελείως τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ανταπόκριση της τάξης.

Αυτά τα κενά επιχειρούμε να καλύψουμε με την παρούσα έρευνα. Στο Β' μέρος της εργασίας λοιπόν, περιγράφονται εκτενώς τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος, οι συμμετέχοντες, το πλαίσιο, τα εργαλεία και η αναλυτική διαδικασία έρευνας, σε μια προσπάθεια απόδοσης μιας σωστής και ολοκληρωμένης αναφοράς.

3. Ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι:

Να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα της μάθησης και διδασκαλίας αγγλικών (λεξιλόγιο και γραμματική που χρειάζονται για συγκεκριμένες γλωσσικές λειτουργίες και ικανότητες οι οποίες σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών (ΔΕΠΠΣΞΓ) πρέπει να κατακτηθούν μέχρι το τέλος της Στ' δημοτικού) με ψηφιακά παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας σε παιδιά Δημοτικού και πιο συγκεκριμένα σε παιδιά μιας έκτης τάξης Δημοτικού. Το μέσο για την επίτευξη του σκοπού είναι το παίξιμο και η δημιουργία ενός τέτοιου παιχνιδιού καθώς και οι υποστηρικτικές δραστηριότητες που τα συνοδεύουν.

Το ερευνητικό ερώτημα θα μπορούσε να διατυπωθεί ως εξής:

Είναι τα παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας κατάλληλα εργαλεία για την διδασκαλία αγγλικών μιας Στ' δημοτικού, και αν ναι ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος εφαρμογής και υποστήριξής τους;

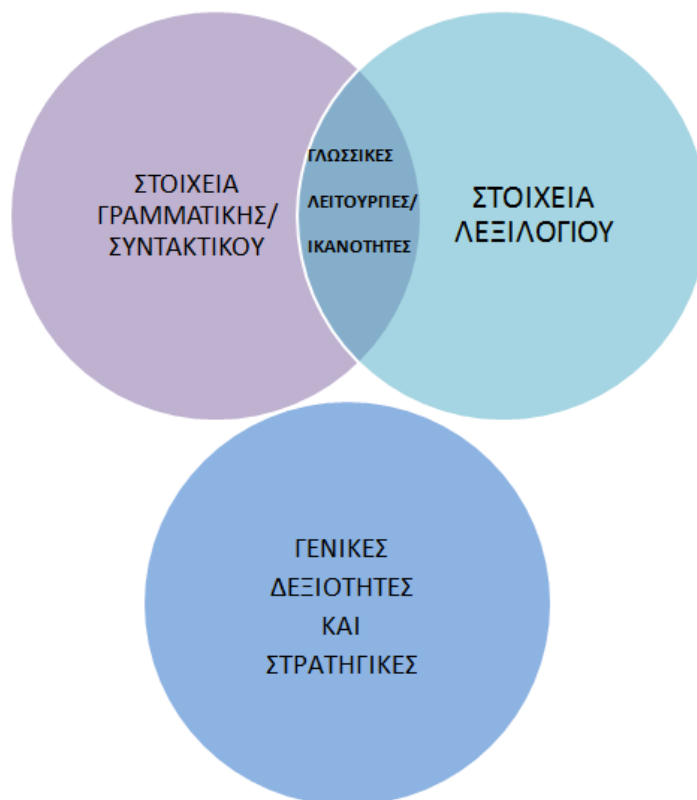
Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- να εξεταστούν τα μέσα και οι πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας γλωσσών υποβοηθούμενες από υπολογιστή
- να συζητηθούν θέματα σχεδιασμού και εφαρμογής αφηγηματικών και παιγνιακών μέσων για την εκμάθηση γλωσσών
- να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί μια διδακτική παρέμβαση για την αξιοποίηση των παιχνιδιών κειμενικής περιπέτειας για την εκμάθηση αγγλικών σε ένα τμήμα της Στ' δημοτικού
- να διεξαχθούν συμπεράσματα για καλές πρακτικές σχεδιασμού και εφαρμογής αφηγηματικών και παιγνιακών μέσων για τη μάθηση γλωσσών στην πράξη, ως αποτέλεσμα της παρέμβασης

Οι στόχοι της παρέμβασης

Αυτό που θέλουμε να διδάξουμε μέσα από τις επιμέρους δραστηριότητες της παρέμβασης τις οποίες έχουμε χωρίσει σε συναντήσεις (βλ. κεφάλαιο 5) είναι

κάποιες γλωσσικές λειτουργίες και ικανότητες και πιο συγκεκριμένα λεξιλόγιο και γραμματική που χρειάζονται για αυτές, όπως φαίνεται στην εικόνα. Επιμέρους στόχοι είναι η απόκτηση δεξιοτήτων και στρατηγικών που θα χρησιμεύσουν στους/στις μαθητές/ριες σε όλη τους τη ζωή.



Εικόνα 12: Σχηματική αναπαράσταση των στόχων της παρέμβασης

Έτσι επιλέξαμε στόχους που ταιριάζουν στο επίπεδο γλωσσομάθειας, στην ηλικία των συγκεκριμένων μαθητών/ριων αλλά και στο μέσο που επιλέξαμε να εισάγουμε στο μαθησιακό πλαίσιο. Στη συνέχεια αναπτύσσουμε και περιγράφουμε τι περιλαμβάνει η κάθε κατηγορία.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ/ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟΥ

- Σωστή χρήση των βασικών χρόνων (present simple/continuous, past simple/continuous, present perfect simple, future simple)
- Βασική σύνταξη προτάσεων (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο)
- There is/are
- Modal verbs

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

- Λεξιλόγιο για την περιγραφή γεωγραφικής τοποθεσίας (σημεία ορίζοντα)
- Λέξεις που περιγράφουν μια τοποθεσία, ένα μέρος, ένα κτήριο

- Ουσιαστικά και επίθετα που περιγράφουν την εξωτερική εμφάνιση ανθρώπων

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ/ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

- Αφήγηση μιας ιστορίας
- Περιγραφή χώρου και τοποθεσίας
- Περιγραφή ή/και σύγκριση ατόμων
- Περιγραφή καταστάσεων του παρόντος και αισθήσεων

ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

- Αναζήτηση σε διαδικτυακά λεξικά (αυτονομία)
- Εύρεση και χρήση αυθεντικών υλικών στη γλώσσα-στόχο από διάφορες πηγές (και διαδικτυακές)
- Εξοικείωση με τα νέα μέσα και εργαλεία
- Αυτοξιολόγηση
- Οργάνωση, σχεδιασμός και δημιουργία πλάνων
- Συνεργασία

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Αγγλικών και το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (βλ. υποενότητα 4.4) οι παραπάνω γλωσσικές ικανότητες αλλά και οι γενικές δεξιότητες και στρατηγικές που περιγράφονται πρέπει να καλλιεργούνται και να κατακτώνται όσο το δυνατόν νωρίτερα, καθώς χρησιμεύουν όχι μόνο στην απόκτηση ξένων γλωσσών, αλλά σε όλες τις πτυχές της σύγχρονης ζωής

4. Μέθοδος

Η μέθοδος επιλέχθηκε προκειμένου να εξυπηρετήσει τους στόχους και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, καθώς και λόγω της ανάγκης για διερεύνηση όχι μόνο της καταλληλότητας των συγκεκριμένων εργαλείων (παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας) στην εκμάθηση και διδασκαλία αγγλικών, αλλά και την εύρεση του κατάλληλου τρόπου εφαρμογής και υποστήριξής τους με άλλες δραστηριότητες ώστε να αναδειχθούν και να εκμεταλλευθούν στο έπακρον οι δυνατότητές τους.

Πρόκειται λοιπόν για μια έρευνα παρέμβαση, καθώς για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση με στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των παιχνιδιών κειμενικής περιπέτειας για τη βελτίωση της γραμματικής και του λεξιλογίου στα αγγλικά σε μία τάξη Στ' δημοτικού και τις συνθήκες και καλές πρακτικές που οδηγούν στην επιτυχία. Ειδικά το τελευταίο λείπει από τη βιβλιογραφία των ερευνών με ψηφιακά παιχνίδια, αν και σύμφωνα με τους All et. Al. (2016), οι συνθήκες και ο ακριβής τρόπος εφαρμογής των παρεμβάσεων πρέπει να περιγράφεται λεπτομερώς.

Επιπλέον αποφασίστηκε η πρόοδος της τάξης να μετρηθεί ως προς τον εαυτό της. Θα μπορούσαμε να έχουμε δύο ομάδες, μία ελέγχου η οποία θα έκανε κανονικό μάθημα όπως προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα της Στ' δημοτικού και μία πειραματική ομάδα η οποία θα έκανε μάθημα με παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας και να συγκρίνουμε τη διαφορά των δύο ομάδων στα γνωστικά τεστ και στα τεστ αυτοαξιολόγησης που θα δινόταν πριν και μετά την παρέμβαση. Κάτι τέτοιο όμως δεν ήταν εφικτό λόγω της έλλειψης χρόνου και της δυσκολίας εύρεσης δύο ομάδων (ελέγχου και πειραματική) με όμοια ή ισοδύναμα χαρακτηριστικά θα ήταν πολύ δύσκολη και χρονοβόρα, καθώς θα έπρεπε να ληφθούν εκτενή στοιχεία για τους συμμετέχοντες, κάτι που δεν είχε συμφωνηθεί με τους γονείς των συμμετεχόντων. Κατά τους All et. al. (2016) η αντιστοίχιση των συμμετεχόντων μιας πειραματικής ομάδας και μίας ομάδας ελέγχου πρέπει να γίνεται σε παράγοντες όπως η προηγούμενη γνώση των μαθητών/ριων (σύμφωνα με τα επιτεύγματά τους στην εκπαίδευσή τους ή τα αποτελέσματα του pre-test), οι ικανότητές τους (έχουν υψηλό, μέτριο ή χαμηλό επίπεδα επιτυχίας;), τα μαθησιακά τους κίνητρα (γιατί παίρνουν μέρος στην παρέμβαση και τι ελπίζουν να αποκομίσουν;), η εμπειρία τους στα ψηφιακά παιχνίδια (πόσο, γιατί και τι παιχνίδια παίζουν;), το φύλο, την ηλικία και το πολιτικό-οικονομικό στάτους. Ακόμα και όταν η σύσταση μιας ομάδας είναι ανομοιογενής, πρέπει και η σύσταση της άλλης

ομάδας να έχει ακριβώς το ίδιο είδος ανομοιογένειας, πράγμα που στην περίπτωση μας ήταν αδύνατο. Έτσι συγκρίναμε την πρόοδο του ίδιου γκρουπ πριν και μετά την παρέμβαση, χρησιμοποιώντας το γνωστικό τεστ λεξιλογίου και γραμματικής και το τεστ αυτοαξιολόγησης.

Ένα άλλο θέμα που προκύπτει κατά τη διάρκεια μιας παρέμβασης σε τάξη, τίθεται το ερώτημα αν ο/η επικεφαλής θα είναι ο/η ερευνητής/ρια. Ο/Η επικεφαλής έχει τον έλεγχο καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων και στις αρμοδιότητές του/της είναι να επιβλέπει ώστε να γίνεται σωστή χρήση του λογισμικού, να προσφέρει συμβουλές και να καθοδηγεί, να λύνει τυχόν τεχνικά θέματα ή δυσκολίες χειρισμού του λογισμικού και να βοηθάει τους/τις μαθητές/ριες να απορροφήσουν και να κατανοήσουν το μαθησιακό περιεχόμενο του παιχνιδιού καλύτερα (All et al., 2014). Από τη μία, ο/η ερευνητής/ρια γνωρίζει το υλικό και τους στόχους της έρευνάς του/της, αλλά ταυτόχρονα η παρουσία του/της στην τάξη μπορεί να αλλοιώσει τα αποτελέσματα καθώς υπάρχει η πιθανότητα να αποσταθεροποιήσει την τάξη αφού είναι ένα πρόσωπο που δεν έχει σχέση με την τάξη (πχ. μπορεί οι μαθητές/ριες να έχουν χειρότερες επιδόσεις γιατί νιώθουν αμήχανα, φοβούνται να πειραματιστούν με το μη γνώριμο πρόσωπο και την καινούρια δραστηριότητα ή αντίθετα να έχουν καλύτερες επιδόσεις γιατί προσπαθούν να κάνουν καλή εντύπωση στο καινούριο πρόσωπο που μπαίνει στην τάξη) . Από την άλλη, αν αναλάβει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί να επηρεάσει την τάξη με τον τρόπο προσέγγισής του/της ή να μην δώσει την απαραίτητη προσοχή στις συνθήκες και τις οδηγίες. Για αυτό αποφασίστηκε η συνεργασία της ερευνήτρια με την εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να δώσει η καθεμία τις απαραίτητες πληροφορίες και οδηγίες για να ολοκληρωθούν οι παρεμβάσεις με συνέπεια και ακρίβεια (η μεν έχει γνώση του πως τρέπει να πραγματοποιηθεί η έρευνα στη θεωρία και στην πράξη και η δε γνωρίζει τους/τις μαθητές/ριες και τις συνθήκες της τάξης). Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να λάβουμε υπόψη τις επιρροές που σχετίζονται με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Ο τρόπος διδασκαλίας που υιοθετεί καθημερινά, η εμπειρία, η στάση του/της απέναντι στην τεχνολογία, τα ψηφιακά παιχνίδια, κλπ. σίγουρα θα επηρεάσει τα αποτελέσματα, πράγμα που πρέπει να περιορίσουμε, όσο γίνεται (All et al., 2016).

5. Συμμετέχοντες και πλαίσιο

Η παρέμβαση έγινε σε δημοτικό σχολείο της επαρχίας, στην ώρα του μαθήματος Αγγλικών. Συγκεκριμένα συμμετείχε ένα τμήμα της ΣΤ' Δημοτικού. Στη συγκεκριμένη υποενότητα θα ασχοληθούμε με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και θα συζητήσουμε τι προβλέπεται, αρχικά στην ξενόγλωσση εκπαίδευση στο δημοτικό και μετά στην διδασκαλία της αγγλικής στο δημοτικό και πιο συγκεκριμένα στην Στ' τάξη.

Το δείγμα

Το τμήμα Στ' που συμμετείχε στην έρευνα επιλέχθηκε από τη δασκάλα Αγγλικών και το Διευθυντή του σχολείου ως το τμήμα που θα επωφελούνταν περισσότερο από την παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση στο μάθημα των αγγλικών. Σύμφωνα με την δασκάλα αγγλικών τους, το συγκεκριμένο τμήμα έχει έξυπνα παιδιά με κάποια προβλήματα συμπεριφοράς και ελάχιστα κίνητρα προσοχής ή συμμετοχής στο μάθημα των αγγλικών. Η τάξη αυτή έχει 22 παιδιά συνολικά, από τα οποία συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα αγγλικών 6 ή 7. Άλλα τόσα φαίνεται να προσέχουν αλλά δεν παίρνουν μέρος και τα υπόλοιπα «ή συμμετέχουν μόνο σε ό,τι τα ενδιαφέρει ή είναι παντελώς αδιάφορα», όπως μας είπε η δασκάλα τους.

Σημειώνουμε ότι η τάξη έχει τρία δίγλωσσα παιδιά (ελληνικά και αλβανικά, βουλγάρικα και ρομανί), όλα απολύτως ενσωματωμένα στην τάξη. Το αγόρι ρομά ωστόσο γράφει ελάχιστα ελληνικά και οι γονείς του έχουν ζητήσει το παιδί να συμμετέχει όπου θέλει και μόνο προφορικά στο μάθημα των αγγλικών, πράγμα που ίσχυε και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Τα περισσότερα παιδιά (19) έχουν υπολογιστή στο σπίτι και δύο από αυτά μας είπαν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια είναι το χόμπι τους. Όλα τα παιδιά πλην ενός παρακολουθούν απογευματινά μαθήματα αγγλικών σε ιδιωτικό κέντρο γλωσσών.

Ξένες γλώσσες στο δημοτικό

Στο δημοτικό ακολουθείται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών (ΔΕΠΠΣΞΓ, ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003), με τις αλλαγές που έγιναν το 2016-2017 (ΥΠ.Π.Ε.Θ, πράξη 38/22-09-2016). Η προσέγγιση που υιοθετείται είναι διαθεματική και στοχεύει στην ανάπτυξη (α) της γλωσσικής

ικανότητας (προσδιορίζεται και ως γλωσσική παιδεία) και (β) της επικοινωνιακή ικανότητας των μαθητών/ριων.

Η γλωσσική παιδεία περιλαμβάνει (ΥΠ.Π.Ε.Θ , σελ 355):

- την επέκταση του επικοινωνιακού ορίζοντα των μαθητών/ριων, αφού τους επιτρέπει να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και μάλιστα με ανθρώπους που έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης και λόγου χρησιμοποιώντας γλωσσικές, παραγλωσσικές ή και εξωγλωσσικές επιλογές
- την πρόσληψη και διαχείριση πληροφοριών σχετικών με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και με γνώμονα την επικοινωνία
- την δυνατότητα αναγνώρισης της αξία και άλλων τρόπων οργάνωσης της σκέψης, έκφρασης των εμπειριών και λειτουργίας στις διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα του ίδιου αλλά και άλλων πολιτιστικών και κοινωνικών σχηματισμών.
- την ανάπτυξη της βασικής δεξιότητας «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», μέσω βιωματικών εμπειριών.
- την ανάπτυξη του επιπέδου της «γλωσσικής συνείδησης».
- την δυνατότητα να λειτουργεί το άτομο ως «μεσάζων» ανάμεσα σε μονογλωσσικά άτομα και ομάδες.
- την διεύρυνση του φάσματος των ρόλων που αναλαμβάνουν σε περιστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα.
- την απόκτηση γνώσης και η έμμεσης εμπειρίας άλλων πολιτιστικών θεσμών, κανόνων, αξιών και συμπεριφοράς.

Η επικοινωνιακή ικανότητα σημαίνει ότι:

- παρέχονται *"αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις τέτοιες όπου η παράλληλη χρήση των γλωσσών θα γίνεται με αβίαστο και φυσικό τρόπο, με άξονα την καλύτερη επικοινωνία για πληροφόρηση, αξιολόγηση της πληροφορίας, καταγραφή και παρουσίαση δεδομένων από πολλές γνωστικές περιοχές και από πολλά άτομα, της ίδιας ή άλλης χώρας"* (ΥΠ.Π.Ε.Θ, πράξη 38, σελ. 355).
- ο/η μαθητής/ρια πρέπει να αποκτήσει *"σχετική επάρκεια ώστε να επικοινωνεί μέσω της γλώσσας που μαθαίνει, ακόμη και εάν η γλωσσική του παραγωγή δεν χαρακτηρίζεται από απόλυτη γλωσσική ορθότητα ή δεν είναι πάντα απολύτως κατάλληλη για την περίπτωση επικοινωνίας ή για το συγκεκριμένο συγκεκριμένο πλαίσιο."* (ΥΠ.Π.Ε.Θ, πράξη 38, σελ.2)

Μαθησιοκεντρική προσέγγιση και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Από το 2016 δόθηκαν νέες οδηγίες για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών καθώς η διδακτέα ύλη υπέστη αναδιάρθρωση και εξορθολογισμό. Μεγάλες αλλαγές έγιναν στη φιλοσοφία και το περιεχόμενο του ΔΕΠΠΣΞΓ. Στο έντυπο που μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών περιγράφεται μία μετατόπιση από την υλικοκεντρική στη μαθησιοκεντρική προσέγγιση, από την έννοια της «κάλυψης της ύλης» στον ίδιο τον μαθητή. Σημασία δηλαδή δίνεται στο τι θα μάθει ο/η μαθητής/ρια και όχι στο τι θα διδαχτεί. (ΥΠ.Π.Ε.Θ, πράξη 38, σελ.1).

Στο ΔΕΠΠΣΞΓ τονίζεται έντονα η ανάγκη για διαφοροποιημένη και προσαρμοσμένη στα χαρακτηριστικά των διαφορετικών μαθητών/ριών διδασκαλία. Γενικά υπάρχουν διαφορές γνωστικές, κοινωνικές, βιολογικές και που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών/ριών στα μαθήματα του σχολείου, αλλά ειδικά στην ξενόγλωσση εκπαίδευση στην οποία «η ξένη γλώσσα αποτελεί το αντικείμενο αλλά και το μέσον της εκμάθησής της» (σελ. 2). Εκτός από τους γραμματικούς κανόνες και τα λεξιλογικά στοιχεία, ο/η μαθητής/ρια πρέπει να αποκτήσει την «ευχέρεια αποτελεσματικής επικοινωνίας σε πραγματικές ή κατασκευασμένες συνθήκες», πράγμα που επιτυγχάνεται με συχνή εξάσκηση υποβοηθούμενης/καθοδηγούμενης μελέτης ή και αυτόνομης χρήσης της γλώσσας.

Το ΔΕΠΠΣΞΓ προτείνει μία διαφοροποίηση που αφήνεται εξολοκλήρου στην κρίση και είναι αρμοδιότητα του/της εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας. Εφόσον οι μαθητές/ριες, έρχονται στη σχολική τάξη με διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει αρχικά «να διαγνώσει το γενικό επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/ριων και να προβεί σε έρευνα των αναγκών τους» (ΔΕΠΠΣΞΓ, σελ 3). Η ύπαρξη πολλών διαφορετικών επιπέδων Αγγλικών παρατηρείται ειδικά στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού καθώς και στις τάξεις του Γυμνασίου, λόγω της έκθεσης μερικών μαθητών/ριων στη γλώσσα είτε από προσωπικό ενδιαφέρον (μερικοί/ες παρακολουθούν φανατικά ξενόγλωσσα προγράμματα ή παίζουν βιντεοπαιχνίδια) ή επειδή έχουν διδαχθεί τη γλώσσα περισσότερες ώρες σε ιδιωτικά κέντρα ξένων γλωσσών ή σε ιδιαίτερα μαθήματα. Αφού διαγνώσει το επίπεδο του κάθε μαθητή/ριας, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να «προσαρμόσει την εκπαιδευτική διαδικασία στο προφίλ των μαθητών που έχει (α) σε διαφορετικά τμήματα μιας ξενόγλωσσης τάξης, (β) σε διαφορετικές τάξεις του ίδιου σχολείου, και (γ) σε διαφορετικά σχολεία» (ΔΕΠΠΣΞΓ, σελ 3). Ο/Η εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών πρέπει να χρησιμοποιεί το σχολικό εγχειρίδιο ως βοήθημα και όχι αποκλειστικό εργαλείο της διδασκαλίας του και να σχεδιάζει διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε τμήμα με εργαλεία τη δημιουργικότητα και την εφευρετικότητα του/της.

Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να συνδυάσει τα χαρακτηριστικά των μαθητών/ριών και το ΕΠΣ-ΞΓ για να σχεδιάσει διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα για την κάθε τάξη, να φτιάξει κατάλληλα εκπαιδευτικά σενάρια και να προσαρμόσει τις δραστηριότητες του εγχειριδίου στο επίπεδο γλωσσομάθειας της κάθε τάξης ή και των διαφορετικών μαθητών μέσα στην τάξη (ΕΠΣ-ΞΓ σελ 3). Αυτό φυσικά απαιτεί χρόνο προετοιμασίας και «αξιώνει μια συνεχή διαλογική διαδικασία μέσα στην τάξη που προϋποθέτει δημιουργικότητα και εφευρετικότητα ώστε να χρησιμοποιεί το σχολικό εγχειρίδιο ως βοήθημα και όχι αποκλειστικό εργαλείο της διδασκαλίας» (ΔΕΠΠΣΞΓ, σελ 3). Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμόσει τις δραστηριότητες του εγχειριδίου στο επίπεδο γλωσσομάθειας ανά τάξη ή και ανά μαθητή φτιάχνοντας ένα εκπαιδευτικό σενάριο ή χρησιμοποιώντας το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό³⁵.

Επίσης ο/η εκπαιδευτικός πρέπει πάντα να προσδιορίζει ξεκάθαρα τους στόχους όσον αφορά το τι είδη προφορικού και γραπτού λόγου και τα λεξικογραμματικά μέσα εκφοράς του λόγου που αναμένεται να κατανοούν και να παράγουν οι μαθητές/ριες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας (ΕΠΣ-ΞΓ σελ 3). Πρέπει ακόμα να καθορίζει τους τρόπους αξιολόγησης των στόχων μέσω δεικτών ή περιγραφητών κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου για κάθε επίπεδο (ΔΕΠΠΣΞΓ, σελ 3).

ΔΕΠΠΣΞΓ και δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας

Το ΔΕΠΠΣΞΓ δεν προσδιορίζει την ύλη που πρέπει να διδαχτούν οι μαθητές κάθε τάξης (π.χ. τα γραμματικά και λεξιλογικά στοιχεία), αλλά περιλαμβάνει «δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας, ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, σύμφωνα με την εξάβαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης (ΣΤΕ), τα λεγόμενα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς εκμάθησης γλωσσών (Common European Framework of Reference for language learning ή CEFR). Η συγκεκριμένη κλίμακα χρησιμοποιείται σε ότι αφορά τις ξένες γλώσσες σε ολόκληρη την Ευρώπη, ως οδηγός για τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών, καθορισμό της ύλης, διάρθρωση

³⁵ Οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να εμπνευστούν από ή να χρησιμοποιήσουν το υλικό που είναι διαθέσιμο στην πλατφόρμα ΑΙΣΩΠΟΣ (<http://aesop.iep.edu.gr/>), στο ΦΩΤΟΔΕΝΔΡΟ (<http://photodentro.edu.gr/>) και τους ψηφιακούς πόρους ή μαθησιακά αντικείμενα που έχουν αναπτυχθεί για τον εμπλουτισμό του μαθήματος και περιλαμβάνονται στα διαδραστικά σχολικά βιβλία (<http://ebooks.edu.gr/>). Τέλος στον ιστότοπο του ΙΕΠ (<http://rcel.enl.uoa.gr/kpgeschool/ekpaideutikoi>) υλικό και e-books με practice tests για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας

εξετάσεων/πιστοποιήσεων, συγγραφή εγχειριδίων, κλπ. Γενικά, στην κλίμακα περιγράφονται όλα τα γλωσσικά, γνωστικά και πολιτισμικά στοιχεία που πρέπει να ξέρει όποιος/α μαθαίνει μια ξένη γλώσσα προκειμένου να επικοινωνήσει αποτελεσματικά.

ΓΕΝΙΚΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ CEFR	ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ
Α Βασικός χρήστης της γλώσσας	A1 Στοιχειώδης γνώση	115
	A2 Βασική γνώση	230
Β Ανεξάρτητος χρήστης της γλώσσας	B1 Μέτρια γνώση	460
	B2 Καλή γνώση	720
Γ Απόλυτα ικανός χρήστης της γλώσσας	Γ1 Πολύ καλή γνώση	1.040
	Γ2 Άριστη γνώση	1.680

Πίνακας 4: Τα γενικά και ειδικά επίπεδα γλωσσομάθειας και οι ώρες διδασκαλίας που απαιτούνται για την κατάκτησή τους [πηγή: (ΔΕΠΠΣΞΓ σελ. 2-3)]

Σύμφωνα με το συμβούλιο της Ευρώπης (CEFR Levels, 2018) ένας/μια χρήστης ξένης γλώσσας που βρίσκεται στο επίπεδο A2 (για τα υπόλοιπα επίπεδα βλ. παράρτημα), μπορεί

1. **να κατανοήσει** προτάσεις και εκφράσεις που σχετίζονται άμεσα με περιοχές όπως οι προσωπικές και οικογενειακές βασικές πληροφορίες, τα ψώνια, η τοπική γεωγραφία, η εργασία, κλπ.
2. **να επικοινωνήσει για** απλά καθημερινά πράγματα που απαιτούν άμεση ανταλλαγή πληροφοριών για γνώριμα στοιχεία της καθημερινότητας.
3. **να περιγράψει** απλά μερικά στοιχεία του πλαισίου στο οποίο ανήκει, του άμεσου περιβάλλοντός και θέματα που αφορούν τις άμεσες ανάγκες.

ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΩΡΕΣ	ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ
Α΄	1		Alpha English
Β΄	1		Beta English
Γ΄	3		Magic Book 1, 2
Δ΄	3		English 4th Grade
Ε΄	3		English 5th Grade
ΣΤ΄	3		English 6th Grade

Πίνακας 5: Οι εβδομαδιαίες ώρες και το υλικό διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού [πηγή: (ΔΕΠΠΣΞΓ σελ. 6-7)]

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣΞΓ (σελ 6-7) αναμένεται, στο τέλος της ΣΤ΄ Δημοτικού, οι μαθητές/ριες να έχουν αναπτύξει γλωσσομάθεια επιπέδου Α2, δηλαδή:

1. **να κατανοούν και να παράγουν** σύντομα και πολύ απλά δομημένα κείμενα που αφορούν δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας
2. **να περιγράφουν** καθημερινές τους συνήθειες ή να δίνουν πληροφορίες για πλευρές του άμεσου περιβάλλοντός τους (π.χ. για το χώρο διαβίωσης ή εργασίας τους, για την οικογένειά τους, κ.λπ.)
3. **να επικοινωνούν** (σε προσομοίωση) με ομιλητές που γνωρίζουν καλά τη γλώσσα-στόχο, ανταλλάσσοντας πληροφορίες για ζητήματα προσωπικού ενδιαφέροντος και άμεσης ανάγκης,
4. **να διατυπώνουν** γραπτά ή προφορικά μια πληροφορία στην ξένη γλώσσα με ερέθισμα φράση ή σύντομο κείμενο στην Ελληνική.

Η κατάσταση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημοτικό

Παρά τη σημασία των ξένων γλωσσών για την επικοινωνία, την πολυπολιτισμικότητα, τη δια βίου μάθηση, την επαγγελματική αποκατάσταση και ανάπτυξη, οι Dendrinos, et al. (2013) υποστηρίζουν ότι "το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίζει να βλέπει την ξένη γλώσσα ως κατώτερο μάθημα σε σχέση με πιο σκληροπυρηνικά μαθήματα όπως τα μαθηματικά, η νεοελληνική γλώσσα και η φυσική" (σελ. 40).

Σύμφωνα με την Ηλιάδου (2017) περίπου το 26% των μαθητών/ριων στην Ελλάδα μαθαίνει δύο ή τρεις ξένες γλώσσες έναντι των ευρωπαίων με 4.6%. Στην έρευνα των Dendrinos, Zouganelli, & Karavas (2013), που είχε στόχο να αναπτύξει και μετά να χρησιμοποιήσει ένα σύστημα για τη μέτρηση της προόδου των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων στην ξενόγλωσση εκπαίδευση (στην πρώτη και τη δεύτερη ξένη γλώσσα), χρησιμοποιήθηκε ένα δείγμα 53.000 μαθητών/ριων από 16 ευρωπαϊκές χώρες. Συγκρίνοντας το δείγμα των ελλήνων/ιδων, μαθητών/ριων που συμμετείχαν στην έρευνα (1.594 μαθητές/ριες από 57 γυμνάσια έγραψαν τα τεστ γλωσσομάθειας στα αγγλικά) με τους/τις μαθητές/ριες της υπόλοιπης Ευρώπης, οι έλληνες/ιδες τα πήγαν πολύ καλά στα αγγλικά, με τον ελληνικό μέσο όρο να βρίσκεται σε όμοια επίπεδα με τον ευρωπαϊκό (τα αποτελέσματα των τεστ αντιστοιχούσαν στο επίπεδο του "Ανεξάρτητου Χρήστη", δηλαδή στα επίπεδα B1-B2 στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες ή ΚΕΠΑΓ για συντομία). Οι ερευνήτριες όμως δηλώνουν αβεβαιότητα για το αν το σκορ των ελλήνων/ιδων οφείλεται στο σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα ή στα επιπλέον μαθήματα αγγλικών που λαμβάνουν συστηματικά από φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα (Dendrinos, et al., 2013),. Στη δεύτερη γλώσσα παρόλα αυτά (1.378 μαθητές/ριες από 55 γυμνάσια έγραψαν τα τεστ γλωσσομάθειας στα γαλλικά) , ένα πολύ μικρό ποσοστό των ελλήνων/ιδων μαθητών/ριων πέτυχε επίπεδο μεγαλύτερο του "Βασικού χρήστη" που αντιστοιχεί στα επίπεδα A1-A2, παρά το γεγονός ότι ο περισσότεροι από αυτούς/ες παρακολουθούσαν επιπλέον των σχολικών μαθημάτων γαλλικών (σελ.109).

6. Εργαλεία

Για την αξιολόγηση της παρέμβασης χρησιμοποιήσαμε τις εξής μετρήσεις:

1. Ένα **γνωστικό τεστ λεξιλογίου και γραμματικής** της αγγλικής που δίνεται πριν τη σειρά παρεμβάσεων (pre test) και μετά (post test).
2. Ένα **τεστ αυτοαξιολόγησης** του/της κάθε μαθητή/ριας (μια κλίμακα likert 1-5 αποτελούμενο από 7 ερωτήματα) βασισμένο στο Smileyometer της J C Read, η οποία αποτελείται από μια κλίμακα με την προσθήκη εικονογράφησης (Read, 2008). Σε αυτά ο/η μαθητής/ρια αξιολογεί τον εαυτό του/της ως προς τους στόχους της παρέμβασης και συγκεκριμένα στην ικανότητα να αφηγηθεί και να επικοινωνήσει μια ιστορία (ερωτήσεις 1-4), να δουλέψει ομαδικά (ερώτηση 5) και να αναζητήσει πληροφορίες και λέξεις στα αγγλικά στο διαδίκτυο (ερωτήσεις 6-7) που δίνεται πριν την σειρά παρεμβάσεων (pre test) και μετά (post test).
3. Ένα τεστ με τέσσερα εργαλεία με τα οποία οι ίδιοι/ες μαθητές/ριες αξιολογούν στο τέλος τις δραστηριότητες της παρέμβασης ως προς την **διασκεδαστικότητά** τους. Έτσι στα τρία πρώτα φύλλα χρησιμοποιήσαμε το Fun Toolkit V3 της J C Read (Read, 2008), τρία εργαλεία των οποίων τα αποτελέσματα μπορούν να αποτελέσουν το υλικό μιας τριγωνοποίησης. Στην παραπάνω διαδικασία προσθέσαμε ένα τέταρτο φύλλο που μας δίνει ποιοτικά στοιχεία για το τι άρεσε ή όχι στους/στις μαθητές/ριες.

Με την πρώτη μέτρηση θέλουμε να δούμε τα μαθησιακά αποτελέσματα της παρέμβασης. Έτσι εξετάζουμε αν υπήρχε αλλαγή στο γνωστικό κομμάτι μετά την παρέμβαση όσον αφορά τη γραμματική και το λεξιλόγιο.

Με τη δεύτερη μέτρηση προσπαθούμε να εντοπίσουμε ποιό θεωρούν οι μαθητές/ριες ότι είναι το επίπεδό τους στην αφήγηση, την επικοινωνία, την ομαδική δουλειά και την αναζήτηση πληροφοριών και λέξεων στο διαδίκτυο και αν υπάρχει αλλαγή στις πεποιθήσεις τους μετά την παρέμβαση. Έτσι θα καταλάβουμε που θεωρούν οι ίδιες/οι ότι βρίσκονται ως μαθητές/ριες αγγλικών και που τους βοήθησε η παρέμβαση. Η αφήγηση, η περιγραφή και η επικοινωνία (γνωστικά στοιχεία) είναι στόχοι που περιγράφονται στο ΕΠΣ-ΞΓ και στο επίπεδο γλωσσομάθειας A2 Βασική γνώση, στο οποίο πρέπει να ανήκουν οι μαθητές/ριες της Στ' δημοτικού. Δεξιότητες όπως η συνεργασία (κοινωνικά στοιχεία), η εύρεση και χρήση αυθεντικών υλικών στη γλώσσα-στόχο από διάφορες πηγές καθώς και η αυτονομία και η αυτοξιολόγηση (μεταγνωστικά στοιχεία) σημειώνονται στο ΕΠΣ-ΞΓ και στο βιβλίο καθηγητή της Στ' δημοτικού (English 6th Grade: Βιβλίο Καθηγητή) ως δεξιότητες απαραίτητες για την εκμάθηση γλωσσών.

Με την τρίτη μέτρηση σκοπό έχουμε να αξιολογήσουμε την παρέμβαση ως προς τη διασκεδαστικότητά της και ως εμπειρία από τη βίωσαν οι μαθητές/ριες. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να συμπεράνουμε ποιες είναι οι καλές πρακτικές σχεδιασμού και εφαρμογής αφηγηματικών και παιγνιακών μέσων για τη μάθηση γλωσσών.

7. Αναλυτική διαδικασία παρέμβασης

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε τους μήνες Απρίλιο με Ιούνιο. Οι συναντήσεις τοποθετούνταν δύο φορές εβδομαδιαίως και διαρκούσαν 45-90'. Οι ώρες που απασχολούνταν τα παιδιά ανά εβδομάδα ήταν ολόκληρη την πρώτη διδακτική περίοδο (8.15-9.45, διάρκειας 90', ειδικά για την παρέμβαση) και το δεύτερο μισό της δεύτερης διδακτικής περιόδου μετά από μάθημα γυμναστικής (10.45-11.30, διάρκειας 45')

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, υπήρχε στην τάξη η ερευνήτρια, η οποία οργάνωνε και βοηθούσε την τάξη με τις δραστηριότητες και η δασκάλα των αγγλικών που αναλάμβανε την ομαλή λειτουργία της τάξης και τη σύνδεση της παρέμβασης με όσα είχε ήδη μάθει το τμήμα. Ο χωρισμός της τάξης σε ομάδες έγινε ώστε να μην παραγκωνιστούν οι πιο αδύναμοι/ες μαθητές/ριες και να λειτουργήσει η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης³⁶ (οι μαθητές/ριες δηλαδή να χρησιμοποιήσουν τους συμμαθητές/ριες τους ως «σκαλωσιές» βοηθώντας όπου υπήρχαν δυσκολίες). Η ερευνήτρια και η δασκάλα προσπάθησαν να βοηθούν και να καθοδηγούν μόνο όπου χρειάζεται ενθαρρύνοντας έτσι τη δοκιμή και την εξερεύνηση. Σκοπός ήταν οι οδηγίες που θα δοθούν να είναι περιορισμένες για να λειτουργήσουν οι μαθητές/ριες ανακαλύπτοντας μόνοι/ες τους ή συνεργατικά. Επίσης έγινε μια προσπάθεια να επιτευχθούν ορισμένοι στόχοι της παρέμβασης και να βγουν συμπεράσματα από τα ίδια τα παιδιά, αντί να δοθούν έτοιμες λύσεις, με τη βοήθεια εκμαίευσης και εύστοχων ερωτήσεων.

Παρακάτω περιγράφονται οι συναντήσεις σε κατηγορίες και όχι σε συναντήσεις για την ευκολότερη κατανόηση της δομής που ακολουθήθηκε. Το παίξιμο αλλά και η δημιουργία του παιχνιδιού θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε παραπάνω συναντήσεις, ωστόσο λόγω χρονικών και τεχνικών περιορισμών (η αίθουσα υπολογιστών δεν ήταν διαθέσιμη όσες ώρες τη χρειαζόμασταν) οι συναντήσεις αξιοποιήθηκαν ως εξής:

³⁶ Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης του Vygotsky (1926/1999) αναφέρεται σε πράγματα που τα παιδιά μπορούν να φέρουν εις πέρας μόνο τους ή σε πράγματα που παρόλο που δεν καταφέρνουν μόνο τους, μπορούν να ολοκληρώσουν με τη βοήθεια κάποιου/ας μεγαλύτερου/ης ή πιο έμπειρου/ης (ενηλίκου ή παιδιού, δασκάλου/ας ή μαθητή/ριας) ο/η οποίος/α χρησιμοποιείται σα σκαλωσιά που βοηθάει τον/την μαθητή/ρια να γτάσει στο στόχο του/της.

Γνωριμία και αξιολόγηση

1η συνάντηση (45')

-Συστηνόμαστε και μαθαίνουμε λίγα πράγματα για τους/τις μαθητές/ριες προκειμένου να χτίσουμε μία σχέση εμπιστοσύνης αλλά και να μάθουμε κάποια στοιχεία για το δείγμα. Εξηγούμε σε γενικές τι θέλουμε να κάνουμε με απλά λόγια; «Ήρθα για να σας βοηθήσω να παίξουμε και να φτιάξουμε ένα παιχνίδι στον υπολογιστή. Θέλετε να γνωρίσετε τον ήρωά μας;»

-Δίνουμε το pre-test (παράρτημα Α2) το οποίο εξηγούμε ότι δε θα βαθμολογηθεί από τη δασκάλα τους και περιέχει ερωτήσεις λεξιλογίου και γραμματικής με τη μορφή μίας ιστοριούλας. Συγκεκριμένα η ιστορία συστήνει τον ήρωα της ιστορίας που θα ενσωματώσουμε αργότερα στην ανάπτυξη του παιχνιδιού. Το βασικό θέμα και ο ήρωας αποφασίστηκαν από την ερευνήτρια για οικονομία χρόνου αλλά οι μαθητές έχουν ελευθερία στην πλοκή της ιστορίας και στα μέρη του Λονδίνου στα οποία αυτή θα διαδραματιστεί. Το τεστ στο τέλος περιέχει και ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης που σχετίζονται άμεσα με τους στόχους της παρέμβασης.

-Στη συνέχεια ρωτάμε αν τους αρέσουν τα αγγλικά ή δεν τα μπορούν όπως ο ήρωας της ιστορίας. Τους λέμε ότι ο ντετέκτιβ θα χρειαστεί να πάει στο Λονδίνο για μία αποστολή και κάνουμε μία λίστα με μνημεία και διάσημα μέρη στο Λονδίνο, αφού εκεί θα διαδραματίζεται η ιστορία μας. Χρησιμοποιούμε μία σελίδα που προσφέρει οπτική 360 μοιρών στον προβολέα της τάξης (London Virtual Tour στο <https://360.visitlondon.com/#>). Μερικοί/ες μαθητές/ριες μένουν στο διάλειμμα για να παίξουν με τον τρισδιάστατο χάρτη.

Δραστηριότητες τύπου Α:

2η συνάντηση (45')

-Χωρίζουμε την τάξη σε ομάδες (4-5 ατόμων, όσο το δυνατόν ομοιόμορφες στο σύνολό τους σε επίπεδο Αγγλικών και εξοικείωσης με τον υπολογιστή για να βοηθούνται μεταξύ και να έχουν μία ομαλή συνεργασία) με τη βοήθεια της δασκάλας τους και φροντίζουμε όλοι να κάθονται όσο πιο κοντά στον προβολέα γίνεται για να βλέπουν και να συμμετέχουν (είχαμε φτιάξει τη διάταξη από το διάλειμμα).

-Πρώτη επαφή με το "Lost Pig" (<http://pr-if.org/play/lostpig/>), ένα απλό παιχνίδι interactive fiction. Όλη η τάξη παρακολουθεί στον προβολέα. Διαβάζουμε φωναχτά και αφήνουμε τους μαθητές να προτείνουν τι πρέπει να κάνουμε. Ένα μέλος της κάθε ομάδας έρχεται και γράφει την εντολή που αποφασίσαμε. Η τάξη παρατηρεί ότι όταν ένας μαθητής γράφει saut για να κινηθεί νότια η ιστορία δεν προχωράει.

“Δεν το γράφεις καλά, είναι s-o-u-t-h” βοηθάει μια μαθήτριά και η ιστορία συνεχίζει³⁷.

-Η κάθε ομάδα προσπαθεί να συμπληρώσει το φύλλο εργασίας 1 (βλ. WS1, παράρτημα Α.1) παράλληλα, αλλά τους αφήνουμε και κάποιο χρόνο στο τέλος για να το ολοκληρώσουν. Τους λέμε να συμπληρώσουν μόνο τις ερωτήσεις και το χάρτη με τις τοποθεσίες.

-Η ερευνήτρια καθοδηγεί με ερωτήσεις και έτσι η ομάδα φτάσει στο πιο σύντομο τέλος της ιστορίας (ο Grunk καίει το δάσος και βρίσκει το γουρούνι αλλά χάνει τη δουλειά του)

-Για το σπίτι, τους δίνεται ο σύνδεσμος για να δοκιμάσουν το παιχνίδι και μόνοι/ες τους. Τα περισσότερα παιδιά θεωρούν ότι έχουν ολοκληρώσει το παιχνίδι αφού διαβάσαμε ένα τέλος αλλά η ερευνήτρια τα ενθαρρύνει να ξαναπαιξουν μήπως βρουν τι άλλο μπορεί να κάνει ο Grunk.



Εικόνα 13: Τα παιδιά δουλεύουν στην τάξη τους

³⁷ Το παιχνίδι έχει και συντομογραφίες, πράγμα που δεν αποκαλύπτω στην τάξη γιατί θέλω να τη βάλω να γράψει τα σημεία του οριζοντα σωστά. Για παράδειγμα πληκτρολογώντας “s” το παιχνίδι λαμβάνει την εντολή “go south”.

3η συνάντηση (90')

-Η τάξη δεν έπαιξε το παιχνίδι στο σπίτι (ένας μαθητής μας είπε ότι το άνοιξε αλλά δεν ήξερε τι να κάνει) και έτσι ξεκινάμε να ξαναπαίζουμε όλοι μαζί το "Lost Pig".

-Παράλληλα, ξαναμοιράζουμε το WS1. Οι μαθητές/ριες συμπληρώνουν και διορθώνουν τις πληροφορίες που έχουν ήδη εισάγει και επιπλέον προσπαθούν να φτιάξουν ένα χάρτη με τις επιλογές του παιχνιδιού για να βοηθηθούν και να συνεχίσουν το παιχνίδι.

- Δείχνουμε ένα εργαλείο για την οργάνωση ιδεών και την κατασκευή χάρτη, το *bubbl.us*. Όλοι μαζί βάζουμε τις επιλογές του παιχνιδιού στο χάρτη (η ερευνήτρια είχε ήδη έτοιμο τον χάρτη για εξοικονόμηση χρόνου αλλά τον αποκάλυπτε σταδιακά μόνο αφού οι μαθητές/ριες απαντούσαν), συζητάμε και μαρκάρουμε τις επιλογές στο χάρτη με διαφορετικό χρώμα (Παράρτημα Β.1). Βλέπουμε ποιές εντολές προχωρούν την ιστορία και ποιές προσθέτουν πληροφορίες για τους χαρακτήρες και τον κόσμο του παιχνιδιού. Έτσι γίνεται φανερό πόσο περίπλοκο είναι τελικά το παιχνίδι και πόσες επιλογές πρέπει να προβλέψει ο/η δημιουργός φτιάχνοντας το παιχνίδι

-Μετά ακολουθεί συζήτηση για το τι τους άρεσε και πως νομίζουν οι μαθητές/ριες ότι λειτουργεί το παιχνίδι. Πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να φτιάξουν ένα τέτοιο παιχνίδι; Γενικά τους αρέσει επειδή είναι αστείο και έχει φανταστικό περιεχόμενο και επειδή διαλέγουν μόνοι/ες τους τι θα κάνει ο ήρωας. Στην αρχή δεν έχουν ρεαλιστικές ιδέες για το πώς λειτουργεί το παιχνίδι, αν και μία μαθήτρια ρωτούσε επανειλημμένα από την προηγούμενη συνάντηση «Και πως γίνεται να ξέρει τι θα γράψουμε και μας απαντάει;». Μετά από αρκετή καθοδήγηση συμπεραίνουν ότι ο/η δημιουργός του παιχνιδιού οργάνωσε, χαρτογράφησε και έγραψε το κείμενο του παιχνιδιού σκεφτόμενος/η τι επιλογές μπορεί να δοκίμαζαν οι παίκτες και πώς θα ήθελε να εξελίξει το παιχνίδι του/της. Η ίδια μαθήτρια δεν είναι ευχαριστημένη με την απάντηση στην οποία καταλήξαμε «Μα καλά, καμιά άλλη δουλειά δεν είχε να κάνει;»

4η συνάντηση (45')

-Επιστρέφουμε στο "Lost Pig" και μερικοί/ες δυσανασχετούν. Η επαναλαμβανόμενη ενασχόληση με το συγκεκριμένο παιχνίδι φαίνεται να τους έχει κουράσει. Ένας μαθητής είναι μπερδεμένος με τις πολλές επιλογές και τα ανοιχτά τέλη και ρωτάει την ομάδα του «Τι έγινε στο τέλος, εγώ δεν κατάλαβα». Η ερευνήτρια ενθαρρύνει την υπόλοιπη τάξη να απαντήσει. Μία μαθήτρια δίνει επεξήγηση χρησιμοποιώντας το παραμύθι «Η μικρή γοργόνα»: «Είναι όπως η Άριελ που στο τέλος στην ταινία παντρεύεται τον πρίγκιπα. Αλλά στο παραμύθι γίνεται αφρός. Και τα δύο έγιναν αλλά εσύ διαλέγεις όποιο τέλος σου αρέσει»

-Η ερευνήτρια δείχνει στον προβολέα ένα μέρος του κειμένου του παιχνιδιού και ρωτάει «Πως φαντάζεστε τον Grunk; Γιατί μιλάει έτσι;». Προς απογοήτευση της δασκάλας τους, κανένα παιδί μέχρι τώρα δεν είχε βρει παράξενο ή λάθος τον τρόπο που μιλάει ο ήρωας αλλά μετά την ερώτηση άρχισαν να παρατηρούν τα πολύ ξεκάθαρα γραμματικά και συντακτικά λάθη.

- Ένα κομμάτι του κειμένου του παιχνιδιού μοιράζεται σε κάθε ομάδα (βλ. WS 2, παράρτημα Α.1), και δίνεται ένα δεκάλεπτο για την εύρεση και τη διόρθωση λαθών. Οι ομάδες δουλεύουν εντατικά αλλά τα μέλη που δεν ξέρουν τόσο καλά αγγλικά δεν μπορούν να συμμετέχουν. Μιλάνε μεταξύ τους ή μουτζουρώνουν χωρίς να προσέχουν. Η δασκάλα ενημερώνει ότι αυτή είναι η συνηθισμένη συμπεριφορά των συγκεκριμένων μαθητών/ριών.

-Τέλος γίνεται διόρθωση των λαθών στον πίνακα με τη βοήθεια των μαθητών..Η δασκάλα των αγγλικών, η οποία ξέρει τι έχει διδάξει και ποιες είναι οι ελλείψεις της τάξης σε αυτόν τον τομέα, επεξηγεί πολύ σύντομα και κάνει μια μικρή επανάληψη στον σχηματισμό βασικών χρόνων. Τέτοιου είδους ανατροφοδότηση από το/τη δάσκαλο/α ή από τους/τις συμμαθητές/ριες, αποτελούν τεχνικές, που μπορούν να διδαχθούν και να φανούν χρήσιμες για τη συγγραφή κειμένων και τη διόρθωση τυχόν λαθών, κάνοντας τους/τις μαθητές/ριες πιο αυτόνομους/ες

-Για το σπίτι αναθέτουμε μια περιγραφή ενός και αξιοθέατου του Λονδίνου από μια λίστα με συγκεκριμένες ερωτήσεις (βλ. WS3, παράρτημα Α.1). Για να γράψουν τις περιγραφές και να απαντήσουν στις ερωτήσεις πρέπει να χρησιμοποιήσουν το ίντερνετ.

Δραστηριότητες τύπου Β

5η συνάντηση (90')

-Από την εργασία που αναθέσαμε για το σπίτι λαμβάνουμε μία εκτυπωμένη σελίδα από την αγγλική Wikipedia από τρία παιδιά. Κανένα δεν έχει αναζητήσει ενεργά πληροφορίες προκειμένου να απαντήσει τις ερωτήσεις, απλά έχει εκτυπώσει ένα μεγάλο κείμενο. Ένας μαθητής μάλιστα παραδέχθηκε ότι ούτε που το διάβασε.

-Πάμε στο εργαστήρι υπολογιστών, όπου η ερευνήτρια έχει φροντίσει από πριν να είναι έτοιμοι οι υπολογιστές, να είναι ανοιχτό το WS3 (βλ. παράρτημα Α.1) και η κάθε ομάδα να έχει μερικά φύλλα χαρτί μπροστά της.

-Χάνεται λίγος χρόνος μέχρι να πείσουμε τα παιδιά να καθίσουν με τις ομάδες τους σε δύο υπολογιστές η κάθε ομάδα, καθώς πολλά θέλουν να καθίσουν όπως κάθονται στο μάθημα πληροφορικής. Η δασκάλα τους λέει ότι δεν πρέπει να εγκαταλείψουν την ομάδα τους τώρα γιατί έχουμε έναν κοινό στόχο και η ερευνήτρια τους υπενθυμίζει τι θέλουμε να πετύχουμε. Ένας μαθητής δε συμμετέχει

καθόλου στη δραστηριότητα, παρά τις παροτρύνσεις της δασκάλας του, γιατί θέλει να αλλάξει ομάδα.

-Σύμφωνα με όσα συζητήσαμε στην πρώτη συνάντηση για τα μνημεία και τα αξιοθέατα (συμπεριλάβαμε μόνο αυτά που γνώριζαν και ανέφεραν οι μαθητές/ριες), έχουμε φτιάξει καρτελάκια με τα αξιοθέατα και πρόσωπα που σχετίζονται με αυτά. Τα καρτελάκια μοιράζονται (ένα μέρος και ένα πρόσωπο στην κάθε ομάδα) και οι ομάδες πρέπει να αναζητήσουν πληροφορίες και λέξεις στο διαδίκτυο για να γράψουν περιγραφές και να απαντήσουν στις ερωτήσεις του WS3 (παράρτημα Α.1). Η συγγραφή των περιγραφών γίνεται σε χαρτί για να μη χάνεται χρόνος με την πληκτρολόγηση (παράρτημα Β.2), αλλά αν κάποια ομάδα τελειώσει νωρίτερα, μπορεί να τη γράψει και στον υπολογιστή. Επίσης αν έχουν χρόνο επιλέγουν τις φωτογραφίες που μπορούν να συνοδεύουν ή από τις οποίες εμπνεύστηκαν τις περιγραφές τους.

-Δεν υπάρχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη χρήση λεξικού ή στην αναζήτηση εικόνων αλλά οι ομάδες χρειάζονται βοήθεια στην αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών μέσα στο αγγλικό κείμενο, όπως παρατηρήσαμε και από τις εργασίες για το σπίτι που λάβαμε. Μερικές ομάδες καταφεύγουν στην αναζήτηση πληροφοριών στα ελληνικά και στη μετάφρασή τους στα αγγλικά, αλλά και πάλι χωρίς αποτέλεσμα. Φαίνεται ότι η αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών είναι μία δεξιότητα που τους δυσκολεύει ακόμα και στα ελληνικά. Με την καθοδήγηση της ερευνήτριας και της δασκάλας καταφέρνουν να κάνουν καλύτερη αναζήτηση, να βγάλουν νόημα από το αγγλικό κείμενο, να βρουν τις πληροφορίες που χρειάζονται και να απαντήσουν στις συγκεκριμένες ερωτήσεις.



Εικόνα 14: Στο εργαστήριο υπολογιστών

6η συνάντηση (45')

-Δείχνουμε τα κείμενα με την περιγραφή προσώπων και αξιοθέατων στον προβολέα της τάξης. Ένα μέλος από κάθε ομάδα αναλαμβάνει να τα παρουσιάσει πολύ σύντομα στην υπόλοιπη τάξη. Η ομάδα που είχε μελετήσει τους Beefeaters εξηγεί στην υπόλοιπη τάξη ότι αυτοί δεν είναι άνθρωποι που τρώνε κρέας (ένας μαθητής έκανε αυτή τη βάσιμη υπόθεση γνωρίζοντας ότι beef είναι το βοδινό ή μοσχαρίσιο κρέας και eat σημαίνει τρώω), αλλά βασιλικοί φρουροί που φυλάνε τους θησαυρούς της βασίλισσας.

-Όλες οι ομάδες διορθώνουν η μία τα λάθη της άλλης παρακολουθώντας από τον προβολέα της τάξης. Με τη βοήθεια της δασκάλας, της ερευνήτριας και των συμμαθητών/ριων, η κάθε ομάδα ξαναγράφει το κείμενό της σε απλές προτάσεις στον υπολογιστή της τάξης (όλοι/ες συνεισφέρουν, η ερευνήτρια πληκτρολογεί) και επιλέγουν εικόνες (αν δεν έχουν επιλέξει ήδη), οι οποίες ενσωματώνονται επιτόπου στο κείμενο (παράρτημα Β.2).

-Συγχαίρουμε όλες τις ομάδες για την καλή δουλειά που έκαναν και τις παροτρύνουμε να μοιραστούν τι μάθανε. Ένας μαθητής ξεκαθάρισε με τη βοήθεια του λεξικού ότι bald (καραφλός, φαλακρός) και bold (τολμηρός) σημαίνουν δυο πολύ διαφορετικά πράγματα. Μία μαθήτρια έμαθε πως είναι το Λονδίνο το βράδυ χρησιμοποιώντας το «London Virtual Tour» ενώ μία άλλη έψαξε ενεργά τότε θα ανοίξει το Big Ben για τους επισκέπτες όταν έμαθε ότι δεν μπορείς να το επισκεφτεί τώρα λόγω συντήρησης. Προς ανακούφισή της μπορεί να το επισκεφτεί σε δύο χρόνια, ίσως στα 14^α γενέθλιά της όπως μας είπε.

Δραστηριότητες τύπου C:

7η συνάντηση (45')

-Πριν αρχίσουμε να φτιάχνουμε το παιχνίδι κειμενικής περιπέτειας πρέπει να συμφωνήσουμε στην πλοκή της ιστορίας και τον τρόπο οργάνωσής της με αρκετή λεπτομέρεια. Ξέρουμε ήδη τον ήρωα της ιστορίας μας, τον ντετέκτιβ από την πρώτη συνάντηση (παράρτημα Α.2), του οποίου τα χαρακτηριστικά υπενθυμίζουμε στην τάξη. Δείχνουμε την εικόνα που ήταν στο τεστ της πρώτης συνάντησης και ρωτάμε τα χαρακτηριστικά του: "What is his job? What is he wearing? Can he speak English?" Πλέον δίνουμε τη βασική πλοκή στον προβολέα της τάξης (WS 4, παράρτημα Α.1): ο ντετέκτιβ μας καλείται να διερευνήσει την πιο σημαντική αποστολή της ζωής του. Κάποιος έκλεψε το στέμμα της βασίλισσας της Αγγλίας και πρέπει να πάει στο Λονδίνο για να ερευνήσει. Κάνουμε ένα σύντομο καταγισμό ιδεών για το τι μπορεί να συμβεί στην ιστορία μας και τι επιλογές θα έχει ο/η παίκτης/ρια. Πως θα ενσωματώσουμε όσα μάθαμε για το Λονδίνο και τους ανθρώπους στην πλοκή της ιστορίας μας;

-Γράφουμε βασικές ερωτήσεις για την πλοκή και σημειώνουμε τις ιδέες των μαθητών/ριων στον πίνακα (παράρτημα Β.2), τις οποίες αντιγράφουν στα τετράδιά τους. Επίσης μοιράζουμε το WS4 (παράρτημα Α.1) και το εξηγούμε αναλυτικά.

-Δίνουμε εργασία για το σπίτι στους μαθητές να γράψουν ένα κείμενο χρησιμοποιώντας τις ιδέες που σημειώσαμε και τις ερωτήσεις της φωτοτυπίας για να τους βοηθήσουν να οργανωθούν.

8η συνάντηση (90')

-Συζητάμε και διορθώνουμε όσα γραπτά λάβαμε (παράρτημα Β.2). Μιλάμε για καινούριες ιδέες και τι θα έχει πλάκα να βάλουμε στην ιστορία μας και η ερευνήτρια δείχνει τις εικόνες του WS4 (παράρτημα Α.1). Η ερευνήτρια ρωτάει αν οι μαθητές/ριες μπορούν να σκεφτούν πράγματα που μπορούν να προκαλέσουν γέλιο και παρεξηγήσεις και φέρνει σαν παράδειγμα τους Beefeaters των οποίων το όνομα τελικά δεν έχει σχέση με τη διατροφή τους. Τους αντιπαραβάλλουμε με αυτούς που δεν τρώνε κρέας, τους χορτοφάγους. Κάποιος θυμάται ότι τα λαχανικά λέγονται "vegetables" και η δασκάλα διδάσκει το «vegetarian». Η ερευνήτρια δείχνει το κέρινο ομοίωμα της βασίλισσας και ρωτάει αν είναι η πραγματική. Μία μαθήτρια λέει ότι "όποιος νομίζει ότι αυτή είναι η πραγματική βασίλισσα είναι χαζός. Σιγά μη μένει και στο Madame Tussauds" και ένας μαθητής προτείνει όταν ο ντετέκτιβ βρει το στέμμα να το επιστρέψει στο ομοίωμα και όχι στη βασίλισσα για ένα κωμικό τέλος.

-Γράφουμε μαζί όσα κομμάτια προλαβαίνουμε με τη βοήθεια των μαθητών/ριων, αλλά μετά από λίγο δείχνουν να κουράζονται και να βαριούνται. Πολλοί δεν συμμετέχουν και μιλάνε μεταξύ τους. Υπενθυμίζουμε ότι αυτά τα κομμάτια θα μπουν στο παιχνίδι και μερικοί/ες αρχίζουν να ξαναδίνουν σημασία.

Δραστηριότητες τύπου D:

9η συνάντηση (45')

-Δείχνουμε τα κομμάτια της ιστορίας που έχουμε γράψει και διορθώσει στον προβολέα της τάξης (η ερευνήτρια έχει κάνει από πριν μια επιλογή και έναν χωρισμό σε πιο διαχειρήσιμα κομμάτια πριν τα δείξει στους/στις μαθητές/ριες).

-Συζητάμε για τη σειρά και ξεκινάμε να φτιάχνουμε έναν χάρτη με τις επιλογές που θα έχει το παιχνίδι μας, όπως αυτός που φτιάξαμε για το "Lost Pig" (παράρτημα Β.1). Οι μαθητές/ριες ενθουσιάζονται τώρα που φτιάχνουμε έναν τέτοιο χάρτη από το μηδέν για τη δική τους ιστορία.

-Μετά από πολλές προτάσεις καταλήγουμε στον τίτλο "Undercover in London" για το παιχνίδι μας, ο οποίος ταιριάζει στην ιστορία μας και στον κωμικό ή ικανό ντετέκτιβ μας (ανάλογα τις επιλογές του/της παίκτη/ριας).

10η συνάντηση (90')

-Τοποθετούμε οριστικά τα κομμάτια της ιστορίας στο χάρτη και κωδικοποιούμε χρωματικά τις επιλογές του παιχνιδιού στο χάρτη. Τώρα που το κουραστικό κομμάτι της συγγραφής έχει τελειώσει και είμαστε πιο κοντά στο τελικό παιχνίδι, η τάξη φαίνεται να το διασκεδάζει. Σε πολλούς/ες αρέσει πόσο εύπλαστος είναι ο χάρτης σε σχέση με έναν άλλον που θα έφτιαχναν στο χαρτί ή στον πίνακα και πως τα χρώματα και τα επίπεδα τους/τις βοηθάνε να οργανώσουν καλύτερα τις σκέψεις και τις ιδέες τους. Στο τέλος το παιχνίδι περιέχει τις περιγραφές των μαθητών/ριών για 4 αξιοθέατα του Λονδίνου (Trafalgar square, Tower of London, Buckingham palace, Madame Tussauds museum) και 4 πρόσωπα (the gentleman, a beefeater, a vegetarian, the Queen of England) ώστε η κάθε ομάδα να έχει συνεισφέρει τουλάχιστον από μία φορά στο κείμενο του παιχνιδιού. Χρησιμοποιούνται φράσεις ή ιδέες από τα κείμενα όσων μαθητών/ριων έγραψαν στο σπίτι και το υπόλοιπο κείμενο μαζί με τις επιλογές γράφτηκαν στην τάξη με τη συνεργασία των μαθητών/ριων, της δασκάλας και της ερευνήτριας.

-Τέλος το κείμενο του παιχνιδιού που γράφτηκε και οργανώθηκε από κοινού, εισάγεται στην πλατφόρμα Squiffy από την ερευνήτρια λόγω έλλειψης άλλου χρόνου και ανεβαίνει στο textadventures.com (παράρτημα Β.3)

Δραστηριότητες τύπου Ε και αξιολόγηση:

11η συνάντηση (90')

-Στο εργαστήριο υπολογιστών, όπου η ερευνήτρια έχει φροντίσει από πριν να είναι έτοιμοι οι υπολογιστές και να είναι ανοιχτό το παιχνίδι "Undercover in London", η τάξη παίζει το παιχνίδι και μοιράζεται τις εμπειρίες της και τις τελικές της εντυπώσεις. Γενικά είναι ενθουσιασμένοι/ες με το γεγονός ότι το παιχνίδι περιέχει τα κείμενά τους και λειτουργεί. Όσοι δεν συνεισέφεραν και τόσο στο κείμενο, παρά τις ευκαιρίες που τους δόθηκαν στο εργαστήριο, στην τάξη και στο σπίτι, βλέποντας το ολοκληρωμένο προϊόν εξέφρασαν ή την επιθυμία να είχαν βοηθήσει περισσότερο ή την παντελή έλλειψη ενδιαφέροντός τους.

-Στη συνέχεια μοιράζεται για δεύτερη φορά το γνωστικό και το τεστ αυτό-αξιολόγησης και για πρώτη φορά το τεστ αξιολόγησης της παρέμβασης, τα οποία αναλύουμε στην επόμενη ενότητα.

-Τέλος ευχαριστούμε τους μαθητές που έπαιξαν και δημιούργησαν μαζί μας και τους/τις αποχαιρετούμε.

Γ' ΜΕΡΟΣ

Στο Γ' μέρος της εργασίας περιγράφονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας (ενότητα 8). Στη συνέχεια ακολουθούν τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και τα ανοιχτά ζητήματα (ενότητα 9) και τέλος διεξάγονται συμπεράσματα και περιγράφονται οι καλές πρακτικές σχεδιασμού και εφαρμογής αφηγηματικών και παιγνιακών μέσων για τη μάθηση γλωσσών στην πράξη, ως αποτέλεσμα της παρέμβασης (ενότητα 10)

8. Αποτελέσματα και ανάλυση

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της παρέμβασης με περιγραφική στατιστική. Συγκεκριμένα δίνονται οι μεταβολές των μέσων τιμών της ομάδας παρέμβασης κατά την μέτρηση μετά την παρέμβαση σε σχέση με εκείνες πριν την παρέμβαση. Σε κάθε περίπτωση εκτελείται ένας έλεγχος σημαντικότητας της μεταβολής, ο τύπος του οποίου εξαρτάται από την φύση των τιμών και την ικανοποίηση των απαιτούμενων προϋποθέσεων. Όλοι οι έλεγχοι διεξάγονται σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Οι συνολικοί πίνακες δεδομένων καθώς και τα αναλυτικά αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας υπάρχουν στο παράρτημα Δ (Δ.1 και Δ.2 αντίστοιχα).

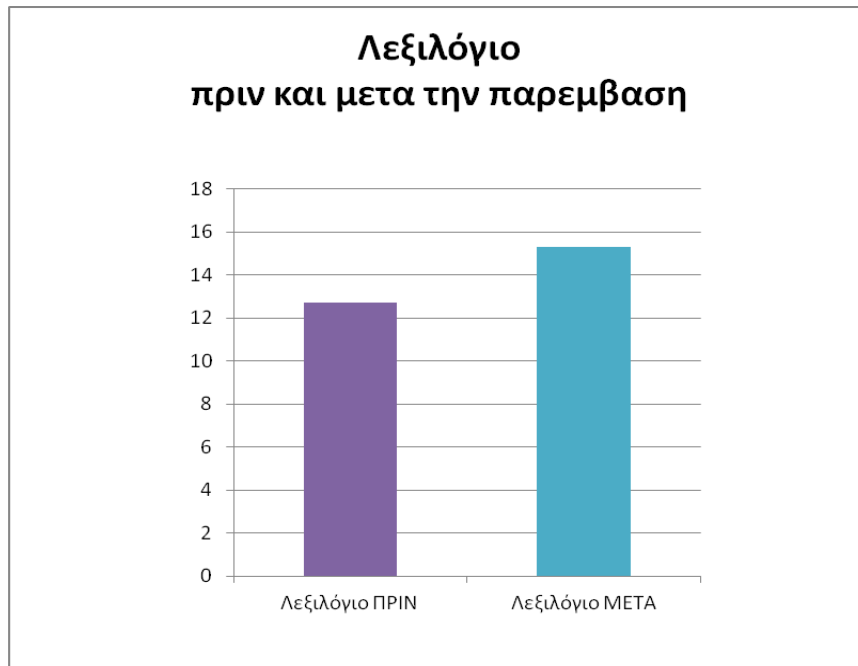
Γνωστικά τεστ λεξιλογίου και γραμματικής

Ξεκινώντας με τα γνωστικά τεστ, βλέπουμε ότι υπάρχει βελτίωση μετά την παρέμβαση στο λεξιλόγιο. Συγκεκριμένα ανέβηκε ο μέσος όρος της τάξης από 12,7 σε 15,3. Σε αντιστοιχία με το γεγονός αυτό παρατηρούμε και ότι ενώ πριν ο καλύτερος βαθμός ήταν 17, μετά ανέβηκε στο 18,5.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Λεξιλόγιο ΠΡΙΝ	5,50	17,00	12,7045	2,82278
Λεξιλόγιο ΜΕΤΑ	5,00	18,50	15,3182	3,01008

Πίνακας 6: Μέση τιμή λεξιλογίου πριν και μετά την παρέμβαση



Εικόνα 15: Μέση τιμή λεξιλογίου πριν και μετά την παρέμβαση. Υπάρχει σημαντική βελτίωση στο λεξιλόγιο.

Για να ελεγχθεί η σημαντικότητα της μεταβολής των βαθμών των μαθητών/ριων στη δεύτερη μέτρηση (post test), εκτελέστηκε ένας παραμετρικός έλεγχος T κατά ζεύγη (Paired Sample T test) (βλ. παράρτημα Δ.2).

Από το αποτέλεσμα του ελέγχου προκύπτει ότι ο μέσος βαθμός μετά την παρέμβαση είναι σημαντικά υψηλότερος σε σχέση με τον μέσο βαθμό πριν ($t(21)=4,8, p<0,001$). Άρα υπάρχει σημαντική βελτίωση των μαθητών σε ότι αφορά το λεξιλόγιο. Το μέγεθος της επίδρασης ή effect size (Cohen, 1988) που δίνεται από τη διαφορά των μέσων τιμών προς την τυπική απόκλιση των αρχικών τιμών είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικό ($d=(15,3 - 12,7) / 2,8 = 2,6/2,8=0,9$).

Όσον αφορά τη γραμματική, υπάρχει μια μικρή βελτίωση. Ο μέσος όρος της τάξης από 9,7 ανεβαίνει στο 10,5, ενώ ο καλύτερος βαθμός παραμένει σταθερός στο 18.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΕΣΤ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Γραμματική ΠΡΙΝ	4,00	18,00	9,6818	3,21287
Γραμματική ΜΕΤΑ	2,00	18,00	10,5000	3,56905

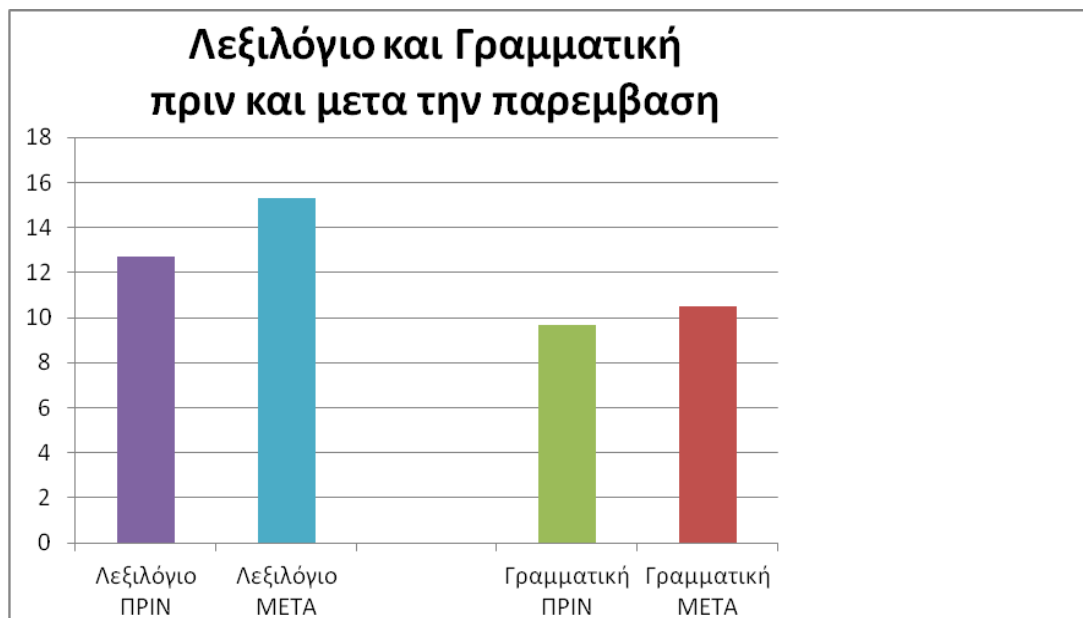
Πίνακας 7: Μέση τιμή γραμματικής πριν και μετά την παρέμβαση

Από τον έλεγχο T κατά ζεύγη (παράρτημα Δ.2) προκύπτει μικρού μεγέθους, μη σημαντική διαφοροποίηση στη γραμματική μετά την παρέμβαση ($t(21)=1,3$, $p=0,213$). Το μέγεθος της διαφοράς (Cohen, 1988) είναι επίσης μικρό $d=\frac{0,8}{3,5}=0,25$.

Ακριβώς λόγω του μικρού δείγματός μας και για να επιβεβαιώσουμε την ορθότητα του παραμετρικού ελέγχου (Paired Sample T test) στα αποτελέσματα των γνωστικών τεστ λεξιλογίου και γραμματικής, εκτελούμε και έναν μη παραμετρικό έλεγχο Wilcoxon Sign Ranked test (παράρτημα Δ.2).

Από τον έλεγχο Wilcoxon Sign Ranked test προκύπτει ότι μετά την παρέμβαση στο λεξιλογικό τεστ χειροτέρεψαν 3 αποτελέσματα, βελτιώθηκαν 17, ενώ 2 παρέμειναν ίδια. Άρα οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες (17 στους 22) βελτίωσαν τα σκορ τους στο τεστ λεξιλογίου που ακολούθησε της παρέμβασης. Στο τεστ γραμματικής χειροτέρεψαν 3 αποτελέσματα, βελτιώθηκαν 8, ενώ παρέμειναν σταθερά τα 11 (στο σύνολο των 22). Άρα οι μισοί/ες μαθητές/ριες παρέμειναν σταθεροί/ες στα σκορ τους στο τεστ γραμματικής που ακολούθησε της παρέμβασης και μόνο 8 στους 22 βελτίωσαν τα σκορ τους.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου Wilcoxon Sign Ranked test συμφωνούν με και επιβεβαιώνουν αυτά του Paired Sample T test. Άρα στο λεξιλόγιο έχουμε σημαντική βελτίωση μετά την παρέμβαση ($z=3,2$, $p=0,001$), ενώ στη γραμματική μη σημαντική βελτίωση ($z=1,6$, $p=0,107$).



Εικόνα 16: Μέση τιμή λεξιλογίου και γραμματικής πριν και μετά την παρέμβαση.

Μέσες τιμές αυτοαξιολόγησης πριν και μετά την παρέμβαση

Σχετικά με τα 7 αντικείμενα της αυτοαξιολόγησης παρατηρούμε τα εξής. Σε γενικές γραμμές, η δεύτερη αυτοαξιολόγηση του/της κάθε μαθητή/ριας δεν διαφέρει σημαντικά από την πρώτη, με εξαίρεση την αναζήτηση πληροφοριών στα αγγλικά.

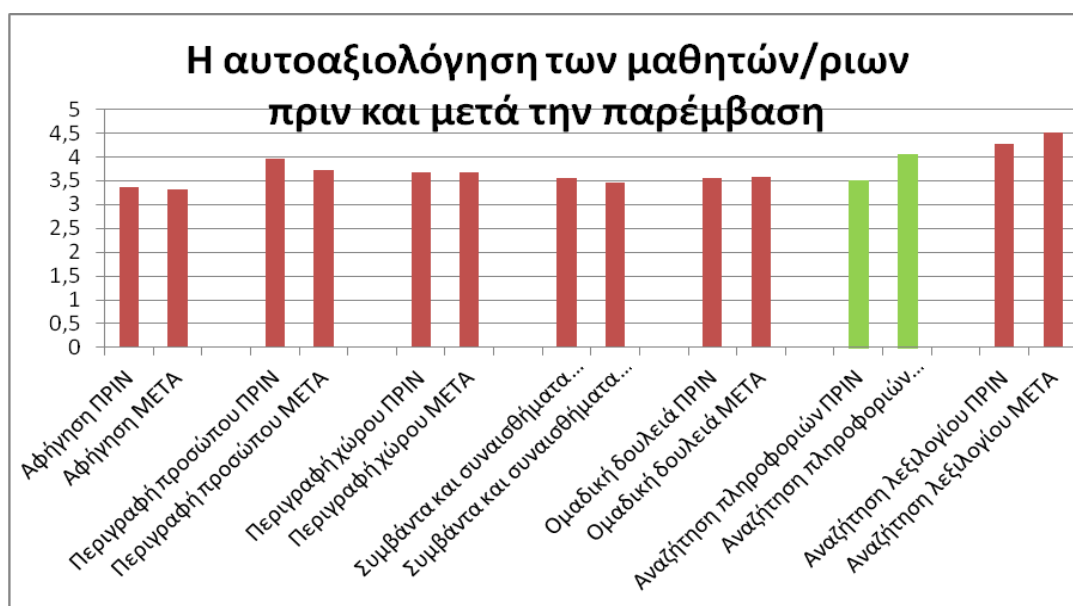
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αφήγηση ΠΡΙΝ	1,00	5,00	3,3636	1,09307
Αφήγηση ΜΕΤΑ	1,00	4,00	3,3182	,83873
Περιγραφή προσώπου ΠΡΙΝ	1,00	5,00	3,9545	,99892
Περιγραφή προσώπου ΜΕΤΑ	1,00	5,00	3,7273	,98473
Περιγραφή χώρου ΠΡΙΝ	1,00	5,00	3,6818	1,04135
Περιγραφή χώρου ΜΕΤΑ	1,00	5,00	3,6818	,94548
Συμβάντα και συναισθήματα ΠΡΙΝ	1,00	5,00	3,5455	1,14340
Συμβάντα και συναισθήματα ΜΕΤΑ	1,00	5,00	3,4545	,96250
Ομαδική δουλειά ΠΡΙΝ	1,00	5,00	3,5455	1,14340
Ομαδική δουλειά ΜΕΤΑ	1,00	5,00	3,5909	1,22121
Αναζήτηση πληροφοριών ΠΡΙΝ	1,00	5,00	3,5000	1,43925
Αναζήτηση πληροφοριών ΜΕΤΑ	1,00	5,00	4,0455	1,29016
Αναζήτηση λεξιλογίου ΠΡΙΝ	1,00	5,00	4,2727	1,07711
Αναζήτηση λεξιλογίου ΜΕΤΑ	1,00	5,00	4,5000	,96362

Πίνακας 8: Μέσες τιμές απαντήσεων αυτοαξιολόγησης πριν και μετά την παρέμβαση

Το αποτέλεσμα του ελέγχου Paired Sample T test (παράρτημα Δ.2) έδειξε σημαντική βελτίωση στην αναζήτηση πληροφοριών ($t(21)=2,8$, $p=0,011$). Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις το αποτέλεσμα του ελέγχου δεν είναι στατιστικά σημαντικό.

Εκτελώντας έλεγχο Wilcoxon Sign Ranked test (παράρτημα Δ.2) στις ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης των μαθητών/ριών πριν και μετά την παρέμβαση, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη αλλαγή στις απαντήσεις τους μετά την παρέμβαση. Σημαντική βελτίωση υπάρχει μόνο στην αναζήτηση πληροφοριών ($z=2,4$, $p=0,013$)



Εικόνα 17: Μέσες τιμές απαντήσεων αυτοαξιολόγησης πριν και μετά την παρέμβαση. Υπάρχει σημαντική βελτίωση στην αναζήτηση πληροφοριών.

Αξιολόγηση της διασκεδαστικότητας της παρέμβασης

Τώρα όσον αφορά τα τέσσερα εργαλεία με τα οποία οι ίδιοι/ες μαθητές/ριες αξιολογούν τις δραστηριότητες της παρέμβασης ως προς την διασκεδαστικότητά τους. Στη μέτρηση με το πρώτο εργαλείο (smileyometer) οι μαθητές/ριες αξιολογούν αρκετά θετικά τις δραστηριότητες της παρέμβασης, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα. Από τη μέση τιμή της βαθμολογίας στην κλίμακα 1-5 προκύπτει ότι υψηλότερη βαθμολογία συγκέντρωσαν οι ομάδες δραστηριοτήτων E (μο. 4,18) και B (μο. 4,13) , ενώ χαμηλότερη η ομάδα C (μο. 3,2).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ SMILEYOMETER

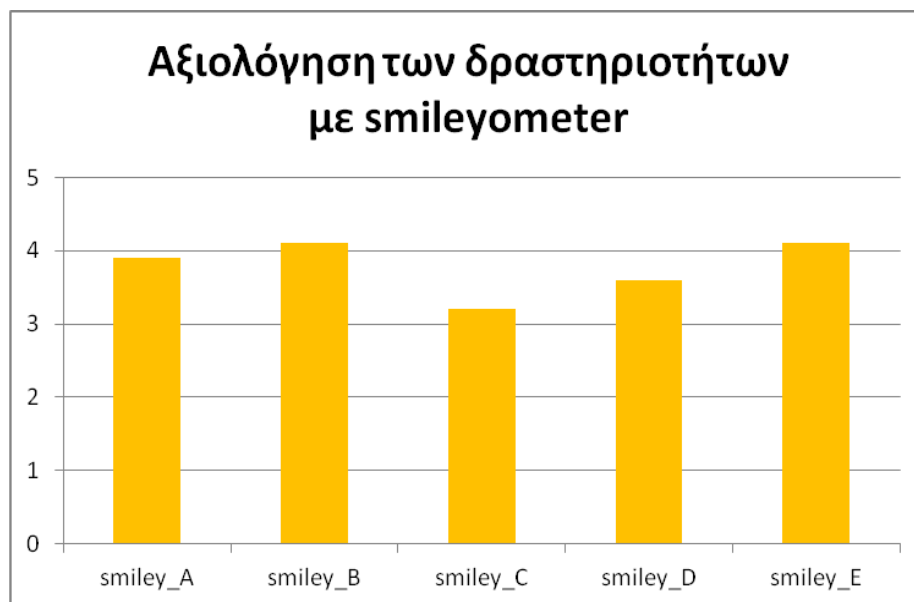
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
smiley_A	1.00	5.00	3.9091	1.06499
smiley_B	2.00	5.00	4.1364	.77432
smiley_C	1.00	4.00	3.2273	.81251
smiley_D	2.00	5.00	3.6364	.84771
smiley_E	1.00	5.00	4.1818	1.05272

Πίνακας 9: Μέσες τιμές αξιολόγησης των τύπων δραστηριοτήτων

Για να δούμε αν όντως κάποιες δραστηριότητες προτιμώνται από τους/τις μαθητές/ριες σε σχέση με κάποιες άλλες εκτελούμε έναν μη παραμετρικό έλεγχο

Friedman (παράρτημα Δ2). Από τον έλεγχο φαίνεται ότι στους/στις μαθητές/ριες αρέσουν περισσότερο κάποιες δραστηριότητες και οι δραστηριότητες ξεχωρίζουν η μία από την άλλη σημαντικά. Η κατάταξη των δραστηριοτήτων σε σειρά προτίμησης είναι E, B, A, D, C.

Προκειμένου να διακρίνουμε σε ποιες συγκεκριμένα δραστηριότητες οφείλεται η σημαντικότητα του προηγούμενου ελέγχου, εκτελέσαμε μια σειρά από ελέγχους Wilcoxon Sign Ranked tests συγκρίνοντας τις δραστηριότητες ανά δύο μεταξύ τους (παράρτημα Δ.2). Από τους ελέγχους Wilcoxon Sign Ranked tests προκύπτει ότι σημαντική διαφορά υπάρχει ανάμεσα στις δραστηριότητες C – A, C – B και E – C, δηλαδή ανάμεσα στις τρεις που οι μαθητές/ριες βαθμολόγησαν υψηλότερα (A, B, E) και τη μια που βαθμολόγησαν χαμηλότερα (C). Το συμπέρασμα είναι ότι μόνο η C διαφέρει από τις άλλες. ($\alpha=0,005$, διόρθωση Bonferroni) (Hochberg, 1988).



Εικόνα 18: Μέση βαθμολογία για κάθε τύπο δραστηριότητας με τη C να έχει πολύ χαμηλότερη βαθμολογία από τις άλλες

Στη μέτρηση με το δεύτερο εργαλείο (again again table) οι μαθητές/ριες λένε αν θα ξαναέκαναν την κάθε σειρά δραστηριοτήτων (απαντώντας με ναι, ίσως ή όχι).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ AGAIN AGAIN

	Ναι		Ίσως		Όχι	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
Θα ξαναέκανε τη δραστηριότητα A	14	63.6%	6	27.3%	2	9.1%
Θα ξαναέκανε τη δραστηριότητα B	18	81.8%	3	13.6%	1	4.5%

Θα ξαναέκανε τη δραστηριότητα C	4	18.2%	12	54.5%	6	27.3%
Θα ξαναέκανε τη δραστηριότητα D	9	40.9%	10	45.5%	3	13.6%
Θα ξαναέκανε τη δραστηριότητα E	17	77.3%	4	18.2%	1	4.5%

Πίνακας 10: Οι τύποι δραστηριοτήτων που θα ξαναέκαναν ή όχι οι μαθητές/ριες

Από τον πίνακα φαίνεται ότι 18 από τους 22 μαθητές/ριες θα έκαναν ξανά τη δραστηριότητα B, 17 τη δραστηριότητα E και 14 την A. Επίσης 12 μαθητές/ριες ίσως ξαναέκαναν τη C και 10 την D, ενώ 6 μαθητές δεν θα ξαναέκαναν τη C. Και πάλι οι πιο δημοφιλείς δραστηριότητες είναι οι B, A, E ενώ η λιγότερο δημοφιλής είναι η C.



Εικόνα 19: Οι πιο δημοφιλείς δραστηριότητες είναι οι B, A και E, ενώ η λιγότερο δημοφιλής είναι η C.

Για να διασταυρώσουμε τα αποτελέσματα των δύο πρώτων εργαλείων (Smileyometer και του Again again) για την κάθε δραστηριότητα, εκτελούμε έναν έλεγχο για τον συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho (παράρτημα Δ.2). Η θετική τιμή και η στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στα δύο τεστ ισοδυναμεί με την ικανοποίηση τριγωνοποίησης. Άρα όσοι/ες βαθμολόγησαν υψηλά στο Smileyometer (πρώτο εργαλείο) την δραστηριότητα A για παράδειγμα, σε γενικές γραμμές απάντησαν θετικά στην ερώτηση αν θα την ξαναέκαναν στο Again again (δεύτερο εργαλείο). Στη διαγώνιο του πίνακα (βλ. παράρτημα Δ.2) (από πάνω αριστερά προς τα κάτω δεξιά) εμφανίζονται οι συσχετίσεις που προαναφέραμε.

Στη μέτρηση με το τρίτο εργαλείο, το Fun sorter, οι μαθητές/ριες βάζουν σε σειρά προτίμησης τις δραστηριότητες της παρέμβασης. Στον παρακάτω πίνακα μπορούμε να δούμε ποιες δραστηριότητες διαλέγουν οι μαθητές/ριες, χρησιμοποιώντας σα δεδομένα ποια δραστηριότητα τοποθετούν στην πρώτη και δεύτερη θέση (συχνότητες πολλαπλής επιλογής). Και σε αυτή τη μέτρηση βλέπουμε ότι υπερτερούν οι δραστηριότητες A, B, E για την πρώτη και δεύτερη θέση. Η πλειοψηφία των μαθητών/ριων (14 στους 22) επιλέγουν ως πρώτη ή ως δεύτερη επιλογή τη δραστηριότητα E, 12 επιλέγουν την A και 11 τη B. Η δραστηριότητα D επιλέγεται λιγότερο (6 μαθητές/ριες την έβαλαν στην πρώτη ή τη δεύτερη θέση προτίμησης), ενώ σημαντικά φαίνεται να υστερεί η δραστηριότητα C την οποία επιλέγει μόνο ένας/μία.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ FUN SORTER

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
A	12	27.3%	54.5%
B	11	25.0%	50.0%
SORTER ^a C	1	2.3%	4.5%
D	6	13.6%	27.3%
E	14	31.8%	63.6%
Total	44	100.0%	200.0%

a. Group

Πίνακας 11: Οι τύποι δραστηριοτήτων που ψηφίστηκαν στις δύο πρώτες θέσεις προτίμησης



Εικόνα 20: Κατάταξη των τύπων δραστηριοτήτων από την πιο δημοφιλή στη λιγότερο

Με το τελευταίο εργαλείο (το τέταρτο φύλλο της αξιολόγησης της παρέμβασης από τους μαθητές), πήραμε αποσπασματικά ποιοτικά στοιχεία, τα οποία συμφωνούν με τα υπόλοιπα φύλλα αξιολόγησης. Οι μαθητές/ριες συμπλήρωσαν τα στοιχεία επιλεκτικά και για αυτό το λόγο αποφασίσαμε να τα συμπεριλάβουμε ως ερμηνεία των δεδομένων και ως δείκτες για την εξαγωγή συμπερασμάτων και καλών πρακτικών για το σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας δράσης που περιέχει παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας.

9. Ερμηνεία και συζήτηση

Βελτίωση μόνο στο λεξιλόγιο και όχι στη γραμματική

Από τα δεδομένα της έρευνας που αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, είδαμε στατιστικά σημαντική βελτίωση στο λεξιλόγιο (ανάκληση λέξεων και σωστή ορθογραφία).

Το αποτέλεσμα συνάδει με την βιβλιογραφία που αφορά την κατάκτηση λεξιλογίου (βλ. Hedge, 2000, Graves, 2016). Σύμφωνα με τους Hedge (2000) και Graves (2016), ο/η μαθητής/ρια μαθαίνει καλύτερα όταν συναντάει τη λέξη συχνά και την προσέχει ενεργά σε κάθε συνάντηση (τι σημαίνει, σε τι περιεχόμενο τη βρίσκει, με τι λέξεις πάει, με τι προθέσεις, , κα.), την κάνει επανάληψη τακτικά, τη χρησιμοποιεί και τη συνδέει νοητά με άλλες λέξεις για να τη θυμάται (πχ. μαθαίνει μία καινούρια λέξη ως συνώνυμο ή ως αντίθετο μιας λέξης που γνωρίζει ήδη).

Ένα παιχνίδι κειμενικής περιπέτειας βοηθάει το μαθητή/ρια να δει τη λέξη πολλές φορές, σε διάφορα πλαίσια και ανά τακτά χρονικά διαστήματα και να τη συνδέει με άλλες λέξεις ή με το νόημα της ιστορίας με αποτέλεσμα να τη θυμάται και να την ανασύρει ευκολότερα. Παραδείγματος χάριν, η λέξη torch δηλαδή φακός ή πυρσός που συναντήσαμε στο Lost Pig συνδέθηκε με τα ρήματα light που σημαίνει ανάβω και φωτίζω και put out δηλαδή σβήνω. Οι μαθητές/ριες είναι πιθανότερο να θυμηθούν τι σημαίνει put out έχοντας συναντήσει το ρήμα στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Όταν ο ήρωας έπεσε στην τρύπα με τον πυρσό, ο πυρσός έσβησε και το παιχνίδι περιέγραφε συνέχεια πόσο σκοτεινό είναι το δωμάτιο χωρίς τον αναμμένο πυρσό. Αυτό θα μπορούσε να είναι ένα mem (βλ. ενότητα 1.3) που βοηθάει στη μάθηση νέου λεξιλογίου ή στη σύνδεσή του με ήδη γνωστό λεξιλόγιο.

Ακόμα, οι μαθητές/ριες φαίνεται να αφομοιώνουν καλύτερα τις λέξεις που έχουν χρηστικό ρόλο στην ιστορία. Από την εξέταση των τεστ λεξιλογίου πριν και μετά την παρέμβαση, παρατηρήσαμε ότι η διαφορά στο σκορ πολλών γραπτών οφείλεται στην κατάκτηση των σημείων του ορίζοντα. Θυμηθείτε τον μαθητή που δεν μπορούσε να προχωρήσει επειδή δε γνώριζε την ορθογραφία της λέξης "South". Επειδή τα σημεία του ορίζοντα ήταν απαραίτητα για τη συνέχεια του Lost Pig και της συμπλήρωσης των φύλλων εργασίας που ζητούσαν τον σχεδιασμό χάρτη των δωματίων του παιχνιδιού, και επειδή τα συναντούσαν συνέχεια και προσπαθούσαν να τα ανακαλέσουν, οι παίκτες/ριες κατακτήσαν τα σημεία του ορίζοντα πιο αποτελεσματικά από όλες τις άλλες λέξεις.

Αντίθετα με το λεξιλόγιο, η γραμματική δε βελτιώθηκε καθόλου. Μάλιστα για κάποιους/ες φαίνεται να χειροτέρευσε, καθώς δεν προσπάθησαν καν να συμπληρώσουν τη γραμματική στο τεστ μετά την παρέμβαση γιατί όπως μας είπε ένα παιδί, "είναι βαρετή".

Σύμφωνα με την Hedge (2000) μία βασική αρχή που θα πρέπει να μας καθοδηγεί στη διδασκαλία της γραμματικής είναι η τοποθέτηση της σε πλαίσιο (ένας χρόνος για παράδειγμα είναι καθοριστικός για το νόημα, το ύφος και τη λειτουργία μιας πρότασης). Έτσι δε μας ενδιαφέρει μόνο πως σχηματίζεται ένα γραμματικό φαινόμενο, αλλά και ποια είναι η χρήση του ή η λειτουργία του, ποια η επικοινωνιακή του αξία και ποια η σημασία του. Στην παρέμβαση αυτή επικεντρωθήκαμε περισσότερο σε αυτό το κομμάτι, παρά στο σχηματισμό, ενώ στην αξιολόγηση παρατηρήσαμε ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές έχασαν βαθμούς από λάθη σχηματισμού. Για παράδειγμα κάποιος μαθητής έβαλε το σωστό χρόνο (present simple για συνήθειες) αλλά δεν τον σχημάτισε σωστά στο γ' πρόσωπο ενικού ("a detective who travel" αντί για το σωστό "travels"). Ίσως θα παίρναμε περισσότερα στοιχεία για τη γραμματική αν βαθμολογούσαμε τη χρήση και τον σχηματισμό των χρόνων ξεχωριστά.

Επίσης ίσως είχαμε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα αν στεκόμασταν περισσότερο στην άμεση διδασκαλία των κανόνων σχηματισμού των χρόνων. Σύμφωνα με την Pica (1985) οι μαθητές/ριες ωφελούνται περισσότερο από τη διδασκαλία κανόνων σε απλά γραμματικά φαινόμενα (όπως η προσθήκη της κατάληξης -s στο γ' ενικό του present simple), δηλαδή μαθαίνοντας άμεσα παρά μαθαίνοντας έμμεσα (από Hedge, 2000). Το ίδιο δεν ισχύει για πιο περίπλοκα γραμματικο-συντακτικά στοιχεία. Στο τεστ της γραμματικής ωστόσο, εξετάσαμε τους κανόνες απλών γραμματικών φαινομένων και όχι τη σφαιρική εικόνα που απέκτησαν οι μαθητές/ριες μετά την παρέμβαση. Πιθανόν μία μέτρηση της σφαιρικής εικόνας θα δικαίωνε την παρέμβαση. Εδώ αναδύεται και ένα άλλο πρόβλημα, καθώς δεν υπάρχουν σταθμισμένες μέθοδοι που να μετρούν την σφαιρική εικόνα που έχει σχηματίσει ένας μαθητής, για τη χρήση των χρόνων για παράδειγμα. Στην περίπτωση τέτοιων ερευνών συνήθως χρησιμοποιούνται ποιοτικές μέθοδοι, όπως η ανάλυση περιεχομένου. Σε ένα δείγμα 22 παιδιών με μία ερευνητρια και περιορισμένο χρόνο, κάτι τέτοιο θα ήταν πρακτικά ανέφικτο.

Φυσικά παίζει ρόλο και το μαθησιακό στυλ του ατόμου: άλλοι/ες θέλουν να μαθαίνουν πρώτα τις λεπτομέρειες και τους κανόνες και μετά να τα εφαρμόζουν, ενώ άλλοι/ες αποζητάνε την απόκτηση μιας σφαιρικής εικόνας που αποκτάται μέσα από την επικοινωνία, τον πειραματισμό και τη δοκιμή (Hedge, 2000). Εμείς επικεντρωθήκαμε στη δεύτερη προσέγγιση (τη σφαιρική μάθηση) γιατί αυτή εξυπηρετούσε καλύτερα τις δημιουργικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες της

παρέμβασής μας. Ίσως όμως θα έπρεπε να είχαμε προσέξει περισσότερο τις ανάγκες των μαθητών/ριων της τάξης για μία πιο λεπτομερή προσέγγιση που ασχολείται με τους κανόνες (θα μπορούσαμε να έχουμε δώσει περισσότερο χρόνο στη δασκάλα να εξηγήσει τους κανόνες κατά τη διάρκεια της 4^{ης} συνάντησης).

Από ότι παρατηρήσαμε στην τάξη, αν και οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες συνέχισαν να κάνουν λάθη στο σχηματισμό των χρόνων καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης αλλά μόλις ξανά διάβαζαν προσεκτικά την πρόταση μπορούσαν να εντοπίσουν το λάθος και να το διορθώσουν. Άρα γνώριζαν τους κανόνες σχηματισμού και χρήσης αλλά δεν μπορούσαν να τα εφαρμόσουν στην πράξη. Μία πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι ότι οι μαθητές/ριες συνάντησαν πολλές διαφορετικές πληροφορίες και δραστηριότητες οι οποίες δεν τους ήταν γνώριμες και έτσι σπαταλούσαν πολύ ενέργεια προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν όλα τα νέα στοιχεία ταυτόχρονα. Οι κανόνες της γραμματικής δεν είχαν αυτοματοποιηθεί μέσω της εξάσκησης και τα γραμματικο-συντακτικά στοιχεία δεν είχαν αποκτηθεί επαρκώς. Έτσι οι μαθητές/ριες χρειαζόταν περισσότερο χρόνο και ενέργεια προκειμένου να ανακαλέσουν και να εφαρμόσουν τον κανόνα, πράγμα που ήταν ακόμα πιο δύσκολο σε συνδυασμό με τους απαιτητικούς στόχους της παρέμβασης.

Μία λύση στο πρόβλημα θα ήταν να εισάγουμε τους στόχους και τις δραστηριότητες πιο σταδιακά, δίνοντας χρόνο στους/στις μαθητές/ριες να εξασκηθούν πριν προχωρήσουμε παρακάτω. Από την άλλη, το αποτέλεσμα θα μπορούσε να είναι η απεμπλοκή τους (οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες του τμήματος ήταν ήδη αρνητικά προδιατεθειμένοι προς το σχολικό μάθημα των αγγλικών). Ρεαλιστικά όμως ο χρόνος της παρέμβασης ήταν περιορισμένος και οι συναντήσεις δεν θα μπορούσαν να είναι μεγαλύτερες. Αυτό που θα μπορούσε να γίνει σχεδιαστικά, θα ήταν ο περιορισμός των στόχων και επικέντρωση σε μία μόνο πτυχή, ούτως ώστε ο χρόνος της παρέμβασης αλλά και η ενέργεια και η προσοχή των μαθητών/ριών να επικεντρωθεί σε ένα πράγμα και όχι να διαμοιραστεί σε πολλά. Εκ των υστέρων οι στόχοι ήταν αρκετά απαιτητικοί και εκτενείς με αποτέλεσμα να ολοκληρώνονται εν μέρει και με τη μέγιστη προσπάθεια από την πλευρά των παιδιών αλλά και της ερευνήτριας και της δασκάλας. Ίσως ο ίδιος σχεδιασμός θα ωφελούσε περισσότερο τα παιδιά μιας Α' γυμνασίου και όχι μιας Στ' δημοτικού.

Βελτίωση αυτοαξιολόγησης μόνο στην αναζήτηση πληροφοριών

Για την ερμηνεία της αυτοαξιολόγησης δεν έχουμε αρκετά δεδομένα ώστε να εξηγήσουμε που οφείλεται η στάση. Γενικά από τη βιβλιογραφία ξέρουμε ότι οι στάσεις και οι απόψεις για τον εαυτό είναι αρκετά σταθερές και δεν αλλάζουν με

έναν ή δύο μήνες παρέμβασης. Αυτό που ελπίζαμε να πετύχουμε ωστόσο ήταν να δώσουμε στους μαθητές/ριες αυτοπεποίθηση μέσω της παραγωγής ενός έργου (των κειμένων του παιχνιδιού), στο πλαίσιο της διδασκαλίας με θέματα εργασίας και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της χρήσης της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης (βλ. ενότητα 1.1).

Οι μαθητές/ριες όμως θεώρησαν αξιόλογη και βοηθητική την εμπειρία αναζήτησης πληροφοριών στο εργαστήριο. Σε αυτό το κομμάτι, η διδασκαλία με θέματα εργασίας εκλήφθηκε ως χρήσιμη και μεταφέρσιμη δεξιότητα. Βασική διαφορά με τις άλλες δεξιότητες που αξιολογήθηκαν από τους/τις μαθητές/ριες είναι οι πολύ συγκεκριμένοι και βραχυπρόθεσμοι στόχοι της και η μικρή διάρκεια που χρειάστηκε για την περάτωσή της. Η αναζήτηση πληροφοριών και η αξιοποίησή τους για τη συγγραφή κειμένου που απαντούσε σε συγκεκριμένα ερωτήματα ήταν μια δραστηριότητα που ολοκληρώθηκε σε μία συνάντηση. Σε αντίθεση, η αφήγηση μιας ιστορίας ήταν ένας μακροπρόθεσμος στόχος που παρέμεινε αφηρημένος και ανεκπλήρωτος για πολλούς/ες.

Απεμπλοκή και έλλειψη ενδιαφέροντος

Η εμπλοκή είναι απαραίτητη για τη μάθηση, καθώς οι μαθητές/ριες κατανοούν και μαθαίνουν μέσω δραστηριοτήτων που χτίζουν σταδιακά τη γνώση, μέσω συζητήσεων με τους συνομηλικούς ή με τους ειδικούς και μέσω συμμετοχής σε δραστηριότητες όπως στο παιχνίδι. Κατά τους O'Brien & Toms (2008, σελ.1) η εμπλοκή είναι "μια ποιότητα της εμπειρίας του χρήστη που χαρακτηρίζεται από γνωρίσματα πρόκλησης, θετικής επίδρασης, αντοχής, αισθητικής ελκυστικότητας, προσοχής, ανάδρασης, ποικιλίας / καινοτομίας, διαδραστικότητας, και αίσθησης ελέγχου". Για άλλους η εμπλοκή συνοψίζεται ως ο χρόνος και η προσπάθεια που αφιερώνουν οι μαθητές/ριες στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή η ενεργή συμμετοχή στην τάξη (Kuh, 2009 από Liu, Wang & Tai, 2016) και μπορεί να εκφράζεται ως προσοχή, ενδιαφέρον, περιέργεια και συμμετοχή.

Κατά τους Liu, Wang & Tai, 2016 η εμπλοκή των μαθητών σε μάθηση υποβοηθούμενη από υπολογιστή ακολουθεί ένα πολύπλοκο και δυναμικό πρότυπο το οποίο αποτελείται από διαφορετικά στάδια εμπλοκής, απεμπλοκής και επανεμπλοκής. Οι O'Brien & Toms(2008) ξεχωρίζουν τέσσερις φάσεις / στάδια εμπλοκής τα οποία ονομάζουν σημείο εμπλοκής (point of engagement), περίοδος συνεχιζόμενης εμπλοκής (period of sustained engagement), απεμπλοκή (disengagement) και επανεμπλοκή (reengagement). Κατά το πρώτο στάδιο οι μαθητές/ριες παραβλέπουν τους περιορισμούς και τις δυσκολίες και πρόθυμα αποδέχονται το εργαλείο ως κάτι που θα τους/τις διευκολύνει στη μάθηση και

εμπλέκονται στη δραστηριότητα αμέσως, περνώντας στο στάδιο της εμπλοκής. Σύντομα η αίσθηση του καινούριου ξεθωριάζει και οι μαθητές/ριες έρχονται αντιμέτωποι/ες με το γεγονός ότι χρειάζονται χρόνο και προσπάθεια για να μάθουν το εργαλείο και φτάνουν στο στάδιο της απεμπλοκής. Κατά τους Liu, Wang & Tai (2016), κάτι που δυσκολεύει τους/τις μαθητές/ριες περαιτέρω είναι ότι συνήθως οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούν τεχνολογικά εργαλεία και εφαρμογές είναι "ανοιχτές" και λιγότερο δομημένες, ενώ εκείνοι/ες έχουν συνηθίσει μία πιο δασκαλοκεντρική μέθοδο που τους δίνει λιγότερες ελευθερίες, επιλογές και έλεγχο της μάθησής τους. Επίσης δυσκολεύονται να αλλάξουν τις μαθησιακές τους συνήθειες και να δοκιμάσουν νέες μαθησιακές στρατηγικές, οπότε δυσκολεύονται όταν έρχονται αντιμέτωποι/ες με ανοιχτές πολύπλοκες δραστηριότητες (Liu, Wang & Tai, 2016).

Όντως ο σχεδιασμός της παρέμβασης απαιτούσε από τους/τις μαθητές/ριες να δουλέψουν με έναν τρόπο τελείως διαφορετικό από αυτόν που γνωρίζουν και συνηθίζουν στη σχολική ζωή τους. Το γεγονός ότι οι δραστηριότητες ήταν εκτενείς, ανοιχτές και πολύπλοκες, ίσως δυσκόλεψε και επέμπλεξε πολλούς/ες από τους/τις μαθητές/ριες από τη μαθησιακή διαδικασία.

Έλλειψη προσπάθειας

Παράλληλα με την γλωσσική εκπαίδευση στα σχολεία, λειτουργούν και τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια ή φροντιστήρια ξένων γλωσσών, τα οποία παρακολουθεί η πλειοψηφία των ελλήνων/ιδων μαθητών/ριων. Η Ηλιάδου (2017) αποδίδει το μεγάλο αριθμό φροντιστηρίων και μαθητών/ριων που επιλέγουν να παρακολουθήσουν μαθήματα σε αυτά στην ανεπάρκεια ή τουλάχιστον αυτό που εκλαμβάνουν οι γονείς ή οι μαθητές/ριες ως ανεπάρκεια του σχολικού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα υψηλά κίνητρα των ελλήνων να μάθουν και να αποκτήσουν κάποιο αναγνωρισμένο πιστοποιητικό γλωσσομάθειας στην γλώσσα-στόχο. Αυτή η άποψη ότι το ελληνικό σχολείο σαν σύστημα προσφέρει ανεπαρκή ή αναποτελεσματική εκπαίδευση είναι "βαθεία ριζωμένη στην ελληνική κοινωνία" (Ηλιάδου, 2017).

Η Ηλιάδου (2017) ερευνώντας τις εξωσχολικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την Αγγλική γλώσσα και τις Νέες Τεχνολογίες των μαθητών/ριων ενός δημοτικού σχολείου, τους/τις ρωτάει "Από πού απέκτησες το λεξιλόγιο που έχεις στα Αγγλικά". Από εκεί γίνονται εμφανείς οι απόψεις των μαθητών/ριων για το που και πως επιτελείται η μάθηση των αγγλικών. Οι μαθητές/ριες έβαλαν με σειρά προτεραιότητας τις τρεις απαντήσεις: "Μέσα από μαθήματα στο σχολείο", "Μέσα από μαθήματα στο κέντρο ξένων γλωσσών (ΚΞΓ) που παρακολουθώ" και "Από

δραστηριότητες εκτός μαθημάτων (π.χ. τηλεόραση, ταινίες, παιχνίδια, ηλεκτρονικές συνομιλίες)" (Ηλιάδου, 2017) . Στην πρώτη θέση οι 38 από το σύνολο των 58 μαθητών/ριων , επέλεξαν τα ΚΞΓ ως το μέρος στο οποίο απέκτησαν το αγγλικό λεξιλόγιό τους. Άρα η πλειοψηφία του δείγματος πιστεύει ότι τα αγγλικά μαθαίνονται στα φροντιστήρια, 11 μαθητές δηλώνουν ότι μαθαίνουν αγγλικά στο σχολείο, ενώ μόλις 9 θεωρούν ότι μαθαίνουν αγγλικά στον ελεύθερο χρόνο τους, δηλαδή σε ανεπίσημα περιβάλλοντα.

Οι Dendrinios, et al. (2013) αναρωτιούνται "Γιατί οι οικογένειες νιώθουν την ανάγκη να στείλουν τα παιδιά τους σε ενισχυτικά μαθήματα προκειμένου να μάθουν, ενώ φαίνεται να μην εμπιστεύονται το σχολείο να κάνει την ίδια δουλειά;" (σελ. 111). Μία από τις απαντήσεις που δίνουν οι ίδιοι οι γονείς και οι μαθητές/ριες είναι ότι στις απογευματινές ιδιωτικές τάξεις αγγλικών γίνεται προετοιμασία για την απόκτηση αναγνωρισμένων πτυχίων γλωσσομάθειας, τα οποία αποτελούν απαραίτητα προσόντα για την εύρεση εργασίας στην Ελλάδα και το εξωτερικό, στον δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα (Dendrinios, et al., 2013). Άλλοι λόγοι μπορεί να είναι τα πολυμελή σχολικά τμήματα, η έλλειψη υποδομών στις σχολικές τάξεις και σε μερικές περιπτώσεις ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας με επίκεντρο την στείρα αποστήθιση και την εξέταση.

Από προσωπική επαφή με τους χώρους των σχολείων και των φροντιστηρίων αλλά και έχοντας μιλήσει σε γονείς, παιδιά, και εκπαιδευτικούς, έχουμε παρατηρήσει μια αποσύνδεση του σχολείου από τη σφαίρα της μάθησης και της δημιουργίας και μία υποβίβαση σε χώρο εξέτασης των γνώσεων που μαθαίνονται στα φροντιστήρια. Η δασκάλα αγγλικών στην τάξη της οποίας πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα μας λέει πολύ χαρακτηριστικά ότι «Οι μαθητές δεν έχουν συνηθίσει να μαθαίνουν στην [σχολική] τάξη. Στο μάθημά μου δεν έρχονται για να μάθουν. Έρχονται για να μου δείξουν τι έχουν μάθει στο φροντιστήριο και να πάρουν καλό βαθμό». Συμπερασματικά οι μαθητές/ριες των δημόσιων σχολείων και οι γονείς τους, σπάνια βασίζονται στο σχολείο για τη ξενόγλωσση εκπαίδευσή τους και συχνά το θεωρούν κατώτερο, ή τουλάχιστον όχι έναν χώρο μάθησης και δημιουργικότητας.

Τέτοιες απόψεις συνάδουν με την συμπεριφορά των περισσότερων μαθητών/ριων που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Οι μαθητές/ριες ήταν διστακτικοί/ες όταν τους είπα ότι θα παίζαμε ένα παιχνίδι και θα ήθελα τη συμμετοχή και τις ιδέες τους γιατί δε θα μπορούσα να το κάνω χωρίς αυτούς/ες. Οι «καλοί/ες μαθητές/ριες» φαινόταν να προτιμούν τις πιο παραδοσιακές δραστηριότητες πχ. τη διόρθωση γραμματικών λαθών στο κείμενο του παιχνιδιού παρά το ίδιο το παιχνίδι, αν και γρήγορα άρχισαν να συμμετέχουν και σε δραστηριότητες που δεν είχαν συναντήσει στο παρελθόν και να πειραματίζονται

πιο ανοιχτά όταν η δασκάλα τους τους είπε ότι δε θα αξιολογούνταν για αυτές τις δραστηριότητες. Η έλλειψη αξιολόγησης δημιούργησε απελευθερωτικά για μερικούς/ες και ανασταλτικά για άλλους/ες. Ένας μαθητής «από τους πιο έξυπνους αλλά αλητάκος» όπως μας είπε η δασκάλα της τάξης αποφάσισε να σκίσει τη φωτοτυπία με τις οδηγίες για το κείμενο που έπρεπε να γράψουν στο σπίτι (βλ. παράρτημα Α.1) γιατί «ε αφού δε μετράει έτσι κι αλλιώς», ενώ ένας άλλος μαθητής δεν έκανε ολόκληρη τη σελίδα της γραμματικής στο γνωστικό τεστ μετά την παρέμβαση για τον ίδιο λόγο συν ότι βαριόταν. Μία μαθήτριά μας είπε ότι δεν πρόλαβε να γράψει επειδή είχε άλλη μία έκθεση για το φροντιστήριο εκείνη την εβδομάδα. Οι συμπεριφορές των παιδιών αυτών μαρτυρούν τις απόψεις τους για τα αγγλικά του σχολείου: το φροντιστήριο έχει προτεραιότητα γιατί εκεί μαθαίνουν αγγλικά, ενώ στο σχολείο εξετάζονται και βαθμολογούνται. Αν «δεν μετράει» στη βαθμολογία, τότε για πολλά παιδιά, δεν υπάρχει λόγος να το κάνουν.

10. Συμπεράσματα

Καλές πρακτικές

Αν και οι έρευνες επιβεβαιώνουν ότι δραστηριότητες που εμπεριέχουν ψηφιακά μέσα, παιχνίδια, αίσθηση ελέγχου από τους/τις μαθητές/ριες, διάδραση και ένα βαθμό δυσκολίας, δημιουργούν εσωτερικά κίνητρα μάθησης και εμπλέκουν τους/τις μαθητές/ριες στις μαθησιακές δραστηριότητες, η ενσωμάτωσή τους δεν σημαίνει αυτόματα την εμπλοκή των μαθητών/ριων. Αντίθετα οι δάσκαλοι/ες πρέπει να σχεδιάσουν το μάθημα και να διαλέξουν προσεγγίσεις που θα πετύχουν τους στόχους του μαθήματός τους, εμπλέκοντας τους/τις μαθητές/ριες και πετυχαίνοντας την ενεργή συμμετοχή ολόκληρης της τάξης. Από τα ποιοτικά στοιχεία που λάβαμε από το τελευταίο φύλλο της αξιολόγησης της παρέμβασης από τους μαθητές αλλά και από όσα παρατηρήσαμε στην τάξη μπορούμε να διατυπώσουμε τα εξής ως καλές πρακτικές σχεδιασμού και προσέγγισης για την αξιοποίηση αφηγηματικών και παιγνιακών μέσων για την εκμάθηση αγγλικών από μικρά παιδιά που τώρα αρχίζουν να εξοικειώνονται με τη γλώσσα.

1. Οι μαθητές/ριες έλκονται από τα παιγνιώδη και κωμικά στοιχεία ενός μέσου. Μερικοί /ες μάλιστα προσπαθούν να τα ανακατασκευάσουν όταν είναι η σειρά τους να γράψουν. Ένας μαθητής στο στάδιο του καταιγισμού ιδεών σκοπίμως διατυπώνει την επιλογή του παιχνιδιού με γραμματικά λάθη για να δείξει με κωμικό αλλά και ρεαλιστικό τρόπο την άγνοια αγγλικών του ήρωα της ιστορίας.

Μία καλή πρακτική λοιπόν είναι η επιλογή υλικού που ταιριάζει στην ηλικία, τον χαρακτήρα και τα ατομικά ενδιαφέροντα των μαθητών/ριων. Έτσι τους δίνουμε περισσότερες ευκαιρίες να ασχοληθούν με κάτι που τους/τις ταιριάζει και τους ενδιαφέρει προσωπικά και βοηθάμε στην αποτελεσματικότερη μάθηση.

2. Η δημιουργία ενός μιντιακού κειμένου φαίνεται να είναι φυσική συνέχεια της κατανάλωσης για τους/τις μαθητές/ριες, οι οποίοι/ες ανέλαβαν με προθυμία και σχετική ευκολία τη δημιουργία ενός παιχνιδιού κειμενικής περιπέτειας. Αυτό πιθανότατα είναι αποτέλεσμα της εξοικείωσης με τη μορφή και τα εργαλεία.

Είναι καλό να ξοικειώνουμε τους/τις μαθητές/ριες με το μέσο όσο περισσότερο γίνεται και τους/τις βοηθάμε να προσέξουν στοιχεία και στρατηγικές οι οποίες θα τους βοηθήσουν πρακτικά στη διαδικασία της δημιουργίας. Δίνουμε ευκαιρίες

χρήσης και εφαρμογής των εργαλείων σε υποστηρικτικές δραστηριότητες πριν τη δημιουργία για να τους επιτρέψουμε να ασχοληθούν ανεμπόδιστα με όσα θέλουμε εμείς να προσέξουν στο στάδιο της δημιουργίας. Ο χάρτης είναι απαραίτητος για να καταλάβουν οι μαθητές/ριες πως λειτουργεί το παιχνίδι. Η αρχική απλοποίηση και το σταδιακό χτίσιμο του χάρτη βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν το μοντέλο του παιχνιδιού ώστε να μπορέσουν να περάσουν πιο ομαλά από το στάδιο του καταναλωτή ή του χρήστη του έτοιμου παιχνιδιού στο στάδιο του/της δημιουργού. Επίσης ο χάρτης, όπως σχεδιάστηκε με διαφορετικά επίπεδα και χρώματα, αποτελεί μία οπτική αναπαράσταση του παιχνιδιού (η οπτική αναπαράσταση λείπει σχεδόν παντελώς, αφού πρόκειται για ένα παιχνίδι που λειτουργεί αποκλειστικά με κείμενο). Οι οπτικές αναπαραστάσεις είναι σημαντικές για την κατανόηση και τη δημιουργία του νοήματος, ειδικά σε περιπτώσεις που υπάρχουν σοβαρές δυσκολίες.

3. Η γραφή κειμένων στη γλώσσα-στόχο είναι κάτι τρομακτικό για τα παιδιά αυτής της ηλικίας και αυτού του επιπέδου γλωσσομάθειας. Ακόμα και όταν τους αναφέρθηκε ότι τα κείμενα δε θα μετρήσουν στο βαθμό τους και δε θα βαθμολογηθούν από τη δασκάλα τους, τα παιδιά άρχισαν να λένε ότι δε γράφουν ποτέ εκθέσεις αγγλικών στο σχολείο, ότι δε μπορούν και δεν ξέρουν να γράφουν.

Χωρίζοντας τα θέματα των εκθέσεων σε υπο-ερωτήματα και δίνοντας στα παιδιά το ελεύθερο ή μάλλον ενθαρρύνοντας τα να συνεργαστούν, να ανοίξουν βιβλία και λεξικά και να ενώσουν τα γραπτά και τις ιδέες τους, δώσαμε την ευκαιρία σε όλους/ες να γράψουν έστω και μια πρόταση μέσα στην τάξη. Διορθώνοντας, οργανώνοντας και γράφοντας ξανά και ξανά τα κείμενα των παιδιών στην τάξη για να τα εισάγουμε τελικά στο παιχνίδι, απαλλάξαμε τα παιδιά από το άγχος και την πίεση της παράδοσης ενός γραπτού που θα βαθμολογηθεί και θα κριθεί και άρα πρέπει να μην έχει αστοχίες και λάθη. Άλλα στοιχεία που κάνουν τη γραφή πιο εύκολη είναι:

- Η γνώση του σκοπού συγγραφής, του πλαισίου και του κοινού στο οποίο θα αναφέρεται το κείμενο (γράφουμε για να φτιάξουμε ένα παιχνίδι)
- Η εκμείευση σχετικού λεξιλογίου και γραμματικής (χρειαζόμαστε αυτές τις λέξεις και αυτούς τους χρόνους για να πούμε όσα θέλουμε)
- Η συνεργασία (το κείμενο που θα φτιάξουμε μαζί θα είναι καλύτερο από εκείνο που θα έφτιαχνε ο/η καθένας/μια μόνος/η)
- Η διαδικασία των πολλαπλών αναγνώσεων και διορθώσεων (τα λάθη δεν έχουν αρνητική σημασία)
- Η εξοικείωση με το είδος του κειμένου ώστε να μπορούν να φτιάξουν και οι ίδιοι/ες ένα παρόμοιο αργότερα (κατανάλωσε και μετά δημιούργησε)

4. Κανένα παιδί της τάξης που πήρε μέρος στην παρέμβαση δεν χάρηκε όταν έμαθε ότι έπρεπε να γράψει κείμενο, ενώ οι δραστηριότητες τύπου C που συνοψίστηκαν ως "είχαμε να γράψουμε έκθεση για το σπίτι", βαθμολογήθηκαν ως οι λιγότερο διασκεδαστικές από τα παιδιά.

Τα πλάνα καθώς και η αναζήτηση και χρήση πληροφοριών στη γλώσσα-στόχο, αποτέλεσαν δυο στοιχεία που βοήθησαν ενέπνευσαν και κινητοποίησαν τα παιδιά να δουλέψουν. Τα σχόλια των μαθητών/ριων μπορεί να ήταν αρνητικά για όσες δραστηριότητες περιελάμβαναν γραφή, αλλά πολλές από αυτές εντυπώθηκαν στο μυαλό τους ως θετικές εμπειρίες γιατί συνδέθηκαν με δραστηριότητες που τους/τις ενέπλεξαν ενεργά και προσωπικά.

5. Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες μάθησης, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της βαθύτερης κατανόησης που πετυχαίνουν οι μαθητές/ριες όταν εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Άρα η εμπλοκή είναι απαραίτητη για τη μάθηση, καθώς οι μαθητές/ριες κατανοούν και μαθαίνουν μέσω δραστηριοτήτων που χτίζουν σταδιακά τη γνώση, μέσω συζητήσεων με τους συνομηλίκους ή με τους ειδικούς και μέσω συμμετοχής σε δραστηριότητες όπως στο παιχνίδι.

Καθώς η εμπλοκή εμφανίζεται σε στάδια, η απεμπλοκή είναι αναπόφευκτη. Γνωρίζοντας όμως τα στάδια μπορούμε να εφαρμόσουμε κάποιες πρακτικές για τη επαναφορά της εμπλοκής. Καλό είναι οι στόχοι να είναι μικροί και εφικτοί και οι δυσκολίες που εμφανίζονται να λύνονται εύκολα καθώς όταν οι μαθητές/ριες πετυχαίνουν ένα στόχο ή αντιμετωπίζουν μια δυσκολία, νιώθουν ένα αίσθημα επιτυχίας και μιά αίσθηση ελέγχου που βοηθάει στην επανεμπλοκή τους. Επίσης επανεμπλοκή επιτυγχάνεται χάρη στο κοινωνικό κομμάτι και την κοινωνική μάθηση. Στην περίπτωση μας σε ορισμένες βοήθησε ο μοιρασμός ιστοριών με την υπόλοιπη τάξη, ο ανταγωνισμός (η παρατήρηση της υψηλής ποιότητας ή της ποσότητας των γραπτών των άλλων) αλλά και η συνεργασία με τους/τις πιο ικανούς/ες στα αγγλικά μαθητές/ριες.

6. Γενικά οι μακροπρόθεσμοι και μακροσκελείς στόχοι που εκτείνονται σε πολλές συναντήσεις φαίνεται να κουράζουν, να δείχνουν αφηρημένοι και να αδύνατον να εκπληρωθούν τους/τις μικρούς/ες μαθητές/ριες

Μερικές από τις στρατηγικές που μπορεί να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους μαθητές να ολοκληρώσουν έναν μακροπρόθεσμο στόχο όπως τη δημιουργία μιας εκτενούς συλλογικής ιστορίας είναι

- Ανάλυση του στόχου σε δράσεις και των δράσεων σε μικρότερα μέρη

- Ανάθεση ενός μικρού μέρους σε κάθε ομάδα/άτομο
- Επιβεβαίωση ότι όλοι ξέρουν τι έχουν να κάνουν και υπενθύμιση όπου χρειάζεται του τελικού στόχου και του πως οι επιμέρους θα οδηγήσουν στην εκπλήρωσή του

Ίσως μία λίστα με την πρόοδο των στόχων και μια σήμανση όσων έχουν γίνει και όσων πρέπει να γίνουν να δώσει μία οπτική αναπαράσταση της προσπάθειας. Τα χρώματα, τα επίπεδα και η ευελιξία, όπως συμπεράναμε από τη δημιουργία του χάρτη στο bubbl.us είναι στοιχεία που βοηθούν τα παιδιά στην οπτικοποίηση και στην οργάνωση.

Επίλογος

Υπάρχουν πολλές θεωρίες για το πώς μαθαίνονται και διδάσκονται οι γλώσσες και τελικά η μέθοδος που είναι αποτελεσματική για έναν/μία μαθητή/ρια μπορεί να μην λειτουργεί για έναν/μία άλλο/η. Τα μαθησιακά στυλ, οι απόψεις των μαθητών/ριων για το επίπεδό τους στη γλώσσα (ίσως αυτοί/ες που δεν τα καταφέρνουν υστερούν σε θετικά αισθήματα επιτυχίας και σταματάνε να προσπαθούν), τα κίνητρά για βελτίωση ή η έλλειψη τους, η κλίση τους ή όχι στις γλώσσες, η γενική γνωστική τους ικανότητα, οι σχέσεις τους με το σχολείο και τους/τις συμμαθητές/ριες τους, η κοινωνικότητά τους, κλπ., αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα και την εμπειρία μάθησης στην τάξη.

Εμείς εξετάσαμε τα παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας ως εργαλεία για την διδασκαλία και εκμάθηση αγγλικών (λεξιλόγιο και γραμματική που χρειάζονται για συγκεκριμένες γλωσσικές λειτουργίες και ικανότητες, όπως η αφήγηση μιας ιστορίας, η περιγραφή και η επικοινωνία) αλλά και την απόκτηση δεξιοτήτων και στρατηγικών (όπως η οργάνωση και η δημιουργία πλάνων, η αναζήτηση στο διαδίκτυο και σε διαδικτυακά λεξικά) για μια Στ' δημοτικού. Μετά την παρέμβαση είδαμε στατιστικά σημαντική βελτίωση των μαθητών στο τεστ λεξιλογίου και στην αυτό-αξιολόγησή τους όσον αφορά την αναζήτηση και αξιοποίηση πληροφοριών από το διαδίκτυο στη γλώσσα στόχο.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης προσπαθήσαμε η μάθηση που θα επιτελεστεί να είναι πιο σφαιρική, να γίνει έμμεσα και άρα οι μαθητές/ριες να μάθουν εμπειρικά ή άμεσα μέσω επιλεκτικής μάθησης και άρα τα συμπεράσματα και οι κανόνες να διεξαχθούν από τους/τις ίδιους/ες με τη βοήθεια εκμείευσης και εύστοχων ερωτήσεων από την ερευνήτρια και τη δασκάλα και όχι να διδαχθούν άμεσα. Θέλαμε ακόμα η προσέγγιση στη γλώσσα και στις δραστηριότητες να είναι ανακαλυπτική και να δοθούν ελάχιστες οδηγίες και κανόνες, ενθαρρύνοντας έτσι

τη δοκιμή και την εξερεύνηση. Σκοπός ήταν οι οδηγίες που θα δοθούν να είναι περιορισμένες για να λειτουργήσουν οι μαθητές/ριες. Φυσικά τα παραπάνω δε λειτουργούσαν πάντα όσο ομαλά θα θέλαμε. Τα παιδιά ζητούσαν οδηγίες και επεξηγήσεις αρκετά συχνά και δεν ήταν τόσο πρόθυμα να πειραματιστούν. Ίσως δεν ένιωθαν ασφάλεια με ένα νέο πρόσωπο στην τάξη, ή δεν έχουν συνδέσει το σχολείο με τον πειραματισμό ή ακόμα και τον πειραματισμό με τη μάθηση. Συχνά η εξερεύνηση (κυρίως σε προφορικές δραστηριότητες) γινόταν αφορμή για ψιλοκουβεντούλες και πειράγματα στα ελληνικά, ενώ το στάδιο της εξερεύνησης τελείωνε συνήθως με τη δασκάλα να υψώνει τη φωνή για να επαναφέρει την τάξη σε τάξη. Αντίθετα όταν οι μαθητές είχαν μπροστά τους ένα φύλλο εργασίας για συμπλήρωση, αφοσιωνόταν, δούλευαν ομαδικά και έδιναν σημασία, ειδικά αν επρόκειτο για μια μορφή δραστηριότητας η οποία τους ήταν γνώριμη, όπως για παράδειγμα η διόρθωση γραμματικών και συντακτικών λαθών (μία μαθήτρια μάλιστα αναφώνησε «Α την ξέρω αυτή την άσκηση, την κάνουμε και στο φροντιστήριο!»). Οι μαθητές αναζητούσαν τη δομή και το γνώριμο, και ίσως αυτό να εξηγεί γιατί τους άρεσαν οι δραστηριότητες που περιείχαν τη δημιουργία χαρτών με την πλοκή των παιχνιδιών.

Επίσης θέλαμε η τάξη να δουλέψει ομαδοσυνεργατικά και να εκμεταλλευτεί τις δυνάμεις όλων προκειμένου να παράγει ένα ομαδικό αποτέλεσμα που ατομικά θα ήταν αδύνατο (ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης). Το συγκεκριμένο εγχείρημα πέτυχε, αφού όντως το τελικό αποτέλεσμα ήταν αξιόλογο και ο ενθουσιασμός των περισσότερων παιδιών για το παιχνίδι που δημιουργήσαμε ήταν μεγάλος. Ωστόσο οι μαθητές/ριες δεν μπόρεσαν να ξεπεράσουν το γεγονός ότι έπρεπε να συμβιβαστούν και να βρουν μια μέση λύση προκειμένου να ωφεληθεί η ομάδα. Ειδικά η φάση της επιλογής ιδεών και κομματιών των κειμένων που θα ενσωματώνονταν τελικά στο παιχνίδι έγινε ένας μεγάλος διαγωνισμός για το ποιος/α έχει γράψει τα περισσότερα κομμάτια και ποιος/α τα καλύτερα, ποιανού ήταν η Α ιδέα και ποιανού η Β.

Αυτός ο ανταγωνισμός θα μπορούσε να έχει θετικό αντίκτυπο αν ερχόταν στο στάδιο της παραγωγής κειμένων και όχι στο τελικό στάδιο του στησίματος του παιχνιδιού. Έτσι οι μαθητές/ριες θα έγραφαν περισσότερα κείμενα και θα προσπαθούσαν να τα κάνουν ποιοτικότερα, κερδίζοντας από τη συνεχή εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού γλωσσικού εξαγόμενου. Μία στρατηγική που ίσως θα βοηθούσε, εφόσον υπήρχε διάθεση ενασχόλησης στο σπίτι και φυσικά η τεχνογνωσία, θα ήταν τα κείμενα να είναι ατομικά αλλά ανώνυμα, να αναρτώνται σε ένα ιστολόγιο ώστε να τα διαβάζουν όλοι/ες, να διορθώνουν, να αφήνουν σχόλια και να ψηφίζουν ποιο κείμενο από αυτά ταιριάζει στο παιχνίδι τους. Εναλλακτικά, αν έχουμε δύο ομάδες που φτιάχνουν δύο παιχνίδια, η μία ομάδα

μπορεί να κάνει την επιλογή κειμένων της άλλης. Κάτι τέτοιο θα αναγκάσει την ομάδα που γράφει να σχεδιάσει ένα ή και περισσότερα πλάνα με κείμενα που να αντιστοιχούν ξεκάθαρα σε αυτό και να είναι όσο πιο προσεγγμένα γίνεται και να δουλέψουν δομημένα και σωστά. Αν λείπει κάποιο κομμάτι ή η ιστορία δε βγάζει νόημα, το παιχνίδι δεν θα βγει καλό.

Ο Squire (2011) μιλάει για πτυχές στις οποίες τα παιχνίδια τα καταφέρνουν εκεί που το σχολείο αποτυγχάνει. Η συνύπαρξη αρχαρίων και ειδικών που προσπαθούν ταυτόχρονα για την επίλυση ενός προβλήματος είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους μάθησης και ωφελεί πολύ περισσότερο όλους/ες τους μαθητές/ριες απο ότι η διδασκαλία από έναν/μια ειδικό για παράδειγμα το/τη δάσκαλο/α. Ένα παιχνίδι ενώνει τους/τις παίκτες/ριες παρέχοντας ένα κοινό πρόβλημα για επίλυση και ένα αυθεντικό πλαίσιο, ενώ το σχολείο τους χωρίζει σύμφωνα με τις ικανότητές τους εμποδίζοντας έτσι τη δημιουργία μιας αυθεντικής κοινότητας στην οποία μπορεί να ανθήσει η μάθηση (Squire, 2011). Οι μαθητές/ριες φαίνεται να έχουν συνηθίσει να δουλεύουν στο σχολείο με έναν τρόπο, ο οποίος τους/τις περιορίζει και τους/τις κάνει να εξαρτώνται υπερβολικά από το/τη δάσκαλο/α. Η συνεργασία των μαθητών/ριων στην παρέμβαση δεν ήταν απόλυτα ομαλή, καθώς αν και υπήρχαν μαθητές/ριες που τα πήγαιναν καλύτερα στα αγγλικά, δεν αναγνωρίζονταν ως ειδικοί από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, τα οποία αντί να λύσουν τις απορίες και τα προβλήματα μεταξύ τους, ζητούσαν συνεχώς τη βοήθεια της δασκάλας και τις ερευνήτριες, τις οποίες αναγνώριζαν ως ειδικούς. Μία πιθανή λύση θα ήταν να είχε ανατεθεί από πριν ένα λεξιλογικό ή γραμματικό-συντακτικό φαινόμενο στο κάθε μέλος της τάξης και έτσι να υπάρχει ένας/μια ειδικός για κάθε φαινόμενο, ο/η οποίος/α μπορεί να συμβουλευεί, να διορθώνει και να είναι υπεύθυνος/η για αυτό. Έτσι δίνουμε στα παιδιά ευκαιρίες και αφορμές για συνεργασία και επικοινωνία με τους/τις συμμαθητές/ριες τους, για ανάληψη του ρόλου του/της ειδικού, για ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών καθώς και για αυτοδιαχείριση και για επίλυση προβλημάτων.

Η σχολική κουλτούρα ενθαρρύνει τη στείρα αποστήθιση και την παθητική λήψη γνώσης, τη βαθμοθηρία και την παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος για τον πειραματισμό την εξερεύνηση και τη μάθηση. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί μία παρέμβαση που προσπαθεί να χρησιμοποιήσει μία προσέγγιση μάθησης η οποία αντιτίθεται σε όσα τα παιδιά γνωρίζουν και έχουν συνηθίσει στη μέχρι τώρα σχολική ζωή τους. Δεν μπορούμε να κατηγορήσουμε το δισταγμό και την αμηχανία των παιδιών ή ακόμα την αδιαφορία και την περιφρόνησή τους, μπροστά σε μία μέθοδο με την οποία δεν έχουν συνηθίσει να δουλεύουν και δεν γνωρίζουν αν είναι αποτελεσματική ή όχι. Η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας βέβαια δεν είναι εύκολο εγχείρημα καθώς απαιτεί

την ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, του εκπαιδευτικού υλικού και των εγκαταστάσεων, του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών/ριών αλλά και την εκ νέου εκπαίδευση του σχολικού προσωπικού. Γιατί θέλουμε οι μαθητές/ριες να αποκτήσουν γνώσεις λεξιλογίου και γραμματικής και συντακτικού και να μάθουν αγγλικά, αλλά πάνω από όλα θέλουμε να μάθουν να αγαπούν τη γνώση και τη μάθηση και αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσω της διατήρησης και της καλλιέργειας της περιέργειας, της ανάγκης για ανακάλυψη, για ελευθερία, για ανάληψη ρόλων, για ομαδική δουλειά και για προσωπική εμπλοκή (σημ. όταν δημιουργείς κάτι, ακόμα και αν η προσπάθεια είναι ομαδική εμπλέκεσαι προσωπικά και συναισθηματικά. Ο Papert (1981) υποστηρίζει ότι μαθαίνουμε καλύτερα μέσα από δραστηριότητες ή εμπειρίες που έχουν νόημα για εμάς προσωπικά. Δεν είναι καιρός λοιπόν να αναθεωρήσουμε τι θέλουμε από την εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή;

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- All, A., Nuñez Castellar, E. P., & Van Looy, J. (2016). Assessing the effectiveness of digital game-based learning: Best practices. *Computers & Education*, 92-93, 90-103. doi: 10.1016/j.compedu.2015.10.007
- Azmi, N. (2017). The Benefits of Using ICT in the EFL Classroom: From Perceived Utility to Potential Challenges. *Journal of Educational and Social Research*, 7(1), 111.
- Bax, S. (2003). CALL – past, present and future. *System*, 31 (1), 13-28.
- Beatty, K. (2010). *Teaching & Researching: Computer-Assisted Language Learning* (2 ed.). Harlow: Pearson Education Limited
- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2012). Self-regulated learning: beliefs, techniques, and illusions. *Annual review of psychology*, 64, 417-44. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143823
- Butler, Y. G. (2015). The use of computer games as foreign language learning tasks for digital natives. *System*, 54, 91-102.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2014.10.010>
- Chik, A. (2012). Digital Gameplay for Autonomous Foreign Language Learning: Gamers' and Language Teachers' Perspectives. *ResearchGate*, 95-114. doi: 10.1057/9781137005267_6
- Chujo, K., Anthony, L., Oghigian, K., & Uchibori, A. (2012). Paper-based, computer-based, and combined data-driven learning using a web-based concordancer. *Language Education in Asia*, 3, 132-145. doi: 10.5746/LEiA/12/V3/I2/A02/Chujo_Anthony_Oghigian_Uchibori
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cornillie, F., Thorne, S. L., & Desmet, P. (2012). ReCALL special issue: Digital games for language learning: challenges and opportunities: Editorial Digital games for language learning: from hype to insight? *ReCALL*, 24(3), 243-256. doi: 10.1017/S0958344012000134
- Davies, G., Otto, S. E. K., & Rüschoff, B. (2014). Historical perspectives on CALL. In Thomas, M., Reinders, H. & Warschauer, M. (Eds.). *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (pp. 19-38). London: Bloomsbury Academic.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

- Dendrinou, B. Zouganelli, K. & Karavas, E. (2013). Foreign Language Learning In Greek Schools. Athens: National and Kapodistrian University of Athens, Greek Institute of Educational Policy. Retrieved from opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL13/.../03.../ESLC_EN.pdf
- Desilets, B. (2015). *Teaching and Learning with Interactive Fiction* (2nd ed.) [ebook]. Ανακτήθηκε από <http://bdesilets.com/if/>
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). Tell it Again!: The New Storytelling Handbook for Primary Teachers. British Council. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf
- Friedman, T. (1995). Making sense of software: Computer games and interactive textuality. *Cybersociety; Computer-Mediated Communication and Community. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.*
- Graves, M. F. (2016). The Vocabulary Book. New York, NY: Teachers College Press.
- Hedge, T. (2000). Teaching and Learning in the Language Classroom: A guide to current ideas about the theory and practice of English language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Heussner, T., Finley, T. K., Brandes Hepler, J. & Lemay, A. (2015). *The Game Narrative Toolbox*. Burlington: Focal Press.
- Hochberg, Yosef (1988). "*A Sharper Bonferroni Procedure for Multiple Tests of Significance*" (PDF). *Biometrika*, **75** (4): 800–802. doi:10.1093/biomet/75.4.800
- Johnson, W. L., & Lester, J. C. (2016). Face-to-Face Interaction with Pedagogical Agents, Twenty Years Later. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(1), 25–36. doi: 10.1007/s40593-015-0065-9
- Jonnassen, D.H., Wilson, B.G., Wang, S. and Grabinger, R.S. (1993) Constructivist uses of experts systems to support learning. *Journal of Computer-based Instruction*, 20(3): 86–94.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lacasa, P. (2013). *Learning in Real and Virtual Worlds: Commercial Video Games as Educational Tools*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2013). Modeling writing development: contribution of transcription and self-regulation to Portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 401.
- Little, D. (Ed.) (1989). *Self-access systems for language learning*. Dublin: Authentik.
- Liu, C.-C., Wang, P.-C., & Tai, S.-J. D. (2016). An analysis of student engagement patterns in language learning facilitated by Web 2.0 technologies. *ReCALL*, 28(2), 104–122. doi: 10.1017/S095834401600001X

- Mayrath, M. C., Traphagan, T., Jarmon, L., Trivedi, A., & Resta, P. (2010). Teaching with Virtual Worlds: Factors to Consider for Instructional Use of Second Life. *Journal of Educational Computing Research*, 43(4), 403–444. doi: 10.2190/EC.43.4.a
- Mukherjee, S. (2015). *Video Games and Storytelling: Reading Games and Playing Books*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Murray, J. (1997). *Hamlet on the Holodeck*. Cambridge: MIT Press.
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Ανακτήθηκε από <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- O'Brien, H. L., & Toms, E. G. (2008). What is user engagement? A conceptual framework for defining user engagement with technology. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(6), 938–955. doi: 10.1002/asi.v59:6
- Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Corwin Press: California.
- Oskoz, A., & Elola, I. (2016). Digital stories: Bringing multimodal texts to the Spanish writing classroom. *ReCALL*, 28(3), 326–342. doi: 10.1017/S0958344016000094
- Papert, S. A. (1993). *Mindstorms: Children, Computers, And Powerful Ideas*. New York, NY: Basic Books.
- Peterson, M. (2013). *Computer Games and Language Learning*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Read, J. C. (2008). Validating the Fun Toolkit: an instrument for measuring children's opinions of technology. *Cognition, Technology & Work*, 10(2), 119–128. doi: 10.1007/s10111-007-0069-9
- Sadler, R. (2012). Virtual Worlds: An Overview and Pedagogical Examination. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(1), 1–22. doi: 10.5565/rev/jtl3.456
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press: London
- Skinner, B. F. (2014). *Verbal behavior*. BF Skinner Foundation.
- Steuer, J. (1992). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. *J. Commun.* 42. 73-93.
- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2012). World of VocCraft: Computer games and Swedish learners' L2 vocabulary. *ResearchGate*, 189–208. doi: 10.1057/9781137005267_10.
- Swain, M. (1983). Understanding Input through Output. Tenth University of Michigan Conference on Applied Linguistics.

- Talin. (1998). *Real Interactivity in Interactive Entertainment*. C. Dodsworth Jr. (Ed.), *Digital illusion: Entertaining the Future with High Technology* (pp. 151-159): Boston: Addison-Wesley.
- Tobias, S., & Fletcher, D. (2011). Learning from Computer Games: A Research Review. SpringerLink, 6–17. doi: 10.1007/978-3-642-33814-4_2
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language teaching*, 31(2), 57-71.
- Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics, Volume 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong, B. Y., Hoskyn, M., Jai, D., Ellis, P., & Watson, K. (2008). The comparative efficacy of two approaches to teaching sixth graders opinion essay writing. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 757-784.
- Αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία της Αγγλικής (n.d.). Αθήνα: ΥΠ.Δ.Π.Θ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Retrieved from http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/14depps_XenonGlosson-Agglika.zip
- Αναστασιάδου, Α. (2010). Implementing the process writing approach in the English language classroom. Aristotle University of Thessaloniki Institutional Repository - IKEE. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/125504/?ln=en>
- Αποστολάκης, Μ. (2018). Defining and Applying a System of Videogame Integration Evaluation in the EFL class through the Task-Based Approach. Aristotle University of Thessaloniki Institutional Repository - IKEE. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/298524/?ln=en>
- Γαβριηλίδου-Σπυρίδου, Σ. (1997). Το παραμύθι ως μέσο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Proceedings on the 11th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/271624/?ln=en>
- Γιαννοπούλου, Κ. (2018). Ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Μάθημα της Ιστορίας. Aristotle University of Thessaloniki Institutional Repository - IKEE. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/299017/?ln=en>
- Γλάβα, Α. (2018). Digital Storytelling in Language Education. Aristotle University of Thessaloniki Institutional Repository - IKEE. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/298341/?ln=en>
- Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Γ.Δ.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης, 2003. Φ.Δ.Κ. τόμος Β', 303-304/13-03-03. Αθήνα: ΥΠ.Δ.Π.Θ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Retrieved from <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΕΚΠΑ (2016). Πολιτική Ακαδημαϊκής Δεοντολογίας – Βιοηθικής. Retrieved from https://www.uoa.gr/to_panepistimio/apostoli_politikes_kai_dimosieymata/politiki_akadimaikis_deontologias_bioithikis

- Ηλιάδου, Β. (2017). Investigating young learners' ICT and English language-related extramural activities. Aristotle University of Thessaloniki Institutional Repository - IKEE. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/288922/?ln=en>
- Ιορδανίδου, Σ. (2018). Εμπειρική μελέτη μαθησιακής αποτελεσματικότητας ψηφιακού παιχνιδιού Φωτοσύνθεσης. Aristotle University of Thessaloniki Institutional Repository - IKEE. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/299081/?ln=en>
- Καρύδης, Ι. (2013). Παιχνιδοκεντρική Μάθηση Σχεδίαση και ανάπτυξη του παιχνιδιού NumberBall. Aristotle University of Thessaloniki Institutional Repository - IKEE. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/295228/?ln=en>
- Κούρτη, Ε. (Επ.). (2007). Εισαγωγή. *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ: αλφαριθμητισμός, μάθηση και σύγχρονη κουλτούρα* (σελ. 11-26). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρίδης, Α. (2017). Technological framework for supporting digital game-based learning. Aristotle University of Thessaloniki Institutional Repository - IKEE. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/292454/?ln=en>
- Μουλαδούδη, Α. (2017). Designing non-linear storytelling environments for non-developers: The case of the SKG Parks page. Aristotle University of Thessaloniki Institutional Repository - IKEE. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/289835/?ln=en>
- Μπουρέλος, Χ. (2017). Ανάπτυξη του παιχνιδιού "Go_Robo! In the House" ως εργαλείου νοητικής άσκησης. Aristotle University of Thessaloniki Institutional Repository - IKEE. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/295050/?ln=en>
- Σουλιώτη, Α. (2016). Η διαδικασία του σχεδιασμού στην παραγωγή γραπτού λόγου. Aristotle University of Thessaloniki Institutional Repository - IKEE. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/284194/?ln=en>
- Χειμωνίδου, Π. (2017). Incidental and Intentional Vocabulary Acquisition through Storytelling: A Case Study for Young Learners. Aristotle University of Thessaloniki Institutional Repository - IKEE. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/289278/?ln=en>

Κατάλογος συντομογραφιών

Στην παρούσα αναφορά χρησιμοποιούνται οι επόμενες συντομογραφίες.

(MU)VEs	.....(Multi-User) Virtual Environments
CALL	..... Computer Assisted Language Learning
CEFR	.....Common European Framework of Reference for language learning
DDL	.....Data-Driven Learning
EFL	.....English as a Foreign Language
ELT	.....English Learning and Teaching
ESL	.....English as a Second Language
ITS	..... Intelligent tutoring system
L2	.....Second Language
L2TL	.....Second Language Teaching and Learning
MOOs	.....Multi-user-domains Object Oriented
MUDs	..... Multi-User Domains
SLA	.....Second Language Acquisition
SLL	.....Second Language Learning
SLL/ L2L/ SLA/ L2A	.....Second Language Learning / Acquisition
TBL	.....Task-based learning
ΔΕΠΠΣΞΓ	.....Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών
ΣτΕ	.....Συμβούλιο της Ευρώπης
ΤΠΕ	.....Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας

Γλωσσάρι απόδοσης ξενόγλωσσων όρων

Common European Framework of Reference for language learning.....	Κοινά Επίπεδα Αναφοράς εκμάθησης γλωσσών
Computer Assisted Language Learning	Εκμάθηση γλώσσας υποβοηθούμενη από υπολογιστή
Data-Driven Learning.....	Μάθηση με σώματα κειμένων
Drill-and-practice	Μηχανιστική επανάληψη
English as a Foreign Language	Αγγλική ως ξένη γλώσσα
English as a Second Language	Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα
English Learning and Teaching	Εκμάθηση και διδασκαλία αγγλικής
Expanding rehearsal/retrieval	Επεκτεινόμενη εξάσκηση/ανάκληση
Multi-User Domains.....	Ιστοσελίδες πολλαπλών χρηστών
Multi-user-domains Object Oriented.....	αντικειμενοστραφείς ιστοσελίδες ή πολλαπλών χρηστών
(Multi-User)Virtual Environments.....	Ψηφιακά περιβάλλοντα (πολλαπλών χρηστών)
Second Language Learning / Acquisition.....	Μάθηση / Απόκτηση δεύτερης γλώσσας
Second Language Teaching and Learning.....	Εκμάθηση και διδασκαλία δεύτερης γλώσσας
Second/ Foreign Language.....	Δεύτερη/Ξένη γλώσσα
Spaced repetition system.....	Σύστημα καταναμημένων επαναλήψεων
Task-based learning	Διδασκαλία μέσω θεμάτων εργασίας
Text-based adventures / Text-based adventure games / Interactive fiction	Παιχνίδια κειμενικής περιπέτειας
Intelligent tutoring system	Έξυπνο σύστημα διδασκαλίας

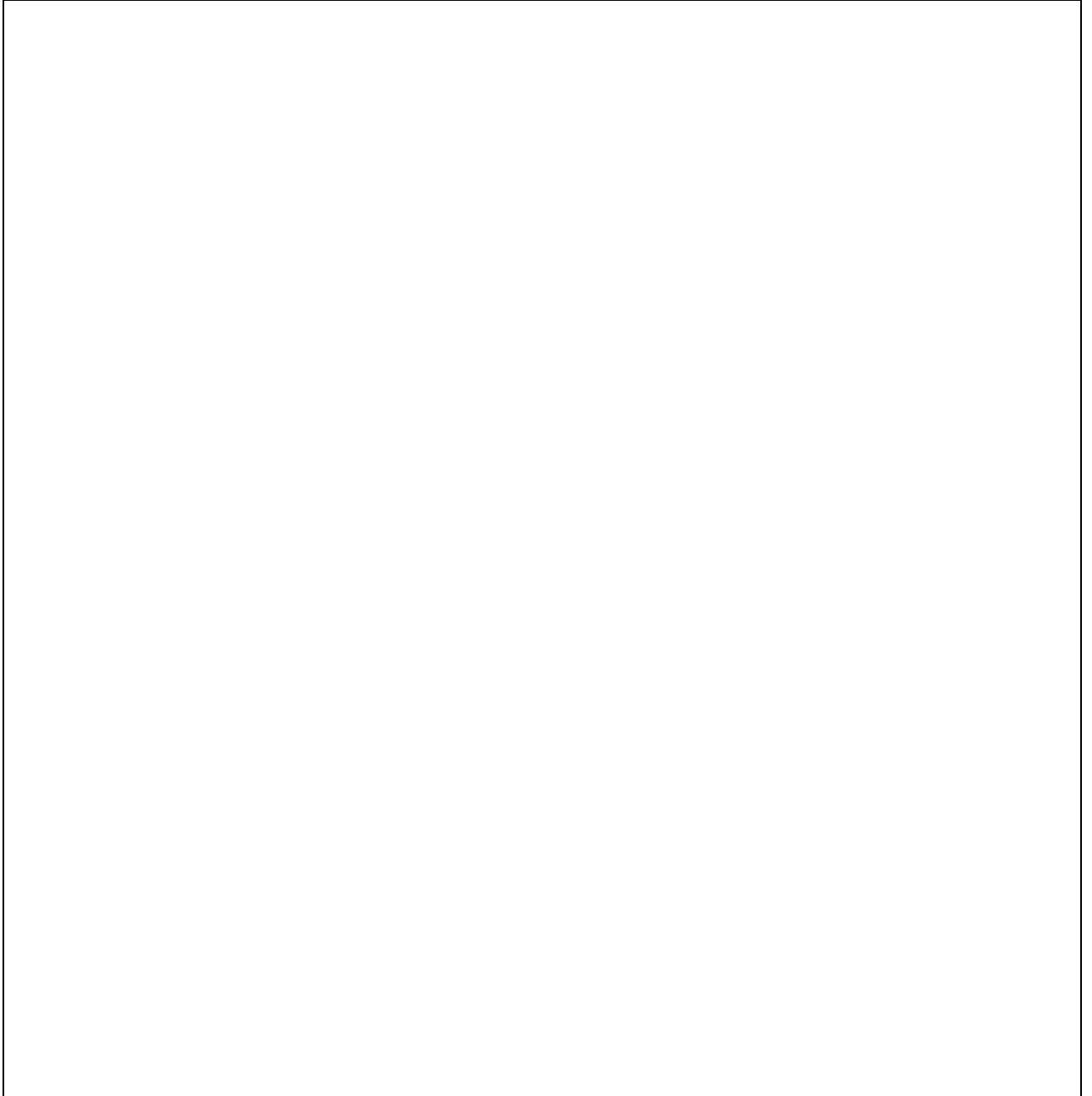
Παράρτημα Α

Α.1. Πρωτογενές υλικό τάξης για την παρέμβαση

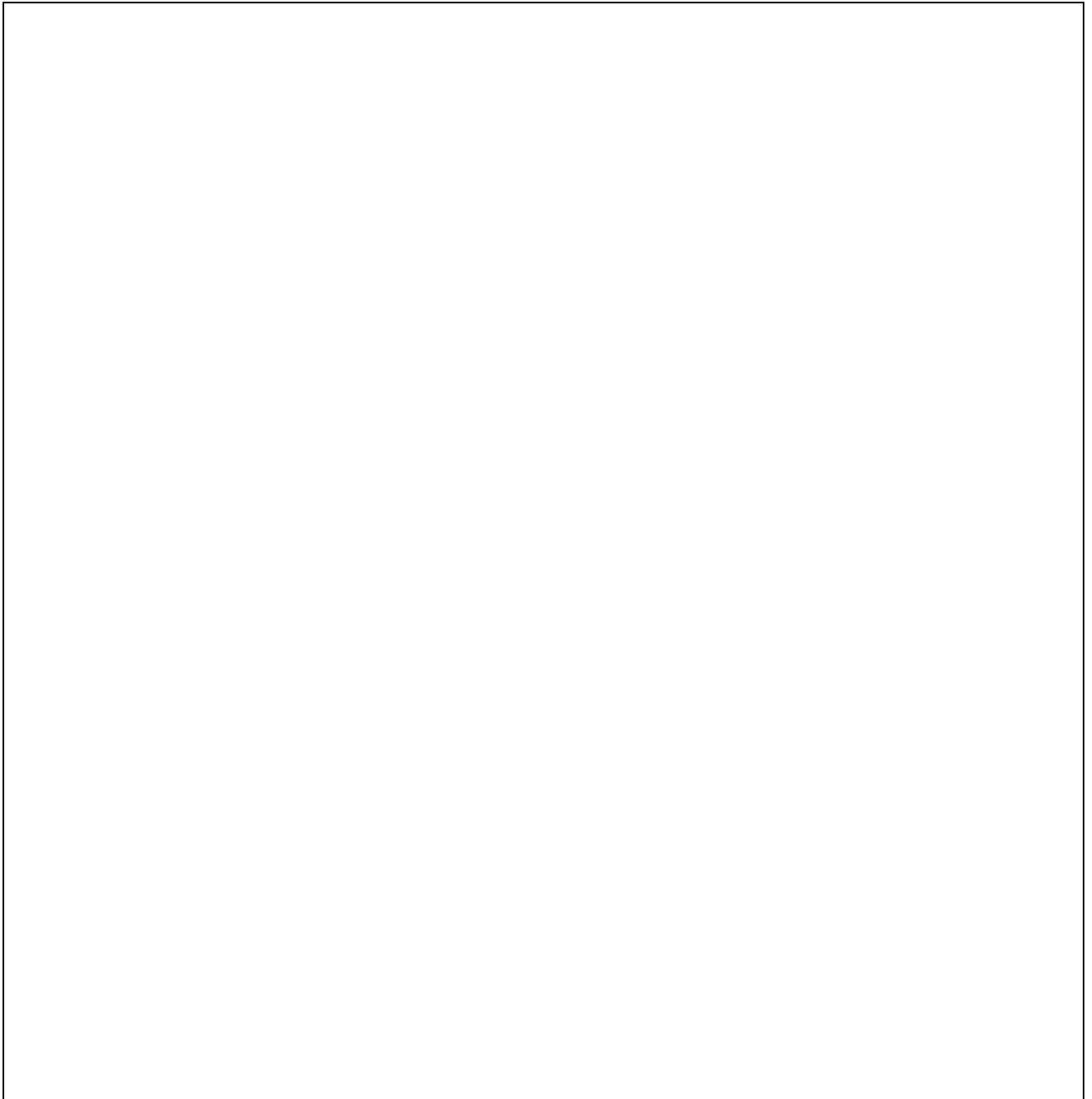
WS 1 WHAT IS THE STORY ABOUT
Give short answers as a team.

Where does the adventure (story/game) take place?	
When is the adventure set?	
Who is the player going to be in the adventure?	
What will the player try to find/get/rescue/do?	
What other characters are there?	
What other places will the players visit?	
What objects might the players find or use?	

*Draw a map of the main **locations**.*



*Draw a map of the main **choices***



[πηγή: προσαρμογή από Quest tutorial , A. Stratton]

WS 2 GRAMMAR CORRECTION

TEAM 1

Grunk makes a lot of mistakes in English. Can you correct them with your team?

Beginning

Pig lost! Boss say that it Grunk fault. Say Grunk forget about closing gate.

Maybe boss right. Grunk not remember forgetting, but maybe Grunk just

forget. Boss say Grunk go find pig, bring it back. Him say, if Grunk not bring

back pig, not bring back Grunk either. Grunk like working at pig farm, so now

Grunk need find pig.

Outside

Grunk think that pig probably go this way. It hard to tell at night time, because

moon not bright as sun. There forest to east and north. It even darker there,

and Grunk hear lots of strange animal. West of Grunk, there big field with little

stone wall. Farm back to south.

TEAM 2

Grunk makes a lot of mistakes in English. Can you correct them with your team?

Farm (South)

Grunk get in big trouble if Grunk go back with no pig.

Field (West)

Grunk not allowed in field. That probably OK, because Grunk not think pig tall enough to climb over wall.

Forest (East and North)

Forest look dark. Pig probably some place in there, but Grunk not know which way to go. Not want end up lost in forest with no pig.

Torch

Grunk have torch (on fire). Grunk light tree with torch? That maybe dangerous.

But then if forest all burned up, pig not have any place to hide, so maybe it

really good idea. Grunk not sure. That really what Grunk should do?

TEAM 3

Grunk makes a lot of mistakes in English. Can you correct them with your team?

Light tree

Grunk hold torch up to tree. Tree start to burn. Then other tree start to burn.

And other tree. And other tree. Then Grunk hear pig squeal! Pig run out of forest, and it not even see Grunk until after Grunk grab it. Silly pig! Ha ha.

Grunk smart, catch pig. Grunk get to go back to farm now. Maybe boss say that Grunk do good job.

Fire go toward farm, too. There lots of tree to burn. Fire go even faster than

Grunk. Uh oh. There lots of tree near farm, too. Fire get there before Grunk.

Farm burn like tree. Grunk think that maybe boss *not* say Grunk do good job, if boss find out that Grunk make fire. Maybe it better if Grunk not go back to farm after all.

Oh well. At least Grunk get to keep tasty pig.

TEAM 4

Grunk makes a lot of mistakes in English. Can you correct them with your team?

Listen

Grunk get quiet. Listen for noise in dark. Grunk hear noise! It come from some place in bushes, but Grunk not sure which way it come from. There, hear noise again! It come from northeast. Must be pig, hiding in bushes.

Hole (Northeast)

If that where pig go, that where Grunk go. It hard to see where Grunk going to, because there so much dark and leaves and branches here. Then suddenly, there not ground here any more!

Oof! Ow! Umf! Ugh! Grunk fall down deep hole! Drop torch. Torch go out

when Grunk land on it, so now it dark, too. Grunk at bottom of deep, dark

hole. There some light that come from tunnel to east; that how Grunk see

where Grunk at. Look like there maybe stairs at west side of hole that go up to

outside, but them all broken now.

TEAM 5

Grunk makes a lot of mistakes in English. Can you correct them with your team?

Climb stairs

Stair go up pretty high. Made of rock, but rock all falling apart, so stair not

much good for climbing anymore. Grunk not leave without pig! That what

Grunk here for. And broken stairs look too hard to climb when Grunk holding

pig anyway. Maybe there some other way out. There some light that come

from tunnel to east;

Fountain Room (East)

In middle of room, there fountain. But fountain not have any water. South wall

have big curtain hanging on it. Hey! There pig! It good thing that Grunk fall

down same hole as pig. Grunk say hi pig. Pig ignore Grunk. Grunk think it do

that on purpose. Grunk oink at pig. Pig stare at Grunk like Grunk crazy.

[πηγη: προσαρμογή από <http://pr-if.org/play/lostpig/>]

WS 3 SEARCH AND WRITE

DESCRIBING A PLACE

1. **What is it?** A church? A palace? A tower? A museum? A square?
2. **How does it look?** Is it tall? Is it nice? Is it old?
3. **How many people are there?** Is it crowded? Is it empty?
4. Answer the **special question**.

PLACE	SPECIAL QUESTION
Trafalgar square	The statues of what animal can you find there?
Tower of London	What was it in the past? And now?
Big Ben	At what time does the clock's bell ring?
Buckingham palace	How many bathrooms are there?
Madame Tussauds	What is the smallest wax figure?

DESCRIBING A PERSON

1. **How do they look?** Young? Short? Fat? Are they a man or a woman?
2. What about their **face**? Their **hair**?
3. What are they **wearing**? Formal or informal clothes?

PEOPLE
A gentleman
The Queen of England
A Beefeater
An English priest
A Mechanic

Where can I find MAPS?

<https://360.visitlondon.com/#>

(LONDON MAP on the left), (MORE INFORMATION on the right)

Where can I find INFORMATION?

https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page

https://www.google.gr/?gfe_rd=cr&dcr=0&ei=MnDWWojBJu6E8Qey8a2QBg

Where can I find WORDS?

<http://www.wordreference.com/engr/>

WS 4 WRITING

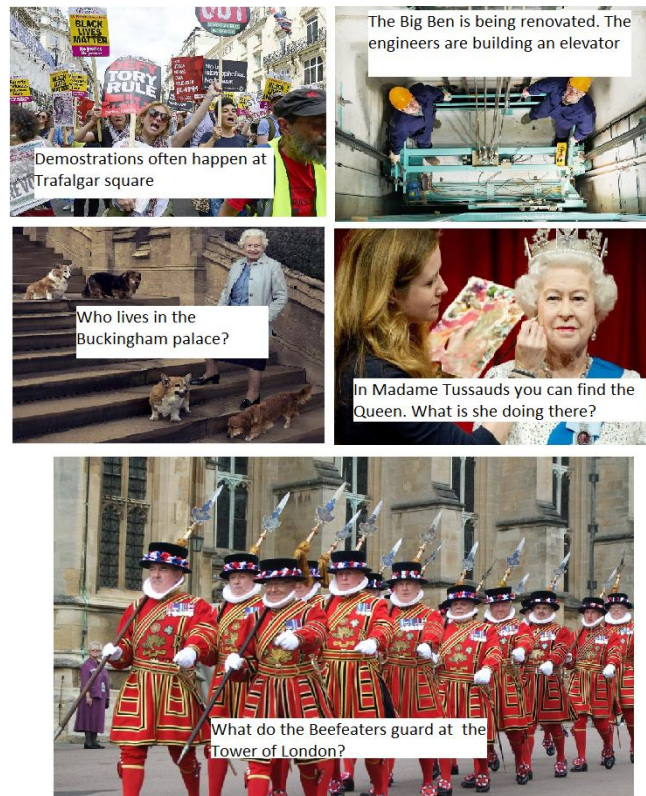
Write a story. There are also some questions to help you think.

You are a detective and you have just received the most important mission of your life. Someone has stolen the Queen of England's crown. You want to go to London and investigate.

1. You can't speak English very well. **What do you have to do BEFORE you go to London?**
2. You have information that the crown could be at Trafalgar square, the Big Ben, the Buckingham palace, Madame Tussauds museum or the Tower of London. Choose ONE place to start looking for the crown. **What do you see there? (describe the place)**
3. **Who do you ask for information?** Think about who works there or who you can meet there.
4. **What about your disguise?** What do you wear to get in each place? You don't want to draw attention and you want to have access everywhere!
5. **What happens in the END?** Do you find the crown? Who had it? What do you do with it?

NOTES

You can search the internet for information or the dictionary for words, like we did in the computer room. You can use the information below or use your imagination!



A.2. Εργαλεία αξιολόγησης παρέμβασης

Οι ερωτήσεις **γραμματικής** βαθμολογούνται με 2 μονάδες (2x10=20) ενώ οι **λεξιλογίου** με μία μονάδα (1x20=20). Για κάθε ορθογραφικό λάθος αφαιρείται μισή μονάδα.

This is a story about you. You are a mysterious detective who 1_____ (travel) all around the world but 2_____ (not speak) any English. Your parents did send you to learn English but you 3_____ (not can) recall more than "Hello my name is..." and "How bo you bo". What? That's not right? Well, you 4_____ (never like) English anyway.

What you really like is mystery and gadgets. That 5_____ (be) why you 6_____ (become) a detective. Some people say that you 7_____ (not be) good at what you do because you can't ask questions or understand what other people say to you. Maybe you should really start 8_____ (study) English after all.



In your bag there 9 **is / are** many tools. You always carry a camera with you so you can take pictures as evidence. You also have a notebook with you, in case you need to write something down.

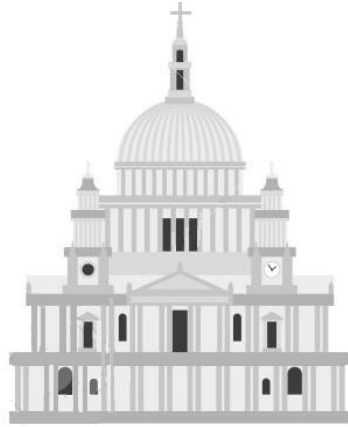
Your appearance is rather normal. Usually you wear a 7_____ on your head because you 10_____ (not have) any hair. You are 8_____.

You have a 9_____ under your nose, which makes you look 10_____, not young like you really are. You often wear strange clothes and wigs to make

you look different so that no one recognizes you. Disguises are a must for a detective after all.



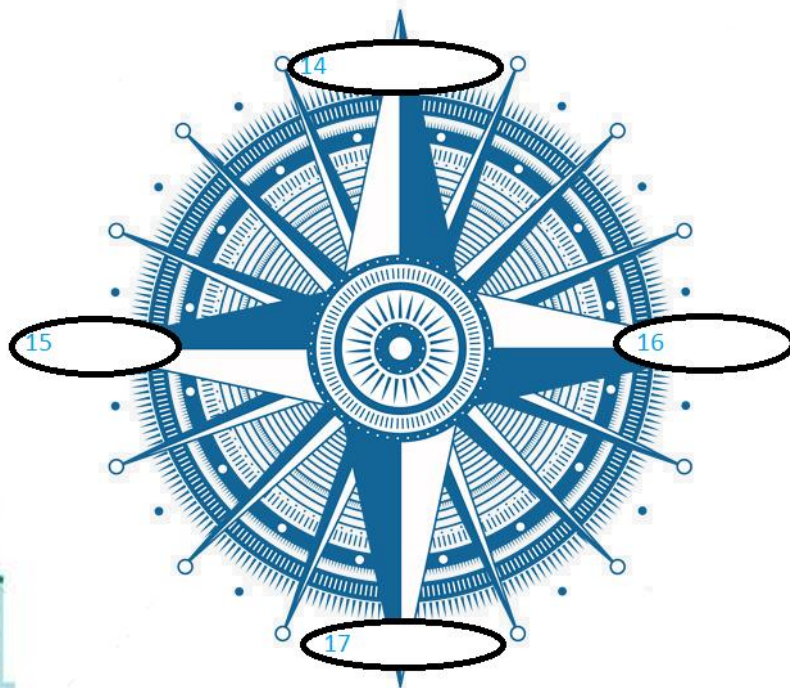
11 _____



12 _____



13 _____



18 _____

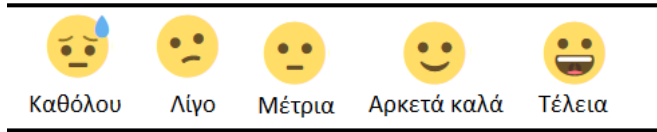


19 _____

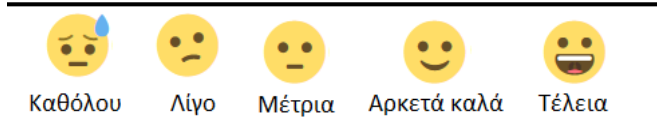


20 _____

1. Μπορώ να αφηγηθώ μία ιστορία στα Αγγλικά



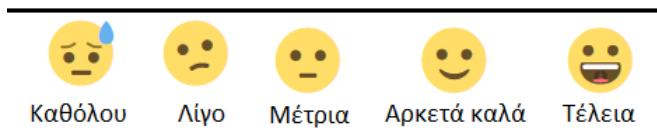
2. Μπορώ να περιγράψω την εξωτερική εμφάνιση κάποιου στα Αγγλικά



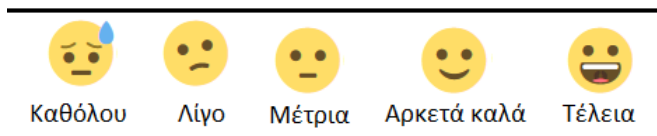
3. Μπορώ να περιγράψω ένα χώρο, ένα σπίτι ή ένα κτήριο στα Αγγλικά



4. Μπορώ να περιγράψω ό,τι συμβαίνει γύρω μου και ό,τι αισθάνομαι στα Αγγλικά



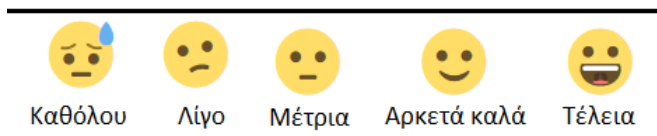
5. Μπορώ να δουλέψω ομαδικά χρησιμοποιώντας τα Αγγλικά



6. Μπορώ ψάξω στο ίντερνετ για πληροφορίες στα Αγγλικά και να τις διαβάσω στα Αγγλικά





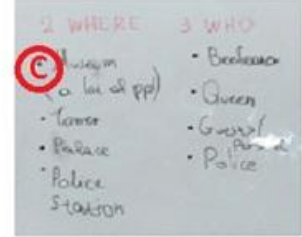
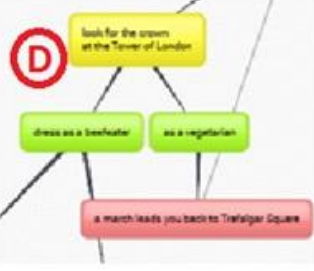




7. Μπορώ να χρησιμοποιήσω ηλεκτρονικά λεξικά για να βρω λέξεις που δεν ξέρω



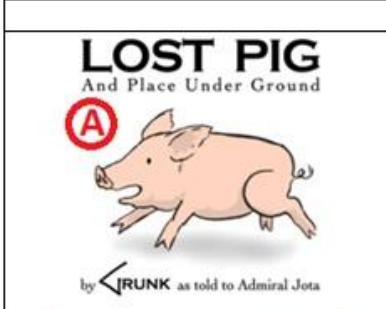




1. ΚΥΚΛΩΝΩ ΜΙΑ ΦΑΤΣΟΥΛΑ

Πως μου φάνηκαν οι δραστηριότητες που κάναμε:

	 <p>Χάλια Όχι και τόσο καλά Καλά Πολύ Καλά Τέλειο</p>
	 <p>Χάλια Όχι και τόσο καλά Καλά Πολύ Καλά Τέλειο</p>
	 <p>Χάλια Όχι και τόσο καλά Καλά Πολύ Καλά Τέλειο</p>
	 <p>Χάλια Όχι και τόσο καλά Καλά Πολύ Καλά Τέλειο</p>
	 <p>Χάλια Όχι και τόσο καλά Καλά Πολύ Καλά Τέλειο</p>

2. ΒΑΖΩ ✓

Θα ήθελα να ξανακάνω τη δραστηριότητα: :

	ΝΑΙ	ΙΣΩΣ	ΟΧΙ
			
			
			
			
			

3. ΓΡΑΦΩ Α, Β, C, D ή E



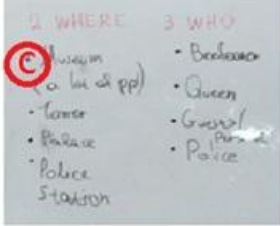


Βάλε στη σειρά τις δραστηριότητες από την καλύτερη στη χειρότερη:

Πολύ διασκεδαστική	-----	-----	----->	Καθόλου διασκεδαστική

<p>LOST PIG And Place Under Ground</p> <p>(A)</p>  <p>by LRUNK as told to Admiral Jota</p>	<p>(B)</p>  <p>360°</p> <p>Αγγλικά-Ελληνικά</p>	<p>(C)</p> <p>2 WHERE 3 WHO</p> <ul style="list-style-type: none"> • London (a bit of pp) • Tower • Palace • Police Station <ul style="list-style-type: none"> • Bookcase • Queen • Gravel • Police
<p>(D)</p> 	<p>(E)</p> <p>UNDERCOVER IN LONDON</p> 	

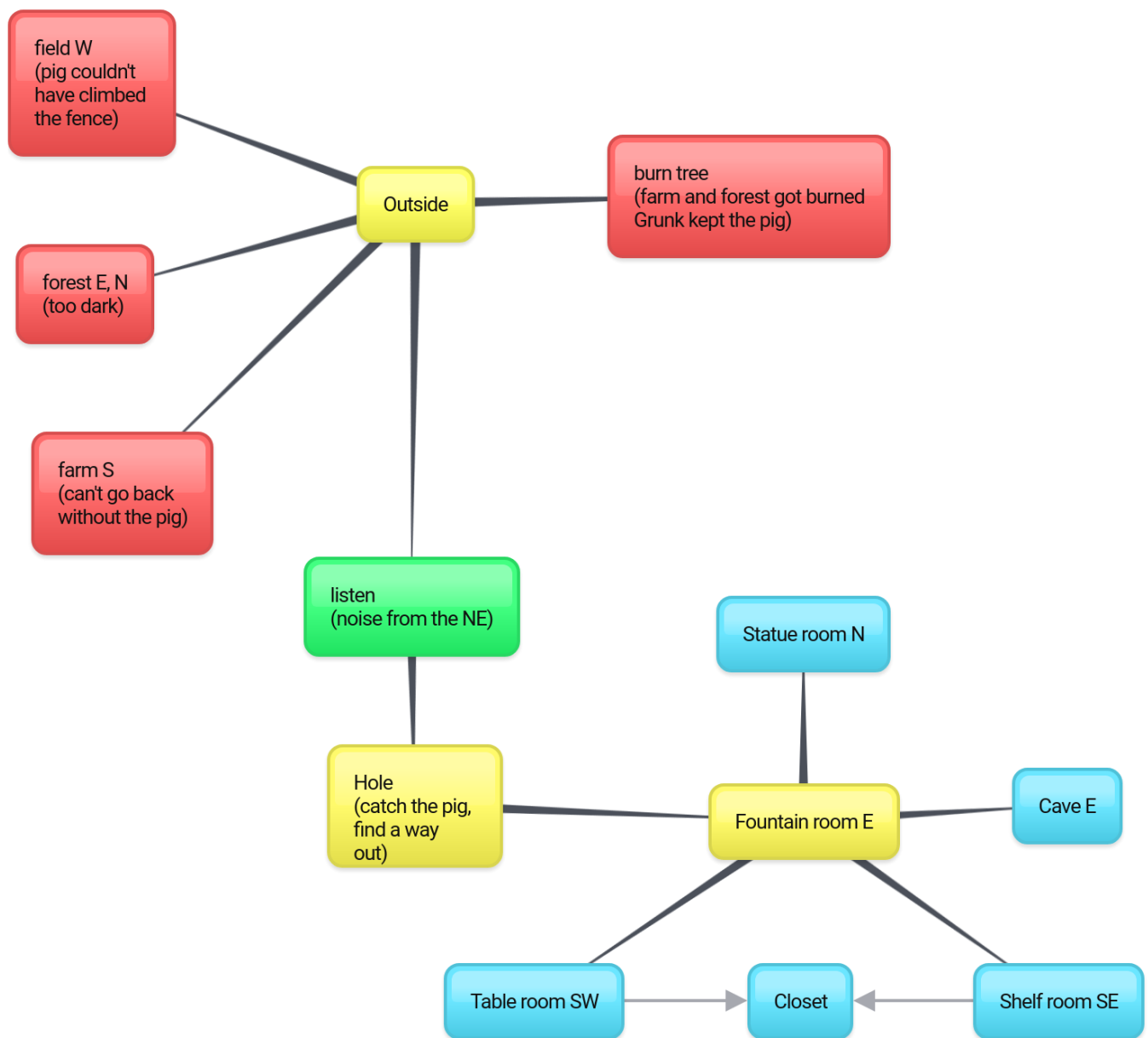
4. ΓΡΑΦΩ ΜΕ ΔΙΚΑ ΜΟΥ ΛΟΓΙΑ

Τώρα πες μας:

	Κάτι που ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ	Κάτι που ΔΕ ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ
		
		
		
		
		

Παράρτημα Β

Β.1. Παραδείγματα υλικού τάξης συμπληρωμένου από τα παιδιά με τη βοήθεια της ερευνήτριας και της δασκάλας αγγλικών

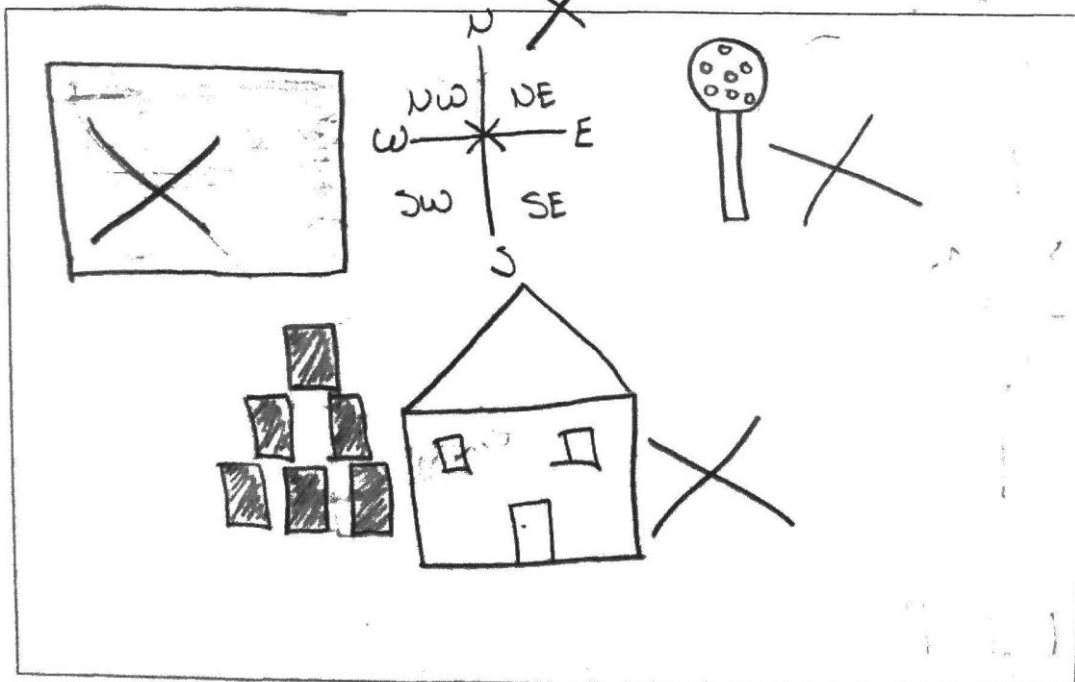


created with www.bubbl.us

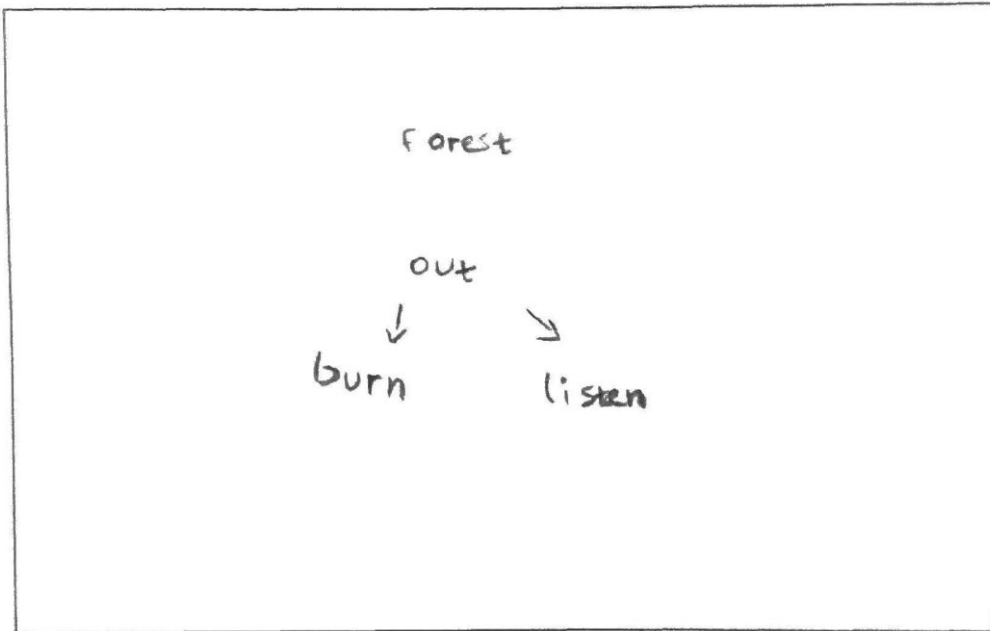
What is the story about? Give short answers as a team.

Where does the adventure (story/game) take place?	In a farm
When is the adventure set?	At night
Who is the player going to be in the adventure?	Grunx
What will the player try to find/get/rescue/do?	The pig
What other characters are there?	
What other places will the players visit?	
What objects might the players find or use?	A torch, pants

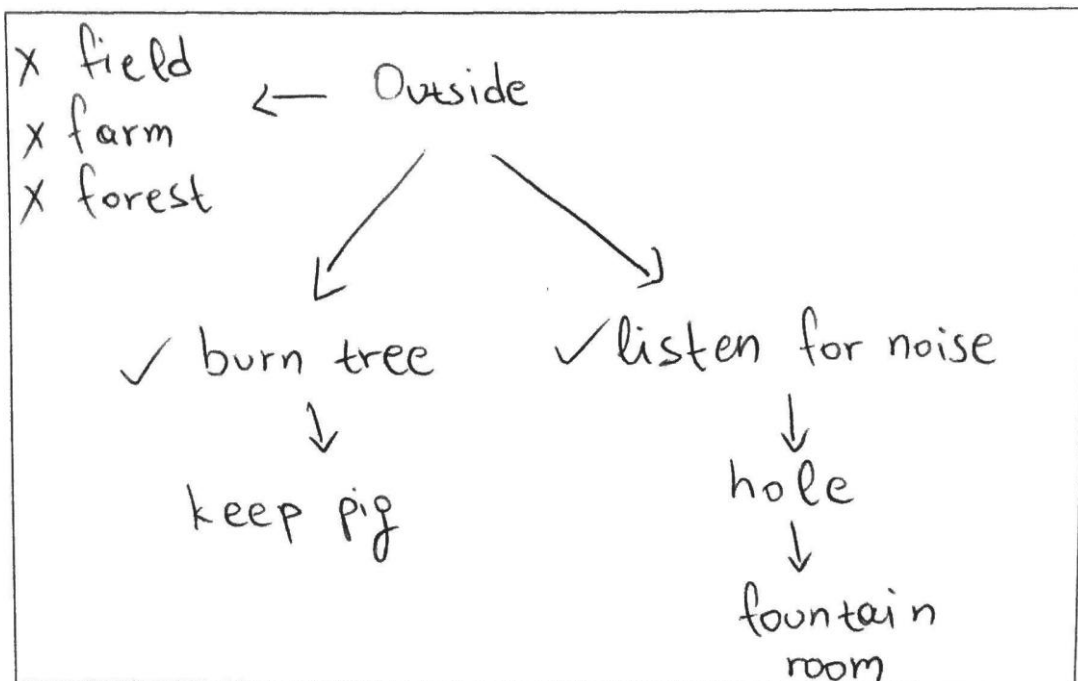
Draw a map of the main locations.



Draw a map of the main choices .



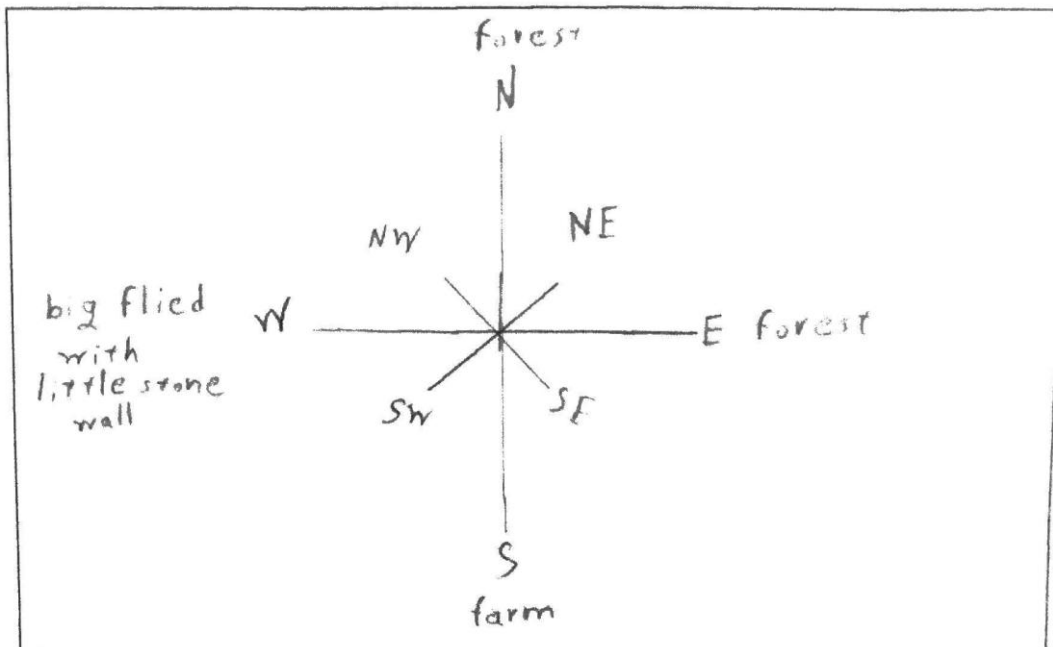
Draw a map of the main choices.



What is the story about? Give short answers as a team.

Where does the adventure (story/game) take place?	A pig farm, outside.
When is the adventure set?	At night time.
Who is the player going to be in the adventure?	Grunk
What will the player try to find/get/rescue/do?	He was to rescue a pig.
What other characters are there?	A forest, South, West, East, big field with
What other places will the players visit?	A pig, boys
What objects might the players find or use?	He can use a torch.

Draw a map of the main locations.



Grunk makes a lot of mistakes in English. Can you correct them with your team?

Farm (South)

Grunk ^{will} get in big trouble if Grunk ^{goes} go back with ^{out the} no pig.

Field (West)

Grunk ^{is} not allowed in field. That probably OK, because Grunk ^{doesn't} not think pig tall
enough to climb over ^{the} wall.

Forest (East and North)

^{The} Forest look dark. Pig probably some place in there, but Grunk ^{doesn't} not know which
way to go. ^{he wouldn't} Not want end up lost in forest with ^{the} no pig.

Torch

Grunk ^{has} have torch (on fire). Grunk ^{can} light tree with torch? That maybe dangerous.

But then if forest all burned up, pig ^{the sets} not have any place to hide, so maybe it ^{the doesn't} is

^a really good idea. Grunk ^{is} not sure. That really what Grunk should do?

Grunk makes a lot of mistakes in English. Can you correct them with your team?

Light tree

Grunk hold ^a torch up to tree. Tree start to burn. Then other ^{tree} start to burn.

And other tree. And other tree. Then Grunk hear ^{the} pig squeal! Pig run out of

forest, and it not even see Grunk until ~~after~~ Grunk grab it. Silly pig! Ha ha.

Grunk smart, catch ^{the} pig. Grunk get to go back to ^{the} farm now. Maybe boss ^{will} say

that Grunk ^{do} good job.

^{The} Fire go toward ^{the} farm, too. There lots of tree ^{to} burn. Fire go even faster than

Grunk. Uh oh. There lots of tree ^{near} farm, too. Fire get there before Grunk.

^{The} Farm burn like tree. Grunk think that maybe boss ~~not~~ say Grunk ^{do} good job,

if boss find out that Grunk ^{make} fire. Maybe it better if Grunk not go back to ^{the}

farm after all.

Oh well. At least Grunk get to keep tasty pig.

Trafalgar square



Trafalgar is a square.

There is a fountain, a church and a museum nearby.

Usually, there are a lot of people.

There, you can find statues of many animals: dolphins, horses and lions.



The Big Ben



The Big Ben is a clock tower.

It is very tall (96 meters) and old (it was built in 1859)

It is also very crowded with a lot of tourists.

The clock rings and lights up at four o'clock every night.



Buckingham palace



Buckingham is a palace, where the Queen of England and the Royal family live.

The palace looks big and has a nice garden.

People can visit the palace only in the summer, when the Queen is away.

In the palace there are 775 rooms and 78 bathrooms



Madame Tussauds



Madame Tussauds is a wax museum in London. It's full of wax figures of famous people.

The building is colorful but the color that is the most characteristic is green, the color of the museum's dome.

It is a crowded museum. It has about 830.000 visitors every month.

The smallest wax figure in the museum is Tinkerbell



Tower of London



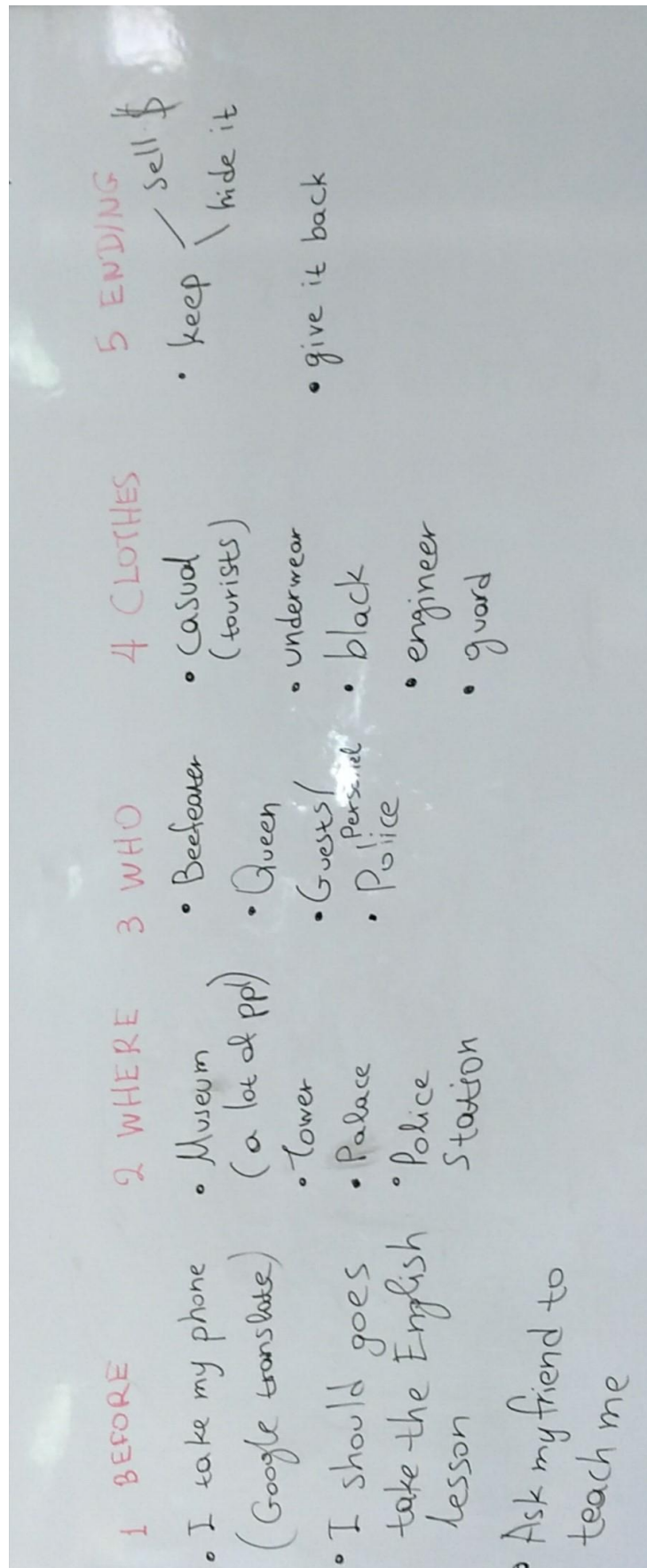
The tower of London is very tall. It's 27 metres.

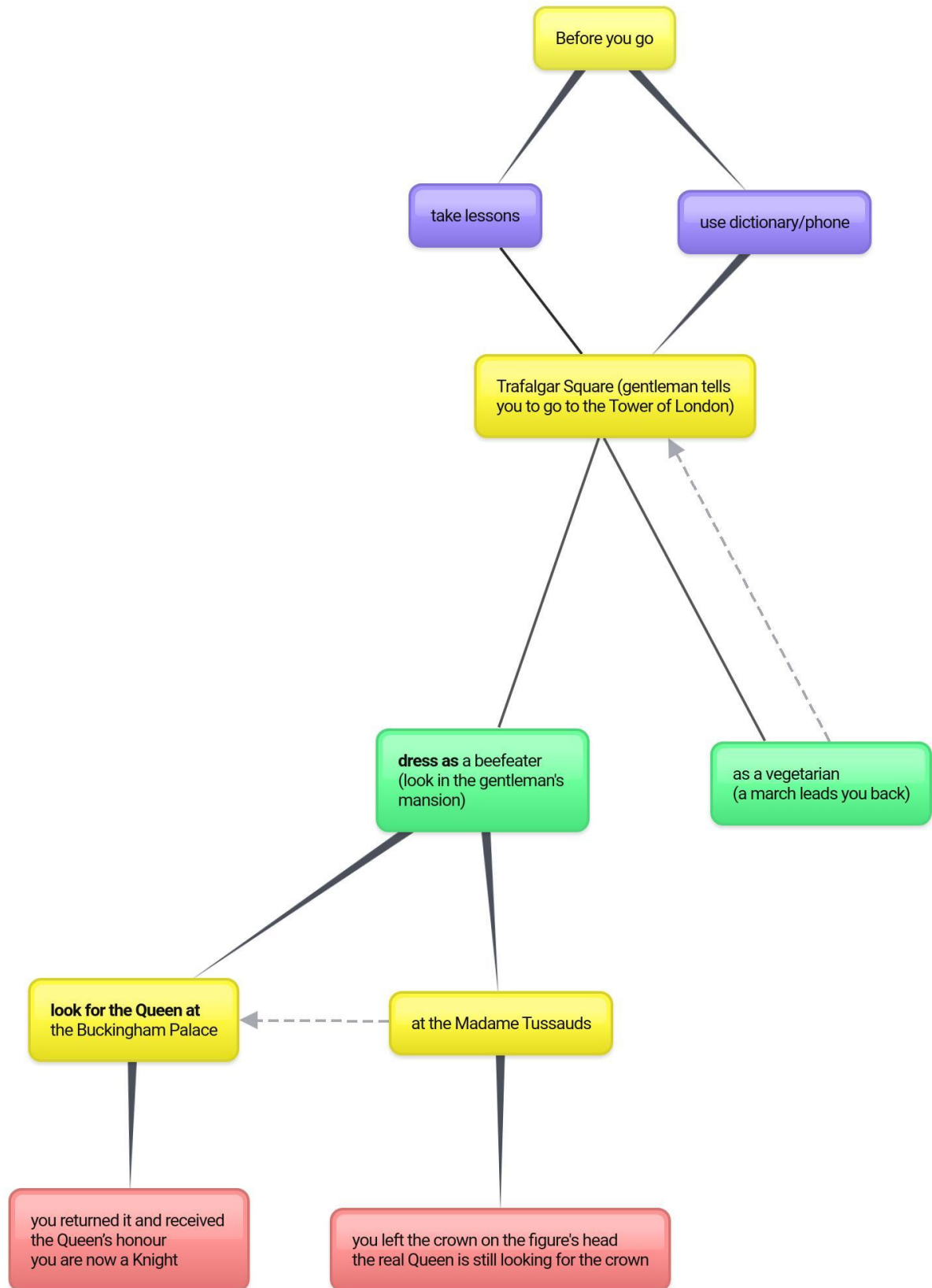
It is very old. It was built in 1285.

In the tower you can see the Beefeaters, who are royal guards.

In the past it was a prison, but now they keep the Queen's jewels there.







B.2. Σύνολο γραπτών των παιδιών που γράφτηκαν στην τάξη ή στο σπίτι

~~It is a square. There are a lot of people. There are a lot of people.~~

Trafalgar is a square. There is a fountain or church and a museum. There are a lot of people. You can find statues of dolphins and ~~and~~ a statue with a horse.

The priest is fat and short. He is a little bit bald and he wears glasses. He wears a blue and white, long robe and black shoes.

1. It is a palace.
2. The palace looks tall and nice.
3. It is crowded with a lot of people.
4. It has 78 bathrooms.

1. She is a short and old.
2. She looks old and her hair are grey.
3. She always wear dresses, hats and crown.

The mechanic is a young man. He has
~~the~~ brown eyes and hair. He has also
~~a~~ beard. He wears a blue uniform and
deep blue pants. He smiles and he ~~enjoys~~
his job. enjoys

1) Big Ben's clock rings
at four o'clock at night

2) tower
3) It is very tall and old
It is also very crowded
with very tourists

Big Ben is a clock
tower, ~~which~~ which it
built on ~~at~~ 31 May
1859. Many tourists
visit it to see Big Ben's
clocks. ~~see~~ they ring at four
o'clock every night.

When I go to London and find the crown of the queen, I will go to police station and leave it to the owner to take it.

Madame Tussauds

Madame Tussauds is a wax museum, in London. It is old and big. It has lots of colours but the colour that is characteristic is green, the dome green. It is a crowded museum after it has about 830,000 people every month. The smallest wax figure Madame Tussauds has ever made is Tinkerbell.

gentleman

He is a tall and he is ~~thin~~ thin. He usually has a mustache and he wears a ~~collar~~ and tie, and a hat. He always has his hair combed.

The tower of London is 27 metres.
It is very tall. It is very ~~old~~ old.
It was built in 1285 and in
the past, it was a prison, but
now they are keeping the queen's
jewels.

~~They~~ They are royal Guards. They
wearing a formal uniform.
He ~~is~~ is old man.

I'm a detective but I don't know English. I will go to
London, but before, I should go take English lessons. I will
go to the Buckingham Palace and I will ask for informations
the guards. I will wear casual clothes as tourists, like a
pants, a t-shirt, a hat and black shoes. I also will
have with me a backpack and a camera. If I found the
crown, I would give it back of course!

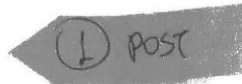
I learn English before I go to London. Then I
find gentman dress red (Beefeater) and go
to tower. The man taken crown. I bring to
Queen and become rich knight.

first, I will ~~take~~ my phone with me because I don't speak very good English. Then I will go to the museum and ask people who are there, and I will go to police to tell them that the queen's crown has stolen, or go to the guards. Maybe I will have it back.

I'm getting ready for the London and I can't speak English very well. So before I go there, I must do English lessons. When I arrive there, I must looking somewhere, like the police station. But I need help from policeman, so I ask him for informations. Before I go to the police station, I will dress up like a tourist. After many hours, I found the crown and I decide to give it back.

I am a good detective, but I can't speak English very well. For that, before I go to London I must take my phone. After 30 I arrived in London and I'm thinking about looking the crown. At Trafalgar square, Big Ben, Buckingham palace, Madame Tussauds and Tower of London and I say to look at the Madame Tussauds. I go to the Madame Tussauds and I ask information from the police. They tell me that one man one day went to the museum with some crown. Then I wore a casual dresses and went to the museum and I found the crown. In the end I give it back to the Queen.

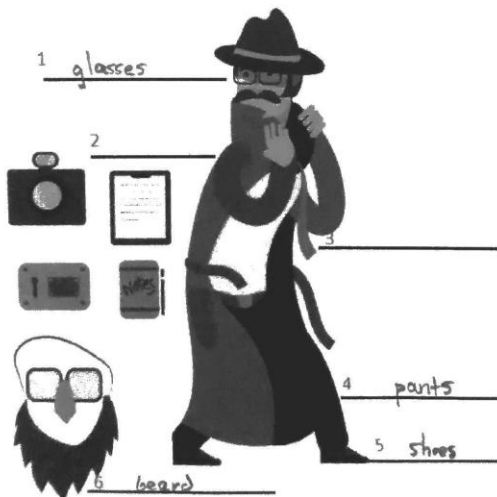
Β.3. Παραδείγματα συμπληρωμένων εργαλείων αξιολόγησης



Οι ερωτήσεις γραμματικής βαθμολογούνται με 2 μονάδες (2x10=20) ενώ οι λεξιλογίου με μία μονάδα (1x20=20). Για κάθε ορθογραφικό λάθος αφαιρείται μισή μονάδα.

This is a story about you. You are a mysterious detective who 1 travels (travel) all around the world but 2 don't (not speak) any English. Your parents did send you to learn English but you 3 _____ (not can) recall more than "Hello my name is..." and "How bo you bo". What? That's not right? Well, you 4 _____ (never like) English anyway.

What you really like is mystery and gadgets. That 5 _____ (be) why you 6 _____ (become) a detective. Some people say that you 7 _____ (not be) good at what you do because you can't ask questions or understand what other people say to you. Maybe you should really start 8 _____ (study) English after all.



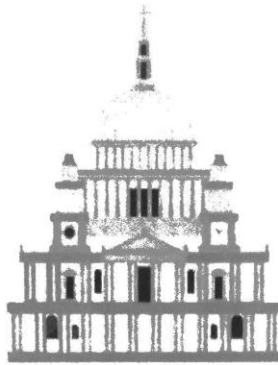
In your bag there 9 is / ~~are~~ many tools. You always carry a camera with you so you can take pictures as evidence. You also have a notebook with you, in case you need to write something down.

Your appearance is rather normal. Usually you wear a 7 hat on your head because you 10 haven't (not have) any hair. You are 8 bald.

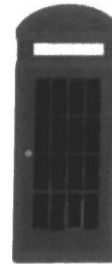
You have a 9 mustache under your nose, which makes you look 10 old, not young like you really are. You often wear strange clothes and wigs to make you look different so that no one recognizes you. Disguises are a must for a detective after all.



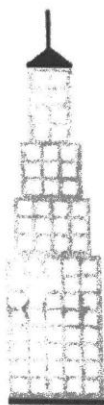
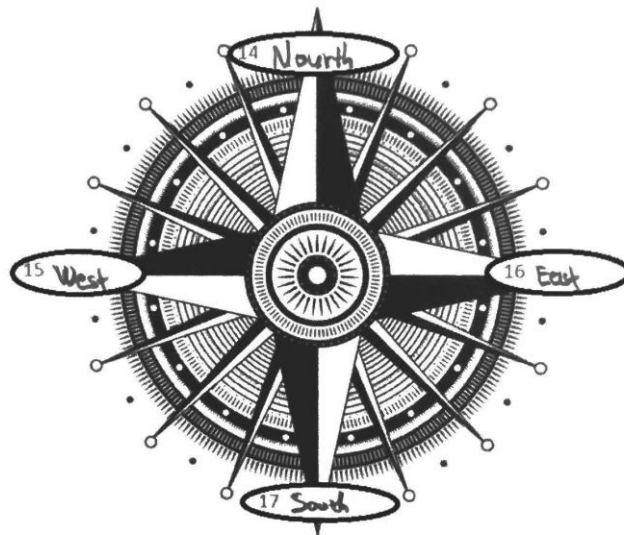
11 clock tower



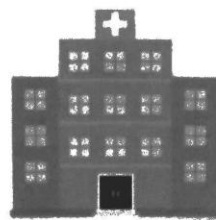
12 church



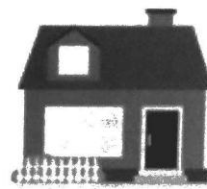
13 _____



18 skyscraper

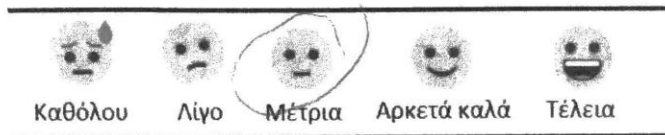


19 hospital

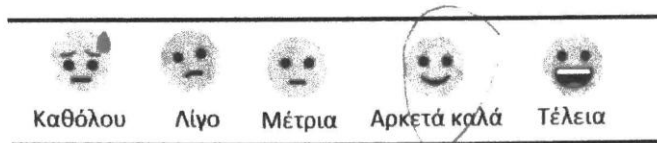


20 house

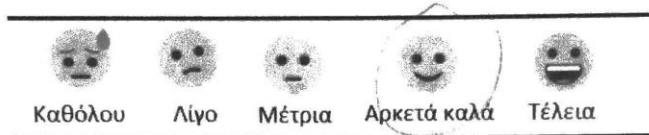
1. Μπορώ να αφηγηθώ μία ιστορία στα Αγγλικά



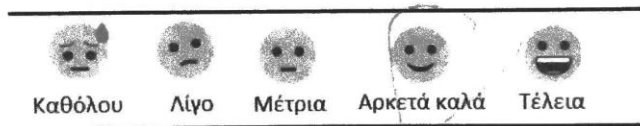
2. Μπορώ να περιγράψω την εξωτερική εμφάνιση κάποιου στα Αγγλικά



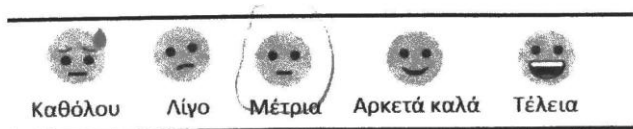
3. Μπορώ να περιγράψω ένα χώρο, ένα σπίτι ή ένα κτήριο στα Αγγλικά



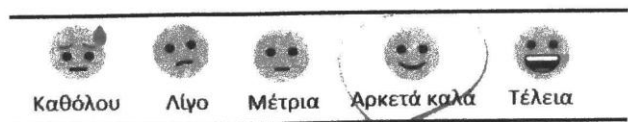
4. Μπορώ να περιγράψω ό,τι συμβαίνει γύρω μου και ό,τι αισθάνομαι στα Αγγλικά



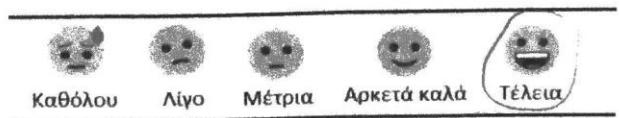
5. Μπορώ να δουλέψω ομαδικά χρησιμοποιώντας τα Αγγλικά



6. Μπορώ ψάξω στο ίντερνετ για πληροφορίες στα Αγγλικά και να τις διαβάσω στα Αγγλικά





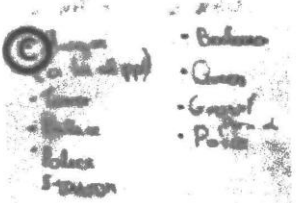

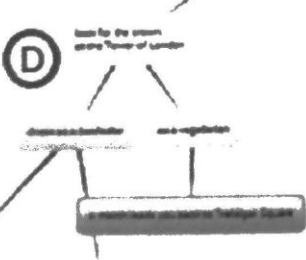





7. Μπορώ να χρησιμοποιήσω ηλεκτρονικά λεξικά για να βρω λέξεις που δεν ξέρω




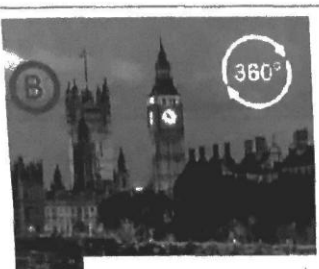
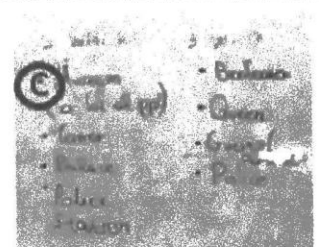
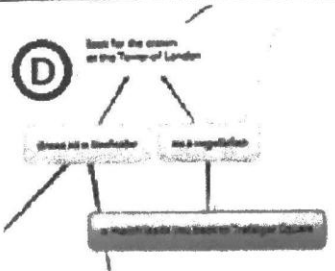

1. ΚΥΚΛΩΝΩ ΜΙΑ ΦΑΤΣΟΥΛΑ

έζησαν οι δραστηριότητες που κάναμε:

<p>LOST PIG And Place Under Ground</p> <p>A</p>  <p>by BLINK as told to Admiral Jota</p>	 <p>Χάλια Όχι και τόσο καλά Καλά Πολύ Καλά Τέλειο</p>
<p>B</p>  <p>360°</p> <p>Αγγλικά-Ελληνικά</p>	 <p>Χάλια Όχι και τόσο καλά Καλά Πολύ Καλά Τέλειο</p>
<p>C</p> 	 <p>Χάλια Όχι και τόσο καλά Καλά Πολύ Καλά Τέλειο</p>
<p>D</p> 	 <p>Χάλια Όχι και τόσο καλά Καλά Πολύ Καλά Τέλειο</p>
<p>E</p> 	 <p>Χάλια Όχι και τόσο καλά Καλά Πολύ Καλά Τέλειο</p>

2. ΒΑΖΩ ✓



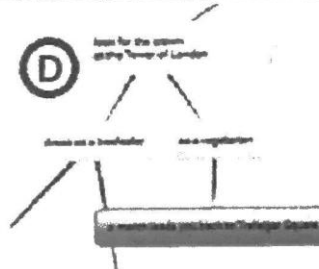

Ήθελα να ξανακάνω τη δραστηριότητα: :

	ΝΑΙ	ΙΣΩΣ	ΟΧΙ
<p>A</p> <p>LOST PIG And Place Under Ground</p>  <p>by TRUNK as told to Admiral Jota</p>	✓		
<p>B</p>  <p>360°</p> <p>Αγγλικά-Ελληνικά ✓</p>	✓		
<p>C</p> 		✓	
<p>D</p> <p>Best for the season at the Tower of London</p> 		✓	
<p>E</p> 	✓		

3. ΓΡΑΦΩ Α, Β, C, D ή E



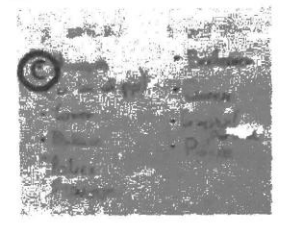
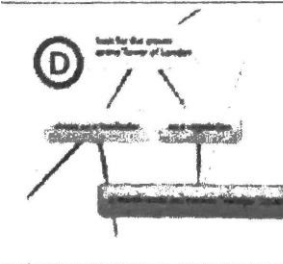

Δε στη σειρά τις δραστηριότητες από την καλύτερη στη χειρότερη:

Πολύ διασκεδαστική				Καθόλου διασκεδαστική
a	e	b	d	c

<p>LOST PIG And Place Under Ground</p> <p>A</p>  <p>by FRUNK as told to Admiral Jeta</p>	<p>B</p>  <p>360°</p> <p>Αγγλικά-Ελληνικά</p>	<p>C</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εργασιακό • Αγορά • Παιχνίδι • Παιχνίδι • Παιχνίδι • Παιχνίδι
<p>D</p> <p>Look for the station at the Tower of London</p> 	<p>E</p> <p>THE TOWER OF LONDON</p> 	

4. ΓΡΑΦΩ ΜΕ ΔΙΚΑ ΜΟΥ ΛΟΓΙΑ

οι πτες μας:

	Κάτι που ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ	Κάτι που ΔΕ ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ
	<p>Σηκώθηκα και έγραφα σουτ και άρχισα το γράφω</p>	<p>Δεν φάνηκα το παιχνίδι</p>
	<p>Έλαβα τον υποψιστή</p>	
		<p>επέδωκα το παιχνίδι</p>
	<p>Ο γάιφας άφησε έναν τον τραβούσε με το παιχνίδι</p>	
	<p>Έσο τέρη είναι πλοοις της δουλειας</p>	

14 POST

Οι ερωτήσεις γραμματικής βαθμολογούνται με 2 μονάδες (2x10=20) ενώ οι λεξιλογίου με μία μονάδα (1x20=20). Για κάθε ορθογραφικό λάθος αφαιρείται μισή μονάδα.

This is a story about you. You are a mysterious detective who 1 is traveling (travel) all around the world but 2 can't speak (not speak) any English. Your parents did send you to learn English but you 3 can't (not can) recall more than "Hello my name is..." and "How bo you bo". What? That's not right? Well, you 4 no like (never like) English anyway.

What you really like is mystery and gadgets. That 5 is (be) why you 6 became (become) a detective. Some people say that you 7 not are (not be) good at what you do because you can't ask questions or understand what other people say to you. Maybe you should really start 8 studying (study) English after all.



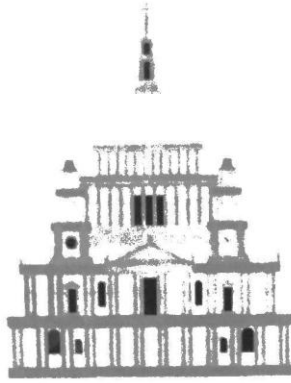
In your bag there 9 is / are many tools. You always carry a camera with you so you can take pictures as evidence. You also have a notebook with you, in case you need to write something down.

Your appearance is rather normal. Usually you wear a 7 hat on your head because you 10 no have (not have) any hair. You are 8 bald

You have a 9 mustache under your nose, which makes you look 10 old not young like you really are. You often wear strange clothes and wigs to make you look different so that no one recognizes you. Disguises are a must for a detective after all.



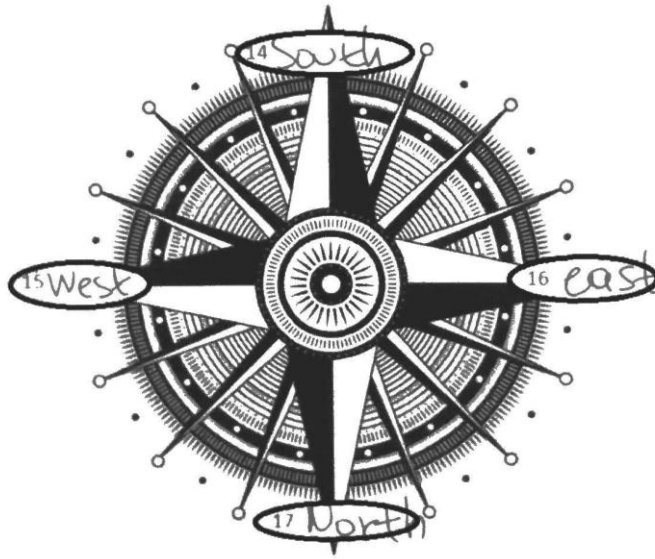
11 big ben



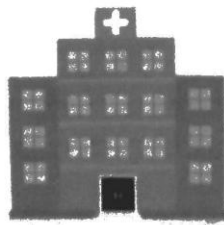
12 cherch



13 tele booth



18 _____



19 hospital

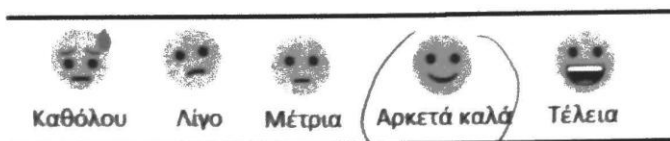


20 home

1. Μπορώ να αφηγηθώ μία ιστορία στα Αγγλικά



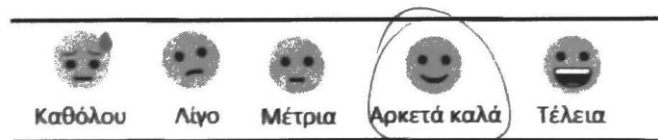
2. Μπορώ να περιγράψω την εξωτερική εμφάνιση κάποιου στα Αγγλικά



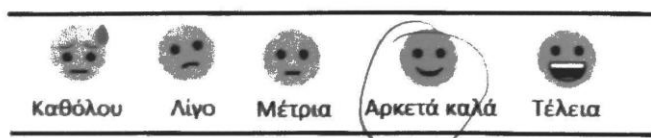
3. Μπορώ να περιγράψω ένα χώρο, ένα σπίτι ή ένα κτήριο στα Αγγλικά



4. Μπορώ να περιγράψω ό,τι συμβαίνει γύρω μου και ό,τι αισθάνομαι στα Αγγλικά



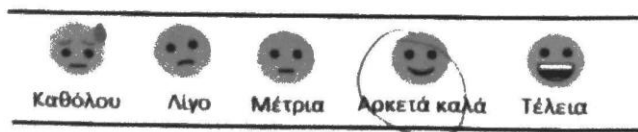
5. Μπορώ να δουλέψω ομαδικά χρησιμοποιώντας τα Αγγλικά



6. Μπορώ ψάξω στο ίντερνετ για πληροφορίες στα Αγγλικά και να τις διαβάσω στα Αγγλικά





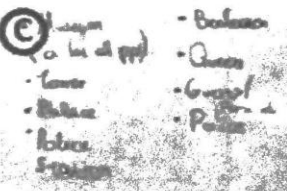

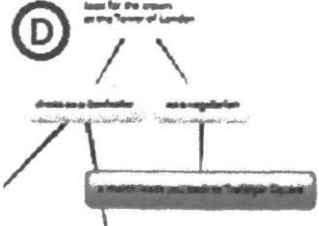





7. Μπορώ να χρησιμοποιήσω ηλεκτρονικά λεξικά για να βρω λέξεις που δεν ξέρω




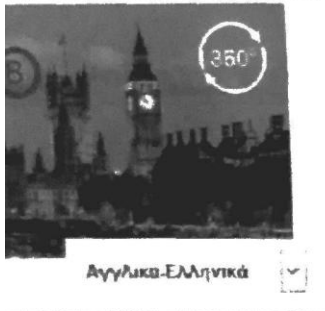
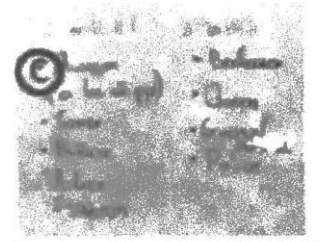
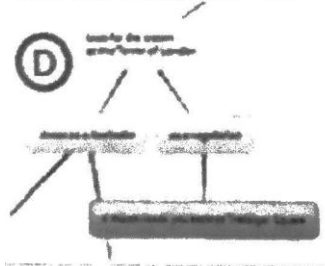

1. ΚΥΚΛΩΝΟ ΜΙΑ ΦΑΤΣΟΥΛΑ

νηκαν οι δραστηριότητες που κάναμε:

<p>LOST PIG And Place Under Ground</p> <p>(A)</p>  <p>by FRUNK as told to Admiral Jeta</p>	 <p>Χάλια Όχι και τόσο καλά Καλά Πολύ Καλά Τέλειο</p>
<p>(B)</p>  <p>Αγγλικά-Ελληνικά</p>	 <p>Χάλια Όχι και τόσο καλά Καλά Πολύ Καλά Τέλειο</p>
<p>(C)</p> 	 <p>Χάλια Όχι και τόσο καλά Καλά Πολύ Καλά Τέλειο</p>
<p>(D)</p> <p>Icon for the screen at the Tower of London</p> 	 <p>Χάλια Όχι και τόσο καλά Καλά Πολύ Καλά Τέλειο</p>
<p>(E)</p> 	 <p>Χάλια Όχι και τόσο καλά Καλά Πολύ Καλά Τέλειο</p>

2. ΒΑΖΩ ✓



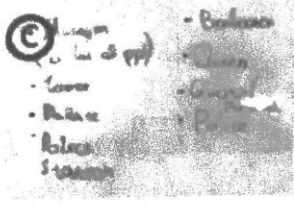
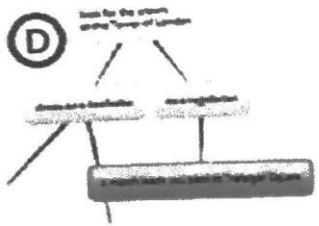

Ελα να ξανακάνω τη δραστηριότητα :

	ΝΑΙ	ΙΣΩΣ	ΟΧΙ
	✓		
	✓		
			✓
		✓	
	✓		

3. ΓΡΑΦΩ Α, Β, C, D ή E

Βε στη σειρά τις δραστηριότητες από την καλύτερη στη χειρότερη:

Παιδαγωγική				Καθόλου διασκεδαστική
E	D	A	B	C

<p>LOST PIG And Place Under Ground</p> <p>(A)</p>  <p>by PRUNK as told to Admiral Jack</p>	<p>(B)</p>  <p>360</p> <p>Αγγλικά-Ελληνικά</p>	<p>(C)</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Lower - Higher - Bigger - Smaller
<p>(D)</p> 	<p>(E)</p>  <p>LONDON</p>	

4. ΓΡΑΦΩ ΜΕ ΔΙΚΑ ΜΟΥ ΛΟΓΙΑ

μας:

	Κάτι που ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ	Κάτι που ΔΕ ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ
	Ο Grank ήταν αγείος	Εκανε λάθη και πρέπει να τα διορθώνουμε
	Το Λονδίνο τη νύχτα	Οχι έπρεπε να τραφούτε
	Που είπα γε ορους για το μουσειο που έγραδα	Γράφαμε έκθεση στο σπίτι
	Διαρέξαμε χρώματα!	Κουράστηκα γιατί τα σχέδια δεν γράφαν στο σπίτι
	Είδα το green dome που έγραφα	Γράφαμε παλι το τεστ

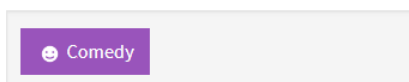
Παράρτημα Γ

Το παιχνίδι που αναπτύχτηκε στην τάξη: Undercover in London

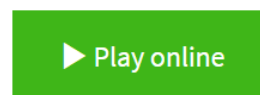
Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στις αποφάσεις για την πλοκή και τη σειρά του παιχνιδιού. Επίσης έγραψαν τις περιγραφές ανθρώπων και τοποθεσιών του παιχνιδιού καθώς και ορισμένες επιλογές μέσα από τις υποστηρικτικές δραστηριότητες που κάναμε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Τα κείμενα των μαθητών/ριών τα οποία παρατίθενται στο παράρτημα Β.2, επιλέχθηκαν, επεξεργάστηκαν και οργανώθηκαν από την ερευνήτρια και τα παιδιά στην τάξη και εισάχθηκαν στην πλατφόρμα Squiffy από την ερευνήτρια, η οποία και δημοσίευσε το παιχνίδι στο <http://textadventures.co.uk/games/view/bu7rqbckack2rlcadx30img/undercover-in-london>.



Undercover in London by itsmeagain123



This is a game that was made in a Greek school during English class. It was a great way to bond, have fun, and learn a few things about London. The students contributed their great ideas (a Beefeater could definitely be somebody who eats beef) and wrote the descriptions of people and places included in the game, all by themselves. I, as the teacher, helped them organize their ideas and gave them the means to say the things they wanted to say. It was a great effort and a fantastic experience for all of us.



Εμφάνιση παιχνιδιού στη σελίδα textadventures.co.uk

Αρχικές οθόνες παιχνιδιού

1.

[Restart](#)

This is a story about you. You are a mysterious detective who travels all around the world but does not speak any English. Your parents did sent you to learn English but you can't recall more than "Hello my name is..." and "How bo you bo". What? That's not right? Well, you've never liked English anyway. What you really like is mystery and gadgets. That is why you became a detective. One day you get a message.

[Read the message](#)

2.

[Restart](#)

This is a story about you. You are a mysterious detective who travels all around the world but does not speak any English. Your parents did sent you to learn English but you can't recall more than "Hello my name is..." and "How bo you bo". What? That's not right? Well, you've never liked English anyway. What you really like is mystery and gadgets. That is why you became a detective. One day you get a message.

Read the message

It looks like someone has stolen the Queen of England's crown and is asking from the best detectives in the world to go to London and investigate immediately. You really want to go but your TRanslatoR gadget has broken down and you can't speak or understand English without it. What will you do before you go to London?

[Take intensive English lessons](#)

[Use your phone to translate on the spot](#)

2.1

[Restart](#)

This is a story about you. You are a mysterious detective who travels all around the world but does not speak any English. Your parents did send you to learn English but you can't recall more than "Hello my name is..." and "How bo you bo". What? That's not right? Well, you've never liked English anyway. What you really like is mystery and gadgets. That is why you became a detective. One day you get a message.

Read the message

It looks like someone has stolen the Queen of England's crown and is asking from the best detectives in the world to go to London and investigate immediately. You really want to go but your TRanslatoR gadget has broken down and you can't speak or understand English without it. What will you do before you go to London?

Take intensive English lessons
Use your phone to translate on the spot

English is not as easy as they say. There are a lot of words to learn and the grammar is weird. But you study hard and learn some things about London that will help you later on.

[Fly to London](#)

2.2

[Restart](#)

This is a story about you. You are a mysterious detective who travels all around the world but does not speak any English. Your parents did send you to learn English but you can't recall more than "Hello my name is..." and "How bo you bo". What? That's not right? Well, you've never liked English anyway. What you really like is mystery and gadgets. That is why you became a detective. One day you get a message.

Read the message

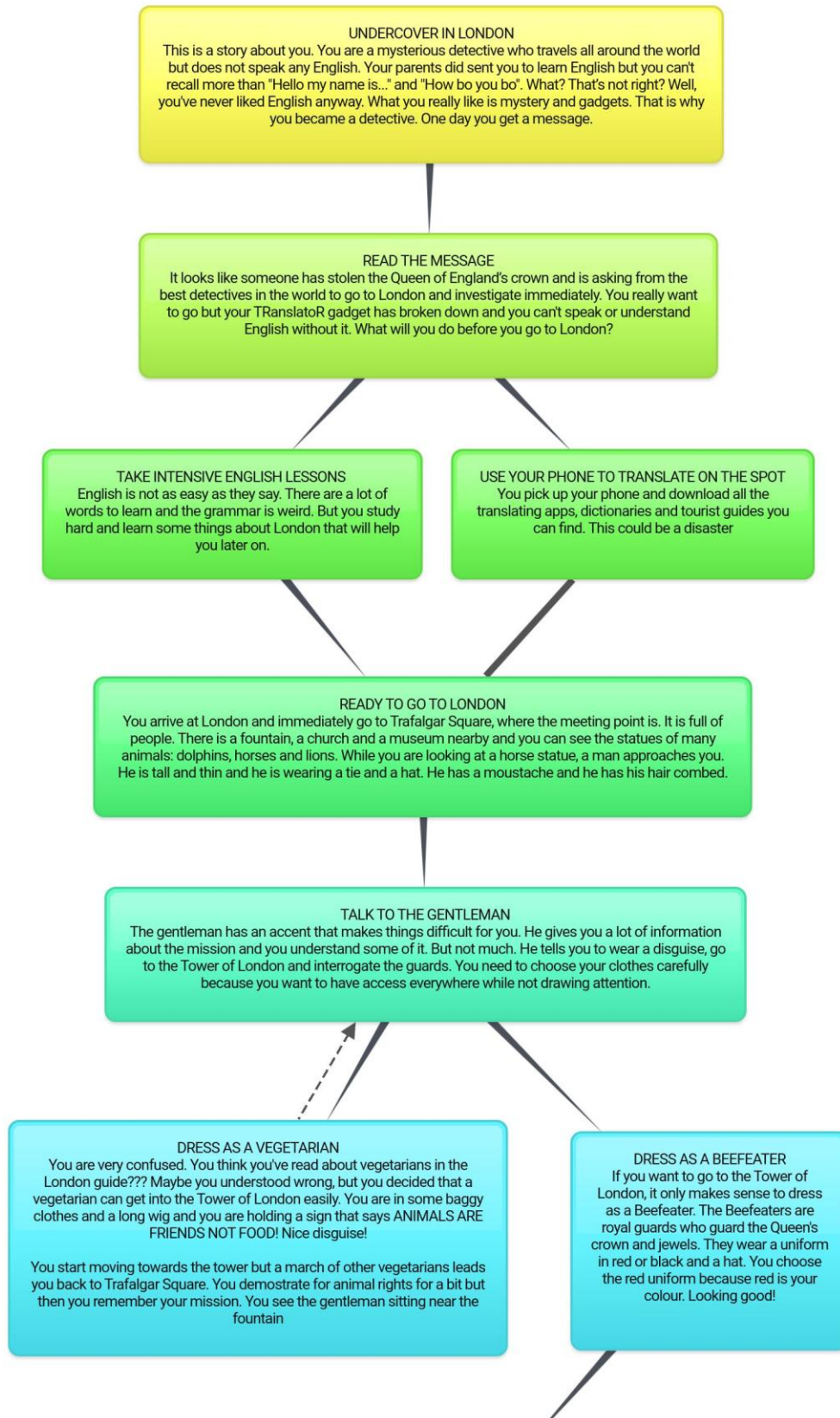
It looks like someone has stolen the Queen of England's crown and is asking from the best detectives in the world to go to London and investigate immediately. You really want to go but your TRanslatoR gadget has broken down and you can't speak or understand English without it. What will you do before you go to London?

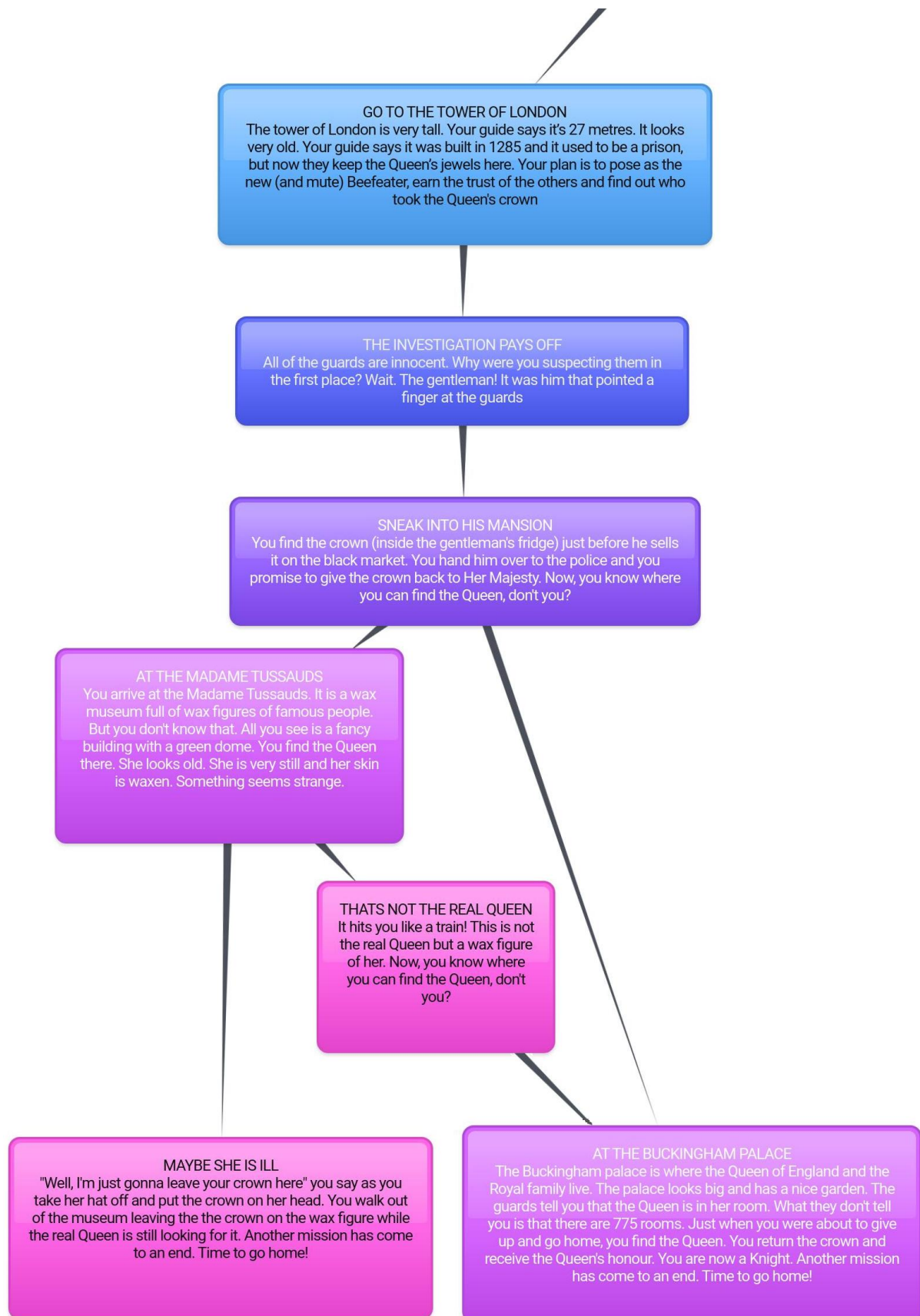
Take intensive English lessons
Use your phone to translate on the spot

You pick up your phone and download all the translating apps, dictionaries and tourist guides you can find. This could be a disaster.

[Ready to go to London](#)

Κείμενο παιχνιδιού πάνω σε διάγραμμα ροής





Κείμενο παιχνιδιού όπως εισήχθη στην πλατφόρμα Squiffy

[[beginning]]:

This is a story about you. You are a mysterious detective who travels all around the world but does not speak any English. Your parents did sent you to learn English but you can't recall more than "Hello my name is..." and "How bo you bo". What? That's not right? Well, you've never liked English anyway.

What you really like is mystery and gadgets. That is why you became a detective. One day you get a message.

[[Read the message]](mission)

[[mission]]:

It looks like someone has stolen the Queen of England's crown and is asking from the best detectives in the world to go to London and investigate immediately. You really want to go but your TRanslatoR gadget has broken down and you can't speak or understand English without it. What will you do before you go to London?

[[Take intensive English lessons]](lessons)

[[Use your phone to translate on the spot]](phone)

[[lessons]]:

English is not as easy as they say. There are a lot of words to learn and the grammar is weird. But you study hard and learn some things about London that will help you later on.

[[Fly to London]](London)

[[phone]]:

You pick up your phone and download all the translating apps, dictionaries and tourist guides you can find. This could be a disaster.

[[Ready to go to London]](London)

[[London]]:

You arrive at London and immediately go to Trafalgar Square, where the meeting point is. It is full of people. There is a fountain, a church and a museum nearby and you can see the statues of many animals: dolphins, horses and lions. While you are looking at a horse statue, a man approaches you. He is tall and thin and he is wearing a tie and a hat. He has a moustache and he has his hair combed.

[[Talk to the gentleman]](gentleman)

[[gentleman]]:

The gentleman has an accent that makes things difficult for you. He gives you a lot of information about the mission and you understand some of it. But not much. He tells you to wear a disguise, go to the Tower of London and interrogate the guards. You need to choose your clothes carefully because you want to have access everywhere while not drawing attention.

[[Dress as a vegetarian]](vegetarian)

[[Dress as a Beefeater]](beefeater)

[[vegetarian]]:

You are very confused. You think you've read about vegetarians in the London guide??? Maybe you understood wrong, but you decided that a vegetarian can get into the Tower of London easily. You are in some baggy clothes and a long wig and you are holding a sign that says ANIMALS ARE FRIENDS NOT FOOD! Nice disguise!

You start moving towards the tower but a march of other vegetarians leads you back to Trafalgar Square. You demonstrate for animal rights for a bit but then you remember your mission. You see the gentleman sitting near the fountain.

[[Talk to the gentleman]](gentleman)

[[beefeater]]:

If you want to go to the Tower of London, it only makes sense to dress as a Beefeater. The Beefeaters are royal guards who guard the Queen's crown and jewels. They wear a uniform in red or black and a hat. You choose the red uniform because red is your colour. Looking good!

[[Go to the Tower of London]](tower)

[[tower]]:

The tower of London is very tall. Your guide says it's 27 metres. It looks very old. Your guide says it was built in 1285 and it used to be a prison, but now they keep the Queen's jewels here. Your plan is to pose as the new (and mute) Beefeater, earn the trust of the others and find out who took the Queen's crown.

[[The investigation pays off]](thief)

[[thief]]:

All of the guards are innocent. Why were you suspecting them in the first place? Wait. The gentleman! It was him that pointed a finger at the guards.

[[Sneak into his mansion and look for evidence]](ending)

[[ending]]:

You find the crown (inside the gentleman's fridge) just before he sells it on the black market. You hand him over to the police and you promise to give the crown back to Her Majesty. Now, you know where you can find the Queen, don't you?

[[At the Madame Tussauds]](Madame Tussauds)

[[At the Buckingham palace]](Buckingham palace)

[[Madame Tussauds]]:

You arrive at the Madame Tussauds. It is a wax museum full of wax figures of famous people. But you don't know that. All you see is a fancy building with a green dome. You find the Queen there. She looks old. She is very still and her skin is waxen. Something seems strange.

[[Maybe she is ill]](ill)

[[That's not the real Queen]](real queen)

[[real queen]]:

It hits you like a train! This is not the real Queen but a wax figure of her. Now, you know where you can find the Queen, don't you?

[[At the Buckingham palace]](Buckingham palace)

[[ill]]:

"Well, I'm just gonna leave your crown here" you say as you take her hat off and put the crown on her head. You walk out of the museum leaving the the crown on the wax figure while the real Queen is still looking for it. Another mission has come to an end. Time to go home!

[[Buckingham palace]]:

The Buckingham palace is where the Queen of England and the Royal family live. The palace looks big and has a nice garden. The guards tell you that the Queen is in her room. What they don't tell you is that there are 775 rooms. Just when you were about to give up and go home, you find the Queen. You return the crown and receive the Queen's honour. You are now a Knight. Another mission has come to an end. Time to go home!

Παράρτημα Δ

Δ.1. Συνολικοί πίνακες δεδομένων

	code	voc_pre	voc_post	gr_pre	gr_post	story_pre	story_post	descripseron_pre	descripseron_post	descriplace_pre	descriplace_post	communicati_on_pre	communicati_on_post	teamwork_pre	teamwork_post
1	1,00	13,00	15,50	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00
2	2,00	11,00	15,50	10,00	10,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00
3	3,00	8,50	14,50	4,00	4,00	1,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	2,00	1,00
4	4,00	9,00	11,00	7,00	10,00	4,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00
5	5,00	14,00	17,50	13,00	12,00	3,00	4,00	5,00	4,00	2,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00
6	6,00	11,00	14,00	8,00	10,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	2,00	2,00
7	3,00	10,00	17,00	8,00	12,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	3,00	3,00
8	8,00	17,00	17,00	10,00	12,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00
9	9,00	15,00	17,50	12,00	12,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
10	10,00	13,00	16,50	14,00	14,00	3,00	3,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	4,00
11	11,00	14,00	13,50	10,00	10,00	3,00	3,00	4,00	5,00	3,00	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00
12	12,00	12,00	13,50	6,00	14,00	1,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	1,00	2,00	3,00	2,00
13	13,00	15,00	18,50	18,00	18,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00
14	14,00	11,00	15,50	12,00	12,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
15	15,00	13,50	15,50	11,00	9,00	4,00	3,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00
16	16,00	16,00	16,00	10,00	10,00	4,00	4,00	5,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00
17	17,00	17,00	13,00	10,00	2,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	5,00	4,00
18	18,00	14,00	16,50	8,00	12,00	4,00	3,00	3,00	3,00	5,00	4,00	3,00	4,00	3,00	5,00
19	19,00	14,50	17,50	8,00	12,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00
20	20,00	13,00	18,50	12,00	12,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00
21	21,00	12,50	18,00	10,00	12,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00
22	22,00	5,50	5,00	8,00	8,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

	autonomyinfo_pre	autonomyinfo_post	autonomydict_pre	autonomydict_post	smiley_A	smiley_B	smiley_C	smiley_D	smiley_E	again_A	again_B	again_C	again_D	again_E
1	3,00	4,00	3,00	5,00	4,00	4,00	3,00	3,00	5,00	Ναι	Ναι	Ίσως	Ίσως	Ναι
2	5,00	4,00	5,00	5,00	3,00	5,00	3,00	3,00	4,00	Ίσως	Ναι	Όχι	Ίσως	Ίσως
3	1,00	1,00	5,00	5,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	Όχι	Όχι	Ίσως	Όχι	Ίσως
4	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	3,00	4,00	4,00	Ίσως	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι
5	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	3,00	4,00	5,00	Ναι	Ναι	Ίσως	Ναι	Ναι
6	2,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	Ναι	Ίσως	Ίσως	Ναι	Ναι
7	4,00	5,00	5,00	5,00	3,00	4,00	3,00	2,00	3,00	Ίσως	Ναι	Ίσως	Όχι	Ίσως
8	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
9	3,00	3,00	3,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00	Ναι	Ναι	Ίσως	Ίσως	Ναι
10	5,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
11	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	Ναι	Ίσως	Ίσως	Ναι	Ναι
12	1,00	4,00	5,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	Ίσως	Ναι	Ίσως	Όχι	Ίσως
13	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	Ναι	Ναι	Ίσως	Ίσως	Ναι
14	2,00	3,00	3,00	4,00	5,00	4,00	3,00	4,00	5,00	Ναι	Ναι	Όχι	Ίσως	Ναι
15	2,00	2,00	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00	Ναι	Ναι	Ίσως	Ίσως	Ναι
16	4,00	5,00	5,00	5,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	Ίσως	Ναι	Όχι	Ίσως	Ναι
17	4,00	4,00	3,00	5,00	4,00	4,00	3,00	5,00	5,00	Ίσως	Ναι	Ίσως	Ναι	Ναι
18	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	3,00	2,00	3,00	4,00	Ναι	Ίσως	Όχι	Ίσως	Ναι
19	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
20	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	5,00	Ναι	Ναι	Ίσως	Ίσως	Ναι
21	3,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
22	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	3,00	1,00	Όχι	Ναι	Όχι	Ίσως	Όχι

	sorter_no1_m ostfun	sorter_no2	sorter_no3	sorter_no4	sorter_no5_le astfun
1	A	E	B	D	C
2	B	E	A	D	C
3	C	A	E	C	B
4	E	B	D	A	C
5	D	E	A	B	C
6	D	A	E	C	B
7	B	A	C	E	D
8	E	A	B	C	D
9	B	E	A	D	C
10	A	B	C	D	E
11	D	E	A	B	C
12	B	E	A	C	D
13	E	A	B	D	C
14	E	D	A	B	C
15	B	A	E	D	C
16	B	E	A	D	C
17	D	B	E	A	C
18	A	E	B	D	C
19	A	B	E	C	D
20	E	A	B	D	C
21	E	A	B	C	D
22	B	D	E	A	C

Δ.2. Αναλυτικά αποτελέσματα στατιστικής επεξεργασίας

Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
			Lower	Upper			
- 2,61364	2,54452	,54249	-3,74181	-1,48546	-4,818	21	,000

PAIRED SAMPLE T TEST ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

PAIRED SAMPLE T TEST ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ

Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
			Lower	Upper			
-.81818	2,98626	,63667	-2,14222	,50585	-1,285	21	,213

WILCOXON SIGN RANKED TEST ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Λεξιλόγιο ΜΕΤΑ - Λεξιλόγιο ΠΡΙΝ	Negative Ranks	3 ^a	5,67	17,00
	Positive Ranks	17 ^b	11,35	193,00
	Ties	2 ^c		
	Total	22		
Γραμματική ΜΕΤΑ - Γραμματική ΠΡΙΝ	Negative Ranks	3 ^d	5,00	15,00
	Positive Ranks	8 ^e	6,38	51,00
	Ties	11 ^f		
	Total	22		

a. Λεξιλόγιο ΜΕΤΑ < Λεξιλόγιο ΠΡΙΝ

PAIRED SAMPLE T TEST ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Αφήγηση ΠΡΙΝ - Αφήγηση ΜΕΤΑ	,04545	,57547	,12269	-,20970	,30060	,370	21	,715
Pair 2	Περιγραφή προσώπου ΠΡΙΝ - Περιγραφή προσώπου ΜΕΤΑ	,22727	,75162	,16025	-,10598	,56052	1,418	21	,171
Pair 3	Περιγραφή χώρου ΠΡΙΝ - Περιγραφή χώρου ΜΕΤΑ	,00000	,81650	,17408	-,36201	,36201	,000	21	1,000
Pair 4	Συμβάντα και συναισθήματα ΠΡΙΝ - Συμβάντα και συναισθήματα ΜΕΤΑ	,09091	,86790	,18504	-,29390	,47571	,491	21	,628
Pair 5	Ομαδική δουλειά ΠΡΙΝ - Ομαδική δουλειά ΜΕΤΑ	-,04545	,72225	,15398	-,36568	,27477	-,295	21	,771
Pair 6	Αναζήτηση πληροφοριών ΠΡΙΝ - Αναζήτηση πληροφοριών ΜΕΤΑ	-,54545	,91168	,19437	-,94967	-,14124	-2,806	21	,011
Pair 7	Αναζήτηση λεξιλογίου ΠΡΙΝ - Αναζήτηση λεξιλογίου ΜΕΤΑ	-,22727	,97257	,20735	-,65848	,20394	-1,096	21	,285

- b. Λεξιλόγιο ΜΕΤΑ > Λεξιλόγιο ΠΡΙΝ
- c. Λεξιλόγιο ΜΕΤΑ = Λεξιλόγιο ΠΡΙΝ
- d. Γραμματική ΜΕΤΑ < Γραμματική ΠΡΙΝ
- e. Γραμματική ΜΕΤΑ > Γραμματική ΠΡΙΝ
- f. Γραμματική ΜΕΤΑ = Γραμματική ΠΡΙΝ

WILCOXON SIGN RANKED TEST ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

	Αφήγηση META - Αφήγηση ΠΡΙΝ	Περιγραφή προσώπου META - Περιγραφή προσώπου ΠΡΙΝ	Περιγραφή χώρου META - Περιγραφή χώρου ΠΡΙΝ	Συμβάντα και συναισθήματα META - Συμβάντα και συναισθήματα ΠΡΙΝ	Ομαδική δουλειά META - Ομαδική δουλειά ΠΡΙΝ	Αναζήτηση πληροφοριών META - Αναζήτηση πληροφοριών ΠΡΙΝ	Αναζήτηση λεξιλογίου META - Αναζήτηση λεξιλογίου ΠΡΙΝ
Z	-,378 ^b	-1,387 ^b	,000 ^c	-,500 ^b	-,302 ^d	-2,489 ^d	-1,095 ^d
Asymp. Sig. (2-tailed)	,705	,166	1,000	,617	,763	,013	,273

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

FRIEDMAN TEST SMILEYOMETER

	Mean Rank
Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A	3.23β
Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B	3.61β
Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C	1.84α
Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D	2.55β
Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E	3.77β

Test Statistics^a

N	22
Chi-Square	32.588
df	4
Asymp. Sig.	.000

a. Friedman Test

WILCOXON SIGN RANKED TEST SMILEYOMETER

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Negative Ranks	5 ^a	6,00	30,00
Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B - Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A	8 ^b	7,63	61,00
Positive Ranks	8 ^b	7,63	61,00
Ties	9 ^c		
Total	22		

Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C - Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A	Negative Ranks	12 ^d	6,50	78,00
	Positive Ranks	0 ^e	,00	,00
	Ties	10 ^f		
	Total	22		
Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D - Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A	Negative Ranks	9 ^g	5,50	49,50
	Positive Ranks	2 ^h	8,25	16,50
	Ties	11 ⁱ		
	Total	22		
Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E - Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A	Negative Ranks	2 ^j	5,50	11,00
	Positive Ranks	8 ^k	5,50	44,00
	Ties	12 ^l		
	Total	22		
Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C - Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B	Negative Ranks	17 ^m	9,00	153,00
	Positive Ranks	0 ⁿ	,00	,00
	Ties	5 ^o		
	Total	22		
Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D - Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B	Negative Ranks	12 ^p	8,25	99,00
	Positive Ranks	3 ^q	7,00	21,00
	Ties	7 ^r		
	Total	22		
Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E - Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B	Negative Ranks	6 ^s	8,17	49,00
	Positive Ranks	8 ^t	7,00	56,00
	Ties	8 ^u		
	Total	22		
Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D - Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C	Negative Ranks	1 ^v	4,00	4,00
	Positive Ranks	8 ^w	5,13	41,00
	Ties	13 ^x		
	Total	22		
Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E - Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C	Negative Ranks	0 ^y	,00	,00
	Positive Ranks	15 ^z	8,00	120,00

του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C	Ties	7 ^{aa}		
	Total	22		
	Negative Ranks	1 ^{ab}	12,00	12,00
Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E - Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D	Positive Ranks	12 ^{ac}	6,58	79,00
	Ties	9 ^{ad}		
	Total	22		

- a. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B < Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A
- b. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B > Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A
- c. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B = Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A
- d. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C < Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A
- e. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C > Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A
- f. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C = Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A
- g. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D < Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A
- h. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D > Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A
- i. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D = Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A
- j. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E < Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A
- k. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E > Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A
- l. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E = Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A
- m. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C < Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B
- n. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C > Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B
- o. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C = Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B
- p. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D < Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B
- q. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D > Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B
- r. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D = Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B
- s. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E < Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B
- t. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E > Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B
- u. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E = Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B
- v. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D < Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C
- w. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D > Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C

x. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D = Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C

y. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E < Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C

z. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E > Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C

aa. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E = Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C

ab. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E < Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D

ac. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E > Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D

ad. Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E = Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D

	B - A	C - A	D - A	E - A	C - B	D - B	E - B	D - C	E - C	E - D
Z	-1,165 ^b	-3,217 ^c	-1,604 ^c	-1,897 ^b	-3,879 ^c	-2,399 ^c	-,243 ^b	-2,310 ^b	-3,520 ^b	-2,472 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,244	,001	,109	,058	,000	,016	,808	,021	,000	,013

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗ ΣΥΣΧΕΤΗΣΗΣ SPEARMAN'S RHO

		Θα ξαναέκανε την δραστηριότητα A	Θα ξαναέκανε την δραστηριότητα B	Θα ξαναέκανε την δραστηριότητα C	Θα ξαναέκανε την δραστηριότητα D	Θα ξαναέκανε την δραστηριότητα E
Spearman's rho	Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες A	Correlation Coefficient	,800**	-,060	,447*	,739**
		Sig. (2-tailed)	,000	-,792	-,037	,000
		N	22	22	22	22
	Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες B	Correlation Coefficient	,300	,502*	,317	,391
		Sig. (2-tailed)	-,174	-,017	-,151	-,072
		N	22	22	22	22
	Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες C	Correlation Coefficient	,657**	,130	,672**	,516*
		Sig. (2-tailed)	-,001	-,566	-,001	-,014
		N	22	22	22	22
	Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες D	Correlation Coefficient	,508*	-,030	,322	,803**
		Sig. (2-tailed)	-,016	-,894	-,144	,000
		N	-22	-22	-22	-22
	Πως του/της φάνηκαν οι δραστηριότητες E	Correlation Coefficient	,645**	,054	,178	,393
		Sig. (2-tailed)	-,001	-,811	-,427	-,070
		N	-22	-22	-22	-22

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).