

Διδασκαλία κανόνα γραμματικής μέσω ψηφιακής αφήγησης: Τα ρήματα σε -ίζω

Μαρία Ρούσση¹, Θαρρενός Μπράτιτσης²
mariarou@hotmail.gr, bratitsis@uowm.gr

¹ Εκπαιδευτικός ΠΕ70 & ΠΜΣ «Δημιουργική Γραφή», Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

² Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Παν. Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η Ψηφιακή Αφήγηση (ΨΑ) και οι εφαρμογές της στην Εκπαίδευση είναι ένα ανερχόμενο ερευνητικό πεδίο των τελευταίων χρόνων. Η παρούσα εργασία αξιοποιεί αυτή την προσέγγιση για τη διδασκαλία ενός γραμματικού κανόνα (γραφή ρημάτων σε -ίζω) και των εξαιρέσεών του, σε μαθητές που διανύουν το πρώτο τρίμηνο της Γ' Δημοτικού. Μέσω της ενίσχυσης της συναισθηματικής συνιστώσας, όπως ορίζει το πεδίο της ΨΑ, διερευνάται η έκταση της ταύτισης των μαθητών με την ηρωίδα της ιστορίας και η επίδραση που έχει αυτό στο κίνητρό τους για μάθηση και στο γνωστικό αποτέλεσμα (εμπέδωση του κανόνα). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η προσέγγιση ήταν επιτυχής και συνάδουν με αυτά αντιστοίχων προσεγγίσεων σε άλλα γνωστικά πεδία, που απαντώνται στη βιβλιογραφία. Οι επιδόσεις των μαθητών στο post-test ήταν αρκετά βελτιωμένες, ενώ οι ατομικές, ημιδομημένες συνεντεύξεις έδειξαν αυξημένο κίνητρο μάθησης και ταύτιση με την ηρωίδα της ιστορίας, ενώ παράλληλα άντλησαν ιδιαίτερη ευχαρίστηση από τη διδακτική προσέγγιση που εφαρμόστηκε.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, γραμματική, γλώσσα, Δημοτικό

Εισαγωγή

Η Ψηφιακή Αφήγηση αποτελεί ένα πεδίο εργασίας και έρευνας που έχει συγκεντρώσει το εκπαιδευτικό, επιστημονικό και λογοτεχνικό ενδιαφέρον ιδιαίτερα την τελευταία πενταετία. Χαρακτηρίζεται πλέον ως καινοτόμος διδακτική προσέγγιση που εμπλέκει τους μαθητές σε μαθητοκεντρικές, κυρίως, δραστηριότητες παρέχοντας τους τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν «τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» και εξασφαλίζοντας ένα σύγχρονο κλίμα διδασκαλίας βασισμένο στην συνεργασία και τη διαρκή επικοινωνία. Μέσω της Ψηφιακής Αφήγησης, που εφαρμόζεται σε κάθε είδος και σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης, ενισχύονται τα κίνητρα μάθησης και βελτιώνεται το μαθησιακό αποτέλεσμα (Μπράτιτσης, 2014).

Στο πλαίσιο αυτό, σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε στη Γ' δημοτικού μία διδασκαλία που με οδηγό την ψηφιακή αφήγηση στόχευε στην εκμάθηση ενός γραμματικού κανόνα. Στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν η εκμάθηση της γραμματικής πραγματοποιείται πιο εύκολα και πιο ευχάριστα μέσω ψηφιακής αφήγησης. Η διδακτική παρέμβαση συνοδεύτηκε από αρκετά φύλλα εργασίας.

Η εργασία δομείται ως ακολούθως: αρχικά περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο που εστιάζει στο πεδίο της ψηφιακής αφήγησης ως διδακτικής προσέγγισης. Ακολούθως, περιγράφεται η ψηφιακή ιστορία που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και το σύνολο της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε. Τέλος, παρατίθενται τα

πρώτα αποτελέσματα, καθώς πρόκειται για έρευνα σε εξέλιξη που βρίσκεται στο στάδιο της ανάλυσης δεδομένων, σε συνδυασμό με μία αναστοχαστική συζήτηση επί αυτών.

Αφήγηση- ψηφιακή αφήγηση

Η αφήγηση, από την απαρχή των αιώνων, αποτελώντας μία από τις παλαιότερες μεθόδους επικοινωνίας, μεταδίδει πληροφορίες και γνώσεις. Για χιλιάδες χρόνια, οι κοινωνίες αξιοποιούσαν την αφηγηματική προσέγγιση για τη διδασκαλία σημαντικών αρχών (Brady, 1997). Σε πολιτισμούς χωρίς γραπτή γλώσσα, η αφήγηση ήταν ο μόνος τρόπος για τη μετάδοση της κουλτούρας τους, των αξιών τους και της ιστορίας τους (Egan, 1989). Η βιβλιογραφία την ορίζει και την επεξηγεί ποικιλοτρόπως, όμως καταλήγει στο: «Η αφήγηση είναι η αλληλεπιδραστική τέχνη της αξιοποίησης λέξεων και πράξεων για να αποκαλυφθούν οι εικόνες και τα στοιχεία μιας ιστορίας, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται η φαντασία του ακροατή» (Kim, Ball-Rokeach, 2006). Πρόκειται για μία δυναμική σχέση μεταξύ αφηγητή, ιστορίας, κοινού. Ο αφηγητής αφενός παρουσιάζει την ιστορία του με την αξιοποίηση της λεκτικής, της μη λεκτικής επικοινωνίας, των χειρονομιών, των μορφασμών, προκειμένου να μαγέψει τους ακροατές. Αφουγκράζεται τις αντιδράσεις του κοινού, ώστε να αντιδράσει κι αυτός κατάλληλα και να τους ελκύει διαρκώς το ενδιαφέρον. Οι ακροατές, αφετέρου, είναι ενεργητικοί δέκτες που βιώνουν την ιστορία με το δικό τους προσωπικό τρόπο ανάλογα με τις πρότερες εμπειρίες τους, βυθίζονται σε αυτή και βρίσκονται σε εγρήγορη. Η αφήγηση, λοιπόν, χαρακτηρίζεται ως μία συνεργατική και δημιουργική δράση.

Μέχρι και σήμερα αξιοποιείται από τους ανθρώπους για περιγραφή σκέψεων, αναμνήσεων, προβληματισμών, αλλά και για περιγραφή της καθημερινής ρουτίνας. Αποτελεί κάτι που πραγματώνεται από όλους και πολλές φορές κάθε μέρα. Σύμφωνα με το Miller (2008), ιστορία (ή αφήγηση –ο όρος χρησιμοποιείται εξίσου) είναι μια σειρά από γεγονότα πραγματικά ή φανταστικά, στα οποία η αιτιότητα μπλέκεται με κάποιον τρόπο. Θεωρείται από πολλούς (π.χ. Pedersen, 1995) διδακτικό εργαλείο, που συμβάλλει στην ανακαλυπτική μάθηση (Bruner, 1990). Η αφήγηση αποτελεί σημαντική τεχνική για τη μάθηση και στην εποχή μας, διότι μπορεί να πραγματωθεί καλύτερη κατανόηση των άλλων μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων που σχετίζονται με τα βιώματά τους, απ' ό, τι μέσω αφηρημένων περιγραφών και γενικεύσεων (Frenzeletal., 2004). Η αφήγηση συμβάλλει έτσι ώστε το άτομο να σχηματίσει μια πιο οργανωμένη αντίληψη του κόσμου (Friedberg, 1994). Σύμφωνα με το Vygotsky (1976), η χρήση της αφήγησης συμβάλλει στην εξήγηση του κόσμου από το άτομο -τόσο στον εαυτό του όσο και στους άλλους- και στην εξωτερίκευση της σκέψης του. Η γλωσσική ανάπτυξη και η ικανότητα κατανόησης της προσλαμβάνουσας γλώσσας ενισχύονται μέσω της αφήγησης, ενώ σύμφωνα με τον Peck (1989) οξύνεται η ανάπτυξη και η δημιουργικότητα μέσω της αλληλεπίδρασης και της αλληλοκατανόησης μεταξύ αφηγητή και ακροατή, κι αυτό είναι κάτι που αποτελεί την πραγματική αξία της αφήγησης.

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί το συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2005). Η ψηφιακή αφήγηση (ΨΑ) είναι πλέον διαδραστική. Συνδυάζει πολυμέσα, υπερμέσα ή ακόμα και ψηφιακά παιχνίδια (Μιράτιτσης, 2015). Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να αποθηκευτούν ή να δημοσιευτούν στο διαδίκτυο, επιτρέποντας τη συζήτηση και το σχολιασμό τους και ενισχύοντας την εκπαιδευτική τους αξία και το χρόνο ζωής τους (Lathem, 2005). Στην εκπαίδευση, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο το οποίο μπορεί να διευκολύνει τη διδασκαλία

και να ενισχύσει τη μάθηση, σε όλες τις βαθμίδες και σχεδόν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Robin, 2006).

Οι ψηφιακές ιστορίες αποτελούν εκπαιδευτικό εργαλείο από το οποίο μαθαίνει ακόμα και ο αφηγητής, ενώ μπορούν να αξιοποιηθούν σε ποικίλα πεδία. Σύμφωνα με τον Μπράτιτση (2014), ο αφηγητής προσπαθώντας να αναπτύξει την αφήγησή του και να την κοινωνήσει μέσω της τεχνολογίας μαθαίνει να λαμβάνει υπόψη την προοπτική πιθανού ακροατηρίου και να προβαίνει σε ανάλυση δεδομένων προκειμένου να παρουσιάσει την εργασία του με καλύτερο τρόπο. Υπό αυτή την οπτική, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ατομική ή ομαδική διεργασία.

Η ΨΑ μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε βαθμίδα και σε κάθε είδος εκπαίδευσης. Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να δημιουργηθούν είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από τους μαθητές. Από τους πρώτους με σκοπό την παρουσίαση ενός αντικειμένου, μιας έννοιας ή μιας ιδέας με πιο ελκυστικό τρόπο (Robin, 2008) κι από τους δεύτερους με σκοπό την ενίσχυση ενός συνόλου δεξιοτήτων γραμματισμού (Robin, 2006), όπως η κριτική σκέψη, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, η συνεργατικότητα, η πρωτοβουλία και η αυτό-καθοδήγηση, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η ανάπτυξη ψηφιακού εγγραμματισμού (Μπράτιτση, 2015). Κατά τους Bratitsisetal. (2011), με αυτόν τον τρόπο γίνεται πιο ελκυστική η μάθηση καθιστώντας τα παιδιά πιο ενεργά και παραγωγικά στο πλαίσιο ατομικών ή συνεργατικών και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων.

Στο πλαίσιο αυτό, δημιουργήθηκε μία ψηφιακή αφήγηση για τη διδασκαλία ενός γραμματικού φαινομένου στο δημοτικό, η οποία συνοδεύτηκε με δραστηριότητες σε φύλλα εργασίας. Στόχος ήταν η διδασκαλία των ρημάτων σε -ίζω και των εξαιρέσεών τους μέσω μιας σύγχρονης μεθόδου διδασκαλίας, κατά την οποία οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα αφενός να αποκομίσουν τα οφέλη της αφήγησης και αφετέρου να κατακτήσουν τον κανόνα μέσα από αυτή και να τον εφαρμόσουν στις συναφείς δραστηριότητες.

Ερευνητική προσέγγιση

Μετά από μελέτη του ΑΠΣ της Γλώσσας για τη Γ' δημοτικού, επιδιώχτηκε να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί μία εναλλακτική διδακτική προσέγγιση για την διδασκαλία των ρημάτων σε -ίζω και των εξαιρέσεών τους, κατά την οποία η ψηφιακή αφήγηση δίνει το έναυσμα για την εισαγωγή του κανόνα και ακολουθούν φύλλα εργασίας που θα συμπληρώνονταν από τους μαθητές, οι οποίοι σχημάτισαν ομάδες, έχοντας την ελευθερία να συζητήσουν και να συναποφασίσουν τις απαντήσεις, αν ήθελαν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Έχουν κατακτήσει οι μαθητές τον κανόνα των ρημάτων σε -ίζω που διδάχθηκαν στη Β' δημοτικού;
- Η εκμάθηση ενός γραμματικού κανόνα μέσω ψηφιακής αφήγησης ενισχύει την κατανόηση και την καλύτερη αφομοίωση του από τους μαθητές;
- Μπορεί μια διδακτική παρέμβαση βασισμένη στην εικόνα να ενισχύσει την εμπέδωση των εξαιρέσεων των ρημάτων σε -ίζω;
- Μέσω της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να γίνει πιο εύκολα αντιληπτό ότι τα ρήματα σε -ίζω διατηρούν το «ι» σε όλους τους χρόνους;
- Η ταύτιση με το συναίσθημα της ηρωίδας, που πονά, όταν κάποιος δεν γράφει τα ρήματα σε -ίζω με «ι», μπορεί να αποτελέσει θετικό κίνητρο μάθησης;
- Είναι πιο ευχάριστη η διδακτική διαδικασία μέσω ψηφιακής αφήγησης;

Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν ήταν με σειρά εφαρμογής: το pre-test, το post-test, η ημιδομημένη συνέντευξη και η συμμετοχική παρατήρηση που πλαισίωσε τη διδακτική εφαρμογή καθ' όλη τη διάρκειά της.

Η παρούσα ερευνητική εφαρμογή έλαβε χώρα σε 12θέσιο δημοτικό σχολείο της Χαλκίδας, το Νοέμβριο του 2016. Σ' αυτή συμμετείχαν 17 μαθητές (12 αγόρια, 5 κορίτσια) που διένυαν το δεύτερο μήνα της φοίτησής τους στη Γ' δημοτικού και μιλούσαν όλοι την ελληνική.

Για τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης αξιοποιήθηκε το παραμύθι «Γιώτα, η πολυθρόνα που τρίζει», το οποίο υπέστη επεξεργασία ως προς την έκταση και το λεξιλόγιο του, προκειμένου να υπηρετεί με ακρίβεια τους στόχους της έρευνας και να ανταποκρίνεται επαρκώς στα ηλικιακά χαρακτηριστικά των μαθητών. Στη συνέχεια, κατασκευάστηκε ιστοριοπίνακας (storyboard) και ακολούθως η ιστορία μετατράπηκε σε ψηφιακή (με εικόνες και ήχους. Ακολουθεί το νόημα του παραμυθιού που προαναφέρθηκε.

Πριν από χρόνια και καιρούς ζούσε σε μια σοφίτα μια πολυθρόνα, η Γιώτα. Η Γιώτα έτριζε και πονούσε ασταμάτητα. «Τρίζω, τρίζω», φώναζε ολημερίς κι ολονυχτίς. Μια νύχτα με ολόγιομο φεγγάρι, όμως, της ήρθε μια απρόσμενη έμπνευση. Λύση αποφάσισε να βρει από το δάκρυ μήπως βγει. Γι' αυτό πήγε στην δεοποιίδα Γραμματική να την απαλλάξει από τον πόνο το βαρύ. Κι εκείνη έφτιαξε γραμματικό κανόνα στο πι και φι για να είναι η Γιώτα πάντα χαμογελαστή. «Από δω και στο εξής όλα τα ρήματα σε -ίζω θα γράφονται με «ι» κι όλοι θα βοηθούν την πονεμένη Γιώτα». Τα ρήματα σε -ίζω και στις άλλες εποχές φυσικά θα κρατούν το «ι» σθεναρά. Όμως, όσο κι αν προσπάθησε η δεοποιίνις Γραμματική, κάποια ρήματα σε -ίζω αρνήθηκαν να γράφονται με «ι». Της εξήγησαν πως θέλουν μοναδικά να μείνουν κι απ' του κανόνα τα όρια να ξεφύγουν. Πως ακόμα κι αν γράφονται διαφορετικά, τη Γιώτα θα στηρίξουν με χαρά. Η δεοποιίνις Γραμματική εξέτασε το αίτημά τους και δέχτηκε να αποτελέσουν εξαιρέσεις του κανόνα, υπό την προϋπόθεση πως θα σέβονται την πολυθρόνα. Τα ρήματα εξαιρέσεις του κανόνα (δακρύζω, δανείζω, πήζω, πρήζω, κελαρύζω, αναβλύζω, αθροίζω) ευχαρίστησαν την δεοποιίδα Γραμματική και πήγαν να επισκεφτούν τη Γιώτα την πολυθρόνα. Και τότε πέρασαν δημιουργικό χρόνο όλοι μαζί κι έγιναν παρέα δυνατή. Κι αποφάσισαν όποια τυχόν διαφωνία να τη λύνουν με διάλογο και χαρά και να δέχονται ο ένας τον άλλον με όλα του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Για την ψηφιοποίηση του παραμυθιού «Η Γιώτα η πολυθρόνα που τρίζει» αξιοποιήθηκε το «animatron». Πρόκειται για ένα online εργαλείο δημιουργίας animation σε HTML5 με αρκετές δυνατότητες στη δωρεάν του έκδοση, η οποία και χρησιμοποιήθηκε.

Το παραμύθι ακολουθούσαν δραστηριότητες γραμματικής ως συμπλήρωμα της αφήγησης. Μετά από προσεκτική διαλογή δραστηριοτήτων, δημιουργήθηκε ένα σύνολο εννέα σελίδων με φύλλα εργασίας που θα χορηγούταν ατομικά και θα συμπληρωνόταν μετά την παρακολούθηση της ψηφιακής αφήγησης από όλους τους μαθητές. Οι δραστηριότητες ξεκινούσαν από το επίπεδο λέξη, για να φτάσουν στο επίπεδο πρόταση και να συνεχίσουν στο επίπεδο κείμενο. Παρατίθεται ένα ενδεικτικό παράδειγμα στο Σχήμα 1.

Κάτω από κάθε δραστηριότητα τοποθετήθηκε το εικονίδιο της ηρωίδας που ρωτάει με διαφορετικούς τρόπους αν ο κανόνας εφαρμόστηκε σωστά, ώστε ν' αρχίσει να χαμογελά.

Από την απάντηση ή την αυθόρμητη αντίδραση των μαθητών παρατηρήθηκε, σε ένα πρώτο επίπεδο, αν η συναισθηματική κατάσταση της πρωταγωνίστριας, της Γιώτας της πολυθρόνας, μπορεί να αποτελέσει θετικό κίνητρο μάθησης.

Η ερευνητική προσέγγιση ξεκίνησε με τη χορήγηση ατομικών pre- test, ώστε να ελεγχθούν οι πρότερες γνώσεις σχετικά με το ρηματικό κανόνα των ρημάτων σε -ίζω. Την επόμενη μέρα, ακολούθησε η δίωρη διδακτική διαδικασία με οδηγό την ψηφιακή αφήγηση και η έρευνα ολοκληρώθηκε την αμέσως επόμενη με τη χορήγηση ατομικών post- test και την υλοποίηση ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων.

α. Ο μάγος των ρημάτων μάγεψε τα ρήματα και σωστά τώρα δε μοιάζουν. Φαντάσου πόσο θα τρίζει και θα πονά τώρα η Γιώτα η πολυθρόνα. Θες να βοηθήσεις εσύ την κυρα-Γραμματική να εφαρμόσει τους κανόνες από την αρχή; δανίζω:

ψιθυρίζω: κλπ. κλπ.

β. Στη συνέχεια, ο μάγος μάγεψε και τα ρήματα που κατοικούσαν σε προτάσεις. Δώσε ένα χεράκι στην κυρα- Γραμματική να τα γλιτώσει από το ραβδί του.

Οι γονείς μου γυρνούν την Ευρώπη με το αυτοκίνητο. κ.λπ.



Για δεξ! Τώρα η Γιώτα μας χαμογελά;

Η Γιώτα μαγειρεύει. Θα τη βοηθήσετε, ώστε όλα τα ρήματα να υπακούσουν στον κανόνα της και να μπορέσει επιτέλους να χαμογελάσει;

Γιώτα: «Αρχικά, καθαρ_ ζω τις πατάτες και τα κρεμμύδια. Στη συνέχεια, τα ξεφλουδ_ ζω και τα κόβω σε κομματάκια. Σε ένα τηγάνι τοιγαρ_ ζω τα κρεμμύδια και ταυτόχρονα σε ένα άλλο τηγάνι τηγαν_ ζω τις πατάτες. Όταν παρατηρώ τα κρεμμύδια να ροδ_ ζουν, δηλαδή να παίρνουν ένα ωραίο χρώμα, τα βγάζω από τηγάνι και τα τοποθετώ σε ένα πιάτο. Ω, πόσο δακρ_ ζω κάθε φορά που καθαρίζω κρεμμύδια! Έπειτα, γυρ_ ζω τις πατάτες από την άλλη πλευρά, ώστε να τις τηγανίσω σωστά. Τις βγάζω από το τηγάνι και τις σερβίρω στο πιάτο πάνω από τα κρεμμύδια. Τότε, το σπίτι ποτ_ ζει με τις μυρωδιές κι όλα τα έπιπλα της σοφίτας ξεφών_ ζουν από χαρά: «Πω πω, αρώματα που αναβλ_ ζει το σπίτι!»

Σχήμα 1. Ενδεικτικό φύλλο εργασίας

Συνοπτική περιγραφή φάσεων διδασκαλίας

Η εκπαιδευτικός ξεκίνησε λέγοντας στους μαθητές: «Έχετε ακούσει ποτέ πολυθρόνα που τρίζει; Ε λοιπόν εγώ, όχι μόνο άκουσα μία να τρίζει, μα νά' χει και ανθρώπινη λαλιά. «Τρίζω, τρίζω», φώναζε. Και να μου έδωσε και την ιστορία της σε βίντεο να τη δείτε, αν δε με πιστεύετε». Στη συνέχεια, έθεσε την ερώτηση: «Αλήθεια, πώς γράφεται το ρήμα τρίζω;»

Με αυτόν τον τρόπο, δημιούργησε θετικό ψυχολογικό κλίμα, πυροδότησε το ενδιαφέρον, ανέφερε έμμεσα το στόχο του μαθήματος και αποπειράθηκε να διερευνήσει την πρότερη γνώση των μαθητών. (Πρώτη φάση διδασκαλίας)

Στη συνέχεια, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τα δεδομένα του μαθήματος (**Δεύτερη φάση διδασκαλίας**) και σταδιακά ζητήθηκε η συνεργασία τους μαθητών για τη διεξαγωγή της διδακτικής πράξης. Αυτό πραγματοποιήθηκε μέσα από την προβολή της ψηφιακής ιστορίας.

Η αφήγηση δεν διακόπηκε σε κανένα σημείο, έτσι ώστε να παρακολουθήσουν χωρίς παρεμβάσεις τη ροή της ιστορίας. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσαν στη συνέχεια να κατακτηθούν ευκολότερα και με μεγαλύτερη συνέπεια οι στόχοι που τέθηκαν.

Μετά το τέλος της προβολής, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, όπως κάθονταν στην τάξη, και η εκπαιδευτικός έθεσε ερωτήσεις, όπως: «Τι είδαμε στο βίντεο;» «Ποιο ήταν το όνομα της ηρωίδας;» «Τι πρόβλημα είχε;» «Πώς βρήκε λύση;» (**Τρίτη φάση διδασκαλίας**). Σε αυτή τη φάση, πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία των δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Μέσα από την προσπάθεια συλλογής δεδομένων από το βίντεο που προβλήθηκε σε συνδυασμό με την πρότερη γνώση τους, οι μαθητές κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις στις ερωτήσεις που τους τέθηκαν μέσα από τις δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε στους μαθητές κατ' άτομο πακέτο με τα φύλλα εργασίας, τα οποία περιλάμβαναν ασκήσεις που απαντούν στους στόχους που τέθηκαν. Οι μαθητές παροτρύνθηκαν να εργάζονται σε ομάδες, να συζητούν, να διαμορφώνουν υποθέσεις, να δοκιμάζουν και μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης να εξαγουν συμπεράσματα. Αυτή η φάση αποτέλεσε τον κορμό της διδασκαλίας και διήρκησε περισσότερο από τις υπόλοιπες.

Στην τέταρτη και τελευταία φάση της διδασκαλίας, τη **μεταγνωστική φάση**, πραγματοποιείται συνόψιση των βασικών σημείων της διδασκαλίας και αξιολόγηση σχετικά με την κατάκτηση των στόχων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η εκπαιδευτικός διάβασε ένα κείμενο σχετικά με την ιστορία που είχε προηγηθεί και προέτρεψε τους μαθητές να συμπληρώσουν προφορικά με ό, τι ταιριάζει. Τους είπε: «Για να ακούσουμε τώρα το λόγο της Γιώτας της πολυθρόνας που όλο έτριζε, προτού κανόνας να φτιαχτεί». Τότε, τους διάβασε το κείμενο συνόψισης- αξιολόγησης», κάνοντας παύση πριν κάποια κύρια δεδομένα του μαθήματος, προκειμένου να τα συμπληρώσουν φωναχτά οι ίδιοι.

Μία μέρα μετά τη διδακτική προσέγγιση, χορηγήθηκαν στους μαθητές ατομικά post- test και λήφθηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 10 από τους 17 μαθητές.

Αποτελέσματα

Στην παρούσα εργασία, επιλέχτηκε η χρήση του λογισμικού «Animatron» για να δημιουργηθεί από την εκπαιδευτικό μία ψηφιακή αφήγηση με στόχο την εισαγωγή, επεξεργασία και αξιολόγηση του κανόνα των ρημάτων σε -ίζω από μαθητές που διένυαν το δεύτερο μήνα φοίτησής τους στη Γ' δημοτικού. Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν διδακτικοί, αλλά και παιδαγωγικοί.

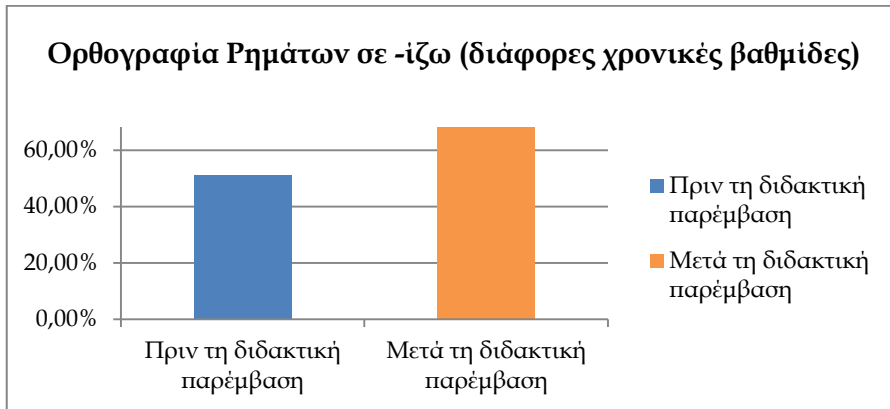
Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη διερεύνηση της κατάκτησης του γραμματικού κανόνα που τα παιδιά διδάχθηκαν στη Β' δημοτικού. Στα Σχήματα 2, 3 και 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα pre- και post-test. Συγκεκριμένα, στον Ενεστώτα τα παιδιά έγραψαν σωστά τα ρήματα σε -ίζω σε ποσοστό 69,12% στο pre-test (Σχήμα 2). Το αντίστοιχο ποσοστό για τις εξαιρέσεις του κανόνα ήταν 11,77% (Σχήμα 3), ενώ το σύνολο των σωστών απαντήσεων ήταν 51,0% (Σχήμα 4). Παρατηρείται λοιπόν ότι οι μαθητές αρχικά, κατά μέσο όρο έχουν κατακτήσει σε ένα μέτριο επίπεδο τον κανόνα των ρημάτων σε -ίζω. Θυμούνται σε ικανοποιητικό βαθμό ότι το «ι» διατηρείται σε όλες τις χρονικές βαθμίδες, όμως αντιμετώπισαν σημαντικό πρόβλημα στην ορθογραφία των βασικών ρημάτων- εξαιρέσεων του κανόνα. Επιπλέον, στις ατομικές ημιδομημένες

συνεντεύξεις τέθηκε η ερώτηση σε μαθητές 10 από τους 17: «Έχεις ξανασυναντήσει τον κανόνα αυτόν στο σχολείο;». Το 40% απάντησαν κατά προσέγγιση: «Ναι, στη Β' δημοτικού», το 30%: «Ναι, δε θυμάμαι πότε», το 20%: «Μάλλον ναι», ενώ το 10%: «Όχι, δεν τ' έχω ξανακάνει». Συνεπώς, φαίνεται ότι τα παιδιά είχαν διδαχθεί τον κανόνα σε προηγούμενη χρονική στιγμή, αλλά δεν τον είχαν συγκρατήσει ιδιαίτερα ως περιεχόμενο, αλλά και ως μαθησιακή πράξη.

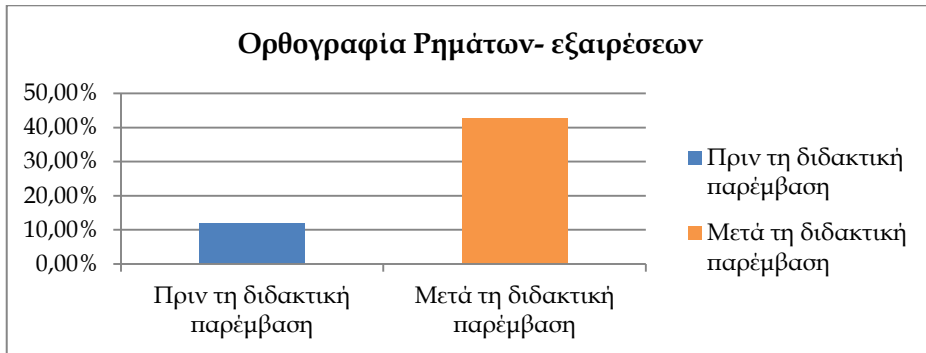
Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τη συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην εκμάθηση του γραμματικού κανόνα, εξετάζοντας κατά πόσο η προσέγγιση αυτή κάνει πιο εύληπτη την αφομοίωσή του. Η συνολική επίδοση στο pre- test ανερχόταν στο 51,06% , ενώ η συνολική επίδοση στο post- test στο 71,93%. Συνεπώς, υπήρξε σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις. Στις ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις τέθηκε η ερώτηση: «Ποια ήταν η υπόθεση του παραμυθιού;». Διαπιστώθηκε ότι το 80% των μαθητών θυμούνταν με ακρίβεια την πλοκή της ιστορίας, το 10% απάντησε ότι δε θυμάται, ενώ το υπόλοιπο 10% παρανόησε μια μικρή λεπτομέρεια της πλοκής. Επιπρόσθετα, τέθηκε η ερώτηση: «Τι κανόνα μάθαμε από το παραμύθι;» στην οποία το 70% των ερωτηθέντων απάντησαν κατά προσέγγιση: «Τα ρήματα σε -ίζω», το 20%: «Δε θυμάμαι» και το 10%: «Η Γιώτα ήθελε πάντα το "ι"». Στην ερώτηση: «Όλα τα ρήματα σε -ίζω γράφονται με "ι";», το 90% των ερωτηθέντων απάντησε: «Όχι όλα», ενώ το 10%: «Ναι, όλα», κάτι που δείχνει ότι οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση θυμούνταν τον κανόνα των ρημάτων σε -ίζω και ότι περιλαμβάνει και εξαιρέσεις. Στην ερώτηση: «Στο εξής θα φροντίσεις να γράφεις τα ρήματα σε -ίζω με "ι"; Γιατί;», το 60% των ερωτηθέντων απάντησαν: «Ναι, για να χαμογελάει η Γιώτα», το 20%: «Ναι, γιατί γράφονται έτσι» και το υπόλοιπο 20%: «Δεν ξέρω». Επισημαίνεται ότι οι απαντήσεις των παιδιών κωδικοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν ως προς το περιεχόμενο και όχι την ακριβή διατύπωσή τους. Συνεπώς, από την ανάλυση των δεδομένων παρατηρείται ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη εμπέδωση του γραμματικού κανόνα και στην καλύτερη αφομοίωσή του από τους μαθητές, αφού τα παιδιά ταυτίστηκαν σημαντικά με το πρόβλημα της Γιώτας της πολυθρόνας, θυμούνταν με αρκετή ακρίβεια την ιστορία και χρησιμοποιούσαν το περιεχόμενό της ως αιτιολόγηση της σημαντικότητας του γραμματικού κανόνα και της προσοχής που έπρεπε να του αποδώσουν.



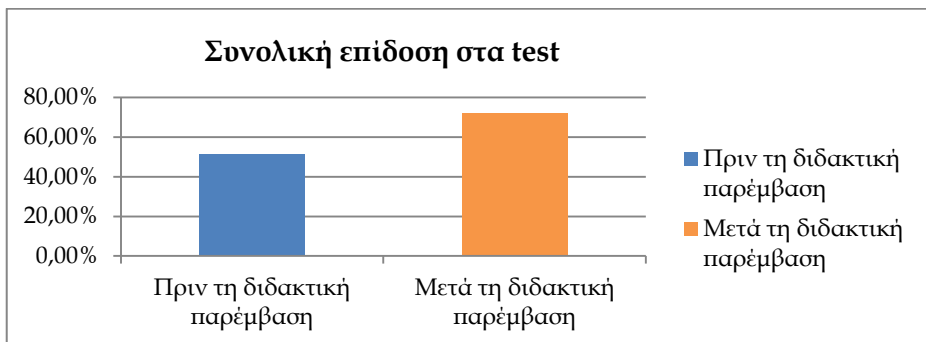
Σχήμα 2. Σωστές απαντήσεις για τα ρήματα σε -ίζω στον Ενεστώτα



Σχήμα 3. Σωστές απαντήσεις για τα ρήματα σε -ίζω σε διάφορους χρόνους



Σχήμα 4. Σωστές απαντήσεις για τα ρήματα που εξαιρούνται από τον κανόνα



Σχήμα 5. Συνολικές σωστές απαντήσεις

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ήταν: «Μπορεί μια διδακτική παρέμβαση βασισμένη στην εικόνα να ενισχύσει την εμπέδωση των εξαιρέσεων των ρημάτων σε -ίζω;». Η επίδοση των μαθητών μετά τη διδακτική παρέμβαση αναφορικά με τα ρήματα- εξαιρέσεις του κανόνα αυξήθηκε κατά 31, περίπου, ποσοστιαίες μονάδες (Σχήμα 4). Η αύξηση ήταν σημαντική, αλλά όχι τέτοια που μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι έμαθαν όλα τα παιδιά τις εξαιρέσεις. Παρατηρήθηκε πως χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για να εμπεδώσουν την ορθογραφία αυτών των ρημάτων. Ωστόσο, στην ερώτηση που τέθηκε στις ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις: «Όλα τα ρήματα σε -ίζω γράφονται με "ι"», το 90% των ερωτηθέντων απάντησαν κατά προσέγγιση: «Όχι όλα», ενώ μόνο το 10% απάντησαν: «Ναι, όλα». Συνεπώς, η εικονογραφημένη παρουσίαση των εξαιρέσεων φαίνεται να βοήθησε στην αφομοίωση της πληροφορίας ότι υπάρχουν εξαιρέσεις. Όμως, δεν μπορεί να εξαχθεί κάποιο ασφαλές συμπέρασμα για το πόσο περισσότερο βοήθησε η προσέγγιση αυτή σε σχέση με την παραδοσιακή, όπου ο εκπαιδευτικός θα παρουσίαζε τις εξαιρέσεις, εκτός της βελτίωσης που παρατηρήθηκε στις σχετικές ενότητες του test.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα ήταν: «Μέσω της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να γίνει πιο εύκολα αντιληπτό ότι τα ρήματα σε -ίζω διατηρούν το «ι» σε όλους τους χρόνους;». Το ποσοστό των σωστών απαντήσεων σχετικά με τη διατήρηση του «ι» σε όλες τις χρονικές βαθμίδες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, αυξήθηκε περίπου κατά 19 ποσοστιαίες μονάδες (Σχήμα 3). Ωστόσο, από τις επιδόσεις των μαθητών στο pre- test (Σχήμα 5) δε διαφαίνεται να έχουν μεγάλη δυσκολία σε αυτό το κομμάτι.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε την επίδραση της ταύτισης με το συναίσθημα της ηρωίδας, που πονά, όταν κάποιος δεν γράφει τα ρήματα σε -ίζω με «ι», στο κίνητρο των παιδιών για μάθηση. Η πλειοψηφία των μαθητών ταυτίστηκαν με την ηρωίδα και τη συμπάθησαν. «Η Γιώτα είναι γλυκούλα», ανέφερε κάποιος στη συνέντευξη. Όπως προαναφέρθηκε, στις ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις τα παιδιά σε ποσοστό 60% απάντησε ότι θα φροντίζει στο εξής να γράφει τα ρήματα σε -ίζω με «ι», «... για να είναι χαμογελαστή η Γιώτα». Συνεπώς, φαίνεται ότι η επίδραση στο κίνητρο είναι θετική και η συναισθηματική ταύτιση παρακινεί τα παιδιά να εστιάσουν περισσότερο στην εφαρμογή του γραμματικού κανόνα. Σημαντικό είναι επίσης να αναφερθεί ότι θεμελιώδες στοιχείο της ψηφιακής αφήγησης δεν είναι η απλή ψηφιοποίηση μιας ιστορίας, αλλά η ενίσχυση της συναισθηματικής συνιστώσας που εμπεριέχει (Μπράνιτσης, 2014). Κατά συνέπεια, στην περίπτωση αυτή φαίνεται ότι επιτυγχάνεται σε πολύ σημαντικό ποσοστό ο στόχος που συνδέεται με το συναίσθημα και την παρακίνηση για μάθηση.

Το τελευταίο ερώτημα εξέταζε πόσο ευχάριστη ήταν η παρέμβαση, έτσι όπως σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε. Στις ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις τέθηκε η ερώτηση: «Θα ήθελες να μάθουμε κι άλλους κανόνες γραμματικής με αυτόν τον τρόπο;». Το 100% των ερωτηθέντων μαθητών απάντησε θετικά. Παρατηρήθηκε ενδιαφέρον και καλή διάθεση τόσο κατά την προβολή του βίντεο όσο και κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα, μία μαθήτρια ζωγράφησε την ηρωίδα, κι έφτιαξε προφορικά μια σύντομη ιστορία γι' αυτήν, προσδίδοντας μια επιπλέον ευχάριστη νότα στη διδακτική παρέμβαση, με τους υπόλοιπους μαθητές να επικροτούν. Όλοι οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις, να ρωτήσουν, να μάθουν αν έχουν κατανοήσει σωστά το γραμματικό κανόνα. Κάποιοι μάλιστα ρώτησαν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια αν αυτό θα γίνεται σε τακτική βάση, μία φορά τη βδομάδα. Στην ερώτηση: «Θα θέλατε να γίνεται;», οι συγκεκριμένοι μαθητές απάντησαν θετικά. Ακόμη, στην ερώτηση: «Αν δε βλέπαμε το βίντεο και σου διάβαζα το παραμύθι, θα σου άρεσε το ίδιο;» το 70% των μαθητών απάντησε πως θα του

φαινόταν το ίδιο. Στην ερώτηση: «Σου άρεσε το ψηφιακό παραμύθι; Δε σου άρεσε;», όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν θετικά. Όταν ερωτήθηκαν: «Τι σου έκανε μεγαλύτερη εντύπωση;», το 60% των μαθητών επικαλέστηκαν εικόνες από την ψηφιακή αφήγηση που τους έκαναν εντύπωση. Από την παρατήρηση, κατά τη διάρκεια εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές έδειχναν να ενδιαφέρονται για την προβολή και την εξέλιξη της ροής της ψηφιακής ιστορίας, ανέφεραν κατά τη διάρκεια του μαθήματος το όνομα της ηρωίδας, εργάστηκαν δημιουργικά και συνεργατικά και ρώτησαν πότε θα ξαναδούν βίντεο. Γενικότερα, έδειχναν να τους αφορά η εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας –ρωτούσαν συχνά ποιο θα είναι το επόμενο βήμα, η επόμενη δραστηριότητα, πόσο χρόνο έχουν, αν το κατανόησαν και αν το συμπλήρωσαν σωστά. Συνεπώς, φάνηκε ότι άντλησαν ευχαρίστηση από την υλοποίηση της παρέμβασης και έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πλαίσιο της, μέσα από την ψηφιακή αφήγηση.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με κύριο στόχο την εκμάθηση του γραμματικού κανόνα γραφής των ρημάτων σε -ίζω μέσω ψηφιακής αφήγησης, με τη συμμετοχή 17 μαθητών που διένυαν το δεύτερο μήνα φοίτησής τους στη Γ' δημοτικού. Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε χωρίς ιδιαίτερες δυσχέρειες, με εξαίρεση κάποια τεχνικά προβλήματα στην αρχή της διδακτικής ώρας που αφορούσαν κυρίως στη σύνδεση του φορητού υπολογιστή στο Ίντερνετ. Αυτό είχε ως συνέπεια τον μερικό αποσυντονισμό των μαθητών λόγω αναμονής. Επιπλέον, η εργασία σε ομάδες φάνηκε να τους δυσκολεύει στην αρχή, αφού δεν είχαν ανάλογη εμπειρία. Σταδιακά όμως η συνεργασία εξομαλύνθηκε.

Σε γενικές γραμμές η προσέγγιση φάνηκε να έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και υπάρχουν ενδείξεις ότι η ταύτιση με την ηρωίδα της ιστορίας ενίσχυσε το κίνητρο, αλλά και το μαθησιακό αποτέλεσμα. Συνεπώς τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης ως διδακτικής προσέγγισης φαίνονται να συμφωνούν με την υφιστάμενη βιβλιογραφία.

Ός προς τη σχεδίαση της ψηφιακής αφήγησης, ίσως θα ήταν πιο ωφέλιμο τα ρήματα εξαιρέσεις του κανόνα να συμπεριλαμβάνονταν σε ξεχωριστή ιστορία ή να παρέμεναν στο ίδιο, αλλά να αφιερωνόταν άλλη διδακτική ώρα σε δραστηριότητες σχετικά με αυτά, ώστε οι μαθητές να τα αφομοιώσουν καλύτερα. Ως μελέτη περίπτωσης με σχετικά μικρό δείγμα, η παρούσα έρευνα μπορεί να αξιοποιηθεί ως οδηγός σχεδίασης άλλων ανάλογων προσεγγίσεων για το γνωστικό πεδίο της γλώσσας για περαιτέρω γενίκευση των συμπερασμάτων που προκύπτουν. Επιπλέον, πειραματισμός με διαφορετικές συνθέσεις φύλλων εργασίας και συνοδών δραστηριοτήτων (π.χ. δραστηριότητες δημιουργικής γραφής) ενδέχεται να αναδείξει σε μεγαλύτερο βαθμό την αξία της ψηφιακής αφήγησης ως διδακτικής προσέγγισης.

Βιβλιογραφία

- Brady, M.K. (1997). Ethnicrofolklore. In T. A. Green (Ed.), *Folklore: An encyclopedia of beliefs, customs, tales, music, and art* (pp. 237-244). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Bratitsis, T., Kotopoulos, T. & Mandila, K. (2011) Kindergarten children as story Makers: The effect of the digital medium. In F. Xhafa, L. Barolli, M. Köppen (eds), *Proceedings of the IEEE 3rd International Conference On Intelligent Networking and Collaborative Systems - INCoS 2011*(pp. 84-91). Fukuoka, Japan, November 30 - December 2.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Egan, K. (1989). Memory, imagination, and learning: connected by the story. *The Docket: Journal of the New Jersey Council for the Social Studies*. Spring, 1995, 9-13
- Frenzel, K., Müller, M., & Sottong, H. (2004). *Storytelling. Das Harun-al-Raschid-Prinzip*, München: Hanser.
- Kim, YC, Ball-Rokeach, SJ. (2006). Community Storytelling Network, Neighborhood Context, and Civic Engagement: A Multilevel Approach. *Human Communication Research*, 32(4), 411-439.
- Lathem, S. A. (2005) Learning communities and digital storytelling: new media for ancient tradition. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. A. Willis (eds), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE.
- Miller, C. H. (2008). *Digital Storytelling: A Creator's Guide to Interactive Entertainment (2nd Edition)*. Amsterdam: Elsevier.
- Peck, J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development. *The Reading Teacher*, 43(2), 138-141.
- Pedersen, E. (1995). Storytelling and the art of teaching. *English Teaching Forum*, 33(1).
- Robin, B. (2006) The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford et al. (eds), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2008) Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Μπράττισης, Θ. (2014). Εμπειρίες από σεμινάρια ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικούς. Η περίπτωση της Ελλάδας. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση». 3-5 Οκτωβρίου 2014, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο
- Μπράττισης, Θ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση, Δημοτουργική Γραφή και Γραμματισμός του 21ου Αιώνα. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 55. Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου. 15-19