

Το Πολυμεσικό Γλωσσάριο στη διδασκαλία της Γερμανικής ως Δεύτερης Γλώσσας

M. Ζώη¹

¹Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, marilynzoi@hotmail.com

Περίληψη

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αξιοποιούνται στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Τα τελευταία χρόνια η προσοχή των ερευνητών εστιάζεται στην εφαρμογή ηλεκτρονικών γλωσσάριων και αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων στην τάξη. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της επίδρασης ενός πολυμεσικού γλωσσάριου στην εκμάθηση της γερμανικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης. Διερευνάται η στάση τους απέναντι στη χρήση του, καθώς και τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από το συνδυασμό του με συνοδευτικές αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες στον υπολογιστή. Το πολυμεσικό γλωσσάριο και οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με βάση την πολλαπλή αναπαράσταση (κείμενο, ήχο, εικόνα) των άγνωστων λέξεων. Η καταγραφή της διαδικασίας έγινε μέσω παρατήρησης και ενός ειδικού λογισμικού, ενώ την ολοκλήρωση της διαδικασίας ακολούθησε η συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν την προτίμηση των μαθητών στην αξιοποίηση του υπολογιστή για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας τόσο στη διδασκαλία άγνωστων λέξεων, όσο και στην εμπέδωση με αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες.

Λέξεις Κλειδιά: Δεύτερη γλώσσα (L2), πολυμεσικό γλωσσάριο, πολυαισθητηριακή μάθηση.

1. Εισαγωγή

Τα τεχνολογικά χαρακτηριστικά του υπολογιστή που εφαρμόζονται για την εκμάθηση της γλώσσας και ειδικότερα της ξένης γλώσσας σχετίζονται με τα πολυμέσα και τα υπερμέσα. Οι όροι αυτοί επαναπροσδιορίζουν το γραπτό κείμενο και την επικοινωνία μέσω της τεχνολογίας γενικότερα, προσδίδοντας τον όρο πολυτροπικότητα (Κουτσογιάννης, 2005).

Σύμφωνα με τον Mayer (2002), το ανθρώπινο γνωστικό σύστημα αποτελείται από δύο ξεχωριστά κανάλια αναπαράστασης και διαχείρισης της γνώσης, το οπτικό-εικονικό και το ακουστικό-λεκτικό. Η ουσιαστική μάθηση εμφανίζεται όταν οι διδασκόμενοι εμπλέκονται σε ενεργητική επεξεργασία κατάλληλου όγκου πληροφορίας που προέρχεται και από τα δύο κανάλια. Η πολυμεσική παρουσίαση ενθαρρύνει το μαθητή στη δημιουργία νοητικών εικόνων και τη νοερή σύνδεσή τους με λεκτικά νοητικά μοντέλα, καταλήγοντας έτσι σε βαθύτερη κατανόηση (Mayer, 2002). Επίσης, η σύγχρονη παρουσίαση της πληροφορίας αυξάνει τις πιθανότητες ταυτόχρονης εισαγωγής των σχετικών λέξεων και εικόνων στη μνήμη εργασίας και ως εκ τούτου τη δυνατότητα δημιουργίας νοητικών συνδέσεων μεταξύ τους, που

οδηγούν στην καλύτερη κατανόηση.

Τα ψηφιακά ή ηλεκτρονικά γλωσσάρια είναι λεξιλογικοί υπομνηματισμοί κυρίως σε μορφή υπερκειμένου που περιέχουν πληροφορίες σχετικά με τη λέξη ενός κειμένου (Lenders, 2008). Τα ψηφιακά γλωσσικά περιβάλλοντα μπορούν να συνεισφέρουν προς μια διαφορετική διδακτική κατεύθυνση, κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Κουτσογιάννης, 2002), αφού μπορούν να συνδυαστούν με κείμενα προς ανάγνωση και/ή συνοδευτικές δραστηριότητες (Lenders, 2008).

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι παρουσίασης των πληροφοριών στα ψηφιακά γλωσσάρια. Μπορεί να εμφανίζονται ορισμοί σε μορφή κειμένου, εικόνων (Chun & Plass, 1996) ή με διαδραστικά πολυμεσικά στοιχεία (Al-Seghayer, 2001; Hegelheimer & Tower, 2004).

2. Το ψηφιακό γλωσσάρι στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας

Η βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με την αξιοποίηση των ψηφιακών γλωσσάρων (glosses) δείχνει ότι υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον στο πεδίο από τα μέσα της δεκαετίας του 1990.

Οι Large et al. (1995), μελέτησαν την επίδραση της χρήσης μιας ενότητας της υπερμεσικής εγκυκλοπαίδειας Compton στην κατανόηση κειμένου σε 71 δωδεκάχρονα παιδιά. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες, οι οποίες μελέτησαν το θέμα με διαφορετικούς συνδυασμούς μέσων: μόνο κείμενο, κείμενο σε συνδυασμό με κινούμενα σχέδια, κείμενο με κινούμενα σχέδια και υπότιτλους, κινούμενα σχέδια και υπότιτλους. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι τα ποσοστά ανάκλησης των πληροφοριών ήταν παραπλήσια και για τις τέσσερις ομάδες, τα καλύτερα αποτελέσματα όμως εντοπίστηκαν στην ομάδα που χρησιμοποίησε κείμενο με κινούμενα σχέδια και υπότιτλους.

Η έρευνα των Gettys, Imhof, Kautz (2001) επικεντρώθηκε στην αναζήτηση του ιδανικού τύπου online γλωσσάριου, συγκρίνοντας ένα με μεταφράσεις σε επίπεδο προτάσεων με ένα άλλο που απλά συνέδεε λέξεις με τη ρωσική μετάφρασή τους. Είκοσι δύο αγγλόφωνοι φοιτητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, και κλήθηκαν να διαβάσουν ένα αυθεντικό απόσπασμα μιας ιστορίας του Chekhov. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές που είχαν πρόσβαση στο λεξικό με τους βασικούς τύπους αν και χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να διαβάσουν το κείμενο, ήταν καλύτεροι στην απομνημόνευση του λεξιλογίου. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση στο γλωσσάριο με τις μεταφράσεις σε επίπεδο προτάσεων.

Ο Lenders (2008) πραγματοποίησε μελέτη με στόχο τη διερεύνηση της στάσης τους απέναντι στα ψηφιακά γλωσσάρια. Εβδομήντα τέσσερις φοιτητές ασχολήθηκαν με αυθεντικά κείμενα, συνοδευόμενα από έτοιμα ηλεκτρονικά γλωσσάρια και ασκήσεις κατανόησης. Τα γλωσσάρια θεωρήθηκαν χρήσιμα, ευχάριστα εργαλεία μάθησης και εύκολος τρόπος εντοπισμού άγνωστων λέξεων συγκριτικά με τα παραδοσιακά

λεξικά. Αρκετοί φοιτητές ανέπτυξαν επιτυχώς ατομικές στρατηγικές εκμάθησης λέξεων, χρησιμοποιώντας τα γλωσσάρια για να διαπιστώσουν αν γνωρίζουν τη σημασία λέξεων.

Το 2009 ο Yanguas μελέτησε την επίδραση των διαφορετικών τύπων υπερμεσικών γλωσσάρων στην εκμάθηση λεξιλογίου και την κατανόηση ηλεκτρονικών κειμένων. Σε 94 ισπανόφωνους φοιτητές ανατέθηκε η ανάγνωση ενός αγγλικού κειμένου και η διεκπεραίωση δραστηριοτήτων αναγνώρισης λέξεων, κατανόησης κειμένου και παραγωγής λέξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες που είχαν στη διάθεσή τους πολυμεσικά γλωσσάρια πρόσεξαν περισσότερο το λεξιλόγιο-στόχο συγκριτικά με τα μέλη της ομάδας ελέγχου. Σχετικά με την επίδραση του τύπου του γλωσσάρου στις δραστηριότητες παραγωγής και αναγνώρισης λέξεων, οι τρεις ομάδες στις οποίες παρέχονταν γλωσσάρια, είχαν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Η ομάδα με το γλωσσάρι εμπλουτισμένο με εικόνα και κείμενο, είχε την καλύτερη επίδοση.

Βιβλιογραφικό κενό φαίνεται να υπάρχει στην αξιοποίηση του ψηφιακού εμπλουτισμένου γλωσσάρου σε μικρές ηλικίες και σε μαθητές δημοτικού σχολείου (9–12 ετών). Επίσης, δεν φαίνεται να υπάρχουν αναφορές στην αξιοποίηση του ήχου με στόχο την εκμάθηση της προφοράς λέξεων ή της ανάκλησης πληροφοριών. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να καλύψει εν μέρει τα παραπάνω κενά με τη μελέτη της χρήσης εμπλουτισμένου ηλεκτρονικού γλωσσάρου για την εκμάθηση της γερμανικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές δημοτικού σχολείου.

3. Το λογισμικό της έρευνας

Το λογισμικό που σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε για την παρούσα μελέτη είναι ένα πολυμεσικό γλωσσάριο συνοδευόμενο από μία σειρά μαθησιακών δραστηριοτήτων στον υπολογιστή. Κύρια χαρακτηριστικά του είναι η προαγωγή της πολυαισθητηριακής μάθησης και η αναπαράσταση της πληροφορίας, κάτι που ενδείκνυται για μαθητές του δημοτικού σχολείου (Bleyhl, 2000: 77).

Το λογισμικό καλύπτει τα κριτήρια του Overmann (2002) για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας με τη βοήθεια των ΤΠΕ:

- Το περιεχόμενο και οι δραστηριότητες προσεγγίζονται από διαφορετικές πλευρές.
- Το λογισμικό χαρακτηρίζεται από άμεση ανατροφοδότηση που συμβάλλει στη διόρθωση λαθών στις γλωσσικές ασκήσεις.

Επιπλέον χαρακτηριστικά του λογισμικού αποτελούν η παραστατικότητα στην παρουσίαση της ύλης, ενώ παρέχεται η δυνατότητα αυτονομίας του υποκειμένου που εργάζεται σύμφωνα με το δικό του τύπο (Κουτσογιάννης, 2007: 45).

Το πολυμεσικό γλωσσάριο αναπτύχθηκε σε htm και παρουσιάζεται μέσω οποιουδήποτε φυλλομετρητή. Το θέμα του γλωσσάρου είναι τα μέλη της οικογένειας, όπως παρουσιάζονται στο κείμενο ‘Meine Familie’ του σχολικού εγχειριδίου (Κουναλάκη, κ.ά. 2005: 61). Η βασική ιδέα αναφέρεται στην άμεση

εμφάνιση των υπομνηματισμών των άγνωστων λέξεων στη οθόνη του υπολογιστή μέσω τριών διαφορετικών αναπαραστάσεων: α) μετάφραση σε μορφή κειμένου, β) παρουσίαση της γερμανικής λέξης και της μετάφρασής της με ήχο και γ) ερμηνεία της λέξης με εικόνα. Συνολικά επεξηγήθηκαν 20 λέξεις και ο μαθητής μπορεί να επιλέξει έναν ή και συνδυασμό των διαθέσιμων τύπων γλωσσάριων που βρίσκονται πάνω από κάθε άγνωστη λέξη του κειμένου και να του αφιερώσει όσο χρόνο θεωρεί απαραίτητο, για να κατανοήσει τη σημασία της λέξης (εικόνα 1).

Meine Familie



Das ist eine Familie. Auf dem Foto sind auch die Großeltern, die Tanten, der Onkel, der Cousin und die Cousine.

Die Eltern sind der Vater Manolis und die Mutter Claudia.

Der Vater kommt aus Griechenland und die Mutter aus Deutschland.

Manolis ist Lehrer in München und die Mutter ist Krankenschwester.

Sie haben zwei Kinder: Den Sohn Michael und die Tochter Christina.

Die Großeltern heißen Walter und Ingrid.

Sie sind die Eltern von Claudia und leben in München.

Tante Sabine ist die Schwester von Claudia.

Die anderen Großeltern heißen Michalis und Sophia.

Sie sind die Eltern von Manolis und leben in Thessaloniki.

Onkel Kostas ist der Bruder von Manolis.

Onkel Kostas und Tante Aiki sind die Eltern von Jannis und Eleni.

Jannis und Eleni sind der Cousin und die Cousine von Michael und Christina.

Εικόνα 1: Η οθόνη με το πολυμεσικό γλωσσάριο

Κάθε ενέργεια του μαθητή καταγράφεται αυτόματα από το λογισμικό, χωρίς τη διακοπή της αλληλεπίδρασης.

Το λογισμικό προβλέπει και έναν ‘χώρο’ εξοικείωσης των μαθητών με τη λειτουργία του, πριν από τη χρήση του στη διδακτική πράξη.

Το λογισμικό δοκιμάστηκε ως προς την ευχρηστία και τη φιλικότητά του σε δείγμα πέντε μαθητών της Ε’ δημοτικού.

Το λογισμικό που χρησιμοποιείται για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων είναι το Hot Potatoes. Η ανάγνωση του κειμένου ‘Meine Familie’ ακολουθείται από τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με σταδιακά αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας, προκειμένου να αποτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο το έχουν κατανοήσει οι μαθητές.

Ακολουθεί άσκηση αντιστοίχισης, κατά την οποία τα υποκείμενα ενώνουν ανάλογα με τη σημασία και τη μεταξύ τους σχέση τα ζευγάρια των λέξεων που εμφανίζονται στην οθόνη.

Επειδή η δεξιάτητα κατανόησης ακουστικού κειμένου προηγείται της ικανότητας

ομιλίας κατά την εκμάθηση τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας (Bleyhl, 2000: 32), στην επόμενη δραστηριότητα τα υποκείμενα εξασκούν παράλληλα και τις δύο δεξιότητες. Στην οθόνη του υπολογιστή εμφανίζεται ένα τραγούδι, από το οποίο λείπουν ορισμένες λέξεις και οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά με το άκουσμα του τραγουδιού.

Η τέταρτη δραστηριότητα είναι επίσης συμπλήρωσης κενών. Στην οθόνη εμφανίζεται εικόνα με γενεαλογικό δέντρο και οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά με τα κατάλληλα μέλη της οικογένειας.

4. Εμπειρική μελέτη

Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης ενός πολυμεσικού γλωσσάριου στην εκμάθηση της γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα καταγράφονται ως εξής:

- διερεύνηση της στάσης των μαθητών απέναντι στη χρήση του πολυμεσικού γλωσσάριου
- διερεύνηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη χρήση του πολυμεσικού γλωσσάριου και των ασκήσεων στον υπολογιστή.

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 31 μαθητές, 15 αγόρια και 16 κορίτσια, της Ε΄ τάξης τριών δημοτικών σχολείων αστικής περιοχής της Δυτικής Θεσσαλονίκης

Οι συμμετέχοντες εργάζονταν ατομικά στις βιβλιοθήκες των σχολείων. Με την ολοκλήρωση της μελέτης του πολυμεσικού κειμένου και των δραστηριοτήτων, κάθε παιδί συμπλήρωνε ένα κατάλληλα σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο απαρτιζόταν από 16 ερωτήσεις, 5 δημογραφικές και 11 στάσης, κυρίως κλειστού τύπου και διχοτομικές.

5. Αποτελέσματα

5.1 Δημογραφικά στοιχεία

Μητρική γλώσσα όλων των μαθητών είναι η ελληνική. Οι 30 από τους 31 χρησιμοποιούν υπολογιστή. Ειδικότερα, 15 παιδιά ασχολούνται δύο φορές την εβδομάδα, 9 τρεις φορές και 7 καθημερινά. Δέκα παιδιά ασχολούνται με το Διαδίκτυο, 10 παίζουν παιχνίδια, 6 ζωγραφίζουν και γράφουν, ενώ 4 παιδιά συνδυάζουν το παιχνίδι με τη ζωγραφική και το γράψιμο. Όπως φαίνεται, όλοι σχεδόν οι μαθητές έχουν κάποιου βαθμού εμπειρία χρήσης υπολογιστή και βασικές δεξιότητες.

5.2 Στάση ως προς τη διδασκαλία με τον υπολογιστή

Στις ερωτήσεις αν άρεσε στα υποκείμενα το μάθημα στον υπολογιστή περισσότερο από ότι από το βιβλίο και αν τους άρεσε το γεγονός ότι μπορούσαν να δουν αμέσως τη μετάφραση των άγνωστων λέξεων με τη βοήθεια του ψηφιακού γλωσσάριου, όλοι

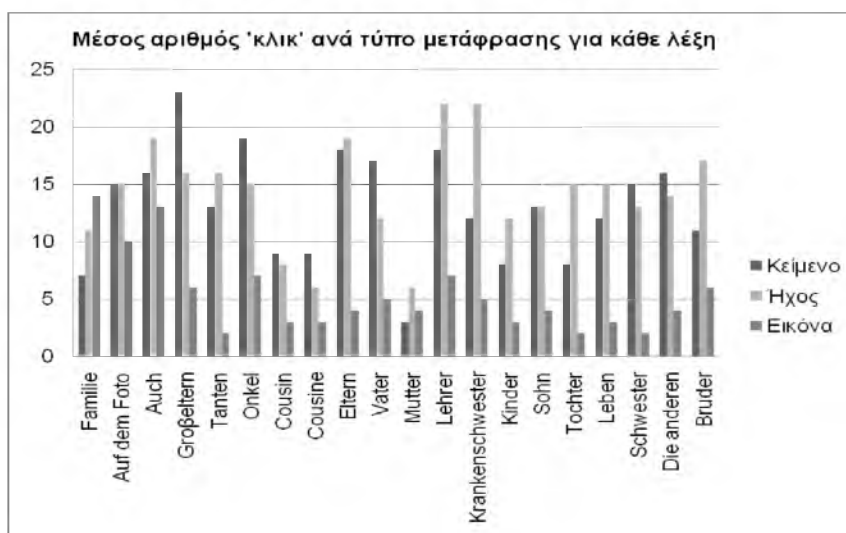
οι μαθητές, πλην ενός, απάντησαν θετικά.

Εικοσιτέσσερα παιδιά θεώρησαν εύκολη τη χρήση του ψηφιακού λεξιλογίου. Όσον αφορά στην επιλογή χρήσης του σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, μόνο τρία παιδιά υποστήριξαν ότι θα προτιμούσαν τις φωτοτυπίες ως ευκολότερο τρόπο κατανόησης ενός άγνωστου κειμένου. Παρά την προτίμηση αυτή, όλα τα παιδιά υποστήριξαν ότι το ηλεκτρονικό λεξιλόγιο συνέβαλε στην κατανόηση του κειμένου, καθώς και όλοι, εκτός από έναν, εξέφρασαν την επιθυμία τους να γίνουν και άλλα μαθήματα στον υπολογιστή με αυτό τον τρόπο. Φαίνεται ότι τυχόν δυσκολίες κατά την πρώτη επαφή των μαθητών με το λογισμικό δεν έδρασαν αποθαρρυντικά, αλλά μάλλον εξαλείφθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Ακόμη, όλα τα υποκείμενα εκτός από δύο, θα επέλεγαν να μελετήσουν το επόμενο άγνωστο κείμενο με τον ίδιο τρόπο (χρήση λογισμικού, πολυμεσικού γλωσσάριου και δραστηριοτήτων). Ως περισσότερο προτιμητέος τρόπος μετάφρασης θεωρήθηκε ο ακουστικός με 23 απαντήσεις. Ακολούθησε το γλωσσάριο σε μορφή κειμένου (5 προτιμήσεις), ενώ μόνο ένας μαθητής προτίμησε τη μετάφραση μέσω εικόνας. Μη αναμενόμενο θεωρείται το αποτέλεσμα ότι μόνο δύο παιδιά προτίμησαν το συνδυασμό ήχου και εικόνας για τη μετάφραση.

5.3 Μαθησιακά αποτελέσματα

Το γράφημα 2 παρουσιάζει τον αριθμό των προσβάσεων (κλικ) για κάθε τύπο αναπαράστασης της μετάφρασης για κάθε λέξη για όλους τους μαθητές. Οι μαθητές έδειξαν γενικά μεγαλύτερη προτίμηση στη μορφή του ήχου και δευτερευόντως του κειμένου.



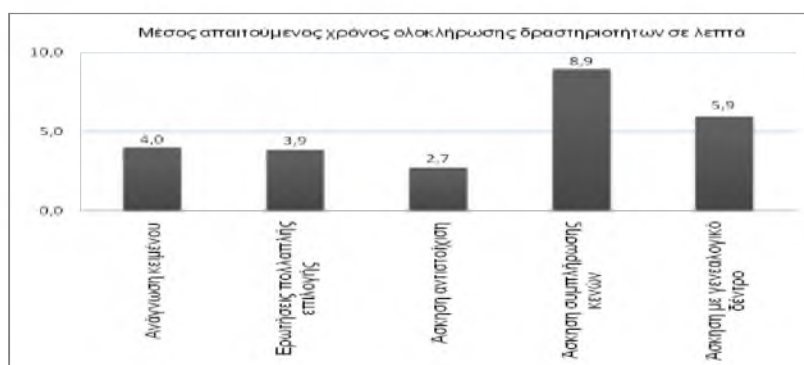
Γράφημα 2: Αριθμός προσβάσεων για κάθε τύπο αναπαράστασης της μετάφρασης

Η σύγκριση των νέων γερμανικών λέξεων με τις αντίστοιχές τους στα αγγλικά, είναι μια ακόμα στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε από ορισμένους μαθητές, καθώς

αρκετές είναι ομόηχες ή παρουσιάζουν ομοιότητες στον τρόπο γραφής τους.

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι για καμία άγνωστη λέξη και για κανένα τρόπο παρουσίασής της (κείμενο, ήχος, εικόνα), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο των παιδιών ($p>0.05$). Αγόρια και κορίτσια αντιμετώπισαν με τον ίδιο τρόπο κάθε άγνωστη λέξη και κάθε μορφή παρουσίασής της μετάφρασής της.

Ο χρόνος που έκαναν τα παιδιά για την ανάγνωση του κειμένου με τις άγνωστες λέξεις κυμαίνεται από ένα μέχρι 11 λεπτά. Όσον αφορά στους χρόνους ολοκλήρωσης του κάθε τύπου δραστηριοτήτων, αυτοί κυμαίνονται από ένα μέχρι 17 λεπτά, ανάλογα με τον τύπο. Στην άσκηση με τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ο χρόνος κυμαίνεται από ένα μέχρι εννέα λεπτά, αν και 1/3 των μαθητών ολοκλήρωσε τη δραστηριότητα σε τρία λεπτά. Το ίδιο ισχύει και την άσκηση αντιστοίχισης, αν και στη συγκεκριμένη άσκηση ο χρόνος κυμαίνεται από ένα μέχρι έξι λεπτά. Μεγάλο θεωρείται το εύρος χρόνου και για την επίλυση της ακουστικής άσκησης με τη συμπλήρωση κενών, αφού υπήρξαν μαθητές που χρειάστηκαν πάνω από δέκα λεπτά για τη συμπλήρωσή της. Ο χρόνος για την αντιμετώπιση της δραστηριότητας με το γενεαλογικό δένδρο κυμαίνεται από τρία μέχρι 11 λεπτά. Ο μέσος χρόνος που αφιέρωσαν οι μαθητές σε κάθε τύπο δραστηριότητας παρουσιάζεται στο γράφημα 3.



Γράφημα 3: Μέσος χρόνος ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων

Όπως φαίνεται στο σχήμα 3, οι χρόνοι ενασχόλησης των παιδιών με τις δραστηριότητες με τον υπολογιστή δεν είναι μεγάλοι και μπορούν να υλοποιηθούν στο πλαίσιο της διδακτικής ώρας. Επίσης, σύμφωνα με το στατιστικό έλεγχο χ^2 ενώ υπάρχουν διαφορές στο χρόνο ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών, δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($p>0.05$). Το φύλο επομένως δεν επηρεάζει το χρόνο ολοκλήρωσης για κανένα τύπο ασκήσεων.

Παρόμοια αποτελέσματα δείχνουν και οι συσχετίσεις της ευκολίας χρήσης υπολογιστή ($p>0.05$) και της συχνότητας χρήσης του ($p>0.05$), ως προς το χρόνο ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων. Φαίνεται ότι οι δεξιότητες χρήσης υπολογιστή δεν επηρεάζουν σημαντικά την ολοκλήρωση των ασκήσεων.

Σχετικά με την επιλογή και τη συμπλήρωση των σωστών απαντήσεων, στη δραστηριότητα πολλαπλής επιλογής οι περισσότεροι μαθητές βρήκαν τη σωστή

απάντηση στις δύο πρώτες ερωτήσεις με την πρώτη προσπάθεια, ενώ για την τρίτη και δυσκολότερη ερώτηση χρειάστηκαν οι περισσότεροι δύο ή τέσσερις προσπάθειες. Στην άσκηση αντιστοίχισης μόλις εννέα μαθητές αντιστοίχισαν εξ' αρχής σωστά όλα τα ζευγάρια λέξεων, ενώ οι υπόλοιποι χρειάστηκαν να προσπαθήσουν ως και τέσσερις φορές για το επιθυμητό αποτέλεσμα. Στην ακουστική άσκηση, το άκουσμα του τραγουδιού τέσσερις φορές, οδήγησε την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στη συμπλήρωση των έξι κενών που υπήρχαν στην άσκηση. Υψηλός ήταν και ο αριθμός των παιδιών που συμπλήρωσαν πέντε κενά. Βέβαια, η πλειοψηφία των μαθητών μπορεί να συμπλήρωσε τις λέξεις στα κενά των δραστηριοτήτων, ορθογραφικά όμως δεν ήταν πάντα σωστές, αφού συχνά μπέρδευαν το γερμανικό με τον αγγλικό τρόπο γραφής τους. Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι όλοι οι μαθητές έκαναν χρήση των προβλεπόμενων βοηθειών των δραστηριοτήτων. Υποστήριζαν ότι τους άρεσε που είχαν τη βοήθεια στη διάθεσή τους όταν τη χρειαζόταν και ότι συνέβαλε στην επίλυση των δραστηριοτήτων.

6. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της εμπειρικής μελέτης, σχετικά με τη στάση των μαθητών απέναντι στη χρήση του πολυμεσικού γλωσσάριου, είναι ενθαρρυντικά. Σχεδόν όλοι οι μαθητές διατηρούν θετική στάση απέναντι στον υπολογιστή και στην αξιοποίησή του στη διδακτική πράξη. Τυχόν δυσκολίες δεν τους αποθαρρύνουν, ενώ ο υπολογιστής φαίνεται να αποτελεί κίνητρο για μάθηση. Η υλοποίηση παρόμοιων μαθημάτων θα μπορούσε να φέρει αποτελεσματικότερα μαθησιακά αποτελέσματα, αφού οι μαθητές θα παρακολουθούσαν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και προσοχή το μάθημα, θα ήταν προθυμότεροι με ενεργότερη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με παρόμοιες μελέτες, στις οποίες οι μαθητές εκφράζουν την επιθυμία τους για συνεχή χρήση των ψηφιακών γλωσσάριων (Gettys et al., 2001; Huang & Liou, 2007; Lenders, 2008; Wingate, 2004).

Σχετικά με την εκμάθηση του νέου λεξιλογίου, η έρευνα επιβεβαιώνει και επεκτείνει την εφαρμογή της θεωρίας για την εκμάθηση λεξιλογίου, αφού προστέθηκε ο ήχος ως μια επιπλέον τεχνική παρουσίασης του νέου λεξιλογίου. Το πολυμεσικό γλωσσάριο φαίνεται ότι αποτελεί πολύτιμο βοηθό στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένων, αφού έλκει την προσοχή του αναγνώστη στις λέξεις, παρέχει εύκολη και γρήγορη εμφάνιση μετάφρασης της άγνωστης λέξης, χωρίς να διακόπτει ουσιαστικά την αναγνωστική διαδικασία. Ακόμα, η άμεση ανατροφοδότηση των ασκήσεων κάνει πιο ενεργή τη συμμετοχή των μαθητών και ενισχύει τα κίνητρά τους για μάθηση. Τα παραπάνω συμφωνούν με τα συμπεράσματα αντίστοιχων μελετών (Akbulut, 2007; Gettys, Imhof, Kautz, 2001; Large et. al., 1995; Lomicka, 1998; Yanguas, 2009; Yoshii, 2006.).

Όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση του πολυμεσικού γλωσσάριου και των ασκήσεων στον υπολογιστή, τα συμπεράσματα που προκύπτουν δείχνουν ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα στις

δεξιότητες χρήσης του υπολογιστή, τον τρόπο αντιμετώπισης των άγνωστων λέξεων, του απαιτούμενου χρόνου και του τρόπου επίλυσης των δραστηριοτήτων, συμφωνώντας με τα συμπεράσματα μελέτης των Large et. al. (1995).

Επιπλέον, μέσω της παροχής βοήθειας και της δυνατότητας αυτοαξιολόγησης που παρέχουν οι δραστηριότητες στον υπολογιστή, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο βοηθού και συνεργάτη στη μαθησιακή διαδικασία επεμβαίνοντας ουσιαστικά όταν είναι απαραίτητος. Τέλος, με αυτό τον τρόπο βοηθούνται οι διάφοροι μαθησιακοί τύποι (οπτικός, ακουστικός, κ.λπ.), αφού κάθε μαθητής μπορεί να επιλέξει τον τρόπο επεξεργασίας της άγνωστης λέξης που θεωρεί πολυτιμότερο και να λύσει τις ασκήσεις σύμφωνα με τις ικανότητες και το ρυθμό εργασίας του. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με αντίστοιχα των Akbulut (2007) και Heift (2006).

Βιβλιογραφία

- Akbulut, Y. (2007): *Effects of multimedia annotations on incidental vocabulary learning and reading comprehension of advanced learners of english as a foreign language*, Instr Sci, 2007, 35Springer Science+ Business Media B.V., pp. 499-517.
- Al-Seghayer, K. (2001): *The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study*, In: Language Learning & Technology, 5(1), pp. 202-232.
- Bleyhl, W. (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule*, Hannover, Schroedel Verlag.
- Chun, D. M. & Plass, J. L. (1996): *'Facilitating reading comprehension with multimedia'*, System, 24(4), pp. 503-519.
- Gettys, S. Imhof, L. A., Kautz J. O. (2001): *Computer-Assisted Reading: The Effect of Glossing – Format on Comprehension and Vocabulary Retention*, In: Foreign language annals, Vol. 34, No 2.
- Hegelheimer, V., & Tower, D. (2004): *Using CALL in the classroom: Analyzing student interactions in an authentic classroom*. System, 32(2), pp. 185-205.
- Heift, T. (2006): *Context-sensitive Help in CALL*, In: Computer Assisted Language Learning, Vol. 19, Nos. 2 & 3, pp. 243-259.
- Huang, H.-T., Liou, H.-C. (2007): *Vocabulary learning in an automated graded reading program*, In: Language Learning & Technology, Vol. 11, No 3, pp. 64-82.
- Κουναλάκη, Μ., Δελικέισογλου, Α., Brodowski, A., Κουτεντάκη, Μ. (2005): *Lufballons Kids A*, Lehr- und Arbeitsbuch, Ηράκλειο Κρήτης, Εκδόσεις Κουναλάκη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002): *Τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνολογιατισμό*, Στο Κυνηγός, Χρ.& Δημαράκη, Ε. (επιμ.) Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής Πρακτικής, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, σελ. 393-420.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2005): *Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για*

- την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού, στο Σέμογλου, Ουρανία (επιμ.). Εικόνα και παιδί, Θεσσαλονίκη, σελ. 621-632.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007): *Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής. Έρευνα στους φιλόλογους – επιμορφωτές στο πλαίσιο του έργου 'Οδύσσεια', στην: Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση. www.greek-language.gr*
- Large, A., Beheshti, J., Breuleux, A., Renaud, A. (1995): *Multimedia and Comprehension: The Relationship among Text, Animation, and Captions*, In: *Journal of the American society of information science*, 46(5), pp. 340-347.
- Lenders, O. (2008): *Electronic glossing - is it worth the effort?*, In: *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 21 No. 5, pp. 457-481.
- Lomicka, L. (1998): *"To gloss or not to gloss": an investigation of reading comprehension online*, In: *Language Learning & Technology*, Vol. 1, No 2, pp. 41-50.
- Mayer, R. E. (2002): *Cognitive Theory and the Design of Multimedia Instruction: An Example of the Two-Way Street Between Cognition and Instruction*, *New directions for teaching and learning*, No. 89, Wiley Periodicals, Inc., pp. 55-71.
- Overmann, M. (2002): *Multimediale Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Wingate, U. (2004): *Dictionary use- the need to teach strategies*, In: *Language Learning Journal*, No 29, pp. 5-11.
- Yanguas, I. (2009): *Multimedia glosses and their effect on L2 text comprehension and vocabulary learning*, In: *Language Learning & Technology*, Vol. 13, No 2, pp. 48-67.
- Yoshii, M. (2006): *L1 and L2 glosses: their effects on incidental vocabulary learning*, In: *Language Learning & Technology*, Πανεπιστήμιο Πατρών, komis@upatras.gr, Vol. 10, No 3, pp. 85-101.