

«Άκουσε την ιστορία μου και μάθε για εμένα»: Ένα παιγνιώδες πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης για την πρώιμη επαφή με την ξένη γλώσσα

Γρίβα Ελένη

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
egriva@uowm.gr, egriva.efl@gmail.com

Κοροσίδου Ελένη

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
koro_elen@hotmail.com

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα, που εφαρμόστηκε σε 35 νήπια με στόχο την πρώτη επαφή με μια ξένη γλώσσα (την αγγλική γλώσσα) και την καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής επίγνωσης μέσα από την αξιοποίηση ψηφιακών αφηγήσεων ιστοριών. Το πρόγραμμα διήρκεσε 6 μήνες και υλοποιούνταν δύο φορές εβδομαδιαίως. Η κάθε ιστορία αποτελούσε τον κεντρικό θεματικό άξονα γύρω από τον οποίο οργανώνονταν και διεξάγονταν παιγνιώδεις ψηφιακές δραστηριότητες, καθώς και δημιουργικές, κινητικές δραστηριότητες και παιχνίδια. Η υλοποίηση της κάθε ενότητας διεκπεραιώνονταν μέσα από τρία στάδια: το προστάδιο, το κύριο στάδιο και το μεταστάδιο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση, τις ημερολογιακές καταγραφές, τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν με τα παιδιά και τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους γονείς κατέδειξαν αξιοσημείωτη ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού λόγου των παιδιών στη γλώσσα - στόχο, αλλά και της δια/ πολυπολιτισμικής επίγνωσης και κατανόησης.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, ξένη γλώσσα, προσχολική ηλικία, πολυπολιτισμική επίγνωση

Εισαγωγή

Η επαφή με μια δεύτερη/ξένη γλώσσα ήδη από την προσχολική ή πρωτοσχολική ηλικία, καθώς και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του ψηφιακού γραμματισμού αποτελούν κεντρικούς άξονες των σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Ευρωπαϊκών χωρών. Σε αυτή την εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα πρώτης επαφής στην ξένη γλώσσα, το οποίο στόχευε στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και στην καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και ευαισθητοποίησης. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς οι μαθητές ευαισθητοποιούνται απέναντι στα ποικίλα πολιτισμικά συστήματα και, συνεπώς, νοιάζονται περισσότερο για τον κόσμο στον οποίο ζούμε (Prodromou, 1992). Έτσι σε μια τάξη ξένης γλώσσας όπου καλλιεργείται η διαπολιτισμική επίγνωση και κατανόηση απώτερος στόχος είναι ο μαθητής α) να αναγνωρίζει τους δύο διαφορετικούς τρόπους ζωής, τον 'ξένο' και τον 'οικείο', και β) να εκθέτει στην Γ2/ ΞΓ τον εαυτό του και τον δικό του πολιτισμό» (Σαπιδίου, 2001). Τους κεντρικούς θεματικούς άξονες του προγράμματος αποτέλεσαν κάποιες απλοποιημένες ιστορίες από διάφορες χώρες του κόσμου. Οι ιστορίες αυτές επιλέχθηκαν με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών αλλά και με βάση την εκπαιδευτική τους αξία, σε ό, τι αφορά την προβολή αυθεντικών στοιχείων πολιτισμού και συγκεκριμένων αξιών με τα οποία στοχεύαμε να εξοικειωθούν οι μικροί μαθητές (Hanlon, 1999). Η χρήση ιστοριών λειτούργησε θετικά προς την ανάπτυξη και ενίσχυση της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των παιδιών και

επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (πχ. Griva, et al., 2014· Κοροσίδου & Γρίβα, 2017). Συνολικά, τα μικρά παιδιά μέσα από τις ιστορίες ανακάλυψαν την πολιτισμική ταυτότητα της γλώσσας στόχου και της μητρικής γλώσσας (Γ1) και παράλληλα καλλιέργησαν την επίγνωση για τη διαφορετικότητα (βλ. Erkaya, 2005· Logioio, 2010). Η παρούσα εργασία δομείται ως εξής: αρχικά γίνεται μια σύντομη αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο που σχετίζεται με την ψηφιακή αφήγηση και τον ψηφιακό γραμματισμό. Στη συνέχεια περιγράφεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του προγράμματος και γίνεται η αποτίμησή του. Τέλος, ακολουθεί η παρουσίαση των συμπερασμάτων της εργασίας και γίνεται η σύνδεσή τους με αντίστοιχα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών.

Η ψηφιακή αφήγηση (Digital Storytelling)

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τους μικρούς μαθητές, καθώς τους παρέχει κίνητρα και τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα σε ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον (βλ. Long & Richards, 2007· Wasik & Bond, 2001). Ουσιαστικά μέσα από την αφήγηση ιστοριών, ακόμα και των πιο σύντομων (Shanahan, 1997), διευκολύνεται η διδασκαλία ευαίσθητων θεματικών περιοχών που δε θα μπορούσαν να προσεγγιστούν διαφορετικά (Ellis & Brewster, 2014). Η αφήγηση αποτελεί ιδανικό μαθησιακό εργαλείο για την έκφραση της πολιτισμικής πραγματικότητας των διαφόρων λαών και τη γεφύρωση των πολιτισμών (Griva & Chostelidou, 2012).

Η ψηφιακή αφήγηση (ΨΑ), που χαρακτηρίζεται ως μια αναδυόμενη μορφή τέχνης, αποτελεί το συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμεσικό υλικό και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2005· Robin & McNeil, 2012). Επιπλέον, αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενισχύει το συναισθηματικό ενδιαφέρον και τη γνωστική προσοχή των μαθητών και συμβάλει στη μετάδοση γνώσεων, σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης (Smeda et al, 2014). Οι Gregory και Steelman (2008) χαρακτηρίζουν την ΨΑ ως μαθησιακή προσέγγιση «πολλαπλών διαστάσεων», καθότι απαιτεί κριτική ανάγνωση, κατανόηση προφορικής και γραπτής επικοινωνίας και διαδραστική χρήση της τεχνολογίας. Μέσα από την εφαρμογή της οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικασίες μάθησης σε βάθος, καθώς και σε ανώτερες νοητικές δεξιότητες (higher order thinking skills) (Dakich, 2008). Σε παρόμοια συμπεράσματα, ειδικότερα για τη χρήση υπολογιστών στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση, καταλήγουν και άλλοι ερευνητές, υποστηρίζοντας πως παρέχει ευκαιρίες στα μικρά παιδιά για καλλιέργεια και χρήση νοητικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, όπως δημιουργική και κριτική σκέψη, αλλά και την ανάπτυξη στρατηγικών και δεξιοτήτων, αναφορικά με την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας (Rumpragarorn & Darmawan, 2007· Yelland 2011). Επίσης, τα βιωματικά παιχνίδια και οι δραστηριότητες που ακολουθούν την αφήγηση μιας ιστορίας παρέχουν τα παιδιά με ευκαιρίες να αναπτύξουν μια ισχυρή αίσθηση του εαυτού τους και τονώνουν την αυτοπεποίθησή τους. Ενθαρρύνονται να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των άλλων, να γνωρίζουν τους κανόνες και την πειθαρχία, να μαθαίνουν να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις και πεποιθήσεις (Kariuki, et al., 2007 σε Griva & Chostelidou, 2012).

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται, επίσης, οι θετικές επιδράσεις της ΨΑ κατά την εφαρμογή της στο περιβάλλον εκμάθησης της ΞΓ. Συγκεκριμένα, καταγράφεται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου (Miller, 2010· Kim, 2014), ενώ η Brenner (2014) παρατήρησε τα οφέλη της εισαγωγής διαδικασιών ΨΑ για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επίγνωσης. Επιπλέον, διαπιστώνεται πως με την ψηφιακή αφήγηση παρέχονται ευκαιρίες για κατανόηση του γραπτού λόγου, για ευχέρεια κατά την ανάγνωση στη γλώσσα-στόχο, καθώς και για την ενίσχυση της κοινωνικο-πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών (Green, 2013). Όπως αναφέρουν οι Figg, Gonsoulin και Mccartney (2009, σ. 32), «η ένταξη δραστηριοτήτων ψηφιακής αφήγησης στις εμπειρίες μάθησης των παιδιών όχι μόνο τους δίνει τη δυνατότητα για απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, αλλά και παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία». Έτσι, μπορούν να αξιοποιούνται οι πολλαπλές νοημοσύνες των μαθητών μέσα από τις ευκαιρίες

που παρέχονται για αξιοποίηση εικόνων, ήχων και κειμένου κατά την αφήγηση της κάθε ιστορίας.

Παράλληλα, η ΨΑ φαίνεται πως μειώνει τα επίπεδα άγχους των μαθητών, ενώ ενισχύει τα κίνητρά τους για ενεργή συμμετοχή στη μάθηση (Yoon, 2012· Lence, 2013). Καθώς οι μαθητές εμπλέκονται με ευχαρίστηση στις διαδικασίες δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών, εστιάζουν στη χρήση της γλώσσας μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να μην επικεντρώνονται στην απλή απομνημόνευση του λεξιλογίου, αλλά στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας (Green, 2013).

Ο ψηφιακός γραμματισμός

Στη σύγχρονη εποχή οι τεχνολογίες της πληροφορίας αποτελούν μέρος της καθημερινότητας ακόμα και των παιδιών μικρής ηλικίας, οι οποίοι μεγαλώνουν μέσα σε ένα ψηφιακό περιβάλλον, είναι εξοικειωμένοι με αυτό και έχουν αναπτύξει έναν αριθμό ψηφιακών δεξιοτήτων. Επομένως, η εφαρμογή των τεχνολογιών της πληροφορίας στη διδασκαλία της γλώσσας δεν αποτελεί απλά επιλογή αλλά αναγκαιότητα, τόσο εκπαιδευτική όσο και κοινωνική (Gimbert & Cristol, 2004), ώστε οι μαθητές να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους ως ψηφιακά εγγράμματα άτομα.

Μέσω του ψηφιακού γραμματισμού καθίσταται δυνατή η απόκτηση ενός αριθμού γνωστικών, πολιτισμικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, απαραίτητες αυτές για τη σύγχρονη ζωή, οι οποίες ορίζονται ως «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» και δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να εντοπίζουν, να επεξεργάζονται κριτικά, να αναλύουν, να συνθέτουν πληροφορίες και να οδηγούνται στην επίλυση προβλημάτων (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Σύμφωνα με τους Hague και Payton (2010) στον ψηφιακό γραμματισμό εμπλέκεται και συμπλέκεται ένα σύνολο αλληλένδετων συνιστωσών, όπως: λειτουργικές δεξιότητες (*functional skills*), δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη και εκτίμηση (*critical thinking and evaluation*), πολιτισμική και κοινωνική κατανόηση (*cultural and social understanding*), συνεργασία, ικανότητα εύρεσης και επιλογής πληροφοριών, αποτελεσματική επικοινωνία.

Η ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ), εστιάζει όλο και περισσότερο στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και των ψηφιακών εκείνων εργαλείων που μπορούν να οδηγήσουν στην επίτευξη των γλωσσικών στόχων και, ακολούθως, στην επιτυχή κατάκτηση της γλώσσας – στόχου. Επίσης, η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη γλωσσική διδασκαλία για τη δημιουργία ενός ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης προσελκύει την προσοχή των μαθητών και ενισχύει τα κίνητρα και την αυτοπεποίθησή τους (Pokrivčáková et al, 2015).

Η δημιουργία ενός ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης μπορεί να γίνει μέσα από τη χρήση διαφορετικών μεθόδων, εργαλείων και στρατηγικών, λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό πλαίσιο, την ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Παραδείγματα εκπαιδευτικών εργαλείων της τεχνολογίας αποτελούν τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια δίνουν μια νέα διάσταση στη μάθηση, δημιουργώντας ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες ανταποκρίνονται με επιτυχία σε συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους και αποτελέσματα (de Freitas, 2007). Επιπλέον, η Ψηφιακή Αφήγηση(ΨΑ) (*digital storytelling*) φαίνεται πως ενισχύει τα κίνητρα όπως επίσης και την κατανόηση του λεξιλογίου (Verdugo & Belmonte, 2007)

Τα αποτελέσματα των ερευνών, όπως αυτά αναφέρθηκαν παραπάνω, λήφθηκαν υπόψη από τις ερευνήτριες για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος «Άκουσε την ιστορία μου και μάθε για εμένα». Επίσης, λήφθηκαν υπόψη οι στόχοι του Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014), όπου στους στόχους του Προγράμματος Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης αναφέρεται ότι τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τις απόψεις και τις επιλογές τους, καθώς και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Επιπλέον, τα παιδιά αυτής της ηλικίας θα πρέπει να μάθουν να αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε., καθώς έτσι διευκολύνεται η επαφή τους με ανθρώπους

και περιβάλλοντα μακρινά από το δικό τους και ενισχύεται η ανάπτυξη της κριτικής τους στάσης απέναντι στις νέες τεχνολογίες.

Σκοπός του παρόντος προγράμματος ήταν η δημιουργία ενός ψηφιακού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου οι τεχνολογίες της πληροφορίας αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία ενός παρωθητικού περιβάλλοντος εκμάθησης της γλώσσας-στόχου. Συγκεκριμένα, μέσα από δραστηριότητες και εφαρμογές σε ένα πολυτροπικό και πολυαισθητηριακό μαθησιακό πλαίσιο, σκοπός ήταν να διαμορφωθούν οι προϋποθέσεις για την πρώτη επαφή των παιδιών με την ΞΓ και την χρήση της για στοιχειώδη επικοινωνία και δημιουργική έκφραση, αλλά και την καλλιέργεια κατανόησης πολυπολιτισμικών στοιχείων. Πιο αναλυτικά, τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι:

α) Η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών, μέσα από τη διάδραση με το ψηφιακό υλικό, και τη συμμετοχή τους σε ένα «αυθεντικό» γλωσσικό περιβάλλον.

β) Η ενίσχυση των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τη συνεργασία στην ομάδα και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες 'επίλυσης προβλήματος'.

γ) Η καλλιέργεια της δια/ πολυπολιτισμικής κατανόησης και ευαισθητοποίησης.

Σχεδιασμός και εφαρμογή του προγράμματος

Συμμετέχοντες

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε δυο νηπιαγωγεία αστικής περιοχής (πόλη του Ρεθύμνου) με στόχο την επαφή και εξοικείωση 35 νηπίων (21 αγόρια και 14 κορίτσια) με την ΞΓ. Η εφαρμογή του προγράμματος διήρκησε έξι μήνες, ενώ οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν για 4 ώρες/ εβδομάδα. Τα παιδιά είχαν ως μητρική την Ελληνική γλώσσα και ήρθαν σε συστηματική επαφή με την Αγγλική για πρώτη φορά.

Σχεδιασμός του προγράμματος

Για τον σχεδιασμό του συγκεκριμένου πειραματικού προγράμματος αξιοποιήθηκαν πέντε απλοποιημένες ιστορίες από διάφορα μέρη του κόσμου. Βασικά κριτήρια για την επιλογή των συγκεκριμένων ιστοριών ήταν να: α) ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μικρών παιδιών β) περιέχουν μηνύματα τα οποία θα δίνουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επίγνωσης των παιδιών και γ) επιτρέπουν την παροχή κατάλληλου για την ηλικία των παιδιών γλωσσικού εισαγόμενου. Όπως διαπιστώνεται σε πρόσφατες έρευνες στην Ελλάδα (Griva, et.al., 2014· Griva & Chostelidou, 2017· Κοροσίδου & Γρίβα, 2017), η ενσωμάτωση ιστοριών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο προσφέρει προοπτικές, αναφορικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών και ευκαιρίες για την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, δηλαδή να μπορέσουν να εκτιμήσουν τα έθιμα και τις παραδόσεις των άλλων λαών (Davies, 2007), και να αναπτύξουν θετικές στάσεις γύρω από την πολιτισμική ποικιλότητα/διαφορετικότητα (Korosidou & Griva, 2016· Stoyale, 2003).

Οι ιστορίες προσαρμόστηκαν στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών αυτής της ηλικίας και εμπλουτίστηκαν με πολυτροπικό υλικό, ώστε μέσα από ένα ελκυστικό περιβάλλον να έρχονται σε επαφή με πλούσιο λεξιλόγιο (βλ. Cameron, 2001), να εκτίθενται σε αυθεντικό περιβάλλον χρήσης της γλώσσας (βλ. Pedersen, 1995) και να εξοικειώνονται με αυθεντικά στοιχεία πολιτισμού και αξιών (Hanlon, 2000).

Για τις ανάγκες του παρόντος προγράμματος σχεδιάστηκε από τις ερευνήτριες ένα πρόγραμμα 40 διδακτικών ωρών. Σημειώνεται πως η μια από τις ερευνήτριες ήταν και η εκπαιδευτικός της τάξης. Το πρόγραμμα οργανώθηκε γύρω από πέντε θεματικούς άξονες, οι οποίοι είχαν ως επίκεντρο την εκάστοτε ιστορία. Με το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργήθηκε μέσα από τις ψηφιακές αφηγήσεις και την αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών, αλλά και τα διαθεματικά στοιχεία που ενσωματώθηκαν, επιχειρήθηκε να αυξηθούν τα κίνητρα των μικρών παιδιών για μάθηση, να δοθούν δυνατότητες για μελέτη

ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές και να αυξηθεί η αυτοπεποίθηση των παιδιών στη γλώσσα-στόχο, αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (βλ. Korosidou & Griva, 2013). Συγκεκριμένα, συμπεριλήφθηκαν και αξιοποιήθηκαν τα παρακάτω παραμύθια:

- 1) “The story of the Rainbow”: βασίζεται σε ένα Ινδιάνικο θρύλο.
Τα παιδιά έμαθαν για την «Ιστορία του ουράνιου τόξου», με προεκτάσεις για τη διαφορετικότητα, τις φυλές και τα χρώματα, καθώς και τον σεβασμό και την εκτίμηση για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός. Συμμετείχαν σε ομαδικές και εταιρικές δραστηριότητες ψηφιακής ζωγραφικής, ψηφιακής αντιστοίχισης ήχου και εικόνας σε απτικές επιφάνειες, κατασκευές ταξινόμησης, κινητικά παιχνίδια και δραστηριότητες δραματοποίησης.
- 2) “The ugly duckling”: βασίζεται στο παραμύθι του Hans Christian Andersen.
Το κλασικό παραμύθι του Δανού συγγραφέα, με προεκτάσεις για την αποδοχή και την ενσυναίσθηση, καθώς και τη σημασία του να αποδίδει κάποιος αξία στον εσωτερικό κόσμο του κάθε «άλλου». Τα παιδιά συμμετείχαν σε ψηφιακές δραστηριότητες κατασκευής παζλ με σκηνές από την ιστορία, ψηφιακής αντιστοίχισης εικόνων – ήχων, κατασκευές του ήρωα της ιστορίας, καθώς και εκπαιδευτικής ρομποτικής για την ενίσχυση και παγίωση του σχετικού λεξιλογίου.
- 3) “The lion and the mouse”: βασίζεται στο μύθο του Αισώπου.
Ο μύθος του Αισώπου λειτούργησε καταλυτικά, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τη σημασία της ισότιμης αντιμετώπισης όλων των ανθρώπων και της βοήθειας προς το συνάνθρωπο, η οποία μπορεί να δοθεί και να ανταποδοθεί ανεξάρτητα από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του «άλλου». Οι συναφείς με το θέμα της ενότητας δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, οδήγησαν στην καλλιέργεια και ενίσχυση των δεξιοτήτων προφορικού λόγου των παιδιών.
- 4) “Momotaro, the peach boy”: παραδοσιακή Ιαπωνική ιστορία.
Η ιστορία του Momotaro αποτελεί μια από τις γνωστότερες παραδοσιακές ιστορίες της Ιαπωνίας, η οποία χρησιμοποιήθηκε για να αναδειχθούν τα στοιχεία της Ιαπωνικής παράδοσης, του πολιτισμού και του φαγητού. Πραγματοποιήθηκαν ψηφιακές δραστηριότητες ζωγραφικής, σειροθέτησης και ταξινόμησης ψηφιακών εικόνων, και εφαρμόστηκαν παιχνίδια ρόλων για την κατάκτηση και εμπέδωση του σχετικού λεξιλογίου στη γλώσσα - στόχο.
- 5) “How the kangaroo got its pouch”: παραδοσιακή Αυστραλιανή ιστορία
Μια παραδοσιακή ιστορία από την Αυστραλία λειτούργησε ως η αφορμή για ένα εικονικό ταξίδι σε αυτή την ήπειρο, ώστε οι μικροί μαθητές να γνωρίσουν στοιχεία σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτή, όπως και σχετικά με το πολιτισμό της, με όχημα τη γλώσσα - στόχο. Έγινε, επίσης, αναφορά στο μήνυμα της ιστορίας που σχετίζεται με τη σημασία της καλοσύνης και της ευγένειας προς όλους, ανεξάρτητα με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους και την εμφάνισή τους. Πραγματοποιήθηκαν ψηφιακές και μη ψηφιακές δημιουργικές δραστηριότητες.

Η διαδικασία

Η χρήση ψηφιακού υλικού, με πολυτροπικά και διαδραστικά χαρακτηριστικά, φαίνεται πως ανταποκρίνεται στην περιέργεια και τη φαντασία των παιδιών, ενεργοποιώντας τα κίνητρά τους για μάθηση μέσα από το παιχνίδι, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες οι οποίες εμπλουτίζουν το μαθησιακό περιβάλλον και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σύγχρονων παιδιών, συχνά επονομαζόμενων «ψηφιακών ιθαγενών» (“digital natives” Prensky, 2001). Οι πέντε ψηφιακές ιστορίες που παρουσιάστηκαν παραπάνω σχεδιάστηκαν με τη βοήθεια ελεύθερων λογισμικών ψηφιακής αφήγησης, και εμπλουτίστηκαν με

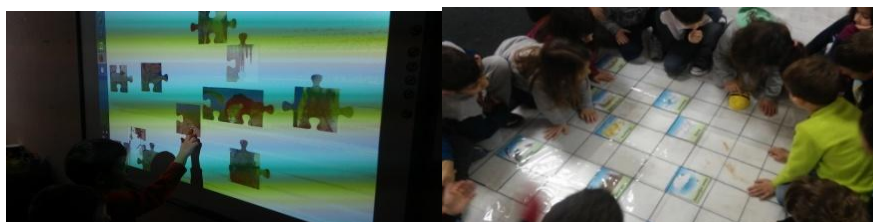
παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιήθηκαν μέσα από τρία στάδια, α) το προστάδιο, β) το κύριο στάδιο και γ) το μεταστάδιο.

Το προστάδιο

Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εισαχθούν στην ιστορία μέσα από εικόνες από την ιστορία ή το εξώφυλλο του βιβλίου, καθώς και να κάνουν ένα «ταξίδι» από τη χώρα μας έως τη χώρα προέλευσης της ιστορίας με τη βοήθεια του προγράμματος Google Earth. Μέσα από την παραπάνω διαδικασία ενεργοποιούνταν τα κίνητρα αλλά και οι προηγούμενες γνώσεις τους αναφορικά με το θέμα της ιστορίας, τη χώρα από την οποία προέρχεται, τον συγγραφέα της και να τα πολιτισμικά στοιχεία που έφερε. Επίσης, προβάλλονταν εικόνες σχετικές με τον πολιτισμό της χώρας αυτής, όπως η σημαία της, γνωστά έθιμα, παραδοσιακά φαγητά. Με τον τρόπο αυτό αναδύονταν το σχετικό λεξιλόγιο, όπως επίσης και δημιουργούνταν προσδοκίες σχετικά με την ιστορία.

Το κύριο στάδιο

Κατά το *κύριο στάδιο*, η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιούνταν ως βασικό εργαλείο για την ελκυστική παρουσίαση των ιστοριών (Robin, 2008), ώστε να δημιουργούνται κίνητρα για την παρακολούθηση της ιστορίας από πλευράς των παιδιών και να διευκολύνεται η αλληλεπίδραση τους και η καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου (Burmark, 2004). Οι ψηφιακές ιστορίες οργανώθηκαν με τρόπο τέτοιο, ώστε να περιέχουν κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο και πολυτροπικά στοιχεία τα οποία θα τους προσέφεραν μια πολυαισθητηριακή μαθησιακή εμπειρία (βλ. Εικόνες 1, 2).



Εικόνες 1, 2. Δραστηριότητα ρομποτικής και ψηφιακού παζλ για την εμπέδωση λεξιλογίου

Η διαπραγμάτευση και η ερμηνεία των νοημάτων γινόταν και με τη βοήθεια της μητρικής γλώσσας. Άλλωστε, η παιδαγωγική στρατηγική της διαγλωσσικότητας (translanguaging) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο με στόχο την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα, καθώς χρησιμοποιείται όταν «και οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται με τρόπο δυναμικό και ενσωματώνονται λειτουργικά, ώστε να οργανωθούν η κατανόηση, οι δεξιότητες προφορικού λόγου, ο γραμματισμός και η μάθηση» (Lewis et al., 2012, σ. 655). Έτσι, οι μαθητές επιτυγχάνουν οφέλη αναφορικά με τη γλωσσική και τη γνωστική τους ανάπτυξη και ενισχύουν τη γλωσσική τους ετοιμότητα στη γλώσσα στην οποία αισθάνονται πιο 'αδύναμοι'. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός παρείχε ερεθίσματα για συνθετική σκέψη, ώστε τα παιδιά να κατασκευάζουν τα νοήματα, να συνειδητοποιούν τη διαδοχή των γεγονότων αλλά και τη μεταξύ τους σύνδεση, καθώς και να κάνουν τις συνδέσεις με τη δική τους καθημερινότητα και εμπειρία.

Στη συνέχεια, τα παιδιά, τα οποία εργάζονταν εταιρικά ή σε ομάδες, θα έπρεπε να τοποθετήσουν στη σειρά ψηφιακές εικόνες, ώστε να γίνει η ανα-διήγηση της ιστορίας. Οι εικόνες προβάλλονταν είτε σε διαδραστικό πίνακα, οπότε τα παιδιά χρησιμοποιούσαν την αφή για να τις τοποθετήσουν στη σωστή σειρά, είτε αναγνωρίζονταν από πρόγραμμα σε υπολογιστή με τη βοήθεια QR codes, τα οποία ήταν ενσωματωμένα σε αυτές. Σε κάθε περίπτωση, επαναλάμβαναν το σχετικό λεξιλόγιο στη γλώσσα – στόχο, με τη βοήθεια των συμμαθητών τους ή και της εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια, τα παιδιά έπρεπε να

συμφωνήσουν σχετικά με το ποια εικόνα θα έπρεπε να επιλέξουν και να παράγουν αντίστοιχες λέξεις ή μικρές φράσεις στην ξένη γλώσσα, ώστε να την περιγράψουν. Το πρόγραμμα παρείχε ανατροφοδότηση αναφορικά με την επιτυχή ή μη τοποθέτηση της εικόνας.

Το μεταστάδιο

Σε αυτό το στάδιο, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην παροχή ανατροφοδότησης και την ανακύκλωση του λεξιλογίου που είχαν επεξεργαστεί τα παιδιά κατά τα δύο προηγούμενα στάδια. Έτσι, τα παιδιά συμμετείχαν σε έναν αριθμό κινητικών παιχνιδιών, δραματοποιήσεων, παιχνιδιών ρόλων, καθώς και δημιουργικών κατασκευών, ώστε να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα στόχο και να εκφραστούν δημιουργικά (βλ. Εικόνες 3, 4). Οι εργασίες τους συγκεντρώθηκαν σε φακέλους portfolio, ώστε το κάθε παιδί να μπορεί να αναστοχαστεί σχετικά με την πορεία μάθησής του και με τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες και τα όσα κατάφερε να επιτύχει. Πιο αναλυτικά, η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τα παιδιά να αναστοχάζονται επί της διαδικασίας που ακολούθησαν για την ολοκλήρωση της εκάστοτε δραστηριότητας και να συζητούν με τους συμμαθητές τους για τη διεκπεραίωσή τους. Με τον τρόπο αυτό η εκπαιδευτικός μπορούσε να παρακολουθήσει τη συμμετοχή, τη διασκέδαση που αντλούσαν τα παιδιά από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, καθώς και την καλλιέργεια των γλωσσικών και γνωστικών τους δεξιοτήτων.



Εικόνες 3, 4. Κινητικό παιχνίδι “Get your snowman dressed” και παιχνίδι ρόλων

Αποτίμηση του προγράμματος

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων με στόχο την αποτίμηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία:

α) Ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση

Διεκπεραιώθηκε με test που βασίστηκε στα PPVT-4 (Dunn & Dunn, 2007) και EVT-2 (Williams, 2007), κατάλληλα για παιδιά ηλικίας 4 έως 12 ετών. Το test αποτελούνταν από ένα βιβλίο 20 σελίδων με εικόνες, ώστε να αξιολογηθεί η ικανότητα πρόσληψης και παραγωγής προφορικού λόγου των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στην ξένη γλώσσα. Η διάρκεια της ατομικής εξέτασης ήταν 12 – 15 λεπτά. Για τις 10 πρώτες τετράδες εικόνων ζητήθηκε από κάθε παιδί να διαλέξει και να δείξει τη λέξη που άκουγε από την εκπαιδευτικό –ερευνήτρια και στη συνέχεια να δει τις επόμενες 10 εικόνες και να παράγει προφορικά τη λέξη που απεικονίζονταν στη γλώσσα-στόχο.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κατέδειξαν τη θετική επίδραση του προγράμματος αναφορικά με την κατάκτηση και ανάκληση του λεξιλογίου στη γλώσσα – στόχο, καθώς και το εύρος του λεξιλογίου. Κατά την τελική αξιολόγηση παρατηρήθηκε ότι ο αριθμός των λέξεων που τα παιδιά ήταν σε θέση να παράγουν ενισχύθηκε σημαντικά, με αποτέλεσμα την βελτίωση της επάρκειάς του προφορικού τους λόγου. Επίσης, διαπιστώθηκε η βελτίωση της προφοράς και της ροής του προφορικού τους λόγου, καθώς κατά την τελική αξιολόγηση τα παιδιά ήταν σε θέση να παράγουν μικρές φράσεις έναντι μεμονωμένων λέξεων που παρήγαν κατά την αρχική αξιολόγηση.

β) Ημερολόγιο

Η εκπαιδευτικός τηρούσε ημερολόγιο καθ' όλη τη διάρκεια της πιλοτικής παρέμβασης, με σκοπό την πληρέστερη καταγραφή, τον αναστοχασμό και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων αυτής (βλ. Richards & Lockhart, 1994). Το ημερολόγιο για κάθε ενότητα ήταν δομημένο γύρω από τέσσερις άξονες, συγκεκριμένα: i) τη διδακτική διαδικασία ii) τη συμπεριφορά του παιδιού iii) τον ρόλο του εκπαιδευτικού και iv) τη συνολική αποτίμηση της κάθε παρέμβασης. Για κάθε άξονα υπήρχαν επιμέρους κατηγορίες και υποκατηγορίες. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος έγινε η συγκέντρωση και επεξεργασία του υλικού των ημερολογιακών καταγραφών και προέκυψαν δεδομένα αναφορικά με την ενίσχυση των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών, την ενίσχυση της εταιρικής και ομαδικής εργασίας, τα ψηφιακά διδακτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, την άντληση ευχαρίστησης από το μάθημα και την ενίσχυση των θετικών στάσεων των παιδιών προς την ΞΓ. Επίσης αποτυπώθηκαν δεδομένα σχετικά με το ενδιαφέρον των παιδιών για τις δημιουργικές και κινητικές δραστηριότητες, τη χρήση του προφορικού λόγου για επικοινωνία, καθώς και την εκμάθηση και εμπέδωση λεξιλογίου στη γλώσσα στόχο και την ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και την καλλιέργεια της δια/πολυπολιτισμικής επίγνωσης.

γ) Συνεντεύξεις

Στο τέλος του προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν δομημένες συνεντεύξεις ικανοποίησης με τα παιδιά, με σκοπό να διερευνηθεί η στάση τους απέναντι στο πρόγραμμα και τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, τις πιθανές δυσκολίες αναφορικά με τη γλώσσα αλλά και τη χρήση των ψηφιακών υλικών και εφαρμογών. Τα παιδιά ανέφεραν ότι «*Το ρομποτάκι μου άρεσε πολύ γιατί έπρεπε να σκεφτώ πως θα το πάω εκεί που ήθελε η ομάδα μου*», «*Ήταν λίγο δύσκολο να καταλαβαίνω τις λέξεις, γιατί δεν ξέρω να διαβάζω Αγγλικά, αλλά μετά άκουγα τους ήχους και το έβρισκα (για τις εφαρμογές αντιστοίχισης λέξης/ ήχου – εικόνας)*», «*Μου άρεσε που παίζαμε τους ρόλους από το Momotaro, γιατί είναι ωραία αυτή η ιστορία.. έμαθα για την Ιαπωνία..ήταν ωραίο που είδαμε πως γράφονται τα Ιαπωνικά*» «*Στην αρχή δεν ήξερα καθόλου, αλλά τώρα ξέρω να λέω πολλά(Αγγλικά)*».

δ) Ερωτηματολόγια στους γονείς των μαθητών

Μετά το τέλος του προγράμματος ζητήθηκε από τους γονείς να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, για την έκθεση των απόψεών τους και την αποτίμηση του προγράμματος. Οι γονείς σημείωσαν ότι τα παιδιά τους μετέφεραν τις θετικές τους στάσεις προς το πρόγραμμα, ότι διασκέδαζαν με τις δραστηριότητες και ότι συχνά τραγουδούσαν στο σπίτι Αγγλικά τραγουδάκια, μιλούσαν για τις ιστορίες που είχαν κάνει στο σχολείο και παράλληλα χρησιμοποιούσαν αρκετές λέξεις στη γλώσσα στόχο μέσα στην καθημερινότητά τους. Ενδεικτικά ανέφεραν ότι «*Μόνο θετικά μου έλεγε το παιδί μου για την ώρα των Αγγλικών*», «*...Μου ζητούσε να ξαναλέμε στο σπίτι όσα έμαθαν στο σχολείο και να μαθαίνει ακόμα περισσότερα, όλα με τη θέλησή της*», «*...Ήθελε να ξανακάνουμε στο σπίτι ό, τι μάθαινε στο σχολείο, να ξαναβλέπουμε τις εικόνες και τα βίντεο*».

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, όπως αυτά προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση, τις ημερολογιακές καταγραφές, τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν με τα παιδιά και τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους γονείς κατέδειξαν αξιοσημείωτη ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού λόγου των παιδιών στη γλώσσα - στόχο, αλλά και της δια/πολυπολιτισμικής επίγνωσης και κατανόησης. Μέσα από την αξιοποίηση ψηφιακών δραστηριοτήτων, επιτεύχθηκε η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των παιδιών, η καλλιέργεια θετικών στάσεων προς τη γλώσσα - στόχο και η ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου,

μέσα από την εκμάθηση και κατάκτηση του λεξιλογίου στην ξένη γλώσσα. Επίσης, το περιεχόμενο και η επεξεργασία των στοιχείων της εκάστοτε ιστορίας συνέβαλε στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της δια/ πολυπολιτισμικής επίγνωσης των παιδιών, αναδεικνύοντας τα στοιχεία του πολιτισμού διαφόρων χωρών του κόσμου όπως και τον σεβασμό προς αυτά και προς τον κάθε «ξένο» ή τον διαφορετικό «άλλο» (βλ. επίσης Griva, et.al., 2014· Griva & Chostelidou, 2017· Κοροσίδου & Γρίβα, 2017).

Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης, των ψηφιακών εφαρμογών, των δημιουργικών και κινητικών δραστηριοτήτων διευκόλυνε τη δημιουργία πολυτροπικού και παρωθητικού περιβάλλοντος μάθησης και μας οδήγησε στη διαπίστωση ότι τα παραπάνω μέσα μπορούν να υποστηρίξουν ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον επαφής των μικρών παιδιών με μια δεύτερη/ξένη γλώσσα. Οι στάσεις των παιδιών προς τα ψηφιακά βιβλία και τις εφαρμογές, τη χρήση ψηφιακών πόρων και του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, όπως αυτές παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, κατέδειξαν την ενίσχυση των κινήτρων τους για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Gimbert & Cristol, 2004), καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων «ψηφιακού αναδύομένου γραμματισμού».

Εν κατακλείδι, δημιουργήθηκε μια νέα πραγματικότητα στην τάξη, όπου η μάθηση είχε πολυτροπικό χαρακτήρα, ενώ η διάδραση με τις εφαρμογές επέτρεπε την αυθόρμητη συμμετοχή όλων των παιδιών, ακόμα και των πιο αδύναμων. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συνάδουν με αυτά προηγούμενων ερευνών, όπου αποτυπώνεται πως τα κίνητρα των παιδιών μπορούν να ενισχυθούν σημαντικά, όταν η τεχνολογία ενσωματώνεται ορθά στη διδακτική διαδικασία (βλ. Peterson, 2010).

Αναφορές

Brenner, K. (2013). Digital Stories: A 21st-Century Communication Tool for the English Language Classroom. *English Teaching Forum*, 52 (1), 22–29.

Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media and Methods*, 40, (6).

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dakich, E. (2008). Towards The Social Practice of Digital Pedagogies. In N. Yelland, G. Neal & E. Dakich (Eds), *Rethinking Education with ICT* (pp. 13-30). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Davies, A. (2007). *Storytelling in the Classroom: Enhancing Traditional Oral Skills for Teachers and Pupils*. London: Paul Chapman.

De Freitas, S. (2007). [Using games and simulations for supporting learning](#). *Learning, media and technology*, 31 (40), 343-358.

Dunn, M., & Dunn, L. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test—4*. Circle Pines, MN: AGS.

Ellis, G. & Brewster, J. (1990). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin.

Erkaya, O.R. (2005). Benefits of using short stories in the EFL context. *Asian EFL*, 8, 1-13.

Figg, C., Mccartney, R.W. & Gonsoulin, W. (2009). Differentiating instruction with digital storytelling while making connections to critical literacy. *Teaching and Learning*, 5(1), 31-44.

Gimbert, B., & Cristol, D. (2004). Teaching curriculum with technology: Enhancing children's technological competence during early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 31 (3), 207–212.

Green, L.S. (2013). Language learning through a lens: the case for digital storytelling in the second language classroom. *School Libraries Worldwide*, 19(2), 23-26.

Gregory, K. & Steelman, J. (2008). Cresting the digital divide. *Community college journal of research and practice*, 32, 880-882.

Hague C. & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Futurelab. www.futurelab.org.uk.

Hanlon, T. (2000). *General guidelines for teaching with folktales, fables, ballads and other short works of folklore*. U.S.A.: Ferrum College.

Griva, E. & Chostelidou, D. (2017). CLIL in Primary Education: promoting multicultural citizenship awareness in a foreign language classroom. *RPLT Special Issue on CLIL*, 8(2), 9-24. HOU.

Griva, E., Chostelidou, D. & Semoglou, K. (2014). 'Our neighbouring countries': Raising multicultural awareness through a CLIL project for young learners. In A. Akbarov (Ed.), *Linguistics, Culture and Identity in Foreign Language Education*, 607-614.

Griva, E. & Chostelidou, D. (2012). Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer & D. Foulker (Eds) *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*. N.Y: Nova Science publishers, inc.

Kim, S. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology*, 18(2), 20-35.

Κοροσίδου, Ε. & Γρίβα, Ε. (2017). «Συναντώντας φίλους από άλλους πολιτισμούς»: εφαρμογή ενός προγράμματος για την καλλιέργεια της δια/πολυπολιτισμικής επίγνωσης στην ξενόγλωσση τάξη. *Στα πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου «Καινοτομία στην Εκπαίδευση»*. ΕΠΕΚ, Λάρισα.

Korosidou, E. & Griva, E. (2016). "It's the same world through different eyes": a CLIL project for young EFL learners. *CALJ (Col. Applied Linguistics Journal)*, 18(1), 116-132.

Korosidou, E. & Griva, E. (2013). "My country in Europe": a Content-based Project for Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. *Journal of Language Teaching and Research*. Academy Publisher, 4(2), 229-244.

Lathem, S.A. (2005). Learning communities and digital storytelling: new media for ancient tradition. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE.

Lence, B. P. (2013). *Digital storytelling in foreign language teaching*. In C. Gregori-Signes & M. Alcantud-Díaz (Eds.). *Experiencing digital storytelling*. Valencia, Spain: PM Ediciones.

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655 – 670.

Logioio, A. J., (2010). *Raising Intercultural Awareness at a Primary Level Through Storytelling within a CLIL Approach (Dissertação de Mestrado não publicada)*. Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Long, M.H. & Richards, J.C. (2007). Series Editors' Preface. In H. Daller, J. Milton & J. Treffers-Daller (Eds), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Miller, L. (2010). *Make me a story: Teaching writing through digital storytelling*. Portland: Stenhouse.

Partnership for 21 Century Skills. (2009). *Professional development for the 21 century*. http://www.p21.org/documents/P21_Framework.pdf.

Pedersen, E. M. (1995). Storytelling and the Art of Teaching. *English Teaching Forum*, 33 (1), 2-5.

Peterson, M. (2010). Learner participation patterns and strategy use in second life: An exploratory case study. *ReCALL*, 22(3), 273-292.

Pokrivčáková, S., Babocká, M., Cimermanová, I., Dohnalová, Š., Farkašová, E., Kováčik, E., Kráľov, Z., Reid, E., Sórado, D. & Šimková, Z. (2015). *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs*. 1st ed. [ebook] Slovakia: Nitra: Constantine the Philosopher University.

Prensky, M (2001a) Digital Natives, Digital Immigrants : Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1 - 6.

Prodromou, L. (1992). What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT* 46, 39-50.

- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robin, B. R. (2008) Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B.R., & McNeil, S.G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.
- Rumpagaporn, M., & Darmawan, G. (2007). Students' critical thinking skills in a Thai ICT schools pilot project. *International Education Journal*, 8(2), 125-132.
- Σαπυρίδου, Α. (2001). Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για την ξένη γλώσσα*, 258-263, ΚΕΓ.
- Shanahan, M. (1997). *Solving the Frame Problem*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The Effectiveness of Digital Storytelling in the Classrooms: a Comprehensive Study. *Smart Learning Environments* 1(6). DOI 10.1186/s40561-014-0006-3.
- Stoyle, P. (2003). *Storytelling: Benefits and Tips*. British Council BBC Teaching English. Ανακτήθηκε στις 18, Ιουλίου, 2015, από: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/storytellingbenefits>
- Verdugo, D. R., & Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning and Technology*, 11(1), 87-101.
- Wasik, B. & Bond, M. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology* 93(2), 243-250.
- Williams, K.T. (2007). *Expressive Vocabulary Test, Second Edition*. Circle Pines, MN: AGS Publishing.
- Yelland, N. (2011). Reconceptualising play and learning in the lives of young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 4-12.
- Yoon, T. (2012). Are you digitized? ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 1-10.