

Dr. Rea Lujčić Pikutić, dr. Ivana Zovko, Vesna Poljak

Vživetost in digitalno pripovedovanje zgodb pri poučevanju francoščine kot tujega jezika

Prispevek raziskuje učno metodo digitalnega pripovedovanja zgodb in njen vpliv na možnost pojava vživetosti (ang. flow) pri učencih med poukom francoščine kot tujega jezika. Temeljne predpostavke raziskave so, da bodo učenci z uporabo digitalnega pripovedovanja zgodb doživeli vživetost, kakor tudi, da se bodo razlike v doživljanju vživetosti pokazale glede na posameznikove osebnostne značilnosti. Med izvajanjem pedagoške dejavnosti na dveh gimnazijah so dijaki ustvarjali multimodalna besedila s pomočjo pisnega in govornega jezika, risb, zvoka, predmetov iz okolja itd., nato so vsebino obdelali z digitalnim orodjem Stop Motion Studio ter jo potem zmontirali v krajše video sekvence. S to tehniko smo se skušali odmakniti od »tradicionalnih« oblik ustnega in pisnega izražanja pri jezikovnem pouku in preveriti, ali se pri učencih med ustvarjanjem lastnega digitalnega besedila pojavlja vživetost.

Koncept *vživetosti* velja za eno izmed optimalnih stanj notranjega doživljanja, v katerem človek svojo pozornost posveča trenutni dejavnosti tako zelo, da se mu zdi, da je vanjo »potopljen«. Če v skladu s prejšnjimi raziskavami (Egbert, 2003; Dewaele in MacIntyre, 2022) domnevamo, da je izkušnja vživetosti optimalno stanje za učenje, potem je smiselno raziskovati temo boljšega razumevanja posameznikovih in okoljskih dejavnikov, ki so povezani z doživljanjem vživetosti tako v znanstvenem kot v praktičnem smislu, še posebej na Hrvaškem, kjer ne beležimo raziskav, ki bi proučevale ta psihološki konstrukt pri poučevanju tujih jezikov. Ena izmed prvih študij vživetosti pri pouku tujih jezikov (Egbert, 2003) je pokazala, da pojavi vživetosti prispevajo k dejavnostim z jasnimi namenom in cilji, ki učence zanimajo in pri katerih je poudarek na pomenu, ne pa na jeziku. Obenem pa imajo za te dejavnosti na voljo dovolj časa in o njih prejema jasne povratne informacije. Pokazalo se je na primer, da k vživetosti prispeva interakcija z naravnim govornikom, torej pristna in smiselna komunikacija ter uporaba novih orodij in dejavnosti namesto rutinskih dejavnosti. V povzetku pregleda najnovejših raziskav o pouku tujih jezikov Dewaele idr. (2022) navajajo, da se vživetost pri pouku tujih jezikov pojavlja postopoma in narašča, ko učenci napredujejo in postajajo bolj vešč, ter da ima pozitivne dolgoročne učinke na motivacijo.

Hkrati se v zadnjih desetih letih povečuje zanimanje za uporabo digitalnega pripovedovanja pri pouku (v nadaljevanju DPP ali DP) (Wu in Chen, 2020). Med drugim rezultati kažejo, da digitalno pripovedovanje pri pouku povečuje samozavest učencev (Hung idr., 2012) in afektivno motivacijo za učenje (Sadik, 2008; Hung idr., 2012), delo v skupini, socialne veščine, komunikacijske veščine (Ribeiro, 2016; Lin idr., 2013), kritično in ustvarjalno mišljenje (Yang in Wu, 2012), kot tudi jezikovne veščine, strukturiranje zgodbe in večmodalne veščine izražanja (Liu et al., 2018). Tudi Stanković in Blažič (2017) navajata, da je na ta način pri pouku mogoče izpostaviti manj aktivne in tihe študente ter tiste, ki se ne vključujejo v običajne akademske prakse. Tudi Castañeda (2013) pri raziskovanju DP kot orodja za oblikovanje didaktične enote ugotavlja, da DP pritegne pozornost učencev z različnimi učnimi stili, spodbuja skupinsko delo in občutek dosežka. Zato številni avtorji poudarjajo pomen uporabe DP pri pouku tujih jezikov (Gregori Signes, 2008), potrebo po nadaljnjem raziskovanju izidov te metode (Barrett, 2005) ter nujnost uvajanja tehnologij in digitalnih orodij v pouk tujih jezikov in učne načrte (Sadik, 2008).

V tej raziskavi smo uporabili dva vprašalnika in intervju z učiteljico. Prvi vprašalnik smo sestavili za namene te raziskave. Pred začetkom glavnega dela raziskave smo s tem vprašalnikom zbrali osnovne demografske in specifične podatke o dijakih, ki so pomembni za raziskovalna vprašanja, kot so na primer prejšnje izobraževalne in jezikovne izkušnje ter osebni interesi. Z drugim vprašalnikom smo zbrali izkušnje dijakov, povezane z njihovim doživljanjem vživetosti med izvajanjem dejavnosti DP-ja. Prevedli in prilagodili smo standardiziran vprašalnik iz predhodnih raziskav vživetosti pri učenju tujega jezika (Egbert, 2003; Almetev, 2018) s 7-stopenjsko ocenjevalno lestvico Likertovega tipa, na kateri so anketiranci ocenjevali, v kakšnem obsegu ali kako pogosto so raziskovani vidiki veljali za njih osebno. Ta vprašalnik so dijaki na pobudo učiteljice reševali *online* med dejavnostjo. Po zaključku dejavnosti smo s polstrukturiranim intervjujem z učiteljico francoščine pridobili kvalitativne podatke o njeni izkušnji vključevanja dijakov v dejavnost.

Podatki so bili zbrani v šolskem letu 2022/2023 v II. Gimnaziji Osijek in Gimnaziji AG Matoš Đakovo, kjer se francoščina poučuje kot prvi, drugi ali tretji tuji jezik. V raziskavi je sodelovalo 51 učencev francoskega jezika (11 dijakov in 40 dijakinj), od tega skupaj 10 dijakov 1. letnika, 9 dijakov 3. letnika in 32 dijakov 4. letnika gimnazije. Svojo stopnjo obvladovanja francoskega jezika je na ravni A1 ocenilo 39 dijakov, na ravni A2 17 dijakov in na ravni B1 8 dijakov. Prvi vprašalnik je pokazal, da se večina dijakov, 32, uči francoščine, ker nimajo druge izbire, 27 se jih uči francoščine iz različnih afektivnih razlogov in le 5 učencev je kot spodbudo za učenje francoščine navedlo utilitarne razloge.

Postopek analize je vključeval osnovne matematično-statistične postopke deskriptivne statistike za povzemanje in pregledno prikazovanje podatkov, metodo izračuna statistične pomembnosti razlik med različnimi skupinami

anketirancev s t-testom in Pearsonov koeficient korelacije. Za kvantitativno obdelavo zbranih podatkov smo uporabili JASP in program za statistično obdelavo podatkov. Kvalitativna analiza podatkov je vključevala simultano analizo podatkov iz vseh virov, za vsakega udeleženca posebej.

Za oblikovanje natančnejših predpostavk se je zdelo pomembno vedeti, kako se dijaki samoocenjujejo zaradi naslednjih spremenljivk: raven znanja francoskega jezika, razlog za učenje francoskega jezika, večina oblikovanja besedil v francoskem jeziku, zanimanje za skupinsko delo, digitalna pismenost in ustvarjalnost, konjički ter naklonjenost oblikam dela pri pouku francoskega jezika. Na podlagi rezultatov, pridobljenih s prvim vprašalnikom, pa tudi na podlagi predhodnih raziskav o vživetosti in digitalnem pripovedovanju zgodb pri pouku tujega jezika, smo oblikovali dve glavni predpostavki:

- izkušnja vživetosti bo prisotna pri pouku francoskega jezika med ustvarjanjem multimodalnih besedil v skupini; in
- osebnostne in izobrazbene značilnosti bodo vplivale na pojav vživetosti (kot so raven znanja, motivacija, ustvarjalnost, digitalna pismenost, naklonjenost skupinskemu delu itd.).

Drugi vprašalnik, ki smo ga uporabili med izvajanjem dejavnosti, je pokazal, da je bila povprečna vrednost izkušnje vživetosti pri nastajanju multimodalnega besedila $M = 4,451$. Glede na to, da so dijaki vživetost merili na 7-stopenjski ocenjevalni lestvici, lahko sklepamo, da so dijaki pri pouku francoskega jezika izkusili vživetost. Zanimale so nas tudi posamezne vrednosti okenc iz vprašalnika, s katerim so merili vživetost pri učni uri, pri kateri so učenci ustvarjali večmodalno besedilo (glej tabelo 2). Izstopa okence »avtonomnost«, ki se v vprašalniku glasi: Pri tej dejavnosti se odločam, kaj bom narisal, rekel in napisal. Tako visok rezultat ustreza prejšnjim rezultatom raziskav o vživetosti (Keller in Landhäußer, 2012). Za doseganje občutka vživetosti je namreč med drugim ključno, da učencem ponudimo dovolj zahtevne naloge, ki jih bodo ob minimalni podpori učitelja lahko opravili samostojno.

Naša domneva, da bodo bolj večči učenci doživeli večjo vživetost kot manj večši, se je izkazala za napačno. Med začetniki in tistimi na nadaljevalnih stopnjah namreč ni bilo statistično pomembne razlike v skupnem rezultatu vživetosti. Iz tega sledi, da naši rezultati ne podpirajo večine rezultatov prejšnjih raziskav, po katerih bolj večši učenci pogosteje doživljajo občutek vživetosti kot manj večši (Dewaele idr., 2022). Vendar pa naši rezultati kažejo, da se je učencem začetnikom ta dejavnost zdela bistveno bolj vznemirljiva kot učencem na višjih stopnjah (glej tabelo 3). Nobena izmed raziskovalnih predpostavk, povezanih z lastnostmi posameznika (notranja motivacija, ustvarjalnost, digitalna pismenost, konjički v digitalnem okolju, naklonjenost delu v digitalnem okolju), se ni izkazala za statistično pomembno. S pedagoškega vidika lahko takšen rezultat jemljemo kot zelo spodbuden, saj kaže, da pojava izkušnje vživetosti ne preprečujejo le lastnosti posameznika, ampak gotovo tudi okoljski dejavniki, ki jih lahko učitelj pogosteje obvlada. V povezavi s tem je bila v raziskavi ugotovljena le ena statistično pomembna korelacija. Izkazalo se je namreč, da so tisti učenci, ki jim je ljubše skupinsko delo, občutili močnejši občutek vživetosti pri ustvarjanju večmodalnega besedila v skupini kot tisti, ki jim je taka učna oblika dela manj ljuba (glej tabelo 4). Takšna ugotovitev potrjuje, da lahko učitelj z izbiro ustreznih učnih tehnik in pristopov, prilagojenih posamezni skupini učencev, prispeva k izkušnji vživetosti. Nenazadnje lahko glede na to, da smo dobili potrditev, da pri sodelovanju v dejavnostih DP manj večši učenci čutijo enako vživetost kot bolj večši učenci, ta rezultat povežemo z zaključki, da se lahko v takih dejavnostih izkažejo manj aktivni učenci in tisti, ki se ne vključujejo v običajne akademske prakse (Ohler, 2006), ker se je dejavnost izkazala zanimiva za učence z različnimi učnimi stili (Castañeda, 2013b).