



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η χρήση της Ψηφιακής Αφήγησης ως εργαλείο μάθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

POST GRADUATE THESIS

The use of Digital Storytelling as a learning tool for preschool children



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Στυλιανή Ηλιάδη

Styliani Iliadi

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Παρασκευή Φώτη

Paraskevi Foti

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2023



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

The use of Digital Storytelling as a learning tool for preschool children

STYLIANI ILIADI

mscedt21029

mscedt21029@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

PARASKEVI FOTI

SECOND SUPERVISOR

KALESOPOULOU DESPOINA

AIGALEO 2023

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 17 Φεβρουαρίου 2023

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1^{ος} Εξεταστής

Παρασκευή Φώτη

2^{ος} Εξεταστής

Δέσποινα Καλεσοπούλου

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Ηλιάδη Στυλιανή του Κωνσταντίνου, με αριθμό μητρώου 21029, φοιτήτρια του Διιδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Ευχαριστίες

Καθώς η παρούσα διπλωματική αποτελεί τη λήξη της φοίτησης μου στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Παιδαγωγική Μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» των τμημάτων «Βιοϊατρικών Επιστημών» & «Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα της ΑΣΠΑΙΤΕ, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτού του εγχειρήματος.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την κα Φώτη Παρασκευή, πρώτη επιβλέπουσα καθηγήτριά, για την πολύτιμη βοήθεια, ενθάρρυνση και υποστήριξη της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Στην συνέχεια ευχαριστώ θερμά τη δεύτερη επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα Καλεσοπούλου Δέσποινα για τις καίριες επισημάνσεις και την εξαιρετική καθοδήγησή της.

Στο ίδιο πλαίσιο ευγνωμοσύνης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη διευθύντρια του μεταπτυχιακού προγράμματος, κα Παπαγεωργίου Ευσταθία και τους καθηγητές για τη συμβολή τους στην επιστημονική μου συγκρότηση κατά τη διάρκεια αυτών των δύο ετών.

Κλείνοντας, δε θα μπορούσα να μην αναφερθώ στους δύο ανθρώπους της ζωής μου, το σύζυγο μου και την κόρη μου, ευχαριστώντας τους για τη συμπαράσταση, την κατανόηση και την αγάπη που μου έδειξαν προκειμένου να πραγματοποιήσω και αυτό το όνειρό μου.

Αφιερώσεις

I dream my painting and I paint my dream....

Vincent van Gogh

Περίληψη

Εισαγωγή: Σε μία εποχή, όπου όλες οι πτυχές της ζωής σχετίζονται με τον ψηφιακό κόσμο, η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη. Ένα εργαλείο, που χρησιμοποιείται αναφορικά με την μετάβαση της εκπαίδευσης στην ψηφιακή εποχή, είναι η ψηφιακή αφήγηση, η οποία βοηθά στη δημιουργία ενός πολυτροπικού περιβάλλοντος που συντελεί στην ορθή ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδακτική διαδικασία. Αντίστοιχα, η χρήση αυτών των μέσων δημιουργεί ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, εντός του οποίου μπορεί να μεγιστοποιηθεί κυρίως η γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών.

Σκοπός: Η παρούσα εργασία ασχολήθηκε με τη μελέτη της ψηφιακής αφήγησης, καθώς και τον εκπαιδευτικό ρόλο που έχει η ίδια αναφορικά με τη γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Μέθοδος: Η έρευνα στηρίχτηκε τόσο σε βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος, μέσα από συλλογή πληθώρας πληροφοριών, όσο και στην υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, συγκρίνοντας την κλασσική με την ψηφιακή αφήγηση, η οποία στόχευε στην κατά κύριο λόγο στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας.

Αποτελέσματα: Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και την καταγραφή των δεδομένων της έρευνας, εξήχθησαν τα αποτελέσματα της υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου που σχετίζονταν τόσο με την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και συγκεκριμένα με την ψηφιακή αφήγηση, όσο και με την καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Συμπεράσματα: Η εκπαιδευτική δράση, η οποία σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας, κατέδειξε ότι τα παιδιά απέκτησαν θετική στάση για τη χρήση των ψηφιακών μέσων, ως εργαλείων για να κατακτήσουν πολλές δεξιότητες, να διασκεδάσουν και τελικά να φτάσουν στη γνώση. Η γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών προήχθη με τη βοήθεια της ψηφιακής αφήγησης, αφού είχαν την ευκαιρία να μάθουν νέους όρους, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να εκφράσουν αβίαστα τις σκέψεις τους και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, γλωσσική καλλιέργεια, ψηφιακή ιστορία, αφήγηση, Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας, προσχολική ηλικία.

Abstract

Introduction: In an age where all aspects of life are related to the digital world, e-learning could not remain unaffected. A tool used in conjunction with the transition of education to the digital age is digital storytelling, which helps create a multimodal environment that contributes to the proper integration of technology into the teaching process. Accordingly, the use of these means creates an appropriate educational environment, within which the linguistic cultivation of children can be maximized.

Purpose: The present paper deals with the study of digital storytelling, as well as the educational role it has in relation to the linguistic cultivation of preschool children.

Method: The research was based both on a literature review of the subject, through the collection of a wealth of information, and on the implementation of an educational intervention for children of preschool age, comparing the classic with the digital narration, which aimed primarily at the cultivation of language skills of this specific group of children.

Results: Through the systematic observation and recording of the research data, the results of the implementation of the educational scenario that were extracted related both to the use of digital tools and specifically storytelling, as well as to the cultivation of the language skills of preschool children.

Discussion: The educational activity, which was designed and carried out for the needs of this thesis, demonstrated that the children acquired a positive attitude towards the use of digital media, as tools to master many skills, have fun and finally acquire knowledge. Children's language development was promoted with the help of digital storytelling, since they had the opportunity to learn new terms, enrich their vocabulary, express their thoughts effortlessly and communicate with each other.

Key words: Digital storytelling, language cultivation, Information Communication Technologies, preschool age.

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας	iv
Ευχαριστίες	v
Αφιέρωσεις	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract	viii
Συνοτομογραφίες	xi
Πρόλογος	1
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	2
Κεφάλαιο 2. Ψηφιακές δεξιότητες	3
2.1. Ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών	3
2.2. Ψηφιακές δεξιότητες - DigCompEdu (Digital Competence Framework for	4
Educators).....	4
Κεφάλαιο 3. Εκπαίδευση κατά την ψηφιακή εποχή	6
3.1. Η χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση	6
3.2. Οι έννοιες της αναπαράστασης, του μετασχηματισμού, της μεταγωγής και της	
διαμεσολάβησης	7
3.2.1. Η έννοια της αναπαράστασης.....	8
3.2.2. Οι έννοιες του μετασχηματισμού και της μεταγωγής	8
3.2.3. Η έννοια της διαμεσολάβησης	10
Κεφάλαιο 4. Αφήγηση.....	10
4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός.....	10
4.2. Η αφήγηση ως τεχνική	11
4.3. Η αφήγηση ως παιδαγωγικό εργαλείο.....	12
Κεφάλαιο 5. Ψηφιακή αφήγηση.....	13
5.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός.....	13
5.2. Τύποι ψηφιακής αφήγησης.....	14
5.3. Τα επτά σημεία της ψηφιακής αφήγησης.....	15
5.4. Στάδια δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης	17
5.5. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα ψηφιακής αφήγησης	19
Κεφάλαιο 6. Η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην	21
εκπαίδευση	21
6.1. Η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	21
6.2. Η εκπαιδευτική αξία της ψηφιακής αφήγησης.....	22

6.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κατά την ψηφιακή αφήγηση	25
6.4. Ψηφιακή αφήγηση και γλωσσική καλλιέργεια.....	26
6.5. Εργαλεία ψηφιακής αφήγησης	28
Κεφάλαιο 7. Ερευνητικό μέρος - Υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης	30
7.1. Εφαρμογή της έρευνας	31
7.2. Εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης	32
7.3. Περιγραφή δραστηριοτήτων εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	34
7.4. Αποτελέσματα της έρευνας	40
7.5. Περιορισμοί της έρευνας.....	43
7.6. Μελλοντική επέκταση της παρέμβασης.....	43
Κεφάλαιο 8. Συμπεράσματα	44
Αναφορές	46
Πηγές εικόνων.....	52
Παραρτήματα 1: Κατάλογος Πινάκων	52

Συντομογραφίες

	Αγγλική Ορολογία	Ελληνική Ορολογία
ΤΠΕ	Information Communication Technologies	Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας
Η/Υ	Personal Computer	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
ΔΕΠΠΣ	Interdisciplinary Unified Framework of Computer Studies	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Πληροφορικής

Πρόλογος

Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης. Η αφήγηση, τόσο των παραμυθιών όσο και των ιστοριών, αποτελεί βασικό μέσο για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου. Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί με τη βοήθεια της αφήγησης, έχουν τη δυνατότητα να μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές τους νέες γνώσεις, ιδέες, συναισθήματα, κοινωνικές και ηθικές αξίες, στάσεις ζωής και αντιλήψεις, με άμεσο και παιγνιώδη τρόπο.

Η εκτεταμένη χρήση της τεχνολογίας στην καθημερινότητα των ανθρώπων, όπως είναι φυσικό, δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστο και τον τομέα της εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει βοηθήσει στην ανάδειξη πολλών δεξιοτήτων των μαθητών.

Αποτέλεσμα αυτής της τεχνολογικής έξαρσης είναι και η ψηφιακή αφήγηση, η οποία πήρε τη θέση της παραδοσιακής αφήγησης. Πρόκειται για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό εργαλείο που παντρεύει την κλασική προφορική αφήγηση με σύγχρονα μέσα όπως η εικόνα, ο ήχος και το κείμενο. Έτσι δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να εκφράζουν με τρόπο πολυμεσικό ιδέες, συναισθήματα, γνώσεις και σκέψεις. Σύμφωνα με τον Prenztas (2016), όταν η ψηφιακή αφήγηση ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για τους μαθητές, προκειμένου να λάβουν μέρος σε πολλές και ποικίλες δραστηριότητες.

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως σκοπό να αναδείξει τα οφέλη που μπορεί να αποφέρει μια τέτοια καινοτόμος διαδικασία, όταν χρησιμοποιηθεί κατάλληλα. Η εκπαιδευτική και μεθοδολογική αυτή προσέγγιση, μέσα από την σωστή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, τη χρήση των ενδεδειγμένων λογισμικών, την εξοικείωση των μαθητών με τα ψηφιακά αυτά εργαλεία μπορεί, να καταστήσει τη διαδικασία της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών προσχολικής ηλικίας ως μια διαδικασία ελκυστική, δημιουργική και συνάμα διασκεδαστική.

Γίνεται έτσι προσπάθεια να καταδειχθεί η σημασία της ψηφιακής αφήγησης, η σπουδαιότητα της ένταξής της στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθώς επίσης παρουσιάζεται η διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας, με τη χρήση των κατάλληλων ψηφιακών μέσων. Με τη βοήθεια της ψηφιακής αυτής τεχνικής οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν (λεκτικά και μη), να κοινωνικοποιηθούν, να αποκτήσουν νέες γνώσεις

και εμπειρίες, να δημιουργήσουν, να συνεργαστούν και να διασκεδάσουν. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές γίνονται παραγωγικοί, αποκτούν ενεργό στάση και πολλές ακόμα δεξιότητες σημαντικές για την σχολική αλλά και την μετέπειτα ζωή τους.

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Οι μαθητές του σύγχρονου δυτικού κόσμου, ανεξαρτήτως της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία βρίσκονται, γίνονται αποδέκτες μηνυμάτων, εμπλουτισμένων από διαφορετικά μέσα και μορφές. Αυτό σημαίνει ότι η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί την ύπαρξη πολιτών ικανών, όχι μόνο να αποκωδικοποιούν κάθε είδους μηνύματα, αλλά και να έχουν την αντίληψη να εκλάβουν τα νοήματα που αυτά φέρουν, ώστε να μπορούν να παραθέσουν στη συνέχεια και τη δική τους θέση ως προς αυτά.

Σε αυτό το πλαίσιο, ένα στοιχείο που χαρακτηρίζει τους σύγχρονους πολίτες είναι ότι οι ίδιοι μπορούν να χειρίζονται άρτια την εικόνα, ενώ θεωρούνται «καταρτισμένοι» αναφορικά με το γραμματισμό σε οπτικό και ακουστικό επίπεδο. Αυτό συμβαίνει διότι στις σύγχρονες κοινωνίες τα οπτικοακουστικά μηνύματα διαθέτουν πολύ μεγαλύτερη δυναμική σε σχέση με το γραπτό λόγο, διότι τα άτομα κάθε ηλικίας περνούν το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινότητάς τους δεχόμενοι ένα πλήθος οπτικοακουστικών ερεθισμάτων. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι στη λήψη τέτοιου τύπου ερεθισμάτων, το οποίο ταυτόχρονα δεν σημαίνει ότι είναι και εκπαιδευμένοι σχετικά με την κριτική τους πρόσληψη (Γρόσδος, 2008). Το γεγονός αυτό αναδεικνύει και το ρόλο που έχει το σχολείο αναφορικά με την προετοιμασία των μαθητών σε σχέση με τις νέες μορφές επικοινωνίας, οι οποίες λαμβάνουν όλο και μεγαλύτερη έκταση με τη διάδοση και την ανάπτυξη της σύγχρονης τεχνολογίας. Ως εκ τούτου, πρέπει να ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική πράξη όλα εκείνα τα μέσα που συντελούν στην αλλαγή επικοινωνιακού παραδείγματος μέσω της εκπαίδευσης. Ένα εργαλείο για να επιτευχθεί αυτό είναι η ψηφιακή αφήγηση, η οποία αποτελεί και το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία εισαγωγή αναφορικά με το ποιες είναι οι αναμενόμενες αλλαγές που επιφέρει η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση καθώς και ποιες είναι οι έννοιες που συνοδεύουν αυτή την αλλαγή. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις ψηφιακές δεξιότητες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μία αποσαφήνιση της έννοιας της αφήγησης, έτσι ώστε να αναλυθεί εκτενώς

στο επόμενο κεφάλαιο τί συνιστά την ψηφιακή αφήγηση. Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύονται οι τρόποι ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ γίνεται μία εξειδίκευση σε σχέση με τους τρόπους ανάπτυξης της γλωσσικής καλλιέργειας μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Εν συνεχεία παρουσιάζεται η εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας. Τέλος, με τη μορφή συμπερασμάτων γίνεται μία σύνοψη των εννοιών και των παρατηρήσεων που προκύπτουν από την παρούσα εργασία.

Κεφάλαιο 2. Ψηφιακές δεξιότητες

2.1. Ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών

Τα παιδιά της σύγχρονης εποχής αναπτύσσονται εντός μίας πραγματικότητας όπου συντελούνται ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της πληροφορικής, ενώ παράλληλα παρατηρείται μία αναδυόμενη επιτάχυνση της ψηφιακής μετάβασης σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα στοιχεία αυτά διαμορφώνουν ένα πλαίσιο, όπου οι ψηφιακές ικανότητες αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την εργασία, τη μάθηση και την ενεργό συμμετοχή στην ψηφιακή κοινωνία του μέλλοντος.

Με άλλα λόγια, οι ψηφιακές δεξιότητες ανταποκρίνονται στην ευρύτητα των αναγκών της σύγχρονης εποχής, ενώ διαμορφώνουν το υπόβαθρο για πλήρη αξιοποίηση της θετικής πλευράς των ψηφιακών τεχνολογιών. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί πως ο όρος «δεξιότητα» αναφέρεται στην επίκτητη ικανότητα εκτέλεσης μίας διεργασίας με προκαθορισμένο αποτέλεσμα και ίσως σε προκαθορισμένο χρονικό διάστημα. Συνεπώς, ο όρος «ψηφιακές δεξιότητες» αναφέρεται στις δεξιότητες εκείνες που σχετίζονται με τη χρήση και την αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων, ενώ η καλλιέργειά τους επιτελείται σε γνωστικό, μεταγνωστικό, επικοινωνιακό και κοινωνικό επίπεδο (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015).

Οι ψηφιακές δεξιότητες και ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός, που είναι εξίσου σημαντικές με τις δεξιότητες μάθησης και ζωής, θεωρούνται ως οι κυριότερες δεξιότητες για τον 21ο αιώνα, δεδομένου ότι οι μαθητές ζουν και αναπτύσσονται σε έναν τεχνολογικό κόσμο που εξελίσσεται διαρκώς και θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για αυτόν.

Αναλυτικά, ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός περιγράφει ακριβώς αυτό το σύνολο των ικανοτήτων που σχετίζονται με την εύρεση και την αξιολόγηση της πληροφορίας και τη γνώση χρήσης των τεχνολογικών μέσων. Πρόκειται, λοιπόν, για μια πολυσύνθετη έννοια που περιλαμβάνει επιμέρους έννοιες όπως η υπεύθυνη τεχνολογική χρήση, (σωστή χρήση του διαδικτύου, σεβασμός και διαχείριση των πνευματικών δικαιωμάτων), η αυτοεκτίμηση, η συνεργασία, η ικανότητα δημιουργίας ψηφιακού περιεχομένου, κ.α. Επίσης, η ανάπτυξη αυτού του φάσματος των δεξιοτήτων είναι απαραίτητες για έναν ενεργό και αποτελεσματικό πολίτη του σήμερα, καθώς στο δρόμο για την ψηφιακή εποχή, αυξάνεται και ο ανταγωνισμός που σχετίζεται με την άνοδο της παραγωγικότητας και της καινοτομίας (Leahy & Dolan, 2010).

Ωστόσο, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι σημαντικό οι μαθητές να εκπαιδεύονται σταδιακά ήδη από την προσχολική τους ηλικία. Με άλλα λόγια, μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, οι μαθητές αναπτύσσουν ομαλά τις ψηφιακές τους δεξιότητες, εκκινώντας από δεξιότητες όπως η διαχείριση της πληροφορίας, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Trilling & Fadel, 2009).

Συνεπώς, δεξιότητες όπως η καινοτομία, η δημιουργικότητα, η κριτική λήψη αποφάσεων, η συνεργασία, η μεταγνώση, ο τεχνολογικός και πληροφοριακός γραμματισμός, η κοινωνική και η προσωπική υπευθυνότητα είναι και αναμένεται να είναι απαραίτητες δεξιότητες για όλους τους ανθρώπους ακόμα και μέχρι τον 22^ο αιώνα (Binkley et al., 2012).

2.2. Ψηφιακές δεξιότητες - DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators)

Το DigCompEdu ή αλλιώς το Πλαίσιο Ψηφιακής Ανταγωνιστικότητας για τους Εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα μοντέλο το οποίο έχει αναπτυχθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση και έχει ως στόχο την περιγραφή 22 στοιχειωδών ικανοτήτων που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός οργανωμένες σε 6 τομείς. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί της σημερινής εποχής απαιτείται να έχουν περισσότερο από ποτέ αναπτυγμένες δεξιότητες, στάσεις και γνώσεις, ώστε να καθορίζουν με αποτελεσματικό τρόπο τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο τεχνολογικό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, όραμα και αφορμή ανάπτυξης του DigCompEdu είναι κάθε εκπαιδευτικός να διαθέτει την επάρκεια ενθάρρυνσης των μαθητών του για ανάπτυξη κριτικής, σίγουρης και υπεύθυνης χρήσης των

ψηφιακών τεχνολογιών, με τρόπο τέτοιο ώστε να τις αξιοποιεί αποτελεσματικά για την εργασία, τη μάθηση και την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνία.

Οι 6 τομείς στους οποίους κατανέμονται οι ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι οι κάτωθι (Foti, 2021):

1^{ος} τομέας «Επαγγελματική δέσμευση»: Αναφέρεται στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στο ευρύτερο επαγγελματικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα στην επαγγελματική τους επικοινωνία με τους συνεργάτες, με τους γονείς ή τους μαθητές τους. Μπορούν να ανταλλάσσουν γνώσεις, εμπειρίες και πρακτικές με συναδέλφους και να χρησιμοποιήσουν τις ψηφιακές τεχνολογίες για την προσωπική τους εξέλιξη ή την συλλογική ανάπτυξη του οργανισμού.

2^{ος} τομέας «Ψηφιακοί πόροι»: Αναφέρεται στην ικανότητα υπεύθυνης και αποτελεσματικής επιλογής των ψηφιακών τεχνολογιών με σκοπό τη δημιουργία ψηφιακών πηγών μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους όπως οι εκπαιδευτικοί στόχοι, η ομάδα των μαθητών, οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, η προστασία και η ασφαλής χρήση του ψηφιακού περιεχομένου και η διάθεση του.

3^{ος} τομέας «Διδασκαλία και μάθηση»: Αφορά την οργανωμένη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση και τη μάθηση, αποσκοπώντας στην ενίσχυσή τους, στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, στη συνεργασία και συνδημιουργία.

4^{ος} τομέας «Αξιολόγηση»: Αφορά την οργανωμένη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών σε επίπεδο στρατηγικής και βελτίωσης της αποδοτικότητας των μεθόδων αξιολόγησης.

5^{ος} τομέας «Ενίσχυση των μαθητών»: Σχετίζεται με τις δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών να δομήσουν μεθόδους διδασκαλίας και εκπαιδευτικές στρατηγικές προσανατολισμένες στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών, προσφέροντας τους προσβασιμότητα και τη δυνατότητα για ενεργή συμμετοχή.

6^{ος} τομέας «Διευκόλυνση των ψηφιακών μαθητών-επάρκεια»: Σχετίζεται με εκείνες τις δεξιότητες, λόγου χάρη την κριτική σκέψη, τη συνεργασία, την επίλυση τεχνικών θεμάτων, την υπεύθυνη και σωστή χρήση της τεχνολογίας, οι οποίες είναι απαραίτητες ώστε να διευκολύνεται η ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των παιδιών.

Έχοντας λοιπόν σαν βάση το DigCompEdu και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας, κατά τη Foti (2021), προκύπτουν κάποιοι δείκτες σύμφωνα με τους οποίους τα παιδιά συλλέγουν πληροφορίες, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν

διάφορες ηλεκτρονικές συσκευές (η/υ, φωτογραφική μηχανή, κινητό), να αναζητούν πληροφορίες, να παίζουν παιχνίδια και να ακούν μουσική με τη βοήθεια ενός ενήλικα.

Επίσης χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα προκειμένου να μιλήσουν με φίλους τους, να στείλουν φωτογραφίες, μηνύματα και να ασχοληθούν με τα μαθήματά τους πάντα με την παρουσία των γονέων τους.

Δημιουργούν το δικό τους ψηφιακό περιεχόμενο, όπως βίντεο, τραγούδι, ζωγραφία και το διαμοιράζονται με τη βοήθεια των ενηλίκων. Μαθαίνουν να περιηγούνται με ασφάλεια και προσοχή στο διαδίκτυο και τέλος βρίσκουν λύσεις προκειμένου να ξεπεράσουν προβλήματα που σχετίζονται με θέματα τεχνικής φύσης.

Κεφάλαιο 3. Εκπαίδευση κατά την ψηφιακή εποχή

3.1. Η χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Το σχολείο σήμερα βρίσκεται σε ένα μεταβατικό στάδιο μεταξύ των παραδοσιακών μορφών και μεθόδων διδασκαλίας και της ανάγκης του για εκσυγχρονισμό, ώστε να μπορέσει το ίδιο να ανταποκριθεί στις αναγκαιότητες που επιτάσσει η σύγχρονη εποχή. Η κυριότερη ανάγκη που πρέπει να καλυφθεί είναι το χάσμα που έχει δημιουργηθεί μεταξύ της συνύφανσης της καθημερινότητας των παιδιών με την ψηφιακή πραγματικότητα και τις συχνά αναχρονιστικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τον ρόλο για τη γεφύρωση αυτού του χάσματος έχει η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Ωστόσο, προκειμένου να διασφαλίζεται η γόνιμη και δημιουργική χρήση τους και όχι η χρήση τους σε μία εργαλειοκού τύπου λογική, είναι σημαντικό να διαμορφώνεται το κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο. Αναλυτικά, το ίδιο δεν επιτάσσει απλά την ύπαρξη ενός κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού, αλλά τη χρήση του με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεταμορφώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και να δημιουργεί ενεργά υποκείμενα, τα οποία θα μπορούν με τη σειρά τους να συμμετέχουν κριτικά στις συνθήκες της νέας πολύπλοκης επικοινωνιακής πραγματικότητας (Goodman, 1996). Αυτό συνεπάγεται ότι η ύλη δεν αναμένεται να κατακτηθεί γραμμικά και στατικά, αλλά με ευελιξία, μέσα από την αξιοποίηση κάθε μέσου επικοινωνίας και κάθε σημειωτικού πόρου, ώστε να αυξάνεται δημιουργικά η κριτική ικανότητα των παιδιών, καθώς απομακρύνονται από τον σημερινό εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό που υιοθετεί κατά κύριο λόγο το σχολείο για την ολοκλήρωση της ύλης (Brown et al, 2005)

Ωστόσο, καθώς αναφερόμαστε σε μία ριζική αλλαγή και σε μία συνολική μετάβαση για την ανανέωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας, η χώρα μας δεν βρίσκεται ακόμα στο επίπεδο εκείνο όπου μπορεί να υποστηρίξει πλήρως αυτή την κατεύθυνση του ψηφιακού σχολείου. Αυτό συμβαίνει για δύο κυρίως λόγους: λόγω της στάσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν διαθέτουν την απαραίτητη ετοιμότητα σε επίπεδο γνώσεων ή δυσκολεύονται στο να αλλάξουν τις μεθόδους που έχουν υιοθετήσει, αλλά και λόγω των ελλείψεων που συναντώνται σε επίπεδο υποδομών. Ιδιαίτερα στη μέση εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν πως η χρήση οποιασδήποτε δημιουργικής δραστηριότητας και η αντίστοιχη ενσωμάτωση τεχνολογικών μέσων αποτελεί «χάσιμο χρόνου» αναφορικά με την ολοκλήρωση του απαιτούμενου γνωστικού περιεχομένου που επιτάσσει το πρόγραμμα σπουδών.

Ως αποτέλεσμα, παραμένουν προσκολλημένοι σε απαρχαιωμένες μεθόδους διδασκαλίας και παραβλέπουν τη δυναμική που έχει η ευρύτερη προσέγγιση της μάθησης. Συνεπώς, η συνθήκη αυτή σε συνδυασμό με τις ελλείψεις σε υλικοτεχνικούς πόρους, αποτελεί ακόμα και σήμερα ένα σημαντικό εμπόδιο ως προς την ανανέωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ενσωμάτωσης ΤΠΕ σε αυτή.

3.2. Οι έννοιες της αναπαράστασης, του μετασχηματισμού, της μεταγωγής και της διαμεσολάβησης

Όπως προαναφέρθηκε, η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της ψηφιακής εποχής αποτελεί μία μεταβατική διαδικασία, η οποία χρειάζεται αρκετό χρόνο και προσπάθεια για να υλοποιηθεί όπως θα έπρεπε. Στη βάση αυτής της μετάβασης υπάρχει η ιδέα της προσαρμογής και της ενσωμάτωσης νέων τρόπων σκέψης, αλλά και της χρήσης νέων μεθόδων σύνθεσης ενός νοήματος.

Παρακάτω, αναλύονται μία σειρά από έννοιες, οι οποίες περιγράφουν τη θεωρητική βάση αυτής της μετάβασης, καθώς και τις διαστάσεις που η ίδια μπορεί να λάβει. Συγκεκριμένα, αναλύεται αρχικά η έννοια της αναπαράστασης, ώστε να επισημανθεί η ανάγκη για εμπλουτισμό των παραγόμενων μηνυμάτων σε οπτικοακουστικό επίπεδο.

Επίσης, αναλύονται στη συνέχεια οι έννοιες του μετασχηματισμού, της μεταγωγής και της διαμεσολάβησης, προκειμένου να κατανοηθεί πώς μπορεί να εμπλουτιστεί η κατανόηση και η παραγωγή νοήματος μέσα από την εμπλοκή πολλαπλών μέσων και σημειωτικών συστημάτων.

3.2.1. Η έννοια της αναπαράστασης

Η έννοια της αναπαράστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία εντάσσεται στην έννοια του οπτικού και του οπτικοακουστικού γραμματισμού. Κατά το Regan (2008), ο οπτικός γραμματισμός συνδέεται με την εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που θέτουν στο επίκεντρο την οπτικοποίηση, όπως για παράδειγμα η δημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων.

Αντίστοιχα, κατά τους Kress και Van Leeuwen (2001), ο οπτικοακουστικός γραμματισμός συνδέεται όχι μόνο με τη δημιουργία οπτικοακουστικών μηνυμάτων, αλλά και με την κριτική τους αποτίμηση. Οι δύο αυτές έννοιες έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη σύγχρονη κοινωνία, όπου η μετάδοση μηνυμάτων με διάφορα οπτικά ή και ηχητικά μέσα κυριαρχεί συγκριτικά με την αντίστοιχη μετάδοσή τους μέσω του γραπτού λόγου, γεγονός που διαφαίνεται μέσα από τα σύγχρονα προσφερόμενα ερεθίσματα (Γρόσδος, 2008).

Καθώς, λοιπόν, η εκπαίδευση πρέπει να λειτουργεί σύμφωνα με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, αλλά και σύμφωνα με τις σύγχρονες μορφές επικοινωνίας και μετάδοσης μηνυμάτων, είναι πολύ σημαντικό να μεταφέρεται η έννοια της αναπαράστασης και στην αίθουσα διδασκαλίας (Γρόσδος, 2008). Με άλλα λόγια, η μεταφορά από την αποκλειστική παραγωγή γραπτού λόγου στη δημιουργία πληροφορίας μέσω της εικόνας ή άλλων οπτικοακουστικών μέσων, στρέφει το βλέμμα των μαθητών στις ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας.

Ωστόσο, να σημειωθεί ότι εντός αυτών των αναγκών δεν εντάσσεται η απλή κατανάλωση και η παραγωγή μίας εικόνας, αλλά και η αξιολογική κρίση της και η χρήση της με κριτική ικανότητα (Sadik, 2008). Η αναπαράσταση, λοιπόν, αποτελεί μία έννοια, η οποία πρέπει να ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική πράξη με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθά τα παιδιά να αξιοποιούν και να κρίνουν σωστά την πληθώρα μηνυμάτων που προσλαμβάνουν καθημερινά.

3.2.2. Οι έννοιες του μετασχηματισμού και της μεταγωγής

Δύο ακόμα έννοιες, οι οποίες έχουν σημασία για τη μετάβαση της εκπαίδευσης στην ψηφιακή εποχή είναι αυτές του μετασχηματισμού και της μεταγωγής, όπως αναλύθηκαν από τον Kress (2003) υπό το πρίσμα της ανάπτυξης της θεωρίας του σχεδίου. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο σχεδιασμός αποτελεί μία σημειωτική διαδικασία κοινωνικά τοποθετημένη,

σύμφωνα με την οποία οι μαθητές δημιουργούν τα επιθυμητά τους νοήματα βάσει των διαθέσιμων σημειωτικών τους πόρων και μέσα από την ερμηνεία των εργασιών που τους έχουν ανατεθεί, με στόχο την εύρεση νέων τρόπων δράσης σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο με τρόπο καινοτόμο και δημιουργικό.

Στην έννοια του σχεδίου αυτού, λαμβάνεται ως δεδομένο ότι οι σημειωτικοί πόροι και η δυναμική τους δεν έχουν πραγματωθεί στο κομμάτι της ανθρώπινης επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνήσουν και να διαμορφώσουν νέους τρόπους παρουσίασης των μηνυμάτων τους. Με άλλα λόγια, οι μαθητές αντί να προβάλλουν τις προκαθορισμένες συμβάσεις στους σημειωτικούς τους πόρους, γίνονται ενεργοί δημιουργοί σχεδίων, αξιοποιούν πολλαπλούς σημειωτικούς πόρους και χρησιμοποιούν τη δυναμική τους, ώστε να διαμορφώσουν το νόημα που θέλουν να μεταδώσουν (Yang, 2012). Στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι ως σημειωτικοί πόροι νοούνται τα πολιτισμικά και κοινωνικά κατασκευασμένα υλικά, τα οποία συνιστώνται από αντικείμενα, έννοιες, καλλιτεχνικά έργα και σημεία (Kress, 2003).

Σύμφωνα με την παραπάνω διαδικασία δημιουργίας ενός σχεδίου, ο μετασχηματισμός θεωρείται ως η διαδικασία αναταξινόμησης και αναδιοργάνωσης των σημειωτικών πόρων, ώστε να δημιουργηθούν νέα νοήματα με τον ίδιο όμως τρόπο. Με άλλα λόγια, μέσω του μετασχηματισμού επιτελούνται αλλαγές εντός ενός τρόπου σε επίπεδο σύνταξης, οργάνωσης, κ.ά. Αντίστοιχα, μέσω της μεταγωγής, οι δημιουργοί ενός σχεδίου μεταβαίνουν από τον έναν τρόπο στον άλλο, προκειμένου να συνθέσουν το επιθυμητό νόημα.

Αναλυτικά, αναφέρεται στη σύνθεση πολυτροπικών πόρων, ώστε να οργανώνονται οι σημειωτικοί πόροι σε πολυτροπικές μορφές, στη βάση μιας λογικής, η οποία δεν έχει ως επίκεντρο μόνο το λόγο. Στα πολυτροπικά, λοιπόν, σχέδια οι δημιουργοί αναπαριστούν νοήματα σε κάθε τρόπο βάσει της δυναμικής της νοηματοδότησής τους και του λειτουργικού τους φορτίου, καθώς και βάσει της καταλληλότητάς τους.

Σε κάθε περίπτωση, όμως, ο κάθε τρόπος φέρει το δικό του νόημα και οι διαμεσικές σχέσεις έχουν ως αποτέλεσμα την παραγωγή μιας σημειωτικής πληρότητας και μίας λογικής ταύτισης, μεγαλύτερης από το σύνολο των επιμέρους μερών (Kress & Van Leeuwen, 2001).

3.2.3. Η έννοια της διαμεσολάβησης

Η έννοια της μετακίνησης από ένα σημειωτικό σύστημα σε ένα άλλο διατυπώθηκε για πρώτη φορά από το Suhor (1984) και επεκτάθηκε από τη Siegel (1995). Σύμφωνα και με τους δύο, η διαδικασία αυτή περιγράφεται μέσα από τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, η οποία ορίζεται ως η διαδικασία μετάφρασης ενός νοήματος μεταξύ δύο σημειωτικών συστημάτων.

Αναλυτικά, η διαμεσολάβηση μπορεί να προσληφθεί και ως μία θεμελιώδης παραγωγική διαδικασία, μέσω της οποίας τα άτομα δεν χρειάζεται απλώς να κατανοήσουν τα διάφορα μέσα που εμπλέκονται σε αυτή, αλλά να αντιστοιχίσουν την αναπαράσταση με το περιεχόμενο, καθώς και να μπορέσουν να αναδιατυπώσουν με μία διαφοροποιημένη μορφή ένα σημειωτικό αντικείμενο.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, μέσω της διαμεσολάβησης οι μαθητές μπορούν να διευρύνουν τις ερμηνευτικές τους ικανότητες. Αυτό μπορεί να συμβεί είτε μέσω της ενεργοποίησης πολλαπλών εναλλακτικών οπτικών και ερμηνειών, είτε μέσω του εμπλουτισμού του έγγραφου λόγου με άλλα σημειωτικά συστήματα και άλλες πολυμεσικές τροπικότητες, αλλά και είτε μέσω της χρήσης των κειμένων ως αφορμή ερμηνείας μέσω πολλαπλών πρακτικών γραμματισμού, όπως για παράδειγμα ο οπτικοακουστικός γραμματισμός (Loretto & Chisholm, 2012).

Τέλος, ένα στοιχείο που συναντάται στην έννοια της διαμεσολάβησης είναι ότι η ίδια εντάσσεται στις προσεγγίσεις διερευνητικής μάθησης, εισάγοντας με αυτό τον τρόπο τους μαθητές σε μία ποικιλία λόγων, οι οποίοι έρχονται σε συνέχεια με τους σημειωτικούς πόρους της καθημερινότητάς τους. Ως εκ τούτου, η διαμεσολάβηση αναφέρεται στη μετάβαση μεταξύ μίας λογοκεντρικής σε μία παραγωγική θεώρηση, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν με πολλαπλούς τρόπους αυτό που γνωρίζουν, μετατρέποντάς τους σε αναστοχαστικούς διερευνητές, καθώς οι ίδιοι χαρτογραφούν τις συνδέσεις του περιεχομένου ενός σημειωτικού συστήματος, ενώ τις χρησιμοποιούν μεταφορικά εντός ενός άλλου σημειωτικού συστήματος (Peirce, 2011).

Κεφάλαιο 4. Αφήγηση

4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Η έννοια της αφήγησης μπορεί να οριστεί ως μία πράξη επικοινωνίας, μέσα από την οποία παρουσιάζεται μία σειρά φανταστικών ή πραγματικών γεγονότων, είτε σε προφορικό, είτε

σε γραπτό επίπεδο με στόχο τη μετάδοση μίας πληροφορίας ή μηνυμάτων. Ως πρώτη μορφή αφήγησης μπορούν να οριστούν οι μύθοι, οι οποίοι αποσκοπούσαν στην προφορική μεταβίβαση αξιών και γεγονότων από γενιά σε γενιά, οι οποίοι στη συνέχεια πήραν τη μορφή διηγημάτων (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010).

Υπό αυτό το πρίσμα, η αφήγηση μπορεί να συνδεθεί και με τις πρώτες προσπάθειες του ανθρώπου να επικοινωνήσει μέσω της προφορικής διατύπωσης μιας ιστορίας (Ohler, 2013). Συγκεκριμένα, εφόσον η αφήγηση μπορεί να θεωρηθεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των ατόμων, αποτελεί ακόμα και σήμερα ένα σύνηθες κομμάτι της ζωής των μελών μιας οικογένειας ή φιλικών προσώπων, οι οποίοι τη χρησιμοποιούν ως μέσο μεταβίβασης γνώσεων, στάσεων, αντιλήψεων, πληροφοριών και αξιών. Ως εκ τούτου, η αφήγηση μπορεί να προσληφθεί όχι μόνο ως ένα μέσο δημιουργίας δυναμικών σχέσεων διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης (Pera & Viglia, 2016), αλλά και ως ένα μέσο οικοδόμησης της ατομικής έκφρασης/ταυτότητας, καθώς και ως ένα μέσο οικοδόμησης της πραγματικότητας (Ματσαγγούρας, 2003).

Κατά τον Barthes (1981) η αφήγηση υπάρχει και έχει υπάρξει σε όλες τις κοινωνίες με κοινό χαρακτηριστικό της ότι συνδέει σύνολα ανθρώπων ανεξάρτητα από την κουλτούρα ή την ιδεολογία τους, στοιχείο που θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως της προσδίδει και έναν διαπολιτισμικό χαρακτήρα (Lawrence & Paige, 2016). Καθώς, λοιπόν, η αφήγηση αποτελεί ιστορικά μία μορφή επικοινωνίας βασική προϋπόθεση αποτελεί από τη μία η ύπαρξη ενός αφηγητή και από την άλλη η ύπαρξη ενός αποδέκτη της αφήγησης, με μέσο επικοινωνίας οτιδήποτε απαρτίζει τη βασική πληροφορία που πρέπει να μεταδοθεί, όπως η χρονική στιγμή, ο τόπος, οι πιθανές αιτίες και τα πρόσωπα. Η έκταση της αφήγησης διαφέρει κατά περίπτωση, καθώς μπορεί να είναι από εκτενής έως πολύ συνοπτική.

4.2. Η αφήγηση ως τεχνική

Η έννοια της αφήγησης ως τεχνική ή στρατηγική συνιστά το σύνολο όλων εκείνων των μεθόδων που αξιοποιούνται από έναν συγγραφέα προκειμένου να μεταδώσει, με τον τρόπο που κρίνει ο ίδιος, την πλοκή και το περιεχόμενο στον αναγνώστη. Ο τρόπος που εκτυλίσσεται η αφήγηση και ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται ως τεχνική, εξαρτάται από πολλά στοιχεία, όπως για παράδειγμα την αφηγηματική άποψη, η οποία καθορίζει και την οπτική γωνία πρόσληψης της ιστορίας ή η αφηγηματική φωνή, η οποία επηρεάζει τη

μορφή μετάδοσης της ιστορίας στους δέκτες της μέσα από ένα σύνολο σταθερών χαρακτηριστικών.

Συνεπώς, μέσω της αφήγησης, ως τεχνική ορίζεται και η αλληλεπιδραστική χρήση των λέξεων και των δράσεων, με τη βοήθεια των οποίων αναπαριστούνται οι εικόνες και τα στοιχεία μιας ιστορίας, ώστε να διατηρούν ενεργό το ενδιαφέρον των ακροατών (Τσιλιμένη, 2007)

Με άλλα λόγια, η αφηγηματική τεχνική μπορεί να βοηθεί ως το σύνολο των εργαλείων που αξιοποιεί ένας συγγραφέας προκειμένου να πει με τον πιο πειστικό τρόπο την ιστορία του. Η ίδια δεν είναι απαραίτητο να δομείται με κάποιον εκλεπτυσμένο τρόπο, καθώς μπορεί να αποτελείται ακόμα και από την πιο απλή αποτύπωση μιας ιδέας, με στόχο να εισαχθεί απευθείας ο αναγνώστης ή ο ακροατής στην ιστορία (Πελασγός, 2008).

4.3. Η αφήγηση ως παιδαγωγικό εργαλείο

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διάσταση της αφήγησης, η ίδια βοηθά στην κωδικοποίηση και την παρουσίαση ενός μαθησιακού αντικειμένου, με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές θα είναι πιο εύκολο, όχι μόνο να το απομνημονεύσουν, αλλά και να το ανακαλέσουν στο μέλλον. Αυτό συμβαίνει διότι μέσω της αφήγησης δίνεται η δυνατότητα μετάδοσης των γεγονότων και των ιστοριών στους μαθητές, ώστε οι ίδιοι να καταφέρουν να κατακτήσουν την πραγματική γνώση, μέσα από την πληρέστερη αντίληψη της πλοκής και του νοήματος της αφηγούμενης ιστορίας.

Με άλλα λόγια, η αφήγηση σε εκπαιδευτικό πλαίσιο προάγει τη συναισθηματική δέσμευση και την απομνημόνευση σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο με συνοχή και συνάφεια (Matthews, 1977). Επιπλέον, η αφήγηση αξιοποιείται εκπαιδευτικά ως στοιχείο ενθάρρυνσης για ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων των παιδιών, με τρόπο όπου νιώθουν αυτόνομα σε αυτή τη διαδικασία, ώστε να βελτιώνονται τα κίνητρά τους και να νιώθουν πως συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, ιδιαίτερα όταν τους δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής στην ανάπτυξη της αφήγησης (Paradimitriou, 2013).

Κεφάλαιο 5. Ψηφιακή αφήγηση

5.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Η τέχνη της αφήγησης δεν έχει μείνει ανεπηρέαστη από τη ραγδαία εξέλιξη της κοινωνίας και την πρόοδο που παρατηρείται σε επίπεδο τεχνολογίας. Σήμερα, η αφήγηση έχει εμπλουτιστεί σε σημείο όπου έχει λάβει τον όρο «ψηφιακή αφήγηση», ώστε να περιγράψει τη μετάβασή της σε μία εποχή, όπου η παραδοσιακή ιστορία εμπλουτίζεται σε γραπτό ή προφορικό επίπεδο μέσα από μία σειρά πολυμέσων.

Η έννοια της ψηφιακής αφήγησης συναντάται για πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του '90, όπου δημιουργήθηκε από τους J. Lambert και D. Atchley το Κέντρο Ψηφιακών Παραμυθιών και Ψηφιακής Αφήγησης (Centre for Digital Storytelling-CDS), το οποίο είχε ως αφορμή για τη δημιουργία του το όραμα για ανταλλαγή προσωπικών αφηγήσεων και απόψεων μέσω της χρήσης εκπαιδευτικών λογισμικών, διαδραστικών και ψηφιακών μέσων, καθώς και τη χρήση εργαλείων αφήγησης, εμπλουτισμένων με πολυμέσα, όπως ο ήχος, τα γραφικά, το βίντεο, η εικόνα, κ.ά. Όραμα του έργου αυτού αποτέλεσε η ιδέα πως κάθε άνθρωπος έχει μία ιστορία να πει και μόνο μέσω των πολυμέσων μπορεί να γίνει η απόδοση αυτής της ιστορίας με τρόπο που θα είναι πιο ελκυστικός και πιο δυναμικός (Bull & Kajder, 2005)

Όσον αφορά την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, ένας ορισμός αποδόθηκε από το Lathem (2005), σύμφωνα με τον οποίο η ψηφιακή αφήγηση ορίζεται ως η προσαρμογή της αφήγησης στα πολυμεσικά στοιχεία που υπάρχουν διαθέσιμα τον 21^ο αιώνα και ο εμπλουτισμός της μέσα από αυτά.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Meadows & Kidd (2009), για την αποσαφήνιση του όρου είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψιν το σύνολο των δυνατοτήτων της ψηφιακής αφήγησης, με βάση τις οποίες μπορεί να δημιουργείται σε οποιοδήποτε χώρο και χρόνο, δύναται να καλύπτει πολλαπλά θέματα και να διαμοιράζεται σε όλους τους ανθρώπους μέσω του διαδικτύου. Για τον λόγο αυτόν, οι ίδιοι ταυτίζουν την ψηφιακή αφήγηση με τα πολυμεσικά δημιουργήματα από οποιοδήποτε άτομο.

Αντίστοιχα, ο Ohler (2008) επισημαίνει τη διάσταση της δημιουργικότητας σε αυτή τη διαδικασία σύνδεσης της παραδοσιακής αφήγησης με τα πολυμέσα και την τεχνολογία που υπάρχει διαθέσιμη τον 21^ο αιώνα. Το στοιχείο αυτό επισημαίνει και τη βασική διαφορά μεταξύ της κλασικής και της ψηφιακής αφήγησης, αναφορικά με το εύρος των δυνατοτήτων που μπορεί να προσφέρει η μία έναντι της άλλης, λόγω της

συνδυαστικής δυνατότητας της δεύτερης σε επίπεδο τεχνολογικών εργαλείων πληροφοριών και επικοινωνίας (Miller H. C., 2014).

Σύμφωνα με το Lathem (2005), εδώ επισημαίνεται και το στοιχείο της αλληλεπίδρασης μεταξύ του αφηγητή και των ακροατών ή των θεατών ή των αναγνωστών του σε επίπεδο σχολιασμού και κριτικής σε οποιοδήποτε χρόνο. Επίσης, ο ίδιος υποστηρίζει ότι βασικό στοιχείο της ψηφιακής αφήγησης είναι η δυνατότητά της να εξελίσσει το γνωσιακό φάσμα της αφήγησης σε πολλαπλά επίπεδα και σε διάφορους τομείς, λόγω της ταυτόχρονης και πολλαπλής υποδοχής ερεθισμάτων.

5.2. Τύποι ψηφιακής αφήγησης

Οι πολυμεσικές δυνατότητες που συνοδεύουν την ψηφιακή αφήγηση δεν σημαίνει ότι προστίθενται σε αυτή εξ' αρχής, αλλά μπορούν να προστίθενται και στη συνέχεια μέσω εργαλείων πληροφορικής και εφαρμογών (Σεραφείμ, 2010). Το γεγονός αυτό δίνει τη δυνατότητα στον οποιοδήποτε άνθρωπο να προβεί στη δημιουργία της, σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011). Αυτό συνεπάγεται ότι, τόσο λόγω της ευελιξίας, όσο και λόγω της προσβασιμότητας στην ψηφιακή αφήγηση, το εύρος της μεγιστοποιείται. Με άλλα λόγια, κάθε ψηφιακή αφήγηση είναι μοναδική, είτε έχει δημιουργηθεί με άλλες εκδοχές στο παρελθόν, είτε δομείται εκ νέου, καθώς κάθε μία από αυτές επιφορτίζεται με ένα συγκεκριμένο και βαθύτερο αίσθημα δέσμευσης με το εξιστορούμενο περιεχόμενο (Βασιλικοπούλου, 2011)

Παρά το μεγάλο εύρος στα είδη της ψηφιακής αφήγησης, η ίδια μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε διάφορους τύπους. Μία κύρια κατηγοριοποίηση είναι η εξής (Robin, 2006): α. τις ιστορικές διηγήσεις, όπου το θεματικό περιεχόμενο αφορά σε ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος και στην προσπάθεια επεξήγησής τους, β. τις προσωπικές αφηγήσεις, όπου το αφηγηματικό περιεχόμενο πηγάζει από τις εμπειρίες και τα προσωπικά γεγονότα του αφηγητή και γ. τις πληροφοριακές αφηγήσεις, όπου συμπεριλαμβάνεται η σύνδεση του πληροφοριακού υλικού με κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Οι ψηφιακές αφηγήσεις δεν είναι απαραίτητο ότι ανήκουν σε μία μόνο κατηγορία, αλλά μπορεί να προέρχονται και από κάποιον συνδυασμό τους.

Επιπλέον, μία ακόμα προσέγγιση η οποία κατηγοριοποιεί την ψηφιακή αφήγηση είναι αυτή η οποία εξετάζει το ευρύτερο πλαίσιο στο αφηγηματικό μήνυμα, με

αποτέλεσμα να προκύπτουν κατηγορίες, όπως οι πληροφοριακές, οι διηγηματικές και αυτές της πειθούς (Mitsikoroulou, 2014).

Επίσης, κατά την Garrett (2009), η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χωριστεί ως εξής: στις ιστορίες μάθησης, στις παραδοσιακές ιστορίες, στις ιστορίες κοινωνικής δικαιοσύνης και πολιτισμού, στις ιστορίες που έχουν ως σημείο εκκίνησης την εκ νέου ανατροφοδότηση της εμπειρίας και στις ιστορίες που βασίζονται σε ένα πρότζεκτ. Τέλος, σύμφωνα με τον Lambert (2002), η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί στους εξής τύπους: α. στις αφηγήσεις περιπέτειας και επιτυχίας, οι οποίες αφηγούνται ένα γεγονός, β. στις αφηγήσεις χαρακτήρα και μνήμης, οι οποίες αφηγούνται κάτι σημαντικό και γ. στις αφηγήσεις ρομαντισμού και αποκάλυψης, οι οποίες εξιστορούνται προσωπικές ιστορίες.

5.3. Τα επτά σημεία της ψηφιακής αφήγησης

Η πορεία της ψηφιακής αφήγησης την έχει ενσωματώσει τόσο πολύ ως μέσο μετάδοσης μίας ιστορίας στην καθημερινότητά μας, όπου η ίδια πλέον μπορεί να διακριθεί μέσα από επτά σημεία, τα οποία προτάθηκαν από τους Bull & Kadjer (2005). Τα στάδια αυτά προσδιορίζουν τη διαδικασία που ακολουθείται για τη δημιουργία της. Σημείο αναφορά τους ήταν η χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικό εργαλείο.

Ωστόσο, η ψηφιακή αφήγηση είναι κάτι που μπορεί να αφορά τον οποιονδήποτε θέλει να πει ή να μάθει κάτι και για το λόγο αυτό κρίνεται πως τα ίδια μπορούν να γενικευτούν ως επτά σημεία προσδιορισμού της.

Στον παρακάτω διαχωρισμό, τα τέσσερα πρώτα σημεία αφορούν τη λήψη αποφάσεων, ενώ τα τρία τελευταία σημεία αφορούν τη δημιουργία της ιστορίας (Bull & Kadjer, 2005):

- 1. Οπτική γωνία:** Η οπτική η οποία υιοθετείται στην ψηφιακή αφήγηση είναι σημαντικό να είναι ξεκάθαρη, ώστε να γίνεται κατανοητό, τόσο το κεντρικό θέμα της ιστορίας, όσο και η οπτική μέσα από την οποία παρουσιάζεται το θέμα. Αυτό συμβαίνει διότι η αφήγηση εκ φύσεως αφορά την προσωπική έκφραση, τα βιώματα και τις εμπειρίες του συγγραφέα μέσα από αυτή.
- 2. Δραματικό ερώτημα:** Το δραματικό ερώτημα αφορά τη διατήρηση του ενδιαφέροντος του ακροατή ή του αναγνώστη μέσα από την παράθεση χαρακτηριστικών ερωτημάτων, τα οποία τον κρατούν σε εγρήγορση μέχρι την απάντησή τους. Η σημασία του

ανάγεται στο γεγονός ότι είναι ο βασικός λόγος για τον οποίο λέγεται μια ιστορία και αμέσως μετά την απάντησή του η ιστορία τελειώνει.

- 3. Συναισθηματικό περιεχόμενο:** Το ότι μία αφήγηση είναι ψηφιακή δεν σημαίνει ότι αναδύει αυτόματα τις συναισθηματικές πτυχές των ακροατών ή των θεατών. Για να γίνει αυτό, πρέπει να παρουσιάζεται μία αποκάλυψη, μία αλλαγή ή μία έντονη δράση, ώστε να προκαλούνται τα συναισθήματα του κοινού και να παρακινείται το ίδιο να συμμετέχει πιο ενεργά στην ιστορία.
- 4. Οικονομία:** Όλα τα παραπάνω συγκλίνουν στο στοιχείο της οικονομίας και της ισορροπίας ανάμεσα στο πόσο και πόσο συχνά προκαλείται το ενδιαφέρον του αναγνώστη, αλλά και σε πιο βαθμό αξιοποιούνται τα οπτικά και τα ακουστικά μέσα, προκειμένου το κοινό να μην νιώθει κόπωση. Για να συμβεί αυτό, πρέπει ο συγγραφέας να προβεί σε μία προσεκτική δόμηση της ιστορίας, να αποφασίσει προσεκτικά την ποσότητα και την ένταση των πληροφοριών που θα παρουσιάσει, αλλά και να τοποθετήσει τα στοιχεία έκπληξης σε κομβικά σημεία, ώστε να μένει το ενδιαφέρον του κοινού αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης.
- 5. Ρυθμός εξέλιξης:** Σε συνέχεια της ισορροπίας που περιεγράφηκε παραπάνω έρχεται και το στοιχείο του ρυθμού, το οποίο αφορά την ταχύτητα με την οποία εξελίσσεται η ιστορία. Για παράδειγμα, μία πολύ αργή ή αντίστοιχα μία πολύ γρήγορη εξέλιξη του περιεχομένου μπορούν να προκαλέσουν τα συναισθήματα της αδιαφορίας. Γι' αυτό, ο συγγραφέας πρέπει να επιλέγει μία ισορροπημένη μεταβολή και προβολή των μηνυμάτων που μεταδίδει, χρησιμοποιώντας παράλληλα και τα κατάλληλα οπτικά και ακουστικά μέσα, προκειμένου να αποφύγει τη σταθερότητα στο ρυθμό και τη μονοτονία. Συνεπώς, η δυναμικότητα μίας αφήγησης προέρχεται από το ρυθμό της, καθώς ο ίδιος υπαγορεύει τα σημεία στα οποία πρέπει να μεταδίδεται το εκάστοτε μήνυμα ή/και συναίσθημα.
- 6. Χάρισμα της φωνής:** Το σημείο αυτό αναφέρεται στην κατάλληλη επιλογή της φωνής ανάλογα με το κείμενο, ώστε να υπάρχει συνοχή μεταξύ της ιστορίας και της ψηφιακής της απόδοσης. Μία οπτική για το συγκεκριμένο σημείο είναι ότι η καταλληλότερη φωνή είναι αυτή του συγγραφέα, καθώς ο ίδιος έχει πλήρη επίγνωση του τι λέει η ιστορία, με αποτέλεσμα να της προσδίδει και μία αυθεντικότητα (Chung, 2006).
- 7. Μουσικό συνοδευτικό κομμάτι:** Σε αντιστοιχία με τη φωνή, έτσι και η μουσική είναι σημαντικό να επιλέγεται προσεκτικά αναφορικά με το πώς θα εμπλουτίσει την

αφήγηση, ώστε να εκπληρώσει το στόχο της για συναισθηματική διέγερση και φόρτιση του ακροατηρίου. Βασική προϋπόθεση, λοιπόν, είναι η συνοχή μεταξύ του επιδιωκόμενου μηνύματος με το ρυθμό και τον ήχο της μουσικής υπόκρουσης, της οπτικής πληροφορίας και του θεματικού περιεχομένου



Σχήμα 1: Τα βασικά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης

5.4. Στάδια δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης

Όπως προαναφέρθηκε, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να είναι αρκετά. Ωστόσο, υπάρχει μία πολύ λεπτή γραμμή για το πότε ένα πλεονέκτημα μπορεί να μετατραπεί σε μειονέκτημα και αντιστρόφως. Για τον λόγο αυτόν, οι δημιουργοί μίας ψηφιακής αφήγησης θα πρέπει να είναι αρκετά οργανωμένοι κατά τη δημιουργία της, προκειμένου να αποφύγουν τυχόν παρεκκλίσεις από το σκοπό τους. Σύμφωνα με τη Morra (2013), υπάρχουν οκτώ βήματα, τα οποία θα πρέπει να ακολουθεί ένας δημιουργός προκειμένου να μειώνουν τον κίνδυνο μιας μη επιτυχούς ψηφιακής αφήγησης. Τα βήματα αυτά είναι τα εξής:

1. Δόμηση της ιδέας: Δημιουργία του περιγράμματος της κεντρικής ιδέας, γύρω από την οποία θα περιστρέφεται η αφήγηση. Η κεντρική ιδέα δεν αποτελεί μόνο την αφετηρία εξέλιξης της ιστορίας, αλλά και την κινητήριο δύναμή στη σύνδεση με το ενδιαφέρον του κοινού και της θεματικής που περιγράφεται.
2. Έρευνα: Μετά την εύρεση της ιδέας, είναι απαραίτητη η διεξαγωγή της αναζήτησης σχετικά με το θέμα, ώστε να εντοπίζονται οι απαραίτητες πληροφορίες, βάσει των

οποίων μπορεί να αρχίσει να παίρνει μορφή η διαδικασία. Σε αυτή τη διαδικασία, δεν πλαισιώνεται μόνο η ιστορία, αλλά εξελίσσεται παράλληλα και ο δημιουργός μέσα από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του για αξιολόγηση, επεξεργασία και οργάνωση της πληροφορίας.

3. Συγγραφή και ανάπτυξη του σεναρίου: Σε αυτό το βήμα επιτελείται η συγγραφή της ιστορίας, αποφασίζεται το λογοτεχνικό ύφος, η κατάλληλη λεξιλογική προσέγγιση και ο τρόπος γραφής.
4. Πλάνο: Σε αυτό το βήμα αποφασίζεται η χρήση των πολυμεσικών στοιχείων, καθώς και των οπτικών και των ακουστικών τεχνολογιών, οι οποίες θα αξιοποιηθούν προκειμένου να εμπλουτιστεί και η ιστορία. Με άλλα λόγια, οργανώνεται συνολικά η ψηφιακή αφήγηση.
5. Συγκέντρωση εικόνων, βίντεο και μουσικής ή δημιουργία νέων: Σε αυτό το στάδιο αξιοποιείται το πλάνο μέσα από τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη χρήση του οπτικο-ακουστικού υλικού, ενώ επιλέγονται κριτικά όλα εκείνα τα στοιχεία που θα πλαισιώσουν το σενάριο της ιστορίας.
6. Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης: Σε αυτό το βήμα, ολοκληρώνεται η δημιουργία και ο εμπλουτισμός της ιστορίας και επισφραγίζεται η ολοκλήρωση του έργου.
7. Διαμοιρασμός: Το σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα κομβικό, καθώς εδώ γίνεται ο διαμοιρασμός του περιεχομένου στο διαδίκτυο και δίνεται η δυνατότητα σε ένα πολύ ευρύ κοινό να έχει πρόσβαση σε αυτό.
8. Ανατροφοδότηση: Το βήμα αυτό θεωρείται εξίσου σημαντικό με τα παραπάνω, διότι δίνεται η δυνατότητα στους δημιουργούς να εκλάβουν πολλαπλές γνώμες σχετικά με την αφήγησή τους, να αναστοχαστούν και να αντιληφθούν τη δύναμη που έχει αυτό το μέσο έκφρασης.

Αναφορικά με την καταγραφή των σταδίων της ψηφιακής αφήγησης, ο Ohler (2008) υιοθέτησε μία αντίστοιχη προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία τα στάδια αυτά είναι επτά και οργανώνονται ως εξής:

1. Χαρτογράφηση της ιστορίας, υπό την έννοια της δημιουργίας ενός χάρτη στον οποίο καταγράφονται οι πρωταγωνιστές, το κεντρικό θέμα και το πρόβλημα προς επίλυση.
2. Συγγραφή της ιστορίας.
3. Αφήγηση της ιστορίας, καταγραφή των διορθώσεων και δημιουργία βελτιώσεων ή αλλαγών.

4. Μετατροπή της αφήγησης σε ψηφιακή μέσα από την προσθήκη πολυμέσων.
5. Παρουσίαση της ιστορίας με στόχο την ανατροφοδότηση.
6. Διαμοιρασμός της αφήγησης στο διαδίκτυο.
7. Αξιολόγηση της διαδικασίας και του τελικού περιεχομένου.

Κατά τους Jakes και Brennan (2005), ο διαχωρισμός αυτός παρουσιάζεται με μία ακόμα μεγαλύτερη απλοποίηση. Συγκεκριμένα, οι ίδιοι προτείνουν πως υπάρχουν έξι βήματα μέσα από τα οποία δημιουργείται μία ψηφιακή αφήγηση: τη συγγραφή της ιστορίας, τη σύλληψη του σεναρίου, το σχεδιασμό του εικονικού ή/και του ηχητικού εμπλουτισμού, την επιλογή και την προσθήκη των κατάλληλων πολυμέσων, τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης και το διαμοιρασμό της.

Σύμφωνα με την παρουσίαση των παραπάνω βημάτων, παρατηρείται ότι έχουν ως κοινό σημείο την κατασκευή του σεναρίου και την πολυεπίπεδη αξιολόγηση των αποφάσεων που λαμβάνονται κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού. Με άλλα λόγια, μία ιστορία πρέπει να είναι καλά δομημένη και οργανωμένη και να ακολουθεί μία συγκεκριμένη πορεία, στην οποία θα έχει ως αφετηρία τη σύλληψη της ιδέας και ως κατάληξη το διαμοιρασμό και τη σύνθεση της ιστορίας.

Η ύπαρξη αυτής της διαδικασίας, παρά το γεγονός ότι μπορεί να θεωρηθεί πως στερείται αυθορμητισμού, αντιθέτως δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα πιο επιτυχημένο αποτέλεσμα. Ιδιαίτερα όταν η ψηφιακή αφήγηση αξιοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς, είναι σημαντικό να ακολουθεί μία λογική συλλογιστική πορεία, ώστε οι μαθητές να μπορούν να συνεργαστούν και να βγάλουν ένα σωστά δομημένο και επιτυχημένο αποτέλεσμα (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011).

5.5. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα ψηφιακής αφήγησης

Πλεονεκτήματα ψηφιακής αφήγησης

Η ψηφιακή αφήγηση είναι εξ' ορισμού μία εξελικτική προσέγγιση της αφήγησης. Από αυτό και μόνο το χαρακτηριστικό γίνεται σαφές ο θετικός της χαρακτήρας, αναφορικά με τα πλεονεκτήματα και τις δυνατότητές της.

Συγκεκριμένα, η ίδια μπορεί να προσφέρει μεγαλύτερη ποικιλία, καθώς κάθε σενάριο ή ιστορία μπορεί να αποδοθεί διαφορετικά, να προσφέρει εξατομίκευση, αφού κάθε ιστορία μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του κοινού, αλλά

και να διεγείρει τον ενθουσιασμό, καθώς μέσω της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να τεθεί ένα πιο συναρπαστικό πλαίσιο παρουσίασης της ιστορίας.

Επίσης, μέσω της ψηφιακής αφήγησης αναδεικνύεται και η δυνατότητα της βιωματικής απόδοσης καταστάσεων της πραγματικής ζωής. Επιπλέον, η ίδια δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να εμπλέκονται ενεργά και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον στις ιστορίες που βλέπουν, ακούν ή φτιάχνουν.

Ιδιαίτερα όταν αναφερόμαστε σε μαθητές, οι ίδιοι μπορούν να εμπλακούν πιο ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και να έχουν μεγαλύτερη θέληση για απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων σε πρακτικό επίπεδο (Sadik, 2008).

Μειονεκτήματα ψηφιακής αφήγησης

Ωστόσο, παρά τη δεδομένη θετική οπτική της ψηφιακής αφήγησης, η ίδια δεν πρέπει να προσεγγίζεται μονόπλευρα και μονοδιάστατα, αλλά να εντοπίζονται και οι πιθανοί κίνδυνοι ή οι αρνητικές της πτυχές, ώστε να βρίσκεται και η ίδια σε μία συνεχή διαδικασία εξέλιξης και βελτιώσεων.

Αναλυτικά, ένα πρώτο μειονέκτημα που αφορά την ψηφιακή αφήγηση είναι ο κίνδυνός της να αντιμετωπιστεί ως ψυχαγωγία, σε βαθμό που θα απομακρυνθεί από το ουσιαστικό της περιεχόμενο. Για παράδειγμα, σε επίπεδο εκπαίδευσης μπορεί τα παιδιά να μην εστιάσουν στο νόημα της αφήγησης, αλλά σε ό,τι την πλαισιώνει. Για το λόγο αυτό, κρίνεται πως πρέπει να υπάρχει η κατάλληλη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, προκειμένου, οι μαθητές να επικεντρώνονται στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και να συμμετέχουν ενεργά σε αυτή την εκπαιδευτική προσέγγιση (Hung et al., 2012). Το μειονέκτημα αυτό σχετίζεται με την ισορροπία και τη λεπτή γραμμή ύπαρξης πολυμέσων και απόδοσης του περιεχομένου.

Αυτό συνεπάγεται και ακόμα έναν κίνδυνο, που σχετίζεται με τη διατήρηση του ενδιαφέροντος του κοινού, προκειμένου να αποφευχθεί από τη μία η έλλειψη προσοχής και από την άλλη η ελλιπής μετάδοση του νοήματος.

Τέλος, για να είναι μία ψηφιακή αφήγηση ενδιαφέρουσα, θα πρέπει η ίδια να βρίσκεται σε πλήρη συνοχή με τις τεχνολογικές δυνατότητες της εποχής, διότι η εξέλιξη είναι τόσο ταχεία που εάν ο ψηφιακός χαρακτήρας της αφήγησης δεν είναι επικαιροποιημένος, τότε υπάρχει ο κίνδυνος να θεωρηθεί ως μη ενδιαφέρων (Sadik, 2008).

Κεφάλαιο 6. Η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση

6.1. Η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η ευελιξία στη χρήση της ψηφιακής αφήγησης, την καθιστά ένα μέσο που μπορεί να ενταχθεί δυναμικά σε όλες τις διαδικασίες της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης, καθώς εκτός της ύπαρξης των υλικοτεχνικών υποδομών, βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία της είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Swar et al, 2001) Με άλλα λόγια, για να κρίνεται επιτυχής η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης, πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος της εκπαιδευτικής ομάδας και το να αλληλεπιδρά η ίδια συγχρονισμένα, με σημείο αναφοράς τη χρήση των νέων εκπαιδευτικών εργαλείων.

Ως εκ τούτου, η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ως ρόλο την ενισχυτική καλλιέργεια των μαθητών, την προσέλκυσή τους να αλληλοεπιδρούν στα ψηφιακά περιβάλλοντα συγκρίνοντας, αναλύοντας και εστιάζοντας στο διακείμενο, καθώς και στην οικοδόμηση της γνώσης τους μέσα από την απόδοση των κατάλληλων καθοδηγητικών ερωτήσεων εκ μέρους του εκπαιδευτικού (Nguyen, 2011).

Προκειμένου, όμως, να έχουν επιτυχία αυτές οι επιμέρους δεξιότητες, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να επικοινωνούν αποτελεσματικά, ώστε να μπορούν να συνδυάζουν τη γνώση τους σε γραπτό και προφορικό επίπεδο μέσω της χρήσης των διαθέσιμων τεχνολογιών (Porter, 2006).

Επιπλέον, μέσω της ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυξάνονται τα κίνητρα των μαθητών για ενεργό συμμετοχή και ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης, καθώς οι μαθητές από απλούς παρατηρητές μετατρέπονται σε ήρωες των δικών τους ιστοριών, στοιχείο που προσδίδει μεγαλύτερο νόημα και αξία στο πώς δρουν εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ohler, 2013).

Αναλυτικά, μέσα από τη χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, οι μαθητές κινητοποιούνται να ενσωματώσουν συνδυαστικά τις νέες γνώσεις τους, ενώ τους δίνεται η δυνατότητα να αποδώσουν ή να λάβουν κριτική της παραγόμενης ιστορίας τους, με αποτέλεσμα να αυξάνεται παράλληλα και η κριτική τους ικανότητα (Semali, 2003).

Με τον τρόπο αυτό, η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική πράξη, πέρα από τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, δίνει τη δυνατότητα

ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μεθόδων μέσω της ένταξης στοιχείων, όπως η ενεργός συμμετοχή, η συνεργασία και η δημιουργικότητα (Robin, 2006).

6.2. Η εκπαιδευτική αξία της ψηφιακής αφήγησης

Ο εμπλουτισμός μία ιστορίας με τεχνολογικά μέσα με στόχο τη δημιουργία μίας ψηφιακής αφήγησης μπορεί να έχει πολύ μεγάλη αξία σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Αυτό συμβαίνει διότι σε κάθε ψηφιακή αφήγηση εμπεριέχεται ένα πληροφοριακό μήνυμα, το οποίο φέρει μία εμπλουτισμένη γνώση, η οποία μπορεί να μεταδοθεί με πολύ εύκολο τρόπο από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές. Συνεπώς, με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο χρησιμοποιούνται τα εγκεκριμένα τεχνολογικά εργαλεία, τόσο καλύτερη θα είναι και η ποιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών.

Με άλλα λόγια, η χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως παιδαγωγικό εργαλείο μπορεί να έχει πολύ μεγάλο ρόλο όσον αφορά το συνδυασμό των εμπειριών, της πολιτισμικής γνώσης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων χρήσης των τεχνολογικών εφαρμογών (Benmayor, 2008). Μάλιστα, κατά τον Regan (2008) η συνθήκη αυτή μπορεί να αναχθεί ακόμα και στην ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού, καθώς μέσω της ψηφιακής αφήγησης, τα παιδιά συγκρατούν πληροφορίες και εικόνες, μέσα από τις οποίες μεγιστοποιούν το γνωσιακό τους φάσμα.

Επιπλέον, μέσω της ψηφιακής αφήγησης, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύσσουν τις συνθετικές τους δεξιότητες εντός ενός αυθεντικού πλαισίου. Αυτό σημαίνει ότι κατά τη δημιουργία μίας ψηφιακής αφήγησης, τα ίδια αναπτύσσουν το λόγο και το αφηγηματικό τους επίπεδο εντός μία κοινότητας, η οποία τους δίνει αντικειμενική ανατροφοδότηση (Jonassen, 2003). Αυτό μεγιστοποιείται όταν τα παιδιά έχουν αυξημένο ενδιαφέρον για την υπό μελέτη θεματική.

Ακόμα, στη σπειροειδή διαδικασία ανάπτυξης και αξιολόγησης, τα παιδιά μαθαίνουν να καινοτομούν και να συνεργάζονται, ενώ αναπτύσσουν παράλληλα τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Ως εκ τούτου, η εξέλιξη των μαθητών δεν ακολουθεί μία γραμμική πορεία, αλλά μία πορεία ευέλικτη, γεμάτη ανατροπές και αλλαγές αναφορικά με τις προσδοκίες, καθώς η ίδια δομείται μέσω της ομαδικότητας και της διαδραστικότητας (Coventry et al, 2008).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αξία της ψηφιακής αφήγησης ως διδακτικό εργαλείο αφομοιώνεται μέσα στην ανάπτυξη πρόσθετων δεξιοτήτων στα παιδιά. Για

παράδειγμα, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με σύγχρονες θεματικές, τις οποίες συζητούν με τη χρήση μέσων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες μιας σύγχρονης κοινωνίας.

Αντίστοιχα, η χρήση των τεχνολογικών μέσων βοηθά όχι μόνο τις διαδικασίες μάθησης, αλλά και την αύξηση της παραγωγικότητας των μαθητών, η οποία μπορεί να αναχθεί και στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να κατανοούν, να επικοινωνούν και να παράγουν μέσα από οπτικά ερεθίσματα (Jakes & Brennan, 2005)

Ακόμα, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να βρίσκουν, να συνδυάζουν και να αξιολογούν μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών, γεγονός που τους βοηθά και στην ικανότητα επεξεργασίας μέσω μιας πιο σφαιρικής προοπτικής (Brown et al., 2005).

Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση βοηθά και στην ανάπτυξη μιας σειράς δεξιοτήτων, όπως ο σωστός χειρισμός της γλώσσας. Αναλυτικά, η ίδια αποτελεί ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο σε σχέση με την περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενός μαθητή συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα σε έρευνα των Nobles & Paganucci (2015) αποδεικνύεται ότι μέσω της ψηφιακής αφήγησης δεν ενισχύεται μόνο η συγγραφική ικανότητα των μαθητών, αλλά και η βελτίωση του λεξιλογίου τους και οι μεταγνωστικές τους ικανότητες μέσω της στοχευμένης ανατροφοδότησης, σε σχέση με την ανάπτυξη στρατηγικών σε επίπεδο συντακτικού και γραμματικού ελέγχου. Επίσης στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Duman & Göcen (2015) αναδείχθηκε ο ρόλος που έχει η ψηφιακή αφήγηση αναφορικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στη δημιουργική γραφή και σε ό,τι δεξιότητα τη συνοδεύει, όπως η ευελιξία, η πρωτοτυπία και η ευφράδεια σχετικά με την ανάπτυξη λόγου και ιδεών. Επιπροσθέτως, στην έρευνα των Sarica & Usluel (2016) γίνεται εμφανές ότι η ψηφιακή αφήγηση βοηθά σημαντικά στον εμπλουτισμό της φαντασίας συγκριτικά με την τυπική διδασκαλία, καθώς μέσω αυτής σχηματοποιείται η πληροφορία και η επίδρασή της στη μνήμη, με αποτέλεσμα να επεκτείνονται οι νοητικές διαδικασίες μάθησης. Ακόμα, στην έρευνα του Sylla και των συνεργατών του (2015), μπορεί να ενισχύσει τον προφορικό λόγο των μαθητών, στοιχείο που μπορεί να αναχθεί και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η επιχειρηματολογική τους ικανότητα. Τέλος, σε έρευνα των Yamac & Ulusoy (2016) επισημαίνεται ότι η δυνατότητα εξατομίκευσης της ψηφιακής αφήγησης, μπορεί να βοηθήσει και σε στοχευμένες παρεμβάσεις σε επίπεδο χρήσης γλωσσικών συμβάσεων και λεξιλογίου, αλλά και σε επίπεδο οργάνωσης και ατομικής προόδου.

Σύμφωνα με την παραπάνω ενδεικτική παράθεση ερευνών σχετικά με τη μελέτη της ψηφιακής αφήγησης, όσον αφορά την περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, γίνεται κατανοητό πως η ίδια αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς βοηθά στη δημιουργία ενός αυθεντικού και ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης, μέσα στο οποίο μπορούν τόσο οι αφηγητές, όσο και οι ακροατές/θεατές της, να συμμετέχουν σε μία διαδικασία ανάπτυξης του αφηγηματικού τους λόγου, απεικόνισης των γνώσεων και της ιστορίας τους και απόδοσης ή λήψης ανατροφοδότησης (Coventry, 2008).

Ιδιαίτερα όταν γίνονται οι μαθητές οι δημιουργοί της ψηφιακής αφήγησης, μαθαίνουν να δομούν, να οργανώνουν και να εκφράζουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους, αλλά και να τις μοιράζονται με ένα ευρύτερο κοινό (Gakhar & Thompson 2007). Αυτό συνεπάγεται ότι, η μάθηση μετατρέπεται σε μία ενεργή και παραγωγική διαδικασία, βασισμένη σε συνεργατικές ή ατομικές επικοινωνιακές δραστηριότητες (Bratitsis & Ziannas, 2015).

Ακόμα, πέρα από το μεγαλύτερο ενδιαφέρον που αναπτύσσεται αναφορικά με τις διαδικασίες μάθησης, μέσω της ψηφιακής αφήγησης δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν απαραίτητες για τη σύγχρονη εποχή δεξιότητες, όπως οι δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η συνεργατικότητα, η καινοτομία, η δυνατότητα λήψης αποφάσεων, η δημιουργικότητα, η αυτοκαθοδήγηση, η πρωτοβουλία και η ανάπτυξη ψηφιακού εγγραμματισμού. Συνεπώς, μπορεί η γλωσσική καλλιέργεια να αποτελεί την αφορμή, αλλά οι δεξιότητες που έρχονται ως επακόλουθο αυτής της διαδικασίας είναι πολύ περισσότερες.

Ακόμα, η ψηφιακή αφήγηση παρέχει τη δυνατότητα σύνδεσης του εκπαιδευτικού αντικείμενου με ιστορίες από τις συνήθειες των μαθητών και την προσωπική τους ζωή, με ζητήματα που αφορούν το σχολικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον (Niemi et al, 2014).

Με άλλα λόγια, οι δυνατότητες των παιδιών οικοδομούνται με αφορμή μία υπαρκτή πραγματικότητα, αλλά σε συνδυασμό με την ευαισθησία και τη διαδραστικότητα που προσφέρει η ψηφιακή αφήγηση, η οποία βοηθά με τη σειρά της σε μία πολυτροπική χρήση της γλώσσας, προωθώντας με αυτό τον τρόπο τον πολυγραμματισμό.

Αυτό συμβαίνει διότι, η χρήση τεχνολογικών μέσων κεντρίζει το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των μαθητών, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν αβίαστα σε διεργασίες ανάπτυξης της γλωσσικής τους ικανότητας σε επίπεδο ανάγνωσης, γραφής και ομιλίας. Επιπλέον, μέσω της ψηφιακής αφήγησης, ενισχύεται η ικανότητα συγγραφής των μαθητών,

καθώς μέσω της χρήσης των ειδικών λογισμικών (βλ. 4.3.) παρέχεται ένας νέος τρόπος οργάνωσης των ιδεών και της σκέψης τους (Chen et al., 2003).

Τέλος, η δυνατότητα χρήσης εικόνων, η προσεκτική μελέτη τους σε επίπεδο λεπτομέρειας αλλά και η ικανότητα για διόρθωσή τους, ωθεί τους μαθητές σε έναν πολυπαραγοντικό πειραματισμό, ώστε να βρεθεί το καταλληλότερο αφηγηματικό μέσο, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η δημιουργικότητα και η έκφρασή τους (Kullo- Abbott & Polman, 2008).

6.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κατά την ψηφιακή αφήγηση

Με σημείο αναφοράς τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μία υπό ενσωμάτωση διαδικασία, διότι προκειμένου η ίδια να αξιοποιείται επιτυχώς, πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν μία σειρά από παραμέτρους.

Μία από αυτές τις παραμέτρους είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ο οποίος αποτελεί το μέσο επίτευξης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Με άλλα λόγια, παρά το γεγονός ότι η ψηφιακή αφήγηση φαίνεται να μετατίθεται εξ' ολοκλήρου ως ευθύνη στους μαθητές, η ίδια συνδέεται άμεσα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και εξαρτάται από τη συμβολή των εκπαιδευτικών ως προς την απόδοση της σωστής κατεύθυνσης. Ως εκ τούτου, η ψηφιακή αφήγηση εντάσσεται στα πλαίσια επίτευξης ενός αποτελεσματικού σχεδίου μάθησης, αλλά και της απόδοσης σαφών στόχων της εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Ohler, 2006).

Ωστόσο, είναι γεγονός πως στην παρούσα πραγματικότητα, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει είτε λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης τους σε σχέση με την ενσωμάτωση αυτής της δραστηριότητας στη διαδικασία της διδασκαλίας, είτε λόγω των ελλειπών κινήτρων τους αναφορικά με την υιοθέτηση δημιουργικών δραστηριοτήτων σε ένα εξετασιοκεντρικά προσανατολισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, είτε τέλος λόγω των ελλειπών γνώσεων τους σε υλικοτεχνικό επίπεδο (Ρουμελιώτου κα, 2011)

Επιπλέον, μία παράμετρος που πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν σχετικά με τις προκλήσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι η δραστηριότητα της ψηφιακής αφήγησης απαιτεί χρόνο, τόσο κατά τη δημιουργία της, όσο και κατά την εξοικείωση των μαθητών με αυτή τη διδακτική μέθοδο (Robin, 2006). Όμως, λόγω των δυνατοτήτων της για ευελιξία και

εξατομίκευση, η ίδια μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ αποδοτικότερο μέσο κατανόησης των υπό διδασκαλία εννοιών ή γνωστικών περιεχομένων (Hung et al, 2012).

Παρά ταύτα, εάν αφήσει κανείς στην άκρη τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί θα αντιληφθεί πως ο ρόλος τους είναι ζωτικής σημασίας ως προς την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική πράξη. Η πρώτη απόφαση που καλούνται να λάβουν οι εκπαιδευτικοί είναι το γεγονός, αν η ψηφιακή αφήγηση θα είναι αποτέλεσμα δικής τους δουλειάς ή της εμπλοκής των μαθητών τους.

Στην πρώτη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις ψηφιακές αφηγήσεις που δημιούργησαν οι ίδιοι σε μορφή παρουσιάσεων, προκειμένου να αναπτύξουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το υπό μελέτη θέμα και να τους βοηθήσουν να εξερευνήσουν νέες ιδέες. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι ψηφιακές αφηγήσεις έχουν σχεδιαστεί εκ των προτέρων με στόχο την ενθάρρυνση του διαλόγου και στην περαιτέρω κατανόηση αφηγημένων ή δυσνόητων εννοιών (Robin, 2006).

Στη δεύτερη περίπτωση, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να καθορίσουν την πορεία της όλης διαδικασίας, προσανατολίζοντας τους μαθητές στο δημιουργικό τους σκοπό. Ένα στοιχείο που έχει ιδιαίτερη σημασία σε αυτή την περίπτωση είναι η διασφάλιση ότι δεν θα εστιάζουν οι μαθητές στην αξιοποίηση του τεχνολογικού εργαλείου, αλλά στο αφηγηματικό κομμάτι και στον εμπλουτισμό του με πολυμέσα (Kay, 1995).

Σε κάθε περίπτωση, όμως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εμπλακούν σε διαδικασίες που εμπεριέχουν οπτικοακουστικά μέσα, καθώς με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους σε πολλαπλά επίπεδα (Miller, 2010).

6.4. Ψηφιακή αφήγηση και γλωσσική καλλιέργεια

Το αντικείμενο μελέτης, ως προς τη γλωσσική καλλιέργεια, συμπεριλαμβάνει την ικανότητα για σωστό χειρισμό της γλώσσας, καθώς και της αντίστοιχης ανάπτυξης των δεξιοτήτων που απαιτούνται. Ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης, καθώς η ίδια αποτελεί ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο αναφορικά με την περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενός μαθητή συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Γι' αυτόν τον λόγο, η χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως εργαλείο ανάπτυξης της γλωσσικής καλλιέργειας έχει μελετηθεί αρκετά από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα σε έρευνα των Nobles & Paganucci (2015) αποδεικνύεται ότι μέσω της ψηφιακής αφήγησης δεν ενισχύεται μόνο η συγγραφική ικανότητα των μαθητών, αλλά και η βελτίωση του λεξιλογίου τους και οι μεταγνωστικές τους ικανότητες μέσω της στοχευμένης ανατροφοδότησης, σε σχέση με την ανάπτυξη στρατηγικών σε επίπεδο συντακτικού και γραμματικού ελέγχου. Επίσης στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Duman & Göcen (2015) αναδείχθηκε ο ρόλος που έχει η ψηφιακή αφήγηση ως προς την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στη δημιουργική γραφή και σε ό,τι δεξιότητα τη συνοδεύει, όπως η ευελιξία, η πρωτοτυπία και η ευφράδεια αναφορικά με την ανάπτυξη λόγου και ιδεών. Επιπλέον, στην έρευνα των Sarica & Usluel (2016) γίνεται εμφανές ότι η ψηφιακή αφήγηση βοηθά σημαντικά στον εμπλουτισμό της φαντασίας συγκριτικά με την τυπική διδασκαλία, καθώς μέσω αυτής σχηματοποιείται η πληροφορία και η επίδρασή της στη μνήμη, με αποτέλεσμα να επεκτείνονται οι νοητικές διαδικασίες μάθησης. Επίσης, στην έρευνα του Sylla και των συνεργατών του (2015), μπορεί να ενισχύσει τον προφορικό λόγο των μαθητών, στοιχείο που μπορεί να αναχθεί και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η επιχειρηματολογική τους ικανότητα. Ακόμα, σε έρευνα των Yamac & Ulusoy (2016) επισημαίνεται ότι η δυνατότητα εξατομίκευσης της ψηφιακής αφήγησης, μπορεί να βοηθήσει και σε στοχευμένες παρεμβάσεις σε επίπεδο χρήσης γλωσσικών συμβάσεων και λεξιλόγιο, αλλά και σε επίπεδο οργάνωσης και ατομικής προόδου.

Σύμφωνα με την παραπάνω ενδεικτική παράθεση ερευνών σχετικά με τη μελέτη της ψηφιακής αφήγησης ως εργαλείο γλωσσικής καλλιέργειας γίνεται κατανοητό πως η ίδια αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς βοηθά στη δημιουργία ενός αυθεντικού και ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης, μέσα στο οποίο μπορούν τόσο οι αφηγητές, όσο και οι ακροατές/θεατές της, να συμμετέχουν σε μία διαδικασία ανάπτυξης του αφηγηματικού τους λόγου, απεικόνισης των γνώσεων και της ιστορίας τους και απόδοσης ή λήψης ανατροφοδότησης (Coventry et al, 2008).

Ιδιαίτερα όταν γίνονται οι μαθητές οι δημιουργοί της ψηφιακής αφήγησης, μαθαίνουν να δομούν, να οργανώνουν και να εκφράζουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους, αλλά και να τις μοιράζονται με ένα ευρύτερο κοινό (Gakhar & Thompson, 2007). Αυτό συνεπάγεται ότι, η μάθηση μετατρέπεται σε μία ενεργή και παραγωγική διαδικασία, βασισμένη σε συνεργατικές ή ατομικές επικοινωνιακές δραστηριότητες (Bratitsis & Ziannas, 2015).

Ακόμα, πέρα από το μεγαλύτερο ενδιαφέρον που αναπτύσσεται αναφορικά με τις διαδικασίες μάθησης, μέσω της ψηφιακής αφήγησης δίνεται η δυνατότητα στους

μαθητές να αναπτύξουν απαραίτητες για τη σύγχρονη εποχή δεξιότητες, όπως οι δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η συνεργατικότητα, η καινοτομία, η δυνατότητα λήψης αποφάσεων, η δημιουργικότητα, η αυτοκαθοδήγηση, η πρωτοβουλία και η ανάπτυξη ψηφιακού εγγραμματισμού. Συνεπώς, μπορεί η γλωσσική καλλιέργεια να αποτελεί την αφορμή, αλλά οι δεξιότητες που έρχονται ως επακόλουθο αυτής της διαδικασίας είναι πολύ περισσότερες..

Ακόμα, σε σχέση με τη στοχευμένη ανάπτυξη της γλωσσικής καλλιέργειας, η ψηφιακή αφήγηση παρέχει τη δυνατότητα σύνδεσης του εκπαιδευτικού αντικείμενου με ιστορίες από τις συνήθειες των μαθητών και την προσωπική τους ζωή, με ζητήματα που αφορούν το σχολικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον (Niemi & al, 2014). Με άλλα λόγια, οι δυνατότητες των παιδιών οικοδομούνται με αφορμή μία υπαρκτή πραγματικότητα, αλλά σε συνδυασμό με την ευαισθησία και τη διαδραστικότητα που προσφέρει η ψηφιακή αφήγηση, η οποία βοηθά με τη σειρά της σε μία πολυτροπική χρήση της γλώσσας, προωθώντας με αυτό τον τρόπο τον πολυγραμματισμό.

Αυτό συμβαίνει διότι, η χρήση τεχνολογικών μέσων κεντρίζει το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των μαθητών, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν αβίαστα σε διεργασίες ανάπτυξης της γλωσσικής τους ικανότητας σε επίπεδο ανάγνωσης, γραφής και ομιλίας. Επιπλέον, μέσω της ψηφιακής αφήγησης, ενισχύεται η ικανότητα συγγραφής των μαθητών, καθώς μέσω της χρήσης των ειδικών λογισμικών (βλ. 4.3.) παρέχεται ένας νέος τρόπος οργάνωσης των ιδεών και της σκέψης τους (Chen et al., 2003).

6.5. Εργαλεία ψηφιακής αφήγησης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ενσωμάτωση των ψηφιακών αφηγήσεων στη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική ανεξάρτητα από το στάδιο της εκπαίδευσης στο οποίο εντάσσεται. Ωστόσο, δημιουργείται συχνά το ερώτημα σχετικά με το ποιος είναι ο καταλληλότερος τρόπος ένταξής τους.

Το μεγάλο πλεονέκτημα της ψηφιακής αφήγησης είναι ότι η ίδια δεν απαιτεί ούτε εξειδικευμένα τεχνολογικά εργαλεία, ούτε την αντίστοιχη εξειδίκευση από πλευράς των εκπαιδευτικών σε επίπεδο γνώσεων, παρά μόνο οι βασικές γνώσεις χρήσης ενός υπολογιστή και η γνώση για τη διαδικασία και τα βήματα που απαιτούνται για τη δημιουργία της.

Αντίστοιχα, σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής το μόνο που απαιτείται είναι η σύνδεση στο διαδίκτυο, η πρόσβαση σε κάποιο μικρόφωνο και υπολογιστή, καθώς και

ένας εκτυπωτής. Επίσης, καλό είναι να υπάρχουν μία κάμερα για λήψη βίντεο, μία φωτογραφική μηχανή και ένας διαδραστικός πίνακας ή ένα σημείο για προβολή βίντεο (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011). Το βασικότερο, όμως, «εργαλείο» η όρεξη του εκπαιδευτικού να εμπλακεί ενεργά σε αυτή τη διαδικασία και να εισάγει αντίστοιχα και τους μαθητές του.

Όσον αφορά τα λογισμικά ψηφιακής αφήγησης, μπορεί κανείς να αναζητήσει στο διαδίκτυο πληθώρα online εργαλείων, τα οποία βοηθούν στη δημιουργία μίας ψηφιακής ιστορίας με διασκεδαστικό και αποδοτικό τρόπο. Με άλλα λόγια, με τη χρήση των εν λόγω λογισμικών δίνεται η δυνατότητα, τόσο σε εκπαιδευτικούς, όσο και σε μαθητές να παρουσιάζουν με νέους τρόπους τις ιστορίες τους. Η πρόσβαση σε αυτά μπορεί να είναι είτε δωρεάν είτε επί πληρωμή. Σε κάθε περίπτωση, όμως, είναι σημαντικό να εκφράζουν το έργο του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορεί ο ίδιος να εξοικειωθεί με αυτά και να βοηθήσει αντίστοιχα τους μαθητές του να μπουν σε αυτή τη διαδικασία (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010).

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1), αναγράφονται συνοπτικά ορισμένα από τα συστήματα ψηφιακής αφήγησης που μπορούν να βοηθήσουν τόσο τους μαθητές, όσο και τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία τους.

Πίνακας 1: Παραδείγματα λογισμικών ψηφιακής αφήγησης.

Εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης		
Animaker	https://www.animaker.com/	Εργαλείο δημιουργίας video, με δυνατότητα εισαγωγής κινουμένων σχεδίων, μουσικής, ηχητικών πληροφοριών.
Pixton	https://www.pixton.com/gr	Online εργαλείο ψηφιακής αφήγησης για τη δημιουργία κόμικς.
Moovly	https://www.moovly.com/	Online εργαλείο που επιτρέπει στο χρήστη να δημιουργήσει animated videos, παρουσιάσεις, tutorials, e-cards και video clips.
Powtoon	https://www.powtoon.com	Web.2 εφαρμογή δημιουργίας κινουμένων παρουσιάσεων ή βιντεοπαρουσιάσεων.
Toondoo	https://www.toondoo.com/	Διαδικτυακή εφαρμογή δημιουργίας σύντομων κόμικς ή ψηφιακών βιβλίων κόμικς
Thinglink	https://www.thinglink.com/welcome	Εφαρμογή δημιουργίας πολυμεσικού διαδραστικού υλικού

<i>Prezi</i>	https://prezi.com	Εφαρμογή δημιουργίας μη γραμμικών παρουσιάσεων μεταβαλλόμενης εστίασης σε καμβά
<i>Windows Movie Maker</i>	https://www.wondershare.net/	Λογισμικό δημιουργίας και επεξεργασίας βίντεο από τη Microsoft.
<i>Keynote</i>	https://www.apple.com/keynote/	Εφαρμογή δημιουργίας και επεξεργασίας βίντεο από την Apple
<i>Vivavideo.tv</i>	https://www.vivavideo.tv/	Λογισμικό επεξεργασίας βίντεο σε λειτουργία πορτρέτου
<i>Easy Video Maker</i>	https://www.easymakevideo.com/	Δωρεάν πρόγραμμα δημιουργίας υψηλής ποιότητας 2D ή 3D βίντεο - ταινίες με ειδικά εφέ.

Κεφάλαιο 7. Ερευνητικό μέρος - Υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να καταδείξει την δυνατότητα που παρέχει η ψηφιακή αφήγηση, σε σύγκριση με την κλασική αφήγηση, στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Έχοντας αυτό ως γνώμονα είναι εύλογο να δημιουργούνται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα.

1) Μπορεί η ψηφιακή αφήγηση να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας;

Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα εργαλείο ψηφιακής μορφής που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις ηλικιακές ομάδες των παιδιών, ακόμα και στις πολύ μικρές. Πρόκειται για έναν πολυμεσικό τρόπο μετάδοσης της πληροφορίας, που βασίζεται τόσο στην εικόνα όσο και στον ήχο. Οι εκπαιδευτικοί με τον τρόπο αυτό έχουν στη φαρέτρα τους ένα σύγχρονο εργαλείο που βοηθά στην καλλιέργεια πολλών δεξιοτήτων, μεταξύ αυτών και των γλωσσικών. Και το βασικότερο χαρακτηριστικό της ψηφιακής αφήγησης είναι το γεγονός ότι ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών και αποτελεί κίνητρο για μάθηση.

2) Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης συμβάλλει στη γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας;

Πρόκειται για ένα ερώτημα που εξετάζει κατά πόσο τα εργαλεία που διατίθενται μέσω της ψηφιακής αφήγησης είναι επαρκή για να μπορέσουν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν την γλώσσα ως μέσο μετάδοσης μηνυμάτων, εμπειριών και συναισθημάτων. Είναι αδιαμφισβήτητη η αξία της αφήγησης στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών πολύ μικρής

ηλικίας. Μέσω της γλώσσας τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να επικοινωνούν μεταξύ τους και με τους ενήλικες, να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να μεταδίδουν ελεύθερα και δημιουργικά τις ιδέες τους και να εξελίσσονται κοινωνικά.

3)Πότε κινητοποιείται περισσότερο το ενδιαφέρον για συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της κλασσικής ή της ψηφιακής αφήγησης;

Πόσο αποτελεσματική είναι η εκπαιδευτική διαδικασία και πόσο εύκολα τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν τη γνώση εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες.

Υπάρχει διαφορά στον τρόπο που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποκτούν ενδιαφέρον για τη μάθηση. Το ενδιαφέρον αυτό είναι μόνο αποτέλεσμα της χρήσης των ψηφιακών μέσων;

Για να μπορέσουν να απαντηθούν τα συγκεκριμένα ερωτήματα σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική δράση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

7.1. Εφαρμογή της έρευνας

Η μέθοδος της έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε για τις ανάγκες του παρόντος πονήματος είναι η «ατομική έρευνα δράσης». Πρόκειται για μια ερευνητική προσέγγιση, βασικά σημεία της οποίας είναι ο συνδυασμός της θεωρίας με την πράξη, ο συνεργατικός και συμμετοχικός χαρακτήρας του ερευνητή, η δυνατότητα που του δίνεται να σχεδιάσει, να πραγματοποιήσει, να παρατηρήσει, να αξιολογήσει και να αναστοχαστεί, και τελικά να ανασχεδιάσει, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό συνεχείς κύκλους που διαδέχονται ο ένας τον άλλο (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός που σχεδίασε και υλοποίησε την εκπαιδευτική παρέμβαση είναι το ίδιο πρόσωπο με την ερευνητρια.

Ο πληθυσμός της έρευνας

Το δείγμα στο οποίο έλαβε χώρα η εκπαιδευτική παρέμβαση αποτελείται από 20 παιδιά προσχολικής ηλικίας που φοιτούν σε Δημοτικό Παιδικό Σταθμό, της περιφερειακής ενότητας του δυτικού τομέα Αθηνών. Πρόκειται για παιδιά ηλικίας 3,5-4,5 ετών, εκ των οποίων τα 14 ήταν κορίτσια και τα υπόλοιπα 6 ήταν αγόρια. Το συγκεκριμένο δείγμα απαρτίζουν μόνο παιδιά τυπικής ανάπτυξης, χωρίς να υπάρχει κάποιο παιδί με ειδικές μαθησιακές

ανάγκες. Τα περισσότερα παιδιά έχουν ήδη αναπτύξει την ικανότητα του επικοινωνείν, σε τέτοιο επίπεδο που εκφράζονται ελεύθερα, συμμετέχουν σε συζητήσεις κάνοντας περιγραφή και αιτιολόγηση των λεγόμενων τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2021-2022.

Τα χρησιμοποιούμενα μέσα για τη συλλογή των δεδομένων

Για να μπορέσουν να συλλεχθούν τα στοιχεία που προέκυψαν από την εκπαιδευτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω ποιοτικά εργαλεία:

❖ Η παρατήρηση.

Μέσα από την τεχνική της συμμετοχικής παρατήρησης, η εκπαιδευτικός/ ερευνήτρια έχει τη δυνατότητα να συγκεντρώσει πληροφορίες που σχετίζονται με το στάδιο ανάπτυξης και τις γνώσεις των παιδιών. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της λεκτικής, αλλά και μη λεκτικής μορφής επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών ή των παιδιών και της εκπαιδευτικού, γεγονός που οδηγεί στη συλλογή δεδομένων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Altrichter et al, 2001).

❖ Το ημερολόγιο

Πρόκειται για βασικό εργαλείο της καταγραφής των γεγονότων, κατά το οποίο, η εκπαιδευτικός/ ερευνήτρια σημειώνει όσα περισσότερα δεδομένα μπορεί. Η επιτυχία στην τήρηση του έγκειται σε πολλές και διαφορετικές παραμέτρους, όπως αυτή της σαφούς στοχοθεσίας εκ μέρους του ερευνητή, τον χρόνο που διαθέτει ο ερευνητής για την προετοιμασία και την καταγραφή του και τον συνεχή έλεγχο των όσων καταγράφονται (Richards & Farrell, 2005).

Οι σημειώσεις που κρατήθηκαν στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού ήταν όσο το δυνατό περισσότερο λεπτομερείς, αφορούσαν το κάθε παιδι ξεχωριστά, αλλά και την ομάδα συνολικά. Διαπιστώθηκαν κάποιες δυσκολίες σχετικά με την τήρηση του, οι οποίες αφορούσαν κυρίως τον χρόνο συμπλήρωσής του.

Η καταγραφή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την παρατήρηση.

7.2. Εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Τάξη που απευθύνεται

Μια εκπαιδευτική δράση που απευθύνεται σε 20 παιδιά(14 κορίτσια- 6 αγόρια) προσχολικής ηλικίας (3,5-4,5 ετών), που φοιτούν σε Παιδικό Σταθμό.

Εκτιμώμενη Διάρκεια

Για την υλοποίηση της δράσης κρίνεται απαραίτητη η ημίωρη καθημερινή ενασχόληση, για δύο ολόκληρες εβδομάδες, προκειμένου να παραμείνει ζωντανό το ενδιαφέρον των παιδιών και να μην κουραστούν.

Τα χρησιμοποιούμενα μέσα για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Βιβλίο σε έντυπη μορφή

Υπολογιστής τάξης

Ποντίκι

Τηλεόραση smart tv (που έχει τη θέση βιντεοπροβολέα) και καλώδιο usb

Εκτυπωτής

Σύνδεση Internet

Λογισμικά και εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν

Υλικά χειροτεχνίας

Στεφάνια γυμναστικής

Για την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης χρησιμοποιήθηκε, τόσο έντυπο υλικό, όσο και διάφορα λογισμικά και εφαρμογές κατάλληλα για την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, στην οποία εφαρμόζεται η εκπαιδευτική δράση.

Τα λογισμικά/εφαρμογές είναι τα εξής:

- ❖ Το λογισμικό δημιουργίας / επεξεργασίας βίντεο [Microsoft Movie Maker](#): πρόκειται για λογισμικό ανοικτού τύπου και απαιτείται η εγκατάσταση του στον υπολογιστή. Το συγκεκριμένο λογισμικό παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας και επεξεργασίας βίντεο.
- ❖ Το λογισμικό επεξεργασίας ήχου [Audacity](#): πρόκειται για λογισμικό ανοικτού κώδικα και απαιτείται η εγκατάσταση του στον υπολογιστή. Το συγκεκριμένο λογισμικό παρέχει τη δυνατότητα επεξεργασίας ήχου και εγγραφής πολλαπλών κομματιών.
- ❖ Η on line εφαρμογή [Mp3juices](#): πρόκειται για εφαρμογή που δεν απαιτεί εγκατάσταση λογισμικού και επιτρέπει στον χρήστη να αναζητά και να κατεβάζει

δωρεάν βίντεο από το διαδίκτυο και στη συνέχεια να τα μετατρέπει σε τραγούδια αρχείου mp3.

Τα τρία αυτά λογισμικά/ εφαρμογές χρησιμοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό, για τη δημιουργία του ψηφιακού παραμυθιού.

- ❖ Ο ιστότοπος [YouTube](#): πρόκειται για μια παγκόσμια διαδικτυακή πλατφόρμα όπου κάποιος μπορεί να αναζητήσει, να αναπαράγει, να κοινοποιήσει και να αποθηκεύσει κυρίως βίντεο.
- ❖ Η on line εφαρμογή [EDpuzzle](#): πρόκειται για μια εφαρμογή που δεν απαιτεί εγκατάσταση λογισμικού και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μετατρέψουν τα ήδη υπάρχοντα βίντεο που έχουν στη διάθεσή τους, σε βιντεομαθήματα. Μπορούν επίσης να προσθέσουν σημειώσεις ηχητικές ή γραπτές, ερωτήσεις ανοικτού τύπου ή πολλαπλής επιλογής και εικόνες. Πρόκειται για εργαλείο εμπέδωσης των παρεχόμενων γνώσεων.
- ❖ Λογισμικό παρουσιάσεων [PowerPoint](#): πρόκειται για λογισμικό κλειστού τύπου γενικής χρήσης που απαιτεί την εγκατάσταση του στον υπολογιστή. Αποτελεί μέσο μετάδοσης της γνώσης. Παρέχει πληροφορίες, παρουσιάζει ιδέες με πολυμεσικό τρόπο και αποτελεί σημαντικό εργαλείο, αφού η παρουσίαση πραγματοποιείται με παιγνιώδη μορφή.

7.3. Περιγραφή δραστηριοτήτων εκπαιδευτικής παρέμβασης

Σαν αφόρμηση χρησιμοποιήθηκε το βιβλίο «[Μια Μαγισσούλα μια φορά...](#)», της Μαριέλα Κωνσταντινίδου, των εκδόσεων Ρώσση. Το συγκεκριμένο βιβλίο αφηγείται τις περιπέτειες μιας μικρής μάγισσας, που έχει ως μοναδικό σκοπό της να κάνει τον κόσμο πιο όμορφο σκορπίζοντας παντού την αγάπη, η οποία αποτελεί το μαγικό φίλτρο για όλα τα ζωντανά της γης.

Το περιεχόμενο του βιβλίου υπήρξε ο βασικός άξονας όπου πάνω του σχεδιάστηκαν, οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες, με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει τη σύγκριση μεταξύ των δύο διαφορετικών ειδών αφήγησης.

Οι δραστηριότητες αυτές είχαν ως κύριο στόχο την καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου, γεγονός που επιτρέπει στα παιδιά να είναι ικανά να σχηματίζουν ολοκληρωμένες και με νόημα προτάσεις, να μπορούν να εκφράζουν τις προσωπικές τους

αντιλήψεις, εμπειρίες και συναισθήματα ,να διατυπώνουν ερωτήματα, να αφηγούνται τα γεγονότα με λογική σειρά, να συνδέουν το κείμενο με την εικόνα, να αναγνωρίζουν ότι το βιβλίο (έντυπο ή ψηφιακό) αποτελείται από συγκεκριμένα μέρη π.χ. τίτλο, συγγραφέα, εξώφυλλο, οπισθόφυλλο, να έχουν την ικανότητα να διακρίνουν τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη δημιουργία μιας ιστορίας.

Η εκπαιδευτική δράση χωρίστηκε σε δυο μέρη: α) Κλασσική αφήγηση: οι δραστηριότητες είχαν διάρκεια μία εβδομάδα και πραγματοποιήθηκαν πρώτες κατά σειρά, β) Ψηφιακή αφήγηση: αμέσως μετά το πέρας των δραστηριοτήτων της α' εβδομάδας, οι δραστηριότητες επίσης είχαν διάρκεια μία εβδομάδα.

Την πρώτη εβδομάδα, λοιπόν, αφού παρουσιάστηκε το προαναφερθέν βιβλίο πραγματοποιήθηκαν οι κάτωθι δραστηριότητες:

➤ **Ως προς την ανάπτυξη του προφορικού λόγου,** στην ολομέλεια και για την ακρίβεια στη γωνιά της συζήτησης (παρεούλα) έλαβαν χώρα ασκήσεις προφορικού τύπου. Αρχικά τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που είχαν σχέση με το περιεχόμενο του βιβλίου. Στόχος της εν λόγω δραστηριότητας ήταν όλα τα παιδιά να ενθαρρυνθούν να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση σχετική με το αφήγημα, προκειμένου να γίνει αντιληπτό, αν κατανόησαν όσα άκουσαν, αλλά και αν είναι ικανά να εκφραστούν λεκτικά χρησιμοποιώντας το δικό τους μοναδικό τρόπο. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν οι παρακάτω:

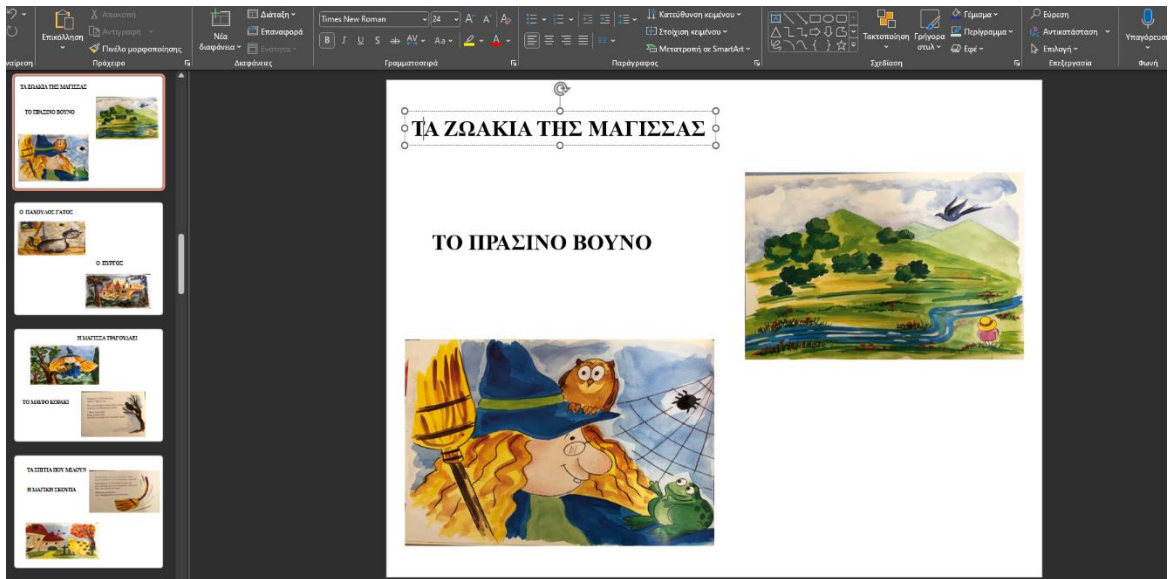
1. Ποιος ήταν ο βασικός ήρωας του βιβλίου;
2. Που έμενε;
3. Ήταν σαν όλες τις υπόλοιπες μάγισσες ή ήταν διαφορετική;
4. Τί έκανε αυτή η μαγισσούλα;
5. Ποια ζώα κατοικούσαν στον πύργο της;
6. Τι είδε στο όνειρό της η μαγισσούλα;
7. Ποιο μεταφορικό μέσο χρησιμοποιούσε η μαγισσούλα για να μετακινηθεί;
8. Πώς βοηθάει ο ήλιος τους ανθρώπους και πώς το φεγγάρι;
9. Τι χρειάζεται η γη και όλα τα πλάσματά της για να ζουν;
10. Σας άρεσε το παραμύθι που ακούσαμε;
11. Τι ήταν αυτό που σας έκανε περισσότερη εντύπωση;

Οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις ήταν τόσες πολλές που υπήρξε ένας καταιγισμός ιδεών (τεχνική: brainstorming), γεγονός που βοηθά στη διερεύνηση και ανίχνευση πρότερων γνώσεων και στάσεων των παιδιών. Έτσι λοιπόν γεννήθηκε η ιδέα της δημιουργίας ενός εννοιολογικού χάρτη. Στο σημείο αυτό χρησιμοποιήθηκε χαρτί του μέτρου, το οποίο κολλήθηκε στο πάτωμα και τα παιδιά άρχισαν να απαντούν. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν στο χαρτί του μέτρου, με διαφορετικό χρώμα μαρκαδόρου για το κάθε ερώτημα.



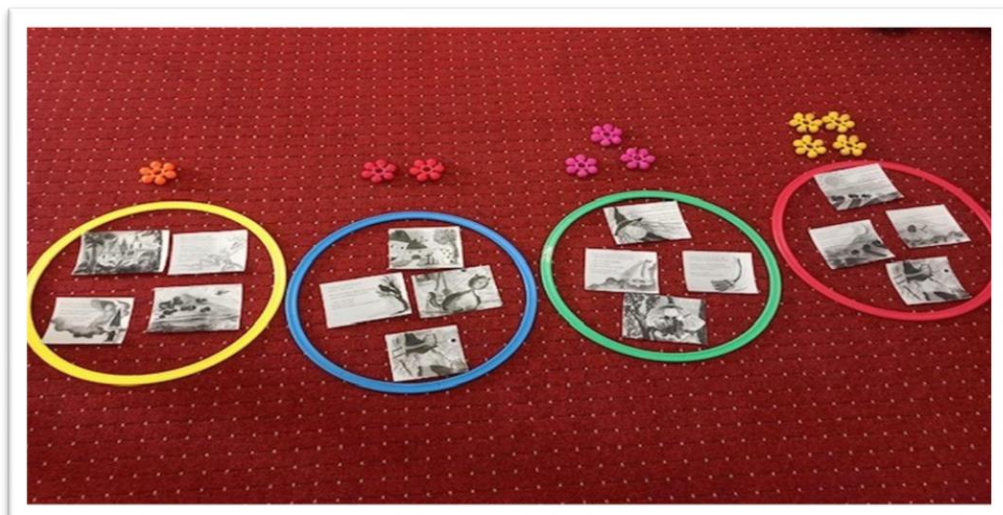
Εικόνα 1: Εννοιολογικός χάρτης

- **Ως προς την ανάπτυξη του γραπτού λόγου**, αφού παρουσιάστηκε στην ολομέλεια το λογισμικό **PowerPoint**: με τη συμβολή του η/υ και της smart tv(που έχει θέση βιντεοπροβολέα), τα παιδιά έρχονταν ένα ένα στη γωνιά του υπολογιστή για να ασχοληθούν με τις ασκήσεις αντιστοίχισης που περιελάμβανε η συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός διαβάσει το κείμενο και με την εντολή «σύρε και άφησε» («drag and drop») τα παιδιά θα πρέπει να αντιστοιχήσουν την εικόνα του παραμυθιού με το κείμενο που την περιγράφει. Στόχος της δεδομένης άσκησης ήταν να αποσαφηνιστεί ο βαθμός του οπτικού γραμματισμού των παιδιών, καθώς θα έπρεπε να αντιστοιχίσουν την εικόνα με το ανάλογο κείμενο.



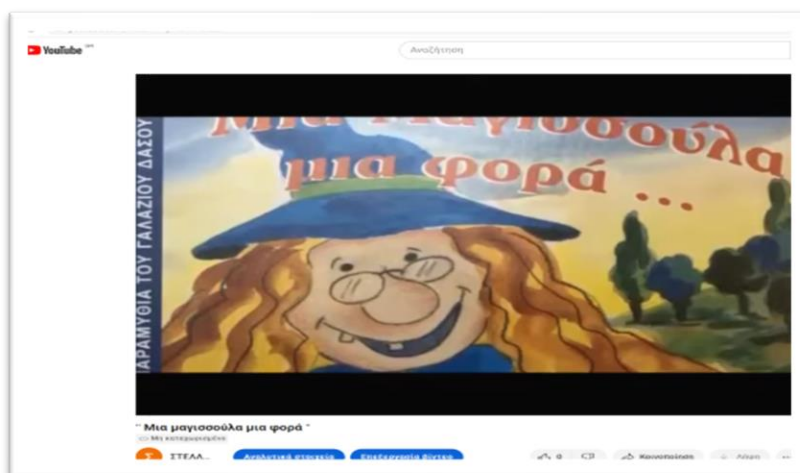
Εικόνα 2: Άσκηση αντιστοίχισης κειμένου – εικόνας

- **Ός προς την κατανόηση του κειμένου,** στην ολομέλεια και πάλι και συγκεκριμένα στη γωνιά της συζήτησης τοποθετήθηκαν αριθμημένα στεφάνια γυμναστικής, τα οποία περιείχαν εκτυπωμένες εικόνες από διάφορα μέρη του βιβλίου. Οι εικόνες ήταν τοποθετημένες με τυχαία σειρά. Στόχος των παιδιών ήταν να βάλουν τις εικόνες σε μια λογική σειρά, ξεκινώντας από το πρώτο σε αριθμητική σειρά στεφάνι, προκειμένου κατά την περιγραφή τους να βγαίνει κάποιο νόημα.



Εικόνα 3: Άσκηση κατανόησης – χρονικής σειράς

Τη δεύτερη εβδομάδα, στην ίδια ακριβώς ομάδα παιδιών, παρουσιάστηκε η ιστορία, αλλά με την μορφή ψηφιακής αφήγησης μέσω του ιστότοπου [YouTube](#). Το βίντεο/ψηφιακή αφήγηση «[Μια μαγισσούλα μια φορά](#)» ήταν μια δημιουργία της εκπαιδευτικού με τη χρήση των λογισμικών Microsoft Movie Maker, Audacity, Mp3juices.



Εικόνα 4:Βίντεο ψηφιακής αφήγησης από YouTube

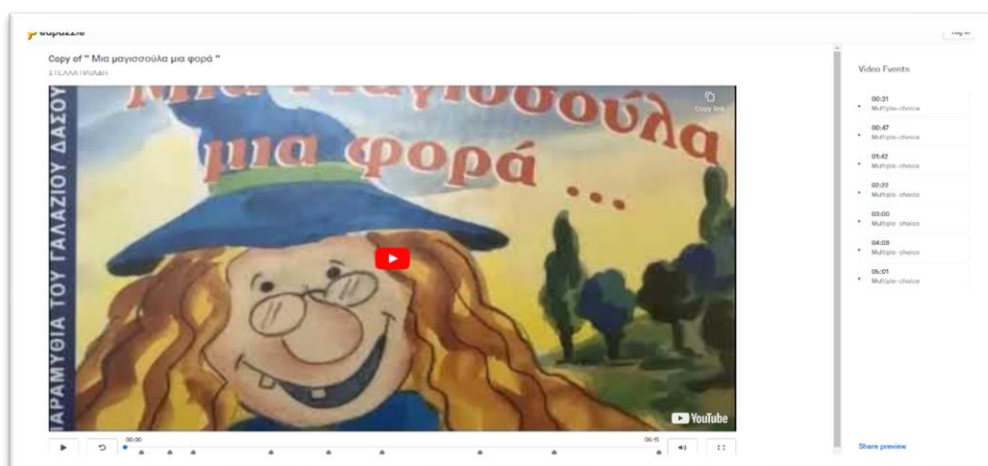
Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν ήταν:

- **Ως προς την ανάπτυξη του προφορικού λόγου**, τα παιδιά μετά την παρακολούθηση του βίντεο κλήθηκαν να απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις με εκείνες που σχετίζονταν με το περιεχόμενο του έντυπου βιβλίου. Στόχος της εν λόγω δραστηριότητας ήταν και πάλι όλα τα παιδιά να ενθαρρυνθούν να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση σχετική με το βίντεο, προκειμένου να γίνει αντιληπτό, αν κατανόησαν όσα είδαν, αλλά και αν είναι ικανά να εκφραστούν λεκτικά χρησιμοποιώντας το δικό τους μοναδικό τρόπο. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν οι παρακάτω:
1. Ποιος ήταν ο βασικός ήρωας του βιβλίου;
 2. Που έμενε;
 3. Ήταν σαν όλες τις υπόλοιπες μάγισσες ή ήταν διαφορετική;
 4. Τί έκανε αυτή η μαγισσούλα;
 5. Ποια ζώα κατοικούσαν στον πύργο της;
 6. Τι είδε στο όνειρό της η μαγισσούλα;
 7. Ποιο μεταφορικό μέσο χρησιμοποιούσε η μαγισσούλα για να μετακινηθεί;
 8. Πώς βοηθάει ο ήλιος τους ανθρώπους και πώς το φεγγάρι;

9. Τι χρειάζεται η γη και όλα τα πλάσματά της για να ζουν;
10. Σας άρεσε το παραμύθι που ακούσαμε;
11. Τι ήταν αυτό που σας έκανε περισσότερη εντύπωση;

Παρόλου που οι ερωτήσεις ήταν ίδιες, επειδή είχαν μεσολαβήσει κάποιες μέρες, τα παιδιά απάντησαν με πολύ ενθουσιασμό και περίμεναν με τρομερή αγωνία να έρθει η σειρά τους.

- **Ως προς την ανάπτυξη του γραπτού λόγου**, χρησιμοποιώντας και πάλι το **PowerPoint** τα παιδιά έρχονταν ένα ένα στη γωνιά του υπολογιστή για να ασχοληθούν με τις ασκήσεις αντιστοίχισης που περιελάμβανε η συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο και με την εντολή «σύρε και άφησε» («drag and drop») τα παιδιά θα πρέπει να αντιστοιχήσουν την εικόνα του παραμυθιού με το κείμενο που την περιγράφει. Στόχος της δεδομένης άσκησης ήταν να αποσαφηνιστεί ο βαθμός του οπτικού γραμματισμού των παιδιών, καθώς θα έπρεπε να αντιστοιχίσουν την εικόνα με το ανάλογο κείμενο.
- **Ως προς την κατανόηση του κειμένου**, στην ολομέλεια με τη βοήθεια του η/υ και της smart tv(που έχει θέση βιντεοπροβολέα), έγινε προβολή του βιντεομαθήματος με τίτλο **«Μια μαγισσούλα μια φορά»** μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής EDruzzle. Με τη βοήθεια ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής τα παιδιά θα έπρεπε να απαντήσουν, ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου.



Εικόνα 5: Διαδραστικό βίντεο

7.4. Αποτελέσματα της έρευνας

Κατά την πραγματοποίηση της ανωτέρω εκπαιδευτικής δράσης συλλέχθηκαν πληροφορίες και δεδομένα που προέκυψαν από τα δύο διαφορετικά αφηγηματικά είδη. Τα δεδομένα αυτά δύνανται να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Η παρατήρηση και η καταγραφή της συμπεριφοράς των παιδιών ξεκίνησε ταυτόχρονα με την ανάγνωση του βιβλίου και την προβολή του βίντεο. Καθώς εξελισσόταν η αφήγηση του παραμυθιού τα παιδιά είχαν πολύ ενεργή συμμετοχή. Το ακροατήριο ήταν ζωντανό, έκανε παρεμβάσεις, με ερωτήσεις και σχόλια, γεγονός που προέκυψε από την φυσική παρουσία της αφηγήτριας/ εκπαιδευτικού.

Η καθημερινή επικοινωνία και η εμπιστοσύνη που είχε αναπτυχθεί μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών, δημιούργησε μία μοναδική διάδραση ανάμεσα στον αφηγητή και στο ακροατήριό του.

Από την άλλη πλευρά κατά την προβολή του βίντεο, λόγω της πολυμεσικής του φύσης, τα παιδιά είχαν λιγότερη συμμετοχή, εξαιτίας του γεγονότος ότι είχαν εντυπωσιαστεί από την εικόνα, τον ήχο και όλα τα εφέ που το πλαισίωναν. Επικρατούσε αρκετή ησυχία, δεν υπήρχαν ουσιώδεις παρεμβολές, ζητώντας επεξηγήσεις ή κάνοντας σχετικά σχόλια, ακόμα και για το γεγονός ότι η φωνή που ακουγόταν ήταν της εκπαιδευτικού.

Η μέθοδος της παρατήρησης και της καταγραφής συνεχίστηκε κατά την διεξαγωγή των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, οι οποίες ακολούθησαν μετά την αφήγηση και την προβολή του βίντεο. Και στα δύο είδη αφήγησης (κλασσικής και ψηφιακής) τα παιδιά συμμετείχαν με μεγάλη χαρά και ανυπομονησία, επιδεικνύοντας απaráμιλλο πάθος και ενθουσιασμό, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι εν λόγω δραστηριότητες δημιούργησαν τα κατάλληλα παιδαγωγικά ερεθίσματα και κινητοποίησαν το ενδιαφέρον τους.

- **Ως προς την ανάπτυξη του προφορικού λόγου**, τόσο στην κλασσική όσο και στη ψηφιακή αφήγηση τα παιδιά απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις που τους τέθηκαν, προσπαθώντας να δημιουργήσουν ολοκληρωμένες προτάσεις και προτάσεις με λογική ακολουθία. Με μεγάλη ευλάβεια τήρησαν τους κανόνες που πρέπει να υπάρχουν κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, ακούγοντας προσεχτικά το συνομιλητή τους και περιμένοντας τη σειρά τους. Ακόμα και αυτά τα παιδιά που ήταν λίγο πιο

διστακτικά και ντροπαλά παρακινήθηκαν από την υπόλοιπη ομάδα να εκφραστούν με το δικό τους τρόπο.

- **Ως προς την ανάπτυξη του γραπτού λόγου**, και στα δυο αφηγηματικά είδη με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού τα παιδιά ολοκλήρωσαν με επιτυχία και όχι ιδιαίτερη δυσκολία τις ασκήσεις αντιστοίχισης που είχαν σχεδιαστεί για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής δράσης. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν καταλυτικός ο ρόλος της εκπαιδευτικού, καθώς τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας δεν γνωρίζουν να διαβάζουν. Με τον τρόπο λοιπόν αυτό, τα παιδιά μπόρεσαν να ταιριάξουν την εικόνα με το αντίστοιχο κείμενο, χρησιμοποιώντας και την ικανότητα της απομνημόνευσης.
- **Ως προς την κατανόηση του κειμένου**, τα παιδιά και στις δύο αφηγηματικές δράσεις ανταποκρίθηκαν με πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Αμφότερες οι δραστηριότητες κατέδειξαν ότι τα παιδιά είχαν κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο τόσο του έντυπου παραμυθιού, όσο και του ψηφιακού. Και στις δύο δραστηριότητες το αποτέλεσμα ήταν το ίδιο, καθώς φαίνεται ότι εμπέδωσαν επιτυχώς το γνωστικό αντικείμενο. Στην πρώτη περίπτωση που τα παιδιά έπρεπε να τοποθετήσουν τις σωστές εικόνες στο κάθε στεφάνι, το ενδιαφέρον τους κινητοποιήθηκε από το ότι έπρεπε να σηκωθούν από τη θέση τους και να μετακινήσουν τις εικόνες. Στην περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης, ενώ τα παιδιά ήταν στατικά, τα μέσα και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τόσο ελκυστικά που προκάλεσαν φοβερό ενθουσιασμό.

Εκ των ανωτέρων αποτελεσμάτων, που είναι προϊόν της παρατήρησης και της καταγραφής των πληροφοριών, προκύπτουν οι απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν στο ερευνητικό μέρος του παρόντος πονήματος.

1^ο ερώτημα: *«Μπορεί η ψηφιακή αφήγηση να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας;»*

Το συγκεκριμένο ερώτημα έχει σχέση με την αποτελεσματική δράση της ψηφιακής αφήγησης, σαν εκπαιδευτικό εργαλείο στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Με τη λήξη της εκπαιδευτικής δράσης, καταδεικνύεται ότι η ψηφιακή αφήγηση με τα μέσα που διαθέτει αποτελεί ολοκληρωμένο και άρτιο εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο

βοηθά τα παιδιά να κατακτήσουν τη γνώση.

Αν και πρόκειται για μια πολυμεσική προσέγγιση της γνώσης, που μεταφέρει το μήνυμα και την πληροφορία μέσω της εικόνας και του ήχου, δεν υπολείπεται καθόλου σε σύγκριση με την παραδοσιακή αφήγηση, αλλά αντιθέτως μπορεί να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά, κρατώντας το ενδιαφέρον των παιδιών σε πολύ υψηλά επίπεδα.

2^ο ερώτημα: «Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης συμβάλλει στη γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας;»

Το ερευνητικό αυτό ερώτημα αναφέρεται στην ικανότητα των ψηφιακών μέσων να καλλιεργήσουν δεξιότητες γραμματισμού, οι οποίες είναι πολύ σπουδαίες για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Από την εκπαιδευτική δράση που ολοκληρώθηκε προκύπτει, ότι με τη συμβολή της ψηφιακής αφήγησης, τα παιδιά κατάφεραν να κατακτήσουν τους στόχους που είχαν τεθεί εξαρχής. Δηλαδή μπόρεσαν να εκφράσουν τις ιδέες, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους. Τα μηνύματα της ιστορίας μεταδόθηκαν και τα παιδιά μπόρεσαν να κατανοήσουν απολύτως το νόημα του κειμένου. Μπόρεσαν να διακρίνουν τα μέρη της ψηφιακής αφήγησης και να αντιληφθούν ποια ήταν τα απαραίτητα στοιχεία για τη δημιουργία της. Επίσης ήταν ικανά να αναπτύξουν την πρωτοβουλία, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητά τους χρησιμοποιώντας και τις δυο μεθόδους παιδαγωγικής προσέγγισης.

Καταλήγοντας, μέσα από τη σωστή χρήση των ψηφιακών μέσων, γίνεται κατανοητό ότι τα παιδιά λαμβάνουν και τα ερεθίσματα και τα μηνύματα που προσφέρει κάθε εκπαιδευτική δράση, χωρίς αυτό να συνεπάγεται την αποκλειστική τους χρήση. Η γνώση μπορεί να κατακτηθεί εξίσου επιτυχώς, με τη χρήση των σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων, πάντα υπό τη σωστή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.

3^ο ερώτημα: «Πότε κινητοποιείται περισσότερο το ενδιαφέρον για συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της κλασσικής ή της ψηφιακής αφήγησης;»

Το τελευταίο ερώτημα που καλείται να απαντήσει η παρούσα εργασία είναι σχετικά με το βαθμό συμμετοχής και ενδιαφέροντος των παιδιών στις δύο διαφορετικές αφηγηματικές προσεγγίσεις. Είναι πασιφανές ότι βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί η πρωτοτυπία της δράσης και η ικανότητά της να ψυχαγωγήσει τα παιδιά.

Η γνώση δεν πρέπει να παρουσιάζεται σαν μια εμπειρία αναγκαστική, αλλά αποτελεί ευχάριστη και διασκεδαστική διαδικασία. Εξάλλου, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η γνώση μεταδίδεται πιο εύκολα, όταν γίνεται με τρόπο ελκυστικό και κυρίως παιγνιώδη.

Έτσι λοιπόν, με την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μπορεί κάποιος να συμπεράνει με βεβαιότητα ότι, αν και η κάθε μορφή αφήγησης προσφέρει διαφορετικά ερεθίσματα και ξυπνά ξεχωριστά συναισθήματα, δεν παύει να κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον και το πάθος των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας για να διασκεδάσουν, να παίξουν και εν τέλει να κατακτήσουν τη γνώση.

7.5. Περιορισμοί της έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας πρέπει να συμπεριληφθεί η μικρή ηλικία των παιδιών, γεγονός που από μόνο του καταδεικνύει εκ των πραγμάτων ότι η ενασχόληση των παιδιών με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ήταν περιορισμένη. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δε δύνανται να χειριστούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή χωρίς τη βοήθεια και την παρέμβαση της εκπαιδευτικού. Εξάλλου είναι σαφή τα όρια έκθεσης των παιδιών, της συγκεκριμένης ηλικίας στην οθόνη, κάτι που θα πρέπει να συμβαδίζει πάντα με το σχολικό πλαίσιο και με τις κατευθυντήριες οδηγίες του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας.

Ο αριθμός της ομάδας των παιδιών στην οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν πολύ μικρός, δημιουργώντας ακόμα έναν περιορισμό και για το λόγο αυτό δεν επιτρέπει την εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων.

Επίσης κατά τη διεξαγωγή της έρευνας παρουσιάστηκαν δυσκολίες ως προς την παρατήρηση και καταγραφή των δεδομένων, αφού η εκπαιδευτικός και η ερευνήτρια ήταν το ίδιο πρόσωπο.

Τέλος η διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας ήταν ιδιαίτερως σύντομη, ώστε να δοθεί η δυνατότητα της περαιτέρω παρατήρησης των παιδιών και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων, ως προς τον λόγο δημιουργίας της.

7.6. Μελλοντική επέκταση της παρέμβασης

Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές δράσεις που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν ως επέκταση της συγκεκριμένης παρέμβασης και με τη βοήθεια των οποίων το εκπαιδευτικό σενάριο να εξελιχθεί ή ακόμα και να τροποποιηθεί. Η ψηφιακή αφήγηση, εξάλλου, αποτελεί ένα πολύ καλό εργαλείο, που δίνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να ασχοληθεί με

ποικίλα θέματα που προκύπτουν καθημερινά στη σχολική ζωή, καθώς μπορεί να προσεγγίσει και να εξηγήσει αρκετά δυσνόητες έννοιες.

Σε πρώτη φάση η έρευνα θα μπορούσε να υλοποιηθεί και στις υπόλοιπες τάξεις του παιδικού σταθμού, αφού η ηλικία των παιδιών το επιτρέπει (ο σταθμός φιλοξενεί μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας). Επίσης τα παιδιά θα μπορούσαν να δημιουργήσουν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις, οι οποίες θα διαμοιράζονταν ηλεκτρονικά στους γονείς και στο τέλος της σχολικής χρονιάς θα προβάλλονταν όλες σε ένα φεστιβάλ κινηματογράφου που θα διοργάνωνε ο παιδικός σταθμός με την παρουσία γονέων.

Κεφάλαιο 8. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, τη σύγχρονη εποχή παρατηρείται μία σαφής κατεύθυνση των ενδιαφερόντων και των εμπειριών των παιδιών με σημείο αναφοράς την τεχνολογία, καθώς η καθημερινότητά τους περιτριγυρίζεται από την ενασχόλησή τους με ψηφιακά μέσα, με τη βοήθεια των οποίων ενημερώνονται, αντλούν πληροφορίες και διασκεδάζουν.

Αυτό επισημαίνει το γεγονός ότι οι ΤΠΕ αποτελούν σε τέτοιο βαθμό αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των παιδιών, σε σημείο που θα μπορούσαμε να πούμε πως αυτά μεγαλώνουν σε ένα ψηφιακό περιβάλλον (ΙΕΠ, 2021). Η συνθήκη αυτή επισημαίνει την εξοικείωση των παιδιών σε επίπεδο γνώσεων, αλλά και τον προσανατολισμό των ενδιαφερόντων τους ως προς την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων. Για τον λόγο αυτόν, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι απλά μία πρόταση, αλλά μία απαίτηση στις ανάγκες που επιτάσσει η σύγχρονη εποχή.

Στόχος αυτής της ενσωμάτωσης είναι τα παιδιά να αποκτήσουν έναν αριθμό γνωστικών, κοινωνικών και πολιτισμικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου τα παιδιά να μπορούν να αναλύουν κριτικά και να συνθέτουν τις προσλαμβάνουσες πληροφορίες με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να επιλύουν καθημερινά προβλήματα. Επιπλέον, μέσα από την καθημερινή χρήση των ΤΠΕ τα παιδιά θα εμπλέκονται με πολυτροπικά κείμενα, όπου συνδυάζονται τα γραφικά, η εικόνα, η κίνηση και ο ήχος, μέσα από τα οποία θα μπορούν να έρχονται σε επαφή με μία πραγματικότητα, που προσφέρει τις απαραίτητες ευκαιρίες για την άντληση νοήματος τόσο μέσω γλωσσικών, όσο και μέσω εξωγλωσσικών στοιχείων.

Τα στοιχεία αυτά αποδεικνύουν το γεγονός ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί, παρά τους ενδοιασμούς ορισμένων εκπαιδευτικών, ένα πολύτιμο εργαλείο, το οποίο παρόλο που μπορεί να θεωρηθεί χρονοβόρο, τα αποτελέσματά του μακροπρόθεσμα μεγιστοποιούν την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών στόχων. Αυτό θα συμβεί διότι μέσα από την απόδοση πολυτροπικού και παρωθητικού χαρακτήρα στη μάθηση, αλλά και με την ενθάρρυνση της διάδρασης, τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ισότιμα, ενώ παράλληλα αυξάνονται τα κίνητρά τους για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Barthes, R. (1981). *Introduction á l'analyse structural du recit*. Seuil.
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), pp. 188-204.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). Dordrecht: Springer.
- Bratitsis, T., & Ziannas, P. (2015). From early childhood to special education: Interactive digital storytelling as a coaching approach for fostering social empathy. *Procedia Computer Science*, 67, pp. 231-240.
- Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate: Journal of Online Education*, 1(3), pp. 1-5.
- Bull, G., & Kajder, S. (2005). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*. 32(4), pp. 46-49.
- Chen, M., Ferdig, R., & Wood, A. (2003). Understanding technology-enhanced storybooks and their roles in teaching and learning: An investigation of electronic storybooks in education. *Journal of Literacy and Technology*, 3(1), pp. 1-15.
- Chung, S. (2006). Digital Storytelling in Integrated Arts. *The Journal of Effective Teaching*, pp. 33-50.
- Coventry, K., Valdés, B., Castillo, A., & Guijarro-Fuentes, P. (2008). Language within your reach: Near–far perceptual space and spatial demonstratives. *Cognition*, 108(3), pp. 889-895.
- Duman, B., & Göcen, G. (2015). The Effect of the Digital Storytelling Method on Pre-Service Teachers' Creative Writing Skills. *Anthropologist*, 20(1), pp. 215-222.
- Foti, P. (2021). DIGCOMP KAI DIGCOMP EDU ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΠΛΑΙΣΙΟ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ. *European Journal of Education Studies* .
- Gakhar, S., & Thompson, A. (2007). Gakhar, S., & Thompson, A. (2007, March). Digital storytelling: Engaging, communicating, and collaborating E. *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 607-612). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Garrett, N. (2009). Technology in the service of language learning: Trends and issues. *The Modern*, 93, pp. 697-718.
- Garrett, R. (2006). Critical storytelling as a teaching strategy in physical education teacher education. *European physical education review*, 12(3), pp. 339-360.
- Goodman, K. (1996). *On Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), pp. 368-379.
- Jakes, D., & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. pp. 1-7.
- Jonassen, D. (2003). Designing research-based instruction for story problems. *Educational Psychology Review*, pp. 267-296.
- Kay, A. (1995). Revealing the elephant: The use and misuse of computers in education. *Sequence*, 31(4), pp. 1-2.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kulla-Abbott, T., & Polman, J. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN Journal*.
- Lambert, J. (2002). *Digital Storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lathem, S. (2005). Learning communities and digital storytelling: New media for ancient tradition. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2286-2291). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Lawrence, R., & Paige, D. (2016). What our ancestors knew: Teaching and learning through storytelling. *New Directions for Adult and Continuing Education*, pp. 63-72.
- Leahy, D., & Dolan, D. (2010). Digital literacy: A vital competence for 2010? *IFIP International Conference on Key Competencies in the Knowledge Society*, 324, pp. 210-221.
- Loretto, A., & Chisholm, J. (2012). Learning to teach generative meaning-making through multimodal inquiry. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(1), pp. 136-149.
- Matthews, R. (1977). Semantic judgments as encoding operations: The effects of attention to particular semantic categories on the usefulness of interitem relations

- in recall. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3, pp. 160–173.
- Meadows, D., & Kidd, J. (2009). The BBC Digital Storytelling Project. In J. Hartley, & K. McWilliam (Ed.), *Story Circle: Digital Storytelling around the World* (pp. 91-117). Malden, MA: Willey-Blackwel.
- Miller, H. C. (2014). *Digital Storytelling. A creator's guide to interactive entertainment*. New York-London: Focal Press.
- Miller, L. (2010). *Make me a story: Teaching writing through digital storytelling*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Mitsikopoulou, B. (2014). Materials design for the digital enrichment of the Greek EFL textbooks. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1), pp. 48-69.
- Morra, S. (2013). *8 Steps To Great Digital Storytelling*. Retrieved 12 10, 2022, from <https://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemic-article-on-digital-storytelling/>
- Nguyen, A. (2011). *Negotiations and challenges in creating a digital story: The experience of graduate students*. . Houston: University of Houston.
- Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., & Viitanen, K. (2014). Digital storytelling for 21st-century skills in virtual learning environments. *Creative Education*, 5(9), pp. 657-671.
- Nobles, S., & Paganucci, L. (2015). Do Digital Writing Tools Deliver? Student Perceptions of Writing Quality Using Digital Tools and Online Writing Environments. *Computers and Composition*, 38, pp. 16–31.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), pp. 44-47.
- Ohler, J. (2008). The semantic web in education. *EDUCAUSE quarterly*, 31(4), pp. 7-9.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Papadimitriou, E., Kapaniaris, A., & Zisiadis, D. (2013). Digital storytelling in Kindergarten: An Alternative tool in children's way of expression. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 4(11), pp. 389-389.
- Pera, R., & Viglia, G. (2016). Exploring how video digital storytelling builds relationship experiences. *Psychology & Marketing*, 33(12), pp. 1142-1150.
- Porter, B. (2006, May). Beyond Words: The Craftsmanship of Digital Products. *International Society for Technology in Education*, pp. 28-31.
- Prenztas, J. (2016). *Digital Stories and Their Integration in Early Childhood and Primary Education: Teaching Scenarios and Practical Ideas*. Nova Science Pub Inc.
- Regan, B. (2008). Why we need to teach 21st century skills – and how to do it. *Multimedia Internet@Schools*, 15(4), pp. 10-13.

- Richards, J., & Farrell, T. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge University Press.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), pp. 220-228.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), pp. 487-506.
- Sarica, H., & Usluel, Y. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, pp. 298-309.
- Semali, L. (2003). Ways with Visual Languages: Making the Case for Critical Media Literacy. *Clearing House*, 76(6), pp. 271-277.
- Siegel, M. (1995). More than words: The generative power of transmediation for learning. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, pp. 455-475.
- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, 1(1), pp. 10-19.
- Suhor, C. (1984). Towards a semiotics-based curriculum. *Curriculum Studies*, 16(3), pp. 247-257.
- Swap, W., Leonard, D., Shields, M., & Abrams, L. (2001). Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace. *Journal of management information systems*, 18(1), pp. 95-11.
- Sylla, C., Coutinho, C., Branco, P., & Müller, W. (2015). Investigating the use of digital manipulatives for storytelling in pre-school. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 6, pp. 39-48.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Joey-Bass.
- Yamac, A., & Ulusoy, M. (2016). The Effect of Digital Storytelling in Improving the Third Graders' Writing Skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), pp. 59-86.
- Yang, Y. (2012). Multimodal composing in digital storytelling. *Computers and Composition*, 29(3), pp. 221-238.

Ελληνόγλωσσες- Μεταφρασμένες βιβλιογραφικές αναφορές

- Βασιλικοπούλου, Μ. (2011). Σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού υπερμεσικών κόμικς από μαθητές με βάση τις μαθησιακές τους προτιμήσεις (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Γρόσδος, Σ. (2008). Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα-Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού(Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανάκτηση από Ανοιχτή Βιβλιοθήκη: <https://www.openbook.gr/odigos-niriagwgu/>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Καπανιάρης, Γ. (2012). *Ψηφιακά μαθησιακά πλαίσια στο νέο ψηφιακό σχολείο*. Αθήνα: Ζήτη.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Σαββάλας.
- Κοτρωνίδου, Ι., & Τόζιου, Τ. (2011). *Η Ψηφιακή Αφήγηση Στο Σχολείο. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καλλιέργεια του πολυγραμματισμού και της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών*. Αθήνα: Ζήτη.
- Μανούση, Μ. (2021). Η εκπαιδευτική αξία της ψηφιακής αφήγησης στην Προσχολική Εκπαίδευση. Τα παιδιά δημιουργούν ψηφιακές Ιστορίες. *Διπλωματική Εργασία*.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ., & Μεϊμάρης, Μ. (2011). Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση. *6th International Conference in Open Distance Learning*. Λουτράκι. Ανάκτηση Νοέμβριος 01, 2022, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/681/693>
- Νικοπούλου, Κ. (2018). *ΟΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ* (Νέα εμπλουτισμένη έκδοση εκδ.). Πατάκη.
- Πελασγός, Σ. (2008). *Τα μυστικά του παραμυθά. Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., & Φιλιππίδη, Α. (2021). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο-Διδακτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ.

Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου, 2. μ. (2011). Ανάκτηση Νοέμβριος 01, 2022, από
issue: <https://issuu.com/paidi-goneis.gr/docs/programma-spoudon-nip2>

Ρουμελιώτου, Μ., Κυρμανίδου, Ε., Μωυσίδης, Γ., & Φουτσιτζή, Σ. (2011). Προς ένα νέο ψηφιακό σχολείο: η ψηφιακή αφήγηση και τα κριτήρια αξιολόγησης για αξιοποίησή της στη διδακτική πράξη «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη». *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*, (σσ. 1-5).

Σεραφείμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2010). Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, 2, σσ. 521-528.

Τσιλιμένη, Τ. (2007). *ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ - ΑΡΘΡΑ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗΜΑΤΑ*. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ.

Πηγές εικόνων

Εικόνα εξώφυλλου: <https://www.shutterstock.com>

Εικόνα 1- 5: Προσωπικό αρχείο

Παραρτήματα 1: Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Παραδείγματα λογισμικών ψηφιακής αφήγησης