



Ψηφιακός
Μετασχηματισμός
και Εκπαιδευτική Πράξη

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής Ψηφιακής Αφήγησης μαθητών Δημοτικού στην
Δημιουργική Γραφή

Μαρία-Θέκλα Α. Αποστολοπούλου

A.M.: 21024

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ : Αικατερίνη Μακρή, Επίκουρη Καθηγήτρια

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ
ΕΠΙΤΡΟΠΗ :**

**Χρήστος Τρούσσας, Επίκουρος Καθηγητής
Αθανάσιος Βέρδης, Επίκουρος Καθηγητής**

Σεπτέμβριος 2023



ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής Ψηφιακής Αφήγησης μαθητών Δημοτικού στην
Δημιουργική Γραφή

Η διπλωματική εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι Εξεταστική
Επιτροπή:

Α/ α	ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ
1	ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΜΑΚΡΗ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	
2	ΧΡΗΣΤΟΣ ΤΡΟΥΣΣΑΣ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	
3	ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΒΕΡΔΗΣ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Αποστολοπούλου Μαρία-Θέκλα του Αναστασίου, με αριθμό μητρώου 21024 φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Εκπαιδευτική Πράξη του Τμήματος Μηχανικών Πληροφορικής και Υπολογιστών της Σχολής Μηχανικών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της διπλωματικής 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».

**Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.*

Ο/Η Δηλών/ούσα

*** Ονοματεπώνυμο /Ιδιότητα**

**Ψηφιακή Υπογραφή Επιβλέποντα
(Υπογραφή)**



*** Εάν κάποιος επιθυμεί απαγόρευση πρόσβασης στην εργασία για χρονικό διάστημα 6-12 μηνών (embargo), θα πρέπει να υπογράψει ψηφιακά ο/η επιβλέπων/ουσα καθηγητής/τρια, για να γνωστοποιεί ότι είναι ενημερωμένος/η και συναινεί. Οι λόγοι χρονικού αποκλεισμού πρόσβασης περιγράφονται αναλυτικά στις πολιτικές του Ι.Α. (σελ. 6):**

https://www.uniwa.gr/wp-content/uploads/2021/01/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CC%81%CF%82_%CE%99%CE%B4%CF%81%CF%85%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CC%81_%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%BF%CF%85_final.pdf

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία παρουσιάζει μια διαφορετική προσέγγιση για την βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών η οποία βασίστηκε σε μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής στο μάθημα της Γλώσσας. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να εξετάσει τις επιδράσεις της Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling) κατά την δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο γραπτό λόγο των μαθητών και συγκεκριμένα στην Δημιουργική τους Γραφή (Creative Writing), να διερευνήσει την ποιότητα των ψηφιακών ιστοριών σε σχέση με τις γραπτές, και να εξετάσει τον βαθμό δέσμευσης (Engagement) των μαθητών στην όλη διαδικασία. Η έρευνα που υλοποιήθηκε βασίζεται σε μια διδακτική παρέμβαση με συμμετέχοντες δεκαοχτώ (18) μαθητές της Δ' Δημοτικού οι οποίοι χωρίστηκαν σε εννέα (9) ομάδες, διήρκεσε συνολικά πέντε (5) διδακτικές ώρες, και έλαβε χώρα σε σχολείο της Αττικής τον Μάιο του 2023. Η κάθε ομάδα δημιούργησε μια αρχική μορφή γραπτής ιστορίας, ιστοριοπίνακα, ψηφιακό κόμικς βασισμένο στην αρχική ιστορία και τέλος μια τελική μορφή γραπτής ιστορίας βασισμένη τόσο στην αρχική μορφή όσο και στο ψηφιακό κόμικς. Το ψηφιακό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε αποτελεί ένα διαδικτυακό εργαλείο και ήταν το storyboardthat.com. Τα ευρήματα που προέκυψαν αναλύθηκαν μέσω ποιοτικής μεθόδου. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων ήταν τα γραπτά των μαθητών, οι ιστοριοπίνακες (storyboards) τους, καθώς και οι ψηφιακές τους ιστορίες. Τα εργαλεία αξιολόγησης αποτελούνταν α) από την χρήση της Ρουμπρίκας «6+1 Trait Writing Rubric» για τα γραπτά των μαθητών β) από την περιγραφική αξιολόγηση με βάση τους άξονες που όρισε η ερευνήτρια για τις ψηφιακές ιστορίες και γ) από την καταγραφή παρατηρήσεων σε όλη την διάρκεια της παρέμβασης για την δέσμευση των μαθητών, η οποία είχε πραγματοποιηθεί από την ερευνήτρια. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών μπορεί να έχει οφέλη στον παραγωγικό λόγο των μαθητών, ωστόσο οι μαθητές με πιο ανεπτυγμένο γραπτό λόγο φάνηκε να έχουν και περισσότερα οφέλη. Επίσης διαπιστώθηκε συνοχή όσον αφορά την ποιότητα μεταξύ καλών-μέτριων γραπτών ιστοριών σε σχέση με τις ψηφιακές. Η δέσμευση των μαθητών στην δημιουργία ψηφιακών ιστοριών ήταν μεγάλη απ' όλους τους μαθητές, σε σχέση με την διαδικασία συγγραφής των γραπτών ιστοριών. Ωστόσο η χρήση της ψηφιακής αφήγησης δημιούργησε επίπεδα δέσμευσης και για πιο απρόθυμους μαθητές και καλλιέργησε θετικά την δημιουργική τους γραφή. Τέλος οι μαθητές δημιούργησαν ποιοτικά καλές ψηφιακές ιστορίες μέσα σ' ένα δημιουργικό κλίμα καθώς ενθουσιάστηκαν και απόλαυσαν την όλη διαδικασία της ψηφιακής αφήγησης.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ: Εκπαιδευτική Τεχνολογία

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: ψηφιακή αφήγηση, δημιουργική γραφή, δέσμευση, ψηφιακές ιστορίες

ABSTRACT

This thesis presents a different approach to improving students' writing based on a creative writing activity in the language class. The purpose of this thesis is to examine the effects of Digital Storytelling on digital story creation in their writing, specifically on their Creative Writing, to investigate the quality of digital stories compared to written stories, and to examine the level of students' engagement in the whole process. The implemented research is based on a teaching intervention with eighteen (18) 4th-grade students as participants who were divided into nine (9) groups, lasted a total of five (5) teaching hours, and took place in a school in Attica in May 2023. Each group created an initial written story form, a storyboard, a digital comic based on the initial story, and finally a final written story form based on both the initial story and the digital comic. The digital tool used was an online tool and that was storyboardthat.com. The resulting findings were analyzed through a qualitative method. The data collection tools were the students' writings, their storyboards, and their digital stories. The assessment tools consisted of a) the use of the 6+1 Trait Writing Rubric for the students' writings b) descriptive assessment based on the axes defined by the researcher for the digital stories and c) the recording of observations throughout the intervention on student engagement, which was conducted by the researcher. The results of the research showed that creating digital stories can have benefits on students' productive discourse, however, students with more developed written discourse also seemed to have more benefits. Consistency was also found in terms of quality between good-average written stories compared to digital stories. Student engagement in creating digital stories was high across all students, compared to the process of writing written stories. However, the use of digital storytelling created levels of engagement for more reluctant students and positively nurtured their creative writing. Finally, students created good quality digital stories in a creative climate as they were excited and enjoyed the whole process of digital storytelling.

SUBJECT AREA: Educational Technology

KEYWORDS: digital storytelling, creative writing, engagement, digital stories

Στην μητέρα μου,
που από πολύ μικρή ηλικία
μου έμαθε την μαγεία της δημιουργικής γραφής

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω αρχικά την καθηγήτρια μου Μαρία Τζελέπη, που με βοήθησε να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα, καθώς μου παρείχε πρόσβαση στο σχολείο και στην σχολική τάξη. Σε όλη την διάρκεια της έρευνας η υποστήριξη της ήταν πολύ σημαντική για τον συντονισμό της τάξης. Επιπλέον οι συμβουλές της και οι παρατηρήσεις στο μάθημα «Ερευνητική Εργασία» ήταν πολύτιμες καθώς εφόρμωσα κατά κύριο λόγο την ιδέα που είχα αναπτύξει στο συγκεκριμένο μάθημα.

Μετέπειτα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου Αικατερίνη Μακρή για όλη την στήριξη της και τις συμβουλές της στην διπλωματική μου εργασία, καθώς και τον χρόνο που διέθεσε για να με βοηθήσει να εκπονήσω την συγκεκριμένη διπλωματική εργασία.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου Χρήστο και Εύα, που ήταν πάντα δίπλα μου στο όμορφο αυτό ταξίδι που ονομάζεται «μεταπτυχιακό», την αδερφή μου Δάφνη για την στήριξή της, και τον σύντροφό μου Δημήτρη για την απεριόριστη υπομονή του εκείνες τις ημέρες που αφιερωνόμουν αποκλειστικά στο διάβασμα και στις εργασίες μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	12
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
2. Η ΧΡΗΣΗ Τ.Π.Ε. ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	14
3. Η ΑΦΗΓΗΣΗ	15
3.1 Ορισμός της Αφήγησης	15
3.2 Η αξία της Αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	16
4. ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ	18
4.1 Ορισμός της Ψηφιακής Αφήγησης	18
4.2 Είδη ψηφιακής αφήγησης και χαρακτηριστικά της.....	19
4.3 Ψηφιακή Αφήγηση και Θεωρίες Μάθησης.....	22
4.4 Η Ψηφιακή Αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο	24
4.5 Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς	25
4.6 Οφέλη για τους μαθητές	26
4.7 Σύνδεση Ψηφιακής Αφήγησης και Εκπαίδευσης.....	29
4.8 Ψηφιακά comics στην Εκπαίδευση.....	30
4.9 Επισκόπηση Λογισμικών Ψηφιακής Αφήγησης.....	32
4.10 Το ψηφιακό εργαλείο Storyboardthat.com.....	33
4.11 Συνεργατική δημιουργία ψηφιακής αφήγησης	34
5. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ.....	35
5.1 Ορισμός της Δημιουργικής Γραφής	35
5.2 Η Δημιουργική Γραφή ως επιστημονικός κλάδος	36
5.3 Η Δημιουργική Γραφή στην Ελληνική Εκπαίδευση	36
5.4 Η Δημιουργική Γραφή και η διδασκαλία της.....	37
5.5 Τα οφέλη της Δημιουργικής Γραφής.....	38
5.6 Η Δημιουργική Γραφή στο Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα	39
5.7 Συγγραφικές Δεξιότητες : Η 6+1 Trait Writing Rubric.....	41
5.8 Το κοινό σημείο της Ψηφιακής Αφήγησης και της Δημιουργικής Γραφής	44
6. Η ΔΕΣΜΕΥΣΗ.....	46
6.1 Ορισμός.....	46
6.2 Είδη δέσμευσης.....	47
6.3 Ο ρόλος του καθηγητή και του περιεχομένου διδασκαλίας στην δέσμευση	49
7. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ.....	50
8. Η ΕΡΕΥΝΑ.....	52
8.1 Σκοπός της έρευνας	52
8.2 Ερευνητικά ερωτήματα	53
8.3 Ερευνητικό πλαίσιο και συμμετέχοντες.....	53
8.4 Μεθοδολογία της έρευνας.....	54

8.4.1	Είδος της έρευνας	55
8.4.2	Σύνδεση των ερευνητικών ερωτημάτων με τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και αξιολόγησης	55
8.4.3	Οργάνωση, Χρονοδιάγραμμα και Φάσεις Υλοποίησης Έρευνας	57
8.4.4	Στόχοι της έρευνας.....	59
8.5	Συλλογή Δεδομένων	60
8.5.1	Αρχικές ιστορίες μαθητών (1 ^η Φάση)	60
8.5.2	Ιστοριοπίνακες (1 ^η Φάση)	62
8.5.3	Ψηφιακές Ιστορίες (2 ^η Φάση).....	67
8.5.4	Επανασυγγραφή των ιστοριών (3 ^η Φάση).....	68
8.6	Ανάλυση Δεδομένων	70
8.6.1	Πρώτο ερευνητικό ερώτημα	70
8.6.2	Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα	76
8.6.3	Τρίτο ερευνητικό ερώτημα.....	77
9.	ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	77
9.1	Ευρήματα 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος.....	77
9.2	Οπτικά γραφήματα ευρημάτων 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος	98
9.3	Ευρήματα 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος.....	106
9.4	Ευρήματα 3 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος.....	118
10.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	124
11.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	128
12.	ΘΕΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ	129
13.	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	130
	ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ	131
	ΣΥΝΤΜΗΣΕΙΣ – ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΑ – ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ.....	132
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I: Έντυπο Συγκατάθεσης	133
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II: Θέμα δημιουργικής γραφής	134
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III: Οδηγός για το Storyboardthat.com.....	135
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Επανασυγγραφή Ιστορίας.....	139
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V: Ψηφιακές Ιστορίες.....	140
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	149
	ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	149
	Ξενόγλωσση μεταφρασμένη βιβλιογραφία	156
	ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	156

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. (7 στοιχεία στα 7 βήματα της ψηφιακής αφήγησης).....	20
Πίνακας 2. Στάδια συγγραφής (Ματσαγγούρας, 2001).....	40
Πίνακας 3. Δείκτες δέσμευσης των μαθητών (Προσαρμοσμένοι από Bond και Bedenlier (2019)).....	47
Πίνακας 4. Ομάδες μαθητών.....	54
Πίνακας 5. Ερευνητικά Ερωτήματα και Εργαλεία Συλλογής και Αξιολόγησης.....	56
Πίνακας 6. Φάσεις παρέμβασης.....	57
Πίνακας 7. Τίτλοι Ιστοριών.....	62
Πίνακας 8. Η 6+1 Trait Writing Rubric.....	72
Πίνακας 9. Βαθμολογία πρώτης ομάδας με βάση την Ρουμπρίκα 6+1 Writing Rubric ..	79
Πίνακας 10. Βαθμολογία 2ης ομάδας με βάση την Ρουμπρίκα 6+1 Writing Rubric.....	82
Πίνακας 11. Βαθμολογία Τρίτης ομάδας με βάση την Ρουμπρίκα 6+1 Writing Rubric...	84
Πίνακας 12. Βαθμολογία Τέταρτης ομάδας με βάση την Ρουμπρίκα 6+1 Writing Rubric.....	86
Πίνακας 13. Βαθμολογία Πέμπτης ομάδας με βάση την Ρουμπρίκα 6+1 Writing Rubric.....	88
Πίνακας 14. Βαθμολογία έκτης (6ης) ομάδας με βάση την Ρουμπρίκα 6+1 Writing Rubric.....	90
Πίνακας 15. Βαθμολογία 8ης ομάδας με βάση την Ρουμπρίκα 6+1 Writing Rubric.....	94
Πίνακας 16. Βαθμολογία 9ης ομάδας με βάση την Ρουμπρίκα 6+1 Writing Rubric.....	96
Πίνακας 17. Αξιολόγηση ποιότητας Ψηφιακών Ιστοριών (ομάδες 1, 2, 3, 4).....	116
Πίνακας 18. Αξιολόγηση ποιότητας Ψηφιακών Ιστοριών (ομάδες 5,6,7).....	116
Πίνακας 19. Αξιολόγηση ποιότητας Ψηφιακών Ιστοριών (ομάδες 8, 9).....	117

Ευρετήριο Γραφημάτων

Γράφημα 1. Ανάπτυξη κύριας ιδέας πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς.....	99
Γράφημα 2. Ανάπτυξη λεπτομερών αποδεικτικών στοιχείων πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς.....	99
Γράφημα 3. Ανάπτυξη Συλλογισμού Σκέψης πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς.....	100
Γράφημα 4. Ανάπτυξη εισαγωγής και επιλόγου πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς.....	101
Γράφημα 5. Ανάπτυξη τίτλου πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς.....	101
Γράφημα 6. Ανάπτυξη τόνου στην φωνή πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς ..	102
Γράφημα 7. Ανάπτυξη ποιότητας λέξης πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς	102
Γράφημα 8. Ανάπτυξη γραμματικής πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς.....	103
Γράφημα 9. Ανάπτυξη της αίσθηση της πρότασης και του ρυθμού πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς.....	104
Γράφημα 10. Ανάπτυξη ορθογραφίας πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς.....	104
Γράφημα 11. Θετική επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στις ομάδες μαθητών συνολικά σε σχέση με τους άξονες της Ρουμπρίκας.....	105
Γράφημα 12. Σύνολο ομάδων που αξιολογήθηκαν θετικά στην ποιότητα των Ψηφιακών Κόμικς.....	117
Γράφημα 13. Σύνολο ομάδων που δεσμεύτηκαν στην επανασυγγραφή των ιστοριών μετά την δημιουργία των ψηφιακών κόμικς.....	124

Ευρετήριο Εικόνων

Εικόνα 1. Τα βήματα της Ψηφιακής Αφήγησης σύμφωνα με την Morra (2013)	21
Εικόνα 2. Αλληλεπιδράσεις του «Τ.Π.Γ.Π.» όπως περιγράφονται από τους Mishra και Koehler (2006)	26
Εικόνα 3. Σύγκλιση Ψηφιακής Αφήγησης και Εκπαίδευσης (Robin 2008)	30
Εικόνα 4. Συσχετισμός χαρακτηριστικών γραφής και στοιχείων ψηφιακής αφήγησης (Kulla-Abbott & Polman 2008, όπως αναφ. στους Μουταφίδου και Μπράτιτσης 2013)	45
Εικόνα 5. Ιστοριοπίνακας ομάδα 1	63
Εικόνα 6. Ιστοριοπίνακας ομάδα 2	63
Εικόνα 7. Ιστοριοπίνακας ομάδα 3	64
Εικόνα 8. Ιστοριοπίνακας ομάδα 4	64
Εικόνα 9. Ιστοριοπίνακας ομάδα 6	65
Εικόνα 10. Ιστοριοπίνακας ομάδα 7	65
Εικόνα 11. Ιστοριοπίνακας ομάδα 8	66
Εικόνα 12. Ιστοριοπίνακας ομάδα 9	66
Εικόνα 13. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 1	78
Εικόνα 14. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 2	81
Εικόνα 15. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 3	83
Εικόνα 16. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 4	86
Εικόνα 17. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 5	88
Εικόνα 18. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 6	90
Εικόνα 19. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 7	93
Εικόνα 20. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 8	94
Εικόνα 21. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 9	96
Εικόνα 22. Ιστοριοπίνακας και ψηφιακό κόμικς ομάδα 1	107
Εικόνα 23. Ιστοριοπίνακας και ψηφιακό κόμικς ομάδα 2	108
Εικόνα 24. Ιστοριοπίνακας και ψηφιακό κόμικς ομάδα 3	109
Εικόνα 25. Ιστοριοπίνακας και ψηφιακό κόμικς ομάδα 4	110
Εικόνα 26. Ψηφιακό κόμικς ομάδας 5	111
Εικόνα 27. Ιστοριοπίνακας και ψηφιακό κόμικς ομάδας 6	112
Εικόνα 28. Ιστοριοπίνακας και ψηφιακό κόμικς ομάδας 7	113
Εικόνα 29. Ιστοριοπίνακας και ψηφιακό κόμικς ομάδας 8	114
Εικόνα 30. Ιστοριοπίνακας και ψηφιακό κόμικς ομάδας 9	115

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η αφορμή για να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα ήταν η αγάπη μου προς την Δημιουργική Γραφή. Από πολύ μικρή ηλικία αγαπούσα το γράψιμο, καθώς οι καθηγητές μου όπως έλεγαν ήμουν πολύ καλή στην Έκθεση, ιδιαίτερα στο να γράφω κείμενα με άξονα την φαντασία, και στο να μεταδίδω συναισθήματα στον αναγνώστη μέσα από τα γραπτά μου. Όντας φιλόλογος αγαπώ την Λογοτεχνία, την ελληνική γλώσσα, την ποίηση, και πάντα θεωρούσα ότι η γραφή είναι ένα μοναδικό μονοπάτι για να εκφράσει κάποιος σκέψεις και συναισθήματα.

Συνεπώς ήθελα πολύ να εξετάσω το κομμάτι της Δημιουργικής Γραφής σε σχέση με την Ψηφιακή Αφήγηση. Την ορολογία «Ψηφιακή Αφήγηση» την έμαθα καθώς φοιτούσα στο μεταπτυχιακό και μου κέντρισε το ενδιαφέρον. Μου φάνηκε μια πολύ ενδιαφέρουσα επιστημονική περιοχή που ήθελα να εξετάσω και να μάθω περισσότερα γι' αυτή. Κάπως έτσι κατέληξα και στο θέμα της διπλωματικής μου εργασίας.

Η έρευνα που πραγματοποίησα για να εκπονηθεί η διπλωματική μου εργασία πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της Αττικής σε μαθητές Δ' δημοτικού. Το δείγμα που εξετάστηκε ήταν 18 μαθητές αγόρια και κορίτσια. Στην πραγματικότητα συμμετείχαν παραπάνω μαθητές, ωστόσο επειδή κάποιοι αποχωρούσαν από την τάξη λόγω σχολικών δραστηριοτήτων κατά την διάρκεια της έρευνας, το δείγμα που εξετάστηκε ήταν μικρότερο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε πρώτα σε δυο (2) διδακτικές ώρες μέσα στην σχολική αίθουσα, και σε άλλες τρεις (3) διδακτικές ώρες μέσα στην αίθουσα πληροφορικής. Οι μαθητές ασχολήθηκαν με την δημιουργία μιας αρχικής γραπτής ιστορίας στα πλαίσια μιας δραστηριότητας Δημιουργικής Γραφής, μετέπειτα δημιούργησαν την ιστορία τους ψηφιακά σε ψηφιακό εργαλείο κατάλληλο για την ηλικία τους, και τέλος έγραψαν μια τελική μορφή γραπτής ιστορίας σύμφωνα με την αρχική και σύμφωνα με την ψηφιακή. Μέσα από αυτή την διαδικασία θέλησα να εξετάσω, εάν η χρήση της Ψηφιακής Αφήγησης συνεπώς η δημιουργία ψηφιακών comics, μπορεί να έχει επιδράσεις στις παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών, ποια είναι η ποιότητα των ψηφιακών ιστοριών που παρέδωσαν οι μαθητές σε σχέση με τις γραπτές, και τέλος εάν υπήρχε δέσμευση των μαθητών σε όλη την διαδικασία της έρευνας. Τα παραπάνω λοιπόν, έγινε προσπάθεια να αναλυθούν ώστε να προκύψουν ευρήματα και συμπεράσματα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εποχή της ψηφιακής επανάστασης έχει διαμορφώσει νέα πεδία έρευνας και πρακτικής σε πολλούς τομείς της κοινωνίας, επιφέροντας ανατροπές στις μαθησιακές διαδικασίες. Οι τεχνολογίες εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοένα και περισσότερο, όταν φυσικά το επιτρέπουν οι συνθήκες και σύμφωνα πάντα τόσο με την διαθεσιμότητα των πόρων όσο και με το εάν υπάρχουν επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί.

Μια από τις πτυχές που έχει κερδίσει αυξανόμενο ενδιαφέρον είναι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργική γραφή των μαθητών, και ιδιαίτερα η συνάφεια της με την παραγωγή ψηφιακών κόμικς. Η δημιουργική γραφή αποτελεί έναν ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο που όμως έχει σαν κοινό τομέα και σύνδεση με την ψηφιακή αφήγηση, την δημιουργία μιας ιστορίας. Καθώς γίνεται προσπάθεια για εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας οι οποίες θα έχουν στόχο τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Η παρούσα διπλωματική εργασία αναζητά να διερευνήσει την επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργική γραφή των μαθητών, να αξιολογήσει την ποιότητα των ψηφιακών κόμικς σε σύγκριση με τις γραπτές μορφές, και να εξετάσει τον βαθμό δέσμευσης και συμμετοχής των μαθητών κατά τη διάρκεια της διαδικασίας δημιουργίας.

Η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει επιφέρει μια νέα προοπτική στην τρόπο που επικοινωνούμε, αφηγούμαστε και εκφραζόμαστε. Οι ψηφιακές αφηγήσεις, που περιλαμβάνουν ψηφιακά κείμενα, εικόνες, και ήχους ανοίγουν νέους δρόμους για την εξέλιξη της γραφής και της αφήγησης. Η ψηφιακή αφήγηση μετασχηματίζει την τρόπο που αναπτύσσουμε ιστορίες, ενσωματώνοντας πολυμορφία μέσων και προσφέροντας δυνατότητες διαδραστικότητας. Ο τομέας των ψηφιακών κόμικς αποτελεί έναν ενδιαφέρον χώρο για την αξιοποίηση αυτών των δυνατοτήτων, καθώς συνδυάζει την καλλιτεχνική έκφραση με την τεχνολογία.

Παρά τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι ψηφιακές αφηγήσεις, υπάρχει η ανάγκη για συστηματική εξέταση γενικότερα, και ειδικότερα του τρόπου που επηρεάζουν την δημιουργική γραφή και τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών. Η παρούσα εργασία βρίσκεται στο σημείο αυτό, προσπαθώντας να αναδείξει τα οφέλη της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης και των ψηφιακών κόμικς κατά την διάρκεια μιας διδακτικής παρέμβασης. Στόχος είναι να διερευνηθεί πώς επηρεάζουν τη διαδικασία δημιουργίας, την ποιότητα των αποτελεσμάτων και το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών σε αυτήν τη διαδικασία. Τονίζοντας τη σημασία της παρούσας έρευνας, επισημαίνεται η ανάγκη για εξέταση των επιπτώσεων της ψηφιακής αφήγησης στην δημιουργική γραφή των μαθητών, τη βαθύτερη κατανόηση των ψηφιακών κόμικς ως μέσου εκπαίδευσης και έκφρασης, καθώς και τη διερεύνηση του βαθμού δέσμευσης και συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία αυτή. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση, η εργασία επιδιώκει να φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο η ψηφιακή αφήγηση ενθαρρύνει την συγγραφή των μαθητών, να συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αναδείξει τον ρόλο της τεχνολογίας στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Συνεπώς μέσα από την παρούσα έρευνα και την διδακτική παρέμβαση που έλαβε χώρο σε σχολείο της Αττικής, δημιουργήθηκαν ιστοριοπίνακες (storyboards), εννέα (9) ψηφιακές ιστορίες και δεκαοχτώ (18) γραπτές προκειμένου να εξεταστούν τα οφέλη, από μαθητές ηλικίας 9 με 10 χρονών. Τα ευρήματα που προέκυψαν αναλύθηκαν μέσω ποιοτικής μεθόδου και παρουσιάστηκαν στην παρούσα διπλωματική όσο πιο αντικειμενικά γινόταν, με βάση πάντα και παρόμοιες έρευνες που έχουν γίνει στα συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία.

2. Η ΧΡΗΣΗ Τ.Π.Ε. ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η σημερινή κοινωνία και ειδικότερα ο 21^{ος} αιώνας διακατέχεται από την χρήση της τεχνολογίας σ' όλους του τομείς. Ειδικότερα ένας κλάδος στον οποίο γίνεται προσπάθεια να ενταχθεί η τεχνολογία είναι ο κλάδος της εκπαίδευσης. Η χρήση υπολογιστών, και ειδικότερα η εμπλοκή των μαθητών με νέες τεχνολογίες απαιτεί η εκπαίδευση καθώς και το πρόγραμμα σπουδών να συμβαδίσει με αυτή την εξέλιξη. Η φιλοσοφία των νέων τεχνολογιών οδηγεί από μόνη της σε μια δημοκρατική και επαναστατική προσέγγιση της γνώσης (Farr & Murray, 2016). Η απήχηση που έχουν σήμερα οι νέες τεχνολογίες ωθούν τα κράτη να υιοθετήσουν μεθόδους ώστε να γίνει η γνώση των μαθητών τους πιο αποτελεσματική και η μετάδοση ιδεών πιο πλούσια (Μουσουλή, Παντόπουλος & Σταμούλης, 2019)

Έτσι τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική πολιτική όλων των κρατών που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έχει θέση την ένταξη και εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία αρχίζει να εντάσσεται σε όλο και περισσότερα σχολεία. Η εξέλιξη αυτή φυσικά αυτή απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς νέες γνώσεις και νέες δεξιότητες στις μεθόδους και τις πρακτικές της διδασκαλίας. Οι Τ.Π.Ε. όταν χρησιμοποιηθούν κατάλληλα μπορούν να προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητών, να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της διερευνητικής μάθησης και να διευκολύνουν την συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Σταμάτη, 2018:31).

Η Τ.Π.Ε. συμβαδίζουν με την μάθηση του 21^{ου} αιώνα. Η μάθηση του 21^{ου} αιώνα θεωρείται μια ενεργητική μάθηση με μεγάλη αυτονομία του μαθητή. Ο μαθητής μαθαίνει να αναπτύσσεται ανεξάρτητα σ' ένα ευρύ μαθησιακό περιβάλλον. Σε αυτή την «ιδανική αίθουσα» δεν θα μπορούσε να λείπει η χρήση ψηφιακών εργαλείων και υπηρεσιών (Minasyan, 2016). Όταν εμπλέκονται οι μαθητές με την χρήση ψηφιακών εργαλείων αποκτάνε κίνητρα για μάθηση και είναι πιο ενεργοί στην μαθησιακή διαδικασία, καθώς μαθαίνουν για να μαθαίνουν αφού διαχειρίζονται την δική τους μάθηση (Minasyan, 2016). Από την άλλη πλευρά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αυτοϊκανοποίηση βλέποντας τους μαθητές να απολαμβάνουν την μάθηση. Η τεχνολογία είναι λοιπόν ο κύριος καταλύτης σε αυτή τη διαδικασία που συμβάλλει σε μια μετατόπιση από μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση σε μαθητοκεντρική (Minasyan, 2016).

Η χρήση λοιπόν των νέων τεχνολογιών μπορεί προσφέρει στον μαθητή την δυνατότητα να συμμετέχει μαζί με τον εκπαιδευτικό στο σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων και να εκφράζει ελεύθερα αντιλήψεις και συναισθήματα. Το παραδοσιακό σχολείο στο οποίο ο εκπαιδευτικός κατείχε την γνώση και την πληροφορία, μετατρέπεται σ' ένα νέο σχολείο στο οποίο ο εκπαιδευτικός κατέχει έναν καθοδηγητικό ρόλο, και ο μαθητής μέσω του υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών μετατρέπεται σ' ένα ερευνητή αποκτώντας την γνώση μ' ένα διαφορετικό τρόπο ενώ παράλληλα αναπτύσσει και καλλιεργεί δεξιότητες (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2008).

Η ένταξη των υπολογιστών στην εκπαίδευση ξεκίνησε από το 1966 μέσω ενός μεγάλου προγράμματος με το όνομα «Οδύσεια» για την επίσημη εισαγωγή των υπολογιστών στα σχολεία και την μετάβαση από την παραδοσιακή στην μοντέρνα διδασκαλία (Μουσουλή, Παντόπουλος & Σταμούλης, 2019). Επιπλέον σημαντικό ρόλο για την ελληνική εκπαίδευση υπήρξαν οι αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβώνας το 2000, για την επένδυση της εισαγωγής των Τ.Π.Ε. με σκοπό η Ευρώπη σε διεθνές επίπεδο να γίνει ανταγωνιστικότερη (Μουσουλή, Παντόπουλος & Σταμούλης 2019). Ακόμα είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στο πλαίσιο του Ε.Σ.Π.Α. (Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης) εκπονείται πρόγραμμα για το λεγόμενο «Ψηφιακό

Σχολείο» το οποίο αποτελείται από Ψηφιακά Διαδραστικά Βιβλία, Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα καθώς και Αποθετήρια Μαθησιακών Αντικειμένων και Αποθετήρια Εκπαιδευτικών Βίντεο. Παρόλο λοιπόν που έχουν γίνει προσπάθειες για την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην ελληνική εκπαίδευση δεν είναι εύκολο να απομακρυνθεί από το αυστηρό εξετασιοκεντρικό σύστημά της (Κουτσογιάννης, 2014). Οι νέες τεχνολογίες εισάγονται στα μαθήματα όταν το επιτρέπουν οι συνθήκες και σύμφωνα πάντα με την διαθεσιμότητα των πόρων και με τον εάν υπάρχουν επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο οι ευκαιρίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη πρωτοβουλιών είναι αρκετά περιορισμένες (Κουτσογιάννης, 2014). Η συνολική προσπάθεια αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην καθημερινή διδακτική πρακτική είναι περιορισμένη, καθώς απαιτείται ένας ευρύτερος εκπαιδευτικός σχεδιασμός με σαφείς στόχους (Κουτσογιάννης, 2014).

Με βάση τα παραπάνω κρίνεται αναγκαία η συνεχής προσπάθεια εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας με την χρήση των νέων τεχνολογιών καθώς η υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας με στόχο μια πρόσθετη παιδαγωγική αξία για να παραχθούν τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Συνεπώς όσων αφορά την χρήση Νέων Τεχνολογιών, αναμένεται να εξεταστεί και να αναλυθεί παρακάτω η έννοια της Ψηφιακής Αφήγησης, η χρήση της καθώς και η επίδρασή της σε συνάρτηση με την Δημιουργική Γραφή των μαθητών.

3. Η ΑΦΗΓΗΣΗ

3.1 Ορισμός της Αφήγησης

Για να κατανοήσουμε τι είναι η Ψηφιακή Αφήγηση είναι ωφέλιμο πρώτα να επισημάνουμε τον ορισμό της Αφήγησης. Όπως αναφέρεται στο Εθνικό Δίκτυο Αφήγησης (National Storytelling Network) η «*Αφήγηση (Storytelling) είναι η αλληλεπιδραστική τέχνη της χρήσης λέξεων και δράσεων για την αναπαράσταση των στοιχείων και των εικόνων μιας ιστορίας με τρόπο που να κεντρίζει τη φαντασία του ακροατή με απώτερο σκοπό να εξάψουν το ενδιαφέρον του.*» Κάθε αφήγηση πρέπει να περιλαμβάνει δύο πρόσωπα: τον πομπό- αφηγητή καθώς και το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται ο αφηγητής, τον αποδέκτη (Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων 2007). Σύμφωνα με τον Joseph Campbell, πρώτη μορφή αφήγησης αποτελούν οι μύθοι οι οποίοι καταγράφουν και μεταβιβάζουν γεγονότα της εποχής (Οικονόμου, 2017). Η Αφήγηση αποτέλεσε ένα μέσο επικοινωνίας αλλά και διδασκαλίας για τις παλιότερες γενιές. Σύμφωνα με τον Normann (2011) «*Οι άνθρωποι πάντα έλεγαν ιστορίες. Ήταν μέρος της παράδοσης και της κληρονομιάς μας από παλιά να μαζευόμασταν γύρω από τη φωτιά για να μοιραστούμε τις ιστορίες μας.*» Έτσι η αφήγηση εμφανίστηκε πρώτα με την μορφή προφορικού λόγου και στην συνέχεια και με την μορφή του γραπτού λόγου. Ακόμα όσον αφορά την αφήγηση έχει χρησιμοποιηθεί και ο ορισμός πως είναι η συσχέτιση μιας ιστορίας με ένα ή περισσότερους ακροατές μέσω φωνής και χειρονομιών (Miller & Pennycuff, 2008).

Ο καθένας από εμάς αφηγείται καθημερινά ιστορίες. Οι ιστορίες εκτός από το να είναι διασκεδαστικές ή να μεταφέρουν πληροφορίες, είναι μια μέθοδος με την οποία σημαντικές αξίες και παραδόσεις μεταφέρονται σε άλλους, συμπεριλαμβανομένης της επόμενης γενιάς (Yoder-Wise & Kowalski, 2003). Οι αφηγήσεις ιστοριών βοηθούν τους ανθρώπους να αποκτήσουν γνώση για διάφορες καταστάσεις και αξίες. Ακόμα η αφήγηση ιστοριών εξυπηρετεί διάφορους σκοπούς συμπεριλαμβανομένης της κατανόησης του εαυτού, ενός οράματος, στόχων και αξιών (Yoder-Wise & Kowalski,

2003). Οι McDrury και Alterio (2003) ορίζουν την αφήγηση ιστοριών ως μια μοναδική ανθρώπινη εμπειρία που μας επιτρέπει να μεταφέρουμε, μέσω της γλώσσας των λέξεων, πτυχές του εαυτού μας και των άλλων, καθώς και τους κόσμους, πραγματικούς ή φανταστικούς, στους οποίους κατοικούμε. Τέλος η αφήγηση ιστοριών δεν χρησιμοποιείται μόνο για λόγους επικοινωνίας, αλλά έχει επίσης χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία του γραμματισμού δεξιοτήτων, δεξιοτήτων συνεργατικής μάθησης, κριτικής σκέψης και για την οικοδόμηση γνώσεων για διαφορετικά πλαίσια (Mello, 2001).

Με το πέρασ των χρόνων και την ανάπτυξη της τεχνολογίας, η αφήγηση υπήρξε και σε οπτικοποιημένη μορφή μέσω φωτογραφιών, ζωγραφιών καθώς και βίντεο. Εκτός από την μεταβίβαση γνώσεων και πολιτισμικών αξιών η αφήγηση χρησιμοποιείται και ως ψυχαγωγικό μέσο για να ευχαριστεί τον ακροατή μέσω της οπτικοποίησης της ιστορίας (Οικονόμου, 2017). Έτσι η ψηφιακή συνύπαρξη διαφορετικών εκφραστικών μέσων όπως η εικόνα και ο ήχος άλλαξαν την επικοινωνιακή εμπειρία των ανθρώπων. Η αφήγηση ξεκίνησε να υπάρχει σε πολλά μέσα επικοινωνίας του σύγχρονου ψηφιακού πολιτισμού όπως είναι κινηματογραφικές ταινίες, οι ιστοσελίδες, οι διαφημίσεις ακόμα και τα ντοκιμαντέρ. Η «ιστορία» εν κατακλείδι αποτελεί πάντα το κέντρο αναφοράς αυτών (Μελιάδου και συν, 2011).

3.2 Η αξία της Αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η αφήγηση αποτελεί μια μορφή διδασκαλίας η οποία χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση πολύ συχνά. Έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σαν εκπαιδευτική στρατηγική και έχει διαπιστωθεί ότι μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών καθώς και να συμβάλλει στην απομνημόνευση γνώσεων και πληροφοριών (Οικονόμου, 2017). Συγκεκριμένα μπορεί να βοηθήσει στην εμπέδωση πληροφοριών, αφού οι άνθρωποι είναι πιο εύκολο να απομνημονεύσουν πληροφορίες μέσα από μια ιστορία που άκουσαν (Οικονόμου, 2017). Επιπλέον ο τρόπος παρουσίασης ενός μαθησιακού αντικειμένου μέσω της αφήγησης μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την δυνατότητα της απομνημόνευσης των πληροφοριών από τους μαθητές. Σύμφωνα με τον Οικονόμου (2017) η αφήγηση, ειδικότερα η δημιουργία μιας αφήγησης, συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τον εκπαιδευόμενο καθώς συνθέτει και δομεί ένα περιεχόμενο, επεξεργάζεται πληροφορίες και εξάγει ένα νόημα.

Η αφήγηση ιστοριών θεωρείται η καλύτερη μορφή επικοινωνίας σκέψεων και ιδεών με τα παιδιά. Η δημιουργία των δικών τους ιστοριών ενισχύει τη γραφή των μαθητών. Ακόμα ο διαμοιρασμός μια ιστορίας με τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια διαμορφώνει έναν μοναδικό τρόπο επικοινωνίας (Gakhar & Thompson, 2007). Οι Miller και Pennycuff (2008) αναφέρουν ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες αφήγησης είναι ένας τρόπος να παρακινηθεί ακόμη ο πιο απρόθυμος αναγνώστης ή συγγραφέας. Αναφέρουν μάλιστα ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν την αφήγηση ιστοριών για να βελτιώσουν τη μάθηση του γραμματισμού. Ο Mello (2001) διεξήγαγε μια έρευνα για την χρήση της αφήγησης ιστοριών ως παιδαγωγική στρατηγική και διαπίστωσε ότι η αφήγηση ιστοριών από τα παιδιά ενισχύει τη συγγραφική ικανότητα τους, ότι η διαρκής έκθεση στην αφήγηση ιστοριών συμβάλλει στην εκμάθηση της γλώσσας, καθώς και ότι η αφήγηση ιστοριών βοηθά τα παιδιά στην οικοδόμηση θεωριών και στη γλωσσική ευχέρεια. Επιπλέον η αφήγηση ιστοριών μπορεί να βρει τρόπους να χτίσει μια κοινότητα μέσα σε μια τάξη και ένα σχολείο, ενθαρρύνοντας τον αναστοχασμό. Τέλος σύμφωνα με έρευνες η αφήγηση ιστοριών μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών απέναντι στην διδασκαλία (Miller & Pennycuff, 2008).

Σημαντικό είναι αναφερθεί ότι σύμφωνα με τον Gersie (1992) η αφήγηση στην εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την διαμόρφωση ενός πιο ευχάριστου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος καθώς και σαν μέσο για την μετάδοση γνώσεων, πληροφοριών, αξιών και συμπεριφορών. Ακόμα η αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αποτελεσματικό μέσο για την αύξηση του πρώιμου αλφαριθμητισμού και την προώθηση σε δεξιότητες κατανόησης της ανάγνωσης (Miller & Pennycuff, 2008). Η ίδια θεωρία υποστηρίζεται από τους Gakhar και Thompson (2007) καθώς θεωρούν ότι η αφήγηση ιστοριών είναι σημαντική για τα πολύ μικρά παιδιά, επειδή το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει καλύτερα το νόημα των λέξεων και να τις κατανοήσει καλύτερα. Τέλος οι Cliatt και Shaw (1988) σε έρευνα που διεξήγαγαν ανέφεραν ότι η αφήγηση ιστοριών βοήθησε τα παιδιά να ενισχύσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες καθώς και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην διδασκαλία.

Επιπλέον η αφήγηση ιστοριών μπορεί να παίξει και σημαντικό ρόλο στην γραπτή έκφραση των μαθητών καθώς η παρακίνηση τους για την επιλογή μια ιστορία που θέλουν να διηγηθούν μπορεί να τα βγάλει έξω από την σκιά της διδασκαλίας, αφού αντί να λαμβάνουν οδηγίες παθητικά για το τι να γράψουν, οι μαθητές παίρνουν βασικές αποφάσεις και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει απλά τον ρόλο του διευκολυντή (Miller & Pennycuff, 2008). Σημαντική είναι λοιπόν η επίδραση της αφήγησης στο γραπτό επίπεδο των μαθητών, καθώς η Nicolini (1994) αναφέρει ότι όταν οι μαθητές επιλέγουν οι ίδιοι ένα θέμα μιας ιστορίας που θέλουν να διηγηθούν, μπορούν να πάρουν αποφάσεις για το πως και τι να γράψουν, καθώς από παθητικοί δέκτες γίνονται δημιουργοί και ο δάσκαλος καθίσταται διευκολυντής της διαδικασίας. Αυτή η μετατόπιση της εξουσίας καθιστά τη μάθηση εγγενώς πιο ουσιαστική για τους μαθητές, επειδή οι ιστορίες ανήκουν σε αυτούς (Nicolini, 1994). Επιπλέον αναφέρει ότι η αφήγηση ιστοριών μπορεί να ενισχύσει την αφηγηματική γραφή των μαθητών. Ένα παιδί αναφέρει η Nicolini μπορεί να δυσκολευτεί να γράψει εάν δεν μπορεί να σκεφτεί ή εάν δεν έχει κάτι να πει, και να βιώσει το λεγόμενο «μπλοκάρισμα του συγγραφέα». Η χρήση της αφήγησης πριν την συγγραφή, καθώς και η ανατροφοδότηση που μπορεί να λάβουν από άλλους μπορεί να συμβάλει να μην προκληθεί το μπλοκάρισμα του συγγραφέα.

Η αφήγηση μιας ιστορίας πριν την συγγραφή της μπορεί ακόμα να οδηγήσει τους μαθητές να την δομήσουν καλύτερα. Χρησιμοποιώντας την αφήγηση ιστοριών οι μαθητές μπορούν να πάρουν αποφάσεις σχετικά με το τι είδους ιστορία θέλουν να αφηγηθούν και ποιες λεπτομέρειες θα πρέπει να συμπεριλάβουν, συμμετέχοντας σε προφορικές συζητήσεις με έναν συμμαθητή τους ή και ολόκληρη την τάξη (Black, 2008). Δίνει επίσης στον μαθητή την ευκαιρία να πάρει ανατροφοδότηση από τον καθηγητή ή έναν συμμαθητή του κατά τη διάρκεια του σταδίου της προ-γραφής της ιστορίας. Τέλος για έναν μαθητή που δυσκολεύεται να συγγράψει ο χρόνος για την προφορική αφήγηση του δίνει αυτοπεποίθηση, κίνητρο για την δημιουργία μιας ενδιαφέρουσας ιστορίας και ένα σημείο εκκίνησης για το γραπτό (Houston et al, 1991).

Συμπληρωματική η αφήγηση μιας ιστορίας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να έχουν επίγνωση του κοινού τους. Επειδή οι μαθητές έχουν περάσει χρόνο λέγοντας την ιστορία τους στους συμμαθητές τους είχαν μια απτή εμπειρία με το "κοινό". Επιτρέποντας στους μαθητές να αφηγηθούν προφορικά την ιστορία τους και στη συνέχεια να μοιραστούν τη γραπτή μορφή, οι μαθητές γρήγορα κατανοούν γρήγορα το ακροατήριό τους - την τάξη και μπορούν στην συνέχεια να αποφασίσουν το είδος του γλωσσικού ύφους για τις ιστορίες τους (Miller, & Pennycuff, 2008). Ακόμα η εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη σύμφωνα με την Behmer «είναι μια διαδικασία όπου οι μαθητές εξατομικεύουν αυτό που μαθαίνουν και κατασκευάζουν το δικό τους νόημα και τη δική τους γνώση από τις ιστορίες που ακούν και αφηγούνται» (Behmer, 2005).

Επιπροσθέτως, μπορεί να προσφέρει ένα περιβάλλον στο οποίο η γνώση είναι πιο κατανοητή και πιο απολαυστική. Η συνύπαρξη αφηγητή και ακροατή μπορεί να δημιουργήσει μια συναισθηματική εμπλοκή του ακροατή ο οποίος εμπλέκεται συναισθηματικά και επικοινωνιακά με τους άλλους (Robin, 2006). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο Οικονόμου (2017) αναφέρει ότι η αφήγηση στην μάθηση εμπεριέχει τρεις διαστάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Την κοινωνική διάσταση κατά την οποία ο αφηγητής αλληλοεπιδρά με τους ακροατές σ' ένα πραγματικό περιβάλλον, την συναισθηματική διάσταση κατά την οποία ο αφηγητής εξωτερικεύει και επικοινωνεί τα συναισθήματά του στο ακροατήριο και τέλος η γνωστική διάσταση κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι βελτιώνουν τις προφορικές και γραπτές επικοινωνιακές τους δεξιότητες καθώς η διαδικασία της αφήγησης ενισχύει την δημιουργικότητα και της φαντασία του αφηγητή (Οικονόμου, 2017).

Ο Larry Brooks (2011) προτείνει ένα μοντέλο το οποίο αποτελείται από 6 βήματα για υποψήφιους αφηγητές προκειμένου να δομηθεί και να δημιουργηθεί σωστά η αφήγηση μιας ιστορίας. Πολύ σημαντική είναι **1)** η βασική ιδέα, καθώς όλα τα κομμάτια της ιστορίας πρέπει να ευθυγραμμίζονται με αυτό τον σκοπό. **2)** Οι χαρακτήρες/ήρωες καθώς κάθε ιστορία οφείλει να έχει ήρωες που θα κατέχουν έναν ρόλο. **3)** Το θέμα, καθώς κάθε ιστορία πρέπει να έχει ένα σενάριο στο οποίο θα αναδεικνύεται η Βασική Ιδέα της ιστορίας. **4)** Η δομή καθώς τα γεγονότα πρέπει να συνδέονται σωστά. **5)** Η οπτικοποίηση καθώς πρέπει να δοθεί έμφαση στον τρόπο που θα παρουσιαστεί η ιστορία, και τέλος **6)** ο ήχος καθώς είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος του ακροατηρίου και της αποτελεσματικής χρήσης μιας ιστορίας (Larry Brooks, 2011).

Συνοψίζοντας η αφήγηση ιστοριών είναι μια αποτελεσματική στρατηγική που ενσωματώνει τους αισθητικούς τρόπους γνώσης στην διδασκαλία. Εκτός από τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στους τομείς της ανάγνωσης και της γραφής, η αφήγηση ιστοριών έχει επίσης την ικανότητα να ενισχύσει και να παρακινήσει τα παιδιά να συνδεθούν με τη μάθησή. Η αφήγηση συμπερασματικά θεωρείται ένας καθοριστικός παράγοντας στην διαμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας και στην οικοδόμηση της γνώσης και είναι ευρέως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά προσφέροντας πολλαπλά οφέλη στους εκπαιδευόμενους.

4. ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

4.1 Ορισμός της Ψηφιακής Αφήγησης

Στον 21ο αιώνα, η χρήση των ηλεκτρονικών μέσων ενημέρωσης σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές μεθόδους αφήγησης έχει οδήγησε στην ψηφιακή αφήγηση. Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για την «Ψηφιακή Αφήγηση» (Digital Storytelling) καθώς υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί αλλά σε γενικές γραμμές, όλοι τους περιστρέφονται γύρω από την ιδέα του συνδυασμού της τέχνης της αφήγησης ιστοριών με μια ποικιλία ψηφιακών πολυμέσων, όπως εικόνες, ήχος και βίντεο (Robin, 2006). Ψηφιακή Αφήγηση σύμφωνα με το Lathem (2005) ορίζεται ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21ου αιώνα και εργαλείων τηλεπικοινωνίας.

Σύμφωνα είναι και η άποψη του Armstrong (2003) καθώς αναφέρει ότι η ψηφιακή αφήγηση περιλαμβάνει την αφήγηση ιστοριών και την ανταλλαγή πληροφοριών μέσω

πολυμέσων, όπως και του Ohler (2013) ο οποίος αναφέρει ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι μια μορφή τέχνης που συνδυάζει διαφορετικούς τύπους πολυμεσικού υλικού για την μεταφορά ενός αφηγηματικού κειμένου με συγκεκριμένο θεματικό πλαίσιο. Ακόμα και η Laura Sheneman (2010) ορίζει την ψηφιακή αφήγηση ως τον συνδυασμό αφηγηματικού και ψηφιακού περιεχομένου στο οποίο περιέχονται ήχοι, video, εικόνες με σκοπό την δημιουργία μιας μικρού μήκους ταινίας με συγκινησιακό περιεχόμενο. Ο Daniel Meadows έχει αποκαλέσει τις ψηφιακές ιστορίες «*σύντομες, προσωπικές ιστορίες πολυμέσων που λέγονται από την καρδιά*» (όπως αναφέρεται από τους Robin & McNeil, 2019). Η ομορφιά αυτής της ψηφιακής έκφρασης, υποστηρίζει, είναι ότι αυτές οι ιστορίες μπορούν να δημιουργηθούν από ανθρώπους παντού, για οποιοδήποτε θέμα, και να μοιράζονται ηλεκτρονικά σε όλο τον κόσμο (Robin & McNeil, 2019). Μια ψηφιακή ιστορία μόλις δημιουργηθεί μπορεί να αποθηκευτεί σε ψηφιακή μορφή και μπορεί να προβληθεί σε υπολογιστή ή άλλη συσκευή που μπορεί να αναπαραγάγει αρχεία βίντεο. Οι ψηφιακές ιστορίες συνήθως μεταφορτώνονται στον ιστό όπου μπορούν να προβληθούν μέσω οποιουδήποτε δημοφιλές πρόγραμμα περιήγησης στο διαδίκτυο (Robin & McNeil, 2019).

Ο Benmayor (2008) όρισε ότι η Ψηφιακή Αφήγηση είναι κατά κύριο λόγο βασισμένη στην παιδαγωγική, αφού οι μαθητές μεταφέρουν την πολιτιστική τους γνώση και σκέψη μέσω της υποστήριξης της τεχνολογίας με αποτέλεσμα την ενδυνάμωση του εαυτού τους. Ακόμα και οι Chen, Verdig, και Wood (2003) επισήμαναν ότι η Ψηφιακή Αφήγηση έχει θεμέλια σε παιδαγωγικά οφέλη καθώς με την χρήση της επεκτείνονται παραδοσιακοί τρόποι γλωσσικών τεχνών όπως η ανάγνωση, η ομιλία, το γράψιμο, η παρακολούθηση καθώς και η οπτική αναπαράσταση.

Επιπλέον ο Davis (2002) αναφέρει εξίσου ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι συνήθως η δημιουργία ταινιών μικρού μήκους από προσωπικές αφηγήσεις και η αντανάκλαση αυτών των ταινιών σε τηλεόραση, στις οθόνες των υπολογιστών ή στους προβολείς. Ο Mellon (1999) περιγράφει και εκείνος την Ψηφιακή Αφήγηση ως συνδυασμό της αφήγησης ιστοριών με τεχνικές λογισμικού πολυμέσων. Ένας από τους πιο γνωστούς πρωτοπόρους του πεδίου της Ψηφιακής Αφήγησης είναι ο Joe Lambert, συνιδρυτής του Κέντρου Ψηφιακής Αφήγησης (Center of Digital Storytelling, CDS), που τώρα ονομάζεται StoryCenter, ένα μη κερδοσκοπικό, κοινοτικό καλλιτεχνικό οργανισμό τέχνης στο Μπέρκλεϊ της Καλιφόρνια. Το C.D.S. βοηθάει τους νέους και τις νέες ενήλικες στη δημιουργία και την ανταλλαγή προσωπικών αφηγήσεων μέσω του συνδυασμού στοχαστικής γραφής και εργαλείων ψηφιακών μέσων από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Robin, & McNeil, 2019). Επιπλέον παρέχει συμβουλές για όσους θα ήθελαν να μοιραστούν την ιστορία τους μέσω της ιστοσελίδας του (<https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>) (Robin, 2008). Τέλος όπως συμβαίνει με την παραδοσιακή αφήγηση, οι ψηφιακές ιστορίες περιστρέφονται γύρω από ένα επιλεγμένο θέμα, συχνά περιέχουν μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και είναι συνήθως διάρκειας λίγων λεπτών (Robin & McNeil, 2019). Ο Ohler (2013) ορίζει ότι η Ψηφιακή Αφήγηση συνήθως διαρκεί δύο με τέσσερα λεπτά, ενώ σύμφωνα με τον Robin (2016) η διάρκειά τους μπορεί να έχει έκταση από δύο έως δέκα λεπτά.

4.2 Είδη ψηφιακής αφήγησης και χαρακτηριστικά της

Στον πυρήνα της η Ψηφιακή Αφήγηση επιτρέπει στους χρήστες να γίνουν δημιουργικοί αφηγητές μέσω της επιλογής ενός θέματος, της συγγραφής σεναρίου και την ανάπτυξη μιας ενδιαφέρουσας ιστορίας (Robin, 2008). Ο Robin (2005) διακρίνει τις ψηφιακές αφηγήσεις σε τρεις κατηγορίες: α) σε προσωπικές αφηγήσεις στις οποίες

παρουσιάζονται περιστατικά από την ζωή κάποιου, β) σε δραματικά ιστορικά ντοκουμέντα που προωθούν την κατανόηση του παρελθόντος καθώς παρουσιάζονται σημαντικές στιγμές της ανθρωπότητας και γ) ενημερωτικές ιστορίες για την καθοδήγηση των ανθρώπων σε διάφορα επιστημονικά θέματα. Ωστόσο αυτή η κατηγοριοποίηση δεν είναι αυστηρή ούτε δεσμευτική καθώς υπάρχουν ιστορίες που μπορούν να συνδυάσουν και τις τρεις αυτές κατηγορίες.

Το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (C.D.S.) αναφέρει επτά παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν επικοδομητικά και να αποτελέσουν θεμέλιο για κάθε επιτυχημένη ψηφιακή αφήγηση. Αυτά είναι (Robin, 2006, Μείμάρης, 2013):

1. Η «Οπτική» (Point of View), η οποία αναφέρεται στο κεντρικό θέμα και στην οπτική του συγγραφέα
2. Το «Δραματικό Ερώτημα» (Dramatic Question), το οποίο είναι ένα ερώτημα-κλειδί που κεντρίζει το ενδιαφέρον του θεατή και θα απαντηθεί στο τέλος της ιστορίας
3. Η «Φωνή» ή αλλιώς το «δώρο της φωνής» (The Gift of your Voice), ένας τρόπος προσωποποίησης της ιστορίας για να εξασφαλισθεί η ενσυναίσθηση
4. Η «Δύναμη της Μουσικής» (The Power of the Soundtrack), μουσική ή ήχοι που ενσωματώνονται στην ιστορία
5. Η «Οικονομία» (Economy), η χρήση δηλαδή μόνο της απαραίτητης ποσότητας περιεχομένου για την αφήγηση της ιστορίας
6. Το «Συναισθηματικό Περιεχόμενο» (Emotional Content), προκειμένου να επιτευχθεί η συναισθηματική εμπλοκή του κοινού με την ιστορία
7. Ο «Ρυθμός της Ιστορίας» (Pacing), που αναφέρεται στην επιτάχυνση ή επιβράδυνση των γεγονότων της ιστορίας

Ο Lambert (2010) επικαιροποίησαι αργότερα τα επτά στοιχεία στα επτά βήματα της ψηφιακής αφήγησης που πρέπει κανείς να ακολουθήσει για να δημιουργήσει μια πετυχημένη ψηφιακή αφήγηση όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. (7 στοιχεία στα 7 βήματα της ψηφιακής αφήγησης)

ΤΑ 7 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ	
1. Να γνωρίζεις τις ιδέες σου	Βρες την ιστορία που θες να πεις
2. Να γνωρίζεις τα συναισθήματά σου	Εντοπισμός και μεταφορά προσωπικού περιεχομένου
3. Να βρεις την στιγμή	Προσδιόρισε την στιγμή αλλαγής της ιστορίας σου
4. Να βλέπεις την ιστορία σου	Οπτικοποιώντας, εντοπίζοντας και κατανοώντας τις εικόνες της ιστορίας σου
5. Να ακούς την ιστορία σου	Προσθέτοντας τη φωνή σας, τη μουσική, τα ηχητικά εφέ
6. Συναρμολογώντας της ιστορία σου	Χρησιμοποιώντας δομή, ρυθμό και οικονομία
7. Κοινοποιώντας την ιστορία σου	Παρουσιάζοντας την ιστορία σας σε ένα ακροατήριο

Η εκπαιδευτικός Samantha Morra πρότεινε το 2013 οχτώ στάδια για την διαδικασία συγγραφής της Ψηφιακής Αφήγησης (όπως αναφέρ. από τους Henningsen & Orngreen, 2018). Το 1^ο είναι να βρει κάποιος μια ιδέα, καθώς η ιστορία πρέπει να έχει

ένα θέμα. Το 2^ο στάδιο είναι η έρευνα, η εξερεύνηση και η μάθηση, κατά το οποίο είναι απαραίτητο κάποιος να συλλέξει πληροφορίες μέσω της μηχανής αναζήτησης, καθώς αυτό θα διευκολύνει να εξοικειωθεί με την διαδικασία του ψηφιακού αφηγητή (Henningesen & Orngreen, 2018). Σημαντικό όποιος ασχολείται με την ψηφιακή αφήγηση να οργανώνει τις πληροφορίες του με την καταγραφή σημειώσεων. Το 3^ο στάδιο αποτελείται από την συγγραφή του σεναρίου. Το σενάριο προκύπτει από τα προηγούμενα προσχέδια και αποτελεί γραπτό μέρος της ιστορίας χωρίς τα πολυμέσα (Henningesen & Orngreen, 2018). Εδώ συμβαίνει όλη η ενοποίηση των πληροφοριών. Το 4^ο στάδιο είναι η απεικόνιση της ιστορίας, κατά την οποία το σενάριο και η χρήση πολυμέσων συναντιόνται για πρώτη φορά. Στο 5^ο στάδιο έχουμε την επιλογή εικόνων, ήχου και βίντεο. Στο συγκεκριμένο στάδιο συγκεντρώνονται όλα τα πολυμεσικά στοιχεία της ιστορίας, και συγκεντρώνονται φωτογραφίες και βίντεο σε διάφορα ψηφιακά εργαλεία. Σ' αυτό το στάδιο μπορεί να γίνει και προσθήκη ηχογραφημένης αφήγησης. Το 6^ο στάδιο αποτελεί τον συνδυασμό όλων των στοιχείων (Henningesen & Orngreen, 2018). Σ' αυτό το στάδιο ο δημιουργός της ψηφιακής αφήγησης παίρνει το σενάριό του, τα στοιχεία πολυμέσων που έχει συγκεντρώσει, και αρχίζει να συνθέτει την ιστορία του. Το 7^ο βήμα αποτελεί την κοινή χρήση, καθώς η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να διανεμηθεί σε διάφορες ψηφιακές πλατφόρμες. Τέλος το 8^ο βήμα είναι η ανατροφοδότηση και ο προβληματισμός, κατά το οποίο ο δημιουργός στοχάζεται και αξιολογεί την εργασία του (Henningesen & Orngreen, 2018). Παρακάτω στην Εικόνα 1 διακρίνονται τα στάδια της Ψηφιακής Αφήγησης τα οποία πρότεινε η Morra.



Εικόνα 1. Τα βήματα της Ψηφιακής Αφήγησης σύμφωνα με την Morra (2013)

Μελέτες επισημαίνουν ότι η προσωπική διάσταση που τοποθετεί ο καθένας μέσα στην ψηφιακή του αφήγηση, μπορεί να ωθήσει τους συμμετέχοντες να κοιτάξουν «τον εαυτό τους στον καθρέφτη» μέσα από αυτοαναπαραστάσεις και να προβληματιστούν (Henningesen & Orngreen, 2018). Επίσης μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα για την οικοδόμηση μιας κοινότητας και τη σχεσιακή δέσμευση με βάση τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες εισέρχονται ο ένας στην πραγματικότητα του άλλου μέσα από την ανταλλαγή ιστοριών στους. Υποστηρίζει επίσης τον κοινωνικό αναστοχασμό και την ανάπτυξη της μάθησης σε κοινότητες πρακτικής. Επιπλέον η πολυτροπική διάσταση (προσθήκη κειμένου, εικόνων κτλ) εμπλέκει τους συμμετέχοντες σε προκλήσεις ανάγνωσης και γραφής, ώστε να μπορούν οι ίδιοι να συμμετέχουν πλήρως στην

Επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής Ψηφιακής Αφήγησης μαθητών Δημοτικού στην Δημιουργική Γραφή παραγωγή, τον αναστοχασμό και τις διαδικασίες μάθησης (Henningsen & Orngreen, 2018).

Ο Midge Frazel (2010) ανέφερε τρία βασικά στάδια για την δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης. Αρχικά το στάδιο της προετοιμασίας το οποίο στηρίζεται σε δημιουργία ιστοριοπινάκων (οπτικός χάρτης της ιστορίας), δημιουργία σεναρίου, και δημιουργία ρουμπρίκας αξιολόγησης από καθηγητή, το στάδιο της παραγωγής (επιλογή πολυμέσων και εφαρμογή εφέ), και τέλος το στάδιο της παρουσίασης. Η Γκουτσιουκώστα (2015) αναφέρει ότι κατά κύριο λόγο σύμφωνα με έρευνες διακρίνονται πέντε φάσεις για την δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης. Αρχικά η προετοιμασία του σεναρίου (Story Planning) στο οποίο περιλαμβάνεται και η δημιουργία ιστοριοπινάκων. Η δεύτερη φάση (Preproduction) περιλαμβάνει την συλλογή πολυμεσικού υλικού (όπως εικόνες, ήχοι, video κτλ). Η τρίτη φάση (Production) η οποία σχετίζεται με την δημιουργία της ιστορίας σε κάποιο ψηφιακό λογισμικό και την εγγραφή της φωνής. Η τέταρτη φάση (Post Production) η οποία περιλαμβάνει την τελειοποίηση της ψηφιακής αφήγησης με κατάλληλες προσθήκες (πχ μεταβάσεις, τίτλοι κτλ). Και τέλος η πέμπτη φάση (Distribution) η οποία περιλαμβάνει την παρουσίαση και την διανομή της ψηφιακής αφήγησης.

Είναι σαφές λοιπόν ότι τα στάδια ψηφιακής αφήγησης που προτείνονται από τους θεωρητικούς παρουσιάζουν μικρές αποκλίσεις μεταξύ τους. Τέλος για την δημιουργία μια ψηφιακής αφήγησης σημαντικό να μην υπάρξει παραβίαση πνευματικών δικαιωμάτων κατά την λήψη εικόνων ή βίντεο από το διαδίκτυο καθώς ο Ohler (2013) θεωρεί ότι πρέπει να παραπέμπονται οι πηγές, να υπάρχει εξασφάλιση άδειας ειδικότερα εάν η αφήγηση δημοσιοποιηθεί και η καταβολή αποζημίωσης για την χρήση υλικού τρίτων.

4.3 Ψηφιακή Αφήγηση και Θεωρίες Μάθησης

Η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν παιδαγωγική μέθοδος, η οποία μπορεί να προσφέρει πληθώρα μαθησιακών αποτελεσμάτων, να αυξήσει τα κίνητρα μάθησης και εμπλοκής καθώς και να συμβάλει στην ενίσχυση της συμμετοχής και των επιτευγμάτων των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία. Η Ψηφιακή Αφήγηση είναι ένα μέσο που ενισχύει τις ικανότητες των ιστοριών να αφήνουν μια αιώνια εντύπωση στα παιδιά με τη χρήση πολυμέσων όπως οπτικά ερεθίσματα (εικόνες, φωτογραφίες, σχέδια, φόντα, κείμενα, μεταβάσεις, εφέ) και ηχητικά ερεθίσματα (αφήγηση/φωνή, ήχος/μουσική). Δίνει εν ολίγης ζωή σε μια ιστορία για να κατασκευαστεί περισσότερο νόημα (Gakhar & Thompson, 2007).

Η Ψηφιακή Αφήγηση λοιπόν καλύπτει κατά κύριο λόγο τις προϋποθέσεις ενός κονστρουκτιβιστικού μοντέλου μάθησης (Smeda et al, 2012). Τι είναι όμως μια θεωρία μάθησης; Σύμφωνα με τον Hill, μια θεωρία μάθησης είναι η προσπάθεια να εξηγηθεί πώς οι άνθρωποι (και τα ζώα) μαθαίνουν, και η κατανόηση σε διαδικασίες μάθησης (Hill, 2002). Ο κονστρουκτιβισμός είναι μία από τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις με τη μεγαλύτερη επιρροή που αναπτύχθηκαν στην σημερινή εποχή (Smeda et al, 2014). Χαρακτηρίζεται από την έμφαση που δίνει στη μάθηση μέσω της χρήσης αυθεντικών πλαισίων, και μια δίνει έμφαση στη σημασία της κοινωνικής διάστασης της μάθησης (Smeda et al, 2014). Ο Wilson την ορίζει ως «μέρος όπου οι μαθητές μπορούν να εργάζονται μαζί και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον καθώς χρησιμοποιούν μια ποικιλία από εργαλεία και πληροφοριακές πηγές στην καθοδηγούμενη επίδωξη μαθησιακών στόχων και δραστηριοτήτων επίλυσης προβλημάτων» (Wilson, 1996).

Ο J. Piaget αναφέρει για την θεωρία του κονστρουκτιβισμού (constructivism) , η οποία ανήκει στις γνωστικές θεωρίες μάθησης, ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητευόμενοι βοηθούνται να ερμηνεύσουν και να οικοδομήσουν τις δικές τους σημαντικές παραστάσεις και κατανοήσεις του εξωτερικού κόσμου (Kamii & Ewing, 1996). Διευκρινίζει ότι η γνώση δεν είναι πληροφορία που πρέπει να παραδοθεί από το ένα άκρο, να κωδικοποιηθεί, να απομνημονευτεί, να ανακτηθεί και να εφαρμοστεί στο άλλο άκρο. Αντίθετα η γνώση είναι η εμπειρία που αποκτάται μέσω της αλληλεπίδρασης με τον κόσμο, τους ανθρώπους και τα πράγματα (Kamii & Ewing, 1996). Προς την ίδια κατεύθυνση με τον J. Piaget κατευθύνεται και ο Brunner ο οποίος αναφέρει την «ανακαλυπτική μάθηση» και υποστηρίζει ότι η μάθηση συμβαίνει μέσα από διαδικασίες ανακάλυψης και διερεύνησης αφού οι μαθητές ανακαλύπτοντας πράγματα μόνοι τους βρίσκουν το νόημα στην μάθηση (Elliott, 2008). Τέλος παρόμοια τοποθέτηση κατέχει και η θεωρία του Mayer για την επεξεργασία της πληροφορίας, καθώς αναφέρει ότι *«οι άνθρωποι επεξεργάζονται πληροφορίες μέσα στο μυαλό τους, και έτσι η γνώση είναι μια συνεχής σειρά ψυχικών διαδικασιών και η μάθηση είναι η απόκτηση αντικειμενικών παραστάσεων»* (Mayer, 2003)

Οι κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις λοιπόν μετατρέπουν τους μαθητές από παθητικούς αποδέκτες πληροφοριών σε ενεργούς εκπαιδευόμενους μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον (Ackermann, 2001). Σύμφωνα με τον Anderson ο κονστρουκτιβιστής έχει κάτι περισσότερο από μια απλή προοπτική της μάθησης, αναγνωρίζοντας ότι οι άνθρωποι εξηγούν τις πληροφορίες που μαθαίνουν και τον κόσμο γύρω τους, με βάση το προσωπικό τους όραμα (Anderson 2008). Συνοψίζοντας, τα σημαντικότερα μαθησιακά χαρακτηριστικά του κονστρουκτιβισμού είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να οικοδομήσουν τη δική τους ερμηνεία του κόσμου, ανάλογα με την εμπειρία τους και την αλληλεπίδραση που έχουν, και έτσι να δημιουργήσουν μια νέα κατανόηση μέσω της συλλογής γνώσεων από διάφορες πηγές (Smeda et al, 2014).

Η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί έτσι να διευκολύνει μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση για τη διδασκαλία και μάθησης. Μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς παρέχει ένα όχημα για το συνδυασμό ψηφιακών μέσων με καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης (Smeda et al, 2014). Η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην οικοδόμηση εποικοδομητικών περιβαλλόντων μάθησης. Ακόμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διευκολύνει ολοκληρωμένες προσεγγίσεις στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους σε σκέψη ανώτερης τάξης και σε βαθιά μάθηση (Smeda et al, 2014).

Την θεωρία του κονστρουκτιβισμού επέκτεινε ο S. Papert ο οποίος μαζί με τους συνεργάτες του εισήγαγε την θεωρία του Μαστορέματος (Constructionism) για να αναπροσαρμόσει το νόημα της εκπαίδευσης στην ψηφιακή εποχή και να εστιάσει στα νοήματα που παράγονται από αυτούς που μαθαίνουν (Ackermann, 2001). Ο Papert χρησιμοποιούσε τον όρο αλγοριθμική σκέψη για να περιγράψει τον τρόπο που σκέφτονται οι μαθητές όταν κατασκευάζουν τα δικά τους τεχνουργήματα για την επίλυση προβλημάτων (Kynigos & Grizioti, 2020). Στην ουσία η έρευνα του Papert επικεντρώνεται στο πως διαμορφώνεται η γνώση και μετασχηματίζεται μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια, πως διαμορφώνεται και εκφράζεται από διαφορετικά ψηφιακά μέσα και πως επεξεργάζεται στο μυαλό διαφορετικών ανθρώπων (Ackermann, 2001). Εν κατακλείδι η θεωρία του Papert εστιάζει περισσότερο την προσοχή μας στις έννοιες που δημιουργούνται στην πραγματικότητα από τους εκπαιδευόμενους αντί να περιγράφει τις ελλείψεις τους στην κατανόηση των λαμβανόμενων νοημάτων σε διαφορετικά στάδια της ζωής τους (Ackermann, 2001). Έτσι η Ψηφιακή Αφήγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με την θεωρία του Μαστορέματος καθώς υποστηρίζει μια

αυθεντική μαθησιακή εμπειρία, αυτονομία και μια ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών καθώς οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, και εμπλέκονται σε υψηλής τάξης σκέψεων όπως η σύνθεση, η ανάλυση, η αξιολόγηση και η παρουσίαση πληροφοριών (Sheafer, 2017). Μέσω τέλος των ψηφιακών αφηγήσεων οι μαθητές «μαθαίνουν δημιουργώντας» (learning by making) (Sheafer, 2017).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η Ψηφιακή Αφήγηση πλαισιώνεται συνήθως και από την συνεργατική μάθηση (Cooperative Learning), η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών. Ο χωρισμός σε ομάδες αναμένεται να οδηγήσει στην ανερχόμενη γνώση (Κανάκης, 1987). Σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική μάθηση η ομαδικότητα μπορεί να βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και η οργάνωση και η διεξαγωγή της όλης διδακτικής διαδικασίας στηρίζεται στη δυναμική των διαμαθητικών σχέσεων καθώς η κάθε ομάδα λειτουργεί σαν λειτουργεί σαν δημιουργός αλλά και σαν καταλύτης και ρυθμιστής γνωστικών και κοινωνικών εντάσεων (Ματσαγγούρας, 2000). Λειτουργώντας σε ομάδες οι μαθητές αποκτούν δυνατότητες αυτενέργειας μέσα από την ανάληψη ρόλων ενώ παράλληλα προάγεται η κριτική τους σκέψη (Ματσαγγούρας, 2000). Οι ψηφιακές αφηγήσεις μπορεί να είναι δημιουργήματα μαθητών που φτιάχτηκαν μέσω συνεργασίας σε ομάδα.

Τέλος η Ψηφιακή Αφήγηση αποτελεί κυρίως ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας αφού η μάθηση κατά κύριο λόγο βασίζεται στους μαθητές (Smeda et all, 2014). Η Barrett (2006) αναφέρει για σύγκλιση τεσσάρων μαθητοκεντρικών στρατηγικών διδασκαλίας που περιλαμβάνονται και μπορούν να ενσωματωθούν στην ψηφιακή αφήγηση. Αυτές οι στρατηγικές είναι η μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα, η μάθηση μέσω έργου (project), η συμμετοχική μάθηση καθώς και η αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Barret, 2006). Επομένως όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε διδασκαλίες με ψηφιακή αφήγηση, αναλαμβάνουν συνήθως έναν ενεργό ρόλο, πρόκειται δηλαδή για μια ενεργητική και όχι παθητική μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι μαθητές αποκτούν ουσιαστική σύνδεση με τις πληροφορίες και διαμορφώνεται ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης (Smeda et all, 2014).

4.4 Η Ψηφιακή Αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Η Ψηφιακή Αφήγηση χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαίδευση σαν ένα χρήσιμο και ισχυρό εργαλείο διδασκαλίας τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους μαθητές αφού η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή επιτρέπει στον αφηγητή να γίνει δημιουργικός συνδυάζοντας παραδοσιακές διαδικασίες με πολυμέσα (Robin, 2008). Υπάρχουν φυσικά πολλοί τρόποι με τους οποίους η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση, και υπάρχουν πολλαπλά οφέλη τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευόμενους (Robin, 2008).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αποφασίσουν να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες και να τις παρουσιάσουν στους μαθητές τους ως έναν τρόπο παρουσίασης νέου υλικού μαθήματος (Robin, 2008). Επιπλέον οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για να ενισχύσουν τα τρέχοντα μαθήματα, ως μέσο διευκόλυνσης για συζήτηση σε θέματα που παρουσιάζει η ιστορία αλλά και ως τρόπος για να γίνει πιο κατανοητό ένα αφηρημένο ή εννοιολογικό περιεχόμενο (Robin, 2006). Εξάλλου έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση πολυμέσων στην διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να συγκρατήσουν νέες πληροφορίες και να κατανοήσουν ένα δύσκολο υλικό (Robin, 2006).

Σύμφωνα με την έρευνα της Smeda (2014) η Ψηφιακή Αφήγηση επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν δημιουργώντας καθώς παρέχει μια ευέλικτη μάθηση και τους επιτρέπει να χρησιμοποιήσουν τις δικές τους ιδέες. Επιπλέον θεωρεί ότι οι νέες τεχνολογίες δίνουν την δυνατότητα βελτίωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων των μαθητών καθώς ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Smeda, et al., 2014). Γενικότερα η Ψηφιακή Αφήγηση είναι ένα σταυροδρόμι καθώς η διαδικασία κατασκευής προϊόντος μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να «βρουν την φωνή τους» και να μιλήσουν για διάφορα θέματα που μπορεί να τους προβληματίζουν (Malita & Martin, 2010). Ακόμα βαθύτερο αντίκτυπο επιφέρει η ψηφιακή αφήγηση που προέρχεται από τους μαθητές που σκέφτονται κριτικά για τον αποτελεσματικό συνδυασμό μεταξύ ηχητικών και οπτικών στοιχείων (Malita & Martin, 2010). Εν κατακλείδι ως στρατηγική διδασκαλίας, η Ψηφιακή Αφήγηση χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων για να ενισχύσει και να εμπλουτίσει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας καθώς και για την αποτελεσματικότερη εμπλοκή μαθητών όλων των ηλικιών (Robin, & McNeil, 2019).

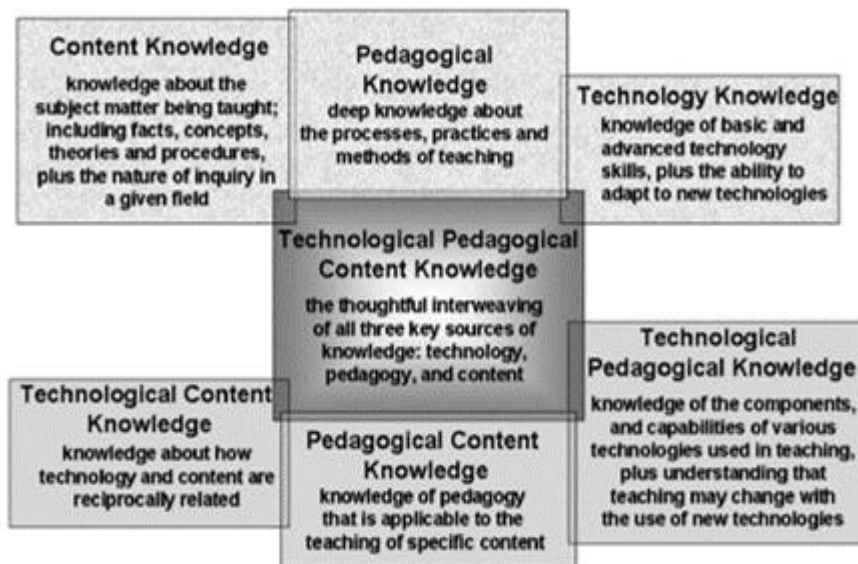
4.5 Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

Αρκετοί εκπαιδευτικοί στο πέρασμα των ετών έχουν χρησιμοποιήσει την Ψηφιακή Αφήγηση στην μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με έρευνες η χρήση της ψηφιακής αφήγησης δεν έχει μόνο οφέλη προς τους μαθητές, αλλά και προς τους εκπαιδευτικούς. Η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών είναι μια τεχνολογική εφαρμογή που έχει αναδειχθεί ως ένα ισχυρό και διδακτικό και μαθησιακό εργαλείο που εμπλέκει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές (Sheafer, 2017).

Αρχικά ο κάθε εκπαιδευτικός που εντάσσει στην μαθησιακή διαδικασία την χρήση της τεχνολογίας, λειτουργεί με πολλούς ταυτόχρονα ρόλους. Είναι ένας πολυδιάστατος σχεδιαστής, καθώς σχεδιάζει δραστηριότητες, είναι ένας ενορχηστρωτής αφού οργανώνει τους μαθητές κατάλληλα για τις δραστηριότητες και τέλος είναι ερευνητής και επιστήμονας πάνω στο γνωστικό του αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί πλέον δεν «εκπαιδεύονται» για να έχουν ένα ρόλο σαν διανομείς γνώσεων. Αντίθετα οι σημερινοί εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με το πως να προκαλέσουν την συμμετοχή των μαθητών και την κινητοποίησή τους ώστε μέσω της συμμετοχής να συμβεί αυτό το οποίο ονομάζεται «διδασκαλία» (Holt-Reynolds, 2000). Η κινητοποίηση των μαθητών τους εμπλέκει σε ενεργή συμμετοχή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα οι μαθητές που είναι ενεργοί κάνοντας πράγματα στην τάξη, να μαθαίνουν, κάτι το οποίο δεν θα συνέβαινε εάν ήταν παθητικοί δέκτες (Holt-Reynolds, 2000).

Η τεχνολογία είναι αυτή που δύναται να διαπραγματευτεί λύσεις σε προβλήματα της εκπαίδευσης. Έτσι αρκετές έρευνες αποδεικνύουν ότι η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών οδήγησε στην ανάπτυξη του μοντέλου «TPACK» (Technological Pedagogical Content Knowledge) ενώ στα ελληνικά ονομάζεται η «Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Τ.Π.Γ.Π.)». Ο όρος αυτός αναφέρεται σ' ένα πλαίσιο για να κατανοήσει κάποιος και να περιγράψει τα είδη της γνώσης που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός για να διδάσκει αποτελεσματικά σε ένα περιβάλλον τεχνολογικά υποστηριζόμενης μάθησης. Οι Mishra και Koehler (2006) πρόσθεσαν την τεχνολογία ως βασικό στοιχείο στην παιδαγωγική γνώση περιεχομένου (ΠΓΠ) του Lee Shulman. Πρότειναν ότι η γνώση του περιεχομένου, η παιδαγωγική γνώση και η γνώση της τεχνολογίας παρέχουν ένα πλαίσιο για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο αντιπροσωπεύει μια επέκταση της κλασικής πλέον εννοιοποίησης των τύπων γνώσης και συλλογισμού που στηρίζουν την επιτυχημένη διδασκαλία του αντικειμένου (Ruthven,

2014). Η ιδέα του «Τ.Π.Γ.Π.» εισήχθη για να επιστήσει την προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι νέοι τεχνολογικοί πόροι αναδιαμορφώνουν την παιδαγωγική γνώση, τη γνώση περιεχομένου και τη γνώση παιδαγωγικού περιεχομένου όπως φαίνεται και στην Εικόνα 2. (Ruthven, 2014).



Εικόνα 2. Αλληλεπιδράσεις του «Τ.Π.Γ.Π.» όπως περιγράφονται από τους Mishra και Koehler (2006)

Σύμφωνα με την έρευνα του Çetin (2021) εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί που δημιούργησαν οι ίδιοι ψηφιακές ιστορίες θεώρησαν ότι η δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας συμβάλλει στην ανάπτυξη διαφόρων επαγγελματικών, τεχνικών και προσωπικών δεξιοτήτων. Επιπλέον θεώρησαν ότι η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών μπορεί να συμβάλλει σε δεξιότητες έρευνας, συγγραφής, παραγωγής περιεχομένου, αποτελεσματικής χρήσης τεχνολογίας αλλά και ανάπτυξη διαπροσωπική επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Çetin, 2021). Η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών είναι ένας τρόπος χρήσης της τεχνολογίας για την ενσωμάτωση της σε μελλοντική διδασκαλία (Çetin, 2021). Οι Ψηφιακές Αφηγήσεις παρέχουν μια σαφή διαδικασία που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν εύκολα διδακτικές δραστηριότητες, με βάση την εμπάθυση «μάθηση μέσω της πράξης» (learning by doing) της μεθόδου του κονστρουκτιβισμού (Yang & Wu, 2012).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με μελέτες η γνώση για την τεχνολογία δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως κάτι το ανεξάρτητο και η καλή διδασκαλία απαιτεί την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η τεχνολογία σχετίζεται με την παιδαγωγική και το περιεχόμενο (Mishra & Koehler, 2006). Η καλή διδασκαλία δεν είναι απλώς η προσθήκη της τεχνολογίας στο υπάρχον πλαίσιο περιεχομένου και διδασκαλίας. Εν κατακλείδι η εισαγωγή της τεχνολογίας προκαλεί την εισαγωγή νέων εννοιών και απαιτεί την ανάπτυξη μιας νέας αντίληψης για τη δυναμική αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ των τριών συνιστωσών που προτείνονται στο πλαίσιο της Τ.Π.Γ.Π., η οποία αναμένεται να οδηγήσει στην αναδόμηση της διδασκαλίας (Mishra & Koehler, 2006).

4.6 Οφέλη για τους μαθητές

Πλήθος ερευνών έχει αναδείξει την αξία της χρήσης της Ψηφιακής Αφήγησης στα πλαίσια διδασκαλίας διάφορων επιστημονικών αντικειμένων σε μαθητές. Η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί να ενσωματωθεί σε όλο το πρόγραμμα σπουδών, παρέχοντας στους μαθητές την ευκαιρία για να εκφράσουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τις απόψεις τους και να τις μοιραστούν με ένα ευρύτερο κοινό. Είναι μια διασκεδαστική δραστηριότητα που εμπλέκει και κινητοποιεί τους μαθητές (Gakhar & Thompson, 2007). Η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί να δώσει στους μαθητές πολλαπλές ανατροφοδοτήσεις και την ευκαιρία να αυτοαναστοχαστούν σχετικά με τη σκέψη τους καθώς οι μαθητές μπορούν να βλέπουν τις ιστορίες τους ξανά και ξανά. Κάθε παιδί ερμηνεύει μοναδικό νόημα από την ιστορία και τη βλέπει από τη δική του/της οπτική γωνία (Gakhar & Thompson, 2007). Είναι στην ουσία μια διαδικασία δημιουργίας και σχεδιασμού ενός αυθεντικού προϊόντος με μαθήματα δημιουργικής γραφής και οργάνωσης των σκέψεων με συνεκτικό τρόπο (Gakhar & Thompson, 2007).

Ο Ohler (2013) επισημαίνει ότι μέσω της δημιουργίας ηλεκτρονικών προσωπικών αφηγήσεων, οι μαθητές γίνονται ενεργοί δημιουργοί και όχι παθητικοί καταναλωτές των πολυμέσων. Επιπροσθέτως μέσω της δημιουργίας Ψηφιακών Ιστοριών οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, μαθαίνουν να ρωτούν, να εκφράζουν απόψεις, να κατασκευάζουν αφηγήσεις και να γράφουν για ένα κοινό, βελτιώνοντας τη γλώσσα τους και τις δεξιότητες του με την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, χρησιμοποιώντας λογισμικό που συνδυάζει ποικίλα πολυμέσα: κείμενο, εικόνες, ήχο, βίντεο και διαδίκτυο (Kajder, 2004). Επίσης, όταν δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες, οι μαθητές όχι μόνο αποκτούν μεγαλύτερη τεχνολογική παιδεία, αλλά και γίνονται επίσης σχεδιαστές, ακροατές, ερμηνευτές, αναγνώστες, συγγραφείς, επικοινωνιολόγοι, καλλιτέχνες και στοχαστές (Kajder, 2004).

Επιπλέον η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει τις δεξιότητες των μαθητών στην κριτική σκέψη, την οπτική, την γραφή και τον γραμματισμό στα μέσα, και τονίζει ότι η ιστορία πρέπει να έρχεται πρώτη (Gakhar & Thompson, 2007). Με τη διείσδυση των υπολογιστών και άλλων τεχνολογικών εργαλείων, όπως ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, ψηφιακές βιντεοκάμερες, φορητοί υπολογιστές, διαθέσιμο διαδίκτυο παντού είτε στο χώρο εργασίας, είτε στο σπίτι, είτε στο σχολείο, τα παιδιά βλέπουν μια ποικιλία εικόνων μέσα στην ημέρα (Gakhar & Thompson, 2007). Χρειάζονται δεξιότητες για να αναλύουν αυτές τις εικόνες, να βγάλουν νόημα από αυτές, να βρουν χρήσιμες πηγές και να χρησιμοποιήσουν αυτά τα τεχνολογικά εργαλεία. Ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού είναι να αξιοποιεί αυτούς τους πόρους στις τάξεις και να βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες (Gakhar & Thompson, 2007). Σύμφωνα με τον Armstrong (2003): *«βοηθώντας τα παιδιά να αφηγηθούν τις ιστορίες τους, μέσα από μια ποικιλία μέσων σε μια ποικιλία από ακροατήρια, είναι το πιο σημαντικό πράγμα που μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί»*.

Η διαδικασία δημιουργίας Ψηφιακών Ιστοριών στην οποία εμπλέκονται οι μαθητές συμβάλλει στην ενίσχυση των γνώσεων και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών (Alismail, 2015). Ο Robin (2008) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν την ψηφιακή αφήγηση για να υποστηρίξουν τη μάθηση των μαθητών ενθαρρύνοντάς τους να οργανώνουν και να εκφράζουν τις ιδέες και τις γνώσεις τους με ατομικό και ουσιαστικό τρόπο. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν για να προετοιμάσουν τις ψηφιακές ιστορίες τους, ώστε να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας καθώς και να προωθήσουν τη συνεργασία μέσω της εργασίας σε ομάδες (Alismail, 2015). Η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει την ανάπτυξη των διαφορετικών τύπων γραμματισμού που θα χρειαστούν οι μαθητές τον 21ο αιώνα (Alismail, 2015). Επιπλέον μπορεί να συμβάλει στην αύξηση των κινήτρων των μαθητών για μάθηση και στην αύξηση της επιθυμίας τους να

ολοκληρώσουν με επιτυχία την ψηφιακή αφήγηση. Έτσι μπορεί να βελτιωθεί η μάθηση και η επιδόσεις τους (Alismail, 2015). Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν αποτελεσματικούς τρόπους για να παρακινήσουν τους μαθητές τους να ασχοληθούν περισσότερο μ' ένα νέο διδακτικό περιεχόμενο με τη βοήθεια των τεχνολογικών πολυμέσων.

Επιπλέον η Ψηφιακή Αφήγηση συμβάλλει στην κριτική σκέψη των μαθητών, καθώς οι μαθητές σκέφτονται κριτικά συνδυάζουν ηχητικά και οπτικά στοιχεία που θα τοποθετήσουν στην ιστορία τους (Malita & Martin, 2010). Έτσι οι μαθητές κατανοούν όλα τα στοιχεία της συγγραφής μιας αφήγησης για να δημιουργήσουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Σε έρευνα του Schmoelz (2018) αποδείχτηκε ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να συμβάλλει στην συν-δημιουργικότητα μεταξύ των μαθητών καθώς και στην δέσμευσή τους καθώς κατά την φάση παραγωγής των ιστοριών οι μαθητές βιώνουν κοινή απόλαυση και διασκέδαση. Μέσω της ψηφιακής αφήγησης σε άλλη έρευνα αναφέρεται ότι η εμπλοκή των μαθητών ενισχύεται καθώς επισημαίνεται ότι οι μαθητές δεν θέλουν να γράψουν απλά μια ιστορία γιατί «σκέφτονται πάρα πολύ» αλλά η δημιουργία ιστοριών μέσω υπολογιστή τους φαίνεται πιο ενδιαφέρον (Emert, 2014). Ακόμα ερευνητές όπως ο Burmark (2004) έχουν διαπιστώσει ότι η ενσωμάτωση οπτικών εικόνων με γραπτό κείμενο ενισχύει όσο και επιταχύνει την κατανόηση των μαθητών, καθώς η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα ιδιαίτερα καλό τεχνολογικό εργαλείο για τη συλλογή, τη δημιουργία, την ανάλυση και τον συνδυασμό οπτικών εικόνων με γραπτό κείμενο.

Η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί να συμβάλει και στις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών. Σε ευρήματα της έρευνας του Nassim (2018) για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στην Αγγλική Γλώσσα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ανέπτυξαν μέσω της ψηφιακής αφήγησης την ανάγνωση και την γραφή τους. Επιπλέον βελτίωσαν το λεξιλόγιό τους, την δομή της πρότασής τους καθώς και τα ορθογραφικά λάθη. Μπόρεσαν να αφομοιώσουν καλύτερα στην πράξη τον αόριστο, καθώς απέκτησαν και δεξιότητες παράφρασης ιστοριών και αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή τους στην προφορική ανάγνωση (Nassim, 2018). Η μελέτη του Gallets (2005) αναφέρει ότι μέσω της ψηφιακής αφήγησης παιδιά δημοτικού ανέπτυξαν δεξιότητες σκέψης και φαντασίας καθώς και μνήμης αφού βελτιώθηκε η ικανότητά τους να θυμούνται πράγματα. Τέλος η ψηφιακή αφήγηση έχει αποδειχθεί ότι είναι ένα πολύτιμο τεχνολογικό εργαλείο για το μάθημα της Λογοτεχνίας καθώς αποτελεί μια κυκλική διαδικασία δημιουργίας και θέασης (Γκουτσιουκώστα, 2015).

Τέλος σκόπιμο είναι να αναφέρουμε ότι ο Robin (2006) αναφέρει ποιες δεξιότητες αποκτούν συνολικά οι μαθητές μέσα από την δημιουργία ψηφιακών ιστοριών. Αρχικά αποκτούν **ερευνητικές δεξιότητες** αφού συλλέγουν πληροφορίες για την ιστορία τους, στην συνέχεια **δεξιότητες οργανωτικές**, προκειμένου να οργανώσουν τις πληροφορίες τους. Ακόμα **δεξιότητες συγγραφής** για να συγγράψουν το σενάριό τους, **τεχνολογικές δεξιότητες** καθώς χειρίζονται τεχνολογικά μέσα. Επιπλέον **διαπροσωπικές δεξιότητες** όταν η ψηφιακή αφήγηση είναι μια ομαδική εργασία, **δεξιότητες επίλυσης προβλήματος** καθώς λαμβάνουν αποφάσεις για προβλήματα που μπορεί να προκύψουν, **δεξιότητες παρουσίασης** καθώς επιλέγουν πως θα παρουσιάσουν στην ιστορία τους, καθώς και **δεξιότητες αξιολόγησης** αφού ασκούν κριτική στα έργα τους. Σύμφωνα με τους Brown, Bryan και Brown η ψηφιακή αφήγηση καλλιεργεί τις δεξιότητες του 21ου αιώνα οι οποίες (2005, όπ. αναφ. στο Robin, 2011) είναι οι εξής:

- Τεχνολογικός γραμματισμός (computer literacy) : Η ικανότητα χρήσης πολυμέσων

- Ψηφιακός γραμματισμός (digital literacy) : δεξιότητες χρήσης τεχνολογιών πληροφόρησης, επικοινωνίας και μάθησης
- Παγκόσμιος γραμματισμός (universal literacy) : Ικανότητα ανάγνωσης, ερμηνείας και απάντησης από μια παγκόσμια οπτική
- Οπτικός γραμματισμός (visual literacy) : Η ικανότητα επικοινωνίας, κατανόησης και παραγωγής μέσω οπτικών εικόνων
- Πληροφοριακός γραμματισμός (ICT literacy) : Η ικανότητα εύρεσης, αξιολόγησης και σύνθεσης πληροφοριών

4.7 Σύνδεση Ψηφιακής Αφήγησης και Εκπαίδευσης

Οι παραπάνω δεξιότητες που αναφέρθηκαν ανήκουν στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, στις οποίες η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργήσει στους μαθητές της προκειμένου να συμβαδίσει με τις απαιτήσεις της σημερινής πραγματικότητας. Ο συνδυασμός των ισχυρών, αλλά και προσιτών τεχνολογικών υλικών και λογισμικών ταιριάζει απόλυτα με τις ανάγκες πολλών σημερινών σχολικών τάξεων, καθώς παρέχονται στους μαθητές δεξιότητες που θα χρειαστούν για να «ευδοκιμήσουν στην ολοένα και πιο ποικίλα περιβάλλοντα μέσων» (Riesland, 2005).

Η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί να είναι μια ισχυρή μαθησιακή εμπειρία που περιλαμβάνει πολλά από αυτά που η κοινωνία ελπίζει ότι οι μαθητές θα γνωρίζουν και θα είναι σε θέση να επιτελέσουν τον 21ο αιώνα. Η ώθηση για τους μαθητές να αποκτήσουν τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, χρησιμοποιώντας την τελευταία λέξη της τεχνολογίας για να επικοινωνούν αποτελεσματικά, διευκολύνεται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης (Jakes & Brennan, 2005). Η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί επίσης να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο στην τάξη όταν χρησιμοποιείται για την παραγωγή ιστορικών ντοκιμαντέρ, καθώς και για διδακτικές παρουσιάσεις που ενημερώνουν τους θεατές για μια συγκεκριμένη έννοια ή πρακτική (Robin, 2008).

Για την σύγκλιση της ψηφιακής αφήγησης και της εκπαίδευσης ο Robin (2008) αναφέρθηκε και ομαδοποίησε αυτή την σύγκλιση όπως φαίνεται στην Εικόνα 3. :



Εικόνα 3. Σύγκλιση Ψηφιακής Αφήγησης και Εκπαίδευσης (Robin, 2008)

Συμπερασματικά η Ψηφιακή Αφήγηση είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς όταν χρησιμοποιηθεί σωστά και μπορεί να προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές, όπως να συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασία τους, στην δημιουργικότητά τους και στην κριτική τους ικανότητα. Επιπλέον οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ψηφιακές και επικοινωνιακές δεξιότητες, να απολαύσουν το μάθημα και να απομνημονεύσουν καλύτερα νέες πληροφορίες, να εκφραστούν, να βελτιώσουν την δημιουργική τους γραφή καθώς και τον γραμματισμό τους. Τέλος η Ψηφιακή Αφήγηση μέσω της εκπαίδευσης συμβάλλει ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, οι οποίες είναι χρήσιμες και πολύτιμες για να ανταπεξέλθουν αργότερα σε μια συνεχώς τεχνολογικά αναπτυσσόμενη κοινωνία.

4.8 Ψηφιακά comics στην Εκπαίδευση

Τα κόμικς θεωρούνται το αγαπημένο αναγνωστικό υλικό των παιδιών. Πολλοί ιστότοποι Ψηφιακής Αφήγησης δίνουν την δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακών comics. Ο συνδυασμός των εικόνων με λέξεις είναι το βασικό χαρακτηριστικό αυτού του είδους κειμένων, των comics. Διάφοροι ορισμοί έχουν δοθεί κατά καιρούς για τον ορισμό των κόμικς. Οι Greg και Pratt (2005, όπ. αναφ. στο Yunus et al, 2011) όρισαν το κόμικς ως *"μια ακολουθία διακριτών, αντιπαρατιθέμενων εικόνων που συνθέτουν μια αφήγηση, είτε από μόνες τους ή όταν συνδυάζονται με κείμενο"*. Σύμφωνα με τον ο Eisner (1995) *"τα κόμικς συλλαμβάνουν στην ουσία σε μια αφήγηση και μπορούν να μας διηγηθούν μια ιστορία με πολύ αποτελεσματικό τρόπο"*. Τα κόμικς βασίζονται στη θεωρία διπλής κωδικοποίησης (Dual Coding Theory - DCT), η οποία δίνει έμφαση στην σημασία των εικόνων στις γνωστικές λειτουργίες και αναφέρει ότι η παρουσίαση των πληροφοριών τόσο σε λεκτική όσο και σε οπτική μορφή ενισχύει την ανάκληση και αναγνώριση (Deligianni-Georgaka & Pouroutidi, 2016).

Η διαφορά τους από τα ψηφιακά κόμικς είναι ότι τα ψηφιακά δημιουργούνται εξ ολοκλήρου σε υπολογιστή και όχι με χειροκίνητη σχεδίαση (Deligianni-Georgaka & Rouroutidi, 2016). Τα πλεονεκτήματα των ψηφιακών κόμικς βασίζονται στο γεγονός πως είναι ταχύτατα, συντίθενται ακόμα και από ερασιτέχνες δημιουργούς κόμικς, όχι μόνο από επαγγελματίες και καθένας μπορεί να δημοσιεύσει το ψηφιακό του κόμικς σε δημόσιους ιστότοπους φιλοξενίας κόμικς όπως το Comic Genesis (Azman et al, 2014). Καθώς η σύγχρονη τεχνολογία συνεχίζει να υποστηρίζει την κατασκευή και τη διανομή των κόμικς, αρκετά ψηφιακά site επιτρέπουν μια θεαματική εμπειρία ανάγνωσης στους χρήστες (Azman et al, 2014).

Τα οφέλη από τη χρήση κόμικς και ψηφιακών κόμικς στην τάξη είναι πολλά. Ο Yang (2003) υποστηρίζει ότι *«ένα από τα ισχυρότερα οφέλη της χρήσης των κόμικς για την διδασκαλία είναι η ικανότητα παρακίνησης των μαθητών»*. Σε διάφορα σχολικά προγράμματα οι εκπαιδευτικοί έχουν χρησιμοποιήσει κόμικς προκειμένου να προωθήσουν και να επεκτείνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για την ανάγνωση και τον γραμματισμό (Vassilikoroulou et al, 2011). Υπάρχουν πολλοί ιστότοποι στο Διαδίκτυο όπου μπορούν εύκολα οι μαθητές να σχεδιάσουν ψηφιακά κόμικς. Πληθώρα σχεδίων έχουν υλοποιηθεί με σκοπό να δείξουν τη σημασία της χρήσης των κόμικς για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το «Graphic novels across the curriculum» όπως αναφέρεται στο Educomics (Vassilikoroulou et al, 2011) παρουσίασε μια περιγραφή σχολικών προγραμμάτων στη Μεγάλη Βρετανία, που είχαν ως κύριο άξονα τη χρήση των κόμικς για την προώθηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τον γραμματισμό. Επιπλέον, το Educomics, σαν εκπαιδευτικό έργο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο του προγράμματος δια βίου μάθησης Comenius Action προσπάθησε να δείξει πώς τα διαδικτυακά κόμικς μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση για την προώθηση μάθησης και των κινήτρων των μαθητών (Vassilikoroulou et al, 2011). Ακόμα το Υπουργείο Παιδείας της Πολιτείας του Maryland, σε συνεργασία με τις εταιρείες διανομής κόμικς Diamond Comic Distributors και Disney Publishing Worldwide, προσκάλεσε δασκάλους από περίπου 200 δημοτικά σχολεία του Maryland να ενθαρρύνουν τους μαθητές να σχεδιάσουν τα δικά τους κόμικς σε μια προσπάθεια να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν καλύτερα δύσκολες έννοιες σε διάφορα μαθήματα (Vassilikoroulou et al, 2011).

Τα κόμικς μπορούν να χρησιμεύσουν ως ενδιάμεσο βήμα προς δύσκολους κλάδους και έννοιες. Πολλοί εκπαιδευτικοί των γλωσσικών τεχνών έχουν χρησιμοποιήσει τα κόμικς με αυτόν τον τρόπο με τεράστια επιτυχία. Ο Karl Koenke (1981) προτείνει ότι τα κόμικς μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές προς την πειθαρχία της ανάγνωσης, ιδίως εκείνους που δεν απολαμβάνουν το διάβασμα ή φοβούνται την αποτυχία. Μια μελέτη στο Πανεπιστήμιο του Πίτσμπουργκ υποστήριξε αυτή την πρόταση, διαπιστώνοντας ότι τα κόμικς είναι χρήσιμα στην ενισχυτική διδασκαλία της ανάγνωσης (Sones, 1944). Στο πείραμα του Hutchinson (1949), πολλοί δάσκαλοι *«ανακάλυψαν ότι τα κόμικς ήταν ιδιαίτερα χρήσιμα σε ειδικές τάξεις ή για μαθητές με αργή μάθηση σε κανονικές τάξεις»*.

Ο Zimmerman (2008) ισχυρίζεται ότι τα κόμικς παρέχουν το τέλειο όχημα για την εκμάθηση και την εξάσκηση της γλώσσας καθώς παρατηρεί ότι η διαδικασία δημιουργίας κόμικς από τους μαθητές θα μπορούσε να τους βοηθήσει να βελτιώσουν το λεξιλόγιό τους και να εξασκήσουν τις δεξιότητες γραφής τους. Ο Olson (2008) ερεύνησε τη χρήση των κόμικς στην επιστήμη για την προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού για να αυξήσει τις ευκαιρίες για τους μαθητές να διαβάζουν και να συζητούν θέματα επιστήμης. Ο συγγραφέας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η χρήση κόμικς για την βελτίωση των δεξιοτήτων επιστημονικού γραμματισμού είναι ευεργετική. Τέλος στο Πανεπιστήμιο Αίου στην Κορέα μια ομάδα καθηγητών είχαν σχεδιάσει κόμικς

τεσσάρων πλαισίων για να βοηθήσουν τους φοιτητές τους σε μια μελέτη ανατομίας. Παρατήρησαν ότι οι βαθμοί των φοιτητών που διάβαζαν τα κόμικς ήταν υψηλότεροι από εκείνους που δεν τα διάβαζαν (Shin et al, 2013).

Σύμφωνα τον Yang (2003), οι δυνατότητες οι οποίες προσφέρονται από τα ψηφιακά κόμικς κατά τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι εξής:

- **Κίνητρα – Δραστηριοποίηση**
- **Εποπτεία**
- **Οπτική μονιμότητα**
- **Διαμεσολαβητικός ρόλος**
- **Δημοτικότητα**

Όσον αφορά τα κίνητρα τα ψηφιακά κόμικς μπορούν να παρακινήσουν απρόθυμους μαθητές στην ενεργό εμπλοκή της μαθησιακής διαδικασίας απολαμβάνοντας περισσότερο το μάθημα. Όσον αφορά την εποπτεία των ψηφιακών κόμικς ο Yang (2003) αναφέρει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν μια συναισθηματική δέσμευση με τους χαρακτήρες μιας ιστορίας που θα δημιουργήσουν. Η οπτική μονιμότητα αναφέρεται στην δυνατότητα που παρέχεται στον μαθητή να δέχεται την πληροφορία σύμφωνα με τον ρυθμό της αρέσκειάς του (Yang, 2003). Επιπλέον τα ψηφιακά κόμικς χρησιμοποιούνται διαμεσολαβητικά καθώς οι εκπαιδευτικοί τα χρησιμοποιούν για την μετάδοση πληροφοριών ή σύνθετων εννοιών. Τέλος τα ψηφιακά κόμικς είναι ιδιαίτερα δημοφιλή ειδικά σε παιδιά μικρής ηλικίας καθώς με την χρήση των ψηφιακών κόμικς οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν μια σύνδεση μεταξύ της ζωής του παιδιού και του σχολείου (Morrison et al., 2002).

4.9 Επισκόπηση Λογισμικών Ψηφιακής Αφήγησης

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω η χρήση της Ψηφιακής Αφήγησης και των ψηφιακών comics στην εκπαίδευση είναι μεγάλη και υπάρχει πλήθος σχετικών ερευνών. Αφού λοιπόν παρουσιάστηκαν τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, είναι χρήσιμο να γίνει μια σύντομη επισκόπηση σε κάποια διαθέσιμα λογισμικά που υπάρχουν και που μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης. Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να συναρμολογηθούν με λογισμικό εγκατεστημένο σε επιτραπέζιο ή φορητό υπολογιστή, με διαδικτυακά εργαλεία και με εφαρμογές για smartphones και tablets.

Συστήματα για παιδιά προσχολική ηλικίας είναι ο Sam, το οποίο είναι ένα εικονικό παιδί που προσκαλεί άλλα παιδιά να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι αφήγησης (Φεσάκης & Σεραφείμ 2010). Στην συνέχεια το StoryMat (Ryokai & Cassell, 1999), το οποίο είναι ένα λογισμικό για την φανταστική αφήγηση των μικρών παιδιών. Για παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πιο γνωστό είναι το Scratch από το MIT το οποίο αποτελεί ένα περιβάλλον προγραμματισμού ανοιχτού κώδικα και είναι προσιτό για μικρά παιδιά, καθώς περιέχει κινούμενα σχέδια, μουσική, ήχους και δίνει την δυνατότητα δημιουργίας αλληλεπιδραστικών ιστοριών (Φεσάκης & Σεραφείμ 2010). Επιπλέον πολύ γνωστό είναι το Storytelling Alice, το οποίο είναι ένα λογισμικό στο οποίο περιλαμβάνεται ένα καινοτόμο περιβάλλον προγραμματισμού, το οποίο προσφέρει την δημιουργία τρισδιάστατων animation. Τα αντικείμενα που υπάρχουν στο Alice μπορούν να περιστραφούν, να αλλάξουν χρώμα, να κουνηθούν. Οι χρήστες μπορούν να

ενσωματώσουν τους χαρακτήρες να μιλάνε ή να κινούνται στο περιβάλλον που θα επιλέξουν (Φεσάκης & Σεραφείμ 2010).

Ορισμένα συστήματα επιτρέπουν και την αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών. Χαρακτηριστικά συστήματα αυτής της κατηγορίας είναι τα Tikatok, Camtasia, Flicker, Voicethread, Story Board Artist Studio (Ξεστέρνου, 2013, σ. 46). Επίσης μερικά ακόμα από τα πιο γνωστά εργαλεία Ψηφιακής Αφήγησης τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι το StoryJumper το οποίο υποστηρίζει την δημιουργία ενός βιβλίου, το Movie Maker για την δημιουργία ταινίας καθώς κάποιος μπορεί να εισάγει και βίντεο και εικόνες (Sheneman, 2010). Το Animoto, το οποίο δέχεται φωτογραφίες, βίντεο και μουσική και είναι ένα εργαλείο ελεύθερο και διαθέσιμο στο διαδίκτυο (Sheneman, 2010). Το Storybird το οποίο δίνει την δυνατότητα δημιουργίας βιβλίου με μια πληθώρα εικόνων, καθώς επιτρέπει τη δημιουργία, τη διανομή και την εκτύπωση ιστοριών (Μπιλιούρη, 2021). Επιπλέον, μέσω της εφαρμογής είναι δυνατή η ανάγνωση ιστοριών άλλων χρηστών. Ακόμα γνωστό είναι και το διαδικτυακό εργαλείο Storyboardthat το οποίο αποτελείται από εικονογραφήσεις ή εικόνες που εμφανίζονται στη σειρά με σκοπό την προ-οπτικοποίηση μιας ταινίας, κινουμένων σχεδίων, κινηματογραφικών γραφικών ή διαδραστικών μέσων (Μπιλιούρη, 2021)

Επιπροσθέτως για την δημιουργία ψηφιακών ιστοριών σε μορφή comics γνωστό είναι και το Makebeliefcomixs καθώς και το rixton το οποίο παρέχει δημιουργία ιστοριών με comics με κίνηση και περιλαμβάνει αρκετούς χαρακτήρες. Υπάρχει ακόμα και το Powtoon το οποίο είναι λογισμικό κινουμένων σχεδίων που βασίζεται σε σύννεφο για τη δημιουργία κινούμενων παρουσιάσεων και επεξηγηματικών βίντεο με κινούμενα σχέδια. Τέλος υπάρχει και το Prezi το οποίο είναι ένα εργαλείο που επιτρέπει εικονικές παρουσιάσεις ενός ζωντανού ή εγγεγραμμένου βίντεο (Salpeter, 2005).

4.10 Το ψηφιακό εργαλείο Storyboardthat.com

Για την δημιουργία ψηφιακών ιστοριών απαιτείται ένα εύχρηστο εργαλείο που οι μαθητές θα μπορούν να το χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά, δεδομένου ότι η έρευνα που θα αναφερθεί παρακάτω υλοποιήθηκε σε παιδιά 4^{ης} δημοτικού. Έτσι το ψηφιακό εργαλείο που επιλέχθηκε είναι το storyboardthat.com ([storyboardthat](https://storyboardthat.com)) και αποτελεί στην ουσία ένα διαδικτυακό εργαλείο μέσα από το οποίο οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες μέσα από την δημιουργία μιας σειράς διαδοχικών εικόνων προκειμένου να υπάρξει η ροή μιας ιστορίας.

Στο ψηφιακό εργαλείο storyboardthat.com οι μαθητές έχουν πάρα πολλές επιλογές στα χέρια τους όπως η επιλογή του background (πχ σχολείο, πάρκο κτλ) η διαμόρφωση των χρωμάτων (είτε χαρακτήρων είτε background), η επιλογή των χαρακτήρων (παιδιά, ενήλικοι, μυθολογικοί ήρωες, ζώα κ.α), καθώς και διάφορα είδη σε συννεφάκια (textables). Έχουν στα χέρια τους μια σειρά από πολλές δυνατότητες καθώς μπορούν να αλλάξουν τον ψηφιακό τους ήρωα που θα αφηγείται την ιστορία, να προσθέσουν εάν θέλουν και άλλους χαρακτήρες, να διαλέξουν κατάλληλα πλαίσια, σκηνικά και συννεφάκια (Bektiyan & Ferdiansyah, 2023). Παρέχεται μια μεγάλη ποικιλία από ψηφιακούς ήρωες όπως στρατιώτες, ηλικιακές διαβαθμίσεις ηρώων, μυθικά πλάσματα, ήρωες από την χρονολογία 1600 μέχρι το 1900, ζώα κτλ. Επιπλέον δίνονται δυνατότητες για πρόσθετη επεξεργασία του ήρωα και του σκηνικού (Bektiyan & Ferdiansyah, 2023). Για παράδειγμα χρωματισμό του ψηφιακού χαρακτήρα (αλλαγή στην διαμόρφωση κόμμωσης, χρωματισμό ρούχων, αλλαγή στην κίνηση των χεριών ή των ποδιών του ήρωα, αλλαγή στην ψυχολογική διάθεση του ήρωα), δημιουργία μέρας

ή νύχτας στο σκηνικό. Πλεονέκτημα επίσης της ιστοσελίδας του storyboardthat.com αποτελεί η χρήση κελιών καθώς σπάζοντας μια ιστορία σε γραμμικά κομμάτια επιτρέπει στον συγγραφέα να εστιάσει σε κάθε κελί χωριστά, χωρίς την απόσπαση της προσοχής του.

Το storyboardthat.com είναι ένα απίστευτα ισχυρό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, επειδή βοηθά τους μαθητές να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν τις πληροφορίες με έναν βαθύ, ουσιαστικό τρόπο. Όταν οι μαθητές φτιάχνουν ψηφιακές ιστορίες, εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και μπορούν να κάνουν συνδέσεις μεταξύ του κειμένου και της δικής τους ζωής. Τα storyboards προωθούν επίσης τη σκέψη υψηλότερου επιπέδου, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συνθέτουν πληροφορίες και να σκέφτονται κριτικά για όσα έχουν διαβάσει. Τέλος, τα storyboards είναι ένας πολύ καλός τρόπος αξιολόγησης της κατανόησης των μαθητών, επειδή παρέχουν μια οπτική αναπαράσταση της μάθησης των μαθητών (Bektiyan & Ferdiansyah, 2023).

4.11 Συνεργατική δημιουργία ψηφιακής αφήγησης

Σε πολλές περιπτώσεις η δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης μπορεί να γίνει συνεργατικά από μια ομάδα μαθητών. Τα συνεργατικά έργα ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία, μέσα από την οποία οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές και διαπραγματευτικές δεξιότητες. Μέσα σ' ένα πλαίσιο συνεργασίας οι μαθητές μπορούν να βοηθούν ο ένας τον άλλον να μοιράζονται τις συνεισφορές τους και να παρέχουν νέες ιδέες (Minasyan, 2016). Μέσω των ψηφιακών εργαλείων οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα ευρύ φάσμα πόρων που είναι διαθέσιμοι στο διαδίκτυο (Minasyan, 2016). Μέσω των ψηφιακών αυτών πόρων, το τελικό προϊόν (η δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης) μπορεί να μοιραστεί σε διάφορους ιστότοπους (Minasyan, 2016).

Οι έρευνες για τη συνεργατική μάθηση δείχνουν ότι κατά τη διαδικασία της συνεργασίας, οι μαθητές αναγκάζονται να αποσαφηνίσουν και να διατυπώσουν λεκτικά τα προβλήματά τους, διευκολύνοντας έτσι κάποιες λύσεις (Kearsley & Shneiderman, 1998). Η συνεργασία επίσης αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση σε περιβάλλοντα που δεν υπάρχει ισχυρή θέληση για μάθηση (Kearsley & Shneiderman, 1998). Επιπλέον η συνεργατική δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές που στερούνται κοινωνικών ή ηγετικών ικανοτήτων να συμμετέχουν σε μια ενεργή μάθηση (Werby, 2012). Ακόμα σε έρευνα που διεξήχθη από τους Rubino, Barberis και Malnati (2018) φάνηκε ότι η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών όταν γίνεται μέσω συνεργατικής συγγραφής για την κατασκευή μιας φανταστικής ιστορίας, μπορεί να επηρεάσει θετικά μια σειρά από διαστάσεις όπως είναι η απόδοση, η δέσμευση, η δημιουργικότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Ακόμα χάρις στην ανοικτή δομή που έχει η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών δίνει την δυνατότητα ανατροφοδότησης μεταξύ ομοτίμων και δίνει την δυνατότητα οι μαθητές να αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές μαθαίνουν να ενσωματώνουν ανατροφοδότηση από τις ομάδες τους και την τάξη στην εργασία τους, η οποία προσφέρει την ευκαιρία να εφαρμόσουν τόσο τις δεξιότητες ομιλίας όσο και τις δεξιότητες γραφής κατά τη διάρκεια της φάσης επεξεργασίας (Miller & Kim, 2015). Τρέχοντας από κοινού μια τέτοια συνεργασία, οι μαθητές αναπτύσσουν τις δεξιότητες σκέψης τους και χτίζουν τις κοινότητές τους. Συνεπώς τα χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ μαθητών (Tanrikulu, 2022).

Προς επίρρωση των παραπάνω οι Garzotto και Forfori (2006) παρουσίασαν μια έρευνα κατά την οποία δημιουργήθηκαν ψηφιακές ιστορίες σε συνδυασμό με εκπαιδευτική ψυχαγωγία και την συνεργασία των μαθητών για την προώθηση της μάθησης σε μαθητές ηλικίας 7 με 11 ετών. Επιπλέον έχουν γίνει έρευνες κατά της οποίες αναφέρεται ότι ακόμα και οι κινητές συσκευές μπορούν να εμπνεύσουν συνεργατικές και δημιουργικές διαδικασίες και να εμπλουτίσουν την εμπειρία της αφήγησης ιστοριών (Rutta et al, 2020). Ακόμα μέσω συνεργατικής ψηφιακής αφήγησης έχουν αναφερθεί θετικά αποτελέσματα και στον γραμματισμό των μαθητών. Κατά καιρούς έχουν εισαχθεί στο σχολικό πλαίσιο εργαλεία για την υποστήριξη της συνεργατικής αφήγησης όπως για παράδειγμα το StoryMat και το Q-Tales (Rutta et al, 2020). Συνεπώς η δημιουργία συνεργατικής ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την απόδοση των μαθητών και έχει καλύτερα αποτελέσματα από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Hwang et al, 2005).

5. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

5.1 Ορισμός της Δημιουργικής Γραφής

Η Δημιουργική Γραφή (Creative Writing), αποτελεί ένα τομέα που τα τελευταία χρόνια εντάσσεται ενεργά στην εκπαίδευση γενικότερα, στην ελληνική εκπαίδευση ειδικότερα. Είναι δύσκολο να βρεθεί ένας επικρατέστερος ορισμός για την Δημιουργική Γραφή, ωστόσο έχουν γίνει κάποιες απόπειρες. Δύο είναι οι κυρίαρχες απόψεις για τον ορισμό της ότι α) η δημιουργική γραφή ταυτίζεται με την συγγραφή λογοτεχνικών κειμένων καθώς αποτελεί μια πρωτότυπο σύνθεση και παραγωγή και β) η γραφή είναι δημιουργική, άρα ο όρος «δημιουργική γραφή» είναι καταχρηστικός (Σουλιώτης 2012).

Ωστόσο υπάρχουν και άλλοι όροι καθώς ως Δημιουργική Γραφή μπορεί να ορισθεί σύμφωνα με τον Κωτόπουλο (2015) μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο που φιλοδοξεί να μεταδώσει ορθά τον ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου στους μαθητές. Στα αγγλικά συναντάμε τον συγκεκριμένο όρο ως «creative writing». Η Δημιουργική Γραφή σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2012) «*συνδέεται άμεσα με την έννοια της δημιουργικότητας [...] αισθάνεται «αλλεργική» σε οποιαδήποτε απόπειρα ορισμού πλην γενικών, περιγραφικών και συνοπτικών προσδιορισμών*». Η National Association of Writers in Education της Αγγλίας διαμόρφωσε ένα πρόγραμμα δημιουργικής γραφής για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και όρισε την Δημιουργική Γραφή ως εξής: «*Η Δημιουργική Γραφή είναι η μελέτη της γραφής (συμπεριλαμβανομένης της ποίησης, της μυθοπλασίας, του δράματος και της μη δημιουργικής μυθοπλασίας) καθώς και τα συμφραζόμενά της μέσω της δημιουργικής παραγωγής και του αναστοχασμού της συγκεκριμένης διαδικασίας. Με γραφή, δεν εννοούμε μόνο βιβλία αλλά και οποιοδήποτε άλλο έντυπο υλικό, αλλά και σεναριακές και μη σεναριακές παραστάσεις, προφορικές και ηχογραφημένες εκροές, καθώς και την ποικιλία μορφών σε ηλεκτρονικά, ψηφιακά και άλλα νέα μέσα*» (Kroll, 2013).

Επιπλέον η Δημιουργική Γραφή στηρίζεται στην αρχή ότι ο γραπτός λόγος απελευθερώνεται και αναγνωρίζεται ως δικαίωμα κάθε δυνητικού συγγραφέα (Ellis, K. 2020). Η δημιουργική γραφή αρχίζει και τελειώνει με αυτό που κρύβεται πίσω από τις λέξεις - την έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων- περισσότερο από τις λέξεις και τους ίδιους τους κανόνες που χρησιμοποιούνται για την τοποθέτηση των λέξεων στη σύνθεση (Ellis, K. 2020). Αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία με την κατάλληλη διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας προκαλείται με παιγνιώδη τρόπο και χωρίς

αυστηρά μαθησιακά πλαίσια η παραγωγή του λόγου (Κωτόπουλος, 2012). Τέλος σύμφωνα με την Μουταφίδου και τον Μπράτιτση (2013) μόνη της η γραφή θεωρείται δημιουργική, αφού χρησιμοποιούνται όλα τα γνωστικά μέσα σχετικά με τις λειτουργίες της γλώσσας, της φαντασίας και των εμπειριών με σκοπό να δημιουργηθεί κάτι πρωτότυπο.

5.2 Η Δημιουργική Γραφή ως επιστημονικός κλάδος

Η Δημιουργική Γραφή ξεκίνησε να μπαίνει στο μικροσκόπιο των συζητήσεων για το εάν μπορεί να διδαχτεί στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Τότε υπήρξαν κάποια εγχειρίδια με οδηγίες από εργαστήρια δημιουργικής γραφής. Η ανάδυση της Δημιουργικής Γραφής σαν επιστημονικό κλάδος άρχισε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στις Η.Π.Α. (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής). Η Δημιουργική Γραφή ως γνωστικό πεδίο αναπτύσσει σιγά σιγά και σταδιακά την επιστημονική της ταυτότητα μέσα στο κλίμα της αγγλοσαξονικής ακαδημαϊκής παράδοσης (Κωτόπουλος, 2012). Σαν σύγχρονος κλάδος λοιπόν αναπτύχθηκε το 1939 με την ίδρυση του Iowa Writer's Workshop. (Κωτόπουλος, 2015).

Επιπλέον οι ρίζες της Δημιουργικής Γραφής προέρχονται από την ρητορική της Αρχαίας Ελλάδας. Η ρητορική είναι η πειστικότητα προφορικού καθώς και γραπτού λόγου. Ο Καρακίσιος (2012) αναφέρει πέντε στάδια της ρητορικής στα οποία βασίστηκε η διδασκαλία του λόγου κατά τον 19^ο αιώνα. Αυτά είναι τα εξής:

1. Εύρεσις: Αναζήτηση ιδεών και επιχειρημάτων για το θέμα
2. Τάξις: Σύνθεση και άρθρωση των παραπάνω με κυρίαρχη λειτουργία την λογική
3. Λέξις: Επιλογή κατάλληλων λέξεων
4. Μνήμη: Η αποστήθιση
5. Υπόκρισις: Η δραματοποίηση και η σωστή άρθρωση λέξεων

Σήμερα η Δημιουργική Γραφή κατέχει μια διεθνή ισχυρή παρουσία καθώς έχει εξελιχθεί σε διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα και έχουν ιδρυθεί αρκετά προγράμματα Δημιουργικής Γραφής (Κωτόπουλος, 2015). Τα προγράμματα είναι κατοχυρωμένα θεσμικά σε Πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο.

5.3 Η Δημιουργική Γραφή στην Ελληνική Εκπαίδευση

Η Δημιουργική Γραφή ξεκίνησε με την λειτουργία εργαστηρίων δημιουργικής γραφής υπό την αιγίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου και σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα σε Αθήνα και σε Θεσσαλονίκη και σε Προγράμματα Προπτυχιακών Σπουδών (Νικολαΐδου, 2016). Επιπλέον το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας δημιούργησε το 2008 Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Δημιουργικής Γραφής. Σιγά σιγά η δημιουργική γραφή εισέρχεται στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τεχνικές της λογοτεχνικής γραφής και την κατανόηση λογοτεχνίας. Στο Πρόγραμμα Σπουδών το 2011 εμφανίζεται πρώτη φορά επίσημα η Δημιουργική Γραφή στο ελληνικό σχολείο με προτεινόμενες δραστηριότητες προς τον εκπαιδευτικό για να συμπεριληφθούν στην μαθησιακή διαδικασία (Συμεωνάκη, 2012). Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής έχει σαν στόχο στο σχολείο είναι οι μαθητές να μετατραπούν σε υποψιασμένους αναγνώστες, καθώς και να απελευθερώσουν την δημιουργικότητά τους η οποία δεν μπορεί να καλλιεργηθεί στο τωρινό εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολαΐδου, 2016).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα νέα προγράμματα σπουδών προσπάθησαν να εντάξουν στο σχολικό περιβάλλον δραστηριότητες που να ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών στην δημιουργική γραφή. Για πρώτη φορά στην Ελλάδα το 2011 εντάσσεται στο Πρόγραμμα Σπουδών της Α' Λυκείου η Δημιουργική Γραφή, ωστόσο είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι ως αυτόνομο αντικείμενο εγκαινιάστηκε λίγο νωρίτερα σε τρία Καλλιτεχνικά Σχολεία της χώρας (Συμεωνάκη, 2012). Σύμφωνα με την Νικολακοπούλου η καλλιέργεια του δημιουργικού γραψίματος επιτυγχάνεται με δυο τρόπους. Στον έναν τρόπο οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης λογοτεχνικής σύμβασης. Στο δεύτερο τρόπο ο μαθητής καλείται να παρέμβει μέσω της αναδημιουργίας δηλαδή της αλλαγής ενός λογοτεχνικού κειμένου (Νικολακοπούλου, 2014). Είναι δηλαδή γεγονός ότι η Δημιουργική Γραφή εισάγεται στο σχολικό περιβάλλον, αλλά δεν αποτελεί συνήθως ανεξάρτητη διαδικασία και συνηθέστερα εντάσσεται στο μάθημα της Λογοτεχνίας (Νικολακοπούλου, 2014)

5.4 Η Δημιουργική Γραφή και η διδασκαλία της

Σύμφωνα με τον Κωτόπουλο (2016) υπάρχουν αντικρουόμενες απαντήσεις για το εάν ή όχι διδάσκεται η Δημιουργική Γραφή. Αναφέρει ότι η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής έχει στηριχθεί περισσότερο σε υποκειμενικές και εμπειρικές διδασκαλίες παρά σε συγκεκριμένα επιστημονικά πορίσματα, καθώς στηρίζεται σε μια παιδαγωγική ελευθερία (Κωτόπουλος, 2016). Η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι μια περίπλοκη διαδικασία που είναι σίγουρα διδάξιμη καθώς συνδυάζει γνωστικές, γλωσσικές και οπτικοκινητικές δεξιότητες (Γρόσδος, 2014). Έτσι ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναλάβει τον ρόλο του συντονιστή-καθοδηγητή, που θα προτρέψει τους μαθητές στην συγγραφή, προσπαθώντας να ενισχύσει την δημιουργικότητά τους (Κωτόπουλος, 2016).

Όταν η Δημιουργική Γραφή γίνεται ένα διδακτικό αντικείμενο, οι μαθητές πειραματίζονται με ποικίλα λογοτεχνικά είδη, χωρίς να φοβούνται εάν θα κάνουν κάπιο λάθος, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να αξιοποιήσουν προσωπικές τους εμπειρίες και συναισθήματα (Κωτόπουλος, 2016). Επιπλέον η διδασκαλία της συγγραφής έχει σαν κεντρικό άξονα την έμπνευση η οποία συνήθως πυροδοτείτε από ένα τυχαίο γεγονός και μέσω της έμπνευσης έχουν δημιουργηθεί μεγάλα έργα (Μπέλλου, Τσιλιμένη & Καρακίτσιος, 2021). Ο Κωτόπουλος (2016) αναφέρει πως ο εκπαιδευτικός της Δημιουργικής Γραφής κατά κύριο λόγο θα προσπαθήσει να βοηθήσει το παιδί στην παραγωγή και στην οργάνωση των ιδεών, στην δομή του κειμένου, στα κατάλληλα ερεθίσματα για την δημιουργία ενός γραπτού, χωρίς να επιμείνει σε ορθογραφικούς και γραμματοσυντακτικούς κανόνες. Τα ερεθίσματα στις διδακτικές διαδικασίες και τα παραγόμενα κείμενα προωθούν τους συγγραφείς στην δημιουργία νοήματος αλλά και στην διαπραγμάτευση με το έργο τους καθώς οι ίδιοι αποτελούν τους πρώτους αναγνώστες του έργου τους (Κωτόπουλος, 2016). Τα λογοτεχνικά κείμενα που δίνονται στους μαθητές, η παρουσίαση των καταστάσεων και των συναισθημάτων τους μέσα από την δημιουργική γραφή, η δημιουργία διάφορων οπτικών γωνιών και χαρακτήρων μπορεί να κάνει τους μαθητές σταδιακά να ωριμάσουν και από ενεργητικοί αναγνώστες να μετατραπούν σε κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες (Κωτόπουλος, 2016).

Ο Γρόσδος (2013), αναφέρει ότι η δημιουργία ενός δημιουργικού κειμένου πέρα από ορθογραφία, γραμματική και συντακτικό οφείλει να έχει μερικά επιπλέον χαρακτηριστικά τα οποία είναι :

1. Ευχέρεια: Η δυνατότητα κάποιου να αναπτύξει μια πρωτότυπη ιδέα

2. Ευελιξία: Η δυνατότητα του συγγραφέα να «βλέπει» μέσα από τα μάτια των ηρώων του οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με απρόβλεπτες καταστάσεις
3. Οργάνωση: Να ταξινομούνται σωστά οι πληροφορίες
4. Χιούμορ: Το αστείο της έκπληξης

Επιπλέον αναφέρει ότι η Δημιουργική Γραφή παρέχει στους μαθητές μια αυτονομία, καθώς εμπλέκονται στην παραγωγή του κειμένου αλλά και σε μεταγνωστικές δεξιότητες όπως η αυτοδιόρθωση και η αυτοαξιολόγηση.

Εν κατακλείδι, ο Κωτόπουλος (2016) αναφέρει ότι για να ληφθούν υπόψη οι αντιλήψεις για την διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής, πρέπει κανείς να έχει στο νου του τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας που συνδέονται με την Δημιουργική Γραφή και αυτές είναι οι εξής:

- Η παιδαγωγική της αντικειμενικότητας στην οποία ένα λογοτεχνικό κείμενο εκλαμβάνεται σαν φορέας νοήματος χωρίς επιρροή από συγγραφικές προθέσεις.
- Η παιδαγωγική της αυτοέκφρασης η οποία ξεκίνησε από τον Hughes Mearns, ο οποίος πρώτος χρησιμοποίησε τον όρο «Δημιουργική Γραφή», με κεντρική σκέψη ότι η μέθοδος διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής στηρίζεται την αυτοέκφραση, στην ελευθερία της γλωσσικής και λογοτεχνικής ικανότητας των μαθητών αναφέροντας ότι η διδασκαλία της είναι μη υποκειμενική σε κανόνες και αξιολογήσεις.
- Την παιδαγωγική της μίμησης η οποία επικεντρώνεται σε μιμήσεις τεχνικών συγγραφής και στηρίζεται σε μια λεπτομερειακή παρατήρηση.
- Την παιδαγωγική της αναγνωστικής ανταπόκρισης, η οποία βασίζεται στην ικανότητα του συγγραφέα να συζητήσει το κείμενό τους με άλλους συναγνώστες ώστε να παράγει ένα νόημα ενός τελικού κειμένου. Η συγκεκριμένη παιδαγωγική διδασκαλίας εφαρμόζεται σε εργαστήρια που μπορούν να συμμετέχουν επαρκείς αναγνώστες.
- Τέλος η παιδαγωγική της Ψηφιακής Αφήγησης, η οποία σχετίζεται με την Αφήγηση και την Αφηγηματολογία και συμβαδίζει με την χρήση ψηφιακών εργαλείων και Νέων Τεχνολογιών.

5.5 Τα οφέλη της Δημιουργικής Γραφής

Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής για κάποιους αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα καθώς το αποτέλεσμα της πολλές φορές μπορεί να εξαρτάται από το είδος το οποίο χρησιμοποιείται όπως η ποίηση, η λογοτεχνία, η πεζογραφία κ.ά. (Harper 2013). Ωστόσο με την ένταξή της στα σχολεία, και σε εκπαιδευτικά προγράμματα ανά τον κόσμο αποδεικνύεται απαραίτητη στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς μέσω αυτής οι μαθητές καλλιεργούν την φαντασία τους, αναπτύσσουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες και συμμετέχουν σε μια ενεργή κριτική προσέγγιση, καθώς λειτουργούν ταυτόχρονα σε δύο πεδία που αλληλοσυμπληρώνονται: την πράξη της γραφής και την πράξη του να σκεφτεί κανείς κριτικά αυτό που έγραψε με το αποτέλεσμα της (Κωτόπουλος 2016).

Η «δημιουργική» γραφή μπορεί μερικές φορές να περιλαμβάνει «μια συνειδητή αναζήτηση του εαυτού» (McVey, 2008). Ο Jackson (2006 όπως αναφέρ. από τον McVey 2008) αναφέρει ότι «ίσως δεν μπορεί να υπάρξει διδακτική αριστεία χωρίς δημιουργικότητα». Πράγματι, οι μαθητές δεν μπορούν να παρουσιάσουν μια άριστη γραπτή εργασία χωρίς δημιουργικότητα. Οι προσεγγίσεις δεξιοτήτων στη γραφή (όποια και αν είναι αυτή που ακολουθείται) μπορούν να κάνουν πολύ περισσότερα πράγματα από το να εξοπλίσουν τους μαθητές να περάσουν ένα μάθημα και να ενταχθούν σε μια

θέση εργασίας- μπορεί να είναι ζωτικής σημασίας για να τους βοηθήσουν να βρουν τη δική τους γραπτή φωνή (McVey, 2008). Σε έρευνα που διεξήχθη από τον Pawliczak (2015) αναφέρεται ότι για να υπάρξουν οφέλη προς τους μαθητές είναι σημαντικό ο διδάσκων να είναι εξοικειωμένος, και να προσφέρει στους μαθητές μια ποικιλία από εργαλεία όπως ημερολόγια, διαδικτυακά φόρουμ συζητήσεων, ιστολόγια προκειμένου να αναπτυχθεί με διάφορους τρόπους η γραφή τους κ.ά. Την ίδια αντίληψη έχει και ο Shelnutt (1991) ο οποίος επισημαίνει ότι τα οφέλη της Δημιουργικής Γραφής θα φανούν εάν υπάρξουν ειδικά σχέδια μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς στο μάθημα της γραφής, βοηθώντας τους μαθητές να κάνουν επιλογές για το ποια μορφή γραφής θέλουν να εκφράσουν ή να μάθουν. Το μυστικό της διδασκαλίας δεν βρίσκεται στην ύλη αλλά στην μέθοδο παρουσίασής της (Shelnutt, 1991).

Σύμφωνα με τον Campbell (2021) η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής είναι διασκεδαστική καθώς βασίζεται στην ανάγνωση και στην γραφή. Μέσω της Δημιουργικής Γραφής μπορούν να επωφεληθούν ακόμα και οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ακόμα μπαίνουν σ' ένα μονοπάτι ανακάλυψης, καθώς ανακαλύπτουν ποιοι είναι μέσα από την διαδικασία της γραφής (Shelnutt, 1991). Σε έρευνα που διεξήχθη από ερευνητές (Randolph et al, 2011) δημιουργήθηκαν τρία διαφορετικά προγράμματα δημιουργικής γραφής σε φοιτητές σε τρία διαφορετικά ιδρύματα ώστε να εξεταστούν οφέλη και αποτελέσματα. Το καθένα από αυτά ήταν επιτυχημένο και ευδοκίμησε για τρεις λόγους. Πρώτον οι φοιτητές απέκτησαν αυτοπεποίθηση στην γραφή τους, χρησιμοποίησαν πιο ουσιαστικό λεξιλόγιο, μείωσαν τα γραμματικά τους λάθη και το πιο σημαντικό, ήταν σε θέση να αναπτύξουν τις ιδέες του με πιο λεπτομερή και συνεκτικό τρόπο (Randolph et al, 2011). Δεύτερον αυξήθηκαν οι βαθμολογίες στους στον γραπτό λόγο καθώς υπήρξε δραματική βελτίωση στον γλωσσικό έλεγχο των φοιτητών. Τέλος αναφέρονται οι θετικές εκτιμήσεις των φοιτητών καθώς είπαν ότι *έμαθαν «να παίζουν με την γλώσσα» «να εκτιμούν τη γλώσσα» και «να την βλέπουν ως ένα ζωντανό πράγμα που αναπτύσσεται»* (Randolph et al, 2011).

Η Δημιουργική Γραφή θα έπρεπε να ενσωματώνεται σ' όλα τα προγράμματα σπουδών εάν η κάθε κοινωνία επιθυμεί να βοηθήσει πραγματικά τους μαθητές της να μάθουν την γλώσσα τους. Επίσης οι μαθητές συνηθίζουν γενικά να κριτκάρουν ο ένας τη δουλειά του άλλου, είτε πρόκειται για ποίηση, διηγήματα ή δοκίμια (Randolph et al, 2011). Στην Δημιουργική Γραφή τους δίνεται η δυνατότητα να κριτκάρουν το ίδιο τους το έργο, αναπτύσσοντας έτσι της κριτική τους σκέψη. Τέλος οι μαθητές αποκτούν την αίσθηση ελέγχου των γραπτών του κάτι που οδηγεί σε μια αίσθηση απόλαυσης της τέχνης του γραψίματος. (Randolph et al, 2011). Η αυτοπεποίθηση που αποκτούν οι μαθητές θα τους παρακινήσει να πειραματιστούν με την γλώσσα τους, να πάρουν ρίσκα και να συνειδητοποιήσουν ότι η γραφή είναι φίλος και όχι εχθρός (Randolph et al, 2011).

5.6 Η Δημιουργική Γραφή στο Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών η δημιουργική γραφή δεν αντιμετωπίζεται συνήθως σαν μια διαφορετική γνωστική περιοχή με αυτόνομες δραστηριότητες αλλά εντάσσεται κυρίως σε μαθήματα όπως η Λογοτεχνία και η Νεοελληνική Γλώσσα. Υπάρχουν μέσα στο ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αναφορές για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, των ιδεών και των ιστοριών αλλά όχι εξειδικευμένα σαν μάθημα Δημιουργικής Γραφής. Ο Κωτόπουλος (2011) επισημαίνει με την σειρά του ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχουν πολλές ευκαιρίες αυτόνομης και έκφρασης απόψεων των παιδιών αφού εξασκούνται κυρίως στον πεζό παρά στον ποιητικό λόγο. Αντίθετα στην

Αγγλία και στην Αμερική η Δημιουργική Γραφή διδάσκεται σαν αυτόνομο μάθημα πάρα πολύ καιρό.

Έχει γίνει προσπάθεια για να ενταχθεί η Δημιουργική Γραφή στα νήπια, καθώς σε αυτή την ηλικία η φαντασία των παιδιών είναι μεγάλη, και είναι ικανά να δημιουργήσουν ιδέες και ιστορίες προκειμένου να εξερευνήσουν τον κόσμο. Έτσι στα προγράμματα σπουδών όσον αφορά το Νηπιαγωγείο έχει καθιερωθεί η χρήση εικονογραφημένων βιβλίων προκειμένου να ενισχυθεί η φιλιανγνωσία στους μαθητές και η αγάπη για τα λογοτεχνικά κείμενα. Όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχουν ενταχθεί κάποιες δραστηριότητες και έχουν ορισθεί κάποιοι στόχοι για να εξελιχθεί η δημιουργική γραφή των μαθητών. Ενδεικτικά από το ΔΕΠΠΣ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου παρουσιάζονται κάποιοι στόχοι που καταγράφηκαν:

- Εξοικείωση των μαθητών με τις μετασημασιολογήσεις και τη λειτουργία της λογοτεχνικής μεταφοράς
- Κατανόηση γλωσσικών μέσω που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας
- Εξοικείωση με στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφος λογοτεχνικών κειμένων
- Απόδοση νοήματος κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή
- Κρίνει ο ίδιος αν χρειάζεται να ξαναγράψει για να βελτιώσει ένα δύσκολα αναγνώσιμο ή ελλιπές κείμενο
- Συντάσσει κατάλληλα για κάθε περίπτωση μικρές λέξεις όπως: για, που, μέχρι, ώσπου, σαν, ως κ.τ.ό.
- Συντάσσει διαφορετικού τύπου κείμενα ακολουθώντας τη διαδικασία του σχεδιασμού, (προσυγγραφικό στάδιο) της γραφής της αρχικής εκδοχής (συγγραφικό) και, τέλος, του ελέγχου και της βελτίωσής της (μετασυγγραφικό στάδιο)
- Μετασχηματίζει κείμενα
- Συντάσσει περιλήψεις διάφορων βαθμών σύμπτυξης
- Χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου, για διάφορους σκοπούς και για διάφορους αποδέκτες

Όπως φαίνεται παρακάτω οι στόχοι του ΔΕΠΠΣ για την παραγωγή κειμένου διακρίνεται σε τρία στάδια: α) το προσυγγραφικό στάδιο, β) το συγγραφικό στάδιο, και γ) το μετασυγγραφικό στάδιο. Ο Μαρσαγγούρας (2011, σ 200) μάλιστα αναφέρει ότι αυτά τα τρία στάδια απαρτίζονται από επτά (7) φάσεις όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2. Στάδια συγγραφής (Μαρσαγγούρας, 2001)

ΣΤΑΔΙΑ	ΦΑΣΕΙΣ
Προσυγγραφικό	1. Αυθεντικοποίηση 2. Παραγωγής ιδεών 3. Οργάνωσης ιδεών
Συγγραφικό	4. Κειμενοποίηση
Μετασυγγραφικό	5. Βελτιωμένη αναμόρφωση 6. Επιμέλειας (τελικού κειμένου) 7. Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση του τελικού κειμένου και της συγγραφικής διαδικασίας

Στην φάση της αυθεντικοποίησης καλούνται να δηλώσουν τι είδους κειμένου σκοπεύουν να συνθέσουν, ενώ κατά την παραγωγή ιδεών ο εκπαιδευτικός προσφέρει στους μαθητές μέσα ενθάρρυνσης για να εκφράσουν τις ιδέες τους. Στην οργάνωση ιδεών οι μαθητές τοποθετούν ερωτήματα με σκοπό να προκύψει ένας βαθμός συνεκτικότητας στο κείμενο. Κατά την κειμενοποίηση τα παιδιά καταγράφουν τις ιδέες τους σε μορφή κειμένου σύμφωνα με το οργανωτικό σχήμα που έφτιαξαν. Στην συνέχεια προσπαθούν να βελτιώσουν το κείμενο όπως ορθογραφικά λάθη, αναδιατύπωση προτάσεων κ.ά. Τέλος επιμελούνται το κείμενο και προχωράνε σε αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση- ετεροαξιολόγηση) (Ματσαγγούρας, 2001).

Όσον αφορά την Δ' δημοτικού, η οποία αποτελεί και την ηλικιακή ομάδα της έρευνας που θα παρουσιαστεί παρακάτω, αναφέρονται μερικές ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται από το ΔΕΠΠΣ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου :

- Εξοικείωση με το είδος λόγου (λ.χ. αναφορικός) και τον τύπο κειμένου (λ.χ. αφήγηση μύθων, περιγραφή φυσικού φαινομένου) που αντιστοιχεί σε κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και παραγωγή ανάλογων κειμένων (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα)
- Εντοπισμός των ειδικών χαρακτηριστικών του λόγου (λ.χ. λεξιλόγιο, ύφος) σε κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και συστηματική άσκηση στη χρήση (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα)
- Περιγραφή πραγματικών και φανταστικών αντικειμένων ή καταστάσεων.
- Δόμηση κειμένου με παραγράφους, αρχικά με τη βοήθεια σειράς εικόνων, ερωτήσεων ή τίτλων.
- Μετασχηματισμός ηχογραφημένου προφορικού λόγου ή κόμικς σε γραπτό κείμενο

Είναι αλήθεια πως στο δημοτικό η απόλαυση της ανάγνωσης και της γραφής καλλιεργείται σαν βασικός στόχος (Πολίτης, 2008). Εξάλλου μελέτες που έχουν διεξαχθεί για το μάθημα της Νεοελληνική Γλώσσας, υποστηρίζουν την ανάγκη για ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, την ένταξη πιο ευχάριστων δραστηριοτήτων, την ένταξη νοητικών χαρτών και κυρίως ο ρόλος του δασκάλου να αλλάξει και να γίνει ένας δημιουργικός καθοδηγητής, προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να εμπλακούν με πιο πολλούς πειραματισμούς και ώστε να γίνει υπέρβαση των καθορισμένων διδακτικών κανόνων (Παγκουρέλια, 2013).

5.7 Συγγραφικές Δεξιότητες : Η 6+1 Trait Writing Rubric

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία δεν υπάρχουν ιδιαίτερα εφαρμόσιμες παιδαγωγικές μεθόδους ώστε οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τρόπους για να διδάσκουν την γραφή. Σύμφωνα με μια μελέτη του Grossman (2000) δέκα αρχάριοι δάσκαλοι έμαθαν να διδάσκουν γραφή κατά το τελευταίο έτος της εκπαίδευσης τους και κατά τα τρία πρώτα έτη υπηρεσία τους στην διδασκαλία. Οι δάσκαλοι ήταν ιδιαίτερα σίγουροι και αποτελεσματικοί αφού χρησιμοποίησαν τεχνικές που βασίζονταν σε πρακτικά και θεωρητικά πλαίσια. Η The National Commission on Writing (2003) δημοσίευσε μια αναφορά που ανέφερε ότι η προετοιμασία των δασκάλων για τη διδασκαλία της γραφής είναι ανεπαρκής. Οι Norman και Spencer συγκεκριμένα (2005) τόνισαν ότι αυτή η παραμέληση προκύπτει από αυξημένη έμφαση στη διδασκαλία της ανάγνωσης αντί της γραφής.

Συνεπώς υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης καθώς δεν υπάρχουν στα σχολεία σαφείς οδηγίες για την κατάρτιση νέων δασκάλων ώστε να διδάσκουν καλά την

γραφής. Ωστόσο η προσέγγιση διδασκαλίας της γραφής βασίζεται στο έργο του John Dewey για μια προοδευτική θεωρία της εκπαίδευσης. Ο Dewey (1916 όπως αναφερ. από τον DeJarnette, 2008) πίστευε ότι τα παιδιά μαθαίνουν κοινωνικά και εξερευνώντας το περιβάλλον γύρω τους. Μια βασική αρχή της προοδευτικής θεωρίας είναι ότι τα παιδιά έχουν μια φυσική επιθυμία να μάθουν για τον κόσμο γύρω τους, καθώς και να φτιάξουν δικές τους πεποιθήσεις, αξίες και προβληματισμούς (DeJarnette, 2008). Από τον προοδευτισμό, προέκυψε το κίνημα της «ολόκληρης γλώσσας» στα τέλη της δεκαετίας του 1970 η οποία αναφερόταν στην παιδική λογοτεχνία, στις καθημερινές δραστηριότητες γραφής και σε προηγμένες γλωσσικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούνταν στις πρώτες τάξεις του σχολείου (DeJarnette, 2008). Σε έρευνα που διεξήχθη των Fry και Griffin (2010) χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο **6+1 Trait Writing Rubric**, το οποίο τόσο σαν μοντέλο όσο και η διαδικασία γραφής αντικατοπτρίζουν αυτή τη φιλοσοφία του προοδευτισμού. Οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν την **6+1 Trait Writing Rubric** επιλέγουν θέματα γραφής και τα συσχετίζουν με την παιδική λογοτεχνία γύρω από πράγματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον στους μαθητές. Ο καθημερινός χρόνος για τη συγγραφή είναι υψηλή προτεραιότητα (DeJarnette, 2008).

Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού εξάλλου έχει τις ρίζες της στον προοδευτισμό. Καθώς μερικές βασικές αρχές της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας είναι η μάθηση των μαθητών που περιλαμβάνει πραγματικές, αυθεντικές εργασίες, αλληλεπίδραση με άλλους και αλληλεπίδραση με έναν ειδικό (DeJarnette, 2008). Ο κονστρουκτιβισμός, όπως και ο προοδευτισμός, δίνει έμφαση στην κοινωνικά διαδραστική και προσανατολισμένη στη διαδικασίας «πρακτικής» μάθησης στην οποία οι μαθητές εργάζονται ομαδικά για να επεκταθούν και να αναθεωρήσουν την βάση των γνώσεών τους (DeJarnette, 2008). Μέσω λοιπόν της **6+1 Trait Writing Rubric** τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν σαν αυθεντικοί συγγραφείς καθώς και να χρησιμοποιούν αληθινά την γλώσσα των συγγραφέων. Οι δάσκαλοι επιλέγουν προσεκτικά τη λογοτεχνία που μοντελοποιεί αποτελεσματικά καθένα από τα 6+1 χαρακτηριστικά, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να ταυτιστούν με τα χαρακτηριστικά και με τη σειρά τους να τα χρησιμοποιούν στη δική τους γραφή. Τα παιδιά αλληλοεπιδρούν επίσης μεταξύ τους κατά τη διάρκεια τη διαδικασία γραφής καθώς συνεδριάζουν για να αποκτήσουν ιδέες για τη συγγραφή, την αναθεώρηση και την επεξεργασία στην συγγραφή τους. Η διάσκεψη αποτελεί βασικό συστατικό της διαδικασίας γραφής καθώς τα παιδιά επικοινωνούν με δεξιότητες και τακτικές γραφής (DeJarnette, 2008). Οι οδηγίες γραφής που διδάσκονται με αυτόν τον τρόπο ακολουθούν την θεωρία του κονστρουκτιβισμού καθώς τα παιδιά εμπλέκονται σε πραγματικές μαθησιακές εμπειρίες, δημιουργούν αυθεντικά κομμάτια γραφής και αλληλοεπιδρούν με συνομήλικούς τους (DeJarnette, 2008).

Πιο συγκριμένα λοιπόν στην έρευνα που διεξήχθη από την Fry και Griffin (2010) εξετάστηκαν μέθοδοι ώστε οι εκπαιδευτικοί να εμβαθύνουν στην κατανόηση και στην διδασκαλία της γραφής. Οι δάσκαλοι στην συγκεκριμένη έρευνα εκπαιδεύτηκαν στο πως να διδάσκουν γραφή. Η Griffin τόνισε ότι οι δάσκαλοι είχαν λάβει πολλές ευκαιρίες να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στο γράψιμο, αλλά περιορισμένες ευκαιρίες να μάθουν πώς να διδάσκουν γραφή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ανακαλύφθηκαν κάποιες εσφαλμένες αντιλήψεις. Οι δάσκαλοι πίστευαν ότι η διδασκαλία της γραφής πρέπει να παρουσιάζεται γενικά με όρους καθώς δεν γνώριζαν ότι υπάρχουν καθορισμένες προσεγγίσεις, χαρακτηριστικά και διαδικασίες για οδηγίες γραφής (Fry & Griffin, 2010).

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η **6+1 Trait Writing Rubric** για να διευκολυνθεί η διδασκαλία της γραφής. Η 6-Trait Writing Rubric είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης γραπτού κειμένου που χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαίδευση για να αξιολογήσει και

να παρέχει ανατροφοδότηση σε μαθητές σχετικά με τις δεξιότητες της γραπτής επικοινωνίας. Αυτή η μέθοδος αξιολόγησης επικεντρώνεται σε έξι βασικές διαστάσεις, γνωστές ως «traits» που περιγράφουν διάφορα στοιχεία ενός καλού κειμένου (DeJarnette, 2008).

Οι 6 διαστάσεις είναι:

1. **Ιδέες/Περιεχόμενο:** Αναφέρεται στην ποικιλία και την ποιότητα των ιδεών που παρουσιάζονται στο κείμενο, καθώς και στη σαφήνεια των σκέψεων που εκφράζονται.
2. **Οργάνωση:** Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα περιεχόμενα οργανώνονται και συνδέονται μεταξύ τους, προκειμένου να δημιουργηθεί ένας καλοστρωμένος και συνεπής δομημένος λόγος.
3. **Φωνή:** Αναφέρεται στην προσωπικότητα και τον τόνο του συγγραφέα που αντανακλούνται στο κείμενο. Μια καλή φωνή καταφέρνει να κεντρίσει το ενδιαφέρον και να συνδέσει τον αναγνώστη με το κείμενο.
4. **Λεξιλόγιο:** Αναφέρεται στη χρήση πλούσιου, κατάλληλου και ποικίλου λεξιλογίου που εμπλουτίζει το κείμενο και κάνει την επικοινωνία πιο αποτελεσματική.
5. **Πρόταση:** Αναφέρεται στην ευστοχία, την κατανόηση και τη σωστή χρήση των προτάσεων, καθώς και στην ποικιλία της δομής τους.
6. **Σύνδεση:** Αφορά τον τρόπο που συνδέονται οι ιδέες και οι παράγραφοι μεταξύ τους για να δημιουργηθεί μια ομαλή ροή στο κείμενο.
7. **Παρουσίαση:** Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο κλείνει το κείμενο και παρέχει συνολικό συμπέρασμα ή αποτέλεσμα των παρουσιαζόμενων ιδεών

Η 6-Trait Writing Rubric βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών στη σύνθεση κειμένων και παρέχει συγκεκριμένες πληροφορίες για το πώς μπορούν να βελτιώσουν τις γραπτές τους δεξιότητες. Είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη των γραφικών δεξιοτήτων και τη βελτίωση της ποιότητας της γραπτής έκφρασης (DeJarnette, 2008).

Έτσι σύμφωνα με την Ρουμπρίκα 6-Trait οι δάσκαλοι στην έρευνα των Fry και Griffin (2010) απάντησαν ότι πίστευαν πως η διδασκαλία της γραφής είναι πιο γενική ή πιο ολιστική. Ωστόσο μέσα από την χρήση της Ρουμπρίκας είδαν ότι η γραφή μπορεί να αναλυθεί σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες και δεν βασίζεται σε προσωπικές προτιμήσεις του εκπαιδευτή. Οι δάσκαλοι εξέφρασαν ανακούφιση που υπήρχαν χαρακτηριστικά στα οποία θα μπορούσαν να εστιάσουν όταν διδάσκουν γραφή. Διαβεβαίωσαν επίσης ότι η χρήση της γλώσσας των 6+1 χαρακτηριστικών θα ήταν αποδεκτή σε συνέδρια γραφής. Επιπλέον δάσκαλοι που ήταν μέτριοι σαν συγγραφείς αποδείχθηκε ότι μπορούσαν να προσφέρουν ισχυρή ανατροφοδότηση προς τους μαθητές του δημοτικού (Fry & Griffin, 2010). Η χρήση της Ρουμπρίκας 6+1 Traits στην συγκεκριμένη έρευνα βοήθησε ώστε οι δάσκαλοι να χρησιμοποιήσουν μια νέα εκπαιδευτική στρατηγική, καθώς παρείχε μια γλώσσα για την γραφή σε μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που υπερβαίνει τα ορθογραφικά και γραμματικά λάθη (Marzano, 2004). Επιπλέον χρησιμοποιείται σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες και διεθνώς καθώς αποτελεί το πρότυπο για αξιολογήσεις της γραφής των μαθητών (Northwest Regional Educational Laboratory, 2021) καθώς δημιουργήθηκε το 2018 από το Education Northwest.

Τέλος στην συγκεκριμένη έρευνα οι μαθητές ανέπτυξαν ομαδικές ιστορίες συγγραφής και όχι μεμονωμένες. Η ομαδική διαδικασία έκανε τους δασκάλους να αισθάνονται πιο ελεύθεροι στην διαδικασία αξιολόγησης μέσω της Ρουμπρίκας 6+1 Traits και να είναι επικριτικοί επειδή αξιολόγησαν την επικοινωνία των ιδεών και όχι την ιστορία ενός ατόμου (Fry & Griffin, 2010). Η αξιολόγηση και η συλλογική γραφή ώθησε τους μαθητές σε μια σφαίρα αντικειμενικότητας για την γραφή τους και τους βοήθησε να γίνουν πιο ικανοί σχετικά με πιθανούς τομείς αναθεώρησης της ιστορίας τους (Fry & Griffin, 2010). Εν κατακλείδι σύμφωνα με την έρευνα όλη η κατανόηση των δασκάλων για το πώς αναπτύσσονται οι δεξιότητες γραφής των παιδιών αυξήθηκε κατά τη διάρκεια του εξαμήνου χρησιμοποιώντας την Ρουμπρίκα 6+1 Traits (Fry & Griffin, 2010).

5.8 Το κοινό σημείο της Ψηφιακής Αφήγησης και της Δημιουργικής Γραφής

Όπως αναφέρθηκε εξετάστηκε η Ψηφιακή Αφήγηση και η Δημιουργική Γραφή σαν δύο διαφορετικά πεδία. Όμως εν τέλη αυτά τα δύο πεδία έχουν ένα σημαντικό σημείο επαφής: την ιστορία. Στην περίπτωση της Ψηφιακής Αφήγησης αν και δίνεται έμφαση στην επιλογή των ψηφιακών μέσων η επιλογή του θέματος, δηλαδή της ιστορίας, καθώς και η συγγραφή του, αποτελούν τις σημαντικότερες διαδικασίες για μια επιτυχημένη Ψηφιακή Αφήγηση (Robin, 2008). Η ψηφιακή αφήγηση και οι δυνατότητες που προσφέρει μπορούν να διαμορφώσουν μια καινούρια προοπτική για την δημιουργική γραφή. Ο Koheler (2013) με βάση τα δεδομένα της νέας ψηφιακής εποχής πρόσθεσε το επίθετο «ψηφιακός» στον όρο «σπουδές δημιουργικής γραφής» και αναφέρεται σε «σπουδές ψηφιακής δημιουργικής γραφής». Ακόμα σύμφωνα με τον Robin (2008) *«η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει οι χρήστες να μετατραπούν σε δημιουργικοί αφηγητές ιστοριών, αφού επιλέξουν το θέμα και συγγράψουν το σενάριο για μια ενδιαφέρουσα ιστορία»*.

Πιο πάνω είχαν αναφερθεί επτά (7) παράγοντες της ψηφιακής αφήγησης οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν επικοδομητικά για μια επιτυχημένη Ψηφιακή Αφήγηση σύμφωνα με το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (C.D.S) και σύμφωνα με το πως την επικαιροποίησε ο Lambert (2010) αργότερα. Ο Culham το 2003 περιέγραψε επτά (7) χαρακτηριστικά για μια αποτελεσματική γραφή. Οι Kulla-Abbott & Polman (2008) πήραν αυτά τα στοιχεία και τα αντιπαρέθεσαν σ' ένα πίνακα αποδεικνύοντας ότι υπάρχει σαφήνεια μεταξύ της Δημιουργικής Γραφής και της Ψηφιακής Αφήγησης. Στην **Εικόνα 4**, φαίνεται ο παρακάτω συσχετισμός. Για παράδειγμα, το χαρακτηριστικό γραφής της οργάνωσης αναδεικνύει το κεντρικό θέμα ή την κεντρική ιδέα (Culham, 2003). Αυτό σχετίζεται με το στοιχείο της ψηφιακής αφήγησης της οπτικής γωνίας, το οποίο είναι το "σημείο" της ιστορίας (Lambert, 2002). Η Ερώτηση Δραματοποίησης με τις ιδέες και το Περιεχόμενο, το Συναισθηματικό Περιεχόμενο με την Δομή, η Φωνή με την Επιλογή των Λέξεων, ο Ρυθμός με την Ευφράδεια Προτάσεων, η Οικονομία με τις Συμβάσεις, και το Μουσικό Υπόβαθρο με την Παρουσίαση (Kulla-Abbott & Polman, 2008).

6+1 Χαρακτηριστικά Γραφής (Culham, 2003)	Επτά Στοιχεία της Ψηφιακής Αφήγησης (Lambert, 2002)
Οργάνωση Αναδεικνύει το κεντρικό θέμα ή την ιδέα.	Οπτική γωνία «Σκοπός» της ιστορίας.
Ιδέες και περιεχόμενο Σαφείς και εστιασμένες σε σχετικές λεπτομέρειες που εμπλουτίζουν το κεντρικό θέμα.	Ερώτηση δραματοποίησης Μια διαρθρωτική δόμηση που αντιστοιχεί σε ένα λογικό αποτέλεσμα-ανταμοιβή
Φωνή Ο συγγραφέας απευθύνεται στον αναγνώστη με τρόπο συναρπαστικό και ελκυστικό.	Συναισθηματικό περιεχόμενο Ειλικρινής προσέγγιση η οποία διατηρεί την προσοχή του κοινού.
Επιλογή λέξεων Οι λέξεις έχουν δύναμη, είναι ελκυστικές και επικοινωνούν το επιδιωκόμενο μήνυμα.	Φωνή Ηχογραφημένη αφήγηση του σεναρίου με τη φωνή του συγγραφέα και τη διακύμανσή της.
Ευφράδεια προτάσεων Οι προτάσεις έχουν εύκολη ροή, ρυθμό και διακύμανση.	Ρυθμός Οι καλές ιστορίες αναπνέουν. Η αφήγηση χρησιμοποιεί ελκυστικό ρυθμό.
Συμβάσεις Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί συγκεκριμένες συμβάσεις στην ορθογραφία, στη γραμματική, στη στίξη, κτλ.	Οικονομία Η χρήση εικόνων με νόημα επιτρέπει την οικονομία στις λέξεις.
Παρουσίαση Ενισχύει την ικανότητα του αναγνώστη να κατανοήσει και να συνδεθεί με το μήνυμα.	Μουσικό υπόβαθρο Τα ηχητικά εφέ και η μουσική μπορούν να ορίσουν τη διάθεση και να έχουν αντίκτυπο στην ιστορία.

Εικόνα 4. Συσχετισμός χαρακτηριστικών γραφής και στοιχείων ψηφιακής αφήγησης (Kulla-Abbott & Polman 2008, όπως αναφ. στους Μουταφίδου και Μπράτιτσης 2013)

Η κύρια διαφορά που προσφέρει η Ψηφιακή Αφήγηση σε σχέση με την Δημιουργική Γραφή είναι η χρήση εικόνων για την ενίσχυση της ιστορίας αφήγησης (Kulla-Abbott & Polman, 2008). Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί σίγουρα ένα αναπόσπαστο μέρος της Ψηφιακής Αφήγησης καθώς οι μαθητές «γράφουν» και δημιουργούν το σενάριο μέσα από το οποίο μπορούν να εκφράσουν τις ιδέες τους, τις εμπειρίες τους, στις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους (Ohler, 2006). Επιπλέον ο Ohler (2006) υποστηρίζει πως «εάν κάποιος δεν έχει μια καλή ιστορία να αφηγηθεί, η τεχνολογία θα το κάνει ακόμα πιο προφανές». Σε άρθρο του Peterson-Karlan (2011) αναφέρεται ότι η τεχνολογικά υποστηριζόμενη γραφή μπορεί να προωθήσει όλες τις φάσεις της συγγραφής - σχεδιασμός, μεταγραφή, επεξεργασία και την αναθεώρηση με τη χρήση εργαλείων. Η τεχνολογία επιτρέπει τη γραφή με νέους τρόπους (Peterson-Karlan, 2011). Η τεχνολογία μετασχηματίζει την γραφή μέσω των πολυμέσων με την δημιουργία νέων μορφών, καθώς η σύνθεση αυτών των μορφών περιλαμβάνει φωτογραφίες, βίντεο και ήχο. Η δικτυακή συνδεσιμότητα επιτρέπει στους εν δυνάμει συγγραφείς να χρησιμοποιήσουν μια σειρά από μέσα, να δημιουργήσουν διάφορους τύπους επικοινωνίας εκπροσωπώντας ένα φάσμα εργαλείων και ειδών, καθώς και να διανέμουν το έργο τους σχεδόν αμέσως και μερικές φορές σε παγκόσμιο επίπεδο (Peterson-Karlan, 2011).

Μάλιστα σε έρευνα που διεξήχθη από ερευνητές (Purcell et al, 2013) ρώτησαν τους καθηγητές τι θεωρούν σαν «γραφή» η πλειοψηφία απάντησε ότι η «Δημιουργική Γραφή» ανταποκρίνεται στον ορισμό της «γραφής», και συμφώνησαν ότι μέσω των

ψηφιακών τεχνολογιών οι μαθητές μπορούν να μοιράζονται την εργασία τους σ' ένα ποικίλο ακροατήριο. Ακόμα απάντησαν πως οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να ενθαρρύνουν την δημιουργική γραφή των μαθητών και την προσωπική τους έκφραση και τέλος πως μπορούν να ενθαρρύνουν την συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Purcell et al, 2013). Επιπλέον αρκετοί καθηγητές θεώρησαν ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες βοηθάνε τους μαθητές να αναπτύξουν την γραφή τους και υπάρχει ένα θετικό αντίκτυπο σε αυτούς καθώς οι μαθητές μετακινούνται από την συνομιλία στο γράψιμο, το οποίο χειρίζονται πραγματικά με δια δραστικό τρόπο (Purcell et al, 2013). Τέλος οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να είναι εξαιρετικά σημαντικά για την παροχή συγκεκριμένης ανατροφοδότησης στους μαθητές σχετικά με το πού και πώς μπορούν να βελτιώσουν το γραπτό τους (Purcell et al, 2013).

6. Η ΔΕΣΜΕΥΣΗ

6.1 Ορισμός

Η θεωρία της δέσμευσης (Engagement theory) προέκυψε από τους συγγραφείς με εμπειρία διδασκαλίας σε ηλεκτρονικά και εξ αποστάσεως περιβάλλοντα εκπαίδευσης. Η θεμελιώδης ιδέα που διέπει την θεωρία της δέσμευσης είναι ότι οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται ουσιαστικά στην μάθηση με δραστηριότητες μέσω αλληλεπίδρασης με άλλους και μέσω αξιολογήσεων (Kearsley & Shneiderman, 1998). Ενώ αυτή η δέσμευση θα μπορούσε να συμβεί χωρίς την χρήση της τεχνολογίας, η τεχνολογία μπορεί να διευκολύνει την εμπλοκή με τρόπους που είναι δύσκολο να επιτευχθούν διαφορετικά. Έτσι η θεωρία της δέσμευσης προορίζεται σ' ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τη μάθηση και τη διδασκαλία με βάση την τεχνολογία (Kearsley & Shneiderman, 1998). Δίνει έμφαση στην ουσιαστική μάθηση και συνάδει με τις εποικοδομητικές προσεγγίσεις. Ακόμη δίνει έμφαση στη συνεργασία μεταξύ των συνομηλίκων και εστιάζει στην βιωματική αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Kearsley & Shneiderman, 1998).

Με τον όρο δεσμευμένη μάθηση εννοείται ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ενεργές γνωστικές διαδικασίες όπως την δημιουργία, την επίλυση προβλημάτων, τον συλλογισμό, την λήψη αποφάσεων και την αξιολόγηση (Kearsley & Shneiderman, 1998). Η θεωρία της δέσμευσης βασίζεται στην ιδέα της δημιουργίας επιτυχημένων συνεργατικών ομάδων που εργάζονται σε φιλόδοξα έργα που έχουν νόημα και για κάποιον εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Οι Kearsley και Shneiderman (1998) συνοψίζουν τρία στοιχεία για να υπάρξει δέσμευση των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία: **α)** οι δραστηριότητες να λαμβάνουν χώρα σε ομαδικό πλαίσιο **β)** να βασίζονται σε έργα (project-based) και **γ)** να έχουν εξωτερική (αυθεντική εστίαση). Η συνεργασία για τους Kearsley και Shneiderman (1998) θεωρείται σημαντική για την δέσμευση των μαθητών στην μάθηση όπως και η δημιουργία ενός έργου στο οποίο μπορούν να εξωτερικεύσουν την δημιουργικότητά τους και να εστιάσουν σ' ένα πρόβλημα καθώς «έργο» είναι η ουσία της μάθησης με βάση κάποιο πρόβλημα («Problem-Based Learning»). Τέλος η εξωτερική μαθησιακή διαδικασία αναφέρεται σ' έργα τα οποία δημιουργούνται για δραστηριότητες εκτός σχολείου (πχ για μια εκκλησία, μια βιβλιοθήκη, ένα μουσείο, μια κυβερνητική υπηρεσία κ.ά.) καθώς όπως έχει αποδειχθεί η αυθεντική μάθηση του έργου αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών και την ικανοποίησή τους (Kearsley & Shneiderman, 1998)

Η θεωρία της δέσμευσης δίνει μεγάλη έμφαση στην παροχή ενός αυθεντικού περιβάλλοντος για μάθηση. Προωθεί την ανθρώπινη αλληλεπίδραση στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον η εμπλοκή αντανακλά την μετατόπιση σκέψης για τους υπολογιστές στην εκπαίδευση ως εργαλεία επικοινωνίας (Kearsley & Shneiderman, 1998) Τέλος σε άρθρο του Bond και Bedenlier (2019) η δέσμευση ορίζεται ως η ενέργεια και η προσπάθεια που καταβάλουν οι μαθητές η οποία είναι παρατηρήσιμη μέσω οποιασδήποτε αριθμού συμπεριφορικών, γνωστικών ή συναισθηματικών δεικτών σε ένα συνεχές φάσμα. Διαμορφώνεται από μια σειρά δομικών και εσωτερικών επιρροών, συμπεριλαμβανομένης της πολύπλοκης αλληλεπίδρασης των σχέσεων, της μάθησης δραστηριοτήτων και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι μαθητές που εμπλέκονται και ενδυναμώνονται στο πλαίσιο της μαθησιακής κοινότητας, τόσο πιο πιθανό είναι να διοχετεύσουν αυτή την ενέργεια πίσω στη μάθησή τους, οδηγώντας σε μια σειρά από βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που μπορούν επίσης να ενισχύσουν περαιτέρω τη δέσμευση (Bond & Bedenlier, 2019).

6.2 Είδη δέσμευσης

Η δέσμευση σύμφωνα με τους Bond και Bedenlier (2019) χωρίζεται σε τρία είδη. Η α) γνωστική, β) συναισθηματική και γ) συμπεριφορική είναι οι τρεις ευρέως αποδεκτές διαστάσεις της δέσμευσης των μαθητών (Fredricks et al. 2004 όπως αναφέρ. στους Bond & Bedenlier, 2019). Η **γνωστική δέσμευση (Cognitive engagement)** σχετίζεται με την βαθιά μάθηση, με την αυτορρύθμιση και την κατανόηση. Η **συναισθηματική δέσμευση (Affective engagement)** σχετίζεται με τις θετικές αντιδράσεις σ' ένα μαθησιακό περιβάλλον, με τους εκπαιδευτικούς και στους συμμαθητές καθώς και με την καθώς και την αίσθηση της του ανήκειν και του ενδιαφέροντος. Τέλος η **συμπεριφορική δέσμευση (Behavioural engagement)** σχετίζεται με τη συμμετοχή, την επιμονή και τη θετική συμπεριφορά. Ωστόσο, κάθε διάσταση της δέσμευσης περιλαμβάνει ένα φάσμα δεικτών ή «όψεων» όπως φαίνεται στον **Πίνακα 3.** που βιώνεται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές ανάλογα με την ενεργοποίησή τους (χαμηλή ή υψηλή) και την αξιολόγησή τους (θετική ή αρνητική) (Bond & Bedenlier, 2019)

Πίνακας 3. Δείκτες δέσμευσης των μαθητών (Προσαρμοσμένοι από Bond και Bedenlier (2019))

Γνωστική δέσμευσή	Συναισθηματική δέσμευσή	Συμπεριφορική δέσμευση
Σκοπιμότητα	Ενθουσιασμός	Προσπάθεια
Ενσωμάτωση ιδεών	Αίσθηση του ανήκειν	Προσοχή/συγκέντρωση
Κριτική σκέψη	Ικανοποίηση	Ανάπτυξη δράσης
Καθορισμός μαθησιακών στόχων	Περίεργεια	Συμμετοχή
Αυτορρύθμιση	Σύνδεση συσχετισμών	Προσπάθεια
Επιχειρησιακός συλλογισμός	Ενδιαφέρον	Ολοκλήρωση εργασιών στο σπίτι

Προσπάθεια κατανόησης	Αίσθηση ευεξίας	Θετική συμπεριφορά
Αναστοχασμός	Ζωτικότητα/ενθουσιασμός	Δράση/πρωτοβουλία
Εστίαση/συγκέντρωση	Αίσθημα εκτίμησης	Αυτοπεποίθηση
Βαθιά μάθηση	Διαχείριση προσδοκιών	Ζητώντας βοήθεια από τον εκπαιδευτικό ή τους συνομηλίκους Ανάληψη ευθύνης
Μάθηση από συνομηλίκους	Ευχαρίστηση	Εντοπισμός ευκαιριών/προκλήσεων
Αιτιολόγηση αποφάσεων	Υπερηφάνεια	Ανάπτυξη διεπιστημονικών δεξιοτήτων
Κατανόηση	Ενθουσιασμός	Υποστήριξη και ενθάρρυνση των συνομηλίκων
Κάνει κάτι παραπάνω για να μάθει περισσότερα	Επιθυμία να τα πάει καλά	Αλληλεπίδραση (συμμαθητές, δάσκαλος, περιεχόμενο, τεχνολογία)
Παρακολούθηση/ φροντίδα/ σχολαστικότητα	Θετικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους και καθηγητές	Συνήθειες μελέτης/πρόσβαση στο υλικό των μαθημάτων
Θετική αυτοαντίληψη και αυτοαποτελεσματικότητα	Αίσθηση σύνδεσης με το σχολείο/ πανεπιστήμιο/στην τάξη	Χρόνος επίδοσης/παραμονή στην εργασία/επιμονή
Προτίμηση για απαιτητικά καθήκοντα	Θετική στάση για τη μάθηση/αξίες	
Διδασκαλία του εαυτού και των συμμαθητών Χρήση εξελιγμένων στρατηγικών μάθησης		
Θετικές αντιλήψεις για την υποστήριξη του καθηγητή		

Και στο άρθρο των Bond και Bedenlier (2019) αναφέρεται ότι η τεχνολογία διαδραματίζει διαμορφωτικό και σημαντικό ρόλο για την δέσμευση των μαθητών. Αναφέρουν συγκεκριμένα ότι είναι καλό οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα επιλογής

των τεχνολογιών που θα χρησιμοποιήσουν, καθώς η οικεία τεχνολογία μπορεί να εξαλείψει ζητήματα χαμηλής τεχνολογικής εμπιστοσύνης. Επιπλέον δραστηριότητες μέσω της τεχνολογίας εκτός της τάξης μπορεί να ενισχύσει την δέσμευση και την μαθησιακή συμμετοχή των μαθητών (Bond & Bedenlier, 2019). Τέλος σύμφωνα και με τους Kearsley και Shneiderman (1998) η θεωρία της δέσμευσης έχει σαν κεντρικό άξονα ότι οι μαθητές πρέπει να ασχολούνται με την εργασία τους προκειμένου να είναι αποτελεσματική η μάθηση καθώς ο ρόλος της τεχνολογίας διευκολύνει όλες τις πτυχές την εμπλοκής. Η χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, κάποιου ομαδικού λογισμικού, αυξάνει σημαντικά την έκταση και την ευκολία της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των συμμετεχόντων, καθώς και την πρόσβαση στις πληροφορίες (Kearsley & Shneiderman, 1998). Η τεράστια ποικιλία λογισμικού εργαλείων που είναι διαθέσιμα για ανάλυση, σχεδιασμό, προγραμματισμό, αντιμετώπιση προβλημάτων και πραγματοποίηση παρουσιάσεων επιτρέπουν στους μαθητές να κάνουν εξελιγμένες και πολύπλοκες εργασίες. Η τεχνολογία παρέχει ένα ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον που προάγει το είδος της δημιουργικότητας και της επικοινωνίας που απαιτείται για να θρέψει η δέσμευση (Kearsley & Shneiderman, 1998).

6.3 Ο ρόλος του καθηγητή και του περιεχομένου διδασκαλίας στην δέσμευση

Η δέσμευση ενός μαθητή είναι πιο πιθανό να αναπτυχθεί όταν οι σχέσεις μαθητή-καθηγητή είναι ισχυρές. Οι μαθητές πρέπει να αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός είναι ενημερωμένος, υποστηρικτικός, έχει επενδύσει στην χρήση των τεχνολογιών και μπορεί να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία του. Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν μια τεχνολογία και να είναι επιτυχημένοι χρησιμοποιώντας αυτή όταν είναι βέβαιοι ότι έχουν τις δεξιότητες για τη χρήση της. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη είναι ζωτικής σημασίας για να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις απαιτούμενες τεχνολογικές γνώσεις και δεξιότητες που μπορεί πραγματικά να προωθήσει τη δέσμευση των μαθητών (Bond & Bedenlier, 2019).

Η παροχή τακτικής, εξατομικευμένης, σαφής και εποικοδομητικής ανατροφοδότησης μπορεί επίσης να ενισχύσει την εμπλοκή των μαθητών και να επηρεάσει την δράση τους. Σημαντικό είναι η ανατροφοδότηση να είναι με την μορφή ερωτήσεων καθώς οι μαθητές ενθαρρύνονται να προβληματιστούν βαθύτερα (Bond & Bedenlier, 2019). Η παροχή συνεχούς ενθάρρυνσης των μαθητών ώστε να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς προληπτικά όταν χρειάζεται, έχει επίσης βρεθεί ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για την δέσμευση των μαθητών όπως και η παροχή συνεχούς προσοχής και παρακολούθησης των μαθητών (Zhang et al, 2014).

Επιπλέον για την δέσμευση των μαθητών το περιεχόμενο που θα διδαχθούν είναι ζωτικής σημασίας. Το περιεχόμενο πρέπει να είναι ελκυστικό για τους μαθητές και να διδάσκεται με την χρήση ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης για να είναι αποτελεσματική η δέσμευση των μαθητών. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων μάθησης πρέπει να είναι με νόημα και ουσιώδης (Bond & Bedenlier, 2019). Οι Abate, Gomes και Linton (2011) τονίζουν τη σημασία της επιλογής κατάλληλων και ουσιαστικών ερωτήσεων. Είναι σημαντικό να αποφεύγεται ο περιττός διπλασιασμός των δραστηριοτήτων και οι δραστηριότητες θα πρέπει να σχετίζονται με την πραγματική ζωή καθώς αυτό τις καθιστά πιο χρήσιμες για τους μαθητές. Τέλος πρέπει να υπάρχει η διασφάλιση ότι οι δραστηριότητες που υποστηρίζονται από την τεχνολογία πρέπει να είναι υψηλής ποιότητας καθώς διαπιστώθηκε ότι είναι μια πτυχή για την επιτυχία

εμπλοκή των μαθητών, η έλλειψη της οποίας έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να ζητούν «μεγαλύτερη αυστηρότητα, βάθος και συνάφεια του περιεχομένου» (Abate et al, 2011).

7. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Όσον αφορά την σύνδεση Ψηφιακής Αφήγησης για την ενίσχυση της Δημιουργικής Γραφής των μαθητών η βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία πραγματοποιήθηκε κινήθηκε σε δύο επίπεδα: έρευνες ως προς τον βαθμό δέσμευσης συμπληρωματικά με την ποιότητα των ψηφιακών κόμικς και έρευνες ως προς τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών.

Όσον αφορά τις συγγραφικές δεξιότητες στην έρευνα τους οι Kulla-Abbott και Polman (2008) διεξήγαγαν τρία προγράμματα στα οποία τα παιδιά δημιούργησαν ψηφιακές ιστορίες. Στην μελέτη χρησιμοποιήθηκε η έννοια της "φωνής" καθώς θεωρήθηκε σημαντική για την κατανόηση της οικειοποίησης των μορφών γραμματισμού. Προκειμένου στην συγκεκριμένη μελέτη οι μαθητές να κατακτήσουν τα πειστικά δοκίμια και τις αφηγήσεις ως μορφές γραμματισμού, έπρεπε να αναπτύξουν την δική τους φωνή (Kulla-Abbott, & Polman, 2008). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα οι δεξιότητες ευχέρειας σκέψεων που κατέκτησαν οι μαθητές συμπεριλάμβαναν την σκέψη για το πώς οι λέξεις και οι εικόνες μπορούν και συμπληρώνουν η μία την άλλη, πώς ορισμένες ιδέες θα μπορούσαν να είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να εκφραστούν με εικόνες και πώς η μουσική διαφόρων τύπων συμβάλλει στο μήνυμα και στην απόλαυση ενός βίντεο και μιας ιστορίας (Kulla-Abbott, & Polman, 2008). Στην ουσία διαπιστώθηκε πως αφού έγραψαν τις αρχικές τους ιδέες οι μαθητές, όταν προχώρησαν στη διαδικασία επεξεργασίας κειμένου και εικόνων για να αποδώσουν την ιστορία, απέκτησαν επίγνωση σε ποιον απευθύνονταν, για ποιο λόγο και ποιος έλεγε την ιστορία. Συνεπώς κατανόησαν τις αφηγηματικές δομές σε σχέση με τις συναισθηματικές κοινωνικές, και γνωστικές λειτουργίες (Kulla-Abbott, & Polman, 2008).

Στην έρευνα του Sylvester και Greenidge (2009) αναφέρεται πως η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων μπορεί να βοηθήσει τους συγγραφείς που έχουν δυσκολίες να συνθέσουν κείμενα και να αναπτύξουν περισσότερο τις στρατηγικές γραφής. Αναφέρεται ακόμα ότι οι συγγραφείς ενώ παλεύουν με έναν παραδοσιακό γραμματισμό, η αξιοποίηση άλλων γραμματισμών μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρά τους και να ενισχύσει την κατανόηση των παραδοσιακών γραμματισμών (Sylvester και Greenidge, 2009). Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα παράδειγμα ενός κειμένου πολυμέσων που περιλαμβάνει τόσο παραδοσιακούς όσο και νέους γραμματισμούς και έχει τη δυνατότητα για να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των συγγραφέων που δυσκολεύονται να γράψουν (Sylvester και Greenidge, 2009). Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι μια πολλά υποσχόμενη κατασκευή για να βοηθήσει συγγραφείς που αντιμετωπίζουν προβλήματα ως ικανοί συγγραφείς (Sylvester και Greenidge, 2009). Οι ικανοί συγγραφείς χρησιμοποιούν μόνο τη γλώσσα για να κάνουν την ιστορία ελκυστική, η αδυναμία των λιγότερο ικανών συγγραφέων αντισταθμίζεται οπτικά με τη χρήση φωτογραφιών και άλλων εικόνων. Συνεπώς η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να δημιουργεί κίνητρα δέσμευσης στους αδύναμους συγγραφείς (Sylvester & Greenidge 2009). Επιπλέον σε έρευνα των Uslu και Uslu (2021) εξετάστηκε η επίδραση της συνεργατικής ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργική γραφή και στις δεξιότητες κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης των μαθητών της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Οι συγγραφικές δραστηριότητες των μαθητών βαθμολογήθηκαν με ρουμπρίκα δημιουργικής γραφής από τον Öztürk (πρωτοτυπία ιδεών, δημιουργικότητα, ευχέρεια σκέψεων, ο πλούτος των λέξεων, η δομή των προτάσεων, οργάνωση και

ύφος) (Uslu, & Uslu, 2021). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ποσοτική μέθοδο σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι η πειραματική διαδικασία είχε μέτρια επίδραση υπέρ της πειραματικής ομάδας στην ικανότητα δημιουργικής γραφής (Uslu, & Uslu, 2021).

Σύμφωνα με την έρευνα των Yamac και Ulusoy (2016) διερευνήθηκαν τα αποτελέσματα της ψηφιακής αφήγησης στην βελτίωση δεξιοτήτων γραφής σε παιδιά Γ' δημοτικού. Τα συμπεράσματά τους αναφέρουν ότι η ψηφιακή αφήγηση βελτίωσε τις ιδέες, την οργάνωση, την επιλογή των λέξεων, την ευχέρεια των προτάσεων και τις συμβάσεις των μαθητών στην ποιότητα του γραπτού λόγου. Όσον αφορά την ποιότητα των ψηφιακών ιστοριών που δημιούργησαν οι μαθητές έδειξαν έλλειψη συναισθημάτων καθώς δεν πρόσθεσαν ιδιαίτερες εικόνες και βίντεο για την σωστή εκφορά της ιστορίας, καθώς και της ενσωμάτωσης ήχου και μουσικής. Ωστόσο μετά την τρίτη εφαρμογή του προγράμματος οι μαθητές έδειξαν πρόοδο με την ανάπτυξη του τεχνολογικού γραμματισμού και των ικανοτήτων τους. Ωστόσο τα επιθυμητά επίπεδα για καινοτομία και δημιουργικότητα δεν επιτεύχθηκαν καθώς η πλοκή των ιστοριών παρέμεινε σε βασικό επίπεδο (Yamac, & Ulusoy, 2016). Ωστόσο αυξήθηκε ο βαθμός δέσμευσης τους για συγγραφή (Yamac, & Ulusoy, 2016). Τέλος σε έρευνα του Duman και Göcen (2015) εξετάστηκαν φοιτητές που δημιουργούσαν μια παρουσίαση μιας ενότητας που μελετούσαν κάθε εβδομάδα μέσω α) της χρήσης PowerPoint και β) με την δημιουργία ψηφιακών ιστοριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές που δημιούργησαν ψηφιακές ιστορίες ανέπτυξαν δεξιότητες γραφής όπως πρωτότυπες ιδέες στα κείμενα τους (Duman, & Göcen, 2015).

Κατά την μελέτη του Campbell (2012) τα συμπεράσματα έδειξαν πως η αποτελεσματική διδασκαλία σε συνδυασμό με την χρήση της τεχνολογίας για την ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην δέσμευση των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης και της αυτοπεποίθησης των νεαρών εφήβων συγγραφέων. Χαρακτηριστικά αυξήθηκε η δέσμευση τους σε έργα ψηφιακής αφήγησης σε σχέση με μη ψηφιακά έργα, οι μαθητές με την πάροδο του χρόνου παρήγαγαν γραπτά υψηλότερης ποιότητας, βελτιώθηκε η αντίληψη τους σαν συγγραφείς και κατάφεραν να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες πιο εξελεγμένες καθώς και αναπτύξουν καλύτερα τις τεχνολογικές τους δεξιότητες (Campbell, 2012).

Ακόμα σε μια έρευνα του Hull και Katz (2006) αναφέρεται ότι η δημιουργία ψηφιακής αφήγησης δίνει μεγάλο έλεγχο στους μαθητές στον τρόπο που θα εντάξουν τις τεχνικές πτυχές της γλώσσας, τον ήχο καθώς και τις εικόνες κειμένου γεγονός που παρακινεί και αρχάριους συγγραφείς. Στην έρευνα των Ballast, Stephens, και Radcliffe (2008) οι μαθητές έπρεπε να δημιουργήσουν ένα σενάριο και στην συνέχεια να το μετατρέψουν σε ψηφιακή ιστορία. Διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός δέσμευσης των μαθητών ήταν ιδιαίτερα ισχυρός καθώς ακόμα και σε δραστηριότητες γραφής σεναρίων ενεπλάκησαν και οι πιο απρόθυμοι μαθητές και ανέπτυξαν σε ποιοτικό βαθμό υψηλότερες δεξιότητες συγγραφής. Οι Bull και Kajder (2004) αναφέρουν ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την δέσμευση συγγραφέων που δυσκολεύονται και δεν έχουν ακόμη βιώσει τη δύναμη της προσωπικής έκφρασης. Επιπλέον αναφέρουν ότι στις ψηφιακές ιστορίες συμπεριλαμβάνονται κείμενα μικρής έκτασης κάτι που ενθαρρύνει τους μαθητές να εμπλακούν (Bull & Kajder, 2004). Τέλος ακόμα και οι μαθητές που δείχνουν απροθυμία να γράψουν κινητοποιούνται μέσω της ψηφιακής αφήγησης, καθώς διάφορα λογισμικά κάνουν την γραφή πιο ελκυστική, ενώ μέσω του διαμοιρασμού των ιστοριών στο διαδίκτυο ενισχύεται ο βαθμός δέσμευσής τους καθώς μπορούν να αναγνωρίσουν ότι πολλοί θα μπορούν να αξιολογήσουν και να έχουν πρόσβαση στην δουλειά τους (Robin & Pierson 2005, όπ. αναφ. στο Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Σε έρευνα των Yunus et al (2011) εξετάστηκε εάν τα ψηφιακά κόμικς μπορούν να ενισχύσουν την συγγραφή των μαθητών στο μάθημα των Αγγλικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα ψηφιακά κόμικς μπορούν αν δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον με περισσότερο νόημα για τους μαθητές, ότι μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να γράψουν αγγλικά και να ενισχυθεί η δημιουργικότητά τους (Yunus et al, 2011). Σε έρευνα των Vassilikoroulou και άλλων (2011) η οποία διεξήχθη σε μαθητές ελληνικών γυμνασίων ώστε να προωθηθεί η απόκτηση γλωσσικών και συγγραφικών δεξιοτήτων μέσω του ψηφιακού εργαλείου ComicLab, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που διδάχτηκαν το μάθημα μέσω ψηφιακών κόμικς θεώρησαν ότι έγινε πιο ευχάριστο, και κατανόησαν καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η αφήγηση μιας ιστορίας. Επιπλέον οι μαθητές δημιούργησαν ενδιαφέροντα κόμικς ενσωματώνοντας οπτικά και λεκτικά πράγματα για την αφήγηση τους. Η ποιότητα των κόμικς που παρέδωσαν τα παιδιά ήταν εξαιρετική καθώς τα περισσότερα είχαν εξαιρετικές ιδέες, ανέπτυξαν μια ενδιαφέρουσα πλοκή, υπήρχε σαφήνεια χώρου και χρόνου, πολύ σαφείς χαρακτήρες και πολύ καλή χρήση της ελληνικής γλώσσας. Μόνο δυο ομάδες δημιούργησαν αδύναμα κόμικς χωρίς αρκετή πρωτοτυπία (Vassilikoroulou et al, 2011).

Τέλος σε μελέτη των Istiq'faroh και Mustadi (2020) χρησιμοποιήθηκαν τα ψηφιακά κόμικς για να εξεταστεί η δημιουργικότητα και οι δεξιότητες γραφής των μαθητών. Η έρευνα διεξήχθη σε παιδιά δημοτικού στην Ινδονησία και χρησιμοποιήθηκε για τα αποτελέσματα ρουμπρίκα τόσο για την δημιουργικότητα όσο και για την γραφή των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα ψηφιακά κόμικς βελτίωσαν σημαντικά τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες γραφής της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Στην συγκεκριμένη έρευνα η δημιουργικότητα θεωρείται αλληλένδετη με την συγγραφή καθώς οι μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία στην δημιουργικότητα ήταν πιο ικανοί να συνθέσουν συγγραφικά καλές ιστορίες. Συγκεκριμένα, οι βαθμολογίες δημιουργικότητας των μαθητών φαίνονται από την ευχέρεια, την ευελιξία τους, την αυθεντικότητα και τη λεπτομέρεια κατά τη συγγραφή των κειμένων (Istiq'faroh & Mustadi, 2020). Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι τα κινούμενα σχέδια έχουν σημαντική επίδραση στις δεξιότητες γραφής, καθώς οι μαθητές μπορούν να καταγράψουν πιο εύκολα πληροφορίες και να εμπλακούν σε δραστηριότητες προ-γραφής καθώς η εικονογράφηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέσο που μπορεί να καταστήσει τους μαθητές πιο ικανούς να αναπτύξουν ιστορίες μέσω του κειμένου. Οι μαθητές εν κατακλείδι μπορούν να ερμηνεύσουν ελεύθερα το νόημα κάθε εικόνας και να αναπτύξουν διάφορες ιδέες χρησιμοποιώντας ψηφιακά κόμικς (Istiq'faroh & Mustadi, 2020).

8. Η ΕΡΕΥΝΑ

8.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας που αναμένεται να αναλυθεί είναι να εξεταστεί κατά πόσο η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μέσω του διαδικτυακού εργαλείου Storyboardthat.com μπορεί να ενισχύσει τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών στην Δημιουργική Γραφή, στα πλαίσια του μαθήματος της γλώσσας καθώς και τι ποιότητα ψηφιακών ιστοριών μπορούν να παράγουν οι μαθητές σε σχέση με την γραπτή τους ιστορία. Συμπληρωματικά αναμένεται να αναλυθεί και η δέσμευση των μαθητών στην Δημιουργική Γραφή μέσω της Ψηφιακής Αφήγησης και της δημιουργίας ψηφιακών comics. Αναμένεται να αναλυθούν τα ευρύτερα οφέλη που προκύπτουν από την διαδικασία σε όλα τα στάδια υλοποίησης της έρευνας.

Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, προτείνεται ένας τρόπος σύγχρονος και ελκυστικός για την βελτίωση της παραγωγής του γραπτού λόγου τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα έχει στηθεί στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα καθώς οι τεχνολογίες έχουν ενταχθεί στην ζωή των μαθητών, και η προσθήκη τους στην μαθησιακή διαδικασία αναμένεται να αναδείξει μια προστιθέμενη παιδαγωγική αξία. Η έρευνα εστιάζει στα μαθησιακά αποτελέσματα σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου σε μια δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής, τα οποία προέκυψαν πριν και έπειτα από την δημιουργία συνεργατικών Ψηφιακών Ιστοριών από μαθητές της Δ' Δημοτικού. Παράλληλα εξετάζεται: τι ποιότητα ψηφιακών ιστοριών παρέδωσαν οι μαθητές σε σχέση με τις γραπτές τους ιστορίες, ο ρόλος της ψηφιακής αφήγησης στην δέσμευση των μαθητών στην δημιουργική γραφή μέσω της συνεργατικής δημιουργίας και τέλος τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ιστοριών σε όλα τα στάδια της δημιουργίας τα οποία αποτελούν ευρήματα για τα συμπεράσματα της έρευνας.

Τέλος ο σκοπός της έρευνας σχεδιάστηκε έτσι, καθώς σύμφωνα με την βιβλιογραφία έχουν διεξαχθεί έρευνες για την χρήση της Ψηφιακής Αφήγησης στην Δημιουργική Γραφή, ωστόσο πιστεύουμε ότι υπάρχει αναγκαιότητα για περαιτέρω μελέτη στα συγκριμένα πεδία, καθώς δεν εντοπίστηκαν ιδιαίτερα μελέτες που να ανταποκρίνονται στην ελληνική εκπαίδευση (οι περισσότερες έρευνες έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό, και αρκετές σε παιδιά νηπιαγωγείου και όχι δημοτικού ή σε φοιτητές). Επιπλέον δεν υπάρχουν ιδιαίτερα μελέτες που να συνδυάζουν την ποιότητα των ψηφιακών ιστοριών, σε σχέση με γραπτές ιστορίες μαθητών εξετάζοντας παράλληλα την δέσμευση των μαθητών σ' αυτούς τους τομείς. Συνεπώς με βάση αυτό το σκεπτικό οργανώθηκε και υλοποιήθηκε και ο σκοπός της παρούσας έρευνας. Θεωρήθηκε λοιπόν σκόπιμο να επαναληφθεί κάτι παρόμοιο στα ελληνικά δεδομένα σε σχέση με ξένες μελέτες, σ' ένα ελληνικό σχολείο προκειμένου να διερευνηθεί εάν υπάρχουν παρόμοια ερευνητικά αποτελέσματα.

8.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν την βάση για την διδακτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε μέσα στην τάξη σε παιδιά Δ' δημοτικού ηλικίας 9 με 10 χρονών. Έτσι σύμφωνα και με τους σκοπούς της έρευνας προκύπτουν τα εξής ερωτήματα:

1. Αν και κατά πόσο η δημιουργία Ψηφιακών Ιστοριών συμβάλει στην ποιοτικότερη παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών της Δ' τάξης Δημοτικού; Συγκεκριμένα μπορεί να ενισχύσει τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών στην Δημιουργική Γραφή; (Ως συγγραφικές δεξιότητες ακολουθήθηκαν οι άξονες: Ιδέες, Οργάνωση, Φωνή, Λεξιλόγιο, Ευχέρεια Προτάσεων και Σύνδεση της 6+1 Trait Writing Rubric)
2. Πως αναπτύσσεται η ποιότητα στις ψηφιακές ιστορίες που σχεδίασαν οι μαθητές σε σχέση με τις γραπτές τους ιστορίες (χαρακτήρες, διάλογοι, συναισθηματικός τομέας, συνοχή εικόνων-σκηνών) ;
3. Αν και σε ποιο βαθμό υπήρχε δέσμευση των μαθητών στην όλη διαδικασία (τόσο στις γραπτές όσο και στις ψηφιακές ιστορίες σε σχέση με τον χρόνο εστίασης εργασίας και στην ολοκλήρωση της εργασίας των ψηφιακών ιστοριών και των μη ψηφιακών)

8.3 Ερευνητικό πλαίσιο και συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε στην Δ' δημοτικού σε ιδιωτικό σχολείο της Αττικής το οποίο ανήκει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συμμετείχαν σύνολο δεκαοχτώ (18) μαθητές, από τους οποίους τα επτά (7) ήταν κορίτσια και τα έντεκα (11) ήταν αγόρια. Από αυτούς δύο (2) αγόρια παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες δεν αφορούν την έρευνα ιδιαίτερα ωστόσο ήταν ενδιαφέρον να καταγραφούν συμπεράσματα γι' αυτούς τους μαθητές στο κατά πόσο ενεπλάκησαν στην συγγραφή της ιστορίας και στην δημιουργία των ψηφιακών κόμικς.

Η υλοποίηση της έρευνας αρχικά έλαβε χώρα εντός της σχολικής αίθουσας του τμήματος η οποία διέθετε σταθερό Η/Υ και προτζέκτορα. Στην συνέχεια η έρευνα συνεχίστηκε στο εργαστήριο Πληροφορικής στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικοί υπολογιστές τους οποίο χρησιμοποίησαν οι μαθητές ανά δύο. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες με την βοήθεια της καθηγήτριας της Πληροφορικής με την προϋπόθεση να υπάρξει συνεργασία μεταξύ τους μέχρι το τέλος της διαδικασίας. Οι ομάδες που σχηματίστηκαν είναι εννιά (9) οι οποίες αποτελούνταν όλες από δυάδες. Έτσι οι ομάδες διαμορφώθηκαν ως εξής όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4. Ομάδες μαθητών

ΟΜΑΔΕΣ		
ΟΜΑΔΕΣ	ΦΥΛΟ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΟΜΑΔΑ 1	ΑΓΟΡΙ	
	ΑΓΟΡΙ	
ΟΜΑΔΑ 2	ΚΟΡΙΤΣΙ	
	ΚΟΡΙΤΣΙ	
ΟΜΑΔΑ 3	ΑΓΟΡΙ	
	ΑΓΟΡΙ	
ΟΜΑΔΑ 4	ΑΓΟΡΙ	ΝΑΙ
	ΚΟΡΙΤΣΙ	
ΟΜΑΔΑ 5	ΑΓΟΡΙ	
	ΑΓΟΡΙ	
ΟΜΑΔΑ 6	ΚΟΡΙΤΣΙ	
	ΚΟΡΙΤΣΙ	
ΟΜΑΔΑ 7	ΑΓΟΡΙ	
	ΑΓΟΡΙ	
ΟΜΑΔΑ 8	ΑΓΟΡΙ	ΝΑΙ
	ΑΓΟΡΙ	
ΟΜΑΔΑ 9	ΚΟΡΙΤΣΙ	
	ΚΟΡΙΤΣΙ	

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με την χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, καθώς παρέχονται στους μαθητές μαθήματα πληροφορικής. Οπότε η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών ήταν μια ομαλή διαδικασία. Επιπλέον τα παιδιά είχαν διδαχθεί την χρήση των κόμικς οπότε όταν ζητήθηκε να φτιάξουμε ψηφιακά κόμικς δέχτηκαν με ενθουσιασμό χωρίς να χρειαστεί να γίνει κάποια επιπλέον ενημέρωση για το τι είναι ένα κόμικς.

8.4 Μεθοδολογία της έρευνας

Παρακάτω θα αναφερθεί το είδος της έρευνας, πως έγινε η σύνδεση των ερευνητικών με τα εργαλεία συλλογής και αξιολόγησης, οι στόχοι της έρευνας, καθώς και πως οργανώθηκε η έρευνα.

8.4.1 Είδος της έρευνας

Αρχικά το είδος της έρευνας που διεξήχθη είναι η μελέτη περίπτωσης. Η Μελέτη Περίπτωσης (case study) είναι μια ερευνητική μέθοδος στην οποία εξετάζεται ένα φαινόμενο, από πολλές οπτικές γωνίες. Ο όρος «περίπτωση» προσδιορίζει είτε μια ατομική περίπτωση (άτομο, οργανισμός κ.τ.λ.) είτε έναν περιορισμένο αριθμό φαινομένων υπό διερεύνηση ζητήματος. Αποτελεί μια ποιοτική μέθοδος έρευνας καθώς δεν είναι απαραίτητη η συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλα δείγματα. Συνδυάζει την παρατήρηση, την καταγραφή και την ανάλυση ενός προβλήματος. Μπορεί επιπλέον να εμπεριέχει και συνεντεύξεις και μπορούν σ' αυτή να εφαρμοστούν και άλλες τεχνικές ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας όπως για παράδειγμα ο διαμοιρασμός ερωτηματολογίων (Tellis, 1997). Οι μελέτες περίπτωσης είναι πολυπαραγοντικές αναλύσεις. Αυτό σημαίνει ότι η ερευνητής δεν λαμβάνει υπόψη μόνο τη φωνή και την προοπτική των παραγόντων, αλλά και των σχετικών ομάδων παραγόντων και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Αυτή η πτυχή είναι ένα σημαντικό σημείο και χαρακτηριστικό που διαθέτουν οι μελέτες περίπτωσης (Tellis, 1997).

Όπως ειπώθηκε η μελέτη περίπτωσης είναι μια ποιοτική μέθοδος οπότε βασίζεται σε ποιοτικά δεδομένα για την αξιολόγησή της. *«Η ποιοτική έρευνα τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο, οποίο είναι ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών. Περιλαμβάνει σημειώσεις πεδίου, συνεντεύξεις, μαγνητοφωνήσεις, ημερολόγια, φωτογραφίες, συνομιλίες. Οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, με σκοπό να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους νοημάτων»* (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Επιπλέον σύμφωνα με τον Parker (2005) οι ποσοτικές έρευνες είναι πιο κατάλληλες για έρευνες οι οποίες πραγματοποιούνται σε πειραματικές εργαστηριακές συνθήκες, ενώ αντίθετα οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας ταιριάζουν καλύτερα για τη μελέτη των ανθρώπων στον «πραγματικό κόσμο». Συνεπώς θα αναλυθούν παρακάτω οι πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν και υιοθετήθηκαν για την διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας.

Εν κατακλείδι η έρευνα χαρακτηρίζεται σαν μελέτη περίπτωσης, καθώς η συγγραφέας ήταν η ερευνήτρια αλλά δεν ήταν η εκπαιδευτικός της τάξης. Η έρευνα έγινε σε 16 παιδιά Δ' δημοτικού, στην οποία η συγγραφέας υπήρξε ένας συμμετοχικός παρατηρητής, κρατώντας σημειώσεις, δίνοντας οδηγίες στους μαθητές και καθοδηγώντας την έρευνα ανάλογα με το χρονοδιάγραμμα, τις απαιτήσεις και τις τυχόν δυσκολίες που μπορεί να προκύπτανε.

8.4.2 Σύνδεση των ερευνητικών ερωτημάτων με τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και αξιολόγησης

Παρακάτω παρουσιάζεται ένας πίνακας με τα ερευνητικά ερωτήματα συνδέοντάς τα με τα εργαλεία συλλογής που χρησιμοποιήθηκαν για να πάρουμε δεδομένα καθώς και να διεξάγουμε συμπεράσματα.

Πίνακας 5. Ερευνητικά Ερωτήματα και Εργαλεία Συλλογής και Αξιολόγησης

Ερευνητικά Ερωτήματα	Εργαλεία Συλλογής	Εργαλεία Αξιολόγησης
1. Αν και κατά πόσο η δημιουργία Ψηφιακών Ιστοριών συμβάλει στην ποιοτικότερη παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών της Δ' τάξης Δημοτικού; Συγκεκριμένα μπορεί να ενισχύσει τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών στην Δημιουργική Γραφή;	Ιστοριοπίνακες <u>πριν</u> την διδακτική παρέμβαση Γραπτές ιστορίες των μαθητών <u>πριν</u> και <u>μετά</u> την διδακτική παρέμβαση	Ποιοτική ανάλυση: Χρήση της Ρουμπρίκας 6-Trait Writing Rubric στην οποία αξιολογήθηκαν οι εξής άξονες, Ιδέες, Οργάνωση, Φωνή, Λεξιλόγιο, Ευχέρεια Προτάσεων και Σύνταξη
2. Πως αναπτύσσεται η ποιότητα στις ψηφιακές ιστορίες που σχεδίασαν οι μαθητές σε σχέση με τις γραπτές τους ιστορίες (χαρακτήρες, διάλογοι, συναισθηματικός τομέας, συνοχή εικόνων-σκηνών) ;	Οι ψηφιακές ιστορίες των μαθητών σε μορφή κόμικς και οι γραπτές ιστορίες	Ποιοτική ανάλυση: Περιγραφική αξιολόγηση κάποιων χαρακτηριστικών των ψηφιακών ιστοριών σε σχέση με τις γραπτές ιστορίες. Συγκεκριμένα αξιολογήθηκαν οι εξής άξονες: χαρακτήρες, διάλογοι, συναισθηματικός τομέας και συνοχή εικόνων-σκηνών
3. Αν και σε ποιο βαθμό υπήρχε δέσμευση των μαθητών στην όλη διαδικασία (τόσο στις γραπτές όσο και στις ψηφιακές ιστορίες σε σχέση με τον χρόνο εστίασης της εργασίας και ολοκλήρωση της εργασίας των ψηφιακών ιστοριών και των μη ψηφιακών)	Καταγραφή παρατήρησης από την ερευνήτρια	Ποιοτική ανάλυση: Αξιολόγηση της παρατήρησης από την ερευνήτρια ως στην γνωστική, συμπεριφορική και συναισθηματική δέσμευση, σε συνάρτηση με τον χρόνο εστίασης και ολοκλήρωσης των γραπτών και ψηφιακών ιστοριών

Συνεπώς με βάση των παραπάνω πίνακα συλλέχθηκαν από εννέα (9) ομάδες:

- Οχτώ ιστοριοπίνακες (μια ομάδα δεν θέλησε να ζωγραφίσει)
- Δεκαεπτά (17) ιστορίες (δύο από κάθε ομάδα, μια ιστορία πριν την διδακτική παρέμβαση και μια μετά, μια ομάδα δεν παρέδωσε τελική μορφή ιστορίας)
- Εννέα (9) ψηφιακές ιστορίες

Και για την αξιολόγηση των δεδομένων όπως ειπώθηκε χρησιμοποιήθηκε:

- Οι βαθμολογίες της ρουμπρίκα της Ρουμπρίκας 6-Trait Writing Rubric με άξονες: Ιδέες, Οργάνωση, Φωνή, Λεξιλόγιο, Ευχέρεια Προτάσεων και Σύνταξη
- Περιγραφική αξιολόγηση κάποιων χαρακτηριστικών των ψηφιακών ιστοριών σε σχέση με τις γραπτές ιστορίες (χαρακτήρες, διάλογοι, συναισθηματικός τομέας και συνοχή εικόνων-σκηνών)
- Αξιολόγηση της καταγραφής των παρατηρήσεων από όλη την διαδικασία από την ερευνήτρια

8.4.3 Οργάνωση, Χρονοδιάγραμμα και Φάσεις Υλοποίησης Έρευνας

Η υλοποίηση της έρευνας για να πραγματοποιηθεί έπρεπε πρώτα να οργανωθεί χρονικά καθώς στο σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν υπήρχε η δυνατότητα να δοθούν στην ερευνήτρια και συγγράφουσα πολλές ώρες. Η έρευνα διήρκησε σύνολο πέντε (5) διδακτικές ώρες. Συνεπώς η έρευνα οργανώθηκε όσο καλύτερα γινόταν με το εξής χρονοδιάγραμμα:

- 1^η ώρα: Μικρή εισαγωγή για το θέμα της ιστορίας που πρόκειται να αναπτύξουν οι μαθητές στην δραστηριότητας δημιουργικής γραφής που θα τους δοθεί. Μικρή συζήτηση προκειμένου οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με το θέμα της δραστηριότητας και να ενταχθούν πιο ομαλά στη συγγραφή. Χωρισμός των μαθητών σε ομάδες των δύο.
Χώρος: Αίθουσα Διδασκαλίας
- 2^η ώρα: Συνεργασία των ομάδων για να καταλήξουν σε κοινή ιδέα για την ιστορία τους. Συγγραφή της ιστορίας τους. Ζωγραφική ιστοριοπινάκων της ιστορίας που δημιούργησαν.
Χώρος: Αίθουσα Διδασκαλίας
- 3^η ώρα: Χωρισμός των μαθητών στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ανά δύο σε κάθε υπολογιστή. Εισαγωγή στο ψηφιακό εργαλείο Storyboardthat.com ([storyboardthat](http://storyboardthat.com)) και εξοικείωση με το εργαλείο για την ομαλή δημιουργία των Ψηφιακών comics
Χώρος: Εργαστήριο Πληροφορικής
- 4^η ώρα: Δίνεται στους μαθητές οι γραπτές ιστορίες που δημιούργησαν ώστε να τις μετατρέψουν σε Ψηφιακές Ιστορίες. Έτσι ακολουθεί δημιουργία Ψηφιακών Comics στο Storyboardthat.com
Χώρος: Εργαστήριο Πληροφορικής
- 5^η ώρα: Αφού οι μαθητές τελειώσουν με την δημιουργία των Ψηφιακών τους comics, ζητείται να ξαναγράψουν την ιστορία-σενάριο πιο δομημένα και ολοκληρωμένα. Συγκεκριμένα ζητείται να προσθέσουν περισσότερες λεπτομέρειες έχοντας μπροστά τους το ψηφιακό κόμικς, να προσθέσουν διαλόγους, να περιγράψουν πιο αναλυτικά εάν μπορούν την ιστορία τους, να προσθέσουν αλλαγές γραπτώς που μπορεί να προέκυψαν με την δημιουργία του ψηφιακού τους κόμικς (πχ προσθήκη χαρακτήρων). Τέλος να πουν τις εντυπώσεις τους από την όλη διαδικασία στην ερευνήτρια.

Με βάση το χρονοδιάγραμμα της έρευνας δημιουργήθηκαν και υλοποιήθηκαν οι φάσεις της έρευνας. Στον παρακάτω φαίνεται αναλυτικά πως διαμορφώθηκαν οι φάσεις και πως υλοποιήθηκαν εν τέλη, καθώς και ποιες ήταν οι ενέργειες των μαθητών σε σχέση με τις ενέργειες τις ερευνήτριας κατά την διάρκεια των φάσεων :

Πίνακας 6. Φάσεις παρέμβασης

Ενέργειες ερευνήτριας	Ενέργειες μαθητών
-----------------------	-------------------

ΦΑΣΗ 1^η: Παρουσίαση του θέματος της γραπτής ιστορίας και συγγραφή (2 ώρες)	
Χωρισμός των μαθητών μαζί με την βοήθεια της εκπαιδευτικού	Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δυο (2)
Παρουσίαση του θέματος της γραπτής ιστορίας μέσω του προτζέκτορα	Οι μαθητές διαβάζουν την εκφώνηση
Κατευθυνόμενη συζήτηση για τι φοβόνται οι μαθητές και τι θα μπορούσε να φοβάται ο ήρωας της ιστορίας τους	Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σηκώνοντας το χέρι της για να πούνε ιδέες
Μοιράζεται σε κάθε ομάδα ένα φύλλο χαρτί	Οι ομάδες συζητούν ιδέες, συμφωνούν και ξεκινάνε την συγγραφή
Καταγράφονται παρατηρήσεις και σημειώσεις για την δέσμευση των μαθητών στην όλη διαδικασία. Κάποιες στιγμές χρειάζεται η παρακίνηση των μαθητών για συγγραφή	Οι ομάδες συγγράφουν την ιδέα τους
Παρακίνηση των μαθητών να μετατρέψουν την ιστορία τους ιστοριοπίνακα ή να κάνουν κάποια προσπάθεια για ζωγραφική	Οι ομάδες ζωγραφίζουν με μολύβι ιστοριοπίνακες
Συλλογή γραπτών και ιστοριοπινάκων	Παράδοση γραπτών και ιστοριοπινάκων στην ερευνήτρια
ΦΑΣΗ 2^η: Δημιουργία Ψηφιακών Ιστοριών (2 ώρες)	
Σύνδεση κάθε ομάδας στο ψηφιακό εργαλείο storyboardthat.com με την βοήθεια της εκπαιδευτικού	Οι ομάδες κάθονται ανά δυο στους υπολογιστές και συνδέονται στο ψηφιακό εργαλείο
Οδηγίες για την χρήση του εργαλείου. Ταυτόχρονα η ερευνήτρια μοιράζει ένα φυλλάδιο με οδηγίες για την χρήση του εργαλείου	Οι ομάδες εξοικειώνονται με το εργαλείο και πειραματίζονται
Παράδοση των γραπτών τους ιστοριών σε κάθε ομάδα, ώστε να μετατρέψει την γραπτή ιστορία σε ψηφιακή	Οι ομάδες ξεκινούν την δημιουργία των ψηφιακών comics σύμφωνα με τις γραπτές τους ιστορίες.
Καταγραφή παρατηρήσεων για την όλη δέσμευση και συνεργασία των μαθητών στην όλη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών. Παράλληλα υποστήριξη βοήθειας για όποια ομάδα δυσκολεύεται με το ψηφιακό εργαλείο	Οι ομάδες δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες, ψάχνουν για χαρακτήρες, σκηνές, προσθέτουν διαλόγους, αλλάζουν τα χρώματα και ενεργούν δια δραστικά με το ψηφιακό εργαλείο
ΦΑΣΗ 3^η : Επανασυγγραφή της Ιστορίας (1 ώρα)	
Μοίρασμα ενός καινούργιου λευκού φύλλου ζητώντας από τους μαθητές να ξανά γράψουν την ιστορία τους, κοιτώντας αυτή την φορά την ψηφιακή που έγραψαν, προσθέτοντας αλλαγές και λεπτομέρειες όπου χρειάζεται. Παράλληλα μοιράζεται στους μαθητές ένα φυλλάδιο για να τους καθοδηγήσει με ποιον τρόπο πρέπει να	Οι ομάδες αρχίζουν ξανά την συγγραφή σύμφωνα με την ψηφιακή ιστορία που έφτιαξαν, και σύμφωνα με τις οδηγίες του φυλλαδίου που τους έδωσε η ερευνήτρια

κάνουν την επανασυγγραφή της ιστορίας	
Καταγραφή παρατηρήσεων για την όλη δέσμευση των μαθητών και την συνεργασία τους κατά την διαδικασία επανασυγγραφής των ιστοριών τους	Οι ομάδες συνεργάζονται για την επανασυγγραφή
Η ερευνήτρια συλλέγει τις τελικές γραπτές ιστορίες	Οι ομάδες παραδίδουν τα τελικά γραπτά στην ερευνήτρια
Ερωτήσεις για το πως φάνηκε στους μαθητές η όλη διαδικασία	Οι μαθητές απαντάνε σε μια ελεύθερη συζήτηση για το πως τους φάνηκε η διαδικασία

8.4.4 Στόχοι της έρευνας

Ο κύριος στόχος της διδακτικής παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε στην συγκεκριμένη ερευνητική δραστηριότητα ήταν α) η δημιουργία αρχικά συνεργατικών γραπτών και μετέπειτα ψηφιακών ιστοριών, συμπεριλαμβανομένων των ιστοριοπινάκων και τελικών γραπτών των μαθητών, με σκοπό την ποιοτική βελτίωση της αρχικής ιστορίας με βάση την ψηφιακή τους δημιουργία. Επιπλέον σαν στόχος υπήρξε και β) η ποιότητα των ψηφιακών ιστοριών να μπορέσει να οδηγήσει και σε καλύτερη ποιότητα γραπτού λόγου, συμπληρωματικά με επίπεδα δέσμευσης που μπορεί να αναπτύξουν οι μαθητές σε κάθε φάση της έρευνας. Επιμέρους στόχοι που αναμένονταν να έχουν κατακτήσει οι μαθητές μετά την παρέμβαση είναι οι εξής :

- Να συνθέσουν μια ιστορία σύμφωνα με την εκφώνηση που τους ζητείται
- Να επινοήσουν και να αναπτύξουν ιδέες για την ιστορία τους μέσα στην τάξη μέσω κατευθυνόμενης συζήτησης με την ερευνήτρια
- Να συζητήσουν και να συμφωνήσουν σε μια ιδέα μεταξύ τους σαν ομάδα και να την μεταφέρουν ομαλά και σωστά στο γραπτό τους
- Να λειτουργούν ομαδικά και συνεργατικά για τη διεκπεραίωση της εργασίας τους
- Να μετατρέψουν την ιστορία τους σε ιστοριοπίνακα μέσω της ζωγραφικής (storyboard)
- Να διαχειριστούν το ψηφιακό εργαλείο storyboardthat.com για την δημιουργία των ψηφιακών τους ιστοριών
- Να μετατρέψουν την ιστορία τους σε ψηφιακό κόμικς επιλέγοντας κατάλληλα τα χρώματα, τους χαρακτήρες, τις σκηνές, τους διαλόγους κτλ
- Να αξιολογούν αν και κατά πόσο η ψηφιακή τους ιστορία ανταποκρίνεται και στην αρχική ιστορία που έγραψαν
- Να συνεργαστούν ομαλά στην χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και στην διαχείριση του ψηφιακού εργαλείου
- Να μετατρέψουν αποτελεσματικά την ψηφιακή τους ιστορία (από πολυτροπικό κείμενο) σε γραπτό (μονοτροπικό κείμενο)
- Να αξιοποιούν τις πληροφορίες του πολυτροπικού κειμένου για την ποιοτικότερη παραγωγή γραπτού λόγου κατά τη μεταγραφή στο χαρτί
- Να είναι σε θέση να διακρίνουν αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν κατά την επανασυγγραφή της ιστορία τους
- Να μπορούν εκφράζουν και να μοιράζονται την εμπειρία τους με τους συμμαθητές τους κατά την γνώμη τους

Οι στόχοι είναι ένα αναπόσπαστο στοιχείο του σχεδιασμού μιας οποιασδήποτε εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται περιγράφουν ενέργειες ή

συμπεριφορές που θα είναι σε θέση να εκτελέσουν οι μαθητές μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι στόχοι είναι παρατηρήσιμοι, μετρήσιμοι και βασίζονται στο μοντέλο «SMART» το οποίο αναφέρεται σε πέντε (5) βασικά χαρακτηριστικά (Doran 1981):

- Ακριβείς **Specific**
- Μετρήσιμοι **Measurable**
- Ρεαλιστικοί **Attainable**
- Σχετικοί **Relevant**
- Χρονικά οριοθετημένοι **Time bound**

Συνεπώς ακολουθήθηκε το συγκεκριμένο μοντέλο για την οριοθέτηση των στόχων, οι οποίοι περιλαμβάνουν όλα τα στάδια για την δημιουργία των γραπτών και των ψηφιακών ιστοριών, τις οποίες δημιούργησαν οι μαθητές συνεργατικά, αναλαμβάνοντας ρόλους όπως αυτού του ψηφιακού δημιουργού, του σεναριογράφου, και του συγγραφέα χωρίς της παρέμβαση της ερευνήτριας ή της εκπαιδευτικού.

8.5 Συλλογή Δεδομένων

Παρακάτω θα αναφερθούν αναλυτικά τα δεδομένα της έρευνα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές.

8.5.1 Αρχικές ιστορίες μαθητών (1^η Φάση)

Για να διερευνηθεί η επιρροή της Ψηφιακής Αφήγησης στον γραπτό λόγο των μαθητών εξετάστηκε η συμβολή των αρχικών ιστοριών των μαθητών κατά το στάδιο της συζήτησης των ομάδων ώστε να αποφασίσουν την κεντρική τους ιδέα για την κατασκευή της ιστορία τους, η οποία αποτέλεσε και το σενάριο της ψηφιακής τους ιστορίας. Αρχικά οι μαθητές χωρίστηκαν με την βοήθεια της καθηγήτριας της Πληροφορικής σε ομάδες των δύο (2) ατόμων. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως ο χωρισμός σε ομάδες αναμένεται να οδηγήσει στην ανερχόμενη γνώση καθώς οι συνεργατικές δραστηριότητες είναι το αποτέλεσμα της διά δράσης μεταξύ γνώσεων και απόψεων όλων όσων συμμετέχουν στο σχηματισμό της (Κανάκης, 1987). Μέσω της συνεργασίας οι μαθητές αναμένεται να ανταλλάξουν ιδέες και να συνεργαστούν για την δημιουργία της ψηφιακής τους αφήγησης καθώς όπως είχε αναφερθεί παραπάνω από τους Rubino, Barberis και Malnati (2018) η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών όταν γίνεται μέσω συνεργατικής συγγραφής για την κατασκευή μιας φανταστικής ιστορίας μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε πολλές διαστάσεις όπως είναι η απόδοση των μαθητών, η δέσμευση, η δημιουργικότητα και οι κοινωνικές τους δεξιότητες.

Αφού λοιπόν οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες προβλήθηκε στον προτζέκτορα της τάξης το εξής θέμα για την ανάπτυξη και την συγγραφή της ιστορίας:

«Φανταστείτε έναν ήρωα που ένιωσε πολύ μεγάλο φόβο. Σε μια μικρή ιστοριούλα, διηγηθείτε ποιος είναι ο ήρωας και πως τον λένε. Που βρισκόταν ο ήρωας; Τι τον έκανε να νιώσει φοβισμένος; Συνάντησε κάτι/κάποιον ή είδε κάτι περίεργο; Ήταν μόνος του ο ήρωας ή είχε άλλους φίλους; Τι έγινε στο τέλος; Κατάφερε να νικήσει τον φόβο του; Τέλος, δώστε ένα τίτλο στην ιστορία σας.»

Η εκφώνηση της ιστορίας ήταν έτσι γραμμένη από την ερευνήτρια ώστε να ακολουθηθούν από τους μαθητές μερικά κύρια σημεία που θα πλαισιώσουν την ιστορία. Αυτά ήταν τα εξής:

- Να δημιουργήσουν έναν φανταστικό ήρωα
- Να περιγράψουν τον ήρωα και το χώρο που βρισκόταν
- Να περιγράψουν γιατί ένωσε φόβο ο ήρωας
- Να περιγράψουν τι έγινε στο τέλος και αν νίκησε τον φόβο του

Όπως είχε αναφερθεί παραπάνω στην Δ' δημοτικού, η οποία αποτελεί και την ηλικιακή ομάδα της έρευνας, υπάρχουν μερικές ενδεικτικές δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής που προτείνονται από το ΔΕΠΠΣ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως

- Περιγραφή πραγματικών και φανταστικών αντικειμένων ή καταστάσεων
- Δόμηση κειμένου με παραγράφους, αρχικά με τη βοήθεια σειράς εικόνων, ερωτήσεων ή τίτλων
- Μετασχηματισμός ηχογραφημένου προφορικού λόγου ή κόμικς σε γραπτό κείμενο

Οι συγκεκριμένες ενδεικτικές δραστηριότητες στάθηκαν αρωγός για την σύνταξη της δραστηριότητας της Δημιουργικής Γραφής που δόθηκε στους μαθητές.

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω οι μαθητές χωρίστηκαν σε εννέα (9) ομάδες των δύο ατόμων. Προκειμένου οι μαθητές να ενταχθούν ομαλά στην διαδικασία της συγγραφής η ερευνήτρια με την βοήθεια της εκπαιδευτικού ξεκίνησε μια κατευθυνόμενη συζήτηση προκειμένου οι μαθητές να επινοήσουν ιδέες για την ιστορία τους. «*Εσείς τι φοβάστε;*» είναι μια ερώτηση που τέθηκε στους μαθητές προκειμένου να γεννήσουν ιδέες για την ιστορία τους. Αρκετά παιδιά απάντησαν ότι φοβούνται το σκοτάδι, ενώ κάποια άλλα απάντησαν ότι φοβούνται έντομα. Τα περισσότερα παιδιά σήκωσαν το χέρι τους να μιλήσουν με θέρμη για το τι μπορεί να φοβούνται καθημερινά στην ζωή τους. Τέθηκαν και κάποιες απροσδόκητες ερωτήσεις από τους μαθητές όπως «εάν η αποτυχία αποτελεί φόβο». Ωστόσο η ερευνήτρια και συγγραφέας της παρούσας εργασίας, προσπάθησε να οριοθετήσει την συζήτηση στα πλαίσια της έρευνας. Αφού λοιπόν οι μαθητές είπαν κάποιες ιδέες, η ερευνήτρια τόνισε στους μαθητές ότι πρέπει να επινοήσει κάθε ομάδα έναν φανταστικό τελείως ήρωα. Ωστόσο αν και αυτό τονίστηκε αρκετές φορές στους μαθητές ότι ο ήρωας πρέπει να επινοηθεί από τους ίδιους, κάποιοι μαθητές έγραψαν για ήρωες που έχουν δει στην τηλεόραση σε κινούμενα σχέδια, σε κάποιο βιντεοπαιχνίδι που έχουν παίξει ή σε κάποιο κόμικς που έχουν διαβάσει.

Οι ομάδες μετά την κατευθυνόμενη συζήτηση ξεκίνησαν να συζητάνε μεταξύ τους για την ιδέα που ήθελαν να αναπτύξουν. Υπήρξε ανταλλαγή ιδεών και ενεργή συμμετοχή απ' όλους τους μαθητές. Κάποιες ομάδες διαφωνούσαν στο τι θα γράψουν και τους πήρε παραπάνω ώρα να συμφωνήσουν σε μια ιδέα σε σχέση με κάποιες άλλες ομάδες που καταστάλαξαν πιο γρήγορα σε ιδέα. Σ' όλες τις ομάδες το ένα παιδί ανέλαβε το γράψιμο, και το άλλο μέλος της ομάδας πρόσθετε ιδέες κατά την διάρκεια της συγγραφής. Οι μαθητές σύμφωνα και με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας πρότειναν και αντιπρότειναν, προβληματίστηκαν και εν τέλη ξεκίνησαν την συγγραφή τους. Δημιουργήθηκαν λοιπόν εννέα ιστορίες με τους εξής τίτλους όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 7. Τίτλοι Ιστοριών

ΟΜΑΔΕΣ	ΤΙΤΛΟΙ
ΟΜΑΔΑ 1	Ο ΠΑΡΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ
ΟΜΑΔΑ 2	Η ΤΑΛΑ Η ΚΟΥΤΑΛΑ
ΟΜΑΔΑ 3	Ο ΜΕΓΑΛΟΣ ΦΟΒΟΣ
ΟΜΑΔΑ 4	BILL SYFFERS GONE MAD
ΟΜΑΔΑ 5	ΜΙΑ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ ΣΤΟ MINECRAFT
ΟΜΑΔΑ 6	Ο ΦΟΒΟΣ ΤΩΝ ENTOMΩΝ
ΟΜΑΔΑ 7	Ο ΛΟΥΚΥ ΛΟΥΚ ΚΑΙ Ο ΤΣΑΙΣΤΕΡ-ΤΣΕΙΜΣ
ΟΜΑΔΑ 8	ΜΠΟΜΠ ΣΦΟΥΓΓΑΡΑΚΗΣ
ΟΜΑΔΑ 9	Η ΤΡΟΜΑΓΜΕΝΗ ΞΕΝΙΑ

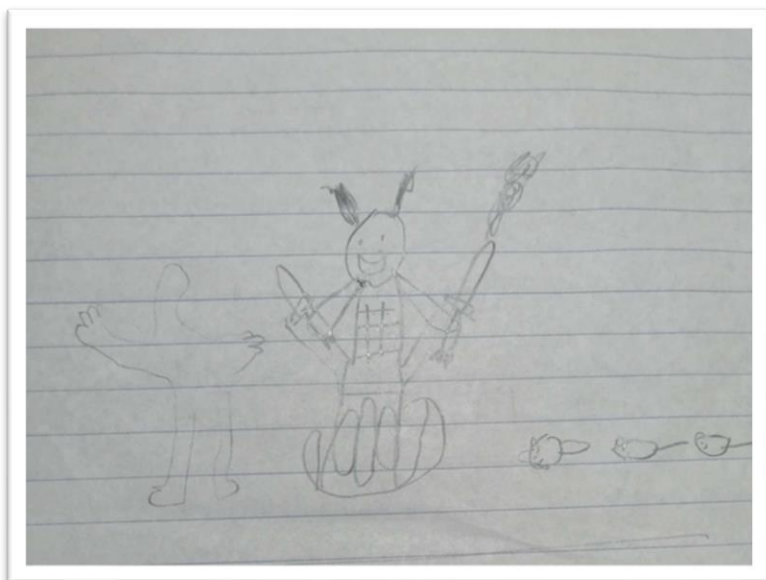
Οι μαθητές ανέπτυξαν ενδιαφέρουσες ιστορίες βασιζόμενες πάντα στο πλαίσιο που τους ζητήθηκε. Δηλαδή στο να γράψουν έναν φόβο που αντιμετώπισε ο ήρωας τους, να περιγράψουν το χώρο και το ήρωα, να αποτυπώσουν τι τελικά έγινε στο τέλος και εάν ο ήρωας κατάφερε να νικήσει τον φόβο του. Οι περισσότερες ομάδες ακολούθησαν τα δομικά στοιχεία που τους ζητήθηκαν αρκετά ξεκάθαρα όχι όμως όλες οι ομάδες, όπως για παράδειγμα η ομάδα 7 και η ομάδα 8. Ωστόσο οι περισσότερες ιστορίες ήταν αρκετά πρωτότυπες και οι μαθητές συνεργάστηκαν με όρεξη μεταξύ τους για ένα τελικό αποτέλεσμα.

8.5.2 Ιστοριοπίνακες (1^η Φάση)

Μόλις οι μαθητές έγραψαν τις ιστορίες τους, η ερευνήτρια τους ζήτησε να δημιουργήσουν ιστοριοπίνακες, δηλαδή να ζωγραφίσουν σε σκηνές την ιστορία που επινόησαν. Ο Ohler (2013) αναφέροντας την χρήση του storyboarding στις ψηφιακές ιστορίες επισημαίνει ότι το storyboarding «δείχνει τη ροή της ιστορίας με κίνηση καθώς αντικατοπτρίζει την χαρτογράφηση της ιστορίας η οποία δείχνει την ροή του συναισθήματος της ιστορίας». Επιπλέον τονίζει την αναγκαιότητα της συναισθηματικής σύνδεσης αν πρόκειται κανείς να δημιουργήσει μια συναισθηματική και αποτελεσματική ιστορία (Ohler, 2013).

Οι μαθητές ανέφεραν ότι ξέρουν πως να φτιάχνουν ιστοριοπίνακες καθώς έχουν διδαχθεί στο μάθημα της γλώσσας την χρήση των comics. Αν και τους ζητήθηκε να χωρίσουν την ιστορία τους σε τρεις σκηνές και να την ζωγραφίσουν, αρκετές ομάδες δεν ακολούθησαν το μοτίβο που τους ζητήθηκε, και ακολούθησαν μια πιο ελεύθερη ζωγραφική. Άλλες ομάδες από την άλλη έφτιαξαν μόνο μια σκηνή χωρίς να προχωρήσουν παρακάτω. Χαρακτηριστικά παρακάτω παρουσιάζονται οι ιστοριοπίνακες των μαθητών:

- Η ομάδα 1 ζωγράφισε μια (1) σκηνή:



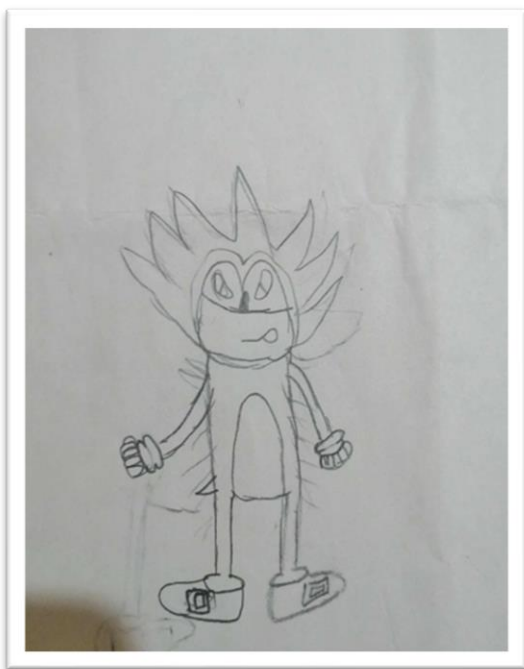
Εικόνα 5. Ιστοριοπίνακας ομάδα 1

- Η ομάδα 2 ζωγράφισε δύο (2) σκηνές:



Εικόνα 6. Ιστοριοπίνακας ομάδα 2

- Η ομάδα 3 ζωγράφισε μόνο τον ήρωα της ιστορίας :



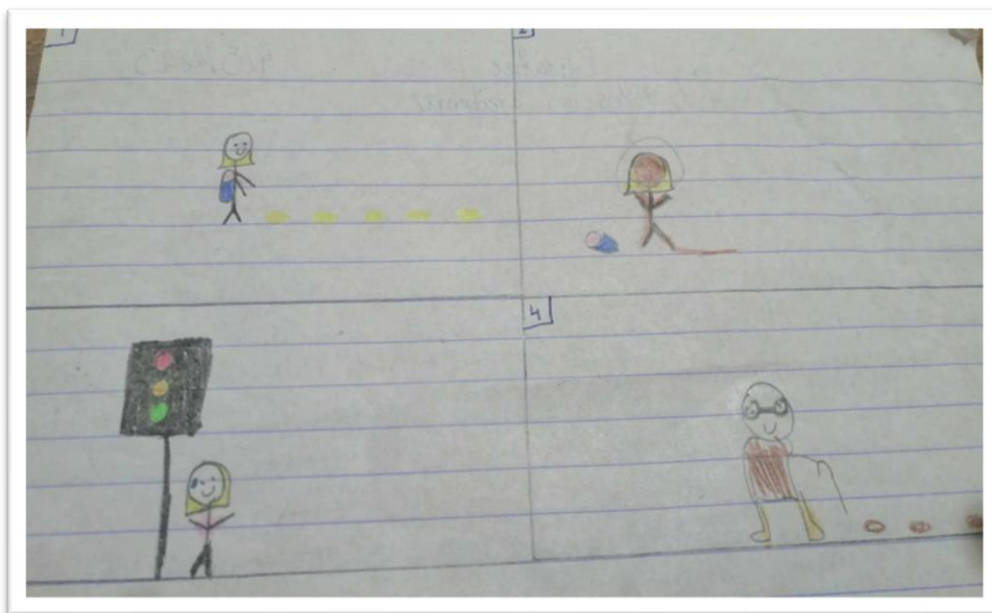
Εικόνα 7. Ιστοριοπίνακας ομάδα 3

- Η ομάδα 4 ζωγράφησε επίσης μόνο τους ήρωες της ιστορίας:



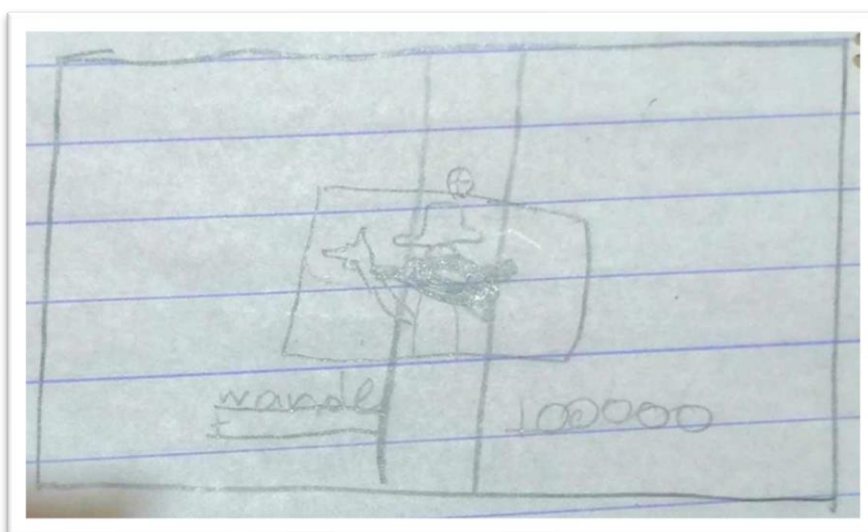
Εικόνα 8. Ιστοριοπίνακας ομάδα 4

- Η ομάδα 5 δεν παρέδωσε ιστοριοπίνακα
- Η ομάδα 6 ζωγράφησε τέσσερις (4) σκηνές :



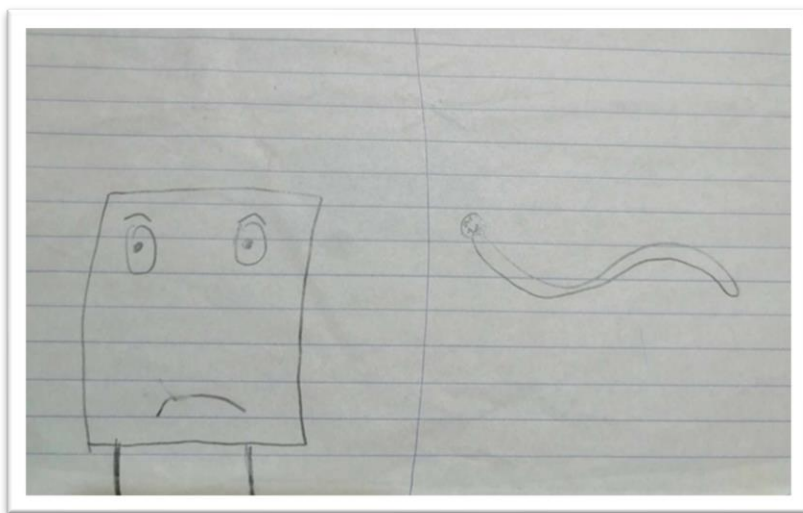
Εικόνα 9. Ιστοριοπίνακας ομάδα 6

- Η ομάδα 7 ζωγράφισε μόνο τον ήρωα:



Εικόνα 10. Ιστοριοπίνακας ομάδα 7

- Η ομάδα 8 ζωγράφισε δύο (2) σκηνές:



Εικόνα 11. Ιστοριοπίνακας ομάδα 8

- Η ομάδα 9 ζωγράφισε έξι (6) σκηνές:



Εικόνα 12. Ιστοριοπίνακας ομάδα 9

Όπως γίνεται αντιληπτό υπήρξε ποικιλία και ακρότητες από την ομάδα 5 που δεν μπήκε στην διαδικασία της ζωγραφικής μέχρι την ομάδα 9 που ήταν συνεπείς σε ότι τους ζητήθηκε, και με όρεξη ζωγράφισαν 6 σκηνές. Αξιοσημείωτο είναι ότι η ομάδα 4 ξεκίνησε αρχικά να ζωγραφίζει την ιστορία που ήθελε να φτιάξει πριν ζητηθούν από την ερευνήτρια οι ιστοριοπίνακες. Στην ομάδα 4 ήταν και το ένα παιδί που παρουσίαζε μαθησιακές δυσκολίες και ενεπλάκη περισσότερο στην ζωγραφική, ενώ απουσίαζε η συμμετοχή του από το γράψιμο της ιστορίας.

Κατά την όλη διαδικασία η ερευνήτρια είχε καθοδηγητικό ρόλο στην συγγραφή των ιστοριοπινακων, κατέγραφε παρατηρήσεις και έδινε διευκρινίσεις σε όποια ομάδα χρειαζόταν βοήθεια, καθώς ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθούν οι επιδράσεις από τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στην παραγωγή του τελικού

κειμένου. Η δημιουργία των ιστοριοπινάκων σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας είχε άμεση σχέση με την συνεργασία μεταξύ των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και από προσωπικές προτιμήσεις αφού : σε κάποιους μαθητές δεν κέντρισε το ενδιαφέρον να ζωγραφίσουν, κάποιοι ήθελαν να αφοσιωθούν περισσότερο στο γραπτό που τους ζητήθηκε, ενώ άλλοι ήθελαν να ζωγραφίσουν ελεύθερα χωρίς περιορισμό σε σκηνές και μοτίβα.

Δεδομένου ότι ο χρόνος ήταν αρκετά περιορισμένος στην παρούσα έρευνα, δόθηκε οδηγία στους μαθητές να μην αναλωθούν σε μια τελειοποίηση της ζωγραφικής τους, αφού θα ακολουθούσε η δημιουργία των ψηφιακών κόμικς στο εργαστήριο της Πληροφορικής. Τονίστηκε στους μαθητές ότι θα βοηθούσε να αριθμήσουν τις σκηνές τους, κάτι που όμως ακολούθησε μόνο η ομάδα 6. Τέλος επισημάνθηκε στους μαθητές ότι ο σκοπός του ιστοριοπίνακα είναι να ζωγραφίσουν τα σημαντικά σημεία της εξέλιξης της ιστορίας που δημιούργησαν. Κάποιοι μαθητές ήθελαν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην ζωγραφική τους, αλλά δυστυχώς χτύπησε το κουδούνι που σήμανε και το τέλος της διδακτικής ώρας. Οι μαθητές παρέδωσαν τα γραπτά και τις ζωγραφικές τους στην ερευνήτρια.

8.5.3 Ψηφιακές Ιστορίες (2^η Φάση)

Οι μαθητές κατά την 2^η φάση της έρευνας βρέθηκαν στο εργαστήριο της Πληροφορικής. Αρχικά χωρίστηκαν στις ίδιες ομάδες όπως ήταν και στην πρώτη φάση. Σε κάθε υπολογιστή κάθισαν δύο μαθητές την ίδιας ομάδας. Για την εύρυθμη λειτουργία της έρευνας, είχε προηγηθεί η δημιουργία email από την ερευνήτρια για κάθε ομάδα. Επιπλέον είχε γίνει ήδη η σύνδεση των μαθητών μέσα στο ψηφιακό εργαλείο ώστε να εξοικονομηθεί χρόνος.

Το ψηφιακό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και αναφέρθηκε και στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας είναι το storyboardthat.com . Όπως αναφέρθηκε το συγκεκριμένο ψηφιακό εργαλείο δίνει ένα μεγάλο εύρος σε επιλογές καθώς έχει πάρα πολλούς ψηφιακούς ήρωες, τους οποίους οι μαθητές μπορούν να αλλάξουν την πόζα του ήρωα, το χρώμα μαλλιών, δέρματος κ.ά. Δίνει πολλές επιλογές για background (πχ πάρκο, γυμναστήριο, εταιρεία), δίνει δυνατότητα διαμόρφωσης χρωμάτων, και φυσικά υπάρχουν πολλά είδη για φυσαλίδες ομιλίας δηλαδή textables, υπάρχουν επιλογές σε σχήματα, αντικείμενα και infographics. Είναι ένα ελεύθερο διαδικτυακό εργαλείο που χρειάζεται μονάχα σύνδεση με κάποιο email και διευκολύνει την δημιουργία storyboards χωρίς κάποιος να είναι καλλιτέχνης.

Για την καλύτερη χρήση του εργαλείου και για την εξοικείωση του μοιράστηκε στους μαθητές ένα οδηγός χρήσης στο οποίο αναφερόταν πως να κάνουν edit και save μια σκηνή, πως να επιλέξουν σκηνές και χαρακτήρες, πως να επιλέξουν τα συννεφάκια ομιλίας, πως να κάνουν update μια πόζα ενός χαρακτήρα, πως να απορήσουν ή να διαγράψουν κάτι εάν δεν τους αρέσει κάτι πατώντας είτε το delete είτε το undo και τέλος πως να κάνουν update μια σκηνή για την ιστορία τους.

Αφού μοιράστηκαν στους μαθητές οι ιστορίες που είχαν γράψει κατά την πρώτη φάση, τους ζητήθηκε να μετατρέψουν τις γραπτές τους ιστορίες σε ψηφιακές. Οι μαθητές ήταν ελεύθεροι στο να επιλέξουν ότι θέλουν μέσα από τις δυνατότητες που τους έδινε το ψηφιακό εργαλείο. Οι περισσότεροι μαθητές συνεργάστηκαν όμορφα για την μετατροπή της ιστορίας σε ψηφιακή με εξαίρεση την ομάδα 5 η οποία διαφωνούσε έντονα στο τι χαρακτήρες θα βάλει μέσα στην ιστορία της. Χαρακτηριστικά:

- Η ομάδα 1 βρήκε εύκολα τον χαρακτήρα που θέλει να εισάγει, το κατάλληλο σκηνικό και ήταν πιστή στην γραπτή μορφή της ιστορίας.
- Η ομάδα 2 ήταν από τις πρώτες που τέλειωσε το ψηφιακό της κόμικς καθώς βρήκε επίσης εύκολα τους χαρακτήρες που ήθελε να εντάξει μέσα στην ιστορία και το σκηνικό το οποίο ήθελε.
- Η ομάδα 3 δεν έβρισκε κατάλληλους χαρακτήρες, καθώς ο χαρακτήρας της γραπτής ιστορίας ήταν παρμένος από ένα κόμικς που είχαν διαβάσει. Ωστόσο έκαναν φιλότιμη προσπάθεια να βρουν κάποιον ήρωα που να μοιάζει έστω χρωματικά. Επιπλέον πρόσθεσαν και αρκετά συνεφάκια ομιλίας σε σχέση με άλλες ομάδες.
- Η ομάδα 4 παρόλο που είχε γράψει στο γραπτό της για έναν χαρακτήρα ενός video game, κατάφερε με την προσθήκη σχημάτων που δίνεται σαν επιλογή από το storyboard να φτιάξει τους ήρωες που είχε γράψει και στο γραπτό της. Στην συγκεκριμένη ομάδα το παιδί με τις μαθησιακές δυσκολίες ασχολήθηκε λιγότερο με το ψηφιακό εργαλείο αλλά συγκριτικά περισσότερο σε σχέση με το γραπτό.
- Η ομάδα 5 έδειξε ιδιαίτερο ενθουσιασμό με το ψηφιακό εργαλείο, και πρόσθεσε αρκετούς ήρωες, όπως και αντικείμενα και ζώα τα οποία ανταποκρίνονταν στην γραπτή τους ιστορία. Ωστόσο υπήρξε στην αρχή διαφωνία για το πως θα τοποθετήσουν τους ήρωες στο ψηφιακό της κόμικς.
- Η ομάδα 6 τελείωσε επίσης γρήγορα το ψηφιακό κόμικς, καθώς βρήκε πολύ εύκολα το background που ήθελε για την ιστορία της, όπως και τους χαρακτήρες που ήθελε να έχει η ιστορία της. Συνεργάστηκαν πολύ ομαλά και συμφωνούσα στις προσθήκες που ήθελαν να κάνουν.
- Η ομάδα 7 απορροφήθηκε ιδιαίτερα από το ψηφιακό εργαλείο, με αποτέλεσμα να αφιερώσει πάρα πολύ ώρα σε μια σκηνή. Έψαχνε ιδιαίτερα τους ήρωες, επεξεργαζόταν αρκετά τα χρώματα, και τελείωσε τελευταία την δημιουργία του ψηφιακό κόμικς.
- Η ομάδα 8 δυσκολευόταν να βρει χαρακτήρες που ήθελε καθώς στο γραπτό της κείμενο είχε γράψει για ένα cartoon της τηλεόρασης. Ζήτησε την βοήθεια της ερευνήτριας, και μέσω της αναζήτησης κατάφερε να βρει κάποιους χαρακτήρες που προσέγγιζαν την γραπτή της ιστορία.
- Η ομάδα 9 έδειξε ιδιαίτερο ενθουσιασμό με το site, έψαξε αρκετά πράγματα μόνη της, συνεργάστηκε ομαλά και έφτιαξε ένα ψηφιακό κόμικς το οποίο ανταποκρινόταν στην γραπτή του μορφή.

Καλό είναι να επισημανθεί ότι λόγω περιορισμένου χρόνου οι ιστορίες δεν μετατράπηκαν σε video με ήχο, όπως θα ήταν σκόπιμο για την πλήρη ολοκλήρωση μιας ψηφιακής ιστορίας. Η έρευνα περιορίστηκε στη δημιουργία ψηφιακών κόμικς. Αφού οι μαθητές τελείωσαν το ψηφιακό τους κόμικς ανέμεναν με υπομονή τις οδηγίες της ερευνήτριας. Κατά την διάρκεια της δημιουργίας των ψηφιακών ιστοριών, η ερευνήτρια κράταγε σημειώσεις, παρατηρούσε την δέσμευση και εμπλοκή των μαθητών στην όλη διαδικασία, και βοηθούσε όποια ομάδα δυσκολευόταν με την χρήση του site. Τέλος η συμβολή της εκπαιδευτικού ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη στην όλη διαδικασία καθώς συντόνιζε ομάδες που μπορεί να αποσυντονίζονταν από την όλη διαδικασία.

8.5.4 Επανασυγραφή των ιστοριών (3^η Φάση)

Κατά την 3^η και τελευταία φάση ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν μια τελική μορφή ιστορίας, σύμφωνα και με την ψηφιακή που δημιούργησαν. Οι ομάδες

Επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής Ψηφιακής Αφήγησης μαθητών Δημοτικού στην Δημιουργική Γραφή καλούνται λοιπόν να γράψουν από την αρχή την ιστορία τους έχοντας αυτή την φορά διαθέσιμα:

α) τις αρχικές του ιστορίες που είχαν γράψει κατά την 1^η φάση της έρευνας

β) τους ιστοριοπίνακες (ζωγραφιές) που είχαν δημιουργήσει

γ) τα ψηφιακά τους comics τα οποία ήταν διαθέσιμα μπροστά τους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή

Προκειμένου οι μαθητές να προχωρήσουν στην επανασυγγραφή της ιστορίας τους, τους δόθηκαν σε φυλλάδιο κάποιες οδηγίες ώστε να μην υπάρξει σύγχυση και απορίες από τα παιδιά. Συγκεκριμένα το φυλλάδιο το οποίο δόθηκε στους μαθητές υπήρχαν οι εξής οδηγίες:

«Αφού φτιάξατε το ψηφιακό σας κόμικς, ήρθε η ώρα να φτιάξουμε την τελική μας ιστορία!

Ξανά γράψτε την ιστορία που δημιουργήσατε με τις αλλαγές που κάνατε (ΟΧΙ ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗΣ)

Κοιτάξτε την ψηφιακή σας ιστορία και

- 1. περιγράψτε τον ήρωα σας (ποιος είναι, πως είναι, τι φοράει)*
- 2. περιγράψτε το μέρος όπου βρίσκεται (κοιτάξτε τι σκηνές βάλατε)*
- 3. τον φόβο που του δημιουργήθηκε (τι φόβος είναι αυτός;)*
- 4. τι έγινε στο τέλος και αν κατάφερε να νικήσει τον φόβο του*
- 5. προσθέστε διαλόγους που μπορεί να βάλατε στην Ψηφιακή σας Ιστορία»*

Στην ουσία οι μαθητές σε αυτή την φάση κλήθηκαν να γράψουν μια τελική μορφή ιστορίας. Σ' αυτή την τελική μορφή καθοριστικό ρόλο έχει το ψηφιακό τους comic αφού τους ζητήθηκε να περιγράψουν καλύτερα τον ήρωα τους με βάση το πως είναι ο ψηφιακός τους χαρακτήρας στο comic, να περιγράψουν καλύτερα το μέρος που βρίσκεται ο ήρωας με βάση το background που επέλεξαν καθώς και να προσθέσουν γραπτά διαλόγους που μπορεί να πρόσθεσαν στο ψηφιακό τους comic. Η επανασυγγραφή των ιστοριών στοχεύει να αναδείξει εάν υπάρχουν βελτιώσει στον γραπτό λόγο των μαθητών μετά την δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών.

- Όλες οι ομάδες ακολούθησαν τις οδηγίες της ερευνήτριας ωστόσο κάποιες παραπονήθηκαν. Χαρακτηριστικά η ομάδα 7 δεν παρέδωσε τελικό κείμενο, καθώς απορροφήθηκε από την δημιουργία των ψηφιακών comics και δεν ήθελα να ξανά ασχοληθεί με δραστηριότητα δημιουργικής γραφής.
- Η ομάδα 4 παρόλο που παρέδωσε μια τελική εκδοχή ιστορίας, χρειάστηκε ιδιαίτερη παρότρυνση από την ερευνήτρια για να μπει ξανά στην διαδικασία της γραφής, καθώς στην αρχή αρνιόταν να ξανά γράψει.
- Στον αντίποδα οι ομάδες 6 και 9 ήταν πολύ συνεπείς σε ότι τους ζητήθηκε.
- Η ομάδα 1 ενώ ξεκίνησε να γράφει μια τελική μορφή ιστορίας δεν κατάφερε να την ολοκληρώσει.

Μετά το χτύπημα του κουδουνιού όλες οι ομάδες παρέδωσαν στην ερευνήτρια της αρχικές ιστορίες, τις τελικές τους και τους ιστοριοπίνακες που είχαν φτιάξει. Όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν με χαρά και θεώρησαν την όλη διαδικασία μια δημιουργική μορφή μαθήματος.

8.6 Ανάλυση Δεδομένων

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, θα παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο έγινε η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν για κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

8.6.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Παρακάτω θα γίνει λεπτομερή ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την ερευνήτρια. Τα δεδομένα αναλύθηκαν ξεχωριστά για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Συγκεκριμένα σκόπιμο είναι να αναφερθεί το 1^ο ερευνητικό ερώτημα το οποίο τέθηκε στην έρευνα, και στο οποίο βασίστηκε η ανάλυση δεδομένων που θα ακολουθήσει παρακάτω:

1. Αν και κατά πόσο η δημιουργία Ψηφιακών Ιστοριών συμβάλει στην ποιοτικότερη παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών της Δ' τάξης Δημοτικού; Συγκεκριμένα μπορεί να ενισχύσει τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών στην Δημιουργική Γραφή;

Για να αναλυθεί το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκαν οι ιστορίες των μαθητών πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση. Σαν εργαλείο αξιολόγησης των γραπτών ιστοριών των μαθητών και προκειμένου να εξεταστούν επιδράσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η ρουμπρίκα 6+1 Trait Writing Rubric. Η συγκεκριμένη ρουμπρίκα χρησιμοποιείται σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες και διεθνώς καθώς αποτελεί πρότυπο για αξιολογήσεις της γραφής των μαθητών (Northwest Regional Educational Laboratory, 2021) και δημιουργήθηκε το 2018 από το Education Northwest. Η 6+1 Trait Writing Rubric όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης γραπτού κειμένου που χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαίδευση για να αξιολογήσει και να παρέχει ανατροφοδότηση σε μαθητές σχετικά με τις δεξιότητες της γραπτής επικοινωνίας. Αυτή η μέθοδος αξιολόγησης επικεντρώνεται σε έξι βασικές διαστάσεις, γνωστές ως «traits» που περιγράφουν διάφορα στοιχεία ενός καλού κειμένου (DeJarnette, 2008).

Οι 6 διαστάσεις είναι:

1. Ιδέες/Περιεχόμενο: Αναφέρεται στην ποικιλία και την ποιότητα των ιδεών που παρουσιάζονται στο κείμενο, καθώς και στη σαφήνεια των σκέψεων που εκφράζονται.
2. Οργάνωση: Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα περιεχόμενα οργανώνονται και συνδέονται μεταξύ τους, προκειμένου να δημιουργηθεί ένας καλοστρωμένος και συνεπής δομημένος λόγος.
3. Φωνή: Αναφέρεται στην προσωπικότητα και τον τόνο του συγγραφέα που αντανακλούνται στο κείμενο. Μια καλή φωνή καταφέρνει να κεντρίσει το ενδιαφέρον και να συνδέσει τον αναγνώστη με το κείμενο.
4. Λεξιλόγιο: Αναφέρεται στη χρήση πλούσιου, κατάλληλου και ποικίλου λεξιλογίου που εμπλουτίζει το κείμενο και κάνει την επικοινωνία πιο αποτελεσματική.
5. Ευχέρεια Προτάσεων: Αναφέρεται στην ευστοχία, την κατανόηση και τη σωστή χρήση των προτάσεων, καθώς και στην ποικιλία της δομής τους.
6. Σύνδεση: Αφορά τον τρόπο που συνδέονται οι ιδέες και οι παράγραφοι μεταξύ τους για να δημιουργηθεί μια ομαλή ροή στο κείμενο.

7. **Παρουσίαση:** Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο κλείνει το κείμενο και παρέχει συνολικό συμπέρασμα ή αποτέλεσμα των παρουσιαζόμενων ιδεών

Η συγκεκριμένη ρουμπρίκα είναι σκόπιμο να αναφέρουμε ότι μεταφράστηκε στα ελληνικά από την ερευνήτρια. Επιπλέον επειδή η έκταση της ήταν αρκετά μεγάλη, η ερευνήτρια την διαμόρφωσε στις ανάγκες της έρευνας. Συγκεκριμένα για κάθε διάσταση κράτησε κάποιους συγκεκριμένους άξονες.

- Για την διάσταση Ιδέες/Περιεχόμενο συμπεριλήφθηκαν οι άξονες : **Κύρια ιδέα, Λεπτομερείς αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη, Συλλογισμός σκέψη**
- Για την διάσταση Οργάνωση συμπεριλήφθηκαν οι άξονες : **Εισαγωγή και επίλογος, Τίτλος**
- Για την διάσταση Φωνή συμπεριλήφθηκε: **Τόνος**
- Για την διάσταση Λεξιλόγιο συμπεριλήφθηκαν οι άξονες: **Ποιότητα λέξης, Γραμματική**
- Για την διάσταση Ευχέρεια προτάσεων: **Αίσθηση της πρότασης και ρυθμός**
- Για την διάσταση Σύνδεση: **η Ορθογραφία**

Είναι σκόπιμο να αναφέρουμε ότι η διάσταση Παρουσίαση δεν συμπεριλήφθηκε καθώς δεν χρειαζόταν για την έρευνα αφού αναφερόταν κυρίως σε κείμενο το οποίο είναι γραμμένο σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και όχι σε γραπτή μορφή. Η ρουμπρίκα Η 6+1 Trait Writing Rubric είναι διαθέσιμη στο εξής site <https://educationnorthwest.org/resources/61-trait-rubrics> . Είναι διαθέσιμη στα αγγλικά και κανονικά περιλαμβάνει δώδεκα (12) σελίδες. Η ερευνήτρια για τις ανάγκες της έρευνας διαμόρφωσε την ρουμπρίκα σε πέντε (5) σελίδες, αφού αποσαφήνισε ποια στοιχεία ήθελε να εξετάσει στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών.

- Η ρουμπρίκα διαθέτει δυο μεγάλες άξονες το «**Είναι ικανός**» και το «**Δεν είναι Ικανός**» οι οποίοι περιλαμβάνουν άλλους τρεις ο καθένας (σύνολο έξι).
- Το «Δεν είναι ικανός» περιλαμβάνει τους εξής άξονες: **Αρχάριος, Αναδυόμενος, Αναπτυσσόμενος.**
- Ενώ το «Είναι ικανός» περιλαμβάνει τους εξής: **Ικανός , Έμπειρος, Εξαιρετικός**

Συνεπώς για να ελεγχθεί η ποιότητα των γραπτών ιστοριών των μαθητών, η ερευνήτρια βαθμολόγησε κάθε ιστορία ξεχωριστά σύμφωνα με την ρουμπρίκα που είχε διαθέσιμη. Οι ρουμπρίκες είναι οδηγοί βαθμολογίας που χρησιμοποιούνται συχνά για την αξιολόγηση της ποιότητας της εργασίας των μαθητών (Porham, 2006). Οι χρήση μιας ρουμπρίκας αποτελεί μια σύγχρονη αυθεντική τεχνική για αξιολόγηση, καθώς διαφέρει από άλλες αξιολογικές μεθόδους. Προσδιορίζει την επίτευξη με βάση προκαθορισμένες ποιοτικές ταξινομήσεις συγκεκριμένων κριτηρίων (Kasimatis, Parageorgiou, & Kouloumbis, 2019). Επίσης η χρήση μια ρουμπρίκας παρέχει λεπτομερείς περιγραφές για ένα σύνολο κριτηρίων ή διαστάσεων ποιότητας και στρατηγικής και πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μια ρουμπρίκα για να σχεδιάσουν ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον αξιολόγησης (Μήλα, 2021). Παρακάτω παρουσιάζεται η Ρουμπρίκα όπως μεταφράστηκε, επεξεργάστηκε και χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια:

6+1 Trait Writing Rubric

Πίνακας 8. Η 6+1 Trait Writing Rubric

Δεν είναι ικανός			Είναι ικανός			
ΙΔΕΕΣ	ΑΡΧΑΡΙΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ	ΕΜΠΕΙΡΟΣ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΣ
Κύρια ιδέα	Δεν έχει κύρια ιδέα ή θέμα	Επικεντρώνεται σε ένα γενικό θέμα, η κύρια ιδέα είναι ασαφής	Προτείνει μια κύρια ιδέα αλλά η κατεύθυνσή της είναι μπερδεμένη	Παρουσιάζει μια σαφώς, επαρκής και εστιασμένη ιδέα	Παρουσιάζει μια σαφής, εστιασμένη, κάπως σύνθετη και πρωτότυπη κύρια ιδέα	Αποδίδει μια σαφής, εστιασμένη, σύνθετη και αρχική ιδέα η οποία οδηγεί το έργο
Λεπτομέρειες αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη	Δεν υποστηρίζει την κύρια ιδέα	Προσπαθεί να υποστηρίξει την κύρια ιδέα με κάποιες πληροφορίες ή/και λεπτομέρειες αλλά αυτές είναι μια εστιασμένες, ασαφής, ή/και άσχετες μεταξύ τους	Παρέχει τυχαία υποστήριξη της κύριας ιδέας με πληροφορίες ή και λεπτομέρειες που δεν είναι συγκεκριμένες, συναφείς και ακριβείς	Υποστηρίζει την κύρια ιδέα γενικά ακριβείς, συγκεκριμένες και σχετικές πληροφορίες ή/και λεπτομέρειες	Υποστηρίζει πλήρως την κύρια ιδέα με συγκεκριμένες, αξιόπιστες, σχετικές πληροφορίες, ή/και ζωντανές λεπτομέρειες	Υποστηρίζει πειστικά την κύρια ιδέα, με ιδιαίτερα συγκεκριμένες, αξιόπιστες πληροφορίες ή/και εντυπωσιακές λεπτομέρειες που υπερβαίνουν το προφανές
Συλλογισμός σκέψη	Δεν φαίνεται η σκέψη του συγγραφέα κατά την ανάπτυξη ή σύνδεση ιδεών	Γενικεύει ιδέες χωρίς την ανάλυση ή την λογική σύνδεσή τους	Προσπαθεί να εντοπίσει τις σχέσεις μεταξύ των ιδεών αλλά δεν έχει σαφήνεια ή λογική σύνδεση	Βοηθάει τον αναγνώστη να κατανοήσει το σκεπτικό ή την προοπτική του συγγραφέα Συνδέει ιδέες	Παρουσιάζει νέα επιχειρηματολογία ή προοπτική χρησιμοποιώντας σκέψη ανώτερης τάξης και συνδέσεις Διευκρινίζει ιδέες	Μεταφέρει μοναδικές χρήσιμες γνώσεις χρησιμοποιώντας σκέψη ανώτερης τάξης και πειστική επιχειρηματολογία

ΟΡΓΑΝΩΣΗ						
Εισαγωγή και επίλογος	Δεν χρησιμοποιεί εισαγωγή και επίλογο	Περιλαμβάνει είτε εισαγωγή είτε επίλογο Εάν υπάρχει εισαγωγή δεν καθορίζει τον σκοπό Εάν υπάρχει επίλογος αποτυγχάνει να παρέχει ένα κλείσιμο	Περιλαμβάνει τόσο εισαγωγή όσο και επίλογο ωστόσο αποτυγχάνει να καθορίσει τον σκοπό	Παρέχει μια εισαγωγή που μπορεί να καθορίζει τον σκοπό αλλά είναι προβλέψιμη Παρέχει έναν επίλογο που μπορεί να καθορίζει τον σκοπό αλλά είναι προβλέψιμο	Διαθέτει μια εισαγωγή που δημιουργεί προσδοκία και καθορίζει έναν σαφή σκοπό Περιλαμβάνει έναν επίλογο παρέχοντας μια ικανοποιητική αίσθηση κλεισίματος	Δημιουργεί μια φιλόξενη εισαγωγή που καθορίζει τον σαφή σκοπό, προσελκύει τον αναγνώστη, και δημιουργεί μια ισχυρή αίσθηση προσμονής Αναπτύσσει ένα ικανοποιητικό συμπέρασμα που μεταδίδει μια ισχυρή και προσεγμένη αίσθηση κλεισίματος
Τίτλος	Δεν περιέχει τίτλο	Χρησιμοποιεί τίτλο που δεν συνδέεται με την κύρια ιδέα	Χρησιμοποιεί τίτλο που είναι απροσδιόριστος ή αποτυγχάνει να συνδεθεί άμεσα με την κύρια ιδέα	Περιλαμβάνει ένα τίτλο που συνδέεται επαρκώς με την κύρια ιδέα	Περιλαμβάνει ένα τίτλο που αντικατοπτρίζει την κύρια ιδέα με ενδιαφέρον τρόπο	Προσελκύει τον αναγνώστη μ' έναν πρωτότυπο τίτλο και αντανακλά την κύρια ιδέα της σύλληψης και το βαθύτερο νόημα
ΦΩΝΗ						
Τόνος	Δεν χρησιμοποιεί εμφανή τόνο Χρησιμοποιεί ακατάλληλη διατύπωση	Χρησιμοποιεί τόνο που δεν υποστηρίζει τον σκοπό Χρησιμοποιεί συχνά ακατάλληλο επίπεδο διατύπωσης	Χρησιμοποιεί αδιάφορο τόνο ή τόνο που δεν υποστηρίζει τον σκοπό Μερικές φορές χρησιμοποιεί ακατάλληλο επίπεδο διατύπωσης	Χρησιμοποιεί τόνο που υποστηρίζει τον σκοπό και αντανακλά το ακροατήριο Χρησιμοποιεί σχεδόν πάντα το κατάλληλο επίπεδο διατύπωσης	Χρησιμοποιεί τόνο που είναι κατάλληλος για το σκοπό και το ακροατήριο Χρησιμοποιεί σταθερά κατάλληλο επίπεδο διατύπωσης	Χρησιμοποιεί συχνά έναν τόνο που είναι σταθερά κατάλληλος για τον σκοπό και το ακροατήριο και αποσαφηνίζει το μήνυμα Χρησιμοποιεί σταθερά το κατάλληλο επίπεδο διατύπωσης

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ						
Ποιότητα λέξης	Χρησιμοποιεί ασαφές ή περιορισμένο λεξιλόγιο	Χρησιμοποιεί μπερδεμένο ή παραπλανητικό λεξιλόγιο	Χρησιμοποιεί πολύ βασικές, λειτουργικές λέξεις που αποδίδουν περιορισμένο νόημα Μπορεί να περιλαμβάνει αδύναμη απόπειρα απεικόνισης μεταφορικής γλώσσας εάν είναι σκόπιμο	Χρησιμοποιεί συνηθισμένο λεξιλόγιο και μεταφέρει το νόημα Χρησιμοποιεί περιορισμένες εικόνες ή/και μεταφορική γλώσσα εάν χρειάζεται	Συχνά χρησιμοποιεί ισχυρό λεξιλόγιο και μεταφέρει με σαφήνεια το νόημα Περιλαμβάνει ζωντανές εικόνες ή/και μεταφορική γλώσσα εάν είναι απαραίτητο	Χρησιμοποιεί σταθερά εντυπωσιακό, ισχυρό λεξιλόγιο που ενισχύει το νόημα και/ή δείχνει φαντασία Περιλαμβάνει εντυπωσιακές εικόνες και/ή μεταφορική γλώσσα εάν χρειάζεται
Γραμματική	Χρησιμοποιεί λανθασμένα συχνά τα μέρη του λόγου	Χρησιμοποιεί περιορισμένη ποικιλία σε μέρη του λόγου, μπορεί να χρησιμοποιεί ακαταλαβίστικες λέξεις που υποβαθμίζουν το νόημα	Χρησιμοποιεί παθητικά ή βαρετά ρήματα και/ή υπερχρησιμοποιεί ή ουσιαστικά και/ή τροποποιήσεις που περιορίζουν το νόημα	Χρησιμοποιεί ακριβή και λειτουργικά μέρη του ομιλίας που ξεκινούν να διαμορφώνουν το νόημα, συμπεριλαμβανομένων ορισμένων ενεργητικών ρήματα και συγκεκριμένα ουσιαστικά	Επιλέγει ακριβή και ποικίλα μέρη του λόγου (π.χ., ενεργητικά ρήματα, συγκεκριμένα ουσιαστικά και τροποποιήσεις) για να επικοινωνεί το νόημα	Επιλέγει ισχυρά μέρη του λόγου, συμπεριλαμβανομένων εκφραστικά, ενεργητικά ρήματα και προσεγμένα ουσιαστικά για να μεταφέρει με τον καλύτερο τρόπο ακριβώς το νόημα
ΕΥΧΕΡΕΙΑ						

ΠΡΟΤΑ ΣΕΩΝ						
Αίσθηση της πρότασης και ρυθμός	Δεν έχει νόημα η πρόταση, ο αποσπασματικός ρυθμός κάνει την ανάγνωση φωναχτά, χωρίς βοήθεια του συγγραφέα, σχεδόν αδύνατη	Παρουσιάζει ελάχιστα στοιχεία για το νόημα της πρότασης, απαιτεί από τον αναγνώστη να ανακατασκευάσει την ροή της πρότασης για να διαβάσει δυνατά το κείμενο	Χρησιμοποιεί ασυνεπείς αίσθηση της πρότασης που μπορεί να απαιτήσει από τον αναγνώστη να ξαναδιαβάσει όταν διαβάζει κείμενο φωναχτά Διάλογος και αποσπάσματα, αν χρησιμοποιούνται, μπορεί να είναι αναποτελεσματικά ή να διακόπτουν ροή	Σωστές με νόημα προτάσεις με ρυθμό και ροή, η ανάγνωση δυνατά είναι ομαλή Διάλογος και αποσπάσματα, αν χρησιμοποιούνται, είναι συχνά αποτελεσματικοί	Μεταδίδει δυνατές, ρυθμικές προτάσεις με αρκετή ποικιλία που ενισχύει τη ροή, είναι εύκολο να διαβαστεί φωναχτά Διάλογος και αποσπάσματα, αν χρησιμοποιούνται, είναι με συνέπεια αποτελεσματική	Εκθέματα ισχυρά, ρυθμικές προτάσεις με αίσθηση ρυθμού που επιτρέπει την εκφραστική ανάγνωση δυνατά Εάν χρησιμοποιείται, ο διάλογος ακούγεται φυσικός και αποτελεσματικός, και τα αποσπάσματα προσθέτουν στυλ
ΣΥΝΤΑΞΗ						
ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	Κάνει συχνά ορθογραφικά λάθη, ακόμη και με κοινές λέξεις	Χρησιμοποιεί φωνητική ορθογραφία, με πολλά λάθη	Συχνά γράφει λέξεις λανθασμένα, αν και ο αναγνώστης μπορεί να καταλάβει το νόημα	Χρησιμοποιεί σωστή ορθογραφία για τις περισσότερες κοινές λέξεις επιπέδου τάξης- μπορεί να είναι ανακριβείς με περισσότερες δύσκολες λέξεις	Ορθή ορθογραφία κοινών λέξεων σύμφωνα με το επίπεδο της τάξης και συχνά πιο δύσκολες λέξεις	Παρουσιάζει σωστή ορθογραφία, συμπεριλαμβανομένων των πιο δύσκολων λέξεις

Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω Ρουμπρίκα βαθμολογήθηκαν οι αρχικές και οι τελικές ιστορίες των μαθητών από την ερευνήτρια, τα αποτελέσματα των οποίων θα παρουσιαστούν αναλυτικά στα αποτελέσματα της έρευνας. Η ερευνήτρια, καθώς είναι φιλόλογος, και γνώστης της ελληνικής γλώσσας, βαθμολόγησε αντικειμενικά τις ιστορίες των μαθητών. Τα γραπτά των μαθητών αναμενόταν να δώσουν δεδομένα στην ερευνήτρια, όσον αφορά τις συγγραφικές τους ικανότητες στην δημιουργική γραφή μετά την διδακτική παρέμβαση. Τέλος τα γραπτά των μαθητών περάστηκαν ψηφιακά ακριβώς όπως ήταν γραπτά (πχ με τα αντίστοιχα ορθογραφικά λάθη).

8.6.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα κατά το οποίο συλλέχθηκαν δεδομένα και αναλύθηκαν ώστε να εξεταστούν τα ευρήματά που θα προκύψουν είναι το εξής:

2. Πως αναπτύσσεται η ποιότητα στις ψηφιακές ιστορίες που σχεδίασαν οι μαθητές σε σχέση με τις γραπτές τους ιστορίες (χαρακτήρες, διάλογοι, συναισθηματικός τομέας, συνοχή εικόνων-σκηνών) ;

Για το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα θεωρήθηκε σκόπιμο να εξεταστούν οι ψηφιακές ιστορίες των μαθητών ποιοτικά. Συγκεκριμένα εφαρμόστηκε μια περιγραφική αξιολόγηση κάποιων χαρακτηριστικών των ψηφιακών ιστοριών σε σχέση με τις γραπτές ιστορίες. Οι άξονες που επιλέχθηκαν έγιναν με βάση τις ψηφιακές ιστορίες αλλά και τις γραπτές ιστορίες που παρέδωσαν οι μαθητές. Συγκεκριμένα αποφασίστηκε να αξιολογηθούν οι ιστορίες με τους εξής άξονες: 1) χαρακτήρες, 2) διάλογοι, 3) συναισθηματικός τομέας και 4) συνοχή εικόνων-σκηνών.

Ο άξονας **Χαρακτήρες** επιλέχθηκε με το σκεπτικό ότι κάθε κόμικς και κάθε γραπτή ιστορία παρουσιάζει κάποιους κεντρικούς χαρακτήρες. Εξάλλου είχε ζητηθεί από τους μαθητές να φανταστούν έναν ήρωα για την ιστορία τους. Ο άξονας χαρακτήρες επιλέχθηκε για να ελεγχθεί εάν η δυνατότητα που τους δόθηκε από το ψηφιακό εργαλείο λειτούργησε θετικά και δημιουργικά ώστε να προσθέσουν και άλλους χαρακτήρες στην ιστορία τους.

Ο άξονας **Διάλογοι** αφορά το κομμάτι όπου οι μαθητές πρόσθεσαν κείμενο ανάμεσα στους χαρακτήρες των ιστοριών τους. Ο συγκεκριμένος άξονας είναι διακριτός καθώς το ψηφιακό εργαλείο πρόσφερε συννεφάκια ομιλίας ώστε να προσθέσουν οι μαθητές διαλόγους μεταξύ των ηρώων τους. Ο συγκεκριμένος άξονας επιλέχθηκε με το σκεπτικό να ελεγχθεί εάν οι μαθητές μέσω της ψηφιακής ιστορίας πρόσθεσαν επιπλέον διαλόγους σε σχέση με την γραπτή τους ιστορία.

Ο άξονας **Συναισθηματικός τομέας** επιλέχθηκε καθώς το ζητούμενο της ιστορίας ήταν να γράψουν οι μαθητές για έναν ήρωα που ένιωσε φόβο. Οι ψηφιακές ιστορίες έχουν μια μεγάλη δυναμική, και αυτή είναι η εικόνα. Μέσω της εικόνας ο χρήστης μπορεί να αναδείξει συναισθήματα ακόμα και εάν απουσιάζει ο γραπτός λόγος. Ο συγκεκριμένος άξονας επιλέχθηκε με σκοπό να ερευνήσουμε εάν οι μαθητές αποτύπωσαν το φόβο του ήρωα ψηφιακά, σε σχέση με το γραπτό, τι χρώματα και χαρακτήρες επέλεξαν για να αποτυπώσουν τον συγκεκριμένο φόβο.

Τέλος επιλέχθηκε ο άξονας **Συνοχή εικόνων-σκηνών**. Οι ψηφιακές ιστορίες που δημιουργήθηκαν είχαν τρία καρέ όλες. Κάθε ψηφιακό κόμικς αποτελείται από μια σειρά με καρέ εικόνων. Εξετάστηκε λοιπόν εάν οι σκηνές έχουν συνοχή μεταξύ τους, εάν υπάρχει δηλαδή μια ροή στις σκηνές που δημιούργησαν οι μαθητές στα κόμικς τους, σύμφωνα πάντα και με την γραπτές τους ιστορίες. Οι άξονες χρησιμοποιήθηκαν ώστε

να αξιολογηθούν ποιοτικά οι ψηφιακές ιστορίες των μαθητών. Στα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται αναλυτικά οι άξονες για κάθε ψηφιακό κόμικς κάθε ομάδας και τα αντίστοιχα ευρήματα, σύμφωνα με την περιγραφική αξιολόγηση της ερευνήτριας.

8.6.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Το τρίτο και τελευταίο ερώτημα το οποίο εξετάστηκε είναι το εξής:

3 Αν και σε ποιο βαθμό υπήρχε δέσμευση των μαθητών στην όλη διαδικασία (τόσο στις γραπτές όσο και στις ψηφιακές ιστορίες σε σχέση με τον χρόνο εστίασης εργασίας και στην ολοκλήρωση της εργασίας των ψηφιακών ιστοριών και των μη ψηφιακών)

Για το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα μεγάλο ρόλο έπαιξε η παρατήρηση της ερευνήτριας. Το είδος των δεδομένων δηλαδή σε αυτή την φάση είναι οι γραπτές παρατηρήσεις της ερευνήτριας η οποία κρατούσε κατά την διάρκεια της έρευνας. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ένα τετράδιο για να κρατάει σημειώσεις και παρατηρήσεις. Η διαδικασία παρατήρησης χαρακτηρίζεται ως δομημένη και συμμετοχική καθώς η ερευνήτρια συμμετέχει στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμμετοχική παρατήρηση αφορά την μερική ή ολική συμμετοχή του ερευνητή σε μια έρευνα καθώς παρατηρεί κάποιες κοινωνικές διαστάσεις (π.χ. σχέσεις, συμπεριφορές, αλληλεπιδράσεις κ.ά.). Στην όλη διαδικασία ο ερευνητής πρέπει να αφιερώνει χρόνο, να ακούει προσεκτικά, και να συμμετέχει στο κοινωνικό πλαίσιο το οποίο μελετάει (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Επιπλέον η παρατήρηση αποτελεί μια οντολογική προσέγγιση καθώς αντιλαμβάνεται τρόπους συμπεριφοράς, πράξει, αλληλεπιδράσεις, καθημερινές συνήθειες ή συζητήσεις των ανθρώπων μεταξύ τους. Θέτει μια επιστημολογική θέση η οποία αναγνωρίζει ότι η γνώση σχετικά με τις οντολογικές διαστάσεις (πχ συμπεριφορές) μπορεί να παραχθεί μέσω της βιωμένης συμμετοχικής εμπειρίας των ερευνητών μέσα στα «φυσικά» πλαίσια που λαμβάνουν χώρο (πχ τάξη, κοινότητα κ.ά) (Ισαρη, & Πουρκός, 2016).

Συνεπώς τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν επικεντρώθηκαν στο κατά πόσο οι μαθητές ενεπλάκησαν με ενθουσιασμό στην δραστηριότητα της Δημιουργικής Γραφής, στο κατά πόσο χρειάστηκε να παρακινηθούν από την ερευνήτρια και την εκπαιδευτικό για την δέσμευση τους στην όλη διαδικασία της γραφής. Επιπλέον κατά πόσο ενεπλάκησαν στην δημιουργία των ψηφιακό comics, κατά πόσο υπήρχε δέσμευση στην όλη διαδικασία από την πλευρά των μαθητών. Τέλος κατά πόσο θέλησαν να ξανά ασχοληθούν με την διαδικασία της δημιουργικής γραφής, πόσο χρόνο αφιέρωσαν σε ψηφιακό κόμικς και γραπτές ιστορίες, και κατά πόσο ολοκλήρωσαν τα ψηφιακά κόμικς και τις ψηφιακές τους ιστορίες.

9. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας που προέκυψαν μετά την ανάλυσή των δεδομένων που παρουσιάζεται για κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά.

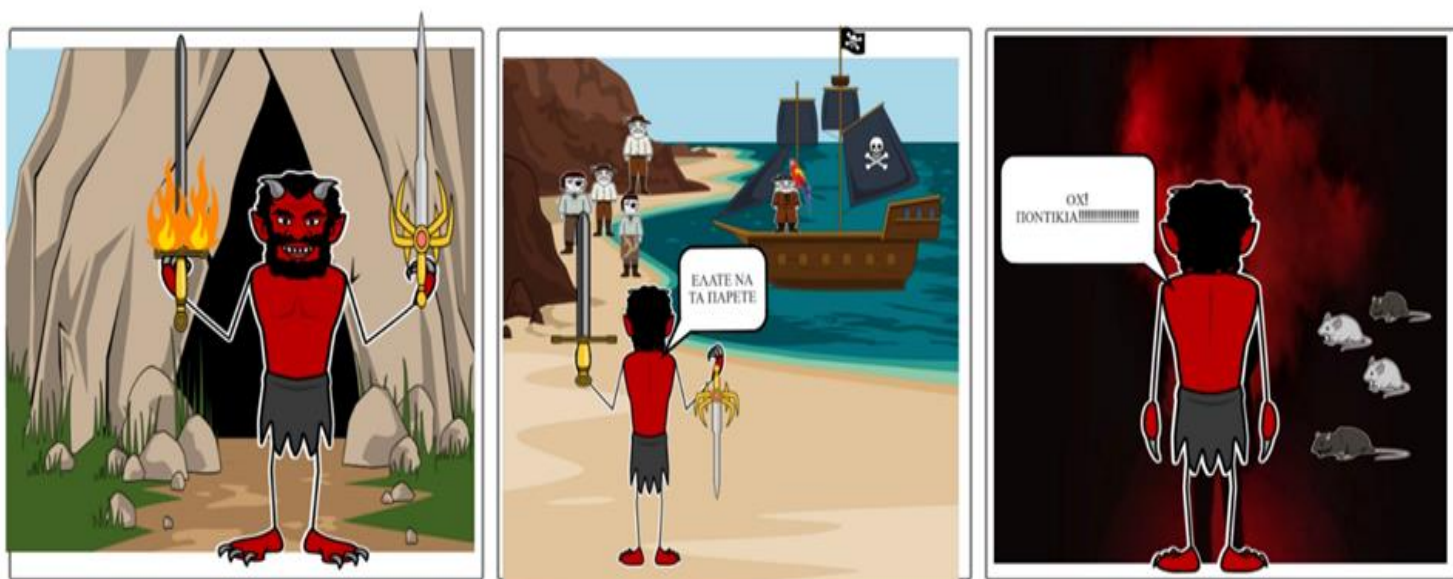
9.1 Ευρήματα 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Οι γραπτές ιστορίες των μαθητών αναλύθηκαν σύμφωνα με την Ρουμπρίκα 6+1 Writing Rubric όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Η Ρουμπρίκα μεταφράστηκε στα Ελληνικά και διαμορφώθηκε για τις ανάγκες τις έρευνας. Σύμφωνα λοιπόν με την Ρουμπρίκα βαθμολογήθηκαν και οι ιστορίες των μαθητών από την ερευνήτρια με μια αντικειμενική σκοπιά. Παρουσιάζονται λοιπόν αναλυτικά οι ιστορίες των μαθητών πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση καθώς και οι βαθμολογίες που δόθηκαν από την ερευνήτρια:

➤ ΟΜΑΔΑ 1 ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Ο ΠΑΡΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ

«Ο Πάρος είναι ένα τέρας που ζει σε μια σπηλιά στην Πάρο. Ο Πάρος είναι ένα μεγαλώσωμο κόκκινο τέρας το οποίο έχει δύο χέρια, δυο πόδια, και είναι πάρα πολύ γυμνασμένος με έξι κυλιακούς και μπράτσα δέκα εκατοστά και κρατάει συνέχεια δύο σπαθιά, το ένα είναι σιδερένιο και βγάζει φωτιές και το άλλο είναι φτιαγμένο από όλους τους λύθους σφυριλετημένο σε πυχτή λάβα και είναι ο μέγας προστάτης της Πάρου. Μια μέρα που κυνηγούσε πειρατές παγηδύτηκε σε μια σπηλιά, όσο την εξερευνούσε, βρήκε ποντίκια, κι άρχισε να τρέχει προς τα πάνω και τα ποντίκια τον μυμίθηκαν. Όταν έφτσε σε αδειέξοδο τα ποντίκια τον έφτασαν. Εκείνη την στιγμή έπεσε ένας σταλαχτίτης και κατευθυνόταν προς εκείνον, όμως τα ποντίκια τον έσωσαν. Γι' αυτό βοήθησε τα ποντίκια να φτιάξουν μεγαλύτερη φωλιά. Τότε τα ποντίκια του έδειξαν τον γυρισμό και ξεπέρασε τον φόβο του όταν βγήκε είδε τους πειρατές και τους έπιασε μαζί με τα ποντίκια. Κι από τότε έγιναν παντοτινά φίλοι, διότι ως τότε είχε τεράστιο φόβο προς τα ποντίκια.»



Create your own at Storyboard That

Εικόνα 13. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 1

➤ ΤΕΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΟΜΑΔΑ 1

«Ο Πάρος είναι ένα τέρας που ζει σε μια σπηλιά της Πάρου. Ο Πάρος είναι κόκκινος, έχειο δύο κέρατα, μεγάλα νύχια στα πόδια και στα χέρια. Επίσης κρατάει δυο σπαθιά, το ένα βγάζει φωτιές και το άλλο έχει χρυσή λαβή και στο κέντρο ένα πανίσχυρο πετράδι που βρήκε στην σπηλιά του. Μια μέρα κυνηγούσε πειρατές, αφού τους είχε βυθίσει το

πλοίο, μπήκε σε μια σπηλιά που νόμιζε ότι μπήκαν και χάθηκε. Όμως φοβόταν τρομερά τα ποντίκια γι' αυτό πρόσεχε που πατούσε μέχρι που βρήκε τρία, μα δεν τον πείραξαν. Αντίθετα ήθελαν να γίνουν φίλοι γι' αυτό έμεινε εκεί για τρεις μήνες μέχρι που γύρισε πίσω. Και βρήκε τους πειρατές και τους φυλάκισε.»

Πίνακας 9. Βαθμολογία 1ης ομάδας με βάση την Ρουμπρίκα 6+1 Writing Rubric

	ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ομάδα 1η	ΤΕΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ομάδα 1η
ΙΔΕΕΣ		
Κύρια ιδέα	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΣ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΣ
Λεπτομερείς αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη	ΕΜΠΕΙΡΟΣ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΣ
Συλλογισμός σκέψης	ΕΜΠΕΙΡΟΣ	ΕΜΠΕΙΡΟΣ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ		
Εισαγωγή και επίλογος	ΕΜΠΕΙΡΟΣ	ΕΜΠΕΙΡΟΣ
Τίτλος	ΕΜΠΕΙΡΟΣ	ΕΜΠΕΙΡΟΣ
ΦΩΝΗ		
Τόνος	ΕΜΠΕΙΡΟΣ	ΕΜΠΕΙΡΟΣ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ		
Ποιότητα λέξης	ΕΜΠΕΙΡΟΣ	ΕΜΠΕΙΡΟΣ
Γραμματική	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ		
Αίσθηση της πρότασης και ρυθμός	ΕΜΠΕΙΡΟΣ	ΕΜΠΕΙΡΟΣ
ΣΥΝΤΑΞΗ		
Ορθογραφία	ΙΚΑΝΟΣ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΣ

- Η ομάδα 1 είχε μια πολύ καλή κεντρική ιδέα την οποία αποσαφήνισε και ανέπτυξε όσο καλύτερα μπορούσε → «Ο Πάρος ένα μεγάλο κόκκινο τέρας που φοβάται τα ποντίκια»
- Υποστήριξε την ιδέα της με ζωντανές λεπτομέρειες και πληροφορίες → «είναι πάρα πολύ γυμνασμένος με έξι κυλιακούς και μπράτσα δέκα εκατοστά και κρατάει συνέχεια δύο σπαθιά, το ένα είναι σιδερένιο και βγάζει φωτιές και το άλλο είναι φτιαγμένο από όλους τους λύθους σφυριλετημένο σε πυχτή λάβα και είναι ο μέγας προστάτης της Πάρου»
- Είχε εισαγωγή και επίλογο → «Ο Πάρος είναι ένα τέρας που ζει σε μια σπηλιά στην Πάρο. Κι από τότε έγιναν παντοτινά φίλοι, διότι ως τότε είχε τεράστιο φόβο προς τα ποντίκια.»
- Χρησιμοποιούσε κατάλληλο τόνο και ισχυρό λεξιλόγιο →. «Εκείνη την στιγμή έπεσε ένας σταλαχτίτης και κατευθυνόταν προς εκείνον, όμως τα ποντίκια τον έσωσαν.» «τους λύθους σφυριλετημένο σε πυχτή λάβα»
- Η γραμματική της ήταν ικανοποιητική και υπήρχαν προτάσεις με ρυθμό → «Γι' αυτό βοήθησε τα ποντίκια να φτιάξουν μεγαλύτερη φωλιά. Τότε τα ποντίκια του έδειξαν τον γυρισμό και ξεπέρασε τον φόβο του»
- Η ορθογραφία της ιστορίας ήταν ικανοποιητική με κάποιες λέξεις ανορθόγραφες → «μυμίθηκαν»

Αποτελέσματα:

- Η πρόοδος η οποία έγινε στην ομάδα 1 με βάση την βαθμολογία της ρουμπρίκας ήταν στις ιδέες στον άξονα **«Λεπτομερείς αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη»** καθώς από **ΈΜΠΕΙΡΟΣ** η επόμενη ιστορία του βαθμολογήθηκε σε **ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΣ**. Και στον άξονα **«Ορθογραφία»**, καθώς από **ΙΚΑΝΟΣ** μετά την διδακτική παρέμβαση βαθμολογήθηκε σε **ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΣ**.

Χαρακτηριστικά στην 2^η και τελική του ιστορία υποστήριξε πιο πειστικά την κύρια ιδέα με εντυπωσιακές λεπτομέρειες. *«Επίσης κρατάει δυο σπαθιά, το ένα βγάζει φωτιές και το άλλο έχει χρυσή λαβή και στο κέντρο ένα πανίσχυρο πετράδι που βρήκε στην σπηλιά του»*. Επιπλέον στην τελική του ιστορία δεν εντοπίστηκε κανένα ορθογραφικό λάθος. Συνεπώς η χρήση της Ψηφιακής Αφήγησης, και συγκεκριμένα η δημιουργία του Ψηφιακού Κόμικς βοήθησε την συγκεκριμένη ομάδα να προσέξει πιο πολύ το λεξιλόγιο της, επιλέγοντας λέξεις που ήξερε να γράψει ορθογραφικά, και συνέβαλε στο να γίνουν καλύτερες οι λεπτομέρειες της ιστορίας γραπτά.

➤ ΟΜΑΔΑ 2 ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Η ΤΑΛΑ Η ΚΟΥΤΑΛΑ

«Μια φορά ήταν η Τάλα η κουτάλα και ήταν 20 χρονών. Παλιά είχε πέσει από την ταράτσα και έπεσε στον δρόμο και έσπασε το πόδι της και το χέρι της. Μετά πήγε στο γιατρό μόνη της και της είπε ότι δεν είχε χρόνο να τη δει και επειδή ήταν τρελή οδήγησε με σπασμένο πόδι και χέρι και πήγε στο σπίτι της στην οδό Ιοσιφόγλου 83. Είχε μαλλιά μέχρι τους ώμους κόκκινα και από τους ώμους μέχρι τα γόνατα γαλάζια. Φορούσε ένα μαγικό ολόσομο και από κάτω ένα καλσόν άσπρο. Για παππούτσια φορούσε σαγιονάρες με κρόσια. Μπορούσε να μαγεύει και να λιγίζει τις κουτάλες χωρίς να σπάνε. Από τότε που έγινε το ατύχημα φοβάται τα ύψη και τον δρόμο. Μια μέρα η Τάλα ονειρεύτηκε ότι είχε πόδι και χέρι που της έλιπαν. Όταν ξύπνησε είδε και πόδι και χέρι και τα δύο και χάρηκε πάρα μα πάρα πολύ!!»



Εικόνα 14. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 2

➤ ΤΕΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΟΜΑΔΑ 2

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν η Τάλα η Κουτάλα! Η δυνατότητα της ήταν να λιγίζει τις κουτάλες και μια μέρα με ήλιο έπεσε από την ταράτσα. Έσπασε το πόδι και το χέρι της! Επίσης είχε κόκκινα μαλλιά, είχε πράσινα παπούτσια, μια φούστα πράσινη και μοβ και μια μπλούζα μοβ και πράσινη και ήταν άσπρου χρώματος δέρματος!

Μετά πήγε στον γιατρό μόνη της, γιατί ήταν τρελή και βρήκε μια σπιλιά! Μπήκε μέσα και....

Μόλις μπήκε στη σπιλιά είδε 10.000.000. κουτάλες και τότε βρήκε τη δύναμή της, γιατί δε το' ξέρε ότι την είχε! Εκεί βρήκε έναν άνθρωπο που τη ρώτησε:

-Είσαι καλά;

-Όχι!

-Γιατί;

-Έσπασα το ποδάρι μου και το χέρι μου!

-Γιατί δεν είπες να σε πάει κάποιος στο νοσοκομείο;

-Γιατί πήγα μόνη μου αλλά είδα αυτή τη σπιλιά και μπήκα!

-Πας καλά παιδάκι μου;

-Ναι!

-Πολύ ωραία τι να σου πω γελάσαμε!

-Έλα να σε πάω εγώ τότε!

-Ευχαριστώ πολύ!»

Πίνακας 10. Βαθμολογία 2^{ης} ομάδας με βάση την Ρουμπρίκα 6+1 Writing Rubric

	ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ομάδα 2η	ΤΕΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ομάδα 2η
ΙΔΕΕΣ		
Κύρια ιδέα	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
Λεπτομερείς αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη	ΙΚΑΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
Συλλογισμός σκέψης	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ		
Εισαγωγή και επίλογος	ΙΚΑΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
Τίτλος	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
ΦΩΝΗ		
Τόνος	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ		
Ποιότητα λέξης	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
Γραμματική	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ		
Αίσθηση της πρότασης και ρυθμός	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
ΣΥΝΤΑΞΗ		
Ορθογραφία	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ

- Η ομάδα 2^η είχε μια ικανοποιητική ιδέα που προσπάθησε να αναπτύξει, με σχετικές πληροφορίες και έναν ικανό συλλογισμό → «Μια φορά ήταν η Τάλα η κουτάλα και ήταν 20 χρονών. Παλιά είχε πέσει από την ταρατσα και έπεσε στον δρόμο και έσπασε το πόδι της και το χέρι της..... Από τότε που έγινε το ατύχημα φοβάται τα ύψη και τον δρόμο. Μια μέρα η Τάλα ονειρεύτηκε ότι είχε πόδι και χέρι που της έλιπαν»
- Είχε ικανοποιητική εισαγωγή και επίλογο → «Μια φορά ήταν η Τάλα η κουτάλα και ήταν 20 χρονών. Όταν ξύπνισε είδε και πόδι και χέρι και τα δύο και χάρηκε πάρα μα πάρα πολύ!!»
- Χρησιμοποίησε κατάλληλο τόνο, συνηθισμένο λεξιλόγιο, ικανοποιητική γραμματική → «Για παππούτσια φορούσε σαγιονάρες με κρόσια. Μπορούσε να μαγεύει και να λιγίζει τις κουτάλες χωρίς να σπάνε.»
- Οι προτάσεις που χρησιμοποιούσε έβγαζαν νόημα → «Από τότε που έγινε το ατύχημα φοβάται τα ύψη και τον δρόμο»
- Υπήρχαν κάποια ορθογραφικά λάθη γι' αυτό βαθμολογήθηκε με αναπτυσσόμενο → «ολόσομο» «λιγίζει» «ατύχημα»

Αποτελέσματα:

- Στην περίπτωση της ομάδας 2 συνέβη κάτι οξύμωρο και μη αναμενόμενο για τα δεδομένα της έρευνας. Στον άξονα «**Λεπτομερείς αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη**» ενώ η πρώτη ιστορία κρίθηκε «ΙΚΑΝΟΣ», η δεύτερη και τελική ιστορία βαθμολογήθηκε πιο χαμηλά στον άξονα «ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ». Αυτό συνέβη γιατί ενώ το κεντρικό θέμα ήταν να γράψουν για τον φόβο ενός φανταστικού ήρωα, και ενώ στην πρώτη ιστορία η ομάδα προσπάθησε να διατυπώσει τον φόβο της ηρωίδας για τα ύψη, στην τελική ιστορία έμοιαζε να μην μπορούσε να υποστηρίξει επαρκώς αυτή την ιδέα, καθώς δεν έγραψε τι φοβάται η ηρωίδα τους. («Μετά πήγε στον γιατρό μόνη της, γιατί ήταν τρελή και βρήκε μια σπιλιά! Μπήκε μέσα και....Μόλις μπήκε στη σπιλιά είδε 10.000.000. κουτάλες και

-Γεια σας είμαι ο Super Sonic

Μετά πάει στο σχολείο... Και τι να δει; Βλέπει τον αδελφό του και τον Μπάβα. Πέφτει στα γόνατα να τους παρακαλέσει

-Μην με πειράξετε... ΤΕΡΑΤΑ!!

Ο Μπάβας και ο αδερφός του γελάνε

-Θα ρεωτώ πάνω σου! Λέει ο αδερφός του.

-ΘΑ ΦΤΕΡΝΙΣΤΩ ΕΠΑΝΩ ΣΟΥ! Λέει ο Μπάβας.

Εκεί πέρα είναι μια κάρτα που λέει:

-ΛΕΦΤΑ!!

Πηγαίνει σπίτι του με τους φίλους του...

-Δεν είναι κάτι. Λέει ο ένας του φίλος

-Μην ανυσηχείς. Λέει και ο άλλος του φίλος. Μετά λέει ο Super Sonic:

-Ωχχχ δεν καταλαβέnete...

Μετά πετάγεται και η κάρτα και λέει:

-ΛΕΦΤΑ!!»

Πίνακας 11. Βαθμολογία 3ης ομάδας με βάση την Ρουμπρίκα 6+1 Writing Rubric

	ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ομάδα 3η	ΤΕΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ομάδα 3η
ΙΔΕΕΣ		
Κύρια ιδέα	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΡΧΑΡΙΟΣ
Λεπτομερείς αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ
Συλλογισμός σκέψης	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ		
Εισαγωγή και επίλογος	ΑΡΧΑΡΙΟΣ	ΑΡΧΑΡΙΟΣ
Τίτλος	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
ΦΩΝΗ		
Τόνος	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ		
Ποιότητα λέξης	ΑΡΧΑΡΙΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ
Γραμματική	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ
ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ		
Αίσθηση της πρότασης και ρυθμός	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
ΣΥΝΤΑΞΗ		
Ορθογραφία	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ

- Η ποιότητα των ιστοριών της ομάδας 3 ήταν σχετικά χαμηλή. Ενώ είχε μια κύρια ιδέα για τους φόβους του ήρωα δεν κατάφερε να αναπτύξει επαρκώς τον συλλογισμό της, και να γράψει επαρκείς λεπτομέρειες για να στηρίξει την ιδέα της → «Ο ήρωας μας ονομάζεται Super Sonic. Είναι ένας σκατζόχηρος είναι χρησός και έχει σουπερ δυνάμεις. Έχει δύο φόβους:»

- Δεν υπήρχε επαρκής εισαγωγή και επίλογος και ο τίτλος δεν ανταποκρινόταν πλήρως στο περιεχόμενο → *Ο ήρωας μας ονομάζεται Super Sonic. Είναι ένας σκατζόχρηρος είναι χρησός και έχει σουπερ δυνάμεις. Έχει μερικούς φίλους που προσπαθούν να τον κάνουν να νιώσει καλύτερα από τους φόβους του αλλά τίποτα δεν αλλάζει.*
- Η ποιότητα των λέξεων κυμαινόταν σ' ένα περιορισμένο λεξιλόγιο και ο τόνος ήταν σχετικά ακατάλληλος για γραπτό κείμενο → *«Την ώρα και τη στιγμή που είδε τον Μπάβα να φτερνίζεται και τον αδελφό του να ρεύεται του' χει μείνει ο φόβος»*
- Ο ρυθμός των προτάσεων ήταν ικανοποιητικός, και υπήρχαν λίγα ορθογραφικά λάθη → *«Είναι ένας σκατζόχρηρος είναι χρησός και έχει σουπερ δυνάμεις.»*

Αποτελέσματα:

- Η ομάδα 3^η πήρε υψηλότερη βαθμολογία μετά την δημιουργία του ψηφιακού κόμικς στον **Τόνο** από ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ σε ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ, στην **Ποιότητα Λέξης** από ΑΡΧΑΡΙΟΣ σε ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ. Ο τόνος της ιστορίας στην πρώτη εκδοχή θεωρείται ακατάλληλου επιπέδου, ωστόσο στην τελική ιστορία έχει χρησιμοποιήσει κάποιες φορές πιο κατάλληλο ύφος διατύπωσης: *«Μετά πάει στο σχολείο... Και τι να δει; Βλέπει τον αδελφό του και τον Μπάβα. Πέφτει στα γόνατα να τους παρακαλέσει -Μην με πειράξετε... ΤΕΡΑΤΑ!!»* Επιπλέον ενώ στην πρώτη ιστορία το λεξιλόγιο που χρησιμοποίησε η ομάδα ήταν αρκετά ασαφές στην συνέχεια χρησιμοποίησαν καλύτερο και πιο απλό. Κάτι που συνέβη και στην περίπτωση της ομάδας 2 ήταν ότι και η ομάδα 3 στην **κατηγορία Κύρια Ιδέα** από ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ βαθμολογήθηκε στην τελική ιστορία σε ΑΡΧΑΡΙΟΣ. Η συγκεκριμένη βαθμολογία προκύπτει από το γεγονός ότι και αυτή η ομάδα στην τελική ιστορία δεν ανέπτυξε επαρκώς την κεντρική ιδέα του φόβου του ήρωα, και δεν αποσαφήνισε τι έγινε τελικά με τον φόβο του. Πιθανόν απορροφήθηκε από τις δυνατότητες της Ψηφιακής Ιστορίας και πρόσθεσε ήρωες και διαλόγους «ξεχνώντας» το κεντρικό θέμα. Στους υπόλοιπους άξονες δεν υπήρξε κάποια αλλαγή, και γενικότερα τα γραπτά της ομάδας 3 διακρίνονται από μια σχετική αδυναμία σε γραπτό επίπεδο.

Συνεπώς η δημιουργία των ψηφιακών κόμικς φαίνεται να λειτούργησε κατασταλτικά στην και σε αυτή την ομάδα. Ωστόσο υπήρξαν και θετικές επιδράσεις από την δημιουργία του ψηφιακού κόμικς όπως ειπώθηκε στον Τόνο και στην Ποιότητα Λέξης.

➤ ΟΜΑΔΑ 4 ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

BILL SYFERS GONE MAD

Μια μέρα στα δάση της Ελλάδας ο Αλεξ Πίκλας είδε ένα τρίγωνο να πέφτει απ' τον ουρανό και να λέει "Meaning has no meaning and time is dead and I rage" τρόμαξε γιατί φοβόταν τα τρίγωνα. Ειδικά αυτά με ένα μάτι. Αρχισε να τρέχει μέχρι που μια zombie χελώνα και μια zombie κατσίκά. Τρόμαξε τόσο πολύ που έμεινε μόνο στο σπίτι για 3 μέρες μέχρι που ο κολητός του ο Pickle Rick του είπε ότι όλα ήταν καλά και μπορούσαν να πολεμίσουν το κίτρινο τρίγωνο με ένα μάτι που το έλεγαν Bill Sufer. Πήγαν πίσω στο δάσος και βρίκαν τον Bill Syfer να λέει "Meaning has no meaning and time is dead and I rage". Τότε άρχισαν να πολεμάνε. Πέρασαν 20 μέρες και έριξαν ένα crucifix στον Bill και τον σκώτσαν.



Create your own at Storyboard That

Εικόνα 16. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 4

➤ ΟΜΑΔΑ 4 ΤΕΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

«Μια μέρα στα δάση του Graraty Fall ο Αλεξ Πίκλας είδε ένα τρίγωνο με ένα μάτι και πόδια, τον Bill Syfer που έλεγε «Meaning has no meaning and time is dead and I rage». Τρόμαξε πολύ και πήγε στο υπόγειο του να κρυφτεί. Μετά ήρθε ο Pickle Rick και του είπε «Come on lets kill Bill Syfer» πήγαν και σκώτωσαν το Bill Syffer. Και μετά ο Αλεξ σκώτωσε τον Pickle Rick και έτρεξε για να μην μπει στην φυλακή.»

Πίνακας 12. Βαθμολογία 4^{ης} ομάδας με βάση την Ρουμπρική 6+1 Writing Rubric

	ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ομάδα 4η	ΤΕΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ομάδα 4η
ΙΔΕΕΣ		
Κύρια ιδέα	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
Λεπτομερείς αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
Συλλογισμός σκέψης	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ		
Εισαγωγή και επίλογος	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ
Τίτλος	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
ΦΩΝΗ		
Τόνος	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ		
Ποιότητα λέξης	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
Γραμματική	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ		
Αίσθηση της πρότασης και ρυθμός	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
ΣΥΝΤΑΞΗ		
Ορθογραφία	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ

- Η ομάδα 3 πρότεινε μια κύρια ιδέα, αλλά η διατύπωσή της είναι κάπως μπερδεμένη, προσπαθεί να υποστηρίξει την ιδέα αλλά είναι κάπως μπερδεμένη, και γενικεύει τις ιδέες χωρίς λογική σύνδεση: «...τρόμαξε γιατί φοβόταν τα τρίγωνα. Ειδικά αυτά με ένα μάτι. Άρχισε να τρέχει μέχρι που μια zombie χελώνα και μια zombie κατσίκά. Τρόμαξε τόσο πολύ που έμεινε μόνο στο σπίτι για 3 μέρες μέχρι που ο κολητός του ο Pickle Rick του...»
- Περιλαμβάνει εισαγωγή και επίλογο ωστόσο ο σκοπός και τον δύο αποτυγχάνει να αποδοθεί σωστά: «Μια μέρα στα δάση της Ελλάδας ο Αλεξ Πίκλας είδε ένα τρίγωνο να πέφτει απ' τον ουρανό και να λέει..... Πέρασαν 20 μέρες και έριξαν ένα crucifix στον Bill και τον σκότωσαν.»
- Χρησιμοποιεί τίτλο που δεν καθορίζει σαφώς το νόημα, ο τόνος που χρησιμοποιεί δεν υποστηρίζει σαφώς τον σκοπό, οι λέξεις αποδίδουν περιορισμένο νόημα και χρησιμοποιεί παθητικά ρήματα: «...είπε ότι όλα ήταν καλά και μπορούσαν να πολεμήσουν το κίτρινο τρίγωνο με ένα μάτι που το έλεγαν Bill Sufer. Πήγαν πίσω στο δάσος και βρίκαν τον Bill Syfer...»
- Τέλος οι ροή των προτάσεων βρίσκονται σ' ένα βασικό επίπεδο, και υπάρχουν συχνά λέξεις ανορθόγραφες: «κολητός, βρίκαν»

Αποτελέσματα:

- Η ομάδα 3 είχε ένα αρκετά χαμηλό γραπτό επίπεδο. Ωστόσο σε δύο άξονες η βαθμολογία της με βάση την Ρουμπρίκα αυξήθηκε. Συγκεκριμένα στον άξονα **Ιδέες** στο **Λεπτομερείς αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη** από **ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ** βαθμολογήθηκε σε **ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ**. Έγινε δηλαδή μια προσπάθεια στην τελική ιστορία να υποστηρίξει με περισσότερες και πιο σχετικές λεπτομέρειες την κύρια ιδέα («*Τρόμαξε πολύ και πήγε στο υπόγειο του να κρυφτεί. Μετά ήρθε ο Pickle Rick και του είπε*»). Ωστόσο το επίπεδο παραμένει χαμηλό καθώς και στην τελική ιστορία οι λεπτομέρειες δεν είναι αρκετά ακριβείς. Επιπλέον στον **άξονα αίσθηση της πρότασης και ρυθμός** βαθμολογήθηκε η ομάδα από **ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ** σε **ΙΚΑΝΟΣ**, καθώς στην πρώτη ιστορία οι προτάσεις δεν συνδέονται νοηματικά μεταξύ τους, στην τελική ιστορία, οι προτάσεις ήταν πιο μικρές, απλές με καλύτερη σύνδεση μεταξύ τους.

Συμπερασματικά η χρήση των ψηφιακό κόμικς φαίνεται να λειτούργησε θετικά για την συγκεκριμένη ομάδα, καθώς στην τελική τους ιστορία, αν και η ροή της ιστορίας ήταν πιο μικρή και απλή, ήταν καλύτερα δομημένη με περισσότερη συνοχή.

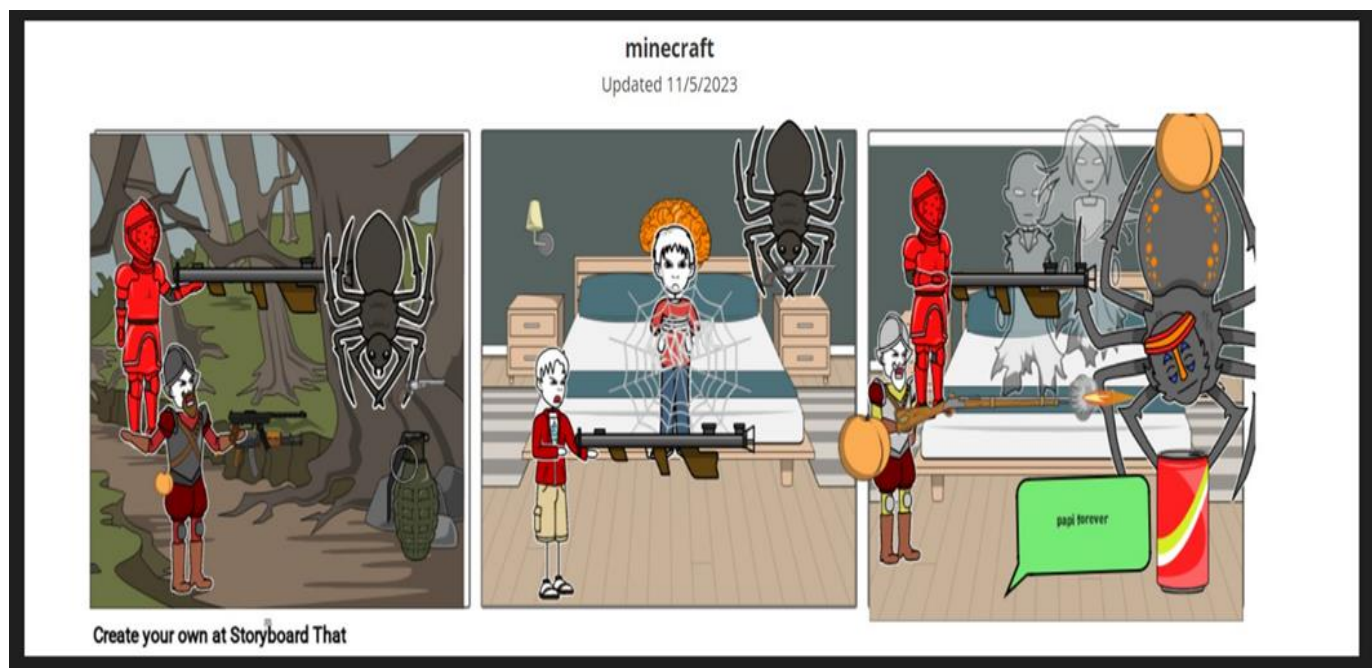
➤ ΟΜΑΔΑ 5 ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

ΜΙΑ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ ΣΤΟ MINECRAFT

«Ο ήρωας μας είναι ο Poollover354. Ο Poollover354 είναι ένας παίχτης του Minecraft που έχει κόκκινη μπλούζα μπλε παντελόνι και ξανθα μαλλιά και κίτρινα παπούτσια με ένα τσεκούρι στο χέρι. Ζει σ' ένα χωριό το Toad Village.

Κάποτε συνάντησε μια αράχνη που του επιτέθηκε και τον χτύπησε. Αλλά ξέφυγε και από τότε φοβόταν τις αράχνες. Είχε έναν φίλο τον Gr.com.

Πήγε ξανά στο δάσος με τον φίλο του αλλά με πολύ δυνατά τσεκούρια τότε σκότωσαν την αράχνη και ξεπέρασε τον φόβο του.»



Εικόνα 17. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 5

➤ ΟΜΑΔΑ 5 ΤΕΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

«Ο Poollover354 είναι ένας ιππότης με κόκκινη στολή και κρατάει ένα bazooka. Ο φίλος του ο gr.com είναι ένας κατακτητής που έχει επείσης ένα όπλο. Η αράχνη που πάνε να σκοτώσουν ξέφυγε και αναζήτησε καταφύγιο εκεί που παίζουν 2 παιδιά το ένα παιδί έχει γκρι παντελόνι και κόκκινη ζακέτα. Ο άλλος έχει κόκκινη μπλούζα, μπλε παντελόνι και μεγάλο εγκέφαλο. Η αράχνη τα σκότωσε και τα 2. Έγιναν άστρα φαντάσματα. Ο Poollover354 και ο Gr.com όμως ήρθαν και σκότωσαν την αράχνη.»

Πίνακας 13. Βαθμολογία 5^{ης} ομάδας με βάση την Ρουμπρική 6+1 Writing Rubric

	ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ομάδα 5η	ΤΕΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ομάδα 5η
ΙΔΕΕΣ		
Κύρια ιδέα	ΙΚΑΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
Λεπτομερείς αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη	ΙΚΑΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
Συλλογισμός σκέψης	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ		
Εισαγωγή και επίλογος	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
Τίτλος	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ
ΦΩΝΗ		
Τόνος	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ		
Ποιότητα λέξης	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
Γραμματική	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ
ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ		
Αίσθηση της πρότασης και ρυθμός	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
ΣΥΝΤΑΞΗ		
Ορθογραφία	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ

- Η ομάδα 5 παρουσίασε μια επαρκής και εστιασμένη ιδέα σύμφωνα πάντα με το θέμα που δόθηκε από την ερευνήτρια, και προσπάθησε με απλές προτάσεις να υποστηρίξει την ιδέα με πληροφορίες. Ωστόσο υστερεί σε συνοχή συλλογισμού ανάμεσα στις ιδέες : *«Ο Poollover354 είναι ένας παίχτης του Minecraft που έχει κόκκινη μπλούζα μπλε παντελόνι και ξανθα μαλλιά και κίτρινα παπούτσια με ένα τσεκούρι στο χέρι.... Αλλά ξέφυγε και από τότε φοβόταν τις αράχνες»*
- Περιλαμβάνει εισαγωγή και επίλογο ωστόσο αποτυγχάνει μέσω αυτών να καθορίσει πλήρως τον σκοπό της ιστορίας: *«Ο ήρωας μας είναι ο Poollover354.... Πήγε ξανά στο δάσος με τον φίλο του αλλά με πολύ δυνατά τσεκούρια τότε σκότωσαν την αράχνη και ξεπέρασε τον φόβο του»*
- Ο τίτλος δεν συνδέεται άμεσα με την κύρια ιδέα, ο τόνος των προτάσεων δεν καθορίζει πλήρως τον σκοπό, χρησιμοποιεί πολύ βασικές λέξεις και βασική γραμματική.
- Ωστόσο οι προτάσεις έχουν νόημα μεταξύ τους καθώς η ανάγνωση δυνατά είναι ομαλή και η ορθογραφία είναι σωστή στις περισσότερες λέξεις.

Αποτελέσματα:

- Στην συγκεκριμένη ομάδα εντοπίστηκε κάτι που είχε εντοπιστεί και στην ομάδα 2 και στην ομάδα 3. Στους άξονες **Κύρια ιδέα** από ΙΚΑΝΟΣ βαθμολογήθηκε μετά την δημιουργία του ψηφιακού κόμικς σε ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ και στο **Λεπτομερείς αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη** βαθμολογήθηκε πάλι χαμηλότερα από το ΙΚΑΝΟΣ στο ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ. Αυτό έγκειται στο γεγονός ότι ενώ είχε μια κεντρική ιδέα για έναν ήρωα που φοβάται τις αράχνες, μετά την δημιουργία του ψηφιακού κόμικς και την επανασυγγραφή της ιστορίας οι λεπτομέρειες που παρείχε δεν ήταν σαφής, και η κατεύθυνσή της φάνηκε μπερδεμένη καθώς δεν αναφέρει τι φοβάται ο ήρωας και τι εν τέλη γίνεται με τον συγκεκριμένο φόβο του όπως ήταν και το θέμα της αρχικής ιστορίας: *«Ο φίλος του ο gr.com είναι ένας κατακτητής που έχει επείσης ένα όπλο. Η αράχνη που πάνε να σκοτώσουν ξέφυγε και αναζήτησε καταφύγιο εκεί που παίζουν 2 παιδιά το ένα παιδί έχει γκρι παντελόνι και κόκκινη ζακέτα»* Αφού κάτι τέτοιο εντοπίζεται και σ' αυτή την ομάδα μπορεί να ερμηνευτεί πολύπλευρα, καθώς είναι πιθανόν οι μαθητές να ενθουσιάστηκαν από το ψηφιακό τους κόμικς, τις επιλογές και τις δυνατότητες που παρείχε, με αποτέλεσμα να αποσυντονίστηκαν κατά την επανασυγγραφή της ιστορίας. Η προσθήκη και άλλων ηρώων, είναι πιθανόν να έκανε τους μαθητές να «ξεχάσουν» το κεντρικό θέμα που ήταν να αναπτύξουν έναν ήρωα που αντιμετώπισε έναν φόβο, και να μην μπόρεσαν να το αποδώσουν γραπτά ξανά στην τελική ιστορία. Ωστόσο να σημειωθεί ότι ο **Τόνος** στον άξονα της **Φωνής** βαθμολογήθηκε από ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ σε ΙΚΑΝΟΣ, καθώς κατά την επανασυγγραφή της ιστορίας χρησιμοποίησε πιο κατάλληλο επίπεδο διατύπωσης με σκοπό που αντανάκλα καλύτερα το ακροατήριο (*«Ο άλλος έχει κόκκινη μπλούζα, μπλε παντελόνι και μεγάλο εγκέφαλο. Η αράχνη τα σκότωσε και τα 2. Έγιναν άσπρα φαντάσματα. Ο Poollover354 και ο Gr.com όμως ήρθαν και σκότωσαν την αράχνη.»*)

Συμπερασματικά η δημιουργία ψηφιακών κόμικς δεν είχε πολύ μεγάλη επίδραση στον γραπτό λόγο των μαθητών της συγκεκριμένης ομάδας, αντίθετα λειτούργησε κατασταλτικά για την ανάπτυξη μιας κύριας ιδέα. Οι περισσότεροι άξονες βαθμολογήθηκαν το ίδιο πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση.

➤ ΟΜΑΔΑ 6 ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Ο ΦΟΒΟΣ ΤΩΝ ΕΝΤΟΜΩΝ

«Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε ένα δεκάχρονο κοριτσάκι που το λέγανε Ιφιγένεια. Είχε καρέ μαλλιά, φορούσε κοντομάνικη ροζ μπλούζα, φορούσε ένα μαύρο κολάν και άσπρα αθλητικά παπούτσια. Είχε καστανόξανθα μαλλιά και λαδί μάτια.

Γυρνούσε από το σχολείο και ξαφνικά βρήκε έναν δρόμο από κέρματα. Και τα ακολούθησε. Όμως ξαφνικά ένιωσε κάτι να την γαργαλάει. Ήταν ο τρόμος και ο φόβος της. Από πάνω μέχρι κάτω είχε γεμίσει κατσαρίδες και κάμπιες. Έτρεξε γρήγορα προς ένα φανάρι, όμως, το φανάρι είχε γιγάντιες σαρανταποδαρούσες.

Ξαφνικά πέρασε μια γιαγιάκα από το δρόμο και πήρα τα έντομα αγκαλιά.

Η Ιφιγένεια από τότε, αγαπάει και προστατεύει τα έντομα, γιατί υπάρχουν και είναι ξεχωιστά!!»



Εικόνα 18. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 6

➤ ΟΜΑΔΑ 6 ΤΕΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

«1^η σκηνή Μια φορά κι έναν καιρό ήταν η Ιφιγένεια ένα δεκάχρονο κοριτσάκι που σιχενοταν τα έντομα. Φορούσε φούξια μπλούζα με αερόστατα, μπλε τζιν και πορτοκαλί αθλητικά παπούτσια κρατούσε μια φούξια τσάντα γατούλα με άσπρες βούλες. Είδε μια γιαγιάκα με γκρι μαλλιά, μαύρο φόρεμα και μαύρα παπούτσια. Ξαφνικά ένιωθε τα έντομα να ανεβένουν στο σώμα της και να την κατακλήζουν.

2^η σκηνή Άρχισε να ουρλιάζει και η γιαγιά πήρε τα έντομα αγκαλιά. Η Ιφιγένεια κοιτούσε την γιαγιά περίεργα.

3^η σκηνή Από τότε η Ιφιγένεια προστατεύει τα έντομα γιατί δεν της κάνουν κακό»

Πίνακας 14. Βαθμολογία 6^{ης} ομάδας με βάση την Ρουμπρίκα 6+1 Writing Rubric

	ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ομάδα 2η	ΤΕΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ομάδα 2η
--	----------------------------	----------------------------

ΙΔΕΕΣ		
Κύρια ιδέα	ΕΜΠΕΙΡΟΣ	ΕΜΠΕΙΡΟΣ
Λεπτομερείς αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη	ΙΚΑΝΟΣ	ΕΜΠΕΙΡΟΣ
Συλλογισμός σκέψης	ΙΚΑΝΟΣ	ΕΜΠΕΙΡΟΣ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ		
Εισαγωγή και επίλογος	ΕΜΠΕΙΡΟΣ	ΕΜΠΕΙΡΟΣ
Τίτλος	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
ΦΩΝΗ		
Τόνος	ΕΜΠΕΙΡΟΣ	ΕΜΠΕΙΡΟΣ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ		
Ποιότητα λέξης	ΙΚΑΝΟΣ	ΕΜΠΕΙΡΟΣ
Γραμματική	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ		
Αίσθηση της πρότασης και ρυθμός	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
ΣΥΝΤΑΞΗ		
Ορθογραφία	ΕΜΠΕΙΡΟΣ	ΕΜΠΕΙΡΟΣ

- Η ομάδα 6 παρουσίασε στην αρχική ιστορία μια σαφής και πρωτότυπη ιδέα την οποία ανέπτυξε σωστά, και διευκρίνισε ποιος είναι ο φόβος της ηρωίδας («Ήταν ο τρόμος και ο φόβος της. Από πάνω μέχρι κάτω είχε γεμίσει κατσαρίδες και κάμπιες»).
- Είχε έναν σαφή συλλογισμό σκέψης και περιλάμβανε πρόλογο και επίλογο («Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε ένα δεκάχρονο κοριτσάκι που το λέγανε Ιφιγένεια... Η Ιφιγένεια από τότε, αγαπάει και προστατεύει τα έντομα, γιατί υπάρχουν και είναι ξεχωιστά!!»)
- Ο τίτλος που έδωσαν συνδεόταν άμεσα με την κύρια ιδέα
- Χρησιμοποίησε ικανοποιητικό λεξιλόγιο και αρκετά ενεργητικά ρήματα όσον αφορά την γραμματική και συγκεκριμένα ουσιαστικά.
- Χρησιμοποίησε Σωστές με νόημα προτάσεις με ρυθμό και ροή και η ανάγνωση δυνατά είναι ομαλή.
- Η ορθογραφία κοινών λέξεων σύμφωνα με το επίπεδο της τάξης ήταν σωστή και σε πιο δύσκολες λέξεις.

Αποτελέσματα:

- Η ομάδα 6 βαθμολογήθηκε με υψηλότερη βαθμολογία στις ιδέες στον άξονα **Λεπτομερείς αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη** από ΙΚΑΝΟΣ σε ΕΜΠΕΙΡΟΣ. Στην τελική ιστορία χρησιμοποίησε πιο πολλές λεπτομέρειες με βάση το ψηφιακό της κόμικς. Υποστήριξε πλήρως την κύρια ιδέα με συγκεκριμένες, αξιόπιστες, σχετικές πληροφορίες και ζωντανές λεπτομέρειες («Είδε μια γιαγιάκα με γκρι μαλλιά, μαύρο φόρεμα και μαύρα παπούτσια. Ξαφνικά ένιωθε τα έντομα να ανεβένουν στο σώμα της και να την κατακλύζουν».) Επιπλέον και ο **συλλογισμός της σκέψης** από ΙΚΑΝΟΣ βαθμολογήθηκε σε ΕΜΠΕΙΡΟΣ καθώς σύνδεσε καλύτερα τις ιδέες και τις διευκρίνιζε. Επιπλέον και ο **τόνος της πρότασης** βαθμολογήθηκε από ΙΚΑΝΟΣ σε ΕΜΠΕΙΡΟΣ καθώς χρησιμοποίησε σταθερά κατάλληλο επίπεδο διατύπωσης. Η χρήση λοιπόν ψηφιακού κόμικς φαίνεται να λειτούργησε ευεργετικά στον γραπτό λόγο της συγκεκριμένης ομάδας ώστε να αναπτύξει μια ιστορία ανώτερου επιπέδου στους άξονες που προ αναφέρθηκαν.

Συμπερασματικά η δημιουργία ψηφιακού κόμικς είχε θετικά αποτελέσματα στην παραγωγή γραπτού κειμένου της συγκεκριμένης ομάδας, καθώς δόμησαν καλύτερα την ιστορία τους, και επιπλέον η χρήση μιας οπτικής ιστορίας με εικόνες, φάνηκε να επιδρά στην καλύτερη διατύπωση λεπτομερειών της συγκεκριμένης ομάδας.

➤ ΟΜΑΔΑ 7 ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Ο ΛΟΥΚΥ ΛΟΥΚ ΚΑΙ Ο ΤΣΑΙΣΤΕΡ-ΤΣΕΙΜΣ

«Ο Λουκυ Λουκ είναι ο πιο γρήγορος πιστολέρο της άγριας δύσης και πυροβολεί πιο γρήγορα και από τον ίσκιό του. Είναι νέος κάνει τσιγάρα-καπνίζει λίγο. Έχει πάντα μαζί του την Ντόλη, το άλογό του, και έναν σκύλο φύλακα που τον ακολουθεί. Μια μέρα στο Ελ Πλόμο « Ο Λούκυ έφτασε! Θα μας σώσει από τον Τσαίστερ Τσείμς»

- Πιον;
- Τον Τάιστερ Τσειμς;
- Που είναι;
- Στο μεγάλο βράχο.
- Πάω να τον πιάσω!
- Πάμε Ντόλη!!

Μετά από πολύ ώρα ο Λούκυ Λουκ έφτασε στον βράχο.

- Ο βράχος αλλά είναι αδιέξοδος!
- Ναι είσαι παγιδευμένος!
- Μπουουουμ
- Όχι πέφτει ο βράχος

Μετά από πολύ ώρα στο Ελ Πλόμο

- Είναι νεκρός;
- Ναι!!
- Ναι!!
- Είναι νεκρός»

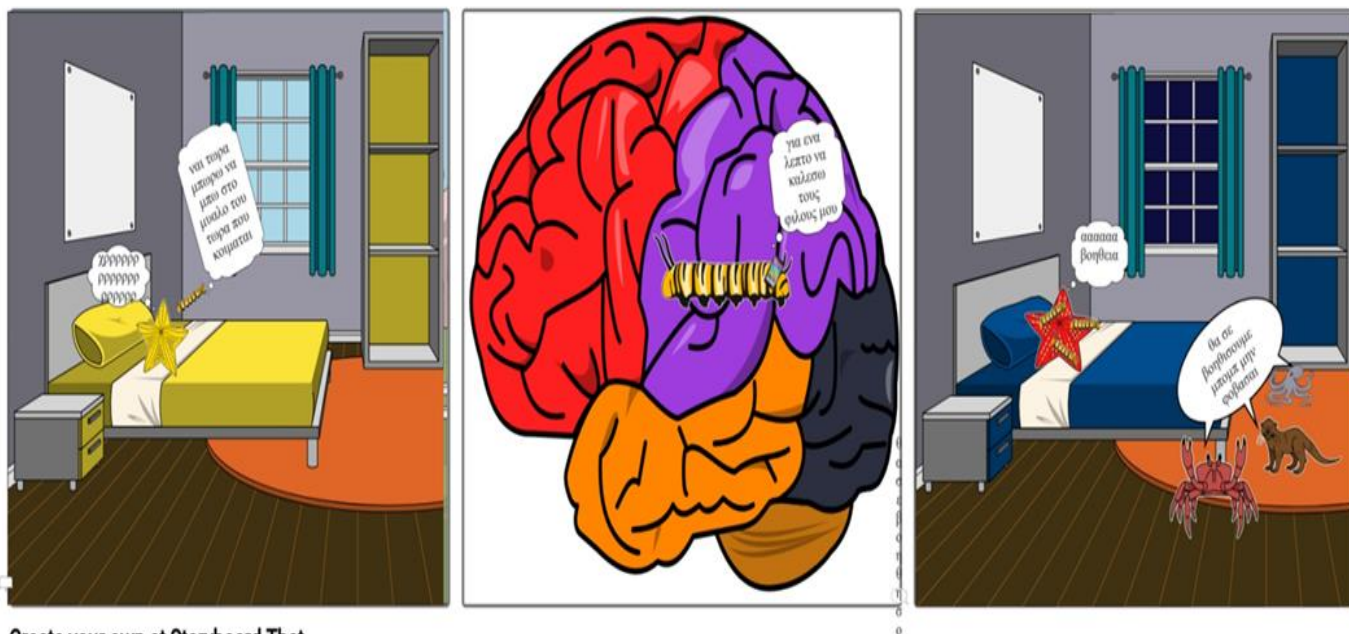


Εικόνα 19. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 7

- Η ομάδα επτά (7) αρνήθηκε να γράψει μια τελική ιστορία. Στην συγκεκριμένη περίπτωση υπήρξε μεγάλη εμπλοκή και απορρόφηση από το ψηφιακό εργαλείο που συνεπώς η χρήση του ψηφιακού κόμικς επέδρασε αρνητικά καθώς η συγκεκριμένη ομάδα δεν ήθελα να ξανά ασχοληθεί με την παραγωγή γραπτού λόγου. Περισσότερα θα αναφερθούν γι' αυτό και στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα.
- Ωστόσο εάν έπρεπε να κριθεί μόνο η πρώτη εκδοχή ιστορίας η βαθμολογία της συγκεκριμένης ομάδας μπορεί να οριστεί ως εξής:
Στις Ιδέες (Κύρια Ιδέα, Λεπτομερείς αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη, και Συλλογισμός Σκέψης) θα κρινόταν ως ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ καθώς δεν διευκρινίζει τον φόβο του ήρωα και οι μεταβάσεις στον συλλογισμό είναι απότομες, στην Οργάνωση (Εισαγωγής και Επίλογος, Τίτλος) θα κρινόταν πάλι ως ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ καθώς δεν υπάρχει επαρκή στήριξη εισαγωγής και επιλόγου, στην Φωνή (Τόνος) θα κρινόταν ως ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ, στο Λεξιλόγιο (Ποιότητα λέξης και Γραμματική) ως ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ, στην Ευχέρεια Προτάσεων (Αίσθηση της πρότασης και ρυθμός) θα κρινόταν ως ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ, και τέλος στην Σύνταξη (Ορθογραφία) ως ΙΚΑΝΟΣ αφού δεν είχε ιδιαίτερα ορθογραφικά λάθη.
- ΟΜΑΔΑ 8 ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

ΜΠΟΜΠ ΣΦΟΥΓΓΑΡΑΚΗΣ

«Ο Μπομπ είναι ένα σφουγκάρι το οποίο δουλέβει στον Τραγανό Καβούρι για ψήστης, έχει πολλές τρελές ηδέες και πολλές τρύπες. Μια μέρα αφού γύρισε απ' την δουλειά πήγε στο κρεβάτι του αφού φρόντισε τον Γκάρη. Όταν κοιμήθηκε ένα σκουλίκι μπήκε με αλεξίπτωτο απ' το παράθυρο και μπήκε στο μυαλό του. Την άλλη μέρα το συνεδητοποίησε αλλά δεν τον πείραξε αλλά την επόμενη μέρα τα πράγματα δυσκόλευσαν το επόμενο βράδυ είχε έρθει ολόκληρο λοφορείο με σκουλήκια και φοβόταν γιατί είχαν κάνει πολιτεία. Οι φίλοι του όμως τον έκαναν καλά.»



Create your own at Storyboard That

Εικόνα 20. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 8

➤ ΟΜΑΔΑ 8 ΤΕΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ο Μπουμπ που ήταν ένα κίτρινο σφουγκάρι που καθώς κοιμώτανε μπήκε η πράσινη κάμπια στο μυαλό του Μπουμπ και κάλεσε τις άλλες κάμπιες φίλες της. Την επόμενη μέρα ο Μπουμπ γέμισε με σκουλίκια και αυτά φοβώταν αλλά ο Καλαμάρης, η Σάνδη και ο κύριος Καβούρης τον βοήθησαν και έζησαν καλά και εμείς καλύτερα.»

Πίνακας 15. Βαθμολογία 8^{ης} ομάδας με βάση την Ρουμπρίκα 6+1 Writing Rubric

	ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ομάδα 8η	ΤΕΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ομάδα 8η
ΙΔΕΕΣ		
Κύρια ιδέα	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ
Λεπτομερείς αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ
Συλλογισμός σκέψης	ΑΡΧΑΡΙΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ		
Εισαγωγή και επίλογος	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ
Τίτλος	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ
ΦΩΝΗ		
Τόνος	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ		
Ποιότητα λέξης	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ
Γραμματική	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ
ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ		
Αίσθηση της πρότασης και ρυθμός	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ
ΣΥΝΤΑΞΗ		
Ορθογραφία	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ

- Η συγκεκριμένη ομάδα δεν είχε ιδιαίτερα ανεπτυγμένο γραπτό λόγο, καθώς σε όλους τους άξονες κρίθηκε ως ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ πέρα από τον **συλλογισμό σκέψης** που βαθμολογήθηκε ως αρχάριος.
- Η κύρια ιδέα του δεν είναι σαφής και γενικεύει ιδέες χωρίς λογική σύνδεση («*Την άλλη μέρα το συνεδητοποίησε αλλά δεν τον πείραξε αλλά την επόμενη μέρα τα πράγματα δυσκόλευσαν το επόμενο βράδυ είχε έρθει ολόκληρο λοφορείο με σκουλήκια και φοβόταν γιατί είχαν κάνει πολιτεία*»)
- Ο τίτλος δεν αντικατοπτρίζει πλήρως το περιεχόμενο, δεν έχει σαφή πρόλογο και επίλογο, το λεξιλόγιο είναι μπερδεμένο και όχι ανεπτυγμένο και χρησιμοποιεί περιορισμένη ποικιλία σε μέρη λόγου.
- Απαιτεί από τον αναγνώστη να ανακατασκευάσει την ροή της πρότασης για να διαβάσει δυνατά το κείμενο και υπάρχουν ορθογραφικά λάθη.

Αποτελέσματα:

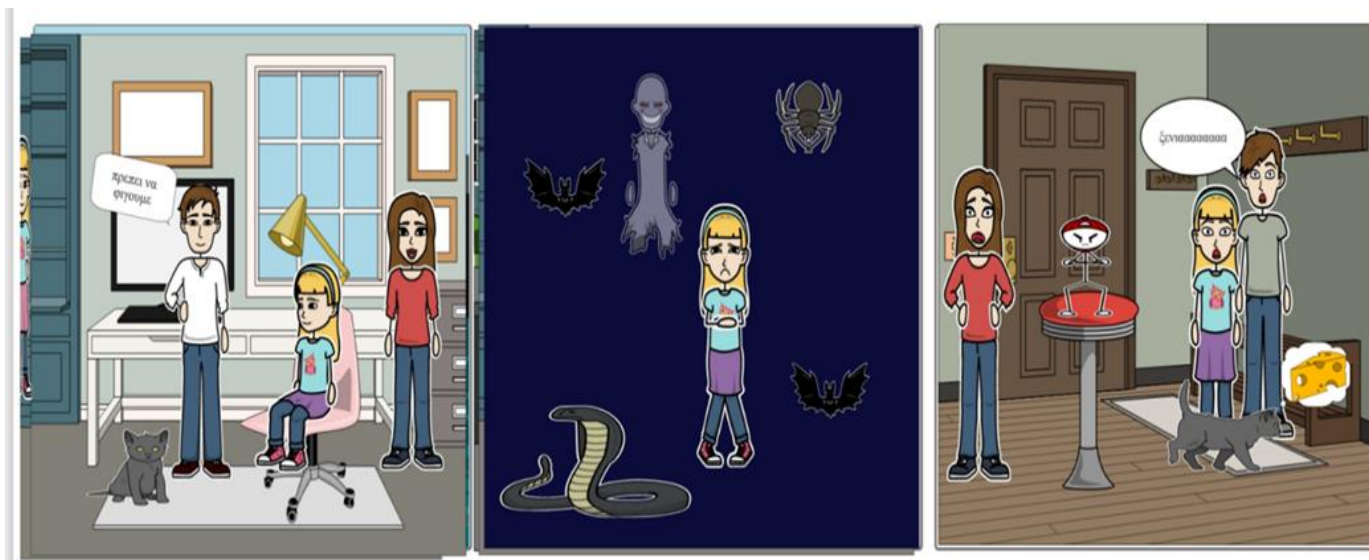
- Στον μοναδικό άξονα που φάνηκε να έχει επίδραση το ψηφιακό κόμικς στο γραπτό λόγο της ομάδας 8 ήταν ο **συλλογισμός της σκέψης** που από ΑΡΧΑΡΙΟΣ βαθμολογήθηκε σε ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ στην τελική ιστορία. Η βαθμολογία ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ και πάλι είναι μια χαμηλή βαθμολογία για γραπτό λόγο ωστόσο ενώ στην αρχική ιστορία δεν φαινόταν καθόλου η σκέψη του συγγραφέα κατά την ανάπτυξη ή σύνδεση ιδεών, στην τελική ιστορία γενίκευσε ιδέες χωρίς όμως πάλι την ανάλυση τους.

Συμπερασματικά ίσως η χρήση ενός ψηφιακού κόμικς να είναι πιο ευεργετική σε ομάδες με ένα βασικό ανεπτυγμένο γραπτό λόγο για τα επίπεδα της τάξης. Σε ομάδες που έχουν έτσι και αλλιώς χαμηλό ανεπτυγμένο γραπτό λόγο, όπως η ομάδα 8, φαίνεται να επιδρά ελάχιστα σε κάποια θετικά αποτελέσματα στον γραπτό λόγο των μαθητών.

➤ ΟΜΑΔΑ 9 ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Η ΤΡΟΜΑΓΜΕΝΗ ΞΕΝΙΑ

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα κορίτσι που μπορούσε να γινόταν ένα μοβ φίδι και ήταν 9 χρονών, τη λέγανε Ξένια και φοβόταν το σκωτάδι. Μια μέρα οι γωνείς της πήγαν στο σούπερ μάρκετ και αυτή έμεινε μόνη της. Άρχισε να περπατάει προς τον διάδρομο αλλά δεν έβρισκε το φως, άρχισε να ακούει βουητά, άκουγε το πάτομα να τρίζει, κουιόντουσαν κόκκινα, κίτρινα και πράσινα θολά μάτια άρχισε να βλέπει σκιές όσο προχωρούσαι φοβώταν όλο και περισσότερο ήταν έτοιμη να δακρύσει μέχρι που άνοιξε η πόρτα και μπήκαν οι γωνείς της. Την άλλη μέρα οι γωνείς της κατάλαβαν πως είχαν ξεχάσει να πάρουν μοσχοκάρυδο και ξαναπήγαν στο σούπερ μάρκετ και η Ξένια έμεινε και πάλι μόνη της. Αυτή την φορά δεν φοβόταν τόσο μετά από μία ώρα χτιπάει το κουδούνι, ανοίγει την πόρτα αλλά δεν βλέπει κανέναν και πήγε να παίξει, αλλά είδε σπασμένα τα γυαλικά, τα σκεπάσματα και άκουγε χαχανιτά και είδε ένα νανάκι να κρέμεται στο φωτειστικό, ήρθαν οι γωνείς της και έπιασαν το νανάκι και το πέταξαν έξω από το σπασμένο παράθυρο.»



Εικόνα 21. Ψηφιακό κόμικς ομάδα 9

➤ ΟΜΑΔΑ 9 ΤΕΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

«Μια φορά κι έναν καιρό ένα κορίτσι που την έλεγαν Ξένια ζούσε μαζί με τους γονείς της. Φοβόταν πάρα πολύ το σκοτάδι, τα φίδια και τα μυθικά πράγματα. Της άρεσε να φοράει στέκες, φούστες και τσιν. Είχε ξανθά μαλλιά και τα αγαπιμένα της ζώα ήταν η κουκουβάγια και η γάτα. Είχε και μία γάτα που την αγαπούσε πολύ. Η μαμά της ήταν πολύ φοβισιάρρα και ο μπαμπάς της ήταν πολύ υπερπροστατευτικός και συμπαθτικός. Η γάτα που είχαν ήταν μικρή και χαδιάρρα. Μια μέρα οι γονείς της έφυγαν για το σούπερ μάρκετ. Η Ξένια έμεινε μόνη της φοβόταν, άκουγε ήχους, το πάτομα έτριζε, το μέρος σκοτίνιαζε και φοβόταν όλο και πιο πολύ. Όταν γύρισαν η Ξένια ήταν και πάλι χαρούμενη. Την άλλη μέρα ξανά πήγαν στο σούπερ μάρκετ για να πάρουν αποριπαντικό πιάτον. Η Ξένια δεν φοβόταν τόσο αυτή την φορά, ξαφνικά άκουσε την πόρτα να χτυπάει και πετάχτηκε ένα νανάκι και τα έκανε όλα ανοκάτω έσπασε τα τζάμια, πέταξε τα παπλόματα και καθόταν στο τραπέζι και τραγουδούσε ξαφνικά ήρθαν οι γονείς της Ξένιας και βγάλαν το νανάκι έξω από το σπασμένο παράθυρο.»

Πίνακας 16. Βαθμολογία 9^{ης} ομάδας με βάση την Ρουμπρίκα 6+1 Writing Rubric

	ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ομάδα 9η	ΤΕΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ομάδα 9η
ΙΔΕΕΣ		
Κύρια ιδέα	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
Λεπτομερείς αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη	ΙΚΑΝΟΣ	ΕΜΠΕΙΡΟΣ
Συλλογισμός σκέψης	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ		
Εισαγωγή και επίλογος	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
Τίτλος	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
ΦΩΝΗ		
Τόνος	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ		
Ποιότητα λέξης	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
Γραμματική	ΙΚΑΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ		

Αίσθηση της πρότασης και ρυθμός	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΙΚΑΝΟΣ
ΣΥΝΤΑΞΗ		
Ορθογραφία	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ

- Η συγκεκριμένη ομάδα είχε έναν σχετικά καλό γραπτό λόγο. Παρήγαγε ιδέες και προσπάθησε να αναπτύξει την ιστορία της. Πρότεινε μια κύρια ιδέα που βέβαια ήταν κάπως μπερδεμένη, ωστόσο υποστήριξε την ιδέα με σαφείς πληροφορίες, και προσπάθησε να στηρίξει τις σχέσεις μεταξύ των ιδεών («Ξένια και φοβόταν το σκωτάδι. Μια μέρα οι γωνείς της πήγαν στο σούπερ μάρκετ και αυτή έμεινε μόνη της. Άρχισε να περπατάει προς τον διάδρομο αλλά δεν έβρειασε το φως, άρχισε να ακούει βουητά, άκουγε το πάτομα να τρίζει, κουιόντουσαν κόκκινα, κίτρινα και πράσινα θολά μάτια άρχισε να βλέπει σκιές όσο προχωρούσαι φοβώταν όλο και περισσότερο ήταν έτοιμη να δακρύσει μέχρι που άνοιξε η πόρτα και μπήκαν οι γωνείς της.»).
- Περιλαμβάνει τόσο εισαγωγή όσο και επίλογο ωστόσο αποτυγχάνει σαν ομάδα να καθορίσει το ακριβές θέμα («Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα κορίτσι που μπορούσε να γινόταν ένα μοβ φίδι και ήταν 9 χρονών, τη λέγανε Ξένια και φοβόταν το σκωτάδι.... και είδε ένα νανάκι να κρέμεται στο φωτειστικό, ήρθαν οι γωνείς της και έπειασαν το νανάκι και το πέταξαν έξω από το σπασμένο παράθυρο.»)
- Ο τίτλος κρίθηκε σαν ΙΚΑΝΟΣ καθώς συνδέεται επαρκώς με την κύρια ιδέα.
- Χρησιμοποίησε τόνο ΙΚΑΝΟ που υποστηρίζει τον σκοπό και αντανακλά το ακροατήριο, λεξιλόγιο που μεταφέρει το νόημα και μέρη του λόγου που επίσης μεταφέρουν το νόημα (« Μια μέρα οι γωνείς της πήγαν στο σούπερ μάρκετ και αυτή έμεινε μόνη της. Άρχισε να περπατάει προς τον διάδρομο αλλά δεν έβρειασε το φως, άρχισε να ακούει βουητά, άκουγε το πάτομα να τρίζει, κουιόντουσαν κόκκινα, κίτρινα και πράσινα θολά μάτια άρχισε να...»).
- Η ευχέρεια των προτάσεων βαθμολογήθηκε ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ καθώς κάποιες προτάσεις ήταν ασυνεπείς και μπορεί να απαιτούσε από τον αναγνώστη να ξανά διαβάσει το κείμενο φωναχτά («Αυτή την φορά δεν φοβόταν τόσο μετά από μία ώρα χτιπάει το κουδούνι, ανοίγη την πόρτα αλλά δεν βλέπει κανέναν και πήγε να παίξει, αλλά είδε σπασμένα τα γυαλικά, τα σκεπάσματα και άκουγε χαχανιτά και είδε ένα νανάκι να κρέμεται στο φωτειστικό, ήρθαν οι γωνείς της και έπειασαν το νανάκι και το πέταξαν έξω από το σπασμένο παράθυρο.»).
- Τέλος σε επίπεδο ορθογραφίας έγραψαν συχνά λανθασμένες λέξεις ωστόσο ο αναγνώστης μπορούσε να καταλάβει το νόημα.

Αποτελέσματα:

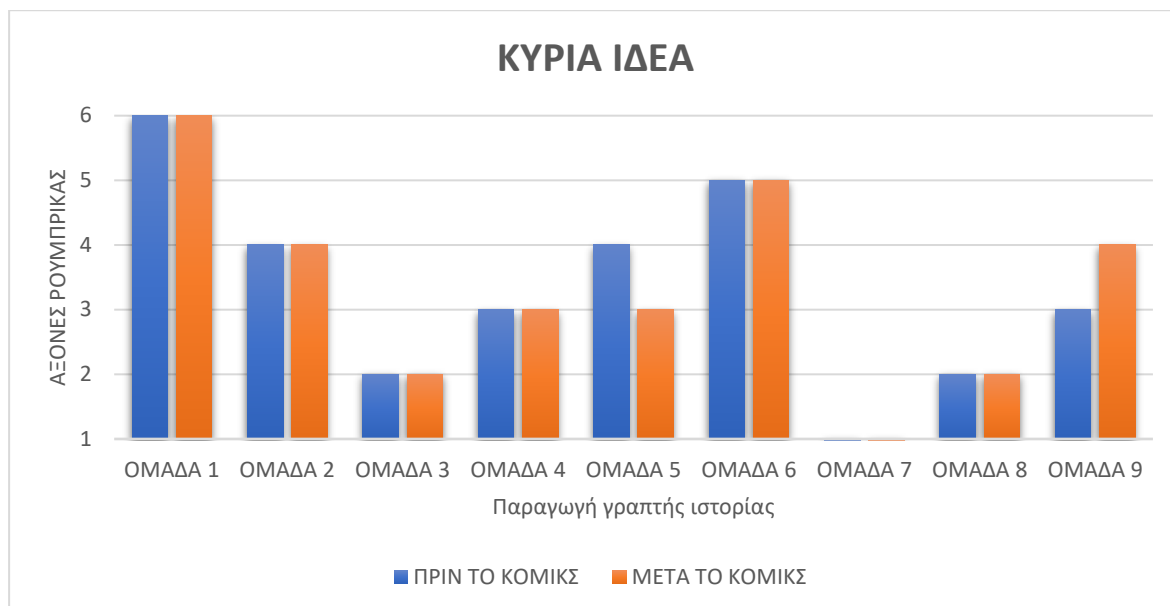
- Η συγκεκριμένη ομάδα είχε αρκετά μεγάλη διαφορά όταν βαθμολογήθηκε η τελική της ιστορία σε σχέση με την αρχική σε αρκετούς άξονες. Συγκεκριμένα στην **κύρια ιδέα** από ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ βαθμολογήθηκε σε ΙΚΑΝΟΣ καθώς κατά την τελική ιστορία ανέπτυξε μια πιο εστιασμένη ιδέα («Φοβόταν πάρα πολύ το σκοτάδι, τα φίδια και τα μισικά πράγματα.»). Επιπλέον στον άξονα **Λεπτομερείς αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη** χρησιμοποίησε συγκεκριμένες, αξιόπιστες, σχετικές πληροφορίες, και ζωντανές λεπτομέρειες σε σύγκριση με την αρχική ιστορία καθώς βαθμολογήθηκε από ΙΚΑΝΟΣ σε ΕΜΠΕΙΡΟΣ («*Η μαμά της ήταν πολύ φοβισιάρρα και ο μπαμπάς της ήταν πολύ υπερπροστατευτικός και συμπαθιτικός. Η γάτα που είχαν ήταν μικρή και χαδιάρα. Μια μέρα οι γονείς της έφισαν για το σούπερ μάρκετ.*»). Όπως και ο **συλλογισμός της σκέψης** είχε πιο ακριβείς πληροφορίες στην τελική ιστορία αφού

βαθμολογήθηκε από ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ σε ΙΚΑΝΟΣ. Η **εισαγωγή και ο επίλογος** ήταν επίσης πιο εμφανή και καλά διατυπωμένα στην τελική ιστορία καθώς βαθμολογήθηκε από ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟΣ σε ΙΚΑΝΟΣ («*Μια φορά κι έναν καιρό ένα κορίτσι που την έλεγαν Ξένια ζούσε μαζί με τους γονείς της... πέταξε τα παπλόματα και καθόταν στο τραπέζι και τραγουδούσε ξαφνικά ήρθαν οι γονείς της Ξένιας και βγάλαν το νανάκι έξω από το σπασμένο παράθυρο*».) Τέλος ενώ στην πρώτη ιστορία της ομάδας 9 μπορεί να απαιτούσε από τον αναγνώστη να ξαναδιαβάσει το κείμενο φωναχτά, στην τελική ιστορία παρουσίασε μια βελτίωση **στην ευχέρεια και στον ρυθμό των προτάσεων** καθώς οι προτάσεις είχαν περισσότερο ρυθμό και ροή και η ανάγνωση δυνατά ήταν πιο ομαλή.

Συμπερασματικά η ομάδα 9 είχε την καλύτερη βαθμολογία συγκριτικά με την αρχική της ιστορία, συνεπώς η χρήση του ψηφιακού κόμικς επηρέασε περισσότερο τον γραπτό λόγο της συγκεκριμένης ομάδας. Η επίδραση της ψηφιακής αφήγησης αφορούσε κυρίως την καλύτερη ανάπτυξη της κύριας ιδέα και την πλαισίωση της με σχετικές πληροφορίες. Συνεπώς η συγκεκριμένη ομάδα βλέποντας το ψηφιακό κόμικς που δημιούργησε μπόρεσε να δομήσει καλύτερα την σκέψη της, και να αναπτύξει μια πιο εστιασμένη ιδέα καθώς στην αρχική ιστορία ενώ ανέφερε ότι η ηρωίδα φοβόταν το σκοτάδι, αργότερα περιέγραψε ένα νανάκι. Αντίθετα στην τελική ιστορία περιέγραψε ότι φοβόταν το σκοτάδι, τα φίδια και τα μυθικά πλάσματα τα οποία και τοποθέτησε στο ψηφιακό της κόμικς.

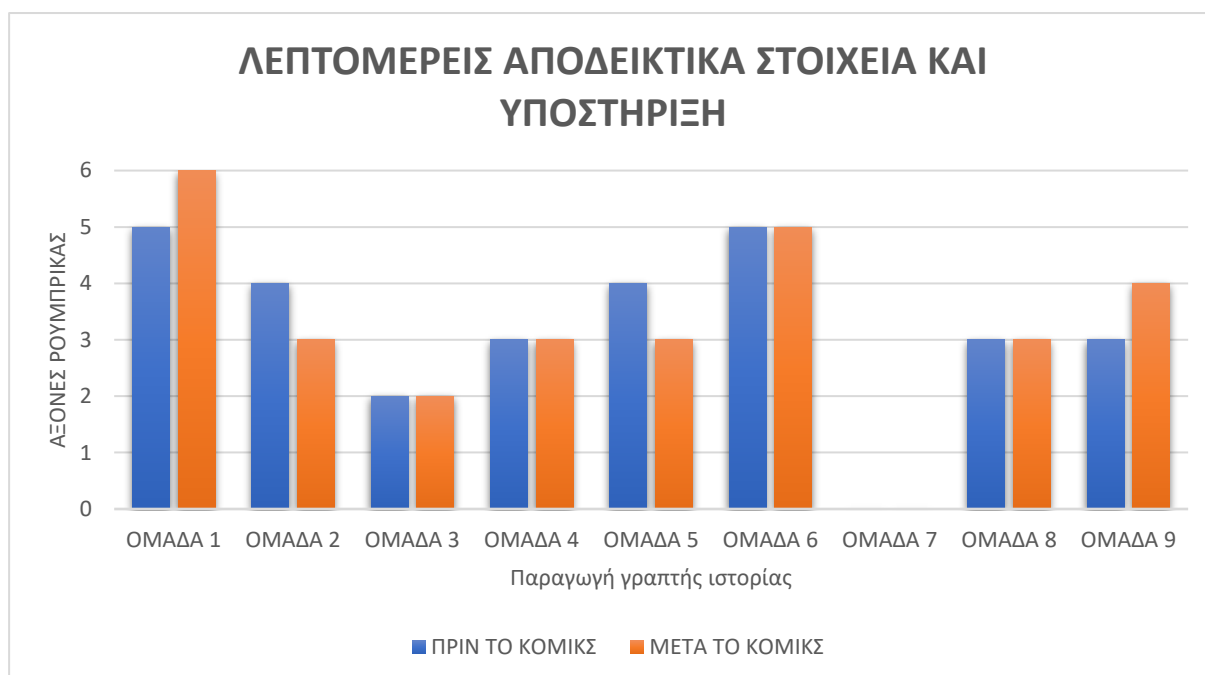
9.2 Οπτικά γραφήματα ευρημάτων 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα δημιουργήθηκαν κάποια οπτικά γραφήματα για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων. Παρακάτω παρουσιάζονται γραφήματα για κάθε άξονα που υπήρχε στην Ρουμπρίκα (πχ Κύρια Ιδέα, Εισαγωγή και Επίλογος κτλ). Αριστερά σαν βαθμολογία έχουν τοποθετηθεί οι άξονες της ρουμπρίκας οι οποίοι ήταν έξι στο σύνολο (Αρχάριος, Αναδυόμενος, Αναπτυσσόμενος, Ικανός, Έμπειρος, Εξαιρετικός). Συνεπώς θεωρούμε ότι το 1=Αρχάριος ενώ το 6=Εξαιρετικός. Από κάτω φαίνεται με διαφορετικό χρώμα η επίδραση της δημιουργίας ψηφιακού κόμικς στην παραγωγή γραπτού λόγου κάθε ομάδας πριν και μετά την χρήση τους.



Γράφημα 1. Ανάπτυξη κύριας ιδέας πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς

- Βλέπουμε ότι η μεγαλύτερη επίδραση στην κύρια ιδέα την είχε η ομάδα 9, ενώ η ομάδα 5 φαίνεται να απορροφήθηκε από το ψηφιακό εργαλείο και να έχασε την συνοχή της ιδέας που ήθελε να αναπτύξει.

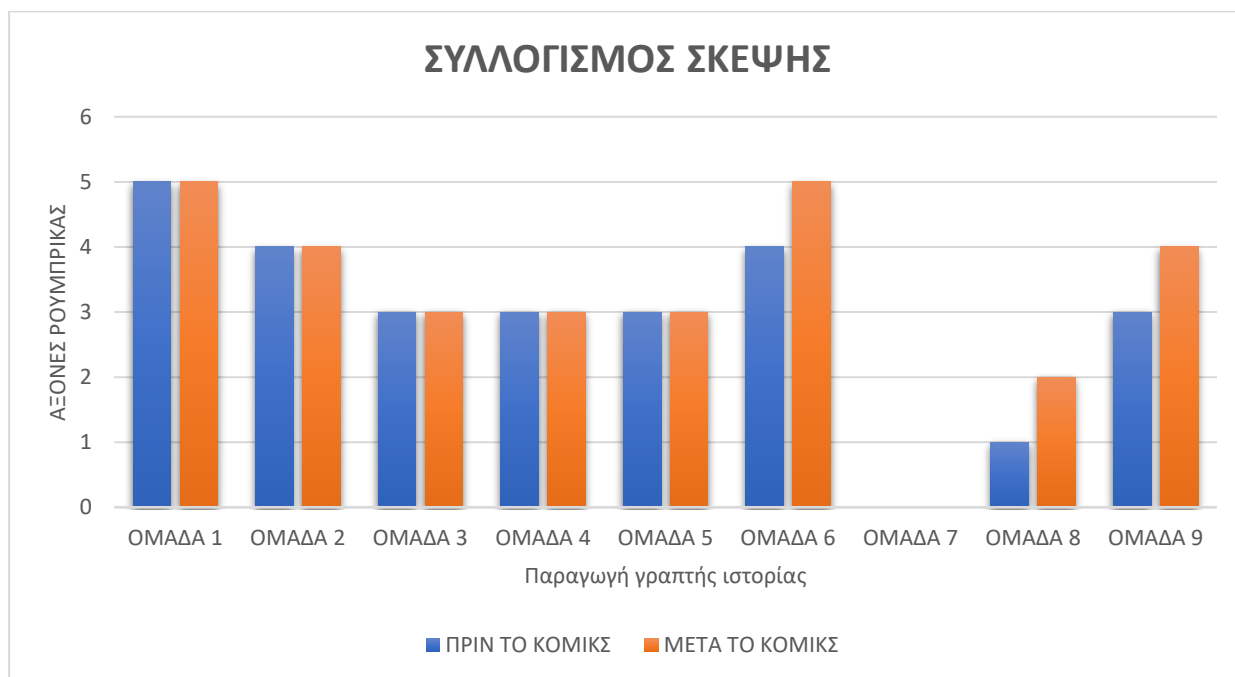


Γράφημα 2. Ανάπτυξη λεπτομερών αποδεικτικών στοιχείων πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς

- Όσον αφορά την υποστήριξη της κύριας ιδέας με επαρκείς πληροφορίες και λεπτομέρειες και πάλι η χρήση του ψηφιακού κόμικς φαίνεται να λειτουργήσει θετικά για την ομάδα 9 και την ομάδα 1. Αντίθετα η ομάδα 2 και η ομάδα 5 όπως και στο προηγούμενο γράφημα, φαίνεται να επηρεάστηκαν αρνητικά από την χρήση του ψηφιακού κόμικς και έπεσε η επίδοσή τους και η ικανότητά τους στο

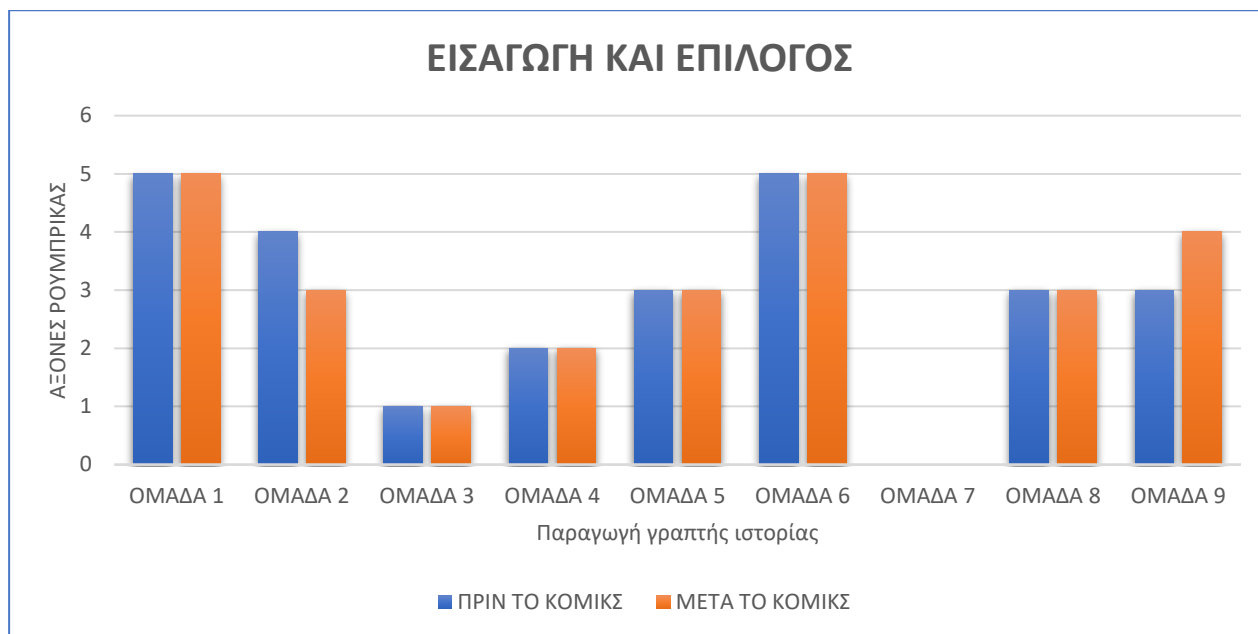
Επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής Ψηφιακής Αφήγησης μαθητών Δημοτικού στην Δημιουργική Γραφή

να μπορέσουν να υποστηρίξουν με λεπτομέρειες και ακριβείς πληροφορίες την ιδέα τους.



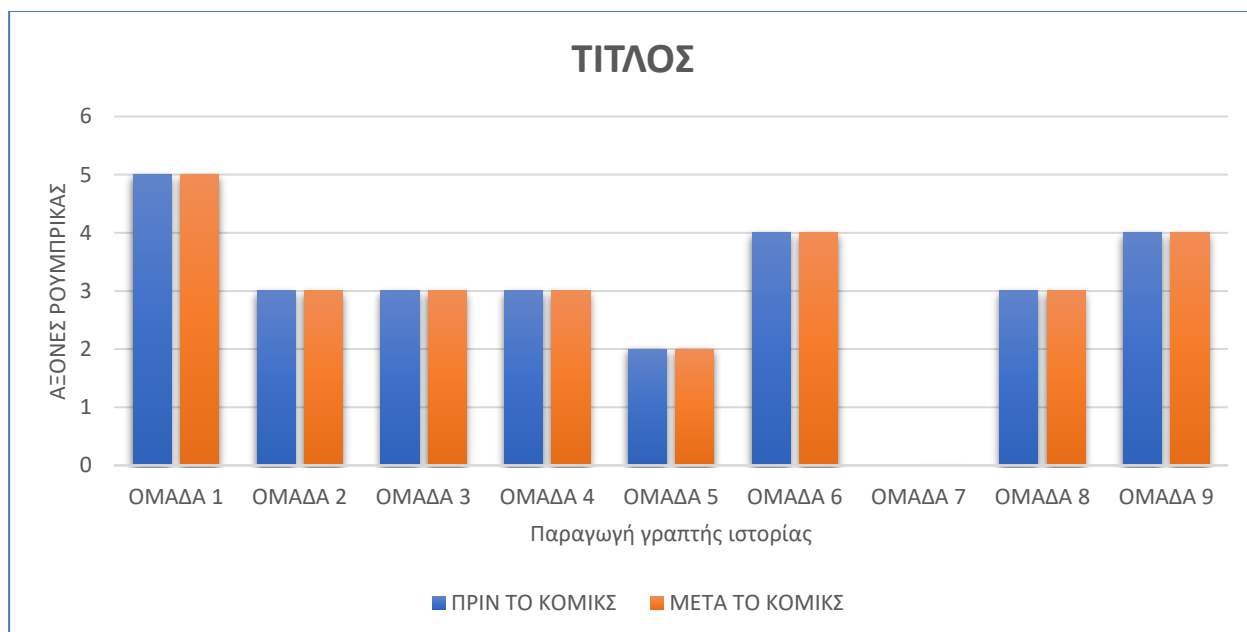
Γράφημα 3. Ανάπτυξη Συλλογισμού Σκέψης πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς

- Όσον αφορά τον συλλογισμό της σκέψης, την λογική δηλαδή σύνδεση και σαφήνεια μεταξύ των ιδεών, παρατηρούμε ότι θετική επίδραση στον γραπτό λόγο η χρήση ψηφιακού κόμικς, υπήρχε στην ομάδα 6 και 9, καθώς και στην ομάδα 8 που από Αρχάριος είχε βαθμολογηθεί σε Αναδυόμενος.



Γράφημα 4. Ανάπτυξη εισαγωγής και επιλόγου πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς

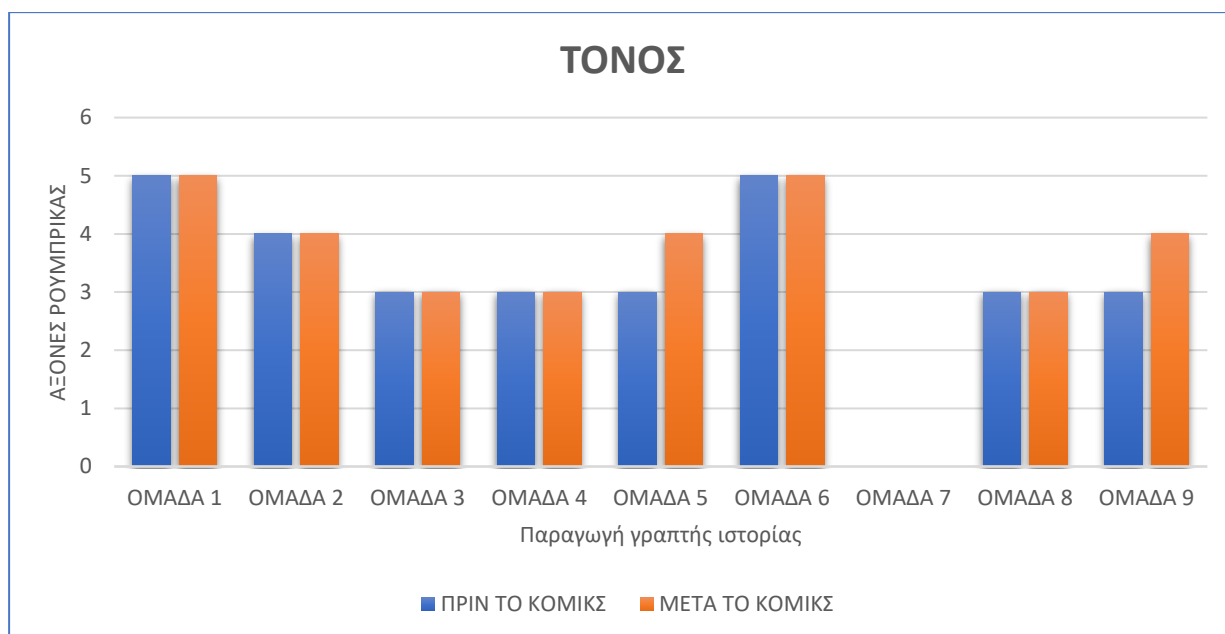
- Όσον αφορά την εισαγωγή και το επίλογο, παρατηρούμε για άλλη μια φορά ότι θετική επίδραση υπήρξε στην ομάδα 9 ενώ αντίθετα η ομάδα 2, για άλλη μια φορά ανέπτυξε μια λιγότερο ικανοποιητική εισαγωγή καθώς και επίλογο μετά την χρήση του ψηφιακού κόμικς. Οι υπόλοιπες ομάδες είχαν την ίδια επίδοση και πριν και μετά.



Γράφημα 5. Ανάπτυξη τίτλου πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς

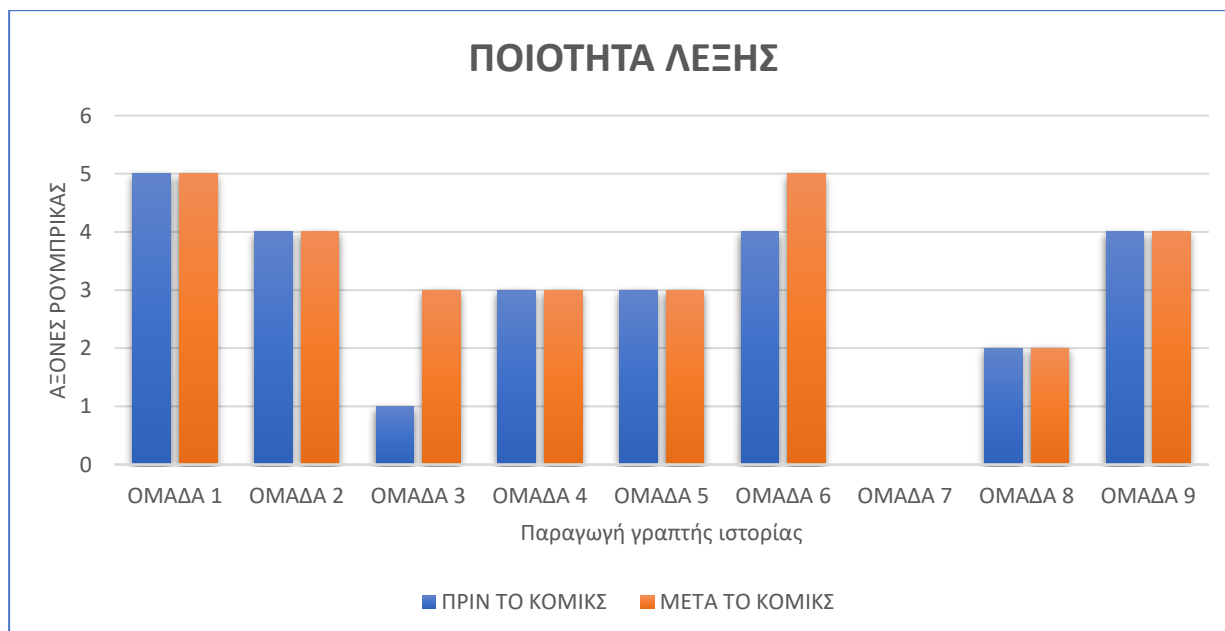
Επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής Ψηφιακής Αφήγησης μαθητών Δημοτικού στην Δημιουργική Γραφή

Καμία ομάδα δεν άλλαξε το τίτλος πριν και μετά την δημιουργία ψηφιακού κόμικς. Τους καλύτερους τίτλους που απέδιδαν καλύτερα το κείμενο και το ψηφιακό κόμικς, τους είχε η ομάδα 1, η ομάδα 6 και η ομάδα 9.



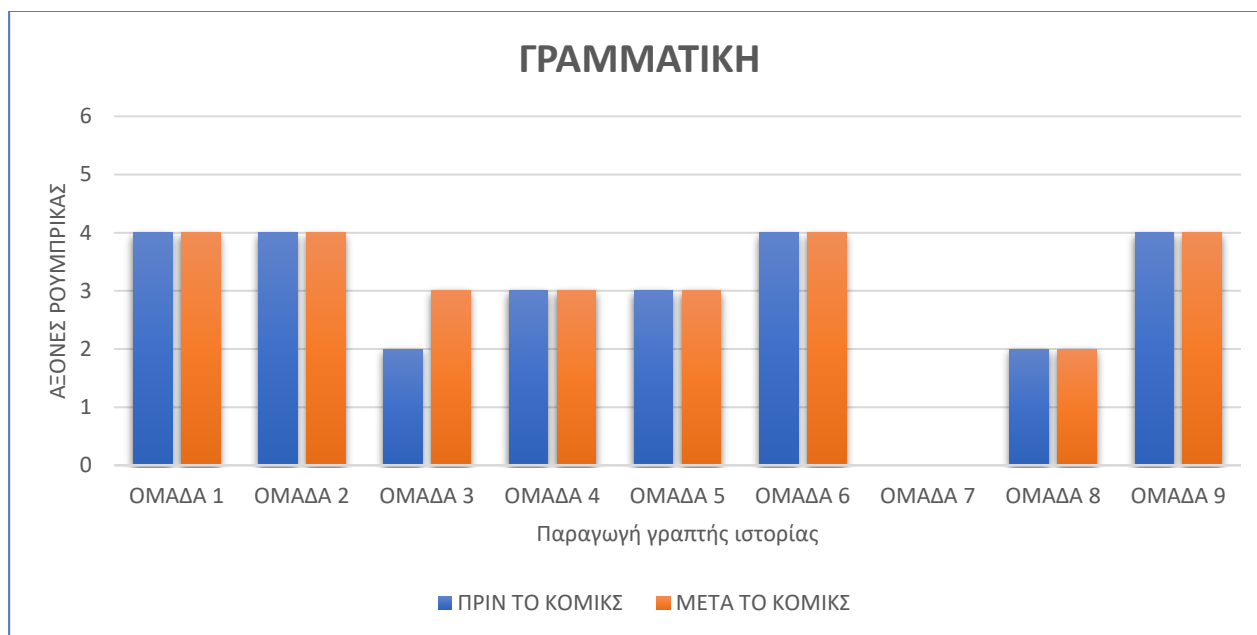
Γράφημα 6. Ανάπτυξη τόνου στην φωνή πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς

- Όσον αφορά την χρήση του τόνου στο να είναι κατάλληλος και το ακροατήριο να αποσαφηνίζει το νόημα, θετική επίδραση μετά την χρήση του ψηφιακού κόμικς είχε η ομάδα 5 και η ομάδα 9. Οι υπόλοιπες ομάδες είχαν την ίδια βαθμολογία.



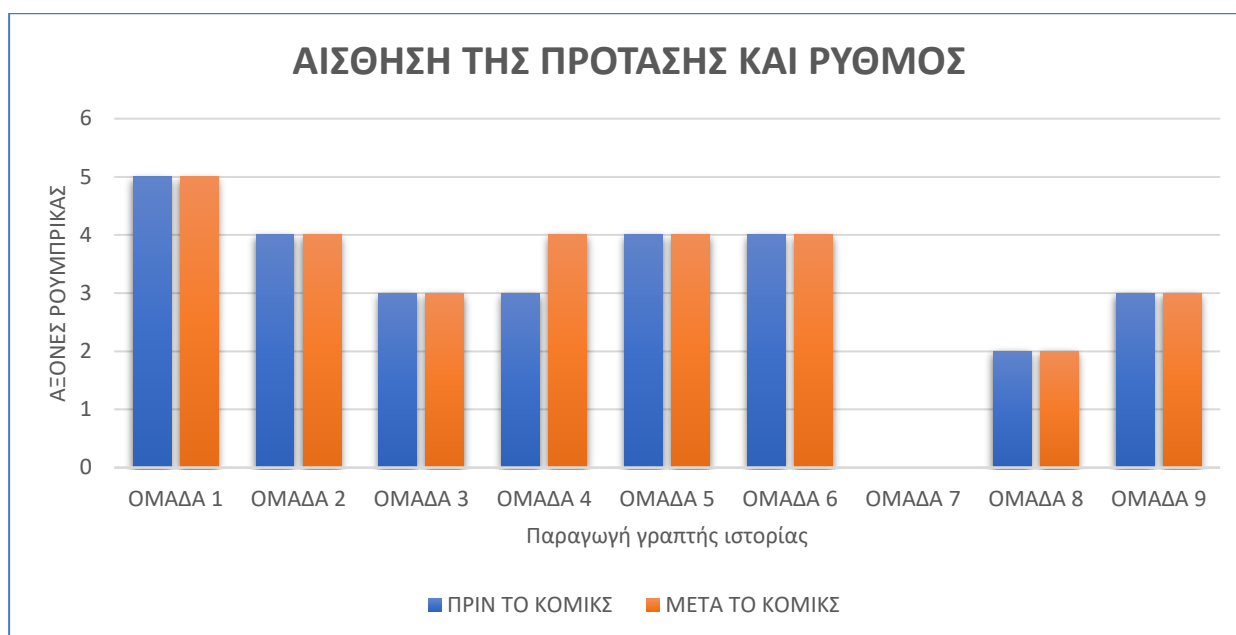
Γράφημα 7. Ανάπτυξη ποιότητας λέξης πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς

- Όσον αφορά την ποιότητα λέξης, δηλαδή το κατά πόσο το λεξιλόγιο ήταν εντυπωσιακό, με νόημα, και φαντασία, την καλύτερη επίδοση την είχε η ομάδα 3 και η ομάδα 6, ενώ οι υπόλοιπες ομάδες δεν διαφοροποιήθηκαν στην χρήση του λεξιλογίου τους.



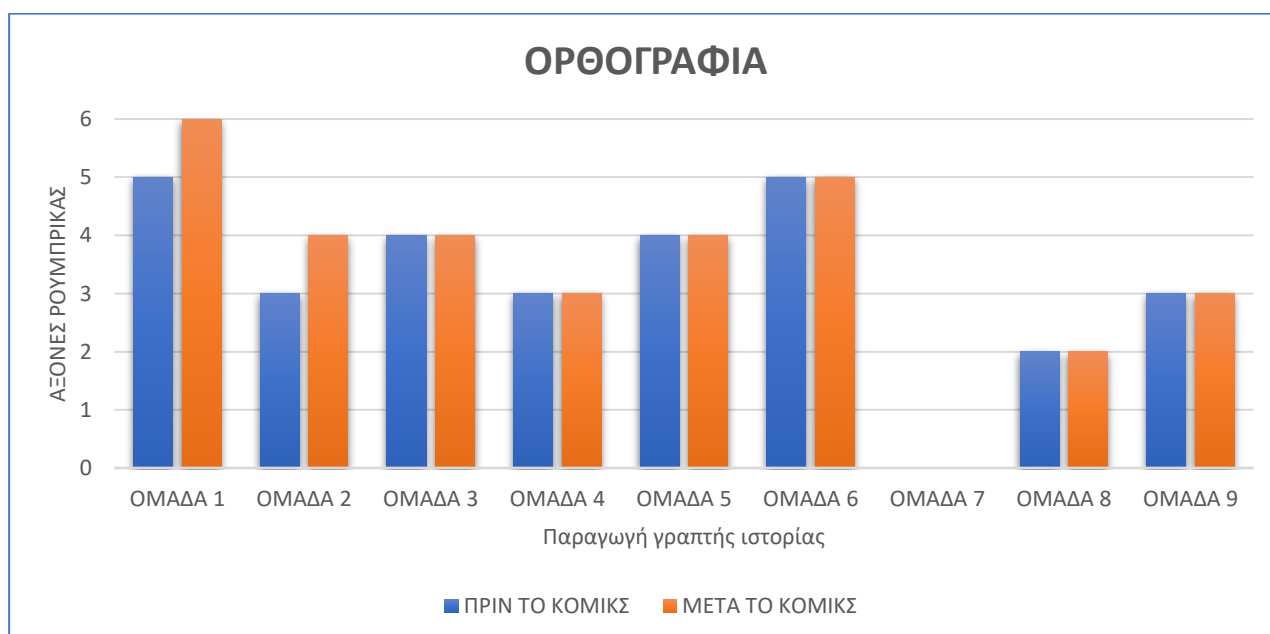
Γράφημα 8. Ανάπτυξη γραμματικής πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς

- Όσον αφορά την χρήση της γραμματικής, δηλαδή ένα υπήρχαν ισχυρά μέρη λόγου, ενεργητικά ρήματα, ουσιαστικά που μετέφεραν καλύτερα το νόημα υπήρξε μια θετική επίδραση στην ομάδα 3. Όπως παρατηρούμε η χρήση της ψηφιακής αφήγησης δεν είχε ιδιαίτερη επίδραση στην γραμματική των ομάδων, συμπεραίνοντας έτσι ότι είναι η γραμματική και η χρήση της από κάθε μαθητή δεν δύναται να επηρεαστεί από την χρήση ψηφιακών κόμικς.



Γράφημα 9. Ανάπτυξη της αίσθησης της πρότασης και του ρυθμού πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς

- Όσον αφορά την ανάπτυξη ισχυρών, ρυθμικών προτάσεων με αίσθηση ρυθμού. Θετική επίδραση υπήρξε στην ομάδα 4. Οι υπόλοιπες ομάδες δεν επηρεάστηκαν από την χρήση των ψηφιακών κόμικς. Καλύτερη αίσθηση πρότασης είχε η ομάδα 1 ενώ πιο χαμηλή η ομάδα 8.



Γράφημα 10. Ανάπτυξη ορθογραφίας πριν και μετά την χρήση ψηφιακού κόμικς

- Όσον αφορά την χρήση σωστής ορθογραφίας συμπεριλαμβανομένων και των πιο δύσκολων λέξεων, θετική επίδραση από την χρήση της ψηφιακής αφήγησης και την δημιουργία κόμικς υπήρξε στην ομάδα 1 και 2 ενώ στις υπόλοιπες ομάδες την υπήρξε κάποια διαφορά στο λεξιλόγιο τους. Καλύτερη ορθογραφία ανέπτυξε

η ομάδα 1 ενώ αρκετές μη ορθογραφημένες λέξεις εντοπίστηκαν στην ομάδα 8 και 9.

Συμπερασματικά:

- Την μεγαλύτερη επίδραση με την χρήση του Ψηφιακού Κόμικς στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών πριν και μετά υπήρχε στον **Συλλογισμό Σκέψης** καθώς υπήρχε επίδραση θετική σε **τρεις (3) ομάδες**.
- Στην **Ορθογραφία**, στον **Τόνο**, και στην **Ποιότητα λέξης** υπήρχε θετική επίδραση σε **δύο (2)** ομάδες από τις εννέα (9) σε κάθε άξονα που αναφέρθηκε.
- Στην **Εισαγωγή-Επίλογος**, στην **Γραμματική** και την **Αίσθηση Πρότασης και Ρυθμού** υπήρχε σε κάθε άξονα από **μία (1) ομάδα** με θετική επίδραση και μεγαλύτερη βαθμολογία.
- Ο άξονας **Τίτλος** δεν έφερε κάποια μεγαλύτερη βαθμολογία σε καμία ομάδα, καθώς καμία ομάδα δεν άλλαξε τον τίτλο της.
- Στην **Κύρια Ιδέα** υπήρξε θετική επίδραση σε **μία (1) ομάδα** και αρνητική σε **μία (1) ομάδα**.
- Στα **Λεπτομερείς Αποδεικτικά Στοιχεία και Υποστήριξη** υπήρξε θετική επίδραση σε **δύο (2) ομάδες**, και αρνητική επίδραση σε **δύο (2) ομάδες**.

Στο παρακάτω γράφημα φαίνονται τα συμπεράσματα που αναφέρθηκαν πιο πάνω όσον αφορά την θετική επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών:



Γράφημα 11. Θετική επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στις ομάδες μαθητών συνολικά σε σχέση με τους άξονες της Ρουμπρίκας

Κλείνοντας, παρατηρήσαμε ότι οι ομάδες που είχαν εξ αρχής μια καλύτερη ποιότητα γραπτού λόγου, είχαν και μια θετικότερη επίδραση στην παραγωγή γραπτού λόγου δημιουργικής γραφής μετά την δημιουργία των ψηφιακών κόμικς. Για παράδειγμα

η ομάδα ένα (1) (Ο Πάρος και τα Ποντίκια), η ομάδα έξι (6) (Ο φόβος των εντόμων) και η ομάδα εννέα (9) (Η τρομαγμένη Ξένια). Η ομάδα οχτώ (8) (Ο Μπομπ Σφουγγαράκης) που ήταν αδύναμη συγγραφικά εξ αρχής δεν είχε ιδιαίτερα θετική επίδραση, με αποκορύφωμα την ομάδα επτά (7) (Ο Λούκυ Λουκ και ο Τσαίστερ-Τζέιμς) που δεν παρέδωσε γραπτό τελικής ιστορίας οπότε δεν καταφέραμε να την βαθμολογήσουμε. Η ομάδα δύο (2) (Η Τάλα η Κουτάλα) και η ομάδα πέντε (5) (Μία περιπέτεια στο Minecraft) πήραν μία αρνητικότερη βαθμολογία μη αναμενόμενη για την έρευνα στην Υποστήριξη Λεπτομερών Αποδεικτικών στοιχείων στην κατηγορία των Ιδεών καθώς όπως φαίνεται απορροφήθηκαν από τις δυνατότητες του ψηφιακού εργαλείου και έχασαν την συνοχή της σκέψης τους και ποιο ήταν το θέμα που τους δόθηκε εξ αρχής (ένας φόβος ενός ήρωα). Η ομάδα τρία (3) (Ο μεγάλος φόβος) αν και αδύναμη συγγραφικά στην πρώτη εκδοχή της ιστορία τους, υπήρξε θετική επίδραση μετά την δημιουργία του κόμικς σε τρεις άξονες (Τόνος, Ποιότητα Λέξης, Γραμματική).

Ας μην ξεχνάμε πως στην έρευνα των Yamac και Ulusoy (2016) χρειάστηκε η έρευνα και το πρόγραμμα που είχε στηθεί από τους ερευνητές να εφαρμοσθεί τρεις φορές ώστε να υπάρξει θετική επίδραση στις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών και να αυξηθεί ο βαθμός δεσμεύσεις των μαθητών στην συγγραφή. Και στην έρευνα του Campbell (2012) χρειάστηκε τουλάχιστον ένα σχολικό έτος ώστε να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα στην συγγραφή των μαθητών καθώς και στην αυτοαντίληψή τους σαν συγγραφείς. Και στην έρευνα των Uslu και Uslu (2011) τα συμπεράσματα έδειξαν μέτρια επίδραση στην δημιουργική γραφή των μαθητών υπέρ της πειραματικής ομάδας. Συνοψίζοντας συμπεραίνουμε ότι για να υπάρξει μεγαλύτερη επιρροή θετικών αποτελεσμάτων στην δημιουργική γραφή των μαθητών, η έρευνα πρέπει να είναι μεγαλύτερη χρονικά καθώς η γραφή είναι κάτι που αναπτύσσεται και γίνεται καλύτερη σε βάθος χρόνος, και επιπλέον σε μικρή έκταση χρόνου φάνηκε να είναι πιο ευεργετική η χρήση της ψηφιακής αφήγησης σε μαθητές με ένα ήδη καλά αναπτυγμένο γραπτό λόγο.

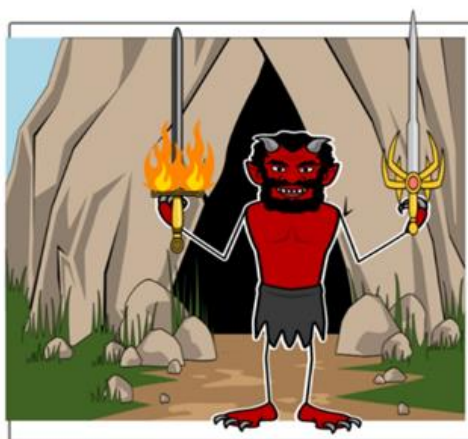
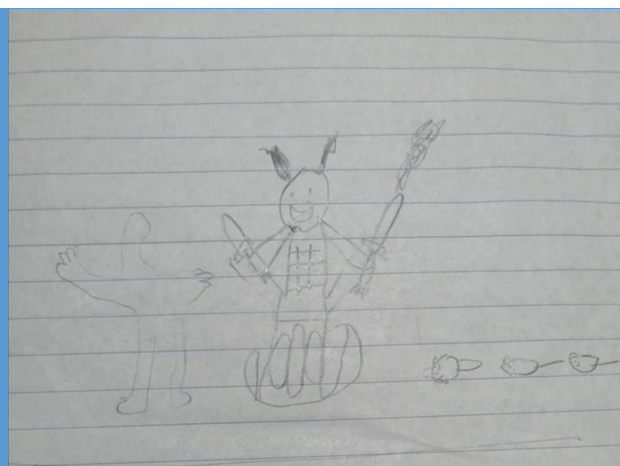
9.3 Ευρήματα 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως το 2^ο ερευνητικό ερώτημα είναι το εξής:

2. Πως αναπτύσσεται η ποιότητα στις ψηφιακές ιστορίες που σχεδίασαν οι μαθητές σε σχέση με τις γραπτές τους ιστορίες (χαρακτήρες, διάλογοι, συναισθηματικός τομέας, συνοχή εικόνων-σκηνών) ;

Για τα αποτελέσματα αυτού του ερωτήματος υπήρξε περιγραφική αξιολόγηση των ψηφιακών ιστοριών σε σχέση με τις γραπτές, καθώς και η μετάβαση από ιστοριοπίνακες σε ψηφιακές ιστορίες. Οι άξονες που επιλέχθηκαν όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως για να αξιολογήσουμε τις ιστορίες των ομάδων ήταν οι εξής : 1) χαρακτήρες, 2) διάλογοι, 3) συναισθηματικός τομέας και 4) συνοχή εικόνων-σκηνών.

ΟΜΑΔΑ 1



Create your own at Storyboard That

Εικόνα 22. Ιστοριοπίνακας και ψηφιακό κόμικς ομάδα 1

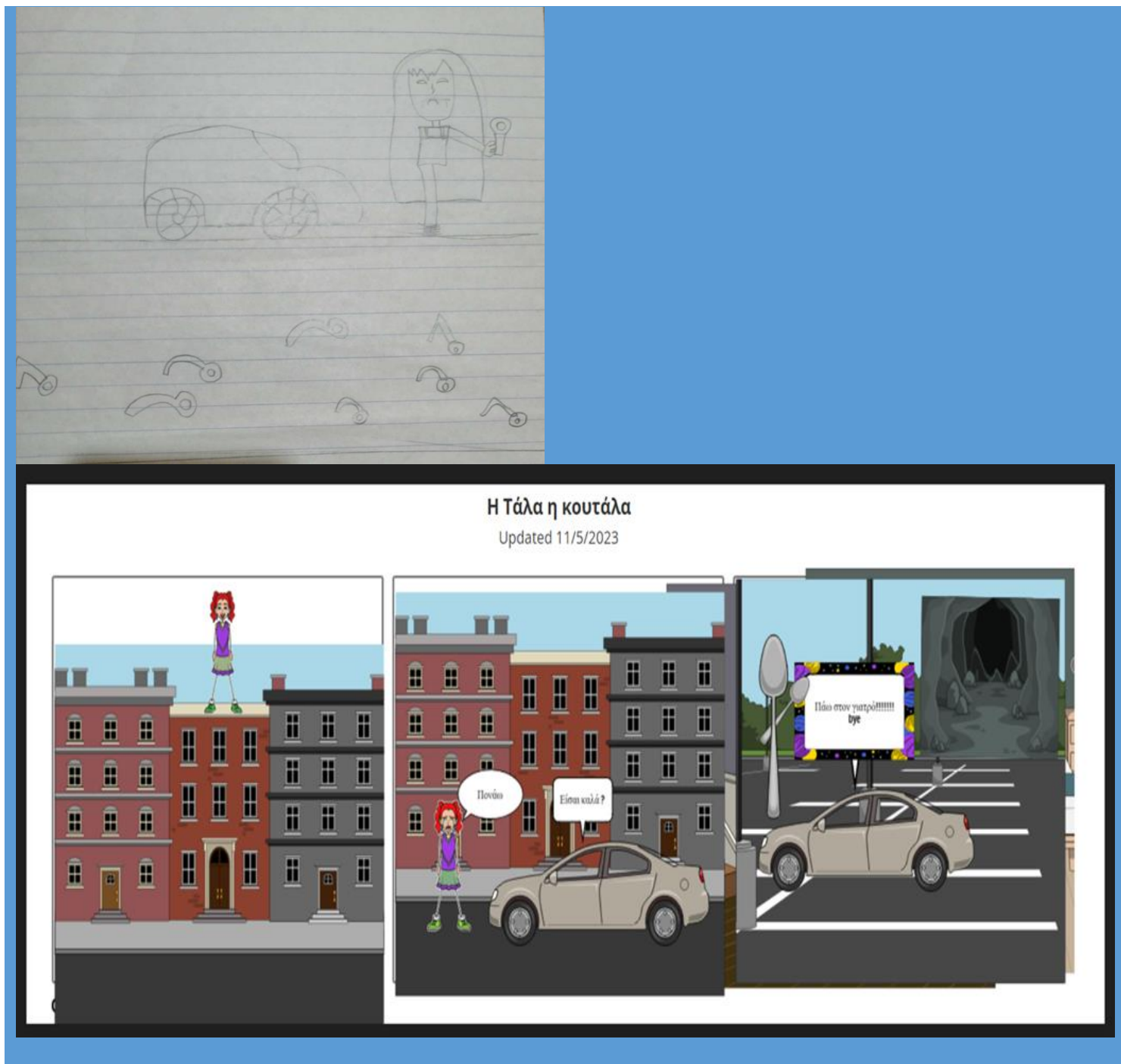
Χαρακτήρες: Η ομάδα 1 περιέγραψε στην ιστορία της ένα τέρας κόκκινο τον Πάρο. Παρατηρούμε ότι τον ήρωα τον απέδωσε τόσο στον ιστοριοπίνακα όσο και ψηφιακά. Επιπλέον είχε αναφέρει ότι φοβάται τα ποντίκια στην γραπτή ιστορία κάτι που επίσης αποτύπωσε σε στον ιστοριοπίνακα και ψηφιακά. Απέδωσε ψηφιακά τους πειρατές κάτι που αναφέρει και στην πρώτη και στην τελική ιστορία. Ψηφιακά πρόσθεσε το καράβι κάτι που δεν είχε αναφερθεί στην αρχική ιστορία που δόμησε η ομάδα.

Διάλογοι: Αν και γραπτά δεν είχε αποδώσει κάποιον διάλογο ούτε στην πρώτη εκδοχή ούτε στην δεύτερη, ψηφιακά πρόσθεσε διαλόγους. Είναι σαφές ποιος χαρακτήρας μιλάει.

Συναισθηματικός τομέας: Το αρχικό θέμα ήταν να γράψουν οι μαθητές για έναν φόβο ενός ήρωα. Ο φόβος του ήρωα για τα ποντίκια έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί στο τελευταίο καρέ και είναι αρκετά σαφές τι φοβάται.

Συνοχή εικόνων-σκηνών: Η συνοχή γραπτής και ψηφιακής ιστορίας είναι πολύ καλή, καθώς στην αρχική ιστορία η ομάδα παρουσιάζει τον Πάρο, μετέπειτα διηγείται πως κατέληξε σε μια σπηλιά από κυνηγούς πειρατές και πως βρήκε ποντίκια. Η ομάδα έχει αποδώσει έτσι και τα καρέ της ψηφιακά. Το ένα καρέ με το άλλο έχουν απόλυτη συνοχή τόσο σε σχέση με τις γραπτές ιστορίες που παρέδωσε η ομάδα όσο και ψηφιακά.

ΟΜΑΔΑ 2



Εικόνα 23. Ιστοριοπίνακας και ψηφιακό κόμικς ομάδα 2

Χαρακτήρες: Η ομάδα 2 παρουσίασε στην γραπτή της ιστορία την Τάλα την οποία απέδωσε και ψηφιακά. Στο γραπτό της αναφέρει και σαν χαρακτήρα τον γιατρό τον οποίο όμως δεν έχει αποδώσει ψηφιακά. Στον ιστοριοπίνακα έχει αποδώσει την Τάλα χωρίς πόδι μιας και αναφέρει γραπτά ότι το έσπασε. Επίσης έχει σχεδιάσει κουτάλες που υποτίθεται μπορούσε να λυγίζει η Τάλα. Ψηφιακά δεν έχει προσθέσει άλλους χαρακτήρες ωστόσο έχει προσθέσει κάποιους διαλόγους που εάν δεν διαβάσει κάποιος το γραπτό δεν μπορεί εύκολα να κατανοήσει εάν υπάρχει άλλος χαρακτήρας, καθώς στην τελική εκδοχή της ιστορίας αναφέρει ότι βρήκε έναν άνθρωπο που την ρώτησε εάν είναι καλά.

Διάλογοι: Έχει προσθέσει διαλόγους ωστόσο δεν φαίνεται καθαρά ποιος χαρακτήρας μιλάει, καθώς κάποιοι διάλογοι έχουν τοποθετηθεί πάνω από ένα αμάξι.

Επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής Ψηφιακής Αφήγησης μαθητών Δημοτικού στην Δημιουργική Γραφή

Διάλογοι: Υπάρχουν διάλογοι στην συγκεκριμένη ιστορία και είναι αρκετά σαφές ποιος μιλάει.

Συναισθηματικός τομέας: Ο φόβος του συγκεκριμένου ήρωα δεν φαίνεται να έχει αποδοθεί σωστά πέρα από κάποιους διαλόγους και ίσως την στάση του ήρωα στα γόνατα στο δεύτερο καρέ.

Συνοχή εικόνων-σκηνών: Γενικά εάν κάποιος δεν έχει διαβάσει την γραπτή ιστορία δεν δύναται να καταλάβει ιδιαίτερα το νόημα της ιστορίας ψηφιακά.

ΟΜΑΔΑ 4



Εικόνα 25. Ιστοριοπίνακας και ψηφιακό κόμικς ομάδα 4

Χαρακτήρες: Η συγκριμένη ομάδα περιέγραψε τρεις ήρωες γραπτά, τον Άλεξ Πίκλας, τον Bill Sufer και τον Pickle Rick. Είναι εντυπωσιακό πως η συγκεκριμένη ομάδα τους απέδωσε τους χαρακτήρες τόσο σε ιστοριοπίνακα, όσο και ψηφιακά με απόλυτη συνοχή χρωμάτων. Ωστόσο έχει προσθέσει κάποια αντικείμενα τα οποία δεν αναφέρει γραπτά, όπως την φωτιά στο τελικό καρέ.

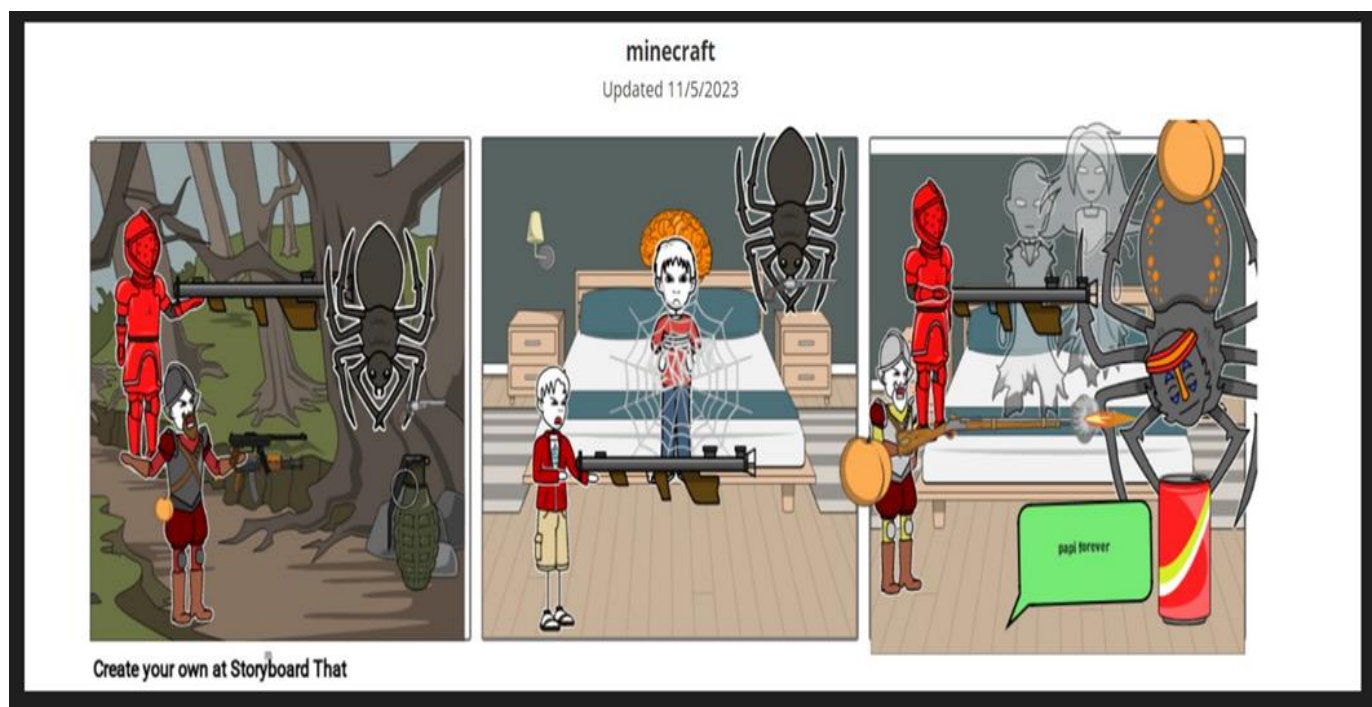
Διάλογοι: Έχει προσθέσει λίγους διαλόγους αλλά είναι σαφές ποιος χαρακτήρας μιλάει.

Συναισθηματικός τομέας: Είναι σαφές πως ο ήρωας αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα καθώς κλαίει και πέφτει στα γόνατα αλλά δεν είναι ευκρινές ποιο πρόβλημα-φόβο

αντιμετωπίζει ο ήρωας και τι τελικά συμβαίνει στο τέλος με αυτόν τον φόβο. Εάν κάποιος δεν έχει διαβάσει την γραπτή ιστορία δεν είναι εύκολο να κατανοήσει τον φόβο του ήρωα.

Συνοχή εικόνων-σκηνών: Υπάρχει μια συνοχή των καρτέ και σε σχέση με την γραπτή ιστορία ωστόσο εάν κάποιος δεν διαβάσει την γραπτή μορφή της ιστορίας δεν δύναται να κατανοήσει πλήρως το νόημα της ιστορίας.

ΟΜΑΔΑ 5



Εικόνα 26. Ψηφιακό κόμικς ομάδας 5

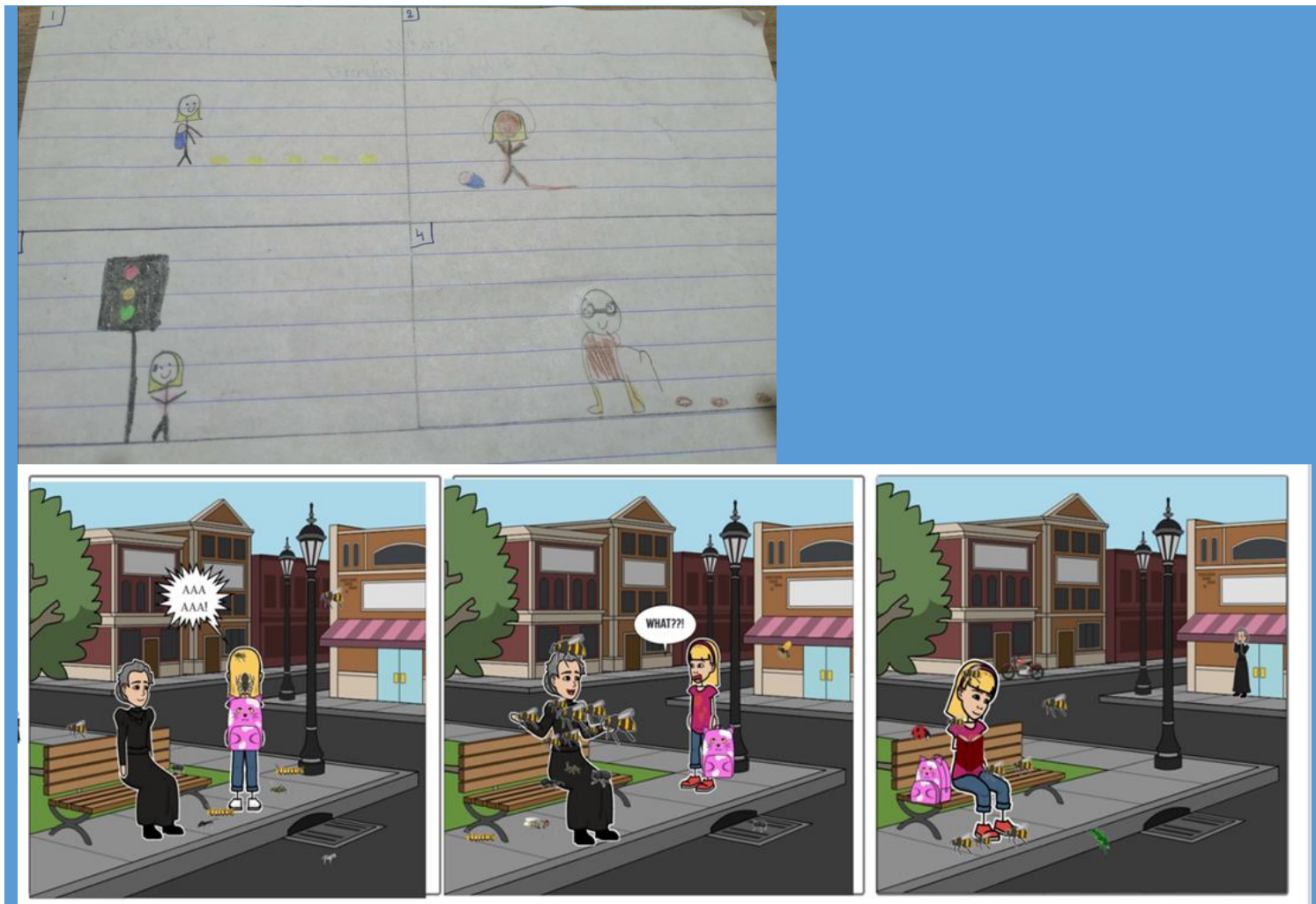
Χαρακτήρες: Η συγκεκριμένη ομάδα δεν παρέδωσε ιστοριοπίνακα για να συγκρίνουμε την εξέλιξη της ιστορίας. Ωστόσο γραπτά αναφέρει έναν ήρωα με κόκκινη μπλούζα τον Poollover354. Ψηφιακά το έχει αποδώσει με έναν ήρωα ιππότη με κόκκινη στολή. Αναφέρει ότι ο ήρωας συνάντησε μια αράχνη που φοβόταν κάτι που έχει αποδώσει και ψηφιακά. Επίσης αναφέρει ότι είχε έναν ήρωα τον Gr.com. τον οποίο έχει επίσης εντάξει ψηφιακά. Ωστόσο ψηφιακά έχει εντάξει και άλλους δύο ήρωες στο 2^ο κάρτε, καθώς και δύο φαντάσματα στο 3^ο κάρτε. Στην τελική εκδοχή της ιστορίας αναφέρει ότι η αράχνη αναζήτησε καταφύγιο εκεί που έπαιζαν δύο παιδιά, που όμως τα σκότωσε και έγιναν φαντάσματα. Συνεπώς η δυνατότητα του ψηφιακού εργαλείου σε χαρακτήρες έκανε την συγκεκριμένη ομάδα να διευρύνει την δημιουργικότητά της και να εντάξει ακόμα δύο χαρακτήρες.

Διάλογοι: Η συγκεκριμένη ψηφιακή ιστορία δεν έχει καθόλου διαλόγους παρά μόνο έναν που δεν είναι σαφές ποιος μιλάει.

Συναισθηματικός τομέας: Αδυνατεί να αποδώσει ψηφιακά τον συναισθηματικό φόβο του ήρωα. Γραπτά αναφέρει ότι φοβάται τις αράχνες κάτι που όμως δεν φαίνεται στο ψηφιακό κόμικς.

Συνοχή εικόνων-σκηνών: Το 2^ο και το 3^ο καρέ έχουν αρκετή συνοχή μεταξύ τους. Η μετάβαση ωστόσο από το 1^ο καρέ στο 2^ο είναι απότομη καθώς και οι ήρωες είναι διαφορετικοί.

ΟΜΑΔΑ 6



Εικόνα 27. Ιστοριοπίνακας και ψηφιακό κόμικς ομάδας 6

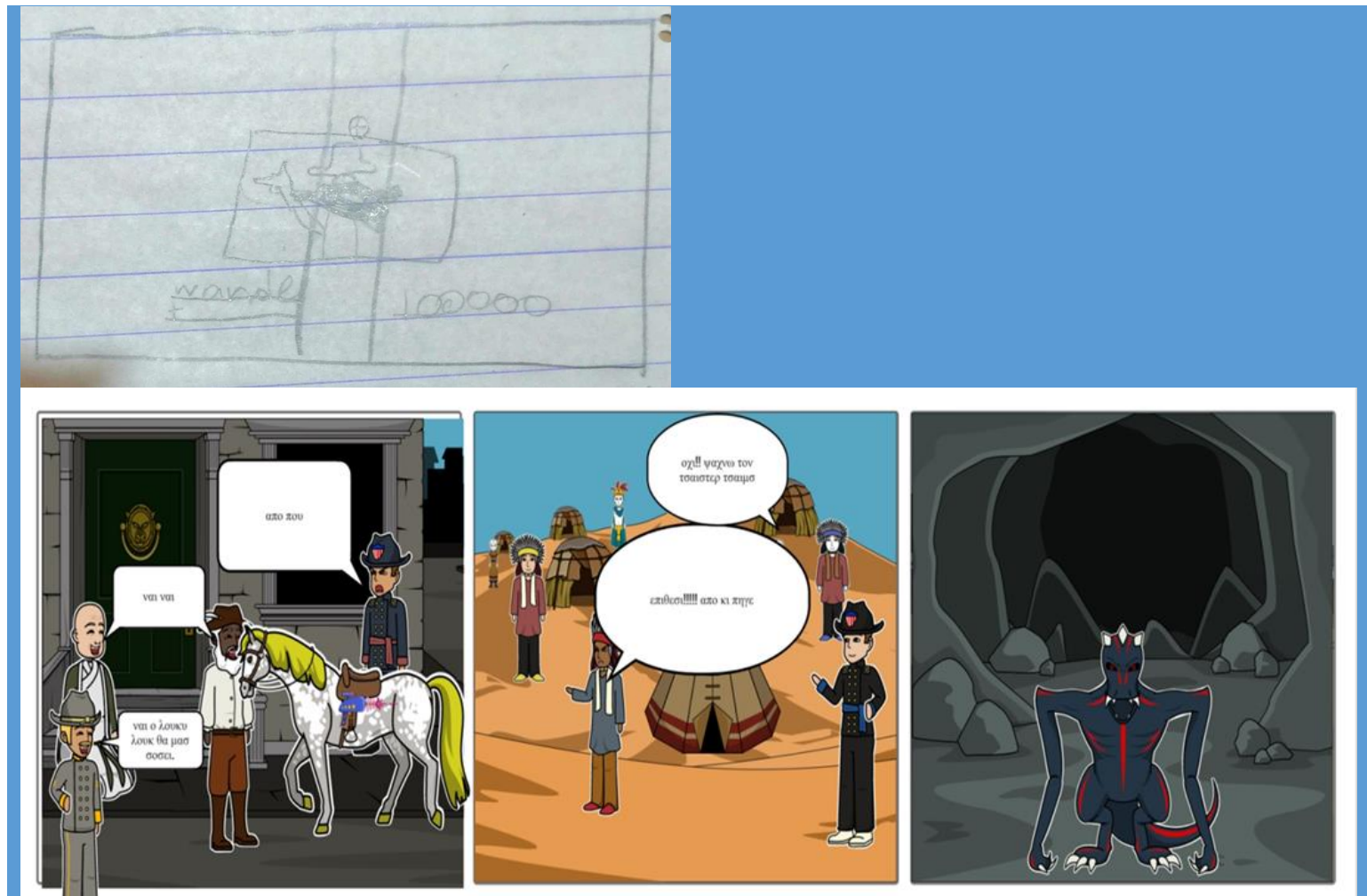
Χαρακτήρες: Η ομάδα 6 αναφέρει μια ηρωίδα με το όνομα Ιφιγένεια η οποία είχε ξανθά μαλλιά. Η ηρωίδα έχει αποδοθεί πρώτα στον ιστοριοπίνακα με ξανθά μαλλιά όσο και στην ψηφιακή ιστορία με συνοχή χρωμάτων. Στον ιστοριοπίνακα έχει ζωγραφίσει κάποια κέρματα που βρήκε η ηρωίδα κάτι που δεν υπάρχει στην ψηφιακή ιστορία. Ωστόσο γραπτά αναφέρει μια γιαγιά που πήρε αγκαλιά τα έντομα κάτι που έχει αποδώσει και ψηφιακά. Η γιαγιά ακόμα βλέπουμε να διαδραματίζεται και στον ιστοριοπίνακα και ψηφιακά. Επιπλέον έχει εντάξει ψηφιακά και τα έντομα.

Διάλογοι: Δεν υπάρχουν ιδιαίτερα διάλογοι στην ιστορία πέρα από κάποια επιφωνήματα όμως είναι σαφές από που προέρχονται.

Συναισθηματικός τομέας: Είναι αρκετά σαφές ο φόβος της ηρωίδας για τα έντομα και το τι έγινε στο τέλος με αυτό τον φόβο της καθώς η ομάδα έχει προσθέσει μορφασμούς και επιφωνήματα της ηρωίδας, ενώ στην τελευταία σκηνή την παρουσιάζει ήρεμη.

Συνοχή εικόνων-σκηνών: Υπάρχει απόλυτη συνοχή μεταξύ των καρτέκ καθώς διαδραματίζονται στον ίδιο χώρο και είναι εύκολο να καταλάβει κάποιος την συνοχή της ιστορίας χωρίς να έχει διαβάσει την γραπτή.

ΟΜΑΔΑ 7



Εικόνα 28. Ιστοριοπίνακας και ψηφιακό κόμικς ομάδας 7

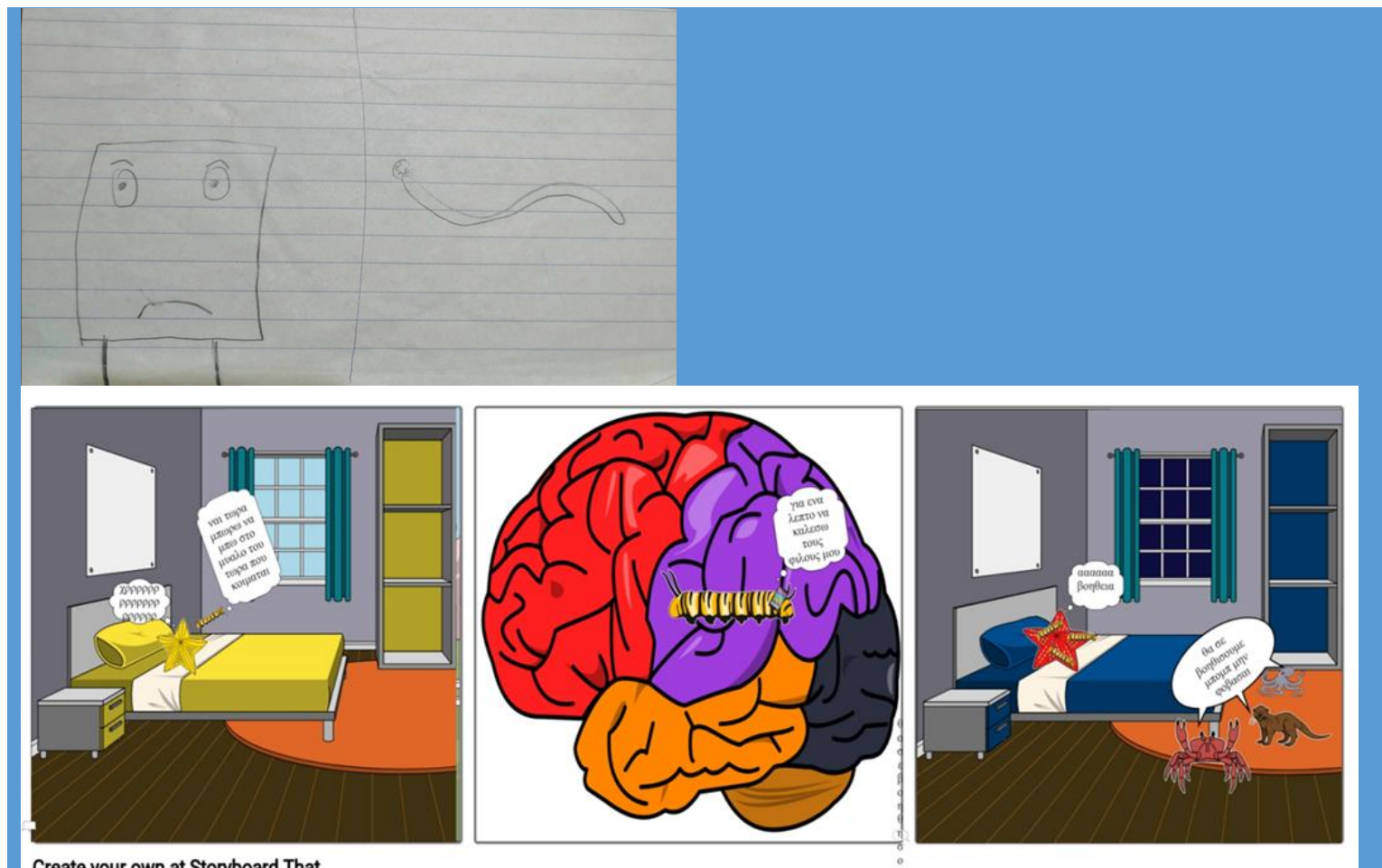
Χαρακτήρες: Η ομάδα 7 αναφέρει σαν κύριο χαρακτήρα τον Λούκι Λουκ, το οποίο έχει προσπαθήσει να σχεδιάσει και στον ιστοριοπίνακα, με το άλογο του την Ντόλυ. Επίσης αναφέρει ότι ο Λούκι Λουκ θα τους σώσει από τον Τάιστερ Τσειμς. Στην ψηφιακή ιστορία έχει αποδώσει τον Λούκι Λουκ ψηφιακά με έναν χαρακτήρα που φοράει μπλε στολή και έχει προσθέσει και το άλογό του. Επιπλέον έχει προσθέσει και άλλους ψηφιακούς ήρωες χωρίς βέβαια να τους μετονομάζει γραπτά ή ψηφιακά. Στο τελευταίο καρτέκ έχει προσθέσει ένα ψηφιακό τέρας χωρίς να υπάρχει στην γραπτή ιστορία.

Διάλογοι: Υπάρχουν κάποιοι διάλογοι, και είναι αρκετά σαφές ποιος χαρακτήρας μιλάει.

Συναισθηματικός τομέας: Το κύριο θέμα ήταν ο φόβος ενός ήρωα και πως τον αντιμετωπίζει. Στην συγκεκριμένη ψηφιακή ιστορία δεν υπάρχει κάποιος φόβος ή κάποιο συναίσθημα που να μπορεί να αντιληφθεί ο αναγνώστης για το ήρωα.

Συνοχή εικόνων-σκηνών: Το τελευταίο καρτέκ δεν έχει καθόλου συνοχή με τις άλλες δυο σκηνές. Παρόλο που γραπτά αναφέρει ότι ο ήρωας έφτασε σ'ένα βράχο, ο αναγνώστης δεν δύναται να καταλάβει την ροή της ιστορίας.

ΟΜΑΔΑ 8



Εικόνα 29. Ιστοριοπίνακας και ψηφιακό κόμικς ομάδας 8

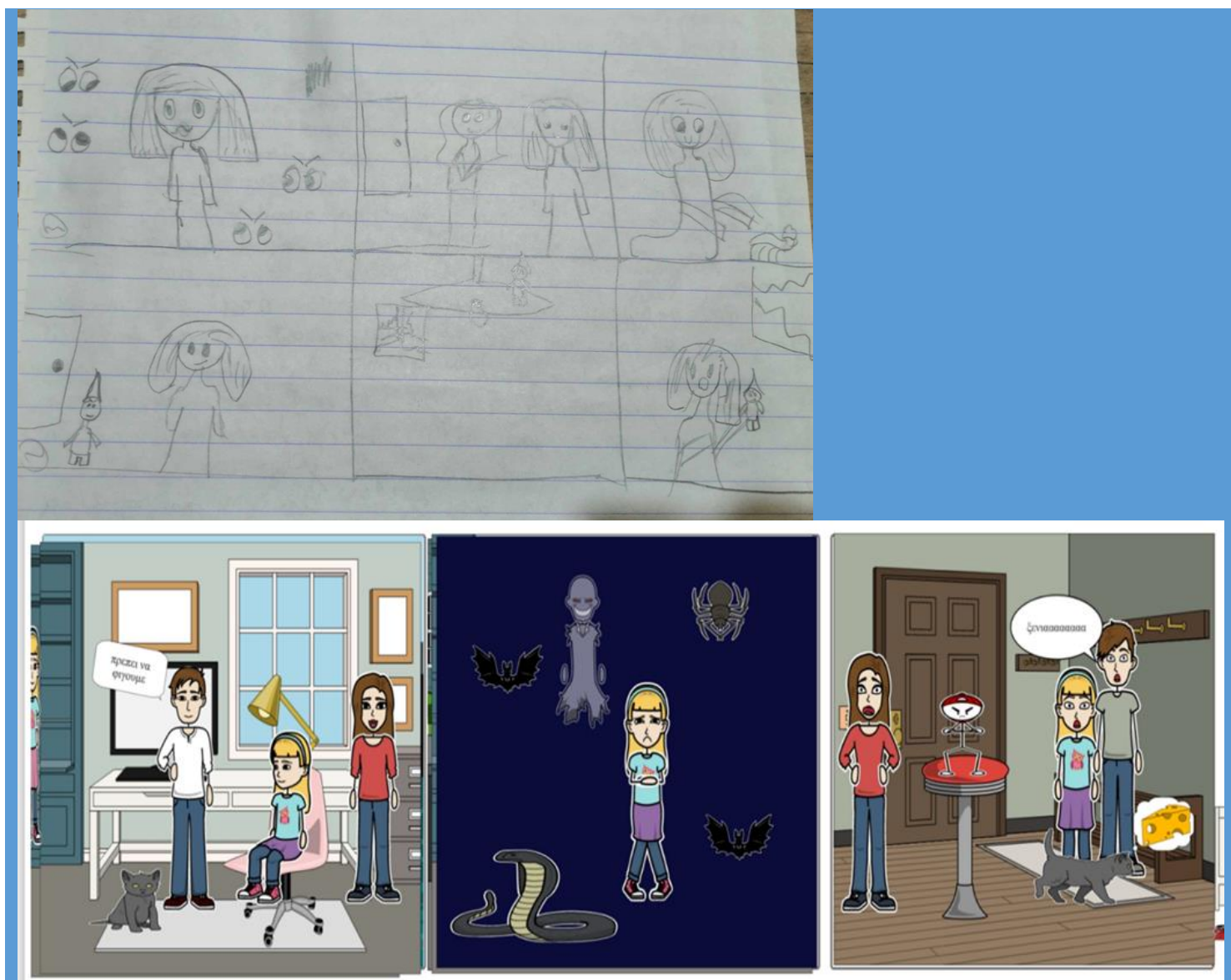
Χαρακτήρες: Η ομάδα 8 αναφέρει τον Μπομπ Σφουγγαράκη. Στον ιστοριοπίνακα έχει σχεδιάσει τόσο τον Μπομπ όσο και την κάμπια που φοβάται. Ωστόσο επειδή ψηφιακά δεν μπορούσε να βρει κάτι σε σφουγγάρι, απεικόνισε τον ήρωα σαν έναν αστερία. Αναφέρει ότι μπήκε ένα σκουλήκι στο μυαλό του κάτι που απέδωσε με εντυπωσιακό τρόπο και ψηφιακά. Τέλος αναφέρει ότι οι φίλοι τον έκαναν καλά τους οποίους έχει προσθέσει ψηφιακά (μια νυφίτσα, ένα καβούρι, και ένα χταπόδι). Μάλιστα στην τελική εκδοχή της ιστορίας τους μετονομάζει κιάλας (ο Καλαμάρης, η Σάνδη και ο κύριος Καβούρης).

Διάλογοι: Υπάρχουν διάλογοι μέσα στο ψηφιακό κόμικς και είναι αρκετά σαφές ποιοι χαρακτήρες μιλάνε.

Συναισθηματικός τομέας: Είναι αρκετά σαφές ο φόβος του Μπομπ για να σκουλήκια καθώς η ομάδα έχει γράψει το επιφώνημα «Βοήθεια».

Συνοχή εικόνων-σκηνών: Υπάρχει απόλυτη συνοχή μεταξύ των εικόνων και τον καρτέ και κάποιος μπορεί να καταλάβει το νόημα της ιστορίας χωρίς να διαβάσει την γραπτή.

ΟΜΑΔΑ 9



Εικόνα 30. Ιστοριοπίνακας και ψηφιακό κόμικς ομάδας 9

Χαρακτήρες: Η ομάδα 9 περιγράφει μια κοπέλα την Ξένια η οποία φοβόταν το σκοτάδι. Στην αρχική ιστορία αναφέρει τους γονείς της και ένα νανάκι, κάτι που έχει αποδώσει και ψηφιακά. Στην τελική ιστορία έχει γράψει ότι φοβόταν και τα μυθικά τέρατα, τα οποία έχει προσπαθήσει να προσθέσει στο 2^ο καρέ της ψηφιακής ιστορίας με την προσθήκη ενός φιδιού, ενός φαντάσματος, μιας αράχνης και μιας νυχτερίδας. Επιπλέον έχει προσθέσει και μια γάτα παρόλο που δεν αναφέρεται στην γραπτή ιστορία.

Διάλογοι: Υπάρχουν διάλογοι και είναι σαφές ποιος χαρακτήρας μιλάει.

Συναισθηματικός τομέας: Ο φόβος της Ξένιας για το σκοτάδι και τα μυθικά πλάσματα αποδίδεται πολύ καλά καθώς στο δεύτερο καρέ φαίνεται ο φόβος της από την στάση του ψηφιακού χαρακτήρα καθώς και τον μορφασμό της.

Συνοχή εικόνων-σκηνών: Αντικειμενικά είναι λίγο δύσκολο ο αναγνώστης να κατανοήσει το νόημα της ψηφιακής ιστορίας χωρίς να έχει διαβάσει την γραπτή της μορφή. Επιπλέον ο ιστοριοπίνακας παρουσιάζει με διαφορετική σειρά και συνοχή στις εικόνες σε σχέση με την ψηφιακή ιστορία, καθώς στον ιστοριοπίνακα παρουσιάζονται έξι καρέ ενώ στην ψηφιακή ιστορία τρία καρέ. Ωστόσο αρκετές λεπτομέρειες που έχουν αποδοθεί στον ιστοριοπίνακα έχουν αποδοθεί και ψηφιακά (όπως το νανάκι, η Ξένια, οι γονείς της)

Παρακάτω στον πίνακα συνοψίζονται τα ευρήματα μετά την περιγραφική αξιολόγηση της ποιότητας των ψηφιακών ιστοριών:

Πίνακας 17. Αξιολόγηση ποιότητας Ψηφιακών Ιστοριών (ομάδες 1, 2, 3, 4)

ΟΜΑΔΕΣ	ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2	ΟΜΑΔΑ 3	ΟΜΑΔΑ 4
ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ	+ Προσθήκη αντικειμένου	Μη προσθήκη ενός χαρακτήρα	+ Προσθήκη διαφορετικών χαρακτήρων, χωρίς να αποσκοπούν στην εξέλιξη	Χαρακτήρες που αποδίδονται απόλυτα και γραπτά και ψηφιακά
ΔΙΑΛΟΓΟΙ	✓ Προσθήκη διαλόγων, σαφείς διάλογοι	- Διάλογοι, αλλά όχι πάντα σαφείς	✓ Διάλογοι σχετικά σαφείς	✓ Λίγοι διάλογοι αλλά σαφείς
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	✓ Αποδίδει συναισθηματικά τον φόβο	✓ Αποδίδει συναισθηματικά τον φόβο	- Ελλιπής απόδοση συναισθηματικού φόβου	- Φαίνεται ο φόβος του ήρωα αλλά δεν είναι ευκρινές τι αντιμετωπίζει
ΣΥΝΟΧΗ ΕΙΚΟΝΩΝ ΣΚΗΝΩΝ	✓ Απόλυτη συνοχή	- Όχι απόλυτη συνοχή μεταξύ των σκηνών	- Όχι απόλυτη συνοχή μεταξύ των σκηνών	- Όχι απόλυτη συνοχή μεταξύ των σκηνών

Πίνακας 18. Αξιολόγηση ποιότητας Ψηφιακών Ιστοριών (ομάδες 5,6,7)

ΟΜΑΔΕΣ	ΟΜΑΔΑ 5	ΟΜΑΔΑ 6	ΟΜΑΔΑ 7
ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ	+ Προσθήκη δύο ακόμα χαρακτήρων	Πλήρης απόδοση χαρακτήρων τόσο γραπτά όσο και ψηφιακά	+ Προσθήκη επιπλέον ψηφιακών χαρακτήρων (κάποιοι χωρίς νόημα στην ιστορία)
ΔΙΑΛΟΓΟΙ	- Μόνο ένας διάλογος μη σαφής	- Μόνο δυο επιφωνήματα, και όχι διάλογοι	✓ Διάλογοι που είναι σαφές ποιος μιλάει
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	- Δεν αποδίδεται συναισθηματικός φόβος	✓ Αποδίδεται πλήρως ο φόβος της ηρωίδας	- Δεν αποτυπώνεται κάποιος συναισθηματικός φόβος του ήρωα

ΣΥΝΟΧΗ ΕΙΚΟΝΩΝ ΣΚΗΝΩΝ	- Δεν υπάρχει σαφείς συνοχή μεταξύ 2 ^{ου} και 3 ^{ου} καρέ	✓ Απόλυτη συνοχή μεταξύ των εικόνων	- Το 2 ^ο με το 3 ^ο καρέ χωρίς συνοχή μεταξύ τους
------------------------------	---	-------------------------------------	--

Πίνακας 19. Αξιολόγηση ποιότητας Ψηφιακών Ιστοριών (ομάδες 8, 9)

ΟΜΑΔΕΣ	ΟΜΑΔΑ 8	ΟΜΑΔΑ 9
ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ	✓ Πλήρης απόδοση χαρακτήρων από γραπτή σε ψηφιακή μορφή	+ Προσθήκη επιπλέον χαρακτήρων ψηφιακά
ΔΙΑΛΟΓΟΙ	✓ Διάλογοι που είναι σαφείς	✓ Σαφείς διάλογοι
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	✓ Φαίνεται καθαρά ο φόβος του ήρωα	✓ Αποδίδεται πλήρως ο φόβος της ηρωίδας
ΣΥΝΟΧΗ ΕΙΚΟΝΩΝ ΣΚΗΝΩΝ	✓ Απόλυτη συνοχή μεταξύ των σκηνών	- Όχι ιδιαίτερη συνοχή μεταξύ των σκηνών

Στο παρακάτω γράφημα φαίνεται συνολικά πόσες ομάδες αξιολογήθηκαν θετικά στην ποιότητα των Ψηφιακών τους Ιστοριών σύμφωνα με τους αναδυόμενους άξονες που προ ειπώθηκαν:



Γράφημα 12. Σύνολο ομάδων που αξιολογήθηκαν θετικά στην ποιότητα των Ψηφιακών Κόμικς

Παρατηρούμε ότι πέντε (5) ομάδες από της 9 πρόσθεσαν επιπλέον χαρακτήρες. Έξι (6) ομάδες είχαν τοποθετήσει διαλόγους που ήταν και αρκετά σαφείς στο ποιος μιλάει. Πέντε (5) ομάδες κατάφεραν να αποδώσουν ψηφιακά τον συναισθηματικό φόβο του ήρωα, και μόλις τρεις (3) ομάδες κατάφεραν να αποδώσουν μια καλή ψηφιακή ιστορία η οποία να περιλαμβάνει συνοχή μεταξύ των εικόνων και των σκηνών. Είναι

σημαντικό να τονιστεί ότι οι περισσότερες ομάδες ωφελήθηκαν από την δημιουργία των ιστοριοπινάκων καθώς ότι είχαν δημιουργήσει σε επίπεδο ζωγραφικής το μετέφεραν και ψηφιακά.

Αποτελέσματα σε σχέση με τις γραπτές ιστορίες:

- Ακόμα η πρώτη ομάδα (1) (Ο Πάρος και τα ποντίκια) ήταν από τις ομάδες που αξιολογήθηκε θετικά τόσο στον γραπτό λόγο, όσο και στην ποιότητα της ψηφιακής του ιστορίας.
- Η ομάδα δύο (2) (Τάλα η Κουτάλα) αν και βαθμολογήθηκε σχετικά καλά στις γραπτές της ιστορίες, στην ψηφιακή της ιστορία δεν απέδωσε κατανοητά την συνοχή των καρτέ, και οι διάλογοι που πρόσθεσε δεν ήταν πολύ σαφείς, παρόλο που γραπτά κάτι τέτοιο ήταν πιο σαφές.
- Στον αντίποδα η ομάδα τρία (3) (Ο μεγάλος φόβος) και η ομάδα πέντε (5) (μία περιπέτεια στο minecraft) αξιολογήθηκαν όχι και τόσο θετικά τόσο στις γραπτές τους ιστορίες όσο και στις ψηφιακές τους.
- Η ομάδα τέσσερα (4) (Bill suffers gone mad) επίσης βαθμολογήθηκε σχετικά χαμηλή στην γραπτή της ιστορία και παρόμοια στην ψηφιακή ιστορία καθώς δεν απέδωσε την συνοχή των καρτέ και δεν κατάφερε να αποδώσει ποιος είναι ο φόβος του ήρωα. Ωστόσο ήταν μια από τις λίγες ομάδες που όπως περιέγραψε τους χαρακτήρες της γραπτά, αλλά και στον ιστοριοπίνακα, τους απέδωσε ολόιδια και ψηφιακά. Αξιοσημείωτο ότι οι χαρακτήρες αυτοί δεν υπήρχαν ψηφιακά και τους δημιούργησε η ομάδα επεξεργάζοντας την ενότητα «σχήματα» στο ψηφιακό εργαλείο.
- Η ομάδα έξι (6) (Ο φόβος των εντόμων) αξιολογήθηκε αρκετά θετικά τόσο στις γραπτές της ιστορίες όσο και στην ψηφιακή καθώς απέδωσε και ψηφιακά τον φόβο της ηρωίδας και υπήρχε συνοχή μεταξύ των καρτέ.
- Η ομάδα επτά (7) ήταν η ομάδα που δεν παρέδωσε τελική ιστορία οπότε δεν εξετάστηκαν αποτελέσματα με βάση το πριν και το μετά. Ωστόσο βαθμολογήθηκε η πρώτη της ιστορία, σχετικά χαμηλά. Η ψηφιακή της ιστορία επίσης δεν είχε συνοχή στα καρτέ, και δεν απέδωσε τον φόβο του ήρωα, ωστόσο χρησιμοποίησε το ψηφιακό εργαλείο για να προσθέσει και άλλους χαρακτήρες και να κάνει την ιστορία της πιο ενδιαφέρουσα.
- Είναι αξιοσημείωτο να τονίσουμε ότι ενώ η ομάδα οχτώ (8) (ο Μπομπ Σφουγγαράκης) δεν είχε αναπτυγμένο γραπτό λόγο και δεν είχε βαθμολογηθεί θετικά μέσω της Ρουμπρίκας, αξιολογήθηκε πολύ θετικά η ποιότητα της ψηφιακής του ιστορίας, κάτι που είναι σπουδαίο να το αναφέρουμε. Ο Robin (2008) όπως είχε αναφερθεί και πιο πάνω υποστηρίζει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ψηφιακή αφήγηση μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να οργανώσουν καλύτερα τις ιδέες τους με έναν ατομικό και πιο ουσιαστικό τρόπο, κάτι που φαίνεται όντως να συνέβη στην ομάδα 8, που κατάφερε να αποδώσει με συνοχή τις ιδέες της παρόλο που γραπτά δεν το κατάφερε πλήρως αυτό.
- Τέλος η ομάδα εννέα (9) (Η τρομαγμένη Ξένια) βαθμολογήθηκε μέτρια τόσο στις ψηφιακές ιστορίες όσο και στις γραπτές. Ψηφιακά δεν υπήρχε μεγάλη συνοχή μεταξύ των καρτέ, κάτι που και γραπτά η συγκεκριμένη ομάδα δεν απέδωσε με ικανοποιητικό τρόπο.

9.4 Ευρήματα 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Το 3^ο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα το οποίο πλαισιώσαμε συμπληρωματικά και ταυτόχρονα με τα αλλά δύο ερωτήματα και για το οποίο καταγράψαμε αποτελέσματα μέσω παρατήρησης ήταν το εξής :

- Αν και σε ποιο βαθμό υπήρχε δέσμευση των μαθητών στην όλη διαδικασία (χρόνος εστίασης της εργασίας και ολοκλήρωση της εργασίας των ψηφιακών ιστοριών και των μη ψηφιακών);

Όπως είχε αναφερθεί πιο πάνω η δέσμευση σύμφωνα με τους Bond και Bedenlier (2019) χωρίζεται σε τρία είδη. Η α) γνωστική, β) συναισθηματική και γ) συμπεριφορική είναι οι τρεις ευρέως αποδεκτές διαστάσεις της δέσμευσης των μαθητών (Fredricks et al. 2004 όπως αναφέρ. στους Bond & Bedenlier, 2019), οι οποίες έχει η καθεμία και διαφορετικούς δείκτες.

ΟΜΑΔΑ 1 «Ο ΠΑΡΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΠΟΝΤΙΚΑ»

Στην ομάδα 1 χρειάστηκε παρότρυνση μέσω της ερευνήτριας για το ένα παιδάκι της ομάδας για να ασχοληθεί με την δημιουργική γραφή και το θέμα το οποίο τέθηκε. Κατά κύριο λόγο δεν υπήρχε πλήρης συνεργασία καθώς δεν υπήρχε συμφωνία στο τι θέμα θα γράψουν, και υπήρξαν διαφωνίες για την πλοκή της ιστορίας. Ωστόσο την πρωτοβουλία την πήρε το παιδάκι που δεν χρειαζόταν παρότρυνση για να εμπλακεί στο γράψιμο, και άρχισε να γράφει μια ιδέα, στην οποία το άλλος μέλος της ομάδας συμπλήρωνε λεπτομέρειες. Η δέσμευση στην δημιουργική γραφή στην συγκεκριμένη ομάδα ήταν υψηλή αφού ξεκίνησαν το γράψιμο.

- Υπήρξε **συμμετοχή, προσπάθεια και αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο** κάτι που εντάσσεται στην συμπεριφορική δέσμευση, και επιπλέον υπήρξε **επιθυμία να τα πάνε καλά** κάτι που εντάσσεται στην συναισθηματική δέσμευση.

Όσον αφορά την δέσμευση των μαθητών κατά την διάρκεια δημιουργίας του ψηφιακού κόμικς υπήρξε αρκετή προσήλωση και από τα δυο παιδιά για την δημιουργία του κόμικς. Αντάλλαξαν ιδέες για το πως να το διαμορφώσουν, έψαξαν χαρακτήρες και χάρηκαν την όλη διαδικασία.

- Συνεπώς υπήρξε και εδώ **συμμετοχή και προσπάθεια**, αλλά και **ενθουσιασμός** (κάτι που εντάσσεται στην συναισθηματική δέσμευση)

Τέλος κατά την διάρκεια της επανασυγγραφής και της δημιουργίας της τελικής ιστορίας υπήρξε για άλλη μια φορά εμπλοκή και δέσμευση των μαθητών, ωστόσο υπήρξε πάλι μεγαλύτερη συμμετοχή και προσπάθεια από την μεριά του μαθητή που είχε πάρει εξ αρχής πρωτοβουλία για την συγγραφή της ιστορίας. Παρ' αυτά ολοκλήρωσαν την τελική ιστορία σε εύλογο χρονικό διάστημα, και δεν χρειάστηκαν παρότρυνση από την εκπαιδευτικό ή την ερευνήτρια. Συμπερασματικά, η ομάδα 1 ήταν μια ομάδα που τα πήγε καλά σε όλους τους τομείς (γραπτά, ψηφιακά) καθώς και υπήρχε και δέσμευσή από μεριάς της και στην δημιουργική γραφή αλλά και στην δημιουργία των ψηφιακών κόμικς.

ΟΜΑΔΑ 2 «ΤΑΛΑ Η ΚΟΥΤΑΛΑ»

Η ομάδα δύο (2) δεν χρειάστηκε καθόλου παρότρυνση από την ερευνήτρια ή την εκπαιδευτικό για να ασχοληθεί με την συγγραφή της ιστορίας της. Στην ομάδα δύο (2) υπήρχαν δύο κορίτσια τα οποία συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους. Υπήρχε ανταλλαγή ιδεών, και ξεκίνησαν γρήγορα την συγγραφή τους. Τελείωσαν την συγγραφή

σχετικά γρήγορα και αφιέρωσαν χρόνο και για τον ιστοριοπίνακα, οπότε ολοκλήρωσαν με θέληση την εργασία που τους ανατέθηκε χωρίς να πρέπει να υπάρξει κάποιου είδους παρότρυνση και χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους.

- Συνεπώς υπήρξε **συμμετοχή, προσπάθεια, συγκέντρωση**, αλλά και **αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο** (συμπεριφορική δέσμευση). Ακόμα υπήρχε και **ενσωμάτωση ιδεών** (γνωστική δέσμευση).

Όσον αφορά την δημιουργία του κόμικς, η ομάδα 2 ήταν γρήγορη στο τι θέλει να δημιουργήσει, και με ενθουσιασμό άρχισαν να ψάχνουν ποιο είναι το κατάλληλο φόντο, και πως πρέπει να εντάξουν τον χαρακτήρα. Συνεπώς υπήρξε απόλυτη εμπλοκή και δέσμευση της συγκεκριμένης ομάδας με το εργαλείο. Μάλιστα η ομάδα συζητούσε που θα είναι καλύτερα να βάλουν την Τάλα για να δείξουν ότι μετά έσπασε το πόδι της, και που να την τοποθετήσουν.

- Συνεπώς υπήρξε **συγκέντρωση, δράση** (συμπεριφορική δέσμευση), **ενθουσιασμός** (συναισθηματική δέσμευση), και **ενσωμάτωση ιδεών** (γνωστική δέσμευση)

Τέλος η συγκεκριμένη ομάδα ήταν συνεπής και στην επανασυγγραφή της τελικής ιστορίας, συνεπώς είχε θέληση για δημιουργική γραφή εξίσου και με την θέληση που είχε για την δημιουργία του ψηφιακού κόμικς. Δεν χρειάστηκε παρότρυνση από την εκπαιδευτικό ή την ερευνήτρια, και με όρεξη ολοκλήρωσαν την εργασία τους.

ΟΜΑΔΑ 3 «Ο ΜΕΓΑΛΟΣ ΦΟΒΟΣ»

Η συγκεκριμένη ομάδα αντάλλαξε ιδέες μεταξύ της, και κατέληξαν εύκολα σε μία ιδέα. Δεν υπήρξε ωστόσο εμπλοκή των μαθητών με την ζωγραφική ώστε να δημιουργήσουν ιστοριοπίνακες. Ιδιαίτερα οξύμωρο, αλλά η συγκεκριμένη ομάδα είπε ότι «δεν είναι καλή στην ζωγραφική»

- Συνεπώς υπήρξε **συμμετοχή** της ομάδας και **συγκέντρωση** (συμπεριφορική δέσμευση).

Η συγκεκριμένη ομάδα έδειξε ιδιαίτερη προσήλωση στην δημιουργία του κόμικς. Ιδιαίτερα τους άρεσε η δυνατότητα στο να εντάξουν διαλόγους μέσα στο ψηφιακό κόμικς, και έψαξαν αρκετά τους χαρακτήρες ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν ψηφιακά τον ήρωα όσο πιο κοντά γίνεται στην περιγραφή του γραπτού ήρωα.

- Συνεπώς η ομάδα έδειξε **ενθουσιασμό** (συναισθηματική δέσμευση), **ευχαρίστηση** και **καλή συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ τους** (συναισθηματική δέσμευση).

Ωστόσο η συγκεκριμένη ομάδα χρειάστηκε ιδιαίτερη παρότρυνση από την ερευνήτρια για να ξανά ασχοληθεί με το γράψιμο, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την βιβλιογραφία, αφού η δημιουργία ψηφιακής ιστορίας δεν λειτούργησε θετικά στο να ξανά ασχοληθούν με την δημιουργική γραφή. Ωστόσο η ομάδα 3 ήταν μια ομάδα που είχε αξιολογηθεί όχι και τόσο θετικά και στο γραπτό της, αλλά και στην ποιότητα της ιστορίας. Οπότε μπορεί να υπάρχει συνοχή καθώς παρόλο που ήταν μια ομάδα που προσπάθησε, έπρεπε να υπάρξει παρότρυνση για να ξανά ασχοληθούν με το γράψιμο.

ΟΜΑΔΑ 4 «BILL SYFFERS GONE MAD»

Στην συγκεκριμένη ομάδα, το ένα μέλος της ομάδας είχε διαγνωσθεί με κάποιες μαθησιακές δυσκολίες. Οπότε το άλλο μέλος της ομάδας ανέλαβε κυρίως το γράψιμο και την ιδέα. Είναι σκόπιμο να αναφέρουμε ότι η συγκεκριμένη ομάδα ξεκίνησε πρώτα με ζωγραφική και μετά με το γράψιμο της ιστορίας. Το παιδάκι με τις μαθησιακές δυσκολίες δεν συμμετείχε γραπτά, ωστόσο προσπαθούσε να δώσει ιδέες για την συγγραφή της ιστορίας.

- Συνεπώς υπήρξε **προσπάθεια, πρωτοβουλία** για ζωγραφική, για **προσοχή και συγκέντρωση** (συμπεριφορική δέσμευση)

Κατά την διάρκεια δημιουργίας κόμικς, το παιδί με τις μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε να έχει μεγαλύτερη εμπλοκή και δέσμευση σε σχέση με την δημιουργία της γραπτής ιστορίας. Αποφάσισαν μαζί το σκηνικό και δημιούργησαν παρέα τους χαρακτήρες.

- Συνεπώς υπήρξε έντονη δέσμευση κατά την διάρκεια δημιουργίας του ψηφιακού κόμικς, καθώς υπήρξε **ενδιαφέρον και ενθουσιασμός** (συναισθηματική δέσμευση).

Αντίθετα υπήρξε έντονη άρνηση για να ξανά ασχοληθούν με την δημιουργική γραφή και να παραδώσουν μια τελική μορφή ιστορίας. Χρειάστηκε ιδιαίτερη παρότρυνση η συγκεκριμένη ομάδα από την ερευνήτρια, κάτι που επίσης έρχεται σε αντίθεση με την βιβλιογραφία. Κάποιες ομάδες ενθουσιάστηκαν ιδιαίτερα από το ψηφιακό εργαλείο και δεν ήθελαν να ξανά ασχοληθούν με το γραπτό, όπως η ομάδα 4.

ΟΜΑΔΑ 5 «ΜΙΑ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ ΣΤΟ MINECRAFT»

Η ομάδα 5 αν και συνεργάστηκε πολύ ομαλά και αντάλλαξε ιδέες, στην αρχή δεν ήθελε ιδιαίτερα να ασχοληθεί με το γράψιμο της ιστορίας. Οι μαθητές της ομάδας συζητούσαν μεταξύ τους και μίλαγαν χωρίς να έχουν διάθεση να γράψουν. Οπότε χρειάστηκε ιδιαίτερη παρότρυνση από την ερευνήτρια για να ασχοληθούν με το γράψιμο, καθώς ήταν και η τελευταία ομάδα η οποία παρέδωσε γραπτό.

- Συνεπώς δεν υπήρχε δέσμευση της ομάδας στην όλη διαδικασία και δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα της ιστορίας που έπρεπε να αναπτύξουν.

Στον αντίποδα υπήρξε έντονος ενθουσιασμός για την δημιουργία κόμικς, και σαφώς μεγαλύτερη δέσμευση στην όλη διαδικασία. Η ομάδα έψαχνε αρκετή ώρα αντικείμενα και χαρακτήρες που θα τοποθετήσει ψηφιακά. Υπήρξε μια διαφωνία για το πως θα στήσουν τους διαλόγους μέσα στο ψηφιακό κόμικς.

- Οπότε οι μαθητές αυτής της ομάδας έδειξαν **ενθουσιασμό, περιέργεια και ενδιαφέρον** (συναισθηματική δέσμευση).

Ωστόσο όταν τους ζητήθηκε να φτιάξουν μια τελική μορφή ιστορίας για άλλη μια φορά δεν υπήρχε ιδιαίτερη όρεξη για να ξανά γράψουν την ιστορία. Είχαν επίσης διαφωνία για την εισαγωγή της ιστορίας. Επιπλέον το ένα μέλος της ομάδας ασχολήθηκε με το να ξανά γράψει την ιστορία ενώ αντίθετα το άλλο μέλος πρόσθετε λεπτομέρειες που του άρεσαν στο ψηφιακό κόμικς.

ΟΜΑΔΑ 6 «Ο ΦΟΒΟΣ ΤΩΝ ENTOMΩΝ»

Στην συγκεκριμένη ομάδα υπήρχαν δυο κορίτσια, τα οποία συνεργάστηκαν πολύ ομαλά. Συμφώνησαν σε ιδέα αρκετά γρήγορα, και υπήρξε συνεργασία μεταξύ τους. Υπήρξε μια μικρή παρότρυνση από την ερευνήτρια ώστε να δώσουν βάση στο γραπτό αφού συζητούσαν για αρκετή ώρα την ιδέα τους να έχουν μπει στην διαδικασία του

γραψίματος. Όταν άρχισαν όμως να γράφουν φάνηκε να θέλουν να προσέξουν την ιστορία τους, και να την φτιάξουν σωστά δομημένη.

- Συνεπώς υπήρξε **προσπάθεια, δράση, θετική συμπεριφορά** στην όλη διαδικασία (συμπεριφορική δέσμευση), **ενσωμάτωση ιδεών και εστίαση και συγκέντρωση** (γνωστική δέσμευση).

Η ομάδα έδειξε ιδιαίτερη προσήλωση και στην δημιουργία του κόμικς, καθώς για άλλη μια φορά πρόσεξαν τις λεπτομέρειες που ήθελαν να έχουν μέσα στην ψηφιακή ιστορία. Συμφώνησαν στο φόντο, στα χρώματα και στους χαρακτήρες και ήταν η ομάδα που τελείωσε πρώτη το ψηφιακό της κόμικς.

- Οπότε η ομάδα 6 έδειξε **ενδιαφέρον, ενθουσιασμό, σύνδεσε τις ιδέες** που είχε σωστά και έμοιαζε να **ευχαριστήθηκε** την όλη διαδικασία (συναισθηματική δέσμευση)

Η συγκεκριμένη ομάδα, μετά την δημιουργία του ψηφιακού κόμικς ασχολήθηκε με χαρά με την επανασυγγραφή της ιστορίας. Υπήρξε προσήλωση στο γράψιμο και ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτομέρειες. Η ομάδα 6 λοιπόν είναι μια ομάδα που φαίνεται να αυξήθηκαν τα κίνητρά της για συγγραφή μετά την δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης.

ΟΜΑΔΑ 7 «Ο ΛΟΥΚΥ ΛΟΥΚ ΚΑΙ Ο ΤΣΑΙΣΤΕΡ-ΤΣΕΙΜΣ»

Η ομάδα 7 δυσκολεύτηκε να βρει θέμα και ιδέα για να αναπτύξει την γραπτή της ιστορία. Έπρεπε να υπάρξει παρότρυνση από την ερευνήτρια για να ασχοληθούν με την παραγωγή της ιστορίας. Επιπλέον έγραφε κυρίως το ένα μέλος της ομάδας, και το 2^ο μέλος δεν φάνηκε να έχει ιδιαίτερη εμπλοκή και δέσμευση στην δημιουργία και στην ανάπτυξη ιδεών.

- Συνεπώς η συγκεκριμένη ομάδα δεν κατέβαλλε την μεγαλύτερη προσπάθεια, συμμετοχή και δεν υπήρξε ενθουσιασμός για την όλη διαδικασία.

Ωστόσο όσον αφορά την δημιουργία του ψηφιακού κόμικς υπήρξε μεγάλη δέσμευση με το ψηφιακό εργαλείο και από τους δύο μαθητές. Μάλιστα πρόσθεσαν αρκετούς χαρακτήρες και έψαχναν με προσήλωση τι θα εντάξουν ψηφιακά μέσα στην ιστορία.

- Οπότε υπήρξε **ενθουσιασμός και περιέργεια** (συναισθηματική δέσμευση)

Ωστόσο η ομάδα 7 ήταν η μόνη ομάδα που δεν παρέδωσε μια τελική γραπτή μορφή ιστορίας. Μάλιστα τα μέλη της ομάδας επέμεναν ότι «αφού έχουμε ήδη γράψει» και αρνήθηκαν να ξανά ασχοληθούν με την διαδικασία της δημιουργικής γραφής. Συνεπώς όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω η συγκριμένη ομάδα απορροφήθηκε από το ψηφιακό εργαλείο, αντί να αποκτήσει θετικά κίνητρα για να ξανά ασχοληθεί με την δημιουργική γραφή της ιστορίας.

ΟΜΑΔΑ 8 «ΜΠΟΜΠ ΣΟΥΓΓΑΡΑΚΗΣ»

Η ομάδα 8 είναι μια πάρα πολύ ενδιαφέρον ομάδα από ερευνητικής απόψεως. Αρχικά όταν τους ζητήθηκε να αναπτύξουν τη γραπτή ιστορία τους, υπήρχε συχνά απόσπασης της προσοχής τους. Χρειάστηκε αρκετή παρότρυνση από την ερευνήτρια για να καταλήξουν σε ιδέα και να αρχίσουν την συγγραφή. Η γραπτή ιστορία βαθμολογήθηκε λίγο αρνητικά όσον αφορά την ποιότητα της.

- Συνεπώς δεν υπήρξε έντονο ενδιαφέρον ή ενθουσιασμός για την γραπτή παραγωγή.

Ωστόσο όταν ζητήθηκε να δημιουργήσουν ψηφιακά την ιστορία υπήρχε απόλυτη προσήλωση στο κόμικς σε σχέση με την παραγωγή του γραπτού. Έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προσοχή και τους άρεσαν πολλά πράγματα στο site καθώς έψαχναν με προσήλωση τους διαλόγους και τους χαρακτήρες. Μάλιστα ζήτησαν και την βοήθεια της ερευνήτριας για να βρουν τους κατάλληλους χαρακτήρες να εντάξουν μέσα στο κόμικς. Η ποιότητα της ψηφιακής τους ιστορία αξιολογήθηκε πολύ θετικά.

- Συνεπώς υπήρξε **ενθουσιασμός, ενδιαφέρον, περιέργεια** (συναισθηματική δέσμευση) και **προσπάθεια, θετική συμπεριφορά και δράση** (συμπεριφορική δέσμευση).

Είναι ενδιαφέρον ότι μετά την δημιουργία της ψηφιακής ιστορία η ομάδα 8 έδειξε περισσότερη προσήλωση στο γράψιμο και στην επανασυγγραφή της ιστορίας. Η ιστορία ήταν μικρότερη σε έκταση σε σχέση με την αρχική ωστόσο δεν δυσκολεύτηκε να γράψει σε σχέση με την αρχική ιστορία που χρειάστηκε ιδιαίτερη παρότρυνση από την ερευνήτρια για να την γράψει.

ΟΜΑΔΑ 9 «Η ΤΡΟΜΑΓΜΕΝΗ ΞΕΝΙΑ»

Η ομάδα 9 αποτελούταν από δύο κορίτσια τα οποία συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους. Υπήρξε απόλυτη συμφωνία ιδεών, συνεργασία, συζήτησαν αρκετά πριν γράψουν την ιδέα τους, και ενεπλάκησαν με χαρά στην διαδικασία των ιστοριοπινάκων. Δεν χρειάστηκαν παρότρυνση από την εκπαιδευτικό ή την ερευνήτρια και έδρασαν αρκετά γρήγορα όσον αφορά την ανάπτυξη και παραγωγή της ιστορίας τους.

- Οπότε υπήρξε **προσπάθεια, προσοχή, είχαν αυτοπεποίθηση** γι' αυτά που έγραφαν (συμπεριφορική δέσμευση) και επιπλέον είχαν **ενθουσιασμό και επιθυμία να τα πάνε καλά** (συναισθηματική δέσμευση).

Όσον αφορά την δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών, τους άρεσε πολύ το ψηφιακό εργαλείο, έψαξαν με προσοχή τους χαρακτήρες, τα αντικείμενα και το φόντο.

- Οπότε υπήρξε δέσμευση και ως προς την δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας καθώς έδειξαν **εστίαση** στην ιστορία τους και **ενσωμάτωσαν ομαλά τις ιδέες τους** (γνωστική δέσμευση) και έδειξαν **ενθουσιασμό** (συναισθηματική δέσμευση).

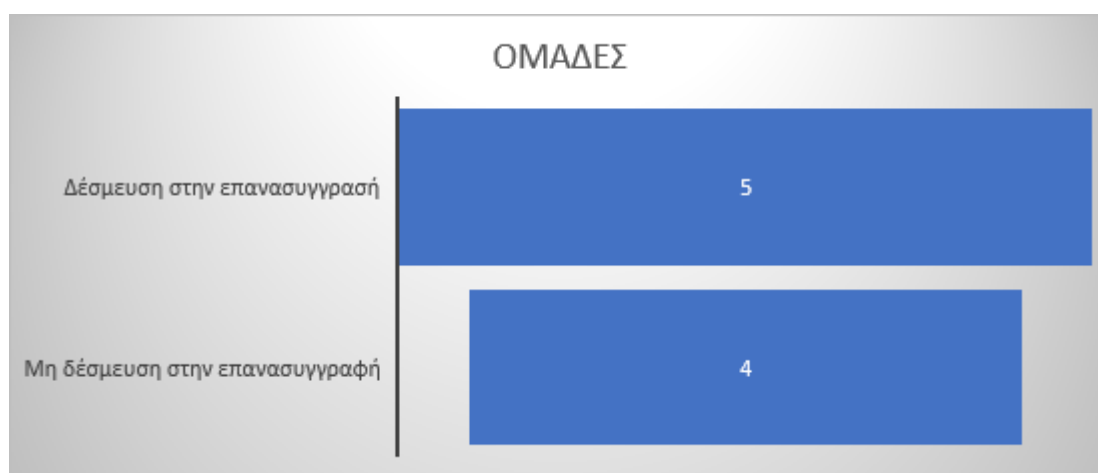
Τέλος όταν ήρθε η ώρα της επανασυγγραφής της ιστορίας η ομάδα ενεπλάκησε με απόλυτη δέσμευση στην όλη διαδικασία και τήρησε τις οδηγίες της ερευνήτριας για να ξανά γράψει την ιστορία. Έδειξαν ενδιαφέρον ως προ την δημιουργική γραφή και φάνηκε να χάρηκαν την διαδικασία να δημιουργήσουν μια τελική μορφή γραπτής ιστορίας.

Συμπερασματικά:

- Η ομάδα 1, η ομάδα 2, η ομάδα 3, η ομάδα 4, η ομάδα 6 και η ομάδα 9 έδειξαν θέληση για γράψιμο όσον αφορά την δόμηση της αρχικής ιστορίας, καθώς ενεπλάκησαν στην διαδικασία της συγγραφής χωρίς ιδιαίτερη παρότρυνση
- Η ομάδα 9, η ομάδα 8, η ομάδα 6, η ομάδα 2 και η ομάδα 1 φάνηκε να αυξάνεται η δέσμευση τους για την δημιουργική γραφή μετά την δημιουργία των ψηφιακών κόμικς.

- Ωστόσο η ομάδα 7, η ομάδα 5, η ομάδα 4 και η ομάδα 3 χρειάστηκαν μεγάλη παρότρυνση για να ξανά ασχοληθούν με την δημιουργική γραφή, με αποκορύφωμα την ομάδα 7 που δεν παρέδωσε γραπτό ξανά. Παρολ' αυτά οι συγκεκριμένες ομάδες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το ψηφιακό εργαλείο και τους άρεσε πολύ η δημιουργία ψηφιακών κόμικς. Ο Campbell (2012) είχε αναφέρει σε έρευνά του ότι αυξήθηκε η δέσμευση των μαθητών σε έργα ψηφιακής αφήγησης σε σχέση με μη ψηφιακά έργα.
- Όλες οι ομάδες ενεπλάκησαν με ενθουσιασμό στην δημιουργία ψηφιακών κόμικς.

Τα παρακάτω ευρήματα φαίνονται και στο γράφημα που παρουσιάζεται παρακάτω όσον αφορά την δέσμευση των μαθητών σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μετά την δημιουργία των ψηφιακών κόμικς:



Γράφημα 13. Σύνολο ομάδων που δεσμεύτηκαν στην επανασυγγραφή των ιστοριών μετά την δημιουργία των ψηφιακών κόμικς

Συνεπώς σε **τέσσερις ομάδες δεν** υπήρξε δέσμευση κατά την επανασυγγραφή των ιστοριών. Ωστόσο αυτές οι τέσσερις ομάδες (η ομάδα 7, 5, 4, 3) έδειξαν **ιδιαίτερο ενθουσιασμό για το ψηφιακό εργαλείο** και υπήρξε ιδιαίτερη προσήλωση κατά την συγγραφή των ιστοριών. Οπότε μπορεί να μην ήθελαν να ξανά ασχοληθούν με την δημιουργική γραφή, ωστόσο το γεγονός πως ενεπλάκησαν με χαρά στην δημιουργία των ψηφιακών κόμικς, δείχνει πως η τεχνολογία όταν εντάσσεται στα πλαίσια ενός μαθήματος μπορεί να προσφέρει χαρά και να απελευθερώσει την δημιουργικότητα των μαθητών. Συνολικά σε **όλες** τις ομάδες υπήρξε ιδιαίτερη δέσμευση κατά την δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών, κάτι που δείχνει ότι η ένταξη της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει θετικά συναισθήματα στους μαθητές, να τους κάνει να ασχοληθούν με την δόμηση μιας ιστορίας, να αναπτύξουν τεχνολογικές δεξιότητες, να εκφράσουν ιδέες δημιουργικά, να συνεργαστούν με τους συνομήλικούς τους και να δουν πιο θετικά διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με την δημιουργική γραφή, όπως για παράδειγμα η συνοχή μιας ιστορίας, οι χαρακτήρες, το συναίσθημα κ.ά.

10. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αναλύοντας τα αποτελέσματα κάθε ερευνητικού ερωτήματος καταλήξαμε σε ορισμένα συμπεράσματα. Όσον αφορά το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα** το οποίο είχε να κάνει με το εάν η χρήση της Ψηφιακής Αφήγησης έχει επιδράσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών, καταλήξαμε στο γεγονός πως υπήρξε μια μέτρια θετική επίδραση στις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών, σύμφωνα με τους άξονες της Ρουμπρίκας 6+1 Writing Rubric. Όπως αναφέρθηκε οι άξονες της Ρουμπρίκας ήταν επτά (Κύρια Ιδέα, Λεπτομερείς Αποδεικτικά Στοιχεία και Υποστήριξη, Συλλογισμός σκέψης, Εισαγωγή και Επίλογος, Τόνος, Ποιότητα Λέξης, Γραμματική, Αίσθηση Πρότασης και Ρυθμός, Ορθογραφία) και μεγαλύτερη επίδραση υπήρξε στο Συλλογισμό της Σκέψης σε τρεις (3) ομάδες. Στους υπόλοιπους άξονες θετική επίδραση υπήρξε σε μόλις δύο (2) ή και σε μόνο (1) ομάδα. Επιπλέον σε τρεις (3) ομάδες υπήρξε μια αρνητική επίδραση στην κατηγορία Ιδέες.

Συμπερασματικά :

1. Οι ομάδες που αξιολογήθηκαν θετικά πριν την δημιουργία κόμικς, είχαν θετικές επιδράσεις και αξιολογήθηκαν θετικότερα μετά την δημιουργία των κόμικς.
2. Ομάδες με σχετικά χαμηλή βαθμολογία πριν την δημιουργία κόμικς, αξιολογήθηκαν εξίσου χαμηλά και μετά την δημιουργία ψηφιακού κόμικς με κάποιες μόνος μικρές θετικές επιδράσεις. Για παράδειγμα η ομάδα επτά (7) δεν θέλησε να παραδώσει τελική ιστορία.
3. Τρεις (3) ομάδες πήραν χαμηλότερη αξιολόγηση μετά την δημιουργία των ψηφιακών κόμικς, καθώς φάνηκε να απορροφήθηκαν από το ψηφιακό εργαλείο και τις δυνατότητες του με αποτέλεσμα να χάσουν την συνοχή των ιδεών τους, καθώς αυτό παρατηρείται στην κατηγορία Ιδέες.
4. Μια ομάδα είχε σχετικά χαμηλή αξιολόγηση πριν την δημιουργία των κόμικς και αξιολογήθηκε θετικότερα μετά.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν λοιπόν, είναι πως για να φανεί μια μεγαλύτερη θετική επίδραση στις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών, η έρευνα θα έπρεπε να διαρκέσει μεγαλύτερο διάστημα, ή και να επαναληφθεί, καθώς σε επισκόπηση παρόμοιων σύγχρονων ερευνών που έγιναν, σε κάποιες περιπτώσεις χρειάστηκε τουλάχιστον ένα διδακτικό έτος για να φανούν θετικά αποτελέσματα. Ακόμα σε μαθητές με χαμηλό αναπτυγμένο γραπτό λόγο χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και μεταχείριση, καθώς όπως φάνηκε η χρήση του ψηφιακού εργαλείου έφερε αντίθετα αποτελέσματα όσον αφορά την ανάπτυξη ιδεών και την συνοχή τους. Η έρευνα λοιπόν καλό θα ήταν να είναι μεγαλύτερη χρονικά για να φανούν θετικότερα αποτελέσματα καθώς η γραφή είναι κάτι που αναπτύσσεται και γίνεται καλύτερη σε βάθος χρόνος και όχι μέσα σε λίγες ώρες. Τέλος σε μικρή έκταση χρόνου, όπως η δική μας έρευνα, φάνηκε να είναι πιο ευεργετική η ψηφιακή αφήγηση και η δημιουργία ψηφιακών κόμικς σε μαθητές που είχαν ήδη ένα καλά αναπτυγμένο γραπτό λόγο.

Όσον αφορά το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** το οποίο αφορούσε την ποιότητα των Ψηφιακών Ιστοριών που παρέδωσαν οι μαθητές σε σχέση με τις γραπτές τους ιστορίες, πάνω από τις μισές ομάδες παρέδωσαν μια καλή ποιοτικά ψηφιακή ιστορία όσον αφορά την εισαγωγή των χαρακτήρων, την προσθήκη και συνοχή διαλόγων και τον συναισθηματικό τομέα. Στον μόνο άξονα που οι περισσότερες ομάδες δεν αξιολογήθηκαν πολύ θετικά ήταν στην συνοχή των εικόνων-καρέ στις ψηφιακές τους ιστορίες.

Όσον αφορά την ποιότητά τους σε σχέση και με τις γραπτές ιστορίες:

1. Συνολικά οι ομάδες παρέδωσαν ποιοτικά καλές ψηφιακές ιστορίες
2. Ομάδες που αξιολογήθηκαν θετικά στις γραπτές ιστορίες παρέδωσαν και ποιοτικά καλές ψηφιακές ιστορίες
3. Ομάδες που αξιολογήθηκαν μέτρια προς αρνητικά στις γραπτές τους ιστορίες παρέδωσαν και μέτριες ψηφιακά ιστορίες

Ωστόσο υπήρξαν και κάποια ενδιαφέροντα ευρήματα διαφορετικά από τα προηγούμενα καθώς:

1. Υπήρξε ομάδα που ενώ αξιολογήθηκε θετικά στην γραπτή, η ψηφιακή ιστορία ποιοτικά δεν ήταν τόσο καλή.
2. Στον αντίποδα υπήρξε ομάδα με αρκετά αρνητική αξιολόγηση στις γραπτές του ιστορίες, ενώ είχε μια ποιοτικά πολύ καλή ψηφιακή ιστορία

Συνεπώς το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι υπάρχει συνοχή μεταξύ γραπτής και ψηφιακής μορφής ιστοριών. Οι ομάδες δημιούργησαν ψηφιακά τις ιστορίες με βάση την γραπτή τους εκδοχή, και γι' αυτό και υπήρξε ποιοτικά συνοχή γραπτής-ψηφιακής ιστορίας. Επιπλέον η δημιουργία ιστοριοπινάκων φάνηκε χρήσιμη πριν την δημιουργία των ψηφιακών κόμικς, καθώς βοήθησε αρκετές ομάδες να οπτικοποιήσουν την ιστορία τους και να βρουν σχετικά γρήγορα τι θέλουν στο ψηφιακό εργαλείο. Ωστόσο συνολικά οι περισσότερες ομάδες ψηφιακά παρέδωσαν καλύτερες ψηφιακές ιστορίες σε σχέση με τις γραπτές. Ευεργετική υπήρξε δημιουργία ψηφιακού κόμικς σε μια ομάδα, καθώς όπως φαίνεται μπορεί να μην είχε καλά αναπτυγμένο γραπτό λόγο, αλλά είχε αναπτύξει τεχνολογικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα μια καλή ποιοτικά ψηφιακή ιστορία. Εν κατακλείδι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εξωτερικεύσουν σκέψεις, να συνεργαστούν, και να δημιουργήσουν ιστορίες καθώς όπως επισημαίνει και ο Ohler (2013) μέσω της δημιουργίας ηλεκτρονικών προσωπικών αφηγήσεων, οι μαθητές γίνονται ενεργοί δημιουργοί και όχι παθητικοί καταναλωτές των πολυμέσων, ενώ αποκτούν και μεγαλύτερη τεχνολογική παιδεία (Kajder, 2004).

Όσον αφορά την ομάδα που δεν απέδωσε μια ποιοτικά καλή ψηφιακή ιστορία ενώ είχε ένα καλό γραπτό ίσως προκύπτει σαν συμπέρασμα ότι δεν επιδρούν πάντα θετικά τα ψηφιακά εργαλεία στους μαθητές. Ίσως κάποιοι μαθητές προτιμούν διαφορετικά ψηφιακά εργαλεία από άλλους, ή ίσως κάποιοι έχουν περισσότεροι όρεξη να ασχοληθούν με ένα ψηφιακό δόμημα σε σχέση με άλλους. Θα ήταν σημαντικό να αντισταθμιστεί ο κάθε εκπαιδευτικός και τις προτιμήσεις των παιδιών όσον αφορά τον τεχνολογικό τομέα, και τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούνται.

Τέλος το **τρίτο ερευνητικό ερώτημα** αφορούσε την δέσμευση των μαθητών στην όλη διαδικασία, τόσο κατά την δημιουργία γραπτών ιστοριών όσο και κατά την δημιουργία ψηφιακών ιστοριών:

1. Τουλάχιστον οι μισές ομάδες έδειξαν θέληση για συγγραφή, κατά την δόμηση της αρχικής μορφής της γραπτής ιστορίας. Οι άλλες μισές χρειάστηκαν ιδιαίτερη παρότρυνση ώστε να εμπλακούν στην διαδικασία της γραφής και στο να δεσμευτούν για να ολοκληρώσουν την εργασία τους.
2. Όλες οι ομάδες στον αντίποδα ενεπλάκησαν με μεγάλο ενθουσιασμό και χαρά στην δημιουργία των ψηφιακών κόμικς. Ειδικότερα πέντε (5) ομάδες έδειξαν μεγαλύτερη δέσμευση στην δημιουργία ψηφιακών ιστοριών σε σχέση με την δόμηση και συγγραφή της αρχικής τους ιστορίας.

3. Μετά την δημιουργία των ψηφιακών κόμικς, οι μισές ομάδες έδειξαν θέληση για επανασυγγραφή των ιστοριών τους γραπτά. Ωστόσο τέσσερις (4) ομάδες χρειάστηκαν παρότρυνση για να ξανά δεσμευτούν στην διαδικασία της γραφής, και να παραδώσουν μια τελική μορφή ιστορίας.

Οι ομάδες αξιολογήθηκαν ως προς την δέσμευση τους με βάση με τους Bond και Bedenlier (2019) οι οποίοι χώρισαν την δέσμευση σε τρία είδη την α) γνωστική την β) συναισθηματική και την γ) συμπεριφορική (Fredricks et al. 2004 όπως αναφέρ. στους Bond & Bedenlier, 2019), οι οποίες έχουν η καθεμία και διαφορετικούς δείκτες.

Σύμφωνα με αυτούς τους δείκτες φάνηκε ότι οι περισσότερες ομάδες ως προς τις γραπτές ιστορίες έδειξαν:

- προθυμία να τα πάνε καλά
- προσπάθεια
- συγκέντρωση στο γραπτό
- πήραν πρωτοβουλίες

Οι περισσότερες ομάδες σύμφωνα με τους δείκτες και ως προς τις ψηφιακές ιστορίες έδειξαν:

- συμμετοχή στην όλη διαδικασία
- προσπάθεια
- ενθουσιασμό
- ενδιαφέρον
- ενσωμάτωσαν ιδέες
- συνεργάστηκαν καλά με τους συνομήλικους τους
- έδειξαν περιέργεια για την χρήση του εργαλείου
- είχαν μια θετική συμπεριφορά

Ωστόσο υπήρξαν και ομάδες που δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προθυμία να τα πάνε καλά στις γραπτές τους ιστορίες. Συμπερασματικά η δημιουργία ψηφιακών κόμικς μπορεί να αυξήσει την δέσμευση των μαθητών να εμπλακούν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Επιπλέον κατά την δημιουργία ψηφιακών κόμικς μπορούν να δεσμευτούν και οι πιο απρόθυμοι μαθητές, καθώς τους επιτρέπεται να αναπτύξουν την δημιουργικότητα τους, να συνεργαστούν ομαλά με συνομήλικούς τους και να δομήσουν μια ψηφιακή ιστορία. Όλες οι ομάδες ενεπλάκησαν με χαρά στην δημιουργία των ψηφιακών κόμικς και κάποιες έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον για επανασυγγραφή ιστοριών. Συνεπώς η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενισχύσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία καθώς οι μαθητές της έρευνας αναζήτησαν εικόνες και χαρακτήρες καθώς επεξεργάζονταν την ιστορία τους αλλά και να δημιουργήσει κίνητρα δέσμευσης για συγγραφή, καθώς η ένταξη εικόνων πρόσφερε σε αρκετούς μαθητές την χαρά και να ξανά γράψουν την ιστορία τους, αλλά και να εντάξουν περισσότερες και καλύτερες λεπτομέρειες γραπτά.

Φυσικά υπήρξαν και αντίθετα αποτελέσματα με κάποια παιδιά να μην θέλουν να ξανά ασχοληθούν με το γραπτό. Κρίνεται αναγκαίο η ένταξη της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη να γίνεται με σωστή μεταχείριση, καθώς σε αδύναμους γραπτά μαθητές μπορεί να προσφέρει αντίθετα αποτελέσματα. Ίσως εάν η έρευνα επαναλαμβανόταν ή

είχε μεγαλύτερη έκταση χρονικά, μπορεί να πρόκυπταν διαφορετικά αποτελέσματα ως προς την δέσμευση των μαθητών που δεν ήθελαν να ξανά ασχοληθούν με την δημιουργική γραφή.

11. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην συγκεκριμένη έρευνα εξετάστηκε η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην δημιουργική γραφή των μαθητών και ειδικότερα σε κάποιες συγγραφικές δεξιότητες που μελετήθηκαν με άξονα την Ρουμπρίκα που χρησιμοποιήθηκε. Όσον αφορά **το πρώτο ερευνητικό ερώτημα** φάνηκε ότι η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών είναι ένα ωφέλιμο εργαλείο για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου των μαθητών. Ωστόσο επισημάνθηκε ότι για αδύναμους γραπτά μαθητές, η χρήση ενός ψηφιακού εργαλείου μπορεί να επιφέρει και αντίθετα αποτελέσματα όσον αφορά τις ιδέες και τον συλλογισμό σκέψης των μαθητών. Όπως επισημάνθηκε και πιο πάνω σε έρευνα του Campbell (2012) χρειάστηκε τουλάχιστον ένα διδακτικό έτος για να παράγουν οι μαθητές γραπτά υψηλότερης ποιότητα. Παρολ' αυτά ανέπτυξαν σχεδόν αμέσως πιο πολύ τις τεχνολογικές τους δεξιότητες, κάτι που σίγουρα ανέπτυξαν και οι μαθητές της παρούσας έρευνας.

Κάποιοι αδύναμοι γραπτά μαθητές όσον αφορά **το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** φάνηκε να παρέδωσαν μια καλή ποιοτικά ψηφιακή ιστορία. Στο σύνολο οι περισσότερες ψηφιακές ιστορίες ήταν σχετικά ποιοτικά καλές, και καμία δεν ήταν κάτω του μετρίου. Τα συγκεκριμένα ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα της Vassilikoroulou και άλλων (2011) η οποία διεξήχθη σε ελληνικά σχολεία, και οι περισσότεροι μαθητές παρέδωσαν ποιοτικά εξαιρετικά κόμικς καθώς είχαν σαφείς χαρακτήρες και υπήρχε σαφήνεια χώρου και χρόνου, με εξαίρεση δύο ομάδες που δημιούργησαν αδύναμα κόμικς χωρίς πρωτοτυπία. Επιπλέον παρατηρήθηκε η συνοχή ποιοτικά γραπτών και ψηφιακών ιστοριών κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα πως όταν οι μαθητές έχουν έναν σωστό συλλογισμό σκέψης γραπτά, είναι ικανοί να τον μεταδώσουν και ψηφιακά.

Το πιο ενδιαφέρον ήταν κατά την ανάλυση των ευρημάτων στο **τρίτο ερευνητικό ερώτημα** που αφορούσε την δέσμευση των μαθητών στην όλη διαδικασία, καθώς παρατηρήθηκε ότι όλοι ενεπλάκησαν με χαρά με το ψηφιακό εργαλείο, ακόμα και οι πιο αδύναμοι συγγραφικά μαθητές. Συνεπώς τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν και με την άποψη των Sylvester και Greenidge (2009) οι οποίοι ανέφεραν ότι οι ικανοί συγγραφείς χρησιμοποιούν μόνο την γλώσσα για να γίνει μια ιστορία ελκυστική, ενώ αντίθετα οι λιγότερο ικανοί συγγραφείς αντισταθμίζουν την αδυναμία τους οπτικά καθώς χρησιμοποιούν φωτογραφίες και άλλες εικόνες, με αποτέλεσμα έτσι να αυξάνεται και η δέσμευση στην όλη διαδικασία ακόμα και για τους πιο αδύναμους συγγραφείς. Ωστόσο αρκετές ομάδες δεν θέλησαν να ξανά ασχοληθούν με την επανασυγγραφή των ιστοριών. Για να αντισταθμιστεί κάτι τέτοιο, σε μια επόμενη έρευνα που θα εξετάζει τον βαθμό δέσμευσης προτείνεται να γίνει ανταλλαγή των ιστοριών ανάμεσα στους μαθητές, ώστε οι μαθητές να έχουν μεγαλύτερα κίνητρα να ασχοληθούν με την επανασυγγραφή.

Η χρήση του ψηφιακού εργαλείου storyboardthat.com φάνηκε να είναι κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών, καθώς άρεσε σε όλους τους μαθητές, και μάλιστα αρκετοί διερεύνησαν μόνοι τους το site καθώς έψαξαν για χαρακτήρες, αντικείμενα και εικόνες οι οποίες θα μπορούσαν να κάνουν την ιστορία τους πιο ελκυστική. Συνεπώς κάτι τέτοιο συμφωνεί και με την βιβλιογραφία στην οποία αναφέρεται ότι ένα κατάλληλο ψηφιακό

εργαλείο σε συνδυασμό με το κατάλληλο μαθησιακό περιεχόμενο, μπορεί να παρέχει δέσμευση στους μαθητές, να έχει θετική επίδραση και να τα ενθαρρύνει για ένα ποιοτικότερο αποτέλεσμα (Smeda et al., 2014). Η δημιουργία ακόμα των ιστοριοπινάκων, βοήθησε τους περισσότερους μαθητές, να ψάξουν γρήγορα τι ήθελαν να εντάξουν ψηφιακά στην ιστορία τους, συνεπώς βοήθησε στην οπτικοποίηση της ιστορίας που αφηγούνταν (Lillyman & Benett, 2012).

Γίνεται επομένως κατανοητό ότι η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών, πέρα από το να καλλιεργεί ψηφιακές δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα μπορεί να καλλιεργήσει και την συνεργασία μεταξύ των μαθητών, καθώς όπως φάνηκε στην παρούσα έρευνα όλοι οι μαθητές συνεργάστηκαν χωρίς εξαιρέσεις με χαρά, και να συμβάλλει ώστε να παράγουν οι μαθητές γραπτά καλύτερης ποιότητας. Ειδικότερα στον τομέα του λεξιλογίου, των ιδεών, αλλά και στην ευχέρεια των προτάσεων. Μπορεί να συμβάλει στην δημιουργικότητα των μαθητών και να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο ώστε οι μαθητές να δημιουργήσουν από γραπτά σε ψηφιακά ποιοτικές ιστορίες με πρωτοτυπία και φαντασία. Ακόμη μπορεί να αυξήσει τον βαθμό δέσμευσης των μαθητών στην δημιουργική γραφή, όταν η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιηθεί με έναν δομημένο σενάριο διδασκαλίας, καθώς μαθητές πιο αδύναμοι συγγραφικά ίσως χρειάζονται άλλους διδακτικούς τρόπους ή διαφορετική ένταξη της ψηφιακής αφήγησης στην μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να ασχοληθούν ξανά με την επανασυγγραφή. Οι εκπαιδευτικοί έχουν στην διάθεση τους ένα πολύ ισχυρό εργαλείο που μπορούν να χρησιμοποιήσουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους επιφέροντας οφέλη για τους μαθητές σε πολλά διδακτικά αντικείμενα και σε διαφορετικές διδακτικές δραστηριότητες.

12. ΘΕΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ

Αρχικά η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές ηλικίας 9 με 10 χρονών. Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρειάστηκε αρχικά η συγκατάθεση των ίδιων των μαθητών, αλλά και η συγκατάθεση των γονέων καθώς οι μαθητές ήταν ανήλικοι. Για την συγκατάθεση των γονέων δημιουργήθηκε ειδικό έντυπο από την ερευνήτρια για να το υπογράψουν οι γονείς. Στο έντυπο αναφερόταν η ιδιότητα της ερευνήτριας, η διαδικασία της έρευνας και οι σκοποί της. Επιπλέον επισημάνθηκε ότι θα διασφαλιστεί απόλυτη ανωνυμία καθώς η έρευνα δεν βασίζεται σε ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα των μαθητών. Τα δεδομένα επισημάνθηκε ότι αφορούν μόνο την έρευνα και θα γίνει απλή καταγραφή τους.

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική, δεν επηρέασε την βαθμολογία των μαθητών και τα παιδιά είχαν κάθε δικαίωμα να αποχωρήσουν από οποιοδήποτε στάδιο συμμετοχής τους σε αυτήν, καθώς και να ζητήσουν την διαγραφή των δεδομένων τους. Η έρευνα ήταν στοχευμένη και προσαρμοσμένη σε στόχους που θα επέφεραν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές. Έγινε σαφές στους μαθητές ότι όποιο παιδί θέλει μπορεί να μην συμμετέχει στην έρευνα, χωρίς να νιώθει τύψεις ότι θα χαλάσει η έρευνα, πως μπορούν να μιλήσουν στην ερευνήτρια εάν θελήσουν σε περίπτωση που δεν νιώσουν άνετα, και τέλος πως μπορούν να κάνουν ερωτήσεις σχετικά με την έρευνα. Τέλος διασφαλίστηκε η πλήρης ανωνυμία των μαθητών, οι πληροφορίες φυλάσσονται σε ασφαλές μέρος και οποιαδήποτε μορφή δημοσίευσης δεν οδηγεί σε παραβίαση της συμφωνημένης εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας.

13. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατά την διάρκεια υλοποίησης της έρευνας προέκυψαν κάποιοι περιορισμοί. Αρχικά πρέπει να επισημανθεί ότι καθότι η ερευνήτρια δεν είχε δική της τάξη, ούτε εργαζόταν σε κάποιο σχολείο, ήταν πολύ δύσκολη η εύρεση σε δείγμα μαθητών. Το να βρεθεί σχολείο που θα δεχτεί έστω και μια μικρή έρευνα ήταν ένα δύσκολο εγχείρημα και μια απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία. Όταν εν τέλη βρέθηκε σχολείο, μέσω της βοήθειας μιας καθηγήτριας του μεταπτυχιακού, η οποία εξασφάλισε πρόσβαση στην ερευνήτρια στο σχολείο και στο δείγμα μαθητών, η έρευνα έπρεπε να περιοριστεί χρονικά. Οπότε ένας περιορισμός ήταν οι ώρες που διατέθηκαν για την έρευνα καθώς δόθηκαν πέντε (5) διδακτικές ώρες. Οι ώρες αυτές θεωρητικά ήταν λίγες για μια έρευνα για να βγουν έγκυρα επιστημονικά αποτελέσματα. Η έρευνα συμπυκνώθηκε, και σε κάποιες στιγμές οι μαθητές χρειάστηκε να δουλέψουν με πιο γρήγορους ρυθμούς για να ολοκληρωθεί η έρευνα. Ενδεχομένως εάν η έρευνα διεξαγόταν σε περισσότερες ώρες ή σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα να είχαμε άλλα ευρήματα. Επιπλέον το δείγμα το μαθητών (18) μπορεί να μην επιτρέψει τον χαρακτηρισμό των αποτελεσμάτων ως καθολικό. Ίσως σ' ένα μεγαλύτερο δείγμα τα ευρήματα να ήταν διαφορετικά. Τέλος ο ρόλος του παρατηρητή αλλά και του συντονιστή της έρευνας ήταν απαιτητικός και απαιτούσε ιδιαίτερη προσπάθεια από την ερευνήτρια με αποτέλεσμα κάποια ευρήματα στις συμπεριφορές των μαθητών στην όλη διαδικασία είναι πιθανό να μην καταγράφηκαν.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ

Ξενόγλωσσος όρος	Ελληνικός Όρος
Affective engagement	Συναισθηματική Δέσμευση
Behavioural engagement	Συμπεριφορική Δέσμευση
Cognitive engagement	Γνωστική Δέσμευση
Computer literacy	Τεχνολογικός γραμματισμός
Constructivism	Κονστρουκτιβισμός
Constructionism	Θεωρία Μαστορέματος
Cooperative Learning	Συνεργατική Μάθηση
Creative Writing	Δημιουργική Γραφή
Digital Literacy	Ψηφιακός γραμματισμός
Digital Storytelling	Ψηφιακή Αφήγηση
Dual Coding Theory	Θεωρία διπλής κωδικοποίησης
Educational Technology	Εκπαιδευτική Τεχνολογία
Engagement theory	Θεωρία δέσμευσης
Learning by doing	Μάθηση μέσω της πράξης
Learning by making	Μάθηση μέσω δημιουργίας
Storytelling	Αφήγηση
Technological Pedagogical Content Knowledge	Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου
Universal literacy	Παγκόσμιος γραμματισμός
Visual literacy	Οπτικός γραμματισμός
Storyboard	Ιστοριοπίνακας

ΣΥΝΤΜΗΣΕΙΣ – ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΑ – ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

ΑΣΠΑΙΤΕ	Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
ΕΚΠΑ	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΠΑΔΑ	Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
ΔΠΜΣ	Διυδριματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΤΠΕ	Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών
ΕΣΠΑ	Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης
ΤΠΓΠ	Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου
ΠΓΠ	Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
TRACK	Technological Pedagogical Content Knowledge
CDS	Center of Digital Storytelling

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Έντυπο Συγκατάθεσης

Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης για έρευνα στην οποία συμμετέχουν μαθητές/-τριες

Όνομα ερευνήτριας: Αποστολοπούλου Μαρία-Θέκλα

Όνομα Επιβλέπουσας καθηγήτριας: Κατερίνα Μακρή

Τίτλος έρευνας: Οι επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής Ψηφιακής Αφήγησης μαθητών Δημοτικού στην Δημιουργική Γραφή

Ονομάζομαι Αποστολοπούλου Μαρία-Θέκλα και είμαι απόφοιτη του τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Είμαι φιλόλογος και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Διδρυματικού προγράμματος: «**Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Εκπαιδευτική Πράξη**». Στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, ζητώ τη συγκατάθεσή σας, ώστε να μπορέσω να διεξάγω μια μικρό έρευνα με τη συμμετοχή των παιδιών σας. Διαβάστε με προσοχή τα παρακάτω και σε περίπτωση που χρειάζεστε οποιαδήποτε διευκρίνιση μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο εξής email: mariathekla78@gmail.com

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ερευνηθεί εάν υπάρχουν οφέλη στις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών μέσω της Ψηφιακής Αφήγησης, κατά πόσο υπάρχει συσχέτιση στην ποιότητα των ψηφιακών και γραπτών ιστοριών και ο βαθμός δέσμευσής στις δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής. Η έρευνα θα διαρκέσει 5 (πέντε) διδακτικές ώρες και θα πραγματοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής και στην σχολική τάξη. Η συλλογή των δεδομένων θα γίνει μέσω παρατήρησης, καθώς και συλλογής ζωγραφιών (ιστοριοπίνακες), γραπτών εκθέσεων των μαθητών και ψηφιακών κόμικς.

Θα διασφαλιστεί απόλυτη ανωνυμία. Η έρευνα δεν βασίζεται στα ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα των παιδιών. Τα δεδομένα αφορούν μόνον την έρευνα και θα γίνει απλή καταγραφή τους. Οι μαθητές θα ενημερωθούν αναλυτικά για τα στάδια και τους σκοπούς της έρευνας.

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική, δε θα επηρεάσει τη βαθμολογία των μαθητών και τα παιδιά έχουν κάθε δικαίωμα να αποχωρήσουν από οποιοδήποτε στάδιο συμμετοχής τους σε αυτήν, καθώς και να ζητήσουν τη διαγραφή των δεδομένων τους.

Παρακαλώ όπως επιλέξετε αν συμφωνείτε με τη συμμετοχή του παιδιού σας στην παραπάνω έρευνα.

ΟΝΟΜΑ ΚΑΙ ΥΠΟΓΡΑΦΗ: ΑΠΟΣΤΟΛΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ ΘΕΚΛΑ



Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΟΝΟΜΑ:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Θέμα δημιουργικής γραφής

Φανταστείτε έναν ήρωα που ένιωσε πολύ μεγάλο φόβο.

Σε μια μικρή ιστοριούλα, διηγηθείτε **ποιος είναι ο ήρωας και πως τον λένε.**

Που βρισκόταν ο ήρωας;

Τι τον έκανε να νιώσει φοβισμένος; Συνάντησε κάτι/κάποιον ή είδε κάτι περίεργο;

Ήταν μόνος του ο ήρωας ή είχε άλλους φίλους;

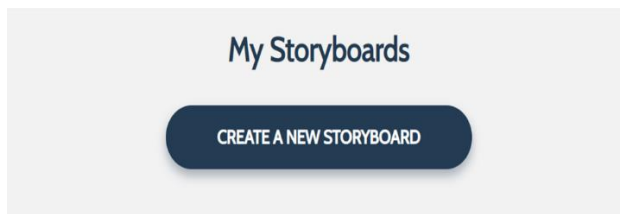
Τι έγινε στο τέλος; Κατάφερε να νικήσει τον φόβο του;

Τέλος, δώστε **ένα τίτλο στην ιστορία σας**

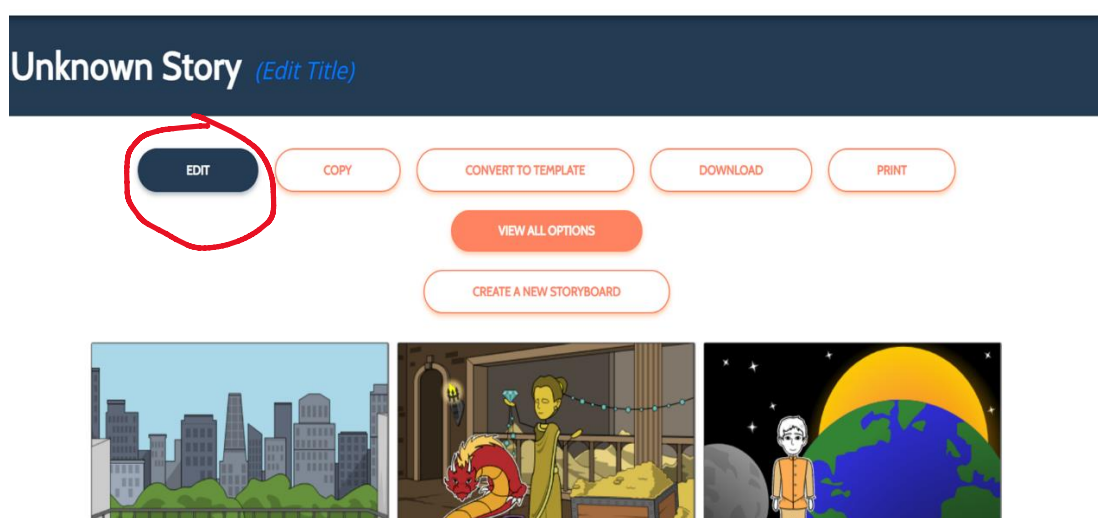


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III: Οδηγός για το Storyboardthat.com

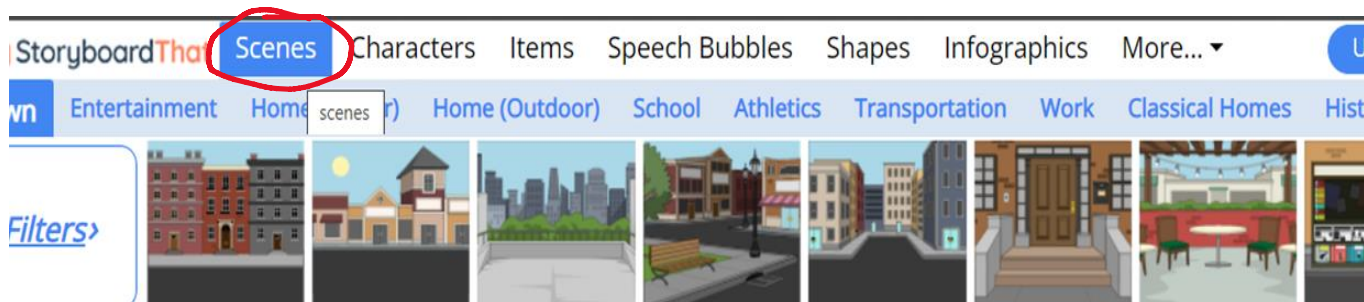
ΓΙΑ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΣΟΥΜΕ ΜΙΑ ΝΕΑ ΙΣΤΟΡΙΑ →



ΓΙΑ ΝΑ ΞΑΝΑ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΤΟΥΜΕ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΑΣ ΠΑΤΑΜΕ ΤΟ **EDIT** →



ΓΙΑ ΝΑ ΒΑΛΟΥΜΕ ΜΙΑ ΣΚΗΝΗ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΠΑΤΑΜΕ **SCENES** →



ΓΙΑ ΝΑ ΒΑΛΟΥΜΕ ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΑΣ ΠΑΤΑΜΕ **Characters** →

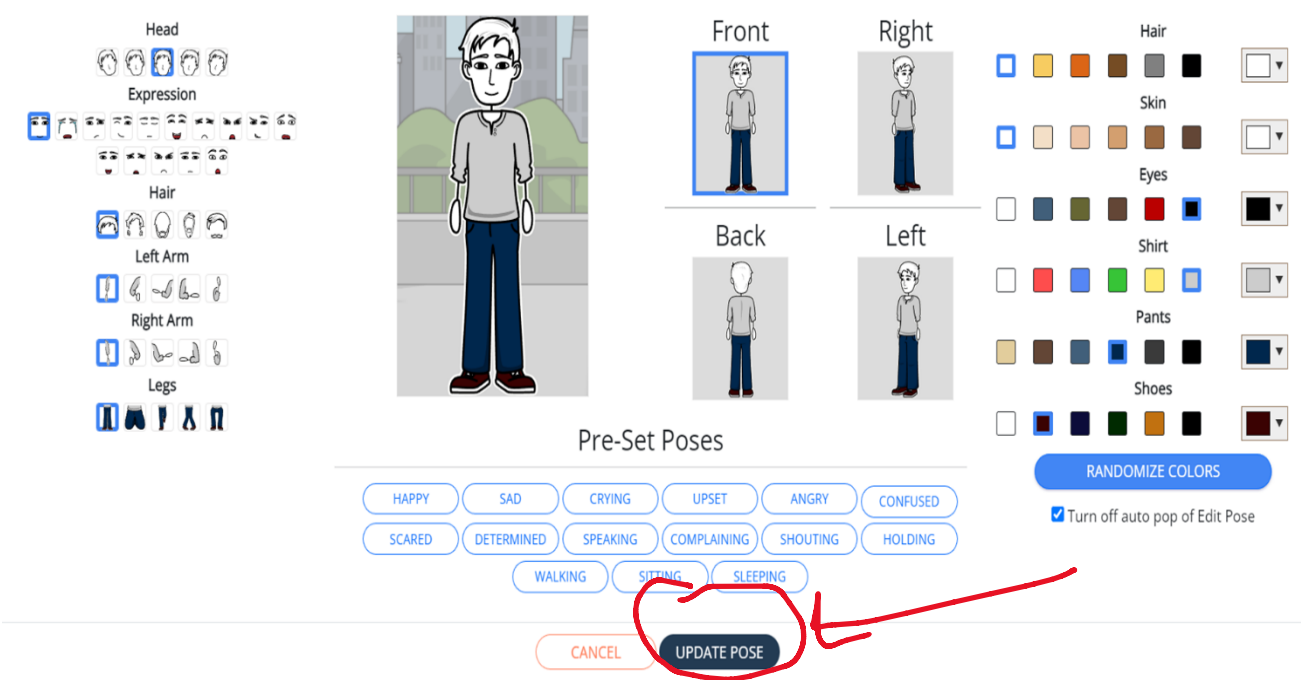


ΓΙΑ ΝΑ ΒΑΛΟΥΜΕ ΔΙΑΛΟΓΟΥΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΜΑΣ ΠΑΤΑΜΕ

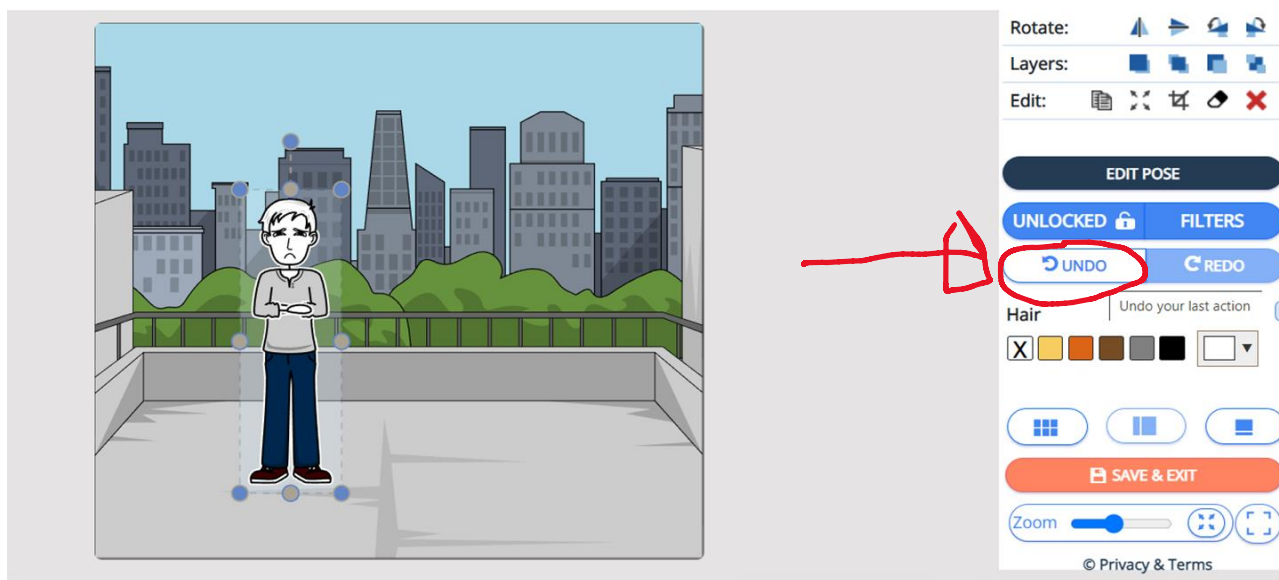
Speech Bubbles→



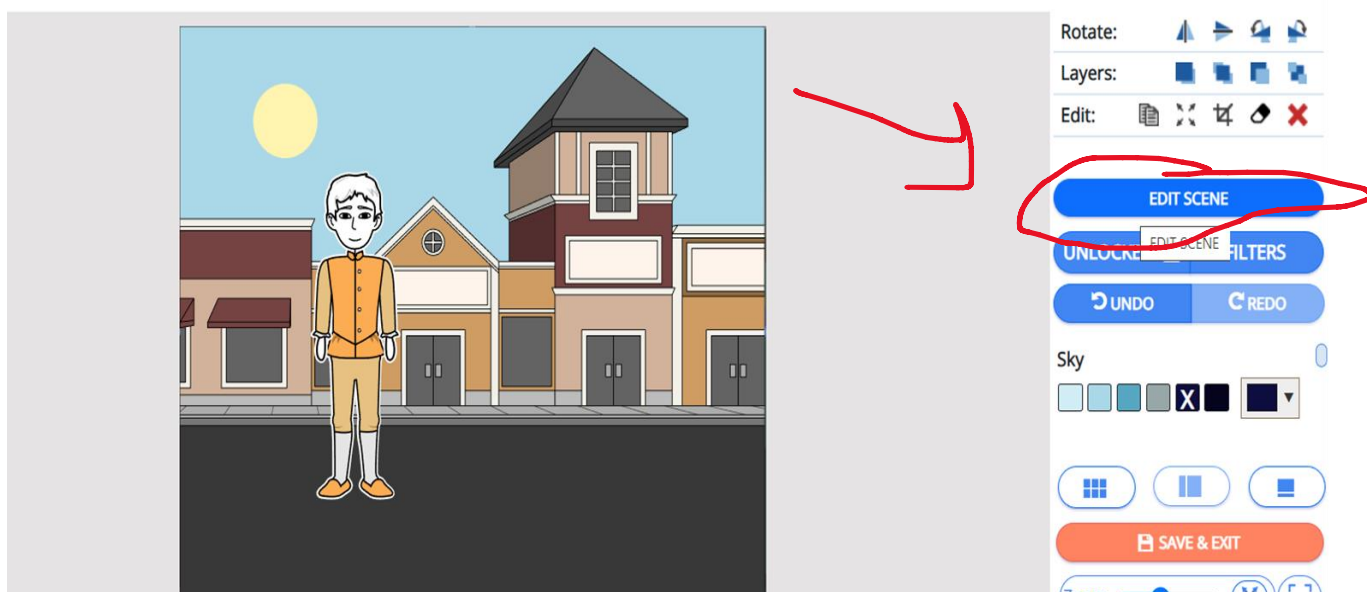
ΓΙΑ ΝΑ ΒΑΛΟΥΜΕ ΤΟΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΜΑΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΟΖΑ ΠΟΥ ΜΑΣ ΑΡΕΣΕΙ ΠΑΤΑΜΕ **UPDATE POSE**



ΕΑΝ ΚΑΤΙ ΔΕΝ ΜΑΣ ΑΡΕΣΕΙ ΚΑΙ ΔΕΝ ΤΟ ΘΕΛΟΥΜΕ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΘΕΛΟΥΜΕ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΟΠΩΣ ΠΡΙΝ ΠΑΤΑΜΕ ΤΟ **ΒΕΛΑΚΙ UNDO**

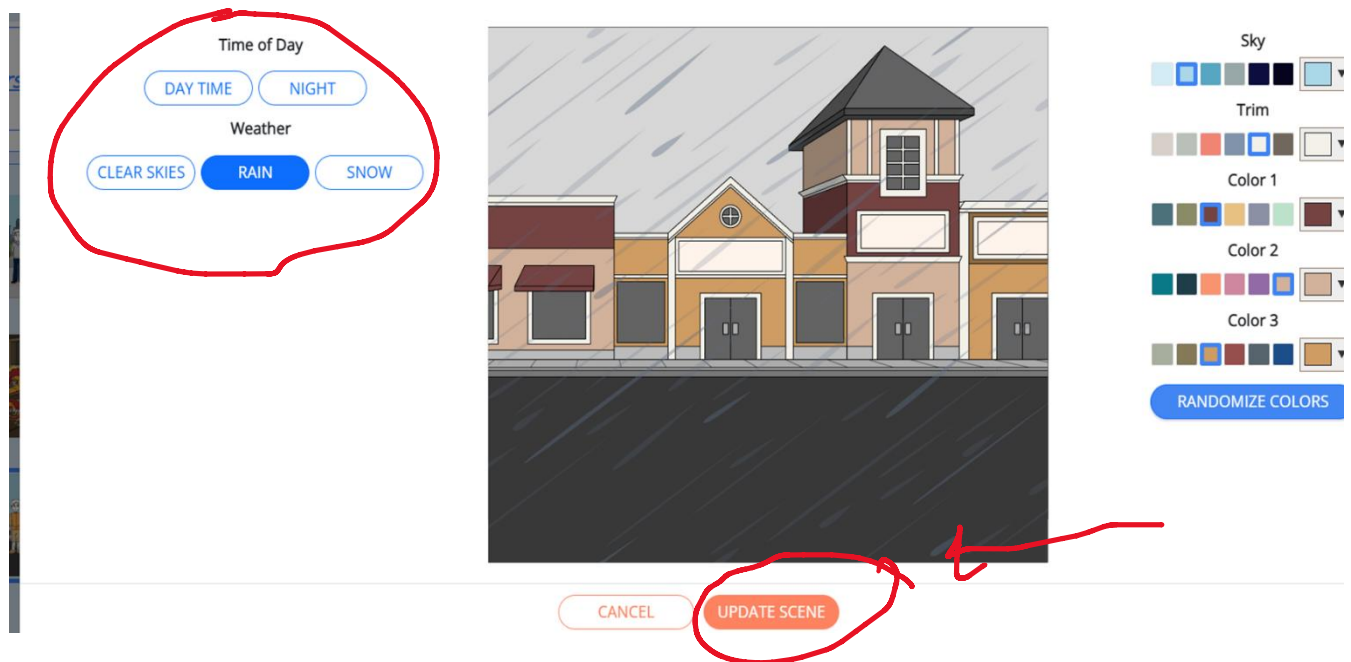


ΕΑΝ ΘΕΛΟΥΜΕ ΝΑ ΦΤΙΑΞΟΥΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΤΗΝ ΣΚΗΝΗ ΠΙΣΩ ΠΑΤΑΜΕ **EDIT SCENE**

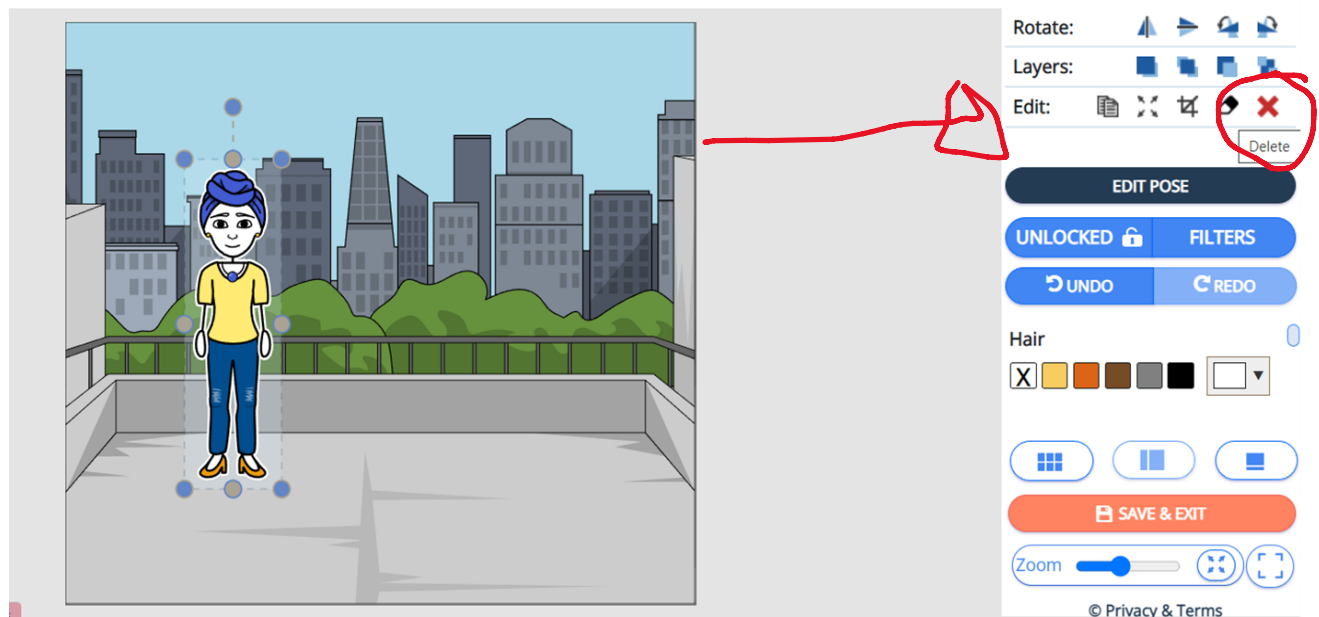


ΑΡΙΣΤΕΡΑ ΜΑΣ ΕΜΦΑΝΙΖΕΙ ΕΠΙΛΟΓΕΣ. ΠΑΤΑΜΕ ΤΙ ΘΕΛΟΥΜΕ ΚΑΙ ΜΕΤΑ UPDATE SCENE!

Επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής Ψηφιακής Αφήγησης μαθητών Δημοτικού στην Δημιουργική Γραφή



ΕΑΝ ΘΕΛΟΥΜΕ ΝΑ ΔΙΑΓΡΑΨΟΥΜΕ ΚΑΤΙ ΤΕΛΕΙΩΣ ΠΑΤΑΜΕ TO X DELETE



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Επανασυγγραφή Ιστορίας

Αφού φτιάξατε το ψηφιακό σας κόμικς, ήρθε η ώρα να φτιάξουμε την τελική μας ιστορία!

Ξανά γράψτε την ιστορία που δημιουργήσατε με τις αλλαγές που κάνατε (ΟΧΙ ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗΣ)



Κοιτάξτε την ψηφιακή σας ιστορία, και

1. Περιγράψτε τον ήρωα σας (ποιος είναι, πως είναι, τι φοράει)
2. Περιγράψτε το μέρος όπου βρίσκεται (κοιτάξτε τι σκηνές βάλατε)
3. Τον φόβο που του δημιουργήθηκε (τι φόβος είναι αυτός;)
4. Τι έγινε στο τέλος και αν κατάφερε να νικήσει τον φόβο του
5. **Προσθέστε διαλόγους** που μπορεί να βάλατε στην Ψηφιακή σας Ιστορία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V: Ψηφιακές Ιστορίες

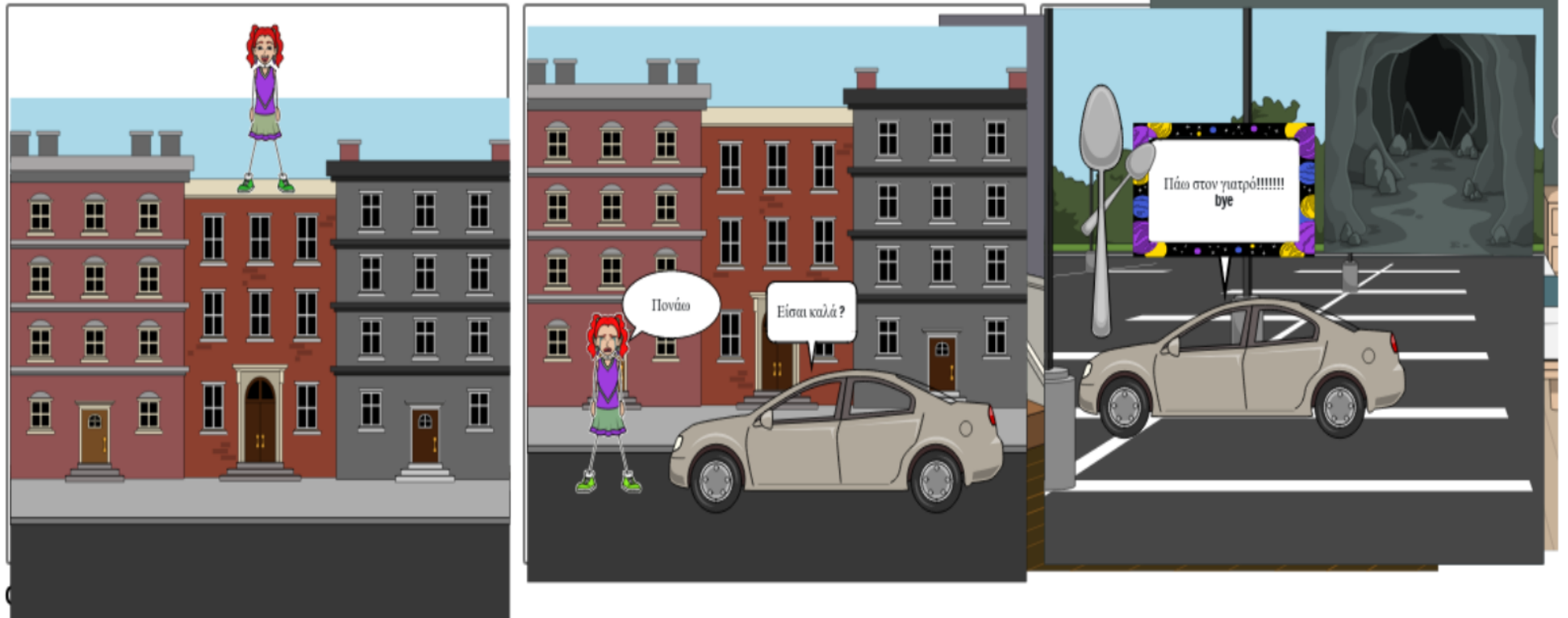


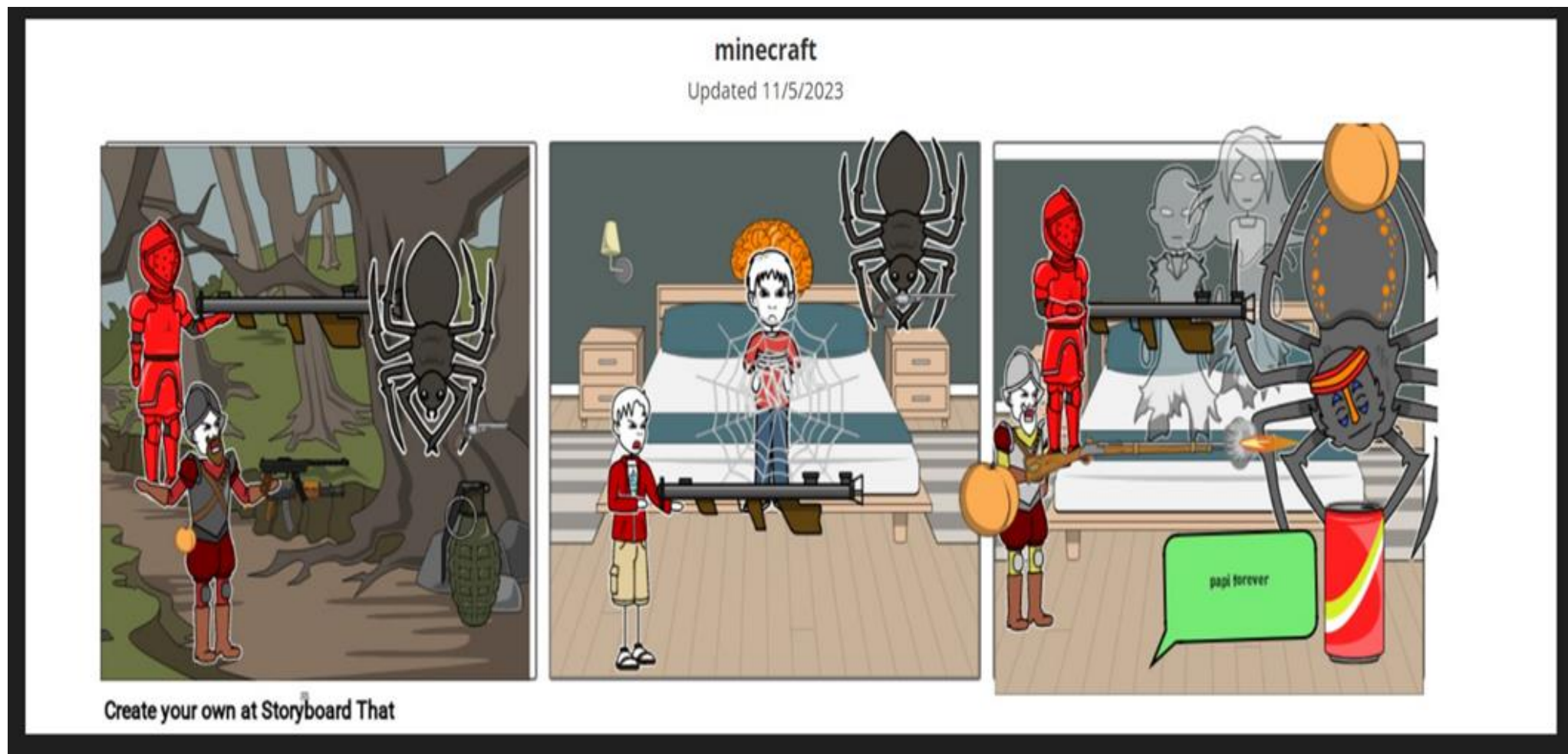
Create your own at [Storyboard That](https://www.storyboardthat.com/)

Image Attributions:
333850 (<https://www.pexels.com/photo/silhouette-of-man-standing-against-black-and-red-background-333850/>) - Elti Meshau - License: Free To Use / No Attribution Required / See <https://www.pexels.com/license/> for what is not allowed

Η Τάλα η κουτάλα

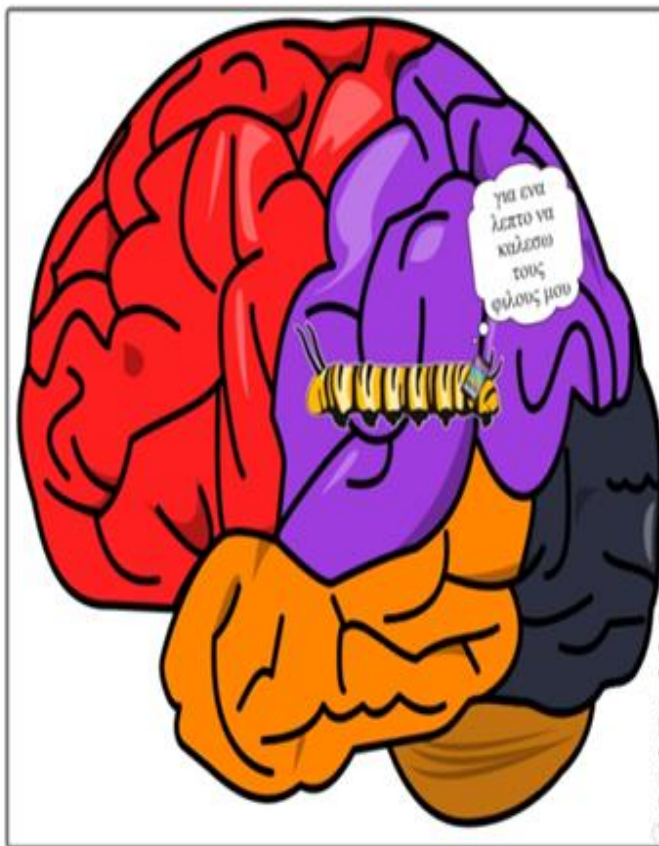
Updated 11/5/2023











Create your own at Storyboard That

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abate, L. E., Gomes, A., & Linton, A. (2011). Engaging students in active learning: Use of a blog and audience response system. *Medical Reference Services Quarterly*, 30(1), 12-18.
- Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Ackermann, E. (2001). Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference. *Future of learning group publication*, 5(3), 438.
- Alismail, H. A. (2015). Integrate digital storytelling in education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 126-129.
- Alterio, M., & McDrury, J. (2003). *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. Routledge.
- Anderson, R. S., & Balajthy, E. (2007). Exploring a literacy website that works: ReadWriteThink.org. *The Reading Teacher*, 61(1), 94-96.
- Armstrong, S. (2003). The power of storytelling in education. *Snapshots*, 11-20.
- Azman, F. N., Zaibon, S. B., & Shiratuddin, N. (2014). Exploring digital comics as an edutainment tool: an overview.
- Ballast, K., Stephens, L., & Radcliffe, R. (2008, March). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 875-879). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Barrett, H. (2006, March). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 647-654). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Behmer, S. (2005). Literature review digital storytelling: Examining the process with middle school students. In *Society for Information Technology & teacher education international conference*.
- Bektiyan, M. W., & Ferdiansyah, S. (2023). Review of Storyboardthat. Com: Scaffolding EFL Students in Digital Storytelling Making.
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188-204.
- Black, S. (2008). *Literature based storytelling: Read one, tell one*. Retrieved March 23, 2008, from www.ala.org/booklinks
- Bond, M., & Bedenlier, S. (2019). Facilitating student engagement through educational technology: towards a conceptual framework. *Journal of Interactive Media in Education*, 2019(1).
- Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate: Journal of Online Education*, 1(3).

- Bull, G. & Kajder, S. (2004) Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology* 32 (4):46-49
- Burmark, L. (2004). Visual Presentations That Prompt, Flash & Transform Here are some great ways to have more visually interesting class sessions. *Media and methods*, 40, 4-5.
- Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.
- Çetin, E. (2021). Digital storytelling in teacher education and its effect on the digital literacy of pre-service teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100760.
- 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), 1-15.
- Cliatt, M. J. P., & Shaw, J. M. (1988). The storytime exchange: Ways to enhance it. *Childhood Education*, 64(5), 293-298.
- Culham, R. (2003) 6 + 1 Traits of writing: The complete guide (grades 3 and up). New York: Scholastic Inc.
- Davis, J. E. (Ed.). (2012). *Stories of change: Narrative and social movements*. State University of New York Press.
- DeJarnette, N. K. (2008). *Effect of the 6+ 1 trait writing model on student writing achievement*. Liberty University.
- Deligianni-Georgaka, A., & Pouroutidi, O. (2016). Creating digital comics to motivate young learners to write: a case study. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7(1), 233.
- Doran, G. T. (1981). There's a SMART way to write management's goals and objectives. *Management review*, 70(11), 35-36.
- Duman, B., & Göcen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills.
- Education Northwest. (2021, March 1). *6+1 trait rubrics*. Education Northwest. <https://educationnorthwest.org/resources/61-trait-rubrics>
- Eisner, W. (1995). *Graphic storytelling*. Tamarac, FL: Poorhouse Press.
- Elli, K. (2020). Creative Writing, Digital Storytelling and the Arts in EFL: The Case of Storybird.
- Elliott J., (1978), «What is action research in schools?», στο Kemmis S. & R. McTaggart, *The action research reader*, Victoria: Deakin University Press, 121-122
- Emert, T. (2014). Interactive digital storytelling with refugee children. *Language Arts*, 91(6), 401-415.
- Farr, F. & Murray, L. (2016). *Introduction: language learning and technology*. In *The Routledge handbook of language learning and technology*. London and New York: Routledge
- Frazel, M. (2010). *Digital Storytelling: Guide for Educators*. USA: ISTE.

Fry, S. W., & Griffin, S. (2010). Fourth graders as models for teachers: teaching and learning 6+ 1 trait writing as a collaborative experience. *Literacy research and Instruction, 49*(4), 283-298.

Gakhar, S., & Thompson, A. (2007, March). Digital storytelling: Engaging, communicating, and collaborating. In *society for information technology & teacher education international conference* (pp. 607-612). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Gallets, M. P. (2005). *Storytelling and story reading: A comparison of effects on children's memory and story comprehension* (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).

Garzotto, F., & Forfori, M. (2006, June). FaTe2: storytelling edutainment experiences in 2D and 3D collaborative spaces. In *Proceedings of the 2006 conference on Interaction design and children* (pp. 113-116).

Gersie, A. (1992) *Earthtales: Storytelling in Times of Change*, Green Print, London, p. 1

Halliday, M. (1985). Three aspects of children's language development: Learn language, learn about language, learn through language. *Unpublished manuscript, Department of Linguistics, University of Sydney, Australia*.

Henningsen, B., & Orngreen, R. (2018, November). Digital Storytelling in Teacher Professional Development. In *European Conference on e-Learning* (pp. 169-176). Academic Conferences International Limited.

Hill, W. F. (2002). *Learning: A Survey of Psychological Interpretation*. 7th. Edition: Allyn and Bacon, Boston, MA.

Hitchcock, G., & Hughes, D. (2002). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. Routledge.

Holt-Reynolds, D. (2000). What does the teacher do?: Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. *Teaching and teacher education, 16*(1), 21-32

Houston, G., Goolrick, F., & Tate, R. (1991). Storytelling as a stage in process writing: A whole language model. *Teaching Exceptional Children, 23*(2), 40-43.

Hull, G. A. & Katz, M. L. (2006) Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English 41*(1):43-81

Hutchinson, K. H. (1949). An experiment in the use of comics as instructional material. *The Journal of Educational Sociology, 23*(4), 236-245.

Hwang, N.R., Lui, G., & Tong, M.Y.J. (2005). An empirical test of cooperative learning in a passive learning environment. *Issues in Accounting Education, 20*(2), 151–165.

Istiq'faroh, N., & Mustadi, A. (2020). Improving elementary school students' creativity and writing skills through digital comics. *Ilkogretim Online, 19*(2).

Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling.

Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *English Journal, 64*-68.

Kamii, C., & Ewing, J. K. (1996). Basing teaching on Piaget's constructivism. *Childhood education*, 72(5), 260-264.

Kasimatis, K., Papageorgiou, T., & Kouloumbis, D. (2019). Promoting educational work using modern educational assessment tools: Creating and implementing rubrics for assessing projects and the cultivation of 21st-century skills. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. Vol.6 No.7, 189-196 DOI: <https://doi.org/10.18844/prosoc.v6i7.4527>

Kearsley, G., & Shneiderman, B. (1998). Engagement theory: A framework for technology-based teaching and learning. *Educational technology*, 38(5), 20-23.

Koehler, A. (2013). Digitizing craft: Creative writing studies and new media: A proposal. *College English*, 75(4), 379-397.

Koenke, K. (1981). ERIC/RCS: The careful use of comic books. *The Reading Teacher*, 34(5), 592-595.

Kroll, J. (2013). Creative writing and education. *A Companion to Creative Writing*, 245-262.

Kulla-Abbott, T., & Polman, J. L. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN: Technology, Humanities, Education & Narrative*, (5).

Kynigos, C., & Grizioti, M. (2020). Modifying games with ChoiCo: Integrated affordances and engineered bugs for computational thinking. *British journal of educational technology*, 51(6), 2252-2267

Lambert, J. (2010). *The digital storytelling cookbook*. Berkeley, CA: Digital Diner Press. Retrieved from <https://wrd.as.uky.edu/sites/default/files/cookbook.pdf>

Larry Brooks (2011), The Six Core Competencies of Successful Storytelling

Lathem, S. (2005). Learning communities and digital storytelling: New media for ancient tradition. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2286-2291). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Lillyman, S., & Bennett, C. (2012). Using storyboarding to gain appreciative reflection in the classroom. *Reflective Practice*, 13(4), 533-539.

Malita, L., & Martin, C. (2010). Digital storytelling as web passport to success in the 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3060-3064.

Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Ascd.

Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and instruction*, 13(2), 125-139.

McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 289-294.

Mello, R. (2001). Building Bridges: How Storytelling Influences Teacher/Student Relationships.

Mello, R. (2001). The Power of Storytelling: How Oral Narrative Influences Children's Relationships in Classrooms.

Mellon, C. A. (1999). Digital storytelling: Effective learning through the internet. *Educational Technology*, 39(2), 46-50.

Miller, J., & Kim, S. (2015). Digital storytelling as an integrated approach to second language learning and teaching. *Language and Communication Quarterly*, 4(3-4), 41-55.

Miller, S., & Pennycuff, L. (2008). The power of story: Using storytelling to improve literacy learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36-43.

Minasyan, E. T. (2016). Digital Tools Implemented in the Learning Process: more of a help or hindrance?. *Humanitarian Education at Economic University*, 2, 253-258.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.

Morrison, T. G., Bryan, G., & Chilcoat, G. W. (2002). Using student-generated comic books in the classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(8), 758-767.

Nassim, S. (2018). Digital storytelling: An active learning tool for improving students' language skills. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 2(1), 14-27.

National Commission on Writing in America's Schools and Colleges. (2003). The neglected "R": The need for a writing revolution. *The report of the National Commission on Writing in America's Schools and Colleges*.

Nicolini, M. B. (1994). Stories can save us: A defense of narrative writing. *The English Journal*, 83(2), 56-61.

Norman, K. A., & Spencer, B. H. (2005). Our lives as writers: Examining preservice teachers' experiences and beliefs about the nature of writing and writing instruction. *Teacher education quarterly*, 32(1), 25-40.

Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47.

Olson, J. C. (2008). The comic strip as a medium for promoting science literacy. *Northridge, CA: California State University*.

Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. first.

Pawliczak, J. (2015). Creative writing as a best way to improve writing skills of students. *Sino-US English Teaching*, 12(5), 347-352.

Peterson-Karlan, G. R. (2011). Technology to support writing by students with learning and academic disabilities: Recent research trends and findings. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 7(1), 39-62.

Popham, J. (2006). *MASTERING ASSESSMENT: A SELF-SERVICE SYSTEM FOR EDUCATORS: The Role of Rubrics in Testing and Teaching*. USA: Routledge Taylor & Francis Group

Purcell, K., Buchanan, J., & Friedrich, L. (2013). The impact of digital tools on student writing and how writing is taught in schools. *Washington, DC: Pew Research Center*, 16.

Randolph, P. T., Perren, J. M., Losey, K., Popko, J., Perren, D. O., Piippo, A., & Gallo, L. (2011, October). Using creative writing as a bridge to enhance academic writing. In *Proceedings of the 2011 Michigan Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference* (pp. 69-83).

Riesland, E. (2005). Visual literacy and the classroom, new horizons for learning. *Internet'ten*, 16.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.

Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2019). Digital storytelling. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1-8.

Robin, B., & Pierson, M. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 708-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Rubino, I., Barberis, C., & Malnati, G. (2018). Exploring the values of writing collaboratively through a digital storytelling platform: a mixed-methods analysis of users' participation, perspectives and practices. *Interactive Learning Environments*, 26(7), 882-894.

Ruthven, K. (2014). Frameworks for analysing the expertise that underpins successful integration of digital technologies into everyday teaching practice. In *The mathematics teacher in the digital era* (pp. 373-393). Springer, Dordrecht.

Rutta, C. B., Schiavo, G., Zancanaro, M., & Rubegni, E. (2020, June). Collaborative comic-based digital storytelling with primary school children. In *Proceedings of the Interaction Design and Children Conference* (pp. 426-437).

Ryokai, K., & Cassell, J. (1999). Computer support for children's collaborative fantasy play and storytelling.

Salpeter, J. (2005). Telling Tales with Technology: Digital Storytelling Is a New Twist on the Ancient Art of the Oral Narrative. *Technology & Learning*, 25(7), 18.

Schmoelz, A. (2018). Enabling co-creativity through digital storytelling in education. *Thinking skills and creativity*, 28, 1-13.

Sheafer, V. (2017). Using digital storytelling to teach psychology: A preliminary investigation. *Psychology Learning & Teaching*, 16(1), 133-143.

Shelnutt, E. (1991). Creative-Writing Pedagogy: What the Specialist Can't Do. *Design For Arts in Education*, 93(2), 11-15.

Sheneman, L. (2010). Digital storytelling: How to get the best results. *School Library Monthly*, 27(1), 40-42.

Shin, D. S., Kim, D. H., Park, J. S., Jang, H. G., & Chung, M. S. (2013). Evaluation of anatomy comic strips for further production and applications. *Anatomy & Cell Biology*, 46(3), 210-216.

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2012). Digital storytelling with Web 2.0 tools for collaborative learning. In *Collaborative Learning 2.0: Open Educational Resources* (pp. 145-163). IGI Global.

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1, 1-21.

Sones, W. W. D. (1944). The comics and instructional method. *The Journal of Educational Sociology*, 18(4), 232-240.

Sylvester, R., & Greenidge, W. L. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The reading teacher*, 63(4), 284-295.

Tanrikulu, F. (2022). Students' perceptions about the effects of collaborative digital storytelling on writing skills. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 1090-1105.

Tellis, W. (1997). Introduction to case study. *The qualitative report*, 3(2), 1-14.

Uslu, A., & Uslu, N. A. (2021). Improving Primary School Students' Creative Writing and Social-Emotional Learning Skills through Collaborative Digital Storytelling. *Acta Educationis Generalis*, 11(2), 1-18.

Vassilikopoulou, M., Retalis, S., Nezi, M., & Boloudakis, M. (2011). Pilot use of digital educational comics in language teaching. *Educational Media International*, 48(2), 115-126.

Werby, O. (2012). Using digital storytelling to advance scientific comprehension and retention in a middle school science course. *International Journal of Computer Information Systems and Industrial Management Applications*, 4, 18-26.

Wilson, B. G. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Educational Technology.

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), 59-86.

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & education*, 59(2), 339-352.

Yang, G. (2003b). Strength of Comics in Education (<http://www.humblecomics.com/comicsedu/strengths.html>) accessed 31 July, 2023

Yoder-Wise, P. S., & Kowalski, K. (2003). The power of storytelling. *Nursing outlook*, 51(1), 37-42.

Yunus, M. M., Salehi, H., Tarmizi, A., Syed, S., & Balaraman, S. (2011). Using digital comics in teaching ESL writing. *Wseas. us*, 53-58.

Zhang, H., Song, W., Shen, S., & Huang, R. (2014). The effects of blog-mediated peer feedback on learners' motivation, collaboration, and course satisfaction in a second language writing course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(6).

Zimmerman, B. (2008). Creating comics fosters reading, writing and creativity. *Education Digest*, 74(4), 55-57.

Elliott, S. N. (2008). Εκπαιδευτική ψυχολογία: αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση: Ένα πολλά υποσχόμενο διδακτικό εργαλείο για τη γόνιμη ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη Διδακτική της Λογοτεχνίας. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 692-702.

Γρόσδος, Σ. (2014). Δημιουργικότητα και Δημιουργική γραφή στην Εκπαίδευση. *Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας*.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.

Κανάκης, Ι. (1987). Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας (Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή). *Αθήνα: Γρηγόρης*.

Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ., & Μειμάρης, Μ. (2011). Ψηφιακή αφήγηση, μάθηση και εκπαίδευση. In *6th International Conference in Open & Distance Learning*.

Οικονόμου, Β. (2017). Αφήγηση (Storytelling). *Ανακτήθηκε Μάρτιος, 9*.

Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*.

Κουστουράκης, Γ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2008). Οι ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: επιδράσεις και προβλήματα από την προσπάθεια της εφαρμογής τους στην παιδαγωγική πράξη. *Στο Β. Κόμης*, 425-434.

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). *Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη* Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών –Τεύχος 3 (Κλάδος ΠΕ02) Γ' έκδοση Αναθεωρημένη, Πάτρα.

Κωτόπουλος, Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. *Στο Γ. Παπαντωνάκης, Τα ετεροθαλή*, 21-36.

Κωτόπουλος, Τ. (2016, March 6). *Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση*. Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση. Δελτίο. Διαθέσιμο στο : https://impschool.gr/deltio-site/?p=62&fbclid=IwAR0lcClcHmXafdWAMlpUftjc6k2AFItUsIRJSYm2hA_Znug6bbgNrNe2tR8 [Τελευταία ανάκτηση 9/7/23].

Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους. *Υπό δημοσίευση στα πρακτικά του Συνεδρίου «Ζητήματα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας», Οκτώβριος 2012, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο*.

Επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής Ψηφιακής Αφήγησης μαθητών Δημοτικού στην Δημιουργική Γραφή

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». *Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*, 8-9.

Μεϊμάρης, Μ. (2013). Εκπαιδεύοντας στην Ψηφιακή Αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην ελληνική πραγματικότητα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(4Α).

Μήλα, Α. (2021). Οι Ρουμπρίκες ως εργαλείο αξιολόγησης στην Προσχολική αγωγή. Σχεδιασμός Ρουμπρικών για την αξιολόγηση των Κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των νηπίων, που φοιτούν στον Παιδικό Σταθμό.

Μουσούλη, Ο., Παντόπουλος, Φ., & Σταμούλης, Γ. (2019). Επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο των ΤΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος της Έκθεσης. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 164-173.

Μουταφίδου, Α., Μπράτισης, Θ., τμήμα Νηπιαγωγών, Π., & Μακεδονίας, Π. Δ. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. Στο *Η. Κωτόπουλος, Α. Τριαντάφυλλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (επιμ.) Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου*, 4-6.

Μπέλλου, Γ., Τσιλιμένη, Τ., & Καρακίσιος, Α. (2021). Λογοτεχνική γραφή και έμπνευση: Απόψεις συγγραφέων. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*.

Μπιλιούρη, Α (2021, January 27). *ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΟΥ ΤΗΝ ΠΛΑΙΣΙΩΝΟΥΝ*. [PDF] Διαθέσιμο στο <https://docplayer.gr/202854511-Psifiaki-afigisi-kai-ta-psifiaka-ergaleia-poy-tin-plaisionoun.html> [Τελευταία ανάκτηση 11/6/2023]

Νικολακοπούλου. Χ. (2014). Η δημιουργική γραφή στο γυμνάσιο, Αθήνα. Εκδόσεις Σιδέρη

Νικολαΐδου, Σ. (2016). Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Αθήνα: Μεταίχιμο

Ξέστερνου, Μ. (2013). Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. *Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. Παιδαγωγικός Λόγος (1)*, (σσ. 39-60).

Παγκουρέλια, Ε.Δ. (2013). Ανάπτυξη Επιχειρηματολογίας στο Λύκειο: Εκπαιδευτικές Πρακτικές. Διδακτορική διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. (χ.χ.). <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Πολίτης Δ. (2008) Η λογοτεχνία για τα παιδιά στη σχολική τάξη: Ζητήματα θεωρίας και διδακτικής. *Μουσική σε πρώτη βαθμίδα*, 59-65

Σεραφείμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. Στο *Πρακτικά Εργασιών του*, 2, 1558-1569.

Σουλιώτης, Μ. (2012). Για το ταλέντο και την έμπνευση. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*.

Σταμάτη, Μ. (2018). *Ψηφιακό χάσμα και διδασκαλία με τις ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Έρευνα για την Τοπική Κοινωνική Ανάπτυξη και Συνοχή, Μυτιλήνη, 2018).

Επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής Ψηφιακής Αφήγησης μαθητών Δημοτικού στην Δημιουργική Γραφή

Συμεωνάκη, Α. (2012). Δημιουργική γραφή και θέατρο–θεατρική γραφή και δημιουργία: προσεγγίζοντας την διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της συγγραφής θεατρικού κειμένου. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*.