



Ψηφιακός
Μετασχηματισμός
και Εκπαιδευτική Πράξη

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Δεξιότητες συνεργασίας μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο μάθημα της Γλώσσας της Γ' Δημοτικού

Χρήστος Μ. Μόρκος
Α.Μ.: 21009

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Αικατερίνη Μακρή, Επίκουρη καθηγήτρια

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ
ΕΠΙΤΡΟΠΗ:** Χρήστος Τρούσσας, Επίκουρος καθηγητής
Αθανάσιος Βέρδης, Επίκουρος καθηγητής

Σεπτέμβριος 2023



**Ψηφιακός
Μετασχηματισμός
και Εκπαιδευτική Πράξη**

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Δεξιότητες συνεργασίας μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο μάθημα της Γλώσσας της Γ' Δημοτικού

Η διπλωματική εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι Εξεταστική Επιτροπή:

| A/α | ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ | ΒΑΘΜΙΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ | ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ |
|------------|-------------------------|--------------------------------|-------------------------|
| | Αικατερίνη Μακρή | Επίκουρη καθηγήτρια | |
| | Χρήστος Τρούσσας | Επίκουρος καθηγητής | |
| | Αθανάσιος Βέρδης | Επίκουρος καθηγητής | |

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος Μόρκος Χρήστος του Μουρίς, με αριθμό μητρώου 21009 φοιτητής 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.

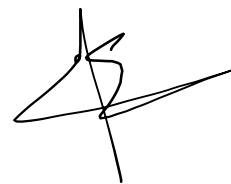
Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

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

Ο Δηλών
Χρήστος Μόρκος

* 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 χρήση της καινοτόμας παιδαγωγικής μεθόδου της ψηφιακής αφήγησης οδηγεί στην καλλιέργεια σημαντικών δεξιοτήτων για την τάξη του 21^{ου} αιώνα και συγκεκριμένα στην καλλιέργεια ή βελτίωση της δεξιότητας της συνεργασίας, ώστε οι μαθητές να μην πλήττουν κατά την ενασχόλησή τους με τα θεωρητικά μαθήματα. Στην παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο εξελίσσεται η συνεργασία των ομάδων των μαθητών της Γ' Δημοτικού, οι οποίοι ασχολούμενοι με το κείμενο «Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος» του μαθήματος της Γλώσσας και μέσα από την εκτέλεση διαφορετικού είδους δραστηριοτήτων καταφέρνουν να καλλιεργήσουν την δεξιότητα της συνεργασίας μεταξύ τους. Να σημειωθεί πως για την καλύτερη κατανόηση και νοηματοδότηση των στοιχείων του κειμένου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τρεις διαφορετικές αναπαραστάσεις της νέας γνώσης (έντυπος και ψηφιακός εννοιολογικός χάρτης, τεχνική δραματοποίησης, ιστοριοπίνακας) καταλήγοντας για πρώτη φορά στην ψηφιακή αφήγηση της σκηνής που επέλεξαν από το κείμενο. Η βηματική αυτή νοηματοδότηση που πραγματοποιείται με τη χρήση των ψηφιακών λογισμικών bubbl.us και StoryboardThat προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές. Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη στρατηγική συνεργασίας «Σκέψου-Συνεργάσου-Μοιράσου» (“Think-Pair-Share”).

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ: Διδακτική της Γλώσσας με την αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ψηφιακή αφήγηση, συνεργατική μάθηση, υποστηρικτική σκαλωσιά (scaffolding), βηματική νοηματοδότηση, StoryboardThat και bubbl.us

ABSTRACT

The use of the innovative pedagogical method of digital storytelling leads to the cultivation of important skills for the 21st century classroom and in particular to the cultivation or improvement of the skill of collaboration, so that students do not get bored when dealing with theoretical lessons. This thesis examines the way in which the cooperation of the groups of third grade students evolves, who, by dealing with the text "Extraordinary measures in Lilipoupoli for smog" of the Language course and through the performance of different types of activities, manage to cultivate the skill of cooperation among themselves. It should be noted that in order to better understand and make sense of the elements of the text, the students come into contact with three different representations of the new knowledge (printed and digital conceptual map, dramatization technique, storyboard), ending up for the first time in the digital narration of the scene they chose from the text. This step-by-step conceptualization carried out using the digital software bubbl.us and StoryboardThat offers equal learning opportunities to the students. Indeed, the teacher relies heavily on the collaborative strategy of "Think-Pair-Share".

SUBJECT AREA: Language teaching through the exploitation of digital technologies

KEYWORDS: Digital storytelling, collaborative learning, scaffolding, step-by-step signification, StoryboardThat and bubbl.us

Στους γονείς μου για την στήριξη
και την αγάπη τους.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσης διπλωματικής εργασίας κα Αικατερίνη Μακρή, η οποία με έβαλε στον κόσμο της ψηφιακής αφήγησης και με τη βοήθεια, την υποστήριξη, την καθοδήγηση και την εμπιστοσύνη της κατάφερα να φέρω σε πέρας αυτό το έργο. Οι εύστοχες παρατηρήσεις και οι συμβουλές της με ωθούσαν να συνεχίσω την έρευνά μου και να διεισδύσω όσο το δυνατόν περισσότερο στον «βυθό» της ψηφιακής αφήγησης. Η συνεργασία μας ήταν εξαιρετική και πολύ σημαντική για αυτό το αποτέλεσμα.

Τέλος, ευχαριστώ όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις πολύτιμες συμβουλές και γνώσεις που μου προσέφεραν και με προέτρεψαν να συνεχίσω με αυτοπεποίθηση έχοντας ως απώτερο σκοπό την επιτυχία.

Πίνακας περιεχομένων

| | |
|--|-----------|
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ | 14 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 14 |
| 1. ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 16 |
| 1.1 Αφήγηση | 16 |
| 1.2 Ορισμός ψηφιακής αφήγησης | 17 |
| 1.3 Η ψηφιακή αφήγηση ως παιδαγωγική μέθοδος | 17 |
| 1.4 Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον | 18 |
| 1.5 Άμεσα και έμμεσα οφέλη για τους μαθητές | 20 |
| 1.6 Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς | 21 |
| 1.7 Στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας | 22 |
| 1.8 Ψηφιακά εργαλεία και χρήση άλλων τεχνικών | 23 |
| 1.8.1 Ψηφιακά εργαλεία..... | 23 |
| 1.8.1.1 Εννοιολογικός χάρτης με τη χρήση του bubbl.us..... | 23 |
| 1.8.1.2 Ψηφιακό εργαλείο StoryboardThat | 25 |
| 1.8.2 Η τεχνική της δραματοποίησης..... | 26 |
| 1.8.3 Ιστοριοπίνακας (storyboard)..... | 28 |
| 1.9 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ψηφιακή αφήγηση | 28 |
| 1.10 Ανασκόπηση σύγχρονων ερευνών για την ψηφιακή αφήγηση και τη συνεργασία | 30 |
| 2. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ | 35 |
| 2.1 Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (L. Vygotsky) | 35 |
| 2.1.1 Κοινωνικός εποικοδομισμός (Social constructivism) και Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης (Z.E.A.)..... | 35 |
| 2.1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον L. Vygotsky | 36 |
| 2.2 Συνεργατική Μάθηση | 36 |
| 2.2.1 Ορισμός Συνεργατικής Μάθησης..... | 36 |
| 2.2.2 Οφέλη Συνεργατικής Μάθησης..... | 38 |
| 2.2.3 Συνεργατική Μάθηση με την Υποστήριξη του Υπολογιστή | 38 |
| 2.2.4 Συστατικά στοιχεία Συνεργατικής Μάθησης και Τρόποι αλληλεξάρτησης..... | 39 |
| 2.2.5 Διαδικασία και στάδια εφαρμογής της Συνεργατικής Μάθησης | 40 |
| 2.2.5.1 Προπαρασκευαστικό στάδιο | 40 |
| 2.2.5.2 Διαδικασία εφαρμογής της Συνεργατικής Μάθησης | 40 |
| 2.2.5.3 Αξιολόγηση της Συνεργατικής Μάθησης..... | 40 |
| 2.2.5.4 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στρατηγική συνεργασίας «Σκέψου-Συνεργάσου-Μοιράσου» (“Think-Pair-Share”) | 41 |
| 2.2.5.5 Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή..... | 42 |
| 2.2.6 Η έννοια της «Σκαλωσιάς» (Scaffolding - Υποστήριξη)..... | 42 |
| 3. ΕΡΕΥΝΑ | 45 |

| | |
|--|----|
| 3.1 Μεθοδολογία έρευνας | 45 |
| 3.1.1 Είδος έρευνας | 45 |
| 3.1.2 Περιοχή έρευνας..... | 46 |
| 3.1.3 Σκοπός έρευνας..... | 46 |
| 3.1.4 Ερευνητικό ερώτημα..... | 47 |
| 3.1.5 Περιβάλλον εργασίας – Σχολείο | 47 |
| 3.1.6 Πληθυσμός (δείγμα) – Συμμετέχοντες στην έρευνα | 47 |
| 3.1.6.1 Ομάδα «Αστραπές» | 49 |
| 3.1.6.2 Ομάδα «Το φιλόδεντρο» | 50 |
| 3.1.6.3 Ομάδα «Ομάδα για πάντα» | 50 |
| 3.1.6.4 Ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ» | 50 |
| 3.1.6.5 Ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί»..... | 50 |
| 3.1.6.6 Ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ» | 51 |
| 3.1.7 Οργάνωση και χρονοδιάγραμμα υλοποίησης έρευνας..... | 51 |
| 3.1.7.1 Παρουσίαση ψηφιακών εργαλείων bubbl.us και StoryboardThat (I)..... | 51 |
| 3.1.7.2 Παρουσίαση ψηφιακού εργαλείου StoryboardThat (II) | 52 |
| 3.1.7.3 1 ^η δραστηριότητα: Δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη..... | 52 |
| 3.1.7.3.1 Α' φάση 1 ^{ης} δραστηριότητας: Διεξαγωγή συνεντεύξεων πριν την έρευνα και δημιουργία έντυπου εννοιολογικού χάρτη | 52 |
| 3.1.7.3.2 Β' φάση 1 ^{ης} δραστηριότητας: Δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη | 53 |
| 3.1.7.4 2 ^η δραστηριότητα: Δραματοποίηση κειμένου | 54 |
| 3.1.7.4.1 Α' φάση 2 ^{ης} δραστηριότητας: Εκμάθηση διαλόγων και πρόβες ομάδων . | 54 |
| 3.1.7.4.2 Β' φάση 2 ^{ης} δραστηριότητας: Δραματοποίηση κειμένου στην ολομέλεια της τάξης | 55 |
| 3.1.7.5 3 ^η δραστηριότητα: Δημιουργία ψηφιακών ιστοριών | 55 |
| 3.1.7.5.1 Α' φάση 3 ^{ης} δραστηριότητας: Δημιουργία ιστοριοπινάκων (storyboards) | 55 |
| 3.1.7.5.2 Β' φάση 3 ^{ης} δραστηριότητας: Δημιουργία ψηφιακών ιστοριών..... | 56 |
| 3.1.8 Συλλογή – Ανάλυση δεδομένων | 57 |
| 3.2 Ευρήματα έρευνας | 60 |
| 3.2.1 1 ^η δραστηριότητα: Δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη..... | 60 |
| 3.2.1.1 Α' φάση 1 ^{ης} δραστηριότητας: Διεξαγωγή συνεντεύξεων πριν την έρευνα και δημιουργία έντυπου εννοιολογικού χάρτη (απάντηση στο Α. σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος)..... | 60 |
| 3.2.1.1.1 Ομάδα «Αστραπές» | 60 |
| 3.2.1.1.2 Ομάδα «Το φιλόδεντρο»..... | 61 |
| 3.2.1.1.3 Ομάδα «Ομάδα για πάντα»..... | 63 |
| 3.2.1.1.4 Ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ»..... | 64 |
| 3.2.1.1.5 Ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» | 66 |
| 3.2.1.1.6 Ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»..... | 67 |

Δεξιότητες συνεργασίας μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο μάθημα της
Γλώσσας της Γ' Δημοτικού

| | |
|---|-----|
| 3.2.1.2 Β' φάση 1 ^{ης} δραστηριότητας: Δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη και σύγκριση με έντυπο εννοιολογικό χάρτη (απάντηση στο Α. σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος) | 68 |
| 3.2.1.2.1 Ομάδα «Αστραπές» | 68 |
| 3.2.1.2.2 Ομάδα «Το φιλόδεντρο»..... | 70 |
| 3.2.1.2.3 Ομάδα «Ομάδα για πάντα» | 71 |
| 3.2.1.2.4 Ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ»..... | 73 |
| 3.2.1.2.5 Ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» | 75 |
| 3.2.1.2.6 Ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»..... | 77 |
| 3.2.1.2.7 Συμπέρασμα σχετικά με τη συνεργασία και το τελικό προϊόν | 80 |
| 3.2.2. 2 ^η δραστηριότητα: Δραματοποίηση κειμένου | 80 |
| 3.2.2.1 Α' φάση 2 ^{ης} δραστηριότητας: Εκμάθηση διαλόγων και πρόβες ομάδων (απάντηση στο Β. σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος) | 80 |
| 3.2.2.1.1 Ομάδα «Αστραπές» | 81 |
| 3.2.2.1.2 Ομάδα «Το φιλόδεντρο»..... | 81 |
| 3.2.2.1.3 Ομάδα «Ομάδα για πάντα» | 82 |
| 3.2.2.1.4 Ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ»..... | 82 |
| 3.2.2.1.5 Ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» | 82 |
| 3.2.2.1.6 Ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»..... | 83 |
| 3.2.2.2 Β' φάση 2 ^{ης} δραστηριότητας: Δραματοποίηση κειμένου στην ολομέλεια της τάξης (απάντηση στο Β. σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος)..... | 83 |
| 3.2.2.2.1 Ομάδα «Αστραπές» | 84 |
| 3.2.2.2.2 Ομάδα «Το φιλόδεντρο»..... | 84 |
| 3.2.2.2.3 Ομάδα «Ομάδα για πάντα» | 85 |
| 3.2.2.2.4 Ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ»..... | 86 |
| 3.2.2.2.5 Ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» | 86 |
| 3.2.2.2.6 Ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»..... | 87 |
| 3.2.2.2.7 Συμπέρασμα ως προς την επιλογή σκηνής, τον αυθορμητισμό και την συνεργασία..... | 88 |
| 3.2.3 3 ^η δραστηριότητα: Δημιουργία ψηφιακών ιστοριών | 88 |
| 3.2.3.1 Α' φάση 3 ^{ης} δραστηριότητας: Δημιουργία ιστοριοπινάκων (storyboards) (απάντηση στο Γ. σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος)..... | 88 |
| 3.2.3.1.1 Ομάδα «Αστραπές» | 89 |
| 3.2.3.1.2 Ομάδα «Το φιλόδεντρο»..... | 91 |
| 3.2.3.1.3 Ομάδα «Ομάδα για πάντα» | 94 |
| 3.2.3.1.4 Ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ»..... | 97 |
| 3.2.3.1.5 Ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» | 99 |
| 3.2.3.1.6 Ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»..... | 102 |
| 3.2.3.1.7 Συμπέρασμα ως προς τη συνεργασία, το παραγόμενο (storyboard) και τη σκιτσογράφηση..... | 105 |

| | |
|---|------------|
| 3.2.3.2 Β' φάση 3 ^{ης} δραστηριότητας: Δημιουργία ψηφιακών ιστοριών (απάντηση στο Δ. σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος)..... | 105 |
| 3.2.3.2.1 Ομάδα «Αστραπές» | 106 |
| 3.2.3.2.2 Ομάδα «Το φιλόδεντρο»..... | 109 |
| 3.2.3.2.3 Ομάδα «Ομάδα για πάντα» | 112 |
| 3.2.3.2.4 Ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ»..... | 115 |
| 3.2.3.2.5 Ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» | 118 |
| 3.2.3.2.6 Ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»..... | 122 |
| 3.2.3.2.7 Συμπέρασμα όλων των ομάδων σχετικά με τη συνεργασία..... | 125 |
| 3.2.3.2.8 Συνεντεύξεις ομάδων μετά τη διεξαγωγή της έρευνας..... | 126 |
| 3.2.3.2.8.1 Ομάδα «Αστραπές» | 126 |
| 3.2.3.2.8.2 Ομάδα «Το φιλόδεντρο» | 127 |
| 3.2.3.2.8.3 Ομάδα «Ομάδα για πάντα» | 128 |
| 3.2.3.2.8.4 Ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ» | 129 |
| 3.2.3.2.8.5 Ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» | 130 |
| 3.2.3.2.8.6 Ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ» | 131 |
| 3.3 Συμπεράσματα έρευνας – Συζήτηση | 132 |
| 3.4 Θέματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας..... | 135 |
| 3.5 Περιορισμοί – Προτάσεις..... | 136 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ | 138 |
| ΣΥΝΤΜΗΣΕΙΣ - ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΑ - ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ..... | 139 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... | 139 |
| <i>Παράρτημα έντυπων εννοιολογικών χαρτών.....</i> | <i>139</i> |
| <i>Παράρτημα ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών.....</i> | <i>142</i> |
| <i>Παράρτημα ιστοριοπινάκων (storyboards).....</i> | <i>145</i> |
| <i>Παράρτημα ψηφιακών ιστοριών.....</i> | <i>148</i> |
| <i>Παράρτημα λοιπών εγγράφων.....</i> | <i>150</i> |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ..... | 154 |
| <i>Ελληνικές.....</i> | <i>154</i> |
| <i>Ξενόγλωσσες.....</i> | <i>157</i> |
| <i>Ηλεκτρονική πηγή.....</i> | <i>162</i> |

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο ολοκλήρωσης του κύκλου σπουδών μου στο Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) «Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Εκπαιδευτική Πράξη» από τα συνεργαζόμενα Ιδρύματα ΠΑ.Δ.Α, Ε.Κ.Π.Α και Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του 2023 με τελική παράδοση τον Σεπτέμβριο του 2023. Μάλιστα, η έρευνα της παρούσας διπλωματικής διεξήχθη στο 7^ο Δημοτικό Σχολείο Αγίων Αναργύρων – Καματερού, στο οποίο ο εκπαιδευτικός-ερευνητής ανήκε ως εκπαιδευτικός ιδιωτικής παράλληλης στήριξης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο τρόπος διδασκαλίας που έχει καθιερωθεί και τα μέσα που χρησιμοποιούνται έχουν επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό απ' την επιβολή της τεχνοκρατίας. Στη σημερινή εποχή, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, αλλά δεν συναρπάζουν ούτε εμπνέουν τους μαθητές τους, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να οδηγούνται απλά στην απομνημόνευση γνώσεων κι όχι στη μάθηση. Μόνο αν προχωρήσει ο εκσυγχρονισμός του τρόπου διδασκαλίας και των μέσων η κοινωνία θα καταφέρει να αναπτυχθεί και να καλλιεργήσει σε κάθε μαθητή τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, δηλαδή τη συνεργασία, την επικοινωνία, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, την κριτική σκέψη, τη μάθηση με ψηφιακές τεχνολογίες και την αυτοδιαχείριση. Παράλληλα, μέσω του εκσυγχρονισμού της κοινωνίας θα καταφέρει να εκσυγχρονιστεί κι η εκπαίδευση κι αυτό θα επιτευχθεί μέσω της χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα αποκτήσουν πολύπλευρη μόρφωση και πνευματική καλλιέργεια. Επομένως, ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος κρίνεται επιβεβλημένος για την καλύτερη δυνατή ανάπτυξη των παιδιών.

Ο εκσυγχρονισμός που αναφέρεται παραπάνω πραγματοποιείται με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, τα οποία προσφέρουν πρόσθετη παιδαγωγική αξία κι αποτελούν από μόνα τους μια καινοτομία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, το οποίο πρέπει να αναδιαρθρωθεί ολοκληρωτικά. Μ' αυτόν τον τρόπο υποστηρίζεται η αλλαγή των τρόπων διδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μέσω καινοτομιών με στόχο την ολική της αναβάθμιση. Για να μπορέσει αυτό να συντελεστεί είναι απαραίτητο να εκσυγχρονιστούν όλοι όσοι άπτονται του αντικειμένου. Βέβαια, παρά το γεγονός ότι η Ελλάδα ως χώρα ακολουθεί πιο παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, έχουν γίνει κάποιες ενέργειες για την εισαγωγή των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να συμβεί είτε μέσα απ' τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών - μιας κι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι ένα εργαλείο με πολύ μεγάλη δυναμική - είτε μέσα απ' τη χρήση ειδικών λογισμικών. Ο υπολογιστής τρέχει αρκετά προγράμματα, παρέχει μοντέλα δυναμικών αλληλεπιδράσεων και προσομοιώσεις οδηγώντας στην αλλαγή της επικοινωνίας και στη βαθύτερη κατανόηση των νοημάτων (Ackermann, 2004). Σε πολλές περιπτώσεις, η χρήση των ψηφιακών εργαλείων και υλικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι πολύ δύσκολη λόγω των συνθηκών και των υποδομών που επικρατούν σ'

αυτόν τον χώρο. Όμως, είναι σημαντική πλέον η χρήση ψηφιακών εργαλείων και εκπαιδευτικών λογισμικών στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές συναρπάζονται και δεν θεωρούν πια το μάθημα βαρετό και πληκτικό αλλά ενδιαφέρον και συναρπαστικό, μιας κι όλη αυτή η διαδικασία συντελείται μέσα σ' ένα περιβάλλον οικείο γι' αυτούς (Τσάκος & Αθανασοπούλου, 2016). Οι μαθητές, μάλιστα, ωφελούνται περισσότερο όχι μόνο παίζοντας εκπαιδευτικά παιχνίδια αλλά κυρίως δημιουργώντας τα, καθώς εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (Kafai, 2006). Τονίζεται, λοιπόν, η σπουδαιότητα των ψηφιακών τεχνολογιών, διότι μεγάλο μέρος των καθημερινών μας δραστηριοτήτων αφορά κάποιο ψηφιακό εργαλείο.

Στο πλαίσιο της διαρκούς προσπάθειας του εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας μέσα από ρηξικέλευθες παιδαγωγικές μεθόδους και μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών στηρίζεται κι η παρούσα έρευνα, η οποία βασίζεται στις ικανότητες και στις ανάγκες των μαθητών του συγκεκριμένου τμήματος της Γ' Δημοτικού. Μάλιστα, να σημειωθεί πως η τάξη αυτή των μαθητών διακρίνεται για την ανομοιογένειά της όσον αφορά το μαθησιακό και τεχνολογικό επίπεδο, τις ικανότητες του καθενός, τις συνθήκες μέσα στις οποίες μαθαίνει ο καθένας και τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά με αποτέλεσμα να ακολουθούν διαφορετικούς ρυθμούς για την κατανόηση και τη μάθηση του εκάστοτε αντικειμένου. Συνεπώς, εκτός από τις ικανότητες του κάθε μαθητή ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να λαμβάνει υπόψιν του όλους τους παράγοντες, ώστε η διδασκαλία να απευθύνεται σε όλους και άπαντες να έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν ισότιμα στις δραστηριότητες που τους ανατίθενται.

Έτσι, στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μία μαθητοκεντρική διδασκαλία καθοδηγούμενη και υποβοηθούμενη από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή μέσα σ' ένα καινοτόμο και ρηξικέλευθο σχολικό περιβάλλον. Η υποστηρικτική σκαλωσιά ("scaffolding") που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή όταν απαιτείται ("just in time") οδηγεί στη βελτίωση των δεξιοτήτων και των γνώσεων του τελευταίου οδηγώντας τον στην κατανόηση και κατ' επέκταση στη μάθηση μέσα από διαχειρίσιμα και πιο κατανοητά στάδια (εξατομικευμένη υποστήριξη). Βέβαια, στην παρούσα φάση χαρακτηριστική είναι κι η «συλλογική σκαλωσιά» που επιτυγχάνεται λόγω της αλληλεπίδρασης των μαθητών μέσω των ομάδων για την παραγωγή καλύτερων αποτελεσμάτων. Όλη αυτή η υποστήριξη λαμβάνει χώρα μέσα από διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης της γνώσης (εννοιολογικός χάρτης, δραματοποίηση, ιστοριοπίνακας, ψηφιακή ιστορία), καθώς ο κάθε μαθητής κατανοεί και μαθαίνει διαφορετικά (ανομοιογένεια τάξης). Με τη δημιουργία των προϊόντων και δη του τελικού προϊόντος της ψηφιακής ιστορίας των 6 ομάδων εξετάζεται αν και κατά πόσο οι μαθητές συνεργάστηκαν για τη δημιουργία αυτών των παραγομένων. Η ψηφιακή αφήγηση είναι μία καινοτόμα παιδαγωγική μέθοδος που χρησιμοποιείται ορισμένες φορές για την εισαγωγή νέων εννοιών σε πολλά από τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και η δραματοποίηση είναι μία βιωματική μέθοδος διδασκαλίας που ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετάσχουν και βελτιώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους λόγω του «ανήκειν» σε μία ομάδα (Μιχαηλίδου, 2015). Οι μαθητές, λοιπόν, χωρισμένοι σε ομάδες παροτρύνονται να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν ψηφιακά και έντυπα δομήματα αλλά και να δραματοποιήσουν το κείμενο που τους δίνεται, με απώτερο σκοπό τη

συνεργασία τους για τη δημιουργία των τελικών ομαδικών ψηφιακών ιστοριών με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Έτσι, οι μαθητές μέσα από την ενασχόλησή τους με διαφορετικές αναπαραστάσεις οδηγούνται συνεργατικά στη δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών με στόχο τη βελτίωση ή ανάπτυξη των δεξιοτήτων της συνεργασίας περνώντας μέσα από τα στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας. Μάλιστα, η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών είναι μία τόσο ευχάριστη και ωφέλιμη διαδικασία για τους μαθητές, η οποία προσέφερε πολύ σημαντικά ευρήματα σχετικά με τη συνεργασία των μαθητών της έρευνας. Σε γενικές γραμμές, τα τελικά ψηφιακά παραγόμενα των ομάδων ήταν πολύ καλά οργανωμένα, επιμελημένα και σχεδιασμένα, γεγονός που υποδηλώνει και την αντίστοιχη καλή συνεργασία των μελών αυτών των ομάδων.

1. ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Αφήγηση

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση αφορά στην ψηφιακή αφήγηση εστιάζοντας στην απόκτηση σημαντικών δεξιοτήτων για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα. Αρχικά, με τον όρο «Αφήγηση» (Storytelling) εννοούμε την αναπαραστατική τέχνη μέσω της χρήσης λέξεων με στόχο την παρουσίαση των στοιχείων και των εικόνων της ιστορίας με τρόπο που να κεντρίζει το ενδιαφέρον και τη φαντασία του δέκτη, αλλά και να μεταφέρει σημαντικά μηνύματα γι' αυτόν. Παράλληλα, μέσω της αφήγησης οι άνθρωποι κατάφεραν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, αλλά και να προχωρήσουν στη διδασκαλία της γλώσσας. Είναι, επομένως, ένα μέσο κατανόησης κι αποδοχής της ανθρώπινης ύπαρξης, ένα μέσο ψυχαγωγίας που προκαλεί ευχαρίστηση στον δέκτη και τέλος ένα μέσο διαπαιδαγώγησης (Οικονόμου, 2017). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι ο μύθος και το παραμύθι, αλλά εν γένει η αφήγηση χαρακτηρίζει όλα τα προϊόντα των μέσων επικοινωνίας και του ψηφιακού πολιτισμού (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος, & Μειμάρης, 2011).

Ακόμη, η τεχνική αυτή της αφήγησης χρησιμοποιείται και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα όλων των βαθμίδων, καθώς με αυτόν τον τρόπο προσελκύεται το ενδιαφέρον των μαθητευόμενων και κατανοούνται καλύτερα οι πληροφορίες μέσα από τις ιστορίες-βιώματα των ίδιων. Κύριος στόχος είναι η απόκτηση της πραγματικής γνώσης. Μέσω της αφήγησης, μάλιστα, ενισχύονται οι προφορικές και γραπτές ικανότητες των εκπαιδευομένων δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών, καθώς και στην επικοινωνία, τη συνεργασία (cooperation), την εξαγωγή νοήματος και τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα. Χαρακτηριστική, επίσης, είναι η κοινωνική, η συναισθηματική κι η γνωστική διάσταση της αφήγησης μέσω της οποίας βελτιώνονται δεξιότητες υψηλής σκέψης, όπως είναι η δημιουργικότητα κι η φαντασία των ακροατών (Οικονόμου, 2017). Στην παρούσα έρευνα θα αναλυθεί εκτενώς η ενίσχυση της συνεργασίας, της επικοινωνίας και των προφορικών και γραπτών ικανοτήτων των μαθητών κατά τη δημιουργία ψηφιακών δομημάτων.

1.2 Ορισμός ψηφιακής αφήγησης

Αρχικά, να σημειωθεί πως δεν υπάρχει ένας κοινός συμφωνημένος ορισμός της ψηφιακής αφήγησης. Οι περισσότεροι από τους ορισμούς περιλαμβάνουν τη σύνδεση της αφήγησης μιας ιστορίας με τα πολυμέσα (Smeda, Dakich, & Sharda, 2014). Με τον όρο «Ψηφιακή Αφήγηση» (Digital Storytelling) εννοείται η διαδραστική αφήγηση μέσα από ψηφιακά παιχνίδια και εφαρμογές, αλλά κι η δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού (φωτογραφίες, μουσική, ηχογραφημένη αφήγηση, βίντεο) μέσα από τη χρήση ψηφιακών εργαλείων με στόχο την προσωπική έκφραση κι επικοινωνία. Πρόκειται για μία ενεργητική κι όχι παθητική διαδικασία, μία εναλλακτική μέθοδο μάθησης που έχει ως στόχο τη διαμόρφωση ενός δημιουργικού περιβάλλοντος μάθησης κι επικοινωνίας. Είναι ο συνδυασμός της παραδοσιακής αφήγησης του προφορικού λόγου με πολυμέσα κι εργαλεία επικοινωνίας (Lathem, 2005). Λέγεται, μάλιστα, ότι οι υπερσυνδέσεις είναι η αφήγηση της ψηφιακής εποχής μιας κι ο χρήστης μεταφέρεται απ' τη μια ιστορία στην άλλη και κρίνεται εξίσου σημαντική κι η παραβίαση της γραμμικής ροής της ιστορίας με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών είτε σε επίπεδο ανάγνωσης είτε σε επίπεδο δημιουργίας (Μελιάδου κ.συν, 2011). Πρόκειται, δηλαδή, για τη σύνδεση της αφήγησης με τα ψηφιακά εργαλεία και λογισμικά (Robin, 2016). Είναι ο συνδυασμός της εικόνας, του βίντεο, της μουσικής, της ηχογραφημένης αφήγησης και του κειμένου με στόχο τη δημιουργία της ιστορίας μιας αφήγησης (Robin & McNeil, 2012). Μάλιστα, με τον όρο «ψηφιακή αφήγηση» εννοείται η διαδραστική αφήγηση μέσα από ψηφιακά παιχνίδια και εφαρμογές, καθώς κι η δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού (φωτογραφίες, μουσική, ηχογραφημένη αφήγηση, βίντεο) μέσα από τη χρήση ψηφιακών εργαλείων με στόχο την προσωπική έκφραση κι επικοινωνία.

Σήμερα, όσα εργαλεία είναι απαραίτητα για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, κάμερες, ήχος) είναι εύκολα προσβάσιμα από τον κάθε χρήστη, γι' αυτό είναι έντονο το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση η εισαγωγή της στις αίθουσες διδασκαλίας. Ακόμη και πρωτάρηδες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ψηφιακά δομήματα λόγω της ύπαρξης των ελεύθερων λογισμικών και των Web 2.0 εργαλείων (Μουταφίδου & Μπράτισης, 2013).

Μάλιστα, αξιοσημείωτος είναι κι ο όρος «Ψηφιακές Ανθρωπιστικές Επιστήμες» στις οποίες με τη χρήση των νέων τεχνολογιών είναι πραγματοποιήσιμοι νέοι τρόποι έρευνας, μελέτης και διδασκαλίας των αντικειμένων (Καπτανιάρης & Δημητρίου, 2021). Στο σημείο αυτό άξια αναφοράς είναι κι η δημιουργία του Κέντρου Ψηφιακής Αφήγησης στην Καλιφόρνια ως μέσου προσωπικής έκφρασης, ικανοποίησης κι επικοινωνίας με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Ακόμη, ψηφιακές αφηγήσεις κυριαρχούν στα social media και στον τομέα της ενημέρωσης και του marketing (Μελιάδου κ.συν, 2011).

1.3 Η ψηφιακή αφήγηση ως παιδαγωγική μέθοδος

Στο σημείο αυτό να επισημανθεί πως η ψηφιακή αφήγηση ανήκει στο κονστрукτιβιστικό μοντέλο μάθησης (Smeda, 2014). Σύμφωνα με τον Piaget, που αναφέρει τον όρο “constructivism” (κονστрукτιβισμός), οι μαθητές

κατασκευάζουν οι ίδιοι τις ιδέες μετασχηματίζοντας κάθε νέο εύρημα με σκοπό την κατανόησή του. Παράλληλα, πιστεύει ότι η γνώση κατακτάται μέσα απ' την αλληλεπίδραση του μαθητή με τον κόσμο. Γι' αυτό κατά τη γνώμη του ο εκπαιδευτικός πρέπει να αφήνει τους μαθητές να ανακαλύπτουν τη γνώση μόνοι τους και να τους βοηθά να εξερευνούν και να εκφράζουν τις απόψεις μεταξύ τους. Ο Piaget, επομένως, θεωρεί ότι η εκπαίδευση περνά μέσα απ' το βίωμα σ' ένα συνεχές εναλλασσόμενο περιβάλλον (Κόμης, 2004). Επίσης, ο Papert προχώρησε πιο πέρα απ' τους εποικοδομιστές (βλέπε Piaget) και δημιούργησε τη δική του θεωρία, τη θεωρία του μαστορέματος (constructionism), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές μέσα απ' το παιχνίδι και τον χειρισμό αντικειμένων μπορούν να δημιουργήσουν νέους συλλογισμούς «ξεπερνώντας» τον καθιερωμένο τρόπο εκπαίδευσης με τη χρήση καλών διδακτικών στρατηγικών (Κόμης, 2004). Στη θεωρία του υπάρχουν δύο αλληλοσυμπληρώμενες διαδικασίες, σύμφωνα με τις οποίες στη διάρκεια της πρώτης οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση μέσα απ' τις εμπειρίες τους και στη διάρκεια της δεύτερης μαθαίνουν δημιουργώντας οι ίδιοι κατασκευές - όπως εννοιολογικούς χάρτες, ιστοριοπίνακες και ψηφιακές ιστορίες -, τις οποίες μοιράζονται με τους άλλους μαθητές και οι οποίες μπορούν να αμφισβητηθούν. Ο Papert, επομένως, αναφέρει πως με τις τεχνολογίες φτιάχνουμε περιβάλλοντα πυκνά σε νοηματοδότηση, καθώς οι τεχνολογίες αποτελούν εργαλείο έκφρασης και νοηματοδότησης κι οι μαθητές μ' αυτές καταφέρνουν και δημιουργούν καινούριες ιδέες και αποκτούν καλύτερες εμπειρίες μάθησης (Kynigos, 2015).

Επίσης, η ψηφιακή αφήγηση συνδέεται στενά με τη μαθητοκεντρική μάθηση. Σκοπός της είναι η οικοδόμηση γνώσης, η διερεύνηση κι η μάθηση μέσω της πράξης. Εργαλείο του μαθητή είναι το περιβάλλον, μέσω του οποίου έχει τη δυνατότητα να ερευνά αντικείμενα, να ανακαλύπτει πληροφορίες και γενικώς να οικοδομεί γνώση με καθοδηγητή και βοηθό του τον εκπαιδευτικό (Κόμης, 2004). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές κατέχουν τον κύριο ρόλο μέσα στην τάξη (Smeda et al., 2014), ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως βοηθός, καθοδηγητής, υποστηρικτής, διευκολυντής και συνοδοιπόρος τους, καθώς τους δίνει το κίνητρο και την ώθηση – όπου χρειάζεται – για να εργαστούν αλλά όχι έτοιμες απαντήσεις. Αφήνει τους μαθητές του να κάνουν λάθη και να τα συζητήσουν, ενισχύει την προσπάθειά τους ενθαρρύνοντάς τους κι επεμβαίνει μόνο σε κρίσιμα σημεία που θεωρεί ότι η βοήθειά του είναι πολύτιμη (Κόμης, 2004). Τέλος, στην ψηφιακή αφήγηση ενσωματώνονται 4 στρατηγικές μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, η συμμετοχική μάθηση, η μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα, η μάθηση μέσω έργου (Project) και η εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Barrett, 2006). Συνεπώς, η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης είναι ενεργητική και δημιουργική κι έχει ως στόχο την δημιουργία ελκυστικών περιβαλλόντων μάθησης, την καλλιέργεια της επικοινωνίας και την εμπύχωση και παρότρυνση των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών.

1.4 Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Οι ιστορίες που δημιουργούνται με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να χρησιμοποιηθούν και να αξιοποιηθούν σε όλες τις βαθμίδες, από την Πρωτοβάθμια (νηπιαγωγείο, δημοτικό) μέχρι την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα μελέτης και με διαφορετικούς τρόπους

(Μπράιτισης, 2015). Μάλιστα, ψηφιακές ιστορίες μπορούν να δημιουργήσουν και οι εκπαιδευτικοί για να παρουσιάσουν ένα νέο αντικείμενο με ελκυστικό κι όχι βαρετό τρόπο (Robin, 2008), αλλά και οι μαθητές-εκπαιδευόμενοι με στόχο την όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση του νέου αντικειμένου αλλά και την επικοινωνία μεταξύ τους (Burmark, 2004). Έτσι, με την τεχνολογική πρόοδο ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία κι η αποτελεσματικότητα της τεχνικής της αφήγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Για να μπορέσει, όμως, να επιτευχθεί αυτό πρέπει να είναι ξεκάθαρη η οπτική γωνία και το κεντρικό της σημείο, η ερώτηση κλειδί που θα προσελκύσει το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου, το συναίσθημα που θα προκαλέσει, ο ήχος κι η μουσική που θα επιλεγεί, η οικονομία περιεχομένου κι ο ρυθμός της εξέλιξης (Οικονόμου, 2017).

Χαρακτηριστική, επίσης, είναι κι η χρήση του ψηφιακού διαλόγου και του σχολιασμού. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να δημιουργηθούν και από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές (Μελιάδου κ.συν., 2011) και με τις τελευταίες κατασκευάζεται ένα φιλικό περιβάλλον καθώς μεταφέρονται εύκολα πληροφορίες και κινητοποιούνται ακόμη κι οι πιο αδύναμοι μαθητές. Μ' αυτόν τον τρόπο, μάλιστα, ο χρήστης (εκπαιδευτικός ή μαθητής) γίνεται μέσω της χρήσης του η/υ ψηφιακός παραγωγός μιας δημιουργικής αφήγησης που συνδυάζει την παραδοσιακή αφήγηση με τα πολυμέσα (Robin, 2008). Παράλληλα, μέσω της ψηφιακής αφήγησης υπάρχει η δυνατότητα αξιολόγησης, αμφισβήτησης, υπεράσπισης κι απόρριψης της ίδιας της μάθησης κατανοώντας ταυτόχρονα τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των εργαλείων (Μελιάδου κ.συν., 2011).

Μάλιστα, με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία μεταδίδεται η γνώση, ενισχύονται τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας και η ίδια λειτουργεί ως μέσο ψυχαγωγίας αλλά και μάθησης των μαθητών (Μπράιτισης, 2020). Ακόμη, λόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας και της εύκολης πρόσβασης στα ψηφιακά εργαλεία και λογισμικά, οι εκπαιδευτικοί ολοένα και χρησιμοποιούν την ψηφιακή αφήγηση στα αντικείμενά τους, μιας και πλέον ταιριάζει με τις απαιτήσεις της τάξης του 21^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μ' αυτόν τον τρόπο εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, προσελκύουν το ενδιαφέρον τους, ενισχύουν τον διάλογο και τη συζήτηση και τέλος καθιστούν πιο κατανοητή τη γνώση στους μαθητές (Robin, 2008). Έτσι, μέσα από το άκουσμα ιστοριών και την αφήγηση προσωπικών τους ιστοριών καταφέρνει να καλλιεργηθεί κι η δεξιότητα της επικοινωνίας, που έχει ως στόχο την ανάλυση κι επεξεργασία των πληροφοριών αλλά και τη δημιουργία νοήματος από τους ίδιους για τον εαυτό τους (Μελιάδου κ.συν., 2011). Τέλος, με τη διαδικασία παρουσίασης ψηφιακών ιστοριών δίνεται το κίνητρο στους μαθητές να δημιουργήσουν κι εκείνοι τη δική τους ψηφιακή ιστορία (Robin, 2016).

Η ψηφιακή αφήγηση, λοιπόν, είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο με πολλές δυνατότητες που καθιστά το μάθημα πιο ελκυστικό στους εκπαιδευόμενους-μαθητές και μέσα απ' το οποίο αναπτύσσουν τον λόγο τους και την έκφρασή τους, καλλιεργούν τη δεξιότητα της παρουσίασης του δημιουργήματός τους, οπτικοποιούν τη γνώση και λαμβάνουν ανατροφοδότηση (Coventry, 2008). Μάλιστα, οι ίδιοι έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν, να αναπτύξουν ή να βελτιώσουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες (Gakhar & Thompson, 2007), να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν μέσα από τη διεξαγωγή των ομαδικών

δραστηριοτήτων (Bratitsis, Kotopoulos & Mandila, 2011), όπως ακριβώς έγινε στην έρευνα που θα αναλυθεί εκτενώς παρακάτω. Όμως, το πιο σημαντικό όφελος είναι η απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.

Συνεπώς, η επίδραση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι θετική, καθώς αναπτύσσονται νέες δεξιότητες και βελτιώνεται ο τρόπος μετάδοσης των γνώσεων για την καλύτερη κατανόηση της νέας ιδέας (Smeda, et al., 2014). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί είναι οι πλέον κατάλληλοι για να οδηγήσουν με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων τους μαθητές στην οικοδόμηση νέων γνώσεων και στη βελτίωση των ήδη υπάρχουσών (Triantafyllou, 2022).

1.5 Άμεσα και έμμεσα οφέλη για τους μαθητές

Στην παρούσα φάση κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στα πλεονεκτήματα ή άμεσα εκπαιδευτικά οφέλη της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, χαρακτηριστική είναι η διαδραστικότητα με τις συνεχείς ανατροπές και το ελκυστικό κι αυθεντικό περιβάλλον μάθησης. Ακόμη, αξιοπρόσεκτη είναι η απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, όπως της έρευνας, της κριτικής αξιολόγησης, της δημιουργικής σύνθεσης και οργάνωσης των πληροφοριών, της κριτικής σκέψης, της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, της συνεργατικότητας μέσα από τη δημιουργία ομάδων και της επικοινωνίας σχολιάζοντας τη δική τους δουλειά ή των άλλων μέσω της επιλογής του κατάλληλου λόγου (Ψώμος & Κορδάκη, 2016).

Επίσης, μέσω αυτών των ιστοριών δημιουργούνται ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις, μαθαίνουν να γίνονται υπεύθυνοι και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δημιουργώντας ένα κοινό παραγόμενο (Ψώμος & Κορδάκη, 2016). Επιπρόσθετα, χαρακτηριστικές δεξιότητες είναι κι η πρωτοβουλία, η αυτοκαθοδήγηση, η αυτοαξιολόγηση κι η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, η δημιουργικότητα κι η καινοτομία με στόχο τη δημιουργία καινοτόμων ψηφιακών ιστοριών, καθώς κι η ανάπτυξη του οπτικού και ψηφιακού γραμματισμού κυρίως με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων (Οικονόμου, 2017) αλλά και γενικότερα πολλαπλών εγγραμματισμών (πληροφοριακός, ψηφιακός [digital literacy], τεχνολογικός [computer literacy], μέσων ενημέρωσης, εκπαιδευτικών αντικειμένων, προφορικού και γραπτού λόγου, αφηγηματικός, καλλιτεχνικός, ολιστικός, οπτικός εγγραμματισμός [visual literacy]) (Ψώμος & Κορδάκη, 2016). Η δημιουργικότητα, μάλιστα, σχετίζεται άμεσα με την αυθεντικότητα, την ευχέρεια και την ευελιξία των ιδεών, καθώς η τελευταία αναπτύσσεται εκεί όπου υπάρχει χώρος για να εκδηλωθεί ελεύθερα και ουσιαστικά (Μελιάδου κ.συν., 2011).

Ακόμη, διάφορα έμμεσα εκπαιδευτικά οφέλη είναι η μαθησιακή εμπλοκή με την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσα από έρευνες, η δημιουργία επαγγελματικής συμπεριφοράς καθώς θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για τη συνεισφορά τους στο τελικό αποτέλεσμα, η κριτική θεώρηση της ζωής τους, η δημιουργική θεώρηση της πράξης αυτής, η ανάδειξη νέων ταλέντων που υπο κανονικές συνθήκες εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις κι η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας τους (Ψώμος & Κορδάκη, 2016). Επίσης, χαρακτηριστική είναι η

προώθηση και ενίσχυση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, της κοινωνικής μάθησης (Robin, 2016) και των οργανωτικών δεξιοτήτων, που είναι χρήσιμες για τη δημιουργία ιστοριοπινάκων, εννοιολογικών χαρτών και άλλων ιστοριών (Ohler, 2013). Επομένως, είναι σε μεγάλο βαθμό φανερό η δυναμική της ψηφιακής αφήγησης.

Τέλος, για να δημιουργηθεί μία ψηφιακή αφήγηση αναλαμβάνεται ταυτόχρονα ο ρόλος του ερευνητή, του θεατρικού συγγραφέα, του σχεδιαστή, του παραγωγού πολυμέσων και του εκπαιδευτή κι απαιτείται αρκετός χρόνος ο οποίος, όμως, βοηθά στο να εξοικειωθούν οι εκπαιδευόμενοι με τις τεχνολογικές συσκευές, να αναπτύξουν δεξιότητες υψηλού επιπέδου αλλά και διάφορες κοινωνικές, καλλιτεχνικές, γλωσσικές κι αναστοχαστικές δεξιότητες (Κακαβάς, Κορδάκη, & Μάνεσης, 2017).

1.6 Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

Εκτός από τα οφέλη που λαμβάνουν οι μαθητές, στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαία η αναφορά και των οφελών των εκπαιδευτικών με τη χρήση των ψηφιακών ιστοριών στη διαδικασία του μαθήματος. Μάλιστα, η χρήση και δημιουργία ψηφιακών ιστοριών οδηγεί και στον ψηφιακό γραμματισμό τους, μιας και οι ίδιοι πιστεύουν πως με τη χρήση αυτών κατακτούνται δεξιότητες που καλύπτουν τις ανάγκες του 21^{ου} αιώνα (Izgi-Onbasili et al., 2022).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στη σημασία των τομών ανάμεσα στην Τεχνολογική γνώση (Technological knowledge), την Παιδαγωγική γνώση (Pedagogical knowledge) και τη Γνώση του αντικειμένου. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως αναπτύσσουν έναν συνδυασμό γνώσης που είναι κάτι παραπάνω από έναν απλό συνδυασμό γνώσης του αντικειμένου και της παιδαγωγικής γνώσης, γεγονός που προκύπτει απ' τη διδασκαλία ενός θέματος, κι η γνώση αυτή διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Στο σημείο αυτό η ιδέα του **TPACK** (Technological, Pedagogical Content Knowledge) τονίζει την επιρροή των τεχνολογικών πόρων στη γνώση του αντικειμένου και στην παιδαγωγική γνώση. Η επέκταση των τεχνολογικών μέσων μέσω των οποίων πραγματοποιείται πλέον η σκέψη, η μάθηση κι η διδασκαλία απαιτεί την εξέλιξη της γνώσης του αντικειμένου και της παιδαγωγικής γνώσης (Ruthven, 2014). Ο εκπαιδευτικός μ' αυτόν τον τρόπο συμβάλλει στην οικοδόμηση της γνώσης για τη μαθησιακή δραστηριότητα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Μάλιστα, λειτουργεί ως ενορχηστρωτής, ερευνητής, επιστήμονας, σχεδιαστής δραστηριοτήτων, σχεδιαστής ψηφιακού - κι όχι μόνο - υλικού για τις δραστηριότητες και αναστοχάζεται συστηματικά για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, με στόχο τον μετασχηματισμό του ρόλου του. Ακόμη, αναπτύσσει και διαμοιράζει το εκπαιδευτικό του υλικό, διασκευάζει το υλικό άλλων εκπαιδευτικών, ανταλλάσσει ιδέες και συν-δημιουργεί με άλλους εκπαιδευτικούς - όπως συμβαίνει και σ' αυτήν την έρευνα που ο εκπαιδευτικός-ερευνητής συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό-κριτικό φίλο - και τέλος οδηγείται στον επαναληπτικό σχεδιασμό. Αυτό, βέβαια, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από επιμορφώσεις του εκπαιδευτικού που έχουν αντίκτυπο και στο μαθητή αλλά και στο σχολείο, αλλά και μέσα απ' τη συμμετοχή του στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων. Βέβαια, για να μπορεί να εφαρμόσει οποιαδήποτε καινοτομία ο εκπαιδευτικός σημαντικό ρόλο παίζει το περιβάλλον εργασίας, η δομή των δραστηριοτήτων, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών κι

ο χρόνος. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναλογιστεί ποια θα είναι τα αναμενόμενα αποτελέσματα και πώς οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες για να παράξουν νέα γνώση (Mishra & Koehler, 2006).

1.7 Στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας

Η δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη μέθοδο του project, καθώς τα μέλη των ομάδων αποφασίζουν ποιες πληροφορίες θα συλλέξουν και θα επεξεργαστούν, έρχονται σε επαφή με προβλήματα της καθημερινότητας και μαθαίνουν να ακούν, να αποδέχονται τις ιδέες των άλλων λέγοντας και τις δικές τους και εν τέλει να τις αξιολογούν με στόχο τη δημιουργία ενός ομαδικού παραγόμενου (Bell, 2010). Όμως, για τη συν-δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας είναι απαραίτητα τα εξής 6 στάδια (Jakes, 2009):

1. **Συγγραφή (writing):** Τα μέλη των ομάδων ή ατομικά ο καθένας γράφει, σβήνει, ξαναγράφει, ώστε μετά από πολλές αλλαγές να προκύψει το τελικό παραγόμενο.
2. **Σενάριο (script):** Το σενάριο είναι η ουσία της ιστορίας που έχει ως βασικό στόχο την παρουσίαση των σημαντικότερων γεγονότων μέσα από την ιστορία, τα οποία στην πορεία θα έρθουν σε επαφή με άλλα μέσα για τη δημιουργία του τελικού παραγόμενου.
3. **Ιστοριοπίνακας (storyboard):** Πρόκειται για ένα εργαλείο που λειτουργεί βοηθητικά με στόχο την οργάνωση της σκέψης και κατ'επέκταση της ιστορίας. Στους ιστοριοπίνακες οι δημιουργοί εστιάζουν στη σκίτσογράφηση των χαρακτήρων και όλων των εικόνων σε γενικές γραμμές, γεγονός που βοηθά στην διαχείριση και οργάνωση της ιστορίας. Μάλιστα, στο σημείο αυτό οι δημιουργοί ή προσθέτουν φωτογραφίες ή τις περιγράφουν γενικά για να τις συμπεριλάβουν στο ψηφιακό εργαλείο.
4. **Εντοπισμός πολυμέσων (locating multimedia):** Εδώ ξεκινά η ανεύρεση φωτογραφικού υλικού είτε από το διαδίκτυο είτε από προσωπικό τους φάκελο.
5. **Δημιουργία ψηφιακής ιστορίας (creating the Digital Storytelling):** Στο σημείο αυτό κατασκευάζεται η τελική ψηφιακή ιστορία μέσα από τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων και λογισμικών και οι δημιουργοί εδώ συνταιριάζουν τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν (ήχος, εικόνα, βίντεο).
6. **Κοινοποίηση ιστορίας (share):** Οι δημιουργοί διαμοιράζονται την ιστορία τους είτε μέσα στην ομάδα τους και στην ολομέλεια της τάξης είτε ανεβάζοντας τη δουλειά τους στο διαδίκτυο. Μ' αυτόν τον τρόπο οι δημιουργοί ικανοποιούνται και νιώθουν ευχαρίστηση, μιας και η ψηφιακή τους ιστορία δημοσιοποιείται.

Να σημειωθεί πως στην περίπτωση που οι μαθητές είναι μέλη μιας ομάδας και δημιουργείται εν τέλει μια συνεργατική ψηφιακή ιστορία, για την καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους απαραίτητη είναι η συζήτηση κι η μέθοδος του καταιγισμού ιδεών ηθελημένα ή άθελά τους (Lillyman & Bennett, 2012). Ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming) ως τεχνική αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών, τονώνει την αυτοπεποίθησή τους και τους παρακινεί να συμμετάσχουν στην εύρεση ιδεών (Unin, 2016), με απώτερο στόχο την ενίσχυση της συλλογικής δημιουργικότητας (Al-Samarraie & Hurmuzan, 2018). Εάν, όμως, οι μαθητές

δεν καταγράφουν στο έντυπο τις ιδέες τους, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα αυτές να ξεχαστούν και κατ' επέκταση να χαθούν (Baruah & Paulus, 2019). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να σεβαστούν τα πνευματικά δικαιώματα οποιουδήποτε υλικού (π.χ. εικόνες). Γι' αυτό κρίνεται αναγκαία η ενημέρωση και πληροφόρηση των μαθητών για τις ιστοσελίδες που περιέχουν δωρεάν υλικό, το οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν στη δημιουργία της ψηφιακής τους ιστορίας (Robin, 2006).

1.8 Ψηφιακά εργαλεία και χρήση άλλων τεχνικών

1.8.1 Ψηφιακά εργαλεία

Τα λογισμικά με τα οποία θα ασχοληθούν οι μαθητές - το [bubbl.us](#) και το [StoryboardThat](#) - βασίζονται στη θεωρία του εποικοδομισμού, ο οποίος υποστηρίζει πως ο μαθητής οικοδομεί τη γνώση μέσα απ' τις εμπειρίες του κι όχι απ' την απομνημόνευση εννοιών και θεωρείται ένα απ' τα πιο βασικά μοντέλα στον σχεδιασμό των σύγχρονων εκπαιδευτικών λογισμικών. Οι μαθητές παροτρύνονται να υλοποιήσουν μαθησιακές δραστηριότητες, να λύσουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται και να οδηγηθούν με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού στη μάθηση. Τα λογισμικά αυτά είναι υπολογιστικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν ποικίλες μορφές αναπαράστασης ([StoryboardThat](#)) και να δημιουργήσουν ψηφιακούς εννοιολογικούς χάρτες για την καλύτερη κατανόηση της θεωρίας ([bubbl.us](#)), προσελκύοντας μ' αυτόν τον τρόπο τους ίδιους τους εαυτούς τους. Αισθάνονται πιο οικεία και είναι σε εγρήγορση, καθώς ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι ένα μέσο που δεν τους προκαλεί ανία και πλήξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Μέσω των ψηφιακών αυτών περιβαλλόντων οι μαθητές ενεργοποιούνται, κινητοποιούνται, συμμετέχουν, ερευνούν, ανακαλύπτουν πληροφορίες, τις οποίες συνθέτουν μέσα στα λογισμικά αυτά, ταξινομούν κι εν τέλει παρουσιάζουν. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, συμμετέχουν ενεργά, εκφράζονται, συζητούν και κάνουν διάλογο μεταξύ τους μέσα σ' ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, τονίζοντας τον σπουδαίο ρόλο και τη σημασία της ομάδας που θέτει ως στόχο την εκπλήρωση των εργασιών και των δραστηριοτήτων που της ανατίθενται ([Kynigos, 2015](#)). Παράλληλα, δε μπορεί να παραλειφθεί κι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αφού όσο πιο πρόθυμος, καθοδηγητικός, επεξηγηματικός κι ενεργοποιημένος είναι τόσο πιο γρήγορα καταφέρνει να οδηγήσει τους μαθητές στην οικοδόμηση της γνώσης και κατ' επέκταση στη μάθηση.

1.8.1.1 Εννοιολογικός χάρτης με τη χρήση του [bubbl.us](#)

Στη σημερινή εποχή υπάρχουν αρκετά ψηφιακά εργαλεία με τα οποία μπορεί να δημιουργηθεί μία ψηφιακή ιστορία. Πρόκειται για λογισμικά επεξεργασίας βίντεο, εικόνας και ήχου, μετατροπείς βίντεο, εργαλεία με τη χρήση [animation](#) και [comic](#), εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών κ.ά. Βέβαια, υπάρχουν ψηφιακά εργαλεία με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας ανάλογα και με την ηλικία των συμμετεχόντων στην εκάστοτε δραστηριότητα. Έτσι, υπάρχουν εργαλεία απλά στη χρήση τους και εργαλεία που βγάζουν ένα επαγγελματικό αποτέλεσμα. Στο σημείο αυτό θα αναφερθούν

ενδεικτικά μόνο τα δύο εργαλεία με τα οποία ήρθαν σε επαφή οι μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας με στόχο τη δημιουργία πολύτιμων αποτελεσμάτων. Τα εργαλεία αυτά απευθύνονται κυρίως σε παιδιά δημοτικού και με αυτά οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν και να μάθουν. Να σημειωθεί πως τα εργαλεία αυτά προσφέρονται δωρεάν μέσω του διαδικτύου, αφού πρώτα γίνει εγγραφή μέσω e-mail.

Το πρώτο εργαλείο με το οποίο καταπιάστηκαν οι μαθητές της παρούσας έρευνας είναι το bubbl.us, για τη δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη. Μέσω της εννοιολογικής χαρτογράφησης επιτυγχάνεται η οργάνωση των εννοιών και η αφομοίωσή τους. Πρόκειται για μία μέθοδο που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική έρευνα και έχει ως στόχο την αναπαράσταση της γνώσης και της αντίληψης του μαθητή (Παπαδοπούλου, 2021). Συνεπώς, ένας εννοιολογικός χάρτης (conceptual map) είναι μία απεικονιστική, γραφική και οπτική αναπαράσταση εννοιών που τοποθετούνται μέσα στους κόμβους (nodes), ο καθένας από τους οποίους έχει ετικέτα (label) και που μπορεί να συνδεθεί με τους υπολοίπους μέσω των συνδέσεων (links) (Πετροπούλου, Κασσιμάτη, & Ρετάλης, 2015). Άρα, τα δομικά στοιχεία ενός εννοιολογικού χάρτη είναι: 1. η κεντρική έννοια η οποία τοποθετείται στην κορυφή, 2. οι κόμβοι που συμπληρώνουν τον κεντρικό κόμβο και φέρουν μία ετικέτα και 3. οι σύνδεσμοι που αναφέρουν τις σχέσεις των εννοιών. Μάλιστα, υπάρχουν διάφορα είδη εννοιολογικών χαρτών. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται ο **περιγραφικός εννοιολογικός χάρτης (descriptive concept map)** (Γουλή, Γόγουλου, Παπανικολάου, & Γρηγοριάδου, 2005), καθώς περιγράφεται ο χαρακτήρας του κεντρικού προσώπου του κειμένου.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στο ψηφιακό εργαλείο bubbl.us. Πρόκειται για μια διαδικτυακή εφαρμογή που βασίζεται στην τεχνολογία Web 2.0. Στους κόμβους υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής χρώματος, αν για παράδειγμα οι μαθητές επιλέξουν το πρώτο επίπεδο να διαφέρει από τα υπόλοιπα κ.ο.κ. Επίσης, χαρακτηριστική είναι κι η δυνατότητα που έχουν να γράφουν με όποιον τρόπο θέλουν κάνοντας τα γράμματα έντονα ή πλάγια, υπογραμμίζοντάς τα ή αλλάζοντάς τους ακόμη και τα χρώματα. Επιπλέον, μπορούν να επιλέξουν όποια στοίχιση επιθυμούν, να μικρύνουν ή να μεγαλώσουν το πλαίσιο κειμένου, να προσθέσουν υπερσυνδέσμους αλλά και κάποια basic icons που διατίθενται στην ελεύθερη έκδοση. Ακόμη, προσφέρονται συγκεκριμένοι τρόποι διάταξης και συνδυασμοί ταυτόχρονης πληκτρολόγησης κουμπιών για την εισαγωγή νέου πλαισίου κειμένου δίπλα ή κάτω από το ήδη υπάρχον. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα επιλογής και αναιρέσης όλων των πλαισίων κειμένου ταυτόχρονα με το πάτημα του κουμπιού «Select all» και «Deselect all», αλλά κι η αντιγραφή, η αποκοπή κι η επικόλλησή τους. Χαρακτηριστικό είναι, λοιπόν, και το γεγονός πως μπορούν να ζουμάρουν και να ξεζουμάρουν, να δουν τον εννοιολογικό χάρτη σε προεπισκόπηση, να κατεβάσουν τον εννοιολογικό χάρτη σε όποια μορφή απ' τις διαθέσιμες επιθυμούν (JPG image, PNG image, HTML outline, Plain text), να τον εκτυπώσουν και να επιστρέψουν πίσω ή να προχωρήσουν μπροστά στις κινήσεις τους με τα βελάκια «Undo selection icon» και «Redo cut selected». Έχουν, μάλιστα, την επιλογή να αλλάξουν και χρώμα στο φόντο του εννοιολογικού χάρτη. Τέλος, κάτω δεξιά βρίσκεται το σημείο εισαγωγής νέου πλαισίου ανεξάρτητου από τα προηγούμενα, κάτω αριστερά υπάρχει το πεδίο

«Help» και πάνω δεξιά υπάρχει η επιλογή σύνδεσης ή εγγραφής ως νέου χρήστη.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στον λόγο για τον οποίο ο εκπαιδευτικός επέλεξε τη δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη στην παρούσα έρευνα. Αρχικά, οι εννοιολογικοί χάρτες βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τις γνωστικές τους δεξιότητες, να αντιληφθούν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εννοιών, να δομήσουν και να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις, να κάνουν συσχετίσεις και κατ' επέκταση νοητικές διασυνδέσεις και να ανακαλύψουν τη γνώση που δεν είχε οικοδομηθεί σωστά ή ολοκληρωτικά, με στόχο την καλύτερη και ουσιαστική κατανόηση του κειμένου (Γουλή, Γόγουλου, Παπανικολάου, & Γρηγοριάδου, 2005). Μάλιστα, για να οδηγηθεί ο μαθητής στην κατανόηση περνά από όλα τα επίπεδα της πυραμίδας του Bloom (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση) (Τζωρτζάκης, 2009). Ακόμη, οι μαθητές καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη βγάζοντας συμπεράσματα κι εμπλέκονται ενεργά στη δημιουργία του. Τέλος, σιγά σιγά καλλιεργείται ο αναστοχασμός κι ο αυτοέλεγχος αλλά και οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, όταν δημιουργείται στο πλαίσιο της ομάδας, όπως συνέβη στην παρούσα έρευνα. Μ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η αλληλεπίδραση των μελών και θα μπορούσε να ειπωθεί πως πρόκειται για ένα εργαλείο συνεργασίας. Παράλληλα, προσελκύεται το ενδιαφέρον των μαθητών με τη συνεργατική δημιουργία, μεγιστοποιούνται τα κίνητρά τους και ικανοποιούνται (Πετροπούλου, Κασσιμάτη, & Ρετάλης, 2015). Τέλος, η χρήση του εννοιολογικού χάρτη είναι ένας εναλλακτικός τρόπος παρουσίασης της γνώσης που προωθεί την διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως συνέβη και στην παρούσα έρευνα, καθώς βοηθά σε μεγάλο βαθμό και τα παιδιά ειδικής αγωγής με μαθησιακά προβλήματα και δυσκολίες (Novak, 1998).

1.8.1.2 Ψηφιακό εργαλείο StoryboardThat

Το StoryboardThat είναι μία ψηφιακή πλατφόρμα μέσα από την οποία εκφράζονται σκέψεις και συναισθήματα με τη μορφή κόμικς. Με τη χρήση αυτής της πλατφόρμας τονώνεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών, καθώς δεν μιλούν προφορικά νιώθοντας εκτεθειμένοι αλλά εκφράζουν την άποψή τους γραπτά νιώθοντας μεγαλύτερη ασφάλεια. Μάλιστα, μέσω του εργαλείου αυτού δημιουργούνται υπέροχα οπτικά στοιχεία μέσα από τη μορφή ενός ψηφιακού κόμικ. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα σενάριο με διαφορετικές σκηνές, χαρακτήρες και αντικείμενα. Είναι, λοιπόν, μία πλατφόρμα ιδανική για την εισαγωγή της στη σχολική τάξη λόγω του πλήθους των σκηνών, των χαρακτήρων αλλά και των αντικειμένων που σχετίζονται με το σχολείο. Στο συγκεκριμένο εργαλείο προσφέρονται διάφορες επιλογές για την ιστορία που πρόκειται να δημιουργήσουν. Πολύ σημαντικό είναι και το γεγονός πως όλες αυτές οι δυνατότητες του ψηφιακού αυτού εργαλείου μπορούν να υποβληθούν σε επεξεργασία και να εμφανίζονται όπως επιθυμεί ο εκάστοτε μαθητής. Να σημειωθεί πως υπάρχει δυνατότητα ανάθεσης εργασίας από τον εκπαιδευτικό, προσθέτοντας – αν επιθυμεί – και πρότυπο που έχει δημιουργήσει ο ίδιος, έτσι ώστε να μπορούν να το επεξεργαστούν και να το τροποποιήσουν οι μαθητές. Να τονιστεί, μάλιστα, πως με τη χρήση αυτού του εργαλείου ενισχύεται η μαθητοκεντρική μάθηση, καθώς οι μαθητές

αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν τη δική τους ψηφιακή ιστορία και συμμετέχουν ενεργά στη μετάδοση της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, είναι διευκολυντής και προσφέρει τη βοήθειά του όταν χρειαστεί. Το εργαλείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από τους μαθητές και μπορεί να εισαχθεί σε μαθήματα ξένων γλωσσών (π.χ. Αγγλικά), σε μαθήματα φυσικών επιστημών, στη Θεατρική Αγωγή και εννοείται στο μάθημα της Γλώσσας και της Ιστορίας. Επομένως, αυτή η πλατφόρμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οποιοδήποτε μαθησιακό αντικείμενο από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές διαφόρων ηλικιών και με διαφορετικά ενδιαφέροντα και ικανότητες. Μάλιστα, μέσω αυτού του εργαλείου ενισχύεται η συνεργασία και η επικοινωνία των μαθητών, οι οποίες εξετάζονται στην παρούσα έρευνα, αλλά και η δημιουργικότητα και η κριτική τους σκέψη (Wahjuningsih, Santihastuti, Kurniawati, & Arifin, 2020).

Στο ψηφιακό εργαλείο StoryboardThat οι μαθητές σε ομάδες παροτρύνονται να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ιστορία στηριζόμενοι στους έντυπους ιστοριοπίνακες που προηγήθηκαν αυτής της δραστηριότητας. Έχουν στη διάθεσή τους αρκετά εργαλεία για να δουλέψουν και να δημιουργήσουν ωραίες ψηφιακές ιστορίες. Αρχικά, υπάρχουν σκηνικά διαφορετικών κατηγοριών (π.χ. σκηνικά πόλης, διασκέδασης, εσωτερικού κι εξωτερικού χώρου ενός σπιτιού, σχολείου, αθλητισμού, μεταφορών, εργασίας, κλασικών σπιτιών, εξοχής, μυθολογικού περιεχομένου κ.ά), ποικιλία χαρακτήρων (π.χ. ενήλικες, έφηβοι, παιδιά, εργαζόμενοι άνθρωποι, αθλητές, άνθρωποι παλαιών χιλιετιών, άνθρωποι του μεσαίωνα και της κλασσικής εποχής, φαντάσματα και μυθικά τέρατα, ζώα κ.ά.) και αντικειμένων (φαγητά, μεταφορικά μέσα, έπιπλα, ρούχα, φυτά, σχολικά είδη, σπίτια παλιά και σύγχρονα). Επίσης, χαρακτηριστικά είναι και τα συννεφάκια ομιλίας, που κάποια έχουν περισσότερη δράση, διαφορετικό σχήμα και διακόσμηση, τα αντικείμενα κι οι πινακίδες. Ακόμη, αξιοσημείωτες είναι οι εικόνες διαφόρων επιστημών, οι μαθηματικές πράξεις και τα σύμβολα, τα διάφορα πρότυπα και γραφικά, οι επικεφαλίδες, τα πλαίσια, τα σχήματα, τα γραφήματα κ.ά. Ακόμη, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν το χρώμα σε όλα τα σκηνικά, τα αντικείμενα, τους χαρακτήρες κ.ο.κ. που βρίσκονται στο περιβάλλον του ψηφιακού εργαλείου και να επεξεργαστούν περαιτέρω τις πόζες και τις εκφράσεις των χαρακτήρων. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως πρόκειται για ένα περιβάλλον πλούσιο σε είδη για τη δημιουργία «ζωντανών» ψηφιακών ιστοριών. Επίσης, στη δεξιά στήλη υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής της διάταξης των κελιών, η προσθήκη, η διαγραφή, η μετακίνηση κι η αντιγραφή κελιών, τα πλήκτρα «UNDO» και «REDO», καθώς και το πλήκτρο «SAVE & EXIT».

Συνεπώς, με τη χρήση του StoryboardThat σκοπός είναι οι μαθητές να αντιληφθούν τις πολλαπλές μεθόδους αναπαράστασης ενός κειμένου, τη δημιουργία νοημάτων μέσα απ' την προσωπική δημιουργία και σύνθεση στο ψηφιακό εργαλείο, τη συμβολή των εικόνων στην καλύτερη κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου και την αξία της συνεργασίας και της συζήτησης για την καλύτερη λειτουργία μιας ομάδας.

1.8.2 Η τεχνική της δραματοποίησης

Στο σημείο αυτό είναι έκδηλη η εισαγωγή της θεατρικής αγωγής στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο μάθημα της Γλώσσας. Οι μαθητές μιμούνται

τους χαρακτήρες, συμμετέχουν, ταυτίζονται μ' αυτούς κι εξασκούνται στην εφαρμογή της διδακτικής τεχνικής του θεάτρου στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο (Παπαδόπουλος, 2012). Παράλληλα, χαρακτηριστική είναι στην προκειμένη περίπτωση η σχέση του θεάτρου με τις άλλες τέχνες (π.χ. Λογοτεχνία). Το θέατρο είναι μια καλλιτεχνική σύνδεση που έχει ως στόχο την καλλιέργεια της ηθικής, του πνεύματος, της μόρφωσης και της παιδείας του θεατή. Συγχρόνως, τον καθλώνει και τον γοητεύει και προσφέρει αρκετά τόσο στον θεατή όσο και στον «ηθοποιό». Με το θέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο γεφυρώνεται η απόσταση ανάμεσα στο θέατρο και την παιδεία, καθίσταται η μάθηση και η διδασκαλία ψυχαγωγική κι ενθαρρύνονται οι μαθητές να ψάξουν θέματα που σχετίζονται με την ιστορία, την παράδοση κ.λπ. (Somers, 2002). Επιπλέον, το θέατρο είναι μια συλλογική εργασία, στην οποία είναι απαραίτητη η πειθαρχία, όπως περιγράφεται και στην παρούσα έρευνα. Καλλιεργεί στον μαθητή τη δυνατότητα έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων κι αυξάνει την περιέργεια και τη θέληση συμμετοχής του. Παράλληλα, καλλιεργείται η αυτοέκφραση, αυξάνεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών και συνδυάζεται η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (Wooster, 2007). Ακόμη, το θέατρο χρησιμοποιεί την ψυχαγωγία και το χιούμορ για να τραβήξει το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα κι αντιλαμβάνονται τα εκπαιδευτικά μηνύματα (Conrad, 2004). Τη στιγμή που οι μαθητές ξεκινούν το θεατρικό αλλάζει η συμπεριφορά τους, μεταμορφώνονται, αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχει ανταγωνισμός κι ότι η συμπεριφορά τους δεν απορρίπτεται (Taylor, 2002). Με το θέατρο οι μαθητές καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους και προσφέρουν στον εαυτό τους χαλάρωση κι εσωτερική ισορροπία. Παράλληλα, μέσω της βιωματικής μάθησης οι μαθητές αποκτούν γνώσεις παίζοντας ένα παιχνίδι ρόλων, με αποτέλεσμα να καταλαβαίνουν – όσο μπορούν – την συμπεριφορά του κάθε χαρακτήρα. Στην προκειμένη περίπτωση πραγματοποιείται μια δραστηριότητα άμεσης εμπειρίας, η δραματοποίηση (dramatization), κατά την οποία ένα μάθημα παίρνει θεατρική μορφή. Πρόκειται, δηλαδή, για μια θεατρική επεξεργασία ενός αφηγηματικού κειμένου (Δεδούλη, 2001). Ο εκπαιδευτικός, τέλος, βλέπει μέσα απ' τους μαθητές τα υπάρχοντα προβλήματα και τις βαθύτατες επιθυμίες των παιδιών (Faure & Lascar, 2001). Ακόμη, η δραματοποίηση ως μία βιωματική μέθοδος διδασκαλίας ενθαρρύνει τους μαθητές να πάρουν μέρος σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας ενός κειμένου (Μιχαηλίδου, 2015). Μ' αυτόν τον τρόπο μετατρέπεται ένα κείμενο σε δράμα. Οι μαθητές, μάλιστα, κάνουν χρήση των τεχνικών του δράματος (διάλογος, δράση, συγκρούσεις) και του θεάτρου (κίνηση, ρόλος, χώρος) (Μουδατσάκης, 1994). Τα παιδιά, συνεπώς, βιώνουν τις πληροφορίες του αφηγηματικού κειμένου με τη χρήση του λόγου και του σώματός τους. Η δραματοποίηση, λοιπόν, θεωρείται κατάλληλη και για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παιδιά που ανήκουν και στο δείγμα της παρούσας έρευνας. Μάλιστα, μέσω της δραματοποίησης βελτιώνεται η συμπεριφορά των μαθητών και αναπτύσσουν ή βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Μιχαηλίδου, 2015). Επίσης, ενεργοποιείται η φαντασία και βελτιώνονται οι γλωσσικές τους ικανότητες (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008). Πολύ σημαντικό είναι και το γεγονός πως ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών μέσα από την ομάδα, καθώς επικοινωνούν, ενεργούν κι αποκτούν θάρρος (Μουσαδάκης, 1994). Μ' αυτόν τον τρόπο μειώνεται ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών και προωθείται η συνεργασία μεταξύ τους, η συζήτηση και ο διάλογος (Ζαφειριάδης &

Δαρβούδης, 2010). Ακόμη, οι μαθητές παίρνουν μέρος σε διαλόγους, αντιλαμβάνονται, κατανοούν και κατακτούν όλο και περισσότερο τον γραπτό και κυρίως τον προφορικό λόγο (Παπαδόπουλος, 2007). Συνεπώς, οι μαθητές ενσαρκώνουν ρόλους και επικοινωνούν επιδιώκοντας τον αυθορμητισμό, τη ζωντάνια και την παραστατικότητα του ρόλου τους.

1.8.3 Ιστοριοπίνακας (storyboard)

Ο ιστοριοπίνακας (storyboard) αποδίδει την ιστορία με τη χρήση διακριτών οπτικών αναπαραστάσεων. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια σειρά από εικόνες/ζωγραφίες με την προσθήκη σκηνοθετικών οδηγιών για την όσο το δυνατόν καλύτερη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας. Είναι, ακόμη, ένα βοήθημα σχεδιασμού και καταγραφής ιδεών (concepts) που έχει ως στόχο τη σύνδεση των γεγονότων. Πρόκειται, δηλαδή, για μια προσπάθεια οπτικοποίησης ενός έντυπου κειμένου. Να σημειωθεί πως οι λεπτομέρειες στους ιστοριοπίνακες εξαρτώνται από τους δημιουργούς και τη δράση. Μάλιστα, κάθε καρτέ πρέπει να απεικονίζει κάθε μέρος της ψηφιακής ιστορίας που θα δημιουργηθεί σε επόμενο στάδιο. Ακόμη, με τη χρήση του οι μαθητές εμπλέκονται, σκέφτονται τι θα ήθελαν να συμπεριλάβουν στα καρτέ τους, προσθέτουν, διαγράφουν και προσαρμόζουν τις πιο χρήσιμες εικόνες για την ιστορία τους. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως το storyboard είναι μία άσκηση καταιγισμού ιδεών, μία δραστηριότητα συγγραφής από πριν, όπως ακριβώς συνέβη και στην παρούσα έρευνα στην οποία ο εκπαιδευτικός επέλεξε τη χρήση ιστοριοπινάκων. Μάλιστα, οι δημιουργοί γίνονται και καλύτεροι αναγνώστες, καθώς διαβάζουν ό,τι έχουν γράψει και εξασκούνται στην ανάγνωση. Συνεπώς, πρόκειται για έναν τρόπο οπτικής αναπαράστασης των διαδικασιών της σκέψης των μαθητών και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο ο εκπαιδευτικός αποφάσισε να τους συμπεριλάβει στη διαδικασία της έρευνας. Επίσης, πολύ σημαντικό και άξιο αναφοράς είναι το γεγονός πως με τη συμπλήρωση των ιστοριοπινάκων οι μαθητές ταυτόχρονα αλληλεπιδρούν με το κείμενο κάνοντας συνεχείς αναγνώσεις του έντυπου κειμένου αλλά και των storyboards. Έτσι, όταν οι μαθητές συντάσσουν ένα storyboard, οι εικόνες γίνονται μέρος της ανάγνωσής τους (Bruce, 2011). Εν κατακλείδι, ο εκπαιδευτικός επέλεξε την εισαγωγή των ιστοριοπινάκων στην έρευνα κυρίως για να καταφέρουν οι μαθητές να δομήσουν τη σκέψη τους, να συζητήσουν, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να δημιουργήσουν ένα προσχέδιο με σκηνοθετικές οδηγίες που θα διευκόλυναν την τελική δημιουργία των ψηφιακών ομαδικών ιστοριών.

1.9 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ψηφιακή αφήγηση

Στις σύγχρονες σχολικές αίθουσες παρουσιάζεται ανομοιογένεια ανάμεσα στους μαθητές κι έτσι γεννιέται η ανάγκη για την καθιέρωση μιας διδασκαλίας που θα είναι χρήσιμη κι επωφελής για όλους τους μαθητές. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με την καθιέρωση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), δηλαδή με την εισαγωγή των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση, που υποστηρίζουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (differentiated teaching) είναι η τροποποίηση της διδασκαλίας σε διάφορους τομείς, ώστε να

απευθύνεται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αλλαγή αυτή μπορεί να επέλθει 1. στο περιεχόμενο, 2. στη διαδικασία εφαρμογής, 3. στα τελικά προϊόντα μάθησης και 4. στο μαθησιακό περιβάλλον (Tomlinson, 1995). Τέλος, η ευελιξία στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να δοθεί η υποστηρικτική βοήθεια κι η εμπύχωση από τον εκπαιδευτικό συνδέεται άμεσα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Μέσα στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης συμπεριλαμβάνονται όλοι οι μαθητές με διαφορετικές δεξιότητες, ενδιαφέροντα, κλίσεις και μαθησιακά προφίλ, που έχουν στόχο τη μάθηση μέσα από έναν πιο ευέλικτο τρόπο. Με τη χρήση αυτής της προσέγγισης αντιμετωπίζεται η αποτυχία στο σχολικό πλαίσιο και δίνονται ίσες ευκαιρίες στοχεύοντας στην όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα μάθηση (Κουτσουράκη & Μπερκούτης, 2014). Να σημειωθεί, όμως, πως οι εκπαιδευτικοί στη σημερινή εποχή, παρόλο που αποδέχονται αυτή την προσέγγιση της διδασκαλίας, δυσκολεύονται να την εφαρμόσουν στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στα χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αρχικά, η αξιολόγηση είναι μια διαρκής διαδικασία που έχει ως στόχο την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Δηλαδή, οι δεξιότητες-ικανότητές τους, οι εμπειρίες, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και τα ενδιαφέροντά τους γίνονται ορατά ήδη από την αρχή της διαδικασίας. Η αξιολόγηση, όμως, στην παρούσα φάση πραγματοποιείται με διάφορους τρόπους και επικεντρώνεται στην πρόοδο του κάθε μαθητή συγκρινόμενη με το σημείο από το οποίο ξεκίνησε. Επίσης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν, σύμφωνα με το μαθησιακό τους προφίλ, ερχόμενοι σε επαφή με διάφορα εποπτικά μέσα και αποκτώντας και εδραιώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο τη νέα γνώση μέσα από την ανακάλυψη και την εφαρμογή της. Ακόμη, αξιοσημείωτη είναι κι η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης κατά την οποία οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις και προϋπάρχουσες γνώσεις, αλληλεπιδρούν με τους υπολοίπους, βοηθούν ο ένας τον άλλον και αναπτύσσουν ή βελτιώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Συνεπώς, σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ομαλή ενσωμάτωση όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Βασιλάκη, 2018).

Επιπλέον, μέσω των Τ.Π.Ε. ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του και στην ετοιμότητα των μαθητών μέσα από τη χρήση ψηφιακών λογισμικών, εφαρμογών και εργαλείων. Μάλιστα, οι Τ.Π.Ε. έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Αρχικά, ενθαρρύνουν και κινητοποιούν τους μαθητές, οι τελευταίοι έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν την εργασία τους με την υποστήριξη της τεχνολογίας και να μάθουν κάτι με όποιον τρόπο επιθυμούν από αυτούς που διαθέτουν οι Τ.Π.Ε. (οπτικός, ακουστικός κ.λπ.) ή να κατανοήσουν τις πληροφορίες που τους δίνονται (Κουτσουράκη & Μπερκούτης, 2014). Ακόμη, άξια αναφοράς είναι και τα 6 χαρακτηριστικά που ανέφερε η Benjamin (2005) σχετικά με την σημαντική «προσφορά» των Τ.Π.Ε. στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αρχικά, ένα κύριο χαρακτηριστικό είναι η **ιδιωτικότητα**, καθώς μέσω των Τ.Π.Ε. προφυλάσσεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών που λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό. Ακόμη, προωθούν την **καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας κι επικοινωνίας** με τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και ενισχύουν την **οργάνωση** των μαθητών

ακολουθώντας τον ρυθμό και τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης, προβάλλονται και υποστηρίζονται τα **διαφορετικά μαθησιακά στυλ** και η **αισθητηριακή μάθηση** και δίνεται η **δυνατότητα για επιλογή** δραστηριοτήτων και ενασχόληση μ' αυτές για τη δημιουργία της τελικής εργασίας. Τέλος, οι Τ.Π.Ε. συνδέονται άμεσα με το κονστрукτιβιστικό μοντέλο μάθησης και προσφέρουν **αυθεντική μάθηση** μέσα από τη χρήση των λογισμικών και εργαλείων τεχνολογίας.

Να σημειωθεί πως οι Τ.Π.Ε. προωθούν σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία, τη συνεργασία, τη γραφή και την ανάγνωση μέσα από την απόκτηση των αντίστοιχων δεξιοτήτων από τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι ψηφιακές ιστορίες εξάπτουν το ενδιαφέρον των μαθητών μικρής ηλικίας, καθώς οι ίδιοι καταφέρνουν να συνδυάζουν το κείμενο (γραφή), την ανάγνωση, την εικόνα, τον ήχο και το βίντεο σε ορισμένα ψηφιακά εργαλεία. Αυτή η διαδικασία βοηθά αρκετούς μαθητές, καθώς κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους και την επιθυμία τους να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, και πολλούς εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της αξιολόγησης. Επομένως, οι μαθητές ξεφεύγουν από την παθητική στάση, εμπυχώνονται και γοητεύονται από αυτήν τη διαδικασία και συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία του τελικού παραγόμενου.

Όμως, για να μπορέσει να είναι ωφέλιμη κι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές η διαφοροποίηση αυτή, είναι επιβεβλημένο να χρησιμοποιηθεί η τεχνολογία με τον σωστό τρόπο από τον εκπαιδευτικό. Έτσι, οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών συνεισφέρουν στην κατασκευή και δημιουργία του τελικού παραγόμενου και κατ' επέκταση στην καλλιέργεια ή βελτίωση των δεξιοτήτων των αδύναμων αλλά και των προχωρημένων μαθητών, καθώς οι μεν θα αναπτύξουν ικανότητες σημαντικές για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα και οι δε θα βελτιώσουν και θα αξιοποιήσουν τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες (Κουτσουράκη & Μπερκούτης, 2014). Να αναφερθεί πως το σημείο το οποίο ταιριάζει περισσότερο με την ψηφιακή αφήγηση είναι αυτό της διαφοροποίησης του τελικού παραγόμενου/αποτελέσματος, καθώς η παρουσίαση θα γίνει με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων και λογισμικών. Συνεπώς, η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει σε μέγιστο βαθμό στον τρόπο κατασκευής-δημιουργίας του τελικού παραγόμενου.

1.10 Ανασκόπηση σύγχρονων ερευνών για την ψηφιακή αφήγηση και τη συνεργασία

Στην εκπαιδευτική κοινότητα, πλέον, μέσα από τις έρευνες για την ψηφιακή αφήγηση που παρουσιάζονται ενδελεχώς παρακάτω αποδεικνύεται πως πρόκειται για ένα πολύ δυνατό και σημαντικό εργαλείο, που καθιστά ευκολότερη τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων, προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και ενισχύει εν γένει τη μάθηση με πιο δημιουργικό, «ανώδυνο» κι ευφάνταστο τρόπο (Σαββοπούλου & Μπράτισσης, 2017). Στην παρούσα εργασία ερευνάται η συνεργασία των μελών των ομάδων μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών δομημάτων. Να σημειωθεί πως οι μαθητές της κάθε ομάδας οδηγούνται βηματικά μέσα από την πραγματοποίηση τριών διαφορετικών δραστηριοτήτων στην κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου και κατ' επέκταση στη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου StoryboardThat.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά σε προγενέστερες έρευνες σχετικές με την ψηφιακή αφήγηση και τη συνεργασία. Αρχικά, μια δράση πραγματοποιήθηκε μέσω του eTwinning με τίτλο «Playroom» το σχολικό έτος 2015-2016 ανάμεσα στη Β' και Γ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου Χαλκιδικής και Άγκυρας αντίστοιχα στην αγγλική γλώσσα, με στόχο τη διαφύλαξη της πολιτισμικής κληρονομιάς. Σκοπός ήταν η δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης από τους μαθητές για την πόλη των εταίρων τους αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη για τη λήψη αποφάσεων και καλλιεργώντας το ομαδοσυνεργατικό τους πνεύμα. Σ' αυτή την έρευνα είναι έκδηλη η συνεργατική μάθηση μέσω υπολογιστή η οποία πραγματοποιείται μέσα από ομαδική προσπάθεια. Παράλληλα, καλλιεργούνται δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης κι επίλυσης προβλημάτων, κοινωνικοποίησης κι οικοδόμησης γνώσεων μέσα από την εργασία σε ζευγάρια. Τέλος, χαρακτηριστική ήταν η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων έρευνας, συγγραφής, τεχνολογικού γραμματισμού, παρουσίασης και επικοινωνίας. Η συμμετοχή των παιδιών ενεργά στη διαδικασία αναζήτησης ενίσχυσε τα κίνητρά τους και οδήγησε στην καλύτερη κατανόηση της νέας γνώσης (Σαββοπούλου & Μπράτισης, 2017). Στη συνέχεια, άλλη μία έρευνα αναφέρεται σε μία συνεργατική παρέμβαση με θέμα την ενέργεια στο μάθημα της Φυσικής που υλοποιήθηκε σε 2 δημοτικά και 1 νηπιαγωγείο χρησιμοποιώντας ως εργαλεία την ψηφιακή αφήγηση κι άλλα λογισμικά. Μάλιστα, πρόκειται για μια παρέμβαση που διήρκεσε 5 μήνες και είχε σκοπό την αντίληψη της σημασίας της ενέργειας για τη ζωή μέσα από τη συνεργατική δημιουργία ψηφιακών ιστοριών. Στους 5 μήνες της έρευνας διεξάγονταν δίωρες εβδομαδιαίες δράσεις με τη χρήση 13 φύλλων εργασίας συνολικά. Τέλος, δημιουργήθηκε κι από τα 3 σχολεία ένα κοινό παραμύθι με θέμα την ενέργεια, το οποίο οι μαθητές αρχικά σχεδίασαν, εικονογράφησαν και ψηφιοποίησαν (ψηφιακή αφήγηση) με στόχο την καλύτερη κατανόηση της νέας γνώσης (Βλάχου, Ευαγγελάτου, & Σγούρου, 2017). Επιπρόσθετα, άλλη μια δράση δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος «Edu4Health» ανάμεσα σε μαθητές Γ' και Δ' Δημοτικού εφαρμόζοντας τις στρατηγικές συνεργασίας «Σκέψου-Συνεργάσου-Μοιράσου» και των «Δομημένων Ρόλων Ομάδας Μάθησης», με στόχο την ανάδειξη της αποτελεσματικότητας της δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών μέσα σε κλίμα συνεργασίας καλλιεργώντας τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την κριτική σκέψη των μαθητών. Σκοπός ήταν η απόκτηση νέων γνώσεων σε επίπεδο κοινωνικό για την καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων. Αυτή η συνεργατική δραστηριότητα αφορά τη Συνιστώμενη Ημερήσια Πρόσληψη (ΣΗΠ) των θρεπτικών συστατικών και την κατανάλωσή τους. Η δραστηριότητα συνεργατικής ανάπτυξης της ψηφιακής αφήγησης ήταν μια δραστηριότητα αξιολόγησης των μαθητών ως προς τη συνεργασία τους και τη συζήτηση που διεξήγαγαν. Μάλιστα, οι μαθητές κατανόησαν πλήρως τις νέες έννοιες μέσα από τη δημιουργία χιουμοριστικών ψηφιακών ιστοριών (Κακαβάς, Κορδάκη, & Μάνεσης, 2017).

Επιπλέον, μια άλλη έρευνα αφορά την ομαδοσυνεργατική και μετασχηματίζουσα μάθηση για μαθητές και ηλικιωμένους που οι προφορικές αφηγήσεις των τελευταίων μετατράπηκαν σε ψηφιακές μέσω του υποστηρικτικού και βοηθητικού ρόλου των ψηφιακών αφηγήσεων με στόχο την οικοδόμηση της νέας γνώσης. Να σημειωθεί πως οι 137 μαθητές της Ε' και της ΣΤ' Δημοτικού πήραν συνεντεύξεις και κατέγραψαν χειρόγραφα και μετά ψηφιακά τις ιστορίες αγάπης των ηλικιωμένων στο πλαίσιο ενός project στο

οποίο δόθηκε έμφαση στη συνεργασία, στην επικοινωνία και στην εμπλοκή των μαθητών. Άξια αναφοράς ήταν η διαγενεακή σύνδεση μέσω της ψηφιακής αφήγησης με στόχο την «κατάκτηση» της έννοιας της δια βίου μάθησης, της κοινωνικοποίησης και της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Η ψηφιακή αφήγηση, λοιπόν, λειτούργησε ως βοήθημα στο πλαίσιο τις διαμεσολαβητικής δράσης με στόχο την απόκτηση νέων νοημάτων, ιδεών και γνώσεων και θεωρήθηκε μια ποιοτική συνεργατική και μετασχηματιστική μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές, μάλιστα, συμμετείχαν με ζήλο, απόλαυσαν τη διαδικασία, έμαθαν να εκφράζονται με ιδιαίτερο τρόπο, δημιούργησαν και παρουσίασαν τις ψηφιακές ιστορίες αγάπης και απέκτησαν γλωσσικές, τεχνολογικές, διερευνητικές δεξιότητες και δεξιότητες παρουσίασης, επίλυσης προβλημάτων κι αξιολόγησης. Τέλος, δημιουργήθηκαν νέα νοήματα και διαπροσωπικές σχέσεις και βελτιώθηκε η ενσυναίσθηση των μαθητών λύνοντας αυτό το χάσμα των γενεών (Ιωακείμиду, Μανούσου, & Παπαδημητρίου, 2017). Επιπρόσθετα, αξιοπρόσεκτη είναι άλλη μία παρέμβαση που εφαρμόστηκε για 4 μήνες σε 18 μαθητές της Α' Δημοτικού με στόχο την εξοικείωση και εκμάθηση του λεξιλογίου της Αγγλικής γλώσσας (ξένη γλώσσα) από τους μαθητές μέσα από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης κι άλλων ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Συγκεκριμένα, σχεδιάστηκαν ψηφιακές αφηγήσεις για την επίτευξη του στόχου και διεξήχθησαν ψηφιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Σκοπός ήταν η προώθηση των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου. Πράγματι, αναπτύχθηκαν οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, μιας και οι τελευταίοι κατανοούσαν, άρχισαν να παράγουν προφορικό λόγο και μάθαιναν αρκετές λέξεις στα αγγλικά. Ακόμη, ενισχύθηκαν τα κίνητρά τους μέσα στο πολυαισθητηριακό αυτό περιβάλλον μάθησης και αυξήθηκε η αυτοπεποίθηση και το ενδιαφέρον τους. Τέλος, ευαισθητοποιήθηκαν σχετικά με τους υπόλοιπους πολιτισμούς που παρουσιάστηκαν στις ψηφιακές ιστορίες (Κοροσίδου & Μπράτισσης, 2019).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί μια ακόμη έρευνα που σχετίζεται με τη δημιουργία ψηφιακών προσωπικών ιστοριών από 20-40 προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές. Η έρευνα αυτή επιλέχθηκε διότι, παρόλο που οι συμμετέχοντες απέχουν ηλικιακά από αυτούς της παρούσας έρευνας, εμπειριέχει τη δημιουργική σύνθεση ψηφιακών ιστοριών μέσω της συνεργασίας των συμμετεχόντων ακολουθώντας τα 7 βήματα δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης. Σκοπός ήταν να φανεί ως πρωταγωνιστής ο αφηγητής κι η ιστορία του κι όχι η πόλη της Αθήνας. Σ' αυτή τη φάση βοήθησε πολύ και το storyboard που έδινε συγκεκριμένη διάρκεια στον λόγο, τη μουσική, τις εικόνες και το βίντεο. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκαν λογισμικά, όπως Photostory 3, Movie Maker, i-movie, στα οποία οι φοιτητές ξεκίνησαν να αφαιρούν και να κόβουν σκηνές ακολουθώντας την οικονομία του περιεχομένου, αλλά διατηρώντας την όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση. Χαρακτηριστική ήταν η καλλιέργεια του αισθητικού και καλλιτεχνικού εγγραμμιατισμού, η ανταλλαγή απόψεων κι η συνεργασία τους στην εκμάθηση του λογισμικού. Εξίσου σημαντική ήταν η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της εφευρετικότητας, της ενσυναίσθησης, της δημιουργίας νοήματος, της σύνθεσης κι αφήγησης ιστοριών, του σχεδιασμού και της ανάλυσης και σύνθεσης (Μεϊμάρης, 2013).

Επίσης, εξίσου σημαντική είναι κι η παρακάτω έρευνα που αφορά τη δημιουργία συνεργατικής ψηφιακής αφήγησης βασισμένης σε comics από παιδιά δημοτικού. Αρχικά, θεώρησαν πως μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα

οι μαθητές θα σκέφτονταν και θα προβληματίζονταν σχετικά με τις διακρίσεις στο πλαίσιο της τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος εν γένει. Στο σημείο αυτό οι μαθητές παροτρύνθηκαν να συνεργαστούν σχεδιάζοντας μέσα από το ψηφιακό εργαλείο Communics μία λύση με θετικό πρόσημο, με στόχο τον μετασχηματισμό και την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου των διακρίσεων. Μάλιστα, στην έρευνα αυτή όλα εκτελέστηκαν με επιτυχία και δεν δημιουργήθηκε κανένα απολύτως πρόβλημα στη συνεργασία των ομάδων. Έτσι, αποδείχθηκε πως η ψηφιακή αφήγηση προσέφερε ευχαρίστηση σε όλα τα μέλη των ομάδων. Ακόμη, χαρακτηριστική ήταν η απόδειξη ότι η συλλογική παραγωγή ψηφιακών ιστοριών ήταν μια αργή διαδικασία αλλά προωθούσε τον αμοιβαίο συλλογισμό και απαιτούσε λιγότερη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς (Rutta, Schiavo, Zancanaro, & Rubegni, 2019). Επίσης, χαρακτηριστική είναι κι η αναφορά σ' αυτήν την έρευνα που σχετίζεται με το πώς η ψηφιακή αφήγηση με comic υποστηρίζει τη διδασκαλία ξένων γλωσσών μέσα από τη συνεργασία των μελών των ομάδων παρέχοντάς τους ένα ελκυστικό, εκπαιδευτικό εργαλείο. Η μελέτη αυτή περίπτωσης διεξήχθη σε ένα δημοτικό σχολείο της Ιταλίας και σ' αυτήν συμμετείχαν 18 παιδιά. Πράγματι, η ψηφιακή αφήγηση διευκολύνει τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και κάνει το μάθημα πιο συναρπαστικό μέσα από τη συνεργασία των μελών των ομάδων και μέσα από τη χρήση ενός εύχρηστου ψηφιακού εργαλείου που βοηθά τους χρήστες να προσπεράσουν ορισμένες αρχικές δυσκολίες (Rutta, Schiavo, Zancanaro, & Rubegni, 2021).

Επιπλέον, ο Sadik (2008) πρόσθεσε τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης σε 2 Αιγυπτιακά ιδιωτικά σχολεία με στόχο τη διευκόλυνση της διδασκαλίας και της μάθησης. Τα συμπεράσματα αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης, μιας και οι μαθητές ενθαρρύνονταν να εργαστούν, εξοικειώνονταν με εργαλεία παραγωγής και επεξεργασίας, κινητοποιούνταν και ενδιαφέρονταν περισσότερο. Μάλιστα, η συνεισφορά της ψηφιακής αφήγησης οδήγησε στην αυξημένη κατανόηση των μαθημάτων αλλά και στην ανάπτυξη ή βελτίωση των συνεργατικών, επικοινωνιακών και τεχνολογικών δεξιοτήτων, αλλά και των δεξιοτήτων γραφής των μαθητών. Ακόμη, οι μαθητές απολάμβαναν να συνδυάζουν τις σκέψεις τους και να τις συνδέουν με όποιον τρόπο ήθελαν δημιουργώντας συνεργατικούς χώρους μάθησης. Επίσης, χαρακτηριστική είναι κι η αναφορά στο ShadowStory, ένα ψηφιακό σύστημα αφήγησης εμπνευσμένο από το παραδοσιακό κινέζικο κουκλοθέατρο σκιών, το οποίο απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής μετά από μία επταήμερη δοκιμή σε δημοτικό σχολείο ήταν πως το σύστημα της ψηφιακής αφήγησης ενίσχυσε τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, μιας και είχαν λιγότερες ευκαιρίες να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες, και τέλος τα έφερε πιο κοντά με την παραδοσιακή κουλτούρα (Lu et al., 2011). Επίσης, η χρήση των νέων τεχνολογιών βελτιώνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες, αλλά και ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών. Σκοπός, βέβαια, είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών για την ύπαρξη καλύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Η ψηφιακή αφήγηση είναι μία καινοτόμα παιδαγωγική προσέγγιση που οδηγεί σε βαθιά μάθηση. Η έρευνα αυτή διεξήχθη σε σχολείο της Αυστραλίας σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και διερευνήθηκαν οι παιδαγωγικές πτυχές της ψηφιακής αφήγησης και ο αντίκτυπος που έχει στη μάθηση και στη διδασκαλία. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα ισχυρό εργαλείο που δημιουργεί ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης και ενισχύει τη συμμετοχή των

μαθητών. Μάλιστα, μέσω της έρευνας παρουσιάστηκε το e-Learning Digital Storytelling ως μία νέα παιδαγωγική μέθοδος. Τέλος, αποδείχθηκε πως η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να υποστηρίξει και να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά της ειδικής αγωγής, όπως φαίνεται κι απ' την έρευνα αυτής της εργασίας, αλλά και να βοηθήσει τους μαθητές να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους και να βελτιώσουν τις κοινωνικές και ψυχολογικές τους δεξιότητες (Smeda, Dakich, & Sharda, 2014).

Επιπρόσθετα, οι Del-Moral-Pérez, Villalustre-Martínez και Neira-Piñeiro (2019) υποστήριξαν – όπως και άλλοι παραπάνω – πως η ψηφιακή αφήγηση είναι μια προσέγγιση που προάγει τις ψηφιακές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Το δείγμα της έρευνας ήταν 201 παιδιά Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία συμμετείχαν σε ένα έργο συλλογικής ψηφιακής αφήγησης που υποστηριζόταν από το Τμήμα Εκπαίδευσης του Πριγκιπάτου της Αστουρίας στην Ισπανία. Πράγματι, η αλλαγή ήταν μεγάλη μετά τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης, καθώς ενισχύθηκαν κι οι δύο δεξιότητες. Να σημειωθεί πως υπήρχαν μαθητές υψηλότερου και χαμηλότερου επιπέδου όσον αφορά τις ψηφιακές κυρίως δεξιότητες κι ακόμη κι αυτοί που ανήκαν στο υψηλότερο επίπεδο βελτίωσαν τις δεξιότητές τους αυτές λόγω της πολυπλοκότητας των εργαλείων δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων. Συνεπώς, η συνεργατική δημιουργία ψηφιακής αφήγησης είναι μια εκπαιδευτική τεχνική που βελτιώνει ή αναπτύσσει τις δεξιότητες έκφρασης και επικοινωνίας των μαθητών και τους παρέχει πλούσια τεχνολογικά περιβάλλοντα μάθησης. Τέλος, η ανασκόπηση ερευνών κλείνει με μία έρευνα αρκετά σημαντική, καθώς αναφέρεται σε μια παρέμβαση συνεργατικής δημιουργίας εννοιολογικού χάρτη σχετικά με την έννοια της νοθείας των τροφίμων και των ποτών από 8 μαθητές της Γ' και Δ' τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Αχαΐας. Η έρευνα αυτή σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος “Edu4Health” και συνδυάζει τις στρατηγικές συνεργασίας «Σκέψου-Συνεργάσου-Μοιράσου» και της «Στρογγυλής Τράπεζας». Σύμφωνα με τα ευρήματα τονίστηκε η σημασία του συνεργατικού τρόπου δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών η οποία προωθεί κι αναπτύσσει τη συνεργασία, την επικοινωνία, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών μέσα από τον συνδυασμό των δύο συνεργατικών στρατηγικών. Ακόμη, οι μαθητές αντιλήφθηκαν σε μεγάλο βαθμό την έννοια της νοθείας και χρειάστηκαν αρκετό χρόνο για να υπάρξει αποτέλεσμα ολοκληρωμένης συνεργασίας και ποιοτικής μάθησης (Κακαβάς, Κορδάκη, & Μάνεσης, 2017α).

Εν κατακλείδι, μελετώντας τις παραπάνω έρευνες και εστιάζοντας στις δεξιότητες που αναφέρουν πως μπορεί να καλλιεργήσει ένας μαθητής χρησιμοποιώντας την ψηφιακή αφήγηση (δεξιότητα συνεργασίας, κοινωνικοποίησης, δημιουργικότητας, κατανόησης, αποκλίνουσας σκέψης, επικοινωνίας, κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, έρευνας, συγγραφής, παρουσίασης, φαντασίας, αξιολόγησης, εφευρετικότητας, ενσυναίσθησης, γλωσσικής ανάπτυξης), αποφάσισα να ασχοληθώ με την διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ένας μαθητής καταφέρνει να καλλιεργήσει τη δεξιότητα της συνεργασίας κατά τη δημιουργία ψηφιακών δομημάτων. Συγκεκριμένα, η διαδικασία διεξάγεται βηματικά και υποστηρικτικά μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες (δημιουργία έντυπου και ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη, δραματοποίηση κειμένου, δημιουργία ιστοριοπινάκων), ώστε οι μαθητές τελικά να καταλήξουν στη δημιουργία των συνεργατικών ψηφιακών ιστοριών και έτσι να καταφέρουν να εκφραστούν και

να κατανοήσουν πλήρως το περιεχόμενο του κειμένου. Για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων οι μαθητές επεξεργάζονται το κείμενο με τίτλο «Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος» της Μαριανίνας Κριεζή και της Ρεγγίνας Καπετανάκη που ανήκει στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων (Γ' και Δ' Δημοτικού).

2. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

2.1 Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (L. Vygotsky)

2.1.1 Κοινωνικός εποικοδομισμός (Social constructivism) και Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης (Z.E.A.)

Πέρα απ' τις συμπεριφοριστικές και γνωστικές θεωρίες υπάρχουν κι οι πολύ βασικές κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες (socio-cultural theories), σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση πραγματοποιείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με άλλα άτομα σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσα απ' τη διεξαγωγή ίδιων δραστηριοτήτων. Μέσα απ' τις θεωρίες αυτές τονίζεται η εξέχουσα σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και το γεγονός ότι συμπληρώνουν τις γνωστικές θεωρίες. Βασικοί εκπρόσωποι των θεωριών αυτών είναι ο L. Vygotsky κι οι συνεργάτες του Leontjev και Luria (Κόμης, 2004). Οι θεωρίες αυτές τονίζουν τις πολιτισμικές επιδράσεις και επιρροές. Μάλιστα, ο Vygotsky ανέφερε πως η ανθρώπινη λειτουργία είναι κοινωνικοπολιτισμική, διότι είναι εξαρτημένη από τις αξίες και τις αντιλήψεις του ευρύτερου περιβάλλοντος του ατόμου. Ακόμη, τόνιζε πως το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο είναι βασικό για την νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Σκοπός του ήταν να ανακαλύψει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά δέχονται τη γνώση και πώς φτάνουν στη μάθηση (Bodrova & Leong, 1996).

Στις θεωρίες του L. Vygotsky παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η γλώσσα, που συμβάλλει στην κατάκτηση της μάθησης, κι οι θεωρίες αυτές έχουν ως βασική αρχή τη «ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης», σύμφωνα με την οποία ο μαθητής δεν μπορεί να κατακτήσει μόνος του το σύνολο των γνώσεων, αλλά το καταφέρει με τη βοήθεια του περιβάλλοντος, με την αλληλεπίδραση και με τον διάλογο. Το κάθε άτομο, δηλαδή, έχει κάποιες γνώσεις τις οποίες χρησιμοποιεί για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων. Γύρω απ' αυτές τις γνώσεις τοποθετείται η «ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης», η οποία έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιήσει δραστηριότητες μόνο όταν στηρίζεται από άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Γι' αυτόν τον λόγο, ο εκπαιδευτικός, το σχολείο και γενικότερα το περιβάλλον μέσα απ' το οποίο ο μαθητής μαθαίνει είναι πολύ βασικό (Κόμης, 2004). Επίσης, στο πλαίσιο αυτό ο Vygotsky θεωρεί πως επιβάλλεται να διερευνηθεί όχι μόνο το τι κατάφερε μόνο του το παιδί, αλλά και το τι κατόρθωσε να φέρει εις πέρας μέσα σε οργανωμένες δραστηριότητες (Δαφέρμος, 2002). Ακόμη, η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development) δεν είναι όμοια για όλα τα παιδιά, καθώς διαφέρει ο ρυθμός ανάπτυξης του κάθε παιδιού, με αποτέλεσμα ορισμένα παιδιά να έχουν ανάγκη από μικρότερη ή μεγαλύτερη υποστήριξη (Sutherland, 1992). Μάλιστα, είναι αξιοπρόσεκτο πως η Z.E.A. διαρκώς μεταβάλλεται, μιας και το παιδί αναπτύσσει και βελτιώνει δεξιότητες καθώς περνά από τη μια δραστηριότητα

στην άλλη, και δεν έχει όρια διότι το παιδί έχει τη δυνατότητα να αποκτά νέες γνώσεις και να κατακτά νέες δεξιότητες οποτεδήποτε κι οπουδήποτε. Να σημειωθεί, όμως, πως αν από τον εκπαιδευτικό παρουσιαστεί κάποια δραστηριότητα ή δεξιότητα που δεν βρίσκεται εντός της Ζ.Ε.Α. του παιδιού, τότε αυτό με τη σειρά του την προσπερνά διότι δεν μπορεί να την αξιοποιήσει όπως πρέπει (Bodrona & Leong, 1996). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την διεξαγωγή δραστηριοτήτων που θα εξάψουν το ενδιαφέρον στο παιδί χωρίς να του προκαλέσουν ματαίωση ή πλήξη.

2.1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον L. Vygotsky

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον L. Vygotsky. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να λειτουργεί ως καθοδηγητής, υποστηρικτής και διευκολυντής. Είναι αυτός που μεταδίδει τη γνώση στα παιδιά και συνδέεται άμεσα με το σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα, απαιτείται να συντονίζει και να οργανώνει το εκπαιδευτικό περιβάλλον, να βοηθά και να αξιολογεί την προσπάθειά τους, να προωθεί τη συνεργασία, το βίωμα και τη δημιουργία ομάδων με στόχο τη μάθηση (Ντολιοπούλου, 1999). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός ανήκει μέσα στη Ζ.Ε.Α. των παιδιών, καθώς προσφέρει νέες εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες στα παιδιά. Μάλιστα, οφείλει να σχεδιάζει δραστηριότητες προσιτές στα παιδιά, κι αν οι τελευταίες αγνοηθούν από αυτά να τις τροποποιήσει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τέλος, η υποστήριξη του εκπαιδευτικού είναι ανάγκη να ελαττώνεται με την πάροδο του χρόνου, ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να ενεργήσουν και να πετύχουν μόνοι τους (Berk & Winsler, 1995).

2.2 Συνεργατική Μάθηση

2.2.1 Ορισμός Συνεργατικής Μάθησης

Η Συνεργατική Μάθηση (Cooperative Learning) είναι ένα είδος ομαδικής μάθησης κατά την οποία δουλεύουν δύο ή περισσότερα άτομα μαζί μέσα σε έναν χώρο και κατανέμουν ισομερώς την εργασία, ώστε να καταφέρουν να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες που τους ανατέθηκαν και να φανούν αντάξιοι των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών της τάξης (Barkley, Cross, & Major, 2014).

Στο σημείο αυτό να τονιστεί πως υπάρχουν αρκετοί ορισμοί στη βιβλιογραφία που αναφέρονται στη συνεργατική μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν πως πρόκειται για μία συγκεκριμένη προσέγγιση της διδασκαλίας με τη χρήση ομάδων για την επίλυση ενός προβλήματος, τη διεκπεραίωση μιας εργασίας ή την κατασκευή ενός προϊόντος (MacGregor, 1990). Ακόμη, τονίζεται πως η συνεργατική μάθηση είναι η από κοινού πνευματική προσπάθεια των συμμετεχόντων-μαθητών ή των συμμετεχόντων και των εκπαιδευτικών. Τις περισσότερες φορές οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες δύο ή περισσότερων ατόμων κι επιδιώκουν την κατανόηση μεταξύ τους, την εύρεση λύσεων και τη δημιουργία ενός προϊόντος. Να σημειωθεί, όμως, πως η συνεργατική μάθηση εστιάζει στην αναζήτηση ή την εφαρμογή του υλικού του μαθήματος από τους συμμετέχοντες-μαθητές κι όχι απλά στην προβολή κι επεξήγησή του από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Smith & MacGregor, 1992). Ακόμη, άλλοι αναφέρουν πως η συνεργατική μάθηση στηρίζεται στην ιδέα ότι η μάθηση είναι ένα είδος

κοινωνικής πράξης στην οποία οι εκπαιδευόμενοι συνομιλούν μεταξύ τους με στόχο τη μάθηση (Gerlach, 1994). Επίσης, η συνεργατική μάθηση χαρακτηρίζεται για την συνομιλία μεταξύ των συμμετεχόντων και μέσω αυτής της συζήτησης οι τελευταίοι οδηγούνται στη μάθηση (Golub et al., 1988). Τέλος, ένας πολύ γενικός ορισμός που περιλαμβάνεται σε όλους τους παραπάνω ορισμούς είναι αυτός που αναφέρει πως η συνεργατική μάθηση είναι μία διαδικασία-κατάσταση στην οποία δύο ή περισσότεροι εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν να μάθουν κάτι από κοινού (Dillenbourg, 1999). Να σημειωθεί πως σύμφωνα με τον τελευταίο γενικό ορισμό τα άτομα μιας μικρής ομάδας μπορεί να είναι από 2-4, ενώ τα άτομα μιας μεγαλύτερης ομάδας μπορεί να είναι από 5-10 κι αυτά με τη σειρά τους έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως σύγχρονα ή ασύγχρονα με τη χρήση αντίστοιχων εργαλείων. Συνεπώς, σκοπός της συνεργασίας είναι η πρόκληση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας προς όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευόμενους (Pugach & Wesson, 1995).

Στο σημείο αυτό να αναφερθεί πως η συνεργατική μάθηση στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό σε δύο θεωρίες μάθησης. Αρχικά, στηρίζεται στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό του Vygotsky, σύμφωνα με τον οποίο η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της επικοινωνίας, της συζήτησης, της συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους (Vygotsky, 1978). Ακόμη, πατά και πάνω στη θεωρία της παρατηρητικής μάθησης του Bandura, σύμφωνα με την οποία η γνώση κατακτάται μέσα από τη μίμηση και τη μοντελοποίηση άλλων ανθρώπων (Bandura, 1977).

Για να μπορεί η μάθηση να χαρακτηρίζεται συνεργατική επιβάλλεται να υπάρχουν τα 5 βασικά στοιχεία που θα παρουσιαστούν παρακάτω (Johnson, Johnson, Stanne, & Garibaldi, 1990). Αναλυτικότερα, πρέπει **να υπάρχει σαφή κι αντιληπτή θετική αλληλεξάρτηση**. Δηλαδή, τα μέλη της ομάδας στηρίζονται το ένα στο άλλο για να οδηγηθούν στην μάθηση και να καταφέρουν να επιτύχουν τον στόχο τους. Στην περίπτωση, όμως, που ένα μέλος αποτύχει, οι συνέπειες επιβαρύνουν όλη την ομάδα. Γι' αυτό οι συμμετέχοντες στην κάθε ομάδα επιβάλλεται να γνωρίζουν πως μόνο από κοινού θα πετύχουν τον στόχο. Επίσης, απαιτείται **να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους** δίνοντας θάρρος ο ένας στον άλλον, επεξηγώντας κάτι σε κάποιον που αδυνατεί να το καταλάβει, αμφισβητώντας τα αποτελέσματα και συμπεράσματα των υπόλοιπων μελών και δικαιολογώντας την άποψή τους. Επιπλέον, όλα τα μέλη γνωρίζουν πως **υπάρχει η ατομική ευθύνη**, μιας και όλοι πρέπει να φέρνουν εις πέρας αυτό που τους έχει ανατεθεί, ώστε να καταφέρουν να φτάσουν στον στόχο τους. Μάλιστα, να σημειωθεί πως τα μέλη **αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες** στην επικοινωνία, στον έλεγχο των συγκρούσεων και στη λήψη αποφάσεων και **κάνουν ομαδική αυτοαξιολόγηση** αναφέροντας τις αλλαγές που θα κάνουν για να μπορέσουν να συνεργαστούν ακόμη καλύτερα σε κάποια μελλοντική δραστηριότητα.

Στο σημείο αυτό να τονιστεί πως η συνεργατική μάθηση προέκυψε από την ανάγκη για αλλαγή του δασκαλοκεντρικού μοντέλου μάθησης. Στη θέση του μπήκε το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης που δίνει έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων και των ομάδων, αλλά και στις ικανότητες των τελευταίων. Στο πλαίσιο της παραδοσιακής τάξης εισάγονται εποπτικά μέσα, οργανώνεται διαφορετικά η τάξη με τη δημιουργία ολιγομελών ομάδων, διαφοροποιούνται τα κριτήρια αξιολόγησης μιας και πλέον είναι ατομικά αλλά

και ομαδικά και υπάρχει δυνατότητα επιλογής (Ρουσσάκη, 2010). Ακόμη, στην συνεργατική μάθηση εμπεριέχεται η δράση και η αμέτρητη ενέργεια των παιδιών, διεξάγεται συζήτηση ανάμεσα στους εκπαιδευομένους σχετικά με το θέμα που τους έχει οριστεί και οι ίδιοι επεξεργάζονται το υλικό που τους δίνεται, με αποτέλεσμα να αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία για την απόκτηση της γνώσης (Ρουσσάκη, 2010). Μ' αυτόν τον τρόπο, μάλιστα, ο εκπαιδευτικός καταφέρνει να εξάψει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, ώστε να ασχοληθούν με περισσότερη προσήλωση κι επιθυμία (Ματσαγγούρας, 2004).

Επιπλέον, η συνεργατική μάθηση στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό σε ορισμένες βασικές αρχές (Dillenbourg, 1999). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις αρχές μέσω της συνεργασίας επιτυγχάνεται μεγαλύτερη κατανόηση από αυτήν που θα επερχόταν με την ατομική εργασία, αλλά το μεγάλο αυτό επίπεδο κατανόησης εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων τα οποία δεν μπορούν να προβλεφθούν αμέσως. Ακόμη, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις οδηγούν στην καλύτερη κατανόηση κι έτσι και οι γραπτές αλλά και οι προφορικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών οδηγούν στην όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση. Τέλος, σε κάθε ομάδα ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει με τη θέλησή του.

2.2.2 Οφέλη Συνεργατικής Μάθησης

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά των οφελών που προκύπτουν από την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης, τα οποία διακρίνονται σε 3 μεγάλες κατηγορίες (Κοινωνικά, Ψυχολογικά, Ακαδημαϊκά) (Slavin, 1991). Όσον αφορά τα κοινωνικά μέσω της συνεργατικής μάθησης δημιουργείται ένα σύστημα κοινωνικής βοήθειας και υποστήριξης για τους συμμετέχοντες και με την εφαρμογή της βελτιώνεται η επικοινωνία μεταξύ τους και ανατρέπονται τα στερεότυπα που υπάρχουν. Ακόμη, μ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μία ατμόσφαιρα συνεργασίας και κατ' επέκταση κοινοτήτων μάθησης. Επίσης, όσον αφορά τα ψυχολογικά οφέλη με τη μέθοδο αυτή μεγαλώνει η αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων, μειώνεται το άγχος και δημιουργείται μία θετική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών από τους εκπαιδευομένους καθώς τους αντιμετωπίζουν ως συνεργάτες και υποστηρικτές τους. Τέλος, σχετικά με τα ακαδημαϊκά οφέλη η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης βοηθά στην ανάπτυξη της δεξιότητας της κριτικής σκέψης, στην ενεργητική συμμετοχή των μελών στη διαδικασία του μαθήματος, στην καλύτερη κατανόηση των βασικών στοιχείων του μαθήματος και στην βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου. Ακόμη, με όλα τα παραπάνω ταυτοχρόνως υπάρχει βελτίωση και σ' όλη την τάξη γενικότερα καθώς όλα προσαρμόζονται στις ανάγκες και στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων.

2.2.3 Συνεργατική Μάθηση με την Υποστήριξη του Υπολογιστή

Η Συνεργατική Μάθηση με την Υποστήριξη του Υπολογιστή (ΣΜΥΥ) (Computer Supported Collaborative Learning ή CSCL) είναι η διαδικασία κατά την οποία η εισαγωγή και χρήση ψηφιακών εργαλείων υποστηρίζουν και ενισχύουν τη συνεργασία. Η ενίσχυση αυτή αφορά την επικοινωνία των μελών, αλλά και τον έλεγχο και την οργάνωση της συνεργασίας εν γένει μέσα από τη χρήση ειδικών λογισμικών, η/υ, εφαρμογών διαδικτύου κ.ά. (ΣΤΟΥΠΑ, 2021).

Η συνεργατική αυτή μάθηση χρησιμοποιήθηκε από τους O'Malley και Scanlon το 1989 και θεωρήθηκε από τον Koschmann το 1966 ως ένας πολύ ενδιαφέρων τομέας στον οποίο είναι απαραίτητο να εστιάσει κανείς (Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004). Μέσα από αυτήν την εφαρμογή μάθησης ερευνάται ο τρόπος με τον οποίο η ύπαρξη της τεχνολογίας βοηθά την απόκτηση γνώσεων μέσω της αλληλεπίδρασης των μελών των ομάδων. Μέσα στο εύρος της ΣΜΥΥ ανήκει η σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία και συνεργασία (Kreijns, Kirschner & Jochems, 2003). Μάλιστα, η έρευνα της ΣΜΥΥ περιλαμβάνει όχι μόνο τον τομέα της πληροφορικής, αλλά και της εκπαίδευσης, της ψυχολογίας, της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ψυχολογίας, της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, της στατιστικής, της τεχνητής νοημοσύνης και της επικοινωνίας (ΣΤΟΥΠΑ, 2021). Η συνεργασία, λοιπόν, είναι μια διαδικασία συζήτησης νοημάτων με στόχο την οικοδόμηση της γνώσης και την κατανόηση του προβλήματος από τα μέλη της ομάδας (Roschelle & Teasley, 1995). Μάλιστα, παρόλο που η αναφορά «Συνεργατική Μάθηση με την Υποστήριξη του Υπολογιστή», εμπεριέχει τη λέξη «υπολογιστής», δεν εννοείται μόνο ο η/υ, αλλά και οποιοδήποτε είδος ψηφιακής τεχνολογίας (κινητό τηλέφωνο, Web 2.0 εργαλεία κ.ά.). Αυτό οδηγεί ίσως στην πιο στοχευμένη ονομασία της συνεργατικής αυτής μάθησης που είναι η «τεχνολογικά υποστηριζόμενη συνεργατική μάθηση» (Δημητριάδης, 2015). Έτσι, με την ΣΜΥΥ τονίζεται το γεγονός πως οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω ενός η/υ ή μέσω του διαδικτύου οδηγούν στη μάθηση. Στόχος είναι η επικοινωνία, η ανταλλαγή απόψεων και η κατασκευή γνώσεων από κοινού με τη χρήση της τεχνολογίας (Stahl, 2006). Μ' αυτόν τον τρόπο, μάλιστα, στο σχολείο δίνεται η δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας κι εκτός της τάξης και του ευρύτερου πλαισίου του σχολείου. Τέλος, μέσα από έρευνα που έχει διεξαχθεί τονίζεται πως η εισαγωγή της τεχνολογίας στην συνεργατική μάθηση ενισχύει και προωθεί την επικοινωνία όχι μόνο των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, αλλά και των εκπαιδευομένων με τον εκπαιδευτικό (Crook, 1996).

2.2.4 Συστατικά στοιχεία Συνεργατικής Μάθησης και Τρόποι αλληλεξάρτησης

Για να μπορεί να υφίσταται ο όρος «Συνεργατική Μάθηση» επιβάλλεται να υπάρχουν κάποια στοιχεία που την αποτελούν. Αρχικά, πρέπει να υπάρχει ένα μαθησιακό πρόβλημα προς επίλυση το οποίο θα εμπλέξει και θα προσελκύσει τα μέλη των ομάδων και μικρές ομάδες από 2 έως 6 μέλη στην καθεμία οι οποίες θα χαρακτηρίζονται για την ανομοιογένειά τους, καθώς στόχος είναι η όσο το δυνατόν καλύτερη συνεργασία ανόμοιων μαθητών. Ακόμη, χαρακτηριστική είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των ομάδων και η αλληλεξάρτησή τους, μιας κι ο ένας εξαρτάται από τον άλλον, για να μπορέσουν να επιτύχουν τον στόχο τους. Τέλος, αναπτύσσονται ή βελτιώνονται οι συνεργατικές δεξιότητές τους, υπάρχουν ίσες ευκαιρίες για επιτυχία, αλλά και προσωπική και συλλογική ευθύνη για την επίτευξη του στόχου και την επίλυση του προβλήματος (Χαραλάμπους, 2000).

Ακόμη, ο όρος που διαφοροποιεί την τυπική-παραδοσιακή διδασκαλία από την ομαδική είναι η «αλληλεξάρτηση». Για να μπορέσει να υπάρξει αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών και να πετύχουν ομαδικά τον στόχο τους είναι απαραίτητη η συμβολή του καθενός (προσωπική ευθύνη). Έτσι, η επιτυχία του καθενός εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συμβολή και κατ' επέκταση

επιτυχία και των υπόλοιπων μελών της ομάδας (συλλογική ευθύνη). Να σημειωθεί πως υπάρχουν διάφοροι τρόποι μέσα από τους οποίους τα μέλη αλληλεξαρτώνται. Αυτό συμβαίνει όταν θέτουν κοινούς στόχους και λαμβάνουν κοινές αμοιβές και όταν γίνεται η κατανομή των ρόλων της ομάδας, μιας και στην περίπτωση αυτή αν ένας ρόλος δεν λειτουργήσει σωστά δεν θα καταφέρουν να επιτύχουν τον στόχο τους. Τέλος, τα μέλη της κάθε ομάδας αλληλεξαρτώνται όταν υπάρχει καταμερισμός εργασιών και πηγών - τις περισσότερες φορές όσο το δυνατόν πιο ίσος -, καθώς με αυτόν τον τρόπο η επιτυχία της εργασίας του ενός εξαρτάται απόλυτα από την επιτυχία της εργασίας και των υπόλοιπων μελών της ομάδας (Χαραλάμπους, 2000).

2.2.5 Διαδικασία και στάδια εφαρμογής της Συνεργατικής Μάθησης

2.2.5.1 Προπαρασκευαστικό στάδιο

Στο πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτικός επιδιώκει τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Αρχικά, στόχος του είναι η καλλιέργεια ή βελτίωση των δεξιοτήτων συνεργασίας στα μέλη των ομάδων, η οργάνωση της τάξης και η σωστή διάταξη των θρανίων και η σύνθεση και τοποθέτηση των ομάδων στον ορισμένο από τον εκπαιδευτικό χώρο. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ορίζει τους ρόλους και το γνωστικό αντικείμενο στην κάθε ομάδα, αλλά και συγκεκριμενοποιεί τους μαθησιακούς (γνωστικούς, τεχνολογικούς, παιδαγωγικούς) και συνεργατικούς στόχους, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τι τους ζητείται και να το φέρουν εις πέρας ομαδικά. Τέλος, ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει τις πηγές με τις οποίες θα ασχοληθεί η εκάστοτε ομάδα, το φύλλο εργασίας (ατομικό ή ομαδικό) και το φύλλο αξιολόγησης σχετικά με τους μαθησιακούς και συνεργατικούς στόχους που τέθηκαν παραπάνω (Χαραλάμπους, 2000).

2.2.5.2 Διαδικασία εφαρμογής της Συνεργατικής Μάθησης

Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός κάνει μία ομαλή εισαγωγή στο νέο μάθημα, το οποίο θα εξετάσουν εκτενώς οι μαθητές μέσα από τις ομάδες τους. Έπειτα, τους δίνει γραπτώς ή τους λέει προφορικά τις οδηγίες σχετικά με τη συνεργασία και την αλληλεξάρτησή τους, τους ρόλους των μελών των ομάδων και τον τρόπο αξιολόγησής τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές-μέλη των ομάδων εργάζονται πάνω στο φύλλο εργασίας (ατομικό ή ομαδικό) και καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει και καθοδηγεί τους μαθητές και παρεμβαίνει, όταν υπάρχει ανάγκη. Τέλος, ο ίδιος προσπαθεί με κάθε τρόπο να εμπυχώνει τα μέλη των ομάδων και να τους δίνει θάρρος (Χαραλάμπους, 2000).

2.2.5.3 Αξιολόγηση της Συνεργατικής Μάθησης

Στην παρούσα φάση είναι απαραίτητη η αναφορά στους τρόπους αξιολόγησης της συνεργατικής μάθησης. Αρχικά, μπορεί να πραγματοποιηθεί παρουσίαση των έργων των ομάδων, να διεξαχθεί διάλογος μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού και να ακολουθήσει η συμπλήρωση τυχόν ελλείψεων. Ακόμη, υπάρχει δυνατότητα να αξιολογηθεί το έργο των ομάδων ή η ποιότητα της συνεργασίας των μελών της εκάστοτε

ομάδας. Τέλος, οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό μπορούν να συζητήσουν, πέρα από τον τρόπο και το πόσο καλά συνεργάστηκαν, τους τρόπους βελτίωσης της συνεργασίας τους, ώστε να πετυχαίνουν τους στόχους τους ευκολότερα (Χαραλάμπους, 2000).

Στην παρούσα έρευνα ο εκπαιδευτικός επέλεξε να αξιολογήσει τις ομάδες μέσα από τα ψηφιακά τους παραγόμενα κατά τη διάρκεια της παρουσίασής τους σε κάθε δραστηριότητα, αλλά κυρίως μέσα από την ποιότητα της συνεργασίας των μελών της κάθε ομάδας. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός μέσα από την παρατήρησή του διέκρινε τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονταν τα μέλη, τις εντάσεις που δημιουργούνταν, την αφοσίωσή τους στη δραστηριότητα και τη διατήρηση των ρόλων τους σε κάθε φάση της δραστηριότητας. Συνεπώς, επικεντρώθηκε κυρίως στην αξιολόγηση της ποιότητας – καλής ή κακής – της συνεργασίας των ομάδων, αλλά και στο τελικό παραγόμενο/αποτέλεσμα της κάθε δραστηριότητας, μιας και το τελικό προϊόν της καθεμιάς προέκυπτε από την ομαλή ή μη συνεργασία των μελών των ομάδων.

2.2.5.4 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στρατηγική συνεργασίας «Σκέψου-Συνεργάσου-Μοιράσου» (“Think-Pair-Share”)

Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που οδηγεί στην ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό, συνεργάζονται, επικοινωνούν, θέτουν κοινούς στόχους, ενισχύουν το πνεύμα της ομαδικότητας καθώς και την ατομική και συλλογική ευθύνη για την εξέλιξη και πρόοδο όλων των μελών της ομάδας. Συνεπώς, μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας επιτυγχάνεται ισότιμη συμμετοχή, αυθεντική και πραγματική επικοινωνία κι ανάπτυξη των ιδεών όλων των μελών της κάθε ομάδας, μέσω της οποίας οι μαθητές κοινωνικοποιούνται (Ματσαγγούρας, 2000). Οι ομάδες, μάλιστα, είναι όσο το δυνατόν ανομοιογενείς. Επιπλέον, οι μαθητές αφομοιώνουν κι οικοδομούν νέες γνώσεις πάνω στις ήδη προϋπάρχουσες διατυπώνοντας ελεύθερα τις ιδέες τους. Σ' όλο αυτό το εγχείρημα παίζει σπουδαίο ρόλο κι η δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού. Ο τελευταίος απαιτείται να προωθή τη συνεργασία των μαθητών ακόμη και μέσω της χωροταξικής διαρρύθμισης, έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τις βασικές πληροφορίες για το περιεχόμενο του κειμένου, αλλά και τις αρμοδιότητές τους. Μ' αυτόν τον τρόπο, μάλιστα, οι μαθητές ξεφεύγουν απ' την παθητική καθιστή στάση, καθώς ενεργοποιούνται και κινητοποιούνται.

Ακόμη, η θεωρία των συνεργατικών σεναρίων τονίζει πως υπάρχουν δύο είδη σεναρίων, τα εξωτερικά και τα εσωτερικά. Τα εξωτερικά στοχεύουν στην ενίσχυση των εσωτερικών - και συχνά ελλιπών - σεναρίων των μαθητών (Fischer, Kollar, Stegmann, & Wecker, 2013). Ο σκοπός της ύπαρξης των εξωτερικών σεναρίων είναι η υποστήριξη των μαθητών κατά τη διάρκεια της επίλυσης των συνεργατικών δραστηριοτήτων. Η βοήθεια-υποστήριξη που παρέχεται εξωτερικά μπορεί να γίνεται είτε μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, είτε μέσω των κανόνων της τάξης και των οδηγιών που δίνονται από τον εκπαιδευτικό τη στιγμή της επίλυσης των δραστηριοτήτων. Απ' την άλλη, τα εσωτερικά σεναρία είναι οι συνεργατικές δεξιότητες που διαθέτουν οι μαθητές και οι οποίες επηρεάζουν σε μεγάλο

βαθμό τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν μεταξύ τους σε περιβάλλοντα συνεργασίας (Minschew, 2018). Στο σημείο αυτό είναι αναγκαία η αναφορά στη στρατηγική συνεργασίας που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός στην παρούσα έρευνα με το όνομα «**Σκέψου-Συνεργάσου-Μοιράσου**» (“**Think-Pair-Share**”). Σύμφωνα με αυτήν τη μέθοδο συνεργασίας οι μαθητές, αρχικά, σκέφτονται ατομικά ό,τι έχει ερωτηθεί από τον εκπαιδευτικό ή χρήζει επίλυσης, έπειτα συνεργάζονται με την ομάδα τους ή σε ζευγάρια των 2 ατόμων λέγοντας τις ιδέες τους και καταλήγοντας σε μια κοινή λύση και τέλος μοιράζονται τις σκέψεις και τα κατασκευάσματά τους με τις υπόλοιπες ομάδες και διεξάγεται συζήτηση με όλα τα μέλη της τάξης (Lyman, 1981). Ο εκπαιδευτικός, όμως, στην παρούσα έρευνα στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό σε αυτήν τη μέθοδο συνεργασίας αλλά όχι απόλυτα, διότι σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνει οι μαθητές δε σκέφτονται στην αρχή ατομικά αλλά ομαδικά συμπληρώνοντας ο ένας τη σκέψη του άλλου. Δηλαδή, δεν τους δίνεται ατομικός χρόνος για σκέψη. Μάλιστα, συνεργάζονται ως ομάδα για να καταλήξουν σε μία κοινή άποψη μοιράζοντας ο καθένας τις ιδέες του με τα μέλη της ομάδας του. Τέλος, πολύ σημαντική είναι η παρουσίαση της κάθε ομάδας κατά τη διάρκεια της οποίας διεξάγεται συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές αλλά και ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό για το τελικό προϊόν της καθεμιάς και γίνονται κάποιες παρατηρήσεις για πιθανή μελλοντική δημιουργία αντίστοιχου προϊόντος.

2.2.5.5 Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή

Στο σημείο αυτό κρίνεται επιβεβλημένη η αναφορά στη διαφοροποίηση των ρόλων του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός μαθαίνει τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και προγραμματίζει τον τρόπο με τον οποίο θα διεξαχθεί η διαδικασία της μάθησης. Έπειτα, οργανώνει το περιβάλλον και τις ομάδες ορίζοντας συγκεκριμένα μέλη και συγκεκριμένο ρόλο στο κάθε μέλος. Στη συνέχεια, αναλαμβάνει τον ρόλο του παρατηρητή και παρακολουθεί τη διαδικασία που διεξάγεται από κάθε ομάδα με σκοπό τη μάθηση. Βοηθά, συμβουλεύει και καθοδηγεί τους μαθητές δίνοντάς τους ανατροφοδότηση - όταν χρειαστεί - και τέλος αξιολογεί τις ομάδες και αυτοαξιολογείται με στόχο τη βελτίωσή του ως εκπαιδευτικού (Χαραλάμπους, 2000).

Επίσης, όσον αφορά τον ρόλο του μαθητή αυτός διαφοροποιείται και καθίσταται πιο ενεργητικός. Αρχικά, ο ίδιος μιλά (πομπός) λέγοντας την άποψή του και δέχεται (δέκτης) τις γνώμες των υπολοίπων. Ακόμη, ο μαθητής συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη, ενεργοποιείται βγαίνοντας από την παθητική στάση που έχει στην παραδοσιακή διδασκαλία και μπαίνει στον ρόλο του ερευνητή διότι ερευνά και ανακαλύπτει συνεργατικά με την υποστήριξη – όπου είναι αναγκαίο – του εκπαιδευτικού. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο γίνεται πιο υπεύθυνος, διότι αναλαμβάνει ευθύνες και έχει υποχρεώσεις, και εν τέλει αυτοαξιολογείται. Τέλος, χαρακτηριστικό είναι πως δίνεται μεγάλη έμφαση και προωθείται ο ρόλος του συμμαθητή, ο οποίος είναι βασικός για την επίτευξη των στόχων της κάθε ομάδας (Χαραλάμπους, 2000).

2.2.6 Η έννοια της «Σκαλωσιάς» (Scaffolding - Υποστήριξη)

Στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστрукτιβισμού και εν συνεχεία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης παίζει σημαντικό ρόλο η υποστηρικτική

«σκαλωσιά» (scaffolding) που παρέχεται από τους ενήλικες και έχοντες περισσότερη εμπειρία, με στόχο την υποστήριξη και βοήθεια για την καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου μελέτης ή της δραστηριότητας. Μάλιστα, άξια αναφοράς είναι και τα υπολογιστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που έχουν ως στόχο την προώθηση της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές ή ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα τη δημιουργία ομάδων-κοινοτήτων μάθησης (Scardamalia & Bereiter, 1994). Βέβαια, όλοι όσοι συμπεριλαμβάνονται στις κοινότητες αυτές μάθησης πρόκειται να μάθουν, να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες που θα τους ανατεθούν (Wilson & Ryder, 1996) και επιβάλλεται να δείχνουν ενδιαφέρον όχι μόνο για τη δική τους επιτυχία αλλά και για την επιτυχία των άλλων μελών της ομάδας, η οποία θα τους οδηγήσει στην κατάκτηση του τελικού τους στόχου (Σολωμονίδου, 2006).

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη η αναφορά στην ιστορία της σκαλωσιάς. Πρόκειται για μια τεχνική που πλέον χρησιμοποιείται στη διδασκαλία και τη μάθηση κι ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για οποιαδήποτε υποστηρικτική διδασκαλία. Αρχικά, η ονομασία αυτή σχετίζεται με τις κατασκευές και εισήχθη στον τομέα της εκπαίδευσης τη δεκαετία του 1970. Η σκαλωσιά συνδέεται άμεσα με τον σοβιετικό ψυχολόγο Lev Vygotsky, ενώ ο αγγλικός όρος «scaffolding» χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη των Bruner και Sherwood (1976) εξετάζοντας την αλληλεπίδραση μητέρας-παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του κρυφτού. Ακόμη, ο όρος αυτός αναφέρεται και στη μελέτη των Wood, Bruner και Ross (1976) περιγράφοντας τον ρόλο των γονέων κατά τη διάρκεια της επίλυσης των προβλημάτων με τα παιδιά τους. Αρχικά, ο όρος «scaffolding» αναφερόταν σε μια μορφή βοήθειας που παρέχεται από κάποιον ενήλικα σε ένα παιδί ή αρχάριο για την επίτευξη ενός στόχου που χωρίς τη βοήθεια αυτή ίσως να μην τα κατάφερνε (Wood, Bruner & Ross, 1976). Μ' αυτόν τον τρόπο, μάλιστα, προσελκύεται το ενδιαφέρον των παιδιών, μειώνεται ο βαθμός ελευθερίας τους, υπενθυμίζεται συνεχώς ο στόχος τους και τονίζονται τα σημαντικά σημεία της εργασίας τους ελέγχοντας πάντοτε την απογοήτευσή τους (Gonulal & Loewen, 2018).

Μάλιστα, η σκαλωσιά συνδέθηκε στενά με την Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης (Z.E.A.) του Vygotsky, καθώς η τελευταία βρίσκεται στο κέντρο της σκαλωσιάς και αντιπροσωπεύει την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό και δυνητικό αναπτυξιακό επίπεδο σύμφωνα με τον Vygotsky. Πρόκειται, δηλαδή, για μία προσωρινή υποστήριξη που έχει ως στόχο να βοηθήσει το παιδί να ρυθμίσει τον ίδιο του τον εαυτό (Vygotsky, 1978). Ακόμη, στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και μέσα στη δεκαετία του 1980 η υποστηρικτική σκαλωσιά επεκτάθηκε και στη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, καθώς οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν στη Z.E.A. των μαθητών, ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους φτάνοντας στη μάθηση. Ακόμη, το scaffolding επεκτάθηκε και στον τρόπο μετάδοσης της δεύτερης γλώσσας μέσα από την ανατροφοδότηση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί διορθώνοντας τους μαθητές τους και προωθώντας έτσι τη μάθηση (Aljaafreh & Lantolf, 1994).

Επίσης, μέχρι τη δεκαετία του 1990 οι ερευνητές μιλούσαν για τη σκαλωσιά με την έννοια της αλληλεπίδρασης ενός ειδικού (εκπαιδευτικός) με έναν νέο (μαθητής). Όμως, η μορφή της σκαλωσιάς μπορεί να εμφανιστεί και ανάμεσα σε ένα ζεύγος μαθητών που εργάζονται για την επίλυση ενός προβλήματος δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο τον όρο «συλλογική

σκαλωσιά» (Donato, 1994), που αναφέρεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε όμοιους και στην παραγωγή καλύτερων ευρημάτων και αποτελεσμάτων. Μάλιστα, οι μαθητές μ' αυτόν τον τρόπο συνδυάζουν τις νοητικές τους ικανότητες ενισχύοντας και βελτιώνοντας ο ένας την απόδοση του άλλου (Storch, 2002). Επιπλέον, υπάρχει κι η έννοια της «αυτο-σκαλωσιάς», καθώς ο μαθητής μέσα από την εργασία του πειραματίζεται με τη χρήση διαφορετικών και νέων στρατηγικών ισορροπώντας έτσι τις ελλείψεις με τις δεξιότητες και γνώσεις του (Lier, 1996).

Στο σημείο αυτό να σημειωθεί πως η σκαλωσιά οδηγεί σε μία αποτελεσματική διδασκαλία στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά δεν σημαίνει μόνο την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Η σκαλωσιά αναφέρεται στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές εκείνη τη στιγμή («just in time»), δηλαδή τη στιγμή που είναι αναγκαίο να δοθεί στοχευμένη υποστήριξη (Gonulal & Loewen, 2018). Μάλιστα, υπάρχουν αρκετοί τρόποι πραγματοποίησης της σκαλωσιάς (Walqui, 2006), μέσω της μοντελοποίησης δίνοντας χαρακτηριστικά παραδείγματα στους μαθητές, μέσω της γεφύρωσης ενεργοποιώντας προηγούμενες γνώσεις των μαθητών και συνδέοντας τη ζωή των τελευταίων με το αντικείμενο, μέσω της οικοδόμησης σχημάτων συνδέοντας τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα, μέσω της εκ νέου παρουσίασης κειμένων εμπλέκοντας τους μαθητές και μέσω της μεταγνώσης των μαθητών που ενισχύεται μέσα από την παρουσίαση παραδειγμάτων από τον εκπαιδευτικό.

Όμως, για την επιτυχία της σκαλωσιάς είναι απαραίτητη η προετοιμασία και η ευστροφία των εκπαιδευτικών για τη μείωση των συναισθημάτων αβεβαιότητας των μαθητών μέσα από τον χωρισμό ενός μεγάλου έργου σε διαχειρίσιμα και πιο κατανοητά στάδια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και κατ' επέκταση την απόκτηση περισσότερων γνώσεων για το αντικείμενο μελέτης τους. Να σημειωθεί, μάλιστα, πως ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εμπυχώνει τους μαθητές όταν απαιτείται, να αντιλαμβάνεται τον στόχο του μαθητή ώστε να μπορεί να τον εμπλέξει στη διαδικασία επίτευξής του και να τροποποιεί τους στόχους αυτούς – όταν χρειάζεται – έχοντας πλήρη κι άριστη γνώση του αντικειμένου και της Ζ.Ε.Α. του παιδιού για να μπορεί να το οδηγήσει στην επίλυση του προβλήματος (Καλαϊτζίδης & Τραπεζανίδης, 2010). Επίσης, για να έχει τη δυνατότητα ένας εκπαιδευτικός να παράσχει μια τεχνική σκαλωσιάς είναι απαραίτητο να κυριαρχεί η συνεργατικότητα κι η συνεργατική αλληλεπίδραση. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει πως είναι σκαλωσιά κάθε είδος συνεργατικής υποστήριξης. Η σκαλωσιά επιβάλλεται να προσφέρεται μόνο όταν απαιτείται και να προσαρμόζεται στη Ζ.Ε.Α. του κάθε μαθητή από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι αναγκαίο να γνωρίζει το επίπεδο κατανόησης του μαθητή και να εργάζεται σε αυτό ή σε υψηλότερο από αυτό επίπεδο. Μ' αυτόν τον τρόπο κι ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την ποσότητα της υποστήριξης που πρέπει κάθε φορά να παρέχει (Gonulal & Loewen, 2018). Ακόμη, εκτός από τον έλεγχο της Ζ.Ε.Α. του κάθε μαθητή είναι απαραίτητη από τον εκπαιδευτικό κι η πολύ καλή γνώση του αντικειμένου που μελετάται – όπως αναφέρθηκε και παραπάνω – καθώς κι η χρήση αρκετών τεχνικών για την κάλυψη διαφορετικών μαθησιακών στυλ. Μάλιστα, ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό είναι η «εξασθένιση» της τεχνικής της σκαλωσιάς όσο ο μαθητής καθίσταται πιο ικανός και το ξεθώριασμα αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την απόδοση του μαθητή.

Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η προσωπική ευθύνη του κάθε μαθητή η οποία μεγαλώνει όσο αυξάνεται κι η αυτοπεποίθηση, οι δεξιότητες κι οι γνώσεις του κι η δυναμική (dynamic) και διαμορφωτική (formative) αξιολόγηση, σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει και βοηθά εξατομικευμένα τους μαθητές στηρίζοντας την αξιολόγησή του στις γνώσεις και στην κατανόηση των μαθητών (Z.E.A.). Συνεπώς, η σκαλωσιά («scaffolding») είναι μία αποτελεσματική τεχνική διδασκαλίας, μιας και στους μαθητές παρέχεται εξατομικευμένη υποστήριξη αξιοποιώντας την Z.E.A. του καθενός (Gonulal & Loewen, 2018).

Στην παρούσα έρευνα η τεχνική της σκαλωσιάς (scaffolding) χρησιμοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές μέσα από την επαφή και την ενασχόλησή τους με τις τρεις διαφορετικές δραστηριότητες να καταφέρουν να εκφραστούν. Πρόκειται για διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης της γνώσης (εννοιολογικός χάρτης, δραματοποίηση, ιστοριοπίνακας, ψηφιακή ιστορία), μέσα από τους οποίους οι μαθητές και οι μαθήτριες - που ανήκουν σε διαφορετικούς τύπους - καταφέρουν να οδηγηθούν στη μάθηση. Αυτό συμβαίνει μέσα από μία διαδικασία δομημένης υποστήριξης από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Η σημασία της υποστηρικτικής σκαλωσιάς στη δημιουργία των κατασκευών έχει ως στόχο τη δυνατότητα έκφρασης και ουσιαστικής κατανόησης του περιεχομένου μέσα από τέσσερις διαφορετικές αναπαραστάσεις. Στόχος είναι η δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας από την κάθε ομάδα μέσα από αυτά τα «βήματα» με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τη στιγμή που είναι απαραίτητο. Συνεπώς, μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές οργανωμένοι σε ομάδες καταφέρουν να εκφραστούν, να κατανοήσουν και να προσφέρουν αυτό που πραγματικά επιθυμούν.

3. ΕΡΕΥΝΑ

3.1 Μεθοδολογία έρευνας

3.1.1 Είδος έρευνας

Το είδος της έρευνας το οποίο επιλέχθηκε στην προκειμένη περίπτωση είναι η ποιοτική έρευνα. Αυτό συνέβη, καθώς αυτό που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα δεν είναι η στατιστική αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, αλλά η κατανόηση κι επεξήγηση μικρού δείγματος υποκειμένων και κυρίως η κατανόηση της συμπεριφοράς των υποκειμένων, η οποία δεν είναι μετρήσιμη. Αυτό που επιδιώκεται είναι ο σχεδιασμός της έρευνας να είναι ανοικτός και μη δομημένος, ώστε οι μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα και να λένε ό,τι πραγματικά σκέφτονται κι όχι κλειστός και στενά οργανωμένος, όπως ακριβώς συμβαίνει στην ποσοτική έρευνα (Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Με βάση το ερευνητικό ερώτημα που εστιάζει στην καλλιέργεια της δεξιότητας της συνεργασίας και με βάση το ερευνητικό πρόβλημα που σχετίζεται με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας από τον εκπαιδευτικό, θεωρείται πως η ποιοτική μέθοδος θα εξαγει πιο σωστά αποτελέσματα, καθώς πρόκειται για ένα μάθημα θεωρητικής φύσης, που ο λόγος είναι το βασικό στοιχείο που θα υποστεί ανάλυση. Δηλαδή, η ποσοτική μέθοδος δεν θα έδινε ό,τι θα δώσει η ποιοτική, καθώς αυτό που επιδιώκεται είναι η εστίαση στο κάθε άτομο ξεχωριστά παρατηρώντας τη συμπεριφορά του

στο πλαίσιο της ομάδας με στόχο την κατασκευή συνεργατικών δημιουργικών κατασκευασμάτων.

Η ποιοτική μέθοδος, άλλωστε, προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ερευνήσει σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις και τις αντιλήψεις των υποκειμένων, να κατανοήσει την πολυπλοκότητα της συμπεριφοράς των ανθρώπων, να παρατηρήσει το υπό μελέτη πρόβλημα – φαινόμενο μέσα από τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων, αλλά και να παρουσιάσει τον λόγο και την ίδια τους τη «φωνή». Επίσης, χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός πως υπάρχει διάδραση κι επικοινωνία του ερευνητή με τους συμμετέχοντες, υπάρχει δυνατότητα να εξεταστούν ζητήματα που δεν ήταν στο σχέδιο του ερευνητή ή να τροποποιηθεί ο αρχικός σχεδιασμός του. Συνεπώς, η ποιοτική μέθοδος είναι η πλέον κατάλληλη στην συγκεκριμένη περίπτωση, καθώς θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων, μιας και θα γίνει εστίαση στη συμπεριφορά και στον τρόπο επικοινωνίας των συμμετεχόντων (Ίσαρη & Πουρκός, 2016).

3.1.2 Περιοχή έρευνας

Να σημειωθεί πως το λογοτεχνικό κείμενο το οποίο εξετάζεται στην παρούσα έρευνα με τίτλο «**Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος**» της Μαριανίνας Κριεζή και της Ρεγγίνας Καπετανάκη ανήκει στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων (Γ' & Δ' Δημοτικού) και κρίθηκε κατάλληλο από τον εκπαιδευτικό για την έρευνα αυτή λόγω του διαλόγου που διεξάγεται ανάμεσα σε πρόσωπα, αλλά και λόγω της εύθυμης και χιουμοριστικής ατμόσφαιρας που κυριαρχεί, η οποία προσέλκυσε τους μαθητές και τις μαθήτριες. Συνεπώς, η έρευνα στηρίζεται στο μάθημα της Γλώσσας της Γ' Δημοτικού.

3.1.3 Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί το αν και το πώς η δημιουργία ψηφιακών και μη δομημάτων και κυρίως ψηφιακών ιστοριών αναπτύσσει ή βελτιώνει τις δεξιότητες συνεργασίας των μαθητών της Γ' Δημοτικού και να αναφερθούν τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν από όλη τη διαδικασία υλοποίησης της έρευνας σχετικά με τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, μέσω της έρευνας αυτής προτείνεται ένας πιο σύγχρονος, εναλλακτικός και ελκυστικός τρόπος διδασκαλίας ενός κειμένου της Γλώσσας, μέσα από τον οποίο καλλιεργείται η δεξιότητα της συνεργασίας και της επικοινωνίας με στόχο την καλύτερη κατανόηση του κειμένου μέσα από τη βηματική νοηματοδότηση, όπως προκύπτει από τις διαφορετικού είδους δραστηριότητες, καθώς δίνονται πολλαπλές ευκαιρίες και αναπαραστάσεις της νέας γνώσης. Μ' αυτόν τον τρόπο, βέβαια, οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να εκσυγχρονίσουν την μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθώντας τις απαιτήσεις της σχολικής τάξης του 21^{ου} αιώνα και προσφέρουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές.

Συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζει στα μαθησιακά αποτελέσματα σχετικά με τη συνεργασία των μελών των ομάδων κατά τη διεξαγωγή συνεργατικών δραστηριοτήτων ψηφιακά και μη και κυρίως κατά τη δημιουργία του τελικού παραγομένου, της ψηφιακής ιστορίας, της κάθε ομάδας των μαθητών της Γ' τάξης του Δημοτικού. Επίσης, πέρα από τη δεξιότητα της συνεργασίας δίνεται

έμφαση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου της κάθε ομάδας, αλλά και στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ψηφιακών και μη δομημάτων και των τελικών ψηφιακών ιστοριών, μιας κι αυτά επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το τελικό παραγόμενο και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

3.1.4 Ερευνητικό ερώτημα

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας είναι το εξής:

⇒ Πώς εξελίσσεται η συνεργασία των μαθητών μέσα από τη βηματική κατασκευή ψηφιακών ιστοριών με τη χρήση διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης της γνώσης και νοηματοδότησης;

- A. Με τη χρήση του έντυπου και ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη
- B. Με τη χρήση της τεχνικής της δραματοποίησης
- Γ. Με τη χρήση του ιστοριοπίνακα
- Δ. Με τη χρήση της ψηφιακής ιστορίας

3.1.5 Περιβάλλον εργασίας – Σχολείο

Στην έρευνα συμμετέχουν 19 μαθητές της Γ' Δημοτικού του 7^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αγίων Αναργύρων – Καματερού, μιας και αυτή είναι η τάξη στην οποία ανήκει ο εκπαιδευτικός που διεξάγει την έρευνα ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Αρχικά, ο χώρος που χρησιμοποιήθηκε για τη έρευνα ήταν η αίθουσα διδασκαλίας της Γ' Δημοτικού, η αίθουσα πληροφορικής που βρίσκεται στον ίδιο όροφο και η αίθουσα εκδηλώσεων. Τα θρανία στην αίθουσα διδασκαλίας ήταν οργανωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθείται η επικοινωνία και η συνεργασία των μελών. Συγκεκριμένα, υπήρχαν 6 «γωνίες μάθησης» όσες ήταν συνολικά κι οι ομάδες των μαθητών. Αντιστοίχως, στην αίθουσα πληροφορικής ήταν σε λειτουργία 6 ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ένας για κάθε ομάδα, με απόσταση μεταξύ τους, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να περικυκλώσουν οι μαθητές τον η/υ και να μην έρχονται σε άμεση επαφή με τις υπόλοιπες ομάδες και έτσι να αποσυντονίζονται. Όσον αφορά στις «γωνίες μάθησης» η διάταξη των θρανίων αντικριστά σε ομάδες των 3-6 μαθητών έχει ως αποτέλεσμα την άμεση και πολύ κοντινή τους επαφή πρόσωπο με πρόσωπο. Μ' αυτόν τον τρόπο τα μέλη της κάθε ομάδας μπορούν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να βοηθούν ο ένας τον άλλον και να συζητούν για θέματα που αφορούν τις δραστηριότητες προς επίλυση. Έτσι, εκτός από τη λεκτική επιτυγχάνεται και η μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους και βελτιώνεται το κοινωνικό και συναισθηματικό πλαίσιο της τάξης (Κανάκης, 1993).

3.1.6 Πληθυσμός (δείγμα) – Συμμετέχοντες στην έρευνα

Το δείγμα το οποίο εξετάζεται στην έρευνα (19 μαθητές) είναι ανομοιογενές. Μ' αυτόν τον τρόπο θα περιγραφούν κοινά θέματα σε ανομοιογενή, όμως, δείγματα, καθώς υπάρχει ποικιλία. Έτσι, η εξέταση των δεξιοτήτων συνεργασίας μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών δομημάτων και ψηφιακών ιστοριών πραγματοποιείται σε ένα μικρό ανομοιογενές δείγμα, μέσα

από το οποίο θα περιγραφεί και θα εξεταστεί η κάθε περίπτωση και η μοναδικότητά της και τέλος θα προβληθεί το ιδιαίτερο ζήτημα της συνεργασίας (Δειγματοληψία μέγιστης ποικιλίας-ανομοιογένειας/*maximum variation heterogeneity sampling*) (Ίσαρη & Πουρκός, 2016).

Να σημειωθεί πως όλες οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν σε ομάδες με στόχο τη συνεργασία των μελών της καθεμιάς. Η ομαδοποίηση έγινε από τον εκπαιδευτικό αποκλειστικά, ώστε να μην προκύψουν εντάσεις μεταξύ των μαθητών εκφράζοντας ο καθένας την επιθυμία του να συνεργαστεί με ορισμένους συμμαθητές του. Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός επεδίωκε τη δημιουργία ανομοιογενών ομάδων με ίση δυναμική, ώστε να εξασφαλίσει μία όσο το δυνατόν ισορροπία ανάμεσα στις ομάδες. Να σημειωθεί ξανά πως ο εκπαιδευτικός-ερευνητής ανήκε στην τάξη αυτή κι είχε τον ρόλο του εκπαιδευτικού ιδιωτικής παράλληλης στήριξης. Επομένως, ο ίδιος γνώριζε τη δυναμική των μαθητών της τάξης και με βάση αυτή τη δυναμική έκανε την ομαδοποίηση των μαθητών, ώστε να είναι όσο το δυνατόν ίσες όσον αφορά τις δυνατότητες των μελών της καθεμιάς. Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής είχε οργανώσει λεπτομερώς τον σχεδιασμό παίρνοντας αρχικά συνέντευξη από την κάθε ομάδα πριν την έρευνα, κάνοντας έπειτα και τις δύο φάσεις των τριών (3) δραστηριοτήτων και παίρνοντας ξανά συνέντευξη από την κάθε ομάδα μετά την έρευνα. Όλα ήταν σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να μπορούν να συμμετάσχουν με τους ρυθμούς αυτούς. Ακόμη, στον εκάστοτε χώρο κατά τη διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων ήταν παρών κι ένας ακόμη εκπαιδευτικός – κριτικός φίλος, ο οποίος παρείχε πολύτιμη βοήθεια στον εκπαιδευτικό-ερευνητή κι επεσήμανε τυχόν λάθη που προέκυπταν κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Μάλιστα, ο κριτικός φίλος είναι ένας συνεργάτης που έρχεται με τη σύμφωνη γνώμη του εκπαιδευτικού για να τον βοηθήσει με την κριτική του ματιά στην έρευνα που διεξαγάγει (Stenhouse, 1975). Πρόκειται για ένα άτομο εμπιστοσύνης, το οποίο έχει αρκετές γνώσεις πάνω στο αντικείμενο έρευνας, δίνει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό έτσι ώστε η έρευνα να είναι πιο έγκυρη και κυρίως αμφισβητεί ή συμπληρώνει τη σκέψη του ερευνητή-εκπαιδευτικού. Σκοπός είναι η ανάδειξη των αδυναμιών της έρευνας πριν την υλοποίηση, η ενίσχυση του αναστοχασμού του ερευνητή και η υποβολή ερωτημάτων με κριτικό αλλά και φιλικό τρόπο. Όμως, παρόλο που η παρουσία του κριτικού φίλου είναι πολύ σημαντική για την εγκυρότητα και τη γνησιότητα της έρευνας, ο ρόλος του μέσα στις έρευνες είναι σχεδόν ανύπαρκτος ή γίνεται μία μικρή αναφορά (Κατσαρού, 2016).

Ακόμη, οι ονομασίες των ομάδων επινοήθηκαν από τα ίδια τα μέλη της κάθε ομάδας μέσα από τη συνεργασία τους κι αμέσως μετά τον χωρισμό τους από τον εκπαιδευτικό. Να σημειωθεί πως οι πέντε (5) πρώτες ομάδες αποτελούνται από τρία (3) μέλη, σε αντίθεση με την έκτη (6^η) ομάδα η οποία αποτελείται από τέσσερα (4) άτομα, μιας και το σύνολο των μαθητών της τάξης είναι δεκαεννιά (19). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο η μία ομάδα έχει ένα μέλος παραπάνω από τις υπόλοιπες. Οι ονομασίες των ομάδων αναφέρονται παρακάτω:

Ομάδα: «**Αστραπές**»

- ↻ ΔΜΝ (Female)
- ↻ ΞΚ (Female)
- ↻ ΑΜ (Male)

Ομάδα: «Το φιλόδεντρο»

- ↵ ΜΣ (Male)
- ↵ ΧΛ (Male)
- ↵ ΜΓ (Female)

Ομάδα: «Ομάδα για πάντα»

- ↵ ΚΚ (Female)
- ↵ ΙΚ (Female)
- ↵ ΣΜ (Female)

Ομάδα: «ΤΣΙΤΕΣ»

- ↵ ΓΚ (Male)
- ↵ ΕΜ (Female)
- ↵ ΜΜ (Female)

Ομάδα: «Οι χαρούμενοι χαρταετοί»

- ↵ ΔΣ (Female)
- ↵ ΒΑ (Male)
- ↵ ΑΦ (Male)

Ομάδα: «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»

- ↵ ΓΓ (Male)
- ↵ ΕΒ (Female)
- ↵ ΧΡ (Female)
- ↵ ΑΜ (Female)

3.1.6.1 Ομάδα «Αστραπές»

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στο προφίλ των μελών της κάθε ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα «Αστραπές» η ΔΜΝ είναι ένα παιδί που έχει διαγνωστεί με Διάχυτη Διαταραχή Ανάπτυξης (Άτυπος Αυτισμός) και Αγχώδη Διαταραχή Ανάπτυξης από το 2^ο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Γ' Αθήνας. Πρόκειται για ένα παιδί με προβλήματα στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων και μεγάλες δυσκολίες συμπεριφοράς (επαναληπτικότητα και εμμονές) στο σχολικό πλαίσιο με τους συνομηλίκους. Μάλιστα, παρατηρείται συχνά η έλλειψη της συγκέντρωσής της, της κατανόησης των κοινωνικών κανόνων και της νοητικής και συναισθηματικής κατάστασης του άλλου, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να ακολουθήσει τις ομαδικές δραστηριότητες και να διατηρήσει φιλικές σχέσεις, καθώς και να μην προσαρμόζεται ομαλά στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη, δεν θα μπορούσαν να παραλειφθούν τα στοιχεία διάσπασης της προσοχής και παρορμητικότητας του κοριτσιού, καθώς και τα ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (διαταραχές της διάθλασης και της προσαρμογής). Επιπλέον, η ΞΚ είναι ένα παιδί με προβλήματα λόγου κι ομιλίας, διάχυτη αναπτυξιακή καθυστέρηση λόγω περιγεννητικών αιτιών, γνωστικά ελλείμματα, δυσκολίες στη συγκέντρωση και προσοχή, καθώς και συναισθηματικές δυσκολίες. Αντίθετα, ο ΑΜ είναι ένα τυπικό παιδί, το οποίο, βέβαια, έχει ξεκινήσει ατομικές συνεδρίες με την σχολική ψυχολόγο περίπου κάθε δύο (2) εβδομάδες.

3.1.6.2 Ομάδα «Το φιλόδεντρο»

Στη συνέχεια, στην ομάδα «Το φιλόδεντρο» η ΜΓ είναι ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, παρουσιάζει απλή διαταραχή της δραστηριότητας και της προσοχής, γραφοκινητικές δυσκολίες και γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, υπάρχει δυσκολία στη λεπτή και αδρή κινητικότητα και χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως η ΜΓ επαναφοίτησε στην Α' Τάξη του Δημοτικού. Ακόμη, συμμετέχει σε ειδικό μαθησιακό και ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα και η γενική νοητική της ικανότητα τοποθετείται σε χαμηλότερο επίπεδο σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας της. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό κομμάτι, η εν λόγω μαθήτρια διαβάζει με αργό ρυθμό, παραλείπει φωνήματα, παραποιεί λέξεις, παρουσιάζει ανώριμη γραφή και ορθογραφικά λάθη και παράγει κείμενο απλοϊκής δομής και σύνθεσης με λιτό λεξιλόγιο. Γι' αυτόν τον λόγο, μάλιστα, ο εκπαιδευτικός δεν της όρισε τον ρόλο του συγγραφέα, καθώς γνώριζε τις αδυναμίες της. Επίσης, ο ΧΛ είναι ένα παιδί που παρουσιάζει γνωστικές ελλείψεις, ειδική διαταραχή της άρθρωσης και ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της κινητικής λειτουργίας. Πιο συγκεκριμένα, ο ΧΛ δυσκολεύεται στην ανάγνωση, στην παραγωγή γραπτού λόγου και στον οπτικοκινητικό συντονισμό και δεν διαθέτει καλή οπτικοκινητική και χωρική αντίληψη. Ο προφορικός του λόγος είναι ρέων με δομημένες προτάσεις. Να σημειωθεί πως έχει επαναφοιτήσει στο νηπιαγωγείο. Τέλος, ο ΜΣ ανήκει στα τυπικά παιδιά.

3.1.6.3 Ομάδα «Ομάδα για πάντα»

Ακόμη, στην ομάδα «Ομάδα για πάντα» η ΣΜ είναι ένα παιδί που παρουσιάζει σύμφωνα με την αξιολόγηση του 2019 φωνολογικές δυσκολίες, γνωστικά ελλείμματα, δυσκολίες στην αντίληψη και στην έκφραση του λόγου και σε μεγάλο βαθμό διάσπαση προσοχής σε σημείο που «χάνεται» εντελώς. Όσον αφορά το αναπτυξιακό της ιστορικό είναι ένα παιδί με ήπια καθυστέρηση. Ακόμη, το λεξιλόγιό της είναι περιορισμένο κι η ομιλία της παρουσιάζει κάποιες αρθρωτικές δυσκολίες (αλλοίωση συριστικών φωνημάτων). Για όλα τα παραπάνω η ΣΜ επαναφοίτησε στο Νηπιαγωγείο, το οποίο υποστηριζόταν από Τμήμα Ένταξης. Ακόμη, η ΚΚ και η ΙΚ είναι δύο κορίτσια που ανήκουν στα τυπικά παιδιά.

3.1.6.4 Ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ»

Επιπλέον, στην ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ» δεν υπάρχει κάποια γραπτή διάγνωση από φορέα, αλλά δεν θα μπορούσαν να παραλειφθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει στον γραπτό της λόγο η ΕΜ, η δυσκολία της να προσαρμοστεί σε ομαδικές δραστηριότητες και εννοείται η συνεχόμενη διάσπαση της προσοχής της από το εκάστοτε αντικείμενο μελέτης.

3.1.6.5 Ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί»

Επιπρόσθετα, στην ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» ο ΒΑ, όπως αναφέρεται ρητά στο έντυπο της αξιολόγησης, παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και στην γραφή και δυσκολίες στην εξέλιξη του λόγου. Παρατηρούνται σημαντικά φωνολογικά λάθη, αντικατάσταση

γραμμάτων, δυσκολία στην αποκωδικοποίηση συμφωνικών συμπλεγμάτων και μαντεία λέξεων. Μάλιστα, χαρακτηριστικές είναι οι γραφοφωνηματικές αναντιστοιχίες, τα καταληκτικά λάθη κοινόχρηστων λέξεων, η μερική παράλειψη του τονισμού και τα ορθογραφικά και φωνολογικά λάθη. Γι' αυτό στον ΒΑ, παρά τη βελτίωσή του μέσω του Τμήματος Ένταξης, δεν δόθηκε ο ρόλος του συγγραφέα. Επιπλέον, ο ΑΦ παρουσιάζει προβλήματα λόγου κι ομιλίας και πιο αναλυτικά ειδική διαταραχή της άρθρωσης. Επίσης, χαρακτηριστική είναι η διαταραχή διαγωγής υπερκινητικού τύπου, μιας και σηκώνεται συνέχεια από τη θέση του και είναι γενικά υπερκινητικός, η γενική ανωριμότητα που τον χαρακτηρίζει και οι δυσκολίες μάθησης. Τέλος, η ΔΣ είναι ένα τυπικό παιδί.

3.1.6.6 Ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»

Επίσης, στην ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ» η ΕΒ έχει διαγνωστεί με διαταραχή παροδικών μωσπασμάτων (τικ), με χαμηλό εύρος συγκέντρωσης και κινητικότητας, με δυσκολία στην οργάνωση και στη συμμετοχή των σχολικών δραστηριοτήτων, καθώς και με μαθησιακές δυσκολίες. Να σημειωθεί, μάλιστα, πως κι ο ΓΓ αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη και γενικά διασπάται πολύ εύκολα η προσοχή του, παρόλο που δεν υπάρχει κάποιο γραπτό έγγραφο να το αποδεικνύει αυτό. Όμως, ο τελευταίος είναι πολύ ευδιάθετος. Ακόμη, η ΑΜ είναι ένα παιδί πολύ χαμηλών τόνων, γι' αυτό ο εκπαιδευτικός της ανέθεσε τέτοιους ρόλους, ώστε να την εμπλέξει όσο το δυνατόν περισσότερο μέσα στην ομάδα και να την κινητοποιήσει να συναναστραφεί και να επικοινωνήσει περισσότερο με τους συμμαθητές της. Τέλος, η ΧΡ ανήκει στα τυπικά παιδιά.

3.1.7 Οργάνωση και χρονοδιάγραμμα υλοποίησης έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό-κριτικό φίλο μέσα σε 15 διδακτικές ώρες συνολικά, αν ληφθούν υπόψιν και οι 2 διδακτικές ώρες για τις συνεντεύξεις των ομάδων μετά την έρευνα. Αρχικά, οι 2 από τις 15 διδακτικές ώρες σχετίζονταν με τα διαδικαστικά πριν ξεκινήσει η έρευνα και με την παρουσίαση των ψηφιακών εργαλείων που θα χρησιμοποιούσαν οι μαθητές (bubbl.us, StoryboardThat).

3.1.7.1 Παρουσίαση ψηφιακών εργαλείων bubbl.us και StoryboardThat (I)

Ο εκπαιδευτικός την **1^η διδακτική ώρα** (Δευτέρα 27/3/2023, 6^η ώρα σχολικού προγράμματος), αφού χώρισε τα μέλη στις ομάδες βάζοντάς τα να καθίσουν στις γωνιές μάθησης, μοίρασε στην κάθε ομάδα ένα φύλλο οδηγιών για τη χρήση του bubbl.us κι ένα για τη χρήση του StoryboardThat. Σε συνεργασία με τα μέλη των ομάδων και με τη βοήθεια του προτζέκτορα παρουσιάστηκε πρώτα το περιβάλλον του bubbl.us. Όλοι ήταν ενθουσιασμένοι και συμμετείχαν διαβάζοντας τα βήματα, τα οποία ο εκπαιδευτικός εκτελούσε στο εργαλείο. Να σημειωθεί πως οι μαθητές είχαν ασχοληθεί ξανά με εννοιολογικούς χάρτες στο μάθημα της Πληροφορικής. Τέλος, έγινε μία σύνοψη για τον εννοιολογικό χάρτη και ξεκίνησε η παρουσίαση του ψηφιακού περιβάλλοντος του StoryboardThat. Έπειτα, οι μαθητές έκαναν ανάγνωση τις

οδηγίες χρήσης του φυλλαδίου και παρουσιάστηκε ο τρόπος εισαγωγής σκηνών, χαρακτήρων και αντικειμένων επιλέγοντας και σύροντάς τα μέσα στα καρέ (drag and drop). Τονίστηκε, μάλιστα, η επιλογή σκηνής και χαρακτήρων ανάλογα με το είδος του κειμένου κάθε φορά και ο εκπαιδευτικός προέτρεψε τους μαθητές σε δικό τους χρόνο να περιηγηθούν στα ψηφιακά εργαλεία και να εκφράσουν τις όποιες απορίες τους.

3.1.7.2 Παρουσίαση ψηφιακού εργαλείου StoryboardThat (II)

Έπειτα, τη **2^η διδακτική ώρα** (Τρίτη 28/3/2023, 6^η ώρα σχολικού προγράμματος) ο εκπαιδευτικός έκανε μία πιο λεπτομερή παρουσίαση του ψηφιακού εργαλείου StoryboardThat. Οι μαθητές συμμετείχαν κάνοντας ανάγνωση ξανά τις οδηγίες, τις οποίες εκτελούσε ο εκπαιδευτικός μέσα στο περιβάλλον του εργαλείου παρουσιάζοντάς τους - μέσω του προτζέκτορα - τη χρήση του. Οι περισσότεροι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τις δυνατότητες του εργαλείου και κάποιοι από αυτούς προσέθεταν πληροφορίες, μιας και είχαν περιηγηθεί στο ψηφιακό αυτό περιβάλλον σε δικό τους χρόνο. Μάλιστα, αρκετά παιδιά έκαναν ερωτήσεις και ήταν πρόθυμα να ασχοληθούν με το εργαλείο, καθώς είχαν κατανοήσει τον τρόπο λειτουργίας του. Ακόμη, αναφέρθηκε ρητά από τον εκπαιδευτικό πως στην ψηφιακή αφήγηση απαιτείται η ενσωμάτωση μόνο των σημαντικών στοιχείων του κειμένου, ώστε να είναι σύντομη και περιεκτική επισημαίνοντας για δεύτερη φορά την εισαγωγή σκηνών, χαρακτήρων και αντικειμένων σχετικών με το νόημα του κειμένου. Τέλος, ο εκπαιδευτικός τους προέτρεψε μετά από αυτήν την λεπτομερή παρουσίαση του ψηφιακού εργαλείου να μπουν σε δικό τους χρόνο και να ανακαλύψουν και μόνοι τους το ψηφιακό αυτό περιβάλλον. Έπειτα, ακολούθησαν οι **3 δραστηριότητες** μέσα από τις οποίες διεξήχθη κι η έρευνα.

3.1.7.3 1^η δραστηριότητα: Δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη

1^η δραστηριότητα (Τετάρτη 29/3/2023, 4 πρώτες διδ. ώρες):
Δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη

3.1.7.3.1 Α' φάση 1^{ης} δραστηριότητας: Διεξαγωγή συνεντεύξεων πριν την έρευνα και δημιουργία έντυπου εννοιολογικού χάρτη

Πίνακας 1: Κριτήρια εξέτασης για έντυπους εννοιολογικούς χάρτες

- | |
|--|
| 1. Προφίλ ομάδας |
| 2. Περιγραφή συνεργασίας των μελών της ομάδας (κυρίαρχες προσωπικότητες, εντάσεις, τήρηση ρόλων) |

Α' φάση (1^η-2^η διδ. ώρα): Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τις ομάδες στις γωνιές μάθησης-συνεργασίας τους, που αποτελούνται από δύο θρανία ενωμένα μεταξύ τους στην αίθουσα διδασκαλίας. Έτσι, προκύπτουν 5 ομάδες των 3 ατόμων και 1 ομάδα των 4 ατόμων. Στο σημείο αυτό οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και ορίζουν το όνομα της ομάδας τους. Μετά την

«ονοματοδοσία» των ομάδων ο εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο με έμφαση και επιτονισμό στην ολομέλεια της τάξης και συζητά με όλα τα μέλη των ομάδων το περιεχόμενο και το νόημα του κειμένου, ώστε να αποφύγει τυχόν παρανόηση του νοήματος από κάποια ομάδα. Στη συνέχεια, ακολουθεί η διεξαγωγή των συνεντεύξεων σε κάθε ομάδα πριν την έρευνα που θα αναλυθεί εκτενώς παρακάτω. Έπειτα, ορίζονται από τον εκπαιδευτικό οι ρόλοι του συγγραφέα, του ορθογράφου και του παρουσιαστή στα μέλη της κάθε ομάδας κι έτσι προκύπτουν 6 συγγραφείς (ΔΜΝ, ΜΣ, ΚΚ, ΓΚ, ΑΦ, ΑΜ), 7 ορθογράφοι – λόγω ύπαρξης 2 ορθογράφων στην τετραμελή ομάδα – (ΑΜ, ΧΛ, ΙΚ, ΕΜ, ΔΣ, ΧΡ και ΕΒ) και 6 παρουσιαστές (ΞΚ, ΜΓ, ΣΜ, ΜΜ, ΒΑ, ΓΓ). Στην πορεία, δίνεται χρόνος στην κάθε ομάδα ώστε ο ορθογράφος της καθεμιάς να διαβάσει την πρώτη δραστηριότητα από το φύλλο των δραστηριοτήτων που τους έχει μοιραστεί και στο τέλος δίνονται οδηγίες και γίνονται επεξηγήσεις από τον εκπαιδευτικό πάνω σ' αυτήν τη δραστηριότητα. Μετά, ο ορθογράφος της κάθε ομάδας κάνει ανάγνωση όλο το κείμενο στην ομάδα του και έπειτα διεξάγεται συζήτηση για τον χαρακτήρα του δήμαρχου Χαρχούδα, βρίσκοντας τα κατάλληλα επίθετα που τον χαρακτηρίζουν. Τέλος, ακολουθεί η δημιουργία του έντυπου εννοιολογικού χάρτη από τον συγγραφέα της κάθε ομάδας με τη βοήθεια όλων των μελών γράφοντας επίθετα και δικαιολογώντας το καθένα ξεχωριστά.

3.1.7.3.2 Β' φάση 1^{ης} δραστηριότητας: Δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη

Πίνακας 2: Κριτήρια εξέτασης ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών

| |
|---|
| 1. Περιγραφή συνεργασίας των μελών της ομάδας (κυρίαρχες προσωπικότητες, εντάσεις και διαφωνίες, τήρηση ρόλων) |
| 2. Καλή δομή ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη |
| 3. Αριθμός χαρακτηριστικών επιθέτων |
| 4. Ταυτόσημα ή επίθετα με διαφορετική σημασία |
| 5. Προσθήκη χρωμάτων (σκόπιμη ή τυχαία) |
| 6. Συνάφεια έντυπου με ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη |
| 7. Παρανόηση δομής εννοιολογικού χάρτη |

Β' φάση (3^η-4^η διδ. ώρα): Οι μαθητές μεταφέρονται στην αίθουσα της πληροφορικής, αφού πάρουν μαζί τους τους έντυπους εννοιολογικούς χάρτες που δημιούργησαν, και τα μέλη της κάθε ομάδας κάθονται γύρω από έναν η/υ. Στο σημείο αυτό να τονιστεί πως ο εκπαιδευτικός έχει ήδη δημιουργήσει 6 διαφορετικά e-mail, 1 για την κάθε ομάδα. Σε ένα έγγραφο δίπλα από τον κάθε η/υ υπάρχει το e-mail της κάθε ομάδας, με το οποίο συνδέεται στο ψηφιακό εργαλείο bubbl.us. Έπειτα, οι μαθητές εισέρχονται στο ψηφιακό περιβάλλον κι ο συγγραφέας της κάθε ομάδας με τη βοήθεια των υπολοίπων δημιουργεί τον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη έχοντας ως πρότυπο τον έντυπο εννοιολογικό χάρτη της ομάδας του. Τέλος, ο συγγραφέας αποθηκεύει τον εννοιολογικό χάρτη της ομάδας του και ακολουθεί η παρουσίαση των ψηφιακών

εννοιολογικών χαρτών από τους παρουσιαστές των ομάδων με τη χρήση του προτζέκτορα της αίθουσας πληροφορικής.

3.1.7.4 2^η δραστηριότητα: Δραματοποίηση κειμένου

2^η δραστηριότητα (Πέμπτη 30/3/2023, 3 πρώτες διδ. ώρες): Δραματοποίηση του κειμένου «Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος»

3.1.7.4.1 Α' φάση 2^{ης} δραστηριότητας: Εκμάθηση διαλόγων και πρόβες ομάδων

Πίνακας 3: Κριτήρια εξέτασης των προβών των ομάδων

| |
|--|
| 1. Προφίλ ομάδας |
| 2. Συμμετοχή των μελών της ομάδας |
| 3. Περιγραφή συνεργασίας των μελών της ομάδας (κυρίαρχες προσωπικότητες, εντάσεις και διαφωνίες, τήρηση ρόλων) |

Α' φάση (1^η-2^η διδ. ώρα): Οι ομάδες έχοντας λάβει τις θέσεις τους στις γωνιές μάθησής τους ξεκινούν τη 2^η δραστηριότητα. Αρχικά, οι παρουσιαστές των ομάδων της 1^{ης} δραστηριότητας κάνουν ανάγνωση την 2^η δραστηριότητα στα μέλη της ομάδας τους από το φύλλο των δραστηριοτήτων που βρίσκεται δίπλα τους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός επεξηγεί ορισμένα σημεία αναφέροντας λεπτομέρειες και ορίζει τους ρόλους μέσα από το κείμενο. Οι ρόλοι είναι οι εξής: **1. η εισηγήτρια όλων των ομάδων (ΕΒ), 2. ο δημοσιογράφος Μπρίνης (ΔΜΝ, ΜΣ, ΚΚ, ΜΜ, ΑΦ, ΧΡ), 3. ο δήμαρχος Χαρχούδας (ΑΜ, ΧΛ, ΙΚ, ΓΚ, ΒΑ, ΓΓ), 4. ο Πρίγκιπας και ο Παπαγάλος (ΞΚ, ΜΓ, ΣΜ, ΕΜ, ΔΣ, ΑΜ)**, που και τους δύο θα αναλάβει ένα άτομο της κάθε ομάδας διότι είναι μικροί ρόλοι. Να σημειωθεί πως τον ρόλο του εισηγητή όλων των ομάδων αναλαμβάνει η ΕΒ από την ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ». Έπειτα, ακολουθεί ο χωρισμός του κειμένου σε 2 σκηνές από τις ομάδες με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Έτσι, το κείμενο πλέον έχει 2 σκηνές, την 1^η «Ο δήμαρχος Χαρχούδας...θα μας γδάρουνε ζωντανούς» και τη 2^η «Εδώ Λιλιπούπολη...ώρα κοινής ησυχίας». Στο σημείο αυτό η κάθε ομάδα επιλέγει μία από τις δύο σκηνές, την οποία θα δραματοποιήσει. Στη συνέχεια, ακολουθεί η προβολή από τον προτζέκτορα και η παρακολούθηση ενός βίντεο 10 λεπτών με τίτλο [«Το Νέφος»](#). Το βίντεο αυτό αναφέρεται στο νέφος της Λιλιπούπολης κι εμπεριέχει διαλόγους από το κείμενο. Σκοπός είναι τα παιδιά να αντιληφθούν επακριβώς τι σημαίνει αυθορμητισμός και αν θέλουν να πάρουν στοιχεία μέσα από αυτούς τους διαλόγους των προσώπων του κειμένου. Έπειτα, ακολουθεί η υπογράμμιση στο κείμενο του κάθε ρόλου από τον/την εκάστοτε μαθητή/μαθήτρια και ξεκινούν αρχικά οι ομαδικές αναγνώσεις και στην πορεία οι πρόβες σε κάθε ομάδα στον χώρο της εργασίας τους. Στο σημείο αυτό να τονιστεί πως τα μέλη συνεργάζονται μεταξύ τους για την όσο το δυνατόν ευκολότερη εκμάθηση των ρόλων τους.

3.1.7.4.2 Β' φάση 2^{ης} δραστηριότητας: Δραματοποίηση κειμένου στην ολομέλεια της τάξης

Πίνακας 4: Κριτήρια εξέτασης της δραματοποίησης του κειμένου

| |
|--|
| 1. Συμμετοχή των μελών της ομάδας |
| 2. Περιγραφή συνεργασίας των μελών της ομάδας (κυρίαρχες προσωπικότητες, εντάσεις και διαφωνίες, τήρηση ρόλων) |
| 3. Προσθήκη αντικειμένων |
| 4. Ελευθερία έκφρασης των μελών |
| 5. Ελευθερία κινήσεων των μελών |
| 6. Αυθορητισμός |
| 7. Ζωντάνια και Παραστατικότητα |
| 8. Επιλογή σκηνής για δραματοποίηση συγκρινόμενη με τη σκηνή που επιλέχθηκε στο storyboard της κάθε ομάδας της επόμενης δραστηριότητας (1 ^η ή 2 ^η σκηνή) |

Β' φάση (3^η διδ. ώρα): Οι μαθητές σ' αυτή τη φάση κατεβαίνουν με τη συνοδεία των εκπαιδευτικών στην αίθουσα εκδηλώσεων κρατώντας ορισμένα αντικείμενα που πιστεύουν πως θα ενισχύσουν τον ρόλο τους. Η κάθε ομάδα κάθεται σε ένα θρανίο από αυτά που βρίσκονται περιμετρικά της αίθουσας. Έπειτα, μία-μία ομάδα ανεβαίνει στη σκηνή και παρουσιάζει τη σκηνή του κειμένου που επέλεξε στην ολομέλεια της τάξης κάνοντας διάφορες κινήσεις και εκφράσεις προσώπου.

3.1.7.5 3^η δραστηριότητα: Δημιουργία ψηφιακών ιστοριών

3^η δραστηριότητα (Παρασκευή 30/3/2023, 4 πρώτες διδ. ώρες):
Δημιουργία ψηφιακών ιστοριών

3.1.7.5.1 Α' φάση 3^{ης} δραστηριότητας: Δημιουργία ιστοριοπινάκων (storyboards)

Πίνακας 5: Κριτήρια εξέτασης των ιστοριοπινάκων (storyboards)

| |
|--|
| 1. Προφίλ ομάδας |
| 2. Περιγραφή συνεργασίας των μελών της ομάδας (κυρίαρχες προσωπικότητες, εντάσεις και διαφωνίες, τήρηση ρόλων) |
| 3. Επιλογή σκηνής κειμένου (1 ^η ή 2 ^η σκηνή) |
| 4. Συμπλήρωση και των 3 καρτέ |
| 5. Περιγραφή των 3 σκίτσων |
| 6. Περιεχόμενο διαλόγων – Έκταση κειμένου |
| 7. Προσθήκη νέων στοιχείων (λέξεις, φράσεις, προτάσεις) |
| 8. Γραμματικά και Συντακτικά λάθη |

9. Προσθήκη σκηνοθετικών οδηγιών

Α' φάση (1^η-2^η διδ. ώρα): Οι ομάδες λαμβάνοντας τις θέσεις τους στις γωνιές μάθησής τους ξεκινούν την 3^η δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτικός, αρχικά, ορίζει τους ρόλους στα μέλη της κάθε ομάδας και αναθέτει σε διαφορετικά άτομα τον ρόλο του συγγραφέα, του ορθογράφου και του παρουσιαστή, για να υπάρχουν εναλλαγές στους ρόλους κι όλα τα μέλη να πάρουν μία γεύση από όσο το δυνατόν περισσότερους ρόλους. Έτσι, προκύπτουν 6 συγγραφείς (ΞΚ, ΧΛ, ΣΜ, ΜΜ, ΑΦ, ΕΒ), 7 ορθογράφοι – λόγω ύπαρξης δύο ορθογράφων στην τετραμελή ομάδα – (ΑΜ, ΜΓ, ΚΚ, ΓΚ, ΒΑ, ΑΜ και ΓΓ) και 6 παρουσιαστές (ΔΜΝ, ΜΣ, ΙΚ, ΕΜ, ΔΣ, ΧΡ). Ο ορθογράφος της κάθε ομάδας διαβάζει την εκφώνηση της δραστηριότητας στην ομάδα του κι ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός μοιράζει στην κάθε ομάδα έναν ιστοριοπίνακα (storyboard), στον οποίο οι συγγραφείς της κάθε ομάδας με τη βοήθεια των υπόλοιπων μελών παροτρύνονται να σημειώσουν τους διαλόγους που επιθυμούν επιλέγοντας πρώτα 1 από τις 2 σκηνές του κειμένου τις οποίες έχουν συζητήσει με τον εκπαιδευτικό, να φτιάξουν το σκίτσο που θεωρούν ότι ταιριάζει στο κάθε καρέ με τους χαρακτήρες και να καταγράψουν όσες σκηνοθετικές οδηγίες πιστεύουν ότι θα τους βοηθήσουν στη δημιουργία της τελικής ψηφιακής ιστορίας σε δεύτερο χρόνο στο StoryboardThat. Μ' αυτόν τον τρόπο η κάθε ομάδα θα συμπληρώσει και τα 3 καρέ που της δίνονται, ώστε να ολοκληρώσει τον ιστοριοπίνακα.

3.1.7.5.2 Β' φάση 3^{ης} δραστηριότητας: Δημιουργία ψηφιακών ιστοριών

Πίνακας 6: Κριτήρια εξέτασης ψηφιακών ιστοριών

| |
|--|
| 1. Προφίλ ομάδας |
| 2. Περιγραφή συνεργασίας των μελών της ομάδας (κυρίαρχες προσωπικότητες, εντάσεις και διαφωνίες, τήρηση ρόλων) |
| 3. Τήρηση προκαθορισμένου χρόνου |
| 4. Ποιότητα παρουσίασης της ομάδας |
| 5. Συμπλήρωση 3 καρέ |
| 6. Επιλογή σκηνής του κειμένου (όμοια ή όχι με ιστοριοπίνακα) |
| 7. Καλή δομή με σωστούς χαρακτήρες |
| 8. Περιγραφή και σχολιασμός της σκηνής, των χαρακτήρων και των αντικειμένων κάθε καρέ |
| 9. Συνάφεια με ιστοριοπίνακα ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο |
| 10. Επιλογή χρωμάτων |
| 11. Αξιοποίηση σκηνοθετικών οδηγιών ιστοριοπίνακα |
| 12. Διαφοροποίηση ομάδας από αρχικό κείμενο (επινόηση φράσεων και προτάσεων) |

Β' φάση (3^η-4^η διδ. ώρα): Οι ομάδες μεταφέρονται στην αίθουσα πληροφορικής έχοντας μαζί τους τον έντυπο ιστοριοπίνακα, για να δημιουργήσουν τις ψηφιακές τους ιστορίες. Ως βασικό άξονα η κάθε ομάδα έχει τον έντυπο ιστοριοπίνακα. Να σημειωθεί πως οι ομάδες κάθονται στον ίδιο η/υ που είχαν καθίσει και στην δραστηριότητα δημιουργίας του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη. Σε ένα έγγραφο δίπλα από τον κάθε η/υ υπάρχει το e-mail της κάθε ομάδας με το οποίο συνδέεται στο ψηφιακό εργαλείο StoryboardThat. Στην παρούσα δραστηριότητα γράφει και χειρίζεται τον η/υ ο συγγραφέας της κάθε ομάδας λαμβάνοντας πάντοτε υπόψιν όλες τις απόψεις των μελών. Μετά, το πέρας της εργασίας τους, δηλ. της δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας, ο παρουσιαστής της κάθε ομάδας με τη βοήθεια του προτζέκτορα παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης την ψηφιακή ιστορία της ομάδας του κάνοντας ορισμένα σχόλια για την καλύτερη κατανόηση της ιστορίας αυτής.

3.1.8 Συλλογή – Ανάλυση δεδομένων

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στα είδη των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνας και τα οποία σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα που έχει διατυπωθεί. Τα δεδομένα της έρευνας είναι:

1. **οι ομαδικές ποιοτικές συνεντεύξεις,**
2. **η παρατήρηση του ερευνητή** και
3. **οι κατασκευές των ομάδων,** που αποτελούν κάποια από τα πιο βασικά στοιχεία ανάλυσης της έρευνας και τα οποία παρουσιάζονται λεπτομερώς παρακάτω στο υποκεφάλαιο «Ευρήματα έρευνας».

Οι **ποιοτικές συνεντεύξεις** είναι οι πιο διαδεδομένες μέθοδοι άντλησης ποιοτικών δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα. Για τη διεξαγωγή της ποιοτικής συνέντευξης απαιτείται κατάλληλη προετοιμασία και οργανωμένος σχεδιασμός. Μάλιστα, εστιάζει στις απόψεις και στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων και σκοπός του ερευνητή είναι να αποκτήσει μία διαδραστική κι αμφίδρομη σχέση με τους συμμετέχοντες ακούγοντάς τους και προσφέροντάς τους την δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους. Ακόμη, όσον αφορά τον τύπο των συνεντεύξεων οι ομαδικές συνεντεύξεις της έρευνας αυτής ανήκουν στις *ημιδομημένες συνεντεύξεις εις βάθος*, μιας και υπάρχουν σχεδιασμένες και προκαθορισμένες ερωτήσεις για τα θέματα που αφορούν τον ερευνητή. Όμως, ο τελευταίος έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει την ερώτηση ανάλογα με τον συμμετέχοντα, να εστιάσει και να εμβαθύνει σε κάποια θέματα έχοντας απέναντί του τους κατάλληλους συμμετέχοντες, να προσθέσει ή να αφαιρέσει ερωτήσεις και να αλλάξει τη σειρά τους όποτε το επιθυμήσει (Ισαρη & Πουρκός, 2016).

Επίσης, κρίνεται αναγκαία η αναφορά στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ποιοτικής συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής μπορεί να ερευνήσει αρκετά τις απόψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, να προβάλει την προσωπική τους «φωνή», να έχει αμφίδρομη επικοινωνία μαζί τους, να ερευνά θέματα που προκύπτουν εκείνη τη στιγμή και να τροποποιεί ό,τι απαιτείται. Όμως, η ποιοτική συνέντευξη είναι χρονοβόρα και απαιτητική όσον αφορά τον σχεδιασμό αλλά και την πραγματοποίησή της. Ο ερευνητής

είναι επιβεβλημένο να διακρίνεται για τις επικοινωνιακές του ικανότητες, να αντιμετωπίζει με ευλάβεια θέματα ηθικής και δεοντολογίας και να ενδιαφέρεται πραγματικά για τους συμμετέχοντες (Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Στο σημείο αυτό να αναφερθεί πως οι ομαδικές ποιοτικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά την έρευνα και που περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω χρειάστηκαν περισσότερο για να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός το προφίλ των μαθητών και για να χρησιμοποιήσει κάποια βοηθητικά στοιχεία για την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Γι' αυτό, άλλωστε, δεν έχει γίνει θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων, διότι τα βασικά δεδομένα ανάλυσης είναι η παρατήρηση του εκπαιδευτικού-ερευνητή και οι κατασκευές – έντυπες και ψηφιακές – των ομάδων.

Αρχικά, στην παρακάτω έρευνα διεξήχθησαν **συνεντεύξεις πριν από την έρευνα**, δηλαδή πριν οι ομάδες ξεκινήσουν την 1^η δραστηριότητα, και μετά το τέλος της έρευνας, δηλαδή μετά το τέλος της 3^{ης} δραστηριότητας. Να σημειωθεί πως οι συνεντεύξεις που έγιναν και στην αρχή και στο τέλος ανήκαν στις ομαδικές ποιοτικές συνεντεύξεις. Έτσι, η κάθε ομάδα λάμβανε μέρος σε μία συνέντευξη πριν από την έρευνα και απαντούσε σε ερωτήσεις που γίνονταν από τον εκπαιδευτικό. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν τη συνεργασία, δηλαδή αν τους αρέσει να συνεργάζονται, αν έχουν συνεργαστεί ξανά μέσα στην τάξη και με ποιους, τι έχουν δημιουργήσει μέσω της συνεργασίας κι αν αυτό τους άρεσε, αν δυσκολεύτηκαν και αν θα επιχειρούσαν να συνεργαστούν ξανά. Επίσης, ο εκπαιδευτικός έκανε και κάποιες ερωτήσεις σχετικές με την επίγνωση των χαρακτηριστικών του είδους (ψηφιακή αφήγηση). Συγκεκριμένα, τους ρώτησε αν ξέρουν τι είναι ένα ψηφιακό κόμικ, αν έχουν δημιουργήσει ξανά κι αν θέλουν να φτιάξουν, αν έχουν δημιουργήσει κάτι με την τεχνολογία στο σπίτι ή στο σχολείο, αν ξέρουν τι είναι ένα κανονικό κόμικ κι αν έχουν ξαναδιαβάσει κάτι τέτοιο. Συνεπώς, οι ερωτήσεις ήταν πολύ στοχευμένες, ώστε να δοθούν σύντομες και περιεκτικές απαντήσεις. Υπήρχαν, δηλαδή, προκαθορισμένες ερωτήσεις που σχετίζονταν με σημαντικά θέματα της έρευνας, αλλά υπήρχε κι ευελιξία σε ό,τι αφορά την τροποποίηση των ερωτήσεων ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο, την εμβάθυνση σε ορισμένους συμμετέχοντες, τη σειρά με την οποία θέτονταν οι ερωτήσεις και την προσθήκη ή αφαίρεση ερωτήσεων και κατ' επέκταση θεμάτων. Η συζήτηση που διεξήχθη ήταν αποτελεσματική, φιλική κι ευέλικτη. Μ' αυτόν τον τρόπο, μάλιστα, αυξήθηκαν τα δεδομένα, καθώς παράχθηκαν από περισσότερους ανθρώπους, και ερευνήθηκε η πολυπλοκότητα της συμπεριφοράς και των κινήτρων τους, η δημιουργία νέων ιδεών κι η διαφορετικότητα του καθενός. Επίσης, η μέθοδος αυτή θεωρήθηκε πιο ευχάριστη στους περισσότερους και σημαντικό ήταν το γεγονός πως εστίαζαν στα πιο σημαντικά θέματα, ήλεγχαν ακραίες απόψεις και ισορροπούσαν ο ένας τον άλλον. Επιπλέον, χαρακτηριστικό ήταν το γεγονός πως αρκετοί χαμηλών τόνων συνεντευξιαζόμενοι διευκολύνθηκαν να συμμετάσχουν στη συζήτηση (Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Τέλος, να αναφερθεί πως οι ομαδικές συνεντεύξεις πριν τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκαν στην αρχή της Α' φάσης της 1^{ης} δραστηριότητας.

Επίσης, όσον αφορά τις **συνεντεύξεις μετά την έρευνα** να σημειωθεί πως χρειάστηκαν 2 διδακτικές ώρες, δηλαδή 15' για την καθεμία. Οι ερωτήσεις που έγιναν στις συνεντεύξεις μετά την έρευνα σχετίζονταν με τον λόγο που επέλεξε η κάθε ομάδα την εκάστοτε σκηνή και το φόντο, τους συγκεκριμένους διαλόγους, τους χαρακτήρες και τις στάσεις και εκφράσεις των χαρακτήρων, με

το πώς θα συνέχιζαν την ψηφιακή τους ιστορία και με το αν θα ήθελαν να επαναλάβουν με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών. Ακόμη, ερωτήθηκαν αν τους άρεσε η διαδικασία, τι τους άρεσε περισσότερο και τι τους δυσκόλεψε, πώς ήταν η συνεργασία τους και αν θα ήθελαν να συνεργαστούν ξανά και γιατί.

Έπειτα, χαρακτηριστική είναι κι αναφορά στην **παρατήρηση** του ερευνητή (**συμμετοχική παρατήρηση**). Πρόκειται για μία συστηματική, προσχεδιασμένη και οργανωμένη παρατήρηση ατομικών ή κοινωνικών συμπεριφορών που είναι κατάλληλη για τη συλλογή δεδομένων σε μια εκπαιδευτική έρευνα, όπως σ' αυτήν που αναλύεται παρακάτω. Μάλιστα, οι παρατηρήσεις αυτές μπορεί να εξάγουν ποσοτικά αποτελέσματα ή ποιοτικά ευρήματα (Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Στη συγκεκριμένη έρευνα εξάγονται μόνο ποιοτικά ευρήματα. Ο ερευνητής μέσα από την συστηματική του παρατήρηση και συμμετοχή σ' έναν ερευνητικό χώρο παρατηρεί τις συμπεριφορές, τις σχέσεις, τις επαφές και τις αλληλεπιδράσεις των προσώπων αφιερώνοντας χρόνο για να δει, να παρατηρήσει, να ακούσει, αλλά και να κάνει ερωτήσεις για ένα εύλογο χρονικό διάστημα. Να σημειωθεί πως η συμμετοχική παρατήρηση απαιτεί προετοιμασία από τον ερευνητή και είναι χρονοβόρα, αλλά ενδιαφέρουσα διαδικασία (Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Επιπρόσθετα, να αναφερθεί πως σύμφωνα με τον Gold (1958) (Ίσαρη & Πουρκός, 2016) ο ερευνητής αυτής της έρευνας όσον αφορά τον βαθμό συμμετοχής θεωρείται «*παρατηρητής ως συμμετέχων*» (*the observer as participant*). Δηλαδή, λαμβάνοντας αυτόν τον ρόλο ο ίδιος αποκαλύπτει την ιδιότητά του και τον σκοπό αυτής της έρευνας, αλλά δεν συμμετέχει στη διαδικασία και στις δραστηριότητες για την εξαγωγή των ευρημάτων. Στην πορεία, όμως, οι Adler & Adler (1991) δημιουργώντας νέα ταξινόμηση υποστήριξαν πως ο παρατηρητής-ερευνητής θα κατατασσόταν στον *τύπο της ενεργής συμμετοχής*, σύμφωνα με τον οποίο ο ερευνητής συμμετέχει στις δραστηριότητες χωρίς να γίνεται μέλος κάποιας ομάδας. Μ' αυτόν τον τρόπο, μάλιστα, αναπτύσσονται και σχέσεις εμπιστοσύνης με τον παρατηρητή και ερευνητή. Μάλιστα, η συμμετοχική παρατήρηση συνδυάζει τη συμμετοχή με τον επαγγελματισμό του παρατηρητή (Ίσαρη & Πουρκός, 2016).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμμετοχικής παρατήρησης. Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα η συμμετοχική παρατήρηση είναι κατάλληλη για τη μελέτη των συμπεριφορών των ομάδων, ευθύνεται για τη συλλογή περιεκτικών ποιοτικών ευρημάτων, είναι άμεση και καθόλου κοστοβόρα μιας και δεν απαιτείται ακριβός εξοπλισμός και μέσα απ' αυτήν μπορεί να δοθεί ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες στην έρευνα η οποία θα ληφθεί υπόψιν για την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Απ' την άλλη, όσον αφορά τα μειονεκτήματά της η συμμετοχική παρατήρηση είναι χρονοβόρα κι απαιτητική, επιβάλλεται ο ερευνητής να έχει επικοινωνιακές και επιστημονικές ικανότητες και ελλοχεύει ο κίνδυνος ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να γίνει μέλος μιας ομάδας άθελά του (Ίσαρη & Πουρκός, 2016).

Τέλος, στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στις **κατασκευές** των μελών των ομάδων, μέσα από τις οποίες εξήχθησαν αρκετά και σημαντικά ευρήματα για την έρευνα. Οι ομάδες κατασκεύασαν συνολικά:

↳ 6 έντυπους εννοιολογικούς χάρτες

- ↪ 6 ψηφιακούς εννοιολογικούς χάρτες
- ↪ 6 ιστοριοπίνακες (storyboards)
- ↪ 6 τελικές ψηφιακές ιστορίες

3.2 Ευρήματα έρευνας

3.2.1 1^η δραστηριότητα: Δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη

3.2.1.1 Α' φάση 1^{ης} δραστηριότητας: Διεξαγωγή συνεντεύξεων πριν την έρευνα και δημιουργία έντυπου εννοιολογικού χάρτη (απάντηση στο Α. σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος)

Πίνακας 7: Κριτήρια εξέτασης για έντυπους εννοιολογικούς χάρτες

| |
|--|
| 1. Προφίλ ομάδας |
| 2. Περιγραφή συνεργασίας των μελών της ομάδας (κυρίαρχες προσωπικότητες, εντάσεις, τήρηση ρόλων) |

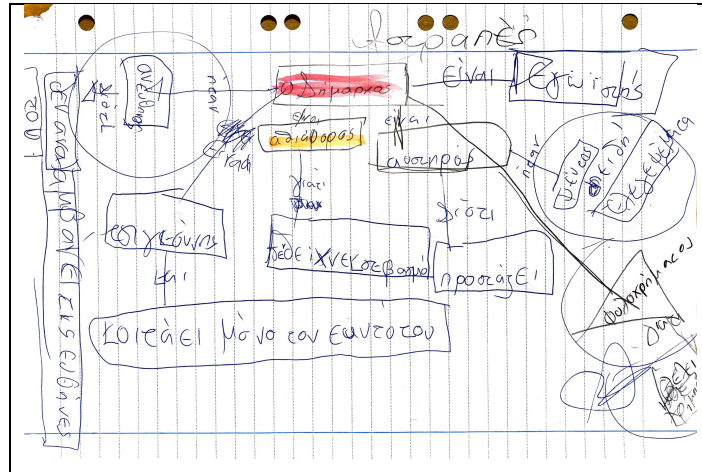
3.2.1.1.1 Ομάδα «Αστραπές»

Η ομάδα «Αστραπές» αποτελείται από 3 άτομα και συγκεκριμένα από 2 κορίτσια (ΔΜΝ και ΞΚ) και 1 αγόρι (ΑΜ). Στην πρώτη δραστηριότητα, αυτή της δημιουργίας ενός ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη, η ΔΜΝ είχε τον ρόλο του **συγγραφέα**, η ΞΚ είχε αναλάβει τον ρόλο του **παρουσιαστή** κι ο ΑΜ τον ρόλο του **ορθογράφου**.

Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα «Αστραπές» κατά τη διάρκεια της συνέντευξης όλα τα μέλη τόνισαν πως τους αρέσει να συνεργάζονται με φίλους και δασκάλους, όπως συμβαίνει σε ομαδικές δραστηριότητες εντός της σχολικής αίθουσας ή σε εξωσχολικές δραστηριότητες με τις οποίες καταφέρνουν – όπως ανέφεραν – να δημιουργούν φιλικές σχέσεις και να βοηθούν ο ένας τον άλλον. Πρόκειται για κάτι δημιουργικό, ανέφεραν όλοι, το οποίο θα έκαναν συνέχεια, αλλά για την ΔΜΝ και την ΞΚ η συνεργασία κρύβει και πολλές δυσκολίες, σε αντίθεση με τον ΑΜ που θεωρεί πως όλα βαίνουν ομαλά. Να σημειωθεί πως η ΔΜΝ συμμετέχει εβδομαδιαίως σε ειδικό εξατομικευμένο πρόγραμμα ειδικής αγωγής με λογοθεραπείες, εργοθεραπείες, τακτική παιδοψυχιατρική παρακολούθηση και με δραστηριότητες ενίσχυσης της ομαδικότητας και της συνεργασίας για την ομαλή ένταξή της στο σχολικό περιβάλλον. Αυτός ήταν κι ο λόγος που θεωρήθηκε από τον εκπαιδευτικό ως ένα παιδί με δυνατότητες για την στελέχωση και στήριξη της ομάδας, μιας κι οι ομαδικές δραστηριότητες πλέον της είναι κάτι πολύ οικείο. Επίσης, ο ΑΜ κι η ΞΚ είναι δύο παιδιά ήπιων σε γενικές γραμμές τόνων που μπόρεσαν, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό, να μετριάσουν τις εμμονές της ΔΜΝ. Ακόμη, όσον αφορά τη γνώση τους για τα ψηφιακά κόμικς, η ΞΚ κι ο ΑΜ δεν γνώριζαν τι είναι και δεν είχαν δημιουργήσει, σε αντίθεση με την ΔΜΝ η οποία προσπάθησε να το ορίσει και είχε ήδη δημιουργήσει κάτι αντίστοιχο. Χαρακτηριστική, μάλιστα, ήταν η επιθυμία όλων να δημιουργήσουν κάτι αντίστοιχο, μιας και υπήρχε προϋπάρχουσα εμπειρία χρήσης ψηφιακών εργαλείων στο σπίτι και στο σχολείο – όπως υποστηρίχθηκε από όλα τα μέλη της ομάδας. Τέλος,

αξιοσημείωτη ήταν η γνώση κι η ανάγνωση κανονικών – εντύπων κόμικς από τα μέλη.

Σχετικά με το πρακτικό κομμάτι η ομάδα «Αστραπές» στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη δημιουργία, αρχικά, του έντυπου εννοιολογικού χάρτη – προσχεδίου είχε αρκετά σκαμπανεβάσματα, αλλά πολύ ωραίο αποτέλεσμα. Η ΔΜΠ κατείχε τον συντονιστικό ρόλο, καθοδηγούσε σε μεγάλο βαθμό κι η γνώμη της υπερίσχυε, καθώς πρόκειται για ένα παιδί με έντονη προσωπικότητα (αρχηγικές τάσεις). Η ίδια είχε κάποιες στιγμές ύφος αυστηρό και επιβλητικό κάνοντας ερωτήσεις στα υπόλοιπα μέλη, καθώς με αυτόν τον τρόπο προσπαθούσε να υπερισχύσει. Μάλιστα, υπήρχαν και στιγμές που η ΔΜΝ σηκωνόταν από την θέση της λόγω της διάγνωσής της και ελάχιστες φορές γελούσε χωρίς όμως αυτό να δημιουργεί προβλήματα στην ομάδα. Επίσης, συζητούσαν μεταξύ τους και συνεννοούνταν σε μεγάλο βαθμό. Μάλιστα, η ΔΜΝ βοηθούσε τον ΑΜ στην υπογράμμιση στοιχείων του κειμένου, με στόχο την εύρεση των κατάλληλων χαρακτηρισμών του κεντρικού προσώπου, αλλά υπήρχαν και στιγμές που η ΔΜΝ ξέφευγε από τον ρόλο της (συγγραφέας) και μεταπηδούσε και στον ρόλο του ΑΜ (ορθογράφος). Παρατηρήθηκε, ακόμη, και μια διαφωνία ανάμεσα στην ΔΜΝ και στην ΞΚ, η οποία όμως λύθηκε και δεν δημιούργησε θέμα στην επικοινωνία της ομάδας. Επιπλέον, ο ΑΜ συμμετείχε κάποιες φορές και συζητούσε με την ΔΜΝ, όπως κι η ΞΚ η οποία ήταν πιο παθητική κι όχι τόσο ενεργητική αλλά παρέμενε εντός ρόλου. Ο ΑΜ από κάποια στιγμή και μετά άρχισε να μην συμμετέχει τόσο, διότι ίσως τον κούρασε η επιβλητική προσωπικότητα της ΔΜΝ.



Εικόνα 1: Έντυπος εννοιολογικός χάρτης («Αστραπές»)

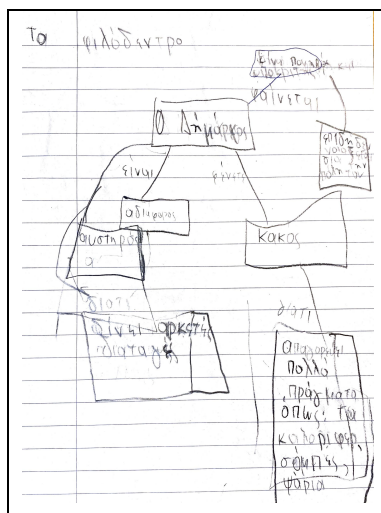
3.2.1.1.2 Ομάδα «Το φιλόδεντρο»

Η ομάδα «Το φιλόδεντρο» αποτελείται από 3 άτομα και συγκεκριμένα από 2 αγόρια (ΜΣ και ΧΛ) και 1 κορίτσι (ΜΓ). Στη δραστηριότητα δημιουργίας ενός ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη ο ΜΣ είχε τον ρόλο του **συγγραφέα**, ο ΧΛ είχε αναλάβει τον ρόλο του **ορθογράφου** κι η ΜΓ τον ρόλο του **παρουσιαστή**.

Ακόμη, στην ομάδα «Το φιλόδεντρο» στο πλαίσιο της συνέντευξης αναφέρθηκε πως και στα 3 μέλη άρεσε η ιδέα της συνεργασίας, επισημαίνοντας μάλιστα πως στο παρελθόν έχουν ξανασυνεργαστεί σε αντίστοιχες

δραστηριότητες μέσα στην τάξη ο καθένας με τους φίλους του. Ακόμη, τόνισαν πως μέσα από τη συνεργασία έχουν δημιουργήσει κατασκευές και διάφορες εργασίες μέσα στην τάξη και ανέφεραν πως τους άρεσε πολύ, γιατί έπαιρναν καλούς βαθμούς όπως είπε ο ΧΛ. Μάλιστα, είπαν πως είναι κάτι που θα ξαναέκαναν, αλλά και τα 3 μέλη τα δυσκόλεψε η συνεργασία για τη δημιουργία ενός κοινού παραγόμενου, τονίζοντας ο ΧΛ ότι οι κατασκευές είναι χρονοβόρες. Επίσης, σχετικά με το ψηφιακό κόμικ και τα 3 μέλη σημείωσαν πως δεν έχουν δει, δεν ξέρουν τι είναι και δεν έχουν δημιουργήσει ποτέ κάτι τέτοιο. Έπειτα, ανέφεραν ότι θα ήθελαν να φτιάξουν ψηφιακό κόμικ και σημείωσαν πως στο σπίτι δεν έχουν δημιουργήσει όλοι κάτι με την τεχνολογία, ενώ στο σχολείο στο μάθημα της Πληροφορικής έχουν φτιάξει με τη βοήθεια του δασκάλου της Πληροφορικής. Τέλος, όλα τα μέλη γνώριζαν τι είναι ένα κανονικό-έντυπο κόμικ, η ΜΓ και ο ΜΣ δεν έχουν ξαναδιαβάσει, ενώ ο ΧΛ έχει διαβάσει σε έντυπη μορφή.

Όσον αφορά το κομμάτι της πρακτικής στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια δημιουργίας του προσχεδίου-έντυπου εννοιολογικού χάρτη υπήρχαν στιγμές συνεργασίας και υπήρχαν και στιγμές αδιαφορίας και διάσπασης σε αρκετά μεγάλο βαθμό κυρίως από την ΜΓ και τον ΧΛ. Αφού απάντησαν στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού κι αφού ο εκπαιδευτικός προχώρησε στην επόμενη ομάδα, τα μέλη της ομάδας «Το φιλόδεντρο» γελούσαν και ήταν πλήρως αποσυντονισμένα παρά το γεγονός πως ήξεραν τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν. Μάλιστα, η ΜΓ - λόγω και της διάγνωσής της - αποσυντονιζόταν σε μεγάλο βαθμό και κάποια στιγμή ζωγράφιζε το θρανίο της και μαζί με εκείνη παρασυρόταν κι ο ΧΛ, ο οποίος είναι αρκετά επιρρεπής. Βέβαια, υπήρχαν στιγμές που ο ΧΛ συμμετείχε ενεργά και απαντούσε σε ερωτήσεις που θέτονταν από τον εκπαιδευτικό στην αρχή για την κατανόηση του κειμένου. Δεν έλειπαν, όμως, κι οι λογομαχίες σε μικρό βαθμό ανάμεσα στα δύο αγόρια (ΜΣ και ΧΛ) για άσχετο με τη δραστηριότητα λόγο, για ένα στυλό. Να σημειωθεί πως εκτός από την παραπάνω συμπεριφορά, τα μέλη της ομάδας αυτής αρκετές στιγμές συνεργάζονταν αρμονικά έχοντας ως στυλοβάτη της ομάδας τον ΜΣ ο οποίος συντόνιζε σε μεγάλο βαθμό την ομάδα, τους έκανε ερωτήσεις για τις επιθυμίες τους, τους καθοδηγούσε σε μεγάλο βαθμό κι η γνώμη του υπερίσχυε έναντι των άλλων 2. Να αναφερθεί πως ο ΜΣ προσπαθούσε πολύ να συντονίσει την ομάδα, έγραφε ως συγγραφέας που ήταν, ενώ κάποιες στιγμές ο εκπαιδευτικός παρατηρούσε πως η ΜΓ ήταν αδιάφορη και δεν μπορούσε να κάνει ανάγνωση λόγω των δυσκολιών της. Βέβαια, στο σημείο αυτό τα υπόλοιπα μέλη την βοηθούσαν και όσον αφορά τους ρόλους κανένα από τα μέλη δεν προσπάθησε να υπερισχύσει επιδεικτικά έναντι των άλλων 2 μελών και να μπει στον ρόλο του. Μάλιστα, παρατηρήθηκε από τον εκπαιδευτικό πως η ΜΓ κι ο ΧΛ αποσυντονίζονταν στο πρώτο κομμάτι της δραστηριότητας που είχε να κάνει με την κατανόηση και υπογράμμιση των στοιχείων του κειμένου, προκειμένου να χαρακτηρίσουν τον δήμαρχο Χαρχούδα. Κατά τη διάρκεια, όμως, εύρεσης των επιθέτων και τα 2 αυτά μέλη ήταν πολύ συνεργάσιμα και έδιναν αρκετές ιδέες για τη δημιουργία του έντυπου εννοιολογικού χάρτη.



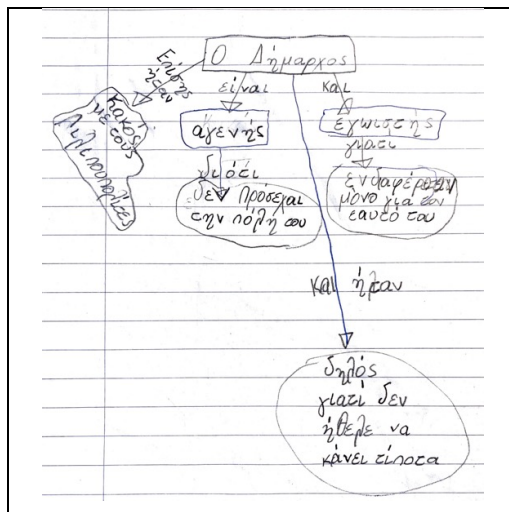
Εικόνα 2: Έντυπος εννοιολογικός χάρτης («Το φιλόδεντρο»)

3.2.1.1.3 Ομάδα «Ομάδα για πάντα»

Στην ομάδα «Ομάδα για πάντα» ανήκουν 3 άτομα και συγκεκριμένα 3 κορίτσια (ΚΚ, ΙΚ, ΣΜ). Στη δραστηριότητα δημιουργίας ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη η ΚΚ είχε τον ρόλο του **συγγραφέα**, η ΙΚ είχε αναλάβει τον ρόλο του **ορθογράφου** κι η ΣΜ τον ρόλο του **παρουσιαστή** στην αίθουσα των η/υ.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης στην ομάδα «Ομάδα για πάντα» και τα τρία κορίτσια της ομάδας εξέφρασαν την μεγάλη τους επιθυμία να συνεργάζονται, μιας κι έχουν συνεργαστεί ξανά στο παρελθόν σε δραστηριότητες εντός της σχολικής αίθουσας με φίλους-συμμαθητές τους. Μάλιστα, ανέφεραν πως μέσω της συνεργασίας έχουν αναπτύξει φιλίες με άτομα που δεν έκαναν παρέα, έχει ενισχυθεί το συνεργατικό κλίμα και έχουν δημιουργήσει κατασκευές και ζωγραφιές. Χαρακτηριστικό ήταν το γεγονός πως τους άρεσε πολύ η διαδικασία, θα την ξανάκαναν σίγουρα, όπως είπε χαρακτηριστικά η ΙΚ, και σχετικά με τη δυσκολία που μπορεί να αντιμετώπισαν η ΙΚ είπε πως δεν δυσκολεύτηκε καθόλου ενώ η ΚΚ και η ΣΜ σημείωσαν πως δυσκολεύτηκαν κάποιες φορές αλλά σπάνια έφτασαν στο σημείο να λογομαχήσουν. Επιπλέον σε ό,τι αφορά τη γνώση τους για το ψηφιακό κόμικ η ΙΚ προσπάθησε να το ορίσει αναφέροντας πως σχετίζεται με τη χρήση των η/υ, ενώ η ΚΚ και η ΣΜ δεν ήξεραν ακριβώς τι είναι. Στη συνέχεια, ανέφεραν πως δεν έχουν δημιουργήσει ποτέ ψηφιακό κόμικ και πως θα ήθελαν πολύ να μπουν σε αυτήν τη διαδικασία, μιας κι ό,τι κάνουν μέσα στην αίθουσα με τη χρήση των η/υ είναι δημιουργικό κι ευχάριστο. Έπειτα, όταν ερωτήθηκαν αν έχουν ξαναφτιάξει κάτι με την τεχνολογία στο σπίτι ή στο σχολείο, απάντησαν ότι έχουν κάνει αρκετές δραστηριότητες με τον δάσκαλο της Πληροφορικής αλλά ότι δεν έχουν δημιουργήσει κάτι στο σπίτι. Τέλος, και τα 3 μέλη της ομάδας γνώριζαν τι είναι ένα έντυπο κόμικ, αναφέροντας η ΚΚ και η ΙΚ αστεία με τα οποία γελούσαν. Μάλιστα, η ΚΚ και η ΣΜ δεν είχαν διαβάσει ποτέ, σε αντίθεση με την ΙΚ που είχε διαβάσει και ανέφερε παραδείγματα, όπως τον Λούκυ Λουκ. Να σημειωθεί πως η ΣΜ σε όλες τις ερωτήσεις που γίνονταν από τον εκπαιδευτικό στηριζόταν σε μεγάλο βαθμό στις απαντήσεις των άλλων 2 μελών κι απλά έλεγε πως συμφωνεί.

Σχετικά με το πρακτικό κομμάτι η ομάδα «Ομάδα για πάντα» σε γενικές γραμμές δε δημιούργησε εντάσεις μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια της πρώτης δραστηριότητας, αυτής της δημιουργίας του έντυπου εννοιολογικού χάρτη. Πιο αναλυτικά, η ΚΚ ήταν αυτή που καθοδηγούσε την ομάδα σε συνεργασία με την ΙΚ, υπερίσχυε η άποψή της αλλά σε λογικά πλαίσια μέσα από συζήτηση κι επιχειρήματα. Κατείχε, δηλαδή, τον συντονιστικό ρόλο μέσα στην ομάδα της. Ακόμη, η ΚΚ συνεργαζόταν σε μεγάλο βαθμό με την ΙΚ και ρωτούσαν τον εκπαιδευτικό για τα ορθογραφικά λάθη ανοίγοντας παράλληλα και το λεξικό τους. Να σημειωθεί πως η ΣΜ δυσκόλεψε αρκετά τα άλλα δύο μέλη της ομάδας καθώς αποσπάτο συνέχεια η προσοχή της και τα άλλα δύο κορίτσια προσπαθούσαν αρκετές φορές κάνοντάς της ερωτήσεις να την εμπλέξουν στη διαδικασία. Η ΚΚ και η ΙΚ ήταν εντός ρόλου, μόνο που η τελευταία ορισμένες φορές βαριόταν κατά τη διάρκεια εύρεσης των επιθέτων και κατά τη δημιουργία του έντυπου εννοιολογικού χάρτη. Δεν έλειψε, βέβαια, κι από αυτήν την ομάδα το παράπονο της ΚΚ πως η ΙΚ δεν συνεργάζεται και παίζει με τους υπογραμμιστές της. Όταν μάλιστα τα υπόλοιπα μέλη ρωτούσαν τη γνώμη της ΣΜ, η ίδια απλά συμφωνούσε με τις απόψεις των υπολοίπων, μιας και λόγω της διάγνωσής της έχει διάσπαση προσοχής σε μεγάλο βαθμό σε σημείο που αποσυντονίζεται εντελώς.



Εικόνα 3: Έντυπος εννοιολογικός χάρτης («Ομάδα για πάντα»)

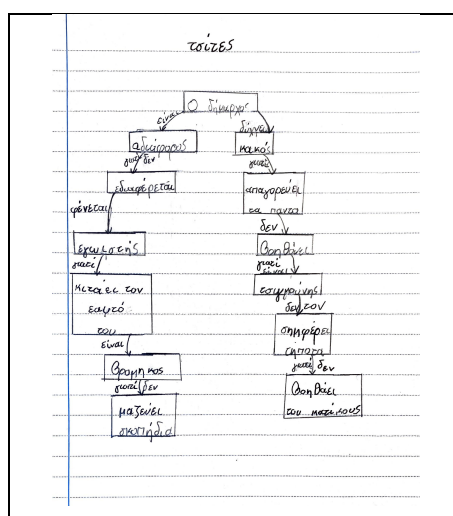
3.2.1.1.4 Ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ»

Η ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ» αποτελείται κι αυτή από 3 παιδιά και πιο αναλυτικά από 2 κορίτσια (ΕΜ και ΜΜ) κι από 1 αγόρι (ΓΚ). Στην πρώτη δραστηριότητα (δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη) ο ΓΚ είχε τον ρόλο του **συγγραφέα**, η ΕΜ είχε αναλάβει τον ρόλο του **ορθογράφου** από τον εκπαιδευτικό κι η ΜΜ τον ρόλο του **παρουσιαστή** της ομάδας.

Μάλιστα, στην ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ» δήλωσαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης πως τους αρέσει να συνεργάζονται και να υπάρχουν ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, είπαν ότι έχουν συνεργαστεί ξανά σε αντίστοιχες δραστηριότητες μέσα στην τάξη - κυρίως για τη δημιουργία κατασκευών - κι αυτό έχει συμβεί μαζί με αρκετούς συμμαθητές τους. Η διαδικασία αυτή τους άρεσε πολύ και ήταν κάτι που θα ξαναέκαναν στο μέλλον. Να σημειωθεί, βέβαια, πως

δυσκολεύτηκαν, αλλά μέσω της συνεργασίας – όπως ανέφεραν – κατάφεραν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους αυτές. Επίσης, όσον αφορά τα ψηφιακά κόμικς ο ΓΚ προσπάθησε να ορίσει την έννοια αυτή δείχνοντας να έχει καταλάβει τι σημαίνει το ψηφιακό σε αντίθεση με το έντυπο κόμικ. Τα δύο κορίτσια δεν γνώριζαν τι είναι κι απλά περίμεναν να καταλάβουν από την ερμηνεία του ΓΚ. Μάλιστα, και τα 3 παιδιά τόνισαν πως προσπάθησαν να δημιουργήσουν στο παρελθόν αλλά τελικά δεν δημιούργησαν ψηφιακό κόμικ, μιας και κουράστηκαν. Αυτό, όμως, τους κάνει να θέλουν ακόμη περισσότερο να το καταφέρουν την παρούσα στιγμή. Ακόμη, κι οι 3 δήλωσαν πως έχουν ασχοληθεί ξανά με την τεχνολογία στο σπίτι κι ο ΓΚ σημείωσε πως ασχολείται και με δραστηριότητες ρομποτικής. Τέλος, όλα τα μέλη της ομάδας επιβεβαίωσαν πως γνωρίζουν τι είναι ένα κανονικό-έντυπο κόμικ και τόνισαν μάλιστα ότι μερικές φορές διαβάζουν στον ελεύθερό τους χρόνο.

Ακόμη, στην πράξη η ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ» κατά τη δημιουργία του έντυπου εννοιολογικού χάρτη ήταν αρκετά προσεκτική και χαρακτηριστική ήταν η πολύ καλή συνεργασία των μελών της. Πιο αναλυτικά, κυριαρχούσε η αρμονία και δεν εντοπίστηκε καμία κυρίαρχη προσωπικότητα μαθητή ή μαθήτριας που θα δημιουργούσε πρόβλημα στη λειτουργία της ομάδας, παρόλο που ο ΓΚ συντόνιζε σε μεγάλο βαθμό την ομάδα. Βέβαια, δεν θα μπορούσαν να παραλειφθούν οι χαρακτηριστικές, ανεξήγητες κι αρνητικές γκριμάτσες της ΕΜ για τα μέλη της ομάδας της, τη στιγμή που έπαιρναν τον λόγο. Αυτή η κατάσταση παρατηρείται και στην αίθουσα διδασκαλίας καθημερινά από τη συγκεκριμένη μαθήτρια προς τους συμμαθητές της, αλλά και προς τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, χαρακτηριστική ήταν η συμμετοχή των μελών της ομάδας στις αρχικές ερωτήσεις που έκανε ο εκπαιδευτικός για την κατανόηση του κειμένου - με εξαίρεση την ΕΜ που στην αρχή δεν ήταν συγκεντρωμένη και δεν γνώριζε τις απαντήσεις - κι η θετική τους στάση στο μοίρασμα των ρόλων. Μάλιστα, αξιοσημείωτη είναι η αναφορά στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε ο ΓΚ, στην συμμετοχή του και στη συνεργασία του με τα κορίτσια της ομάδας του.



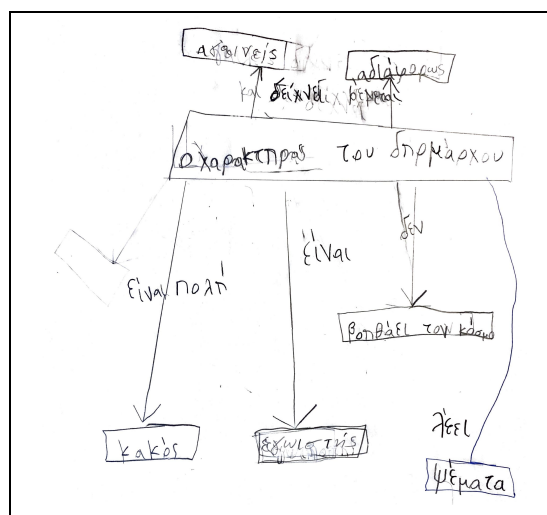
Εικόνα 4: Έντυπος εννοιολογικός χάρτης («ΤΣΙΤΕΣ»)

3.2.1.1.5 Ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί»

Η ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» αποτελείται από 3 άτομα και αναλυτικότερα από 1 κορίτσι (ΔΣ) και 2 αγόρια (ΒΑ και ΑΦ). Στη δραστηριότητα δημιουργίας ενός ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη η ΔΣ είχε αναλάβει τον ρόλο του **ορθογράφου**, ο ΑΦ τον ρόλο του **συγγραφέα** κι ο ΒΑ τον ρόλο του **παρουσιαστή**.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της συνέντευξης της ομάδας «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» και οι τρεις τους δήλωσαν πως τους αρέσει να συνεργάζονται και πως δεν έχουν ξανασυνεργαστεί μεταξύ τους αλλά με άλλους φίλους τους εντός της αίθουσας δημιουργώντας ό,τι τους ζητήθηκε. Η διαδικασία αυτή τους άρεσε πολύ και θα την ξαναέκαναν παρά τις δυσκολίες τις οποίες όμως αντιμετωπίζουν μέσα από τη συνεργασία τους. Χαρακτηριστικό ήταν το σχόλιο της ΔΣ η οποία είπε ότι δεν θα ήθελε να συνεργαστεί ξανά με αγόρια. Ακόμη, η ομάδα αυτή γνώριζε τι είναι ένα ψηφιακό κόμικ - κάποιοι μάλιστα είχαν δημιουργήσει κιόλας - και οι ίδιοι θα ήθελαν να φτιάξουν και κάτι αντίστοιχο πέρα από όσα έχουν δημιουργήσει μόνοι τους με την τεχνολογία. Τέλος, και τα τρία παιδιά γνώριζαν τι είναι ένα κανονικό κόμικ κι είχαν ξαναδιαβάσει.

Στην πράξη η ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» όταν ξεκίνησε η δραστηριότητα ήταν απρόσεκτη, όταν δηλ. ο εκπαιδευτικός έκανε ανάλυση του κειμένου για την καλύτερη κατανόηση από τα μέλη της εκάστοτε ομάδας. Επίσης, η ΔΣ κατείχε τον συντονιστικό ρόλο μέσα στην ομάδα της, μιας και καθοδηγούσε σε μεγάλο βαθμό τα δύο άλλα μέλη, κι η γνώμη της υπερίσχυε. Ο ΑΦ δεν γνώριζε να απαντήσει όταν ερωτήθη από τον δάσκαλο κι ο ΒΑ κορόιδευε για πλάκα τη ΔΣ. Παρατηρήθηκαν, μάλιστα, κι οι αρχηγικές τάσεις της ΔΣ σε σημεία που θα αναφερθούν παρακάτω. Από τη στιγμή που έγινε παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό, η ομάδα επανήλθε πλήρως και συμμετείχαν και τα τρία μέλη στις ερωτήσεις δίνοντας απαντήσεις. Μάλιστα, κατά τη δημιουργία του έντυπου εννοιολογικού χάρτη αποδέχονταν την άποψη του συμμαθητή τους κι υπήρχε επικοινωνία, καθώς συζητούσαν αρμονικά μεταξύ τους. Δεν έλειπαν, βέβαια, κι οι φορές που θα συζητούσαν άσχετα θέματα και δεν θα συγκεντρώνονταν. Χαρακτηριστικό ήταν το γεγονός πως δεν εστίαζαν τόσο στους ρόλους τους, όπως η ΔΣ που επενέβαινε συνεχώς στον ρόλο του ΑΦ που ήταν ο συγγραφέας της ομάδας. Η ΔΣ δεν έδειξε κάποια δυσφορία αρχικά με το μοίρασμα των ρόλων, απλώς ήθελε να «μπαίνει στα χωράφια» και των άλλων μελών και κυρίως στον ρόλο του συγγραφέα. Η ίδια, ακόμη, προσπαθούσε με κάθε τρόπο να επιβληθεί στα άλλα δύο μέλη λέγοντας χαρακτηριστικά κάποια στιγμή «Ξέρω, ξέρω θα το πω εγώ!». Επίσης, ο ΒΑ αρκετές στιγμές συνεργαζόταν άψογα με την ομάδα του κι έδινε πολύ καλές ιδέες, όπως και οι υπόλοιποι. Τέλος, δε θα μπορούσε να παραλειφθεί η προθυμία των μελών να χάσουν το διάλειμά τους για να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα.



Εικόνα 5: Έντυπος εννοιολογικός χάρτης («Οι χαρούμενοι χαρταετοί»)

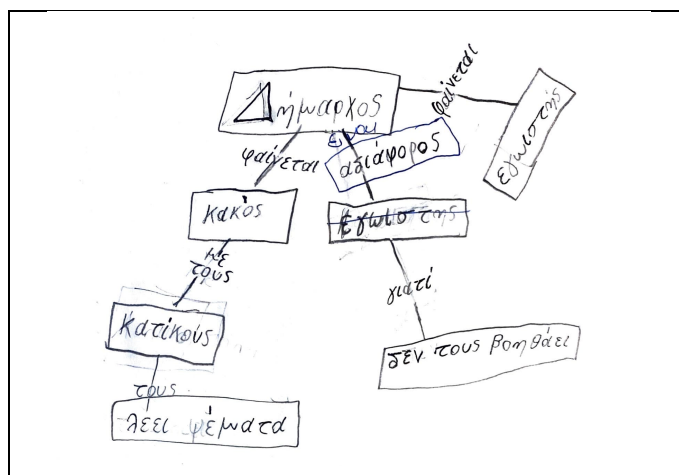
3.2.1.1.6 Ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»

Η ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ» είναι η 6^η και τελευταία ομάδα που θα εξεταστεί στην παρούσα έρευνα. Αποτελείται από 4 παιδιά, σε αντίθεση με τις άλλες ομάδες που συμπεριλαμβάνουν 3 άτομα η καθεμιά, λόγω του συνόλου της τάξης που ανέρχεται στα 19 παιδιά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, συμπεριλαμβάνει 1 αγόρι (ΓΓ) και 3 κορίτσια (ΕΒ, ΧΡ, ΑΜ). Στη δραστηριότητα δημιουργίας ενός ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη η **συγγραφέας** ήταν η ΑΜ, ενώ η ΧΡ και η ΕΒ είχαν αναλάβει τον ρόλο των **ορθογράφων** και ο ΓΓ τον ρόλο του **παρουσιαστή** της ομάδας.

Ακόμη, και τα 4 μέλη της ομάδας «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ» δήλωσαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης πως τους άρεσε η εργασία σε ομάδες και μάλιστα παρατηρήθηκε συμφωνία απόψεων μεταξύ τους. Ακόμη, ανέφεραν πως συνεργάζονται με όλους τους συμμαθητές τους χωρίς διακρίσεις κι έχουν δημιουργήσει μέσα στην τάξη κατασκευές, γεγονός που τους έκανε πολύ χαρούμενους. Μάλιστα, ήταν μια διαδικασία την οποία θα επαναλάμβαναν, διότι δεν τους δυσκόλεψε και τους δημιούργησε όμορφα συναισθήματα. Έπειτα, όσον αφορά τα ψηφιακά κόμικς δεν γνώριζαν τι είναι και δεν είχαν δημιουργήσει, αλλά θα ήθελαν να φτιάξουν. Επίσης, και τα 4 μέλη έχουν ασχοληθεί με την τεχνολογία και στο σπίτι αλλά και στο σχολείο στο μάθημα της Πληροφορικής και τόνισαν πως γνωρίζουν κι έχουν διαβάσει κανονικά-έντυπα κόμικς.

Στο πρακτικό κομμάτι της ομάδας τα 3 από τα 4 μέλη (ΧΡ, ΑΜ, ΓΓ) στην αρχή, κατά την παρουσίαση του κειμένου και τη διεξαγωγή των ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό, δεν συμμετείχαν σχεδόν καθόλου, συμπεριφορά η οποία διορθώθηκε μετά από παρατήρηση του εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα και τα 4 μέλη από κει κι έπειτα να συμμετέχουν ενεργά και να προσέχουν χωρίς να διασπάται η προσοχή τους. Βέβαια, δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τη δυσκολία μερικών μελών να απαντήσουν στις ερωτήσεις μέσα από το κείμενο. Όμως, όλα τα παιδιά ήταν σύμφωνα με το μοίρασμα των ρόλων από τον εκπαιδευτικό και δεν δημιουργήθηκε καμία ένταση. Ακόμη, κατά τη δημιουργία του έντυπου εννοιολογικού χάρτη παρατηρήθηκε μια δυσκολία στην εύρεση των κατάλληλων χαρακτηρισμών για τον δήμαρχο Χαρχούδα και συγκεκριμένα

η ΧΡ, που είναι ένα παιδί με αρκετές δυνατότητες και που ορίστηκε ως βασικό μέλος της ομάδας για την κινητοποίησή της, επηρεάστηκε πιθανότατα από τη χαμηλή δυναμική της ομάδας της, «εγκλωβίστηκε» και δεν συμμετείχε ενεργά, με αποτέλεσμα για μικρό χρονικό διάστημα η ομάδα να μένει στάσιμη χωρίς ουσιώδη αποτελέσματα και παραγόμενα. Όμως, η κατάσταση αυτή άλλαξε μέσα στη δεύτερη διδακτική ώρα της πρώτης δραστηριότητας, κατά τη διάρκεια της οποίας ολοκλήρωσαν τον έντυπο εννοιολογικό τους χάρτη.



Εικόνα 6: Έντυπος εννοιολογικός χάρτης («ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»)

3.2.1.2 Β' φάση 1^{ης} δραστηριότητας: Δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη και σύγκριση με έντυπο εννοιολογικό χάρτη (απάντηση στο Α. σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος)

Πίνακας 8: Κριτήρια εξέτασης ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών

| |
|--|
| 1. Περιγραφή συνεργασίας των μελών της ομάδας (κυρίαρχες προσωπικότητες, εντάσεις και διαφωνίες, τήρηση ρόλων) |
| 2. Καλή δομή ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη |
| 3. Αριθμός χαρακτηριστικών επιθέτων |
| 4. Ταυτόσημα ή επίθετα με διαφορετική σημασία |
| 5. Προσθήκη χρωμάτων (σκόπιμη ή τυχαία) |
| 6. Συνάφεια έντυπου με ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη |
| 7. Παρανόηση δομής εννοιολογικού χάρτη |

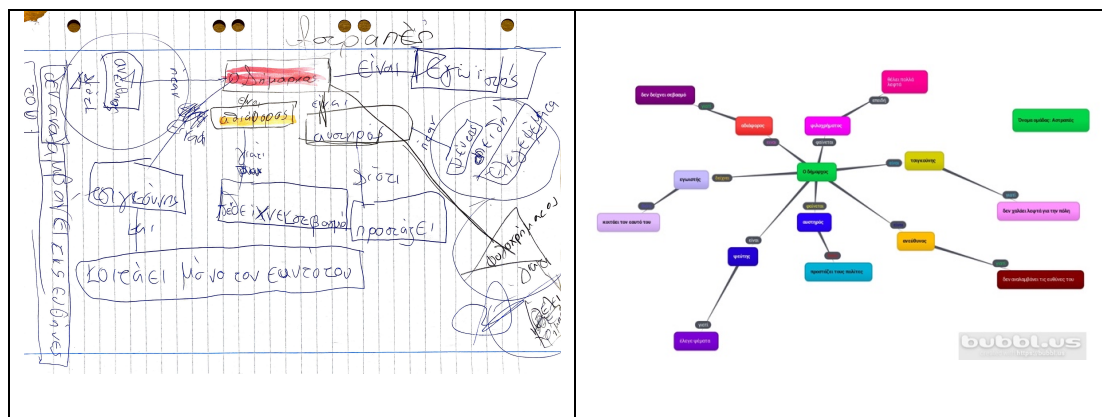
3.2.1.2.1 Ομάδα «Αστραπές»

Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη στην αίθουσα της πληροφορικής η ΔΜΝ επιβαλλόταν με τον τρόπο της - παρά τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών - κι ο ΑΜ παραπονέθηκε πως η ΔΜΝ που ήταν η συγγραφέας βαριόταν να μεταφέρει όλους τους χαρακτηρισμούς από τον έντυπο στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη - όπως και διαπιστώθηκε από τον εκπαιδευτικό. Μετά από συζήτηση με τα μέλη - πως η δουλειά που έχουν

κάνει είναι άριστη - ο ένας συμπλήρωνε τον άλλον και αλληλοβοηθιόντουσαν στις δικαιολογήσεις των χαρακτηρισμών. Ο ΑΜ υπαγόρευε στην ΔΜΝ όσα είχαν γράψει στον έντυπο εννοιολογικό χάρτη, αλλά υπήρχαν κι οι φορές που ήταν υποτονικός. Στο τέλος, η ΞΚ (παρουσιαστής) τηρώντας τον ρόλο της, παρουσίασε στον προτζέκτορα της αίθουσας η/υ το δημιούργημα της ομάδας της κι όλοι ενθουσιάστηκαν.

Όσον αφορά τον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη της ομάδας η δομή είναι πάρα πολύ καλή και πλούσια, καθώς χρησιμοποιούνται 7 διαφορετικά επίθετα, από τα οποία τα 5 έχουν εντελώς διαφορετικές σημασίες, μιας και το επίθετο «φιλοχρήματος» και το επίθετο «τσιγκούνης» έχουν παρεμφερή έννοια. Ο χαρακτηρισμός του δημάρχου Χαρχούδα ανοίγεται διάπλατα σε όλο το εύρος της εικόνας κι οι δικαιολογήσεις είναι εύστοχες και κατανοητές. Παρατηρείται, μάλιστα, ποικιλία χρωμάτων στους κόμβους, μιας και κανένας κόμβος δεν είναι όμοιος χρωματικά με κάποιον άλλον, αλλά και στις περισσότερες λέξεις που βρίσκονται πάνω στις συνδέσεις («δείχνει», «είναι», «διότι»). Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει σκόπιμη εμπλοκή των μελών της ομάδας. Οι συνδέσεις έχουν μείνει στο προεπιλεγμένο γκρι χρώμα, ενώ αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός πως η ομάδα επέλεξε στους κόμβους να τονίσει όσα έγραφε με έντονα γράμματα (bold) εκτός από ορισμένες φράσεις που πιθανώς ξέχασε («θέλει πολλά λεφτά», «δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες του», «έλεγε ψέματα»). Συνεπώς, η ομάδα είναι κατάφωρο πως αντιλήφθηκε σε μεγάλο βαθμό τη σημασία και τη χρήση του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη και δεν την παρανόησε.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι το προσχέδιο του εννοιολογικού τους χάρτη είναι σε μεγάλο βαθμό όμοιο με το τελικό παραγόμενο. Στο προσχέδιο να σημειωθεί πως στις συνδέσεις χρησιμοποιούσαν ρήματα στο παρόν («είναι») και στο παρελθόν («ήταν»), κάτι το οποίο άλλαξαν στο ψηφιακό παραγόμενο διατηρώντας μόνο τη χρονική βαθμίδα του παρόντος. Επίσης, σε ορισμένους κόμβους τα μέλη της ομάδας προσέθεσαν και παραπληρήσια λόγια, π.χ. προστάζει **τους πολίτες**, δείχνει εγωιστής **γιατί κοιτάει τον εαυτό του**, είναι τσιγκούνης **γιατί δεν χαλάει λεφτά για την πόλη του**. Ακόμη, χαρακτηριστικό είναι πως στο έντυπο υπάρχουν ορθογραφικά λάθη (ανεύθυνος, ευθήνες, εγωϊστής, φυλοχρήματος), τα οποία στο τελικό παραγόμενο διορθώθηκαν, και μάλιστα παρατηρείται πως στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη υπάρχει ποικιλία ρημάτων στις συνδέσεις σε αντίθεση με τον έντυπο στον οποίο χρησιμοποιείται μόνο το ρήμα «είναι-ήταν». Τέλος, στο προσχέδιο έχουν χρησιμοποιηθεί δύο χρώματα μαρκαδύρων (κόκκινο, πορτοκαλί) στην υπογράμμιση του κεντρικού κόμβου κι ενός χαρακτηρισμού, κάτι που πιθανότατα θα συνεχιζόταν εάν υπήρχε περισσότερος χρόνος. Αυτά τα χρώματα, όμως, δεν είναι όμοια με τα χρώματα που χρησιμοποιήθηκαν στους ίδιους κόμβους του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη. Άρα, πρόκειται για τυχαία χρωματική σήμανση. Συμπερασματικά, η συνεργασία μεταξύ τους ήταν πολύ καλή - αν εξαιρεθούν οι μικροεντάσεις που δε δημιούργησαν πρόβλημα στην ομάδα - κι η ομάδα αυτή δημιουργήθηκε από τον εκπαιδευτικό, καθώς μέσα σ' αυτήν υπήρχε ένα μέλος «πιο δυνατό» στην παραγωγή λόγου (ΔΜΝ) και δύο μέλη λίγο πιο υπομονετικά και ήπιων τόνων (ΞΚ και ΑΜ) τα οποία συνέβαλαν πολύ στα ζητήματα της συνεργασίας με την ισχυρή-έντονη προσωπικότητα της ΔΜΝ.



Εικόνα 7: Από τον έντυπο στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη («Αστράτες»)

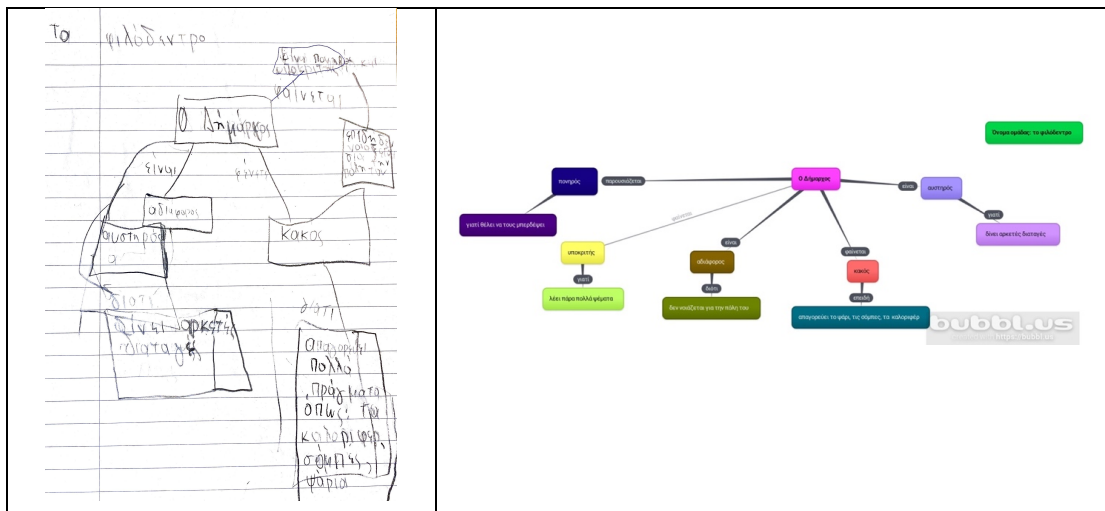
3.2.1.2.2 Ομάδα «Το φιλόδεντρο»

Καθώς μεταφέρθηκαν στην αίθουσα Πληροφορικής για τη μεταφορά του έντυπου εννοιολογικού χάρτη στο ψηφιακό εργαλείο και τα 3 μέλη συνεργάζονταν και είχαν άποψη τηρώντας πάντοτε τους ρόλους τους, αλλά δεν έλειπαν κι οι φορές που η ΜΓ κι ο ΧΛ αποσυντονίζονταν κάνοντας άσχετα με τη δραστηριότητα πράγματα. Να σημειωθεί, όμως, πως ο ΧΛ κι η ΜΓ έδιναν αρκετές φορές πολύτιμες λύσεις στην ομάδα τους όταν δεν ασχολούνταν με κάτι άσχετο κι ο εκπαιδευτικός τους επιβράβευε. Τελειώνοντας τον εννοιολογικό χάρτη, η ΜΓ κατέχοντας τον ρόλο του παρουσιαστή παρουσίασε στον προτζέκτορα της αίθουσας η/υ το παραγόμενο της ομάδας της κι όλοι ξεφώνισαν «τέλεια δουλειά».

Όσον αφορά τον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη της ομάδας «Το φιλόδεντρο» η δομή είναι πολύ καλή, καθώς χρησιμοποιούνται 5 εντελώς διαφορετικά επίθετα σχετικά με τη σημασία τους για τον χαρακτήρα του δημάρχου Χαρχούδα («πονηρός», «υποκριτής», «αδιάφορος», «κακός», «αυστηρός»). Να σημειωθεί πως ο χάρτης έχει τη δομή ενός εννοιολογικού χάρτη που φαίνεται ο κεντρικός κόμβος και στη συνέχεια ανοίγονται από κάτω του όσα αναφέρονται σε αυτόν και οι αιτιολογήσεις των χαρακτηρισμών είναι πολύ κατανοητές και σωστά γραμμένες. Επίσης, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η ποικιλία των χρωμάτων που έχει χρησιμοποιηθεί στους κόμβους, καθώς κανένας κόμβος δεν έχει το ίδιο χρώμα με κάποιον άλλον, και η ποικιλία των ρημάτων («παρουσιάζεται», «φαίνεται», είναι) και των αιτιολογικών συνδέσμων («γιατί», «επειδή», «διότι») στις συνδετικές γραμμές. Αυτό το γεγονός δείχνει τη σκόπιμη εμπλοκή των μελών της ομάδας. Ακόμη, οι συνδέσεις αυτές έχουν το προεπιλεγμένο γκρι χρώμα, ενώ αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός πως η ομάδα επέλεξε να τονίσει με έντονα γράμματα (bold) μόνο τον κεντρικό κόμβο («**Ο Δήμαρχος**»). Οι επιλογές, μάλιστα, των μελών της ομάδας δείχνουν πως αντιλήφθηκαν σε μεγάλο βαθμό τη χρήση του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη και δεν την παρανόησαν.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στο προσχέδιο του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη της ομάδας, το οποίο είναι σε μεγάλο βαθμό όμοιο με το ψηφιακό δόμημα. Πιο συγκεκριμένα, στο προσχέδιο τα μέλη έχουν χρησιμοποιήσει μόνο τα ρήματα «είναι» και «φαίνεται», ενώ στο ψηφιακό παραγόμενο έχουν προσθέσει και το ρήμα «παρουσιάζεται». Ακόμη, στο προσχέδιο σε κάποιους χαρακτηρισμούς δεν υπάρχει αιτιολόγηση

(«αδιάφορος»), ενώ σε κάποιους άλλους που υπάρχει δεν ταιριάζει νοηματικά με τα επίθετα που έχουν χρησιμοποιήσει («είναι πονηρός και υποκριτής **επειδή δεν νοιάζεται για την πόλη του**»). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη να γίνουν κάποιες αλλαγές στις αιτιολογήσεις των χαρακτηρισμών. Γι' αυτό στον χαρακτηρισμό «αδιάφορος» έβαλαν ως δικαιολόγηση «διότι δεν νοιάζεται για την πόλη του» και τα επίθετα «πονηρός και υποκριτής» που στον έντυπο εννοιολογικό χάρτη βρίσκονταν σε έναν κόμβο στον ψηφιακό μπήκαν σε δύο διαφορετικούς κόμβους με διαφορετικές αιτιολογήσεις, προσθέτοντας δηλ. παραπανήσια λόγια (π.χ. «γιατί θέλει να τους μπερδέψει», «γιατί λέει πάρα πολλά ψέματα»). Μάλιστα, στην αιτιολόγηση του επιθέτου «κακός» στον έντυπο χάρτη αναγράφουν «γιατί απαγορεύει πολλά πράγματα όπως: τα καλοριφέρ, σόμπες, ψάρια», ενώ στον ψηφιακό γράφουν μόνο «επειδή απαγορεύει το ψάρι, τις σόμπες, τα καλοριφέρ». Ακόμη, δεν θα μπορούσαν να παραλειφθούν τα ορθογραφικά λάθη που εντοπίζονται στον έντυπο χάρτη (επιδή, φένετε), τα οποία διορθώθηκαν στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη. Τέλος, η συνεργασία μεταξύ τους στη δραστηριότητα αυτή ήταν αρκετά καλή – αν εξαιρεθούν οι στιγμές διάσπασης προσοχής του ΧΛ και της ΜΓ – κι η ομάδα αυτή δημιουργήθηκε από τον εκπαιδευτικό, μιας και σ' αυτήν υπήρχε ένα μέλος «πιο ικανό» στην παραγωγή λόγου, στη συνεργασία με τους συνομηλικούς του και στον συντονισμό (ΜΣ) και δύο μέλη λίγο πιο ζωηρά (ΜΓ και ΧΛ) αλλά με πολύτιμες ιδέες τις οποίες εξέφραζαν προφορικά στους συμμαθητές της ομάδας τους.



Εικόνα 8: Από τον έντυπο στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη («Το φιλόδεντρο»)

3.2.1.2.3 Ομάδα «Ομάδα για πάντα»

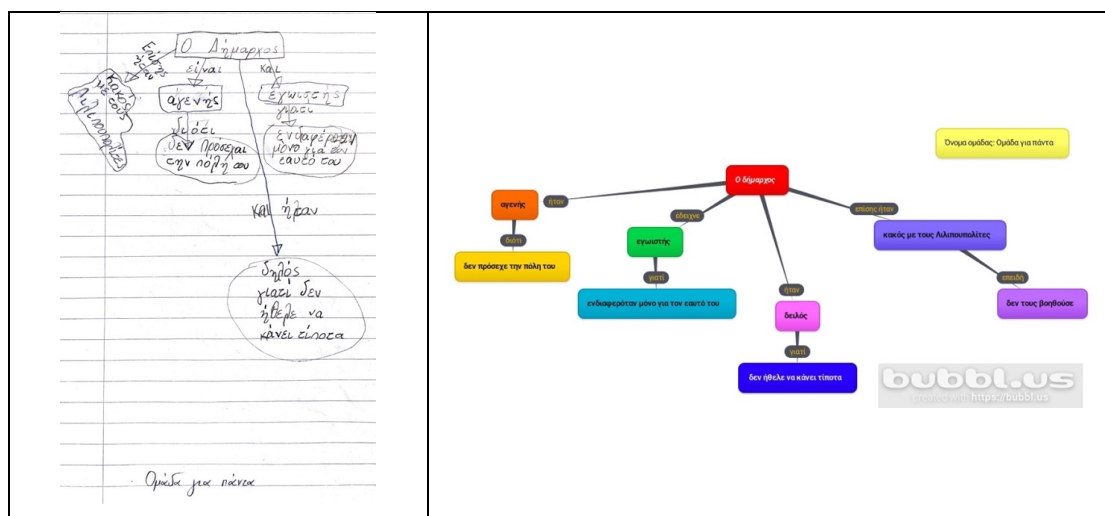
Κατά τη διάρκεια της μεταφοράς του έντυπου εννοιολογικού χάρτη στο ψηφιακό εργαλείο η ΙΚ, παρόλο που συνεργαζόταν, μίλησε απότομα στην ΚΚ λέγοντάς της με ύφος «Σου είπα ότι έπρεπε να το κάνουμε έτσι. Είδες;». Σε γενικές γραμμές, όμως, κανένα μέλος δεν δημιούργησε ένταση μέσα στην αίθουσα η/υ, παρά μόνο η ΚΚ η οποία εξέφρασε μία σκέψη της δυνατά («Άντε να πάμε για γυμναστική, γιατί κουράστηκα τόσες ώρες»). Σ' αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε πως οι 4 διδακτικές ώρες για την δραστηριότητα αυτή ίσως τους κούρασε, αλλά λόγω του μαθησιακού τους επιπέδου ήταν

απαραίτητες για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας. Στο τέλος της διαδικασίας, η ΣΜ ως παρουσιάστρια της ομάδας παρουσίασε με τον δικό της ευχάριστο και χαμογελαστό τρόπο την εργασία της ομάδας της «ανεβάζοντάς» την ακόμη περισσότερο, μιας και ήταν πολύ χαριτωμένη.

Επιπλέον, αναφορικά με τον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη της ομάδας η δομή είναι αρκετά καλή, καθώς χρησιμοποίησαν 4 διαφορετικά επίθετα ως προς τη σημασία τους («αγενής», «εγωιστής», «δειλός», «κακός»). Ακόμη, παρατηρείται πως ο εννοιολογικός τους χάρτης θυμίζει αρκετά το πρότυπο ενός εννοιολογικού χάρτη που ξεκινά από πάνω προς τα κάτω βάζοντας πάνω τον κεντρικό κόμβο και στη συνέχεια προσθέτοντας από κάτω του τα επιμέρους στοιχεία ανάλυσης της εκάστοτε έννοιας. Παράλληλα, οι περισσότερες δικαιολογήσεις των χαρακτηρισμών είναι εύστοχες, εκτός από μία η οποία δεν βγάζει τόσο καλό νόημα («ήταν αγενής **διότι δεν πρόσεχε την πόλη του**»). Μάλιστα, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η ποικιλία των χρωμάτων στους κόμβους αφού κανένας κόμβος δεν έχει ίδιο χρώμα με κάποιον άλλον, αλλά κι η επιλογή διαφορετικών αιτιολογικών συνδέσμων στις δικαιολογήσεις τους («γιατί», «επειδή», «διότι»). Αυτή τους η πράξη δείχνει τη σκόπιμη εμπλοκή τους. Βέβαια, τα χρώματα θεωρείται πως έχουν επιλεγεί τυχαία, αλλά κι αυτή η επιλογή είναι αποτέλεσμα συνεργασίας των μελών μεταξύ τους. Χαρακτηριστικό, όμως, είναι το γεγονός πως στα ρήματα που χρησιμοποιούν στις συνδέσεις δεν υπάρχει ποικιλία, μιας και από τους 4 χαρακτηρισμούς στους 3 έχουν χρησιμοποιήσει το ρήμα «ήταν» ενώ μόνο σε 1 έχουν γράψει το ρήμα «έδειχνε». Επίσης, οι συνδέσεις των κόμβων έχουν το προεπιλεγμένο από το ψηφιακό εργαλείο γκρι χρώμα, γεγονός που δείχνει πως δεν ασχολήθηκαν με τον χρωματισμό των συνδέσεων. Ακόμη, τα μέλη της ομάδας επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν έντονα γράμματα (bold) σε όλους τους κόμβους και έντονα και πλάγια γράμματα στον κεντρικό κόμβο. Να τονιστεί, επιπλέον, ότι ο κεντρικός κόμβος έχει λευκά γράμματα όπως και μία αιτιολόγηση («**δεν ήθελε να κάνει τίποτα**»), κάτι που πιθανότατα έγινε από κεκτημένη ταχύτητα και παράλειψη μιας και η επιθυμία τους από ό,τι ανέφεραν στον εκπαιδευτικό ήταν να βάλουν λευκά γράμματα μόνο στον κεντρικό κόμβο του ψηφιακού εννοιολογικού τους χάρτη. Με λίγα λόγια, τα μέλη της ομάδας είναι ολοφάνερο πως αντιλήφθηκαν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο δημιουργίας ενός εννοιολογικού χάρτη.

Έπειτα, αξιοσημείωτος είναι ο σχολιασμός του προσχεδίου του εννοιολογικού τους χάρτη, το οποίο είναι αρκετά όμοιο με τον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη. Πιο συγκεκριμένα, στο προσχέδιο χρησιμοποιούνται στις συνδέσεις ρήματα και σε Ενεστώτα και σε Αόριστο («είναι», «ήταν») κι απουσιάζει εντελώς το ρήμα «έδειχνε» που έβαλαν στον ψηφιακό τους χάρτη. Μάλιστα, στον τελευταίο διατήρησαν μόνο τη χρονική βαθμίδα του παρελθόντος, δηλ. μόνο τον χρόνο Αόριστο («ήταν», «έδειχνε», «ήταν», «επίσης ήταν»), και πρόσθεσαν μία αιτιολόγηση στον χαρακτηρισμό «κακός», την οποία είχαν παραλείψει στο προσχέδιο («επίσης ήταν κακός με τους Λιλιπουπολίτες **επειδή δεν τους βοηθούσε**»). Να σημειωθεί, επίσης, πως στον έντυπο εννοιολογικό χάρτη υπάρχουν κάποια ορθογραφικά λάθη («**πρόσεχαι**», «**δηλός**») και στη σύνδεση του επιθέτου «εγωιστής» αντί για ρήμα υπάρχει ο παρατακτικός σύνδεσμος «και», στοιχεία τα οποία διορθώθηκαν στο τελικό παραγόμενο από τα μέλη της ομάδας. Επίσης, το επίθετο «δειλός» στο προσχέδιο βρίσκεται μέσα σε έναν κόμβο μαζί με τον

αιτιολογικό σύνδεσμο και την αιτιολόγηση του χαρακτηρισμού, σε αντίθεση με τον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη που έχει γίνει αλλαγή και η δικαιολόγηση βρίσκεται σε διαφορετικό κόμβο. Συνεπώς, η συνεργασία μεταξύ των μελών ήταν αρκετά καλή – αν εξαιρεθούν οι φορές που η ΣΜ δεν συνεργαζόταν και ήθελε τον χρόνο της για να επανέλθει λόγω της διάσπασής της. Τα άλλα δύο κορίτσια, όμως, προσπαθούσαν αρκετά να τη συντονίσουν και να την επαναφέρουν κάνοντάς της ερωτήσεις. Τέλος, η ομάδα αυτή δημιουργήθηκε, καθώς ήρθαν σε επαφή η ΚΚ η οποία ήταν πολύ καλή στην παραγωγή γραπτού λόγου - γι' αυτό και ορίστηκε ως συγγραφέας -, η ΙΚ η οποία συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στα ζητήματα της συνεργασίας της ομάδας, μιας και ασχολείται και με ομαδικές δραστηριότητες εκτός σχολικού περιβάλλοντος, κι η ΣΜ η οποία είχε την προδιάθεση να συνεργαστεί και τα υπόλοιπα μέλη τη βοήθησαν αρκετά χωρίς να δημιουργούνται εντάσεις μεταξύ τους λόγω της διάσπασής της.



Εικόνα 9: Από τον έντυπο στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη («Ομάδα για πάντα»)

3.2.1.2.4 Ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ»

Σε ό,τι αφορά τη μεταφορά του έντυπου εννοιολογικού χάρτη στο ψηφιακό εργαλείο bubbl.us η ομάδα ήταν εξαιρετική, καθώς συνεργαζόταν άψογα. Δεν έλλειπαν, βέβαια, κι οι στιγμές που η ΕΜ κοιτούσε δεξιά κι αριστερά για να ελέγξει που βρίσκονταν οι υπόλοιπες ομάδες. Αυτό, όμως, δεν ήταν συχνό, καθώς και η ΕΜ αλλά και η ΜΜ ήταν πολύ βοηθητικές και συνεργάζονταν με τον ΓΚ. Ο τελευταίος, μάλιστα, έκανε ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς, οι οποίες λύνονταν απευθείας, κι η ομάδα προχωρούσε πολύ καλά. Ακόμη, κι αυτή η ομάδα, όπως κι οι υπόλοιπες, ενθουσιάστηκαν με τα χρώματα και με όλες τις δυνατότητες του ψηφιακού εργαλείου. Στο τέλος της δραστηριότητας η ΜΜ, κατέχοντας τον ρόλο του παρουσιαστή, παρουσίασε στην ολομέλεια της τάξης μέσω του προτζέκτορα της αίθουσας των η/υ το παραγόμενο-ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη της ομάδας της κι όλοι χειροκρότησαν.

Όσον αφορά τον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη της ομάδας «ΤΣΙΤΕΣ» η δομή είναι πολύ πλούσια και κατανοητή, μιας και χρησιμοποιούνται 6 κόμβοι ως χαρακτηρισμοί, οι 5 εκ των οποίων συμπεριλαμβάνουν διαφορετικά επίθετα («εγωιστής», «τσιγκούνης», «κακός», «αδιάφορος», «βρώμικος») ενώ στον 1

από τους 6 χρησιμοποιείται η φράση «δεν νοιάζεται για τίποτα» που σημαίνει ό,τι ακριβώς και το επίθετο «αδιάφορος». Ο χαρακτηρισμός του δημάρχου ανοίγει σαν βεντάλια, δηλ. υπάρχει ποικιλία και στους χαρακτηρισμούς αλλά και στις δικαιολογήσεις αυτών καθώς δίνονται πολύ κατανοητές και στοχευμένες αιτιολογήσεις από τα μέλη της ομάδας. Ακόμη, παρατηρείται η χρήση διαφορετικού χρώματος σε ορισμένους κόμβους αλλά όχι σε όλους. Για όλους τους κόμβους χρησιμοποιείται το κίτρινο, κόκκινο, πορτοκαλί, μουσταρδί και πράσινο χρώμα (ανοιχτό και σκούρο) χωρίς να υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος λόγος χρήσης του εκάστοτε χρώματος στον εκάστοτε κόμβο. Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η ποικιλία στις λέξεις που βρίσκονται πάνω στις συνδέσεις («παρουσιάζεται», «φαίνεται», «δείχνει», «είναι») κι η χρήση 3 διαφορετικών χρωμάτων στις συνδετικές γραμμές (γκρι ανοιχτό, γκρι σκούρο, μπλε), γεγονός που θεωρείται ότι έγινε για λόγους αισθητικής. Μάλιστα, είναι έκδηλη η χρήση μόνο του αιτιολογικού συνδέσμου «γιατί» στους κόμβους των δικαιολογήσεων και της έντονης γραφής (bold) σε όλους τους κόμβους εκτός από 2 («βοηθάει τους κατοίκους», «δεν δίνει λεφτά στους πολίτες του»), που πιθανότατα έγινε λόγω παράλειψης. Παρατηρείται, ακόμη, η απουσία του τόνου στη λέξη «κοιπαι», κάτι το οποίο έγινε ίσως από κεκτημένη ταχύτητα του συγγραφέα, και η χρήση λευκών γραμμάτων, σε σύγκριση με την πλειονότητα των μαύρων, σε ορισμένους κόμβους («φαίνεται», «γιατί δεν», «γιατί», «δεν δίνει λεφτά στους πολίτες του»), η ύπαρξη των οποίων δικαιολογείται μόνο για λόγους αισθητικής. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι και το σπάσιμο της μιας δικαιολόγησης σε δύο στον κόμβο αιτιολόγησης του επιθέτου «κακός» («απαγορεύει τα πάντα», «δεν βοηθάει»), γεγονός που εμπλουτίζει και απλώνει περισσότερο τον εννοιολογικό χάρτη της ομάδας. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαία η αναφορά της χρήσης και τοποθέτησης της άρνησης «δεν» στις λέξεις των συνδέσεων κι όχι στους κόμβους δικαιολόγησης («γιατί δεν», «και δεν»). Επομένως, τα μέλη της ομάδας είναι ολοφάνερο πως κατανόησαν τη σημασία του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη κι εμπλέχτηκαν σε μεγάλο βαθμό για τη δημιουργία αυτού του αποτελέσματος.

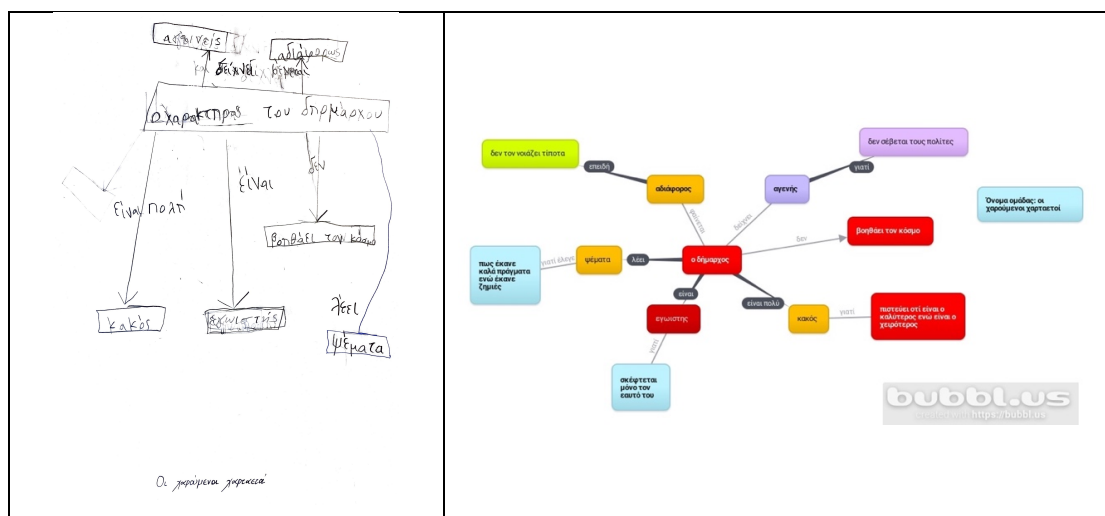
Στην παρούσα φάση είναι αναγκαία η αναφορά στον έντυπο εννοιολογικό χάρτη της ομάδας «ΤΣΙΤΕΣ», ο οποίος δεν έχει την ίδια δομή με τον ψηφιακό αλλά συμπεριλαμβάνει το ίδιο περιεχόμενο. Με μια πρώτη ματιά, παρατηρείται πως το προσχέδιο έχει δύο μόνο διακλαδώσεις οι οποίες επεκτείνονται αλλά δεν βγάζουν ολοκληρωμένο νόημα, καθώς οι χαρακτηρισμοί δεν έρχονται σε άμεση επαφή με τον κεντρικό κόμβο «Ο δήμαρχος». Ακόμη, τα μέλη της ομάδας έχουν προσθέσει στοιχεία στον ψηφιακό («δεν ενδιαφέρεται για την πόλη του», «δεν δίνει λεφτά στους πολίτες του») ή έχουν αλλάξει ρήματα στις συνδέσεις (το ρήμα «παρουσιάζεται» στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη αντί του «είναι» στον έντυπο) και στους κόμβους (το ρήμα «νοιάζεται» στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη αντί του «συμφέρει» στον έντυπο). Συνεπώς, ο τρόπος με τον οποίο ήταν οργανωμένο το προσχέδιο δεν έβγαζε πλήρες νόημα κι από ένα σημείο και μετά «χάνονταν» οι νέοι χαρακτηρισμοί γιατί δεν υπήρχε άμεση σύνδεση με τον κεντρικό κόμβο. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αναφερθούν τα ορθογραφικά λάθη τα οποία εντοπίζονται στο προσχέδιο και τα οποία διορθώθηκαν στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη από τα μέλη της ομάδας μέσα από συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς («εδιαφέρεται», «φένεται», «κιτάει», «βρομηκος», «σκοπήδια», «δύχνει», «σημφέρει», «τήποτα», «του (αντί τους) κατίκους»). Επίσης, είναι έκδηλη και στον έντυπο αλλά κυρίως στον ψηφιακό

προσφέρθηκε να τον βοηθήσει για πολύ λίγο στο τέλος της δραστηριότητας. Πριν, όμως, ο τελευταίος αναλάβει για λίγο τον ρόλο του συγγραφέα άρχισε να βαριέται και να μην έχει τόσο μεγάλη επικοινωνία με τα άλλα δύο μέλη που συνεργάζονταν αρμονικά. Συμπερασματικά, και τα τρία μέλη της ομάδας χάρηκαν πολύ με τη δραστηριότητα αυτή και τη χρήση του η/υ κι ο ΒΑ, ως παρουσιαστής που ήταν, παρουσίασε στην ολομέλεια τον εννοιολογικό τους χάρτη μέσω του προτζέκτορα κι όλοι τους έδωσαν συγχαρητήρια.

Όσον αφορά τον ψηφιακό εννοιολογικό τους χάρτη η δομή του είναι πάρα πολύ πλούσια, μιας και χρησιμοποιούνται 6 διαφορετικοί νοηματικά κόμβοι. Οι 4 από τους 6 κόμβους συμπεριλαμβάνουν επίθετα («αγενής», «αδιάφορος», «κακός», «εγωιστής»), ενώ οι άλλοι 2 περιέχουν φράσεις («λέει ψέματα», «δεν βοηθάει τον κόσμο»), που μπορούν πολύ εύκολα να αντικατασταθούν με επίθετα. Είναι κάτι διαφορετικό και πολύ αξιόλογο, καθώς ξεφεύγει από τη μονοτονία του τυπικού εννοιολογικού χάρτη που στους χαρακτηρισμούς περιέχει μόνο επίθετα. Μάλιστα, ο χαρακτηρισμός του δημάρχου Χαρχούδα είναι πλούσιος, απλώνεται σε όλο το μήκος και πλάτος της εικόνας κι οι δικαιολογήσεις που χρησιμοποιούν είναι εύστοχες, κατανοητές και σωστά διατυπωμένες. Επίσης, η ομάδα αυτή σε αντίθεση με τις προηγούμενες δεν έχει χρησιμοποιήσει τόσα πολλά χρώματα, δηλ. έχει 3 κόμβους με το ίδιο γαλάζιο χρώμα, 3 κόμβους με το ίδιο κόκκινο και 3 κόμβους με το ίδιο μουσταρδί χρώμα. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι δεν χρησιμοποίησε διάφορα χρώματα (κόκκινο, μουσταρδί, γαλάζιο, μωβ, μπορντό, πράσινο). Χαρακτηριστική είναι, μάλιστα, κι η ποικιλία των λέξεων πάνω στις συνδέσεις («είναι», «είναι πολύ», «λέει», «φαίνεται», «δείχνει», «δεν», «έλεγε», «γιατί», «επειδή»), γεγονός που δείχνει τη σκόπιμη εμπλοκή των μελών της ομάδας. Η ομάδα, ακόμη, επέλεξε στις συνδέσεις το ανοιχτό και σκούρο γκρι χρώμα, ενώ αξιοπρόσεκτο είναι και το ότι επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν μαύρο και λευκό χρώμα στα γράμματα, ορισμένα από τα οποία θέλησαν να τονίσουν με έντονη γραφή (**bold**). Πιθανότατα αυτή τους η κίνηση να είναι τυχαία καθώς δεν έχουν τονίσει κάτι συγκεκριμένο αλλά μόνο κάποιες δικαιολογήσεις, κάποια επίθετα και τον κεντρικό κόμβο («ο δήμαρχος»). Να σημειωθεί ως κάτι τελευταίο πως λείπει ένας τόνος από τη λέξη «εγωιστής». Επομένως, είναι ολοφάνερο πως τα μέλη της ομάδας κατανόησαν τη σημασία και τη χρήση του εννοιολογικού χάρτη και δεν παραποίησαν τη δομή του.

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως το προσχέδιο του εννοιολογικού χάρτη της ομάδας δεν είναι σε τόσο μεγάλο βαθμό όμοιο με το τελικό παραγόμενο. Αρχικά, ο κεντρικός κόμβος στο προσχέδιο είναι η φράση «ο χαρακτήρας του δημάρχου», σε αντίθεση με το ψηφιακό παραγόμενο στο οποίο έχουν βάλει τη φράση «ο δήμαρχος». Στη συνέχεια, στο έντυπο η ομάδα έχει συμπληρώσει μόνο τους πρώτους 6 κόμβους που «φεύγουν» από τον κεντρικό κόμβο και οι οποίοι είναι απολύτως όμοιοι με αυτούς στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη. Δηλαδή, στο προσχέδιο δεν έχουν συμπληρωθεί οι δικαιολογήσεις, τις οποίες τα μέλη της ομάδας προσέθεσαν κατά τη δημιουργία του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη, ίσως γιατί δεν πρόλαβαν. Ακόμη, στο έντυπο δημιούργημα υπάρχουν κάποια ορθογραφικά λάθη («αγαινείς», «αδιάφορως», «φένεται», «πολή»), κάποια λάθη από προσθήκη λανθασμένων γραμμάτων («δημάρχου») πιθανότατα λόγω βιασύνης και μια παράλειψη τόνου («χαρακτηρας»). Σε γενικές γραμμές, η συνεργασία μεταξύ τους ήταν αρκετά καλή – αν εξαιρεθούν οι μικροδιαφωνίες που δεν δημιούργησαν όμως

κάποιο πρόβλημα – κι ο εκπαιδευτικός συμπεριέλαβε αυτά τα άτομα στην ίδια ομάδα, καθώς ο ΑΦ ήταν αρκετά καλός στην παραγωγή λόγου και στήριξε αρκετά καλά τον ρόλο του συγγραφέα, η ΔΣ βοήθησε πολύ τους συμμαθητές της διορθώνοντας και προτείνοντας λύσεις και ιδέες και ο ΒΑ παρουσίασε με τον δικό του μοναδικό τρόπο τον ψηφιακό εννοιολογικό τους χάρτη στην ολομέλεια της τάξης κάνοντάς την να υποκλιθεί στο ταλέντο και το χιούμορ του. Μάλιστα, συνεργάστηκαν πολύ αρμονικά το μεγαλύτερο διάστημα κι είχαν υπομονή και διάθεση, εκτός από την ΔΣ η οποία προσπαθούσε αρκετές φορές να κυριαρχήσει λόγω της έντονης προσωπικότητάς της. Να αναφερθεί, βέβαια, και το γεγονός πως η ΔΣ ήδη από τη συνέντευξη πριν τη δραστηριότητα είχε τονίσει ότι δεν ήθελε να συνεργαστεί με αγόρια, αν και γενικά ως παιδί είναι χειριστικό προς τα υπόλοιπα. Η συνεργασία, λοιπόν, σ' αυτήν την ομάδα θα χαρακτηριζόταν όχι και τόσο εύκολη, αλλά αρκετά βατή και ικανοποιητική.



Εικόνα 11: Από τον έντυπο στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη («Οι χαρούμενοι χαρακτήροι»)

3.2.1.2.6 Ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»

Κατά τη διάρκεια δημιουργίας του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη η ομάδα σε γενικές γραμμές δυσκολεύτηκε να μεταφέρει τον εννοιολογικό της χάρτη στο ψηφιακό εργαλείο bubbl.us. Πιο αναλυτικά, η ΑΜ που είχε οριστεί ως συγγραφέας δυσκολευόταν να βρει τα γράμματα στο πληκτρολόγιο του η/υ, με αποτέλεσμα να χάνουν πολύτιμο χρόνο. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο μετά από συζήτηση της ομάδας αποφάσισαν να ορίσουν γι' αυτό το κομμάτι της δραστηριότητας τον ΓΓ ως συγγραφέα. Στο σημείο αυτό να τονιστεί πως υπήρχαν στιγμές που η ΧΡ ξέφευγε από τον ρόλο της, έπιανε το ποντίκι, επενέβαινε στη δουλειά του συγγραφέα και δεν είχε υπομονή για να βοηθήσει όσο το δυνατόν περισσότερο τον ΓΓ, με αποτέλεσμα να γίνει παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό. Ακόμη, άξιο αναφοράς ήταν και το γεγονός πως η ΑΜ ζήτησε από τον εκπαιδευτικό στο μέσο της διαδικασίας να της επιστραφεί ο ρόλος του συγγραφέα και αποφασίστηκε, με τη σύμφωνη γνώμη όλων, η επαναφορά του ρόλου του συγγραφέα στην ΑΜ. Αυτό συνέβη διότι η ΑΜ είναι ένα παιδί που δεν παίρνει πρωτοβουλίες κι η επιθυμία της αυτή έδειχνε πως ήθελε να αναλάβει και να προσπαθήσει να στηρίξει αυτόν τον ρόλο, κάτι το οποίο κι

αποδείχτηκε μετά το πέρας της διαδικασίας, μιας κι ο εννοιολογικός τους χάρτης είχε εμπλουτιστεί και μεταφερθεί πιστά στο ψηφιακό εργαλείο. Επίσης, τα χρώματα και γενικότερα όλες οι δυνατότητες του εργαλείου ενθουσίασαν κι αυτήν την ομάδα, όπως κι όλες τις προηγούμενες. Σε γενικές γραμμές, κατά τη μεταφορά του έντυπου εννοιολογικού χάρτη στο ψηφιακό εργαλείο όλα τα μέλη συνεργάζονταν μεταξύ τους, ιδίως η ΧΡ και ο ΓΓ. Τη στιγμή που ο ΓΓ μπήκε συγγραφέας η ομάδα έκανε πιο γοργά βήματα κι η ΑΜ, παρόλο που δεν έγραφε, συζητούσε και παρακολουθούσε τις κινήσεις του ΓΓ, γι' αυτό και στη συνέχεια ζήτησε να συνεχίσει το έργο της. Συνεπώς, κατά τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου και τα 4 μέλη της ομάδας συνεργάστηκαν πολύ αρμονικά, έλεγαν τις ιδέες τους και συμφωνούσαν στην επικρατέστερη. Στο τέλος, ο ΓΓ ως παρουσιαστής μίλησε και παρουσίασε την εργασία της ομάδας του στην ολομέλεια της τάξης προβάλλοντάς την μέσω του προτζέκτορα της αίθουσας η/υ κι όλοι τον συνέχαιραν για τον ιδιαίτερο και ευχάριστο τρόπο της παρουσίασής του. Τέλος, να σημειωθεί πως κάποια από τα μέλη των ομάδων ρωτούσαν αν θα χάσουν το μάθημα της θεατρικής αγωγής και της γυμναστικής, διότι μάλλον το είχαν ανάγκη κι είχαν κουραστεί, μιας κι η δραστηριότητα δημιουργίας του έντυπου και του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη διήρκεσε συνολικά σχεδόν 4 διδακτικές ώρες.

Σχετικά με τον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη της ομάδας «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ» η δομή είναι καλή αλλά όχι τόσο πλούσια σε επίθετα όσο των υπόλοιπων ομάδων, καθώς αυτή η ομάδα συμπεριέλαβε στον χάρτη της μόνο 4 επίθετα («κακός», «αδιάφορος», «εγωιστής», «ψεύτης»). Βέβαια, ο εννοιολογικός χάρτης, αν και σχετικά μικρός, είναι κατανοητός, περιεκτικός, αλλά με «φειδωλές» αιτιολογήσεις στο κάθε επίθετο. Συγκεκριμένα, για 2 επίθετα («κακός», «αδιάφορος») υπάρχει η ίδια δικαιολόγηση («γιατί δεν τους βοηθάει»). Αυτό, όμως, δεν είναι απαραίτητως αρνητικό, καθώς παρατηρείται πως τα μέλη της ομάδας αυτής συνέδεσαν με συνδεδεμένες γραμμές το ένα επίθετο με το άλλο δείχνοντας την άμεση σχέση μεταξύ τους. Μάλιστα, δεν παρατηρείται μεγάλη ποικιλία στα χρώματα των κόμβων, καθώς έχουν χρησιμοποιηθεί μόνο το πράσινο - δύο διαφορετικών αποχρώσεων -, το γαλάζιο, το μωβ - δύο αποχρώσεων - και το κίτρινο, αλλά και στις περισσότερες λέξεις που βρίσκονται πάνω στις συνδέσεις («είναι», «φαίνεται»). Αξιοσημείωτη, όμως, είναι η χρήση διαφορετικών αιτιολογικών συνδέσμων στις δικαιολογήσεις των χαρακτηρισμών («γιατί», «επειδή», «καθώς»), γεγονός που δείχνει τη σκόπιμη εμπλοκή των μελών της ομάδας. Να σημειωθεί, επίσης, πως στις συνδέσεις έχουν αλλάξει το προεπιλεγμένο ανοιχτό γκρι χρώμα και στη θέση του έχουνβάλει ένα σκούρο γκρι-μαύρο χρώμα. Εξαίρεση αποτελούν 2 συνδέσεις στις οποίες έχουν αφήσει το ανοιχτό γκρι χρώμα, αφού σ' αυτές τις συνδέσεις με αυτή τη λεπτή γραμμή το χρώμα δεν αλλάζει. Ακόμη, χαρακτηριστικό είναι και το μαύρο χρώμα που χρησιμοποίησαν στα γράμματα μέσα στους κόμβους, με εξαίρεση 2 κόμβους στους οποίους χρησιμοποίησαν κόκκινο («κατοίκους») και ροζ χρώμα («ψεύτης») πιθανότατα για λόγους αισθητικής. Επιπλέον, το χρώμα των γραμμάτων στις συνδέσεις διαφέρει από το κυρίαρχο μαύρο χρώμα των γραμμάτων στους κόμβους, γιατί η ομάδα έχει χρησιμοποιήσει λευκό χρώμα. Αξιοπρόσεκτο, μάλιστα, είναι και το γεγονός πως στον κύριο κόμβο με χρώμα κίτρινο η λέξη του κόμβου ξεκινά με κεφαλαίο γράμμα, καθώς μ' αυτόν τον τρόπο δείχνουν πως αυτός ο κόμβος είναι ο κεντρικός («**Ο** Δήμαρχος»). Εν κατακλείδι, η ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ» είναι κατάφωρο πως αντιλήφθηκε αρκετά τη σημασία και τη

χρήση του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη και δεν προσπάθησε να τον παρανοήσει, απλά δεν τον εμπλούτισε όσο οι υπόλοιπες.

Επίσης, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί πως το προσχέδιο, δηλαδή ο έντυπος εννοιολογικός χάρτης, έχει αρκετά όμοια στοιχεία με το τελικό ψηφιακό παραγόμενο αλλά και κάποια παραπληρώματα. Πιο συγκεκριμένα, στο προσχέδιο η δικαιολόγηση του επίθετου «κακός» («λέει ψέματα») είναι η αντίστοιχη δικαιολόγηση που έβαλαν στο επίθετο «ψεύτης», το οποίο δεν υπάρχει στο προσχέδιο. Αντίστοιχα στο επίθετο «κακός» στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη έχουν προσθέσει την αιτιολόγηση «γιατί δεν τους βοηθάει». Επίσης, στο προσχέδιο το επίθετο «εγωιστής» δεν έχει αιτιολόγηση ενώ στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη έχουν προσθέσει («καθώς κοιτάει μόνο τον εαυτό του») και το επίθετο «ψεύτης» δεν υπάρχει στο προσχέδιο κι έχει προστεθεί από τα μέλη της ομάδας μαζί με τη δικαιολόγησή του («επειδή λέει ψέματα») στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη. Το μόνο επίθετο που παρέμεινε ίδιο μαζί με τη δικαιολόγησή του και στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη είναι το επίθετο «αδιάφορος». Συνεπώς, παρατηρείται πως το προσχέδιο είναι ελλιπές σε σχέση με το ψηφιακό παραγόμενο ως προς το περιεχόμενο του. Επιπλέον, όπως και στο προσχέδιο έτσι και στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη έχουν χρησιμοποιηθεί από την ομάδα μόνο 2 ρήματα («είναι», «φαίνεται») και στο προσχέδιο υπάρχει 1 ορθογραφικό λάθος («κατίκους») το οποίο διορθώθηκε στο ψηφιακό δόμημα μετά από συζήτηση μεταξύ τους και μετά από επιβεβαίωση του εκπαιδευτικού. Ακόμη, παρατηρείται πως στο προσχέδιο λείπει ο αιτιολογικός σύνδεσμος στην αιτιολόγηση του επίθετου «κακός», αλλά έχει προστεθεί στο τελικό παραγόμενο που δημιουργήθηκε στο bubbl.us. Εν κατακλείδι, η συνεργασία μεταξύ τους στην αίθουσα πληροφορικής ήταν αρκετά καλή συγκριτικά με την επαφή τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη δημιουργία του έντυπου εννοιολογικού χάρτη. Βέβαια, υπήρξαν κάποιες διαφωνίες – όπως αναφέρθηκαν και παραπάνω – αλλά δεν δημιούργησαν μεγάλο πρόβλημα και η ομάδα είχε ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Τέλος, η ομάδα αυτή δημιουργήθηκε από τον εκπαιδευτικό διότι υπήρχε ένα κορίτσι που μπορούσε να συντονίσει την ομάδα και να δώσει κατά κάποιον τρόπο τις κατευθυντήριες γραμμές (ΧΡ), ένα κορίτσι με αρκετές ικανότητες στην παραγωγή λόγου σε έντυπη μορφή (ΑΜ) και άλλα δύο παιδιά, ένα κορίτσι (ΕΒ) κι ένα αγόρι (ΓΓ), που είχαν όλη την καλή διάθεση να συνεργαστούν και να μοιραστούν τις ιδέες τους. Η ΕΒ, μάλιστα, κατάφερε να έρθει σε μεγαλύτερη επαφή με τα μέλη της ομάδας της και να νιώσει ότι ανήκει σε αυτήν. Αυτό φάνηκε από τις ιδέες που είχε και από τη διάθεσή της να τις μοιραστεί και να συζητήσει γι' αυτές και για όσα παρέθετε το κάθε μέλος της ομάδας της.

3. Περιγραφή συνεργασίας των μελών της ομάδας (κυρίαρχες προσωπικότητες, εντάσεις και διαφωνίες, τήρηση ρόλων)

3.2.2.1.1 Ομάδα «Αστραπές»

Η πρώτη ομάδα με το όνομα «Αστραπές» αποτελείται από 3 άτομα, την ΔΜΝ που ανέλαβε τον ρόλο του **Δημοσιογράφου Μπρίνη**, την ΞΚ στην οποία ανατέθηκε ο ρόλος του **Πρίγκιπα** και του **Παπαγάλου** και τον ΑΜ που ανέλαβε τον ρόλο του **Χαρχούδα**. Πιο αναλυτικά, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της δραστηριότητας η ΔΜΝ στην αρχή μιλούσε για άσχετα θέματα, γεγονός το οποίο ενοχλούσε την ΞΚ, κι ο ΑΜ στην αρχή δεν προσπαθούσε να μάθει τα λόγια του και να συνεργαστεί. Όμως, μετά την επισήμανση του εκπαιδευτικού ότι οι διδακτικές αυτές ώρες διατίθενται για εξάσκηση και πρόβα, ο ΑΜ επανήλθε κι η ομάδα συνεργάστηκε άψογα κάνοντας πολύ καλές πρόβες. Δεν έλειπαν, βέβαια, κι οι στιγμές που η ΞΚ ασχολιόταν με τα αυτοκόλλητά της, αλλά τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας την επανέφεραν. Η ΔΜΝ, μάλιστα, βοηθούσε πολύ τον ΑΜ και έδινε πολύ ωραίες ιδέες στην ΞΚ, αλλά υπήρχαν κι ελάχιστες φορές που λογομαχούσε με την ΕΜ από την ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ», διότι η μία κοιτούσε την ομάδα της άλλης. Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός πως κανένα μέλος δεν ξέφυγε από τον ρόλο του, ήταν όλοι αφοσιωμένοι και τα 3 μέλη συμμετείχαν στη δραστηριότητα αυτή χωρίς καμία αντίρρηση. Τέλος, η ΞΚ κι η ΔΜΝ άλλαζαν τη φωνή τους, για να μιμηθούν όσο το δυνατόν καλύτερα τον ρόλο που τους είχε ανατεθεί.

3.2.2.1.2 Ομάδα «Το φιλόδεντρο»

Η ομάδα «Το φιλόδεντρο» αποτελείται κι αυτή από 3 μέλη, τον ΜΣ (**Δημοσιογράφος Μπρίνης**), την ΜΓ (**Πρίγκιπας** και **Παπαγάλος**) και τον ΧΛ (**δήμαρχος Χαρχούδας**). Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της εξάσκησης μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας ο ΜΣ βοηθούσε τη ΜΓ – η οποία δυσκολευόταν αρκετά – στην εύρεση των διαλόγων μέσα από το κείμενο, ενώ ο ΧΛ στην αρχή δεν ήταν συγκεντρωμένος και προσπαθούσε να αποσυντονίσει την ΜΓ πειράζοντάς την. Μάλιστα, χαρακτηριστικό ήταν το γεγονός πως ο ΜΣ από τη στιγμή που κατάλαβε πως το θεατρικό της κάθε ομάδας θα παρουσιαστεί στην ολομέλεια της τάξης πάνω στη σκηνή της αίθουσας εκδηλώσεων άρχισε να κλαίει, διότι δεν ήθελε να συμμετάσχει σε αυτή τη δραστηριότητα επειδή ντρεπόταν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την απώλεια ενός ρόλου σημαντικού για το θεατρικό. Παρά τις συμβουλές του εκπαιδευτικού ο μαθητής επέμενε στην άποψή του κι έτσι χωρίς πίεση η ομάδα συνέχισε την πρόβα κρατώντας ως ρόλους αυτόν του Πρίγκιπα και του Παπαγάλου κι αυτόν του Χαρχούδα. Ακόμη, η ΜΓ προσπάθησε πάρα πολύ και σε συνεργασία με τον ΧΛ έκαναν πολύ ωραίες πρόβες. Μάλιστα, ήταν πολύ χαρούμενοι κι οι δύο κι ο ΧΛ βοηθούσε πολύ τη ΜΓ σε ό,τι της φαινόταν δύσκολο. Συνεπώς, η συνεργασία μεταξύ τους ήταν άψογη και αξιοσημείωτη ήταν η βοήθεια που πρόσφερε κυρίως ο ΧΛ στην ΜΓ.

3.2.2.1.3 Ομάδα «Ομάδα για πάντα»

Η ομάδα «Ομάδα για πάντα» αποτελείται κι αυτή από 3 μέλη, την ΚΚ, η οποία ανέλαβε τον ρόλο του **Δημοσιογράφου Μπρίνη**, την ΙΚ, η οποία πήρε τον ρόλο του **δήμαρχου Χαρχούδα**, και την ΣΜ, που της ανατέθηκε ο ρόλος του **Πρίγκιπα** και του **Παπαγάλου**. Πιο αναλυτικά, στην αίθουσα διδασκαλίας η ΙΚ ήδη από την αρχή ξεκίνησε πολύ δυναμικά οργανώνοντας την πρόβα. Μάλιστα, και η ΚΚ και η ΙΚ βοηθούσαν πολύ την ΣΜ, η οποία δυσκολευόταν αρκετά στην εύρεση και κατανόηση των διαλόγων. Η ΙΚ άλλαζε τη φωνή της μιμούμενη τον δήμαρχο Χαρχούδα, ήταν πολύ παραστατική και συνεργαζόταν άψογα και με τα δύο κορίτσια. Ακόμη, η ΚΚ προσπαθούσε με τον δικό της τρόπο να εξηγήσει στην ΣΜ τι σημαίνει «αυθορμητισμός», αλλά υπήρξε και μια στιγμή εκνευρισμού της ΙΚ η οποία εξηγούσε κι εκείνη στη ΣΜ την έννοια του αυθορμητισμού λέγοντάς της με έντονο κι επιθετικό ύφος «Θα τα λες με δικά σου λόγια». Τελικά, λόγω των δυσκολιών της και παρά την προσπάθειά της η ΣΜ αποφάσισε με την σύμφωνη γνώμη της ομάδας της να δραματοποιήσει μόνο τα λεγόμενα του Παπαγάλου αφαιρώντας τον ρόλο του Πρίγκιπα, που της είχε ανατεθεί κι αυτός. Επιπλέον, η ΚΚ αφού είδε κι άκουσε την ΙΚ να αλλάζει τη φωνή της, ξεκίνησε κι εκείνη να πειραματίζεται με την αλλαγή της δικής της φωνής. Σε γενικές γραμμές, και τα 3 κορίτσια συνεργάστηκαν άψογα, αν εξαιρεθεί η απότομη αντίδραση της ΙΚ προς την ΣΜ. Συγκεκριμένα, η ΚΚ και η ΙΚ βοήθησαν πολύ την ΣΜ, η οποία πολλές φορές «χανόταν» κι επανερχόταν στη ροή της δραστηριότητας όταν τα άλλα δύο κορίτσια την βοηθούσαν να επανέλθει λέγοντάς της ότι έπρεπε να κάνουν πρόβα. Τέλος, καμία δεν ξέφυγε από τον ρόλο της, όλες συμμετείχαν στη δραστηριότητα κι ήταν αφοσιωμένες στους ρόλους τους.

3.2.2.1.4 Ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ»

Ακολουθεί η ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ» η οποία αποτελείται από 3 μέλη, από την ΜΜ (**Δημοσιογράφος Μπρίνης**), την ΕΜ (**Πρίγκιπας** και **Παπαγάλος**) και τον ΓΚ (**δήμαρχος Χαρχούδας**). Αναλυτικότερα, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας η ομάδα αυτή ήταν πολύ συγκεντρωμένη. Συμμετείχαν όλοι στη δραστηριότητα, ήταν αφοσιωμένοι, δεν υπήρχαν εντάσεις και προστριβές μεταξύ τους και συνεργάζονταν άψογα. Σε γενικές γραμμές, ήταν πολύ προσεκτικοί, έλεγαν τα λόγια τους όσο πιο παραστατικά γινόταν στις πρόβες τους, έδιναν οδηγίες κι έκαναν διορθώσεις μεταξύ τους για να εκπέμπουν όσο το δυνατόν περισσότερη ζωντάνια κι αυθορμητισμό. Υπήρξε, βέβαια, και μια στιγμή που η ΕΜ λογομάχησε με την ΔΜΝ από την ομάδα «Αστραπές», καθώς η μία κοιτούσε την ομάδα της άλλης. Μάλιστα, κανένα μέλος δεν ξέφυγε από τον ρόλο του, ήταν όλοι αφοσιωμένοι και συμμετείχαν με τρομερή θέληση.

3.2.2.1.5 Ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί»

Η αμέσως επόμενη ομάδα είναι αυτή με το όνομα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» στην οποία ανήκουν 3 παιδιά, ο ΑΦ (**Δημοσιογράφος Μπρίνης**), η ΔΣ (**Πρίγκιπας** και **Παπαγάλος**) και ο ΒΑ (**δήμαρχος Χαρχούδας**). Αναλυτικότερα, κατά την προβολή του βίντεο από τον προτζέκτορα τα μέλη της ομάδας συνομιλούσαν μεταξύ τους και δεν παρακολουθούσαν αρκετά, καθώς είχαν ενθουσιαστεί με την δραστηριότητα και συζητούσαν πώς ακριβώς θα το

οργανώσουν. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός τους τόνισε ότι το βίντεο μπορεί να τους δώσει πολύ καλές ιδέες για το θεατρικό τους, γι' αυτό ύστερα παρακολουθούσαν. Η ΔΣ συνεργαζόταν πολύ καλά με τα αγόρια της ομάδας και τα βοηθούσε αρκετά όπου δυσκολεύονταν. Μάλιστα, δεν υπήρχαν προστριβές μεταξύ τους, ούτε η ΔΣ τους επιβαλλόταν. Αντιθέτως, η συνεργασία τους ήταν πάρα πολύ καλή, υπήρχε επικοινωνία μεταξύ τους, συμμετείχαν και οι τρεις τους ενεργά κι ο καθένας ήταν αφοσιωμένος στον ρόλο του. Ακόμη, μετά το τέλος του βίντεο τα μέλη της ομάδας διάβαζαν τους ρόλους τους προσεκτικά και παρατηρήθηκε πως ήθελαν να προσθέσουν κι άλλες σκηνές αυτοσχεδιάζοντας, αλλά ο χρόνος δεν ήταν αρκετός για να κάνουν την επιθυμία τους πράξη. Συνεπώς, η συνεργασία τους ήταν άψογη κι η ΔΣ δεν ήταν τόσο αντιδραστική.

3.2.2.1.6 Ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»

Η τελευταία ομάδα με το όνομα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ» αποτελείται από 4 μέλη, σε αντίθεση με τις παραπάνω που συμπεριλαμβάνουν μόνο 3 μέλη η καθεμιά. Σ' αυτήν την ομάδα ανήκει η ΕΒ, που έχει αναλάβει τον ρόλο της **εισηγήτριας** λέγοντας μόνο το εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο περιγράφει περιληπτικά την κατάσταση που επικρατεί. Ακόμη, σ' αυτήν ανήκουν η ΧΡ (**Δημοσιογράφος Μπρίνης**), η Αθηνά (**Πρίγκιπας** και **Παπαγάλος**) κι ο ΓΓ (**δήμαρχος Χαρχούδας**). Αναλυτικότερα, τις 2 διδακτικές ώρες που βρίσκονταν στην αίθουσα διδασκαλίας υπήρχε πολύ καλή χημεία κι επικοινωνία μεταξύ τους. Ο ΓΓ έκανε βήματα προόδου, είχε θέληση και ήταν πολύ χαρούμενος λέγοντας στα κορίτσια «Ακούστε, παιδιά, σε αυτό πόσο καλός είμαι...» κι εκείνες τον άκουγαν πράγματι και δεν δυσφορούσαν. Υπήρχε, σε γενικές γραμμές, μεγάλη εμπλοκή, αφοσίωση και συμμετοχή κι από τα 4 μέλη. Κανένα μέλος δεν ξέφυγε από τον ρόλο του κι η ΧΡ συνεργαζόταν άψογα χωρίς εντάσεις στις πρόβες για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Δεν έλλειψε, βέβαια, και μία παρασπονδία του ΓΓ ο οποίος, καθώς έκαναν όλοι ανάγνωση τους ρόλους τους, μίλησε με έντονο ύφος στην ΕΒ λέγοντάς της να διαβάσει πιο δυνατά και σε δεύτερο χρόνο ότι διαβάζει πολύ αργά. Στο σημείο αυτό επενέβη ο εκπαιδευτικός τονίζοντας πως το κάθε μέλος πρέπει να βοηθά τους συμμαθητές του όταν υπάρχει ανάγκη κι όχι να τους αποδοκιμάζει για την προσπάθειά τους, γιατί διαφορετικά δεν επιτυγχάνεται η ομαλή συνεργασία.

3.2.2.2 Β' φάση 2^{ης} δραστηριότητας: Δραματοποίηση κειμένου στην ολομέλεια της τάξης (απάντηση στο Β. σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος)

Πίνακας 10: Κριτήρια εξέτασης της δραματοποίησης του κειμένου

| |
|---|
| 1. Συμμετοχή των μελών της ομάδας |
| 2. Περιγραφή συνεργασίας των μελών της ομάδας (κυρίαρχες προσωπικότητες, εντάσεις και διαφωνίες, τήρηση ρόλων) |
| 3. Προσθήκη αντικειμένων |
| 4. Ελευθερία έκφρασης των μελών |

| |
|---|
| 5. Ελευθερία κινήσεων των μελών |
| 6. Αυθορμητισμός |
| 7. Ζωντάνια και Παραστατικότητα |
| 8. Επιλογή σκηνής για δραματοποίηση συγκρινόμενη με τη σκηνή που επιλέχθηκε στο storyboard της κάθε ομάδας της επόμενης δραστηριότητας (1 ^η ή 2 ^η σκηνή) |

3.2.2.2.1 Ομάδα «Αστραπές»

Μετά το πέρας της εξάσκησης και της πρόβας της ομάδας ακολουθεί η παρουσίαση του θεατρικού από την ομάδα στην ολομέλεια στην αίθουσα εκδηλώσεων. Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαν όλα τα μέλη και σ' αυτό το κομμάτι της δραστηριότητας. Η ΔΜΝ κρατώντας έναν μαρκαδόρο ως μικρόφωνο αυτοσχεδίασε, πρόσθεσε δικές της φράσεις και προτάσεις στα λόγια του κειμένου, εκφραζόταν άνετα και γενικά ήταν πολύ καλή, αλλά κόμπλαρε όταν ανέβηκε στη σκηνή και δεν άλλαξε τη φωνή της ούτε έκανε πολλές κινήσεις, όπως συνέβη στις πρόβες. Ακόμη, η ΞΚ ήταν πιο στημένη και μάλιστα κρατούσε και το βιβλίο της από το οποίο κοιτούσε κάποιες φράσεις. Ο εκπαιδευτικός της πρότεινε να το αφήσει και να αυτοσχεδιάσει σκεπτόμενη όσα έχει διαβάσει, αλλά εκείνη προτίμησε να το κρατήσει διότι ένιωθε μεγάλη ανασφάλεια λόγω των δυσκολιών της. Χαρακτηριστικό, όμως, ήταν το γεγονός πως έκανε διάφορες κινήσεις, έβηχε και χασμουριόταν όταν θεωρούσε πως ήταν απαραίτητο. Δηλαδή, στην ΞΚ χαρακτηριστική ήταν η ελευθερία των κινήσεών της κι όχι τόσο η ελευθερία έκφρασης κι ο αυθορμητισμός της. Επιπλέον, ο ΑΜ ήταν πολύ καλός, όπως ακριβώς και στις πρόβες. Είπε τον τελευταίο μονόλογο του Χαρχούδα μένοντας πιστός στα λόγια του κειμένου. Δεν έλλειψαν, βέβαια, κι οι αλλαγές σε μικρό βαθμό προσθέτοντας δικά του λόγια όσο πιο αυθόρμητα γινόταν. Μάλιστα, αξιοσημείωτη ήταν η ελευθερία των κινήσεών του κι η παραστατικότητα του λόγου του, ιδίως στο τέλος με το τόσο αληθινό χασμουρητό του δημάρχου Χαρχούδα. Όπως είναι φανερό, η ομάδα «Αστραπές» επικεντρώθηκε κυρίως στη 2^η σκηνή, την οποία όμως δεν επέλεξε να μετατρέψει σε ψηφιακή ιστορία στην επόμενη δραστηριότητα. Αντιθέτως, η ομάδα επέλεξε να μετατρέψει σε ψηφιακή ιστορία την 1^η σκηνή, από την οποία πήραν λίγα στοιχεία στο κομμάτι της δραματοποίησης.

3.2.2.2.2 Ομάδα «Το φιλόδεντρο»

Στην πορεία, οι μαθητές κατέβηκαν στην αίθουσα εκδηλώσεων. Εκεί, ο εκπαιδευτικός, για να διευκολύνει τη διεξαγωγή του θεατρικού και για να είναι το τελευταίο ολοκληρωμένο, πρόσθεσε στη θέση του ΜΣ την ΜΜ από την ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ», που είχε αναλάβει και στην ομάδα της τον ρόλο του δημοσιογράφου Μπρίνη. Έτσι, στη θέση του ΜΣ μπήκε η ΜΜ στο θεατρικό, οι κινήσεις κι η συμπεριφορά της οποίας θα περιγραφούν διεξοδικά όταν θα αναλυθεί η ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ». Να σημειωθεί, όμως, πως η ΜΜ είχε ήδη παρουσιάσει με την ομάδα της το θεατρικό κι αυτήν τη φορά ήταν πιο αυθόρμητη, προσέθετε δικά της λόγια κι έκανε κάποιες κινήσεις καθώς μιλούσε, σε αντίθεση με την πρώτη φορά που ήταν λίγο πιο σφιγμένη πάνω στη σκηνή. Μάλιστα, η ΜΜ κρατούσε κι εκείνη για μικρόφωνο του δημοσιογράφου έναν

μαρκαδόρο. Ακόμη, ο ΧΛ ήταν πολύ αυθόρμητος, έκανε πολλές κινήσεις κατά τη διάρκεια του θεατρικού, δεν είχε καθόλου άγχος και προσέθετε δικά του λόγια μέσα στα ήδη υπάρχοντα του Χαρχούδα. Συνεπώς, ήταν έκδηλη η συμμετοχή του ΧΛ στη δραστηριότητα, η ελευθερία έκφρασης και κίνησής του, ο αυθορμητισμός του κι η παραστατικότητα και ζωντάνια του λόγου του. Αξιοπρόσεκτη, μάλιστα, ήταν η γεμάτη συναίσθημα έκφραση του προσώπου του, αυτή η έκφραση της βαρεμάρας και το χασμουρητό που έβαλε στο τέλος θέλοντας να δείξει την αδιαφορία του για την πόλη και τους πολίτες. Επίσης, η ΜΓ παρά τις δυσκολίες της είχε κάνει πολύ καλή εξάσκηση και στην παρουσίαση πήγε πολύ καλά, καθώς χρησιμοποιούσε δικές της φράσεις και προτάσεις πέρα από αυτές του κειμένου (ελευθερία έκφρασης) δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι είχε κατακτήσει πλέον τον ρόλο της. Υπήρχαν, μάλιστα, στιγμές που έκανε μικρές κινήσεις κι ήταν άνετη πάνω στη σκηνή, αλλά δεν είχε τόση ζωντάνια όση ο ΧΛ. Η ίδια, όμως, ως παιδί ντροπαλό έκανε πολύ μεγάλα βήματα προόδου σ' αυτή τη φάση της δραστηριότητας. Να τονιστεί, όμως, πως είχε μαζί της το βιβλίο λόγω της ανασφάλειάς της, το οποίο όμως άφησε όταν ο εκπαιδευτικός την παρότρυνε να αυτοσχεδιάσει χωρίς να φοβάται. Τέλος, η σκηνή που επέλεξε η ομάδα να δραματοποιήσει ήταν η 1^η σκηνή, την οποία επέλεξε και στην αμέσως επόμενη δραστηριότητα, αυτή της δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας.

3.2.2.2.3 Ομάδα «Ομάδα για πάντα»

Ακολούθησε η παρουσίαση του θεατρικού της ομάδας στην αίθουσα εκδηλώσεων-συνεδριάσεων. Αρχικά, και σ' αυτή τη φάση της δραστηριότητας συμμετείχαν όλα τα μέλη χωρίς καμία αντίρρηση. Η ΚΚ ήταν απίστευτη στη δραματοποίηση του ρόλου της (Δημοσιογράφος Μπρίνης) κρατώντας μία κόλλα για μικρόφωνο. Η ίδια προσέθετε δικές της προτάσεις και φράσεις σε συνδυασμό με το πρωτότυπο κείμενο και έκανε πολύ ωραίες κινήσεις και γκριμάτσες, που αποδείκνυαν πως έχει εργαστεί. Μάλιστα, πολλές κουβέντες της ήταν αυθόρμητες και ήταν φανερό η ζωντάνια κι η παραστατικότητα του λόγου της. Ακόμη, η ΣΜ δεν είχε καθόλου άγχος, ανέβηκε στη σκηνή, είπε με πολύ αθώο και αυθόρμητο τρόπο όσα ήξερε και πρόσθεσε ακόμη και δικά της λόγια κάνοντας μικρές και ναζιάρικες κινήσεις. Μάλιστα, η ίδια ήταν πολύ χαρούμενη κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης κι αυτό το περνούσε αμέσως στο κοινό. Επίσης, η ΙΚ κάποια στιγμή κόμπλαρε κι έχασε τα λόγια της από το άγχος της. Μέσα, όμως, σε πολύ λίγο χρόνο και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού επανήλθε λέγοντας όσα ήθελε με δικά της λόγια (ελευθερία έκφρασης) και κάνοντας αρκετές κινήσεις, με αποκορύφωμα την τελευταία και τόσο παραστατική κίνησή της με την οποία έδειχνε ότι δεν την κρατούσαν τα πόδια της από τη νύστα και την κούραση. Ήταν τόσο αυθόρμητο και αληθινό το χασμουρητό και η αίσθηση της ατονίας που έλαβε ένα μεγάλο χειροκρότημα από όλους. Σε γενικές γραμμές, τα κορίτσια ήταν πολύ προετοιμασμένα και συνεργάστηκαν αρκετά για να βγάλουν αυτό το αποτέλεσμα. Να σημειωθεί, μάλιστα, ότι αυτή η ομάδα επικεντρώθηκε και δραματοποίησε την 2^η σκηνή, με εξαίρεση ένα εισαγωγικό κομμάτι της ΚΚ, το οποίο ανήκε στην 1^η σκηνή και το οποίο ήθελε να το συμπεριλάβει για να βγαίνει ολοκληρωμένο νόημα από το θεατρικό τους. Η 2^η σκηνή, όμως, δεν επιλέχθηκε από την ομάδα στην δραστηριότητα δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας, αλλά η 1^η σκηνή του κειμένου «Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος».

3.2.2.2.4 Ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ»

Μετά το πέρας της πρόβας ακολούθησε η παρουσίαση του θεατρικού στην αίθουσα συνεδριάσεων. Συγκεκριμένα, στη φάση αυτή της δραστηριότητας συμμετείχαν όλα τα μέλη της ομάδας. Αρχικά, ο ΓΚ ήταν πιο στημένος ως Χαρχούδας σε σύγκριση με τις πρόβες στην τάξη, μιλούσε κομπιαστά κι ο εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε πως αγχώθηκε και ντράπηκε όταν ανέβηκε στη σκηνή και αντίκρισε τους συμμαθητές τους από κάτω. Μάλιστα, δεν έκανε πολλές κινήσεις και δεν ήταν τόσο αυθόρμητος και παραστατικός όσο στις πρόβες, διότι λόγω της ντροπής του ακολούθησε το κείμενο πολύ πιστά. Βέβαια, αξιοσημείωτη ήταν μία εντελώς δική του πρόταση την οποία είπε αυθόρμητα λίγο πριν τελειώσει το θεατρικό, γεγονός που τον απελευθέρωσε από τα όρια του κειμένου. Επίσης, η ΜΜ, η οποία προσφέρθηκε να αντικαταστήσει τον ΜΣ στην ομάδα «Το φιλόδεντρο», στην παρουσίαση της ομάδας της δεν έκανε τόσες κινήσεις διότι η παρουσίαση της δικής της ομάδας έγινε πρώτα κι έτσι έπειτα αντιλήφθηκε τι έπρεπε να διορθώσει, όταν της δόθηκε η δεύτερη ευκαιρία. Σ' αυτήν την πρώτη παρουσίαση η ΜΜ συνεργάστηκε άψογα με τους συμμαθητές της, ο λόγος της ήταν πολύ καλός και μετρημένος εκφράζοντας όσο μπορούσε τα συναισθήματά της. Υπήρχαν, μάλιστα, και στιγμές που προσέθετε κι η ίδια δικές της φράσεις πολύ αυθόρμητα (ελευθερία έκφρασης), αλλά δεν έκανε τόσες κινήσεις και δεν ήταν τόσο παραστατική όσο τη δεύτερη φορά. Ακόμη, η ΕΜ, αν και είναι ένα πολύ ζωηρό παιδί γεμάτο έντονες εκφράσεις συναισθημάτων, στην παρούσα φάση ήταν πιο συγκρατημένη μιας κι εκείνη ντράπηκε. Δεν έκανε αρκετές κινήσεις, παρόλο που γενικά είναι μία πολύ διαχυτική και έντονη προσωπικότητα, και αρκετές ήταν οι φορές που ξεχνούσε τι ήθελε να πει. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός τη βοηθούσε να ξεμπλοκάρει αλλά η ίδια πιθανότατα από τη ντροπή της δεν διαφοροποιούσε τα λόγια, όπως συνέβαινε στην τάξη, δεν προσέθετε δικές της φράσεις και δεν ήταν τόσο αυθόρμητη όσο είναι στην πραγματικότητα. Τέλος, αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός πως η ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ» επικεντρώθηκε κυρίως στην 1^η σκηνή, πριν την είσοδο του Παπαγάλου στο θεατρικό, την οποία κιόλας επέλεξε να δημιουργήσει σε ψηφιακή ιστορία αργότερα.

3.2.2.2.5 Ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί»

Έπειτα, ακολούθησε η δραματοποίηση του κειμένου στην αίθουσα εκδηλώσεων, όπως συνέβη με όλες τις ομάδες. Σ' αυτό το σημείο της δραστηριότητας συμμετείχαν και τα 3 μέλη της ομάδας ανεξαιρέτως. Πιο συγκεκριμένα, ο ΒΑ ήταν πιο στημένος και σφιγμένος λόγω και των δυσκολιών που αντιμετώπιζει, αλλά γνώριζε αρκετά καλά τα λόγια του εκτός από ελάχιστα σημεία που χρειάστηκε μια μικρή βοήθεια. Ο ίδιος έκανε κινήσεις, π.χ. πιάνοντας τα μάτια του, και από ένα σημείο και μετά ήταν πιο αυθόρμητος και παραστατικός. Μάλιστα, χαρακτηριστικό ήταν το τέλος που ήταν όλο βγαλμένο από το μυαλό του (ελευθερία έκφρασης). Αυτοσχεδίασε και άφησε τον εαυτό του ελεύθερο δίνοντας το καλύτερο αποτέλεσμα. Ακόμη, η ΔΣ γνώριζε πολύ καλά τον ρόλο της, ήταν πολύ σίγουρη για τον εαυτό της, ήταν αρκετά δυναμική και έκανε πολλές κινήσεις, με αποτέλεσμα να κάνει τον ρόλο της όσο πιο ζωντανό και παραστατικό γινόταν. Βέβαια, υπήρξε και μια στιγμή που αγχώθηκε, αλλά αμέσως επανήλθε χωρίς καμία βοήθεια αλλάζοντας τα λόγια του κειμένου και βάζοντας δικά της (ελευθερία έκφρασης). Επίσης, ο ΑΦ ήταν πολύ καλός κι αυθόρμητος δίνοντας έμφαση στα λόγια του ρόλου του, δεν

έκανε αρκετές κινήσεις ούτε ήταν τόσο παραστατικός όσο στις πρόβες και κρατούσε έναν μαρκαδόρο για μικρόφωνο. Μάλιστα, ο ΑΦ προς το τέλος ξέχασε τι ακριβώς ήθελε να πει κι αυτοσχεδίασε, με αποτέλεσμα η διάθεσή του και ο αυθορμητισμός του να φανούν τόσο έντονα. Να σημειωθεί, λοιπόν, πως η ομάδα αυτή επικεντρώθηκε στη 2^η σκηνή του κειμένου, την οποία κιόλας μετέτρεψε σε ψηφιακή ιστορία σε δεύτερο χρόνο.

3.2.2.2.6 Ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»

Μετά τις 2 διδακτικές ώρες στην αίθουσα διδασκαλίας, ακολούθησε η δραματοποίηση του κειμένου στην αίθουσα εκδηλώσεων, όπως ακριβώς συνέβη και με τις προηγούμενες ομάδες. Αναλυτικότερα, σ' αυτήν τη φάση της δραστηριότητας και τα 4 μέλη συμμετείχαν ενεργά. Η ΕΒ που ήταν η εισηγήτρια πήγε πολύ καλά, είπε τα λόγια της όπως ακριβώς υπήρχαν μέσα στο κείμενο και δεν έκανε αρκετές κινήσεις. Επειδή, όμως, είναι ένα παιδί με αρκετά χαμηλή αυτοπεποίθηση και με κοινωνικές δεξιότητες ανεπτυγμένες σε μικρό βαθμό και μόνο που εμφανίστηκε ως εισηγήτρια πάνω στη σκηνή ήταν πολύ θετικό. Μ' αυτόν τον τρόπο, μάλιστα, δήλωσε την επιθυμία της να συνεργαστεί για ένα κοινό παραγόμενο. Να σημειωθεί πως δεν ήταν αυθόρμητη αλλά αρκετές στιγμές σφιγμένη, για να μην ξεχάσει τα λόγια της, και κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης των υπόλοιπων μελών της ομάδας της εκείνη πηγαινοερχόταν στη σκηνή, ίσως γιατί ένιωθε αμηχανία. Ακόμη, η ΧΡ ήταν αρκετά αγχωμένη και στημένη, αλλά προσέθετε στα ήδη υπάρχοντα λόγια καινούρια επίθετα και γενικά νέες λέξεις (ελευθερία έκφρασης εν μέρει). Μάλιστα, χαρακτηριστικές ήταν οι μικρές κινήσεις που έκανε, το μολύβι που κρατούσε ως μικρόφωνο και το γεγονός πως από το άγχος της κάποια στιγμή έχασε τα λόγια της. Στο σημείο αυτό έλαβε βοήθεια από τον εκπαιδευτικό, αλλά παρατηρήθηκε γενικά πως δεν ήταν τόσο αυθόρμητη και παραστατική η παρουσίασή της. Επίσης, ο ΓΓ πήγε αρκετά καλά, έκανε ωραίες κινήσεις πολύ παραστατικές και αυθόρμητες (π.χ. έπεσε πάνω στην καρέκλα δείχνοντας τη νύστα του, χασμουριόταν, έβηχε κ.λπ.), αλλά λόγω της ανασφάλειας και των μαθησιακών δυσκολιών του είχε μαζί του το βιβλίο, το οποίο δεν τον άφηνε να εκφραστεί ελεύθερα κι αυθόρμητα. Στο τέλος, όμως, ο εκπαιδευτικός τον παρότρυνε να αφήσει το βιβλίο και να πει τον τελικό μονόλογο του Χαρχούδα μόνος του, χωρίς καμία βοήθεια, με ό,τι πραγματικά του ερχόταν αυθόρμητα στο μυαλό. Πράγματι, το έκανε και χάρηκε πολύ κάνοντας ταυτόχρονα και διάφορες κινήσεις. Επιπλέον, η ΑΜ ήταν αρκετά στημένη, δεν έβγαζε κανένα συναίσθημα, είχε μαζί της το βιβλίο και έλεγε τα λόγια αυτολεξεί. Έκανε κάποιες μικρές κινήσεις και έβηχε όταν ήταν απαραίτητο, αλλά σε γενικές γραμμές δεν ήταν αυθόρμητη, δεν άφησε τον εαυτό της ελεύθερο καμία στιγμή κι έτσι το αποτέλεσμα ήταν ένας ρόλος αρκετά ευθύς χωρίς κάποιο προσωπικό στοιχείο και έντονο συναίσθημα. Τέλος, να τονιστεί πως η ομάδα αυτή επέλεξε να δραματοποιήσει τη 2^η σκηνή του κειμένου, με εξαίρεση την εισήγηση της ΕΒ που βρισκόταν στην αρχή του κειμένου. Μάλιστα, από την ίδια σκηνή επηρεάστηκε κι αυτή η ομάδα για να δημιουργήσει την ψηφιακή της ιστορία σε άλλη δραστηριότητα.

3.2.2.2.7 Συμπέρασμα ως προς την επιλογή σκηνής, τον αυθορμητισμό και την συνεργασία

Εν κατακλείδι, παρατηρήθηκε πως οι 4 από τις 6 ομάδες («**Το φιλόδεντρο**», «**ΤΣΙΤΕΣ**», «**Οι χαρούμενοι χαρταετοί**», «**ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ**») επέλεξαν στην ψηφιακή τους ιστορία – που θα παρουσιαστεί στην αμέσως επόμενη δραστηριότητα – την ίδια σκηνή με αυτήν που δραματοποίησαν. Αυτό το γεγονός ίσως μαρτυρά πως το βίωμά τους έπαιξε σημαντικό ρόλο αργότερα στην επιλογή σκηνής για τη δημιουργία της δικής τους ψηφιακής ιστορίας. Ακόμη, στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως οι ομάδες «**Ομάδα για πάντα**» και «**Οι χαρούμενοι χαρταετοί**» ήταν αυτές που προσπάθησαν να αφήσουν τον εαυτό τους ελεύθερο κι όχι κολλημένο στις λέξεις του βιβλίου και να δραματοποιήσουν το κείμενο όσο πιο αυθόρμητα και ζωντανά γινόταν προσθέτοντας όσες λέξεις, φράσεις και προτάσεις επιθυμούσαν. Μ' αυτόν τον τρόπο, κατάφεραν να εκφραστούν διαφορετικά κάνοντας το κείμενο κτήμα τους, αφού οι πρωταγωνιστές ήταν τα μέλη των ομάδων κι όχι οι άψυχοι χαρακτήρες του κειμένου. Μάλιστα, αυτές οι ομάδες πέτυχαν αυτό το αποτέλεσμα και μέσα από την πολύ καλή συνεργασία των μελών τους, μιας και ο ένας συμπλήρωνε τον άλλον. Τέλος, όλες οι ομάδες κατάφεραν να κάνουν το κείμενο όσο πιο οικείο σ' αυτές γινόταν μέσα από τη συμμετοχή τους στη δραματοποίησή του και κυρίως μέσα από την ανάληψη των ρόλων.

3.2.3 3^η δραστηριότητα: Δημιουργία ψηφιακών ιστοριών

Σε γενικές γραμμές, η 1^η διδακτική ώρα σχεδόν όλων των ομάδων ήταν περιέργη, καθώς κάποιες δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τη δραστηριότητα και να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Αρκετά μέλη των ομάδων δεν είχαν αντιληφθεί όσα ζητούσε ο εκπαιδευτικός, χρειάζονταν περισσότερη επεξήγηση - όπως κι έγινε -, αλλά δεν ζητούσαν βοήθεια, αρχικά αδιαφορούσαν και δεν απαντούσαν στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Γι' αυτήν την κατάσταση ίσως οφειλόταν και το γεγονός πως αυτή η διδακτική ώρα ήταν η 1^η διδακτική ώρα του σχολικού ωραρίου κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά είναι λίγο υποτονικά και λιγότερο ενεργητικά. Όταν ο εκπαιδευτικός ξεκίνησε να εξηγεί αναλυτικότερα την δραστηριότητα, όλοι ήταν πολύ προσεκτικοί κι έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον κάνοντας ερωτήσεις. Έπειτα, κατά τη 2^η διδακτική ώρα όλες οι ομάδες ξεκίνησαν πιο ενεργά, ενθουσιάστηκαν καθώς συμπλήρωναν τον ιστοριοπίνακα, ήταν χαρούμενοι και εν τέλει – κρίνοντας από το αποτέλεσμα – αποδείχθηκε πως η συνεργασία των μελών των ομάδων είχε μεγάλη επιτυχία.

3.2.3.1 Α' φάση 3^{ης} δραστηριότητας: Δημιουργία ιστοριοπινάκων (storyboards) (απάντηση στο Γ. σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος)

Πίνακας 11: Κριτήρια εξέτασης των ιστοριοπινάκων (storyboards)

1. Προφίλ ομάδας

2. Περιγραφή συνεργασίας των μελών της ομάδας (κυρίαρχες προσωπικότητες, εντάσεις και διαφωνίες, τήρηση ρόλων)

| |
|--|
| 3. Επιλογή σκηνής κειμένου (1 ^η ή 2 ^η σκηνή) |
| 4. Συμπλήρωση και των 3 καρτέ |
| 5. Περιγραφή των 3 σκίτσων |
| 6. Περιεχόμενο διαλόγων – Έκταση κειμένου |
| 7. Προσθήκη νέων στοιχείων (λέξεις, φράσεις, προτάσεις) |
| 8. Γραμματικά και Συντακτικά λάθη |
| 9. Προσθήκη σκηνοθετικών οδηγιών |

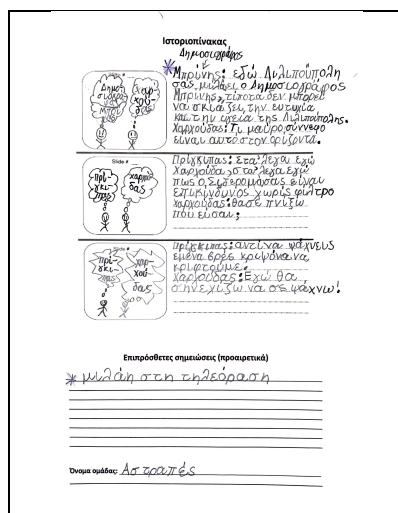
3.2.3.1.1 Ομάδα «Αστραπές»

Στην ομάδα «Αστραπές» στην οποία ανήκουν 3 παιδιά, η ΞΚ αναλαμβάνει τον ρόλο του **συγγραφέα**, ο ΑΜ τον ρόλο του **ορθογράφου** και η ΔΜΝ αυτόν του **παρουσιαστή**. Πιο συγκεκριμένα, η ΔΜΝ επέμενε, ως ισχυρή προσωπικότητα που είναι, ότι η καλύτερη σκηνή του κειμένου είναι η 2^η, ενώ τα υπόλοιπα μέλη (ΑΜ και ΞΚ) επιθυμούσαν την 1^η σκηνή. Στη συνέχεια, λογικό ήταν να επιλεγεί η 1^η σκηνή λόγω πλειοψηφίας κι από εκείνη τη στιγμή κι έπειτα η ΔΜΝ λόγω των εμμονών που έχει (Ατυπος Αυτισμός) δυσανεκτήθηκε, δυσφόρησε και ζωγράφιζε κάτι άσχετο. Ο ΑΜ χάζευε ορισμένες φορές κατά τη διάρκεια δημιουργίας του ιστοριοπίνακα και αρκετές ήταν οι φορές που ήταν αμέτοχος. Ακολουθούσε, βέβαια, η επαναφορά του από τον εκπαιδευτικό μέσα από τη συζήτηση και την προβολή των υποχρεώσεών του. Δεν έλειψε, μάλιστα, και μια διαφωνία ανάμεσα στην ΔΜΝ (παρουσιαστής) και στην ΞΚ (συγγραφέας) για το τι θα γράψουν, με αποτέλεσμα η ΔΜΝ να μεταπηδήσει στον ρόλο του συγγραφέα παίρνοντας το έντυπο του ιστοριοπίνακα για να γράψει κι εκείνη. Ακόμη, η ΔΜΝ ασχολιόταν με άσχετα πράγματα (π.χ. σελιδοδείκτες, κασετίνα, στυλό) κι ερχόταν σε αντιπαράθεση με την ΞΚ, χασμουριόταν και ακουμπούσε το κεφάλι της στο θρανίο δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι η κατάσταση αυτή δεν της άρεσε. Είναι χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς του συγκεκριμένου παιδιού (ΔΜΝ), μιας κι οι εμμονές που έχει την «μπλοκάρουν» και χρειάζεται χρόνο και συζήτηση για να επανέλθει. Μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα της 1^{ης} διδακτικής ώρας ο ΑΜ έδειξε περισσότερο ενδιαφέρον και προσπαθούσε να συνεισφέρει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Η ΔΜΝ κι η ΞΚ βρίσκονταν σε κόντρα λόγω του γεγονότος ότι η ΔΜΝ είχε δυσανεκτήθει που η επιλογή της στη σκηνή δεν ήταν κι η επιλογή όλων των υπόλοιπων μελών της ομάδας αλλά κι επειδή δεν είχε αναλάβει τον ρόλο του συγγραφέα, όπως στη δραστηριότητα δημιουργίας του εννοιολογικού χάρτη. Βλέποντας κι η ΞΚ αυτή την αντίδραση της ΔΜΝ αρχικά ήταν αρνητική απέναντί της αλλά μετά τις συμβουλές του εκπαιδευτικού άρχισαν να συνεργάζονται ομαλά κι οι δυο τους μαζί με τον ΑΜ, ο οποίος έλεγε ιδέες και προσπαθούσε να συνεργαστεί. Πιθανότατα ο ΑΜ δεν συνεργαζόταν αρκετά στην αρχή, διότι η ΔΜΝ κι η ΞΚ βρίσκονταν σε ένταση και δεν ήθελε ίσως να εμπλακεί. Να σημειωθεί πως η ΞΚ ήταν πιστή στον ρόλο της, η ΔΜΝ ορισμένες φορές παρέκκλινε και «πηδούσε» στον ρόλο της ΞΚ, σημειώνοντας πολλές φορές φανερά ή κρυφά από τα υπόλοιπα μέλη ό,τι ήθελε, κι ο ΑΜ ήταν πιστός στον ρόλο του ορθογράφου από τη στιγμή που συμμετείχε στη δημιουργία του ιστοριοπίνακα.

Όσον αφορά τον ιστοριοπίνακα η ομάδα «Αστραπές» έχει κάνει αρκετά καλή προσπάθεια. Πιο αναλυτικά, η ΞΚ ως συγγραφέας της ομάδας στην παρούσα δραστηριότητα με τη βοήθεια των υπόλοιπων μελών συμπλήρωσε και τα 3 καρτέ που τους δόθηκαν στο έντυπο με 2 χαρακτήρες στο καθένα, στο οποίο γίνεται διάλογος μεταξύ τους. Στο πρώτο καρτέ γίνεται διάλογος ανάμεσα στον δημοσιογράφο Μπρίνη και στον δήμαρχο Χαρχούδα και στο δεύτερο και τρίτο γίνεται συζήτηση ανάμεσα στον Πρίγκιπα και τον δήμαρχο Χαρχούδα. Να σημειωθεί πως η ομάδα επέλεξε – όπως αναφέρθηκε και παραπάνω – την 1^η σκηνή του κειμένου («Ο δήμαρχος Χαρχούδας...θα μας γδάρουνε ζωντανούς»). Η ομάδα και στα 3 καρτέ έχει δημιουργήσει 2 όμοια μικροσκοπικά ανθρωπάκια, όπως τα σχεδιάζει κανείς με γραμμές για το σώμα και τα μέρη του σώματος, με έναν κύκλο για το κεφάλι και με μικρές γραμμές ή τελείες για τα χαρακτηριστικά του προσώπου. Ακόμη, τα συννεφάκια στα καρτέ δεν συμπεριλαμβάνουν τους διαλόγους - γιατί δεν τους έφτανε ο χώρος -, αλλά μέσα σ' αυτά υπάρχει το όνομα του κάθε ήρωα προς διευκόλυνσή τους στο επόμενο βήμα, που θα ήταν η μεταφορά του σχεδίου σε ψηφιακό δόμημα. Παρατηρείται πως η ομάδα αυτή δεν έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στα σκίτσα της και θα μπορούσε να ειπωθεί πως πρόκειται για ένα είδος πρωτολείου, διότι τα σκίτσα και των 3 καρτέ βρίσκονται σε μία πολύ αρχική μορφή. Πάντως και τα 3 καρτέ θεωρούνται ολοκληρωμένα όσον αφορά τη σκίτσογράφηση και των 2 χαρακτήρων, απλώς οι χαρακτήρες αυτοί δεν είναι επιμελημένοι.

Στη συνέχεια, όσον αφορά το κείμενο, δηλαδή τους διαλόγους των χαρακτήρων, η ομάδα έχει παραθέσει αρκετά πιστά τα λόγια του κειμένου βάζοντας αυτά που θεώρησε πιο σημαντικά και γράφοντάς τα στις γραμμές που υπάρχουν δίπλα από το κάθε καρτέ, διότι ήταν αρκετά μεγάλη η έκτασή τους. Στα δύο πρώτα καρτέ οι χαρακτήρες στους διαλόγους τους συμπεριλαμβάνουν πολλά στοιχεία μέσα από το κείμενο, ενώ στο τρίτο καρτέ όσα λέει ο δήμαρχος Χαρχούδας («Εγώ θα συνεχίζω να σε ψάχνω») δεν υπάρχουν μέσα στο κείμενο κι είναι επινόηση της ομάδας, ίσως γιατί δεν ήθελαν να δημιουργήσουν έναν μονόλογο αλλά έναν ακόμη διάλογο. Να τονιστεί πως η έκταση των διαλόγων είναι αρκετά μεγάλη και ικανοποιητική, καθώς δίνεται ένα πλήρες νόημα συμπεριλαμβάνοντας τα σημαντικότερα στοιχεία του κάθε χαρακτήρα της σκηνής αυτής. Συνεπώς, όσον αφορά το περιεχόμενο των διαλόγων είναι περιεκτικό και φαίνεται πως η ομάδα επικεντρώθηκε στο κείμενο, καθώς ο κάθε διάλογος που συμπεριλαμβάνεται στο κάθε καρτέ εμπεριέχει προτάσεις κι όχι απλώς λέξεις ή φράσεις. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως η ομάδα έχει κάνει κάποια ορθογραφικά λάθη («κριψόνα», «κριφτούμε», «σηνεχίζω», «μιλάη», «στην τηλεόραση»), παρόλο που είχε το κείμενο μπροστά της, πιθανότατα λόγω απροσεξίας της. Ακόμη, δεν ξεκινούν με κεφαλαίο γράμμα σε κάποιες προτάσεις («εδώ Λιλιπούπολη», «θα σε πνίξω...», «αντί να ψάχνεις εμένα...») και δεν βάζουν κανένα σημείο στίξης σε ορισμένα σημεία («...είναι επικίνδυνος χωρίς φίλτρο [απουσία στίξης]», «θα σε πνίξω [απουσία στίξης]», «αντί να ψάχνεις εμένα [απουσία στίξης] βρες...») ή βάζουν λάθος σημείο στίξης («εδώ...Μπρίνης», «Τι μαύρο σύννεφο είναι αυτό στον ορίζοντα.»). Μάλιστα, έκδηλη είναι κι η απουσία του τονισμού («σάς μιλάει..», «...πού είσαι;») κι η λανθασμένη χρήση του τόνου («βρές»). Τέλος, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η σκηνοθετική οδηγία, η οποία αναφέρεται στο πρώτο καρτέ και συγκεκριμένα στον δημοσιογράφο Μπρίνη κι η οποία είναι σημειωμένη με έναν αστερίσκο – χρώματος μωβ – στις επιπρόσθετες σημειώσεις ακριβώς κάτω από το storyboard («μιλάει στην τηλεόραση»). Η ομάδα, λοιπόν, παρατηρείται

πως δεν πρόσθεσε αρκετές σκηνοθετικές οδηγίες που θα μπορούσαν να τη βοηθήσουν σε δεύτερο χρόνο στη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας.



Εικόνα 13: Ιστοριοπίνακας («Αστράτες»)

3.2.3.1.2 Ομάδα «Το φιλόδεντρο»

Η επόμενη ομάδα με το όνομα «Το φιλόδεντρο» αποτελείται από 3 παιδιά κι αυτή. Ο ΧΛ έχει αναλάβει τον ρόλο του **συγγραφέα**, η ΜΓ τον ρόλο του **ορθογράφου** κι ο ΜΣ τον ρόλο του **παρουσιαστή**. Πιο αναλυτικά, ο ΧΛ στην αρχή ασχολιόταν με άσχετα πράγματα (π.χ. αυτοκινητάκια, αυτοκόλλητα). Στη συνέχεια, παρά τον ρόλο του συγγραφέα που του είχε ανατεθεί, ο ΧΛ πήρε το έντυπο με τις εκφωνήσεις των δραστηριοτήτων και διάβασε την εκφώνηση προσπερνώντας την ΜΓ (ορθογράφος), που είχε οριστεί από τον εκπαιδευτικό να το κάνει. Αυτό συνέβη γιατί η ΜΓ λόγω των μαθησιακών δυσκολιών της διαβάζει πολύ αργά συλλαβίζοντας, με αποτέλεσμα τα υπόλοιπα μέλη να μην κατανοούν τη δραστηριότητα καθώς το νόημα κι η ουσία της χανόταν με το πέρασμα του χρόνου. Αυτό, βέβαια, έκανε τον ΧΛ να βγει εκτός ρόλου, καθώς μεταπήδησε στον ρόλο του ορθογράφου. Δεν έλειψαν, ακόμη, κι οι διαφωνίες ανάμεσα στον ΧΛ και τον ΜΣ για το ποιος θα πρωτοδεί και θα διαβάσει το έντυπο του ιστοριοπίνακα, που μοίρασε σε κάθε ομάδα ο εκπαιδευτικός, αρπάζοντας ο ένας από τον άλλον το φυλλάδιο. Να σημειωθεί πως η ΜΓ ξεκίνησε και χώρισε το κείμενο σε σκηνές ακούγοντας τις οδηγίες του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, και τα 3 μέλη συνεργάζονταν αρμονικά. Ο ΜΣ ήταν πολύ επικοινωνιακός, η ΜΓ κάποιες φορές λίγο απότομη προς τα αγόρια κι ο ΧΛ υπήρχαν στιγμές που ασχολιόταν πάλι με άσκοπα πράγματα (π.χ. γόμα) αλλά την περισσότερη ώρα συνεργαζόταν πολύ καλά. Δεν κράτησε, όμως, για πολύ το ενδιαφέρον της ΜΓ η οποία κάποιες στιγμές εξέφραζε έντονα τη βαρεμάρα της κοιτώντας εκτός του πλαισίου της ομάδας της και μάλιστα θέλοντας να επιβληθεί χαρακτήρισε τον ΧΛ «άσχετο», γιατί εκείνος ως συγγραφέας δεν έγραφε αυτό που του έλεγε. Μ' αυτόν τον τρόπο προσπαθούσε να επιβληθεί στα αγόρια, μιας και γενικά είναι ένα παιδί με αρχηγικές τάσεις. Συμπερασματικά, ο ΧΛ κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας σύνταξης του ιστοριοπίνακα ξέφευγε αρκετές φορές και άφηνε τον ιστοριοπίνακα αλλά από τη στιγμή που έβαλε στόχο – με τη βοήθεια του

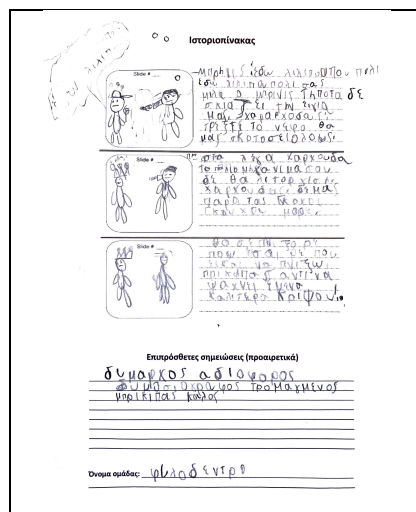
εκπαιδευτικού – όλα κύλησαν πολύ καλά κι έμεινε πιστός στον ρόλο του, αν εξαιρεθεί η φορά που μεταπήδησε στον ρόλο της ΜΓ καθώς δεν καταλάβαιναν τα ζητούμενα της δραστηριότητας λόγω των αναγνωστικών δυσκολιών της. Επίσης, ο ΜΣ ήταν πολύ βοηθητικός, συνεργάσιμος και πιστός στον ρόλο του, ενώ η ΜΓ ήταν σε μεγάλο βαθμό αμέτοχη αλλά όταν συμμετείχε ήταν πιστή στις αρμοδιότητές της. Υπήρχαν, βέβαια, οι στιγμές που θα έλεγε τις ωραίες ιδέες της, αλλά αρκετές ήταν οι φορές που αποσυντόνιζε την ομάδα της και προσπαθούσε να διορθώσει τον συγγραφέα (ΧΛ) με άσχημο κι επικριτικό τρόπο. Να σημειωθεί πως ο εκπαιδευτικός κάθε φορά που τα μέλη της ομάδας παραπονιόντουσαν για τον τρόπο συμπεριφοράς της ΜΓ, επενέβαινε κι εξηγούσε τον τρόπο συνεργασίας που φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Σχετικά με τον ιστοριοπίνακα η ομάδα «Το φιλόδεντρο» έχει κάνει πολύ καλή προσπάθεια. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα με συγγραφέα τον ΧΛ κατάφερε να συμπληρώσει και τα 3 καρτέ που της δόθηκαν στο έντυπο βάζοντας στο καθένα 2 χαρακτήρες κάθε φορά και δημιουργώντας κατ' επέκταση διάλογο μεταξύ των χαρακτήρων αυτών. Στο πρώτο καρτέ, μάλιστα, συνομιλούν ο δημοσιογράφος Μπρίνης με τον δήμαρχο Χαρχούδα, ενώ στο δεύτερο και στο τρίτο γίνεται συζήτηση ανάμεσα στον δήμαρχο Χαρχούδα και τον συνεργάτη κι ακόλουθό του, Πρίγκιπα. Στο σημείο αυτό, να τονιστεί πως η ομάδα επέλεξε – όπως φαίνεται πάλι από τους χαρακτήρες – την 1^η σκηνή του κειμένου («Ο δήμαρχος Χαρχούδας...θα μας γδάρουνε ζωντανούς»). Μάλιστα, και στα 3 καρτέ οι φιγούρες που έχουν δημιουργήσει έχουν απλοϊκή μορφή, καθώς είναι απλά ανθρωπάκια με χέρια, πόδια και σώμα από κύκλους «τραβηγμένους», που παραπέμπουν σε αυτά τα χαρακτηριστικά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, όμως, ο κάθε χαρακτήρας έχει ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό. Ο δημοσιογράφος Μπρίνης φοράει ένα καπέλο και κρατάει στο αριστερό του χέρι το μικρόφωνο. Έπειτα, ο δήμαρχος Χαρχούδας φοράει μία χαρακτηριστική γραβάτα, που θυμίζει αμφίεση επίσημου προσώπου, έχει στο κεφάλι του μαλλιά και πολύ βασικό είναι το τσιγάρο που κρατάει στο στόμα του, γεγονός που δείχνει την αδιαφορία του για τα πάντα – με εξαίρεση το τρίτο καρτέ στο οποίο ο Χαρχούδας δεν έχει μαλλιά και δεν κρατά τσιγάρο πιθανότατα λόγω βιασύνης κι έλλειψης χρόνου. Επίσης, αξιοπρόσεκτη είναι η φιγούρα του Πρίγκιπα, μιας και του έχουν προσθέσει ένα στέμμα που παραπέμπει στους πρίγκιπες που είχαν μία εξέχουσα θέση στην κοινωνία σε αντίθεση με αυτόν που δεν ανήκει στην ίδια κοινωνική τάξη με τους προαναφερθέντες. Τέλος, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η αναφορά στα χαρακτηριστικά των προσώπων τους, μιας και στο πρώτο καρτέ και οι δύο χαρακτήρες (Μπρίνης, Χαρχούδας) έχουν έντονα μάτια και στόμα σχηματισμένο απλά με μία ίσια γραμμή - ίσως λόγω του αρχικού τρόμου τους -, ενώ στο δεύτερο καρτέ ο Πρίγκιπας έχει ένα μειδίαμα ίσως γιατί αποδεικνύεται ότι έχει δίκιο σύμφωνα με τους διαλόγους και ο Χαρχούδας έχει ένα πρόσωπο πιο θλιμμένο με σχιστά μάτια και κάπως ανέκφραστο στόμα πιθανότατα γιατί δυσκολεύεται να αναπνεύσει από τον καπνό. Ακόμη, στο τρίτο καρτέ ο Πρίγκιπας έχει θλιμμένη έκφραση γιατί γνωρίζει ότι πρέπει να κρυφτούν για όσα άσχημα έκαναν και ο δήμαρχος Χαρχούδας φαίνεται να έχει στρίψει το κεφάλι του προς τα αριστερά του και κοιτάει προς τα εκεί έχοντας ένα μειδίαμα στο πρόσωπό του. Επιπλέον, η ομάδα αυτή επέλεξε να μην βάλει καθόλου συννεφάκια ομιλίας, αλλά τους διαλόγους τους έγραψε στις γραμμές που υπάρχουν δίπλα από κάθε καρτέ λόγω της μεγάλης έκτασής τους. Παρατηρείται, λοιπόν, πως η ομάδα αυτή έχει δώσει περισσότερη έμφαση στα σκίτσα της βάζοντας διάφορα αντικείμενα στον κάθε χαρακτήρα και αλλάζοντας τα

χαρακτηριστικά του προσώπου τους κάθε φορά. Μπορεί ως σκίτσα-φιγούρες να βρίσκονται σε ένα πολύ αρχικό στάδιο αλλά και τα 3 καρέ θεωρούνται ολοκληρωμένα όσον αφορά τη σκίτσογράφηση των χαρακτήρων, απλώς οι χαρακτήρες αυτοί καθαυτοί δεν είναι επιμελημένοι, αν εξαιρεθούν τα αντικείμενα που έχουν προστεθεί στην κάθε φιγούρα.

Στη συνέχεια, όσον αφορά το κείμενο, δηλαδή τους διαλόγους των χαρακτήρων, η ομάδα έχει χρησιμοποιήσει αρκετά λόγια του κειμένου, αλλά όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό όπως συνέβη στην προηγούμενη ομάδα («Αστραπές»). Στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποίησαν τα πιο σημαντικά λόγια από το κείμενο προσθέτοντας και ορισμένα δικά τους, σχετικά όμως με το κείμενο. Όλους τους διαλόγους – όπως αναφέρθηκε και παραπάνω – τους έγραψαν δίπλα από το κάθε καρέ, μιας κι η έκτασή τους δεν τους επέτρεπε τη δημιουργία σύννεφων ομιλίας (bubbles). Στα δύο πρώτα καρέ τα λεγόμενα των χαρακτήρων δεν είναι όλα παρμένα από το κείμενο, καθώς στο πρώτο καρέ έχουν βάλει τον δήμαρχο Χαρχούδα να λέει «Τρέξτε το νέφος θα μας σκοτώσει όλους.» και στο δεύτερο καρέ ο δήμαρχος αναφέρει έντονα «Δεν μας παρατάς, γκούχου γκούχου, μωρέ.». Η πρώτη φράση είναι επηρεασμένη από το κείμενο που ο Χαρχούδας αναρωτιέται πόσο μεγάλο σύννεφο είναι αυτό που έχει σκεπάσει τη Λιλιπούπολη, ενώ η απάντησή του στο δεύτερο καρέ είναι αποκλειστικά προϊόν της φαντασίας της ίδιας της ομάδας θέλοντας να δείξει την αδιαφορία του δημάρχου σχετικά με την πόλη και τους πολίτες. Ακόμη, χαρακτηριστική είναι κι η λέξη «παλιομηχάνημα» που χρησιμοποιούν στο δεύτερο καρέ αντί της λέξης «Σιδερομάσας», γεγονός που κάνει τους διαλόγους τους ακόμη πιο παραστατικούς. Επίσης, στο τρίτο καρέ και οι δύο χαρακτήρες στα λεγόμενά τους είναι επηρεασμένοι απ' όσα αναφέρονται στο κείμενο, αλλά με λιγότερα λόγια και με περισσότερη ζωντάνια. Η ομάδα, μάλιστα, με συγγραφέα τον ΧΛ αναφέρει σε κάθε απάντηση το όνομα του κάθε χαρακτήρα ή το αρχικό γράμμα, όπως στο δεύτερο καρέ που μιλά ο Πρίγκιπας («Π.»), εκτός από το τρίτο καρέ που για τον δήμαρχο Χαρχούδα έχουν ξεχάσει να βάλουν το όνομα ή το αρχικό του ονόματός του. Αυτό το υποθέτει κανείς από τα λεγόμενά του που σύμφωνα με το κείμενο ανήκουν στον δήμαρχο Χαρχούδα. Να τονιστεί πως η έκταση των διαλόγων είναι ικανοποιητική, ούτε μεγάλη ούτε μικρή, μιας και στον κάθε χαρακτήρα αποδίδονται τα σημαντικότερα λόγια της σκηνής αυτής και κατ' επέκταση δίνεται ένα πλήρες νόημα. Επομένως, σε ό,τι αφορά το κείμενο των καρέ είναι αρκετά περιεκτικό, αν εξαιρεθούν κάποιες ελλείψεις και ορθογραφικά που θα αναφερθούν εκτενώς παρακάτω λόγω των μαθησιακών κενών και δυσκολιών, και αποδείχθηκε πως η ομάδα εστίασε και στη δημιουργία σωστά δομημένων διαλόγων, μιας και ο κάθε διάλογος περιλαμβάνει ολόκληρες προτάσεις κι όχι μόνο λέξεις ή φράσεις. Στο σημείο αυτό, βέβαια, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά των ορθογραφικών λαθών μέσα στους διαλόγους παρά την ύπαρξη του κειμένου καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας («Μπρηνις», «λιλιπουπολι», «μπρινις», «τηποτα», «ειγια», «χαραχοδας» [=Χαρχούδας], «σκοτοσει», «παλιομηχανιμα», «δε θα λειτουργιση», «μορε», «πνιξο», «καλιτερα», «κριψου», «διμαρχος», «αδιοφορος», «δυμοσιογραφος», «μπρικιπας», «λιλιπουπουπολι»). Ακόμη, βασική είναι κι η απουσία του τονισμού σε όλο το κείμενο από τον συγγραφέα κι η απουσία λέξεων και γραμμάτων από ορισμένες προτάσεις («το νέφο» [απουσία **-ς**], «σ' τα 'λεγα Χαρχούδα [**ότι**] το παλιομηχάνημα...», «γκόχου» [=γκούχου], «πού είσαι να [**σε**] πνίξω», «πρί[**γ**]κιπας», «αντί να ψάχνει[**ς**]...», «μπρί[**γ**]κιπας»), με αποτέλεσμα να μην

δίνεται ξεκάθαρο νόημα και να διαταράσσεται η ομαλή και κατανοητή δομή του κειμένου. Επιπλέον, χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός πως η ομάδα με συγγραφέα τον ΧΛ δεν έβαζε κεφαλαία γράμματα εκεί που ήταν απαραίτητο (π.χ. «μπρινις», «λιλιπούπολι», «χαρχούδας», «τρέξτε», «σ' τα 'λεγα», «δε μας παρατάς», «θα σε πνίξω ρε», «αντί να ψάχνεις...» [αρχή πρότασης], «πρίγκιπας» κ.ά) και δεν χρησιμοποιούσε τα σημεία στίξης όπου έπρεπε με αποτέλεσμα κάποια σημεία του κειμένου να μένουν χωρίς στίξη (π.χ. «Εδώ..Μπρίνης.» [απουσία στίξης], «Δεν μας παρατάς, γκούχου γκούχου, μωρέ.» [μερική απουσία στίξης], «Θα σε πνίξω ρε! Πού είσαι ρε; Πού είσαι να σε πνίξω;» [απουσία στίξης], «Αντί να ψάχνεις εμένα, καλύτερα κρύψου!» [μερική απουσία στίξης], «δήμαρχος: αδιάφορος», «δημοσιογράφος: τρομαγμένος», «πρίγκιπας: καλός» [απουσία στίξης] κ.ά). Τέλος, αξιοπρόσεκτες είναι κι οι σκηνοθετικές οδηγίες που έχουν γραφεί στο πεδίο των επιπρόσθετων σημειώσεων, κάτω ακριβώς από τον ιστοριοπίνακα, και οι οποίες αναφέρονται πιθανότατα και στα 3 καρέ (π.χ. δήμαρχος: αδιάφορος, δημοσιογράφος: τρομαγμένος, πρίγκιπας: καλός). Αυτές συμπεριλαμβάνουν το πώς πρέπει να παρουσιάζεται ο κάθε χαρακτήρας κι έχουν προστεθεί από τους μαθητές, ώστε σε δεύτερο χρόνο οι ίδιοι να βοηθηθούν στη δημιουργία των χαρακτήρων και των αντιδράσεών τους στην ψηφιακή ιστορία.



Εικόνα 14: Ιστοριοπίνακας («Το φιλόδεντρο»)

3.2.3.1.3 Ομάδα «Ομάδα για πάντα»

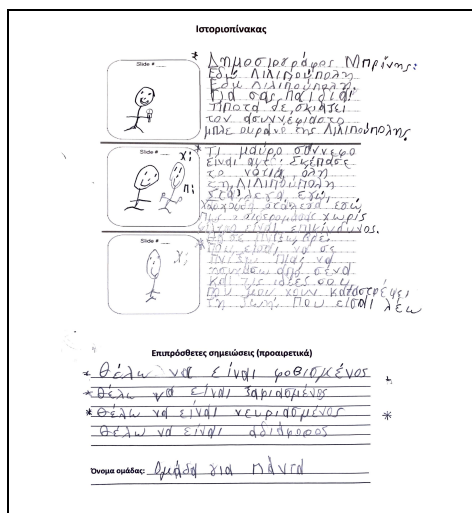
Η τρίτη στη σειρά ομάδα με το όνομα «Ομάδα για πάντα» αποτελείται κι αυτή από 3 άτομα. Πιο αναλυτικά, η ΣΜ αναλαμβάνει τον ρόλο του **συγγραφέα**, η ΚΚ τον ρόλο του **ορθογράφου** κι η ΙΚ αυτόν του **παρουσιαστή** για τη δημιουργία του ιστοριοπίνακα και της ψηφιακής ιστορίας. Κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, ενώ συνεργάζονταν αρμονικά μεταξύ τους, η ΚΚ μίλησε απότομα και με ύφος στη ΣΜ λέγοντάς της «Άκουσες τι είπα τώρα;». Αυτό συνέβη διότι η ΣΜ αποσπάτο λόγω των δυσκολιών της και του μεγάλου βαθμού διάσπασης της προσοχής της. Δεν έλειπαν, βέβαια, κι οι στιγμές που η ΙΚ βαριόταν αρκετά, κοιτούσε αλλού, χανόταν και κάποια στιγμή άρχισε να ζωγραφίζει άσχετα πράγματα. Ακόμη κι η ΚΚ, που ήταν το μέλος που ο εκπαιδευτικός περίμενε να συντονίζει όσο το δυνατόν περισσότερο την ομάδα,

χανόταν στη σκέψη της και ορισμένες φορές έκανε διάφορα άσχετα πράγματα (π.χ. καθάριζε το παντελόνι της). Μετά από λίγο, όμως, επανήλθαν κι η ΚΚ βοήθουσε την ΣΜ, αλλά δεν έλειπαν κι οι φορές που αποσυντονίζονταν κι επανέρχονταν με κάποια παρατήρηση του εκπαιδευτικού. Και η ΚΚ και η ΣΜ προσπαθούσαν αρκετά. Η τελευταία, μάλιστα, ήταν πολύ πιστή στον ρόλο της (συγγραφέας) κι έκανε πολύ καλή δουλειά για το επίπεδό της. Επίσης, και η ΚΚ ήταν πολύ πιστή στον ρόλο της (ορθογράφος) και διόρθωνε τη ΣΜ, όπου ήταν απαραίτητο. Τέλος, η ΙΚ σε γενικές γραμμές ήταν αποσυντονισμένη και τις περισσότερες φορές κοιτούσε ό,τι άλλο εκτός από την ομάδα της. Υπήρχαν, βέβαια, οι στιγμές που βοήθουσε την ομάδα της, αλλά κυρίως ήταν αδιάφορη και βαριόταν τη διαδικασία της δημιουργίας του ιστοριοπίνακα.

Όσον αφορά τον ιστοριοπίνακα η ομάδα «Ομάδα για πάντα» έχει κάνει αρκετά καλή προσπάθεια. Πιο αναλυτικά, τα μέλη σε συνεργασία μεταξύ τους συμπλήρωσαν και τα 3 καρτέ που τους δόθηκαν στο φυλλάδιο του ιστοριοπίνακα, αλλά αυτή τη φορά διάλογος επιτυγχάνεται μόνο στο δεύτερο καρτέ ενώ στο πρώτο και στο τρίτο διεξάγεται μονόλογος. Συγκεκριμένα, στο πρώτο καρτέ ο δημοσιογράφος Μπρίνης μονολογεί ενημερώνοντας για την κατάσταση που επικρατεί, στο δεύτερο διεξάγεται διάλογος ανάμεσα στον δήμαρχο Χαρχούδα και τον συνεργάτη του, τον Πρίγκιπα, και τέλος στο τρίτο καρτέ ο δήμαρχος Χαρχούδας μονολογεί ψάχνοντας τον Πρίγκιπα. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί πως κι αυτή η ομάδα διάλεξε την 1^η σκηνή του κειμένου («Ο δήμαρχος Χαρχούδας...θα μας γδάρουνε ζωντανούς»). Ακόμη, όσον αφορά τα σκίτσα δημιούργησαν μικρά ανθρωπάκια, όπως τα σχεδιάζει κάποιος με γραμμές για το σώμα και τα μέρη του σώματος, με έναν κύκλο για το κεφάλι και με τελείες και καμπύλες για τα χαρακτηριστικά του προσώπου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως όλες οι φιγούρες έχουν πολύ μακρύ λαιμό, μικρά άκρα, όμοια χαρακτηριστικά προσώπου και χαμόγελο, παρόλο που το τελευταίο δεν συμβαδίζει με τις σκηνοθετικές οδηγίες που δίνονται παρακάτω. Επίσης, χαρακτηριστικό είναι το μικρόφωνο το οποίο κρατά ο δημοσιογράφος Μπρίνης στο πρώτο καρτέ το οποίο παραπέμπει σε ένα αντίστοιχο επάγγελμα και τα αντικείμενα τα οποία κρατά στα χέρια του ο Πρίγκιπας στο δεύτερο καρτέ που όμως είναι απροσδιόριστης σημασίας (π.χ. κάτι σαν ξίφη). Μάλιστα, θεωρείται πως η φιγούρα που κρατά κάτι στα χέρια της είναι ο Πρίγκιπας κι όχι ο Χαρχούδας, διότι ο Χαρχούδας που βρίσκεται και στο τρίτο καρτέ δεν κρατά κάτι στα χέρια του. Ακόμη, κι αυτή η ομάδα δεν έχει συμπεριλάβει συννεφάκια ομιλίας στο κάθε καρτέ και το κείμενο που αντιστοιχεί στο καθένα βρίσκεται στις γραμμές που έχουν τοποθετηθεί δίπλα από το κάθε καρτέ λόγω της έκτασης του κειμένου του κάθε χαρακτήρα. Μάλιστα, είναι φανερό πως η ομάδα αυτή δεν έχει δώσει τόση σημασία κι έμφαση στη σκίτσογράφηση και θα ήταν λογικό να χαρακτηριστούν οι φιγούρες αυτές πρωτόλεια καθώς βρίσκονται σε ένα πολύ αρχικό στάδιο. Να σημειωθεί, όμως, πως και τα 3 καρτέ θεωρούνται ολοκληρωμένα ως προς τη σκίτσογράφηση των χαρακτήρων, μόνο που οι χαρακτήρες αυτοί δεν είναι επιμελημένοι και με λεπτομέρεια σχεδιασμένοι.

Έπειτα, όσον αφορά το κείμενο, δηλαδή τους μονολόγους και τον διάλογο του ιστοριοπίνακα, η ομάδα έχει παραθέσει πολύ πιστά τα λόγια του κειμένου με εξαίρεση τον μονόλογο του δημοσιογράφου Μπρίνη στον οποίο επέλεξε τα πιο σημαντικά λόγια για εκείνη παραθέτοντάς τα όσο πιο πιστά γινόταν. Όλο το κείμενο – όπως αναφέρθηκε και παραπάνω – έχει τοποθετηθεί δίπλα από τα καρτέ λόγω της έκτασης των λόγων των χαρακτήρων. Να

σημειωθεί πως στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν έχει χρησιμοποιηθεί ούτε πρόταση, ούτε φράση, ούτε λέξη διαφορετική από αυτές που συμπεριλαμβάνονται μέσα στο κείμενο. Επομένως, δεν έχει γίνει καμία επινόηση από την ίδια την ομάδα. Επιπλέον, η έκταση των μονολόγων και του διαλόγου είναι ικανοποιητική, καθώς δίνεται ένα ολοκληρωμένο νόημα – όπως ακριβώς και στο κείμενο. Τα λεγόμενα του καθενός, βέβαια, συνοδεύονται κι από το όνομα του κάθε χαρακτήρα ή από το αρχικό του ονόματός του προς διευκόλυνσή τους αργότερα στη δημιουργία της ψηφιακής τους ιστορίας. Όσον αφορά, λοιπόν, το περιεχόμενο των διαλόγων είναι περιεκτικό και είναι έκδηλο πως η ομάδα επικεντρώθηκε περισσότερο στο κείμενο που θα συμπεριλάβει στον ιστοριοπίνακα, μιας και το κείμενο του κάθε χαρακτήρα περιέχει προτάσεις κι όχι απλές λέξεις ή φράσεις. Στο σημείο αυτό επιβάλλεται να τονιστεί πως η ομάδα έχει σημειώσει λίγα ορθογραφικά λάθη («Για σας, παιδιά!», «ξαφ[ν]ιασμένος»), αλλά σε γενικές γραμμές το κείμενο είναι πολύ σωστά ορθογραφημένο. Ακόμη, χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως δεν ξεκινούν με κεφαλαίο γράμμα όταν είναι απαραίτητο («σιδερομάσας» [όνομα μηχανήματος], «να ησυχάσω...» [αρχή νέας πρότασης]) ή ξεκινούν με κεφαλαίο όταν δε χρειάζεται (π.χ. «Εδώ Λιλιπούπολη, Εδώ Λιλιπούπολη.») πιθανότατα λόγω βιασύνης και απροσεξίας και δε βάζουν παντού τα σημεία στίξης («Εδώ Λιλιπούπολη, εδώ Λιλιπούπολη.», «Γεια σας, παιδιά!», «Σκέπασε...Λιλιπούπολη.», «Στα 'λεγα εγώ, Χαρχούδα, στα 'λεγα εγώ...», «...που μου 'χουν καταστρέψει τη ζωή.», «Πού είσαι λέω;», «Θέλω...φοβισμένος.», «Θέλω...ξαφνιασμένος.», «Θέλω...νευριασμένος.», «Θέλω...αδιάφορος.»). Επίσης, χαρακτηριστική είναι η λανθασμένη χρήση του τόνου («τον νότια», «στά 'λεγα εγώ..») κι η απουσία του τονισμού σε ορισμένες λέξεις («Που είσαι να σε πνίξω πια;», «Που είσαι λέω;» [ερώτηση]). Τέλος, αξιοπρόσεκτες είναι κι οι σκηνοθετικές οδηγίες που είναι γραμμένες στο κάτω μέρος του φυλλαδίου και συγκεκριμένα στις επιπρόσθετες σημειώσεις. Αναφέρονται και στα 3 διαφορετικά πρόσωπα από την αρχή του κειμένου προς το τέλος. Δηλαδή, οι σκηνοθετικές οδηγίες είναι 4, παρόλο που οι χαρακτήρες είναι 3, διότι ο δήμαρχος Χαρχούδας εμφανίζεται και στο δεύτερο καρέ αλλά και στο τρίτο, με τη διαφορά πως στην πρώτη του εμφάνιση η ομάδα τον θέλει ξαφνιασμένο («Θέλω...ξαφνιασμένος.»), ενώ στη δεύτερη εμφάνισή του τον θέλει αδιάφορο («Θέλω...αδιάφορος.»). Επίσης, ο δημοσιογράφος Μπρίνης θέλουν να νιώθει φόβο («Θέλω...φοβισμένος.»), ενώ ο Πρίγκιπας να είναι νευριασμένος («Θέλω...νευριασμένος.»). Να σημειωθεί πως οι σκηνοθετικές οδηγίες έχουν και αστερίσκους που οδηγούν πάνω στο κείμενο στον κάθε χαρακτήρα για τη διευκόλυνσή τους στη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας.



Εικόνα 15: Ιστοριοπίνακας («Ομάδα για πάντα»)

3.2.3.1.4 Ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ»

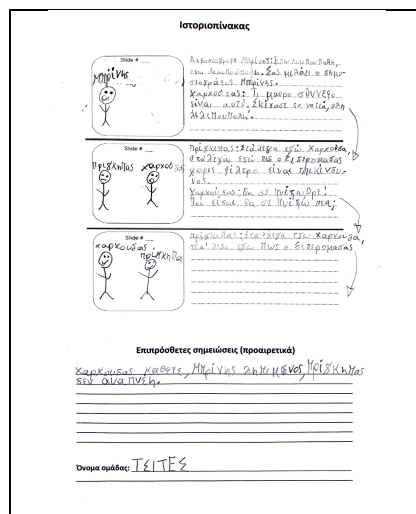
Η επόμενη ομάδα είναι αυτή με το όνομα «ΤΣΙΤΕΣ» κι αποτελείται κι εκείνη με τη σειρά της από 3 παιδιά, την ΜΜ που έχει αναλάβει τον ρόλο του **συγγραφέα**, τον ΓΚ που του έχει ανατεθεί ο ρόλος του **ορθογράφου** και την ΕΜ που έχει αναλάβει τον ρόλο του **παρουσιαστή**. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα αυτή συνεργάστηκε πάρα πολύ αρμονικά, καθώς από την πρώτη κιόλας διδακτική ώρα προσπαθούσαν να προχωρήσουν τη διαδικασία, με εξαίρεση κάποιες παρανοήσεις των μελών σχετικά με τον ρόλο του παρουσιαστή και την παροχή της βοήθειάς του στην ομάδα του. Σε γενικές γραμμές, και τα 3 μέλη της ομάδας αυτής συνεργάζονταν άψογα κι ήταν όλοι εντός του ρόλου τους. Ο ΓΚ ήταν πολύ ήρεμος και σε συνεργασία με τη ΜΜ και την ΕΜ έκαναν πολύ καλή δουλειά και κυρίως δεν αποσυντονίζονταν. Δεν έλλειπαν, βέβαια, οι φορές που η ΕΜ «χανόταν» λόγω της διάσπασής της, αλλά επανερχόταν με την ευγενική παρατήρηση του εκπαιδευτικού και δε δημιουργούσε πρόβλημα στην ομάδα τους. Με λίγα λόγια, σ' αυτήν την ομάδα υπήρχε πολύ καλή χημεία και συνεργασία κι αυτό φάνηκε και στο αποτέλεσμα.

Σχετικά με τον ιστοριοπίνακα κι η ομάδα αυτή έχει κάνει αρκετά καλή προσπάθεια. Πιο συγκεκριμένα, συμπληρώθηκαν και τα 3 καρτέ στο έντυπο που δόθηκε στην ομάδα με 1 χαρακτήρα στο πρώτο καρτέ και 2 χαρακτήρες στο δεύτερο και τρίτο καρτέ. Να σημειωθεί πως στο πρώτο καρτέ διεξάγεται ο μονόλογος του δημοσιογράφου Μπρίνη, ο οποίος χαιρετά τους ακροατές και αναγνώστες του, στο δεύτερο πραγματοποιείται διάλογος ανάμεσα στον δήμαρχο Χαρχούδα και τον ακόλουθό του, τον Πρίγκιπα, και τέλος στο τρίτο γίνεται συζήτηση πάλι ανάμεσα στον Χαρχούδα και τον Πρίγκιπα. Ο τρόπος με τον οποίο είναι τοποθετημένες οι φιγούρες στα καρτέ θυμίζει αρκετά τον ιστοριοπίνακα της ομάδας «Ομάδα για πάντα» με τη μόνη διαφορά πως σ' αυτό το storyboard στο τρίτο καρτέ ο Πρίγκιπας δίνει ακριβώς την ίδια απάντηση με το δεύτερο καρτέ, πιθανότατα λόγω απροσεξίας και βιασύνης των μελών της ομάδας. Όπως άλλωστε είναι φανερό κι η ομάδα αυτή επέλεξε να ασχοληθεί με την 1^η σκηνή του κειμένου («Ο δήμαρχος Χαρχούδας...θα μας γδάρουνε ζωντανούς»). Τα μέλη έχουν δημιουργήσει για τους χαρακτήρες της σκηνής αυτής μικρά ανθρωπάκια, όπως μπορεί να τα σχεδιάσει κανείς με ίσιες γραμμές για το σώμα και τα μέρη του σώματος, με έναν κύκλο για το κεφάλι και με τελείες

για τα μάτια και καμπύλες για το στόμα. Όσον αφορά το τελευταίο οι φιγούρες φαίνεται πως διαφοροποιούνται αρχικά από τα ονόματα που βρίσκονται ακριβώς πάνω από το κεφάλι τους και δεύτερον από τη διάθεσή τους, καθώς κάποιες από αυτές είναι χαρούμενες ενώ κάποιες άλλες λυπημένες ή δυσαρεστημένες. Βέβαια, κάποιες αντιδράσεις δεν ταιριάζουν με τις σκηνοθετικές οδηγίες που έχουν προστεθεί και οι οποίες θα αναλυθούν εκτενώς παρακάτω. Επίσης, παρατηρείται πως ούτε κι αυτή η ομάδα χρησιμοποίησε συννεφάκια ομιλίας (bubbles), γιατί ο χώρος δεν ήταν αρκετός και τα λεγόμενα του κάθε χαρακτήρα ήταν πολλά για να χωρέσουν μέσα σε ένα bubble. Είναι φανερό, όμως, ότι η ομάδα στα λεγόμενα της κάθε φιγούρας προσέθετε στην αρχή το όνομά της, ώστε να γνωρίζει ποιον βάζει κάθε φορά να λέει το συγκεκριμένο κομμάτι κειμένου αλλά και για διευκόλυνση δική της κατά τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας στο ψηφιακό εργαλείο StoryboardThat. Στο σημείο αυτό να τονιστεί πως κι η ομάδα αυτή δεν έχει δώσει ιδιαίτερη προσοχή στη σκισσογράφιση των χαρακτήρων, με αποτέλεσμα οι φιγούρες που έχει δημιουργήσει να βρίσκονται σε μια πολύ αρχική μορφή. Πάντως, και τα 3 καρτέ θεωρούνται ολοκληρωμένα ως προς την παρουσία των χαρακτήρων που μιλούν, αλλά αυτοί οι χαρακτήρες δεν είναι επιμελημένοι και λεπτομερώς σχεδιασμένοι.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά το κείμενο, δηλαδή τους διαλόγους και τον μονόλογο του συγκεκριμένου storyboard, τα μέλη της ομάδας έχουν χρησιμοποίησει τα λόγια του κειμένου και στα 3 καρτέ, όπως ακριβώς έχουν γραφεί από τις συγγραφείς, με κάποιες παραλείψεις λόγω της μεγάλης έκτασης του κειμένου. Όλα αυτά τα λόγια έχουν γραφεί από την συγγραφέα της ομάδας (MM) στις γραμμές που υπάρχουν δίπλα από το κάθε καρτέ, μιας και λόγω της μεγάλης τους έκτασης δεν θα μπορούσαν να σημειωθούν μέσα σε ένα συννεφάκι πάνω από τον κάθε χαρακτήρα. Παρατηρείται, μάλιστα, ότι ο Πρίγκιπας στο τρίτο καρτέ επαναλαμβάνει τις ίδιες ακριβώς προτάσεις με αυτές του δεύτερου καρτέ, ίσως λόγω βιασύνης και απροσεξίας. Συγκεκριμένα, οι προτάσεις του Πρίγκιπα στο τρίτο καρτέ έχουν μείνει ανολοκλήρωτες πιθανότατα λόγω έλλειψης χρόνου για την τελειοποίηση του storyboard. Επίσης, δεν θα μπορούσαν να παραλειφθούν τα βέλη τα οποία έχουν προσθέσει στη δεξιά μεριά του εντύπου, καθώς, αφού είχαν φτάσει στο τέλος του δεύτερου καρτέ, αποφάσισαν να βάλουν στο πρώτο καρτέ μόνο τον δημοσιογράφο Μπρίνη να μιλά και στο δεύτερο και τρίτο καρτέ τον δήμαρχο Χαρχούδα και τον Πρίγκιπα να συνομιλούν. Συνεπώς, τα βέλη αυτά σηματοδοτούν τη μεταφορά της απάντησης του Χαρχούδα από το πρώτο στο δεύτερο και από το δεύτερο στο τρίτο καρτέ. Να σημειωθεί πως η έκταση των λόγων των χαρακτήρων είναι ικανοποιητική και θα μπορούσε να ειπωθεί πως δίνεται ένα πλήρες νόημα μέσα από όσα έχουν επιλεγεί από την ομάδα. Επομένως, το περιεχόμενο των διαλόγων είναι πυκνό και ουσιώδες και είναι κατάφωρο πως τα μέλη της ομάδας επικεντρώθηκαν στο κείμενο, μιας και ο μονόλογος κι οι διάλογοι που εμπριέχονται στο κάθε καρτέ είναι πλούσιοι κι αποτελούμενοι από ολόκληρες προτάσεις κι όχι μόνο από λέξεις και φράσεις. Επιπλέον, έχουν σημειωθεί κάποια ορθογραφικά λάθη από την ομάδα («Μπρίνης», «Πρίγκηπας», «χορίς», «κάθετε», «ληπιμένος», «δεν αναπνήη»), πιθανότατα λόγω απροσεξίας μιας και είχαν μπροστά τους το κείμενο. Ακόμη, χαρακτηριστική είναι η έλλειψη γραμμάτων («Δημοσιογράφο[ς]») και λέξεων («...όλη [τη] Λιλιπούπολη»), αλλά κι η απουσία του τονισμού σε ορισμένες λέξεις («Δημοσιογραφος», «Εδω Λιλιπούπολη, εδω...», «μαυρο», «...όλη τη

Λιλιπουπολη», «Σιδερομασας», «χωρις», «Που είσαι...;» [ερώτηση], «εγω», «Χαρχουδα», «καθεται», «Χαρχουδας», «λυπημενος», «Πριγκιπας»). Επίσης, παρατηρείται πως δεν έβαζαν κεφαλαίο γράμμα εκεί που ήταν απαραίτητο («Λιλιπούπολη», «θα σε πνίξω, βρε!») και δεν σημείωναν κάποιες φορές τα σωστά σημεία στίξης («Τι μαύρο σύννεφο είναι αυτό.» [ερώτηση]), ή κάποια τα παρέλειπαν εντελώς («Στα 'λεγα εγώ, Χαρχούδα, στα 'λεγα...» [προσφώνηση]). Βέβαια, να σημειωθεί πως στο σύνολό του το κείμενο είναι αρκετά καλά συντεταγμένο, μόνο που σε ορισμένα σημεία έχουν γίνει οι παραπάνω απροσεξίες. Τέλος, αξιοσημείωτες είναι κι οι σκηνοθετικές οδηγίες που είναι καταγεγραμμένες κι αυτές στο πεδίο «επιπρόσθετες σημειώσεις», κάτω ακριβώς από τον ιστοριοπίνακα, κι οι οποίες αναφέρονται και στους τρεις χαρακτήρες. Βέβαια, οι σκηνοθετικές αυτές οδηγίες δεν συμβαδίζουν απόλυτα με τις αντιδράσεις και τη διάθεση του κάθε χαρακτήρα, αν παρατηρήσει κανείς τις εκφράσεις του προσώπου του καθενός. Για παράδειγμα, ο δημοσιογράφος Μπρίνης στο σκίτσο φαίνεται χαρούμενος, ενώ στις σκηνοθετικές οδηγίες η ομάδα τον θέλει λυπημένο. Πιθανότατα τα σκίτσα που φτιάχτηκαν πρώτα να μην είναι τόσο πιστά με τις πραγματικές αντιδράσεις που ήθελε η ομάδα να δώσει στον κάθε χαρακτήρα και ίσως τα μέλη να μπήκαν σε αυτήν τη σκέψη στο τέλος, δηλαδή κατά τη διάρκεια της σύνταξης των σκηνοθετικών οδηγιών.



Εικόνα 16: Ιστοριοπίνακας («ΤΣΙΤΕΣ»)

3.2.3.1.5 Ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί»

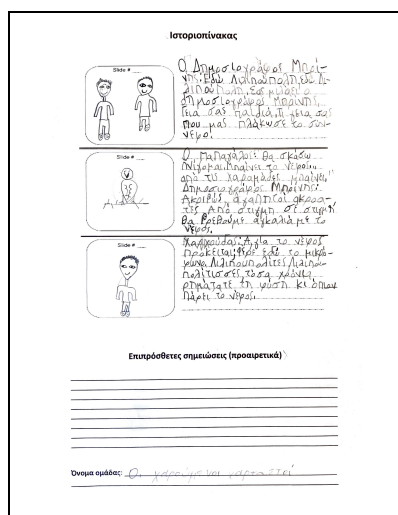
Η αμέσως επόμενη ομάδα είναι αυτή με το όνομα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» στην οποία ανήκουν 3 παιδιά, ο ΑΦ που είναι ο **συγγραφέας**, ο ΒΑ που είναι ο **ορθογράφος** κι η ΔΣ που έχει αναλάβει τον ρόλο του **παραρτητή**. Πιο αναλυτικά, κατά τη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας κι αυτή η ομάδα, όπως κι οι περισσότερες, δεν απαντούσε στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και δεν είχε κατανοήσει πλήρως το ζητούμενο, αλλά μετά από λεπτομερή περιγραφή του ζητουμένου από τον εκπαιδευτικό κι αυτή η ομάδα κατάφερε να προχωρήσει στη δημιουργία του ιστοριοπίνακα. Η ΔΣ ήταν γενικά μία αρκετά ισχυρή προσωπικότητα συγκριτικά με τα αγόρια της ομάδας της και προσπαθούσε με οποιονδήποτε τρόπο να επιβληθεί στην ομάδα της. Αυτό συνέβη όταν η ίδια ζήτησε από τον ΑΦ με έντονο τρόπο να σταματήσει αυτό

που έγγραφε δείχνοντας να μην την ενδιαφέρει αυτό που προσπαθούσε ο ΑΦ. Ο εκπαιδευτικός σε αυτήν τη φάση επενέβη και προσπάθησε να τους εξηγήσει πώς συνεργάζονται αρμονικά μέσα σε μία ομάδα τα μέλη, ώστε να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Σε γενικές γραμμές, όμως, η ΔΣ ήταν πολύ καλή και συνεργαζόταν αρκετά καλά με τα αγόρια, όπως και τα αγόρια (ΑΦ και ΒΑ) μαζί της. Βέβαια, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί το γεγονός πως η ΔΣ δεν ήταν σύμφωνη με τον ρόλο που της δόθηκε, γι' αυτό τη στιγμή που θα σχεδίαζε ο συγγραφέας (ΑΦ) τα σκίτσα, εκείνη με τη σύμφωνη γνώμη των υπόλοιπων μελών σχεδίασε τα χαρακτηριστικά των προσώπων τους με αποτέλεσμα να βγει εκτός ρόλου. Αυτό έγινε με την πρόφαση πως της άρεσε να σχεδιάζει. Τα αγόρια, όμως, παρέμειναν εντός ρόλου καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Ακόμη, κάποιες στιγμές η ίδια (ΔΣ) έκανε παρατηρήσεις στον ΑΦ για τον γραπτό του λόγο κι ο τελευταίος με τη σειρά του μίλησε απότομα κι έγινε ασεβής προς τον ΒΑ, ο οποίος διάβαζε με δυσκολία την εκφώνηση της δραστηριότητας, λέγοντάς του με έντονο και υποτιμητικό ύφος «Φέρε να το διαβάσω εγώ». Και σ' αυτό το σημείο επενέβη ο εκπαιδευτικός εξηγώντας όσα ήταν απαραίτητα. Αν εξαιρεθούν οι παραπάνω έντονες στιγμές μέσα στην ομάδα, σε γενικές γραμμές η συνεργασία κύλησε αρκετά καλά και το αποτέλεσμα ήταν ικανοποιητικό. Μάλιστα, μετά από κάποια στιγμή είχαν ενθουσιαστεί τόσο πολύ με τη δραστηριότητα σε σημείο που δεν σήκωναν το κεφάλι τους να κοιτάζουν τριγύρω.

Σχετικά με τον ιστοριοπίνακα η ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» έχει κάνει κι αυτή μία αξιολογη προσπάθεια. Συγκεκριμένα, έχουν αξιοποιηθεί και τα 3 καρτέ που έχουν δοθεί στα μέλη της ομάδας. Στο πρώτο καρτέ έχουν σχεδιαστεί 2 χαρακτήρες, ενώ στο δεύτερο και στο τρίτο 1 μόνο χαρακτήρα. Στο σημείο αυτό να τονιστεί πως, παρόλο που στο πρώτο καρτέ μιλά μόνο ο δημοσιογράφος Μπρίνης, έχει σχεδιαστεί κι άλλο ένα πρόσωπο που πιθανότατα είναι ο δήμαρχος και παραμένει εκεί ως βουβό πρόσωπο. Ακόμη, στο δεύτερο καρτέ, παρόλο που μιλά και ο Παπαγάλος και ο δημοσιογράφος Μπρίνης, η ομάδα επέλεξε να σχεδιάσει μόνο τον Παπαγάλο και στο τρίτο πολύ σωστά έχει σχεδιάσει μόνο τον Χαρχούδα. Να τονιστεί πως η ομάδα αυτή έχει επιλέξει τη 2^η σκηνή του κειμένου («Δημοσιογράφος Μπρίνης: Εδώ Λιλιπούπολη, εδώ Λιλιπούπολη. Σας μιλάει ο δημοσιογράφος Μπρίνης. Γεια σας, παιδιά! Τι γεια σας, που μας πλάκωσε το σύννεφο...κοινής ησυχίας [χασμουριέται].»), εν αντιθέσει με τις άλλες ομάδες που είχαν επιλέξει την 1^η σκηνή. Όσον αφορά τα σκίτσα η ομάδα αυτή έχει ασχοληθεί πολύ περισσότερο από τις υπόλοιπες ομάδες με αυτά και τους έχει δώσει περισσότερη ανθρώπινη υπόσταση, καθώς το σώμα και τα μέρη του σώματος δεν αποτυπώνονται με απλές γραμμές αλλά με όσο το δυνατόν καλύτερα χέρια, πόδια κ.λπ. Μάλιστα, όλες οι ανθρώπινες φιγούρες (Μπρίνης, Χαρχούδας) έχουν πιο καλοσχηματισμένα βλέφαρα και κόρες ματιών και τέλος οι τρεις έχουν καλή διάθεση μιας και χαμογελούν. Επίσης, και ο Μπρίνης στο πρώτο καρτέ αλλά και ο Χαρχούδας – στο πρώτο και τρίτο καρτέ – φορούν ένα είδος υποδήματος, αλλά σε κανέναν από τους δύο δεν εξέχουν τα χέρια εκτός του μανικιού. Ένα, ακόμη, χαρακτηριστικό είναι το μαλλί που έχουν οι ανθρώπινες φιγούρες και το παντελόνι το οποίο φορούν. Η ομάδα για να ξεχωρίζει, όμως, τη φιγούρα του Χαρχούδα από αυτήν του Μπρίνη προσέθεσε στον χαρακτήρα του Χαρχούδα έναν ψηλό λαιμό, σε αντίθεση με τον χαρακτήρα του Μπρίνη ο οποίος δεν έχει λαιμό. Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τον χαρακτήρα του Παπαγάλου που στέκεται πάνω σε ένα κλαδί. Αξιοπρόσεκτα είναι τα φτερά του,

τα πόδια του σχηματισμένα από ίσιες γραμμές, τα μάτια και κυρίως το τονισμένο ράμφος του. Στο σημείο αυτό να τονιστεί πως ούτε κι αυτή η ομάδα χρησιμοποίησε συννεφάκια ομιλίας στα καρέ για τους μονολόγους και τον διάλογο της σκηνής, γιατί όλα τα λόγια με το όνομα του κάθε χαρακτήρα γράφτηκαν ακριβώς δίπλα από το καρέ, στις γραμμές, μιας κι η έκτασή τους ήταν αρκετά μεγάλη. Σε γενικές γραμμές, τα σκίτσα είναι πολύ πιο επιμελημένα και φροντισμένα από αυτά των προηγούμενων ομάδων και φαίνεται πως η ομάδα αυτή αφιέρωσε αρκετό χρόνο στη σκισσογράφηση και τη δημιουργία όλων των χαρακτήρων.

Στην πορεία, όσον αφορά τους μονολόγους και τον διάλογο του κειμένου η ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» έχει παραθέσει αρκετά πιστά τα λόγια από το κείμενο βάζοντας όσα περισσότερα θεωρούσε σημαντικά και παραλείποντας κάποια ασήμαντα ή μεγάλα σε έκταση. Πιο συγκεκριμένα, τα δύο πρώτα καρέ έχουν τον μονόλογο του Μπρίνη και τη συζήτηση ανάμεσα στον Παπαγάλο και τον Μπρίνη όσο πιο πιστά γίνεται, σε αντίθεση με το τρίτο καρέ που εμπεριέχει τον μονόλογο του Χαρχούδα και στο οποίο συμπεριλαμβάνονται λίγα από τα λόγια που λέει, όσα δηλαδή θεώρησε η ομάδα πως πρέπει να αναφερθούν και τα οποία βρίσκονται στην αρχή του μονολόγου του («Α, για το νέφος πρόκειται; Φέρε εδώ το μικρόφωνο. Λιλιπουπολίτες, Λιλιπουπολίτισσες, τόσα χρόνια ρημάζατε τη φύση κι όποιον πάρει το νέφος.»). Μάλιστα, η έκταση των μονολόγων και του διαλόγου είναι ικανοποιητική και επαρκής, διότι δίνεται ένα πλήρες νόημα, με εξαίρεση τον μονόλογο του Χαρχούδα που δεν αναφέρει τελικά τι απαγορεύει στους πολίτες του. Επομένως, το περιεχόμενο των διαλόγων είναι ουσιαστικό και πλήρες και είναι ολοφάνερο πως η ομάδα ήταν η μόνη που ασχολήθηκε τόσο με τη σκισσογράφηση όσο και με το κείμενο, μιας και τα λόγια συμπεριλαμβάνουν ολόκληρες προτάσεις μέσα από το κείμενο κι όχι μόνο απλές λέξεις και φράσεις. Ακόμη, στην παρούσα φάση κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί πως τα λόγια των χαρακτήρων ήταν σωστά ορθογραφημένα, αν εξαιρεθεί ένα ορθογραφικό λάθος πιθανότατα λόγω απροσεξίας («όπιον»). Επίσης, δεν παρατηρήθηκε καμία έλλειψη γράμματος ή λέξης κι αυτό δηλώνει την απόλυτη συγκέντρωση της ομάδας. Όμως, δεν έλλειπε κι από αυτήν την ομάδα η χρήση μικρού γράμματος αντί κεφαλαίου στη λέξη «παπαγάλος», που στο κείμενο θεωρείται κύριο όνομα, κι η απουσία τόνου στη φράση «Από στιγμή». Επιπρόσθετα, από τα λόγια των χαρακτήρων λείπουν κάποια σημεία στίξης (π.χ. «Γεια σας, παιδιά.», «Τι γεια σας, που...», «Θα σκάσω, πνίγομαι.», «...αγαπητοί ακροατές.») ή έχουν προστεθεί εκ παραδρομής (π.χ. «“Θα σκάσω,...μπαίνει.”»)). Αυτό, όμως, δείχνει πως η ομάδα ήταν πολύ αφοσιωμένη στη δουλειά της και πως οι ελλείψεις όλες προήλθαν από απροσεξία και βιασύνη, καθώς είναι πολύ λίγες συγκριτικά με τις ελλείψεις των άλλων ομάδων. Τέλος, παρατηρείται ένα μειονέκτημα σε σχέση με τις άλλες ομάδες, καθώς τα μέλη αυτής της ομάδας δεν έχουν χρησιμοποιήσει καμία σκηνοθετική οδηγία πιθανότατα λόγω έλλειψης χρόνου ή λόγω βιασύνης τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ομάδα αυτή να μην βοηθήθηκε σε δεύτερο χρόνο στη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας και συγκεκριμένα στη δημιουργία των εκφράσεων των χαρακτήρων, μιας κι η ίδια είχε επιλέξει ηθελημένα ή μη να μην συμπεριλάβει σκηνοθετικές οδηγίες στον ιστοριοπίνακά της.



Εικόνα 17: Ιστοριοπίνακας («Οι χαρούμενοι χαρταετοί»)

3.2.3.1.6 Ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»

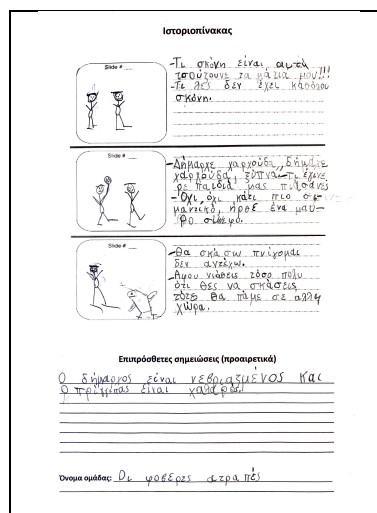
Η ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ» είναι η τελευταία στη σειρά και σ' αυτήν ανήκουν 4 παιδιά, η ΕΒ που είναι η **συγγραφέας**, η ΑΜ και ο ΓΓ που έχουν αναλάβει τον ρόλο του **ορθογράφου** κι η ΧΡ που της έχει ανατεθεί ο ρόλος του **παρουσιαστή**. Πιο συγκεκριμένα, την πρώτη διδακτική ώρα και αυτή η ομάδα, όπως κι οι υπόλοιπες, αδιαφορούσε, δεν προσπαθούσε να συνεργαστεί κι υπήρχαν μικροδιαφωνίες για άσχετους λόγους. Μάλιστα, η ΧΡ αδιαφορούσε για την ομαδική εύρεση των σκηνών μέσα στο κείμενο και κάποια στιγμή ασχολιόταν με άσχετα πράγματα, όπως με το να δίνει απαντήσεις σε μέλη άλλων ομάδων για άσχετα θέματα. Ακόμη, στην αρχή η ίδια δεν ήταν απολύτως σύμφωνη με τον ρόλο που της δόθηκε (παρουσιαστής) κι η ΑΜ δεν έδειχνε ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια ανάγνωσης της δραστηριότητας. Η ΧΡ, λοιπόν, στηριζόμενη στην ανάγνωση της δραστηριότητας και έχοντας αρχηγικές τάσεις, επέλεξε πως από τους ορθογράφους θα διαβάσει την δραστηριότητα η ΑΜ κι όχι ο ΓΓ. Αυτό συνέβη καθώς ο ΓΓ αντιμετώπιζει σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες και γι' αυτό η ΧΡ συμπεριφέρθηκε μ' αυτόν τον τρόπο. Στο σημείο αυτό να τονιστεί πως ο εκπαιδευτικός επενέβη και εξήγησε στα μέλη όσα έπρεπε για την καλύτερη λειτουργία της ομάδας. Σε γενικές γραμμές, την πρώτη ώρα όλα τα μέλη ήταν αδιάφορα και δεν επιθυμούσαν να συνεργαστούν, αλλά από τη δεύτερη ώρα, μετά τη λεπτομερή επεξήγηση των ζητούμενων από τον εκπαιδευτικό, επανήλθαν όλοι τους, συμφωνούσαν μεταξύ τους και συνεργάζονταν πάρα πολύ καλά, αφού πλέον είχαν κατανοήσει το ζητούμενο της δραστηριότητας. Βέβαια, δεν έλειπαν κι οι στιγμές που ο ΓΓ δεν συμμετείχε ενεργά, όπως κι η ΧΡ. Η αντίδραση της ΧΡ ίσως και να οφείλεται στο γεγονός πως μετά από κάποια στιγμή ένιωσε αδιαθεσία. Σε γενικές γραμμές, όμως, όλα τα μέλη ήταν πιστά στον ρόλο τους και δεν μεταπήδησαν ο ένας στον ρόλο του άλλου. Τέλος, η συνεργασία κύλησε ομαλά από ένα σημείο και μετά και παρήγαγε ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα.

Σε ό,τι αφορά τον ιστοριοπίνακα η ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ» έχει κάνει καλή προσπάθεια. Πιο συγκεκριμένα, η συγγραφέας της ομάδας (ΕΒ) μαζί με τη βοήθεια των υπόλοιπων μελών συμπλήρωσε και τα 3 καρτέ που τους δόθηκαν στο έντυπο από τον εκπαιδευτικό με 2 χαρακτήρες στο καθένα. Στο πρώτο καρτέ, με δυσκολία και μετά από το ψάξιμο της ψηφιακής ιστορίας της

ομάδας, ο εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε πως διεξάγεται συζήτηση ανάμεσα στον δήμαρχο Χαρχούδα και στον πονηρό συνεργάτη του, τον Πρίγκιπα. Έπειτα, στο δεύτερο καρέ γίνεται διάλογος ανάμεσα στον Χαρχούδα και τον δημοσιογράφο Μπρίνη και στο τρίτο συνομιλούν ο Πρίγκιπας κι ο Παπαγάλος. Όπως είναι ολοφάνερο κι αυτή η ομάδα - όπως κι η ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» - διάλεξε τη 2^η σκηνή («Δημοσιογράφος Μπρίνης: Εδώ Λιλιπούπολη, εδώ Λιλιπούπολη. Σας μιλάει ο δημοσιογράφος Μπρίνης. Γεια σας, παιδιά! Τι γεια σας, που μας πλάκωσε το σύννεφο...κοινής ησυχίας [χασμουριέται].»), σε αντίθεση με τις υπόλοιπες 4 ομάδες που διάλεξαν την 1^η σκηνή του κειμένου. Ακόμη, η ομάδα και στα 3 καρέ έχει δημιουργήσει μικροσκοπικά ανθρωπάκια για τους παραπάνω χαρακτήρες κι ένα πτηνό στο τρίτο καρέ για τον Παπαγάλο. Τα ανθρωπάκια, μάλιστα, είναι σχεδιασμένα με ίσιες γραμμές για τα άκρα και τον λαιμό, με έναν κύκλο για το κεφάλι, με τελείες για τα μάτια και τη μύτη, με καμπύλες γραμμές για το στόμα (χαμόγελο), με ίσιες οριζόντιες γραμμές για τα μαλλιά και με ένα οβάλ σχήμα για το σώμα τους. Να σημειωθεί πως όλα τα ανθρωπάκια έχουν τα χέρια τους πάνω και δείχνουν να είναι χαρούμενα, σε αντίθεση με τους διαλόγους που δείχνουν δυσφορία λόγω της δυσκολίας τους να αναπνεύσουν από το νέφος. Μάλιστα, το ένα από τα δύο ανθρωπάκια στο δεύτερο καρέ – πιθανότατα ο δημοσιογράφος Μπρίνης – κρατά στο αριστερό του χέρι ένα αντικείμενο που μοιάζει αρκετά με μικρόφωνο και στο τρίτο καρέ στον χαρακτήρα του Πρίγκιπα δεν φαίνονται πολύ καλά τα χαρακτηριστικά του προσώπου του, καθώς το πρόσωπο της φιγούρας αυτής είναι πολύ μικρό κι όλα είναι πολύ συγκεχυμένα. Επίσης, χαρακτηριστική είναι κι η αναπαράσταση του Παπαγάλου, ο οποίος είναι σχεδιασμένος να φαίνεται από την πλαινή του όψη (προφίλ), έχει ανοιχτά τα φτερά του, ίσιες γραμμές για τα πόδια, χρησιμοποιείται μία τελεία για μάτι και μία ίσια γραμμή για στόμα χωρίς να φαίνεται κάπου το ράμφος του. Επιπλέον, και αυτή η ομάδα δεν έχει χρησιμοποιήσει συννεφάκια ομιλίας (bubbles), αλλά τους διαλόγους τους έχει γράψει στις γραμμές δίπλα από το καρέ λόγω της μεγάλης έκτασής τους. Πολύ σημαντική αναφορά, ακόμη, είναι το γεγονός ότι σε κανέναν διάλογο δεν υπάρχει το όνομα του κάθε χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να μην είναι ξεκάθαρο ποιος απαντά κάθε φορά ιδίως στο πρώτο και τρίτο καρέ, μιας και τα λόγια είναι σε μεγάλο βαθμό αλλαγμένα συγκριτικά με το πρωτότυπο. Συνεπώς, παρατηρείται πως κι αυτή η ομάδα δεν έχει δώσει την δέουσα προσοχή και έμφαση στη σκισσογράφιση των χαρακτήρων, μιας και όλοι τους βρίσκονται σε μία πολύ αρχική μορφή. Όμως, και τα 3 καρέ θεωρούνται ολοκληρωμένα όσον αφορά την παρουσία όλων των χαρακτήρων που χρησιμοποιούνται στους διαλόγους, μόνο που οι χαρακτήρες αυτοί δεν είναι «φροντισμένοι» και σχεδιασμένοι με λεπτομέρεια.

Στη συνέχεια, όσον αφορά το κείμενο, δηλαδή τους διαλόγους των χαρακτήρων, η ομάδα δεν έχει παραθέσει σχεδόν καθόλου πιστά τα λεγόμενα των χαρακτήρων. Στο πρώτο καρέ ο διάλογος ανάμεσα στον Χαρχούδα και τον Πρίγκιπα είναι προϊόν της φαντασίας της ομάδας, όπως κι η καταληκτική απάντηση του δημοσιογράφου Μπρίνη στο δεύτερο καρέ αλλά κι η απάντηση του Πρίγκιπα στο τρίτο στη σειρά καρέ. Ελάχιστες είναι οι προτάσεις που χρησιμοποιεί η ομάδα από το κείμενο (π.χ. «Δήμαρχε Χαρχούδα, δήμαρχε Χαρχούδα, ξύπνα.», «Τι έγινε, ρε παιδιά, μας πιάσανε;», «Θα σκάσω, πνίγομαι.»). Επομένως, το μεγαλύτερο μέρος των λεγομένων των χαρακτήρων ήταν επινόηση της ομάδας λαμβάνοντας υπόψιν, όμως, τη φιλοσοφία όλου του κειμένου. Να σημειωθεί πως η έκταση του κειμένου είναι ικανοποιητική και

δίνεται ένα ολοκληρωμένο νόημα, αν εξαιρεθεί η παράλειψη της αναφοράς των ονομάτων των χαρακτήρων που δυσκόλεψε την κατανόηση των λεγομένων του καθενός. Μάλιστα, όπως άλλωστε αναφέρθηκε και παραπάνω, αυτή η ομάδα επέλεξε τη 2^η σκηνή του κειμένου χωρίς όμως να συμπεριλάβει μέσα σ' αυτήν τον πολύ σημαντικό μονόλογο του Χαρχούδα. Έτσι, παρόλο που επικεντρώθηκε περισσότερο στο κείμενο σε σχέση με την σκίτσογράφηση, η ομάδα δεν κατάφερε να εξάγει ένα πλήρες νόημα σε σχέση με το αποτέλεσμα και τις αποφάσεις του δημάρχου Χαρχούδα παρά τη χρήση αρκετών προτάσεων στους διαλόγους. Δηλαδή, η ομάδα δεν συμπεριέλαβε όλα τα σημαντικά στοιχεία του κειμένου κι έτσι κάποια πολύ ουσιαστικά (π.χ. μονόλογος Χαρχούδα) έμειναν εκτός του ιστοριοπίνακα. Ακόμη, στο σημείο αυτό να τονιστεί πως η ομάδα έχει κάνει κάποια ορθογραφικά λάθη («σιμαντικό», «νεβριαζμένος», «πρίγγιπας») κι έχει ξεχάσει σε ορισμένες λέξεις κάποια γράμματα («δήμα[ρ]χε», «α[σ]τραπές» [όνομα ομάδας]) πιθανότατα λόγω βιασύνης. Μάλιστα, χαρακτηριστική είναι η αντικατάσταση του κεφαλαίου με μικρό γράμμα («τσούζουνε», «δεν έχει καθόλου σκόνη» [αρχή νέας πρότασης], «χαρχούδα», «πρίγκιπας») κι η απουσία του τονισμού σε κάποιες λέξεις («Οχι», «Αφου», «πολυ», «φοβερες») ίσως από κεκτημένη ταχύτητα. Επιπλέον, αξιοσημείωτη είναι η απουσία των σημείων στίξης («Τι σκόνη είναι αυτή;», «Τι λες;» [ερώτηση], «Τι έγινε, ρε παιδιά, μας πιάσανε;», «Θα σκάσω, πνίγομαι, δεν αντέχω.», «Αφού...θες να σκάσεις, τότε θα πάμε σε άλλη χώρα.»), όμως άξια αναφοράς είναι η χρήση της παύλας διαλόγου από την ομάδα, όπως φαίνεται σε κάθε διάλογο. Τέλος, αξιοπρόσεκτες είναι οι δύο σκηνοθετικές οδηγίες για τον δήμαρχο Χαρχούδα και τον Πρίγκιπα, οι οποίες αναγράφονται στο πεδίο «επιπρόσθετες σημειώσεις», κάτω ακριβώς από τον ιστοριοπίνακα, και οι οποίες θα βοηθήσουν την ομάδα σε δεύτερο χρόνο, κατά τη δημιουργία της ψηφιακής της ιστορίας στο ψηφιακό εργαλείο StoryboardThat.



Εικόνα 18: Ιστοριοπίνακας («ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»)

3.2.3.1.7 Συμπέρασμα ως προς τη συνεργασία, το παραγόμενο (storyboard) και τη σκιτσογράφηση

Σε γενικές γραμμές, και οι 6 ομάδες εργάστηκαν αρκετά καλά κι αυτό άλλωστε είναι φανερό κι από τα παραγόμενά τους. Σε ό,τι αφορά τη συνεργασία, τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας και τη διατήρηση των ρόλων από τα μέλη η ομάδα «**ΤΣΙΤΕΣ**» είναι αυτή που τα κατάφερε σε μεγαλύτερο βαθμό, διότι η συνεργασία των μελών της ήταν άψογη, δεν δημιουργήθηκαν εντάσεις μεταξύ τους και παρατηρήθηκε πως υπήρχε επικοινωνία και συνεννόηση. Ακόμη, όσον αφορά το κείμενο, τους διαλόγους και τους μονολόγους, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο τοποθετήθηκαν σε κάθε καρέ οι συγκεκριμένοι διάλογοι η ομάδα «**Ομάδα για πάντα**» είναι αυτή που επιμελήθηκε με τον καλύτερο τρόπο το κείμενο προσθέτοντας τα ονόματα των χαρακτήρων ή τα αρχικά τους στους διαλόγους, βάζοντας όσο το δυνατόν περισσότερες σκηνοθετικές οδηγίες και συντάσσοντας γραμματικά και συντακτικά με τον καλύτερο τρόπο το κείμενο που της δόθηκε χωρίζοντάς το σε 3 καρέ. Τέλος, σχετικά με τη σκιτσογράφηση η ομάδα που έδωσε τη δέουσα και πρέπει να προσοχή κι έμφαση στα σκίτσα δημιουργώντας όσο το δυνατόν καλύτερες φιγούρες και χαρακτηριστικά ανθρώπων και ζώων (π.χ. Παπαγάλος) είναι η ομάδα «**Οι χαρούμενοι χαρταετοί**». Αυτό φάνηκε από το αποτέλεσμα, μιας και είχαν αφιερώσει αρκετό χρόνο, και εάν είχαν προσθέσει σκηνοθετικές οδηγίες θα ήταν η ομάδα που θα εργαζόταν καλύτερα και θα κατάφερνε να μοιράσει ισόποσα τον χρόνο ανάμεσα στη σκιτσογράφηση και τη συγγραφή των διαλόγων δημιουργώντας ένα πάρα πολύ καλό παραγόμενο.

3.2.3.2 Β' φάση 3^{ης} δραστηριότητας: Δημιουργία ψηφιακών ιστοριών (απάντηση στο Δ. σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος)

Πίνακας 12: Κριτήρια εξέτασης ψηφιακών ιστοριών

| |
|--|
| 1. Προφίλ ομάδας |
| 2. Περιγραφή συνεργασίας των μελών της ομάδας (κυρίαρχες προσωπικότητες, εντάσεις και διαφωνίες, τήρηση ρόλων) |
| 3. Τήρηση προκαθορισμένου χρόνου |
| 4. Ποιότητα παρουσίασης της ομάδας |
| 5. Συμπλήρωση 3 καρέ |
| 6. Επιλογή σκηνής του κειμένου (όμοια ή όχι με ιστοριοπίνακα) |
| 7. Καλή δομή με σωστούς χαρακτήρες |
| 8. Περιγραφή και σχολιασμός της σκηνής, των χαρακτήρων και των αντικειμένων κάθε καρέ |
| 9. Συνάφεια με ιστοριοπίνακα ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο |
| 10. Επιλογή χρωμάτων |
| 11. Αξιοποίηση σκηνοθετικών οδηγιών ιστοριοπίνακα |

12. Διαφοροποίηση ομάδας από αρχικό κείμενο (επινόηση φράσεων και προτάσεων)

3.2.3.2.1 Ομάδα «Αστραπές»

Η ομάδα «Αστραπές», όπως αναφέρθηκε και στην ανάλυση του ιστοριοπίνακα, αποτελείται από 3 άτομα, την ΞΚ (**συγγραφέας**), τον ΑΜ (**ορθογράφος**) και την ΔΜΝ (**παρουσιαστής**). Στην αίθουσα της Πληροφορικής και τα 3 μέλη συνεργάζονταν άψογα και έκαναν κάτι πολύ δημιουργικό. Η ΔΜΝ μαζί με τον ΑΜ είχαν πολύ καλή επικοινωνία μεταξύ τους. Ο ΑΜ έλεγε, μάλιστα, τη σωστή ορθογραφία σε κάποιες λέξεις κι η ΞΚ τη διόρθωνε στην ψηφιακή ιστορία. Η συνεργασία μεταξύ τους ήταν καταπληκτική, καθώς δεν υπήρχαν εντάσεις κι ο ένας συμπλήρωνε τον άλλον. Εξαιρεση αποτελεί το γεγονός πως ο ΑΜ λίγο πριν το τέλος πιθανότατα κουράστηκε και δεν ήταν τόσο ενεργός κι αυτό φαινόταν κι απ' τον τρόπο που καθόταν στην καρέκλα δείχνοντας την κούρασή του. Να σημειωθεί, μάλιστα, πως η ομάδα «Αστραπές» τελείωσε μέσα στο προκαθορισμένο χρονικό όριο. Τέλος, η παρουσίαση της ομάδας που πραγματοποιήθηκε από την ΔΜΝ μέσω του προτζέκτορα της αίθουσας των η/υ ήταν πάρα πολύ καλή και γι' αυτό έλαβε ένα μεγάλο χειροκρότημα απ' όλους.

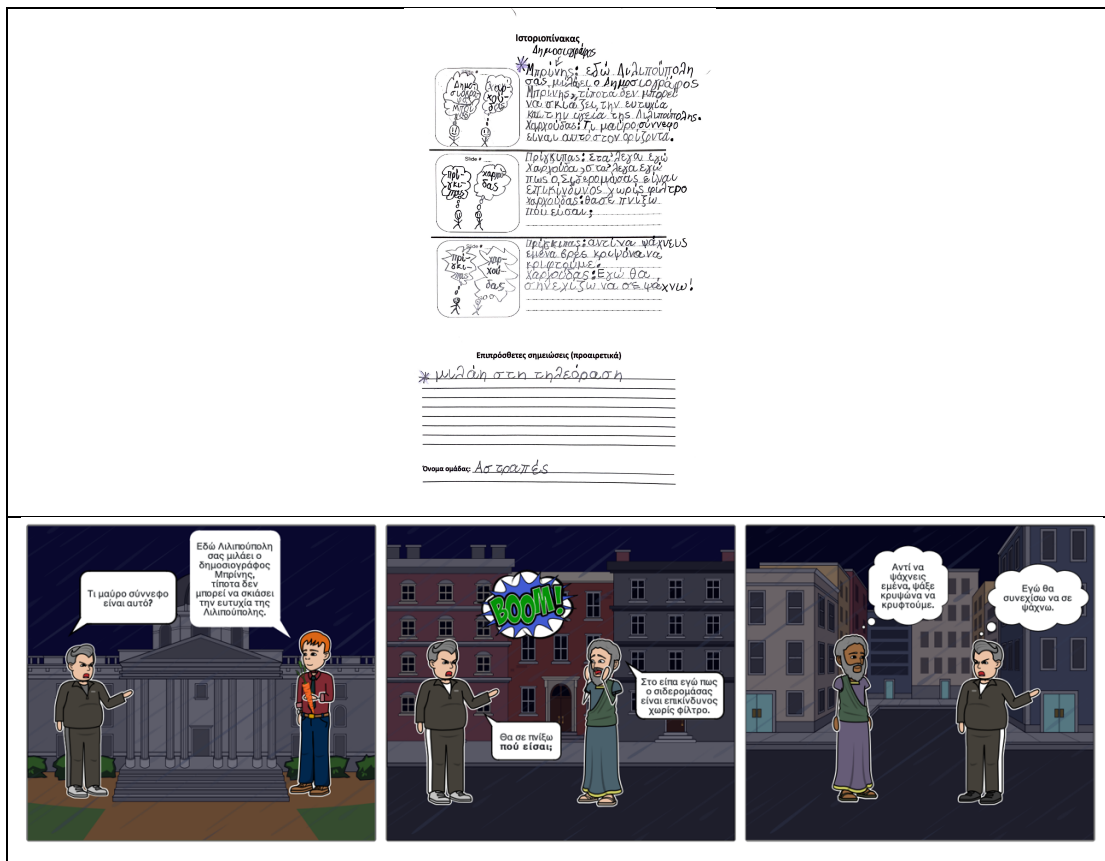
Στην παρούσα φάση κρίνεται απαραίτητη η αναφορά κι η ανάλυση της ψηφιακής ιστορίας αυτής της ομάδας. Όπως φαίνεται από την εικόνα στην οποία έχει αποθηκευτεί η ψηφιακή ιστορία, η ομάδα έχει χρησιμοποιήσει και τα 3 καρέ που της δόθηκαν με 2 χαρακτήρες στο καθένα, όπως ακριβώς και στο storyboard. Συγκεκριμένα, στο πρώτο καρέ γίνεται διάλογος ανάμεσα στον δημοσιογράφο Μπρίνη και τον Χαρχούδα, ενώ στο δεύτερο και τρίτο γίνεται συζήτηση ανάμεσα στον δήμαρχο Χαρχούδα και τον ακόλουθό του, τον Πρίγκιπα. Η ομάδα, μάλιστα, ακολούθησε πιστά τον ιστοριοπίνακα, γι' αυτό επέλεξε να χρησιμοποιήσει την ίδια σκηνή που είχε βάλει και σ' αυτόν, δηλ. την 1^η σκηνή του κειμένου.

Όσον αφορά την εικονογράφηση η ομάδα έχει χρησιμοποιήσει 3 διαφορετικά backgrounds, αλλά μόνο τα 2 από αυτά σχετίζονται με την πόλη. Σ' όλα τα καρέ, όμως, έχουν προσθέσει βροχή, με αποτέλεσμα οι εικόνες να σκοτεινιάζουν ακόμα περισσότερο και να δίνουν ένα πολύ ωραίο μουντό τοπίο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως και στις 3 εικόνες έχουν επιλέξει να βάλουν νυχτερινό τοπίο κι όχι τοπίο ημέρας, ίσως για να δείξουν μ' αυτόν τον τρόπο τη σκοτεινιά από το νέφος. Συγκεκριμένα, στο πρώτο καρέ έχουν επιλέξει το φόντο να είναι ένα αρχαιολογικό μνημείο, το οποίο δεν βρίσκεται σε πόλη μιας και το έδαφος έχει χώμα, γρασίδι και θάμνους, διότι πίστευαν πως το κτήριο αυτό είναι δημαρχείο. Αντιθέτως, τα φόντα του δεύτερου και του τρίτου καρέ σχετίζονται άμεσα με την πόλη, καθώς παρατηρούνται αρκετά ψηλές πολυκατοικίες και μπροστά από αυτές υπάρχουν δρόμοι πόλης, δηλαδή άσφαλτοι. Ακόμη, είναι φανερό πως η ομάδα έχει προσθέσει 3 διαφορετικούς χαρακτήρες για τα 3 διαφορετικά πρόσωπα του κειμένου (Δημοσιογράφος Μπρίνης, δήμαρχος Χαρχούδας, Πρίγκιπας). Στο πρώτο καρέ ο δήμαρχος Χαρχούδας έχει λευκή επιδερμίδα, παραπανήσια κιλά και γκρι μαλλιά, κουνά το χέρι του και είναι νευριασμένος, όπως φαίνεται κι απ' την έκφραση του προσώπου του. Επίσης, φορά μία γκρι σκούρα μπλούζα, ένα γκρι σκούρο παντελόνι με λεπτομέρειες χρώματος ανοιχτού γκρι και γκρι ανοιχτά παπούτσια. Στο ίδιο καρέ ο

δημοσιογράφος Μπρίνης έχει λευκή επιδερμίδα, πυρόξανθα μαλλιά και ύφος ήρεμο. Φορά μπορντό πουκάμισο με πράσινη γραβάτα, μπλε παντελόνι, καφέ ζώνη και παπούτσια και κρατά αντί για μικρόφωνο ένα καρότο, μιας και τα μικρόφωνα στην ελεύθερη έκδοση του ψηφιακού εργαλείου ήταν κλειδωμένα. Ακόμη, στο δεύτερο καρέ ο δήμαρχος είναι όμοιος με το πρώτο με τη διαφορά πως στην μπλούζα και στο παντελόνι αντί για ανοιχτές γκρι λεπτομέρειες εδώ έχουν προσθέσει λευκές. Απ' την άλλη, ο Πρίγκιπας έχει γκρι μαλλιά και μούσια, λευκή επιδερμίδα και έκφραση τρομαγμένου ανθρώπου που πιάνει το πρόσωπο με τα χέρια του. Μάλιστα, φορά καφέ σανδάλια, έναν μπλε μανδύα με μία κίτρινη λεπτομέρεια στο κάτω μέρος και ένα σκούρο πράσινο ύφασμα. Ο Πρίγκιπας, όπως θα αιτιολογηθεί και παρακάτω από τους μαθητές, προέρχεται από μία άλλη εποχή συγκριτικά με τους άλλους δύο χαρακτήρες. Επίσης, στο τρίτο καρέ ο δήμαρχος Χαρχούδας είναι όμοιος με αυτόν στο δεύτερο καρέ με τη διαφορά πως αντί για γκρι ανοιχτά παπούτσια φορά μαύρα πιθανότατα για αισθητικούς λόγους της ψηφιακής τους ιστορίας. Στο ίδιο καρέ, ακόμη, ο Πρίγκιπας έχει αρκετά όμοια χαρακτηριστικά με αυτόν στο δεύτερο καρέ με τη διαφορά πως σ' αυτό το καρέ η επιδερμίδα του είναι πιο σκούρα, έχει ήρεμο ύφος και φορά μωβ μανδύα αντί για μπλε, ίσως κι εδώ για λόγους αισθητικής της ομάδας. Επιπρόσθετα, χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως οι διάλογοι σε κάθε καρέ περιλαμβάνονται σε διαφορετικού σχήματος συννεφάκια ομιλίας. Έτσι, στην ψηφιακή ιστορία υπάρχουν τρία διαφορετικού είδους συννεφάκια, δηλαδή δύο ίδια σε κάθε καρέ. Τέλος, αξιοπρόσεκτο είναι στο δεύτερο καρέ το νέφος το οποίο έχουν αναπαραστήσει με ένα λευκό σύννεφο μέσα στο οποίο έχουν προσθέσει τη λέξη «BOOM!» - με έντονα πράσινα γράμματα - από τα ήδη έτοιμα αντικείμενα του ψηφιακού εργαλείου. Μ' αυτόν τον τρόπο, θέλουν να δείξουν ότι το νέφος έχει δημιουργήσει πολύ μεγάλο πρόβλημα στη Λιλιπούπολη και κατ' επέκταση στους πολίτες αυτής της πόλης. Συμπερασματικά, η ομάδα έχει αποτυπώσει με πολύ όμορφο τρόπο το σκηνικό της Λιλιπούπολης και τους χαρακτήρες - με τις εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις των χεριών τους.

Επιπλέον, σχετικά με τους διαλόγους η ομάδα έχει συμπεριλάβει στην ψηφιακή της ιστορία τους διαλόγους όπως τους είχε καταγράψει στον ιστοριοπίνακα με κάποιες όμως αλλαγές που αφορούν τη μορφή του κειμένου κι όχι τόσο το περιεχόμενό του. Αρχικά, η καταγραφή των ονομάτων των χαρακτήρων στον ιστοριοπίνακα βοήθησε σε δεύτερο χρόνο στη γρήγορη αναζήτηση και τοποθέτηση του κάθε χαρακτήρα μέσα στα καρέ της ψηφιακής ιστορίας. Μάλιστα, παρατηρείται πως τα μέλη της ομάδας έχουν παραλείψει κάποιες φράσεις του ιστοριοπίνακα (π.χ. «...και την υγεία...», «στον ορίζοντα») ή έχουν προσθέσει συνώνυμες αυτών (π.χ. «Στα 'λεγα εγώ Χαρχούδα, στα 'λεγα εγώ πως... = Στο είπα εγώ πως», «βρες = ψάξε»), ίσως γιατί τους ταίριαξε καλύτερα με αυτά τα λόγια προσθέτοντας την προσωπική τους πινελιά ή γιατί ήθελαν να διατηρήσουν το ίδιο νόημα με λιγότερες λέξεις, αφαιρώντας δηλαδή κάποια περιττά λόγια. Επίσης, έχουν γίνει και μικρές αλλαγές που αφορούν την αλλαγή του χρόνου κάποιων ρημάτων (π.χ. «να σκιάζει → να σκιάσει», «θα συνεχίζω → θα συνεχίσω»). Χαρακτηριστικό, μάλιστα, είναι και το γεγονός πως τα μέλη της ομάδας παίρνοντας και τη βοήθεια του εκπαιδευτικού κατάφεραν να διορθώσουν όλα τα ορθογραφικά τους λάθη (π.χ. «**κρυψώνα**», «**κρυφτούμε**», «**θα συνεχίσω**»), να βάλουν εκεί που πρέπει κεφαλαίο («**Ε**δώ Λιλιπούπολη...», «**Θ**α σε πνίξω...», «**Α**ντί να ψάχνεις εμένα...») [αρχή

πρότασης]) ή μικρό γράμμα («δημοσιογράφος»), να προσθέσουν το κατάλληλο σημείο στίξης («...είναι επικίνδυνος χωρίς φίλτρο.», «Αντί να ψάχνεις εμένα, ψάξε...») ή να αλλάξουν τα σημεία στίξης στους διαλόγους τους («Τι μαύρο σύννεφο είναι αυτό?» [ξενόγλωσσο ερωτηματικό]) και να τονίσουν όλες τις λέξεις («πού είσαι...»). Επιπλέον, η σκηνοθετική οδηγία που έχουν προσθέσει στον ιστοριοπίνακα («μιλάει στην τηλεόραση») φαίνεται πως έχει αξιοποιηθεί στην ψηφιακή ιστορία, καθώς ο δημοσιογράφος Μπρίνης κρατώντας το καρότο για μικρόφωνο είναι σαν να μιλά σε κάποια κάμερα εκπομπής της τηλεόρασης. Σε γενικές γραμμές, η ομάδα έχει αποτυπώσει αρκετά πιστά τους διαλόγους που είχε καταγράψει στον έντυπο ιστοριοπίνακα με ορισμένες όμως διαφορές, οι οποίες παρουσιάστηκαν παραπάνω και οι οποίες δεν δημιουργούν κάποια τρομερή αλλαγή στο νόημα του κειμένου. Επομένως, η ομάδα πρέπει να αναφερθεί πως δημιούργησε την ψηφιακή της ιστορία έχοντας ως βασική της πυξίδα τον ιστοριοπίνακα και διορθώνοντας όσα ήταν απαραίτητα για την όσο το δυνατόν καλύτερη μορφή του κειμένου. Εν κατακλείδι, στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη η αναφορά της διαφοροποίησης της ομάδας από το αρχικό κείμενο σε ένα σημείο. Αυτό συνέβη στο τρίτο καρέ και συγκεκριμένα στην απάντηση του δημάρχου Χαρχούδα προς τον Πρίγκιπα («Εγώ θα συνεχίσω να σε ψάχνω!»). Αυτή η απάντηση δεν υπάρχει μέσα στο αρχικό κείμενο και είναι επινόηση της ομάδας, με στόχο να δημιουργήσει άλλον έναν διάλογο μεταξύ των δύο χαρακτήρων. Σε γενικές γραμμές, η ομάδα έχει επιλέξει τα σημαντικότερα λόγια του κάθε χαρακτήρα και στο τέλος έχει προσθέσει αυτήν την απάντηση στον λόγο του Χαρχούδα δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο την εμπλοκή της και αφήνοντας το προσωπικό της στίγμα.



Εικόνα 19: Από τον ιστοριοπίνακα στην ψηφιακή ιστορία («Αστραπατές»)

3.2.3.2.2 Ομάδα «Το φιλόδεντρο»

Η ομάδα «Το φιλόδεντρο», όπως έχει αναφερθεί ξανά, αποτελείται από 3 άτομα, τον ΧΛ (**συγγραφέας**), την ΜΓ (**ορθογράφος**) και τον ΜΣ (**παρουσιαστής**). Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης στο ψηφιακό εργαλείο StoryboardThat στην αίθουσα των η/υ ο ΧΛ ήταν τόσο ενθουσιασμένος με τον ρόλο του που δεν περίμενε την ώρα να ξεκινήσει να φτιάχνει την ψηφιακή ιστορία σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη. Μάλιστα, ο ΧΛ έκανε διάφορες σκέψεις τις οποίες όμως δεν μπορούσε να υλοποιήσει, διότι το εργαλείο δεν περιείχε όσα είχε στον νου του. Υπήρχαν, βέβαια, κι οι στιγμές που ο ΧΛ παρέκκλινε από τον ρόλο του, αλλά σε γενικές γραμμές όλοι συνεργάζονταν πολύ καλά. Όλα τα μέλη ήταν πολύ χαρούμενα, γι' αυτό προέκυψε ένα πολύ καλό αποτέλεσμα συγκριτικά με τον ιστοριοπίνακα στον οποίο υπήρχαν αρκετά λάθη. Ακόμη, ο ΜΣ κάποιες στιγμές έπαιρνε το ποντίκι πάνω στον ενθουσιασμό του για να προσθέσει κάτι που ήθελε, αλλά τη στιγμή εκείνη ο εκπαιδευτικός του έκανε παρατήρηση λέγοντάς του πως πρέπει να τηρούνται οι ρόλοι για να υπάρχει ίσος καταμερισμός εργασίας. Επίσης, η ΜΓ δεν συμφωνούσε με την επιλογή μιας σκηνής κι σε αυτό το σημείο δημιουργήθηκε ένταση, καθώς τα αγόρια ήθελαν να προσθέσουν την σκηνή αυτή ενώ η ΜΓ δεν ήθελε. Στο σημείο αυτό επενέβη ο εκπαιδευτικός λέγοντάς τους πως πρέπει να σεβόμαστε την άποψη των συμμαθητών μας κι αφού υπάρχουν αρκετές διαθέσιμες σκηνές στο ψηφιακό εργαλείο, καλό θα ήταν να επιλέξουν κάποια άλλη που θα άρεσε και στα 3 μέλη. Σε γενικές γραμμές, όμως, ο ΜΣ και η ΜΓ βοηθούσαν τον ΧΛ στη διόρθωση τυχόν λαθών που εντόπιζαν κατά τη μεταφορά του ιστοριοπίνακα σε ψηφιακή μορφή. Η συνεργασία μεταξύ τους ήταν πολύ καλή κι ο ένας συμπλήρωνε τον άλλον με πολύ όμορφο τρόπο. Τέλος, η ομάδα «Το φιλόδεντρο» ήταν εντός χρόνου αφού τελείωσε μέσα στον προκαθορισμένο χρόνο τη δραστηριότητα κι η παρουσίαση της ομάδας, που πραγματοποιήθηκε από τον ΜΣ μέσω του προτζέκτορα της αίθουσας η/υ, ήταν πολύ καλή και γι' αυτό έλαβε πολλά συγχαρητήρια από όλους.

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη η ανάλυση της ψηφιακής ιστορίας της ομάδας. Συγκεκριμένα, στην ψηφιακή τους ιστορία είναι ολοφάνερο πως έχουν χρησιμοποιηθεί και τα 3 καρέ που τους δόθηκαν με 2 χαρακτήρες στο καθένα, όπως ακριβώς ήταν προσχεδιασμένο στον ιστοριοπίνακα. Στο πρώτο καρέ γίνεται συζήτηση ανάμεσα στον δημοσιογράφο Μπρίνη και τον δήμαρχο Χαρχούδα, ενώ στο δεύτερο και τρίτο καρέ συνομιλούν ο Χαρχούδας με τον Πρίγκιπα. Όπως είναι φανερό η ομάδα ακολούθησε πιστά τον ιστοριοπίνακα, γι' αυτό μετέτρεψε σε ψηφιακή ιστορία την ίδια σκηνή που είχε αναλύσει και σ' αυτόν, δηλαδή την 1^η σκηνή του κειμένου.

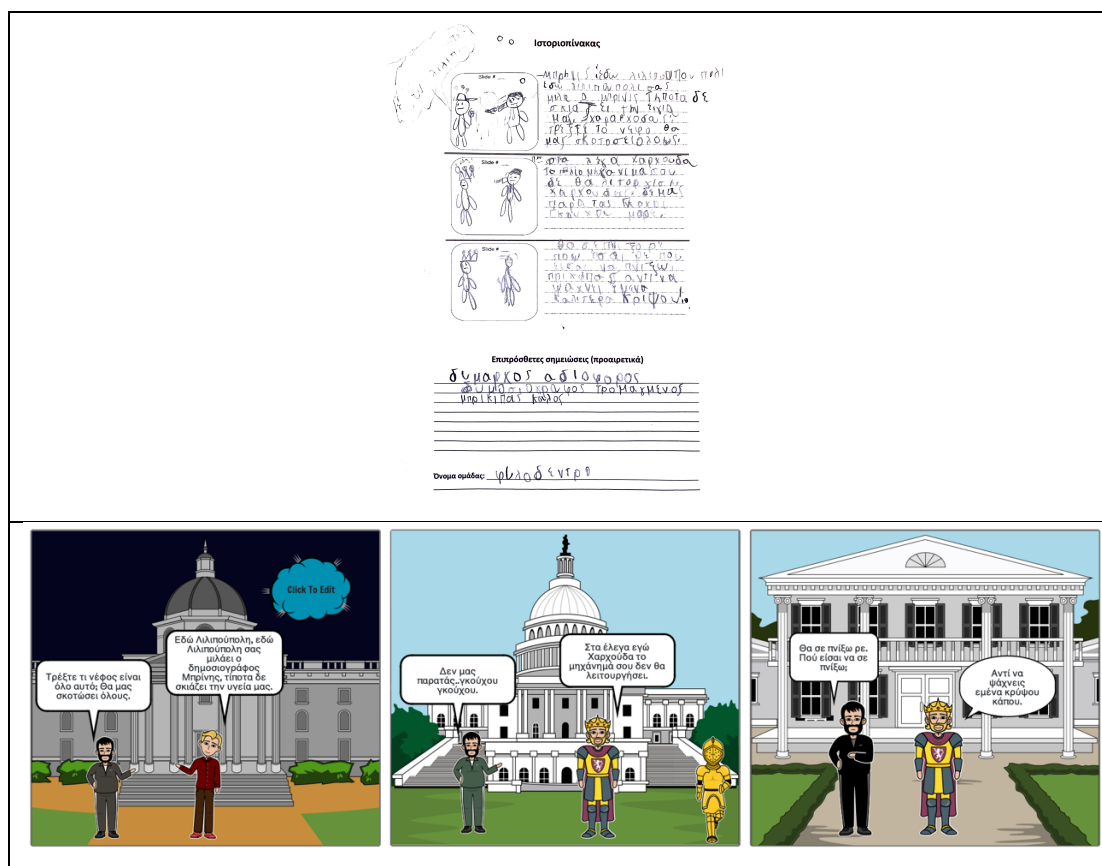
Σχετικά με την επιλογή των σκηνών στα καρέ η ομάδα έχει επιλέξει 3 διαφορετικές σκηνές, η καθεμία από τις οποίες περιέχει ένα επιβλητικό κτήριο. Να σημειωθεί, μάλιστα, πως η πρώτη σκηνή είναι η ίδια σκηνή που επιλέχθηκε κι από την ομάδα «Αστραπέζ» και στην οποία έχει προστεθεί νυχτερινό τοπίο. Ακόμη, έχει εισαχθεί πάνω δεξιά το νέφος σε χρώμα μπλε, ίσως για να τονίσουν τη σκοτεινιά που έχει φέρει το νέφος στην πόλη. Στις δύο πρώτες σκηνές χρησιμοποιούνται δύο εντυπωσιακά κτήρια με τρούλο, τα οποία περιβάλλονται από βλάστηση (γρασίδι, θάμνους) και χώμα, μιας και στην πόλη υπάρχουν γωνιές με έντονο φυσικό στοιχείο. Ακόμη, στην τρίτη σκηνή χρησιμοποιείται ένα επιβλητικό κτήριο που θυμίζει τα αρχαία χρόνια με 4 κεντρικούς κίονες ιωνικού ρυθμού και στο εξωτερικό περιβάλλον του υπάρχουν διάδρομοι και γρασίδι με

φυσικό φράχτη από μικρούς θάμνους. Χαρακτηριστικό, επίσης, είναι στο δεύτερο καρέ το σιδερένιο, κίτρινο άγαλμα που έχουν προσθέσει δεξιά για λόγους αισθητικής του καρέ και σαφώς λόγω της ύπαρξης του Πρίγκιπα. Επιπρόσθετα, η ομάδα επέλεξε 3 διαφορετικούς χαρακτήρες για τα 3 διαφορετικά πρόσωπα της σκηνής που διάλεξαν (Δημοσιογράφος Μπρίνης, δήμαρχος Χαρχούδας, Πρίγκιπας). Πιο αναλυτικά, στο πρώτο καρέ ο δήμαρχος έχει ανοιχτόχρωμη επιδερμίδα, παραπανήσια κιλά, μαύρα μαλλιά και μούσια και μία έκφραση αδιαφορίας σε συνδυασμό με τα χέρια, που το ένα βρίσκεται στη μέση ενώ το άλλο είναι απλωμένο προς τα αριστερά του. Επίσης, φορά μία γκρι σκούρα μπλούζα, ένα γκρι σκούρο παντελόνι με λευκές λεπτομέρειες και γκρι σκούρα παπούτσια. Στο ίδιο καρέ ο δημοσιογράφος Μπρίνης έχει ανοιχτόχρωμη επιδερμίδα, ξανθά μαλλιά κι ένα ύφος ήρεμο, το οποίο συνοδεύεται από το απλωμένο του χέρι προς τα δεξιά του και την κλίση του κεφαλιού του καθώς μιλά κάνοντας αυτομάτως την ομιλία του πιο παραστατική. Μάλιστα, φορά μπορντό πουκάμισο, καφέ παντελόνι και κόκκινα παπούτσια, ένα ντύσιμο λίγο πιο επίσημο. Στο σημείο αυτό η ομάδα ήθελε να προσθέσει και ένα μικρόφωνο, όπως είχε σχεδιάσει και στον ιστοριοπίνακα, αλλά στο ψηφιακό εργαλείο το αντικείμενο αυτό είναι κλειδωμένο στην ελεύθερη έκδοση. Στη συνέχεια, στο δεύτερο καρέ ο δήμαρχος είναι όμοιος στις εκφράσεις και στις κινήσεις με αυτόν στο πρώτο με τη διαφορά πως αντί για μαύρα ρούχα φοράει πράσινα με λευκές λεπτομέρειες πιθανότατα για λόγους αισθητικής της ομάδας. Απ' την άλλη πλευρά, ο Πρίγκιπας έχει ανοιχτόχρωμη επιδερμίδα, ξανθά μαλλιά και μούσια και στο κεφάλι του φορά ένα χρυσό στέμμα με κόκκινες λεπτομέρειες – όπως ακριβώς είχε σχεδιαστεί και στον ιστοριοπίνακα. Επίσης, χαρακτηριστική είναι η πανοπλία του με γκρι, κίτρινο και μπορντό χρώμα κι η ήρεμη έκφρασή του, σε αντίθεση βέβαια με τον διάλογο που εκπέμπει ένταση. Ο Πρίγκιπας, όπως άλλωστε είναι φανερό, προέρχεται από μία άλλη, πιο παλιά εποχή σε σχέση με τους άλλους δύο χαρακτήρες της ψηφιακής ιστορίας. Επιπλέον, στο τρίτο καρέ ο δήμαρχος είναι αρκετά όμοιος με αυτόν στα προηγούμενα καρέ ως προς τις εκφράσεις του με τη διαφορά πως το αριστερό του χέρι είναι μαζεμένο - κι όχι απλωμένο - κι αυτός είναι ντυμένος με μαύρα ρούχα τα οποία έχουν γκρι λεπτομέρειες πιθανότατα για λόγους αισθητικής της ψηφιακής τους ιστορίας. Μάλιστα, ο Πρίγκιπας είναι πανομοιότυπος με αυτόν στα προηγούμενα καρέ έχοντας τις ίδιες εκφράσεις. Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός πως τα συννεφάκια ομιλίας που έχουν χρησιμοποιηθεί στην ψηφιακή ιστορία από την ομάδα είναι όλα όμοια εκτός από αυτό στο τελευταίο καρέ, στο οποίο η απάντηση του Πρίγκιπα βρίσκεται σε διαφορετικού σχήματος συννεφάκι (στρογγυλό) πιθανότατα πάλι για λόγους αισθητικής. Συμπερασματικά, η ομάδα έχει δουλέψει αρκετά κι έχει κάνει μία πολύ καλή προσπάθεια για την αποτύπωση των σκηνικών και των χαρακτήρων, αν εξαιρεθεί το γεγονός πως οι ήρεμες εκφράσεις που έχουν οι χαρακτήρες δεν συμβαδίζουν απολύτως με τους γεμάτους ένταση διαλόγους και με όλες τις σκηνοθετικές οδηγίες του ιστοριοπίνακα («δημοσιογράφος: τρομαγμένος»), μία εκ των οποίων δεν έχουν λάβει υπόψιν.

Ακόμη, όσον αφορά τους διαλόγους η ομάδα έχει συμπεριλάβει στην ψηφιακή της ιστορία τους διαλόγους όπως τους είχε καταγράψει στο storyboard με κάποιες όμως αλλαγές που αφορούν τη μορφή και το περιεχόμενό τους. Μ' αυτόν τον τρόπο, κατάφεραν να κάνουν πιο κατανοητά όσα ήθελαν να πουν αναφέροντας τα πιο σημαντικά από αυτά. Συγκεκριμένα, η καταγραφή των ονομάτων των χαρακτήρων ή των αρχικών γραμμάτων των ονομάτων στον

ιστοριοπίνακα βοήθησε την ομάδα στην απευθείας εύρεση και τοποθέτηση των χαρακτήρων στο κάθε καρέ και γενικότερα στον τρόπο οργάνωσης. Ακόμη, παρατηρείται πως τα μέλη της ομάδας έχουν παραλείψει ορισμένες λέξεις και φράσεις του ιστοριοπίνακα («Δεν μας παρατάς...**μωρέ**», «πού είσαι ρε» [x2]) ή έχουν προσθέσει νέες λέξεις και προτάσεις («δημοσιογράφος», «τι νέφος είναι όλο αυτό;», «εγώ», «παλιομηχάνημα») ή έχουν αντικαταστήσει κάποιες με άλλες λέξεις («καλύτερα = **κάπου**»). Μ' αυτόν τον τρόπο ίσως θέλουν να δείξουν πως το κείμενο των διαλόγων τους ταίριαζε έτσι καλύτερα προσθέτοντας το προσωπικό τους στίγμα ή γιατί ήθελαν να κρατήσουν τα πιο σημαντικά λόγια αφαιρώντας τα περιττά, ασήμαντα κι αυτά που δεν έδιναν κάποια επιπρόσθετη πληροφορία. Αξιοσημείωτο είναι πως τα μέλη της ομάδας λαμβάνοντας και τη βοήθεια του εκπαιδευτικού κατάφεραν να διορθώσουν όλα τα ορθογραφικά τους λάθη («Μπρίνης», «Λιλιπούπολη», «τίποτα», «**υγεία**», «Χαρχούδας», «σκοτώσει», «παλιομηχάνημα», «δε θα λειτουργήσει», «πνίξω», «κρύψου»), να βάλουν εκεί που είναι απαραίτητο κεφαλαίο γράμμα («Μπρίνης», «Λιλιπούπολη», «Χαρχούδας», «Τρέξτε», «**Σ'** τα 'λεγα...», «**Δε** μας παρατάς...», «**Θα** σε πνίξω ρε», «**Αντί** να ψάχνεις...» [αρχή πρότασης], «**Πρίγκιπας**»), να προσθέσουν το κατάλληλο σημείο στίξης στους διαλόγους τους («Εδώ...Μπρίνης, τίποτα...», «Δεν μας παρατάς...γκούχου γκούχου.», «Θα σε πνίξω ρε. Πού είσαι να σε πνίξω;») και να βάλουν τόνους σ' όλες τις λέξεις. Παρατηρείται, όμως, ότι σε μία πρόταση λείπει μία λέξη («Στα έλεγα εγώ Χαρχούδα [**ότι**] το παλιομηχάνημα...») και σε άλλη μία λείπει το σημείο στίξης («Αντί να ψάχνεις εμένα, κρύψου κάπου.»). Ακόμη, πολύ σημαντική ήταν η προσθήκη λέξεων και γραμμάτων για την καλύτερη απόδοση του νοήματος («το νέφος», «γκούχου», «πού είσαι να [**σε**] πνίξω;», «πρί[**γ**]κιπας», «αντί να ψάχνεις...»). Επιπλέον, οι σκηνοθετικές οδηγίες που έχουν γραφεί στις επιπρόσθετες σημειώσεις του ιστοριοπίνακα φαίνεται πως δεν έχουν ληφθεί υπόψιν ολοκληρωτικά, καθώς η μία που αναφέρεται στον δημοσιογράφο - τον οποίο θέλουν τρομαγμένο - στην ψηφιακή ιστορία παρουσιάζεται χαμογελαστός. Ακόμη, οι εκφράσεις του δημάρχου αποτυπώνουν εν μέρει την αδιαφορία του, ενώ θα μπορούσαν να προσθέσουν μία πιο έντονη έκφραση από αυτές που προσφέρονται στο εργαλείο. Σε γενικές γραμμές, η ομάδα έχει αποτυπώσει όσο πιο πιστά μπορούσε τους διαλόγους που είχε καταγράψει στον έντυπο ιστοριοπίνακα με ορισμένες όμως διαφορές, οι οποίες δεν αλλάζουν σε μεγάλο βαθμό το νόημα του κειμένου αλλά το κάνουν όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρο στους αναγνώστες. Συνεπώς, η ομάδα δημιούργησε την ψηφιακή της ιστορία έχοντας ως βασικό της άξονα το storyboard και διορθώνοντας όσο το δυνατόν περισσότερο το περιεχόμενο και τη μορφή των διαλόγων των χαρακτήρων. Τέλος, στην παρούσα φάση είναι επιβεβλημένη η αναφορά της διαφοροποίησης της ομάδας από το αρχικό κείμενο σε ορισμένα σημεία. Συγκεκριμένα, οι προτάσεις «Τρέξτε τι νέφος είναι όλο αυτό; Θα μας σκοτώσει όλους.» και «Δεν μας παρατάς...γκούχου γκούχου.» δεν υπάρχουν αυτούσιες μέσα στο αρχικό κείμενο, αλλά είναι αποτέλεσμα της φαντασίας της ομάδας η οποία είναι επηρεασμένη από το όλο σκηνικό του κειμένου. Επίσης, οι φράσεις «δεν θα λειτουργήσει» και «κρύψου κάπου» είναι σαφώς επηρεασμένες από το περιβάλλον του κειμένου, αλλά ούτε αυτές υπάρχουν επακριβώς μέσα στο κείμενο κι αποτελούν επινόηση των μελών της ομάδας. Συμπερασματικά, η ομάδα έχει συμπεριλάβει τα πιο σημαντικά λόγια του κάθε χαρακτήρα αυτής της σκηνής και έχει προσθέσει αυτές τις νέες προτάσεις θέλοντας να δώσει την προσωπική της πινελιά στην ψηφιακή ιστορία.

Δεξιότητες συνεργασίας μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο μάθημα της Γλώσσας της Γ' Δημοτικού



Εικόνα 20: Από τον ιστοριοπίνακα στην ψηφιακή ιστορία («Το φιλόδεντρο»)

3.2.3.2.3 Ομάδα «Ομάδα για πάντα»

Στην ομάδα «Ομάδα για πάντα», όπως αναφέρθηκε και κατά την ανάλυση του ιστοριοπίνακα, ανήκουν 3 άτομα, η ΣΜ (**συγγραφέας**), η ΚΚ (**ορθογράφος**) κι η ΙΚ (**παρουσιαστής**). Στην αίθουσα Πληροφορικής και οι 3 μαθήτριες συνεργάστηκαν πολύ αρμονικά και γι' αυτό κατέληξαν σε ένα πολύ άρτιο παραγόμενο. Συγκεκριμένα, η ΙΚ έκανε πολύ σωστά τη δουλειά της μαζί με την ΚΚ, καθώς υποστήριζαν και βοηθούσαν τη ΣΜ στη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας. Έκαναν κάτι πολύ δημιουργικό και όλα τα μέλη ήταν χαρούμενα κι ενθουσιασμένα με αυτήν τη δραστηριότητα. Να σημειωθεί πως η ΣΜ ορισμένες φορές αποσυντονιζόταν αλλά τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας την επανέφεραν κι η διαδικασία κυλούσε πολύ καλά. Μάλιστα, η ΣΜ συμμετείχε τόσο ενεργά, κάτι το οποίο δεν συνηθίζεται υπό καθημερινές συνθήκες. Επίσης, και τα 3 κορίτσια ήταν εντός ρόλου και εντός προκαθορισμένου χρόνου, διότι ήταν αφοσιωμένες στη δουλειά τους. Τέλος, η παρουσίαση της ομάδας έγινε από την ΙΚ μέσω του προτζέκτορα της αίθουσας της Πληροφορικής και για την τόσο ζωντανή παρουσίασή της έλαβε ένα δυνατό χειροκρότημα από όλους.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η περιγραφή και ανάλυση της ψηφιακής ιστορίας της ομάδας. Όπως είναι κατάφωρο κι από την εικόνα, τα μέλη της ομάδας χρησιμοποίησαν και τα 3 καρτέ που τους δόθηκαν τοποθετώντας τους χαρακτήρες όπως ακριβώς και στον ιστοριοπίνακα. Αναλυτικότερα, στο πρώτο καρτέ βρίσκεται μόνο ο δημοσιογράφος Μπρίνις ο οποίος παρουσιάζει την κατάσταση που επικρατεί στη Λιλιπούπολη, ενώ στο δεύτερο καρτέ ο δήμαρχος Χαρχούδας συνομιλεί με τον Πρίγκιπα και στο τρίτο

βρίσκεται ο Χαρχούδας ο οποίος μιλά κι ο Πρίγκιπας - ως βουβό πρόσωπο - που ψάχνει να κρυφτεί. Η ομάδα «Ομάδα για πάντα» επέλεξε να ακολουθήσει πιστά τον ιστοριοπίνακα, γι' αυτό διάλεξε την 1^η σκηνή του κειμένου.

Σχετικά με την εικονογράφηση η ομάδα έχει επιλέξει 3 διαφορετικές σκηνές, οι οποίες όμως σχετίζονται με το τοπίο μιας πόλης. Αναλυτικότερα, στο πρώτο καρέ παρουσιάζεται ένας δρόμος με ψηλές τριώροφες και τετραώροφες πολυκατοικίες διαφορετικού χρώματος. Χαρακτηριστική, μάλιστα, είναι κι η άσφαλτος που καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος της εικόνας και φέρνει στο μυαλό οποιοδήποτε το σκηνικό μιας μεγαλούπολης. Ακόμη, το δεύτερο καρέ περιέχει τη σκηνή ενός αρχαιολογικού μνημείου - που χρησιμοποιήθηκε κι από τις δύο προηγούμενες ομάδες («Αστραπές», «Το φιλόδεντρο») - με οκτώ επιβλητικούς κίονες κι έναν εντυπωσιακό τρούλο. Μάλιστα περιβάλλεται από θάμνους, γρασίδι και χώμα (στοιχεία της φύσης). Τέλος, στο τρίτο καρέ η σκηνή θυμίζει μία μικρή πόλη, καθώς τα κτήρια δεν είναι τόσο ψηλά. Χαρακτηριστικό είναι το παγκάκι που υπάρχει, οι κολώνες στα πεζοδρόμια καθώς και το πάρκο με το δέντρο στην άκρη της σκηνής. Να σημειωθεί πως ο ουρανός και στα 3 καρέ είναι γκριζος, για να τονίσει την ύπαρξη του νέφους στη Λιλιπούπολη αλλά και την αποπνικτική ατμόσφαιρα που κυριαρχεί. Επιπλέον, η ομάδα έχει προσθέσει 3 διαφορετικούς χαρακτήρες για τα 3 διαφορετικά πρόσωπα της σκηνής που επέλεξε (Δημοσιογράφος Μπρίνης, δήμαρχος Χαρχούδας, Πρίγκιπας). Στο πρώτο καρέ, ο δημοσιογράφος Μπρίνης έχει ανοιχτόχρωμη επιδερμίδα, ξανθά μαλλιά και φρύδια και ανοιχτό το στόμα και τα μάτια διότι δείχνει έντρομος από την έλευση του νέφους. Μάλιστα, κουνά τα χέρια του προς τα δεξιά του καθώς μιλά και φορά γαλάζιο πουκάμισο, σκούρο καφέ παντελόνι, ρολόι και γραβάτα και παπούτσια και ζώνη χρώματος ανοιχτού καφέ. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα ντύσιμο πιο επίσημο λόγω της δουλειάς του. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο δημοσιογράφος δεν κρατά μικρόφωνο – όπως στον ιστοριοπίνακά τους – διότι το μικρόφωνο βρισκόταν στα κλειδωμένα αντικείμενα της ελεύθερης έκδοσης του ψηφιακού εργαλείου. Στη συνέχεια, στο δεύτερο καρέ ο δήμαρχος έχει ανοιχτόχρωμη επιδερμίδα, γκριζα μαλλιά και φρύδια, μπλε μάτια, παραπανήσια κιλά και φαίνεται απορημένος από τις εκφράσεις του προσώπου του. Η φιγούρα του δημάρχου είναι στραμμένη προς την αριστερή μεριά του δείχνοντας κάτι με τα χέρια και φοράει γκρι σκούρα μπλούζα, γκρι σκούρο παντελόνι με λευκές λεπτομέρειες και γκρι σκούρα παπούτσια. Δίπλα του βρίσκεται ο Πρίγκιπας ο οποίος έχει ανοιχτόχρωμη επιδερμίδα, καστανά μαλλιά και μπλε μάτια και χαρακτηριστική είναι η νευριασμένη έκφρασή του στο πρόσωπο με όλα όσα ακούει. Κι αυτή η φιγούρα είναι στραμμένη προς τα δεξιά της για να φαίνεται ότι συνομιλεί με τον Χαρχούδα κι ο Πρίγκιπας με τα χέρια του δείχνει κάτι. Ο ίδιος φορά μία στολή που παραπέμπει σε ανθρώπους με αξίωμα της παλιάς εποχής, η οποία έχει γαλάζιο, κόκκινο και γκρι χρώμα. Και σ' αυτήν την περίπτωση τα ξίφη που είχαν προσθέσει στον ιστοριοπίνακα δεν υπήρχε δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν, καθώς βρισκόταν στα κλειδωμένα αντικείμενα. Ακόμη, στο τρίτο καρέ ο δήμαρχος Χαρχούδας είναι όμοιος με αυτόν στο δεύτερο με τη διαφορά πως τα χέρια του είναι κατεβασμένα και η έκφραση του προσώπου του είναι νευριασμένη, μιας και τα νεύρα τού τα έχει προκαλέσει ο Πρίγκιπας με όσα του είπε. Μάλιστα, στη σκηνή αυτή ο Πρίγκιπας βρίσκεται γονατιστός στην άκρη του δρόμου έχοντας μία έκφραση τρόμου στο πρόσωπό του το οποίο ακουμπά με τα χέρια του. Βέβαια, το γκρι χρώμα της στολής του σε αυτό το καρέ μετατράπηκε σε σκούρο πράσινο και τα παπούτσια του Χαρχούδα σε γκρι

ανοιχτό ίσως για να αποφευχθεί η μονοτονία. Στο σημείο αυτό άξιο αναφοράς είναι το γεγονός πως τα λόγια του κάθε χαρακτήρα περιλαμβάνονται σε διαφορετικού σχήματος συνεφάκι ομιλίας. Έτσι, υπάρχουν συνολικά 3 διαφορετικά συνεφάκια, δηλαδή δύο ίδια σε κάθε καρέ. Επομένως, η ομάδα έχει παρουσιάσει με πολύ όμορφο τρόπο το σκηνικό της συννεφιασμένης Λιλιπούπολης βάζοντας τους χαρακτήρες με τις γεμάτες συναίσθημα εκφράσεις του προσώπου τους και με τις κινήσεις τους.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τους διαλόγους η ομάδα έχει καταγράψει στην ψηφιακή της ιστορία τα λόγια όπως ακριβώς είναι καταγεγραμμένα στον ιστοριοπίνακα με κάποιες όμως αλλαγές που αφορούν κυρίως το κομμάτι της μορφής του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, η καταγραφή των αρχικών γραμμμάτων των χαρακτήρων στον ιστοριοπίνακα βοήθησε σε μεγάλο βαθμό στη γρήγορη τοποθέτηση των χαρακτήρων στο κάθε καρέ της ψηφιακής ιστορίας. Όπως είναι φανερό από το παραγόμενο οι μαθήτριες έχουν παραλείψει κάποιες φράσεις του storyboard («Γεια σας παιδιά!», «ασυννέφιαστο», «της Λιλιπούπολης», «στα 'λεγα εγώ», «Πού είσαι λέω;») ή έχουν προσθέσει άλλες φράσεις και προτάσεις του κειμένου («Σας μιλάει ο δημοσιογράφος Μπρίνης», «τον μπλε ουρανό **μας**»), ίσως γιατί ήθελαν να κρατήσουν το ίδιο νόημα με λιγότερες όμως λέξεις λόγω του μικρού χώρου εργασίας ή γιατί θεώρησαν πως οι επιπρόσθετες προτάσεις ήταν σημαντικές. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι και το γεγονός πως η ομάδα κατόρθωσε να διορθώσει το κείμενο βάζοντας κεφαλαία γράμματα εκεί που έπρεπε («**Ν**α ησυχάσω...» [αρχή νέας πρότασης]) και αντιστοίχως μικρά εκεί που ήταν απαραίτητο (π.χ. «**Ε**δώ Λιλιπούπολη, **ε**δώ Λιλιπούπολη.»), ώστε να μην διαταράσσεται η αλληλουχία του κειμένου. Να σημειωθεί πως η ομάδα παρέλειψε την μετατροπή ενός γράμματος από μικρό σε κεφαλαίο («**σ**ιδερομάσας» [όνομα μηχανήματος]) πιθανότατα λόγω βιασύνης. Επιπρόσθετα, τα μέλη έβαλαν όσα σημεία στίξης είχαν ξεχάσει («**Σ**κέπασε...Λιλιπούπολη.»), αλλά παρέλειψαν κάποια («**Ε**δώ Λιλιπούπολη, **ε**δώ Λιλιπούπολη.» «**Σ**τα 'λεγα εγώ, **Χ**αρχούδα,...») ίσως λόγω απροσεξίας κι έλλειψης χρόνου ή πρόσθεσαν διαφορετικό σημείο στίξης στη θέση κάποιου άλλου («**Θ**α σε πνίξω, **β**ρε.» αντί «**Θ**α σε πνίξω, **β**ρε!«»). Ακόμη, έβαλαν τους τόνους όπου έλειπαν («**Π**ού είσαι να σε πνίξω **π**ια;») και διόρθωσαν τον τόνο σε κάποιες λέξεις («**τ**ον **ν**οτιά»). Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη η αναφορά στις σκηνοθετικές οδηγίες, οι οποίες λειτούργησαν πολύ βοηθητικά στη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας, καθώς οι περισσότερες από αυτές τηρήθηκαν. Μέχρι και το δεύτερο καρέ οι σκηνοθετικές οδηγίες υλοποιήθηκαν επακριβώς. Στο πρώτο καρέ ο δημοσιογράφος είναι φοβισμένος και στο δεύτερο ο δήμαρχος είναι ξαφνιασμένος/απορημένος και ο Πρίγκιπας νευριασμένος. Στο τρίτο μόνο καρέ στον ιστοριοπίνακα ήθελαν τον Χαρχούδα αδιάφορο αλλά αυτός είναι εκνευρισμένος και ο Πρίγκιπας φαίνεται πως είναι φοβισμένος. Συνεπώς, οι σκηνοθετικές οδηγίες φαίνεται πως λειτούργησαν θετικά στη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας. Γενικότερα, η ομάδα έχει αποδώσει όσο πιο πιστά μπορούσε τους διαλόγους της σκηνής αυτής με κάποιες όμως διαφορές, οι οποίες δεν δημιούργησαν τεράστια αλλαγή στο νόημα των διαλόγων. Έτσι, η ομάδα κατάφερε να δημιουργήσει την ψηφιακή αυτή ιστορία έχοντας στο μυαλό της τον ιστοριοπίνακα που δημιούργησε και διορθώνοντας όσα έπρεπε για να αποκτήσει το κείμενο καλύτερη μορφή. Τέλος, να τονιστεί πως αυτή η ομάδα δεν πρόσθεσε στον ιστοριοπίνακα και κατ' επέκταση στην ψηφιακή ιστορία καμία φράση ή πρόταση της φαντασίας της, αλλά πρόσθεσε το δικό της λιθαράκι μέσα από τις εκφράσεις και τις

συγκεντρώθηκαν κι επανήλθαν, καθώς ξεκίνησαν να συνεργάζονται πολύ καλά. Μάλιστα, δεν έλλειπαν κι οι στιγμές που η ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ» ανταγωνιζόταν την ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» και το αντίστροφο. Υπήρχαν, βέβαια, και φορές που η ΕΜ φάνηκε να βαριέται λίγο μετά τη διαγραφή της πρώτης ψηφιακής ιστορίας. Σε γενικές γραμμές, όμως, κατάφεραν να μείνουν εντός χρόνου κι ενθουσιάστηκαν με το εργαλείο, αν εξαιρεθεί το γεγονός της διαγραφής της πρώτης ψηφιακής τους ιστορίας που τους δυσαρέστησε πολύ. Τέλος, η παρουσίαση πραγματοποιήθηκε από την ΕΜ μέσω του προτζέκτορα της αίθουσας της Πληροφορικής και ήταν πολύ παραστατική και ζωντανή λόγω της διαχυτικότητας και της ενέργειας που τη διακατέχει.

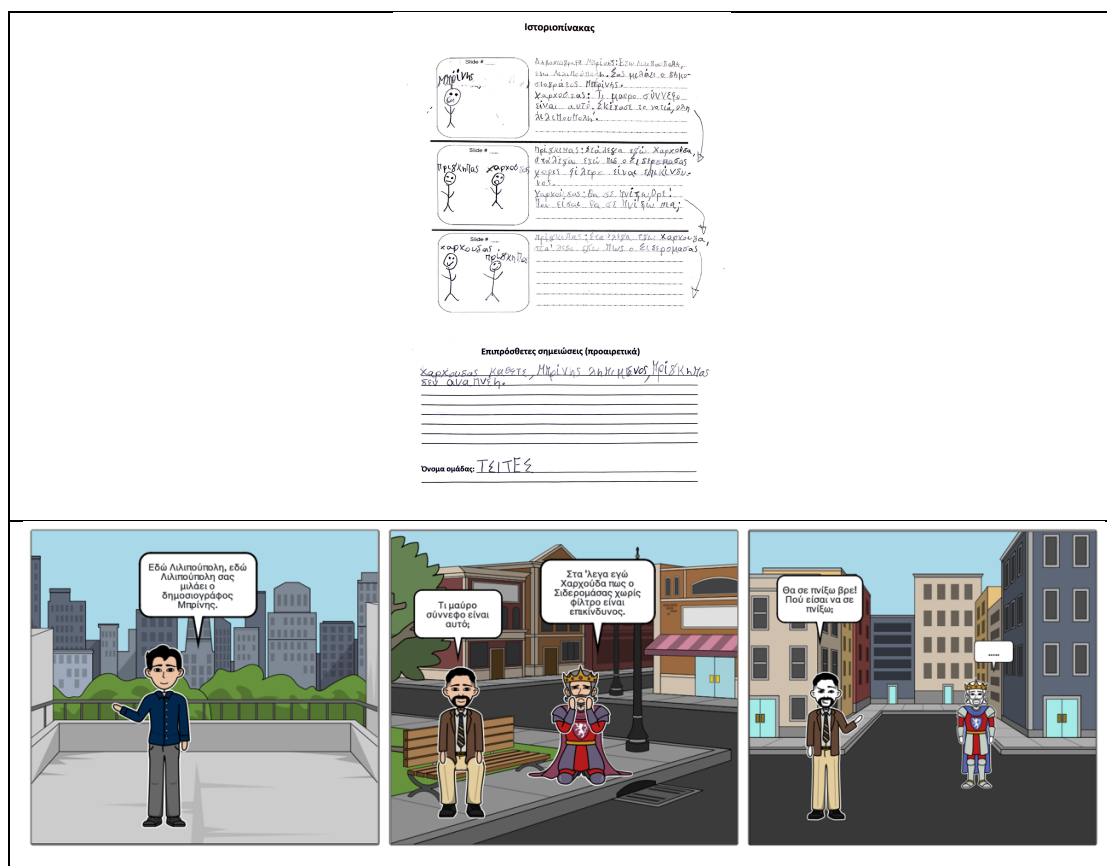
Στην παρούσα φάση κρίνεται επιβεβλημένη η αναφορά κι η ανάλυση της ψηφιακής ιστορίας της ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα έχει χρησιμοποιήσει και τα 3 καρτέ που της δόθηκαν, όπως ακριβώς είχαν σχεδιαστεί και στο storyboard. Στο πρώτο καρτέ παρατηρείται ο δημοσιογράφος Μπρίνης να μιλά χαιρετώντας όσους τον ακούνε, ενώ στο δεύτερο και στο τρίτο συνυπάρχουν στο ίδιο καρτέ ο δήμαρχος Χαρχούδας και ο ακόλουθός του, ο Πρίγκιπας. Μάλιστα, η ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ» ακολούθησε πιστά τον ιστοριοπίνακα, γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο επέλεξε την 1^η σκηνή του κειμένου.

Σχετικά με την εικονογράφηση η ομάδα έχει χρησιμοποιήσει 3 διαφορετικές σκηνές, οι οποίες αναφέρονται στο σκηνικό της πόλης. Να σημειωθεί πως και στις 3 σκηνές ο ουρανός είναι γαλανός και πεντακάθαρος χωρίς σύννεφα, γεγονός το οποίο δεν παραπέμπει σε μία πόλη που την έχει σκεπάσει ένα νέφος. Ίσως να ευθύνεται και το γεγονός της βιασύνης των παιδιών, καθώς ο χρόνος που τους είχε απομείνει ήταν πολύ λίγος. Συγκεκριμένα, στο πρώτο καρτέ έχουν επιλέξει ως φόντο μια ταράτσα στην οποία βρίσκεται ο Μπρίνης και μιλά κι από πίσω φαίνονται οι ψηλές και γκριζες πολυκατοικίες. Την μονοτονία, όμως, σπάει η ύπαρξη των πράσινων δέντρων που δίνουν μία αισιόδοξη νότα μέσα στο τσιμεντένιο τοπίο. Επίσης, στο δεύτερο καρτέ αποτυπώνεται ένας δρόμος μιας πόλης, η οποία όμως έχει χαμηλά κτήρια-καταστήματα και χαρακτηριστικές είναι οι κολόνες στα πεζοδρόμια, το παγκάκι στο οποίο κάθεται ο Χαρχούδας και το πράσινο που φαίνεται στην αριστερή γωνία απ' το δέντρο και το γρασίδι. Τέλος, στο τρίτο καρτέ χαρακτηριστική είναι η ασφαλτος - που υποδηλώνει πως πρόκειται για πόλη - και οι διώροφες, τριώροφες και τετράωροφες πολυκατοικίες - που φαίνονται στο βάθος και συμπληρώνουν επάξια το σκηνικό αυτό της πόλης. Επιπλέον, η ομάδα έχει προσθέσει 3 διαφορετικούς χαρακτήρες για τα 3 διαφορετικά πρόσωπα της σκηνής που επέλεξε (Δημοσιογράφος Μπρίνης, δήμαρχος Χαρχούδας, Πρίγκιπας). Πιο αναλυτικά, στο πρώτο καρτέ ο δημοσιογράφος Μπρίνης έχει ανοιχτόχρωμη επιδερμίδα, σκούρα καστανά μαλλιά, μάτια και φρύδια και είναι χαμογελαστός - όπως και στον ιστοριοπίνακα -, καθώς χαιρετά τους ακροατές του κουνώντας το δεξί του χέρι και δίνοντας με αυτόν τον τρόπο ζωντάνια στην ψηφιακή ιστορία. Μάλιστα, είναι ντυμένος πιο επίσημα με ένα μπλε πουκάμισο, ένα γκρι παντελόνι και σκούρα γκρι παπούτσια. Στο δεύτερο καρτέ ο δήμαρχος Χαρχούδας, ο οποίος κάθεται στο παγκάκι, έχει ανοιχτόχρωμη επιδερμίδα, μαύρα μαλλιά, μούσι και μάτια και είναι χαμογελαστός, σε αντίθεση με τα λόγια του τα οποία δείχνουν μία απορία. Ακόμη, ο ίδιος φορά αρκετά επίσημα ρούχα (καφέ σακάκι, ριγέ γραβάτα, ανοιχτό γκρι πουκάμισο, μπεζ παντελόνι και μαύρα παπούτσια) πιθανότατα

λόγω του αξιώματός του, σε αντίθεση με τον Πρίγκιπα από δίπλα του ο οποίος κάθεται γονατιστός στο πεζοδρόμιο και φορά μία στολή χρώματος κόκκινου και μωβ με μία χρυσή ζώνη - που παραπέμπει στα παλιά χρόνια - και χαρακτηριστική είναι μία κορώννα με κόκκινες λεπτομέρειες που φορά στο κεφάλι του. Ο Πρίγκιπας, επίσης, έχει ανοιχτόχρωμη επιδερμίδα, γκρι μαλλιά και μούσια και πολύ σημαντική είναι η λυπημένη έκφραση του προσώπου του και τα χέρια του τα οποία κρατούν το πρόσωπό του, καθώς δεν μπορεί να αναπνεύσει. Τέλος, στο τρίτο καρέ ο δήμαρχος έχει την ίδια αμφίεση με τη διαφορά πως έχει σηκώσει το αριστερό του χέρι καθώς μιλά στον Πρίγκιπα, έχει λευκή επιδερμίδα πιθανότατα λόγω βιασύνης των μελών κι έχει μία έκφραση σκέψης και νεύρων στο πρόσωπό του. Επίσης, ο Πρίγκιπας στέκεται όρθιος, σιωπηλός και χαμογελαστός, όπως και στον ιστοριοπίνακα, παρόλο που το συναίσθημα της χαράς δεν αρμόζει με την ψυχική του κατάσταση. Μάλιστα, η πανοπλία του τελευταίου έχει χρώματα γκρι ανοιχτό, κόκκινο και μπλε και το κεφάλι του είναι όλο λευκό ίσως λόγω απροσεξίας και βιασύνης των παιδιών της ομάδας. Χαρακτηριστικό, βέβαια, είναι και το γεγονός πως το μέγεθός του είναι πολύ μικρό - ίσως γιατί θέλουν να δείξουν ότι βρίσκεται αρκετά μακριά - και το στέμμα του έχει πράσινες λεπτομέρειες. Να σημειωθεί πως η ομάδα επέλεξε και για τα τρία καρέ το ίδιο συννεφάκι ομιλίας. Επομένως, τα μέλη αποτύπωσαν αρκετά καλά το σκηνικό της Λιλιπούπολης, αλλά κάτι σημαντικό που έλειπε - πέρα από όσα αναφέρθηκαν - ήταν ένα μεγάλο σύννεφο, το οποίο θα αναφερόταν στο νέφος που κατέφθασε στη Λιλιπούπολη.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τους διαλόγους η ομάδα έχει συμπεριλάβει στην ψηφιακή της ιστορία τους διαλόγους όπως τους είχε καταγράψει στον ιστοριοπίνακα με κάποιες, όμως, μικρές αλλαγές που αφορούν τη μορφή και το περιεχόμενό τους. Αναλυτικότερα, η καταγραφή των ονομάτων των χαρακτήρων στον ιστοριοπίνακα ήταν πολύ βοηθητική, καθώς τα μέλη έβρισκαν κατευθείαν το άτομο που ήθελαν να τοποθετήσουν στο κάθε καρέ. Βέβαια, στο σημείο αυτό να τονιστεί πως η ομάδα έχει παραλείψει κάποιες λέξεις, φράσεις και προτάσεις από τον ιστοριοπίνακα («Σκέπασε το νοτιά, όλη τη Λιλιπούπολη.», «στα 'λεγα εγώ», «πια», «Στα 'λεγα...Σιδερομάσας») ίσως λόγω έλλειψης χώρου και χρόνου, μιας κι αυτή η ομάδα - όπως αναφέρθηκε και παραπάνω - επανέλαβε τη διαδικασία λόγω της διαγραφής της πρώτης τους ψηφιακής ιστορίας. Να σημειωθεί πως την πρόταση «Στα 'λεγα εγώ...Σιδερομάσας» που αναφέρει ο Πρίγκιπας στο τρίτο καρέ πιθανότατα την πρόσθεσαν από απροσεξία, μιας κι η ίδια ακριβώς πρόταση επαναλαμβάνεται στο δεύτερο καρέ. Παρατηρείται, όμως, πως στην ψηφιακή τους ιστορία την παρέλειψαν, διότι κατάλαβαν το λάθος τους, και άφησαν τον Πρίγκιπα στη σκηνή ως βουβό πρόσωπο («.....»). Επίσης, χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως οι μαθητές διόρθωσαν τα ορθογραφικά τους λάθη («χωρίς»), έβαλαν κεφαλαίο γράμμα εκεί που ήταν απαραίτητο («Θα σε πνίξω βρε!»), τόνισαν όσες λέξεις έπρεπε («Εδώ Λιλιπούπολη, εδώ...», «μαύρο», «Σιδερομάσας», «χωρίς», «Πού είσαι...;» [ερώτηση]) κι έβαλαν όπου μπόρεσαν το σωστό σημείο στίξης («Τι μαύρο σύννεφο είναι αυτό;»), αλλά δεν πρόσθεσαν τη στίξη σε ορισμένα σημεία («Εδώ...Λιλιπούπολη.», «Στα 'λεγα εγώ, Χαρχούδα, πως...», «Θα σε πνίξω, βρε!») ίσως λόγω βιασύνης. Ακόμη, οι δύο σκηνοθετικές οδηγίες που είναι καταγεγραμμένες στις επιπρόσθετες σημειώσεις του ιστοριοπίνακα («Χαρχούδας: κάθεται», «Πρίγκιπας: δεν αναπνέει») έχουν γίνει πράξη, καθώς στην ψηφιακή ιστορία στο δεύτερο καρέ ο Χαρχούδας κάθεται στο παγκάκι και ο Πρίγκιπας δεν μπορεί να αναπνεύσει

και πιάνει το πρόσωπό του με τα χέρια του. Η τρίτη, όμως, σκηνοθετική οδηγία («Μπρίνης: λυπημένος») δεν ενσωματώθηκε, καθώς ο Μπρίνης ως δημοσιογράφος μιλά στους ακροατές του με χαμόγελο κι όχι με λυπημένη έκφραση. Σε γενικές γραμμές, η ομάδα έχει μεταφέρει αρκετά πιστά τους διαλόγους του έντυπου ιστοριοπίνακα στην ψηφιακή ιστορία με κάποιες όμως αλλαγές, οι οποίες δεν αλλάζουν το κεντρικό νόημα του κειμένου αλλά διορθώνουν τη μορφή του. Στο σημείο αυτό, να αναφερθεί πως οι μαθητές αυτής της ομάδας δεν επινόησαν κάποια δική τους φράση ή πρόταση, αλλά στο τρίτο καρέ στην απάντηση του Πρίγκιπα πρόσθεσαν αποσιωπητικά για να δείξουν ότι ο Πρίγκιπας δεν έδωσε κάποια απάντηση στον Χαρχούδα. Εν κατακλείδι, τα μέλη της ομάδας «ΤΣΙΤΕΣ» χρησιμοποίησαν τα πιο σημαντικά λόγια του κάθε χαρακτήρα της 1^{ης} σκηνής, μιας και ήθελαν να είναι λακωνικοί αλλά κι επειδή είχαν λίγο χρόνο στη διάθεσή τους.



Εικόνα 22: Από τον ιστοριοπίνακα στην ψηφιακή ιστορία («ΤΣΙΤΕΣ»)

3.2.3.2.5 Ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί»

Η ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» αποτελείται – όπως αναφέρθηκε και στην ανάλυση του storyboard – από 3 άτομα, τον ΑΦ (**συγγραφέας**), τον ΒΑ (**ορθογράφος**) και την ΔΣ (**παρουσιαστής**). Συγκεκριμένα, ενώ οι μαθητές μεταξύ τους συνεργάζονταν αρκετά καλά, υπήρξαν στιγμές που δεν μπορούσαν να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τους ρόλους τους. Επίσης, αρκετές φορές η ΔΣ δεν άκουγε και δεν υπολόγιζε τις απόψεις των αγοριών, μιας και η ίδια ήθελε με τον τρόπο της να επιβληθεί και να προβάλει τη γνώμη της. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα δύο αγόρια κάποιες στιγμές να βαριούνται.

Στο σημείο αυτό επενέβη ο εκπαιδευτικός ο οποίος εξηγούσε κάθε φορά τη σημασία της ομάδας, της συνεργασίας, της αποδοχής της άποψης του συμμαθητή και του σεβασμού προς αυτόν. Μάλιστα, εντοπίστηκε και ένα είδος ανταγωνισμού με την ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ», γεγονός το οποίο δεν συνεχίστηκε μετά από την επισήμανση του εκπαιδευτικού πως δεν έχουν λόγο να ανταγωνίζονται, μιας και δεν υπάρχει νικητής στη δραστηριότητα αυτή. Να σημειωθεί πως οι μαθητές της ομάδας αυτής ήταν ενθουσιασμένοι με τις δυνατότητες του εργαλείου και εντός ρόλου καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Μάλιστα, ολοκλήρωσαν την ψηφιακή τους ιστορία εντός του προκαθορισμένου χρόνου. Τέλος, η παρουσίαση της ομάδας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του προτζέκτορα από την ΔΣ με πολύ όμορφο και παραστατικό τρόπο.

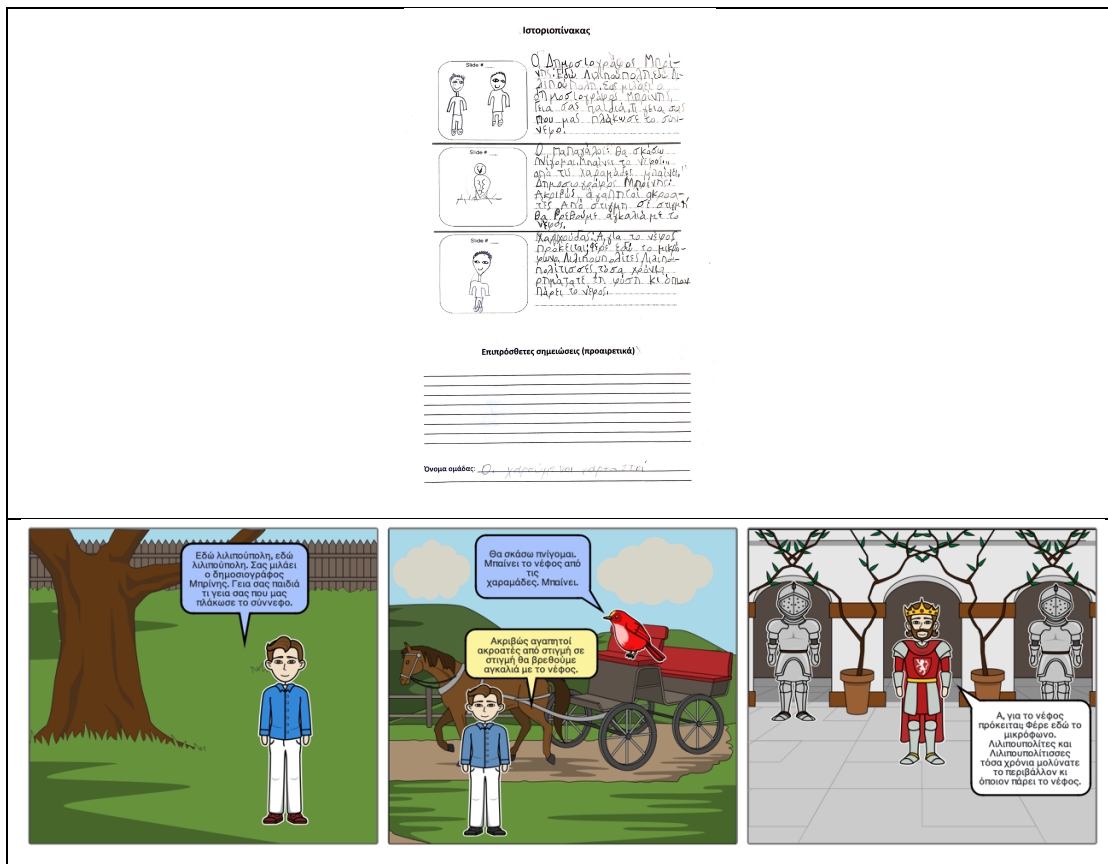
Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά και η λεπτομερής ανάλυση της ψηφιακής ιστορίας. Όπως είναι ολοφάνερο από την ψηφιακή ιστορία η ομάδα έχει χρησιμοποιήσει και τα 3 καρτέ που της δόθηκαν βάζοντας τα λόγια των χαρακτήρων όπου ακριβώς και στο storyboard. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο καρτέ ο δημοσιογράφος Μπρίνης μονολογεί μιλώντας στους ακροατές του κι αναφέρει την κατάσταση στην οποία βρίσκονται εκείνη τη στιγμή. Επίσης, στο δεύτερο καρτέ συνομιλούν ο Παπαγάλος κι ο Μπρίνης, ενώ στο τρίτο ο δήμαρχος Χαρχούδας απαντά στις δηλώσεις του δημοσιογράφου κι απευθύνεται στους πολίτες της Λιλιπούπολης. Να σημειωθεί πως η ομάδα ακολούθησε πιστά τον ιστοριοπίνακα που συνέθεσε σε προηγούμενο στάδιο, γι' αυτό άλλωστε επέλεξε να παρουσιάσει τη 2^η σκηνή στην ψηφιακή της ιστορία.

Σχετικά με την εικονογράφηση η ομάδα έχει χρησιμοποιήσει 3 διαφορετικές σκηνές, οι δύο εκ των οποίων δεν σχετίζονται με κάποιο σκηνικό πόλης κι η τρίτη παρουσιάζει το εσωτερικό ενός κτηρίου. Αναλυτικότερα, το πρώτο καρτέ περιέχει έναν χώρο γεμάτο γρασίδι και έναν μεγάλο κορμό δέντρου. Μάλιστα, ο χώρος αυτός περιβάλλεται από έναν ξύλινο καφέ φράχτη κι ο ουρανός εδώ – όσο λίγο κι αν φαίνεται – είναι καθαρός. Στο δεύτερο καρτέ παρατηρείται μία πεδιάδα με λόφους, σε χωματόδρομο της οποίας κινείται μία άμαξα με ένα καφέ άλογο. Να σημειωθεί πως στο καρτέ αυτό είναι έκδηλα τα σημάδια του νέφους, καθώς ο ουρανός έχει δύο μεγάλα γκρι σύννεφα τα οποία δηλώνουν το νέφος στη Λιλιπούπολη. Τέλος, στο τρίτο καρτέ παρουσιάζεται το εσωτερικό ενός κτηρίου, το οποίο είναι διακοσμημένο με δύο φυτά που απλώνονται στους τοίχους και το οποίο έχει τρεις καμάρες. Να σημειωθεί πως στις δύο ακριανές καμάρες έχουν προσθέσει δύο σιδερένια ομοιώματα ιπποτών. Πιθανότατα αυτό το κτήριο να το έλαβαν ως δημαρχείο, στο οποίο εμφανίζεται ο δήμαρχος και κάνει την τελευταία του δήλωση. Ακόμη, η ομάδα έχει προσθέσει 3 διαφορετικές φιγούρες για τα 3 διαφορετικά πρόσωπα του κειμένου (Δημοσιογράφος Μπρίνης, Παπαγάλος, δήμαρχος Χαρχούδας). Στο πρώτο καρτέ ο δημοσιογράφος Μπρίνης έχει ανοιχτόχρωμη επιδερμίδα, καστανά μαλλιά και μάτια και φορά μπλε πουκάμισο, άσπρο παντελόνι και καφέ παπούτσια. Να σημειωθεί πως δεν κάνει καμία έκφραση και κίνηση καθώς μιλά στους ακροατές του. Στο πρόσωπό του είναι ορατό ένα μειδίαμα, το οποίο είναι ταιριαστό με την επιθυμία τους να φαίνεται καλοσυνάτος, αλλά αυτό ανήκει στις προεπιλεγμένες εκφράσεις του κάθε χαρακτήρα του ψηφιακού εργαλείου. Στη συνέχεια, στο δεύτερο καρτέ ο Μπρίνης είναι όμοιος με αυτόν στο πρώτο καρτέ όσον αφορά την έκφραση και την κίνηση με τη διαφορά πως του πρόσθεσαν

ένα διαφορετικό γαλάζιο χρώμα στο πουκάμισο και του έβαλαν γκρι σκούρα παπούτσια ίσως για λόγους αισθητικής και αποφυγής της μονοτονίας. Μάλιστα, ο ίδιος αν παρατηρήσει κανείς προσεκτικά είναι πιο μικρός σε μέγεθος πιθανότατα εξαιτίας της έλλειψης χώρου. Ακόμη, στο ίδιο καρέ είναι ολοφάνερη και η παρουσία του Παπαγάλου, ο οποίος έχει απεικονιστεί με ένα πτηνό χρώματος κόκκινου και με λεπτομέρειες λευκού και κίτρινου χρώματος - μιας και αρκετοί παπαγάλοι έχουν αυτά τα χρώματα - και ο οποίος κάθεται πάνω στα κόκκινα καθίσματα της άμαξας. Τέλος, στο τρίτο καρέ εμφανίζεται ο δήμαρχος Χαρχούδας, ο οποίος έχει λευκή επιδερμίδα, καστανά μαλλιά και μούσια και φορά μία στολή-πανοπλία χρώματος κόκκινου και γκρι με κίτρινες λεπτομέρειες. Χαρακτηριστική είναι η χρυσή κορώνα που φορά στο κεφάλι του με τις κόκκινες λεπτομέρειες, που δείχνει το υψηλό αξίωμά του, και το γεγονός πως ο ίδιος δεν κάνει καμία κίνηση και έκφραση, αν εξαιρεθεί το μειδίαμα που υπάρχει στο πρόσωπό του καθώς μιλάει. Να σημειωθεί πως η έκφρασή του αυτή δεν ταιριάζει με την κατάσταση, την οποία βιώνει, και με τα λόγια του, τα οποία εμπριέχουν μία ένταση. Μάλιστα, τη φιγούρα αυτή ορισμένες ομάδες τη χρησιμοποίησαν για τον Πρίγκιπα που εμφανίζεται στην 1^η σκηνή, μιας και μοιάζει με τους πρίγκιπες της παλιάς εποχής, ενώ σ' αυτήν την ψηφιακή ιστορία η φιγούρα αυτή χρησιμοποιήθηκε για τον δήμαρχο Χαρχούδα, διότι σύμφωνα με την ομάδα φαίνεται σαν βασιλιάς. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί πως έχουν χρησιμοποιηθεί δύο διαφορετικά συννεφάκια ομιλίας σε όλη την ψηφιακή ιστορία και πως τα τρία από τα τέσσερα είναι χρωματισμένα, με χρώμα μπλε τα δύο και με κίτρινο χρώμα το ένα. Μ' αυτόν τον τρόπο η ομάδα ανέδειξε κάτι το οποίο δεν παρουσιάστηκε από τις άλλες ομάδες, τον χρωματισμό, δηλαδή, των bubbles. Επιπλέον, χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός πως η ομάδα αυτή έβαλε στο πρώτο καρέ μόνο τον δημοσιογράφο χωρίς τον Χαρχούδα - αφού αυτός μόνο μιλά - και στο δεύτερο καρέ πρόσθεσε εκτός από τον Παπαγάλο και τον δημοσιογράφο, σε αντίθεση με τον ιστοριοπίνακα στον οποίο στο πρώτο καρέ είχε προσθέσει τον δημοσιογράφο και τον Χαρχούδα και στο δεύτερο είχε βάλει μόνο τον Παπαγάλο. Μ' αυτόν τον τρόπο, δηλαδή με τις αλλαγές που έγιναν, οι μαθητές αντιλήφθηκαν τα λάθη τους στον ιστοριοπίνακα και τα διόρθωσαν στην ψηφιακή τους ιστορία. Συνεπώς, η ομάδα αυτή έχει αποτυπώσει με πολύ διαφορετικό τρόπο το σκηνικό της Λιλιπούπολης μέσα από τη χρήση των σκηνών, των χαρακτήρων και των αντικειμένων.

Ακόμη, σχετικά με τους διαλόγους τα μέλη της ομάδας έχουν συμπεριλάβει στην ψηφιακή τους ιστορία τους διαλόγους όπως ακριβώς τους είχαν καταγράψει στον ιστοριοπίνακα με κάποιες, όμως, αλλαγές που αφορούν τη μορφή και το περιεχόμενό τους. Συγκεκριμένα, η καταγραφή των ονομάτων των χαρακτήρων στο storyboard βοήθησε αρκετά την ομάδα στη γρήγορη εύρεση και τοποθέτηση του χαρακτήρα στο εκάστοτε καρέ. Επίσης, χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως τα μέλη παρέλειψαν μία φράση βάζοντας μία συνώνυμή της («**μολύνετε το περιβάλλον**» αντί «ρημάζατε τη φύση») και προσθέτοντας έτσι την προσωπική τους πινελιά στην ιστορία και διόρθωσαν το ένα και μοναδικό ορθογραφικό λάθος που είχαν κάνει («όποιο») πιθανότατα λόγω απροσεξίας. Επιπλέον, τα μέλη πρόσθεσαν τους τόνους όπου έλειπαν («από στιγμή») και έβαλαν εκ παραδρομής μικρό γράμμα αντί κεφαλαίο στη λέξη «Λιλιπούπολη», που είναι όνομα πόλης, και στη φράση «από στιγμή», ενώ ξεκινά νέα πρόταση. Ακόμη, παρατηρήθηκε πως δεν πρόσθεσαν τα σημεία στίξης όπου και όπως υπήρχαν στο αρχικό κείμενο («Γεια σας, παιδιά.», «Τι γεια σας, που...», «Θα σκάσω, πνίγομαι.», «...αγαπητοί ακροατές.») και

κάποια τα έβγαλαν, σε αντίθεση με τον ιστοριοπίνακα στον οποίο τα είχαν συμπεριλάβει («Γεια σας, παιδιά.»), «Μπαίνει το νέφος...από τις χαραμάδες μπαίνει.»), «Ακριβώς, αγαπητοί...», «Λιλιπουπολίτες και Λιλιπουπολίτισσες, τόσα...»). Μάλιστα, τα μέλη προσέθεσαν τη λέξη «και» («Λιλιπουπολίτες και Λιλιπουπολίτισσες»), ενώ στον ιστοριοπίνακα υπήρχε κόμμα ανάμεσα στις δύο λέξεις. Όλες αυτές οι αλλαγές έγιναν ή λόγω βιασύνης ή γιατί οι μαθητές ήθελαν να φέρουν το κείμενο στα μέτρα τους προσθέτοντας ό,τι επιθυμούσαν και αφαιρώντας ό,τι πίστευαν πως δεν είναι απαραίτητο μέσα στην ψηφιακή τους ιστορία. Τέλος, η ομάδα αυτή έχει ένα μειονέκτημα σε σχέση με τις υπόλοιπες, καθώς ούτε στον ιστοριοπίνακα πρόσθεσε σκηνοθετικές οδηγίες αλλά ούτε και στην ψηφιακή ιστορία πρόσθεσε κινήσεις και εκφράσεις στους χαρακτήρες, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να μην φαίνονται καθόλου ζωντανοί και να μην εκφράζουν κανένα συναίσθημα. Σε γενικές γραμμές, όμως, η ομάδα σε επίπεδο κειμένου έχει αποτυπώσει τους διαλόγους αρκετά πιστά συγκριτικά με τον ιστοριοπίνακα με κάποιες πολύ μικρές αλλαγές, που δεν διαφοροποιούν το κύριο νόημα του κειμένου. Εν κατακλείδι, αξίζει να αναφερθεί το σημείο στο οποίο διαφοροποιήθηκε η ομάδα από το αρχικό κείμενο («μολύνετε το περιβάλλον»). Αυτή η πρόταση βρίσκεται στην τελική απάντηση του Χαρχούδα κι αποτελεί επινόηση των μελών της ομάδας. Μ' αυτόν τον τρόπο ήθελαν να δείξουν - εκτός από τα σημαντικά λόγια τα οποία συμπεριέλαβαν στον κάθε χαρακτήρα - τη συμβολή τους στη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας και την επιθυμία τους να προσθέσουν και κάτι δικό τους.



Εικόνα 23: Από τον ιστοριοπίνακα στην ψηφιακή ιστορία («Οι χαρούμενοι χαρταετοί»)

3.2.3.2.6 Ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»

Στην ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ», όπως και κατά την ανάλυση και τη δημιουργία του ιστοριοπίνακα, ανήκουν 4 άτομα, αλλά λόγω της απουσίας της ΧΡ τα άτομα ήταν 3, όπως και στις υπόλοιπες ομάδες. Η ΕΒ (συγγραφέας), η ΑΜ (ορθογράφος) και ο ΓΓ (παρουσιαστής) αποτελούσαν την ομάδα, ενώ αν ήταν παρούσα η ΧΡ θα είχε τον ρόλο του παρουσιαστή κι ο ΓΓ τον ρόλο του δεύτερου ορθογράφου. Συγκεκριμένα, η συνεργασία μεταξύ των μελών ήταν άψογη. Όλοι συμμετείχαν ενεργά και δεν εντοπίστηκαν σοβαρά προβλήματα συνεργασίας. Χαρακτηριστικό ήταν το γεγονός πως τα μέλη της ομάδας είχαν ενθουσιαστεί με τις δυνατότητες του ψηφιακού εργαλείου και διασκέδαζαν πολύ μεταξύ τους δημιουργώντας την ψηφιακή τους ιστορία. Όλοι ήταν εντός ρόλου. Ο ΓΓ κάποια στιγμή μόνο ξέφυγε από τον ρόλο του κι από τον ενθουσιασμό του να πει κάτι, άρχισε να το γράφει στο συννεφάκι «πηδώντας» αυτομάτως στις αρμοδιότητες του συγγραφέα, καθώς ο ίδιος μπερδεύτηκε. Σε γενικές γραμμές, όμως, η συνεργασία μεταξύ τους ήταν πολύ καλή και αυτό φάνηκε κι από τα πρόσωπα των παιδιών που ήταν χαρούμενα. Μάλιστα, η ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ» ήταν η μόνη που καθυστέρησε 5-10 λεπτά λόγω της δυσκολίας της να μεταφέρει στον η/υ τους διαλόγους των χαρακτήρων. Τέλος, η παρουσίαση της ομάδας πραγματοποιήθηκε από τον ΓΓ, που ήταν πολύ παραστατικός και γεμάτος ζωντάνια και γι' αυτό έλαβε ένα πολύ δυνατό χειροκρότημα απ' όλους.

Στην παρούσα φάση κρίνεται αναγκαία η αναφορά κι η ανάλυση της ψηφιακής ιστορίας αυτής της ομάδας. Όπως είναι φανερό από την ψηφιακή ιστορία η ομάδα έχει χρησιμοποιήσει και τα 3 καρέ που της έχουν δοθεί με 2 χαρακτήρες στο καθένα, όπως ακριβώς έχουν δημιουργηθεί και στον ιστοριοπίνακα. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο καρέ γίνεται συζήτηση ανάμεσα στον Χαρχούδα και τον Πρίγκιπα, στο δεύτερο καρέ συνομιλεί ο Μπρίνης με τον Χαρχούδα και στο τρίτο διεξάγεται ένας διάλογος ανάμεσα στον Πρίγκιπα και τον Παπαγάλο. Να σημειωθεί πως η ομάδα ακολούθησε πιστά την επιλογή της, δηλαδή επέλεξε να χρησιμοποιήσει τη 2^η σκηνή, όπως ακριβώς και στον ιστοριοπίνακα.

Σχετικά με την εικονογράφηση η ομάδα έχει προσθέσει 3 διαφορετικές σκηνές οι οποίες, όμως, σχετίζονται άμεσα με την πόλη. Οι σκηνές αυτές περιέχουν δρόμους, ψηλές πολυκατοικίες (δεύτερο καρέ), αλλά και πιο χαμηλά κτίσματα (πρώτο και τρίτο καρέ) που όμως δεν ξεφεύγουν από το σκηνικό της πόλης. Χαρακτηριστικό είναι στο πρώτο καρέ το παγκάκι στο οποίο κάθεται ο δήμαρχος Χαρχούδας, καθώς και ο χώρος πίσω από αυτό που είναι έκδηλο το στοιχείο της φύσης (γρασίδι, δέντρο). Μάλιστα, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η παρουσία του γκρι σύννεφου στο δεύτερο καρέ, που υποδηλώνει την εμφάνιση του νέφους στη Λιλιπούπολη. Η παρουσία, όμως, του νέφους περιορίζεται μόνο στο δεύτερο καρέ, παρόλο που και στα 3 καρέ οι χαρακτήρες μιλούν για μία αποπνικτική ατμόσφαιρα. Ίσως, όμως, το γκρι σύννεφο να μπήκε στο δεύτερο καρέ λόγω της απάντησης του Μπρίνη («Όχι όχι κάτι πιο σημαντικό, **ήρθε ένα μαύρο σύννεφο**»). Μάλιστα, στο τρίτο καρέ η ύπαρξη του ήλιου κι όχι η παρουσία κάποιου σύννεφου, όπως στο δεύτερο καρέ, ίσως αναιρεί τα λεγόμενα του Παπαγάλου («Θα σκάσω πνίγομαι δεν αντέχω»). Επίσης, να σημειωθεί πως η ομάδα έχει προσθέσει 4 διαφορετικούς χαρακτήρες για τα 4 πρόσωπα της σκηνής (δήμαρχος Χαρχούδας, Πρίγκιπας, δημοσιογράφος Μπρίνης, Παπαγάλος). Συγκεκριμένα, στο πρώτο καρέ ο

δήμαρχος Χαρχούδας, ο οποίος κάθετα στο παγκάκι, έχει ανοιχτόχρωμη επιδερμίδα, κοντά μαλλιά και μούσια χρώματος καφέ και είναι ντυμένος πιο επίσημα, μιας και φοράει καφέ σακάκι, γκρι πουκάμισο, ριγέ γραβάτα, μπεζ παντελόνι, μαύρη ζώνη και μαύρα παπούτσια. Μάλιστα, ο ίδιος είναι νευριασμένος, όπως φαίνεται από τα μάτια του και τα φρύδια του που έχουν καθοδική κλίση και σμίγουν μεταξύ τους, και τα χέρια του βρίσκονται στις τσέπες, μία κίνηση που υποδηλώνει την αδιαφορία του για τους πολίτες και την πόλη. Στην συνέχεια, ο Πρίγκιπας έχει ανοιχτόχρωμο δέρμα, μαύρα μαλλιά και φρύδια και μπλε μάτια και φορά μπορντό πουκάμισο, μπεζ παντελόνι και έντονα κόκκινα παπούτσια. Μάλιστα, η έκφραση του προσώπου του δείχνει έντονη απορία, που συμπληρώνει τα λεγόμενά του, και ο ίδιος δεν κάνει κάποια κίνηση. Έπειτα, στο δεύτερο καρέ όσον αφορά την αμφίεση ο δήμαρχος είναι ίδιος με αυτόν στο πρώτο με τη διαφορά πως έχει τα μάτια του κλειστά, διότι κοιμάται και δεν ενδιαφέρεται, και κάθετα γονατιστός, γιατί τα μέλη της ομάδας μ' αυτόν τον τρόπο ήθελαν να δείξουν ότι βρίσκεται σε μία φάση χαλάρωσης. Ακόμη, ο δημοσιογράφος Μπρίνης έχει κοντά καστανά μαλλιά, ανοιχτόχρωμη επιδερμίδα και φορά λαδί μπλουζα και πουκάμισο και μπλε παντελόνι. Χαρακτηριστική είναι η έκφραση του τρόμου στο πρόσωπό του, η γονατιστή του στάση, ίσως γιατί φοβάται το νέφος, και οι κινήσεις των χεριών του, καθώς το ένα το έχουν βάλει να ακουμπά το πρόσωπό του και το άλλο να δείχνει το γκρι σύννεφο. Τέλος, στο τρίτο καρέ επανέρχεται ο χαρακτήρας του Πρίγκιπα του πρώτου καρέ με τη διαφορά πως εδώ, καθώς μιλά στο Παπαγάλο, έχει ένα μειδίαμα στο πρόσωπό του. Ακόμη, ο Παπαγάλος απεικονίζεται στο καρέ με ένα περιστέρι χρώματος κόκκινου, το οποίο πετά έχοντας ανοιχτά τα φτερά του και μαζεμένα τα πόδια του. Η κίνησή του αυτή υποδηλώνει την αδυναμία του να αναπνεύσει και την επιθυμία του να φύγει από εκείνο το μέρος. Μάλιστα, χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως η ομάδα επέλεξε 2 διαφορετικά συννεφάκια ομιλίας. Στα δύο πρώτα καρέ χρησιμοποιείται το ίδιο συννεφάκι ομιλίας, ενώ στο τρίτο καρέ στην απάντηση του Πρίγκιπα η ομάδα έχει χρησιμοποιήσει ένα διαφορετικό. Συμπερασματικά, η ομάδα έχει αποτυπώσει με πολύ όμορφο τρόπο το σκηνικό της Λιλιπούπολης μέσα από τις σκηνές, τα αντικείμενα, τους χαρακτήρες και τις κινήσεις και εκφράσεις των χαρακτήρων αυτών. Πρόκειται για μία ομάδα που έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στο σκηνικό και στην αναπαράσταση της κάθε σκηνής με λεπτομέρεια.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τους διαλόγους η ομάδα έχει συμπεριλάβει στην ψηφιακή της ιστορία τους διαλόγους όπως ακριβώς τους είχε καταγράψει στο storyboard με κάποιες όμως αλλαγές που αφορούν κυρίως τη μορφή του κειμένου. Πιο αναλυτικά, μία πολύ σημαντική παράλειψη της ομάδας είναι η αναφορά των ονομάτων των χαρακτήρων στον ιστοριοπίνακα, γεγονός που δυσκολεύει την κατανόηση του ποιος μιλά κάθε φορά. Βέβαια, υπάρχουν κάποια στοιχεία στο σχέδιο που αποκαλύπτουν την ταυτότητα του ήρωα (π.χ. μικρόφωνο για τον δημοσιογράφο). Σε γενικές γραμμές, η ψηφιακή ιστορία είναι πολύ πιο κατανοητή καθώς δίνονται πληροφορίες και μέσα από τις σκηνές, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνεται ο αναγνώστης περισσότερα πράγματα. Επίσης, ο εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε κι επιβεβαίωσε τα ονόματα των χαρακτήρων κοιτώντας παράλληλα και το αρχικό κείμενο κι εστιάζοντας στους χαρακτήρες που συνομιλούσαν. Ακόμη, να σημειωθεί πως η ομάδα διόρθωσε το ένα και μοναδικό ορθογραφικό της λάθος («σημαντικό»), πρόσθεσε τα γράμματα που έλλειπαν («δήμαρχε») από απροσεξία και βιασύνη, αντικατέστησε – όπου έπρεπε – τα μικρά γράμματα με κεφαλαία («Τσούζουνε», «Χαρχούδα») και

προσέθεσε τους τόνους σε όλες τις λέξεις («Όχι», «Αφού», «πολύ»). Ακόμη, έβαλε τα σημεία στίξης που είχε ξεχάσει («Τι σκόνη είναι αυτή;») ή τα αντικατέστησε με άλλα («Τσούζουνε τα μάτια μου.») ή τα παρέλειψε εντελώς εστιάζοντας περισσότερο στις λέξεις («Τι λες;» [ερώτηση], «Τι έγινε, ρε παιδιά, μας πιάσανε;», «Θα σκάσω, πνίγομαι, δεν αντέχω.», «Αφού...θες να σκάσεις, τότε θα πάμε σε άλλη χώρα.»). Επιπλέον, οι δύο σκηνοθετικές οδηγίες που είναι γραμμένες στον ιστοριοπίνακα αξιοποιήθηκαν στην ψηφιακή ιστορία, καθώς ο δήμαρχος Χαρχούδας είναι νευριασμένος στο πρώτο καρέ κι ο Πρίγκιπας είναι ήρεμος στο τρίτο καρέ. Γενικότερα, η ομάδα έχει καταγράψει τους διαλόγους όπως ακριβώς στον ιστοριοπίνακα με πολύ μικρές αλλαγές, οι οποίες δεν αλλοιώνουν το νόημά της. Καταληκτικά, στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη η αναφορά στη διαφοροποίηση της ομάδας ως προς το αρχικό κείμενο. Να τονιστεί πως η συγκεκριμένη ομάδα επινόησε το μεγαλύτερο μέρος της ψηφιακής της ιστορίας, στηριζόμενη όμως στο γενικότερο πλαίσιο του νέφους της Λιλιπούπολης. Συγκεκριμένα, ο διάλογος στο πρώτο καρέ, η καταληκτική απάντηση του Μπρίνη στο δεύτερο καρέ και η απάντηση του Πρίγκιπα στο τρίτο καρέ είναι προϊόντα της φαντασίας των μελών της ομάδας. Με λίγα λόγια, η ομάδα αυτή αφέθηκε περισσότερο ελεύθερη, με αποτέλεσμα να ξεφύγει από το αρχικό κείμενο καθώς ενσωμάτωσε μικρό αριθμό προτάσεων μέσα απ' αυτό. Μάλιστα, δε συμπεριέλαβε καθόλου τα σημαντικότερα στοιχεία από τον μονόλογο του Χαρχούδα, με αποτέλεσμα να μην είναι φανερό ένα σημαντικό κομμάτι της 2^{ης} σκηνής του κειμένου. Ξέφυγε, δηλαδή, από τα όρια του αρχικού κειμένου δημιουργώντας ένα διαφορετικό νόημα. Μ' αυτόν τον τρόπο, βέβαια, η ομάδα έδειξε την εμπλοκή της βάζοντας σε μεγάλο βαθμό της προσωπική της πινελιά στην ψηφιακή ιστορία.

Δεξιότητες συνεργασίας μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο μάθημα της Γλώσσας της Γ' Δημοτικού

Ιστοριοπινάκας

Side 1

Τι σκόνια είναι αυτή; Τσουζούνε τα μάτια μου! Τι δεν έχω κάνει κλόουν σκόνια.

Side 2

Δήμαρχε χαρούδι, δέμαξε χαρούδι! Σπίνα-Τε έκανε ρε τα παιδιά μας πλάσας - Όχι όχι - πότε πιο σπασματάκι, άρεξ ένα μαύρο σκέφο.

Side 3

Θα σκάσω πινγκομά... θα ανέξω... Άγου νάσκες σέρο πλου... ότι όσε να σπιάσεις σέρο θα πάμε σε άλλη χώρα.

Επιπρόσθετες σημειώσεις (προαιρετικά)

Ο δήμαρχος είναι νεφελισμένος και ο πινγκομά είναι χαρούδι.

Όνομα ομάδας: Di. φορέρες αερά πέ!

Εικόνα 24: Από τον ιστοριοπινάκα στην ψηφιακή ιστορία («ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»)

3.2.3.2.7 Συμπέρασμα όλων των ομάδων σχετικά με τη συνεργασία

Συμπερασματικά, όλες οι ομάδες και όλα τα μέλη των ομάδων ενθουσιάστηκαν με αυτήν τη δραστηριότητα. Αυτό συνέβη διότι η δραστηριότητα αυτή ήταν λίγο πιο ελεύθερη με την έννοια ότι η κάθε ομάδα μπορούσε να οργανώσει την ιστορία της όπως εκείνη επιθυμούσε. Μάλιστα, η μεγάλη προσήλωση και χαρά των παιδιών οφείλεται και στο γεγονός πως δεν είχαν ασχοληθεί ξανά με αντίστοιχες δραστηριότητες κι αυτό για τους μαθητές αυτής της τάξης ήταν κάτι πολύ πρωτόγνωρο. Να σημειωθεί, επίσης, πως όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν πάρα πολύ καλά, με εξαίρεση την ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ» στην οποία διαγράφηκε η αρχική τους ψηφιακή ιστορία και γι' αυτό δημιουργήθηκαν κάποιες εντάσεις, οι οποίες όμως κόπησαν με το ξεκίνημα της νέας ψηφιακής τους ιστορίας. Όλα τα παιδιά, ακόμη κι αυτά που αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες, συνεργάστηκαν άψογα με τους συμμαθητές τους, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει καθημερινά στην αίθουσα διδασκαλίας υπό κανονικές συνθήκες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως η δραστηριότητα αυτή προσέκλυσε το ενδιαφέρον όλων των παιδιών και κυρίως αυτών με τις δυσκολίες (μαθησιακές δυσκολίες, διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα, αυτισμός κ.λπ.), διότι τα ίδια τα παιδιά μέσα από τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους και εκφράζοντας τη γνώμη τους δημιούργησαν κάτι δικό τους. Συνεπώς, όλες οι ομάδες παρέδωσαν μία όμορφη ψηφιακή ιστορία, με τα προτερήματα και τα ελλείμματά της, αλλά αυτή η ψηφιακή ιστορία ήταν το αποτέλεσμα της ομαδικής συνύπαρξης κι επικοινωνίας των 19 μαθητών αυτής της τάξης.

3.2.3.2.8 Συνεντεύξεις ομάδων μετά τη διεξαγωγή της έρευνας

3.2.3.2.8.1 Ομάδα «Αστραπές»

Τα μέλη της ομάδας «Αστραπές» επέλεξαν αυτή τη σκηνή, επειδή πίστεψαν πως ταίριαζε περισσότερο αυτή η σκηνή να βρίσκεται έξω από το δημαρχείο κι επειδή τους άρεσαν οι διάλογοι μεταξύ των χαρακτήρων. Βέβαια, οι διάλογοι αυτοί δεν ήταν γραμμένοι αυτολεξεί από το κείμενο, αλλά είχαν πάρει τα σημαντικότερα λόγια. Αντίθετα, στην τελική απάντηση του δημάρχου Χαρχούδα χρησιμοποίησαν τη φαντασία τους για τη δημιουργία της. Ακόμη, αν τους δινόταν η ευκαιρία να δημιουργήσουν άλλα 3 καρέ θα έβαζαν λεπτομέρειες μέσα από το κείμενο ή δικές τους (ΑΜ), θα προσέθεταν τη συζήτηση ανάμεσα στον Πρίγκιπα και τον Παπαγάλο (ΔΜΝ και ΞΚ) και στο τέλος θα δημιουργούσαν ένα καρέ με την πόλη δίχως νέφος (ΞΚ). Στη συνέχεια, οι ίδιοι ανέφεραν πως χρησιμοποίησαν στο πρώτο καρέ το φόντο με το γρασίδι και με το χρώμα, καθώς θεώρησαν πως και στην πόλη υπάρχουν στοιχεία βλάστησης και επειδή θεώρησαν πως αυτό το αρχαιολογικό κτήριο μοιάζει με δημαρχείο. Μάλιστα, σε ό,τι αφορά την επιλογή των χαρακτήρων διάλεξαν αυτή τη φιγούρα για τον Χαρχούδα γιατί ισχυρίστηκαν πως οι περισσότεροι δήμαρχοι έχουν παραπανήσια κιλά καθώς μεγαλώνουν, αυτόν τον χαρακτήρα για τον Μπρίνη διότι είναι πιο επίσημος και κρατά για μικρόφωνο ένα καρότο και αυτήν τη φιγούρα του Πρίγκιπα γιατί παραπέμπει στην παλιά εποχή που υπήρχαν πρίγκιπες. Επίσης, στον κάθε χαρακτήρα πρόσθεσαν διάφορες εκφράσεις και κινήσεις για να δείξουν τη συναισθηματική τους φόρτιση, αλλά δεν χρησιμοποίησαν διαφορετικές στάσεις (π.χ. γονατιστή) γιατί δεν τους ταίριαζε.

Στην πορεία, απάντησαν πως το μάθημα τους άρεσε πάρα πολύ και θα ήθελαν να το επαναλάβουν με ένα κείμενο δράκων (ΑΜ), με το κείμενο του εγωιστή γίγαντα που διδάχθηκαν στις αρχές της Γ' Δημοτικού (ΞΚ) και με το κείμενο «Η Δόνα Τερηδόνα» του Ευγένιου Τριβιζά (ΔΜΝ). Επίσης, τόνισαν πως δεν τους άρεσε το γεγονός πως πολλά αντικείμενα στο ψηφιακό εργαλείο ήταν κλειδωμένα (ΔΜΝ) και πως δεν είχε πιο αληθινούς χαρακτήρες (ΑΜ). Ακόμη, η ΔΜΝ επισήμανε πως δεν της άρεσε το ότι η ΞΚ και ο ΑΜ συμφωνούσαν μεταξύ τους ενώ εκείνη δεν συμφωνούσε και ο ΑΜ είπε πως δυσαρεστήθηκε με το ότι δεν του ανατέθηκε σε καμία δραστηριότητα ο ρόλος του συγγραφέα. Αντιθέτως, αυτό που τους ενθουσίασε όλους ήταν το ψηφιακό εργαλείο StoryboardThat, αλλά και η δραματοποίηση της σκηνής που επέλεξαν από το κείμενο (ΞΚ και ΔΜΝ). Τέλος, τα παιδιά είπαν πως η συνεργασία σε όλες τις δραστηριότητες δεν κύλησε τέλεια, γιατί δεν συμφωνούσαν σε όλα μεταξύ τους και κάποιες στιγμές δημιουργούνταν εντάσεις, ενώ αρκετές φορές επικοινωνούσαν και συνεργάζονταν πολύ καλά. Τα δύο κορίτσια είπαν πως δεν θα είχαν θέμα να συνεργαστούν ξανά, αν και θα προτιμούσαν να δοκιμάσουν να συνεργαστούν και με άλλους συμμαθητές τους, ενώ ο ΑΜ ανέφερε πως, παρόλο που συνεργάστηκαν, την επόμενη φορά θα ήθελε να συνεργαστεί με κάποιον από τα αγόρια της τάξης, διότι θεωρούσε πως θα είχαν περισσότερα κοινά μεταξύ τους. Τέλος, θεωρείται πως τον συντονιστικό και καθοδηγητικό ρόλο μέσα στην ομάδα τον είχε η ΔΜΝ, καθώς η δική της γνώμη υπερίσχυε τις περισσότερες φορές.

3.2.3.2.8.2 Ομάδα «Το φιλόδεντρο»

Τα μέλη της ομάδας «Το φιλόδεντρο» επέλεξαν την 1^η σκηνή του κειμένου, διότι ο ρόλος τους ήταν πιο πλούσιος εκεί (ΜΓ) και είχαν να διαβάσουν πολλά (ΧΛ και ΜΣ) γιατί περιείχε περισσότερους διαλόγους μεταξύ των προσώπων (ΧΛ και ΜΓ) και γιατί ο τελευταίος μονόλογος του Χαρχούδα δεν θα μπορούσε να χωρέσει σε συννεφάκι (ΜΓ). Ακόμη, όσον αφορά τους διαλόγους, τα λόγια του καθενός τα βρήκαν μέσα από το κείμενο και συγκεκριμένα στη σκηνή που επέλεξαν μιλούσαν όλοι οι χαρακτήρες εκτός από τον Παπαγάλο (ΜΓ και ΧΛ). Μάλιστα, πρόσθεσαν κάποιες δικές τους προτάσεις (π.χ. «Δεν μας παρατάς»), επειδή τους ταίριαζαν κάποια λόγια θέλοντας να εκφράσουν την αδιαφορία του Χαρχούδα και την ελευθερία έκφρασής του (ΧΛ, ΜΓ, ΜΣ). Στην περίπτωση που τους δίνονταν άλλα 3 καρτέ θα προσέθεταν κι άλλα κομμάτια από το κείμενο κι επιπρόσθετα δικά τους λόγια (ΜΣ) ή θα έβαζαν τον Μπρίνη που θα ειδοποιούσε τον Πρίγκιπα για το νέφος και όλα όσα απαγορεύει ο Χαρχούδας (ΧΛ) και θα μπορούσε, ακόμη, να προστεθεί κι η σκηνή του Παπαγάλου (ΜΓ). Επίσης, οι σκηνές που χρησιμοποίησαν είναι σκηνές πόλης, μόνο που σε κάποια σημεία είπαν πως είναι έκδηλο το φυσικό στοιχείο, μιας και σε αρκετά σημεία μιας πόλης υπάρχουν στοιχεία της φύσης (π.χ. δέντρα, λουλούδια κ.λπ.). Μάλιστα, επιλέχθηκε αυτός ο χαρακτήρας για τον Χαρχούδα, γιατί φαίνεται αδιάφορος, και είναι λίγο πιο εύσωμος, διότι οι περισσότεροι δήμαρχοι έχουν παραπανήσια κιλά (ΧΛ και ΜΣ). Έπειτα, ο δημοσιογράφος Μπρίνης είναι καλοντυμένος, γιατί είναι κυριλέ και το κουστούμι τού ταιριάζει (ΧΛ και ΜΓ), και του έβαλαν κόκκινο πουκάμισο, γιατί στους ξανθούς ταιριάζει το κόκκινο χρώμα. Τέλος, για τον Πρίγκιπα επιλέχθηκε αυτή η φιγούρα επειδή έχει ένα σήμα στο σημείο της κοιλιάς που αποδεικνύει τον πλούτο του (ΧΛ) και έχει το στέμμα που παραπέμπει στους πρίγκιπες των αρχαίων χρόνων (ΧΛ, ΜΓ, ΜΣ). Στη συνέχεια, όσον αφορά τις στάσεις των χαρακτήρων ο Χαρχούδας και ο Μπρίνης, επειδή μιλούν, κουνούν τα χέρια τους και ο τελευταίος φαίνεται σαν να κρατά μικρόφωνο το οποίο δίνει στον Χαρχούδα (ΜΓ και ΧΛ). Βέβαια, θα μπορούσαν στο πρώτο καρτέ να κάνουν χειραψία μεταξύ τους (ΜΣ). Έπειτα, ο Πρίγκιπας στο δεύτερο καρτέ φαίνεται να μην αντιδράει σε όσα λέει ο Χαρχούδας γι' αυτό δεν του δίνει το χέρι του (ΜΣ) και στο τρίτο καρτέ ο Χαρχούδας έχει το ένα χέρι μαζεμένο και το άλλο στην τσέπη γιατί είναι αδιάφορος (ΧΛ, ΜΓ, ΜΣ). Εκείνη τη στιγμή άρχισαν να σκέφτονται ότι ίσως έπρεπε να κάνουν τον Χαρχούδα πιο θυμωμένο αλλάζοντας την έκφραση στο πρόσωπό του.

Επιπρόσθετα, σε ό,τι αφορά τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος απάντησαν πως τους άρεσε πάρα πολύ και πως αυτή την εμπειρία θα ήθελαν να την ξαναζήσουν, παρόλο που όλες οι δραστηριότητες, με εξαίρεση τη δραματοποίηση, ήθελαν πολύ γράψιμο (ΧΛ). Αντιθέτως, δεν τους άρεσε η 2^η σκηνή του κειμένου (ΜΣ), η δραματοποίηση (ΜΣ) και το πολύ γράψιμο (ΧΛ και ΜΓ) και τους δυσκόλεψε το γράψιμο, η μεταφορά των διαλόγων στο StoryboardThat αλλά και το γεγονός πως αρκετές φορές διαφωνούσαν και δεν κατέληγαν γρήγορα σε κάποια λύση. Ακόμη, αυτό που ενθουσίασε περισσότερο τα μέλη της ομάδας ήταν η επιλογή σκηνής, χαρακτήρων και ρούχων για τα πρόσωπα, αλλά κι η επιλογή πόζας γι' αυτά. Δηλαδή, αυτό που άρεσε πολύ στα παιδιά ήταν η χρήση του StoryboardThat. Βέβαια, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί ό,τι σχετιζόταν με την συνεργασία τους. Ανέφεραν πως η συνεργασία τους ήταν μέτρια, καθώς αρκετές φορές διαφωνούσαν κι

άλλες συμφωνούσαν. Ο ΧΛ είπε πως δεν θα ήθελε να συνεργαστεί ξανά με την ομάδα αυτή, διότι σε μία αντίστοιχη δραστηριότητα δραματοποίησης ο ΜΣ δεν θα συμμετείχε πάλι κι επειδή διαφωνούσαν πολύ σε αρκετά θέματα (ΜΓ), ενώ ο ΜΣ ανέφερε πως θα συνεργαζόταν ξανά μαζί τους γιατί, παρόλο που διαφωνούσαν, έβρισκαν μία κοινή λύση. Μάλιστα, ο ΧΛ θα ήθελε να συνεργαστεί με την ΚΚ από την ομάδα «Ομάδα για πάντα» διότι συμφωνεί σε όλα και κάνει τα χατίρια των άλλων, η ΜΓ με κάποιες φίλες της γιατί συμφωνούν πιο εύκολα και ο ΜΣ με ορισμένους συμμαθητές και συμμαθήτριές του καθώς έχουν αρκετές και ωραίες ιδέες και είναι φίλοι/φίλες του. Τέλος, στην ομάδα αυτή τον συντονιστικό και καθοδηγητικό ρόλο προς έκπληξη του εκπαιδευτικού είχε ο ΧΛ σε συνεργασία με τον ΜΣ.

3.2.3.2.8.3 Ομάδα «Ομάδα για πάντα»

Η ομάδα «Ομάδα για πάντα» διάλεξε την 1^η σκηνή του κειμένου διότι τους άρεσε περισσότερο λόγω των αστείων που περιλάμβανε (ΚΚ), αλλά κι επειδή ήταν πολύ ελκυστική η σκηνή με τον δημοσιογράφο που έλεγε τα νέα (ΙΚ) κι αυτή με τον Πρίγκιπα που λογομαχούσε με τον Χαρχούδα (ΣΜ). Όλοι οι διάλογοι των χαρακτήρων ήταν παρμένοι από το κείμενο (ΚΚ, ΙΚ, ΣΜ), βάζοντας μόνο τα σημαντικά λόγια του καθενός και κάνοντας τους διαλόγους όσο πιο χιουμοριστικούς γινόταν. Έπειτα, στην περίπτωση που θα τους δίνονταν άλλα 3 καρέ θα προσέθεταν τη σκηνή του Παπαγάλου και του μονολόγου του Χαρχούδα (ΚΚ, ΣΜ, ΙΚ) ή θα έβαζαν τον Χαρχούδα να κυνηγά τον Πρίγκιπα, τον Μπρίνη να λέει τα καινούρια νέα για τον Χαρχούδα και τον Παπαγάλο να λύνει τη διαφωνία ανάμεσα στον δήμαρχο και τον Πρίγκιπα. Μάλιστα, οι ίδιοι επέλεξαν σκηνές που υπάρχουν τα στοιχεία της φύσης, καθώς σε αρκετές πόλεις η φύση δεν είναι ανύπαρκτη. Ακόμη, για τον δήμαρχο διάλεξαν αυτή τη φιγούρα γιατί όλοι οι δήμαρχοι έχουν παραπανήσια κιλά, στον Μπρίνη έβαλαν ένα πιο επίσημο ντύσιμο λόγω δουλειάς κι όχι ένα αθλητικό σετ φόρμας και για τον Πρίγκιπα διάλεξαν πιο επίσημα ρούχα προερχόμενα από την παλιά εποχή (ΙΚ και ΣΜ), για να σπάει η μονοτονία με τα έντονα χρώματα που έβαλαν στη στολή του (γαλάζιο, γκρι, κόκκινο, πράσινο). Παράλληλα, όσον αφορά τη στάση του κάθε χαρακτήρα ο Μπρίνης στο πρώτο καρέ μιλάει στον κόσμο και δείχνει το σύννεφο (ΙΚ, ΣΜ, ΚΚ), είναι τρομαγμένος κι έχει τα χέρια του σηκωμένα (ΚΚ). Ακόμη, ο Χαρχούδας στο δεύτερο καρέ κουνάει τα χέρια του κατά τη διάρκεια της συνομιλίας του με τον Πρίγκιπα (ΙΚ και ΣΜ) και αναρωτιέται τι είναι αυτό το μαύρο σύννεφο που εμφανίστηκε (ΚΚ), ενώ στο τρίτο καρέ απλά στέκεται νευριασμένος και δεν κινείται γιατί δεν βλέπει. Τέλος, ο Πρίγκιπας στο δεύτερο καρέ είναι στραμμένος προς το μέρος του Χαρχούδα και κουνάει τα χέρια του καθώς συνομιλεί μαζί του, ενώ στο τρίτο καρέ έχει γονατίσει για να κρυφτεί γιατί είναι φοβισμένος (ΚΚ) ή προσεύχεται να μην τον βρει ο Χαρχούδας (ΙΚ και ΣΜ).

Στη συνέχεια, όσον αφορά τη διαδικασία της δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας, οι μαθήτριες ενθουσιάστηκαν και θα ήθελαν πολύ να επαναλάβουν αντίστοιχες δραστηριότητες. Δεν υπήρχε κάτι που δεν τους άρεσε, αλλά αυτό που τους δυσκόλεψε ήταν το να θυμούνται τα λόγια τους στη δραματοποίηση (ΚΚ), αλλά και η πληκτρολόγηση των διαλόγων στα συννεφάκια της ψηφιακής ιστορίας (ΙΚ και ΣΜ). Αυτό, όμως, που τους άρεσε περισσότερο ήταν η ικανότητα αλλαγής των κινήσεων, των μαλλιών, των χεριών και γενικότερα της

πόζας των χαρακτήρων (ΙΚ, ΚΚ, ΣΜ), αλλά κι η δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη μέσα από το ψηφιακό εργαλείο bubbl.us. Στο σημείο αυτό, είναι πολύ σημαντικό ό,τι έχει να κάνει με την συνεργασία των μελών. Τα κορίτσια της ομάδας ανέφεραν πως συνεργάστηκαν πολύ καλά, παρόλο που υπήρχαν κάποιες διαφωνίες μεταξύ τους, και θα ήθελαν να συνεργαστούν ξανά. Η ΚΚ τόνισε, βέβαια, πως η ΣΜ πολλές φορές αποσυντονιζόταν και έλεγε σε όλα «ναι» χωρίς να εκφράζει την άποψή της ή την δυσφορία της για κάτι. Μάλιστα, τα κορίτσια θα ήθελαν να συνεργαστούν και με άλλους συμμαθητές τους είτε λόγω φιλίας μεταξύ τους, είτε γιατί ταιριάζουν και βρίσκουν εύκολα κοινές λύσεις, είτε λόγω περιέργειας για το αν θα ταίριαζαν με κάποια παιδιά. Η επιθυμία τους να συνεργαστούν με άλλα παιδιά ίσως θα μπορούσε να οδηγήσει και σε μία νέα φιλία, όπως είπε η ΚΚ, καθώς μέσα από τη συνεργασία προκύπτουν και πολύ καλές φιλίες, αν πράγματι τα παιδιά ταιριάζουν μεταξύ τους. Τέλος, αυτήν την ομάδα συντόνιζε σε μεγάλο βαθμό η ΚΚ, καθώς είχε πολύ ωραίο τρόπο να συζητά και να επικοινωνεί με τις συμμαθήτριάς της.

3.2.3.2.8.4 Ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ»

Τα μέλη της ομάδας «ΤΣΙΤΕΣ» επέλεξαν αυτή τη σκηνή γιατί τους άρεσε που είχε αρκετούς χαρακτήρες και επειδή οι διάλογοι ήταν αστείοι. Στο σημείο αυτό ο ΓΚ παρατηρώντας το δημιούργημά τους ανέφερε πως ξέχασαν να βάλουν το μαύρο σύννεφο μέσα στην ιστορία τους. Ακόμη, όσον αφορά τους διαλόγους όλα τα μέλη απάντησαν πως τους βρήκαν μέσα από το κείμενο και αν τους δίνονταν 3 ακόμη καρτέ θα προσέθεταν τη σκηνή με τον Παπαγάλο που πνιγόταν και αυτήν με τις απαγορεύσεις του Χαρχούδα. Στη συνέχεια, όσον αφορά τις φιγούρες στον Μπρίνη έβαλαν πουκάμισο και παντελόνι για να έχει το παρουσιαστικό του δημοσιογράφου, στον Χαρχούδα έβαλαν πιο επίσημα ρούχα (γραβάτα κ.λπ.) καθώς έχει ένα αξίωμα και στον Πρίγκιπα πρόσθεσαν τη στολή και την κορώνα για να θυμίζει τους πρίγκιπες της παλιάς εποχής. Να τονιστεί πως και ο ΓΚ και η ΕΜ και η ΜΜ παρατηρούσαν κάποια λάθη τους, όπως το ότι στο τρίτο καρτέ άφησαν τους χαρακτήρες με λευκές επιδερμίδες. Συνεπώς, αντιλαμβάνονταν κι έβρισκαν μόνοι τους τις ελλείψεις στην ψηφιακή τους ιστορία. Ακόμη, ερωτήθηκαν και για τις στάσεις των χαρακτήρων και απάντησαν πως ο Μπρίνης μιλά κουνώντας το χέρι για να φαίνεται ότι το λέει προφορικά, ο Χαρχούδας είναι καθιστός γιατί ακούει και βλέπει τον Μπρίνη, ενώ ο Πρίγκιπας είναι γονατιστός στο δεύτερο καρτέ γιατί δεν μπορεί να αναπνεύσει και γι' αυτό έχει πέσει κάτω. Στο τρίτο, όμως, καρτέ ο Χαρχούδας κουνά το χέρι γιατί μιλά με τον Πρίγκιπα, αλλά ο τελευταίος δεν αντιδρά και φαίνεται από το μέγεθός του πως βρίσκεται πιο μακριά, για να μην τον εντοπίσει ο δήμαρχος.

Στη συνέχεια, ανέφεραν πως το μάθημα τους άρεσε πάρα πολύ και θα ήθελαν πολύ να το επαναλάβουν. Μάλιστα, η ΜΜ είπε πως ήταν τέλειο, αλλά ο ΓΚ ανέφερε πως τον κούρασε ο θόρυβος που έκανε το πληκτρολόγιο του η/υ, καθώς το συγκεκριμένο ήταν από τα πιο παλιά της αίθουσας. Να σημειωθεί πως όλα τους άρεσαν πολύ και δεν υπήρχε κάτι που να τους δυσαρέστησε. Αυτό, όμως, που τους δυσκόλεψε και τους κούρασε ήταν η πληκτρολόγηση των διαλόγων στην ψηφιακή ιστορία και το γεγονός πως έκαναν διπλή δουλειά μετά τη διαγραφή της πρώτης ψηφιακής τους ιστορίας. Ακόμη, αυτό που τους άρεσε πιο πολύ ήταν η ποικιλία των σκηνών (ΜΜ) και των χαρακτήρων (ΓΚ, ΕΜ) του

ψηφιακού εργαλείου, αλλά και γενικότερα η χρήση του StoryboardThat. Επίσης, πολύ σημαντικά ήταν και όσα ανέφεραν για τη συνεργασία μεταξύ τους. Στην αρχή, είπαν, πως υπήρχαν διαφωνίες για τις σκηνές και τους χαρακτήρες, αλλά μετά από συζήτηση κατέληξαν πάντα σε κάτι που άρεσε και στους τρεις. Μάλιστα, επεσήμαναν πως θα ήθελαν να ξαναδουλέψουν μεταξύ τους, αλλά και με άλλους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους, επειδή κι οι άλλες ομάδες ήταν καλές (ΜΜ), γιατί δε θα λογομαχούσαν (ΕΜ) και επειδή είχαν αναπτύξει στενές φιλικές σχέσεις, ήξεραν πως θα ταίριαζαν και πως θα είχαν ωραίες ιδέες κάποια παιδιά (ΓΚ). Τέλος, αυτός ο οποίος συντόνιζε την ομάδα και την καθοδηγούσε για τη δημιουργία ενός πολύ καλού αποτελέσματος ήταν ο ΓΚ, καθώς ήταν ευγενικός, υπομονετικός και συνεργάσιμος και με τα δύο κορίτσια.

3.2.3.2.8.5 Ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί»

Οι μαθητές της ομάδας «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» επέλεξαν αυτή τη σκηνή επειδή τους άρεσε περισσότερο (ΑΦ, ΒΑ, ΔΣ), μιας και είχε μέσα τη σκηνή με τον Παπαγάλο και τον μονόλογο του Χαρχούδα με τις απαγορεύσεις (ΔΣ). Ακόμη, τους διαλόγους που έβαλαν στον κάθε χαρακτήρα τους βρήκαν κυρίως μέσα από το κείμενο στο ανθολόγιο εκτός από μία πρόταση που την σκέφτηκαν και την πρόσθεσαν («μολύνετε το περιβάλλον»). Μάλιστα, αν τους δίνονταν 3 ακόμη καρέ θα έβαζαν τις απαγορεύσεις του Χαρχούδα προσθέτοντας και δικά τους λόγια (ΑΦ, ΒΑ, ΔΣ) και τον Μπρίνη, που θα ανακοίνωνε τις νέες ειδήσεις. Στη συνέχεια, όσον αφορά τις δύο σκηνές εξοχής που προσέθεσαν στα δύο πρώτα καρέ οι μαθητές απάντησαν πως τις συμπεριέλαβαν διότι τους άρεσαν περισσότερο κι έβαλαν το σύννεφο στο δεύτερο καρέ, για να εξισορροπήσουν το στοιχείο της φύσης με αυτό του νέφους της πόλης. Στη συνέχεια, όσον αφορά τους χαρακτήρες οι μαθητές έβαλαν αυτή τη φιγούρα στον Μπρίνη διότι τους άρεσε και θεώρησαν πως του ταίριαζε περισσότερο. Επίσης, τον Παπαγάλο τον έκαναν κόκκινο, μιας και το προτιμούν ως χρώμα περισσότερο από το πράσινο, επειδή έκανε αντίθεση με το πράσινο φόντο της πεδιάδας και γιατί κατά τη γνώμη τους οι περισσότεροι παπαγάλοι έχουν στα φτερά τους κόκκινο χρώμα. Ακόμη, όταν ερωτήθηκαν για τη στάση του κάθε χαρακτήρα απάντησαν πως δεν προσέθεσαν κινήσεις διότι πίστευαν πως έτσι θα φαίνονταν καλύτεροι οι χαρακτήρες, αλλά ταυτόχρονα εκείνη τη στιγμή ξεκίνησαν να σκέφτονται και να αναφέρουν τι κινήσεις θα μπορούσαν να βάλουν στον καθένα.

Επιπρόσθετα, όλα τα μέλη δήλωσαν πως τους άρεσε πάρα πολύ η διαδικασία του μαθήματος και είπαν πως θα ήθελαν να ζήσουν ξανά την εμπειρία αυτή με τη χρήση διαφορετικού κειμένου. Μάλιστα, δεν υπήρχε κάτι που δεν τους άρεσε, αλλά αυτό που τους δυσκόλεψε ήταν η καταγραφή των διαλόγων στο StoryboardThat (ΒΑ και ΑΦ) κι η εύρεση των κατάλληλων αντικειμένων και χαρακτήρων στο ψηφιακό εργαλείο (ΔΣ). Βέβαια, αυτό που τους άρεσε πιο πολύ ήταν η δραματοποίηση (ΔΣ και ΑΦ), ενώ στον ΒΑ άρεσε περισσότερο η δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας μέσω του StoryboardThat. Επιπλέον, σχετικά με τη συνεργασία που είχαν μεταξύ τους τα αγόρια δήλωσαν πως ήταν υπέροχη (ΒΑ και ΑΦ), ενώ η ΔΣ είπε πως ήταν αρκετά καλή. Και οι τρεις, όμως, ανέφεραν πως δεν θα είχαν πρόβλημα στο μέλλον να ξαναδουλέψουν μαζί, αλλά θα ήθελαν να συνεργαστούν και με άλλους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους είτε λόγω στενής σχέσης, επαφής και κατ'

επέκταση φιλίας (ΔΣ), είτε λόγω πολύτιμης βοήθειας που προσφέρουν αυτά τα παιδιά στους συμμαθητές τους (ΒΑ). Τέλος, τον συντονιστικό και καθοδηγητικό ρόλο σ' αυτήν την ομάδα κατείχε η ΔΣ, η οποία με το πείσμα και τον τρόπο της κατάφερε να προβάλλει πολύ ωραία τις απόψεις της.

3.2.3.2.8.6 Ομάδα «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»

Τα μέλη της ομάδας «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ» διάλεξαν τη 2^η σκηνή γιατί τους φάνηκε πιο αστεία και περιπετειώδης (ΕΒ και ΧΡ), αλλά και γιατί τους άρεσε πολύ (ΓΓ και ΑΜ). Μάλιστα, κάποιους διαλόγους τους βρήκαν από το κείμενο (ΓΓ και ΧΡ), ενώ κάποιους τους επινόησαν (ΕΒ και ΑΜ), γιατί ορισμένοι δεν τους ταίριαζαν και ήθελαν να κάνουν τη διαφορά. Επίσης, στα επόμενα 3 καρτέ που θα τους δίνονταν θα συνέχιζαν το τρίτο καρτέ προσθέτοντας ότι έφτασαν σε μία ξένη χώρα (π.χ. Αγγλία). Στο σημείο αυτό θα συνομιλούσε ο Πρίγκιπας με τον Παπαγάλο και ο Χαρχούδας θα έψαχνε αυτούς τους δύο. Μάλιστα, καθώς απαντούσαν έκαναν και διάφορες κινήσεις. Η ΕΒ είπε πως για να δημιουργήσουν την ψηφιακή ιστορία πήραν στοιχεία μέσα από το αρχικό κείμενο, αλλά και μέσα από το παραμύθι γενικότερα (στοιχεία φαντασίας). Στη συνέχεια, όσον αφορά τις στάσεις στο πρώτο καρτέ τον Χαρχούδα τον έβαλαν να κάθεται με τα χέρια στις τσέπες για να είναι έκδηλη η αδιαφορία του και στον Πρίγκιπα έβαλαν την απορημένη έκφραση στο πρόσωπό του, γιατί αναρωτιέται. Ακόμη, στο δεύτερο καρτέ ο Χαρχούδας είναι γονατιστός γιατί κοιμάται, μιας και δεν υπήρχε στάση ξαπλωμένου ανθρώπου, κι ο δημοσιογράφος είναι κι αυτός γονατιστός, για να μπορεί να αναπνεύσει αλλά και για να τον ξυπνήσει. Τέλος, στον Παπαγάλο έβαλαν κόκκινο χρώμα, διότι το πράσινο δεν υπήρχε και δεν ήθελαν να τον κάνουν μαύρο (ΑΜ, ΓΓ και ΕΒ). Ακόμη, ο δήμαρχος ήταν ντυμένος με επίσημα ρούχα λόγω της υψηλής του θέσης, ο Πρίγκιπας ήταν περιποιημένος γιατί ήταν συνοδός του Χαρχούδα, ο δημοσιογράφος Μπρίνης ήταν απλά ντυμένος και δεν κρατούσε μικρόφωνο όπως στον ιστοριοπίνακα - μιας και το μικρόφωνο ανήκε στα κλειδωμένα αντικείμενα της ελεύθερης έκδοσης του εργαλείου - και ο Παπαγάλος ήθελε να πετάξει για να φύγει απ' αυτήν την αποπνικτική ατμόσφαιρα.

Επιπλέον, όλα τα μέλη εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους για το μάθημα και την επιθυμία τους να το επαναλαμβάνουν κάθε μέρα από λίγο. Έτσι, θα γινόταν το αγαπημένο τους μάθημα (ΕΒ), πιο αγαπημένο κι από τη Θεατρική Αγωγή και τη Μουσική (ΓΓ και ΑΜ). Μάλιστα, όλα τους άρεσαν πάρα πολύ. Η ΧΡ μόνο εξέφρασε ένα παράπονο πως εκείνη μόνο μιλούσε και δεν έγραφε στον η/υ και πως ο ΓΓ δεν έλεγε πολλές ιδέες. Αυτό, όμως, που τους δυσκόλεψε ήταν η μεταφορά των διαλόγων στο ψηφιακό εργαλείο (ΕΒ και ΓΓ), το γεγονός ότι γίνονταν συνεχώς ορθογραφικά λάθη και έλλειπαν οι τόνοι, το ότι μιλούσε ο ένας πάνω στον άλλον και σκέφτονταν αρκετή ώρα (ΕΒ) και κυρίως η ομιλία-βουητό από τις υπόλοιπες ομάδες (ΧΡ). Ακόμη, παρόλο που όλα τους άρεσαν πολύ, αυτό που τους ενθουσίασε περισσότερο ήταν η δραματοποίηση του κειμένου, καθώς εκείνοι μπήκαν στο ρόλο ενός ηθοποιού. Τέλος, όσον αφορά τη συνεργασία τη χαρακτήρισαν εξαιρετική και εξαιρετική. Ανέφεραν πως υπήρχε επικοινωνία μεταξύ τους και πως θα ήθελαν να δουλέψουν ξανά μαζί, γιατί είναι φίλοι και συνεργάζονται άψογα. Βέβαια, θα ήθελαν να συνεργαστούν και με άλλα παιδιά του τμήματός τους και συγκεκριμένα η ΕΒ είπε ότι θα επιθυμούσε να συνεργαστεί με όλα τα παιδιά, γιατί όλους τους θεωρεί φίλους της και δεν θα

ήθελε να κάνει κάποιον διαχωρισμό. Μάλιστα, στην ομάδα αυτή δεν υπήρχε κάποια ισχυρή προσωπικότητα, αλλά όλα τα μέλη συνεργάζονταν μεταξύ τους και έπαιρναν αποφάσεις.

3.3 Συμπεράσματα έρευνας – Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας δεν είναι η ανάδειξη της καλύτερης ομάδας, καθώς η ομάδα αυτή δεν υπάρχει σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα διεξήχθησαν 3 διαφορετικές δραστηριότητες με δύο φάσεις στην καθεμιά. Οι δραστηριότητες αυτές ήταν διαφορετικού είδους και πρόβαλαν διαφορετικά τη νέα γνώση, ώστε όλοι οι μαθητές να καταφέρουν να συμμετάσχουν ενεργά. Δεν υπήρχε ομάδα που να συνεργάστηκε άψογα και να έδωσε επιμελημένα παραγόμενα σ' όλες τις φάσεις των δραστηριοτήτων. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο η παρούσα εργασία δεν προβάλλει την «τέλεια» ομάδα, αλλά τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης μέσα από διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασής της. Στη δραστηριότητα δημιουργίας έντυπων και ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών (**A. σκέλος ερευνητικού ερωτήματος**) οι ομάδες συνεργάστηκαν αρκετά καλά, τα μέλη τους επικοινωνούσαν άψογα μεταξύ τους, αλλά δεν έλειπαν κι οι στιγμές των μικρών εντάσεων και του γεγονότος πως ξέφευγαν από τον ρόλο τους τις περισσότερες φορές άθελά τους. Να σημειωθεί πως η ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ» κατά τη διάρκεια της πρώτης δραστηριότητας δεν δημιούργησε ένταση και η συνεργασία των μελών της ήταν άψογη από άποψη επικοινωνίας, συντονισμού και συζήτησης. Σε γενικές γραμμές, όμως, όλες οι ομάδες παρά τα σκαμπανεβάσματά τους συνεργάστηκαν πολύ καλά και ιδίως τα παιδιά με τις διαγνώσεις, τα οποία πλέον είχαν έναν συγκεκριμένο ρόλο τον οποίο τηρούσαν και έφερναν σε πέρας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός – ερευνητής παρατήρησε μία αρκετά μεγάλη προθυμία των παιδιών να δουλέψουν συνεργατικά για να λύσουν επιτυχώς τη δραστηριότητα. Μάλιστα, στη δραστηριότητα αυτή ο ψηφιακός εννοιολογικός χάρτης της ομάδας «Αστραπές» ξεχώρισε για το πλήθος των επιθέτων, των δικαιολογήσεων, των χρωμάτων και των λέξεων, αλλά σε γενικές γραμμές όλα τα μέλη των ομάδων έκαναν αξιόλογη προσπάθεια και συνεργάστηκαν μεταξύ τους για να δημιουργήσουν κάτι ξεχωριστό. Στο σημείο αυτό να τονιστεί πως η παρούσα δραστηριότητα είχε πολύ μεγάλη αξία, καθώς οι μαθητές κατάφεραν μέσα από τη δημιουργία πρώτα του έντυπου και ύστερα του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο και τους χαρακτήρες του κειμένου. Συνεπώς, η δραστηριότητα αυτή ήταν σημαντική για την αρχική νοηματοδότηση των μαθητών και την εισαγωγή τους στις δραστηριότητες.

Στη συνέχεια, σχετικά με τη δραστηριότητα της δραματοποίησης (**B. σκέλος ερευνητικού ερωτήματος**) όλες οι ομάδες κατάφεραν να κάνουν το κείμενο όσο πιο οικείο γινόταν αναλαμβάνοντας τους ρόλους τους και συμμετέχοντας στη δραστηριότητα. Όλες οι ομάδες προσπάθησαν και απέδωσαν τα μέγιστα κατανοώντας τη σημασία του βιώματος. Η συνεργασία μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας ήταν πολύ καλή. Μάλιστα, ήδη από τις πρόβες όλα σχεδόν τα μέλη των ομάδων έδειχναν μεγάλο ζήλο και ένιωθαν αγωνία και χαρά γι' αυτήν τη δραστηριότητα. Η μεταφορά τους σε άλλον χώρο (αίθουσα εκδηλώσεων) και η παρουσίαση της κάθε ομάδας ήταν τόσο μοναδική και συνέβαλε κι αυτή στη νοηματοδότηση των μαθητών. Οι τελευταίοι έζησαν με τον δικό τους τρόπο τη σκηνή που επέλεξαν και μέσα από το βίωμα

αντιλήφθηκαν ακόμη καλύτερα τα χαρακτηριστικά των κύριων χαρακτήρων του κειμένου. Το βίωμα τους βοήθησε να κάνουν το κείμενο «δικό τους», να το κατανοήσουν και βεβαίως να εκφραστούν όσο πιο αυθόρμητα και ζωντανά γινόταν. Έτσι, οι ίδιοι κατέληξαν να είναι οι χαρακτήρες του κειμένου ξεφεύγοντας από τους πραγματικούς άψυχους χαρακτήρες του. Ακόμη, οι 4 από τις 6 ομάδες («Το φιλόδεντρο», «ΤΣΙΤΕΣ», «Οι χαρούμενοι χαρταετοί», «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ») επέλεξαν για τη δημιουργία του ιστοριοπίνακά τους στην τρίτη δραστηριότητα τη σκηνή που δραματοποίησαν, γεγονός που μαρτυρά τη σημασία του βιώματος στην επιλογή της σκηνής για τη δημιουργία της ψηφιακής τους ιστορίας. Να σημειωθεί πως τα μέλη των ομάδων «Ομάδα για πάντα» και «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» άφησαν τον εαυτό τους ελεύθερο δραματοποιώντας όσο πιο αυθόρμητα και ζωντανά γινόταν το κείμενο, προσθέτοντας λέξεις ή φράσεις δικές τους κι επικοινωνώντας ο ένας με τον άλλον. Βέβαια, όλα τα μέλη των ομάδων ξέφυγαν έστω και λίγο από την καθιστική και παθητική θέση μπαίνοντας στην ουσία του κάθε ρόλου και κατ' επέκταση κατανοώντας περισσότερο τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του κάθε χαρακτήρα. Συνεπώς, η δραστηριότητα της δραματοποίησης άφησε τα μέλη πιο ελεύθερα να αυτοσχδιάσουν, να μιλήσουν αυθόρμητα και ζωντανά και να συνεργαστούν συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλον.

Επιπλέον, όσον αφορά τους ιστοριοπίνακες (**Γ. σκέλος ερευνητικού ερωτήματος**) όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν αρκετά καλά και υπήρχε επικοινωνία μεταξύ των μελών τους, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αρκετά κατανοητών προϊόντων. Μάλιστα, η ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ» ήταν αυτή που συνεργάστηκε χωρίς καμία ένταση αλλά με συνεννόηση μεταξύ των μελών, η ομάδα «Ομάδα για πάντα» ήταν αυτή που επιμελήθηκε το κείμενο με τον καλύτερο τρόπο βάζοντας όσο το δυνατόν περισσότερες σκηνοθετικές οδηγίες και τα αρχικά των ονομάτων και συντάσσοντας γραμματικά και συντακτικά όσο το δυνατόν καλύτερα το κείμενο χωρίζοντας το ταυτόχρονα σε 3 καρέ. Τέλος, η ομάδα «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» έδωσε αρκετή προσοχή στη σκίτσογράφηση αφιερώνοντας πολύτιμο χρόνο και δημιουργώντας όσο το δυνατόν καλύτερες φιγούρες. Αυτό αποδεικνύει ότι καμία ομάδα δεν ήταν άψογη και στα τρία παραπάνω ζητούμενα, δηλ. και στη συνεργασία μεταξύ των μελών και στην επιμέλεια του κειμένου και στη σκίτσογράφηση. Όμως, για τα αποτελέσματα αυτά όλα τα μέλη των ομάδων συνεργάστηκαν μεταξύ τους, επικοινωνήσαν, συζήτησαν και κατέλεξαν από κοινού στο τελικό τους προϊόν, αποδεικνύοντας μ' αυτόν τον τρόπο ότι κάθε δραστηριότητα για να ολοκληρωθεί απαιτεί συνεργασία. Στο σημείο αυτό να τονιστεί πως η δημιουργία ιστοριοπίνακων ήταν ένα πολύ σημαντικό πρώτο βήμα πριν τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας της κάθε ομάδας. Μ' αυτήν τη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός – ερευνητής αντιλήφθηκε τον τρόπο σκέψης της κάθε ομάδας και μέσα από αυτήν προέκυψαν και ευρήματα απρόσμενα, όπως το γεγονός πως τρεις διαφορετικές ομάδες εστίασαν περισσότερο και αποτελεσματικότερα σε ένα διαφορετικό σημείο της δραστηριότητας (συνεργασία, κείμενο, σκίτσογράφηση). Ακόμη, η δραστηριότητα αυτή βοήθησε και τα μέλη των ομάδων, καθώς την «είδαν» ως ένα προπαρασκευαστικό στάδιο της ψηφιακής ιστορίας το οποίο ήταν πολύ σημαντικό για τη δημιουργία του τελικού προϊόντος. Συνεπώς, μ' αυτήν τη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε τον τρόπο οργάνωσης και σκέψης της κάθε ομάδας, αλλά και το προφίλ τους σχετικά με τις προτιμήσεις της καθεμιάς.

Επίσης, σχετικά με τις ψηφιακές ιστορίες (**Δ. σκέλος ερευνητικού ερωτήματος**) όλα τα μέλη των ομάδων ενθουσιάστηκαν, καθώς υπήρχε αυτή η ελευθερία στην οργάνωση και διάταξη της ψηφιακής ιστορίας της κάθε ομάδας, μιας και η κάθε ιστορία αντιπροσώπευε την καθεμιά. Υπήρξαν έντονα συναισθήματα χαράς και μετέπειτα αφοσίωσης, μιας και οι μαθητές δεν είχαν ασχοληθεί ξανά στο παρελθόν με αντίστοιχη δραστηριότητα κι αυτό ήταν κάτι καινούριο γι' αυτούς. Η συνεργασία μεταξύ των μελών των ομάδων ήταν πάρα πολύ καλή. Ακόμη κι οι μαθητές με δυσκολίες συνεργάστηκαν άψογα με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, γεγονός το οποίο δεν συνέβαινε καθημερινά στην αίθουσα διδασκαλίας, όταν δηλαδή το μάθημα διεξαγόταν με τη χρήση της παραδοσιακής μεθόδου. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές κατάφεραν να εκφράσουν τη γνώμη τους, να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους και να δημιουργήσουν κάτι δικό τους, ένα προϊόν που τους χαρακτήριζε και προέβαλλε το προφίλ της ομάδας. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο η δραστηριότητα αυτή προσέλκυσε σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον των παιδιών, γιατί ήταν ταυτόχρονα κάτι δημιουργικό που ξέφευγε από τα στενά όρια της καθημερινής παραδοσιακής διδασκαλίας. Συμπερασματικά, και οι 6 ομάδες παρέδωσαν 6 διαφορετικές - αλλά εξίσου περιεκτικές - ψηφιακές ιστορίες με τα προτερήματα και τα ελλείμματά τους.

Στο σημείο αυτό να αναφερθεί πως μέσα από την παρούσα έρευνα θα μπορούσαν να ερευνηθούν και άλλα – εξίσου σημαντικά – ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, θα υπήρχε η δυνατότητα να ερευνηθεί αν και κατά πόσο η εισαγωγή των ψηφιακών εργαλείων και δη της ψηφιακής αφήγησης ενισχύει την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς παρατηρήθηκε σε γενικές γραμμές πως οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να γράψουν όσο το δυνατόν περισσότερα και ουσιώδη λόγια. Ίσως, δηλαδή, μ' αυτόν τον τρόπο να ενισχύεται ο γραπτός λόγος, μιας κι οι μαθητές δεν έχουν μπροστά τους ένα χαρτί κι ένα μολύβι, αλλά ένα δυναμικό σύστημα που ταιριάζει περισσότερο στις προτιμήσεις τους. Ακόμη, θα είχε αξία να ερευνηθεί αν και κατά πόσο η διεξαγωγή αυτών των δραστηριοτήτων καλλιεργεί τη δεξιότητα της δημιουργικότητας και σε ποιο βαθμό. Δηλαδή, τι είναι αυτό που καθιστά τις δραστηριότητες δημιουργικές και καλλιεργεί ή βελτιώνει τη δεξιότητα της δημιουργικότητας στους μαθητές. Αυτή θα ήταν μία πολύ καλή παράμετρος για μελλοντική έρευνα.

Τέλος, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η αναφορά στην αξία της παρούσας εργασίας για την έρευνα, την εκπαιδευτική πράξη και πολιτική. Αρχικά, η παρούσα έρευνα καθίσταται πολύ σημαντική, καθώς προβάλλει κάτι διαφορετικό συγκριτικά με τις προαναφερθείσες έρευνες στο σημείο της ανασκόπησης. Αυτή η έρευνα δεν αναφέρεται απλά στην ωφέλιμη συνεργατική δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο μάθημα της Γλώσσας, καθώς έχει αποδειχθεί από αρκετές έρευνες πως η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα πολύτιμο εργαλείο, μια καινοτόμα παιδαγωγική προσέγγιση που οδηγεί σε βαθιά και ποιοτική μάθηση. Εκτός από αυτήν την απόδειξη, η έρευνα αυτή τονίζει τη σημασία της βηματικής νοηματοδότησης μέσα από διαφορετικές αναπαραστάσεις – δραστηριότητες (δραστηριότητα δημιουργίας έντυπου και ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη, δραστηριότητα δραματοποίησης, δραστηριότητα δημιουργίας ιστοριοπίνακα και ψηφιακής ιστορίας) και μέσα από την υποστήριξη. Έτσι, οι μαθητές οδηγούνται στη δημιουργία των τελικών συνεργατικών ψηφιακών ιστοριών και κατ' επέκταση στην κατανόηση του κειμένου και στην έκφρασή τους. Συνεπώς, οι αρχικές δραστηριότητες

διεξάγονται για να έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν όλοι οι μαθητές ανάλογα με τις δεξιότητές τους, καταλήγοντας όμως στη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας. Στην παρούσα φάση η διεξαγωγή αυτών των δραστηριοτήτων βοήθησε σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργία των τελικών προϊόντων (ψηφιακές ιστορίες), καθώς οι μαθητές μέσα από κάθε βήμα-δραστηριότητα κατανοούσαν όλο και περισσότερο το περιεχόμενο του κειμένου, με αποτέλεσμα να δημιουργήσουν μία όσο το δυνατόν πιο κατανοητή ψηφιακή ιστορία. Πρόκειται για μία βιώσιμη συνεργασία των μαθητών μέσω της υποστήριξης-σκαλωσιάς των ψηφιακών εργαλείων, του εκπαιδευτικού αλλά και του μαθητή προς τον μαθητή («συλλογική σκαλωσιά»). Αυτή η σκαλωσιά ήταν οι διάφορες αναπαραστάσεις με τη χρήση των εργαλείων, η υποστήριξη του εκπαιδευτικού προς τα μέλη των ομάδων αλλά και των μαθητών προς τους συμμαθητές τους και είχε ως στόχο την όσο το δυνατόν πιο ευχάριστη και εύκολη δημιουργία συνεργατικών ψηφιακών ιστοριών. Μάλιστα, η κάθε δραστηριότητα – πέρα από το γεγονός ότι οδηγούσε στην καλύτερη νοηματοδότηση – κινητοποιούσε κάθε φορά διαφορετικές δεξιότητες των μαθητών και είχε ως τελικό στόχο την καλύτερη κατανόηση και κατ' επέκταση τη δημιουργία των τελικών προϊόντων, δηλαδή των ψηφιακών ιστοριών. Επιπλέον, όσον αφορά το εκπαιδευτικό κομμάτι η παρούσα έρευνα είναι χρήσιμη για την εκπαιδευτική πράξη, καθώς θα ήταν πολύ ωφέλιμο κι άλλοι εκπαιδευτικοί να κάνουν κάτι αντίστοιχο στους μαθητές τους, μιας και – όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα – τα αποτελέσματα είναι άκρως θετικά όσον αφορά κυρίως τη συνεργασία των μαθητών, την κατανόηση του κειμένου, την επικοινωνία μεταξύ τους, αλλά και τη δημιουργία όσο το δυνατόν πιο περιεκτικών ψηφιακών ιστοριών με ευχάριστο τρόπο. Τέλος, όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική σ' ένα πλαίσιο ευρείας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών η συνεργασία προσελκύει μεγάλο ενδιαφέρον και ειδικότερα η συνεργασία που επιτυγχάνεται μέσα από διαφορετικές αναπαραστάσεις της γνώσης. Έτσι, θα έχει αξία και θα είναι πολύ ωφέλιμο η παρούσα έρευνα να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο μιας επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με τη σειρά τους θα κάνουν πράξη κάτι αντίστοιχο στην τάξη τους με στόχο την καλλιέργεια της δεξιότητας της συνεργασίας, που είναι πολύ σημαντική για την τάξη και κατ' επέκταση την κοινωνία του 21^{ου} αιώνα.

3.4 Θέματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας

Γενικά, στην ποιοτική έρευνα λόγω του γεγονότος ότι η διαδικασία εισβάλλει σε μεγάλο βαθμό στα προσωπικά δεδομένα των μαθητών είναι αναγκαία η γνώση κι η επίγνωση των μορφών δυσφορίας που μπορεί να προκύψουν απ' την έρευνα. Αρχικά, πριν την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ενημερώθηκε ο διευθυντής του σχολείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε και οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Να σημειωθεί πως μόνο αν πάρει κάποιος έγκριση από τους παραπάνω μπορεί να ξεκινήσει την έρευνά του στο σχολικό περιβάλλον, παίρνοντας εννοείται άδεια κι από τη Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, υπήρξε ενημέρωση κι αμοιβαία συμφωνία για τα δικαιώματα των μαθητών, ιδίως όταν οι ίδιοι δεν επιθυμούσαν να αναφέρουν κάποιες πληροφορίες, να δώσουν απάντηση σε κάποια ερώτηση ή ήθελαν να αποχωρήσουν απ' την διαδικασία της έρευνας. Ακόμη, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων προστατεύοντας έτσι τα προσωπικά τους δεδομένα, που αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Τέλος, ο ερευνητής γνώριζε και είχε σκεφτεί πώς θα προλάβει ή θα μειώσει την δυσφορία των μαθητών κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά την έρευνα, όταν πιθανότατα αγγίχτηκαν ευαίσθητα προσωπικά ζητήματα, π.χ. προσπερνώντας την ερώτηση αυτή ή κάνοντάς τη με διαφορετικό τρόπο εστιάζοντας σε κάτι διαφορετικό που να μην φέρνει τον μαθητή σε άβολη θέση. Επομένως, απαραίτητη ήταν η μεγάλη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο ο ερευνητής αντιμετώπιζε τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων, δηλ. των μαθητών.

3.5 Περιορισμοί – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε πως η χρήση των ψηφιακών εργαλείων στο μάθημα της Γλώσσας αλλά και η χρήση διαφορετικών μεθόδων μετάδοσης της γνώσης (βηματική νοηματοδότηση) οδήγησε στην καλλιέργεια της δεξιότητας της συνεργασίας των μαθητών μέσα από την επίλυση προβλημάτων και εργασιών που τους ανατέθηκαν. Μάλιστα, η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα πολύ χρήσιμο και δυνατό εργαλείο, το οποίο εμπλέκει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, μέσω αυτής αναδεικνύονται όλα τα στάδια δημιουργίας, προβάλλονται τα αποτελέσματα – παραγόμενα κι ο ερευνητής μπορεί να διαπιστώσει το επίπεδο συνεργασίας των μελών των ομάδων.

Όμως, όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παρούσα υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι μπορούν να αντιμετωπιστούν σε επόμενες αντίστοιχες έρευνες. Να σημειωθεί πως οι περιορισμοί αυτοί δεν αποδυναμώνουν την ποιότητα ή την αξιοπιστία της προκειμένης έρευνας, αλλά είναι σημαντικό και απαραίτητο να αναφερθούν και να αναγνωριστούν από τον ερευνητή. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή λειτούργησε ως πρώτη προσπάθεια εφαρμογής ενός διδακτικού σεναρίου μέσω του οποίου οι μαθητές γνώρισαν την τεχνική της ψηφιακής αφήγησης. Κύριος σκοπός ήταν να ερευνηθεί αν και κατά πόσο μέσα από τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, της ψηφιακής αφήγησης κι άλλων μεθόδων κατάφεραν να καλλιεργήσουν ή να ενισχύσουν τη δεξιότητα της συνεργασίας. Βέβαια, η επαφή με τα ψηφιακά εργαλεία κι η καλλιέργεια της συνεργασίας απαιτούν αρκετό χρόνο, ενώ στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε ένα μικρό χρονικό διάστημα 15 διδακτικών ωρών για την αρχική παρουσίαση των εργαλείων, τις 3 δραστηριότητες και τις συνεντεύξεις πριν και μετά την έρευνα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην προλάβουν να καλλιεργηθούν κι άλλες δεξιότητες λόγω έλλειψης χρόνου και να μην αναπτυχθεί στο έπακρο η δεξιότητα της συνεργασίας. Επομένως, ο περιοριστικός παράγοντας του χρόνου ήταν πολύ σημαντικός, μιας και οι μαθητές χρειάζονταν πολύ περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν με λεπτομέρεια τις δημιουργικές αυτές δραστηριότητες. Έτσι, ήταν ολοφάνερη η πίεση του χρόνου, διότι δεν ήταν εφικτή η διάθεση κι άλλων διδακτικών ωρών λόγω του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, που δεν επιτρέπει την ενασχόληση των μαθητών για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα με αντίστοιχες δραστηριότητες. Μάλιστα, για το μάθημα της Γλώσσας στη Γ' Δημοτικού διατίθενται 8 διδακτικές ώρες, για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής 1 διδακτική ώρα, για το μάθημα των Δεξιοτήτων 2 διδακτικές ώρες και για το μάθημα των Τ.Π.Ε. μόνο 1 διδακτική ώρα εβδομαδιαίως. Επομένως, δεν ήταν εφικτή η διαθεματική προσέγγιση των μαθημάτων αυτών από άποψη χρόνου, γι' αυτό

και ο εκπαιδευτικός-ερευνητής ζήτησε από τον κύριο εκπαιδευτικό της τάξης παραπάνω ώρες.

Επίσης, χαρακτηριστικό ήταν το γεγονός πως ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου ήταν ελλιπής. Συγκεκριμένα, ο προτζέκτορας της αίθουσας διδασκαλίας δεν λειτουργούσε τόσο καλά, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός-ερευνητής να δανειστεί άλλον από γειτονική αίθουσα. Ακόμη, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές του εργαστηρίου ήταν 10 στο σύνολο, από τους οποίους οι 6 μόνο λειτουργούσαν σωστά και δεν καθυστερούσαν τη διαδικασία. Επομένως, οι η/υ ήταν όσοι και οι ομάδες (6) που δημιούργησε ο εκπαιδευτικός. Επίσης, χαρακτηριστικό ήταν και το γεγονός πως κι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την κατάλληλη επιμόρφωση σε ό,τι αφορά την υλοποίηση αντίστοιχων δραστηριοτήτων. Επιπλέον, παρά την παρουσία του «κριτικού φίλου», ο οποίος ήταν πολύτιμος κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, σίγουρα υπήρχαν στοιχεία περισσότερο ή λιγότερο σημαντικά τα οποία δεν καταγράφηκαν λόγω της αδυναμίας του εκπαιδευτικού-ερευνητή για ταυτόχρονη παρατήρηση όλων των ομάδων. Όμως, τα ευρήματα της έρευνας δεν είναι υποκειμενικά, καθώς η άποψη και οι επισημάνσεις του «κριτικού φίλου» λήφθηκαν υπόψιν - σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφία - για τα συμπεράσματα που βγήκαν. Επιπρόσθετα, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί το γεγονός πως οι μαθητές του τμήματος αυτού ήταν στην πλειονότητά τους χαμηλού μαθησιακού και τεχνολογικού επιπέδου, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι να μην έχουν ασχοληθεί ξανά με αντίστοιχες δραστηριότητες. Μάλιστα, όλοι οι μαθητές δεν γνώριζαν τι είναι η ψηφιακή ιστορία, μιας και δεν συνηθιζόταν η χρήση της από τους εκπαιδευτικούς αυτού και των προηγούμενων ετών και δεν είχαν δημιουργήσει ξανά κάτι αντίστοιχο στο παρελθόν. Η μη εξοικείωσή τους, όμως, δεν σήμαινε και αποτυχία, καθώς οι μαθητές με βάση το σχέδιο διδασκαλίας, που παρουσιάστηκε παραπάνω, κατάφεραν να συνεργαστούν αρκετά καλά και να δημιουργήσουν αξιόλογα προϊόντα παρά τη δυσκολία στη χρήση των η/υ από τους περισσότερους.

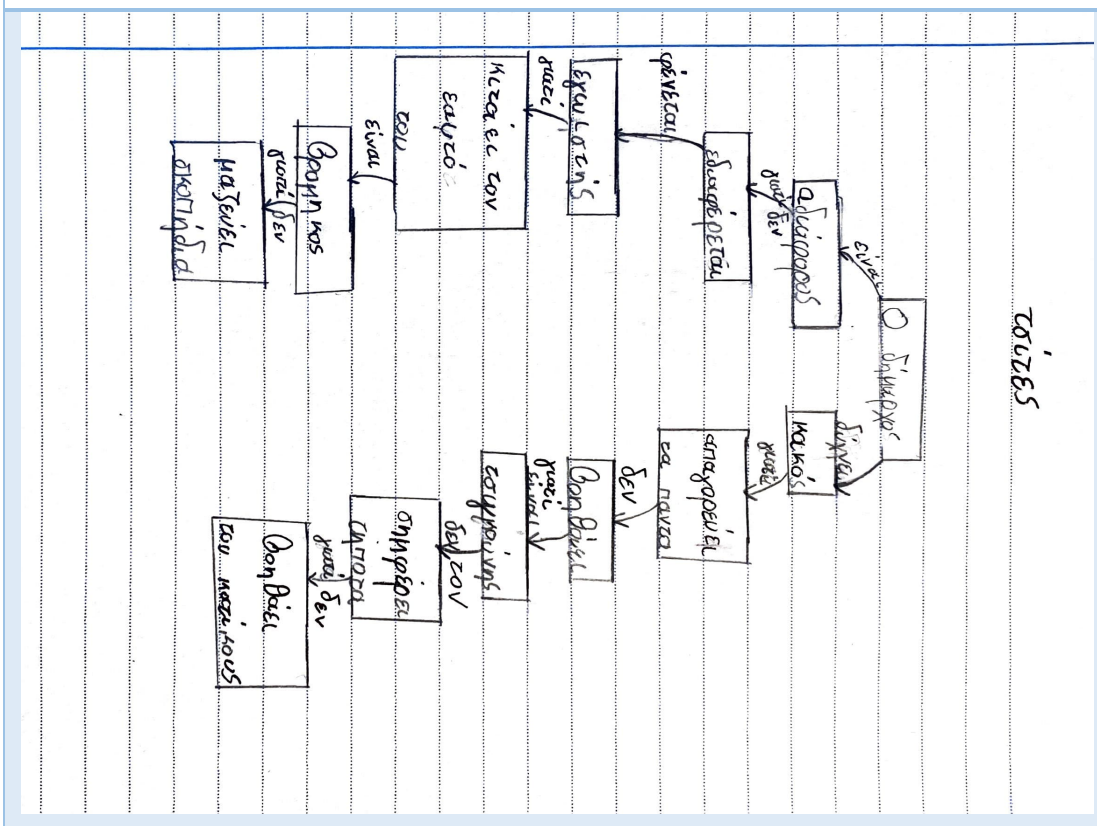
Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά διαφόρων μελλοντικών προτάσεων. Αρχικά, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν αντίστοιχες ψηφιακές ιστορίες εξ αποστάσεως με τη χρήση αντίστοιχων εργαλείων, εξετάζοντας μ' αυτόν τον τρόπο τη συνεργασία των μελών των ομάδων μέσα από την εξ αποστάσεως διδασκαλία και εκπαίδευση. Ακόμη, τα ψηφιακά εργαλεία bubbl.us και [StoryboardThat](http://StoryboardThat.com) που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα διευκόλυναν τους μαθητές λόγω του χαμηλού τεχνολογικού τους επιπέδου στη δημιουργία ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών και ιστοριών. Όμως, υπήρχαν και κάποιοι μαθητές που αναζητούσαν στο [StoryboardThat](http://StoryboardThat.com) το κάτι παραπάνω κι έτσι ίσως το συγκεκριμένο εργαλείο να περιόρισε τη δυνατότητα για δημιουργία πιο σύνθετων ψηφιακών ιστοριών, καθώς κάποια - αρκετά χρήσιμα για την ιστορία τους - αντικείμενα ήταν κλειδωμένα (π.χ. μικρόφωνο). Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα δεν υπήρχαν ομάδες ελέγχου, κάτι το οποίο θα μπορούσε να συμβεί σε μελλοντική έρευνα, ώστε να συγκριθούν στην πορεία τα ευρήματα των ομάδων ελέγχου με των πειραματικών ομάδων και να εξαχθούν συμπεράσματα. Επίσης, προτείνεται η συγκέντρωση και συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού μαθητών μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των ίδιων τάξεων (π.χ. Γ1 και Γ2) του ίδιου σχολείου ή μέσα από την συνεργασία των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει την ίδια τάξη σε διαφορετικά σχολεία, ώστε να βγει ένα συμπέρασμα για τη συνεργασία

άγνωστων μαθητών μεταξύ τους με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης. Επιπλέον, σε δεύτερο χρόνο θα υπήρχε η δυνατότητα να γίνει θεματική ανάλυση στις συνεντεύξεις βγάζοντας ο εκπαιδευτικός-ερευνητής θέματα και κωδικούς ή χρησιμοποιώντας το λογισμικό πρόγραμμα NVIVO 12, μέσα στο οποίο αρχικά θα γινόταν η οργάνωση κι η διαχείριση των δεδομένων, η κωδικοποίηση, η αναζήτηση κι η ανάκτηση των δεδομένων, η οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης μέσω απεικονίσεων κι η σύνταξη εκθέσεων που θα παρουσίαζαν τις κατηγορίες που βγήκαν από την ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, είναι απαραίτητη η αναφορά στη συχνή χρήση της ψηφιακής αφήγησης για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς, όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα, οι μαθητές που είχαν διάγνωση εμπλέχτηκαν σχετικά εύκολα στη μαθησιακή διαδικασία, μιας και τους δόθηκαν διαφορετικοί τρόποι νοηματοδότησης.

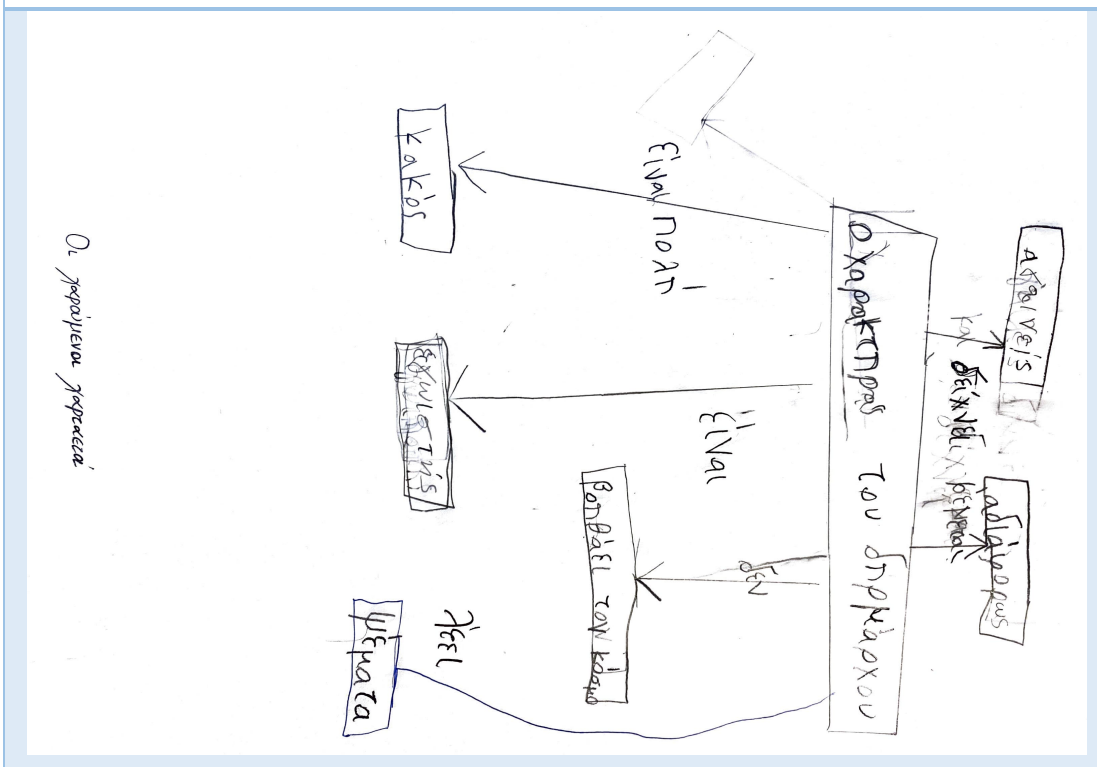
ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ

| Ξενόγλωσσος όρος | Ελληνικός όρος |
|---|---|
| Digital Storytelling | Ψηφιακή Αφήγηση |
| Storytelling | Αφήγηση |
| Conceptual map | Εννοιολογικός χάρτης |
| Dramatization | Δραματοποίηση |
| Storyboard | Ιστοριοπίνακας |
| Cooperative Learning | Συνεργατική Μάθηση |
| Scaffolding | Σκαλωσιά |
| Cooperation | Συνεργασία |
| Constructivism | Κονστρουκτιβισμός |
| Constructionism | Θεωρία μαστορέματος |
| Technological Knowledge | Τεχνολογική Γνώση |
| Pedagogical Knowledge | Παιδαγωγική Γνώση |
| Brainstorming | Καταιγισμός ιδεών |
| Differentiated teaching | Διαφοροποιημένη διδασκαλία |
| Socio-cultural theories | Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες |
| Social constructivism | Κοινωνικός εποικοδομισμός |
| Zone of Proximal Development | Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης |
| Computer Supported Collaborative Learning | Συνεργατική Μάθηση με την Υποστήριξη του Υπολογιστή |
| Computer literacy | Τεχνολογικός γραμματισμός |
| Digital literacy | Ψηφιακός γραμματισμός |

Ομάδα: «ΤΣΙΤΕΣ»



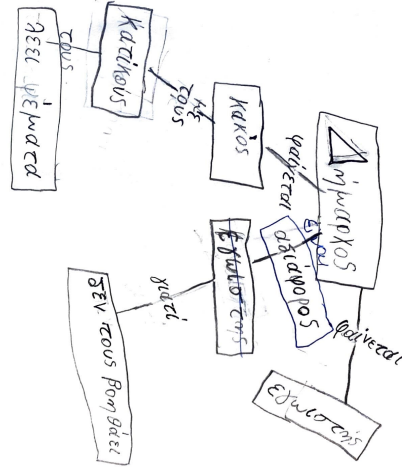
Ομάδα: «Οι χαρούμενοι χαρταετοί»



Οι χαρούμενοι χαρταετοί

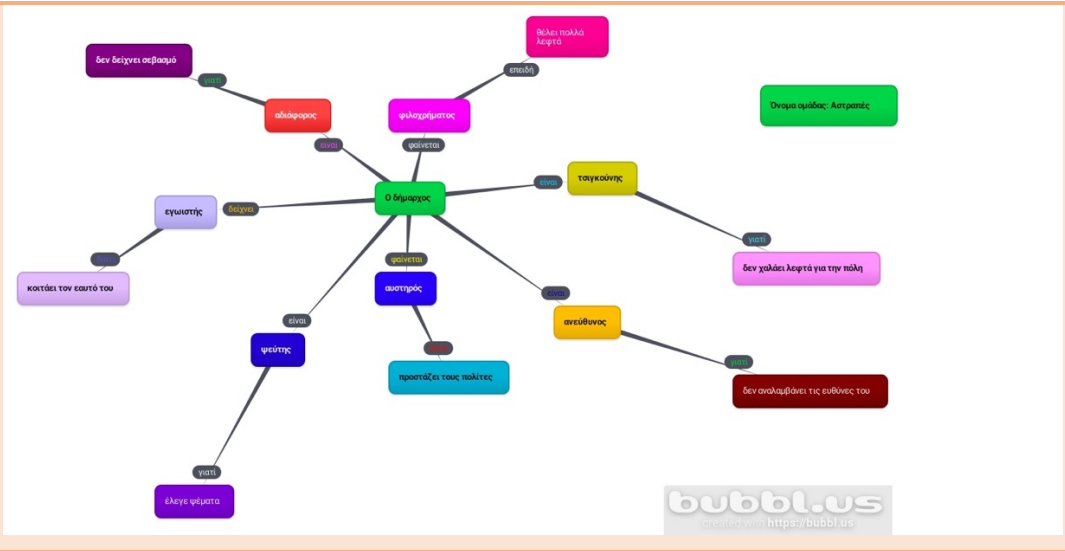
Ομάδα: «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»

Οι φοβερές αστραπές



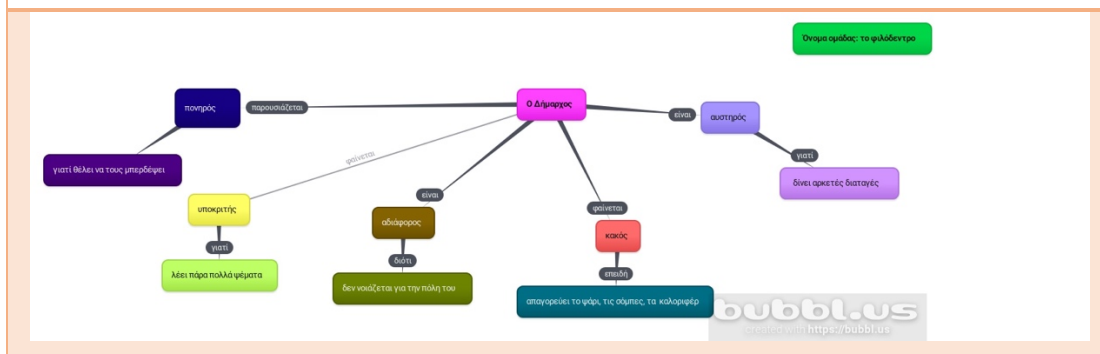
Παράρτημα ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών

Ομάδα: «Αστραπές»

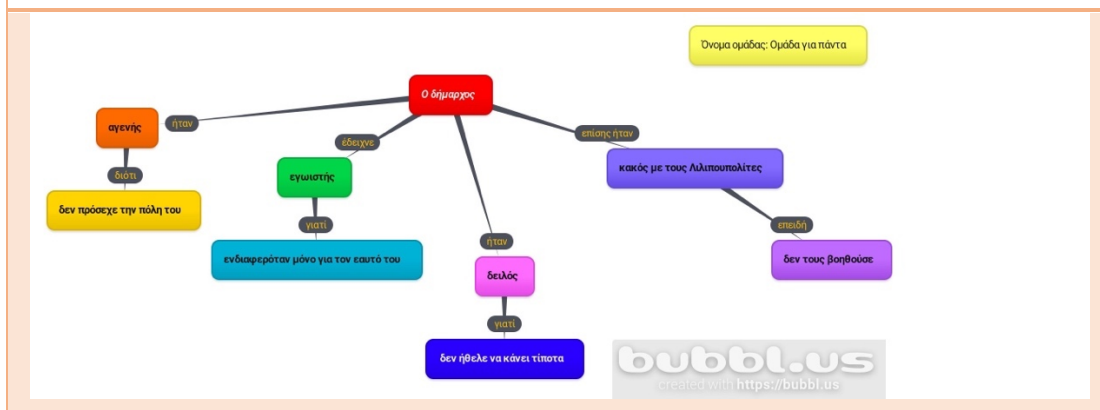


Δεξιότητες συνεργασίας μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο μάθημα της Γλώσσας της Γ' Δημοτικού

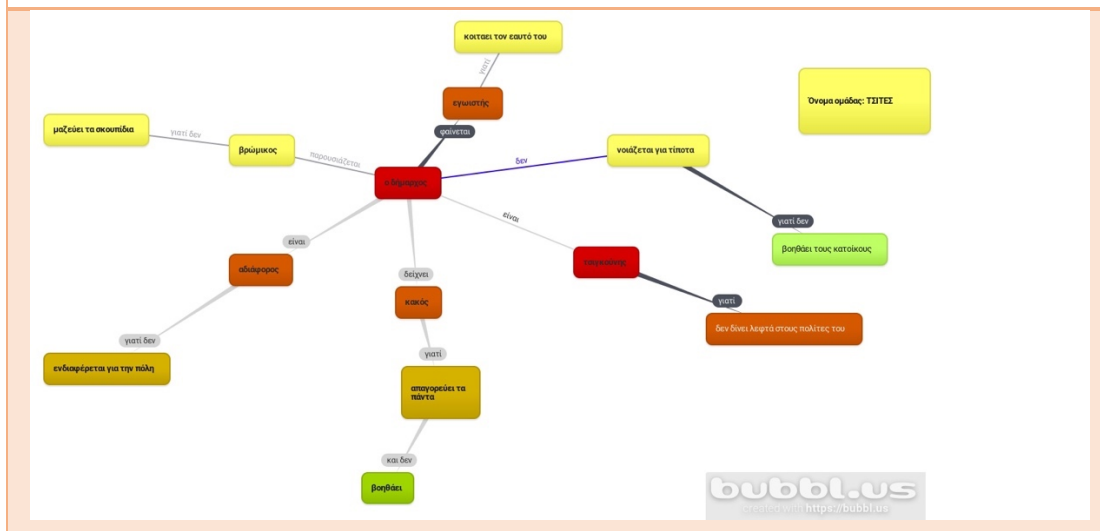
Ομάδα: «Το φιλόδεντρο»



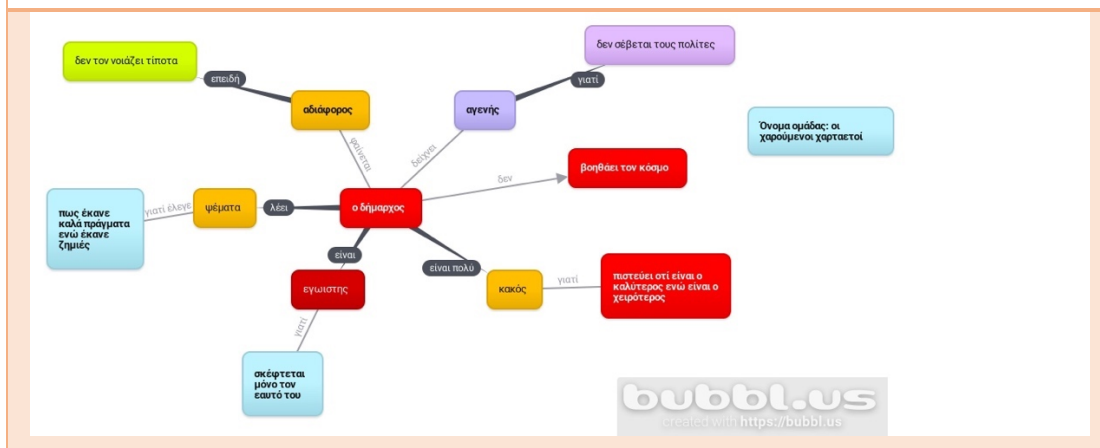
Ομάδα: «Ομάδα για πάντα»



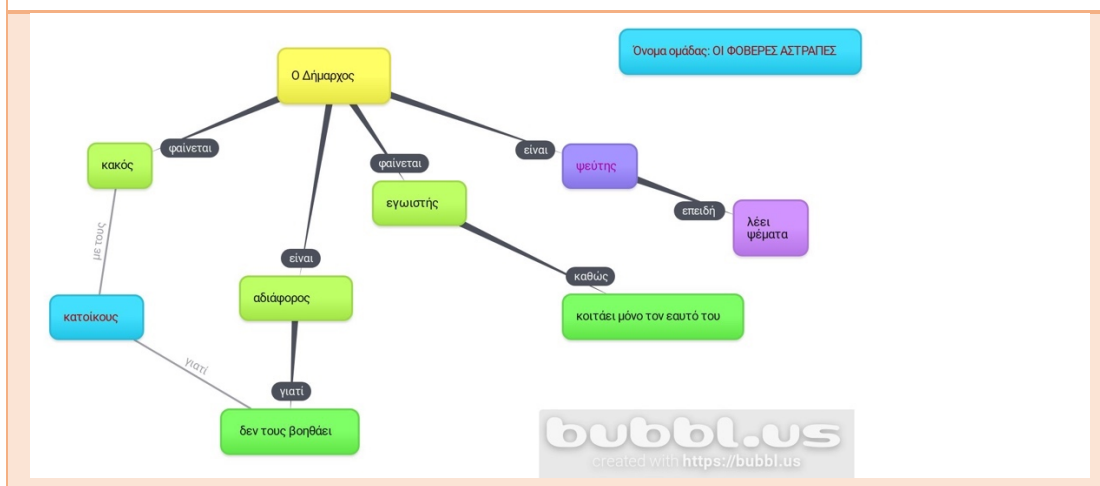
Ομάδα: «ΤΣΙΤΕΣ»



Ομάδα: «Οι χαρούμενοι χαρταετοί»



Ομάδα: «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»



Παράρτημα ιστοριοπινάκων (storyboards)

Ομάδα: «Αστρατές»

Ιστοριοπινάκας
Δημοσιογραφικός

*Μηνής: εδώ Αντιπολίτωση σας, μιλώ με ο Δημοσιογράφος Μηνής, τι πιστεύει ο Μηνής να σκεφτεί την ευτυχία και την αγάπη της Αντιπολίτωσης. Καθαρότητα; Τι μάλιστα; σενάριο φιλμ.

1^η Slide #

Πρόκειται: είναι να φέρω εμένα, βρες κριτικές να ελέγξω με καθαρότητα. Έχω θάρσος, ηλιθιότητα που είναι;

2^η Slide #

Πρόκειται: είναι να φέρω εμένα, βρες κριτικές να ελέγξω με καθαρότητα. Έχω θάρσος, ηλιθιότητα που είναι;

Επιρόθετες σημειώσεις (προαιρετικά)

*μηνής στη γλώσσα

Όνομα ομάδας: Αστρατές

Ομάδα: «Το φιλόδεντρο»

Ιστοριοπινάκας

1^η Slide #

Μηνής: εδώ Αντιπολίτωση σας, μιλώ με ο Δημοσιογράφος Μηνής, τι πιστεύει ο Μηνής να σκεφτεί την ευτυχία και την αγάπη της Αντιπολίτωσης. Καθαρότητα; Τι μάλιστα; σενάριο φιλμ.

2^η Slide #

Μηνής: εδώ Αντιπολίτωση σας, μιλώ με ο Δημοσιογράφος Μηνής, τι πιστεύει ο Μηνής να σκεφτεί την ευτυχία και την αγάπη της Αντιπολίτωσης. Καθαρότητα; Τι μάλιστα; σενάριο φιλμ.

Επιρόθετες σημειώσεις (προαιρετικά)

Δυνατός αδιόγουρος
Μπολκιπας Κασίος

Όνομα ομάδας: Φιλόδεντρο

Ομάδα: «Ομάδα για πάντα»

Ιστοριοπλάκας

Side # 1

Side # 2

Side # 3

Δημιουργήσαμε την ιστορία μας με τον ήρωα μας και τον κακό. Ο ήρωας είναι ο Νίκος και ο κακός είναι ο Πέτρος. Ο Νίκος είναι ένας αγάπης και ο Πέτρος είναι ένας κακός. Ο Νίκος και ο Πέτρος είναι φίλοι. Ο Νίκος και ο Πέτρος είναι πάντα μαζί.

Εμπρόθετες σημειώσεις (προαιρετικά)

Θέλω να είμαι φοιτητής

Θέλω να είμαι φοιτητής

* Θέλω να είμαι κεντορομέτρος

Θέλω να είμαι κεντορομέτρος

Όνομα ομάδας: Ομάδα για πάντα

Ομάδα: «ΤΣΙΤΕΣ»

Ιστοριοπλάκας

Side # 1

Side # 2

Side # 3

Δημιουργήσαμε την ιστορία μας με τον ήρωα μας και τον κακό. Ο ήρωας είναι ο Νίκος και ο κακός είναι ο Πέτρος. Ο Νίκος είναι ένας αγάπης και ο Πέτρος είναι ένας κακός. Ο Νίκος και ο Πέτρος είναι φίλοι. Ο Νίκος και ο Πέτρος είναι πάντα μαζί.

Εμπρόθετες σημειώσεις (προαιρετικά)

Χαρούσιος χαρτός, Μπίνας χαρτί και Μπίνας χαρτί

σεύ αναπλήρη

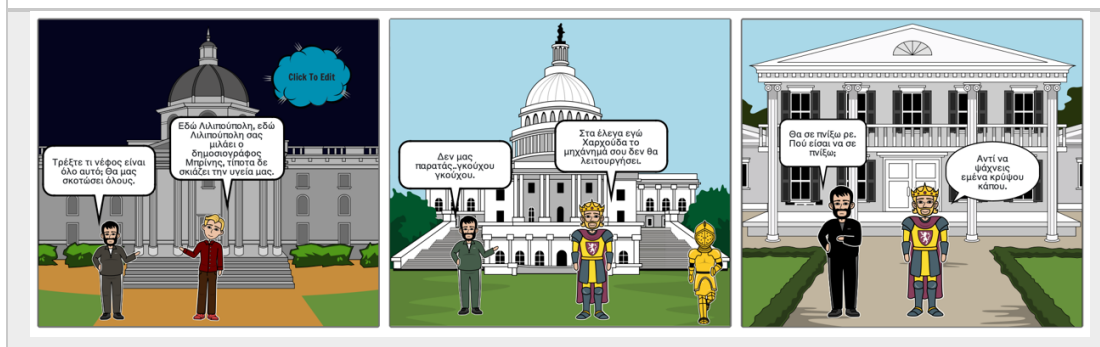
Όνομα ομάδας: ΤΣΙΤΕΣ

Παράρτημα ψηφιακών ιστοριών

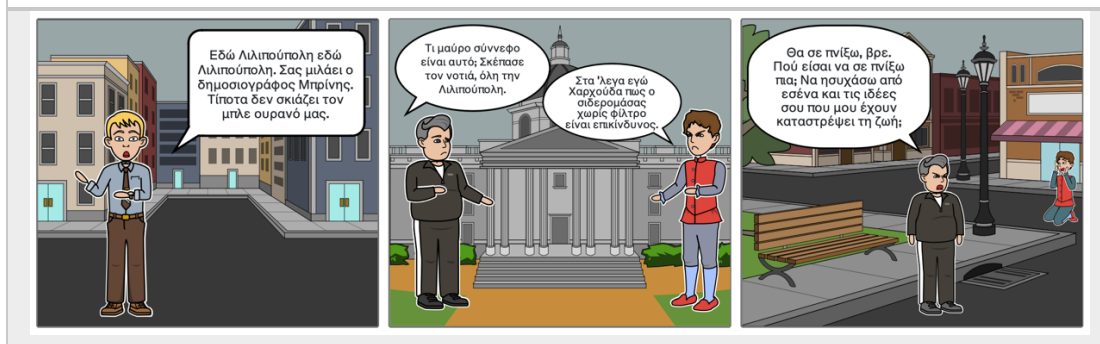
Ομάδα: «Αστραπές»



Ομάδα: «Το φιλόδεντρο»



Ομάδα: «Ομάδα για πάντα»

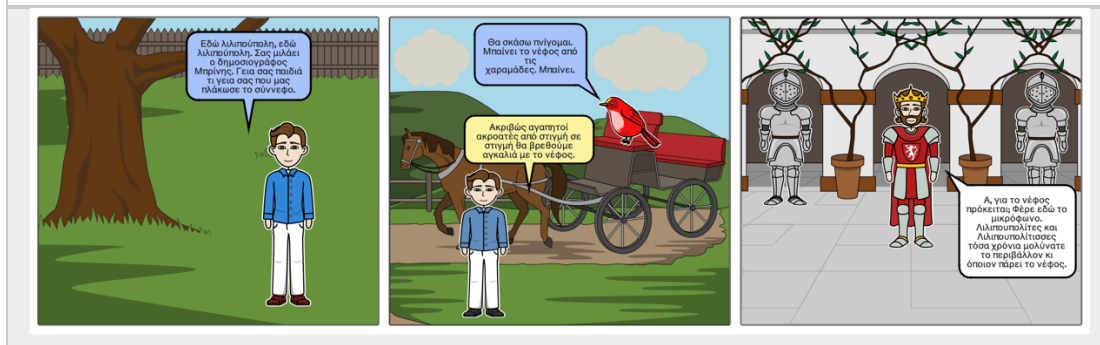


Δεξιότητες συνεργασίας μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο μάθημα της Γλώσσας της Γ' Δημοτικού

Ομάδα: «ΤΣΙΤΕΣ»



Ομάδα: «Οι χαρούμενοι χαρταετοί»



Ομάδα: «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ»



Παράρτημα λοιπών εγγράφων

Φύλλο παρουσίασης εργαλείου «bubbl.us»

Οδηγίες χρήσης του bubbl.us

1. Ξεκινάτε κινώντας σύνδεση με τον λογαριασμό σας, δηλαδή βάζοντας το e-mail της ομάδας σας.
2. Στη συνέχεια, πατάτε πάνω αριστερά το **πρόσανο κουμπί + δημιουργία**, για να δημιουργήσετε τον δικό σας ενοσιολογικό χάρτη.
3. Έπειτα, πατάτε στο **κίτρινο πλαίσιο στη μέση της οθόνης** εκεί που λέει **click here to start** (επίσης εδώ για να ξεκινήσετε).
4. Στο κάθε πλαίσιο γράφετε ό,τι θέλετε:
 - ο αλλάζοντας τα γράμματα, τα γρώματα, το μέγεθος και τη στοίχιση,
 - ο προσθέτοντας αρχεία, εικονίδια, σημειώσεις κ.α.,
 - ο ορίζοντας τον τρόπο διάταξης του ενοσιολογικού χάρτη,
 - ο χρησιμοποιώντας τη συνδετική γραμμή για την ένωση των πλαισίων και
 - ο διαγράφοντας το πλαίσιο με το εικονίδιο x.
5. Πατώντας στην κάθε συνδετική γραμμή μπορείτε να γράψετε κάποιες λέξεις για τη σύνδεση των δύο πλαισίων, αλλάζοντας το χρώμα των γραμμάτων και των γραμμών αλλά και το μέγεθος των γραμμάτων και τέλος διαγράφοντας τη συνδετική γραμμή με το εικονίδιο x.
6. Πάνω δεξιά στη γραμμή των εργαλείων πατώντας το **πράσινο εικονίδιο** διαμορφώστε τον ενοσιολογικό σας χάρτη με όποιον επιθυμείτε ρυθμιζονώντας το e-mail του.
7. Πατώντας το **δαύτερο** κατά σειρά **εικονίδιο** μπορείτε να καταβάσετε τον ενοσιολογικό σας χάρτη σε όποια μορφή επιθυμείτε (π.χ. μορφή εικόνας).
8. Πατώντας το **πράσινο** κατά σειρά **εικονίδιο** παρουσιάζεται ο ενοσιολογικός σας χάρτης σε όλη την οθόνη, δηλαδή χωρίς τη γραμμή εργαλείων.
9. Πατώντας το **εικονίδιο του εκτυπωτή** έχετε τη δυνατότητα να εκτυπώσετε απευθείας τον ενοσιολογικό σας χάρτη.
10. Τέλος, με το κουμπί του βέλους που δείχνει προς τα αριστερά (**←**) αναπαίρετε την πλήρωσή ή την κίνηση που μόλις κάνατε επιστρέφοντας στην αμέσως προηγούμενη, ενώ με το κουμπί του βέλους που δείχνει προς τα δεξιά (**→**) επαναλαμβάνετε την πλήρωσή ή την κίνηση σας.

11. Τέλος, πατώντας το **πρόσανο κουμπί** κάτω δεξιά μπορείτε να προσθέσετε κι από εκεί νέο πλαίσιο κειμένου.

bubbl.us

Φύλλο παρουσίασης εργαλείου «StoryboardThat»

Γνωριμία με το StoryboardThat

Το StoryboardThat είναι ένα εργαλείο δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών – κόμικ.

Πάνω πάνω δίνω από την ονομασία του εργαλείου βρισκονται οι ετικέτες:

- Scenes (=Σκηνές)
- Characters (=Χαρακτήρες)
- Items (=Αντικείμενα)
- More... (=Περαιτέρω)
- Speech Bubbles (=Φωναλίδες ομιλίας)
- Shapes (=Σχήματα)
- Infographics (=Πληροφορογραφήματα)
- Web & Wireframes (=Διαδίκτυο και Πλάγια)
- Science (=Επιστήμη)
- Worksheets (=Θυλάκια εργασίας)

Στην ετικέτα «**Σκηνές**» (Scenes) υπάρχουν υποκατηγορίες που αφορούν:

- την πόλη (Town)
- τη διακοδίαση (Entertainment)
- το εσωτερικό του σπιτιού (Home Indo)
- το εξωτερικό του σπιτιού (Home Outdoor)
- το σχολείο (School)
- τον αθλητισμό (Athletics)
- τη μεταφορά (Transportation)
- την εργασία (Work)
- τα κλασικά σπιτάκια (Classical Homes)
- περισσότερα (More...)
- την ιστορία (Historical)
- την ιστορία των Η.Π.Α. (US History)
- την έφοδο (Country & Rustic)
- τον εξωτερικό χώρο (Outdoor)
- τους μύθους (Mythical & Fantastic)
- τις κοινωνίες, λήψεις προηγμένων (Close Ups)
- τα μοτίβα (Patterns)

Στην ετικέτα «**Χαρακτήρες**» (Characters) υπάρχουν υποκατηγορίες που αφορούν:

- τους ενήλικες (Adults)
- τους εφήβους (Teens)
- τα παιδιά (Kids)
- τους ανθρώπους με ενδυμασία επαγγελματίας (Jobs)
- τους αθλητές (Sports)

- τις φιγούρες του 1900
- τις φιγούρες από το 1600 έως το 1800
- τις φιγούρες του Μεσαίωνα (Medieval)
- τις φιγούρες της Κλασικής Εποχής (Classical Era)
- τα τέρατα και τους μύθους (Monsters & Myths)
- τη μυθολογία (Mythology)
- περισσότερα (More...)
- τις φιγούρες (Silhouettes)
- τα αυτοκόλλητα (Stickers)
- τα ζώα (Animals)

Στην ετικέτα «**Φωναλίδες ομιλίας**» (Speech Bubbles) υπάρχουν υποκατηγορίες που αφορούν:

- το φαγητό (Food)
- τα οχήματα (Vehicles)
- τα έπιπλα (Furniture)
- τα ρούχα (Clothes)
- τα φυτά (Plants)
- το σχολείο (School)
- τα σπιτάκια (Houses)

Στην ετικέτα «**Φωναλίδες ομιλίας**» (Speech Bubbles) υπάρχουν υποκατηγορίες που αφορούν:

- την ομιλία (Speech)
- τη δράση (Action)
- τα σχήματα (Shapes)
- τα διακοσμητικά (Decorative)
- τις ετικέτες (Labels)
- τα αντικείμενα (Objects)
- τα σημάδια (Signs)



Δεξιότητες συνεργασίας μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο μάθημα της Γλώσσας της Γ' Δημοτικού

Οδηγίες χρήσης του StoryboardThat

- Εκπαινετές κάνουντας σύνδεση με τον λογαριασμό σας, δηλαδή βάζοντας το e-mail της ομάδας σας, πατώντας το **πορτοκάλι** κομμάτι **ΣΥΝΔΕΣΗ (LOG IN)** πάνω δεξιά.
- Στη δεξιά στήλη που ανοίγεται υπάρχει ένα κομμάτι:
 - για τη διασφή των κελιών (LAYOUT)
 - για την προσθήκη και διαγραφή των καρτέ - κελιών (ADD/DELETE CELLS)
 - για τη μετακίνηση των καρτέ - κελιών (MOVE CELL)
 - για την αντιγραφή των καρτέ - κελιών (COPY CELL)
 - για την σιωπασί της πληκτρολόγησης – έσκαίνω (UNDO)
 - για την επανάληψη της πληκτρολόγησης – έσκαίνω (REDO)
- Αρχικά, προσθέστε τη σσηνή που επιθυμείτε κι έπειτα τους χαρακτήρες, και τα αντικείμενα.
- Για τη μετακίνηση στοιχειοθέστε πρώτα το σ-σηνή, το πατάτε και το σέφνετε αφήνοντας το πάνω στο κάθε καρτέ - κελί.
- Όταν επιλέξετε και σέφνετε τη σσηνή στο καρτέ οκς ανοίγεται **δεξιά ένα παράθυρο με ένα κομμάτι «ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΚΗΝΗΣ» (EDIT SCENE)**. Πατώντας αυτό το κομμάτι μπορείτε να επεξεργαστείτε τη σσηνή σας.
- Στο κάθε παράθυρο, αφού το σέφνετε πρώτα στο καρτέ, εμφανίζεται **δεξιά ένα παράθυρο με επιλογές, για να αλλάξετε ό,τι επιθυμείτε (χρώματα, περιστροφή δεξιά – εριστροφή, διαγραφή αντικειμένων από σσηνή κ.ά.)**.
- Αφού σέφνετε το αντικείμενο πάνω στο καρτέ, μπορείτε να το **μπαρώνετε ή να το μεγαλώσετε από τις **μπλε** βουλές του το περιβάλλον εργαλείων** το προς τα μέσα ή προς τα έξω.
- Αφού σέφνετε το **συνεχέει-φουσαλάδα** ομίλος πάνω στο καρτέ, πατάτε **επιλό** ολίκο πάνω του, για να γράψετε, αλλάζοντας τη γραμματοσσηνή, το μέγεθος, το χρώμα, τη σσηνή κ.ά στο το παράθυρο που οκς ανοίγεται ακριβώς δίπλα.
- Αφού σέφνετε κι επιλέξετε τον κάθε χαρακτήρα, πατάτε **δεξιά στο παράθυρο που ανοίγεται το κομμάτι «ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΡΟΣΩΠΟΥ» (EDIT POSE)**, για να αλλάξετε τα μάλλιά, την έκφραση προσώπου, τις κινήσεις, τα χρώματα, την περιστροφή του σώματος κ.ά.
- Για την κάθε ετικέτα σπ' αυτές που αναφέβηκαν υπάρχουν **φίλτρα (filters)** δίπλα από τις ετικέτες.
- Κάτω δεξιά υπάρχει ένα **πορτοκάλι** κομμάτι-ετικέτα **(SAVE)**, που το πατάτε για να αποθηκεύσετε την εργασία σας.

Φύλλο δραστηριοτήτων προς επίλυση

Δραστηριότητες για μεγαλύτερους λύτες

- Αφού χωριστείτε από τους δασκάλους σας σε ομάδες των 3 ατόμων, θα διαβάσετε ξανά το κείμενο με τίτλο **Έκτακτα μέτρα στη Λιμπούραλη για το νέφος** από το **ψηφιακό σχολείο** (https://ebooks.edu.gr/ebooks/λη/λη/85472168/Αητηλοιαρα_G-D-Dημοικου_hηηι-επηλ/λεδω01_05_ηηηη) ή από το **αθολόγιο** σας και θα **δημιουργήσετε συνεργειακά έναν εννοιολογικό χάρτη με τον χαρακτήρα του κεντρικού προσώπου (Δημήτριος Χαρτουράς)** πρώτα σε φύλλο ντοσιέ κι έπειτα στο **ψηφιακό εργαλείο** <https://bibli.us> στο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΚΗΣ.
- Αφού ομίδων οι δασκάλια τους ρόλους στην κάθε ομάδα κι αφού μπάει ο καθένας από εσάς τον ρόλο του με τη βοήθεια της ομάδας του μέσα σπ' το κείμενο, αρχικά θα **κάνετε πρόβλε** και σση συνέχεια **θα παρουσιάσετε το κείμενο σε μορφή θεατρικού** στους συμμαθητές και τους δασκάλους σας στην ΑΙΘΟΥΣΑ ΕΚΔΗΛΩΣΕΩΝ.
- Αφού επιλέξετε ως ομάδα ή την 1^η ή τη 2^η σσηνή του κειμένου, θα συμηληρώσετε συνεργειακά έναν έντυπο ιστοριοπλινκάλι (storyboard) που θα οκς δοθεί από τους δασκάλους και σση συνέχεια **θα δημιουργήσετε ομαδικά και συνεργειακά μία ψηφιακή ιστορία** στο **ψηφιακό εργαλείο** StoryboardThat στο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΚΗΣ.

Έγγραφο με ερωτήσεις συνεντεύξεων πριν την έρευνα

Ερωτήσεις συνέντευξης

Πριν την έρευνα σχετικά με τη συνεργασία:

1. Σας αρέσει να συνεργάζεστε;
2. Έχετε και συνεργαστεί σε αντιστοιχες δραστηριότητες μέσα στην τάξη;
3. Αν ναι, με ποιους;
4. Τι έχετε δημιουργήσει μέσω της συνεργασίας;
5. Σας άρεσε;
6. Θα το ξανακάνετε;
7. Δυσκολεύτηκε ή όχι;

Πριν την έρευνα σχετικά με την επίγνωση των χαρακτηριστικών του είδους:

1. Ξέρατε τι είναι ένα ψηφιακό κόμικ;
2. Έχετε δημιουργήσει ποτέ;
3. Θα θέλατε να φτιάξετε;
4. Έχετε καταφέρει κάτι με την τεχνολογία στο σχολείο ή στο σπίτι;
5. Ξέρατε τι είναι ένα κανονικό κόμικ;
6. Έχετε καταλάβετε;



Έγγραφο με ερωτήσεις συνεντεύξεων μετά την έρευνα

Ερωτήσεις συνέντευξης

1. Γιατί διαλέξατε αυτή τη σκηνή;
2. Γιατί έβαλες τον τόδε ήρωα να παει αυτό; (και στα παιδιά που πήγαν πιστά και σε αυτά που το πήγαν πιο ελεύθερα)
3. Πώς θα το συνέλιξες αν έβαδες άλλα 3 καρτέ;
4. Με ποιο σκεπτικό χρησιμοποίησατε τις σκηνές της εξοχής; (προγραμματολογικό στοιχείο)
5. Γιατί γ' αυτόν τον χαρακτήρα βγάλατε αυτή τη φωνούρα; (π.χ. ο Χαρχούδας είναι χοντρούλης)
6. Οι στίχοι που έχει ο κάθε χαρακτήρας (π.χ. γονατιστή);
7. Θα θέλατε να το ξανακάνετε με άλλο κείμενο; Σας άρεσε το μάθημα έτσι;
8. Τι δεν σας άρεσε και τι σας δυσηκόληψε;
9. Τι σας άρεσε πιο πολύ;
10. Πώς ήταν η συνεργασία σας μέσα στην ομάδα; Θα θέλατε να ξαναδοκιμάσετε με αυτήν την ομάδα ή με κάποιον άλλον; Γιατί;
11. Συντονιστικός ρόλος; Ποιος καθόδηγούσε; Ποια η γνώμη υπερίσχυε;



Πρότυπο υπεύθυνης δήλωσης για συμμετοχή στην έρευνα

Υπεύθυνη δήλωση

Αγαπητοί γονείς, στην τάξη των παιδιών σας σκεφτόμαστε να εφαρμόσουμε ένα σχέδιο εργασίας (project) το οποίο θα καλλιεργήσει στους μαθητές τις δεξιότητες του γραπτού λόγου, του οπτικού γραμματισμού και της συνεργατικότητας. Παρακαλούμε πολύ για την άδειά σας στην εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης – σύνθεσης λογοτεχνικού κειμένου.

Εγώ ο/η επιτρέπω στο παιδί μου με όνομα να συμμετάσχει στο project αυτό.

Δεν επιτρέπω τη συμμετοχή του παιδιού μου.

Ο/Η Δηλ.....

(Υπογραφή)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνικές

Βασιλάκη, Β. (2018). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο Δημοτικό σχολείο με στόχο την Ενταξιακή Εκπαίδευση–Απόψεις εκπαιδευτικών.

Βλάχου, Ό., Ευαγγελάτου, Σ., & Σγούρου, Α. (2017). Συνεργατική διδακτική παρέμβαση στη θεματική της ενέργειας μέσω ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 927-933.

Γουλή, Ε., Γόγουλου, Α., Παπανικολάου, Κ., & Γρηγοριάδου, Μ. (2005). Αξιοποιώντας τον Εννοιολογικό Χάρτη ως Εργαλείο διδασκαλίας και Αξιολόγησης στο Μάθημα Πληροφορικής Γυμνασίου. *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου "Διδακτική της Πληροφορικής"* (σσ. 1-11). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση από <https://www.etpe.gr/wp-content/uploads/pdfs/etpe743.pdf>

Γραμματάς Θ. & Μουδατσάκης Τ. (2008). *Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο*. Για την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

Δαφέρμος, Μ. (2002). Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky. *Φιλοσοφικές–Ψυχολογικές–Παιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 145-159.

Δημητριάδης, Σ., (2015). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Κοινωνικός Εποικοδομισμός & Συνεργατική Μάθηση (Social Constructivism & Collaborative Learning)*. Έκδοση: 1.0. Θεσσαλονίκη 2015. Copyright Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS416/>

Ζαφειριάδης Κ. & Δαρβούδης Α. (2010), *Η Δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο, Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*, Θεσσαλονίκη : εκδ. Αδερφών Κυριακίδη.

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

Ιωακειμίδου, Β., Μανούσου, Ε., & Παπαδημητρίου, Σ. (2017). Εναλλακτικές διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες: η ψηφιακή αφήγηση σε πρόγραμμα διαγενεακής σύνδεσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(6B), 185-198.

Κακαβάς, Π., Κορδάκη, Μ., & Μάνεσης, Ν. (2017). Συνεργατική κατασκευή ψηφιακής αφήγησης για τη μάθηση της έννοιας της Συνιστώμενης Ημερήσιας Πρόσληψης των θρεπτικών συστατικών. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 91-100.

Κακαβάς, Π., Κορδάκη, Μ., & Μάνεσης, Ν. (2017α). Συνεργατική δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη από μαθητές για τη νοθεία των τροφίμων. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 101-110.

Καλαϊτζίδης, Γ., & Τραπεζανίδης, Γ. (2010). Ο αποτελεσματικός δάσκαλος στο πλαίσιο της θεωρίας του Vygotsky. *Επιστημονικό Βήμα*, 51-59.

Κανάκης, Ι. Ν. (1993). Διάταξη θρανίων και ύφος επικοινωνίας στην αίθουσα διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 3(10).

Καπανιάρης, Α., & Δημητρίου, Α. (2021). Ψηφιακές Ανθρωπιστικές Επιστήμες και Ψηφιακή Αφήγηση: Εμπλουτισμένες διδακτικές παρεμβάσεις στο μάθημα της Ιστορίας. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 307-314.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των ΤΠΕ*, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.

Κοροσίδου, Ε., & Μπράτισης, Θ. (2019). Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο κατά την εξοικείωση με την ξένη γλώσσα στην πρώιμη παιδική ηλικία. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 412-421.

Κουσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια. Στρατηγικές και Εφαρμογές*, Λευκωσία: συγγρ.

Κουτσουράκη, Σ., Μπερκούτης, Α. (2014). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*. Στο 3^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη». http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolB/VolB_51_64.pdf

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.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. (Γ' έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.

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

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

Μιχαηλίδου Μ. (2015), *Η τέχνη διδάσκει και διδάσκεται*, Στο Παπαδάτος Γ., Πολυχρονοπούλου Σ., Μπατσέα Α (επιμ.), Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης (επιμ.) Αθήνα : 19-21 Ιουνίου 2015.

Μουδατσάκης Τ. (1994), *Η θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη, το Θεατρικό Παιχνίδι, Η Δραματοποίηση*, Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα.

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.

Μπράτισης, Θ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση, Δημιουργική Γραφή και Γραμματισμός του 21^{ου} Αιώνα. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 55, Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.

Μπράτισης, Θ. (2020). Ψηφιακή Αφήγηση: Προσαρμογή δραστηριοτήτων σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο Σοφός, Α., Κώστας, Α., Φούζας, Γ., & Παράσχου, Β. (2021). *Πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις, 3-5 Ιουλίου 2020*». Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. DOI: <https://doi.org/10.12681/online-edu.3210>

Ντολιοπούλου, Ε. (1999). Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής. Αθήνα: *Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός*, 164.

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

Παπαδόπουλος Σ. (2007), *Με τη Γλώσσα του θεάτρου, Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*, Αθήνα: εκδ. Κέδρος.

Παπαδόπουλος, Γ. (2012). *Μυθοπλασία, Βίωμα και παιδεία. Διδασκαλίας τέχνη: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Ψηφίδα.

Παπαδοπούλου, Β. (2021, 3). Αξιοποίηση Επιχειρηματολογικών χαρτών στο Προσυγγραφικό Στάδιο Δημιουργίας Γραπτού Λόγου. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 151-170.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανάκτηση από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/232>

Ρουσσάκη, Χ. (2010). *Από τη δασκαλοκεντρική στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Εργασία στο τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.

Σαββοπούλου, Μ., & Μπράτισης, Θ. (2017). Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο πολιτιστικής μάθησης. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 405-416.

Σολωμονίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΣΤΟΥΠΑ, Β. (2021). Πληροφοριακά συστήματα για τεχνολογικά υποστηριζόμενη συνεργατική μάθηση: Μελέτη περίπτωσης εφαρμογής της μεθόδου TBL.

Τζωρτζάκης, Ι. (2009). *Αξιοποίηση Web 2.0 Εργαλείων στη Σχολική Εκπαίδευση*. Πειραιάς. Ανάκτηση από <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/3094>

Τσάκος, Ε., & Αθανασοπούλου, Α. (2016). Τι κάνει ένα μάθημα "βαρετό"; Εκπαιδευτική εφαρμογή ανατροπής στην Τειχοσκοπία της Ιλιάδας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1421-1437.

Χαραλάμπους, Ν. (2000). Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. *Τριήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο με θέμα: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας: τάσεις και εμπειρίες*, 8-9.

Ψώμος, Π., & Κορδάκη, Μ. (2016). Άμεσα και έμμεσα εκπαιδευτικά οφέλη των ψηφιακών αφηγήσεων. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 359-367.

Ξενόγλωσσες

Ackermann, E. K. (2004). Constructing knowledge and transforming the world. *A learning zone of one's own: Sharing representations and flow in collaborative learning environments*, 1, 15-37.

Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465–87.

Al-Samarraie, H., Hurmuzan, S. (2018). A review of brainstorming techniques in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 78-91.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Barrett, H. (2006). Convergence of student-centered learning strategies. *Technology and Teacher Education Annual*, 1, 647–654.
- Baruah, J., & Paulus, P. B. (2019). Collaborative creativity and innovation in education. In *Creativity Under Duress in Education?* (pp. 155-177). Springer, Cham.
- Bell, S. (2010). Project – based Learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83, 39-43.
- Benjamin, A. (2005). *Differentiated Instruction using technology: A guide for middle and high-school teachers*, N.Y.: Routledge.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education. NAEYC Research into Practice Series. Volume 7*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426 (NAEYC catalog# 146)..
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (1996). Tools of the Mind The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. Prentice-Hall. Inc. New Jersey.
- Bratitsis, T., Kotopoulos, T. & Mandila, K. (2011) [Kindergarten children as story Makers: The effect of the digital medium](#), in F. Xhafa, L. Barolli, M. Köppen (eds) (pp. 84-91). Proceedings of the IEEE 3rd International Conference On Intelligent Networking and Collaborative Systems - INCoS 2011 Fukuoka, Japan, November 30 - December 2, 2011.
- Bruce, D. L. (2011). Framing the text: Using storyboards to engage students with reading. *English Journal*, 78-85.
- Bruner, J., & Sherwood, V. (1976). Peekaboo and the learning of rule structures. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 277–87). Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Burmark, L. (2004) Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media and Methods* 40(6):4–5.
- Conrad, D. (2004). Popular theatre: Empowering pedagogy for youth. *Youth Theatre Journal*, 18(1), 87-106.
- Coventry, M. (2008) Engaging Gender: student application of theory through digital storytelling. *Arts and Humanities in Higher Education* 7(2):205-219.
- Crook, C. (1996). *Computers and the collaborative experience of learning*. London: Routledge.
- Del-Moral-Pérez, M. E., Villalustre-Martínez, L., & Neira-Piñeiro, M. D. R. (2019). Teachers' perception about the contribution of collaborative creation of digital storytelling to the communicative and digital competence in primary education schoolchildren. *Computer Assisted Language Learning*, 32(4), 342-365.

- Dillenbourg, P., (1999). *What do you mean by collaborative learning?* In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33–56). Norwood, NJ: Ablex.
- Faure, G., & Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fischer, F., Kollar, I., Stegmann, K., & Wecker, C. (2013). Toward a script theory of guidance in computer-supported collaborative learning. *Educational Psychologist*, 48(1), 56-66.
- Gakhar, S. & Thompson, A. (2007) Digital Storytelling: Engaging, communicating, and collaborating, in C. Crawford et al. (eds) (pp. 607-612). Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007 Chesapeake, VA: AACE. Accessed August 30 2013. <http://www.editlib.org/p/24609>
- Gerlach, J.M. (1994). *Is this collaboration?* In Bosworth, K. & Hamilton, S.J. (Eds.), *Collaborative Learning: Underlying Processes and Effective Techniques*, New Directions for Teaching and Learning, No. 59. (pp.5-14). San Francisco; USA, Jossey-Bass Publishing..
- Golub, J. & NCTE Committee (1988). *Focus on Collaborative Learning: Classroom Practices in Teaching English*. Urbana, IL; USA, National Council of Teachers of English Publishing..
- Gonulal, T., & Loewen, S. (2018). Scaffolding technique. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-5.
- Izgi-Onbasili, U., Avsar-Tuncay, A., Sezginsoy-Seker, B., & Kiray, S. A. (2022). An Examination Of Pre-Service Teachers' Experiences In Creating A Scientific Digital Story In The Context Of Their Self Confidence In Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Baltic Science Education*, 21(2), 207.
- Jakes, D. S. (2009). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital story- telling. Διαθέσιμο στο: http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Stanne, M.B. & Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *J Soc Psycho*, 130 (4), pp.507-516..
- Kafai, Y. (2006). Playing and Making Games for Learning: Instructionist and Constructionist Perspectives for Game Studies, *Games and Culture*, V.1, pp 36-40.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). *Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: A review of the research*. *Computers in Human Behavior*, 19(3), 335–353. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00057-2](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00057-2)
- Kynigos, C. (2015). Constructionism: Theory of learning or theory of design?. In *Selected regular lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education* (pp. 417-438). Springer, Cham.

- Lathem, S. A. (2005) Learning communities and digital storytelling: new media for ancient tradition, in C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. A. Willis (eds) (pp. 2286-2291). Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005 Chesapeake, VA: AACE.
- Lillyman, S. & Bennett, C. (2012). Using storyboarding to gain appreciative reflection in the classroom, *Reflective Practice*, 13:4, 533-539, DOI: [10.1080/14623943.2012.670621](https://doi.org/10.1080/14623943.2012.670621).
- Lu, F., Tian, F., Jiang, Y., Cao, X., Luo, W., Li, G., Zhang, X., Dai, G., Wang, H. (2011, May). ShadowStory: creative and collaborative digital storytelling inspired by cultural heritage. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1919-1928).
- Lyman, F. (1981). The Responsive Classroom Discussion: The Inclusion of all Students. *Mainstreaming Digest*. MD/USA: University of Maryland, College Park.
- MacGregor, J.T. (1990). Collaborative learning: Shared inquiry as a process of reform. In Svinicki, M.D. (Ed.), *The changing face of college teaching*, New Directions for Teaching and Learning No. 42. San Francisco; USA, Jossey-Bass Publishing.
- Minshew, L. M. (2018). *Student-Generated Questions in Inquiry Science: Connecting to Collaborative Argumentation* (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill).
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Novak, J. (1998). *Learning, Creating and Using knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in schools and Corporations*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.
- Paavola, S., Lipponen, L., Hakkarainen K. (2004). *Models of Innovative KnowledgeCommunities and Three Metaphors of Learning*. *Review of Educational Research*74 (4):557–576. doi:10.3102/00346543074004557.
- Pugach, M. C., & Wesson, C. L. (1995). *Teachers' and students' views of team teaching of general education and learning-disabled students in two fifth-grade classes*. *The Elementary School Journal*, 95(3), 279–295. <https://doi.org/10.1086/461803>
- 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. (2008) Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice* 47(3):220-228.
- Robin, B. R. & McNeil, S. G. (2012) What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review* 22:37-51.

- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17-29.
- Roschelle, J. & Teasley, S. (1995). *The construction of shared knowledge in collaborative problem solving*. In C. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning* (pp. 69– 197). Berlin: Springer Verlag.
- 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. (2019, June). Comic-based digital storytelling with primary school children. In *Proceedings of the 18th ACM International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 508-513).
- Rutta, C. B., Schiavo, G., Zancanaro, M., & Rubegni, E. (2021). Comic-based digital storytelling for content and language integrated learning. *Educational Media International*, 58(1), 21-36.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56, 487-506.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The journal of the learning sciences*, 3(3), 265-283.
- Slavin, R. E. (1991). *Student Team Learning: A Practical Guide to Cooperative Learning*. Washington DC: National Education Association.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1, 1-21.
- Smith, B.L. & MacGregor, J.T. (1992). *What is collaborative learning?* In Goodsell, A., Maher, M., Tinto, V., Smith, B.L. & MacGregor J. T. (Eds.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. Pennsylvania State University; USA, National center on postsecondary teaching, learning, and assessment publishing.
- Somers, J. (2002). Το ζήτημα της πράξης και της έρευνας. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 2.
- Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press. Web: <http://GerryStahl.net/elibrary/gc>.
Doi: <http://mitpress.mit.edu/books/group-cognition>
- Stenhouse, L. (1975). *Authority, Education and Emancipation*, London: Heinemann.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119–58. van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. New York, NY: Longman.
- Sutherland, P. (1992). Vygotsky and Vygotskyans. *Cognitive development today: Piaget and his critics*, 45-46.

Taylor, P. (2002). The Applied Theater: Building Stronger Communities. *Youth Theatre Journal*, 16(1), 88-95.

Tomlinson, C. A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Triantafyllou, S. A. (2022). TPACK and Toondoo Digital Storytelling Tool Transform Teaching and Learning. In *International Conference on Applied Informatics* (pp. 338-350). Springer, Cham.

Unin, N. (2016). Brainstorming as a Way to Approach Student-centered Learning in the ESL Classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 224, 605-612.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (Cole M., Jolm-Steiner V., Scribner S., & Souberman E., Eds.). Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press. doi:10.2307/j.ctvjf9vz4

Wahjuningsih, E., Santihastuti, A., Kurniawati, I., & Arifin, U. M. (2020, May). "Storyboard That" Platform to Boost Students' Creativity: Can It Become Real?. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science* (Vol. 485, No. 1, p. 012095). IOP Publishing.

Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159–80.

Wilson, B., & Ryder, M. (1996). Dynamic Learning Communities: an alternative to designed instructional systems.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.

Wooster, R. (2007). *Contemporary Theatre in Education*. Intellect Ltd.

Ηλεκτρονική πηγή

<https://www.youtube.com/watch?v=FJOUWjLhpZE>