

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση



**Ψηφιακός  
Μετασχηματισμός  
και Εκπαιδευτική Πράξη**

ΔΙΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

**Βασιλική Παπαδοπούλου**

**A.M.: 20015**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:** **Αικατερίνη Μακρή**  
**Επίκουρη καθηγήτρια**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:** **Μαρία Λάτση, Διδάκτωρ**  
**Σπυρίδων Σιάκκας, Επίκουρος καθηγητής**

Σεπτέμβριος, 2022



### Τίτλος διπλωματικής εργασίας

Η διπλωματική εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι Εξεταστική Επιτροπή:

Α/ α	ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΑΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ
	Αικατερίνη Μακρή	Επικ. καθηγήτρια	
	Σπυρίδων Σιάκας	Επικ. Καθηγητής	
	Μαρία Λάτση	Διδάκτορας, εκπαιδευτικός	

## ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη **Παπαδοπούλου Βασιλική** του **Αναστασίου**, με αριθμό μητρώου **20015** φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Εκπαιδευτική Πράξη» του Τμήματος **Μηχανικών Πληροφορικής και Υπολογιστών** της Σχολής **Μηχανικών** του **Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής**, δηλώνω ότι:

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

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

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

Η Δηλούσα

### \* 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 I.A. (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](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)

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση της συνεργατικής ψηφιακής αφήγησης στην προσέγγιση συγκεκριμένων επιχειρηματικών εννοιών. Ειδικότερα, στην έρευνα αυτή θα διερευνηθεί πώς οι μαθητές προσεγγίζουν την έννοια της επιχειρηματικότητας μέσω της συνεργατικής κατασκευής ψηφιακών ιστοριών, καθώς και ποιους τρόπους εργασίας επιστρατεύουν για τον σκοπό αυτό. Επομένως, με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται η προώθηση μιας επιχειρηματικής κουλτούρας με την ενασχόληση των παιδιών με την τεχνολογία, η οποία καθίσταται απαραίτητο εφόδιο.

Επιπροσθέτως, στην έρευνα αυτή εφαρμόστηκε ποιοτική μέθοδος και έρευνα δράσης, διότι η διδάσκουσα καταλαμβάνει και τον ρόλο της ερευνήτριας. Συμτείχαν 22 μαθητές της Δ΄ Δημοτικού, οι οποίοι χωρίστηκαν σε ομάδες και δημιούργησαν ψηφιακές ιστορίες με το εργαλείο ψηφιακής αφήγησης “storyjumper”. Συνολικά συλλέχθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις των μαθητών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι παρατηρήσεις της διδάσκουσας και τα ψηφιακά βιβλία. Για την ανάλυση των δεδομένων αυτών αξιοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου βάσει κατηγοριών. Επομένως, αναδύθηκαν κατηγορίες από τις απομαγνητοφωνήσεις των μαθητών και από τα ψηφιακά βιβλία.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως οι μαθητές προσέγγισαν την έννοια της επιχειρηματικότητας μέσα από τη συνεργατική κατασκευή ψηφιακών ιστοριών, ενσωματώνοντας επιχειρηματική ορολογία στις ψηφιακές ιστορίες τους, ενώ ήταν σε θέση να απαντούν σε ερωτήσεις αναφορικά με επιχειρηματικές έννοιες (startup, επενδυτής, συμπεριληπτικό (inclusive)). Παράλληλα, οι ομάδες μαθητών δεσμεύτηκαν σε μεγάλο βαθμό με το ψηφιακό εργαλείο “storyjumper” και αξιοποίησαν τις δυνατότητές του. Διαπιστώθηκε, επίσης, πως επιμελήθηκαν τη γλώσσα, τη δομή, καθώς και την ορθογραφία των ψηφιακών ιστοριών. Τέλος, πλαισίωσαν με εύστοχο τρόπο τα αναδυόμενα προβλήματα της κοινωνίας και επιχείρησαν να δώσουν λύση σε αυτά, σκεπτόμενοι σαν επιχειρηματίες.

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ:** Εκπαιδευτική Τεχνολογία

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** ψηφιακή αφήγηση, συνεργατική ψηφιακή αφήγηση, επιχειρηματική εκπαίδευση, εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα

## **ABSTRACT**

The purpose of this research is to study the results obtained from the use of collaborative digital storytelling in approaching specific entrepreneurial concepts. In particular, this research will investigate how students approach the concept of entrepreneurship through collaborative construction of digital stories, as well as which working methods have developed for this purpose. Therefore, this research aims to promote an entrepreneurial culture by engaging children with technology, which becomes a necessary supply for them.

In addition, in this research were applied qualitative method and action research, due to the fact that the teacher occupies also the role of the researcher. The sample consisted of 22 students in 4<sup>th</sup> grade, who were divided into groups and created digital stories with the digital storytelling tool "storyjumper". In total, were collected the semi – structured interviews of the students before and after the teaching intervention, the teacher's observations and the digital books. To analyze these data, was used the technique of content analysis based on categories. Therefore, categories emerged from the student's transcripts and from the digital books.

The research findings showed that the students approached the concept of entrepreneurship through the collaborative construction of digital stories, incorporating entrepreneurial terminology into their digital stories, while they were able to answer questions regarding entrepreneurial concepts (startup, investor, inclusive). At the same time, the groups of students engaged to a great extent with the digital tool "storyjumper" and utilized its possibilities. It was also found that they edited the language, structure and spelling of the digital stories. Finally, they approach aptly the emerging problems of society and try to give solutions, thinking like entrepreneurs.

**SUBJECT AREA:** Educational Technology

**KEYWORDS:** digital storytelling, collaborative digital storytelling, entrepreneurship education

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	3
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b>	<b>9</b>
1.1 Ψηφιακή Αφήγηση	9
1.1.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling)	9
1.1.2 Οφέλη της Ψηφιακής Αφήγησης στην Εκπαίδευση	10
1.1.3 Επισκόπηση ερευνών για Ψηφιακή Αφήγηση	11
1.2 Εργαλείο Ψηφιακής Αφήγησης ‘storyjumper’	12
1.2.1 Περιγραφή του “storyjumper”	12
1.2.2 Έρευνες με αξιοποίηση του “storyjumper”	13
1.3 Επιχειρηματική Εκπαίδευση	15
1.3.1 Επιχειρηματική Εκπαίδευση στη διεθνή βιβλιογραφία	15
1.3.2 Επιχειρηματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα	18
<b>2. ΕΡΕΥΝΑ</b>	<b>20</b>
2.1 Μεθοδολογία Έρευνας	20
2.1.1 Σκοπός έρευνας	20
2.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα	20
2.1.3 Πλαίσιο έρευνας	20
2.1.4 Είδος/ μέθοδος έρευνας	22
2.2 Οργάνωση έρευνας	22
2.2.1 Διδακτική παρέμβαση	22
2.2.2 Σενάριο διδακτικής παρέμβασης	24
2.3 Συλλογή και τρόπος ανάλυσης δεδομένων	27
2.4 Ευρήματα	29
2.4.1 Προσέγγιση της έννοιας της επιχειρηματικότητας μέσα από τη συνεργατική κατασκευή ψηφιακών ιστοριών	29

2.4.2 Τρόποι εργασίας που επιστράτευσαν οι μαθητές κατά τη συνεργατική κατασκευή ψηφιακών ιστοριών γύρω από την έννοια της επιχειρηματικότητας	56
<b>3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>	<b>67</b>
<b>ΑΝΑΦΟΡΕΣ</b>	<b>69</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1</b>	<b>72</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2</b>	<b>74</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3</b>	<b>75</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4</b>	<b>76</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5</b>	<b>77</b>



## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1.1 Ψηφιακή Αφήγηση

#### 1.1.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling)

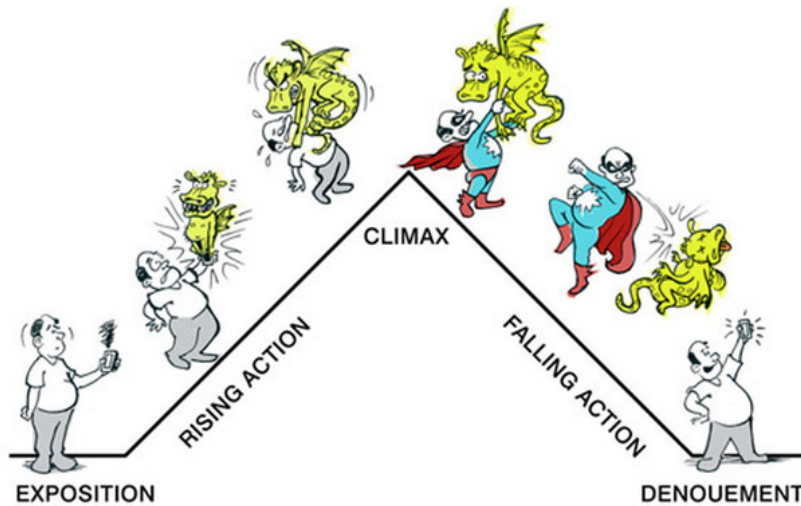
Αρκετές ερμηνείες έχουν δοθεί για το τι είναι μια Ψηφιακή Αφήγηση (digital storytelling) ανά καιρούς, ενώ ταυτόχρονα έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις για το τι συνιστά. Το αποτέλεσμα είναι να μην υπάρχει ένας ορισμός που να είναι ευρέως αποδεκτός και να ταιριάζει σε όλες τις ιστορίες.

Η Ψηφιακή Αφήγηση (Digital Storytelling) προσδιορίζεται ως μια πρακτική που συνδυάζει τη διήγηση με ψηφιακό περιεχόμενο/υλικό, όπως εικόνες, ήχους και βίντεο, ώστε να δημιουργηθεί μια σύντομη ταινία, συνήθως με έντονη συναισθηματική συνιστώσα (Educause, 2009). Σύμφωνα με τον Robin (2008), επίσης, «είναι μια νέα μορφή αφήγησης, η οποία συνδυάζει την τέχνη της αφήγησης ιστοριών με ένα μείγμα ψηφιακών μέσων, όπως κείμενο, εικόνες, ηχογραφημένη αφήγηση, μουσική και βίντεο. Αυτά τα στοιχεία πολυμέσων συνδυάζονται μεταξύ τους χρησιμοποιώντας λογισμικό υπολογιστή, για να αφηγηθούν μια ιστορία που συνήθως περιστρέφεται γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα και συχνά περιέχει μια συγκεκριμένη άποψη».

Ωστόσο, παρόλο που αποτελεί μια νέα μορφή αφήγησης, δεν αποτελεί μια καινούρια ιδέα και πρακτική. Πρωτοπόρος του κινήματος είναι ο Joe Lambert, ο οποίος ίδρυσε στα τέλη της δεκαετίας του '80 το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (Centre for Digital Storytelling). Ο Joe Lambert είναι επίσης γνωστός για τα 7 βασικά στοιχεία που διακρίνουν μια ψηφιακή αφήγηση (Seven Elements of Digital Storytelling) στις αρχές της δεκαετίας του '90 και αποτελούν ακόμα και σήμερα ένα σημείο αναφοράς για να ξεκινήσει κάποιος να εργάζεται πάνω στις ψηφιακές ιστορίες (Robin 2008). Αυτά είναι η 1) Οπτική γωνία (Point of view) που αφορά τη θεματική και την προσωπική σφραγίδα του συγγραφέα – δημιουργού, 2) Δραματικό ερώτημα (Dramatic question), που αφορά ένα ζήτημα που τίθεται μέσω της πλοκής, μια κεντρική επιθυμία η οποία συνοδεύεται με ένταση και κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Σε αυτό το σημείο να συμπληρώσουμε ότι αν αυτό το ερώτημα μπορεί να απαντηθεί από την αρχή της ιστορίας, τότε εκείνη έχει τελειώσει. Συνεχίζοντας, 3) Συναισθηματικό περιεχόμενο (Emotional content) που σχετίζεται με τη συναισθηματική εμπλοκή, δηλαδή τη σύνδεση του κοινού με την ιστορία. 4) Φωνή (The gift of your voice), την προσωπική χροιά, φωνή του αφηγητή – δημιουργού, 5) Μουσική επένδυση (The power of the soundtrack), που αφορά τη μουσική και τους ήχους που πλαισιώνουν την ιστορία και η οποία μπορεί να ενισχύσει το συναίσθημα. 6) Οικονομία (Economy), που σχετίζεται με τον συνειδητό περιορισμό στη γλώσσα σε σχέση με την αφήγηση που παρέχεται με τη συνοδεία εικόνων, καθώς μια ιστορία μπορεί να εικονογραφηθεί με μικρό αριθμό εικόνων και με σχετικά σύντομο κείμενο και τέλος 7) Βηματισμός (Pacing) που έγκειται στον συντονισμό και τον ρυθμό της ιστορίας.

Επί της ουσίας, βασικά χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης είναι ότι περιστρέφεται γύρω από μια θεματική, ενώ εμπριέχει την σφραγίδα και την οπτική γωνία του δημιουργού και αποτελείται από ένα σενάριο (script). Επίσης, έχει μικρή διάρκεια συνήθως λίγα λεπτά, ενώ εμπίπτει σε τρεις κατηγορίες (Robin & McNeil 2019) : α) προσωπικές αφηγήσεις, β) ιστορικά ντοκουμέντα ή ιστορίες γ) ιστορίες που ενημερώνουν και καθοδηγούν. Ακόμη, ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό είναι σύμφωνα με τον (Hartsell, 2017), ότι οι δημιουργοί μπορούν να εργαστούν ατομικά ή συλλογικά κατά την ανάπτυξη ψηφιακών ιστοριών, καθώς μπορούν να προκύψουν σημαντικές διαφορές στη μάθηση και στη δημιουργικότητα.

Επιπροσθέτως, μια επιτυχημένη αφήγηση δε βασίζεται μόνο στα παραπάνω στοιχεία, αλλά πρέπει να δίνεται η αντίστοιχη έμφαση στο περιεχόμενο και τη συγγραφή της. Ειδικότερα, μια επιτυχής αφήγηση που θα κεντρίσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη και θα τον κάνει να την αντιληφθεί και να την κατανοήσει, πρέπει να είναι συνεκτική, να εμπεριέχει πλοκή και πλαίσιο. Ένα πολύ γνωστό μοντέλο που αναπαριστά τη δομή και τη ροή μιας ιστορίας ως προς το περιεχόμενο, είναι η πυραμίδα του Freytag. Ο Freytag (1895) προτείνει 5 μέρη με τα οποία μπορεί να δομηθεί η αφήγηση, τα οποία οπτικοποιούνται στο παρακάτω σχήμα:



Σχήμα 1: Πυραμίδα Freytag

Οφείλουμε να αναφερθούμε περαιτέρω στα παραπάνω δομικά στοιχεία, ξεκινώντας με την «Έκθεση (Exposition)», στην οποία το κοινό εισάγεται στο θέμα και μαθαίνει τις βασικές πληροφορίες προκειμένου να κατανοήσει τη βασική πλοκή, καθώς εκτίθενται οι συνθήκες της ιστορίας, το αφηγηματικό ύφος, τα σκηνικά και οι χαρακτήρες. Ακολουθεί η εισαγωγή σύγκρουσης (Introduction of conflict) ή αλλιώς Υποκίνηση περιστατικού (Inciting incident), στην οποία διαδραματίζεται η πρωταρχική σύγκρουση, ή με απλά λόγια ξεκινάει το δράμα. Ακολουθεί, η «Αυξανόμενη δράση (Rising Action)» σύμφωνα με την οποία οι συγκρούσεις της πλοκής οδηγούν στην κλιμάκωση της ιστορίας, δημιουργώντας σασπένς. Έπειτα, η ιστορία φτάνει στην «Κλιμάκωση (Climax)» της ή σημείο καμπής, όπου το κοινό γνωρίζει ποιος ή τι πρόκειται να συμβεί στη σύγκρουση. Η σύγκρουση είναι, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 1, το υψηλότερο σημείο της ιστορίας που θα καθορίσει και την τελική έκβαση της ιστορίας. Μετά από την κλιμάκωση, οι εντάσεις μειώνονται και έρχονται σε ισορροπία στην «Πτωτική δράση (Falling action)». Στο, «Τέλος (Denouement)», δίνεται η λύση και παρουσιάζεται το τελικό αποτέλεσμα της ιστορίας.

### 1.1.2 Οφέλη της Ψηφιακής Αφήγησης στην Εκπαίδευση

Δεδομένου ότι η εξέλιξη και διάδοση της ψηφιακής τεχνολογίας έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση, με τους μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση τους από πολύ μικρή ηλικία, η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) αποτελεί ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για την τάξη του 21ου αιώνα, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Επιπροσθέτως, τα εκπαιδευτικά οφέλη είναι ποικίλα και αφορούν

διάφορους τομείς που θα αναφερθούν στη συνέχεια. Ειδικότερα, η έρευνα έχει δείξει ότι η χρήση πολυμέσων από τους εκπαιδευτικούς βοηθά τους μαθητές να αφομοιώσουν ένα σύνθετο υλικό και να διατηρήσουν πληροφορίες (Robin & McNeil 2019).

Το μεγαλύτερο όφελος της ψηφιακής αφήγησης συνδέεται με τις λεγόμενες δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Robin (2008), οι δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσα από την ψηφιακή αφήγηση είναι:

- Ψηφιακός γραμματισμός (Digital literacy): η ικανότητα επικοινωνίας, συζήτησης, συλλογής πληροφοριών και αναζήτησης βοήθειας.
- Καθολικός γραμματισμός (Global Literacy) : η ικανότητα ανάγνωσης, ερμηνείας, απάντησης και δημιουργίας μηνυμάτων που αποκρίνονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο
- Τεχνολογικός γραμματισμός (Technology literacy): η ικανότητα χρήσης της τεχνολογίας με σκοπό τη μάθηση, απόδοση.
- Οπτικός γραμματισμός (Visual literacy) : η ικανότητα κατανόησης, δημιουργίας εικόνων και επικοινωνίας με την οπτικοποίηση αυτών
- Πληροφορικός γραμματισμός (Information literacy) : η ικανότητα εύρεσης πληροφοριών, αξιολόγησης και σύνθεσης αυτών.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Robin (2006), όσοι μαθητές είναι σε θέση να συμμετάσχουν, να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν τις ψηφιακές τους ιστορίες, εξασκούν κι άλλες δεξιότητες, όπως :

- Ερευνητικές δεξιότητες : αναζήτηση και ανάλυση υλικού
- Συγγραφικές δεξιότητες : ανάπτυξη ενός σεναρίου και διατύπωση μιας άποψης
- Οργανωτικές δεξιότητες : διαχείριση project - στοχοθεσία, χρονοδιάγραμμα, υλικό
- Τεχνολογικές δεξιότητες : χρήση ψηφιακών εργαλείων, λογισμικά κ.λ.π
- Δεξιότητες παρουσίασης : επιλογή του κατάλληλου τρόπου παρουσίασης μιας ιστορίας
- Δεξιότητες συνεντεύξεων : εύρεση πηγών, καθορισμός ερωτήσεων
- Διαπροσωπικές δεξιότητες: συνεργασία στα πλαίσια της ομάδας, ανάληψη ρόλων
- Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων : λήψη αποφάσεων και επίλυσης οποιαδήποτε δυσκολίας προκύψει
- Δεξιότητες αξιολόγησης: μαθαίνουν ασκώντας κριτική- αξιολόγηση στη δουλειά τους, αλλά και των άλλων

Ο Ohler (2007) υποστηρίζει ότι οι μαθητές που δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες, μαθαίνουν να οργανώνουν τις ιδέες τους, να κάνουν ερωτήσεις, να εκφράζουν απόψεις, να κατασκευάζουν αφηγήσεις και να τις παρουσιάζουν. Ομοίως, η άποψη των Hung κ.ά. (2012) εστιάζει στην επίλυση προβλημάτων, καθώς σε έρευνά τους υποστηρίζουν πως η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα αυτή.

Συμπεραίνοντας, η ψηφιακή αφήγηση παρέχει ποικίλα εκπαιδευτικά οφέλη, ενώ εστιάζει σημαντικά στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

### 1.1.3 Επισκόπηση ερευνών για Ψηφιακή Αφήγηση

Οι Yang & Wu (2012) επιδίωξαν να διερευνήσουν τον αντίκτυπο της ψηφιακής αφήγησης στην κριτική σκέψη και τα κίνητρα μάθησης των μαθητών στην Αγγλική

γλώσσα, διεξάγοντας έρευνα με 110 μαθητές Λυκείου. Αυτό που ανακάλυψαν ήταν πως παρατηρήθηκε σημαντική πρόοδος τόσο στην κριτική σκέψη και τα κίνητρα, όσο και στις γλωσσικές επιδόσεις των μαθητών. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων έδειξαν πως οι ίδιοι οι μαθητές επισήμαναν πως η ψηφιακή αφήγηση βοήθησε στην κατανόηση των μαθημάτων τους, ενώ ταυτόχρονα τους βοήθησε να σκέφτονται κριτικά, αποδεικνύοντας έτσι την εκπαιδευτική αξία της. Επομένως, σύμφωνα με τους Yang & Wu (2012) η κριτική σκέψη αποτελεί μια πολύτιμη δεξιότητα του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Σε σημαντικά ευρήματα κατέληξε και η έρευνα του Okumus (2020), ο οποίος επιχείρησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών για την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στα Αγγλικά. Η έρευνα διεξήχθη με 15 μαθητές, ενώ τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω προ- έρευνας, δημιουργία ψηφιακών ιστοριών και ύστερα μετά – έρευνα. Τα ευρήματα έδειξαν πως οι αντιλήψεις των μαθητών ήταν θετικές απέναντι στην ψηφιακή αφήγηση, ενώ ζήτησαν να επαναλάβουν αυτή τη διαδικασία. Οι συμμετέχοντες, επίσης, θεώρησαν πως η ψηφιακή αφήγηση λειτουργεί ως κίνητρο για την κατανόηση της γλώσσας και για τη μεταξύ τους συνεργασία. Επομένως, ο Okumus (2020) συμπέρανε πως η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί έναν ελκυστικό τρόπο εξάσκησης της γλώσσας, ενώ μπορεί να ενισχύσει τα πεδία της γραμματικής, του λεξιλογίου, της γραφής και της ομιλίας.

Σε παρόμοια συμπεράσματα, προέβη η έρευνα του Hava (2019), ο οποίος διεξήγαγε μελέτη με φοιτητές παιδαγωγικού τμήματος με σκοπό να διερευνήσει τις επιπτώσεις και τις απόψεις τους αναφορικά με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης, καθώς και τα επίπεδα ικανοποίησής τους στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπήρχαν σημαντικές βελτιώσεις στην αυτοπεποίθηση των μαθητών, ενώ τα επίπεδα κινήτρων αυξήθηκαν εξίσου. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε πως η ψηφιακή αφήγηση θα μπορούσε να διευκολύνει τους φοιτητές στην κατανόηση του λεξιλογίου, να καλλιεργήσει τις δεξιότητες γραφής τους, καθώς να αποτελέσει μέσο εξάσκησης για την ομιλία. Επιπλέον, ο Hava (2019), επισημάνει την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης, ενώ ταυτόχρονα τονίζει πως μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη γλωσσικών και ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

Επιπλέον, ενδιαφέρουσα έρευνα αποτέλεσε η έρευνα των Yamac & Ulusoy (2016). Ειδικότερα, διεξήγαγαν μια έρευνας δράσης με σκοπό τη διερεύνηση των επιπτώσεων της ψηφιακής αφήγησης στη βελτίωση των δεξιοτήτων γραφής των μαθητών της τρίτης τάξης δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ψηφιακή αφήγηση βελτίωσε την ποιότητα της γραφής των μαθητών, καθώς εμπλούτισε τις ιδέες τους, την επιλογή των λέξεων, την ευχέρεια των προτάσεων. Επομένως, αύξησε τα κίνητρά τους για να γράψουν.

## **1.2 Εργαλείο Ψηφιακής Αφήγησης ‘storyjumper’**

### **1.2.1 Περιγραφή του “storyjumper”**

Το ‘storyjumper’ είναι ένα ψηφιακό εργαλείο συμμετοχικού ιστού Web 2.0 που επιτρέπει στους χρήστες και ειδικότερα στους μαθητές, να δημιουργούν εικονογραφημένα ψηφιακά βιβλία. Οι μαθητές μπορούν να φτιάξουν μια ιστορία με δωρεάν εικόνες, να σχεδιάσουν χαρακτήρες, να προσθέσουν αντικείμενα, αλλά και να μορφοποιήσουν το κείμενό τους. Προτείνεται για μαθητές που θέλουν να εξασκήσουν τις συγγραφικές τους ικανότητες ή και να τις αναπτύξουν, καλλιεργώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, ενώ συνδέεται άμεσα με τη δημιουργική γραφή όπως θα δούμε

παρακάτω. Δίνει, επίσης, τη δυνατότητα δημοσίευσης του βιβλίου, αλλά και της εκτύπωσής του σε έντυπη μορφή με ένα μικρό κόστος.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Ezeh (2020) το 'storyjumper' θεωρείται ένα πολυτροπικό εργαλείο, καθώς ο χρήστης μπορεί να χρησιμοποιήσει κείμενα, πλούσιες εικόνες και αντικείμενα (props) και ήχο δημιουργώντας νόημα. Ακόμη, ο Ezeh (2020) υποστηρίζει πως η ανάγκη για πολυτροπικότητα στη δημιουργία νόηματος και στην αναπαράσταση γνώσεων καθίσταται υψίστης σημασίας τη σύγχρονη εποχή. Ειδικότερα, λόγω της γλωσσικής ποικιλομορφίας και της διαφορετικότητας που μπορεί να προκύψει σε μια σχολική τάξη, κρίνεται απαραίτητη η χρήση πολυτροπικών εργαλείων προκειμένου να δοθούν ισότιμες ευκαιρίες στους δι/πολύγλωσσους μαθητές να μοιραστούν προσωπικές ιστορίες και ταυτόχρονα να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού (literacy skills) (Emert, 2014).

Ο Ezeh (2020), επίσης, διακρίνει τα βασικά χαρακτηριστικά του 'storyjumper', τα οποία είναι:

- Είναι ένα δωρεάν πρόγραμμα το οποίο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν τάξεις και να προσθέσουν τους μαθητές, να δημιουργήσουν πρότυπα (templates) ώστε οι μαθητές να μπορούν εύκολα να φτιάξουν βιβλία, να δημιουργήσουν ομάδες εργασιών, ενώ ταυτόχρονα να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών τους, να επεξεργάζονται και να δίνουν ανατροφοδότηση, διατηρώντας το απόρρητο.
- Είναι ένα λογισμικό που υποστηρίζει τη δημιουργία πολυτροπικών βιβλίων με κείμενο, εικόνες, αντικείμενα (props), μουσική, φωνή καθώς και οποιαδήποτε γλωσσική λειτουργία
- Είναι ένα αποθετήριο που περιέχει πολυτροπικά ψηφιακά βιβλία με εύρος θεμάτων
- Διατίθεται συλλογή από πρότυπα (templates) για τη δημιουργία βιβλίων
- Αποτελεί, επίσης, αποθετήριο με παραδείγματα σχεδίων μαθήματος με εύρος θεμάτων που αποτελούν εφαρμογές της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη
- Το λογισμικό υποστηρίζει τη συνεργασία και επιτρέπει σε πολλά άτομα να επεξεργάζονται το βιβλίο ταυτόχρονα, ενώ οι μαθητές μπορούν να προσκαλούν κοινό να διαβάσει και να αξιολογήσει τις ιστορίες τους.
- Υποστηρίζει την κοινοποίηση, ανατροφοδότηση και αναθεώρηση εργασιών
- Το λογισμικό είναι εύκολα προσβάσιμο τόσο σε μαθητές, όσο και σε εκπαιδευτικούς, παρέχοντας ένα οδηγό χρήσης.

Σημαντικό επίσης γνώρισμα του ψηφιακού εργαλείου, σύμφωνα με τους Sari & Arini, R. (2021) είναι ότι μπορεί να υποστηρίξει διαφορετικά στιλ μάθησης των μαθητών. Συγκεκριμένα, συνδυάζει τον ήχο για ακουστικούς μαθητές, τις εικόνες για οπτικούς μαθητές, αλλά ταυτόχρονα απευθύνεται σε μαθητές που μαθαίνουν μέσω της γραφής, του διαβάσματος και της κιναισθητικής.

### 1.2.2 Έρευνες με αξιοποίηση του "storyjumper"

Αναφορικά, με το storyjumper και τη συνάφειά του με τη δημιουργική γραφή, έχει αποδειχθεί μέσω ερευνών. Συγκεκριμένα, οι Binti Mohammad & Yamat, (2020) πραγματοποίησαν ποσοτικό πειραματικό σχεδιασμό, που περιλάμβανε 56 μαθητές σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στον οποίο ήθελαν να διερευνήσουν τις

αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το 'storyjumper', καθώς και τα κίνητρά τους στη δημιουργική γραφή. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι είχαν θετική εντύπωση και κίνητρο για τη γραφή, ενώ μετά τη χρήση του 'storyjumper' η ιστορία τους παρείχε περισσότερες πληροφορίες και λεπτομέρειες. Επομένως, ως συμπέρασμα της έρευνας προέκυψε ότι το συγκεκριμένο ψηφιακό εργαλείο παρακίνησε τους μαθητές να γράψουν και να αναπαράγουν περισσότερες δημιουργικές ιδέες.

Επιπροσθέτως, το 'storyjumper' έχει συνδεθεί ο και με την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Ειδικότερα, οι Yee & Zainuddin (2018) πραγματοποίησαν έρευνα δράσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη συμμετοχή 20 μαθητών, χρησιμοποιώντας το 'storyjumper' ως ηλεκτρονικό βιβλίο (E- book). Αυτό που ήθελαν να διερευνήσουν ήταν αν το εγχείρημα αυτό θα βελτιώσει τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών. Τα ευρήματα έδειξαν πως αυξήθηκαν σημαντικά τα επίπεδα της αναγνωστικής κατανόησης, ενώ αυτό φάνηκε από τις εργασίες και τις απαντήσεις των παιδιών. Σημαντικό, επίσης, εύρημα της έρευνας ήταν ότι τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς αυξήθηκε το κίνητρό τους. Επομένως, η χρήση του 'storyjumper' ως ηλεκτρονικού βιβλίου (E- book) βοήθησε σημαντικά στη διδασκαλία της ανάγνωσης στο δημοτικό σχολείο.

Επιπλέον, οι Rameswara, Adnyani & Pratiwi (2020) διεξήγαγαν έρευνα σχεδιασμού, η οποία είχε στόχο να εξετάσει τον αντίκτυπο του 'storyjumper' στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών νηπιαγωγείου, καθώς να ελέγξει την ποιότητά του. Αντικείμενο της έρευνας αυτής ήταν τρεις δάσκαλοι και τρεις μαθητές νηπιαγωγείου, ενώ τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω παρατήρησης, ερωτηματολογίου και συνέντευξης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι από την πλευρά των εκπαιδευτικών τέτοια διδακτικά μέσα, όπως το 'storyjumper', είναι πολύ βοηθητικά στο να διανέμουν υλικό, ενώ τους βοήθησαν να επιτύχουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι μαθητές, από την άλλη, στάθηκαν ιδιαίτερα ενθουσιώδεις, προσεκτικοί, ενώ εκδήλωσαν μεγάλη συμμετοχή. Παραδέχθηκαν επίσης, ότι έμαθαν περισσότερο λεξιλόγιο, καθώς μπορούσαν να το επαναλάβουν, ενώ ταυτόχρονα το εργαλείο τράβηξε την προσοχή τους.

Ενδιαφέρουσα έρευνα ήταν, ακόμη, αυτή των Damavandi, Hassaskhah & Zafarghandi (2018) η οποία είχε σκοπό να εξετάσει την αντίληψη και τη διαδικασία ανάπτυξης της γραφής από τους μαθητές στην Αγγλική γλώσσα, μέσω του ψηφιακού εργαλείου 'storyjumper'. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 15 μαθητές μεσαίου επιπέδου και για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου τους, χρησιμοποιήθηκε μια σειρά από επαναλαμβανόμενες γραπτές δοκιμασίες πριν και μετά την παρέμβαση. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν, ακόμη, ένα ζευγάρι t-test για να συγκρίνει τη διαφορά ανάμεσα στις δυο παρατηρήσεις. Επιπροσθέτως, οι απόψεις των μαθητών καταγράφηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρχε σημαντική διαφορά στην ανάπτυξη της γραφής των μαθητών στην Αγγλική Γλώσσα πριν και μετά την παρέμβαση, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές υποστήριξαν πως οι εμπειρίες τους με το 'storyjumper' ήταν ιδιαίτερα θετικές. Επομένως, το ψηφιακό εργαλείο ως μέσο ψηφιακής αφήγησης, βελτίωσε τη γραφή των μαθητών στην Αγγλική γλώσσα.

Αναφορικά, με τις εντυπώσεις των μαθητών για το 'storyjumper' οφείλουμε να αναφέρουμε και μια πρόσφατη έρευνα των Laiqoh & Hertiki (2022). Ειδικότερα, πραγματοποίησαν μελέτη περίπτωσης με στόχο να ανακαλύψουν την αντίληψη των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αγγλικής γλώσσας για τη χρήση του 'storyjumper', ως ψηφιακού μέσου για την εξάσκηση στον προφορικό λόγο. Τα

δεδομένα συλλέχθηκαν με μη συμμετοχική παρατήρηση και ερωτηματολόγια και αναλύθηκαν με περιγραφική ανάλυση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το ψηφιακό εργαλείο 'storyjumper' μπορεί να θεωρηθεί ένα ευέλικτο μέσο για τη δημιουργία μιας καινοτόμου και πιο επικοινωνιακής ατμόσφαιρας μάθησης για τη βελτίωση των δεξιοτήτων της ομιλίας των μαθητών. Ειδικότερα, οι μαθητές ανέπτυξαν θετική εντύπωση για το εργαλείο, ενώ αποδείχτηκε πως το τελευταίο βοήθησε στη βελτίωση των κινήτρων τους, στη συμμετοχή τους, αλλά ταυτόχρονα στην προφορά, το λεξιλόγιο και στην ευχέρεια του λόγου. Ακόμη, οι μαθητές θεώρησαν πως οι βαθμοί τους βελτιώνονται, χρησιμοποιώντας το εργαλείο.

### 1.3 Επιχειρηματική Εκπαίδευση

Ο ορισμός της Εκπαίδευσης στο Επιχειρείν ή Επιχειρηματικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την Έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη στα Σχολεία της Ευρώπης (2018), αφορά την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την υιοθέτηση ενός τρόπου σκέψης των εκπαιδευόμενων, ώστε να μπορούν να μετασχηματίζουν τις ιδέες τους σε επιχειρηματική δράση. Επιπροσθέτως, αυτή η διαδικασία ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, ευνοεί την ενεργή πολιτική στάση και ενθαρρύνει την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα. Ακόμη, η διαδικασία αυτή αφορά όλους τους τομείς και τις βαθμίδες εκπαίδευσης, προκειμένου να προωθηθεί και να καλλιεργηθεί το επιχειρηματικό πνεύμα και συμπεριφορά.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα συνίσταται απαραίτητος, καθώς παρέχει πλήθος εφοδίων στους μαθητές, όπως επισημαίνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αναπτύσσοντας επιχειρηματικές δεξιότητες είναι σε θέση να επιλύσουν προβλήματα, να εξοικειωθούν με το ρίσκο και την αβεβαιότητα, να σκεφτούν με καινοτόμο τρόπο, να δημιουργήσουν ευκαιρίες, να πάρουν αποφάσεις και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά κ.ά. (Έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη στα Σχολεία της Ευρώπης, 2018).

#### 1.3.1 Επιχειρηματική Εκπαίδευση στη διεθνή βιβλιογραφία

Το φαινόμενο της «Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης» έχει εξαπλωθεί παγκοσμίως τις τελευταίες δύο δεκαετίες, καθώς έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί ποικίλα επιχειρηματικά προγράμματα σε όλες τις ηπείρους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση (European Commission, *Entrepreneurship in education*) προωθεί για περισσότερο από 3 δεκαετίες την εκπαίδευση επιχειρηματικότητας στην Ευρώπη ως βασική ικανότητα και πολύτιμη δεξιότητα για όλες τις βαθμίδες. Ειδικότερα, ένας από τους κύριους στόχους της είναι η ενθάρρυνση των πολιτών να καλλιεργήσουν επιχειρηματικό πνεύμα, ώστε να μπορούν να δίνουν καινοτόμες λύσεις στα προβλήματα της κοινωνίας, αλλά και να σχεδιάζουν προϊόντα με προστιθέμενη κοινωνικο-οικονομική αξία. Σύμφωνα επίσης με την Ευρωπαϊκή Ατζέντα 2020, «η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, συμπεριλαμβανομένης της επιχειρηματικότητας σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης», αποτελεί ένας από τους κύριους στρατηγικούς στόχους. Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών βρίσκεται σε διαδικασία εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, εκτιμώντας την πρόσθετη παιδαγωγική αξία της επιχειρηματικότητας.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων. Ο Jardim (2021) προτείνει ένα τριμερές μοντέλο

για τις ικανότητες αυτές, το οποίο αποτελείται από το αίσθημα της πρωτοβουλίας, τον σχεδιασμό λύσεων σε αναδυόμενα προβλήματα και την αποτελεσματική επικοινωνία. Ακολούθως, οι 9 δεξιότητες που περιβάλλουν αυτό το μοντέλο είναι η καινοτομία και η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η επίλυση προβλημάτων, ο σχεδιασμός βάσει στρατηγικής και η αξιολόγηση, η οπτική επικοινωνία, η μετασχηματιστική ηγεσία, η ομαδική εργασία και η ψηφιακή επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Jardim (2021), λοιπόν, με την καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων είναι εφικτή η προώθηση της επιχειρηματικής κουλτούρας στα σχολικά προγράμματα και σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, επισημαίνοντας πως δεν αφορά μόνο όσους γεννήθηκαν σε ένα ευνοϊκό κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο, αλλά απευθύνεται και σε αυτούς που μέσω της μάθησης αποκτούν αυτά τα εφόδια.

Επιπλέον, σημαντικό να αναφερθεί είναι πως η προσπάθεια μιας επιτυχημένης ενσωμάτωσης της Επιχειρηματικότητας στην Εκπαίδευση, εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020), απαιτείται η δημιουργία ενός κατάλληλου και ευνοϊκού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ενώ ταυτόχρονα οι Nieuwenhuizen κ.ά (2016) τονίζουν πως ένα πρόγραμμα Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένο ώστε να έχει ως αποτέλεσμα τη βαθιά κατανόηση του αντικειμένου και την ανάπτυξη ικανοτήτων. Επομένως, ένας καλός σχεδιασμός προγράμματος εξαρτάται από τη σωστή επιλογή παιδαγωγικών τεχνικών, δραστηριοτήτων και σαφών διατυπωμένων στόχων, ενώ πολλές φορές εξαρτάται το προφίλ του εκπαιδευτικού, προκειμένου να είναι αποτελεσματικό.

Την παραπάνω άποψη επιβεβαίωσαν οι Jardim, Bártolo & Pinho (2021), οι οποίοι μεταξύ των άλλων διεξήγαγαν συστηματική ανασκόπηση προκειμένου να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά και η αποτελεσματικότητα των διαθέσιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την προώθηση της επιχειρηματικότητας διεθνώς. Στην έρευνά τους συμπεριέλαβαν 29 άρθρα από 15 ευρωπαϊκές χώρες, 6 ασιατικές και 5 αμερικανικές, συνεπώς αναλύθηκαν 29 προγράμματα και κατέληξαν σε σημαντικά ευρήματα.

Ως προς τα χαρακτηριστικά, διαπιστώθηκε πως τα προγράμματα αυτά είναι ποικίλα και διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τους στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις δραστηριότητες και το πλαίσιο. Ορισμένα από αυτά τα προγράμματα επικεντρώνονταν στην ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων και σχεδίων, καθώς και στην προώθηση της κοινωνικής επιχειρηματικότητας. Ειδικότερα, στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι παιδαγωγικές δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν ανά τον κόσμο ήταν αρκετά διαφορετικές, δίνοντας έμφαση σε μαθήματα, εργαστήρια, διαλέξεις, επιχειρηματικές προσομοιώσεις, ομαδικά παιχνίδια, επισκέψεις σε εταιρείες και προσομοίωση των σταδίων μιας start-up. Ωστόσο, παρατηρήθηκε πως στα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης και προκειμένου να καλλιεργηθεί η επιχειρηματική κουλτούρα, πραγματοποιούνταν δραστηριότητες, όπως η δημιουργία μιας αγοράς (market) στο σχολείο, αφήγηση, ενσυνειδητότητα, καθώς και εκπαιδευτικά παιχνίδια.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των επιχειρηματικών προγραμμάτων στο δημοτικό σχολείο, οι μαθητές εκδήλωσαν θετική στάση απέναντι στις επιχειρηματικές δεξιότητες, δίνοντας έμφαση στις ατομικές τους δεξιότητες, όπως η δημιουργικότητα, η αυτοπεποίθηση, η επιχειρηματολογία. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκαν εξίσου βελτιώσεις μετά τις παρεμβάσεις στις διαπροσωπικές και συνεργατικές δεξιότητες, ενώ αυξήθηκε το κίνητρο για ενασχόληση σε δημόσιους σκοπούς, παραδείγματος χάρη για τη βιωσιμότητα, αλλά και σεβασμού ως προς το περιβάλλον. Ακόμη, από τη μεριά τους οι δάσκαλοι του δημοτικού συμπλήρωσαν την πρωτοβουλία, την καινοτομία, την ενσυναίσθηση, την επίγνωση και τη συμμετοχή στα κοινά. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί



πως τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών επιχειρηματικών προγραμμάτων στο δημοτικό, παρουσίασαν μεγάλη συνάφεια, γεγονός που σημαίνει ότι αυτές οι δεξιότητες αναπτύσσονται σημαντικά στην παιδική ηλικία.

Επιπλέον, οι Jardim, Bártolo & Pinho (2021) ομαδοποίησαν τα οφέλη των προγραμμάτων σε τρεις θεματικές κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται σύμφωνα με τον βαθμό απήχησης και εφαρμογής τους. Η πρώτη σχετίζεται με τις επιχειρηματικές δεξιότητες, η δεύτερη συνδέεται με τη διαχείριση επιχειρήσεων και η τρίτη ομάδα με την κοινωνική επιχειρηματικότητα. Με τον όρο κοινωνική επιχειρηματικότητα, εννοούμε το σύνολο των ενεργειών που πραγματοποιούν οι πολίτες για τη δημιουργία προϊόντων, υπηρεσιών, τεχνολογιών με στόχο να βοηθήσουν τους ανθρώπους. Επομένως, επίκεντρο αυτής της προσέγγισης αποτελεί η κοινωνική ευθύνη, το συλλογικό κέρδος και οι κατάλληλες συνθήκες διαβίωσης.

Συμπερασματικά, με βάση την ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, προέκυψε πως η αποτελεσματικότητα των επιχειρηματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων οφείλεται κυρίως στην ποιότητα του σχεδιασμού τους, την προσέγγιση, τη μέθοδο διδασκαλίας και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ενεργός, ώστε να δεσμεύει και να εμπνέει τους μαθητές ως προς τις αξίες της επιχειρηματικής κουλτούρας. Για τους παραπάνω λόγους, η πλειοψηφία των προγραμμάτων κρίθηκαν αποτελεσματικά ως προς την προώθηση επιχειρηματικών δεξιοτήτων και κουλτούρας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, η οποία απαιτεί δημιουργικότητα και καινοτομία για την επίλυση αναδυόμενων προβλημάτων. Επιπροσθέτως, η ανασκόπηση κατέδειξε την ανάγκη να εφαρμόζονται αυτού του είδους τα προγράμματα τα πρώτα σχολικά χρόνια, καθώς τότε δημιουργούνται οι προδιαθέσεις για την ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων. Επομένως, προτείνεται από τους ερευνητές η ένταξη της επιχειρηματικής εκπαίδευσης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες της για μια συνεχή δημιουργία και μεταφορά γνώσης στην κοινωνία, η οποία θα είναι ικανή να ανταποκρίνεται στις τρέχουσες προκλήσεις.

Η άποψη ότι οι επιχειρηματικές δεξιότητες πρέπει να αναπτύσσονται κατά τη μέση παιδική ηλικία, βρίσκει σύμφωνο και τον Hassi (2016). Ειδικότερα, ο Hassi (2016), διεξήγαγε έρευνα σε 42 παιδιά ηλικίας 11 – 12 ετών, τα οποία παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα βασισμένο στην επιχειρηματικότητα, το οποίο στόχευε στην καθοδήγηση των μαθητών ως προς τη δημιουργία επιχειρηματικών ιδεών, την απόκτηση επιχειρηματικών γνώσεων, την ανάπτυξη ενός προϊόντος, στην καλλιέργεια μη γνωστικών δεξιοτήτων όπως η αυτοπεποίθηση και στην υιοθέτηση μιας επιχειρηματικής νοοτροπίας. Επομένως, ο Hassi (2016) θέτοντας τους παραπάνω στόχους θέλησε να διερευνήσει τον αντίκτυπο της επιχειρηματικότητας σ' αυτή την ηλικία. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης επιβεβαίωσαν ότι η μέση παιδική ηλικία είναι ιδανική για την ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων, ενώ το πιο σημαντικό είναι πως μετά την παρέμβαση αυξήθηκαν τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας στους μαθητές.

Αναφορικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα και τη συνάφεια της με την επιχειρηματική εκπαίδευση έχει διαπιστωθεί και σε άλλες μελέτες, όπως των Wardana κ.ά (2020). Συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή αποσκοπούσε να διερευνήσει τον αντίκτυπο της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στην επιχειρηματική αυτό-αποτελεσματικότητα και την επιχειρηματική στάση των μαθητών. Συμμετέχοντες αυτής της έρευνας αποτελούσαν 390 μαθητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η επιλογή τους ήταν τυχαία. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως η εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα επηρεάζει σημαντικά την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών, καθώς και την επιχειρηματική τους στάση, ενώ η τελευταία παίζει καταλυτικό ρόλο για τη διδασκαλία της. Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να αναφέρουμε ότι η αυτό – αποτελεσματικότητα

επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλεται για την πραγματοποίηση μιας ενέργειας, την επιμονή για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν, καθώς και τις ευκαιρίες για ανάληψη δράσης (Pihie & Bagheri, 2010).

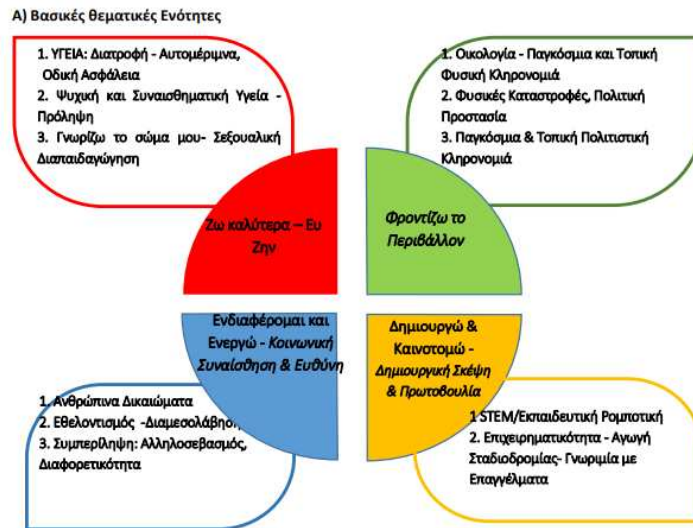
Συνοψίζοντας, η ενσωμάτωση της Επιχειρηματικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση προτείνεται από πολλούς μελετητές, καθώς θεωρείται κατάλληλη ηλικία για την ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων. Όσον αφορά τις επιχειρηματικές δεξιότητες είναι ποικίλες και αφορούν διάφορους τομείς, ενώ αποσκοπούν στην προώθηση μιας επιχειρηματικής κουλτούρας που θα συμβαδίζει με τις τρέχουσες εξελίξεις της εποχής. Επομένως, υπάρχει πλήθος προγραμμάτων στη διεθνή βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας που έχουν εφαρμοστεί ανά τον κόσμο, αξιοποιώντας διάφορες τεχνικές και προσεγγίσεις. Ωστόσο, όπως αναφέρεται παραπάνω, δεν είναι όλες αποτελεσματικές, καθώς κρίνεται αναγκαίο να τεθεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για τη διδασκαλία της.

### 1.3.2 Επιχειρηματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, συνειδητοποιούμε ότι η Επιχειρηματική Εκπαίδευση, υστερεί σημαντικά στην Ελλάδα, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει ορισμένα κενά και ασυνέχεια στις δράσεις του. Ειδικότερα, η επιχειρηματικότητα φαίνεται πως δεν έχει ουσιαστική θέση στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, καθώς δεν παρουσιάζεται ως ξεχωριστό μάθημα. Επίσης, τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Huber et al. 2012 στο Δινάκη, 2019) καθίστανται μη αποτελεσματικά όταν αποτελούν μεμονωμένες δράσεις για την καλλιέργεια επιχειρηματικών δεξιοτήτων. Συμπερασματικά, η Ελλάδα βρίσκεται σε πρόωρο στάδιο ως προς τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας, ενώ χρειάζεται πλήθος παρεμβάσεων. Ωστόσο, καταβάλλονται προσπάθειες για την ένταξή της στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

Ειδικότερα, η επιχειρηματική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα εισήχθη με την ενσωμάτωση των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» τη σχολική χρονιά 2021-2022, από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ, 2021, *Εργαστήρια δεξιοτήτων*) σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σύμφωνα με το ΙΕΠ, ο σκοπός της εφαρμογής των εργαστηρίων είναι η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής, τεχνολογίας και επιστήμης, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του συνεχώς μεταβαλλόμενου κόσμου. Επίσης, τα προγράμματα αυτά οργανώνονται σε 4 θεματικούς άξονες (Σχήμα 3) (α) Ζω καλύτερα – Ευ ζην, (β) Φροντίζω το περιβάλλον, (γ) Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και ευθύνη, (δ) Δημιουργώ και Καινοτομώ / Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία, ενώ κάθε άξονας περιλαμβάνει επιμέρους θεματικές.

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση



Σχήμα 2: Θεματικές ενότητες Εργαστηρίων Δεξιότητων

Επιπλέον, το εργαστήριο που αφορά την «Επιχειρηματικότητα», ανήκει στον τελευταίο κύκλο σπουδών (Δημιουργώ και Καινοτομώ / Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία), όπως φαίνεται και στο παραπάνω σχήμα (Σχήμα 3) και σύμφωνα με το ΙΕΠ (2021), αποτελεί μια αυτόνομη δεξιότητα και ταυτόχρονα «δεξιότητα ζωής», η οποία καλλιεργεί την πρωτοβουλία, την οργανωτική ικανότητα, τον προγραμματισμό, την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα. Επίσης, παρόλο που η συγκεκριμένη θεματική ενότητα απευθύνεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, η δυνατότητα ενασχόλησης με τον τομέα της «Επιχειρηματικότητας» δίνεται σε 3 από αυτές (Β', Γ', Στ'). Σε αυτό το σημείο, να αναφέρουμε ότι, όπως φαίνεται, βρίσκεται στο ίδιο πεδίο με την «Αγωγή Σταδιοδρομίας» και τη «Γνωριμία με επαγγέλματα», με αποτέλεσμα να παρέχεται η δυνατότητα επιλογής μεταξύ των δύο εργαστηρίων. Αυτό έχει ως συνέπεια, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί να μην επιλέγουν την επιχειρηματικότητα, διότι δεν είναι διαδεδομένο μαθησιακό αντικείμενο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία των εργαστηρίων, το ΙΕΠ προτείνει την εφαρμογή βιωματικής – εργαστηριακής μεθοδολογίας, αξιοποιώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, την ανεστραμμένη τάξη, κατασκευές, παρουσιάσεις, παιχνίδια, συνεντεύξεις με επαγγελματίες κ.ά. Ωστόσο, παρόλο που περιέχει ήδη αρκετό υλικό με προγράμματα που απευθύνονται σε διάφορες θεματικές, το αντίστοιχο υλικό για την «Επιχειρηματικότητα» είναι περιορισμένο.

Συμπερασματικά, η ένταξη των «Εργαστηρίων δεξιότητων» είναι νέο εγχείρημα, ενώ γίνονται σημαντικές προσπάθειες ενσωμάτωσης της Επιχειρηματικότητας στο Δημοτικό σχολείο. Σε σχέση με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, η «Επιχειρηματική εκπαίδευση» καθυστέρησε σημαντικά να εφαρμοστεί στην Πρωτοβάθμια. Επίσης, τα προγράμματα αυτά, θα ήταν καλό να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται σταδιακά ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και όχι να αποτελούν μεμονωμένες ενότητες ορισμένων τάξεων. Επομένως, υπάρχουν αρκετές προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν, ενώ πρέπει να επισημανθεί πως η πρώιμη μάθηση αποτελεί ένα κίνητρο για την απόκτηση συμπεριφορών και δεξιότητων.

## 2. ΕΡΕΥΝΑ

### 2.1 Μεθοδολογία Έρευνας

#### 2.1.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η προώθηση μιας επιχειρηματικής κουλτούρας μέσα από την προσέγγιση συγκεκριμένων επιχειρηματικών εννοιών (start-up (νεοφυής επιχείρηση), επιχειρηματίας, επενδυτής, συμπεριληπτικό (inclusive)). Αυτός ο σκοπός επιτεύχθηκε με την ενασχόληση των παιδιών με την τεχνολογία μέσω της συνεργατικής κατασκευής ψηφιακών ιστοριών.

Επιπροσθέτως, επιδιώκεται να διερευνηθεί το πώς οι μαθητές προσεγγίζουν τις έννοιες αυτές χρησιμοποιώντας την ψηφιακή αφήγηση, καθώς και ποιους τρόπους εργασίας και τεχνικές επιστρατεύουν για τον σκοπό αυτό.

#### 2.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- 1) Πώς προσεγγίζουν τα παιδιά την έννοια της επιχειρηματικότητας μέσα από τη συνεργατική κατασκευή ψηφιακών ιστοριών;
- 2) Ποιοι είναι οι τρόποι εργασίας που επιστρατεύουν οι μαθητές κατά τη συνεργατική κατασκευή ψηφιακών ιστοριών γύρω από την έννοια της επιχειρηματικότητας;

#### 2.1.3 Πλαίσιο έρευνας

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 22 μαθητές ( 9 κορίτσια και 13 αγόρια) ενός τμήματος της Δ' Δημοτικού, στο οποίο η ερευνήτρια ήταν εκπαιδευτικός, εκτός από 3 μαθητές οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν ήθελαν να συμμετέχουν. Συγκεκριμένα, πριν ξεκινήσει η παρέμβαση η διδάσκουσα – ερευνήτρια απέστειλε σχετικό έγγραφο ενημέρωσης και συναίνεσης (**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ** ), το οποίο οι γονείς και οι κηδεμόνες των μαθητών έπρεπε να υπογράψουν προκειμένου να πάρουν μέρος στη διαδικασία. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε με τη σύμφωνη γνώμη της Διεύθυνσης αλλά και κατόπιν συνεννόησης με την καθηγήτρια Πληροφορικής, προκειμένου να εξασφαλιστεί η διαθεσιμότητα του εργαστηρίου.

Η διδακτική παρέμβαση διήρκησε 7 διδακτικές ώρες και πραγματοποιήθηκε τις 2 τελευταίες εβδομάδες πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Ειδικότερα, ξεκίνησε στις 30/5/2022 και έληξε στις 7/6/2022. Σε αυτό το σημείο να πούμε ότι η παρέμβαση παρατέθηκε κατά 2 μέρες, καθώς η διδάσκουσα – ερευνήτρια έδωσε μια μικρή διορία στους μαθητές να ολοκληρώσουν τις ψηφιακές ιστορίες τους και να τις παρουσιάσουν. Επιπροσθέτως, το project θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε λιγότερο χρόνο, αλλά καθοριστικό ρόλο έπαιξαν οι ώρες που ήταν διαθέσιμο το εργαστήριο Πληροφορικής.

Επιπλέον, οι μαθητές είχαν ενημερωθεί εξ αρχής για την πορεία του project και είχαν εκφράσει τον ενθουσιασμό τους. Είχαν ενημερωθεί, ακόμη, ότι θα δούλεψουν ομαδοσυνεργατικά και είχαν εκφράσει την επιλογή τους με διακριτικό τρόπο. Ωστόσο, οι ομάδες δημιουργήθηκαν από τη διδάσκουσα – ερευνήτρια προκειμένου να είναι ισοδύναμες και ανομοιογενείς εσωτερικά, καθώς στο τμήμα υπήρχαν αρκετοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι χρειαζόντουσαν ενθάρρυνση και υποστήριξη.

Ειδικότερα, από τους συμμετέχοντες, 5 μαθητές είχαν διάγνωση - αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών. Ένας μαθητής έφερε διάγνωση δυσλεξίας από το ΚΕΣΥ, 2 μαθητές αντιμετώπιζαν δυσκολίες με τη βραχύχρονη μνήμη σύμφωνα με την αξιολόγηση ιδιωτικού κέντρου, ενώ η διάγνωση των υπόλοιπων 2 μαθητών, επίσης από ιδιωτικό κέντρο, δεν κατέληξαν σε κάποιο πόρισμα για τις δυσκολίες τους. Να αναφερθεί, ακόμη, ότι άλλοι 2 μαθητές από τους συμμετέχοντες αντιμετώπιζαν μερικές μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς όμως αυτό να έχει διερευνηθεί και να διαπιστωθεί. Επομένως, η σύσταση των ομάδων απαιτούσε λεπτούς χειρισμούς από τη διδάσκουσα – ερευνήτρια.

Η σύσταση των ομάδων έγινε ως εξής:

- Η 1<sup>η</sup> ομάδα αποτελούνταν από 3 αγόρια, από τα οποία το ένα αντιμετώπιζε μαθησιακές δυσκολίες, το δεύτερο δυσκολευόταν αρκετά κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα αλλά δεν έφερε κάποια επίσημη διάγνωση, ενώ ο τρίτος είχε άριστες επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα
- Η 2<sup>η</sup> ομάδα αποτελούνταν από 3 αγόρια, από τα οποία το ένα βρίσκεται στην κατηγορία των παιδιών που δυσκολεύονται αρκετά μαθησιακά, αλλά δεν έχει διαπιστωθεί και διερευνηθεί περαιτέρω, ενώ οι δύο βρίσκονταν σε καλό μαθησιακό επίπεδο
- Η 3<sup>η</sup> ομάδα αποτελούνταν από 2 αγόρια με καλές μαθησιακές επιδόσεις και 1 κορίτσι με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες.
- Η 4<sup>η</sup> ομάδα αποτελούνταν από 3 κορίτσια, από τα οποία το 1 έφερε διάγνωση, ενώ τα άλλα δυο βρίσκονταν σε πολύ καλό μαθησιακό επίπεδο.
- Η 5<sup>η</sup> ομάδα αποτελούνταν από 2 αγόρια και 1 κορίτσι με μέτριες και πολύ καλές αποδόσεις, αντίστοιχα.
- Η 6<sup>η</sup> ομάδα αποτελούνταν από 3 κορίτσια, από τις οποίες οι 2 είχαν πολύ καλές επιδόσεις, ενώ η τελευταία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μέτρια μαθήτρια.
- Η 7<sup>η</sup> ομάδα, ήταν η μόνη που αποτελούνταν από 4 μαθητές, λόγω του ζυγού αριθμού των παιδιών. Στην ομάδα αυτή ανήκαν 3 αγόρια και ένα κορίτσι. Τα 2 από τα 3 αγόρια έφεραν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, ενώ το τρίτο αγόρι της ομάδας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μέτριος έως καλός μαθητής. Το κορίτσι της ομάδας είχε άριστες επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα.

Όπως φαίνεται παραπάνω, η διδάσκουσα – ερευνήτρια δημιούργησε ομάδες οι οποίες περιλάμβαναν δυνατούς, μέτριους και αδύναμους μαθητές, έτσι ώστε να συμβάλλει ο καθένας με τον δικό του τρόπο στην ομάδα. Επιπλέον, για τον σχηματισμό ορισμένων ομάδων λήφθηκαν υπόψη οι φιλίες και οι συμπάθειες των παιδιών, ώστε να εξασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή συνεργασία. Ακόμη, για την εποικοδομητική συνεργασία βοήθησε η ανάθεση ρόλων (συντονιστής, υπεύθυνος υλικού και περιεχομένου, σεναριογράφος) στους μαθητές, οι οποίοι διανεμήθηκαν σύμφωνα με απόφαση των παιδιών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη σχολική αίθουσα και στο εργαστήριο της Πληροφορικής. Αναλυτικά, οι πρώτες φάσεις της παρέμβασης διεξήχθησαν στην αίθουσα του τμήματος, ενώ η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε ως μέσο παρουσίασης τον βιντεοπροβολέα της τάξης. Ύστερα, οι μαθητές μεταφέρθηκαν στο εργαστήριο για την ενασχόληση και την εμπλοκή τους με το 'storyjumper'. Να σημειωθεί πως οι μαθητές επέστρεψαν στην τάξη προκειμένου να γίνει μια συζήτηση και αναστοχασμός για τις ιστορίες που έχουν δημιουργήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή, ενώ στη συνέχεια μεταφέρθηκαν ξανά στο εργαστήριο για την ολοκλήρωσή τους. Η τελική παρουσίαση στην ολομέλεια έγινε, επίσης, στη σχολική αίθουσα με τον βιντεοπροβολέα της τάξης.

## 2.1.4 Είδος/ μέθοδος έρευνας

Το είδος της έρευνας είναι ποιοτική έρευνα, ακολουθώντας το ερευνητικό παράδειγμα της έρευνας δράσης (action research). Ειδικότερα, η ποιοτική έρευνα αποτελείται από μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο που σημαίνει ότι παρατηρεί και μελετά τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο και ο σχεδιασμός τους είναι μια δυναμική διαδικασία (Twining κ.ά, 2017). Επιπροσθέτως, προσπαθεί να ερμηνεύσει σε βάθος τα δεδομένα, ενώ η εμπλοκή του ερευνητή είναι ενεργή καθ' όλη τη διάρκειά της, καθώς προσπαθεί να απαντήσει «πώς» και «γιατί». Σημαντικό, επίσης, να ειπωθεί είναι πως τα ευρήματα προκύπτουν μέσα από τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων, το περιεχόμενο τους και τις δραστηριότητες που ο πραγματοποίησε ο ερευνητής.

Όσον αφορά την έρευνα δράσης (action research), διαθέτει έντονα αναστοχαστικό, κριτικό και συνεργατικό χαρακτήρα. Η έρευνα δράσης δίνει αυτή τη δυνατότητα επιλογής του προτύπου διδάσκοντα – ερευνητή που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός καταλαμβάνει διπλό ρόλο. Σύμφωνα με αυτό το μοτίβο, μπορεί να συμμετέχει σε όλες τις ερευνητικές φάσεις και με τις πληροφορίες που αντλεί από την έρευνα, να βελτιώνει τις πρακτικές του. Σύμφωνα με τον Benitt (2014), δίνεται επίσης με αυτόν τον τρόπο την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν θέματα που τους ενδιαφέρουν, καθώς να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα για μελλοντικό σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Norton, (2009) ο διδάσκων – ερευνητής συλλέγει δεδομένα, τα οποία αναστοχάζεται και έπειτα τα μετασχηματίζει στη διδακτική πρακτική.

Επομένως, για τους παραπάνω λόγους επιλέχθηκε και εφαρμόστηκε η έρευνα δράσης, καθώς η εκπαιδευτικός ήταν ταυτόχρονα και ερευνήτρια με αποτέλεσμα να διερευνά «εν ώρα εργασίας».

## 2.2 Οργάνωση έρευνας

### 2.2.1 Διδακτική παρέμβαση

Το παρόν σενάριο επιδιώκει την κατανόηση επιχειρηματικών εννοιών από τους μαθητές Δ' Δημοτικού, καθώς και την προώθηση της επιχειρηματικής κουλτούρας. Για τον σκοπό αυτό επιστρατεύει την τεχνική της συνεργατικής ψηφιακής αφήγησης, ώστε οι μαθητές να συνεργαστούν και να παράγουν ψηφιακές ιστορίες με επιχειρηματική ορολογία. Επιπροσθέτως, ταυτόχρονα αποσκοπεί στην παραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου από τους μαθητές, καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία μαθαίνουν τα βασικά συστατικά μιας αφήγησης.

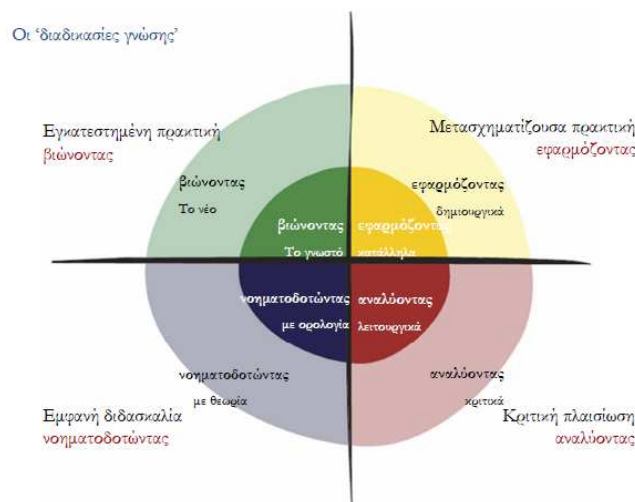
Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σεναρίου αξιοποιήθηκαν οι αρχές της «Μάθησης μέσω σχεδιασμού – Νέα Μάθηση» (Kalantzis & Cope, 2013), σύμφωνα με τις οποίες για να μπορούν οι μαθητές να εξοικειωθούν με το νέο αντικείμενο και το άγνωστο, πρέπει να ξεκινούν πρώτα από το γνωστό. Ειδικότερα, η μάθηση δίνει μεγάλη έμφαση στις πρότερες γνώσεις των μαθητών με ομαλή μετάβαση από το γνωστό στο άγνωστο.

Επιπλέον, η «Μάθηση μέσω σχεδιασμού» θεωρεί ότι οι μαθησιακές επιλογές, καθώς και οι στόχοι πρέπει να εκφράζονται με ευκρίνεια, ενώ ταυτόχρονα να μελετώνται και να προγραμματίζονται κατάλληλα. Συνίσταται, επίσης, η συνεχής και συστηματική παρακολούθηση της απόδοσης των μαθητών, δίνοντας έμφαση στην αξιολόγησή τους.

Ακόμη, σύμφωνα με τις αρχές αυτές, η μάθηση πρέπει να αξιοποιεί τη διαφορετικότητα των μαθητών, δεδομένου ότι οι ανάγκες, ο τρόπος εκμάθησης, οι εμπειρίες, το μαθησιακό στυλ ποικίλει από μαθητή σε μαθητή. Επομένως, συνίσταται η εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι αποτελεί αναγκαιότητα η εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση ψηφιακών μέσων, εργαλείων και τη δημιουργία νοήματος σε πολυτροπικά περιβάλλοντα. Ειδικότερα, θα πρέπει να είναι σε θέση να παράγουν πολυτροπικά κείμενα, τα οποία μπορούν να ανταποκριθούν σε διαφορετικά πλαίσια και περιβάλλοντα.

Έχοντας ορίσει το γενικό πλαίσιο, θα αναφέρουμε την εργαλειοθήκη σχεδιαστικών επιλογών του εκπαιδευτικού, δηλαδή τις «Γνωστικές διαδικασίες». Οι «Γνωστικές Διαδικασίες» είναι 8 σε αριθμό, αποτελούν είδη δραστηριοτήτων και μέσα για την οικοδόμηση της γνώσης. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός ως σχεδιαστής μπορεί να επιλέξει οποιαδήποτε συνδυασμό αυτών των διαδικασιών, αρκεί να υπάρχει ποικιλία δραστηριοτήτων και η κατάλληλη αλληλουχία αυτών. Οι «Γνωστικές Διαδικασίες» αναπαρίστανται στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 2) με τη μορφή μιας κυκλικής διαδικασίας, ενώ και διακρίνονται σε : Βιώνοντας, Νοηματοδοτώντας, Αναλύοντας και Εφαρμόζοντας.



Σχήμα 3 : Γνωστικές διαδικασίες της «Μάθησης μέσω Σχεδιασμού»

Το σενάριο περιλαμβάνει τέσσερις (4) φάσεις. Στην Α' φάση οι μαθητές καλούνται να αντλήσουν γνώσεις από πρότερες εμπειρίες τους αναφορικά με μια συγκεκριμένη θεματική, να φέρουν στην τάξη ένα δικό τους «οικείο» κείμενο, στο οποίο έχουν εργαστεί και έχουν βρει πληροφορίες και ύστερα να το συζητήσουν με την ολομέλεια. Χρησιμοποιείται, επίσης, καταιγισμός ιδεών προκειμένου να κινητοποιήσει τους μαθητές να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, αξιοποιείται η γνωστική διαδικασία «**Βιώνοντας το γνωστό**».

Στη Β' φάση του σεναρίου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με καινούριες πληροφορίες και γνώσεις, καθώς εμπλέκονται με ένα καινούριο αντικείμενο. Συγκεκριμένα, στη φάση αυτή η διδάσκουσα – ερευνήτρια διαβάζει στους μαθητές το βιβλίο που έχει επιλέξει προκειμένου τα παιδιά να προσεγγίσουν επιχειρηματικές έννοιες. Δεδομένου, ότι εξερευνάται μια άγνωστη περιοχή, αξιοποιείται η γνωστική διαδικασία «**Βιώνοντας το νέο**».

Επιπλέον, στη Β΄ φάση του σεναρίου αξιοποιείται επίσης, η γνωστική διαδικασία **«Αναλύοντας κριτικά»**, καθώς οι μαθητές εξοικειώνονται και εμβαθύνουν περισσότερο με τη νέα θεματική, συμπληρώνοντας ένα φύλλο εργασίας με τα βασικά σημεία της ιστορίας που διάβασαν (5wh's). Επομένως, καλούνται να αναλύσουν λειτουργικά το περιεχόμενο της ιστορίας και να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις για αυτό.

Η Γ΄ φάση του σεναρίου λειτουργεί προπαρασκευαστικά για την τελευταία φάση του, συνεπώς για την παραγωγή ψηφιακών ιστοριών. Στη φάση αυτή οι μαθητές με τη βοήθεια των φύλλων εργασίας που τους δόθηκαν, συγγράφουν μια ιστορία εφαρμόζοντας τη νέα γνώση. Συγκεκριμένα, καλούνται να χρησιμοποιήσουν έννοιες που διδάχθηκαν, ενώ ταυτόχρονα να επιλύσουν ένα πρόβλημα. Οι μαθητές, ακόμη, εργάζονται σε κάτι πρωτότυπο, καθώς προσεγγίζουν τη νέα μάθηση με διαφορετικό και μη αναμενόμενο τρόπο. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν ως αποτέλεσμα να αξιοποιούνται οι διαδικασίες **«Εφαρμόζοντας κατάλληλα»**, και **«Εφαρμόζοντας δημιουργικά»**.

Η Δ΄ φάση του σεναρίου αποτελείται από τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου 'storyjumper' ομαδοσυνεργατικά. Οι μαθητές εφαρμόζουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις σε ένα καινοτόμο ψηφιακό περιβάλλον, δημιουργώντας μια μη αναμενόμενη και πρωτότυπη εργασία, με αποτέλεσμα να αξιοποιείται η γνωστική διαδικασία **«Εφαρμόζοντας δημιουργικά»**.

## 2.2.2 Σενάριο διδακτικής παρέμβασης

Πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων να σημειωθεί, πως οι μαθητές στα πλαίσια του σχολικού εγχειριδίου και συγκεκριμένα στην 14<sup>η</sup> Ενότητα της Γλώσσας Δ' Δημοτικού με τίτλο «Το ανθρώπινο θαύμα», ασχολήθηκαν με τις εφευρέσεις που άλλαξαν την ανθρωπότητα, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το τηλέφωνο κ.α. Με αφορμή αυτή τη θεματική, η διδάσκουσα είχε αναθέσει στους μαθητές ατομική εργασία για το σπίτι, στην οποία έπρεπε να βρουν ορισμένες πληροφορίες για μια εφεύρεση που κατά τη γνώμη τους άλλαξε τη ζωή των ανθρώπων και να την καταγράψουν στο τετράδιό τους.

### Α΄ φάση – Βιώνοντας το γνωστό (40')

Αρχικά, η διδάσκουσα- ερευνήτρια ξεκίνησε συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τις εφευρέσεις που κατέγραψαν στο τετράδιό τους, ενώ παρουσιάστηκαν στην τάξη ορισμένες από αυτές. Οι μαθητές μεταξύ των άλλων ανέφεραν το κινητό τηλέφωνο, το αεροπλάνο, την τηλεόραση, τον ανελκυστήρα, το αυτοκίνητο, τα φάρμακα κ.α. Ύστερα, απηύθυνε τις παρακάτω προφορικές ερωτήσεις στους μαθητές, σχετικά με τα ευρήματά τους:

- Με ποιον τρόπο αυτή η εφεύρεση υπήρξε σημαντική για εσένα/ εσάς;
- Με ποιον τρόπο άλλαξε τη ζωή των ανθρώπων; Πώς τους βοήθησε;
- Ποιο πρόβλημα των ανθρώπων λύθηκε εξαιτίας αυτής της εφεύρεσης;
- Τι θα γινόταν αν ακόμα αυτή η εφεύρεση δεν είχε δημιουργηθεί;

Έπειτα, οι μαθητές παρακινήθηκαν να συμμετάσχουν σε καταιγισμό ιδεών, αναφορικά με διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα, τα οποία επιδέχονται επίλυση (π.χ. φτώχεια, κορονοϊός, ρύπανση του περιβάλλοντος κ.ά.). Οι μαθητές παροτρύνθηκαν, ακόμη, να εκφράσουν αυθόρμητα τις ιδέες τους, ενώ καθ' όλη



τη διάρκεια η διδάσκουσα – ερευνήτρια κατέγραφε τις σκέψεις τους στον πίνακα της αίθουσας.

Ακολουθως, η διδάσκουσα – ερευνήτρια ενημέρωσε τους μαθητές ότι στο τέλος του project θα δημιουργήσουν μια ψηφιακή αφήγηση και πρόβαλε βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=Jlix-yVzheM>) στον βιντεοπροβολέα της αίθουσας, αναφορικά με το τι είναι η ψηφιακή αφήγηση (Digital Storytelling) και από τι αποτελείται. Το περιεχόμενο του βίντεο συζητήθηκε με τους μαθητές και συζητήθηκαν οι απορίες τους.

Στη συνέχεια, τους ενημέρωσε πως για τις επόμενες δραστηριότητες, θα δουλέψουν σε ομάδες. Ειδικότερα, είχε χωρίσει τις ομάδες πριν ξεκινήσει η παρέμβαση με σκοπό να είναι ανομοιογενείς, αλλά ισοδύναμες εσωτερικά. Ο τρόπος με τον οποίο συστάθηκαν οι ομάδες, αναλύεται παραπάνω. Επίσης, μοίρασε σε κάθε ομάδα κάρτες, (**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**) όπου αναγράφονταν οι ρόλοι (συντονιστής, υπεύθυνος υλικού και περιεχομένου, σεναριογράφος, τεχνικός) και οι αρμοδιότητες του καθενός από αυτούς, με σκοπό να αποφασίσουν οι ίδιοι πώς θα τους διανέμουν. Έπειτα, δόθηκε χρόνος συζήτησης στο τέλος της διδακτικής ώρας, προκειμένου οι ομάδες να αποφασίσουν.

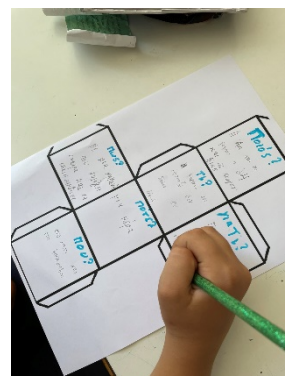
### **Β' φάση – Βιώνοντας το νέο – Αναλύοντας λειτουργικά (40')**

Στη φάση αυτή η διδάσκουσα- ερευνήτρια ενημέρωσε τους μαθητές ότι πηγή έμπνευσης των ψηφιακών ιστοριών τους, θα αποτελέσει ένα βιβλίο με τίτλο «Άρα, η εφευρέτρια των ονείρων», χωρίς να δώσει περαιτέρω στοιχεία για το περιεχόμενό του. Στη συνέχεια, διάβασε το βιβλίο στους μαθητές, το οποίο αναφερόταν στη δημιουργία start – up (νεοφυής επιχείρηση) και την καινοτομία, δείχνοντάς τους και την εικονογράφηση που στάθηκε αρκετά βοηθητική.

Μετά την ανάγνωση του βιβλίου, ξεκίνησε συζήτηση για το περιεχόμενο, ενώ η διδάσκουσα – ερευνήτρια απηύθυνε ερωτήσεις στους μαθητές προκειμένου να αντιληφθεί αν κατανόησαν την ιστορία που διαδραματίζεται, ενώ ταυτόχρονα να εντοπίσει αν υπάρχουν απορίες. Να σημειωθεί ότι το βιβλίο ανέφερε αρκετές επιχειρηματικές έννοιες, οι οποίες ήταν άγνωστες στα παιδιά, συνεπώς ήταν λογική η διατύπωση αποριών και η δημιουργία παρανοήσεων. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

- Τι συμβαίνει στην ιστορία που διαβάσαμε;
- Εντοπίζετε άγνωστες λέξεις;
- Ποιες είναι αυτές οι λέξεις που σας δυσκόλεψαν;
- Τις έχετε ακούσει ξανά; Αν ναι, πού;

Η διατύπωση μικρού αριθμού ερωτήσεων από τη διδάσκουσα –ερευνήτρια ήταν σκόπιμη, καθώς στη συνέχεια ζήτησε από τους μαθητές να συμπληρώσουν ομαδοσυνεργατικά ένα φύλλο εργασίας (**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3**). Ειδικότερα, το φύλλο εργασίας (*Εικόνα 1*) περιείχε τα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας (5wh's) : Ποιος; (Who?), Πού; (Where?), Πότε; (When?), Τι; (What?), Γιατί; (Why?) και Πώς; (How?). Επιπροσθέτως, η ερευνήτρια επέλεξε το φύλλο εργασίας να έχει τη μορφή κύβου, ώστε οι μαθητές να μπορούν να το συμπληρώσουν, να το κόψουν και ύστερα να το συναρμολογήσουν.



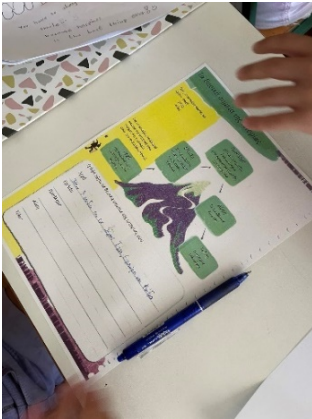
*Εικόνα 1: 5wh's*

Αφού η διδάσκουσα – ερευνήτρια συγκέντρωσε τους κύβους των παιδιών, ακολούθησε συζήτηση σύμφωνα με την οποία λύθηκαν όλες οι απορίες σχετικά με τις επιχειρηματικές έννοιες. Ακόμη, η ερευνήτρια ανέτρεξε στο γλωσσάρι του

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

βιβλίου όπου αποσαφηνίζονται οι παραπάνω λέξεις και τις εξήγησε με αναλυτικό τρόπο. Όπως, αναφέρθηκε και παραπάνω, το βιβλίο αυτό απευθύνεται σε παιδιά, επομένως καθίσταται αρκετά επεξηγηματικό.

### Γ' φάση – Εφαρμόζοντας κατάλληλα – Εφαρμόζοντας δημιουργικά (45')



Στη φάση αυτή, η διδάσκουσα – ερευνήτρια ενημέρωσε τους μαθητές ότι θα συγγράψουν μια ψηφιακή ιστορία, η οποία θα έχει ως θέμα τη δημιουργία μιας πρωτότυπης εφεύρεσης από μια start – up (νεοφυή) επιχείρηση, η οποία θα λύνει ένα πρόβλημα που απασχολεί την ανθρωπότητα.

Ύστερα, μοίρασε φύλλο εργασίας (Εικόνα 2) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4), το οποίο παρομοίαζε τα βασικά σημεία της ιστορίας με την κορυφή ενός βουνού (story mountain), ενώ ταυτόχρονα το πρόβαλε στον βιντεοπροβολέα. Συγκεκριμένα, η διδάσκουσα – ερευνήτρια διατύπωσε το θέμα λέγοντας :

Εικόνα 2: Storymountain

*«Πώς θα σας φαινόταν αν γινόσασταν και εσείς εφευρέτες και δημιουργούσατε με την ομάδα σας τη δική σας start – up επιχείρηση; Τι εφεύρεση θα σχεδιάζατε, δεδομένου ότι μπορεί να κάνει καλύτερο τον κόσμο; ΓΤΚ (Για Τον Κόσμο), όπως λέει το βιβλίο που διαβάσαμε. Σκεφτείτε, λοιπόν, μια ιστορία, στην οποία μπορείτε να πρωταγωνιστείτε εσείς ή οποιοσδήποτε άλλος και στην οποία θα σχεδιάζετε μια εφεύρεση ικανή να λύσει κάποιο πρόβλημα του κόσμου. Έπειτα, συμβουλευτείτε το φύλλο εργασίας προκειμένου η ιστορία σας να αποτελείται από τα βασικά σημεία πλοκής. Δηλαδή, το φύλλο εργασίας που σας δόθηκε αποτελείται από την αρχή, την εξέλιξη, το πρόβλημα, τη λύση και το τέλος. Με τον ίδιο τρόπο θα δουλέψετε και εσείς. Επίσης, όπως καταλάβατε από το βιβλίο, «το ταξίδι» της επιχειρηματικότητας δεν ήταν εύκολη υπόθεση. Τι συνέβη στην Άρα; Ποια δυσκολία αντιμετώπισε με την ομάδα της; Σκεφτείτε και εσείς κάποιο εμπόδιο, δυσκολία και εμπλουτίστε την ιστορία σας. Να θυμάστε ότι στη συνέχεια αυτό το πρόβλημα θα πρέπει να ξεπερνιέται».*

Έπειτα, παρότρυνε τους μαθητές να σκεφτούν δημιουργικά, ως εφευρέτες και επιχειρηματίες.

Στη συνέχεια, εφόσον δόθηκε αρκετός χρόνος προκειμένου η ομάδα να συμπληρώσει το *story mountain*, δόθηκε ένα επιπλέον φύλλο εργασίας ιστοριοπίνακα (storyboard) (Εικόνα 3)(ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5). Ειδικότερα, οι μαθητές κλήθηκαν να οπτικοποιήσουν τα βασικά σημεία της ιστορίας, καθώς να σχεδιάσουν με σκίτσα τις σκηνές.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι ιστοριοπίνακες (storyboards) η κάθε ομάδα παρουσίασε τη δουλειά της στην ολομέλεια, ενώ οι μαθητές παροτρύνθηκαν να εκφέρουν άποψη για τις άλλες ιστορίες και να διατυπώσουν τυχόν ιδέες που θα μπορούσαν να προστεθούν. Ο σκοπός ήταν τα παιδιά να λάβουν ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους, να εντοπίσουν αδυναμίες της ιστορίας τους, να γεννήσουν περισσότερες ιδέες και να προβούν σε τροποποιήσεις και διορθώσεις.



Εικόνα 3: Storyboard

Σε αυτό το σημείο, χρειάζεται να ειπωθεί πως η διδάσκουσα – ερευνήτρια διένειμε φύλλα εργασίας προκειμένου οι μαθητές να προετοιμαστούν για τη δημιουργία ιστορίας στο ψηφιακό εργαλείο ‘storyjumper’. Επομένως, αυτό το στάδιο λειτούργησε προπαρασκευαστικά για την επόμενη φάση.

### **Δ' φάση –Εφαρμόζοντας δημιουργικά (4 διδακτικές ώρες)**

Στην τελευταία φάση του σεναρίου, η διδάσκουσα – ερευνήτρια, ενημέρωσε τους μαθητές ότι θα χρησιμοποιήσουν το ‘storyjumper’, ενώ προέβη σε μια παρουσίαση του ψηφιακού εργαλείου, καθώς και των δυνατοτήτων του στον βιντεοπροβολέα της τάξης ( <https://www.storyjumper.com/> )

Στη συνέχεια, οι ομάδες μεταφέρθηκαν στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου προκειμένου να εργαστούν στους υπολογιστές. Έπειτα, κλήθηκαν να συνθέσουν μια ψηφιακή ιστορία στο ‘storyjumper’, σύμφωνα με τα φύλλα εργασίας που είχαν συμπληρώσει στο προηγούμενο στάδιο. Επομένως, η ιδέα είχε συλληφθεί, είχε δομηθεί και οι μαθητές καλούνταν να της δώσουν μορφή μέσω του ‘storyjumper’, δημιουργώντας ένα ψηφιακό βιβλίο.

Οι μαθητές χρειάστηκαν 4 διδακτικές ώρες προκειμένου να ολοκληρώσουν τις ψηφιακές ιστορίες τους. Να σημειωθεί πως οι διδακτικές ώρες δεν ήταν συνεχείς, καθώς οι μαθητές επισκέφτηκαν το εργαστήριο της Πληροφορικής 1 συνεχόμενο δίωρο και δυο μεμονωμένες ώρες . Επίσης, οι μαθητές αφού συμπλήρωσαν τις 3 από τις 4 ώρες, παρουσίασαν στην ολομέλεια τις ιστορίες τους, ενώ αυτές συζητήθηκαν στην τάξη. Ο σκοπός αυτής της συζήτησης ήταν οι μαθητές να μπορέσουν να εντοπίσουν τυχόν λάθη, να αναστοχαστούν και έπειτα να τροποποιήσουν και να διορθώσουν ότι χρειάζεται. Στη συνέχεια, δόθηκε μια επιπλέον ώρα για την ολοκλήρωσή τους. Επομένως, η επίσημη παρουσίαση πραγματοποιήθηκε μετά το πέρας των 4 διδακτικών ωρών και οι ομάδες εξέφρασαν μεγάλο ενθουσιασμό για τα τελικά τους παραγόμενα.

### **2.3 Συλλογή και τρόπος ανάλυσης δεδομένων**

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας ήταν τα εξής:

**A) Οι απαντήσεις των μαθητών στη διάρκεια ημιδομημένων συνεντεύξεων** ανά ομάδες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

**B) Οι παρατηρήσεις** της διδάσκουσα - ερευνήτριας.

**Γ) Οι ψηφιακές ιστορίες** των μαθητών με το ψηφιακό εργαλείο ‘storyjumper’

Αναλυτικά:

Προκειμένου να διερευνηθεί το 1<sup>ο</sup> ερώτημα πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες **ομαδικές συνεντεύξεις** με τους μαθητές πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, για τις οποίες η ερευνήτρια είχε προετοιμάσει ορισμένες ερωτήσεις. Ειδικότερα, πριν τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές ρωτήθηκαν αναφορικά με τις απόψεις τους για τη συνεργασία σε ομάδες και την ανάληψη ρόλων, καθώς και τις εντυπώσεις τους ως προς τη χρήση ψηφιακού εργαλείου για την αφήγηση μιας ιστορίας. Παράλληλα, επιδιώχθηκε να διερευνηθεί αν τα παιδιά γνωρίζουν ορισμένες επιχειρηματικές έννοιες και να αποσαφηνιστεί το ενδεχόμενο πρότερων γνώσεων και εμπειριών. Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση επιδιώχθηκε να διερευνηθούν πιο εστιασμένα οι απόψεις των μαθητών μετά την εμπειρία τους από τη συνεργατική κατασκευή ψηφιακών ιστοριών και

τη χρήση ψηφιακού εργαλείου, αλλά κυρίως η κατανόηση και ο βαθμός εξοικείωσης με διάφορες επιχειρηματικές έννοιες που αποκόμισαν.

Επιπροσθέτως, κρατήθηκαν σημειώσεις από τη διδάσκουσα – ερευνήτρια σε όλη τη διάρκεια της έρευνας. Οι **παρατηρήσεις** επικεντρώνονταν στη συμμετοχή των μαθητών, στη μεταξύ τους συνεργασία και στην εμπλοκή τους με το ψηφιακό εργαλείο. Ακόμη, η διδάσκουσα – ερευνήτρια εστίασε επίσης στο πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται, προσεγγίζουν και ενσωματώνουν επιχειρηματικές έννοιες στην ψηφιακή ιστορία.

Για να απαντηθεί το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, συγκεντρώθηκαν και αξιολογήθηκαν οι **ψηφιακές ιστορίες** των μαθητών, οι οποίες παράχθηκαν ομαδοσυνεργατικά με το εργαλείο 'storyjumper'.

**Συνολικά συλλέχθηκαν** δύο (2) είδη δεδομένων:

**A)** Κείμενα των συνεντεύξεων των μαθητών πριν και μετά την εμπειρία τους

**B)** 7 ψηφιακά παρασκευάσματα των μαθητών, από τα οποία επιλέχθηκαν 4 σύμφωνα με κριτήρια την πληρότητα και την αρτιότητα των ιστοριών, καθώς δεν ήταν όλες άρτιες δομικά και από άποψη περιεχομένου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα σε ορισμένα ψηφιακά βιβλία να μην υπάρχει σχετική σαφήνεια και τα νοήματα να είναι μη ολοκληρωμένα.

Το δεύτερο κριτήριο επιλογής ήταν η συνέπεια των ίδιων των μαθητών, καθώς σημειώθηκαν αρκετές απουσίες με αποτέλεσμα κάποιες ομάδες να υστερούν σε συνεργασία έναντι των άλλων, αλλά και να μην έχουν συμμετάσχει σε σημαντικές φάσεις του project.

Για την ανάλυση των δεδομένων αυτών αξιοποιήθηκε η **τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου βάσει κατηγοριών**, που αντλήθηκαν από τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ειδικότερα, από τις **ημιδομημένες συνεντεύξεις** αναδύθηκαν οι παρακάτω κατηγορίες:

- 1) Συνεργασία
- 2) Στάση των μαθητών απέναντι στην τεχνολογία
- 3) Ψηφιακό εργαλείο 'storyjumper'
- 4) Βαθμός εξοικείωσης με τις επιχειρηματικές έννοιες

Από **τις ψηφιακές ιστορίες**, επίσης, αναδύθηκαν οι ακόλουθες κατηγορίες:

- 1) Θεματική
- 2) Μέσα εκφοράς λόγου (Μακρή, Α. & Παπαδοπούλου, Μ. (2021))
- 3) Συνάφεια σκηνών
- 4) Ανάπτυξη – έκταση ιστοριών (Μακρή, Α. & Παπαδοπούλου, Μ. (2021))
- 5) Εμπλοκή με το 'storyjumper'
- 6) Ενσωμάτωση επιχειρηματικών εννοιών
- 7) Δομή αφήγησης
- 8) Σύνταξη και διατύπωση προτάσεων
- 9) Βαθμός ταύτισης με τους ήρωες

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να παραθέσουμε τα κριτήρια με τα οποία επιλέχθηκαν να αναλυθούν οι 4 από τις 7 ιστορίες. Συγκεκριμένα, κριτήρια επιλογής στάθηκαν η πληρότητα και η αρτιότητα των ιστοριών, καθώς δεν ήταν όλες άρτια δομικά και από άποψη περιεχομένου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα σε ορισμένα ψηφιακά βιβλία να μην υπάρχει σχετική σαφήνεια και τα νοήματα να είναι μη ολοκληρωμένα.

Παρακάτω παρατίθεται συγκεντρωτικός πίνακας (*Πίνακας 1*) με όλες τις ψηφιακές ιστορίες που παράχθηκαν, καθώς και τα χαρακτηριστικά τους:

Τίτλοι βιβλίων	Σελίδες	Σκηνές	Λέξεις	Προτάσεις	Ήρωες	Μέσα εκφοράς του λόγου	Επιχειρημ. έννοιες	Λέξεις συναφείς με το θέμα	Πρόβλημα - Λύση
Οι Gods	10	6	140	12	4	1πρόσωπη αφήγηση	2	4	ΝΑΙ
Οι μικροί επιχειρηματίες	8	7	191	12	4	1πρόσωπη + 3πρόσωπη αφήγηση	4	8	ΝΑΙ
Η παράξενη εφεύρεση	13	10	138	12	4	1πρόσωπη + 3πρόσωπη αφήγηση	1	4	ΝΑΙ
Μια νέα startup επιχείρηση	10	8	126	12	3	1πρόσωπη αφήγηση	3	6	ΝΑΙ
Οι τρεις εφευρέτριες	11	7	213	21	3	1πρόσωπη + 3πρόσωπη αφήγηση+απόδοση διαλόγου	1	2	ΝΑΙ
Η δυνατή ακτίνα	8	4	149	11	2	3πρόσωπη+διάλογος	2	6	ΝΑΙ

*Πίνακας 1*

## 2.4 Ευρήματα

### 2.4.1 Προσέγγιση της έννοιας της επιχειρηματικότητας μέσα από τη συνεργατική κατασκευή ψηφιακών ιστοριών

Ξεκινάμε τη διερεύνηση του ερωτήματος σε σχέση με την προσέγγιση της έννοιας της επιχειρηματικότητας, παραθέτοντας αποσπάσματα από την απομαγνητοφώνηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων.

#### Ομάδα 1 – Πριν τη διδακτική παρέμβαση

Από την απομαγνητοφώνηση της 1<sup>ης</sup> ομάδας η οποία πραγματοποιήθηκε στην 1<sup>η</sup> συνάντηση, εντοπίστηκε ότι τα μέλη της παρουσίασαν προθυμία ως προς την προοπτική της **συνεργασίας**, ενώ εξέφρασαν τον προβληματισμό τους ως προς την ανταλλαγή απόψεων μέσα στα πλαίσια της ομάδας. Ακολουθεί σχετικό απόσπασμα:

*E : Ωραία. Πιστεύετε ότι είναι εύκολο ή δύσκολο να ανταλλάσσετε απόψεις και ιδέες σε μια ομάδα;*

*A1 : Και τα δύο.*

*E : Γιατί;*

*A1 : Γιατί μερικές φορές ..εεε..οι άλλοι που είναι στην ομάδα θέλουν να γράψουν τα δικά τους και οι άλλοι διαφωνούν. Γι αυτό θα πρέπει να βρουν κάτι που να το θέλουν όσα άτομα κι αν είναι.*

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

*E : Εσείς συμφωνείτε με αυτό;*

*A2 : Ναι.*

*A3 : Ναι.*

Στη συνέχεια, οι μαθητές ρωτήθηκαν όσον αφορά την άποψή τους για την **ανάληψη ρόλων** στην ομάδα τους και εκφράστηκαν επίσης θετικά. Ένας μαθητής (A1), ωστόσο, φαινόταν διστακτικός, γεγονός που αποδεικνύεται από την παρακάτω απάντηση.

*E : Πολύ ωραία. Πώς θα σας φαινόταν αν ο καθένας έχει τον δικό του ρόλο στην ομάδα;*

*A1 : Εγώ πιστεύω..*

*A2 : ...Ωραίο.*

*A1 : Ωραίο θα ήταν.. αλλά εγώ πιστεύω να δουλεύουν όλοι μαζί.*

Ο παραπάνω προβληματισμός του A1 θεωρείται φυσιολογικός και ειλικρινής, καθώς οι μαθητές δεν είχαν δουλέψει ξανά με παρόμοιο τρόπο και δεν είχαν επιχειρήσει ξανά την ανάληψη ρόλων. Ήταν, επίσης, ιδιαίτερα δεκτικοί ως προς το τελευταίο.

Επιπροσθέτως, η πλειονότητα των μαθητών δεν είχε χρησιμοποιήσει ξανά κάποιο **ψηφιακό εργαλείο** για την αφήγηση μιας ιστορίας. Ένας μαθητής (A2) υποστήριξε ότι έχει χρησιμοποιήσει κάποιο αλλά δεν απάντησε ποιο ακριβώς. Απόσπασμα:

*E : Έχετε χρησιμοποιήσει ξανά κάποιο ψηφιακό εργαλείο για την αφήγηση μιας ιστορίας;*

*A2 : Μμμ μια φορά που το είχα κάνει..*

*E : Ποιο;*

*A2 : Με τη μαμά είχαμε φτιάξει μια ιστορία για να τη δώσουμε στον μπαμπά να τη διαβάσει.*

Παρόλο αυτά, όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν πως η αφήγηση μιας ιστορίας με τη χρήση ψηφιακού εργαλείου «θα την κάνει καλύτερη», «πιο ενδιαφέρουσα» όπως φαίνεται στο παρακάτω χωρίο.

*E : Α πολύ ωραία. Πώς πιστεύετε ότι θα είναι η αφήγηση μιας ιστορίας με χρήση ενός ψηφιακού εργαλείου; Θα είναι ωραία, θα είναι ενδιαφέρουσα;*

*A1 : Θα την κάνει καλύτερη και ενδιαφέρουσα.*

*E : Ααα, θεωρείτε πως θα γράψετε καλύτερες ιστορίες σε ομάδες με τη χρήση κάποιου ψηφιακού εργαλείου;*

*A1 : Ναι.*

*A3 : Ναι.*

*A2 : Ναι, βέβαια.*

Όσον αφορά τη γνώση τους για το **storyjumper** και οι 3 συμμετέχοντες δεν το γνώριζαν, αλλά ούτε είχαν δουλέψει ξανά με αυτό.

Ακόμη, οι μαθητές ρωτήθηκαν για την **έννοια της επιχειρηματικότητας** είτε του επιχειρηματία. Ισχυρίστηκαν ότι ξέρουν τι σημαίνει, ενώ εκδήλωσαν μερικό δισταγμό και ανασφάλεια για τη διατύπωσή τους, όπως φαίνεται παρακάτω.

*E : Και μια τελευταία ερώτηση, γνωρίζετε τι είναι η επιχειρηματικότητα ή ένας επιχειρηματίας;*

*A3 : Ναι.*

*A1 : Ναι.*

*E : Τι είναι;*

*A3 : Ένας που έχει τη δική του επιχείρηση.*

*E : Χμμ και τι κάνει αυτός δηλαδή;*

*A3 : Έχει ένα..*

*A2 : ...Και βγάζει λεφτά*

*E : Βγάζει λεφτά, ωραία, τι άλλο κάνει; Έχει τη δική του επιχείρηση και;*

*A1 : Μπορεί να πουλάει πράγματα και από αυτό να παίρνει λεφτά.*

### Ομάδα 1 – Μετά τη διδακτική παρέμβαση

Από την απομαγνητοφώνηση της 1ης ομάδας η οποία πραγματοποιήθηκε μετά τη διδακτική παρέμβαση παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ήταν ιδιαίτερα χαρούμενοι από **τη συνεργασία** τους σε ομάδες. Ανέφεραν ότι «είχε πλάκα», «μπορούσε να πει ο καθένας τη γνώμη του», ενώ θεώρησαν ότι κατείχε σημαντικό ρόλο η «φιλία» που τους δένει στην αρμονική συνεργασία τους. Αξίζει να σημειωθεί πως η επικοινωνιακή επικοινωνία που είχαν ως ομάδα δεν οφείλεται μόνο στη φιλία τους, αλλά και στο γεγονός ότι είναι «καλοί» σύμφωνα με τα λεγόμενά τους. Ενδέχεται, λοιπόν, η ομαλή συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων να τόνωσε την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Ακολουθεί σχετικό χωρίο με την απάντησή τους:

*E : Παιδιά μου, σας άρεσε που γράψατε ιστορίες σε ομάδες;*

*A2 : Ε ναι, μας άρεσε πολύ.*

*A1 : Εεε, μας άρεσε πολύ γιατί είχε πλάκα και ο καθένας μπορούσε να πει τη γνώμη του και την ακολουθούσαμε.*

*A3 : Το ίδιο..(γελάει)*

*E : Ήταν εύκολο ή δύσκολο για εσάς να συνεργαστείτε;*

*A2 : Ε, κυρία νομίζω επειδή μας βάλατε εμάς στην τριάδα νομίζω ότι ήταν εύκολο να συνεργαστούμε.*

*A1 : Ναι..*

*A3 : Εύκολο.*

*A1 : Εύκολο ήταν.*

*E : Για ποιον λόγο;*

*A3 : Γιατί είμαστε καλοί...*

*A1 : Γιατί εμείς οι τρεις τα πάμε πολύ καλά και σαν φίλοι, αλλά ας πούμε αν κάνουμε μια εργασία τα πάμε πολύ καλά.*

Όπως φανερώνει και η παραπάνω συνομιλία με τους μαθητές, ευχαριστήθηκαν ιδιαίτερα τη συνεργασία με την ομάδα τους και αυτό που τους άρεσε περισσότερο, όπως είπε ο μαθητής (A1), ήταν «...που ήμασταν μαζί και φτιάχναμε». Ακόμη, η ομάδα ήταν ομόφωνη ως προς την άποψη ότι παράχθηκαν καλύτερες ιστορίες **ομαδοσυνεργατικά** από το να εργαζόντουσαν ατομικά.

Όσον αφορά την **ανάληψη ρόλων**, οι μαθητές εκφράστηκαν θετικά ενώ υποστήριξαν πως ταίριαζαν σε αυτούς και τους αποφάσισαν από κοινού. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους εφάρμοσαν τους ρόλους στην πράξη και λειτούργησαν σύμφωνα με τα καθήκοντά τους. Απόσπασμα:

*E : Ωραία. Πώς σας φάνηκε που ο καθένας είχε τον ρόλο του;*

*A2 : Εεε, ωραίο.*

*A1 : Ήταν πολύ ωραίο.*

*A3 : Ε, μας ταίριαζαν και οι ρόλοι, όπως τους χωρίσαμε.*

*E : Α, άρα λοιπόν αποφασίσατε από κοινού την ανάληψη των ρόλων σας;*

*A1, A2, A3 : Ναι. (ταυτόχρονα)*

*E : Μπορέσατε να τους εφαρμόσετε τους ρόλους σας και να λειτουργήσετε σύμφωνα με αυτές τις αρμοδιότητες;*

*A1 : Ναι.*

*A2 : Βέβαια.*

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός πως οι μαθητές έδωσαν τα ονόματά τους στους ήρωες, αλλά όταν ρωτήθηκαν για ποιον λόγο συνέβη αυτό, προβληματίστηκαν αρκετά δίνοντας την παρακάτω απάντηση :

.....  
*E : Πολύ χαίρομαι. Με ποιον τρόπο αποφασίσατε για τους ήρωες; Αρχικά, ποιοι ήταν οι ήρωές της ιστορίας σας;*

*M2 : Ήμασταν εμείς οι 3.*

*E : Ωραία. Πώς αποφασίσατε να δώσετε τα ονόματά σας;*

*M1 : Γιατί...(σκέφτεται)*

*M2 : Γιατί μας ήρθε μια ιδέα που γράψαμε στο χαρτί που μας είχατε δώσει να βάλουμε τους χαρακτήρες μας στα ονόματα.*

Επομένως, φαίνεται πως τα μέλη της ομάδας θέλησαν να **ταυτιστούν με τους ήρωες της ιστορίας** που δημιούργησαν, αλλά δε γνωρίζουν ή δεν μπορούν να εξηγήσουν κάτω από ποιες συνθήκες πήραν αυτή την απόφαση.

Ως προς τη **χρήση ψηφιακού εργαλείου τεχνολογίας** για την αφήγηση μιας ιστορίας μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές απάντησαν πως τους άρεσε, ενώ 2 από τους 3 μαθητές συμφώνησαν πως είναι «πιο δύσκολα από το να γράφεις..αλλά βγαίνει πιο ωραία». Με την απάντηση αυτή μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και τη δυνατότητα συγγραφής ψηφιακών ιστοριών, καθώς έχουν συνηθίσει να χρησιμοποιούν μολύβι και χαρτί. Παρατίθεται το απόσπασμα της συνομιλίας:

*E : Πώς σας φάνηκε που χρησιμοποιήσατε ένα ψηφιακό εργαλείο για την αφήγηση μιας ιστορίας;*

*A2 : Ήταν ωραίο.*

*A3 : Πιο δύσκολα από το να το γράφεις αλλά..*

*E : Αλλά;*

*A3 : Αλλά βγαίνει πιο ωραία.*

*A1 : Το ίδιο με τον @@@@.*

Το παραπάνω συμπέρασμα έρχεται σε συγκερασμό με τις εντυπώσεις των μαθητών για το ψηφιακό εργαλείο **storyjumper**, καθώς δε φαίνεται να αντιμετωπίσαν κάποιες δυσκολίες ως προς τη χρήση του. Ειδικότερα, η ομάδα χαρακτήρισε το εργαλείο «διασκεδαστικό», «παιχνιδιάρικο, αλλά και σοβαρό ταυτόχρονα» σύμφωνα με κάποιον μαθητή. Ενδεχομένως, με την τελευταία φράση ο μαθητής να εννοεί πως το



storyjumper ήταν ευχάριστο, αλλά δεν το αντιμετώπισε ως κάποιο παιχνίδι, ενώ ταυτόχρονα συνειδητοποίησε τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα. Όταν ρωτήθηκαν τι τους άρεσε περισσότερο στο εργαλείο, ανέφεραν μεταξύ των άλλων την προσθήκη και τη δημιουργία χαρακτήρων, το φόντο, την αναζήτηση. Επιπλέον, η ομάδα συμφώνησε πως το ψηφιακό εργαλείο βοήθησε να εμπλουτίσουν την ιστορία τους και πως ήταν πρόθυμοι να το χρησιμοποιήσουν ξανά. Ακολουθεί σχετικό απόσπασμα:

*E : Εμ, πώς σας φάνηκε το storyjumper;*

*A2 : Ε ήταν και λίγο δια..*

*A1 : ... διασκεδαστικό.*

*A2 : ...Σε κάποια..*

*A1 : Παιχνιδιάρικο αλλά και σοβαρό ταυτόχρονα.*

*E : Και τι σας άρεσε περισσότερο σε αυτό;*

*A1 : Ότι μπορούσαμε να προσθέσουμε χαρακτήρες, να τους φτιάξουμε..*

*A2 : ..και μας άρεσε πολύ και το φόντο από πίσω.*

*E : Α ωραία.*

*A1 : Και γενικά μπορούσαμε να ψάξουμε.*

*E : Τέλεια. Πιστεύετε ότι το storyjumper σας βοήθησε να εμπλουτίσετε τις ιστορίες σας;*

*A1, A2 : Πολύ.*

*A3 : Πάρα πολύ.*

*E : Μμμ τέλεια. Θα το χρησιμοποιούσατε ξανά;*

*A1, A2 : Ναι.*

*A3 : Ναι, βέβαια.*

Οι μαθητές ρωτήθηκαν για **την έννοια του επιχειρηματία** και μετά τη διδακτική παρέμβαση από τη διδάσκουσα ερευνήτρια. Η απάντηση της ομάδας παρατίθεται στο παρακάτω απόσπασμα, ενώ αξίζει να ειπωθεί πως οι μαθητές ήταν σε θέση να ορίσουν και άλλες έννοιες που σχετίζονται με την επιχειρηματική ορολογία. Ειδικότερα, οι έννοιες αυτές είναι η «startup» (νεοφυής επιχείρηση), ο «επενδυτής» και το «συμπεριληπτικό» (inclusive), ενώ παρατηρήθηκε μια περαιτέρω εξοικείωση με αυτές. Επιπλέον, η ομάδα προβληματίστηκε σε μερικό βαθμό με τη διατύπωση των προτάσεων της, μιας και η ορολογία ήταν για τα παιδιά αρκετά καινούρια, αλλά οι μαθητές αλληλοσυμπληρώνονταν. Απόσπασμα:

*E : Μήπως ξέρετε τι είναι επιχειρηματίας;*

*A3 : Είναι ένας που έχει τη δική του επιχείρηση και δουλεύει και παίρνει χρήματα από αυτό.*

*E : Ωραία. Start up, τι είναι;*

*A2 : Εεε Κυρία, νομίζω μας το είχατε πει και στο βιβλίο. Start up, είναι μια..μια..μια ομάδα να το πω και έτσι που ένα άτομο θέλει να γίνει Start up και να φτιάξει δική του ομάδα για να κατασκευάσουν πολλά πράγματα.*

*E : Ο ίδιος θέλει να γίνει start up;*

*A2 : Όχι..*

*E : Ή να κάνει;*

*A1, A2 : Να κάνει.*

*E : Άρα, η Start up, τι είναι;*

*A1 : Εεε..είναι..*

*E : Μια τι;*

*A1 : Μια ομάδα.. που κατασκευάζουν πράγματα και γενικά τα πουλάνε.*

.....  
.....  
*E : Ξέρετε τι είναι ο επενδυτής;*

*A1 : Ναι.*

*A2 : Ναι. Αυτός που επενδύει χρήματα για παράδειγμα.*

*E : Και ξέρετε μήπως τι είναι συμπεριληπτικό;*

*A3 : Ναι Κάτι ..που τους συμπεριλαμβάνει όλους.*

### Συμπεράσματα 1<sup>ης</sup> ομάδας

Συμπεραίνουμε, ότι τα μέλη της 1ης ομάδας στάθηκαν ιδιαίτερα ικανοποιημένα με την μεταξύ τους **συνεργασία** και μπόρεσαν να κατανέμουν τους ρόλους με εποικοδομητική συζήτηση, παρόλο που στην αρχή δεν ήξεραν πως ακριβώς θα εργαστούν. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, ως αιτία για την ομαλή συνεργασία τους αποτέλεσε η φιλία τους, αλλά και το γεγονός ότι ήταν «καλοί». Παρατηρούμε δηλαδή ότι απέδωσαν την διαλλακτικότητα ως προς τις απόψεις, την ισομερή ανάληψη καθηκόντων και το ομαδικό πνεύμα σε άλλους παράγοντες, ενώ ταυτόχρονα τονώθηκε η αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους.

Επιπροσθέτως, ως προς τη **χρήση ψηφιακού εργαλείου** για την αφήγηση μιας ιστορίας ήταν ιδιαίτερα δεκτικοί από την αρχή, ενώ αργότερα παραδέχθηκαν ότι τους άρεσε πολύ. Αξίζει να ειπωθεί πως 2 από τους 3 μαθητές ανέφεραν ότι είναι δυσκολότερο από να γράφουν, αλλά το αποτέλεσμα είναι πιο ωραίο, υποδεικνύοντας ότι δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι όσο με το γράψιμο στο χαρτί.

Όσον αφορά το **storyjumper** το βρήκαν «παιχνιδιάρικο», «διασκεδαστικό» και «σοβαρό». Σχολίασαν, επίσης, τις ποικίλες δυνατότητές του ως προς τον σχεδιασμό και προσθήκη χαρακτήρων, την αλλαγή φόντου και την αναζήτηση για διάφορα αντικείμενα (props).

Τέλος, παρατηρήθηκε εξοικείωση με **έννοιες επιχειρηματικής ορολογίας**, καθώς οι μαθητές απάντησαν σε πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις μετά τη διδακτική παρέμβαση όπως «start-up» (νεοφυής επιχείρηση), «επενδυτής» και «συμπεριληπτικό» (inclusive).

### Ομάδα 2 – Πριν τη διδακτική παρέμβαση

Από την απομαγνητοφώνηση της 2ης ομάδας που πραγματοποιήθηκε στην 1η συνάντηση, 2 από τα 3 μέλη της ομάδας παραδέχθηκαν εξ αρχής ότι δεν προτιμούν να γράφουν τις ιστορίες, αλλά προτιμούν να τις διαβάζουν. Ειδικότερα, αναφέρθηκαν στην παραγωγή λόγου με τον παραδοσιακό τρόπο, με μολύβι και χαρτί. Παρατίθεται το αντίστοιχο απόσπασμα :

*E : Λοιπόν παιδιά μου ξεκινάμε, σας αρέσει να γράφετε ιστορίες;*

*B1 : E, Ναι.*

*B2 : Εμένα κυρία..δε..δεν μπορ.. δε μου αρέ... δεν το προτιμώ να γράφω, προτιμώ να τις διαβάζω*

*E : Πολύ ωραία. Το εκτιμώ.*

*B3 : Κι εγώ το ίδιο.*

*E : Να τις διαβάζεις;*

*B3 : Ναι.*

Στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας δεν έδειξαν να προβληματίζονται για τη μεταξύ τους συνεργασία στα πλαίσια της δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας. Αντίθετα, η στάση τους ήταν ιδιαίτερα θετική, ενώ όταν ρωτήθηκαν αν πιστεύουν είναι εύκολο ή δύσκολο να ανταλλάζουν απόψεις και ιδέες σε μια ομάδα, απάντησαν ομόφωνα «εύκολο». Να σημειωθεί ότι δεν είχαν εργαστεί ξανά σε ομάδες με παρόμοιο τρόπο.

*E : Ωραία. Πιστεύετε ότι είναι εύκολο ή δύσκολο να ανταλλάζετε απόψεις και ιδέες σε μια ομάδα;*

*B1 : Εύκολο.*

*B2 : Εύκολο.*

*B3 : Εύκολο.*

Ενδιαφέρον προκάλεσαν οι απαντήσεις των μαθητών όταν ρωτήθηκαν για το αν πιστεύουν ότι θα γράψουν καλύτερες ιστορίες ομαδοσυνεργατικά με τη χρήση ενός ψηφιακού εργαλείου, από το να εργάζονταν ατομικά. Συγκεκριμένα, αποκρίθηκαν θετικά και επισήμαναν τα πλεονεκτήματα της ομάδας αλλά και τα μειονεκτήματα του να δουλεύει κανείς μόνος. Ειδικότερα, τα μέλη της ομάδας πιστεύουν ότι θα καταφέρουν πιο πολλά σαν ομάδα, ενώ αν ήταν μόνοι τους θα δυσκολευόντουσαν περισσότερο, δε θα είχαν βοήθεια και θα τους έπαιρνε περισσότερο χρόνο. Απόσπασμα:

*E : Πολύ ειλικρινές αυτό που λες. Ωραία. Θεωρείτε ότι θα γράψετε καλύτερες ιστορίες σε ομάδες με τη χρήση ψηφιακού εργαλείου;*

*B2 : Ναι.*

*B1 : Ναι.*

*B3 : Ναι.*

*E : Ωραία. Για ποιον λόγο;*

*B1 : Γιατί αν είμαστε ομάδα, μπορούμε να καταφέρουμε πιο πολλά.*

*B2 : Γιατί αν είναι ο καθένας μόνος του θα δυσκολευτεί που δε θα έχει βοήθεια.*

*B3 : Και θα πάρει και πιο πολύ...πιο πολλές μέρες..πιο πολύ χρόνο.*

Ομοίως, παρατηρήθηκε θετική στάση ως προς την ανάληψη ρόλων των μαθητών, αλλά και στη μεταξύ τους διαπραγμάτευση για την κατανομή τους. Η ομάδα χαρακτήρισε αυτό το επιχείρημα «ωραίο», ενώ ειπώθηκε θέμα συντονισμού και οικονομίας χρόνου από έναν μαθητή, με τα υπόλοιπα μέλη να συμφωνούν. Τα παραπάνω φαίνονται στο ακόλουθο απόσπασμα:

*E : Ωραία πώς θα σας φαινόταν ο καθένας να έχει τον δικό του ρόλο;*

*B1 : Ωραία.*

*B3 : Ωραίο.*

*B2 : Καλό.*

*E : Γιατί;*

*B1 : Γιατί θα είναι πιο συντονισμένα;*

*B2 : Θα τα κάνουμε ο καθένας αυτό που έχει και θα τελειώσουμε πιο γρήγορα.*

*B3 : Ναι.*

Επιπροσθέτως, 2 από τους 3 μαθητές απάντησαν πως έχουν χρησιμοποιήσει ξανά κάποιο ψηφιακό εργαλείο, αλλά δε θυμόντουσαν ακριβώς ποιο ήταν αυτό. Ο ένας μαθητής εκ των 2, μάλιστα, ανέφερε το Word ως εργαλείο συγγραφής μιας ιστορίας. Στη συνέχεια, όταν ρωτήθηκαν πώς πιστεύουν ότι θα είναι η αφήγηση μιας ιστορίας με τη

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

χρήση της τεχνολογίας, δόθηκαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις όπως «διασκεδαστική», «λίγο δύσκολη, αλλά θα είναι ωραία». Ακολουθεί σχετικό απόσπασμα:

*E : Α, πώς πιστεύετε ότι θα είναι η αφήγηση μιας ιστορίας με χρήση ψηφιακού εργαλείου;*

*M2 : Πιστεύω θα πάει πολύ καλά.*

*M1 : Εγώ πιστεύω θα είναι διασκεδαστική και..*

*M3 : Εγώ πιστεύω θα είναι λίγο δύσκολη, αλλά θα είναι ωραία.*

Επιπλέον, όσον αφορά το storyjumper, οι μαθητές απάντησαν ομόφωνα πως δεν είχαν δουλέψει ξανά με το εργαλείο.

Στο τέλος της 1ης συνάντησης οι μαθητές ρωτήθηκαν από τη διδάσκουσα ερευνήτρια σχετικά με το αν γνωρίζουν τι είναι επιχειρηματικότητα ή ένας επιχειρηματίας γνωστοποιώντας ότι δε χρειάζεται να απαντήσουν με κάποια επίσημη ορολογία και απάντησαν καταφατικά. Ύστερα, ο ένας μαθητής συμπλήρωσε τον άλλον και η απάντησή τους παρατίθεται στο παρακάτω χωρίο.

*E : Και μια τελευταία ερώτηση. Γνωρίζετε τι είναι η επιχειρηματικότητα ή ένας επιχειρηματίας;*

*B1 : Ναι.*

*B2 : Ναι.*

*B3 : Ναι.*

*E : Τι είναι; Με δικά σας λόγια. Δεν θέλω κάποια επίσημη ορολογία.*

*B2 : Αυτός που έχει δικιά του επιχείρηση και με αυτά τα προϊόντα που πουλάει βγάζει λεφτά.*

*E : Ωραία.*

*B1 : Αυτός που..είναι μια ομάδα με κάποιον άλλον και πουλάνε διάφορα πράγματα.*

*E : Αχα, ωραία.*

*B3 : Έχει μια εταιρεία που πουλάει πράγματα και βγάζει λεφτά..η εταιρεία*

## Ομάδα 2 – Μετά τη διδακτική παρέμβαση

Από την απομαγνητοφώνηση της 2ης ομάδας η οποία πραγματοποιήθηκε στην τελευταία συνάντηση, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ήταν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι με τη συνεργασία τους. Ειδικότερα, όταν η διδάσκουσα – ερευνήτρια τους ρώτησε αν τους άρεσε που έγραψαν ιστορίες σε ομάδες και τα 3 μέλη της απάντησαν καταφατικά. Επιπροσθέτως, όσον αφορά τις ευκολίες ή δυσκολίες της συνεργασίας τους, λήφθηκαν διαφορετικές απαντήσεις. Ένας μαθητής εκ των 3 εξέφρασε μια μεσότητα, ενώ πρόσθεσε ότι η δυσκολία της συνεργασίας αφορούσε την ύπαρξη αντίθετων απόψεων που έπρεπε να συζητηθούν, χωρίς όμως να κάνει νύξη ότι το γεγονός αυτό δημιούργησε πρόβλημα στην ομάδα. Τα υπόλοιπα 2 μέλη της ομάδας συνέχιζαν να υποστηρίζουν ότι τους φάνηκε «πολύ εύκολο» να συνεργαστούν. Ακολουθεί απόσπασμα:

*E : Ήταν εύκολο ή δύσκολο για εσάς να συνεργαστείτε;*

*B2 : Easy, easy, easy..*

*B1 : Εε, μέση.*

*B3 : Εύκολο.*

*E : Για ποιον λόγο;*

*B1 : Εεε, ότι έπρεπε να το..έπρεπε να έχουμε ..να συνεργαστούμε και μερικές φορές δεν είχαμε τις ίδιες απόψεις και έπρεπε να τις συζητήσουμε.*

*E : Ωραία. Εσύ είπες «easy», για ποιον λόγο;*

*B2 : Κυρία, εμένα μου φάνηκε ότι συνεργαστήκαμε τέλεια, Κυρία.*

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

*E : A, Πολύ ωραία.*

*B3 : E και μένα πολύ εύκολο.*

Στη συνέχεια, οι μαθητές ρωτήθηκαν τι τους άρεσε περισσότερο και λιγότερο στη συνεργασία τους για τη συγγραφή μιας ψηφιακής ιστορίας. Ένας μαθητής πήρε τον λόγο και αναφέρθηκε στην ομαλή συνεργασία και στο ψηφιακό βιβλίο που δημιούργησαν, με τον δεύτερο να συμφωνεί και να εκφράζει την ικανοποίησή του για το τελικό παραγόμενο. Απόσπασμα:

*E : Ωραία. Τι σας άρεσε περισσότερο και λιγότερο στη συνεργασία σας για τη συγγραφή αυτής της ψηφιακής ιστορίας; Πάμε πρώτα στο τι σας άρεσε περισσότερο... Στη συνεργασία τη δική σας.*

*B1 : Εε..που συνεργαστήκαμε πολύ ωραία και φτιάξαμε ένα πολύ ωραίο βιβλίο.*

*B2 : Ναι, η εργασία πιστεύω ότι βγήκε τέλεια.*

Σε αυτό το σημείο αξίζουν να αναφερθούν οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με το αν έγραψαν καλύτερες ιστορίες ομαδοσυνεργατικά, από το να εργάζονταν ατομικά. Τα 3 μέλη της ομάδας συμφώνησαν πως παράχθηκαν καλύτερες ιστορίες συνεργατικά, ενώ η ατομική εργασία θα έπαιρνε περισσότερο χρόνο και θα προέκυπταν λιγότερες ιδέες. Ειδικότερα:

*E : A, Ωραία. Πιστεύετε ότι γράφατε καλύτερες ιστορίες σε ομάδες από το να δουλεύατε ατομικά;*

*M2 : Ναι.. Γιατί ατομικά θα έπαιρνε και περισσότερη ώρα.*

*M1 : Ναι και δεν θα μπορούσες να είχες τόσες ιδέες.*

*M3 : Και αυτό ναι.*

*E : Συμφωνείς;*

*M3 : Ναι.*

Επιπλέον, οι μαθητές σχολίασαν θετικά την ανάληψη ρόλων σε μια ομάδα, ενώ κατά τη γνώμη τους «ήταν λίγο σαν να συντονιζόμασταν». Επιπροσθέτως, εκτός από τον συντονισμό της ομάδας έθιξαν το θέμα του χρόνου, καθώς τους φάνηκε πως τελείωσαν πιο γρήγορα από τη στιγμή που ο καθένας είχε τις αρμοδιότητές του. Όσον αφορά τις τελευταίες, ισχυρίστηκαν πως τις τήρησαν και λειτούργησαν σύμφωνα με αυτές, ενώ αποφάσισαν από κοινού την κατανομή τους. Να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη ομάδα ανέφερε την εξοικονόμηση χρόνου και πριν τη διδακτική παρέμβαση, θεωρώντας εξαρχής ότι η κατανομή των ρόλων θα βοηθήσει. Ακολουθεί το σχετικό χωρίο της συνομιλίας:

*E : A πολύ ωραία. Θα μου πείτε περισσότερα για αυτό γιατί έχω κι άλλες ερωτήσεις που με ενδιαφέρουν. Πώς σας φάνηκε που ο καθένας είχε τον ρόλο του;*

*B1 : Εεε..(σκέφτεται)*

*B2 : E, κυρία..καλό ..ωραίο..ωραίο ήτανε.*

*B1 : Συντόνιζε.. Ήταν λίγο σαν να συντονιζόμασταν γιατί άλλοι....*

*B2 : ...Είχε ο καθένας αυτό που είχε και ναι...*

*B3 : Και το τελειώσαμε και πιο γρήγορα.*

*E : Άρα τους εφαρμόσατε αυτούς τους ρόλους;*

*B2, B3 : Ναι.*

*B1 : Ναι.*

*E : Πολύ ωραία. Αποφασίσατε από κοινού τους ρόλους σας;*

B2 : *Ναι.*

B1 : *Ναι.*

Στην ερώτηση της διδάσκουσας – ερευνήτριας σχετικά με τα ονόματα των ηρώων της ιστορίας και την απόφασή τους να βάλουν τα δικά τους, οι μαθητές έδειξαν λίγο προβληματισμένοι. Ένας μαθητής πήρε τον λόγο και ανέφερε ότι δεν μπορούσαν να σκεφτούν ονόματα για τους ήρωές τους όσο δούλευαν το φύλλο εργασίας, ενώ με την πρόσβασή τους στο εργαλείο και κατ'επέκταση τη δυνατότητα σχεδιασμού χαρακτήρων και προσθήκη αντικειμένων, άλλαξαν γνώμη. Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι ποικίλες δυνατότητες του εργαλείου ενέπνευσαν τους μαθητές και θέλησαν με έναν τρόπο να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες του βιβλίου. Απόσπασμα:

E : *Ωραία. Ε, με ποιον τρόπο αποφασίσατε για τους ήρωες; Αρχικά, οι ήρωες ήσασταν εσείς;*  
B1, B2 : *Ναι.*

E : *Ωραία. Με ποιον τρόπο έτσι αποφασίσατε να βάλετε δικά σας ονόματα;*

B2 : *Γιατί όταν κάναμε το βουνό {φύλλο εργασίας story mountain}, κυρία, για κάποιο λόγο δεν μας ερχόντουσαν ονόματα αλλά κυρία με το που πήγαμε στο...το βρήκαμε αυτό και πήγαμε στα ρορps..και είχαμε σκεφτεί αλλά με το που είδαμε τους χαρακτήρες αυτούς που είχε, αλλάξαμε γνώμη και βάλαμε εμάς.*

Ακόμη, οι εντυπώσεις των μαθητών για τη χρήση ψηφιακού εργαλείου και κατ'επέκταση της τεχνολογίας για την αφήγηση μιας ιστορίας ήταν ιδιαίτερα ενθουσιώδεις με τα μέλη της ομάδας να χαρακτηρίζουν αυτό το εγχείρημα «τέλειο», «πολύ ωραίο». Επίσης ένας μαθητής ανέφερε ότι όταν κλήθηκαν να διατυπώσουν τις σκέψεις τους σε χαρτί υπήρχαν αρκετά ορθογραφικά λάθη, ενώ κάτι τέτοιο δε συνέβη στον υπολογιστή αφού τους ενέπνευσαν οι εικόνες. Αυτό σημαίνει πως με τη χρήση της τεχνολογίας μπόρεσαν να αποφευχθούν ορισμένα λάθη και οι μαθητές να εμπνευστούν περισσότερο, καθώς βοήθησαν αρκετά και οι εικόνες. Απόσπασμα:

E : *Ωραία. Πώς σας φάνηκε που χρησιμοποιήσατε ένα ψηφιακό εργαλείο για την αφήγηση μιας ιστορίας;*

B2 : *Τέλειο, κυρία.*

B1 : *Πολύ ωραίο.*

B3 : *Τέλειο.*

B2 : *Εγώ το έκανα πρώτη φορά.*

B1 : *Κι εγώ.*

.....  
E : *Ωραία. Τι σας άρεσε περισσότερο και λιγότερο στη συνεργασία σας για τη συγγραφή αυτής της ψηφιακής ιστορίας; Πάμε πρώτα στο τι σας άρεσε περισσότερο... Στη συνεργασία τη δική σας.*

.....  
B3 : *Ε ναι, απλά στο γραπτό ..δηλαδή ..δεν τα πήγαμε τόσο καλά ..δεν είχαμε τόσο..*

B2 : *....κάναμε και πολλά ορθογραφικά....*

B3 : *...αλλά στον υπολογιστή είχαμε γιατί ήταν και οι εικόνες..και*

B2 : *..ναι και μας «διευκόλεψε»...για να...*

Όσον αφορά το ίδιο το εργαλείο storyjumper, χαρακτηρίστηκε «ωραίο» και «εύκολο». Στην ερώτηση για το τι τους άρεσε περισσότερο οι μαθητές ανέφεραν τα αντικείμενα (props) με την αιτιολογία ότι υπάρχει η δυνατότητα προσθήκης και σχεδιασμού χαρακτήρα, την αναζήτηση αντικειμένων (props), την ποικιλία φόντου. Σχετικά με την αναζήτηση αντικειμένων (props), ένα μέλος της ομάδας σχολίασε πως χρειαζόταν να πληκτρολογήσουν στην αγγλική γλώσσα, υπονοώντας πως αποτέλεσε μια μικρή δυσκολία. Επίσης, αναφορικά με το φόντο αναφέρθηκε η άποψη ότι αν απουσίαζε, θα έπρεπε οι σελίδες να γεμίσουν με «πολλά λόγια». Επομένως, παρατηρούμε ότι υπάρχει η πεποίθηση πως ένα βιβλίο πρέπει να είναι πυκνά γραμμένο προκειμένου να είναι ολοκληρωμένο και επαρκώς αναπτυγμένο. Αντίθετα, μια ιστορία με αρκετές εικόνες και χρώματα, παραπέμπει σε παραμύθι για ορισμένους μαθητές. Απόσπασμα:

*E : Ωραία. Άρα το storyjumper σας φάνηκε;*

*B2 : Ωραίο.*

*B1 : Ωραίο.*

*B3 : Εύκολο νομίζω.*

*E : Τι σας άρεσε περισσότερο σε αυτό το εργαλείο;*

*B1 : Τα props γιατί μπορείς να βάλεις όποιον χαρακτήρα θέλεις και να τον κάνεις όπως θέλεις.*

*B2 : Και εμένα κυρία, γιατί μπορούσαμε να ψάχνουμε ότι θέλουμε και στην αναζήτηση. Αλλά για κάποιο λόγο έπιανε μόνο αγγλικά.*

*E : Είναι λογικό αυτό.*

*B3 : Και τα props αλλά και οι εικόνες που ήταν από πίσω είναι πολύ ωραία..*

*E : Το φόντο;*

*B3 : Ναι, το φόντο γιατί άμα δεν είχανε φόντο θα έπρεπε να βάλουμε μόνο λόγια και θα έπρεπε να είναι πολλά λόγια.*

*E : Σωστά. Το άλλαζε δηλαδή όλη η εικόνα του βιβλίου.*

*B3 : Ναι.*

Εξάλλου, οι μαθητές απάντησαν πως το storyjumper βοήθησε να εμπλουτίσουν τις ιστορίες τους και τους ενέπνευσαν. Προσέθεσαν, επίσης, πως με τη βοήθεια του εργαλείου τελείωσαν πιο γρήγορα. Στη συνέχεια, ένα μέλος της ομάδας επέλεξε να σχολιάσει την ευχρηστία του, τονίζοντας τα πολλά «κουμπιά» που έχει και χαρακτηρίζοντάς το «λίγο δύσκολο», αλλά ταυτόχρονα «σχετικά εύκολο». Ωστόσο και τα 3 μέλη απάντησαν πως θα χρησιμοποιούσαν ξανά το εργαλείο με προθυμία. Απόσπασμα:

*E : Συμφωνώ. Πιστεύετε το storyjumper σας βοήθησε να εμπλουτίσετε τις ιστορίες σας;*

*B2 : Ναι..*

*B1 : Ναι..*

*B2 : Γιατί με το βουνό {φύλλο εργασίας story mountain} κυρία δεν είχαμε καθόλου έμπνευση και με το που ήρθαμε στο storyjumper τα κάναμε όλα πολύ γρήγορα.*

*B3 : Ε ναι..κιάλας.. ήταν ντάξει.. το storyjumper είναι λίγο δύσκολο για να..πρέπει να πατήσεις άλλα κουμπιά, αλλά ήταν σχετικά εύκολο.*

*E : Κατάλαβα, κατάλαβα τι εννοείς. Θα το χρησιμοποιούσατε ξανά;*

*B2 : Ναι*

*B1 : Ναι*

*B3 : Ναι*

Τέλος, η ομάδα ρωτήθηκε σχετικά με την επιχειρηματικότητα και ορισμένες συναφείς με την ορολογία λέξεις και οι μαθητές απάντησαν με αυτοπεποίθηση. Επισήμαναν μεταξύ των άλλων την πρωτοτυπία μιας startup, το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία των μελών της. Οι μαθητές απάντησαν επίσης με σαφήνεια στη σημασία του «επενδυτή» και του «συμπεριληπτικού» (inclusive). Στην τελευταία έννοια, μάλιστα, προσέθεσαν ότι είναι κάτι «πιο εμπλουτισμένο». Απόσπασμα:

*E : Ωραία. Πάμε να δούμε τώρα. Τι είναι μία startup;*

*B1 : Μια startup είναι μια επιχείρηση που έχει..εεε... διάφορα..διάφορα μέλη που συνεργάζονται για να φτιάξουν κάτι νέο.*

*B2 : Εεε..κυρ.. εγώ αυτό θα έλεγα αλλά είναι..όχι δεν υπάρχουν αρχηγοί, δεν υπάρχει κανένας αρχηγός, είναι όλοι..προσπαθούν να κάνουν κάτι που που δεν έχει τολμήσει κανείς να το αγγίξει και να το φτιάξουν.*

*B3 : Τα ίδια και εγώ.*

*E : Ωραία. Επενδυτής;*

*B1 : E, είναι αυτός που σου δίνει χρήματα για να φτιάξεις αντίτυπα.*

*B2 : Ναι αυτό, αυτό που είπε ο @@@@, κυρία.*

.....  
*E : Ωραία. Τι είναι το συμπεριληπτικό;*

*M1 : Εεεε..(σκέφτεται)*

*E : Ξέρετε;*

*M1 : Α, όταν συμπεριλαμβάνει. Για παράδειγμα, έχει πάρα πολλά πράγματα και είναι πιο εμπλουτισμένο;*

*M2 : (σηκώνει το χέρι του) Αυτό κυρία, όταν είναι πολύ ..έχουν.. έχει πολλά πράγματα, είναι πιο εμπλουτισμένο, έχει πιο πολλά πράγματα και είναι καλύτεροι για μένα.*

*M3 : Ναι, αυτό.*

### Συμπεράσματα 2ης ομάδας

Συμπεραίνουμε ότι τα μέλη της 2η ομάδας συνεργάστηκαν αρμονικά με ισομερή κατανομή ρόλων και επικοινωνητική ανταλλαγή απόψεων. Τα 2 από τα 3 μέλη εκφράστηκαν πολύ θερμά για αυτή τη συνεργασία, ενώ το τρίτο μέλος θεώρησε πως δεν ήταν τόσο «εύκολο», καθώς στην πορεία προκύπταν θέματα που επιζητούσαν συζήτηση. Ενδέχεται, το τελικό παραγόμενο να έπαιξε σημαντικό ρόλο στις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη μεταξύ τους συνεργασία, καθώς δήλωσαν πολύ ευχαριστημένοι με την ψηφιακή ιστορία.

Η ομάδα αυτή ανέφερε αρκετές φορές το θέμα του χρόνου. Ειδικότερα σε πολλά σημεία επισημάνουν πως με την ανάληψη ρόλων και τη συνεργασία, μπορούσαν να εξοικονομήσουν χρόνο και να τελειώσουν πιο γρήγορα το ψηφιακό βιβλίο τους.

Επιπλέον, τα μέλη της ομάδας επισήμαναν πως πριν αποκτήσουν πρόσβαση στο εργαλείο δε διέθεταν τόσες ιδέες. Συγκεκριμένα, δυσκολεύτηκαν πολύ να διατυπώσουν τις ιδέες του στα φύλλα εργασίας, ενώ οι δυνατότητες του εργαλείου τους ενέπνευσαν θετικά.

Όσον αφορά την επιχειρηματική ορολογία οι μαθητές απάντησαν με μεγάλη οικειότητα, δίνοντας έμφαση στη συλλογική δουλειά και στην πρωτοτυπία. Ειδικότερα, επισήμαναν πως μια startup επιχείρηση, ασχολείται με «κάτι που που δεν έχει τολμήσει κανείς να το αγγίξει», ενώ είναι αποτέλεσμα συνεργασίας.



### Ομάδα 3 – Πριν τη διδακτική παρέμβαση

Από την απομαγνητοφώνηση της 3ης ομάδας η οποία πραγματοποιήθηκε στην 1η συνάντηση, παρατηρήθηκε πως η πλειονότητα των μαθητών θεωρεί πως είναι σχετικά «εύκολο» να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις με τα υπόλοιπα μέλη στα πλαίσια της συνεργασίας. Αναφέρουν επίσης πως αυτό μπορεί να γίνει κάτω από κάποιες προϋποθέσεις, όπως «συνεννόηση», «αλληλεγγύη» και με την καλή συνεργασία μπορεί να λυθεί μια διαφωνία. Ωστόσο, ένα μέλος εξέφρασε μια μεσότητα ως προς τις ευκολίες ή δυσκολίες της συνεργασίας, ενώ έκανε φανερό πως οι πιθανότητες να υπάρχουν διαφωνίες μέσα στην ομάδα είναι υψηλές. Έκανε νύξη, μάλιστα, για διάλυση της ομάδας εξαιτίας μιας διαφωνίας. Ακολουθεί το αντίστοιχο απόσπασμα:

*E : Ωραία. Πιστεύετε ότι είναι εύκολο ή δύσκολο να ανταλλάξετε ιδέες και απόψεις σε μια ομάδα;*

*G2 : Εύκολο δηλαδή μέτριο.*

*E : Γιατί;*

*G2 : E επειδή μπορεί κάποιος να μη συμφωνούν και μετά να γίνει κάπως ..να το πω..σαν μια μεγάλη διαφωνία και να διαλυθεί, εξαιτίας αυτής της διαφωνίας.*

*E : Καταλαβαίνω, καταλαβαίνω. E, εσύ;*

*G1 : Εγώ πιστεύω πως ναι πρέπει ..είναι εύκολο αν υπάρχει συνενν... και αλληλεγγύη στους άλλους.*

*E : Χμμ, πολύ ωραία λέξη.*

*G3 : Εγώ νομίζω ότι είναι εύκολο γιατί αν υπάρχει συνεργασία και όλοι ας πούμε έχουμε..εεε.. Παρόλο που μπορεί κάποιες φορές να διαφωνούμε αλλά πιστεύω πως θα βρούμε την άκρη.*

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναφερθούν οι απαντήσεις των μαθητών όταν ρωτήθηκαν αν πιστεύουν πως θα γράψουν καλύτερες ιστορίες **ομαδοσυνεργατικά**. Τα μέλη ανέφεραν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να γίνει αυτό εφικτό, δηλαδή να συνεργαστούν αρμονικά μέσα στην ομάδα. Αυτός είναι να σκεφτούν όλοι μια ιδέα, να την καταγράψουν σε μια σελίδα και ύστερα να τις συνδυάσουν όλες μαζί, εννοώντας πως με διαπραγμάτευση και ανταλλαγή απόψεων θα επέλθει ένα καλό αποτέλεσμα. Ακολουθεί απόσπασμα:

*E : Θεωρείτε ότι θα γράψετε καλύτερες ιστορίες σε ομάδες με τη χρήση ψηφιακού εργαλείου;*

.....  
.....

*G2 : Ή μπορούμε να κάνουμε για παράδειγμα, ... να κάνουμε τρεις ιδέες δηλαδή για παράδειγμα εγώ να πω αυτή την ιδέα και η @@@@ να πει «Έχω κι αυτή την ιδέα» και η @@@@ να πει «Έχω κι αυτή την ιδέα», να κάνουμε και τις τρεις σελίδες ..*

*G3 : ..και να τις συνδέσουμε..*

*G2 : ...μετά να τις συνδέσουμε.*

Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν για την **ανάληψη ρόλων** έδειξαν προθυμία απέναντι σε αυτή την προσπάθεια, ενώ φρόντισαν να αιτιολογήσουν την άποψή τους. Ειδικότερα, μια μαθήτρια επιχειρηματολόγησε λέγοντας πως θα ήταν «ωραίο» να υπάρχει κατανομή των ρόλων γιατί «ο ένας είναι καλός σε κάτι, ο άλλος είναι καλός σε κάτι», υπονοώντας πως οι ρόλοι θα διανεμηθούν σύμφωνα με τις δεξιότητες των μελών, ενώ ταυτόχρονα όλοι είναι σε κάποιο πράγμα «καλοί». Να σημειωθεί πως η διδάσκουσα ερευνήτρια είχε ενημερώσει εξ αρχής την πορεία της διαδικασίας και είχε κάνει μια αναφορά στους ρόλους της ομάδας. Με αφορμή την αναφορά αυτή, οι μαθήτριες είχαν συζητήσει από πριν τους ρόλους (σεναριογράφος, υπεύθυνος υλικού

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

και περιεχομένου, συντονιστής) και είχαν αποφασίσει ποιος τους ταιριάζει, όπως φαίνεται και στο παρακάτω απόσπασμα.

*E : Ωραία. Πώς θα σας φαινόταν αν ο καθένας είχε τον δικό του ρόλο μέσα στην ομάδα;*

*Γ2 : Πολύ ωραίο γιατί δε θα ήταν παράδειγμα τώρα λέω...ότι αν η @@@@ ήθελε να πάρει.. Ποιο ήταν αυτό που ήθελες; (ψιθυρίζει)*

*Γ3 : Το πρώτο. (ψιθυρίζει)*

*E : Ωραία.*

*Γ2 : Αν ήθελε η @@@ το πρώτο, εγώ δε θα έλεγα «Θέλω το πρώτο», επειδή το λέει και η τέτοια. Θέλω τον σεναριογράφο επειδή μου αρέσει.*

*Γ1 : Εγώ..είναι ωραίο να έχουμε τους δικούς μας ρόλους, γιατί ο ένας είναι καλός σε κάτι, ο άλλος είναι καλός σε κάτι και επέλεξα το δεύτερο.*

*Γ3 : Εγώ, εμένα μου αρέσει ..αυτός ο δικός μου ρόλος που έχω επιλέξει γιατί θεωρώ ότι μου ταιριάζει.*

Επιπλέον, 1 μέλος της ομάδας δήλωσε πως δεν έχει χρησιμοποιήσει ξανά κάποιο **ψηφιακό εργαλείο** για την αφήγηση μιας ιστορίας. Το δεύτερο μέλος υποστήριξε ότι έχει χρησιμοποιήσει μια φορά χωρίς να αναφέρει ποιο, ενώ το τρίτο χρειάστηκε περαιτέρω επεξήγηση στο ερώτημα. Στη συνέχεια, οι μαθητές συμφώνησαν ότι έχουν χρησιμοποιήσει το Word και το Power point για την παραγωγή μιας ιστορίας. Απόσπασμα:

*E : Έχετε χρησιμοποιήσει ξανά ένα ψηφιακό εργαλείο για την αφήγηση μιας ιστορίας;*

*Γ1 : Εγώ, όχι.*

*Γ3 : Εγώ, μια φορά.*

*Γ2 : Τι ακριβώς εννοείτε;*

*E : Ένα εργαλείο που να βοηθάει στην ιστορία, στην αφήγηση μιας ιστορίας.*

*Γ2 : Για παράδειγμα το power point;*

*E : Ναι, μπορείς να το χρησιμοποιήσεις αυτό.*

*Γ2 : Ναι, ναι.*

*E : Για να κάνεις μια ιστορία..*

*Γ1 : Α, εγώ μπερδεύτηκα. Και εγώ τότε.*

*E : Ωραία.*

*Γ3 : Εγώ το έχω χρησιμοποιήσει μια φορά μόνο στο σπίτι μου.*

*E : Άρα power point έχουμε δουλέψει..*

*Γ1 : Και word..*

Ενδιαφέρον προκάλεσε η απάντηση μιας μαθήτριας αναφορικά με το αν η ομάδα πιστεύει πως θα γράψει καλύτερες ιστορίες σε ομάδες με τη χρήση **ψηφιακού εργαλείου**. Η μαθήτρια αποκρίθηκε καταφατικά και αντιπαρέβαλε τα δυσανάγνωστα γράμματα και τα λάθη που μπορούν να προκύψουν στις γραπτές εργασίες, με αυτά που μπορούν να γίνουν στον υπολογιστή. Ειδικότερα, υποστήριξε πως στον υπολογιστή είναι «*πιο εύκολο να σβήσουμε κάτι ή να γράψουμε κάτι για να μη χαλάσει όλη η ιστορία*», συνεπώς να το διορθώσουμε και να το τροποποιήσουμε. Να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη ερώτηση αναλύθηκε και παραπάνω από τη σκοπιά της ομαδοσυνεργατικότητας, ενώ στο σημείο αυτό αναλύεται με βάση το ψηφιακό εργαλείο. Απόσπασμα:

*E : Θεωρείτε ότι θα γράψετε καλύτερες ιστορίες σε ομάδες με τη χρήση ψηφιακού εργαλείου;*

*Γ1 : Πιστεύω ναι, γιατί κάποιος μπορεί να μην καταλαβαίνει τα γράμματά μας, όπως είναι γραμμένα. Και επίσης μπορεί να μην καταλάβουμε το λάθος μας και μπορεί όπως σβήνουμε κάτι, να σκίσουμε όλη την ιστορία που έχουμε γράψει, ενώ αν το κάνουμε στον υπολογιστή είναι πιο εύκολο να σβήσουμε κάτι ή να γράψουμε κάτι για να μη χαλάσει όλη η ιστορία.*

Ως προς το **storyjumper**, οι μαθήτριες υποστήριξαν πως δεν το έχουν χρησιμοποιήσει, αλλά ούτε το έχουν ακούσει ξανά.

Στο τέλος της 1<sup>η</sup> συνάντησης η ομάδα ρωτήθηκε για την έννοια της επιχειρηματικότητας, ενώ μόνο μια μαθήτρια εκ των 3 απάντησαν στην ερώτηση με τη δεύτερη να συμφωνεί. Η μαθήτρια υποστήριξε πως επιχειρηματικότητα είναι «... όταν κάποιος έχει μια δικιά του επιχείρηση αλλά δεν υποβάλλει στους άλλους να κάνουν κάτι αναγκαστικά, ενώ πρέπει να τους το λέει και αυτοί ως υπάλληλοί του πρέπει να το κάνουν.»

### Ομάδα 3 – Μετά τη διδακτική παρέμβαση

Από την απομαγνητοφώνηση της 3<sup>ης</sup> ομάδας η οποία πραγματοποιήθηκε κατά την τελευταία συνάντηση, παρατηρήθηκε ότι οι μαθήτριες ευχαριστήθηκαν ιδιαίτερα τη **συνεργασία** τους στα πλαίσια της ομάδας. Ειδικότερα, η ομάδα απάντησε ομόφωνα και με ενθουσιασμό πως τους φάνηκε «εύκολο» να συνεργαστούν. Οι μαθήτριες, επίσης, ξεχώρισαν τις στιγμές που συμφωνούσαν στην επιλογή των κειμένων, των εικόνων και τον σχεδιασμό χαρακτήρων, ενώ μια μαθήτρια τόνισε πως δεν υπήρχε «καμία διαφωνία..». Ακόμη, μια άλλη έθιξε τον «ωραίο τρόπο» της συνεργασίας, υπονοώντας την ύπαρξη της αρνητικής έκβασής της. Επομένως, θα λέγαμε ότι για τη συγκεκριμένη ομάδα η θετική εμπειρία της συνεργασίας οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπήρχαν διαφωνίες, καθώς οι απόψεις τους ταυτίζονταν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Επιπροσθέτως, όταν ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι έγραψαν καλύτερες ιστορίες σε ομάδες από το να δούλευαν ομαδικά, απάντησαν ομόφωνα «ναι». Ακολουθούν αποσπάσματα:

*E : Λοιπόν, @@@@ σας άρεσε που γράψατε ιστορίες σε ομάδες;*

*Γ1 : Ναι.*

*Γ3 : Ναι, πάρα πολύ.*

*Γ2 : Ήταν πολύ ωραία.*

*E : Ήταν εύκολο ή δύσκ..*

*Γ1, Γ2, Γ3 : Εύκολο!*

*E : ... ή δύσκολο για εσάς να συνεργαστείτε; Ωραία, τι σας άρεσε περισσότερο στη συνεργασία σας;*

*Γ1 : Εμένα μου άρεσε περισσότερο που συνεργαζόμασταν με ωραίο τρόπο.*

*Γ3 : Εμένα μου άρεσε περισσότερο τότε που συμφωνούσαμε πώς να γράψουμε, κείμενα πώς να βάλουμε τις εικόνες, τους χαρακτήρες και όλα αυτά ήταν.. πολύ ωραία..*

*Γ2 : (διακόπτει) Εμένα μου άρεσε που δεν είχαμε καμία διαφωνία και...να..και.. να σταματήσουμε το κείμενο για να πούμε ότι : «Όχι δε συμφωνώ με αυτό, ούτε με αυτό, ούτε με αυτό».*

*E : Κατάλαβα..*

*Γ2 : Ο άλλος να λέει κάτι άλλο και ο άλλος κάτι άλλο και ο άλλος κάτι άλλο. Αυτό δεν...μου αρέσει που δεν έγινε.*

Όσον αφορά την **ανάληψη ρόλων** και την κατανομή αρμοδιοτήτων, η στάση τους εξίσου θετική, ενώ ισχυρίστηκαν πως δούλεψαν σύμφωνα με αυτούς και προέκυψαν μέσα από τη συζήτηση. Δεν παρέλειψαν να αναφερθούν πως είχαν αποφασίσει την κατανομή των ρόλων πριν ξεκινήσει η διαδικασία, όπως και στη συνέντευξη της 1<sup>ης</sup> συνάντησης. Ένα μέλος της ομάδας, ανέφερε χαρακτηριστικά ότι «δεν είχαμε κάποιο πρόβλημα, θεωρώ με τους ρόλους».

*E : Ωραία, αποφασίσατε από κοινού τους ρόλους; Τους συζητήσατε δηλαδή;*

*Γ3 : Ναι.*

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Γ2 : Ναι.

Γ1 : Βασικά, κυρία..

Γ2 : ..Όχι, τα είχαμε ήδη έτοιμα..

Γ1 : Ναι...

Γ2 : Εγώ όταν είδα δηλαδή ότι...ε..ότι.. αυτοί είναι οι ρόλοι, λέω εγώ μου αρέσει ο σεναριογράφος. Δεν το είπα...ε..για παράδειγμα η @@@@ ήταν ο συντονιστής..εμμ..λέω «Α και εγώ θέλω να είμαι ο συντονιστής» και δεν έγινε καμία διαφωνία.

Ε : Α, άρα ταιριάζατε;

Γ3 : Ναι, ναι.

Γ1 : Ναι, κυρία γιατί με το που είδαμε, εγώ ήθελα .. Είπα πως θα ήθελα να ήμουν αυτό.. Αυτό με το υλικό και το περιεχόμενο, η @@@@ ήθελε να είναι σεναριογράφος και @@@@ ο συντονιστής.. οπότε δεν είχαμε κάποιο πρόβλημα, θεωρώ με τους ρόλους.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθήτριες αποφάσισαν να δώσουν **τα ονόματά τους** στις ηρωίδες του ψηφιακού βιβλίου, ενώ όταν ρωτήθηκαν τον λόγο δίστασαν να απαντήσουν. Ύστερα, 2 εκ των 3 μελών υποστήριξαν πως η ιδέα προέκυψε στη συνέχεια εφόσον ήταν ευχαριστημένες με το τελικό παραγόμενο, ενώ όπως ειπώθηκε από μια από αυτές «θέλαμε να ήμασταν εμείς». Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να ειπωθούν ορισμένες λέξεις που ανέφεραν τα μέλη της ομάδας και προκαλούν ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, τα 3 κορίτσια της ιστορίας χαρακτηρίστηκαν «άγνωστα» και «ξένες» πριν προκύψει η ιδέα να δοθούν τα ονόματα των μαθητριών. Επομένως, βλέπουμε ότι από τη στιγμή που συνέβη αυτό, οι μαθήτριες άλλαξαν στάση απέναντι στις ηρωίδες και οικειοποιήθηκαν με αυτές, ενώ σύμφωνα με τα λεγόμενά τους τους ήρθε «έμπνευση». Άρα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ομάδα **ταυτίστηκε** με τις πρωταγωνίστριες και μέσα από αυτό γεννήθηκαν περισσότερες ιδέες. Απόσπασμα:

Ε : Ωραία. Με ποιον τρόπο αποφασίσατε για τους ήρωες; Αρχικά οι ήρωες ήσασταν εσείς, ε;

Γ1, Γ3 : Ναι, ναι.

Ε : Με ποιον τρόπο αποφασίσατε να βάλετε.. να είστε εσείς οι ήρωες;

Γ1 : Το αποφασίσαμε γιατί.. εγώ δεν ξέρω.

Γ2 : Γιατί..κυρία..

Γ3 : ..Θέλαμε...

Γ2 : ..Θέλαμε να ήμασταν εμείς. Δεν μπορούσαμε..στην αρχή είπαμε να ήταν 3 κορίτσια, άγνωστα, ξένες αλλά μετά κυρία μας ήρθε.. Δεν ξέρω..αλλά..

Γ1 : Η ιδέα να είμαστε εμείς.. αυτό. Μας ήρθε η έμπνευση γιατί φτιάξαμε και ένα παραμύθι πολύ ωραίο.. μια ιστορία..

Όσον αφορά τη **στάση** των μαθητριών **απέναντι στην τεχνολογία** και τη χρήση της για την αφήγηση μιας ιστορίας, ήταν εξίσου θετική. Μια μαθήτρια, μάλιστα, χαρακτήρισε τη διαδικασία ως μια «**ωραία εμπειρία**», ενώ λίγο αργότερα προσέθεσε πως της άρεσε που είχε «**χρόνο**» να επεξεργαστεί τις δυνατότητες του ψηφιακού. Ενδιαφέρον προκάλεσε η απάντηση μιας άλλης μαθήτριας που έκανε νύξη για τον ψηφιακό γραμματισμό και τη «**νέα γενιά**» που διανύουμε, ενώ χαρακτήρισε αυτό το εγχείρημα «**πιο εύκολο**» από τις παραδοσιακές μεθόδους. Επιπροσθέτως, άφησε να εννοηθεί πως είναι αναγκαιότητα της εποχής η ενασχόληση με τους υπολογιστές και επισήμανε πως μέσα από τη διαδικασία η ομάδα εξοικειώθηκε περισσότερο με τους τελευταίους. Παρατίθεται το αντίστοιχο χωρίο:

Ε : Πώς σας φάνηκε που χρησιμοποιήσατε ένα ψηφιακό εργαλείο για την αφήγηση μιας ιστορίας;

Γ2 : Πάρα πολύ ωραίο. Κυρία, εγώ... το θεωρώ πολύ ωραίο γιατί δεν ήξερα καν ότι υπάρχει αυτό το story...

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

*E : ...Jumper.*

*Γ2 : Εμμ..κι ήταν πολύ ωραία εμπειρία και μου άρεσε πολύ γιατί επειδή είχα χρόνο να δω τι υπάρχει. Υπήρχαν.. πολλά ωραία πράγματα εκεί πέρα και τα χρησιμοποιήσαμε και πιστεύω βγήκε κάτι πάρα πολύ ωραίο. Νομίζω θα συμφωνήσει και η ομάδα μου.*

*Γ1 : Ναι, κυρία...*

*Γ3 : ..Και εγώ συμφωνώ γιατί πιστεύω ότι φτιάξαμε μια πολύ ωραία ιστορία.*

*Γ1 : Κυρία, εγώ πιστεύω πως ήταν πιο εύκολο αυτό γιατί τώρα είμαστε στο 2022, οπότε είναι μια νέα γενιά και εξοικειωθήκαμε και περισσότερο με τους υπολογιστές.*

Οι εντυπώσεις των παιδιών αναφορικά με **storyjumper** ήταν επίσης θετικές, καθώς χαρακτήρισαν ομόφωνα «πολύ ωραίο» το εργαλείο. Ακόμη, υποστήριξαν με προθυμία πως θα το χρησιμοποιούσαν ξανά, με μια από τις μαθήτριες να ζητάει οδηγίες προκειμένου να έχει πρόσβαση σε αυτό στον ελεύθερο χρόνο της.

*E : Λοιπόν, πώς σας φάνηκε το storyjumper;*

*Γ1 : Πάρα πολύ ωραίο εμένα...*

*Γ2 : Πάρα πολύ ωραίο.*

*Γ1 : .. και κυρία για αυτό σας ρώτησα πώς το φτιάχνουμε γιατί το Σαββατοκύριακο μάλλον που θα πάω στην Καλαμάτα, σίγουρα στο αμάξι θέλω κάτι να κάνω οπότε θα πω στη μαμά μου ή στον μπαμπά μου να μου βάλει το email τους.*

*E : Θα το χρησιμοποιούσατε ξανά;*

*Γ2 : Ναι.*

*Γ3 : Ναι, πάντα.*

*Γ1 : Και εγώ.*

Στο τέλος της συνάντησης, η διδάσκουσα - ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές να ορίσουν ορισμένες λέξεις σχετικές με την **επιχειρηματικότητα**. Οι μαθητές ρωτήθηκαν για τη σημασία της «startup», του «επενδυτή» και του «συμπεριληπτικού» (inclusive). Οι μαθήτριες στην αρχή δίστασαν αλλά γρήγορα βρήκαν το θάρρος τους. Μια λεπτομέρεια που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι στο περιεχόμενο της ιστορίας που δημιούργησαν, διαδραματίζεται μια χώρα στην οποία δεν υπάρχουν επενδύσεις και οι άνθρωποι φτιάχνουν μηχανήματα και εφευρέσεις χωρίς να χρειάζονται χρήματα. Ενδεχομένως, οι μαθήτριες να σκέφτηκαν κάτι τέτοιο διότι θέλησαν στη φαντασία τους και κατ'έπекτασή στο ψηφιακό βιβλίο, να μπορούν όλοι να έχουν τη δυνατότητα να παράξουν ένα προϊόν που θα κάνει «καλύτερο τον κόσμο».

*E : Λοιπόν, γνωρίζετε τι είναι μία startup;*

*Γ1 : Είναι..είναι κάτι σαν επιχείρηση;*

*Γ3 : Γνωρίζω.. από το βιβλίο που είχαμε διαβάσει.*

*E : Τι λέει;*

*Γ3 : Είναι μια επιχείρηση.. η οποία...ας πούμε...ότι..(σκέφτεται)*

*E : Μια επιχείρηση, ωραία..τι κάνει;*

*Γ3 : Χμμ..κυρία..(σκέφτεται)*

*Γ1 : Πουλιάει πράγματα «ΓΤΚ» (Για Τον Κόσμο) για να κάνει δηλαδή καλύτερο τον κόσμο και τους βοηθάει.*

*E : Ωραία. Επενδυτής;*

*Γ3 : ΑΑ! Είναι αυτός.. ας πούμε δίνει μερικά χρήματα στις ομάδες.. ας πούμε που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα και δεν μπορούν να αγοράσουν τα σωστά, κατάλληλα μηχανήματα.*

*E : Θες να συμπληρώσεις κάτι;*

*Γ2 : Για αυτό φτιάξαμε μια χώρα που μπορούμε να.. βρούμε μηχανήματα χωρίς επενδυτή και τέτοια..*

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

*Γ3 : Αυτό έχουμε στην ιστορία μας!*

*Γ2 : Ήταν η χώρα για παράδειγμα...η χώρα που ζούσαν εκεί πολλοί επενδυτές, αλλά αόρατοι.*

*Ε : Α, πολύ δημιουργικό. Ωραία! Και τι είναι συμπεριληπτικό; Μήπως γνωρίζετε τι είναι συμπεριληπτικό;*

*Γ1 : Κάτι που να τους συμπεριλαμβάνει όλους!*

### Συμπεράσματα 3<sup>ης</sup> ομάδας

Συμπεραίνουμε ότι η συνεργασία της 3<sup>ης</sup> ομάδας ήταν επικοινωνιακή, «εύκολη» και βασίστηκε στην ανταλλαγή ιδεών, στην καλή «συνεννόηση» και την «αλληλεγγύη» μεταξύ των μελών της. Υπήρχε εξ αρχής ένας φόβος ύπαρξης «διαφωνίας» στην ομάδα, καθώς αναφερόταν αρκετά συχνά τόσο στη συνέντευξη πριν τη διδακτική παρέμβαση, όσο και μετά. Ωστόσο, αυτό δε συνέβη και τα μέλη της θεώρησαν ότι τα πήγαν πολύ καλά. Επίσης, δεν αντιμετώπισαν κάποιο θέμα στην κατανομή των ρόλων και θεώρησαν πως ήταν ταιριαστοί σε αυτούς, ενώ αποτέλεσε θέμα συζήτησης σε πρώιμο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας.

Παρατηρήθηκε επίσης πως ταυτίστηκαν αρκετά με τις ηρωίδες της ψηφιακής ιστορίας τους, καθώς έδωσαν τα ονόματά τους διότι «ήθελαν να είναι αυτές», όπως αναφέρουν. Η ιδέα αυτή, μάλιστα, τους ενέπνευσε και μπόρεσαν να παράγουν περισσότερες ιδέες για την πλοκή.

Ενδιαφέρον προκάλεσαν οι απαντήσεις των μαθητριών ως προς τη στάση τους για τη τεχνολογία και τα ψηφιακά εργαλεία. Η ομάδα αυτή φάνηκε ιδιαίτερα εξοικειωμένη με τους υπολογιστές και συνειδητοποιημένη ως προς την αναγκαιότητα της «νέας εποχής». Επιπροσθέτως, ένα μέλος της ομάδας επισήμανε πως είναι «πιο εύκολο» το γράψιμο στον υπολογιστή, αφού εκεί μπορεί εύκολα να διορθωθεί και να τροποποιηθεί κάτι.

Τέλος, ως προς την επιχειρηματική ορολογία παρουσίασαν εξίσου μεγάλη οικειότητα και ήταν σε θέση να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν πιο εξειδικευμένες έννοιες.

### Ομάδα 4 – Πριν τη διδακτική παρέμβαση

Από την απομαγνητοφώνηση της 4<sup>ης</sup> ομάδας η οποία πραγματοποιήθηκε την 1<sup>η</sup> συνάντηση, οι μαθητές χαρακτήρισαν σχετικά εύκολη την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων στα πλαίσια της **συνεργασίας**. Συγκεκριμένα, εκφράστηκαν με φράσεις όπως «*ίσως είναι εύκολο*», «*έτσι και έτσι*» συνειδητοποιώντας ότι μια επικοινωνιακή συνεργασία προκύπτει κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις. Οι προϋποθέσεις αυτές αφορούσαν τη συλλογική σκέψη, τον συντονισμό ιδεών, ενώ σύμφωνα με τους μαθητές αν πληρούνται αυτά τα κριτήρια μπορεί να παραχθεί «*κάτι όμορφο*», «*μια πολύ ωραία*» ιδέα. Παρατίθεται το αντίστοιχο απόσπασμα:

*Ε : Πολύ ωραία. Πιστεύετε είναι εύκολο ή δύσκολο να ανταλλάξετε ιδέες και απόψεις σε μία ομάδα;*

*Δ3 : Χμμ...ε κυρία ίσως είναι και εύκολο επειδή αν σκεφτούμε κάτι όλοι μαζί μπορεί να φτιάξουμε κάτι όμορφο, απλά.*

*Δ4 : Αν συντονιστούμε οι ιδέες μας μπορούν να γίνουν μια πολύ ωραία.*

*Δ1 : Εε...αν φτιάξουμε όλοι μαζί ένα ωραίο παραμύθι που να αρέσει στους φίλους μας, ναι.*

*Δ2 : Εγώ θα ελ..εγώ θα έλεγα ότι θα ήταν..εγώ θα συμφωνούσα σε αυτό που θα λέγατε ...*

*Ε : Ωραία. Αρα θα ήταν εύκολο νομίζω για εσάς;*

*Δ2 : Εγώ θα πω έτσι και έτσι.*

Να υπενθυμίσουμε σε αυτό το σημείο ότι η 4<sup>η</sup> ομάδα ήταν η μοναδική που αποτελούνταν από 4 μέλη, ενώ στην ερώτηση αν θεωρούν ότι θα γράψουν καλύτερες ιστορίες **ομαδοσυνεργατικά** με τη χρήση ψηφιακού εργαλείου, οι μαθητές επικαλέστηκαν ως πλεονέκτημα τον αριθμό τους, καθώς τον συνέδεσαν με πληθώρα ιδεών. Στη συνέχεια, ενδιαφέρον προκάλεσε η απάντηση ενός άλλου μαθητή ως προς το παραπάνω ερώτημα, ο οποίος έθεσε τον συντονισμό των ιδεών πιο σημαντικό παράγοντα από τη χρήση υπολογιστή. Ακολουθεί απόσπασμα:

*E : Ωραία. Θεωρείτε ότι θα γράψετε καλύτερες ιστορίες σε ομάδες με τη χρήση ψηφιακού εργαλείου;*

*Δ1 : Θεωρώ ναι..*

*E : Θα είναι καλύτερες;*

*Δ1 : ...γιατί είμαστε και τέσσερα άτομα.*

*E : Αα..*

*Δ1 : ..έχουμε και πιο πολλές ιδέες.*

*E : Α, πολύ ωραία.*

*Δ3 : Κυρία, εγώ νομίζω ότι και με υπολογιστή και χωρίς υπολογιστή οι ιδέες μας αν τις συντονίσουμε, πάλι κάτι ωραίο θα βγει.*

Στη συνέχεια η ομάδα ρωτήθηκε με ποιον τρόπο πιστεύουν ότι θα καταφέρουν να **συνεργαστούν** ως προς το γράψιμο, ενώ καταγράφηκαν ενδιαφέρουσες απόψεις ως προς το θέμα. Συγκεκριμένα, ένα μέλος της ομάδας απάντησε πως θα μπορούσε να γράψει ο καθένας την ιδέα του σε ένα χαρτί, έπειτα να τις συζητήσουν και να τις ενώσουν, ενώ ένα ακόμη μέλος πρόσθεσε πως μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να προκύψει «**κάτι διαφορετικό**». Επομένως, φαίνεται πως η ομάδα επιθυμεί να ακουστούν και να αξιοποιηθούν οι ιδέες όλων. Ακολουθεί απόσπασμα:

*E : Το εκτιμώ, είναι ελκρινές. Πώς πιστεύετε ότι μπορείτε να γράψετε όλοι μαζί;*

*Δ3 : Εε...αν γράψουμε ας πούμε σε χαρτιά ο καθένας την ιδέα του, τις διαβάσουμε όλες μαζί και αποφασίσουμε μερικά κομμάτια από το κάθε χαρτί και τα ενώσουμε σε μια ιστορία.*

*Δ4 : Ή αν διαβάσουμε το κάθε χαρτί, μας έρθει κάτι διαφορετικό που να αρέσει και στους φίλους μας.*

Έπειτα, οι μαθητές ρωτήθηκαν ως προς την άποψή τους για την **ανάληψη όλων**, με την πλειοψηφία των μαθητών να εκφράζονται θετικά για αυτό το εγχείρημα. Συγκεκριμένα, 2 από τα 4 μέλη, έθιξαν το θέμα του «**συντονισμού**» με το επιχείρημα ότι θα διευκολύνει την ομάδα ο καθένας να λειτουργεί σύμφωνα με ορισμένες αρμοδιότητες, αλλά και του χρόνου διότι «**θα αργούσε περισσότερο να φιαχτεί κάτι**». Ακούγοντας τα παραπάνω, ένας μαθητής που δεν είχε πάρει μέρος σε αυτή την απάντηση, επισήμανε για ακόμη μια φορά την ευκολία της συνεργασίας, δείχνοντας ιδιαίτερα πρόθυμος και ανυπόμονος για αυτό. Ωστόσο, το τέταρτο μέλος της ομάδας παρόλο που είχε εκφραστεί θετικά εξ αρχής, σχολίασε πως την τελευταία φορά που συνεργάστηκε με κάποιον αποκόμισε αρνητική εμπειρία. Στη συνέχεια, όμως, παραδέχθηκε πως δεν είχε δοκιμάσει ξανά την κατανομή ρόλων. Ενδιαφέρον προκάλεσε η αντίδραση του μαθητή για την πορεία της διαδικασίας. Σε αυτό το σημείο να επισημανθεί πως οι μαθητές γνωρίζοντας τους ρόλους, αποφάσισαν να τους συζητήσουν και να τους καταθέτουν πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων. Απόσπασμα συνομιλίας:

*E : Ωραία.. Πώς πιστεύετε ή μάλλον πώς θα σας φαινόταν καθένας να έχει τον δικό του ρόλο στην ομάδα;*

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Δ3 : Εμμ..ίσως μας συντόνιζε περισσότερο και ο καθένας έκανε το δικό του πράγμα καλύτερα από τον άλλον, επειδή αν όλοι κάναμε όλα τα πράγματα ίσως ήταν πιο δύσκολο και αργούσε περισσότερο να φτιαχτεί κάτι.

Δ4 : Εεε..βασικά είναι πιο..να συντονιζόμαστε έτσι πιο εύκολα και να μην πάει ένας να γράψει και να λέει «Όχι θα γράψουμε αυτό» και να γράφουν και οι δυο.

Ε : Κατάλαβα. Και..

Δ1 : Εε είναι εύκολο γενικά να συνεργαστούμε όλοι μαζί για να γράψουμε..

Ε : Α, πιστεύετε ότι είναι εύκολο να συνεργαστείτε;

Δ1 : Ναι..

Ε : Πολύ ωραία.

Δ2 : Εγώ πάντως μια φορά που είχα συνεργαστεί με κάποιον, που είχαμε συνεργαστεί μια ομάδα, είχαμε.. μετά αρχίζαμε..μετά αρχίσαμε να φωνάζουμε.

Ε : Είχατε όμως δικούς σας ρόλους εκείνη την ημέρα;

Δ2 : Όχι..

Ε : Ωραία, άρα τώρα θα δοκιμάσουμε να έχετε τους δικούς σας ρόλους. Θα μπορούσατε να αποφασίσετε και να συζητήσετε μεταξύ σας τους ρόλους;

Δ4 : Τους έχουμε ήδη συζητήσει.

Ε : Τους έχετε συζητήσει;

Δ3 : Ναι, κυρία.

Ε : Αυτό είναι πάρα πολύ ωραίο. Άρα αποφασίσατε, ήταν από κοινού απόφαση;

Δ1 : Ναι.

Δ3 : Ναι.

Όσον αφορά τη χρήση τεχνολογίας και ειδικότερα ενός ψηφιακού εργαλείου για την αφήγηση μιας ιστορίας, οι μαθητές υπέθεσαν ότι θα είναι «πιο εύκολη» και «πιο ωραία» συγκριτικά με την παραδοσιακή προσέγγιση. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την απάντηση, αξίζει να θυμηθούμε το προφίλ των μαθητών και τη σύσταση της ομάδας προκειμένου να προβούμε σε περαιτέρω συμπεράσματα. Επιπρόσθετα, μια μαθήτρια συμπλήρωσε πως ενδέχεται η ιστορία που θα προκύψει να είναι «πιο εμπλουτισμένη», εφόσον μπορούν να προστεθούν εικόνες Απόσπασμα:

Ε : Α, ωραία. Πώς πιστεύετε ότι θα είναι η αφήγηση μιας ιστορίας με τη χρήση ενός ψηφιακού εργαλείου;

Δ4 : Πιο εύκολη..

Ε : Πιο εύκολη..

Δ4 : ...θα μας βοηθήσει να γίνει πιο ωραία.

Ε : Α, ωραία.

Δ3 : Εεε.. ίσως είναι και πιο εμπλουτισμένη. Γιατί στον υπολογιστή μπορούμε να προσθέσουμε εικόνες που αλλιώς δε θα είχαμε πρόσβαση ή δε θα μπορούσαμε να τις βρούμε.

Δ2 : Ε, το ίδιο με τα παιδιά.

Στο τέλος της 1<sup>ης</sup> συνάντησης, τα παιδιά ρωτήθηκαν αναφορικά με την έννοια της επιχειρηματικότητας. Οι μαθητές απάντησαν με δικά τους λόγια και ανέφεραν παραδείγματα, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα. Σαφώς, δεν έλειψαν οι παρανοήσεις μιας και τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με τέτοια ορολογία.

Ε : Οκ. Και μια τελευταία ερώτηση. Μήπως γνωρίζετε τι είναι η επιχειρηματικότητα ή ένας επιχειρηματίας; Η επιχείρηση;

Δ4 : Εεε..η επιχείρηση συγκεκριμένα είναι κάποιο.. κάποια επιτυχία ενός ανθρώπου που είναι μια.. κυρία..κάτι σαν μαγαζί, κάτι που δουλεύει αυτός ο άνθρωπος και βγάζει κέρδη από αυτά...από αυτό.

Ε : Αχα..

Δ4 : ..Και επιχειρηματίας αυτός που την ανοίγει.



Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

E : Αχα..

Δ3 : Ε..η επιχείρηση είναι ένας.. είναι μια εργασία που δουλεύουν πάρα πολλοί άνθρωποι..εε ..ας πούμε αν δουλεύουν και βγάζουν βιβλία .. εε..τυπώνουν πάρα πολλές φορές τα βιβλία.. δηλαδή είναι σαν μια βιομηχανία που κάτι κάνουν πάρα πολλές φορές ομαδικά, όλοι μαζί και το πουλάνε. Και επιχειρηματίας είναι αυτός που έχει την ιδέα ή αυτός ας πούμε που έγραψε το βιβλίο..σε αυτή την περίπτωση.

E : Πολύ ωραία..

Δ1 : Εεμ.. επιχειρηματίας είναι..ας πούμε οι γονείς μας, οι γιαγιάδες μας, οι περισσότεροι..

E : Α, οκ..Τι εννοείς είναι οι μαμάδες μας και οι γιαγιάδες μας; Για ποιον λόγο είναι επιχειρηματίες;

Δ1 : Εε..γιατί κάποιες γιαγιάδες δουλεύουν και σε κτήματα..

E : Α, εννοείς κάτι άλλο εσύ..Σε κτήματα, αγροτικές δουλειές εννοείς;

Δ4 : Κυρία, νομίζω κατάλαβα τι εννοεί. Εννοεί ότι..οι περισσότεροι έχουν δικιά τους επιχείρηση..

E : Α, δική τους δουλειά;

Δ2 : Ναι, αυτό.

Δ4 : ... δηλαδή έχουν δικιά τους δουλειά.

E : Α, οκ..κατάλαβα.

Δ2 : (σηκώνει το χέρι του)

E : Πες μου..

M2 : Ας πούμε.. η επιχείρηση είναι..ο επιχειρηματίας είναι αυτός που ανοίγει μια επιχείρηση, μια επιχείρηση με καράβια και φτιάχνει καράβια και για να τα φτιάξει τα καράβια έχει πολλούς ανθρώπους.

#### Ομάδα 4 – Μετά τη διδακτική παρέμβαση

Από την απομαγνητοφώνηση της 4<sup>ης</sup> ομάδας κατά την τελευταία συνάντηση προέκυψε, πως οι 3 από τους 4 μαθητές εκφράστηκαν θετικά αναφορικά με την εμπειρία της συγγραφής ιστοριών σε **ομάδες**. Το τέταρτο μέλος (Δ2) απάντησε «έτσι και έτσι» εκφράζοντας μια μέση στάση και υπονοώντας πως υπήρχαν ορισμένες δυσκολίες στη **συνεργασία**. Να σημειωθεί πως αυτός ο μαθητής ήταν ιδιαίτερα διστακτικός από την έναρξη της διαδικασίας, καθώς είχε αρνητική εμπειρία με τον σχηματισμό ομάδων στο παρελθόν. Στη συνέχεια, οι μαθητές υποστήριξαν πως στην αρχή της **συνεργασίας** τους αντιμετώπισαν δυσκολίες, αλλά αυτές παρήλθαν όταν εφάρμοσαν τους ρόλους και λειτούργησαν σύμφωνα με αυτούς. Ειδικότερα, ένας μαθητής επισήμανε πως όταν «όταν ο καθένας έκανε τη δουλειά του, την έκανε καλύτερη από το να κάνουμε όλοι τη δουλειά». Με αφορμή το παραπάνω σχόλιο, ο μαθητής Δ2 απάντησε πως αυτό δε συνέβη στις τελευταίες φάσεις του σεναρίου, ενώ έκανε νύξη πως οι αποφάσεις που πήρε η ομάδα όσον αφορά την πλοκή της ιστορίας δεν ήταν ομόφωνες. Ακολουθεί απόσπασμα:

E : Λοιπόν, παιδιά σας άρεσε που γράψατε ιστορίες σε ομάδες;

Δ4 : Εμένα πολύ.

Δ3 : Ναι..

Δ2 : Έτσι και έτσι..

Δ3 : ..ήταν πολύ όμορφο, περάσαμε ωραία τον ελεύθερό μας χρόνο και... μάθαμε πολλά πράγματα.

E : Ωραία. Ήταν εύκολο ή δύσκολο για εσάς να συνεργαστείτε;

Δ2 : Εεεε..

Δ1 : Στην αρχή ήταν λίγο δύσκολο, αλλά μετά κάπως τα βρήκαμε.

E : Τι άλλαξε δηλαδή;

Δ1 : Εμμ..

Δ4 : Με τους ρόλους, κυρία..εννοεί.

Δ1 : Ναι, κάτι με τους ρόλους.

Δ3 : Ναι, κυρία, επειδή όταν ο καθένας έκανε τη δουλειά του, την έκανε καλύτερη από το να κάνουμε όλοι τη δουλειά.

E : Χμμ ενδιαφέρον αυτό..

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Δ4 : Ναι, αλλά αυτό δεν έγινε στο τέλος.

Ε : Θες να προσθέσεις κάτι;

Δ2 : Θα μπορούσα να πω κάτι...

Ε : Πες μου..

Δ2 : Θα μπορούσα να πω αυτά..αλλά νομίζω ότι θα ..νομίζω ότι θα ήθελα να αποφασίσουμε όλοι τι θα γίνει όταν η πλοκή..τι θα ήταν το ρομπότ ..αυτό

Στη συνέχεια, οι μαθητές ρωτήθηκαν τι τους άρεσε περισσότερο στη **συνεργασία** τους. Ένας μαθητής απάντησε πως του άρεσε που ήταν στην ίδια ομάδα με «φίλους» του, αλλά και που αντάλλαξαν ιδέες μέσα σε αυτήν. Την ανταλλαγή ιδεών την ανέφεραν και άλλα μέλη της ομάδας, ενώ ένας μαθητής τόνισε ότι «όλοι είπαν από κάτι». Ενδεχομένως, αυτή η έμφαση στις ιδέες να δόθηκε προκειμένου τα μέλη της ομάδας να δείξουν στον μαθητή Δ2 ότι οι δικές του εισακούστηκαν παρόλο που μπορεί να μην εφαρμόστηκαν, καθώς η στάση του υποδήλωνε πως πίστευε το αντίθετο. Όσον αφορά αυτό που τους άρεσε λιγότερο, οι μαθητές έκαναν νύξη για ορισμένες διαφωνίες που προέκυψαν αποδίδοντάς τες στο γεγονός ότι ήταν 4μελής ομάδα , σε αντίθεση με τις υπόλοιπες ομάδες που ήταν 3μελείς. Επομένως, υπήρχε η δυσκολία του συντονισμού. Ο μαθητής Δ2 αναφορικά με την παραπάνω ερώτηση απάντησε πως θα ήθελε να μετέχει με πιο ενεργό τρόπο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ακολουθούν αποσπάσματα:

Ε : Λοιπόν, άρα τι σας άρεσε περισσότερο στη συνεργασία σας και τι λιγότερο;

Δ1 : Εμένα πάντως μου άρεσε που είχα κοντά κάποιους φίλους μου για να συνεργαστούμε. Μου άρεσε που κάναμε {τις πλάκες;}, μετά τα πράγματα, μετά τις τελειώσαμε και ήταν ωραίο που συνεργαστήκαμε όλοι μαζί και είπαμε τις ιδέες μας.

Ε : Ωραία.

Δ4 : Εεε..κυρία το ίδιο.

Δ3 : Ε ναι, κυρία, πιστεύω πως μου άρεσε περισσότερο ..εε... επειδή ήμασταν όλοι μαζί..εεε..αλλά δε μου άρεσε πολύ επειδή σε μερικά σημεία δε συμφωνούσαμε όλοι. Αυτό, κυρία, δε μου άρεσε μόνο.

Ε : Ήσασταν και η ομάδα που είχε και 4 άτομα, έτσι;

Δ3 : Ναι κυρία, για αυτό ήταν λιγάκι πιο δύσκολο να συντονιστούμε.

Δ4 : Κυρία, επίσης θέλω να πω ότι..γενικά με τις ιδέες, οι ιδέες , κυρία, τις βρήκαμε κάποιιοι αλλά αυτό που είπε ο @@@@ (M2), κυρία, με τις ιδέες, όλοι είπαν από κάτι, κυρία,...

Ε : Χμμ..

Δ4 : ...άλλο που η @@@@ (M3) πρότεινε αυτό επειδή είπαμε όλοι από μια ιδέα.

Ε : Οκ. Άρα λοιπόν αυτό που σου άρεσε λιγότερο ήταν ότι θέλατε να αποφασίζετε πιο πολύ....

Δ2 : Ναι, θα ήθελα...

Επιπροσθέτως, όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι έγραψαν καλύτερες ιστορίες **ομαδοσυνεργατικά**, από το να εργάζονταν ομαδικά, η απάντησή τους ήταν θετική. Μια μαθήτριά από την ομάδα, μάλιστα, ανέφερε ως πλεονέκτημα την πληθώρα ιδεών που μπορεί να προκύψει σε μια ομάδα. Στη συνέχεια, ένας άλλος μαθητής σχολίασε την παραπάνω απάντηση, αναφέροντας ότι στην πράξη δεν είναι εφικτό να υλοποιηθούν όλες αυτές οι ιδέες, αλλά μια από αυτές, επαναφέροντας το ζήτημα που δημιουργήθηκε πρωτίτερα. Ενδεχομένως, να ήθελε να γνωστοποιήσει στην ομάδα του πως αναγκαστικά γίνεται μια διαλογή ιδεών, ενώ ταυτόχρονα όλες λήφθηκαν υπόψη. Απόσπασμα:

Ε : Ναι, αλλά πιστεύετε ότι γράψατε καλύτερες ιστορίες σε ομάδες από το να ήσασταν μόνοι σας;

Δ2 : Ναι..

Ε : Αυτό λέω.

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Δ2 : Α, ναι.

Δ3 : Ναι κυρία, επειδή ας πούμε αν ο καθένας σκεφτόταν από 3 ιδέες, οι 3 που στην αρχή μπορεί να ήταν 3, μετά μπορεί να γίνονταν 12.

Δ4 : Α, κυρία, βέβαια και οι 3 δε θα μπορούσαμε να τις χρησιμοποιήσουμε, από τις 3 θα χρησιμοποιούσαμε τη 1 αλλά μπορούμε..

Δ3 : ....Η τις 2

Δ4 : ...ή τις 2.. ναι αλλά από τον έναν που θα σκέφτεται 3 ανά τόσο, θα είναι καλύτερο.

Επιπλέον, παρόλο που οι μαθητές σχολίασαν παραπάνω ότι η **ανάληψη ρόλων** βοήθησε να ξεπεράσουν ορισμένες δυσκολίες στη συνεργασία τους, όταν ρωτήθηκαν αν εφάρμοσαν τους ρόλους, απάντησαν «όχι και τόσο καλά». Αυτό σημαίνει πως ναι μεν βοηθήθηκαν αλλά συνάντησαν δε εξίσου δυσκολίες στην τήρησή τους. Να σημειωθεί ότι αποφάσισαν από κοινού τους ρόλους. Επιπροσθέτως, η ομάδα ανέφερε τον χρόνο ως βασικό παράγοντα των δυσκολιών. Αναφερόμενοι στο ζήτημα του χρόνου, οι μαθητές έδωσαν σχετικό παράδειγμα διευκρινίζοντας πως προέβησαν σε ορισμένες αποφάσεις προκειμένου να τελειώσουν πιο γρήγορα. Συγκεκριμένα, επέλεξαν ένα μέλος της ομάδας να πληκτρολογεί στον υπολογιστή, παρόλο που δεν ήταν δική του αρμοδιότητα, με το επιχείρημα ότι γράφει με μεγαλύτερη ταχύτητα από τους υπόλοιπους. Αυτό το περιστατικό ίσως δυσαρέστησε κάποια μέλη της ομάδας που ήθελαν να συμβάλλουν στο γράψιμο. Ακολουθούν αποσπάσματα:

E : Εντάξει, λοιπόν (γελάει). Αποφασίσατε από κοινού τους ρόλους; Τους συζητήσατε;

Δ1 : Ε, ναι..όταν είχαμε μάθει ότι είμαστε εμείς οι 4 κάπως καθίσαμε κάπου και συζητήσαμε..

Δ4 : Στο διάλειμμα.

.....  
.....  
E : Οκ. Μπορέσατε να εφαρμόσετε τους ρόλους σας;

Δ3 : Κυρία, όχι και τόσο καλά επειδή μας πίεζε και πολλές φορές λίγο ο χρόνος.

E : Χμμ..

Δ3 : Ας πούμε επειδή ο @@@@ (M2) δεν έγραφε πάρα πολύ γρήγορα στον υπολογιστή, όπως όλοι μας, γενικά επειδή δεν ξέρουμε τόσο όλοι από υπολογιστές, όπως και εγώ κυρία σε σχέση με τον @@@@ (M2), μου είπαν ότι ας πούμε γράφω λίγο πιο γρήγορα, οπότε έγραψα και εγώ το μερικό..το..

.....  
.....  
Δ4 : Κυρία, επίσης εφαρμόσαμε ένα σχέδιο. Αφού η @@@@ (M3) καταλάβαμε ότι έγραφε ωραία..δεν έγραφε πολύ γρήγορα, αλλά λίγο πιο γρήγορα από όλους ..εε είπα στη @@@@ (M3) «Μην κάνεις τα ορθογραφικά, μη σε νοιάζουν τα ορθογραφικά θα τα κάνω εγώ μετά με την αυτόματη διόρθωση».

Με την **επιλογή των ηρώων**, οι μαθητές έδειξαν πως δεν ασχολήθηκαν ιδιαίτερα. Ειδικότερα, όταν ρωτήθηκαν με ποια κριτήρια επέλεξαν τα ονόματα των ηρώων τους, ανέφεραν πως δεν ήθελαν να είναι κάτι ξεχωριστό «αλλά να είναι κάτι κατανοητό». Επομένως, δεν υπήρχε κάποια ταύτιση των μαθητών με τους ήρωες. Αποσπασμα:

E : Θα το διευκρινίσω εγώ. Ποιοι είναι οι ήρωες της ιστορίας;

Δ4 : (σηκώνει το χέρι του) Κυρία, κυρία..

Δ3 : Ε, η Δανάη και ο...

Δ4 : Παύλο..

E : Παύλος..Γιατί βάλατε αυτά τα ονόματα;

Δ3 : Ε, κυρία θέλαμε κάτι που να μην είναι τόσο ούαου, αλλά να είναι κάτι κατανοητό.

Έπειτα, οι μαθητές ρωτήθηκαν πώς τους φάνηκε η χρήση **ψηφιακού εργαλείου** για τις ανάγκες της αφήγησης μιας ιστορίας. Ένα μέλος της ομάδας χαρακτήρισε αυτό το εγχείρημα «*παράξενα ωραίο*», με την έννοια ότι του φάνηκε ασυνήθιστο να πρέπει να γράψει μια ιστορία στον υπολογιστή, καθώς χρησιμοποιεί τον τελευταίο κυρίως για άλλους σκοπούς (π.χ. παιχνίδια). Επομένως, οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους προσεγγίσεις, ενώ ήταν κάτι πρωτόγνωρο γι αυτούς. Απόσπασμα:

*E : Ωραία. Πώς σας φάνηκε που χρησιμοποιήσατε ένα ψηφιακό εργαλείο για την αφήγηση μιας ιστορίας;*

*Δ1 : Εεε..παράξενο για μένα.*

*E : Παράξενα ωραίο; Ή...*

*Δ1 : Παράξενα, ναι, ωραίο γιατί συνήθως τις πιο πολλές μέρες τις περνάω στον υπολογιστή και δεν έχω δει τέτοια εργαλεία..*

*Δ3 : Κυρία, εγώ στον υπολογιστή γενικά δεν περνάω πολλή ώρα. Άντε το πολύ μισή ώρα κάθε μέρα..εε.. αλλά μου άρεσε που είδα ένα καινούριο εργαλείο και μπορεί να μας χρησιμεύσει και για επόμενες εργασίες.*

*Δ4 : Κυρία, ήθελα να πω ότι αυτό που εννοεί ο Κωνσταντίνος... νιώθει περίεργα που χρησιμοποιούμε εργαλείο ενώ έχει συνήθισει να παίρνει μια κόλλα χαρτί και να αρχίζει να γράφει ό,τι του έρχεται στο μυαλό. (γελάει)*

Για το ίδιο το **storyjumper** οι μαθητές έκριναν πως ήταν ένα «*ωραίο*», «*πολύ όμορφο*» εργαλείο που θα χρησιμοποιούσαν ξανά, ενώ σχολίασαν θετικά τη χρησιμότητά του και τις «*δυνατότητες που τους έδινε*». Συγκεκριμένα, τους άρεσε που μπορούσαν να τοποθετήσουν φούσκες διαλόγου και πλαίσια κειμένου, να σχεδιάσουν χαρακτήρες και να προσθέσουν φόντο. Επίσης, ενδιαφέρον προκάλεσαν οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το αν το storyjumper βοήθησε στον εμπλουτισμό της ιστορίας τους, καθώς δεν ήταν σύμφωνες. Αναλυτικότερα, μια μαθήτρια θεώρησε πως το εργαλείο βοήθησε αρκετά χάρη στις εικόνες, ενώ έπαιζε σημαντικό ρόλο στην πλοκή. Ένας άλλος μαθητής όμως υποστήριξε το αντίθετο, διότι όπως ανέφερε «*οι ιδέες οι γραπτές δεν άλλαξαν*». Με αυτό το σχόλιο ο μαθητής εννοούσε πως οι ιδέες παράχθηκαν προτού αποκτήσουν πρόσβαση στο εργαλείο, επομένως δεν διαφοροποιήθηκαν αρκετά με την είσοδό τους σε αυτό. Να σημειωθεί πως στη διάρκεια της συζήτησης αναφορικά με το storyjumper ένα μέλος της ομάδας σχολίασε πως η ιστορία της ομάδας θα ήταν πιο αναπτυσσόμενη αν διαχειρίζονταν διαφορετικά την έκταση των κειμένων ανά σελίδα και έβαζαν περισσότερες εικόνες. Ακολουθούν αποσπάσματα:

*E : Τι σας άρεσε περισσότερο σε αυτό το εργαλείο;*

*Δ4 : Οι δυνατότητες που μας έδινε.*

*Δ1 : Επίσης..*

*Δ3 : Ας πούμε που μπορούσαμε να φτιάξουμε ωραίες φούσκες, κειμενάκια, πλαίσια, χαρακτήρες, τοπία..*

*E : Ωραία. Πιστεύετε ότι το storyjumper σας βοήθησε να εμπλουτίσετε και να αναπτύξετε τις ιστορίες σας;*

*Δ4 : Αρκετά, γιατί χωρίς αυτό η ιστορία μας δεν θα είχε ούτε τόσο ωραίες εικόνες, ούτε θα είχε τόση πλοκή όσο περιμέναμε.*

*E : Ωραία.*

*Δ3 : (σηκώνει το χέρι της) Κυρία, εγώ πιστεύω ότι δε μας βοήθησε τόσο το storyjumper, επειδή, κυρία, οι ιδέες οι γραπτές δεν άλλαξαν όταν μπήκαμε σε αυτήν την εφαρμογή..*

*Δ4 : ..Άλλαξαν λίγο..*

*Δ1 : Κάποιοι ναι..*

.....

.....

*E : Θα χρησιμοποιούσατε ξανά το storyjumper;*

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

*Δ1 : Εγώ ναι, τώρα που το έμαθα μπορεί..ας πούμε το καλοκαίρι να κάτσω να κάνω μια..ένα βιβλίο..όχι για να το φέρω στην τάξη και να το δείξω, έτσι απλά για να το έχω.*

*Δ4 : Κυρία, εγώ θα το χρησιμοποιούσα..Το έχω ξαναδεί σαν εφαρμογή αλλά δεν έχω χρησιμοποιήσει ..δεν το έχω ανοίξει ...δεν.. είχα δει λίγα αλλά δεν είχα κάνει δικιά μου εργασία και δεν ήξερα πώς γίνεται, αλλά μου άρεσε.*

*E : Ωραία.*

*Δ3 : Ναι, κυρία ήταν πολύ όμορφο επειδή..εεε..το θέμα ήταν ότι εμείς βάζαμε μεγάλα κείμενα γι αυτό έβγαιναν λίγες σελίδες, όμως αν βάζεις λιγότερα κείμενα θα βγουν πάρα πολλές σελίδες και βγαίνει και πολύ όμορφο με πολλές εικόνες και νομίζω, κυρία, ότι είναι και πολύ χρήσιμο κίολας.*

Στο τέλος της συνάντησης, η διδάσκουσα - ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές να εξηγήσουν ορισμένες **επιχειρηματικές έννοιες**, όπως «startup», «επενδυτής», «συμπεριληπτικό» και οι μαθητές ανταποκρίθηκαν χωρίς δυσκολίες. Μεταξύ των άλλων αναφέρθηκαν φράσεις όπως «όλοι συνεργάζονται», η παραγωγή προϊόντος σε «πολλά κομμάτια» και η πώλησή τους, με αποτέλεσμα να φανεί πως οι μαθητές έχουν επεξεργαστεί σε μεγάλο βαθμό τις έννοιες αυτές.

*E : Ωραία. Ξέρετε τι είναι startup;*

*Δ4 : Μια επιχείρηση που είναι από πολλούς..δεν την έχει ένας, την έχουν πολλοί. Ή και δεν υπάρχει ιδιοκτήτης αλλά όλοι συνεργάζονται.*

*E : Χμμ..*

*Δ3 : Ναι, κυρία αυτό σημαίνει startup...εεε..*

*E : Και τι κάνει μια startup;*

*Δ3 : Χμμ..φτιάχνει ένα προϊόν και το παράγει σε πολλά κομμάτια και το πουλάει.*

*E : Ωραία.*

*Δ4 : Σαν μια κανονική επιχείρηση.*

*E : Ωραία. Επενδυτής, ξέρετε τι είναι;*

*Δ4 : Αυτός που επενδύει σε επιχειρήσεις, δίνει κάποια λεφτά και όσο περνάει ο καιρός αν οι..οι αυτοί..αυτό που έχουν δημιουργήσει πάει καλά, βγάζει κέρδη.*

*E : Συμφωνείτε;*

*Δ1, Δ2 : Ναι . (ταυτόχρονα)*

*E : Και κάτι..μια τελευταία ερώτηση. Ξέρετε τι είναι συμπεριληπτικό;*

*Δ1 : Εμμ..νομίζω ναι. Συμπεριλαμβάνει κάτι;*

*Δ2 : (σηκώνει το χέρι του) Νομίζω είναι αυτό που έχει κάτι..που έχει κάτι σημαντικό..*

*Δ3 : (σηκώνει το χέρι της) Ότι συμπεριλαμβάνει περισσότερους;*

### Συμπεράσματα 4<sup>ης</sup> ομάδας

Συμπεραίνουμε πως η 4<sup>η</sup> ομάδα αντιμετώπισε δυσκολίες ως προς τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, γεγονός που παραδέχθηκαν τα μέλη της. Να σημειωθεί ότι το ένας μέλος της ομάδας ήταν εξαρχής ιδιαίτερα επιφυλακτικό και διστακτικό για τον σχηματισμό ομάδων, με αποτέλεσμα να δυσκολευτεί και στη συνέχεια να χαρακτηρίσει «έτσι και έτσι» τη συνεργασία τους. Ειδικότερα, ο μαθητής θεώρησε πως δε μετείχε με ενεργό τρόπο στη λήψη αποφάσεων όσον αφορά την πλοκή της ιστορίας, έναντι των άλλων μελών και δε λαμβάνονταν υπόψη οι ιδέες του. Όσον αφορά τις τελευταίες έγιναν αντικείμενο συζήτησης αρκετές φορές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, με τα υπόλοιπα μέλη να υποστηρίζουν πως υπάρχει διαλλακτικότητα κατά την ανταλλαγή ιδεών.

Η ομάδα αντιμετώπισε επίσης δυσκολία εφαρμογής των ρόλων, παρόλο που η κατανομή τους σύμφωνα με τα λεγόμενά τους αποδείχθηκε βοηθητική. Ωστόσο, αποδεικνύεται πως σε ορισμένα σημεία οι ρόλοι δεν ήταν διακριτοί και δεν υπήρχε ισομερής ανάληψη καθηκόντων, λόγω έλλειψης χρόνου. Οι μαθητές, μάλιστα,

αναφέρουν ως βασικό παράγοντα των δυσκολιών τους τον χρονικό περιορισμό, ενώ ταυτόχρονα ανέφεραν πως ο αριθμός των μελών δυσχέραινε τον συντονισμό τους.

Όσον αφορά τη στάση των μαθητών ως προς τη τεχνολογία και τη χρήση ψηφιακών εργαλείων ήταν θετική, ενώ φάνηκε πως δεν ήταν εξοικειωμένοι να εργάζονται κατ' αυτόν τον τρόπο. Ενδιαφέρον προκάλεσαν οι διαφορετικές απόψεις σχετικά με το αν βοήθησε το *storyjumper* στον εμπλουτισμό της ιστορίας, καθώς ένα μέλος αποκρίθηκε θετικά, ενώ το δεύτερο ανέφερε πως πριν και μετά τη χρήση του εργαλείου παράχθηκαν σχεδόν οι ίδιες ιδέες. Παρόλα αυτά το εργαλείο τους άρεσε και ευχαριστήθηκαν τις δυνατότητές του.

Τέλος, παρατηρήθηκε πως εμπέδωσαν και αφομοίωσαν ορισμένες έννοιες επιχειρηματική ορολογίας, ενώ έδειξαν αρκετή εξοικείωση με αυτές.

### **Συμπεράσματα συνεντεύξεων**

Συμπερασματικά, από τις απομαγνητοφωνήσεις των ημιδομημένων συνεντεύξεων που αναλύθηκαν παρατηρούμε ότι 1<sup>η</sup>, η 2<sup>η</sup> και η 3<sup>η</sup> ομάδα μπόρεσαν να **συνεργαστούν** με αρμονικό τρόπο, σε αντίθεση με την 4<sup>η</sup> που αντιμετώπισε δυσκολίες. Ειδικότερα:

Η 1<sup>η</sup> ομάδα στάθηκε ικανοποιημένη με τη συνεργασία τους, ενώ υποστήριξαν πως αυτή προέκυψε εξαιτίας της «φιλίας» μεταξύ των μελών. Χαρακτηρίστηκε, ακόμη «εύκολη» και πως «είχε πλάκα». Εξέφρασαν, επίσης, την άποψη ότι θα μπορούσαν να ανταποκριθούν σε οποιαδήποτε εργασία διότι έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, μπορούσε να πει ο «*καθένας τη γνώμη του*», αλλά είναι και «*καλοί*». Ο χαρακτηρισμός αυτός εκ μέρους των μαθητών, υποδηλώνει πως η ομάδα ευχαριστήθηκε το τελικό παραγόμενο, αλλά και την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, με αποτέλεσμα να τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους. Επίσης, δεν αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα στην κατανομή των ρόλων και τους αποφάσισαν από κοινού.

Ομοίως, η συνεργασία της 2<sup>ης</sup> ομάδας βασίστηκε στην εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων και στην ισομερή κατανομή των ρόλων. Εκφράστηκαν θερμά για αυτή τη συνεργασία, παρόλο που χρειάστηκε να συζητήσουν αρκετά όταν «*δεν είχαν τις ίδιες απόψεις*». Γι αυτόν τον λόγο, ένα μέλος της ομάδας παραδέχθηκε ότι «*δεν ήταν τόσο εύκολο*» ως εγχείρημα, αν και τα κατάφεραν. Τα υπόλοιπα μέλη, ωστόσο, τη χαρακτήρισαν «εύκολη». Επιπροσθέτως, επισήμαναν πως «*αν είναι ομάδα μπορούν να καταφέρουν πιο πολλά*», εννοώντας πως μπορούν να γίνουν πιο παραγωγικοί ως προς τις ιδέες και ταυτόχρονα να τελειώσουν πιο «*γρήγορα*», αν συνεργαστούν. Η κατανομή των ρόλων, επίσης, τους φάνηκε πως τους «*συντόνιζε*» περισσότερο. Ακόμη, άντλησαν μεγάλη ικανοποίηση από την τελική εργασία τους.

Με τον ίδιο τρόπο, η συνεργασία της 3<sup>ης</sup> ομάδας χαρακτηρίστηκε «εύκολη», ενώ έγινε λόγος για καλή «*συνεννόηση*» και «*αλληλεγγύη*» μεταξύ των μελών. Η ομάδα αυτή φοβήθηκε αρκετά την ύπαρξη «*διαφωνίας*» μέσα στην ομάδα, ενώ έκανε νύξη για πιθανή «*διάλυση*» της, αν αυτό συνέβαινε. Τελικώς, δεν εντοπίστηκε κάποιο πρόβλημα, καθώς οι μαθητές «*συμφωνούσαν*» μεταξύ τους και μπόρεσαν να «*συνδυάσουν*» τις ιδέες τους. Επίσης, οι ρόλοι κατατέθηκαν με τέτοιο τρόπο από τους μαθητές, ώστε να είναι ταιριαστοί σε αυτούς διότι «*ο καθένας είναι σε κάτι καλός*», σύμφωνα με τα λεγόμενά τους.

Αναφορικά με την 4<sup>η</sup> ομάδα, παρουσιάστηκαν διαφορετικά ευρήματα. Η ομάδα αυτή δυσκολεύτηκε να συνεργαστεί και να ανταλλάξει απόψεις. Ειδικότερα, ένα μέλος στάθηκε μερικώς δυσαρεστημένο από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων της ομάδας,

καθώς «ήθελε να αποφασίσουν όλοι τι θα γίνει», εννοώντας ότι ήθελε να μετέχει με πιο ενεργό τρόπο, ενώ χαρακτήρισε τη συνεργασία «έτσι και έτσι». Τέθηκε, επίσης, το ζήτημα των ιδεών στην ομάδα και κατά πόσο αυτές εκφέρονται και λαμβάνονται υπόψη από όλα τα μέλη. Ακόμη, εφάρμοσαν τους ρόλους «όχι και τόσο καλά», παρόλο που ισχυρίστηκαν ότι η κατανομή τους έπαιξε θετικό ρόλο στη συνεργασία τους. Αιτία για το παραπάνω αποτέλεσε ο «λίγος χρόνος», ενώ οι ρόλοι σε ορισμένα σημεία γινόντουσαν μη διακριτοί. Έγινε, ακόμη, νύξη για τον αριθμό των μελών, καθώς ήταν η μόνη ομάδα που είχε 4 μέλη, έναντι των υπολοίπων που ήταν 3μελείς.

Όσον αφορά τη στάση των μαθητών απέναντι στη τεχνολογία και στα ψηφιακά εργαλεία για τις ανάγκες της αφήγησης, ήταν θετική για όλες τις ομάδες. Το εγχείρημα αυτό χαρακτηρίστηκε από την 1<sup>η</sup> ομάδα «ωραίο», ενώ κατά τη γνώμη τους η ιστορία έγινε πιο «ενδιαφέρουσα». Ωστόσο, 2 από τα 3 μέλη της ομάδας εξέφρασε πως το γράψιμο στο ψηφιακό εργαλείο ήταν «πιο δύσκολο από το να γράφεις», φανερώνοντας πως δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά εργαλεία.

Η 2<sup>η</sup> ομάδα έδειξε ιδιαίτερο ενθουσιασμό ως προς τη χρήση ψηφιακού εργαλείου, χαρακτηρίζοντας αυτή την προσέγγιση «τέλεια» και «διασκεδαστική», ενώ στην αρχή της παρέμβασης υποστήριξε ότι θα της φανεί «λίγο δύσκολη». Δεν παρέλειψε να αναφερθεί και στα «ορθογραφικά» λάθη που απέφυγαν, λόγω της αυτόματης διόρθωσης. Επιπροσθέτως, οι μαθητές υποστήριξαν ότι με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου, γέννησαν περισσότερες ιδέες και εμπνεύστηκαν, ενώ σε αυτό «βοήθησαν οι εικόνες».

Η 3<sup>η</sup> ομάδα χαρακτήρισε αυτό το εγχείρημα μια «πολύ ωραία εμπειρία», στην οποία γνώρισαν «πολλά ωραία πράγματα» και είχαν «χρόνο» να πειραματιστούν. Εντύπωση προκάλεσε η απάντηση μιας μαθήτριας, η οποία υποστήριξε πως της φάνηκε «πιο εύκολο» να χρησιμοποιεί ψηφιακά εργαλεία για την αφήγηση μιας ιστορίας συγκριτικά με την παραδοσιακή μέθοδο, επιχειρηματολογώντας ότι διανύουμε μια «νέα γενιά» τεχνολογιών που η εξοικείωση με τους υπολογιστές είναι σημαντική. Να σημειωθεί πως πριν τη διδακτική παρέμβαση, η ίδια μαθήτρια είχε αναφερθεί στα πλεονεκτήματα του γραψίματος με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, με αφορμή το ερώτημα της διδάσκουσας- ερευνήτριας αναφορικά με το αν θα γραφτούν καλύτερες ιστορίες με τη βοήθεια αυτών. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της, αυτά ήταν τα ευδιάκριτα γράμματα που παρέχει σε σύγκριση με ένα γραπτό, ότι δεν μπορεί να σκιστεί, αλλά αντίθετα μπορεί εύκολα να διορθωθεί και να προστεθεί κάτι.

Η στάση της 4<sup>ης</sup> ομάδας απέναντι στην τεχνολογία ήταν επίσης θετική. Ένα μέλος, χαρακτήρισε «παράξενα ωραία» αυτή την προσέγγιση, καθώς δε γνώριζε την ύπαρξη τέτοιων εργαλείων παρόλο που είναι εξοικειωμένος με τη χρήση υπολογιστή. Ακόμη, ένα άλλο μέλος τόνισε τη χρησιμότητα τέτοιων εργαλείων για μελλοντικές χρήσεις.

Σχετικά με το **storyjumper**, οι ομάδες εκφράστηκαν επίσης θετικά, αλλά υπήρχαν ορισμένες παρατηρήσεις αναφορικά με την ευχρηστία του και κατά πόσο αυτό βοήθησε στον εμπλουτισμό της ιστορίας που δημιούργησαν. Το εργαλείο χαρακτηρίστηκε από την 1<sup>η</sup> ομάδα «διασκεδαστικό», «παιχνιδιάρικο», «σοβαρό», από τη 2<sup>η</sup> «εύκολο» και «ωραίο, όμορφο» από τη 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup>. Σχολιάστηκαν επίσης θετικά οι δυνατότητές του, όπως η δημιουργία χαρακτήρων, η προσθήκη φόντου, η αναζήτηση αντικειμένων και από τη 2<sup>η</sup> και την 4<sup>η</sup> ομάδα.

Επιπροσθέτως, η 2<sup>η</sup> ομάδα προέβη και σε άλλες παρατηρήσεις. Συγκεκριμένα, επισήμανε πως για την αναζήτηση των αντικειμένων χρειαζόταν αγγλική γλώσσα,

υπονοώντας πως δε βόλεψε ιδιαίτερα. Ακόμη, συμπλήρωσε πως η χρήση του ήταν «λίγο δύσκολη», διότι είχε «πολλά κουμπιά».

Όσον αφορά την επιρροή του storyjumper στον εμπλουτισμό των ιστοριών, τα μέλη της 1<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> ομάδας απάντησαν θετικά, ενώ της 4<sup>ης</sup> παρουσίασαν αντίθετες απόψεις. Πιο συγκεκριμένα, 3 από τα 4 μέλη θεώρησαν πως τους βοήθησε να αναπτύξουν την ιστορία τους. Το 4<sup>ο</sup> μέλος υποστήριξε, όμως, πως οι ιδέες πριν το storyjumper και μετά από αυτό, δεν άλλαξαν, επομένως δεν υπήρχε κάποια ουσιαστική αλλαγή.

Τέλος, παρατηρήθηκε μεγάλος **βαθμός εξοικείωσης και επίγνωσης επιχειρηματικών εννοιών** από όλες τις ομάδες. Πριν τη διδακτική παρέμβαση, τα μέλη των ομάδων απαντούσαν διστακτικά για τον γενικότερο όρο της «*επιχειρηματικότητα*» ή του «*επιχειρηματία*» και προσπαθούσαν να τον αποσαφηνίσουν με δικά τους λόγια. Αναφέρθηκαν αρκετές εύστοχες λέξεις όπως πώληση προϊόντος, επιτυχία, κέρδος, ομάδα, επιχείρηση. Μετά, όμως, τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές ήταν σε θέση να απαντήσουν σε πιο εξειδικευμένες έννοιες, να εξοικειωθούν με αυτές και να εμβαθύνουν.

Για παράδειγμα, όταν ρωτήθηκαν τι είναι μια «startup» (νεοφυής επιχείρηση), όλες οι ομάδες απάντησαν πως είναι μια «*επιχείρηση*», ενώ η 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> και η 4<sup>η</sup> ομάδα τόνισαν τον *συνεργατικό* της χαρακτήρα. Ύστερα, 3 από τις 4 ομάδες συμπλήρωσαν την «*πώληση προϊόντος*», ενώ 2 ομάδες επισήμαναν την «*παραγωγή- κατασκευή πραγμάτων*». Έπειτα προστέθηκε η «*εταιρεία*», το «*κέρδος*», «*πρωτοτυπία*» και η προσφορά στον κόσμο, από μια ομάδα αντίστοιχα.

Για την έννοια του «επενδυτή», όλες οι ομάδες ανέφεραν την επένδυση «*χρημάτων*», ενώ μια ομάδα αναφέρθηκε στη δυνατότητα πολλών «*αντιτύπων*» με τη βοήθεια του πρώτου. Αναφορικά με το «*συμπεριληπτικό*» (inclusive), διατυπώθηκαν λέξεις και φράσεις όπως «*συμπεριλαμβάνει περισσότερους ή όλους*» από 3 ομάδες, ενώ από 1 ομάδα αναφέρθηκε η «*ποικιλία πραγμάτων*», το «*σημαντικό*», το «*εμπλουτισμένο*», το «*καλύτερο*».

#### **2.4.2 Τρόποι εργασίας που επιστράτευαν οι μαθητές κατά τη συνεργατική κατασκευή ψηφιακών ιστοριών γύρω από την έννοια της επιχειρηματικότητας**

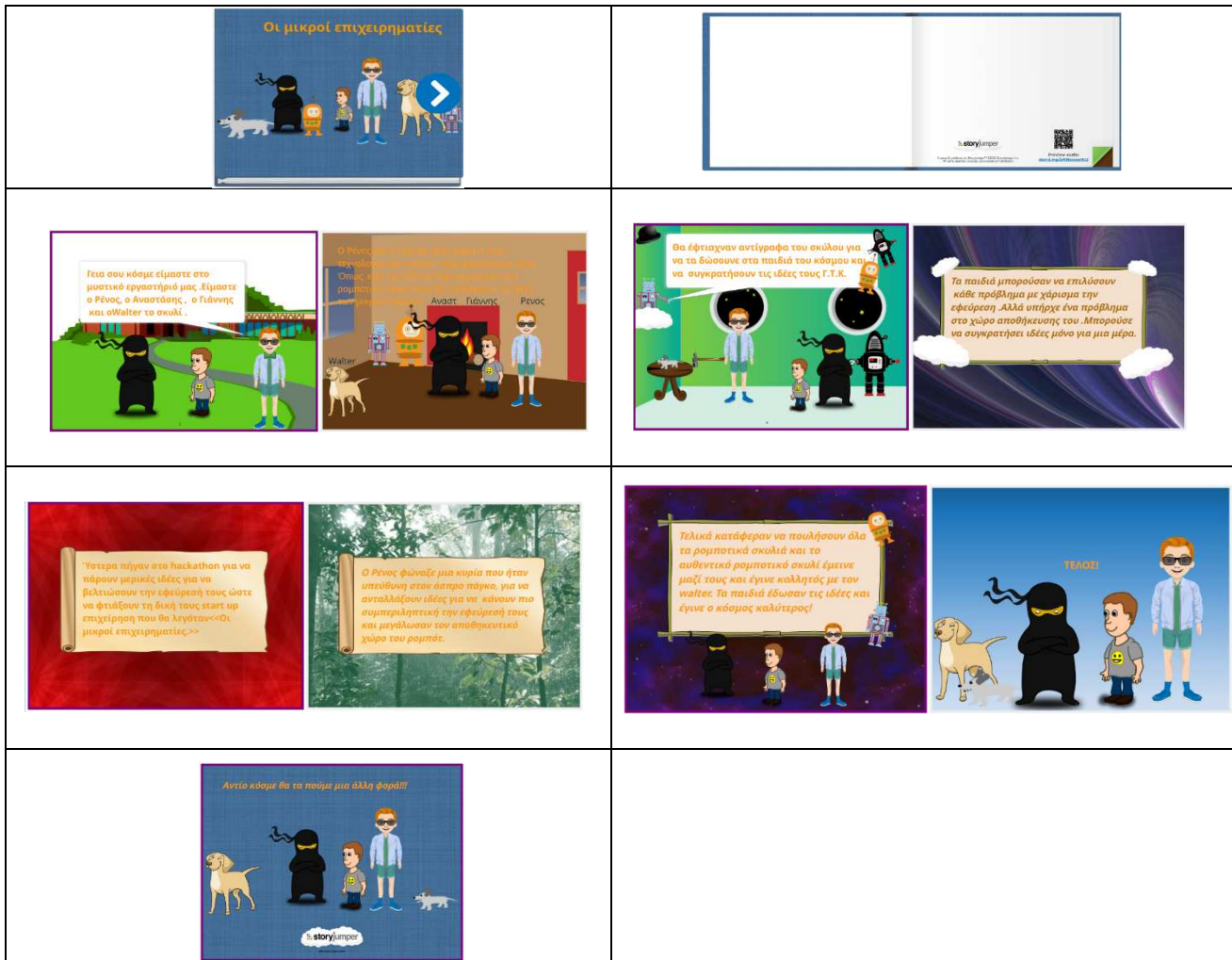
Προκειμένου να διερευνηθούν οι τρόποι εργασίας που επιστράτευαν οι μαθητές κατά τη συνεργατική κατασκευή ψηφιακών ιστοριών γύρω από την έννοια της επιχειρηματικότητας, συγκεντρώθηκαν και μελετήθηκαν οι ψηφιακές ιστορίες που δημιούργησαν σε ομάδες με το ψηφιακό εργαλείο 'storyjumper'.

Ομάδα 1

Βιβλίο:

<https://www.storyjumper.com/book/read/136821212/62b3371d5a839>





Η παραπάνω ψηφιακή ιστορία αποτελείται από 8 σελίδες, 7 σκηνές, 191 λέξεις και 12 προτάσεις. Πρωταγωνριστούν 4 ήρωες, ανάμεσά τους ένας σκύλος και 3 ήρωες. Κάθε ήρωας αντιπροσωπεύει έναν μαθητή, ενώ οι μαθητές έχουν δώσει τα ονόματά τους στους ήρωες με αποτέλεσμα ο βαθμός ταύτισης με τους χαρακτήρες να είναι υψηλός.

Οι δημιουργοί χρησιμοποιούν κυρίως γ' πρόσωπο πληθυντικού αριθμού, εκτός από την 1<sup>η</sup> σελίδα που κάνουν χρήση πρωτοπρόσωπης αφήγησης, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει εναλλαγή παροντικού με παρελθοντικό χρόνο. Ειδικότερα, στην 1<sup>η</sup> σελίδα χρησιμοποιείται ευθύς λόγος «Γεια σας» και οι ήρωες παρουσιάζονται στους αναγνώστες με τα ονόματά τους, μιμούμενοι το πρότυπο. Επιπλέον, στη σελίδα αυτή οι μαθητές χρησιμοποιούν φούσκα διαλόγου για να συστηθούν στον αναγνώστη, ενώ στη συνέχεια παρατηρούνται τα ίδια πλαίσια κειμένου στην υπόλοιπη αφήγηση, εκτός από την 3<sup>η</sup>. Συγκεκριμένα, στην 3<sup>η</sup> σελίδα παρατηρείται φούσκα διαλόγου με κατεύθυνση προς ένα ρομπότ, το οποίο φαίνεται προς στιγμή ότι παίζει τον ρόλο του αφηγητή. Η αλλαγή αυτή δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν έγινε συνειδητά από τους δημιουργούς, διότι η αφήγηση του ρομπότ σταματά στην επόμενη σελίδα. Έτσι, στις επόμενες σελίδες ακολουθεί ξεχωριστό φόντο με την αφήγηση σε πλαίσια κειμένου.

Εντοπίζεται, επίσης, ότι οι ήρωες δεν κάνουν την εμφάνισή τους σε όλες τις σελίδες αλλά στο εξώφυλλο, στην 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> σελίδα και έπειτα στην 7<sup>η</sup>, στην 8<sup>η</sup> και στο οπισθόφυλλο. Ακόμη, παρόλο που ο σκύλος ήρωας παρουσιάζεται εξαρχής μαζί με τους ήρωες στην ίδια φούσκα διαλόγου, δε συμμετέχει με κάποιον τρόπο, ούτε παρουσιάζεται σε όλες τις σελίδες (εξώφυλλο, 2<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup> σελίδα, οπισθόφυλλο) παρά μόνο

γίνεται μια μικρή αναφορά στην 7<sup>η</sup> σελίδα. Επιπλέον, παρατηρείται ότι ο χαρακτήρας του μαθητή που ήταν και υπεύθυνος περιεχομένου, είχε αρκετές ιδέες για την εξέλιξη της ιστορίας και η εμπλοκή του ίσως να ήταν μεγαλύτερη σε σύγκριση με τους υπόλοιπους, εμφανίζεται πιο ψηλός και γίνεται αναφορά στο όνομά του μια επιπλέον φορά.

Επιπλέον, οι δημιουργοί χρησιμοποίησαν 53 αντικείμενα (props) του εργαλείου, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές αξιοποίησαν τις δυνατότητες του εργαλείου, εστίασαν σημαντικά στην εικονογράφηση και συνεπώς στη μορφοποίηση του ψηφιακού βιβλίου τους, με αποτέλεσμα ο βαθμός εμπλοκής με το εργαλείο να είναι υψηλός. Σημαντικό, επίσης, να αναφερθεί είναι ότι τα μέλη της ομάδας ασχολήθηκαν περαιτέρω με τη γραμματοσειρά τοποθετώντας πορτοκαλί χρώμα σχεδόν σε όλες τις σελίδες, ενώ σε κάποιες από αυτές τα γράμματα είναι πιο έντονα και πλάγια.

Όσον αφορά το λεξιλόγιο, είναι αρκετά πλούσιο, ενώ έχουν ενσωματώσει σε μεγάλο βαθμό επιχειρηματική ορολογία αλλά και λέξεις συναφείς με το θέμα που τους δόθηκε. Πιο συγκεκριμένα, έχουν ενσωματώσει 4 επιχειρηματικές έννοιες και 8 συναφείς με το θέμα, γεγονός που σημαίνει ότι ο βαθμός μίμησης του προτύπου και ενσωμάτωσης εξειδικευμένων εννοιών είναι υψηλός. Βαθμός μίμησης του προτύπου παρατηρείται, επίσης, ως προς τη θεματική που επέλεξαν οι δημιουργοί, η οποία παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το πρότυπο αλλά διατηρεί την πρωτοτυπία της, καθώς αποτελεί δική τους έμπνευση. Να σημειωθεί, ακόμη, ότι στην ψηφιακή ιστορία παρατίθεται ένα πρόβλημα και η εξεύρεση της λύσης της.

Ως προς τη δομή της ιστορίας, οι μαθητές ακολούθησαν τις οδηγίες που τους δόθηκαν και βασίστηκαν στο φύλλο εργασίας (story mountain) με το οποίο είχαν εργαστεί σε προηγούμενη φάση. Ειδικότερα, η ιστορία τους αποτελείται από την αρχή, την εξέλιξη, το πρόβλημα, τη λύση και το τέλος της ιστορίας με αποτέλεσμα να υπάρχει συνοχή και να πληρούνται τα κριτήρια για μια σωστά δομημένη αφήγηση.

Αναφορικά με τη θεματική, οι δημιουργοί επέλεξαν να ασχοληθούν με ένα πιο αφηρημένο ζήτημα, αυτό των «Ιδεών». Να σημειωθεί ότι το θέμα παρουσίαζε αρκετές ομοιότητες με το πρότυπο, επομένως φαίνεται ότι επηρεάστηκαν από αυτό.

Συμπερασματικά, η παραπάνω ψηφιακή ιστορία παρουσιάζει ορθή σύνταξη και διατύπωση προτάσεων, σημεία στίξης (τελεία, κόμμα, εισαγωγικά, θαυμαστικό) και απουσία ορθογραφικών λαθών. Ως προς την ακολουθία των χρόνων παρουσιάζεται μια μικρή αναντιστοιχία της 1<sup>ης</sup> σελίδας έναντι των υπολοίπων, καθώς παρατηρείται απότομη εναλλαγή παροντικού με παρελθοντικού χρόνου. Ωστόσο, στη συνέχεια τα γεγονότα διαδραματίζονται με λογική χρονική σειρά. Επιπλέον, οι δημιουργοί της έχουν εστίασει σημαντικά στην εικονογράφηση και στη μορφοποίηση του ψηφιακού βιβλίου, άρα έχουν αξιοποιήσει τις δυνατότητες του ψηφιακού εργαλείου και κατ' επέκταση της τεχνολογίας. Ακόμη, το περιεχόμενο εστιάζει σε μεγάλο βαθμό στην επιχειρηματικότητα και στο περιεχόμενο της ιστορίας, ενώ οι δημιουργοί φαίνεται ότι δεν έχουν παρασυρθεί από την πληθώρα δυνατοτήτων του εργαλείου και έχουν μείνει πιστοί στον σκοπό τους.

## Ομάδα 2

Βιβλίο:

<https://www.storyjumper.com/book/read/136821202/62b339a144a15>

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση



Η παραπάνω ψηφιακή ιστορία παρουσιάζει 10 σελίδες, 8 σκηνές, 126 λέξεις και 12 προτάσεις. Οι ήρωες της ιστορίας είναι 3, παρουσιάζονται σχεδόν σε όλες τις σελίδες εκτός από την 6<sup>η</sup>, ενώ πρωταγωνιστούν καθ' όλη τη διάρκειά της. Επιπλέον, εμφανίζεται ένα ακόμη πρόσωπο (μια ηλικιωμένη κυρία), το οποίο όμως παίζει ενεργό ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας, αλλά δε συμμετέχει σε διάλογο. Επίσης, τα μέλη της ομάδας επέλεξαν να δώσουν τα δικά τους ονόματα στους ήρωες, ωστόσο δεν παρουσιάζονται ομοιότητες ως προς τα εξωγενή χαρακτηριστικά των ηρώων με τους μαθητές, αλλά ο βαθμός ταύτισης με τους πρώτους παραμένει σημαντικός. Συγκεκριμένα, ο ένας ήρωας από τους τρεις παρουσιάζεται σαν Άγιος Βασίλης, έπειτα από δική του επιθυμία, η δεύτερη ηρωίδα απεικονίζεται με ένα έτοιμο αντικείμενο (prop) που διατίθεται από το εργαλείο, ενώ για τον τρίτο ήρωα σχεδιάστηκε επί τούτου ένας χαρακτήρας. Ενδέχεται, η επιλογή της ομάδας να μη δημιουργήσουν χαρακτήρες για όλους τους ήρωες να ήταν συνειδητή λόγω έλλειψης χρόνου ή διότι ήθελαν να διαφοροποιηθούν με έναν τρόπο, επιλέγοντας έναν ξεχωριστό ήρωα (Άγιος Βασίλης) ή προσθέτοντας ένα χιουμοριστικό στοιχείο.

Οι δημιουργοί χρησιμοποιούν πρωτοπρόσωπη αφήγηση σε όλη την ιστορία με αποτέλεσμα οι ήρωες να συμμετέχουν ενεργά στην εξέλιξη της και να παίρνουν τον ρόλο των αφηγητών. Επιπροσθέτως, χρησιμοποιούνται φούσκες διαλόγου σχεδόν σε

όλες τις σελίδες εκτός από την 5<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup> και τη 10<sup>η</sup> όπου υπάρχουν πλαίσια κειμένου, χωρίς όμως να υπάρχει ουσιαστική αλλαγή στην αφήγηση. Πιθανόν, οι δημιουργοί να προσέθεσαν τα πλαίσια κειμένου προκειμένου να υπάρχει ποικιλομορφία.

Στη συνέχεια, παρατηρείται σημαντική συνάφεια στις σκηνές, ενώ κάποιες παραμένουν ίδιες σε ορισμένες σελίδες. Για παράδειγμα, εντοπίζεται συνάφεια σκηνής στην 1<sup>η</sup> και τη 2<sup>η</sup> σελίδα, όπου οι αφηγητές ήρωες συστήνονται στους αναγνώστες και ξεκινούν να εξιστορούν την περιπέτειά τους, ενώ αργότερα η σκηνή αλλάζει και παραμένει σε δύο σελίδες (σελ.3,4) όταν παρουσιάζουν την εφεύρεσή τους και τον λόγο που την εφηύραν. Έπειτα, όταν η ιστορία κλιμακώνεται και εμφανίζεται ένα πρόβλημα, η σκηνή αλλάζει (σελ.5), ενώ στις επόμενες δυο σελίδες (σελ. 6,7) που οι ήρωες εργάζονται για τη λύση του προβλήματος, η σκηνή και το φόντο αλλάζει ξανά. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως το φόντο της 5<sup>ης</sup> σελίδας, όπου παρουσιάζεται και η κλιμάκωση της ιστορίας (πρόβλημα) χρησιμοποιείται και στο εξώφυλλο. Στη συνέχεια, ακολουθούν 3 ξεχωριστές σκηνές από τις οποίες οι 2 τελευταίες παρουσιάζουν εξίσου μερική συνάφεια. Επομένως, αυτή η ψηφιακή ιστορία εστιάζει σημαντικά στην εναλλαγή σκηνών και φόντου και τη μεταξύ τους αντιστοιχία με την εξέλιξη της ιστορίας.

Μέρος των σκηνών αποτελούν και τα 66 αντικείμενα (props) που έχουν χρησιμοποιηθεί, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές αξιοποίησαν τις δυνατότητες του εργαλείου, εστίασαν σημαντικά στην εικονογράφηση και συνεπώς στη μορφοποίηση του ψηφιακού βιβλίου τους, με αποτέλεσμα ο βαθμός εμπλοκής με το εργαλείο να είναι υψηλός.

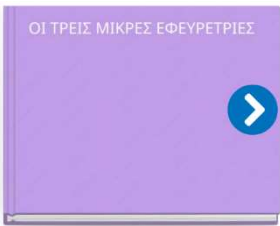









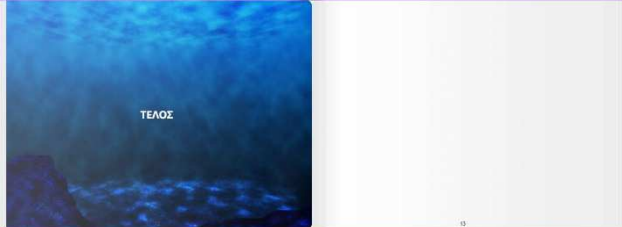
Ως προς τη δομή της ιστορίας, οι δημιουργοί ακολούθησαν τα βασικά σημεία μιας ιστορίας με αποτέλεσμα να υπάρχει αρχή- μέση και τέλος. Πιο συγκεκριμένα, η ψηφιακή ιστορία παρουσιάζει αρχή, εξέλιξη, πρόβλημα, λύση, συνεπώς πληρούνται τα κριτήρια για μια συνοχική και δομημένη αφήγηση.

Όσον αφορά το λεξιλόγιο, οι δημιουργοί έχουν ενσωματώσει επιχειρηματική ορολογία αλλά και λέξεις συναφείς με το θέμα που τους δόθηκε. Πιο συγκεκριμένα, έχουν ενσωματώσει 3 επιχειρηματικές έννοιες και 6 συναφείς με το θέμα, γεγονός που σημαίνει ότι ο βαθμός μίμησης του προτύπου και ενσωμάτωσης επιχειρηματικών εννοιών είναι σημαντικός. Ομοίως, μιμούμενοι το πρότυπο ξεκινούν με τη φράση «Γεια σας» και συστήνονται στους αναγνώστες με τα ονόματά τους.

Ως προς τη θεματική, οι δημιουργοί επέλεξαν να προσεγγίσουν ένα ευαίσθητο θέμα, αυτό της μεταφοράς των ανθρώπων με κινητικά προβλήματα θέλοντας να βρουν μια λύση για το ζήτημα αυτό. Η ιδέα αποτέλεσε δική τους έμπνευση με αποτέλεσμα να είναι και πρωτότυπη.

Συνοψίζοντας, στην παραπάνω ψηφιακή ιστορία έχει γίνει σημαντική προσπάθεια για ορθή σύνταξη και διατύπωση προτάσεων, καθώς το νόημα είναι σαφές. Ωστόσο, οι δημιουργοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν περισσότερα σημεία στίξης προκειμένου το κείμενό τους να είναι πιο ζωντανό και παραστατικό, ενώ ταυτόχρονα να αποφύγουν κάποια ορθογραφικά λάθη. Ως προς την ακολουθία των χρόνων παρουσιάζεται μια μικρή αναντιστοιχία της 1<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> σελίδας με την 3<sup>η</sup>, καθώς παρατηρείται εναλλαγή παρελθοντικού σε μελλοντικό χρόνο. Έπειτα, στην 4<sup>η</sup> σελίδα ο χρόνος μεταφέρεται στο παρόν, με αποτέλεσμα να υπάρχει ένα κενό στην ιστορία. Στις επόμενες σελίδες, όμως, τα γεγονότα διαδραματίζονται με λογική χρονική σειρά. Επιπλέον, έχουν αξιοποιήσει τις δυνατότητες του ψηφιακού εργαλείου καθώς έχουν χρησιμοποιήσει ποικίλα αντικείμενα (props), ενώ έχουν επιλέξει συνειδητά και προσεκτικά το φόντο ώστε να ταιριάζει.

Ομάδα 3

<p>Βιβλίο:</p> 	<p><a href="https://www.storyjumper.com/book/read/136821322/62b33a5334de0">https://www.storyjumper.com/book/read/136821322/62b33a5334de0</a></p> 
	 
 	 
	

Η συγκεκριμένη ψηφιακή ιστορία αποτελείται από 11 σελίδες, 7 σκηνές, 213 λέξεις και 21 προτάσεις. Οι ηρωίδες της ιστορίας είναι 3 και εμφανίζονται σε όλες τις σελίδες του βιβλίου, εκτός από το εξώφυλλο και οπισθόφυλλο. Επίσης, τα μέλη της ομάδας επέλεξαν να δώσουν τα ονόματά τους στις ηρωίδες, αλλά και να τις σχεδιάσουν σύμφωνα με τα δικά τους χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα ο βαθμός ταύτισης των μαθητριών με τις ηρωίδες να είναι υψηλός. Ακόμη, στην ιστορία κάνουν την εμφάνισή τους δύο επιπλέον χαρακτήρες, ένας σκύλος και μια γυναικεία φιγούρα με στέμμα. Συγκεκριμένα, οι δύο χαρακτήρες έρχονται σε διάλογο με τις 3 ηρωίδες με τη χρήση φούσκας διαλόγου στην 9<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup> σελίδα αντίστοιχα. Ο σκύλος φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας, ενώ η γυναίκα βραβεύει τις ηρωίδες στο τέλος της. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να πούμε πως η γυναίκα που μοιάζει με βασίλισσα και απονέμει στέμματα στις ηρωίδες, παραπέμπει σε στοιχείο παραμυθιού.

Επιπλέον, το ψηφιακό βιβλίο ξεκινά με τη φράση «Γεια σας..» εντός φούσκας διαλόγου και οι δημιουργοί συστήνονται στους αναγνώστες χρησιμοποιώντας πρωτοπρόσωπη αφήγηση, η οποία όμως στην επόμενη σελίδα αλλάζει απότομα σε τριτοπρόσωπη, με αποτέλεσμα να υπάρχει ασάφεια στον χρόνο που διαδραματίζεται η ιστορία. Σημαντικό είναι, επίσης, να ειπωθεί πως οι δημιουργοί χρησιμοποιούν την παραπάνω φράση ως εισαγωγή, μιμούμενοι το πρότυπο βιβλίο. Επιπροσθέτως, από τη 2<sup>η</sup> σελίδα μέχρι και το τέλος του βιβλίου τα γεγονότα παρατίθενται με λογική χρονική σειρά εκτός από την 4<sup>η</sup> σελίδα, στην οποία η αφήγηση αλλάζει σε α' πρόσωπο, πιθανόν λόγω απροσεξίας. Εντοπίζεται, επίσης, απόδοση διαλόγου με ευθύ λόγο, χωρίς όμως την τοποθέτηση εισαγωγικών. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια να μην είναι ξεκάθαρο σε ορισμένα σημεία πότε ξεκινούν και πότε τελειώνουν τα λόγια των ηρωίδων, οι οποίες συμμετέχουν εξίσου με ενεργό τρόπο.

Στη συνέχεια, παρατηρείται συνάφεια μεταξύ των σκηνών και του φόντου από την 1<sup>η</sup> έως την 9<sup>η</sup> σελίδα. Συγκεκριμένα, η 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup> σελίδα εμφανίζουν αρκετά πανομοιότυπο φόντο, ενώ στη συνέχεια επαναλαμβάνεται το ίδιο μοτίβο σκηνών. Για παράδειγμα, η 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> σελίδα, η 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup> και η 6<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup> σελίδα, δανείζονται το ίδιο φόντο. Επίσης, 2 από τις 7 σκηνές βρίσκονται στο ίδιο δισέλιδο. Οι δημιουργοί φαίνεται ότι έχουν αντιγράψει (duplicate) κάποιες σελίδες, αλλάζοντας μικρές λεπτομέρειες και προσθέτοντας αντικείμενα (props), με αποτέλεσμα οι σκηνές με την αφήγηση να εναλλάσσονται ομαλά και να παρουσιάζουν συνοχή. Ενδέχεται το γεγονός αυτό να έγινε για οικονομία χρόνου προκειμένου να δοθεί έμφαση στην πορεία της ιστορίας και στο περιεχόμενο. Έπειτα, η αφήγηση τελειώνει με μια μη συνεκτική ως προς το θέμα σκηνή (10<sup>η</sup> σελίδα), η οποία όπως σχολιάσαμε και πρωτίτερα παρουσιάζει στοιχεία παραμυθιού.

Επιπροσθέτως, παρατηρούμε ότι οι δημιουργοί πειραματίστηκαν αρκετά με το εργαλείο και χρησιμοποίησαν 78 αντικείμενα (props), γεγονός που σημαίνει ότι δεσμεύτηκαν με το storyjumper και πειραματίστηκαν με αυτό. Επομένως, ο βαθμός εμπλοκής με το εργαλείο είναι σημαντικός, αφού εστίασαν σημαντικά στην εικονογράφηση και στη μορφοποίηση του ψηφιακού βιβλίου τους. Να σημειωθεί, επίσης, πως προέβησαν σε αλλαγές χρώματος στη γραμματοσειρά, καθώς όταν το φόντο ήταν σκούρο επέλεξαν ανοιχτού χρώματος γραμματοσειρά και το αντίθετο.

Ως προς τη δομή της ιστορίας, οι δημιουργοί ακολούθησαν τα βασικά σημεία μιας ιστορίας σύμφωνα με το φύλλο εργασίας που τους δόθηκε. Η ψηφιακή ιστορία παρουσιάζει αρχή, εξέλιξη, πρόβλημα, λύση και τέλος, ενώ είναι αρκετά αναπτυγμένη.

Η συγκεκριμένη ομάδα αποφάσισε έπειτα από δική της έμπνευση να προσεγγίσει το θέμα της «Φιλοζωίας», με αποτέλεσμα η ιδέα της να είναι αρκετά πρωτότυπη. Πρωτοτυπία, επίσης, εντοπίστηκε και στην απόφαση να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην ψηφιακή τους ιστορία και να εντάξουν στο περιεχόμενο της μια τελετή βράβευσης.


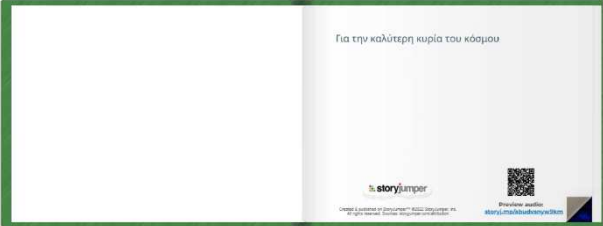



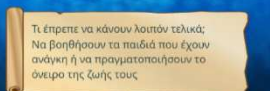

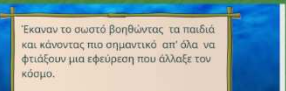

Όσον αφορά το λεξιλόγιο, οι δημιουργοί έχουν ενσωματώσει 1 επιχειρηματική έννοια και 2 λέξεις συναφείς με το θέμα που τους δόθηκε, με αποτέλεσμα ο βαθμός ενσωμάτωσης τέτοιων εξειδικευμένων εννοιών να μην είναι ικανοποιητικός. Όπως φαίνεται, η ομάδα εστίασε περισσότερο στην πλοκή της ιστορίας, παρά στην ορολογία της.

Συνοψίζοντας, η παραπάνω ψηφιακή ιστορία είναι αρκετά πλούσια σε περιεχόμενο και έκταση. Επίσης, τα μέλη της ομάδας έχουν καταβάλλει σημαντική προσπάθεια ώστε το νόημα να είναι σαφές και ολοκληρωμένο με ορθά διατυπωμένες προτάσεις. Ωστόσο, η απουσία ορισμένων σημείων στίξης και κυρίως των εισαγωγικών όταν πρόκειται για ευθύ λόγο, είναι αισθητή. Επιπροσθέτως, υπάρχει μια μικρή

Επιστρατεύοντας τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση για την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

αναντιστοιχία στους χρόνους και στην αφήγηση της ιστορίας, καθώς αλλάζει από παροντικό χρόνο σε παρελθοντικό και από πρωτοπρόσωπη σε τριτοπρόσωπη αντίστοιχα. Συμπεραίνουμε, ακόμη, ότι η ομάδα αυτή δε χρησιμοποιεί σε ικανοποιητικό βαθμό επιχειρηματική ορολογία, αλλά ούτε και συναφείς με το πρότυπο λέξεις. Υπάρχουν, όμως, αρκετά σημεία που φανερώνουν την επιρροή τους από το πρότυπο βιβλίο. Τέλος, αξιοποίησαν σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες του ψηφιακού εργαλείου και ο βαθμός εμπλοκής με το εργαλείο καθίσταται υψηλός.

#### Ομάδα 4

Βιβλίο:	<a href="https://www.storyjumper.com/book/read/136821202/62b339a144a15">https://www.storyjumper.com/book/read/136821202/62b339a144a15</a>
	
	
 	 
	

Η συγκεκριμένη ψηφιακή ιστορία αποτελείται από 8 σελίδες, 7 σκηνές, 149 λέξεις και 11 προτάσεις. Οι ήρωες της ιστορίας είναι 2, ένα αγόρι και ένα κορίτσι που είναι αδέρφια και παρουσιάζονται στην 1<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup> σελίδα. Αξίζει να ειπωθεί πως ο αριθμός των μελών αυτής της ομάδας είναι 4 και αποφάσισαν να δημιουργήσουν 2 ήρωες, ενώ ταυτόχρονα τα ονόματα που δόθηκαν δεν παρουσιάζουν ομοιότητες με τα ονόματα των μαθητών. Ομοίως, όπως είναι λογικό δεν εντοπίζονται ομοιότητες ως προς τα εξωτερικά

χαρακτηριστικά με κανέναν από τους μαθητές, αντιθέτως απεικονίζονται από αντικείμενα (props) που διατίθενται από το εργαλείο.

Επιπλέον, οι δημιουργοί χρησιμοποιούν τριτοπρόσωπη αφήγηση καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας, εκτός από την 1<sup>η</sup> σελίδα. Ειδικότερα, η αφήγηση ξεκινάει σε α' πρόσωπο και οι ήρωες συστήνονται στους αναγνώστες με τη φράση «Γεια σας..» χρησιμοποιώντας φούσκα διαλόγου, λεπτομέρεια που εντοπίζεται στο πρότυπο βιβλίο. Για να είμαστε περισσότερο ακριβείς, είναι η μοναδική σελίδα που η ηρωίδα έρχεται σε διάλογο και αναλαμβάνει να παρουσιαστεί και να συστήσει τον αδελφό της, ενώ ο τελευταίος δεν έχει κάποια άλλη συμμετοχή. Το γεγονός αυτό δε γνωρίζουμε αν έγινε συνειδητά ή ασυνειδητά, διότι η μαθήτρια της ομάδας κατείχε ενεργότερο ρόλο από κάποια άλλα μέλη της, καθώς ανέλαβε την ευθύνη για τη συγγραφή της ιστορίας. Ενδεχομένως, λοιπόν, να υπάρχει μερική ταύτιση της μαθήτριας με την ηρωίδα. Ύστερα, η αφήγηση συνεχίζεται σε γ' πρόσωπο χρησιμοποιώντας πλαίσια κειμένου και τα γεγονότα διαδραματίζονται σε παρελθοντικό χρόνο και με λογική χρονική σειρά.

Στη συνέχεια, εντοπίζουμε ότι το ίδιο φόντο επαναλαμβάνεται στη 2η, 4η, 6η, 8η σελίδα που βρίσκεται δεξιά και χρησιμοποιείται για αφηγηματικούς λόγους. Συγκεκριμένα, αριστερά της σελίδας εναλλάσσονται οι σκηνές και εμφανίζονται οι ήρωες, ενώ στη δεξιά το φόντο παραμένει το ίδιο. Με παρόμοιο τρόπο, το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο διαθέτουν το ίδιο φόντο. Οι δημιουργοί προφανώς θέλησαν να υπάρχει σημαντική ομοιομορφία και συνάφεια μεταξύ των σκηνών. Επιπροσθέτως, η ομάδα αυτή επέλεξε να γράψει σχετικό αφιέρωμα στο εσώφυλλο του βιβλίου στη δασκάλα της τάξης. Ακόμη, στην 6η σελίδα οι δημιουργοί απευθύνουν ερώτηση στους αναγνώστες του βιβλίου. Οι παραπάνω ιδέες θεωρήθηκαν πρωτότυπες έναντι των άλλων ομάδων.

Όσον αφορά την εμπλοκή της ομάδας με το ψηφιακό εργαλείο παρατηρούμε ότι δεν πειραματίστηκαν σε μεγάλο βαθμό καθώς προστέθηκαν 14 αντικείμενα (props). Ωστόσο, υπάρχει ποικιλομορφία στα πλαίσια κειμένου που χρησιμοποιήθηκαν. Η συγκεκριμένη ομάδα ενδέχεται να αντιμετώπισε θέμα με τη διαχείριση του χρόνου και να μην πρόλαβε να ασχοληθεί ιδιαίτερα με την εικονογράφηση και τη μορφοποίηση του ψηφιακού βιβλίου. Επομένως, όπως φαίνεται οι δημιουργοί εστίασαν περισσότερο στο περιεχόμενο της ιστορίας και στην ανάπτυξή της.

Ακόμη, οι δημιουργοί κατάφεραν να συγγράψουν μια ιστορία σωστά δομημένη, σύμφωνα με τις οδηγίες που τους δόθηκαν, αλλά και σύμφωνα με το φύλλο εργασίας που είχαν συμπληρώσει σε προηγούμενη φάση. Ειδικότερα, η ψηφιακή ιστορία παρουσιάζει αρχή, εξέλιξη, πρόβλημα, λύση και τέλος.

Η θεματική με την οποία ασχολήθηκε αυτή η ομάδα σχετίζεται με την «Υγεία». Έδειξαν ιδιαίτερη ευαισθησία ως προς το θέμα αυτό με έντονο φιλανθρωπικό στοιχείο, ενώ θέλησαν να παράσχουν μια λύση που θα βοηθήσει τον κόσμο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι επηρεάστηκαν από την επικαιρότητα και την πανδημία. Επομένως, υπήρξαν πρωτότυποι ως προς την ιδέα τους και αποτέλεσε δική τους έμπνευση.

Το λεξιλόγιο του ψηφιακού βιβλίου θεωρείται πλούσιο, καθώς έχουν χρησιμοποιηθεί σύνθετες λέξεις για αυτήν την ηλικιακή ομάδα. Έχουν ενσωματώσει, μάλιστα, 2 επιχειρηματικές έννοιες και 6 λέξεις συναφείς με το θέμα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο βαθμός ενσωμάτωσης τέτοιων εξειδικευμένων εννοιών να είναι ικανοποιητικός.

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η παραπάνω ψηφιακή ιστορία είναι πλούσια σε περιεχόμενο και λεξιλόγιο. Η σύνταξη και η διατύπωση των



προτάσεων είναι πολύ προσεγμένη και δομημένη, με νόημα ξεκάθαρο και ευκρινές. Επομένως, τα μέλη της ομάδας εστίασαν σημαντικά στην πλοκή, τη συγγραφή και την έκταση της ιστορίας και λιγότερο στην εικονογράφηση, τη μορφοποίηση, τον σχεδιασμό χαρακτήρων και τις δυνατότητες του εργαλείου. Επιπροσθέτως, η επιρροή από το πρότυπο βιβλίο είναι εμφανής σε ορισμένα σημεία.

### **Συμπεράσματα ψηφιακών ιστοριών**

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι παραπάνω ψηφιακές ιστορίες παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους, αλλά και ορισμένες διαφορές.

**Ως προς τη θεματική**, οι ομάδες έχουν προσεγγίσει κατά κύριο λόγο περίπλοκα κοινωνικά ζητήματα, προσπαθώντας να τα επιλύσουν. Ειδικότερα, μια ομάδα επικεντρώθηκε και ευαισθητοποιήθηκε στη μεταφορά ανθρώπων «ΑμεΑ» και τη διευκόλυνση της καθημερινής τους ζωής (1 βιβλίο – 2<sup>η</sup> ομάδα), μια άλλη προσέγγισε τη «Φιλοζωία» (1 βιβλίο – 3<sup>η</sup> ομάδα), ενώ μια άλλη ομάδα ασχολήθηκε με τον τομέα της «Υγείας» (1 βιβλίο- 4<sup>η</sup> ομάδα). Επιπροσθέτως, μια ακόμη ομάδα προτίμησε την ενασχόλησή της με ένα πιο αφηρημένο ζήτημα, αυτό των «Ιδεών» (1 βιβλίο – 1<sup>η</sup> ομάδα). Το θέμα της 2<sup>ης</sup>, 3<sup>ης</sup> και 4<sup>ης</sup> ομάδας αποτέλεσαν αποκλειστικά έμπνευση των μαθητών, έναντι της 1<sup>ης</sup> ομάδας που παρουσίασε αρκετές ομοιότητες από το πρότυπο βιβλίο. Παρόλα αυτά, όλες οι ψηφιακές ιστορίες θεωρούνται πρωτότυπες, ενώ ταυτόχρονα ανταποκρίθηκαν στο ζητούμενο που ήταν να παραθέσουν ένα ζήτημα της καθημερινής ζωής που επιδέχεται λύση.

Στη συνέχεια, παρατηρήθηκαν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά **ως προς την έκταση** των βιβλίων. Συγκεκριμένα, οι σελίδες όλων των ψηφιακών βιβλίων κυμαίνονται σε 8 – 11, ενώ 3 από τις 4 ψηφιακές ιστορίες παρουσιάζουν σχεδόν τον ίδιο αριθμό προτάσεων, δηλαδή 11 – 12 προτάσεις (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup> ομάδα). Μια ομάδα (3<sup>η</sup> ομάδα) μόνο διαφοροποιήθηκε ως προς τον αριθμό προτάσεων, καθώς καταγράφηκαν 21, συνεπώς ο αριθμός των λέξεων (213 λέξεις) ήταν επίσης μεγαλύτερος έναντι των άλλων ομάδων. Σε αυτό το σημείο, χρειάζεται να ειπωθεί πως υπήρξε μερική απόκλιση ως προς τις λέξεις και στις υπόλοιπες ομάδες, παρόλο που οι προτάσεις ταυτίζονται σημαντικά, όπως αναφέραμε παραπάνω. Αναλυτικά, η 1<sup>η</sup> ομάδα σημείωσε 191 λέξεις, η 2<sup>η</sup> 126 λέξεις και η 4<sup>η</sup>, 149.

Όσον αφορά, **τα μέσα εκφοράς τους λόγου** που αξιοποιήθηκαν στα ψηφιακά βιβλία, προτιμήθηκε κατά κύριο λόγο η τριτοπρόσωπη αφήγηση, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις λειτούργησε συνδυαστικά. Συγκεκριμένα, η 1<sup>η</sup> και η 4<sup>η</sup> ψηφιακή ιστορία έκανε χρήση πρωτοπρόσωπης αφήγησης μόνο στη 1<sup>η</sup> σελίδα του βιβλίου, ενώ στις υπόλοιπες η αφήγηση τοποθετείται σε γ' πρόσωπο. Το γεγονός αυτό, έγινε συνειδητά από τους δημιουργούς, καθώς στην 1<sup>η</sup> σελίδα οι ήρωες απευθύνονται και συστήνονται στους αναγνώστες με τη φράση «Γεια σας, είμαστε.../εγώ είμαι», μιμούμενοι το πρότυπο βιβλίο. Να σημειωθεί, ότι τα ψηφιακά βιβλία της 2<sup>ης</sup> και 3<sup>ης</sup> ομάδας δανείζονται την ίδια εισαγωγή από το πρότυπο, αλλά επιλέγουν να συνεχίσουν την αφήγηση με διαφορετικό τρόπο. Ειδικότερα, η 2<sup>η</sup> ιστορία χρησιμοποιεί α' πρόσωπο καθ' όλη τη διάρκεια, ενώ η 3<sup>η</sup> συνδυάζει πρωτοπρόσωπη με τριτοπρόσωπη αφήγηση, με σημαντικό βαθμό επικράτησης της δεύτερης, ενώ ταυτόχρονα εντοπίζεται απόδοση διαλόγου σε ευθύ λόγο. Αυτός ο συνδυασμός όπως φαίνεται περιείχε αστοχίες και αναντιστοιχία στους χρόνους, καθώς σε ορισμένα σημεία δεν υπάρχει συνοχή.

Επιπλέον, αναφορικά με **τις σκηνές των βιβλίων**, εντοπίζονται επίσης κάποια κοινά γνωρίσματα στον αριθμό και στη συνάφεια. Συγκεκριμένα, 3 από τις 4 ομάδες έχουν δημιουργήσει 7-8 σκηνές, ενώ μόνο 1 ομάδα σημείωσε απόκλιση με 4 σκηνές. Επίσης, ως προς τη συνάφεια των σκηνών, άλλοτε παρατηρείται μεγαλύτερη και άλλοτε

μικρότερη. Από μεγαλύτερη συνάφεια χαρακτηρίζονται η 2<sup>η</sup> και η 3<sup>η</sup> ιστορία, με την έννοια ότι οι σκηνές που έχουν επιλέξει και κατ' επέκταση το φόντο, είτε μοιάζουν αρκετά μεταξύ τους, είτε παραμένουν ίδια για παραπάνω από μια σελίδα. Επομένως, αποδεικνύεται ότι οι επιλογές αυτές έχουν γίνει συνειδητά από τους δημιουργούς προκειμένου οι σκηνές να εναλλάσσονται ομαλά, αλλά να υπάρχει και ομοιομορφία. Κάτι τέτοιο δε θα μπορούσε να επισημανθεί για την 1<sup>η</sup> ιστορία, καθώς οι δημιουργοί χρησιμοποιούν διαφορετική σκηνή και φόντο σε κάθε σελίδα, αλλά υπάρχει ομοιομορφία στα πλαίσια κειμένου και στην επιλογή χρώματος γραμματοσειράς. Η 4<sup>η</sup> ιστορία από την άλλη, χρησιμοποιεί λίγες σκηνές που ενώ ορισμένες ανήκουν στην ίδια χρωματική παλέτα, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για τη συνειδητή επιλογή τους. Επιπροσθέτως, οφείλουμε να επισημάνουμε πως αυτή η ομάδα, αποφάσισε να τοποθετήσει τις σκηνές αριστερά, ενώ στη δεξιά σελίδα τοποθετεί το ίδιο φόντο για αφηγηματικούς λόγους, πετυχαίνοντας επίσης ομοιομορφία.

Ακόμη, χρειάζεται σε αυτό το σημείο να αναφερθούμε στους **ήρωες** των ψηφιακών ιστοριών, οι οποίοι απαριθμούνται σε 3-4 για την 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> ομάδα. Χαρακτηριστικά, οι πρωταγωνιστές είναι κυρίως 3, αλλά συμμετέχουν και άλλοι χαρακτήρες στην ιστορία, όπως ένας σκύλος (2 βιβλία), 1 βασίλισσα (1 βιβλίο) και 1 ηλικιωμένη κυρία (1 βιβλίο). Επιπροσθέτως, στα 2 από τα 4 βιβλία, οι ήρωες παρουσιάζουν εξωτερικές ομοιότητες με τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα στα 3 από τα 4 βιβλία (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> ομάδα), οι μαθητές δίνουν τα ονόματά τους σε αυτούς. Επομένως, θα λέγαμε ότι στα παραπάνω ψηφιακά βιβλία, ο βαθμός ταύτισης των μαθητών με τους ήρωες, είναι σημαντικός. Στην 4<sup>η</sup> ομάδα, κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε αφού οι ήρωες ήταν 2 έναντι των 4 μελών της, με τυχαία ονόματα και χαρακτηριστικά ηρώων.

Αναφορικά, με την **εμπλοκή με το εργαλείο storyjumper**, φαίνεται πως 3 από τις 4 ομάδες (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> ομάδα) πειραματίστηκαν αρκετά με αυτό, χρησιμοποιώντας από 53 έως 78 αντικείμενα (props). Άρα, δόθηκε μεγάλη έμφαση στην εικονογράφηση και στη μορφοποίηση των ψηφιακών βιβλίων. Αντίθετα, η τελευταία ομάδα χρησιμοποίησε 14 αντικείμενα (props), με αποτέλεσμα η ομάδα να μη δεσμεύτηκε αρκετά με το εργαλείο.

Έπειτα, η **ενσωμάτωση επιχειρηματικών εννοιών** ποικίλλει ανά ομάδα. Συγκεκριμένα, η 1<sup>η</sup> ομάδα αξιοποίησε 4 επιχειρηματικές έννοιες, ενώ η 2<sup>η</sup> και η 3<sup>η</sup> ομάδα, 3 και 2 αντίστοιχα. Όσον αφορά την 3<sup>η</sup> ιστορία, παρατηρήθηκε ο μικρότερος βαθμός ενσωμάτωσης έναντι των άλλων ομάδων, αξιοποιώντας 1 λέξη επιχειρηματικής ορολογίας. Παρόμοια παρατήρηση έγινε για την ενσωμάτωση λέξεων συναφών με το θέμα, καθώς η 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> και η 4<sup>η</sup> ομάδα ταυτίστηκαν σημαντικά με 6 -8 λέξεις, σε αντίθεση με το 3<sup>ο</sup> βιβλίο που περιείχε 1.

Σημαντική προσπάθεια κατέβαλαν όλες οι ομάδες για **ορθή σύνταξη και διατύπωση προτάσεων**, καθώς τα νοήματα ήταν σαφή. Ωστόσο, ορισμένα βιβλία (2<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup> βιβλίο) χρειαζόντουσαν περισσότερα σημεία στίξης είτε επειδή το κείμενο χρειαζόταν περισσότερη ζωντάνια και παραστατικότητα (2<sup>ο</sup> βιβλίο), είτε επειδή έλειπαν τα εισαγωγικά για την απόδοση διαλόγου σε ευθύ λόγο (3<sup>ο</sup> βιβλίο). Επιπροσθέτως, 2 από τα 4 βιβλία (1<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup>) δεν παρουσίασαν καθόλου ορθογραφικά λάθη, 1 βιβλίο σημείωσε ένα από αυτά (4<sup>ο</sup>) ενώ στο 2<sup>ο</sup> βιβλίο εντοπίστηκαν ορισμένα λάθη απροσεξίας. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές επιμελήθηκαν την ορθογραφία τους.

Ακόμη, πολύ σημαντικό εύρημα είναι ότι όλοι οι δημιουργοί ακολούθησαν τη **δομή της αφήγησης**, σύμφωνα με τις οδηγίες που έδωσε η διδάσκουσα – ερευνήτρια, με αποτέλεσμα η ιστορία να αποτελείται από αρχή, εξέλιξη, πρόβλημα, λύση και τέλος.

### 3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συμπεραίνοντας, η ενσωμάτωση της Επιχειρηματικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό σχολείο θεωρείται αναγκαία, καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με ποικίλες επιχειρηματικές δεξιότητες, όπως καινοτομία, δημιουργικότητα, πρωτοβουλία, αυτο-αποτελεσματικότητα, επίλυση προβλημάτων κ.ά. Προωθείται, μάλιστα, για πάνω από 3 δεκαετίες από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως μια βασική και πολύτιμη ικανότητα για όλες τις βαθμίδες. Επιπροσθέτως, πολλοί μελετητές θεωρούν ότι τα πρώτα σχολικά χρόνια αποτελούν ιδανική ηλικία για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους προωθούν μια επιχειρηματική κουλτούρα. Γι αυτόν τον λόγο έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί ποικίλα επιχειρηματικά εκπαιδευτικά προγράμματα διεθνώς, τα οποία αξιοποιούν διαφορετικές τεχνικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τον σκοπό αυτό.

Με αυτόν τον τρόπο, η παρούσα έρευνα επιδίωξε την εμβάθυνση σε μια επιχειρηματική κουλτούρα μέσα από την προσέγγιση επιχειρηματικών εννοιών. Ειδικότερα, ο σκοπός επιτεύχθηκε με την ενασχόληση των παιδιών με την τεχνολογία επιλέγοντας ως μέσο τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση. Επιπροσθέτως, διερευνήθηκε πώς οι μαθητές προσέγγισαν συγκεκριμένες έννοιες μέσω αυτής, καθώς και ποιες στρατηγικές επιστράτευσαν.

Συγκεντρωτικά, τα ευρήματα για **το πρώτο ερευνητικό ερώτημα** έδειξαν πως όλες οι ομάδες μαθητών κατάφεραν να ενσωματώσουν επιχειρηματική ορολογία στα ψηφιακά βιβλία τους, ενώ μπορούσαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων που αφορούσαν επιχειρηματικές έννοιες. Για την ακρίβεια ήταν σε θέση να γνωρίζουν και να αποσαφηνίζουν πιο εξειδικευμένους επιχειρηματικούς όρους (startup, επενδυτής, συμπεριληπτικό (inclusive)) και να τους διατυπώνουν με αυτοπεποίθηση.

Επιπλέον, φάνηκε πως οι ομάδες ενδιαφέρθηκαν αρκετά για την ποιότητα του γραπτού λόγου, καθώς επιμελήθηκαν τη γλώσσα και τη δομή της ιστορίας. Ειδικότερα, οι ιστορίες τους αποτελούνταν από αρχή – εξέλιξη – πρόβλημα – λύση και τέλος, ενώ ταυτόχρονα κατέβαλαν σημαντική προσπάθεια για την ορθή σύνταξη και διατύπωση των προτάσεων. Ακόμη, εντοπίστηκαν περιορισμένα ορθογραφικά λάθη, γεγονός που σημαίνει πως επιμελήθηκαν εξίσου την ορθογραφία.

Σημαντικό εύρημα, επίσης, ήταν η επιλογή της θεματικής των ψηφιακών ιστοριών. Ειδικότερα, οι μαθητές πλαισίωσαν με πολύ εύστοχο τρόπο τα αναδυόμενα προβλήματα της κοινωνίας και επιχείρησαν να δώσουν λύση σε αυτά. Επομένως, σκέφτηκαν ως επιχειρηματίες, οι οποίοι εργάζονται για τη δημιουργία προϊόντων και υπηρεσιών με σκοπό να βοηθήσουν τους άλλους ανθρώπους. Αυτή η προσέγγιση ταιριάζει σύμφωνα με τη βιβλιογραφία με τον όρο «κοινωνική επιχειρηματικότητα», καθώς επίκεντρό της αποτελεί η κοινωνική ευθύνη και το συλλογικό κέρδος.

Αναφορικά με **το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα**, τα ευρήματα έδειξαν πως η θετική στάση των μαθητών απέναντι στην τεχνολογία και η εμπλοκή τους με το ψηφιακό εργαλείο “storyjumper” ήταν κάποιοι από τους τρόπους εργασίας που επιστράτευσαν οι μαθητές κατά τη συνεργατική κατασκευή ψηφιακών ιστοριών για την προσέγγιση της επιχειρηματικότητας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές δεσμεύτηκαν με το ψηφιακό εργαλείο και αξιοποίησαν σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητές του. Οι τελευταίες φάνηκε πως έδωσαν κίνητρο στους μαθητές να εκφραστούν με την ποικιλία εικόνων και χαρακτήρων και να

οπτικοποιήσουν την ιδέα της επιχείρησής τους. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, πως οι μαθητές έδωσαν μεγάλη βαρύτητα στις σκηνές και συνεπώς στην εικονογράφηση των ψηφιακών βιβλίων, καθώς προσπάθησαν να αποδώσουν με τον καλύτερο τρόπο την ιστορία. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως 3 από τις 4 ομάδες προσέθεσαν 53 – 78 αντικείμενα (props) στην ψηφιακή ιστορία, ενώ η 4<sup>η</sup> ομάδα εστίασε στο περιεχόμενο παρά στην εικονογράφηση.

Επιπροσθέτως, σημαντικό εύρημα ως προς τους τρόπους εργασίας που ανέπτυξαν οι μαθητές, ήταν η ταύτιση με τους ήρωες της ιστορίας. Αναλυτικότερα, η πλειονότητα των ομάδων σχεδίασε και προσέθεσε χαρακτήρες, ώστε να μοιάζουν με τους ίδιους. Επίσης, οι μαθητές έδωσαν τα ονόματά τους στους ήρωες, ενώ έκαναν χρήση α' προσώπου, με αποτέλεσμα αυτό να φανερώνει πως ταυτίστηκαν σε μεγάλο βαθμό με αυτούς.

Τέλος, η έρευνα έδειξε πως για την προσέγγιση της επιχειρηματικότητας οφείλεται και η εποικοδομητική συνεργασία των μελών, η ανταλλαγή απόψεων και η ισομερής κατανομή των ρόλων. Το συμπέρασμα αυτό πηγάζει από το γεγονός πως η πλειοψηφία των μαθητών εκφράστηκαν πολύ θετικά για τη συνεργασία τους, ενώ παραδέχθηκαν πως η κατανομή των ρόλων τους βοήθησε και στον συντονισμό. Να σημειωθεί πως κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι μαθητές αλληλοσυμπληρώνονταν και βοηθούσαν ο ένας τον άλλον, με αποτέλεσμα να προκύψει ένας ολοκληρωμένος ορισμός της εκάστοτε επιχειρηματικής έννοιας. Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κατανόηση των εννοιών επήλθε και μέσω της ομάδας.

Επομένως, οι μαθητές αξιοποίησαν τη συνεργατική κατασκευή ψηφιακών ιστοριών για την προσέγγιση της επιχειρηματικότητας, ενώ σαν εγχείρημα αποδείχτηκε αποτελεσματικό.

Όσον αφορά τις αδυναμίες της έρευνας, ήταν ο περιορισμένος χρόνος κατά τον οποίο έπρεπε να διεξαχθεί. Συγκεκριμένα, την περίοδο εκείνη το σχολείο είχε διοργανώσει αρκετές εκδηλώσεις και δραστηριότητες για τους μαθητές, με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία συντονισμού και προγραμματισμού. Ταυτόχρονα, έπρεπε να διδαχθούν οι τελευταίες ενότητες των σχολικών μαθημάτων.

Ακόμη, μια σημαντική δυσκολία ήταν η διαθεσιμότητα του εργαστηρίου Πληροφορικής. Ειδικότερα, στο εργαστήριο φιλοξενούνταν μαθητές δημοτικού και γυμνασίου και η διδάσκουσα – ερευνήτρια δυσκολεύτηκε να βρει ώρες που το εργαστήριο θα ήταν άδειο.

Μια σημαντική αδυναμία, επίσης, της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι παρόλο που η διδάσκουσα – ερευνήτρια διέκρινε θετικά αποτελέσματα της αξιοποίησης της συνεργατικής αφήγησης για την κατανόηση βασικών αναγκών, κρίνεται απαραίτητο να πλαισιωθεί και από άλλες έρευνες προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά της.

Για τον παραπάνω λόγο, η παρούσα έρευνα σε ερευνητικό επίπεδο προσφέρει σε έναν νέο ερευνητή που επιθυμεί και αναζητά τρόπους ενσωμάτωσης της Επιχειρηματικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια, ένα δομημένο σενάριο, ενδιαφέροντα ευρήματα και έτοιμα ψηφιακά κατασκευάσματα.

Τέλος, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης, η παρούσα έρευνα προσφέρει έναν οδηγό στον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι τεκμηριωμένος βιβλιογραφικά και πρακτικά. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την παρούσα εργασία για τα Εργαστήρια δεξιοτήτων, καθώς να αξιοποιήσει το εκπαιδευτικό σενάριο που έχει δοκιμαστεί στα πλαίσια της Επιχειρηματικότητας.

## **ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

Benitt, N. (2014). Becoming a (better) teacher: a case study on classroom action research as an instrument for professional development in foreign language teacher

education [Theoretical thesis, Macquarie University].

<http://www.researchonline.mq.edu.au/vital/access/manager/Repository/mq:42794>

binti Mohammad<sup>1</sup>, N. A., & Yamat, H. (2020). STUDENTS' PERSPECTIVES AND MOTIVATION TOWARDS STORY JUMPER ON CREATIVE WRITING. *Jurnal Penyelidikan Sains Sosial (JOSSR)*, 3(7), 1-11.

Damavandi, Z. M., Hassaskhah, J., & Zafarghandi, A. M. (2018). The Effects of Computer Assisted Mediating Prompts on EFL Learners' Writing Ability. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(1), 64-71.

Emert, T. (2014). Interactive digital storytelling with refugee children. *Language Arts*, 91(6), 401-415.

Ezeh, C. (2020). Multimodal spaces for digital translanguaging: Using storyjumper to engage bi/multilinguals in interactive storytelling. *Teaching english with technology*, 20(2), 118-130.

European Commission, *Entrepreneurship in education*. Ανακτήθηκε από <https://education.ec.europa.eu/>, χ.η)

European Commission. Entrepreneurship Education: A Guide for Educators. EU Commission—Entrepreneurship 2020 Unit; Directorate-General for Enterprise and Industry: Brussels, Belgium, 2014.

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Bourgeois, A., Zagordo, M., Antoine, A., et al., *Εκπαίδευση στο Επιχειρείν στα σχολεία της Ευρώπης : Έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη*, Publications Office, 2018, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/287511>

Hartsell, T. (2017). Digital storytelling: An alternative way of expressing oneself. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 13(1), 72-82.

Hassi, A. (2016). Effectiveness of early entrepreneurship education at the primary school level: Evidence from a field research in Morocco. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2), 83-103.

Hava, K. (2021). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 958-978.

Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement.

Jardim, J. (2021). Entrepreneurial skills to be successful in the global and digital world: Proposal for a frame of reference for entrepreneurial education. *Education Sciences*, 11(7), 356.

Jardim, J., Bártolo, A., & Pinho, A. (2021). Towards a global entrepreneurial culture: A systematic review of the effectiveness of entrepreneurship education programs. *Education Sciences*, 11(8), 398.

Laiqoh, L., & Hertiki, H. (2022, July). STUDENTS' PERCEPTION OF USING STORYJUMPER IN LEARNING SPEAKING. In *International Conference on Language and Language Teaching* (pp. 157-163).

Nieuwenhuizen, C., Groenewald, D., Davids, J., & Schachtebeck, C. (2016). Best practice in entrepreneurship education. *Problems and Perspectives in Management*, (14, Iss. 3 (contin. 2)), 528-536.

Norton, L. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.

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

Okumus, A. (2020). The perceptions and preferences of 8th grade students in digital storytelling in English. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(2), 585-604.

Pihie, Z.A.L., Bagheri, A., 2010. Entrepreneurial attitude and entrepreneurial efficacy of technical secondary school students. *J. Vocat. Educ. Train.* 62 (3), 351–366.

Rameswara, K. H., Adnyani, L. D. S., & Pratiwi, N. P. A. (2020). DEVELOPING STORY JUMPER-BASED TEACHING MEDIA TO ENRICH KINDERGARTEN STUDENTS' VOCABULARY. *International Journal of Language and Literature*, 3(4), 147-158.

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. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17-29.

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

Sari, V. D. A., & Arini, R. (2021). SPARK: Pemanfaatan Platform StoryJumper dalam Pembelajaran Bahasa Inggris Anak-Anak Sekolah Dasar. *KANGMAS: Karya Ilmiah Pengabdian Masyarakat*, 2(2), 171-177.

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

Twining, P., Heller, R. S., Nussbaum, M., & Tsai, C. C. (2017). Some guidance on conducting and reporting qualitative studies. *Computers & Education, 106*, A1-A9.

Wardana, L. W., Narmaditya, B. S., Wibowo, A., Mahendra, A. M., Wibowo, N. A., Harwida, G., & Rohman, A. N. (2020). The impact of entrepreneurship education and students' entrepreneurial mindset: the mediating role of attitude and self-efficacy. *Heliyon, 6*(9), e04922.

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

Yee, B. C., & Zainuddin, N. S. (2018). The use of e-book to improve reading comprehension among year 4 pupils. *Journal of English Education, 3*(1), 23-32.

Δινάκη, Ε. Ι. (2019). Η επιχειρηματικότητα ως αντικείμενο εκπαίδευσης στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου. *5ο Διεθνές Συνέδριο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας*

Μακρή, Α. & Παπαδοπούλου, Μ. (2021). Οι παιδαγωγοί στο ρόλο του δημιουργού ψηφιακών ιστοριών για την πρώιμη παιδική ηλικία. *Πρακτικά 12ου Πανελληνίου και Διεθνούς Συνεδρίου "Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση", Φλώρινα, 14-16/5/2021*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

**Έντυπο ενημέρωσης και συναίνεσης των γονέων και κηδεμόνων για συμμετοχή των μαθητών /- τριών σε μεταπτυχιακή έρευνα**



Αγαπητοί γονείς,

Στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Εκπαιδευτική Πράξη» (Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, ΕΚΠΑ, ΑΣΠΑΙΤΕ) «*Master's Degree in Digital Transformation and Educational Practice*», θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι από τις 30 Μαΐου έως 3 Ιουνίου θα διεξαχθεί μια έρευνα με σκοπό να μελετηθεί η επίδραση της χρήσης της Ψηφιακής Τεχνολογίας στη μάθηση. Ειδικότερα, το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στην ενσωμάτωση της Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling) με Ομαδοσυνεργατική μέθοδο (Collaborative Digital Storytelling) στους μαθητές/-τριες της Δ' Δημοτικού και τη συμβολή της στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες θα κληθούν να ασχοληθούν με δημιουργικές δραστηριότητες γραπτής έκφρασης με τη χρήση Η/Υ, ενώ θα ζητηθεί να απαντήσουν ομαδικά σε ορισμένες ερωτήσεις πριν και μετά τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων θα χρειαστούν αρχεία καταγραφής οθόνης και ήχου.

Ακόμη, οι απαντήσεις και τα δεδομένα της αξιολόγησης της ερευνητικής διαδικασίας είναι εμπιστευτικά, ανώνυμα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο από εσάς, τον επιβλέποντα Καθηγητή του μεταπτυχιακού προγράμματος και την ερευνήτρια-δασκάλα. Ως ερευνήτρια- δασκάλα, θα επιβλέπω τους μαθητές/-τριες κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, ενώ είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση σχετικά με τη διαδικασία της έρευνας. Η συμμετοχή των μαθητών/-τριών δεν είναι υποχρεωτική, αλλά η συμβολή τους είναι πολύτιμη.

**Διάβασα το παραπάνω κείμενο και συμφωνώ για τη συμμετοχή του παιδιού μου σε αυτή την ερευνητική μαθησιακή διαδικασία.**

ΝΑΙ   
ΟΧΙ

Η δασκάλα

Γονέας ή κηδεμόνας

.....

.....

Βασιλική Παπαδοπούλου

Email: [vpapadopoulou.ionios@gmail.com](mailto:vpapadopoulou.ionios@gmail.com)

Ημερ. / / 2022

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### Συντονιστής



Συντονίζει τις εργασίες σε όλη τη διάρκεια του project. Οργανώνει το χρονοδιάγραμμα, κατανέμει εργασίες, παρακολουθεί την πρόοδο των εργασιών. Είναι υπεύθυνος για τον συντονισμό, τη διευκόλυνση και την υποστήριξη των online δραστηριοτήτων της ομάδας. Διορθώνει το υλικό που παραλαμβάνει και προτείνει περιεχόμενο, αν το κρίνει απαραίτητο. Συνοψίζει τη συζήτηση, αναδεικνύει σημαντικά σημεία για τη λειτουργία της ομάδας, υποδεικνύει σημεία συμφωνίας ή διαφωνίας και θέτει ερωτήματα για μια παραγωγική συζήτηση. Οργανώνει τη σύντομη τεκμηρίωση της ιστορίας και την τελική παρουσίασή της.

### Υπεύθυνος υλικού και περιεχομένου



Είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση, την επιλογή, τη διόρθωση, την ενσωμάτωση και την τελική παρουσίαση του ψηφιακού περιεχομένου της ιστορίας. Το περιεχόμενο μπορεί να περιλαμβάνει:

- Εικόνες/γραφικά (με σάρωση ή φωτογράφιση, ή από Διαδίκτυο)
- Ήχο (φωνητικές καταγραφές, μουσική κ.ά)
- Κινούμενες εικόνες (κινούμενα σχέδια ή animations)

Συνεργάζεται με τον σεναριογράφο, διασφαλίζοντας ότι το περιεχόμενο παρουσιάζεται με προσεγμένη δομή και συνεπή τρόπο. Συνεργάζεται με τον τεχνικό προκειμένου να διασφαλίσει τη σωστή χρήση των πηγών και την αξιοπιστία τους.

### Σεναριογράφος



Είναι υπεύθυνος για την επιλογή του κειμένου της ψηφιακής αφήγησης. Το παρουσιάζει στην ομάδα για διαπραγμάτευση και συζήτηση. Γράφει και διορθώνει το σενάριο. Το δίνει στην ομάδα για ανατροφοδότηση, συλλέγει σχόλια και οριστικοποιεί την ιστορία σύμφωνα με αυτά. Συνεργάζεται επίσης με τον υπεύθυνο περιεχομένου για να διασφαλίσει την καταλληλότητα των επιλεγμένων πηγών. Συνεργάζεται επίσης με τον τεχνικό, ώστε το περιεχόμενο και το σενάριο να παρουσιάζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε τεχνικό επίπεδο.

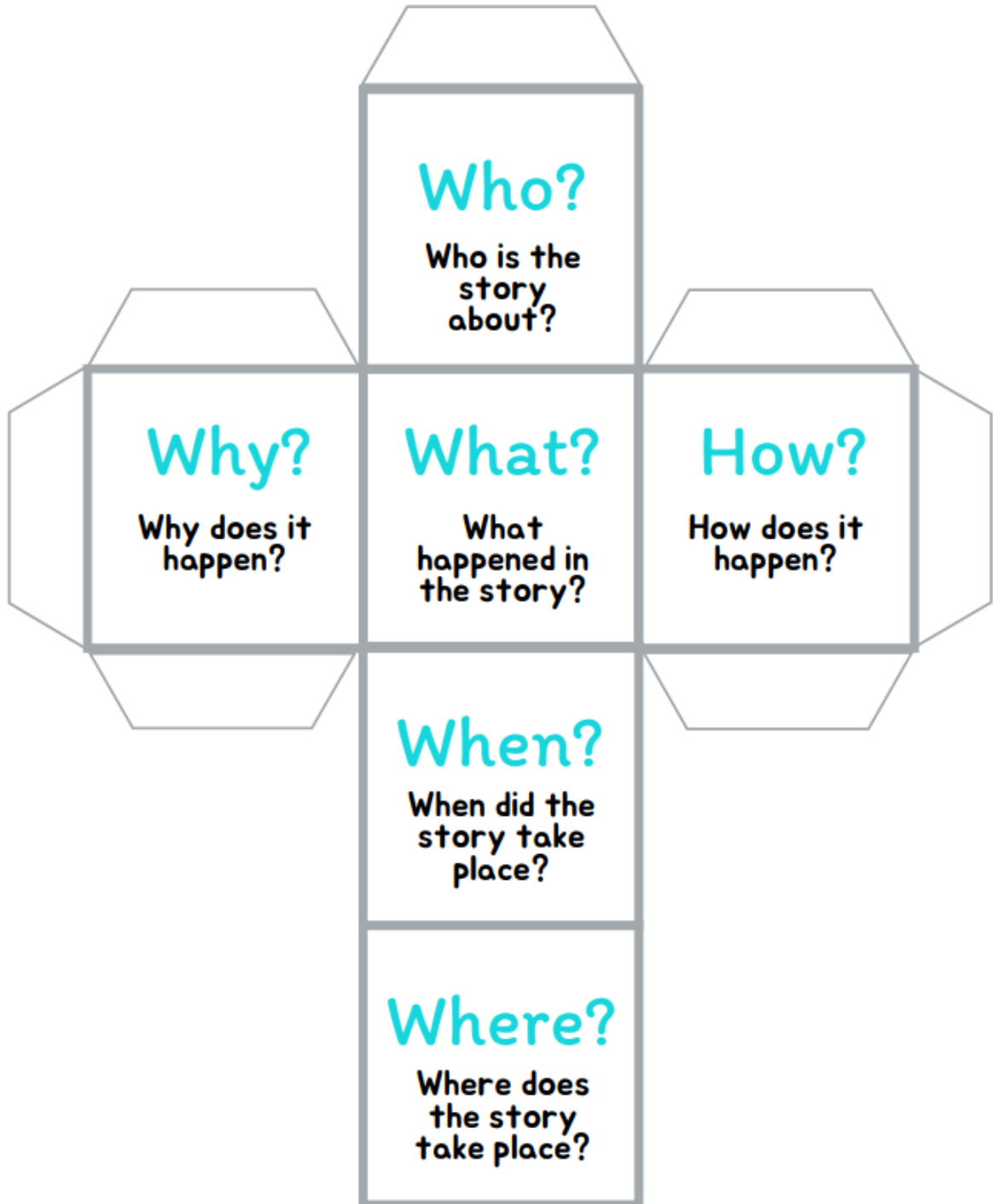


### Τεχνικός

Είναι υπεύθυνος τεχνικών προδιαγραφών και υλοποίησης του project. Εκπαιδεύεται στην αρχή του project, ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένος να αναλάβει τις ακόλουθες εργασίες:

- Επιλογή κατάλληλων εργαλείων (επεξεργασία ήχου, εικόνας, βίντεο, δημιουργία animation κ.ά.) και εκπαίδευση στη χρήση τους
- Επικοινωνία για τις τεχνικές επιλογές και συζήτηση-διαπραγμάτευση με την ομάδα
- Επικοινωνία για τα τεχνικά χαρακτηριστικά με τον συντονιστή

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

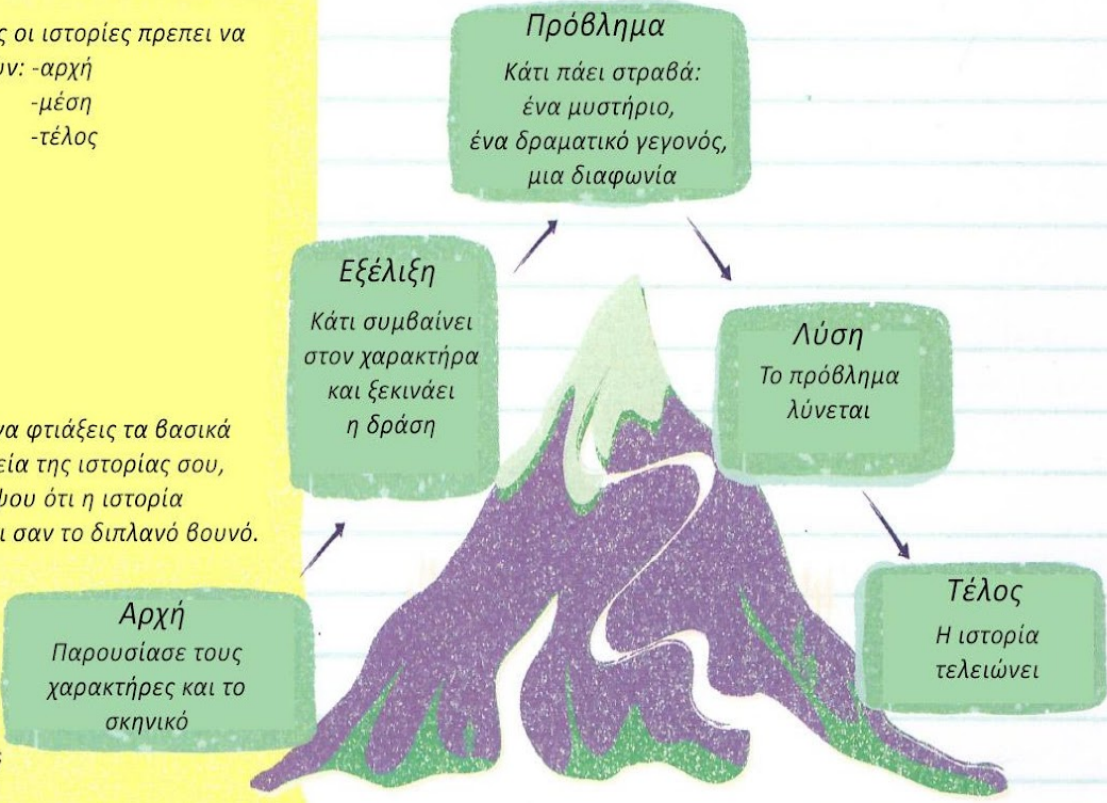


## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

### Τα βασικά σημεία της ιστορίας

Όλες οι ιστορίες πρέπει να έχουν:  
- αρχή  
- μέση  
- τέλος

Για να φτιάξεις τα βασικά σημεία της ιστορίας σου, σκέψου ότι η ιστορία είναι σαν το διπλανό βουνό.



Γράψε τώρα τα βασικά σημεία της ιστορίας σου:

Αρχή

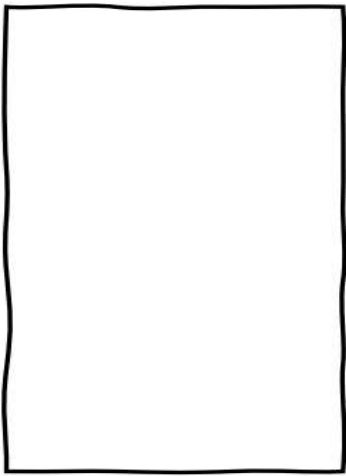
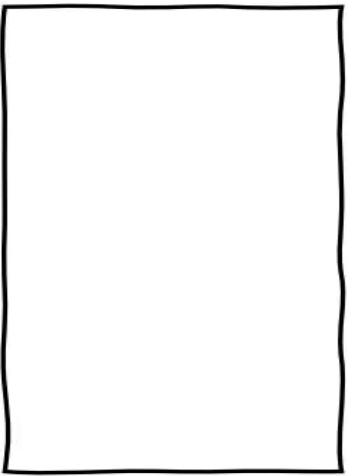
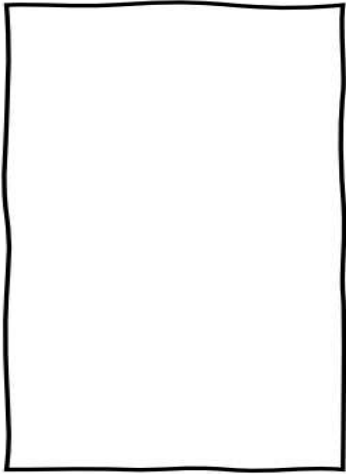
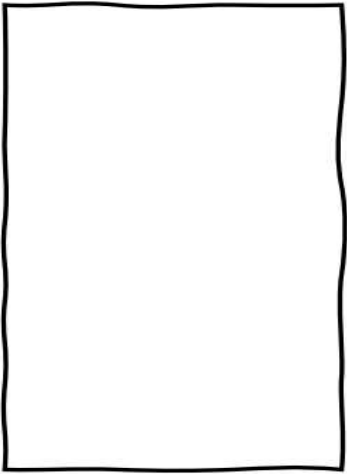
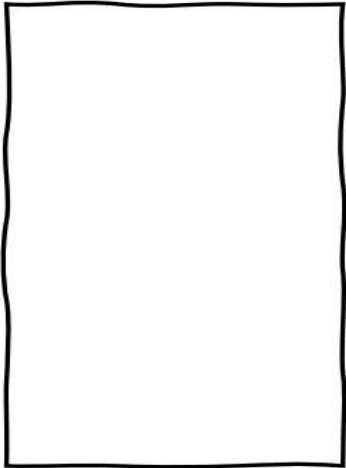
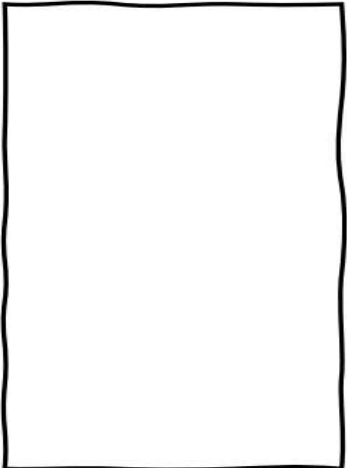
Εξέλιξη

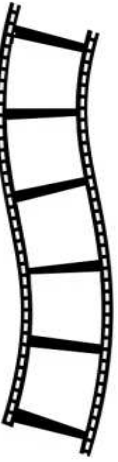
Πρόβλημα

Λύση

Τέλος

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

  
**Οι σκηνές της ιστορίας μας**