



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από
Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)

Διπλωματική εργασία

**Τίτλος: Η ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο ανάπτυξης γλωσσικών
δεξιοτήτων στο δημοτικό. Μία μελέτη περίπτωσης**

Βασιλοπούλου Λυγερή - Μαρία

Επιβλέπων Καθηγητής: Τζιμογιάννης Αθανάσιος

Κόρινθος
Ιούνιος 2017

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής Παν. Πελοποννήσου (Επιβλέπων Καθηγητής)

Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής Παν. Πελοποννήσου

Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής Παν. Πελοποννήσου

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)» του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, τον κ. Αθανάσιο Τζιμογιάννη, για την άμεση καθοδήγησή του σε ό,τι αφορά τα επιστημονικά και ερευνητικά ζητήματα της παρούσας Διπλωματικής και για τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρινόταν σε τυχόν προβληματισμούς μου.

Ευχαριστώ ιδιαίτερος την κα Αναστασία Γκικόκα για την αμέριστη βοήθειά της χωρίς την οποία η παρούσα εργασία δε θα μπορούσε να έχει πραγματοποιηθεί. Η συμπαράσταση και η εμπιστοσύνη της μου έδειξαν πολλές φορές τον δρόμο για τη συνέχεια της προσπάθειάς μου.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την στήριξη της και κυρίως τη μητέρα μου για την ενθάρρυνσή της όλο αυτό το διάστημα.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία αφορά στην αξιοποίηση της στρατηγικής της αφήγησης στη διδασκαλία της Παραγωγής Λόγου. Στην ουσία της αποτελεί μια καινοτόμο διδακτική πρόταση που αξιοποιεί την αφήγηση σε συνδυασμό με τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ICT). Η εργασία μας έρχεται να συνεισφέρει στο γενικότερο προβληματισμό που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια γύρω από την αξιοποίηση της αφήγησης στη διδασκαλία της Παραγωγής Λόγου. Ο προβληματισμός αυτός λαμβάνει χώρα στα πλαίσια των σύγχρονων κονστρουκτιβιστικών και κοινωνικοπολιτισμικών απόψεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μία συγκριτική μελέτη, η οποία πραγματοποιήθηκε σε 28 μαθητές δύο τμημάτων της Β΄ τάξης ενός Δημόσιου Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, εφαρμόζοντας μια εκπαιδευτική παρέμβαση που περιλαμβάνει μια ακολουθία τεσσάρων μαθημάτων με το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της Γλώσσας και κυρίως στον τομέα την Παραγωγής Λόγου. Οι μαθητές εργάστηκαν σε δύο ομάδες, εκ των οποίων η μία δούλεψε με το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης (πειραματική ομάδα) και η άλλη παραδοσιακά (ομάδα ελέγχου). Κύριος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η εξέλιξη της γνωστικής επίδοσης των μαθητών ενώ, παράλληλα, σχεδιάστηκε και διερευνήθηκε η διαφορά αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης σε σχέση με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Τέλος, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων μαθητών για την μέθοδο διδασκαλίας της ψηφιακής αφήγησης και τη συμβολή της στη μάθηση.

Για τη μελέτη και εξέταση αυτού του σκοπού διεξάγεται στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μια συγκριτική μελέτη περίπτωσης. Πιο αναλυτικά, σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε σε συνθήκες πραγματικής τάξης δημοτικού, μια εκπαιδευτική παρέμβαση για την ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, η οποία θα αξιοποιεί τις τεχνικές της ψηφιακής αφήγησης και την προτεινόμενη μεθοδολογία για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο Δημοτικό. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα ενέπλεξε μαθητές της ίδιας ηλικίας στη δημιουργία ιστοριών με σκοπό τη διερεύνηση της διαδικασίας παραγωγής λόγου με

ψηφιακά και παραδοσιακά μέσα. Η έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό -ερευνήτρια βασιζόμενη στις αρχές που διέπουν την ερευνητική μεθοδολογία για το αντικείμενο αυτό.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το πλαίσιο ανάλυσης , το οποίο συντάχθηκε από την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια, οι συνεντεύξεις των μαθητών και η παρατήρηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να ενταχθεί ως διδακτική στρατηγική στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε μαθητές χαμηλής βαθμίδας του Δημοτικού εξασφαλίζοντας τη γνωστική ανάπτυξη και συνεργασία των μαθητών μέσω της αξιοποίησης της τεχνολογίας. Οι μαθητές κατάφεραν να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες αξιοποιώντας τις εικόνες που τους δόθηκαν αντιμετωπίζοντας τους περιορισμούς της ηλικίας και τις δυσκολίες χειρισμού του πληκτρολογίου που είναι δεδομένες στην ηλικία αυτή. Ακόμα παρατηρήθηκε πως η χρήση της τεχνολογίας ενεργοποίησε τη φαντασία των μαθητών, οι ιστορίες των οποίων χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία και διαφορετικότητα συγκριτικά με αυτές της παραδοσιακής ομάδας. Οι γλωσσικές συμβάσεις αναπτύχθηκαν στον μέγιστο βαθμό, η έρευνα έδειξε όμως πως μπορεί να επιτευχθεί η ανάπτυξη του λεξιλογίου υπό την τήρηση συνθηκών επικοινωνιακού πλαισίου. Τέλος, οι μαθητές αξιολόγησαν θετικά τη μαθησιακή εμπειρία, μέσω του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης , τονίζοντας ότι τους ήταν περισσότερο ευχάριστη η διαδικασία της μάθησης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, να στηρίζει τους μαθητές, να κλιμακώσουν τις επιδόσεις τους έως τα ανώτερα επίπεδα και να το βιώσουν οι ίδιοι ως μια ενδιαφέρουσα και εποικοδομητική μαθησιακή εμπειρία

Λέξεις – κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, παραγωγή λόγου, συνεργατική μάθηση, Γλώσσα, γνωστικές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες.

Abstract

This Diploma Thesis concerns the use of the narrative strategy in the teaching of Speech Production. . The essence of teaching is an innovative proposal that uses the narrative on conjunction with the Information and Communication Technologies (ICT).Our work is to contribute to the general concern that in recent years about the use of narrative in teaching Speech Production. This reflection takes place within the modern constructivist and sociocultural views on teaching and learning.

This Diploma Thesis is a comparative study, conducted on a sample of 28 second grade students of a public Greek elementary school, applying a sequence with the digital storytelling tool in language courses, especially in the Speech Production sector.The main objective of the study was to investigate the evolution of cognitive performance of students while at the same time we investigated the difference exploitation of digital storytelling compared to the traditional teaching model. Finally, perceptions of students participants explored the teaching method of digital storytelling and its contribution to learning.

To study and examination of this purpose is conducted within the primary education a comparative case study.More specifically, designed, implemented and evaluated in real conditions elementary, an educational intervention for the development of cognitive and social skills, which utilizes digital storytelling techniques and methodology proposed to create digital stories in Primary.

The research tools used for data collection were the analysis framework, developed by the teacher - researcher, the students' interviews and observation. The results showed that the digital storytelling tool can de integrated as a teaching strategy in primary education in low-grade students of the Primary ensuring cooperation and cognitive development of students through the use of technology.Finally, students positively evaluated the learning experience through the tool of digital storytelling, stressing that it was more pleasant the learning process.

We conclude, therefore, that digital storytelling can be successfully applied in Primary Education, to support students, to step up their performance to higher levels and to experience themselves as an interesting and constructive learning experience.

Keywords: digital storytelling, speech production, cooperative learning, language, cognitive skills, social skills.

Περιεχόμενα

Πρόλογος	3
Περίληψη	4
Abstract	6
Περιεχόμενα	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
Εισαγωγή	14
1.1 Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση.....	14
1.2 Η σημασία της έρευνας.....	17
1.3 Συνοπτική περιγραφή της έρευνας και των αποτελεσμάτων.....	18
1.4 Οργάνωση της διπλωματικής εργασίας.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ	
2.1 Η μάθηση ως ενεργητική διαδικασία.....	20
2.2 Η θεωρία της δραστηριότητας.....	22
2.3. Η αναπαράσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	24
2.4 Η ψηφιακή εποχή της εκπαίδευσης.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ	
3.1 Η τέχνη της αφήγησης.....	27
3.2 Θεωρητικό πλαίσιο και ορισμοί της ψηφιακής αφήγησης.....	28
3.3 Τύποι της ψηφιακής αφήγησης.....	30
3.4 Τα 7 στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης.....	31
3.5 Οι φάσεις της ψηφιακής αφήγησης	34
3.6 Πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης.....	35
3.7 Μειονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης.....	36
3.8 Η ψηφιακή αφήγηση-ένα αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο για τον δάσκαλο..	37
3.8.1 Η ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία.....	40

3.8.2 Ενισχύοντας τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών.....	41
3.8.3 Ενισχύοντας τη διδασκαλία των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών.....	42
3.8.4 Απόψεις εκπαιδευτικών για την ψηφιακή αφήγηση.....	44
3.8.5 Απόψεις μαθητών για την ψηφιακή αφήγηση.....	45
3.9 Εργαλεία ψηφιακής αφήγησης.....	46
3.9.1 Εργαλεία διαθέσιμα στον Η/Υ.....	47
3.9.2 Εργαλεία Web 2.0.....	48
3.9.3 Εφαρμογές σε κινητές συσκευές.....	50
3.10 Εργαλεία παρούσας έρευνας.....	52
3.10.1 Το εργαλείο Storybird.....	52
3.10.2 Το εργαλείο Pixton.....	54
3.11 Επισκόπηση βιβλιογραφίας.....	55
3.12 Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα.....	57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Το πλαίσιο της έρευνας.....	60
4.2. Οι συμμετέχοντες	60
4.3 Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση που αξιοποιεί την ψηφιακή αφήγηση	61
4.3.1. Οι σκοποί της διδακτικής παρέμβασης.....	62
4.3.2 Στοχοθεσία του προγράμματος παρέμβασης	62
4.4 Περιγραφή του Προγράμματος Παρέμβασης και της διαδικασίας εφαρμογής στο σχολικό πρόγραμμα.....	63

4.4.1 Α' μέρος.....	64
4.4.2 Β' μέρος	69
4.5 Μεθοδολογικά εργαλεία.....	74
4.5.1 Το πλαίσιο ανάλυσης.....	75
4.5.2 Οι συνεντεύξεις των μαθητών	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
5.1 Αποτύπωση ηλεκτρονικής πλατφόρμας Storybird.....	77
5.1.1 Αποτελέσματα προπαρασκευαστικού σταδίου στο Storybird.....	77
5.1.2 Storybird-Παρέμβαση 1 ^η	78
5.1.3 Storybird- Παρέμβαση 2 ^η	83
5.2 Αποτύπωση διαδικτυακής πλατφόρμας Pixton.....	86
5.2.1 Pixton - Παρέμβαση 3 ^η	86
5.2.2 Pixton – Παρέμβαση 4 ^η	88
5.3 Παρουσίαση πλαισίου ανάλυσης.....	92
5.3.1 Πλαίσιο ανάλυσης 1 ^{ης} παρέμβασης	92
5.3.2 Πλαίσιο ανάλυσης 2 ^{ης} παρέμβασης	104
5.3.3 Σύγκριση αποτελεσμάτων ΠΟ-ΟΕ στο Storybird.....	116
5.4 Πλαίσιο ανάλυσης 3 ^{ης} παρέμβασης.....	120
5.5 Πλαίσιο ανάλυσης 4 ^{ης} παρέμβασης.....	132
5.6 Αποτύπωση της πορείας των μαθητών στο Pixton.....	143
5.7 Αποτίμηση αποτελεσμάτων στο Pixton.....	152

5.8 Οι συνεντεύξεις των μαθητών.....	155
--------------------------------------	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	158
6.2 Περιορισμοί και αποτίμηση της έρευνας.....	165
6.3 Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη.....	165
6.4 Προτάσεις για την ένταξη της ψηφιακής αφήγησης στο δημοτικό.....	166
6.5 Επίλογος.....	167
Βιβλιογραφία.....	168

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα1: Διαδικασία νοητικής ανάπτυξης

Σχήμα2: Τα επιμέρους επίπεδα της δραστηριότητας (Κόμης, 2004)

Σχήμα 3:Στοιχεία DST κατά Robin

Σχήμα 4: λογότυπο εργαλείου ψηφιακής αφήγησης Storybird

Σχήμα5: λογότυπο εργαλείου ψηφιακής αφήγησης Pixton

Σχήμα6: Εργασίες των μαθητών στο Storybird

Σχήμα7: Επιφάνεια εργασίας στο Storybird

Σχήμα8: Επιφάνεια εργασίας στο Pixton

Σχήμα9: Επιφάνεια εργασίας στο Pixton με τη χρήση storyboard

Σχήμα10: Επιφάνεια εργασίας στο Pixton

Σχήμα 11: Δείγματα εικόνων στο Storybird

Σχήμα 12 : Εργασίες μαθητών του παραδοσιακού τμήματος

Σχήμα13 Εργασίες μαθητών στο Storybird
Σχήμα14: Εργασίες μαθητών στο Storybird
Σχήμα15: Εργασίες μαθητών παραδοσιακής ομάδας
Σχήμα16: Εργασίες μαθητών στο Pixton
Σχήμα17: Εργασίες μαθητών στο Pixton
Σχήμα18: Εργασία μαθητών στο Pixton
Σχήμα19: Πορεία Z1 στο Pixton
Σχήμα20: Πορεία Z2 στο Pixton
Σχήμα21: Πορεία Z3 στο Pixton
Σχήμα22: Πορεία Z4 στο Pixton
Σχήμα23: Πορεία Z7 στο Pixton
Σχήμα24: Πορεία Z5 στο Pixton
Σχήμα25: Πορεία Z6 στο Pixton
Σχήμα26: Δείγματα εργασιών στο Storybird

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 3.1 Εργαλεία ψηφιακής αφήγησης
Πίνακας 4.1 Συνοπτική παρουσίαση προγραμματισμού εργασίας στο Storybird
Πίνακας 4.2 Συνοπτική παρουσίαση προγραμματισμού εργασίας στο Pixton
Πίνακας 4.3 Συνοπτική παρουσίαση των μεθοδολογικών εργαλείων
Πίνακας 5.1.2.1 Παρουσίαση των λέξεων που αναφέρθηκαν από τους μαθητές
Πίνακας 5.1.2.2 Παρουσίαση των λέξεων που αναφέρθηκαν από τους μαθητές
Πίνακας 5.3.1 Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά ομάδα
Πίνακας 5.3.1.1 Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά ομάδα
Πίνακας 5.4.1 Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά ομάδα
Πίνακας 5.5.1 Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά ομάδα

Κατάλογος συντομογραφιών

ΤΠΕ: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

ΠΟ: Πειραματική Ομάδα

ΟΕ: Ομάδα Ελέγχου

Z1...Z7: Ζευγάρι 1 ...Ζευγάρι 7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό οριοθετείται το πρόβλημα, το οποίο αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας της παρούσας Διπλωματικής, καθώς επίσης παρουσιάζεται και η σημασία της έρευνας για την εκπαιδευτική κοινότητα. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μια συνοπτική περιγραφή της έρευνας, αλλά και των αποτελεσμάτων της. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της δομής και του τρόπου οργάνωσης της διπλωματικής εργασίας.

1.1 Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Η πρόοδος της τεχνολογίας έχει διαφοροποιήσει σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση και τον τρόπο που αυτή χρησιμοποιείται στις μέρες μας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι δυνατότητες που προσφέρει έχουν διευρύνει τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης μεταλλάσσοντας ραγδαία το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πολλές φορές το πρόβλημα εστιάζεται στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αδυνατεί να υιοθετήσει νέα εργαλεία και μεθόδους εντάσσοντας την τεχνολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι νεότερες γενιές μαθητών είναι απόλυτα ικανές να μάθουν κάνοντας χρήση της τεχνολογίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Prensky, 2001). Ο 21^{ος} αι. απαιτεί δεξιότητες που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν ψηφιακό, οπτικό, τεχνολογικό γραμματισμό ενσωματώνοντας την τεχνολογία στα προγράμματα σπουδών. Η παραδοσιακή διδασκαλία εκμεταλλεύεται γραφική ύλη, όμως οι μαθητές του 21^{ου} αι. πρέπει να υιοθετήσουν τις δυνατότητες της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, να διαβάζουν ηλεκτρονικά βιβλία, να στέλνουν και να λαμβάνουν e-mails, να εκτιμούν μια πληροφορία, να ετοιμάζουν παρουσιάσεις στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, να επικοινωνούν μέσω του διαδικτύου. (Brown, Bryan, & Brown, 2005). Οι Κουτσόπουλος και Οικονόμου παρουσιάζουν τη νέα μορφή σχολείου, η οποία προωθεί την ευελιξία, την ικανότητα, τη συνεργασία με ίσες ευκαιρίες, πηγές και πιθανότητες. (Koutsopoulos, & Economou, 2015). Η φύση των μαθητών ταυτίζεται με την τεχνολογία,

η οποία συνεισφέρει στο σύνολο αυτών και προωθεί την ισότητα, καθορίζοντας τον μέλλον τους. (Forzani&Leu , 2012).

Το Web 2.0 αποτελεί μια εξελιγμένη επικοινωνιακά μορφή του Web 1.0 εστιάζοντας την προσοχή στην ενεργό συμμετοχή, τη διασύνδεση, τη συνεργασία και τη διάχυση ιδεών των χρηστών. (Richardson, 2006). Σύμφωνα με τους Jimoyiannis et al., (2013), τα εργαλεία του Ιστού 2.0, όπως τα ιστολόγια, τα wikis, οι χώροι κοινωνικής δικτύωσης, οι πλατφόρμες διαμοίρασης περιεχομένου αλλάζουν τα μέσα, τις διαδικασίες και τους ρόλους διδασκόντων και εκπαιδευόμενων και διεισδύουν τα τελευταία χρόνια δυναμικά, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί αύξηση λειτουργίας ομαδοσυνεργατικού πλαισίου στην εκπαίδευση με τη ραγδαία αύξηση των wikis. Η χρήση των wikis προωθεί τη συνεργατική γραφή καταδεικνύοντας τα wikis ως ένα χρήσιμο και προσοδοφόρο εργαλείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Désilets&Paquet, 2005, Wooetal., 2011).

Οι εκπαιδευτικές δυνατότητες του Web 2.0 παρουσιάζονται από τους McLoughlin και Lee ,(2007) και αναφέρονται συνοπτικά παρακάτω:

- Διασύνδεση και κοινωνική έκθεση.
- Συνεργατική ανακάλυψη πληροφοριών και διάχυση.
- Δημιουργικό περιεχόμενο.
- Ενσωμάτωση πληροφορίας και γνώσης και τροποποίηση περιεχομένου.

Οι ΤΠΕ και οι υπηρεσίες του Διαδικτύου μπορούν να συμβάλλουν στην υποστήριξη της συνεργατικής μάθησης, στην κοινωνικοποίηση των μαθητών αλλά και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που θεωρούνται σήμερα απαραίτητες για τη ζωή, όπως επεξεργασία πληροφοριών, αναλυτική και συνθετική ικανότητα, επίλυση προβλημάτων, δημιουργικότητα και καινοτομία, στοχοθεσία και προγραμματισμός, δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, κουλτούρα δια βίου μάθησης κ.λπ. (Τζιμογιάννης, 2011).

Η παραπάνω προσέγγιση εμπεριέχει αυτό που οι McLoughlin&Lee (2007) ονομάζουν Παιδαγωγική 2.0 όπου η αλληλεξάρτηση μεταξύ ιδεών, ομότιμων ατόμων,

κοινοτήτων και διαδικτυακών πληροφοριών , υποστηριζόμενα από ΤΠΕ, τονώνει την ανάπτυξη μιας συμμετοχικής κουλτούρας με τις εξής θεμελιώδεις αρχές:

1. Συγχώνευση της ερευνητικής διαδικασίας και της συνεργασίας.
2. Μάθηση σε κοινωνικό-πολιτιστικά συστήματα.
3. Ενεργή συμμετοχή μεταξύ ομότιμων , καθοδηγητών , ειδικών.
4. Ανάπτυξη δυναμικών κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής.

Η μεταβίβαση μηνυμάτων συνεχίζει να αποτελεί βασικό στόχο των αναλυτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των χωρών. Από την εμφάνισή της αλλά και μέχρι σήμερα, η αφήγηση αποτελεί μια ευρέως χρησιμοποιούμενη εκπαιδευτική στρατηγική, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι ο προσελκύει το ενδιαφέρον και βοηθά στην εμπέδωση των πληροφοριών από τους εκπαιδευόμενους, αφού οι άνθρωποι μπορούν να απομνημονεύσουν και ανακαλέσουν πιο εύκολα πληροφορίες τις οποίες έλαβαν μέσα από μια ιστορία, ειδικά αν η ιστορία αυτή σχετίζεται με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Η αφήγηση ή αλλιώς storytelling είναι η τέχνη της διήγησης ιστοριών σε ένα κοινό-ακροατήριο, με στόχο τη μεταβίβαση σημαντικών μηνυμάτων.

Η ανάγνωση και η παραγωγή ενός επικοινωνιακού κειμένου είναι δύσκολες, πολυσύνθετες, πολύπλοκες αλλά και διδάξιμες δραστηριότητες. Η εκμάθηση τους αποτελεί βασικό διδακτικό στόχο του σχολείου μια και ο γραπτός λόγος, εκτός της επικοινωνιακής του λειτουργίας, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο αφενός μεν στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του ίδιου του σχολείου αφετέρου δε στην ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών (Σπαντιδάκης,2011). Σύμφωνα με τον Ohler (2013) ένα ψηφιακό εργαλείο , το οποίο επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία προωθώντας παράλληλα τη δημιουργικότητα και την αξιοποίηση της γλώσσας είναι αυτό της ψηφιακής αφήγησης χρησιμοποιώντας τους υπολογιστές στην αίθουσα διδασκαλίας σε πραγματικό σχολικό χρόνο.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνα η ψηφιακή αφήγηση επιλέχθηκε να εφαρμοστεί στο μάθημα της Γλώσσας της Β τάξης του Δημοτικού Σχολείου

υλοποιώντας 4 παρεμβάσεις συναφή με τις ενότητες του βιβλίου. Με βάση την προβληματική που αναπτύχθηκε παραπάνω επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί :

- i. Κατά πόσο ο τρόπος αυτός διδασκαλίας μπορεί να εφαρμοστεί στο Πρόγραμμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και να συμβάλει στην ενεργοποίηση των μαθητών.
- ii. Σε ποιο βαθμό βελτιώνει τις γλωσσικές δυνατότητες των μαθητών στην παραγωγή συγκριτικά με τα αποτελέσματα του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας, όπως αυτά καταγράφονται στη βιβλιογραφία.

1.2 Η σημασία της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια έχουν εμφανιστεί νέες μορφές διδασκαλίας οι οποίες παρουσιάζουν ικανοποιητικά αποτελέσματα σε σχέση με το παραδοσιακό διαδεδομένο μοντέλο που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση. Μια διδακτική προσέγγιση που γίνεται αρκετά δημοφιλής είναι η ψηφιακή αφήγηση (Sanca, Usluel, 2016, Panc, Georgescu, Zaharia, 2014, Niemietal., 2014). Πλήθος ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα αυτού του μοντέλου. Παρά το γεγονός ότι έχουν διεξαχθεί έρευνες σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση, οι περισσότερες περιορίζονται στη δημιουργία με συμβατική μορφή γραφής και την παρουσίαση μέσω σαρωτή. Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση προχωρά ένα βήμα παραπάνω και προάγει τη διαδικασία δημιουργίας υπερμεσικών ιστοριών στο περιβάλλον της τάξης.

Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζεται στο πεδίο εφαρμογής που δεν είναι άλλο από αυτό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας. Παράλληλα, μέσω της ψηφιακής αφήγησης, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε ένα μάθημα, το οποίο, συνήθως, διδάσκεται στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο με τον παραδοσιακό τρόπο (βιβλιοκεντρικά και δασκαλοκεντρικά), και να οικοδομήσουν, ατομικά και ομαδοσυνεργατικά, νέα γνώση βασισμένη σε σύγχρονες μορφές διδασκαλίας.

Η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας, εστιάζεται στο πλαίσιο εφαρμογής καθώς πραγματοποιείται σύγκριση δύο ομάδων της Β' τάξης του Δημοτικού που εργάζονται

με και χωρίς το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης αντίστοιχα. Γίνεται επομένως μια προσπάθεια διαπίστωσης των ειδοποιών μαθησιακών διαφορών που αναπτύσσονται στους μαθητές κατά τη διδασκαλία του ίδιου αντικειμένου με διαφορετικές προσεγγίσεις. Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στη σχετική βιβλιογραφία παρέχοντας ερευνητικά δεδομένα στο επίπεδο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που αφορούν στην αποτελεσματικότητα και στην επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη μάθηση μαθητών της μικρότερης βαθμίδας εκπαίδευσης.

1.3 Συνοπτική περιγραφή της έρευνας και των αποτελεσμάτων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2016-2017 στο Δ.Σ. Αθικίων. Στην έρευνα συμμετείχαν 28 μαθητές της Β' τάξης του σχολείου. Το διδακτικό εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης εφαρμόστηκε στο μάθημα της Γλώσσας και συγκεκριμένα στο κομμάτι της Παραγωγής Λόγου. Για τη διεξαγωγή της συγκριτικής έρευνας οι μαθητές εργάστηκαν στα τμήματά τους. Το ένα τμήμα συνέχισε να εργάζεται παραδοσιακά ,ενώ στο άλλο τμήμα εφαρμόστηκε η ψηφιακή αφήγηση. Για κάθε μία από τις παρεμβάσεις της ψηφιακής αφήγησης οι μαθητές έπρεπε να συνδέονται στη διαδικτυακή πλατφόρμα που αξιοποιούνταν κάθε φορά και να εργάζονται σύμφωνα με τις οδηγίες της ερευνήτριας εκπαιδευτικού.

Στο χωροχρονικό πλαίσιο της τάξης οι μαθητές εργάζονταν σε ζευγάρια είτε γράφοντας στο χαρτί από κοινού τις ιστορίες τους είτε δημιουργώντας ψηφιακές ιστορίες στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια παρακολουθούσε τη συμπεριφορά των μαθητών και συμπλήρωνε τις ρουμπρικές αξιολόγησης, οι οποίες και αξιοποιήθηκαν για την αξιολόγηση. Τέλος η διδακτική ώρα ολοκληρωνόταν με παρουσίαση των ιστοριών στην ολομέλεια, συζήτηση, παρατηρήσεις και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών.

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού βασίστηκε στην παρατήρηση της εκπαιδευτικού, στην ανάλυση των ιστοριών των μαθητών, στην αποτίμηση των ρουμπρικών αξιολόγησης και σε συνεντεύξεις των μαθητών που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με βάση τα αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να εφαρμοστεί στα δεδομένα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να εξασφαλιστεί η βαθμιαία συμμετοχή και απόδοση των μαθητών στον τομέα της. Τέλος, οι μαθητές μέσα από τις συνεντεύξεις τους εξέφρασαν θετικές αντιλήψεις και στάσεις για τον διαφορετικό αυτό τρόπο διδασκαλίας.

1.4 Οργάνωση διπλωματικής

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε 5 κεφάλαια, τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω:

Κεφάλαιο 1: Εδώ παρουσιάζεται η προβληματική στην οποία στηρίχτηκε η παρούσα έρευνα, η σημασία που έχει για την εκπαιδευτική κοινότητα καθώς επίσης περιγράφεται συνοπτικά ο σχεδιασμός της έρευνας και τα τελικά αποτελέσματα που προέκυψαν. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με την οργάνωση της παρούσας διπλωματικής.

Κεφάλαιο 2: Σε αυτό το κεφάλαιο αρχικά γίνεται αναφορά των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αλλά και στις θεωρίες μάθησης που συνοδεύουν τις ΤΠΕ. Έπειτα γίνεται μια εκτενής αναφορά στο διδακτικό εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης και συγκεκριμένα στον ορισμό και τη διαδρομή της ιστορικά, στους τύπους και τα στάδια, στη σύνδεση με διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα και τέλος τις απόψεις των εμπλεκόμενων στη διδακτική διαδικασία.

Κεφάλαιο 3: Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Παρατίθενται το δείγμα της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία, ο τρόπος οργάνωσης της έρευνας και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.

Κεφάλαιο 4: Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει με λεπτομερή τρόπο την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά την διάρκεια της έρευνας.

Κεφάλαιο 5: Στο πέμπτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και συγκρίνονται με άλλες μελέτες της βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια ακολουθούν οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω μελέτη και ένταξη του διδακτικού εργαλείου στην εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ψηφιακή εποχή της εκπαίδευσης, πλαίσιο και θεωρίες

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση για το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης. Αρχικά, παρουσιάζεται ένα γενικό πλαίσιο με τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τις θεωρίες που τις συνοδεύουν. Έπειτα, γίνεται αναφορά στις θεωρίες και στις σύγχρονες οι παιδαγωγικές αρχές που συνδέονται με την ψηφιακή αφήγηση. Επιπλέον δίνονται οι ορισμοί της ψηφιακής αφήγησης αλλά και η εξέλιξή της με το πέρασμα των χρόνων. Εν συνεχεία, αναλύονται τα επιμέρους στάδια εφαρμογής τ ενώ ακολουθεί αναφορά για το ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής της, τα επιστημονικά πεδία στα οποία έχει ερευνηθεί, οι φάσεις και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να τηρούνται ώστε να θεωρείται επιτυχημένη μορφή διδασκαλίας. Τέλος, παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών και τα δύο εργαλεία ψηφιακής αφήγησης, τα οποία αξιοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη εργασία.

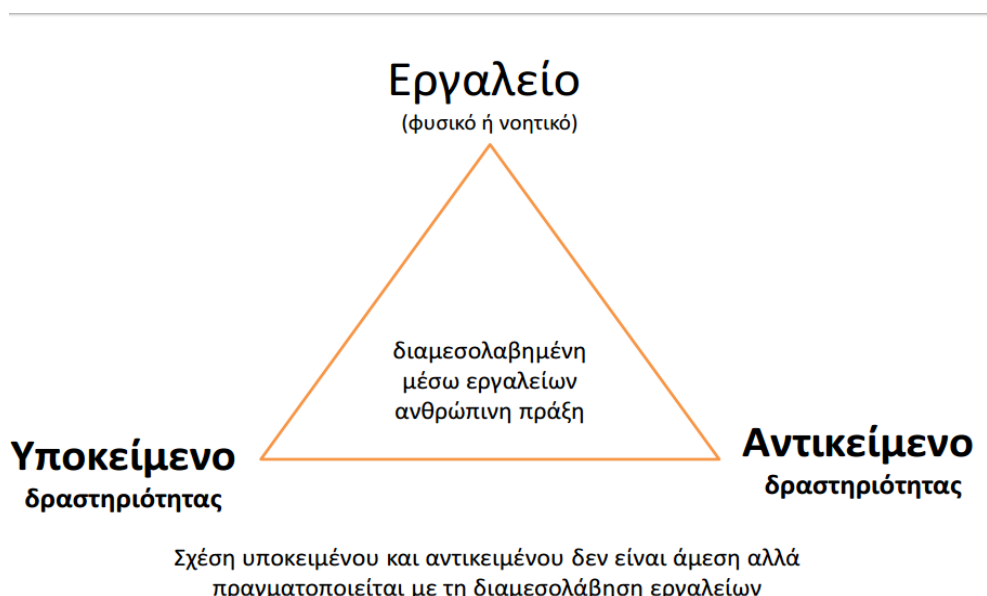
2.1 Η μάθηση ως ενεργητική διαδικασία

Η παιδαγωγική επιστήμη αναζητούσε ανά τους αιώνες τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να επιτευχθεί η μετάδοση της γνώσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο στους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκαν διάφορες θεωρίες στήριξης του στόχου που προαναφέρθηκε. Ο Vygotsky και οι ιδέες του σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη επηρέασαν τον δυτικό κόσμο τις τελευταίες δεκαετίες, όταν το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης στράφηκε προς την επικοινωνιακή και πολιτιστική διάσταση της μάθησης. (Ράπτης, 2007). Έτσι στις αρχές του περασμένου αιώνα αναπτύχθηκε η θεωρία του εποικοδομισμού η οποία επισήμανε τον κεντρικό ρόλο του ίδιου του ατόμου και των δυνατοτήτων του στην διαδικασία μάθησης και όχι των υλικών. Η θεωρία αυτή διευκολύνθηκε σε μεγάλο βαθμό από την εξέλιξη της Τεχνολογίας. Ο εποικοδομισμός θεωρεί τη μάθηση ως «ενεργητική διαδικασία», στην οποία οι σημασίες βασίζονται στην εμπειρία, με αποτέλεσμα η μάθηση να χρειάζεται ένα πλούσιο συγκείμενο, δηλαδή έναν υψηλό βαθμό ένταξης σε συγκεκριμένη κατάσταση, και μάλιστα και έξω από τη σχολική αίθουσα. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιπαραθέτονται με «πολλαπλές προοπτικές» των πραγμάτων, να βλέπουν δηλαδή και να επεξεργάζονται τα

περιεχόμενα κάτω από διαφορετικές οπτικές γωνίες και από διαφορετικές θέσεις, για να επιτύχουν στο τέλος την εύκαμπτη εφαρμογή της γνώσης.

Από τη θεωρία του εποικοδομισμού συνάγεται η ανάγκη να δημιουργηθεί για το μαθητή ένα αυθεντικό και ρεαλιστικό μαθησιακό περιβάλλον και να προτιμάται η διερευνητική και ανοικτή διαδικασία μάθησης αντί για τα «επεξηγημένα γεγονότα», χωρίς να παραβλέπεται το γεγονός, ότι και αυτό που αποκαλούμε πραγματικότητα είναι πάντα το αποτέλεσμα ανθρώπινης ερμηνείας και πείρας (Κανάκης, 2001).

Κατά τον Vygotsky, η νοητική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία συνδεδεμένη με την ιστορικοκοινωνική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται. Η ανάπτυξη επιτυγχάνεται όχι μόνο χάρη στο άτομο αλλά και εξαιτίας της διαμεσολάβησης κοινωνικών γεγονότων, πολιτισμικών εργαλείων και της εσωτερίκευσης των σημασιών με τις οποίες είναι φορτισμένα τα μέσα και τα εργαλεία αυτά. (Ράπτης, 2007). Η έμφαση στη διαμεσολάβηση είναι εξαιρετικά σημαντική καθώς τα χρησιμοποιούμενα διαμεσολαβητικά εργαλεία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος κάθε πολιτισμικού, ιστορικού και ιδρυματικού πλαισίου και/ή κατάστασης. (Κόμης, 2015).



Σχήμα 3: Διαδικασία νοητικής ανάπτυξης κατά Vygotsky

Η κοινωνικοπολιτιστική θεωρία του Vygotsky θεωρεί τη γλώσσα ως το βασικό κοινωνικοπολιτιστικό εργαλείο , με το οποίο το παιδί οικοδομεί τη σκέψη του διαμορφώνοντας νέα ταυτότητα μέσα στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Στο πλαίσιο αυτό στηρίχθηκε και η ιδέα του Vygotsky ως προς τη λειτουργία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (ZEA). Η έννοια αυτή θεωρείται ιδιαίτερος σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτυπώνοντας τη δυνατότητα κάθε παιδιού να μάθει αλληλεπιδρώντας πάντοτε με το περιβάλλον. (Ράπτης& Ράπτη, 2007).

Τον ρόλο αυτό μπορεί να διαδραματίσει , εκτός από το περιβάλλον, και η τεχνολογία προκειμένου να προσφέρει στους μαθητές δυνατότητες δραστηριοποίησης, σκέψης και κατάκτησης της γνώσης. Μπορεί να αξιοποιηθεί στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία έχει διαμορφωθεί με την εισαγωγή των ψηφιακών τεχνολογιών στις σχολικές τάξεις και σχολική ζωή. (Σμυρναίου, Κουτσίδου,2004).

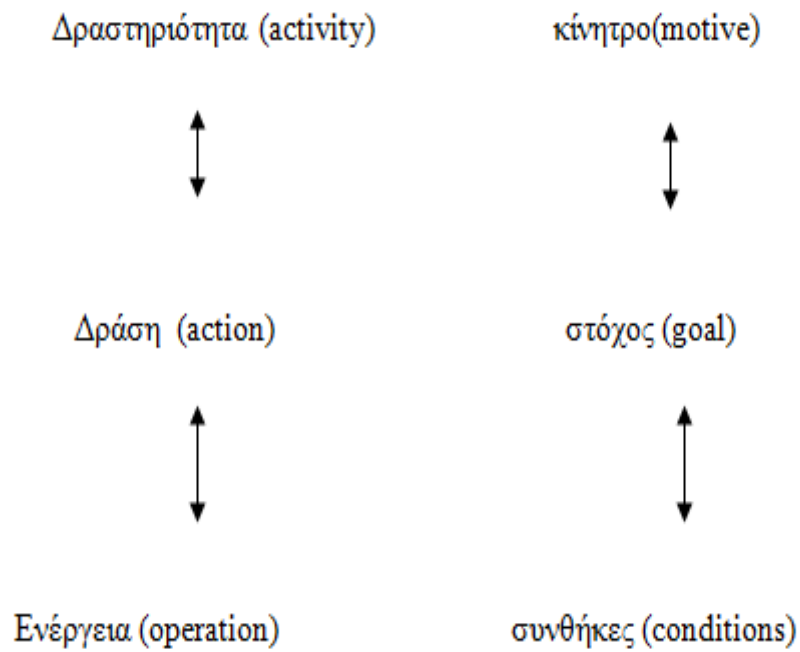
2.2Η θεωρία της δραστηριότητας

Η *θεωρία της δραστηριότητας* των Vygotsky, Leontjev, Engestrom (1982/1999/2002),δίνει μία προσέγγιση όπου οι πράξεις του ατόμου εντάσσονται σε ένα πλαίσιο μελέτης και αυτό ονομάζεται *δραστηριότητα*. Τα συστατικά μέρη κάθε δραστηριότητας οργανώνονται σε συστήματα, διαμορφώνοντας ένα μοντέλο μάθησης, που περιλαμβάνει το υποκείμενο, το αντικείμενο, το στόχο, τα εργαλεία, τις δράσεις και τις λειτουργίες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα, τους κανόνες, την κοινωνία και τον καταμερισμό της εργασίας.(Κόμης, 2015).

Η δραστηριότητα που είναι πολλές ανθρώπινες πράξεις και σχέσεις αναπτυξιακών διαδικασιών σε ένα φυσικό περιβάλλον όπου τα άτομα επικοινωνούν, συνεργάζονται, και αναπτύσσονται με μία *αλληλεπίδραση* πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένη. Η αλληλεπίδραση συμβαίνει μεταξύ ατόμων, υλικών, εργαλείων, γλωσσικών συμβόλων και πολιτισμικών καταβολών, συμβάλλοντας στην εννοιολογική αλλαγή ,περνώντας από την κοινωνικο-γνωστική συγκρούση και την γνωστική επανεξέταση μιας κατάστασης σε μια διαδικασία διδακτικού μετασχηματισμού.

Συμμετοχή σε μία δραστηριότητα σημαίνει πραγματοποίηση συγκεκριμένων πράξεων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για την επίτευξη ενός στόχου (goal) μέσω των

διαμεσολαβητικών εργαλείων, μεθόδων, συμβόλων υλικών, διαδικασιών, κανόνων, ρόλων. (Κόμης, 2004).



Σχήμα 4: Τα επιμέρους επίπεδα της δραστηριότητας (Κόμης, 2004)

Το σύστημα της δραστηριότητας αποτελείται από το υποκείμενο και το αντικείμενο, με το πρώτο να σημαίνει το άτομο ή τα άτομα που λαμβάνουν μέρος στην εκάστοτε δραστηριότητα και ως προς το δεύτερο να εννοείται ο στόχος της δραστηριότητας, η αρχή και το τέλος της. Ως εργαλεία θεωρούνται τόσο τα υλικά που χρησιμοποιούνται για τη διαμόρφωση του αντικειμένου π.χ. οι υπολογιστές, όσο και οι νοητικές διαδικασίες, π.χ. αιτιολόγηση, ανακάλυψη κ.τ.λ. Επιπλέον σε αντίθεση με την παραδοσιακή γνωστική ψυχολογία, η οποία ασχολείται κυρίως με τις νοητικές αναπαραστάσεις, η θεωρία της δραστηριότητας επισημαίνει τη σημασία του ρόλου των κοινωνικά σημασιοδοτημένων εργαλείων και συμβόλων καθώς η χρήση τους διαμορφώνει ανάλογα τον τρόπο σκέψης και δράσης των υποκειμένων. (Κόμης, 2015).

2.3 Η αναπαράσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στον σύγχρονο δυτικό κόσμο οι άνθρωποι είτε σε μεγάλη είτε σε μικρότερη ηλικία γίνονται αποδέκτες εικόνων τις οποίες χρησιμοποιούν ξανά μετέπειτα. Οι νέοι ιδιαίτερα ψυχαγωγούνται μέσω των εικόνων σε όλες τις μορφές. Η στροφή στον κινηματογράφο, σε παιχνίδια στον υπολογιστή ή στην κινητή συσκευή τους είναι έκδηλη απαιτώντας και από εκείνα την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού σε κάθε περίπτωση. Η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί πολίτες ικανούς όχι μόνο να λαμβάνουν κάθε είδους μηνύματα αλλά να τα αποκωδικοποιούν έχοντας αντίληψη του νοήματος που εκείνα θέλουν να μεταδώσουν. Ο σύγχρονος πολίτης χειρίζεται άρτια την εικόνα και θεωρείται καταρτισμένος ως προς τον οπτικό γραμματισμό. Στις σύγχρονες κοινωνίες με την εικόνα να κυριαρχεί δυναμικά έναντι του γραπτού λόγου, παιδιά, έφηβοι και ενήλικες περνούν μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους δεχόμενοι ποικιλία οπτικοακουστικών ερεθισμάτων (τηλεόραση, διαδίκτυο, έντυπες και τηλεοπτικές διαφημίσεις, πινακίδες, φυλλάδια). Όμως, «στη σημερινή πραγματικότητα, το βλέμμα του μικρού θεατή είναι μεν κορεσμένο από εικόνες, αλλά ανεκπαίδευτο» (Γρόσδος, 2008). Ευθύνη του σχολείου είναι η εκπαίδευση των μαθητών από τα χαμηλά κλιμάκια της εκπαίδευσης προκειμένου να προετοιμάσει μελλοντικούς πολίτες ικανούς στην παραγωγική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Kress (1998) οι αιτίες της εικόνας ως επικοινωνιακό μέσο είναι οι οικονομικές αλλαγές και η ανάπτυξη και διάδοση της σύγχρονης τεχνολογίας και οι αλλαγές στην επικοινωνία. (Γρόσδος, 2008).

Ο Regan (2008) τόνισε τη σημασία του οπτικού εγγραμμτισμού (literacy). Διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι πρέπει να βρουν τρόπους να εμπλέξουν τους μαθητές σε δραστηριότητες που τους εμπλέκουν στην οπτικοποίηση (visualization) όπως στην παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων. Σύμφωνα με τους Kress&VanLeeuwen(2002) ως οπτικοακουστικός γραμματισμός ορίζεται η ικανότητα, όχι μόνο κατανάλωσης (χρήσης) και κριτικής αποτίμησης αλλά δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων. Στις σύγχρονες κοινωνίες με την εικόνα να κυριαρχεί δυναμικά έναντι του γραπτού λόγου, παιδιά, έφηβοι και ενήλικες περνούν μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους δεχόμενοι ποικιλία οπτικοακουστικών ερεθισμάτων (τηλεόραση, διαδίκτυο, έντυπες και τηλεοπτικές διαφημίσεις, πινακίδες, φυλλάδια). Όμως, «στη σημερινή πραγματικότητα, το βλέμμα του μικρού θεατή είναι μεν κορεσμένο από εικόνες, αλλά ανεκπαίδευτο» (Γρόσδος, 2008).

Στην αίθουσα διδασκαλίας οι μαθητές δε λειτουργούν μόνο ως καταναλωτές της εικόνας , ταυτόχρονα την αξιολογούν , τη χρησιμοποιούν και την επικοινωνούν στους συμμαθητές τους. Επιπλέον καλούνται να δημιουργήσουν εικόνες – μηνύματα , γίνονται παραγωγοί εικόνας και άλλων οπτικοακουστικών μέσων. (Sadik, 2008, Βασιλικοπούλου, 2011).

2.4 Η ψηφιακή εποχή της εκπαίδευσης

Η χρήση της τεχνολογίας με σκοπό τη βελτίωση του γραμματισμού των μαθητών έχει αποτυπωθεί με ποικίλους τρόπους από τους εκπαιδευτικούς. Ο 21^{ος} αι. απαιτεί την εφαρμογή πρωτοποριακών εκπαιδευτικών στρατηγικών σε συνάρτηση με την τεχνολογία προωθώντας την ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού. Η ψηφιακή αφήγηση θεωρείται εργαλείο είτε ξεχωριστό είτε ενσωματωμένο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι η τεχνολογία επαναπροσδιορίζει τον γραμματισμό , ενώ άλλοι πιστεύουν ότι είναι ένα όχημα για επαναφορά ήδη υπάρχοντων εννοιών αυτού. (Brown, Bryan&Brown, 2005).

Ο Glister(1997) ορίζει τον ψηφιακό γραμματισμό σαν την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί σε μια μονίμως επεκτεινόμενη κοινωνία συζητώντας θέματα, συλλέγοντας πληροφορίες και αναζητώντας βοήθεια. Ψηφιακός γραμματισμός είναι η ικανότητα να διαβάζεις, να διαμοιράζεις, να απαντάς και να συντάσσεις κείμενα από μια παγκόσμια πλευρά συμπεριλαμβάνοντας τον τεχνολογικό, οπτικό και πληροφοριακό γραμματισμό (Καφετζή, 2010).

Τον 21^ο αι. οι μαθητές όχι μόνο επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους σε ζευγάρια αλλά διαβάζουν ηλεκτρονικά βιβλία, λαμβάνουν και στέλνουν e-mails, εντοπίζουν και αξιολογούν διαδικτυακές πληροφορίες , ετοιμάζουν άρθρα και παρουσιάσεις στον υπολογιστή, συνομιλούν με άτομα άλλων περιοχών γράφοντας σε μια τοπική και ταυτόχρονα παγκόσμια κοινωνία.(Brown,Bryan& Brown,2005). Η τεχνολογία προωθεί τον γραμματισμό επιτρέποντας στους μαθητές να παρουσιάσουν και να επαναρυθμίσουν την πληροφορία με πολλούς τρόπους – τόσο οπτικά μέσω εικόνων όσο και γραμμικά . (Καφετζή, 2010). Μέσα από διευκολύνσεις και νύξεις που τους παρέχονται είναι ικανοί να δομήσουν τις νέες γνώσεις νοηματοδοτώντας τις με

νοητικές αναπαραστάσεις τις οποίες δημιουργεί ο ίδιος και βασίζονται τόσο στις προγενέστερες γνώσεις όσο και στις μεταγνωστικές ικανότητες που αναπτύσσονται, δίνοντάς του τη δυνατότητα μεταφοράς της νέας γνώσης στην επίλυση προβλημάτων (Σπαντιδάκης, 2008).

Η προαναφερθείσα θεώρηση υποστηρίζεται από τη θεωρία του διπλού κώδικα του Ραίνιο και τη γνωστική θεωρία του Mayer για τη μάθηση μέσω πολυμέσων. Σύμφωνα με αυτή οι μαθητές κατέχουν δύο γνωστικά υποσυστήματα , δηλαδή δύο ανεξάρτητα κανάλια, το οπτικό ή αναλογικό ή μη λεκτικό και λεκτικό ή συμβολικό γλωσσικό πληροφοριακό σύστημα (Ραίνιο, 2006, Bereiter, Scardamalia, 2014). Οι ηχητικές και οι κειμενικές πληροφορίες προωθούνται στο γλωσσικό σύστημα , και οι εικόνες στο οπτικό. Οι πληροφορίες που παρουσιάζονται από τα δύο συστήματα διεκολώνουν τη μάθηση, καθώς μειώνεται ο χρόνος παραμονής στη βραχυπρόθεσμη μνήμη ενισχύοντας τη μακροπρόθεσμη. Οι δύο κώδικες διαθέτουν νοητικές αναπαραστάσεις που είναι ποιοτικά διαφορετικές λόγω των διαφορετικών αισθητηριακών εμπειριών από τις οποίες προέρχονται. Η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης υποστηρίζει την ευκολότερη ανάκληση, διατήρηση και μεταφορά των πληροφοριών για την επίλυση προβλημάτων από την εργαζόμενη μνήμη, όταν αυτές παρουσιάζονται ταυτόχρονα σαν εικόνες και σαν λέξεις. (Σπαντιδάκης, 2010).

Μία ακόμα θεώρηση του τρόπου που μαθαίνουμε αποτελεί η ταξινομία του Bloom (1956), η οποία μιλά για την πνευματική πρόοδο και τις υψηλότερες νοητικές διαδικασίες μάθησης εξηγώντας τον τρόπο που μαθαίνουμε αλλά και τις νοητικές μετατροπές που συμβαίνουν σε κάθε στάδιο. Σύμφωνα με τον Bloom οι μετατροπές λαμβάνουν χώρα σε περισσότερα του ενός επίπεδα ταυτόχρονα αλλά και κάθε ένα από τα επίπεδα ξεχωριστά είναι δυνατό να προκαλέσει μετατροπή σε κάποιο βαθμό. Ο Churches έχοντας κατά νου τις αλλαγές που επιφέρει **η ψηφιοποίηση της εποχής** επέκτεινε το μοντέλο του Bloom προσθέτοντας τη δημιουργία στην κορυφή της ταξινομίας. Στη συνέχεια ο Ohler (2013) πρότεινε να προστεθεί η δημιουργία και η δημοσίευση /διδασκαλία στην ίδια ταξινομία ονομάζοντας το μοντέλο αυτό BloomPlus 2 θεωρώντας τις διαδικασίες αυτές απαραίτητες και διαχρονικές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Από την αφήγηση στην ψηφιακή αφήγηση

3.1 Η τέχνη της αφήγησης

Η τέχνη της αφήγησης παρουσιάστηκε σύμφωνα με τον Campbell (Ohler, 2013) από την πρώτη προσπάθεια επικοινωνίας του ανθρώπου και προφορικής διατύπωσης μιας ιστορίας. Χρονολογείται από την περίοδο που οι άνθρωποι προσπάθησαν να εκφράσουν τα γεγονότα της εποχής τους. Από τα αρχαία χρόνια είχε δύο σκοπούς: να διασκεδάσει και να διδάξει πώς να γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι. Όπως αναφέρουν οι πρόγονοί μας, η αφήγηση έχει ολιστική μέθοδο που εμπλέκει την καρδιά, το σώμα και το πνεύμα με το μυαλό. Καθώς αφηγούμαστε τις ιστορίες μας κάνουμε αντιληπτές τις εμπειρίες μας. Ακούγοντας τις ιστορίες των άλλων κατανοούμε τον εαυτό μας καθώς ταυτιζόμαστε μέσω των κοινών εμπειριών μας. Επιπλέον ακούγοντας ιστορίες για τη διαφορετικότητα κατανοούμε ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών διευρύνοντας τη γνώση μας. (Lawrence, & Paige, 2016).

Σύμφωνα με τον Barthes (1981), «Στις σχεδόν άπειρες μορφές της, η αφήγηση υπήρχε πάντοτε, παντού και σε όλες τις κοινωνίες. Δεν υπάρχει και δεν έχει υπάρξει ποτέ κοινωνία χωρίς αφήγηση. [...] Όλες οι τάξεις και όλες οι ομάδες ανθρώπων έχουν τις ιστορίες τους, και πολύ συχνά αυτές οι ιστορίες έχουν το ίδιο κοινό. Κι ας είναι άνθρωποι διαφορετικής κουλτούρας και αντίθετης ιδεολογίας: η αφήγηση εμπνέει την καλή και την κακή λογοτεχνία: διεθνής, δια-ιστορική, διαπολιτισμική, η αφήγηση είναι όπως η ζωή». Τη σημερινή εποχή υπάρχει σύγχυση σχετικά με το τι είναι και τι δεν είναι ιστορία.

Η εκπαιδευτική αξία της αφήγησης σύμφωνα με τον Matthews (1977), έγκειται στον τρόπο κωδικοποίησης και παρουσίασης του μαθησιακού αντικειμένου, όπως και κάθε είδους πληροφορίας που επηρεάζει σημαντικά τη δυνατότητα των ανθρώπων να το απομνημονεύσουν και να το ανακαλέσουν στο μέλλον. Μέσω της αφήγησης, οι ιστορίες και τα γεγονότα μεταδίδονται στους μαθητές, αποδίδοντας αποτελεσματικά την πλοκή και το νόημα της ιστορίας, υποστηρίζοντας την απόκτηση της πραγματικής γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, η αφήγηση (συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας και της ακρόασης και κατανόησης μιας ιστορίας) οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην εξάσκηση

σύνθετων επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από τη δόμηση περιεχομένου, την επεξεργασία των πληροφοριών και την εξαγωγή νοήματος.

Η αξία της αφήγησης επισημαίνεται από τον Egan, ο οποίος υποστήριξε πως τα παιδιά μπορούν να μάθουν χρησιμοποιώντας αποκλειστικά τη φαντασία τους. Συγκρίνοντας την παραδοσιακή με τη βασισμένη σε ιστορία διδασκαλία επισημαίνει την απομνημόνευση, τη συναισθηματική δέσμευση και τη συγκειμενοποίηση σε ενιαίο εννοιολογικό πλαίσιο το οποίο επιτρέπει τη συνοχή, τη συνάφεια και την απόδοση νοήματος.

Η πειστική αφήγηση διευκολύνει την προσωπική φήμη στις διαδικτυακές κοινότητες. Οι αφηγήσεις είναι προσωπικές καθώς παρουσιάζουν τον αφηγητή, αλλά είναι και δημόσιες καθώς μοιράζονται σε ένα εξειδικευμένο κοινό. Μια ιστορία δημιουργεί πιο προσωπικές συνδέσεις μεταξύ του ατόμου και της κοινότητας τοποθετώντας το άτομο σε ελκυστική θέση σε σχέση με αυτή. (Pera, Viglia, Furlan, 2016). Αργότερα, η αφήγηση αξιοποιήθηκε ως εκπαιδευτική στρατηγική που βοηθά το μαθητή να καλλιεργήσει γνώσεις, δεξιότητες, αξίες, στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές (Τσιλιμένη, 2007). Η αφήγηση δεν είναι ένα απλό μέσο έκφρασης, αλλά και μέσο οικοδόμησης της πραγματικότητας και της προσωπικής ταυτότητας. (Ματσαγγούρας, 2003).

3.2 Θεωρητικό πλαίσιο και ορισμοί της ψηφιακής αφήγησης

Ο Joe Lambert (2002)ς του DigitalStorytellingCenter (1990), υποστήριξε πως η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα επαγγελματικό εργαλείο, μια εκπαιδευτική στρατηγική χρήσιμη σε κάθε εκπαιδευτικό και μαθητή, ανοίγοντας ταυτόχρονα την πόρτα του σχολείου στην κοινωνία. Σε αυτό το σημείο έχουμε όπως υποστηρίζει ο Wellman ένα πρόγραμμα σπουδών του 19^{ου} αι., δομές και οργανισμούς του 20^{ου} αι. ενώ οι μαθητές του 21^{ου} αι. καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα απροσδιόριστο μέλλον.

Σύμφωνα με τον Mellon (1999) υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την ψηφιακή αφήγηση, αλλά κατά γενική ομολογία σε όλους υπάρχει η ιδέα της σύνδεσης της αφήγησης με μια πληθώρα διαθέσιμων εργαλείων όπως γραφικά, ήχος, βίντεο, εικονογράφηση και διαδικτυακή δημοσίευση. Ο Meadows(2003) ορίζει τις ψηφιακές

ιστορίες ως μικρές , προσωπικές ιστορίες πολυμέσων που λέγονται από καρδιάς. Συνεχίζοντας τη διαχρονική αυτή παρουσία του αφηγήματος σε κάθε ανθρώπινη εκδήλωση, η ψηφιακή αφήγηση (digitalstorytelling) με τις δυνατότητες που προσθέτουν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το διαδίκτυο και οι ψηφιακές κάμερες, αποτελεί έναν επιπλέον τρόπο να λέμε ιστορίες στην ψηφιακή εποχή.(Μεϊμάρης , 2013). Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί μία δραστηριότητα οικεία στους περισσότερους συνήθως από συγγενικά και φιλικά πρόσωπα με την οποία συντελείται μεταβίβαση γνώσεων, στάσεων και αξιών από γενιά σε γενιά. Η εισαγωγή των πολυμέσων δημιούργησε μία νέα μορφή αφήγησης, τη ψηφιακή αφήγηση (digitalstorytelling). Όπως και η αφήγηση έτσι και η ψηφιακή αφήγηση προσδίδει οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα για περισσότερες δεξιότητες από αυτές της απλής χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Στην βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετοί ορισμοί που αποδίδουν τον όρο «ψηφιακή αφήγηση» (Σεραφείμ, 2010).

Η ψηφιακή αφήγηση είναι μια πρακτική σύνδεσης εικόνων με αφήγηση περιλαμβάνοντας ήχο και μουσική. (Bull&Kajder, 2004 , Robin, 2008 , Sadik, 2008).Σύμφωνα με τον Ohler (2008) μέσω της ψηφιακής αφήγησης η φαντασία των μαθητών, η δημιουργικότητα , η κριτική σκέψη ,η γραφή, η ομιλία με την παρουσία κοινού και οι οργανωτικές ικανότητες βελτιώνονται. ΟιGodmanetal. (2013) υποστηρίζουν πως τα εργαλεία ψηφιακής αφήγησης ασκούν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά ως καταναλωτές των πολυμέσων , ενώ ταυτόχρονα βελτιώνουν τον ψηφιακό τους γραμματισμό. Ο πλούτος των λέξεων που χρησιμοποιείται για να περιγράψει αυτή την πρακτική, περιλαμβάνει μεταξύ άλλων όρους όπως ψηφιακά ντοκιμαντέρ, αφηγήσεις βασισμένες σε υπολογιστή, ψηφιακά δοκίμια, ηλεκτρονικά απομνημονεύματα, διαδραστική αφήγηση, κ.ά. (Robin, 2013). Η διαδικασία δημιουργίας μιας ιστορίας ψηφιακής αφήγησης περιλαμβάνει τη χρήση πολλών δεξιοτήτων, όπως η αναζήτηση θεμάτων και πληροφοριών, η συγγραφή σεναρίων, η δημιουργία εικονογραφημένου σεναρίου και η σύνθεση του τελικού προϊόντος με τη χρήση κάποιου εργαλείου (Ohler, 2006).

Όπως συμβαίνει και με την παραδοσιακή αφήγηση στην περίπτωση της ψηφιακής ο αφηγητής διαλέγει ένα θέμα το οποίο εξετάζει από μια συγκεκριμένη οπτική. Οι ιστορίες διαρκούν λίγα λεπτά και περιλαμβάνουν προσωπικές ιστορίες,

ανακαλούν στη μνήμη ιστορικά γεγονότα , πληροφορούν ή καθοδηγούν γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα (Robin, 2006). Στο άρθρο των Signes&Speck (2012) αναφέρεται επιπλέον πως η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει κοινωνική δέσμευση έχοντας δημοκρατική διάσταση και θετικές εμπειρίες έκφρασης. Η αφήγηση έχει αναγνωριστεί ως το μέσο για να δώσουν οι αφηγητές – ή οι μαθητές σε εκπαιδευτική διαδικασία- νόημα στις προσωπικές τους εμπειρίες, να δηλώσουν τη δική τους αντίληψη για τον κόσμο. (Miley, 2009; Nygren&Blom,).Εμπεριέχεται φυσικά ένα σημαντικό στοιχείο: Για να είναι ιστορία μια ιστορία , πρέπει να κοινοποιηθεί.(Orech, 2008).Στην σύγχρονη εποχή ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών, αν όχι η πλειοψηφία, είναι εξοικειωμένο με τη χρήση του Διαδικτύου και ιδιαίτερα με τη χρήση των κοινωνικών μέσων, αφού ο διαμοιρασμός πληροφοριών έχει ενταχθεί και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ιδιαίτερα με τη χρήση Web 2.0 εργαλείων. Οι μαθητές μπορούν να δημοσιεύσουν τις ψηφιακές τους ιστορίες είτε σε προγράμματα ψηφιακής αφήγησης, είτε στα wikis και στα blogs του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο εντάσσουν τις ψηφιακές ιστορίες σε γνώριμα με αυτούς εργαλεία, δίνοντάς τους κίνητρο για περαιτέρω ενασχόληση και εξοικείωση με ΤΠΕ. Παράλληλα, η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών ευνοεί τη συνεργασία, την ετεροαξιολόγηση και το διαμοιρασμό της εμπειρίας στο κοινωνικό σύνολο.

3.3 Τύποι της ψηφιακής αφήγησης

Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι ψηφιακής αφήγησης μπορούν όμως να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες : 1) προσωπική αφήγηση – ιστορίες που αναφέρονται σε σημαντικά προσωπικά γεγονότα, 2) ιστορικά ντοκουμέντα – ιστορίες που εξετάζουν γεγονότα σε μια προσπάθεια εξήγησης του παρελθόντος ,3) ιστορίες που έχουν σχεδιαστεί για να πληροφορήσουν ή να εκπαιδεύσουν τον ακροατή για ένα συγκεκριμένο θέμα ή πρακτική (Robin, 2006).Κάθε ψηφιακή ιστορία είναι μοναδική. Ακόμα κι αν ένα θέμα έχει αναδημιουργηθεί πολλές φορές πριν , οι αποφάσεις του δημιουργού είναι μοναδικές και εκφράζουν ένα βαθύτερο αίσθημα δέσμευσης με την ιστορία που διηγείται. (Βασιλικοπούλου, 2011).

Σύμφωνα με τον Lambert (2002) .Ο Lambert διαχωρίζει τις προσωπικές ιστορίες σε αυτές που αφηγούνται κάτι σημαντικό – χαρακτήρα, μνήμης-, ιστορίες που αφηγούνται ένα γεγονός – περιπέτειας ,επιτυχίας-, ιστορίες για ένα μέρος, ιστορίες που

εξιστορούν την επαγγελματική καταξίωση κάποιου και άλλες προσωπικές ιστορίες – ρομαντικές ,ανακάλυψης).

Ο Garrett (2009) διαχώρισε τις ιστορίες της ψηφιακής αφήγησης σε πέντε είδη: παραδοσιακές ιστορίες, ιστορίες μάθησης, project-based ιστορίες, ιστορίες κοινωνικής δικαιοσύνης και πολιτισμού και ιστορίες που αφορμούνται από πρακτικές ανάφλεξης της εμπειρίας. (Scholari, 2009).

3.4 Τα 7 στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης

Ο ειδικός της ψηφιακής αφήγησης JoeLambert αναφέρει τα επτά στοιχεία τα οποία συνιστούν τη δημιουργία μιας επιτυχημένης ψηφιακής αφήγησης.(CenterforDigitalStorytelling,2002). Αυτά είναι: η οπτική του θέματος, μια δραματική ερώτηση, συναισθηματικό περιεχόμενο, οικονομία, έλεγχος της φωνής και η μουσική επένδυση που τη συνοδεύει.

Κάθε στοιχείο μπορεί να εκληφθεί ως εξής:

1. Οπτική του θέματος: το κύριο σημείο από μια συγκεκριμένη πραγματικότητα την οποία ο μαθητής προσπαθεί να επικοινωνήσει στους άλλους.
2. Δραματική ερώτηση: η ερώτηση κλειδί η οποία πρέπει να απαντηθεί στο τέλος της ιστορίας και κρατά την προσοχή του κοινού.
3. Συναισθηματικό περιεχόμενο: γραφή που θα κρατήσει την προσοχή του κοινού και θα τους δεσμεύσει συναισθηματικά.
4. Το δώρο της φωνής: αφήγηση του κειμένου, περιλαμβάνονται συναισθήματα και ο τόνος της φωνής που δίνει μεγαλύτερο νόημα στην ιστορία και συνδράμει στην κατανόηση του κοινού.
5. Μουσική επένδυση: προσεκτική επιλογή μουσικής και ήχου θα διανθίσει συναισθηματικά την αφήγηση.
6. Οικονομία: πολλές ιστορίες μπορεί να εικονογραφηθούν αποτελεσματικά με ένα πλήθος εικόνων ή βίντεο και μικρά κείμενα.
7. Ρυθμός: ο βηματισμός της ιστορίας και πόσο αργά ή γρήγορα αυτή προχωρά.(Miller, 2009).

Στη συνέχεια το πανεπιστήμιο του Houston επέκτεινε τα στοιχεία αυτά προσφέροντας έναν οδηγό για την ψηφιακή δημιουργία. Τα στοιχεία τροποποιήθηκαν για να εφαρμόζονται καλύτερα στις κοινωνικές και ιστορικές κατηγορίες των τελειόφοιτων φοιτητών του πανεπιστημίου του Houston. (Robin, Pierson, 2009). Βασικό στοιχείο της επιτυχημένης ψηφιακής σύνθεσης σύμφωνα με το πανεπιστήμιο του Houston είναι η γενικότερη πρόθεση της ιστορίας όπως και η άποψη του συγγραφέα. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ερώτηση στην οποία βασίζεται η αφήγηση και η επιλογή του περιεχομένου της. Η επιτυχημένη αφήγηση βασίζεται ακόμα στον ρυθμό και στην επιλογή του μουσικού υπόβαθρου που θα τη συνοδεύει όπως και στην ποιότητα των εικόνων που θα χρησιμοποιηθούν. Οι πληροφορίες πρέπει να αποκαλυφθούν με φειδώ, ενώ απαραίτητη είναι και η σωστή χρήση των γλωσσικών συμβάσεων.

Αργότερα, ο Lambert εξέδωσε μια νέα αναθεωρημένη έκδοση των επτά βασικών σημείων της ψηφιακής αφήγησης, τα οποία παρουσιάζονται σύντομα στη συνέχεια (Lambert, 2010).

1. Αποκτώ αντίληψη των ιδεών μου: Ο αφηγητής μιας ψηφιακής αφήγησης πρέπει να έχει ξεκάθαρη εικόνα του τι θα αφορά η ιστορία του. Πρέπει να αναλύσει τις ιδέες του, να αναστοχαστεί πάνω σε αυτές και να προσδιορίσει τι θέλει να αποδώσει και σε ποιο κοινό απευθύνεται.
2. Γνωρίζω τα συναισθήματα μου: Ο αφηγητής μιας ιστορίας οφείλει να αναγνωρίζει τα συναισθήματα στην ιστορία του σε βάθος, να γνωρίζει τη συναισθηματική απήχηση της ιστορίας στο κοινό και να εκφράζει τα συναισθήματά του με ειλικρίνεια, ώστε να επιτύχει τη σύνδεση με το κοινό.
3. Βρίσκω τη στιγμή: Όταν πλέον ο αφηγητής έχει κατανοήσει τα παραπάνω, πρέπει να αναγνωρίσει τη σημαντικότερη στιγμή της ιστορίας, μια στιγμή αξιομνημόνευτη και ίσως δραματική, ένα καθοριστικό σημείο αλλαγής, γύρω από την οποία θα χτίσει την ιστορία του. 11

4. Οπτικοποιώ την ιστορία μου: Ο αφηγητής πρέπει να επιλέξει τις κατάλληλες εικόνες και ήχους και να τα συνδυάσει κατάλληλα για να μεταδώσει αποτελεσματικά το νόημα της ιστορίας του.

5. Ακούω την ιστορία μου: Η ηχογραφημένη φωνή του αφηγητή αποτελεί βασικό στοιχείο της ψηφιακής αφήγησης. Ο αφηγητής πρέπει να επιλέξει προσεκτικά το λόγο του, τον τόνο της φωνής, τους ήχους που θα ακούγονται από πίσω, ώστε να συνάδουν με την εκάστοτε σκηνή και να δημιουργούν το επιθυμητό κλίμα και συναίσθημα.

6. Συνθέτω την ιστορία μου: Έχει φτάσει η στιγμή της τελικής σύνθεσης του υλικού στο οποίο έχει καταλήξει ο αφηγητής. Φροντίζει για την οικονομία του χρόνου του και το ρυθμό της ιστορίας.

7. Διαμοιράζομαι την ιστορία μου: Ο αφηγητής πριν τελειώσει την ιστορία του σκέφτεται και πάλι σε τι κοινό απευθύνεται και μπορεί να αναπλαισιώσει την ιστορία του με επιπλέον πληροφορίες ή υλικό, λαμβάνοντας υπόψη με ποιο τρόπο/μέσο θα μοιραστεί την ιστορία του με τους άλλους.

Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδακτική πράξη επιτρέπει στους μαθητές να βελτιώσουν το γραπτό τους λόγο, να αναζητήσουν πληροφορίες και να ερευνήσουν, να αναλύσουν ένα θέμα και να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα, να αναπτύξουν δεξιότητες οργάνωσης του διαβάσματός τους, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους, να καλλιεργήσουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη, ενώ παράλληλα αποκτούν δεξιότητες αναστοχασμού και μεταγνώσης (Kieker, 2010). Ο Ohler αναφέρεται στην αξία της γραφής, η οποία αναδεικνύεται μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Αναφέρει χαρακτηριστικά την προώθηση της αυθεντικής γραφής γεφυρώνοντας τη με τη συμβατική μορφή και αναδεικνύοντας πολλές πτυχές που απαιτούνται στο σχολείο και στην κοινωνική ζωή. Επιπλέον η εμπάθυνση της σκέψης και η εκμείευση πρότερων γνώσεων οδηγεί σε συνδυαστική σκέψη βοηθώντας τους να παραμείνουν συγκεντρωμένοι και να μην αποσπώνται από τη χρήση της τεχνολογίας.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσω της χρήσης ψηφιακής αφήγησης προσφέρει ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης στους μαθητές, μέσα στο οποίο εμπλέκονται ενεργά και αποτελεσματικά, καλλιεργώντας τον προσωπικό τους λόγο,

λαμβάνοντας ανατροφοδότηση και αξιολογώντας τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους (Coventry, 2008; Coventry&Oppermann, 2012). Παρακάτω, παραθέτονται, σύμφωνα με τον Robin (2008), τα διάφορα στοιχεία που χρησιμοποιούνται στην ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση.



Σχήμα 5:Στοιχείαψηφιακής αφήγησης κατά Robin

3.5 Φάσεις δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης

Τα επτά στοιχεία που καθορίζουν μια ψηφιακή αφήγηση βρίσκονται σε άμεση σχέση με τα στάδια δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης. Ο Frazel (2010) διαχωρίζει την παραγωγή της ψηφιακής αφήγησης σε τρία επίπεδα τα οποία είναι: η προετοιμασία, η παραγωγή και η παρουσίαση. Το πρώτο στάδιο της παραγωγής απαιτεί τη δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη και έπειτα ενός σεναρίου γραπτού κειμένου ή αφήγησης. Η στρατηγική του καταιγισμού ιδεών προτείνεται από τον Frazel καθώς οι μαθητές ανακαλύπτουν την οπτική στην οποία θα εργαστούν και τις συναισθηματικές συνδέσεις που υπάρχουν. Στο στάδιο της παραγωγής οι μαθητές καλούνται να κάνουν χρήση των πληροφοριών και να τις συνδέσουν με βάση το σενάριο που έχουν προτείνει. Ο δάσκαλος λειτουργεί σαν μέντορας τηρώντας υποστηρικτικό ρόλο στους μαθητές του. Το τρίτο επίπεδο είναι αυτό της παρουσίασης, το οποίο δεν παραβλέπεται ποτέ σε μια ψηφιακή αφήγηση. Η χρήση ψηφιακών μέσων υποστηρίζει τις ιδέες ώστε να

μετατραπούν σε ιστορία νοηματοδοτημένη και συναισθηματικά συνυφασμένη με τον δημιουργό της. (Abdel-Hack and Helwa, 2014).

Οι φάσεις δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης όπως αναφέρονται στο Διεθνές Συνέδριο Ανοικτής και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης και σύμφωνα με το Κέντρο για την Ψηφιακή Αφήγηση (Center for DigitalStorytelling) είναι οι εξής:

- **Προ-παραγωγή (Pre-Production)**
Συγγραφή του ψηφιακού σεναρίου (script)
Σχεδιασμός του έργου
Οργάνωση των φακέλων του έργου
- **Παραγωγή (Production)**
Ηχητική καταγραφή ιστορίας (voiceover)
Συγκέντρωση και προετοιμασία πηγών
- **Μετά-παραγωγή (Post-production)**
Σύνθεση όλων των στοιχείων
- **Διανομή (Publication)**

Πολλές φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε δεν τηρείται η σειρά των φάσεων είτε παραβλέπονται κάποια από τα βήματα. Αυτό είναι δυνατόν να οδηγήσει σε δημιουργία ψηφιακής αφήγησης με κίνδυνο την απουσία των μέγιστων αποτελεσμάτων.

3.6 Πλεονεκτήματα ψηφιακής αφήγησης

Η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών θα προσφέρει σίγουρα νέους τρόπους εκπαίδευσης στους ανθρώπους και παρακάτω παρατίθενται τα πλεονεκτήματα της χρήσης των ιστοριών (Sadik, 2008):

- **Ποικιλία (Variation):** Με την ψηφιακή αφήγηση ιστοριών η κάθε ιστορία ή σενάριο μπορούν να είναι διαφορετικά.
- **Εξατομίκευση (Personalisation):** Η εκπαίδευση μπορεί να γίνει πιο εξατομικευμένη, προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε μαθητή.

- **Ενθουσιασμός (Compelling):** Η χρήση των ψηφιακών ιστοριών μπορεί να είναι ένας τρόπος για να προσεγγιστεί ένα θέμα θέτοντας συναρπαστικό πλαίσιο και κάνοντας την ιστορία πιο ενδιαφέρουσα.
- **Καταστάσεις της πραγματικής ζωής (Real lifesituations):** Μπορούν να τεθούν βιωματικές καταστάσεις της καθημερινότητας με απλή και φθηνή πρόσβαση. Οι άνθρωποι είναι πρόθυμοι να εξιστορήσουν μία ιστορία από την καθημερινότητά τους.
- **Εμπλοκή των μαθητών (Engaging):** Οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν εφαρμογές κατασκευής DST. Με αυτό τον τρόπο θεωρούν πιο ελκυστικές τις ιστορίες που φτιάχνουν ή που βλέπουν.
- **Ενεργή μάθηση (Activelearning):** Σε όλες τις προτεινόμενες εφαρμογές της ψηφιακής αφήγησης, η αλληλεπίδραση είναι σημαντική και κάνει τον μαθητή να συμμετέχει ενεργά και να αποκτούν γνωστικές δεξιότητες σε πρακτικό επίπεδο.

3.7 Μειονεκτήματα ψηφιακής αφήγησης

Οι Hung, Hwang&Huang (2012) παραθέτουν ορισμένα μειονεκτήματα της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης ιστοριών. Αρχικά, υπάρχει κίνδυνος να αντιμετωπιστεί σε μεγάλο βαθμό ως ψυχαγωγία και όχι ως εκπαίδευση. Θα πρέπει να αναπτυχθεί μια στενή συνεργασία μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, προκειμένου να μην υπερισχύσει η μάθηση σε σχέση με την ψυχαγωγία. Οι μαθητές οφείλουν να σέβονται τις δραστηριότητες γεγονός που επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό εφόσον οι μαθητές γνωρίζουν τη σημασία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής προσέγγισης. Ένας άλλος κίνδυνος συνδέεται με το ενδιαφέρον του αντικειμένου των ιστοριών. Θα πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτικός να είναι προσεχτικός και να βοηθά να δημιουργηθούν ενδιαφέρουσες και καλές ιστορίες που να σχετίζονται με τις ζωές και τις συνήθειες των μαθητών προκειμένου να αποφευχθεί τυχόν έλλειψη προσοχής

Λόγω της γρήγορης ανάπτυξης της τεχνολογίας οι δάσκαλοι και οι μαθητές αντιμετωπίζουν πολλές τεχνικές δυσκολίες στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και χρειάζονται περισσότερη τεχνική βοήθεια για τη χρήση της τεχνολογίας στις αίθουσες διδασκαλίας. Σε συνδυασμό με την έλλειψη των μέσων και του εξοπλισμού (όπως

υπολογιστές, ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, σαρωτές) καθώς και της περιορισμένης πρόσβασης στο διαδίκτυο, οι εκπαιδευτικοί δεν βρίσκουν κανένα κίνητρο για να προωθήσουν τους μαθητές στη χρήση των τεχνολογικών μέσων (Sadik, 2008).

3.8 Η ψηφιακή αφήγηση-ένα αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο για τον δάσκαλο

Η αφήγηση, είτε προφορική είτε γραπτή, μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο εμπέδωση πληροφοριών από τους μαθητές. Είναι ευκολότερο όπως αναφέρεται σε έρευνες να ανακαλέσουμε πληροφορίες, εφόσον αυτές αποτελούν μέρος μιας αφήγησης και κυρίως όταν αυτή αφορά μέρος υπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας (Shank, 1990). Η εξέλιξη της τεχνολογίας οδήγησε στη δημιουργία του Κέντρου Ψηφιακής αφήγησης (Center of DigitalStorytelling), το οποίο μελετά την αφήγηση με ψηφιακά μέσα και τα αποτελέσματα αυτής. Όπως αναφέρει ο JoeLambert, δημιουργός του Κέντρου ψηφιακής αφήγησης « η ψηφιακή αφήγηση πρέπει να σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να λειτουργεί απελευθερωτικά για τα άτομα που συμμετέχουν». Ο Ohler(2013) αναφέρει πως η παραδοσιακή αφήγηση συμβαδίζει με ψηφιακά μέσα εμπλουτίζοντας με νέους τρόπους τα μηνύματα που επικοινωνεί κάθε ιστορία.

Η χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη και την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματα που εκείνη μπορεί να επιφέρει στις γνωστικές δυνατότητες των μαθητών έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια την επιστημονική κοινότητα. Όπως τονίζουν οι Σεραφείμ και Φεσάκης (2010) η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών τους κινητοποιεί στην απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων ΤΠΕ, μπορεί να συνδυαστεί για την εκπαίδευση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και συνδράμει στην ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων που αναφέρονται οι Θεωρίες Μάθησης, όπως η συνεργατική μάθηση, η δημιουργικότητα και η καινοτομία. Η εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με επίδειξη στους μαθητές είτε εμπλέκοντας εκείνους στη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών. (Burmark, 2008). Σύμφωνα με τους Dogan & Robin (2009) « έχουν διεξαχθεί περιορισμένες έρευνες που δείχνουν πως η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν αποτελεσματικό εργαλείο στην αίθουσα, ποια είναι τα παρατηρήσιμα αποτελέσματα

στη μάθηση, και τι είδους προβλήματα μπορεί να αναδειχθούν κατά τη διάρκεια της εμπλοκής σε αυτή τη διαδικασία». Μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε στην αρχή του μαθήματος προκειμένου να κινητοποιήσει και προκαλέσει το ενδιαφέρον των εμπλεκομένων είτε σαν γέφυρα μεταξύ της προϋπάρχουσας γνώσης και του νέου υλικού. (Ausbel, 1978). Η χρήση ψηφιακής ιστορίας ενσωματώνει εξειδικευμένα θέματα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δημιουργώντας το κατάλληλο περιβάλλον για συζήτηση και για βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου. (Robin, 2006). Σαν εκπαιδευτικό εργαλείο, οι εκπαιδευτικοί έχουν την επιλογή της επίδειξης και της δημιουργίας ψηφιακής ιστορίας στους μαθητές αιχμαλωτίζοντας την προσοχή των μαθητών όταν έχουν καινούριες ιδέες. (Robin, 2008).

Ο Ohler (2006) διατείνεται ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να είναι χρήσιμη στο πρόγραμμα σπουδών εάν οι δάσκαλοι λάβουν υπόψη δύο σημαντικές έννοιες, οι οποίες είναι οι εξής: (1) η βασική εστίαση πρέπει να είναι στην ιστορία και (2) η ψηφιακή αφήγηση πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη, το γράψιμο και ο βασικός εγγραμματισμός στα μέσα. Προτείνει επιπλέον την συμμετοχή στη χαρτογράφηση της ιστορίας, στη συγγραφή και στην προφορική αφήγηση πριν την προσθήκη ψηφιακών και τεχνολογικών στοιχείων στα κομμάτια τους. Το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον της ψηφιακής αφήγησης έχει αναθερμανθεί πρόσφατα λόγω μεταξύ άλλων και της άμβλυνσης των τεχνολογικών απαιτήσεων για την υλοποίησή της. Τα εργαλεία που απαιτούνται για τη ψηφιακή αφήγηση -υπολογιστές, σαρωτής, ψηφιακές κάμερες και υψηλής ποιότητας ψηφιακός ήχος- είναι πλέον προσιτά και διαθέσιμα. Σε αυτό το μίγμα προστίθεται και μια σειρά από ισχυρά, ελεύθερα λογισμικά, που επιτρέπουν ακόμη και στους αρχάριους χρήστες υπολογιστών να γίνουν ψηφιακοί παραγωγοί, συντάκτες και διανομείς μέσω σε μεγάλη κλίμακα μέσα από το διαδίκτυο και εφαρμογές Web 2.0 (Σεραφείμ, 2010).

Οι Thomson&Hall (2015) στην έρευνά τους για την αξία της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία ενίσχυσαν την ιδέα πως αυτή αποτελεί μια διαδικασία αντικατοπτρισμού της γνώσης που έλαβαν οι μαθητές μέσα από την οικοδόμησή της, την αναγνώριση των συναισθημάτων τους και την αξιολόγηση αυτών. Οι Arslan, Yildimir&Robin (2016) έρχονται να προσθέσουν ότι μπορούν να ελεγχθούν τα επίπεδα βελτίωσης των μαθητών μέσω της δημιουργίας ιστοριών και αντανάκλασης της γνώσης που λαμβάνεται. Η έρευνα του Dogan (2010) αναφέρει πως η ψηφιακή

αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν εργαλείο επανάληψης διδακτικού αντικειμένου με στόχο τη δημιουργία χρονοδιαγραμμάτων. Επιπλέον επισημαίνεται ως μια στρατηγική ανακάλυψης του άγχους και εύρεσης τρόπων επίλυσης.

Στην έρευνα των Siewetal.(2014)αναφέρεται πως η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει την ολιστική μάθηση προωθώντας την αυτονομία, την επικοινωνία, τη δημιουργική σκέψη , όπως η πρωτοτυπία των ιδεών, η ευφράδεια και η ευελιξία οικοδόμησης της σκέψης , το πλούσιο λεξιλόγιο , η δομή των προτάσεων και άλλες απαραίτητες δεξιότητες για τους μαθητές του 21^{ου} αι. αναδεικνύοντας παράλληλα και ανασταλτικούς παράγοντες όπως η άγνοια του εργαλείου, η ηλικία και το φύλο του μαθητή. Η έρευνα της Maddin (2012) σημειώνει πως η γνώση του εργαλείου είναι απαραίτητη προκειμένου να συγκεντρώνονται στο θέμα και όχι στην ανακάλυψη της τεχνολογίας λειτουργώντας με σαφείς οδηγίες. Η παρουσίαση εντάσσει τους μαθητές σε ένα ευρύ πλαίσιο αυθεντικής μάθησης καθώς πρέπει να παρουσιάσουν και να εξηγήσουν τη δουλειά τους ενώ η εμπλοκή της πραγματικότητας τους οδηγεί σε υψηλά επίπεδα μάθησης.

Η σημασία που διαδραματίζει η ψηφιακή αφήγηση στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα αποδεικνύεται από τη δράση T-story. Το T-story είναι ένα πρόγραμμα το οποίο χρηματοδοτείται από την κάθετη δράση “KeyActivity 3” - Information and Communication Technologies στα πλαίσια του προγράμματος Δια Βίου Εκπαίδευσης. Μέσω του προγράμματος αυτού προωθείται η ευρύτερη χρήση της αφήγησης και της ψηφιακής αφήγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (τυπική, μη – τυπική και άτυπη) σε όλη την Ευρώπη αναπτύσσοντας σειρά εκπαιδευτικών μαθημάτων για εκπαιδευτικούς , δασκάλους και εκπαιδευτές. Ενθαρρύνεται με αυτόν τον τρόπο η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης ενώ στα αναμενόμενα αποτελέσματα καταγράφεται η εκπλήρωση των διδακτικών και μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η δημιουργικότητα και η καινοτομία.

3.8.1 Ενισχύοντας τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών

Η ικανότητα σωστού χειρισμού της γλώσσας και περαιτέρω ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτής απασχολεί επιστήμονες και εκπαιδευτικούς στο σύνολο της «κοινότητας της γνώσης». Έχουν γίνει αρκετές έρευνες όσον αφορά τη δυνατότητα καλλιέργειας γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Σε έρευνα των Dumanl&Göcen (2015) για την επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στις δημιουργικές δεξιότητες γραφής σημειώνεται σημαντική διαφορά στην ικανότητα γραφής και στις υποκατηγορίες αυτής, όπως η πρωτοτυπία των ιδεών, η ευφράδεια και η ευελιξία οικοδόμησης της σκέψης, το πλούσιο λεξιλόγιο, η δομή των προτάσεων, η οργάνωση κ.α. Η έρευνα των Noblesa&Paganucci (2015) αναφέρεται κυρίως στην ενίσχυση της γραφής η οποία επιτυγχάνεται με τα ψηφιακά μέσα και συγκεκριμένα στη βελτίωση του λεξιλογίου και τη δυνατότητα στρατηγικής χρήσης του γραμματικού και συντακτικού ελέγχου ενισχύοντας τη στοχευμένη ανατροφοδότηση. Οι Sarica&Usuel(2016) συμπλήρωσαν τη χρήση της φαντασίας σε σχέση με τη συμβατική διδασκαλία και τη σχηματοποίηση της πληροφορίας που επιδρά στη μνήμη επεκτείνοντας τις νοητικές διαδικασίες μάθησης. Οι Sylla et al. (2015) χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα TOK σημειώνουν πως η χρήση της ψηφιακής αφήγησης ενισχύει την επιχειρηματολογική ικανότητα των μαθητών και κατ' επέκταση τον προφορικό λόγο ενώ ενεργοποιεί εκείνους που μειονεκτούν σε θέματα συμπεριφοράς.

Ο Bruner (1990) ταυτοποίησε ειδικά γραμματικά στοιχεία στην πρόοδο της αφηγηματικής ανάπτυξης: δράση μέσω επίτευξης συγκεκριμένων στόχων, εγκαθίδρυση αλληλουχίας μεταξύ των γεγονότων, ευαισθησία μέσω διαδραστικότητας και αποκάλυψη της οπτικής του αφηγητή. Η έρευνα των Yamac & Ulusoy (2016) έρχεται να συμπληρώσει την προώθηση του ψηφιακού γραμματισμού σε μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα παρατηρώντας την ατομική πρόοδο όσον αφορά την οργάνωση, την επιλογή λεξιλογίου και των γλωσσικών συμβάσεων.

Η σύνδεση διαβάσματος – γραφής μελετήθηκε ως προς την ανοικοδόμηση της λογοτεχνικής διαδραστικότητας ενώ το ίδιο έτος επισημαίνεται η επιλογή των ιστοριών από τους μαθητές και η σύνδεσή τους με τα σχολικά αντικείμενα, ιστορίες από την προσωπική τους ζωή και τις συνήθειές τους για σημαντικά θέματα σχολικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος. (Niemi, Vivitsou, 2014). Η ενίσχυση του προφορικού λόγου

μέσω της ψηφιακής αφήγησης εξετάστηκε από τους Panca, Georgecub & Zaharia(2015) και τους Razmi, Pouralib&Nozad (2014) επισημαίνοντας την προφορική κινητοποίηση και την έκφραση γνώμης οικοδομώντας νέους ψηφιακούς αφηγητές.

3.8.2 Ενισχύοντας τη διδασκαλία των μαθηματικών και τις φυσικές επιστήμες

Ο σκοπός της εκπαίδευσης όπως καθορίστηκε από τον Dewey (1916) , πρέπει να είναι η απελευθέρωση της ατομικής κυριαρχίας σε μια προοδευτική ανάπτυξη καθοδηγούμενη από κοινωνικούς στόχους. Η εκπαιδευτική εμπειρία ιστορικά περιλαμβάνει μεγάλες διασπασμένες ομάδες με μη σχετικούς στόχους και περιβάλλον που αναμένεται να εργαστούν με κατανόηση (Ματσαγγούρας, 2003). Ο Vygotsky (1978) σημείωσε την αναγκαιότητα μιας εκπαίδευσης χτισμένης σε διαμοιρασμένες εμπειρίες προκειμένου να δημιουργηθεί μια κοινή γλώσσα. Η εμπειρία της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη της κοινής αυτής γλώσσας. (Βασιλικοπούλου, 2011).

Έρευνες έχουν γίνει όσον αφορά στην επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Στην έρευνα των Wan&Howard(2015) μελετήθηκε η ψηφιακή αφήγηση ως παιδαγωγική στρατηγική αναδεικνύοντας τις προκλήσεις των εμπλεκόμενων. Οι Beltmanetal. (2011) κατηγοριοποίησαν σε έξι μεγάλες κατηγορίες των χαρακτηριστικών που προάγονται σε μια επιτυχημένη εκπαιδευτική παρέμβαση: α)προσωπικά χαρακτηριστικά, β) αυτοεκτίμηση, γ) (Wan, Howard, 2015).

Περαιτέρω έρευνες μελέτησαν την πιθανότητα βελτίωσης της μαθηματικής ετοιμότητας και συγκεκριμένα την επίλυση προβλημάτων. Ανεξάρτητες μελέτες περίπτωσης ανέδειξαν την πρόοδο των συμμετεχόντων μέσω της εκμάθησης στρατηγικών που οφείλονται στην ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση μελετώντας μια μελέτη περίπτωσης(Startic2016, Yuksekyalin, Tanriseven&Sancar-Tokmak , 2016).

Οι Hung, Hwang&Huangl (2012) παρουσίασαν τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης σε συνδυασμό με τη διδασκαλία προβληματικής κατάστασης στο μάθημα των φυσικών επιστημών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ενίσχυση του ανταγωνισμού με σκοπό την επίλυση της προβληματικής κατάστασης αλλά και καλύτερη οργάνωση των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά τη διδασκαλία.Στη συνέχεια οι Psomos&Kordaki

(2015) παρουσίασαν ένα νέο εργαλείο (Ed-W) το οποίο βοηθά στη συνειδητοποίηση και τον υπερκερασμό των δυσκολιών τους στοχεύοντας στην κατανόηση των παρανοήσεων που δημιουργούνται στο άκουσμα της θεωρίας ενώ έρευνα των Kotluk&Kocakaya (2016) χαρακτήρισε ευρηματική τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών , ενώ αναδεικνύεται προσοδοφόρα και για την οικοδόμηση εξ' αποστάσεως διδασκαλίας στον τομέα αυτό.

3.8.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για την ψηφιακή αφήγηση

Η ψηφιακή αφήγηση λόγω της πολυδιάστατης φύσης της δύσκολα μπορεί να χαρακτηριστεί με θετικό ή αρνητικό πρόσημο σε απόλυτο βαθμό. Οι απόψεις που επικρατούν είναι πολλές , όπως συνηθίζεται σε κάθε καινοτόμο πρόγραμμα. Οι έρευνες, οι οποίες έχουν διεξαχθεί την τελευταία πενταετία αποτυπώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών , οι οποίοι χρησιμοποίησαν την ψηφιακή αφήγηση στις αίθουσες διδασκαλίας σημειώνοντας τα προτερήματα και τα μειονεκτήματα που εκείνη προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί σημειώνουν την ύπαρξη σημαντικής πρόκλησης στη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην αίθουσα καθώς αισθάνονταν απροετοίμαστοι για να αναλάβουν τις απρόοπτες καταστάσεις που μπορεί να δημιουργήσει η χρήση της τεχνολογίας. Θεωρούν τους εαυτούς τους ελλιπείς ως προς τη γνώση του εργαλείου , έχοντας έντονο το αίσθημα της ανασφάλειας (Wan,Howard, 2015). Οι ελλιπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον χειρισμό των εργαλείων που τους δόθηκαν ανέδειξαν τον πυρήνα του προβλήματος ,τον βαθμό τεχνολογικού και ψηφιακού γραμματισμού αυτών. Οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν πως εάν είχαν περισσότερες γνώσεις χρήσης των υπολογιστών θα καθοδηγούσαν τους μαθητές τους, διευκολύνοντας σε μεγάλο βαθμό τη διδακτική παρέμβαση.

Ένα ιδιαίτερο σημαντικό στοιχείο το οποίο αναδείχθηκε από τις έρευνες είναι η ευρηματική χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (Kotluk, Kocakaya, 2016). Αν και φαίνεται να μην επηρεάζει άμεσα την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εν τούτοις αυτό δεν είναι απόλυτα σωστό αν σκεφτούμε την περίπτωση της ανεστραμμένης τάξης, οι στόχοι της οποίας εξυπηρετούν τα ανώτερα επίπεδα της ταξινόμιας του Bloom. Η ανάλυση, η εκτίμηση και η δημιουργία στοχοθετούνται και

επιτυγχάνονται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας εφόσον οι μαθητές έχουν κατακτήσει τα τρία πρώτα επίπεδα μέσω της προσωπικής μελέτης τους. Η ψηφιακή αφήγηση θα μπορούσε να αποτελεί δυναμικό εργαλείο σε αυτήν την αίθουσα. Η άποψη αυτή ενισχύεται από την έρευνα των Kotluk&Kocakaya, (2016) σύμφωνα με τα ευρήματα της οποίας η μάθηση διευκολύνεται ιδιαίτερω μέσω βίντεο τα οποία αξιοποιούν την ψηφιακή αφήγηση.

Ένας επιπλέον ανασταλτικός παράγοντας, ο οποίος σημειώθηκε από τους εκπαιδευτικούς, είναι η διαχείριση του χρόνου, η οποία απαιτείται προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση, γεγονός το οποίο δημιουργεί ορισμένες επιφυλάξεις στους εμπλεκόμενους (Dogan, 2010). Σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα βασισμένο στην εποικοδομιστική διδασκαλία, το οποίο εμπλέκει πολλά θέματα διαπραγμάτευσης, οι καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας όπως η ψηφιακή αφήγηση εξοικονομούν πραγματικά πολύ χρόνο (Yuksekyalcin, Tanriseren, Sancar – Tokmak, 2016).

Σε μεγάλο βαθμό προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς η μη ειδίκευσή τους στην αφήγηση ή στην ψηφιακή αφήγηση και η έλλειψη εμπειρίας των μαθητών τους ενώ σε μικρότερο βαθμό προβληματίζονται για τον αριθμό των μαθητών και την έλλειψη κατάλληλων συνθηκών και υλικών στις εκπαιδευτικές μονάδες. (Yuksekyalcin, Tanriseven&Sancar-Tokmak, 2016).

Ωστόσο, όπως αποτιμάται στα τελικά σχόλια της έρευνας των Yuksel-Arslan, Yildirim&Robin (2016), καμία από τις δυσκολίες αυτές δεν αποτελούν τροχοπέδη για τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην αίθουσα διδασκαλίας. Ένας συμμετέχοντας χαρακτηριστικά αναφέρει: *Το μόνο όριο που έπρεπε να ξεπεραστεί σε αυτήν την έρευνα ήταν ο εαυτός μου.* Οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο θεωρούν πως προωθεί την προσοχή, εγκαθιδρύει τη μόνιμη γνώση, δημιουργεί συνδέσεις πληροφοριών, βελτιώνει την ικανοποίηση του εαυτού των μαθητών. Η ικανοποίηση αυτή αποτυπώνεται εντός της αίθουσας διδασκαλίας καθώς αποχωρούν οι παραδοσιακές στρατηγικές και εισέρχονται νεότερες, νοηματοδοτούν το μάθημα μετατρέποντάς το σε «εύκολη διαδικασία» (Yuksekyalcin, Tanriseven&Sancar-Tokmak, 2016).

3.8.4 Απόψεις μαθητών για την ψηφιακή αφήγηση

Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εκφραστικό μέσο μέσα στην τάξη, όπου θα ενσωματώνουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις υπάρχουσες αναπαραστάσεις, τις απόψεις, τις ιδέες, τις μικρές ή μεγάλες ιστορίες τους. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ατομικά ή συλλογικά για να παράγουν τις δικές τους ιστορίες και μόλις αυτές ολοκληρωθούν, μπορούν πολύ εύκολα να τις ανεβάσουν στο διαδίκτυο και να διατεθούν στο κοινό του ενδιαφέροντός τους και ιδιαίτερα στη μαθητική κοινότητα.

Από τις έρευνες προκύπτει πως η ψηφιακή αφήγηση εμπλέκει τους μαθητές ενεργά στη διαδικασία της μάθησης καθώς τους δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας και σχεδιασμού της γνώσης (Duman, Göcen, 2015, O'Keefe, Benyon, 2015). Οι μαθητές θεωρούν τη χρήση του Η/Υ περιττή σε περιπτώσεις απομνημόνευσης και αναπαραγωγής της γνώσης, ενώ επιθυμούν πραγματική επικοινωνία εκφράζοντας τις απόψεις και τις ανησυχίες τους. Επιθυμούν τη σωστή καθοδήγηση για να οδηγηθούν στην αποτελεσματικότητα και όχι την άσκοπη χρήση της τεχνολογίας (Lima et al. 2014, Towndrow, Fareed, 2015).

Μέσω της ψηφιακής αφήγησης αποκαλύφθηκε η επιθυμία των μαθητών για αυτονομία πράξεων και επιλογή του τι θα μάθουν και πως. Οι μαθητές θεωρούν πως η δυνατότητα αυτή προσφέρεται στην ψηφιακή αφήγηση καθώς αποκτούνται αυτόνομες δεξιότητες και ρόλοι. Οι μαθητές συνεργάζονται, συζητούν, αναλαμβάνουν ευθύνες και μέσω αυτής της πορείας αυτονομούνται εντός και εκτός των τειχών της σχολικής αίθουσας (SiewMing et al., 2014, Μειμάρης, 2013).

Η μεγαλύτερη αποκάλυψη μέσω των ερευνών αφορά στο κομμάτι της ανάφλεξης η οποία λειτουργεί στους μαθητές προκειμένου να δημιουργήσουν μια ιστορία. (Sylla, Coutinho, Branco, Moller, 2015). Η βαθιά σύνδεση με τις καταστάσεις και τα γεγονότα και οι προσωπικές διηγήσεις οδηγούν τους μαθητές να εργάζονται σε περιβάλλοντα αυθεντικής μάθησης (Yuksel-Arslan, Yildirim, Robin, 2016). Οι μαθητές επιλέγουν τη θεματολογία τους μέσω ιστοριών που έχουν σχέση με σχολικά αντικείμενα, συνήθειες, με τη ζωή τους (Niemi, Harju, Vivitsou, Viitanen, Multisilta & Kuokkanen, 2014, Kim, 2015). Οι μαθητές εξέφρασαν την άποψη πως η ενασχόληση με τον Η/Υ αποτελεί κίνητρο για αυτούς ενώ το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης είναι πολλά υποσχόμενο για την τάξη (Dogan, 2010), ενώ η παρουσίαση των

ιστοριών σε τρίτους τους οδηγεί στην αυθεντική μάθηση και την ενασχόληση με την πραγματικότητα(Maddin, 2011).

Επιπλέον, η αφήγηση στον Η/Υ και όχι άμεσα σε κάποιο πρόσωπο τους έκανε να αισθάνονται άνετα ενώ μοιράζονταν με προθυμία τις ιστορίες τους. (Andersen,Tisdell,2016). Η εμπιστοσύνη στο εργαλείο και τις δυνατότητές τους και η αίσθηση ασφάλειας οδηγούσαν τους μαθητές σε υψηλά ποσοστά δέσμευσης με τη διαδικασία και αύξηση της προσπάθειας που κατέβαλαν (Banaszewski, 2002, Hung, Hwang,Huang, 2012).

Τέλος, οι μαθητές χαρακτηρίζουν την ψηφιακή αφήγηση ως ιδιαίτερος διασκεδαστική για τους ίδιους, ενώ μέσω αυτής βελτιώνεται η ευφράδεια(Panc,Georgescu, Zaharia, 2015) και η γραφή τους , μέσω της στοχευμένης ανατροφοδότησης που προσφέρεται (Nobles, Paganucci, 2015).

3.9 Εργαλεία ψηφιακής αφήγησης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται κάποια από τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ψηφιακή αφήγηση. Τα εργαλεία αυτά είναι καταναμημένα σε εργαλεία τα οποία είναι διαθέσιμα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, σε εργαλεία Web 2.0 και σε εφαρμογές σε κινητές συσκευές.

Πίνακας 3.1 Εργαλεία ψηφιακής αφήγησης

	Εργαλεία στον Η/Υ	Εργαλεία Web 2.0	Εφαρμογές σε κινητές συσκευές
MicrosoftPhotoStory 3	✓		
AppleiMovie	✓		
Audacity	✓		
Animoto		✓	
Meograph		✓	

Prezi		✓	
Voicethread		✓	
Wevideo		✓	
Toondoo		✓	
Com- PhoneStoryMake			✓
iMovie			✓
Magisto- MagicalVideoEditor			✓
Splice-VideoEditor			✓
Story Creator-Easy Story Book Maker for Kids			✓
Storykit			✓
Storyrobe			✓
Toontastic			✓
Videolicious			✓

3.9.1 Εργαλεία διαθέσιμα στον υπολογιστή

Microsoft PhotoStory 3

Για πολλές δεκαετίες το λογισμικό της Microsoft PhotoStory 3, το οποίο διατίθεται δωρεάν, υπήρξε το πιο δημοφιλές για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών (Sadik, 2008).

Με το photo story 3 δίνεται η δυνατότητα να δημιουργηθούν παρουσιάσεις χρησιμοποιώντας ψηφιακές φωτογραφίες, ενώ το λογισμικό διαθέτει λειτουργίες όπως η επεξεργασία, η περικοπή ή περιστροφή των εικόνων, η ηχογράφηση της αφήγησης

καθώς και η προσθήκη ειδικών εφέ και μουσικής. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα αποθήκευσης της παρουσίασης ως αρχείο, με αποτέλεσμα ο χρήστης να προβαίνει σε τροποποιήσεις, βελτιώνοντας την ψηφιακή αφήγηση.

Ωστόσο, το Photo Story 3 λειτουργεί μόνο σε υπολογιστές που χρησιμοποιούν το λειτουργικό σύστημα των Windows (δεν υπάρχει αντίστοιχη έκδοση για υπολογιστές Apple) και δεν υποστηρίζει την εισαγωγή βίντεο fullmotion (Robin&McNeal, 2013).

AppleiMovie

Το AppleiMovie αποτελεί μια εναλλακτική επιλογή για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών από τους χρήστες Mac υπολογιστών. Η δημιουργία και η επεξεργασία των ιστοριών παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με αυτά του Photo Story 3 ενώ επιτρέπει την εισαγωγή βίντεο πλήρους κίνησης. Όπως και στο Photo Story 3 επιτρέπεται η εισαγωγή τίτλων, αλληλεπιδράσεων, μεταβάσεων αλλά παρουσιάζει ταυτόχρονα ορισμένους περιορισμούς όπως η υποστήριξη βίντεο σε μορφή MOV., ενώ δεν είναι δωρεάν.

Audacity

Το Audacity αποτελεί μια πολύ καλή επιλογή για όσους ξεκινούν την ενασχόλησή τους με την ψηφιακή αφήγηση και είναι διαθέσιμο για Mac και PC. Επιτρέπει την ηχογράφηση, την επεξεργασία, την μίξη μουσικής και αφήγησης και διατίθεται δωρεάν.

3.9.2. Εργαλεία Web 2.0

Animoto

Το Animoto είναι ένα on-line εργαλείο web2, με το οποίο μπορούμε να δημιουργήσουμε εκπληκτικά videos με τους μαθητές. Το μόνο που πρέπει να κάνουμε είναι να επιλέξουμε εικόνες και μουσική. Μας δίνει την ευχέρεια να επιλέξουμε –εκτός από τις εικόνες και τη μουσική – κείμενο και στη συνέχεια να συνθέσουμε ένα βίντεο με τα υλικά και τα εφέ που θέλουμε. Το παραγόμενο αποτέλεσμα μπορούμε να το αποθηκεύσουμε τοπικά αντιγράφοντας τον κώδικα και να πετύχουμε έτσι την ενσωμάτωσή του στο blog του Σχολείου μας, αλλά και να το δημοσιεύσουμε

στο YouTube. Στο Animoto απαιτείται εγγραφή, ενώ δίνεται η δυνατότητα για δωρεάν βίντεο 30”.

Meograph

Το Meograph είναι ένα εργαλείο ψηφιακής αφήγησης το οποίο χρησιμοποιεί το GoogleEarth για την δημιουργία ιστοριών που βασίζονται σε χάρτες ή σε χρονική αλληλουχία. Δουλεύει καλύτερα στον φυλλομετρητή Google Chrome

Prezi

Το Prezi είναι μια πλατφόρμα ανάπτυξης οργάνωσης και διανομής «κινηματογραφικών παρουσιάσεων, η οποία μπορεί να «τρέξει» σε οποιαδήποτε συσκευή και σε οποιοδήποτε λειτουργικό (cross-platform). Στη δωρεάν εκπαιδευτική έκδοση ο χρήστης δύναται να αποθηκεύει στο σκληρό του δίσκο τις παρουσιάσεις που δημιουργεί με τη μορφή εκδόσεων διανομής. Οι παρουσιάσεις διαθέτουν μια σχηματική επισκόπηση που μοιάζει με χάρτη μεγεθύνοντας η ελαχιστοποιώντας την κάθε διαφάνεια. Αυτή η ελευθερία κινήσεων μετατρέπει την παρουσίαση σε διάλογο.

Voicethread

Το Voicethread είναι ένα δημιουργικό εργαλείο Web 2.0 το οποίο χρησιμοποιεί την τεχνολογία με ενδιαφέροντες τρόπους. Επιτρέπει την εισαγωγή βίντεο ή εικόνων στο website του Voicethread και την προσθήκη ηχογραφήσεων με ένα μικρόφωνο ή ακόμα και με ένα τηλέφωνο. Όσοι παρακολουθούν τις ιστορίες μπορούν επίσης να σχολιάσουν με τον ίδιο τρόπο είτε να προσθέσουν βίντεο με σχόλια εφόσον διαθέτουν κάμερα.

Wevideo

Το Wevideo είναι ένα διαδικτυακό πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο με το οποίο δίνεται η δυνατότητα μίξης βίντεο, κειμένου, ήχου, για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών τα οποία μπορούν να αναπτυχθούν συνεργατικά, να διαμοιραστούν και να σχολιαστούν. Το Wevideo μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον καθένα που διαθέτει σύνδεση στο διαδίκτυο και η προσαρμόσιμη διεπαφή του το καθιστά χρήσιμο για τη

μετατροπή από αρχάριο σε προχωρημένο χρήστη. Επιπλέον επιτρέπει την εισαγωγή των ιστοριών στο διαδίκτυο, όπως και την αντιγραφή ή τη λήψη της ιστορίας ακόμα και σε περίπτωση που ο χρήστης δεν είναι συνδεδεμένος με το διαδίκτυο.

Toondoo

Επιτρέπεται η δημιουργία κόμικ ενώ δίνεται η δυνατότητα αποθήκευσης στον υπολογιστή ή δημοσίευσης της παραγόμενης ιστορίας. Θεωρείται εύχρηστο ακόμα και για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Βασικό μειονέκτημά του είναι η αγγλική γλώσσα, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανεξαρτήτως λογισμικού καθώς δε χρειάζεται εγκατάσταση. Μπορούμε να σχεδιάσουμε σκίτσα ή να γράψουμε τύπουε για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

3.9.3. Εφαρμογές σε κινητές συσκευές

Com-PhoneStoryMake

Το Com-PhoneStoryMake είναι μια εφαρμογή για κινητές συσκευές συμβατές με λογισμικό Android επιτρέπει στους χρήστες να συνδυάσουν φωτογραφίες, ήχο και κείμενα για να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες επιτρέποντας τρία διαφορετικά είδη ήχου, αφήγησης και μουσικής μαζί και σαν πρόσθετο ήχο. Όταν δημιουργηθεί μια ιστορία αποθηκεύεται ή ανεβαίνει στο Ytube.

iMovie

Μια εφαρμογή για δημιουργία ψηφιακών ιστοριών , η οποία δεν διατίθεται δωρεάν, είναι διαθέσιμη για iphones, ipadskαι ipodTouch. Οι ιστορίες που δημιουργούνται είναι υψηλής ανάλυσης και διαμοιράζονται διαδικτυακά.

Magisto - MagicalVideoEditor

Το Magistoείναι μια εφαρμογή που δημιουργεί ψηφιακές ιστορίες σε τρία βήματα: 1)Επιλέγονται από τον χρήστη 5 εικόνες και 10 βίντεο, 2) επιλέγεται ένα από τα διαθέσιμα στυλ και 3) επιλέγεται ήχος. Το Magisto αναλύει τα βίντεο δημιουργώντας ενδιαφέρουσες και διασκεδαστικές ιστορίες.

Splice - VideoEditor

Η συγκεκριμένη εφαρμογή επιτρέπει τον συνδυασμό εικόνων, βίντεο, ήχου και αφήγησης. Οι εικόνες επιλέγονται από τη βιβλιοθήκη εικόνων. Η αφήγηση μπορεί να ηχογραφηθεί απ ευθείας στην ταινία. Η ταινία μπορεί να περικοπεί, μπορούν να προστεθούν εικόνες και να γίνουν εύκολα οι μεταβάσεις. Η βασική εφαρμογή διατίθεται δωρεάν, ενώ αν είναι επιθυμητά περισσότερα χαρακτηριστικά και επιλογές για τον πελάτη διατίθενται με πληρωμή.

Story Creator - Easy Story Book Maker for Kids

Η εφαρμογή μπορεί να χρησιμοποιηθεί από νέους χρήστες οι οποίοι θα αναρτούν εικόνες και βίντεο, αφηγήσεις και κείμενα. Ένα εργαλείο ζωγραφικής διατίθεται επίσης με την εφαρμογή για να προσθέσουν τις προσωπικές τους δημιουργίες. Επιτρέπεται ακόμα η κοινή χρήση με το Dropbox, το Facebook, το Flickr και το Picasa, όπως και η διάχυση και ο σχολιασμός στο διαδίκτυο. Η κάθε ιστορία αποθηκεύεται στα κοινωνικά δίκτυα ή στις συσκευές, ενώ διατίθενται ελεύθερες και επί πληρωμή εκδόσεις.

StoryKit

Το Storykit είναι μια εφαρμογή δημιουργίας ηλεκτρονικών βιβλίων. Ο χρήστης μπορεί να γράψει κείμενα, να ζωγραφίσει εξώφυλλα, να ηχογραφήσει και να σχεδιάσει τις σελίδες του βιβλίου. Θεωρείται ένα εργαλείο κατάλληλο για εκπαιδευτική χρήση εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας.

Storyrobe

Το Storyrobe είναι μια εφαρμογή κατάλληλη για iPhone, iPad και iPod touch. Η εφαρμογή επιτρέπει τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών με την προσθήκη εικόνων από τις κινητές συσκευές και ηχογραφήσεων αφήγησης. Μπορούν να κοινοποιήσουν τις ιστορίες τους μέσω email ή αναρτώντας αυτές στο YouTube ή στο Storyrobeonline χρησιμοποιώντας τον προσωπικό τους λογαριασμό.

Toontastic

Το Toontastic είναι κατάλληλο για μικρές ηλικίες και επιτρέπει τη δημιουργία κόμικ. Χρησιμοποιεί ένα αρχείο με χαρακτήρες, ρυθμίσεις, πλοκή και συμπέρασμα.

Είναι κατάλληλο για μαθητές που μαθαίνουν τα βασικά στοιχεία λειτουργίας, όπως και για μεγαλύτερα παιδιά που εξετάζουν την πλοκή, τη δράση και την επίλυση. Οι μαθητές μπορούν να επιλέγουν χαρακτήρες από την βιβλιοθήκη ή να τους ζωγραφίσουν σκιαγραφώντας και ηχογραφώντας την προσωπική τους ψηφιακή ιστορία.

Videolicious

Η εφαρμογή αυτή δημιουργεί μόνη της ιστορίες σε στυλ ντοκιμαντέρ. Ο χρήστης επιλέγει εικόνες ή βίντεο που επιθυμεί, την ιστορία και τη μουσική σε τρία απλά βήματα. Η ιστορία εύκολα κοινοποιείται στο διαδίκτυο.

3.10 Εργαλεία παρούσας έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο διαδικτυακά εργαλεία, τα οποία θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Αυτά τα εργαλεία αφορούν τη γενικότερη παραγωγή ψηφιακών ιστοριών με κάθε μέσο. Αναφέρονται κυρίες σε παραγωγή μεγάλων ψηφιακών ιστοριών και όχι μόνο σύντομων ιστοριών, κυρίως δηλαδή σε ολοκληρωμένα έργα, projects και παραγωγές animation και βίντεο. Είναι εμπορικά και αυτός είναι ο λόγος που υποστηρίζουν όλων των ειδών τις εικόνες, γραφικών, βίντεο και ήχου.

3.10.1 Το εργαλείο Storybird



Σχήμα6: λογότυπο εργαλείου ψηφιακής αφήγησης Storybird

Το Storybird είναι μια διαδικτυακή εφαρμογή, η οποία επιτρέπει τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών , έτοιμα για ανάγνωση και περαιτέρω χρήση, διανομή ή εκτύπωση. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν μόνοι ή σε συνεργασία με άλλους τις ψηφιακές τους ιστορίες, οι οποίες μπορούν να αποθηκευτούν και να διαμοιραστούν σε άλλους μαθητές ή στο διαδίκτυο. Βασίζεται στο τρίπτυχο «Δημιούργησε», «Διάβασε» και «Μοιράσου» ψηφιακές ιστορίες. Αποτελεί μία ιστοσελίδα που επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν ιστορίες για εικονογραφημένα βιβλία, μόνοι ή και συνεργατικά, χρησιμοποιώντας εικόνες από διάφορους καλλιτέχνες. Τις ιστορίες μπορούμε να τις διαβάσουμε όπως τα βιβλία, να παίζουμε όπως με τα παιχνίδια και να τις στείλουμε σαν ευχαριστήριες κάρτες.

Το Storybird είναι ένα εύχρηστο διαδικτυακό εργαλείο στην πλατφόρμα του οποίου ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ατομικούς ή κοινούς λογαριασμούς για τους μαθητές του και να τους ωθήσει να εργάζονται εκεί. Είναι εφικτή λοιπόν η δημιουργία μιας διαδικτυακής τάξης με αποκλειστικό λογαριασμό του εκπαιδευτικού, ο οποίος στη συνέχεια μπορεί να εισάγει ονόματα των μαθητών του χωρίς να είναι απαραίτητο να γράψει τα αληθινά.

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να περιγράψει και να τιτλοφορήσει την ιστορία του εισάγοντας ταυτόχρονα εικόνες και την ημερομηνία παράδοσης της εργασίας. Οι ιστορίες αποθηκεύονται και παραμένουν στην πλατφόρμα. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μπορούν να δουν τις ιστορίες των συμμαθητών τους, να τις σχολιάσουν και να προτείνουν ιδέες για επόμενα μαθήματα.

Στη συγκεκριμένη πλατφόρμα ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός διευκολύνονται αρκετά στην αναζήτησή τους καθώς υπάρχουν ετικέτες, οι οποίες βοηθούν στην εύρεση του θέματος. Αφού επιλεγθεί το θέμα, οι μαθητές μπορούν να ξεκινήσουν άμεσα τη δημιουργία τους , ενώ οι κινήσεις είναι απλές ,με επιλογή και σύρσιμο της εικόνας που εκείνοι επιθυμούν.

Όταν τελειώσει η συγγραφή, οι μαθητές μπορούν να δημοσιεύσουν την ιστορία τους και δίνεται επιπλέον η δυνατότητα συγγραφής μιας περίληψης , η οποία βοηθά τον αναγνώστη να κατανοήσει το θέμα προτού διαβάσει ολόκληρη την ιστορία. Οι μαθητές ορίζουν την κατηγορία στην οποία ανήκει η ιστορία τους αλλά και τον τρόπο

δημοσίευσης αυτής. Σε επόμενη επιλογή, μπορεί ο μαθητής να στείλει την ιστορία του με e-mail ή να ενσωματώσουν τον κωδικό του σε wiki, blog ή σε κάποια ιστοσελίδα προς δημοσίευση.

3.10.2 Το εργαλείο Pixton



Σχήμα 7: λογότυπο εργαλείου ψηφιακής αφήγησης Pixton

Τα κόμικς είναι σίγουρα ένας μαθησιακός πόρος που μπορεί να αξιοποιηθεί προκειμένου να κινητοποιηθούν τα δημιουργικά στοιχεία των μαθητών. Αρθρώνουν αφηγηματικά μηνύματα μέσω της δημιουργικής σύμφυσης κειμένου και εικόνας. Ο Piaget, στα στάδια ανάπτυξης του παιδιού τοποθετεί την περίοδο των συγκεκριμένων ενεργειών στην ηλικία 7-11 χρόνων και την περίοδο των σχηματικών ή τυπικών ενεργειών στην ηλικία 11-15 χρόνων (Τσακίρη, Καπετανίδου 2007).

Το Pixton είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας κόμικς, μια Web 2.0 εφαρμογή για online δημιουργία click-and-drag Comics. Ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει το κόμικ του από την αρχή ή να το στηρίξει σε έτοιμα πρότυπα.

Απαιτείται η δημιουργία λογαριασμού με e-mail και κωδικό εισόδου. Η εφαρμογή παρέχει κάποια προνόμια για τους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη χρήση στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι λεζάντες μπορούν να γραφούν και στα ελληνικά, με δυνατότητα προσθήκης ή εγγραφής ήχου. Τα σκηνικά μπορούν να επαναχρησιμοποιηθούν και οι χαρακτήρες παίρνουν οποιαδήποτε μορφή και πόζα. Διαθέτει μεγάλη ποικιλία χαρακτηριστικών εμφάνισης των χαρακτήρων, ενώ οι χρήστες μπορούν να ανεβάσουν και δικές τους φωτογραφίες.

Τα comics μπορούν να αποθηκευτούν στον υπολογιστή, να εκτυπωθούν, ακόμα και να μοιραστούν στα κοινωνικά δίκτυα. Στην απλή του μορφή είναι δωρεάν (Pixton for fun), ενώ για χρήση στο σχολείο (Pixton for Schools) υπάρχει πληρωμή ανάλογη με τον αριθμό των μαθητών και το χρόνο χρήσης. Επίσης, υπάρχει έκδοση για χρήση σε επιχειρήσεις, με πληρωμή (Pixton for Business).

Αφού ο χρήστης εγγραφεί, επιλέγει «δημιουργία comic» και διαλέγει το πρότυπο πάνω στο οποίο θα στηριχτεί. Το Pixton διαθέτει πίνακα ελέγχου όπου εμφανίζεται μια σειρά οδηγιών για να ακολουθήσουν οι μαθητές αλλά και τα προσφάτως αναρτημένα comics. Στη συνέχεια, επιλέγει τους χαρακτήρες (αριθμό χαρακτήρων και εμφάνιση) και ξεκινάει την επεξεργασία. Μπορεί να προσθέσει αντικείμενα, άλλους χαρακτήρες, να εισάγει πλαίσια διαλόγου που υποστηρίζουν την ελληνική γλώσσα, να επεξεργαστεί την έκφραση και τη στάση σώματος των χαρακτήρων καθώς και το φόντο των σκηνών της ιστορίας του. Παράλληλα, παρέχεται μια μεγάλη ποικιλία από έτοιμα πρότυπα comics, χωρισμένα ανά γνωστικό αντικείμενο και τάξη, τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν ώστε να ταιριάζουν στις ανάγκες του μαθήματος τους. Αφού ολοκληρωθεί το comic, ο χρήστης επιλέγει 'Αποθήκευση και Συνέχεια', προσθέτει τον τίτλο και το δημοσιεύει.

Στο Pixton δίνεται η δυνατότητα περισσότερων παρεμβάσεων στις εικόνες σε σχέση με το Storybird. Για να μετακινηθεί μια φιγούρα, να αλλαχτεί η έκφραση, το πρόσωπο ή η κίνηση, απλά χρειάζεται να επιλεγεί και να τροποποιηθεί με το ποντίκι. Οι βιβλιοθήκες ατόμων, σκηνών ή αντικειμένων περιέχουν απεριόριστες επιλογές και συνδυασμούς. Επιπλέον προσφέρεται η δυνατότητα αλλαγής χρωματισμού και εστίασης για μεγαλύτερη έμφαση στη σκηνή που επιλέγεται από τον μαθητή. Τέλος, όπως και στο Storybird, παρέχεται η δυνατότητα κοινοποίησης και εκτύπωσης της ιστορίας που έχει δημιουργηθεί.

3.11 Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε πως το αντικείμενο της ψηφιακής αφήγησης εφαρμόστηκε και ερευνήθηκε αρκετά στην τριτοβάθμια αλλά και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι έρευνες που αφορούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προέρχονται από διαφορετικά πανεπιστήμια της Ευρώπης και της Αυστραλίας και της Ασίας (Wan, Howard, 2015, McKnight, Hoban, Nielsen, 2011, Razmia, Pournalib, Nozad, 2014, Xul, Park, Baek, 2011, Pardo, 2014, Dogan 2016, Maddin. 2011, Siewetal., 2014). Οι έρευνες είχαν ως επί το πλείστον στο κέντρο του ενδιαφέροντος φοιτητές, ενώ μόλις δύο έρευνες εντοπίστηκαν έχοντας στο κέντρο του ενδιαφέροντος τους εκπαιδευτικούς (Long, Hall, 2015, Yuksel-Arsian, Yildirim, Robin, 2016,).

Η επισκόπηση έδειξε πως η ψηφιακή αφήγηση έχει αντιμετωπιστεί ερευνητικά και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε μικρότερο βαθμό (Limaetal. 2014, Noblesa, Paganucci, 2015), ενώ έχει απασχολήσει αρκετά της πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι έρευνες που εντοπίστηκαν έχουν εκπονηθεί από πανεπιστήμια της Ασίας (Duman, Gocen, 2015, Sarica, Usluel, 2016,) και της Ευρώπης (O' Keele, Benyonb, 2016, Syllaetal., 2015, Belletal. 2016, Andersen, Tisdell, 2016, Banaszewski, 2002, Yamac, Ulusoy, 2016, Corderoetal., 2014, Hung, Hwang, Huangl, 2012, Panca, Georgecub, Zaharia, 2014, Kim, 2015, Dogan, 2016, Foley, 2013).

Τα μαθήματα στα οποία εφαρμόστηκε η ψηφιακή αφήγηση ανήκαν κυρίως στον τομέα των Παιδαγωγικών επιστημών, στα μαθήματα της Γλώσσας, των Φυσικών Επιστημών (Μαθηματικά, Φυσική) και των κοινωνικών επιστημών. Η διάρκεια εφαρμογής του μοντέλου ήταν από 2 μήνες έως ένα διδακτικό έτος.

Το θεωρητικό πλαίσιο των περισσότερων ερευνών στηριζόταν στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, στην ενεργή μάθηση και στα βασικές αρχές που διέπουν την ψηφιακή αφήγηση. Το διδακτικό πλαίσιο καθοριζόταν από το αντικείμενο του μαθήματος, ενώ σε δύο έρευνες μελετήθηκε η δημιουργία ιστοριών μέσω της ψηφιακής αφήγησης συγκριτικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Στις περισσότερες έρευνες οι μαθητές καλούνταν να δημιουργήσουν αυθεντικές αφηγήσεις αφού πρώτα συνέλεξαν τις εικόνες ή τις φωτογραφίες που χρειάζονταν. Στη συνέχεια έπρεπε να ηχογραφήσουν ή να γράψουν τις ιστορίες τους,

οι οποίες αφορούσαν συνήθως θέματα που επέλεξαν οι ίδιοι. Οι ερευνητές παρατηρούσαν τους μαθητές, ενώ σε πολλές περιπτώσεις ακολουθήθηκε η μέθοδος portfolio, η οποία θεωρείται πως μπορεί να αποτυπώσει την εξέλιξη των μαθητών. Τέλος, οι συμμετέχοντες μοιράζονταν τις ψηφιακές αφηγήσεις τους και απαντούσαν στις ερωτήσεις του ερευνητή.

Κατά την διάρκεια των μαθημάτων, στις περισσότερες έρευνες εφαρμόστηκε το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο με σκοπό την προώθηση της ενεργής μάθησης και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων. Συνήθως οι μαθητές εργάζονταν σε ζευγάρια, κυρίως στις έρευνες που αφορούσαν σε μαθητές μικρότερης ηλικίας καθώς θεωρείται πως η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων προάγει τη γλωσσική ανάπτυξη που ήταν και ο στόχος σε αρκετές από τις έρευνες, ενώ στις έρευνες με αντικείμενο τις φυσικές επιστήμες στόχος ήταν η ομαδική επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης.

Οι έρευνες που διεξήχθησαν ήταν είτε ποσοτικές είτε ποιοτικές, ενώ το μέγεθος του δείγματος ποίκιλε ανάλογα με τον ερευνητικό στόχο. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως επί των πλείστων πρωτόκολλο παρατήρησης και η μέθοδος της συνέντευξης, ενώ σε ορισμένες έρευνες δόθηκαν ερωτηματολόγια σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις για την ψηφιακή αφήγηση.

Το κυρίαρχο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων και στην επίτευξη της γλωσσικής ανάπτυξης μέσω αυτής. Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης για την παραγωγή λόγου συγκριτικά με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας που ήδη γνώριζαν. Τέλος, δόθηκε έμφαση στην κοινοποίηση των ψηφιακών αφηγήσεων και στις απόψεις των συμμετεχόντων για αυτή τη διαδικασία.

3.12 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Η βιβλιογραφική επισκόπηση έδειξε βασικό ερευνητικό κενό στον τομέα της παραγωγής λόγου με ψηφιακά μέσα συγκριτικά με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Η καινοτόμα χρήση των διαδικτυακών πλατφορμών αν και αξιοποιείται

σε μεγάλο βαθμό σε σχολεία του εξωτερικού, δεν παρουσιάζει παρόμοια άνοδο στην ελληνική πραγματικότητα.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως εργαλείο μάθησης για την παραγωγή γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο. Στοχεύει στην εξέταση των δεξιοτήτων που καλλιεργούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με τις ανάπτυξη περιεχομένου του γραπτού λόγου σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Παράλληλα επιχειρείται μια διερεύνηση των δεξιοτήτων που αναπτύσσουν οι μαθητές στην παραδοσιακή και την ψηφιακή διδασκαλία.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση οδήγησε στη διατύπωση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

- Αποτελεί η ψηφιακή αφήγηση ένα αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο για την παραγωγή λόγου στο δημοτικό; Σε ποιο βαθμό μπορούν οι μικροί μαθητές να δημιουργήσουν ιστορίες με τα ψηφιακά εργαλεία;
- Πώς συμβάλλει στην εμπλοκή και στη μάθηση η χρήση των ψηφιακών εργαλείων σε σχέση με την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας;
- Μπορεί μέσω της ψηφιακής αφήγησης να επιτευχθεί ανάπτυξη των γλωσσικών συμβάσεων (γραμματική, λεξιλόγιο, σύνταξη) των μαθητών;

Η παρούσα εργασία βασίστηκε σε κάποιες έννοιες, οι οποίες δομούν τον βασικό πυλώνα της ερευνητικής διαδικασίας και συνθέτουν τη βασική δομή πάνω στην οποία στηρίχθηκε η βιβλιογραφική επισκόπηση, το πείραμα με τους μαθητές, η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων. Ο σκοπός της διδακτικής παρέμβασης ως προς τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι να διερευνηθούν τα αποτελέσματα της αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης συγκριτικά με αυτά της παραδοσιακής ως προς τρεις άξονες:

- το περιεχόμενο των ιστοριών ως προς τη δομή και τη διάρθρωση της ιστορίας
- τις γλωσσικές δεξιότητες και,
- το πολυμεσικό περιεχόμενο που αναπτύσσονται.

Ειδικότερα για να επιτευχθεί η ερευνητική διαδικασία και η εξαγωγή συμπερασμάτων επιχειρήθηκε ο σχεδιασμός κατάλληλων εκπαιδευτικών σεναρίων μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας και ο έλεγχος της εκπαιδευτικής αξιοποίησής του μέσω της επίδρασής του:

1.Με βάση το **περιεχόμενο** των παραγωγών των μαθητών, το οποίο αναλύεται περαιτέρω ως προς:

- α) Το σενάριο
- β)Τις ιδέες
- γ)Την ποιότητα των διαλόγων
- δ)Τα φαντασιακά στοιχεία

2.Ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες:

- α)Το λεξιλόγιο
- β)Τη σύνταξη
- γ)την ορθογραφία

3.Ως προς τις ψηφιακές δεξιότητες:

- α)Το πλήθος εικόνων
- β)Την καταλληλότητα των εικόνων
- γ)Την αισθητική

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το κεφάλαιο αυτό θα ξεκινήσει με την παρουσίαση του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων , με περιγραφή του σχεδιασμού , της διαδικασίας της εφαρμογής στη σχολική διαδικασία, τις ενέργειες των μαθητών , τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε.

4.1 Το πλαίσιο της έρευνας

Πρόκειται για μια δραστηριότητα, η οποία δομείται ως σχέδιο έρευνας περιλαμβάνοντας διδασκαλία σε παραδοσιακά και ψηφιακά περιβάλλοντα, ομαδική εργασία, κοινοποίηση και σχολιασμό παραγόμενων έργων (επικοινωνία, ανταλλαγή ιδεών, διαμοίραση περιεχομένου).

Η έρευνα δομείται σε δύο ομάδες μαθητών, οι οποίες λειτουργούν ανεξάρτητα η μία από την άλλη. Οι μαθητές δημιουργούν ιστορίες με θέματα από το βιβλίο τους. Οι μαθητές του παραδοσιακού γκρουπ συνεργάζονται με σκοπό την παραγωγή γραπτού λόγου όπως συνηθίζεται στο ελληνικό παιδαγωγικό σύστημα. Οι μαθητές του γκρουπ ελέγχου εργάζονται επίσης συνεργατικά στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών, επεξεργάζονται εικόνες και δομούν τις ιστορίες τους σε ψηφιακές διαδικτυακές πλατφόρμες. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι διαφορές παραγωγικότητας λόγου, μαθησιακών δεξιοτήτων και κινητροδότησης των μαθητών των δύο ομάδων.

Ο σχεδιασμός του προγράμματος βασίστηκε στις αρχές και στη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την αξιοποίηση της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό και του προγράμματος Σπουδών για την ένταξη των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Για το γνωστικό αντικείμενο της Ελληνικής Γλώσσας, το ισχύον θεσμικό πλαίσιο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσδιορίζεται από το **Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)** και το **Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Ελληνικής Γλώσσας**(ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2002, σελ. 21-25, 26-60), για την πλειοψηφία των δημοτικών σχολείων, αλλά και από το **Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΝΠΣ) για την Ελληνική Γλώσσα** (Π.Ι., χ.χ.), για τα δημοτικά

σχολεία τα οποία υλοποιούν την πιλοτική του εφαρμογή. Το γνωστικό αντικείμενο της Ελληνικής Γλώσσας, σύμφωνα με το ΑΠΣ για το δημοτικό σχολείο, επικεντρώνεται σε πέντε τομείς: (α) στον προφορικό λόγο, (β) στο γραπτό λόγο (ανάγνωση, γραφή/παραγωγή γραπτού λόγου, λογοτεχνία), (γ) στο λεξιλόγιο, (δ) στη γραμματική και (ε) στη διαχείριση της πληροφορίας (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2002, σελ. 26-60). Σκοπός του ΑΠΣ, για τη γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου στις Α΄ και Β΄ τάξεις, είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει και να διατυπώνει γραπτά μηνύματα.

Η επιλογή των διαδικτυακών πλατφορμών έγινε με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού αλλά και την ηλικία και τις δυνατότητες των μαθητών. Το Storybird ενδείκνυται για τις μικρές ηλικίες καθώς είναι εύχρηστο και λειτουργικά απλό. Οι μαθητές δεν είχαν ασχοληθεί στο παρελθόν με μια τέτοια πλατφόρμα και για τον λόγο αυτό οι πρώτες συναντήσεις αφιερώθηκαν στη γνωριμία και εξοικείωση των μαθητών με την πλατφόρμα. Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε και η πλατφόρμα Pixton , η οποία επιτρέπει στους μαθητές τη δημιουργία κόμικ. Η αλλαγή αυτή πραγματοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί η συμπεριφορά των μαθητών και σε μια δεύτερη πλατφόρμα από αυτή στην οποία ενεργούσαν. Επιπλέον το μάθημα της Γλώσσας της Β΄ δημοτικού περιέχει τη δημιουργία κόμικ στην 3^η ενότητα με τίτλο «Στον κόσμο των κόμικς».

4.2 Η διδακτική παρέμβαση που αξιοποιεί την ψηφιακή αφήγηση

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφονται ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης και οι σκοποί και οι διδακτικοί στόχοι σε επίπεδο διδακτικών ενοτήτων που αφορούν στο μάθημα της Γλώσσας, και ειδικότερα στο κομμάτι της Παραγωγής Λόγου. Επιπλέον, αναπτύσσονται η δομή της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης και οι διδακτικές της ενότητες.

Στα πλαίσια της βιβλιογραφικής έρευνας που διεξάχθηκε διαπιστώθηκε πως υπάρχουν περιορισμένες έρευνες που να αξιοποιούν την ψηφιακή αφήγηση ως στρατηγική διδασκαλίας στο Δημοτικό. Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα των Σεραφείμ και Φεσάκη (2010) η οποία αξιοποιεί την ψηφιακή αφήγηση με σκοπό την παραγωγή λόγου στο Νηπιαγωγείο. Σε αυτόν τον προβληματισμό συνεισφέρει η συγκεκριμένη εργασία σε μια προσπάθεια κατανόησης των δυσκολιών των μαθητών και εξομάλυνσης

αυτών προτείνοντας τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας περιλαμβάνεται και η διατύπωση των σκοπών και των στόχων της διδακτικής παρέμβασης, οι οποίοι βασίζονται στις σύγχρονες κonstrουκτιβιστικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης που έχουν περιγραφεί.

4.3.1.Οι σκοποί της διδακτικής παρέμβασης

Οι γενικοί εκπαιδευτικοί σκοποί της παρέμβασης ως προς τα διδακτικά αποτελέσματα των μαθητών είναι οι εξής (Bloom, 1956):

1. Να εξομαλυνθούν οι δυσκολίες των μαθητών σχετικά με την παραγωγή λόγου στη Δημοτικό.
2. Να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών σχετικά με την Παραγωγή Λόγου και συγκεκριμένα με τη δημιουργία ιστοριών και αφηγήσεων.
3. Να επιτύχουμε περισσότερη ενασχόληση των μαθητών με την Παραγωγή Λόγου ως διδακτικό αντικείμενο.

4.3.2 Στοχοθεσία του Προγράμματος παρέμβασης

Οι βασικοί στόχοι και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα κατά τον σχεδιασμό της δραστηριότητας ήταν η ολόπλευρη ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών που σχετίζονται με την παραγωγή λόγου και τη δημιουργία αφηγήσεων (γλωσσικό μάθημα) και την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως γνωστικό – μαθησιακό εργαλείο. Ειδικότερα μέσα από την εμπλοκή τους σε διαδικτυακές πλατφόρμες αναμένουμε από τον κάθε μαθητή:

- Να διαβάζει-περιηγείται σε μια ψηφιακή ιστορία από το λογισμικό.
- Να αναγνωρίζει τα βασικά μέρη, τη δομή μιας ιστορίας (αρχή, μέση, τέλος).
- Να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη ψηφιακή ιστορία με τη χρήση του λογισμικού.

- Να αναπτύξει ικανότητες γραφής και παραγωγής λόγου (διατύπωση ιδεών, διαμόρφωση κειμένου, επιχειρηματολογία).
- Να κατανοήσει ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία, όπου μπορεί να επαναδιατυπώνει, να σχολιάζει και να αξιολογεί τον παραγόμενο λόγο του.
- Να αναπτύξει γραμματικές, λεξιλογικές και υφολογικές δομές.
- Να επεξεργάζεται επιμέρους στοιχεία των ψηφιακών ιστοριών και ειδικότερα γραφικά αντικείμενα σε μια σελίδα, σκηνικό σε μια σελίδα, ηχητικά εφέ σε αντικείμενα, κείμενο περιγραφής σελίδας, ηχητικές περιγραφές από τα ίδια τα παιδιά, τίτλο και εξώφυλλο.
- Να αναγνωρίζει τα μέρη μιας ψηφιακής ιστορίας με όρους λογισμικού εξώφυλλο, σελίδες, αντικείμενα, σκηνικό, ηχογραφήσεις, ήχοι, κείμενο, κουμπιά πλοήγησης, διαγραφή αντικειμένου.
- Να αναπτύξει ικανότητες χρήσης εργαλείων ΤΠΕ (επεξεργασία κειμένου, διαχείριση πολυμεσικών πληροφοριών κ.λπ.).
- Να συνεργαστεί με τον συμμαθητή του για την περάτωση των εργασιών τους.

4.4 Περιγραφή του Προγράμματος παρέμβασης και της διαδικασίας εφαρμογής του στο σχολικό πρόγραμμα

Η ηλεκτρονική διεύθυνση της πλατφόρμας Storybird είναι: <https://storybird.com/>, ενώ η ηλεκτρονική διεύθυνση της πλατφόρμας Pixton είναι: <https://www.pixton.com/gr/>

Ο χρόνος υλοποίησης της δραστηριότητας ήταν από 14 Δεκεμβρίου του 2016 έως 31 Απριλίου 2017. Η εργασία των μαθητών γινόταν κυρίως στον χώρο του σχολείου στη συνέχεια όμως επεκτάθηκε στον χώρο του σπιτιού για κάποιους από αυτούς.

Η πλατφόρμα έχει τη μορφή μιας εικονικής τάξης στην οποία προστέθηκαν όλοι οι μαθητές. Η δομή που έχουν οι διαδικτυακές πλατφόρμες είναι συγκεκριμένη. Η προσθήκη όμως των ονομάτων των μαθητών δημιουργεί την αίσθηση ύπαρξης μιας ομάδας, μιας κοινότητας μάθησης στην οποία ανήκουν και δρουν όλοι οι μαθητές. Οι εργασίες τους αποθηκεύονταν και όλοι μπορούσαν να περιηγηθούν και να αναγνώσουν τις ιστορίες των συμμαθητών τους. Επιπλέον και στις δύο πλατφόρμες έγινε ανάρτηση εργασίας από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές λάμβαναν τις εντολές και στόχος ήταν να φέρουν εις πέρας την εργασία που τους είχε ανατεθεί.

4.4.1 Α' ΜΕΡΟΣ

Ο χρονοπρογραμματισμός και η οργάνωση των μαθητών και των δραστηριοτήτων αναμενόταν να γίνει σε 9 εβδομάδες. Διήρκησε τελικά περισσότερο καθώς η φάση της υλοποίησης επεκτάθηκε. Η ηλικία των μαθητών και κυρίως κάποιες απουσίες μας ανάγκασαν τη διαδικασία να διαρκέσει περισσότερο μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Πίνακας 4.1 Συνοπτική παρουσίαση προγραμματισμού εργασίας στο Storybird

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ		
1 ^η εβδομάδα	Προπαρασκευαστικό στάδιο	Πρώτη γνωριμία
2 ^η -3 ^η εβδομάδα	Προετοιμασία	Δημιουργία εικονικής τάξης – Περιήγηση στην πλατφόρμα
4 ^η -5 ^η εβδομάδα	Εισαγωγή	Αντιστοίχιση ιστορίας με εικόνες

6 ^η - 8 ^η εβδομάδα	Υλοποίηση	Δημιουργία ιστορίας από τους μαθητές
9 ^η εβδομάδα	Ολοκλήρωση	Τελικές παρεμβάσεις- διορθώσεις
10 ^η εβδομάδα	Παρουσίαση	Προβολή των ψηφιακών ιστοριών- Συζήτηση

Προπαρασκευαστικό στάδιο

Κατά τη διάρκεια της πρώτης παρέμβασης δόθηκε στους μαθητές μια ιστορία γραμμένη από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές έπρεπε να αντιστοιχίσουν τα λόγια της ιστορίας με τις εικόνες. Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιήθηκε μόνο από την ομάδα ελέγχου και επιλέχθηκε με σκοπό να κατανοήσουν οι μαθητές την αντιστοιχία εικόνας – κειμένου ώστε να μπορέσουν να το αξιοποιήσουν όταν θα φτάσουν στο στάδιο της συγγραφής. Η επιλογή των εικόνων χαρακτηρίζεται πετυχημένη καθώς όλες οι ομάδες κατάφεραν να αντιστοιχίσουν τα λόγια με τη σωστή εικόνα. Ο χρόνος ολοκλήρωσης της ιστορίας διέφερε ανά ομάδα με μικρές αποκλίσεις. Τα αποτελέσματα σε αυτό το στάδιο συμφωνήθηκε εξ' αρχής να μην είναι προσμετρήσιμα λόγω του ότι δεν προσφέρουν δεδομένα στην ερευνητική διαδικασία.

Προετοιμασία

Αρχικά δημιουργήσαμε την εικονική μας τάξη. Η τάξη δημιουργήθηκε από τον εκπαιδευτικό, ενώ οι μαθητές επέλεξαν ένα ψευδώνυμο από ονόματα ζώων. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως για τη δημιουργία του λογαριασμού δε χρειαζόταν ηλεκτρονική διεύθυνση των μαθητών παρά μόνο του εκπαιδευτικού. Παρουσιάστηκε στους μαθητές μια ιστορία που είχε δημιουργηθεί στην πλατφόρμα του Storybird, η

οποία διαβάστηκε από τους μαθητές. Κατόπιν, οι μαθητές έπρεπε να περιηγηθούν από τη μια διαφάνεια στην επόμενη και στη συνέχεια να προσθέσουν και να αφαιρέσουν διαφάνειες και εικόνες οι ίδιοι. Η πλατφόρμα του Storybird ζητά μετά το τέλος της ιστορίας να εισάγουν τίτλο και όνομα συγγραφέα. Οι μαθητές καλούνται να προβούν και σε αυτές τις ενέργειες προκειμένου να εξοικειωθούν με την πλατφόρμα.

Εισαγωγή - 1η φάση

Στην πρώτη αυτή φάση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν δύο απόπειρες με τους μαθητές του γκρουπ ελέγχου προκειμένου να εξοικειωθούν με τη διαδικτυακή πλατφόρμα του Storybird

Η πρώτη παρέμβαση διεξάγεται πριν την περίοδο των Χριστουγέννων και για τον λόγο αυτό η θεματολογία ήταν συγκεκριμένη. Στην περίοδο αυτή αναμένεται από τους μαθητές να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με την πλατφόρμα. Οι μαθητές παρακολουθούν μάθημα Πληροφορικής στο σχολείο τους από την Α' τάξη ενώ για την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε το εργαστήριο του σχολείου.

Ζητήθηκε από τους μαθητές και των δύο ομάδων να αναφέρουν λέξεις που σκέφτονται σχετικά με τον μήνα Δεκέμβριο και την περίοδο των Χριστουγέννων. Οι απαντήσεις ήταν παρόμοιες και στις δύο ομάδες.

Στη συνέχεια η κάθε ομάδα έπρεπε να δημιουργήσει μια ιστορία χρησιμοποιώντας τις λέξεις που είχαν ειπωθεί από εκείνους. Το παραδοσιακό γκρουπ έγραψε την ιστορία στην αίθουσα διδασκαλίας, ενώ το γκρουπ ελέγχου αξιοποίησε την πλατφόρμα Storybird. Οι μαθητές της ομάδας η οποία δούλεψε παραδοσιακά δημιούργησε ιστορίες που τις έγραφε σε χαρτί. Οι ιστορίες που συλλέχθηκαν από κάθε ομάδα ήταν επτά καθώς οι μαθητές δούλεψαν σε ομάδες των δύο



Σχήμα 8: Εργασίες των μαθητών στο Storybird

Ανάπτυξη- υλοποίηση – 2η φάση

Η δεύτερη δραστηριότητα αυτής της φάσης ενέπλεξε τους μαθητές με τη γραφή στον υπολογιστή. Οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν μια ιστορία αλλά αυτή τη φορά τους είχαν δοθεί οι εικόνες. Οι μαθητές του παραδοσιακού γκρουπ σε αυτή τη φάση έγραψαν μια ιστορία με λέξεις κλειδιά, οι οποίες αντιστοιχούσαν στις εικόνες του γκρουπ ελέγχου. Οι λέξεις κλειδιά ήταν αγόρι, κορίτσι, μενταγιόν, τέρας, τόξο, δάσος.

Σε αυτή τη φάση έχουν δοθεί στους μαθητές διαφορετικά ερεθίσματα με νοηματική συνάφεια μεταξύ τους. Οι λέξεις κλειδιά αντιστοιχούν στις εικόνες και ερευνάται ο τρόπος που θα γράψουν οι μαθητές και οι ιστορίες που θα δημιουργήσουν. Στη φάση αυτή ο βασικός διδακτικός σκοπός είναι οι μαθητές να μάθουν τη γλώσσα του Storybird και να αποκτήσουν την ικανότητα να γράφουν σε μία τέτοια πλατφόρμα. Στην πραγματικότητα από απλοί χρήστες και «καταναλωτές» πληροφορίας μετατρέπονται σε συγγραφείς και «παραγωγούς» πληροφορίας. Παρατηρήθηκε μια δυσκολία των μαθητών στη γραφή με το πληκτρολόγιο, όπως ήταν αναμενόμενο και ο χρόνος που χρειάστηκε για την ολοκλήρωση της ιστορίας ήταν μεγαλύτερος από αυτόν της πρώτης

δραστηριότητας. Οι μαθητές εργάζονταν αποκλειστικά στο σχολείο και για τον λόγο αυτό χρειάστηκε μία ακόμα ώρα από την αναμενόμενη για να ολοκληρωθεί η ιστορία.



Σχήμα 9: Επιφάνεια εργασίας στο Storybird

Ολοκλήρωση

Είναι η τελική φάση της εργασίας καθώς οι μαθητές έπρεπε να ανατρέξουν στις διαφάνειες και να διορθώσουν τα λάθη τους, τα οποία σε αυτή την ηλικία είναι αρκετά. Το περιεχόμενο της κάθε σελίδας έχει οριστικοποιηθεί και οι μαθητές κάνουν αλλαγές, προσαρμογές και διορθώσεις. Οι μαθητές του παραδοσιακού γκρουπ έλεγξαν το γραπτό τους μόλις τελείωσε η ιστορία, ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου χρησιμοποίησαν τον ορθογραφικό έλεγχο για να διορθώσουν τα λάθη τους. Ακόμα τους δίνεται η δυνατότητα να περιηγηθούν και να διαβάσουν τις ιστορίες που έχουν δημιουργηθεί από τις άλλες ομάδες.

Παρουσίαση

Αφού ολοκληρώθηκαν οι ιστορίες και έγιναν οι απαραίτητες αλλαγές και διορθώσεις, οι μαθητές παρουσίασαν τις ιστορίες τους στην ολομέλεια. Η παρουσίαση συνοδεύτηκε από σχόλια και παρεμβάσεις των μαθητών με σκοπό να γίνει συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.

Η παρουσίαση μιας ομαδικής εργασίας στην υπόλοιπη τάξη παίζει ιδιαίτερο παιδαγωγικό ρόλο διότι ασκεί τους μαθητές στη λεκτική παρουσίαση, στην υποστήριξη της θέσης τους, στην έκφραση αντιρρήσεων και στην εξοικείωση με τον λόγο.

4.4.2 Β' ΜΕΡΟΣ

Στο δεύτερο σκέλος της έρευνας έλαβαν μέρος αποκλειστικά οι μαθητές του γκρουπ ελέγχου. Στόχος σε αυτή τη φάση είναι να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των ψηφιακών εργασιών των μαθητών. Η πλατφόρμα του Pixton δεν είχε αποφασιστεί από την αρχή να είναι μέρος της παρέμβασης. Θεωρήσαμε όμως καλό να ενταχθεί στη δραστηριότητα λόγω των χαρακτηριστικών της. Ακόμα αξίζει να αναφερθεί πως στη διδακτέα ύλη της Β' δημοτικού έχει ενσωματωθεί ενότητα, η οποία ασχολείται με τη δημιουργία κόμικ. Η επιλογή των εργασιών βασίζεται στη θεματολογία των ενοτήτων του σχολικού μαθήματος.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση έδειξε πως τα κόμικ παρέχουν ευκαιρίες σύνδεσης της ιστορίας με τις καθημερινές ασχολίες των παιδιών, ώστε να είναι σε θέση να προβλέψουν τι θα συμβεί και να συμπεράνουν τι συμβαίνει μεταξύ των διαφανειών (καρέ), όπως θα έκαναν με ένα βιβλίο αν και η ανάγνωση κόμικ απαιτεί πιο σύνθετες γνωστικές δεξιότητες από την ανάγνωση ενός κειμένου (Edmunds, 2006). Συσχετικά με την ταξινομία του Bloom « η ταυτόχρονη ερμηνεία λέξεων και εικόνων, ορίζεται ως σύνθεση που προάγει τη δεξιότητα της σκέψης σε υψηλότερη κλίμακα. Ακόμα σύμφωνα με τον Morrisonetal. η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι καθημερινή , απαλλαγμένη από γλωσσικές συμβάσεις και ιδανική για τη διδασκαλία των σημείων στίξης, του ευθέος λόγου, της εξωλεκτικής επικοινωνίας και για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Βασιλικοπούλου, 2012).

Συνοπτικά αναφέρουμε τα εξής:

1. Το Pixton διαθέτει πλουσιότερη βιβλιοθήκη εικόνων και αναμένουμε να αναβαθμίσει το λεξιλόγιο των μαθητών.
2. Το μενού του Pixton διατίθεται στα ελληνικά.

Πίνακας 4.2 Συνοπτική παρουσίαση προγραμματισμού εργασίας στο Pixton

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ		
1 ^η εβδομάδα	Προετοιμασία	Δημιουργία εικονικής τάξης – Περιήγηση στην πλατφόρμα
2 ^η εβδομάδα	Εισαγωγή	Δημιουργία εικονογραφημένου σεναρίου (storyboard)
3 ^η - 6 ^η εβδομάδα	Υλοποίηση	Δημιουργία ιστορίας από τους μαθητές
7 ^η εβδομάδα	Ολοκλήρωση	Τελικές παρεμβάσεις- διορθώσεις
8 ^η εβδομάδα	Παρουσίαση	Προβολή των ψηφιακών ιστοριών- Συζήτηση

Προπαρασκευαστικό στάδιο

Λόγω του ότι οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί σε κάποιο βαθμό με το Storybird, σε αυτό το στάδιο δεν αναλωθήκαμε τόσο στο να εξηγήσουμε στους μαθητές βασικές γνώσεις χειρισμού του ηλεκτρονικού υπολογιστή και προχωρήσαμε άμεσα στη διαχείριση της πλατφόρμας. Η εκπαιδευτικός έχει ήδη δημιουργήσει την κεντρική σελίδα, με το θέμα διαπραγμάτευσης και προσθέτει τα ονόματα των μαθητών που συμμετέχουν. Στη συνέχεια παρουσιάζεται στους μαθητές ένα κόμικ το οποίο είχε δημιουργηθεί από την ίδια. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το περιβάλλον στο οποίο θα δημιουργήσουν τις ψηφιακές ιστορίες τους. Η ελληνική γλώσσα τους προτρέπει να περιηγηθούν μόνοι τους στο μενού. Ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν τις ιδέες αλλά και τις απορίες τους σχετικά με την πλατφόρμα. Προκαλείται με αυτό τον τρόπο ένα πλαίσιο συζήτησης και ανταλλαγής ιδεών γύρω από το καινούριο εργαλείο.

Εισαγωγή – 1η φάση

Η διαφορά του Pixton είναι πως παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας εικονογραφημένου σεναρίου (storyboard). Γνωστοποιείται στους μαθητές πως πρέπει να δουλέψουν με αυτό πριν φτάσουν στη δημιουργία του κόμικ τους. Στη φάση αυτή οι μαθητές εξοικειώνονται με το storyboard και καλούνται να δημιουργήσουν και αυτοί το δικό τους με θέμα «Στο σουπερμάρκετ». Αρχικά καλούμε τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα storyboard , το οποίο διαθέτει μόνο τίτλο, αν και η πλατφόρμα παρέχει τη δυνατότητα για επιπλέον πληροφορίες. Ακόμα, επιλέγουμε τη λειτουργία «αρχάριος» για να διευκολύνουμε τους μαθητές να εξοικειωθούν με τις βασικές δυνατότητες του Pixton.



Σχήμα 10: Επιφάνεια εργασίας στο Pixton



Σχήμα11: Επιφάνεια εργασίας στο Pixtonμε τη χρήση storyboard

Σε επόμενο στάδιο οι μαθητές εμπλουτίζουν το storyboard που έχουν δημιουργήσει με εικόνες, χαρακτήρες και διαλόγους. Στόχος είναι να ανταποκρίνονται οι διάλογοι και οι εικόνες της ιστορίας στον τίτλο κάθε εικόνας. Οι μαθητές εξασκούνται στη λογική συνέχεια της ιστορίας και προτείνουν διαλόγους που συνδέονται με την καθημερινή τους ζωή. Συνδέεται με αυτόν τον τρόπο η δημιουργία με την αυθεντική μάθηση και τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών.

Ανάπτυξη- 2η φάση

Οι μαθητές λαμβάνουν εντολές για μια εργασία που τους έχει ανατεθεί στο Pixton. Η συγκεκριμένη πλατφόρμα υποστηρίζει την ελληνική γλώσσα και κατέστη δυνατό να δοθούν στους μαθητές οδηγίες για τη δημιουργία και την ολοκλήρωσή της. Η εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει τις οδηγίες που αφορούν στη δημιουργία κόμικ με συγκεκριμένο θέμα. Στόχος είναι σε αυτή τη φάση οι μαθητές λειτουργώντας και πάλι ανά δύο να δημιουργήσουν ένα κόμικ που να έχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας ιστορίας αξιοποιώντας την πλατφόρμα.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ
Sunday Apr 30, 2017

ΠΑΜΕ ΜΟΥΣΕΙΟ!!!
από τον/την Λυγερή Βασιλοπούλου

ΟΔΗΓΙΕΣ

ΕΞΕΙΛΑΞΑΙΝ ΤΑ ΜΟΥΣΕΙΑ!!!

Ποιος ένα πλάι!!! Από σήμερα θα ταξιδεύουμε μαζί εκεί!!!

Κλείστε τα βιβλία και φανταστείτε πως είστε σε ένα μουσείο!!! Ήλιε την παρέα σας φυσικά!!!

Φτιάξτε ένα κόμικ για να διηγηθείτε στους συμμαθητές σας την περιπέτεά σας!!!

Χρήσιμη συμβουλή!!! Πρώτα δημιουργήστε το εικονογραφημένο σενάριο της ιστορίας σας!!! Θα σας βοηθήσει πολύ!!!

Καλή επιτυχία!!!

ΠΑΜΕ ΜΟΥΣΕΙΟ!!!

Πού πάλι σίμακο...
Τίποτα όμοιο!

Σε κάποιο να επισκεφθούμε αυτό το μουσείο! Τι λέει;

Τι μουσείο είναι;

Δεν είναι Πάρις, αλλά οδός! Πάμε να ρυθίσουμε κάποιον!

Μα, μήπως θα μείνουμε να την σπατάλη της αργίας Ανάπτυξη!!!

Από την αριστερά φάιντε μας, θα έχουμε παραμύθι!

Μα, μήπως θα μείνουμε να την σπατάλη της αργίας Ανάπτυξη!!!

Σχήμα 12 Επιφάνεια εργασίας στο Pixton

Οι μαθητές λειτουργούν συστηματικά δημιουργώντας τις ψηφιακές ιστορίες τους. Έχουν την επιλογή να ξεκινήσουν από τη δημιουργία ενός χαρακτήρα, τον οποίο θα εντάξουν στην ιστορία, είτε από την ίδια την ιστορία. Παράλληλα έχει επισυναφθεί ένα κόμικ- πρότυπο το οποίο μπορούν να δουν και να επεξεργαστούν. Η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να ξεκινήσουν με τη δημιουργία του εικονογραφημένου σεναρίου στο οποίο θα βασιστούν για διαμορφώσουν την ιστορία τους. Ταυτόχρονα

συζητούν με τους συμμαθητές τους, ανταλλάσσουν ιδέες και εμπλουτίζουν τις διαφάνειές τους με νέο υλικό (διαλόγους, πολυμεσικά στοιχεία, αρχεία ήχου). Στόχος είναι όλοι οι μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη δημιουργία κόμικ και να προσθέσουν όσο το δυνατό περισσότερες διαφάνειες και διαλόγους στις ιστορίες τους.

Ολοκλήρωση

Είναι το τελικό στάδιο της εργασίας όπου οι μαθητές κάνουν τις διορθώσεις που κρίνουν απαραίτητες στις ψηφιακές τους ιστορίες. Μπορούν να αλλάξουν την εικόνα της διαφάνειας, την έκφραση των χαρακτήρων τους και να προσθέσουν ή να αφαιρέσουν αντικείμενα. Ακόμα πρέπει να αποθηκεύσουν και να τιτλοδοτήσουν την ιστορία τους. Στόχος είναι να προβούν σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να δημιουργηθεί μια ιστορία αυτοτελής και έτοιμη για παρουσίαση.

Παρουσίαση

Το τελευταίο στάδιο της εργασίας καθώς ολοκληρώνει την προσπάθεια είναι η κοινοποίηση των ψηφιακών ιστοριών που έχουν δημιουργηθεί. Στο σημείο αυτό οι μαθητές διαβάζουν τις ιστορίες τους στην ολομέλεια, συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις και στηρίζουν τις δημιουργίες τους.

4.5 Μεθοδολογικά εργαλεία

Ζωτικής σημασίας για τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας είναι οι στρατηγικές συλλογής δεδομένων. Θα γίνει συνδυασμός τριών διαφορετικών στρατηγικών, της παρατήρησης του δείγματος της ρουμπρίκας και των ημι-δομημένων συνεντεύξεων.

Πίνακας 4.3 Συνοπτική παρουσίαση των μεθοδολογικών εργαλείων

Στρατηγική	Χρόνος εφαρμογής	Εξεταζόμενη μεταβλητή
Παρατήρηση	Κατά τη διάρκεια του πειράματος	Στάσεις, κίνητρα
Πλαίσιο ανάλυσης	Τέλος του πειράματος	Επιδόσεις

4.5.1 Το πλαίσιο ανάλυσης

Σύμφωνα με τον Halliday, η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο είναι αποδοτική, όταν διδάσκεται σε συνάφεια με τα κοινωνικά γεγονότα, από τα οποία ενισχύεται και καλλιεργείται. Αποδοτική είναι, επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο, όταν η διδασκαλία είναι βιωματική. Ξεκινάει, δηλαδή, από τις εμπειρίες και τα βιώματα που μεταφέρουν οι μαθητές στο σχολείο, από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και πάνω σ' αυτές τις εμπειρίες οικοδομείται κάθε νέα γνώση (Halliday, 1993). Οι προϋποθέσεις αυτές είναι χρήσιμο και συγχρόνως αναγκαίο, όπως υποστηρίζουν οι περισσότεροι μελετητές, παρατηρούνται κατά τη διδασκαλία όλων των στοιχείων της γλώσσας και ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και μάλιστα της ελεύθερης γραπτής έκφρασης των μαθητών, όπου οι τελευταίοι δεν κάνουν μόνο αναπαραγωγή των απόψεων που ακούν ή μελετούν, αλλά και πρωτότυπη παραγωγή (Ηλιοπούλου, 2009).

Τα ψηφιακά έργα των μαθητών και των δύο ομάδων (πειραματική και ελέγχου) αναλύθηκαν στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης με τη βοήθεια ενός πλαισίου ανάλυσης. Χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων για την πορεία της αποτελεσματικότητας της προτεινόμενης παρέμβασης. Το πλαίσιο ανάλυσης δημιουργήθηκε για να εξασφαλίζει στους εκπαιδευόμενους μια αποτελεσματική και αντικειμενική εκτίμηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους παρέχοντας στον εκπαιδευτικό την απαραίτητη ανατροφοδότηση. Η ενιαία παρατηρήσιμη συμπεριφορά του εξεταζόμενου μπορεί να διασπαστεί σε συστατικά μέρη, όπως, για παράδειγμα, στη γραμματική ικανότητα, στην κοινωνιογλωσσική, στην ικανότητα της συνεκτικότητας και της συνάφειας και άλλες (Ηλιοπούλου 2009). Με την ανάλυση αυτή, η οποία απαρτίζεται από δέκα κριτήρια, ελέγχθηκαν η πορεία των μαθητών μέσα σε μια κλίμακα (εν μέρει ικανοποιητικά, ικανοποιητικά, πολύ καλά). Η εκπαιδευτικός αξιολόγησε τις τελικές εργασίες των μαθητών και τη συνολική πορεία τους.

Τα έργα των μαθητών αναλύθηκαν με τη βοήθεια ενός πλαισίου ανάλυσης, το οποίο δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια εκπαιδευτικό και περιλαμβάνει τους άξονες

που παρουσιάζονται παρακάτω. Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να αναφέρουμε πως έπειτα από ενδελεχή επισκόπηση της βιβλιογραφίας δεν ανακαλύφθηκε κάποιο ερευνητικό εργαλείο ανάλυσης ψηφιακών έργων των μαθητών. Ακόμα η μικρή ηλικία στην οποία βρίσκονται οι μαθητές μας οδήγησε στη δημιουργία ενός πλαισίου ανάλυσης, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας προκειμένου να αξιολογήσουμε τις δημιουργίες τους.

Το πλαίσιο ανάλυσης, το οποίο συμπληρώθηκε από την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια και στο τέλος των διδακτικών παρεμβάσεων, χωρίστηκε σε τρία επίπεδα::

1. **Δομή - διάρθρωση ιστορίας:** (αυτό το μέρος απαρτίζεται από 5 κριτήρια, τα οποία ανταποκρίνονται στους διδακτικούς- γνωστικούς στόχους της παρέμβασης)
2. **Γλωσσικές δεξιότητες:** (αυτό το μέρος απαρτίζεται από 2 κριτήρια, τα οποία αφορούν στους γενικούς –γνωστικούς στόχους της παρέμβασης)
3. **Πολυμεσικό περιεχόμενο:** (αυτό το μέρος απαρτίζεται από 3 κριτήρια τα οποία ανταποκρίνονται στις αναμενόμενες ψηφιακές δεξιότητες που θα αναπτυχθούν)

4.5.2 Οι συνεντεύξεις των μαθητών

Η συνέντευξη, με τους μαθητές διάρκειας περίπου 15 λεπτών, είχε ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών για τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης μέσα από τις συγκεκριμένα εργαλεία. Ακόμα διερευνήθηκαν οι περιορισμοί και η παιδαγωγική αξία της ψηφιακής αφήγησης ως διδακτική στρατηγική. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν και παρουσιάζονται ανώνυμα, για το λόγο αυτό κάθε μαθητής παρουσιάζεται με κωδικό Z1,Z2,Z3 κ.λπ. και η αναφορά μας σε κάθε μαθητή γίνεται στο αρσενικό γένος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται αρχικά μια γενική αποτύπωση των δύο ηλεκτρονικών πλατφορμών που αξιοποιήθηκαν ενώ στη συνέχεια ακολουθεί μια συνοπτική ανάλυση των μαθημάτων στις πλατφόρμες αυτές. Η ανάλυση εστιάζει κάθε φορά στο περιεχόμενο, στις μαθησιακές και τις ψηφιακές δεξιότητες που αναπτύχθηκαν, στους σχολιασμούς των μαθητών και στις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού. Έπειτα ακολουθεί η ανάλυση των δραστηριοτήτων των παρεμβάσεων αναφέροντας παράλληλα ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών. Τέλος αναλύονται οι απαντήσεις των μαθητών στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις για να μελετηθούν οι στάσεις, οι απόψεις και τα κίνητρό τους ως προς τη συγκεκριμένη παρέμβαση. Θα πρέπει να τονιστεί ότι για λόγους ανωνυμίας και τήρησης των προσωπικών δεδομένων, οι μαθητές αναφέρονται με την ονομασία Z1,Z2,Z3 κ.λπ. χωρίς διάκριση ως προς το φύλο τους.

5.1 Αποτύπωση ηλεκτρονικής πλατφόρμας Storybird

Συνολικά στην πλατφόρμα υπάρχουν 14 ολοκληρωμένες ιστορίες των μαθητών καταχωρημένες με τα ονόματα των μαθητών, τους τίτλους που δόθηκαν από αυτούς και την ημερομηνία δημιουργίας τους. Η πλατφόρμα ελέγχεται από την εκπαιδευτικό, η οποία έχει εισάγει τα στοιχεία των μαθητών χωρίς την απαίτηση δημιουργίας λογαριασμού από εκείνους. Θα πρέπει να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη πλατφόρμα δεν παρέχει στοιχεία συμμετοχής ή παρουσίας των μαθητών. Οι μαθητές εργάζονταν αποκλειστικά στο σχολείο αφού συνδέονταν στην εικονική ηλεκτρονική τάξη που είχε δημιουργηθεί από την εκπαιδευτικό.

5.1.1 Αποτελέσματα προπαρασκευαστικού σταδίου στο Storybird

Σε πολύ πρώιμο στάδιο της παρέμβασης οι μαθητές κλήθηκαν να συνθέσουν μια ιστορία, η οποία είχε γραφτεί από την εκπαιδευτικό και είχε αναρτηθεί στην πλατφόρμα. Οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν τη σωστή εικόνα, η οποία ανταποκρίνεται στα λόγια της διαφάνειας. Πρέπει να σημειωθεί πως οι μαθητές εργάζονταν σε

ζευγάρια τα οποία έμεναν σταθερά καθ' όλη τη διάρκεια της παρεμβάσεων. Η παρέμβαση αυτή πραγματοποιήθηκε με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με την πλατφόρμα. Οι μαθητές υλοποίησαν με επιτυχία τη δραστηριότητα, ενώ ο χρόνος ολοκλήρωσης κυμαινόταν από 5' – 25'.

5.1.2 Storybird – Παρέμβαση 1^η

Η πρώτη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε λίγο πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων. Οι μαθητές κλήθηκαν να μοιραστούν στην ολομέλεια λέξεις- κλειδιά που σχετίζονται με τις ημέρες των Χριστουγέννων. Στη συνέχεια έπρεπε να συνθέσουν είτε στην πλατφόρμα είτε στο τετράδιό τους μια ιστορία βασισμένη σε αυτές τις λέξεις. Τα ζευγάρια ήταν επτά για κάθε τμήμα και παρέμειναν ίδια καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Η επιλογή της συγκεκριμένης θεματολογίας οδήγησε τους μαθητές στην αναφορά παρόμοιων λέξεων.

Πίνακας 5.1.2.1 Παρουσίαση των λέξεων που αναφέρθηκαν από τους μαθητές

Ημερομηνία: 14/12/2016		
Θέμα: Δεκέμβριος		
Απόπειρα: 1^η		
B1: Πειραματικό γκρουπ		
Ζευγάρια	Σελίδες Storybird	Λέξεις-Κλειδιά
Z1	6	χιόνι, Αϊ Βασίλης, δώρα, χιονάνθρωπος,
Z2	5	κάλαντα, μελομακάρονα,
Z3	6	χιονοπόλεμος, κουραμπιέδες,
Z4	10	χριστουγεννιάτικο δέντρο, ελάφι,
Z5	7	έλκηθρο, Χριστούγεννα, στολίδι,
Z6	6	κάστανα, τάρανδος, σκουφάκι, λαμπάκια, παιχνίδια, αστέρι, νιφάδα, χειμώνας, κρύο, γάντια
Z7	6	

Πίνακας 5.1.2.2 Παρουσίαση των λέξεων που αναφέρθηκαν από τους μαθητές

Ημερομηνία: 16/12/2016	
Θέμα: Δεκέμβριος	
Απόπειρα: 1 ^η	
B2: Γκρουπ Ελέγχου	
Ζευγάρια	Λέξεις-Κλειδιά
Z1	Χριστούγεννα , δέντρο, στολίδια, έλατο, αστέρι, χιόνι, μπάλες,
Z2	χιονάνθρωπος, γέννηση του Χριστού, Αϊ Βασίλης, ελαφάκι,
Z3	τάρανδος, δώρα, χιονόμπαλα, κορδέλες, σκουφί, κασκόλ,
Z4	γάντια, ξωτικό, χιονοπόλεμος, παλτό, κρύο, Πρωτοχρονιά,
Z5	γιορτές, κάλαντα, χριστουγεννιάτικο τραπέζι, μελομακάρονα, κουραμπιέδες, βασιλόπιτα, ζαχαρωτά, καμπάνες, έλκηθρο, κάρτες, γαλοπούλα, φωτάκια, φάτνη, εκκλησία
Z6	
Z7	

Οι μαθητές και των δύο ομάδων εργάστηκαν πρόθυμα. Η εκπαιδευτικός είχε υποστηρικτικό ρόλο χωρίς να πραγματοποιεί παρεμβάσεις στις ιδέες των μαθητών. Οι μαθητές συνεργάζονταν και έδειξαν ενδιαφέρον για την δημιουργία ιστοριών. Η ομάδα ελέγχου φάνηκε αρκετά εξοικειωμένη με την ιδέα της παραγωγής λόγου. Τα ζεύγη Z1, Z2, Z4 και Z5 ανέφεραν τις περισσότερες λέξεις – κλειδιά κατά την πραγματοποίηση της ιδεοθύελλας, ενώ το Z7 αρκέστηκε στην αναφορά των λιγότερων λέξεων (2 στο σύνολο). Στα ζεύγη Z2, Z6 και Z7 χρειάστηκε επισήμανση για την προσθήκη τίτλου στην ιστορία τους ενώ όλοι οι μαθητές επιθυμούσαν να ζωγραφίσουν μόλις ολοκληρώσουν τις ιστορίες τους.

Τα πιο όμορφα Χριστούγεννα

Σήμερα ήταν μια χριστουγεννιάτικη μέρα με πολύ κρύο. Όταν παίσαμε φάγαμε ακαφία, κακολαζόντια και πελάτι. Μετά φάγαμε σπαρίσαμε το χριστουγεννιάτικο δέντρο με τα παιδιά βγήκαμε στα νε παίσαμε και τότε βήκε χιόνι.

Παίσαμε χιονοπάλο με χιονόμπαλες και με ένα ψεύτικο είντιν. Μετά ήταν οι γιορτές η Πρωτοχρονιά και η γέννηση του Χριστού. Το δέντρο είχε πολύχρωμα φωτάκια. Πήραμε πολλές χριστουγεννιάτικες κάρτες. Πήραμε στην εκκλησία που ήταν θείου προσπρωί. Η μάγα μαζί με την μαμά έπαιξαν με τον μακρόνα, κουρμπιέδες και την εσοκόπιτα. Μετά ετοίμασαμε ένα πάτο με καρδιά για τους τσάνους και μια κούρα για τον Αν-Βασίλη. Πότε στο τούλο αλλε τα κρέσνια μας και ήμασταν καλά παλά. Το βράδυ όταν κοιμόμασταν ο Αν-Βασίλης ήπιε την κούρα με το γάλα και οι τσάνοι έφαγαν το καρδιά ο Αν-Βασίλης άφησε τα σπυρά και έφυγε. Έτσι ήταν τα πιο όμορφα Χριστούγεννα σου του κόρο.

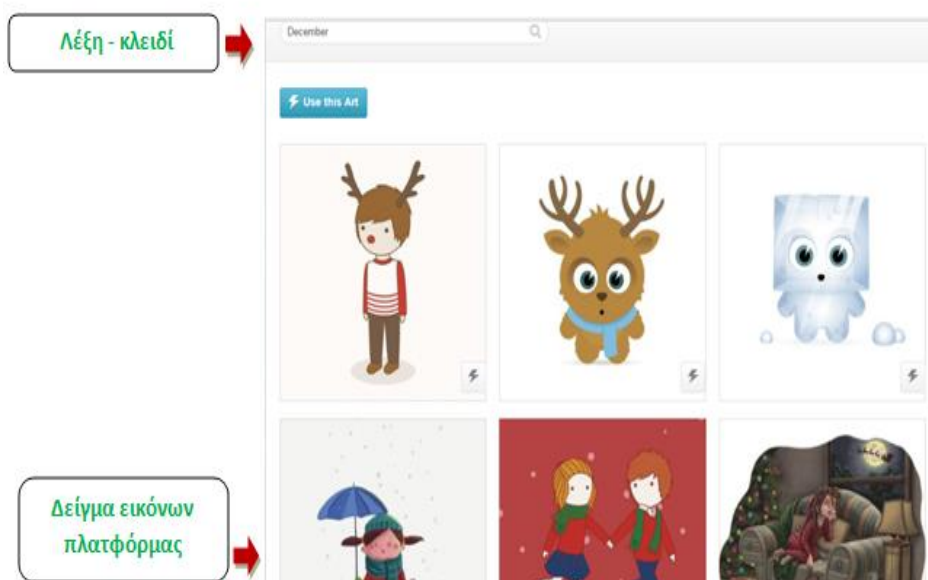
Συνοψισή Νεγίση 16-12-2016

Η Πρωτοχρονιά

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια όμορφη Πρωτοχρονιά. Τα παιδιά τους άρεσαν να τρώνε τσαχινά, βασιλίσες, μελομαγιάρα και κουραμπιέδες. Η μαμάδες των παιδιών έφτιασαν ένα χριστουγεννιάτικο τσινέσι σε κούρα τους. Έφαγαν, ήσαν και μετά έπαιξαν μάζεψαν τα χιόνια και τα κρέ. Μετά σπάρσαν το χριστουγεννιάτικο δέντρο βάλαν τα φωτάκια τους έξω. Κι έμειναν για πολύ ώρα τότε ήταν βράδυ έξω. Μια μέρα όμως ο Αν-Βασίλης τους έφτιαξε σπυρά μαζί τους. Μόλις ξύπνησαν είδαν τα σπυρά τους. Μετά τα έφαγαν και ήταν ένα ψέμα αλλά μετά το πήρασαν για αλήθεια. Ευχήθηκαν στον Αν-Βασίλη να είναι τα πιο όμορφα Χριστούγεννα.

Σχήμα13: Εργασίες μαθητών του παραδοσιακού τμήματος

Η πειραματική ομάδα ακολούθησε αρχικά την ίδια διαδικασία. Οι μαθητές ανέφεραν τις λέξεις κλειδιά με τα ζεύγη Z1, Z2, Z3 και Z4 να σημειώνουν τις περισσότερες λέξεις. Στη συνέχεια συνδέθηκαν στην πλατφόρμα Storybird και ξεκίνησαν τη δημιουργία της ιστορίας τους. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε πως η εισαγωγή της λέξης – κλειδί στην πλατφόρμα έγινε από την εκπαιδευτικό αφού οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι για προβούν σε αυτή την ενέργεια. Ένας ακόμα λόγος ήταν πως η συγκεκριμένη πλατφόρμα δεν υποστηρίζει την ελληνική γλώσσα, οπότε η λέξη έπρεπε να πληκτρολογηθεί στα αγγλικά.



Σχήμα14: Δείγματα εικόνων στο Storybird

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 14 ιστορίες (7 από κάθε τμήμα). Οι μαθητές του πειραματικού γκρουπ ενεπλάκησαν ευχάριστα με τα ζευγάρια Z1, Z6 και Z7 να παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά δέσμευσης στη δραστηριότητα. Οι μαθητές εργάστηκαν με επιμονή διατυπώνοντας απόψεις και αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για την ολοκλήρωση της ιστορίας. Τα ζευγάρια Z2, Z3, Z4 και Z5 ενεργοποιήθηκαν σε

μεγάλο βαθμό παρουσιάζοντας όμως αυξομειώσεις στον βαθμό εμπλοκής συνολικά. Πραγματοποιήθηκαν 23 παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού, οι οποίες αφορούσαν στο χειρισμό της πλατφόρμας. Η εκπαιδευτικός χρειάστηκε να παρέμβει 14 φορές για να ενθαρρύνει τη συνέχιση της προσπάθειας με σχόλια κυρίως τεχνικής φύσεως.

Ως προς τους σχολιασμούς το Z1 δήλωσε « Μου αρέσει αυτή η ιστορία, είναι σαν τα παραμύθια που βλέπουμε στην τηλεόραση», ενώ το Z7 επικρότησε αυτό το σχόλιο αναφέροντας « Μπορούμε να το δείξουμε και σε άλλους φίλους μας». Τα περισσότερα σχόλια που πραγματοποιήθηκαν ήταν θετικά αρχικά αν και στη συνέχεια οι μαθητές δήλωσαν την επιθυμία τους να προσθέσουν και άλλες εικόνες. Ανέφεραν « Είναι λίγες οι εικόνες που μας δίνει» και « Δε μπορούμε να βάλουμε και άλλες εικόνες εδώ;».



ποσ και ποσ αυτο το κοριτσακι περιμενει αυτο το πρωι για να πι τα καλαντα



αυτο το κοριτσακι το πρωι που σικοθηκε απο τον καναπε αμεσος φορεσε τα ζεστα του ρουχα πηρε την ομπρελα της και πηγε για τα καλαντα



εχω κεραταια. εμαι ελαφκι.

τα χριστουγενια ολοι στολίζουν τα χριστουγενιατικα δεντρα. ο αι Βασίλης ερχεται πάλι. Φερνει δωρα και παμε για καλαντα.



Σχήμα15: Εργασίες μαθητών στο Storybird

5.1.3 Storybird- Παρέμβαση 2^η

Η δεύτερη απόπειρα δημιουργίας ψηφιακής και παραδοσιακής ιστορίας κινήθηκε στο πρότυπο της πρώτης με διαφορετική θεματολογία. Στους μαθητές της παραδοσιακής ομάδας δόθηκαν συγκεκριμένες λέξεις με τις οποίες έπρεπε να αξιοποιηθούν την ιστορία τους. Οι λέξεις ήταν οι εξής: *αγόρι, κορίτσι, τέρας, μενταγιόν, βέλη, θησαυρός, κλειδί*. Το Storybird με την πληκτρολόγηση των ίδιων λέξεων παρουσιάζει εικόνες, οι οποίες χρησιμοποιούνται για τη σύνθεση μιας ιστορίας.

Συνολικά δημιουργήθηκαν 14 ιστορίες, ενώ στο παραδοσιακό γκρουπ υπήρχε μια απώλεια και ο μαθητής συνέθεσε την ιστορία μόνος του. Στη δεύτερη παρέμβαση δε ζητήθηκε από τους μαθητές να μοιραστούν με την ολομέλεια λέξεις – κλειδιά για το θέμα τους. Αρκέστηκαν στη δημιουργία ιστορίας με τις λέξεις ή τις εικόνες που τους δόθηκαν. Πρέπει να σημειωθεί πως η αναζήτηση των εικόνων πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό για τους λόγους που έχουμε αναφέρει σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Ως προς την ενίσχυση της εκπαιδευτικού παρατηρήθηκε πως έγιναν σχόλια και παρεμβάσεις κυρίως τεχνικής φύσεως στο πειραματικό γκρουπ, ενώ τα σχόλια που έγιναν στο παραδοσιακό γκρουπ ήταν κυρίως υποστηρικτικά για να συνεχιστεί η διαδικασία.

Η θεματολογία και οι εικόνες φάνηκε να ενθουσιάζουν κυρίως τα αγόρια της ομάδας του πειραματικού γκρουπ οι οποίοι ανέφεραν « Ουάου έχει και βέλη!» και «Πω πω το τέρας είναι δυνατό!». Στο παραδοσιακό γκρουπ έγιναν σχόλια όπως « Μόνο αυτές τις λέξεις πρέπει να βάλουμε;» και «Αν θέλω να βάλω και άλλους ήρωες, μπορώ;», ενώ οι μαθητές Z2 και Z5 δυσκολεύτηκαν στην εύρεση τίτλου για την ιστορία τους. Το σύνολο των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήθελε να ονομάσει τους ήρωες της ιστορίας, ενώ στην παραδοσιακή ομάδα δε ζητήθηκε κάτι τέτοιο.

Μια φορά κι έναν καιρό
ήταν ένα κοριτσάκι που
το έλεγαν Κρισόδα.
Ξαπνίγει να βρει το
χαμένο θησαυρό. Έχει για
παρά το σακίδιο της το
Pé, Κριτίκι το διστά
της και την τσάντα της.



Το κακό τέρας έφαγε όλο
το φαγητό



Το αγόρι είχε ένα βόλο



ανοίγουν την πόρτα και
βλέπουν έναν θησαυρό
γεμάτοι χαρά πήγαν να
πουν τα νέα στο
χωριό.



Σχήμα16: Εργασίες μαθητών στο Storybird

Μάριος Βε (17-3-2017)

Γράφω με τις προτάσεις αυτές
 Δεν έχω να βάλω τον τίτλο
 αόρι
 κορίτσι
 κεντάριον
 τόσο
 τέρπαι

Το τέρπαι μου έχει το κεντάριον

Μια φορά κι έναν καιρό σε ένα δάσος ζούσε
 ένα αόρι και ένα κορίτσι. Μια μέρα ήρθαν
 πύρρος στο δάσος ένα κεντάριον τέρπαι, το αόρι με
 το κορίτσι, το αόρι πήρε το τόσο του να
 να σκοτώσει το τέρπαι, πήρε το κεντάριον του
 κορίτσι, το αόρι του πήνε τον πήνε μετά από
 πήνε πήνε το πήνε.

Ευαγγελία 17/03/2017 Β2 25%

Γράφω ιστορία με τις παρακάτω
 λέξεις. Δεν έχω να βάλω τον τίτλο.
Το είρας και το κόβο

Μια φορά κι έναν καιρό είρας, ένα
 αόρι και ένα κορίτσι που είχαν παντρευτεί
 και το κορίτσι ήθελε να βγάλει στο δάσος
 ένα κεντάριον ένα χυμό για να φάει
 και ένα κεντάριον είρας, της άφησε το κεντάριον
 το κορίτσι, πήρε το είρας και μετά το κορίτσι
 πήρε και το κεντάριον της και αυτή είρας
 πήρε και της κατέλασε.

Σχήμα17: Εργασίες μαθητών παραδοσιακής ομάδας

5.2 Αποτύπωση διαδικτυακής πλατφόρμας Pixton

Η τρίτη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά στην πειραματική ομάδα, η οποία λειτούργησε στην διαδικτυακή πλατφόρμα Pixton. Οι μαθητές δέχτηκαν με ενθουσιασμό αυτή την αλλαγή κυρίως όταν ενημερώθηκαν πως είναι μια πλατφόρμα δημιουργία κόμικ. Η χρήση της πλατφόρμας έγινε μετά το κεφάλαιο της Γλώσσας, το οποίο αφορά στη δημιουργία κόμικ και οι μαθητές έκαναν πολλά σχόλια για αυτά που έμαθαν από την ενότητα που πραγματεύτηκαν. Συνολικά ολοκληρώθηκαν 6 ιστορίες λόγω απουσίας δύο μαθητών. Οι ιστορίες δημιουργήθηκαν με τη χρήση Storyboard και είχαν ως θεματολογία μια επίσκεψη σε μια υπεραγορά.

5.2.1 Pixton- παρέμβαση 3^η

Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με το γεγονός ότι μπορούσαν να επιλέξουν όποιον ήρωα ήθελαν και το φόντο που επιθυμούσαν. Το ζευγάρι Z2 ρώτησε: « Μπορούμε να τον φτιάξουμε όπως θέλουμε;» , ενώ το Z3 σχολίασε « Ουαου δεν έχω φτιάξει ποτέ πραγματικό ήρωα». Το ζευγάρι Z4 δήλωσε πως επιθυμεί να δημιουργήσει τη δική του ιστορία με θεματολογία έναν πόλεμο, ενώ το Z6 σημείωσε «Μου αρέσει πολύ, περισσότερο από το άλλο (Storybird)». Το ζευγάρι Z1 ξεκίνησαν την πλοήγηση στην πλατφόρμα χωρίς να περιμένει οδηγίες της εκπαιδευτικού και δήλωσε: «Μα μπορούμε και μόνοι μας».

Οι παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού ήταν αρκετές καθώς οι μαθητές διακρίνονταν από βιασύνη να δημιουργήσουν το καρέ τους και το Pixton ζητά λίγο χρόνο για να συμβεί αυτό. Πολλές φορές οι μαθητές παραπονέθηκαν για αυτή τη διαδικασία ενώ υπήρχαν συζητήσεις για την εικόνα που θα επέλεγαν. Η εκπαιδευτικός επεσήμανε αρκετές φορές πως χρειάζεται λίγο υπομονή για να γίνει η εισαγωγή της εικόνας χωρίς να πραγματοποιήσει σχόλιο για την επιλογή αυτής.

Ως προς τα σχόλια το ζευγάρι Z1 ανέφερε « Είναι ωραίο γιατί έχει πιο πολλές εικόνες» και «Μοιάζει με αληθινό σούπερ- μάρκετ!». Τα ζευγάρια Z2 και Z4 σχολίασαν « Είναι ωραίο γιατί βάζουμε ότι θέλουμε» και «Μπορούμε να το κάνουμε

αστείο;». Το ζευγάρι Z3 ήθελε να χωριστεί και να λειτουργήσουν μεμονωμένα για να κάνει ο καθένας αυτό που ήθελε ενώ τα ζευγάρια Z2 και Z5 παρουσίασαν υψηλή δέσμευση με τη διαδικασία αλλά είχαν ορισμένες δυσκολίες χειρισμού της πλατφόρμας κυρίως τεχνικής φύσεως.





Σχήμα18: Εργασίες μαθητών στο Pixton

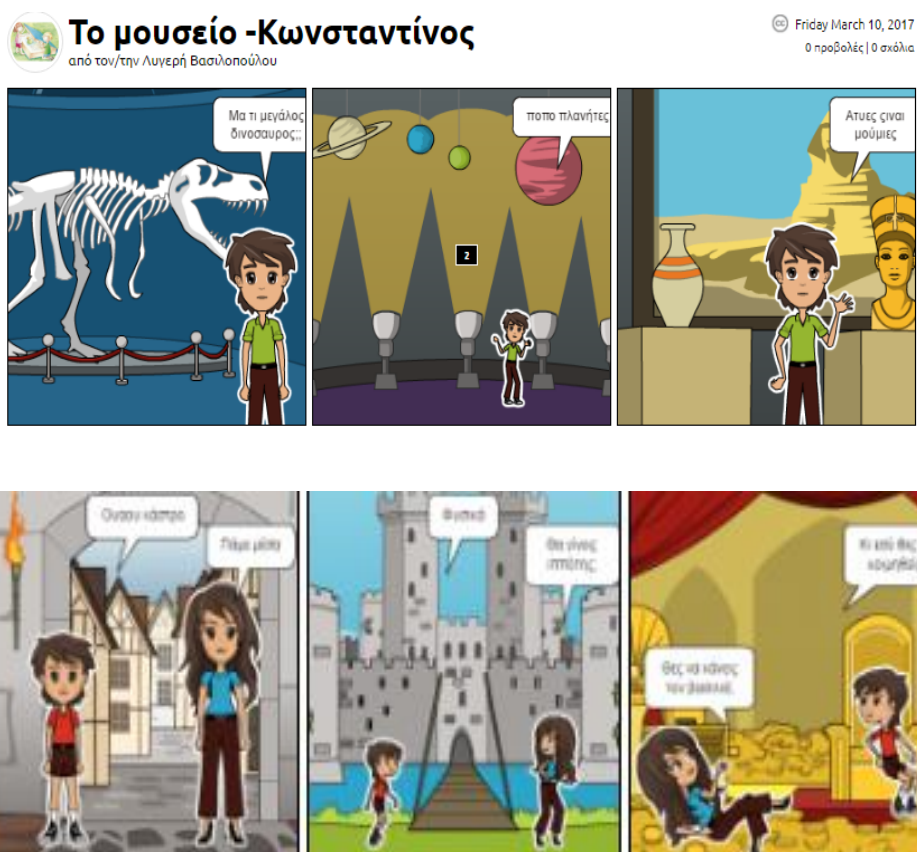
5.2.2 Pixton – Παρέμβαση 4^η

Η τέταρτη παρέμβαση στο Pixton είχε ως θέμα μια περιπέτεια σε ένα μουσείο και τίτλο «Πάμε μουσείο;». Δόθηκε στους μαθητές μια εργασία με συγκεκριμένες οδηγίες τις οποίες έπρεπε να ακολουθήσουν οι μαθητές, όπως αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν καθώς είχαν ασχοληθεί με τη συγκεκριμένη θεματολογία στο μάθημα της Γλώσσας στην ενότητα με τίτλο «Μες το μουσείο».

Αναρτήθηκαν συνολικά 7 ιστορίες, οι 5 από τις οποίες αφορούσαν σε αυτή τη θεματολογία. Τα ζευγάρια Z5 και Z6 εξέφρασαν την επιθυμία να δημιουργήσουν μια διαφορετική ιστορία στο Pixton και η εκπαιδευτικός αποδέχθηκε το αίτημά τους. Η εκπαιδευτικός πραγματοποίησε 11 παρεμβάσεις κυρίως για να απαντήσει σε ερωτήματα των μαθητών σχετικά με την αποσαφήνιση των εννοιών και των οδηγιών που τους είχαν δοθεί αλλά και για να ενισχύσει την προσπάθεια των μαθητών που

δημιουργούσαν αξιόλογες ιστορίες. Ακόμα αξίζει να σημειωθεί πως αρκετοί μαθητές δεν επιθυμούσαν τη δημιουργία Storyboard πριν τη συγγραφή της ιστορίας τους και η εκπαιδευτικός παρενέβη προκειμένου να τους οδηγήσει να συνθέσουν με αυτόν τον τρόπο τις ιστορίες τους.

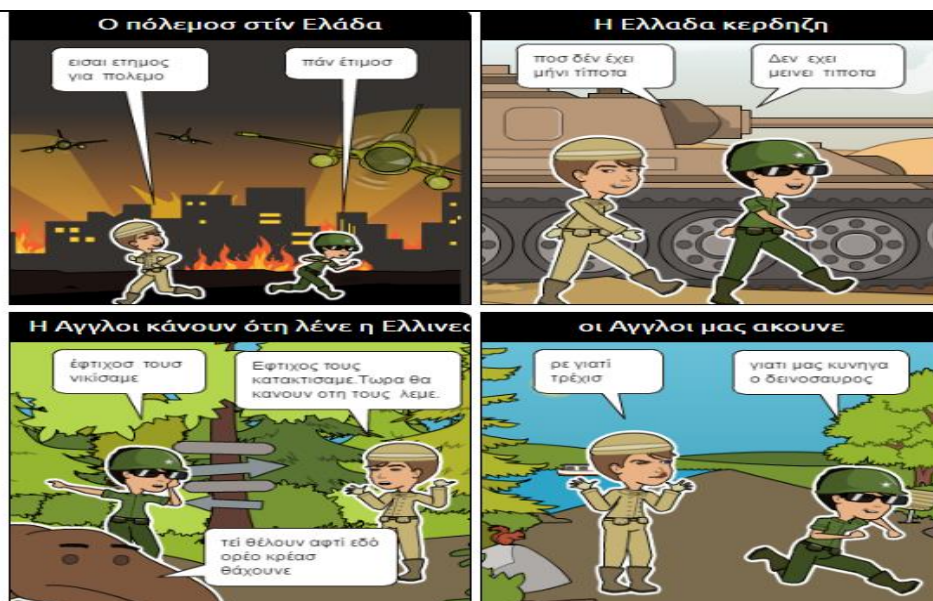
Όσον αφορά στα σχόλια των μαθητών από το ζευγάρι Z1 ειπώθηκε «Είναι σαν πραγματικό μουσείο» ενώ το Z2 σημείωσε «Νομίζουμε πως έχουμε πάει εκεί!». Το ζευγάρι Z3 δήλωσε «Είναι πολύ ωραίο μέσα!» ενώ το Z6 θέλησε να μάθει τι μουσείο είναι αυτό που θα ταξιδέψουν οι ήρωες τους. Το ζευγάρι Z7 δεν έκανε κάποιο σχόλιο παρουσιάζοντας υψηλή δέσμευση με τη διαδικασία.





Σχήμα19: Εργασίες μαθητών στο Pixton

Το ζευγάρι Z5 το οποίο επιθυμούσε διαφορετική θεματολογία για την ιστορία του θέλησε να γράψει μια περιπέτεια που διαδραματίζεται σε μια βιβλιοθήκη. Η εκπαιδευτικός δε χρειάστηκε να κάνει κάποια παρέμβαση είτε τεχνικής φύσεως είτε στην πορεία της ιστορίας. Οι μαθητές σχολίασαν «Θα γράψουμε για όταν είχαμε πάει με το σχολείο!» και στη συνέχεια «Δε μπορούμε να βάλουμε κι άλλα παιδιά;»



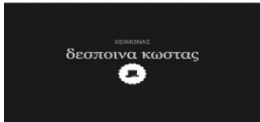
Σχήμα 20: Εργασία μαθητών στο Pixton


Το ζευγάρι Ζ6 ήθελε να γράψει μια ιστορία την οποία είχε ήδη σκεφτεί και η θεματολογία του είχε ως κέντρο τον πόλεμο. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν το Storyboard και οι παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού συνέβησαν στην αρχή και αφορούσαν κυρίως την επεξήγηση της λειτουργίας του Storyboard. Οι μαθητές δήλωσαν « Μου αρέσουν οι μάχες» και «Είναι σα να είμαστε εμείς οι δύο». Παρουσίασαν υψηλή δέσμευση με τη διαδικασία και στο τέλος σημείωσαν «Μπορούμε να το συνεχίσουμε την άλλη φορά;»

5.3 Πλαίσιο ανάλυσης 1^{ης} παρέμβασης


Πειραματική ομάδα - Ομάδα ελέγχου (ΠΟ-ΟΕ)

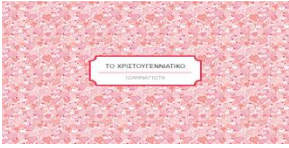
Πίνακας 5.3.1 Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων ανά ομάδα


Χειμώνας	Εν μέρει ικανοποιητικά	Ικανοποιητικά	Πολύ καλά
 <p>https://storybird.com/books/jbf4dcuetv/?token=g3t7xmm4hg</p>			
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φανταστικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Φανταστικά στοιχεία: Η ιστορία δεν εμφανίζει κάποια φανταστικά στοιχεία.</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι ανύπαρκτοι, κυριαρχεί ο μονόλογος όπου παρουσιάζονται οι ήρωες και το τι κάνουν.</p>	<p>Σενάριο: Δεν είναι ξεκάθαρο, παρουσιάζονται αντικείμενα που σχετίζονται με τον χειμώνα, το σενάριο έχει αρχή, μέση και τέλος αν και διαφαίνεται η επιρροή των μαθητών από την εικόνα.</p> <p>Ιδέες: Η ιστορία έχει επιρροές από την καθημερινότητα των μαθητών την εποχή των Χριστουγέννων (δέντρο, κάλαντα).</p>	
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 	<p>Λεξιλόγιο: ανεπαρκές για την κατανόηση της ιστορίας, περιορισμένος αριθμός λέξεων.</p>	<p>Ορθογραφία: σημειώνονται αρκετά λάθη, τα οποία δεν αποτρέπουν από την κατανόηση της ιστορίας (έναρξη πρότασης με μικρό γράμμα, λανθασμένη επιλογή γραμμάτων, ορθογραφικά λάθη π.χ. σικοθηκα, πuiαν).</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. είμαι ένα δεντράκι).</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 		<p>Αισθητική: Η ιστορία παρουσιάζει ικανοποιητική αισθητική, οι εικόνες ταιριάζουν στο μεγαλύτερο μέρος τους (εκτός από το παγάκι στην πρώτη διαφάνεια).</p>	<p>Πλήθος εικόνων: 6</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Η επιλογή εικόνων χαρακτηρίζεται σωστή σε γενικές γραμμές καθώς ανταποκρίνονται στην αφήγηση.</p>

<p>Ο Δεκέμβριος</p>  <p>https://storybird.com/books/tama764kb6-2/?token=4yu7vkzucb</p>	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασιακά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Φαντασιακά στοιχεία: Η ιστορία δεν εμφανίζει κάποια φαντασιακά στοιχεία, κυριαρχεί η αφήγηση χριστουγεννιάτικων γεγονότων.</p>	<p>Σενάριο: Δεν είναι ξεκάθαρο, παρουσιάζονται γεγονότα που σχετίζονται με τα Χριστούγεννα, το σενάριο έχει αρχή, μέση και τέλος και διαφαίνεται η επιρροή των μαθητών από την εικόνα.</p> <p>Ιδέες: Η ιστορία έχει επιρροές από την καθημερινότητα των μαθητών την εποχή των Χριστουγέννων (δέντρο, κάλαντα).</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι ανύπαρκτοι, κυριαρχεί η αφήγηση όπου παρουσιάζονται γεγονότα που συμβαίνουν την εποχή των Χριστουγέννων σε ικανοποιητικό επίπεδο.</p>	
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 		<p>Ορθογραφία: σημειώνονται αρκετά λάθη, τα οποία δεν αποτρέπουν από την κατανόηση της ιστορίας (έναρξη πρότασης με μικρό γράμμα, λανθασμένη επιλογή γραμμάτων, ορθογραφικά λάθη π.χ. καθομασαι, φτιαχνουμαι, χιονειζει).</p>	<p>Λεξιλόγιο: αρκετά ικανοποιητικό για την κατανόηση της ιστορίας, κανός αριθμός λέξεων.</p> <p>Σύνταξη: σωστή, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. ο αι βασιλησερχεταιπαλυ).</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 			<p>Πλήθος εικόνων: 6</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Η επιλογή εικόνων χαρακτηρίζεται σωστή σε γενικές γραμμές καθώς ανταποκρίνονται στην αφήγηση.</p> <p>Αισθητική: Η ιστορία παρουσιάζει ικανοποιητική αισθητική, οι εικόνες ταιριάζουν στο μεγαλύτερο μέρος τους.</p>

<p>Τα Χριστούγεννα του χειμώνα</p>  <p>https://storybird.com/books/f7cbttpc4z/?token=eyxfgqz2n2</p>	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασιακά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Σενάριο: Δεν είναι ξεκάθαρο, παρουσιάζονται αντικείμενα που σχετίζονται με τα Χριστούγεννα, διαφαίνεται η επιρροή των μαθητών από την εικόνα.</p> <p>Φαντασιακά στοιχεία: Η ιστορία δεν εμφανίζει κάποια φαντασιακά στοιχεία, κυριαρχεί η αφήγηση χριστουγεννιάτικων γεγονότων.</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι ανύπαρκτοι, κυριαρχεί η αφήγηση όπου παρουσιάζονται γεγονότα και αντικείμενα που συμβαίνουν την εποχή των Χριστουγέννων.</p>	<p>Ιδέες: Η ιστορία έχει επιρροές από την καθημερινότητα των μαθητών την εποχή των Χριστουγέννων (δέντρο, κάλαντα).</p>	
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 	<p>Λεξιλόγιο: ανεπαρκές για την κατανόηση της ιστορίας, μικρός αριθμός λέξεων, ιδιαίτερως απλές προτάσεις.</p>	<p>Ορθογραφία: σημειώνονται αρκετά λάθη, τα οποία δεν αποτρέπουν από την κατανόηση της ιστορίας (έναρξη πρότασης με μικρό γράμμα, λανθασμένη επιλογή γραμμάτων, ορθογραφικά λάθη π.χ. σκιλακι, ειμα).</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. είμαι ένα αγοράκι και ένα κοριτσάκι).</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 	<p>Αισθητική: Η ιστορία παρουσιάζει σε γενικές γραμμές κοινή αισθητική λόγω θεματολογίας. Σε αρκετές στιγμές αυτό χάνεται ζημιώνοντας τη ροή και την ισορροπία της ιστορίας.</p>		<p>Πλήθος εικόνων: 5</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Η επιλογή εικόνων χαρακτηρίζεται σωστή σε γενικές γραμμές καθώς ανταποκρίνονται στην αφήγηση.</p>

<p>Το χριστουγεννιάτικο παραμύθι</p>  <p>https://storybird.com/books/kr6tx8t24g/?token=87bakahjc3</p>	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι ανύπαρκτοι, κυριαρχεί η αφήγηση όπου παρουσιάζονται γεγονότα και αντικείμενα που συμβαίνουν την εποχή των Χριστουγέννων.</p>	<p>Φαντασικά στοιχεία: Η ιστορία δεν εμφανίζει κάποια φαντασικά στοιχεία, προσωποποιεί όμως μερικά ζώα (π.χ. το ελάφι μπαίνει στην παρέα τους, το παγάκι είναι χαρούμενο).</p>	<p>Σενάριο: Η ιστορία έχει αρχή, μέση και τέλος παρουσιάζοντας μια χριστουγεννιάτικη ιστορία της παραμονής των Χριστουγέννων (τα παιδιά ανυπομονούν , λένε τα κάλαντα χιονίζει, όλοι είναι χαρούμενοι).</p> <p>Ιδέες: Η ιστορία έχει επιρροές από την καθημερινότητα των μαθητών την εποχή των Χριστουγέννων (δέντρο, κάλαντα).</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 		<p>Ορθογραφία: σημειώνονται αρκετά λάθη, τα οποία δεν αποτρέπουν από την κατανόηση της ιστορίας (ένα ρξη πρόταση με μικρό γράμμα, λανθασμένη επιλογή γραμμάτων, ορθογραφικά λάθη π.χ. οπος, σιναντισε, χεργια).</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ και πιο σύνθετες μορφές πρότασης (π.χ. οπος αυτό το κοριτσάκι περπατούσε σιναντισε στο δρομο ένα αγοράκι).</p> <p>Λεξιλόγιο: επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας, ικανός αριθμός λέξεων, σύνθετες προτάσεις.</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 			<p>Πλήθος εικόνων: 10</p> <p>Αισθητική: Η ιστορία παρουσιάζει σε γενικές γραμμές κοινή αισθητική.</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Η επιλογή εικόνων χαρακτηρίζεται σωστή σε γενικές γραμμές καθώς ανταποκρίνονται στην αφήγηση.</p>

<p>Το χριστουγεννιάτικο</p>  <p>https://storybird.com/books/t37hyaex8y/?token=kyzz9csq4y</p>	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Σενάριο: Η ιστορία φαίνεται στην αρχή να έχει σενάριο, το οποίο στην πορεία χάνεται. Παρουσιάζονται μεμονωμένα χριστουγεννιάτικα γεγονότα.</p> <p>Ιδέες: Η ιστορία έχει επιρροές από την καθημερινότητα των μαθητών την εποχή των Χριστουγέννων (δέντρο, κάλαντα)..</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι ανύπαρκτοι, κυριαρχεί η αφήγηση όπου παρουσιάζονται γεγονότα και αντικείμενα που συμβαίνουν την εποχή των Χριστουγέννων.</p>	<p>Φαντασικά στοιχεία: Η ιστορία δεν εμφανίζει κάποια φαντασικά στοιχεία, οι ήρωες είναι επηρεασμένοι από την εικόνα.</p>	
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 		<p>Ορθογραφία: σημειώνονται λάθη, τα οποία δεν αποτρέπουν από την κατανόηση της ιστορίας (έναρξη πρότασης με μικρό γράμμα, λανθασμένη επιλογή γραμμάτων, π.χ. ευγαλε, ψηλλα, χοιμονιάτικα).</p> <p>Λεξιλόγιο: επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας.</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ και πιο σύνθετες μορφές πρότασης (π.χ. Μαμά περιμένω πως και πώς να στολίσουμε το δέντρο).</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 		<p>Αισθητική: Η ιστορία δεν παρουσιάζει κοινή αισθητική σε όλο το φάσμα της καθώς από τη μέση και μετά χάνεται.</p>	<p>Πλήθος εικόνων: 7</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Η επιλογή εικόνων χαρακτηρίζεται σωστή σε γενικές γραμμές καθώς ανταποκρίνονται στην αφήγηση.</p>

<p>Ο Δεκέμβρης</p>  <p>https://storybird.com/books/vxs39d7a5k/?token=bmsprnw4tb</p>	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι ανύπαρκτοι, κυριαρχεί η αφήγηση όπου παρουσιάζονται γεγονότα και αντικείμενα που συμβαίνουν την εποχή των Χριστουγέννων.</p>	<p>Φαντασικά στοιχεία: Η ιστορία δεν εμφανίζει κάποια φαντασικά στοιχεία αλλά παρατηρείται προσωποποίηση αντικειμένων (π.χ. το ανθρώπινο παγάκι και το χριστουγεννιάτικο δεντράκι συναντούν τους φίλους τους).</p>	<p>Ιδέες: Η ιστορία έχει επιρροές από την καθημερινότητα των μαθητών την εποχή των Χριστουγέννων, έχει γίνει σύνθεση όμως μιας πρωτότυπης περιπέτειας παιδιών και χριστουγεννιάτικων αντικειμένων.</p> <p>Σενάριο: Η ιστορία έχει αρχή, μέση και τέλος, πραγματοποιείται αφήγηση της χριστουγεννιάτικης περιπέτειας δύο παιδιών και των φίλων τους.</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 			<p>Ορθογραφία: δεν σημειώνονται σημαντικά λάθη.</p> <p>Σύνταξη: σωστή, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ και πιο σύνθετες μορφές πρότασης (π.χ. Σήμερα ήρθε ο χειμώνας και είδα ένα δέντρο χριστουγεννιάτικο με στολίδια και δώρα και πολλά αστέρια).</p> <p>Λεξιλόγιο: επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας, γίνεται χρήση πολλών και διαφορετικών ουσιαστικών.</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 			<p>Πλήθος εικόνων: 6</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Η επιλογή εικόνων χαρακτηρίζεται σωστή σε γενικές γραμμές καθώς ανταποκρίνονται στην αφήγηση.</p> <p>Αισθητική: Η ιστορία παρουσιάζει κοινή αισθητική στο μεγαλύτερο μέρος της.</p>

Ως προς το περιεχόμενο της πρώτης παρέμβασης οι μαθητές της ΟΕ (ομάδα ελέγχου) παρουσίασαν υψηλότερα αποτελέσματα στη δομή και τις ιδέες των ιστοριών τους. Οι μαθητές παρουσίασαν ολοκληρωμένες και άρτιες νοηματικά ιστορίες εμπλουτισμένες με πολλές ιδέες και φαντασία. Οι ιστορίες ήταν δομημένες με βάση έναν χρονικό άξονα κυρίως γύρω από τη νύχτα της Πρωτοχρονιάς και τα γεγονότα διαδραματίζονταν πριν και μετά από αυτή. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πολύ καλά στο θέμα χωρίς να προβούν σε πολλές ερωτήσεις σχετικά με το τι να γράψουν.

Οι μαθητές της ΠΟ(πειραματική ομάδα) δημιούργησαν ιστορίες οι οποίες στερούνταν σε κάποιο επίπεδο ιδεών και δομής. Παρατηρήθηκε ακόμα στην ΠΟ μειωμένη χρήση των λέξεων που είχαν οι ίδιοι επισημάνει ως λέξεις - κλειδιά στην αρχή της παρέμβασης. Φάνηκε να παρασύρονται από την εικόνα και να αιχμαλωτίζονται σε αυτή χωρίς να σκέφτονται τη δομή της ιστορίας τους. Αρκετοί επέλεξαν πρώτα την εικόνα και ύστερα τη συνέχεια της ιστορίας που επιθυμούσαν να γράψουν. Δεν παρατηρήθηκε όμως να ξεφύγουν εντελώς από τη θεματική γεγονός λογικό αφού οι εικόνες ήταν δεσμευτικές ως προς αυτό.

Και οι δύο ομάδες χρησιμοποίησαν ήρωες στις ιστορίες τους. Στην περίπτωση της ΠΟ οι ήρωες που πρωταγωνιστούσαν στις ιστορίες ήταν περίπου ίδιοι σχετικά με αυτούς της ΟΕ. Οι μαθητές της ΟΕ συμπεριέλαβαν αρκετά γεγονότα προσθέτοντας ήρωες σε αυτά, ενώ στη ΠΟ υπερισχύει η εμφάνιση δύο ηρώων οι οποίοι δρουν στην ιστορία. Οι μαθητές σε αρκετές περιπτώσεις επέλεξαν να γράψουν τι κάνει ο κάθε ήρωας χωρίς να ολοκληρώνουν τα γεγονότα που διαδραματίζονται γύρω από αυτόν. Οι ιστορίες ίσως και λόγω θεματολογίας δεν παρουσίασαν πολλά στοιχεία φαντασίας καθώς οι μαθητές περιορίζονταν στην αφήγηση χριστουγεννιάτικων γεγονότων.

Ως προς τους τρεις επόμενους άξονες (λεξιλόγιο, σύνταξη, ορθογραφία) τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά στις δύο ομάδες παρά το γεγονός ότι οι μαθητές είναι ηλικιακά ίσοι. Οι μαθητές της ΠΟ φάνηκε να δυσκολεύονται να εντοπίσουν τα σωστά γράμματα στο πληκτρολόγιο. Σκέφτονταν γρήγορα και προσπαθούσαν να αποτυπώσουν στην οθόνη τους με βιασύνη αυτό που ήθελαν να πουν. Ως προς τη σύνταξη τα αποτελέσματα είναι θετικά καθώς δε σημειώνονται λάθη στο μεγαλύτερο μέρος των ιστοριών. Η ΠΟ δυσκολεύτηκε λίγο στην ορθογραφία γεγονός που ίσως ερμηνεύεται από την πληκτρολόγηση στον υπολογιστή την οποία δεν έχουν συνηθίσει

οι μαθητές. Ως προς το λεξιλόγιο οι μαθητές της ΠΟ κατά κύριο λόγο επηρεάστηκαν από την εικόνα και αιχμαλωτίστηκαν σε αυτή. Οι μαθητές δεσμεύτηκαν ιδιαίτερα με τη διαδικασία κάνοντας όλες τις απαραίτητες ενέργειες για την ολοκλήρωση και παρουσίασή της.

Ως προς το πολυμεσικό περιεχόμενο διερευνήθηκε η επιλογή εικόνων και η αισθητική που παρουσιάζει η ιστορία τους. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αιχμαλωτίστηκαν από την εικόνα και ελάχιστοι κατάφεραν να ξεφύγουν από αυτή και να δημιουργήσουν ολοκληρωμένες ιστορίες. Μερικοί έγραψαν «είμαι ένα δεντράκι» καθώς η εικόνα έδειχνε ένα χριστουγεννιάτικο δέντρο ή «είμαι έναχιονάκι» όταν η εικόνα έδειχνε ένα χιονισμένο τοπίο. Δυσκολεύτηκαν όμως στη συνέχεια να συνεχίσουν την ιστορία τους και συνέχισαν αναφέροντας ότι έβλεπαν στην οθόνη τους. Κάποιοι μαθητές ανέφεραν πως οι εικόνες είναι λίγες ενώ άλλοι ξεκίνησαν τις ιστορίες τους, τις οποίες δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν λόγω της αργής πληκτρολόγησης.

Ως προς τις ψηφιακές δεξιότητες οι μαθητές της ΠΟ δυσκολεύτηκαν να εξοικειωθούν με το Storybird. Αρκετά ζευγάρια προσπαθούσαν να λύσουν κάποια προβλήματα μόνα τους και όταν δεν τα κατάφεραν ζητούσαν τη βοήθεια της εκπαιδευτικού ενώ κάποιοι μαθητές επανειλημμένα ανέφεραν πως δε γνωρίζουν τι να κάνουν ζητώντας βοήθεια της εκπαιδευτικού αποκλειστικά.

Οι εικόνες που επιλέχθηκαν βρίσκονταν σε συνάφεια με το θέμα καθώς η επιλογή των λέξεων- κλειδιών οδηγεί σε συγκεκριμένες εικόνες. Οι μαθητές της ΠΟ δεν κατάφεραν όμως να έχουν απόλυτη συνάφεια με την ιστορία ή αυτό διαφοροποιούνταν περιοδικά. Οι επιλογή εικόνων ήταν σωστή, καθόριζε όμως τις ιστορίες των μαθητών, οι οποίοι δεν κατάφεραν να τις αξιοποιήσουν σωστά για τη δημιουργία μιας δομημένης ιστορίας σε αρκετές περιπτώσεις. Η σύνεση με το σενάριο παρουσιάζει τα μεγαλύτερα αποτελέσματα. Η πληκτρολόγηση των λέξεων – κλειδιών από την εκπαιδευτικό οδήγησε στην εμφάνιση εικόνων σχετικών με τη θεματολογία, οπότε οι μαθητές δεν ξέφυγαν από αυτή.

Ενδεικτικά αναφέρουμε την ιστορία δύο μαθητών, η οποία χαρακτηρίζεται από σωστή δομή, πρωτοτυπία όσον αφορά στις ιδέες και το σενάριο καθώς παρουσιάζεται μια ολοκληρωμένη ιστορία με αρχή, μέση και τέλος.

Το
Χριστουγεννατικο
παροιμιο.

Αικατελι Ζελεγγου



Ποι και ποι αυτο το
κοριτσι περμενει αυτο
το πρωι για να πι τι
καλαντα



αυτο το κοριτσι το πρωι ποε σκεθηκε αυτο
τον κανυτε αμεσοσ φορεσε τα ζεστα του
ρουχα πιρε την ομπρελα της και πιγε για τα
καλαντα



αυτο αυτο το κοριτσι
περμενοσε σταντασε
στο δρομο εν στροφα



τοτε πιανε τα χειρα τους και πιανε να
πιουν τα καλαντα μιζ



στο δρομο σταντασαν εν γλακοσλο
δεντρα



είδαν ένα ελάφι και
του μάλαξαν και έγιναν
φύλη



τότε το εδέσαν και το
επίσασαν και στο ποτά
χιόνι άρχισαν να περπα
τούν



Ο φίλος του ελάφου που σπινεύουν έτρεξε
από πίσω τους

Ο φίλος φίλος τους ακολουθούσε αλλά ήταν
στενωχωρισμένος γιατί του χάνε μύλεχτοι
στα κερατά του τα λιμπισακά



ένα παγωμένο παιχνίδι
τους κτύπη χειροκίνητο

Η ιστορία έχει αρχή, μέση και τέλος, ενώ διαθέτει πρωτοτυπία στο σενάριο. Η πλοκή της διαθέτει πολλά και διαφορετικά στοιχεία και είναι βασισμένη σε χρονική αλληλουχία. Η αφήγηση στις διαφάνειες αυξάνεται προοδευτικά ενώ παρουσιάζει ελάχιστα ορθογραφικά λάθη, τα οποία δεν εμποδίζουν την κατανόησή της. Αισθητικά δίνει την εικόνα μιας άρτιας και ισορροπημένης αφήγησης.

Η ιστορία «Τα Χριστούγεννα του χειμώνα» στον αντίποδα αποτελεί λιγότερο δείγμα αφήγησης καθώς παρατηρείται απουσία στοιχείων δομής και σεναρίου. Η ιστορία αποτελεί ουσιαστικά παρουσίαση των διάφορων εικόνων που εμφανίζονται ενώ διαφαίνεται η επιρροή από την εικόνα. Οι μαθητές δεν κατάφεραν να οικοδομήσουν μια

χριστουγεννιάτικη ιστορία καθώς αιχμαλωτίστηκαν από αυτό που έβλεπαν και δεν το εξέλιξαν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Τα Χριστούγεννα
του χειμώνα.

Δημήτρης Κιτρινός



εγώ δέντρο.



εγώ ένα παγωτό.



εγώ κερτατσάκι, εγώ
έλαφα.




εγώ ένα σκίλακι.


εγώ ένα αγοράκι και
ένα κοριτσάκι.





5.3.1 Πλαίσιο ανάλυσης 2^{ης} παρέμβασης


Πίνακας 5.3.1.1. Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά ομάδα


<p>Ο χαμένος θησαυρός</p>  <p>https://storybird.com/books/vtrx7jx3cs/?token=k77cts7p7j</p>	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φανταστικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Σενάριο: Η ιστορία έχει αρχή, μέση αλλά δεν έχει συνέχεια καθώς σταματά απότομα και δεν ολοκληρώνεται.</p> <p>Φανταστικά στοιχεία: Η ιστορία δεν εμφανίζει κάποια φανταστικά στοιχεία.</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι ανύπαρκτοι, κυριαρχεί ο μονόλογος όπου παρουσιάζονται οι ήρωες και το τι κάνουν.</p>	<p>Ιδέες: Η ιστορία μιλά για την περιπέτεια ενός κοριτσιού, το οποίο ψάχνει έναν χαμένο θησαυρό. Η ιστορία επηρεάζεται από τις εικόνες όμως δεν ολοκληρώνεται.</p>	
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 	<p>Λεξιλόγιο: ανεπαρκές για την κατανόηση της ιστορίας, περιορισμένος αριθμός λέξεων.</p> <p>Ορθογραφία: σημειώνονται αρκετά λάθη, τα οποία σε κάποια σημεία αποτρέπουν από την κατανόηση της ιστορίας (έναρξη πρότασης με μικρό γράμμα, λανθασμένη επιλογή γραμμάτων, ορθογραφικά λάθη π.χ. ιχε, διαματα, ναβριε).</p>	<p>Σύνταξη: σωστή σε γενικές γραμμές, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. ξεκίνησε να βρει τον χαμένο θησαυρό) αλλά σε κάποια σημεία αυτό χάνεται (π.χ. Προσπαθησεναβριε έναν θησαυρό όμως τελικά το βρικε τον θησαυρό της).</p>	
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 		<p>Αισθητική: Η ιστορία παρουσιάζει ικανοποιητική αισθητική, οι εικόνες ταιριάζουν στο μεγαλύτερο μέρος τους.</p>	<p>Πλήθος εικόνων: 15 (οι 8 έχουν αφήγηση, οι υπόλοιπες είναι κενές).</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Η επιλογή εικόνων χαρακτηρίζεται σωστή σε γενικές γραμμές καθώς ανταποκρίνονται στην αφήγηση.</p>

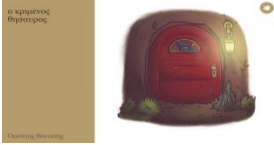
<p>Το τέρας και ο θησαυρός</p>  <p>https://storybird.com/books/mctttr7bh8/?token=77wjuazhm8</p>	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασιακά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Φαντασιακά στοιχεία: Η ιστορία δεν εμφανίζει κάποια φαντασιακά στοιχεία.</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι ανύπαρκτοι, κυριαρχεί ο μονόλογος όπου παρουσιάζονται οι ήρωες και το τι κάνουν.</p>		<p>Σενάριο: Η ιστορία έχει αρχή, μέση και τέλος. Είναι επηρεασμένη από τις εικόνες αλλά έχει γίνει σύνθεση μιας ενδιαφέρουσας ιστορίας.</p> <p>Ιδέες: Η ιστορία μιλά για την περιπέτεια ενός κοριτσιού στο δάσος. Η ιστορία είναι πρωτότυπη και οι ήρωες που εμπλέκονται έχουν διαφορετικούς ρόλους.</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 		<p>Λεξιλόγιο: επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας, περιορισμένος αριθμός λέξεων σε ορισμένες διαφάνειες.</p>	<p>Ορθογραφία: δεν σημειώνονται σημαντικά λάθη.</p> <p>Σύνταξη: σωστή, βασιζέται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. Άνοιξαν μια μεγάλη πόρτα).</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 			<p>Πλήθος εικόνων: 15</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Η επιλογή εικόνων χαρακτηρίζεται σωστή καθώς ανταποκρίνονται στην αφήγηση.</p> <p>Αισθητική: Η ιστορία παρουσιάζει ικανοποιητική αισθητική, οι εικόνες ταιριάζουν στο μεγαλύτερο μέρος τους.</p>

<p>Το μαγικό μενταγιόν</p>  <p>https://storybird.com/books/m6qcspn52n/?token=sgmzgwwx6q</p>	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Σενάριο: Η ιστορία έχει αρχή, μέση αλλά δεν ολοκληρώνεται, Έχουν επιλεχτεί εικόνες αλλά δεν υπάρχει αφήγηση.</p> <p>Φαντασικά στοιχεία: Η ιστορία δεν εμφανίζει κάποια φαντασικά στοιχεία.</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι ανύπαρκτοι, κυριαρχεί ο μονόλογος όπου παρουσιάζονται οι ήρωες και το τι κάνουν.</p>		<p>Ιδέες: Η ιστορία μιλά για την περιπέτεια δύο παιδιών στο δάσος. Η ιστορία είναι πρωτότυπη και οι ήρωες που εμπλέκονται έχουν διαφορετικούς ρόλους.</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 		<p>Λεξιλόγιο: επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας, περιορισμένος αριθμός λέξεων σε ορισμένες διαφάνειες.</p> <p>Σύνταξη: σωστή σε γενικές γραμμές, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. Μια φορά ήταν ένα κορίτσι με ένα σκυλί).</p> <p>Ορθογραφία: σημειώνονται λάθη τα οποία δεν εμποδίζουν την κατανόηση της ιστορίας (π.χ. πιγε, επεξε).</p>	
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 			<p>Πλήθος εικόνων: 15</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Η επιλογή εικόνων χαρακτηρίζεται σωστή καθώς ανταποκρίνονται στην αφήγηση.</p> <p>Αισθητική: Η ιστορία παρουσιάζει ικανοποιητική αισθητική, οι εικόνες ταιριάζουν στο μεγαλύτερο μέρος τους.</p>

<p>Το χαμένο κλειδί</p>  <p>https://storybird.com/books/vk23bu4jbh/?token=pg3x7damtd</p>	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασιακά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Φαντασιακά στοιχεία: Η ιστορία δεν εμφανίζει κάποια φαντασιακά στοιχεία.</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι ανύπαρκτοι, κυριαρχεί ο μονόλογος όπου παρουσιάζονται οι ήρωες και το τι κάνουν.</p>	<p>Σενάριο: Η ιστορία έχει αρχή, μέση και τέλος αλλά ολοκληρώνεται αρκετά απότομα.</p>	<p>Ιδέες: Η ιστορία μιλά για την περιπέτεια ενός ανθρώπου που έψαχνε ένα χαμένο κλειδί, το οποίο στο τέλος βρήκε</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 		<p>Λεξιλόγιο: επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας.</p> <p>Σύνταξη: σωστή σε γενικές γραμμές, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. Μια φορά κι έναν καιρό ένας άνθρωπος είχε χάσει ένα κλειδί).</p>	<p>Ορθογραφία: δεν σημειώνονται σημαντικά λάθη.</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 	<p>Πλήθος εικόνων: 4</p>		<p>Κατάλληλες εικόνες: Η επιλογή εικόνων χαρακτηρίζεται σωστή καθώς ανταποκρίνονται στην αφήγηση.</p> <p>Αισθητική: Η ιστορία παρουσιάζει ικανοποιητική αισθητική, οι εικόνες ταιριάζουν στο μεγαλύτερο μέρος τους.</p>

<p>Η περιπέτεια του Keisi</p>  <p>https://storybird.com/books/keisi/?token=h5ys9ggf9n</p>	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Φαντασικά στοιχεία: Η ιστορία δεν εμφανίζει κάποια φαντασικά στοιχεία.</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι ανύπαρκτοι, κυριαρχεί ο μονόλογος όπου παρουσιάζονται οι ήρωες και το τι κάνουν.</p>	<p>Σενάριο: Η ιστορία έχει αρχή, μέση και τέλος αλλά ολοκληρώνεται αρκετά απότομα.</p>	<p>Ιδέες: Η ιστορία μιλά για την περιπέτεια ενός αγοριού που σκότωσε ένα κακό τέρας στο δάσος. Το κορίτσι δεν συμμετέχει καθόλου στην ιστορία.</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 		<p>Λεξιλόγιο: επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας.</p>	<p>Ορθογραφία: δεν σημειώνονται λάθη.</p> <p>Σύνταξη: σωστή σε γενικές γραμμές, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. Μια φορά κι έναν καιρό ένα αγόρι ο Keisi πήγε στο δάσος).</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 	<p>Πλήθος εικόνων: 4</p>		<p>Κατάλληλες εικόνες: Η επιλογή εικόνων χαρακτηρίζεται σωστή καθώς ανταποκρίνονται στην αφήγηση.</p> <p>Αισθητική: Η ιστορία παρουσιάζει ικανοποιητική αισθητική, οι εικόνες ταιριάζουν στο μεγαλύτερο μέρος τους.</p>

<p>Η περιπέτεια του Ρομπέν</p>  <p>Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ ΤΟΥ ΡΟΜΠΕΝ ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΑΙ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ</p> <p>https://storybird.com/books/gbd3cz9rfe/?token=h76z4bdtur</p>	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασιακά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Φαντασιακά στοιχεία: Η ιστορία δεν εμφανίζει κάποια φαντασιακά στοιχεία.</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι ανύπαρκτοι, κυριαρχεί ο μονόλογος όπου παρουσιάζονται οι ήρωες και το τι κάνουν.</p>		<p>Σενάριο: Η ιστορία έχει αρχή , μέση και τέλος.</p> <p>Ιδέες: Η ιστορία μιλά για την περιπέτεια ενός αγοριού που έχασε τα βέλη του σε ένα δάσος αλλά τελικά βρήκε έναν θησαυρό με τη βοήθεια του κοριτσιού, ενώ το τέρας δε συμμετέχει καθόλου.</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 			<p>Λεξιλόγιο: επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας, σε πολύ καλό επίπεδο</p> <p>Ορθογραφία: δεν σημειώνονται λάθη.</p> <p>Σύνταξη: σωστή σε γενικές γραμμές, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. Ο Ρομπέν των δασών έχασε τα βέλοι του σε ένα βράχο).</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 		<p>Πλήθος εικόνων: 6</p>	<p>Κατάλληλες εικόνες: Η επιλογή εικόνων χαρακτηρίζεται σωστή καθώς ανταποκρίνονται στην αφήγηση.</p> <p>Αισθητική: Η ιστορία παρουσιάζει ικανοποιητική αισθητική, οι εικόνες ταιριάζουν στο μεγαλύτερο μέρος τους.</p>

<p>Ο κρυμμένος θησαυρός</p>  <p>https://storybird.com/books/ujdt57mnn/?token=5yedvewpje</p>	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φανταστικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Φανταστικά στοιχεία: Η ιστορία δεν εμφανίζει κάποια φανταστικά στοιχεία.</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι ανύπαρκτοι, κυριαρχεί ο μονόλογος όπου παρουσιάζονται οι ήρωες και το τι κάνουν.</p>	<p>Σενάριο: Η ιστορία έχει αρχή, μέση και τέλος αλλά ολοκληρώνεται αρκετά απότομα.</p>	<p>Ιδέες: Η ιστορία μιλά για την περιπέτεια δύο παιδιών που βρήκαν έναν θησαυρό και τον μοίρασαν στους συγχωριανούς τους.</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 			<p>Λεξιλόγιο: επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας, σε πολύ καλό επίπεδο</p> <p>Ορθογραφία: δεν σημειώνονται σημαντικά λάθη.</p> <p>Σύνταξη: σωστή σε γενικές γραμμές, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. ανοίγουν την πόρτα και βλέπουν έναν θησαυρό).</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 	<p>Πλήθος εικόνων: 3</p>		<p>Κατάλληλες εικόνες: Η επιλογή εικόνων χαρακτηρίζεται σωστή καθώς ανταποκρίνονται στην αφήγηση.</p> <p>Αισθητική: Η ιστορία παρουσιάζει ικανοποιητική αισθητική, οι εικόνες ταιριάζουν στο μεγαλύτερο μέρος τους.</p>

Οι μαθητές στη 2^η παρέμβαση παρήγαγαν ιστορίες με μεγαλύτερη ευκολία και άνεση ως προς τον χειρισμό της πλατφόρμας και του πληκτρολογίου. Παρατήρησαν τις εικόνες που τους δόθηκαν και δημιούργησαν ιστορίες με ικανοποιητικά σενάρια στο μεγαλύτερο μέρος τους. Αποτυπώθηκαν διαφορετικές ιδέες ενώ οι ιστορίες βασίζονταν στη χρονική αλληλουχία κάτι που δεν ήταν εμφανές σε όλες τις ιστορίες της πρώτης παρέμβασης. Η ποιότητα διαλόγων παραμένει σε χαμηλά επίπεδα. Οι μαθητές δημιούργησαν αφηγήσεις χωρίς να προσθέτουν λόγια των ηρώων τους. Οι ήρωες που πρωταγωνιστούσαν είχαν συγκεκριμένους ρόλους σε όλα σχεδόν τα έργα ενώ σε ένα δεν χρησιμοποιήθηκε η ηρωίδα. Εντύπωση προξένησε το γεγονός ότι οι ήρωες χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά από την κάθε ομάδα, αυτό όμως αναλύεται εκτενέστερα παρακάτω σε σύγκριση και με την ΟΕ.

Το λεξιλόγιο κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα στις 5 από τις 7 ιστορίες ενώ χαρακτηρίζεται πολύ καλό σε 2 από αυτές. Η σύνταξη είναι πολύ καλή σχεδόν σε όλες τις ιστορίες, βασισμένη στο μοτίβο ΥΡΑ ενώ βελτιώθηκε η ορθογραφία καθώς αρκετοί από τους μαθητές χρησιμοποίησαν τον ορθογραφικό έλεγχο.

Οι ιστορίες είναι μεγαλύτερες σε έκταση από αυτές της πρώτης παρέμβασης γεγονός που οφείλεται ίσως στην εξοικείωση των μαθητών με τον χειρισμό της πλατφόρμας αλλά και στη δημιουργικότητα που κινητοποιήθηκε από τις συγκεκριμένες εικόνες. Η επιλογή εικόνων είναι σωστή αφού ανταποκρίνεται στην αφήγηση σε όλες τις ιστορίες. Η αισθητική των αφηγήσεων είναι προσδίδει ισορροπία σε αυτές, κάτι που δεν μπορεί να προσμετρηθεί όμως αφού οι μαθητές δεν επέλεξαν μόνοι τους όλες τις εικόνες αλλά τους δόθηκαν έτοιμες.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ενδεικτικά μια ιστορία, η οποία χαρακτηρίζεται πολύ καλή από πλευράς σεναρίου και ιδεών. Έχει πραγματοποιηθεί μια ενδιαφέρουσα σύνθεση των ηρώων και των ιδεών ενώ διαφαίνεται ο ρόλος του κάθε ήρωα. Η ιστορία έχει σενάριο με αρχή, μέση και τέλος ενώ έχει πρωτότυπες ιδέες στην πλοκή του. Το λεξιλόγιο είναι επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας, ενώ η ορθογραφία δεν σημειώνει σοβαρά λάθη.

Η έκταση της ιστορίας είναι μεγάλη. Έχουν επιλεγεί και γραφτεί 15 διαφάνειες γεγονός που αποκαλύπτει τη σύνθετη πλοκή της υπόθεσης. Η επιλογή των εικόνων

είναι σωστή, ανταποκρίνονται στο νόημα σε όλη την έκταση της αφήγησης, προσδίδοντας αισθητική και ροή στην ιστορία.



Το στήθος είχε βίβλος



Και έτρεξε πολύ γρήγορα



Όταν έφτασε έγραψε τα γράμματα του



Φοβήθηκε πως τον τα είχε πάρει τα γράμματα της βασίλισσας



Το στήθος έβλεπε τα έρωτήματα



Με τα χέρια έγραψε γράμματα



Βρήκε ένα κλειδί



Ανοίξετε μια μεγάλη πόρτα



Βρήκε γόρδι που ήταν θησαυρός των Άγγλων



Έπαιαν δύο γόρδι



Η ιστορία που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια αποτελεί ένα λιγότερο καλό δείγμα των παραγόμενων αφηγήσεων.



ΤΟ ΧΑΜΕΝΟ ΚΛΕΙΔΙ

ΓΑΝΑΓΩΣΤΗΣ ΕΛΙΖΑ



Μια μέρα ήταν ένας άνθρωπος που έψαχνε κάπου απ τα χυλά αλλά δεν βρήκε το κλειδί.

Μια φορά κι έναν καιρό
ένας άνθρωπος είχε
χάσει ένα κλειδί.



Ήταν νύχτα σενάντησε
ένα σπίτι μπήκε μέσα
έγραψε πιστόλι και βρήκε
το κλειδί.



Όπως παρατηρείται οι μαθητές δεν έχουν χρησιμοποιήσει κανέναν από τους ήρωες που τους δόθηκαν, δημιούργησαν όμως μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος βασισμένοι σε ένα δικό τους σενάριο. Η ιστορία ενώ δεν έχει φανταστικά στοιχεία, μπορεί να χαρακτηριστεί πρωτότυπη καθώς το σενάριο της είναι μοναδικό σε σχέση με τις υπόλοιπες ιστορίες. Το λεξιλόγιο βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο και οι προτάσεις που έχουν σχηματιστεί είναι σωστές συντακτικά, ενώ στην ορθογραφία δε σημειώνονται ιδιαίτερα λάθη.

Η επιλογή των εικόνων είναι σωστή προσδίδοντας κοινή αισθητική σε όλο το εύρος της ιστορίας. Η έκταση είναι αρκετά μικρή. Οι μαθητές δημιούργησαν μόλις τέσσερις διαφάνειες με αποτέλεσμα το τέλος της αφήγησής τους να είναι αρκετά απότομο.

5.3.2 Σύγκριση αφηγήσεων Πειραματικής ομάδας-Ομάδας ελέγχου

Μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Στη δεύτερη παρέμβαση τα αποτελέσματα είναι παρόμοια σχεδόν για το σύνολο των μαθητών. Για να εξάγουμε συμπεράσματα από αυτό πρέπει να συνυπολογίσουμε την ηλικία των μαθητών και τις παρόμοιες εμπειρίες που ίσως έχουν.

Η ειδοποιός διαφορά παρατηρήθηκε στις ιδέες των μαθητών, οι οποίες χαρακτηρίζονται περισσότερο πρωτότυπες στην πειραματική ομάδα. Οι μαθητές της ΠΟ φάνηκαν περισσότερο δημιουργικοί συντάσσοντας ιστορίες οι οποίες βασίστηκαν σε πολλές, διαφορετικές ιδέες. Οι μαθητές της ΟΕ δημιούργησαν ιστορίες με κοινό περιεχόμενο χρησιμοποιώντας σχεδόν όλες τις λέξεις κλειδιά που είχαν επισημάνει. Οι ιστορίες τους είχαν κοινό θεματικό άξονα ενώ περιγράφονταν να συμβαίνουν τα σχεδόν ίδια γεγονότα. Οι λέξεις κλειδιά ήταν αγόρι, κορίτσι, τέρας, δάσος, μενταγιόν, τόξο. Οι ιστορίες περιγράφουν δύο παιδιά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, τα οποία βρίσκονται σε ένα δάσος. Εκεί υπάρχει ένα τέρας, το οποίο σε όλες τις ιστορίες είναι κακό και θέλει να αρπάξει το μενταγιόν του κοριτσιού. Στο τέλος το αγόρι με τα βέλη του κυνηγά το τέρας και το σκοτώνει. Οι λέξεις καθοδήγησαν τους μαθητές να συντάξουν αυτή την ιστορία, την οποία είχαν δομήσει και διαπραγματευτεί σωστά. Οι ιστορίες της ΠΟ χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη φαντασία ως προς τις ιδέες τους. Στις περισσότερες ιστορίες το αγόρι δεν είναι από την αρχή φίλος με το κορίτσι ή ακόμα μπορεί και να μη γίνουν. Σε κάποιες ιστορίες το αγόρι έχει τα βέλη από την αρχή ενώ σε άλλες τα αποκτά στη συνέχεια. Το τέρας δεν είναι απαραίτητως κακό καθώς σε αρκετές ιστορίες εμφανίζεται είτε να είναι καλό είτε να γίνεται φίλος με τα παιδιά στη συνέχεια. Σε μια ιστορία είναι κακό και αφού δημιουργεί προβλήματα στα παιδιά στο τέλος το σκοτώνουν. Σε μια άλλη ιστορία το τέρας εμφανίζεται καλό ενώ το αντίθετο συμβαίνει με τα παιδιά. Οι ιστορίες εκτυλίσσονται διαφορετικά ενώ η πλοκή είναι περισσότερο σύνθετη.

Είδε το αγόρι



Το αγόρι και το κορίτσι δεν είναι φίλοι εξ' αρχής

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ο Ρομπέν των δασών.



Οι μαθητές ονόμασαν τον ήρωα.

Το μενταγιόν είχε σουπερ δύναμη



Το μενταγιόν δεν ανήκει σε κάποιον και έχει υπερδυνάμεις



Αγορακι βρθηκε ενα κομει
κε το εβρασε ετιν
αβεφριτιο.

Προσθήκη χαρακτήρα.
Ο μαθητής επισημαίνει
πως το μενταγιόν
δωρίστηκε σε ένα άλλο
πρόσωπο.

Όταν έτρεχε έχασε το
μενταγιόν του



Το μενταγιόν είναι του
αγοριού και το έχασε
ενώ έτρεχε.

Μέσα στο θησαυρό
υπήρχε ένα μαγικό
διαμάντι.



Εδώ χρησιμοποιείται
η λέξη διαμάντι αντί
για μενταγιόν.

Σχήμα21: Δείγματα εργασιών στο Storybird

Το εύρημα αυτό αποδεικνύει πως η φαντασία των μαθητών της ΠΟ κινητοποιήθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό. Οι μαθητές δημιούργησαν ιστορίες ενισχύοντας την πλοκή με διαφοροποιητικά στοιχεία. Οι μαθητές αυτή τη φορά εντόπισαν τις εικόνες και τις αξιοποίησαν δημιουργικά. Οι μαθητές της ΟΕ συνέθεσαν σωστές δομικά ιστορίες, βλέποντας αυτές όμως συνολικά παρατηρήσαμε πως δε διέφεραν σχετικά με τους ήρωες, την υπόθεση και την εξέλιξη αυτής. Οι εικόνες που έπρεπε να αξιοποιήσουν οι μαθητές της ΠΟ φάνηκε να κινητοποιούν διαφορετικά την ομάδα

ωθώντας τη σκέψη τους σε διαφορετικά μονοπάτια. Οι λέξεις που έπρεπε να αξιοποιήσει η ΟΕ τους ώθησαν να δημιουργήσουν σωστές ιστορίες, όπως την πρώτη φορά, μικρότερες σε έκταση και λιγότερο ευφάνταστες.

Το γεγονός αυτό μας ώθησε να συγκρίνουμε τις λέξεις και συνεπώς τα θέματα των ιστοριών. Το πρώτο θέμα, αυτό των Χριστουγέννων, ήταν εύκολο και σύνηθες για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν εμπειρίες τις οποίες μπορούν να μοιραστούν στις ιστορίες τους. Όλοι οι μαθητές είχαν πολλά να πουν για τη γιορτή αυτή, γεγονός που παρατηρήθηκε από την πρώτη στιγμή, όταν τους ζητήθηκε να αναφέρουν λέξεις – κλειδιά για το θέμα αυτό. Οι εμπειρίες σε συνδυασμό με το πλούσιο λεξιλόγιο βοήθησαν τους μαθητές, οι οποίοι συνέθεσαν τις ιστορίες τους. Οι μαθητές της ΟΕ χρησιμοποιώντας τον παραδοσιακό τρόπο γραφής, στον οποίο είναι συνηθισμένοι, εύκολα δημιούργησαν ιστορίες αξιοποιώντας το λεξιλόγιο και τα βιώματά τους. Τα αποτελέσματα της ΠΟ δεν ήταν τα επιθυμητά, αυτό όμως εξηγείται και με άλλους παράγοντες καθώς οι μαθητές έπρεπε να εξοικειωθούν με το εργαλείο, να επιλέξουν εικόνες, να πληκτρολογήσουν και να συνδυάσουν τις ήδη υπάρχουσες σκέψεις τους με τις εικόνες.

Στη δεύτερη περίπτωση δόθηκαν στην ΟΕ λέξεις, τις οποίες έχουν ίσως συναντήσει οι μαθητές στα σχολικά τους εγχειρίδια ή στα παραμύθια, δεν έχουν όμως εμπειρίες με αυτές για να τις εντάξουν και να τις χρησιμοποιήσουν στις ιστορίες τους. Αυτό που διαφάνηκε είναι πως όταν οι μαθητές έχουν πολλές εμπειρίες μπορούν να συνθέσουν τις ιστορίες τους, σε θέματα όμως που δεν έχουν μεγάλη εξοικείωση η ψηφιακή αφήγηση ίσως είναι ένας τρόπος κινητοποίησης και δημιουργίας.


Οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών κυμαίνονται σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο καθώς υπάρχουν λάθη, τα οποία δεν αποτρέπουν από την κατανόηση της ιστορίας. Οι μαθητές κάνουν συνηθισμένα ορθογραφικά λάθη, αναγραμματισμούς ή ξεκινούν τις προτάσεις τους με μικρό γράμμα. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται σε μικρότερο βαθμό στην ομάδα ελέγχου γεγονός που εξηγείται από τη δυσκολία χρήσης του πληκτρολόγιου από τους μαθητές. Συγκριτικά με την πρώτη παρέμβαση στο Storybirdη ορθογραφία εμφανίζεται σωστότερη. Το Storybirdεπισημαίνει τα ορθογραφικά λάθη και οι μαθητές στη δεύτερη παρέμβαση χρησιμοποίησαν σε κάποια

σημεία την αυτόματη διόρθωση. Το λεξιλόγιο των ιστοριών είναι συναφές με το σενάριο και τις εικόνες, ενώ η σύνταξη παραμένει σε υψηλά επίπεδα.


Ως προς το πολυμεσικό περιεχόμενο ο αριθμός των εικόνων κυμαίνεται από 3 έως 15 γεγονός που δε μας επιτρέπει να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα. Κάποιες ιστορίες ήταν μεγάλες ως προς το μέγεθος (2), ενώ οι υπόλοιπες μικρότερες. Η επιλογή των εικόνων χαρακτηρίζεται πολύ σωστή, καθώς οι ιστορίες χαρακτηρίζονται από ισορροπία και κοινή αισθητική στο σύνολό τους.


5.4 Πλαίσιο ανάλυσης 3^{ης} παρέμβασης


Πίνακας 5.4.1 Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά ομάδα


<p>Μια περιπέτεια στο σουπερμάρκετ- Z1</p> 	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασιακά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Σενάριο: Δεν είναι ξεκάθαρο, παρουσιάζονται στιγμιότυπα μιας οικογένειας σε διαφορετικά καρέ. Η ιστορία δεν παρουσιάζει κάποια συνέχεια, μεταβαίνουν από το ένα περιστατικό στο άλλο (από το γυμναστήριο πηγαίνουν σε ένα αεροπλάνο έπειτα σε ένα αυτοκίνητο και τέλος στο νοσοκομείο).</p> <p>Φαντασιακά στοιχεία: Η ιστορία δεν εμφανίζει κάποια φαντασία.</p> <p>Ιδέες: Η ιστορία έχει επιρροές από την καθημερινότητα των μαθητών. Οι ιδέες είναι αρκετές όμως οι μαθητές δεν κατάφεραν να τις συνθέσουν σε μια ιστορία.</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι μονομερείς αν και εμφανίζονται δύο ή τρία άτομα στα καρέ. Δεν παρουσιάζουν συνέχεια ή εξέλιξη και δε βοηθούν στην ιστορία.</p>		
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη 		<p>Λεξιλόγιο: επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας</p> <p>Ορθογραφία: σημειώνονται λάθη, τα οποία δεν αποτρέπουν από την κατανόηση της</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. δεν έχει μείνει τίποτα).</p>


<ul style="list-style-type: none"> • Ορθογραφία 		ιστορίας	
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 	<p>Αισθητική: Η ιστορία δεν παρουσιάζει κάποια συγκεκριμένη αισθητική, οι εικόνες δεν ταιριάζουν μεταξύ τους.</p>	<p>Πλήθος εικόνων: 4</p> <p>Σωστή επιλογή εικόνων. Ανταποκρίνονται στους διαλόγους αλλά δεν παρουσιάζουν κάποια λογική σειρά. ή ροή στην ιστορία.</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Η επιλογή εικόνων χαρακτηρίζεται ελλιπής σε γενικές γραμμές καθώς υπάρχουν κενά στην ιστορία που θα μπορούσαν να καλυφθούν με τη σωστή επιλογή ορισμένων ακόμα εικόνων.</p>	

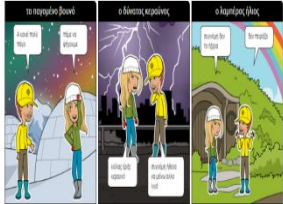
<p>Μια περιπέτεια στο σουπερμάρκετ-Ζ2</p> 	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασιακά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>.</p>	<p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι απλοί αλλά βοηθούν στην κατανόηση της ιστορίας.</p> <p>Φαντασιακά στοιχεία: Η ιστορία παρουσιάζει φαντασιακά στοιχεία καθώς η μια ηρωίδα χάνεται στην υπεραγορά</p>	<p>Σενάριο: Η ιστορία αφορά σε ένα ζευγάρι το οποίο χάνεται σε μια υπεραγορά. Είναι σωστά δομημένη με αρχή, μέση και τέλος.</p> <p>Ιδέες: Η ιστορία παρουσιάζει στοιχεία της καθημερινής ζωής των μαθητών.</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 		<p>Λεξιλόγιο: επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. Πού να πήγε ο άντρας μου;).</p> <p>Ορθογραφία: δεν σημειώνονται σημαντικά λάθη.*</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 			<p>Πλήθος εικόνων: 8</p> <p>Αισθητική: Η αισθητική είναι κοινή σε όλο το φάσμα των καρτέ.</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Οι εικόνες που έχουν επιλεγεί ανταποκρίνονται απόλυτα στους διαλόγους και στην ιστορία.</p>

<p>Μια περιπέτεια στο σουπερμάρκετ– Ζ3</p> 	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φανταστικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 		<p>Φανταστικά στοιχεία: Απουσία φανταστικών στοιχείων, οι ήρωες βρίσκονται σε μια υπεραγορά. Στο δεύτερο και στο τέταρτο καρέ υπάρχει χιουμοριστική διάθεση στον διάλογο (π.χ. Εγώ θα πάρω μασέλα, αναφέρει ο ηλικιωμένος κύριος).</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι απλοί, σε αρκετά καρέ ο κάθε ήρωας περιορίζεται να αναφέρει τι θα αγοράσει.</p>	<p>Σενάριο: Το σενάριο έχει αρχή, μέση και τέλος καθώς οι ήρωες συναντιούνται εκτός της υπεραγοράς, κινούνται στον χώρο και τέλος στο ταμείο.</p> <p>Ιδέες: Οι διάλογοι είναι επηρεασμένοι από την καθημερινότητα των μαθητών (ψώνια για το κατοικίδιο).</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 		<p>Λεξιλόγιο: επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας.</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. Εγώ θα πάρω μια κονσέρβα για το σκυλί μου).</p> <p>Ορθογραφία: δεν σημειώνονται ιδιαίτερα λάθη, κυρίως η έναρξη της ιστορίας με μικρό γράμμα παρατηρείται (π.χ. εγώ θα πάρω καρότα).</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 			<p>Πλήθος εικόνων: 5</p> <p>Αισθητική: Κοινή σε όλο το φάσμα της ιστορίας.</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Οι εικόνες που επιλέγονται είναι κατάλληλες και ανταποκρίνονται στους διαλόγους.</p>

<p>Μια περιπέτεια στο σουπερμάρκετ– Ζ4</p> 	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φανταστικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Φανταστικά στοιχεία: Η ιστορία δεν παρουσιάζει φανταστικά στοιχεία, τα γεγονότα διαδραματίζονται σε μια υπεραγορά, στο τέταρτο καρέ παρατηρείται χιουμοριστική διάθεση (π.χ. Κοίτα μπροστά σου παιδάκι μου μην κουτουλίσουμε). Στο τρίτο καρέ η ηρωίδα που είναι πελάτης ξαφνικά εμφανίζεται και ως ταμίας. Οι μαθητές επέλεξαν την ίδια ηρωίδα και όχι κάποιον άλλο χαρακτήρα.</p>	<p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι απλοί αλλά βοηθούν στην κατανόηση της ιστορίας στο μεγαλύτερο μέρος τους.</p> <p>Σενάριο: Η ιστορία έχει αρχή και μέση καθώς υπάρχει καρέ εισόδου στην υπεραγορά και έπειτα τα καρέ αφορούν το εσωτερικό αυτής, στο τέλος όμως απότομα μεταβαίνουν σε ένα αυτοκίνητο και μια πίσινα.</p>	<p>Ιδέες: Η ιστορία είναι βασισμένη στην καθημερινότητα των μαθητών (π.χ. Αφού είσαι αλλεργική το ξέχασες; ,επισημαίνει ο ήρωας στην ηρωίδα).</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 		<p>Λεξιλόγιο: επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας.</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. να πάρεις μπανάνες).</p> <p>Ορθογραφία: σημειώνονται λάθη, τα οποία δεν αποτρέπουν από την κατανόηση της ιστορίας (π.χ. ταμείας, φοβάσε).</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 		<p>Αισθητική: Η αισθητική της ιστορίας δεν είναι κοινή καθώς οι εικόνες δεν ταιριάζουν σε απόλυτο βαθμό.</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Οι εικόνες ανταποκρίνονται στους διαλόγους αλλά δεν δίνουν ροή και ισορροπία σε όλο το εύρος της ιστορίας.</p>	<p>Πλήθος εικόνων: 6</p>

<p>Μια περιπέτεια στο σουπερμάρκετ– Ζ5</p> 	<p>Έν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φανταστικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Φανταστικά στοιχεία: Η ιστορία δεν παρουσιάζει φανταστικά στοιχεία ή χιουμοριστική διάθεση.</p>	<p>Σενάριο: Το σενάριο δεν έχει καρέ έναρξης στην είσοδο της υπεραγοράς, οι ήρωες βρίσκονται ξαφνικά μέσα στο κατάστημα και στο επόμενο καρέ στον χώρο στάθμευσης της υπεραγοράς.</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι απλοί, αλλά στο μεγαλύτερο μέρος τους δεν εξελίσσουν την ιστορία.</p> <p>Ιδέες: Οι ήρωες βασίστηκαν σε γεγονότα της καθημερινής τους ζωής και σε αυτά που έχουν ακούσει (π.χ. Ένα μήλο την ημέρα..)</p>	
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 	<p>Ορθογραφία: σημειώνονται αρκετά λάθη (γραφή με κεφαλαία συνεχόμενα, γραφή με μικρά στην αρχή της πρότασης).</p>	<p>Λεξιλόγιο: σχετικά επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. βοήθησέ με να βάλω τα πράγματα στο αυτοκίνητο).</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 	<p>Πλήθος εικόνων: 3</p>		<p>Αισθητική: Η αισθητική είναι κοινή στο εύρος της ιστορίας δημιουργώντας ισορροπία σε αυτήν.</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Οι εικόνες είναι κατάλληλες και ανταποκρίνονται στους διαλόγους.</p>

<p>Μια περιπέτεια στο σουπερμάρκετ- Ζ6</p> 	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Φαντασικά στοιχεία:</p> <p>Η ιστορία δεν παρουσιάζει φαντασικά ή χιουμοριστικά στοιχεία. Η ηρωίδα είναι μια κοπέλα μέσα στο σπίτι της. Το ζευγάρι που το έγραψε αποτελείται από κορίτσια και αυτό επηρέασε την επιλογή της ηρωίδας.</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Απουσία διαλόγων, η ηρωίδα μονολογεί.</p> <p>Σενάριο: Το σενάριο δεν έχει κάποια συνοχή, παρουσιάζει ελλείψεις καθώς η ηρωίδα μεταβαίνει από το ένα δωμάτιο στο άλλο και μοιράζεται τις σκέψεις της χωρίς να συμβαίνει κάποιο γεγονός.</p> <p>Ιδέες: Η ιστορία επηρεάστηκε από την καθημερινότητα των μαθητών.</p>		
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 	<p>Λεξιλόγιο: επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας αλλά χαρακτηρίζεται φτωχό.</p>		<p>Σύνταξη: σωστή, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. ας μαγειρέψω κάτι).</p> <p>Ορθογραφία: σημειώνονται λάθη, τα οποία δεν αποτρέπουν από την κατανόηση της ιστορίας (π.χ. έναρξη με μικρό γράμμα,</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 	<p>Πλήθος εικόνων: 3</p>		<p>Αισθητική: Η αισθητική είναι κοινή σε όλη την ιστορία, δημιουργώντας ισορροπία σε αυτήν.</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Οι εικόνες που επιλέγονται είναι κατάλληλες (π.χ. η κουζίνα για μαγείρεμα, το δέντρο για τα Χριστούγεννα).</p>

<p>Μια περιπέτεια στο σουπερμάρκετ– Ζ7</p> 	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φανταστικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Φανταστικά στοιχεία: Η ιστορία δεν παρουσιάζει φανταστικά ή χιουμοριστικά στοιχεία.</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Οι διάλογοι είναι ελλιπείς και δεν βοηθούν στην άμεση κατανόηση της ιστορίας.</p>		<p>Σενάριο: Οι δύο ήρωες βρίσκονται σε εξωτερικό χώρο αντιμέτωποι με τα καιρικά φαινόμενα. Η ιστορία παρουσιάζει πρωτοτυπία και τα καρέ χρονική εξέλιξη.</p> <p>Ιδέες: Οι ήρωες περιγράφουν τα συναισθήματά τους τώρα που βρίσκονται σε εξωτερικό χώρο και ίσως η ιστορία είναι επηρεασμένη από την καθημερινότητα των μαθητών.</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 	<p>Λεξιλόγιο: Το λεξιλόγιο δεν είναι επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας, καθώς αφήνει κενά. Στο δεύτερο καρέ ο ήρωας ζητά συγγνώμη που δεν έφυγαν νωρίτερα εξηγώντας πως εκείνος ήθελε να μείνει έξω και τώρα έρχονται αντιμέτωποι με τα καιρικά φαινόμενα.</p>	<p>Ορθογραφία: σημειώνονται λάθη, τα οποία δεν αποτρέπουν από την κατανόηση της ιστορίας.</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. συγγνώμη ήθελα να μείνω άλλο λίγο).</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 	<p>Πλήθος εικόνων: 3</p>	<p>Κατάλληλες εικόνες: Οι εικόνες είναι κατάλληλες και συμφωνούν με τους διαλόγους στο μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας.</p>	<p>Αισθητική: Η αισθητική είναι κοινή σε όλη την ιστορία, οι ήρωες βρίσκονται συνεχώς σε εξωτερικούς χώρους αντιμετωπίζοντας καιρικά φαινόμενα, γεγονός που προσδίδει ισορροπία στην ιστορία.</p>

Η 3^η σε σειρά παρέμβαση, η οποία διενεργήθηκε στο Pixton, πραγματοποιήθηκε με σκοπό να ερευνησουμε αν η πλούσια βιβλιοθήκη εικόνων που διαθέτει ωθήσει τους μαθητές σε ανάπτυξη των ιδεών και των γλωσσικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές φάνηκε να εντυπωσιάζονται από το γεγονός ότι μπορούσαν να επιλέξουν τους χαρακτήρες και τις εικόνες που θα χρησιμοποιούσαν και αδιαφόρησαν για τη δημιουργία πλήρους ιστορίας.

Οι περισσότερες ιστορίες έχουν ικανοποιητική έως πολύ καλή δομή, ενώ το σενάριο των ιστοριών παρουσιάζει χρονική συνέχεια. Το storyboard βοήθησε τους μαθητές να δομήσουν μια ιστορία όμως το ενδιαφέρον τους ήταν στραμμένο στους ήρωες, οι οποίοι άλλαζαν εκφράσεις ανάλογα με το φόντο στο οποίο προσθέτονταν. Σε ορισμένες ιστορίες δεν υπάρχει καρέ έναρξης και η ιστορία ξεκινά απότομα ενώ σε άλλες η ιστορία χαρακτηρίζεται σωστή ως προς τη δομή της. Στην 3η αυτή παρέμβαση απουσιάζουν φανταστικά στοιχεία ενώ η επιλογή ηρώων είναι τυχαία, συναφής με τις προτιμήσεις των μαθητών. Οι διάλογοι είναι απλοί και βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο. Σε ορισμένα καρέ μετατρέπονται σε μονολόγους καθώς οι ήρωες μιλούν μεμονωμένα χωρίς να εξελίσσουν την ιστορία (π.χ. παράθεση προϊόντων που θα αγοράσουν). Οι ιστορίες είναι σε μεγάλο βαθμό επηρεασμένες από την καθημερινότητα των μαθητών καθώς το θέμα είναι συνυφασμένο με την καθημερινότητα.

Η δημιουργία χιουμοριστικών διαλόγων επιλέχθηκε από τους μαθητές στα περισσότερα καρέ χωρίς όμως να διαδραματίζουν κάποιο σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της υπόθεσης. Αρκετές ιστορίες ξεκίνησαν σε συνάφεια με το θέμα ενώ σχετικά νωρίς αυτή διακόπηκε.

Ακόμα οι μαθητές δε φάνηκαν επιμελείς στην προσθήκη τίτλου και ονομάτων των δημιουργών. Το Pixton αποθηκεύει τις ιστορίες χωρίς τίτλους ή ονόματα και στο σημείο αυτό έγινε υπενθύμιση από την εκπαιδευτικό. Παρά όλα αυτά η σύνταξη κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα καθώς οι διάλογοι που δημιουργήθηκαν συντακτικά ήταν σωστοί στο μεγαλύτερο μέρος τους.

Οι μαθητές συνεργάστηκαν με μεγαλύτερη δυσκολία σε αυτή την πλατφόρμα και χρειάστηκαν πολλές παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού για να προχωρήσουν. Αρκετοί

μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να εργαστούν ατομικά ή σε άλλες περιπτώσεις διαφωνούσαν για τους χαρακτήρες των ιστοριών τους.

Ως προς τις ψηφιακές δεξιότητες οι μαθητές αντιμετώπισαν αρκετά προβλήματα με την πλατφόρμα. Τρία ζευγάρια προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν της τεχνικής φύσεως δυσκολίες μόνα τους ζητώντας λίγες φορές τη βοήθεια της εκπαιδευτικού ενώ δύο δεν τα κατάφεραν μόνοι τους και χρειάστηκε η παρέμβαση της εκπαιδευτικού πολλές φορές. Στη χρήση πολυμέσων οι μαθητές σημείωσαν καλύτερα αποτελέσματα καθώς η χρήση εικόνων και χαρακτήρων τους εντυπωσίασε, όπως προαναφέρθηκε. Οι μαθητές αρκούσαν να δημιουργούν καρέ με εικόνες και ήρωες δημιουργώντας προφορικούς χιουμοριστικούς διαλόγους.

Ενδεικτικά παραθέτουμε στη συνέχεια δύο ιστορίες που χαρακτηρίζουν την 3^η στη σειρά παρέμβαση.

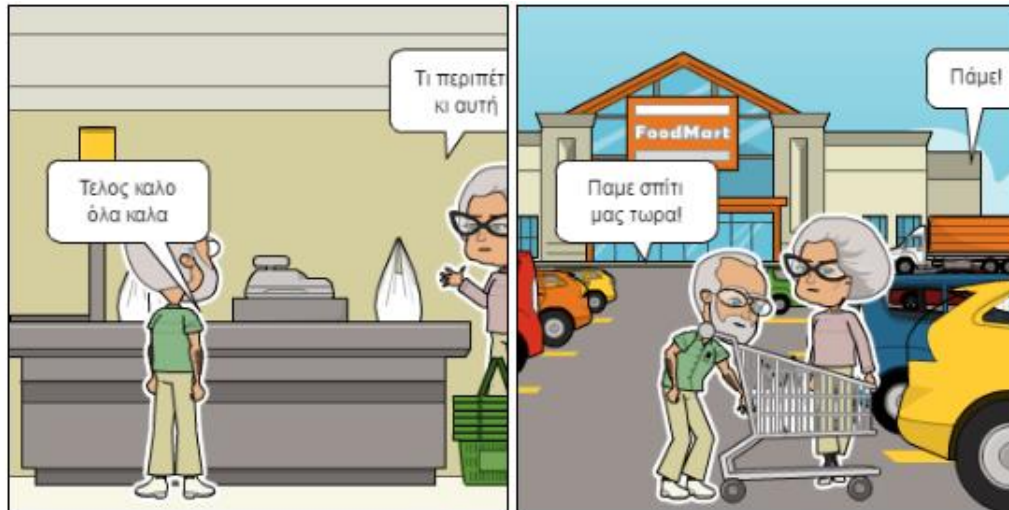


Η πρώτη ιστορία είναι εκτός του προτεινόμενου σεναρίου. Ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία και η εκπαιδευτικός δεν το αρνήθηκε. Η ιστορία αυτή παρουσιάζει έλλειψη σεναρίου και ιδεών. Παρουσιάζεται μια κοπέλα, η οποία βρίσκεται στο σπίτι της και σκέφτεται κάποια πράγματα που θέλει να κάνει. Η ιστορία είναι επηρεασμένη από την καθημερινότητα των μαθητών, παρατηρείται όμως έλλειψη σεναρίου. Δεν έχει αρχή, μέση και τέλος και δε διαθέτει φανταστικά στοιχεία ή χιουμοριστική διάθεση. Επιλέχθηκε μια ηρωίδα καθώς οι μαθήτριες που δημιούργησαν την ιστορία είναι του ίδιου φύλου.

Ως προς τα γλωσσικά στοιχεία, το λεξιλόγιο της ιστορίας είναι ιδιαίτερος φτωχό ενώ η ορθογραφία και η σύνταξη κυμαίνονται σε αρκετά ικανοποιητικά επίπεδα, χωρίς να μπορούμε να έχουμε περισσότερα συμπεράσματα λόγω των ελάχιστων λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν.

Ως προς το πολυμεσικό περιεχόμενο, τα καρτέ που δημιουργήθηκαν είναι 3 ενώ οι εικόνες που επιλέχθηκαν και η αισθητική της ιστορία βρίσκονται σε καλό επίπεδο.






Η ιστορία που παρουσιάζεται σε αυτό το σημείο είναι ένα πολύ καλό δείγμα της 3^{ης} παρέμβασης. Περιγράφεται μια περιπέτεια στην υπεραγορά στην οποία πρωταγωνιστούν τρεις ήρωες. Αρχικά οι ήρωες συναντιούνται στην είσοδο και στη συνέχεια μπαίνουν για να ψωνίσουν, η μια από τις δύο ηρωίδες όμως χάνεται και την αναζητούν. Το τέλος είναι αίσιο αφού τη βρίσκουν και αποφασίζουν να πάνε στο σπίτι τους.


Η ιστορία έχει αρχή, μέση και τέλος ενώ διαθέτει φανταστικά στοιχεία στο σημείο της εξαφάνισης της ηρωίδας. Η βασική ιδέα διαθέτει πρωτοτυπία και είναι βασισμένη στην καθημερινότητα των μαθητών. Οι διάλογοι είναι απλοί αλλά βοηθούν στην εξέλιξη της ιστορίας. Το λεξιλόγιο είναι επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας, βασισμένο σε διαλόγους ενώ η σύνταξη και η ορθογραφία είναι ικανοποιητικές.

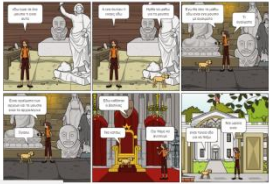
Η ιστορία εκτυλίσσεται σε 8 καρτέ. Οι επιλεγμένες εικόνες συνδράμουν στη ροή της ιστορίας κάνοντας την εύληπτη στον αναγνώστη δημιουργώντας κοινή αισθητική και ισορροπία αφού ανταποκρίνονται απόλυτα στους διαλόγους που αντιστοιχούν στους ήρωες.


5.5 Πλαίσιο ανάλυσης 4^{ης} παρέμβασης


Πίνακας 5.5.1 Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά ομάδα


<p>Το μουσείο-Z1</p> 	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φανταστικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Φανταστικά στοιχεία: ελλιπή, η ιστορία δεν παρουσιάζει κάποια ευρηματικότητα, η τοποθέτηση των ηρώων αποτελεί τυχαία επιλογή, στο τρίτο καρέ παρατηρείται χιουμοριστική διάθεση καθώς ο ένας ήρωας τρέχει, αφού φοβάται μήπως πεταχτεί κάποιο φίδι από ένα έκθεμα</p>	<p>Σενάριο: απουσία διαλόγου αρχής. Ξεκινά με περιγραφή εκθέματος. (π.χ. Αυτό είναι ένα ποδήλατο που είχαν παλιά)</p> <p>Ιδέες: κυρίως περιγραφή των εκθεμάτων από τους δύο ήρωες μας.</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: βασίζεται σε ερωταπαντήσεις απλής μορφής. (π.χ. -Καλά πού πας; -Φεύγω φοβάμαι-Εδώ τι είναι;-Είναι ένα αυτοκίνητο.)</p>	
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 	<p>Λεξιλόγιο: χαρακτηρίζεται φτωχό λόγω συχνής χρήσης αντωνυμιών και συγκεκριμένων επιρρημάτων, επιθέτων (π.χ. αυτό, εδώ, εκεί, τέλειο)</p>	<p>Ορθογραφία: ανεκτή, λάθη στην έναρξη των προτάσεων, έναρξη με μικρό γράμμα (π.χ. είναι τέλειο), απουσία σημείων στίξης (π.χ. εδώ τι είναι), παθητικό ρήμα γραμμένο σαν ενεργητικό (π.χ. φοβάμε)</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, ακολουθείται το βασικό μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. Αυτό είναι ένα αυτοκίνητο που είχαν παλιά.)</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 		<p>Πλήθος εικόνων: 6</p> <p>Τα καρέ είναι ελλιπή ως προς την έναρξη καθώς χρειαζόταν ένα ακόμα καρέ εισόδου στο μουσείο.</p>	<p>Κατάλληλες εικόνες: σωστή επιλογή εικόνων, ανταποκρίνονται στους διαλόγους, λογική σειρά στη ροή των εικόνων.</p> <p>Αισθητική: κοινή αισθητική σε όλο το φάσμα των καρέ, παρόμοιοι χρωματισμοί σε όλα τα καρέ</p>


<p style="text-align: center;">Το μουσείο-ZZ</p> 	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p style="color: red;">Δομή-διάθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φανταστικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 	<p>Φανταστικά στοιχεία: ελλιπή, η ιστορία δεν παρουσιάζει κάποια ευρηματικότητα, η τοποθέτηση των ηρώων αποτελεί τυχαία επιλογή.</p> <p>Ιδέες: κυρίως παρουσίαση των εκθεμάτων από τον ήρωα.</p>	<p>Σενάριο: απουσία διαλόγου αρχής. Ξεκινά με παρουσίαση εκθέματος. (π.χ. Μα τι μεγάλος δεινόσαυρος)</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: βασίζεται αρχικά σε μονόλογο (Ποπο πλανήτες) και σε ερωταπαντήσεις απλής μορφής. (π.χ. Τι θέλετε; Να μου πεις για τις μούμιες)</p>	
<p style="color: red;">Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 		<p>Λεξιλόγιο: χαρακτηρίζεται επαρκές για την ιστορία που παρουσιάζεται (αρκετά ουσιαστικά π.χ. δεινόσαυρος, πλανήτες, μούμιες)</p> <p>Ορθογραφία: αρκετά καλή, λίγα λάθη σε συγκεκριμένες λέξεις (π.χ. δινόσαυρος)</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, ακολουθείται το βασικό μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. Πάμε να ρωτήσουμε κάποιον που ξέρει)</p>
<p style="color: red;">Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 	<p>Αισθητική: δεν είναι κοινή σε όλα τα καρτέ καθώς έχουν επιλεγεί εικόνες διαφορετικών μουσείων.</p>	<p>Πλήθος εικόνων: 6</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: σχετικά σωστή επιλογή εικόνων (παρατηρείται σύγχυση των μουσείων)</p> <p>Τα καρτέ είναι ελλιπή ως προς την έναρξη καθώς χρειαζόταν ένα ακόμα καρτέ εισόδου στο μουσείο.</p>	

<p>Το μουσείο-Z3</p> 	<p>Εν μέρει ικανοποιητικ ά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φανταστικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 		<p>Σενάριο: η ιστορία έχει αρχή, μέση και τέλος σε γενικές γραμμές, απουσία διαλόγου εισόδου στο μουσείο</p> <p>Ιδέες: η ιστορία βασίζεται σε παρουσίαση των εκθεμάτων συνοδευόμενη από πρόσθετες πληροφορίες (αναφορά στο είδος του μουσείου π.χ. το μουσείο είναι το αρεολογικό)</p>	<p>Φανταστικά στοιχεία: ευρηματική επιλογή ηρώων-στο δευτερο καρέ εμφανίζεται ένας σκύλος που μιλά και ζητά να μάθει για τα εκθέματα, , στο πέμπτο καρέ παρατηρείται χιουμοριστική διάθεση (ο σκύλος θέλει να καθίσει στο θρόνο)</p> <p>Ποιότητα διαλόγων:πολύ καλή, η ηρωίδα εξηγεί στον σκύλο πού βρίσκονται και τι θα δουν με σύνθετη μορφή διαλόγου (π.χ. – Εδώ καθόταν ο βασιλιάς. – Να κάτω; -Όχι πάμε να φύγουμε)</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 		<p>Ορθογραφία: ανεκτή ,λάθη στην έναρξη των προτάσεων, έναρξη με μικρό γράμμα (π.χ. είναι τέλεια εδώ), απουσία σημείων στίξης (π.χ. Τι αγάλματα), λάθη σε συγκεκριμένες λέξεις (π.χ. εδώ, αρχεολογικό) και αναγραμματισμοί (π.χ. κναις)</p> <p>Λεξιλόγιο:ικανοποιητικό, ανταποκρίνεται στους διαλόγους και στην ιστορία</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, ακολουθείται το βασικό μοτίβο ΥΡΑ (πχ. Εδώ είμαι σε ένα μουσείο)</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 		<p>Πλήθος εικόνων: 6</p> <p>Τα καρέ είναι ελλιπή ως προς την έναρξη καθώς χρειαζόταν ένα ακόμα καρέ εισόδου στο μουσείο. Επιλογή της ίδιας εικόνας στα τέσσερα πρώτα καρέ όπου η ηρωίδα μιλά με τον σκύλο σε έναν από τους χώρους του μουσείου</p>	<p>Κατάλληλες εικόνες: σωστή επιλογή εικόνων, ανταποκρίνονται στους διαλόγους, λογική σειρά στη ροή των εικόνων, ισορροπία</p> <p>Αισθητική: κοινή αισθητική σε όλο το φάσμα των καρέ, παρόμοιοι χρωματισμοί σε όλα τα καρέ</p>

<p>Το μουσείο-Z4</p> 	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασιακά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 			<p>Σενάριο: η ιστορία έχει αρχή, μέση και τέλος</p> <p>Ιδέες: η ιστορία βασίζεται σε παρουσίαση των εκθεμάτων συνοδευόμενη από πρόσθετες πληροφορίες ανάμεσα σε τρεις ήρωες, η ιδέα εκμιαιεύτηκε από τη σχολική ζωή των μαθητών</p> <p>Φαντασιακά στοιχεία: ευρηματική επιλογή ηρώων καθώς υπάρχει ένας δάσκαλος ο οποίος πληροφορεί τους μαθητές, η ιστορία τελειώνει με την προσθήκη χιουμοριστικού σχολίου</p> <p>Ποιότητα διαλόγων:πολύ καλή, βασίζεται σε ερωταπαντήσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών με πρόσθετες πληροφορίες</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 		<p>Ορθογραφία: ανεκτή, δεν εμποδίζεται η κατανόηση , απουσία σημείων στίξης (π.χ. Καλημέρα παιδια), λάθη σε συγκεκριμένες λέξεις (π.χ. αφτό, ετόν, δινοσαυρος)</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, ακολουθείται το βασικό μοτίβο ΥΡΑ (πχ. Εδώ είμαι σε ένα μουσείο)</p> <p>Λεξιλόγιο:πολύ καλό, ανταποκρίνεται στους διαλόγους και στην ιστορία, χρήση αρκετών ουσιαστικών (δεινόσαυρος, ηλικία, πλανήτες, διαστημόπλοιο, φεγγάρι)</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 			<p>Πλήθος εικόνων: 6</p> <p>Σωστή επιλογή εικόνων σε όλο το φάσμα της ιστορίας. Στο 2^ο -3^ο και 4^ο -5^ο καρέ επιλέχθηκε η ίδια εικόνα για συνέχεια του διαλόγου</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: σωστή επιλογή εικόνων, ανταποκρίνονται στους διαλόγους, λογική σειρά στη ροή των εικόνων, ισορροπία</p> <p>Αισθητική: κοινή αισθητική σε όλο το φάσμα των καρέ, παρόμοιοι χρωματισμοί σε όλα τα καρέ</p>

<p>Το μουσείο-Z5</p> 	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασικά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 		<p>Σενάριο: η ιστορία έχει αρχή, μέση και τέλος. Βασίζεται κυρίως στην περιπέτεια των δύο ηρώων για να μπου στο μουσείο.</p> <p>Ποιότητα διαλόγων:αρκετά καλή, ο διάλογος βασίζεται σε ερωταπαντήσεις απλής μορφής (π.χ. -Τι είναι εδώ; -Δεν ξέρω δεν εχι και φότα)</p>	<p>Φαντασικά στοιχεία: χιουμοριστική διάθεση στα τρία από τα έξι καρτέ. Οι δύο ήρωες μπαίνουν κρυφά στο μουσείο και κινδυνεύουν να συλληφθούν για αυτήν την πράξη (π.χ. Καλά που δε θα μας πάνε μέσα).</p> <p>Ιδέες: η ιστορία βασίζεται στις περιπέτειες δύο ηρώων που θέλουν να μπου σε ένα μουσείο αλλά αυτό είναι κλειστό. Η ιστορία τελειώνει με τους δύο ήρωες να κινδυνεύουν να τους συλλάβει η αστυνομία, ενώ εκμαιεύτηκε από την καθημερινή ζωή των μαθητών.</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 	<p>Ορθογραφία: αρκετά λάθη (π.χ. φεβγισ, πίσο, εκί, εδό, ξέρο)</p>	<p>Λεξιλόγιο: ανταποκρίνεται στους διαλόγους και στην ιστορία όμως είναι φτωχό ως προς τις λέξεις που σχετίζονται με το μουσείο.</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, ακολουθείται το βασικό μοτίβο ΥΡΑ (πχ. Αυτές είναι μούμιες).</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 			<p>Πλήθος εικόνων: 6</p> <p>Σωστή επιλογή εικόνων . επιλέγονται εικόνες που ανταποκρίνονται πλήρως στην ιστορία (εικόνα με περιπολικό για να δείξουν τον κίνδυνο σύλληψης)</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: σωστή επιλογή εικόνων, ανταποκρίνονται στους διαλόγους, λογική σειρά στη ροή των εικόνων, ισορροπία</p> <p>Αισθητική: κοινή αισθητική σε όλο το φάσμα των καρτέ, παρόμοιοι χρωματισμοί σε όλα τα καρτέ</p>

<p>Στη βιβλιοθήκη – Ζ6</p> 	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασιακά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 			<p>Σενάριο: ένας μαθητής ψάχνει σε μια βιβλιοθήκη για ένα βιβλίο. Η ιστορία έχει αρχή, μέση ενώ το τέλος δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρο.</p> <p>Ιδέες: Η ιστορία έχει επιρροές από την καθημερινή ζωή των μαθητών.</p> <p>Φαντασιακά στοιχεία: η επιλογή του Αι Βασίλη σαν τελευταίου ήρωα χαρακτηρίζεται ευρηματική</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: πολύ καλή, οδηγεί σε κατανόηση ιστορίας</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 		<p>Λεξιλόγιο: επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας.</p> <p>Ορθογραφία: καλή σε ορισμένα σημεία και πολύ κακή σε άλλα (έγραφαν και οι δύο μαθητές εναλλάξ το κάθε καρέ)</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, βασιζεται στο μοτίβο ΥΡΑ</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 			<p>Πλήθος εικόνων: 6 Επιλέγονται εικόνες που ανταποκρίνονται στην ιστορία. Στο τελευταίο καρέ παρατηρείται λανθασμένη θέση των ηρώων καθώς αυτός που μιλά πρώτος βρίσκεται στη δεύτερη θέση.</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Σωστή επιλογή εικόνων, ανταποκρίνονται στους διαλόγους, λογική σειρά στη ροή των εικόνων, ισορροπία.</p> <p>Αισθητική: Κοινή αισθητική σε όλο το φάσμα των καρέ, παρόμοιοι χρωματισμοί σε όλα τα καρέ.</p>

<p>Ο πόλεμος – Z7</p> 	<p>Εν μέρει ικανοποιητικά</p>	<p>Ικανοποιητικά</p>	<p>Πολύ καλά</p>
<p>Δομή-διάρθρωση ιστορίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σενάριο (αρχή-μέση-τέλος) • Ιδέες (γνωστικά στοιχεία) • Ποιότητα διαλόγων • Φαντασιακά στοιχεία (ευρηματικότητα, επιλογή ηρώων, χιουμοριστική διάθεση) 			<p>Σενάριο: Οι δύο ήρωες βρίσκονται στον πόλεμο, στον οποίο κερδίζουν και στο τέλος τρέχουν κυνηγημένοι από έναν δεινόσαυρο. (π.χ. Τώρα θα κάνουν ότι τους λέμε).</p> <p>Φαντασιακά στοιχεία: Η εμφάνιση του δεινόσαυρου στο τέλος της ιστορίας. Προσθήκη χιουμοριστικού σχολίου (ο ήρωας τρέχει γιατί τον κυνηγά ο δεινόσαυρος).</p> <p>Ιδέες: Η ιστορία έχει επιρροές από την καθημερινότητα και τη σχολική ζωή των μαθητών.</p> <p>Ποιότητα διαλόγων: Πολύ καλή. Ο διάλογος είναι επικοινωνιακός δημιουργώντας ροή στην ιστορία.</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεξιλόγιο • Σύνταξη • Ορθογραφία 	<p>Ορθογραφία: σημειώνονται αρκετά λάθη, οι μαθητές παρουσιάζουν σημαντικές γλωσσικές αδυναμίες.</p>	<p>Λεξιλόγιο: επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας</p>	<p>Σύνταξη: σωστή, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. δεν έχει μείνει τίποτα).</p>
<p>Πολυμεσικό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλήθος εικόνων • Κατάλληλες εικόνες • Αισθητική 			<p>Πλήθος εικόνων: 6. Σωστή επιλογή εικόνων. Ανταποκρίνονται στους διαλόγους, λογική σειρά στη ροή των εικόνων, ισορροπία.</p> <p>Κατάλληλες εικόνες: Σωστή επιλογή σε γενικές γραμμές. Στο δεύτερο καρέ παρατηρείται πως οι ήρωες είναι σε λάθος θέση καθώς αυτός που μιλά πρώτος έχει τοποθετηθεί δεύτερος.</p> <p>Αισθητική: κοινή αισθητική σε όλο το φάσμα των καρέ, παρόμοιοι χρωματισμοί σε όλα τα καρέ.</p>

Στη δεύτερη παρέμβαση στο Pixton η εκπαιδευτικός είχε αναρτήσει στην πλατφόρμα μια εργασία με οδηγίες για τους μαθητές. Οι μαθητές διάβασαν την εργασία, η οποία είχε θέμα μια περιπέτεια σε ένα μουσείο. Η ανάρτηση επιλέχθηκε για να εξοικειωθούν οι μαθητές με την αυτονομία χωρίς να αναμένεται να εργαστούν αυτόνομα λόγω της ηλικίας τους.

Οι ιστορίες των μαθητών στη δεύτερη παρέμβαση παρουσίασαν σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα από την πρώτη. Συμφωνήθηκε εξ' αρχής πως θα εργαστούν όλοι με το storyboardστην πιο απλή μορφή του στην οποία τιτλοδοτείται το καρέ.

Οι ιστορίες των ήταν άρτια δομημένες ενώ οι ιδέες τους καλύπτονταν στο μεγαλύτερο μέρος τους αρκετά καλά. Στις περισσότερες ιστορίες οι μαθητές πραγματεύονταν το θέμα δίνοντας συγκεκριμένες πληροφορίες, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από χιουμοριστική διάθεση. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν λεξιλόγιο το οποίο ανταποκρίνεται στο θέμα ενώ οι διάλογοι τους ήταν ευφάνταστοι, κατατοπιστικοί και ιδιαίτερος χιουμοριστικοί.

Συντακτικά οι διάλογοι των μαθητών δε στερούσαν στη δομή των προτάσεων , είτε των καταφατικών είτε των ερωτηματικών. Η επιμέλεια συγκέντρωσε επίσης πολύ υψηλή βαθμολογία. Πρέπει να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο πως λόγω της ανάρτησης της εργασίας από την εκπαιδευτικό όλες οι ιστορίες είχαν τον ίδιο τίτλο οπότε δεν εξετάστηκαν ως προς αυτό. Αυτό το οποίο ελέγχθηκε είναι η αναφορά των ονομάτων των μαθητών ως συγγραφείς κάτι που επιτεύχθηκε στον μεγαλύτερο βαθμό χωρίς την παρέμβαση της εκπαιδευτικού. Αξίζει να σημειώσουμε πως πολλοί μαθητές ζήτησαν να γράψουν το όνομά τους «για να φαίνεται ότι είναι δικό τους», όπως χαρακτηριστικά είπαν.

Στον τομέα των μαθησιακών δεξιοτήτων οι μαθητές συνεργάστηκαν καλύτερα συγκριτικά με την προηγούμενη παρέμβαση. Η συνεργασία χρειάστηκε ορισμένες φορές την ενίσχυση της εκπαιδευτικού καθώς οι μαθητές διαφωνούσαν για την εξέλιξη του καρέ τους. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται από τον ενθουσιασμό των μαθητών , οι οποίοι έχοντας αρκετές ιδέες ήθελαν να τις αποτυπώσουν στην ιστορία τους.

Η δημιουργικότητα σημείωσε άνοδο καθώς οι μαθητές είχαν ιδέες τις οποίες αξιοποίησαν σωστά δίνοντας λύσεις στα γεγονότα που συνέβαιναν στο μουσείο. Το ζευγάρι Z1 έγραψε πως στο μουσείο ήταν δύο άντρες οι οποίοι περιηγούνταν, ο ένας όμως εμφανίστηκε αρκετά «φοβητσιάρης». Αποτέλεσμα αυτού ήταν ένας χιουμοριστικός διάλογος που αποτύπωσαν οι μαθητές. Το ζευγάρι Z2 χρησιμοποίησε αρχικά έναν ήρωα και για να λύσει τις απορίες αυτού σκέφτηκε να προσθέσει κάποιον μεγαλύτερης ηλικίας που θα τον βοηθούσε. Το επόμενο ζευγάρι Z3 εισήγαγε στην ιστορία έναν σκύλο ο οποίος μιλούσε. Δεν έπρεπε να βρίσκεται εκεί και έτσι ηρωίδα της ιστορίας το βοήθησε να ξεφύγει. Το ζευγάρι Z4 χρησιμοποίησε τρεις ήρωες και τους τοποθέτησε να περιπλανούνται στο μουσείο. Ξαφνικά βλέπουν ένα διαστημόπλοιο και αποφασίζουν να ταξιδέψουν στο φεγγάρι με τον μεγαλύτερο ήρωα από τους τρεις να φοβάται πολύ. Το ζευγάρι Z7 φαντάστηκε πως δύο ήρωες ήταν έξω από ένα μουσείο το οποίο ήταν κλειστό. Ήθελαν τόσο πολύ να δουν τα αγάλματα που αποφάσισαν να μπουκρυστούν. Η επιλογή τους αυτή τους οδήγησε σε νέες περιπέτειες.

Δύο από τα επτά ζευγάρια δε θέλησαν να γράψουν μια ιστορία που εκτυλίσσεται σε ένα μουσείο αλλά μια δική τους αφού όπως σημείωσαν την είχαν ήδη φανταστεί. Το ζευγάρι Z5 έγραψε μια περιπέτεια σε μια βιβλιοθήκη στην οποία ο υπάλληλος βοηθά τον μαθητή να βρει τα βιβλία που αναζητά. Στο τέλος της ιστορίας οι μαθητές πρόσθεσαν τον Αϊ Βασίλη να λείπει ένα απόφθεγμα στον μικρό μαθητή δίνοντας ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία τους. Το ζευγάρι Z6 αρνήθηκε και πάλι τη δημιουργία της προτεινόμενης ιστορίας καθώς ήθελε να γράψει τη δική του. Η ομάδα αποτελείται από δύο αγόρια, τα οποία ήθελαν να γράψουν για μια μάχη, όμως η εκπαιδευτικός τους πρότεινε να γράψουν μια περιπέτεια με θέμα τον καιρό. Στην ιστορία αυτή δεν παρατηρήθηκε κάποια ανάπτυξη λεξιλογίου ενώ η δομή και οι ιδέες είχαν σημαντικές ελλείψεις σε σχέση με τις άλλες ιστορίες.

Ως προς τοπολυμεσικό περιεχόμενο οι μαθητές έδειξαν μεγαλύτερη άνεση λειτουργίας της πλατφόρμας σε σχέση με την πρώτη παρέμβαση. Παρατηρήθηκε εναλλαγή εικόνων στις περισσότερες ιστορίες και προσθήκη χαρακτήρων που επιλέγονταν από την πλατφόρμα. Η σύνδεση με το σενάριο συγκέντρωσε πραγματοποιήθηκε στις περισσότερες ιστορίες ενώ υπήρξαν μαθητές οι οποίοι αρνήθηκαν να συμμετέχουν στην εργασία με την κοινή θεματολογία.

Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά δύο ιστορίες , εκ των οποίων η μια βρίσκεται σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα ενώ στην άλλη παρατηρούνται ορισμένες ελλείψεις.

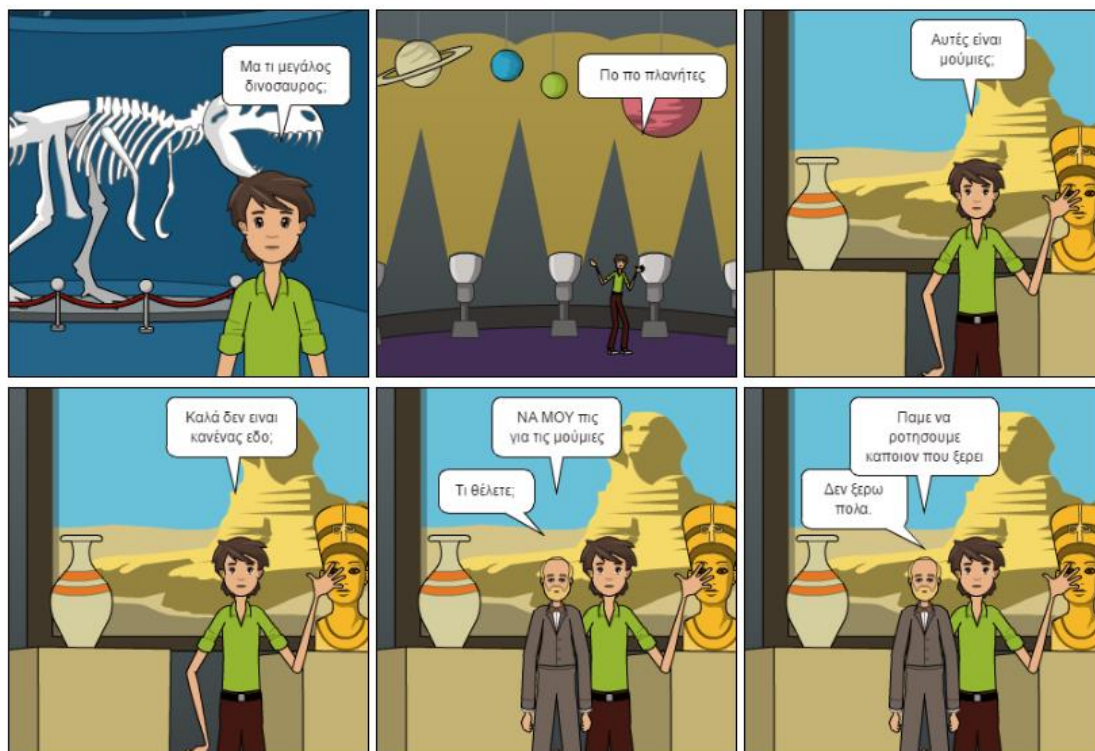


Η ιστορία διαδραματίζεται σε ένα μουσείο φυσικής ιστορίας και συμμετέχουν σε αυτή τρεις ήρωες. Η επιλογή των ηρώων θεωρείται ευρηματική καθώς υπάρχουν δύο μαθητές και ένας δάσκαλος, ο οποίος απαντά στις απορίες τους. Η ιστορία διαθέτει αρχή, μέση και τέλος και είναι επηρεασμένη από την σχολική ζωή των μαθητών. Ο δάσκαλος απαντά στις ερωτήσεις των μαθητών του, ενώ η ιστορία τελειώνει ευχάριστα με την προσθήκη χιουμοριστικού σχολίου από την πλευρά του δάσκαλου (οι δύο μαθητές θέλουν να ταξιδέψουν στο φεγγάρι με ένα διαστημόπλοιο και ο δάσκαλος αποχωρεί με κωμικό τρόπο).

Ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες, στην ορθογραφία σημειώνονται λάθη , τα οποία δεν είναι ικανά να εμποδίσουν την ανάγνωση και κατανόηση της ιστορίας, όπως λάθη σε σημεία στίξης (π.χ. Καλημέρα παιδια), λάθη σε συγκεκριμένες λέξεις (π.χ. αφτό, ετόν, δινοςανυρος). Η σύνταξη είναι σωστή ενώ το λεξιλόγιο είναι πολύ καλό καθώς ανταποκρίνεται στους διαλόγους και στις εικόνες.

Η ιστορία εκτυλίσσεται σε 6 καρέ τα οποία χαρακτηρίζονται από λογική σειρά και συνέχεια. Οι ήρωες κινούνται από τον έναν χώρο στο επόμενο δημιουργώντας ροή

στην αφήγηση. Οι χρωματισμοί είναι παρόμοιοι σε όλα τα καρέ προσδίνοντας κοινή αισθητική στην αφήγηση. Η ιστορία κυμαίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό στο μεγαλύτερο μέρος της αποτελώντας ένας πολύ καλό δείγμα δημιουργίας.

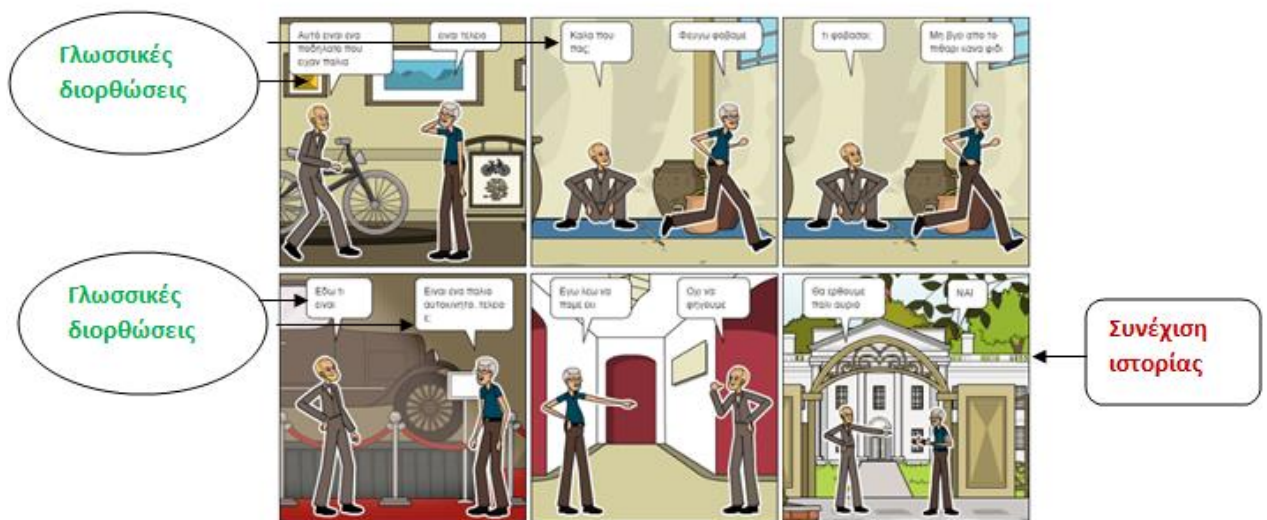
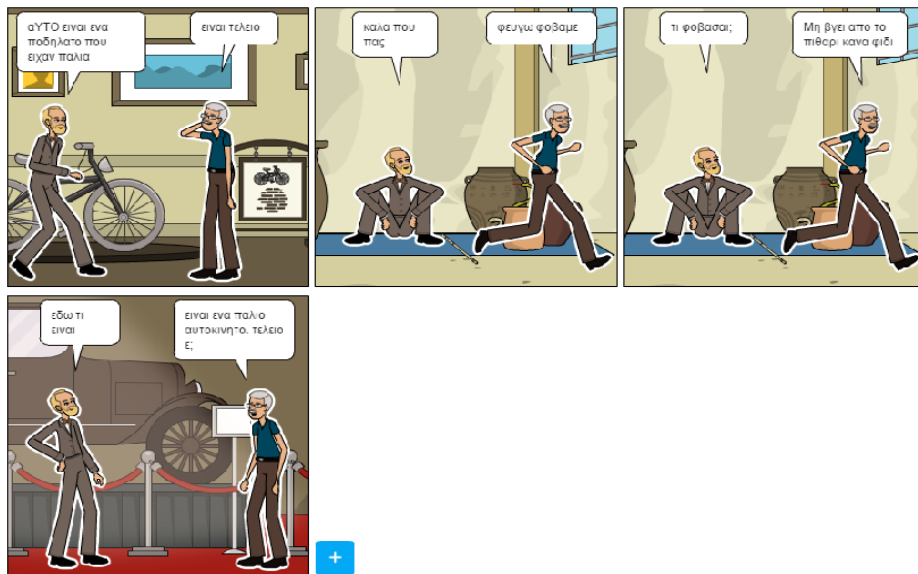


Η επόμενη ιστορία κυμαίνεται σε λιγότερο ικανοποιητικά επίπεδα στο σύνολό της. Η ιστορία ξεκινά με τον ήρωα να βρίσκεται σε ένα μουσείο φυσικής ιστορίας ενόσ στη συνέχεια σε ένα μουσείο αρχαιολογικού ενδιαφέροντος. Στα τέσσερα πρώτα καρέ εμφανίζεται ένας ήρωας ενώ στα επόμενα δύο εμφανίζεται ένας ακόμα ήρωας, ενώ η επιλογή τους φαίνεται να είναι τυχαία. Η ιστορία δεν έχει καρέ εισόδου στο μουσείο ξεκινώντας απότομα. Ο ήρωας μεταβαίνει από το ένα δωμάτιο στο άλλο απαριθμώντας αυτά που βλέπει και κάνοντας αρχικά μονόλογο. Στα δύο τελευταία καρέ σημειώνονται διάλογοι, οι οποίοι δεν εξελίσσουν την ιστορία σε ικανοποιητικό βαθμό. Η ιστορία διαθέτει φανταστικά ή χιουμοριστικά στοιχεία.

Το λεξιλόγιο είναι επαρκές για την κατανόηση της ιστορίας, σημειώνονται όμως ορθογραφικά λάθη (π.χ. εδο, δινόσαυρος), απουσιάζει η στίξη και σύγχυση κεφαλαίων και πεζών γραμμμάτων. Η σύνταξη είναι πολύ καλή, βασίζεται στο μοτίβο ΥΡΑ (π.χ. Πάμε να ρωτήσουμε κάποιον που ξέρει).

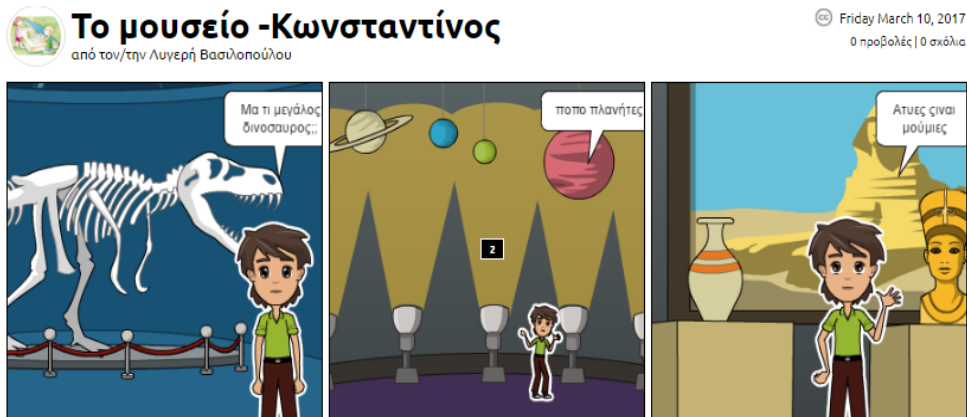
Η αφήγηση βασίζεται σε 6 καρτέ με απουσία ενός καρτέ εισόδου για την έναρξη αυτής. Επιπλέον η επιλογή των εικόνων δεν είναι απόλυτα σωστή καθώς χρησιμοποιούνται εικόνες από διαφορετικά μουσεία. Το γεγονός αυτό επηρεάζει την αισθητική της ιστορίας αφού αλλάζουν οι χρωματισμοί και η συνάφεια των εικόνων από το τρίτο καρτέ και έπειτα.

5.6 Αποτύπωση της πορείας των μαθητών στο Pixton



Σχήμα 22: Πορεία Z1 στο Pixton

Το ζευγάρι Z1 δημιούργησε την ιστορία του και στο επόμενο μάθημα θέλησε να την ολοκληρώσει δίνοντας το τέλος το οποίο δεν είχε προλάβει να κάνει την πρώτη φορά. Στη συνέχεια προχώρησε σε ορισμένες διορθώσεις, οι οποίες αφορούσαν κυρίως σε γλωσσικές συμβάσεις όπως το να βάλουν κεφαλαίο στην αρχή κάθε πρότασης αλλά και σε ορθογραφικές διορθώσεις. Η εκπαιδευτικός δεν παρέβη καθόλου και οι μαθητές εργάστηκαν αυτόνομα.



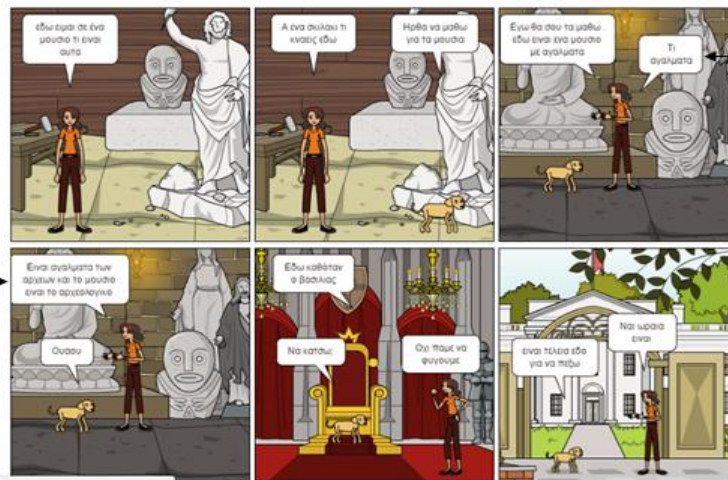
Σχήμα 23: Πορεία Z2 στο Pixton

Το ζευγάρι Z2 προχώρησε σε διορθώσεις ορθογραφίας και επέλεξε να ολοκληρώσει την ιστορία του προσθέτοντας έναν ακόμα χαρακτήρα, ο οποίος βοήθησε στην εξέλιξη της ιστορίας. Η επιλογή του χαρακτήρα έγινε αποκλειστικά από τους μαθητές ενώ η εκπαιδευτικός τους παρενέβη στο τεχνικό κομμάτι καθώς οι μαθητές δε γνώριζαν πώς να κάνουν αυτή την προσθήκη.



Παμε μουσειο;;; Δεσποινα Χριστινα

από τον/την LVasilopoulou



Γλωσσικές διορθώσεις

Διόρθωση λάθους

Συνέχιση ιστορίας

Σχήμα24: Πορεία Z3 στο Pixton

Το ζευγάρι Z3 είχε κάνει ένα λάθος στο καρέ 3 καθώς τα σύννεφα διαλόγου είχαν πέσει το ένα πάνω στο άλλο. Στο επόμενο μάθημα διόρθωσε τη διάταξή τους κάτι που δεν μπορούσε να κάνει στο πρώτο μάθημα. Προχώρησε ακόμα στη συνέχιση της ιστορίας και σε διορθωτικές ορθογραφικές κινήσεις.

Παμε μουσειο;;; Δημήτρης Ευαγγελία

από τον/την LVasilopoulou

© Seb



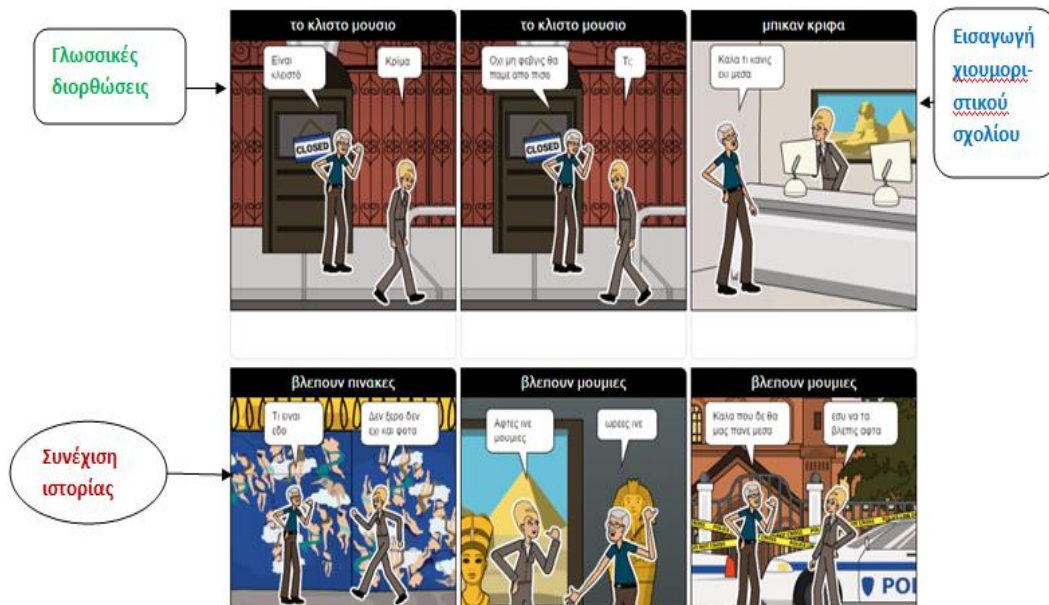
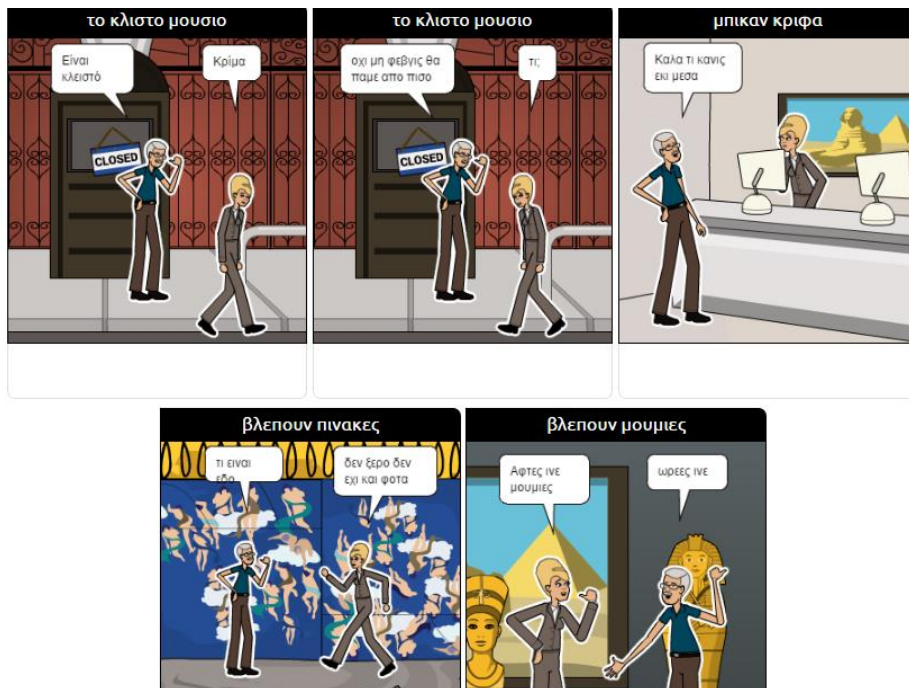
Ίσαμε μουσειο;;; Δημητρης Ευαγγελια
 από τον/την Λίβια Κορούλου

© 2011



Σχήμα25: Πορεία Z4 στο Pixton

Το ζευγάρι Z4 δημιούργησε μια ιστορία χρησιμοποιώντας 3 χαρακτήρες, ο ένας εκ των οποίων ήταν δάσκαλος. Στο δεύτερο μάθημα προχώρησε σε διορθώσεις διαλόγου και συνέχισε την ιστορία για να την ολοκληρώσει. Παρατηρούμε τέλος μια προσθήκη χιουμοριστικού σχολίου από τους μαθητές κάτι που έκανε εντύπωση οι οποίοι ανέφεραν «Είναι τέλεια η ιστορία μας τώρα!».



Σχήμα 26: Πορεία Z7 στο Pixton

Το ζευγάρι Z7 εργάστηκε με το Storyboard δημιουργώντας αρχικά τίτλους για κάθε καρτέ. Στη συνέχεια πρόσθεσε τους χαρακτήρες και τους διαλόγους. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στη χρήση του Storyboard και αποτύπωσαν την ιστορία τους εκεί. Στο δεύτερο μάθημα έκαναν τις διορθώσεις που έκριναν απαραίτητες και συνέχισαν την ιστορία τους.



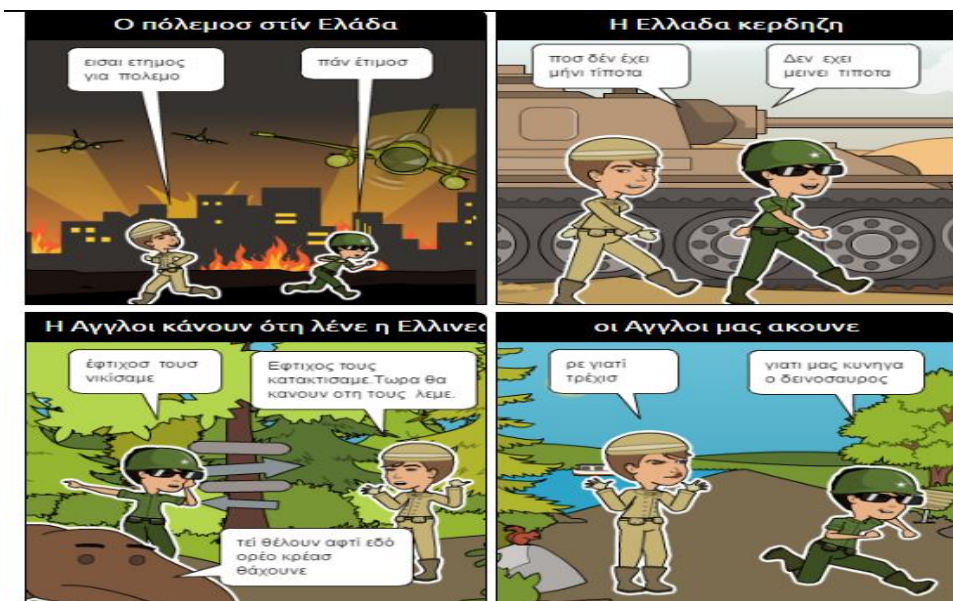
Στη βιβλιοθήκη- Αγάπη Παναγιώτα

από τον/την: L.Vasilopoulos



Σχήμα 27: Πορεία Z5 στο Pixton

Το ζευγάρι Z5 επέλεξε να δημιουργήσει ιστορία με διαφορετική θεματολογία. Οι μαθητές αρχικά εργάστηκαν χωρίς το Storyboard στη συνέχεια όμως θέλησαν να το εντάξουν στη διαδικασία έπειτα από προτροπή της εκπαιδευτικού. Παρατηρούμε πως δεν έχουν κάνει κάποιες γλωσσικές διορθώσεις καθώς υπάρχουν ελάχιστα λάθη στη γραφή τους. Ακόμα άλλαξαν την έκφραση ενός ήρωα της ιστορίας τους κάτι που ανακάλυψαν μόνοι τους καθώς χειρίζονταν την πλατφόρμα. Στη συνέχεια ρώτησαν την εκπαιδευτικό και εκείνη τους προέτρεψε να κάνουν την αλλαγή αυτή. Τέλος έχουν προσθέσει στην ιστορία τους έναν νέο χαρακτήρα δίνοντας νέα εξέλιξη στην υπόθεση και έκαναν αλλαγές σε σημεία της ιστορίας προκειμένου «να είναι πιο ωραία...», όπως χαρακτηριστικά είπαν.



Σχήμα 28: Πορεία Z6 στο Pixton

Το ζευγάρι Z6 επέλεξε να δημιουργήσει μια δική του ιστορία με θέμα τον πόλεμο. Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία να αξιοποιήσουν την πλατφόρμα με διαφορετική θεματολογία και όπως στην περίπτωση του Z5 η εκπαιδευτικός δεν το αρνήθηκε. Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας οι μαθητές δεν έκαναν κάποια διόρθωση και στο επόμενο μάθημα επέλεξαν να δημιουργήσουν μια ακόμα ιστορία. Λόγω της υψηλής δέσμευσης που παρουσίασαν οι μαθητές την πρώτη φορά η εκπαιδευτικός τους πρότεινε να δημιουργήσουν με τη χρήση του storyboard μια ιστορία με θέμα τον καιρό.

5.7 Αποτίμηση αποτελεσμάτων των αφηγήσεων

Η πρώτη εντύπωση των μαθητών σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση ήταν ιδιαίτερος θετική. Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από το γεγονός ότι μπορούσαν να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες στον υπολογιστή, κάτι που δεν είχαν δοκιμάσει νωρίτερα. Η μερική εξοικείωσή τους με το ηλεκτρολόγιο βοήθησε σημαντικά στην πορεία της δράσης. Η συγκεκριμένη παρέμβαση ενέπλεξε τους μαθητές ενεργητικά στην παραγωγή λόγου ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους. Οι μαθητές από καταναλωτές της γνώσης μετατράπηκαν σε παραγωγοί, κινητοποιήθηκαν, δημιούργησαν. Δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο εργασίας βασισμένο στη θεωρία της δραστηριότητας, το οποίο προσέφερε στους μαθητές μια οργανωμένη δραστηριότητα, διαμορφώνοντας το φυσικό περιβάλλον με αποτέλεσμα τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, των εργαλείων, των διαθέσιμων υλικών και των γλωσσικών συμβόλων.

Οι αρχικές ιστορίες που δημιουργήθηκαν από τους μαθητές στην πρώτη παρέμβαση του Storybird υστερούσαν ως έναν βαθμό σε ροή και σε χρονική συνέχεια στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για τη δομή μιας ιστορίας. Οι μαθητές κυριεύονταν από την εικόνα και οι ψηφιακές αφηγήσεις τους έμοιαζαν περισσότερο με παράθεση στοιχείων και περιγραφή των εικόνων που επέλεγαν. Οι ιστορίες διέθεταν αισθητική, αυτό όμως οφείλεται στην πλατφόρμα Storybird, η οποία παραθέτει συγκεκριμένες εικόνες για κάθε θέμα.

Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούσαν ήταν συγκεκριμένο, αφού ήταν σχετικό με τη γιορτή των Χριστουγέννων, ενώ σημειώθηκαν πολλά ορθογραφικά λάθη, παραλείψεις στη στίξη και αναγραμματισμοί. Το γεγονός αυτό επηρέασε και τη σύνταξη, η οποία βασίζεται στον σωστό χειρισμό των σημείων στίξης και στη ροή των προτάσεων.

Η δεύτερη παρέμβαση που διενεργήθηκε και πάλι στο Storybird εμφάνισε καλύτερα αποτελέσματα. Οι μαθητές φάνηκαν περισσότερο εξοικειωμένοι με τον χειρισμό της πλατφόρμας και οι παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού ήταν λιγότερες. Οι εικόνες που δόθηκαν στους μαθητές αυτή τη φορά δεν ήταν συνδεδεμένες με κάποιο γεγονός με αποτέλεσμα οι μαθητές να επηρεαστούν σε μικρότερο βαθμό από

προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες. Αυτό το στοιχείο κινητοποίησε σε μεγάλο βαθμό τη φαντασία τους. Οι ιστορίες που δημιουργήθηκαν χαρακτηρίζονται περισσότερο πρωτότυπες συγκριτικά με αυτές της ΟΕ, η οποία λειτούργησε με τον παραδοσιακό τρόπο γραφής αλλά και συγκριτικά με τις προηγούμενες ιστορίες που είχαν δημιουργήσει.

Ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφορές. Γεγονός είναι πως σημειώθηκαν λιγότερα ορθογραφικά λάθη κάτι που οφείλεται στον ορθογραφικό έλεγχο που προσφέρει η πλατφόρμα. Οι ιστορίες χαρακτηρίζονται εξ' ολοκλήρου αφηγηματικές γεγονός που δεν επέτρεπε στους μαθητές την γλωσσική εξέλιξη που επιτυγχάνεται με τον διάλογο. Το λεξιλόγιο χαρακτηρίζεται επαρκές έως ικανό αφού οι μαθητές δεν περιορίζονταν από λέξεις αλλά παρασύρονταν από μια εικόνα. Το γεγονός αυτόσε συνδυασμό με την έλλειψη προηγούμενων εμπειριών για το θέμα που δόθηκε ενεργοποίησε τις ιδέες και τη φαντασία τους. Οι μαθητές ερμήνευαν και χρησιμοποιούσαν ό,τι οι ίδιοι επιθυμούσαν από την εικόνα οδηγούμενοι με αυτόν τον τρόπο σε διαφορετικά μονοπάτια σκέψης. Για τον λόγο αυτό δημιουργήθηκαν ιστορίες , οι οποίες υστερούσαν μεν σε δομή ή σε άλλα γλωσσικά στοιχεία διέθεταν όμως πρωτοτυπία και διαφορετικότητα ως προς τις ιδέες που πραγματεύονταν.

Όσον αφορά στη διαδικτυακή πλατφόρμα του Pixton, οι μαθητές στην πρώτη παρέμβαση κατακλύστηκαν από τα ενθουσιώδη συναισθήματά τους για το εργαλείο. Οι επιλογή των εικόνων και των χαρακτήρων αύξησε βαθμιαία το ενδιαφέρον των μαθητών , οι οποίοι ασχολήθηκαν αποκλειστικά με αυτό. Αρκούνταν στο να συναλλάσουν χαρακτήρες, να βλέπουν ποιος τους ταιριάζει περισσότερο ή να διασκεδάζουν με τις διάφορες εκφράσεις τους. Άλλοι εντυπωσιάστηκαν από τις εικόνες φόντου και ήθελαν να δουν συνεχώς περισσότερες και να εξηγούν στην ομάδα τους τι είναι το κάθε αντικείμενο. Η εκπαιδευτικός προσπάθησε να ωθήσει τους μαθητές στη γραφή, γεγονός το οποίο δεν επιτεύχθηκε καθολικά αφού, αρκετοί από τους μαθητές που δημιούργησαν τις ιστορίες τους, το έκαναν προφορικά. Κάποιοι από τους μαθητές δημιούργησαν ιστορίες οι οποίες στην αρχή είχαν συνάφεια με το θέμα στη συνέχεια όμως φάνηκε αυτό να αλλάζει και να δημιουργούνται μεμονωμένα καρέ μέσα στην ίδια ιστορία.

Στη δεύτερη παρέμβαση η εκπαιδευτικός είχε συμφωνήσει καλύτερα τον τρόπο εργασίας στην πλατφόρμα. Ο ενθουσιασμός δεν έλειπε, παρουσιάστηκε όμως περισσότερο ελεγχόμενος. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν στις ιστορίες τους και εντόπισαν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού τις εικόνες, οι οποίες τους άρεσαν πολύ. Χρειάστηκαν δύο δίωρα για να ολοκληρωθούν οι εργασίες. Στο πρώτο δίωρο οι μαθητές επέλεξαν τους ήρωες και τις πρώτες εικόνες και ξεκίνησαν να δομούν τις ιστορίες τους με τη χρήση του storyboard. Στο δεύτερο δίωρο πρόσθεσαν περισσότερα καρέ και διόρθωσαν λάθη ή τυχόν παραλείψεις.

Τη δεύτερη φορά οι μαθητές φάνηκαν περισσότερο συγκεντρωμένοι και κατάφεραν να αξιοποιήσουν την πλατφόρμα και να ολοκληρώσουν τις ιστορίες τους. Ο ενθουσιασμός μετατράπηκε σε δημιουργική απασχόληση και τα συναισθήματα χαράς αποτυπώθηκαν στα χιουμοριστικά σχόλια που προστέθηκαν στα καρέ. Οι μαθητές αξιοποίησαν την πλούσια βιβλιοθήκη εικόνων του Pixton,εργάστηκαν περισσότερο συστηματικά, συνεργάστηκαν δημιουργικά. Η χρήση του storyboard αποδείχθηκε ευρηματική καθώς δομούσε τη σκέψη των μαθητών στο μεγαλύτερο μέρος της παρέμβασης.

Το λεξιλόγιο των μαθητών κρίνεται πλουσιότερο καθώς δημιουργήθηκαν διάλογοι, οι οποίοι εξέλιξαν την ιστορία προοδευτικά. Οι μαθητές, αν και μικρής ηλικίας και με ελλιπείς γνώσεις για τα μουσεία, παρατηρήθηκε πως κατάφεραν να δημιουργήσουν περιπέτειες συνδυάζοντας το λεξιλόγιο με καθημερινές εμπειρίες. Οι ιστορίες αποδεικνύουν τη σύνδεση με την πραγματική ζωή αποτυπώνοντας καταστάσεις που φαντάστηκαν ότι συμβαίνουν σε ένα μουσείο. Στη συνέχεια διόρθωσαν λάθη τεχνικής φύσεως, που υπήρχαν στην πλειονότητα των ιστοριών αλλά προέβησαν και σε γλωσσικές διορθώσεις (ορθογραφία, έναρξη πρότασης με κεφαλαίο, προσθήκη σημείων στίξης). Τέλος, απέκτησαν ρόλους και διαμόρφωσαν τη σκέψη τους μέσα από τους ρόλους αυτούς.

5.8 Αποτελέσματα των συνεντεύξεων των μαθητών

Από τις συνεντεύξεις των μαθητών προέκυψαν οι απόψεις τους για τον νέο αυτό τρόπο παραγωγής λόγου τον οποίο χρησιμοποίησαν στην αίθουσα διδασκαλίας. Από τις απαντήσεις τους συμπεράναμε πως έκριναν θετικά τη διαδικασία, αναζητήσαμε όμως και δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

1. Στο ερώτημα **«Σου άρεσε η ψηφιακή αφήγηση και γιατί;»** οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν πως ενθουσιάστηκαν με την ψηφιακή αφήγηση επισημαίνοντας:

«Είναι ωραία και διαφορετική..»

«Μου άρεσε γιατί χρησιμοποίησα τον υπολογιστή που στο σπίτι δε με αφήνουν...»

«Μου άρεσε γιατί είχε ωραίες εικόνες...»

«Δεν ήταν βαρετή σαν τα βιβλία που έχουμε στο κανονικό μάθημα...»

«Γιατί χάσαμε μάθημα..»

«Είναι τέλειο και θέλω να το κάνω πάλι...»

«Είμαι χαρούμενος γιατί έμαθα να φτιάχνω κόμικς»

«Έχει πλάκα να φτιάχνεις το δικό σου κόμικ...»

2. Στο ερώτημα **«Τι σε δυσκόλεψε στην ψηφιακή αφήγηση;»** οι ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«Είναι δύσκολός ο υπολογιστής»

«Ότι δεν ξέρω να γράφω και έπρεπε αναγκαστικά...»

«Έπρεπε να γράφω ενώ εγώ ήθελα να παίζω με τις εικόνες....»

«Δεν έβρισκα τα γράμματα»

«Κόλλαγε όλη την ώρα και έπρεπε να περιμένω συνέχεια..»

«Τίποτα...ο υπολογιστής μου αρέσει πολύ και τον ξέρω»

«Είναι λίγο εκνευριστικό που σου λέει όλη την ώρα «παρακαλώ περιμένετε» αλλά είναι ωραίο»

«Δε μου άρεσε το πρώτο πολύ, το δεύτερο πιο πολύ που φτιάχναμε κόμικς, οι ιστορίες είναι βαρετές...»

«Ήθελα να είμαι μόνη μου να γράφω γιατί η Μ. δε με άφηνε πολύ..»

3. Στο ερώτημα **« Ποιο εργαλείο σου άρεσε περισσότερο;»** οι μαθητές απάντησαν στην πλειονότητά τους το Pixton. Μια μαθήτρια φάνηκε αναποφάσιστη καθώς είχε αξιοποιήσει και την πλατφόρμα του Storybird με ενθουσιασμό. Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών είναι οι εξής:

«Το δεύτερο γιατί κόμικ διαβάζω και στο σπίτι και μου αρέσουν πολύ..»

«Δεν ξέρω γιατί, είναι πιο ωραίο.. και το μάθαμε και στο σχολείο..»

«Είναι τέλειο να φτιάχνεις κόμικ γιατί έχει πιο ωραίες εικόνες και έχει πολύ πλάκα..»

«Έχει πλάκα και κάνεις αστεία..»

«Έχουν πλάκα οι άνθρωποι, παίρνουν κάτι γκριμάτσες αστείες και γελάω..»

«Μου άρεσε να βλέπω τους ανθρώπους να κάνουν αστεία..»

«Καμιά φορά μου έλειπαν και οι άλλες ιστορίες αλλά ήταν πιο ωραίο το κόμικ...»

«Γιατί έγραφα ότι ήθελα και έγραφα και κάτι που μου είχε συμβεί εμένα»

Από το πρώτο ερώτημα συμπεραίνουμε ότι η ψηφιακή αφήγηση ενθουσίασε τους μαθητές και πως θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν ξανά εργαλεία ψηφιακής αφήγησης. από τις απαντήσεις τους καταλαβαίνουμε πως τους άρεσε η χρήση του υπολογιστή στο σχολείο και οι πολλές εικόνες που έβλεπαν. Ακόμα θεώρησαν πως η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα παιχνίδι , το οποίο δεν έχει καμία σχέση με το κανονικό μάθημα και τη διδασκαλία. Η ηλικία τους δεν τους επιτρέπει να αντιληφθούν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της παρέμβασης θεωρώντας τη διαδικασία ένα παιχνίδι. Τέλος,

κάποιοι χαρακτηρίζουν ως ψηφιακή αφήγηση μόνο τη δημιουργία κόμικ, η οποία τους ενθουσίασε περισσότερο και δεσμεύτηκαν συναισθηματικά σε μεγαλύτερο βαθμό.

Από το δεύτερο ερώτημα συμπεραίνουμε πως οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές ήταν κυρίως τεχνικής φύσεως καθώς η συμμετοχή όλων των μαθητών δυσχέραινε τη διαδικασία , κυρίως στην πλατφόρμα του Pixton. Η συγκεκριμένη πλατφόρμα εμφανίζει την εντολή «Παρακαλώ περιμένετε» σε οποιαδήποτε ενέργεια και αυτό ήταν κάτι που κούρασε τους μικρούς μαθητές. Μια ακόμα δυσκολία που επεσήμαναν οι μαθητές είναι πως έπρεπε να γράφουν ενώ εκείνοι προτιμούσαν να παίζουν με τις εικόνες. Αυτό φάνηκε και στην πρώτη παρέμβαση του Pixton , όπου οι μαθητές δημιουργούσαν ιστορίες προφορικά. Άλλοι μαθητές σημείωσαν πως χειρίζονται και γράφουν πολύ δύσκολα στον H/Y, ενώ ένα ζευγάρι επεσήμανε πως θα ήθελε να εργάζεται αυτόνομα για να μπορεί να γράφει αυτό που θέλει ο κάθε μαθητής.

Στο τρίτο ερώτημα , το οποίο αφορούσε στην επιλογή ενός από τα δύο εργαλεία , οι μαθητές επέλεξαν με συντριπτική πλειοψηφία την πλατφόρμα του Pixton. Οι λόγοι αυτής της επιλογής ήταν κυρίως η διασκέδαση που τους προσέφερε αυτή η πλατφόρμα, καθώς αρέσκονταν να βλέπουν τις γκριμάτσες των ηρώων και μπορούσαν να κάνουν αστεία, δυνατότητα που δεν τους δόθηκε με την πλατφόρμα του Storybird. Ακόμα ανέφεραν το γεγονός πως γνώριζαν τι είναι τα κόμικς αφού τα είχαν διδαχθεί και ήθελαν να φτιάξουν και οι ίδιοι. Τέλος, σημειώθηκε πως μπορούσαν να δημιουργήσουν ιστορίες, οι οποίες εξιστορούσαν προσωπικά τους γεγονότα, συνδέοντας το σχολείο με τη ζωή και προωθώντας την αυθεντική μάθηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με αναφορά στο κάθε ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην παρούσα έρευνα και, παράλληλα, συγκρίνονται με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών που παρουσιάστηκαν στην βιβλιογραφική επισκόπηση. Στην συνέχεια, ακολουθούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και οι προτάσεις για περαιτέρω μελέτη του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης.

6.1. Κύρια ευρήματα και συζήτηση

Η παρούσα διπλωματική εργασία μελέτησε τη χρήση εργαλείων ψηφιακής αφήγησης στο Δημοτικό. Η έρευνα βασίστηκε στη συγκριτική μελέτη δύο τμημάτων της Β' δημοτικού. Διενεργήθηκαν συνολικά 4 παρεμβάσεις στο τμήμα που εργαζόταν ψηφιακά. Τα αποτελέσματα των δύο πρώτων παρεμβάσεων της ψηφιακής μελετήθηκαν συγκριτικά με τα αποτελέσματα του τμήματος που εργαζόταν παραδοσιακά. Στο πλαίσιο της κάθε παρέμβασης οι μαθητές έπρεπε να δημιουργήσουν ιστορίες είτε με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων είτε στην παραδοσιακή τους μορφή. Στις δύο τελευταίες παρεμβάσεις οι μαθητές εργάστηκαν με διαφορετικό ψηφιακό εργαλείο προκειμένου να διαπιστωθεί η σχέση της εικόνας με την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Στην τάξη οι μαθητές εργάζονταν σε ομάδες των δύο δημιουργώντας ιστορίες συναφείς με το θέμα που τους δινόταν από την εκπαιδευτικό, το οποίο ήταν δομημένο με βάση το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τα θέματα του σχολικού εγχειριδίου για τη Β' δημοτικού. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν με βάση τις παραγόμενες ιστορίες τους και τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Σε κάθε παρέμβαση το ενδιαφέρον στράφηκε στη δημιουργία ποιοτικών ιστοριών με βάση τις εικόνες που δίνονταν στους μαθητές. Η αξιολόγηση βασίστηκε σε ρομπρικές οι οποίες διαμορφώθηκαν από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια με βάση τους στόχους της έρευνας. Στο τέλος της παρέμβασης οι μαθητές απάντησαν σε ορισμένες ερωτήσεις προκειμένου να διαπιστωθούν οι στάσεις, οι αξίες και η κινητροδότηση των μαθητών μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει πως η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων είναι ικανή να επιφέρει υψηλά επίπεδα παραγωγής γραπτού λόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία αν αυτή δομηθεί σωστά και κατευθύνει τους μαθητές προς αυτόν τον σκοπό. Οι μαθητές κατάφεραν να δημιουργήσουν ιστορίες, αυτό όμως δε συνέβη από την πρώτη παρέμβαση ούτε σε όλους τους μαθητές. Παρατηρήθηκε πως η ψηφιακή αφήγηση είναι δυνατόν να λειτουργήσει στην τάξη αλλά χρειάζεται χρόνος για να εξοικειωθούν οι μαθητές με αυτή τη διαδικασία. Δεν κατάφεραν να δημιουργήσουν όλοι ιστορίες από την πρώτη παρέμβαση, οι επόμενες προσπάθειες όμως παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με άλλες έρευνες στις οποίες σημειώνεται ο χρόνος σαν βασικός παράγοντας στην εξοικείωση και τελικά στη μάθηση μέσω της ψηφιακής αφήγησης (Long&Hall,2015,Thangetal., 2014).

Η αξιοποίηση μιας διαδικτυακής πλατφόρμας από τους μαθητές τους δημοτικού απαιτεί πολύ καλή οργάνωση από τον εκπαιδευτικό και σαφείς οδηγίες προς τους μαθητές, οι οποίοι δεν είναι εξοικειωμένοι με την ψηφιακή αφήγηση (Maddin, 2011). Ως προς τις ψηφιακές δεξιότητες τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι μαθητές είναι σε θέση να χειριστούν τις διαδικτυακές πλατφόρμες αν έχουν σαφείς οδηγίες από τον εκπαιδευτικό και χρόνο προκειμένου να εξοικειωθούν με αυτές. Λόγω της ταχείας ανάπτυξης της τεχνολογίας οι δάσκαλοι και οι μαθητές αντιμετωπίζουν πολλές τεχνικές δυσκολίες στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και χρειάζονται περισσότερη τεχνική βοήθεια για τη χρήση της τεχνολογίας στις αίθουσες διδασκαλίας. Σε συνδυασμό με την έλλειψη των μέσων και του εξοπλισμού (όπως υπολογιστές, ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, σαρωτές) καθώς και της περιορισμένης πρόσβασης στο διαδίκτυο, οι εκπαιδευτικοί δεν βρίσκουν κανένα κίνητρο για να προωθήσουν τους μαθητές στη χρήση των τεχνολογικών μέσων (Sadik,2008). Αν υπερκεραστούν οι παραπάνω δυσκολίες και γίνει σωστή επιλογή του εργαλείου, οι μαθητές είναι δυνατόν να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στην πρώτη παρέμβαση, η οποία είχε ως θεματική τα «Χριστούγεννα», οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δημιούργησαν άρτιες ιστορίες οι οποίες βασίστηκαν κυρίως σε προσωπικές τους

εμπειρίες. Οι μαθητές κατάφεραν να επιτύχουν τη μεταφορά γεγονότων της καθημερινότητάς τους και να τα αποτυπώσουν στο χαρτί. Τα αποτελέσματα ήταν αρκετά διαφορετικά για την πειραματική ομάδα. Οι μαθητές δεν κατάφεραν να ξεφύγουν από την εικόνα και να δημιουργήσουν ποιοτικές ιστορίες. Η σχετικά απλή θεματολογία αναμενόταν να ωθήσει τους μαθητές να συγγράψουν, αυτό όμως συνέβη μόνο στην παραδοσιακή ομάδα όπου τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δύο ομάδων στην πρώτη παρέμβαση παρατηρούμε πως η διαφορά στη δομή, το περιεχόμενο και τη γραμματική είναι εμφανής, δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τη σύνταξη, η οποία κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα. Οι μαθητές είναι σε θέση να δομήσουν προτάσεις, αφού είναι και ισάξιοι ηλικιακά, η δυσκολία τους έγκειται στη δομή και το περιεχόμενο της ιστορίας. Παρατηρήθηκε ακόμα η δέσμευση που προκαλεί στους μαθητές η εικόνα. Οι μαθητές αιχμαλωτίζονταν, κυριεύονταν από αυτό που έβλεπαν θεωρώντας πως έπρεπε να γράψουν για αυτό ξεχνούσαν τη δική τους ιστορία. Η αιχμαλωσία της εικόνας τους οδήγησε σε απουσία ενδιαφέροντος για το περιεχόμενο των ιστοριών και τις γλωσσικές συμβάσεις που αυτές θα έπρεπε να έχουν.

Τη σημασιολογία των εικόνων, ως οπτικότητα με αναμφισβήτητη ισχύ στην παροχή πληροφοριών σημειώνει η Γιαννικοπούλου (2008), τονίζοντας πως η κατάλληλη χρήση των οπτικών σημειωτικών συστημάτων και μόνο, είναι ικανή να μεταδώσει τα απαραίτητα μηνύματα για τους χαρακτήρες ή την πλοκή της ιστορίας ενός εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, χωρίς να υστερεί καθόλου, σε σύγκριση με τηλεκτική απόδοση του ίδιου μηνύματος. Τα σημεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με αυτόν τον προσανατολισμό είναι η γραμμή, το χρώμα, η οπτική γωνία, το υλικό που επιλέγεται, η ομοιότητα μεταξύ των ηρώων, η αποτύπωση της ενδυμασίας καθώς και η απουσία αυτών. Κατά κύριο λόγο όμως, αξίζει να σημειωθεί πως ένα μεγάλο μέρος της αλληλεπιδραστικής λειτουργίας και της επιρροής που ασκούν οι εικόνες στους αναγνώστες πηγάζει από χρήση των χρωμάτων (Burmark, 2008).

Η δεύτερη παρέμβαση έδειξε τους μαθητές περισσότερο εξοικειωμένους με την πλατφόρμα. Οι ιστορίες που δημιουργήθηκαν χαρακτηρίζονταν καλύτερες δομικά αλλά και σε περιεχόμενο. Οι μαθητές κατάφεραν να δημιουργήσουν ιστορίες, οι οποίες

δεν στερούνταν δομής και περιεχομένου. Ακόμα αρκετοί μαθητές εξοικειώθηκαν με τον ορθογραφικό έλεγχο βελτιώνοντας την ορθογραφία των λέξεων τους , γεγονός που αποτελεί εύρημα της έρευνας των Noblesa και Paganucci (2015), στην οποία σημειώνεται η στοχευμένη ανατροφοδότηση και στρατηγική χρήση του γραμματικού και συντακτικού ελέγχου.

Το σημαντικότερο εύρημα της δεύτερης παρέμβασης είναι η ποικιλία των ιστοριών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές τη δεύτερης δημιούργησαν ιστορίες κοινού περιεχομένου όπου όλοι οι ήρωες βρίσκονταν στο ίδιο μέρος και είχαν την ίδια σχέση μεταξύ τους. Παρατηρήθηκε ακόμα κοινή εξέλιξη της υπόθεσης και πως οι ήρωες είχαν όλοι τα ίδια χαρακτηριστικά. Στην πειραματική ομάδα συνέβη το αντίθετο. Οι ήρωες και οι χαρακτήρες τους διέφεραν σημαντικά και αυτό οδηγούσε σε διαφορετική εξέλιξη της υπόθεσης. Παρατηρήθηκε πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας στην διαδικτυακή πλατφόρμα του Storybird εξέλαβαν και χρησιμοποίησαν με διαφορετικό τρόπο τις εικόνες. Το γεγονός αυτό οδήγησε στη δημιουργία ποικιλόμορφων ιστοριών, με διαφορετικό περιεχόμενο. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί να θεωρούμε πως ενεργοποιήθηκε η φαντασία και η δημιουργικότητά τους πολύπλευρα. Οι ήρωες και τα αντικείμενα των ιστοριών τους είχαν διαφορετικούς ρόλους σε σύγκριση με τις ιστορίες της ομάδας ελέγχου στην οποία οι ιστορίες είχαν παρόμοια εξέλιξη και οι ήρωες κοινά χαρακτηριστικά.

Η ποικιλία έκφρασης και ιδεών της μαθητικής κοινότητας αποτελεί βασικό στόχο των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο. Η ψηφιακή αφήγηση αποδεικνύει πως αποτελεί βασικό εργαλείο προώθησης αυτού του σκοπού καθώς οδηγεί τους μαθητές σε διαφορετικά μονοπάτια σκέψης. Οι Sylla, Coutinho, Branco, Móller, (2015) σημειώνουν πως η ψηφιακή αφήγηση ενεργοποιεί τη φαντασία και την έκφραση ακόμα και των πιο ντροπαλών μαθητών. Η γενίκευση και μαζικοποίηση της μάθησης, η καταρράκωση της φαντασίας αποτελούν τροχοπέδη του παρελθόντος που τα νέα εκπαιδευτικά συστήματα προσπαθούν να αλλάξουν. Η έρευνα των Koutsopoulos & Economou (2016) ενισχύει αυτή την άποψη σημειώνοντας πως η ψηφιοποίηση του σχολείου στοχεύει στην ενότητα, δημιουργεί ίσες ευκαιρίες προωθώντας τη διαφορετικότητα και την ανομοιομορφία. Μέσα στην ψηφιακή έξυπνη τάξη οι μαθητές όχι μόνο δημιουργούν αλλά κατανοούν, μοιράζονται και λαμβάνουν ανατροφοδότηση

από τους «διαφορετικούς άλλους» που συμβιώνουν στη σχολική τους ζωή (Ματσαγγούρας, 2005).

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα η πλατφόρμα του Storybird δεν επέφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη των γλωσσικών στοιχείων των μαθητών. Παρατηρήθηκε πως η συγκεκριμένη πλατφόρμα ενίσχυσε τον ορθογραφικό έλεγχο των γλωσσικών συμβάσεων χωρίς να επιτευχθεί ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών. Οι εικόνες του Storybird δε βοήθησαν σημαντικά τους μαθητές ως προς τον πλούτο του λεξιλογίου, ενίσχυσαν όμως τη φαντασία και τη διαφορετικότητα αυτών.

Στην πρώτη παρέμβαση στη διαδικτυακή πλατφόρμα του Pixton η εκπαιδευτικός παρατήρησε μειωμένη απόδοση των μαθητών ως προς τη συγγραφή καθώς οι μαθητές περιορίστηκαν στη δημιουργία χαρακτήρων και στην επιλογή των εικόνων που τους συνόδευαν. Τα παραπάνω ευρήματα σημειώνονται από τη Γιαννικοπούλου (2008), η οποία σημειώνει πως το μέγεθος των μορφών της εικόνας, η θέση, η στάση ή ακόμη και το βλέμμα τους, το ευρύτερο σκηνικό, το εικονογραφικό στυλ, το σχήμα του βιβλίου αλλά και γενικότερα η υλικότητα αυτού, τα οπτικά σχήματα, η διεικονικότητα /διακειμενικότητα και τέλος η αυτοαναφορικότητα, καθίστανται όλα στοιχεία ικανά να προσδώσουν την επιθυμητή σημασιολογία που θα ενισχύσει το περιεχόμενο του κειμένου και θα διασαφηνίσει κάποια στοιχεία της πλοκής του, χωρίς αυτά να αποδίδονται με λεκτικά μέσα (Γιαννικοπούλου, 2008). Παρατηρήθηκε ακόμα πως οι μαθητές αρκούσαν στο να αλλάζουν χαρακτήρες και να παρατηρούν τις εκφράσεις τους κάνοντας χρήση του προφορικού λόγου για τη δημιουργία της ιστορίας τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Sylla et al., (2015) οι οποίοι χρησιμοποίησαν την ψηφιακή αφήγηση για ενίσχυση του προφορικού λόγου.

Στη δεύτερη παρέμβαση του Pixton οι μαθητές κατάφεραν να δημιουργήσουν ιστορίες χρησιμοποιώντας τις εικόνες και τους χαρακτήρες ενισχύοντας αυτές όμως με διαλόγους που προσέδιδαν πλοκή και νόημα στις ιστορίες τους. Οι μαθητές χρησιμοποιώντας το κόμικσημείωσαν πολύ καλές επιδόσεις ως προς το περιεχόμενο των ιστοριών τους. Εξέφρασαν και αποτύπωσαν τις ιδέες τους εντάσσοντας σε αυτές δομικά στοιχεία που μας επιτρέπουν να τις

χαρακτηρίσουμε άρτιες ποιοτικά. Μέσα από τις ρουμπρικές διαφάνηκε πως το θέμα των περισσότερων κόμικς είχε πληρότητα. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τα ευρήματα της έρευνας των Yamac και Ulusoy(2016), οι οποίοι κάνουν λόγο για πρόοδο της ατομικής γραφής, και για βελτίωση ιδεών, οργάνωσης και επιλογής λέξεων μέσω της ψηφιακής αφήγησης αποδεικνύοντας πως τα ψηφιακά εργαλεία προωθούν τη δημιουργία συμβάσεων για ποιοτική γραφή. Οι μαθητές αξιοποίησαν ουσιαστικές πληροφορίες και αναπαράστησαν τον χαρακτήρα των ηρώων τους αξιοποιώντας σύγχρονες και προσωπικές τους εμπειρίες. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με το ανθρώπινο πρόσωπο που μπορεί να δημιουργηθεί μέσω των κόμικς μέσω της σύνδεσης των μαθητών και των χαρακτήρων (Versaci, 2001). Παρόμοια ήταν τα συμπεράσματα για το περιεχόμενο, αν και παρατηρήθηκαν κενά σε ορισμένες ιστορίες. Σε αυτό όμως θα πρέπει να υπολογιστεί η ηλικία των μαθητών , η οποία δεν τους επιτρέπει να σχηματίσουν όλες τις απαραίτητες συνδέσεις ανάμεσα στα καρέ.

Όπως φάνηκε από το πλαίσιο ανάλυσης η γλώσσα δε συγκέντρωσε τα μέγιστα αποτελέσματα στο σύνολο των μαθητών. Πρέπει να σημειωθεί όμως πως τον μέσο όρο επηρέασε η γραμματική , καθώς το Pixton δε διαθέτει ορθογραφικό έλεγχο με αποτέλεσμα οι μαθητές να μη βλέπουν τα λάθη τους. Ως προς το λεξιλόγιο παρατηρήθηκε ανάπτυξη στα κόμικς των μαθητών καθώς χρησιμοποιήθηκαν για την εξέλιξη της ιστορίας αρκετές λέξεις που εξυπηρετούσαν την πλοκή και επεξηγούσαν τα καρέ και την εξέλιξη της κάθε υπόθεσης. Τα κόμικς ως υβριδικές πολυτροπικές κατασκευές θεωρούνται κατάλληλα περιβάλλοντα για να μελετηθούν λεξιλογικά, γραμματικοσυντακτικά, παραγωγιστικά στοιχεία του προφορικού και γραπτού λόγου στο πλαίσιο του συγκεκριμένου επικοινωνιακού γεγονότος (Morrison et al. , 2002). Ως αφηγηματικά και πολυτροπικά κείμενα χρησιμοποιούν τη γλώσσα και άλλα σημειωτικά συστήματα, όπως την εικόνα και την υπερμεσική τους μορφή ενδεχομένως ήχο, μουσική,βίντεο, animation (Βασιλικοπούλου, 2011). Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρει και η Foley (2013) στην έρευνά της σε παιδιά χαμηλής βαθμίδας του δημοτικού στην οποία παρατηρήθηκε πως οι μαθητές χρησιμοποίησαν στο λεξιλόγιό τους αρκετά επίθετα ώστε να περιγράψουν και να ενισχύσουν την αφήγησή τους.

Ένα ακόμα εύρημα της έρευνας αποκαλύπτει πως η ψηφιακή αφήγηση ωθεί τους μαθητές στη δημιουργία ρόλων αποκτώντας ενεργή συμμετοχή μέσα στις ιστορίες τους. Πολλοί μαθητές σημείωσαν πως ένιωθαν σαν να είναι οι ίδιοι που δρουν στην ιστορία αντιμετωπίζοντας τους ήρωες σαν καθρέφτη του δικού τους εαυτού. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Xu, Park και Baek (2011) οι οποίοι παρατήρησαν πως οι μαθητές μέσω της ψηφιακής αφήγησης γίνονται μέρος της εικονικής πραγματικότητας γεγονός που είχε επίδραση στη γραφή. Οι μαθητές στις ιστορίες τους αφηγήθηκαν γεγονότα τα οποία είχαν σχέση με την καθημερινή τους ζωή. Η εισαγωγή και σύνδεση των καθημερινών εμπειριών με τη μάθηση είναι μια δεξιότητα που οδηγεί στην αυθεντική μάθηση, η οποία αποτελεί στόχο του σχολείου. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα του Kim (2015) σύμφωνα με την οποία μέσω της ψηφιακής αφήγησης επιτυγχάνεται η κριτική σκέψη και κυρίως η σύνδεση με την καθημερινή ζωή των μαθητών.

Ως προς τη συνεργασία παρατηρήθηκε πως οι μαθητές κατάφεραν να συνεργαστούν στις ομάδες τους στον μεγαλύτερο βαθμό. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία στην οποία σημειώνεται πως με την ψηφιακή αφήγηση επιτυγχάνεται η από κοινού συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία (Kotluk & Kocakaya, 2016). Η Vivitsiou (2015) σημειώνει πως προωθείται η συνεργατική μάθηση, η ανακάλυψη ιδεών και η κριτική σκέψη, η αυτονομία και η σχολική εργασία ως αντικείμενο. Η Nishioka (2016) στην έρευνά της καταλήγει πως προωθείται η συνεργατική μάθηση λόγω της συνεργασίας μεταξύ των ζευγαριών και η βελτίωση του λεξιλογίου σε περιπτώσεις που ο ένας είναι καλύτερος χειριστής της γλώσσας συγκριτικά με τον άλλο μαθητή μέσω του επικοινωνιακού διαλόγου που είναι αναγκαίος για τη δημιουργία και ολοκλήρωση μιας ιστορίας, ενώ επισημαίνει πως απαιτείται προσεκτική επιλογή των ζευγαριών των μαθητών για την επίτευξη υψηλών αποτελεσμάτων.

6.2 Περιορισμοί και αποτίμηση της έρευνας

Ο κυριότερος περιορισμός της παρούσας έρευνας σχετίζεται με το δείγμα. Καθότι το δείγμα είναι μικρό αριθμητικά, δηλαδή 28 μαθητές, αποτελώντας ουσιαστικά μια μελέτη περίπτωσης για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, δεν μπορούν να αποτελέσματα που προέκυψαν να γενικευτούν και στον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα εφαρμόσουν το μοντέλο της ψηφιακής αφήγησης σε άλλα διδακτικά αντικείμενα σε διαφορετικούς τύπους σχολείων θα μπορέσουν να αποτιμήσουν και να ενισχύσουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας.

Παράλληλα αν υπήρχε περισσότερος χρόνος θα μπορούσε να είχαν πραγματοποιηθεί περισσότερες ώρες ενασχόλησης με την πλατφόρμα με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών. Η μικρή ηλικία του δείγματος δημιουργεί ζητήματα τα οποία χρειάζεται χρόνος για να αντιμετωπιστούν και να οδηγηθούμε στην αξιοποίηση της εκάστοτε πλατφόρμας. Ίσως μελλοντικά άλλες έρευνες να εστιάσουν σε μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές της μικρότερης εκπαιδευτικής βαθμίδας και να έχουμε περισσότερα και σαφέστερα αποτελέσματα.

6.3 Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Είναι εμφανές ότι συστηματικότερη και εκτενέστερη έρευνα απαιτείται σχετικά και με τη δόμηση και με την αποτελεσματικότητα του μοντέλου της ψηφιακής αφήγησης. Υπάρχουν πολλά ερωτήματα που δημιουργούνται κατά την εφαρμογή του νέου αυτού εκπαιδευτικού μοντέλου μάθησης και χρήζουν περαιτέρω μελέτης.

Σπουδαίο ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε η μελέτη της επίδοσης των μαθητών, όχι μόνο στο μάθημα της Γλώσσας, αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών, όπως για παράδειγμα, στα Μαθηματικά, στην Ιστορία και στη Φυσική. Άλλωστε, όπως φάνηκε και από τις απαντήσεις των μαθητών, θα το ήθελαν και οι ίδιοι, καθώς δήλωσαν ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας πιστεύουν ότι θα επιθυμούσαν περισσότερο να διεξάγεται το μάθημα. Επιπλέον θα είχε ενδιαφέρον αν η ψηφιακή αφήγηση εφαρμοζόταν αποκλειστικά σε προφορική μορφή καθώς παρατηρήθηκε πως ωθήθηκαν προς αυτήν την κατεύθυνση αυτόνομα οι

μαθητές. Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε αν εφαρμοζόταν το μοντέλο της ψηφιακής αφήγησης, όχι αποσπασματικά και για ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο, αλλά για όλα τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα μιας τάξης, καθόλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να αποτυπωθεί ακριβέστερα και αποτελεσματικότερα η γνωστική εξέλιξη των μαθητών, αν, δηλαδή, θα διατηρούνταν εξίσου το ενδιαφέρον τους για την ψηφιακή αφήγηση αλλά και αν οδηγούμαστε σε σταδιακά καλύτερα αποτελέσματα στα γνωστικά αντικείμενα στα οποία εφαρμόζεται.

Τέλος, δεδομένου ότι οι μαθητές της Β΄ τάξης είναι ηλικιακά μικροί στην βαθμίδα του Δημοτικού Σχολείου, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης σε μεγαλύτερες ηλικίες, δηλαδή στην Ε΄ και Στ΄ δημοτικού, για να διερευνηθεί η εφικτότητα κι η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου.

6.4 Προτάσεις για την ένταξη της ψηφιακής αφήγησης στο δημοτικό

Στην παρούσα διπλωματική παρουσιάστηκε μια μελέτη εφαρμογής του μοντέλου της ψηφιακής αφήγησης στο δημοτικό σχολείο. Παρά τα στενά χρονικά περιθώρια πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας και της ιδιαιτερότητας της συγκεκριμένης τάξης, αναδείχθηκαν σημαντικές πτυχές σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση της στρατηγικής αυτής.

Η εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης, όπως αποδεικνύεται μέσα από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, προκαλεί ενθουσιασμό και ενεργοποίηση των μαθητών. Δυσκολίες για την εφαρμογή του ενδέχεται να αποτελέσουν η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, ο χρόνος υλοποίησης και οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η τεχνολογία αποτελεί ένα εργαλείο, ένα μέσο για την εκπαίδευση με απεριόριστες δυνατότητες. Είναι στην κρίση του εκπαιδευτικού το αν θα επιλέξει χρησιμοποιώντας το να αναβαθμίσει και να εκσυγχρονίσει την διδασκαλία του, ωθώντας ουσιαστικά τους μαθητές στην ανακάλυψη και οικοδόμηση της γνώσης, είτε απλώς θα το ενσωματώσει και θα το εφαρμόσει στο υπάρχον παραδοσιακό σύστημα και στις αρχές του συμπεριφορισμού.

Ο κάθε εκπαιδευτικός, υιοθετώντας τις βασικές αρχές που διέπουν το μοντέλο ανεστραμμένης διδασκαλίας, μπορεί να το προσαρμόσει στις ανάγκες της τάξης του,

επιλέγοντας ο ίδιος το γνωστικό αντικείμενο που κρίνει προσφορότερο, έχοντας υπόψη ότι με το να πραγματοποιείται τροφοδότηση με πληροφοριακό και γνωστικό υλικό εκτός πλαισίου τάξης και διαδικτυακά, αποδεσμεύεται ο διδακτικός χρόνος. Η πρόκληση έγκειται στο πώς θα αξιοποιηθεί ο εκπαιδευτικός αυτόν τον χρόνο και ποιες δραστηριότητες θα επιλέξει να εφαρμοστούν εντός πλαισίου τάξης, ώστε να ωθούν τους μαθητές σε βαθύτερες λειτουργίες σκέψης και δημιουργικότητας.

6.5 Επίλογος

Μέλημα του κάθε εκπαιδευτικού είναι η κινητοποίηση των μαθητών και η αξιοποίηση όλων των δυνατών μεθόδων, στρατηγικών και πόρων, ώστε να αυξήσει βαθμιαία το ενδιαφέρον των μαθητών με στόχο τη μάθηση εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας (Ναυπλιώτη, 2016). Ο τομέας της ψηφιακής αφήγησης αποτελεί μια από τις πλέον υποσχόμενες διδακτικά προσεγγίσεις προς αυτόν τον σκοπό. Οι μαθητές από καταναλωτές της γνώσης μετατρέπονται σε παραγωγούς, δημιουργούν, αξιολογούν, δρουν, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να τους καθοδηγεί και να τους συμβουλεύει σε κάθε τους προσπάθεια.

Η παρούσα διπλωματική εργασία υποστηρίζει την αξιοποίηση της στρατηγικής της διδακτικής αφήγησης σε κονστρουκτιβιστικά και κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης, με τη χρήση των Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφοριών. Η μικρής έκτασης ερευνά μας δεν είναι ενδεικτική για γενικευμένα συμπεράσματα. Μπορεί όμως να αποτελέσει ένα έναυσμα για περαιτέρω μελέτη και να δώσει μια νέα θεώρηση για τη διδασκαλία της παραγωγής λόγου με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως διδακτικής και παιδαγωγικής στρατηγικής, σε συνεργατικά περιβάλλοντα διδασκαλίας και στα πλαίσια των παραπάνω περιβαλλόντων μάθησης.

Βιβλιογραφία

- Abdel-Hack, E.M., AhmedHelwa, A.H., (2014). Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education. *International Research Journals*, 5(1), 8-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.14303/er.2014.011>
- Andersen, I., Tisdell E. J., (2016). Ghost and the Machine: Bringing Untold Personal Spiritual and Cultural Experiences to Life Through the Medium of Digital Storytelling. *Proceedings of Adult Education Research Conference*. Charlotte, NC
- Andrews, T., Leonard, M., Colgrove, C., &Kalinowski, S. (2011). Active learning not associated with student learning in a random sample of college biology courses. *Life Sciences Education*, 10(4), 394–405.
- Alismail, H.A. (2015). Integrate Digital Storytelling in Education. *Journal of Education and Practice*, 6(9).
- Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Banaszewski, T., (2002). Digital Storytelling Finds Its Place in the Classroom. Retrieved from: <http://www.infotoday.com/MMSchools/jan02/banaszewski.htm>
- Bell, J., Carland, R., Fraser, P., Thomson, A., (2016). ‘History is a conversation’: teaching student historians through making digital histories. *History Australia*,13(3), 415-430.
- Bereiter, C. &Scardamalia, M. (2014). Knowledge building and knowledge creation: One concept, two hills to climb.στο S. C. Tan, H. J. So, J. Yeo (Eds.) *Knowledge creation in education* , 35-52). Singapore: Springer
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., &Krathwohl, D. (1956) “*Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*”. New York, Toronto: Longmans, Green
- Brown, J., Bryan, J.,Brown, T.,(2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate*, 1,(3).
- Brown, J.S. et al (2005). *Storytelling in organizations: why storytelling is transforming 21st century*, US, Butterworth-Heinemann
- Burmark, L. (2008). Visual Literacy: What you get is what you see. In N. Frey and D. Fisher. *Teaching Visual Literacy: using comic books, graphicnovels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinkingskills*. United States of America: Corwin Press.
- Center for Digital Storytelling Website (2002) <http://www.storycenter.org/history.html>
- Christiansen, M.S., Koelzer, M., (2016). Digital Storytelling: Using Different Technologies for EFL. *Mextesol Journal*, 40(1).
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35

- Cordero, K., Nussbaum, M., Ibaseta, V., Otaíza, M., Gleisner, S., Gonzalez, S., et. al. (2015). Read Create Share (RCS): A new digital tool for interactive reading and Writing. *Computers & Education* 82, 486-496.
- Coventry, M. (2008) Engaging Gender: student application of theory through digital storytelling, *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 205-219.
- Désilets, A. & Paquet, S. (2005). Wiki as a Tool for Web-based Collaborative Story Telling in Primary School: a Case Study. In P. Kommers & G. Richards (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2005* (pp. 770-777). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Dogan, B., (2010). Educational Use of Digital Storytelling: Research Results of an Online Digital Storytelling Contest. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/233897528>
- Dudacek, O., (2015). Transmedia Storytelling in Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197, 694 – 696.
- Duman, B., & Göcen, G. (2015). The Effect of the Digital Storytelling Method on Pre-Service Teachers' Creative Writing Skills. *Anthropologist*, 20(1,2), 215-222.
- Egan, K. (1989). *Teaching as story telling*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Foley, L., (2013). «Digital Storytelling in Primary-Grade Classrooms», Διδακτορική διατριβή, Arisona State University.
- Forzani, E., Leu, D., (2012). New Literacies for New Learners: The Need for Digital Technologies in Primary Classrooms. *The Educational Forum*, 76(4), 421-424.
- Frazel, M., (2010). *Digital Storytelling Guide for educators*, ISTE, USA
- Hung, C.-M., Hwang, G.-J., Huang, I. (2012). A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Educational Technology & Society*, 15 (4), 368–379.
- Kajder, S., Bull, G., Van Noy, E., (2004). *Learning & Leading with Technology* 32 (4), 46-49.
- Kieler, L. (2010). Trials in using digital storytelling effectively with the gifted. *Gifted Child Today*, 33(3), 48-52.
- Kim, J., (2015). Lived Experiences and Visual Storytelling in Rural Korean students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 205, 145 – 150.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2016). Research and evaluating digital storytelling as a distance education tool in physics instruction: an application with pre-service physics teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(1).
- Koutsopoulos, K.C. , Economou, V., (2015). School on the Cloud: Towards Unity not Uniformity in Education. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 16(1), 1-11.
- Kress, G., Leeuwen, van T. (2002). Στο Προσεγγίζοντας το Νόημα σε Εξώφυλλα Παραμυθιών: Μία έρευνα με παιδιά 4-7 ετών. Πτυχιακή εργασία.

- Lambert, J. (2002). *Digital Storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA, Digital Diner Press
- Lawrence, R.L., Paige, D.S. (2016). What Our Ancestors Knew: Teaching and Learning Through Storytelling. *New directions for adults and continuing education*, 149, 63-72. DOI: 10.1002/ace.20177
- Leopold, L., (2010). Digital Media Stories for Persuasion. *Communication Teacher*, 24(4), 187-191, DOI: 10.1080/17404622.2010.513000
- Long, B.T., Hall, H., (2015). R-nest: Design-based research for technology-enhanced reflective practice in initial teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(5).
- Lima, E.S., Feijó, B., Barbosa, S., Furtado, AL., Ciarlini, A., Pozzer, C., (2014). *Entertainment Computing 5 (1)*, 33-41
- Maddin, E., (2012). Using t-pack with digital storytelling to investigate contemporary issues in educational technology. *Journal of Instructional Pedagogies*. Retrieved from: <http://www.aabri.com/manuscripts/11970.pdf>
- Matthews, R. C. (1977). Semantic judgments as encoding operations: The effects of attention to particular semantic categories on the usefulness of interitem relations in recall. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3, 160–173.
- McLoughlin, C., Lee, M. J. W. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In *ICT:Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore, 2007*.
- McKnight, A., Hoban, G., Nielsen, W., (2011). Using *Slowmation* for animated storytelling to represent non-Aboriginal preservice teachers' awareness of "relatedness to country". *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 41-54
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189–193.
- Meadows, D. (2010). Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media. *Visual Communication*, 2 (189).
- Miller, A., (2009). Digital storytelling. Degree of Master of Arts, *Διπλωματική εργασία*.
- Miley, F. (2009) The storytelling project: innovating to engage students in their learning, *Higher Education Research & Development*, 28 (4), 357-369.
- Mueller, J. (2011). Authentic assessment toolbox. <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/rubrics.htm>.
- Nam C.W., (2016). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, DOI: 10.1080/10494820.2015.1135173
- Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J., Kuokkanen, A., (2014). Digital Storytelling for 21st-Century Skills in Virtual Learning Environments. *Creative Education* 5, 657-671.

- Nobles, S., Paganucci, L., (2015). Do Digital Writing Tools Deliver? Student Perceptions of Writing Quality Using Digital Tools and Online Writing Environments. *Computers and Composition*, 38, 16–31.
- Nguyen, A.T. (2011). Negotiations and challenges in creating a digital story: the experience of graduate students. Dissertation. Faculty of the college of education. University of Houston.
- Nishioka, H., (2016). Analysing language development in a collaborative digital storytelling project: Sociocultural perspectives. *System*, 62, 39-52.
- Nygren, L. & Blom, B. (2001) Analysis of short reflective narratives: a method for the study of knowledge in social workers actions, *Qualitative Research*, 1, 369-384.
- Ohler, J., (2013). Digital storytelling in the classroom. New media pathways to literacy, learning and creativity. Corwin press.
- Ohler, J., (2011). The National Association for Media Literacy. *Education's Journal of Media Literacy Education* 3(2) 134 – 136. Corwin press.
- O'Keefe, B., Benyon, D., (2015). Using the blended spaces framework to design heritage stories with schoolchildren. *International Journal of Child-Computer* 6 , 7–16.
- Orech, J. (2008) *Tips for Digital Storytelling* [online]. <http://www.techlearning.com/article/8030>.
- Paivio, A. (2006). Dual coding theory and education. *Πρακτικά του συνεδρίου : Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children*, University of Michigan School of Education, September 29-October 1, 2006.
- Panc, I., Georgescu, A., Zaharia, M., (2015). Why children should learn to tell stories in primary school?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 187 , 591 – 595.
- Papadimitriou, E., Kapaniaris, A., Zisiadis, D., Kalogirou, E., (2013). Digital Storytelling in Kindergarten: An Alternative Tool in Children's Way of Expression. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(11).
- Pera, R., Viglia, G., Furlan, R. (2016). Who Am I? How Compelling Self-storytelling Builds Digital Personal Reputation. *Journal of Interactive Marketing* 35 , 44–55.
- Prensky, M., (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. *MCB University Press*, 9 (5).
- Psomos, P., Kordaki, M., (2015). A Novel Educational Digital Storytelling Tool Focusing on Students Misconceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191, 82 – 86.
- Psomos, P., Kordaki, M., (2012). Pedagogical analysis of educational digital storytelling environments of the last five years. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 1213 – 1218
- Razmi, M., Pourali, S., Nozad, S. (2014). Digital Storytelling in EFL Classroom (Oral Presentation of the Story: A Pathway to Improve Oral Production. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541 – 1544.
- Robin, R.B., McNeil, S.G. (2012). What Educators Should Know about Teaching Digital Storytelling. *Digital Education Review*, 22.

- Robin, B., (In press.) The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts, second volume*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Robin, B. (2005). Educational uses of digital storytelling. Main directory for the educational uses of digital storytelling. Instructional technology Program. University of Huston. <http://www.coe.uh.edu/digitalstorytelling/default.htm>.
- Robin, B., & Pierson, M., (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005* (pp. 708-716). Norfolk,VA: AACE
- Ryan, M.-L. (2002). Beyond the Myth and Metaphor: Narrative in Digital Media, in *Poetics Today*, 23 (4), 581-609, Duke University Press
- Sadik, A., (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Tech Research Dev*, 56, 487-506.
- Sarica, H.C., Usluel, Y.K.. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298-309.
- Scholari, C.A., (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication* 3 , 586-606.
- Siew, M. T., Luck Kee, L., Najihah, M., Kemboja, I. &Noraza, Z. , (2014). Technology integration in the form of digital storytelling: mapping the concerns of four Malaysian ESL instructors. *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 311-329, DOI: 10.1080/09588221.2014.903979
- Starcic, A.I., Cotic, M., Solomonides, I., & Volk, M., (2016). Engaging preservice primary and preprimary school teachers in digital storytelling for the teaching and learning of mathematics. *British Journal of Educational Technology*, 47, (1) ,29-50.
- Suwardy, T. , Pan, G., Seow, P. (2013). Using Digital Storytelling to Engage Student Learning. *Accounting Education*, 22(2), 109-124, DOI:10.1080/09639284.2012.748505
- Sylla, C., Coutinho, C., Branco, P., Muller, W.(2015). Investigating the use of digital manipulatives in pre- school. *International Journal of Child- Computer Interaction*, 6, 39-48.
- T-story:Storytelling Applied to Training, (2013). "Κύρια Δραστηριότητα 3 - Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας" στο πλαίσιο του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης. Έκδοση v.1. <http://docplayer.gr/453276-Afigisi-eltio-typoy-t-story-ioynios-2013-t-newsletterjune-ekdosi-n-1-2013-kyrioi-stohoi-t-story.html>
- Thang, S., M., Lee Y. S., Najihah M., Lin L. K., Noraza A.Z., Kemboja I. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling:Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 489 – 494.
- Tintarev, N., Reiter, E., Black, R., Waller, A., Reddington, J., (2016). Personal storytelling: Using Natural Language Generation for children with complex communication needs, in the wild... *Int. J.Human-Computer Studies* 92-93, 1–16.

- Towndrow, P., Fareed, W., (2015). Growing in digital maturity: students and their computers in an academic laptop programme in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(4), 438-452, DOI: 10.1080/02188791.2013.876387
- Versaci , R. 2001 Multimodal literacies in the school curriculum. An urgent matter of equity. *Resent Research Developments in Leraning Technologies* , 2, 542-546
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yuksel-Arslan, P., Yildirim, S., Robin, B.B., (2016). A phenomenological study: teachers' experiences of using digital storytelling in early childhood education. *Educational Studies*,42(5),427-445. DOI: 10.1080/03055698.2016.1195717.
- Yukseyalcin, G., Tanriseven, I., Sancar-Tokmak, H., (2016). Mathematics and science teachers' perceptions about using drama during the digital story creation process. *Educational Media International*, 53(3), 216-227.
- Yamac, A., Ulusoy, M., (2016). The Effect of Digital Storytelling in Improving the Third Graders' Writing Skills.*International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59-86.
- Xu, Y., Park, H., Baek, Y. (2011). A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Selfefficacy in a Virtual Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 14 (4), 181–191.
- Wan, N., & Howard, N. (2015). iResilience of science pre-service teachers through digital storytelling. *AustralasianJournalofEducationalTechnology*, 31(6).
- Βασιλικοπούλου Μ. (2011). Σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού υπερμεσικών κόμικς από μαθητές με βάση τις μαθησιακές τους προτιμήσεις. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Τμήμα ψηφιακών συστημάτων.
- Βιβλίο δασκάλου (2012). Γλώσσα Β' Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος
- Γιαννικοπούλου, Α. και Παπαδοπούλου, Μ.(2004). Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτό λόγο. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη και Ε. Τάφα (επιμ.). *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γολκίδου, Α., Τζιμογιάννης, Α., (2014). Εκπαιδευτικές καινοτομίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης στα πλαίσια του έργου Comenius. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(1-2),99-118.
- Γρόσδος, Σ., (2008). Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα.Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού. Διπλωματική εργασία.
- Ηλιοπούλου, Κ., (2009). Η αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Νέας Ελληνικής

- Γλώσσας, Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Φιλοσοφική.
- Κανάκης, Α., Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Διδακτική των μέσων και ικανότητα επιδέξιου χειρισμού των μέσων πληροφορίας και επικοινωνίας. Στο: Μαυροειδής, Γ. (Επιμ. 2011), Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη, σελ. 381-397.
- Καφετζή Π. (2010). Τα ψηφιακά κείμενα και το Διαδίκτυο στη Σχολική Τάξη Μια κριτική εθνογραφική προσέγγιση των πρακτικών του «νέου» σχολικού γραμματισμού. Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κόμης Β. (2004), *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κόμης Β., (2015). «Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη διδασκαλία και τη μάθηση, Ενότητα 13: Θεωρία της Δραστηριότητας». Έκδοση: 1.0. Πάτρα 2015. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1441>.
- Ξανθούλη, Μ., Γουλή, Ε., Σμυρναίου, Ζ., (2013). Νέες Τεχνολογίες στην Ειδική Αγωγή: Μία Μελέτη Περίπτωσης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7.
- Ματσαγγούρας, Η., (2003). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Τόμος Α'. Εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα.
- Μειμάρης, Μ. (2013). Education in Digital Storytelling: Working with groups in Greece today. *Proceeding of 7th International Conference in Open & Distance Learning*. Athens.
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ. Και Μειμάρης, Μ. (2011) Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση, στα πρακτικά του 6th International Conference in Open Distance Learning, Νοέμβριος 2011, Λουτράκι, Ελλάδα.
- Ράπτης Α. & Ράπτη Α. (2007), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Παιδαγωγικές δραστηριότητες*. Αθήνα: Ολική προσέγγιση, τόμος Α'.
- Ράπτης Α. & Ράπτη Α. (2007), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Παιδαγωγικές δραστηριότητες*. Αθήνα: Ολική προσέγγιση, τόμος Β'.
- Σεραφείμ, Κ., Φεσάκης Γ., (2010). Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο, στα πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, 521-528, Κόρινθος 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.
- Σμυρναίου, Ζ., Κουτσίδου, Β., (2014). Οι σημαντικότερες θεωρίες για τα κίνητρα. ΤΠΕ και κίνητρα. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP551/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B7%CF%84%CF%81%CE%B1.pdf>
- Σοφός, Α., (2015). Διδασκαλία ως φαινόμενο χωροχρονικής αποπλαισίωσης και ο ρόλος των νέων και ψηφιακών Μέσων για το σχεδιασμό της. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 11(1).
- Σπαντιδάκης, Ι., (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Πεδίο: Αθήνα.

- Στύλα, Δ., Μιχαλοπούλου, Α. ,(2014). Ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 64.
- Τζιμογιάννης, Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης*, 333-354, Ο.ΕΠ.ΕΚ., Αθήνα.
- Τσιλιμένη Τ. (2007) (επιμέλεια), *Αφήγηση και Εκπαίδευση*, Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.