



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ ΓΙΑ ΕΚ-
ΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ**

της

ΔΗΜΗΤΡΑΣ ΘΕΟΔΟΣΙΑΔΟΥ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
(με ειδίκευση στην Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση)

Ιούνιος 2017

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2017

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση: Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ ΓΙΑ ΕΚ-
ΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ**

της

ΔΗΜΗΤΡΑΣ ΘΕΟΔΟΣΙΑΔΟΥ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων/ουσα Καθηγητής/ρια: Αρβανίτης Παναγιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής
Μέλη: Φαχαντίδης Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής
Παναγιωτίδης Παναγιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Ιούνιος 2017

Πρόλογος

Η συγγραφή της παρούσας εργασίας εκπονήθηκε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής διατριβής του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης» της Σχολής Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, στην κατεύθυνση «Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» κατά το χρονικό διάστημα από τον Οκτώβριο του 2016 έως τον Μάιο του 2017.

Κεντρικό θέμα της εργασίας είναι η παρουσίαση της μεθοδολογίας σχεδίασης και υλοποίησης ενός σεμιναρίου μεικτής μάθησης που απευθύνεται σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με θέμα την ψηφιακή αφήγηση, την ανάδειξη της παιδαγωγικής χρησιμότητας της ψηφιακής αφήγησης και την ένταξή της στην εκπαιδευτική πρακτική.

Στην συγκεκριμένη εργασία επιχειρήθηκε η μελέτη ανάπτυξης της Κοινότητας Διερεύνησης σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης και η ανάδειξη της σπουδαιότητας υιοθέτησης της μεθόδου για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ικανοποίηση των αυξημένων αναγκών επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τις συνηθισμένες παραδοσιακές μεθόδους δια ζώσης διδασκαλίας που εφαρμόζονται ευρύτερα. Παράλληλα, μέσα από τις διαπιστώσεις από την επιτυχημένη υλοποίηση του σεμιναρίου, αναδείχθηκε επίσης η ανάγκη για αλλαγή των μεθόδων συμπληρωματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (από δια ζώσης σε e-learning) αλλά και της υιοθέτησης μιας δια βίου επιθυμίας για επιμόρφωση και αυτοβελτίωση η οποία θα αποτελεί μια ευχάριστη και δημιουργική εμπειρία μάθησης, αποσυνδεδεμένη από την αναγκαστικότητα της βαθμολόγησης και θα στηρίζεται στην προσωπική βελτίωση και τη συνεργατική δημιουργία. Ταυτόχρονα επιχειρήθηκε η ανάδειξη της σπουδαιότητας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο της ψηφιακής αφήγησης και της ένταξής της στην εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική.

Για την υλοποίηση της εργασίας αφιερώθηκε σημαντικός χρόνος στον σχεδιασμό της δομής και του περιεχομένου του σεμιναρίου ώστε να είναι προσαρμοσμένο στις προϋπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες αλλά και ανάγκες των εκπαιδευτικών. Δόθηκε βαρύτητα στην αναζήτηση και επιλογή εύχρηστων λογισμικών Web 2.0, με απλή ορολογία στην αγγλική γλώσσα ή ακόμη και στην ελληνική, τα οποία να υποστηρίζουν την ελληνική ως γλώσσα συγγραφής

των ψηφιακών αφηγήσεων. Επίσης δόθηκε έμφαση στην επιλογή γενικότερα όλων των ψηφιακών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, αυτά να είναι δωρεάν και όσο το δυνατόν οικεία, εύχρηστα και να υποστηρίζουν την ανοιχτότητα, την επικοινωνία και τον διαμοιρασμό της πληροφορίας.

Ψηφιακή Αφήγηση: Σχεδίαση και υλοποίηση σεμιναρίου για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω της ανάπτυξης διαδικτυακής Κοινότητας Διερεύνησης

Περίληψη

Η τεχνολογία έχει δημιουργήσει νέους δρόμους για τη μετάδοση της γνώσης και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να την αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική τους πρακτική, εγείροντας την ανάγκη για συνεχιζόμενη επιμόρφωση και κατάρτιση. Ταυτόχρονα, οι σύγχρονες ανάγκες επιτάσσουν την αλλαγή στον τρόπο υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων απαιτώντας τη μετάβαση από την παραδοσιακή δια ζώσης επιμόρφωση στην εκπαίδευση με χρήση νέων τεχνολογιών. Όπως φυσικά συμβαίνει σε όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα, και σε αυτή την περίπτωση κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευομένων και των συνθηκών εκπαίδευσης που επιφέρουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η παρούσα έρευνα διαπραγματεύεται τον σχεδιασμό ενός σεμιναρίου μεικτής μάθησης για δασκάλους με θέμα την ψηφιακή αφήγηση. Στόχος είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας σχεδίασης του σεμιναρίου, της ανταπόκρισής του στις ανάγκες των επιμορφούμενων και της στάσης των απέναντι στην παιδαγωγική αξία της ψηφιακής αφήγησης.

Το σεμινάριο διάρκειας τεσσάρων εβδομάδων υλοποιήθηκε στην πλατφόρμα Moodle, με δύο δια ζώσης συναντήσεις και 21 συμμετέχοντες. Η μέθοδος σχεδιασμού και υλοποίησης ακολούθησε το μοντέλο ανάπτυξης Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry - CoI) των Garrison, Anderson & Archer (1999). Για τη συλλογή δεδομένων εφαρμόστηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων και μιας ρουμπρίκας αξιολόγησης των εργασιών. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι ο σχεδιασμός του σεμιναρίου υπήρξε επιτυχής καθώς αναπτύχθηκε σε μεγάλο βαθμό η Κοινότητα Διερεύνησης και τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά. Οι επιμορφούμενοι εμφανίζονται ικανοποιημένοι από την οργάνωση και την μέθοδο υλοποίησης του σεμιναρίου και από τις γνώσεις που απέκτησαν για την παιδαγωγική χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης. Έχοντας διαρκή εκπαιδευτική υποστήριξη ανέπτυξαν οικειότητα μεταξύ τους, άντλησαν ιδέες και εφάρμοσαν άμεσα στην πράξη τις νέες γνώσεις με θετικά αποτελέσματα.

Συμπεραίνεται ότι η εφαρμογή του μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης στην οργάνωση διαδικτυακών επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς διευκολύνει τη συμμετοχή και συμβάλλει αποτελεσματικά στην ουσιαστική μάθηση.

Λέξεις Κλειδιά:

Ψηφιακή αφήγηση, Κοινότητα Διερεύνησης, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επαγγελματική κατάρτιση, διαδικτυακή μάθηση

Digital Storytelling: Design and implementation of a blended learning course for teachers through the development of an online Community of Inquiry

Abstract

The use of technology serves as a facilitator in knowledge acquisition. Teachers are asked to shape its use in their teaching practice hence raising the need for continuing teacher training and professional development. The same time, current needs necessitate the change in the way educational programmes are implemented requiring the transition from traditional face-to-face training to a more advantaged and flexible style of learning via the use of new technologies (ICT). As in all educational programmes, the investigation of learners' satisfaction as well as the conditions that induce better learning results is deemed important and required. The presented research examines the design of a blended training course for in-service primary school teachers about digital storytelling. Aim of the research is to study the effectiveness of the course design, its level of responsiveness to the learners' needs and the learners' attitudes towards the pedagogical value of digital storytelling.

The course that had 21 participants was developed on Moodle platform and lasted 4 weeks with an initial face-to-face meeting. The model for the development of a Community of Inquiry by Garrison, Anderson & Archer (1999) was followed in designing and running the course. Quantitative research method was applied for collecting data by utilizing questionnaires and a course assignments evaluating rubric.

Data analysis revealed that course design was effective in developing a Community of Inquiry among participants and that learning results were satisfactory. Participants were satisfied with the course design and method of implementation along with their acquired knowledge about the pedagogical value of digital storytelling. While receiving constant tutor guidance and support, intimacy/familiarity was developed/grown among participants, who shared their ideas with their peers and proceeded in direct application of their newly acquired knowledge to their teaching with positive impact for their students.

It is concluded that the implementation of the Community of Inquiry model for the design of online teacher educational programmes, facilitates participation and contributes to effective learning.

Keywords:

Digital storytelling, Community of Inquiry, teacher training, professional development, e-learning

Πίνακας Περιεχομένων

Πρόλογος	iv
Περίληψη.....	vi
Abstract	viii
Εισαγωγή.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	9
1. Ψηφιακή αφήγηση	9
1.1 Αφήγηση – Στοιχείο πολιτισμού και κοινωνικής παρουσίας.....	9
1.2 Ψηφιακή αφήγηση	10
1.3 Τα επτά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης.....	13
1.3.1 Η οπτική του θέματος (Point of View)	14
1.3.2 Ένα δραματικό ερώτημα (Dramatic question).....	15
1.3.3 Συναισθηματικό περιεχόμενο (Emotional content)	15
1.3.4 Το χάρισμα της φωνής (The gift of your voice).....	16
1.3.5 Η δύναμη των ήχων (The power of the soundtrack)	17
1.3.6 Οικονομία (Economy)	18
1.3.7 Ρυθμός (Pacing).....	19
1.4 Τα είδη της ψηφιακής αφήγησης.....	20
1.4.1 Οι τρεις βασικές κατηγορίες ψηφιακών αφηγήσεων.....	20
1.4.2 Είδη προσωπικών αφηγήσεων που μπορούν να αναπτυχθούν ψηφιακά.....	22
1.4.3 Είδη επικοινωνίας που συνδέονται με την ψηφιακή αφήγηση	23
1.5 Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	33
2. Κοινότητα Διερεύνησης (Community of Inquiry).....	33
2.1 Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης.....	33
2.2 Η δόμηση του μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης	36
2.2.1 Γνωστική παρουσία.....	37
2.2.2 Κοινωνική παρουσία	40

2.2.3 Διδακτική παρουσία.....	43
2.3 Αναγκαιότητα ανάπτυξης της Κοινότητας Διερεύνησης	49
2.4 Δημιουργία δεικτών μέτρησης της ανάπτυξης του μοντέλου ΚΔ.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	51
3. Εξέταση ανάπτυξης μιας Κοινότητας Διερεύνησης μέσω ερωτηματολογίου.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	56
4. Μεθοδολογία	56
4.1 Περιγραφή του σεμιναρίου.....	56
4.2. Περιεχόμενο του σεμιναρίου	59
4.2.1 Θεματικές ενότητες και μαθησιακοί στόχοι του σεμιναρίου	59
4.2.2 Χώροι συζητήσεων (forum).....	64
4.2.3 Το περιεχόμενο και ο ρόλος του blog.....	66
4.2.4 Το περιεχόμενο και ο ρόλος του Padlet.....	67
4.2.5 Οι δια ζώσης συναντήσεις	67
4.3 Συμμετέχοντες	69
4.4 Σχεδιασμός του σεμιναρίου	71
4.4.1 Ανάπτυξη διδακτικής παρουσίας στο σεμινάριο.....	71
4.4.2 Ανάπτυξη γνωστικής παρουσίας στο σεμινάριο	73
4.4.3 Ανάπτυξη κοινωνικής παρουσίας στο σεμινάριο	73
4.5. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	74
4.5.1 Ερωτηματολόγια	75
4.5.2 Ρουμπρίκα αξιολόγησης ψηφιακών αφηγήσεων.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	77
5. Αποτελέσματα	77
5.1 Άξονες παρουσίασης των αποτελεσμάτων.....	77
5.1.1 Ψηφιακή αφήγηση – Γνώση και εμπειρία των επιμορφούμενων	77
5.1.2 Υιοθέτηση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική πρακτική	82
5.1.3 Κριτήρια αξιολόγησης των ψηφιακών αφηγήσεων των επιμορφούμενων.....	84
5.2 Ανάλυση της ανάπτυξης Κοινότητας Διερεύνησης (CoI) στο περιβάλλον του μαθήματος	87

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	92
6.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα	92
6.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	97
6.3 Προτάσεις.....	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	107
Παράρτημα Α: Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	107
A.1 Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης γνώσης και εμπειρίας σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση	107
A.2 Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της κοινότητας διερεύνησης των Arbaugh et al. (2008).	108
A.3 Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της κοινότητας διερεύνησης των Arbaugh et al. (2008) μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα από τους Θεοδοσιάδου κ.ά., (2017).....	110
A.4 Ανάλυση αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου	112
A.5 Ρουμπρίκα αξιολόγησης ψηφιακών αφηγήσεων	113
A.6 Αποτυπώσεις οθόνης από το σεμινάριο και τις εργασίες των επιμορφούμενων.....	113

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Τα επτά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης του Lambert (2007)	13
Πίνακας 2 Είδη προσωπικών ψηφιακών αφηγήσεων των Snelson & Sheffield (2009)	22
Πίνακας 3 Δεξιότητες και γραμματισμοί του 21ου αιώνα (Robin, 2016).....	29
Πίνακας 4 Τα μαθησιακά αποτελέσματα διαμοιρασμού των ψηφιακών αφηγήσεων (Garcia & Rossiter, 2010, όπ. αναφ, στον Robin, 2016).....	29
Πίνακας 5 Πρότυπο κωδικοποίησης μιας Κοινότητας Διερεύνησης	34
Πίνακας 6 Δημογραφικά στοιχεία επιμορφούμενων.....	70
Πίνακας 7 Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης γνώσης και εμπειρίας σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση.....	78
Πίνακας 8 Ανάλυση αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου	83
Πίνακας 9 Κατάταξη ψηφιακών αφηγήσεων των επιμορφούμενων στα τέσσερα λογισμικά σύμφωνα με τα κριτήρια ποιοτικής αξιολόγησης των ψηφιακών αφηγήσεων	84
Πίνακας 10 Απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο ανάπτυξης της Κοινότητας Διερεύνησης στα πλαίσια του σε-μιναρίου.....	87

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1. Το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Garrison et al., 1999).....	34
Εικόνα 2. Μοντέλο πρακτικής διερεύνησης (Garrison, 2007).....	40
Εικόνα 3. Το περιβάλλον του σεμιναρίου στο Moodle.....	59

Εισαγωγή

Η εξέλιξη της τεχνολογίας της πληροφορίας επέφερε μεγάλες αλλαγές στον τρόπο μετάδοσης της γνώσης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης (Frazier & Boehm, 2012) με αποτέλεσμα η ανάγκη εκπαιδευτικής αναμόρφωσης να βρίσκεται τις τελευταίες δεκαετίες στο επίκεντρο διεθνών συζητήσεων (Borko, 2004). Στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέσω προγραμμάτων που αφορούν την εκπαίδευση και εργασία, είναι να βελτιωθούν τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατ' επέκταση η ποιότητα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Hendriks, Luyten, Scheerens, Sleegers & Steen, 2010). Αυτές οι απόφασεις αναδεικνύουν το γεγονός της αναγνώρισης ότι τα σχολικά συστήματα, οι σχολικές μονάδες και κατά συνέπεια οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας για οικονομική ανάπτυξη, κοινωνική συνοχή και περιβαλλοντική βιωσιμότητα. Η εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελούν σημαντικούς και θεμελιώδεις πυλώνες για ανάπτυξη, πρόοδο και ανταγωνιστικότητα τόσο για το σύνολο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και για την κάθε χώρα μέλος (Hendriks et al., 2010).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική αναμόρφωση είναι πολύπλευροι, καταλήγουν όμως στη βάση του εκπαιδευτικού μηχανισμού, τους εκπαιδευτικούς (Borko, 2004), καθιστώντας αναγκαία την παροχή συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης. Το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών καθώς και οι προσδοκίες που έχει από αυτούς η κοινωνία, γίνονται ολοένα πιο περίπλοκα. Οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται να εξοπλίσουν τους μαθητές με μια ευρεία γκάμα από δεξιότητες οι οποίες θα τους είναι μελλοντικά χρήσιμες στο να βρουν τη θέση τους σε έναν συνεχώς εξελισσόμενο κόσμο, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη ανάπτυξης και αξιοποίησης τεχνικών διδασκαλίας με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα (Hendriks et al., 2010). Οι μαθητές αναμένονται να είναι αυτόνομοι και να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους τη στιγμή που σε μια σχολική αίθουσα συνυπάρχουν ως άτομα με πολύ διαφορετικό υπόβαθρο (κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό) και με ευρεία γκάμα δεξιοτήτων.

Παρά το γεγονός ότι γίνεται τόσο μεγάλη συζήτηση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ τους και η χώρα μας, γίνεται εμφανής η απουσία επαρκών δεδομένων που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση (Hendriks et al., 2010). Ενώ η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται επαγγελματικό καθήκον, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες οι εκπαιδευτικοί δεν υποχρεούνται να επιδιώξουν να συμμετάσχουν σε ανάλογα προγράμματα, με την Ελλάδα να κατατάσσεται στις χώρες όπου η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη είναι προαιρετική και δεν συνδέεται με το επαγγελματικό καθήκον ή την προϋπόθεση για προαγωγή, εκτός από την εισαγωγική εκπαίδευση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (European Commission, 2009; Eurudice, 2008).

Σε αυτό το πλαίσιο είναι προφανές ότι δεν είναι δυνατόν η αρχική εκπαίδευση που έλαβε ένας εκπαιδευτικός, όσο υψηλής ποιότητας και αν ήταν αυτή, να επαρκεί σε γνώσεις και δεξιότητες που θα καλύπτουν την επαγγελματική του ποιότητα εσαεί. Γίνεται φανερό, και είναι λογικά αναμενόμενο, ότι η αρχική, πανεπιστημιακή εκπαίδευση δεν παρέχει τις αναγκαίες γνώσεις και εμπειρίες που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να θεωρούνται ικανοί και αποτελεσματικοί στην παιδαγωγική χρήση των νέων τεχνολογιών και στην δημιουργική τους ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική τους πρακτική (Galanouli & McNair, 2001). Η διαδικασία είναι μια περίπλοκη και πολύπλευρη διαδικασία που καθιστά αναγκαίο τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με τις απαραίτητες δεξιότητες για την διαχείριση της τάξης και την επιτυχή μετάδοση της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται όχι μόνο να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες αλλά και να τις αναπτύσσουν συνεχώς, καθώς η εκπαίδευση αλλά και η επαγγελματική τους ανάπτυξη οφείλουν να εκλαμβάνονται ως δια βίου διαδικασίες βελτίωσης και εξέλιξης ώστε να αποκτήσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και αυξημένη επάρκεια στο διδακτικό τους αντικείμενο (Frazier & Boehm, 2012). Καθώς ο ορίζοντας και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης μεταβάλλονται συνεχώς, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να διευρύνουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις μέσα από τη συστηματική ενασχόληση με την επιμόρφωση και την έρευνα ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να τους παρέχει ευκαιρίες αυτοβελτίωσης (Hendriks et al., 2010; Theodosiadou, Konstantinidis, Pappos, Papadopoulos & Marna, 2017).

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών και η επαγγελματική ανάπτυξη δύναται να θεωρηθούν από πολλές διαστάσεις. Ένας εκπαιδευτικός μαθαίνει και βελτιώνεται μέσα από καθημερινές εμπειρίες και συνδιαλλαγές στα πλαίσια της σχολικής τάξης με μαθητές, γονείς και συναδέλφους. Με τη διαδικασία του αναστοχασμού πάνω στις εμπειρίες αυτές έχει την ευκαιρία να διαπιστώνει τυχόν αδυναμίες και να επιχειρεί την αυτοβελτίωσή του. Εξάλλου, από το στοιχείο της αυτοκριτικής πηγάζει και το εσωτερικό κίνητρο που ωθεί τον εκπαιδευτικό στην αναζήτηση και εθελοντική συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης με στόχο την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και εκπαιδευτικών πρακτικών που θα τον βοηθήσουν στην βελτίωση και αναμόρφωση του εκπαιδευτικού του έργου (Borko, 2004).

Οι εξελίξεις στην τεχνολογία της πληροφορίας τις τελευταίες δεκαετίες επέφεραν μεγάλες αλλαγές και οδήγησαν στην αυξημένη διαθεσιμότητα και πρόσβαση στις υπηρεσίες του διαδικτύου τόσο στο οικογενειακό όσο και στο επαγγελματικό περιβάλλον. Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και τη μάθηση εμπεριέχει και τη χρήση ανάλογου τεχνολογικού εξοπλισμού αλλά κυρίως την ενεργή ενασχόληση και συμμετοχή των μαθητών για υλοποίηση εργασιών τόσο στον υπολογιστή του σπιτιού τους αλλά πρωτίστως στον χώρο του σχολείου όπου οι μαθητές θα λαμβάνουν και την απαραίτητη καθοδήγηση και άμεση υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς (Galanouli & McNair, 2001). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί σήμερα καλούνται να υποστηρίξουν τους μαθητές στη δημιουργική χρήση των τεχνολογιών και να τις ενσωματώσουν στη διδακτική τους πρακτική και να αξιολογήσουν τους μαθητές χωρίς να είναι προετοιμασμένοι ή κατάλληλα επιμορφωμένοι ώστε να πετύχουν αυτές τις απαιτήσεις σε ικανοποιητικό βαθμό (Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2015; Μουζάκης, Μπουρλετίδης, Μαγκλογιάννης & Μπουρλετίδης, 2009).

Καθώς όμως η τεχνολογία γίνεται διαθέσιμη και εύκολα προσβάσιμη, παράλληλα είναι αναγκαίο να είναι διαθέσιμες και νέες μέθοδοι για την διεξαγωγή προγραμμάτων εκπαίδευσης που θα καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, αυτοβελτίωση και ενίσχυση της παιδαγωγικής γνώσης. Στην τελευταία δεκαετία στη χώρα μας η χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου έχει εδραιωθεί και έφτασε σήμερα να εφαρμόζεται σε καθημερινή σχεδόν βάση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών να στραφεί πλέον στην παρουσίαση μεθόδων αξιοποίησης του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί

σήμερα καλούνται να διδάξουν διάφορα και διαφορετικά αντικείμενα για τα οποία είχαν μεν λάβει αρχική εκπαίδευση αλλά όχι σε βαθμό επαρκούς εμπέδυνσης όσο απαιτείται πλέον από το αναλυτικό πρόγραμμα και από τις σύγχρονες επιστημονικές απαιτήσεις.

Για να καλυφθούν οι ανάγκες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, πέρα από τα προγράμματα μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών που, εκτός από κόστος, απαιτούν σημαντικό χρόνο και προσπάθεια από πλευράς των εκπαιδευομένων, οργανώνονται και υλοποιούνται από διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς, ομάδες ή σχολικούς συμβούλους εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσης σύντομης διάρκειας, προσανατολισμένα στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτά τα προγράμματα έχουν στόχο στον εμπλουτισμό γνώσεων και δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών πρακτικών για εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον (Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2015; Borko, 2004). Στην έκθεση των Hendriks et al. (2010) δίνεται ο ορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης ως οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες του ατόμου, τις γνώσεις, την εξειδίκευση και τα άλλα ειδικά χαρακτηριστικά ως εκπαιδευτικού. Ο ορισμός περιλαμβάνει, εκτός από την βασική εκπαίδευση, τα εισαγωγικά προγράμματα επιμόρφωσης, την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και τη συνεχιζόμενη ενδοσχολική επαγγελματική ανάπτυξη. Καθώς οι συνεχιζόμενες εξελίξεις στην κοινωνία της πληροφορίας απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς την κατοχή δεξιοτήτων που θα διευκολύνουν το έργο και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους στο χώρο εργασίας (Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2015; Μουζάκης, 2008), η συμμετοχή τους σε προγράμματα διαδικτυακής εκπαίδευσης θεωρείται σημαντική μια που αποτελεί προσιτή οδό για επαγγελματική εξέλιξη και επιμόρφωση (Πολυχρονάκης, 2011). Τα διαδικτυακά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν πολλά πλεονεκτήματα σε αντίθεση με τα προγράμματα που απαιτούν τη φυσική παρουσία καθώς επιτρέπουν τη συμμετοχή από απόσταση κι επομένως δίνουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε εκπαιδευτικούς από απομακρυσμένες ή δυσπρόσιτες περιοχές. Γίνεται εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος από τις μετακινήσεις, τη διαμονή ή την εξασφάλιση χώρου υλοποίησης, ενώ υπάρχει ευελιξία ενασχόλησης των εκπαιδευομένων σύμφωνα με τον προσωπικό τους χρόνο και εύκολη πρόσβαση σε επικαιροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό και ούτω καθ' εξής (Konstantinidis & Gorla, 2016; Marks, Sibley & Arbaugh, 2005; Smart & Cappel, 2006).

Στον χώρο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών εδραιώνεται πλέον η σταδιακή μετάβαση από την παραδοσιακή στην διαδικτυακή εκπαίδευση, όμως λίγες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση της ικανοποίησης των εκπαιδευομένων (Smart & Cappel, 2006). Η ικανοποίηση των συμμετεχόντων στα διάφορα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των προγραμμάτων με έρευνες να αναφέρουν ίσα ή μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και θετικής τους ανταπόκρισης αναφορικά με τα διαδικτυακά εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και μαθησιακών αποτελεσμάτων σε διαδικτυακά εκπαιδευτικά προγράμματα από ότι στα αντίστοιχα που υλοποιούνται με τον παραδοσιακό τρόπο (Frazier & Boehm, 2012). Αναφέρεται χαρακτηριστικά δε, ότι ενώ οι τεχνολογικές εξελίξεις και η αυξανόμενη πρόσβαση στο διαδίκτυο προσέφεραν την δυνατότητα παροχής νέων μεθόδων επαγγελματικής ανάπτυξης, παρόλα αυτά υπάρχει μεγάλο κενό στην ερευνητική βιβλιογραφία αναφορικά με τη μελέτη και σύγκριση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων παροχής εκπαίδευσης όσο και σε θέματα εξοικονόμησης χρόνου και χρήματος από πλευράς συμμετεχόντων.

Ο Jung (2005) αναφερόμενος στην έννοια της αποτελεσματικότητας παρατήρησε ότι αυτή εστιάζεται στη δυνατότητα αυξημένων αιτήσεων συμμετοχής και σε αυξημένη πρόσβαση σε επιμορφωτικά προγράμματα και πηγές πληροφόρησης και εκπαίδευσης. Παράλληλα αναφέρεται σε διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής εκπαίδευσης παραθέτοντας μεταξύ άλλων, το μέγεθος της αλληλεπίδρασης που υποστηρίζεται και ενισχύεται από τον εκπαιδευτή, τα είδη των περιβαλλόντων μάθησης, τις επιλογές σύγχρονης και ασύγχρονης διαδικτυακής αλληλεπίδρασης και τον βαθμό ολοκλήρωσης του προγράμματος από τους συμμετέχοντες.

Χρειάζεται επομένως να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού των διαδικτυακών προγραμμάτων ο οποίος διαφέρει κατά πολύ από τον αντίστοιχο ενός διαζώσης προγράμματος (Bates, 2005; Vai & Sosulski, 2011) και μπορεί να επηρεάσει την διάθεση συμμετοχής, επιθυμία ενασχόλησης και την ποιότητα μαθησιακής εμπειρίας (Konstantinidis & Gorla, 2016; Lionarakis & Papademetriou, 2003). Στην Ελλάδα καταγράφεται ως σημείο κριτικής το περιεχόμενο αλλά και η μεθοδολογία που ακολουθείται στην υλοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης τα τελευταία χρόνια (Μουζάκης, 2008), επιφέροντας την ανάγκη διερεύνησης των συνθηκών που συντελούν στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή της διαδικτυακής μάθησης (Marks et al., 2005; Smart & Cappel, 2006).

Σε συγκριτική έρευνα μεταξύ δια ζώσης και διαδικτυακών επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπιστώθηκε ότι τα μαθησιακά οφέλη, η ικανοποίηση των συμμετεχόντων και η πρακτική εφαρμογή της νέας γνώσης μετρήθηκαν να βρίσκονται στα ίδια σχεδόν επίπεδα ανεξάρτητα με τη μέθοδο υλοποίησης (Jung, 2005). Ενώ όμως διεθνώς αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της διαδικτυακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στη χώρα μας ελάχιστα φορείς προσφέρουν προγράμματα επιμόρφωσης σε μορφή e-learning και μάλιστα συνήθως με αρκετά υψηλά δίδακτρα.

Υπό το πρίσμα της πρόθεσης από πλευράς υπουργείου παιδείας της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και της επιδίωξης της υιοθέτησης της διαβίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών θα πρέπει να οργανώνονται έρευνες αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, τις ανάγκες για επιμόρφωση στις νέες εκπαιδευτικές τάσεις αλλά και για τη συνεχή βελτίωση των γνώσεων και ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Επίσης, ενώ επιδιώκεται η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στις παιδαγωγικές μεθόδους μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, οι κύκλοι αυτών των προγραμμάτων εξακολουθούν να υλοποιούνται με τον παραδοσιακό τρόπο της δια ζώσης εκπαίδευσης, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την επιμόρφωση Β επιπέδου, πρόσφατα πλέον Β1 επιπέδου, που είναι ίσως το μοναδικό που απευθύνεται ευρύτερα στην εκπαιδευτική κοινότητα και είναι δωρεάν για τους συμμετέχοντες.

Αναγνωρίζοντας την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά κυρίως τη σπουδαιότητα της ικανοποίησής τους από την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού των διαδικτυακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία επιλέγουν να συμμετάσχουν, επιχειρείται στα πλαίσια της παρούσας έρευνας η μελέτη και διερεύνηση του βαθμού επίτευξης της γνώσης και της ικανοποίησης ομάδας επιμορφούμενων εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο μεικτής μάθησης, εξετάζοντας πώς το μοντέλο των Garrison, Anderson & Archer (1999) σχετικά με την ανάπτυξη μιας διαδικτυακής Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry) σε μαθησιακά περιβάλλοντα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση ενός σεμιναρίου. Συγκεκριμένα, επιχειρείται η ανάδειξη της μεθοδολογίας ανάπτυξης ενός σεμιναρίου μεικτής μάθησης για εκπαιδευτικούς με θέμα την ψηφιακή αφήγηση που να πληρεί τα θεμελιώδη στοιχεία του

μοντέλου Κοινότητας Διερεύνησης, δηλαδή της ανάπτυξης σε αυτό της διδακτικής, κοινωνικής και γνωστικής παρουσίας, στοιχεία που θεωρούνται θεμελιώδη για την επιτυχή και ουσιαστική μάθηση στην διαδικτυακή εκπαίδευση ενηλίκων.

Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της σχεδίασης ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου μεικτής μάθησης για εκπαιδευτικούς με βάση την ανάπτυξη των τριών θεμελιωδών στοιχείων μιας Κοινότητας Διερεύνησης όπως αυτά ορίζονται από τους Garrison et al. και κατά πόσο αυτή η σχεδίαση ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές και προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Παράλληλα διερευνάται κατά πόσο ο σχεδιασμός και το περιεχόμενο του σεμιναρίου κατάφερε να αναπτύξει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το θέμα του, την ψηφιακή αφήγηση, καθώς αυτή αποτελεί μια νέα εκπαιδευτική πρακτική, σχετικά άγνωστη για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει τα παρακάτω ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό κρίνεται αποτελεσματική η σχεδίαση και υλοποίηση ενός σεμιναρίου μεικτής μάθησης για εκπαιδευτικούς το οποίο βασίζεται στις παιδαγωγικές αρχές της Κοινότητας Διερεύνησης; Με βάση την εμπειρία της υλοποίησης, ποιες παιδαγωγικές στρατηγικές και μέθοδοι που υιοθετήθηκαν θεωρούνται κρίσιμες για την επιτυχία του σεμιναρίου και ποιες σε μικρότερο βαθμό;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τη σχεδίαση και υλοποίηση του σεμιναρίου και την κάλυψη των αναγκών τους;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με το θέμα του σεμιναρίου και τη χρησιμότητά του στην εκπαιδευτική πρακτική; Επίσης, παρατηρείται αλλαγή στις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική πρακτική από τη συμμετοχή στο σεμινάριο;
- Κρίνεται ικανοποιητικός ο βαθμός κατά τον οποίο ανέπτυξαν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους στην ψηφιακή αφήγηση οι εκπαιδευόμενοι από τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο;

Διάρθρωση της έρευνας

Στα πλαίσια της παρούσας διατριβής αρχικά παρουσιάζεται ο εκπαιδευτικός ρόλος, η αξία της ψηφιακής αφήγησης και η συμβολή της στη μαθησιακή διαδικασία καθώς αποτελεί τη θεματική του υλοποιούμενου σεμιναρίου, κατόπιν αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από το μοντέλο ανάπτυξης μιας διαδικτυακής Κοινότητας Διερεύνησης σε περιβάλλοντα μάθησης και στο 3^ο κεφάλαιο παρατίθεται η πορεία ανάπτυξης, εφαρμογής και μελέτης της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου διερεύνησης των τριών παρουσιών σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Στο επόμενο κεφάλαιο αναπτύσσονται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου του σεμιναρίου και των διδακτικών μεθόδων και των στρατηγικών ανάπτυξης των τριών παρουσιών του μοντέλου Κοινότητας Διερεύνησης, στη συνέχεια καταγράφονται τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, οι μέθοδοι αξιολόγησης της παιδαγωγικής σχεδίασης και της αποτελεσματικότητας του σεμιναρίου και η ανάλυση των αποτελεσμάτων και στο 5^ο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση και καταγραφή των συμπερασμάτων ενώ σημειώνονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Ψηφιακή αφήγηση

1.1 Αφήγηση – Στοιχείο πολιτισμού και κοινωνικής παρουσίας

Η αρχαία τέχνη της αφήγησης συναντάται σε κάθε πολιτισμό καθώς αποτελούσε, εκτός από την προσωπική, βιωματική εμπειρία, το κυριότερο μέσο μετάδοσης της γνώσης, της εμπειρίας και των παραδόσεων. Κατά συνέπεια η αφήγηση αποτέλεσε το μέσο διατήρησης της κοινωνικής και ιστορικής συνοχής και της πολιτιστικής ταυτότητας ενός λαού. Αφήγηση είναι ο αυθεντικός φυσικός τρόπος ανθρώπινης επικοινωνίας, έκφρασης και μάθησης από την αρχαιότητα. Σε όλες τις κοινωνίες η αφήγηση αξιοποιήθηκε σε κάθε είδους κοινωνική και διαπροσωπική αλληλεπίδραση (Bratitsis & Ziannas, 2015; Chung, 2006). Η αφήγηση ιστοριών συμβάλλει στο να κατανοήσουν οι άνθρωποι τις εμπειρίες άλλων ανθρώπων με ένα βαθύτερα προσωπικό τρόπο προκαλώντας σε αυτούς την διαδικασία της ενσυναίσθησης (Bran, 2010). Ως αφήγηση μπορεί να οριστεί ένα κείμενο, προφορικό ή γραπτό, που περιγράφει σειρά ενεργειών, γεγονότων και εμπειριών που συνδέονται με τους ήρωες ή πρωταγωνιστές της ιστορίας.

Το άτομο που αφηγείται, περιγράφει συνήθως μια προσωπική εμπειρία ή κάποιο γεγονός, αληθινό ή φανταστικό, με λογική σειρά, εμπειρία ή γεγονός τα οποία έχουν ενδιαφέρον και νόημα για τον ακροατή. Για να διατηρηθεί η προσοχή και το ενδιαφέρον του ακροατή, ο αφηγητής θα πρέπει να παρουσιάσει την αφήγησή του με τρόπο κατανοητό και με περιεχόμενο εμπλουτισμένο με πληροφορίες ή λεπτομέρειες που βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του γεγονότος που περιγράφεται. Ιστορίες ακούγονται όταν υπάρχει κοινωνική αλληλεπίδραση και μέσα από αυτές μπορούν και αποσαφηνίζονται περίπλοκες ιδέες ή πληροφορίες και γίνονται καλύτερα κατανοητές κάποιες δύσκολες έννοιες (Chung, 2006).

Η αφήγηση διευκολύνει το άτομο να αναστοχαστεί και να συνδέσει την πραγματικότητα του παρελθόντος και του παρόντος, η χρήση της δε ως εκπαιδευτικό μέσο μπορεί να λειτουργή-

σει ενισχυτικά και βοηθητικά για την καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση της περιπλοκότητας του κόσμου και τη διαμόρφωση αξιών και πεποιθήσεων (Chung, 2006). Σε ένα πολυμεσικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της UNESCO (2010) σχετικό με την αξία της αφήγησης αναφέρεται το απόσπασμα από το βιβλίο των Livo & Rietz (1986) που αναφέρει ότι οι ιστορίες έχουν τη δύναμη να αγγίζουν βαθιά μέσα μας, να κινητοποιούν αισθήματα, να εμπλέκουν τον ακροατή και να μεταδίδουν το αίσθημα της ύπαρξής του μέσα στο αέριο του χρόνου. Μέσα από τις ιστορίες οργανώνονται πληροφορίες και ιδέες, καλλιεργείται ο πολιτισμός και η συνείδηση των λαών διότι μέσα από αυτές μπορούμε να γνωρίζουμε, να θυμόμαστε και να κατανοούμε.

Η αφήγηση είναι η αρχαιότερη μορφή διδασκαλίας. Η ύπαρξη και η χρήση της στην κουλτούρα και την εκπαίδευση κάθε λαού είναι σημαντική για πολλούς λόγους. Μέσω της αφήγησης κωδικοποιούνται και διαφυλάσσονται πληροφορίες, πεποιθήσεις και κανόνες ζωής. Οι ιστορίες μπορούν να μεταφέρουν το παρελθόν στο παρόν, ενισχύοντας την ιστορική συνουσία και υποστηρίζοντας τη διαχρονικότητα κοινωνικών και πολιτιστικών δομών, προσθέτοντας όμως σε αυτές μια νέα οπτική της σύγχρονης πραγματικότητας. Μέσα από την πλοκή και τις συγκρούσεις που διαδραματίζονται σε αυτές μπορούν να μεταδοθούν μηνύματα και πιθανές λύσεις για πραγματικά προβλήματα. Τα αισθήματα που διεγείρουν στον αναγνώστη ή ακροατή, βοηθούν στη βαθύτερη κατανόηση των συναισθημάτων του και τον βοηθούν στην αυτογνωσία και την επιθυμία για αυτοβελτίωση. Η αφήγηση ιστοριών ενισχύει τους κοινωνικούς και συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ αφηγητή και ακροατών αλλά και των ακροατών μεταξύ τους, τους οποίους μετατρέπει δυνητικά σε νέους αφηγητές της ίδιας ιστορίας ή μιας άλλης εκδοχής της. Κάπως έτσι η χρήση της αφήγησης μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά ή καταπραϋντικά/ανακουφιστικά σε τραυματικές καταστάσεις ή περιπτώσεις σωματικής αλλά και ψυχικής δοκιμασίας UNESCO (2010).

1.2 Ψηφιακή αφήγηση

Η τεχνολογία και το διαδίκτυο πλέον βρίσκονται σε κάθε σπίτι, εργασιακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον και επιδρούν σε όλες τις όψεις της κοινωνικής ζωής με την αμεσότητα στην επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή πληροφοριών, ιδεών, εμπειριών και

γνώσεων. Σε αυτό το πλαίσιο κάθε άτομο έχει να μοιραστεί κάποιες εμπειρίες του ή τις απόψεις του με τη μορφή μιας αφήγησης. Χάρη στην τεχνολογία η αφήγηση εμπλουτίζεται με εικόνες και ήχους, συνδυάζει το λόγο ή το γραπτό κείμενο με διάφορα ψηφιακά μέσα και πηγές, αποκτά μεγαλύτερη ζωντάνια και φέρνει στην επιφάνεια συναισθηματικά στοιχεία, ζωντανεύοντας μια προσωπική ιστορία ή άποψη με παραστατικό, ζωντανό και συχνά με μη γραμμικό τρόπο. Έτσι, ιστορίες συνεχίζουν να ακούγονται μέσα από τα βίντεο που κυκλοφορούν στα διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα, να ξεφυλλίζονται ως ebooks, να δημιουργούνται σε διάφορες γλώσσες, να αναρτώνται σε blogs και ιστοσελίδες, να δημοσιεύονται και να διαβάζονται στις διαδικτυακές κοινότητες.

Ως ψηφιακή αφήγηση γενικά, εννοούμε την αφήγηση η οποία, από το στάδιο ακόμη της δημιουργίας της, υποστηρίζεται κι ενισχύεται με τη δύναμη της εικόνας, του γραπτού και προφορικού λόγου, του ήχου και άλλων ψηφιακών και πολυμεσικών εφαρμογών (Bull & Kajder, 2004; Robin, 2008; Snelson & Sheffield, 2009). Το Digital Storytelling Association (οπ. αναφ. στον Chung, 2006) ορίζει ως ψηφιακή αφήγηση τη σύγχρονη έκφραση της αρχαίας τέχνης της αφήγησης, με τις ψηφιακές ιστορίες να αντλούν τη δύναμή τους μέσα από τη συνύφανση εικόνων, μουσικής και λόγου και να προσδίδουν βαθύτερη διάσταση και ζωντάνια στους χαρακτήρες, τις καταστάσεις και τις πληροφορίες, ενώ σύμφωνα με την Porter (2015), με την ψηφιακή αφήγηση, η αρχαία τέχνη της προφορικής αφήγησης συνυφαίνεται με μια πληθώρα τεχνολογικών εργαλείων και αναγεννά προσωπικές αφηγήσεις αξιοποιώντας εικόνες, γραφικά, μουσικές και ήχους, αναμειγμένες με την αφηγηματική φωνή του ίδιου του δημιουργού.

Ένας πιο συγκεκριμένος ορισμός είναι δύσκολο να αποτυπωθεί, εξηγούν οι Snelson & Sheffield (2009), μια που η έννοια της ψηφιακής αφήγησης τείνει να μεταβάλλεται σε συσχετισμό με διάφορους παράγοντες όπως είναι το πλαίσιο δημιουργίας, το κοινό ως αποδέκτης, ο σκοπός της δημιουργίας, η φιλοσοφική θεώρηση και η αλληλεπίδραση των δημιουργών. Οι ψηφιακές ιστορίες δημιουργούνται, αποθηκεύονται, αναρτώνται και δημοσιεύονται με τη χρήση ψηφιακών μέσων. Το σημείο έμφασης παρόλα αυτά εστιάζει στον έλεγχο του δημιουργού πάνω στο μέσο που χρησιμοποιεί, στην επιλογή του λόγου, των εικόνων και των ήχων ή της μουσικής έτσι ώστε η διαδικασία είναι τόσο ισχυρή για τον δημιουργό της αφήγησης όσο ισχυρό είναι και το τελικό προϊόν για τον ακροατή (Di Blas & Paolini, 2013; Porter, 2006).

Οι ψηφιακές ιστορίες ανασύρουν τη δύναμή τους μέσα από την συνύφανση των εικόνων με μουσικές, αφηγηματικό λόγο και ήχους προσδίνοντας βαθύτερη διάσταση και ζωντάνια στους χαρακτήρες, τις καταστάσεις και τις ιδέες. Με τη βοήθεια της τεχνολογίας και του διαδικτύου, σύμφωνα με τον Chung (2006), η ψηφιακή αφήγηση υποστηρίζει τον χρήστη να καλλιεργήσει και να εφαρμόσει τις δεξιότητες του σύγχρονου γραμματισμού, τις καλλιτεχνικές και κριτικές δεξιότητες για να εκφράσει τις ανησυχίες του ή να διαχειριστεί σοβαρότερα θέματα σε ένα ευρύτερο παγκόσμιο κοινό. Η χρήση των υπολογιστών, όπως εξηγεί ο Barber (2016), επέδρασε προσθετικά στην αφήγηση και προήγαγε ένα εύρος νέων προσεγγίσεων, από την επικοινωνία που βασίζεται στην αφήγηση, την ενεργή ακρόαση και την ομαδική μνήμη, στις νέες εμπειρίες που συνοδεύουν την ψηφιακή δημιουργία αφήγησης και περιλαμβάνουν την άμεση συμμετοχή από τους ακροατές, μέχρι και την συν-δημιουργία αφηγήσεων, δίνοντας έτσι φωνή σε άτομα ή ομάδες που προηγουμένα βρίσκονταν στο περιθώριο της κουλτούρας της αφήγησης.

Το 1994 ιδρύθηκε το San Francisco Digital Media Center από μια ομάδα καλλιτεχνών που αντιλήφθηκαν ότι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να δημιουργήσουν ισχυρές προσωπικές ιστορίες χρησιμοποιώντας διάφορα ψηφιακά μέσα όπως οι υπολογιστές, κάμερες, καταγραφείς ήχων και ψηφιακά πολυμεσικά λογισμικά (Storycenter, n.d.). Το κέντρο αυτό σύντομα μετονομάστηκε Center for Digital Storytelling, ενώ από το 2015 ονομάζεται StoryCenter και χάρη στην μεγάλη κοινότητα εκπαιδευτών, επαγγελματιών και καλλιτεχνών έδωσε φωνή σε χιλιάδες ανθρώπους βοηθώντας τους να μοιραστούν τις ιστορίες τους, ανέδειξε τη χρήση της τεχνολογίας στη μάθηση και έδρασε ενισχυτικά στην προώθηση της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής χρήσης της ψηφιακής αφήγησης (Chung, 2006). Η κοινότητα πρακτικής που εξελίχθηκε και αναπτύχθηκε από την πρωτοβουλία του StoryCenter οδήγησε σταδιακά στην υιοθέτηση και προσαρμογή του έργου της στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η συμβολή της τεχνολογίας υπήρξε καθοριστική στην ενδυνάμωση της αφήγησης, τον εμπλουτισμό του περιεχομένου και της φωνής του δημιουργού. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να υποστηρίξει και να δώσει ώθηση σε αναγνώστες και συγγραφείς που προσπαθούν να βρουν τον δικό τους τρόπο έκφρασης (Bull & Kajder, 2004), αλλά πέρα από την καθαρά συγγραφική εμπειρία, χαρακτηρίζεται ως βαθιά αναστοχαστική μαθησιακή δραστηριότητα που ενισχύει πολλαπλές δεξιότητες, όπως συλλογής πληροφοριών και επίλυσης προβλημάτων, συνεργατικής δημιουργίας και παρουσίασης πρωτότυπου έργου (Robin, 2008).

1.3 Τα επτά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης

Ο Joe Lambert αναγνωρίζεται από αρκετούς συγγραφείς ως ο άνθρωπος που μετά από την πολύχρονη πείρα από την ενασχόλησή του στο πεδίο της ψηφιακής αφήγησης κατέληξε να αναγνωρίσει και να προτείνει τα κοινώς πλέον αποδεκτά επτά στοιχεία για μια αποτελεσματική ψηφιακή αφήγηση (Bull & Kajder, 2004). Αργότερα ο Lambert (2007) στο βιβλίο *Digital Storytelling Cookbook* περιγράφοντας το πώς οδηγήθηκε στον ορισμό των επτά στοιχείων αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια των πρώτων εργαστηρίων μάθησης του Κέντρου για την Ψηφιακή Αφήγηση (Center for Digital Storytelling), γινόταν συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτών και των συμμετεχόντων γύρω από ερωτήματα που αναζητούσαν τι είναι αυτό που κάνει μια αφήγηση να θεωρείται ψηφιακή και ποια είναι τα χαρακτηριστικά που συνιστούν μια καλή ψηφιακή αφήγηση. Έτσι οδηγήθηκαν στο να οριστούν τα επτά στοιχεία που οριοθετούν τα βασικά σημεία της ψηφιακής αφήγησης και στο εξής αυτά να παρουσιάζονται κατά την έναρξη των εργαστηρίων μάθησης. Παρατηρήθηκε δε, με αυτόν τον τρόπο, μεγάλη βελτίωση στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στις αφηγήσεις που δημιουργούνταν από τους συμμετέχοντες.

Η προσέγγιση του Κέντρου για την Ψηφιακή Αφήγηση, όπως αναφέρεται στο ίδιο βιβλίο, εστίαζε στο να βοηθήσει τους δημιουργούς/αφηγητές των ιστοριών να ορίσουν το θέμα ή την ιστορία που θέλουν να παρουσιάσουν και στη συνέχεια να τους καθοδηγήσει στο να ορίσουν με διαύγεια την ιστορία γραμμένη με τη μορφή ενός συμπαγούς σεναρίου. Για πολλούς συμμετέχοντες αυτή η διαδικασία υπήρξε μια εμπειρία μεταμόρφωσης μια που καθοδηγήθηκαν στο να οπτικοποιήσουν πλήρως την αφήγησή τους πριν ξεκινήσουν τη συγγραφή της.

Τα επτά στοιχεία όπως αρχικά είχαν προταθεί από τον Lambert (2007) και καταγράφονται από επόμενους μελετητές (Bull & Kajder, 2004; Robin, 2008) παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 και αναλύονται παρακάτω:

Πίνακας 1

Τα επτά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης του Lambert (2007)

1.	Η οπτική του θέματος (Point of View) – Ποια είναι η οπτική και η πλευρά προσέγγισης του θέματος από τον συγγραφέα;
2.	Ένα δραματικό ερώτημα (Dramatic question) – Ένα σημαντικό ερώτημα που θα απαντηθεί στο τέλος της αφήγησης
3.	Συναισθηματικό περιεχόμενο (Emotional content) – Σοβαρά θέματα που μιλούν στον ακροατή με έναν προσωπικό και δυνατό τρόπο
4.	Το χάρισμα της φωνής (The gift of your voice) – Ο τρόπος να προσωποποιηθεί η αφήγηση για να βοηθήσει το κοινό να αντιληφθεί το πλαίσιο της αφήγησης
5.	Η δύναμη των ήχων (The power of the soundtrack) – Μουσικές ή άλλοι ήχοι που υποστηρίζουν τη ροή της αφήγησης
6.	Οικονομία (Economy) – Η χρήση περιεχομένου τόσου όσο είναι απαραίτητο για να ειπωθεί η αφήγηση χωρίς να υπερφορτώνεται ο ακροατής με περίσσιες πληροφορίες
7.	Ρυθμός (Pacing) – Σχετίζεται με την οικονομία, αλλά αναφέρεται κυρίως στο πόσο αργά ή γρήγορα προχωράει η υπόθεση της αφήγησης

1.3.1 Η οπτική του θέματος (Point of View)

Η ακαδημαϊκή γραφή επιδιώκει την αντικειμενικότητα στη συγγραφή με την αποστασιοποίηση του συγγραφέα από το υπό μελέτη υλικό. Αντίθετα, ο στόχος της ψηφιακής αφήγησης είναι να επιτρέψει στον συγγραφέα να βιώσει την δύναμη που εσωκλείει η προσωπική έκφραση. Επομένως, οι ψηφιακές αφηγήσεις των εκάστοτε δημιουργών, αλλά και των μαθητών όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση, θα πρέπει να δημιουργούνται αντλώντας από τη δική τους αντίληψη και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Σε αυτό βοηθάει πολύ η χρήση του πρώτου ενικού προσώπου στην αφήγηση σε αντίθεση με το τρίτο πρόσωπο που είναι συνηθέστερο σε παρουσιάσεις και δημιουργεί την εντύπωση ότι διαπραγματεύεται κάτι πιο απόμακρο. Η χρήση του πρώτου προσώπου σε μια ψηφιακή αφήγηση την διαχωρίζει από μια ψηφιακή παρουσίαση σε τρίτο ενικό πρόσωπο, παρουσίαση που συχνά αντικαθιστά ή συμπληρώνει μια τυπική παρουσίαση εργασίας. Μια ψηφιακή αφήγηση αποκαλύπτει στον αναγνώστη τον δημιουργό της καθώς αυτός μέσα από την δημιουργία του παρουσιάζει την άποψή του για το θέμα που ερευνά, την προσωπική του εμπειρία για ένα βίωμα ή τη μνήμη του αναφορικά με κάποιο γεγονός κοντινό ή από το μακρινό παρελθόν (Bull & Kajder, 2004).

1.3.2 Ένα δραματικό ερώτημα (Dramatic question)

Μια αφήγηση μπορεί και κρατά τεταμένη την προσοχή και το ενδιαφέρον του κοινού επειδή διακατέχεται από ένα δραματικό ερώτημα το οποίο πρόκειται να αποκαλύψει τη λύση του προς το τέλος της ιστορίας. Αυτό το χαρακτηριστικό, το δραματικό ερώτημα, είναι που διαχωρίζει μια ιστορία από ένα άλλο είδος περιγραφής μια αναζήτησης, όπως για παράδειγμα την καταγραφή ενός οδοιπορικού. Το βίντεο από τις διακοπές, η ψηφιακή παρουσίαση σχετικών φωτογραφιών μαζί με περιγραφή και ωραία μουσική ή τα ερασιτεχνικά βίντεο με ρομαντικές εικόνες που ταιριάζουν με το ύφος του μουσικού κομματιού που τις επενδύει και βρίσκονται σε πληθώρα σε σχετικά κοινωνικά δίκτυα όπως το YouTube, δεν αιχμαλωτίζουν την προσοχή μας όπως μια προσεκτικά δομημένη ψηφιακή αφήγηση. Οι αφηγήσεις που πετυχαίνουν να κερδίσουν την προσοχή του αναγνώστη είναι συνήθως αυτές που κατέχουν ένα ανταγωνιστικό ερώτημα που εγείρει το ενδιαφέρον και την αφοσίωση στην ανάγνωση της αφήγησης (Bull & Kajder, 2004). Ο αναγνώστης ταυτίζεται με τους ήρωες, οικειοποιείται την αγωνία, την απορία του ερωτήματος και ανυπομονεί για την αποκάλυψή του. Οι μαθητεύομενοι συγγραφείς αρκετές φορές κάνουν το λάθος να κρύψουν πολύ βαθιά το δραματικό αυτό ερώτημα μέσα στην πλοκή της ιστορίας τους ή αποτυγχάνουν να αρθρώσουν ένα σαφές ερώτημα. Για να βελτιωθεί αυτή η δεξιότητα απαιτούνται ιδιαίτερες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και η ανάλογη καθοδήγηση που θα οδηγήσουν στην αποσαφήνιση του ερωτήματος και τη βελτίωση της συνολικής ποιότητας της αφήγησης.

1.3.3 Συναισθηματικό περιεχόμενο (Emotional content)

Σύμφωνα με τους Bull & Kajder (2004), οι ψηφιακές αφηγήσεις που χαρακτηρίζονται αποτελεσματικές είναι αυτές που θα προκαλέσουν τη συγκίνηση και το ενδιαφέρον του κοινού. Όταν ο αφηγητής εισπράττει το γέλιο, τα δάκρυα, τα μουρμουρητά, τα χαμόγελα και τις άλλες εκφράσεις ευχαρίστησης από τους θεατές κατά την προβολή της ψηφιακής του αφήγησης, τότε εισπράττει και την καλύτερη ανταμοιβή για την αναγνώριση της προσπάθειας που κατέβαλε. Οι Bull & Kajder (2004) συνεχίζουν φέρνοντας ως παράδειγμα την ύπαρξη ιστοσελίδων όπου υπάρχουν ψηφιακά βίντεο σχετικά με το περιεχόμενο ή την εξέλιξη ενός σχολικού έργου και διευκρινίζουν ότι αυτά τα ψηφιακά έργα προσφέρουν μεν ικανοποιητική

και αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών μέσων αλλά δεν αποτελούν ψηφιακές αφηγήσεις με την έννοια του όρου που ήθελε να περιγράψει ο Lambert (2007), σύμφωνα με τον οποίο, μια ψηφιακή αφήγηση επιδιώκει να ανακαλύψει και να μεταφέρει μια νέα αντίληψη που βρίσκεται μέσα μας.

Το συναισθηματικό περιεχόμενο μιας ψηφιακής αφήγησης είναι η συναισθηματική φόρτιση που διατρέχει την αφήγηση και μεταφέρεται στο κοινό πετυχαίνοντας να δεσμεύσει την προσοχή, το ενδιαφέρον του αλλά και να ταυτιστεί είτε με κάποιον ήρωα ή με την αφήγηση στο σύνολό της. Ένας τρόπος που μπορεί να αναδείξει το δραματικό στοιχείο σε μια ψηφιακή αφήγηση όπως αναφέρει ο Chung (2006) είναι η χρήση εικόνων ή βίντεο που παρουσιάζουν μια αλλαγή, έντονη δράση ή ανακάλυψη. Παρόμοια, οι εικόνες μπορούν να μεταδώσουν συναισθήματα και είναι ιδανικές στο να εμπνεύσουν το κοινό αναδεικνύοντας την οπτική του θέματος, όπως η εικόνα ενός ανοιχτού δρόμου μπορεί να ερμηνευτεί ως η απεικόνιση της ελευθερίας (Lambert, 2007) , ενώ η φωνή του δημιουργού ενισχύει την αυθεντικότητα και προσθέτει συναισθηματική οντότητα στην αφήγηση. Εξάλλου, ο Lambert (2007) τονίζει χαρακτηριστικά πως όταν ακούμε ιστορίες, ακούμε απαντήσεις που μπορούμε να συνδυάσουμε με τις ζωές μας και όταν αφηγούμαστε τις δικές μας ιστορίες ίσως να καταφέρουμε να αλλάξουμε τις σκέψεις και τα αισθήματα κάποιων άλλων.

1.3.4 Το χάρισμα της φωνής (The gift of your voice)

Η ηχογράφηση της φωνής του δημιουργού/αφηγητή είναι αυτή που θα κάνει μια «ψηφιακή αφήγηση» να είναι πραγματική ψηφιακή αφήγηση, σε αντίθεση με ένα μουσικό βίντεο ή μια αφηγηματική παρουσίαση ψηφιακών διαφανειών, εξηγεί ο Lambert (2007). Στις ψηφιακές ιστορίες, η φωνή μπορεί να αιχμαλωτίσει το βαθύτερο νόημα, τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και τη σύνδεση με την εμπειρία.

Σε μια διάλεξη, συνεχίζει ο Lambert, στόχος του κοινού είναι να ακούσει τα βασικά σημεία μιας πληροφορίας. Στην αφήγηση όμως ο ακροατής βιώνει μια περίπλοκη αλληλεπίδραση ακολουθώντας την αφήγηση και επιτρέποντας ταυτόχρονα τις μνήμες και την φαντασία να τον κυκλώνουν. Μαζί με τη φωνή του δημιουργού εισάγεται στην ψηφιακή αφήγηση και η ποιότητα του ανθρώπου και είναι αυτό το στοιχείο που θα παρασύρει τον ακροατή μέσα στην

ιστορία. Σε αντίθεση με μια ομιλία, η ηχογραφημένη αφήγηση ενσωματώνεται στην ψηφιακή αφήγηση και την ολοκληρώνει μαζί με τις εικόνες και άλλους ήχους ή μουσικές.

Η διαδικασία μια ψηφιακής αφήγησης, εξηγούν οι Bull & Kajder (2004), επιτρέπει την ηχογράφηση της φωνής του δημιουργού δίνοντάς του τη δυνατότητα να αφηγηθεί ο ίδιος την ιστορία του. Ο τόνος, η χροιά, το κυμάτισμα της φωνής του δημιουργού της αφήγησης περιέχει ένταση και μεταφέρει νοήματα με πολύ προσωπικό ύφος. Η χρήση της φωνής του δημιουργού αποδείχθηκε ως ένα από τα ουσιώδη στοιχεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα μιας ψηφιακής αφήγησης. Η προσωπική φωνή είναι ουσιώδης σε μια ψηφιακή αφήγηση, τονίζει ο Chung (2006), και συμβουλεύει τους μαθητευόμενους δημιουργούς να αφηγούνται οι ίδιοι τις ιστορίες τους διότι πετυχαίνουν να εισάγουν αυθεντικότητα και συναισθηματική οντότητα σε αυτές, χρησιμοποιώντας παύσεις, διαλόγους, συνδέοντας τον λόγο με τις επιλεγμένες εικόνες ή τα βίντεο και συντονίζοντας το μουσικό υπόβαθρο. Εξάλλου, κανένας άλλος, συμπληρώνουν οι Bull & Kajder (2004), δεν μπορεί να διηγηθεί καλύτερα μια ιστορία από τον ίδιο τον δημιουργό και εμπνευστή της.

1.3.5 Η δύναμη των ήχων (The power of the soundtrack)

Σύμφωνα με τον Chung (2006), για να θεωρηθεί επιτυχημένη μια ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από οπτικοακουστική αρμονία. Απαιτείται προσεκτική επιλογή μουσικής και αποφυγή ανάμειξης της με την ομιλία που πιθανόν να αποσπάσει την προσοχή ή να δημιουργήσει νοηματική σύγκρουση στο μήνυμα που επιδιώκεται να μεταφερθεί μέσα από την αφήγηση.

Αναλογιζόμενοι την χρήση ήχων οι δημιουργοί θα πρέπει, όπως συμβουλεύει ο Lambert (2007), να έχουν διαρκώς υπόψη τα ερωτήματα σχετικά με το εάν η αφήγησή τους, οι επιμέρους σκηνές της, θα ενισχύονταν με την πρόσθεση ήχων και εάν μια ατμοσφαιρική μουσική θα αναδείκνυε κάποια σημαντικά σημεία της αφήγησής τους. Συνεχίζοντας εξηγεί ότι στην παράθεση σκηνών μιας αφήγησης, εκτός των μουσικών ήχων, η πρόσθεση ήχων από το περιβάλλον, αστικό ή φυσικό, ανάλογα βοηθούν στην δημιουργία της αίσθησης πραγματικής παρουσίας στον ακροατή αλλά και της δημιουργίας συναισθημάτων που ενισχύουν την

κατανόηση των μηνυμάτων της αφήγησης. Η διακριτική χρήση της μουσικής μπορεί να ενισχύσει μια αφήγηση προσθέτοντάς της ρυθμό και ύφος. Είναι όμως επίσης γνωστό ότι η μουσική μπορεί να αλλάξει την αντίληψη που έχουμε δημιουργήσει από μια οπτική πληροφορία. Αυτό γίνεται εμφανές και κατανοητό εάν αφαιρεθεί τελείως ο ήχος από το οπτικό μέρος. Τότε διαπιστώνεται ότι η μουσική μπορεί να ανακινήσει μια συναισθηματική αντίδραση πολύ διαφορετική από αυτήν της οπτικής πληροφορίας. Έτσι, αλλάζοντας την μουσική μπορεί να επηρεαστεί και να αλλάξει το ύφος ακόμη και το νόημα μιας ιστορίας, να αποκτήσει επιπλέον βάθος και περιπλοκότητα (Bull & Kajder, 2004; Lambert, 2007).

1.3.6 Οικονομία (Economy)

Η οικονομία, κατά τους Bull & Kajder (2004), είναι το δυσκολότερο από τα στοιχεία για εφαρμογή από τους εξασκούμενους αλλά και τους πιο έμπειρους δημιουργούς. Μπορεί να επιτευχθεί όμως μέσα από τον έλεγχο της έκτασης του αρχικού προσχέδιου μιας αφήγησης. Με τον περιορισμό του πεδίου της αφήγησης η διαδικασία δημιουργίας της γίνεται ευκολότερα διαχειρίσιμη σε σχολικά περιβάλλοντα ενώ παρέχεται η δυνατότητα να ελεγχθούν οι αφηγήσεις μιας τάξης σε σύντομο διάστημα. Με την πειθαρχία που απαιτείται για την δημιουργία του ορισμένης έκτασης προσχέδιου οξύνεται και βελτιώνεται η εστίαση της αφήγησης ενώ ο δημιουργός της οδηγείται στην κριτική διαχείριση του περιεχομένου και την επιλογή των σημαντικότερων πληροφοριών για την δημιουργία και ανάπτυξη της αφήγησης.

Η οικονομία είναι σημαντική σε όλες τις φάσεις δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης τη στιγμή που η πληθώρα μέσων, τεχνικών και πόρων μπορεί να βάλει τον δημιουργό σε πειρασμό να τα ενσωματώσει στην ιστορία του. Οι Bull & Kajder (2004) αναφέρουν την διαπίστωση ότι οι αποτελεσματικές ψηφιακές αφηγήσεις χρησιμοποιούν λίγες εικόνες και ακόμη λιγότερα οπτικά εφέ, ενώ εστιάζουν στη συγγραφή, τη δημιουργία λόγου και στην διαδικασία της αφήγησης, την ίδια στιγμή που παρατηρείται περιορισμός και έλεγχος στην έκταση του κειμένου. Χτίζοντας σταδιακά την αφήγηση ο δημιουργός θα πρέπει να διαλέξει τις πληροφορίες που είναι αρκετές για την εξέλιξη της αφήγησης, χωρίς να την υπερφορτώνει, συμβουλεύει ο Lambert (2007), να καθορίσει πόσα να αποκαλύψει, σε ποιο σημείο της υπόθεσης και με ποια σειρά θα δώσει το κάθε κομμάτι που θα διατηρήσει το ενδιαφέρον του κοινού.

1.3.7 Ρυθμός (Pacing)

Ο ρυθμός είναι στοιχείο άμεσα συσχετιζόμενο με την οικονομία αλλά κυρίως διαπραγματεύεται το πόσο αργά ή γρήγορα εξελίσσεται η ιστορία. Η λέξη μονότονος έχει γίνει συνώνυμο με τη λέξη βαρετός μια και χαρακτηρίζει τον ρυθμό εξέλιξης που δεν έχει εναλλαγές και επομένως αποτυγχάνει να διατηρήσει το ενδιαφέρον, σε αντίθεση με μια αφήγηση η οποία ξεδιπλώνεται με μια δυναμική που κερδίζει την προσοχή και την προσήλωση του κοινού, εξηγούν οι Bull & Kajder (2004). Σε μια ψηφιακή αφήγηση, μεταξύ της οικονομίας και του ρυθμού αναπτύσσεται μια σημαντική αλληλεπίδραση. Όταν επιχειρείται από τον αφηγητή η παρουσίαση μιας μεγάλης αφήγησης σε σύντομο χρόνο αυτή λειτουργεί σε βάρος του ρυθμού ο οποίος επιταχύνεται αναγκαστικά και στερείται των αναγκαίων παύσεων και εναλλαγών. Ο ρυθμός κατά τη δημιουργία μιας αφήγησης μεταφράζεται άλλοτε ως επιστροφές σε προηγούμενες σκηνές, και άλλοτε ως γρήγορη εξέλιξη και πρόοδος της υπόθεσης. Ο δημιουργός καλείται να πάρει κρίσιμες αποφάσεις ως προς τα στοιχεία που θα συμπεριληφθούν ή θα αφαιρεθούν από την ψηφιακή αφήγηση ώστε αυτή να εμφανίζει μια ομαλή ροή στην τελική της μορφή.

Ο ρυθμός της αφήγησης θα πρέπει να έχει εναλλαγές. Η σταθερότητα του ρυθμού γίνεται εύκολα μονοτονία που θα κάνει το κοινό να πλήξει ενώ η ταχύτητα κουράζει τον θεατή που δεν μπορεί να ακολουθήσει. Η διαδικασία αποκάλυψης πληροφοριών, η μη χρονολογική ιεράρχηση, οι αλλαγές ταχύτητας στο ρυθμό της εξέλιξης είναι τεχνικές που απαιτούν πείρα όχι μόνο από την πλευρά του δημιουργού αλλά και του κοινού ώστε να είναι σε θέση να τις αντιληφθεί μέσα σε μια ψηφιακή αφήγηση και να εκτιμήσει την αξία τους

Από τον Lambert (2007) παρατίθενται δύο ερωτήματα που πρέπει να απασχολούν τον κάθε δημιουργό μιας ψηφιακής αφήγησης: Με ποιον τρόπο αυτός ο ρυθμός εξέλιξης συμβάλλει στο νόημα της αφήγησης; Πώς ο ρυθμός θα δώσει έμφαση στο σημείο που θα γίνει η ανατροπή; Στη συνέχεια διευκρινίζεται από τον ίδιο ότι ο ρυθμός σε μια αφήγηση προσθέτει ένα νέο, πρόσθετο επίπεδο στο μήνυμα και το νόημά της. Για παράδειγμα ο γρήγορος ρυθμός, σε συνδυασμό με έντονο ήχο δηλώνει κάτι επείγον ενώ ο αργός ρυθμός με σταδιακή μετάβαση στις επόμενες σκηνές υποδηλώνει ηρεμία. Εξ άλλου, συμπληρώνει ο Lambert (2007),

η προσαρμογή του ρυθμού μιας αφήγησης δίνει την ευκαιρία στο κοινό να ακούσει πιο καθαρά, η δημιουργία παύσεων κάνουν την αφήγηση να ανασάνει, να ανασυγκροτηθεί και να συνεχιστεί, έχοντας δώσει χρόνο αφομοίωσης στο κοινό.

1.4 Τα είδη της ψηφιακής αφήγησης

Υπάρχουν πολλά είδη ψηφιακής αφήγησης καθώς και προτεινόμενες κατηγοριοποιήσεις τους. Ο Robin (2006) προχώρησε σε ομαδοποίησή τους σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: τις προσωπικές αφηγήσεις (personal narratives), τις ιστορικές έρευνες (historical documentaries) και τις διδακτικές αφηγήσεις (stories that inform and instruct). Οι Snelson & Sheffield (2009) δημιούργησαν έναν πίνακα όπου οργάνωσαν τα είδη προσωπικών ψηφιακών αφηγήσεων που αναφέρονται στο βιβλίο Digital Storytelling Cookbook του Lambert (2007), ενώ η Porter (2006) κατηγοριοποίησε τα είδη επικοινωνίας που συνδέονται με την ψηφιακή αφήγηση σε αφηγηματική (narrative), ενημερωτική/εξηγητική (ή ερμηνευτική) (informative/expository), παρακινήτική (persuasive), συμμετοχική (participatory) και τις συνακόλουθες υποκατηγορίες τους.

1.4.1 Οι τρεις βασικές κατηγορίες ψηφιακών αφηγήσεων

Ο Robin (2006) προτείνει τρεις βασικές κατηγορίες αφηγήσεων που είναι: (α) οι προσωπικές αφηγήσεις (personal narratives), δηλαδή ιστορίες που περιλαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό στοιχεία από τη ζωή του ατόμου, (β) ιστορικές έρευνες (historical documentaries), εννοώντας τις ιστορίες που εξετάζουν ξεχωριστά, δραματικά γεγονότα που βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα το παρελθόν, και (γ) διδακτικές αφηγήσεις (stories that inform and instruct), δηλαδή ιστορίες που σχεδιάστηκαν για να διδάξουν στον θεατή μια συγκεκριμένη έννοια ή μια πρακτική. Σε αυτή την κατηγοριοποίηση όμως, επισημαίνει ο Robin (2006), δεν υπάρχουν σαφή και μοναδικά όρια, επομένως δεν θα πρέπει να παραβλέπεται η περίπτωση του συνδυασμού των τριών ή κάποιων από τα τρία είδη στην κατηγοριοποίηση μιας ψηφιακής αφήγησης, όπως για παράδειγμα οι αυτοβιογραφίες που παρουσιάζουν ως υπόβαθρο κάποια ιστορικά γεγονότα ή οι διδακτικές ιστορίες που περιλαμβάνουν και το ιστορικό πλαίσιο του φαινομένου που μελετούν.

Οι τρεις βασικές κατηγορίες ψηφιακών αφηγήσεων αναλύονται από τον ίδιο ως εξής:

Προσωπικές αφηγήσεις (personal narratives)

Οι προσωπικές αφηγήσεις θεωρούνται ως το πιο δημοφιλές είδος ψηφιακής αφήγησης καθώς σε αυτές ο συγγραφέας διηγείται προσωπικές εμπειρίες. Οι προσωπικές αφηγήσεις μπορεί να στρέφονται γύρω από σημαντικά γεγονότα στη ζωή του ατόμου, να είναι φορτισμένες συναισθηματικά και να έχουν βαθύτερο προσωπικό νόημα για τον δημιουργό και αλλά και τον θεατή. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται υποκατηγορίες αφηγήσεων που σχετίζονται με την ανάμνηση και παρουσίαση συγκεκριμένων προσώπων ή τοποθεσιών, με περιπέτειες ή προσωπικά βιώματα, με επιτεύγματα, με διαχείριση προκλήσεων και με περιπτώσεις σωματικής ή ψυχικής ανάρρωσης ή ανάκαμψης.

Ιστορικές έρευνες (historical documentaries)

Οι αφηγήσεις που ερευνούν ιστορικά γεγονότα μπορούν να δημιουργηθούν με τη χρήση ψηφιακών μέσων αξιοποιώντας παλιές φωτογραφίες, βίντεο, τίτλους εφημερίδων, ή άλλο διαθέσιμο υλικό και να προσθέτουν βαθύτερο νόημα στην παρουσίαση του γεγονότος. Οι ιστορικές αφηγήσεις, όπως εξηγεί ο Robin (2006), διαφέρουν από τις προσωπικές αφηγήσεις οι οποίες συνήθως περιλαμβάνουν ιστορικές πληροφορίες για να εντάξουν την υπόθεσή τους σε ένα χωρο-χρονικό πλαίσιο, ενώ οι ιστορικές αφηγήσεις εστιάζουν άμεσα στο ιστορικό γεγονός που ερευνούν και θέλουν να αναδείξουν.

Διδακτικές αφηγήσεις (stories that inform and instruct)

Παρόλο που ως πρώτη σκέψη μας είναι η διαπίστωση ότι όλες οι αφηγήσεις ενημερώνουν και τελικά, άμεσα ή έμμεσα, μας διδάσκουν κάτι, οι διδακτικές ιστορίες αποτελούν μια κατηγορία αφηγήσεων οι οποίες εμπεριέχουν εκπαιδευτικό περιεχόμενο σχετιζόμενο με ανάλογους εκπαιδευτικούς τομείς όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, οι τέχνες, η υγεία, η εκπαιδευτική τεχνολογία. Στην εκπαίδευση οι διδακτικές αφηγήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία για να εισάγουν ή να εξηγήσουν ένα εκπαιδευτικό αντικείμενο, όπως για παράδειγμα ένα μαθηματικό θεώρημα, ένα μετεωρολογικό φαινόμενο, μια ανακάλυψη ή ένα πείραμα.

1.4.2 Είδη προσωπικών αφηγήσεων που μπορούν να αναπτυχθούν ψηφιακά

Μια κλασική ψηφιακή αφήγηση, σύμφωνα με το Center for Digital Storytelling, είναι η αφήγηση που παίρνει τη μορφή μιας προσωπικής διήγησης και παρουσιάζεται με την μορφή μιας σύντομης ταινίας, χρησιμοποιώντας σειρά εικόνων, ηχογραφημένη αφήγηση σε πρώτο πρόσωπο και μερικές φορές συνοδεύεται από μουσική. Οι προσωπικές εμπειρίες, τα βιώματα, οι αγώνες και οι επιθυμίες, εξηγεί ο Lambert (2007) διαμορφώνουν την έμφυτη ικανότητα του ατόμου για τη δημιουργία αφηγήσεων, τονίζοντας όμως ότι ο χρόνος και η δουλειά που θα αφιερωθεί για τη μεταμόρφωση των εμπειριών αυτών σε αφήγηση θα οδηγήσουν στη βελτίωση των προσπαθειών του.

Στον Πίνακα 2 παρατίθενται τα είδη προσωπικών αφηγήσεων που μπορούν να αναπτυχθούν σε ψηφιακή μορφή όπως αναφέρονται στο βιβλίο Digital Storytelling Cookbook του Lambert και κατηγοριοποιήθηκαν από τις Snelson & Sheffield (2009).

Πίνακας 2

Είδη προσωπικών ψηφιακών αφηγήσεων των Snelson & Sheffield (2009)

Είδη προσωπικών ψηφιακών αφηγήσεων που περιλαμβάνονται στο βιβλίο Digital Storytelling Cookbook του Lambert	
Ιστορίες χαρακτήρων	Ουσιαστικές σχέσεις και δεσμοί με κάποιον που αγαπούμε ή έχουμε εμπνευστεί από αυτόν.
Ιστορίες εις μνήμην	Ενθύμηση ατόμων που έχουν φύγει ή πεθάνει.
Ιστορίες περιπέτειας	Ταξίδια ή προσωπικές περιπέτειες.
Ιστορίες επιτευγμάτων	Επιτεύξεις προσωπικών στόχων ή σημείων που σηματοδότησαν τη ζωή του ατόμου
Η ιστορία για έναν τόπο στη ζωή μου	Ένα μέρος που έχει σημασία για το άτομο.
Η ιστορία για την ασχολία μου	Επάγγελμα, εργασία, χόμπι και ιστορίες καριέρας.
Ιστορίες ανάρρωσης	Ξεπέραςμα μιας πρόκλησης ζωής.
Ιστορίες αγάπης	Ερωτικές σχέσεις και ουσιώδεις σχέσεις ζευγαριών.

<i>Ιστορίες ανακαλύψεων</i>	Η διαδικασία της μάθησης ή ανακάλυψης μιας πληροφορίας.
-----------------------------	---

1.4.3 Είδη επικοινωνίας που συνδέονται με την ψηφιακή αφήγηση

Ο γραπτός λόγος πλέον θεωρείται πρωταρχική δεξιότητα και η επιδέξια χρήση του μπορεί να μεταδώσει ικανοποιητικά το επιθυμητό μήνυμα. Για τον μαθητή όμως του 21ου αιώνα η κατάκτηση του γραπτού λόγου δεν είναι αρκετή ως βασική δεξιότητα και μέσο επικοινωνίας και μετάδοσης μηνυμάτων. Τα ψηφιακά μέσα, συνδυάζοντας εικόνες, ήχους, λόγο, κινούμενες εικόνες, αποτελούν σημαντικό πολυδιάστατο επικοινωνιακό εργαλείο που ενισχύει και ολοκληρώνει θα λέγαμε την επικοινωνία και τη μάθηση. Με την ψηφιακή αφήγηση δίνεται η δυνατότητα δημιουργικής αξιοποίησης και εκμετάλλευσης των ψηφιακών μέσων για τη δημιουργία πολυσύνθετων και ολοκληρωμένων μηνυμάτων τα οποία διαμοιράζονται άμεσα σε διαδικτυακές κοινότητες.

Η Porter (2006), εστιάζοντας κυρίως στη σχέση της ψηφιακής αφήγησης με την εκπαίδευση, επισημαίνει ότι κάθε χρησιμοποιούμενο μέσο επηρεάζει με το δικό του τρόπο το πώς το άτομο αναπαριστά την πληροφορία. Οι εικόνες, οι ήχοι κτλ. διαμορφώνουν ιδέες σε ένα κομμάτι επικοινωνίας όπως είναι η αφήγηση το οποίο έχει στόχο να ενημερώσει και να διαμορφώσει εντυπώσεις. Απαιτείται λοιπόν προσεκτικός σχεδιασμός και επιλογή των στοιχείων καθώς και του τρόπου που θα μεταδοθούν ώστε να μεταφερθεί επιτυχώς το επιδιωκόμενο μήνυμα αυξάνοντας την επίδρασή του και τον βαθμό κατανόησής του από το κοινό.

Η Porter κατηγοριοποίησε τα είδη επικοινωνίας που συνδέονται με την ψηφιακή αφήγηση, δημιουργώντας ένα πλαίσιο τεσσάρων ομάδων με τις υποκατηγορίες τους, από τα οποία, όπως αναφέρει, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν το είδος που τους ενδιαφέρει και στη συνέχεια να οργανώσουν τον τρόπο που θα τα εργαστούν ώστε να μεταδώσουν το μήνυμα που επιθυμούν. Τα είδη επικοινωνίας για την μετάδοση μηνυμάτων και πληροφορίας όπως προτείνονται από την Porter είναι τα εξής:

Αφηγηματική (Narrative)

Προσωπική έκφραση (Personal expression): Μοιραζόμενες εμπειρίες υποκειμενικών η ενδοσκοπικών μηνυμάτων ή προσωπικές απόψεις

Μύθοι/λαϊκά παραμύθια (Myth/Folk tale): Ιστορίες που δημιουργήθηκαν για να ερμηνεύσουν την καταγωγή, αξίες ή πεποιθήσεις. Συχνά μια λαϊκή αφήγηση που αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε από ομάδες ανθρώπων στο πέρασμα του χρόνου

Σύντομη ιστορία (Short story): Ιστορία φαντασίας που ενσωματώνει την πλοκή, το πλαίσιο, τους χαρακτήρες, την τελική σκηνή/φινάλε, χρησιμοποιώντας ένα καθολικό θέμα

Δραματοποιημένη έρευνα (Docudrama): Μη φανταστική ιστορία με πλοκή, πλαίσιο, χαρακτήρες και τελική σκηνή/φινάλε, αλλά βασισμένη κύρια σε αληθινά γεγονότα, για την οποία χρησιμοποιήθηκαν πρωτογενείς πηγές συλλογής πληροφοριών

Ενημερωτική/Εξηγητική (ή ερμηνευτική) (Informative/Expository)

Συνοπτική αναφορά (Summary report): Σύνοψη και παρουσίαση υπάρχουσας πληροφορίας

Αναφορά βιβλίου (Book report): Σύνοψη και αξιολόγηση ενός βιβλίου

Οδηγίες (How-to directions): Πληροφόρηση βήμα-βήμα, επίδειξη με στόχο την κατανόηση και σχεδιασμένη ώστε το κοινό να μπορεί να επαναλάβει, να αναπαράγει τα βήματα

Βιογραφία (Biography): Σύνοψη πληροφοριών σχετικά με τις ζωές

Παρακινήτική (Persuasive)

Έρευνα (documentary): Έργο ισορροπημένο, απλό, ωραίο και με γενική περιγραφή. Παρουσιάζονται πολύπλευρες απόψεις στηριγμένες σε ικανοποιητικό αριθμό πρωτογενών πηγών και μέσων πληροφόρησης για να επιτευχθεί η κατανόηση περίπλοκων θεμάτων από τους θεατές

Διαφήμιση/Δημόσια ανακοίνωση (Advertisement/Public service announcement): Σύντομα διαφημιστικά σχεδιασμένα να προωθήσουν ιδέες, προϊόντα ή δράσεις με στόχο να επηρεάσουν εμπορικές ή μη εμπορικές επιλογές/αποφάσεις

Περιγράφω / Συμπεραίνω (Describe/conclude): Μια πολύ εμπειριστατωμένη, λεπτομερής περιγραφή ενός μόνο θέματος που καταλήγει σε ένα καλά θεμελιωμένο συμπέρασμα στηριγμένο σε αποδείξεις

Αναλύω/ Συμπεραίνω (Analyze/conclude): Δεν περιγράφεται μόνο το θέμα, αλλά πολλαπλές επιλογές ή παράγοντες αναλύονται για νέο νόημα και σκέψεις σχετικά με τις συνέπειες, οδηγώντας έτσι σε ένα προτεινόμενο συμπέρασμα

Αναλύω/ Πείθω (Analyze/persuade): Παρόμοια με την κατηγορία Αναλύω/Συμπεραίνω, με τη δομή μιας πληροφορίας που σχεδιάστηκε για να επηρεάσει το ακροατήριο ώστε να μοιραστεί τη θέση του συγγραφέα σε συνδυασμό με μια συναισθηματική ή διανοητική έκκληση για μια «πρόσκληση για δράση»

Συγκρίνω/ Αντιδιαστέλλω (Compare/contrast): Λογική σύγκριση δύο ή περισσότερων προϊόντων, ιδεών ή ενεργειών, με την παρουσίαση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων του καθενός προτού προταθεί ένας επιτακτικός λόγος για την υιοθέτηση ενός από αυτά

Αιτία/ Αποτέλεσμα (Cause/effect): Προβάλλει μια λογική, δυναμική σχέση μεταξύ μιας κατάστασης και των επιπτώσεων που έχει δημιουργήσει για να επηρεάσει το κοινό ώστε να υιοθετήσει την ίδια στάση με του συγγραφέα

Συμμετοχική (Participatory)

Συμμετοχικό περιβάλλον (Participatory environment): Ένα προϊόν πληροφορίας που περιλαμβάνει στοιχεία για τους χρήστες ώστε αυτοί να συνεισφέρουν συνεχώς για να προσθέσουν αξία ή να εξελίξουν το περιεχόμενο ή τις έννοιες πέρα από το έργο του συγγραφέα

1.5 Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση

Η σύγχρονη τεχνολογία έχει να παραθέσει μεγάλο αριθμό καινοτόμων ψηφιακών εργαλείων τα οποία είτε δημιουργήθηκαν εξ αρχής για εκπαιδευτική χρήση είτε μπορούν να προσαρμοστούν στις εκάστοτε ανάγκες και να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικά με τον κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό από τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη (Colwell & Hutchison, 2015). Βέβαια, η αναζήτηση κατάλληλων ψηφιακών μέσων και λογισμικών τα οποία να ταιριάζουν αναπτυξιακά στις ηλικίες των χρηστών, είναι συχνά μια πρόκληση.

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης, σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν την ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική τους πρακτική για να προσελκύσουν την προσοχή των μαθητών και να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον τους σε ένα νέο θέμα ή διδακτική ενότητα, αλλά και για να παρέχουν γενικότερα μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία (Colwell & Hutchison, 2015; Robin, 2008; Robin, 2016). Οι διάφορες εκπαιδευτικές εφαρμογές της ψηφιακής αφήγησης επιτρέπουν στους μαθητές να χρησιμοποιούν την φωνή και την προσωπική έκφραση των απόψεων και ιδεών τους για να διευκολυνθούν στην

κατανόηση των υπό μελέτη εννοιών, ενώ, όπως επισημαίνεται από τους Yuksel-Arslan et al. (2016) η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη σχολική εκπαίδευση βοηθά τους μικρούς μαθητές στην καλύτερη αντίληψη και κατανόηση νοημάτων και αφηρημένων εννοιών και συντελεί στη διεύρυνση της φαντασίας τους.

Η ψηφιακή αφήγηση αποδεικνύεται ενδιαφέρουσα και ελκυστική τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Campbell (2012), εμπλουτισμένες με ψηφιακά στοιχεία ιστορίες αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως αποτελεσματικά εργαλεία για την κινητοποίηση των μαθητών και τη διδασκαλία διάφορων αντικειμένων και θεματικών ενώ τα παιδαγωγικά και μαθησιακά οφέλη είναι ακόμη μεγαλύτερα για τους μαθητές όταν τους δίνεται η δυνατότητα να δημιουργήσουν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις ενσωματώνοντας σε αυτές φωτογραφίες, ζωγραφιές, ηχογραφήσεις που επέλεξαν ή δημιούργησαν οι ίδιοι. Εξάλλου, η χρήση πολυμέσων έχει αποδειχτεί ότι έχει θετική επίδραση στην παρακίνηση των αδύναμων μαθητών στο να δημιουργήσουν μια αφήγηση, θέτοντας την πιθανότητα οι μαθητές αυτοί να είναι πιο εξοικειωμένοι στη χρήση νέων τεχνολογιών ώστε να τις αξιοποιήσουν δημιουργικά συμβάλλοντας στην αυτοβελτίωσή τους σε θέματα γραμματισμού.

Ο Banaszewski (2005) αναφέρει αρκετά παραδείγματα από τη διεθνή βιβλιογραφία όπου η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιείται επιτυχώς στην εκπαίδευση για τη διδασκαλία διαφόρων αντικείμενων και για την καλλιέργεια και εξάσκηση δεξιοτήτων όπως η ενεργή ακρόαση, η προφορική και γραπτή έκφραση, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, η ιστορική μελέτη και έρευνα, κ. ά. Η εκπαίδευση μέσω της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να προετοιμάσει τους νέους στο να επικοινωνούν με επιτυχία σε περιβάλλοντα που απαιτούν την παρουσίαση πληροφοριών με δυναμικό τρόπο, να αναπτύσσουν ικανότητες κατανόησης των μέσων ώστε να οδηγηθούν στην κριτική επιλογή και αξιοποίησή τους στη μάθηση (Heo, 2009; Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος, & Μειμάρης, 2011). Προσεγγίζοντας τον ρόλο της ψηφιακής αφήγησης στη μάθηση, ο Barber (2016) αναφέρεται σε αποτελέσματα μελετών όπου η ψηφιακή αφήγηση αναγνωρίζεται ως διευκολυντής στη δόμηση νοητικών μοντέλων, στον αναστοχασμό μαθησιακών διαδικασιών και στην εμπέδωση και συγκράτηση της νέας γνώσης.

Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική πρακτική αναγνωρίζεται ως σημαντικό μέσο μετάδοσης γνώσης μια που συμβάλλει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων όπως η κατανόηση εννοιών, οργάνωση της σκέψης, βελτίωση γραπτής και προφορικής έκφρασης, κριτική προσέγγιση ενός θέματος, δημιουργικής αξιοποίησης της τεχνολογίας κ.ά. (Ohler, 2005; Papadopoulou & Spantidakis, 2010) προσφέροντας πολλαπλά οφέλη κυρίως στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να εξερευνήσει ένα θέμα και να επικοινωνήσει τη γνώση του, ενισχύοντας έτσι την προσωπική έκφραση. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία αλλά και τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη δημιουργικότητά τους με έναν πρωτότυπο και ευέλικτο τρόπο, διεγείρεται το ενδιαφέρον τους και οδηγούνται σε μια μαθησιακή διαδικασία ενίσχυσης των δεξιοτήτων χρήσης της τεχνολογίας με ουσιαστικό τρόπο, αφήγησης και παραγωγής γραπτού λόγου (Heo, 2009; Μελιάδου κ.ά., 2011). Στους μαθητές που έχουν το ρόλο θεατή ενισχύεται η ικανότητα εξάσκησης της προσοχής, της παρατήρησης, της κατανόησης και της συνδυαστικής μάθησης (Bran, 2010).

Η ψηφιακή αφήγηση μεταξύ άλλων έχει περιγραφεί από τους Snelson & Sheffield, (2009) ως η τέχνη της δημιουργίας ενός έργου το οποίο στηρίχθηκε σε μια προσωπική αφήγηση με ουσιαστικό περιεχόμενο αλλά και ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να ευθυγραμμιστεί με πρότυπα (standards) που σχετίζονται με τη γλώσσα και την τεχνολογία ή ως ένας τρόπος να οριοθετηθεί η διαδικασία της δημιουργίας και ανάπτυξης ενός πορτοφολίου και της αξιολόγησης της μάθησης. Η δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης είναι μια διαδικασία δημιουργίας σύντομων ιστοριών που βοηθά τους μαθητές να ενισχύσουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητες συλλογής πληροφοριών και επίλυσης προβλημάτων και να διευκολύνουν την εργασία τους σε συνεργατικές ομάδες.

Για την αξιολόγηση ψηφιακών αφηγήσεων που έχουν δημιουργηθεί από μαθητές, ο Chung (2006) προτείνει μια σειρά από κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες στηρίζονται σημαντικά στα επτά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης, και συμβουλεύει αυτές να δίνονται εκ των προτέρων στους μαθητές ώστε να τις λαμβάνουν υπόψη κατά την διάρκεια δημιουργίας των ψηφιακών τους αφηγήσεων. Καθώς όμως αναφέρονται ως κατευθυντήριες γραμμές ή κριτήρια θα μπορούσαν να εκληφθούν ως μια ουσιαστική και με νόημα ποιοτική αξιολόγηση για μια ψηφιακή αφήγηση ανεξάρτητα εάν αυτή δημιουργείται για χρησιμοποιηθεί ως σχολική εργασία ή άλλη εκπαιδευτική χρήση. Μεταξύ άλλων, ο Chung αναφέρει το ευρύτερα γνωστό

ότι δηλαδή μια ψηφιακή αφήγηση που επιτυγχάνει να προσελκύσει την προσοχή και το ενδιαφέρον του αναγνώστη και να μεταδώσει αποτελεσματικά το επιδιωκόμενο μήνυμα, ενσωματώνει τον κατάλληλο πλήθος από ψηφιακές εικόνες, ήχους, οπτικό υλικό σε μορφή βίντεο, γραπτό κείμενο και οπτικά εφέ, επισημαίνει όμως ότι το πρώτιστο μέλημα του δημιουργού πρέπει να είναι το νόημα, το μήνυμα της αφήγησης. Θα πρέπει να αποφεύγεται η υπερβολική χρήση εικόνων, τα φανταχτερά οπτικά εφέ ή οι συνεχείς εναλλαγές διαφανειών ενώ όλα τα συμπεριλαμβανόμενα ψηφιακά μέσα θα πρέπει να ενσωματώνονται κατάλληλα για να επιτευχθεί η συνοχή στην αφήγηση.

Η γενικότερη προσωπική ενασχόληση με το διάβασμα ως δημιουργική και ψυχαγωγική απασχόληση είναι δείκτης μελλοντικής μαθησιακής επιτυχίας και οι εκπαιδευτικοί εδώ και δεκαετίες αναζητούν μεθόδους και στρατηγικές που θα παρακινούν προς αυτή την κατεύθυνση τους μαθητές, αναγνωρίζοντας ότι η απόσταση μεταξύ σχολικής μελέτης και γραμματισμού πρέπει να μειωθεί (Brozo, Shiel & Topping, 2007). Η εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι ένας τρόπος να αυξηθεί η κινητοποίηση και η συμμετοχή των μαθητών, με την ενασχόληση γύρω από θέματα τα οποία τους προκαλούν το ενδιαφέρον. Εξάλλου, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις του πολυγραμματισμού, ή αλλιώς σύγχρονου γραμματισμού και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών παρέχουν πολλά υποσχόμενες ευκαιρίες για ενίσχυση και καλλιέργεια των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων σύγχρονου γραμματισμού στα σχολικά περιβάλλοντα (Campbell, 2012; Heo, 2009; Kordaki, 2014).

Αναλύοντας δεδομένα του Διεθνούς Προγράμματος Μαθητικής Αξιολόγησης (Program for International Student Assessment-PISA) από αγγλόφωνες χώρες, οι Brozo et al. (2007) επισημαίνουν την σπουδαιότητα υιοθέτησης της ανάγνωσης ως είδος ενασχόλησης για ψυχαγωγία και προσωπική ευχαρίστηση στην ανάπτυξη και βελτίωση του σύγχρονου γλωσσικού γραμματισμού, διαχωρίζοντας την ταυτόχρονα από τη υποχρεωτική μελέτη κειμένων στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης. Αναφερόμενοι σε δεδομένα του PISA από διάφορες χώρες του κόσμου που συμμετείχαν στην έρευνα, παραθέτουν παραδείγματα όπως η προσωπική ενασχόληση με διαφορετικά είδη κειμένων όπως λογοτεχνικά κείμενα, ηλεκτρονικά μηνύματα, κόμικς ή ανάγνωση ιστοσελίδων, τονίζοντας την κυκλική σχέση μεταξύ προσωπικής αναγνωστικής πρακτικής και σχολικής επιτυχίας. Όπως συμπεραίνεται χαρακτηριστικά, οι καλύτεροι αναγνώστες μαθητές διαβάζουν περισσότερο διότι έχουν αναπτύξει εσωτερική παρακίνηση, η δε αυξημένη ενασχόληση τους επιφέρει αυξανόμενη βελτίωση στο

λεξιλόγιο και σε δεξιότητες κατανόησης και αναγνωστικές δεξιότητες. Στην έρευνά του Banaszewski (2005) τονίζεται χαρακτηριστικά ότι η αναγκαιότητα προετοιμασίας των μαθητών στις σύγχρονες δεξιότητες του 21ου αιώνα στρέφεται προς τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης αναγνωρίζοντας τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που μπορεί να παρέχει στους μαθητές.

Ο Robin (2016) συγκέντρωσε και προτείνει μια σειρά γραμματισμών που υποστηρίζονται από τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Πίνακας 3) ενώ παραθέτει τις προτάσεις των Garcia & Rossiter (2010) (όπ. αναφ, στον Robin, 2016) για τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιφέρει στους μαθητές η δημοσίευση των ψηφιακών αφηγήσεων που έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι (Πίνακας 4).

Πίνακας 3

Δεξιότητες και γραμματισμοί του 21^{ου} αιώνα (Robin, 2016)

Ψηφιακός γραμματισμός	Η δυνατότητα επικοινωνίας με μια συνεχώς διευρυνόμενη κοινότητα για συζήτηση, συλλογή πληροφοριών και αναζήτηση βοήθειας.
Παγκόσμιος γραμματισμός	Η ικανότητα ανάγνωσης, ερμηνείας, απάντησης και τοποθέτησης σε πλαίσιο μηνυμάτων από μια παγκόσμια προοπτική.
Τεχνολογικός γραμματισμός	Η δυνατότητα χρήσης υπολογιστών και άλλων τεχνολογιών για τη βελτίωση της μάθησης, της παραγωγικότητας και της απόδοσης.
Οπτικός γραμματισμός	Η δυνατότητα κατανόησης, παραγωγής και επικοινωνίας μέσω οπτικών εικόνων.
Γραμματισμός της πληροφορίας	Η δυνατότητα εύρεσης, αξιολόγησης και σύνθεσης πληροφοριών.

Πίνακας 4

Τα μαθησιακά αποτελέσματα διαμοιρασμού των ψηφιακών αφηγήσεων (Garcia & Rossiter, 2010, όπ. αναφ, στον Robin, 2016)

Ενσυναίσθηση και ανάληψη προοπτικής	Ο διαμοιρασμός των ψηφιακών αφηγήσεων επιτρέπει στους θεατές να μοιραστούν τις εμπειρίες του δημιουργού/αφηγητή και να διευρύνουν τις δικές τους προοπτικές.
-------------------------------------	--

Αυτο-κατανόηση	Ο διαμοιρασμός των ψηφιακών αφηγήσεων προκαλεί τον αναστοχασμό και επιτρέπει τους δημιουργούς/αφηγητές να δουν τον εαυτό τους με νέο τρόπο.
Δόμηση κοινότητας	Ο διαμοιρασμός των ψηφιακών αφηγήσεων διευκολύνει τη σύνδεση με άλλα άτομα μέσα από τον διαμοιρασμό εμπειριών.

Διεθνώς η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιείται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά και σε άλλους τομείς όπως της υγείας και της κοινωνικής ανάπτυξης καθώς αναγνωρίζεται η συμβολή της ως ένα ισχυρό μέσο επικοινωνίας το οποίο, λόγω της ψηφιακής του υπόστασης, είναι προσιτό και διαθέσιμο σε μεγάλο αριθμό χρηστών (Robin, 2016; Yuksel-Arslan, Yildirim & Robin, 2016).

Ιδιαίτερα όμως ως προς τον ρόλο και τη σημασία της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση, αυτή αναφέρεται και ως αναστοχαστική μαθησιακή δραστηριότητα (Robin, 2016), καθώς βοηθά τον μαθητή να εμβαθύνει στις σκέψεις και εμπειρίες του ώστε να τις εντάξει δημιουργικά στην αφήγησή του. Καθώς ο μαθητής καλείται να εξετάσει πώς η αφήγηση που δημιούργησε μπορεί να ενταχθεί σε ευρύτερα πλαίσια, οδηγείται στην δημιουργία ερμηνειών και συσχετισμών αναπτύσσοντας έτσι μια ευρύτερη θεώρηση του κόσμου (Gregori-Signes, 2014).

Σύμφωνα με τον Barber (2016), η ψηφιακή αφήγηση χαρακτηρίζεται από διαδραστικότητα, μη γραμμικότητα, συμμετοχικότητα, ευελιξία αποτελεσμάτων και συν-δημιουργία, ενώ παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας και διαμοιρασμού της πληροφορίας, προάγοντας με αυτό τον τρόπο την αλληλεπίδραση σε μαθησιακά περιβάλλοντα που στηρίζονται στη συνεργατικότητα (Robin, 2016). Στην ίδια κατεύθυνση, οι Di Blas & Paolini (2013), παρουσιάζοντας μια πρωτοβουλία στηριγμένη στη χρήση των νέων τεχνολογιών σχετικά με την αξιοποίηση της συνεργατικής ψηφιακής αφήγησης με μαθητές ηλικίας 5-18 ετών, διαπιστώνουν πολλαπλά γνωστικά οφέλη μέσα από τη σφαιρικότερη και εις βάθος κατανόηση του θέματος που διαπραγματεύονται οι αφηγήσεις αλλά και τη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τις συνεργατικές δραστηριότητες. Οι μαθητές παύουν να είναι παθητικοί ακροατές αλλά γίνονται ενεργοί ερευνητές και δημιουργοί που εξασκούν δεξιότητες μέσα από την αναζήτηση, την καταγραφή, την αποδελτίωση, την επιλογή και σύνθεση των πληροφοριών, την έρευνα σε έντυπες ή ψηφιακές πηγές (Robin, 2016).

Οι Wang & Zhan (2010) με τη σειρά τους, παραθέτοντας μια σειρά από μαθησιακά αποτελέσματα που σχετίζονται με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης αναφέρουν τομείς που ενισχύονται θετικά όπως η καλύτερη εκμάθηση του διδακτικού αντικειμένου, η αποτύπωση ιδεών και διαδικασιών, η ενίσχυση της κατανόησης του περιεχομένου, η προώθηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, η εξατομίκευση των μαθησιακών εμπειριών και η διευκόλυνση των συζητήσεων. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών, όπως τονίζουν οι Di Blas & Paolini, (2013) βελτιώνονται μέσα από διαδικασίες αποκωδικοποίησης, ανάλυσης και σύνθεσης των πληροφοριών, τη σύνθεση και σύνδεση των ψηφιακών μέσων με τα κείμενα και την παρουσίαση της αφήγησης σε ορισμένο ακροατήριο ή της ανάρτησής της σε κάποια ιστοσελίδα.

Μια άλλη εκπαιδευτική πτυχή που σχετίζεται με την ψηφιακή αφήγηση είναι η αναγνωστική ενασχόληση των μαθητών. Καθώς το είδος και το περιεχόμενο προς ανάγνωση διαφέρει όπως διαφέρουν και οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών, αναπτύσσεται προβληματισμός για τους τρόπους παρακίνησης και ενθάρρυνσης της αναγνωστικής ενασχόλησης των μαθητών εκτός των σχολικών απαιτήσεων και προτείνονται λύσεις όπως είναι τα κόμικς ή τα βιβλία με πλούσια εικονογράφηση αλλά και η πρόσβαση σε ψηφιακά κείμενα μέσω υπολογιστή που παρακινούν ευκολότερα τους διστακτικούς και απρόθυμους μαθητές (Brozo, et al., 2007; Vassilikopoulou, Retalis, Nezi & Boloudakis, 2011).

Ως επόμενο βήμα από την ανάγνωση, η διαδικασία της συγγραφής κειμένων, μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, διαπιστώνεται ότι καλλιεργείται στους μαθητές, ιδιαίτερα της πρώτης εφηβικής ηλικίας, όταν αυτοί νιώθουν πως η διαδικασία τους διεγείρει πνευματικά, τους εμπλέκει και τους δεσμεύει θετικά ενώ ταυτόχρονα διαπιστώνουν ότι υποστηρίζονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην απόκτηση γνώσεων που θα τους είναι απαραίτητες στο μέλλον (Ryan, 2008; Vassilikopoulou et al., 2011). Με τη εισαγωγή προσωπικών απόψεων στις αφηγήσεις, αναπτύσσεται ένα αίσθημα ιδιοκτησίας μια που οι αφηγήσεις που δημιουργούνται περιλαμβάνουν τα αισθήματα, τις απόψεις του δημιουργού και επομένως επιτρέπουν την προσωπική έκφραση με ουσιαστικό τρόπο (Lambert, 2007).

Συμπερασματικά, η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση μπορεί να πάρει το ρόλο μιας αποτελεσματικής βάσης η οποία μέσα από την απόθεση εννοιών, προσωπικών δημιουργιών, ενεργούς ενασχόλησης και σύνδεσης της γνώσης με τις προσωπικές εμπειρίες και ενδιαφέροντα, να οδηγήσει μεγαλύτερο αριθμό μαθητών στην ουσιαστική μάθηση με αυθεντικό και δημιουργικό τρόπο. Καθώς όμως διαπιστώνεται ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί σημαντικό διδακτικό εργαλείο, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στο αντικείμενο τόσο της ψηφιακής αφήγησης και των μεθόδων εισαγωγής της στην εκπαιδευτική τους πρακτική όσο και της αναζήτησης, επιλογής και χρήσης των κατάλληλων μέσων και λογισμικών (Colwell & Hutchison, 2015; Judge, Puckett & Cabuk, 2004). Για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο κι από τους μαθητές, υπάρχουν άφθονες πηγές και ψηφιακά μέσα, απαιτείται όμως πολλή προσπάθεια και προετοιμασία, εις βάθος σκέψη, προσεκτική και μεθοδική επιλογή των μέσων, ανάλυση του θέματος και λεπτομερής σχεδιασμός, ώστε οι αφηγήσεις να μεταφέρουν με επιτυχία το επιθυμητό μήνυμα, λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη το κοινό στο οποίο απευθύνονται (Bran, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

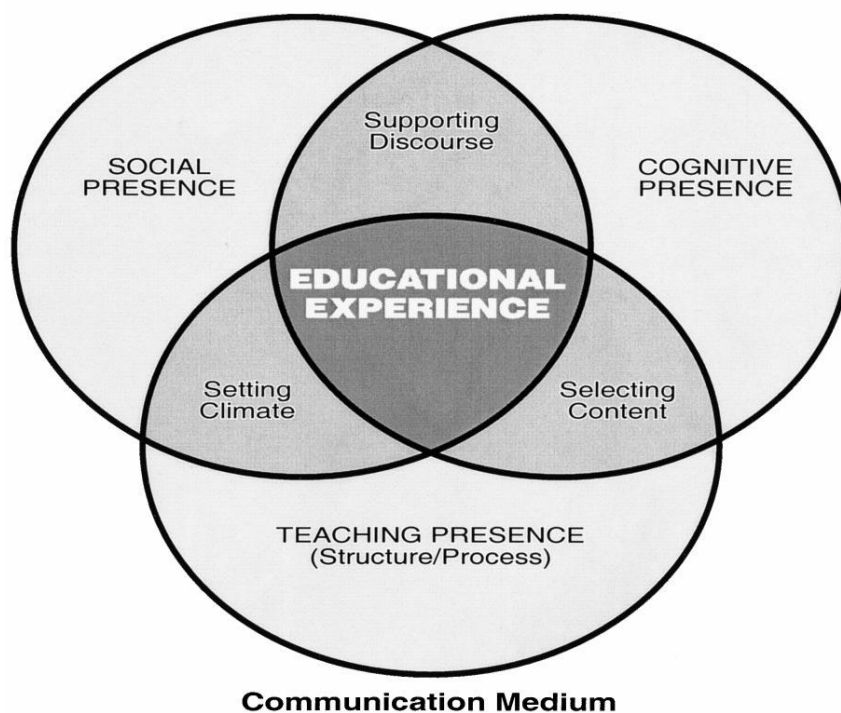
2. Κοινότητα Διερεύνησης (Community of Inquiry)

2.1 Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται η αυξανόμενη χρήση της επικοινωνίας μέσω υπολογιστή σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, και ιδιαίτερα στην ανώτατη εκπαίδευση. Είναι κοινώς αποδεκτό πλέον ότι οι υπολογιστές, το διαδίκτυο και τα μέσα τεχνολογίας μπορούν να υποστηρίξουν τον ρόλο του πάροχου στην διαδικασία της μάθησης, με τους υποστηρικτές να είναι πεπεισμένοι για τις δυνατότητες εφαρμογής τους, την ευκολία και τη χρησιμότητά τους. Οι Garrison, Anderson & Archer (1999), διαπιστώνοντας την απουσία επαρκούς μελέτης για την επίδραση της χρήσης της τεχνολογίας στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ξεκίνησαν μια πολύπλευρη και μακροχρόνια έρευνα για να συμπληρώσουν αυτό το κενό, τα ευρήματα της οποίας παρουσίασαν με μια σειρά από δημοσιεύσεις σχετικές με την προαναφερόμενη έρευνά τους. Το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry, CoI) που ανέπτυξαν οι Garrison et al. (1999) αποτελεί το εννοιολογικό πλαίσιο στο οποίο εντοπίζονται τα στοιχεία που θεώρησαν σημαντικά για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική εμπειρία σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο που αυτά τα αλληλοσυνδεδεμένα στοιχεία μπορούν να διατηρηθούν στα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης.

Όπως παρουσιάζεται στην Εικόνα 1, το θεωρητικό πλαίσιο μιας Κοινότητας Διερεύνησης αναγνωρίζει ότι η μάθηση συμβαίνει μέσα στα όρια μιας κοινότητας μάθησης, με την αλληλεπίδραση τριών θεμελιωδών στοιχείων: της γνωστικής παρουσίας (cognitive presence), της κοινωνικής παρουσίας (social presence) και της διδακτικής παρουσίας (teaching presence).

Community of Inquiry



Εικόνα 1. Το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Garrison et al., 1999).

Αντικείμενο της έρευνας των Garrison et al. (1999) υπήρξαν οι εκπαιδευτικές συνδιασκέψεις που υλοποιούνταν μέσω υπολογιστή. Στις συνδιασκέψεις αυτές αναζητήθηκαν αναρτήσεις ή αποσπάσματα αναρτήσεων των συμμετεχόντων οι οποίες επιβεβαίωναν την παρουσία των τριών στοιχείων. Αναζητήθηκαν δηλαδή δείκτες κοινωνικής, γνωστικής και διδακτικής παρουσίας. Για την καλύτερη οργάνωση και διευκόλυνση εφαρμογής της μεθόδου, αλλά και για λόγους ακριβείας, οι δείκτες ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες ώστε να καταδειχθεί με σαφήνεια η φάση ή η πτυχή του κάθε στοιχείου που εμφανίζεται σε κάθε ομαδοποίηση. Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα στοιχεία, οι κατηγορίες και ενδεικτικά παραδείγματα δεικτών, όπως αρχικά προτάθηκαν από τους συγγραφείς της έρευνας.

Πίνακας 5

Πρότυπο κωδικοποίησης μιας Κοινότητας Διερεύνησης

<i>Στοιχεία</i>	<i>Κατηγορίες</i>	<i>Δείκτες (παραδείγματα)</i>
Γνωστική παρουσία	Γεγονός ενεργοποίησης	Αίσθηση προβληματισμού
	Εξερεύνηση	Ανταλλαγή πληροφορίας

	Ενσωμάτωση	Σύνδεση ιδεών
	Ανάλυση	Εφαρμογή νέων ιδεών
Κοινωνική παρουσία	Συναισθηματική έκφραση	Συναισθήματα
	Ανοιχτή επικοινωνία	Έκφραση χωρίς ρίσκο
	Συνοχή της ομάδας	Ενθάρρυνση συνεργασίας
Διδακτική παρουσία	Εκπαιδευτική διαχείριση	Ορισμός και εισαγωγή θεμάτων προς συζήτηση
	Δόμηση κατανόησης	Διαμοιρασμός προσωπικού νοήματος
	Ευθεία/άμεση διδασκαλία	Επικέντρωση συζήτησης

Τα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα, όπως εξηγούν οι συγγραφείς σε επόμενο άρθρο, στρέφονταν προς τη σύνδεση του ανθρώπινου παράγοντα με τη στηριζόμενη στο γραπτό λόγο διαδικτυακή επικοινωνία και τα εκπαιδευτικά θέματα που σχετίζονται με τη χρήση της διαδικτυακής εκπαίδευσης μαζί με τους γενικότερους γνωστικούς στόχους ανάλογων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, καταλήγοντας στην διατύπωση των τριών παρουσιών ως θεμελιώδη στοιχεία για το σχεδιασμό και υλοποίηση διαδικτυακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Garrison, Cleveland-Innes & Archer, 2010). Θα πρέπει να τονιστεί ότι το προτεινόμενο μοντέλο αναδύθηκε από τα συγκεκριμένα περιβάλλοντα διαδικτυακής εκπαίδευσης της ανώτατης εκπαίδευσης στα οποία συνεπάγονταν η ύπαρξη συζητήσεων και ασύγχρονης γραπτής επικοινωνίας μεταξύ των ομάδων, σε αντίθεση με το θεωρητικό πλαίσιο της παραδοσιακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο οποίο οι μαθητές δουλεύουν ατομικά και ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο.

Είναι γεγονός ότι, στην εποχή που αναπτύχθηκε το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης, τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπήρξαν πρωτοποριακά και απαιτούσαν την ανάπτυξη νέων θεωρητικών προσεγγίσεων με συνέπεια το πλαίσιο της Κοινότητας Διερεύνησης να προσφέρει αυτή την θεωρητική προσέγγιση αντλώντας από προηγούμενες έρευνες σχετικές με τη γραπτή επικοινωνία μέσω υπολογιστή. Σε μια ανασκόπηση του έργου τους οι Garrison et al. (2010) αναφέρονται σε σειρά ερευνών από μελετητές σχετικά με την επικοινωνία μέσω υπολογιστή και τις αναλύσεις περιεχομένου τους από την δεκαετία ακόμη του 1980 και του 1990 καθώς και έρευνες από τα πεδία γλωσσολογίας και επικοινωνίας που

αφορούσαν συγγενή χαρακτηριστικά της γραπτής επικοινωνίας συγκριτικά με την ομιλούμενη γλωσσική επικοινωνία.

Μέχρι σήμερα, στα περιβάλλοντα διαδικτυακής μάθησης, η δημιουργία μιας Κοινότητας Διερεύνησης αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτές διότι θεωρείται ότι αποτελεί ένα αξιόπιστο πλαίσιο για την επίτευξη ανώτερου επιπέδου μάθησης. Αυτού του είδους κοινότητες συνεπάγονται την αναδόμηση εμπειρίας και γνώσης μέσα από την αμφισβήτηση των υποθέσεων, την κριτική ανάλυση του θέματος και την περεταίρω διερεύνησή του, αποδεικνύοντας ταυτόχρονα ως αληθινή την παραδοχή ότι μια μαθησιακή εμπειρία στα πλαίσια της κοινότητας είναι ταυτόχρονα συνεργατική και αναστοχαστική (Garrison, Anderson & Archer, 2001).

2.2 Η δόμηση του μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης

Το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης θεμελιώνεται εννοιολογικά σε προϋπάρχουσες θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης για την ανώτατη εκπαίδευση (Garrison et al., 2010). Από φιλοσοφικής πλευράς το μοντέλο αυτό είναι συνεπές με το έργο του John Dewey σχετικά με τις κοινότητες και την έρευνα, καθώς υποστηρίζει τη χρήση έρευνας από τους μαθητές αντί της άμεσης διδασκαλίας του αποτελέσματος από τους εκπαιδευτικούς, και την ανάγκη της ενεργούς συμμετοχής μέσα σε κοινότητες εκπαιδευομένων (αντί της ατομικής μάθησης) όπου ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο καθοδηγητή και διευκολυντή της μάθησης. Βασικό αξίωμα και στόχος αυτού του μοντέλου τυπικής μάθησης ήταν η δημιουργία και βιωσιμότητα μιας κοινότητας έρευνας με σκοπό να οριστούν, να περιγραφούν και να μετρηθούν τα στοιχεία μιας συνεργατικής εκπαιδευτικής εμπειρίας. Υπό από αυτή την οπτική, το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης είναι ένα διαδικαστικό μοντέλο που επιδιώκει να περιγράψει, εκτός από τα τρία θεμελιώδη στοιχεία, της γνωστικής, κοινωνικής και διδακτικής παρουσίας, και τις αλληλεπιδρώμενες σχέσεις μεταξύ των παρουσιών αλλά και δυναμικές που αναπτύσσονται σε μια διαδικτυακή εκπαιδευτική εμπειρία.

Ένα ακόμη στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί, όπως τονίζεται από τους Garrison et al. (2010) είναι ο διαχωρισμός της προφορικής από τη γραπτή επικοινωνία που μπορεί σήμερα να αυτονόητος, κατά την έναρξη της έρευνας όμως, 20 περίπου χρόνια πριν, ήταν πολύ σημαντικό

να επισημανθούν αυτές οι διαφορές επικοινωνίας στα μαθησιακά περιβάλλοντα καθώς η ταχύτητα και ο αυθορμητισμός της ομιλίας σε περιβάλλοντα σύγχρονης μάθησης δεν μπορούν να συγκριθούν με την αναστοχαστική, προσεγμένη και εκλεπτυσμένη γραπτή επικοινωνία στα διαδικτυακά ασύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα. Η ομάδα των ερευνητών υποστήριξε δικαίως ότι η επίδραση της απουσίας μη λεκτικών στοιχείων στην διαδικτυακή επικοινωνία ήταν υπερβολική ενώ η αξία της γραπτής επικοινωνίας υπερίσχυε της οποιασδήποτε μορφής δια ζώσης και σύγχρονης παρουσίας.

Η γέννηση του μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης έγινε μέσα από την αναγνώριση της σπουδαιότητας της κοινωνικής παρουσίας με την ταυτόχρονη έμφαση στη γνωστική διάσταση, οδηγώντας τους ερευνητές στην στροφή της μελέτης προς τη διαδικτυακή μάθηση (Garrison & Arbaugh, 2007). Μια δεκαετία μετά την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου μιας Κοινότητας Διερεύνησης και μιας σειράς δημοσιεύσεων που παρουσίαζαν μεθόδους μέτρησης των επί μέρους στοιχείων, ανέλυαν μεθοδολογικά θέματα και διερευνούσαν τις μελλοντικές επιπτώσεις, το πλαίσιο της διαδικτυακής Κοινότητας Διερεύνησης έχει υιοθετηθεί και προσαρμοστεί από εκατοντάδες μελετητές από όλο τον κόσμο. Κοινή παραδοχή παραμένει, σύμφωνα και με τους δημιουργούς του μοντέλου, ότι τα τρία στοιχεία μιας Κοινότητας Διερεύνησης, η γνωστική, η κοινωνική και η διδακτική παρουσία, μπορούν να ενισχύσουν άλλα και να εμποδίσουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων της κοινότητας.

2.2.1 Γνωστική παρουσία

Το στοιχείο που θεωρήθηκε αρχικά ως το πιο σημαντικό στο μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης και ως η βάση της επιτυχούς μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση είναι το στοιχείο της γνωστικής παρουσίας. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για να εκφραστεί σε ποιο βαθμό η συμμετοχή σε μια διαδικτυακή Κοινότητα Διερεύνησης μπορεί να συνεπάγεται για τους συμμετέχοντες δόμηση της γνώσης μέσω της συνυπάρχουσας επικοινωνίας των μελών αυτής της κοινότητας, από τον αναστοχασμό και την ουσιαστική συζήτηση που συμβαίνει στα πλαίσια μιας Κοινότητας Διερεύνησης. Η γνωστική παρουσία είναι ένα στοιχείο ζωτικής σημασίας στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης μια διαδικασία αλλά και αποτέλεσμα που συχνά παρουσιάζεται ως υποτιθέμενος στόχος στην ανώτατη εκπαίδευση (Garrison et al., 1999) και γίνεται

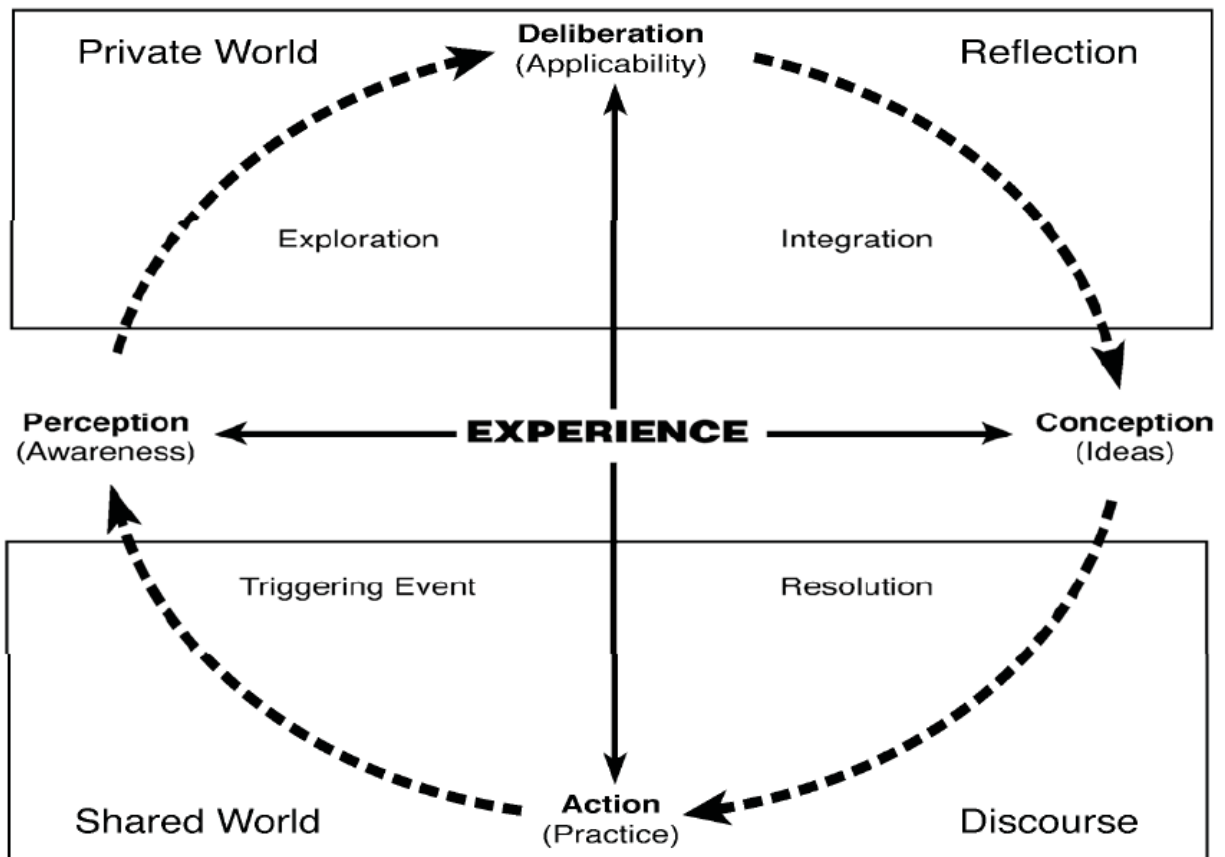
λειτουργική μέσα από το μοντέλο πρακτικής διερεύνησης το οποίο στηρίζεται στην αναστοχαστική σκέψη του Dewey, σύμφωνα με την οποία μια μαθησιακή εμπειρία για να είναι αξιόλογη θα πρέπει να βασίζεται σε μια διαδικασία αναστοχαστικής διερεύνησης. Παρόλο που τονίζεται ιδιαίτερα η σπουδαιότητα της γνωστικής παρουσίας, καθώς αυτή συνδέεται με την κριτική σκέψη, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι αυτή αποτελεί ένα από τα τρία αλληλεπιδρώντα στοιχεία που συνυπάρχουν σε μια Κοινότητα Διερεύνησης, όπως και ότι η βαρύτητα του καθενός από τα τρία στοιχεία μεταβάλλεται καθώς εξαρτάται από παράγοντες όπως το εκάστοτε υπό μελέτη αντικείμενο, οι εκπαιδευόμενοι αλλά και η τεχνολογία επικοινωνίας που χρησιμοποιείται κάθε φορά (Garrison et al., 2010).

Σύμφωνα με τους Garrison, Anderson & Archer (2001) η αξία ενός εργαλείου αξιολόγησης της γνωστικής παρουσίας εξαρτάται από τη χρήση του μοντέλου κριτικής σκέψης και της δυνατότητάς του να αποδώσει την εκπαιδευτική πρακτική. Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι η γνωστική παρουσία επικεντρώνεται σε διαδικασίες σκέψης υψηλής ποιότητας τη στιγμή που η κριτική σκέψη γίνεται αντιληπτή από κάθε άτομο με διαφορετικό τρόπο, όπως για παράδειγμα, η ανάπτυξη βαθύτερης και ουσιώδους κατανόησης, η ανάπτυξη ικανοτήτων διερεύνησης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων. Ενώ η κριτική σκέψη είναι δύσκολο να αξιολογηθεί, θεωρείται ότι η απόκτηση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μπορεί να υποστηριχθεί από την κατανόηση της διαδικασίας μάθησης. Επομένως, η διευκόλυνση της διαδικτυακής μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να ενισχυθεί από την αξιολόγηση της κριτικής συζήτησης και του αναστοχασμού που συμβαίνουν στα πλαίσια της μάθησης.

Συνεχίζοντας, οι Garrison et al. (2001) αναφέρονται στις τέσσερις φάσεις του μοντέλου πρακτικής διερεύνησης που χρησιμοποίησαν στην έρευνά τους (Εικόνα 2): το γενεσιουργό γεγονός (triggering event), την εξερεύνηση (exploration), την ενσωμάτωση (integration) και την λύση ή απόφαση (resolution). Ως *γενεσιουργό γεγονός* θεωρείται το θέμα ή πρόβλημα που συνήθως παραθέτει ο εκπαιδευτής ή κάποιο μέλος από την ομάδα των εκπαιδευόμενων. Εναποτίθεται όμως στο ρόλο του εκπαιδευτή να διαμορφώσει αυτό το γεγονός, ακόμη και να το αφαιρέσει αν χρειαστεί, ώστε να διατηρηθεί η προσοχή στην επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος από τους εκπαιδευόμενους. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, της *εξερεύνησης*, οι συμμετέχοντες αρχικά καλούνται να αντιληφθούν τη φύση του προβλήματος και να προχωρήσουν στην αναζήτηση σχετικών πληροφοριών μέσα από συζητήσεις και κριτικό αναστοχασμό που επαναλαμβάνονται ώστε τελικά να οδηγηθούν στη διαδικασία

επιλογής των πληροφοριών που σχετίζονται με το πρόβλημα. Στη φάση της *ενσωμάτωσης* δομείται το νόημα από τις ιδέες που δημιουργήθηκαν κατά τη φάση της εξερεύνησης. Οι μαθητές αξιολογούν την εφαρμοσιμότητα των ιδεών και τον βαθμό σύνδεσής τους με το αρχικό πρόβλημα, λειτουργώντας πάλι με συζητήσεις και κριτικό αναστοχασμό. Καθώς η ενσωμάτωση είναι δύσκολο να ανιχνευθεί, ενδείξεις της μπορούν να αναζητηθούν στην επικοινωνία που συμβαίνει στα πλαίσια της Κοινότητας Διερεύνησης ενώ απαιτείται η ενεργή διδακτική παρουσία για τον εντοπισμό τυχόν παρανοήσεων, την παροχή παρακινητικών ερωτήσεων, σχολίων και πρόσθετων πληροφοριών με στόχο την εξασφάλιση μιας συνεχιζόμενης γνωστικής ανάπτυξης και τη μοντελοποίηση της διαδικασίας της κριτικής σκέψης. Τέλος, το μοντέλο πρακτικής διερεύνησης ολοκληρώνεται με τη *λύση* του προβλήματος μέσω άμεσων ή έμμεσων ενεργειών, εφαρμόζοντας στην πράξη την προτεινόμενη λύση ή δοκιμάζοντας την υπόθεση που έχει προκύψει. Όπως εξηγεί ο Bangert (2009), ο εκπαιδευτής θέτει ένα θέμα ή ερώτημα που θα πυροδοτήσει την περαιτέρω διερεύνηση, οι εκπαιδευόμενοι ξεκινούν τη διερεύνηση μέσα από διαδικασίες συζητήσεων, ερωτήσεων και ανταλλαγής πληροφοριών ή ιδεών που θα τους οδηγήσουν στην δόμηση της γνώσης και καταλήγουν στην εφαρμογή, τη δοκιμή και δημιουργική αξιοποίηση της νέας γνώσης στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, το σκεπτικό αυτό είναι κάπως περίπλοκο καθώς η λύση ή η υπόθεση δοκιμάζονται με νοητικές δοκιμές και συναίνεση μέσα στην Κοινότητα Διερεύνησης. Ως εκπαιδευτική διαδικασία, το τέλος αυτής της φάσης δυνητικά σημαίνει μετακίνηση σε νέα προβλήματα και γενεσιουργά γεγονότα που θα κινήσουν τη διαδικασία εκ νέου. Έτσι, η γνωστική παρουσία στα πλαίσια του μοντέλου πρακτικής διερεύνησης ορίζεται στο βαθμό που οι μαθητές γίνονται ικανοί να δομήσουν και να επιβεβαιώσουν έννοιες μέσα από τον αναστοχασμό και τη συζήτηση στα πλαίσια μιας κριτικής Κοινότητας Διερεύνησης (Garrison et al. 1999).



Εικόνα 2. Μοντέλο πρακτικής διερεύνησης (Garrison, 2007)

2.2.2 Κοινωνική παρουσία

Ως κοινωνική παρουσία ορίζεται η ικανότητα των μελών μιας Κοινότητας Διερεύνησης να προβάλλουν τον εαυτό τους, τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά μέσα στα πλαίσια της κοινότητας παρουσιάζοντας ο καθένας τον εαυτό του στα υπόλοιπα μέλη της ως «πραγματικά άτομα». Η πρωταρχική σπουδαιότητα αυτού του στοιχείου είναι η λειτουργία του ως υποστηρικτής της γνωστικής παρουσίας διευκολύνοντας με έμμεσο τρόπο τη διαδικασία της κριτικής σκέψης που διενεργείται από την Κοινότητα Διερεύνησης. Στην περίπτωση που συνυπάρχουν συναισθηματικοί στόχοι για την εκπαιδευτική διαδικασία μαζί με τους καθαρά γνωστικούς, όταν δηλαδή οι συμμετέχοντες απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους και νιώθουν προσωπική ολοκλήρωση μέσα στην ομάδα, τότε η κοινωνική παρουσία θεωρείται άμεσος συντελεστής επιτυχίας της μαθησιακής εμπειρίας.

Η μαθησιακή εμπειρία αποτελεί μια συνεργατική διαδικασία επικοινωνίας με σκοπό τη δόμηση αξιολογής και με ουσιαστικό νόημα γνώσης, ενώ η συνεργασία θεωρείται σημαντικός

παράγοντας της γνωστικής ανάπτυξης καθώς η γνώση δεν μπορεί να διαχωριστεί από το κοινωνικό πλαίσιο. Στην περίπτωση ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης η δημιουργία μιας Κοινότητας Διερεύνησης αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτές λόγω του ασύγχρονου χαρακτήρα επικοινωνίας, της χρήσης αποκλειστικά του γραπτού λόγου και της συνεργατικής φύσεως επικοινωνίας η οποία είναι πολύ διαφορετική από τη συνεργατική επικοινωνία σε ένα μαθησιακό περιβάλλον με σύγχρονη και φυσική παρουσία των συμμετεχόντων. Παρόλα αυτά, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι η συνεργασία εξαρτάται όχι μόνο από τις ικανότητες του χρήστη αλλά και από το μέσο, το εργαλείο που χρησιμοποιείται, καθιστώντας την τεχνολογία αναπόφευκτο ρυθμιστή της επικοινωνίας και των σχέσεων των ατόμων.

Σύμφωνα με τους Rourke, Anderson, Garrison, & Archer, (2001), έρευνες και θεωρητικές προσεγγίσεις προηγούμενων δεκαετιών που αναφέρονται στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία και στην επικοινωνία μέσω υπολογιστή ή άλλων τεχνολογικών μέσων κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αδυναμία των μέσων να μεταδώσουν μη λεκτικά σημάδια επικοινωνίας, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, η κίνηση του σώματος, είχε αρνητική επίδραση στη διαπροσωπική επικοινωνία. Μάλιστα, οι Short et al. (1976) (όπ. αναφ. στους Rourke et al., 2001) εισήγαγαν τον όρο κοινωνική παρουσία ως την περίοπτη θέση των ατόμων σε μια διαμεσολαβημένη επικοινωνία και κατά συνέπεια την περίοπτη θέση των διαπροσωπικών τους αλληλεπιδράσεων. Ενώ όμως, σύμφωνα με τους Rourke et al. (2001), αρκετές μελέτες του παρελθόντος υποστήριζαν την άποψη ότι διαμεσολαβημένες μορφές επικοινωνίας καθίστανται προβληματικές λόγω απουσίας της μη λεκτικής επικοινωνίας, οι επόμενες κριτικές μελέτες σχετικές με την κοινωνική παρουσία αμφισβητούν τη γενίκευση αυτής της άποψης για όλα τα τεχνολογικά μέσα, χαρακτηρίζοντας την επικοινωνία μέσω υπολογιστή ως υπερπροσωπική αντί απρόσωπη και συμπληρώνοντας ότι έμπειροι χρήστες έχουν χαρακτηρίσει τα γραπτού λόγου μέσα επικοινωνίας ως πλούσια ή και πλουσιότερα από τηλεφωνικές συνομιλίες ή συζητήσεις πρόσωπο με πρόσωπο.

Οι τρεις κύριες όψεις της κοινωνικής παρουσίας, όπως παρουσιάζονται από τον Garrison (2007) στην ανασκόπηση του έργου της ομάδας του σχετικά με τις διαδικτυακές Κοινότητες Διερεύνησης, είναι η αποτελεσματική επικοινωνία, η ανοιχτή επικοινωνία και η συνοχή της ομάδας (βλ. Εικόνα 2). Ενώ αρχικά οι έρευνες γύρω από τη διαδικτυακή μάθηση στράφηκαν κυρίως προς την κοινωνική παρουσία με δεδομένη την ασύγχρονη φύση της, οι περισσότερες

από αυτές διενεργήθηκαν ανεξάρτητα από τη διερεύνηση της γνωστικής και διδακτικής παρουσίας, παρόλο που τα σημεία ενδιαφέροντος είναι εκείνα όπου τέμνονται οι τρεις αυτοί παράγοντες (βλ. Εικόνα 1). Όπως γίνεται εμφανές από το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης, η έννοια της κοινότητας βασίζεται σε κοινές επιδιώξεις και διερεύνηση. Οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν ότι δεν βρίσκονται στην κοινότητα μόνο για κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ η κοινωνική παρουσία μπορεί να έχει μικρότερη σπουδαιότητα εάν οι μαθησιακές δραστηριότητες σχετίζονται μόνο με απόκτηση γνώσεων και δεν υπάρχουν συνεργατικές δραστηριότητες όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ωφεληθούν από τις απόψεις των άλλων συμμετεχόντων της κοινότητας.

Αυτό που επιδιώκεται να τονιστεί στην ανασκόπηση της διαδικτυακής Κοινότητας Διερεύνησης από τον Garrison (2007) είναι η φύση της κοινωνικής παρουσίας και πώς αυτή χρειάζεται να αλλάξει καθώς εξελίσσεται η πορεία του μαθήματος. Όσο πολύτιμη είναι η εγκαθίδρυση αποτελεσματικής επικοινωνίας και η ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών, τόσο ουσιώδες είναι τα μέλη της ομάδας να νιώθουν επαρκή ασφάλεια για ανοιχτή επικοινωνία και συνεργασία γύρω από ένα κοινό στόχο ή λόγο ύπαρξης της κοινότητας. Η κοινωνική παρουσία πρέπει να ξεπεράσει την κοινωνικο-συναισθηματική παρουσία και τις προσωπικές σχέσεις, ενώ η συνοχή απαιτεί πνευματική εστίαση, ανοιχτή και στοχευμένη επικοινωνία και σεβασμό. Η ανάπτυξη όμως προσωπικών σχέσεων σε μια κοινότητα χρειάζεται χρόνο επομένως κρίνεται ωφελιμότερη η επικέντρωση στην ανοιχτή επικοινωνία ώστε να γίνει κατανοητό ότι η κοινωνική παρουσία αλλάζει έτσι ώστε να υποστηρίζει το εκπαιδευτικό αντικείμενο της κοινότητας.

Έχει παρατηρηθεί ότι η συχνότητα αποτελεσματικής και ανοιχτής επικοινωνίας μειώνεται ενώ αυξάνεται η συνοχή της ομάδας. Αυτό ερμηνεύθηκε από τον Garrison (2007) ως εξής: Η επικοινωνία είναι απαραίτητη για να καθιερωθεί το αίσθημα του ανήκειν στην κοινότητα, αλλά καθώς οι κοινωνικές σχέσεις θεμελιώνονται και η ομάδα επικεντρώνεται περισσότερο σε στοχευμένες δραστηριότητες, αρχίζει η επικράτηση των σχολίων που δηλώνουν συνοχή της ομάδας. Η στάση της ομάδας αλλάζει επίκεντρο και πλέον υπάρχει λιγότερη ανάγκη για κοινωνική ενίσχυση. Η κοινωνική παρουσία εμφανίζεται ποιο διαφανής καθώς το βάρος της προσοχής της ομάδας μετακινείται σε ακαδημαϊκούς στόχους και δραστηριότητες. Για να μπορέσει να καθιερωθεί και να διατηρηθεί η κοινωνική παρουσία στις διαδικτυακές κοινότητες μάθησης πρέπει να υπάρξει έγκαιρη υποστήριξη και ενθάρρυνσή της. Είναι προφανές

ότι η κοινωνική παρουσία δεν μετράται μόνο με το πλήθος και τον αριθμό σχολίων διότι στόχος της είναι η δημιουργία εκείνων των συνθηκών έρευνας, ποιοτικής αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού που θα οδηγήσουν στην επίτευξη αξιόλογων εκπαιδευτικών στόχων και δεν μπορεί να διαχωριστεί τεχνητά από την εκπαιδευτική επικοινωνία δηλαδή τη γνωστική και διδακτική παρουσία.

2.2.3 Διδακτική παρουσία

Η Κοινότητα Διερεύνησης είναι ένα συνεργατικό περιβάλλον που στηρίζεται στις αρχές του εποικοδομισμού. Για την εγκαθίδρυση και διατήρησή της, εξηγούν οι Garrison et al. (2010), απαιτείται η εστιασμένη και επιμελώς σχεδιασμένη διδακτική εμπειρία. Στο μοντέλο μιας Κοινότητας Διερεύνησης, η διδακτική παρουσία ορίζεται ως ο σχεδιασμός, η διευκόλυνση και η κατεύθυνση/προσανατολισμός της γνωστικής και κοινωνικής παρουσίας, με σκοπό την υλοποίηση μαθησιακών αποτελεσμάτων που έχουν προσωπικό νόημα και εκπαιδευτική αξία για τους συμμετέχοντες. Η διδακτική παρουσία έχει ως βασικές αρμοδιότητες τη δημιουργία του περιεχομένου, των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των χρονοδιαγραμμάτων του μαθήματος, την εποπτεία και διαχείριση της ουσιαστικής συνεργασίας και του αναστοχασμού και τη διασφάλιση επίτευξης των αναμενόμενων στόχων μέσω της διάγνωσης των αναγκών και της παροχής έγκαιρης καθοδήγησης και πληροφόρησης. Οι λειτουργίες που εμπεριέχονται στη διδακτική παρουσία μπορούν να πραγματοποιούνται από οποιονδήποτε συμμετέχοντα μέσα από την κοινότητα, όμως σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον αυτές είναι κυρίως ευθύνη του εκπαιδευτή (Garrison & Arbaugh, 2007).

Οι Garrison et al. (1999) διαχωρίζουν δύο γενικές λειτουργίες. Η πρώτη αναφέρεται στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής εμπειρίας και περιλαμβάνει την επιλογή, την οργάνωση και την αρχική παρουσίαση του περιεχομένου του μαθήματος καθώς και τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των μαθησιακών δραστηριοτήτων και της αξιολόγησης που συνήθως εκτελούνται από τον εκπαιδευτή. Η δεύτερη λειτουργία αναφέρεται στη διευκόλυνση η οποία μπορεί να κατανέμεται και να εκτελείται από τον εκπαιδευτή και κάποιους ή όλους τους εκπαιδευόμενους και συνήθως απαντάται σε ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης και κυρίως σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης.

Γενικότερα ρόλος της διδακτικής παρουσίας είναι να ενισχύει και να υποστηρίζει την κοινωνική και γνωστική παρουσία στοχεύοντας στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, αποτελώντας τον συνδετικό κρίκο για τη δημιουργία μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής Κοινότητας Διερεύνησης, συνοδευόμενη από την κατάλληλη εκπαιδευτική και κοινωνική παρουσία και όντας απαραίτητη ιδιαίτερα στα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης. Η διαδικτυακή εκπαίδευση με την παρεμβολή των τεχνολογικών μέσων στην επικοινωνία των συμμετεχόντων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως η ασύγχρονη και γραπτή επικοινωνία και η απουσία μη λεκτικών στοιχείων επικοινωνίας, θέτει μοναδικές προκλήσεις για την ανάπτυξη αποτελεσματικής διδακτικής παρουσίας η οποία όμως μπορεί κάλλιστα να επιτευχθεί και να εδραιωθεί σε μια διαδικτυακή Κοινότητα Διερεύνησης.

Οι Garrison et al. (1999) αναφέρονται σε έρευνες όπου διαπιστώθηκε ότι η ενεργή παρουσία των επιμορφούμενων εξαρτάται και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτή. Πιο συγκεκριμένα, η συνεχής παρουσία του εκπαιδευτή με σύντομα μηνύματα επιβράβευσης συνοδευόμενα από καθοδηγητικές συμβουλές και μια κριτική προσέγγιση των εργασιών του εκπαιδευόμενου, ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή του και την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στις εργασίες και την επίτευξη υψηλής ποιότητας μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στη διαχείριση των διαδικτυακών προγραμμάτων υπάρχουν τρόποι και χειρισμοί που μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη της γνωστικής και κοινωνικής παρουσίας όπως η ρύθμιση της ύλης, η υιοθέτηση ρόλου διευκολυντή στις συζητήσεις, ο καθορισμός των ομάδων και του πλήθους συμμετεχόντων, η επιδέξια αξιοποίηση του μέσου επικοινωνίας και η συμπληρωματική/ενισχυτική χρήση δια ζώσης συναντήσεων.

Λόγω της ασύγχρονης φύσης του μέσου επικοινωνίας, εξηγούν οι Garrison et al. (1999), οι εκπαιδευόμενοι έχουν το χρόνο να αναστοχαστούν, να διαμορφώσουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους και κατόπιν να συμβάλλουν στις συζητήσεις. Τα θέματα συζητήσεων προτείνεται να διαρκούν μία με δύο εβδομάδες το πολύ για να αποφεύγεται η συσσώρευση απαντήσεων στο ίδιο θέμα. Κατά διαστήματα μπορούν να δημιουργηθούν μικρότερες ομάδες συμμετεχόντων για την υποστήριξη διαλόγου σε ένα θέμα αποφεύγοντας έτσι τη δημιουργία μεγάλου όγκου αναρτήσεων. Τέλος, παρατηρείται υψηλό ενδιαφέρον σχετικά με την ενεργοποίηση της συνεργατικής δυνατότητας καθώς δεν είναι τόσο εύκολο να παρατηρηθεί ο τρόπος δημιουργίας μιας Κοινότητας Διερεύνησης και η διευκόλυνση της κριτικής προσέγγισης σε συζητήσεις που συμβαίνουν σε ασύγχρονα διαδικτυακά περιβάλλοντα. Έτσι, κατά

το σχεδιασμό μιας διαδικτυακής εκπαιδευτικής εμπειρίας προτείνεται, όποτε είναι εφικτό, η πραγματοποίηση μιας εισαγωγικής δια ζώσης συνάντησης κατά την οποία θα μπορέσουν να δομηθούν κάποια επίπεδα οικειότητας και άνεσης στις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων. Σε αυτές τις δια ζώσεις συναντήσεις μπορεί να εδραιωθεί η διδακτική παρουσία και να καθοριστούν οι εκπαιδευτικές προσδοκίες.

Ενώ τα παραπάνω είναι μερικά παραδείγματα τρόπου εδραίωσης της διδακτικής παρουσίας, οι Garrison et al. (1999) παραδέχονται ότι η διαδικασία και η καθοδήγηση για τη διευκόλυνση υψηλού επιπέδου μάθησης δεν είναι απόλυτα σαφής αλλά σε μεγάλο βαθμό διαισθητική καθώς απαιτείται πολλή προσπάθεια για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή ποιοτικών και αξιόλογων διαδικτυακών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τους Anderson, Rouke, Garrison, & Archer (2001), η διδακτική παρουσία ξεκινά πριν την έναρξη του μαθήματος, με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την οργάνωση και προετοιμασία της πορείας των σπουδών και κατά τη διάρκεια του μαθήματος με τη διευκόλυνση των συζητήσεων και την παροχή άμεσης διδασκαλίας. Χωρίς να επιχειρείται η υποβάθμιση της σημασίας της ατομικής, ανεξάρτητης και προσωπικά κατευθυνόμενης μάθησης, οι Anderson et al. (2001) υποστηρίζουν τη σπουδαιότητα της ενεργούς παρέμβασης του εκπαιδευτή στο να συμβάλλει έτσι ώστε ένα τεχνολογικό μέσο όπως ο υπολογιστής να αποτελέσει ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό και μαθησιακό πόρο.

Η τυπική εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελείται από την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων και περιλαμβάνει ανάγνωση εκπαιδευτικού υλικού, ιστοεξερεύνηση, εργασίες και ατομικές και συνεργατικές δραστηριότητες, με τη διδακτική παρουσία να μεσολαβεί σε όλα αυτά τα συστατικά. Ενώ όμως εκπαιδευτικοί και μαθητές που βρίσκονται στη συμβατική ανώτατη εκπαίδευση γνωρίζοντας τους προκαθορισμένους ρόλους του εκπαιδευτικού συστήματος, μεταφερόμενοι στην διαδικτυακή εκπαίδευση αυτή η εμπειρία παύει να ισχύει και οι ρόλοι, όπως οι στάσεις και οι συμπεριφορές, μεταβάλλονται. Η διδακτική παρουσία είναι το στοιχείο που γεφυρώνει την απόσταση συνδιαλλαγής μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτή στα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης και μπορεί να περιγραφεί ως οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές για να δημιουργήσουν ποιοτικές διαδικτυακές εκπαιδευτικές εμπειρίες οι οποίες θα υποστηρίζουν και θα διατηρούν παραγωγικές Κοινότητες Διερεύνησης (Bangert, 2009). Στο περιβάλλον μιας διαδικτυακής Κοινότητας

Διερεύνησης η διδακτική παρουσία εμφανίζεται με τα εξής χαρακτηριστικά: (α) τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και οργάνωση (design and organization) (β) τη διευκόλυνση συζητήσεων (facilitating discourse) και (γ) άμεση διδασκαλία (direct instruction) (Anderson et al., 2001; Garisson et al., 1999).

2.2.3.1. Σχεδιασμός και οργάνωση

Η διαδικασία σχεδιασμού ενός διαδικτυακού μαθήματος είναι συνήθως πιο εκτεταμένη και χρονοβόρα από την συνηθισμένη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτής καλείται να σκεφτεί προσεκτικά τα συστατικά της διαδικασίας, της δομής, της αξιολόγησης και της επιδιωκόμενης αλληλεπίδρασης του σχεδιαζόμενου μαθήματος, να αναπροσαρμόσει περιεχόμενα και διαδικασίες, να παρέχει οδηγίες, συμβουλές, να διαμορφώσει κανόνες, όρια και προθεσμίες και να παρεμβαίνει αναδιαρθρώνοντας προβληματικές επικοινωνίες (ανάρμοστες αναρτήσεις, αναρτήσεις σε λάθος χώρο κ.ά.). Λειτουργώντας με αυτό τον τρόπο, θα πρέπει να παρέχεται στους εκπαιδευόμενους το πλαίσιο ώστε να αντιλαμβάνονται τη δομή του μαθήματος και να εξασφαλίζεται η επίτευξη των μαθησιακών στόχων μέσω των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

2.2.3.2 Διευκόλυνση συζητήσεων

Η διευκόλυνση των συζητήσεων κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος κατέχει σημαντικό ρόλο καθώς βοηθά στη διατήρηση του ενδιαφέροντος, της κινητοποίησης και της εμπλοκής των εκπαιδευομένων σε μια διαδικασία ενεργητικής μάθησης. Για την επίτευξη αυτού του στοιχείου της διδακτικής παρουσίας ο εκπαιδευτής διαβάσει και σχολιάζει τακτικά τις αναρτήσεις των εκπαιδευομένων, ψάχνοντας ταυτόχρονα για τρόπους ανάπτυξης της μαθησιακής κοινότητας. Ενώ η διευκόλυνση των συζητήσεων από μέρος του εκπαιδευτή δείχνει να επικαλύπτει πολλές από τις συμπεριφορές που εμφανίζονται στην κοινωνική παρουσία καθώς ο εκπαιδευτής είναι επίσης μέλος της Κοινότητας Διερεύνησης, παρόλα αυτά, ο ρόλος του είναι πιο απαιτητικός, με μεγάλη ευθύνη ως προς την υποστήριξη των συζητήσεων που θα δημιουργήσουν και θα διατηρήσουν την κοινωνική παρουσία, με ενθάρρυνση των συζητήσεων, υποστήριξη και παρακίνηση των λιγότερο ενεργών εκπαιδευομένων ή τον έλεγχο εκπαιδευομένων που έχουν την τάση να κυριαρχούν σε συζητήσεις. Για τους Anderson et al.

(2001) η διευκόλυνση των συζητήσεων είναι μια διαδικασία που υπερβαίνει αυτήν της διευκόλυνσης των κοινωνικών δραστηριοτήτων και διαφέρει από την κοινωνική διάσταση της διαδικτυακής μάθησης καθώς αυτή συνήθως ενσωματώνεται με την άμεση διδασκαλία και τον αρχικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και επιδιώκει μέσα από την κινητοποίηση της κοινωνικής διαδικασίας τη διέγερση της ατομικής και ομαδικής μάθησης. Κάτω από αυτό το πρίσμα, δείκτες κοινωνικής μάθησης και διευκόλυνσης συζητήσεων αναζητούνται στους χώρους συζητήσεων με στοχευμένο μαθησιακό περιεχόμενο και όχι σε forum τα οποία δημιουργούνται στα διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα αποκλειστικά για κοινωνική αλληλεπίδραση.

Οι δείκτες αυτοί που αποδεικνύουν τη διευκόλυνση συζητήσεων διδακτικής παρουσίας περιλαμβάνουν την αναγνώριση περιοχών συμφωνίας και ασυμφωνίας όπου, σύμφωνα με την προσέγγιση του Piaget, η γνωστική ανάπτυξη επιτυγχάνεται καθώς οι απόψεις του ατόμου έρχονται σε αντιπαράθεση με άλλων ατόμων δημιουργώντας γνωστικές συγκρούσεις. Με την ανάλυση αυτών των συγκρούσεων το άτομο επιτυγχάνει υψηλού επιπέδου αιτιολογήσεις και ρόλος του εκπαιδευτή είναι να διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους στην εύρεση διασυνδέσεων όταν εκφράζονται αντικρουόμενες απόψεις. Παρόμοια, είναι εξίσου χρήσιμη η διευκόλυνση διατύπωσης συναίνεσης και κοινής κατανόησης όταν αυτές υπονοούνται ήδη σε μαθησιακές συζητήσεις, ενώ τέλος, οι διευκολυντικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτή περιλαμβάνουν την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας καθώς χρειάζεται αυτός να επιτυγχάνει την εξέλιξη της συζήτησης, εξασφαλίζοντας ουσιαστική και αποτελεσματική αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου.

2.2.3.3 Άμεση διδασκαλία

Το σκέλος αυτό της διδακτικής παρουσίας αναφέρεται στην ικανότητα επικοινωνίας ενός κλίματος διανοήσης από τον εκπαιδευτή προς τους εκπαιδευόμενους και τον διαμοιρασμό της γνώσης σχετικά με το θέμα του μαθήματος. Στους εκπαιδευόμενους υπάρχει η προσδοκία της επιτυχούς επικοινωνίας του περιεχομένου της γνώσης η οποία θα ενισχύεται από το προσωπικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτή, τον ενθουσιασμό του και την βαθύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου. Ορισμένα μοντέλα μαθητείας και υποβοήθησης της γνώσης που αναφέρονται από τους Anderson et al. (2001) τονίζουν τον υποστηρικτικό ρόλο του εκ-

παιδευτή ως κατόχου της περισσότερης γνώσης προς τους εκπαιδευόμενους. Ενώ από πολλούς συγγραφείς προτείνεται ο ρόλος του εκπαιδευτή ως καθοδηγητή στο πλευρό του εκπαιδευομένου (guide on the side) για τη ρύθμιση των μαθησιακών συζητήσεων, αυτή η προσέγγιση συχνά παρερμηνεύει ένα σημαντικό στοιχείο των συνεργατικών, κοινωνικών μοντέλων στα οποία βασικό ρόλο έχει το άτομο που είναι ο ειδικός και κατέχει τις περισσότερες δεξιότητες και αναμένεται να υποστηρίξει τη μάθηση των λιγότερο έμπειρων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή σε κάθε περιβάλλον περιλαμβάνει την άμεση διδασκαλία που αξιολογεί το θέμα του μαθήματος και την παιδαγωγική εμπειρία του εκπαιδευτή. Ενώ υπάρχει διάσταση απόψεων αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτή στα διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα, αν δηλαδή θα είναι διευκολυντής ή πάροχος της γνώσης, η θέση των Anderson et al. (2001) προσανατολίζεται στο γεγονός ότι η αυτοελεγχόμενη μάθηση με υψηλό βαθμό ανεξαρτησίας μπορεί συχνά να είναι ακατάλληλη από πλευράς υποστήριξης της μάθησης και να μη λαμβάνει υπόψη σημαντικά ζητήματα όπως το τι αντιπροσωπεύει και τι αποτελεί μια εκπαιδευτική εμπειρία. Η Salmon (2002) αναφερόμενη στο ρόλο του εκπαιδευτή ως ρυθμιστή (e-moderator), τον περιγράφει ως το άτομο που έχει γνώσεις και εμπειρία σχετικές με το θέμα, τις οποίες επιθυμεί να μοιραστεί με τους εκπαιδευόμενους αλλά θα πρέπει να κατέχει μια σειρά από άλλες δεξιότητες που σχετίζονται με τον τρόπο που θα διαχειρίζεται τις σχέσεις, τη συμμετοχή, την κινητοποίηση και την καθοδήγηση των εκπαιδευομένων ώστε να οδηγηθούν στη δόμηση της γνώσης.

Παρόλα αυτά, οι Anderson et al. (2001) υποστηρίζουν ότι σε ορισμένα πεδία γνώσης για να επιτευχθεί υψηλής ποιότητας μάθηση και να αναπτυχθούν οι επιδιωκόμενες στάσεις και δεξιότητες, απαιτείται η ενεργή συμμετοχή στις συζητήσεις ενός ειδικού στο θέμα. Αυτό το άτομο αναμένεται να παρέχει την άμεση διδασκαλία με παρεμβατικά σχόλια, παραπομπές σε πηγές πληροφόρησης και με σχεδιασμό δραστηριοτήτων που θα επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να δομήσουν την νέα γνώση στο δικό τους πλαίσιο.

Η άμεση διδασκαλία επιτυγχάνεται με την παρουσίαση του περιεχομένου, τη δημιουργία ερωτήσεων προς τους εκπαιδευόμενους, την ανάδειξη του θέματος και την κατεύθυνση της προσοχής των συμμετεχόντων σε αναγκαίες για την κατανόηση και τη μάθηση έννοιες. Η επικέντρωση στο θέμα και η βελτίωση του προσανατολισμού των συζητήσεων ώστε να ξεπεραστούν η απλή ανταλλαγή και ο διαμοιρασμός της γνώσης και να επιτευχθούν η δόμηση

νέας γνώσης, η εφαρμογή και η ενσωμάτωσή της στο πλαίσιο του εκπαιδευόμενου, θεωρείται ευρέως γνωστό πρόβλημα σε διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα. Η σύνοψη που παρέχεται κατά διαστήματα από τον εκπαιδευτή δεν αποτελεί απλά μια συνύφανση των προηγούμενων σχολίων αλλά έχει ρόλο ανάπτυξης και σαφούς σκιαγράφησης του πλαισίου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η ανάπτυξη της γνώσης. Η άμεση διδασκαλία παίρνει επίσης τη μορφή δηλώσεων που επιβεβαιώνουν ότι το υπό μελέτη αντικείμενο έχει γίνει κατανοητό μέσα από την αξιολόγηση και την επεξηγηματική ανατροφοδότηση. Η αξιολόγηση των σχολίων είναι χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία και ενώ η τυπική αξιολόγηση σχετίζεται σε μικρό βαθμό με την συμμετοχή των εκπαιδευομένων συγκριτικά με τις υπόλοιπες μαθησιακές τους υποχρεώσεις, η έγκαιρη, ανεπίσημη ανατροφοδότηση που παρέχει ο εκπαιδευτής εκτιμάται ιδιαίτερα από τον εκπαιδευόμενο, όπως συμβαίνει και με τη διάγνωση και παρεμβατική λύση τυχόν παρανοήσεων που άλλως θα εμπόδιζαν την μαθησιακή του εξέλιξη. Τέλος, ο εκπαιδευτής καλείται να γνωρίζει ένα σύνολο πηγών πληροφόρησης τις οποίες θα παρέχει επιλεκτικά για περαιτέρω μελέτη, αλλά και τεχνικές γνώσεις που σχετίζονται με την πρόσβαση στο διαδικτυακό περιβάλλον, τη χρήση και τις λειτουργίες του λογισμικού ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί και σε τεχνικής φύσης προβλήματα.

2.3 Αναγκαιότητα ανάπτυξης της Κοινότητας Διερεύνησης

Καθώς οι επικοινωνίες της πληροφορίας και το διαδίκτυο αλλάζουν την κοινωνία, δεν μπορούν παρά και τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης να αποδεχτούν την πρόκληση και να βαδίσουν προς αυτή την κατεύθυνση αναδομώντας και προσαρμόζοντας τα προγράμματά τους ώστε να γίνουν ικανά στο να παρέχουν εκπαίδευση που να καλύπτει τις ανάγκες μεγαλύτερου πληθυσμιακού εύρους και να διευκολύνουν την δια βίου μάθηση. Όπως αναφέρεται από τους Garrison & Kanuka (2004), η αλλαγή που καλούνται να ακολουθήσουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πηγάζει από την ανάγκη της κατάργησης των χωρο-χρονικών περιορισμών και της συνύπαρξης και συνεργασίας των εκπαιδευόμενων από απόσταση. Η διαδικτυακή μάθηση είναι αναμφίβολα μια περίπλοκη κατάσταση και οι κοινότητες των εκπαιδευομένων μπορούν να παρέχουν έδαφος για μελέτη και εις βάθος διερεύνησή της. Στα πλαίσια της ανώτατης εκπαίδευσης, η δημιουργία και συμμετοχή σε εκπαιδευτικές κοινότητες θεωρείται σημαντική για την υποστήριξη της συνεργατικής μάθησης και ουσιαστικής συζήτησης με στόχο το υψηλότερο επίπεδο μάθησης. Παρά το γεγονός ότι στερούνται φυσικής παρουσίας, οι

διαδικτυακές κοινότητες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν και να υποστηρίξουν ένα αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινότητα (Garrison & Arbaugh, 2007).

2.4 Δημιουργία δεικτών μέτρησης της ανάπτυξης του μοντέλου ΚΔ

Οι Arbaugh et al. (2008) ανέπτυξαν σειρά δεικτών με στόχο να μετρηθεί ποσοτικά η ανάπτυξη μιας Κοινότητας Διερεύνησης στοχεύοντας στη δημιουργία ενός εργαλείου που θα μπορεί να αξιοποιηθεί στη συγκριτική μελέτη του μοντέλου μιας Κοινότητας Διερεύνησης με διάφορες μεταβλητές αλλά και να δώσει μετρήσεις και ενδείξεις ανάπτυξης και των τριών παρουσιών.

Οι Garrison et al. (2010) χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο με μεταπτυχιακούς φοιτητές δυο διαδικτυακών προγραμμάτων που προσφέρονταν πλήρως εξ αποστάσεως και περιλάμβαναν ασύγχρονη επικοινωνία και διαδικτυακές συζητήσεις, συλλέγοντας 205 απαντήσεις που στόχευαν στη διερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των τριών παρουσιών και την επιβεβαίωση των υποθέσεων που θέλουν τη διδακτική παρουσία να κατέχει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία και διατήρηση της Κοινότητας Διερεύνησης, τη γνωστική παρουσία να επηρεάζεται από τη διδακτική και την κοινωνική παρουσία καθώς και την κοινωνική παρουσία να επηρεάζεται επίσης από τη διδακτική. Η έρευνα επαλήθευε τις υποθέσεις για τους συσχετισμούς μεταξύ των τριών παρουσιών που αναπτύσσονται σύμφωνα με το μοντέλο της διαδικτυακής Κοινότητας Διερεύνησης και βρίσκονταν σε συμφωνία με τα ευρήματα των Shea & Bidjerano (2009), επιβεβαιώνοντας τον κεντρικό ρόλο της διδακτικής παρουσίας στη δημιουργία και βιωσιμότητα της κοινωνικής και γνωστικής παρουσίας σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Εξέταση ανάπτυξης μιας Κοινότητας Διερεύνησης μέσω ερωτηματολογίου

Το μοντέλο ανάπτυξης μιας Κοινότητας Διερεύνησης έχει ως σήμερα αναφερθεί και εφαρμοστεί σε εκατοντάδες μελέτες, καθιστώντας το σημαντικό στοιχείο για την ερμηνεία και τις προδιαγραφές της αποτελεσματικής διεξαγωγής διαδικτυακής μάθησης.

Όπως αναφέρεται από τους Arbaugh et al. (2008) ενώ το μοντέλο είχε στο σύνολό του μελετηθεί και εφαρμοστεί εκτενώς σε ποιοτικές έρευνες και τα επιμέρους στοιχεία του, οι παρουσίες, είχαν μελετηθεί χωριστά σε εμπειρικές έρευνες, το πλήθος των ερευνών που εξέταζαν εμπειρικά και τα τρία στοιχεία ταυτόχρονα ήταν περιορισμένο (Garrison & Arbaugh, 2007), με αποτέλεσμα ορισμένοι μελετητές να επιδιώξουν τη δημιουργία δεικτών για τον έλεγχο του μοντέλου. Οι αρχικές μελέτες ελέγχου του μοντέλου διεξήχθησαν με ποιοτική ανάλυση των συζητήσεων στο περιβάλλον της κοινότητας έχοντας δείγματα από ένα μόνο εκπαιδευτικό ίδρυμα, περιορίζοντας έτσι τη δυνατότητα γενίκευσης. Επιδιώκοντας να αντιμετωπίσουν αυτό το πρόβλημα οι Arbaugh et al. (2008) ανέπτυξαν σειρά δεικτών με στόχο να μετρηθεί η ανάπτυξη ενός μοντέλου Κοινότητας Διερεύνησης χρησιμοποιώντας αυτή τη φορά δείγματα από διαφορετικά ιδρύματα, φιλοδοξώντας ταυτόχρονα να καλύψουν την ανάγκη για ποσοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του μοντέλου και να συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή έρευνα με τη δημιουργία ενός εργαλείου που θα μπορεί να αξιοποιηθεί στη συγκριτική μελέτη του μοντέλου μιας Κοινότητας Διερεύνησης με διάφορες μεταβλητές όπως για παράδειγμα τα αποτελέσματα ενός μαθήματος.

Ενώ λοιπόν η αρχική μεθοδολογία του μοντέλου μιας Κοινότητας Διερεύνησης στηρίχθηκε στην ποιοτική ανάλυση των γραπτών κειμένων που είχαν δημιουργηθεί από τους συμμετέχοντες στην κοινότητα, κρίθηκε αναγκαία η μετάβαση από μια περιγραφική σε μια επαγωγική προσέγγιση των διαδικτυακών κοινοτήτων διερεύνησης που θα μπορεί να υποστηρίξει μεγάλης έκτασης έρευνες σχετικές με τη διαδικτυακή μάθηση σε διαφορετικά εκπαιδευτικά

ιδρύματα και επιστημονικούς κλάδους, και θα παρέχει τη δυνατότητα μελέτης της δομής της κάθε μίας από τις τρεις παρουσίες καθώς και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τους Arbaugh et al. (2008) αποτελείται από τριάντα τέσσερις ερωτήσεις Likert από τις οποίες οι δεκατρείς (1-13) διερευνούν τη διδακτική παρουσία, οι είκοσι δύο (14-22) την κοινωνική παρουσία και οι δώδεκα (23-34) τη γνωστική παρουσία. Το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στο Παράρτημα Α2 στην αγγλική γλώσσα. Απευθύνθηκε σε τέσσερα εκπαιδευτικά ιδρύματα και απαντήθηκε από 287 εγγεγραμμένους φοιτητές των κλάδων εκπαίδευσης και επιχειρήσεων. Οι απαντήσεις ήταν σε κλίμακα διαβάθμισης από 0 ως 4, «διαφωνώ απόλυτα» ως «συμφωνώ απόλυτα», τα δεδομένα έδωσαν τιμές που επιβεβαίωναν την αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου αναφορικά με την ύπαρξη και τη μέτρηση της διδακτικής, κοινωνικής και γνωστικής παρουσίας καθώς και των μεταξύ τους συσχετίσεων ενώ επισημάνθηκε η ανάγκη μικρής βελτίωσης της διατύπωσης ορισμένων ερωτήσεων.

Στη συνέχεια με το ίδιο ερωτηματολόγιο διερευνήθηκε από τους Shea & Bidjerano (2009) το εννοιολογικό πλαίσιο στο οποίο η διδακτική παρουσία επηρεάζει τις θετικές και αρνητικές αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την ποιότητα ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος (κοινωνική παρουσία) και της αξιολόγησής τους στην ικανότητα δόμησης ουσιαστικής γνώσης σε αυτό το περιβάλλον (γνωστική παρουσία), συλλέγοντας δεδομένα από 2159 φοιτητές και επιδιώκοντας να μελετήσει το μοντέλο Κοινότητας Διερεύνησης στο σύνολό του καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των τριών παρουσιών του μοντέλου σε πλήρως διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα. Εκτός από τη διαβάθμιση «διαφωνώ απόλυτα» ως «συμφωνώ απόλυτα» στους συμμετέχοντες δόθηκε η δυνατότητα της επιλογής της μη απάντησης των ερωτήσεων. Το δείγμα συλλέχθηκε με τυχαία επιλογή φοιτητών από τριάντα διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και κλάδους καθώς και διαφορετικής ηλικίας, απασχόλησης, προηγούμενης διαδικτυακής μαθησιακής εμπειρίας και επιπέδου σπουδών.

Το ίδιο έτος ο Bagnert (2009) επιχειρώντας να μετρήσει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου απευθύνθηκε σε 1173 προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές εγγεγραμμένους σε πλήρως εξ αποστάσεως και μεικτής μάθησης εκπαιδευτικά προγράμματα. Η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της έρευνά του επιβεβαίωσε την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου καθιστώντας το χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης για την παροχή διαμορφωτικής και τελικής

ανατροφοδότησης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Το ερωτηματολόγιο, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, χρησιμοποιήθηκε αργότερα από τους Garrison et al. (2010) στοχεύοντας στη διερεύνηση των σχέσεων σύνδεσης και αλληλεπίδρασης των τριών παρουσιών με θετικά αποτελέσματα καθώς η έρευνα επαλήθευε τις υποθέσεις των ερευνητών.

Στην έρευνα των Díaz, Swan, Ice & Kurczynski (2010) εκτός από τη διερεύνηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου αναφορικά με τις τρεις παρουσίες σε μια Κοινότητα Διερεύνησης, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες η προσωπική εκτίμηση της βαρύτητας κάθε παρουσίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 413 προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές από τέσσερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι αναλύσεις των απαντήσεων επιβεβαίωσαν την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ως προς τις τρεις παρουσίες ενώ εμφάνισαν τους συμμετέχοντες να βαθμολογούν υψηλότερα την αξία της διδακτικής παρουσίας σε σχέση με τη γνωστική και πολύ περισσότερο σε σχέση με την κοινωνική παρουσία, αποκαλύπτοντας παραμέτρους στις οποίες οι εκπαιδευτές να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα για την επίτευξη της μάθησης, συνυπολογίζοντας βέβαια και τους εκπαιδευτικούς στόχους του εκπαιδευτικού τους ιδρύματος.

Θέλοντας να εκτιμηθεί εάν η συμμετοχή σε διαδικτυακές συζητήσεις και η αξιοποίηση διαδικτυακών πηγών μάθησης καλλιεργούν τη γνώση για το σχεδιασμό επιστημονικής έρευνας και διευκολύνει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης σχετικά με την ερευνητική διαδικασία, το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε από τον Archibald (2010) σε 189 φοιτητές δύο ανωτάτων ιδρυμάτων οι οποίοι παρακολουθούσαν μαθήματα σχεδιασμού έρευνας στα οποία είχε ενσωματωθεί ένα διαδικτυακό πρόγραμμα σχετικό με το θέμα. Παράλληλα εξετάστηκε η επίδραση της κοινωνικής και διδακτικής παρουσίας στην ανάπτυξη της γνωστικής παρουσίας στα πλαίσια των παραπάνω μαθημάτων με προκαταρκτικά αποτελέσματα που επιβεβαίωναν σε μεγάλο βαθμό την θεωρητική προσέγγιση της Κοινότητας Διερεύνησης και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τριών παρουσιών και ενίσχυαν την αξιοπιστία και χρησιμότητα του ερωτηματολογίου.

Οι Shea & Bidjerano (2010) απευθυνόμενοι σε πολύ μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων (3165 φοιτητές από 42 εκπαιδευτικά ιδρύματα) σε διαδικτυακά και υβριδικά μαθήματα, αξιοποίησαν το ερωτηματολόγιο, στην κλίμακα του οποίου πρόσθεσαν την δυνατότητα επιλογής «δεν απαντώ», επιβεβαιώνοντας την υπόθεση ότι η διδακτική και η κοινωνική παρουσία επηρεάζουν την άποψη των εκπαιδευόμενων για τη σπουδαιότητα της γνωστικής παρουσίας, εισάγοντας ταυτόχρονα και τη διερεύνηση του στοιχείου της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) υποστηρίζοντας ότι λειτουργεί ως μερικός μεσολαβητής και ενισχυτικός παράγοντας υπέρ της γνωστικής παρουσίας στις σχέσεις μεταξύ των τριών παρουσιών του μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης. Στην έρευνα αυτή αναζητήθηκε επίσης κατά πόσο το μέσο παροχής της εκπαίδευσης, μεικτής μάθησης ή πλήρως διαδικτυακό, ρυθμίζει τις σχέσεις μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας, της προσπάθειας και των δομών μιας Κοινότητας Διερεύνησης, καταλήγοντας στη διαπίστωση ότι η σχέση μεταξύ διδακτικής παρουσίας και αυτό-αποτελεσματικότητας είναι ισχυρότερη σε περιβάλλοντα μεικτής μάθησης.

Η επίδραση της επιστημονικής ειδικότητας στην διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση μελετήθηκε με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου από τους Arbaugh et al. (2010), εξετάζοντας τις διαφορές στις απόψεις διαφορετικών επιστημονικών κλάδων αναφορικά με την κοινωνική, γνωστική και διδακτική παρουσία. Από τα ευρήματα της έρευνας στην οποία συμμετείχαν περισσότεροι από 1500 φοιτητές επτά επιστημονικών κλάδων από 2 εκπαιδευτικά ιδρύματα διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ανάλογα με τον επιστημονικό κλάδο, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τη γνωστική παρουσία που οδηγούν στην πιθανότητα το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης να είναι καλύτερα εφαρμόσιμο στους κλάδους εφαρμοσμένων επιστημών (όπως μηχανική, νοσηλευτική, εκπαίδευση) από ότι στους καθαρούς κλάδους (όπως φυσικών επιστημών, μαθηματικών, ανθρωπιστικών).

Τέλος, από την έρευνα των Shea & Bidjerano (2012) σε 38 ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα με συμμετέχοντες 2010 φοιτητές σε προγράμματα πλήρως διαδικτυακής ή μεικτής μάθησης, διερευνήθηκε ο παράγοντας της αυτορυθμιζόμενης μάθησης και η στενή σύνδεσή του με τα γνωστικά αποτελέσματα συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς δείκτες μάθησης, αναζητώντας να επιβεβαιωθούν οι υποθέσεις που ήθελαν να διαφέρουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τις τρεις παρουσίες και την αυτορυθμιζόμενη διαδικτυακή μάθηση ανάλογα με τον τρόπο υλοποίησης του μαθήματος (υβριδικό ή πλήρως διαδι-

κτυακό). Για τους σκοπούς της έρευνας των Shea & Bidjerano χρησιμοποιήθηκε και το ερωτηματολόγιο των Arbaugh et al. (2008) στην κλίμακα του οποίου προστέθηκε η επιλογή «δεν απαντώ». Μεταξύ των αποτελεσμάτων αναδεικνύεται και η ανάγκη ισχυρότερης αυτορυθμιζόμενης μάθησης για την επίτευξη της γνωστικής παρουσίας στην περίπτωση ανεπαρκούς διδακτικής και κοινωνικής παρουσίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. Μεθοδολογία

Για την ουσιαστικότερη παρατήρηση και μελέτη της ανάπτυξης μιας Κοινότητας Διερεύνησης και τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της υλοποίησης ενός διαδικτυακού εκπαιδευτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς καθώς και της επίτευξης της μάθησης μέσω του συγκεκριμένου σχεδιασμού, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα σεμινάριο μεικτής μάθησης για δασκάλους με θέμα την ψηφιακή αφήγηση και την εκπαιδευτική της αξιοποίηση στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

4.1 Περιγραφή του σεμιναρίου

Το σεμινάριο που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας είχε τίτλο: «Ψηφιακή Αφήγηση: Ένα πολυδιάστατο εργαλείο μάθησης», είχε διάρκεια τέσσερις εβδομάδες και ολοκληρώθηκε στο διάστημα από αρχές Νοεμβρίου ως αρχές Δεκεμβρίου 2016. Για την εφαρμογή του ακολουθήθηκε μεικτή μέθοδος υλοποίησης με δύο δια ζώσης συναντήσεις, μια συνάντηση πριν την έναρξη και μία στο τέλος του σεμιναρίου, ενώ ο κύριος όγκος της εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως με χρήση της πλατφόρμας Moodle.

Οι θεματικές που προσεγγίστηκαν στο σεμινάριο σε σχέση με τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων ήταν διαφορετικές κάθε εβδομάδα, όπως και τα λογισμικά web 2.0 που παρουσιάζονταν. Την πρώτη εβδομάδα δόθηκε έμφαση στη δημιουργία κόμικς, την δεύτερη εβδομάδα οι δραστηριότητες αφορούσαν την οπτικοποιημένη αφήγηση και την αξιοποίηση της ηχογράφησης, ενώ στη διάρκεια της τρίτης εβδομάδας αναδείχθηκε η δυναμική παραγωγή γραπτού λόγου με μέσο έμπνευσης σειρά καλλιτεχνικών εικόνων. Στην τελευταία εβδομάδα δόθηκε βαρύτητα στη συνεργατική αφήγηση και τη χρησιμότητα της στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Πριν την πρώτη δια ζώσης συνάντηση και την τυπική έναρξη του σεμιναρίου προηγήθηκε μια εβδομάδα η οποία θεωρήθηκε απαραίτητη για την διαδικασία εγγραφής των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών αλλά και την εξοικείωσή τους στο περιβάλλον του Moodle. Για να επιτευχθεί η εξοικείωση, μια που οι περισσότεροι είχαν δηλώσει ότι δεν είχαν εμπειρία από εξ αποστάσεως εκπαίδευση γενικότερα ή από το περιβάλλον του Moodle ειδικότερα, αλλά και για να ακολουθηθούν σωστά τα βήματα εγγραφής και ενημέρωσης του προφίλ των επιμορφούμενων, είχε προηγηθεί επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με το οποίο ενημερώθηκαν οι επιμορφούμενοι για τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο και τους δόθηκαν οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των αναρτήσεων ενός blog στο οποίο υπήρχαν διαθέσιμες αναλυτικά οι οδηγίες και τα βήματα εγγραφής που θα έπρεπε να ακολουθήσουν, καθώς και οι οδηγίες για την ανάρτηση φωτογραφίας και ενημέρωσης του προφίλ στο περιβάλλον του σεμιναρίου στο Moodle.

Παράλληλα, για να επιτευχθεί μια πρώτη εξοικείωση με το διαδικτυακό περιβάλλον του σεμιναρίου, η οποία να έχει κάποιο ουσιαστικό νόημα για τους επιμορφούμενους, αλλά και για να γίνει μια πρώτη γνωριμία μεταξύ των επιμορφούμενων, τους ζητήθηκε να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα όπου καλούνταν να παρουσιάσουν τον εαυτό τους, μερικές πληροφορίες για το άτομό τους, την εργασία τους, κάποια ενδιαφέροντά τους, την εμπειρία τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα ή εμπειρία σχετικά με το περιεχόμενο του σεμιναρίου, και στη συνέχεια να απαντήσουν σε αναρτήσεις τουλάχιστον τριών επιμορφούμενων εστιάζοντας σε ανάλογα σημεία. Με αυτό τον τρόπο ήταν δυνατόν να ελεγχθεί από την εκπαιδεύτρια έγκαιρα τυχόν πρόβλημα ή δυσκολία εγγραφής και σύνδεσης στο σεμινάριο κάποιου επιμορφούμενου και να του δοθεί η αναγκαία υποστήριξη, πράγμα που τελικά δεν χρειάστηκε μια και όλοι οι συμμετέχοντες είχαν προχωρήσει έγκαιρα στην εγγραφή τους και αξιοποίησαν την εβδομάδα αυτή για να εξοικειωθούν με το περιβάλλον, εβδομάδα που, όπως ανέφεραν αρκετοί, τους ήταν απαραίτητη επειδή ήταν η πρώτη φορά που συμμετείχαν σε ανάλογο σεμινάριο και δεν γνώριζαν καθόλου τον τρόπο λειτουργίας του Moodle. Επίσης, και με δεδομένο ότι οι επιμορφούμενοι προέρχονταν από διαφορετικούς νομούς, οι δραστηριότητες ενημέρωσης του προφίλ και γνωριμίας μεταξύ τους θεωρήθηκαν σημαντικές και αποτέλεσαν το πρώτο βήμα για την δημιουργία ενός φιλικού και οικείου κλίματος στο χώρο του μαθηματος πριν την πρώτη δια ζώσης συνάντηση. Τέλος, στον χώρο του σεμιναρίου στο Moodle κατά την πρώτη εβδομάδα προσαρμογής υπήρχαν διαθέσιμες δύο σελίδες με πληροφορίες

σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο του σεμιναρίου και ένα εισαγωγικό κείμενο που συνοδεύεται από ενδεικτική βιβλιογραφία (ελληνική και ξενόγλωσση) σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση, τα οποία οι επιμορφούμενοι είχαν το χρόνο να μελετήσουν και να διαμορφώσουν μια πρώτη εικόνα για το πώς θα εξελιχθεί η μαθησιακή διαδικασία, ποιες θα είναι οι τυπικές τους υποχρεώσεις αλλά και να μάθουν κάποιες πληροφορίες σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση και την αξιοποίησή της σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Οι σελίδες του σεμιναρίου στις οποίες ήταν διαθέσιμο το εκπαιδευτικό υλικό καθώς και οι χώροι συζητήσεων είχαν τη μορφή που παρουσιάζεται στην Εικόνα 3. Εκτός από ορισμένες σελίδες (Περιγραφή του σεμιναρίου, Εισαγωγή στην ψηφιακή αφήγηση) και χώρους συζητήσεων (Συζήτηση για γενικά θέματα, Βοήθεια), οι υπόλοιπες σελίδες για το λογισμικό κάθε εβδομάδας με τους αντίστοιχους χώρους συζήτησης, παρέμενε κρυφό και αποκαλύπτονταν σταδιακά στους επιμορφούμενους ανά εβδομάδα, για να αποφευχθεί το αίσθημα υπερφόρτωσης και αδυναμίας ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων.



Εικόνα 3. Το περιβάλλον του σεμιναρίου στο Moodle.

4.2. Περιεχόμενο του σεμιναρίου

4.2.1 Θεματικές ενότητες και μαθησιακοί στόχοι του σεμιναρίου

Κάθε μία από τις τέσσερις εβδομάδες του σεμιναρίου αποτέλεσε ξεχωριστή εκπαιδευτική ενότητα στην οποία γινόταν προσέγγιση της ψηφιακής αφήγησης από διαφορετική οπτική γωνία, επιδιώκοντας κάθε φορά την σύνδεση των επιλεγμένων εργαλείων web 2.0 με τις αρχές της ψηφιακής αφήγησης και την ανάδειξη διαφόρων μεθόδων αξιοποίησής τους στην

καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και εφαρμογής σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα που προβλέπονται στο αναλυτικό πρόγραμμα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στα κείμενα που αφορούσαν την κάθε ενότητα, τα οποία βρίσκονταν σε διαφορετική σελίδα το καθένα, εκτός από τις βασικές πληροφορίες για το λογισμικό της ενότητας, τη σχέση του και την αξιοποίησή του στην ψηφιακή αφήγηση, τους στόχους και τους σκοπούς ενασχόλησης με τη συγκεκριμένη ενότητα και της γνωριμίας με το αντίστοιχο λογισμικό, υπήρχαν γραμμένες και οι δραστηριότητες και εργασίες που έπρεπε να υλοποιήσουν οι επιμορφούμενοι στα χρονικά όρια της εκάστοτε εβδομάδας.

4.2.1.1 Storyboardthat - Κόμικς και ψηφιακή αφήγηση

Στην πρώτη εβδομάδα του σεμιναρίου που της δόθηκε το όνομα: «Κόμικς και ψηφιακή αφήγηση» παρουσιάστηκε το λογισμικό Storyboardthat (<http://www.storyboardthat.com/>) και δόθηκε έμφαση στο ψηφιακό κόμικ.

Το κόμικ είναι ευρύτερα γνωστό εδώ και δεκαετίες. Ως αναγνώστες είμαστε εξοικειωμένοι με τα έντυπα κόμικς (comic strips) τα οποία, είτε σε αυτοτελείς ιστορίες είτε σε συνέχειες, με περιεχόμενο συνήθως χιουμοριστικό ή περιπετειώδες, πετυχαίνουν να προσελκύουν το ενδιαφέρον και να διατηρούν την προσοχή του αναγνώστη, μεταφέροντας πολλαπλά εμφανή ή λιγότερο άμεσα αντιληπτά μηνύματα. Η εξέλιξη του έντυπου κόμικ δημιούργησε το κόμικ σε μορφή βίντεο ή animation ενώ πλέον η πληθώρα από web 2.0 λογισμικά ή άλλα ψηφιακά μέσα προχωρούν ακόμη ένα βήμα και τοποθετούν τον αναγνώστη στον ενεργό ρόλο του δημιουργού, δίνοντάς του τη δυνατότητα να περάσει τα δικά του μηνύματα σε μια πρωτότυπη αφήγηση. Το ψηφιακό κόμικ μπορεί να καλλιεργήσει την οργάνωση της σκέψης, να ενισχύσει την οπτικοποιημένη έκφραση, τη βελτίωση του περιεκτικού λόγου και την ικανότητα συνδυασμού λόγου – εικόνας για την μετάδοση του επιδιωκόμενου μηνύματος από τον δημιουργό.

Στο εισαγωγικό κείμενο της πρώτης εβδομάδας αναδείχθηκαν τα στοιχεία που καθιστούν τη διαδικασία δημιουργίας κόμικ σημαντική μαθησιακή εμπειρία και τονίστηκε ο βασικός ρόλος της επιλογής σκηνικού και της τοποθέτησης των χαρακτήρων στο χώρο σε συνδυασμό

με την χρήση του γραπτού λόγου με τη μορφή περιγραφικού κειμένου και διαλόγων. Επίσης δόθηκαν μερικές βασικές πληροφορίες για την διαδικτυακή κοινότητα των μελών του Storyboardthat, τις βασικές παροχές της δωρεάν έκδοσης και μερικές ιδέες αξιοποίησης από εκπαιδευτικούς αλλά και μαθητές σε επίπεδο σχολικής τάξης, διδασκαλίας και σχολικών projects.

Σκοπός και μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός της 1ης ενότητας ήταν να εξοικειωθούν οι επιμορφούμενοι με τις βασικές λειτουργίες του εργαλείου Storyboardthat και να συζητήσουν τρόπους ενσωμάτωσης και αξιοποίησης του εργαλείου στην τάξη.

Στο τέλος της ενότητας οι επιμορφούμενοι αναμενόταν να είναι ικανοί:

- Να δημιουργήσουν λογαριασμό στο εργαλείο Storyboardthat
- Να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ιστορία
- Να ορίσουν τρόπους χρήσης του Storyboardthat στην εκπαιδευτική πρακτική
- Να εξετάσουν τρόπους αξιοποίησης της ψηφιακής ιστορίας στο δικό τους εκπαιδευτικό περιβάλλον
- Να συζητήσουν τα παιδαγωγικά οφέλη από την αξιοποίηση του Storyboardthat στη διδασκαλία και στις σχολικές δραστηριότητες.

4.2.1.2 Utellstory - Ψηφιακή αφήγηση: Εικόνες και ήχοι

Ο τίτλος που δόθηκε στην δεύτερη εβδομάδα ήταν: «Ψηφιακή αφήγηση: Εικόνες και ήχοι» και κατά την διάρκειά της οι επιμορφούμενοι ασχολήθηκαν με την γνωριμία του λογισμικού Utellstory (<http://www.utellstory.com/>) και την οπτικοποιημένη αφήγηση. Τα εργαλεία Web 2.0 που στηρίζονται πολύ στην εικόνα βάζουν τον χρήστη στη νοητική διαδικασία να διαλέξει, να αποφασίσει για τις εικόνες, τις φωτογραφίες ή το φόντο που θα χρειαστεί ώστε να ξεκινήσει τη δημιουργία της αφήγησης, να ορίσει τη χρονική σειρά και να χτίσει σταδιακά το σενάριο. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την οργανωτική ικανότητα και την κριτική σκέψη. Ο χρήστης κάθε φορά κάνει μια εσωτερικά αιτιολογημένη επιλογή για την κάθε εικόνα που θα προσθέσει επειδή έχει καταλήξει ότι αυτή του η επιλογή θα τον βοηθήσει να παρουσιάσει καλύτερα το στοιχείο της αφήγησης που επιθυμεί. Τέλος, ο συνδυασμός γραπτού και προφορικού λόγου, η δυνατότητα πρόσθεσης ήχων (αφηγηματικός λόγος, μουσική ή άλλοι ήχοι)

επιτρέπει τη δημιουργία μιας πολυδιάστατης αφήγησης, της προσθέτει ζωντάνια και κινητοποιεί το ενδιαφέρον, ενώ η αναζήτηση στο διαδίκτυο για οπτικό και ηχητικό υλικό καλλιεργεί τις ψηφιακές δεξιότητες του χρήστη.

Παρόμοια με την πρώτη εβδομάδα, στο εισαγωγικό κείμενο αναφέρθηκαν τα θετικά στοιχεία και οι δυνατότητες του Utellstory, παρουσιάστηκαν οι βασικές πληροφορίες για το λογισμικό και δόθηκαν συμβουλές ως προς τη χρήση του και ιδέες για την εκπαιδευτική του αξιοποίηση.

Σκοπός και μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός της δεύτερης ενότητας ήταν να εξοικειωθούν οι επιμορφούμενοι με τις βασικές λειτουργίες του εργαλείου Utellstory και να συζητήσουν τρόπους ενσωμάτωσης και αξιοποίησης του εργαλείου στην τάξη.

Στο τέλος της ενότητας οι επιμορφούμενοι αναμενόταν να είναι ικανοί:

- Να δημιουργήσουν λογαριασμό στο εργαλείο Utellstory
- Να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ιστορία
- Να ορίσουν τρόπους χρήσης του Utellstory στην εκπαιδευτική πρακτική
- Να εξετάσουν τρόπους αξιοποίησης της ψηφιακής ιστορίας τους στο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον
- Να συζητήσουν τα παιδαγωγικά οφέλη από την αξιοποίηση του Utellstory στη διδασκαλία και στις σχολικές δραστηριότητες.

4.2.1.3 Storybird - Ψηφιακή αφήγηση και τέχνη

Κατά την τρίτη εβδομάδα αναδείχθηκε η δύναμη του γραπτού λόγου και πώς αυτός μπορεί να υποστηριχθεί και να ενισχυθεί από την παρουσία καλλιτεχνικών εικόνων για τη δημιουργία ενός ψηφιακού βιβλίου με το λογισμικό Storybird (<https://storybird.com/>). Η εβδομάδα αυτή είχε την ονομασία «Ψηφιακή αφήγηση και τέχνη». Σε αυτή την ενότητα η προσέγγιση είχε δυο αλληλοεξαρτώμενες και συνδεδεμένες κατευθύνσεις. Με το Storybird ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει μια αφήγηση με ψηφιακό τρόπο, έχοντας ήδη προετοιμάσει το κείμενο ή το γενικό πλαίσιο της αφήγησης, το οποίο επεκτείνει σε περιεχόμενο καθώς το δουλεύει στο περιβάλλον του Storybird και το εμπλουτίζει οπτικά και αισθητικά επιλέγοντας

από τις συλλογές έργων τέχνης που είναι διαθέσιμες. Η διαδικασία αυτή μπορεί να λειτουργήσει και αντίστροφα, επιλέγοντας δηλαδή κάποιες εικόνες οι οποίες στη συνέχεια θα αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για τη δημιουργία και συγγραφή μιας αφήγησης. Στο εισαγωγικό κείμενο που υποδέχονταν τους επιμορφούμενους στην νέα εβδομάδα, εκτός από ενημερωτικές, κατατοπιστικές πληροφορίες για το Storybird δίνονταν και ιδέες εκπαιδευτικής αξιοποίησης.

Σκοπός και μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός της τρίτης ενότητας ήταν να εξοικειωθούν οι επιμορφούμενοι με τις βασικές λειτουργίες του εργαλείου Storybird και να συζητήσουν τρόπους ενσωμάτωσης και αξιοποίησης του εργαλείου στην τάξη.

Στο τέλος της ενότητας οι επιμορφούμενοι αναμενόταν να είναι ικανοί:

- Να δημιουργήσουν λογαριασμό στο εργαλείο storybird
- Να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ιστορία
- Να ορίσουν τρόπους χρήσης του storybird στην εκπαιδευτική πρακτική
- Να εξετάσουν τρόπους αξιοποίησης της ψηφιακής ιστορίας στο δικό τους εκπαιδευτικό περιβάλλον
- Να συζητήσουν τα παιδαγωγικά οφέλη από την αξιοποίηση του Storybird στη διδασκαλία και στις σχολικές δραστηριότητες.

4.2.1.4 Padlet - Έρευνα, παρουσίαση και ψηφιακή αφήγηση

Κατά την τέταρτη και τελευταία εβδομάδα του σεμιναρίου δόθηκε βαρύτητα στην συνεργατική ψηφιακή αφήγηση και την σπουδαιότητά της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην ενότητα αυτή δόθηκε ο τίτλος: «Έρευνα, παρουσίαση και ψηφιακή αφήγηση» και το εργαλείο web 2.0 που παρουσιάστηκε ήταν το Padlet (<https://padlet.com/>). Στην ενότητα αυτή στόχος ήταν να προσεγγίσουν οι επιμορφούμενοι τις ιστορικές κυρίως αφηγήσεις που αφορούν την μελέτη και παρουσίαση ιστορικών γεγονότων, τις βιογραφίες αλλά και τις διδακτικές αφηγήσεις όπως τη μελέτη ή πολύπλευρη προσέγγιση ενός φαινομένου ή κοινωνικού, πολιτιστικού θέματος, και μάλιστα με συνεργατικό τρόπο ώστε η μαθησιακή εμπειρία να προσομοιωθεί με τη συνεργατική προσέγγιση ενός σχολικού project.

Σκοπός και μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός της τέταρτης ενότητας ήταν να εξοικειωθούν οι επιμορφούμενοι με τις βασικές συνεργατικές λειτουργίες του εργαλείου Padlet και να συζητήσουν τρόπους ενσωμάτωσης και αξιοποίησης του εργαλείου στην τάξη.

Στο τέλος της ενότητας οι επιμορφούμενοι αναμενόταν να είναι ικανοί:

- Να δημιουργήσουν λογαριασμό στο εργαλείο Padlet
- Να δημιουργήσουν μια συνεργατική ψηφιακή αφήγηση
- Να εξετάσουν τρόπους χρήσης του Padlet στην εκπαιδευτική πρακτική
- Να εξετάσουν τρόπους αξιοποίησης της συνεργατικής ψηφιακής αφήγησης στο δικό τους εκπαιδευτικό περιβάλλον
- Να συζητήσουν τα παιδαγωγικά οφέλη από την αξιοποίηση του Padlet στη διδασκαλία και στις σχολικές δραστηριότητες.

4.2.2 Χώροι συζητήσεων (forum)

Στο περιβάλλον του σεμιναρίου στο Moodle είχαν ετοιμαστεί συνολικά έξι διαφορετικοί χώροι συζητήσεων (forum) στους οποίους οι επιμορφούμενοι είχαν ελεύθερη πρόσβαση για να ανταλλάξουν ιδέες, απορίες, να καταθέσουν τους προβληματισμούς τους και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ή με τον εκπαιδευτή. Κάθε χώρος συζήτησης όμως είχε ξεχωριστό λόγο και ρόλο ύπαρξης στο σεμινάριο.

Πιο συγκεκριμένα, η κάθε μια από τις τέσσερις ενότητες συνοδευόταν από το αντίστοιχο χώρο συζήτησης στο οποίο οι επιμορφούμενοι καλούνταν να αναρτήσουν τις εργασίες τους από το συγκεκριμένο λογισμικό που παρουσιαζόταν κάθε φορά, περιγράφοντας τον τρόπο που εργάστηκαν, τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τον τρόπο παιδαγωγικής αξιοποίησης της αφήγησης που δημιούργησαν και για ποιες ηλικίες μαθητών ανταποκρίνεται αυτή. Επίσης, ο κάθε επιμορφούμενος είχε την δυνατότητα να δει αναρτημένες και τις εργασίες των άλλων στο ίδιο λογισμικό και με αυτό τον τρόπο να ανταλλάξει ιδέες, ενώ παράλληλα έπρεπε να κάνει ο καθένας ποιοτικά σχόλια στις εργασίες τριών τουλάχιστον άλλων επιμορφούμενων ώστε όλοι να εμβαθύνουν περισσότερο στην ποιότητα των αφηγήσεων, την βελτίωσή τους αλλά και στην εκπαιδευτική τους χρησιμότητα. Με αυτόν τον τρόπο οι επιμορφούμενοι δεν εξασκούνται απλά στην εκμάθηση του κάθε λογισμικού αλλά στέκονται με πιο

κριτική στάση απέναντι στις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητές του ώστε να μπορούν να κρίνουν πώς και με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να το αξιοποιήσουν, εκτιμώντας ταυτόχρονα την παιδαγωγική χρησιμότητα και την καταλληλότητά του για το μαθησιακό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών τους.

Στον χώρο συζήτησης κάθε εβδομάδας, η εκπαιδευτρια έδινε ανατροφοδότηση στην εργασία κάθε επιμορφούμενου, με επαινετικά και ενθαρρυντικά σχόλια, ιδέες για αξιοποίηση αλλά και βελτίωση της αφήγησης. Τα σχόλια της εκπαιδευτριας, παρόλο που αναφέρονταν κάθε φορά σε συγκεκριμένη εργασία και απευθύνονταν στον επιμορφούμενο που την ανήρτησε, ήταν ορατά από όλους τους επιμορφούμενους ώστε να μπορούν να επωφεληθούν από αυτά. Στο τέλος κάθε εβδομάδας, η εκπαιδευτρια αναρτούσε στο ανάλογο χώρο συζήτησης την αποτίμηση της εβδομάδας επικεντρώνοντας στις δημιουργίες των επιμορφούμενων, την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, τα ποιοτικά σχόλια και την ανταλλαγή ιδεών, τις θεματικές ενότητες που κάλυπταν οι εργασίες, τα σχόλια και τις προτάσεις για τρόπους εμπλοκής των μαθητών, την επισήμανση και υπενθύμιση καλών τεχνικών παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων, τις ιδιαιτερότητες και τα θετικά στοιχεία του λογισμικού και δίνοντας συμβουλές και ιδέες για χρήσεις του λογισμικού που δεν είχαν εντοπιστεί από τους επιμορφούμενους.

Οι άλλοι δύο από τους έξι χώρους συζητήσεων ήταν το forum της βοήθειας και το forum της συζήτησης για γενικά θέματα. Στο forum της βοήθειας οι επιμορφούμενοι μπορούσαν να κάνουν αναρτήσεις στην περίπτωση που αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα το οποίο τους εμπόδιζε στο να προχωρήσουν με τις απαιτήσεις του μαθήματος ή άλλο τεχνικό πρόβλημα που δεν μπορούσαν να λύσουν. Με την κοινοποίηση του προβλήματος, ορατή από όλους τους συμμετέχοντες, δινόταν η ευκαιρία να βοηθήσουν αν μπορούν ή να βρουν λύση, στην περίπτωση που αντιμετώπιζαν το ίδιο πρόβλημα. Στο forum της βοήθειας, εκτός από την εκπαιδευτρια, μπορούσε να απαντήσει και να προσφέρει βοήθεια οποιοσδήποτε από τους επιμορφούμενους ήθελε. Τέλος, στο forum συζήτησης για γενικά θέματα γίνονταν οι αρχικές δραστηριότητες γνωριμίας μεταξύ των επιμορφούμενων, αλλά σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος είχε το ρόλο φιλοξενίας συζητήσεων σε ελεύθερη μορφή μεταξύ των επιμορφούμενων για θέματα που δεν σχετίζονταν άμεσα με το μάθημα, αλλά έδιναν τη δυνατότητα στους επιμορφούμενους να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να ενισχυθεί με αυτό τον τρόπο η κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσά τους.

4.2.3 Το περιεχόμενο και ο ρόλος του blog

Ενώ οι δραστηριότητες και εργασίες που έπρεπε να υλοποιήσουν οι επιμορφούμενοι στα χρονικά όρια της εκάστοτε εβδομάδας βρίσκονταν γραμμένες στις σελίδες του μαθήματος στο Moodle, οι οδηγίες είχαν αναρτηθεί σε ένα blog (<https://ict4all-storytellingtools.blogspot.gr>) ανοικτά προσβάσιμο στο διαδίκτυο που δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες του σεμιναρίου από την εκπαιδευτρια. Πιο συγκεκριμένα δημιουργήθηκε ένα blog στο Blogger (<https://www.blogger.com>) με τίτλο το όνομα του σεμιναρίου «Ψηφιακή αφήγηση – Ένα πολυδιάστατο εργαλείο μάθησης» για να είναι πιο εύκολα εντοπίσιμο από τους ενδιαφερόμενους. Στις αναρτήσεις του blog, ομαδοποιημένες με τη χρήση ετικετών, παρουσιάζονταν με απλά βήματα και προσεκτική περιγραφή οι οδηγίες για τη δημιουργία λογαριασμού σε κάθε ένα από τα τέσσερα λογισμικά, για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης με το κάθε λογισμικό, για τη δημιουργία συνεργατικών αφηγήσεων στα δύο από τα τέσσερα λογισμικά (Storybird, Padlet) και οι οδηγίες για τη δημοσίευση της κάθε ψηφιακής αφήγησης σε ένα ορισμένο ψηφιακό χώρο του λογισμικού Padlet. Επίσης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, υπήρχαν αναρτήσεις οι οποίες καθοδηγούσαν τους επιμορφούμενους στη διαδικασία σύνδεσης και εγγραφής στο Moodle, στην πλοήγηση και εξοικείωση στο περιβάλλον του μαθήματος, στην ενημέρωση του προφίλ τους και οδηγίες για τη δημιουργία νέας ανάρτησης και συμμετοχής στις συζητήσεις στα forum. Οι οδηγίες αυτές αναρτήθηκαν σκόπιμα στο blog και όχι στο εσωτερικό περιβάλλον του μαθήματος για να είναι ευκολότερα προσβάσιμες από τους επιμορφούμενους από οποιονδήποτε υπολογιστή, χωρίς να απαιτείται σύνδεση στο μάθημα και το Moodle και να παραμείνουν προσβάσιμες για τους επιμορφούμενους ακόμη κι όταν θα είχε ολοκληρωθεί το σεμινάριο και δεν θα είχαν πλέον πρόσβαση σε αυτό. Εξίσου σημαντικός λόγος ήταν και το ότι οι επιμορφούμενοι θα είχαν την ελευθερία να συστήσουν την ύπαρξη αυτού του blog σε άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που τυχόν ενδιαφέρονταν να δημιουργήσουν λογαριασμό και να ετοιμάσουν δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις, ενισχύοντας έτσι την ελεύθερη και ανοιχτή πρόσβαση σε εκπαιδευτικό και ενημερωτικό υλικό, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και ελεύθερη διακίνηση της γνώσης, φιλοσοφία που πρεσβεύει τον παγκόσμιο ιστό γενικότερα και τα λογισμικά Web 2.0 ειδικότερα.

4.2.4 Το περιεχόμενο και ο ρόλος του Padlet

Ένα ακόμη λογισμικό Web 2.0 που αξιοποιήθηκε για να υποστηρίξει την ανοιχτότητα και ελεύθερη πρόσβαση υπήρξε το Padlet (<https://padlet.com/>). Σε αυτό το λογισμικό δημιουργήθηκε ένας ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων με το όνομα του σεμιναρίου στον οποίο αρχικά αναρτήθηκαν από την εκπαιδευτριά από ένα παράδειγμα ψηφιακής αφήγησης αντιπροσωπευτικής του καθενός από τα τέσσερα λογισμικά που επρόκειτο να παρουσιαστούν στους επιμορφούμενους, ψηφιακές αφηγήσεις που συνδέονταν άμεσα και είχαν θεματικές σχετικές με διδακτικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου. Στη συνέχεια και κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου οι επιμορφούμενοι κλήθηκαν να αναρτήσουν τις ψηφιακές αφηγήσεις που ετοίμαζαν, εκτός από το χώρο του μαθήματος στο περιβάλλον του Moodle, και στον ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων του Padlet (<https://padlet.com/dimitra13sch/storytellingtools>). Ο ψηφιακός αυτός πίνακας δημιουργήθηκε με σκοπό να διατηρεί συγκεντρωμένες όλες τις ψηφιακές αφηγήσεις που δημιουργήθηκαν στα πλαίσια του σεμιναρίου ώστε οι επιμορφούμενοι να έχουν μόνιμα εύκολη πρόσβαση σε αυτές και να τις αξιοποιήσουν, εάν χρειαστεί, μελλοντικά σε κάποια διδασκαλία ή εκπαιδευτική δραστηριότητα, παρόμοια με την πρόσβαση των οδηγίων όπως αιτιολογήθηκε προηγούμενα για τις αναρτήσεις των οδηγίων στο blog.

4.2.5 Οι δια ζώσης συναντήσεις

1η δια ζώσης συνάντηση

Το περιεχόμενο της πρώτης δια ζώσης συνάντησης η οποία ακολούθησε την πρώτη εβδομάδα εξοικείωσης στο περιβάλλον του μαθήματος ήταν προσανατολισμένο σχετικά με το θεωρητικό μέρος που αφορούσε την ψηφιακή αφήγηση και τις αρχές τις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Για την παρουσίαση του θεωρητικού μέρους σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση είχε ετοιμαστεί μια παρουσίαση στο λογισμικό Prezi που περιλάμβανε τον ορισμό της ψηφιακής αφήγησης, τα στάδια δημιουργίας μιας αφήγησης, τα επτά στοιχεία και τα είδη της ψηφιακής αφήγησης, τη μεθοδολογία δημιουργίας και τις στρατηγικές εμπλουτισμού που υποστηρίζουν μια ποιοτική και ολοκληρωμένη ψηφιακή αφήγηση και στη συνέχεια αναλυόταν η παιδαγωγική αξία της και τα εκπαιδευτικά οφέλη που παρέχει προς τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Επίσης, μέσα στην ψηφιακή παρουσίαση αλλά και με την προφορική υποστήριξη

της παρουσίας από την εκπαιδύτρια, παρέχονταν περαιτέρω διευκρινίσεις, παραδείγματα και ιδέες αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης μέσα σε πλαίσιο τάξης. Η παρουσίαση που είναι αναρτημένη στο διαδίκτυο στο λογισμικό Prezi βρίσκεται και ενσωματωμένη σε σχετική ανάρτηση στο blog του μαθήματος δίνοντας έτσι τη δυνατότητα ελεύθερης πρόσβασης, διαμοιρασμού και αξιοποίησης του περιεχομένου από τους επιμορφούμενους του μαθήματος αλλά και από οποιονδήποτε χρήστη του διαδικτύου. Η διάρκεια της υποστήριξης της παρουσίας, συνοδευόμενη από διαλογική συζήτηση με τους επιμορφούμενους είχε διάρκεια περίπου 90 λεπτών.

Μετά από διάλειμμα ακολούθησε δεύτερη παρουσίαση στην οποία παρουσιάστηκε το περιεχόμενο του μαθήματος και οι βασικοί κανόνες που διέπουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην παρουσίαση αυτή έγινε σαφές ότι στόχος του σεμιναρίου είναι η εξοικείωση των επιμορφούμενων με την έννοια της ψηφιακής αφήγησης, η γνωριμία τους με συγκεκριμένα λογισμικά αλλά κυρίως η παιδαγωγική, θεματική και διαθεματική αξιοποίησή τους στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Έγινε αναφορά στις ιδιαιτερότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε σύγκριση με την δια ζώσης, όπως η εσωτερική παρακίνηση, η συνεργατική μάθηση, η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων και η γραπτή και ασύγχρονη επικοινωνία. Δόθηκαν συμβουλές για την στάση που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι επιμορφούμενοι προκειμένου να επωφεληθούν όσο γίνεται περισσότερο από τη συμμετοχή τους στο μάθημα αλλά και οδηγίες για το γιατί και το πώς να συμμετέχουν με εποικοδομητικά σχόλια στις συζητήσεις στους χώρους συζητήσεων του μαθήματος. Η παρουσίαση αυτή είναι επίσης αναρτημένη στο διαδίκτυο μέσω του λογισμικού Scribd και ενσωματωμένη σε σχετική ανάρτηση στο blog του σεμιναρίου ώστε να είναι ελεύθερα προσβάσιμη από τους ενδιαφερόμενους όπως διευκρινίστηκε προηγούμενα.

Ο σχεδιασμός της πρώτης δια ζώσης συνάντησης προέβλεπε στο τέλος της χρόνο για συζήτηση και αποσαφήνιση αποριών από πλευράς επιμορφούμενων αλλά αυτό δεν ήταν τελικά απαραίτητο μιας και οι παρουσιάσεις και τα παραδείγματα που δίνονταν ήταν, όπως ανέφεραν κάποιοι επιμορφούμενοι, διαφωτιστικές και απόλυτα κατανοητές. Όποιες απορίες παρουσιάστηκαν στην πορεία των παρουσιάσεων, συζητήθηκαν και απαντήθηκαν την ίδια στιγμή.

2η δια ζώσης συνάντηση

Η δεύτερη δια ζώσης συνάντηση είχε προαιρετικό χαρακτήρα, δεν ήταν δηλαδή απαραίτητη για την υλοποίηση και ολοκλήρωση του μαθήματος. Παρόλα αυτά είχε ορισμένο περιεχόμενο το οποίο επικεντρώθηκε στη συζήτηση και αναστοχασμό πάνω στο θέμα (την ψηφιακή αφήγηση) και τον τρόπο υλοποίησης του σεμιναρίου και την αξιολόγηση των διδαχθέντων λογισμικών.

Η συζήτηση στράφηκε γύρω από τις εντυπώσεις των επιμορφούμενων από την δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης ως νοητική διαδικασία και την ανταπόκριση των μαθητών, τις διαπιστώσεις των επιμορφούμενων στην αξιοποίηση των λογισμικών και της ψηφιακής αφήγησης σε τάξεις του δημοτικού σχολείου αλλά και ιδιαίτερα στην υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ακολούθησε διάλογος για τη αναγκαιότητα ή όχι της δια ζώσης συνάντησης και για τον σχεδιασμό και τον τρόπο υλοποίησης του σεμιναρίου και κατά πόσο αυτά ήταν βοηθητικά στη διαδικασία της μάθησης. Τέλος, οι επιμορφούμενοι χωρίστηκαν σε ομάδες και έκαναν μια σύντομη αξιολόγηση και παρουσίαση των τεσσάρων λογισμικών σε σχέση με την ευκολία χρήσης τους και με την ψηφιακή αφήγηση.

4.3 Συμμετέχοντες

Το σεμινάριο «Ψηφιακή αφήγηση – ένα πολυδιάστατο εργαλείο μάθησης» απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του κλάδου δασκάλων ανεξάρτητα από το είδος σχολείου ή τάξης στην οποία διδάσκουν. Για να συμμετάσχουν στο μάθημα, κατόπιν σχετικής προκήρυξης μέσω εκπαιδευτικού φορέα (Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης), υπέβαλαν αίτηση είκοσι τέσσερις εν ενεργεία δάσκαλοι και δασκάλες από τους νομούς ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Όλες οι αιτήσεις έγιναν δεκτές. Μία από τους συμμετέχοντες δεν παρουσιάστηκε στην πρώτη δια ζώσης συνάντηση και δήλωσε ότι κωλύεται να συμμετάσχει ενώ άλλες δύο δήλωσαν από την πρώτη εβδομάδα ότι επιθυμούν να αποχωρήσουν από το μάθημα για προσωπικούς λόγους. Το μάθημα διάρκειας τεσσάρων εβδομάδων ολοκλήρωσαν είκοσι ένας δάσκαλοι (N=6) και δασκάλες (N=15) οι οποίοι υπηρετούν σε διάφορα είδη σχολείων όπως μειονοτικό, ειδικό, ολιγοθέσιο, εξαθέσιο και άνω, και σε διάφορες τάξεις, από την πρώτη ως έκτη τάξη, σε τμήμα ένταξης και σε ολοήμερο τμήμα. Το μεγαλύτερο μέρος των επιμορφούμενων ήταν ηλικίας 31-50 ετών με 11-30 έτη διδακτικής εμπειρίας. Οι περισσότεροι από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ικανοποιητική

γνώση της αγγλικής γλώσσας με εννέα από τους είκοσι έναν να έχουν γνώσεις επιπέδου B1 και B2 (Lower), άλλοι εννέα δήλωσαν γνώση επιπέδου Γ1 (Advanced) και Γ2 (Proficiency) και τρεις δήλωσαν επίπεδο γνώσεων της αγγλικής γλώσσας A1 και A2.

Οι περισσότεροι δήλωσαν καλή ή πολύ καλή γνώση στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Αναλυτικότερα, στους είκοσι έναν επιμορφούμενους οι πέντε κατέταξαν τον εαυτό τους σε πολύ καλό επίπεδο δηλώνοντας ότι κάνουν χρήση αρκετών προχωρημένων εφαρμογών, επτά επιμορφούμενοι κατέταξαν τον εαυτό τους σε καλό επίπεδο δηλώνοντας ότι κάνουν συχνή χρήση 1-2 προχωρημένων εφαρμογών όπως excel, blog κτλ., οκτώ επιμορφούμενοι κατέταξαν τον εαυτό τους σε μέτριο επίπεδο δηλώνοντας ότι κάνουν περιστασιακή χρήση 1-2 προχωρημένων εφαρμογών όπως excel, blog κτλ. και ένας επιμορφούμενος θεώρησε τον εαυτό του αρχάριο κάνοντας χρήση μόνο κάποιων εφαρμογών στο διαδίκτυο ή/και επεξεργαστή κειμένου Word.

Πίνακας 6

Δημογραφικά στοιχεία επιμορφούμενων

<i>Χαρακτηριστικό</i>	<i>Πλήθος (N)</i>	<i>Ποσοστό %</i>
<u>Φύλο</u>		
Άνδρες	6	28.6
Γυναίκες	15	71.4
<u>Ηλικία</u>		
21-30 ετών	2	9.5
31-40 ετών	6	28.6
41-50 ετών	10	47.6
51 ετών και πάνω	3	14.3
<u>Γνώση αγγλικών</u>		
Καθόλου	0	0
Αρχάριο A1	1	4.8

Μέτριο Α2	3	14.3
Καλό Β1	0	0
Lower Β2	8	38.1
Advanced Γ1	3	14.3
Proficiency Γ2	6	28.6
<u>Επίπεδο γνώσεων στη χρήση νέων τεχνολογιών</u>		
πολύ καλό	8	38.1
καλό	7	33.3
μέτριο	6	28.6
αρχάριο	0	0
<u>Έτη διδακτικής υπηρεσίας σε τάξη</u>		
0 - 5 έτη	1	4.8
6 - 10 έτη	4	19.0
11 - 15 έτη	6	28.6
16 - 20 έτη	4	19.0
21 - 25 έτη	3	14.3
26 - 30 έτη	2	9.5
περισσότερα από 30 έτη	1	4.8

4.4 Σχεδιασμός του σεμιναρίου

Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του σεμιναρίου στηρίχτηκε στις αρχές του μοντέλου μιας Κοινωνότητας Διερεύνησης και είχε στόχο κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίησή του να αξιοποιήσει τα τρία αλληλεπιδρώντα και αλληλεπικαλυπτόμενα βασικά στοιχεία του μοντέλου των Garrison et al. (1999), τη διδακτική, τη γνωστική και την κοινωνική παρουσία.

4.4.1 Ανάπτυξη διδακτικής παρουσίας στο σεμινάριο

Κατά τον σχεδιασμό της διδακτικής παρουσίας στο σεμινάριο επιδιώχθηκε αυτή να είναι αρκετά ισχυρή και σταθερά εμφανής σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, σε συμφωνία με τους δείκτες που αναλύονται από τους Anderson et al. (2001). Για να επιτευχθεί η συνεχής και εμφανής διδακτική παρουσία εφαρμόστηκαν κυρίως οι ακόλουθες μέθοδοι: Πρώτο, η δομή και οργάνωση του σεμιναρίου σχεδιάστηκε εξ ολοκλήρου από την εκπαιδεύτρια, με την επιλογή της προτεινόμενης βιβλιογραφίας, τον λεπτομερή σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, την σειρά υλοποίησής τους, τον τρόπο που οι δραστηριότητες παρουσιάζονται στους επιμορφούμενους και τα ψηφιακά μέσα που επιλέχθηκαν για να φιλοξενήσουν τόσο το ίδιο το μάθημα όσο και το εκπαιδευτικό και ενημερωτικό υλικό, τις οδηγίες και τα παραδείγματα. Δεύτερο, στην πρώτη δια ζώσης συνάντηση πραγματοποιήθηκαν δύο διαλέξεις με τη μορφή εισήγησης με διάλογο στις οποίες παρουσιάστηκε και αναλύθηκε το θεωρητικό πλαίσιο του σεμιναρίου που σχετίζεται με την ψηφιακή αφήγηση και οι αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι οποίες διέπουν το συγκεκριμένο σεμινάριο και συντελούν στην επιτυχή και πλουσιότερη μαθησιακή εμπειρία. Σε αυτή τη συνάντηση απαντήθηκαν ερωτήσεις και δόθηκαν οι όποιες απαραίτητες διευκρινίσεις σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση, το περιεχόμενο του σεμιναρίου και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο, μεταξύ άλλων, δόθηκε η ευκαιρία στους επιμορφούμενους να πάρουν άμεσα απαντήσεις σε ερωτήματά τους ώστε να κατευναστεί η όποια ανησυχία ή ανασφάλεια που ένιωθαν και στην εκπαιδεύτρια να επιβεβαιώσει έγκαιρα και εξ αρχής ότι τόσο η ύλη όσο και ο τρόπος διεξαγωγής του σεμιναρίου έγιναν σαφή και κατανοητά από τους επιμορφούμενους. Τρίτο, υπήρξε πρόβλεψη αλλά και ετοιμότητα ώστε κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα εμφανιζόμενα τεχνικά ερωτήματα να απαντώνται πολύ γρήγορα είτε από την εκπαιδεύτρια είτε από άλλους επιμορφούμενους. Τέταρτο, με την έναρξη κάθε εβδομάδας και της αντίστοιχης διδακτικής ενότητας η εκπαιδεύτρια έθετε το θέμα της ενότητας, παρουσίαζε το λογισμικό Web 2.0 και την ύλη, παρέθετε τις οδηγίες για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που έπρεπε να υλοποιηθούν στα πλαίσια της εβδομάδας και καθόριζε το σχετικό χρονοδιάγραμμα. Στο κλείσιμο της ενότητας στο τέλος κάθε εβδομάδας η εκπαιδεύτρια συνόψιζε τις συζητήσεις και τις εργασίες που είχαν πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκειά της, επικεντρώνοντας στην ποιότητα, στη μαθησιακή αξία και στην εκπαιδευτική χρησιμότητα των εργασιών που είχαν δημιουργηθεί από τους επιμορφούμενους αλλά και της αλληλεπίδρασης που είχε παρατηρηθεί. Πέμπτο, η εκπαιδεύτρια καθόλη τη διάρκεια του σεμιναρίου, και ανάλογα με τη θεματική της κάθε ενότητας, παρείχε εποικοδομητικά και ενθαρρυντικά σχόλια στους επιμορφούμενους, καλλιεργούσε μαθησιακό κλίμα, κινητοποιούσε με ιδέες και ερωτήσεις

τους επιμορφούμενους σε συζητήσεις και ενθάρρυνε τη συμμετοχή τους σε αυτές. Έκτο, μέσα από το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και την παρουσία της εκπαιδύτριας οι εκπαιδύμενοι υποστηρίχθηκαν και ενθαρρύνθηκαν στην ανταλλαγή εμπειριών, ιδεών και την παροχή εποικοδομητικών σχολίων προς τους άλλους συμμετέχοντες. Αποτέλεσμα της εφαρμογής αυτών των μεθόδων ήταν να μην παρουσιάζονται προβλήματα στην κατανόηση από πλευράς των συμμετεχόντων ώστε να προχωρήσουν απρόσκοπτα στην παρακολούθηση και υλοποίηση των εργασιών και να ενισχυθούν ικανοποιητικά τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

4.4.2 Ανάπτυξη γνωστικής παρουσίας στο σεμινάριο

Η καλλιέργεια της γνωστικής παρουσίας στα πλαίσια του σεμιναρίου βασίστηκε σε τέσσερις στρατηγικές οι οποίες προσανατολίστηκαν στο να οδηγήσουν τους επιμορφούμενους σε ανώτερα επίπεδα μάθησης, και είναι οι εξής: (α) η ενίσχυση και υποστήριξη συζητήσεων σχετικά με το μάθημα μέσα από τις προσεκτικά σχεδιασμένες δραστηριότητες και οδηγίες, (β) ο αναστοχασμός με την παρακίνηση παράθεσης διαπιστώσεων και εμπειριών των επιμορφούμενων από τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων (γ) η αυτοδιαχείριση της μάθησης που διέπει την εξ αποστάσεως φύση του μαθήματος (δ) υλοποίηση δραστηριοτήτων που προάγουν τη μάθηση. Η εκπαιδύτρια ενθάρρυνε και διευκόλυνε τον αναστοχασμό των εκπαιδευομένων με εποικοδομητικά σχόλια και ερωτήσεις διερεύνησης στους χώρους συζητήσεων. Οι δραστηριότητες του μαθήματος σχεδιάστηκαν ώστε να είναι αυθεντικές και να συνδέονται άμεσα με τα ενδιαφέροντα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφούμενων, ενώ οι εκπαιδύμενοι ενθαρρύνονταν να τις προσαρμόσουν κάθε φορά στις εκπαιδευτικές τους συνθήκες. Επιπρόσθετα, σχεδιάστηκε και μία συνεργατική δραστηριότητα στην τελευταία ενότητα στην οποία οι επιμορφούμενοι σε ομάδες των τεσσάρων και πέντε ατόμων, εκτός από το ίδιο το νέο αντικείμενο με το οποίο είχαν να ασχοληθούν στην ενότητα, αξιοποίησαν δημιουργικά γνώσεις που απέκτησαν από τις προηγούμενες ενότητες με δική τους πρωτοβουλία.

4.4.3 Ανάπτυξη κοινωνικής παρουσίας στο σεμινάριο

Η κοινωνική παρουσία παρά τη σύντομη διάρκεια του σεμιναρίου, συγκριτικά με εκπαιδευτικά προγράμματα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, αλλά και ειδικά για αυτό το λόγο, ενισχύθηκε με διάφορους τρόπους. Στο μάθημα καλλιεργήθηκε περιβάλλον ισότητας, αλληλοβοήθειας και συνεργασίας μεταξύ των επιμορφούμενων αλλά και μεταξύ επιμορφούμενων και εκπαιδευτριας. Δεν γινόταν διαχωρισμός της εκπαιδευτριας από τους εκπαιδευόμενους. Από την πρώτη επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων τα οποία γίνονταν με ύφος φιλικό που ενέπνεε οικειότητα, όπως και κατά την πρώτη δια ζώσης συνάντηση χρησιμοποιήθηκε ο ενικός αριθμός και προσφωνήσεις με τα μικρά ονόματα και από τις δύο πλευρές, κάνοντας εμφανή τα κοινά στοιχεία όπως το ότι είναι όλοι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, ή και συνάδελφοι σε σχολεία με ίδιες ανάγκες και παρόμοιες εμπειρίες. Στους χώρους συζητήσεων χρησιμοποιούνταν από την εκπαιδευτρια το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο για την αναφορά στους συμμετέχοντες και οι οδηγίες για τις δραστηριότητες που βρίσκονταν στο χώρο του μαθήματος και στο blog ήταν γραμμένες σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο. Η εκπαιδευτρια προσέγγιζε και συναισθηματικά τους εκπαιδευόμενους αναφέροντας προσωπικές πληροφορίες, γράφοντας, επαινώντας και απαντώντας σε απορίες με αμεσότητα και απλό ύφος χωρίς να προσπαθεί να εντυπωσιάσει ή να επικρίνει, κάνοντας χρήση χιούμορ και συνοδεύοντας με emoticons τα μηνύματά της στους χώρους συζητήσεων. Επίσης, έδειχνε εμφανώς ότι λαμβάνει υπόψη τις απόψεις και τις ιδέες των συμμετεχόντων επιδοκιμάζοντας και αναδεικνύοντας τις σκέψεις και προτάσεις που κατέθεταν στα forum. Τέλος, τονίστηκε στους επιμορφούμενους η σημασία ενημέρωσης του προφίλ τους στο Moodle με ανέβασμα προσωπικής φωτογραφίας και πληροφορίες σχετικά με την εργασία και τα ενδιαφέροντά τους.

4.5. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για να μελετηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της σχεδίασης του σεμιναρίου, την ανάπτυξη Κοινότητας Διερεύνησης και τις απόψεις των επιμορφούμενων σχετικά με την κάλυψη των αναγκών τους, την ανάπτυξη των γνώσεων και ικανοτήτων τους στην ψηφιακή αφήγηση και την αλλαγή της στάσης τους, αναπτύχθηκαν τρία εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια του σεμιναρίου: δύο ερωτηματολόγια και μια ρουμπρίκα.

4.5.1 Ερωτηματολόγια

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων είναι τα εξής: Πρώτον, ένα ερωτηματολόγιο εκτίμησης των γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων των επιμορφούμενων στην ψηφιακή αφήγηση που συμπληρώθηκε από τους επιμορφούμενους πριν από τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο αλλά και μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου για συγκριτική αξιολόγηση των γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων που αναπτύχθηκαν (Παράρτημα A1), με στόχο να διαπιστωθεί εάν οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ήταν στατιστικά σημαντικές. Να σημειωθεί ότι, μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου, κατά τη δεύτερη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, προστέθηκαν σε αυτό τέσσερα ερωτήματα που στόχευαν στη διερεύνηση του βαθμού υιοθέτησης της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης από τους επιμορφούμενους και την ενσωμάτωσής της στην εκπαιδευτική τους πρακτική (Παράρτημα A4), καθώς και 3 ανοιχτού τύπου προαιρετικές ερωτήσεις που στόχευαν τη διερεύνηση των απόψεων των επιμορφούμενων σχετικά με τα προσόντα και τις αδυναμίες του σεμιναρίου και τη γενική τους εντύπωση από την εμπειρία συμμετοχής σε αυτό.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο των Arbaugh et al. (2008) (Παράρτημα A2) μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα από τους Θεοδοσιάδου, Κωνσταντινίδη, Πάππο, Παπαδόπουλο & Μαρινά (2017) (Παράρτημα A3) που στόχευε στη διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης των τριών παρουσιών και την αξιολόγηση του βαθμού ανάπτυξης μιας διαδικτυακής Κοινότητας Διερεύνησης στα πλαίσια του σεμιναρίου.

Για την δημιουργία των ερωτηματολογίων και τη συλλογή των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε το ανοιχτό λογισμικό LimeSurvey (<https://www.limesurvey.org/>), το οποίο έχει εγκατασταθεί στην διαδικτυακή πλατφόρμα ICT4ALL(<http://ict4all.gr>), ενώ για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS.

4.5.2 Ρουμπρίκα αξιολόγησης ψηφιακών αφηγήσεων

Με την ολοκλήρωση του σεμιναρίου, οι ψηφιακές αφηγήσεις που είχαν δημιουργηθεί από τους επιμορφούμενους κατά τη διάρκειά του σύμφωνα με τις αναρτημένες οδηγίες και το θεωρητικό μέρος που παρουσιάστηκε στην πρώτη δια ζώσης συνάντηση, αξιολογήθηκαν με

βάση μια ρουμπρίκα η οποία αναπτύχθηκε σύμφωνα με τα επτά στοιχεία και τα τρία είδη ψηφιακής αφήγησης που προτείνονται από τους Chung (2006), Bull & Kajder (2004) & Robin (2008) (Παράρτημα Α5), ώστε να εκτιμηθεί ο βαθμός κατανόησης του περιεχομένου του σεμιναρίου και η ανάπτυξη των γνώσεων και ικανοτήτων των επιμορφούμενων στη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5. Αποτελέσματα

5.1 Άξονες παρουσίασης των αποτελεσμάτων

Όλα τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα στόχευαν στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων και στρέφονταν σε δύο κύριους άξονες. Ο πρώτος άξονας σχετιζόταν με την κατανόηση του περιεχομένου του σεμιναρίου το οποίο ήταν η γνωριμία με την ψηφιακή αφήγηση και την παιδαγωγική της αξία και την ταυτόχρονη εκμάθηση τεσσάρων λογισμικών Web 2.0 τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων. Ο δεύτερος άξονας σχετιζόταν άμεσα με τον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησης ενός διαδικτυακού εκπαιδευτικού σεμιναρίου με βάση το πρότυπο ανάπτυξης μιας Κοινότητας Διερεύνησης ώστε να διερευνηθεί εάν η μέθοδος που ακολουθήθηκε συμβάλλει στην επιτυχημένη μάθηση και μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη για τη σχεδίαση και υλοποίηση διαδικτυακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης που απευθύνονται σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

5.1.1 Ψηφιακή αφήγηση – Γνώση και εμπειρία των επιμορφούμενων

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους επιμορφούμενους πριν την έναρξη του μαθήματος και μετά την ολοκλήρωσή του περιλάμβανε 20 ερωτήσεις και είχε στόχο τη διερεύνηση των γνώσεων και της εμπειρίας τους σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση. Βρέθηκε ότι στο σύνολο παρατηρείται σημαντική διαφορά στις τιμές που καταγράφονται πριν και μετά την υλοποίηση του σεμιναρίου.

Τέσσερις από τις ερωτήσεις (1,2,4,6) του ερωτηματολογίου (Πίνακας 7) είχαν στόχο με τη διερεύνηση των γνώσεων των επιμορφούμενων σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση.

Η συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων στις τέσσερις ερωτήσεις που έγινε με βάση το Wilcoxon Signed Rank Test φανέρωσε στατιστικά σημαντική ($p < .001$) αύξηση των γνώσεων που απέκτησαν οι επιμορφούμενοι από τη συμμετοχή τους στο μάθημα ως προς τι είναι η ψηφιακή αφήγηση, ποια είναι τα είδη της αφήγησης, ποια τα στοιχεία τα οποία κάνουν μια

αφήγηση πιο ενδιαφέρουσα και ποια μεθοδολογία ή στρατηγικές θα πρέπει να ακολουθηθούν για τη δημιουργία μιας αφήγησης. Το μέγεθος αποτελέσματος (effect size) με βάση τα κριτήρια του Cohen (1988) εμφανίζεται υψηλό ($r > .54$) σε όλες τις περιπτώσεις. Πριν το μάθημα ο μέσος όρος της αυτοαξιολόγησης των γνώσεών τους σε αυτά τα θέματα κυμαίνονταν από 1.75-1.95, το οποίο στην κλίμακα αντιστοιχεί ανάμεσα στο 'ελάχιστα' και στο 'λίγο', ενώ μετά το μάθημα ο μέσος όρος κυμαίνονταν από 3.05-3.62, δηλαδή ανάμεσα στο 'καλά' και στο 'πολύ καλά'.

Μια άλλη ομάδα τεσσάρων ερωτήσεων (3,5,7,8) από το ερωτηματολόγιο στόχευε στη διερεύνηση των ικανοτήτων των επιμορφούμενων ως προς την ψηφιακή αφήγηση. Η συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις αυτές, με βάση το Wilcoxon Signed Rank Test φανέρωσε στατιστικά σημαντική ($p < .001$) αύξηση των ικανοτήτων που ανέπτυξαν οι επιμορφούμενοι από τη συμμετοχή τους στο μάθημα ως προς την αξιοποίηση των απαραίτητων στοιχείων και την εφαρμογή βασικών στρατηγικών σχεδιασμού για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης, την χρησιμοποίηση του κατάλληλου είδους αφήγησης για την επίτευξη των διδακτικών τους στόχων και την παιδαγωγική αξιοποίηση της φιλοσοφίας και θεωρίας της ψηφιακής αφήγησης. Το μέγεθος αποτελέσματος εμφανίζεται υψηλό ($r > .52$) σε όλες τις περιπτώσεις. Πριν το μάθημα ο μέσος όρος της αυτοαξιολόγησης των ικανοτήτων τους σε αυτά τα θέματα κυμαίνονταν από 1.85-2.15, το οποίο στην κλίμακα αντιστοιχεί πλεονεκτήματα στο 'λίγο', ενώ μετά το μάθημα ο μέσος όρος ανήλθε στο 3.30, δηλαδή ανάμεσα στο 'καλά' και στο 'πολύ καλά'.

Πίνακας 7

Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης γνώσης και εμπειρίας σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση

<i>a/</i>	<i>N</i>	Pre mean (SD)	Post mean (SD)	Z	<i>p</i> value (Wil- coxon)	Effect size	Pre->Post Αύξηση συμ- φωνίας [%]	Pre->Post Μείωση συμφω- νίας [%]	Pre->Post Διατή- ρηση συμ- φωνίας [%]
1. Γνωρίζω τι είναι η ψηφιακή αφήγηση	21	1.86 (1.153)	3.62 (0.498)	-3.624	0.000	0.56	18 (85.7%)	2 (9.5%)	1 (4.8%)
2. Γνωρίζω ποια είναι τα στοιχεία τα οποία κάνουν μια αφήγηση πιο ενδιαφέρουσα	21	1.95 (0.973)	3.43 (0.507)	-3.602	0.000	0.56	17 (81.0%)	1 (4.8%)	3 (14.3%)

3.	Θεωρώ ότι μπορώ να αξιολογήσω τα στοιχεία αυτά κατάλληλα για να δημιουργήσω μια ψηφιακή αφήγηση	20	1.85 (1.089)	3.30 (0.470)	-3.581	0.000	0.57	16 (80.0%)	0 (0%)	4 (20.0%)
4.	Γνωρίζω ποια είναι τα είδη της αφήγησης	20	1.80 (1.105)	3.35 (0.587)	-3.795	0.000	0.60	19 (95.0%)	1 (5.0%)	0 (0%)
5.	Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω το κατάλληλο είδος αφήγησης για να επιτύχω τους διδακτικούς μου στόχους	20	2.15 (1.040)	3.30 (0.470)	-3.656	0.000	0.58	16 (80.0%)	0 (0%)	4 (20.0%)
6.	Γνωρίζω τη μεθοδολογία/στρατηγικές για την ανάπτυξη μιας αφήγησης	20	1.75 (1.020)	3.05 (0.394)	-3.447	0.001	0.55	16 (80.0%)	1 (5.0%)	3 (15.0%)
7.	Θεωρώ ότι μπορώ να εφαρμόσω κάποιες βασικές στρατηγικές σχεδιασμού για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης	20	1.85 (1.226)	3.30 (0.470)	-3.453	0.001	0.55	15 (75.0%)	0 (0%)	5 (25.0%)
8.	Θεωρώ ότι μπορώ να αξιολογήσω παιδαγωγικά/διδακτικά τη φιλοσοφία/θεωρία της ψηφιακής αφήγησης	20	2.00 (1.257)	3.30 (0.571)	-3.337	0.001	0.53	15 (75.0%)	1 (5.0%)	4 (20.0%)
9.	Θεωρώ ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό	19	3.11 (0.737)	3.68 (0.478)	-2.673	0.008	0.43	10 (52.6%)	1 (5.3%)	8 (42.1%)
10.	Θεωρώ ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βελτιώσει τις διδακτικές μου πρακτικές	19	3.26 (0.562)	3.74 (0.452)	-2.714	0.007	0.44	10 (52.6%)	1 (5.3%)	8 (42.1%)
11.	Θεωρώ ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα	19	3.63 (0.496)	3.74 (0.452)	-0.632	0.527	0.10	6 (31.6%)	4 (21.1%)	9 (47.4%)
12.	Θεωρώ ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην κατανόηση του μαθήματος	19	3.37 (0.496)	3.58 (0.507)	-1.265	0.206	0.21	7 (36.8%)	3 (15.8%)	9 (47.4%)
13.	Κατά πόσο θεωρείς ότι μπορείς να χρησιμοποιήσεις το λογισμικό Storyboardthat για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης;	16	1.06 (1.063)	3.75 (0.447)	-3.542	0.000	0.63	16 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
14.	Κατά πόσο θεωρείς ότι μπορείς να χρησιμοποιήσεις το λογισμικό Utellstory για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης;	16	1.06 (1.063)	3.56 (0.629)	-3.540	0.000	0.63	16 (100%)	0 (0%)	0 (0%)

15.	Κατά πόσο θεωρείς ότι μπορείς να χρησιμοποιήσεις το λογισμικό Storybird για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης;	17	1.47 (1.375)	3.53 (0.624)	-3.170	0.002	0.54	13 (76.5%)	1 (5.9%)	3 (17.6%)
16.	Κατά πόσο θεωρείς ότι μπορείς να χρησιμοποιήσεις το λογισμικό Padlet για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης;	15	1.53 (1.407)	3.53 (0.640)	-3.332	0.001	0.61	14 (93.3%)	0 (0%)	1 (6.7%)
17.	Κατά πόσο θεωρείς ότι το λογισμικό Storyboardthat είναι χρήσιμο για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης;	11	2.91 (1.136)	3.91 (0.302)	-2.456	0.014	0.52	7 (63.6%)	0 (0%)	4 (36.4%)
18.	Κατά πόσο θεωρείς ότι το λογισμικό Utellstory είναι χρήσιμο για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης;	11	2.82 (1.168)	3.73 (0.467)	-2.157	0.031	0.46	7 (63.6%)	1 (9.1%)	3 (27.3%)
19.	Κατά πόσο θεωρείς ότι το λογισμικό Storybird είναι χρήσιμο για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης;	13	2.92 (1.038)	3.69 (0.630)	-2.309	0.021	0.45	8 (61.5%)	1 (7.7%)	4 (30.8%)
20.	Κατά πόσο θεωρείς ότι το λογισμικό Padlet είναι χρήσιμο για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης;	11	2.91 (1.136)	3.64 (0.674)	-2.126	0.033	0.45	7 (63.6%)	1 (9.1%)	3 (27.3%)

Η επόμενη ομάδα τεσσάρων ερωτήσεων (9,10,11,12) από το ερωτηματολόγιο στόχευε στη διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των επιμορφούμενων ως προς την ψηφιακή αφήγηση. Η συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις 9 και 10, με βάση το Wilcoxon Signed Rank Test φανέρωσε στατιστικά σημαντική ($p=0.008$ και $p=0.007$ αντίστοιχα) αύξηση στην αλλαγή των αντιλήψεων και στάσεων που υιοθέτησαν οι επιμορφούμενοι από τη συμμετοχή τους στο μάθημα ως προς τη χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης ως εργαλείο για τον εκπαιδευτικό και τη δυνατότητα της ψηφιακής αφήγησης να βελτιώσει τις διδακτικές τους πρακτικές. Το μέγεθος αποτελέσματος εμφανίζεται μεσαίο προς υψηλό ($r>0.42$). Πριν το μάθημα ο μέσος όρος της αυτοαξιολόγησης των στάσεων και των αντιλήψεών τους σε αυτά τα θέματα βρισκόταν σχετικά υψηλά, στο 3.11 και 3.26, το οποίο στην κλίμακα αντιστοιχεί πλησιέστερα στο 'καλά', ενώ μετά το μάθημα ο μέσος όρος ανήλθε στο 3.68 και 3.74 αντίστοιχα, δηλαδή ανάμεσα στο 'καλά' και στο 'πολύ καλά'.

Η συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων στην 11η ερώτηση διερεύνησης στάσεων και αντιλήψεων με βάση το Wilcoxon Signed Rank Test φανέρωσε ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική αλλαγή των αντιλήψεων που υιοθέτησαν οι επιμορφούμενοι από τη συμμετοχή τους στο μάθημα σχετικά με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως μέσο ενίσχυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα. Το μέγεθος αποτελέσματος εμφανίζεται χαμηλό ($r=.10$). Πριν το μάθημα ο μέσος όρος της αυτοαξιολόγησης των στάσεων και των αντιλήψεών τους στο θέμα βρισκόταν ήδη αρκετά ψηλά στο 3.63, το οποίο στην κλίμακα αντιστοιχεί ανάμεσα στο 'καλά' και στο 'πολύ καλά', και μετά το μάθημα ο μέσος όρος παρουσίασε μικρή αύξηση και έφτασε στο 3.74.

Η συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων στη 12η ερώτηση διερεύνησης στάσεων και αντιλήψεων με βάση το Wilcoxon Signed Rank Test φανέρωσε στατιστικά σημαντική αλλαγή των αντιλήψεων που υιοθέτησαν οι επιμορφούμενοι από τη συμμετοχή τους στο μάθημα σχετικά με τη δυνατότητα της ψηφιακής αφήγησης να βοηθήσει τους μαθητές στην κατανόηση του μαθήματος. Το μέγεθος αποτελέσματος εμφανίζεται χαμηλό προς μεσαίο ($r=.21$). Πριν το μάθημα ο μέσος όρος της αυτοαξιολόγησης των στάσεων και των αντιλήψεών τους στο θέμα αυτό βρισκόταν ήδη αρκετά ψηλά στο 3.37, το οποίο στην κλίμακα αντιστοιχεί ανάμεσα στο 'καλά' και στο 'πολύ καλά', και παρόλα αυτά μετά το μάθημα ο μέσος όρος παρουσίασε μικρή αύξηση και έφτασε στο 3.58. Αξίζει να σημειωθεί ότι αν και οι επιμορφούμενοι, πριν τη συμμετοχή τους στο μάθημα, είχαν ήδη διαμορφωμένη σε αρκετά υψηλό βαθμό την άποψη ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα και μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην κατανόηση του μαθήματος, καταγράφεται μια μικρή αυξητική αλλαγή στις αντιλήψεις τους μετά το μάθημα.

Η τέταρτη ομάδα ερωτήσεων (13,14,15,16) από το ερωτηματολόγιο στόχευε στη διερεύνηση των ικανοτήτων των επιμορφούμενων ως προς τη χρήση των λογισμικών Storyboardthat, Utellstory, Storybird και Padlet. Η συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων σε αυτές ερωτήσεις με βάση το Wilcoxon Signed Rank Test φανέρωσε στατιστικά σημαντική ($p<.002$) αύξηση των ικανοτήτων που ανέπτυξαν οι επιμορφούμενοι από τη συμμετοχή τους στο μάθημα ως προς τη χρήση των παραπάνω λογισμικών για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης. Το μέγεθος αποτελέσματος εμφανίζεται υψηλό ($r>.53$) σε όλες τις περιπτώσεις. Πριν το μάθημα ο μέσος όρος της αυτοαξιολόγησης των ικανοτήτων τους στη χρήση των συγκεκριμένων λογισμικών κυμαίνονταν από 1.06-1.53, το οποίο στην κλίμακα αντιστοιχεί ανάμεσα στο

‘ελάχιστα’ και στο ‘λίγο’, ενώ μετά το μάθημα ο μέσος όρος κυμαίνονταν από 3.53-3.75, δηλαδή ανάμεσα στο ‘αρκετά’ και στο ‘πολύ’.

Η πέμπτη ομάδα ερωτήσεων (17,18,19,20) από το ερωτηματολόγιο στόχευε στη διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των επιμορφούμενων ως προς τη χρήση των παραπάνω λογισμικών. Η συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων σε αυτές ερωτήσεις με βάση το Wilcoxon Signed Rank Test φανέρωσε στατιστικά σημαντική ($p < .034$) αύξηση στην αλλαγή των αντιλήψεων και στάσεων που υιοθέτησαν οι επιμορφούμενοι από τη συμμετοχή τους στο μάθημα ως προς τη χρησιμότητα των λογισμικών για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης. Το μέγεθος αποτελέσματος εμφανίζεται υψηλό ($r > .44$) σε όλες τις περιπτώσεις. Πριν το μάθημα ο μέσος όρος της αυτοαξιολόγησης των στάσεων και των αντιλήψεών τους ως προς τη χρησιμότητα των συγκεκριμένων λογισμικών κυμαίνονταν από 2.82-2.92, το οποίο στην κλίμακα αντιστοιχεί ανάμεσα στο ‘λίγο’ και στο ‘αρκετά’, ενώ μετά το μάθημα ο μέσος όρος κυμαίνονταν από 3.64-3.91, δηλαδή ανάμεσα στο ‘αρκετά’ και στο ‘πολύ’.

Αναφορικά με την τέταρτη και πέμπτη ομάδα ερωτήσεων πρέπει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι επιμορφούμενοι δεν γνώριζαν τα συγκεκριμένα λογισμικά πριν τη συμμετοχή τους στο μάθημα με αποτέλεσμα να καταγράφεται μειωμένος αριθμός συμμετοχής ($N \leq 17$) στις ερωτήσεις της τέταρτης ομάδας. Από τους μέσους όρους όμως εμφανίζεται ότι σαφώς έχουν βελτιωθεί οι ικανότητές τους στη χρήση των αναφερόμενων λογισμικών. Ειδικότερα στις ερωτήσεις της πέμπτης ομάδας απάντησαν όσοι επιμορφούμενοι ($N \leq 13$) είχαν πιθανόν κάποια προηγούμενη εξοικείωση ή γνώριζαν σε ένα βαθμό τα λογισμικά. Ο μικρός αριθμός συμμετοχής εξηγεί την μικρή αλλαγή του μέσου όρου αλλά παρόλα αυτά καταγράφεται αύξηση των μέσων όρων μετά τη συμμετοχή στο μάθημα σε όλες τις περιπτώσεις.

5.1.2 Υιοθέτηση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική πρακτική

Η ομάδα των τεσσάρων ερωτήσεων του Πίνακα 8 προστέθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο, όταν αυτό δόθηκε στους επιμορφούμενους κατά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου. Οι ερωτήσεις αυτές είχαν στόχο τη διερεύνηση του βαθμού υιοθέτησης της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης και της ενσωμάτωσής της στην εκπαιδευτική πρακτική.

Πίνακας 8

Ανάλυση αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου

<i>a/a</i>		<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
1.	Κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου πόσες φορές δημιούργησες μια ψηφιακή αφήγηση με τους μαθητές σου ή τους καθοδήγησες να δημιουργήσουν μια δική τους στην τάξη;	21	0	4	2.24	0.944
2.	Πόσες διδακτικές ώρες αφιέρωσες συνολικά για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων στην τάξη;	21	0	8	3.71	1.586
3.	Κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου πόσες φορές χρησιμοποίησες την ψηφιακή αφήγηση για να διδάξεις ένα θέμα/μια έννοια στην τάξη;	21	1	3	1.71	0.644
4.	Πόσες διδακτικές ώρες αφιέρωσες συνολικά για να διδάξεις ένα θέμα/μια έννοια στην τάξη με τη χρήση ψηφιακής αφήγησης;	21	1	5	2.05	1.071

Στην πρώτη ερώτηση διερευνήθηκε η συχνότητα δημιουργίας από τους επιμορφούμενους μιας ψηφιακής αφήγησης με τους μαθητές τους ή της καθοδήγησης των μαθητών τους στη δημιουργία μιας δικής τους ψηφιακής αφήγησης στην τάξη. Στο σύνολο των επιμορφούμενων ($N=21$), κατά τη διάρκεια των τεσσάρων εβδομάδων υλοποίησης του μαθήματος, ο μέσος όρος κατανομής των απαντήσεων βρίσκεται μεταξύ του δύο με τρεις φορές ($M.O.=2.24$; $SD=0.944$) με ελάχιστη τη μηδενική τιμή (καμία φορά) και μέγιστη τιμή τις τέσσερις φορές.

Στη δεύτερη ερώτηση διερευνήθηκε ο χρόνος σε διδακτικές ώρες που αφιερώθηκε από τους επιμορφούμενους κατά τη διάρκεια των τεσσάρων εβδομάδων υλοποίησης του μαθήματος, για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων στην τάξη. Στο σύνολο των επιμορφούμενων ($N=21$), ο μέσος όρος κατανομής των απαντήσεων βρίσκεται μεταξύ των τριών με τεσσάρων ωρών ($M.O.=3.71$; $SD=1.586$) με ελάχιστη τη μηδενική τιμή (καμία φορά) και μέγιστη τιμή τις οκτώ ώρες.

Στην τρίτη ερώτηση διερευνήθηκε η συχνότητα χρήσης από τους επιμορφούμενους της ψηφιακής αφήγησης για τη διδασκαλία ενός θέματος ή μιας έννοιας στην τάξη, κατά τη διάρ-

κεια των τεσσάρων εβδομάδων υλοποίησης του μαθήματος. Στο σύνολο των επιμορφούμενων (N=21) ο μέσος όρος κατανομής των απαντήσεων βρίσκεται μεταξύ της μιας με δύο φορές (M.O.=1.71; SD=0.944) με ελάχιστη τιμή την μία φορά και μέγιστη τιμή τις τρεις φορές. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπήρξε κανείς επιμορφούμενος που να μην χρησιμοποίησε την ψηφιακή αφήγηση τουλάχιστον μία φορά στα πλαίσια της διδασκαλίας του.

Στην τέταρτη ερώτηση διερευνήθηκε ο χρόνος σε διδακτικές ώρες που αφιερώθηκε από τους επιμορφούμενους κατά τη διάρκεια των τεσσάρων εβδομάδων του μαθήματος για τη διδασκαλία ενός θέματος ή μιας έννοιας με τη χρήση ψηφιακής αφήγησης. Στο σύνολο των επιμορφούμενων (N=21), ο μέσος όρος κατανομής των απαντήσεων βρίσκεται πολύ κοντά στις δύο διδακτικές ώρες (M.O.=2.05; SD=1.586) με ελάχιστη τιμή την μία ώρα και μέγιστη τιμή τις πέντε ώρες. Επισημαίνεται ότι όλοι οι επιμορφούμενοι αξιοποίησαν την ψηφιακή αφήγηση για τη διδασκαλία ενός θέματος στην τάξη τους τουλάχιστον για μία ή περισσότερες διδακτικές ώρες.

5.1.3 Κριτήρια αξιολόγησης των ψηφιακών αφηγήσεων των επιμορφούμενων

Οι ψηφιακές αφηγήσεις που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου αξιολογήθηκαν με βάση ένα σύνολο κριτηρίων που δημιουργήθηκε ακολουθώντας (α) την προτεινόμενη κατηγοριοποίηση του Robin (2008) αναφορικά με τα τρία είδη αφήγησης: την προσωπική αφήγηση, την αφήγηση ιστορικών γεγονότων και την διδακτική αφήγηση και (β) την κατηγοριοποίηση των Bull & Kajder (2004) και Chung (2006) που αναφέρονται στα επτά στοιχεία τα οποία συνθέτουν μια αποτελεσματική ψηφιακή αφήγηση. Στο τέλος προστέθηκε ακόμη ένα ερώτημα σχετικά με την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της δημιουργίας των συγκεκριμένων αφηγήσεων ώστε να διερευνηθεί ο βαθμός ευκολίας και κατανόησης της θεωρίας της ψηφιακής αφήγησης και της διαδικασίας δημιουργίας από πλευράς των επιμορφούμενων και η επακόλουθη ανάπτυξη αισθήματος αυτοπεποίθησης στην άμεση πρακτική εφαρμογή της νέας γνώσης (Πίνακας 9).

Πίνακας 9

Κατάταξη ψηφιακών αφηγήσεων των επιμορφούμενων στα τέσσερα λογισμικά σύμφωνα με τα κριτήρια ποιοτικής αξιολόγησης των ψηφιακών αφηγήσεων

	Storyboardthat (N=21)	Utellstory (N=21)	Storybird (N=21)	Padlet (N=5)
Η αφήγηση ανήκει σε ένα από τα 3 είδη αφήγησης;	20	20	20	5
Ο τίτλος της αφήγησης είναι ενδιαφέρον και σχετικός με το περιεχόμενο;	20	21	21	5
Υπάρχει το ερώτημα-κλειδί που απαντάται στο τέλος της αφήγησης;	17	15	10	2
Υπάρχει συναισθηματικό περιεχόμενο που «μιλάει» στον θεατή;	14	13	16	3
Είναι εμφανές το στοιχείο της οικονομίας στην αφήγηση;	17	16	19	3
Οι ήχοι ενισχύουν το κείμενο της αφήγησης;	0	13	0	5
Αξιοποιείται κατάλληλα (ενισχυτικά) το χάρισμα της φωνής;	0	15	0	3
Η αφήγηση εξελίσσεται με ικανοποιητικό ρυθμό;	17	20	18	3
Οι εικόνες ενισχύουν το κείμενο;	19	20	21	5
Γίνεται άμεσα/ξεκάθαρα αντιληπτό το μήνυμα της αφήγησης;	18	20	20	5
Μπορεί η αφήγηση να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά στην τάξη;	21	21	20	5
Η αφήγηση λειτουργεί βοηθητικά/ενισχυτικά στην κατανόηση του διδακτικού στόχου;	20	21	20	5
Έχουν εμπλακεί οι μαθητές στη διαδικασία δημιουργίας της αφήγησης;	6	15	5	2

Σχεδόν όλες οι αφηγήσεις σε μορφή κόμικ με το λογισμικό Storyboardthat ανήκαν σε ένα από τα τρία είδη αφήγησης (N=20), όλες είχαν ενδιαφέροντα τίτλο, σχετικό με το περιεχόμενο (N=21), οι περισσότερες από αυτές περιείχαν το ερώτημα-κλειδί που απαντάται στο τέλος της αφήγησης (N=17) καθώς και το συναισθηματικό περιεχόμενο που «μιλάει» στον θεατή (N=14). Στα περισσότερα κόμικς το στοιχείο της οικονομίας στην αφήγηση ήταν εμφανές και η αφήγηση εξελισσόταν με ικανοποιητικό ρυθμό (N=17), οι εικόνες σε σχεδόν

όλα τα κόμικς ενίσχυαν το κείμενο (N=19) και το μήνυμα της αφήγησης γινόταν άμεσα και ξεκάθαρα αντιληπτό (N=18). Όλες οι αφηγήσεις κρίθηκε ότι μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά στην τάξη, σχεδόν όλες κρίθηκε ότι λειτουργούν βοηθητικά/ενισχυτικά στην κατανόηση του διδακτικού στόχου (N=20) και για τις έξι από τις αφηγήσεις οι επιμορφούμενοι δήλωσαν ότι ενέπλεξαν τους μαθητές τους στη διαδικασία δημιουργίας τους.

Από τις ψηφιακές αφηγήσεις με εμπλουτισμό ήχων που δημιουργήθηκαν στο λογισμικό Utellstory, σχεδόν όλες ανήκαν σε ένα από τα τρία είδη αφήγησης (N=20), όλες είχαν ενδιαφέροντα τίτλο, σχετικό με το περιεχόμενο (N=21), οι περισσότερες από αυτές περιείχαν το ερώτημα-κλειδί που απαντάται στο τέλος της αφήγησης (N=15) καθώς και το συναισθηματικό περιεχόμενο που «μιλάει» στον θεατή (N=13). Στις περισσότερες το στοιχείο της οικονομίας στην αφήγηση ήταν εμφανές (N=16), οι ήχοι ενίσχυαν το κείμενο (N=13) και κρίθηκε ότι αξιοποιήθηκε κατάλληλα (ενισχυτικά) το χάρισμα της φωνής (N=15). Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις η αφήγηση εξελισσόταν με ικανοποιητικό ρυθμό (N=20), οι εικόνες ενίσχυαν το κείμενο (N=20) και το μήνυμα της αφήγησης γινόταν άμεσα και ξεκάθαρα αντιληπτό (N=20). Όλες οι αφηγήσεις κρίθηκε ότι μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά στην τάξη και ότι λειτουργούν βοηθητικά/ενισχυτικά στην κατανόηση του διδακτικού στόχου (N=21) ενώ στις περισσότερες από τις αφηγήσεις οι επιμορφούμενοι δήλωσαν ότι ενέπλεξαν τους μαθητές τους στη διαδικασία δημιουργίας τους (N=15).

Σχεδόν όλες οι αφηγήσεις που δημιουργήθηκαν με το λογισμικό Storybird ανήκαν σε ένα από τα τρία είδη αφήγησης (N=20), όλες είχαν ενδιαφέροντα τίτλο, σχετικό με το περιεχόμενο (N=21), οι μισές από αυτές περιείχαν το ερώτημα-κλειδί που απαντάται στο τέλος της αφήγησης (N=10) ενώ οι περισσότερες περιείχαν το συναισθηματικό περιεχόμενο που «μιλάει» στον θεατή (N=16). Σχεδόν σε όλες τις αφηγήσεις ήταν εμφανές το στοιχείο της οικονομίας στην αφήγηση (N=19) και στις περισσότερες η αφήγηση εξελισσόταν με ικανοποιητικό ρυθμό (N=18). Οι εικόνες σε όλες τις αφηγήσεις ενίσχυαν το κείμενο (N=21) και το μήνυμα της αφήγησης γινόταν άμεσα και ξεκάθαρα αντιληπτό (N=20). Σχεδόν όλες οι αφηγήσεις κρίθηκε ότι μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά στην τάξη και ότι λειτουργούν βοηθητικά/ενισχυτικά στην κατανόηση του διδακτικού στόχου (N=20) ενώ για πέντε αφηγήσεις οι επιμορφούμενοι δήλωσαν ότι ενέπλεξαν τους μαθητές τους στη διαδικασία δημιουργίας τους.

Και οι πέντε συνεργατικές αφηγήσεις που δημιουργήθηκαν από ομάδες επιμορφούμενων στο λογισμικό Padlet ανήκαν σε ένα από τα τρία είδη αφήγησης, είχαν ενδιαφέροντα τίτλο και σχετικό με το θέμα, οι ήχοι και οι εικόνες που περιλαμβάνονταν σε αυτές ενίσχυαν το κείμενο της αφήγησης, το μήνυμά τους γινόταν άμεσα/ξεκάθαρα αντιληπτό και μπορούσαν όλες να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά στην τάξη καθώς επίσης να λειτουργήσουν βοηθητικά/ενισχυτικά στην κατανόηση του διδακτικού στόχου. Σε δύο συνεργατικές αφηγήσεις υπήρχε το ερώτημα-κλειδί που απαντάται στο τέλος της αφήγησης, ενώ σε τρεις υπήρχε συναισθηματικό περιεχόμενο που μιλάει στον θεατή, γινόταν εμφανές το στοιχείο της οικονομίας, το χάρισμα της φωνής είχε αξιοποιηθεί κατάλληλα/ενισχυτικά και η αφήγηση εξελισσόταν με ικανοποιητικό ρυθμό. Σε δύο από τις συνεργατικές αφηγήσεις αναφέρθηκε ότι είχαν εμπλακεί μαθητές στη διαδικασία δημιουργίας τους.

5.2 Ανάλυση της ανάπτυξης Κοινότητας Διερεύνησης (CoI) στο περιβάλλον του μαθήματος

Σύμφωνα με τους Arbaugh et al. (2008) το ερωτηματολόγιο μέτρησης ανάπτυξης της Κοινότητας Διερεύνησης έχει καλή εσωτερική συνοχή, με Cronbach alpha coefficient ίσο με 0.94 για την διδακτική παρουσία, 0.91 για την κοινωνική παρουσία και 0.95 για τη γνωστική παρουσία. Στην παρούσα μελέτη όπου χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο μεταφρασμένο στην ελληνική, το Cronbach alpha coefficient βρέθηκε ίσο με 0.72 για τη διδακτική παρουσία, 0.83 για την κοινωνική παρουσία και 0.85 για τη γνωστική παρουσία. Η τιμή Cronbach alpha δείχνει ότι υπάρχει πολύ καλή εσωτερική συνοχή για τις κλίμακες της κοινωνικής και γνωστικής παρουσίας και αποδεκτή εσωτερική συνοχή για την κλίμακα της διδακτικής παρουσίας.

Πίνακας 10

Απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο ανάπτυξης της Κοινότητας Διερεύνησης στα πλαίσια του σεμιναρίου

<i>a/a</i>	<i>N</i>	Mean	Std. Deviation
1. Ο εκπαιδευτής μετέδωσε με σαφήνεια τα σημαντικά θέματα του σεμιναρίου.	21	4.86	0.359

2.	Ο εκπαιδευτής παρουσίασε με σαφήνεια τους σημαντικότερους στόχους του σεμιναρίου.	21	4.86	0.359
3.	Ο εκπαιδευτής παρείχε σαφείς οδηγίες σχετικά με τη συμμετοχή στις δραστηριότητες του σεμιναρίου.	21	5.00	0.000
4.	Ο εκπαιδευτής παρείχε σαφή χρονοδιαγράμματα για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σεμιναρίου.	21	5.00	0.000
5.	Σε θέματα του σεμιναρίου που υπήρξαν διαφορετικές απόψεις ο εκπαιδευτής συνέβαλε στο να αναγνωριστούν σημεία συμφωνίας και διαφωνίας με τρόπο που με βοήθησε στη μάθηση.	20	4.75	0.444
6.	Ο εκπαιδευτής συνέβαλε στην καθοδήγηση της ομάδας των επιμορφούμενων προς την κατανόηση των θεμάτων του σεμιναρίου με τρόπο που με βοήθησε να ξεκαθαρίσω τις σκέψεις μου.	21	4.90	0.301
7.	Ο εκπαιδευτής συνέβαλε στο να έχουν οι επιμορφούμενοι ενεργή συμμετοχή στο σεμινάριο και να συμμετέχουν σε παραγωγικές συζητήσεις.	21	4.86	0.359
8.	Ο εκπαιδευτής συνέβαλε στο να επικεντρώνονται οι επιμορφούμενοι στις υποχρεώσεις τους με τρόπο που βοήθησε στη μάθησή μου.	21	4.81	0.402
9.	Ο εκπαιδευτής ενθάρρυνε τους επιμορφούμενους στην εξερεύνηση νέων εννοιών στα πλαίσια του σεμιναρίου.	21	4.81	0.402
10.	Οι ενέργειες του εκπαιδευτή ενίσχυσαν το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινότητα μεταξύ των επιμορφούμενων.	21	4.81	0.402
11.	Ο εκπαιδευτής συνέβαλε στο να επικεντρώνονται οι συζητήσεις στα θέματα του σεμιναρίου με τρόπο που βοήθησε στη μάθησή μου.	20	4.90	0.308
12.	Ο εκπαιδευτής παρείχε ανατροφοδότηση που με βοήθησε να καταλάβω τα δυνατά και αδύνατα σημεία μου σε σχέση με τους στόχους του σεμιναρίου.	21	4.81	0.402
13.	Ο εκπαιδευτής παρείχε άμεση ανατροφοδότηση.	21	4.90	0.301
14.	Γνωρίζοντας τους άλλους συμμετέχοντες απέκτησα το αίσθημα ότι ανήκω στην ομάδα του σεμιναρίου.	21	4.38	0.669
15.	Μπόρεσα να αποκτήσω ξεκάθαρη άποψη για μερικούς από τους συμμετέχοντες στο σεμινάριο.	20	3.65	0.988
16.	Η διαδικτυακή επικοινωνία είναι εξαιρετικό μέσο για κοινωνική αλληλεπίδραση.	21	3.67	0.796
17.	Ένοιωθα άνετα να συνδιαλέγομαι μέσα από το διαδικτυακό περιβάλλον του σεμιναρίου.	21	4.29	0.717
18.	Ένοιωθα άνετα συμμετέχοντας στις συζητήσεις του σεμιναρίου.	21	4.29	0.717
19.	Ένοιωθα άνετα αλληλεπιδρώντας με άλλους συμμετέχοντες.	20	4.35	0.671

20.	Ένιωθα άνετα διαφωνώντας με άλλους συμμετέχοντες, διατηρώντας ταυτόχρονα ένα αίσθημα εμπιστοσύνης.	20	3.85	0.875
21.	Ένιωθα ότι η άποψή μου ήταν αποδεκτή από άλλους συμμετέχοντες.	21	4.38	0.669
22.	Οι συζητήσεις στο forum με βοήθησαν να αναπτύξω αίσθημα συνεργατικότητας.	21	4.52	0.512
23.	Τα προβλήματα που τέθηκαν ενίσχυσαν το ενδιαφέρον μου στα θέματα του σεμιναρίου.	20	4.45	0.605
24.	Οι δραστηριότητες του σεμιναρίου προκάλεσαν την περιέργειά μου.	21	4.71	0.463
25.	Μου δημιουργήθηκε το κίνητρο να διερευνήσω θέματα σχετικά με το περιεχόμενο του σεμιναρίου.	21	4.67	0.577
26.	Χρησιμοποίησα διάφορες πηγές πληροφόρησης για να διερευνήσω θέματα που τέθηκαν στο σεμινάριο.	20	4.20	0.696
27.	Ο καταγισμός ιδεών και η εύρεση σχετικών πληροφοριών με βοήθησαν να επιλύσω ερωτήματα που σχετίζονταν με το περιεχόμενο του σεμιναρίου.	20	4.50	0.607
28.	Οι συζητήσεις στο forum υπήρξαν πολύτιμες στο να με βοηθήσουν να εκτιμήσω τις διαφορετικές απόψεις των συμμετεχόντων.	21	4.38	0.590
29.	Ο συνδυασμός νέων πληροφοριών με βοήθησε να απαντήσω σε ερωτήματα που τέθηκαν στις δραστηριότητες του σεμιναρίου.	20	4.45	0.510
30.	Οι μαθησιακές δραστηριότητες του σεμιναρίου με βοήθησαν να δημιουργήσω ερμηνείες και λύσεις.	21	4.29	0.644
31.	Ο αναστοχασμός στο περιεχόμενο του σεμιναρίου και οι συζητήσεις στο forum με βοήθησαν να κατανοήσω θεμελιώδεις έννοιες στα πλαίσια του σεμιναρίου.	21	4.29	0.644
32.	Μπορώ να περιγράψω τρόπους για δοκιμή κι εφαρμογή της γνώσης που απέκτησα σε αυτό το σεμινάριο.	21	4.71	0.463
33.	Ανέπτυξα λύσεις σε προβλήματα του σεμιναρίου που μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη.	20	4.55	0.686
34.	Μπορώ να εφαρμόσω τις γνώσεις που απέκτησα από το σεμινάριο στην εργασία μου ή σε άλλες δραστηριότητες.	21	4.86	0.359

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων (1-13), στόχευε στη διερεύνηση της διδακτικής παρουσίας και πώς αυτή καταγράφεται μέσα από την άποψη των επιμορφούμενων για τον ρόλο της εκπαιδευτριας και την υποστήριξη που παρείχε στην δια ζώσης συνάντηση αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια των τεσσάρων εβδομάδων του μαθήματος. Διερευνήθηκε το κατά πόσο η εκπαιδευτρια παρουσίασε με σαφήνεια τους στόχους και τα σημαντικά θέματα του μαθήματος και

συνέβαλε στην αναγνώριση σημείων συμφωνίας και διαφωνίας ώστε να βοηθήσει τους επιμορφούμενους στη μάθηση. Επίσης μετρήθηκε η συμβολή της εκπαιδευτριας στην καθοδήγηση των επιμορφούμενων στην κατανόηση των θεμάτων και το ξεκαθάρισμα των σκέψεών τους, στην ενεργή τους συμμετοχή στο μάθημα και σε παραγωγικές συζητήσεις και στην επικέντρωσή τους στις υποχρεώσεις τους ώστε να βοηθηθούν στη μάθηση. Διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτριας στο να ενθαρρύνει τους επιμορφούμενους στην εξερεύνηση νέων εννοιών, στο να ενισχύσει το αίσθημά τους ότι ανήκουν σε μια κοινότητα, στο να επικεντρώνονται οι συζητήσεις τους σε θέματα που τους βοηθούν στη μάθηση και τέλος, η αποτελεσματικότητά της στην παροχή άμεσης ανατροφοδότησης που βοήθησε τους επιμορφούμενους να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος. Στις περισσότερες ερωτήσεις ο μέσος όρος κατανομής των απαντήσεων βρίσκεται μεταξύ των 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα' ως προς την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή στα πεδία που αναφέρονται προηγούμενα, με μικρή ως μεσαία τυπική απόκλιση ($M.O. \geq 4.81$; $SD < 0.445$). Επιπλέον, στις ερωτήσεις 3 και 4 το σύνολο των επιμορφούμενων ($N=21$) δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα στο ότι η εκπαιδευτρια παρείχε σαφείς οδηγίες και χρονοδιαγράμματα σχετικά με τη συμμετοχή των επιμορφούμενων στις δραστηριότητες του μαθήματος.

Στη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων (14 ως 22) διερευνήθηκε η κοινωνική παρουσία που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της εξ αποστάσεως υλοποίησης του μαθήματος. Αναζητήθηκε εάν οι επιμορφούμενοι συμφωνούν ως προς το ότι γνωρίζοντας τους άλλους επιμορφούμενους απέκτησαν το αίσθημα ότι ανήκουν στην ομάδα, ότι μπόρεσαν να αποκτήσουν ξεκάθαρη άποψη για μερικούς από τους επιμορφούμενους και ότι η διαδικτυακή επικοινωνία είναι εξαιρετικό μέσο για κοινωνική αλληλεπίδραση. Διερευνήθηκε εάν οι επιμορφούμενοι συμφωνούν στο ότι ένιωσαν άνετα να συνδιαλέγονται μέσα από το διαδικτυακό περιβάλλον του μαθήματος, συμμετέχοντας στις συζητήσεις, αλληλεπιδρώντας με άλλους επιμορφούμενους και διαφωνώντας με άλλους επιμορφούμενους διατηρώντας ταυτόχρονα ένα αίσθημα εμπιστοσύνης. Τέλος, αναζητήθηκε εάν οι επιμορφούμενοι συμφωνούν στο ότι ένιωθαν πως η άποψή τους γινόταν αποδεκτή από τους άλλους συμμετέχοντες και στο ότι οι συζητήσεις στα forum του μαθήματος τους βοήθησαν να αναπτύξουν αίσθημα συνεργατικότητας.

Στις έξι από τις εννέα ερωτήσεις της δεύτερης ομάδας ερωτήσεων ο μέσος όρος κατανομής των απαντήσεων βρίσκεται μεταξύ των 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα' ως προς την

διαμόρφωση κοινωνικής παρουσίας με βάση τις παραπάνω αναφερόμενες απόψεις των επιμορφούμενων, με μικρή τυπική απόκλιση ($M.O. \geq 4.29$; $SD < 0.718$) επί του συνόλου των επιμορφούμενων ($N \geq 20$). Στις υπόλοιπες τρεις ερωτήσεις (15, 16 και 20) της δεύτερης ομάδας ερωτήσεων διερευνήθηκε η δυνατότητα που είχαν οι επιμορφούμενοι να αποκτήσουν ξεκάθαρη άποψη για μερικούς από τους συμμετέχοντες, η άποψή τους για το εάν η διαδικτυακή επικοινωνία είναι εξαιρετικό μέσο για κοινωνική αλληλεπίδραση και για το βαθμό άνεσης που απέκτησαν οι επιμορφούμενοι στο να διαφωνούν με άλλους συμμετέχοντες διατηρώντας ταυτόχρονα ένα αίσθημα εμπιστοσύνης. Ο μέσος όρος κατανομής των απαντήσεων ($3.64 > M.O. > 3.86$; $SD < 0.989$) βρίσκεται μεταξύ των 'ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ' και 'συμφωνώ'. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο μάθημα είχε μικρή διάρκεια συγκρινόμενο με ανάλογες μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας με αποτέλεσμα ο χρόνος να μην είναι επαρκής για τους επιμορφούμενους να αναπτύξουν ισχυρότερους δεσμούς ως μέλη μιας κοινότητας και να μπορέσουν να διαμορφώσουν απόλυτα ξεκάθαρη άποψη για τους άλλους συμμετέχοντες που δεν γνώριζαν προηγούμενα αλλά και να εδραιωθεί μεταξύ όλων άνεση και οικειότητα σε πολύ μεγάλο βαθμό που να επιτρέπει την ύπαρξη διαφωνίας με ταυτόχρονο αίσθημα εμπιστοσύνης.

Στην τρίτη ομάδα ερωτήσεων (23 ως 34) διερευνήθηκε η γνωστική παρουσία που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της εξ αποστάσεως υλοποίησης του μαθήματος, η οποία είχε δύο κατευθύνσεις, τη γνώση σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση και την παιδαγωγική της σπουδαιότητα, και την εκμάθηση συγκεκριμένων λογισμικών και την αξιοποίησή τους για τη δημιουργία εκπαιδευτικών ψηφιακών αφηγήσεων.

Αναζητήθηκε εάν οι επιμορφούμενοι συμφωνούν στο ότι τα προβλήματα που τέθηκαν ενίσχυσαν το ενδιαφέρον τους για θέματα του μαθήματος, ότι οι δραστηριότητες του μαθήματος προκάλεσαν την περιέργειά τους, ότι τους δημιουργήθηκε το κίνητρο να διερευνήσουν θέματα σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος και ότι οι ίδιοι χρησιμοποίησαν διάφορες πηγές πληροφόρησης για να διερευνήσουν θέματα που τέθηκαν στα πλαίσια του μαθήματος. Διερευνήθηκε εάν οι επιμορφούμενοι συμφωνούν ότι βοηθήθηκαν: από τον καταγισμό ιδεών και την εύρεση σχετικών πληροφοριών στο να επιλύσουν ερωτήματα που σχετίζονταν με το περιεχόμενο του μαθήματος, από τις συζητήσεις στα forum οι οποίες υπήρξαν πολύτιμες στο να εκτιμήσουν τις διαφορετικές απόψεις των επιμορφούμενων, από τον συνδυασμό νέων πληροφοριών στο να απαντήσουν σε ερωτήματα που τέθηκαν στις δραστηριότητες του

μαθήματος, από τις μαθησιακές δραστηριότητες του μαθήματος στο να δημιουργήσουν ερμηνείες και λύσεις, και από τον αναστοχασμό στο περιεχόμενο του μαθήματος και τις συζητήσεις στα forum στο να κατανοήσουν θεμελιώδεις έννοιες στα πλαίσια του μαθήματος. Τέλος, αναζητήθηκε εάν οι επιμορφούμενοι συμφωνούν στο ότι μπορούν να περιγράψουν τρόπους για δοκιμή κι εφαρμογή της γνώσης που απέκτησαν στο μάθημα, στο ότι ανέπτυξαν λύσεις σε προβλήματα του μαθήματος που μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη και στο ότι μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από το μάθημα στην εργασία τους ή σε άλλες δραστηριότητές τους.

Σε όλες τις ερωτήσεις της τρίτης ομάδας ερωτήσεων, ο μέσος όρος κατανομής των απαντήσεων βρίσκεται μεταξύ των 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα' ως προς τη γνωστική παρουσία που αναπτύχθηκε στο μάθημα με βάση τις απαντήσεις των επιμορφούμενων στα πεδία που αναφέρονται προηγούμενα, με μικρή τυπική απόκλιση ($4.87 > M.O. > 4.19$; $S.D. < 0.687$) επί του συνόλου των επιμορφούμενων ($N \geq 20$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης και η εισαγωγή της στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές συμβάλλει στην κινητοποίηση των μαθητών, στη δημιουργία κλίματος ενδιαφέροντος, συμμετοχής κι ενασχόλησης στα πλαίσια των διαφόρων διδακτικών αντικειμένων, την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη του σύγχρονου ψηφιακού γραμματισμού. Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία περίπλοκων ή αφηρημένων εννοιών με παραστατικό τρόπο ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητές από τους μαθητές. Μέσω της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να ενισχυθεί η συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών, η καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συνδυαστικής σκέψης.

Παρόλο που η ψηφιακή αφήγηση είναι ευρέως γνωστή και συγκαταλέγεται μεταξύ των σύγχρονων παιδαγωγικών πρακτικών διεθνώς, μεγάλος αριθμός εν ενεργεία εκπαιδευτικών στη χώρα μας οι οποίοι έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και εκπαιδευτικής εμπειρίας, όπως

στην παρούσα περίπτωση δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι φανερό ότι ενώ έχουν ακούσει γενικότερα γι' αυτήν και έχουν διαμορφώσει ως ένα βαθμό θετική άποψη για την χρησιμότητά της στην εκπαιδευτική πρακτική, δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση ή ειδική επιστημονική ενημέρωση σχετικά με το αντικείμενο. Στην προκειμένη περίπτωση, το σύνολο των εκπαιδευτικών που αιτήθηκε συμμετοχή στο σεμινάριο δήλωσε μικρή ως ελάχιστη γνώση αλλά εξέφρασε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ψηφιακή αφήγηση.

Από τη συγκριτική μελέτη των απαντήσεων που συλλέχθηκαν από τα δύο ερωτηματολόγια, το αρχικό σχετικά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και ικανότητες των επιμορφούμενων στην ψηφιακή αφήγηση και το τελικό σχετικά με την αξιολόγηση των γνώσεων και ικανοτήτων που ανέπτυξαν μετά την υλοποίηση του σεμιναρίου διαπιστώθηκε ότι ο τρόπος σχεδιασμού και υλοποίησης του συγκεκριμένου σεμιναρίου υπήρξε επιτυχής στο να μεταφέρει στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς τις νέες γνώσεις σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση και τα είδη της, με ποια στοιχεία γίνεται ενδιαφέρουσα μια αφήγηση καθώς και τη μεθοδολογία και στρατηγικές ανάπτυξής της και ένταξής της στην διδασκαλία, με αποτέλεσμα, με την ολοκλήρωση του μαθήματος οι επιμορφούμενοι να θεωρούν πλέον τον εαυτό τους ικανό να αξιοποιήσει τις νέες γνώσεις ώστε να δημιουργήσει μια πρωτότυπη ψηφιακή αφήγηση την οποία θα μπορεί να αξιοποιήσει διδακτικά. Επιπλέον, από τις απαντήσεις των επιμορφούμενων στο τέλος του σεμιναρίου συμπεραίνεται ότι, μετά την ενασχόλησή τους με τις καθορισμένες δραστηριότητες και ολοκληρώνοντας τις εργασίες που τους είχαν ανατεθεί, η θετική τους άποψη σχετικά με την αξία της ψηφιακής αφήγησης ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο. Τέλος, η επιλογή και εκμάθηση των συγκεκριμένων τεσσάρων λογισμικών (Storyboardthat, Utellstory, Storybird και Padlet) που παρουσιάστηκαν στο σεμινάριο καθώς και η σύνδεσή τους με την παιδαγωγική χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης, υπήρξαν εξίσου επιτυχημένες καθώς όλα τα λογισμικά έγιναν εύκολα κατανοητά από τους συμμετέχοντες και ταυτόχρονα διαπιστώθηκε από όλους η ευχρηστία αλλά και η χρησιμότητά τους στη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων για εκπαιδευτική και διδακτική αξιοποίηση.

Παράλληλα βέβαια, από τις απαντήσεις των ανοιχτών ερωτήσεων που καταγράφηκαν στο τελικό ερωτηματολόγιο καθώς και από αναρτήσεις που έγιναν στους χώρους συζητήσεων, γίνεται εμφανές ότι οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί είχαν την διάθεση και την επιθυμία, αλλά προφανώς και το αίσθημα αυτοπεποίθησης να δοκιμάσουν άμεσα στην πράξη τα όσα

μάθαιναν κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου, παρόλο που, όπως επισημάνθηκε από ορισμένους επιμορφούμενους, ο διαθέσιμος χρόνος δεν ήταν πάντοτε επαρκής.

Οι οδηγίες, η καθοδήγηση και η υποστήριξη που λάβαιναν οι επιμορφούμενοι σε όλη τη διάρκεια του σεμιναρίου υπήρξαν κατάλληλα σχεδιασμένες, έγκαιρες και αποτελεσματικές ώστε να βοηθηθούν οι επιμορφούμενοι στο να δημιουργήσουν ενδιαφέρουσες, πρωτότυπες, άρτιες νοηματικά και εκπαιδευτικά και μαθησιακά αξιοποιήσιμες ψηφιακές αφηγήσεις. Οι ψηφιακές αφηγήσεις που δημιουργήθηκαν μπορούσαν να συσχετιστούν με διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα και ενότητες όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου και ήταν κατάλληλες για διαφορετικές ηλικίες μαθητών, όπως φάνηκε από την αξιολόγηση των εργασιών που δημιουργήθηκαν με βάση την αντίστοιχη ρουμπρίκα. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα οι επιμορφούμενοι ενέπλεξαν από την πρώτη τους κιόλας προσπάθεια τους μαθητές τους και μετέφεραν στους χώρους συζητήσεων τις εντυπώσεις τους και τις θετικές αντιδράσεις των μαθητών. Επομένως γίνεται αντιληπτό ότι οι επιμορφούμενοι, μέσα από τη συμμετοχή τους στο παρόν σεμινάριο και από την εφαρμογή στην πράξη, σε συνδυασμό με την επαγγελματική τους εμπειρία, διαπίστωσαν σε ικανοποιητικό ως σημαντικό βαθμό τα εκπαιδευτικά οφέλη από τη γενικότερη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη αλλά και των συγκεκριμένων λογισμικών ειδικότερα.

Μια ακόμη διαπίστωση που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που γενικότερα έχουν αποκτήσει μια σχετική εξοικείωση με τη χρήση της τεχνολογίας, είτε με ατομική ενασχόληση είτε συμμετέχοντας σε διάφορα προγράμματα εκμάθησης κι εξοικείωσης με τους υπολογιστές και τις νέες τεχνολογίες (οι περισσότεροι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο μάθημα είχαν δηλώσει ικανοποιητική χρήση των νέων τεχνολογιών και κατέτασσαν τον εαυτό τους σε καλό ως πολύ καλό επίπεδο), είναι εμφανές ότι υπολείπονται/υστερούν κυρίως στην επιμόρφωση και απόκτηση εμπειρίας σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων γενικότερα και των διάφορων διαθέσιμων web 2.0 λογισμικών που μπορούν να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης ειδικότερα.

Αναφορικά με τη διδακτική παρουσία, αυτή ήταν πολύ ισχυρή καθ' όλη τη διάρκεια του σεμιναρίου, όπως διαφαίνεται άλλωστε από τις απαντήσεις των επιμορφούμενων στο ερω-

τηματολόγιο ανίχνευσης των τριών παρουσιών της Κοινότητας Διερεύνησης, και επηρεάστηκε πρωτίστως από τον ενεργό ρόλο της εκπαιδευτριας η οποία λειτούργησε υποστηρικτικά, καθοδηγητικά και βοηθητικά και συνέβαλε σημαντικά τόσο στη σαφή παρουσίαση των στόχων όσο και στην κατανόηση των θεμάτων του σεμιναρίου, ενισχύοντας την ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή των επιμορφούμενων στις διάφορες δραστηριότητες και συζητήσεις. Με την ανάπτυξη και καλλιέργεια αισθήματος του ανήκειν σε μια μαθησιακή κοινότητα και με την άμεση ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση η εκπαιδευτρια οδήγησε τους επιμορφούμενους στην ουσιαστική μάθηση. Οι επιμορφούμενοι μέσα στο περιβάλλον του σεμιναρίου ελάμβαναν σαφείς οδηγίες για τις εργασίες και δραστηριότητες κάθε εβδομάδας και βρίσκονταν συνεχώς υπό την διακριτική επίβλεψη της εκπαιδευτριας σε περίπτωση που χρειάζονταν κάποια επιπλέον διευκρίνιση ή βοήθεια, γεγονός που αναφέρθηκε και στο χώρο συζητήσεων από ορισμένους επιμορφούμενους, με αποτέλεσμα να εκτελούν έγκαιρα και σωστά τις απαιτούμενες δραστηριότητες αλλά κυρίως οι εργασίες τους να είναι σύμφωνες με τις ανάγκες και απαιτήσεις της θεματικής του σεμιναρίου. Συνολικά, μέσα από τις εβδομαδιαίες δραστηριότητες οι επιμορφούμενοι μπόρεσαν να αντιληφθούν την εκπαιδευτική χρησιμότητα και την παιδαγωγική αξία των ψηφιακών αφηγήσεων που δημιούργησαν οι ίδιοι αλλά και οι άλλοι επιμορφούμενοι και ταυτόχρονα τους δινόταν η δυνατότητα να ανταλλάξουν ιδέες κι έμπνευση από τα έργα των μελών της κοινότητας.

Παρόλο που το σεμινάριο είχε σχετικά σύντομη διάρκεια, οι επιμορφούμενοι κατάφεραν να φτάσουν σε ικανοποιητικό βαθμό εξοικείωσης μεταξύ τους ώστε να αναπτυχθεί εμφανώς η κοινωνική παρουσία στο διάστημα των τεσσάρων εβδομάδων, όπως άλλωστε καταγράφεται από τις αντίστοιχες απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο ανίχνευσης των τριών παρουσιών της Κοινότητας Διερεύνησης. Καθώς οι επιμορφούμενοι προέρχονταν από διαφορετικούς νομούς, ελάχιστοι ήταν αυτοί που γνωρίζονταν ήδη σε ένα βαθμό από προηγούμενα. Ακόμη όμως και σε αυτή την περίπτωση, ο σχεδιασμός και η πορεία της αλληλεπίδρασης ήταν τέτοια που δεν επέτρεψαν την ενίσχυση ιδιαίτερων σχέσεων μεταξύ αυτών που γνωρίζονταν ήδη, με κίνδυνο την απομόνωση των υπολοίπων αλλά αντίθετα δημιουργήθηκε ένα συνολικό συνεργατικό και αλληλεπιδραστικό κλίμα όπου οι συμμετέχοντες σταδιακά γνωρίστηκαν καλύτερα μεταξύ τους, ένιωσαν άνετα και καλλιεργήθηκε αίσθημα ασφάλειας, οικειότητας και εμπιστοσύνης ώστε στους χώρους συζητήσεων εκφράζονταν ελεύθερα οι απορίες, αναφέρονταν οι ανησυχίες ή τυχόν λάθη που γίνονταν στην προσπάθεια εκτέλεσης των εργασιών και εξωτερικεύονταν με αυθόρμητο τρόπο τα συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης

για το αποτέλεσμα των προσπαθειών. Ο βαθμός οικειότητας μεταξύ των συμμετεχόντων ήταν τέτοιος που ανταλλάσσονταν επισημάνσεις για μικρά λάθη ή ατέλειες στις εργασίες των μελών ή προτεινόταν αλλαγές και βελτιώσεις, με τα σχόλια αυτά να γίνονται δεκτά με θετική και δημιουργική διάθεση, ενώ ταυτόχρονα αρκετοί επιμορφούμενοι δήλωναν στους χώρους συζητήσεων ότι οι εργασίες που παρουσιάζονταν αποτελούσαν πηγή έμπνευσης ή ένα κατά τη γνώμη τους ποιοτικό υλικό που θα ήθελαν να «δανειστούν» και να χρησιμοποιήσουν στην τάξη τους με την άδεια του δημιουργού.

Λόγω της σχετικά σύντομης διάρκειας του σεμιναρίου οι επιμορφούμενοι παραδέχτηκαν, μέσα από τις αντίστοιχες απαντήσεις του ερωτηματολογίου, ότι μπόρεσαν να διαμορφώσουν ως ένα βαθμό σχετικά σαφή άποψη για ορισμένους από τους άλλους συμμετέχοντες, να νιώσουν αρκετά άνετα και να διατηρήσουν ένα αίσθημα εμπιστοσύνης ώστε να μπορούν να εκφράσουν τυχόν διαφωνία τους στα πλαίσια των συζητήσεων και να θεωρήσουν τη διαδικτυακή επικοινωνία που επιβαλλόταν στα πλαίσια του σεμιναρίου ως ικανοποιητικό μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Εικάζουμε ότι ο βαθμός εξοικείωσης, τα αισθήματα άνεσης κι εμπιστοσύνης και η γενικότερη ανάπτυξη της κοινωνικής παρουσίας θα μπορούσαν να εξελιχθούν σε μεγαλύτερο βαθμό εάν το σεμινάριο είχε μεγαλύτερη χρονική διάρκεια.

Τέλος, από τις απαντήσεις των επιμορφούμενων γίνεται επίσης φανερό ότι το τρίτο στοιχείο μιας διαδικτυακής Κοινότητας Διερεύνησης, η γνωστική παρουσία, κατάφερε να εδραιωθεί σε υψηλό βαθμό κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου. Οι τέσσερις φάσεις του μοντέλου πρακτικής διερεύνησης εφαρμόστηκαν και αναπτύχθηκαν επιτυχώς καθώς το γενεσιουργό γεγονός που θετόταν κάθε φορά από την εκπαιδευτρια κινητοποιούσε δημιουργικά τους επιμορφούμενους οδηγώντας τους στην εξερεύνηση και την παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων τις οποίες προσέγγιζαν με κριτική σκέψη, προβληματιζόμενοι για το περιεχόμενο και τον τρόπο της παιδαγωγικής τους αξιοποίησης. Στη συνέχεια, στηριζόμενοι στην υπάρχουσα διδακτική τους εμπειρία, οι επιμορφούμενοι αξιολογούσαν την εφαρμοσιμότητα των προτάσεων και των αφηγήσεών τους και σε πολλές περιπτώσεις προχωρούσαν σε πραγματική δοκιμή στα πλαίσια της τάξης τους, θέτοντας κατόπιν νέες ιδέες και προβληματισμούς στους χώρους συζητήσεων για παραλλαγές, επεκτάσεις και άλλες εκπαιδευτικές εφαρμογές της ψηφιακής αφήγησης και των αφηγήσεων που δημιουργούνταν στα πλαίσια του σεμιναρίου.

Γενικότερα, οι συζητήσεις στα forum, οι ανταλλαγές ιδεών, οι παρουσιάσεις των ψηφιακών αφηγήσεων από τα μέλη της κοινότητας, ο αναστοχασμός πάνω στη διαδικασία δημιουργίας των αφηγήσεων αλλά και στην εφαρμογή τους στην τάξη, βοήθησαν σε μεγάλο βαθμό τους επιμορφούμενους στην κατάκτηση και οικειοποίηση της νέας γνώσης καθώς και στην παροχή σε αυτούς της δυνατότητας εφαρμογής των γνώσεων που απέκτησαν από το σεμινάριο στο εργασιακό τους περιβάλλον.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο σεμινάριο συμμετείχε σχετικά μικρός αριθμός εκπαιδευτικών συγκριτικά με τις έρευνες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, θέτει ορισμένους περιορισμούς στη γενίκευση των ευρημάτων και των συμπερασμάτων.

Παρόλο που η αποδοχή της παιδαγωγικής χρησιμότητας της ψηφιακής αφήγησης θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε εάν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων εκπαίδευσης από άλλες περιοχές της χώρας (και μάλιστα σε μεγάλα αστικά κέντρα όπου η πρόσβαση σε πανεπιστημιακές μονάδες είναι ευκολότερη) έχουν την δυνατότητα ή την ευκαιρία να έχουν λάβει ικανοποιητική επιμόρφωση σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης σε αντίθεση με τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου σεμιναρίου και γενικά τους εκπαιδευτικούς από αστικές και ημιαστικές περιοχές όπως η περιοχή της ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Επιπρόσθετα, αναφερόμενοι στην διδακτική εμπειρία και εργασιακή προϋπηρεσία των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας δηλώνουν την έλλειψη επαρκούς επαγγελματικής κατάρτισης σε θέματα που σχετίζονται με την ψηφιακή αφήγηση αλλά και μεθόδων παιδαγωγικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών. Να προστεθεί ότι δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε εάν και σε ποιο βαθμό αυτά τα αντικείμενα διδάσκονται σήμερα στα παιδαγωγικά τμήματα και τα άλλα πανεπιστημιακά εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας.

Θεωρώντας ότι η ικανοποίηση και η πρόοδος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με τον σχεδιασμό του σεμιναρίου και τη δημιουργία διαδικτυακής Κοινότητας Διερεύνησης η οποία ενίσχυσε τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και την εξ αποστάσεως υλοποίηση του σεμιναρίου που παρείχε ευελιξία στην παρακολούθηση και επέτρεπε στους επιμορφούμενους να συμμετάσχουν και να μαθαίνουν με τους δικούς τους ρυθμούς, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε εάν τα μαθησιακά αποτελέσματα θα ήταν εξίσου ικανοποιητικά εάν το σεμινάριο είχε υλοποιηθεί δια ζώσης, ή εάν ο σχεδιασμός και ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν επέτρεπαν τη δημιουργία και ανάπτυξη μιας διαδικτυακής Κοινότητας Διερεύνησης και δεν είχε δημιουργηθεί το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινότητα μάθησης όπου αναπτύχθηκαν σχέσεις εμπιστοσύνης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μάθησης. Ανάλογα, χρειάζεται να ερευνηθεί η επιτυχία του σχεδιασμού του σεμιναρίου μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας και με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων.

6.3 Προτάσεις

Θεωρώντας επιτυχημένο τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του υπό μελέτη σεμιναρίου για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ανάπτυξη μιας διαδικτυακής Κοινότητας Διερεύνησης, προτείνεται η εκ νέου υλοποίηση ανάλογων σεμιναρίων που θα περιλαμβάνουν μια ευρύτερη θεματολογία η οποία μπορεί να σχετίζεται με την ψηφιακή αφήγηση και την εκπαιδευτική της αξιοποίηση και θα περιλαμβάνει την εκμάθηση περισσότερων λογισμικών web 2.0 ή άλλων τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων με σαφή πάντοτε παιδαγωγικό προσανατολισμό, ώστε οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν μεγαλύτερη και εις βάθος εξοικείωση στην παιδαγωγική αλλά και τεχνολογική εξοικείωση με τα διδασκόμενα αντικείμενα. Ανάλογα σεμινάρια μπορούν να απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων και βαθμίδων εκπαίδευσης και το περιεχόμενο των σεμιναρίων να είναι προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των διδακτικών τους αντικειμένων αλλά και στις ηλικίες των μαθητών στις οποίες αυτοί διδάσκουν.

Επίσης, προτείνεται η υλοποίηση σεμιναρίων στα οποία ο σχεδιασμός θα παραμένει προσανατολισμένος στην ανάπτυξη μιας διαδικτυακής Κοινότητας Διερεύνησης με περιεχόμενο διαφορετικό από αυτό της ψηφιακής αφήγησης καθώς η πληθώρα λογισμικών web 2.0 και άλλων ψηφιακών μέσων μπορούν να υποστηρίξουν πολλές εκπαιδευτικές θεματικές όπως η

δημιουργία και εκπαιδευτική χρήση των e-portfolios, οι συνεργατικές κοινότητες, η μάθηση μέσω παιχνιδιού, η εκπαιδευτική χρήση πολυμεσικών παρουσιάσεων, η δημιουργική γραφή και ούτω καθεξής.

Επιπρόσθετα, θα ήταν πολύ σημαντικός ο επανασχεδιασμός της μορφής του συγκεκριμένου σεμιναρίου με στόχο την υλοποίησή του πλήρως εξ αποστάσεως, χωρίς την ανάγκη των διαζώσης συναντήσεων, καθώς μια πλήρως online υλοποίηση σεμιναρίων θα διευκόλυνε περισσότερο την πρόσβαση και συμμετοχή σε εκπαιδευτικούς από περισσότερα μέρη ή και εκπαιδευτικούς που ζουν και εργάζονται σε απομακρυσμένες ή δυσπρόσιτες περιοχές της χώρας, για τους οποίους οι διαζώσης συναντήσεις είναι πιθανόν αποτρεπτικός παράγοντας ακόμη και για την εκδήλωση ενδιαφέροντος συμμετοχής. Στην περίπτωση υλοποίησης online σεμιναρίων θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα ελληνικά δεδομένα η μελέτη του ενδιαφέροντος και του βαθμού συμμετοχής και ολοκλήρωσης των σεμιναρίων, ο βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων καθώς και η μέτρηση της αποτελεσματικότητας του σχεδιασμού σε σχέση με την κατανόηση των διδαχθέντων και την πρακτική εφαρμογή τους στα πλαίσια της τάξης.

Τέλος, παρόλο που η διεθνής βιβλιογραφία έχει να παραθέσει ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν από επιμορφωτικά προγράμματα μεγαλύτερης διάρκειας και με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων σε αυτά, δεν έχει ως τώρα σχεδιαστεί ανάλογης έκτασης έρευνα για να μελετηθεί στα ελληνικά δεδομένα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Προτείνεται λοιπόν ο σχεδιασμός για υλοποίηση ανάλογης έκτασης επιμορφωτικών προγραμμάτων και περαιτέρω μελέτη για τη συλλογή δεδομένων που θα επιβεβαιώνουν ή όχι τα ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με την ανάπτυξη διαδικτυακών κοινοτήτων διερεύνησης σε ανώτερα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Βιβλιογραφία στα Ελληνικά

- Αναστασιάδης, Π., & Κωτσίδης, Κ. (2015). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των εφαρμογών του Web 2.0 στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην ανάπτυξη της συνεργατικής δημιουργικότητας. *8ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8, 29-42.
- Θεοδοσιάδου, Δ., Κωνσταντινίδης, Α., Πάππος, Χ., Παπαδόπουλος, Ν., & Μαρνά, Ε. (2017). Ανάπτυξη του μοντέλου διαδικτυακής κοινότητας διερεύνησης σε σεμινάριο μεικτής μάθησης για εκπαιδευτικούς. Στο Φ. Γούσιας (Επ.), *Τα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»*, Αθήνα, 1-2 Απριλίου (σσ.1738-1748). Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός. ISBN: 978-618-82301-2-5.
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ., & Μειμάρης, Μ. (2011). Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Λουτράκι, Αθήνα, 4-6 Νοεμβρίου.
- Μουζάκης, Χ. (2008). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας: Η πιλοτική εφαρμογή του EPIC License στην Ελλάδα. *Θέματα επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευση*, 1(1), 91-118. Ανακτήθηκε από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/issue/view/6>
- Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης, Η., & Μπουρλετίδης, Δ. (2009). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου «Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για Διεθνείς Συνεργασίες και Εκπαιδευτική Ανάπτυξη»*, (195-209), Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.493>

Πολυχρονάκης, Γ. (2011). Σχεδιασμός ενός συστήματος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. HELLANICUS. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11610/14359>.

B. Βιβλιογραφία στα αγγλικά

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D.R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)*, 5(2).

Arbaugh, J., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *Internet and Higher Education*, 11(3-4), 133-136.

Arbaugh, J.B., Bangert, A., & Cleveland-Innes, M. (2010). Subject matter effects and the Community of Inquiry (CoI) framework: An exploratory study. *Internet and Higher Education*, 13, 37–44.

Archibald, D. (2010). Fostering the development of cognitive presence: Initial findings using the community of inquiry survey instrument. *Internet and Higher Education*, 13, 73–74.

Banaszewski, T. M. (2005). Digital storytelling: supporting digital literacy in grades 4-12. (Master's thesis defense, Georgia Institute of Technology).

Bangert, A. W. (2009). Building a validity argument for the community of inquiry survey instrument. *Internet and Higher Education*, 12(2), 104-111.

Barber, J. F. (2016). Digital storytelling: New opportunities for humanities scholarship and pedagogy, *Cogent Arts & Humanities*, 3.

Bates, A. W. (2005). Technology, E-learning and Distance Education. Second edition, Routledge

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.

- Bran, R. (2010). Message in a bottle: Telling stories in a digital world. *Social and Behavioral Sciences*, 2, 1790–1793.
- Bratitsis, T., & Ziannas, P. (2015). From early childhood to special education: Interactive digital storytelling as a coaching approach for fostering social empathy. *Computer Science*, 67, 231–240.
- Brozo, W. G., Shiel, G., & Topping, K. (2007). Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries. *INTERNATIONAL READING ASSOCIATION*, 304–315.
- Bull, G., & Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69, 385 – 393.
- Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated Arts education. *The International Journal of Arts Education*, 33-50.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Colwell, J., & Hutchison, A. C. (2015). Supporting teachers in integrating digital technology into language arts instruction to promote literacy. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31(2), 56-63
- Díaz, S.R., Swan, K., Ice, P., & Kupczynski, L. (2010). Student ratings of the importance of survey items, multiplicative factor analysis, and the validity of the community of inquiry survey. *Internet and Higher Education*, 13, 22–30.
- Di Blas, N., & Paolini, P. (2013). Beyond the School's Boundaries: PoliCultura, a Large-Scale Digital Storytelling Initiative. *Educational Technology & Society*, 16(1), 15–27.
- European Commission (2009). *Key Data on Education in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurydice (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Brussels: Eurydice.

- Frazier, C. A., & Boehm, R. G. (2012). Using technology for geography teacher education: Web-based professional development. *Review of International Geographical Education Online*, 2(1), Spring.
- Galanouli, D., & McNair, V. (2001). Students' perceptions of ICT-related support in teaching placements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17, 396-408.
- Garrison, D. R. (2007). Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105.
- Garrison, D.R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet and Higher Education*, 10, 157-172.
- Garrison, D.R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education*, 13, 31-36.
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 22, 237-250.
- Hendriks, M., Luyten, H., Scheerens, J., Slegers, P., & Steen, R. (2010). *Teachers' professional development - Europe in international comparison*. European Union.
- Heo, M. (2009). Digital storytelling: An empirical study of the impact of digital storytelling on pre-service teachers' self-efficacy and dispositions towards educational technology. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405-428.
- Judge, S., Puckett, K., & Cabuk, B. (2004). Digital equity: new findings from the early childhood longitudinal study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(4), 383-396.
- Jung, I. (2005). Cost-effectiveness of online teacher training. *Open Learning*, 20, 131-146.

- Konstantinidis, A., & Gorla, C. (2016). Cultivating a community of learners in a distance learning postgraduate course for language professionals. In S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley & S. Thouëсны (Eds), *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016* (pp. 230-236). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.567>
- Kordaki, M. (2014). On the design of educational digital stories: the Ed-W model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 116*, 1631 – 1635.
- Lambert, J. (2007). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley: Digital Diner Press.
- Lionarakis, A., & Papademetriou, D. (2003). The quality of the learning experience: a comparative study between open distance and conventional education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 4(2).
- Marks, R.B., Sibley, S.D., & Arbaugh, J. B. (2005). A structural equation model of predictors for effective online learning. *Journal of Management Education*, 29(4), 531-563.
- Ohler, J. (2005). The world of digital storytelling. *Educational Leadership: Learning in the Digital Age*, 63(4), 44-47.
- Papadopoulou, S., & Spantidakis, I. (2010). The emergence of digital storytelling and multimedia technology in improving Greek language teaching and learning: Challenges versus limitations. *Sino-US English Teaching*, 7(4).
- Porter, B. (2006). Beyond the craftsmanship of digital products. *Learning & Leading with Technology. ISTE (International Society for Technology in Education)*. 28-31.
- Porter, B. (2015). *Digital storytelling in the classroom*. Retrieved from http://www.digitales.us/wp-content/uploads/2015/07/Digital_Storytelling_in_the_Classroom.pdf
- Robin, B. R. (2006). *The educational uses of digital storytelling*. Retrieved from <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf>
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220–228.
- Robin, B. R. (2016). The Power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30.

- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*.
- Ryan, M. (2008). Engaging middle years students: Literacy Projects That Matter. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52(3). In *International Reading Association*, 190–201.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: the key to active only learning*. Stylus Publishing Inc., Sterling, U.S.A.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster “epistemic engagement” and “cognitive presence” in online education. *Computers & Education* 52, 543–553.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55, 1721–1731.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2012). Learning presence as a moderator in the community of inquiry model. *Computers & Education*, 59, 316–326.
- Smart, K. L., & Cappel, J. J. (2006). Students’ perceptions of online learning: A comparative study. *Journal of Information Technology Education*, 5, 201-219.
- Snelson, C., & Sheffield, A. (2009). Digital storytelling in a Web 2.0 world. ResearchGate.
- Storycenter. (n.d.). Our Story. Retrieved from: <https://www.storycenter.org/press>
- Theodosiadou, D., Konstantinidis, A., Pappos, C., Papadopoulos, N., & Marna, E. (2017). Community of Inquiry Development in a Blended Learning Course for In-service Teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 62-66. <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/35074/36076>
- UNESCO (2010). Teaching and Learning for a Sustainable Future. Retrieved from: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_d/mod21.html
- Vai, M., & Sosulski, K. (2011). *Essentials of online course design: A standards-based guide*. New York: Routledge.
- Vassilikopoulou, M., Retalis, S., Nezi, M., & Boloudakis, M. (2011). Pilot use of digital educational comics in language teaching. *Educational Media International*, 48(2), 115-126.

- Wang, S., & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 6(2), 76-87.
- Yuksel-Arslan, P., Yildirim, P., & Robin, B. R. (2016). A phenomenological study: teachers' experiences of using digital storytelling in early childhood education. *Educational Studies*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Α.1 Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης γνώσης και εμπειρίας σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση

1.	Γνωρίζω τι είναι η ψηφιακή αφήγηση
2.	Γνωρίζω ποια είναι τα στοιχεία τα οποία κάνουν μια αφήγηση πιο ενδιαφέρουσα
3.	Θεωρώ ότι μπορώ να αξιοποιήσω τα στοιχεία αυτά κατάλληλα για να δημιουργήσω μια ψηφιακή αφήγηση
4.	Γνωρίζω ποια είναι τα είδη της αφήγησης
5.	Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω το κατάλληλο είδος αφήγησης για να επιτύχω τους διδακτικούς μου στόχους
6.	Γνωρίζω τη μεθοδολογία/στρατηγικές για την ανάπτυξη μιας αφήγησης
7.	Θεωρώ ότι μπορώ να εφαρμόσω κάποιες βασικές στρατηγικές σχεδιασμού για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης
8.	Θεωρώ ότι μπορώ να αξιοποιήσω παιδαγωγικά/διδακτικά τη φιλοσοφία/θεωρία της ψηφιακής αφήγησης
9.	Θεωρώ ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό
10.	Θεωρώ ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βελτιώσει τις διδακτικές μου πρακτικές
11.	Θεωρώ ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα
12.	Θεωρώ ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην κατανόηση του μαθήματος
13.	Κατά πόσο θεωρείς ότι μπορείς να χρησιμοποιήσεις το λογισμικό Storyboardthat για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης;
14.	Κατά πόσο θεωρείς ότι μπορείς να χρησιμοποιήσεις το λογισμικό Utellstory για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης;

15.	Κατά πόσο θεωρείς ότι μπορείς να χρησιμοποιήσεις το λογισμικό Storybird για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης;
16.	Κατά πόσο θεωρείς ότι μπορείς να χρησιμοποιήσεις το λογισμικό Padlet για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης;
17.	Κατά πόσο θεωρείς ότι το λογισμικό Storyboardthat είναι χρήσιμο για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης;
18.	Κατά πόσο θεωρείς ότι το λογισμικό Utellstory είναι χρήσιμο για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης;
19.	Κατά πόσο θεωρείς ότι το λογισμικό Storybird είναι χρήσιμο για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης;
20.	Κατά πόσο θεωρείς ότι το λογισμικό Padlet είναι χρήσιμο για την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης;
21.	Ποια η εμπειρία σου στη χρήση της ψηφιακής αφήγησης; [Έχω χρησιμοποιήσει ψηφιακή αφήγηση στην τάξη μου
22.	Ποια η εμπειρία σου στη χρήση της ψηφιακής αφήγησης; [Έχω χρησιμοποιήσει ψηφιακή αφήγηση κάπου αλλού

Κλίμακες απαντήσεων:

Για τις ερωτήσεις 1-12: Πολύ καλά/καλά/λίγο/ελάχιστα/καθόλου/δεν απαντώ

Για τις ερωτήσεις 13-22: Πολύ/αρκετά/λίγο/ελάχιστα/καθόλου/δεν απαντώ

A.2 Ερωματολόγιο αξιολόγησης της κοινότητας διερεύνησης των Arbaugh et al. (2008).

1.	The instructor clearly communicated important course topics
2.	The instructor clearly communicated important course goals
3.	The instructor provided clear instructions on how to participate in course learning activities.
4.	The instructor clearly communicated important due dates/time frames for learning activities.
5.	The instructor was helpful in identifying areas of agreement and disagreement on course topics that helped me to learn.

6.	The instructor was helpful in guiding the class towards understanding course topics in a way that helped me clarify my thinking.
7.	The instructor helped to keep course participants engaged and participating in productive dialogue.
8.	The instructor helped keep the course participants on task in a way that helped me to learn.
9.	The instructor encouraged course participants to explore new concepts in this course.
10.	Instructor actions reinforced the development of a sense of community among course participants.
11.	The instructor helped to focus discussion on relevant issues in a way that helped me to learn.
12.	The instructor provided feedback that helped me understand my strengths and weaknesses relative to the course's goals and objectives.
13.	The instructor provided feedback in a timely fashion.
14.	Getting to know other course participants gave me a sense of belonging in the course.
15.	I was able to form distinct impressions of some course participants.
16.	Online or web-based communication is an excellent medium for social interaction.
17.	I felt comfortable conversing through the online medium.
18.	I felt comfortable participating in the course discussions.
19.	I felt comfortable interacting with other course participants.
20.	I felt comfortable disagreeing with other course participants while still maintaining a sense of trust.
21.	I felt that my point of view was acknowledged by other course participants.
22.	Online discussions help me to develop a sense of collaboration.
23.	Problems posed increased my interest in course issues.
24.	Course activities piqued my curiosity.
25.	I felt motivated to explore content related questions.
26.	I utilized a variety of information sources to explore problems posed in this course.
27.	Brainstorming and finding relevant information helped me resolve content related questions.
28.	Online discussions were valuable in helping me appreciate different perspectives.

29.	Combining new information helped me answer questions raised in course activities.
30.	Learning activities helped me construct explanations/solutions.
31.	Reflection on course content and discussions helped me understand fundamental concepts in this class.
32.	I can describe ways to test and apply the knowledge created in this course.
33.	I have developed solutions to course problems that can be applied in practice.
34.	I can apply the knowledge created in this course to my work or other non-class related activities.

A.3 Ερωματολόγιο αξιολόγησης της κοινότητας διερεύνησης των Arbaugh et al. (2008) μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα από τους Θεοδοσιάδου κ.ά., (2017).

1.	Ο εκπαιδευτής μετέδωσε με σαφήνεια τα σημαντικά θέματα του σεμιναρίου.
2.	Ο εκπαιδευτής παρουσίασε με σαφήνεια τους σημαντικότερους στόχους του σεμιναρίου.
3.	Ο εκπαιδευτής παρείχε σαφείς οδηγίες σχετικά με τη συμμετοχή στις δραστηριότητες του σεμιναρίου.
4.	Ο εκπαιδευτής παρείχε σαφή χρονοδιαγράμματα για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σεμιναρίου.
5.	Σε θέματα του σεμιναρίου που υπήρξαν διαφορετικές απόψεις ο εκπαιδευτής συνέβαλε στο να αναγνωριστούν σημεία συμφωνίας και διαφωνίας με τρόπο που με βοήθησε στη μάθηση.
6.	Ο εκπαιδευτής συνέβαλε στην καθοδήγηση της ομάδας των επιμορφούμενων προς την κατανόηση των θεμάτων του σεμιναρίου με τρόπο που με βοήθησε να ξεκαθαρίσω τις σκέψεις μου.
7.	Ο εκπαιδευτής συνέβαλε στο να έχουν οι επιμορφούμενοι ενεργή συμμετοχή στο σεμινάριο και να συμμετέχουν σε παραγωγικές συζητήσεις.
8.	Ο εκπαιδευτής συνέβαλε στο να επικεντρώνονται οι επιμορφούμενοι στις υποχρεώσεις τους με τρόπο που βοήθησε στη μάθησή μου.

9.	Ο εκπαιδευτής ενθάρρυνε τους επιμορφούμενους στην εξερεύνηση νέων εννοιών στα πλαίσια του σεμιναρίου.
10.	Οι ενέργειες του εκπαιδευτή ενίσχυσαν το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινότητα μεταξύ των επιμορφούμενων.
11.	Ο εκπαιδευτής συνέβαλε στο να επικεντρώνονται οι συζητήσεις στα θέματα του σεμιναρίου με τρόπο που βοήθησε στη μάθησή μου.
12.	Ο εκπαιδευτής παρείχε ανατροφοδότηση που με βοήθησε να καταλάβω τα δυνατά και αδύνατα σημεία μου σε σχέση με τους στόχους του σεμιναρίου.
13.	Ο εκπαιδευτής παρείχε άμεση ανατροφοδότηση.
14.	Γνωρίζοντας τους άλλους συμμετέχοντες απέκτησα το αίσθημα ότι ανήκω στην ομάδα του σεμιναρίου.
15.	Μπόρεσα να αποκτήσω ξεκάθαρη άποψη για μερικούς από τους συμμετέχοντες στο σεμινάριο.
16.	Η διαδικτυακή επικοινωνία είναι εξαιρετικό μέσο για κοινωνική αλληλεπίδραση.
17.	Ένιωθα άνετα να συνδιαλέγομαι μέσα από το διαδικτυακό περιβάλλον του σεμιναρίου.
18.	Ένιωθα άνετα συμμετέχοντας στις συζητήσεις του σεμιναρίου.
19.	Ένοιωθα άνετα αλληλεπιδρώντας με άλλους συμμετέχοντες.
20.	Ένιωθα άνετα διαφωνώντας με άλλους συμμετέχοντες, διατηρώντας ταυτόχρονα ένα αίσθημα εμπιστοσύνης.
21.	Ένιωθα ότι η άποψή μου ήταν αποδεκτή από άλλους συμμετέχοντες.
22.	Οι συζητήσεις στο forum με βοήθησαν να αναπτύξω αίσθημα συνεργατικότητας.
23.	Τα προβλήματα που τέθηκαν ενίσχυσαν το ενδιαφέρον μου στα θέματα του σεμιναρίου.
24.	Οι δραστηριότητες του σεμιναρίου προκάλεσαν την περιέργειά μου.
25.	Μου δημιουργήθηκε το κίνητρο να διερευνήσω θέματα σχετικά με το περιεχόμενο του σεμιναρίου.
26.	Χρησιμοποίησα διάφορες πηγές πληροφόρησης για να διερευνήσω θέματα που τέθηκαν στο σεμινάριο.
27.	Ο καταγισμός ιδεών και η εύρεση σχετικών πληροφοριών με βοήθησαν να επιλύσω ερωτήματα που σχετίζονταν με το περιεχόμενο του σεμιναρίου.

28.	Οι συζητήσεις στο forum υπήρξαν πολύτιμες στο να με βοηθήσουν να εκτιμήσω τις διαφορετικές απόψεις των συμμετεχόντων.
29.	Ο συνδυασμός νέων πληροφοριών με βοήθησε να απαντήσω σε ερωτήματα που τέθηκαν στις δραστηριότητες του σεμιναρίου.
30.	Οι μαθησιακές δραστηριότητες του σεμιναρίου με βοήθησαν να δημιουργήσω ερμηνείες και λύσεις.
31.	Ο αναστοχασμός στο περιεχόμενο του σεμιναρίου και οι συζητήσεις στο forum με βοήθησαν να κατανοήσω θεμελιώδεις έννοιες στα πλαίσια του σεμιναρίου.
32.	Μπορώ να περιγράψω τρόπους για δοκιμή κι εφαρμογή της γνώσης που απέκτησα σε αυτό το σεμινάριο.
33.	Ανέπτυξα λύσεις σε προβλήματα του σεμιναρίου που μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη.
34.	Μπορώ να εφαρμόσω τις γνώσεις που απέκτησα από το σεμινάριο στην εργασία μου ή σε άλλες δραστηριότητες.

Κλίμακα απαντήσεων: Συμφωνώ απόλυτα/συμφωνώ/ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ/διαφωνώ/διαφωνώ απόλυτα/δεν απαντώ

A.4 Ανάλυση αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου

1.	Κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου πόσες φορές δημιούργησες μια ψηφιακή αφήγηση με τους μαθητές σου ή τους καθοδήγησες να δημιουργήσουν μια δική τους στην τάξη;
2.	Πόσες διδακτικές ώρες αφιέρωσες συνολικά για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων στην τάξη;
3.	Κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου πόσες φορές χρησιμοποίησες την ψηφιακή αφήγηση για να διδάξεις ένα θέμα/μία έννοια στην τάξη;
4.	Πόσες διδακτικές ώρες αφιέρωσες συνολικά για να διδάξεις ένα θέμα/μία έννοια στην τάξη με τη χρήση ψηφιακής αφήγησης;

A.5 Ρουμπρίκα αξιολόγησης ψηφιακών αφηγήσεων

1.	Η αφήγηση ανήκει σε ένα από τα 3 είδη αφήγησης;
2.	Ο τίτλος της αφήγησης είναι ενδιαφέρων και σχετικός με το περιεχόμενο;
3.	Υπάρχει το ερώτημα-κλειδί που απαντάται στο τέλος της αφήγησης;
4.	Υπάρχει συναισθηματικό περιεχόμενο που «μιλάει» στον θεατή;
5.	Είναι εμφανές το στοιχείο της οικονομίας στην αφήγηση;
6.	Οι ήχοι ενισχύουν το κείμενο της αφήγησης;
7.	Αξιοποιείται κατάλληλα (ενισχυτικά) το χάρισμα της φωνής;
8.	Η αφήγηση εξελίσσεται με ικανοποιητικό ρυθμό;
9.	Οι εικόνες ενισχύουν το κείμενο;
10.	Γίνεται άμεσα/ξεκάθαρα αντιληπτό το μήνυμα της αφήγησης;
11.	Μπορεί η αφήγηση να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά στην τάξη;
12.	Η αφήγηση λειτουργεί βοηθητικά/ενισχυτικά στην κατανόηση του διδακτικού στόχου;
13.	Έχουν εμπλακεί οι μαθητές στη διαδικασία δημιουργίας της αφήγησης;

A.6 Αποτυπώσεις οθόνης από το σεμινάριο και τις εργασίες των επιμορφούμενων

Σημείωση: Κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ενημερώσει το προφίλ τους με προσωπική φωτογραφία. Οι αποτυπώσεις οθόνης έγιναν σε μεταγενέστερο χρόνο με τους επιμορφούμενους να έχουν πλέον διαγραφεί και γι' αυτό το λόγο δεν φαίνονται παρακάτω οι φωτογραφίες που είχαν ανεβάσει ως προσωπικό άβαταρ.

1^η εβδομάδα: Storyboardtst. Απόσπασμα αναρτήσεων στο forum του σεμιναρίου και εργασιών στο Padlet.

Κυκλοφοριακή Αγωγή		Χριστίνα Λούστα	8	0	Νίκος Παπαδόπουλος Κυρ, 13 Νοέ 2016, 12:09 μμ
Η θαλάσσια χελώνα και η πλαστική σακούλα		Αικατερίνη Αργύρογλου	8	0	Σταυρούλα Τσαμπάζη Κυρ, 13 Νοέ 2016, 10:54 πμ
Προστατεύομαι από τον σεισμό		Μαρία Αυγέρη	11	0	Σταυρούλα Τσαμπάζη Κυρ, 13 Νοέ 2016, 10:48 πμ
Απορίες ενός σκύλου		ΠΑΡΘΕΝΑ ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ	4	0	Βασιλική Ψαρίδου Κυρ, 13 Νοέ 2016, 8:20 πμ
Κρυμμένος Θησαυρός		Ιωάννης Πανταζόγλου	17	0	Δημήτρης Βουρνέλης Κυρ, 13 Νοέ 2016, 1:34 πμ
Η κυρα- Καλή		Χριστίνα Μπαθρέλλου	11	0	Δημήτρης Βουρνέλης Κυρ, 13 Νοέ 2016, 1:32 πμ
Σκύλοι και γάτες		Μαρία Μαραγκού	7	0	Δημήτρης Βουρνέλης Κυρ, 13 Νοέ 2016, 1:23 πμ
StoryboardThat: Το λιοντάρι και το ποντίκι -μύθοι Αισώπου		Μαρία Παράφορου	10	0	Δημήτρης Βουρνέλης Κυρ, 13 Νοέ 2016, 1:18 πμ
Το Άπειρο		Ευστάθιος Παπαδόπουλος	12	0	Δημήτρης Βουρνέλης Κυρ, 13 Νοέ 2016, 1:15 πμ
ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ		Γεώργιος Ξανθόπουλος	15	0	Δημήτρης Βουρνέλης Κυρ, 13 Νοέ 2016, 1:13 πμ
Ο Θησέας και ο Μινώταυρος - Μέρως 1ο και 2ο		Βασιλική Ψαρίδου	16	0	Δημήτρης Βουρνέλης Κυρ, 13 Νοέ 2016, 1:08 πμ

Οι ήρωες της ιστορίας ταξιδεύουν στην Ευρώπη και δημιουργούν οικισμούς...

ΒΟΛΤΕΣ ΤΟΥ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟΥ
Ειρήνη Μαρινά
Μια ιστορία που δημιουργήσαμε με τα παιδιά του νηπιαγωγείου Αλιστράτης με αφορμή μια θεματική προσέγγιση για τις εναλλαγές των εποχών και την αγαπημένη μας εποχή

Φυτοφάρμακα και Περιβάλλον Storyboard by...
Η επίδραση της χρήσης των φυτοφαρμάκων...

Εκδρομή στη Θεσσαλονίκη
Μαρίνα Μαδιαντώνη
Στο κόμικ παρουσιάζονται οι εντυπώσεις των παιδιών από μια εκδρομή. Μπορεί να δουλευτεί από τους μαθητές όλων των τάξεων λιγότερο ή περισσότερο, ανάλογα με τις δεξιότητες στη χρήση Η/Υ. Τους δίνεται η ευκαιρία έτσι να εκφραστούν και να δημιουργήσουν.

Κάποιες οδηγίες για τρόπους προστασίας από τον ήλιο κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού.
Απευθύνεται κυρίως στις μικρές τάξεις

Απορίες ενός σκύλου Ιωαννίδου Παρθένα
Το comic αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις τάξεις ως αφορμή για συζήτηση σχετικά με το πως δημιουργούνται τα αδεσποτα καθώς και για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. (Περιβαλλοντική Αγωγή)

Η κυρα- Καλή
Μπαθρέλλου Χριστίνα
Πρόκειται για ένα παραμύθι που απευθύνεται σε μαθητές της Β' τάξης. Πιστεύω ότι προσφέρεται για να δουλευτούν οι αντίθετες έννοιες

Η Κοκκινόσκουφίτσα
Ελένη
Αγαπημένο παραμύθι μικρών και μεγάλων. Οι διάλογοι είναι του Σαρλ Περό σε απόδοση Ε. Τριβιζιά. Στόχος η καλλιέργεια της φαντασίας των μαθητών αφού τους δίνεται η ευκαιρία να συνεχίσουν το παραμύθι όπως αυτοί θέλουν αλλά και η καλλιέργεια της ελληνομάθειας στο δικό μου σχολείο.







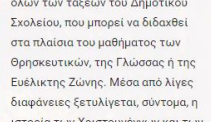



Η Κοκκινόσκουφίτσα Storyboard by elengod
Η ΚΟΚΚΙΝΟΣΚΟΥΦΙΤΣΑ Μια φορά και έναν κά...

Εναλλαγή ημέρας-νύκτας
Βασιλική Κυριακή
Στο συγκεκριμένο κόμικ παρουσιάζεται η εναλλαγή ημέρας-νύκτας. Ο κεντρικός ήρωας ταξιδεύει μέσα από το όνειρο το στο διάστημα και μας παρουσιάζει με πιο απλό και κατανοητό τρόπο το συγκεκριμένο φαινόμενο.

Η θαλάσσια χελώνα και η πλαστική σακούλα
Αργύρογλου Κατερίνα
Μια δραστηριότητα για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα












2^η εβδομάδα: Utellstory. Απόσπασμα αναρτήσεων στο forum του σεμιναρίου και εργασιών στο Padlet.

Ο λαγός και η χελώνα		Ειρήνη Παπαδοπούλου	6	0	Ειρήνη Παπαδοπούλου Δευ, 21 Νοέ 2016, 8:35 μμ
Το δέντρο που έδινε		Κυριακή Βακιάνη	5	0	Μαρία Μαραγκού Δευ, 21 Νοέ 2016, 5:56 μμ
Σκυλοδικαιώματα. Μαθαίνω για τα δικαιώματα των ζώων		Χριστίνα Λούστα	5	0	ΠΑΡΘΕΝΑ ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ Δευ, 21 Νοέ 2016, 2:39 μμ
Το ποτάμι τρέχει να συναντήσει τη θάλασσα		ΠΑΡΘΕΝΑ ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ	6	0	Angelos Konstantinidis Κυρ, 20 Νοέ 2016, 10:44 μμ
Ο τάρανδος που φοβόταν να πετάξει		Σταυρούλα Τσαμπάζη	3	0	Νίκος Παπαδόπουλος Κυρ, 20 Νοέ 2016, 10:26 μμ
Αποτίμηση 2ης δραστηριότητας		Dimitra Theodosiadou	0	0	Dimitra Theodosiadou Κυρ, 20 Νοέ 2016, 8:35 μμ
Τα καρβάνια των ευχών		Αικατερίνη Αργύρογλου	7	0	Κυριακή Βακιάνη Κυρ, 20 Νοέ 2016, 7:01 μμ
Το τελευταίο ταξίδι μιας αγριόχηνας		Άννα Τσερμπάκ	8	0	Κυριακή Βακιάνη Κυρ, 20 Νοέ 2016, 6:10 μμ
Χριστούγεννα_Ήθη και Έθιμα της Ελλάδας		Γεώργιος Ξανθόπουλος	4	0	Γεώργιος Κουράκος Κυρ, 20 Νοέ 2016, 5:03 μμ
Welcome in Komotini		Ελένη Γκοδοσίδου	4	0	Dimitra Theodosiadou Κυρ, 20 Νοέ 2016, 12:42 μμ
UtellStory - Παραμυθισαλάτα		Κωνσταντίνος Γρηγορόπουλος	10	0	Ειρήνη Μαρνά Κυρ, 20 Νοέ 2016, 12:39 μμ
Τι θέλω να γίνω όταν μεγαλώσω;		Βασιλική Ψαρίδου	8	0	Ειρήνη Μαρνά Κυρ, 20 Νοέ 2016, 12:32 μμ
Utellstory - Η σοφή Ελιά		Ευστάθιος Παπαδόπουλος	5	0	Dimitra Theodosiadou Κυρ, 20 Νοέ 2016, 12:25 μμ

<p>Ο τάρανδος που φοβόταν να πετάξει Σταυρούλα Τσαμπάζη Ένα παραμύθι που δημιουργήσαν μόνοι τους οι μαθητές στο ολοήμερο πρόγραμμα με σκοπό να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τους φόβους τους μόνοι τους ή και με τη βοήθεια άλλων. Μπορεί να συμπεριληφθεί σαν δραστηριότητα σε πρόγραμμα Αγωγής Υγείας στις μικρές τάξεις.</p>  <p>26a63eebcfb68d3a74e99168148be60a www.utellstory.com</p>	<p>Το διάβασμα είναι διασκέδαση... by chris... Read, write, discover, and share the books ... storybird</p> <p>Ο Ιππόλυτος ιπποπόταμος και η Νένα Μαρία Αυγέρη Πρόκειται για ένα παραμύθι που έγραψαν οι μαθητές της Α' τάξης στα πλαίσια του μαθήματος 'Ιστορίες' της Γλώσσας.</p>  <p>0d02aa8b58225740d8b7170d42a1e440 www.utellstory.com</p>	<p>Η ΖΩΗ ΕΙΝΑΙ ΣΤΙΓΜΕΣ by georgexan1968 ... Read, write, discover, and share the books ... storybird</p> <p>Σκυλοδικαιώματα. Μαθαίνω για τα δικαιώματα των ζώων Χριστίνα Λούστα Το υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί για την εκμάθηση των δικαιωμάτων των ζώων στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος ή/και της Ευέλικτης Ζώνης. Απευθύνεται σε μαθητές των Δ-ΣΤ τάξεων.</p>  <p>a0c94229ec3f20bcac1b7da4f62432fa www.utellstory.com</p>	<p>ΤΟ ΔΕΝΤΡΟ ΠΟΥ ΕΚΑΙΝΕ</p> <p>0b51e53dcca58820c8050bbdcca562124 www.utellstory.com</p> <p>Η σοφή Ελιά Παπαδόπουλος Ευστάθιος Ψηφιοποίηση από την τάξη Β3 του 14ου Δ.Σ. Ξάνθης ενός παραμυθιού που διαβάσαμε για την εορτή του Πολυτεχνείου.</p>  <p>Η σοφή Ελιά Η σοφή Ελιά - της Ειρήνης Καραράτου - Π... utellstory</p>	<p>Ας φτιάξουμε τον κόσμο καλύτερο Ας φτιάξουμε τον κόσμο καλύτερο - Μια ... utellstory</p> <p>Welcome in Komotini Η παρουσίαση αυτή έγινε με σκοπό να συστήσουμε τον τόπο μας στα συνεργαζόμενα σχολεία στην πλατφόρμα του e-twinning.</p>  <p>WELCOME IN KOMOTINI WELCOME IN KOMOTINI utellstory</p>
<p>Φτιάχνω σάντουιτς Μαρία Μαραγκού Οδηγίες παρασκευής σάντουιτς. Απευθύνεται σε μικρούς μαθητές.</p>  <p>9de7c09af432ed4d663e0a4cde3fd4d4 www.utellstory.com</p>	<p>Χριστούγεννα-Ήθη και Έθιμα της Ελλάδας Ξανθόπουλος Γεώργιος Ένα επίκαιρο θέμα για μαθητές όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, που μπορεί να διδαχθεί στα πλαίσια του μαθήματος των Θρησκευτικών, της Γλώσσας ή της Ευέλικτης Ζώνης. Μέσα από λίγες διαφάνειες ξετυλιγεται, σύντομα, η ιστορία των Χριστουγέννων και των Εθίμων της Ελλάδας.</p> 	<p>utellstory- Βασιλική Ψαριδίου http://www.utellstory.com/viewstory/view/07131709914649e0383d7ae32bfd3c26 Είναι μία προσπάθεια των μαθητών της Α τάξης του Μειονοτικού Σχολείου Δακού να αποτυπώσουν τα όνειρα τους για το μέλλον μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα.</p> 	<p>Ο Μαγικός Κόσμος των Βιβλίων της Αγγελικής Βαρελλά Οι μαθητές της Ε' Τάξης εικονογράφησαν και στη συνέχεια ηχογράφησαν τα λόγια του κειμένου της Αγγελικής Βαρελλά που βρίσκεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε' Δημοτικού.</p> 	<p>Το τελευταίο ταξίδι μιας αγριόχηντας Τσερμπάκ Άννα Β2 τάξη του 2ου Δ.Σ. Ξάνθης Το μεταναστευτικό ταξίδι των πουλιών είναι ένα θέμα που γοητεύει τους μαθητές. Μπορεί να διδαχθεί στη Μελέτη και την Ευέλικτη ζώνη.</p> 




3^η εβδομάδα: Storybird. Απόσπασμα αναρτήσεων στο forum του σεμιναρίου και εργασιών στο Padlet.


Ο Καραγκιόζης ήρωας		Ελένη Γκοδοσίδου	10	0	Κωνσταντίνος Γρηγορόπουλος Κυρ, 27 Νοέ 2016, 6:50 μμ
Η Ζωή Είναι Στιγμές		Γεώργιος Ξανθόπουλος	13	0	Κωνσταντίνος Γρηγορόπουλος Κυρ, 27 Νοέ 2016, 6:42 μμ
Η Υγιεινή Διατροφή		Μαρία Παράφορου	5	0	Βασιλική Καρακασίδου Κυρ, 27 Νοέ 2016, 6:09 μμ
Αποτίμηση 3ης ενότητας		Dimitra Theodosiadou	0	0	Dimitra Theodosiadou Κυρ, 27 Νοέ 2016, 11:22 πμ
Φθινόπωρο-Χειμώνας (Συνεργατικό Storybird)		Χριστίνα Λούστα	8	0	Μαρίνα Μαθιαντώνη Κυρ, 27 Νοέ 2016, 8:56 πμ
Μικρές χαρές της ζωής		Ειρήνη Παπαδοπούλου	5	0	Ειρήνη Παπαδοπούλου Σαβ, 26 Νοέ 2016, 4:44 μμ
Ελλάδα 4ο ΔΣΧ Ξάνθης		Βασιλική Καρακασίδου	6	0	Σταυρούλα Τσαμπάζη Σαβ, 26 Νοέ 2016, 4:10 μμ
Το κυνήγι		Άννα Τσερμπάκ	4	0	Νίκος Παπαδόπουλος Σαβ, 26 Νοέ 2016, 8:51 πμ
Η αγάπη, το καλύτερο δώρο		ΠΑΡΘΕΝΑ ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ	3	0	Νίκος Παπαδόπουλος Σαβ, 26 Νοέ 2016, 8:41 πμ
Ας φυτέψουμε ένα δέντρο!!!		Βασιλική Ψαρίδου	9	0	Δημήτρης Βουρνέλης Σαβ, 26 Νοέ 2016, 3:59 πμ
Μια περιπέτεια στο δάσος		Μαρία Μαραγκού	7	0	Άννα Τσερμπάκ Παρ, 25 Νοέ 2016, 10:23 μμ
Το διάβασμα είναι διασκεδάση...		Χριστίνα Μπαθρέλλου	8	0	Άννα Τσερμπάκ Παρ, 25 Νοέ 2016, 9:51 μμ

<p>Οι διακοπές του Αι-Βασίλη! Ευστάθιος Παπαδόπουλος</p>  <p>Οι διακοπές του Αι-Βασίλη! by promitheas... Read, write, discover, and share the books ... storybird</p>	<p>σταυρούλα Ισαμπαήλ-Χριστίνα Λούστα Δημιουργία εικονογραφημένων ποιημάτων για μαθητές Α' και Β' Δημοτικού.</p>  <p>Έρχεται φθινόπωρο Χειμώνας by Christi... Ποιήματα για το Φθινόπωρο και τον Χειμ... storybird</p>	<p>Φύρδην Μίγδην Φύρδην Μίγδην by kwctacgr on Storybird Read, write, discover, and share the books ... storybird</p>	<p>Εμπνευσμένοι αφηγητές Χριστούγεννα στον κόσμο γεωργιος ξανθοπουλος</p> 	<p>δεντρου απο ενα παιοι μεχρι την ενηλικίωση τόσο του παιδιού όσο και 'του δέντρου'.</p>  <p>Ας φυτέψουμε ένα δέντρο!!! Ας φυτέψουμε ένα δέντρο!!! by VASILIKI... Read, write, discover, and share the books ... storybird</p>
<p>Το κυνήγι Τσερμπάκ Άννα</p> <p>Η καθημερινή ζωή μιας οικογένειας του βορρά</p>  <p>το κυνήγι by tserbak on Storybird Read, write, discover, and share the books ... storybird</p>	<p>ΣΤΗΝ ΕΛΕΦΑΝΤΟΧΩΡΑ Μαρίνα Μαθιαντώνη</p> <p>Ένα παραμύθι για τη διαφορετικότητα και τα άτομα με αναπηρία...</p>  <p>ΣΤΗΝ ΕΛΕΦΑΝΤΟΧΩΡΑ by mmathiantoni... Read, write, discover, and share the books ... storybird</p>	<p>Η μοναχική αλεπού Βουρνέλης Δημήτρης</p>  <p>Η Μοναχική Αλεπού by jnground on Story... Read, write, discover, and share the books ... storybird</p>	<p>Μικρά μυστικά για να έχεις ... καλή υγεία! Μαρία Αυγέρη Απλές και εφαρμόσιμες συμβουλές για να είμαστε όλοι υγιείς.</p>  <p>Μικρά μυστικά για να έχεις ... καλή υγεία... Read, write, discover, and share the books ... storybird</p>	<p>Η αγάπη είναι το καλύτερο δώρο Ιωαννίδου Παρθένα</p> <p>Η ιστορία του Λάκου, ενός μικρού κουνελιού που ένα πρόβλημα στο πόδι τον κρατά μακριά από μερικές δραστηριότητες της οικογένειας. Όμως είναι τυχερό, γιατί εισπράττει πολύ αγάπη...</p>  <p>Η αγάπη είναι το καλύτερο δώρο! by stra... Read, write, discover, and share the books ... storybird</p>
<p>ΕΛΛΑΔΑ Βάσω Καρακασιδίου Ένα ποίημα για τη χώρα μας μέσα από τα μάτια των παιδιών</p>	<p>Ο Καραγκιόζης ήρωας Ελένη Γκοκοσιδίου</p>	<p>Μικρές χαρές της ζωής Ειρήνη Παπαδοπούλου</p>  <p>Μικρές χαρές της ζωής by irenerap1982... Read, write, discover, and share the books ... storybird</p>	<p>Ο λύκος πια δεν είν' κακός Μια ιστορία γραμμένη από μαθητές Ε και ΣΤ τάξης.</p> 	
<p>Υγιεινή Διατροφή</p>				

4^η εβδομάδα: Συνεργατικό Padlet. Απόσπασμα αναρτήσεων στο forum του σεμιναρίου και εργασιών στο Padlet.

Συζήτηση	Ξεκίνησε από	Απαντήσεις	Μη αναγνωσμένο ✓	Τελευταίο μήνυμα
Πώς να προσεγγίσουμε το Padlet	 Dimitra Theodosiadou	0	0	Dimitra Theodosiadou Κυρ, 12 Μάρ 2017, 1:58 πμ
Αποτίμηση 4ης ενότητας	 Dimitra Theodosiadou	1	0	ΠΑΡΘΕΝΑ ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ Τετ, 7 Δεκ 2016, 10:59 μμ
Σύγχρονοι Παραμυθάδες-Εργασία	 Ευστάθιος Παπαδόπουλος	7	0	Νίκος Παπαδόπουλος Δευ, 5 Δεκ 2016, 5:09 μμ
Ανήσχοι συγγραφείς	 Dimitra Theodosiadou	13	0	Dimitra Theodosiadou Κυρ, 4 Δεκ 2016, 8:55 μμ
Δημιουργικοί σκιτσογράφοι	 Γεώργιος Κουράκος	7	0	Άννα Τσερμπάκ Κυρ, 4 Δεκ 2016, 10:49 πμ
Παθιασμένοι ερευνητές - Εργασία	 ΠΑΡΘΕΝΑ ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ	7	0	Άννα Τσερμπάκ Κυρ, 4 Δεκ 2016, 10:42 πμ
Εμπνευσμένοι αφηγητές-Εργασία	 Μαρίνα Μαθιαντώνη	9	0	Άννα Τσερμπάκ Κυρ, 4 Δεκ 2016, 10:37 πμ
Σύγχρονοι παραμυθάδες	 Dimitra Theodosiadou	28	0	Κυριακή Βακιάνη Σαβ, 3 Δεκ 2016, 8:51 μμ
Εμπνευσμένοι αφηγητές	 Dimitra Theodosiadou	58	0	Μαρίνα Μαθιαντώνη Σαβ, 3 Δεκ 2016, 4:17 μμ
Παθιασμένοι ερευνητές	 Dimitra Theodosiadou	33	0	Μαρία Μαραγκού Σαβ, 3 Δεκ 2016, 9:23 πμ
Δημιουργικοί σκιτσογράφοι	 Dimitra Theodosiadou	25	0	Μαρία Αυγέρη Παρ, 2 Δεκ 2016, 5:52 μμ

padlet ΕΓΓΡΑΦΕΙΤΕ ΣΥΝΔΕΘΕΙΤΕ   ΚΟΙΝΟΠΟΙΗΣΗ  ...

 Dimitra + 33 · 6 μήνες

Ψηφιακή αφήγηση - ένα πολυδιάστατο εργαλείο μάθησης

Οι εμπνευσμένες δημιουργίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στα πλαίσια του σεμιναρίου της ομάδας του Ict4all.

ΘΡΑΚΗ

πληροφορίες και ενδιαφέροντα για τη Θράκη από τους "ανήσυχους συγγραφείς".



Ανήσχοι συγγραφείς
Συνεργατική ομάδα στα πλαίσια του σεμι...
@i_padlet

Να τα πούμε

Παθιασμένοι ερευνητές:
Ιωαννίδου Παρθένα
Κωνσταντίνος Γρηγορόπουλος
Μαρία Μαραγκού
Αικατερίνη Αργύρογλου

Θα θέλαμε να σας πούμε ότι ερευνήσαμε το πώς παρουσιάζονται τα Χριστούγεννα μέσα από πίνακες ζωγραφικής και πώς αυτοί μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για δραστηριότητες μέσα στην τάξη.




Παθιασμένοι ερευνητές
Συνεργατική εργασία
Ιωαννίδου Παρθένα

Χριστουγεννιάτικες Ιστορίες

Σύγχρονοι Παραμυθάδες:
Βασιλική Καρακασιδού
Άννα Τσερμπάκ
Κυριακή Βακιάνη
Ευστάθιος Παπαδόπουλος

Γνωρίστε τα Χριστουγεννιάτικα Παραμύθια αλλά και τους συγγραφείς που τα έγραψαν!
Καλά Χριστούγεννα σε όλους!



Σύγχρονοι παραμυθάδες
@stathos


ΧΡΙΣΤΟΥΓΕΝΝΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ

Εμπνευσμένοι αφηγητές:
Γεώργιος Ξανθόπουλος
Χριστίνα Μπαθρέλλου
Μαρίνα Μαθιαντώνη
Βασιλική Ψαρίδου
Ειρήνη Παπαδοπούλου

Παρουσιάζονται ήθη και έθιμα από διάφορες γωνιές του πλανήτη, φαγητά αλλά και γλυκά, τραγούδια και κάλαντα, έργα τέχνης και εργασίες με θέμα τα Χριστούγεννα, παιχνίδια και puzzle και φυσικά ευχές για καλά Χριστούγεννα σε διάφορες γλώσσες. Μια παρουσίαση που μας δίνει την ευκαιρία να εντοπίσουμε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ μακρινών αλλά και κοντινών περιοχών της γης. Καλά και ευλογημένα Χριστούγεννα λοιπόν!!!

ΘΕΑΤΡΟ ΣΚΙΩΝ

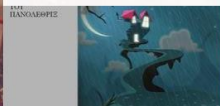
Το θέατρο σκιών αποτελεί ένα λαϊκό και πολύ δημοφιλές είδος θεάτρου που απλώνει τις ρίζες του στα βάθη των αιώνων και σε όλους τους πολιτισμούς του πλανήτη μας. Ακολουθεί μια πρώτη προσπάθεια παρουσίασης με δημιουργούς τους:
Μαρία Αυγέρη
Ελένη Γκοδοσίδου
Γεώργιο Κουράκο
Μαρία Παράφορου



Shadow play theater
Το θέατρο σκιών
@stathos_kourakos

Το Εργαστήρι του Πανολεθριξ

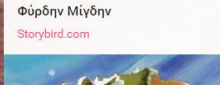
Βακιάνη Κυριακή



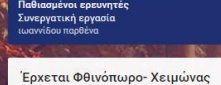
ΤΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΤΟΥ ΠΑΝΟΛΕΘΡΙΞ by vaki...
Read, write, discover, and share the books ...
storybird

Φύρδην Μίγδην

Storybird.com

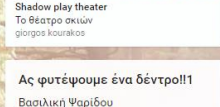


Έρχεται Φθινόπωρο- Χειμώνας



Ας φυτέψουμε ένα δέντρο!!1

Βασιλική Ψαρίδου
Μια ιστορία για τη δημιουργία ενός



«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»

Υπογραφή:

Δήμητρα Θεοδοσιάδου