



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

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Η χρήση της Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling) στην παραγωγή λόγου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης - ξένης γλώσσας.

ΚΩΣΤΑΝΑΚΗ ΚΥΡΙΑΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΠΙΚΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

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)

Σεπτέμβριος 2019

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2019

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της δια 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 τον συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

Στη γιαγιά μου, Αικατερίνη

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με τίτλο «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια βίου μάθησης», με κατεύθυνση την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Μέσα σ' ένα πλαίσιο συνεχών μεταβολών και καινοτομιών στον τομέα της τεχνολογίας, η εκπαίδευση καλείται να συμπορευθεί με τις συνθήκες της εποχής. Η ένταξη των ΤΠΕ στην σχολική πραγματικότητα αυξάνει την εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους και να καλλιεργήσουν γραμματισμούς του 21^{ου} αιώνα. Στο πλαίσιο αυτό η ψηφιακή αφήγηση με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ αποτελεί ένα πλέον ελκυστικό εκπαιδευτικό εργαλείο τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές.

Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να παρουσιάσει μία εκπαιδευτική πρόταση σχετικά την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της ελληνικής ως β' ξένης γλώσσας σε αλλόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές. Στόχος είναι να καταδειχτεί η προστιθέμενη αξία της ψηφιακής αφήγησης στην παραγωγή λόγου αλλά και να αναλυθούν τα γενικότερα οφέλη της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής στρατηγικής στη διδασκαλία της Γ2 .

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία αφορά την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως β' ξένης γλώσσας σε αλλόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελεί μία από τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες της εποχής. Στο πλαίσιο αυτό στόχος είναι να διερευνηθεί αν η ψηφιακή αφήγηση, αξιοποιώντας τα πολυμέσα, καθίσταται δυνατή ώστε να προωθήσει την εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία καλλιεργώντας την ίδια στιγμή γραμματισμούς του 21^{ου} αιώνα. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση μέσω της δυνατότητας αναθεωρήσεων αλλά και με την καθοδήγηση μιας κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων μπορεί να βελτιώσει το γραπτό λόγο των μαθητών.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση και επιλέχθηκε ως ερευνητική μέθοδος η μελέτη περίπτωσης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τρεις ερευνητικές πρακτικές, η παρατήρηση, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών καθώς και η αξιοποίηση μίας ρούμπρικας κατάλληλα σχεδιασμένης για το συγκεκριμένο δείγμα και τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να συμβάλλει θετικά στην παραγωγή του γραπτού λόγου και να εντείνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών μετατρέποντας τους τελευταίους σε πρωταγωνιστές της διδακτικής πράξης. Επιπρόσθετα η οργάνωση και η συλλογή του απαραίτητου υλικού για την υποστήριξη της ιστορίας επέδρασε θετικά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών ενισχύοντας ταυτόχρονα την καλλιέργεια πολλαπλών γραμματισμών.

Συμπερασματικά η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μία αποτελεσματική εκπαιδευτική πρακτική για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 αλλά και ένα χρήσιμο εργαλείο για την γενικότερη εκπαιδευτική κοινότητα όλων των βαθμίδων και των σχολικών τύπων .

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, ελληνική ως β' ξένη γλώσσα, παραγωγή λόγου, δευτεροβάθμια εκπαίδευση,

ABSTRACT

The present Master's thesis presents the effects of digital storytelling in the teaching of Greek as a foreign language (L2) to secondary students. The implementation of ICT in education has proven that digital storytelling can be a useful tool both for educators and students. This study investigates how the digital storytelling can increase the engagement levels in students and their 21st century skills and lead to significant improvement of their writing skills.

In order to interpret the effects of digital storytelling, I used the qualitative approach and the case study as the research method. For the data collection I chose three research practices observation, semi – structured teacher interviews and a rubric appropriately designed for the specific teaching strategy.

The study results demonstrated a significant improvement in terms of writing skills of the students in L2. Furthermore digital storytelling provided a strong foundation in many different types of literacy such as information literacy, visual literacy, technology literacy and media literacy. The collaboration between the students and their motivation were enhanced with positive effect on students' performance.

In conclusion Digital Storytelling is a compelling teaching and learning tool for L2. The integration of such practices in the classroom can offer a variety of learning opportunities and challenges for the students and also help them establish a positive attitude towards writing skills.

Key words: digital storytelling, Greek as a foreign language, written skills, secondary education,

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|----------------------|----------|
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 8 |
|----------------------|----------|

A ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό πλαίσιο

| | |
|------------------------|-----------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1..... | 11 |
|------------------------|-----------|

| | |
|---|----|
| 1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις του όρου «ψηφιακής αφήγηση»..... | 11 |
| 1.2 Τα είδη των ψηφιακών ιστοριών..... | 14 |
| 1.3 Η προστιθέμενη εκπαιδευτική αξία της ψηφιακής αφήγησης..... | 16 |
| 1.4 Τα επτά σημεία της ψηφιακής αφήγησης..... | 19 |
| 1.5 Βήματα για τη δημιουργία μίας ψηφιακής ιστορίας..... | 22 |
| 1.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία δημιουργίας μίας ψηφιακής αφήγησης, προϋποθέσεις και παράμετροι..... | 24 |

| | |
|-------------------------|-----------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 | 26 |
|-------------------------|-----------|

| | |
|---|----|
| 2.1 Συγκριτική προσέγγιση των όρων «μητρική γλώσσα», «δεύτερη γλώσσα», «ξένη γλώσσα» και «διγλωσσία»..... | 27 |
| 2.2 Βασικές θεωρίες για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως β ξένης γλώσσας..... | 28 |
| 2.3 Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ..... | 31 |
| 2.4 Η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου, μία θεωρία για την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην σχολική τάξη..... | 35 |
| 2.5 Ο ρόλος των ΤΠΕ στη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας..... | 38 |
| 2.6 Η ψηφιακή αφήγηση ένα πολύτιμο εργαλείο για τη διδασκαλία της β ξένης γλώσσας..... | 41 |

B ΜΕΡΟΣ: Ερευνητικό πλαίσιο

| | |
|---|-----------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ..... | 43 |
|---|-----------|

| | |
|--|----|
| 3.1 Ερευνητικά ερωτήματα..... | 43 |
| 3.2 Μεθοδολογική προσέγγιση..... | 45 |
| 3.3 Τα υποκείμενα της έρευνας..... | 47 |
| 3.4 Τόπος και χρόνος συλλογής δεδομένων..... | 48 |

| | |
|---|----|
| 3.4 Λόγοι επιλογής του λογισμικού Storyjumper..... | 49 |
| 3.6 Γενικοί και ειδικοί στόχοι..... | 50 |
| 3.7 Περιγραφή και στάδια υλοποίησης σεναρίου..... | 52 |
| 3.8 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων- Μέσα αξιολόγησης | 54 |
| 3.8.1 Η παρατήρηση..... | 54 |
| 3.8.2 Η συνέντευξη..... | 55 |
| 3.8.3 Η ρούμπρικα..... | 56 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

| | |
|---|----|
| 4.1 Ευρήματα - ανάλυση πεδίου παρατήρησης..... | 58 |
| 4.1.1 Προφίλ εκπαιδευομένων..... | 58 |
| 4.1.2 Περιγραφικά αποτελέσματα 1 ^{ου} σταδίου προ-παραγωγής..... | 59 |
| 4.1.3 Περιγραφικά αποτελέσματα 2 ^{ου} σταδίου παραγωγής | 61 |
| 4.1.3.1 Αναθεωρήσεις ως προς τις αφηγηματικές τεχνικές | 61 |
| 4.1.3.2 Αναθεωρήσεις ως προς το περιεχόμενο..... | 64 |
| 4.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων Ρούμπρικας..... | 65 |
| 4.3 Ευρήματα – συνέντευξη εκπαιδευτικών..... | 72 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

| | |
|---|----|
| 5.1 Συζήτηση πορισμάτων - Συμπερασματικές παρατηρήσεις..... | 76 |
| 5.2 Περιορισμοί της έρευνας | 80 |
| 5.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες | 80 |

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

| | |
|--|-----------|
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... | 82 |
| Παράρτημα Α Ψηφιακές ιστορίες μαθητών..... | 82 |
| Παράρτημα Β Φύλλο εργασίας 1..... | 84 |
| Παράρτημα Γ Φύλλο εργασίας 2..... | 85 |
| Παράρτημα Δ Φύλλο καταγραφής παρατήρησης | 87 |
| Παράρτημα Ε Οδηγός συνέντευξης | 88 |
| Παράρτημα ΣΤ Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων | 89 |
| Παράρτημα Ζ Ρούμπρικα Αξιολόγησης | 94 |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές εκπαιδευτικές προτεραιότητες του 21^{ου} αιώνα. Στο πλαίσιο αυτό η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μία χρήσιμη εκπαιδευτική πρακτική, που αξιοποιώντας τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση των πολυμέσων στοχεύει στην περαιτέρω καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.

Πιο συγκεκριμένα η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργώντας ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης μέσα στο οποίο οι μαθητές καλούνται να πάρουν πρωτοβουλίες, να αλληλοεπιδράσουν αλλά και να καθορίσουν οι ίδιοι την πορεία της μάθησης τους (Κοτρωνίδου, Τόζιου 2011). Ακόμα διευκολύνει την κατανόηση του μαθητή καθώς το αφηρημένο ή θεωρητικό περιεχόμενο οπτικοποιείται, δίνοντας του τη δυνατότητα να κατανοεί καλύτερα τη δομή και τη μορφή των μορφοσυντακτικών στοιχείων του λόγου και να βελτιώνει κατ' επέκταση τον γραπτό και τον προφορικό του λόγο. (Σεραφειμίδου, Χατζηπαναγιωτίδη & Χρίστου 2003).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα παραπάνω συμπεράσματα προκύπτουν από έρευνες που αφορούν εφαρμογές της ψηφιακής αφήγησης σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόμοια ωστόσο συμπεράσματα προέκυψαν και από την εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής σε μαθητές της δευτεροβάθμιας, καθώς οι μαθητές φαίνεται να αποκτούν μία θετική στάση απέναντι στη γραφή (Γκουτσιουκώστα 2015). Ωστόσο όσον αφορά την εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στη διδασκαλία της ελληνικής ως β' ξένης γλώσσας η ερευνητική δράση είναι ακόμα αρκετά περιορισμένη.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να προσδιοριστεί η προστιθέμενη αξία της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της ελληνικής ως β' ξένης γλώσσας. Ειδικότερα επιδιώκεται να διερευνηθεί αν η ψηφιακή αφήγηση καθίσταται ικανή να βελτιώσει το γραπτό λόγο των μαθητών μέσα από τη δυνατότητα των αναθεωρήσεων που παρέχει αλλά και μέσα από την

καθοδήγηση μιας κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων που δημιουργήθηκε γι' αυτόν το σκοπό. Σε ένα δεύτερο επίπεδο η έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια γραμματισμών του 21^{ου} αιώνα (οπτικός, ψηφιακός, τεχνολογικός, παγκόσμιος γραμματισμός) αλλά και στην καλλιέργεια μίας θετικής στάσης απέναντι στην παραγωγή λόγου.

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά και την προαναφερθείσα ερευνητική στοχοθεσία διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα :

1. Η ψηφιακή αφήγηση κρίνεται ικανή να οδηγήσει στην κατάκτηση πολυγλωσσισμών από μαθητές που έχουν τη ελληνική ως β ξένη γλώσσα ;
2. Η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει/διευκολύνει στη κατανόηση και παραγωγή διαφόρων αφηγηματικών τεχνικών (διάλογος, αφήγηση) από μαθητές που έχουν την ελληνική β ξένη γλώσσα;
3. Η ψηφιακή αφήγηση με την καθοδήγηση ρούμπρικας (συστήματος αξιολόγησης) βοηθά τους μαθητές να προβαίνουν σε αναθεώρηση των αφηγήσεων τους με στόχο την βελτίωση τους ;
4. Η ψηφιακή αφήγηση αυξάνει τα κίνητρα και τη θετική στάση των παιδιών απέναντι στη παραγωγή λόγου;

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη με το πρώτο μέρος να αφορά το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο χωρίζεται σε δύο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο, σύμφωνα με την πρότερη βιβλιογραφία, προσδιορίζει εννοιολογικά τον όρο της ψηφιακής αφήγησης, τα είδη της και την προστιθέμενη εκπαιδευτική αξία της. Επιπλέον παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν μία ψηφιακή ιστορία καθώς και τα βήματα δημιουργίας της. Τέλος, γίνεται αναφορά στο ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια αυτής της εκπαιδευτικής πρακτικής καθώς και οι προϋποθέσεις και παράμετροι της εφαρμογής της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προσδιορίζονται οι όροι «δεύτερη ξένη γλώσσα» και «ξένη γλώσσα» καθώς και οι θεωρίες μάθησης που εφαρμόζονται για τη διδασκαλία της .

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, το οποίο χωρίζεται σε 3 κεφάλαια, αποτελεί το ερευνητικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της εργασίας, που απαρτίζεται από τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογική προσέγγιση, το δείγμα της έρευνας, τον τόπο και τον χρόνο συλλογής των δεδομένων, τους λόγους επιλογής του λογισμικού Storyjumper, τους γενικούς και ειδικούς στόχους του εκπαιδευτικού σεναρίου, καθώς και τα στάδια υλοποίησης και περιγραφής του. Τέλος, παρατίθενται τα μέσα αξιολόγησης και η διαδικασία συλλογής δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη ρούμπρικα, τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις και την παρατήρηση. Η εργασία ολοκληρώνεται με το πέμπτο κεφάλαιο και την εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία ακολουθούν οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

A ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό πλαίσιο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ»

Η αφήγηση ως διαδικασία εντοπίζεται στη ζωή των ανθρώπων ήδη από τα αρχαία χρόνια. Η τάση του ανθρώπου να μοιράζεται με το συνάνθρωπο του γεγονότα και ιστορίες που διεγείρουν την σκέψη του και τα συναισθήματα καθιέρωσαν την αφήγηση ήδη στις πρώτες κοινωνίες ως βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο . Μεταγενέστερες προσεγγίσεις ορίζουν την αφήγηση ως τέχνη της διήγησης ιστοριών σε ένα κοινό ακροατήριο με στόχο τη μεταβίβαση μηνυμάτων. Πρώτη μορφή αφήγησης θεωρούνται οι μύθοι , που επικοινωνούν γεγονότα και αξίες στις μεταγενέστερες γενιές σε προφορική μορφή. Στη συνέχεια οι ιστορίες καταγράφονται και μεταδίδονται με τα διηγήματα. (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010).

Αντικείμενο της αφήγησης είναι η εξιστόρηση με μια ορισμένη σειρά συμβάντων που μεταβάλλουν μία αρχική κατάσταση πραγμάτων ή ενεργειών, πράξεων που σκόπιμα διαπράττονται από τους «ήρωες» μιας ιστορίας. Είναι φανερό ότι η αφήγηση είναι «τέχνη» του χρόνου .(Κ. Πολίτης 2010).

Με το πέρασμα των χρόνων η αφήγηση προσαρμόστηκε στις καινούριες συνθήκες και τεχνολογικές αλλαγές αξιοποίησε τα ψηφιακά μέσα δημιουργώντας ένα είδος αυτό της ψηφιακής αφήγησης . Ωστόσο δεν μπορεί να υπάρξει ένας καθολικός και απόλυτος ορισμός για της ψηφιακή αφήγηση καθώς πρόκειται για μία έννοια που μπορεί να περιλαμβάνει διαφορετικές προσεγγίσεις.

Ο Joe Lambert και Dana Atchley, ιδρυτές του Κέντρου ψηφιακής αφήγησης του Πανεπιστημίου του Berkley (Center for Digital Storytelling Association) αναφέρθηκαν πρώτοι την έννοια της ψηφιακής αφήγησης .Σύμφωνα με τον ορισμό του Κέντρου Ψηφιακής αφήγησης η τελευταία ορίζεται ως «μια μοντέρνα μορφή έκφρασης της αρχαίας τέχνης της αφήγησης ιστοριών. Δια μέσου της ιστορίας, η αφήγηση ιστοριών έχει χρησιμοποιηθεί για

το μοίρασμα της γνώσης, της σοφίας και των αξιών» (Digital Storytelling Association, 2002).

Σύμφωνα με το Latham (2005) η ψηφιακή αφήγηση είναι ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21ου αιώνα και εργαλείων τηλεπικοινωνίας. Πρόκειται για καινούργια μορφή τέχνης η οποία έχει ως εργαλεία τη μουσική, την εικόνα, το βίντεο και την αφήγηση. Στόχος είναι η δημιουργία ιστοριών σχετικά με την ανθρώπινη ζωή, την ανθρώπινη εργασία και τα βιώματα. Όλα αυτά αποθηκεύονται ψηφιακά και είναι είτε γραπτά είτε προφορικά. Η βασική διαφορά μεταξύ παραδοσιακής και ψηφιακής αφήγησης είναι ότι η τελευταία μπορεί να αποθηκευτεί στο διαδίκτυο και να επέκειται σε σχολιασμούς δημιουργώντας συζητήσεις και γενικότερα αλληλεπίδραση μεταξύ των αναγνωστών ενισχύοντας έτσι τη διάρκεια ζωής αυτών των ιστοριών αλλά και το εκπαιδευτικό τους περιεχόμενο .

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο ορισμός κατά τον Robin (2005) αναφέροντας ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα είδος τέχνης που δημιουργείται με την ενσωμάτωση διαφόρων λειτουργιών των πολυμέσων όπως οι εικόνες , το βίντεο η ηχογραφημένη αφήγηση και η μουσική. Οι ψηφιακές αφηγήσεις συνήθως διαρκούν μερικά λεπτά και περιλαμβάνουν θέματα όπως την αφήγηση μιας προσωπικής ιστορίας, ή ενός ιστορικού γεγονότος με βασικό στόχο να παρέχουν πληροφορίες από μία συγκεκριμένη οπτική γωνία πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Κατά την Handler- Miller (2004) ο όρος ψηφιακή αφήγηση σχετίζεται με τη διαδραστική αφήγηση, καθώς βασικό χαρακτηριστικό τέτοιων αφηγήσεων είναι η αλλαγή της παραδοσιακά γραμμικής δομής της αφήγησης αλλά και ο βαθμός ανάμειξης του χρήστη στη διαμόρφωση της ιστορίας είτε σε επίπεδο ανάγνωσης ,είτε σε επίπεδο δημιουργίας. Ειδικότερα ο χρήστης μπορεί να επιλέξει ο ίδιος την πορεία που θα ακολουθήσει στην αφήγηση αλλά και να προσθέσει νέα αφηγηματικά στοιχεία σ' αυτήν.

Τέλος, σύμφωνα με τον Barber (2016) η προστιθέμενη αξία των υπολογιστών στη διαδικασία της αφήγησης δίνει τη δυνατότητα στο ακροατήριο να συμμετέχει ενεργά αλλά και να βιώσει νέες εμπειρίες μέσα από την ψηφιακή κατασκευή. Άτομα που μέχρι πρότινος

βρίσκονταν στο περιθώριο όσον αφορά την έκφραση απόψεων και σκέψεων αποκτούν φωνή και μοιράζονται τις ιστορίες τους.

Η χρήση της όμως εντείνεται ολοένα και περισσότερο χάρη στις χαμηλού κόστους πλέον ψηφιακές συσκευές, που διατίθενται στην αγορά καθώς και στην ευκολία περιήγησης που παρουσιάζουν τα λογισμικά κατασκευής ψηφιακής αφήγησης. Η άμεση προσβασιμότητα πολλών ηλεκτρονικών σελίδων όπου προβάλλονται παραδείγματα τέτοιων εργασιών ενισχύει επιπρόσθετα τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων . (Meadows, 2003)

1.2 ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ

Τα είδη ψηφιακών ιστοριών που μπορούν να δημιουργηθούν είναι πολλά. Η κατηγοριοποίηση του Robin (2006) διέκρινε τους παρακάτω τύπους ψηφιακών ιστοριών επισημαίνοντας ωστόσο ότι δεν υπάρχουν απόλυτα σαφή όρια σ' αυτήν την κατηγοριοποίηση καθώς μία ιστορία μπορεί να ανήκει σε παραπάνω από μία κατηγορίες.

1. Προσωπικές ιστορίες- προσωπική αφήγηση (personal narratives)
2. Ιστορίες που εξετάζουν ιστορικά γεγονότα (historical documentaries)
3. Ιστορίες με πληροφοριακό ή διδακτικό περιεχόμενο (informational and instructional stories)

Πιο συγκεκριμένα ως προσωπικές ιστορίες ορίζονται αυτές που αναφέρονται σε σημαντικά προσωπικά γεγονότα και εμπειρίες του συγγραφέα. Ο τελευταίος διοχετεύει σ' αυτές προσωπικά νοήματα και συναισθήματα αφηγούμενος προσωπικά βιώματα, αγώνες και επιθυμίες. Οι προσωπικές αφηγήσεις, ως τον πιο δημοφιλή τύπο μεταξύ των δημιουργών, διακρίνονται σύμφωνα με τον Lambert (2007) σε υποκατηγορίες. Αξίζει ωστόσο να επισημανθεί ότι αυτή η προτίμηση και η επανάληψη του ίδιου τύπου ιστορίας δεν στερεί τη μοναδικότητα της κάθε ιστορίας καθώς μέσα σ' αυτήν εσωκλείονται οι προσωπικές αποφάσεις κάθε δημιουργού και η προσωπική του οπτική σχετικά το παραγόμενο θέμα (Βασιλακοπούλου 2011). Οι Snelson & Sheffield (2009) με αφορμή την παράθεση ποικίλων ειδών προσωπικών ψηφιακών ιστοριών στο βιβλίο του Lambert Digital Storytelling Cookbook προβαίνουν στην εξής κατηγοριοποίηση:

- Ιστορίες σχετικά με ένα σημαντικό πρόσωπο στη ζωή μας
- Ιστορίες για κάποιο πρόσωπο που δε ζει
- Ιστορίες περιπέτειας
- Ιστορίες για ένα ξεχωριστό μέρος
- Ιστορίες για το επάγγελμα μας
- Ιστορίες για μία δυσκολία στη ζωή μας
- Ιστορίες για ένα επίτευγμα
- Ιστορίες αγάπης

Ο δεύτερος τύπος ιστοριών , οι ιστορίες που εξετάζουν ιστορικά γεγονότα (historical documentaries). Επικεντρώνονται στο ιστορικό γεγονός που θέλουν να αναδείξουν και

συχνά αξιοποιούν δημοσιογραφικό υλικό και φωτογραφίες που αναφέρονται σ αυτό. Τέτοιες ιστορίες μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική κοινότητα για το μάθημα της ιστορίας και της λογοτεχνίας προκειμένου να παρέχουν μία καλύτερη κατανόηση στους μαθητές σχετικά με το ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο σημαντικών γεγονότων .

Ο τρίτος τύπος ιστοριών κατά τον Robin είναι οι ιστορίες με διδακτικό ή πληροφοριακό περιεχόμενο. Πρόκειται για αφηγήσεις που διδάσκουν και είναι σχετικές με ποικίλα μαθησιακά αντικείμενα όπως μαθηματικά , φυσικές επιστήμες, ιατρική, τεχνολογία, ιστορία. Στόχος τους είναι να διδάξουν ή να εξηγήσουν ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο, όπως ένα μαθηματικό πρόβλημα ή ένα φυσικό φαινόμενο.

1.3 Η ΠΡΟΣΤΙΘΕΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Η εισαγωγή της ψηφιακής αφήγησης ως μαθησιακό εργαλείο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι γεγονός. Αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τη γλώσσα καθώς είναι ένας δημιουργικό είδος τέχνης με μακραίωνη ιστορία στον τομέα της ψυχαγωγίας και της πληροφορίας με σημαντική εκπαιδευτική αξία (Wang&Tzeng, 2006). Συγκεντρώνοντας πολλαπλά οφέλη κατά τη χρήση της για τους μαθητές, τίθεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παρακάτω παρατίθενται μερικά από τα βασικότερα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση.

✓ Απόκτηση δεξιοτήτων 21^{ου} αιώνα

Αρχικά η ψηφιακή αφήγηση μέσω του τεχνολογικού σχεδιασμού που τη διακρίνει έχει αποδειχτεί πως συμβάλλει στην απόκτηση και ανάπτυξη απαραίτητων δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα γνωστές με τον όρο «Γραμματισμός του 21^{ου} αιώνα». Δίνει λοιπόν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις διάφορες μορφές γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα με την αξιοποίηση της επιτυγχάνεται ο τεχνολογικός γραμματισμός (technology literacy), που αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης και αξιοποίησης νέων τεχνολογιών και πολυμεσικών εργαλείων με στόχο τη βελτίωση της μάθησης και της παραγωγικότητας. Επιπλέον επιτυγχάνεται ο ψηφιακός γραμματισμός (digital literacy) που ενέχει τη δυνατότητα επικοινωνίας στα πλαίσια συγκέντρωσης πληροφοριών και βοήθειας μέσα από μία διευρυμένη κοινότητα για συζήτηση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον οπτικό γραμματισμό (visual literacy) και τον πληροφοριακό γραμματισμό (information literacy) που ορίζονται ως η ικανότητα κατανόησης παραγωγής και επικοινωνίας μέσω οπτικών εικόνων και η ικανότητα εύρεσης αξιολόγησης και σύνθεσης νέων πληροφοριών αντίστοιχα. Τέλος με τη χρήση της επιτυγχάνεται και ο παγκόσμιος γραμματισμός (global literacy) που σχετίζεται με την ικανότητα ανάγνωσης ερμηνείας και αντίληψης μηνυμάτων από μία παγκόσμια προοπτική.

✓ Αυθεντικό περιβάλλον μάθησης

Σύμφωνα με τον Coventry (2008) ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης είναι ότι προσφέρει ένα αυθεντικό και ελκυστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης, στο οποίο τόσο οι ακροατές όσο και οι αφηγητές έχουν τη δυνατότητα να

αναπτύξουν τον αφηγηματικό τους λόγο , να απεικονίσουν τη γνώση τους, να παρουσιάσουν την ιστορία τους και να λάβουν ανατροφοδότηση για την ψηφιακή αφήγηση που δημιούργησαν. Αυτό εντείνει το ενδιαφέρον των μαθητών για διερεύνηση νέων ιδεών και πληροφοριών (Robin 2016).

✓ **Πρωτοβουλία και αυτό-καθοδήγηση**

Η ψηφιακή αφήγηση αναπτύσσει την πρωτοβουλία των μαθητών καθώς οι τελευταίοι μέσω της διαδικασίας σύνθεσης ψηφιακών αφηγήσεων, σε αντίθεση με παραδοσιακές εκπαιδευτικές στρατηγικές, προσπαθούν να βελτιώσουν την αφήγηση τους μέσα από διορθώσεις. Πολλές φορές δεν είναι απαραίτητη η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και ο ίδιος μαθητής καλείται να επιλύσει ένα πρόβλημα που προέκυψε να λάβει μία απόφαση για τη συνέχεια της ιστορίας και γενικότερα να αναπτύξει δεξιότητες που σχετίζονται με τη διερεύνηση τη σύνθεση την ερμηνεία την κριτική σκέψη (Ψώμος & Κορδάκης 2016). Οι μαθητές μέσα από αυτή τη διαδικασία εφαρμόζουν επίσης τη διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση , ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν και βελτιώνουν τα επικοινωνιακά τους προσόντα.

✓ **Διαδραστικότητα**

Οι ψηφιακές ιστορίες παρέχουν στον ακροατή μία πιο εύκαμπτη και λιγότερο γραμμική εξέλιξη, καθώς επιτρέπουν την διαφορετική κάθε φορά περιήγηση στα επεισόδια , προκαλώντας συνεχείς ανατροπές στις προσδοκίες του κοινού. Οι μαθητές που έχουν το ρόλο του θεατή της ψηφιακής αφήγησης έχουν επίσης τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δεξιότητες παρατήρησης , προσοχής και κατανόησης.

✓ **Επικοινωνία**

Οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται με την αφήγηση και την αποτελεσματική επικοινωνία επιλεγμένων στοιχείων και μηνυμάτων, μέσα από την προσεκτική χρήση και σύνδεση λέξεων και προτάσεων έχοντας έτσι την ευκαιρία να αναπτύξουν τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο . Επιπλέον μέσω της ψηφιακής αφήγησης , οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται στην ιδέα του διαμοιρασμού της γνώσης, μέσα από τη δημοσίευση και τον σχολιασμό των αφηγήσεων στο διαδίκτυο. Πιο συγκεκριμένα όταν οι ψηφιακές αφηγήσεις δημοσιεύονται στο διαδίκτυο , απευθείας γίνονται προσβάσιμες από τους συνομηλίκους τους

έτσι οι δημιουργοί - μαθητές μέσα από την ανατροφοδότηση αναπτύσσουν τόσο τη συναισθηματική τους νοημοσύνη όσο και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Robin, 2006).

✓ **Δημιουργικότητα και καινοτομία .**

Σύμφωνα με τον Ψάμο και Κορδάκη (2016) η ψηφιακή αφήγηση συνεισφέρει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της καινοτομίας των εκπαιδευομένων . Ενθαρρύνει την αναζήτηση νέων τρόπων οργάνωσης και σύνθεσης των διαθέσιμων δεδομένων και πληροφοριών. Πρόκειται για ένα εργαλείο με δυνατότητες ανασχηματισμού με καινοτόμους τρόπους έκφρασης σε διαφορετικά περιβάλλοντα και συνθήκες (Kulla–Abbott &Polman 2008).

Τέλος ο Robin (2006) στο σχήμα 1 αποτυπώνει σχεδιαγραμματικά τα βασικά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης αλλά και τα εκπαιδευτικά οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση της στη διδακτική πράξη.



Σχήμα 1 .

1.4 ΤΑ ΕΠΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Η ψηφιακή αφήγηση όπως εφαρμόζεται και διδάσκεται σήμερα βασίζεται στο έργο των Joe Lambert και Dana Atchley, που είναι και οι ιδρυτές του Κέντρου Ψηφιακής Αφήγησης του Πανεπιστημίου του Berkley το 1993 (Center for Digital Storytelling -CDS). Βασική αρχή του κέντρου και του έργου τους αποτελεί η πεποίθηση ότι ο κάθε άνθρωπος έχει μία ιστορία να πει. Τα πολυμέσα απλώς προσφέρουν τη δυνατότητα μεταφοράς της ιστορίας με έναν πιο δυναμικό και ελκυστικό τρόπο (Bull & Kadjer 2004).

Ο Joe Lambert στο βιβλίο του Digital Storytelling Cookbook περιγράφει την προσπάθεια και την διαδικασία προσδιορισμού αυτών των στοιχείων. Τα κοινώς αποδεκτά στοιχεία, που πρέπει να έχει μια αφήγηση προκειμένου να αξιολογηθεί ως επιτυχημένη έχουν προσδιοριστεί και καταγραφεί πλέον από το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης. Οι Bull & Kadjer (2004) εντάσσουν τα χαρακτηριστικά αυτά στα ανάλογα στάδια που ακολουθούνται κατά τη δημιουργία της ψ.α.. Έτσι κατά το στάδιο της συγγραφής λαμβάνονται αποφάσεις για τα στοιχεία 1-4 ενώ κατά το στάδιο δημιουργίας του σεναρίου ενσωματώνονται τα στοιχεία 5-7. Τα στοιχεία αυτά όπως παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα αποτελούν βασικές προϋποθέσεις προκειμένου μία ψηφιακή αφήγηση να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

1. Οπτική γωνία (point of view)

Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να συνοψίζει ξεκάθαρα το κεντρικό θέμα της ιστορίας και την οπτική από την οποία παρουσιάζεται. Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί προσωπική έκφραση και συχνά εκφράζονται εμπειρίες και βιώματα του συγγραφέα μέσα από αυτήν. Για το λόγο αυτό, καταλληλότερο πρόσωπο φαντάζει το πρώτο πρόσωπο σε αντίθεση με το τρίτο που κάνει την αφήγηση να ομοιάζει με παρουσίαση Power point. (Bull&Kadjer 2004)

2. Δραματικό ερώτημα

Η ιστορία θα πρέπει να περιλαμβάνει ερωτήματα κλειδιά που να κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη μέχρι τη στιγμή της απάντησης τους, στο τέλος της ιστορίας. Σύμφωνα με τους Bull & Kadjer μία κοινότυπη παρουσίαση φωτογραφιών συνοδευόμενη

από μία περιγραφή και επενδυμένη με μία μουσική υπόκρουση δεν μπορεί να οδηγήσει στην αμείωτη προσέλκυση του ενδιαφέροντος του ακροατή συγκριτικά με μία καλά δομημένη ψηφιακή αφήγηση που ενέχει κατά τη διάρκεια της ένα ανταγωνιστικό ερώτημα.

3. Συναισθηματικό περιεχόμενο

Μέσα από την ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να αναδύονται έντονα συναισθήματα στο κοινό ώστε αυτό να παρακολουθεί περισσότερο ενεργά την ιστορία. Η χρήση εικόνων και άλλων πολυμέσων που παρουσιάζουν μία αλλαγή, μία αποκάλυψη ή έντονη δράση μπορούν να εντείνουν το δραματικό στοιχείο μιας αφήγησης (Chung 2006).

4. Οικονομία

Το περιεχόμενο θα πρέπει να είναι περιεκτικό και συνοπτικό, να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στα οπτικά και ακουστικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται, ώστε να αποφεύγεται η κόπωση στο θεατή. Ο συγγραφέας της αφήγησης θα πρέπει να δομήσει προσεκτικά την ιστορία του αποφασίζοντας αρχικά την ποσότητα των πληροφοριών που θα παραθέσει ώστε αυτές να μην είναι υπερβολικές. Στη συνέχεια πρέπει να αξιολογήσει και να τοποθετήσει τις αποκαλύψεις του σε συγκεκριμένα σημεία της υπόθεσης ώστε να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του κοινού. (Lambert 2007)

5. Ρυθμός εξέλιξης (pacing)

Η ταχύτητα με την οποία εξελίσσεται η ιστορία βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση και με την οικονομία του περιεχομένου. Μια ιστορία που εξελίσσεται πολύ γρήγορα μπορεί να είναι το ίδιο αδιάφορη με μία ιστορία που εξελίσσεται πολύ αργά. Πρέπει να υπάρχει μία ισορροπημένη μεταβολή ανάλογη με τα γεγονότα και τα μηνύματα που μεταδίδονται κάθε φορά αλλά και με την επιλογή των ηχητικών και οπτικών μέσων που επιλέγονται. Πιο συγκεκριμένα οι Bull & Kadjer αναφέρουν ότι θα πρέπει να αποφεύγεται η σταθερότητα του ρυθμού καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης καθώς αυτό μπορεί να οδηγήσει στη μονοτονία. Ενώ ο Lambert (2007) τονίζει ότι θα πρέπει να υπάρχουν τόσο δυναμικές αφηγήσεις όσο και αργές αφηγήσεις ανάλογα με το μήνυμα και το συναίσθημα που θέλει κάθε φορά να μεταδώσει ο συγγραφέας της αφήγησης.

6. Το χάρισμα της φωνής

Το χάρισμα της φωνής αφορά την ορθή επιλογή του κειμένου που συνοδεύει την οπτικοποίηση της αφήγησης. Οι εναλλαγές στον τόνο της φωνής και τα λόγια οδηγούν στην καλύτερη κατανόηση της αφήγησης. Ο Chung (2006) αναφέρει ότι η φωνή του αφηγητή, η προσωπική συχνά φωνή του αφηγητή, ενδείκνυται στις ψηφιακές αφηγήσεις καθώς θεωρεί ότι είναι η καταλληλότερη για να προσδώσει αυθεντικότητα στην αφήγηση που ο ίδιος έγραψε.

7. Το μουσικό συνοδευτικό κομμάτι

Οι ήχοι και η μουσική που επιλέγεται κάθε φορά να συνοδέψει την αφήγηση θα πρέπει να επιλέγεται προσεκτικά έτσι ώστε διεγείρει τα επιθυμητά συναισθήματα και να ενισχύει τη γενικότερη συναισθηματική φόρτιση του ακροατηρίου κατά την αφήγηση. Πρέπει να γίνεται προσεκτική επιλογή ώστε να μην δημιουργείται σύγκρουση ανάμεσα στο επιδιωκόμενο μήνυμα της αφήγησης και αυτό της μουσικής (Chung 2006). Ο Lambert αναφέρει η μουσική προσθέτει ρυθμό και ύφος στην αφήγηση και δίνει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ο θεατής μία συγκεκριμένη αντίληψη συναφή με την παρεχόμενη οπτική πληροφορία.

1.5 ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΜΙΑΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Η διαδικασία της δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης έχει χωριστεί από τους μελετητές σε στάδια ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία τόσο για τους μαθητές όσο και για τους υπόλοιπους δημιουργούς ψηφιακών αφηγήσεων .

Η Frazel (2010) χωρίζει τη διαδικασία σε τρεις φάσεις που περιλαμβάνουν την προετοιμασία, την παραγωγή και την παρουσίαση. Παρόμοια είναι και η διάκριση του Jakes & Brennan (2005), ο οποίος οδηγείται σε μία εξαμερή διάκριση των σταδίων, που περιλαμβάνει τη συγγραφή της ιστορίας, το σενάριο, στη συνέχεια τη δημιουργία της ιστοριογραμμής (storyboard), την προσθήκη πολυμέσων, τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης και την κοινοποίηση.

Τα παραπάνω μοντέλα διάκρισης συμπεριλαμβάνονται επίσης στα παρακάτω στάδια που προτείνονται από το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (Center for Digital Storytelling) και τον Lambert (2010) :

1^ο στάδιο – Προ-παραγωγή (Pre- production)

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές καλούνται να γράψουν την ιστορία τους με τη συνεχή βελτίωση και την ανατροφοδότηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού . Η συγγραφή θα πρέπει να ακολουθεί τους βασικούς κανόνες που πρέπει να διακατέχουν κάθε ιστορία , όπως αυτοί παρουσιάζονται στο σχήμα 1. Το στάδιο αυτό είναι αρκετά κρίσιμο για την επιτυχία της τελικής ψηφιακής αφήγησης. Μετά τη συγγραφή τη ιστορίας οι αφηγητές πρέπει να διαχωρίσουν τα διάφορα στιγμιότυπα της ιστορίας, ώστε να επιλέξουν πως, σε ποιο σημείο και με ποιο σκοπό θα εμπλουτίσουν την ιστορία τους με τη χρήση πολυμέσων (Frazel 2010). Ολοκληρώνοντας το ψηφιακό σενάριο και τον σχεδιασμό του οι μαθητές πρέπει να οργανώσουν τους φακέλους του έργου , δηλαδή να αποφασίσουν σχετικά με τον τρόπο οπτικοποίησης της ιστορίας , να σκεφτούν πως θα εικονογραφήσουν την ιστορία , τους ήρωες, τα αντικείμενα, τα σκηνικά ώστε να μπορούν πιο εύκολα να αναζητήσουν το πολυμεσικό υλικό στο επόμενο στάδιο .

2^ο Στάδιο – Παραγωγή (Production)

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές κάνουν την ηχητική καταγραφή της ιστορίας (voiceover) και συγκεντρώνουν και προετοιμάζουν τις πηγές τους. Οι μαθητές δηλαδή εντοπίζουν το υλικό που θέλουν να χρησιμοποιήσουν είτε στο διαδίκτυο είτε από προσωπικά στοιχεία , είτε από τη βιβλιοθήκη του διαθέσιμου λογισμικού προκειμένου να οπτικοποιήσουν τους ήρωες , τα αντικείμενα και τα σκηνικά που επιλέχθηκαν στο προηγούμενο στάδιο .

3^ο Στάδιο- Μετα-παραγωγή (Post-production)

Στο βήμα αυτό γίνεται η δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας . Ο αφηγητής επιλέγει το λογισμικό που θέλει προκειμένου να συνθέσει την ιστορία του. Η επιλογή του λογισμικού πρέπει να είναι ανάλογη με τα πολυμέσα με τα οποία θέλει ο δημιουργός να επενδύσει την ιστορία του .

4^ο Στάδιο Δημοσίευση (Publication)

Το τελευταίο βήμα περιλαμβάνει την παρουσίαση και κοινοποίηση της ιστορίας στην εκπαιδευτική κοινότητα ή το διαδίκτυο . Σύμφωνα με τους Garcia & Rossiter (2010, οπ, αναφ. Robin 2016), ο διαμοιρασμός της ιστορίας αρχικά βοηθά τους ίδιους τους δημιουργούς μέσα από τα σχόλια αξιολόγησης και τον αναστοχασμό να εξερευνήσουν νέες πτυχές του εαυτού τους αλλά την ίδια στιγμή προσφέρει και τη δυνατότητα στους θεατές της ιστορίας να διευρύνουν τις δικές τους προοπτικές, αλληλεπιδρώντας με τους αφηγητές και τους υπόλοιπους θεατές της ιστορίας .

1.6 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΜΙΑΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ, ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ

Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδακτική πράξη αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς καθώς υπάρχουν πολλοί παράμετροι και προϋποθέσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου να έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον Robin (2006) όσον αφορά την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική πράξη ο εκπαιδευτικός αρχικά καλείται να αποφασίσει αν θα δημιουργήσει ο ίδιος την ψηφιακή αφήγηση ή αν θα το κάνουν μόνοι τους οι μαθητές. Στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει δικές του ψηφιακές αφηγήσεις προκειμένου να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών στο υπο διαπραγματεύση θέμα και να εντείνει το ενδιαφέρον τους για να εξερευνήσουν νέες ιδέες. Πολλές φορές αυτές οι εκπαιδευτικά σχεδιασμένες ψηφιακές αφηγήσεις έχουν ως στόχο να ενθαρρύνουν το διάλογο λειτουργώντας ως αφορμή για ένα συγκεκριμένο θέμα και άλλοτε να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση δυσνόητων και αφηρημένων εννοιών.

Καθοριστικός όμως είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων από τους μαθητές. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι παρόλο που η δημιουργία μίας ψηφιακής αφήγησης φαίνεται να είναι μία ανεξάρτητη προσπάθεια των μαθητών δεν ακυρώνει το ρόλο του δασκάλου στην τάξη και είναι σύμφυτη με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Η σχεδίαση επομένως ενός αποτελεσματικού σχεδίου μάθησης, όπου θα προσδιορίζονται οι στόχοι και οι αιτίες υλοποίησης μιας τέτοιας δραστηριότητας καθώς και ο προσδιορισμός μίας σαφούς στοχοθεσίας πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα του εκπαιδευτικού (Ohler 2005).

Σημαντική είναι και η συνδρομή του δασκάλου στον καθορισμό της πορείας της όλης διαδικασίας. Το τελευταίο είναι απαραίτητο καθώς ένας κίνδυνος που διατρέχει την εμπλοκή των μαθητών σε τέτοια project είναι ο αποπροσανατολισμός τους από το δημιουργικό τους σκοπό (Kay 1996). Οι μαθητές συχνά δίνουν περισσότερη σημασία στο τεχνολογικό εργαλείο και την αξιοποίηση των πολυμέσων παρά στην ίδια την αφήγηση.

Στόχος λοιπόν του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η αφηγηματική διαδικασία για αυτό και προτεραιότητα της όλης εκπαιδευτικής υλοποίησης πρέπει να είναι η παραγωγή αρχικά της προφορικής και γραπτής αφήγησης.

Σύμφωνα με τη Miller (2009) η καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού (visual literacy) αποτελεί βασική προσδοκώμενη δεξιότητα κατά την ψηφιακή αφήγηση . Οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη τάξη πρέπει να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που ενέχουν οπτικοποίηση καθώς η χρήση τέτοιων μέσων ενισχύει την αφήγηση τους.

Ωστόσο βασική παράμετρο για την επιτυχή αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης αποτελεί η γνώση από την πλευρά των εκπαιδευτικών όλων των τεχνολογικών εργαλείων και μέσων καθώς και τα χαρακτηριστικά που εξασφαλίζουν μία επιτυχή ψηφιακή αφήγηση (Ρουμελιώτου 2011).

Σύμφωνα με τον Robin (2006) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη ότι μία τέτοια δραστηριότητα μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρονοβόρα καθώς οι μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τον προβλεπόμενο και πολλές προσπάθειες μέχρι να εξοικειωθούν με αυτήν τη διδακτική μέθοδο και να παράγουν τα χαρακτηριστικά μιάς άρτιας αφήγησης. Τέλος είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι όταν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ως μέσο διδασκαλίας την ψηφιακή αφήγηση είναι δύσκολο να ληφθούν υπόψη και να εντοπιστούν οι εξατομικευμένες μαθησιακές δυσκολίες (Hung 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ «ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ», «ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ», «ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ» ΚΑΙ «ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ»

Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία αποτελούν βασικά γνωρίσματα των σύγχρονων κοινωνιών. Τόσο η μετανάστευση όσο και η μετακίνηση των ανθρώπων για άλλους λόγους καθιστούν επιτακτική την ύπαρξη μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο αρχικά να επιχειρηθεί ο προσδιορισμός των όρων μητρική γλώσσα, β' ξένη γλώσσα αλλά και ξένη γλώσσα .

Σύμφωνα με τον Baker (2001) η μητρική γλώσσα θεωρείται ως η ισχυρότερη γλώσσα σε κάθε στιγμή τη ζωής ενός ατόμου, η γλώσσα δηλαδή για την οποία το παιδί εκδηλώνει μία θετική στάση και μία επικοινωνιακή αφοσίωση και κατ' επέκταση χρησιμοποιεί περισσότερο. Βέβαια αυτή η γλώσσα δεν είναι απαραίτητα η χρονικά προγενέστερη των άλλων γλωσσών που έμαθε ένα άτομο καθώς υπάρχουν παιδιά που χρησιμοποιούν με περισσότερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση μία γλώσσα διάφορη αυτής που μίλησαν κατά την παιδική τους ηλικία (Παπαπαύλου 1997) . Συνεπώς συχνά «η μητρική γλώσσα», η πρώτη γλώσσα του ατόμου μπορεί να παραχωρήσει κατά περίπτωση τη θέση της στη β' ξένη γλώσσα (Σκούρτου 2011).

Όμως τι ορίζεται ως β' ξένη γλώσσα; Σύμφωνα με την Oxford (2003), η δεύτερη γλώσσα είναι η γλώσσα την οποία μαθαίνει ένα παιδί στο φυσικό της περιβάλλον, δηλαδή σ' ένα περιβάλλον που η γλώσσα αυτή είναι ο βασικός φορέας επικοινωνίας και συνεπώς υπάρχει άφθονο γλωσσικό εισαγόμενο. Το παιδί έρχεται σε άμεση επαφή με φυσικούς ομιλητές και παρόλο που μπορεί να μην τη χρησιμοποιεί στο οικογενειακό του περιβάλλον ,είναι απαραίτητη για την επικοινωνία του σε σχολικό και προσωπικό επίπεδο, οπότε και συμπεραίνουμε ότι το κίνητρο του για απόκτηση της γλώσσας είναι υψηλό. Εξελικτικά , όπως αναφέραμε και παραπάνω η δεύτερη γλώσσα μπορεί να προαχθεί σε πρώτη .

Η προαναφερθείσα περιγράφουσα κατάσταση παραπέμπει στον όρο «διγλωσσία», ο οποίος έχει επίσης δεχθεί πολυάριθμους ορισμούς με το πέρασμα των χρόνων. Κατά τον Haugen (1956) με τον όρο «διγλωσσία» περιγράφεται η ικανότητα ενός ατόμου να εκφράζεται άρτια

και στις δύο γλώσσες παράγοντας ορθό γλωσσικό εξαγόμενο και κατανοώντας στον ίδιο βαθμό τα γλωσσικά εισαγόμενα και των δύο γλωσσών . Αντίστοιχα και κατά τον Weinreich (1964) το δίγλωσσο άτομο μπορεί να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες ανάλογα με τις καταστάσεις και δύναται να αλλάζει με ευκολία και αυτόματα κάθε φορά το γλωσσικό του κώδικα. Ωστόσο οι Κοιλιάρη (2005) και Ρουσουλιώτη (2006) ορίζουν τη διγλωσσία μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο μιας μετατόπισης από την πρώτη γλώσσα στη γλώσσα του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ως διγλωσσία λοιπόν ορίζουν τη μεταβατική κατάσταση που αφορά το συγκεκριμένο άτομο εκείνη τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αφού στο τέλος θα υπερισχύσει είτε η γλώσσα του σχολείου είτε η γλώσσα του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Τέλος κρίνεται αναγκαίο στη βιβλιογραφική ανασκόπηση να προσδιορίσουμε το περιεχόμενο του όρου «ξένη γλώσσα», καθώς συχνά ο όρος δεύτερη γλώσσα παραφράζεται λανθασμένα σε «ξένη γλώσσα». Βασική διαφορά των δύο είναι ότι η ξένη γλώσσα συντελείται κατά κανόνα σε μη φυσικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα σε μία σχολική αίθουσα και το γλωσσικό εισαγόμενο είναι περιορισμένο . Η χρήση της είναι περιορισμένη καθώς δεν υπάρχει επαφή με φυσικούς ομιλητές και το κίνητρο των μαθητών μειωμένο από τη στιγμή που είναι μελλοντικά και άμεσα σημαντική (Oxford 2003).

2.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΠΕ

Επιδίωξη των τελευταίων δεκαετιών στον τομέα της παιδαγωγικής αποτέλεσε η εξεύρεση τρόπων για την αποτελεσματικότερη μετάδοση της γνώσης. Στην κατεύθυνση αυτή διαμορφώθηκε πλήθος θεωριών που σχετίζονται με τη διαδικασία της μάθησης. Η αξιοποίηση κυρίως των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών διευκόλυνε την ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη καθώς οι ΤΠΕ αξιοποίησαν τις προ υπάρχουσες θεωρίες και συνέβαλαν στην εξέλιξη τους .

Ο Lev Vygotsky εισηγητής της θεωρίας του *Κοινωνικού Εποικοδομισμού* υποστήριξε ότι το κάθε παιδί αναπτύσσεται μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που υφίστανται στο συγκεκριμένο περιβάλλον που δραστηριοποιείται. Η γλώσσα στα πλαίσια αυτής της θεωρίας αποτελεί απλά ένα εργαλείο με το οποίο το παιδί οικοδομεί τη σκέψη του και την ταυτότητα του σ' αυτό το περιβάλλον. Στα πλαίσια της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης (*Zone of Proximal Development*) τα παιδιά μέσω εργαλείων και συμβόλων, που λειτουργούν ως διαμεσολαβητές και υποβοηθήματα (*pinots*), παράγουν νέα γνώση και νέα νοήματα.

Στην ίδια κατεύθυνση και η *Θεωρία της Δραστηριότητας*, η οποία βασίζεται στη θεωρία του Vygotsky, υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη δράση είναι συλλογική και διαμεσολαβείται από πολιτισμικά σύμβολα, εργαλεία και λέξεις που επιδρούν στις δραστηριότητες του παιδιού. Σύμφωνα με τον Κόμη (2015) «*τα συστατικά μέρη κάθε δραστηριότητας οργανώνονται σε συστήματα, διαμορφώνοντας ένα μοντέλο μάθησης, που περιλαμβάνει το υποκείμενο, το αντικείμενο, τον στόχο, τα εργαλεία τις δράσεις και τις λειτουργίες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα, τους κανόνες, την κοινωνία και τον καταμερισμό της εργασίας*». Η συγκεκριμένη θεωρία δεν επικεντρώνεται στις καταστάσεις της γνώσης αλλά στις δραστηριότητες που εμπλέκονται οι άνθρωποι, στις μεταξύ τους κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, στη φύση των εργαλείων που χρησιμοποιούν αλλά και στο σκοπό και τα αποτελέσματα της δραστηριότητας.

Η αξιοποίηση της Θεωρίας της Δραστηριότητας κρίνεται σημαντική για την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση καθώς χαρακτηριστικό του μοντέλου μάθησης που προάγεται είναι ότι η σκέψη διαμεσολαβείται από εργαλεία. Η εκπαιδευτική πρακτική της

ψηφιακής αφήγησης λειτουργεί ως εργαλείο με το οποίο επιτυγχάνεται η διαμεσολάβηση προκειμένου το παιδί να οικοδομήσει τη νέα γνώση.

Οι παραπάνω θεωρίες καθιστούν σαφές ότι η μάθηση είναι μία κοινωνική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό στηρίζεται η *συνεργατική μάθηση* (collaborative learning) που ενθαρρύνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών στο πλαίσιο μιας ομάδας. Σύμφωνα με τον Slavin (1990) βασικά πλεονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης είναι η αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, η απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στο μάθημα, η βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, Εφαρμόζοντας τη συγκεκριμένη προσέγγιση τα μέλη της μαθητικής κοινότητας εργάζονται πάνω σ' ένα κοινό στόχο κι έτσι αναπτύσσεται ένα αίσθημα κοινής ευθύνης, αλληλοϋποστήριξης αλλά ταυτόχρονα καλλιεργείται κι ένα φιλικό κλίμα που ενθαρρύνει τη μάθηση.

Σύμφωνα με τη Σολωμονίδου (2002) η εξέλιξη των ΤΠΕ δημιούργησε νέα δεδομένα στη Συνεργατική μάθηση συνδέοντας το σχολείο με την κοινωνία, την πληροφορία και την γνώση. Έτσι δημιουργήθηκε ο όρος *συνεργατική μάθηση με υπολογιστή* ή αλλιώς CSCL (Computer-supported collaborative learning) που περιγράφει τη συνεργατική μάθηση με τη χρήση του υπολογιστή. Η χρήση των ΤΠΕ ευνοεί τη μαθητοκεντρική διδασκαλία καθώς μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες οι μαθητές εξασκούν την κριτική σκέψη και αναπτύσσουν δεξιότητες αναζήτησης, ανακάλυψης και κριτικής αντιμετώπισης της πληροφορίας.

Κατά την ψηφιακή αφήγηση αξιοποιείται η συνεργατική μάθηση με υπολογιστή καθώς υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στο υποκείμενο (μαθητές) το αντικείμενο (στόχος) και τα διαθέσιμα εργαλεία. Η υλοποίηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής προϋποθέτει τη χρήση εσωτερικών εργαλείων (νόηση σχεδιασμός, μέθοδος) όσο και εξωτερικών (υπολογιστές , τεχνικά εξαρτήματα) από τα υποκείμενα για την επίτευξη των στόχων .

Εκτός όμως από τις παραπάνω θεωρίες η ψηφιακή αφήγηση στηρίζεται και στη *Θεωρία της Διπλής Οπτικοποίησης (Dual coding Theory)*, καθώς η πληροφορία παρουσιάζεται με κατάλληλο συνδυασμό συμβολικού κώδικα (αφήγηση) και οπτικού. Η χρήση των

πολυμέσων κατά τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης θεωρείται αναγκαία προκειμένου οι μαθητές να οδηγηθούν σε καλύτερα αποτύπωση των σκέψεων και των ιδεών τους.

Η θεωρία διπλής κωδικοποίησης (dual coding) αποτελεί μία από τις πιο συχνά αναφερόμενες θεωρίες ψυχολογίας που προσφέρουν θεωρητικό υπόβαθρο για τη χρήση εικόνων και πολυμέσων στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης η μνήμη περιλαμβάνει δύο ξεχωριστά αλλά άμεσα συσχετιζόμενα συστήματα για την επεξεργασία της πληροφορίας –ένα λεκτικό και ένα οπτικό. Τα λεκτικά και οπτικά συστήματα αν και μπορούν να ενεργοποιηθούν ανεξάρτητα, πραγματοποιούν συνδέσεις μεταξύ τους, που επιτρέπουν την διπλή κωδικοποίηση της πληροφορίας. Οι συνδέσεις ανάμεσα στα δύο συστήματα επιτρέπουν παρεμβολές μεταξύ των δύο συστημάτων, που τελικά διευκολύνουν την ερμηνεία του περιβάλλοντος (Rieber, 2001).

Η θεωρία διπλής κωδικοποίησης προβλέπει ότι οι λέξεις και οι εικόνες που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία θα ενεργοποιήσουν αυτά τα δύο συστήματα με διαφορετικούς τρόπους. Η θεωρία αυτή θεωρεί ότι η επίδραση της εικόνας είναι μεγαλύτερη σε σχέση με τη λεκτική περιγραφή αφού οι εικόνες θεωρείται ότι είναι πολύ πιθανό να κωδικοποιούνται τόσο οπτικά όσο και λεκτικά, σε αντίθεση με τις λέξεις. Για το λόγο αυτό και στα πλαίσια μιας πιο αποτελεσματικής διδασκαλίας κρίνεται απαραίτητη η χρήση εικόνων και οπτικοποιήσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η Θεωρία της Διπλής Οπτικοποίησης αποτελεί ένα βασικό γνωστικό μοντέλο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδασκαλία .

2.3 ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ Γ2.

Για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών έχουν προταθεί και υιοθετηθεί διάφορες μέθοδοι και προσεγγίσεις όπως η παραδοσιακή, η άμεση μέθοδος, η ακουστική -προφορική μέθοδος, η δομική προσέγγιση αλλά και η επικοινωνιακή προσέγγιση. Στον παρόν κεφάλαιο ωστόσο κρίνεται σκόπιμο να αναλυθούν μερικές από τις θεωρίες και τις υποθέσεις στις οποίες στηρίχθηκε ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης που παρουσιάζεται παρακάτω και σχετίζεται με τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων από μαθητές που έχουν ως β ξένη γλώσσα την ελληνική.

Η Φυσική Προσέγγιση

Η Φυσική προσέγγιση προέκυψε ως αντίθεση σε παλαιότερες συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις που επικεντρώνονταν στην απομνημόνευση των γραμματικών κανόνων και ακολουθούσαν αυστηρά διδακτικές αρχές όπως η άμεση διόρθωση λαθών κατά την ομιλία. Βασική αρχή της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι ότι οι συνθήκες μάθησης θα πρέπει να εξομοιωθούν με τις συνθήκες που υποτίθεται ότι υπάρχουν στη φυσική απόκτηση μιας γλώσσας. Ο Krashen (1981) εισηγήθηκε ένα σύνολο Υποθέσεων που πλαισιώνουν τη Φυσική Προσέγγιση.

Αρχικά με την *Υπόθεση της Φυσικής Πορείας* ο Krashen (1981) υποστηρίζει ότι η κατάκτηση των γραμματικών δομών στη Γ2 ακολουθεί μία προκαθορισμένη πορεία ανεξάρτητα από το ποια είναι η μητρική γλώσσα του ομιλητή. Επιπλέον μία από τις πιο σημαντικές Υποθέσεις είναι η *Υπόθεση των Κατανοητών Δεδομένων εισόδου* (Comprehensible Input Hypothesis) σύμφωνα με την οποία ο μαθητής που βρίσκεται στο επίπεδο i πρέπει να εκτίθεται σε δεδομένα που βρίσκονται στο επίπεδο $i+1$, η πιο απλά, η κατάκτηση μπορεί να προχωρήσει μόνο όταν ο μαθητής εκτίθεται σε γλωσσικά δεδομένα λίγο πιο δύσκολα ή συνθετότερα από αυτά που ήδη κατέχει, τα οποία θα μπορέσει να προσπελάσει ενεργοποιώντας γνωστικές, γλωσσικές και πραγματολογικές διεργασίες και χρησιμοποιώντας πληροφορίες από το εξωγλωσσικό συγκείμενο (context).

Η Υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου υποστηρίζει ότι η κατάκτηση της γλώσσα επηρεάζεται από ψυχολογικούς παράγοντες όπως οι στάσεις απέναντι στη Γ2 το άγχος , η μειωμένη αυτοπεποίθηση κτλ. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να επιδράσουν αρνητικά στην κατάκτηση της β ξένης γλώσσας από το μαθητή .

Ο Krashen (1981) με βάση τις παραπάνω Υποθέσεις οδηγείται τελικά στο συμπέρασμα ότι η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας σε ένα δομημένο περιβάλλον ,όπως η τάξη , είναι ωφέλιμη όταν παρέχει κατανοητά δεδομένα εισόδου για το μαθητή κι έτσι ο τελευταίος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει το μηχανισμό επίβλεψης και αυτό-διόρθωσης και να παράγει τελικά καλύτερο εξαγόμενο της Γ2 σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας στον έξω κόσμο.

Οι Υποθέσεις του Krashen αποτυπώνουν πλήρως τις συνθήκες και τους παράγοντες που επιδρούν κατά την κατάκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας κι έτσι παρέχουν μία πιο κατανοητή εικόνα της συγκεκριμένης διαδικασίας για τον εκπαιδευτικό.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση

Πρόκειται για μια από τις πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ.Η γλώσσα αποτελεί ένα εργαλείο για διαπροσωπική επικοινωνία που λαμβάνει χώρα σ'ένα συγκεκριμένο περιβάλλον , το οποίο ορίζεται από την κατάσταση της επικοινωνίας, Στα πλαίσια αυτά η γλωσσική διδασκαλία προσλαμβάνει μορφή πραγματικής επικοινωνίας κι έτσι αποκτά αυθεντικό χαρακτήρα καθώς η κατάκτηση της πραγματοποιείται με φυσικό τρόπο .

Σύμφωνα με τους Richards&Rodgers (2001) ένα βασικό χαρακτηριστικό της επικοινωνιακής μεθοδολογίας είναι η εστίαση στο μήνυμα και η καταλληλότητα. Η γλωσσική χρήση πρέπει να ταιριάζει στην επικοινωνιακή περίσταση. Οι μαθητές μέσα από δραστηριότητες που ταιριάζουν στο σκοπό της επικοινωνίας πρέπει να καθίστανται ικανοί να παράγουν και να κατανοούν μηνύματα. Σκόπιμο είναι οι μαθητές να γνωρίζουν την λειτουργικότητα των γλωσσικών δομών και να έχουν αίσθηση της υφολογικής ποικιλίας που εκτείνεται από το επίσημο ως το καθημερινό ύφος (Μήτσης 1998). Χαρακτηριστικού τύπου δραστηριότητες

όπως οι προσομοιώσεις καταστάσεων και ανάληψη λόγων στηρίζονται σε αυτές τις θεωρητικές θέσεις.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που αξιοποιεί η συγκεκριμένη μεθοδολογία είναι η ψυχογλωσσολογική επεξεργασία. Σύμφωνα με τις *ψυχογλωσσολογικές και γνωστικές θεωρίες* κατάκτησης, ο μαθητής στη προσπάθεια του να κατανοήσει τον γραπτό ή τον προφορικό λόγο επικεντρώνεται μόνο στα γλωσσικά στοιχεία που εκπληρώνουν το συγκεκριμένο επικοινωνιακό τους στόχο (Μπέλλα 2011).

Η συγκεκριμένη μέθοδος ακολουθείται ευρέως σήμερα για τη διδασκαλία μίας Γ2, καθώς η διδασκαλία επικεντρώνεται επίσης στην αλληλεπίδραση και δημιουργικότητα των μαθητών. Επιδιωκόμενος στόχος σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση πρέπει είναι η ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή του μαθητή στο μάθημα (Μήτσης 1998). Στο πλαίσιο αυτό ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στις ομαδικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συνδιαλέγονται και να τροποποιούν τον γλωσσικό εξαγόμενο για την επίτευξη των στόχων της κάθε δραστηριότητας, υποβοηθώντας έτσι την γλωσσική κατάκτηση και την περαιτέρω διδακτική αποτελεσματικότητα. Οι δραστηριότητες λειτουργικής αλληλεπίδρασης (π. χ διάλογοι, παιχνίδια ρόλων, τεχνικές προσομοίωσης) καθώς και η χρήση ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς σε διδασκαλίες που ακολουθούν την επικοινωνιακή προσέγγιση .

Σ ' αυτό το διδακτικό πλαίσιο τα λάθη των μαθητών είναι αποδεκτά εφόσον δεν αλλοιώνουν τη σημασία του μηνύματος καθώς το λάθος θεωρείται κάτι φυσιολογικό στην προσπάθεια τους να κατακτήσουν τη Γ2 (Μαθιουδάκη 2013). Οι ομαδοσυνεργατικές εξάλλου δραστηριότητες ωθούν τους μαθητές στην αυτό- αξιολόγηση της επίδοσης τους και σε διαρκείς αναθεωρήσεις του κειμένου τους με τη βοήθεια του διδάσκοντα έτσι η αξιολόγηση αποκτά έναν πιο ευχάριστο και λειτουργικό χαρακτήρα (Σακελλαρίου 2009).

Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο καθοδηγητή και λαμβάνει υπόψη τη σημασία που διαδραματίζει ο συναισθηματικός τομέας για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Γνωρίζει τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή τα κίνητρα εκμάθησης της ξένης γλώσσας και ανάλογα

κατευθύνει τη διδασκαλία βασικός πυλώνας της οποίας ,όπως αποδεικνύεται και από τα παραπάνω, είναι η αρχή του μαθητοκεντρισμού. (Δενδρινού 2001).

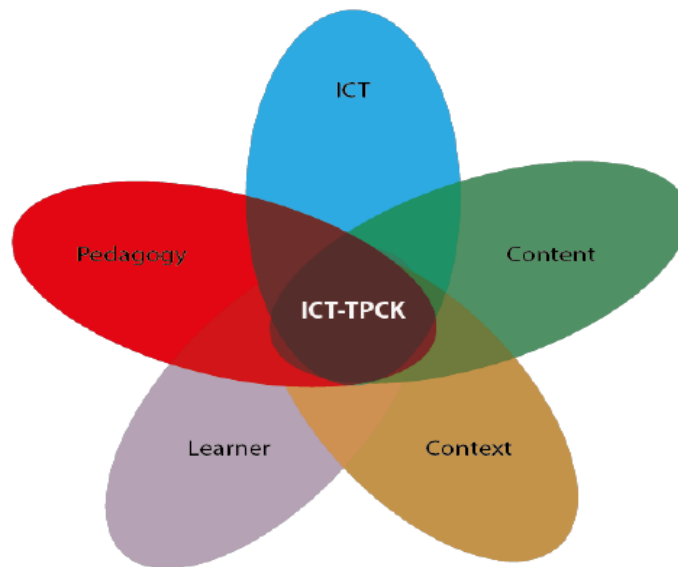
2.4 Η ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ, ΜΙΑ ΘΕΩΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ.

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία παρά την ευρέως αναγνωρισμένη θετική της επίδραση στην καλύτερη κατανόηση των διδακτικών αντικειμένων συνεχίζει να συναντά περιορισμούς και δυσκολίες. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί παρόλο που αναγνωρίζουν την αξία των ΤΠΕ φαίνονται προβληματισμένοι σχετικά με τον τρόπο ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και σ' αυτό συνάδει η απουσία σαφούς πλαισίου αξιοποίησης των ΤΠΕ στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) (Angeli&Valanides 2008).

Στα πλαίσια αυτά οι Mishra&Koehler (2006) εισάγουν τον όρο «Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου» που είναι προέκταση του όρου Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου που πρώτος εισήγαγε ο Shulman(1987) . Στον όρο αυτό παρουσιάζονται τρία πεδία γνώσης με νεότερο αυτό της Τεχνολογικής Γνώσης. Ειδικότερα με τον όρο Παιδαγωγική γνώση περιλαμβάνονται οι μέθοδοι και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για τη μετάδοση της γνώσης, ενώ όσον αφορά το πεδίο της Γνώσης περιεχομένου αυτό σχετίζεται με την επάρκεια και το βάθος γνώσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού για το γνωστικό αντικείμενο που τίθεται προς διδασκαλία. Τέλος η Τεχνολογική γνώση αφορά την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα τεχνολογικά εργαλεία και τις δυνατότητες τους.

Σε μια προσπάθεια περαιτέρω αποσαφήνισης του παραπάνω θεωρητικού μοντέλου οι Αγγελή & Βαλανίδης (2005, 2009) προσθέτουν πέρα από τις τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες γνώσεων άλλες δύο κατηγορίες εισάγοντας ένα νέο αναθεωρημένο μοντέλο της ΤΠΠΠ σε σχέση με τις ΤΠΕ (ICT-TPCK) . Η πρώτη αφορά τη γνώση για τους μαθητευόμενους, τις αντιλήψεις τους και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά τους ενώ η δεύτερη το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία.

Σκοπός του αναθεωρημένου μοντέλου που παρατίθεται στο σχήμα 2 σύμφωνα με τους Αγγελίδη & Βαλανίδη «είναι να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αποφασίζουν πως ένα δύσκολο εννοιολογικά περιεχόμενο της διδασκαλίας τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ίδιους μπορεί να μετασχηματιστεί και να διδαχθεί με τις ΤΠΕ με τρόπους που το καθιστούν προσιτό για τους μαθητές και αναδεικνύουν την προστιθέμενη αξία της τεχνολογίας.»



Σχήμα 2

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στην ΤΠΓΠ προκειμένου:

- Να εντοπίζει το περιεχόμενο που η ενσωμάτωση των ΤΠΕ μπορεί να αναδείξει την προστιθέμενη μαθησιακή αξία των ΤΠΕ, όπως είναι για παράδειγμα θέματα που παρουσιάζουν δυσκολία κατανόηση από μαθητές και φοιτητές όσο και δυσκολία κατά τη διδασκαλία τους στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τέτοια θέματα μπορεί να είναι αφηρημένες έννοιες που επιδέχονται οπτικοποίηση, διάφορα δυναμικά φαινόμενα αλλά και θέματα ή έννοιες που επιδέχονται πολυμεσικές αναπαραστάσεις π.χ φωνήματα ή άλλες γλωσσικές δεξιότητες.
- Να εντοπίζει αναπαραστάσεις για το μετασχηματισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας με αναπαραστάσεις που διευκολύνουν την κατανόηση των μαθητών φοιτητών οι οποίες δεν είναι δυνατές χωρίς τις ΤΠΕ. Δίνεται λοιπόν η δυνατότητα για δυναμικές αναπαραστάσεις μιας έννοιας (πχ κύκλος, τετράγωνο), πολυτροπικότητα (πχ ήχος εικόνα) αλλά ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί δυναμικούς μετασχηματισμούς για να παρουσιάσει την εναλλαγή από μία κατάσταση σε άλλη ισοδύναμη (π.χ καλοκαίρι) (Τζιαβάρα&Κόμης 2011).

- Να χρησιμοποιεί στρατηγικές διδασκαλίας που είναι αδύνατον να υλοποιηθούν με παραδοσιακούς τρόπους ή χωρίς την ενσωμάτωση των ΤΠΕ. Ο εκπαιδευτικός προβαίνει δηλαδή σε εξερεύνηση εικονικών κόσμων, εικονικές επισκέψεις σε μουσεία ενώ την ίδια στιγμή γίνεται δυνατή η επικοινωνία από απόσταση και η συνεργασία με συναδέλφους και μαθητές. Προωθείται η εξατομικευμένη και η προσαρμοσμένη μάθηση με πολλαπλά οφέλη για τους μαθητευομένους.
- Να επιλέξει τα κατάλληλα εργαλεία των ΤΠΕ και κατ' επέκταση την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων που αυτά προσφέρουν προκειμένου να μετασχηματίζουν και να αναπροσαρμόζουν το περιεχόμενο σε παιδαγωγικές αρχές.
- Να προσδιορίζει τις κατάλληλες στρατηγικές για ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, τοποθετώντας πάντα τους μαθητές/φοιτητές στο κέντρο του ενδιαφέροντος για έκφραση της γνώμης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία προωθείται η ανακάλυψη, ο πειραματισμός, η λύση προβλημάτων και η συνεργατική μάθηση.

2.5 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ Β΄ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.

Η παρουσία των ΤΠΕ στη σχολική τάξη εμφανίζεται σήμερα περισσότερο από ποτέ αναγκαία για την διευκόλυνση της εκπαιδευτικής πράξης. Ωστόσο δεν μπορεί να αντικαταστήσει πλήρως τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας αλλά ο συνδυασμός των δύο μέσα από την καθοδήγηση ενός επαρκώς καταρτισμένου τεχνολογικά εκπαιδευτικού συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση και κατ' επέκταση σε καλύτερες μαθητικές επιδόσεις (Kourtina 2002).

Η εκμάθηση των ξένων γλωσσών ευνοείται ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες με την αξιοποίηση των ΤΠΕ γενικότερα και τις πολυμεσικές τεχνολογίες. Η χρήση των ΤΠΕ στην εκμάθηση και τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών είναι γνωστή με τον όρο Computer - Assisted Language Learning (CALL), όρος που στα ελληνικά αποδίδεται ως Υποβοηθούμενη από τον Υπολογιστή Εκμάθηση της (Ξένης) Γλώσσας (ΥΥΕΓ2). Η συγκεκριμένη μέθοδος εφαρμόζεται ευρέως στις ξένες γλώσσες καθώς συγκεντρώνει πλήθος πλεονεκτημάτων για τους εκπαιδευόμενους.

Σύμφωνα με τον Lee (2000) αξιοποιώντας τη συγκεκριμένη μέθοδο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με άλλα άτομα από τον παγκόσμιο ιστό ανταλλάσσοντας γνώσεις. Επιπλέον, εκτός από τη βιωματική μάθηση ενισχύεται και η αυτονομία και η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, καθώς με τη χρήση του διαδικτύου και των λογισμικών οι μαθητές μπορούν να προβούν ευκολότερα στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας μέσα από ένα περιβάλλον οικείο σ' αυτούς, όπως είναι η τεχνολογία. Έτσι μειώνεται το άγχος και ο φόβος σχετικά με την επίδοση τους και αποκτούν ίσες ευκαιρίες με όλους, κάτι που δε συναντάται στις παραδοσιακές τάξεις.

Ένα ακόμα σημαντικό πλεονέκτημα της ένταξης των ΤΠΕ στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών είναι ότι καθίσταται δυνατή η εξατομικευμένη διδασκαλία. Το υλικό μπορεί να προσαρμόζεται εύκολα στις ανάγκες του κάθε μαθητή προσφέροντας συνεχώς κίνητρα για μάθηση στο κάθε εκπαιδευόμενο ανάλογα με τις εκάστοτε απαιτήσεις, τα προσωπικά ενδιαφέροντα και το γνωστικό επίπεδο του κάθε εκπαιδευομένου.

Επιπλέον μέσα από την αξιοποίηση των παρεχόμενων γλωσσικών εργαλείων και τεχνολογιών ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκτίθεται σε πλούσιο γλωσσικό εισαγόμενο, το οποίο μάλιστα εμφανίζεται πιο κατανοητό καθώς μπορεί και παρουσιάζεται πολυτροπικά. Πιο συγκεκριμένα η δυνατότητα οπτικής και ακουστικής έκθεσης του μαθητή στη Γ2 δίνει τη δυνατότητα συνεχούς επαφής και εξοικείωσης με τα ακούσματα της γλώσσας στόχου. Σταδιακά ο χρήστης της Γ2 εξοικειώνεται με το φωνητικό και φωνολογικό σύστημα της ξένης γλώσσας, οι εκφωνήσεις των φυσικών ομιλητών λειτουργούν ως γλωσσικό μοντέλο αναπαραγωγής προφορικού λόγου και αυτό έχει ως αποτέλεσμα κατ' επέκταση και τη σταδιακή κατάκτηση της προφοράς. (Χαραλαμποπούλου 2009).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ συμβάλλει ακόμα σημαντικά στην κατάκτηση της Β' ξένης γλώσσας με τη χρήση των συνδέσμων και υπερ-συνδέσμων (links /hyperlinks). Οι τελευταίοι επιτρέπουν την ενσωμάτωση γλωσσικών πολιτισμικών και χρηστικών πληροφοριών είτε με τη μορφή υπερκειμένου είτε με διασυνδέσεις που επισυνάπτονται σε συγκεκριμένες λέξεις, είτε με τη μορφή υπερκειμενικών επισημειώσεων (hypertext annotations). Με αυτόν τον τρόπο το κείμενο καταφέρνει να γίνεται πιο κατανοητό, προσφέροντας πρόσβαση τόσο σε ακουστικά αλλά και οπτικά εισαγόμενα. (Sakar & Ergetin 2004) . Ένα ακόμα σημαντικό διαθέσιμο εργαλείο για την κατάκτηση της Γ2 είναι τα βίντεο. Οι μαθητές με τη χρήση βίντεο μπορούν να ρυθμίζουν την ταχύτητα εκφοράς του λόγου και να επαναλαμβάνουν σημεία που είναι δυσνόητα. Επιπλέον με τη δυνατότητα υποτιτλισμού στα βίντεο, ο μαθητής της Γ2 έχει ταυτόχρονη πρόσβαση τόσο στον προφορικό λόγο όσο και στο γραπτό λόγο καταφέροντας να εστιάζει σε συγκεκριμένους γλωσσικούς τύπους που συνθέτουν το εκφώνημα κατακτώντας σταδιακά τη γλώσσα στόχο. (Χαραλαμποπούλου 2009).

Οι παραπάνω στρατηγικές συμβάλλουν σημαντικά τόσο στην κατανόηση του προφορικού λόγου όσο και στην παραγωγή του από τους εκπαιδευόμενους, δεξιότητες που είναι ιδιαίτερες σημαντικές στα πλαίσια κατάκτησης της Γ2 .Το διαδίκτυο , ο παγκόσμιος ιστός και οι διάφορες κοινότητες μάθησης , τα βίντεο και οι ταινίες είναι μερικά μόνο από τα μέσα που μετέρχονται οι ΤΠΕ στα πλαίσια της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων.

Τέλος ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της ένταξης των ΤΠΕ στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών είναι η προώθηση της διαπολιτισμικότητας και της διαθεματικότητας. Οι μαθητές έχοντας στη διάθεση τους εκατοντάδες πηγές πληροφόρησης μπορούν να επικοινωνούν σε παγκόσμια κλίμακα με άλλους ομιλητές. Μέσα από αυτές τις παιδαγωγικές εφαρμογές του διαδικτύου ενισχύεται η συνειδητοποίηση μίας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας, βασικός στόχος του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες.(Δημητρακοπούλου 2002).

2.6 Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΕΝΑ ΠΟΛΥΤΙΜΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ Β ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ .

Τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης, όπως παρατέθηκαν και στο κεφάλαιο 1.3, αναδεικνύουν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική σε πολύτιμο εργαλείο και για τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ο υψηλός βαθμός εμπλοκής του μαθητή σε συνδυασμό με τη δυνατότητα επιλογής από τον ίδιο του περιεχομένου της, έχουν οδηγήσει στην ευρεία υιοθέτηση της από δασκάλους ξένων γλωσσών (Vinogradova 2014).

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι η ψηφιακή αφήγηση βρίσκεται σε συνάφεια με την πολιτισμική ταυτότητα κάθε μαθητή γεγονός που την καθιστά αποτελεσματικότερη στα πλαίσια κατάκτησης μίας γλώσσας. Σύμφωνα με τους Maier και Fisher (2006) κατά τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εντάξουν στοιχεία και εμπειρίες της προσωπικής τους ζωής . Επιπλέον οι Hur και Suh (2012) αναφέρουν ότι οι μαθητές κατά τη διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης εγκαταλείπουν το μοντέλο του παθητικού δέκτη πληροφοριών και αποκτούν έναν πιο ενεργό ρόλο κατά τη διαδικασία της οικοδόμησης της νέας γνώσης .

Πέρα όμως από το διαδραστικό της χαρακτήρα ένα σημαντικό στοιχείο της ψηφιακής αφήγησης είναι η δημιουργία κινήτρου στους μαθητές ,που αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η χρήση πολυμέσων που προϋποθέτει η ψηφιακή αφήγηση σχετίζεται με την υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου του Krashen καθώς μειώνει άγχος και αυξάνει την αυτοπεποίθηση, πράγμα που λειτουργεί θετικά για την παραγωγή πιο αρτιότερων κειμένων. Οι μαθητές μπορούν διορθώσουν γραμματικά λάθη αλλά και να βελτιώσουν την προφορά τους μέσα από την πολλαπλή ανάγνωση των κειμένων τους που μεσολαβεί μέχρι την ηχογράφηση (Hur & Suh 2012). Επιπλέον μέσα από έρευνα του Goulah (2007) σχετικά με το πως οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα βίντεο για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας παρατηρήθηκε ότι ακόμα και οι μαθητές που εμφάνιζαν σημαντικές δυσκολίες κατά την επικοινωνία τους στη γλώσσα στόχο επωφελήθηκαν μέσα από το λεξιλόγιο που ανέπτυξαν μεταφράζοντας ακόμα και τα εργαλεία και τις δυνατότητες του ψηφιακού περιβάλλοντος (κουμπιά και επιλογές). Η ψηφιακή αφήγηση λοιπόν επιτρέπει στο μαθητή να παράγει γραπτό λόγο και να κατακτήσει τη γλώσσα στόχο μειώνοντας

αισθήματα αγωνίας, ανησυχίας, ανασφάλειας και ντροπής που συνήθως βιώνει κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. (Reyes&Vallone,2008).

Σύμφωνα με τους Hur και Suh (2012), ένας σημαντικός παράγοντας που επιδρά στην κατάκτηση της β ξένης γλώσσας είναι η στάση και οι πεποιθήσεις των εν δυνάμει ομιλητών σε σχέση με τη γλώσσα στόχο. Εφόσον οι μαθητές έχουν αναπτύξει μία θετική στάση είναι πιθανότερο να έχουν καλύτερα αποτελέσματα.

Η χρήση πολυμέσων κατά την ψηφιακή αφήγηση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να οπτικοποιήσουν τη γνώση τους κι έτσι αποκτούν μία καλύτερη αντίληψη των γλωσσικών δυνατοτήτων τους. Ακόμα οι μαθητές που χρησιμοποιούν την ψηφιακή αφήγηση και ακολουθούν τα βήματα δημιουργίας μιας ιστορίας, όπως αυτά αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 1.5 φαίνεται να καταφεύγουν σε διαρκείς αναστοχασμούς και να προβαίνουν σε διορθώσεις των κειμένων τους. Έτσι τα λάθη τους «αποποινικοποιούνται» και δεν φορτίζουν τους μαθητές αρνητικά αισθήματα αλλά αντιμετωπίζονται εποικοδομητικά.(Hur&Suh 2012).

Σύμφωνα με τους Gregory, Steelman και Caverly (2009) κατά την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στα πλαίσια εκμάθησης της αγγλικής ως β ξένης γλώσσας, οι μαθητές λαμβάνοντας υπόψη ότι η ιστορία τους προορίζεται για ανάγνωση από ένα ευρύτερο ακροατήριο ανέπτυξαν τις κριτικές τους δεξιότητες, προβαίνοντας σε διαρκείς αναστοχασμούς σχετικά με το περιεχόμενο της αφήγησης τους . Έτσι μέσα σ' ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης οι μαθητές φαίνεται να επιλέγουν σωστότερα τα γλωσσικά εξαγόμενα που ταιριάζουν με το περιεχόμενο και το σκοπό της ιστορίας τους.

Σημαντικός ρόλος είναι και ο ρόλος που διαδραματίζει η διαρκής ανατροφοδότηση των μαθητών. Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι υπόλοιποι μαθητές μέσα από συζητήσεις αλλά και από τα σχόλια τους για τις άλλες ιστορίες, προσφέρουν τη δυνατότητα στον κάθε δημιουργό να αντιληφθεί πως εκλαμβάνεται η ιστορία του μέσα από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες των άλλων αναγνωστών και να συλλέξει ιδέες για συνεχή βελτίωση της. (Thrap &Dalton 2007).

Τέλος οι Hur και Suh (2012) υποστηρίζουν ότι η ψηφιακή αφήγηση βοηθά ακόμα και τους πιο αδύναμους γλωσσικά μαθητές να παράγουν ποιοτικά ανώτερα κείμενα συγκριτικά με άλλες παραδοσιακές πρακτικές όπως προκύπτει από την αξιολόγηση των ψηφιακών αφηγήσεων .

B ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία προωθεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών έχοντας θετικά αποτελέσματα. Σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η ψηφιακή αφήγηση ,η οποία έχει ως στόχο την καλλιέργεια γραμματισμών του 21^{ου} αιώνα αλλά και την μετατροπή των μαθητών από παθητικούς δέκτες σε πρωταγωνιστές της διδακτικής πράξης. Τα πολλαπλά οφέλη της ψηφιακής αφήγησης όπως αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 1, σε συνδυασμό με τη διαπολιτισμικότητα που αποτελεί χαρακτηριστικό της σύγχρονης εκπαίδευσης οδήγησαν στο σχεδιασμό του παρακάτω ερευνητικού πλαισίου με στόχο την ανάδειξη σχέσεων αλληλεπίδρασης των παραπάνω παραμέτρων στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής ως β ξένης γλώσσας.

3.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία με την εφαρμογή ενός διδακτικού σεναρίου έχει ως γενικό σκοπό μέσα από την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της ελληνικής ως β ξένη γλώσσας την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με την παραγωγή λόγου στους μαθητές-συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων με τη βοήθεια του λογισμικού Storyjumper επιδιώκεται να μελετηθεί η επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη διαδικασία παραγωγής λόγου από μαθητές που η ελληνική είτε είναι η δεύτερη γλώσσα είτε βρίσκονται στο στάδιο της διγλωσσίας.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση όσον αφορά τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση (Κεφάλαιο 2.5), τα παιδιά φαίνεται να συνδυάζουν και να αποκτούν δεξιότητες πέρα από την απλή χρήση των ΤΠΕ (Σεραφείμ & Φεσάκης 2010). Οι Μουταφίδου και Μπρατίτση (2013) συγκεκριμένα αναφέρουν ότι όταν η δόμηση της ψηφιακής αφήγησης συνδυάζει τα επτά βασικά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 1.3 τότε επιτυγχάνεται ένα σύνολο δεξιοτήτων όπως δεξιότητες έρευνας, οργάνωσης, συγγραφής, αξιολόγησης αλλά και δεξιότητες επίλυσης προβλήματος καθώς οι

μαθητές καλούνται κάθε φορά να ξεπερνούν και να αντιμετωπίζουν δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη δημιουργία της ψηφιακής τους ιστορίας. Την ίδια στιγμή οι μαθητές με γνώμονα τα επτά χαρακτηριστικά μπορούν να προβαίνουν σε αυτό-αξιολόγηση των παραγόμενων κειμένων τους και να διορθώνουν καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Σύμφωνα με έρευνα του Bunmark (οπ. Αναφορά Βασιλακοπούλου 2004) η κατανόηση του μαθητή διευκολύνεται καθώς το αφηρημένο η θεωρητικό περιεχόμενο του αντικειμένου διδασκαλίας γίνεται πιο κατανοητό με την οπτικοποίηση. Παράλληλα με τη δημιουργία ψηφιακών αφηγηματικών επεισοδίων οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τη δομή και τη μορφή των μορφοσυντακτικών στοιχείων του λόγου (Σεραφειμίδου, Χατζηπαναγιωτίδη & Χρίστου 2003). Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης από μαθητές που έχουν την ελληνική ως β ξένη γλώσσα φαίνεται επίσης να έχει θετικά αποτελέσματα και να λειτουργεί με παρόμοιο τρόπο, καθώς σύμφωνα τις Μαστρογιάννη και Βοσκάκη μετά την εφαρμογή της σε μαθητές από 8-10 ετών με την ελληνική ως Γ2 παρατηρήθηκε ότι *«η δημιουργία ενός οπτικοακουστικού έργου από τα παιδιά καθίσταται πιο αποδοτική από την παραδοσιακή μέθοδο αφήγησης παραμυθιών παιδικών ιστοριών ως προς την ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (ανάγνωση – γραφή- παραγωγή- κατανόηση) σε επίπεδο Α1- Α1+ για τους μαθητές .»*. Επιπρόσθετα οι Κοτρωνίδου και Τόζιου (2011) αναφέρουν ότι οι μαθητές μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων βελτιώνουν το γραπτό και τον προφορικό τους λόγο και αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα τους. Η δημιουργικότητα τείνει να αποτελέσει ένα ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές και την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και έναν σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης ακόμα γι' αυτούς που δε διάκεινται φιλικά προς τη συγκεκριμένη δεξιότητα (Γκουτσιουκώστα 2015).

Μέσα από την προαναφερθείσα γενικότερη στοχοθεσία καταλήγουμε στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Η ψηφιακή αφήγηση κρίνεται ικανή να οδηγήσει στην κατάκτηση πολυγραμματισμών από μαθητές που έχουν τη ελληνική ως β ξένη γλώσσα ;
2. Η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει/διευκολύνει στη κατανόηση και παραγωγή διαφόρων αφηγηματικών τεχνικών (διάλογος, αφήγηση) από μαθητές που έχουν την ελληνική β ξένη γλώσσα;

3. Η ψηφιακή αφήγηση με την καθοδήγηση ρούμπρικας (συστήματος αξιολόγησης) συμβάλλει στη βελτίωση των παραγόμενων κειμένων τους ;
4. Η ψηφιακή αφήγηση αυξάνει τα κίνητρα και τη θετική στάση των παιδιών απέναντι στη παραγωγή λόγου;

3.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Ειδικότερα για την διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων κρίνεται απαραίτητη η ποιοτική προσέγγιση. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε ως ερευνητική μέθοδος η μελέτη περίπτωσης (case study).

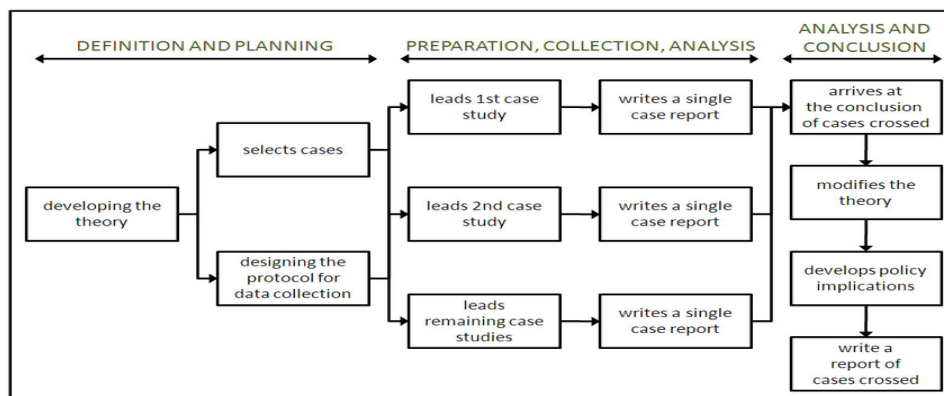
Σύμφωνα με τον Yin (2009,1981,1994, οπ.αναφ. στο Robson, 2007:212) *«η μελέτη περίπτωσης ορίζεται ως μία στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μία εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του, χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης.»* Σύμφωνα με τον Cohen & Manion (1994) αξιοποιώντας τη μελέτη περίπτωσης ο ερευνητής μπορεί να επικεντρωθεί σε μία συγκεκριμένη ομάδα παρατηρώντας, αναλύοντας και ερμηνεύοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αλλά και τους παράγοντες που επιδρούν στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Σημαντική παράμετρος της μελέτης περίπτωσης είναι ότι αυτή διεξάγεται στον πραγματικό χώρο του φαινομένου – ρεαλιστικό πλαίσιο - γεγονός που προσδίδει μεγαλύτερη αξιοπιστία στα αποτελέσματα της έρευνας (Bassegy 1999) . Στην ίδια κατεύθυνση και η Σαραφείδου (2017) αναφέρει ότι πρόκειται για μία στρατηγική εμπειρικής διερεύνησης που αφορά μία ολότητα- περίπτωση - με σαφή και οριοθετημένη ταυτότητα στο χώρο και το χρόνο εξετάζοντας λεπτομερώς το πλαίσιο λειτουργίας του συγκεκριμένου συστήματος .Το ζητούμενο είναι μια ολιστική περιγραφή με στόχο την όσο το δυνατό πληρέστερη κατανόηση μιας ομάδας, ενός ατόμου, μιας κατάστασης ή μιας δραστηριότητας. Ο ερευνητής συνήθως εμπλέκεται στη λειτουργία του συστήματος

Σύμφωνα με τον Yin (2009) οι μελέτες περίπτωσης χωρίζονται σε τρία είδη ,την επεξηγηματική (explanatory case study), την περιγραφική (descriptive case study) και την διερευνητική(exploratory case study) .Ωστόσο ο Bassegy (1999) προσθέτει στα τρία είδη και την αξιολογική μελέτη περίπτωσης που ως σκοπό θέτει την εις βάθος μελέτη της περίπτωσης με συστηματικό και κριτικό τρόπο. Οι ερωτήσεις που θέτονται από τον ερευνητή αφορούν συνήθως το «πώς», το «γιατί» και το «τι» (Crowe et al., 2011) δίνοντας έμφαση στην

περιγραφή, την ανάλυση και τη σύνθεση με σκοπό τη σκιαγράφηση και το διαφωτισμό των πολλαπλών πτυχών του προγράμματος.(Μαγγόπουλος 2014).

Η μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε από την ερευνήτρια καθώς μέσα από την παρούσα έρευνα επιδιώκεται η εξερεύνηση και η ανάλυση της επίδρασης των ψηφιακών αφηγήσεων στην παραγωγή λόγου σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που απαρτίζεται από μαθητές που έχουν την ελληνική ως β ξένη γλώσσα .Επιδιώκεται λοιπόν να διερευνηθεί και να μελετηθεί πως λειτουργεί η συγκεκριμένη διαδικασία στους συγκεκριμένους μαθητές στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας σ' ένα διεθνές σχολείο.

Ο σχεδιασμός της παρούσας μελέτης στηρίχθηκε εν μέρει στο μοντέλο δόμησης των μελετών περίπτωσης που περιγράφεται από τον Yin (2007) στο βιβλίο του *Case study research Design and Methods* και οπτικοποιείται στο παρακάτω σχήμα .



Σχήμα 4. Case Study Method Source: COSMOS Corporation

Αρχικά, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 3.1 τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια διαμορφώνεται η ερευνητική πρόταση και περιγράφεται η ερευνητική βήμα προς βήμα διαδικασία για τη διεκπεραίωση της μελέτης περίπτωσης. Ως μονάδα ανάλυσης επιλέχθηκαν δύο τάξεις της Β΄ Γυμνασίου που διδάσκονται τα ελληνικά ως β΄ ξένη γλώσσα ενός διεθνούς σχολείου της Θεσσαλονίκης. Για τον συσχετισμό των δεδομένων ακολουθήθηκε συνδυασμός μεθόδων συλλογής δεδομένων, προκειμένου να γίνει εφικτή η συλλογή ποιοτικών αλλά και ποσοτικών δεδομένων και να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Στα πλαίσια της ποιοτικής προσέγγισης επιλέχθηκε η συμμετοχική παρατήρηση πεδίου αλλά και οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα των φύλλων παρατήρησης αλλά και των ερωτήσεων που

τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια ώστε να εξυπηρετούν και να απαντούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Ως συμπληρωματική μέθοδος συλλογής ποσοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε μία κλίμακα διαβαθμισμένης βαθμολογίας (ρούμπρικα) σχεδιασμένη από την ερευνήτρια ώστε να είναι ανάλογη των στόχων και να καθιστά όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική την αξιολόγηση των αφηγήσεων από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων. Η χρήση της ποσοτικής μεθοδολογίας λαμβάνει συμπληρωματικό ρόλο στην παρούσα μελέτη περίπτωσης. Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώνεται με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη συζήτηση σχετικά με αυτά.

3.3 ΤΑ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας αποτελούν 16 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της Β΄ Γυμνασίου, οι οποίοι έχουν την ελληνική ως β ξένη γλώσσα. Οι μαθητές διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως β ξένη γλώσσα αφού φοιτούν σ' ένα ιδιωτικό διεθνές σχολείο με πρώτη γλώσσα τα αγγλικά. Ο μεγάλος αριθμός φυσικών ομιλητών στην κοινωνία, η καθημερινή συχνότητα της, η ανάγκη χρήση της σε γνήσιες επικοινωνιακές καταστάσεις αλλά και επιμέρους παράγοντες που αναφέρθηκαν κεφάλαιο 2.1 καθιστούν την ελληνική ως β ξένη γλώσσα στη συγκεκριμένη ερευνητική ομάδα. Δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούν ωστόσο και δύο εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ελληνική ως β ξένη γλώσσα τα τελευταία 8 χρόνια . Και οι δύο διδάσκουσες είναι πτυχιούχοι της Ελληνικής φιλολογίας και διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές.

Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος εξυπηρετεί το σκοπό της έρευνας που επιδιώκει να διερευνήσει την επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη παραγωγή λόγου στη συγκεκριμένη ερευνητική ομάδα γεγονός που απαγορεύει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

3.4 ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Pinewood American International School of Thessaloniki μετά από σχετική άδεια που παραχωρήθηκε από την διευθύντρια του Γυμνασίου και την πρόεδρο του σχολείου. Κρίνεται αναγκαίο να αναφέρουμε ότι τα μαθήματα στο συγκεκριμένο σχολείο διεξάγονται αποκλειστικά στα αγγλικά και τα ελληνικά διδάσκονται ως β ξένη γλώσσα (Γ2) 3 ώρες την εβδομάδα. Οι μαθητές προέρχονται από διάφορες χώρες και η πλειοψηφία γνωρίζει τουλάχιστον δύο γλώσσες.

Το συγκεκριμένο σχολείο κρίθηκε κατάλληλο για την διεξαγωγή της έρευνας καθώς εμφανίζει τις κατάλληλες συνθήκες για τη μελέτη της διδασκαλίας της ελληνικής λόγω των πολλών επιπέδων και τμημάτων που υπάρχουν στα ελληνικά από αλλόγλωσσους μαθητές. Επιπλέον εμφανίζει επαρκής υλικοτεχνική υποδομή καθώς οι τάξεις είναι εξοπλισμένες με tablets και laptops γεγονός που καθιστά εφικτή τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων στην τάξη, ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης και επιτρέπει την καλύτερη διεξαγωγή της έρευνας .

Η εκπαιδευτική παρέμβαση διεξήχθη από τις 10 Απριλίου μέχρι τις 15 Μαΐου καθώς χρειάστηκαν 10 διδακτικές ώρες. Στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μεσολάβησαν οι δύο εβδομάδες του Πάσχα (21/4 -5/6) γεγονός που δικαιολογεί την εκτεταμένη διάρκεια του .Οι μαθητές εργάζονταν πάνω στο πρόγραμμα κάθε Δευτέρα και Τετάρτη καθώς η 3^η διδακτική ώρα έπρεπε να αξιοποιηθεί για την εξυπηρέτηση άλλων στόχων του προγράμματος. Μετά το πέρας της παρέμβασης έλαβαν μέρος οι συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς διάστημα που συμπεριλαμβάνεται στο παραπάνω χρονικό πλαίσιο.

3.5 ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ STORYJUMPER .

Για τη δημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων οι μαθητές χρησιμοποίησαν το λογισμικό Storyjumper. Το συγκεκριμένο λογισμικό επιλέχθηκε από την ερευνήτρια, καθώς συνδυάζει πλήθος χαρακτηριστικών απαραίτητων για τη δημιουργία άρτιων ψηφιακών αφηγήσεων και κρίθηκε ως το καταλληλότερο για το δείγμα των μαθητών που επιλέχθηκε.

Πιο συγκεκριμένα μερικοί από τους λόγους επιλογής του ήταν οι ακόλουθοι :

- ✓ Υπάρχει βιβλιοθήκη με ψηφιακές ιστορίες και εικονοβιβλία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να προσδιορίσουν μέσα από παραδείγματα τον όρο «ψηφιακή αφήγηση». Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μπορούν να έχουν μία καλύτερη κατανόηση για το περιεχόμενο της επικείμενης δραστηριότητας .
- ✓ Η βιβλιοθήκη ιστοριών μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να προσδιοριστούν καλύτερα τα επτά χαρακτηριστικά από τους μαθητές ώστε να καταστεί ευκολότερη η ενσωμάτωση τους στη δική τους αφήγηση.
- ✓ Το μενού περιήγησης του λογισμικού είναι στα αγγλικά κάτι που διευκολύνει αρκετά τους μαθητές για την ευκολότερη περιήγηση τους στη σελίδα καθώς η πλειοψηφία έχει την αγγλική ως μητρική
- ✓ Παρέχεται η δυνατότητα παραγωγής λόγου στα ελληνικά και η απουσία ορθογραφικού δεν περιορίζει τα αποτελέσματα καθώς η ορθογραφία αποτελεί δευτερογενή στόχο της παρέμβασης.
- ✓ Δίνεται η δυνατότητα προσθήκης συγκεκριμένων ήχων και ηχογράφησης της αφήγησης από τους μαθητές . Κατά συνέπεια οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να καλλιεργήσουν μέσα από την προφορική αφήγηση τον προφορικό τους λόγο σε συνδυασμό με το γραπτό.
- ✓ Το λογισμικό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποφασίσουν για την οπτικοποίηση των χαρακτήρων τους και των σκηνικών , να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα τους μέσα από το σχεδιασμό των παραπάνω
- ✓ Η οργάνωση σε σελίδες διευκολύνει τους μαθητές στο σχεδιασμό των επεισοδίων και κατ' επέκταση την εξέλιξη της ιστορίας

- ✓ Το Storyjumper παρέχει τη δυνατότητα δημοσιοποίησης των ιστοριών σε πλήθος κοινωνικών δικτύων (facebook, pinterest, tweeter), αλλά και στη σελίδα του σχολείου καθώς παρέχεται κωδικός με την ολοκλήρωση των ιστοριών που επιτρέπει την πρόσβαση στην ιστορία τους. Έτσι μπορούν να μοιραστούν τις ιστορίες τους με την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και με την κοινότητα χρηστών του Storyjumper .
- ✓ Με το διαμοιρασμό των ιστοριών παρέχεται η δυνατότητα δημοσίευσης σχολίων τόσο από τους συμμαθητές τους όσο και από τους χρήστες της υπόλοιπης κοινότητας του Storyjumper που στόχο έχουν την ανατροφοδότηση των μαθητών.

3.6 ΓΕΝΙΚΟΙ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Ο καθορισμός των στόχων έχει διττή σημασία για τη διδασκαλία του κάθε αντικειμένου . Αφενός κρίνεται απαραίτητος για το σωστό σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου με την κοινοποίηση τους στους μαθητές εξασφαλίζεται μια ακριβέστερη αξιολόγηση της επίδοσης τους.(Αθανασίου 2006).

Γενικοί στόχοι της παρούσας έρευνας είναι να εξομαλυνθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την παραγωγή λόγου αποκτώντας μία θετικότερη στάση απέναντι στη διαδικασία και αναπτύσσοντας ταυτόχρονα γραμματισμούς του 21 ου αιώνα.

Σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom(1956) οι διδακτικοί στόχοι υποδιαιρούνται σε γνωσιολογικούς , συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς. Με βάση την παραπάνω διάκριση διαμορφώνονται οι ειδικότεροι στόχοι της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης για τους μαθητές. που αφορούν τη συσχέτιση της διαδικασίας της ψηφιακής αφήγησης με τη διαδικασία της παραγωγής λόγου.

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

Οι μαθητές επιδιώκεται :

- ✓ Να μελετήσουν τη δομή μιας αφήγησης (πρόσωπα, χαρακτήρες, σκηνικό)

- ✓ Να κατανοήσουν τις αφηγηματικές τεχνικές του διαλόγου και της αφήγησης.
- ✓ Να γνωρίσουν τις φάσεις δημιουργίας μιας αφήγησης (συγγραφή σεναρίου, παραγωγή , παρουσίαση)

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ

- ✓ Να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού μέσα από την κατασκευή της ιστορίας τους με τη χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού .
- ✓ Να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα τους μέσα από την επιλογή των κατάλληλων εικόνων και σκηνικών για την οπτικοποίηση της ιστορίας τους (οπτικός γραμματισμός)

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Οι μαθητές επιδιώκεται :

- ✓ Να αλληλεπιδράσουν και συνεργαστούν μεταξύ τους.
- ✓ Να πάρουν πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της ομάδας τους.
- ✓ Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και την φαντασία τους.
- ✓ Να αποκτήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες όπως ο αναστοχασμός και η αξιολόγηση μέσα από την αναθεώρηση των κειμένων τους.

3.7 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε με άξονα τους παραπάνω στόχους και αξιοποιώντας τόσο παιδαγωγικές θεωρίες αλλά και θεωρίες που σχετίζονται με τη διδακτική της Γ2. Πιο συγκεκριμένα ο σχεδιασμός της αξιοποιεί την επικοινωνιακή προσέγγιση και την υπόθεση των κατανοητών δεδομένων Εισόδου του Krashen όπως αυτές περιεγράφηκαν στο κεφάλαιο 2.2 , ενώ η υλοποίηση της στηρίζεται στη θεωρία της δραστηριότητας και την συνεργατική μάθηση .

Οι μαθητές τις Β΄ Γυμνασίου στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας κλήθηκαν να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες με ελεύθερο θέμα χρησιμοποιώντας το ψηφιακό λογισμικό Storyjumper. Οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου λογισμικού αναφέρονται στο κεφάλαιο 3.4. Η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων υλοποιήθηκε σε 4 φάσεις

οι οποίες σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια και είναι ανάλογες των σταδίων που ακολουθούνται κατά τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών όπως αυτά περιγράφονται στο κεφάλαιο 1.5

Λόγω της συνάφειας του θέματος και των σταδίων που ακολουθεί η κατασκευή υπερμεσικών κόμικς σε σχέση με την ψηφιακή αφήγηση τα φύλλα εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονται από το Πιλοτικό πρόγραμμα εισαγωγής εκπαιδευτικών ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς στη μαθησιακή διαδικασία που αποτελεί έναν οδηγό για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να εισάγουν στο γνωστικό τους αντικείμενο τη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική, σχεδιασμένο από τους Μ. Βασιλακοπούλου, Μ. Νέζη Σ. Ρετάλης, Μ. Μπουλουδάκης. Ωστόσο υπήρξε ανάγκη αναπροσαρμογής των φύλλων εργασίας στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση και απλοποίηση του λεξιλογίου ώστε να είναι κατανοητά από το σύνολο των μαθητών.

1^η ΦΑΣΗ -ΠΡΟΠΑΡΑΓΩΓΗ (PRE-PRODUCTION)

3 Διδακτικές ώρες

Η ερευνήτρια εισάγει τον όρο της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη. Αφόρμηση για την εισαγωγή της έννοιας αποτελούν δύο ψηφιακές ιστορίες που είναι αποθηκευμένες και δημοσιοποιημένες στο λογισμικό Storyjumper. Η πρώτη ιστορία «Το ημερολόγιο μίας έφηβης» έχει δημιουργηθεί από την ίδια και η δεύτερη «Το προσφυγόπουλο της Κερύνειας», επιλέχθηκε από το αρχείο ιστοριών που παρέχει το λογισμικό με κριτήριο το επίπεδο της γλώσσας ώστε να είναι κατανοητή από τη συγκεκριμένη τάξη. Δίνεται στους μαθητές ήδη από την αρχή η ρούμπρικα αξιολόγησης η οποία περιλαμβάνει τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να εμφανίζει η αφήγηση τους και γίνεται επεξήγηση και εφαρμογή τους στις ιστορίες που παρουσιάστηκαν.

Αναλύονται τα θέματα των ιστοριών και ο σκοπός τους και γίνεται καταιγισμός ιδεών μέσα από συζήτηση σχετικά με τη πιθανή θεματολογία των ψηφιακών αφηγήσεων.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αρχίζουν να εργάζονται πάνω στο Φύλλο εργασίας 1. Αποφασίζουν το γενικότερο θέμα, τον τόπο και τον χρόνο της ιστορίας, τους χαρακτήρες, την πλοκή της ιστορίας καθώς και τον τίτλο της. Στη συνέχεια χωρίζουν την πλοκή στα επεισόδια που θα απαρτίζουν την ψηφιακή τους αφήγηση και αρχίζουν να κατασκευάζουν

το σενάριο. Συγκεκριμένα γράφουν τα κείμενα που θέλουν να υπάρχουν σε κάθε σκηνή ή να συνοδεύουν την κάθε εικόνα εμπλουτίζοντας τα με αφηγηματικές τεχνικές όπως η διήγηση και οι διάλογοι.

2^η ΦΑΣΗ – ΠΑΡΑΓΩΓΗ (PRODUCTION)

3 Διδακτικές ώρες

Σ' αυτό το στάδιο οι μαθητές αφού εξοικειωθούν με τα διαθέσιμα εργαλεία του λογισμικού Storyjumper αποφασίζουν τον αριθμό των σελίδων ανάλογα με το σενάριο τους και ξεκινούν με την κατασκευή των ηρώων τους αλλά και των σκηνικών. Μετά από αναζήτηση και συλλογή των κατάλληλων εικόνων που συνάδουν με το περιεχόμενο της ιστορίας τους αρχίζουν να κατασκευάζουν καρέ- καρέ την ιστορία και να διαμορφώνουν την κάθε σελίδα ανάλογα με το περιεχόμενο του επεισοδίου τους.

3^η ΦΑΣΗ –ΜΕΤΑ-ΠΑΡΑΓΩΓΗ (POST PRODUCTION)

1 Διδακτική ώρα

Οι μαθητές αφού προβούν στις τελευταίες αναθεωρήσεις της ιστορίας τους, κάνουν την ηχητική της καταγραφή.

4^η ΦΑΣΗ – ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ

2 Διδακτικές ώρες

Στο στάδιο αυτό γίνεται ο διαμοιρασμός της ιστορίας με την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα. Το στάδιο αυτό κρίνεται ιδιαίτερος σημαντικό καθώς επιδιώκει να καλλιεργήσουν τα παιδιά τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες αυτό- αξιολογώντας και ετεροαξιολογώντας τις δικές τους ιστορίες αλλά και των συμμαθητών τους.

3.8 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ – ΜΕΣΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα . Σύμφωνα τους Παρασκευοπούλου και Κόλια (2008) κατά την ποιοτική έρευνα συλλέγονται

στοιχεία που αφορούν την καθημερινότητα των υποκειμένων και στην συνέχεια έπεται η υποκειμενική ερμηνεία τους από τον εκπαιδευτικό -παρατηρητή.

Για την βελτίωση της αξιοπιστίας της έρευνας επιλέχθηκε η τριγωνοποίηση . Για τον έλεγχο των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων και τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τρεις ερευνητικές πρακτικές. η παρατήρηση , οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις αλλά και η αξιοποίηση μίας ρούμπρικας κατάλληλα σχεδιασμένης για το συγκεκριμένο δείγμα και τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η πολυμεθοδολογική προσέγγιση αποσκοπεί στην τριγωνοποίηση έτσι ώστε το κάθε δεδομένο να μπορεί να ελέγχεται και να επιβεβαιώνεται μέσα από το συνδυασμό των ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων που επιλέχθηκαν.

3.8.1 Η παρατήρηση

Η τεχνική της παρατήρησης επιτρέπει στον ερευνητή να εισχωρήσει στην προαπαιτούμενη κατάσταση και να την κατανοήσει πλήρως. Πιο συγκεκριμένα ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να οδηγηθεί μέσα σε μία πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της περίπτωσης μέσω της παρατήρησης πάνω στη συμπεριφορά και τις δραστηριότητες των υπό-μελέτη υποκειμένων χάρη στην αμεσότητα που αυτή εξασφαλίζει (Creswell 2014)

Η παρατήρηση μπορεί να είναι συμμετοχική ή μη συμμετοχική ανάλογα με την εμπλοκή του ερευνητή στο συγκεκριμένο πεδίο. Στη μελέτη περίπτωσης συνήθως επιλέγεται η συμμετοχική παρατήρηση καθώς ο ερευνητής μπορεί να αναλύσει πολύπλευρα επιμέρους φαινόμενα και επιμέρους ομάδες της εκπαιδευτικής δραστηριότητας διαμορφώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο μία ολιστική αντίληψη σχετικά με το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες και οι δραστηριότητες(Μάγος 2005).

Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε η ημι- δομημένη, συμμετοχική παρατήρηση. Η συμμετοχική παρατήρηση κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να καταγραφούν ακριβέστερα τόσο περιγραφικές όσο και ερμηνευτικές και μεθοδολογικές σημειώσεις μέσα στο αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, την τάξη. Οι άξονες των παρατηρήσεων ήταν παρόμοιοι με τους άξονες που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε καθώς στόχος της ερευνήτριας ήταν η καταγραφή λεκτικών και μη λεκτικών στοιχείων της επικοινωνίας των μαθητών, η καταγραφή των

συμπεριφορών τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία, τρόπος με τον οποίο εργάζονταν και επικοινωνούσαν καθ' όλη τη διάρκεια των φάσεων καθώς και η καταγραφή του πλήθους των αναστοχασμών κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Για το λόγο αυτό σχεδιάστηκε ένα φύλλο καταγραφής πάνω στους παραπάνω άξονες το οποίο συμπληρωνόταν κάθε διδακτική ώρα. Το φύλλο καταγραφής που χρησιμοποιήθηκε παρατίθεται στο Παράρτημα.

Ωστόσο για την ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας η τεχνική της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε επικουρικά σε συνδυασμό με τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις και τη νουμερική κλίμακα επίδοσης στα πλαίσια μίας πολυμεθοδολογικής προσέγγισης.

3.8.2 Η συνέντευξη

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008) η συνέντευξη χρησιμοποιείται στις έρευνες για την εξυπηρέτηση των τριών σκοπών : ως μέσο συλλογής πληροφοριών με άμεση συσχέτιση με το αντικείμενο της έρευνας δεύτερον για τον έλεγχο των υποθέσεων ή την απόδειξη νέων και τρίτον σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους για τη διεξαγωγή μιας έρευνας.

Στη συγκεκριμένη έρευνα κρίθηκε ως καταλληλότερος τύπος συνέντευξης η ημι- δομημένη συνέντευξη των εκπαιδευτικών. Σκοπός ήταν η συλλογή δεδομένων συγκρίσιμων με τα δεδομένα συλλογής των άλλων μεθόδων, ώστε να υπάρξει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την έρευνα. Σχεδιάστηκαν ανοικτού τύπου ερωτήσεις που βασίστηκαν στους άξονες που χρησιμοποιήθηκαν και για την παρατήρηση και το φύλλο καταγραφής με τη δυνατότητα ωστόσο τροποποίησης μερικών από αυτές από την ερευνήτρια όποτε κρινόταν σκόπιμο. Η συνέντευξη ήταν απαραίτητη προκειμένου να διερευνηθούν και τα κίνητρα και οι στάσεις των μαθητών, δεδομένα που δεν μπορούν να υπολογιστούν απόλυτα με τη κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρούμπρικα) αλλά ούτε να προσδιοριστούν ακριβέστατα μέσα από την παρατήρηση. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας του σεναρίου .

3.8.3 Ρούμπρικα

Η ρούμπρικα ή αλλιώς κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων αποτελεί ένα εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης, η οποία λειτουργεί ως οδηγός βαθμολογίας για τους μαθητές και

τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για ένα είδος περιγραφικής αξιολόγησης, που επιτρέπει την αξιολόγηση μιας δραστηριότητας ή μιας επίδοσης σύμφωνα με διάφορα επίπεδα ποιότητας. Ανήκει στο είδος της περιγραφικής αξιολόγησης και διαφέρει από τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης διότι, εξετάζει τους μαθητές κατά τη διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας (διαμορφωτική αξιολόγηση), δείχνοντας του τον τρόπο βαθμολόγησης του έργου τους (Miller 2005).

Η δομή μιας ρούμπρικας αποτελείται από κριτήρια (criteria or dimensions), τα επίπεδα επίδοσης (standards) με την αντίστοιχη κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale) και τις περιγραφές των επιπέδων επίδοσης (description of criteria) .

Ακολουθώντας την παραπάνω δομή και βασιζόμενη στους διδακτικούς στόχους του σεναρίου, κατασκευάστηκε για την αξιολόγηση των ψηφιακών ιστοριών μία ρούμπρικα από την ερευνήτρια, η οποία παρατίθεται παρακάτω στο παράρτημα. Για τη δημιουργία της ρούμπρικας συνυπολογίστηκαν μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν μία ψηφιακή αφήγηση σύμφωνα με τα όσα περιγράφηκαν στο κεφάλαιο 1.4. Η επιλογή επιμέρους χαρακτηριστικών έναντι όλων κρίθηκε αναγκαία καθώς οι μαθητές ασχολούνταν με την ψηφιακή αφήγηση για πρώτη φορά και το επίπεδο των ελληνικών τους πιθανότατα δεν θα τους επέτρεπε να εστιάσουν σε όλα τα χαρακτηριστικά λόγω και της εγγενούς δυσκολίας όσον αφορά τη διαδικασία παραγωγής λόγου.

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα γενικότερα της χρήσης μιας ρούμπρικας είναι η απλοποίηση της διαδικασίας βαθμολόγησης αλλά ταυτόχρονα και η αποσαφήνιση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των στόχων της διαδικασίας μάθησης από τους μαθητές. Συνεπώς οι μαθητές χρησιμοποιώντας τις ρούμπρικες μπορούν να αυτό-αξιολογούνται και να προβαίνουν σε διαρκείς αναστοχασμούς βελτιώνοντας την ιστορία τους (Καρτσιώτης 2007) .

Για το λόγο που προαναφέρθηκε η ρούμπρικα διανεμήθηκε ήδη από την πρώτη φάση του σεναρίου, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να τη χρησιμοποιήσουν ως οδηγό. Η επιλογή αυτού του εργαλείου αποσκοπούσε τόσο στην αξιολόγηση των ιστοριών από τους εκπαιδευτικούς όσο και στην αυτό- αξιολόγηση αλλά και την αξιολόγηση των ιστοριών των συμμαθητών τους στο τελευταίο στάδιο της διαδικασίας. Οι μαθητές είχαν από την πρώτη στιγμή μία ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με το περιεχόμενο της αφήγησης τους και πως αυτό βαθμολογείται . Η αντιπαράθεση των βαθμολογιών των μαθητών όπως αναδείχθηκαν μέσα

από τις ρούμπρικες σε συνδυασμό με το σύνολο των βαθμολογιών που συγκέντρωσαν οι ιστορίες από τις εκπαιδευτικούς οδήγησαν στην εξαγωγή των μέσων όρων και σε ειδικότερες διαπιστώσεις σχετικά με τα παιδαγωγικά αποτελέσματα της ψηφιακής αφήγησης, δεδομένα τα οποία παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 ΕΥΡΗΜΑΤΑ-ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΔΙΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μία παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα όπως αυτά διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο 3.1. Τα αποτελέσματα ερμηνεύονται με βάση τους άξονες που επιλέχθηκαν για την εξυπηρέτηση της παρατήρησης και την διεξαγωγή των συνεντεύξεων και αναλύονται σε αντιστοιχία με τις φάσεις υλοποίησης του σεναρίου.

4.1.1 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ.

Η τάξη στην οποία εφαρμόστηκε η παρούσα έρευνα και κατ' επέκταση η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση είναι η Β΄ Γυμνασίου, η οποία αποτελείται από 16 μαθητές. Για τη δημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων επιλέχθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος γι' αυτό οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο ατόμων από την εκπαιδευτικό με κριτήριο το επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης ώστε να υπάρχει πιο αναλυτική εικόνα του τρόπου που επιδρά η ψηφιακή αφήγηση στα διάφορα γλωσσικά επίπεδα. Ωστόσο η μία ομάδα δεν συμπεριλαμβάνεται στα αποτελέσματα καθώς δεν μπορεί να ενταχθεί στην έρευνα εφόσον και οι δύο μαθητές έχουν ως μητρική την ελληνική και διδάσκονται την αγγλική ως β ξένη γλώσσα τα δύο τελευταία χρόνια.

Στο σημείο αυτό αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι μαθητές της παρούσας τάξης είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, καθώς τις έχουν αξιοποιήσει τόσο στο μάθημα των ελληνικών την παρούσα χρονιά αλλά και σε άλλα μαθήματα. Τέλος, 5 από τους 14 προς έρευνα μαθητές είχαν ασχοληθεί με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική σε μικρότερη βαθμίδα στο παρελθόν οπότε και ο όρος της «ψηφιακής αφήγησης» τους ήταν οικείος. Η τάξη ήταν εξοπλισμένη καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης με υπολογιστές, γεγονός που διευκόλυνε σημαντικά τη διεξαγωγή της παρέμβασης από άποψη χρονικού προγραμματισμού.

Οι ομάδες παρουσιάζονται ως Ο1,Ο2,Ο3,Ο4,Ο5,Ο6,Ο7, καθώς ακολουθήθηκε η κωδικοποίηση των δεδομένων για την αποτελεσματικότερη επεξεργασία τους στα πλαίσια της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου.

4.1.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 1^{ου} ΣΤΑΔΙΟΥ ΠΡΟ-ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ .

Σ ' αυτό το στάδιο έγινε εισαγωγή του όρου της «ψηφιακής αφήγησης» στην τάξη. Αρχικά κρίθηκε σκόπιμο οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με δύο ιστορίες που επιλέχθηκαν από την ψηφιακή βιβλιοθήκη του λογισμικού Storyjumper. Οι ιστορίες επιλέχθηκαν με κριτήριο τη διαφορετική θεματολογία και την επάρκεια τους ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά μιας ψηφιακής αφήγησης. Αρχικά παρουσιάστηκε η ιστορία «Το προσφυγόπουλο της Κερύνειας» και ζητήθηκε από τους μαθητές να προσδιορίσουν το θέμα/θέματα που τίγονται, καθώς και να σχολιάσουν γενικότερα την ιστορία. Οι περισσότεροι μαθητές στο σημείο αυτό σχολίασαν τις εικόνες σε συνδυασμό με τον ήχο και τη μουσική ως στοιχείο που τους άρεσε στην ιστορία ενώ το προσφυγικό θέμα που αποτελεί τη βασική θεματολογία της ιστορίας σχολιάστηκε σε δεύτερο χρόνο.

Κατόπιν οι μαθητές έλαβαν τη ρούμπρικα αξιολόγησης (Παράρτημα Α) και αναλύθηκαν οι επιμέρους κατηγορίες και τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να ενέχει μία άρτια ψηφιακή ιστορία. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε η δεύτερη ιστορία «Το ημερολόγιο μίας έφηβης» και ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν ποια χαρακτηριστικά συγκεντρώνει η παρούσα ιστορία καθώς και τη βασική θεματολογία της. Οι μαθητές έπειτα από συζήτηση μπόρεσαν να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν με σχετική ευκολία, με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού το σκοπό και το περιεχόμενο της αφήγησης αλλά και το κομμάτι της ακουστικής καθώς και αυτό των εικόνων. Παρόλα αυτά χρειάστηκαν περισσότερες διευκρινήσεις για την κατανόηση του σεναρίου και της ποικιλίας και σαφήνειας της έκφρασης. Οι αφηγηματικές τεχνικές παρά το υπόβαθρο γνώσης για το περιεχόμενο τους , εντοπίστηκαν σε δεύτερο χρόνο μετά από επεξηγήσεις των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις για καταιγισμό ιδεών που αφορούσαν τα διάφορα θέματα που τους απασχολούν και που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πιθανή θεματολογία για τις ιστορίες τους . Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και ξεκίνησαν να δουλεύουν στο 1^ο φύλλο εργασίας (Παράρτημα 2).

Μέσα από την παρατήρηση των μαθητών κατά τη δόμηση του σεναρίου παρατηρήθηκε ότι ενώ οι περισσότερες ομάδες έλαβαν γρήγορα αποφάσεις σχετικά την κύρια ιδέα , τον χρόνο τον τόπο τους βασικούς και δευτερεύοντες χαρακτήρες, η κατασκευή της βασικής ιστορίας

δέχτηκε ήδη από το πρώτο στάδιο αρκετές αναθεωρήσεις. Οι Ο2,Ο7 άλλαξαν ολοκληρωτικά την ιστορία τους.

Στη συνέχεια οι μαθητές εργάστηκαν πάνω στο 2^ο φύλλο εργασίας και έγινε η κατασκευή βήμα προς βήμα του σεναρίου τους με την επιλογή και την κατασκευή των σκηνών από τις οποίες θα αποτελείται η δομή. Οι μαθητές επέλεξαν μόνοι τους τον αριθμό των σκηνών που θα ήθελαν να ενέχει η ιστορία τους ωστόσο λόγω του περιορισμένου χρόνου δόθηκε οδηγία από τις εκπαιδευτικούς να μην υπερβούν τις 10 σκηνές .

Μέσα από την παρατήρηση και την καταγραφή παρατηρήσεων από την ερευνήτρια παρατηρήθηκε ότι όσον αφορά το συγκεκριμένο στάδιο οι μαθητές προέβησαν σε αρκετές αναθεωρήσεις που σχετίζονταν τόσο με τη σειρά των γεγονότων όσο και με την προσθήκη ή αφαίρεση συγκεκριμένων σκηνών. Ο καθοδηγητικός ρόλος των εκπαιδευτικών και η συνεχής αναφορά στη ρούμπρικα τους οδήγησαν και κατήθυναν τις συγκεκριμένες αλλαγές. Συγκεκριμένα οι μαθητές της Ο2 όταν ρωτήθηκαν γιατί άλλαξαν τη σειρά των σκηνών τους αναφέρθηκαν στη δομή της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα *«Ξοδέψαμε πολλές σκηνές για να φτιάξουμε την αρχή και τη μέση και το τέλος είχε μόνο μία σκηνή»*. Αρκετές αναθεωρήσεις σχετίζονταν επίσης με το χώρο στον οποίο εκτυλίσσονταν κάθε σκηνή αλλά και τα πρόσωπα. Οι ομάδες χρησιμοποίησαν περιορισμένα το διάλογο εκτός από τις Ο7 και Ο6 που χρησιμοποίησαν τη συγκεκριμένη αφηγηματική τεχνική ήδη από αυτό το στάδιο και με δική τους πρωτοβουλία.

Οι συζητήσεις ανάμεσα στα μέλη των ομάδων ήταν αρκετά εποικοδομητικές και οι μαθητές έδειχναν να συνεργάζονται αρκετά καλά. Με την ολοκλήρωση του 2^{ου} φύλλου εργασίας οι μαθητές πέρασαν στο επόμενο στάδιο που κατέλαβε την 4^η διδακτική ώρα .

Οι αναθεωρήσεις των κειμένων παρουσιάζονται στο παρακάτω κεφάλαιο συγκριτικά με αυτές που πραγματοποιήθηκαν με την καταγραφή των ιστοριών στην πλατφόρμα. Επιπλέον η ολοκληρωμένη και τελική μορφή και των 7 ψηφιακών ιστοριών των παιδιών παρατίθεται στο Παράρτημα.

4.1.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2^ο ΣΤΑΔΙΟΥ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές αφιέρωσαν 3 διδακτικές ώρες εργαζόμενοι πάνω στο λογισμικό Storyjumper. Αρχικά δημιούργησαν λογαριασμούς και στη συνέχεια συμμετείχαν στην διαδικτυακή τάξη που δημιούργησε η εκπαιδευτικός, όπου θα συγκεντρώνονταν και θα διαμοιράζονταν οι ιστορίες τους.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι περισσότερες αναθεωρήσεις του κειμένου και της ιστορίας τους έγιναν σ' αυτό το στάδιο. Όπως χαρακτηριστικά προέκυψε από την παρατήρηση και τα σχόλια στο φύλλο καταγραφής της ερευνήτριας, που παρατίθεται στο παράρτημα, αυτές οι αναθεωρήσεις οφείλονται σε πολλούς παράγοντες.

Αρχικά οι μαθητές συγκέντρωσαν εικόνες από το διαδίκτυο ή τη βιβλιοθήκη του λογισμικού. Ωστόσο πολλές φορές το διαθέσιμο υλικό είτε δεν κάλυπτε τις ανάγκες της ιστορίας είτε οι μαθητές κατά την αναζήτηση βρήκαν εικόνες και φωτογραφίες που τους ήταν πιο ελκυστικές και τους ενέπνευσα ώστε να τις εντάξουν εμπλουτίζοντας το κείμενο της ιστορίας τους. Οι πρώτες αναθεωρήσεις αφορούσαν κυρίως το χώρο της κάθε σκηνής. Παρολ' αυτά αν και οι αλλαγές αυτές δεν εμπλούτισαν από άποψη αφηγηματικών τεχνικών και έκφρασης το κείμενο, το βελτίωσαν σημαντικά από την άποψη του περιεχομένου και του σεναρίου. Παρακάτω παρουσιάζονται παραδείγματα αναθεωρήσεων που εμφανίστηκαν στις ιστορίες των μαθητών. Η κατηγοριοποίηση των αναθεωρήσεων έγινε με βάση το πεδίο που αυτές εντοπίστηκαν.

4.1.3.1 Αναθεωρήσεις ως προς τις αφηγηματικές τεχνικές

Κατά το 2^ο στάδιο της παραγωγής αξίζει να παρατηρήσουμε μερικές από τις πιο σημαντικές αναθεωρήσεις κειμένου που αφορούσαν συγκεκριμένες ομάδες σε συγκεκριμένες σκηνές.

Ομάδα 1

Η συγκεκριμένη ομάδα διάλεξε να αναφερθεί μέσα από την ψηφιακή αφήγηση στο πρόβλημα των ναρκωτικών παρουσιάζοντας την ιστορία μίας έφηβης που αντιμετωπίζει αυτόν τον εθισμό.

Η συγκεκριμένη ομάδα ενώ διάλεξε να επιλέξει αρχικά τη μορφή της αφήγησης για την απόδοση του διαλόγου στη συνέχεια όμως επέλεξε να βάλει διάλογο με την προσθήκη εισαγωγικών για την απόδοση του ευθύ λόγου. Αυτή η επιλογή εμπλούτισε το κείμενο . Όταν οι μαθήτριες ρωτήθηκαν για την αλλαγή αυτή απάντησαν «Όταν είδαμε τη ρούμπρικα αξιολόγησης καταλάβαμε ότι δεν είχαμε καμία άλλη αφηγηματική τεχνική» Σχετικά με την παρούσα αφηγηματική τεχνική ανέφεραν ότι «είναι η πιο εύκολη και δε χρειάζεται να κάνουμε τόσες αλλαγές».

Σενάριο στο φύλλο εργασίας

(Σε ένα πάρκο του κέντρου)

Διάλογος μεταξύ της Μαρία και της παρέας της.

Η Μαρία αναρωτήθηκε τι είχε ο φίλος της στην τσέπη. Εκείνος απάντησε ότι του το έδωσε ένα φίλος. Στην τσέπη του ο Γιώργος είχε τρία τσιγάρα μαριχουάνα. Τα υπόλοιπα παιδιά ήθελαν να το δοκιμάσουν και δεν ήταν τόσο σκεπτικοί όσο η Μαρία. Όμως παρόλο τους δισταγμούς της δεν ήθελε να χαλάσει την παρέα και δοκίμασε μαζί τους.

Σενάριο στο Storyjumper

*Ήταν μία συνηθισμένη βόλτα με την παρέα της Μαρίας, εκτός του ότι ο Γιώργος είχε φέρει ναρκωτικά.
« Τι είναι αυτό μέσα στην τσέπη σου » ειπε η Μαρία
« Μου το έδωσε ένας φίλος μου και είπα να το δοκιμάσουμε σαν παρέα » ειπε ο Γιώργος.
Στην τσέπη του ο Γιώργος είχε τρία τσιγάρα μαριχουάνα. Τα υπόλοιπα παιδιά ήθελαν να το δοκιμάσουν και δεν ήταν όσο σκεπτικοί όσο η Μαρία. Όμως παρόλο τους δισταγμούς της δεν ήθελε να χαλάσει την παρέα και δοκίμασε μαζί τους.*



Ομάδα 3

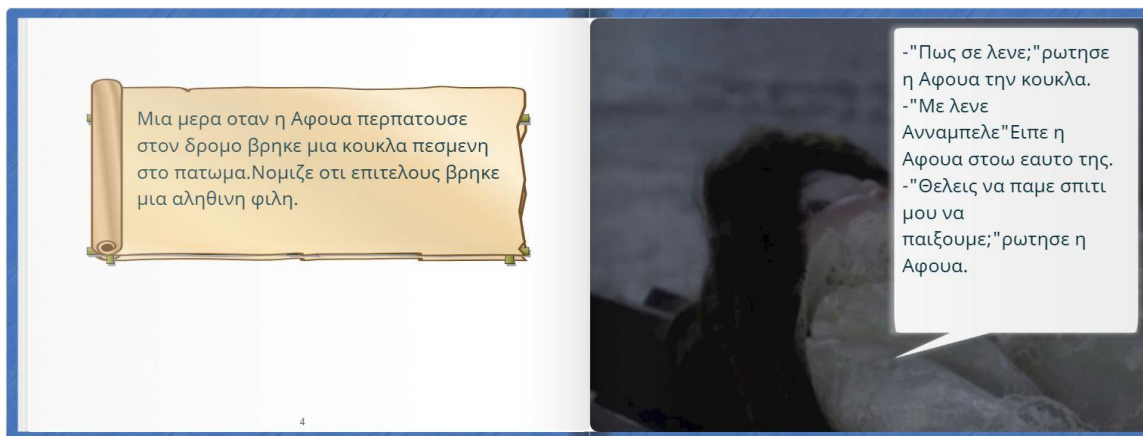
Αντίστοιχα και η Ο3 φαίνεται να πραγματοποιήσει αναθεωρήσεις στο κείμενο που σχετίζονται με τις αφηγηματικές τεχνικές . Το κείμενο τους κατά το πρώτο στάδιο εμφάνιζε

μόνο αφηγηματική μορφή ενώ στη συνέχεια κατά τη δημιουργία των σκηνών εμπλουτίστηκε από διάλογο που αντικατέστησε τη μονότονη αφήγηση.

Σενάριο στο φύλλο εργασίας

Μια μέρα όταν η Αφουα περπατούσε στο δρόμο βρήκε μία κούκλα πεσμένη στο πάτωμα . Νόμιζε ότι επιτέλους βρήκε μία αληθινή φίλη. Πρώτα την ρώτησε πως την λένε και η κούκλα απάντησε Άνναμπελ και τη ρώτησε αν θα ήθελαν να παίξουν μαζί

Σενάριο στο Storyjumper



Παρόμοια και η Ο4 χρησιμοποίησε πέρα από την αφήγηση, το διάλογο αλλά και την περιγραφή καθώς έκρινε σκόπιμο για τις ανάγκες της ιστορίας να περιγράψει το σκηνικό. Η συγκεκριμένη ομάδα προέβη σ αυτές τις αναθεωρήσεις κειμένου στο δεύτερο στάδιο κατά την κατασκευή των σκηνών . Συγκεκριμένα οι μαθητές όταν ρωτήθηκαν γιατί πρόσθεσαν αυτές τις πληροφορίες ανέφεραν ότι «*περιγράψαμε σ αυτήν την σκηνή το μέρος γιατί δε βρήκαμε κατάλληλη εικόνα για το σκηνικό*» Αν και η επιλογή της περιγραφής δεν προέκυψε συνειδητά στα πλαίσια της προσθήκης περισσότερων αφηγηματικών τεχνικών, ωστόσο αποδεικνύεται ότι η διαδικασία κατασκευής της ψηφιακής αφήγησης οδηγεί μέσα από το λογικό τρόπο οργάνωσης της τους μαθητές να επιλέγουν παραπάνω από ένα αφηγηματικούς τρόπους.

Σενάριο στο φύλλο εργασίας

Ένα διαστημόπλοιο καλύπτει τη Γη. Ξαφνικά ακούγεται ένας εξωγήινος να μιλά πίσω από ένα σύννεφο σκόνης και να λέει « Ακούστε με καλά , σας δίνω μόνο μία ευκαιρία, φροντίστε να μαζέψετε και να έχετε πέντε παίχτες που να ξέρουν να παίζουν μπάσκετ. Αν νικήσουμε η Γη είναι δικιά μας αλλά αν νικήσετε μπορείτε να την κρατήσετε.»

Σενάριο στο Storyjumper



Ένα διαστημόπλοιο καλύπτει τη γη. Αμέσως ένα σύννεφο σκόνης εμφανίζεται, οι άνθρωποι αρχίζουν να βήχουν και πολλοί να τρέχουν πανικόβλητοι. Ο ήλιος έχει εξαφανιστεί, υπάρχει πανικός, ο ουρανός έγινε γκρι και τότε εμφανίζεται μία λαμπή.

Ξαφνικά ακούγεται ένας εξωγήινος να μιλά και λέει, "Ακούστε με καλά σας δίνω μόνο μια ευκαιρία, φροντίστε να μαζέψετε και να έχετε 5 παίχτες που ξέρουν να παίζουν μπάσκετ. Αν νικήσουμε η γη είναι δικιά μας αλλά αν νικήσετε μπορείτε να την κρατήσετε.

3

INT COVER



BACK COVER

4.1.3.2 Αναθεωρήσεις ως προς το περιεχόμενο

Παρόλ' αυτά στα πλαίσια της κατηγοριοποίησης των αναθεωρήσεων παρατηρήθηκαν από την ερευνήτρια και αναθεωρήσεις που αφορούσαν το περιεχόμενο . Συγκεκριμένα οι μαθητές προχώρησαν σε αλλαγές που αφορούσαν τον εμπλουτισμό των ιστοριών τους με την προσθήκη ολόκληρων σκηνών και σημαντικές αλλαγές ακόμα και στο σενάριο της ιστορίας.

Ειδικότερα τόσο η Ο2 όσο και η Ο6 οδηγήθηκαν σε αναθεωρήσεις του περιεχομένου της ιστορίας του . Η Ο2 προκειμένου να εμπλουτίσει την ιστορία της πρόσθεσε 2 σκηνές αλλάζοντας έτσι την αρχική πλοκή που είχε δημιουργηθεί στο προηγούμενο στάδιο με το πρώτο φύλλο εργασίας . Οι συγκεκριμένες μαθήτριες σχετικά με την αλλαγή της πλοκής τους

ανέφεραν « Η ιστορία φαίνεται να τελειώνει απότομα και επίσης έπρεπε να αναφέρουμε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το κύριο επεισόδιο .»

Η Ο6 αποφάσισε να αλλάξει σημαντικά την πλοκή της ιστορίας, διατηρώντας τους βασικούς πρωταγωνιστές και το θέμα προς ανάπτυξη αλλάζοντας ωστόσο το τέλος και προσθέτοντας δύο σκηνές στο κυρίως μέρος τη ιστορίες . Οι μαθητές όταν ρωτήθηκαν γι' αυτήν την επιλογή απάντησαν «Η ιστορία δε φαινόταν να έχει αυτά που θέλει η ρούμπρικα γι' αυτό αποφασίσαμε να αλλάξουμε κάποια σημεία ώστε να είναι πιο επαρκής.»

Τέλος η Ο7 οδηγήθηκε και αυτή σε αναθεωρήσεις που αφορούσαν ωστόσο το οπτικό υλικό της ιστορίας. Η δυσκολία εύρεσης συγκεκριμένου οπτικού υλικού για την υποστήριξη της ιστορίας τους τους οδήγησε στο να αλλάξουν ορισμένα στοιχεία της πλοκής προκειμένου να ταιριάζουν περισσότερο με το οπτικό υλικό που συνέλεξαν.

4.2 Αποτελέσματα Ρούμπρικας

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 2.8.3 η ρούμπρικα που αξιοποιήθηκε από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σχεδιάστηκε για το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο με βάση τα στάδια που ακολουθεί η ψηφιακή αφήγηση αλλά και τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να εμφανίζει . Οι μαθητές χρησιμοποίησαν και συμβουλευόνταν την ρούμπρικα καθ' όλη τη διάρκεια της δημιουργίας της ψηφιακής τους αφήγησης προβαίνοντας σε αναθεωρήσεις που περιγράφηκαν παραπάνω αλλά και σε αξιολόγηση τόσο των δικών τους όσο και των άλλων ιστοριών που δημιουργήθηκαν στην τάξη.

Πιο συγκεκριμένα μετά το διαμοιρασμό των ιστοριών οι μαθητές βαθμολόγησαν τις ιστορίες των συμμαθητών τους λαμβάνοντας υπόψιν τα κριτήρια που παρουσιάζονται στη ρούμπρικα. Την ίδια διαβαθμισμένη κλίμακα αξιολόγησης χρησιμοποίησαν και οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των ιστοριών των μαθητών. Στους παρακάτω πίνακες παρατίθενται συγκριτικά και ερμηνεύονται οι βαθμολογίες που συγκέντρωσαν οι μαθητές για κάθε κατηγορία της ψηφιακής αφήγησης, όπως αυτές αξιολογήθηκαν από τους συμμαθητές τους αλλά και από τους εκπαιδευτικούς .

Στόχος της παρακάτω συγκριτικής παρουσίασης είναι να κατανοηθεί κατά πόσο οι μαθητές κατανόησαν τα διάφορα κριτήρια και προέβησαν στις ακόλουθες εφαρμογές στην ιστορία τους. Η επιλογή και η επιτυχής ένταξη αυτών των στοιχείων στην ψηφιακή αφήγηση υποδηλώνει τη βαθύτερη κατανόηση αυτών των χαρακτηριστικών γεγονόσ που συνεπάγεται και την βελτίωση των ιστοριών τους και του γραπτού τους λόγου, που αποτελεί και έναν από τους επιδιωκόμενους στόχους της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η ρούμπρικα αξιολόγησης όπως παρατίθεται παρακάτω περιλαμβάνει 5 κριτήρια τα οποία αξιολογήθηκαν από τους μαθητές, ωστόσο η ρούμπρικα που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει άλλα δύο κριτήρια, αυτό του καταμερισμού εργασίας και της συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκαν προκειμένου να αξιολογηθεί η συνεργασία στα πλαίσια της εκπαιδευτικής παρέμβασης και να ελεγχθεί το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την αύξηση των κινήτρων των παιδιών όσον αφορά τη παραγωγή λόγου μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι οι μαθητές δε γνώριζαν κατά την αξιολόγηση σε ποιον άνηκε η κάθε η ιστορία ώστε να εξασφαλιστεί μία όσο το δυνατό μεγαλύτερη αντικειμενικότητα όσον αφορά τη βαθμολογία. Επιπλέον στον Μ.Ο της αξιολόγησης των μαθητών συνυπολογίζεται και ο βαθμός που έδωσε η 8^η ομάδα η οποία όμως ,όπως προαναφέρθηκε, δεν συμπεριλαμβάνεται στην έρευνα λόγω του ότι τα μέλη της είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής .

Όσον αφορά το σκοπό και το περιεχόμενο της αφήγησης (Πίνακας 1), οι μαθητές κλήθηκαν να βαθμολογήσουν το σαφή σκοπό των αφηγήσεων και το μήνυμα που αυτές μεταφέρουν καθώς και το βαθμό στον οποίο η σαφήνεια αυτή διατηρείται κατά μήκος όλης της ιστορίας. Όπως φαίνεται μέσα από τη συγκριτική παράθεση των Μ.Ο οι περισσότερες βαθμολογίες έχουν μικρές διαφορές με το Μ.Ο των εκπαιδευτικών γεγονόσ που αποδεικνύει ότι υπάρχει ταύτιση απόψεων σχετικά με το συγκεκριμένο κριτήριο. Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι ψηφιακές αφηγήσεις εμφανίζουν σε ποσοστό 68.8% σαφή σκοπό και διατηρούν ένα ξεκάθαρο μήνυμα μέχρι το τέλος. Πιο συγκεκριμένα οι Ο1,Ο2,Ο7 εμφανίζουν πάνω από 75% επάρκεια ως προς το συγκεκριμένο κριτήριο ενώ Ο3,Ο4 συγκεντρώνουν τη χαμηλότερη βαθμολογία 57% και 60% αντίστοιχα. Η μικρή

διαφοροποίηση στη βαθμολογία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αποδεικνύει ότι οι μαθητές κατανόησαν τη σημασία του σκοπού κατά την παραγωγή λόγου ωστόσο κατάφεραν εν μέρη να εφαρμόσουν αυτό το κριτήριο στην ψηφιακή τους αφήγηση.

| Σκοπός περιεχόμενο της αφήγησης | | |
|--|--------------------|--------------------------|
| | M.O μαθητών | M.O εκπαιδευτικών |
| O1 | 3.0 | 3.25 |
| O2 | 3.14 | 3.0 |
| O3 | 2.28 | 2.25 |
| O4 | 2.42 | 2 |
| O5 | 2.71 | 3.25 |
| O6 | 2.71 | 2.5 |
| O7 | 3.14 | 3 |

Πίνακας 1 Συγκριτικός πίνακας ρούμπρικας αξιολόγησης της επίδοσης.

Επιπλέον όσον αφορά το δεύτερο κριτήριο , την ποικιλία και τη σαφήνεια έκφρασης ,αξίζει να σημειωθεί ότι η διαφοροποίηση όσον αφορά τις βαθμολογίες διαφέρει από το προηγούμενο κριτήριο . Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές αξιολόγησαν κατά πόσο οι ψηφιακές αφηγήσεις εμφανίζουν ποικιλία αφηγηματικών τεχνικών και η επιλογή του λεξιλογίου τους είναι ανάλογη με τη περίσταση και τις ανάγκες της αφήγησης.

Οι μαθητές βαθμολόγησαν με άριστα 85% τις O5 και O7 ενώ η πλειοψηφία των ιστοριών έλαβε μέτρια βαθμολογία (57%- 67%). Ο M.O των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μεγαλύτερη διαφοροποίηση από τον προηγούμενο πίνακα καθώς το ποσοστό διαφοροποίησης είναι 6.2% . Οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν με άριστα τις O1,O5,O7 . Ενώ και οι υπόλοιπες 4 ομάδες σύμφωνα με τον πίνακα έλαβαν επίσης καλή βαθμολογία (81%-87%) μεγαλύτερη από αυτή που έλαβαν από τους μαθητές (Πίνακας 2).

Αυτή η διαφοροποίηση εμφανίζει ενδιαφέρον καθώς φαίνεται ότι οι μαθητές υπήρξαν περισσότερο αυστηροί απ' όσο οι εκπαιδευτικοί με τους συμμαθητές τους. Οι χαμηλές βαθμολογίες μπορεί να ερμηνευθούν ως έλλειψη ακριβής αποσαφήνισης του περιεχομένου του συγκεκριμένου κριτηρίου και βαθύτερης κατανόησης από την πλευρά των μαθητών καθώς και μία προκατάληψη απέναντι στις αφηγηματικές τεχνικές που μεταφράζονται στο μυαλό των μαθητών συχνά σαν ένα δύσκολο κεφάλαιο στα πλαίσια της παραγωγής λόγου.

| Ποικιλία -Σαφήνεια έκφρασης | | |
|------------------------------------|--------------------|--------------------------|
| | Μ.Ο μαθητών | Μ.Ο εκπαιδευτικών |
| O1 | 2.42 | 3.87 |
| O2 | 2.71 | 3.25 |
| O3 | 2.92 | 3 |
| O4 | 2.28 | 3.12 |
| O5 | 3.42 | 3.87 |
| O6 | 2.57 | 3.25 |
| O7 | 3.42 | 3.5 |

Πίνακας 2 Συγκριτικός πίνακας ρούμπρικας αξιολόγησης της επίδοσης.

Όσον αφορά το σενάριο της ιστορίας οι μαθητές αξιολόγησαν τη συνοχή που εμφανίζει το κείμενο και τη δομή του καθώς και το ενδιαφέρον που αυτό εμφανίζει. Από την αξιολόγηση προκύπτει ότι 3 από τις 7 ομάδες βαθμολογήθηκαν με αρκετά υψηλή βαθμολογία (82%-85%), ενώ η χαμηλότερη βαθμολογία ήταν αυτή της O2 (60%). Η συγκεκριμένη ομάδα αντιμετώπισε δυσκολίες όσον αφορά τις σκηνές και το σενάριο γεγονός που οδήγησε σε συνεχείς αναθεωρήσεις για τη βελτίωση του περιεχομένου, όπως αυτές περιγράφηκαν και παραπάνω στο κεφάλαιο 4.3.2. Η διαφοροποίηση ανάμεσα στις βαθμολογίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών δε διαφέρει σημαντικά σε αντίθεση με το παραπάνω κριτήριο, κάτι που υποδεικνύει ότι οι μαθητές κατανόησαν την έννοια του σεναρίου και τα βασικά χαρακτηριστικά του.

| Σενάριο | | |
|----------------|--------------------|--------------------------|
| | Μ.Ο μαθητών | Μ.Ο εκπαιδευτικών |
| O1 | 3.28 | 3.25 |
| O2 | 2.42 | 3 |
| O3 | 2.71 | 2.5 |
| O4 | 3.14 | 2.75 |
| O5 | 3.42 | 3 |
| O6 | 2.71 | 2.75 |
| O7 | 3.42 | 3.25 |

Πίνακας 3 Συγκριτικός πίνακας ρούμπρικας αξιολόγησης της επίδοσης.

Η ακουστική σχετίζεται άμεσα με την μουσική επένδυση που επιλέχθηκε να συνοδεύσει το περιεχόμενο της ιστορίας αλλά και το συγχρονισμό μεταξύ εικόνων και ήχου. Το κριτήριο αυτό σχετίζεται άμεσα με τον τεχνολογικό (technology literacy) και τον ψηφιακό γραμματισμό (digital literacy) που επιδιώκεται να αναπτύξουν περαιτέρω οι μαθητές με την διεξαγωγή αυτής της διδακτικής παρέμβασης και την παραγωγή των ψηφιακών τους αφηγήσεων. Άξιο παρατήρησης χρήζει το γεγονός ότι οι περισσότερες ομάδες

συγκέντρωσαν αρκετά υψηλή βαθμολογία τόσο από την αξιολόγηση των μαθητών όσο και από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα οι Ο2 και Ο6 είχαν αρκετά καλή βαθμολογία(75%) ενώ οι Ο5 και Ο7 (82%, 87%) συγκέντρωσαν άριστη βαθμολογία. Η διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές και τους καθηγητές είναι σημαντική σε ποσοστό 36% και αξίζει να σημειωθεί ότι πάλι οι μαθητές ήταν πιο αυστηροί στη βαθμολογία τους , γεγονός που πιθανώς υπαγορεύεται από την καλύτερη εξοικείωση τους με τις νέες τεχνολογίες και κατ' επέκταση τη δυνατότητα ευρείας αξιοποίησης των ήχων στις ψηφιακές αφηγήσεις. Ωστόσο τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν με άριστα 4 αρκετές ιστορίες κάτι που δείχνει το υψηλό επίπεδο των μαθητών όσον αφορά την αξιοποίηση της τεχνολογίας για την υποστήριξη των αφηγήσεων τους.

| Ακουστική | | |
|------------------|--------------------|--------------------------|
| | Μ.Ο μαθητών | Μ.Ο εκπαιδευτικών |
| Ο1 | 2.92 | 3.25 |
| Ο2 | 3.0 | 3.5 |
| Ο3 | 2.75 | 3 |
| Ο4 | 3.42 | 3.75 |
| Ο5 | 3.28 | 4 |
| Ο6 | 3 | 3 |
| Ο7 | 3.42 | 3.5 |

Πίνακας 4 Συγκριτικός πίνακας ρούμπρικας αξιολόγησης της επίδοσης.

Αρκετά υψηλές βαθμολογίες συγκέντρωσαν οι ψηφιακές ιστορίες και στην τελευταία κατηγορία. Οι εικόνες έπρεπε να σχετίζονται και να υποστηρίζουν το περιεχόμενο της ιστορίας, να είναι επαρκείς και επεξηγηματικές. Αρκετές ομάδες βαθμολογήθηκαν με άριστα (4) τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές με αποτέλεσμα οι 5 από τις 7 ομάδες να έχουν άριστη βαθμολογία (80% - 91%). Οι Ο6,Ο3 είχαν επίσης αρκετά καλή βαθμολογία (75%,71% αντίστοιχα) ενώ οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν με 4 τις 3 από τις 7 ομάδες(Πίνακας 5). Η συγκεκριμένη κατηγορία εμφανίζει τη μεγαλύτερη βαθμολογία συγκριτικά με τα άλλα κριτήρια γεγονός που επίσης υπαγορεύεται, όπως και παραπάνω από την μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών και την καλύτερη εφαρμογή των νέων τεχνολογιών .

| Εικόνες | | |
|---------|-------------|-------------------|
| | Μ.Ο μαθητών | Μ.Ο εκπαιδευτικών |
| O1 | 3.5 | 3.25 |
| O2 | 3.21 | 4 |
| O3 | 2.85 | 3.5 |
| O4 | 3.71 | 4 |
| O5 | 3.64 | 4 |
| O6 | 3 | 3.5 |
| O7 | 3.64 | 3 |

Πίνακας 5

Όπως διαφαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6), οι μαθητές συγκέντρωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στην κατηγορία της ακουστικής και των εικόνων κάτι που δείχνει τη μεγάλη εξοικείωση τους και κατ' επέκταση την καλύτερη και πιο επιτυχή εφαρμογή και χρήση των ψηφιακών μέσων κατά τη διαδικασία συγγραφής της ψηφιακής τους αφήγησης. Το τελευταίο αποτελεί στόχο της διδακτικής παρέμβασης καθώς με την ψηφιακή αφήγηση επιδιώκεται η κατάκτηση γραμματισμών του 21^{ου}, όπως του οπτικού γραμματισμού (visual literacy).

Η αξιοποίηση των εικόνων και των ήχων φαίνεται να οδήγησε τους μαθητές στην καλύτερη διήγηση των ιστοριών τους, καθώς παρατηρείται ότι οι βαθμολογίες όσον αφορά την ποικιλία έκφρασης και το περιεχόμενο της αφήγησης είναι αρκετά ικανοποιητικές. Οι αφηγηματικές τεχνικές αποτελούν ένα ιδιαίτερα δύσκολο κεφάλαιο για τους μαθητές με β' ξένη γλώσσα τα ελληνικά και όπως φαίνεται και από τον πίνακα ο Μ.Ο των ιστοριών είναι αρκετά καλός σ αυτήν την κατηγορία. Από τον Πίνακα 6 φαίνεται επίσης ότι η διαφοροποίηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στις περισσότερες κατηγορίες δεν είναι σημαντική με εξαίρεση την κατηγορία ποικιλία και σαφήνεια έκφρασης, που σχολιάστηκε παραπάνω στην αντίστοιχη ενότητα.

| | Σκοπός, περιεχόμενο αφήγησης | Ποικιλία Σαφήνεια έκφρασης | Σενάριο | Ακουστική | Εικόνες |
|-------------------|------------------------------|----------------------------|---------|-----------|---------|
| Μ.Ο μαθητών | 2.77 | 2.82 | 3.01 | 3.11 | 3.30 |
| Μ.Ο εκπαιδευτικών | 2.75 | 3.40 | 2.92 | 3.42 | 3.60 |

Πίνακας 6 Συγκριτικός πίνακας ρούμπρικας αξιολόγησης της επίδοσης.

Συμπερασματικά οι δύο τελευταίες κατηγορίες (Πίνακας 7), αξιολογούν σε γενικά πλαίσια τη συνεργασία των μαθητών. Προκειμένου να γίνει αυτό εφικτό η ερευνήτρια δημιούργησε δύο κατηγορίες αυτή του καταμερισμού εργασίας και της συλλογής δεδομένων. Η πρώτη έχει ως στόχο την αξιολόγηση της συμμετοχής του κάθε μαθητή στη διαδικασία, εξετάζοντας κατά πόσο οι μαθητές μοιράστηκαν εξίσου τις αρμοδιότητες, παίρνοντας πρωτοβουλίες για την καλύτερη δόμηση της ιστορίας τους. Με το δεύτερο κριτήριο, τη συλλογή δεδομένων, αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς κατά πόσο οι μαθητές συνέλεξαν επαρκές υλικό για την καλύτερη υποστήριξη της ιστορίας τους. Επιδιώκεται να ελεγχθεί με αυτό τον τρόπο και ο βαθμός κατάκτησης πληροφοριακού γραμματισμού (information literacy) από τους μαθητές καθώς οι μαθητές αναλαμβάνουν να επικοινωνήσουν τα μηνύματα τους όχι μόνο μέσα από κείμενο πλέον αλλά χρησιμοποιώντας εικόνες. Επίσης αναλαμβάνουν πέρα από το να συλλέξουν, να αξιολογήσουν και να συνθέσουν επιτυχώς το υλικό που βρήκαν για την ψηφιακή αφήγηση τους.

Παρατηρείται λοιπόν ότι οι βαθμολογίες που συγκέντρωσαν οι μαθητές στις παρακάτω κατηγορίες είναι αρκετά υψηλές. Ειδικότερα στον καταμερισμό εργασίας 3 από τις 7 ομάδες έλαβαν άριστη βαθμολογία (93%-100%) ενώ οι υπόλοιπες συγκέντρωσαν επίσης αρκετά υψηλή βαθμολογία (81%-87%). Στην κατηγορία αυτή παρατηρήθηκαν και προσπάθειες (O3,O4) που βαθμολογήθηκαν με άριστα (100%). Όσον αφορά το 2^ο κριτήριο οι βαθμολογίες ήταν επίσης υψηλές με χαμηλότερη βαθμολογία αυτή της ομάδας O4 (68%). Άριστες αξιολογήθηκαν και οι O1,O5,O7 (96%-87%) ενώ οι O2 ΚΑΙ O7 έλαβαν επίσης αρκετά καλή βαθμολογία (81%,84% αντίστοιχα).

Οι υψηλές βαθμολογίες και στις δύο κατηγορίες αποτελούν ένδειξη μιας επιτυχούς συνεργασίας που πραγματοποιήθηκε σε όλες τις ομάδες της τάξης. Οι μαθητές είχαν έντονη εμπλοκή στις δραστηριότητες που δομούσαν την ψηφιακή αφήγηση και οδηγήθηκαν σε ένα σύνολο πρωτοβουλιών προκειμένου να ολοκληρώσουν τις αφηγήσεις τους. Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 4.5, πιστοποιούν τα αποτελέσματα της ρούμπρικας και της 4^η υπόθεσης όπως αυτή διατυπώθηκε στο κεφάλαιο 3.1.

| Ομάδες | Καταμερισμός εργασίας | Συλλογή δεδομένων |
|--------|-----------------------|-------------------|
| | Μ.Ο Εκπαιδευτικών | Μ.Ο Εκπαιδευτικών |
| O1 | 3.25 | 3.87 |
| O2 | 3.5 | 3.37 |
| O3 | 4 | 3.5 |
| O4 | 3 | 2.75 |
| O5 | 3.25 | 3.5 |
| O6 | 3.75 | 3.25 |
| O7 | 4 | 3.5 |

Πίνακας 7 Συγκριτικός πίνακας ρούμπρικας αξιολόγησης της επίδοσης

4.3 ΕΥΡΗΜΑΤΑ – ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι συνεντεύξεις εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης και στόχος ήταν να δώσουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα και ερμηνεία σχετικά με τις συμπεριφορές και τις στάσεις των μαθητών κατά τη δημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης σχεδιάστηκαν όπως αναφέρθηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο πάνω στους ίδιους άξονες που στηρίχθηκε και η παρατήρηση, ελέγχοντας τα ίδια κριτήρια με τη ρούμπρικα προκειμένου να τριγωνοποιηθεί η έρευνα με στόχο τα ασφαλέστερα αποτελέσματα.

Οι πλήρεις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων παρουσιάζονται στο Παράρτημα, ωστόσο στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων που σε συνδυασμό με τις βαθμολογίες που συνελέγησαν από τη ρούμπρικα και την παρατήρηση δίνουν μία πιο διευρυμένη εικόνα των στάσεων και των συμπεριφορών των μαθητών κατά τη διαδικασία συγγραφής των ψηφιακών αφηγήσεων.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τις αναθεωρήσεις των κειμένων και αν αυτές βελτίωσαν το τελικό παραγόμενο κείμενο η Ε1 απάντησε «οι μαθητές έκαναν διαρκείς αναθεωρήσεις άλλες μικρότερες και άλλες μεγαλύτερες δοκιμάζοντας διαφορετικά στοιχεία και διατηρώντας τις αλλαγές αυτό με τις οποίες ένιωθαν περισσότερη σιγουριά, αυτό ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση τους και την ενέργεια τους να συνεχίσουν. Σίγουρα αυτό βοήθησε για το καλύτερο αποτέλεσμα του κειμένου τους. Πολλές από τις αναθεωρήσεις ήταν επιτυχείς και αυτό πιστεύω ότι οφείλεται και στην καλή συνεργασία που ανέπτυξαν αρκετές ομάδες μεταξύ τους.».

Η Ε2 αντίστοιχα πρόσθεσε ότι « οι αναθεωρήσεις που παρατηρήθηκαν ήταν αρκετές και σχετιζόνταν τόσο με το περιεχόμενο όσο και με το ψηφιακό υλικό. Το παραγόμενο κείμενο

βελτιώθηκε κατά περιπτώσεις ωστόσο δεν υπήρχαν σημαντικές αλλαγές σε σχέση με το πρώτο κείμενο με εξαίρεση την Ο7. Οι αναθεωρήσεις γίνονταν αφού ανέτρεχαν οι μαθητές στη ρούμπρικα. Κίνητρο κάθε στιγμή αποτελούσε η συγκέντρωση περισσότερων μονάδων με βάση τη κατανομή των βαθμών στη διαβαθμισμένη κλίμακα.»

Οι αναθεωρήσεις όπως καταγράφηκαν από την ερευνήτρια φαίνεται να συμφωνούν με την άποψη των εκπαιδευτικών, καθώς αφορούσαν διάφορα πεδία ,όπως το περιεχόμενο , το ψηφιακό υλικό και τις αφηγηματικές τεχνικές και με τη βοήθεια της ρούμπρικας συντέλεσαν στην αναβάθμιση των παραγόμενων ιστοριών. Παρατηρείται επίσης ότι η ρούμπρικα ενίσχυσε σημαντικά την αντίληψη των μαθητών προσφέροντας τους μία καλύτερη κατανόηση σχετικά με τους επιδιωκόμενους στόχους και τα χαρακτηριστικά του γραπτού τους κειμένου.

Παρά τις αναθεωρήσεις ιδιαίτερη αναφορά γίνεται και στην ενσωμάτωση των αφηγηματικών τεχνικών . Η Ε1 όταν ρωτήθηκε για την επιτυχία της ενσωμάτωσης των αφηγηματικών τεχνικών στην ιστορία και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές απάντησε « *Οι αφηγηματικές τεχνικές χρειάστηκαν ιδιαίτερες επεξηγήσεις για την εφαρμογή τους καθόλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι περισσότερες ομάδες στο δεύτερο φύλλο εργασίας χρησιμοποίησαν μόνο την αφήγηση. Στις συνέχειες μέσα από συνεχείς αναθεωρήσεις με σύμβουλο τη ρούμπρικα δοκίμασαν να εντάξουν το διάλογο, επιτυχώς τις περισσότερες φορές. Η δυσκολία αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι έχουν στο μυαλό τους τον όρο ιστορία συνδεδεμένο με την αφήγηση και επίσης συναντούν δυσκολίες στην συνεχή αναπροσαρμογή του ευθέως και πλαγίου λόγου με την αναπροσαρμογή των ρημάτων κάθε φορά στο σωστό πρόσωπο και χρόνο.»* Η Ε2 χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «*οι μαθητές χρησιμοποίησαν με επιτυχία τις αφηγηματικές τεχνικές αναπροσαρμόζοντας το ψηφιακό υλικό και τις σκηνές τους. Αυτό βέβαια συνέβη σταδιακά εξαιτίας της εγγενούς δυσκολίας που παρουσιάζουν στην κατανόηση και εφαρμογή τους οι αφηγηματικές τεχνικές για τους μαθητές με β ξένη γλώσσα τα ελληνικά.»*

Οι παραπάνω απόψεις συμπίπτουν και με τα δεδομένα που προέκυψαν τόσο από τη ρούμπρικα όσο και από την παρατήρηση. Οι περισσότερες ομάδες αντιμετώπισαν δυσκολίες αρχικά με την ενσωμάτωση των αφηγηματικών τεχνικών και αυτό φαίνεται από τη σχετικά χαμηλή βαθμολογία που έδωσαν σ' αυτό το κριτήριο σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες. Κάτι

που δείχνει περιορισμένη κατανόηση και μία ανασφάλεια σχετικά με την επιτυχημένη εφαρμογή των αφηγηματικών τεχνικών μέσα στην ιστορία .

Ωστόσο οι αναθεωρήσεις που παρατηρήθηκαν αφορούσαν σε μεγάλο βαθμό τις αφηγηματικές τεχνικές, κάτι που δείχνει ότι αν και δυσκόλεψαν αρχικά τους μαθητές, εντέλει οι τελευταίοι προσπάθησαν να τις εντάξουν στις ιστορίες τους και μάλιστα με τρόπο επιτυχή όπως δείχνει η βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη κατηγορία. Και οι δύο εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι αφηγηματικές τεχνικές αλλά και η μετάβαση από το σενάριο (φύλλο εργασίας 2) στην ψηφιοποίηση της ιστορίας αποτέλεσαν το δυσκολότερο σημείο της εκπαιδευτικής παρέμβασης .

Κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η συνεργασία που υπήρξε μεταξύ των μαθητών. Οι τελευταίοι εργάστηκαν συστηματικά και αρκετά οργανωμένα κι αυτό οδήγησε στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος και στην εντονότερη εμπλοκή τους με την ψηφιακή αφήγηση. Η E1 χαρακτηριστικά υποστήριξε ότι *«οι περισσότερες ομάδες εργάστηκαν αρκετά καλά. Κατάφεραν να πάρουν τις απαραίτητες πρωτοβουλίες που θα τους οδηγούσαν σε ένα καλύτερο αποτέλεσμα και ο καταμερισμός εργασίας ήταν αρκετά δίκαιος. Σ' αυτό ίσως να οφείλεται και η αποφυγή εντάσεων .»*

Στην ίδια κατεύθυνση και η E2 ανέφερε ότι *«οι περισσότερες ομάδες από την πρώτη στιγμή μοίρασαν αρμοδιότητες και πήραν πρωτοβουλίες που θα τους βοηθούσαν στην καλύτερη δόμηση των ιστοριών τους. Η εμπλοκή των μαθητών ήταν ιδιαίτερα έντονη και η συνεργασία τους αρκετά καλή. Οι περισσότερες διαφωνίες εντοπίστηκαν κατά τις αναθεωρήσεις αλλά ξεπεράστηκαν μέσα από επικοινωνιακές συζητήσεις. Σίγουρα η χρήση των ψηφιακών μέσων ανέδειξε δυνατότητες μαθητών, οι οποίοι όντας αδύναμοι στο γραπτό λόγο μπόρεσαν να συνεισφέρουν στην ομάδα εξίσου ,ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμηση τους και τη στάση τους απέναντι στο γραπτό λόγο.»*

Το κλίμα συνεργασίας που αναπτύχθηκε μεταξύ των μαθητών, όπως επιβεβαιώνεται και από τις εκπαιδευτικούς συνείσφερε σ' έναν καλύτερο καταμερισμό εργασίας και κατ' επέκταση στην καλύτερη παραγωγή ψηφιακών ιστοριών. Όπως επιβεβαιώνεται και από τη ρούμπρικα οι υψηλές βαθμολογίες του καταμερισμού εργασίας και της συλλογής δεδομένων δείχνουν τη μεγάλη εμπλοκή των μαθητών στη δραστηριότητα αλλά και το καθολικό ενδιαφέρον που αυτοί ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Η θετική στάση τους, όπως

υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, συντέλεσε στην καλλιέργεια μίας θετικής στάσης, που αποτελεί κι έναν επιδιωκόμενο στόχο της διαδικασίας .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση είχε ως στόχο να ελέγξει την προστιθέμενη εκπαιδευτική αξία της ψηφιακής αφήγησης κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως β' ξένης γλώσσας. Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα όπως αυτά προέκυψαν από τη συλλογή δεδομένων και την αναλυτική μελέτη και ερμηνεία των αποτελεσμάτων στην παραπάνω ενότητα.

5.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΟΡΙΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Ο έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων μέσα από τη συλλογή δεδομένων επιβεβαίωσε την μαθησιακή αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης όσον αφορά τους διάφορους τομείς προς διερεύνηση που επελέγησαν κάθε φορά από την ερευνήτρια . Επιπλέον η εκπαιδευτική παρέμβαση κατάφερε να πραγματοποιήσει σε μεγάλο βαθμό τους επιδιωκόμενους στόχους όπως αυτοί τέθηκαν ως προς το γνωστικό αντικείμενο ,τη χρήση των ΤΠΕ και τη διαδικασία μάθησης σε προηγούμενο κεφάλαιο χωρίς να παρέχει τη δυνατότητα της γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, όπως αυτό διατυπώθηκε στο κεφάλαιο 3.6 , αξίζει να επισημανθεί ότι η εφαρμογή της συγκεκριμένης παρέμβασης συμφωνεί με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών όπου αποδεικνύεται ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην καλλιέργεια αρκετών γραμματισμών του 21^{ου} αιώνα (Robin 2006). Το συμπέρασμα αυτό εξάγεται μέσα από τις ικανοποιητικές βαθμολογίες που συγκέντρωσαν οι μαθητές για όλα τα κριτήρια της ρούμπρικας τόσο από τους συμμαθητές τους όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα οι μαθητές μέσα από τη δόμηση της ιστορίας τους με τη βοήθεια του λογισμικού Storyjumper αξιοποίησαν πλήθος πολυμεσικών

εργαλείων και νέων τεχνολογιών καλλιεργώντας έτσι τον τεχνολογικό γραμματισμό (digital literacy) . Επιπλέον όλες οι ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα συγκέντρωσαν μέσα από αναζήτηση στο διαδίκτυο το απαραίτητο υλικό που χρειάζονταν για την δημιουργία της ιστορίας. Η αναζήτηση κρίθηκε επιτυχής και το υλικό αξιολογήθηκε ως εύστοχο και επαρκές καθώς οι μαθητές συγκέντρωσαν υψηλές βαθμολογίες τόσο στο κριτήριο των εικόνων όσο και της ακουστικής, καλλιεργώντας επιπρόσθετα και γραμματισμούς όπως ο ψηφιακός (digital literacy), ο οπτικός (visual literacy) και ο πληροφοριακός (information literacy).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η δημοσιοποίηση των ιστοριών είχε ως στόχο την δημιουργία ενός διαλόγου σε παγκόσμιο επίπεδο μέσα από τους χρήστες του λογισμικού, παρόλ' αυτά η ανταλλαγή σχολίων και προτάσεων καθώς και η συζήτηση σχετικά με τις ιστορίες των μαθητών περιορίστηκε στο επίπεδο της τάξης .Ο παγκόσμιος γραμματισμός (global literacy) και κατ' επέκταση η ερμηνεία των ιστοριών και των μηνυμάτων από μία παγκόσμια προοπτική προϋποθέτει περισσότερο χρόνο ενασχόλησης με την ψηφιακή αφήγηση και επικοινωνίας με άλλους χρήστες του λογισμικού κάτι το οποίο δεν ήταν εφικτό στην παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σύμφωνα με το οποίο η ψηφιακή αφήγηση βοηθά τους μαθητές να παράγουν κείμενα που να συνδυάζουν ποικίλες αφηγηματικές τεχνικές αυτό παρατηρήθηκε εν μέρει. Στα πλαίσια της υπόθεσης κατανοητών δεδομένων του Krashen (1981) αποφασίστηκε να ενσωματωθούν οι αφηγηματικές τεχνικές στις ψηφιακές ιστορίες των μαθητών προκειμένου οι μαθητές να εκτεθούν σε συνθετότερα δεδομένα από το επίπεδο τους. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα αρκετές ιστορίες περιείχαν ποικιλία αφηγηματικών τεχνικών και οι βαθμολογίες των μαθητών φαινόταν να είναι ικανοποιητικές. Ωστόσο σε αυτό συνέβαλε σημαντικά και η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων, (ρούμπρικα) που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια με σκοπό να λειτουργήσει ως οδηγός των μαθητών για την κατασκευή των ιστοριών τους.

Η ρούμπρικα αξιολόγησης και οι αναθεωρήσεις που αυτή υπαγορεύει κατά τη δόμηση μιας ιστορίας με σκοπό τη βελτίωση του παραγόμενου κειμένου σχετίζεται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Μέσα από την αξιοποίηση της ρούμπρικας οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να κατανοήσουν το αφηρημένο και θεωρητικό περιεχόμενο των αφηγηματικών

τεχνικών, να κατανοήσουν καλύτερα τη δομή και τη μορφή που αυτές λαμβάνουν μέσα σ' ένα κείμενο συμφωνώντας έτσι με παλιότερες έρευνες (Σεραφειμίδου, Χατζηπαναγιωτίδη & Χρίστου, 2003). Οι αναθεωρήσεις που έγιναν στηρίχθηκαν στα κριτήρια που συμπεριλήφθηκαν στη ρούμπρικα και σχετίζονταν με τα στάδια παραγωγής μίας ιστορίας (Bull & Kadjer, 2004). Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι η οπτικοποίηση των ιστοριών βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο των αφηγηματικών τεχνικών και αυτό συνάγεται από το γεγονός ότι αρκετές αναθεωρήσεις που σχετίζονταν με τις αφηγηματικές τεχνικές πραγματοποιήθηκαν στο στάδιο της παραγωγής και κυρίως της μετα-παραγωγής (post production) μετά την συλλογή και την ενσωμάτωση των εικόνων στο κείμενο.

Πρέπει ωστόσο να επισημανθεί το γεγονός ότι παρά την ενσωμάτωση των αφηγηματικών τεχνικών στο κείμενο, η ψηφιακή αφήγηση δεν κρίθηκε από μόνη της ικανή να οδηγήσει τους μαθητές στην κατανόηση και την εφαρμογή των αφηγηματικών τεχνικών αλλά κρίθηκε απαραίτητη η παρουσία της ρούμπρικας αξιολόγησης καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας προκειμένου να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος ειδικός γνωστικός στόχος.

Εκτός βέβαια από τους γνωστικούς στόχους η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση φαίνεται να επιτυγχάνει και τους στόχους που τέθηκαν ως προς τη χρήση των ΤΠΕ αλλά και τη διαδικασία μάθησης. Ειδικότερα σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη ρούμπρικα αξιολόγησης (πίνακας 7) και συγκεκριμένα μέσα από τα κριτήρια της συλλογής δεδομένων και του καταμερισμού εργασίας οι μαθητές φαίνεται να συνεργάστηκαν αρκετά καλά και να ξεπέρασαν επιτυχώς τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι η συνεργασία των μαθητών ήταν αρκετά καλή και οι ομάδες οδηγήθηκαν στην λήψη πρωτοβουλιών και την επίλυση προβλημάτων με επιτυχία κατασκευάζοντας άρτιες ιστορίες και αναπτύσσοντας δεξιότητες έρευνας σύνθεσης και αξιολόγησης επιβεβαιώνοντας και την αντίστοιχη έρευνα (Ψώμος & Κορδάκης 2016).

Η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της ψηφιακής αφήγησης ήταν ιδιαίτερος έντονη σύμφωνα όπως εξάγεται από τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αλλά και της ρούμπρικας γεγονός που οδήγησε στην καλλιέργεια ενός αυθεντικού περιβάλλοντος

μάθησης που ενέτεινε τη δημιουργικότητα των μαθητών και βελτίωσε κατ' επέκταση τα παραγόμενα κείμενα. Η συγκεκριμένη παρατήρηση επιβεβαιώνεται και από παρόμοια έρευνα από τις Κοτρωνίδου και Τόζιου (2011) σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών αποτελεί ισχυρό κίνητρο εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία με καλύτερα αποτελέσματα στον γραπτό λόγο.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν τη συλλογή δεδομένων η ψηφιακή αφήγηση αύξησε την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών αλλά και τη γενικότερη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ψηφιακή αφήγηση αποτέλεσε γι' αυτούς μία ευχάριστη εμπειρία με τους μαθητές να αποκτούν δεξιότητες πέρα της απλής χρήσης των ΤΠΕ (Σεραφείμ & Φεσάκης 2010).

Τέλος είναι σημαντικό να επισημανθούν τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν με τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής ως β ξένη γλώσσα. Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αξιοποιώντας τη φυσική και επικοινωνιακή προσέγγιση στα πλαίσια της διδασκαλίας της Γ2 κατάφερε να συμβάλει εν μέρει στη δημιουργία μιας θετικής στάσης από την πλευρά των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο. Λαμβάνοντας υπόψη την υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου του Krashen ότι η κατάκτηση της γλώσσας επηρεάζεται από ψυχολογικούς παράγοντες, η ψηφιακή αφήγηση αξιοποιήθηκε ως μία δραστηριότητα που στόχο είχε να δημιουργήσει ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης που θα προάγει τη συναισθηματική νοημοσύνη αλλά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Robin 2006).

Παρόλο που η πλειοψηφία των μαθητών θεωρούν την παραγωγή κειμένου από τις πιο απαιτητικές δραστηριότητες στην εκμάθηση της Γ2 κατάφεραν να συνεργαστούν με επιτυχία δημιουργώντας άρτιες ψηφιακές ιστορίες. Ο ομαδοσυνεργατικός χαρακτήρας της παρέμβασης έδωσε αρχικά στους μαθητές τη δυνατότητα αναθεωρήσεων καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας αλλά και τη δυνατότητα ακόμα και στους πιο αδύναμους μαθητές να συνεισφέρουν στην ομάδα με διαφορετικούς τρόπους (συγκέντρωση υλικού, ενσωμάτωση ψηφιακών μέσων κτλ). Αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν ο περιορισμός αισθημάτων μειονεξίας αλλά και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, γεγονός

που έδωσε ώθηση στη δημιουργικότητα τους και ενέτεινε το ενδιαφέρον των μαθητών για διερεύνηση νέων ιδεών και πληροφοριών (Robin 2016).

5.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο κυριότερος περιορισμός της παρούσας έρευνας σχετίζεται με τον αριθμό των συμμετεχόντων. Καθώς το δείγμα είναι μικρό αριθμητικά, 14 μαθητές, δεν υφίσταται η σκοπιμότητα της γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών που εξυπηρετούσε το στόχο της ερευνήτριας, καθώς πρόκειται για μελέτη. Ως μέθοδος επιλέχθηκε η ποιοτική χρησιμοποιώντας ως μέσα συλλογής δεδομένων την παρατήρηση τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις αλλά και την αξιοποίηση μίας κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρούμπρικα) συνεπώς η απουσία ποσοτικής προσέγγισης περιορίζει την εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας.

Ένας σημαντικός περιοριστικός παράγοντας που προέκυψε κατά την διεξαγωγή της παρούσας εργασίας και δημιουργεί επιπλέον επιφυλάξεις σχετικά με τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων είναι η προ υπάρχουσα γνώση των μαθητών όσον αφορά την ψηφιακή αφήγηση . Πιο συγκεκριμένα οι 5 από τους 14 μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα είχαν αξιοποιήσει ξανά τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική σε μικρότερη βαθμίδα ενώ το σύνολο των μαθητών έχουν χρησιμοποιήσει ξανά τις νέες τεχνολογίες κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως β ξένης γλώσσας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορεί να εκτιμηθεί αν η θετική στάση που επέδειξαν οι μαθητές απέναντι στην παραγωγή κειμένου με τη χρήση των ΤΠΕ οφείλεται αποκλειστικά στην ψηφιακή αφήγηση η αν είναι αποτέλεσμα μίας γενικότερης αξιοποίησης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος όσον αφορά την υλοποίηση του σεναρίου δεν επέτρεψε την ανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση των μαθητών με άλλους χρήστες του λογισμικού κατά το τελευταίο στάδιο της ψηφιακής αφήγησης (διαμοιρασμός της ιστορίας). προκειμένου να καλλιεργηθεί ο παγκόσμιος γραμματισμός (global literacy) όπως αυτός περιγράφεται στο κεφάλαιο 1.3.

5.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε ένα εγχείρημα προκειμένου να αξιοποιηθεί η ψηφιακή αφήγηση στην διδασκαλία της ελληνικής ως β ξένη γλώσσας σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρ' αυτά κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ανέκυψαν περιορισμοί, όπως αυτοί περιγράφησαν στο παραπάνω κεφάλαιο, οι οποίοι εμποδίζουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Γι' αυτό το λόγο κρίνεται σκόπιμη η διεξαγωγή μίας ανάλογης έρευνας πάνω σε μεγαλύτερο δείγμα αλλόγλωσσων μαθητών για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ώστε να ενισχυθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα θα ήταν ωφέλιμη και η ποσοτική προσέγγιση της παραπάνω έρευνας με την αξιοποίηση των αριθμητικών δεδομένων της ρούμπρικας ενός μεγαλύτερου δείγματος μαθητών ή τη δημιουργία ερωτηματολογίου για την μελέτη των απόψεων και των στάσεων των μαθητών για τα εκπαιδευτικά οφέλη της ψηφιακής αφήγησης κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως β ξένης γλώσσας. Ανάλογη έρευνα θα μπορούσε να ερευνησει επιπλέον τις στάσεις και την οπτική των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη της ψηφιακής στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2.

Αποδεικνύεται συνεπώς ότι η ερευνητική προοπτική της παρούσας έρευνας είναι σημαντική και μπορεί να λάβει σημαντικές προεκτάσεις. Ο περιορισμένος αριθμός εξάλλου βιβλιογραφίας για έρευνες πάνω στη ψηφιακή αφήγηση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση καταδεικνύει ότι υπάρχει μεγάλο περιθώριο περαιτέρω έρευνας σχετικά με την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μεταφορά της συγκεκριμένης πρότασης σε άλλες σχολικές βαθμίδες καθώς και σε άλλους σχολικούς τύπους όπως το γενικό λύκειο, τα ΣΔΕ, οι τάξεις υποδοχής προσφύγων, η εκπαίδευση ενηλίκων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως β ξένη γλώσσας.

Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση δύναται ακόμα να εμπλουτιστεί με την προσθήκη περισσότερων δραστηριοτήτων ώστε να εξεταστούν πιο σύνθετες γλωσσικές και μορφοσυντακτικές δομές αλλά και να επεκταθεί και σε άλλα γνωστικά - διδακτικά αντικείμενα, ώστε να ενισχυθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ακόμα η ένταξη και η

αξιοποίηση άλλων λογισμικών με περισσότερες δυνατότητες για την διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης μπορεί να συντελέσει στην επέκταση των αποτελεσμάτων.

Καταληκτικά, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί έναν τρόπο ένταξης των ΤΠΕ στην τάξη και την ίδια στιγμή είναι αδιαμφισβήτητο ότι ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία με καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά την επίδοση. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητη η εύρεση τρόπων για την ενσωμάτωση της από τους εκπαιδευτικούς σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα και η περαιτέρω διερεύνηση θεμάτων που σχετίζονται με αυτήν .

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

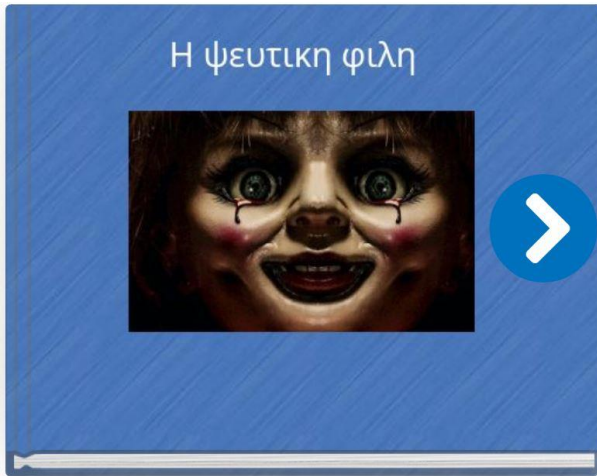
ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ



<https://www.storyjumper.com/book/index/69661175/5cdcf7385a45c>



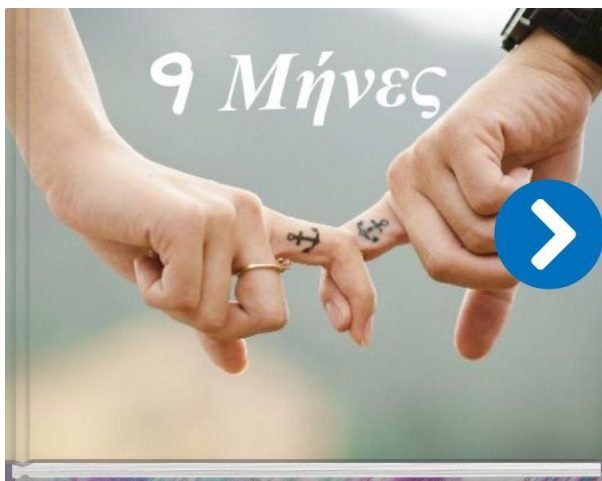
<https://www.storyjumper.com/book/index/69913255/5d72d1596eac5>



<https://www.storyjumper.com/book/index/69661315/5d72d1596cba2>



<https://www.storyjumper.com/book/index/69912985/5ce5382db148e>



<https://www.storyjumper.com/book/index/69661425/rallisc>



<https://www.storyjumper.com/book/index/69661455/5d72d1596d55e>



<https://www.storyjumper.com/book/index/69661155/5d72d1596b65e>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Σενάριο

| ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΔΟΜΗ | ΙΔΕΕΣ |
|--------------------|-------|
| Κύρια ιδέα | |
| Χρόνος και τόπος | |
| Βασικός χαρακτήρας | |

| | |
|--|--|
| Όνομα / εμφάνιση / χαρακτήρας | |
| Άλλοι χαρακτήρες Όνομα/ εμφάνιση/ χαρακτήρας | |
| Πλοκή 1 ^η σκηνή Τι συμβαίνει στην αρχή; | |
| Πλοκή 2 ^η σκηνή Τι κάνουν τα άλλα πρόσωπα της ιστορίας; Τι συμβαίνει στη συνέχεια; | |
| Πλοκή 3 ^η σκηνή Τι συμβαίνει στο τέλος ; | |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

1. Να δώσετε έναν τίτλο στην ιστορία σας
-

2. Με βάση την πλοκή που αποφασίσατε στο παραπάνω φύλλο εργασίας → να οργανώσετε τη δομή των σκηνών .

1° αποφασίστε πόσα επεισόδια- σκηνές θέλετε να έχει η ιστορία σας .

2° Γράψτε την κάθε σκηνή ξεχωριστά

3. Τι αφηγηματικά στοιχεία θέλετε να έχει ; Διάλογο; Αφήγηση;

Μην ξεχνάτε να προσδιορίζεται πάντα στην αρχή τον τόπο και τον χρόνο .

Ο παρακάτω πίνακας θα σας βοηθήσει να οργανώσετε την αφήγηση σας σε σκηνές

| | |
|----------------------|----------------------|
| 1 ^η σκηνή | 2 ^η σκηνή |
| 3 ^η σκηνή | 4 ^η σκηνή |
| 5 ^η σκηνή | 6 ^η σκηνή |

| | |
|----------------------|----------------------|
| | |
| 7 ^η σκηνή | 8 ^η σκηνή |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

| Ημερομηνία | Αναστοχασμοί- διορθώσεις | Αφηγηματικές τεχνικές | Στάσεις - Συμπεριφορές | Γενικά Σχόλια |
|---------------------------------|-----------------------------|--------------------------|---------------------------|------------------|
| 1 ^η Διδακτική ώρα | | | | |
| 2 ^η Διδακτική ώρα | | | | |
| 3 ^η Διδακτική ώρα | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 4^η Διδακτική ώρα | | | | |
| 5^η Διδακτική ώρα | | | | |
| 6^η Διδακτική ώρα | | | | |
| 7^η Διδακτική ώρα | | | | |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΠΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

A. Εκπαιδευτικό προφίλ εκπαιδευτών

1. Ποιες είναι οι σπουδές σας;
2. Πόσα χρόνια διδάσκετε την ελληνική ως β ξένη γλώσσα;

B. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τεχνικές, εποπτικά μέσα και υλικά κατά τη γλωσσική διδασκαλία.

3. Έχετε χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ στη διδασκαλία της ελληνικής στο παρελθόν; Αν ναι πώς;
4. Ποιες μεθόδους αξιολόγησης χρησιμοποιείται για τον έλεγχο των δεξιοτήτων των μαθητών;

5. Πώς συγκέντρωσαν οι μαθητές το υλικό για την ψηφιακή ιστορία;
6. Τι παρατηρήσατε σχετικά με τη χρήση των αφηγηματικών τεχνικών;
7. Ποια ομάδα δυσκολεύτηκε με την ενσωμάτωση των αφηγηματικών τεχνικών και που πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;

Γ. Αναθεωρήσεις

8. Οι αναθεωρήσεις του κειμένου τους βελτίωσαν το παραγόμενο κείμενο;
9. Πιστεύετε ότι βοήθησε η ρούμπρικα αξιολόγησης τους μαθητές και αν ναι πώς;

Δ. Συμπεριφορές – στάση μαθητών

10. Ποιο κομμάτι της ψηφιακής αφήγησης ήταν το πιο δύσκολο για τους μαθητές και γιατί;
11. Πώς εξελίχθηκε η συνεργασία των μαθητών; Υπήρξαν προβλήματα και αν ναι ποια ήταν και που πιστεύετε ότι οφείλονταν;
12. Πώς αντιμετώπισαν οι μαθητές την ψηφιακή αφήγηση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Α. Εκπαιδευτικό προφίλ εκπαιδευτών

1. Ποιες είναι οι σπουδές σας;
E1 : Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας, Τομέας Κλασικών Σπουδών και οι μεταπτυχιακές μου σπουδές είναι στην διδασκαλία της ελληνικής ως β ξένης γλώσσας.
E2: Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας, Τομέας Νεοελληνικών Σπουδών με μεταπτυχιακό τίτλο στην μουσειακή εκπαίδευση στις Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση.
2. Πόσα χρόνια διδάσκετε την ελληνική ως β ξένη γλώσσα;
E1: 7 χρόνια
E2 : 5 χρόνια

B. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τεχνικές, εποπτικά μέσα και υλικά κατά τη γλωσσική διδασκαλία.

3. Έχετε χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ στη διδασκαλία της ελληνικής στο παρελθόν; Αν ναι πώς;

E1: Έχω χρησιμοποιήσει αρκετές φορές τις ΤΠΕ στην τάξη ,κυρίως σε μικρότερα επίπεδα (Α1).Αξιοποιήσαμε διάφορα λογισμικά ασκήσεων που υπάρχουν στο ίντερνετ για την εκμάθηση των ελληνικών όπως το (jele.gr,geiaxara.com)

E2: Έχω αξιοποιήσει τις ΤΠΕ κυρίως στην αξιολόγηση των μαθητών μέσα από προγράμματα όπως το kahoot. Πέρα από αυτό έχω εφαρμόσει ξανά την ψηφιακή αφήγηση στην τάξη αλλά σε μικρότερο επίπεδο και με διαφορετικό λογισμικό (storybird).

4. Ποιες μεθόδους αξιολόγησης χρησιμοποιείται για τον έλεγχο των δεξιοτήτων των μαθητών;

E1: ωριαία διαγωνίσματα, πρότζεκτ , ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες

E2: αξιολόγηση μέσα από ηλεκτρονικά quiz,

5. Πώς συγκέντρωσαν οι μαθητές το υλικό για την ψηφιακή ιστορία;

E1 : Οι μαθητές χρησιμοποίησαν κυρίως το διαδίκτυο και τις μηχανές αναζήτησης προκειμένου να συγκεντρώσουν φωτογραφίες. Όσον αφορά τους ήχους χρησιμοποίησαν τη συλλογή που υπάρχει στο λογισμικό Storyjumper.

E2: Οι μαθητές χρησιμοποίησαν αποκλειστικά το ίντερνετ.

6. Τι παρατηρήσατε σχετικά με τη χρήση των αφηγηματικών τεχνικών;

E1: Οι αφηγηματικές τεχνικές χρειάστηκαν ιδιαίτερες επεξηγήσεις για την εφαρμογή τους καθόλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι περισσότερες ομάδες στο δεύτερο φύλλο εργασίας χρησιμοποίησαν μόνο την αφήγηση. Στις συνέχεια μέσα από συνεχείς αναθεωρήσεις με σύμβουλο τη ρούμπρικα δοκίμασαν να εντάξουν το διάλογο, επιτυχώς τις περισσότερες φορές. Η δυσκολία αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι έχουν στο μυαλό τους τον όρο ιστορία συνδεδεμένο με την αφήγηση και επίσης συναντούν δυσκολίες στην συνεχή αναπροσαρμογή του ευθέως και πλαγίου

λόγου με την αναπροσαρμογή των ρημάτων κάθε φορά στο σωστό πρόσωπο και χρόνο.».

E2: Οι μαθητές χρησιμοποίησαν με επιτυχία τις αφηγηματικές τεχνικές αναπροσαρμόζοντας το ψηφιακό υλικό και τις σκηνές τους. Αυτό βέβαια συνέβη σταδιακά εξαιτίας της εγγενούς δυσκολίας που παρουσιάζουν στην κατανόηση και εφαρμογή τους οι αφηγηματικές τεχνικές για τους μαθητές με β ξένη γλώσσα τα ελληνικά.

7. Ποια ομάδα δυσκολεύτηκε με την ενσωμάτωση των αφηγηματικών τεχνικών και που πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;

E1: Η Ο6 δυσκολεύτηκε περισσότερο γιατί άλλαξε πολλά στοιχεία που σχετίζονταν με την πλοκή της ιστορίας και το σενάριο.

E2 : Η Ο3 αντιμετώπισε τη μεγαλύτερη δυσκολία, καθώς η ιστορία τους δεν περιείχε παρα μόνο αφήγηση και πρόσθεσαν το διάλογο μετά από παρακίνηση μου.

Γ. Αναθεωρήσεις

8. Οι αναθεωρήσεις του κειμένου τους βελτίωσαν το παραγόμενο κείμενο;

E1: Οι μαθητές έκαναν διαρκείς αναθεωρήσεις άλλες μικρότερες και άλλες μεγαλύτερες δοκιμάζοντας διαφορετικά στοιχεία και διατηρώντας τις αλλαγές αυτό με τις οποίες ένιωθαν περισσότερη σιγουριά, αυτό ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση τους και την ενέργεια τους να συνεχίσουν. Σίγουρα αυτό βοήθησε για το καλύτερο αποτέλεσμα του κειμένου τους. Πολλές από τις αναθεωρήσεις ήταν επιτυχείς και αυτό πιστεύω ότι οφείλεται και στην καλή συνεργασία που ανέπτυξαν αρκετές ομάδες μεταξύ τους

E2: Οι αναθεωρήσεις που παρατηρήθηκαν ήταν αρκετές και σχετίζονταν τόσο με το περιεχόμενο όσο και με το ψηφιακό υλικό. Το παραγόμενο κείμενο βελτιώθηκε κατά περιπτώσεις ωστόσο δεν υπήρχαν σημαντικές αλλαγές σε σχέση με το πρώτο κείμενο με εξαίρεση την Ο7. Οι αναθεωρήσεις γίνονταν αφού ανέτρεχαν οι μαθητές στη ρομπρিকা. Κίνητρο κάθε στιγμή αποτελούσε η συγκέντρωση περισσότερων μονάδων με βάση τη κατανομή των βαθμών στη διαβαθμισμένη κλίμακα

9. Πιστεύετε ότι βοήθησε η ρούμπρικα αξιολόγησης τους μαθητές και αν ναι πώς;
E1 : Βοήθησε καθώς οι μαθητές είχαν από την αρχή μία εικόνα του τι πρέπει να περιέχει η αφήγηση τους κι έτσι έφτιαζαν το σενάριο και την πλοκή με βάση τα κριτήρια. Επίσης τους βοήθησε στο τέλος για να ελέγξουν την αφήγηση τους πριν τη δημοσιεύσουν.

E2: Η ρούμπρικα βοήθησε στην καλύτερη αυτό-αξιολόγηση των μαθητών και τους οδήγησε σε αρκετές αναθεωρήσεις του κειμένου τους προκειμένου να συγκεντρώσουν μεγαλύτερη βαθμολογία.

Δ. Συμπεριφορές – στάση μαθητών

10. Ποιο κομμάτι της ψηφιακής αφήγησης ήταν το πιο δύσκολο για τους μαθητές και γιατί;

E1: Το πιο δύσκολο κομμάτι της ψ.α ήταν η δόμηση του σεναρίου. Οι μαθητές αποφάσισαν με σχετική ευκολία για την γενικότερη πλοκή, ωστόσο η κατανομή σε σκηνές και το περιεχόμενο της κάθε σκηνής δυσκόλεψε τους μαθητές.

Γιατί πιστεύετε συνέβη αυτό;

E1: Γιατί γενικότερα είναι συνηθισμένοι σε βασικά κειμενικά είδη ,όπως η κλασική έκθεση του σχολείου.

E2: Το αρχικό στάδιο δυσκόλεψε τα παιδιά καθώς περιλάμβανε τη λήψη αρκετών αποφάσεων και την καλή συνεργασία.

11. Πώς εξελίχθηκε η συνεργασία των μαθητών; Υπήρξαν προβλήματα και αν ναι ποια ήταν και που πιστεύετε ότι οφείλονταν;

E1: Οι περισσότερες ομάδες εργάστηκαν αρκετά καλά. Κατάφεραν να πάρουν τις απαραίτητες πρωτοβουλίες που θα τους οδηγούσαν σε ένα καλύτερο αποτέλεσμα και ο καταμερισμός εργασίας ήταν αρκετά δίκαιος. Σ' αυτό ίσως να οφείλεται και η αποφυγή εντάσεων.

E2: Οι περισσότερες ομάδες από την πρώτη στιγμή μοίρασαν αρμοδιότητες και πήραν πρωτοβουλίες που θα τους βοηθούσαν στην καλύτερη δόμηση των ιστοριών τους. Η εμπλοκή των μαθητών ήταν ιδιαίτερα έντονη και η συνεργασία τους αρκετά καλή. Οι περισσότερες διαφωνίες εντοπίστηκαν κατά τις αναθεωρήσεις αλλά ξεπεράστηκαν μέσα από εποικοδομητικές συζητήσεις. Σίγουρα η χρήση των

ψηφιακών μέσων ανέδειξε δυνατότητες μαθητών, οι οποίοι όντας αδύναμοι στο γραπτό λόγο μπόρεσαν να συνεισφέρουν στην ομάδα εξίσου ,ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους και τη στάση τους απέναντι στο γραπτό λόγο.

12. Πώς αντιμετώπισαν οι μαθητές την ψηφιακή αφήγηση.

E1: Οι περισσότεροι μαθητές ήταν αρκετά ενθουσιασμένοι με τη συγκεκριμένη πρακτική. Επιζητούσαν στην αρχή του μαθήματος να συνεχίσουμε το συγκεκριμένο project. Συνεργάστηκαν αρκετά καλά και η ετερο- αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε στο τέλος τους έδωσε τη δυνατότητα της επιβράβευσης και της διασκέδασης.

E2: Οι μαθητές ήταν πολύ χαρούμενοι που χρησιμοποιούσαμε τους υπολογιστές. Οι περισσότεροι νιώθουν ένα μικρό άγχος με την ορθογραφία και η συγκεκριμένη πρακτική ενέτεινε ίσως την αυτοπεποίθησή τους. Ένας μαθητής χαρακτηριστικά ανέφερε ότι «Ήν μετανιώσω μπορώ να αλλάξω κάτι και να γίνει ακόμα καλύτερο χωρίς να φαίνεται.» γεγονός που αποδεικνύει τη θετική στάση των παιδιών απέναντι στο πρότζεκτ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

| ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ | Εξαιρετική επίδοση 4 βαθμοί | Πολύ καλή επίδοση 3 βαθμοί | Μέτρια επίδοση 2 βαθμοί | Χαμηλή επίδοση 1 βαθμός |
|--|---|--|--|---|
| ΣΚΟΠΟΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ | Ξεκάθαρος σκοπός από την αρχή της αφήγησης και διατήρησή του κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Η ιστορία μου περνά ένα ξεκάθαρο μήνυμα. | Διατήρηση του σκοπού στο μεγαλύτερο μέρος της αφήγησης. Το μήνυμα υπάρχει ωστόσο δεν είναι ξεκάθαρο. | Αρκετά ξεκάθαρος σκοπός μόνο σε συγκεκριμένα τμήματα κείμενο. Περιεχόμενο με αρκετές επαναλήψεις. Το μήνυμα δεν είναι ξεκάθαρο. | Ο σκοπός δεν είναι ξεκάθαρος. Δεν υπάρχει μεταδιδόμενο μήνυμα. |
| ΠΟΙΚΙΛΙΑ- ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ | Άριστη έκφραση. Σωστή επιλογή λεξιλογίου, Χρησιμοποιήθηκε ποικιλία αφηγηματικών τεχνικών (διάλογος, αφήγηση). Καλή στίξη. | Καλή έκφραση. Αρκετά καλό λεξιλόγιο. Χρησιμοποιήθηκαν ικανοποιητικά και οι δύο τεχνικές. Ύπαρξη στίξης | Ικανοποιητική έκφραση. Μερικές λάθος επιλογές λεξιλογίου. Δεν χρησιμοποιήθηκαν αρκετά και σωστά οι αφηγηματικές τεχνικές. Απουσία Στίξης | Η έκφραση είναι αδύναμη. Υπάρχουν λάθος επιλογές λεξιλογίου. Δεν υπάρχει ποικιλία αφηγηματικών τεχνικών . Απουσία στίξης. |
| ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ | Η μουσική επένδυση ταιριάζει με το περιεχόμενο. Υπάρχει ο κατάλληλος συγχρονισμός μεταξύ των εικόνων και μουσικής αλλά και ποικιλία ήχων. | Η μουσική ταιριάζει αρκετά με το περιεχόμενο. Η μουσική είναι αρκετά συγχρονισμένη με την ακολουθία των εικόνων. | Η μουσική δεν προσθέτει κανένα επιπλέον χαρακτηριστικό στο πλαίσιο της αφήγησης. Κυριαρχεί το κείμενο και η εικόνα. | Δε συσχετίζεται η μουσική με το περιεχόμενο/δεν υπάρχει καμία μουσική επένδυση. |
| ΣΕΝΑΡΙΟ | Το σενάριο είναι εξαιρετικά καλογραμμένο και δεν προκαλείται σύγχυση. Η Ιστορία μου έχει αρχή μέση | Αρκετά καλογραμμένο σενάριο αναδεικνύει σημαντικά σημεία .Η ιστορία μου έχει αρχή | Το σενάριο είναι σχετικά ικανοποιητικό. Παρόλ' αυτά σε κάποια σημεία χάνεται και προκαλείται | Το σενάριο έχει κενά και δυσκολίες στην κατανόηση. Δεν υπάρχει συγκεκριμένη δομή στην ιστορία. |

| | | | | |
|-------------------------------------|---|---|--|--|
| | και τέλος και όλα τα μέρη είναι ίσα μεταξύ τους. | μέση και τέλος με σχετική ισορροπία . | σύγχυση. Κάποιο από τα βασικά μέρη δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς (π .χ η ιστορία τελειώνει απότομα, δε μας εισάγει στο θέμα). | |
| <i>ΕΙΚΟΝΕΣ</i> | Οι εικόνες δημιουργούν την κατάλληλη ατμόσφαιρα και συνάδουν με το περιεχόμενο της αφήγησης. | Οι εικόνες ταιριάζουν στο μεγαλύτερο μέρος της αφήγησης. | Αρκετά λογική η επιλογή των εικόνων, ωστόσο Υπάρχουν αρκετές ασάφειες και άστοχες επιλογές. | Οι επιλεγμένες εικόνες δε δημιουργούν την κατάλληλη ατμόσφαιρα για να αρμόζουν στην αφήγηση. |
| <i>ΚΑΤΑΜΕΡΙΣΜΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</i> | Παίρνω μέρος σε όλη τη διαδικασία καταμερισμού εργασίας (80%) και ωθώ όλη την ομάδα να παίρνει δίκαιες αποφάσεις. | Παίρνω μέρος 50-60% σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας ενώ προτιμώ να είμαι παθητικό μέλος μερικές φορές. | Παίρνω μέρος στη διαδικασία καταμερισμού εργασίας σε ποσοστό λιγότερο από 50% . Είμαι αρκετά παθητικός ακούγοντας κυρίως το συμμαθητή μου. | Δε συμμετέχω στην εργασία. Δεν έχω αναλάβει κάτι απλά παρατηρώ τη διαδικασία. |
| <i>ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</i> | Συλλέγω ποσοστό 75-100% πληροφοριών σχετικά με το θέμα που διερευνάται | Συλλέγω ποσοστό 50-75% πληροφοριών σχετικά το θέμα που διερευνάται. | Συλλέγω ποσοστό λιγότερο από 50% πληροφοριών σχετικά με το θέμα που διερευνάται. | Δε συλλέγω πληροφορίες καθώς ο συμμαθητής μου κάλυψε το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών. |

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Angeli, C. (2005). *Transforming a teacher education method course through technology: Effects on preservice teachers' technology competency*. *Computers & Education*, 45(4), 383-398.
- Angeli, C., &Valanides, N. (2005). *Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: An instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), 292–302.
- Angeli, C., &Valanides, N. (2008). *TPCK in Pre-service education: preparing primary education students to teach with technology*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York City, March 24-28.
- Angeli, C., &Valanides, N. (2009). *Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK)*. *Computers & Education*, 52, 154–168.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Retrieved from http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b6/b_6_k_6.htm
- Frazel, M., (2010). *Digital Storytelling Guide for educators*, ISTE, USA
- Green, L. S., (2013). *Language learning through a lens : The case for digital storytelling in the second language classroom*. Georgia Southern University, USA.
- Goulah, J. (2007). *Village voices, global visions: Digital video as a transformative foreign language learning. tool* *Foreign Language Annals*, 40(1), 62-78.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and Research guide*. Alabama: American dialect society.P
- Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I. (2012) *A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem- Solving Competence and Learning Achievement*. *Educational Technology & Society*, 15 (4), 368–379. Retrieved from (http://www.ifets.info/journals/15_4/31.pdf)
- Hur, J. W., & Suh, S. (2012). *Making learning active with interactive whiteboards, podcasts, and digital storytelling in ELL classrooms*. *Computers in the Schools*, 29(4), 320-338.
- Jakes, D. S., & Brennan, J.(2005)., *Capturing stories, capturing lives: An introduction to*

digital storytelling. Retrieved from (http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf)

- Kay, A. (1996) *Revealing the elephant: The use and misuse of computers in education*, Sequence, 31(4), 1–2.
- Kourtina, G. (2002). ‘‘Life Buoy’’: *The Effects of Computer- Based Multimedia Software on the Receptive Lexical Knowledge of ESP Students* στο Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση». Ρόδος, τόμος Β, 97-106.
- Lathem, S. (2005). *Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition*. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE.
- Lambert, J. (2010) *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley: Digital Diner Press.
- Lee, K. (2000). *English Teachers’ Barriers to the Use of Computer-assisted Language Learning*. The Internet TESL Journal, 6 (12)
- Meadows, D. (2003). *Digital storytelling: Research-based practice in new media*. Visual Communication, (2), 189-193.
- Miller, E.A. (2009) *Digital Storytelling* , MSc Thesis, Department of Curriculum and Instruction, University of Northern Iowa,
Retrieved from : <https://icss.uni.edu/researchhelps/miller.pdf>
- Miller, S.L., (2005) *Using a rubric as a Means of performance Assessment*, Appalachian State University.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge* .Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.
- Oxford, Rebecca (2003). *Language learning styles and strategies*, GALA.
- Robin, B., R., (2006) *The educational uses of digital storytelling*. Retrieved from <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf>
- Robin, B. (2008). *The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool*. In J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp (Eds.), *Hand-book of research on teaching literacy through the Communicative and Visual Arts*, 2, 429-440. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates
- Robin, B. (2016) *The power of digital storytelling to support Teaching and Learning*. University of Huston,

Retrieved from <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16104/pdf>

- Snelson, C. & Sheffield, A. (2009). *Digital Storytelling in a Web 2.0 World*, TCC, pp. 159-167.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57, 1–22.
- Tharp, R. G., & Dalton, S. (2007). *Orthodoxy, cultural compatibility, and universals in education*, 43(1), 53-70.
- VINOGRADOVA, P. (2014) *Digital stories in heritage language education: Empowering heritage language learners through a pedagogy of multiliteracies*.
- Vygotsky, L.S., (1997) *Νοϋς στην κοινωνία*. Αθήνα - Gutenberg 1997.
- Weinreich, U. (1964). *Languages in Contact. Findings and Problems*. Mouton :The Hague.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αποστολοπούλου, Δ. (2012). *Οι Θεωρίες Μάθησης και η Ενσωμάτωσή τους στο Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, 20012). Ανακτήθηκε από:
[http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5309/3/Nimertis_Apostolopoulou\(math\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5309/3/Nimertis_Apostolopoulou(math).pdf)
- Βασιλικοπούλου Μ. (2011). *Σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού υπερμεσικών κόμικς από μαθητές με βάση τις μαθησιακές τους προτιμήσεις*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Τμήμα ψηφιακών συστημάτων.
- Γκουτσιοκώστα Ζ. (2015) *Ψηφιακή Αφήγηση: Ένα Πολλά Υποσχόμενο Διδακτικό Εργαλείο για τη Γόνιμη Ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική της Λογοτεχνίας* στο Β.Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 30 Οκτωβρίου –1 Νοεμβρίου Ανακτήθηκε από : (<http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2291.pdf>)
- Δημητρακοπούλου Α. (2002), *Διαστάσεις Διδακτικής Διαχείρισης των Επαιδευτικών Εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίησή τους στην Εκπαίδευση*, Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά

Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής, (Χ. Κυνηγός & Ε.Β. Δημαράκη, Επιμ.) Αθήνα, Καστανιώτης.

- Κακλαμάμης, Θ. (2005). *Συνεργατική μάθηση και Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, (10). 130-143.
- Κουλιάρη, Α., (2005), *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση*. Μία κοινωνιογλωσσική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Κοτρωνίδου, Ι., Τόζιου, Τ., (2011) *Η ψηφιακή αφήγηση στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). *Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί*. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 16(64), 73-93.
Ανακτήθηκε στις 26/01/2017 από: <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/96>
- Μαστρογιάννη, Μ., Βοσκάκη, Ρ., *Ψηφιακή αφήγηση και ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων κατά τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*.
Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/36954119/Mastorogianni_Digital_Storytelling
- Μουταφίδου, Α & Μπράτιτσης, Θ. (2013). *Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο*. 1ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργική Γραφή.
Ανακτήθηκε από: (http://cwconference.web.uowm.gr/archives/moutafidou_bratitsis_article.pdf)
- Παπαπαύλου, Α. Ν. (1997), *Ψυχολογασσικές διαστάσεις της διγλωσσίας*, στο: Σκούρτου Ε. (1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος.
- Ρουμελιώτου Μ., Κυρμανίδου Έ., Μωυσίδης Γ., Φουτσιτζή Σ. (2011) *Προς ένα νέο ψηφιακό σχολείο: η ψηφιακή αφήγηση και τα κριτήρια αξιολόγησης για αξιοποίησή της στη διδακτική πράξη*. «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», Πρακτικά Εργασιών 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, (σσ. 1-5). Σύρος.
- Ρουσουλιώτη Θ., (2006) «*Αντιπαραθετική παρουσίαση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης*,» Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, 9ο Συνέδριο, τ. ΙΙ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα .
- Σαραφίδου, Γ., Ο., *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η εμπειρική*

έρευνα .Αθήνα,: Gutenberg

- Σεραφείμ, Κ., Φεσάκης, Γ.,(2010)*Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο*, Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, σ. 521-528 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
Ανακτήθηκε από : (<http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/64.pdf>)
- Σεραφειμίδου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Χρίστου, Χ., (2003) *Το παραμύθι ως Μέσο Διδασκαλίας της ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας*. Στο Ε.Τρέσσου& Σ. Μητακίδου (Επιμ.) Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους στην Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη Παρατηρητής.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζαβάρα, Α., Κόμης,Β., (2011)*Η ενσωμάτωση της Παιδαγωγικής Γνώσης στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων με ΤΠΕ : μελέτη περίπτωσης με υποψήφιους εκπαιδευτικούς*. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση,4 (1-3), 5-20

«Δηλώνω ρητά και ανεπιφύλακτα 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:

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke at the end.