



Αριστοτέλειο
Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης



ΕΛΙΔΕΚ.
Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας & Καινοτομίας

Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΙ ΚΑΙ ΝΕΟΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Βενετία Αποστολίδου, Ζησούλα Γκουτσιαουκώστα, Μαρία Κατσαφούρου



**Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ
ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΙ ΚΑΙ ΝΕΟΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

**Βενετία Αποστολίδου
Ζησούλα Γκουτσιουκώστα
Μαρία Κατσαφούρου**



Το έργο υποστηρίζεται από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της 3ης Προκήρυξης της Δράσης «Επιστήμη και Κοινωνία» με τίτλο «Κόμβοι Έρευνας, Καινοτομίας και Διάχυσης» (Αριθμός Έργου: 1708)

Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΙ ΚΑΙ ΝΕΟΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ

Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 20-21/10/2023, Α.Π.Θ.

Επιμέλεια: Βενετία Αποστολίδου, Ζησούλα Γκουτσιουκώστα, Μαρία Κατσαφούρου
e-mail: neta@eled.auth.gr

Η εικόνα του εξωφύλλου προέρχεται από την ψηφιακή αφήγηση του μαθητή Χαράλαμπου Αποστολίδη. Η επεξεργασία της εικόνας έγινε από τον μαθητή Βασίλη Κοντογουλίδη.

1η έκδοση: Θεσσαλονίκη, Μάιος 2024

ISBN: 978-960-243-749-0

Copyright © ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Copyright © Βενετία Αποστολίδου, Ζησούλα Γκουτσιουκώστα, Μαρία Κατσαφούρου

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΑΦΗΜΑ

ΣΤΡ. ΕΞΑΔΑΚΤΥΛΟΥ 5, 546 35 ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Τηλ./Fax: 2310.248272, e-mail: grafima@grafima.com.gr

www.grafima.com.gr  ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΑΦΗΜΑ

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η ολική ή μερική αναπαραγωγή του παρόντος έργου με οποιοδήποτε μέσο ή τρόπο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό και ηχογράφησης, ή όπως αλλιώς, χωρίς προηγούμενη γραπτή άδεια του εκδότη.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Εισαγωγή</i>	7
-----------------------	---

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ερευνητικού προγράμματος

Ζησούλα Γκουτσιουκώστα

Στόχοι, υλοποίηση και αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης».....	15
--	----

Βενετία Αποστολίδου

Η ένταξη της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία: διδακτικές πρακτικές και προβληματισμοί.....	29
--	----

Μαρία Κατσαφούρου

Οι απόψεις των μαθητών/τριών για την ψηφιακή αφήγηση: διδακτική διαδικασία και στάση απέναντι στα γνωστικά αντικείμενα.....	39
--	----

Γιώργος Ρουβάς

(Καλλι)τεχνικά ζητήματα και βέλτιστες πρακτικές στη διαδικασία επεξερ- γασίας video	55
--	----

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Ψηφιακή αφήγηση και γραμματισμοί

Hirotoishi Yaginuma

Διερευνώντας τις δυνατότητες της έκφρασης με τη χρήση οπτικών μέσων για την καλλιέργεια του γραμματισμού. Το ιαπωνικό παράδειγμα	65
---	----

Ευαγγελία Μιχαήλ “I felt the earth move under my feet”. Οργανώνοντας προσωπικές εμπειρίες σεισμού μέσω της ψηφιακής αφήγησης.....	75
Μυρτώ Νεράντζη Επιδιώκοντας την αυθεντικότητα μέσω της Ψηφιακής Αφήγησης στο μάθημα των Αγγλικών.....	79
Μαρία Χατζηγιώση Πολυγραμματισμοί και ψηφιακή αφήγηση στην ξενόγλωσση τάξη. Παραδείγματα εφαρμογής στο Γυμνάσιο	91
Δημοσθένης Γκένοσ Προσεγγίζοντας τις μαθητικές ψηφιακές αφηγήσεις μέσα από την πολυτροπική γραμματική.....	107
Κωνσταντίνα Παπακώστα Από τη βυζαντινή πορφύρα στις ψηφιακές αφηγήσεις: καινοτομίες, προ- βληματισμοί και δημιουργικές εφαρμογές.....	117

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Ψηφιακή αφήγηση και κοινωνική ενδυνάμωση

Σταυρούλα Καρανταΐδου Η ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο ενδυνάμωσης και συγκρότησης κοινο- τήτων μάθησης στο σχολείο: Ένα παράδειγμα.....	129
Ευαγγελία Κακαρόντζα Η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην κοινωνική εκπαίδευση και στην κοινωνική ευαισθητοποίηση.....	139
Στέλλα Σιούλη – Πάυλος Σταυρίδης Η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην επίγνωση της διαφορετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού από τους/τις μαθητές/τριες Δημοτικού.....	149
Παναγιώτα Μαντζανάρη – Ευαγγελία Μισιάκα Η ψηφιακή αφήγηση ταξιδεύει μέσα από την ομαδοσυνεργατική μάθηση	163
Χρύσα Δαλακλή Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο ενσυναίσθησης και συνειδητοποίησης σε σχέση με το περιβάλλον	169

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

Ψηφιακή αφήγηση και εικαστική αγωγή

<i>Μαρία Λέτσιου</i>	
Οι ψηφιακές Αφηγήσεις και η Σύγχρονη Εικαστική Αγωγή	183
<i>Ζωή Τσιβιλτίδου – Γιασεμή Βαβούλα</i>	
Ανακαλύπτουμε την διαδικτυακή συλλογή του V&A μουσείου μέσω της δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών στην Α' Λυκείου.....	195
<i>Μαρίνα Καραφυλλίδου</i>	
«Βαριέμαι στο μουσείο;» - Η ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο για την ενίσχυση της μουσειακής εκπαίδευσης	207
<i>Αλέξανδρος Μιχαήλ</i>	
Ψηφιακές αφηγήσεις με αφορμή το έργο διάσημων φωτογράφων: Διδακτικές πρακτικές με χρήση ΤΠΕ στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.....	217
<i>Αντιγόνη Τσαρμποπούλου</i>	
Ψηφιακές συνομιλίες με τα υπαίθρια γλυπτά της Θεσσαλονίκης μέσω θεατρικών τεχνικών.....	229

ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ

Ψηφιακή αφήγηση και διδασκαλία της λογοτεχνίας / φιλιαναγνωσία

<i>Μερόπη Καλούτσα</i>	
Η ψηφιακή αφήγηση ως κίνητρο για την προώθηση της φιλιαναγνωσίας στη σχολική τάξη.....	247
<i>Μαρία Κελεπούρη</i>	
Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων στην υπηρεσία του μαθήματος της λογοτεχνίας: γνωρίζοντας την <i>Κωνσταντίνα και τις αράχνες</i> της στο Γυμνάσιο.....	255
<i>Αλεξάνδρα Μαυρίδου</i>	
Εργαστήρια δημιουργικής γραφής & ψηφιακών αφηγήσεων με αφορμήση τη διδασκαλία αυτοτελών λογοτεχνικών έργων	263

Αναστασία Σερβίνη

Διδασκαλία της Λογοτεχνίας με τη συνδρομή της ψηφιακής αφήγησης:
Πολυμεσικότητα, πολυαισθητηριακότητα και το ζητούμενο μιας καλής
ιστορίας 275

Ευαγγελία Κυριαζοπούλου

«Κάθε καιρός κι η Ελένη του»: η δημιουργία ομαδοσυνεργατικών ψηφια-
κών αφηγήσεων στην *Ελένη* του Ευριπίδη 285

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο παρών τόμος προέκυψε από το Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Η ψηφιακή αφήγηση στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Παραδοσιακοί και νέοι γραμματισμοί» το οποίο πραγματοποιήθηκε στην Παιδαγωγική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στις 20-21 Οκτωβρίου 2023. Το συνέδριο οργανώθηκε από το Εργαστήριο για τη Μελέτη της Ανάγνωσης και της Γραφής στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία (ΕΜΑΓΕΚ) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και ειδικότερα από την ερευνητική ομάδα του προγράμματος «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης» (2021-2024), ένα έργο που χρηματοδοτήθηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛΙΔΕΚ). Επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος ήταν η Βενετία Αποστολίδου, συντονίστρια έργου η Ζησούλα Γκουτσιουκώστα και επιστημονικοί συνεργάτες η Μαρία Κατσαφούρου και ο Γιώργος Ρουβάς.

Το ερευνητικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε την περίοδο που ολοκληρωνόταν η διδακτορική διατριβή της Ζησούλας Γκουτσιουκώστα υπό την επίβλεψη της Βενετίας Αποστολίδου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. γύρω από την παιδαγωγική ωφελιμότητα της ψηφιακής αφήγησης (digital storytelling), ως καινοτόμου τεχνολογικού εκπαιδευτικού εργαλείου για τη διδακτική της λογοτεχνίας και, γενικότερα, για την καλλιέργεια των παραδοσιακών και των σύγχρονων πολυγραμματισμών. Με αφετηρία την εν λόγω διδακτορική διατριβή, θέλαμε να μεταφέρουμε όχι μόνο την ακαδημαϊκή γνώση που είχε μόλις αποκτηθεί, αλλά και την ερευνητική πρακτική από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, μέσα από την ενθάρρυνση της έρευνας - δράσης στα σχολεία και την υλοποίηση οργανωμένων διδακτικών παρεμβάσεων για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης σε διάφορα μαθήματα, πέρα από το γνωστικό αντικείμενο της λογοτεχνίας. Στόχος μας ήταν η διενέργεια μιας εκτεταμένης έρευνας - δράσης, όπου εμπλέκονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, προκειμένου η ψηφιακή αφήγηση να αξιοποιηθεί τόσο ως μέσο προώθησης ικανοτήτων των μαθητών, οι οποίες σχετίζονται με την ανάγνωση και την κατανόηση, τη γραφή και την έρευνα ποικίλων θεμάτων που προκύπτουν από τα μαθήματα του σχολείου, όσο και ως νέος τρόπος συμμετοχής των νέων στη σύγχρονη μιντιακή κουλτούρα, συμβάλλοντας στη σύνδεση του σχολείου με την καθημερινότητα των μαθητών και των μαθητριών και στην καλλιέργεια μιας δημιουργικής και συνάμα κριτικής στάσης απέναντι στα νέα ψηφιακά μέσα. Με άλλα λόγια, δεν επιδιώκαμε απλώς το ερευνητικό έργο να λειτουργήσει ως κανάλι διάδοσης ερευνητικών αποτελεσμάτων από το Πανεπιστήμιο προς τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά κυρίως ως πεδίο σύγκλισης και επέκτασης της εμπειρικής έρευνας, μέσα από τη συγκρότηση κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής που θα εμπλουτίσουν τη σχετική γνώση και θα προωθήσουν την παιδαγωγική καινοτομία στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Ο βασικός σκοπός του συνεδρίου που οργανώσαμε με την ολοκλήρωση του έργου ήταν να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης» από την επιστημονική ομάδα αλλά και, κυρίως, από τους εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και αξιοποίησαν το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης στις τάξεις τους. Θέλαμε να δώσουμε ένα βήμα έκφρασης στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές και βεβαίως την ευκαιρία να μοιραστούν την εμπειρία τους τόσο με την υπόλοιπη εκπαιδευτική όσο και με την ακαδημαϊκή κοινότητα και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Τα δύο χρόνια αυτού του ερευνητικού προγράμματος ήταν πλούσια σε εμπειρίες, συναισθήματα και νέες γνώσεις. Τα ερευνητικά προγράμματα που αφορούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε τάξεις είναι πρωτίστως έρευνες που βασίζονται στις ανθρώπινες σχέσεις όλων των ειδών: των μελών της ερευνητικής ομάδας, της ερευνητικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, των εκπαιδευτικών με τους μαθητές κ.ο.κ. Όλοι ξέρουμε πόσο επίπονο, χρονοβόρο και ευαίσθητο είναι αυτό το δίκτυο των σχέσεων. Πόσες αγωνίες έχει διότι δεν υπάρχει καμιά βεβαιότητα ότι θα προκύψει καν αποτέλεσμα, υλικό για να μελετηθεί. Επίσης, είναι δύσκολο και απαιτεί πολύ χρόνο να μελετηθεί σε βάθος το υλικό που συγκεντρώθηκε. Ο όγκος του είναι πραγματικά τεράστιος: Συγκεντρώθηκαν 439 ψηφιακές αφηγήσεις που δημιουργήθηκαν από πάνω από 1000 μαθητές και μαθήτριες μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που σχεδίασαν και υλοποίησαν 60 εκπαιδευτικοί Δημοτικών και Γυμνασίων από τις ευρύτερες περιοχές της Θεσσαλονίκης και της Λάρισας. Εκτός από τον όγκο του υλικού, η ανθρώπινη δυσκολία είναι ότι ακόμη είμαστε πολύ μέσα σε αυτό και είναι δύσκολο να αποστασιοποιηθούμε για να το μελετήσουμε. Επομένως, ένας ακόμη στόχος του συνεδρίου ήταν να αναδείξει τα ερευνητικά ερωτήματα, τα κρίσιμα σημεία στα οποία θα πρέπει να εντοπιστεί η ανάλυση του τεράστιου υλικού που συγκεντρώθηκε. Τα άρθρα του τόμου, στη μεγάλη πλειοψηφία τους γραμμένα αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης από εκπαιδευτικούς που ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα, αποτελούν επομένως μια πρώτη καταγραφή των αποτελεσμάτων και όχι μια εις βάθος ανάλυση. Η μελέτη του υλικού εξάλλου χρειάζεται ειδικά εργαλεία και προσεκτικό σχεδιασμό, έργο που ίσως αποτελεί αντικείμενο ενός νέου ερευνητικού προγράμματος. Όπως ειπώθηκε πολλές φορές στο συνέδριο, το υλικό που συγκεντρώθηκε είναι στη διάθεση όλων των ερευνητών για μελέτη με μια απλή συνεννόηση με την ερευνητική ομάδα.

Ωστόσο, το συνέδριο είχε και έναν άλλο στόχο, να δημιουργηθεί ένα ευρύτερο πεδίο συζήτησης των ζητημάτων και των ερευνών που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης. Γι αυτό προσκαλέσαμε ειδικούς συναδέλφους, πανεπιστημιακούς και ερευνητές, που έχουν ασχοληθεί με την ψηφιακή αφήγηση. Προφανώς υπάρχουν και άλλοι, οι οποίοι δεν μπόρεσαν να συμμετάσχουν ή δεν τους εντοπίσαμε εμείς. Στον τόμο περιλαμβάνονται άρα και άρθρα ερευνητών εκτός του προγράμματος «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης» στα οποία θα αναφερθούμε αμέσως παρακάτω κατά την περιγραφή της δομής του τόμου.

Ο τόμος αποτελείται από 25 άρθρα οργανωμένα σε πέντε μέρη. Το πρώτο μέρος είναι αφιερωμένο στην έκθεση των αποτελεσμάτων του ερευνητικού προγράμματος από

τα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Όπως σημειώθηκε ήδη, δεν ήταν δυνατόν στο σύντομο διάστημα που είχαμε στη διάθεσή μας από την ολοκλήρωση της εφαρμογής και τη συγκέντρωση του υλικού έως την πραγματοποίηση του συνεδρίου και τη συγγραφή των άρθρων, να αναλύσουμε σε βάθος τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που ακολουθήθηκαν και τις ψηφιακές αφηγήσεις που δημιουργήθηκαν. Προσπαθήσαμε να δώσουμε πρώτον μια συνολική εικόνα των στόχων του προγράμματος, των διαδικασιών οργάνωσης της έρευνας δράσης και των στατιστικών στοιχείων του υλικού (Ζησούλα Γκουτσιουκώστα) και, δεύτερον, μια καταγραφή των διδακτικών πρακτικών (με τον αναγκαίο σχολιασμό) που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις, έτσι ώστε να παραχθούν από τους μαθητές και τις μαθήτριες οι ψηφιακές αφηγήσεις. Για την καταγραφή αξιοποιήθηκαν τα διδακτικά σενάρια που σχεδίασαν οι εκπαιδευτικοί, οι συνεντεύξεις που έδωσαν στο τέλος και οι παρατηρήσεις στις τάξεις που κάναμε εμείς (Βενετία Αποστολίδου). Στο τρίτο άρθρο η Μαρία Κατσαφούρου επιχειρεί μια πρώτη ανάλυση ενός μέρους των απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά στα 829 ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν έτσι ώστε να έχουμε μια εικόνα για τις αντιδράσεις τους απέναντι στην ψηφιακή αφήγηση, τις πρακτικές που ακολουθήθηκαν και τα οφέλη που θεωρούν ότι είχαν. Τέλος, ο συνεργάτης μας στον τομέα της Πληροφορικής Γιώργος Ρουβάς, αφού μελέτησε τις ψηφιακές αφηγήσεις, επιχειρήσει να συγκεντρώσει τις βέλτιστες πρακτικές ως προς την παραγωγή τους, έτσι ώστε το κείμενό του να λειτουργήσει και ως οδηγός για τη μελλοντική παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων από εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν τις εκδηλώσεις του προγράμματος.

Το δεύτερο μέρος (Ψηφιακή Αφήγηση και Γραμματισμοί) βρίσκεται βέβαια στην καρδιά του προβληματισμού τόσο του ερευνητικού προγράμματος όσο και του συνεδρίου. Στην αρχή του βρίσκεται το άρθρο του Ιάπωνα καθηγητή της Τέχνης στην Εκπαίδευση Hirotoshi Yaginuma ο οποίος έχει μακρά εμπειρία σε προγράμματα δημιουργίας οπτικών αφηγήσεων από μαθητές. Ευχαριστούμε τη Μαρία Λέτσιου που μας έφερε σε επαφή με τον συνάδελφο από την Ιαπωνία αλλά και την Σοφία Κεφαλίδου για τη μετάφραση του άρθρου. Η συμβολή του, εκτός από το ότι μας γνωρίζει τα τεκταινόμενα στο πεδίο αυτό στη χώρα του, είναι σημαντική διότι συνδέει τη δημιουργία οπτικών αφηγήσεων με την έννοια της ανθεκτικότητας (resilience), μια έννοια η οποία συζητιέται πολύ σε πεδία όπως η κλιματική αλλαγή και η ενδυνάμωση των πόλεων, αλλά η σύνδεσή της με τον γραμματισμό δεν ήταν μέχρι τώρα προφανής. Ο Yaginuma υλοποίησε προγράμματα όπου η οπτική αφήγηση λειτούργησε ως μέσον καλλιέργειας της ανθεκτικότητας των μαθητών μετά από τραυματικές εμπειρίες σεισμών και τσουνάμι. Σε ανάλογες εμπειρίες αναφέρεται και το επόμενο άρθρο, της εκπαιδευτικού του προγράμματος «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης» Ευαγγελίας Μιχαήλ, η οποία εστιάζει στην έκφραση, μέσω της ψηφιακής αφήγησης, μετατραυματικών συναισθημάτων γύρω από τον σεισμό που βίωσαν μαθητές και μαθήτριες από τη Λάρισα. Τα υπόλοιπα άρθρα του δεύτερου μέρους αναφέρονται σε άλλες πλευρές του γραμματισμού, όπως η αυθεντικότητα και οι πολυγραμματισμοί στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (Μυρτώ Νεράντζη, Μαρία Χατζηγιώση), η πολυτροπική γραμματική ως μέθοδος ανάλυσης των μαθητικών αφηγήσεων (Δημοσθένης Γκένοσ) και ο ιστορικός γραμματισμός (Κωνσταντίνα Παπα-

κώστα). Θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντική την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της Ιστορίας με σκοπό τον ιστορικό γραμματισμό και ελπίζουμε να μελετηθεί στο μέλλον το σχετικό υλικό του προγράμματος.

Το τρίτο μέρος (Ψηφιακή αφήγηση και κοινωνική ενδυνάμωση) σχετίζεται προφανώς με τον γραμματισμό αλλά επικεντρώνεται περισσότερο είτε στη σχέση της ψηφιακής αφήγησης με συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας όπως η εργασία σε ομάδες και η συγκρότηση κοινοτήτων μάθησης (Σταυρούλα Καρανταΐδου, Ευαγγελία Μισιάκα – Παναγιώτα Μαντζανάρη) είτε στην ενδυνάμωση και κοινωνική ευαισθητοποίηση γενικά (Ευαγγελία Κακαρόντζα) ή σε σχέση με ειδικά θέματα όπως το περιβάλλον και ο σχολικός εκφοβισμός (Χρύσα Δαλακλή, Στέλλα Σιούλη – Παύλος Σταυρίδης). Όλα τα άρθρα του τρίτου μέρους υποδεικνύουν σαφώς τη στενή σύνδεση της ψηφιακής αφήγησης με πρακτικές κοινωνικής ενδυνάμωσης, γεγονός που επιβεβαιώνεται όχι μόνον από την επιλογή των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο συνέδριο να αναδείξουν τη συγκεκριμένη διάσταση, αλλά και από τις απαντήσεις όλων των εμπλεκόμενων στο ερευνητικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, στις συνεντεύξεις που παραχώρησαν στην ερευνητική ομάδα και στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν αντίστοιχα.

Το τέταρτο μέρος (Ψηφιακή αφήγηση και εικαστική αγωγή) αναφέρεται σε ένα πεδίο το οποίο μας εξέπληξε με την δυναμική που ανέπτυξε στο εσωτερικό του προγράμματος «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης». Καθώς η ερευνητική ομάδα συνειδητά δεν προέκρινε ούτε προώθησε την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο ένα ή στο άλλο γνωστικό αντικείμενο αλλά, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, ήταν στην επιλογή των εκπαιδευτικών να αποφασίσουν πού θα την αξιοποιήσουν και να σχεδιάσουν το ανάλογο διδακτικό σενάριο, η εφαρμογή στην εικαστική και μουσειακή εκπαίδευση σε αυτή την έκταση και με πολύ αξιολογες ψηφιακές αφηγήσεις δείχνει ασφαλώς πως ο συνδυασμός κρίκος της εικόνας ανάμεσα στην ψηφιακή αφήγηση και τα εικαστικά είναι πολύ ισχυρός και προικοδοτεί την παραγωγή των σχετικών ψηφιακών αφηγήσεων με ένα οπτικό υλικό το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα κίνητρο δημιουργίας και διευκολυντικό μοχλό.

Το μέρος αυτό ξεκινά με δύο άρθρα συναδέλφων που δεν προέρχονται από το ερευνητικό μας πρόγραμμα. Της Μαρίας Λέτσιου η οποία ερευνά χρόνια τώρα την χρήση ψηφιακών μέσων στην εικαστική αγωγή και μπορεί να προσφέρει μια καλή θεωρητική βάση για αυτό καθώς και να συστήσει κάποιες δημιουργικές στρατηγικές για την παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων, όπως η οπτική αναλογία και η οπτική μεταφορά. Το δεύτερο άρθρο της Ζωής Τσιβιλτίδου και της Γιασεμής Βαβούλα βασίζεται στη διδακτορική διατριβή της πρώτης και είναι το μόνο το οποίο αναφέρεται στο Λύκειο. Θεωρήσαμε όμως ότι έχει νόημα αυτή η μικρή εξαίρεση καθώς η πρωτοτυπία του εντοπίζεται στη σχέση ανάμεσα στο μάθημα της λογοτεχνίας και την εικαστική αγωγή. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η συλλογή του Μουσείου Victoria & Albert για να γνωρίσουν οι μαθητές καλύτερα τη βικτωριανή εποχή την οποία διδάσκονταν στο μάθημα ενώ, στη συνέχεια, δημιούργησαν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες ερμηνεύοντας εκθέματα της επιλογής τους. Το έργο συγκεκριμένων φωτογράφων ενέπνευσε τις ψηφιακές αφηγήσεις δύο τάξεων, είτε επισκέφθηκαν συγκεκριμένη έκθεση στο Μουσείο Φωτογραφίας Θεσσαλονίκης (Μαρίνα Καραφυλλίδου) είτε μελέτησαν το έργο φωτογράφων μέσα στην

τάξη (Αλέξανδρος Μιχαήλ). Ειδική μνεία πρέπει να γίνει για το άρθρο της Αντιγόνης Τσαρμποπούλου το οποίο αναφέρεται σε ένα project για τα γλυπτά στον δημόσιο χώρο. Εμπλέκεται εδώ η σχέση των παιδιών όχι απλώς με τα εικαστικά αλλά με την ίδια την πόλη και τη σχέση μας με αυτήν. Το άρθρο έχει μια επιπλέον σημασία, καθώς η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αξιοποίησε εκτεταμένα τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση τις οποίες μάλιστα παραθέτει στο παράρτημα εν είδει οδηγού.

Για το πέμπτο μέρος (Ψηφιακή αφήγηση και διδασκαλία της λογοτεχνίας /φιλαναγνωσία) ταιριάζει η αγγλική έκφραση *last but not least*, ιδίως εάν ληφθεί υπόψη πως η διδακτική της λογοτεχνίας είναι το πεδίο ειδίκευσης και της Βενετίας Αποστολίδου και της Ζησούλας Γκουτσιουκώστα. Τα ερωτήματα στα οποία επιχειρούν να απαντήσουν τα άρθρα του πέμπτου μέρους είναι κρίσιμα για τη λογοτεχνική εκπαίδευση: Μπορεί η ψηφιακή αφήγηση να καλλιεργήσει τη φιλαναγνωσία; Διευκολύνει την έκφραση της ανταπόκρισης των μαθητών; Μπορούμε να διακρίνουμε και να μελετήσουμε τις ερμηνείες που δίνουν οι μαθητές αναγνώστες στα λογοτεχνικά κείμενα που διάβασαν μέσα στις ψηφιακές αφηγήσεις που δημιούργησαν; Η ψηφιακή αφήγηση βοηθά στη δημιουργική γραφή και ειδικότερα στην κατασκευή ενός ολοκληρωμένου ιστοριόκοσμου; Αρχίζοντας από το τελευταίο άρθρο, ήταν μεγάλη χαρά για μας που η ψηφιακή αφήγηση αξιοποιήθηκε στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση (Ευαγγελία Κυριαζοπούλου), ένα μάθημα το οποίο οφείλει να είναι καθαρά λογοτεχνικό, και συνέβαλε στην αλλαγή της εικόνας του στα μάτια των παιδιών. Η Άλκη Ζέη είχε την τιμητική της, καθώς το 2023 ήταν αφιερωμένο σε αυτή. Δύο εφαρμογές, της Μερόπης Καλούτσα στο Δημοτικό και της Μαρίας Κελεπούρη στο Γυμνάσιο μελέτησαν βιβλία της Ζέη και τα αποτελέσματα ως προς την προώθηση της φιλαναγνωσίας και την έκφραση μιας αυθεντικής ανταπόκρισης, πέρα από τις έτοιμες ερμηνείες των βοηθημάτων, ήταν πολύ θετικά. Η Αλεξάνδρα Μαυρίδου θέτει στο κέντρο του προβληματισμού της τον τρόπο με τον οποίο η λογοτεχνική ανάγνωση λειτουργεί ως αφορμή για τη συγγραφή νέων ιστοριών από τους μαθητές, ενώ η Αναστασία Σερβίνη εξηγεί πώς η ψηφιακή αφήγηση δίνει τη δυνατότητα στο μάθημα της λογοτεχνίας να δημιουργήσει ένα πολυαισθητηριακό, πολυμεσικό μαθησιακό περιβάλλον το οποίο, όπως φάνηκε από την εφαρμογή της, ανέδειξε τη δυνατότητα συνομιλίας της λογοτεχνίας με άλλες τέχνες και άλλα γνωστικά αντικείμενα και εμπλούτισε τις εκφραστικές δυνατότητες των παιδιών.

Τα 18 από τα 25 άρθρα αυτού του τόμου είναι γραμμένα από 20 εκπαιδευτικούς οι οποίοι, μαζί με τους υπόλοιπους 40, συμμετείχαν στο πρόγραμμα εθελοντικά και χωρίς κανένα οικονομικό όφελος, επιμορφώθηκαν και αφιέρωσαν άπειρες ώρες στην προετοιμασία και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Τέτοιοι εκπαιδευτικοί τιμούν την εκπαίδευσή μας, είναι φωτεινά αστέρια και ο λόγος για τον οποίο και εμείς στο Πανεπιστήμιο μπορούμε να συνεχίζουμε το έργο μας. Τους ευχαριστούμε όλους από καρδιάς. Πολλές ευχαριστίες οφείλουμε επίσης στο Γιάννη Τσαχουρίδη και τους συνεργάτες του από τις εκδόσεις Γράφημα για την άρτια εκδοτική επιμέλεια του ηλεκτρονικού αυτού τόμου.

Οι επιμελήτριες του τόμου

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

«Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης» Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ερευνητικού προγράμματος

ΖΗΣΟΥΛΑ ΓΚΟΥΤΣΙΟΥΚΩΣΤΑ*

Στόχοι, υλοποίηση και αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης»

Στόχοι

Το ερευνητικό πρόγραμμα «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης: Digistory Hubs» σχεδιάστηκε την περίοδο που ολοκληρωνόταν η διδακτορική διατριβή της Ζησούλας Γκουτσιουκώστα υπό την επίβλεψη της Βενετίας Αποστολίδου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. γύρω από την παιδαγωγική ωφελιμότητα της ψηφιακής αφήγησης (digital storytelling), ως καινοτόμου τεχνολογικού εκπαιδευτικού εργαλείου για τη διδακτική της λογοτεχνίας και, γενικότερα, για την καλλιέργεια των παραδοσιακών και των σύγχρονων πολυγραμματισμών (Γκουτσιουκώστα, 2020). Με αφετηρία την εν λόγω διδακτορική διατριβή, θέλαμε να μεταφέρουμε όχι μόνο την ακαδημαϊκή γνώση που είχε μόλις αποκτηθεί, αλλά και την ερευνητική πρακτική από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, μέσα από την ενθάρρυνση της έρευνας - δράσης στα σχολεία και την υλοποίηση οργανωμένων διδακτικών παρεμβάσεων για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης σε διάφορα μαθήματα, πέρα από το γνωστικό αντικείμενο της λογοτεχνίας. Στόχος μας ήταν η διενέργεια μιας εκτεταμένης έρευνας - δράσης, όπου εμπλέκονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, προκειμένου η ψηφιακή αφήγηση να αξιοποιηθεί τόσο ως μέσο προώθησης ικανοτήτων των μαθητών, οι οποίες σχετίζονται με την ανάγνωση και την κατανόηση, τη γραφή και την έρευνα ποικίλων θεμάτων που προκύπτουν από τα μαθήματα του σχολείου, όσο και ως νέος τρόπος συμμετοχής των νέων στη σύγχρονη μιντιακή κουλτούρα, συμβάλλοντας στη σύνδεση του σχολείου με την καθημερινότητα των μαθητών και των μαθητριών και στην καλλιέργεια μιας δημιουργικής και συνάμα κριτικής στάσης απέναντι στα νέα ψηφιακά μέσα. (Αποστολίδου, 2012). Με άλλα λόγια, δεν επιδιώκαμε απλώς το ερευνητικό έργο να λειτουργήσει ως κανάλι διάδοσης ερευνητικών αποτελεσμάτων από το Πανεπιστήμιο προς τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά κυρίως ως πεδίο σύγκλισης και επέκτασης της εμπειρικής έρευνας, μέσα από τη συγκρότηση κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής που θα εμπλουτίσουν τη σχετική γνώση και θα προωθήσουν την παιδαγωγική καινοτομία στην εκπαιδευτική κοινότητα.

* Φιλολόγος, Δρ. Επιστημών Αγωγής ΠΤΔΕ ΑΠΘ και Συντονίστρια του Ερευνητικού Προγράμματος.

Σκοπιμότητα

Η σύγχρονη εποχή της οθόνης και των νέων μέσων επιβάλλει, περισσότερο από ποτέ, εκπαιδευτικοί και μαθητές να προετοιμαστούν κατάλληλα, ώστε να ανταποκριθούν στα κειμήματα ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού και ψηφιακού γίνεσθαι. Οι προκλήσεις της εποχής μας απαιτούν χωρίς αμφιβολία νέες δεξιότητες από τους μαθητές μας, καθιστώντας συνάμα αναγκαία την καλλιέργεια, πέραν των παραδοσιακών γραμματισμών που εστιάζουν στην ανάγνωση και τη γραφή, νέων γραμματισμών (Tyner, 1998· Cope & Kalantzis, 2000· Kress, 2003· Selber, 2004) ή πολυγραμματισμών (New London Group, 1996: 63), μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται ο ψηφιακός γραμματισμός (digital literacy), ο πληροφοριακός (information literacy), ο τεχνολογικός (technological literacy), ο οπτικός (visual literacy), ο μιντιακός ή οπτικοακουστικός (media literacy) κ.α. Ο όρος «πολυγραμματισμοί» αποδίδει μια απόπειρα συνολικής θεώρησης κάποιων επιμέρους γραμματισμών, απηχώντας κατά μια έννοια τη θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη (multiple intelligences) (Gardner, 1991· Gardner & Kornhaber, 1993). Οι πρακτικές πολυγραμματισμών αναδεικνύουν μια πλατιά ποικιλία τροπικότητων (modalities) παραπέμποντας σε μια ευρεία γκάμα τρόπων μάθησης στην τάξη, προκειμένου οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να ασκηθούν σε όλους τους τύπους νοημοσύνης (γλωσσικός, λογικός, οπτικός, κιναισθητικός, μουσικός, διαπροσωπικός κ.λ.π.).

Ένα από τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία που κερδίζουν διαρκώς έδαφος ως προς τη διδακτική αξιοποίησή τους για τη γόνιμη ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών και των νέων μέσων στη μαθησιακή διαδικασία με έμφαση τόσο στην καλλιέργεια των παραδοσιακών γραμματισμών, όσο και των σύγχρονων πολυγραμματισμών και των λεγόμενων σύγχρονων δεξιοτήτων είναι η ψηφιακή αφήγηση, digital storytelling (Benmayor, 2008· Γκουτσιουκώστα, 2015· Jakes & Brennan, 2005· Robin, 2008, 2016· Skinner & Hagoood, 2008· Ohler, 2008). Η ψηφιακή αφήγηση συνδυάζει τα πολυμέσα και τα σύγχρονα εργαλεία τηλεπικοινωνίας με την παραδοσιακή προφορική αφήγηση (Lambert, 2013· Latham, 2005). Η πιο κοινή μορφή ψηφιακών ιστοριών σύμφωνα με τον Ohler (2008) έχει σύντομη διάρκεια δύο έως τεσσάρων λεπτών και περιλαμβάνει αφήγηση με εγγραφή φωνής (voice-over) επενδυμένη με εικόνες, video, μουσική, ηχητικά εφέ και τίτλους τα οποία έχουν δημιουργηθεί με τη χρήση τεχνολογίας ευρείας κυκλοφορίας, προσιτής σε όλους, και τα οποία το κοινό παρακολουθεί μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή ή άλλων ψηφιακών μέσων (Γκουτσιουκώστα, 2018:729).

Τα μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης φαίνεται να είναι πολλαπλά (Bailey, 2009· Flihan, 2013· Garrety, 2008· Hull & Katz, 2006· Nguyen, 2011). Καταρχάς, πρόκειται για μια δυναμική και αμφίδρομη διαδικασία, η οποία κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ενσωματώνει κατάλληλα τις νέες τεχνολογίες και τα νέα μέσα στο curriculum, ευνοεί τη διαθεματικότητα, ενισχύει τη συνεργασία, καλλιεργεί την οργανωτικότητα, προάγει την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα, βελτιστοποιεί την επικοινωνία και συνδέει το σχολείο με την κοινωνία εξασκώντας τους μαθητές στις απαιτούμενες σύγχρονες δεξιότητες (Grif-

fin, Care & McGaw, 2012· Schleicher, 2009). Παράλληλα, η χρήση της ψηφιακής αφήγησης απελευθερώνει δεξιότητες και ταλέντα των μαθητών τα οποία, υπό άλλες συνθήκες, θα παρέμεναν σε λανθάνουσα κατάσταση. Αρκετοί μελετητές εντοπίζουν στην ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση όλους τους τύπους μάθησης του Gardner (1983) και ειδικότερα τον γλωσσικό (συγγραφή του σεναρίου), τον λογικό-μαθηματικό (διαχείριση χρόνου, συγχρονισμός εικόνων-αφήγησης), τον μουσικό-ρυθμικό (σύνθεση –επιλογή μουσικής), τον οπτικό (επιλογή εικόνων και βίντεο), τον κιναισθητικό (παρουσίαση ιστορίας – δραματοποίηση), τον διαπροσωπικό (παρουσίαση) και τον ενδοπροσωπικό (αναστοχασμός) και επισημαίνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση ενεργοποιεί και τις δύο πλευρές του εγκεφάλου (Porter, 2004), καθώς απαιτεί τον συνδυασμό λογικής και φαντασίας (Γκουτσιουκώστα, 2018:730).

Μια βασική παράμετρος της ψηφιακής αφήγησης, όπως άλλωστε μαρτυρά και ο όρος, η οποία έχει υπογραμμιστεί από τους περισσότερους μελετητές, είναι η αφήγηση (storytelling), η παιδαγωγική αξία της οποίας έχει τονιστεί πολλαπλά στο παρελθόν (Barton & Booth, 1990· Cliff Hodges, Drumond & Styles, 2000· Colwell, 1991· Emblen & Schmitz, 1991· Τσιλιμένη, 2007· Zipes, 1995). Η αφήγηση ιστοριών συνιστά μια τέχνη επικοινωνίας, η ύπαρξη της οποίας χάνεται στις απαρχές του πολιτισμού και αποτελεί έναν τρόπο μετάδοσης της γνώσης, της συλλογικής «σοφίας» στις επόμενες γενιές (Roney, 2001). Η ιστορία είναι ένας βασικός τρόπος οργάνωσης των εμπειριών μας. Μέσα από τις ιστορίες τα παιδιά μαθαίνουν για τις ζωές άλλων ανθρώπων και κατανοούν και τη δική τους πορεία στη ζωή (Barton & Booth, 1990). Η αφήγηση ιστοριών μπορεί να συμπεριλάβει και τις τέσσερις μορφές επικοινωνίας –την ομιλία, την ακρόαση, την ανάγνωση και τη γραφή– προσφέροντας σπουδαίες ευκαιρίες για τον εμπλουτισμό των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών.

Επίσης, φαίνεται ότι η σύνδεση της ψηφιακής αφήγησης με την ανάγνωση κινητοποιεί τη φιλαναγνωσία των μαθητών, τους βοηθά να εμβαθύνουν περισσότερο στα κείμενα και δημιουργεί ισχυρά κίνητρα ανάγνωσης. Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση λειτουργεί ως δούρειος ίππος για την ενασχόληση των μαθητών με τη γραφή, καθώς οι μαθητές είναι συνήθως διατεθειμένοι να γράψουν και να ξαναγράψουν ένα κείμενο, βελτιώνοντάς το, προκειμένου να αποτελέσει τη βάση μιας καλής ψηφιακής ιστορίας που θα δημοσιευθεί σε συγκεκριμένο κοινό. Μέσα από την παράλληλη αξιοποίηση των τεχνικών δημιουργικής γραφής, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία τόσο να παραγάγουν αυθόρμητο προσωπικό λόγο για αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, να αναστοχαστούν και να εκφράσουν την υποκειμενικότητά τους, όσο και να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργική γραφή ως εναλλακτική πύλη εισόδου στα λογοτεχνικά κείμενα. Τέλος, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν με μια ευρεία γκάμα κειμένων. Σχεδόν όλα τα είδη κειμένων που παράγονται στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής (κριτική, βιβλιοπαρουσίαση, κείμενο γνώμης, διήγημα, μικρή ιστορία, παραμύθι, διασκευή λογοτεχνικού κειμένου κ.λ.π.) μπορούν να αποτελέσουν τη βάση μιας ψηφιακής αφήγησης, εμπλέκοντας πέρα από τους παραδοσιακούς γραμματισμούς και τους σύγχρονους πολυγραμματισμούς (Γκουτσιουκώστα, 2016).

Με βάση όλα τα παραπάνω, σκεφτήκαμε ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διάδοση και η συστηματική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση, μέσα από τη δημιουργία δύο φυσικών κόμβων, δηλαδή δύο χώρων κατάλληλα εξοπλισμένων, οι οποίοι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως εργαστήρια ψηφιακής αφήγησης και να αξιοποιηθούν πολλαπλά, τόσο για τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών αλλά και για να διευκολύνουν την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης σε σχολεία, όπου ίσως δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή. Από την άλλη κρίθηκε σκόπιμη για την εμβέλεια διάχυσης του έργου αλλά και για τη διασφάλιση της βιωσιμότητάς του και η δημιουργία ενός ψηφιακού κόμβου, η δημιουργία, δηλαδή, μιας πλατφόρμας για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση. Έτσι, δημιουργήσαμε τον διαδικτυακό τόπο <https://digistoryhub.web.auth.gr/>, ο οποίος περιλαμβάνει οδηγίες για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, σχετικά άρθρα, προτάσεις για διδακτική αξιοποίηση, διδακτικά σενάρια και δείγματα ψηφιακών ιστοριών, ενώ απευθύνεται στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, τόσο σε ενήλικες, όσο και σε παιδιά, που ενδιαφέρονται να αξιοποιήσουν την ψηφιακή αφήγηση.

Μεθοδολογία

Η αλληλεπίδραση μεταξύ της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των σχολείων επιχειρήθηκε μέσα από τη διενέργεια μιας εκτεταμένης έρευνας - δράσης για τον έλεγχο των τρόπων και της δυνατότητας αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Η έρευνα - δράση είναι μια ποιοτική ερευνητική μέθοδος, με έντονα αναστοχαστικό χαρακτήρα και κριτικό προσανατολισμό, η οποία βασίζεται στην πεποίθηση ότι η εκπαιδευτική έρευνα πρέπει να διεξάγεται από όσους υπηρετούν στην εκπαίδευση, καθώς μελετά τα παιδαγωγικά φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο, τη σχολική τάξη, συνδυάζοντας, όπως μαρτυρά και ο ίδιος ο όρος (action research), την έρευνα με τη δράση στο πεδίο.

Αν και απαντούν διάφορα μοντέλα για το πώς διενεργείται μια έρευνα-δράση, όλα συγκλίνουν ως προς τον κυκλικό χαρακτήρα των διαδικασιών. Ένα σχέδιο δράσης διαμορφώνεται και τίθεται σε εφαρμογή. Κατά την υλοποίηση του σχεδίου συλλέγονται ερευνητικά δεδομένα (πχ. μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης στην τάξη), τα οποία στη συνέχεια αναλύονται και ερμηνεύονται. Μέσα από τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων πάνω στα ευρήματα και τις ερμηνείες τους, νέα ερωτήματα συνήθως εγείρονται και ο κύκλος της έρευνας-δράσης μπορεί να ξεκινήσει πάλι από την αρχή (Κατσαρού 2016: 248-250). Πρόκειται για μια ερευνητική διαδικασία δυνητικά χωρίς τέλος, εφόσον τα συμπεράσματα οδηγούν κάθε φορά σε νέα ερευνητικά ερωτήματα, για να ακολουθήσει και πάλι η ίδια ερευνητική πορεία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003:14-15).

Σύμφωνα με το μεθοδολογικό πλαίσιο του μοντέλου της έρευνας δράσης (Carr & Kemmis, 1997· Altrichter, Posh & Somekh, 2008), η έρευνα στην τάξη πραγματοποιήθηκε πρακτικά από κάθε δάσκαλο - ερευνητή σε συνεργασία με τα μέλη της πανεπιστημιακής ομάδας που διευκόλυνε την ερευνητική διαδικασία και παρακολούθησε κάποιες από τις συναντήσεις στην τάξη. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της έρευνας στην τάξη, για λόγους

τριγωνοποίησης δεδομένων, συγκεντρώθηκαν πληροφορίες από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές και τους συντονιστές της έρευνας, οι οποίοι κατέγραφαν τις παρατηρήσεις και τις εντυπώσεις τους μετά από κάθε συνάντηση στην τάξη. Έτσι, συλλέχθηκαν τα ακόλουθα υλικά παρατήρησης: οι απαντήσεις των μαθητών σε ερωτηματολόγια κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων, το αναλυτικό στοχαστικό ημερολόγιο των εκπαιδευτικών - ερευνητών καθώς και τα σχόλια και οι φωτογραφίες της ερευνητικής ομάδας που λειτούργησε ως κριτικός φίλος. Αυτές οι πηγές δεδομένων επέτρεψαν να ξεδιπλωθεί η αναστοχαστικότητα και η αναθεώρηση που είναι συστατικό της έρευνας δράσης.

Άλλες πηγές δεδομένων περιελάμβαναν στατιστικά δεδομένα συμμετοχής εκπαιδευτικών, στατιστικά δεδομένα συμμετοχής μαθητών, ημιδομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών τους παρεμβάσεων και, φυσικά, οι μαθητικές ψηφιακές ιστορίες, οι οποίες συνολικά φθάνουν στις 439.

Αποτελέσματα

Συνολικά υλοποιήθηκαν δύο κύκλοι έρευνας – δράσης. Κατά τον πρώτο κύκλο, ο οποίος διήρκεσε έξι μήνες, συμμετείχαν πέντε εκπαιδευτικοί του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης και τρεις εκπαιδευτικοί του Πειραματικού Γυμνασίου Λάρισας. Ο πρώτος αυτός κύκλος ήταν πειραματικός – πιλοτικός. Επιχειρήσαμε να οικοδομήσουμε μια κοινότητα μάθησης και πρακτικής, οργανώνοντας αρχικά ένα διαδικτυακό εργαστήριο ψηφιακής αφήγησης για όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και υποστηρίζοντάς τους συνεχώς κατά την υλοποίηση είτε ασύγχρονα, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, είτε δια ζώσης, μέσω προγραμματισμένων συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς και παρατηρήσεων των διδακτικών παρεμβάσεων. Συνολικά υλοποιήθηκαν 8 διδακτικές παρεμβάσεις, στις οποίες συμμετείχαν 160 μαθητές και δημιουργήθηκαν 69 ψηφιακές ιστορίες, τόσο ατομικές όσο και ομαδικές (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1

ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΦΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ			
	Πρωτοβάθμια /Θεσσαλονίκη	Δευτεροβάθμια /Λάρισα	Συνολικά
Διάρκεια	6 μήνες	6 μήνες	6 μήνες
Σχολεία	1	1	2
Τμήματα όπου υλοποιήθηκαν οι διδακτικές εφαρμογές	5	3	8
Διδακτικές εφαρμογές	5	3	8
Εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί	5	3	8
Εμπλεκόμενοι μαθητές	96	64	160
Μαθητικές ψηφιακές ιστορίες που συγκεντρώθηκαν	24	45	69

Η εισαγωγή στην ψηφιακή αφήγηση για τους εκπαιδευτικούς έγινε μέσω ενός διαδικτυακού εργαστηρίου, λόγω των συνθηκών της πανδημίας Covid19. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίχθηκαν από την ερευνητική ομάδα πριν από τις διδακτικές τους παρεμβάσεις τόσο ως προς τη σύνδεση της ψηφιακής αφήγησης με συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα, όσο και ως προς τη δημιουργία των διδακτικών τους σεναρίων και την εύρεση κατάλληλων διδακτικών πόρων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμπλούτισαν και μεταμόρφωσαν τα διδακτικά σενάρια που είχαν δημιουργηθεί από την ερευνητική ομάδα στην πράξη. Μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων στην τάξη, η εμπειρία των εκπαιδευτικών καταγράφηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες διενεργήθηκαν από τη Βενετία Αποστολίδου και τη Ζησούλα Γκουτσιουκώστα. Σε ό,τι αφορά τους μαθητές, η εισαγωγή τους στην ψηφιακή αφήγηση έγινε από τον /την εκπαιδευτικό της τάξης. Στη συνέχεια, οι μαθητές δημιούργησαν είτε ατομικές είτε ομαδικές ψηφιακές ιστορίες, δουλεύοντας τόσο στην τάξη όσο και στο σπίτι. Παρουσίασαν τις ψηφιακές τους ιστορίες στην τάξη και τέλος απάντησαν στα ερωτηματολόγια που δημιουργήθηκαν από την ερευνητική ομάδα.

Κατά τον δεύτερο κύκλο του ερευνητικού προγράμματος, τη λεγόμενη κύρια φάση, που διήρκεσε εννέα μήνες, συμμετείχαν 49;; εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχεδιάστηκαν 52;; διδακτικές εφαρμογές, οι οποίες υλοποιήθηκαν σε 60;; τμήματα, ενώ συμμετείχαν συνολικά περίπου 900;; μαθητές και δημιουργήθηκαν 370;; ψηφιακές ιστορίες (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2

ΚΥΡΙΑ ΦΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ			
	Ευρύτερη περιοχή Θεσσαλονίκης	Ευρύτερη περιοχή Λάρισας	Συνολικά
Διάρκεια	9 μήνες	9 μήνες	9 μήνες
Σχολεία	24	9	33
Τμήματα όπου υλοποιήθηκαν οι διδακτικές εφαρμογές	19	20	39
Διδακτικές εφαρμογές	33	18	51
Εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί	36	23	59
Εμπλεκόμενοι μαθητές	760	~400	1160 περίπου
Μαθητικές ψηφιακές ιστορίες που συγκεντρώθηκαν	234	136	370

Ειδικότερα, και ανά βαθμίδα, στην πρωτοβάθμια συμμετείχαν 28 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υλοποίησαν 26 διδακτικές εφαρμογές σε 30 τμήματα, από τα οποία προέκυψαν 134 ψηφιακές ιστορίες, όλες τους ομαδικές (βλ. Πίνακα 3). Στην πρωτοβάθμια φαίνεται

να υπάρχει μια αντιπροσωπευτικότητα ως προς τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, καθώς πέρα από το 1^ο Πειραματικό Θεσσαλονίκης που συμμετείχε στην πιλοτική φάση, στην κύρια φάση συμμετείχαν τόσο σχολεία της πόλης της Θεσσαλονίκης και της Λάρισας, όσο και περιφερειακά σχολεία, δημόσια αλλά και ιδιωτικά σχολεία, ακόμη και μια περίπτωση ολιγοθέσιου σχολείου.

Πίνακας 3

ΚΥΡΙΑ ΦΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ			
	Ευρύτερη περιοχή Θεσσαλονίκης	Ευρύτερη περιοχή Λάρισας	Συνολικά
Διδακτικές εφαρμογές	18	8	26
Εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί	19	9	28
Τμήματα όπου υλοποιήθηκαν οι διδακτικές εφαρμογές	19	11	30
Μαθητικές ψηφιακές ιστορίες που συγκεντρώθηκαν	101	33	134

Η ίδια αντιπροσωπευτικότητα δε φαίνεται, βέβαια, να εξασφαλίζεται και στη δευτεροβάθμια, όπου συμμετείχαν μόνον σχολεία πόλεων, ως επί το πλείστον πειραματικά, αλλά και δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Ειδικότερα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 4, στη δευτεροβάθμια υλοποιήθηκαν 26 εφαρμογές από 31 εκπαιδευτικούς σε 30 τμήματα και συγκεντρώθηκαν 236 ψηφιακές ιστορίες, κυρίως ομαδικές, χωρίς, ωστόσο, να λείπουν και αρκετές περιπτώσεις διδακτικών παρεμβάσεων όπου δημιουργήθηκαν ατομικές ψηφιακές ιστορίες.

Πίνακας 4

ΚΥΡΙΑ ΦΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ			
	Ευρύτερη περιοχή Θεσσαλονίκης	Ευρύτερη περιοχή Λάρισας	Συνολικά
Διδακτικές εφαρμογές	15	11	26
Εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί	17	14	31
Τμήματα όπου υλοποιήθηκαν οι διδακτικές εφαρμογές	19	11	30
Μαθητικές ψηφιακές ιστορίες που συγκεντρώθηκαν	133	103	236

Στην κύρια φάση παρέμειναν με διευρυμένο ρόλο στην κοινότητα μάθησης και πρακτικής που δημιουργήθηκε οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στον πιλοτικό κύκλο. Οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν εργαστήρια ψηφιακής αφήγησης στους δύο φυσικούς κόμβους που δημιουργήθηκαν στη Θεσσαλονίκη και στη Λάρισα αντίστοιχα. Στη συνέχεια, υποστηρίχθηκαν από την ερευνητική ομάδα για να δημιουργήσουν τα δικά τους διδακτικά σενάρια και να τα εφαρμόσουν στην τάξη. Εκτός από τα δια ζώσης εργαστήρια, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίχθηκαν κατά την υλοποίηση μέσω του ψηφιακού κόμβου, της ψηφιακής πλατφόρμας που εντωμεταξύ εμπλουτίστηκε από την ερευνητική ομάδα, όπου μπορούσαν να βρουν κατάλληλους πόρους για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη, όπως μαθητικές ψηφιακές ιστορίες, προτεινόμενα λογισμικά επεξεργασίας βίντεο, εικόνας και ήχου, διδακτικά σενάρια, αποθετήρια εικόνων και άλλους χρήσιμους συνδέσμους. Η πλατφόρμα περιλάμβανε επίσης ένα φόρουμ για την ασύγχρονη επικοινωνία της κοινότητας των εκπαιδευτικών, ωστόσο, το φόρουμ αυτό δεν λειτούργησε αποτελεσματικά, παρά τις προσπάθειες της ερευνητικής ομάδας και έτσι η ασύγχρονη επικοινωνία μας με τους εκπαιδευτικούς υλοποιήθηκε κυρίως μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Για το λόγο αυτό και προκειμένου να ενισχύσουμε την κοινότητα μάθησης και πρακτικής που θέλαμε να δημιουργήσουμε, διοργανώσαμε επιπλέον πέντε θεματικές τηλεδιασκέψεις, ανάλογα με τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία επιχειρήθηκαν οι διδακτικές εφαρμογές, ώστε οι εμπλεκόμενοι στο πρόγραμμα εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν την πορεία εξέλιξης των διδακτικών τους παρεμβάσεων, να συζητήσουν με την ερευνητική ομάδα αλλά και με τους συναδέλφους τους για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και να ανταλλάξουν καλές πρακτικές. Επιπλέον, επισκεφτήκαμε τα περισσότερα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και υλοποιήσαμε δια ζώσης παρατηρήσεις στις σχολικές τάξεις, κυρίως στη φάση της παρουσίασης των ψηφιακών ιστοριών και του αναστοχασμού της μαθητικής κοινότητας.

Μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων, συλλέχθηκαν οι απόψεις των μαθητών με τη χρήση ερωτηματολογίων, έντυπων για τα μικρότερα παιδιά και ηλεκτρονικών, μέσω google-form, για τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων¹. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις που παραχώρησαν διαδικτυακά στη Βενετία Αποστολίδου και στη Ζησούλα Γκουτσιουκώστα. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με διήμερο επιστημονικό συνέδριο, τα πρακτικά του οποίου φιλοξενούνται στον παρόντα τόμο, όπου συμμετείχαν με ανακοινώσεις τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, άλλοι ερευνητές και εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και με δύο φεστιβάλ ψηφιακής αφήγησης, στη Θεσσαλονίκη και τη Λάρισα αντίστοιχα για τους μαθητές, προκειμένου να έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τις ψηφιακές τους ιστορίες στην ευρύτερη μαθητική κοινότητα που διαμορφώθηκε από την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης σε σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

¹ Οι απόψεις των μαθητών, όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων τους, αναλύονται στο άρθρο της Μ. Κατσαφούρου, που περιλαμβάνεται στον παρόντα τόμο.

Συμπεράσματα

Μολονότι το συνολικό υλικό που συγκεντρώθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος είναι αχανές και απαιτείται πολύς ακόμη χρόνος για την επεξεργασία του, μπορούμε σε αυτή τη φάση να τολμήσουμε κάποιες γενικές διαπιστώσεις από την πορεία της έρευνας – δράσης που επιχειρήσαμε. Ο βασικός μας στόχος, δηλαδή η μεταφορά της νεοαποκτηθείσας γνώσης αλλά και της ερευνητικής πρακτικής από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, μέσα από την ενθάρρυνση της έρευνας - δράσης στα σχολεία και την υλοποίηση οργανωμένων διδακτικών παρεμβάσεων για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης σε διάφορα μαθήματα επετεύχθη. Καταφέραμε να υλοποιήσουμε μια εκτεταμένη έρευνα – δράση με πολύ μικρές αποκλίσεις από τον αρχικό μας σχεδιασμό. Υπολογίζαμε τη συμμετοχή 30 εκπαιδευτικών από κάθε βαθμίδα και τελικά συμμετείχαν 31 εκπαιδευτικοί από τη δευτεροβάθμια και 28 εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια. Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρακολούθησαν τις επιμορφώσεις και κατέθεσαν διδακτικό σενάριο ολοκλήρωσαν τις διδακτικές τους παρεμβάσεις μέχρι τέλους.² Βέβαια, το δείγμα των εκπαιδευτικών μας δεν είναι ακριβώς αντιπροσωπευτικό. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, συμμετείχαν εθελοντικά, ενώ οι περισσότεροι από αυτούς/αυτές είναι εκπαιδευτικοί με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα. Εάν το δείγμα μας ήταν τυχαίο, ίσως δεν είχαμε τόσο υψηλά ποσοστά ολοκλήρωσης των διδακτικών παρεμβάσεων.

Κάποιες από αυτές τις διδακτικές παρεμβάσεις ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένες, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τον υψηλό βαθμό εμπλοκής των μαθητών/τριών, τα υψηλά ποσοστά παραγωγής ψηφιακών ιστοριών και την ποιότητα αυτών των ιστοριών. Σε άλλες παρεμβάσεις, αν και δεν ενεπλάκη το σύνολο των μαθητών/τριών, πάντως παρήχθησαν έστω κάποιες ψηφιακές ιστορίες. Θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν περισσότερο οι παράμετροι που επηρεάζουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και την επιτυχή εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη. Είναι θέμα διδακτικών πρακτικών, θέμα γνωστικού αντικείμενου, θέμα υπερφορτωμένου προγράμματος των μαθητών, θέμα υποδομών³;

Βασικό μέλημά μας ήταν η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, πέραν της λογοτεχνίας. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 5 που ακολουθεί, πράγματι κατά την κύρια φάση επιχειρήθηκε η εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης σε ένα πλήθος μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος, αλλά και σε προγράμματα δραστηριοτήτων εκτός του ωρολογίου προγράμματος. Στο Δημοτικό η πλειονότητα των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εργαστηρίου δεξιοτήτων, ενώ στο Γυμνάσιο στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Ακολουθούν η Γλώσσα και η Ιστορία για το Δημοτικό και οι Ξένες Γλώσσες και τα προγράμματα στο πλαίσιο της ημιτυπικής εκπαίδευσης για το Γυμνάσιο. Η επιλογή των συγκεκριμένων μαθημάτων δε φαίνεται να είναι

² Οι εκπαιδευτικοί που δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν την παρέμβαση ήταν μόλις 4 συνολικά σε Θεσσαλονίκη και Λάρισα.

³ Βλ. εδώ το άρθρο της Β. Αποστολίδου.

τυχαία. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων επιτρέπουν μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας στον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας για την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, όπως η ψηφιακή αφήγηση, που απαιτούν χρόνο. Ομοίως η Λογοτεχνία, οι Ξένες Γλώσσες και τα προγράμματα δραστηριοτήτων στο Γυμνάσιο φαίνεται να λειτουργούν ως πεδία πιο κατάλληλα για πειραματισμούς, σε σχέση με άλλα μαθήματα, όπου οι περιορισμοί της διδακτέας ύλης και τα ασφυκτικά χρονικά πλαίσια αντιστρατεύονται κάθε είδους καινοτόμες εφαρμογές στην πράξη.

Πίνακας 5

	Αριθμός Εφαρμογών							
	Μάθημα	Α/θμια Θεσ/κη	Α/θμια Λάρισα	Α/θμια Συνολικά	Β/θμια Θεσ/κη	Β/θμια Λάρισα	Β/θμια Συνολικά	ΣΥ/ΛΟ
Φιλ/κά Μαθήματα	Γλώσσα	4	1	5	2	1	3	8
	Λογοτεχνία	1		1	9	4	13	14
	Αρχαία Ελληνικά				2		2	2
	Ιστορία	3	2	5	2	1	3	8
Ξένες Γλώσσες	Αγγλικά	1		1		2	2	3
	Γαλλικά					1	1	1
	Γερμανικά	1	1	2	1	1	2	4
Άλλα	Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή		1	1		1	1	2
	Γεωγραφία	1	1	2				2
Διαθεμα- τικά / Προγράμ- ματα	Εργαστήριο Δεξιοτήτων	8	2	10				10
	Πρόγραμμα Δραστηριο- τήτων	1		1	1		1	2
	Όμιλος					2	2	2

Ως προς την τάξη στην οποία υλοποιήθηκαν οι εφαρμογές, όπως άλλωστε φαίνεται και στον πίνακα 6, παρατηρήθηκε μάλλον μια προτίμηση για εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων σε μεγαλύτερες τάξεις. Τούτο θα μπορούσε να ερμηνευτεί, στις περιπτώσεις τουλάχιστον των εκπαιδευτικών που είχαν δυνατότητα επιλογής τάξης (εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας κλπ) ως μια προσπάθεια των εκπαιδευτικών να πορευτούν σε πιο ασφαλή ύδατα κατά την εφαρμογή της καινοτομίας, είτε γιατί ήδη γνώριζαν τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων είτε γιατί θεωρούσαν ότι θα μπορούσαν λόγω ηλικίας να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Πίνακας 6

Βαθμίδα	ΔΗΜΟΤΙΚΟ			ΓΥΜΝΑΣΙΟ		
Τάξεις	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄	Α΄	Β΄	Γ΄
Αριθμός εφαρμογών	8	8	11	3	11	10

Ένα από τα ζητούμενά μας ήταν η συγκρότηση κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής που θα εμπλουτίσουν τη σχετική γνώση και θα προωθήσουν την παιδαγωγική καινοτομία στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ομολογουμένως, δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμά μας αποτελούν ήδη μια μαθησιακή κοινότητα, κυρίως επειδή δεν επικοινωνούν μεταξύ τους τόσο πολύ όσο μεμονωμένα με την ερευνητική ομάδα. Παρόλο που οι διαδικτυακές συναντήσεις σε θεματικές ομάδες που διοργανώσαμε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς πήγαν καλά, το ψηφιακό φόρουμ που σχεδιάσαμε στην ιστοσελίδα μας δεν μπόρεσε να τραβήξει την προσοχή των καθηγητών μας προκειμένου να συνδεθούν και να ανταλλάξουν τις εμπειρίες τους. Υπάρχουν, ωστόσο, πέντε σχολεία, καθένα από τα οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως κοινότητα μάθησης, εφόσον τρεις ή περισσότεροι, στενά συνεργαζόμενοι δάσκαλοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα (Ogle, 2003). Τουλάχιστον, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι σπόροι φυτεύτηκαν για τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης και πρακτικής (Gkoutsioukosta & Apostolidou 2023).

Μάλιστα, πολλοί δάσκαλοι σε άλλα σχολεία εργάστηκαν σε ζευγάρια, είτε επειδή δίδασκαν διαφορετικές ομάδες μαθητών της ίδιας τάξης είτε επειδή χρειάζονταν ο ένας την τεχνογνωσία του άλλου. Συνήθως οι φιλόλογοι και οι καθηγητές ξένων γλωσσών συνεργάστηκαν με καθηγητές ΤΠΕ, εικαστικών και μουσικής. Επιπλέον, πολλοί δάσκαλοι μας λένε ότι το πρόγραμμα ψηφιακής ιστορίας έκανε μεγάλη εντύπωση στους συναδέλφους τους και τους έχει προταθεί να καθοδηγήσουν περαιτέρω υλοποιήσεις το επόμενο έτος. Δεν εγκαταλείπουμε τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης εκπαιδευτικών γύρω από την ψηφιακή ιστορία. Νομίζουμε ότι αυτή τη στιγμή είμαστε στη μέση του δρόμου. Αυτοί οι 59 εκπαιδευτικοί έχουν δουλέψει πολύ σκληρά. Κάποιοι από αυτούς δοκίμασαν τη μέθοδο πρότζεκτ και την ομαδική εργασία με μαθητές για πρώτη φορά στην καριέρα τους, ενώ άλλοι ενίσχυσαν την εμπειρία τους σε αυτή τη μέθοδο. Το πρόγραμμα είχε μια σημαντική θετική επίδραση στη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών στην αλλαγή και στην εμπιστοσύνη τους στην επαγγελματική συνεργατική μάθηση (Pan & Chen, 2023). Είδαν συγκεκριμένα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους που είναι οι ψηφιακές ιστορίες των μαθητών τους και είναι περήφανοι για αυτά. Όλοι μας λένε ότι θα συνεχίσουν να εφαρμόζουν το πρόγραμμα του χρόνου.

Τέλος, θέλαμε να ελέγξουμε σε μεγαλύτερη κλίμακα κατά πόσον η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης θα μπορούσε να ανανεώσει τη διδασκαλία και να ευνοήσει την καλλιέργεια των νέων γραμματισμών πλάι στους παραδοσιακούς. Από την αρχή έγινε αντιληπτό σε όλα τα μέλη της ερευνητικής ομάδας ότι κανένα εργαλείο από μόνο του δεν μπορεί να προωθήσει τους νέους γραμματισμούς και ιδιαιτέρως τον κριτικό γραμμα-

τισμό, χωρίς την υιοθέτηση μαθητοκεντρικών πρακτικών. Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων απαιτεί την εκχώρηση κεντρικού ρόλου στους μαθητές και μπορεί να αναμορφώσει, όπως φάνηκε, τη διδασκαλία ή και να αποκαλύψει αδυναμίες στους παιδαγωγικούς χειρισμούς. Στα ερωτηματολόγια των μαθητών και στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών επισημαίνονται η προώθηση σύγχρονων δεξιοτήτων και η καλλιέργεια νέων γραμματισμών, τα δεδομένα αυτά ωστόσο πρέπει να διασταυρωθούν τόσο μέσα από την ανάλυση των ίδιων των μαθητικών ψηφιακών ιστοριών, όσο και μέσα από την ανάλυση των συγκεκριμένων διδακτικών εφαρμογών στο πλαίσιο των οποίων δημιουργήθηκαν, καθώς οι ψηφιακές ιστορίες δεν μπορούν να ιδωθούν απλώς ως τελικά μαθητικά προϊόντα, αλλά ως παραγόμενα μέσα από μια πολύ συγκεκριμένη παιδαγωγική διαδικασία και τούτο απαιτεί συστηματική και οργανωμένη μελέτη του συνόλου του ογκώδους υλικού που έχει συγκεντρωθεί από την έρευνά μας.

Το τέλος του ερευνητικού μας προγράμματος δεν κλείνει, λοιπόν, τον φάκελο ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση, αλλά μάλλον σηματοδοτεί μια νέα αρχή, καθώς ανοίγει νέα πεδία έρευνας για το μέλλον, μέσα από τα νέα ερωτήματα που αναφύονται διαρκώς από τη μελέτη του ερευνητικού υλικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ
http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf
- Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2020) *Η ψηφιακή αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας*. Διδ. διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ.
- Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2015). «Ψηφιακή Αφήγηση: Ένα πολλά υποσχόμενο Διδακτικό Εργαλείο για τη γόνιμη ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική της Λογοτεχνίας». *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» ΕΤΠΕ*, 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2015, Θεσσαλονίκη. ISBN: 978-618-83186-3-2
<https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2291.pdf>
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ. και Μείμαρης, Μ. (2011). Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*, 615-627.
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/681>
- Μεταξιώτης, Γ. (2018). *Οι ψηφιακές Ιστορίες στην Εκπαίδευση: Η Δημιουργική Προσέγγιση στην Αγωγή Επικοινωνίας*. Διδ. Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Δημοσιογραφίας & Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας
- Μουταφίδου, Α & Μπράτιτσης, Θ. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. *1ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργική Γραφή*. (ISBN:978-618-81047-1-6)

- Ξέστερνον, Μ. (2013). Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. *Παιδαγωγικός Λόγος* (1), 39-60.
- Ρουμελιώτου Μ., Κυρμανίδου Έ., Μωϋσίδης 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 του Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, (σφ. 1-5). Σύρος, 1-5.
- Σεραφείμ, Κ. (2010). *Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο*. Μεταπτ. διπλ. Εργασία. Ρόδος: ΤΕΠΑΕΣ.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια “νέα” συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου. Στο Τ. Γ. Τσιλιμένη (επιμ.). *Αφήγηση και Π.Ε.: Κείμενα διημερίδας στο ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου*. Παλιός Παντελεήμονας Πιερίας: Έκδοση ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου, 17-26.

Ξενόγλωσσες

- Bailey, B. (2009). *Digital video production as literacy practice*. Dissertation. New York: University of Rochester.
- Barton, B. & Booth, D., (1990). *Stories in the Classroom*. Canada: Pembroke Publishers Limited.
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education* (7), 188-204.
- Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). Twenty – first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate*, 1 (3), 1-5.
- Buckingham, D. (2008) *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Αγγλική έκδ. 1994.
- Cliff Hodges, G., Drumond, M. J. & Styles, M., (2000), *Tales, Tellers and Texts*. London: Cassell.
- Colwell, E., (1991). *Storytelling*. Oxford: The Thimble Press in association with Westminster College.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Emblen, V. & Scmitz, H., (1991), *Learning through Story*. Warwickshire: Scholastic Publications.
- Flihan, S. (2013). Telling Tales with Talking Texts: Developing Language and Literacy with digital tools, in T .Wittingham et al (ed), *Technological Tools for the literacy classroom*. Hershey PA: Information Science Reference, 1164-1180.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind : The Theory of multiple Intelligences*. New York : Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. & Kornhaber, M. (1993). *Varieties of excellence: identifying and assessing children's talents. A series on authentic assessment and accountability*. New York: Teachers College, National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching.
- Garrety, C. (2008). *Digital Storytelling: An emerging tool for student and teacher learning*. Iowa State University.
- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.

- Hull, G. & Katz, M. (2006). Crafting an agentive self: Case studies in digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41, 43-81.
- Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf
- Keating, E., & Kahn, H. S. (2014). Building a Framework for Literacy in a Visual Culture. In Jacobs H. (ed.) *Mastering Media Literacy*. Hawker Brownlow Education, 31-48.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996) *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in New Media Age*. New York: Routledge.
- Lambert, J. (2013). *Seven Stages: Story and the Human Experience*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lathem, S. (2005). Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2005--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2286-2291). Phoenix, AZ, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Nguyen, A. T. (2011) *Negotiations and challenges in creating a digital story: The experience of graduate students*. PhD diss., University of Houston, Houston, Texas.
- Ogle, Donna (2003). *Teachers Learning Together. Creating Learning Communities*. Thousand Oaks, California, Corwin Press.
- Ohler, J. (2008) *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Pan H.-L.W. & Chen,W.-Y. (2023). Networked Learning Communities. In *Promoting Teachers' Receptivity to Change: How Professional Learning Beliefs and Behaviors Mediate*. Sustainability, 15, 2396. <https://doi.org/10.3390/su15032396>
- Porter, B. (2004). *Digitales, the Art of Telling Digital Stories*. Armstrong.
- Robin, B. R. (2008) Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47 (3), 220-228.
- Robin, B.R. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. Digital Education. <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16104>
- Roney, R. C., (2001). *The Story Performance Handbook*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleicher A. (2009). *The case for 21st Century Learning*, Paris: OECD.
- Selber, S. A. (2004) *Multiliteracies for a Digital Age*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Skinner, E. & Hagood, M. (2008). Developing Literate Identities With English Language Learners Through Digital Storytelling. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 8, 2, 1-12
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. New York: Routledge.
- Watts Pailliotet, A. & Mosenthal, P. (2000). *Reconceptualizing Literacy in the Media Age*. Jai Press.
- Zipes, J., (1995). *Creative Storytelling*. London: Routledge.

ΒΕΝΕΤΙΑ ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ*

Η ένταξη της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία: διδασκτικές πρακτικές και προβληματισμοί

Σκοποί και πρακτικές του προγράμματος «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης»

Από την πρώτη στιγμή που συλλάβαμε την ιδέα να υποβάλουμε μια πρόταση για ερευνητικό πρόγραμμα σχετικό με την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση, η πρόθεσή μας δεν ήταν να διαδώσουμε ένα ψηφιακό εργαλείο. Δεν είδαμε την ψηφιακή αφήγηση ως ένα ψηφιακό προϊόν, ως ένα αποτέλεσμα ούτε ως ένα ενδυνάμει έργο τέχνης. Εκείνο που μας ενδιέφερε από την αρχή ήταν η διδακτική διαδικασία μέσα στην οποία θα εντασσόταν η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων από τους μαθητές. Θεωρήσαμε ότι η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων θα μπορούσε να λειτουργήσει ως δούρειος ίππος, ως αφορμή για να δοκιμασθούν και να διαδοθούν μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές. Να μπουν μέσα στις τάξεις περισσότεροι μαθησιακοί πόροι, περισσότερα οπτικά υλικά, να κατευθυνθούν τα παιδιά προς την έρευνα. Ταυτόχρονα, να καλλιεργήσουν τη γραφή με έναν άλλον τρόπο και για άλλον σκοπό από εκείνον της καθημερινής ρουτίνας του σχολείου με τις ασκήσεις των σχολικών βιβλίων. Και πάνω απ' όλα να εκφραστούν τα παιδιά ελεύθερα με σύγχρονα μέσα τα οποία τους είναι περισσότερο οικεία. Να εκφραστούν μεν ελεύθερα αλλά και πάλι, όχι στο πλαίσιο μιας εξωσχολικής δραστηριότητας αλλά στο πλαίσιο μιας οργανωμένης μαθησιακής διαδικασίας.

Για να πετύχουν όλα αυτά, το κλειδί είναι βεβαίως οι εκπαιδευτικοί. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να εξηγήσουμε τους τρόπους με τους οποίους το πρόγραμμα απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς και τους ενέπλεξε στην έρευνα. Αφού ολοκληρώθηκε η πιλοτική εφαρμογή στην οποία συμμετείχαν οκτώ εκπαιδευτικοί από το 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης και το Πειραματικό Γυμνάσιο Λάρισας, απευθυνθήκαμε στην εκπαιδευτική κοινότητα και συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και στο Γυμνάσιο και τους καλέσαμε να δηλώσουν εθελοντική συμμετοχή σε μια εκτεταμένη έρευνα-δράση. Η έρευνα-δράση είναι μια ποιοτική ερευνητική μέθοδος, με έντονα αναστοχαστικό χαρακτήρα και κριτικό προσανατολισμό, η οποία βασίζεται στην πεποίθηση ότι η εκπαιδευτική έρευνα πρέπει να διεξάγεται από όσους υπηρετούν στην εκπαίδευση, καθώς μελετά τα παιδαγωγικά φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο, τη σχολική τάξη, συνδυάζοντας, όπως μαρτυρά και ο ίδιος ο όρος (action research), την έρευνα με τη δράση στο πεδίο. Η εκπαιδευτική έρευνα-

* Καθηγήτρια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης στο ΠΤΔΕ

δράση είναι μια συμμετοχική και συγχρόνως μια συνεργατική έρευνα, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαίδευσης, καθώς εμπλέκει εκπαιδευτικούς, υπευθύνους σχολικών μονάδων και μαθητές (Kemmis & McTaggart 1988: 21-28). Διενεργείται με και από τους ανθρώπους της πράξης, και όχι πάνω στους ανθρώπους αυτούς από κάποιους εξωτερικούς ερευνητές (Ledwith 2007: 599). Οι εμπλεκόμενοι σε μια έρευνα-δράση συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστές της αλλαγής και της βελτίωσης.

Σύμφωνα με την Κατσαρού (2016:19-20), η εκπαιδευτική έρευνα-δράση κάτω από συγκεκριμένους όρους και προϋποθέσεις έχει τη δυνατότητα να επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε τρεις βασικούς τομείς: α) μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση του αναστοχαζόμενου επαγγελματία, καθώς η συμμετοχή σε έρευνα-δράση μπορεί να θεωρηθεί δραστηριότητα συνεχούς μάθησης και ουσιαστικής επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού β) μπορεί να επιφέρει βελτίωση στο σχολείο γ) μπορεί να συγκροτήσει κοινότητες πρακτικής και μάθησης, καθώς η δράση διενεργείται συνεργατικά στο πλαίσιο μιας κοινότητας που παράγει συλλογικά νέα πρακτική γνώση χρήσιμη για τους συμμετέχοντες. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση ακριβώς σε αυτό το τελευταίο, στη συγκρότηση δηλαδή κοινότητων μάθησης και πρακτικής, καταρχάς ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς αλλά και μέσα στις τάξεις, ανάμεσα στους μαθητές και στις μαθήτριες. (Goutsioukosta & Apostolidou, 2023) Διότι πιστεύουμε ότι η μάθηση προκύπτει μέσω της πρακτικής των μελών της κοινότητας, ενώ η δέσμευση για την εξυπηρέτηση κοινών σκοπών αποτελεί ένα πλαίσιο μάθησης. Υπό αυτό το πρίσμα της σύγκλισης μάθησης και πρακτικής, ο Etienne Wenger (1998) ορίζει τις Κοινότητες Μάθησης και Πράξης ως ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται ένα ενδιαφέρον, ένα πρόβλημα ή ένα πάθος για κάτι και που εμβαθύνουν τις γνώσεις και την εξειδίκευσή τους σε αυτόν τον τομέα, μέσω μαθησιακών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν συστηματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Η υπόθεση εργασίας ήταν ότι η ψηφιακή αφήγηση θα μπορούσε να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο, τη συγκολλητική ουσία και για τις δύο αυτές κοινότητες, εκπαιδευτικών και μαθητών.

Προς αυτή την κατεύθυνση, σε όλες τις επιμορφωτικές και υποστηρικτικές μας δράσεις για τους εκπαιδευτικούς στοχεύσαμε στη δική τους ενδυνάμωση έτσι ώστε να γίνουν ερευνητές και ερευνήτριες. Δώσαμε έμφαση στη διδακτική διαδικασία που θα ακολουθούσαν και όχι στο αποτέλεσμα, στην παραγωγή δηλαδή ψηφιακών αφηγήσεων. Προτείναμε μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας όπως η μέθοδος πρότζεκτ και η ομαδοσυνεργατική αλλά, προφανώς, κάθε εκπαιδευτικός έκανε τις δικές του «στοχαστικές προσαρμογές» ανάλογα με το διδακτικό του προφίλ, το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο ενέταξε την ψηφιακή αφήγηση και, βεβαίως, τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης τάξης. Όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών στο τέλος της εφαρμογής, όλοι και όλες προβληματίστηκαν και αναστοχάστηκαν τη διαδικασία που ακολούθησαν και τα αποτελέσματά της και έβγαλαν χρήσιμα συμπεράσματα για τη μελλοντική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης. Στο παρόν άρθρο θα καταγράψω κάποια δεδομένα τα οποία συνθέτουν τη μεγάλη εικόνα των διδακτικών μεθόδων που ακολούθηθηκαν, την οποία, όλοι όσοι συμμετείχαμε, έχουμε νομίζω ανάγκη να δούμε, και θα αναπτύξω κάποιους προβληματισμούς.

Τα δεδομένα – Η μέθοδος πρότζεκτ

Τα δεδομένα είναι πράγματι πολλά σε όγκο. 59 εκπαιδευτικοί, δούλεψαν με 60 τμήματα μαθητών και παρήγαγαν 370 ψηφιακές αφηγήσεις (δεν υπολογίζω εκείνες της πιλοτικής). Εφαρμόστηκαν 52 διαφορετικά σενάρια. Το υλικό αυτό δημιουργήθηκε και συλλέχθηκε με αφορμή την ψηφιακή αφήγηση αλλά η σημασία του ξεπερνά το ερευνητικό ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο εργαλείο. Αποτελεί νομίζω ένα υλικό που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και πανόραμα διδασκτικών πρακτικών (όπως καταγράφονται στα σενάρια που σχεδίασαν αρχικά οι εκπαιδευτικοί αλλά και στις λεπτομερείς μαγνητοσκοπημένες συνεντεύξεις που έδωσαν στο τέλος της εφαρμογής μαζί με τις παρατηρήσεις εντός της τάξης που κάναμε η Ζησούλα Γκουτσιουκώστα κι εγώ). Πρέπει να σημειωθεί βεβαίως ότι το υλικό αυτό αποτυπώνει διδασκτικές πρακτικές τις οποίες εφάρμοσαν όχι τυχαίοι εκπαιδευτικοί (δεν είναι τυχαίο δείγμα) αλλά εκπαιδευτικοί οι οποίοι εθελοντικά συμμετείχαν, εθελοντικά επιμορφώθηκαν άρα διακρίνονται από τη βούληση να καινοτομήσουν και οι οποίοι διαθέτουν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα.

Επιχείρησα λοιπόν να καταγράψω εκείνες τις διδασκτικές πρακτικές τις οποίες εξαρχής θελήσαμε να προωθήσουμε και για τις οποίες μιλήσαμε στις επιμορφώσεις. Αφετηρία μας ήταν η πεποίθηση ότι η ψηφιακή αφήγηση δεν μπορεί (και δεν έχει και νόημα) να ενταχθεί σε μια δασκαλοκεντρική διδασκαλία που διεξάγεται με βάση το σχολικό βιβλίο. Έχει ανάγκη ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο θα πατάει στα χνάρια της μεθόδου project, θα βασίζεται στη συνεργασία των μαθητών και θα δίνει σε αυτούς όλες εκείνες τις προϋποθέσεις για να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις. Ποιες είναι αυτές οι προϋποθέσεις; α) Να έχεις μια ιστορία να πεις. Αυτό σημαίνει να έχεις γνώσεις και απόψεις, να έχεις συναισθήματα, να έχεις μπει μέσα σε ένα θέμα, ένα κλίμα. Χρειάζεται επομένως να έχεις κάνει κάποια έρευνα, έρευνα σε πηγές ή στο πεδίο αλλά έρευνα και μέσα σου. Εκεί αποσκοπούν οι ερευνητικές δραστηριότητες, οι δραστηριότητες δραματοποίησης αλλά και η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων¹. β) Να μπορείς να γράψεις μια καλή ιστορία. Αυτό χρειάζεται κάποια άσκηση με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.² γ) Να μπορείς να επιλέξεις ή να κατασκευάσεις κατάλληλες εικόνες, να τις επεξεργαστείς και να τις συνθέσεις. Εκεί αποσκοπούν οι δραστηριότητες επεξεργασίας εικόνων και βίντεο, οι δραστηριότητες δηλαδή οπτικού γραμματισμού. (Fleckenstein, K.S., Calendrillo, L.T. & Worley, D.A. (2015). δ) Να δίνεται ανατροφοδότηση σε όλα τα στάδια της παραγωγής της ψηφιακής αφήγησης, όχι μόνον από την εκπαιδευτικό αλλά και από τους μαθητές μεταξύ τους. (Χοντολίδου, 2004)

Έτσι λοιπόν καταλήξαμε να αναζητούμε στο υλικό μας τη συχνότητα με την οποία ακολουθήθηκαν κάποιες διδασκτικές πρακτικές. Εδώ βέβαια ερχόμαστε αντιμέτωποι με

¹ Ένα πολύ ενδιαφέρον εύρημα που προκύπτει από τα ερωτηματολόγια των μαθητών που πήραν μέρος στο πρόγραμμα είναι ότι αντιλήφθηκαν τη σημασία των δραστηριοτήτων προθέρμανσης και δηλώνουν ότι τους άρεσαν και τους βοήθησαν ιδιαίτερα. Βλ. εδώ Μαρία Κατσαφούρου, «Οι απόψεις των μαθητών/τριών για την ψηφιακή αφήγηση: διδασκτική διαδικασία και στάση απέναντι στα γνωστικά αντικείμενα», σ. 45-46.

² Εδώ χρησιμοποιώ τον όρο «δημιουργική γραφή» συμπεριληπτικά, εντάσσοντας σε αυτήν όλες τις δραστηριότητες συγγραφής κειμένων, όχι μόνο μυθοπλαστικών αλλά και πληροφοριακών, επιχειρηματολογικών, κ.ά. Βλ. Ramet, 2010· Κωτόπουλος, 2014· Καρακίτσιος, 2016.

άλλο παιδαγωγικό πρόβλημα. Είναι αυτά μετρήσιμα; Η απάντηση είναι όχι και χωράει μεγάλος βαθμός αυθαιρεσίας της ερευνήτριας η οποία έρχεται να κρίνει εάν π.χ. η διαδικασία που ακολουθήθηκε σε μια τάξη είναι μέθοδος project ή όχι. Δεν είναι δυνατόν εδώ να επεκταθούμε στους ορισμούς και στις διάφορες προσεγγίσεις της μεθόδου project, κάτι που κάνει πολύ ικανοποιητικά η Χατζηθεοδωρίδου (2021) στη διατριβή της. Αρκεί να αναφερθεί ότι το project είναι η διερεύνηση ενός θέματος σε βάθος. Η έρευνα αναλαμβάνεται συνήθως από μια μικρή ομάδα παιδιών μέσα σε μια τάξη, μερικές φορές από μια ολόκληρη τάξη, και περιστασιακά από ένα μεμονωμένο παιδί. «Το βασικό χαρακτηριστικό ενός project είναι ότι αποτελεί μια ερευνητική διαδικασία που επικεντρώνεται σκόπιμα στην εύρεση απαντήσεων σε ερωτήσεις σχετικά με ένα θέμα. Τα projects είναι πολύπλοκες και όχι ασήμαντες εργασίες που βασίζονται σε απαιτητικές ερωτήσεις ή προβλήματα, τα οποία εμπλέκουν τους μαθητές στον σχεδιασμό, στην επίλυση προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων και σε ερευνητικές δραστηριότητες». (Χατζηθεοδωρίδου, 2021: 206)

Με βάση τα παραπάνω, κατέγραψα μια εκπαιδευτική διαδικασία ως μέθοδο project με βάση τα εξής κριτήρια: α) Υπάρχει ένα θέμα, μια κεντρική ιδέα γύρω από την οποία να κινούνται όλες οι δραστηριότητες; β) Δουλεύουν τα παιδιά σε ομάδες οι οποίες παρουσιάζουν σε τακτά χρονικά διαστήματα τη δουλειά τους στην ολομέλεια της τάξης; γ) Δίνεται ελευθερία πρωτοβουλιών στους μαθητές; Από κει και μετά, υπάρχει βέβαια μια ατελείωτη ποικιλία στις ίδιες τις διδακτικές διαδικασίες.

Οι διδακτικές πρακτικές

Με βάση τα παραπάνω, προέκυψε ο ακόλουθος πίνακας ο οποίος αποτυπώνει τη συχνότητα των διδακτικών πρακτικών που ακολουθήθηκαν. Υπενθυμίζεται ότι το σύνολο των εφαρμογών και στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο είναι ίδιο (από 26) οπότε διευκολύνεται έτσι και η σύγκριση.

Διδακτικές πρακτικές	Αριθμός εφαρμογών Δημοτικό	Αριθμός εφαρμογών Γυμνάσιο
Μέθοδος project	25	12
Εργασία σε ομάδες	24	22
Εργασία σε ζευγάρια	1	2
Χρήση σχολικών βιβλίων	8	16
Ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων	9	15
Δραστηριότητες οπτικού γραμματισμού Επεξεργασία εικόνων και video	9	14
Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής	3	14
Δραστηριότητες δραματοποίησης	4	4
Ερευνητικές δραστηριότητες – εκπαιδευτικές επισκέψεις	14	7
Ανατροφοδότηση – χρήση ρουπρίκας	13	10

Σχετικά με τη μέθοδο project λοιπόν, το πρώτο που παρατηρεί κανείς είναι ότι στο Δημοτικό η μέθοδος αυτή είναι σαφώς πιο διαδεδομένη και οι εκπαιδευτικοί έχουν την εμπειρία να τη φέρουν σε πέρας καλύτερα. Οι 25 από τις 26 εφαρμογές μπορούν να θεωρηθούν πρότζεκτ ενώ στο Γυμνάσιο είναι λιγότερο από τις μισές (12 από 26). Από κει και πέρα, παρατηρούνται πολλές διαφοροποιήσεις. Άλλοι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν περισσότερο, άλλοι αφήνουν τα παιδιά περισσότερο ελεύθερα. Άλλες τάξεις δούλεψαν τις ψηφιακές αφηγήσεις σε μεγαλύτερο ποσοστό μέσα στην τάξη, άλλες περισσότερο στο σπίτι. Υπάρχει και το εξής αξιοσημείωτο εύρημα: Ναι μεν κάποιες τάξεις δούλευαν το project της ψηφιακής αφήγησης αλλά σε μεγάλο ποσοστό εκτός του επίσημου διδακτικού χρόνου. Στα διαλείμματα ή σε κενά του εκπαιδευτικού, για να μη μείνει πίσω η ύλη. Σε κάποιες τάξεις, ενώ υπήρχαν ομάδες και δούλεψε το project, κάποια παιδιά επέλεξαν να δημιουργήσουν ατομικές ψηφιακές αφηγήσεις, κυρίως στο Γυμνάσιο. Κάποιες διευκρινίσεις χρειάζεται να δοθούν και για την εργασία σε ομάδες. Όπως βλέπουμε, στο Δημοτικό η μέθοδος project ισούται με την εργασία σε ομάδες συν μία τάξη που δούλεψε σε ζευγάρια. Στο Γυμνάσιο, η εργασία σε ομάδες καταγράφηκε και σε τάξεις οι οποίες δεν δούλεψαν με τη μέθοδο project. Αν προσθέσουμε μάλιστα και τις δύο τάξεις που δούλεψαν σε ζευγάρια, σε 24 από τις 26 εφαρμογές στο Γυμνάσιο οι μαθητές δούλεψαν ομαδικά. Είναι, οπωσδήποτε ένα κέρδος για το δευτεροβάθμιο σχολείο το οποίο σαφώς είναι προσανατολισμένο δασκαλοκεντρικά.

Η εικόνα γίνεται σαφέστερη εάν δούμε τη χρήση των σχολικών βιβλίων. Δεν είναι βεβαίως καθοριστικός παράγοντας για να θεωρηθεί μια εφαρμογή project, ωστόσο αποτελεί μια σχετική ένδειξη. Στο Δημοτικό ελάχιστα χρησιμοποιήθηκαν τα σχολικά βιβλία (8 από τις 26 εφαρμογές) και η χρήση τους ήταν επικουρική. Στο Γυμνάσιο η χρήση τους ήταν μεν διπλάσια (16 από τις 26) αλλά όχι ολοκληρωτική. Επομένως, και αυτή η ένδειξη επιβεβαιώνει ότι στο Γυμνάσιο έγινε ένα άνοιγμα τόσο προς τη μέθοδο project όσο και προς την απαγκίστρωση από το σχολικό βιβλίο.

Ας πάμε τώρα σε μια άλλη βασική δραστηριότητα την οποία θεωρούμε σημαντική για την «προθέρμανση» των παιδιών προκειμένου να δημιουργήσουν μια ψηφιακή αφήγηση, και αυτή είναι η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Εδώ στο Δημοτικό καταγράφεται έλλειμμα. Μόνον 9 από τις 26 εφαρμογές περιέλαβαν ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να θυμηθούμε ότι στο Δημοτικό έχουμε δύο μόνο εφαρμογές στο γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας ενώ στο Γυμνάσιο έχουμε δώδεκα.³ Και οι δύο αυτοί δείκτες δείχνουν πόσο χωλαίνει, παρόλα τα προγράμματα φιλιαναγνωσίας, η ανάγνωση λογοτεχνίας στο Δημοτικό. Ιδίως όταν πρέπει να συνδυασθεί με άλλο θέμα, ποτέ ο χρόνος δεν είναι αρκετός για να περιληφθεί και αυτή σε ένα project. Σε κάποιες τάξεις τα λογοτεχνικά κείμενα είχαν διαβαστεί σε προγενέστερο χρόνο, πριν από το πρόγραμμα της ψηφιακής αφήγησης, επομένως δεν μέτρησαν εδώ, κάτι που δείχνει ότι οι αριθμοί αυτοί είναι εντελώς σχετικοί. Αποτελούν απλώς ενδείξεις. Στο Γυμνάσιο, το γεγονός ότι αποτελεί ξεχωριστό μάθημα βοηθάει ασφαλώς. Από κει

³ Βλ. εδώ το άρθρο της Γκουτσιακώστα.

και πέρα, το ότι έγινε ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων σε αυτές τις τάξεις δεν σημαίνει ότι όλα τα παιδιά διάβασαν αυτόνομα (εννοώ στον προσωπικό τους χρόνο) ή ότι εμπάθουναν ιδιαίτερα στα κείμενα. Όπως θα δούμε και παρακάτω, σύμφωνα με όσα είπαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις, η φιλαναγνωσία δεν ήταν δυστυχώς από τα μεγαλύτερα οφέλη αυτής της διαδικασίας.

Ισχυρή εντύπωση μου προκάλεσε το εύρημα ότι οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής είναι τόσο χαμηλά στο Δημοτικό (3 από τις 26 εφαρμογές). Βέβαια και εδώ, όπως και στην ανάγνωση, υπάρχει το ενδεχόμενο δραστηριότητες δημιουργικής γραφής να έχουν γίνει στο παρελθόν ή στο πλαίσιο άλλων προγραμμάτων, πάντως όχι σε αυτό που καταγράφουμε εδώ. Σε κάθε περίπτωση πάντως, το πρόγραμμα της ψηφιακής αφήγησης έδωσε την ευκαιρία σε πολλά παιδιά να δοκιμασθούν στη γραφή και να πάρουν ανατροφοδότηση σε αυτή, κάτι που δεν γίνεται συχνά όπως φαίνεται. (Γκουτσιουκώστα, 2018) Στο Γυμνάσιο, η δημιουργική γραφή έχει εισχωρήσει περισσότερο λόγω του ότι προβλέπεται και από το πρόγραμμα σπουδών. Και πάλι όμως, μόνον οι μισές εφαρμογές (14 από τις 26) επιδόθηκαν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στο στάδιο της προθέρμανσης.

Ελλειμματική πρέπει να χαρακτηριστεί η κατάσταση αναφορικά με τις δραστηριότητες δραματοποίησης. Είναι σαφές ότι τόσο στο Δημοτικό (4 στις 26 εφαρμογές) όσο και στο Γυμνάσιο (4 στις 26) οι τεχνικές δραματοποίησης δεν είναι γνωστές, δεν έχουν ενταχθεί στη διδασκαλία, δεν έχει με άλλα λόγια συνειδητοποιηθεί η μορφωτική και παιδαγωγική αξία των δραστηριοτήτων δραματοποίησης για όλες τις ηλικίες.⁴ Είναι δεδομένη η εντύπωση ότι δραματοποίηση είναι η μετατροπή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε θεατρικό και η αναπαράστασή του. Ωστόσο, πρόκειται για δραστηριότητες που είναι απαραίτητες κατά τη γνώμη μου στη μέθοδο project καθώς η δραματοποίηση είναι βασικά διερευνητική διαδικασία και όχι αναπαραστατική. Θα παραθέσω ένα παράδειγμα το οποίο είναι αντλημένο από το πρόγραμμα της ψηφιακής αφήγησης. Ένα συνηθισμένο είδος ψηφιακής αφήγησης είναι η πρωτοπρόσωπη αφήγηση ιστορικών προσώπων, λογοτεχνικών ηρώων ή ακόμη και ομιλούντων αντικειμένων. Πώς είναι δυνατόν να βγούμε πραγματικά από τον εαυτό μας και να έρθουμε στη θέση κάποιου άλλου, να μιλήσουμε αντ' αυτού χωρίς τη βοήθεια που μπορούν να μας προσφέρουν οι τεχνικές δραματοποίησης;

Η δημιουργία ψηφιακής αφήγησης προϋποθέτει ασφαλώς κάποιες δραστηριότητες οπτικού γραμματισμού, επεξεργασίας δηλαδή εικόνων και βίντεο. Χρειάζεται να εμπειρωθεί στους μαθητές και τις μαθήτριες κάποιος προβληματισμός σχετικά με την εικόνα ως μεταφορά και σύμβολο, τις τεχνικές αποκωδικοποίησης και ανάγνωσης των εικόνων, την αισθητική της μεμονωμένης εικόνας αλλά και την αισθητική της σύνθεσης πολλών εικόνων μαζί. Είναι ένας τομέας ο οποίος χρειάζεται πολλή δουλειά γενικότερα αλλά και εντός του δικού μας προγράμματος. Η αξιοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων στο Δημοτικό ήταν χαμηλή (9 στις 26 εφαρμογές) ενώ στο Γυμνάσιο αφορούσε τις μισές περίπου

⁴ Βλ. εδώ το άρθρο της Αντιγόνης Τσαρμποπούλου, "Ψηφιακές συνομιλίες με τα υπαίθρια γλυπτά της Θεσσαλονίκης μέσω θεατρικών τεχνικών".

εφαρμογές (14 στις 26). Είναι αξιοσημείωτο ότι ένα μεγάλο μέρος τους χρησιμοποίησαν εικόνες που κατασκεύασαν οι ίδιοι οι μαθητές με παραδοσιακά αλλά και με ψηφιακά μέσα, διάφορα προγράμματα και εφαρμογές, ακόμη και τεχνητή νοημοσύνη.

Βασικό στοιχείο του project αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης είναι η έρευνα από τους μαθητές. Η έρευνα μπορεί να πάρει πολλές μορφές: έρευνα στο διαδίκτυο, έρευνα στο πεδίο, έρευνα σε βιβλία και γραπτές πηγές, συνεντεύξεις, εκπαιδευτικές επισκέψεις κάθε είδους. Ο σκοπός είναι ότι πρέπει να αποκτηθούν γνώσεις και εμπειρίες, πρέπει να επιλεγεί μια προσέγγιση του θέματος της ψηφιακής αφήγησης, μια συναισθηματική στάση αλλά και να βρεθούν και να επιλεγούν οι εικόνες. Τίποτε από αυτά δεν είναι δεδομένο. Εδώ, το Δημοτικό υπερτερεί με 14 στις 26 εφαρμογές (περίπου οι μισές) ενώ στο Γυμνάσιο σημειώνονται μόνον 7 στις 26. Η ένδειξη αυτή θα πρέπει να συσχετιστεί και με την εκτενέστερη χρήση σχολικών βιβλίων στο Γυμνάσιο και βέβαια συνάδει με την σπανιότερη αξιοποίηση της μεθόδου project στη βαθμίδα αυτή. Είναι σαφές ότι στο Γυμνάσιο το ωρολόγιο πρόγραμμα και η ύλη δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για ελεύθερη έρευνα από τους μαθητές. Και εδώ όμως θα πρέπει να σημειωθεί ότι καταγράφεται μεγάλη ποικιλία ως προς το «επίπεδο» της έρευνας. Σε αρκετές τάξεις αξιοποιήθηκε η έρευνα που είχε γίνει με την αφορμή ενός προηγούμενου project, οπότε το πρόγραμμα της ψηφιακής αφήγησης ήρθε και κούμπωσε σε αυτό. Άλλες ερευνητικές δραστηριότητες ήταν περισσότερο καθοδηγούμενες, άλλες λιγότερο ενώ σε μερικές περιπτώσεις το ερευνητικό υλικό συγκεντρώθηκε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και δόθηκε στους μαθητές για να το επεξεργαστούν ή να κάνουν επιλογές από αυτό.

Άφησα τελευταία μια κορυφαία εκπαιδευτική διαδικασία και στη μέθοδο project και στο πρόγραμμα μας, την ανατροφοδότηση. Δώσαμε στις επιμορφώσεις μεγάλη έμφαση στην ανατροφοδότηση μέσα στην τάξη σε κάθε στάδιο της δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης: στη συγγραφή των ίδιων των ιστοριών στο χαρτί, στη συγκέντρωση του εικονικού υλικού, στη σύνθεση και βέβαια στο τελικό προϊόν. Προτείναμε τη χρήση μιας ρουμπρίκας (δώσαμε το format) την οποία ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν στο δικό τους γνωστικό αντικείμενο και στόχους.⁵ Ωστόσο η διαδικασία της ανατροφοδότησης δεν έγινε ολοκληρωμένα παρά μόνον στις μισές εφαρμογές στο Δημοτικό (13 από τις 26 εφαρμογές) και σε λιγότερες από τις μισές στο Γυμνάσιο (10 από τις 26). Θα πρέπει να διευκρινίσω ότι ανατροφοδότηση δινόταν ατομικά ή σε ομάδες εκτός τάξης ή διαδικτυακά. Εδώ μετρούμε την ανατροφοδότηση στην ολομέλεια, βασικό στοιχείο επίσης της μεθόδου project, κατά την οποία όλη η τάξη γίνεται κοινωνός των προσπαθειών όλων των ομάδων και αξιοποιεί την κοινή εμπειρία.

Συζήτηση

Πλησιάζοντας προς το τέλος θα συνοψίσω τα κέρδη μας σύμφωνα με όσα είπαν στις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτικοί και θα θέσω κάποια ζητήματα που θα πρέπει να

⁵ Μπορεί κανείς να δει τα διδακτικά σενάρια στα οποία περιλαμβάνεται και η ρουμπρίκα στην ιστοσελίδα του προγράμματος. <https://digistoryhub.web.auth.gr/educational-material/scenarios/>

μας απασχολήσουν ερευνητικά με βάση αυτό το υλικό. Στην ερώτηση λοιπόν ποιο ήταν το μεγαλύτερο κέρδος από αυτό το πρόγραμμα για τους μαθητές, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη συνεργασία των μαθητών και την καλύτερευση των σχέσεων μεταξύ τους, την δημιουργία, κατ' άλλους κοινότητας μάθησης. Το δεύτερο μεγάλο όφελος που βρίσκουν οι εκπαιδευτικοί είναι η ενδυνάμωση των μαθητών, η αύξηση της αυτοπεποίθησής τους. Χέρι χέρι με την ενδυνάμωση πηγαίνει η κινητοποίηση και η συναισθηματική εμπλοκή. Η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το όφελος φαίνεται και από τον αριθμό όσων επέλεξαν να μιλήσουν γι αυτό στο συνέδριο με αποτέλεσμα να έχουμε δύο συνεδρίες με αυτό το θέμα.⁶ Το αμέσως επόμενο όφελος που διακρίνουν είναι η αγάπη και η εμπάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο. «Αγάπησαν τη λογοτεχνία, αγάπησαν την ιστορία, πήραν στη Γεωγραφία γνώσεις που δεν θα τις έπαιρναν αλλιώς». Λιγότερο αναφέρθηκαν η καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού και η καλλιέργεια της γραφής, στόχοι οι οποίοι στον δικό μας σχεδιασμό ήταν σε υψηλότερη προτεραιότητα. Ενδεχομένως όμως να μην ήταν υψηλά στη λίστα των προσωπικών στόχων των εκπαιδευτικών γι αυτό και δεν την αξιολογούν ιδιαίτερα. Τίθεται το εξής ερώτημα εδώ: Η συνεργασία και η ενδυνάμωση προκύπτουν ως σημαντικά οφέλη λόγω του ίδιου του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης ή λόγω των διδακτικών πρακτικών με τις οποίες την προωθήσαμε; Προφανώς και τα δύο. Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα πολυδύναμο εργαλείο για να κτίσουμε κοινότητες μάθησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών κυρίως επειδή προσφέρει έναν καθαρό στόχο, τη δημιουργία ενός συγκεκριμένου ψηφιακού προϊόντος το οποίο μπορείς να το δείξεις, να το μοιραστείς μέσω του διαδικτύου και να νιώσεις περήφανος γι αυτό. Η όλη διαδικασία παραγωγής της δεν είναι ούτε πολύ εύκολη ούτε πολύ δύσκολη για να αποθαρρύνει τους μαθητές. (Hastings & Nikas, 2017). Ωστόσο, το μυστικό είναι ότι για να έχουμε ένα παρουσιάσιμο αποτέλεσμα θα πρέπει να δώσουμε βάρος στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και σε όλες αυτές τις δραστηριότητες στις οποίες αναφέρθηκα. Νομίζω ότι όλοι όσοι συμμετείχαμε σε αυτό το πρόγραμμα συνειδητοποιήσαμε ότι κανένα ψηφιακό εργαλείο από μόνο του δεν προωθεί τον γραμματισμό, παραδοσιακό ή ψηφιακό, χωρίς τις μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές. Αντιληφθήκαμε ότι η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων στο σχολείο εμπλέκει και εμπλέκεται σε ολόκληρη την παιδαγωγική διαδικασία και αποκαλύπτει τόσο τα δυνατά σημεία μιας παιδαγωγικής προσέγγισης όσο και τις αδυναμίες της.

Σχετικά με τα ερωτήματα μελλοντικών ερευνών που μπορούν να γίνουν με βάση το συγκεντρωμένο υλικό, αυτά μπορεί να έχουν σχέση με τη διδακτική γνωστικών αντικειμένων όπως η Λογοτεχνία, η Ιστορία, οι Ξένες Γλώσσες. Μπορεί να αφορούν τη μελέτη των ίδιων των μαθητικών ψηφιακών αφηγήσεων ως αφηγηματικά ή πολυτροπικά κείμενα. Μπορεί να σχετίζονται με τα ψηφιακά εργαλεία και τις εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν, με τις διδακτικές πρακτικές που αναφέρθηκαν και πολλά ακόμη που δεν μπορούμε να φανταστούμε αυτή τη στιγμή.

⁶ Βλ. στον παρόντα τόμο το τρίτο μέρος «Ψηφιακή αφήγηση και κοινωνική ενδυνάμωση».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2018). Ψηφιακές ιστορίες (digital stories): Από τον μαθητή-αναγνώστη στον μαθητή-συγγραφέα. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης, Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, σ.
- Καρακίτσος, Α. (2016). Δημιουργική γραφή: Μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της ρητορικής; Στο Σ. Νικολαΐδου (επιμ.), *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κωτόπουλος, Η. Τριαντάφυλλος, (2014). Πράξη και διδασκαλία της “Δημιουργικής Γραφής” στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf
- Fleckenstein, K.S., Calendrillo, L.T. & Worley, D.A. (2015). *Η γλώσσα και η εικόνα στη διδασκαλία της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου: Διδάσκοντας τον οπτικό γραμματισμό*. Επιμέλεια – Θεώρηση, Φωτεινή Παπαδημητρίου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Χατζηθεοδωρίδου, Μ. (2021). *Η παραγωγή ταινιών από τα παιδιά με τη μέθοδο του project με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής: Διερεύνηση των δυνατοτήτων για κριτικό γραμματισμό στα μέσα και κοινωνική παρέμβαση*. Διδ. Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ. <http://ikee.lib.auth.gr/record/337585>
- Χοντολίδου, Ελένη (2004). *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων. Κλειδιά και αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://keys.museduc-mm.gr/book22/book22.pdf>

Ξενόγλωσσες

- Gkoutsioukosta Zisoula & Venetia Apostolidou (2023). Building Learning Communities through Digital Storytelling. *Social Sciences* 12: 541. <https://doi.org/10.3390/socsci12100541>
- Hastings Gregory, Valerie & Rozzelle Nikas, Jan (2017). *The Learning Communities Guide to Improve Reading Instruction*. New York: Skyhorse Publishing
- Kemmis, R. & McTaggart, S. (1988). *The Action Research Planner*. Sydney: UNSW Press.
- Ledwith, M. (2007). On being critical: uniting theory and practice through emancipatory action research. *Educational Action Research*, 15:4, 597-611.
- Ramet, A. (2010). *Creative Writing: How to unlock your imagination, develop your writing skills – and get published*. UK: How to books LTD.

ΜΑΡΙΑ ΚΑΤΣΑΦΟΥΡΟΥ*

**Οι απόψεις των μαθητών/τριών
για την ψηφιακή αφήγηση:
διδασκτική διαδικασία και στάση
απέναντι στα γνωστικά αντικείμενα**

Εισαγωγή

Τόσο κατά την οργάνωση όσο και κατά την εφαρμογή οποιασδήποτε διδασκτικής διαδικασίας ως εκπαιδευτικοί αλλά και ως ερευνητές επιδιώκουμε να ενθαρρύνουμε την εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση, να ενισχύσουμε τις καλές διδασκτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν, να τους παρακινήσουμε στην απόκτηση νέων και παράλληλα να επιτύχουμε τη θετική τους ανταπόκριση στην εκπαιδευτική εφαρμογή. Σκοπό της παρούσας δημοσίευσης αποτελεί η προσέγγιση της στάσης των παιδιών απέναντι στη ψηφιακή αφήγηση, όπως αναδεικνύεται στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν στο τέλος του προγράμματος, εστιάζοντας ειδικότερα στις φάσεις του προγράμματος που τους άρεσαν, σε εκείνες που τους δυσκόλεψαν, στις διδασκτικές πρακτικές που ενισχύθηκαν από τη συμμετοχή τους σε αυτό, ώστε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών στην ψηφιακή αφήγηση και στην εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει.

Οριοθέτηση θεωρητικού πλαισίου

Η επικράτηση των ψηφιακών τεχνολογιών και του Παγκόσμιου Ιστού σε όλο το εύρος της σύγχρονης ανθρώπινης δραστηριότητας όπως και η πολυπρισματική επίδραση που ασκούν στη διαμόρφωση του ατομικού και κοινωνικού γίνεσθαι έχουν ως απότοκο την ανάδυση νέων προκλήσεων στον τομέα της σύγχρονης εκπαίδευσης, οι οποίες καθιστούν κρίσιμη την επανανοηματοδότηση του γραμματισμού, αναδεικνύοντας, με αυτό τον τρόπο, την ανάγκη καλλιέργειας 'νέων' γραμματισμών, δηλαδή δεξιοτήτων, στρατηγικών και κοινωνικών πρακτικών, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αντεπεξέρχονται κριτικά στον νέο δυναμικά ευμετάβλητο δικτυωμένο κόσμο. Επιτάσσουν τον ανασχηματισμό των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και την εμπλοκή των μαθητών σε καινοτόμες εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Μια πρωτοβουλία που εντάσσεται στο εν λόγω πλαίσιο αποτελεί και το πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης αντιπροσωπεύοντας ένα σημαντικό βήμα προς την προώθηση της

* Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΒΕδ, ΜΕδ ΠΤΔΕ, Υποψήφια Διδακτορίσσα ΑΠΘ

δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, συνιστώντας ένα παράδειγμα της επιτυχούς συνάντησης της εκπαίδευσης με την ψηφιακή κουλτούρα. Καθώς εξετάζουμε τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια και τα δεδομένα που σχετίζονται με αυτό το πρόγραμμα, είναι σημαντικό να εντάξουμε την έρευνά μας εντός του ευρύτερου πεδίου της εκπαιδευτικής έρευνας, παρέχοντας πολύτιμες ενδείξεις για τη συνεισφορά της ψηφιακής αφήγησης στη διαμόρφωση και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η ενσωμάτωση και αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο πρόγραμμα σπουδών προσφέρει πολλαπλά οφέλη, από την ενίσχυση των τεχνολογικών δεξιοτήτων έως την προώθηση μιας βαθύτερης κατανόησης του αντικείμενου (Robin, 2008· Ohler, 2013). Επιπλέον, η έμφαση στην εμπλοκή του μαθητή, τη συνεργατική μάθηση και η ανάπτυξη ικανοτήτων ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού συνάδει με τις εξελισσόμενες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του 21ου αιώνα (McLellan, 2007· Hobbs, 2013). Η ψηφιακή αφήγηση, λοιπόν, αντιπροσωπεύει έναν καινοτόμο τρόπο προσέγγισης της μάθησης, ανοίγοντας νέους δρόμους για τη διαμόρφωση ενθαρρυντικών και συναρπαστικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Hobbs, 2013).

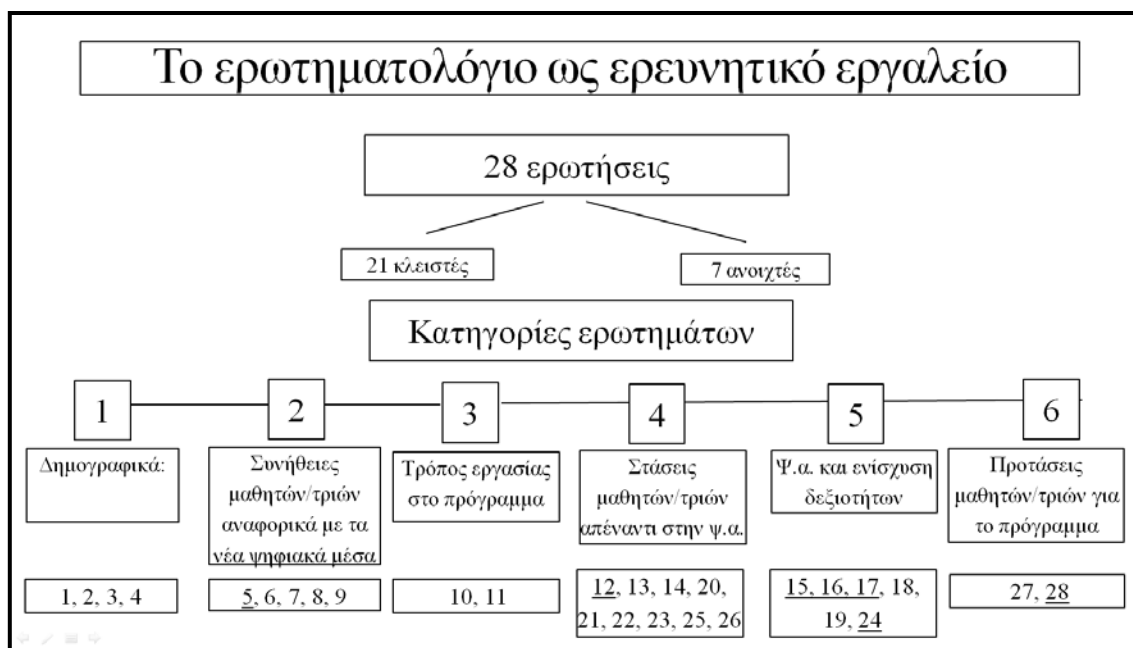
Καθώς παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, επιδιώκουμε να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται στη διαδικασία της ψηφιακής αφήγησης. Τα ευρήματα αυτά ελπίζουμε ότι θα συμβάλουν στον διάλογο γύρω από τις αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές και θα παρέχουν πολύτιμες προοπτικές για εκπαιδευτικούς και ερευνητές προσανατολιζοντάς τους στη δημιουργία ενός πλούσιου και εμπνευσμένου μαθησιακού περιβάλλοντος και σε καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Μέθοδοι και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Πολύτιμο εργαλείο για τη διερεύνηση και την καταγραφή των στάσεων και των απόψεων των παιδιών αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν με την ολοκλήρωση του προγράμματος είτε σε έντυπη μορφή είτε σε google form. Αποτελεί δεδομένη μέθοδο συλλογής ποσοτικού υλικού στις κοινωνικές επιστήμες (Robson, 2010), συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών ερευνών. Η αντικειμενικότητά του διασφαλίζεται από το γεγονός ότι οι ερευνητές θέτουν τις ερωτήσεις με συγκεκριμένους τρόπους έχοντας εξασφαλίσει ότι οι συνθήκες απόκρισης είναι παρεμφερείς για όλους του συμμετέχοντες στην έρευνα (Flick, Von Kardorff, & Steinke, 2004). Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας συνίσταται από 28 ερωτήματα, εκ των οποίων τα 21 είναι κλειστά, και ειδικότερα τα 6 από αυτά ανήκουν στα ερωτήματα λίστας και τα 15 στα ερωτήματα κατηγορίας, και τα 7 ανοιχτά, και μπορούν να χωριστούν σύμφωνα με το περιεχόμενό τους στις εξής έξι κατηγορίες (Εικόνα 1, Παράρτημα¹):

¹ Το πλήρες ερωτηματολόγιο υπάρχει στο παράρτημα.

1. Δημογραφικά,
2. Συνήθειες μαθητών/τριών αναφορικά με τα νέα ψηφιακά μέσα,
3. Τρόπος εργασίας μαθητών/τριών στο πρόγραμμα,
4. Στάσεις μαθητών/τριών απέναντι στην ψηφιακή αφήγηση,
5. Ψηφιακή αφήγηση και ενίσχυση δεξιοτήτων,
6. Προτάσεις μαθητών/τριών για τη βελτίωση του προγράμματος.



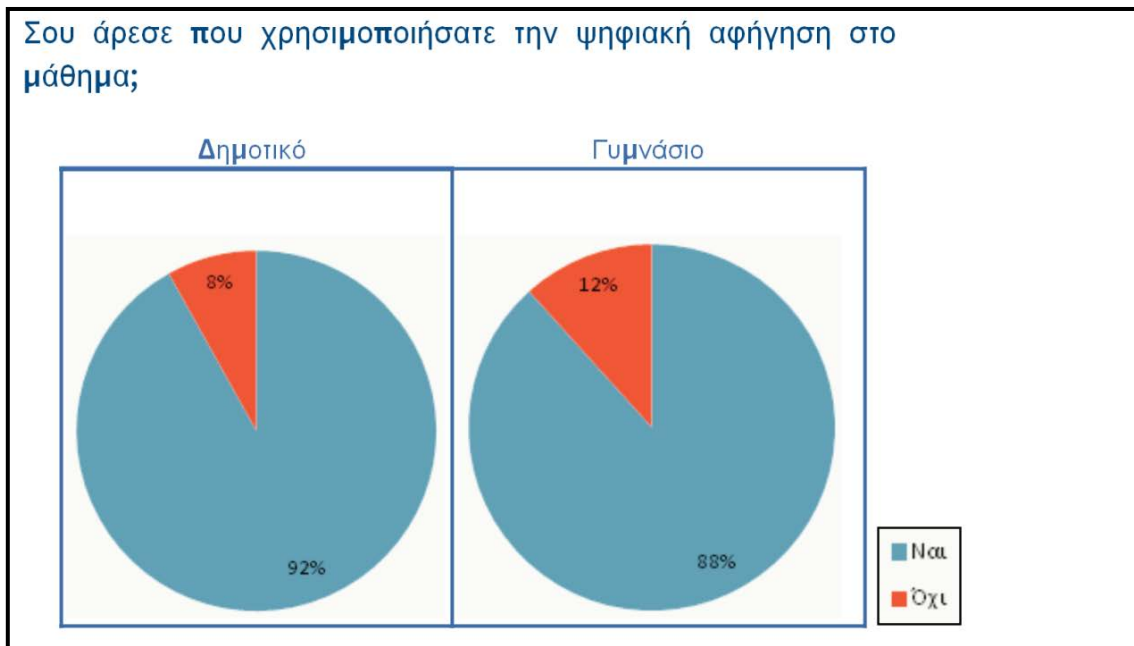
Εικόνα 1: Κατηγοριοποίηση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου.

Προκειμένου να αποκτηθεί μια σφαιρικότερη εικόνα της έκτασης της έρευνας κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι αποδελτιώθηκαν συνολικά 829 ερωτηματολόγια, 381 από την Πρωτοβάθμια και 448 από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ συνολικά δημιουργήθηκαν 370 ψηφιακές αφηγήσεις και από τις δυο βαθμίδες, εκ των οποίων οι 95 ήταν ατομικές και οι 275 ομαδικές.

Ανάλυση δεδομένων των ερωτημάτων

Δεδομένου του μεγάλου όγκου στοιχείων που συλλέχτηκαν και του περιορισμού της έκτασης του άρθρου θα αναλυθούν περαιτέρω συγκεκριμένα ερωτήματα του ερωτηματολογίου που εξυπηρετούν τους σκοπούς του κειμένου κι εστιάζουν κυρίως στις στάσεις των μαθητών απέναντι στην ψηφιακή αφήγηση, στις συνήθειές τους αναφορικά με τα νέα ψηφιακά μέσα, στις δεξιότητες που ενισχύθηκαν μέσω του προγράμματος, καθώς και στις προτάσεις των συμμετεχόντων για τη βελτίωση του προγράμματος.

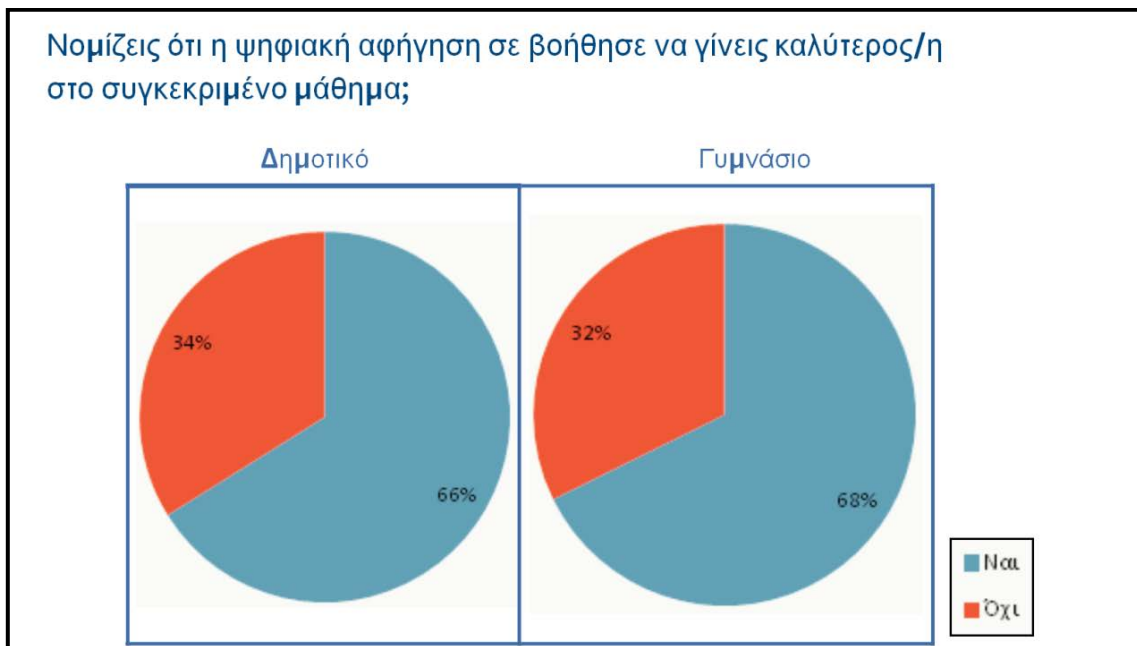
Ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας έγκειται στο εύρημα πως η ανταπόκριση των μαθητών και των δυο βαθμίδων ήταν πολύ θετική απέναντι στο πρόγραμμα, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών δήλωσαν ότι ευχαριστήθηκαν που χρησιμοποίησαν την ψηφιακή αφήγηση στην τάξη (Εικόνα 2). Πιο συγκεκριμένα το ποσοστό των παιδιών που δήλωσαν ικανοποιημένα από την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης ανέρχεται στο 92% για μαθητές Δημοτικού και στο 88% για μαθητές Γυμνασίου.



Εικόνα 2: Αποτελέσματα ερώτησης 12:

«Σου άρεσε που χρησιμοποιήσατε την ψηφιακή αφήγηση στο μάθημα;»

Βέβαια η ικανοποίηση αυτή δε συνάδει απόλυτα με τη βελτίωση των μαθητών στο μάθημα που χρησιμοποιήθηκε η ψηφιακή αφήγηση εξαιτίας της χρήσης της καθώς, όπως φαίνεται στην εικόνα 3, δεν ήταν εξίσου μεγάλο το ποσοστό των παιδιών που δήλωσαν ότι η ψηφιακή αφήγηση τους βοήθησε να γίνουν καλύτεροι στο μάθημα. Ωστόσο, και πάλι πρόκειται για πολύ ικανοποιητικό ποσοστό, καθώς ανέρχεται στο 66% για την Πρωτοβάθμια και στο 68% για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η διαφορά αυτή στα ποσοστά απαντήσεων στις δύο σχετιζόμενες ερωτήσεις δείχνει ότι τα παιδιά άντλησαν μια γενικότερη ικανοποίηση από τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης, την οποία όμως δεν συνδέουν απόλυτα με τη βελτίωσή τους στο μάθημα. Σε κάθε περίπτωση, τα ποσοστά στη δεύτερη ερώτηση δείχνουν ότι το πρόγραμμα είχε θετική επίδραση στη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών, όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται.

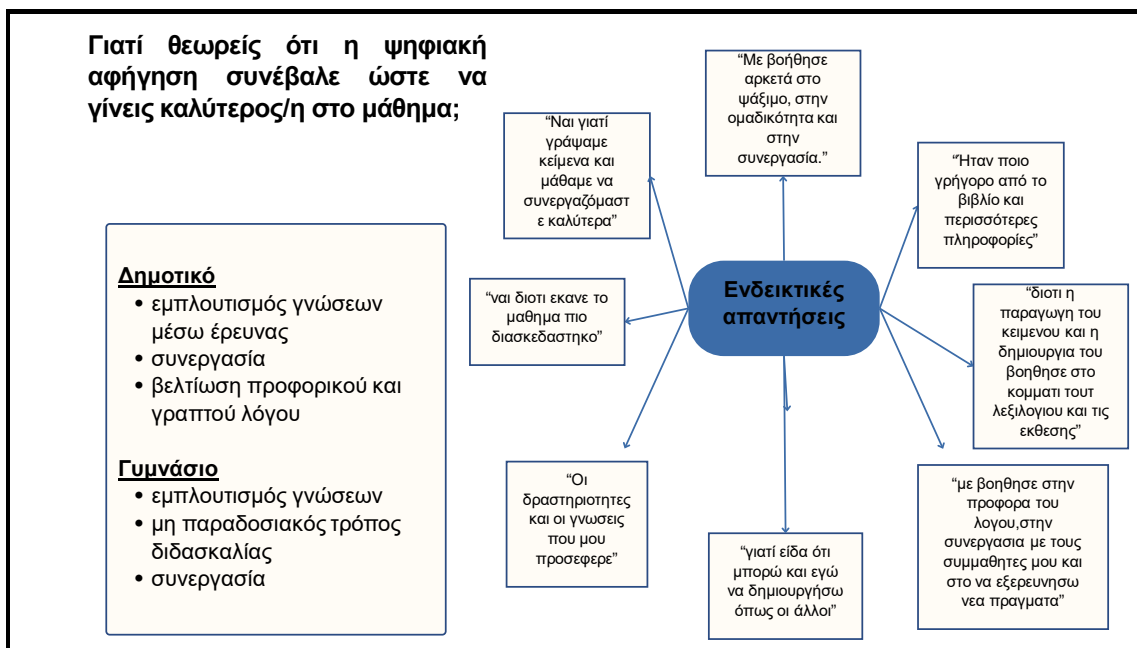


Εικόνα 3: Αποτελέσματα ερώτησης 15: «Νομίζεις ότι η ψηφιακή αφήγηση σε βοήθησε να γίνεις καλύτερος/η στο συγκεκριμένο μάθημα;»

Σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση του τρόπου που τα παιδιά αντιλαμβάνονται πώς η ψηφιακή αφήγηση συνέβαλε ώστε να βελτιωθούν στο γνωστικό αντικείμενο που αυτή αξιοποιήθηκε. Πρόκειται για το περιεχόμενο του ανοιχτού υποερωτήματος 15α, το οποίο λειτουργεί ως συνέχεια του ερωτήματος 15 που αναλύθηκε προηγουμένως. Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προέκριναν τον εμπλουτισμό γνώσεων από άλλες πηγές πέραν του σχολικού βιβλίου² (“Με βοήθησε αρκετά στο ψάξιμο, στην ομαδικότητα και στην συνεργασία.”), ο οποίος προέκυψε κυρίως μέσω έρευνας, τη συνεργασία (“Ναι γιατί γράψαμε κείμενα και μάθαμε να συνεργαζόμαστε καλύτερα”) και τη βελτίωση του γραπτού και προφορικού λόγου (“διότι η παραγωγή του κειμένου και η δημιουργία του βοήθησε στο κομμάτι του λεξιλογίου και τις εκθεσης”) ως τους βασικότερους παράγοντες που συνέβαλαν στη βελτίωσή τους στο γνωστικό αντικείμενο που εφαρμόστηκε η ψηφιακή αφήγηση (Εικόνα 4). Οι απαντήσεις των μαθητών του γυμνασίου κινούνται σε αντίστοιχα επίπεδα, καθώς αναφέρουν τον εμπλουτισμό γνώσεων (“Οι δραστηριότητες και οι γνώσεις που μου προσέφερε”), τον μη παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (“ναι διότι έκανε το μάθημα πιο διασκεδαστικό”, “Ήταν ποιο γρήγορο από το βιβλίο και περισσότερες πληροφορίες”) και τη συνεργασία (“με βοήθησε στην προφορά του λόγου, στην συνεργασία με τους συμμαθητές μου και στο να εξερευνήσω νέα πράγματα”) ως συντελεστές που βοήθησαν να γίνουν καλύτεροι στο μάθημα που αξιοποιήθηκε η ψηφιακή αφήγηση (Εικόνα 4).

² Οι απαντήσεις μεταφέρονται αυτούσιες όπως διατυπώθηκαν από τους μαθητές στα ερωτηματολόγια.

Από τα παραπάνω προκύπτει η σημασία της κοινωνικής διάστασης της μάθησης και το συμπέρασμα ότι η συνεργασία αποτελεί καθοριστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας για το μαθητικό δυναμικό και των δυο βαθμίδων, παρόλο που στις περισσότερες περιπτώσεις φαίνεται να απουσιάζει από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Η δυνατότητα για αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και η οικοδόμηση κοινότητας μάθησης αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας για την κατανόηση και επεξεργασία σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Επιπλέον, τόσο οι μαθητές του Δημοτικού όσο και του Γυμνασίου εστιάζουν στον εμπλουτισμό των γνώσεων με την ειδοποιό διαφορά ότι τα μικρότερα παιδιά δίνουν έμφαση στην έρευνα, ένδειξη η οποία μπορεί να συσχετιστεί με την εκτενέστερη χρήση σχολικών βιβλίων στο γυμνάσιο, από τα οποία προέρχεται και το μεγαλύτερο μέρος της γνώσης, μιας και εξαιτίας της έλλειψης χρόνου και της προσκόλλησης στο ωρολόγιο πρόγραμμα, δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια για μη παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και ελεύθερης έρευνας.

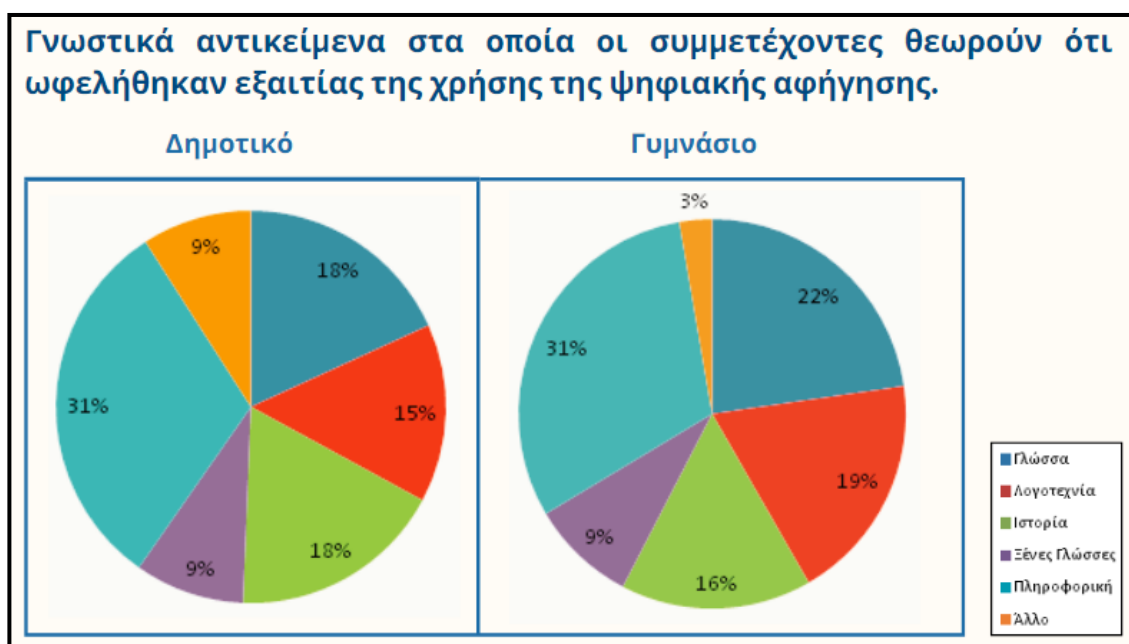


Εικόνα 4: Αποτελέσματα ερώτησης 15α:

«Γιατί θεωρείς ότι η ψηφιακή αφήγηση συνέβαλε ώστε να γίνεις καλύτερος/η στο μάθημα;»

Εξετάζοντας τις απόψεις των παιδιών σχετικά με το μάθημα στο οποίο επωφελήθηκαν από την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης, συμπεραίνουμε συνολικά ότι θεωρούν πως απέκτησαν χρήσιμες γνώσεις στο γνωστικό αντικείμενο στο οποίο αυτή ενσωματώθηκε. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση που χρησιμοποιήθηκε στη διδασκαλία της Ιστορίας, δηλώνουν ότι βοήθησε να βελτιωθούν στην Ιστορία, στην περίπτωση που χρησιμοποιήθηκε στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, δηλώνουν ότι βοήθησε να βελτιωθούν στη Λογοτεχνία, κοκ. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως παρόλο που η ψηφιακή αφήγηση δεν αξιοποιήθηκε αμιγώς για το μάθημα της Πληροφορικής οι μαθητές και

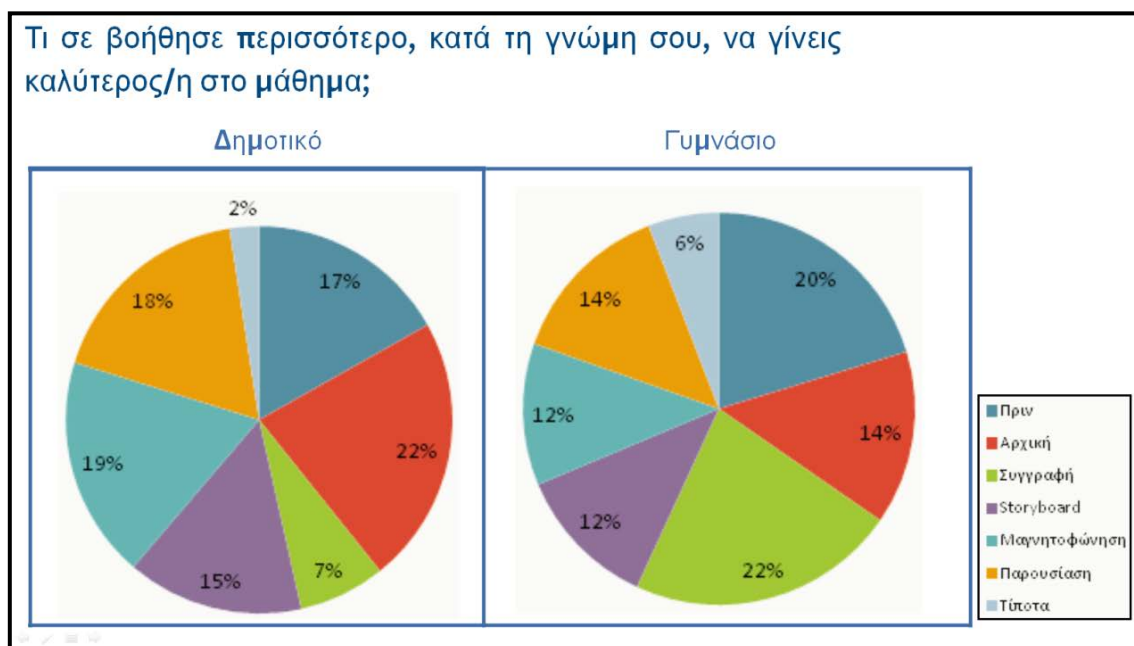
των δυο βαθμίδων αναγνωρίζουν έμπρακτα ότι συνέβαλε στον εμπλουτισμό των γνώσεων τους στον τομέα της χρήσης νέων τεχνολογιών (Εικόνα 5). Επιπλέον, συσχετίζοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν για το γνωστικό αντικείμενο που ενισχύθηκε από την εφαρμογή του προγράμματος με τη θεματική ενότητα με την οποία καταπιάστηκαν οι συμμετέχοντες στο εκάστοτε μάθημα, διαπιστώνεται πως τα παιδιά είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι επωφελήθηκαν και σε μαθήματα των οποίων το περιεχόμενο είναι συναφές με τη θεματολογία της ενότητας που τους απασχόλησε αν και η ψηφιακή αφήγηση δεν εφαρμόστηκε στο συγκεκριμένο μάθημα. Από όσα προαναφέρθηκαν προκύπτει πως η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα εργαλείο με πολλαπλές δυνατότητες που δύναται να προσφέρει σημαντικά οφέλη στη διδακτική διαδικασία τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο παρέχοντας στους μαθητές νέες εμπειρίες μάθησης, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και προάγοντας τη διαθεματικότητα.



Εικόνα 5: Αποτελέσματα ερώτησης 19: «Πιστεύεις ότι απέκτησες μέσα από το πρόγραμμα γνώσεις που θα σου είναι χρήσιμες και στις επόμενες τάξεις; Αν ναι, σημείωσε παρακάτω τα μαθήματα στα οποία θεωρείς ότι έχεις ωφεληθεί.»

Προχωρώντας, εξετάζεται ποιες από τις φάσεις του προγράμματος (δραστηριότητες προθέρμανσης, αρχική φάση σχεδιασμού ψ.α., συγγραφή ψ.α., δημιουργία storyboard, μαγνητοφώνηση, παρουσίαση ψ.α.), καθεμιά εκ των οποίων είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και δραστηριότητες, βοήθησε τα παιδιά ώστε να γίνουν καλύτερα στο μάθημα (Εικόνα 6). Οι απαντήσεις κατανέμονται ισόποσα σχεδόν στις περισσότερες κατηγορίες και για τις δυο βαθμίδες. Το γεγονός ότι μικροί και μεγάλοι εστιάζουν στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν πριν την επιλογή του θέματος (όπως ασκήσεις προθέρμανσης, παρακολούθηση βίντεο, ανάγνωση κειμένων)

καθώς και στις δραστηριότητες της αρχικής φάσης του σχεδιασμού που περιλαμβάνουν την έρευνα στο υπό διαπραγμάτευση θέμα, τον προγραμματισμό και την οργάνωση της συγγραφής προκαλεί εντύπωση, καθώς αποτελεί ένδειξη της ωριμότητας από πλευράς των μαθητών, οι οποίοι φαίνεται να είναι σε θέση να αντιληφθούν τη χρησιμότητα της προθέρμανσης, παρόλο που πρόκειται για δραστηριότητες που κατά κύριο λόγο δε λαμβάνουν χώρα στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία, φαίνεται πως λείπουν από τους μαθητές και συγκαταλέγονται στις πρακτικές που θα ενίσχυαν το ενδιαφέρον τους, θα ενθάρρυναν την ενεργό εμπλοκή τους στη μάθηση και τελικά τη βελτίωσή τους στο μάθημα. Παράλληλα, το εν λόγω εύρημα αναδεικνύει τη σημασία των προκαταρκτικών δραστηριοτήτων και της σωστής οργάνωσης πριν την υλοποίηση οποιουδήποτε έργου ως συντελεστές επιτυχίας στη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, καλό θα ήταν ως εκπαιδευτικοί να λάβουμε το συγκεκριμένο εύρημα υπόψη, εντάσσοντας τέτοιου είδους δραστηριότητες στην εκπαιδευτική μας ρουτίνα. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές Γυμνασίου αξιολογούν μια διδακτική διαδικασία ως ωφέλιμη ανάλογα με το αν συνέβαλε στη βελτίωσή τους στη συγγραφή, δεξιότητα που είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη σκοποθεσία των ΑΠΣ, γεγονός που υποδεικνύει ότι στις μεγαλύτερες βαθμίδες τα παιδιά κρίνουν τις εκπαιδευτικές εφαρμογές ως ωφέλιμες ανάλογα με το αν αυτές εξυπηρετούν στόχους που τίθενται από την επίσημη εκπαίδευση.

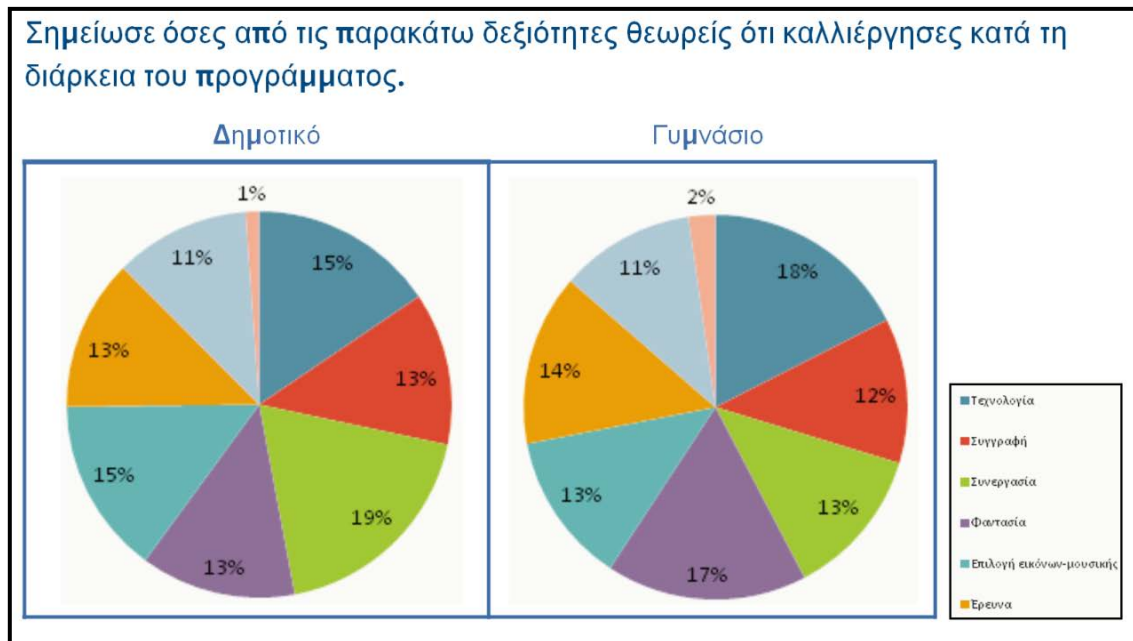


Εικόνα 6: Αποτελέσματα ερώτησης 16:

«Γιατί θεωρείς ότι η ψηφιακή αφήγηση συνέβαλε ώστε να γίνεις καλύτερος/η στο μάθημα;»

Αντίστοιχα ευρήματα εντοπίζουμε και στην ερώτηση 17 που αφορά στις δεξιότητες που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος (Εικόνα 7). Ποικίλες ικανότητες όπως η χρήση της τεχνολογίας (μεταφόρτωση και αποθήκευση υλικού από το Διαδίκτυο,

χρήση προγραμμάτων επεξεργασίας πολυμέσων), η συγγραφή ιστορίας, η παρουσίαση ενώπιον κοινού, η συνεργασία, η αξιοποίηση της φαντασίας, η επιλογή πολυμεσικού υλικού κατάλληλου για τη μετάδοση συγκεκριμένων νοημάτων, η έρευνα, που συνήθως δεν ενθαρρύνονται μέσω της τυπικής εκπαιδευτικής ρουτίνας, αναδείχθηκαν εξίσου εξαιτίας της αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης, τόσο από τα παιδιά του Δημοτικού όσο και του Γυμνασίου. Όπως διαφαίνεται και από τα ανοιχτά ερωτήματα 21 και 22 πρόκειται για ικανότητες που προκαλούν στους μαθητές ενθουσιασμό, ενδιαφέρον και τους παρακινούν να εμπλακούν ενεργά στη διδακτική διαδικασία. Το γεγονός ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν τις νέες δεξιότητες που αποκτήθηκαν και εκτιμούν τη συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία είναι ενθαρρυντικό. Αυτό μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή τους και να τους ενθαρρύνει να εξερευνήσουν καινούριες πτυχές του εαυτού τους μέσω της μάθησης, οδηγώντας σε βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και της απόδοσής τους στο μάθημα.

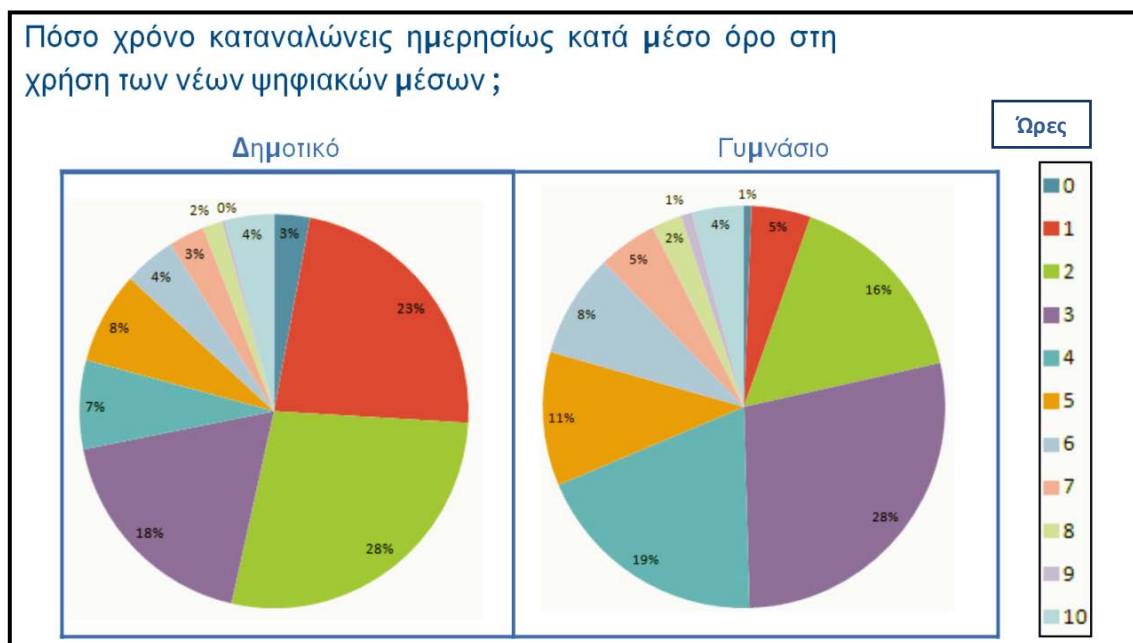


Εικόνα 7: Αποτελέσματα ερώτησης 17: «Σημείωσε όσες από τις παρακάτω δεξιότητες θεωρείς ότι καλλιέργησες κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Μπορείς να επιλέξεις όσες νομίζεις.»

Προχωρώντας, ακολουθεί η παρουσίαση των στοιχείων που προκύπτουν από το ερώτημα 5, το οποίο συμβάλλει ώστε να διερευνηθούν οι συνήθειες των μαθητών σχετικά με τη χρήση των νέων ψηφιακών μέσων στην καθημερινή ζωή τους. Παρατηρούμε ότι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ρουτίνας τους, στο οποίο αφιερώνουν σημαντικό μέρος της καθημερινότητάς τους, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο, με τα μεγαλύτερα παιδιά να καταναλώνουν περισσότερο χρόνο στην ενασχόλησή τους με τις νέες τεχνολογίες (Εικόνα 8). Αναλύοντας τα στοιχεία των ερωτήσεων 6-9, που αποσαφηνίζουν τον τρόπο που τα παιδιά κατανέμουν τον χρόνο τους στην αξιοποίηση των νέων

τεχνολογιών προκύπτει ότι όσον αφορά τους μαθητές Δημοτικού αξιοποιούν τον περισσότερο από αυτόν τον χρόνο για σχολικές δραστηριότητες, σε αντιδιαστολή με τους μαθητές του Γυμνασίου που προτιμούν να τον αξιοποιούν στη μεταξύ τους επικοινωνία. Θα μπορούσαμε να συνδέσουμε το εν λόγω εύρημα με την τάση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να προσανατολίζουν τους μαθητές τους σε δραστηριότητες που ικανοποιούν την περιέργεια των παιδιών και ενθαρρύνουν την έρευνα, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος, προϋποθέτοντας την αξιοποίηση της τεχνολογίας (Koutoumanos & Avgerinou, 2019). Αντίθετα στους μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν ανατίθενται το ίδιο συχνά εργασίες που απαιτούν τη χρήση ψηφιακών μέσων, καθώς η διδασκαλία οργανώνεται κυρίως με σκοπό την επιτυχία των παιδιών στις γραπτές αξιολογήσεις.

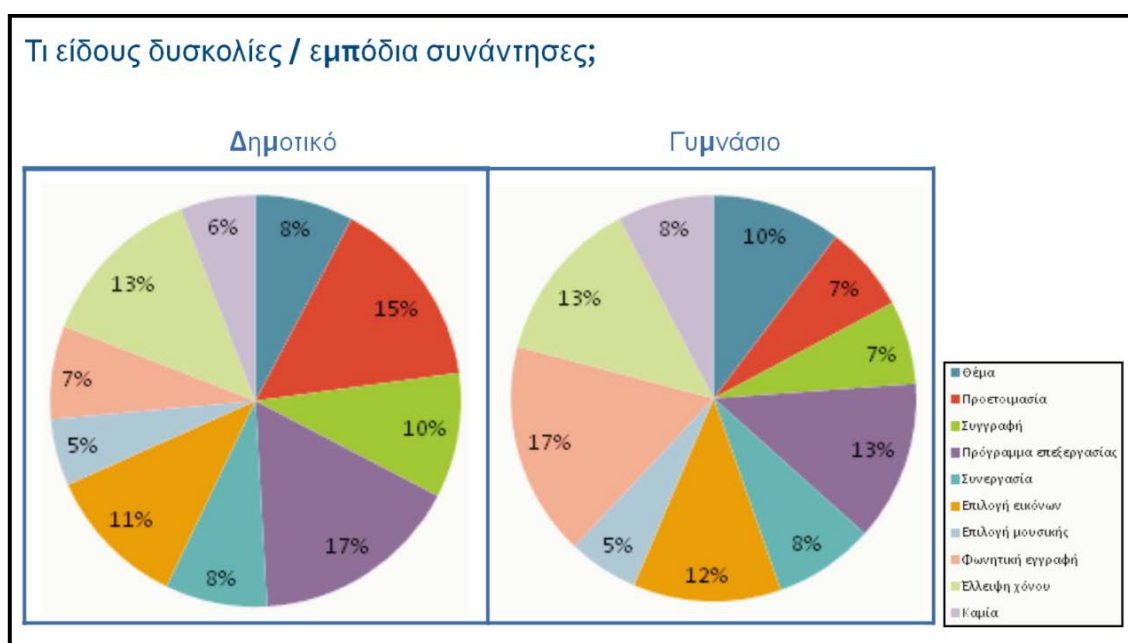
Αν και θα περιμέναμε εξαιτίας του χρόνου που αφιερώνουν μικροί και μεγάλοι στα νέα ψηφιακά μέσα να έχουν αποκτήσει ψηφιακές δεξιότητες, όπως θα αποδειχτεί και παρακάτω αντιμετωπίζουν αρκετές πρακτικές δυσκολίες κατά τη χρήση τους.



Εικόνα 8: Αποτελέσματα ερώτησης 5: «Πόσο χρόνο καταναλώνεις ημερησίως κατά μέσο όρο στη χρήση των νέων ψηφιακών μέσων;»

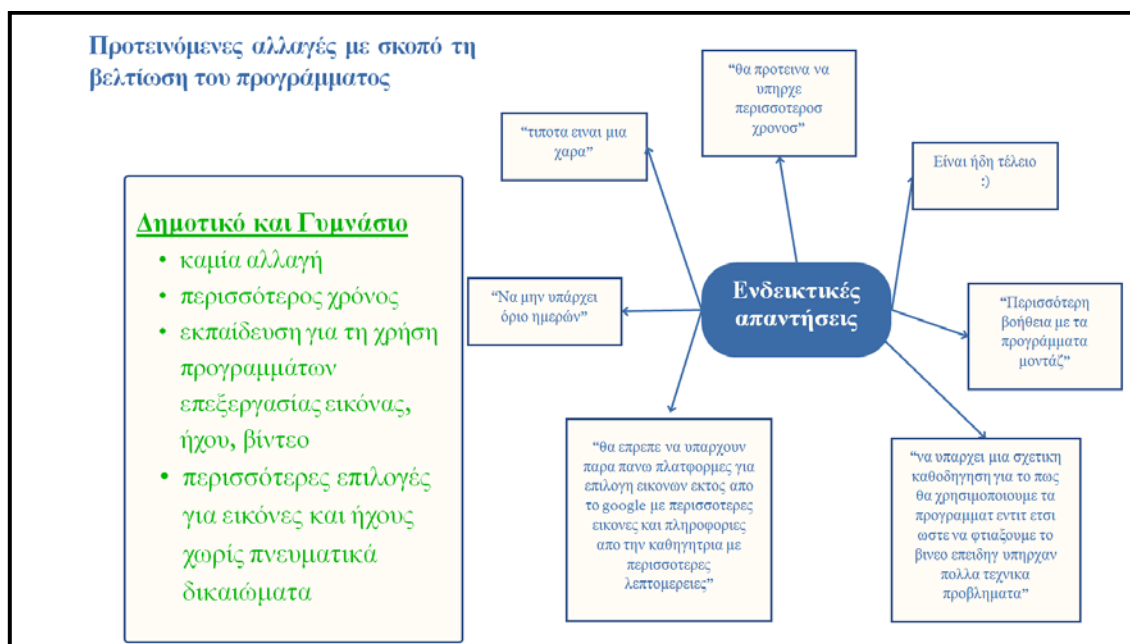
Όσον αφορά στις δυσκολίες που συνάντησαν οι μαθητές, από το διάγραμμα (Εικόνα 9), καθίσταται σαφές πως τα παιδιά και στις δυο βαθμίδες αντιμετωπίζουν τεχνικές δυσκολίες που αφορούν τόσο στο πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο όσο και στη μαγνητοφώνηση ένδειξη που δεν ήταν αναμενόμενη αν αναλογιστεί κανείς τα ευρήματα που προαναφέρθηκαν (Εικόνα 8). Παρόλο που οι νέοι θεωρούνται ψηφιακοί γηγενείς και διανύουμε μια περίοδο στην οποία το διαδίκτυο και τα ψηφιακά μέσα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας, φαίνεται πως το σχολείο δεν καταφέρνει να παρέχει στους μαθητές ένα ικανοποιητικό επίπεδο ψηφιακών γνώσεων ώστε να χειρίζονται

με σχετική ευχέρεια τις νέες τεχνολογίες. Παράλληλα, η επιλογή, κατασκευή, επεξεργασία και σύνθεση εικόνων και ήχου συγκαταλέγονται στους τομείς που τους δυσκόλεψαν. Το αποτέλεσμα αυτό δεν μας εκπλήσσει, καθώς είναι δεδομένο πως παρατηρείται έλλειμμα στο πεδίο του οπτικού γραμματισμού, τομέας που χρήζει βελτίωσης τόσο στο πρόγραμμά μας όσο και στην εκπαίδευση εν γένει. Παράλληλα, η αναγνώριση αυτών των προκλήσεων μπορεί να λειτουργήσει ως κατευθυντήρια γραμμή για την παροχή επιπλέον εκπαίδευσης και υποστήριξης στους μαθητές σε αυτούς τους τομείς. Επίσης, αναδεικνύει την ανάγκη για διαθεσιμότητα τεχνικών πόρων και υποδομών που ενδέχεται να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.



Εικόνα 9: Αποτελέσματα ερώτησης 24: «Τι είδους δυσκολίες/ εμπόδια συνάντησες; Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μία επιλογές.»

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν πρότειναν κάποια αλλαγή για τη βελτίωση του προγράμματος (Εικόνα 10). Ωστόσο, ανάμεσα στις προτάσεις που έγιναν επικρατέστερη ήταν αυτή της παράτασης του χρονικού διαστήματος της εφαρμογής, η εκτενέστερη εκπαίδευση για τη χρήση προγραμμάτων επεξεργασίας εικόνας, ήχου, βίντεο και περισσότερες επιλογές για εικόνες και ήχους χωρίς πνευματικά δικαιώματα, απαντήσεις που συνδέονται με τις δυσκολίες που αποτυπώθηκαν παραπάνω. Καλό θα ήταν οι προτάσεις τους να ληφθούν υπόψη τόσο ως βελτιώσεις στις οποίες πρέπει να προβούμε σχετικά με το πρόγραμμα, αλλά παράλληλα να μας υποδείξουν και τα ελλείμματα που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό μας σύστημα, ώστε να μπορέσουμε να τα καλύψουμε μέσω της εφαρμογής καλών διδακτικών πρακτικών που καλύπτουν τις ανάγκες των παιδιών μας.



Εικόνα 10: Αποτελέσματα ερώτησης 28: «Τι είδους αλλαγές θα πρότεινες, ώστε να γίνει το πρόγραμμα καλύτερο στο μέλλον;»

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών και των δυο βαθμίδων, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά, μικρά και μεγάλα, έχουν παρόμοιες ανάγκες αναφορικά με το μαθησιακό περιβάλλον και τις διδακτικές πρακτικές ανεξαρτήτως γνωστικού αντικείμενου. Όπως αποτυπώνεται στις απαντήσεις, τους άρεσε συνολικά το πρόγραμμα χωρίς απαραίτητα η ευχαρίστηση και η ικανοποίηση που βίωσαν να συνδέεται με βελτίωση στο γνωστικό αντικείμενο που εφαρμόστηκε η ψηφιακή αφήγηση. Κρίσιμης σημασίας αναδείχθηκαν η προετοιμασία και ο σχεδιασμός πριν από τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη, καθώς οι προκαταρκτικές δραστηριότητες που προηγήθηκαν συνέβαλαν στην επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας, όπως αναδείχθηκε μέσω των ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συνάδουν με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει την ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν έμφαση στην προετοιμασία των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να προβαίνουν σε έρευνα, να εξερευνούν και να σχεδιάζουν πριν από τη δημιουργία περιεχομένου (Ohler, 2008), επιβεβαιώνοντας ότι η καλή προετοιμασία είναι ο κλειδί για την επιτυχή εκπαίδευση (Hubbard & Power, 1999).

Σε καθοριστικούς παράγοντες επιτυχίας του προγράμματος αναδείχθηκε η συνεργασία και η οικοδόμηση κοινότητας μάθησης, (Gkoutsioukosta & Apostolidou, 2023) η οποία, σύμφωνα με τους μαθητές, αποτέλεσαν σημαντικούς συντελεστές και για τη βελτίωσή τους στο μάθημα, ένδειξη που συμβαδίζει με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν την κοινωνική κατασκευή της γνώσης (Vygotsky, 1978). Ένα σπουδαίο αποτέλεσμα που προέκυψε από την οργάνωση μαθησιακού περιβάλλοντος που βασιζέ-

ται στη συνεργασία και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση είναι το γεγονός ότι τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τον εαυτό τους, αποτίμησαν με ουσιαστικό τρόπο τις δυνατότητες τους, ανακάλυψαν δεξιότητες που δεν ενθαρρύνονται από την τυπική εκπαίδευση κι επομένως ενδυναμώθηκαν. Η ικανότητα των μαθητών να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την ανάπτυξη πλούσιων εκπαιδευτικών εμπειριών.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν ότι η αναγνώριση των τεχνικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, ιδίως στην επεξεργασία βίντεο, αποτελεί αφορμή για περαιτέρω έρευνα και ανάπτυξη εκπαιδευτικών στρατηγικών που θα υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις τεχνολογικές ανάγκες τους (Albirini, 2006). Παράλληλα, η αποτύπωση των δυσκολιών αυτών συνιστά πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να προσαρμόσουν τις μελλοντικές δραστηριότητες ώστε να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν τις ψηφιακές δεξιότητες των παιδιών. Επιπρόσθετα, οι προτιμήσεις που εξέφρασαν οι μαθητές θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη και να αποτελέσουν πυξίδα που θα μας προσανατολίσει προς τις εκπαιδευτικές πρακτικές που πρέπει να ενισχυθούν και να ενταχθούν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε αυτή να γίνει πιο ευχάριστη και να λειτουργήσει προς όφελος των παιδιών. Συγκεκριμένα, η παροχή επιπλέον χρόνου για την υλοποίηση των έργων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας των αποτελεσμάτων. Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη η ανάγκη για ευελιξία στο χρονικό πλαίσιο, επιτρέποντας στους μαθητές να εμβαθύνουν περισσότερο στη διαδικασία δημιουργίας.

Κλείνοντας, η προσέγγιση αυτή που επικεντρώνεται στην ανάλυση των αναγκών και των αντιλήψεων των μαθητών προς το πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης διαμορφώνει ένα ισχυρό θεμέλιο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανάλυση των απαντήσεων που επιχειρήθηκε στο εν λόγω κείμενο αποκαλύπτει σημαντικές πτυχές της εμπειρίας των μαθητών με το πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης. Τα ευρήματα που προέκυψαν είναι πολύτιμα για την ανάπτυξη και βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η αξιοποίηση των δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί προκειμένου να επιχειρηθεί μια εκτενέστερη ανάλυση σχετικά με τον τρόπο που η ψηφιακή αφήγηση επηρεάζει τη μαθησιακή εμπειρία ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και τη θεματική που αξιοποιείται.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education*, 47(4), 373-398.
- Gkoutsioukosta, Z., & Apostolidou, V. (2010). Building Learning Communities through Digital Storytelling. *Soc. Sci.*, 12(10), 541. <https://doi.org/10.3390/socsci12100541>
- Hobbs, R. (2013). Digital and media literacy: Connecting culture and classroom. *Corwin Press*.
- Hubbard, R., & Power, B. (1999). Planning for educational change: Putting people and their contexts first. *ACER Press*.

- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koutoumanos, G., & Avgerinou, M. (2019). The role of technology in primary education: A critical review of the literature. *International Journal of Educational Technology*, 10(4), 135-152.
- McLellan, H. (2007). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Arts Research*, 33(2), 41-53.
- Ohler, J. (2013). Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity. *Corwin Press*
- Ohler, J. B. (2008). Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity. *Corwin Press*.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st-century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robson, A. B. (2010). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. *Gutenberg*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press

Παράρτημα

Κατηγοριοποίηση ερωτήσεων ερωτηματολογίου³

	Δημογραφικά
1	Φύλο
2	Τάξη
3	Χώρα καταγωγής
4	Σπουδές γονέων (συμπληρώνουμε το ανώτερο επίπεδο σπουδών που κατέχει ένας από τους γονείς ή κηδεμόνες)
	Συνήθειες μαθητών/τριών αναφορικά με τα νέα ψηφιακά μέσα
5	Πόσο χρόνο καταναλώνεις ημερησίως κατά μέσο όρο στη χρήση των νέων ψηφιακών μέσων (υπολογιστή, tablet, κινητού);
6	Πόσο συχνά χρησιμοποιείς τα νέα ψηφιακά μέσα (υπολογιστή, tablet, κινητό) για ενημέρωση; (π.χ. επίσκεψη ιστοσελίδων για εύρεση πληροφοριών σχετικά με διάφορα θέματα)
7	Πόσο συχνά χρησιμοποιείς τα νέα ψηφιακά μέσα (υπολογιστή, tablet, κινητό) για σχολικές δραστηριότητες;
8	Πόσο συχνά χρησιμοποιείς τα νέα ψηφιακά μέσα (υπολογιστή, tablet, κινητό) για ψυχαγωγία; (π.χ. youtube, Netflix, παρακολούθηση ταινιών, παιχνίδια)
9	Πόσο συχνά χρησιμοποιείς τα νέα ψηφιακά μέσα (υπολογιστή, tablet, κινητό) για επικοινωνία; (π.χ. χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης, π.χ. facebook, instagram, tik tok, snapchat, skype, viber, κ.ά.)

³ Οι ανοιχτές ερωτήσεις αποτυπώνονται σε έντονη γραφή.

	Τρόπος εργασίας στο πρόγραμμα
10	Τι είδους ψηφιακή αφήγηση δημιούργησες;
11	Πώς εργάστηκες;
	Στάσεις μαθητών/τριών απέναντι στην ψηφιακή αφήγηση
12	Σου άρεσε που χρησιμοποιήσατε την ψηφιακή αφήγηση στο μάθημα;
13	Σου άρεσε που χρησιμοποιήσατε την ψηφιακή αφήγηση στο μάθημα;
14	Σε βοήθησε η ψηφιακή αφήγηση να δεις το συγκεκριμένο μάθημα με άλλο μάτι; (με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ευχαρίστηση)
20	Ποιες αξίες / στάσεις ζωής (π.χ. φιλία, αλληλεγγύη, αποδοχή διαφορετικότητας, ενσυναίσθηση κ.α.) ενισχύθηκαν κατά τη γνώμη σου μέσα από το πρόγραμμα;
21	Τι έμαθες/συνειδητοποίησες για τον εαυτό σου συμμετέχοντας στο πρόγραμμα;
22	Τι σου άρεσε περισσότερο στο πρόγραμμα;
23	Τι σου άρεσε λιγότερο στο πρόγραμμα;
25	Σε περίπτωση που δεν συμμετείχες στη δημιουργία καμιάς ψηφιακής ιστορίας, σημείωσε τον πιο σημαντικό λόγο για τον οποίο συνέβη αυτό.
26	Σε περίπτωση που συμμετείχες στη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης, εξήγησε τι από τα παρακάτω σε παρακίνησε περισσότερο να την ολοκληρώσεις, παρά τις δυσκολίες.
	Ψηφιακή αφήγηση και ενίσχυση δεξιοτήτων
15	Νομίζεις ότι η ψηφιακή αφήγηση σε βοήθησε να γίνεις καλύτερος/η στο συγκεκριμένο μάθημα;
15α	Αν απάντησες ναι στην παραπάνω ερώτηση, εξήγησε εδώ το γιατί.
15β	Αν απάντησες όχι στην παραπάνω ερώτηση, εξήγησε εδώ το γιατί.
16	Τι σε βοήθησε περισσότερο, κατά τη γνώμη σου, να γίνεις καλύτερος/η στο μάθημα; Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απάντηση.
17	Σημείωσε όσες από τις παρακάτω δεξιότητες θεωρείς ότι καλλιέργησες κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Μπορείς να επιλέξεις όσες νομίζεις.
18	Νομίζεις ότι μέσα από το πρόγραμμα είχες την ευκαιρία να ανακαλύψεις ή και να αναδείξεις άλλα ταλέντα σου που δεν ενθαρρύνονται από το τυπικό σχολικό πρόγραμμα (από τα κανονικά μαθήματα); Μπορείς να επιλέξεις περισσότερα από ένα.
19	Πιστεύεις ότι απέκτησες μέσα από το πρόγραμμα γνώσεις που θα σου είναι χρήσιμες και στις επόμενες τάξεις; Αν ναι, σημείωσε παρακάτω τα μαθήματα στα οποία θεωρείς ότι έχεις ωφεληθεί. Μπορείς να επιλέξεις περισσότερα από ένα.
24	Τι είδους δυσκολίες / εμπόδια συνάντησες; Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια επιλογές.
	Προτάσεις μαθητών/τριών για το πρόγραμμα
27	Τι θα έκανες διαφορετικά εσύ προσωπικά, αν είχες τη δυνατότητα να ξανασυμμετάσχεις σε ένα ανάλογο πρόγραμμα;
28	Τι είδους αλλαγές θα πρότεινες, ώστε να γίνει το πρόγραμμα καλύτερο στο μέλλον;

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΡΟΥΒΑΣ*

Καλλι-τεχνικά ζητήματα και βέλτιστες πρακτικές στη διαδικασία επεξεργασίας video

Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την μελέτη των ψηφιακών αφηγήσεων που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος. Όπως είναι αναμενόμενο, οι μαθητικές δημιουργίες θα υπολείπονταν σε τεχνικό επίπεδο αντίστοιχων δημιουργιών πιο πεπειραμένων δημιουργών. Η σύγκριση των δύο, όσο άδικη και αν φαντάζει εκ προοιμίου, μπορεί να μας βοηθήσει να προσφέρουμε στους εκπαιδευτικούς που θα επιχειρήσουν να αξιοποιήσουν την ψηφιακή αφήγηση στις τάξεις τους μια σειρά από συμβουλές, έτσι ώστε το τελικό αποτέλεσμα να είναι όσο το δυνατόν πιο άρτιο.

Η διάρθρωση του άρθρου διαφοροποιείται σε κάποια σημεία σε σχέση με τον Κύκλο της Ψηφιακής Αφήγησης (Γκουτσιουκώστα, 2020). Αυτό συμβαίνει εν προκειμένω γιατί το συγκεκριμένο άρθρο εστιάζει σε εκείνο το κομμάτι της διαδικασίας μετά τη συγγραφή της ιστορίας και μέχρι την ολοκλήρωση της ψηφιακής αφήγησης. Σε αυτό το πλαίσιο, και επειδή αναμένουμε να διαφοροποιηθεί ο τρόπος με τον οποίο κάθε εκπαιδευτικός θα επιλέξει να εισάγει την ψηφιακή αφήγηση στην τάξη του, με τους δεδομένους χρονικούς και παιδαγωγικούς περιορισμούς με τους οποίους βρίσκεται αντιμέτωπος, επιλέχθηκε το «σπάσιμο» του κύκλου και η παρουσίαση των συμπερασμάτων από την μελέτη των ψηφιακών αφηγήσεων με γραμμικό τρόπο, έτσι ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να μπορεί μέσα από τις οδηγίες και συμβουλές που εμπεριέχονται εδώ να ανασυνθέσει ή, γιατί όχι, να δημιουργήσει τον δικό του κύκλο, με βάση τις προσωπικές του προτιμήσεις. Όπως και να έχει, η κυκλικότητα της αφήγησης είναι δεδομένη και αρκούντως στοιχειοθετημένη (Lambert, 2010) και δεν θα πρέπει να παραβλέπεται σε κανένα σημείο.

Η Ψηφιοποίηση της Αφήγησης

Η ψηφιακή αφήγηση ονομάζεται ψηφιακή και όχι ψηφιοποιημένη για κάποιον λόγο. Παρόλα αυτά, στο πλαίσιο που την εξετάζουμε, ενέχει την αίσθηση της ψηφιοποίησης, από την άποψη ότι, σε επίπεδο διαδικασίας, η ιστορία γράφεται στο χαρτί και στη συνέχεια εισέρχεται στον ψηφιακό χώρο. Δεδομένου ότι οι νεαροί μαθητές δεν είναι αρκετά εκπαιδευμένοι ώστε να δημιουργήσουν μια αφήγηση που θα μπορέσει με λίγες τροπο-

* Καθηγητής Πληροφορικής, Σύμβουλος Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Αμερικανικό Κολλέγιο Ανατόλια

ποιήσεις να αποκτήσει ψηφιακά χαρακτηριστικά, προκύπτει ότι θα πρέπει να δοθεί σε αυτό το στάδιο ιδιαίτερη βαρύτητα. Εν προκειμένω, η σύγκριση του τελικού (ψηφιακή ιστορία) και του ενδιάμεσου (γραπτή ιστορία) παραδοτέου θα μπορούσε να δώσει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να συζητήσει με τους μαθητές του τις διαφορές των δύο.

Επιμέλεια της ιστορίας

Όσο και αν αυτό μπορεί να ξενίσει κάποιους, η γραπτή ιστορία, αφού ολοκληρωθεί το στάδιο συγγραφής της, θα πρέπει να «τεμαχιστεί» σε, ισόποσα χρονικά, κομμάτια, προκειμένου να καθίσταται δυνατή η αντιστοίχιση αφήγησης και εικόνας κατά έναν τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε κάθε εικόνα να προβάλλεται για, περίπου, το ίδιο χρονικό διάστημα. Όσο όμως και να ξενίζει κάποιους αυτό, μια τέτοια διαδικασία μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά δημιουργική, καθώς οι νεαροί αφηγητές εξασκούν το λεξιλόγιό τους ή διορθώνουν τις εκφράσεις τους. Για παράδειγμα, σε αυτό το αρχικό στάδιο θα πρέπει να ελεγχθεί ότι η επιλογή των λέξεων είναι τέτοια που μεταφέρει στον ακροατή το συναισθηματικό φορτίο της ιστορίας, χωρίς όμως να θέτει εμπόδια στην ηχογράφηση της αφήγησης. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να προβλεφθούν οι παύσεις εκείνες που θα επιτρέψουν τη σωστή συρραφή εικόνων και ηχητικών αρχείων στα επόμενα στάδια της διαδικασίας. Ως γνωστόν, οι περιορισμοί αποτελούν ένα εξαιρετικό εργαλείο της δημιουργικής γραφής, και σε αυτό το πλαίσιο, μπορούν να αξιοποιηθούν και εδώ, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Ηχογράφηση της Αφήγησης

Είναι αναμενόμενο ότι η διαδικασία της ηχογράφησης της ιστορίας, η στιγμή κατά την οποία ο μαθητής θα καθίσει μπροστά σε ένα μικρόφωνο και θα αφηγηθεί την ιστορία που έγραψε, είναι μια δύσκολη διαδικασία σε πολλά επίπεδα. Οι μικροί δημιουργοί καλούνται να δώσουν μια παράσταση μπροστά σε ένα φανταστικό ακροατήριο (Lambert, 2013), να μεταδώσουν πληροφορίες, συναισθήματα, να προσδώσουν βαρύτητα στις λέξεις, στα κόμματα, στις τελείες.

Προκειμένου η αφήγηση της ιστορίας να έχει το αναμενόμενο αντίκτυπο, η σταθερή ροή του προφορικού λόγου και η ένταση της φωνής αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Αυτά τα δύο θα δώσουν τη δυνατότητα στον νεαρό μαθητή να έχει καθαρή άρθρωση και προφορά, στοιχεία απαραίτητα προκειμένου η αφήγηση να είναι εύκολα κατανοητή. Ο νεαρός αφηγητής θα πρέπει να ενθαρρυνθεί να μιλάει με μέτριο ρυθμό και να προφέρει με σαφήνεια κάθε λέξη, ειδικά όταν πρόκειται για σύνθετους ή άγνωστους όρους. Επίσης, σημαντικός είναι και ο τονισμός, ο έλεγχος της έντασης της φωνής και η συναισθηματική έκφραση.

Από τα παραπάνω, προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα ότι ο αφηγητής της ιστορίας θα πρέπει να είναι εκείνο το μέλος της ομάδας, το οποίο μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερο στον σύνθετο αυτόν ρόλο. Σε αυτό το στάδιο, συνεπώς, υπεισέρχονται στη διαδι-

κασία και ζητήματα ομαδικής εργασίας, μια σημαντική δεξιότητα την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει να καλλιεργηθεί. Εν προκειμένω, θα πρέπει να υπάρξει η ομόφωνη επιλογή του αφηγητή, ο οποίος θα πρέπει να προκύψει μέσα από μια διαδικασία στην οποία θα συμφωνήσουν όλα τα μέλη της ομάδας. Ταυτόχρονα, μπορεί να γίνει και συζήτηση γύρω από άλλες ειδικότητες της παραγωγής πολυμέσων (παραγωγός, ηχολήπτης, τεχνικός ήχου), να αναλυθεί ο ρόλος τους, τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούν και να αναλάβει να τον φέρει εις πέρας κάποιος μαθητής. Με αυτόν τον τρόπο, προωθείται ο γραμματισμός των νέων παιδιών στα μέσα, υπό ένα τεχνολογικό πρίσμα.

Ο μαθητής που θα επιλεγεί να αφηγηθεί την ιστορία, θα πρέπει να μπορεί να ισορροπεί μεταξύ μιας αφήγησης που δεν είναι αδιάφορη και μονότονη και ταυτόχρονα δεν είναι υπερβολική. Προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, είναι σημαντική η εξάσκηση πριν την ηχογράφηση, προκειμένου ο νεαρός αφηγητής να επιλέξει τον κατάλληλο ρυθμό, τόνο και έκφραση, αλλά και για να δοκιμάσει διαφοροποιήσεις με βάση την ιστορία που καλείται να αφηγηθεί, να επιλέξει σημεία στα οποία ενδεχομένως θα πρέπει να αλλάξει η έμφαση ή ακόμα και να προστεθεί μια μικρή παύση. Σε αυτή τη διαδικασία, στην οποία θα πρέπει να συμμετέχουν τα μέλη όλης της ομάδας, στόχος πάντα είναι η σωστή μεταφορά του νοήματος της ιστορίας και η πρόκληση των επιζητούμενων συναισθημάτων στο ακροατήριο.

Επιλογή εικόνων και άλλων πολυμέσων

Μεγάλο ζητούμενο της διαδικασίας επιλογής των εικόνων που θα ντύσουν οπτικά την αφήγηση είναι η οπτικοποίηση του συναισθήματος και αυτό θα πρέπει να γίνει άμεσα κατανοητό από τους νεαρούς δημιουργούς: εικόνα και ιστορία θα πρέπει να συνδιαλέγονται αρμονικά, χωρίς παραφωνίες, τόσο σε τεχνικό, όσο και σε αφηγηματικό επίπεδο. Η εικόνα θα πρέπει να συμπληρώνει την αφήγηση προς όφελος της ιστορίας. Σε αυτό το πλαίσιο, ένα απαραίτητο συστατικό της συλλογής των εικόνων που θα επιλεγεί για να ντύσει την ιστορία θα πρέπει να είναι η αισθητική συνοχή. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να υπάρξει μια οικονομία στο πλήθος των εικόνων που θα αξιοποιηθούν, να πετύχει δηλαδή η μαθητική ομάδα μια ισορροπία: η υπερφόρτωση μιας ψηφιακής αφήγησης και, εντέλει, του ακροατηρίου με υπερβολικά πολλές πληροφορίες και οπτικά ερεθίσματα διαταράσσει την οικονομία της αφήγησης με αποτέλεσμα την αποδυνάμωση του μηνύματος που η μαθητική ομάδα επιχειρεί να μεταδώσει (Robin, 2012).

Τέλος, σε αυτό το στάδιο πιθανότατα θα απαιτηθεί και η επεξεργασία ορισμένων εικόνων. Εν προκειμένω, είναι καθοριστικό για την επίτευξη της συνοχής, σε οπτικό επίπεδο, οι διαστάσεις των εικόνων που θα χρησιμοποιηθούν να είναι ίδιες. Αν και η διαδικασία αυτή μπορεί να φαντάζει τεχνική και όχι τόσο δημιουργική, η πραγματικότητα είναι ότι η επιλογή των σημείων στα οποία θα περικοπεί μια εικόνα, η μεγέθυνση ή η σμίκρυνση και η ταυτόχρονη μετατόπιση μιας εικόνας προκειμένου το κέντρο του ενδιαφέροντος να βρίσκεται όσο το δυνατόν πιο κοντά στο κέντρο της εικόνας, όλα αυτά είναι αποφάσεις που ενέχουν δημιουργικά χαρακτηριστικά.

Προετοιμασία video

Η επιλογή του λογισμικού που θα χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία του video αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα, δεδομένης της πληθώρας των σχετικών λογισμικών επεξεργασίας video. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και κυρίως του κινήματος ανοικτού κώδικα έχει φέρει στη διάθεσή μας εξειδικευμένα λογισμικά που επιτρέπουν στον ερασιτέχνη δημιουργό να πετύχει αποτελέσματα εφάμιλλης ποιότητας ενός επαγγελματία. Και εδώ όμως θα πρέπει να επιτευχθεί μια ισορροπία μεταξύ ευκολίας χρήσης και δυνατοτήτων: όσο πιο μεγάλες οι δυνατότητες του λογισμικού, τόσο πιο απότομη και η καμπύλη εκμάθησής του. Το ζητούμενο σε αυτό το επίπεδο είναι η επιλογή ενός λογισμικού που είναι σχετικά οικείο στους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα τους προσφέρει όλα όσα χρειάζονται για να επιτύχουν το τελικό ζητούμενο.

Ένα, αναμενόμενο, λάθος που παρατηρήθηκε σχεδόν στο σύνολο των μαθητικών ομάδων είναι η μη μετονομασία των αρχείων, φωτογραφιών και ηχητικών, που χρησιμοποιήσαν κατά τη διαδικασία δημιουργίας των ψηφιακών αφηγήσεών τους, καθώς και η άτακτη αρχειοθέτησή τους. Αναμενόμενο γιατί η σωστή αρχειοθέτηση είναι μια σημαντική ψηφιακή δεξιότητα την οποία πολύ συχνά παραβλέπουμε. Εν προκειμένω, ο χρόνος που χάνεται για να εντοπιστεί μια συγκεκριμένη εικόνα ή συνολικά τα αρχεία του project, η δυσκολία που αντιμετωπίζουν ορισμένες ομάδες όταν επιστρέφουν σε ένα project μετά από απουσία πολλών ημερών να ξαναπιάσουν το νήμα του τρόπου σκέψης και λειτουργίας από την τελευταία φορά, τα αρχεία που χάνονται όταν οι υπολογιστές στους οποίους εργάζονται αποτελούν μέρος ενός Εργαστηρίου Πληροφορικής το οποίο χρησιμοποιείται από όλο το σχολείο, οι πολλαπλές εκδοχές μιας εικόνας ή μιας ηχογράφησης όπου δεν είναι άμεσα κατανοητό ποια αποτελεί την τελική εκδοχή, όλες αυτές οι περιστάσεις μπορούν να αποτελέσουν το εφελθτήριο προκειμένου ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός να δώσει στους μαθητές του να κατανοήσουν τη σημασία της καλλιέργειας μιας «ξεχασμένης» δεξιότητας.

Τέλος, ένα σημαντικό τεχνικό ζήτημα το οποίο, επίσης, συχνά παραβλέπουμε είναι το επίπεδο συμπίεσης που θα επιλέξουμε για το τελικό ψηφιακό προϊόν. Περιορισμοί χωρητικότητας τόσο στο σχολικό δίκτυο, όσο και στους σχολικούς ιστότοπους, αλλά και λόγοι απρόσκοπτης προβολής η οποία επηρεάζεται από το μέγεθος του αρχείου video, είτε αυτό προβληθεί μέσω ενός υπολογιστή, είτε, κυρίως, αυτό αναρτηθεί στο διαδίκτυο, καθιστούν την επιλογή της μορφής του τελικού ψηφιακού προϊόντος μια κρίσιμη επιλογή. Εν προκειμένω, αποτελεί ζητούμενο η επιλεχθείσα συμπίεση να δίνει ένα αρχείο σχετικά μικρού μεγέθους, χωρίς όμως να αλλοιώνεται η ποιότητα προβολής.

Post-production

Ως post-production ορίζουμε, για τους σκοπούς του συγκεκριμένου άρθρου, το στάδιο εκείνο όπου οι μαθητικές ομάδες προσθέτουν στοιχεία στην ψηφιακή αφήγηση πέραν των εικόνων και των ηχογραφημένων αφηγήσεων. Η έμφαση σε αυτό το στάδιο της διαδικασίας δίνεται γιατί οι νεαροί δημιουργοί τυπικά εμφανίζουν έναν υπέρμετρο

ενθουσιασμό με τις δυνατότητες της τεχνολογίας σε αυτό το κομμάτι και τείνουν να υπερφορτώνουν τις ψηφιακές τους αφηγήσεις με μεταβάσεις, οπτικά και ηχητικά εφέ και μουσική επένδυση, επηρεάζοντας αρνητικά το τελικό αποτέλεσμα και την καλή δουλειά που έχει γίνει μέχρι εδώ. Το στάδιο αυτό είναι αυτό που ονομάζουν στα αγγλικά «make or break»: η υπερβολική προσθήκη στοιχείων μπορεί να αλλοιώσει το μήνυμα, ενώ η λογισμένη χρήση τους να το ενδυναμώσει. Όπως πολύ σωστά υποστηρίζουν οι Hofer και Swan (2006), η απάντηση στον κίνδυνο η τελική ψηφιακή αφήγηση των μαθητικών ομάδων να αποτελέσει ένα τεχνο-κεντρικό προϊόν με βάση τα ειδικά εφέ είναι η προσήλωση του εκπαιδευτικού σε μια ιστοριο-κεντρική προσέγγιση.

Σε αυτό το πλαίσιο, η προσθήκη μεταβάσεων μεταξύ των εικόνων θα πρέπει να γίνει με φειδώ και όχι χωρίς στόχευση. Ο πειραματισμός με τις διαθέσιμες μεταβάσεις είναι θεμιτός και καλοδεχούμενος, θα πρέπει όμως σε τελική ανάλυση να γίνει μία επιλογή ενός ή δύο μεταβάσεων και να γίνει και η κατάλληλη παραμετροποίηση, κάτι με το οποίο πολλές φορές οι νεαροί δημιουργοί αμελούν να ασχοληθούν, χρησιμοποιώντας τις default ρυθμίσεις.

Το ίδιο ισχύει και για την προσθήκη ηχητικών εφέ τα οποία ακουστικοποιούν συγκεκριμένες λέξεις ή συναισθήματα που προκύπτουν μέσα από την ιστορία. Ταυτόχρονα, και η προσθήκη ηχοτοπίων ή/και μουσικής επένδυσης θα πρέπει να ακολουθεί τον ίδιο κανόνα, να γίνεται δηλαδή με σύνεση και στις δόσεις εκείνες, ώστε να συμπληρώνει την ιστορία και να μην την υποκαθιστά.

Τελικές πινακίδες

Η προσθήκη αρχικών και τελικών τίτλων είναι μια διαδικασία που θα πρέπει να γίνεται τελευταία. Ειδικά σε ό,τι έχει να κάνει με τους τελικούς τίτλους, επειδή πολλά μπορεί να αλλάξουν, δεδομένου ότι η διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης είναι μια δυναμική διαδικασία, το αφήνουμε στο τέλος για να μην χρειάζεται να επεμβαίνουμε κάθε φορά που προστίθεται, αφαιρείται ή αντικαθίσταται μία εικόνα ή ένα τραγούδι.

Η αναφορά των συντελεστών, δηλαδή των μαθητών που ανέλαβαν να φέρουν εις πέρας τη συγγραφή της ψηφιακής αφήγησης είναι σημαντική και δεν θα πρέπει να παραβλέπεται, καθώς υποδηλώνει ξεκάθαρα ιδιοκτησία, ενώ αποτελεί και επιβράβευση της προσπάθειας των μαθητών. Την ίδια στιγμή όμως, θα πρέπει να υπάρχει και ρητή αναφορά στους δημιουργούς των οπτικοακουστικών υλικών τα οποία αξιοποίησαν τα παιδιά και δεν δημιουργήθηκαν από τα ίδια. Η αναφορά των πνευματικών δικαιωμάτων αποτελεί το επιστέγασμα της κατανόησης εκ μέρους των παιδιών του τι αυτά αφορούν και η προαναφερθείσα αναφορά των συντελεστών αποτελεί το καλύτερο παράδειγμα για να εμφυσησούμε στα παιδιά τη λογική της προστασίας των δικαιωμάτων των δημιουργών: αρκεί να τους παρουσιαστεί το ενδεχόμενο κάποιος τρίτος να εμφανίσει τη ψηφιακή τους αφήγηση σαν να ήταν δικό του/της δημιούργημα. Προκειμένου αυτό να γίνει σωστά, θα πρέπει η ομάδα να διατηρεί και να ενημερώνει αναλυτικό αρχείο των

δημιουργών και της πηγής για κάθε εικόνα που αποθηκεύει στον φάκελο του project. Αν και η τεχνολογία επιτρέπει την αναζήτηση μέσω εικόνων, αυτή μπορεί να αποδειχθεί μια επίπονη διαδικασία, ειδικά όταν έχεις ολοκληρώσει το μεγαλύτερο μέρος της διαδικασίας και «βιάζεσαι» να ολοκληρώσεις το τελικό παραδοτέο.

Επίλογος

Το παρόν άρθρο αποτέλεσε μια προσωπική καταγραφή των εντυπώσεων που αποκόμισα μέσα από τη διεξοδική μελέτη των ψηφιακών αφηγήσεων που προέκυψαν από την κύρια εφαρμογή του προγράμματος. Βασίστηκε περισσότερο στην αίσθηση παρά στη θεώρηση, στοχεύει περισσότερο στην πράξη παρά στη θεωρία. Αποτελεί ουσιαστικά ένα ημερολόγιο παρατηρήσεων, έναν μονόλογο που όμως στοχεύει στο να στηρίξει τον διάλογο μεταξύ της λογοτεχνίας και των νέων τεχνολογιών, μια πραγματικότητα που, πλέον, τη βρίσκουμε μπροστά μας και οφείλουμε να είμαστε προετοιμασμένοι να υποστηρίξουμε παιδαγωγικά τις νέες γενιές έτσι ώστε να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να κινηθούν στον νέο αυτόν κόσμο με ασφάλεια και δημιουργικότητα.

Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να προσδώσει ένα επιπλέον ενδιαφέρον και να κινητοποιήσει μια γενιά που είναι εξοικειωμένη με τη χρήση του video και της εικόνας για την «αφήγηση» των καθημερινών τους στιγμών, πράγμα που γίνεται εμφανές από τα κοινωνικά δίκτυα που συνήθως χρησιμοποιούν (Instagram και TikTok σε αντίθεση με το Twitter και το Facebook που χρησιμοποιούμε κυρίως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία χρήστες κοινωνικών δικτύων). Όπως πολύ εύστοχα διατείνονται οι Hofer και Swan (2006: 679), η ψηφιακή αφήγηση, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές στρατηγικές διδασκαλίας, εμπλέκει τους μαθητές στη «γλώσσα της γενιάς τους». Σε αντίστοιχη λογική, ο Alexander (2011) συγκρίνει την ψηφιακή αφήγηση με μία παρουσίαση Power Point για να τονίσει τη διαφορά σε επίπεδο δημιουργικότητας και νοηματοδότησης. Σε αυτό το πλαίσιο, για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης, μια, ως επί το πλείστον, ψηφιακή διαδικασία, τα τεχνικά στοιχεία στα οποία εστίασαμε λαμβάνουν δημιουργικό πρόσημο, τροφοδοτώντας την αίσθηση της μεταμόρφωσης του υλικού την οποία ο Lambert (2013) αναγνωρίζει ως καταλυτική σε σύγκριση με τις τυπικές μορφές δημιουργικής δραστηριότητας στις οποίες καταφεύγει συνήθως το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Νομίζω ότι μπορούμε καλύτερα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Γκουτσιουκώστα Ζ. (2020). *Η ψηφιακή αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας* (Διδακτορική Διατριβή). ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη. <http://ikee.lib.auth.gr/record/316711>

Ξενόγλωσσες

- Alexander, B. (2011). *The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Dunford, M. & Jenkins, T. (2017). *Digital Storytelling: Form and Content*. London: Palgrave Macmillan.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling: Guide for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Hofer, M. & Swan, K.O. (2006). Digital storytelling: Moving from promise to practice. In: Caroline Crawford et al. (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. Chesapeake, VA: AACE, pp. 679–84.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. CA: Digital Diner Press.
<https://wrd.as.uky.edu/sites/default/files/cookbook.pdf>
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling* (4th ed.). New York: Routledge.
- Miller, C.H. (2019). *Digital Storytelling: A creator's guide to interactive entertainment* (4th ed.). CRC Press.
- Robin, B. R. (2012). *The Educational Uses of Digital Storytelling*.
<http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Ψηφιακή αφήγηση και γραμματισμοί

HIROTOSHI YAGINUMA*

**Διερευνώντας τις δυνατότητες της έκφρασης
με τη χρήση οπτικών μέσων
για την καλλιέργεια του γραμματισμού.
Το ιαπωνικό παράδειγμα¹**

Μετάφραση από τα αγγλικά: *Σοφία Κεφαλίδου*

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία, τα οπτικά μέσα έχουν κατακλύσει τις ζωές μας παράλληλα με την ψηφιοποίηση της κοινωνίας, αλλάζοντας σημαντικά τον τρόπο με τον οποίον επικοινωνούμε. Όπως έχει επισημάνει ο Marshall McLuhan (2002), κατά τον οποίο το «μέσο είναι το μήνυμα» και τα μέσα θεωρούνται η προέκταση του ανθρωπίνου σώματος, ο ρόλος των μέσων είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση της ζωής μας, επιπρόσθετα του περιεχομένου που φέρουν. Στην Ιαπωνία, πρωτοβουλίες όπως η «Society 5.0»² και η υλοποίηση του «GIGA School Concept»³ οδήγησαν στη διανομή ενός τάμπλετ ανά μαθητή σε όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, στον τομέα της εκπαίδευσης, η υπερβολική ζήτηση για χρήση των ΤΠΕ βάζει επιπρόσθετη πίεση και φόρτο στους εκπαιδευτικούς. Αντί να παρασυρόμαστε από τα νέα μέσα, είναι αναγκαίο να επανιδρύσουμε μια εκπαίδευση που να ενθαρρύνει δημιουργικές δραστηριότητες που εμπλουτίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες. Στην παρούσα εργασία αναπτύσσω τον προβληματισμό μου σχετικά με τις προσπάθειες να αξιοποιηθεί η έκφραση μέσω οπτικών μέσων και διερευνώ την αξία της.

* Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Niigata στην Ιαπωνία

¹ Η παρούσα εργασία είναι μια αναθεωρημένη έκδοση της πρακτικής έρευνας που παρουσιάζεται στα ακόλουθα δημοσιεύματα: Yaginuma, 2010, 2011, 2016, 2017, 2021, 2024.

² Η Society 5.0 προτάθηκε στο πλαίσιο του 5^{ου} Βασικού Σχεδίου για την Επιστήμη και την Τεχνολογία το οποίο αποτύπωνε τους στόχους της Ιαπωνίας για τη μελλοντική κοινωνία. Είχαν προηγηθεί η κτηνοτροφική κοινωνία (Society 1.0), η αγροτική κοινωνία (Society 2.0), η βιομηχανική κοινωνία (Society 3.0), και η κοινωνία της πληροφορίας (Society 4.0). Γραφείο Υπουργικού Συμβουλίου, https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/

³ Το «GIGA (Global and Innovation Gateway for All) School Concept» είναι ένα πρόγραμμα που υιοθετήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού, Επιστήμης και Τεχνολογίας το 2019. Σκοπεύει να ενισχύσει τους μαθητές και τις μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις ΤΠΕ εν όψει της συνεχώς αυξανόμενης ψηφιοποίησης και διεθνοποίησης της κοινωνίας.

Ιστορικό και στόχοι της έρευνας

Το υπόβαθρο της έρευνας μου αφορά στην καλλιτεχνική εκπαίδευση και στη χρήση των οπτικών μέσων ως μέσων έκφρασης. Ωστόσο, στο παρελθόν, η αξιοποίηση των οπτικών μέσων ήταν πολύ περιορισμένη σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι δύο βασικοί λόγοι για τον περιορισμό αυτόν, είναι η έλλειψη οπτικο-ακουστικού εξοπλισμού στα σχολεία και το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί εμφάνιζαν ελλείψεις στην διαχείριση της οπτικής έκφρασης. Η ανταπόκριση από μεριάς μου σε αυτές τις ελλείψεις ήταν άμεση και έτσι διοργάνωσα το 2009 το κινηματογραφικό φεστιβάλ «Cinliteracy Fiesta» σε τοπικές κοινότητες, το οποίο διήρκησε μια δεκαετία. Η διοργάνωση αυτή περιλάμβανε την προβολή ταινιών που είχαν δημιουργηθεί από παιδιά, με σκοπό τη δημιουργία προϋποθέσεων και ευκαιριών για τους μαθητές και τις μαθήτριες να εμπλακούν στην οπτική έκφραση, στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Στη διάρκεια του φεστιβάλ, οργανώθηκαν τελετές υποδοχής των νεαρών σκηνοθετών στο κόκκινο χαλί, ενώ έλαβαν αντίγραφα της δουλειάς τους σε DVD και βεβαιώσεις συμμετοχής.

Αυτές οι πρακτικές ήταν εμπνευσμένες από το Cinliteracy, το οποίο είχε εφαρμοστεί στην Νέα Νότια Ουαλία, στην Αυστραλία ήδη από το 2001 (Chiba, 2007). Ο όρος Cinliteracy (σινε-γραμματισμός) είναι ένας νεολογισμός που συνδυάζει τις λέξεις σινεμά και γραμματισμός και αναφέρεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη λογική ερμηνεία των ταινιών και την καλλιέργεια κινήτρων για μάθηση μέσω της παραγωγής και δημιουργίας κινηματογραφικών ταινιών. Αυτή η πρωτοβουλία υιοθετήθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα της Νέας Νότιας Ουαλίας ως μέτρο καταπολέμησης των χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και της σχολικής αποτυχίας. Η Αυστραλία είναι ένα πολυπολιτισμικό έθνος αποτελούμενο από ανθρώπους που προέρχονται από πάνω από 200 χώρες και εθνικότητες και έχει να αντιμετωπίσει σχετικές προκλήσεις, καθώς πολλά σχολεία δεν μοιράζονται ούτε και αυτήν την μία κοινή μητρική γλώσσα. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η προσπάθεια είχε ως στόχο να ενδυναμώσει τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση μέσω της συνεργατικής μάθησης, στο πλαίσιο της δημιουργίας ταινιών. Αυτό που είναι αξιοσημείωτο όσον αφορά το παράδειγμα της Αυστραλίας είναι η σύνδεση του προγράμματος με την εθνική πολιτική εκείνη την στιγμή. Η Αυστραλία βρισκόταν σε μια πορεία μετάβασης από την εθνική στην κοσμοπολίτικη πολυπολιτισμικότητα, ως μέρος της πολυπολιτισμικής πολιτικής της για την παιδεία. Παράλληλα, σημειώνεται και μια μετατόπιση της κοινωνικής συνείδησης από τη λογική των «δικαιωμάτων» στη λογική των «ευθυνών». Στη διάρκεια αυτής της μεταβατικής περιόδου, η δημιουργία ταινιών εισήχθη ως μια εκπαιδευτική στρατηγική βελτίωσης. Μέσα από τη διαδικασία παραγωγής ταινιών, παιδιά με διαφορετικές ικανότητες και ποιότητες συνεργάζονταν και εκπλήρωναν τους ρόλους τους, κατακτώντας την αίσθηση του ανήκειν και της αυταξίας.

Η «Cinliteracy Fiesta» που διοργάνωσα στην Ιαπωνία συνήθως δεχόταν υποβολές από 7- 8 σχολεία τον χρόνο, ενώ οι νομοί της Niigata και της Fukushima ήταν συνήθως οι περιοχές που υποδέχονταν το Φεστιβάλ. Στις τρεις τελευταίες διοργανώσεις, επεκτεί-

ναμε τις συμμετοχές διεθνώς και δεχτήκαμε υποβολές από χώρες όπως η Ελλάδα, η Γερμανία, η Αίγυπτος και οι ΗΠΑ. Αν και αυτό το κινηματογραφικό φεστιβάλ ήταν μια μικρή πρωτοβουλία σε αγροτικές περιοχές, ωστόσο, κοιτώντας πίσω στα 10 χρόνια της διεξαγωγής του, μπορούμε να πούμε ότι υπογράμμισε τη σημασία της έκφρασης μέσω οπτικών μέσων για τη σύγχρονη ζωή. Ανάμεσα στις υποβολές των προηγούμενων χρόνων, αυτό που έμεινε είναι η παρουσία των παιδιών που ωφελήθηκαν μέσα από την δημιουργία ταινιών. Στην παρούσα εργασία, θα εξετάσω το ζήτημα από τρεις διαφορετικές οπτικές, με κάθε μια από αυτές να παρουσιάζεται και από διαφορετική περίπτωση. Η πρώτη περίπτωση αφορά μαθητές και μαθήτριες χωρίς κίνητρο για μάθηση σε ένα σχολείο με προβλήματα που μεταμορφώθηκαν μέσα από την έκφραση με τη χρήση οπτικών μέσων. Η δεύτερη περίπτωση αφορά παιδιά που αξιοποίησαν την οπτική έκφραση για να θεραπεύσουν τις συναισθηματικές πληγές από τον Μεγάλο Σεισμό της Ανατολικής Ιαπωνίας. Η τρίτη αφορά τη διεθνή συνεργασία. Αναλύοντας αυτές τις περιπτώσεις, επιδιώκω να εξετάσω την εκπαιδευτική αξία της έκφρασης με τη χρήση οπτικών μέσων.

Προβληματικό σχολικό περιβάλλον

Για αρχή, καλό θα ήταν να παρουσιαστεί ένα επεισόδιο από σχολικό περιβάλλον με μαθητές με προβλήματα. Το επεισόδιο έλαβε χώρα το 1990 και εμπλέκει και τον ίδιο τον συγγραφέα. Σε μια τάξη καλλιτεχνικών με μαθητές και μαθήτριες που δεν είχαν κίνητρο για μάθηση, πρότεινα αυθόρμητα την ιδέα να γυρίσουμε μια ταινία. Με κοίταξαν με έκπληξη και αναρωτήθηκαν αν πράγματι θα μπορούσαν να φτιάξουν μια ταινία, δείχνοντας πραγματικό ενδιαφέρον. Έτσι, ξεκινήσαμε από κοινού με τους μαθητές και τις μαθήτριες να έχουμε καταιγισμό ιδεών για το σενάριο και να ετοιμάζουμε την ταινία. Ολοκληρώθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος, παρόλο που ήταν ένα σύντομο βίντεο με διάρκεια κάποιες δεκάδες δευτερόλεπτα. Η συμβολική όψη αυτής της πρακτικής έγκειται στις εκφράσεις των μαθητών και μαθητριών που συνέλαβε η κάμερα. Οι μαθητές αυτοί και οι μαθήτριες αυτές που συστηματικά επεδείκνυαν ατίθαση συμπεριφορά έδειχναν τώρα τα παιδικά ζεστά τους χαμόγελα. Ωστόσο, αυτό που πραγματικά με κατέπληξε είναι ό,τι συνέβη στη συνέχεια. Ξεκινώντας από την ώρα της επόμενης εβδομάδας, άρχισαν να αντιμετωπίζουν τις σπουδές τους με σοβαρότητα και αφοσίωση. Ήταν εκείνη τη στιγμή που ένιωσα ότι η οπτική έκφραση κατέχει μια μοναδική δύναμη.

Η μετα-τραυματική περίπτωση

Στο δημοτικό σχολείο της Tsushima, στην πόλη Namie της περιφέρειας Fukushima, εξαιτίας της επίδρασης της πυρηνικής καταστροφής κατά τον Μεγάλο Σεισμό στην Ανατολική Ιαπωνία του 2011, όλες οι οικογένειες μεταφέρθηκαν σε άλλα μέρη της χώρας. Ωστόσο, στα σχολεία υποδοχής, ανέκυψαν διάφορα προβλήματα, όπως χαμηλά κίνητρα για μάθηση, κοινωνική απόσυρση και συμπεριφορές αυτο-τραυματισμού. Οι εκ-

παιδευτικοί που κινητοποιήθηκαν δημιούργησαν μια ευκαιρία για να επανενώνονται τα παιδιά αυτά μία φορά τον χρόνο και τα ενέπλεξαν στη δημιουργία ταινιών. Αυτή η πρωτοβουλία έδωσε τη δυνατότητα σε παιδιά που είχαν χωριστεί εξαιτίας της καταστροφής να ξαναβρεθούν δύο χρόνια μετά και να εκφράσουν τις σκέψεις τους μέσω των ταινιών. Πολλά παιδιά ξεκίνησαν να μιλούν για τα συναισθήματά τους αμέσως μόλις αντίκρυσαν την κάμερα. Ακόμη και εκείνα που αρχικά ήταν αμήχανα, χαμογελούσαν στο τέλος των γυρισμάτων. Ο υπεύθυνος δάσκαλος εξήγησε ότι η συνεύρεση των μαθητών έφερε στην επιφάνεια τη σκληρή εμπειρία της καταστροφής η οποία, με τη σειρά της, προκάλεσε την «αυτοαποκάλυψη» των μαθητών μέσω των οπτικών μέσων.

Το δημοτικό σχολείο Toyoma στην πόλη Iwaki κοντά στην ακτή, επηρεάστηκε σφοδρά από το τσουνάμι που ακολούθησε τον σεισμό. Από τα 270 νοικοκυριά της περιοχής, τα 245 παρασύρθηκαν με αποτέλεσμα την απώλεια δύο μαθητών. Κάποια χρόνια μετά, κάποιοι μαθητές άρχισαν να εμφανίζουν συμπτώματα μετατραυματικού στρες (PTSD) ως αντίδραση σε αυτές τις τραυματικές εμπειρίες. Μέσα σε αυτήν την κατάσταση, η διεύθυνση του σχολείου υιοθέτησε την πρακτική της δημιουργίας ταινιών με τίτλο «Από το μετατραυματικό στρες στην μετατραυματική ανάπτυξη». Μέσα από τη διαδικασία της δημιουργίας ταινιών, οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν την δυνατότητα να αναστοχαστούν πάνω στην κατάστασή τους, μετατρέποντάς την σε αντικείμενο παρατήρησης και παρατηρώντας τις ζωές των γονιών τους, των δασκάλων, των συμβούλων και άλλων ενηλίκων της κοινότητάς τους. Αυτό τους επέτρεψε να εστιάσουν στο μέλλον τους.

Από το 2011, το Γυμνάσιο Soma συνεχώς μετέδιδε ραδιοφωνικά ντοκιμαντέρ, ανέβαζε θεατρικές παραστάσεις, πρόβαλλε ταινίες και άλλο υλικό σχετικό με τον σεισμό και το τσουνάμι. Ανάμεσα σε αυτές τις παραγωγές, αξιομνημόνευτη είναι η «Ζωή ενός κοριτσιού στη Soma», το 2012. Παρουσίαζε μαθήτριες γυμνασίου που ζούσαν στις περιοχές που επηρεάστηκαν από τον σεισμό να συζητούν τις ανησυχίες τους για την ραδιενεργό ακτινοβολία, από την οπτική του γάμου και της γέννησης τέκνων. Τέσσερα χρόνια μετά, δημιουργήθηκε η ταινία «Properly conveying», η οποία αναδείκνυε την αλλαγή του τοπίου στις περιοχές που επηρεάστηκαν από το τσουνάμι, καθώς αυτές εργαζόνταν για την ανάκαμψή τους. Σε αυτό το ντοκιμαντέρ, οι συμμετέχοντες εξέφραζαν την επιθυμία τους οι υπόλοιποι άνθρωποι να θυμούνται και να κρατήσουν ζωντανή την τότε κατάσταση της γενέτειράς τους, λέγοντας: «Θέλουμε να θυμάστε για πάντα, γι' αυτό σας μεταφέρουμε το παρόν της γενέτειράς μας», σαν να αντιστέκονταν στο πέρασμα του χρόνου. Ο επιβλέπων εκπαιδευτικός σημείωσε ότι, παρόλο που στην αρχή οι μαθητές και οι μαθήτριες έφεραν πολύ ισχυρή μέσα τους την οπτική του θύματος, η οπτική τους διευρύνθηκε καθώς, κατά την διάρκεια των προβολών, αλληλεπίδρασαν με πολύ κόσμο και έτσι οδηγήθηκαν σε μια πολυπρισματική προσέγγιση των καταστροφών.

Παγκόσμια ανταλλαγή

Το παγκόσμιο πρότζεκτ για τον σινε-γραμματισμό GCL (Global Cine Literacy Project), διοργάνωσε προβολές περίπου τρεις φορές πριν από την πανδημία του Covid 19. Συμπτωματικά, την ίδια περίοδο πολλές χώρες αντιμετώπιζαν δυσκολίες με σοβαρά ζητήματα, όπως το προσφυγικό, οι ανισότητες, η οικονομική κατάρρευση, και αυτές, οι πολύ πραγματικές ανησυχίες, αντικατοπτρίζονται στα έργα των παιδιών. Στη συνέχεια θα ήθελα να παρουσιάσω κάποιες από αυτές τις δουλειές.

Αρχικά, υπήρξε μια υποβολή από κάποιο γυμνάσιο της Ελλάδας. Η Ελλάδα είχε υιοθετήσει εκείνη την περίοδο την πολιτική να υποδέχεται μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες στα σχολεία της αλλά, κατά τη διαδικασία αυτή, προέκυπταν διάφορα προβλήματα. Εν μέσω αυτών των προκλήσεων, μαθητές γυμνασίου δημιούργησαν μια ταινία ώστε να αναδείξουν τα δικά τους συναισθήματα που εναλλάσσονταν δυναμικά. Στη συνέχεια, υπήρξε μια υποβολή από γυμνάσιο στη Γερμανία. Πάνω από 30 χρόνια είχαν περάσει από την πτώση του Τείχους του Βερολίνου αλλά το θέμα του Τείχους που παρέμενε στις καρδιές των ανθρώπων εκφράστηκε με πολλούς τρόπους. Και στις δύο αυτές συμβολές των σχολείων, οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποίησαν αποτελεσματικά τα οπτικά μέσα για να πραγματευτούν κοινωνικά θέματα. Επιπλέον, υπήρξε και μια υποβολή από την Αίγυπτο, από οργανισμό που πρόσφερε υποστήριξη σε παιδιά που δεν μπορούσαν να φοιτήσουν σε σχολείο. Το βίντεο δείχνει αυτά τα παιδιά να παίζουν και να μαθαίνουν από κοινού ενώ τα ίδια μεταφέρουν το μήνυμα ότι επιθυμούν να είναι ορατά. Τέλος, το διεθνές καλλιτεχνικό πρότζεκτ στις ΗΠΑ «Hexagon Project» υπέβαλε και αυτό τη συμμετοχή του. Συμμετέχοντες από διάφορες χώρες και οργανώσεις δημιούργησαν εικόνες παγκόσμιας ειρήνης σε εξαγωνικές βάσεις και τις συνέδεσαν, απεικονίζοντας έναν συνεργατικό κύκλο που εξαπλώνεται σε όλο τον κόσμο.

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να παρατεθεί ακόμη έναν παράδειγμα, αυτή τη φορά ενός ειδικού σχολείου. Μαθητές από το ειδικό γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Niigata δούλεψαν για να δημιουργήσουν βίντεο κινούμενων εικόνων με την τεχνική καρτέ καρτέ (stop motion animation). Κατά την πανδημία Covid 19, οργάνωσαν μια ψηφιακή προβολή κατά την οποία είναι αξιοσημείωτο ότι, εκτός από τους διοργανωτές, συνδέθηκαν επίσης συμμετέχοντες/ουσες από την Ελλάδα και την Αίγυπτο. Το γεγονός ότι παρακολούθησαν την προβολή και συμμετέχοντες/ουσες από το εξωτερικό ενίσχυσε το κίνητρο των μαθητών/τριών που είχαν τη χαρά να συνδεθούν με τον έξω κόσμο αξιοποιώντας τα οπτικά μέσα.

Γνωστικές δομές που δημιουργούνται με την οπτική έκφραση

Σε όλα τα παραπάνω παραδείγματα είναι δυνατός ο εντοπισμός τριών χαρακτηριστικών της έκφρασης με τη χρήση οπτικών μέσων που έχουν εκπαιδευτικό αντίκτυπο. Αυτά είναι η μεταγνώση, ο κοινωνικός εαυτός και η κινηματογραφική κουλτούρα. Η μεταγνώση αναφέρεται στην ικανότητα παρατήρησης και παρακολούθησης του εαυτού από ένα ανώτερο, ένα μετα-επίπεδο. Η έκφραση με τη χρήση οπτικών μέσων επιτρέπει

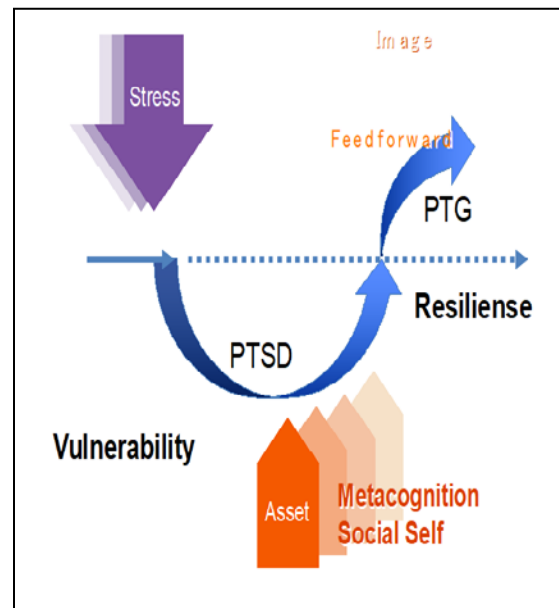
στους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες να παρακολουθήσουν τους εαυτούς τους και τις εκφράσεις τους ως αντικείμενα παρατήρησης, κατά τη διαδικασία των γυρισμάτων και του μοντάζ. Τέτοιες ευκαιρίες αντικειμενικής παρατήρησης προσφέρονται από χαρακτηριστικά της οπτικής έκφρασης, όπως η γωνία λήψης της κάμερας και ο τρόπος που κάποιος «στήνει» ή υποδύεται τον εαυτό του κατά το γύρισμα. Η γνωστική δομή της μετάβασης της συνείδησης των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών σε ένα επόμενο, μετα-επίπεδο δια μέσου της διαδικασίας επισκόπησης της κατάστασής τους, συνάδει με τη διαδικασία της κριτικής συνειδητοποίησης και επίγνωσης (conscientization) του Πάουλο Φρέιρε ως διαδικασίας χειραφέτησης των καταπιεσμένων.

Ο George Herbert Mead (2002:71) εισήγαγε τον όρο «κοινωνικός εαυτός» για να περιγράψει αφενός την αυτο-εικόνα στην οποία αναδύονται ρόλοι που στη συνέχεια καθορίζουν τη δράση που αναπτύσσουν τα άτομα στο παιχνίδι και, αφετέρου, την εμπειρία της κατανόησης και συνειδητοποίησης εκ μέρους του ατόμου της συνεισφοράς του στο σύνολο, η οποία με τρόπο σημαντικό συμβάλλει στη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού. Είναι φανερό ότι η δημιουργία ταινιών διαθέτει εγγενώς φόρμες έκφρασης που μπορούν εύκολα να διεγείρουν τέτοια αισθήματα.

Αναφορικά με την κινηματογραφική κουλτούρα, οι ταινίες προσφέρουν έναν μοναδικό χώρο, έξω από τη ρουτίνα. Η «ιεροτελεστία» παρακολούθησής τους σε μεγάλες, σκοτεινές αίθουσες με πολλούς ανθρώπους μαζί, καθώς και σε διάφορα φεστιβάλ ανά τον κόσμο δημιουργούν μια ξεχωριστή, ιδιαίτερη κουλτούρα. Διά μέσου της συνεργασίας των σχολείων αναδύεται η προσδοκία να υποστηριχθούν και να αναγνωριστούν ως έγκυρες οι εκφράσεις των παιδιών, όπως προβλέπει το πλαίσιο «σχολείο, σπίτι, κοινωνία».

Αυτά τα τρία στοιχεία είναι καταλυτικά για την ενδυνάμωση του κινήτρου των παιδιών για έκφραση και ενθαρρύνουν την ενασχόλησή τους με θετικές δημιουργικές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματά τους αποδείχτηκαν ιδιαίτερα επωφέλη για παιδιά που έχουν να αντιμετωπίσουν δύσκολες προκλήσεις, όπως συναισθηματική δυσφορία και συναισθηματικές ή μαθησιακές δυσκολίες, καθώς τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά καλλιεργούν ένα είδος «ψυχικής ανθεκτικότητας» (resilience). Η έννοια της ανθεκτικότητας συχνά αντιδιαστέλλεται με την έννοια της ευαλωτότητας (vulnerability) και αναδεικνύεται τα τελευταία χρόνια σε πολλά πεδία, από τα οικολογικά συστήματα του πλανήτη μέχρι την ψυχολογία. Στη Φυσική αναφέρεται στη δυνατότητα των υλικών να επανέρχονται στην αρχική τους κατάσταση μετά την παραμόρφωση που υφίστανται λόγω εφαρμογής δυνάμεων. Στην Ιατρική αφορά την ικανότητα της αυτο-ίασης. Στη Βιολογία αναφέρεται στην αποκατάσταση ενός διαταραγμένου οικοσυστήματος, ενώ στην Ανθρωπολογία είναι η αποκατάσταση της ταυτότητας των ιθαγενών και των εθνοτικών μειονοτήτων. Σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, σε ένα μικροεπίπεδο, μπορεί να σημαίνει τη διαδικασία καθοδηγούμενης μετάβασης από μια κατάσταση όπου το παιδί δεν κατανοεί κάτι, στην κατάσταση της κατανόησης ή της εμφύσησης κινήτρων σε παιδιά που έχουν χάσει τα κίνητρά τους. Σε ένα μακροεπίπεδο μπορεί να έχει να κάνει με την αντιμετώπιση ζητημάτων, όπως οι εκπαιδευτικές ανισότητες και οι αναπτυξιακές διαταραχές.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο η οπτική έκφραση συμβάλλει στην καλλιέργεια της ανθεκτικότητας. Το παράδειγμα των πρακτικών του Δημοτικού σχολείου Toyoma, μετά τον καταστροφικό σεισμό περιλάμβανε την υιοθέτηση του συνθήματος «Από το μετατραυματικό στρες στη μετατραυματική ανάπτυξη». Στο σχήμα 1 αποδίδεται διαγραμματικά η δομή αυτής της διαδικασίας. Στο σχήμα, διακρίνεται η διαδικασία να ξεκινάει με τα υποκείμενα να βιώνουν μετατραυματικό στρες λόγω κάποιου νοητικού σοκ, ακολουθούμενη από την επαναφορά τους στην προηγούμενη αρχική κατάσταση (γνωστή ως ανθεκτικότητα) και



Σχήμα 1

καταλήγοντας, εν τέλει, στην περαιτέρω ανάπτυξη τους από αυτήν την εμπειρία (μετατραυματική ανάπτυξη). Το σημείο-κλειδί εδώ είναι η αρχή βάσει της οποίας η ανθεκτικότητα αναδύεται από την μετατραυματική δοκιμασία. Η ανθεκτικότητα δεν είναι κάτι που προκύπτει φυσικά. Ενεργοποιείται από εμπειρίες που αφορούν αλληλεπιδράσεις με τον εξωτερικό κόσμο (τους άλλους, την κοινωνία, το περιβάλλον). Αυτές οι εμπειρίες κλονίζουν και δοκιμάζουν τους τραυματισμένους και καθηλωμένους ευαίσθητους ψυχισμούς, οδηγώντας τους σε αναδιάρθρωση του νοήματος. Στο διάγραμμα, αυτές οι εμπειρίες αναπαρίστανται από παράγοντες που ονομάζονται «δυναμικά στοιχεία» (assets). Στο πλαίσιο της έκφρασης μέσω της δημιουργίας ταινιών, η μεταγνώση, ο κοινωνικός εαυτός και η κινηματογραφική κουλτούρα που προαναφέρθηκαν, μπορούν να λειτουργήσουν ως τέτοια δυναμικά στοιχεία. Τι ακριβώς συμβαίνει δηλαδή; Η μεταγνώση επιτρέπει στα υποκείμενα να παρατηρήσουν τη θέση τους αντικειμενικά. Από μια οπτική ανωτέρου, μετα-επιπέδου, αυτό που γίνεται ορατό στο υποκείμενο και παρατηρήσιμο είναι η σύνδεση ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν του, σύνδεση η οποία, στη συνέχεια, το οδηγεί προς τον σχεδιασμό του μέλλοντος. Ο κοινωνικός εαυτός φέρνει στο προσκήνιο μια αίσθηση ανήκειν, ασφάλειας και σιγουριάς. Αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν ως δυναμικά στοιχεία που με τρόπο θετικό οδηγούν τα υποκείμενα προς την ανθεκτικότητα. Στη δεδομένη στιγμή είναι η εικόνα (image) που παίζει καθοριστικό ρόλο ώστε να καθοδηγηθεί το υποκείμενο με τρόπο θετικό προς την ανθεκτικότητα. Η ανάκληση της εικόνας προωθεί το άτομο μπροστά, προς το μέλλον και επιτρέπει την αναπροσαρμογή της πορείας του. Αυτός ο τύπος ελέγχου είναι γνωστός ως «ανατροφολόγηση για το μέλλον» (feedforward). Οραματιζόμενα το μέλλον, τα παιδιά μπορούν να αναπτυχθούν χωρίς όρια. Η κινηματογραφική έκφραση έχει τη δομή εκείνη που διευκολύνει αυτόν τον κύκλο γνώσης και έκφρασης.

Σύστημα προσανατολισμένο στη ζωή

Σε αυτήν την εργασία κυρίως εξετάσαμε την εκπαιδευτική αξία της κινηματογραφικής έκφρασης από την οπτική της ανθεκτικότητας. Η ευαλωτότητα των παιδιών μπορεί να γίνει αντιληπτή στο σχολείο ως εμπόδιο για τη μάθηση, ως μια αίσθηση αποκλεισμού στο πλαίσιο ομάδων και ως αίσθημα μοναξιάς και απώλειας, όπως εκφράζεται από μαθητικές δηλώσεις του τύπου «δεν κατανοώ», «βαριέμαι», «αισθάνομαι μόνος/η», «αισθάνομαι ότι πονάω». Η κινηματογραφική έκφραση απευθύνεται στις ευαίσθησιες των παιδιών με διάφορους τρόπους, κεντρίζοντας την ενεργητική μάθηση. Όταν προσπαθούμε να εντάξουμε τα κινηματογραφικά μέσα στην ιστορία της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στα ιαπωνικά σχολεία, διαπιστώνουμε ότι η ιδεολογική τους βάση βρίσκεται στη διαισθητική διδασκαλία που αποσκοπεί στην τόνωση των αισθήσεων και των εμπειριών των παιδιών με σκοπό την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της μάθησης. Τα θεμέλια της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στην Ιαπωνία διαμορφώθηκαν με σημείο αναφοράς τον πραγματισμό του John Dewey και φυσιογνωμίες όπως ο Edgar Dale που ακολούθησαν τη λογική του. Η εισαγωγή της κινηματογραφικής εκπαίδευσης στην Ιαπωνία βασίστηκε στην ιδέα της απεύθυνσης στην ευαισθησία των παιδιών με στόχο την ανθρώπινη ανάπτυξη. Ιδιαίτερα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η σχολική εκπαίδευση συχνά χρησιμοποιήθηκε για σκοπούς διαφώτισης και για εκπαιδευτικούς σκοπούς που σχετίζονταν με την εθνική πολιτική, συμπεριλαμβανομένης της μαζικής προμήθειας αμερικανικών εκπαιδευτικών ταινιών από το GHQ⁴ και της εθνικής κατήχησης. Ωστόσο, ταυτόχρονα αφορούσε και τη σημαντική όψη της αναγνώρισης της εγγενούς αποτελεσματικότητας των οπτικών μέσων για την υποστήριξη γλωσσικών δραστηριοτήτων και στόχευε παράλληλα στην ανοικοδόμηση/ανόρθωση μιας διαλυμένης ζωής και κουλτούρας.

Τώρα, στη σημερινή εποχή, που χαρακτηρίζεται από συχνές καταστροφές, όπως ο μεγάλος σεισμός της Ανατολικής Ιαπωνίας και διεθνή φαινόμενα, όπως η τρομοκρατία και οι διάφορες συγκρούσεις, η μάθηση κάποιων παιδιών διαταράσσεται και η ανθεκτικότητα αναδεικνύεται σε επιτακτική ανάγκη. Στη μεταμοντέρνα εποχή, σε ένα πλαίσιο όπου οι «πολιτισμικές μεταμορφώσεις», συμπεριλαμβανομένων αυτών στον Τρίτο Κόσμο και τις ασιατικές χώρες, θεωρούνται ζήτημα, η δήλωση της Catherine Malabou (2005) ότι η ανθεκτικότητα είναι ακριβώς η λογική της αυτο-γένεσης μέσα από την εξαφάνιση της μορφής είναι αξιοσημείωτη. Με άλλα λόγια, η ανθεκτικότητα δεν επιτυγχάνεται μέσα από μια διαδικασία θεραπείας της ευαλωτότητας. Αντίθετα, είναι ένας εσωτερικά προερχόμενος μηχανισμός που διαμορφώνει ένα είδος συστήματος προσανατολισμένου προς τη ζωή. Μέσα σε αυτό το σύστημα, αυτό που είναι κρίσιμο είναι ο προσανατολισμός προς την αυτοποίηση (autopoiesis),⁵ όπως φαίνεται από τον όρο

⁴ Το GHQ (General Headquarters) αναφέρεται στο Γενικό Αρχηγείο της Ανώτατης Συμμαχικής Διοίκησης υπό τον Στρατηγό MacArthur η οποία εγκαταστάθηκε στην Ιαπωνία μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Είχε άμεσο έλεγχο στην ιαπωνική κυβέρνηση, προώθησε τον εκδημοκρατισμό της Ιαπωνίας και τη δημιουργία του Ιαπωνικού Συντάγματος το οποίο αποτελεί τη βάση του σύγχρονου Ιαπωνικού κράτους.

⁵ Η αυτοποίηση είναι μια έννοια που προτάθηκε από τους H. Maturana και F. Varela το 1973. Περιγράφει συστήματα που λειτουργούν «αυτόνομα» και ως «κλειστά συστήματα», παρόμοια με τους ζωντανούς

αυτο-δημιουργία, αυτο-γένεση. Από πού προκύπτει αυτό το χαρακτηριστικό; Μια ισχυρή, καθοδηγητική δύναμη είναι η εικόνα, όπως φαίνεται από το σχήμα 1. Το δυναμικό στοιχείο που κλονίζει την καθλωμένη κατάσταση του μετατραυματικού στρες ενεργοποιεί την ανάκληση εικόνων. Θα μπορούσε να είναι μια νέα μορφή έμπνευσης ή υποθετικές καταστάσεις και σενάρια· πρόκειται για εικόνες του μέλλοντος οι οποίες λειτουργούν ως ερέθισμα που ενεργοποιεί το σύστημα. Το παράδειγμα των παιδιών στο Δημοτικό σχολείο Toyoma που κατάφεραν να οραματιστούν και να προχωρήσουν μέσω της μετα-επίγνωσης της ίδιας τους της θέσης, ταιριάζει επακριβώς με αυτήν την περιγραφή. Η εικόνα για το μέλλον διαρκώς ενημερώνεται βασιζόμενη στις πράξεις του υποκειμένου και στις αλλαγές στο περιβάλλον και αυτή η διαδικασία ανατροφοδοτεί αενάως νέα γνώση και νέες πράξεις. Αυτή η διαδικασία υπερβαίνει την απλή αποκατάσταση και έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει στην ανάπτυξη. Ένας τέτοιος αναγεννητικός και δημιουργικός κύκλος αυτο-γενέσεως μπορεί να θεωρηθεί ότι χτίζει την ανθεκτικότητα.

Εκπαιδευτική αξία της έκφρασης με οπτικά μέσα

Δύο είναι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που αναμένονται από την έκφραση με οπτικά μέσα. Το πρώτο είναι η καλλιέργεια της υποκειμενικότητας ώστε να ευδοκιμήσει αυτή σε μια διαφοροποιημένη κοινωνία. Το δεύτερο είναι να χτιστεί η ανθεκτικότητα απέναντι σε περιβαλλοντικές και ανθρώπινες ευαλωτότητες. Αυτό φυσικά ισχύει και για την περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης. Έχοντας δει πολλές ψηφιακές αφηγήσεις, μπορώ να πω ότι φέρουν σημαντική εκπαιδευτική αξία. Έτσι, θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή μου εκτίμηση για την έρευνα και τις πρακτικές που ακολούθησε το ελληνικό πρόγραμμα «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης» (Goutsioukosta & Apostolidou, 2023).

Ο ρόλος της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης είναι να παρέχει διάφορα μέσα, όπως ζωγραφική, γλυπτική, χειροτεχνία, σχέδιο, κινηματογράφο και άλλα, για να υποστηρίξει την έκφραση των παιδιών. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό κατά την αποτίμηση της έκφρασής τους να παίρνονται υπόψη όχι μόνο οι τεχνικές πτυχές αλλά και οι ατομικές τους ευαισθησίες. Για την κατανόηση αυτών των ατομικών ευαισθησιών, η προοπτική της «αφήγησης» καθίσταται ζωτικής σημασίας. Κάθε παιδί ζει τη δική του μοναδική ιστορία και κατανοεί και εκφράζει τον κόσμο μέσα από το πλαίσιο της δικής του αφήγησης. Ως εκ τούτου, η κατανόηση των ιστοριών τους οδηγεί επίσης στην κατανόηση της πραγματικής αξίας των ευαισθησιών τους. Επιπλέον, είναι σημαντικό για τα παιδιά να αφηγούνται τις ιστορίες τους. Η ψηφιακή αφήγηση παίζει ρόλο στη γεφύρωση της τεχνολογίας και της ανθρωπιστικής παιδείας σε μια κοινωνία όπου η ψηφιοποίηση αναπτύσσεται συνεχώς. Με άλλα λόγια, μας παρέχει ουσιαστικές προοπτικές για να ζούμε ως άνθρωποι. Έχω μεγάλες προσδοκίες από το πρόγραμμα «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Chiba, Shigeki (2007). Screenplay and Direction for the DVD Video "Eiga wo Tsukuru Kodomo-tachi: Australia no Chousen" [Children Making Movies: Challenges in Australia]. Planned and Produced by Shimin Guru-pu Chikyuu Kazoku no Kai [Citizens' Group Earth Family], Distributed by Educational Media, Inc.
- Gkoutsioukosta Zisoula & Venetia Apostolidou (2023). Building Learning Communities through Digital Storytelling. *Social Sciences* 12: 541. <https://doi.org/10.3390/socsci12100541>
- Malabou, Catherine (2005). *Watashitachi wa Nou wo Dou Suru ka - Neurosaience to Global Jihonshugi* [What Should We Do with Our Brain? - Neuroscience and Globalism], translated by Kohei Kuwata and Bunichiro Masuda. Tokyo: Shunjusha.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1991). *Autopoiesis - Seimei Shisutemu to wa Nani ka* [Autopoiesis: What is a Living System?]. Translated by Kawamoto H. Tokyo: Kokubunsha.
- McLuhan, Marshall, & McLuhan, Eric (2002). *Media no Housoku* [Laws of Media]. Translated by Takayama Hiro and Nakazawa Yutaka. Tokyo: NTT Shuppan.
- Mead, George Herbert (2002). "1927 Class Lectures in Social Psychology", translated by Nozomu Kawamura. In *Dewey-Mead Chosakushuu 11: Shakai Shinrigaku Kougi - Shakai-teki Jiga* [Collected Works of Dewey-Mead 11: Social Psychology Lectures – The Social Self]. Tokyo: Ningen no Kagaku Shinsha.
- Yaginuma, Hirotoishi (2010). A Study of the Educational Significance and Methodology of Expression by Video Media: Based on the Approach of Cineliteracy. *The Journal for Japanese Association of Art Education*, No. 31, 391-400.
- Tou ιδίου (2011). The Pedagogical Importance of Cineliteracy: Focusing on the Activities of Cineliteracy Fiesta in Niigata. *The Journal for Japanese Association of Art Education*, No. 32, 429-439.
- Tou ιδίου (2016). The Effect of "The Expression through the Visual Media" after the Earthquake Disaster. The Resilience toward the PTG from the PTSD. *Studies in Art Education*, No. 48, University Art Education Society of Japan, 393-399.
- Tou ιδίου (2017). "Learning Structure" of Image Media Expression in the Diversification Age. Based on the Transition of Multiculturalism Policy in Australia. *The Journal for Japanese Association of Art Education*, No. 38, 455-464.
- Tou ιδίου (2021). Media Literacy through Visual Media Expression: Perspectives from Art Education. *The Journal of Media and Information Literacy*, Vol. 2, No. 2, Hosei University Training Course for Librarians, 32-40.
- Tou ιδίου (2024). *Resilience through Visual Media Expression. Educational Significance of Visual Media Expression*. Tokyo: BookWay, 2024.

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΜΙΧΑΗΛ*

**“I felt the earth move under my feet”:
Οργανώνοντας προσωπικές εμπειρίες σεισμού
μέσω της ψηφιακής αφήγησης**

Εισαγωγή

Ο σεισμός που έπληξε τη Λάρισα τον Μάρτιο του 2020 έλαβε χώρα λίγο μετά τις 12 μμ, όταν όλοι οι μαθητές βρίσκονταν στη σχολική τάξη. Από την προσωπική αυτή εμπειρία των μαθητών πηγάζουν σχετικές πηγές γνώσης που μπορούν να βοηθήσουν τον καθένα τους να τη νοηματοδοτήσει (Robin, 2008 στο Ραφαηλίδου, 2019). Αποτελεί για αυτόν το λόγο μια μοναδική προσωπική εμπειρία που αξίζει να παρουσιαστεί δημιουργικά από κάθε μαθήτρια / μαθητή. Το τέταρτο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου προχωρημένων της Α΄ τάξης Γυμνασίου *Think Teen* εστιάζει στη χρήση παρελθοντικών χρόνων για αφήγηση και λεξιλόγιο για την περιγραφή φυσικών καταστροφών. Τα δύο χρόνια που ακολούθησαν τον σεισμό, παρατηρήθηκε ότι όλοι οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να αφηγηθούν το προσωπικό τους βίωμα.

Ορμώμενη από τις έννοιες της αυτενέργειας, της πνευματικής ιδιοκτησίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Μουζουράκη, 2020), η έρευνα αξιοποίησε την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (Γκουτσιουκώστα, 2020) και το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης ως μέσο προώθησης της συναισθηματικής αγωγής, της προσωπικής έκφρασης και της αισθητικής του κάθε μαθητή-μαθήτριας. Αξιοποίησε, επίσης, τη δυνατότητα που παρέχει η ψηφιακή αφήγηση στους μαθητές να οργανώσουν την εμπειρία τους, νοηματοδοτώντας την πραγματικότητα και τα φυσικά φαινόμενα.

Σχεδιασμός και Υλοποίηση της ερευνητικής δράσης

Αποφασίστηκε, λοιπόν, η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στο πρόγραμμα διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας με στόχο την καταγραφή του προσωπικού βιώματος για την αξιολόγηση των μαθητών κατά το β΄ τετράμηνο (με τη μέθοδο project). Καθώς οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν προσεγγίζουν με βιωματικό τρόπο τον σεισμό, τοποθετώντας τους μαθητές σε ρόλο πρωταγωνιστικό, τους ζητήθηκε να συντάξουν μια ατομική εργασία.

* Καθηγήτρια Αγγλικών, Πειραματικό Γυμνάσιο Λάρισας

Κύριους στόχους της δράσης αποτέλεσαν οι:

- Καλλιέργεια κριτικής σκέψης
 - Αξιοποίηση ποικίλων τρόπων έκθεσης του προσωπικού βιώματος
 - Έκφραση προσωπικών απόψεων και συναισθημάτων
 - Αναγνώριση της σπουδαιότητας και χρησιμότητας των ασκήσεων ετοιμότητας στο σχολείο
 - Καλλιέργεια οπτικού, ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού
 - Καταγραφή προσωπικών μαρτυριών / ιστορικών πηγών για τις μελλοντικές γενιές
 - Προώθηση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας στη σχολική ζωή.
- Η ερευνητική δράση σχεδιάστηκε με γνώμονα την απόκτηση δεξιοτήτων σε:
- Αφηγηματικό λόγο (χρήση Past Simple & Past Continuous)
 - Σύνδεση προτάσεων με χρονικά επιρρήματα
 - Αφήγηση εμπλουτισμένη με επίθετα και κατάλληλο τονισμό
 - Πολυμεσικό υλικό που βοηθά στην έκφραση συναισθημάτων και φαντασίας
 - Ψηφιακές δεξιότητες χρήσης προγραμμάτων επεξεργασίας βίντεο
 - Παρουσίαση του σκεπτικού και των επιλογών στην ολομέλεια της τάξης-έκθεση στο κοινό
 - Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση

Εφαρμόζοντας σταδιακά το εκπαιδευτικό σενάριο, η έρευνα αξιοποίησε 20 διδακτικές ώρες, εμπλέκοντας ενεργά 25 μαθητές (15 αγόρια και 10 κορίτσια) της Α' τάξης. Για μια ευχάριστη εισαγωγή, παρουσιάστηκε στην τάξη το ενθαρρυντικό αλλά και χιουμοριστικό τραγούδι «Σεισμός» του συγκροτήματος *Ημισκούμπρια* (<https://www.youtube.com/watch?v=zIS0GIIfJS4>). Αμέσως μετά, μοιράστηκαν στους μαθητές φωτοαντίγραφα της σχετικής εικονογραφημένης ιστορίας «Trinka and Sam: The Day the Earth Shook» (<https://riplorproductions.com/stories/trinka-and-sam-earthquake/>). Η ανάγνωση της ιστορίας έγινε από την εκπαιδευτικό με σκοπό να βοηθηθούν οι μαθητές στις δικές τους αναγνώσεις. Η εισαγωγή ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση των ψηφιακών ιστοριών της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος στο Γυμνάσιο (<https://digistoryhub.web.auth.gr/digital-stories/digital-stories-pilot-highschool/>). Τέλος, οι μαθητές ενημερώθηκαν για τα διαβαθμισμένα κριτήρια της ψηφιακής τους αφήγησης, όπως αυτά σχεδιάστηκαν ειδικά για την εν λόγω ερευνητική δράση. Κριτήρια αξιολόγησης αποτέλεσαν τα εξής:

- Σύνταξη-Οργάνωση της ιστορίας: πρόλογος-σκηνικό / κύριο μέρος- αφήγηση / επίλογος
- Χρήση του Αορίστου χρόνου και σχετικού Λεξιλογίου
- Σκίτσα / Μουσική επένδυση / Μοντάζ
- Τίτλοι αρχής και τέλους
- Παράθεση πηγών
- Πρωτοτυπία

Στη συνέχεια έγινε μια άσκηση προθέρμανσης κατά την οποία αναγνώστηκαν από την εκπαιδευτικό σχετικές γραπτές μαρτυρίες εφήβων στην Αγγλική γλώσσα (<https://>

www.write4fun.net/view-entry/217680) και (<https://www.wvi.org/stories/albania/my-firsthand-earthquake-account>), καθώς και η προσωπική μαρτυρία της εκπαιδευτικού. Ως θέματα της ψηφιακής αφήγησης, προτάθηκαν στους μαθητές η καταγραφή εμπειρίας μαθήτριας/ μαθητή (Πώς βίωσα το σεισμό στην τάξη ή στο σπίτι) αλλά και η καταγραφή εμπειρίας ενός άψυχου αντικειμένου της τάξης π.χ. θρανίου, πίνακα (χιουμοριστική προσέγγιση). Αφού καθορίστηκε το διάγραμμα της αφήγησης (Ποιός / Πότε/ Ποιό ερώτημα θέτει/ Τί θέλει να πετύχει;/ Ποιά ήταν τα συναισθήματα μου τότε; / τώρα, δύο χρόνια μετά) ανατέθηκε στους μαθητές άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου στο σπίτι έκτασης 200 λέξεων (κατά το πρότυπο στη σελίδα 59 του σχολικού βιβλίου).

Κατά το στάδιο της προπαραγωγής της ψηφιακής αφήγησης, οι μαθητές ανάγνωσαν τα γραπτά αφηγηματικά τους κείμενα στην τάξη, λαμβάνοντας και δίνοντας ανατροφοδότηση, τροποποιώντας και βελτιώνοντας ό,τι έκριναν απαραίτητο. Στις επόμενες δύο διδακτικές ώρες παρουσιάστηκαν τα εικονογραφημένα σενάρια του καθενός (storyboards), δόθηκε ανατροφοδότηση και ανατέθηκε στους μαθητές η εικονογράφηση με λεπτομερή σκίτσα στο σπίτι (ψηφιοποίηση των χειρόγραφων ή ψηφιακή δημιουργία σκίτσων). Με την ολοκλήρωση του σταδίου αυτού, τα σκίτσα όλων παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια.

Μετά την απαραίτητη πρόβα ανάγνωσης των ιστοριών και την ανατροφοδότηση που την ακολούθησε, έγινε η ανάθεση της εγγραφής της φωνητικής αφήγησης και σύνθεσης επιμέρους στοιχείων στο σπίτι. Στη συνέχεια, ολοκληρώθηκαν οι ψηφιακές αφηγήσεις, με τον συγχρονισμό των επιμέρους στοιχείων, δηλαδή του ήχου, των σκίτσων, των εφέ μετάβασης, των τίτλων αρχής και τέλους, των βιβλιογραφικών αναφορών και των ηλεκτρονικών εφαρμογών / πηγών. Η ερευνητική δράση ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση 25 ολοκληρωμένων ψηφιακών αφηγήσεων στην ολομέλεια της τάξης και τη δημοσίευσή τους στο κανάλι του σχολείου (https://www.youtube.com/@1o_gym_larissas).

Αποτίμηση - Οφέλη της ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης στο πρόγραμμα διδασκαλίας

Αξιολογώντας ποσοτικά και ποιοτικά τις 25 παραδοτέες ψηφιακές αφηγήσεις των μαθητών / μαθητριών, η ερευνητική δράση επιβράβευσε την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στο πρόγραμμα διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην Α' Γυμνασίου με την επίτευξη των γενικών στόχων και την ανάπτυξη των αναμενόμενων δεξιοτήτων από τους μαθητές. Πέραν αυτών, αξιοσημείωτη ήταν η εξοικείωση των μαθητών με την έννοια της ακαδημαϊκής έρευνας, η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ νεανικής κουλτούρας (youth culture) και σχολικής πραγματικότητας, καθώς και η ενίσχυση της πολυφωνίας και της διαφορετικότητας. Στην έρευνα συμμετείχαν με προθυμία και δημιουργικότητα ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες και ένας μαθητής με διαγνωσμένο άτυπο αυτισμό, που δημιούργησε μια ψηφιακή αφήγηση στην Ελληνική γλώσσα, με τη συνδρομή της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

Οι 25 προσωπικές ψηφιακές αφηγήσεις των μαθητών / μαθητριών (εμπλουτισμένες με τη δική τους φωνή, τα δικά τους σκίτσα, τη μουσική και τα ειδικά εφέ της επιλογής του καθενός) θα αποτελέσουν αρχειακό υλικό της τράπεζας ψηφιακών αφηγήσεων του σχολείου που θα κατευθύνει την ερευνητική δράση τα επόμενα σχολικά έτη. Το ερευνητικό ενδιαφέρον αποσκοπεί στο να δώσει κίνητρα για την περαιτέρω αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Συνακόλουθα, αποφασίστηκε, με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών, η συνέχιση της ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης στο πρόγραμμα διδασκαλίας και η αξιολόγησή τους με τη μέθοδο project στο β' τετράμηνο στη Β' και Γ' τάξη του Γυμνασίου.

Ο απαιτητικός και πολύπλευρος ρόλος (οργανωτικός / καθοδηγητικός / ενθαρρυντικός / υποστηρικτικός) που κλήθηκε να επιτελέσει η εκπαιδευτικός, καθώς και τα ψηφιακά μέσα αποστολής των ιστοριών (Viber-email) που επιλέχθηκαν προς διευκόλυνση των μαθητών, επιβάρυναν την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας. Κατά συνέπεια, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, κατά προτεραιότητα με τους διδάσκοντες του μαθήματος της Πληροφορικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2020). *Η Ψηφιακή Αφήγηση (Digital Storytelling) ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της Λογοτεχνίας* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Σχολή Παιδαγωγική, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μουζουράκη, Ε. Ε. (2020). *Η διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα σε επίπεδο Β1 μέσα από περιβάλλον ψηφιακής αφήγησης*. Ανακτήθηκε από:
<file:///C:/Users/User/Downloads/%CE%9C%CE%9F%CE%A5%CE%96%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%974132017023.pdf>.
- Ραφαηλίδου, Ζ.Σ. (2019). *Ψηφιακή Αφήγηση στην τάξη: Μελετώντας το φαινόμενο του Brain Drain*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 10(1Α). Ανακτήθηκε:
https://www.researchgate.net/publication/339403600_Psephiake_Aphegese_sten_taxe_Meletontas_t_o_phainomeno_tou_Brain_Drain.

ΜΥΡΤΩ ΝΕΡΑΝΤΖΗ*

Επιδιώκοντας την αυθεντικότητα μέσω της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα των Αγγλικών

Η έννοια της αυθεντικότητας στις θεωρίες μάθησης

Η έννοια της αυθεντικότητας εμπεριέχεται ως επιδίωξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε διαφοροποιημένο βαθμό και με διαφορετικές προεκτάσεις, στις θεωρίες κατασκευής της γνώσης που αναπτύχθηκαν ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα. Στο πλαίσιο του γνωστικού εποικοδομητισμού με βασικό εκφραστή τον Piaget, οι δραστηριότητες μάθησης θα πρέπει να ανταποκρίνονται στην προγενέστερη αλληλεπίδραση των ατόμων με το περιβάλλον, αλλά και να αναπαριστούν την πολυπλοκότητα του κόσμου, ώστε να οδηγούν σε μια διαδικασία προσωπικής οικοδόμησης της γνώσης. Σύμφωνα με τον Dewey (1980: 26), οι εμπειρίες που λειτουργούν ως κινητήρια δύναμη με παιδευτική αξία υποκινούν τη δημιουργική περιέργεια, την πρωτοβουλία και τη δημιουργία στόχων.

Στον κοινωνικό εποικοδομητισμό με αφετηρία το έργο του Vygotsky, η αυθεντικότητα συνδέεται με τη σκόπιμη χρήση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο προκύπτει η γνώση και είναι χρήσιμη (Lave & Wenger, 1991). Συνδέεται, επίσης, με τη δημιουργία ευκαιριών κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ως καθημερινών πρακτικών κατά τις οποίες τα άτομα αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν γνωστικά εργαλεία και γνώσεις (Brown, Collins & Duguid, 1989). Οι αυθεντικές δραστηριότητες ανταποκρίνονται στα σύνθετα γνωστικά προβλήματα της πραγματικής ζωής, ευνοούν δηλαδή γνωστικές διεργασίες όπως την ανεξάρτητη και κριτική σκέψη (Newmann, Marks & Gamoran, 1996).

Όσον αφορά στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, ειδικότερα, η αυθεντικότητα αναφέρεται στις επικοινωνιακές προσεγγίσεις (Mishan, 2005: 1-3· Richards, 2006), σύμφωνα με τις οποίες η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας επιτυγχάνεται με την έκθεση και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες αυθεντικής επικοινωνίας (Mishan, 2005: 3). Σε αυτές, η ενεργοποίηση σύνθετων γνωστικών λειτουργιών οδηγεί σε φυσική ανάπτυξη της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (Cummins, 1992), η οποία συνδέεται με τον επιστημονικό λόγο και τη χρήση της γλώσσας σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα.

* Καθηγήτρια Αγγλικών, Δρ. Κοινωνιογλωσσολογίας

Παράλληλα, ακολουθώντας τη θεωρία του εποικοδομητισμού, οι ανθρωπιστικές προσεγγίσεις στην ξενόγλωσση εκπαίδευση τονίζουν τη σημασία της συναισθηματικής εμπλοκής και των εσωτερικών κινήτρων με αναφορά στις κοινωνικές σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται κατά τη γλωσσική εκμάθηση (Mishan, 2005: 6-10). Υπό αυτό το πρίσμα, η αυθεντικότητα συνδέεται με την ενίσχυση της αυτονομίας και με την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου μέσω της έκθεσης και της αλληλεπίδρασης στη γλώσσα-στόχο (Duda and Tyne, 2010), τα οποία επιτυγχάνονται με την εξατομίκευση των μαθησιακών αναγκών, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και ατομικών στρατηγικών, και την αξιοποίηση μαθησιακών πόρων που προκαλούν γνήσιες συναισθηματικές αντιδράσεις (Tomlinson, 2017).

Η αξιοποίηση του βίοκοσμου και των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και των μαθητριών ως εφαλτήρια μάθησης γνώρισε απήχηση και στην «παιδαγωγική των πολυγραμματισμών» (Kalantzis & Cope, 2001). Μέσα από τη συστηματική τριβή με πολυτροπικά κείμενα και «τη μεταμόρφωση των διαθέσιμων πόρων νοήματος» (Kalantzis & Cope, 2001: 215), οι μαθητές και οι μαθήτριες ωθούνται σε μια διαδικασία αναπλαισίωσης των εμπειριών και των γνώσεων. Δεδομένης της αυξανόμενης ποικιλομορφίας στις κοινωνίες και του καθοριστικού ρόλου της τεχνολογίας, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προτάσσει την καλλιέργεια ικανοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση και την παραγωγή κειμένων στα σύγχρονα πολυμορφικά περιβάλλοντα (Χατζησαββίδης, 2005: 37).

Με αυτόν τον σκοπό, στο προτεινόμενο μοντέλο της «Μάθησης μέσω Σχεδιασμού» (Kalantzis & Cope, 2001) οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων για να σχεδιάσουν ένα οικείο περιβάλλον το οποίο επιτρέπει τους μαθητές και τις μαθήτριες να βρουν «τις δικές τους καλύτερες διαδρομές για τη δημιουργία γνώσης και τη μάθηση» (Kalantzis, Cope & Arvanitis, 2011: 3). Υπό αυτό το πρίσμα, η αυθεντικότητα συνδέεται επιπλέον με τον βαθμό στον οποίο η διαδικασία δημιουργεί ένα ισχυρό αίσθημα του ανήκειν και ευνοεί τη χειραφέτηση, τα οποία παραπέμπουν στην έννοια της αυτονομίας στις ανθρωπιστικές προσεγγίσεις (Mishan, 2005: 6-10). Οι προτεινόμενες γνωστικές διαδικασίες επιλέγονται σε οποιαδήποτε σειρά και περιλαμβάνουν την τοποθετημένη πρακτική ή βιωματική μάθηση, την ανοικτή διδασκαλία ή εννοιολόγηση, την κριτική πλαισίωση ή ανάλυση, και τη μετασχηματισμένη πρακτική ή εφαρμογή (Kalantzis κ.α., 2011).

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η ψηφιακή αφήγηση ως μια μετασχηματισμένη πρακτική παρέχει εχέγγυα εξοικείωσης με τα κείμενα ως πολιτισμικά προϊόντα τα οποία ενσωματώνουν και αναδημιουργούν το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο ερμηνείας τους. Αποτελεί όχημα μεταφοράς προσωπικών βιωμάτων και αντιλήψεων, το οποίο βρίσκεται στον πυρήνα της αυθεντικής μάθησης, αλλά και μια ευκαιρία άρθρωσης προσωπικού λόγου, συνδυάζοντας την προσωπική ερμηνεία με την ανακάλυψη πρωτότυπων και ευφάνταστων τρόπων επικοινωνίας με το περιβάλλον (Γκουτσιουκώστα, 2020). Η κοινωνική αυτή διάσταση της ψηφιακής αφήγησης την καθιστά ένα καινοτόμο εργαλείο αυθεντικής μάθησης, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες ενσωματώνουν στον λόγο τους εμπειρίες αλλά και υποκειμενικούς τρόπους εφαρμογής και αξιοποίησης γνώσεων για την επίτευξη συγκεκριμένων κάθε φορά επικοινωνιακών σκοπών.

Χαρακτηριστικά του σχεδιασμού και της εφαρμογής

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των σεναρίων εντάχθηκαν στον πιλοτικό και στον κύριο κύκλο έρευνας-δράσης του έργου «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης», με τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών της Ε' και της ΣΤ' τάξης του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης. Βασίζονται στις κατευθυντήριες αρχές της αυθεντικής μάθησης αναφορικά με το πλαίσιο και τις δραστηριότητες συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης, τα κείμενα και την αφθονία των πηγών, την πρόσβαση στην εργασία των ειδικών, τους πολλαπλούς ρόλους και προοπτικές, τη δημιουργία προϊόντος, τη βοήθεια και την υποστήριξη της μάθησης, τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση (Newmann κ.α., 1996· Mims, 2003· Mishan, 2005· Lombardi, 2007· Herrington & Herrington, 2008). Ταυτόχρονα, λαμβάνει υπόψη τις γνωστικές διαδικασίες της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών αναφορικά με την κατανόηση και την παραγωγή κειμένων.

Κατά την πιλοτική φάση, στο σενάριο «Storytelling paintings», οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΣΤ' τάξης συνθέτουν μια μυθοπλασία αξιοποιώντας ως βασικό εικονικό υλικό έναν πίνακα ζωγραφικής. Σε αυτήν τη φάση, η ψηφιακή αφήγηση στοχεύει ως προς το περιεχόμενο στην ερμηνεία του χώρου και του χρόνου δράσης του πίνακα. Κατά την κύρια φάση του έργου, στο σενάριο «The Byzantine Legacy of Thessaloniki», οι μαθητές και οι μαθήτριες της Ε' τάξης δημιουργούν ιστορικές μυθοπλασίες οι οποίες συνδέουν τα βυζαντινά μνημεία της Θεσσαλονίκης με γεγονότα και χαρακτηριστικά της παλαιοχριστιανικής και της βυζαντινής περιόδου. Συνεπώς, η ψηφιακή αφήγηση στοχεύει στην ερμηνεία του ιστορικού πλαισίου των βυζαντινών μνημείων.

Όσον αφορά στους γλωσσικούς στόχους, το σενάριο «Storytelling paintings» σχεδιάστηκε με αφετηρία τους Ειδικούς Δείκτες Επικοινωνιακής Επάρκειας Επιπέδου Α2, όπως ορίζεται στο ΕΠΣ-ΕΓ για την ΣΤ' τάξη. Περιλαμβάνονται επιπλέον συναφείς Δείκτες των Επιπέδων Α1 και Β1, ώστε η στοχοθεσία να ανταποκρίνεται στο διαφοροποιημένο επίπεδο γλωσσομάθειας. Παρομοίως, στο σενάριο «The Byzantine Legacy of Thessaloniki», τέθηκαν γλωσσικοί στόχοι με αφετηρία τους Ειδικούς Δείκτες Επικοινωνιακής Επάρκειας Επιπέδου Α1, οι οποίοι συμπληρώθηκαν με συναφείς Δείκτες των Επιπέδων Α2 και Β1. Και στις δύο περιπτώσεις ο σχεδιασμός περιλαμβάνει κοινωνικούς και γνωστικούς στόχους αναφορικά με δεξιότητες του 21ου αιώνα, τον ψηφιακό γραμματισμό και την ενεργοποίηση εγγράμματων ταυτοτήτων. Στο σενάριο «The Byzantine Legacy of Thessaloniki», ειδικότερα, οι στόχοι συνδέονται επιπλέον με το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας για την Ε' τάξη.

Τα σενάρια περιλαμβάνουν δύο στάδια υλοποίησης: τις προκαταρκτικές δραστηριότητες οι οποίες εισάγουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στη θεματολογία των σεναρίων χωρίς να συνδέονται άμεσα με τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης, και τις κύριες δραστηριότητες οι οποίες στοχεύουν ρητά στη δημιουργία του τελικού παραγόμενου.

Προκαταρκτικές δραστηριότητες

Αρχικά, η εγκαθίδρυση ενός αυθεντικού πλαισίου μάθησης (Mims, 2003) επιδιώχθηκε μέσω της σύνδεσης με τα προσωπικά βιώματα των μαθητών και των μαθητριών, και με ζητήματα από τον κόσμο που τους περιβάλλει και τους αφορά. Συγκεκριμένα, στο σενάριο «Storytelling paintings», οι μαθητές και οι μαθήτριες συζήτησαν στην τάξη για τις εμπειρίες τους από μουσεία που έχουν επισκεφτεί, και μετέφεραν τις γνώσεις τους αναφορικά με τα μουσεία τα οποία θα ήθελαν να επισκεφτούν. Η προκαταρκτική αυτή συζήτηση κάνει σχετική και ενδιαφέρουσα την ακόλουθη ομαδική δραστηριότητα ιστοεξερεύνησης των ιστότοπων διάσημων μουσείων του κόσμου, σύμφωνα και με τις προσωπικές τους προτιμήσεις, όπως αυτές αποτυπώθηκαν σε έρευνα με χρήση των Google Forms, και με σκοπό η κάθε ομάδα να ενημερώσει την ολομέλεια για τα ευρήματα της ιστοεξερεύνησης.

Παρομοίως, στο σενάριο «The Byzantine legacy of Thessaloniki», κατά την εισαγωγή του θέματος οι μαθητές και οι μαθήτριες μεταφέρουν τα βιώματα και τις γνώσεις τους σε σχέση με τα βυζαντινά μνημεία τα οποία βρίσκονται στη γειτονιά τους ή έχουν επισκεφτεί, και συζητούν για τους λόγους της παρατηρούμενης υψηλής επισκεψιμότητας των μνημείων. Καθώς η ίδια η συζήτηση αναδεικνύει τα βυζαντινά μνημεία ως «χώρους Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς», η εννοιολόγηση του όρου και η σύνδεσή του με τον βίοκοσμο των μαθητών και των μαθητριών προκύπτει σε ένα πλαίσιο αυθεντικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, γίνεται σχετική στη συζήτηση η επακόλουθη ομαδική δραστηριότητα ιστοεξερεύνησης του ιστότοπου της UNESCO με σκοπό την εμβάθυνση στα κριτήρια επιλογής των μνημείων Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Τα συμπεράσματα της εργασίας των ομάδων παρουσιάζονται και αντιπαραβάλλονται στην ολομέλεια της τάξης, το οποίο προσδίδει περαιτέρω νόημα και σκοπό στη δραστηριότητα της διερεύνησης των κριτηρίων χαρακτηρισμού των μνημείων.

Κύριες δραστηριότητες

Με την ολοκλήρωση των προκαταρκτικών δραστηριοτήτων, τα παιδιά μετέφεραν τις εμπειρίες τους σε σχέση με τη συγγραφή αφηγήσεων και τις εφαρμογές δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών και αφιερώθηκε χρόνος στις εντυπώσεις και τις προσδοκίες τους αναφορικά με την ψηφιακή αφήγηση. Συνεπώς, δόθηκε έμφαση στις προϋπάρχουσες γνώσεις αλλά και στη συναισθηματική τοποθέτηση των μαθητών και των μαθητριών αναφορικά με τη δημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων, ώστε να αντιμετωπιστούν τυχόν επιφυλάξεις και να μπορέσουν να συνδεθούν με τον στόχο της επικείμενης εργασίας τους. Με τον ίδιο σκοπό, προκρίθηκε η συνεργατική δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, έναντι των ατομικών, καθώς θεωρήθηκε ότι η ομάδα, εκτός από κίνητρα, παρέχει πλαίσιο στήριξης και ασφάλεια, ιδιαίτερα για τα άτομα με μικρότερη γλωσσική ετοιμότητα. Κατά την ομαδική εργασία, δημιουργούνται επιπλέον ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και μεταφοράς βιωμάτων, αλλά και χρήσης της γλώσσας με πραγματικούς σκοπούς επικοινωνίας.

Η αυθόρμητη επικοινωνία αντιλήψεων και γνώσεων αποτέλεσε τη βάση και για τον ορισμό των κριτηρίων ποιότητας των ψηφιακών ιστοριών και τη συν-οικοδόμηση ενός αυθεντικού πλαισίου αξιολόγησης. Μέσω της συζήτησης, τα κριτήρια και η διαβαθμισμένη κλίμακα αξιολόγησης προέκυψαν ως συμπεράσματα των ίδιων των παιδιών, ενώ η ανοικτή διδασκαλία αναφορικά με τη συμβολή των σημειωτικών συστημάτων της εικόνας και του ήχου συνυφάνθηκε με τις συνεισφορές των μαθητών και των μαθητριών στη ροή της συζήτησης. Στο ίδιο πλαίσιο, εισήχθησαν με φυσικό τρόπο επιστημονικές και θεωρητικές έννοιες και όροι οι οποίοι σχετίζονται με την ανάγνωση πινάκων στο σενάριο «Storytelling paintings», και την ιστορική έρευνα στο σενάριο «The Byzantine legacy of Thessaloniki». Και στις δύο περιπτώσεις, η ανοικτή διδασκαλία στη φυσική τάξη συμπληρώθηκε με ανάρτηση πολυμεσικού υλικού στο ιστολόγιο της κυψέλης, το οποίο αφορούσε τόσο στην αφηγηματική δομή και τη χρήση της γλώσσας, όσο και στα χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης. Επομένως, μέσω της αλληλεπίδρασης στη φυσική τάξη επιδιώχθηκε η δημιουργία κινήτρων για την υλοποίηση ατομικών δραστηριοτήτων οι οποίες στόχευαν στη βαθύτερη κατανόηση και τον εμπλουτισμό των κριτηρίων ποιότητας των ψηφιακών αφηγήσεων.

Ο σκοπός της δημιουργίας των ψηφιακών αφηγήσεων προσέδωσε νόημα στις επιμέρους δραστηριότητες της κύριας φάσης, οι οποίες απέκτησαν προστιθέμενη αξία ως αναγκαία στάδια για την επιτυχή ολοκλήρωση του τελικού παραγόμενου. Παράλληλα, η ένταξη της υλοποίησης των δραστηριοτήτων στο ευρύτερο πλαίσιο υλοποίησης του έργου ενίσχυσε την αυθεντικότητα του σκοπού της επικείμενης εργασίας των μαθητών και των μαθητριών, καλλιεργώντας το αίσθημα ότι η εργασία τους θα έχει αποδέκτες και αντίκτυπο εκτός της τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος (Mims, 2003: 3). Η περαιτέρω διεύρυνση του κοινού στο οποίο απευθύνονται τα τελικά παραγόμενα επιτεύχθηκε στη ΣΤ΄ τάξη μέσω της συμμετοχής της σε έργα eTwinning, στα οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες επικοινωνούν και συνεργάζονται με συνομήλικους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν την εκτενή ενασχόληση με πολλές και ποικίλες πηγές, οι οποίες συχνά διακρίνονται για την πολυτροπικότητα και την πολυθεματικότητά τους. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα πολυτροπικά κείμενα αναλύονταν με αναφορά στα γλωσσικά, κειμενικά και πολιτισμικά τους στοιχεία, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να μεταβαίνουν από την επιφανειακή προσέγγισή τους σε βαθύτερα νοήματα και να αναπτύσσουν τρόπους σκέψης για την οργάνωσή τους. Σε άλλες περιπτώσεις, οι δραστηριότητες ήταν ασαφώς καθορισμένες (Lombardi, 2007: 3), καθώς ωθούσαν τα παιδιά σε μια ανοικτού τύπου ενασχόληση με κείμενα χωρίς να ορίζουν την σκοπιά από την οποία θα τα προσεγγίσουν.

Η μετασηματισμένη πρακτική στις προκαταρκτικές δραστηριότητες εντοπίζεται σε δραστηριότητες σχολιασμού των κειμένων με εκφορά αιτιολογημένης άποψης, δραστηριότητες αντιπαραβολής και σύγκρισης, και σε δραστηριότητες σύνθεσης πληροφοριών για εξαγωγή συμπερασμάτων. Σε όλες τις περιπτώσεις, οι δραστηριότητες μετασηματισμένης πρακτικής αποτέλεσαν πεδίο αυθεντικής αξιολόγησης του βαθμού κατά-

κτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς απαιτούσαν νοητικές λειτουργίες υψηλού επιπέδου (Newmann κ.α., 1996). Επίσης, αξιοποιήθηκαν ως ευκαιρία για αλληλεπίδραση στη φυσική ή την ηλεκτρονική τάξη, καθώς αποτέλεσαν την αφετηρία για περαιτέρω σχολιασμό, αντιπαραβολή, σύγκριση και σύνθεση πληροφοριών με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων. Υπό αυτό το πρίσμα, οδηγούσαν εκ νέου σε μετασχηματισμένες πρακτικές και συντελούσαν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης με δημιουργικές παρεμβάσεις και αυθόρμητες συνεισφορές από τα παιδιά. Η διερεύνηση και η θεώρηση εναλλακτικών απόψεων και προοπτικών κατά την αλληλεπίδραση των μαθητών και των μαθητριών παρείχε στοιχεία για την εξέλιξη τους και ενίσχυσε την αυθεντικότητα της αξιολόγησης, τοποθετώντας την σε ένα περιβάλλον γνήσιας επικοινωνίας.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η συνεργατική οικοδόμηση ενός αυθεντικού πλαισίου μάθησης στο στάδιο της δημιουργίας των αφηγήσεων ενισχύθηκε με παράλληλες δραστηριότητες στην κυψέλη της e-me, η οποία αξιοποιήθηκε ως αποθετήριο ψηφιακού υλικού αλλά κυρίως ως χώρος συνεργασίας και επικοινωνίας με την εκπαιδευτικό και μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών της τάξης. Απώτερος σκοπός της εκτεταμένης χρήσης της η-τάξης ήταν, αφενός, η αύξηση του χρόνου έκθεσης σε πολυτροπικά αγγλόφωνα κείμενα και η ενίσχυση των πρακτικών κατασκευής νοήματος, η αυτονόμηση της μάθησης και η καλλιέργεια των συναφών δεξιοτήτων. Αφετέρου, η συστηματική χρήση της η-τάξης ως επέκταση της φυσικής συνέβαλε στον μετασχηματισμό της ομάδας των μαθητών και των μαθητριών σε κοινότητα πρακτικής και μάθησης (Lombardi, 2007: 6), καθώς παρείχε αυξημένες ευκαιρίες για επικοινωνία και συνεργασία εκτός της σχολικής αίθουσας και σε χρόνο που επέλεγαν κάθε φορά τα ίδια τα παιδιά.

Όσον αφορά στη δημιουργία των ιστοριών, διασφαλίστηκε η αφθονία και η πολυθεματικότητα των πηγών, η προσέγγιση του θέματος από διάφορες οπτικές και η ενασχόληση με ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών. Στο σενάριο «Storytelling paintings», οι ομάδες αξιοποίησαν ως πόρους αγγλόφωνα κείμενα τα οποία σχετίζονταν με το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο του πίνακα της ψηφιακής αφήγηση. Στο σενάριο «The Byzantine legacy of Thessaloniki», οι ομάδες διερεύνησαν επιστημονικά συγγράμματα, ντοκιμαντέρ και άλλα πολυτροπικά κείμενα στα αγγλικά και στα ελληνικά αναφορικά με τα ιστορικά γεγονότα τα οποία συνδέονται με το μνημείο και τα χαρακτηριστικά της ζωής στο Βυζάντιο την εν λόγω περίοδο.

Κατά τη συγγραφή, δημιουργήθηκαν κοινόχρηστα έγγραφα Google για την κάθε ομάδα, ώστε να έχουν τη δυνατότητα τα μέλη να συν-δημιουργούν την ιστορία και να εργάζονται σε εξωσχολικό χρόνο. Για τους ίδιους λόγους, τη δεύτερη χρονιά της υλοποίησης προκρίθηκε η χρήση της εφαρμογής Canva, αντί της OpenShot. Και στις δύο εφαρμογές, Google Docs και Canva, η λειτουργία του σχολιασμού παρείχε τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης, με αναφορές σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου ή της διαφάνειας, και την άμεση παραπομπή σε συμπληρωματικές πηγές και πόρους. Με αυτά τα μέσα, ο αναστοχασμός έγινε καθημερινή πρακτική, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες πήραν επιπλέον πρωτοβουλίες για μάθηση με αφετηρία τα σχόλια.

Αποτελέσματα

Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατέκτησαν σε διαφοροποιημένο βαθμό τους στόχους ως προς το γνωστικό αντικείμενο και τους Ειδικούς Δείκτες Επικοινωνιακής Επάρκειας του ΕΠΣ-ΞΓ που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό. Ευνοήθηκαν ιδιαίτερα οι μαθητές και οι μαθήτριες του επιπέδου Α1 στην Ε΄ τάξη, και των επιπέδων Α1 και Α2 στη ΣΤ΄ τάξη. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στην κατανόηση προφορικού λόγου και γραπτών και, κυρίως, πολυτροπικών κειμένων. Φαίνεται να αξιοποιούν αποτελεσματικότερα γλωσσικά και μη γλωσσικά στοιχεία για να επιτύχουν την κατανόηση άγνωστων δομών και λέξεων, αλλά και του ευρύτερου συστήματος νοηματοδότησης. Λιγότερο εμφανής αλλά σημαντική ήταν η πρόοδος των παιδιών της ΣΤ΄ τα οποία ξεκίνησαν από το επίπεδο Β1.

Επίσης, οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλούτισαν σε μεγάλο βαθμό το θεματικό λεξιλόγιο και φαίνεται να έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη ευχέρεια παραγωγής γραπτού λόγου για την κατάθεση προτάσεων και την έκφραση άποψης με αιτιολόγηση, τη σύνταξη σύνθετων πληροφοριακών κειμένων, την λεπτομερή περιγραφή πραγμάτων και προσώπων, και την εξιστόρηση φανταστικών και πραγματικών γεγονότων και εμπειριών, μεταφέροντας ταυτόχρονα την προσωπική τους οπτική, εντυπώσεις και συναισθήματα. Ακόμα, όπως φάνηκε στον προφορικό σχολιασμό των εργασιών και των ψηφιακών ιστοριών, ιδιαίτερα οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης έχουν αναπτύξει σημαντικά την ικανότητά τους να εκφέρουν αξιολογικές προτάσεις και δικαιολογημένη άποψη, να επιχειρηματολογούν και να προτείνουν λύσεις και βελτιώσεις στην αγγλική γλώσσα.

Σημαντική επίσης θεωρείται η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, όπως αποτυπώθηκε και στα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στη ΣΤ΄ τάξη, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες αποτίμησαν θετικά την ικανότητα χρήσης της γλώσσας σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Παρατηρήθηκε σχετικά ότι συμμετέχουν με μεγαλύτερη άνεση σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, το οποίο με τη σειρά του αναμένεται να έχει θετικό αντίκτυπο αναφορικά με την αυτονόμησή τους, καθώς είναι περισσότερο πιθανό να επιδιώξουν τη συμμετοχή τους και να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας και χρήσης της γλώσσας στο μέλλον. Παρομοίως, οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν αναπτύξει αυτοπεποίθηση στην ενασχόληση με αυθεντικά κείμενα, το οποίο κατά τη Mishan (2005: 10) συνδέεται στενά με την αυτονόμηση του μαθητή και την περαιτέρω επιδίωξη της μάθησης με την αναζήτηση και αξιοποίηση αυθεντικών πηγών. Συμπερασματικά, η ξένη γλώσσα φαίνεται να εγκαθιδρύεται ως μέσο απόκτησης εμπειριών, διαπραγμάτευσης της πληροφορίας και οικοδόμησης της γνώσης.

Η ομαδική εργασία λειτούργησε υποστηρικτικά και σε πολλές περιπτώσεις εφαρμόστηκε μάθηση μεταξύ ομοτίμων, μειώνοντας το άγχος της έκθεσης και χρήσης της ξένης γλώσσας στα άτομα με μικρότερη γλωσσική ετοιμότητα. Παρατηρούμε σχετικά ότι αξιοποιήθηκαν οι συνεισφορές πιο έμπειρων χρηστών στην (ηλεκτρονική) τάξη, οι οποίες λειτούργησαν είτε ως σκαλωσιά (scaffolding) για επίτευξη κατανόησης είτε ως πρότυπα για τη διατύπωση άλλων συνεισφορών. Η συμβολή των ατόμων με μεγαλύ-

τερη γλωσσική ετοιμότητα ενισχύθηκε κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων οι οποίες απαιτούν από τους μαθητές και τις μαθήτριες να σκεφτούν κριτικά και δημιουργικά αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες.

Συνυφασμένη με τη γλωσσική εξέλιξη ήταν η ευρύτερη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών. Όπως φάνηκε στις μετασχηματισμένες πρακτικές, οι μαθητές και οι μαθήτριες εφάρμοσαν σύνθετες γνωστικές λειτουργίες, αναλύοντας και αντιπαραβάλλοντας πληροφορίες, ερμηνεύοντας και προσεγγίζοντας κριτικά κείμενα, χαρακτηριστές και τις συνεισφορές των άλλων, και εξάγοντας συμπεράσματα. Επιπλέον, κατά την άρθρωση του προσωπικού τους λόγου, ενσωμάτωσαν την ορολογία και τον επιστημονικό λόγο ο οποίος αναπτύχθηκε κατά τις πρακτικές ανοικτής διδασκαλίας. Αυτό έγινε ιδιαίτερα εμφανές στην ενδιάμεση και την τελική κριτική αποτίμηση των ψηφιακών αφηγήσεων στην ολομέλεια της τάξης, κατά την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες υιοθέτησαν τα κριτήρια και την ορολογία της ανοικτής διδασκαλίας για να αναλύσουν και να αξιολογήσουν τις ιστορίες των ομάδων ως πολιτισμικά προϊόντα με κοινωνική διάσταση. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθητές και οι μαθήτριες ενσωμάτωσαν τη νέα γνώση σε ποικίλες μετασχηματισμένες πρακτικές και λαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Ειδικότερα, όσον αφορά στη σύνθετη μετασχηματισμένη πρακτική της ψηφιακής αφήγησης, οι ομάδες δημιούργησαν πρωτότυπες μυθοπλασίες στην ξένη γλώσσα, συνδέοντας την εξιστόρηση φανταστικών γεγονότων με το ιστορικό πλαίσιο του πίνακα ή του μνημείου και ενσωματώνοντας την προσωπική τους τοποθέτηση απέναντι σε γεγονότα και καταστάσεις. Παρήγαγαν σύνθετο αφηγηματικό λόγο, χρησιμοποιώντας ως επί το πλείστον κατάλληλα τους χρόνους των ρημάτων, συνδέσμους και επιρρήματα για να δηλώσουν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων, και ο λόγος τους είναι σε ορισμένες περιπτώσεις ιδιαίτερα περίτεχνος. Παρατηρούμε επίσης ότι στις περισσότερες αφηγήσεις χρωμάτισαν κατάλληλα τη φωνή τους και διαφοροποίησαν τον ρυθμό για να ενισχύσουν τον συναισθηματικό αντίκτυπο της ιστορίας τους (Yoon, 2012). Συνεπώς, η ψηφιακή αφήγηση αποτέλεσε ένα δυναμικό εργαλείο ανάπτυξης της γλωσσομάθειας (Razmi, Pourali & Nozad, 2014) μέσα από τον μετασχηματισμό των γνώσεων, την κριτική αποτίμηση γεγονότων και καταστάσεων, και τη δημιουργική έκφραση της υποκειμενικότητας των μαθητών και των μαθητριών στην ξένη γλώσσα.

Επίσης, οι ομάδες συνδύασαν τον λόγο με εικόνα, μουσική και ήχο, συμπληρώνοντας ως επί το πλείστον κατάλληλα την ιστορία και αξιοποιώντας σημειωτικούς πόρους για τον εμπλουτισμό της, τη δημιουργία ατμόσφαιρας αλλά και την ενίσχυση της κατανόησης για τους ακροατές με χαμηλή γλωσσική ετοιμότητα. Επιπλέον, στο σενάριο «The Byzantine legacy of Thessaloniki», η υψηλού επιπέδου συναισθηση των σημειωτικών πόρων, ειδικότερα της εικόνας, αποτυπώνεται στη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών με τη χρήση λέξεων-κλειδιών για τη δημιουργία ψηφιακών εικόνων σε εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης. Η χρήση λέξεων-κλειδιών σε τέτοιες εφαρμογές υποδεικνύει την ανάπτυξη μιας μεταγλώσσας για την περιγραφή και τη συμβολή των οπτικών αναπαραστάσεων στα πολυτροπικά κείμενα.

Τέλος, οι δημιουργίες των μαθητών και των μαθητριών ενσωματώνουν την ερμηνεία τους για τα κανονιστικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της ψηφιακής αφήγησης αναφορικά με την οικονομία, την οργάνωση και την πρόκληση του ενδιαφέροντος των ακροατών. Η σχετικότητα των δραματικών ερωτημάτων οικοδομείται από την αρχή με κατανοητό τρόπο για τον ακροατή και η αφήγηση εξελίσσεται έτσι ώστε να διατηρεί το ενδιαφέρον και να εκπληρώνεται ο στόχος της. Επομένως, οι ομάδες προσέγγισαν την ψηφιακή αφήγηση ως μια πολυτροπική σύνθεση η οποία ενσωματώνει νόρμες και εντάσσεται σε επικοινωνιακό πλαίσιο, έχει δηλαδή γνήσιο σκοπό και αποδέκτες.

Συμπεράσματα

Κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, οι τάξεις συμμετείχαν σε δραστηριότητες οι οποίες διακρίνονται από τη φυσική πολυπλοκότητα και την πολυθεματικότητα που χαρακτηρίζει «τις κανονικές πρακτικές μιας κουλτούρας» (Brown κ.α., 1989: 34). Μέσω της αλληλεπίδρασης, η κάθε δραστηριότητα θεωρήθηκε ότι οδηγεί σε νέες δραστηριότητες με νόημα, καθώς συνδέθηκε με πραγματικές καταστάσεις και ανάγκες που προκύπτουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας, δημιουργώντας έτσι ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο συν-οικοδομήθηκε ως αυθεντικό (Svensson, Adawi & Johansson 2022). Η ένταξη και η επικοινωνία σε ομάδες εργασίας και σε κοινότητες μάθησης, η εκτενής και ανοικτού τύπου ενασχόληση με ποικιλόμορφα κείμενα, και η ενεργοποίηση σύνθετων γνωστικών διεργασιών ευνόησαν την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων. Όσον αφορά στη γλωσσική ανάπτυξη, ειδικότερα, τα οφέλη εντοπίζονται στην κατανόηση και την παραγωγή προφορικών και πολυτροπικών κειμένων, τόσο στο πλαίσιο της θεματικής των σεναρίων, όσο και για την εκπλήρωση ποικίλων επικοινωνιακών σκοπών.

Η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία απέκτησε επιπλέον νόημα και σκοπό στο πλαίσιο της ψηφιακής αφήγησης. Ο στόχος της δημιουργίας προσέδωσε σημασία στις επιμέρους δραστηριότητες μέχρι την ολοκλήρωση των θεματικών κύκλων, ενώ παράλληλα διευρύνθηκε το κοινό στο οποίο απευθύνεται η εργασία των παιδιών. Επίσης, η ψηφιακή αφήγηση ενίσχυσε τα κίνητρα για μάθηση, καθώς αποτέλεσε ευκαιρία για περαιτέρω αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των ομάδων, συν-δημιουργίας και καινοτομίας κατά την άρθρωση του προσωπικού τους λόγου. Ενσωματώνοντας τον τρόπο με τον οποίο οι αποκτώμενες γνώσεις βρίσκουν εφαρμογή, τόσο η δημιουργία όσο και η κριτική αποτίμηση των αφηγήσεων αποτέλεσαν πεδία αυθεντικής αξιολόγησης της γλωσσικής και της ευρύτερης γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών και των μαθητριών. Τέλος, μέσω της ψηφιακής αφήγησης, η ξένη γλώσσα εκπληρώνει γνήσιους επικοινωνιακούς σκοπούς ως μέσο απόκτησης εμπειριών, διαπραγμάτευσης της πληροφορίας και οικοδόμησης της γνώσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Γκουτσιουκώστα, Ζησούλα. (2020). *Η Ψηφιακή Αφήγηση (DigitalStorytelling) ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της Λογοτεχνίας* (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). doi:10.12681/eadd/48311
- Dewey, John. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση* (Λ. Πολενάκης, μετ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Ed.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σ. 214–216). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kalantzis, M., Cope, B., & Arvanitis, E. (2011). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η παιδαγωγική στην εποχή των νέων ψηφιακών μέσων. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας: Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής εμπειρία*, Τόμος Α' (σ. 27-58). Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σ. 35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσσες

- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cummins, Jim. (1992). Language Proficiency, Bilingualism and Academic Achievement. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (Eds.), *The multicultural classroom: Readings for content-area teachers* (pp. 16-26). New York: Longman.
- Duda, R. and Tyne, H. (2010). *Authenticity and Autonomy in Language Learning*
Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/47375813_Authenticity_and_Autonomy_in_Language_Learning.
- Herrington, A., & Herrington, J. (2007). What is an authentic learning environment? In L. A. Tomei (Ed.), *Online and distance learning: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 68-77). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lombard, M. (2007). *Authentic learning for the 21st century: An overview*. Boulder, CO: EDUCAUSE LearningInitiative.
- Mims, C. (2003). *Authentic learning: A practical introduction and guide for implementation*. Meridian, 6(1), 1-3.
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect Books.
- Newmann, F. M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104(4), 280-312.
- Razmi, M., Pourali, S., & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541-1544.

- Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Svensson, O. H., Adawi, T., & Johansson, A. (2022). Authenticity work in higher education learning environments: A double-edged sword? *Higher Education*, 84, 67–84.
- Tomlinson, B. (2017). Introduction. In A. Maley and B. Tomlinson (Eds.), *Authenticity in materials development for language learning* (pp. 1-9). Cambridge Scholars Publishing.
- Yoon, T. (2012). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELL's using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34.

ΜΑΡΙΑ ΧΑΤΖΗΓΙΩΣΗ*

Πολυγραμματισμοί και ψηφιακή αφήγηση στην ξενόγλωσση τάξη. Παραδείγματα εφαρμογής στο Γυμνάσιο.

Εισαγωγή

Σημαντικό κομμάτι της επικοινωνίας των νέων σήμερα γίνεται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και η καθημερινή τους πραγματικότητα τους επιτρέπει να έρχονται σε επαφή με περισσότερα κείμενα σε οθόνη παρά σε χαρτί. Η πραγματικότητα αυτή έχει επηρεάσει και τις διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, οι οποίες προσαρμόζονται στα ενδιαφέροντα και τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών και στοχεύουν στην καλλιέργεια των γραμματισμών του 21ου αιώνα, ανάμεσα σε άλλους στον οπτικό, τον ψηφιακό, τον πληροφοριακό και τον κριτικό γραμματισμό, που «ξεπερνούν την ικανότητα για κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου»¹.

Οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα να λειτουργούν αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας γλωσσικά, πολυτροπικά και πολυμεσικά κείμενα (Μητσικοπούλου, 2001). Έτσι ενεργοποιούνται τα μαθησιακά κίνητρά τους μέσα από τα ψηφιακά εργαλεία αλλά και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου στο πολυτροπικό περιβάλλον των εφαρμογών επεξεργασίας φωτογραφίας, ήχου και ψηφιακής αφήγησης, η οποία αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην ξενόγλωσση τάξη.

Πολυγραμματισμοί στην ξενόγλωσση τάξη

Στη σημερινή κοινωνία του 21ου αιώνα, με την εξέλιξη των ψηφιακών τεχνολογιών αναδύονται νέες μορφές γραμματισμού κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας που ξεπερνούν την ικανότητα απόκτησης γλωσσικών δεξιοτήτων και επικοινωνιακής επάρκειας. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες υιοθετεί επομένως τους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις

* Καθηγήτρια Γερμανικών

¹ Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε., Συστάδα: Ξένες Γλώσσες, ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ, Ψηφιακός και πολυτροπικός γραμματισμός στη διδασκαλία των γλωσσών. Συνεδρία 3. Ενότητα 3.2, 3.3. ΙΤΥΕ Διόφαντος-ΙΕΠ. Δεκέμβριος 2022, 6-7

Γλώσσες (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2020)² σε συνδυασμό με την ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμού και ψηφιακού γραμματισμού³.

Αυτές περιλαμβάνουν, ανάμεσα σε άλλες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία⁴, την ανάπτυξη ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής εικόνας (οπτικός γραμματισμός), την ικανότητα χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας και εργαλείων εντοπισμού και χρήση της πληροφορίας (ψηφιακός γραμματισμός), την ικανότητα ανεύρεσης, αξιολόγησης και σύνθεσης της πληροφορίας (πληροφοριακός γραμματισμός), την κριτική ικανότητα (κριτικός γραμματισμός).

Μια τέτοια προσέγγιση των πολυγραμματισμών, όπως επισημαίνει ο Kern (2000: 16), «αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα, ανάμεσα σε άλλα δυναμικά σημειωτικά συστήματα τα οποία χρησιμοποιούν τα άτομα για να κατασκευάζουν νοήματα». Εξάλλου, όπως υποστηρίζει ο Χατζησαββίδης (2005:3), «η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προτείνει διδακτικές αρχές που αποσκοπούν στον εκπαιδευτικό πλουραλισμό, στη διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών, στην καλλιέργεια αξιοποίησης όλων των πηγών νοήματος, ώστε να είναι σε θέση να συνδέονται με άλλους κόσμους ζωής».

Μέσα από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών καλλιεργούνται ακόμα εκείνες οι δεξιότητες που θα επιτρέψουν τους μαθητές να κινηθούν στη μελλοντική ζωή τους ενεργά και συνειδητά (Χατζησαββίδης, 2005) και μακροπρόθεσμα να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κοινωνικού, εκπαιδευτικού και επαγγελματικού τους χώρου.

Τέλος, το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών⁵ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια του πολυγραμματισμού, που συνδέεται με την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται στα σύγχρονα περιβάλλοντα επικοινωνίας με χρήση γλωσσικών αλλά και μη γλωσσικών μέσων π.χ. εικόνων, ηχητικών δεδομένων, κτλ. Μία τέτοια μορφή πολυτροπικού κειμένου είναι η ψηφιακή αφήγηση, η οποία περιγράφεται στην παρούσα εργασία.

Η ψηφιακή αφήγηση στην ξενόγλωσση τάξη

Η ψηφιακή αφήγηση στηρίζεται «αφενός στην αφήγηση - την αρχαία αυτή μορφή τέχνης που αποτελεί πολύτιμη μορφή ανθρώπινης έκφρασης - και αφετέρου στην πρακτική χρήσης ψηφιακών εργαλείων για την αφήγηση ιστοριών» (Μητσοικοπούλου 2018: 3). Η ψηφιακή αφήγηση είναι επομένως ένα καινοτόμο ψηφιακό εργαλείο που κερδίζει διαρκώς έδαφος ως προς τη διδακτική αξιοποίησή της για την αποτελεσματική καλλιέργεια των πολυγραμματισμών και των δεξιοτήτων του 21ου αι., προωθώντας την ικανότητα για συνεργασία, επικοινωνία, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη και ενσω-

² <https://www.coe.int/en/web/language-policy/cefr>

³ ΦΕΚ Β 5586/2021. Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Ξένων Γλωσσών του Γενικού Λυκείου.

⁴ Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε., Συστάδα: Ξένες Γλώσσες, ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ, Ψηφιακός και πολυτροπικός γραμματισμός στη διδασκαλία των γλωσσών. Συνεδρία 3. Ενότητα 3.2, 3.3. Δεκέμβριος 2022, 6-7

⁵ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ). ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3, 18

ματώνοντας δημιουργικά τις νέες τεχνολογίες στη μαθησιακή διαδικασία. Μπορεί επίσης να συνδυαστεί γόνιμα με σύγχρονες μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως η ομαδοσυνεργατική, η διερευνητική μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση και η μέθοδος project (Γκουτσιουκώστα 2020). Μέσω της δημιουργίας προσωπικών ψηφιακών αφηγήσεων, οι μαθητές μετατρέπονται από παθητικοί καταναλωτές σε ενεργούς δημιουργούς πολυμεσικών κειμένων (Ohler, 2013· Yang, 2012), αναπτύσσοντας στην πορεία ποικίλους γραμματισμούς αλλά και γλωσσικές δεξιότητες.

Στο πλαίσιο του μαθήματος των γερμανικών εφαρμόστηκε στη Β' Γυμνασίου ένα εκπαιδευτικό σενάριο με βασική επιδίωξη την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης για τη δημιουργική συνεργατική παραγωγή του γραπτού και προφορικού λόγου. Το κειμενικό είδος της ψηφιακής αφήγησης θεωρείται χρήσιμο και κατάλληλο εργαλείο για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, δημιουργώντας ένα ελκυστικό αλλά και αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον καθώς οι μαθητές καλούνται να παράγουν ένα πολυμεσικό κείμενο, μια ιστορία με λόγο, εικόνες και ήχο. Στόχος είναι να καλλιεργήσουν οι μαθητές τις γλωσσικές δεξιότητες συνεργατικής παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου αλλά και να αποκτήσουν δεξιότητες του ψηφιακού γραμματισμού κάνοντας χρήση ψηφιακών εργαλείων.

Στο συγκεκριμένο σενάριο συμμετείχαν 18 μαθητές και μαθήτριες της Β' Γυμνασίου, επιπέδου A1+, οι οποίοι κλήθηκαν να δημιουργήσουν μία ψηφιακή αφήγηση με θέμα «Η αγαπημένη μου γωνιά στο σχολείο» χρησιμοποιώντας εικόνες και ήχο από το αυθεντικό τους περιβάλλον κατά την ώρα του διαλείμματος. Στόχος ήταν να εξοικειωθούν με το είδος αυτού του πολυτροπικού κειμένου αξιοποιώντας το δικό τους φωτογραφικό υλικό από το σχολικό τους περιβάλλον και τη δική τους φωνή.

Ακολουθήθηκαν τα παρακάτω έξι στάδια σύμφωνα με τον κύκλο⁶ των έξι βημάτων για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, τα οποία βοήθησαν τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα ολοκληρωμένο έργο χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Στο πρώτο στάδιο της προετοιμασίας στόχος ήταν οι μαθητές να ανακαλέσουν το σχετικό λεξιλόγιο για το θέμα «Το σχολείο μου και οι χώροι του, δραστηριότητες στο σχολείο». Πραγματοποιήθηκε καταιγισμός ιδεών με θέμα το «διάλειμμα» και οι μαθητές σημείωσαν σε ομάδες τριών ατόμων τις σκέψεις τους στα γερμανικά σχετικά με το διάλειμμα σύμφωνα με τέσσερις άξονες: «Πού συχνάζω στο διάλειμμα; Τι κάνω στο διάλειμμα; Τι κάνουν οι καθηγητές μου στο διάλειμμα; Τι επιτρέπεται/δεν επιτρέπεται να κάνω στο διάλειμμα; Τι νιώθω στο διάλειμμα;» Στη συνέχεια κάθε ομάδα δημιούργησε ένα ψηφιακό συννεφώλεξο στο ψηφιακό εργαλείο Wordle συλλέγοντας τις πληροφορίες από έναν άξονα και παρουσίασε τα αποτελέσματά της στην ολομέλεια. Τα συννεφώλεξα συγκεντρώθηκαν στον κοινόχρηστο ψηφιακό πίνακα της τάξης Padlet, στον οποίο είχαν πρόσβαση μόνο οι μαθητές της τάξης και αποτέλεσαν βοήθεια για το λεξιλόγιο που θα χρειαστούν για τις ιστορίες τους.

⁶ Ο κύκλος της ψηφιακής αφήγησης αποτελεί ένα μοντέλο αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στη σχολική τάξη. Ανακτήθηκε από: <https://digistoryhub.web.auth.gr/digital-storytelling/digi-story-cycle/>

A. Κλίμακα κριτηρίων αξιολόγησης της ψηφιακής αφήγησης

Επιμέρους Παράμετροι	Εξαιρετική	Καλή	Ικανοποιητική	Χρειάζεται βελτίωση
Σκοπός, Οικονομία & Οργάνωση	Ο στόχος είναι σαφής από την αρχή και η οργάνωση της ψηφιακής ιστορίας είναι φανερά εστιασμένη σ' αυτόν.	Ο στόχος είναι σαφής από την αρχή και η οργάνωση της ψηφιακής ιστορίας είναι εστιασμένη σ' αυτόν στο μεγαλύτερο της μέρος.	Κάποια σημεία της ψηφιακής ιστορίας φαίνεται να ξεφεύγουν από το στόχο και η δομή παρουσιάζει προβλήματα, παρ' όλα αυτά υπάρχει στόχος.	Είναι δύσκολο να καταλάβει κανείς το στόχο της ψηφιακής ιστορίας. Δεν υπάρχει καμία οργάνωση.
Πρόκληση ενδιαφέροντος	Προκαλεί την έκπληξη και εγείρει έντονο ενδιαφέρον στον αποδέκτη, κινητοποιώντας το στοχασμό και τον προβληματισμό του.	Ενεργοποιεί ερωτήματα και κινητοποιεί αρκετά το ενδιαφέρον του αποδέκτη.	Ενεργοποιεί κάποια ερωτήματα και ενδιαφέρον στον αποδέκτη, αλλά η απάντησή τους είναι προβλέψιμη.	Δεν προκαλεί κανένα ενδιαφέρον στον αποδέκτη.
Χρήση Γλώσσας	Εξαιρετική γλωσσική ευχέρεια, πλούσιο λεξιλόγιο, γλωσσικό αισθητήριο.	Η χρήση της γλώσσας είναι σωστή. Η έκφραση είναι στρωτή. Καλό λεξιλόγιο.	Η χρήση της γλώσσας ως επί το πλείστο είναι σωστή, υπάρχουν όμως κάποια λάθη. <u>Ικανοποιητικό λεξιλόγιο.</u>	Κακή χρήση γλώσσας. Εκφραστικά, ορθογραφικά και γραμματικoσυντακτικά λάθη. <u>Φτωχό λεξιλόγιο.</u>

Εικόνα 2: Στιγμιότυπο από την ρουμπρίκα αξιολόγησης των ψηφιακών αφηγήσεων

ιστορίας τους. Σημαντικό είναι σε αυτό το βήμα να λάβουν υπόψη τα συγκεκριμένα ερωτήματα που είναι απαραίτητα για την ψηφιακή αφήγηση, δηλαδή «Ποιο είναι το ερώτημα το οποίο θέτει η αφήγησή μου; Τι θέλω να πετύχω με τη συγκεκριμένη ψηφιακή αφήγηση; Ποιο είναι το κατάλληλο ρηματικό πρόσωπο για να αφηγηθώ την ιστορία μου; Ποιο είναι το κατάλληλο ύφος; Ποιο θα είναι το συναισθηματικό περιεχόμενο της ιστορίας μου;» κ.ά. Σε αυτό το βήμα ήταν πολύ σημαντικό να συζητήσουν την πρόοδο της δουλειάς τους στην ολομέλεια ώστε να γίνει μία πρώτη ανατροφοδότηση της εργασίας τους από την εκπαιδευτικό αλλά και από τους συμμαθητές τους.

Μετά από αυτό το βήμα ήταν έτοιμοι για την δημιουργία και σύνταξη του κειμένου τους αρχικά γράφοντας το σε ένα χαρτί και στη συνέχεια μετατρέποντάς το σε ένα σενάριο. Συνέθεσαν τις δικές τους ιστορίες εκφράζοντας παράλληλα τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους την ώρα του διαλείμματος στην αγαπημένη γωνία στο σχολείο τους.

Unser Klassenraum erzählt ...

FOTO

Der Tag beginnt, wie üblich. Ich höre Schritte im Flur. Die Kinder kommen. Endlich kann ich mit jemandem sprechen.

FOTO

Der Lehrer kommt ins Klassenzimmer. Der Unterricht fängt an, aber es ist sooo langweilig! Ich bleibe stumm.

FOTO

Ich möchte die Kinder hören, aber sie dürfen nicht sprechen, nicht lachen, sie schreiben eine Klassenarbeit!!!! Ich bin sooo allein.

Εικόνα 3: Απόσπασμα των σκηνών της ιστορίας «Η τάξη μας διηγείται

Δημιουργήθηκαν επτά ιστορίες με τα εξής θέματα: «Το γήπεδο του μπάσκετ», «Η αυλή μας», «Το εργαστήριο Φυσικής», «Το γήπεδο του σκακιού», «Η τάξη μας διηγείται», «Το χριστουγεννιάτικο δέντρο διηγείται», «Λόττε, η σκηνή του θεάτρου». Στη συνέχεια συνέλεξαν το δικό τους φωτογραφικό υλικό και τράβηξαν σύντομα βίντεο από το σχολικό τους περιβάλλον με σκοπό να συνθέσουν την ιστορία τους με εικόνες. Σε αυτό το στάδιο κλήθηκαν να συζητήσουν την πρόοδο των εργασιών τους στην ολομέλεια, να αναστοχαστούν τις επιλογές τους βάσει της συζήτησης με τους συμμαθητές τους και να τα αναπροσαρμόσουν αναλόγως και κατά βούληση.

Στο επόμενο στάδιο ακολούθησε η φάση της προπαραγωγής, κατά την οποία γίνεται η ψηφιακή επεξεργασία και η αποθήκευση του υλικού π.χ. των δικών τους φωτογραφιών, σκίτσων, εικόνων, ήχων από τον περιβάλλοντα χώρο, μουσικής, video, σε κοινόχρηστο για την κάθε ομάδα ηλεκτρονικό φάκελο. Η φάση αυτή ήταν πολύ σημαντική γιατί θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην επιλογή του κατάλληλου πολυμεσικού υλικού για την κάθε ψηφιακή ιστορία. Σε αυτό το στάδιο υπήρξε και πάλι ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές των άλλων ομάδων.



Εικόνα 4: Αποσπάσματα σκηνών των επτά ψηφιακών αφηγήσεων

Στη επόμενη φάση, της παραγωγής, πραγματοποιήθηκε η εγγραφή της φωνητικής αφήγησης, κατά την οποία οι μαθητές ηχογράφησαν την ιστορία τους με τη δική τους φωνή χρωματίζοντας εκείνα τα σημεία που έκριναν κατάλληλα και το αποθήκευσαν μαζί με το υπόλοιπο πολυμεσικό υλικό τους. Σε αυτό το στάδιο ήταν σημαντικό να υπάρχει ανατροφοδότηση μέσα από συζήτηση με τους συμμαθητές τους και την εκπαιδευτικό, όποτε απαιτείτο, για το καλύτερο αποτέλεσμα. Στη συνέχεια επεξεργάστηκαν όλο το πολυμεσικό υλικό που είχαν αποθηκεύσει ψηφιακά κατά την προηγούμενη φάση, στο πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο που είχαν επιλέξει, συγκεκριμένα στο Camcut.

Στο στάδιο της μεταπαραγωγής οι μαθητές προχώρησαν στο τελικό φινιρίσμα της ψηφιακής αφήγησης, κατά το οποίο έγινε ο τελικός συγχρονισμός των πολυμέσων, το μοντάζ και η μίξη ήχων, πρόσθεσαν εφέ, μπήκαν οι τίτλοι αρχής και τέλους, οι βιβλιογραφικές και δικτυογραφικές αναφορές.



Εικόνα 5: Ενδεικτικά εφέ κατά το μοντάζ των ψηφιακών αφηγήσεων «Η τάξη μας διηγείται» (αριστερά) και «Η αυλή μας» (δεξιά) με το εργαλείο Carcut

Τέλος, η όλη διαδικασία ολοκληρώθηκε μέσω της παρουσίασης των ψηφιακών αφηγήσεων αρχικά στην τάξη. Οι μαθητές κλήθηκαν να παρουσιάσουν τις ολοκληρωμένες ψηφιακές αφηγήσεις τους εξηγώντας τα βήματα και τις επιλογές τους. Μετά την προβολή όλων των ψηφιακών ιστοριών, οι μαθητές κατέθεσαν τις σκέψεις και τις εντυπώσεις τους, συζήτησαν τα δυνατά και αδύναμα σημεία κάθε ψηφιακής αφήγησης σύμφωνα με τη σχάρα αξιολόγησης που είχαν από την αρχή και στο τέλος ενθαρρύνθηκαν να αναστοχαστούν τη δική τους ψηφιακή ιστορία, αλλά και την όλη εμπειρία δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας τους συνολικά. Η χρήση της ρουμπρίκας (βλ. Παράρτημα) για την ετερο- ή αυτο-αξιολόγηση της ψηφιακής δημιουργίας τους ενίσχυσε την κριτική ικανότητα των μαθητών.

Μέσα από αυτήν την διαδικασία επιδιώχθηκε να μάθουν οι μαθητές να συνδυάζουν τα διάφορα ψηφιακά μέσα ώστε να συνθέσουν ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα. Πιο αναλυτικά επιδιώχθηκε να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες μέσα από την δημιουργική παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου καλλιεργώντας την φαντασία τους, δημιουργώντας μία ψηφιακή αφήγηση για ένα σημαντικό μέρος στη σχολική ζωή τους με προσωπικά στοιχεία. Ακόμα είχε πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές διότι συνέβαλε στην καλλιέργεια γραμματισμών του 21ου αιώνα, της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και της επικοινωνίας.

Αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης των εργασιών για την ψηφιακή αφήγηση

Η εμπειρία από τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης αποτυπώθηκε στις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της δράσης που

ακολούθησε. Από τις απαντήσεις που έδωσαν στην ερώτηση ανοιχτού τύπου «Τι σου άρεσε πιο πολύ; Αιτιολόγησε», διαφαίνεται ότι η όλη διαδικασία άρεσε πολύ στους μαθητές. Ιδιαίτερα δύο στοιχεία ξεχώρισαν, η εργασία με ψηφιακά εργαλεία και η συνεργασία στην ομάδα με τους συμμαθητές τους. Ενδεικτικά παραθέτω την άποψη τριών μαθητών: Ο Φώτης γράφει: «Η χρήση του υπολογιστή και των Tablet αντί για χαρτί». Η Κατερίνα γράφει: «Πιο πολύ μου άρεσε η συνεργασία με άλλα άτομα γιατί μπόρεσα να γνωρίσω καλύτερα τον τρόπο και πως να συνεργάζομαι πιο εύκολα.» Ο Κωνσταντίνος γράφει: «Μου άρεσε πιο πολύ ο τρόπος υλοποίησης, δηλαδή η χρήση ηλεκτρονικών συσκευών και όχι όπως συνήθως με χαρτί και στυλό».

ΦΩΤΙΟΣ ΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ	Η χρήση του υπολογιστή και των tablet αντί για μόνο χαρτί.
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΧΑΡΑΚΗ	Πιο πολύ μου άρεσε η συνεργασία με άλλα άτομα γιατί μπόρεσα να γνωρίσω καλύτερα τον τρόπο και πως να συνεργάζομαι πιο εύκολα.
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΡΑΦΑΗΛ	Μου άρεσε πιο πολύ ο τρόπος υλοποίησης, δηλαδή η χρήση ηλεκτρονικών συσκευών και όχι όπως συνήθως με χαρτί και στυλό

Εικόνα 6: Απόσπασμα από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των εργασιών για την ψηφιακή αφήγηση. Τι σου άρεσε πιο πολύ; Αιτιολόγησε.

Η προτίμηση κατά πλειοψηφία εναλλακτικών και όχι παραδοσιακών μεθόδων για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας διαφαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα.



Εικόνα 7: Απόσπασμα από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των εργασιών για την ψηφιακή αφήγηση.

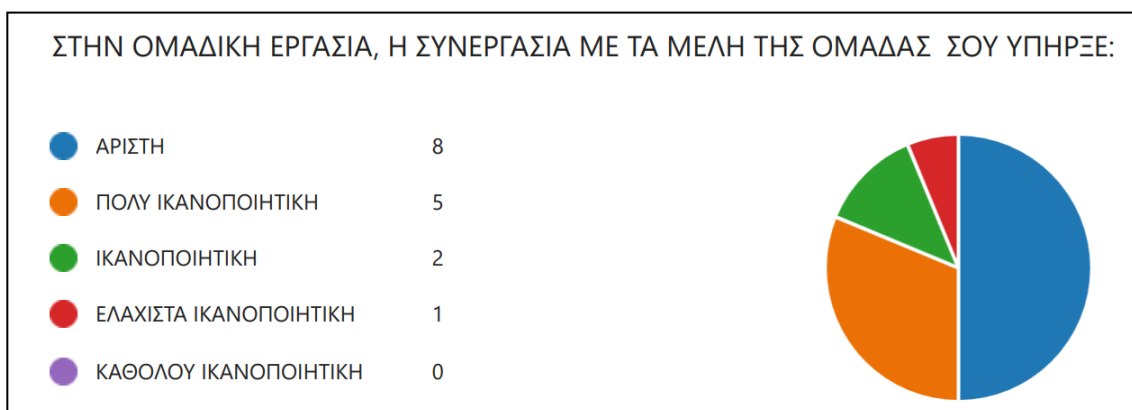
Παρόλα αυτά υπήρξαν και κάποιες δυσκολίες κατά την παραγωγή της ψηφιακής αφήγησης. Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα με την ηχογράφηση της ιστορίας τους σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο αλλά και με την επεξεργασία του βίντεο, καθώς

απάντησαν στην ερώτηση ανοιχτού τύπου «Τι σε δυσκόλεψε πιο πολύ; Αιτιολόγησε», ενδεικτικά ως εξής: Ο Φώτης γράφει: «Αυτό που με δυσκόλεψε πιο πολύ ήταν η ηχογράφηση γιατί έπρεπε να λέμε κάποιες προτάσεις στα γερμανικά και καθαρά αλλά και με καλή προφορά». Ο Βασίλης γράφει: «Η ανάγνωση του κειμένου στα γερμανικά». Ο Ραφαήλ γράφει: «Η επεξεργασία του βίντεο». Ωστόσο μέσα από την μεγάλη προσπάθεια που κατέβαλαν ώστε να επιτύχουν καλά αποτελέσματα στην ηχογράφηση καλλιεργήθηκαν οι γλωσσικές δεξιότητες για σωστή προφορά και λόγο με ευχέρεια.

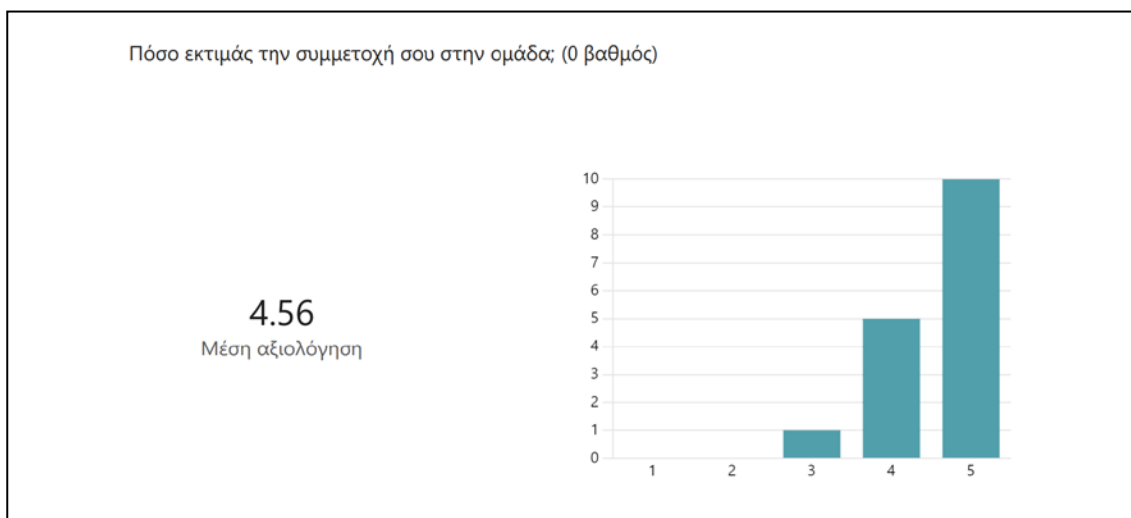
ΦΩΤΙΟΣ [REDACTED]	Αυτό που με δυσκόλεψε πιο πολύ ήταν η ηχογράφηση γιατί έπρεπε να λέμε κάποιες προτάσεις στα γερμανικά και καθαρά αλλά και με καλή προφορά
ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΑ [REDACTED]	Τίποτα
ΡΑΦΑΗΛ-ΚΛΕΟΒΟΥΛΟΣ [REDACTED]	Η επεξεργασία του βίντεο

Εικόνα 8: Απόσπασμα από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των εργασιών για την ψηφιακή αφήγηση.
Τι σε δυσκόλεψε πιο πολύ; Αιτιολόγησε.

Αξίζει να σημειώσουμε εδώ, ότι, όπως διαφαίνεται από τα δύο παρακάτω σχεδιαγράμματα, 15 στους 16 συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο έκριναν την συνεργασία και τη συμμετοχή τους στην ομάδα τους από άριστη έως ικανοποιητική, ενώ μόνο ένας την έκρινε ελάχιστα ικανοποιητική, γεγονός που αποδεικνύει ότι μέσα από τη διαδικασία της παραγωγής της ψηφιακής αφήγησης οι μαθητές επικοινωνήσαν και συνεργάστηκαν στην ομάδα δημιουργικά ώστε να επιτύχουν το αποτέλεσμα που ήθελαν. Επιπλέον ενδυναμώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας και καλλιεργήθηκε ο κοινωνικός γραμματισμός.

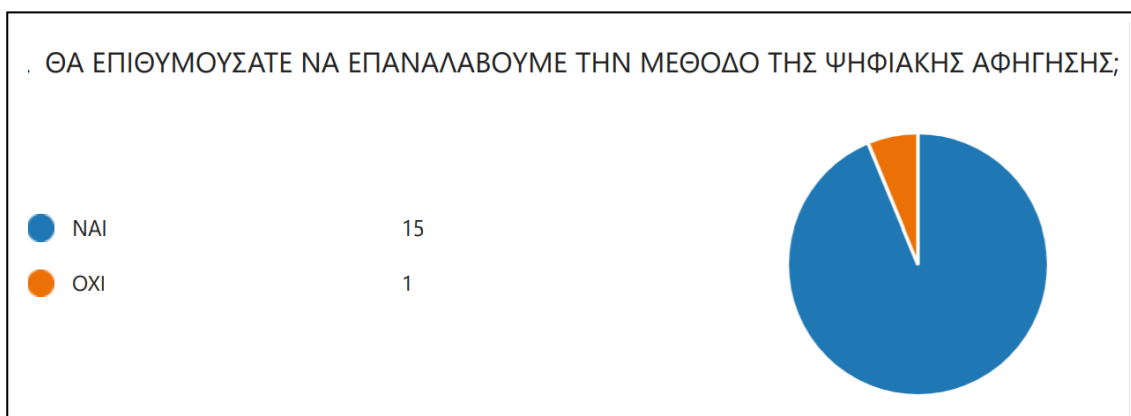


Εικόνα 9: Απόσπασμα από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των εργασιών για την ψηφιακή αφήγηση



Εικόνα 10: Απόσπασμα από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των εργασιών για την ψηφιακή αφήγηση.

Εν κατακλείδι, από το ερωτηματολόγιο επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι οι μαθητές ως επί το πλείστον θα ήθελαν να επαναλάβουν τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Χαρακτηριστικά αναφέρει μια μαθήτρια ότι «Μέσα από αυτήν την εργασία μάθαμε λεξιλόγιο και γραμματική με πιο ευχάριστο τρόπο», γεγονός που αποτελεί βασικό στόχο του μαθήματος, δηλαδή η καλλιέργεια των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από την δημιουργική παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Παράλληλα όμως καλλιεργήθηκαν οι γραμματισμοί του 21ου αιώνα, της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και της επικοινωνίας στο μέγιστο βαθμό.



Εικόνα 11: Απόσπασμα από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των εργασιών για την ψηφιακή αφήγηση.

Παράδειγμα εφαρμογής της ψηφιακής αφήγησης σε διακρατικές ομάδες στο πλαίσιο προγράμματος eTwinning

Στο πλαίσιο προγράμματος ανταλλαγής και συνεργασίας eTwinning με σχολείο από την Πολωνία πραγματοποιήθηκε κοινή εργασία ψηφιακής αφήγησης με χρήση συνεργατικών ψηφιακών εργαλείων στη γερμανική γλώσσα σε διακρατικές ομάδες με θέμα «Οι χρυσοί κανόνες για ένα πράσινο σχολείο». Συμμετείχαν 12 Έλληνες και 10 Πολωνοί μαθητές/-τριες της Β' Γυμνασίου, οι οποίοι διδάσκονταν τη γερμανική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα, γλωσσικού επιπέδου A1+. Το τελικό προϊόν αποτέλεσε το μοντάζ επιμέρους λήψεων που πραγματοποιήθηκαν στις δυο χώρες συνεργάτες. Χρησιμοποιήθηκαν τα εξής ψηφιακά εργαλεία: ταμπλέτες (βιντεολήψεις), i-movie, movie maker (επεξεργασία βίντεο), radlet (συνεργατικός ψηφιακός πίνακας), TwinSpace (ψηφιακή πλατφόρμα για την εξ αποστάσεως εργασία σε ομάδες).



Εικόνα 12: Πράσινοι κανόνες από την Ελλάδα (αριστερά) και την Πολωνία (δεξιά):
Κάνω οικονομία στην κατανάλωση νερού.

Η καταγραφή και επίλυση των κοινών προβλημάτων, ο σχεδιασμός κοινών δράσεων σε συνεργασία με μαθητές και μαθήτριες από το εταιρικό σχολείο, η διαδικασία συνεργατικής συγγραφής ιστορίας, η λήψη των σκηνών στους χώρους του εκάστοτε σχολείου, η ηχογράφηση των κειμένων και το συνεργατικό μοντάζ των επιμέρους σκηνών αποτέλεσαν τα επιμέρους βήματα του τελικού συνεργατικού προϊόντος της ψηφιακής αφήγησης.

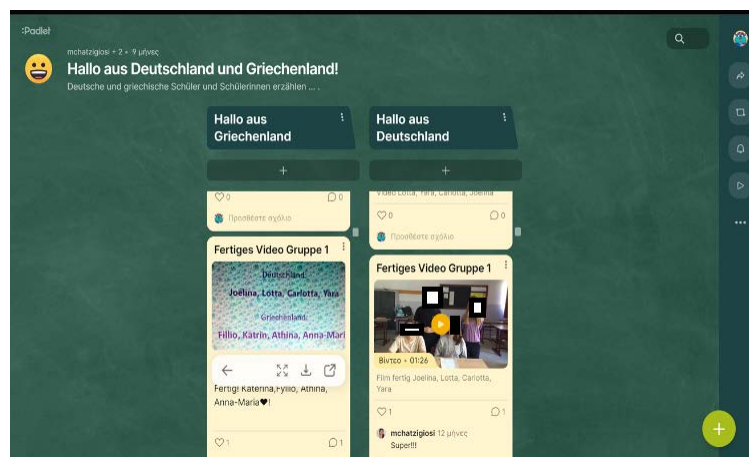


Εικόνα 13: Πράσινοι κανόνες από την Ελλάδα (αριστερά) και την Πολωνία (δεξιά): Σβήνω τα φώτα.
Κάνω οικονομία στην ενέργεια.

Πρωταρχικός στόχος της συνεργατικής δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης αποτέλεσε η χρήση από τους μαθητές της ξένης γλώσσας που διδάσκονταν ως γέφυρα επικοινωνίας με συνομήλικους μαθητές από την Ευρώπη. Πέρα από τον επικοινωνιακό και γλωσσικό στόχο όμως καλλιεργήθηκε η κριτική σκέψη, η φαντασία και η δημιουργικότητά τους καθώς κλήθηκαν ως ενεργοί πολίτες του 21ου αιώνα να δημιουργήσουν μία συνεργατική ψηφιακή αφήγηση ως πρόταση επίλυσης ενός προβλήματος που τους αφορά άμεσα με στόχο να βελτιώσουν τη σχολική, αλλά και την προσωπική ζωή τους. Επιπλέον, μέσα από την συνεργασία, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε διακρατικές ομάδες καλλιεργήθηκε η διαπολιτισμική συνείδηση των μαθητών και μαθητριών από τις δύο χώρες συνεργάτες. Τέλος σημαντικός στόχος του προγράμματος ήταν να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σε περιβαλλοντικά θέματα και να καλλιεργηθεί η αίσθηση του ανήκειν στην μεγάλη παγκόσμια κοινότητα με κοινά προβλήματα.

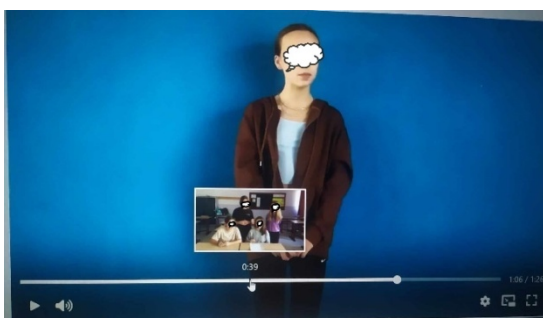
Παράδειγμα εφαρμογής της ψηφιακής αφήγησης σε διακρατικές ομάδες στο πλαίσιο προγράμματος ανταλλαγής με γερμανικό σχολείο

Στο πλαίσιο προγράμματος ανταλλαγής και συνεργασίας με σχολείο από το Gladenbach της Γερμανίας πραγματοποιήθηκαν συνεργατικές ψηφιακές αφηγήσεις σε διακρατικές ομάδες με θέμα «Γνωριμία με συνομήλικους, μιλάω για τον εαυτό μου, την καθημερινότητα μου». Συμμετείχαν 18 Έλληνες της Β΄ Γυμνασίου, οι οποίοι διδάσκονταν τη γερμανική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα, γλωσσικού επιπέδου A1+ και 18 Γερμανοί μαθητές/-τριες επίσης της Β΄ Γυμνασίου. Το τελικό προϊόν αποτέλεσαν έξι ψηφιακές αφηγήσεις σε μορφή συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν στις δυο χώρες συνεργάτες. Χρησιμοποιήθηκαν τα εξής ψηφιακά εργαλεία: ταμπλέτες (βιντεολήψεις), Capcut (επεξεργασία βίντεο), Padlet (συνεργατικός ψηφιακός πίνακας για την εξ αποστάσεως εργασία σε ομάδες), Microsoft Teams (για την τηλεδιάσκεψη και την εξ αποστάσεως συνεργασία). Το πρόγραμμα διήρκεσε 2 μήνες.



Εικόνα 14: Συνεργατικός ψηφιακός πίνακας Padlet για την εξ αποστάσεως εργασία σε ομάδες.

Ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα: Αφού συν-αποφασίστηκαν οι στόχοι της δράσης έγινε ο σχεδιασμός και το οργανόγραμμα από τις δύο καθηγήτριες-συνεργάτες. Σημαντικό βήμα ήταν η δημιουργία συνεργατικού ψηφιακού πίνακα Padlet για την ανάρτηση των επιμέρους εργασιών και των τελικών προϊόντων και η ενεργοποίηση εργαλείου για την εξ αποστάσεως ανατροφοδότηση των εργασιών από τις καθηγήτριες και μεταξύ των μαθητών/-τριών. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ο χωρισμός των μαθητών/-τριών από τις δυο χώρες σε διακρατικές ομάδες. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν τηλεδιασκέψεις γνωριμίας και συνεργασίας, κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες γνωρίστηκαν αρχικά μεταξύ τους και στη συνέχεια συνεργάστηκαν σε κλειστά δωμάτια στην ομάδα τους και αποφάσισαν πώς θα κάνουν τις συνεντεύξεις μεταξύ τους, τι ερωτήσεις θα περιέχει η συνέντευξη τους, τι αυθεντικό φωτογραφικό υλικό, τι ψηφιακά εργαλεία θα χρησιμοποιήσουν για την ηχογράφιση και το μοντάζ. Μετά από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές πραγματοποίησαν αρχικά τις ηχογραφήσεις των ερωτήσεων, τις οποίες κοινοποιούσαν στην ομάδα στον συνεργατικό ψηφιακό πίνακα Padlet με στόχο να τις απαντήσουν οι συνεργάτες και να τις ηχογραφήσουν. Έτσι δημιουργήθηκαν έξι ολοκληρωμένες συνεντεύξεις με ερωτήσεις και απαντήσεις ηχογραφημένες, εμπλουτισμένες με φωτογραφικό αυθεντικό υλικό και επεξεργασμένες με ψηφιακά εργαλεία για το μοντάζ από κάθε διακρατική ομάδα. Τα τελικά προϊόντα παρουσιάστηκαν από τις ομάδες σε τηλεδιάσκεψη. Σε κάθε βήμα υπήρχε ανατροφοδότηση από τα μέλη και τις καθηγήτριες και στο τέλος δόθηκε ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης από όλους τους συμμετέχοντες και συζήτηση αξιολόγησης του προγράμματος κατά την τελική τηλεδιάσκεψη.



Εικόνα 15: Στιγμιότυπα από το κοινό βίντεο ψηφιακής αφήγησης της διακρατικής ομάδας 1.

Μετά την ολοκλήρωση των εργασιών οι μαθητές επέδειξαν ως επί το πλείστον καλύτερη επίδοση στο γνωστικό αντικείμενο, απέκτησαν δεξιότητες πολυγραμματισμού, ενδυναμώθηκαν οι σχέσεις τους μέσα στην ομάδα και δήλωσαν μεγάλη προθυμία να συνεχίσουν τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους από το εταιρικό σχολείο ώστε να δημιουργήσουν και άλλες ψηφιακές αφηγήσεις πάνω σε καθημερινά θέματα που τους αφορούν, πάντα σύμφωνα με το γλωσσικό επίπεδο που έχουν.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, επιβεβαιώνεται ότι ο αφηγηματικός λόγος αποκτά σημαντικό ρόλο κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας καθώς σύμφωνα με τον Bruner (1990:77) θεωρείται «ένα από τα πλέον ισχυρά είδη λόγου» στην ανθρώπινη επικοινωνία. Οι μαθητές επέδειξαν μετά τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων καλύτερη επίδοση στο γνωστικό αντικείμενο, στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (γλωσσικός γραμματισμός). Επιπλέον καλλιεργήθηκαν οι γραμματισμοί του 21ου αιώνα καθώς δούλεψαν δημιουργικά, εξασκήθηκαν στην επίλυση προβλήματος και τη λήψη αποφάσεων (κριτικός γραμματισμός), ενδυναμώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, αλλά και γενικά στην τάξη μέσα από τη συνεργασία, την επικοινωνία και τον συνεχή αναστοχασμό στην ολομέλεια (κοινωνικός γραμματισμός). Η διαδικασία κατασκευής, διαμοιρασμού και αξιολόγησης των προσωπικών αφηγήσεων προώθησε επιπλέον σημαντικά, όπως αναφέρει η Κοταδάκη (2018:28), «τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνική εκπαίδευση των μαθητών»¹⁰. Επιπλέον, με την συνεργασία με μαθητές στο πλαίσιο ευρωπαϊκών συνεργιών ενισχύθηκε η εξ αποστάσεως επικοινωνία και καλλιεργήθηκε η διαπολιτισμική συνείδηση τους.

Επομένως, η ψηφιακή αφήγηση αναδύεται ως μια εναλλακτική προσέγγιση στη διδασκαλία, προσφέροντας ελκυστικό και εποικοδομητικό περιβάλλον τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, μέσω της οποίας μπορούν να επιτύχουν πληθώρα εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γκουτσιουκώστα, Ζ. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ, Πρόγραμμα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων. Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064), ΙΕΠ, ΕΣΠΑ 2014-2020.
- Γκουτσιουκώστα, Η. (2020). *Η ψηφιακή αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας*. Διδ. διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ ΑΠΘ.
- Γκουτσιουκώστα, 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 2015.
Ανακτήθηκε στις 10.12.2023 από <https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2291.pdf>
- Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε., Συστάδα: Ξένες Γλώσσες, ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ - ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ, *Ψηφιακή αφήγηση: είδη, εργαλεία και χρησιμότητα στην ξένη γλώσσα*, Ενότητα 3.9.2., 3.9.2.2.3. ΙΤΥΕ Διόφαντος-ΙΕΠ. Σεπτέμβριος 2018, 3-10, 28.

¹⁰ Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε., Συστάδα: Ξένες Γλώσσες, ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ - ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ, *Ψηφιακή αφήγηση: είδη, εργαλεία και χρησιμότητα στην ξένη γλώσσα*, Ενότητα 3.9.2.2.3. ΙΤΥΕ Διόφαντος-ΙΕΠ. Σεπτέμβριος 2018, 28.

- Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε., Συστάδα: Ξένες Γλώσσες, ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ, Ψηφιακός και πολυτροπικός γραμματισμός στη διδασκαλία των γλωσσών. Συνεδρία 3. Ενότητα 3.2, 3.3. ΙΤΥΕ Διόφαντος-ΙΕΠ. Δεκέμβριος 2022, 6-7.
- Κοταδάκη Μ. (2018). Ψηφιακή αφήγηση: είδη, εργαλεία και χρησιμότητα στην ξένη γλώσσα. Περιέχεται στο: Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε., Συστάδα: Ξένες Γλώσσες, ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ - ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ, Ψηφιακή αφήγηση: είδη, εργαλεία και χρησιμότητα στην ξένη γλώσσα, Ενότητα 3.9.2.2.3. ΙΤΥΕ Διόφαντος-ΙΕΠ. Σεπτέμβριος 2018, 28.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)*. ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3, 18
- ΦΕΚ Β 5586/2021. Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Ξένων Γλωσσών του Γενικού Λυκείου. ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ
- Χατζησαββίδης Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Περιέχεται στο: *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Επιστημονική επιμέλεια: Κώστας Μπαλάσκας, Κώστας Αγγελάκος. Αθήνα : Μεταίχμιο, 2005.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των γερμανικών στο Λύκειο, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα 2021.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity* (Second Edition). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Διαδικτυακές πηγές

Διδακτικά σενάρια. Ανακτήθηκαν από: DIGI.STORY.HUBS

Ο κύκλος της ψηφιακής αφήγησης.

Ανακτήθηκε από: <https://digistoryhub.web.auth.gr/digital-storytelling/digi-story-cycle/#content>

Παραδείγματα ψηφιακών ιστοριών.

Ανακτήθηκαν από: Lernmaterial: Deutsch üben mit PASCH (pasch-net.de)

Ψηφιακά εργαλεία

Ψηφιακό Εργαλείο επεξεργασίας βίντεο: <https://www.capcut.com/>

Ψηφιακός συνεργατικός πίνακας: <https://el.padlet.com/>

Ψηφιακή Πλατφόρμα για την εξ αποστάσεως συνεργασία: Microsoft Teams

Ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας συννεφολέξου: <https://wordart.com/>

ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΓΚΕΝΟΣ*

Προσεγγίζοντας τις μαθητικές ψηφιακές αφηγήσεις μέσα από την πολυτροπική γραμματική

Εισαγωγή

Με τη συμμετοχή τους στις δράσεις των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων οι μαθητές και οι μαθήτριες, ανάλογα με τον κάθε θεματικό κύκλο των προγραμμάτων, αναπτύσσουν δεξιότητες που αφορούν την ψυχική ανθεκτικότητα και την ικανότητα αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων. Μπορούν να καλλιεργήσουν κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες παροχής βοήθειας αλλά και αναζήτησης βοήθειας και υποστήριξης, να δημιουργήσουν προσωπικές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ως πρότυπο ανάπτυξης υποστηρικτικών κοινωνικών σχέσεων, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να συμμετέχουν σε συνεργατικές ομάδες στόχου.

Η ψηφιακή αφήγηση δύναται να αποτελέσει ένα βασικό εργαλείο αποτύπωσης προσωπικών βιωμάτων μέσα από ιστορίες που θα αποτυπώνουν στοιχεία της ατομικής ή πολιτισμικής τους μνήμης. Η παραγωγή αυτών των αφηγήσεων δίνει τη δυνατότητα για την έκφραση συναισθημάτων, συγκρουσιακών σχέσεων, προβληματισμών και αδιεξόδων μέσα από την αποτύπωσή τους σε ένα πολυμεσικό, πολυσημειωτικό περιβάλλον. Οι μαθητές εκτός από παραγωγοί έργου λειτουργούν και ως θεατές που προσεγγίζουν κριτικά το κάθε έργο αναγνωρίζοντας παραδειγματικές σχέσεις που αλληλεπιδρούν από το γλωσσικό στο εικονικό κειμενικό περιβάλλον, αποκαλύπτοντας τη διακειμενική σχέση των κειμένων τα οποία, σύμφωνα με την Julia Kristeva, αλληλεπιδρούν και βρίσκονται σε σχέση συνάφειας μεταξύ τους, αλλά και αποκαλύπτουν τις διαφοροποιήσεις τους στο πλαίσιο της διαμεσικότητας και της διακαλλιτεχνικότητας (Rajewsky, 2005) καθώς από το σημειολογικό σύστημα της γραφής περνάμε σε αυτό της κινούμενης εικόνας (Kolarova, 2008).

Η ασχολία με την ψηφιακή αφήγηση, παραγωγή και ερμηνεία, αποτελεί μία ευκαιρία για την εντατική καλλιέργεια του οπτικού και του ψηφιακού γραμματισμού μαζί με την ταυτόχρονη καλλιέργεια παραδοσιακών γραμματισμών. Συνεκτικός δεσμός μεταξύ των διαφορετικών μέσων αποτελεί η έννοια του κειμένου.

* Δάσκαλος, ΜΔΕ Πολιτισμικών Σπουδών-Σημειωτικής

Θεωρητική προσέγγιση

Για την εφαρμογή της δραστηριότητας παραγωγής μιας ψηφιακής αφήγησης απαραίτητη είναι η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Ράπτης και Ράπτη 2001). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει συμπεριφοριστικές πρακτικές με τη χρήση ερωταποκρίσεων. Η στάση του εκπαιδευτικού προτείνεται να είναι καθοδηγητική και υποστηρικτική κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων καθώς οι μαθητές ακολουθούν οδηγίες μέσω των φύλλων εργασίας. Στη συνέχεια μπορεί να εφαρμοστούν επικοινωνιακές πρακτικές καθώς δίνεται έμφαση στον ενεργητικό ρόλο του μαθητή και στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων διερευνητικού χαρακτήρα με τα οποία δημιουργούνται κίνητρα για τους μαθητές (Κορδάκη, 2000). Ιδιαίτερης αξίας, ως προς την παραγωγή κειμένου, είναι η πρόκληση γνωστικών συγκρούσεων βάζοντας τους μαθητές σε διδακτικές καταστάσεις που οδηγούν σε αδιέξοδο και το οποίο οι μαθητές θα ξεπεράσουν με τη βοήθεια μιας νέας έννοιας ή μεθόδου (Κολέζα, 2000). Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν μία αφηγηματική πορεία αποφασίζοντας στην ομάδα για το περιεχόμενο του κειμένου. Έτσι οι μαθητές δημιουργούν ένα κείμενο για να κατανοήσουν τον εαυτό τους, να περάσουν τις εμπειρίες του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν (Πασχαλίδης 2004: 24, 28). Σε όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων οι μαθητές δουλεύουν συνεργατικά, ώστε, αφού μελετήσουν τις παραμέτρους που τους δίνονται, να αποφασίσουν τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσουν την εργασία τους. Με την ευρύτερη της έννοια, η συνεργατική μάθηση, που εφαρμόζεται από τους μαθητές κατά τη δημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων, ως η από κοινού εργασία πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, γίνεται με τρόπο τέτοιο ώστε να προωθείται η ατομική μάθηση μέσω των συνεργατικών διεργασιών (Σγουροπούλου και Κουτουμάνος, 2001). Οι μαθητές ενταγμένοι σε μικρά ενεργά υποσύνολα εργάζονται χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και αξιοποιώντας όλους τους σημειωτικούς πόρους με τρόπο τέτοιο ώστε να προωθείται η δημιουργικότητά τους αλλά και η δυνατότητά τους να στέκονται κριτικά απέναντι στη νέα πολύπλοκη επικοινωνιακή περίσταση (Cope & Kalantzis, 2000).

Μεθοδολογική προσέγγιση

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης του σεναρίου οι συμπεριφοριστικές διδακτικές στρατηγικές περιορίζονται σε μια σύντομη εισήγηση στον τρόπο εργασίας πάνω στο θέμα και στις οδηγίες που δίνονται με φύλλα εργασίας με χρήση κειμενογράφου υποκαθιστώντας έτσι τη συνεχή παρουσία του εκπαιδευτικού (Κόμης 2004). Το ίδιο το περιεχόμενο και η σκοποθεσία του σεναρίου αναζητούν και ενισχύουν τη συνεργατική προσέγγιση ώστε να ενισχυθεί η επικοινωνία, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών δημιουργώντας κοινότητες μάθησης (Scardamalia & Bereiter, 2006). Έτσι οι μαθητές δουλεύουν συνέχεια σε ομάδες με ανοιχτού τύπου λογισμικά εφαρμόζοντας κοινωνικοεπικοινωνιακές στρατηγικές. Δημιουργούνται ευκαιρίες κριτικής σκέψης καθώς οι

μαθητές επικοινωνώντας μεταξύ τους διαταράσσουν τη γνωστική τους ισορροπία οδηγώντας τη σκέψη τους σε ανώτερου επιπέδου λογική (Mercer, 1995). Οι μαθητές επεξεργάζονται τις δραστηριότητες εφαρμόζοντας την επίλυση προβλήματος. Χρησιμοποιώντας τις ικανότητές τους και ασκώντας κριτική στο έργο τους αυτοβελτιώνονται μέσω της παροχής αυθεντικών και πραγματικών καταστάσεων και καθώς αποφασίζουν το περιεχόμενο της ψηφιακής τους αφήγησης, συνθέτουν, σχεδιάζουν και παράγουν συνεργατικά (Κόμης, 2004). Τα λογισμικά που χρησιμοποιούνται είναι ανοικτού τύπου. Οι μαθητές εργάζονται αυτόνομα τόσο με τον κειμενογράφο, όσο και με το λογισμικό οπτικοποίησης. Οι οπτικοποιήσεις προσφέρουν μεγάλα περιθώρια για μεταβολές των εμπλεκόμενων παραμέτρων (Κόμης και Μικρόπουλος, 2002) μια δυνατότητα που θα αξιοποιηθεί για την άσκηση κριτικής πάνω στο ίδιο το έργο τόσο στη διαδικασία παραγωγής όσο και μεταπαραγωγής. Όλη η διαδικασία ελέγχεται από τους μαθητές οι οποίοι ασκούν κριτική στα ψηφιακά τους προϊόντα και τα μετατρέπουν ώστε να ανταποκρίνονται στους στόχους των δραστηριοτήτων.

Οι πέντε διαστάσεις του νοήματος

Οι μαθητές εργάστηκαν πάνω σε πιθανά σενάρια που αφορούσαν στρεσογόνες καταστάσεις της σχολικής ζωής και τρόπους αντιμετώπισής τους μέσω τεχνικών διαμεσολάβησης. Η αρχική συγγραφή της ιστορίας τους ακολούθησε μια αφηγηματική δομή που συνδυάστηκε στη συνέχεια με εικόνες, ήχους και σύμβολα. Οι μαθητές δηλαδή ξεκίνησαν από μία κλασική διαδικασία αφηγηματικής παραγωγής λόγου και κατέληξαν σε πολυτροπικό – πολυμεσικό ψηφιακό κείμενο. Μία πιθανή προσέγγιση των μαθητικών έργων ψηφιακής αφήγησης θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω της Πολυτροπικής Γραμματικής σε πέντε σημειωτικές διαστάσεις του νοήματος:

- Αναπαραστατική (representational): Πού αναφέρονται τα νοήματα;
- Κοινωνική (social): Πώς τα νοήματα εμπλέκουν τα άτομα μεταξύ τους;
- Οργανωσιακή (organizational): Πώς τα νοήματα συνδέονται μεταξύ τους;
- Συγκειμενική (contextual): Πώς τα νοήματα εντάσσονται στο γενικότερο περιβάλλον των νοημάτων;
- Ιδεολογική (ideological): Τίνος τα συμφέροντα εξυπηρετούν; (Cope & Kalantzis, 2009)

Αναπαραστατική διάσταση του νοήματος

Αναπαράσταση είναι η διαδικασία με την οποία τμήματα ενός πολιτισμού χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να δημιουργήσουν νόημα. Η αναπαράσταση είναι ένα θεμελιώδες τμήμα της διαδικασίας παραγωγής και ανταλλαγής νοήματος και περιλαμβάνει τη χρήση γλώσσας, συμβόλων και εικόνων που σημαίνουν ή αναπαριστούν κάτι (Hall, 2017). Δουλεύοντας λοιπόν πρώτα με το λεκτικό κείμενο οι μαθητές γράφουν ακολουθώντας αφηγηματολογικά μοντέλα που αναφέρονται στο αποτέλεσμα της δράσης των προσώπων και στην εξέλιξη της πλοκής. Οι μαθητές οργανώνουν τη σκέψη τους πάνω σε πα-

ραδειγματικές σχέσεις, που ορίζουν τον θεμελιώδη τρόπο της ύπαρξης ενός ατόμου ή μιας κοινωνίας και ακολούθως τους τρόπους απεικόνισης των σημειωτικών αντικειμένων και γράφουν αποτυπώνοντας συνταγματικές σχέσεις επιφάνειας που αναφέρονται σε σημαίνοντα νοήματα (Μπενάτσης, 1995: 46). Ενώ όμως διάφορες γλωσσολογικές θεωρίες βασίζονται στη συνταγματικότητα του κειμένου, αναλύοντάς το σταδιακά στα επιμέρους γραμματολογικά του στοιχεία, ώστε να φτάσουμε από τις δομές επιφάνειας στις δομές βάθους, υπάρχει σοβαρός προβληματισμός σε σχέση με το οπτικό κείμενο. Εκεί η άποψη της οπτικής ολότητας είναι δεδομένη. Ο παρατηρητής πρώτα εστιάζει στην γενική εικόνα και μετά στα επιμέρους στοιχεία. Οι μεγαλύτερες ενότητες σε ένα οπτικό κείμενο δίνουν το περιεχόμενο στις μικρότερες αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους για να αποδώσουν το νόημα του κειμένου. Τα στοιχεία που βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο συχνά αναφέρονται σε πιο σύνθετες έννοιες. Έτσι, δουλεύοντας με τους μαθητές, όταν θέλουμε να παρατηρήσουμε την πληροφορία μιας εικόνας εστιάζουμε στα στοιχεία που βρίσκονται σε υψηλότερο επίπεδο (κέντρο, μέγεθος, χρώμα, σύμβολο)

Αναλύοντας ένα οπτικό κείμενο μπορούμε να προχωρήσουμε διαστρωματώνοντάς το σε επιμέρους μέρη που θα αναλυθούν λεκτικά. Έτσι μπορεί να κατασκευαστεί το θεωρητικό νόημα και να αναδειχθούν τα μεταφορικά νοήματα. Η αφήγηση για παράδειγμα σε μια σκηνή, που μπορεί να προέρχεται από φωτογραφία ή φιλμ, μπορεί να χωριστεί σε επιμέρους σκηνές – στιγμιότυπα που θα αναλυθούν λεκτικά (Ο' Halloran, 2008). Οι μαθητές πριν ακόμη καταλήξουν στα στιγμιότυπα των templates δουλεύουν με μεγαλύτερες εικόνες ή ζωγραφιές που αναλύουν λεκτικά και επιμερίζουν σε μικρότερες.

Κοινωνική διάσταση του νοήματος

Αναζητώντας το διαπροσωπικό νόημα σε λεκτικό – γραμματικό επίπεδο μπορούμε να εξετάσουμε την έκφραση της γνώμης, της συμπεριφοράς και τη διάθεση της πρότασης (διάθεση, μεταβατικότητα του ρήματος – χρήση του αντικειμένου). Από την άλλη στη Σημειωτική ιδιαίτερη σημασία έχει ο τύπος του λόγου αν είναι ευθύς ή πλάγιος ή αν έχει επιλεγεί να εκφράσει μια δήλωση – προσφορά ή μια ερώτηση (Halliday, 2004 στον Guijarro, 2010). Έτσι στα λεκτικά κείμενα βλέπουμε την πρόταση σαν ένα διαδραστικό γεγονός στο οποίο ο ομιλητής υιοθετεί ένα ρόλο διαισθητικά.

Οι μαθητές κατά την παραγωγή του λεκτικού κειμένου άλλαξαν από πρωτοπρόσωπη, σε τριτοπρόσωπη αφήγηση αρκετές φορές καθώς δοκίμαζαν τον τρόπο με τον οποίο θα μεταφερόταν το νόημα προς τους αποδέκτες. Πέρασαν δηλαδή από έναν πιο δηλωτικό τρόπο αφήγησης με εσωτερική εστίαση του ενεργού ομιλητή σε τριτοπρόσωπη, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στον αποδέκτη να αναλάβει συμπληρωματικό ρόλο αποδεχόμενος τις δράσεις των δρώντων προσώπων (Halliday, 2004 στον Guijarro, 2010).

Ομοίως συμβαίνει και στον οπτικό τρόπο. Η διαπροσωπική λειτουργία αποτυπώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι εικόνες ελκύνουν την προσοχή του θεατή και ενδιαφέρεται για τον τύπο της σχέσης που εγκαθιδρύεται ανάμεσα στα τρία είδη συμμετεχόντων: τους παραγωγούς της εικόνας, τους αναγνώστες της εικόνας, και τους

αναπαριστώμενους συμμετέχοντες. Ο τρόπος με τον οποίο ο θεατής και οι αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες έχουν τοποθετήσει τη σχέση τους επηρεάζει το αποτέλεσμα της σχέσης. Έτσι αν η τοποθέτηση είναι οριζόντια (μπροστινή και πλάγια όψη), η σχέση προσδιορίζει τη συναισθηματική εμπλοκή, ενώ αν είναι κάθετη, η μεν χαμηλή γωνία θεατή δηλώνει σχέση αδυναμίας, ενώ η υψηλή γωνία θεατή σχέση κυριαρχίας (Kress, Van Leeuwen, 2006 στον Guijarro, 2010). Εδώ οι μαθητές επέλεξαν κυρίως την οριζόντια τοποθέτηση ώστε να κρατήσουν μία ισορροπία ανάμεσα στον δημιουργό, τους συμμετέχοντες και τους αποδέκτες.

Το νόημα αξιολογείται πάντα ανάλογα με την τροπικότητα που απηχεί τις θέσεις και τις απόψεις του δημιουργού. Όσον αφορά τις εικόνες, όσο περισσότερο αποτυπώνουν την πραγματικότητα τόσο μεγαλύτερο βαθμό τροπικότητας αναμένεται να έχουν. Για να αξιολογήσουμε όμως το νόημα – την ιδεολογία, εξαρτόμαστε πάντα από τα πολιτισμικά δεδομένα σχετικά με το τι είναι αληθινό και τι όχι μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Kress, Van Leeuwen, 2006 στον Guijarro, 2010). Επομένως μέσα στο συγκεκριμένο της σχολικής τάξης τα νοήματα μπορεί να λαμβάνουν μια άλλη ανάγνωση από εκείνη που θα αποκτήσουν όταν θα ανακοινωθούν σε ευρύτερο κοινό σε διαφορετικό χώρο ή χρόνο.

Οργανωσιακή διάσταση του νοήματος

Από τη στιγμή που τα νοήματα έχουν κατασκευαστεί σαν σημεία σε διακριτές διαδικασίες με συγκεκριμένους τρόπους, σε αυτό που παρουσιάζεται σαν σημείο ή σύστημα σημείων γίνονται αντιληπτά τα ενδιαφέροντα, οι οπτικές, οι αξίες και οι θέσεις εκείνων που κατασκευάζουν το σημείο. Η αναπαράσταση πάντα «εμπλέκεται» ποτέ δεν είναι ουδέτερη (Kress, 2003: 37,44 στον Pelet–Elhanan, Yelen, 2009).

Σε ένα οπτικό κείμενο «κάτι που πρέπει να παρουσιαστεί ως κέντρο, σημαίνει πως έχει παρουσιαστεί ως ο πυρήνας της πληροφορίας στην οποία όλα τα υπόλοιπα στοιχεία είναι υποδεέστερα» (Van Leeuwen, Kress, 2006: 30,90 στον Pelet– Elhanan, Yelen 2009). Τα καρτούν, που επιλέχθηκαν και από τους μαθητές για τις ψηφιακές τους αφηγήσεις, είναι γενικά χωρίς να είναι αφηρημένα. Αναπαριστούν τους ανθρώπους περισσότερο σαν τύπους παρά σαν σύμβολα. Αυτή η πραγματικότητα αντικαθιστά τη νατουραλιστική πραγματικότητα και την ατομικότητα (Van Leeuwen, 1992: 56 στον Pelet–Elhanan, Yelen, 2009).

Όταν διαβάζουμε ένα οπτικό κείμενο αυτό που συναντά πρώτα το μάτι είναι τα εκφραστικά χαρακτηριστικά του κειμένου που εκφράζονται από ερεθίσματα όπως το χρώμα. Η αντίθεση των χρωμάτων θα κάνει αυθόρμητα το ανοιχτό χρώμα να φανεί ανοιχτότερο και το έντονο εντονότερο (Pelet–Elhanan, Yelen, 2009). Οι μαθητές επέλεξαν στις δύο ψηφιακές αφηγήσεις κορίτσια που ως μαθήτριες βίωναν στρεσογόνες καταστάσεις εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ στην τρίτη ψηφιακή αφήγηση πρωταγωνιστής είναι ένα παιδί μετανάστης με διακριτά φυλετικά χαρακτηριστικά. Τα δρώντα πρόσωπα τοποθετήθηκαν σε πλάγιες όψεις και ποτέ σε μεγαλύτερο μέγεθος

από τα υπόλοιπα. Η ισομερής κατανομή του χώρου παρουσιάζει μια προσπάθεια των μαθητών να ενσωματώσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της διαμεσολάβησης και της συναισθηματικής προσέγγισης.

Το χρώμα είναι μια σημειωτική πηγή με ιδιαίτερη αξία για τις δημιουργίες των παιδιών, με σημεία που είναι υποκινούμενα στο σύνταγμα του από τα ενδιαφέροντα των δημιουργών και καθόλου αυθαίρετα και άναρχα (Kress, Van Leeuwen, 2002: 345 στον Pelet–Elhanan, Yelen, 2009). Αναφορικά με το χρώμα σημαντικό είναι να αναφερθεί πως όσο μεγαλύτερη είναι η διαύγεια και όσο πιο έντονος ο κορεσμός τόσο πιο αληθινό φαίνεται το αναπαριστώμενο αντικείμενο. Τα χρώματα όπως και η λεκτική επικοινωνία μπορούν να αναπαριστούν ιδεολογικά, διαπροσωπικά και κειμενικά νοήματα. Οι Kress, Van Leeuwen, (2006 στο Pelet–Elhanan, Yelen, 2009) χαρακτηριστικά αναφέρουν πως το χρώμα χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσει φυλετικά χαρακτηριστικά. Διαπροσωπικά, το λευκό χρώμα στο φόντο ή οι άτονες αποχρώσεις της σχολικής τάξης τονίζουν τα αναπαριστώμενα πρόσωπα εμπλέκοντας πιο έντονα τον αποδέκτη στη δράση. Κειμενικά, η χρήση όμοιων χρωμάτων μεταξύ των σκηνών δημιουργεί συνοχή στην εξέλιξη της δράσης. Κανένα σημείο δε δημιουργείται στην απομόνωση ή σε μια αδιάφορη και ανεπηρέαστη συνθήκη. Κανένα σημείο δεν είναι ουδέτερο και ανεξάρτητο από ιδεολογίες. (Pelet–Elhanan, Yelen, 2009)

Συγκειμενική διάσταση του νοήματος

Το σημαντικό στην πολυτροπικότητα είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διαφορετικές τροπικότητες (γλώσσα και εικόνα) ώστε να κατασκευαστεί ένα νόημα. Ο Lemke (2002) έχει περιγράψει αυτή την πολυτροπική αλληλεπίδραση ως την κατασκευή «πολλαπλασιαστικών νοημάτων». Αυτό σημαίνει ότι σε κείμενα όπου τα δυο είναι συνδυασμένα, η γλώσσα δεν έχει απλά προστεθεί στην εικόνα, ούτε η εικόνα έχει προστεθεί στη γλώσσα, αλλά και τα δύο αλληλεπιδρούν για να παραγάγουν ένα νόημα με έναν τρόπο που δεν είναι εφικτός σε μια απλή τροπικότητα (Κnox, 2009). Εδώ οι μαθητές ξεκίνησαν από την παραγωγή λεκτικού αφηγηματικού κειμένου και στη συνέχεια το μετέτρεψαν σε οπτική ακολουθία με ενεργούς συμμετέχοντες και εξωτερικό αφηγητή.

Σύμφωνα με τους Martines και Salway (2005) στον υπάρχει μια σχέση δομικής συνοχής που συσχετίζει συμμετέχοντες, διαδικασίες και περιστάσεις ή «στοιχεία» σε εικόνες και κείμενα - ανάμεσα στον τίτλο και την εικόνα ή ανάμεσα στην εισαγωγή και την εικόνα (Κnox, 2009). Οι εικόνες μπορεί να παρουσιάζουν διαστάσεις της ανθρώπινης εμπειρίας. Αυτό το πετυχαίνουν κατασκευάζοντας συμμετέχοντες (ανθρώπους ή μη), διαδικασίες, σχέσεις στις οποίες παίζουν ένα ρόλο, συνθήκες στις οποίες αυτές οι διαδικασίες και σχέσεις έχουν τοποθετηθεί (Kress, Van Leeuwen, 2006 στον Knox, 2009). Ακόμα και οι εικόνες έχουν φορείς που ερμηνεύουν ενέργειες, γεγονότα και διαδικασίες αλλαγών. Επίσης παρουσιάζουν τους συμμετέχοντες σε σχέση με το επίπεδο συμμετοχής τους, την αναλυτική τους δομή και τα συμβολικά τους γνωρίσματα (Kress, Van Leeuwen, 1996). Τα πρόσωπα που έχουν επιλεγεί σχετίζονται με το αρχικό κείμενο αλλά

έχουν ενσωματώσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που επελέγησαν κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού. Η αφήγηση του ομιλητή ενεργεί καθοριστικά με τον τόνο και την προσωδία προς τον αποδέκτη.

Η συνύπαρξη διαφορετικών τροπικοτήτων στο ίδιο μήνυμα δημιουργεί ένα υβριδικό μήνυμα. Η οπτική απεικόνιση και οι ήχοι πλαισιοποιούν το λεκτικό περιεχόμενο και λειτουργούν άλλοτε προσκηνιακά ή παρασκηνιακά δημιουργώντας διακειμενικές αναφορές που μπορεί να λειτουργούν προς τη χειραγώγηση του αποδέκτη εμπλέκοντάς τον ενεργά στη διαμόρφωση του νοήματος.

Ιδεολογική διάσταση του νοήματος

Κρίνουμε ένα οπτικό κείμενο από το πόσο πειστικά είναι τα εικονιζόμενα στοιχεία που αναφέρονται στο θέμα, πόσο αποτελεσματικά μεταφέρει τις συγκεκριμένες πληροφορίες και πόσο καλά ενσωματώνονται, εικόνα και κείμενο, ώστε να δημιουργήσουν μια πετυχημένη εικονική οντότητα (Peter Teo, 2004). Με την παρούσα διαδικασία οι μαθητές και οι μαθήτριες κατάφεραν και παρέδωσαν τρεις ψηφιακές αφηγήσεις που ενσωμάτωναν κείμενο, ομιλία, εικόνα, κινούμενη εικόνα και μουσική. Οι εικόνες, κινούμενες ή όχι, ακολουθούσαν την αφήγηση ενώ η ομιλία με τις ιδιαίτερες επιλογές στον τόνο και την προσωδία συνέβαλαν στην αφηγηματική εξέλιξη.

Διερευνώντας τη σχέση ανάμεσα στην ιδεολογία και τη σημειωτική πρέπει να τονίσουμε τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των σημείων. Ο Volosinov (1973) τόνισε την ιδεολογική αξία του σημείου θεωρώντας πως χωρίς σημεία δεν υπάρχει ιδεολογία. Ένα σημείο δεν υπάρχει απλά σαν ένα μέρος της πραγματικότητας – αντανακλά και διαθέλει μια διαφορετική πραγματικότητα. Όπου είναι παρόν ένα σημείο, είναι παρούσα και η ιδεολογία.

Εστιάζοντας στις ψηφιακές αφηγήσεις και προσπαθώντας να ανακαλύψουμε τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσονται τα νοήματα σε ένα πολυμεσικό αρχείο μπορούμε να ξεκινήσουμε με την αφηγηματική σύνταξη του αρχικού λεκτικού κειμένου. Κατά καιρούς ασκήθηκε από διάφορους ερευνητές κριτική στην αξία που έχει ένα οπτικό σημείο σε ένα λεκτικό μήνυμα. Ο Barthes (2007) στη «Ρητορική της εικόνας» υποστηρίζει πως το νόημα των εικόνων και άλλων σημειωτικών κωδίκων είναι πάντοτε σχετικό και με μια έννοια εξαρτάται από το λεκτικό κείμενο. Εκεί φαίνεται συχνά πως οι μαθητές ακολουθούν τις αρχικές τους επιλογές στα δρώντα πρόσωπα και στις δράσεις τους. Η αφηγηματική δομή των ψηφιακών ιστοριών παρουσιάζει παρόμοια σύνταξη με το αρχικό λεκτικό κείμενο. Προχωρώντας όμως στις παραδειγματικές σχέσεις παρατηρούμε πως οι ιστοτοπίες του αρχικού κειμένου εμπλέκονται με τις απαιτήσεις του νέου μέσου μεταβάλλοντας με πολύ ενδιαφέροντα τρόπο το νόημα του κειμένου σε επίπεδο βάθους.

Οι Kress και Van Leeuwen (2006) επιχειρηματολογώντας εναντίον της κυριαρχίας του λεκτικού κειμένου πάνω στα υπόλοιπα σημειωτικά συστήματα προτείνουν ένα μοντέλο ανάλυσης το οποίο είναι βασισμένο στις μεταλειτουργίες του Halliday: Τη Θεωρητική Μεταλειτουργία (Ideational Meaning) που ενσωματώνει την παρουσίαση των

ιδεών και των εμπειριών. Τη Διαπροσωπική Μεταλειτουργία (Interpersonal Meaning) που εστιάζει στην αναπαράσταση των κοινωνικών σχέσεων και την Κειμενική Μεταλειτουργία (Textual Meaning) που εξερευνά τη δομική οργάνωση και τοποθέτηση των ιδεών μέσα στο κείμενο.

Η επιλογή της ψηφιακής αφήγησης ως μέσου για να εκφραστούν οι μαθητές έφερε στο προσκήνιο την επίδραση των διαφορετικών τρόπων στην έκφραση του νοήματος. Το αρχικό κείμενο φαίνεται να λειτουργεί υποστηρικτικά σε όλη τη διάρκεια της νέας δημιουργίας (Κειμενική Μεταλειτουργία) καθώς διαφορετικά μέσα εμπλέκονται δημιουργώντας νέα δεδομένα στην ανάγνωση του νέου πολυτροπικού κειμένου είτε αφορά την επιλογή των κινούμενων σχεδίων και ζωγραφιών ή την εκφορά του λόγου και τη μουσική (Διαπροσωπική Μεταλειτουργία). Η κάθε επιλογή φέρει τη δική της ιδιαίτερη σημειωτική αξία καθώς το νέο κείμενο εμπλέκει τον θεατή, άθελά του, στη διαδικασία της ανάγνωσης του πολιτισμού των δημιουργών του. Οι μαθητές επεξεργάζονται και εφαρμόζουν διαφορετικές μεθόδους επικοινωνίας του μηνύματος ανακαλύπτοντας τη δύναμη των πολυμεσικών αρχείων (Θεωρητική Μεταλειτουργία).

Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός και οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης σχεδιάστηκαν από την αρχή με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επομένως από την αρχή υπήρχε ενδιαφέρον και δημιουργική συμμετοχή και συνεργασία. Όλοι οι μαθητές εργάστηκαν μεθοδικά εντός των ομάδων τους προσπερνώντας τις δυσκολίες που υπήρξαν με δυσλειτουργικούς υπολογιστές ή προβλήματα με το διαδίκτυο.

Εδώ οι μαθητές χρησιμοποίησαν τις ψηφιακές αφηγήσεις ως μέσο για να εκφράσουν προβληματικές καταστάσεις που αφορούσαν το σχολικό περιβάλλον και πιθανούς τρόπους αντιμετώπισής τους από την ίδια τη σχολική κοινότητα. Μέσα από την ανάδειξη των σχέσεων εκφράζεται η πολιτισμική ατζέντα του δημιουργού. Ο υποκειμενισμός στη χρήση των κινούμενων εικόνων και η επιλεκτικότητα στη χρήση του προσκήνιου δημιουργεί εικόνες με ξεκάθαρη ιδιοσυγκρασία που συχνά οδηγούν τον αναγνώστη – θεατή σε συγκεκριμένα πλαίσια ανάγνωσης του νέου κειμένου. Το ιδεολογικό μήνυμα αναδεικνύεται μέσα από τις σχέσεις των συμμετεχόντων μεταξύ τους αλλά και σε σχέση με τις διαδικασίες και τις περιστάσεις με τις οποίες αλληλεπιδρούν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Hall, S. (2017). *Το έργο της αναπαράστασης* (Π. Πετσίνη, μτφ). Αθήνα: Πλέθρον.

Κολέζα, Ε. (2000). *Γνωσιολογική και Διδακτική Προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών*. Αθήνα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Κόμης, Β. & Μικρόπουλος, Α. (2002). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κορδάκη, Μ. (2000). Η διδακτική της πληροφορικής. Ανακτήθηκε στις 3 Μαΐου 2023 από τον δικτυακό τόπο <http://de.teikav.edu.gr/dinfo/pdf/chapter4.pdf>
- Μπενάτσης, Α. (1995). *Κωνσταντίνος Θεοτόκης. Πάθη – Δράση – Κώδικες*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Πασχαλίδης, Γ. (2004). Γενικές αρχές του προγράμματος, Στο Β. Αποστολίδου, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (pp. 21-36), Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Παιδαγωγικές δραστηριότητες*. Τόμος β'. Αθήνα. Εκδόσεις Αριστοτέλης Ράπτης.
- Σγουροπούλου, & Κουτουμάνος (2001). Η Επικοινωνία Μέσω Υπολογιστή για την Υποστήριξη των Κοινωνιότητων Μάθησης. *Εισήγηση στο 1ο συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Τεκμήριο διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect6/6.htm

Ξενόγλωσσες

- Barthes, R. (2007). *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο* (Γ. Σπανός, μτφ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). *A Grammar of Multimodality*. Melbourne: Common Ground Publishing.
- Guijarro Moya J.A. (2010). A Multimodal Analysis of The Tale of Peter Rabbit within the Interpersonal Metafunction. *Atlantis. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*. 32(1), 123–140.
- Knox S. J. (2009). Punctuating the home page: image as language in an online newspaper. *Sage Publications*. 3(2), pp. 145–172. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1750481309102450>
- Kolarova, V. (2008). The Interartistic Phenomenon as an Intermedial Structure in the Arts. *Applied Semiotics / Sémiotique Appliquée*. Retrieved from <http://french.chass.utoronto.ca/as-sa/ASSANo20/Article2en.html>
- Kress, G., & van Leeuwen T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London/ New York : Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1990). *Reading Images*. Deakin: Deakin University Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- O' Halloran Kay L. (2008). Systemic functional-multimodal discourse analysis (SF-MDA): constructing ideational meaning using language and visual imagery. *SAGE Publications*, 7 (4), pp. 443-475. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1470357208096210>
- Pelet – Elhanan, N., & Yelen, D. (2009). The Geography of Hostility and Exclusion: A Multimodal Analysis of Israeli Schoolbooks. *Journal of Visual Literacy*, 27(2), 179-208.
- Rajewsky, I. O. (2005). Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. *Intermedialités / Intermediality*, (6), pp. 43–64. Retrieved from <https://doi.org/10.7202/1005505ar>

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.
- Teo, P. (2004). Ideological dissonances in Singapore's national campaign posters: a semiotic deconstruction. *SAGE Publications*, 3(2), pp. 189-212.
Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F147035704043040>
- Volosinov, V. N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language* (L. Matejka, & I. R. Titunik, Trans.). Cambridge: Harvard University Press.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΠΑΠΑΚΩΣΤΑ*

**Από τη βυζαντινή πορφύρα
στις ψηφιακές αφηγήσεις: καινοτομίες,
προβληματισμοί και δημιουργικές εφαρμογές**

Εισαγωγή

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί έναν εξαιρετικά χρήσιμο πόρο για τη διδασκαλία στο Γυμνάσιο, καθώς προσφέρει πολλά οφέλη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεικτικά, ενισχύει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών, ενδυναμώνει τις γλωσσικές τους δεξιότητες, καλλιεργεί τη γλωσσική έκφραση, την ανάλυση και την κατανόηση κειμένων, προωθεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, προωθεί τον ψηφιακό τους γραμματισμό και μπορεί να προσφέρει ποικίλες δυνατότητες προσαρμοσμένες στο μαθησιακό στυλ (Gardner et al., 1997) και τη μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών (Tomlinson, 2001), αλλά και ενθαρρύνει την ομαδικότητα και τη συνεργασία, αφού δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να δημιουργούν πρωτότυπο περιεχόμενο και να μοιράζονται τις ιδέες τους με τους συμμαθητές τους (Garcia et al, 2010). Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση αναδεικνύεται ως μέσο προώθησης των ικανοτήτων των μαθητών σε σχέση με την ανάγνωση, την κατανόηση και τη γραφή, καθώς και στην έρευνα ποικίλων θεμάτων που σχετίζονται με τα μαθήματα του σχολείου. Εξίσου σημαντικό, ωστόσο, είναι το γεγονός ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει έναν καινοτόμο τρόπο συμμετοχής των νέων στη σύγχρονη μιντιακή κουλτούρα. Αυτό συμβάλλει στη σύνδεση του σχολείου με την καθημερινότητά τους και στην ανάπτυξη μιας δημιουργικής και ταυτόχρονα κριτικής στάσης έναντι των νέων ψηφιακών μέσων (Αποστολίδου, 2012, Γκουτσιουκώστα, 2015).

Η γνωριμία της γράφουσας με το αυτό το καινοτόμο διδακτικό εργαλείο έγινε στο πλαίσιο του έργου «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης» το οποίο υλοποιήθηκε από το Εργαστήριο για τη Μελέτη της Ανάγνωσης και της Γραφής στην Εκπαίδευση και στην Κοινωνία του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ. Με την επίβλεψη, τον συντονισμό και τη συνδρομή της εκπαιδευτικού Μ. Χρηστίδου υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2022-2023 πρόγραμμα με τίτλο «Ψηφιακές αφηγήσεις στην εποχή των Μακεδόνων: η αυτοκράτειρα Θεοφανώ» από το δεύτερο τμήμα της δευτέρας τάξης του 3ου Γυμνασίου Μίκρας, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας.

* Σύμβουλος Φιλολόγων Χαλκιδικής

Γιατί η Θεοφανώ;

Οι αφηγήσεις της βυζαντινής ιστορίας στα σχολικά βιβλία ιστορίας μονοπωλούνται από ανδρικές φιγούρες στις πρωταγωνιστικές θέσεις. Αυτοκράτορες, πατριάρχες και στρατηγοί φαίνονται να έχουν καθορίσει με το ισχυρό της προσωπικότητάς τους ολόκληρες ιστορικές περιόδους, ενώ σποραδικά μόνο αναφέρεται η εξαίρεση του ονόματος κάποιας γυναίκας με κομβικό ρόλο στο ιστορικό γίγνεσθαι, όπως αυτά της αυτοκράτειρας Ειρήνης της Αθηναίας (780-802) και της Αυγούστας Θεοδώρας στην ενότητα της Εικονομαχίας. Ωστόσο, το γυναικείο φύλο έχει συμμετάσχει ενεργά και, κάποτε, πρωταγωνιστικά στο πολιτικό γίγνεσθαι της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας (Garland, 2000). Στο σενάριο αυτό, λοιπόν, δώσαμε τον λόγο στη Θεοφανώ, μητέρα του Βασιλείου Β'.

Καθώς οι πιο γνωστές ιστορικές αφηγήσεις που σχετίζονται με αυτή [βλ. «Μηχανή του Χρόνου» αλλά και στον Σκυλίτζη: 240.85 (Scylitzes, 1100)]. επικεντρώνονται στον αρνητικό, και μάλιστα με έντονα σεξιστικό πρόσημο, σχολιασμό των πεπραγμένων της, επιχειρήσαμε να της δώσουμε τον ρόλο της αφηγήτριας της ιστορίας της, η οποία εκτυλίσσεται στα αυτοκρατορικά παλάτια της εποχής των Μακεδόνων και στο πλευρό του Ρωμανού Β', του Νικηφόρου Φωκά, του Ιωάννη Τσιμισκή και του Βασιλείου Β'.

Στο διδακτικό σενάριο που σχεδιάσαμε, λοιπόν, επιχειρήθηκε η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικού εργαλείου προκειμένου να διερευνηθούν ζητήματα που σχετίζονται με την αξιοποίηση των πηγών στην ιστορική έρευνα, την οπτική της ιστορικής αφήγησης, τη θέση και την ερμηνεία της θέσης της γυναίκας στο Βυζάντιο αλλά και στην εποχή μας. Ασφαλώς και τα θέματα αυτά, ευρύτατα και πολύπλευρα, θίγονται ακροθιγώς στο πόνημα που περιγράφεται, θεωρούμε, ωστόσο, ότι η εργασία των παιδιών με αυτό θα αποτελέσει μια στέρεη βάση πάνω στην οποία θα δομήσουν γόνιμο προβληματισμό για σχετικά ζητήματα. Η εργασία είχε σχεδιαστεί να τη φιλοδοξία να είναι ανοιχτή, ώστε να εμπλουτίζεται περαιτέρω με προβληματισμούς και προτάσεις κατά τη διάρκεια της υλοποίησής της. Το σενάριο, λόγω της βασικής του επιδίωξης που είναι η αξιοποίηση του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης, έδινε έμφαση σε εκείνες τις δραστηριότητες των μαθητών οι οποίες τους βοηθούν να προσεγγίσουν με έναν βιωματικό τρόπο την ιστορική γνώση και να προσεγγίσουν τα δρώντα πρόσωπα της ιστορίας, τα οποία, όπως η Θεοφανώ, παρότι πρωταγωνιστικά στην εποχή τους, έχουν περιοριστεί σε περιφερειακούς ή και αμφιλεγόμενους ρόλους από την κυρίαρχη ιστορική αφήγηση. Ολοκληρώνοντας τις εργασίες τους, σκοπός ήταν να εκφράσουν, μέσα από τις ψηφιακές αφηγήσεις που δημιούργησαν με πρωταγωνίστρια την ηρώίδα που επιλέξαμε, μια εναλλακτική ιστορική αφήγηση, η οποία, ωστόσο, θα βασιζόταν στις κατάλληλες πηγές, υπογραμμίζοντας την ανάγκη της τεκμηρίωσης και της επιστημονικής προσέγγισης στην εργασία του ιστορικού.

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, επιλέχθηκε η διδασκαλία τύπου πρότζεκτ, η οποία ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε ρόλο ερευνητών και εκκινεί από τη μελέτη ποικίλων ιστορικών πηγών. Το σύνολο της τάξης χωρίστηκε σε ομάδες εργασίας, οι οποίες ανέλαβαν να δημιουργήσουν μια ομαδική ψηφιακή αφήγηση ανά ομάδα. Οι ψηφιακές αφηγήσεις όλων των ομάδων, οι οποίες θα συνοδεύονταν και από

προλογικές παρουσιάσεις σχετικά με το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται, θα παρουσιάζονταν με την ολοκλήρωση των εργασιών στην ολομέλεια, ενώ τα αναφερόμενα ιστορικά γεγονότα θα τοποθετούνταν σε μια ψηφιακή χρονογραμμή, η οποία θα δημιουργούνταν από κοινού από όλη την τάξη. Για να προετοιμαστούν κατάλληλα τα παιδιά ώστε να δημιουργήσουν τη δική τους ψηφιακή αφήγηση θα δινόταν έμφαση στη συστηματική διερεύνηση, παρατήρηση και συζήτηση ποικίλων ιστορικών πηγών σχετικά με τη Θεοφανώ αλλά και στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου, ως πόλο και κεντρικό άξονα της ψηφιακής αφήγησης.

Η εφαρμογή

Ένα καλοσχεδιασμένο, εύστοχο και υλοποιήσιμο σενάριο, φτιαγμένο λαμβάνοντας υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και τους πόρους της σχολικής μονάδας αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο μιας επιτυχημένης δράσης. Ωστόσο, όπως γνωρίζουν καλά όσες και όσοι έχουν προπονηθεί στον στίβο της τάξης και της πράξης, τα σχέδια επί χάρτου συχνά προσκρούουν στις συμπληγάδες της σχολικής πραγματικότητας, με τα απρόοπτα περιστατικά, τις τεχνικές δυσκολίες και τα διοικητικά προσκόμματα να θέτουν σε κίνδυνο την υλοποίησή του. Η εμπειρία μας με την ψηφιακή αφήγηση της Θεοφανώς δεν διέψευσε τον κανόνα. Η ίδια η σχολική μονάδα, το 3ο Γυμνάσιο Μίκρας, στο οποίο εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, στεγάζεται σε μια συστάδα λυόμενων αιθουσών γύρω από μια κεντρική αυλή, ενώ το εργαστήριο πληροφορικής φιλοξενείται σε προκατασκευασμένο οικίσκο τύπου kibo (εικ. 1). Η πρώτη δυσκολία, τεχνικής φύσης, επισημάνθηκε με το ξεκίνημα της εφαρμογής και αφορούσε τον εξοπλισμό, αφού, όπως πληροφορηθήκαμε, το εργαστήριο δεν διέθετε λειτουργικά μικρόφωνα, απαραίτητα για τη φάση της ηχογράφησης. Ωστόσο, το πρόβλημα αυτό δεν μας πτόησε, αφού οι παντοδύναμοι μικρογραφικοί υπολογιστές που κατέχουμε, πλέον, όλοι, τα κινητά μας τηλέφωνα, καθιστούσαν την έλλειψη μικροφώνων στο εργαστήριο πληροφορικής αμελητέα. Η μεγαλύτερη δυσκολία, όμως, είχε σχέση με μια σημαντική αλλαγή στη σύνθεση της ομάδας μας.

Καταρχάς, η εφαρμογή του σεναρίου ξεκίνησε σύμφωνα με τον σχεδιασμό. Μετά τη διδασκαλία της ενότητας που σχετίζεται με τη Μακεδονική Δυναστεία (3.1.5. Η Βυζαντινή εποποιία. Επικοί αγώνες και επέκταση της Αυτοκρατορίας) συζητήσαμε για την ιστορία της Θεοφανώς, της βυζαντινής αυτοκράτειρας, η ιστορία της οποίας συνυφαίνεται με αυτή του Νικηφόρου Φωκά, του Ιωάννη Τσιμισκή και του Βασιλείου Β'. Στη σχολική μας τάξη παρακολουθήσαμε αποσπάσματα από δύο θεατρικές παραστάσεις, οι οποίες βασίστηκαν στην ομώνυμη τραγωδία του Άγγελου Τερζάκη, αυτές από το «Αμφι-Θέατρο» του Σπύρου Ευαγγελάτου (Athanasopoulos, 2018) και από το «Διάχρονο Θέατρο» (Diachrono Theatre, 2021), προκειμένου να ενταχθούμε στο κλίμα της εποχής και του θέματος. Στη συνέχεια, αντλήσαμε πληροφορίες από το σύνολο του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο παρατίθεται στη σχετική ενότητα του σεναρίου· κύρια έργα αναφοράς, ωστόσο, αποτέλεσαν το graphic novel του Θεοχάρη (2020) και τα έργα των

Garland (2000) και Τσίρκου (2012). Το σύνολο του υλικού αναρτήθηκε σε ειδικά διαμορφωμένο μάθημα στην πλατφόρμα e-class (εικ. 2), ώστε να είναι συγκεντρωμένο και να μπορούν τα παιδιά να το προσπελάσουν οποιαδήποτε στιγμή.

Στο επόμενο στάδιο, η ολομέλεια χωρίστηκε σε πέντε ομάδες εργασίας, ώστε να προχωρήσουμε με τη σύνταξη των αφηγήσεων. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε μεικτές ομάδες όσον αφορά το φύλο και τη μαθησιακή ετοιμότητα (Tomlinson, 2001). Μετά από αναλυτική συζήτηση των επιμέρους προτάσεων, αποφασίσαμε να επιμεριστεί η ιστορία της Θεοφανώς σε πέντε χρονικές περιόδους-κεφάλαια και να αναλάβει η κάθε ομάδα από ένα. Με τον τρόπο αυτό θα δημιουργούσαμε ένα «ψηφιακό σήριαλ», αποτελούμενο από πέντε επιμέρους ψηφιακές αφηγήσεις. Η σύνταξη των αφηγήσεων έγινε από τις ομάδες κυρίως σε χρόνο εκτός μαθήματος, σε συναντήσεις στον ελεύθερο χρόνο τους, ενώ η διόρθωση και η επιμέλεια των κειμένων έγινε από τη γράφουσα εκτός μαθήματος, αλλά κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, όπως και η συνακόλουθη ηχογράφηση και η δημιουργία του storyboard (Γκουτσιουκώστα, 2015). Κάθε ομάδα κρατούσε ημερολόγιο καταγραφής των δράσεών της, ενώ αφιερώναμε λίγα λεπτά από το μάθημά μας ανά λίγες εβδομάδες για να ανακεφαλαιώνουμε τους προβληματισμούς μας και να συντονίζουμε τον ρυθμό των εργασιών μας.

Η γοητευτικότερη φάση του προγράμματος, η οπτικοποίηση των ιστοριών, σηματοδεύτηκε από δύο σημαντικά γεγονότα. Το πρώτο αφορούσε την επαναστατική είσοδο των εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης, όπως το ChatGpt και το dall-e σε ευρεία πρόσβαση και χρήση τον Νοέμβριο του 2022· το δεύτερο είχε να κάνει με την τοποθέτηση της γράφουσας στη θέση της Συμβούλου Φιλολόγων Χαλκιδικής και τη συνακόλουθη απομάκρυνσή της από το σχολείο τον Μάρτιο του 2023, μεσούντος του δεύτερου τετραμήνου και σε κομβικό σημείο για το πρόγραμμα που περιγράφουμε. Σε όλα τα παραπάνω προσκόμματα τη λύση έφερε η καλή διάθεση, η ομαδική εργασία και η αξιοποίηση της τεχνολογίας.

Ένα πρόβλημα που αντιμετώπισαν όλες οι ομάδες ήταν η εύρεση κατάλληλων εικόνων, ώστε να οπτικοποιείται το storyboard με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η διαδικασία αυτή έγινε ακόμα πιο δύσκολη, αφού η γράφουσα έπαψε να υπηρετεί στο σχολείο, επομένως ήταν πρακτικά αδύνατη η συνέχιση του προγράμματος. Ωστόσο, η όρεξη και η εργατικότητα που είχαν επιδείξει τα παιδιά υπαγόρευαν επιτακτική την εύρεση εναλλακτικών. Καταρχάς, η καλή συνάδελφος κ. Μαρία Χρηστίδου εντάχθηκε στο πρόγραμμα και ανέλαβε τον συντονισμό της εργασίας στον χώρο του σχολείου. Στη συνέχεια, φτιάξαμε ομαδικές συνομιλίες στο viber, μία για κάθε ομάδα και μία συνολική, ώστε να είναι δυνατή η παρακολούθηση των εργασιών των ομάδων και η καθοδήγησή τους, αλλά και ο γενικός συντονισμός του προγράμματος. Ωστόσο, τίποτα δεν μπορεί να υποκαταστήσει την ανθρώπινη επαφή· έτσι, οργανώσαμε συναντήσεις των ομάδων τα απογεύματα σε γνωστό καφέ της Καρδίας, με τη συναίνεση, φυσικά, των γονέων των παιδιών, οι οποίοι, κάποιες φορές, μας τιμούσαν και με την παρουσία τους.

Στις συναντήσεις αυτές είχαμε μαζί μας έναν ή δύο φορητούς υπολογιστές μας και, φυσικά, τα κινητά μας τηλέφωνα. Είχαμε ενημερωθεί για τις εφαρμογές Τεχνητής Νοη-

μοσύνης οι οποίες μετατρέπουν κείμενο σε εικόνα και είχαμε αποφασίσει, μετά από συζητήσεις, να προχωρήσουμε με την εικονογράφηση των αφηγήσεων αξιοποιώντας αυτό το καινούριο, γοητευτικό, καινοτόμο εργαλείο. Στην πορεία αναδείχθηκαν διάφορες απρόσμενες δυνατότητες, αλλά και προβλήματα.

Για να ξεκινήσουμε από τις δυνατότητες, η καινοτόμος δυνατότητα που μας παρείχε η τεχνητή νοημοσύνη, να μετατρέπουμε τις περιγραφές μας σε εικόνες, θεωρώ πως ανοίγει νέους ορίζοντες στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων. Χρησιμοποιώντας τις πλατφόρμες dall-e, imagine, starryai και nightCafe αντιληφθήκαμε ότι δημιουργείται διαφορετική εικόνα ανάλογα με την ακρίβεια και την πληρότητα της περιγραφής. Το όφελος στον γλωσσικό γραμματισμό υπήρξε ουσιαστικό, αφού με την χρήση αυτών των διαδραστικών εφαρμογών τα παιδιά καλλιέργησαν τις γλωσσικές τους δεξιότητες με ενεργητικό, δημιουργικό τρόπο. Επιπλέον, είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν το ύφος και το στυλ της εικονογράφησης που επιθυμούσαν, ως ένα επιπλέον πλεονέκτημα της τεχνητής νοημοσύνης.

Όσον αφορά τα προβλήματα, έγινε σαφές ότι το χάσμα που χωρίζει τη γενιά της γράφουσας από αυτή των γυμνασιόπαιδων δεν είναι απλά διαγενεακό, αλλά και ψηφιακό, αφού η πρώτη είχε μεγάλη εξοικείωση με το περιβάλλον των windows και τις αντίστοιχες εφαρμογές, ενώ οι έφηβοι το αγνοούσαν σχεδόν πλήρως, δείχνοντας, αντίθετα, εκπληκτικές γνώσεις στο δημιουργικό χειρισμό του λειτουργικού android των κινητών τους τηλεφώνων. Για τον λόγο αυτό, προκειμένου να προχωρήσει η συνεργασία και η ολοκλήρωση των εργασιών, ήταν απαραίτητες κάποιες αναπάντεχες, και για τα δύο μέρη, επεξηγήσεις και παραδείγματα.

Η διαδικασία της τελικής σύνθεσης της ψηφιακής αφήγησης δεν ήταν μια απλή διαδικασία. Λόγω των συνθηκών που περιγράφηκαν αναλυτικά παραπάνω, είναι κατανοητό ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν μπορούσαν να εργαστούν στο εργαστήρι πληροφορικής του σχολείου, και λόγω ελλιπούς υποδομής, αλλά και λόγω έλλειψης εκπαιδευτικού που θα αναλάμβανε την καθοδήγηση και τον συντονισμό σε αυτή τη φάση. Έτσι, τα παιδιά δούλεψαν στον ελεύθερο χρόνο τους στο σπίτι και δημιούργησαν την τελική τους σύνθεση είτε στα κινητά τους τηλέφωνα με την εφαρμογή CapCut, είτε σε ηλεκτρονικό υπολογιστή με το πρόγραμμα movie maker.

Ως ολοκλήρωση του προγράμματος, μας παραχωρήθηκε μια διδακτική ώρα από τη διεύθυνση του σχολείου για τον αναστοχασμό. Κατά την ώρα αυτή παρουσιάσαμε τις ψηφιακές αφηγήσεις στην ολομέλεια, ανακεφαλαιώσαμε τους προβληματισμούς μας, καταλήξαμε σε συμπεράσματα και ανταλλάξαμε κεράσματα (εικ. 3). Μία από τις ομάδες, στην οποία είχαν συγκεντρωθεί περισσότερα μέλη χαμηλής μαθησιακής ετοιμότητας, δεν κατάφερε να ανταπεξέλθει στις αντιξοότητες και κατάφερε να φτάσει μέχρι στο στάδιο της ηχογράφησης, χωρίς να ολοκληρώσει την ψηφιακή της αφήγηση, καθώς, για τα συγκεκριμένα παιδιά, φάνηκε ότι ήταν απαραίτητη η στενότερη καθοδήγηση και ανατροφοδότηση στο δομημένο περιβάλλον του σχολείου.

Αποτίμηση της δράσης – συμπεράσματα

Η ενασχόλησή μας με τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων για τη Θεοφανώ μας απασχόλησε, εντός και εκτός σχολείου, από τον Οκτώβριο του 2022 μέχρι τον Μάιο του 2023. Τόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες όσο και η διδάσκουσα αποκομίσαμε πολλαπλά και ποικίλα οφέλη. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά απέκτησαν βαθιά και ευρεία ιστορική γνώση για τη Μακεδονική Δυναστεία, αξιοποίησαν τις ψηφιακές δεξιότητες που προϋπήρχαν για εκπαιδευτικούς λόγους (π.χ. κατασκευή βίντεο με εικόνες) αλλά και τις εμπλούτισαν με τη δημιουργική εφαρμογή κάποιων από τις δυνατότητες που προσφέρουν τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης και καλλιέργησαν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, συγκεκριμένα της περιγραφής, με μία καινοτόμο διαδικασία, αφού μελέτησαν με παιγνιώδη τρόπο το πώς απεικονίζεται η γλώσσα από τα ψηφιακά εργαλεία. Επιπλέον, είδαμε τις διαφορές ανάμεσα στο λειτουργικό περιβάλλον του κινητού (android) και του υπολογιστή (pc) και προβληματιστήκαμε για το δεύτερο ψηφιακό χάσμα, μεταξύ των μεσηλικών και των γυμνασιοπαίδων.

Ενδιαφέρουσα στάθηκε η παρατήρηση για τον έμφυλο χαρακτήρα των αφηγήσεων: σκοπός των παιδιών ήταν να δημιουργήσουν αφηγήσεις με τη Θεοφανώ ως πρωταγωνίστρια. Οι αφηγήσεις, λοιπόν, που συνέταξαν ήταν πρωτοπρόσωπες με αφηγήτρια τη Θεοφανώ, η οποία ξετύλιγε το νήμα της πολυτάραχης ζωής της. Ωστόσο, η διαδικασία της εικονογράφησης μας αποκάλυψε ότι, παρότι η φωνή της αφηγήτριας είναι της Θεοφανώς, συχνά πρωταγωνιστές παραμένουν οι άντρες, ειδικά όταν αφηγούμαστε ιστορικά-πολιτικά-στρατιωτικά γεγονότα. Αντίθετα, η Θεοφανώ εμφανίζεται στο προσκήνιο όταν αναφερόμαστε στην ιδιωτική ζωή της. Οι παρατηρήσεις αυτές έθεσαν τη βάση για τον προβληματισμό για την έμφυλη διάσταση του ιδιωτικού και του δημόσιου χώρου. Σημαντικό και κύριο όφελος αποτέλεσε, ασφαλώς, το γεγονός ότι εξοικειωθήκαμε με το πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης, το οποίο, όπως διαπιστώσαμε, μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στον εμπλουτισμό και στην εμπάθυνση της διδασκαλίας της Ιστορίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές – Δικτυογραφία

Ελληνόγλωσσες

- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση: Ένα Πολλά Υποσχόμενο Διδακτικό Εργαλείο για τη Γόνιμη Ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική της Λογοτεχνίας. Στο Β. Δαγδιέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελλήνιου 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 2015.

Τσίρκου, Μ. (2012). *Η αυτοκράτειρα Θεοφανώ σύζυγος δύο αυτοκρατόρων και μητέρα του Βασιλείου Β΄*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας ΑΠΘ.
Διαθέσιμη στο <http://ikee.lib.auth.gr/record/131381/files/GRI-2013-10124.pdf>

Ξενόγλωσσες

Garcia, P., & Rossiter, M. (2010). Digital Storytelling as Narrative Pedagogy. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of SITE 2010--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1091-1097). San Diego, CA, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Gardner, R.C., Tremblay, P.E., Masgoret, A.-M. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.

Garland, L. (2000). *Βυζαντινές αυτοκράτειρες, Γυναίκες και εξουσία στο Βυζάντιο, 527-1204 μ.Χ.* Αθήνα: Έλλην.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Δικτυογραφία

Diachrono Theatre Mary Vidali (2021). *Θεοφανώ | Α. Τερζάκη | 2005* [Video]. YouTube. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=HMFwjf0GrTg>

Kosta Athanasopoulos (2018). *Άγγελου Τερζάκη 'Θεοφανώ' - 'Αμφι-Θέατρο' Σπύρου Α Ευαγγελάτου, 1996* [Video]. YouTube. Ανακτήθηκε από: https://www.youtube.com/watch?v=qx9_tflpb0&t=1605s

Scylitzes, J. (1100). *History of Byzantium*. [Palermo, Italy: publisher not identified, to 1299] [Pdf]
Retrieved from the Library of Congress, Ανακτήθηκε από: <https://www.loc.gov/item/2021667859/>.

Μηχανή του χρόνου (χ.χ). *Η Αυτοκράτειρα Θεοφανώ*. Την κατηγορήσαν ότι δολοφόνησε τρεις αυτοκράτορες, μεταξύ των οποίων και ο σύζυγός της.

Ανακτήθηκε από: <https://www.mixanitouxronou.gr/i-aftokratira-theofano-pou-tin-katigorisan-oti-dolofonise-tris-aftokratores/>




Εικόνα 1: Το 3ο Γυμνάσιο Μίκρας

η-τάξη

- ▼ Ένταξη εργαλεία
- 🔍 Ανακινώσεις
- 📧 Έγγραφο
- 📅 Ημερολόγιο
- 📅 Μηνύματα
- 🔗 Συνδέσεις Διαδικτύου
- Ανεπεργά εργαλεία
- Διαχείριση μαθήματος

Ψηφιακές αφηγήσεις
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΑ ΠΑΠΑΚΩΣΤΑ

Περιγραφή



Από αυτόν τον ιστοχώρο μπορείτε εσείς και οι γονείς σας να ενημερώνεστε για το ερευνητικό έργο "Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης", στο οποίο συμμετέχει το τμήμα μας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. Η ιστοσελίδα του έργου είναι διαθέσιμη εδώ.

[➤ Πληροφορίες +](#)

Ενότητες

Η αυτοκράτειρα Θεοφανώ

Ας γνωρίσουμε... την αυτοκράτειρα Θεοφανώ. Η Θεοφανώ βρέθηκε στο πλάι του Ρωμανού Β', του Νικηφόρου Φωκά και του Ιωάννη Τσιμισκή, και το όνομά της σχετίστηκε με άλλους δύο, τον πεπρωτό της Κωνσταντίνου Ζ' Πορφυρογέννητου και τον γιο της Βασίλειο Βουλγαροκτόνο.

Πολλοί έχουν ασχοληθεί με τη συγκεκριμένη αυτοκράτειρα. Ο Άγγελος Τερζάκης, που έγραψε την ομώνυμη τραγωδία, σημείωσε το παρακάτω σχόλιο:

"Ένα παρατηρημένο πως όσοι γοητεύονται από το δραματικό επεισόδιο της βυζαντινής ιστορίας που έχει ως ηρωές του τον Φωκά τον Τσιμισκή και τη Θεοφανώ δίνουν την κεντρική θέση στον πρώτο, το θύμα. Ωστόσο τον υπογράφουμε τον κεντρικό από την αρχή η διαθεση να ακυφει πανω στο δραμα οχι του θυματος αλλα του εννοχου". Και το εννοχο προσωπο δεν ειναι αλλο απο την ηρωιδα της τραγωιδας την Θεοφανω. Ο Τερζακης προσπαθησε να δραματοποιησει τη συνθεση του ελληνικου πολιτισμου το κλασικο με το ρομαντικο τον Ευατηδη με του Τετση, την Θεοφανω με την Ασιδη Μαξιμην, τον Φωκα με τον Ρυγαδο Β' και

Ημερολόγιο

Οκτώβριος 2023

Κυριακή	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Εικόνα 2: Το μάθημα για το πρόγραμμα Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης στο eclass.



Εικόνα 3: Μετά την αναστοχαστική συζήτηση.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Ψηφιακή αφήγηση και κοινωνική ενδυνάμωση

ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΚΑΡΑΝΤΑΪΔΟΥ*

Η ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο ενδυνάμωσης και συγκρότησης κοινοτήτων μάθησης στο σχολείο: Ένα παράδειγμα

Το παρόν κείμενο στοχεύει να αναδείξει τους τρόπους μέσα από τους οποίους, η παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων από ένα νεοσύστατο τμήμα της Δ' δημοτικού αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο, ώστε αυτό να συγκροτηθεί σταδιακά σε κοινότητα μάθησης.

Σε μία κοινότητα μάθησης τα μέλη της δραστηριοποιούνται με βάση κάποιον ή κάποιους κοινούς στόχους. Αλληλεπιδρούν και μοιράζονται πρακτικές, εμπειρίες, γνώσεις και τελικά μαθαίνουν συλλογικά. Η μάθηση νοείται ως σταδιακή πρόσβαση των συμμετεχόντων σε ποικίλους κι εξελισσόμενους ρόλους που τους επιτρέπουν να συμμετέχουν σε συγκεκριμένες εργασίες στα πλαίσια μιας κοινότητας, η οποία με τη σειρά της εξελίσσεται και αυτή. Εν τέλει, η μάθηση λογίζεται ως απόρροια των τρόπων συμμετοχής σε κοινωνικές πρακτικές και δεν διαχωρίζεται από την ίδια τη δραστηριότητα και τα συστήματα σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτή. Η συμμετοχή των μελών στις κοινές δραστηριότητες δεν σημαίνει απαραίτητα ότι έχουν κοινά ενδιαφέροντα. Τα μέλη μπορούν να συνεισφέρουν με διαφορετικούς τρόπους στη γενικότερη δραστηριότητα και να υιοθετούν πολλαπλές οπτικές γωνίες. Στη συμμετοχή συμβαίνει πάντα διαπραγμάτευση κι επαναδιαπραγμάτευση ενός νοήματος και αυτό συνεπάγεται ότι η κατανόηση και η εμπειρία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και καθορίζονται αμοιβαία. Τα μέλη σε βάθος χρόνου αναπτύσσουν ένα συλλογικό απόθεμα πηγών (γνώσεων, εμπειριών, εργαλείων, ιστοριών, τρόπων επίλυσης προβλημάτων) με βάση τις εξελισσόμενες μορφές συμμετοχής τους (Lave & Wenger, 1991· Wenger, 1998· Gkoutsioukosta & Apostolidou, 2023).

Αυτός ο συνεργατικός χαρακτήρας της μάθησης, από ψυχολογική άποψη, αναδείχθηκε από την πολιτισμική - ιστορική θεώρηση, με βασικό εκφραστή τον Vygotsky (1978). Ο ίδιος, ορίζοντας τη σχέση ανάπτυξης και μάθησης στα παιδιά, υποστήριξε ότι οι μαθητές χρειάζεται να λειτουργούν ως ερευνητές μέσα από συνεργατικά σχήματα αντιμετωπίζοντας πραγματικά θέματα προς επίλυση, τα οποία να συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Δαφέρμος, 2002).

Στο ίδιο πνεύμα, αλλά από παιδαγωγική άποψη, ο Dewey (1997) υποστήριξε ότι η εκπαίδευση πρέπει να αρχίζει με τη γνώση των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων, των

* Dr., Δασκάλα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ΠΕ70

αναπαραστάσεων, των συναισθημάτων και των συνηθειών του παιδιού και το περιεχόμενό της να διαπραγματεύεται και να ανασυγκροτεί την ίδια του αυτή την εμπειρία με ενεργητικό τρόπο μέσα από συλλογικές και διερευνητικές διαδικασίες.

Στο σχολικό πλαίσιο, η συγκρότηση κοινοτήτων μάθησης μεταφράζεται σε ανάδειξη των ατομικών ενδιαφερόντων, γνώσεων κι εμπειριών των παιδιών, στην κινητοποίησή τους, στη σταδιακή διαμόρφωση κοινών στόχων ανάμεσά τους, σε συνεργατικές μορφές λειτουργίας σε επίπεδο ολομέλειας και ομάδων, στο μοίρασμα πρακτικών, εμπειριών και γνώσεων μέσα από διερευνητικές δραστηριότητες, στη συμπερίληψη διαφορετικών ικανοτήτων κι ενδιαφερόντων των παιδιών και εν τέλει στη μάθηση ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους (Καρανταΐδου, 2020).

Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, στο πλαίσιο των μαθημάτων στη σχολική τάξη, μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ισχυρό εργαλείο συγκρότησής της σε κοινότητα μάθησης και πρακτικής. Όπως υποστηρίζεται από ερευνητικά δεδομένα, η παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων ενισχύει την προσωπική φωνή κι έκφραση των παιδιών, αναδεικνύοντας τις δικές τους γνώσεις, εμπειρίες κι ενδιαφέροντα. Εξάλλου, η διαδικασία της εξιστόρησης συνιστά τον πυρήνα της ανθρώπινης εμπειρίας (Wells, 1987). Τα παιδιά κινητοποιούνται περισσότερο, εφόσον το θέμα της ψηφιακής αφήγησης συνδέεται με τα ενδιαφέροντα τους και οι διαδικασίες παραγωγής της με τις νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα. Η παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων, μέσα από τα στάδια και τις διαδικασίες της, αναπτύσσει τα ταλέντα τους κι ευνοεί τους διαφορετικούς τύπους μάθησης. Επίσης, ευνοεί την έρευνα και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών, τη συμπερίληψη, αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη, πρωτοτυπία και δημιουργικότητα και τελικά γεφυρώνει την απόσταση μεταξύ των ενδιαφερόντων των παιδιών και της σημερινής σχολικής πραγματικότητας. (Γκουτσιουκώστα, 2020).

Με βάση τα παραπάνω, για το συγκεκριμένο τμήμα της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου, παιδαγωγικό στόχο αποτέλεσε η χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως εργαλείου συγκρότησής του σε κοινότητα μάθησης. Πέρα από τα γενικότερα μαθησιακά οφέλη, όπως αυτά προαναφέρθηκαν, στο συγκεκριμένο τμήμα τη σχολική χρονιά 2022-2023, ήταν επιτακτική η ανάγκη να ισχυροποιηθούν τα κίνητρα μάθησης των παιδιών, η διάθεση και οι ικανότητες τους για συνεργασία στην ολομέλεια και στην ομάδα, αλλά και η ανάγκη να επιτευχθούν διδακτικοί στόχοι στο πεδίο τόσο των παραδοσιακών όσο και των ψηφιακών γραμματισμών.

Το επιτακτικό των αναγκών αυτών προέκυπτε από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου τμήματος. Αυτό συγκροτήθηκε ως νεοσύστατο τμήμα, μετά από συγχώνευση δύο διαφορετικών τμημάτων, τη σχολική χρονιά 2022-2023. Περιλάμβανε δώδεκα αγόρια και δέκα κορίτσια. Στο σύνολο των είκοσι δύο παιδιών, τα τέσσερα ήταν παιδιά με διαπιστωμένες ειδικές ανάγκες, τόσο μαθησιακές όσο και ψυχοκοινωνικές και υποστηρίζονταν το ένα από δασκάλα παράλληλης στήριξης και τα υπόλοιπα τρία από το τμήμα ένταξης του σχολείου. Επιπλέον, διαπιστώθηκε σε άλλα τέσσερα παιδιά πιο αργός ρυθμός μάθησης. Στα μισά περίπου παιδιά του τμήματος εντοπίστηκαν βασικές γνωστικές ελλείψεις στο γλωσσικό, όπως και σε άλλα μαθήματα από προηγούμενες

τάξεις. Επίσης, από την αρχή εκείνης της χρονιάς, διαπιστώθηκε μεγάλος βαθμός δυσκολίας στην επικοινωνία στην τάξη, όπως αδυναμία προσοχής, ενεργητικής ακρόασης και έκφρασης συγκροτημένου λόγου στην ολομέλεια. Επιπρόσθετα, τα παιδιά του συγκεκριμένου τμήματος δεν είχαν συνεργαστεί ποτέ σε ομάδες στα προηγούμενα σχολικά τους χρόνια¹. Στην αρχή εκείνης της χρονιάς, τα παιδιά του τμήματος έδειχναν να αντιλαμβάνονται την ύπαρξή τους στην τάξη ως μια ατομική πορεία εσωτερίκευσης μιας έτοιμης γνώσης χωρίς να έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια κοινότητα. Δεν είχαν την αίσθηση των κοινών στόχων ούτε είχαν αναπτύξει κοινές πρακτικές αλληλεπίδρασης. Επίσης, ως τμήμα, στερούταν κοινών εμπειριών και δεν μπορούσαν να μοιραστούν εύκολα τις προσωπικές τους ιστορίες. Ωστόσο, θετικό στοιχείο ήταν ότι σχεδόν σε κανένα από τα παιδιά δεν διαπιστώθηκε στην αρχή εκείνης της χρονιάς αδιαφορία ή απάθεια στις δραστηριότητες που έγιναν στην τάξη, παρότι αντιμετώπιζαν κενά και δυσκολίες. Ενθαρρυντικό ήταν, ακόμη, το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά σε απλές ομαδοσυνεργατικές πρακτικές που δοκιμάστηκαν. Σημαντικό ήταν, επίσης, ότι η πλειοψηφία των γονέων φάνηκε ότι στεκόταν υποστηρικτικά στις προσπάθειες των παιδιών τους.

Η συμμετοχή του τμήματος στο πρόγραμμα ΚΟ.ΨΗ.Α. οριστικοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2022. Το θέμα που επιλέχθηκε για την παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων στο τμήμα ήταν «Ιστορίες παιδιών» με το σκεπτικό ότι η γνωριμία και διαπραγμάτευση ιστοριών με ήρωες παιδιά, μέσα από διαφορετικούς τύπους κειμένων, θα ευνοούσε την ανάδειξη και το μοίρασμα προσωπικών εμπειριών, απόψεων, συναισθημάτων και στάσεων και ίσως τη δημιουργία κοινών κωδίκων επικοινωνίας και αξιών μεταξύ των παιδιών του τμήματος.

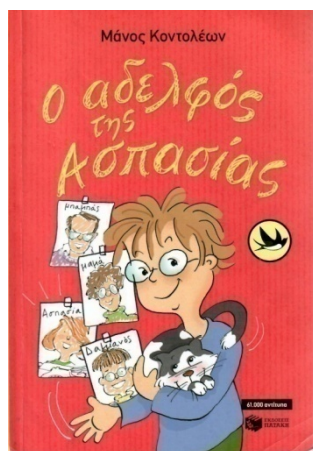
Το διδακτικό σενάριο για την παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων που κατατέθηκε στο πρόγραμμα ΚΟ.ΨΗ.Α. αποτέλεσε κομμάτι και συνέχεια του γενικότερου σχεδιασμού για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο τμήμα. Οι επιμέρους στόχοι που περιλάμβανε ήταν παιδαγωγικοί και γλωσσικοί ενώ το υλικό που χρησιμοποιήθηκε αφορούσε σε λογοτεχνικά βιβλία, πολυτροπικά κείμενα και ψηφιακές αφηγήσεις. Ωστόσο, τόσο στο αρχικό σενάριο όσο και στην πράξη, προβλέφθηκε και υλοποιήθηκε ένας προκαταρκτικός κύκλος πριν την διεξαγωγή του κανονικού κύκλου παραγωγής των ψηφιακών αφηγήσεων. Ο προκαταρκτικός αυτός κύκλος θεωρήθηκε πολύ σημαντικός, γιατί θα αποτελούσε τη βάση που θα στηριζόταν ο κανονικός κύκλος δημιουργίας των ψηφιακών αφηγήσεων. Εφόσον θα είχαν επιτευχθεί οι στόχοι στον προκαταρκτικό κύκλο, θα υπήρχαν και οι ρεαλιστικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση του κύκλου των ψηφιακών αφηγήσεων.

¹ Εδώ, να υπενθυμίσουμε ότι τα παιδιά αυτά, όπως και τα συνομήλικά τους σε όλη την Ελλάδα, φοίτησαν στην Α' και στη Β' τάξη του δημοτικού σε καθεστώς με μεγάλα διαστήματα καραντίνας στην κοινωνία και με τα σχολεία να λειτουργούν αξιοποιώντας εκ περιτροπής τη δια ζώσης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τα βιβλία που επιλέχθηκαν από τα παιδιά για την παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων.



Εικόνα 1



Εικόνα 2



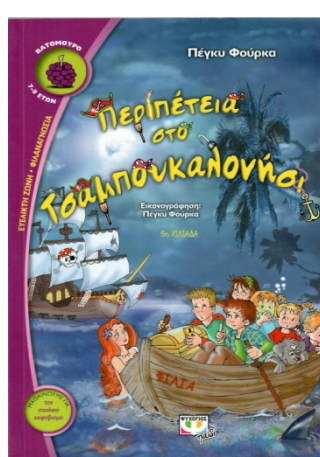
Εικόνα 3



Εικόνα 4



Εικόνα 5



Εικόνα 6

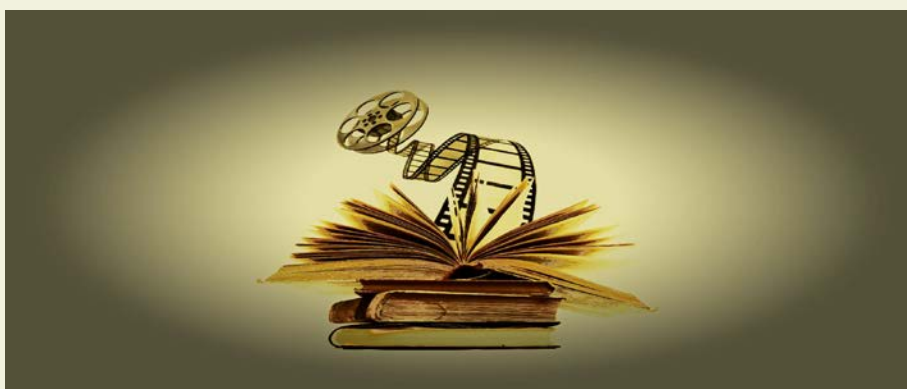
Ο προκαταρκτικός κύκλος πραγματοποιήθηκε και διήρκησε τρεις μήνες, από τον Νοέμβριο ως τον Ιανουάριο εκείνης της χρονιάς. Σε αυτόν, έγινε η πρώτη επαφή των παιδιών με το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας «Ιστορίες παιδιών» μέσα από τη διαπραγμάτευση των κειμένων του βιβλίου της Γλώσσας, των επιλεγμένων κειμένων του Ανθολογίου και των αντίστοιχων πολυμεσικών παρουσιάσεων και κινηματογραφικών μεταφορών. Εδώ, αναδείχθηκαν πλευρές από την οικογενειακή, τη σχολική ζωή και τις φιλικές σχέσεις των παιδιών καθώς και ιστορίες παιδιών που η ζωή τους σηματοδεύτηκε από κοινωνικές ανατροπές και φυσικές καταστροφές. Επίσης, αναδείχθηκαν τα στοιχεία δομής των ιστοριών, τα βασικά εκφραστικά μέσα και οι μηχανισμοί συνοχής της αφήγησης και πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης με βάση τα κείμενα (θεατρικές, γραπτές και προφορικές). Παράλληλα, έγινε μια πρώτη επαφή με την ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων και ειδικότερα με τη συμπληρωματική λειτουργία

εικόνας, μουσικής και λόγου κατά την προβολή των πολυμεσικών κειμένων. Ακόμη, στο μάθημα των Τ.Π.Ε. επιχειρήθηκε η ασφαλής αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο και η αποθήκευσή του. Σε όλη τη διάρκεια αυτού του κύκλου, το τμήμα λειτούργησε σε τέσσερις μορφές οργάνωσης, την ολομέλεια, τις ομάδες, τα ζευγάρια και ατομικά.

Ο κανονικός κύκλος παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων ακολούθησε και διήρκεσε από τον Ιανουάριο ως τον Απρίλιο εκείνης της χρονιάς και περιλάμβανε τα γνωστά στάδια, αυτά της εισαγωγής στις ψηφιακές αφηγήσεις, του σχεδιασμού και προετοιμασίας της ιστορίας, της προπαραγωγής, της παραγωγής, της μεταπαραγωγής και της διανομής. Με την ολοκλήρωσή του, δημιουργήθηκαν εννέα ψηφιακές αφηγήσεις από αντίστοιχες ομάδες παιδιών του τμήματος, οι οποίες αφορούσαν σε παρουσιάσεις βιβλίων (εικόνες 1, 2, 3, 4, 5, 6) με θέματα τις οικογενειακές σχέσεις, τη βία, τον σχολικό εκφοβισμό και τη μοναξιά. Όλες οι ψηφιακές αφηγήσεις που δημιουργήθηκαν προβλήθηκαν τον Απρίλιο εκείνης της χρονιάς σε εκδηλώσεις με προσκεκλημένους τους μαθητές και τις μαθήτριες όλου του σχολείου με αφορμή την παγκόσμια ημέρα βιβλίου (εικόνες 7, 8, 9, 10).

Η αφίσα για την παρουσίαση των ψηφιακών αφηγήσεων

Παρουσιάσεις Βιβλίων μέσα από τις Ψηφιακές Αφηγήσεις των παιδιών του Δ2



**Σας περιμένουμε στην αίθουσα πολλαπλών του σχολείου μας
Πέμπτη 6 Απριλίου & Παρασκευή 7 Απριλίου**

**Σας περιμένουμε στην αίθουσα πολλαπλών του σχολείου μας
Πέμπτη 6 Απριλίου & Παρασκευή 7 Απριλίου**

Εικόνα 7

Φωτογραφίες από τις παρουσιάσεις των ψηφιακών αφηγήσεων



Εικόνα 8



Εικόνα 9



Εικόνα 10

Τελικά, η παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων στο συγκεκριμένο τμήμα συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση χαρακτηριστικών μαθησιακής κοινότητας σε αυτό μέσα από την πραγματοποίηση των παρακάτω τριών μεταβάσεων. Η πρώτη μετάβαση των παιδιών του τμήματος ήταν η πορεία τους από την αρχική και αυθόρμητη κινητοποίησή τους, στον προκαταρκτικό κύκλο, στη συγκρότηση του κοινού στόχου παραγωγής και παρουσίασης των δικών τους ψηφιακών αφηγήσεων, στην αρχή του κανονικού κύκλου. Σε αυτή τη μετάβαση, οδηγήθηκαν σταδιακά μέσα από διαφορετικές διαδικασίες. Αρχικά, ήταν οι διαδικασίες κινητοποίησης. Κινητοποιήθηκαν από το περιεχόμενο των ιστοριών, και τις διαφορετικές μορφές τους (γραπτές, προφορικές, βίντεο, ψηφιακές αφηγήσεις). Σταδιακά, εστίαζαν στον αφηγηματικό λόγο επικοινωνώντας μέσα από τις ιστορίες και τους ήρωές τους. Η επικοινωνία αυτή εκφραζόταν καθώς τα παιδιά συνέδεαν με τις ιστορίες τις δικές τους εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα, καθώς τις αναστοχάζονταν, καθώς μοιράζονταν τις δικές τους προσωπικές ιστορίες, καθώς σχολίαζαν τις ιστορίες των άλλων παιδιών, καθώς ταυτιζόνταν ή διαφοροποιούνταν με αυτές, καθώς απέδιδαν θεατρικά τις ιστορίες, παρεμβαίνοντας στην πλοκή και στο τέλος τους. Παράλληλα, υπήρχαν οι διαδικασίες ανάγνωσης των πολυτροπικών κειμένων και σύγκρισης των διαφορετικών πληροφοριών κι ερεθισμάτων που λάμβαναν από τους διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους. Εδώ, εστίαζαν στην πληροφορία, στο συναίσθημα, στην ιδιαιτερότητα του καθενός και στη δύναμη που έχει ο επιτυχημένος συνδυασμός τους. Στα παραδείγματα ψηφιακών αφηγήσεων, εντόπισαν τα χαρακτηριστικά τους, συζήτησαν για τα κριτήρια αξιολόγησής τους, ενημερώθηκαν για τις διαδικασίες δημιουργίας τους και πήραν την απόφαση να προχωρήσουν στην παραγωγή και παρουσίαση των δικών τους ψηφιακών αφηγήσεων με βάση λογοτεχνικά βιβλία και θεματική τις «Ιστορίες παιδιών». Τελικά, διάλεξαν τα βιβλία που ήθελαν και ομαδοποιήθηκαν με βάση τα κοινά αναγνωστικά τους ενδιαφέροντα, αλλά και τις φιλίες τους. Ο ρόλος των ψηφιακών αφηγήσεων στην πραγματοποίηση αυτής της μετάβασης ήταν η εκπαίδευση γύρω από την ανάγνωσή τους. Αυτή έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση του στό-

χου, γιατί αντιλήφθηκαν ότι το νόημα των ιστοριών συνδεδεμένο με τη χρήση των ψηφιακών μέσων διεύρυνε την εμβέλεια και την επιρροή τους και άρα και τη δική τους φωνή κι εκφραστική δύναμη. Επίσης, η προοπτική δημιουργίας των ψηφιακών αφηγήσεων ενίσχυσε το κομμάτι της φιλιαναγνωσίας, η όποια συμπυκνώθηκε, εξελίχτηκε κι ενδυναμώθηκε μέσα από την προοπτική παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων.

Η δεύτερη μετάβαση των παιδιών ήταν η πορεία τους από την αδυναμία να ακροώνται ενεργητικά, να εκφράζονται συγκροτημένα και να συνεργάζονται στην αρχή του προκαταρκτικού κύκλου, στην κατάκτηση ικανοτήτων ενεργητικής ακρόασης και συγκροτημένης έκφρασης σε πολύ ικανοποιητικό επίπεδο, στο τέλος του κανονικού κύκλου στο πλαίσιο οργανωμένων πρακτικών συμμετοχής, επικοινωνίας και συνεργασίας. Ένα παράδειγμα ενδεικτικό αυτής της μετάβασης, κατά τη φάση του σχεδιασμού και προετοιμασίας της ιστορίας, αφορά στις δραστηριότητες προθέρμανσης. Αυτές είχαν οργανωμένη μορφή και η επικοινωνία γινόταν μέσα από ρόλους στην ολομέλεια και στις ομάδες. Το βασικό χαρακτηριστικό της συμμετοχής των παιδιών σε αυτές ήταν ότι περνούσαν από τον ρόλο του ακροατή και θεατή, στον ρόλο του κριτικού και σχολιαστή και από τον ρόλο του αναγνώστη, σε αυτόν του συγγραφέα. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από το ημερολόγιο της δασκάλας.

Οι ατομικές και συνεργατικές αναγνώσεις των βιβλίων από τις ομάδες γίνονται σταδιακά. Το κάθε παιδί στην ομάδα ετοιμάζει το ατομικό του ημερολόγιο ανάγνωσης (στοιχεία της ιστορίας και την ανταπόκρισή του). Στη συνέχεια τα μέλη της κάθε ομάδας παρουσιάζουν τα ημερολόγιά τους στην τάξη, δέχονται ανατροφοδότηση και σχολιάζουν τις παρουσιάσεις των άλλων με κριτήρια. Ακόμη, κάποιοι παρουσιάζουν μικρά θεατρικά, κόμικς και ζωγραφίες με βάση το απόσπασμα του βιβλίου που διάβασαν.

Ένα ακόμη παράδειγμα, κατά τη φάση του σχεδιασμού και προετοιμασίας της ιστορίας, αφορά στη γραφή των ιστοριών. Εδώ, τα παιδιά αντιμετώπισαν προβλήματα στην εκτός τάξης συνεργασία των μελών των ομάδων. Το παρακάτω αναστοχαστικό απόσπασμα από το ημερολόγιο της δασκάλας είναι ενδεικτικό.

Οι ομάδες προχώρησαν στη γραφή των σεναρίων τους κάνοντας συναντήσεις σε σπίτια. Το σενάριο της κάθε ομάδας περιλαμβάνει τα βασικά σημεία του βιβλίου της αναδεικνύοντας, παράλληλα, την προσωπική τους ανταπόκριση στο κοινωνικό θέμα της ιστορίας. Τα σεναρία των ομάδων παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια και κρίθηκαν από αυτήν. Αρκετές φορές σεναρία ομάδων γύρισαν πίσω, γιατί η ολομέλεια πρότεινε διορθώσεις. Εδώ ήταν που αναδείχθηκαν στο εσωτερικό των ομάδων δυσκολίες συνεργασίας, που αφορούσαν στη διαπραγμάτευση των διαφορετικών οπτικών των μελών και το διαφορετικό επίπεδο συνέπειάς τους σε αυτά που είχαν δεσμευτεί. Τελικά, τα μέλη των ομάδων αντιμετώπισαν τα εσωτερικά τους προβλήματα επιμένοντας κι εμβαθύνοντας

στη συνεργασία, επειδή ήθελαν να δημιουργήσουν τη δική τους ψηφιακή αφήγηση και αυτή να κριθεί θετικά από το σύνολο της τάξης.

Ο ρόλος των ψηφιακών αφηγήσεων στην πραγματοποίηση αυτής της μετάβασης ήταν ότι η προοπτική δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων και τα κριτήρια αξιολόγησης που είχαν διαμορφώσει τα παιδιά για αυτές λειτούργησαν ως πολύ ισχυρά κίνητρα. Αυτά ώθησαν τα παιδιά να μουν πιο συνειδητά σε ρόλους ακροατή, αναγνώστη, σχολιαστή, συγγραφέα, αλλά και να επιμένουν, ώστε να προσπεράσουν διαφωνίες ή να βρουν μια κοινή γλώσσα συνεννόησης, συνδυάζοντας ενδιαφέροντα, ταλέντα και διαφορετικούς τρόπους προσωπικής έκφρασης.

Η τρίτη μετάβαση των παιδιών αφορά στην ανάδειξη άγνωστων ως τότε ατομικών πλευρών τους και στη μετατόπιση της στάσης τους απέναντι σε συμμαθητές και συμμαθήτριές τους. Αναδείχθηκαν ενδιαφέροντα, ταλέντα και προσωπικές εκφράσεις παιδιών που δεν είχαν αναδειχθεί στο σχολείο τα προηγούμενα χρόνια ενώ η αρχική αδιαφορία πολλών παιδιών απέναντι σε συμμαθητές και συμμαθήτριες εξελίχθηκε σε υποστηρικτική στάση. Αρκετά διαφωτιστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από το ημερολόγιο της δασκάλας.

Τα ενδιαφέροντά τους αυτά αφορούσαν στη ζωγραφική, στην επιλογή της μουσικής, στη δημιουργία κόμικ, στον προσωπικό λόγο και αναδείχθηκαν από παιδιά με χαμηλό προφίλ στην τάξη ή με μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Η ανάδειξη αυτών των πλευρών προκάλεσε τον θαυμασμό, την αποδοχή και την υποστήριξη από τα υπόλοιπα παιδιά. Ταυτόχρονα, τα παιδιά αυτά ενδυναμώθηκαν ηθικά και κοινωνικά και φάνηκε ότι πήραν μια διαφορετική θέση στη συνολική λειτουργία και ζωή της τάξης.

Ο ρόλος των ψηφιακών αφηγήσεων στην πραγματοποίηση αυτής της μετάβασης ήταν ότι η ίδια η φιλοσοφία τους αλλά και οι διαδικασίες και τα στάδια παραγωγής τους ενθαρρύνουν την ανάδειξη των διαφορετικών πλευρών των παιδιών και καλλιεργούν στα πλαίσια της κοινότητας την υποστήριξη και την αλληλεγγύη.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το συγκεκριμένο τμήμα διαμόρφωσε χαρακτηριστικά μαθησιακής κοινότητας με την καθοριστική συμβολή των ψηφιακών αφηγήσεων. Η εκπαίδευση γύρω από τη θέαση ψηφιακών αφηγήσεων συνδέθηκε με την ουσία της φιλοαναγνωσίας κι έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του κοινού και συνειδητού στόχου παραγωγής τους από τα παιδιά. Η επικοινωνιακή δύναμη των ψηφιακών αφηγήσεων και η προοπτική δημιουργίας και προβολής τους σε συνομηλικούς ενίσχυσε το κίνητρο και ενδυνάμωσε τη θέληση των παιδιών, ώστε να αντιμετωπίσουν και να υπερβούν δυσκολίες σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο και να εργαστούν συνεργατικά για την υλοποίηση του στόχου τους. Οι διαδικασίες παραγωγής των ψηφιακών αφηγήσεων ευνόησαν την ανάδειξη και συμπερίληψη διαφορετικών ικανοτήτων, αθέατων πλευρών κι ενδιαφερόντων των παιδιών με αποτέλεσμα την προσωπική ενδυνάμωση πολλών από αυτά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Γκουτσιουκώστα Ζ. (2020). *Η ψηφιακή αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας* (Διδακτορική Διατριβή). ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική – ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Φιλοσοφικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές διαστάσεις. Αθήνα: Ατραπός.
- Καρανταΐδου, Σ. (2020) *Γλωσσική διδασκαλία στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου με βάση την κατανόηση και παραγωγή κειμένων: Μια διδακτική παρέμβαση* (Διδακτορική διατριβή). ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσσες

- Dewey, J. (1997). My Pedagogic Creed. In Flinders, D. and Thornten, S. (eds.). *The curriculum studies reader* (pp. 17-23). New York: Routledge.
- Gkoutsioukosta, Z. & Venetia A. (2023). Building Learning Communities through Digital Storytelling. *Social Sciences* 12, 541.
- Lave J., & Etienne Wenger. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wells, G. (1987). *The meaning makers: children learning language and using language to learn*. London: Hodder & Stroughton.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην κοινωνική εκπαίδευση και στην κοινωνική ευαισθητοποίηση

Εισαγωγή

Προκειμένου να επιτευχθεί πραγματική μάθηση θα πρέπει να δραστηριοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις και όχι μόνο της ακοής όπως γίνεται στη διδασκαλία που διεξάγεται με μονόλογο. Η διδασκαλία χρειάζεται τη βοήθεια διδακτικών εργαλείων προκειμένου η μάθηση να είναι περισσότερο αποδοτική (Δαγδιλέλης, Παυλοπούλου & Τρίγγα, 1988). Η αγωγή, προκειμένου να εκπληρώσει τον στόχο της προϋποθέτει εφικτούς στόχους μάθησης, επιλογή του κατάλληλου υλικού για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, επιλογή κατάλληλου εποπτικού μέσου και φυσικά την υιοθέτηση μιας στρατηγικής η οποία θα αξιοποιήσει τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών (Μπίκος, 2011).

Στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, ο μαθητής αυτενεργεί, ερευνά, ανακαλύπτει, εκφράζει την άποψή του, προβληματίζεται και μαθαίνει να επιλύει προβλήματα με τρόπο συνεργατικό. Μαθαίνει πώς να μαθαίνει και καλλιεργεί την κριτική του σκέψη. Η συνεργατική μάθηση είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη, γιατί ο άνθρωπος από τη φύση του είναι κοινωνικό ον και έχει την ανάγκη να συνεργάζεται για να επιτύχει στόχους. Το σχολείο μαθαίνει στα παιδιά πώς να μαθαίνουν συνεργαζόμενα μεταξύ τους και η επικοινωνιακή προσέγγιση της γνώσης γίνεται με το σχεδιασμό και την υλοποίηση συνεργατικών και συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011).

Στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών, ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιτύχει αποτελεσματική μάθηση, πρέπει να σχεδιάζει περιβάλλοντα μάθησης κι όχι απλά να μεταφέρει τη γνώση. Σε ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης οι μαθητές μαθαίνουν με πολλούς τρόπους (Αντωνοπούλου κ.ά, 2019). Ο ψηφιακός γραμματισμός στην υπηρεσία της εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή να αυτενεργήσει, να συνεργαστεί, να επικοινωνήσει, να δημιουργήσει, να αναστοχαστεί, και να αξιολογήσει.

Σύμφωνα με τους Πασχαλίδη και Ζωγόπουλο (χ.χ) ψηφιακός γραμματισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία και τα εργαλεία επικοινωνίας προκειμένου να προσεγγίσει, να διαχειριστεί, να αξιολογήσει και να δημιουργήσει πληροφορίες. Σύμφωνα με τις Hague, C., Payton, S., τα στοιχεία που συνθέτουν τον ψηφιακό γραμματισμό είναι: α) Η ενίσχυση της δημιουργικότητας. Ο μαθητής μαθαίνει

* Καθηγήτρια κλάδου ΠΕ 78

πώς να αξιοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία δημιουργικά κατά τη διάρκεια διαφόρων δραστηριοτήτων. β) Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Κάθε φορά που καλείται να επιλέξει τα κατάλληλα ψηφιακά μέσα καθώς και το περιεχόμενο αυτών, αναπτύσσει την κριτική του σκέψη και μαθαίνει να αξιολογεί το αποτέλεσμα της εργασίας του. γ) Τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία δημιουργούνται τα ψηφιακά μέσα κατανοούνται πολιτισμικά και κοινωνικά. δ) Αναπτύσσεται η ικανότητα συνεργασίας καθώς και δεξιότητες ομαδικής εργασίας. ε) Η δυνατότητα εύρεσης, επιλογής, οργάνωσης, καταγραφής και αξιοποίησης αξιόπιστων πληροφοριών από κατάλληλες ψηφιακές πηγές. στ) Η αποτελεσματική επικοινωνία τόσο μέσω του γραπτού όσο και προφορικού λόγου. η) Η ηλεκτρονική ασφάλεια. Οι μαθητές διδάσκονται την ασφαλή και υπεύθυνη διαδικτυακή συμπεριφορά, προκειμένου να μη θέτουν σε κίνδυνο την ασφάλειά τους. Ασκούνται επίσης σε θέματα σεβασμού των πνευματικών δικαιωμάτων των δημιουργών, με το να μη λαμβάνουν και να μη διακινούν προϊόντα πνευματικής δημιουργίας, όπως ταινιών, τραγουδιών, εικόνων κτλ. χωρίς την κατάλληλη άδεια. θ) Η καλλιέργεια λειτουργικών δεξιοτήτων, όπως είναι το να γνωρίζουν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα εργαλεία της τεχνολογίας. (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011).

Ψηφιακή αφήγηση

Οι ψηφιακές ιστορίες είναι ψηφιακά φιλμάκια, τα οποία έχουν διάρκεια 3-8 λεπτά, και τα δημιουργούν οι άνθρωποι με σκοπό να πουν μια ιστορία από τη ζωή τους ή μια ιστορία την οποία επινόησαν και θέλουν να μοιραστούν με άλλους. Είναι μια πρακτική πολύ διαδεδομένη τα τελευταία χρόνια διότι τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών είναι εύκολα στη χρήση τους και τα διαθέτουν οι υπολογιστές. Οι ψηφιακές ιστορίες έχουν μεγάλη επίδραση στον θεατή τους και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών σκοπών. Οι άνθρωποι αφηγούνται μια ιστορία την οποία έχουν εμπλουτίσει αλλά η ιστορία αυτή είναι πλέον επενδυμένη με εικόνες, βίντεο, μουσική και άλλα ηχητικά εφέ (Αποστολίδου, 2012).

Όπως οι παραδοσιακές ιστορίες, έτσι και οι ψηφιακές, επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα το οποίο αποδίδουν από μια ορισμένη οπτική γωνία. Η αφήγηση είναι συνήθως σε πρώτο πρόσωπο και ο κανόνας είναι να χρησιμοποιείται η φωνή του ίδιου του δημιουργού. Τα θέματα ποικίλουν από εντελώς προσωπικά έως αφήγηση ιστορικών γεγονότων, από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει μια κοινότητα έως την εξερεύνηση του διαστήματος ή οτιδήποτε άλλο. Αξίζει να σημειωθούν οι κοινωνικές χρήσεις της ψηφιακής αφήγησης όπως είναι ιστορίες καταπάτησης ανθρωπίνων δικαιωμάτων που διαδόθηκαν ψηφιακά και γνωστοποίησαν την αυθαιρεσία και την καταπάτηση αυτών των δικαιωμάτων, ιστορίες μεταναστών, ιστορίες ανθρώπων που θεραπεύτηκαν από μια ασθένεια και μπόρεσαν να μεταδώσουν τη δύναμή τους και το κουράγιο τους σε άλλους (Αποστολίδου, 2012).

Η ένταξη και η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στη διδακτική διαδικασία βοηθά τους μαθητές να επικοινωνήσουν, να εκφραστούν, να σκεφτούν, να δημιουργήσουν, να μάθουν μέσα σε ουσιαστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Όπως επισημαίνει η Αποστολίδου (2012), επιδίωξη της ένταξης της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία εί-

ναι να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές την ψηφιακή αφήγηση ως τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης των προσωπικών τους συναισθημάτων, σκέψεων και γνώσεων σε ένα ουσιαστικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Όπως γράφει η Γκουτσιουκώστα, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να συνδυαστεί με μαθητοκετρικές μεθόδους διδασκαλίας, την ομαδοσυνεργατική, τη διερευνητική, τη μέθοδο project. Εξυπηρετεί τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων, συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενισχύει τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών. Συνδέει το σχολείο με την κοινωνία, οι μαθητές λαμβάνουν αποφάσεις, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δράση, ασκούνται στο να γίνουν ενεργοί πολίτες (Γκουτσιουκώστα, χ.χ).

Οι δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη μπορούν να ιδωθούν και να αξιοποιηθούν από διαφορετικές οπτικές γωνίες: ως τρόπος οικοδόμησης των σχέσεων στην ομάδα και ανταλλαγή ιδεών, ως τρόπος εκμάθησης ενός νέου ψηφιακού εργαλείου για τη μάθηση στην τάξη και ως ένας τρόπος να δημιουργήσουμε δημόσιες ιστορίες (Colerbone & Bliss, 2011). Με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οι μαθητές μαθαίνουν να παρακολουθούν ψηφιακές αφηγήσεις, να ψάχνουν οι ίδιοι να βρουν πληροφορίες και υλικό, να αποκρυπτογραφούν όλα τα οπτικά, ηχητικά και μουσικά στοιχεία. Ο εκπαιδευτικός έχει ήδη εξηγήσει αναλυτικά στους μαθητές τα στάδια υλοποίησης της ψηφιακής αφήγησης και οι μαθητές προσπαθούν είτε ατομικά είτε σε ομάδες να δημιουργήσουν τη δική τους ψηφιακή ιστορία, ατομικά ή συλλογικά, να αναπτύξουν το δικό τους αφηγηματικό έργο επενδύοντάς το με ήχο, μουσική, εικόνες, βίντεο και να συνθέσουν τελικά ένα ολοκληρωμένο έργο με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. Η διαδικασία δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης είναι ιδιαίτερα απαιτητική, αλλά εμπλέκει ενεργά τον μαθητή και τον βοηθά να αναπτύξει πολλαπλές ικανότητες (Ζαρμπώνη, 2020).

Η δημιουργία ιστοριών αποτελεί μια δραστηριότητα που καλλιεργεί ταυτόχρονα τον ψηφιακό, τον τεχνολογικό, τον οπτικό και τον πληροφοριακό γραμματισμό. Οι ψηφιακές ιστορίες έχουν το πλεονέκτημα πως οδηγούν τους μαθητές σε νοηματικά πλούσιες χρήσεις της ψηφιακής εικόνας, πέραν των επιφανειακών χρήσεων. Οι μαθητές ασκούνται στο να χρησιμοποιούν την ψηφιακή εικόνα ως τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης των προσωπικών τους συναισθημάτων, σκέψεων και γνώσεων σε ένα ουσιαστικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η αφήγηση ιστοριών με ψηφιακά μέσα μπορεί να συμβάλει στην κινητοποίηση των μαθητών που δεν δείχνουν προθυμία στο να γράψουν (Αποστολίδου, 2012).

Στάδια δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας

Για να υλοποιήσει κανείς ένα ψηφιακό δημιούργημα χρειάζεται να ακολουθήσει κάποια βήματα. Σύμφωνα τον Porter (2004) αρχικά θα πρέπει να γραφεί η ιστορία, θα ακολουθήσει ο σχεδιασμός του storyboard και στη συνέχεια θα υπάρξει οργάνωση όλων των αρχείων. Κατόπιν θα ηχογραφηθεί η φωνή, θα γίνει η συλλογή, δημιουργία και η

προσθήκη των ψηφιακών μέσων. Θα δημιουργηθεί μια αρχική πρόχειρη έκδοση και στο τέλος η τελική αφού έχουν γίνει οι απαραίτητες διορθώσεις στην αρχική ψηφιακή ιστορία. Ο Jakes (2006) προτείνει να γράψουμε την ιστορία, κατόπιν να δημιουργήσουμε το σενάριο, το οποίο στη συνέχεια θα εικονογραφήσουμε ενώ στο εικονογραφημένο σενάριο θα προσθέσουμε τα κατάλληλα πολυμέσα, θα δημιουργήσουμε την ψηφιακή ιστορία και θα ακολουθήσει η διάχυσή της.

Ο Olier (2008) εστιάζει στη δύναμη του περιεχομένου της ιστορίας. Θα ξεκινήσουμε δημιουργώντας στον πίνακα τον χάρτη της ιστορίας στον οποίο θα γράφουμε τους πρωταγωνιστές της και την ουσία της ιστορίας που είναι το πρόβλημα το οποίο καλούμαστε να επιλύσουμε. Η διατύπωση και διαπίστωση του προβλήματος θα κινητοποιήσει τον ακροατή προκειμένου να συμμετάσχει στην επίλυσή του. Μπορούμε να θέσουμε στην αρχή ένα ερώτημα προκειμένου να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των ακροατών ακόμη μπορούμε κατά τη διάρκεια να θέσουμε κι άλλες ερωτήσεις ώστε να προκληθούν ακόμη πιο δυνατά συναισθήματα στους ακροατές. Οι πρωταγωνιστές αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στο τέλος της ιστορίας, ανεξάρτητα αν αυτό είναι αίσιο ή όχι, το πρόβλημα θα επιλυθεί. Θα ακολουθήσει η συγγραφή της ιστορίας, οι μαθητές θα αφηγηθούν και θα γράψουν την ιστορία, θα διαβαστεί η ιστορία και θα ακολουθήσουν τροποποιήσεις και βελτιώσεις αν κριθεί απαραίτητο ή ακόμη και θα γραφεί εκ νέου η ιστορία εφόσον εκτιμηθεί πως δεν κεντρίζει το ενδιαφέρον των ακροατών. Στη συνέχεια θα ψηφιοποιηθεί η ιστορία προσθέτοντας εικόνες, βίντεο, ήχο, μουσική. Η αφήγηση θα προστεθεί στο λογισμικό παραγωγής βίντεο και θα καταγραφεί με ψηφιακή συσκευή εγγραφής βίντεο ή κατευθείαν με τον υπολογιστή χρησιμοποιώντας ένα πρόγραμμα εγγραφής. Θα προστεθούν ζωγραφιές, φωτογραφίες, εικόνες, βίντεο, οπτικά μέσα γενικά και από κατάλληλες σελίδες θα προσθέσουμε ηχητικό υλικό, ήχους, μουσική επένδυση, ηχητικά εφέ. Εάν το οπτικοακουστικό υλικό δεν διατίθεται προς δωρεάν χρήση όπως προσφέρουν κάποια ελεύθερα λογισμικά, απαιτείται έγγραφη άδεια του δικαιούχου. Σε περίπτωση που στην ψηφιακή αφήγηση υπάρχουν βίντεο ή και φωτογραφίες ανηλίκων απαιτείται η γονική άδεια και συναίνεση. Η ιστορία θα παρουσιαστεί στην τάξη, θα σχολιαστεί και μέσα από την κριτική θα υπάρξει ανατροφοδότηση και θα δημοσιευτεί στο διαδίκτυο και στο τέλος θα αξιολογηθεί η διαδικασία (Ζαρμπώνη, 2020).

Η ψηφιακή αφήγηση στο μάθημα της κοινωνικής εκπαίδευσης. Ένα παράδειγμα για τη θεματική ενότητα: Το άτομο ως μέλος κοινωνικών ομάδων-Τα στερεότυπα-Η προκατάληψη

Η ψηφιακή αφήγηση ως καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία των μαθημάτων της κοινωνικής εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση της σε μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας προάγει τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια των μαθητών, ενισχύει την κρίση τους, αξιοποιεί τη δημιουργικότητά τους και ενισχύει τις ικανότητες στους τομείς της συνεργασίας και της επικοινωνίας Όπως γράφει η Γκουτσιουκώστα (χ.χ.) οι μαθητές με την ένταξη της ψηφιακής αφήγησης στα μαθήματα

της κοινωνικής εκπαίδευσης καλλιεργούν την ενεργητική τους ακρόαση, συνδέουν τις γνώσεις που τους παρέχει το σχολείο με την κοινωνία κι αυτό συμβάλλει ακόμη περισσότερο στην κοινωνική και πολιτισμική τους ευαισθητοποίηση με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κοινωνικής τους ενσυναίσθησης. Επιχειρήθηκε η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων ακολουθώντας τα στάδια δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης (Γκουτσιοκώστα, 2015).

Παιδαγωγικός στόχος και ειδικότεροι σκοποί της διδακτικής παρέμβασης

Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης ήταν οι μαθητές να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι σε τακτικές διαχωρισμού των ανθρώπων, προκαταλήψεις και στερεότυπα και να προσεγγίσουν κριτικά τις διαφορετικές οπτικές για τον «διαφορετικό άλλο». Προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος αξιοποιήθηκε η ψηφιακή αφήγηση καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να μελετήσουν και κατόπιν να δημιουργήσουν οι ίδιοι την δική τους ιστορία. Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αποσκοπούσε στο να προβληματιστούν οι μαθητές για τις αιτίες και τη σημασία της διακριτής στάσης απέναντι σε ανθρώπους και να καταλάβουν πως οι τακτικές διαχωρισμού των ανθρώπων είναι ένα διαχρονικό φαινόμενο. Μέσα από τη διαδικασία μελέτης πηγών, οπτικοακουστικού υλικού και φωτογραφιών κλήθηκαν να δημιουργήσουν τη δική τους ψηφιακή αφήγηση με στόχο την ενσυναίσθηση.

Ο όρος ενσυναίσθηση είναι δηλωτικός της ικανότητας να νιώθεις τον άλλον και σίγουρα εμπερικλείει τους όρους συμπόνια και αλληλεγγύη. Η ενσυναίσθηση είναι ευρύτερος όρος από τη συμπόνια γιατί αφορά στην κατανόηση ενός μεγάλου εύρους συναισθημάτων του ανθρώπου για τον οποίο νιώθουμε ενσυναίσθηση ενώ η συμπόνια, η οποία είναι μια πιο στενή έννοια, δεν αφορά στην κατανόηση όλου του εύρους των συναισθημάτων αλλά αφορά κυρίως το να "νιώσουμε" τα συναισθήματα πόνου του άλλου (Παπαστυλιανού κ.ά., χ.χ).

Σύμφωνα με τον Goleman (2011) η ενσυναίσθηση οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση. Όσο περισσότερο ανοικτοί είμαστε εμείς οι ίδιοι στις δικές μας συγκινήσεις, τόσο περισσότερο μπορούμε να αντιληφθούμε τα συναισθήματα μας και να τα ρυθμίσουμε ανάλογα με την κατάσταση. Αν εμείς πρωτίστως δεν έχουμε αναπτύξει την ικανότητα να νιώθουμε τα δικά μας τα συναισθήματα, και την ικανότητα να τα ελέγχουμε, τότε δεν θα είμαστε σε θέση να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων και να θέτουμε τον εαυτό μας στη θέση τους (Δημακοπούλου, 2019). Η ενσυναίσθηση απαιτεί αρκετή ηρεμία για να μπορεί ο άνθρωπος να προσλάβει τόσο τα λεκτικά όσο και τα μη λεκτικά μηνύματα του συνομιλητή μας. Η κούραση επίσης εμποδίζει την ενσυναίσθηση, διότι η κούραση, συχνά αποτελεί πολύ μεγάλο εμπόδιο στην επικοινωνία. Η ενσυναίσθηση προϋποθέτει ενδιαφέρον, γιατί πολλές φορές θα χρειαστεί να ρωτήσουμε για να μάθουμε. Ο συνομιλητής μας πρέπει να αισθανθεί πως τον καταλαβαίνουμε και ότι τον δεχόμαστε, χωρίς να τον κρίνουμε. Έτσι τον ενθαρρύνουμε να εκφραστεί ελεύθερα, δίχως

να ανησυχεί πως θα τον διακόψουμε ή θα τον κρίνουμε αρνητικά. Ακόμα, η ενσυναίσθηση απαιτεί από εμάς να είμαστε ενεργητικοί ακροατές και να δίνουμε αμέριστη προσοχή στον συνομιλητή μας (Δημακοπούλου, 2019).

Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά, ερεύνησαν πηγές (μαρτυρίες, φωτογραφίες, οπτικοακουστικό υλικό) στο πλαίσιο διδασκαλίας της ενότητας σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Ειδικότερα, η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα αποσκοπούσε στο να μπορέσουν οι μαθητές να παρατηρήσουν, να συγκρίνουν, να αναλύσουν και να συνθέσουν γνώσεις από διαφορετικές πηγές: βιβλία, διαδικτυακούς τόπους, εικόνες, έργα τέχνης, οπτικοακουστικά και λογοτεχνικά κείμενα. Να είναι σε θέση να διατυπώνουν επαρκώς αιτιολογημένα συμπεράσματα, να αξιοποιούν πολυμεσικό υλικό για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών, να αναπτύξουν τον αφηγηματικό λόγο, να καλλιεργήσουν βασικές ψηφιακές δεξιότητες χρήσης προγραμμάτων επεξεργασίας βίντεο, να παρουσιάζουν την εργασία τους στην ολομέλεια της τάξης, να αυτοαξιολογούν τη δική τους ψηφιακή αφήγηση και να ασκούν κριτική στις ψηφιακές αφηγήσεις των συμμαθητών τους σύμφωνα με δεδομένα κριτήρια.

Η διαδικασία και τα στάδια δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης

Για να δημιουργήσουμε τις ψηφιακές ιστορίες χρειαστήκαμε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και σύνδεση στο διαδίκτυο. Τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν δωρεάν και απλά στη χρήση τους. Κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας παρουσιάστηκαν παραδείγματα ψηφιακών ιστοριών και ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις τα συναισθήματα τους. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους για τις ψηφιακές αφηγήσεις που παρουσιάστηκαν και να εξηγήσουν τα στοιχεία εκείνα που κάνουν μια ψηφιακή ιστορία να ξεχωρίζει. Ακολούθησε μια σύντομη εισαγωγή στη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών και παρουσιάστηκαν συνοπτικά οι επιμέρους παράμετροι και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας καλής ψηφιακής ιστορίας. Στους μαθητές μοιράστηκε ένας πίνακας διαβαθμισμένων κριτηρίων.

Ο χωρισμός ομάδων και οι ασκήσεις προθέρμανσης έγιναν κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Στον διαδραστικό πίνακα προβλήθηκαν φωτογραφίες εποχής, αποσπάσματα από λογοτεχνικά κείμενα, τραγούδια, πηγές. Συγκεκριμένα, προβλήθηκαν και μελετήθηκαν φωτογραφίες μεταναστών και προσφύγων, μαθητών Ρομά, προσωπικές μαρτυρίες προσφύγων, μεταναστών και αποφυλακισμένων, έργα τέχνης, αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων, τραγούδια, άρθρα από τα διαδίκτυο. Οι μαθητές συζητήσαν για τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν και επέλεξαν το στοιχείο εκείνο που τους προκάλεσε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αιτιολογώντας την επιλογή τους. Έτσι εξέφρασαν τις πρώτες εντυπώσεις τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματα και επέλεξαν να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις για τους πρόσφυγες, τους μετανάστες, τους αποφυλακισμένους και τους μαθητές Ρομά. Ακολούθησε ο σχεδιασμός του διαγράμματος της ιστορίας τους και συζητήσαν για το τι γνωρίζουν ήδη για το θέμα που διάλεξαν να εργαστούν και τι θέλουν ή πρέπει ακόμη να μάθουν, για τις πηγές που μπορούν να αξιο-

ποιήσουν για αυτό το θέμα, για το τι άλλο χρειάζονται και πού θα το αναζητήσουν, για το ερώτημα που έθετε η αφήγησή τους, για τη στοχοθεσία της ψηφιακής τους ιστορίας.

Η προπαραγωγή της ψηφιακής αφήγησης ήταν διάρκειας 4 διδακτικών ωρών και έγινε στη βιβλιοθήκη του σχολείου που διέθετε υπολογιστές. Οι μαθητές διερεύνησαν το θέμα τους, παρατήρησαν, συνέκριναν, ανάλυσαν και συνέλεξαν, με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού, όποτε της ζητήθηκε, ποικίλες ιστορικές και κοινωνικές πηγές, με έμφαση στις πολυτροπικές.

Στη συνέχεια, οι μαθητές έγραψαν το κείμενο της ψηφιακής τους αφήγησης. Το όριο λέξεων ήταν 250 - 350 λέξεις που αντιστοιχούν περίπου σε μια ψηφιακή ιστορία μέσης διάρκειας 2-4 λεπτών. Τα γραπτά κείμενα όλων των ομάδων διαβάστηκαν και σχολιάστηκαν στην ομάδα από τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό κι αυτό λειτούργησε ανατροφοδοτικά για εκείνους. Οι μαθητές, επανήλθαν στο κείμενό τους, το τροποποίησαν και το βελτίωσαν, λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις των συμμαθητών τους και της εκπαιδευτικού.

Τα εικονογραφημένα σενάρια στην τάξη είναι μια πολύ χρήσιμη πρακτική από τον χώρο των κινηματογραφιστών, η οποία εξυπηρετεί τον προσεκτικό σχεδιασμό της ψηφιακής ιστορίας σε δύο διαστάσεις, στον άξονα του χρόνου και στο επίπεδο διάδρασης μεταξύ των διαφόρων τρόπων που αξιοποιούνται για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας (ήχος, εικόνα, μουσική μεταβάσεις, τίτλοι κειμένου κλπ). Το στάδιο του εικονογραφημένου σεναρίου λειτούργησε ως ένα ακόμη ανατροφοδοτικό σκαλοπάτι. Οι μαθητές μοιράστηκαν με τους συμμαθητές τους τα εικονογραφημένα τους σενάρια, τα οποία σχολιάστηκαν σε ζευγάρια ή στον κύκλο, και έδωσαν στους μαθητές την ευκαιρία να αναστοχαστούν για τις επιλογές τους βάσει της συζήτησης με τους συμμαθητές τους και να τα αναπροσαρμόσουν αναλόγως.

Η φάση της προπαραγωγής είναι μια από τις πιο δημιουργικές φάσεις στη διαδικασία παραγωγής μιας ψηφιακής ιστορίας. Κατά τη φάση αυτή οι μαθητές δημιουργούν, συλλέγουν, επεξεργάζονται ψηφιακά και αποθηκεύουν το απαραίτητο για την ψηφιακή αφήγηση πολυμεσικό υλικό όπως εικόνες, ήχο, μουσική, video. Στη φάση αυτή είναι πολύ σημαντικό να δοθεί έμφαση στην επιλογή του κατάλληλου πολυμεσικού υλικού για την τεκμηρίωση των ψηφιακών ιστοριών. Η καινούρια γνώση μπορεί να αποκτηθεί είτε μέσα από τη συνεργασία με περισσότερους συμμαθητές είτε, όποτε χρειάζεται, με παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού, κι αυτό το στάδιο λειτουργεί ως ανατροφοδοτικό σκαλοπάτι στην πορεία εξέλιξης της ψηφιακής αφήγησης.

Στη φάση της παραγωγής πραγματοποιήθηκε στη βιβλιοθήκη του σχολείου η οποία διαθέτει υπολογιστές, η εγγραφή της φωνητικής αφήγησης και η σύνθεση των επιμέρους στοιχείων με τη βοήθεια του κατάλληλου λογισμικού. Οι μαθητές εισήγαγαν το πολυμεσικό υλικό που είχαν συλλέξει, επεξεργαστεί και αποθηκεύσει ψηφιακά κατά την προηγούμενη φάση, στο πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο που είχαν επιλέξει. Τοποθέτησαν τις φωτογραφίες και το βίντεο σε μια λογική σειρά στο χρονολόγιο του προγράμματος επεξεργασίας βίντεο και ξεκίνησαν προβάροντας το κείμενο της αφήγησης που πρόκειται να ηχογραφήσουν, αυξομειώνοντας τη διάρκεια των εικόνων ή των βί-

ντεο που έχουν εισαγάγει. Όταν ένιωσαν ότι είναι έτοιμοι, προχώρησαν στη διαδικασία της φωνητικής εγγραφής. Καθώς οι συμμετέχοντες έκαναν την εγγραφή ένας ένας και με τη σειρά των φωνητικών τους αφηγήσεων η πορεία εξέλιξης της ψηφιακής αφήγησης μοιράστηκε στον κύκλο και δόθηκε η ευκαιρία ακόμη μια φορά για ανατροφοδότηση. Μέσα από τη συζήτηση με τους συμμαθητές τους και τις παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού, οι μαθητές συνειδητοποίησαν τη δύναμη και τον πλούτο των νοημάτων που διαθέτουν τα παραγλωσσικά χαρακτηριστικά που συνοδεύουν τον προφορικό λόγο.

Στο στάδιο της μεταπαραγωγής, διάρκειας μιας ώρας στη βιβλιοθήκη του σχολείου που έχει υπολογιστές, οι μαθητές προχώρησαν στο τελικό φινίρισμα της ψηφιακής αφήγησης. Έγινε ο τελικός συγχρονισμός των πολυμέσων, το μοντάζ και η μίξη ήχων, προστέθηκαν εφέ, μπήκαν οι τίτλοι αρχής και τέλους. Αυτή ήταν και η τελευταία ανατροφοδότηση, οι μαθητές κλήθηκαν να ελέγξουν πώς συγχρονίζεται το σύνολο των πολυμέσων, να σκεφτούν πώς νοηματοδοτούν τα εφέ που έχουν χρησιμοποιήσει την ιστορία, να ξαναδούν πιο προσεκτικά τα σημασιολογικά φορτία που φέρουν το φόντο, το χρώμα και ο τύπος γραμματοσειράς που είχαν επιλέξει στους τίτλους και να συζητήσουν τις ψηφιακές τους αφηγήσεις ως σύνολο, κάνοντας τις απαραίτητες βελτιώσεις ή τροποποιήσεις. Η φάση αυτή ολοκληρώθηκε με την αποθήκευση της ψηφιακής αφήγησης ως έργου.

Η φάση του αναστοχασμού, διάρκειας μιας ώρας στη σχολική τάξη και της διανομής ολοκλήρωσε την όλη διαδικασία μέσω της προβολής, παρουσίασης και διανομής των ψηφιακών αφηγήσεων. Οι μαθητές κλήθηκαν να παρουσιάσουν τις ολοκληρωμένες ψηφιακές αφηγήσεις τους στην τάξη, συνοδεύοντας την προβολή με μια σύντομη εισαγωγική παρουσίαση του σκεπτικού δημιουργίας της συγκεκριμένης ψηφιακής ιστορίας και του ιστορικού πλαισίου. Έτσι ασκήθηκαν και σε δεξιότητες παρουσίασης. Οι υπόλοιποι μαθητές υπέβαλαν ερωτήματα προς τους συμμαθητές τους. Η εκπαιδευτικός έκανε παρεμβάσεις όποτε έκρινε απαραίτητο, ώστε να κατευθύνει και να τροφοδοτήσει τη συζήτηση γύρω από το θέμα. Μετά την προβολή όλων των ψηφιακών ιστοριών, επιχειρήθηκε μια συνολική θεώρηση της ενότητας και των ιστοριών των μαθητών. Οι μαθητές είπαν τις σκέψεις και τις εντυπώσεις τους, συζήτησαν τα δυνατά και αδύναμα σημεία κάθε ψηφιακής αφήγησης, είπαν ποια ήταν η καλύτερη ψηφιακή ιστορία κατά τη γνώμη τους, αιτιολόγησαν την άποψή τους με συγκεκριμένες αναφορές και στο τέλος ενθαρρύνθηκαν να αναστοχαστούν τη δική τους ψηφιακή ιστορία, αλλά και την όλη εμπειρία δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας τους συνολικά.

Συμπεράσματα

Οι μαθητές ανέπτυξαν κριτική στάση απέναντι σε τακτικές διαχωρισμού των ανθρώπων, προκαταλήψεις και στερεότυπα και προσέγγισαν κριτικά τις διαφορετικές οπτικές για τον «διαφορετικό άλλο». Στην εκπλήρωση των παραπάνω στόχων συνέβαλε καθοριστικά η ψηφιακή αφήγηση διότι οι μαθητές προετοιμάστηκαν και δημιούργησαν οι ίδιοι την δική τους ιστορία ψηφιακής αφήγησης με στόχο την ενσυναίσθηση. Οι μαθη-

τές εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά για τη δημιουργία της δικής τους ψηφιακής ιστορίας, και μελέτησαν πηγές (μαρτυρίες, φωτογραφίες, οπτικοακουστικό υλικό). Οι ψηφιακές ιστορίες προκάλεσαν έντονα συναισθήματα και ευαισθητοποίηση για τους «διαφορετικούς άλλους» που ζουν ανάμεσα μας. Η ιστορία της μαθήτριας για την προσφυγιά της δικής της οικογένειας κινητοποίησε συναισθηματικά τους μαθητές και τους οδήγησε στην ενσυναίσθηση διότι ο πρόσφυγας ήταν πια ο διπλανός τους. Η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία τους ευαισθητοποίησε πολιτισμικά.

Οι μαθητές διδάχτηκαν την αποδοχή της ετερότητας, μέσα από τη βαθύτερη προσέγγιση τεσσάρων μορφών διακρίσεων και προκαταλήψεων. Αντιλήφθηκαν τον ρατσισμό απέναντι στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (πρόσφυγες, μετανάστες, Ρομά, αποφυλακισμένοι). Οι μαθητές κατανόησαν βασικές έννοιες του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Με τον τρόπο αυτόν, πέρα από την απόκτηση γνώσεων, επιτεύχθηκε η ευαισθητοποίησή τους σε ένα από τα πιο κρίσιμα ζητήματα των σύγχρονων πολυεθνικών κοινωνιών, καταδικάστηκε ο ρατσισμός και εμφυσηθήκαν αξίες, όπως η ισότητα, ο σεβασμός και το δικαίωμα στη διαφορετικότητα (Διακοσάββα & Χατζηνικόλα, 2011).

Με την εισαγωγή της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οι μαθητές ανέπτυξαν αρκετές και αρκετά ωφέλιμες δεξιότητες. Συγκεκριμένα ασκήθηκαν στην παρατήρηση, στη σύγκριση, στην ανάλυση και στη σύνθεση γνώσεων από διαφορετικές πηγές: βιβλία, διαδικτυακούς τόπους, εικόνες, έργα τέχνης, οπτικοακουστικά και λογοτεχνικά κείμενα. Έμαθαν να διατυπώνουν επαρκώς αιτιολογημένα συμπεράσματα και να αξιοποιούν πολυμεσικό υλικό για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών. Ανέπτυξαν τον αφηγηματικό λόγο και καλλιέργησαν ψηφιακές δεξιότητες στη χρήση προγραμμάτων και στην επεξεργασία βίντεο. Αυτοαξιολόγησαν τη δική τους ψηφιακή αφήγηση και άσκησαν αιτιολογημένη κριτική στις ψηφιακές αφηγήσεις των συμμαθητών τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αντωνοπούλου, Σ., Γριζιώτη, Μ., Καλογερία, Ε., Κουστραβία, Ε., Μάλλιαρης, Χ., Ξένος, Μ., Πανσεληνάς, Γ., Σκουντζής, Γ., Σπάθης, Μ., & Ταραμόπουλος, Α. (2019). *Διδακτική οικονομικών και λοιπών κοινωνικών επιστημών με αξιοποίηση ΤΠΕ*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.

Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο* [Διαδραστική διατριβή, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας].

Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/i-logotechnia-sta-nea-perivallonta-twn-tpe/>

Γκουτσιουκώστα, Ζ. (Χ.Χ.). *Στο δικό μου μήνυμα για την Ευρώπη: Αξιοποιώντας την ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling)*.

Ανακτήθηκε από: https://iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/2023/%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%9C%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91_%CE%95%CE%A0%CE%99

%CE%9C%CE%9F%CE%A1%CE%A6%CE%A9%CE%A3%CE%97%CE%A3_/%CE%95%CE%9D%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%9F%CE%A3_%CE%A0%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%A4%CE%95%CE%99%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%91.pdf

Γκουτσιουκώστα, 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)* (σ. 2291-2303). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: <https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2291.pdf>

Δαγδιλέλης, Β., Παυλοπούλου, Κ., & Τρίγγα, Π. (1988). *Διδακτική, Μέθοδοι και εφαρμογές*. Μπένου.

Δημακοπούλου, Φ. (2019). Ενσυναίσθηση και εκπαίδευση. *Scientific Journal Articles*. Ανακτήθηκε από: <https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/dimakopoulou-foteini/empathy-and-education-dimakopoulou-foteini.htm>

Διακοσάβα, Ε., & Χατζηνικόλα, Χ. (2011). Διαθεματικό σενάριο Νεοελληνικής γλώσσας και Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής για την Πολυπολιτισμικότητα. Στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο: *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/353224819_Diathematiko_senario_Neoellenikes_Glossas_kai_Koinonikes_kai_Politikes_Agoges_gia_ten_polypolitismikoteta

Ζαρμπώνη, Α. (2020). *Η ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Σχεδιασμός μοντέλου επιλογής ψηφιακών αφηγήσεων*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/323613/files/GRI-2020-29005.pdf>

Κοτρωνίδου, Ι., & Τόζιου, Τ. (2011). *Η ψηφιακή αφήγηση στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Παπαστυλιανού, Ν., Τσινού, Α., Τραβασάρος, Τ., Κατέρη, Ε., Εμμανουήλ, Α., Σαρρή, Α., & Τσερέλη, Ε. (χ.χ.). Ενσυναίσθηση. Πρόγραμμα ΠΟΛΙΑΣ. Ανακτήθηκε από: https://www.google.com/url?q=https://elearning.iep.edu.gr/study/pluginfile.php/794375/mod_folder/content/0/%25CE%2595%25CE%259A%25CE%25A0%25CE%2591%25CE%2599%25CE%2594%25CE%2595%25CE%25A5%25CE%25A4%25CE%2599%25CE%259A%25CE%259F%2520%25CE%25A5%25CE%259B%25CE%2599%25CE%259A%25CE%259F.pdf?forcedownload%3D1&usq=AOvVaw3cIzej17GOMcG94Ne05yhs

Πασχαλίδης, Δ., & Ζωγόπουλος, Ψ. (χ.χ.). Ψηφιακός γραμματισμός και αποτελεσματική ενσωμάτωσή του στη Δημόσια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. *Μάθηση με Τεχνολογίες*, (2), 2. Ανακτήθηκε από: https://mag.e-diktyo.eu/wp-content/uploads/2016/10/2techn_deuter.pdf

Ξενόγλωσση

Colerbone, C., & Bliss, E. (2011). *Emotions, Digital Tools and Public Histories: Digital Storytelling using Windows Movie Maker in the History Tertiary Classroom*. Ανακτήθηκε από: <https://dx.doi.org/10.1111/j.1478-0542.2011.00797.x>

ΣΤΕΛΛΑ ΣΙΟΥΛΗ* - ΠΑΥΛΟΣ ΣΤΑΥΡΙΔΗΣ**

**Η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης
στην επίγνωση της διαφορετικότητας
και του σχολικού εκφοβισμού
από τους/τις μαθητές/τριες Δημοτικού**

Εισαγωγή

Κάθε μέρα είμαστε εκτεθειμένοι σε διάφορες μορφές διαφορετικότητας και τη βιώνουμε με όλες μας τις αισθήσεις. Στον ποικιλόμορφο κόσμο μας, είναι παράδοξο το γεγονός ότι αντί να αγκαλιάζουμε και να τιμούμε αυτήν τη διαφορετικότητα, συχνά προσπαθούμε να τη μειώσουμε προωθώντας τη συμμόρφωση και την ομοιομορφία μέσω της διαδικασίας κανονικοποίησης (Αζίζι-Καλατζή, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2011). Σε κάθε δεδομένη κοινωνία, υπάρχει μια πληθώρα διαφοροποιήσεων, μερικές από τις οποίες αγκαλιάζονται και προωθούνται ως θετικά σύμβολα, ενώ άλλες δυστυχώς επιβαρύνονται με κοινωνικούς στιγματισμούς.

Η διαφορετικότητα, λοιπόν, είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό που συναντάμε σε κάθε ομάδα, συμπεριλαμβανομένης κάθε σχολικής τάξης. Κάθε μαθητής φέρνει τις δικές του μοναδικές πολιτιστικές εμπειρίες και προοπτικές στο σχολείο, διαμορφώνοντας τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Η σημασία του να αγκαλιάζουμε τις εμπειρίες των άλλων και να καλλιεργούμε μια αίσθηση αποδοχής και κατανόησης απέναντι σε διαφορετικές οπτικές γωνίες είναι ζωτικής σημασίας για να είναι αποτελεσματική οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία (Αζίζι-Καλατζή, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2011). Συχνά, επιλέγουμε να αποστασιοποιηθούμε από εκείνους που είναι διαφορετικοί, θεωρώντας τους ως απειλή για τη δική μας ταυτότητα, η οποία τελικά μας απομονώνει μέσα στους δικούς μας ασφαλείς και κλειστούς κόσμους. Ωστόσο, η σύγχρονη εκπαίδευση στοχεύει να γεφυρώσει αυτό το χάσμα. Εφαρμόζοντας ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, εξερευνώντας διάφορες παιδαγωγικές τεχνικές και χαράσσοντας νέους δρόμους, τα σχολεία προσπαθούν να μειώσουν τη νοητική απόσταση και την αμοιβαία καχυποψία που προκύπτουν από τις άγνωστες προθέσεις και τις μελλοντικές ενέργειες όσων είναι διαφορετικοί από εμάς (Γκότοβος, 2010).

Επιπρόσθετα, τις τελευταίες δεκαετίες, η εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού έχει δει μια αξιοσημείωτη αύξηση. Όπως αναφέρουν οι τεχνικές εκθέσεις από το Διεθνές Πρό-

* Δασκάλα - ** Δάσκαλος

γραμμα Αξιολόγησης Φοιτητών (PISA) στην Ελλάδα φαινόμενα εκφοβισμού έχουν παρουσιάσει αύξηση στον μαθητικό πληθυσμό των μαθητών (OECD, 2019). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σημαντικό κίνδυνο και η εμφάνισή του στα σχολεία έχει συσχετιστεί με αρνητικές μακροπρόθεσμες επιπτώσεις όπως είναι η ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς, η ανάπτυξη καταθλιπτικών συνδρόμων, η χρήση ουσιών και οι βίαιες συμπεριφορές (Ttofi et al., 2016· Zych et al., 2019)

Διαφορετικότητα

Ο όρος «διαφορετικότητα» αναφέρεται σε άτομα τα οποία, βάσει κάποιου στοιχείου της ταυτότητάς τους, διαφέρουν από τους άλλους που αποτελούν μια ομάδα με κοινά αποδεκτά χαρακτηριστικά και τα οποία αντιμετωπίζονται ανοιχτά, επιφυλακτικά και συχνά απορρίπτονται ως «άλλοι» από την ευρύτερη κοινωνική ομάδα λόγω των διαφορών τους (Πρεβεζάνου, 2007). Ο «άλλος» δεν είναι απαραίτητο να είναι ξένος. Μπορεί να είναι οποιοσδήποτε που διαφέρει ως προς την εμφάνιση, την κοινωνική και πολιτισμική συμπεριφορά, την οικονομική κατάσταση, έχει κάποια αναπηρία ή ιδιομορφία, ανήκει σε μια κοινωνικά ευάλωτη ομάδα, μιλάει μια διαφορετική γλώσσα κ.λπ., μπορεί να είναι οποιοσδήποτε από εμάς (Μεταξιώτης, 2018).

Η διαφορετικότητα αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό των σημερινών πολυπολιτισμικών σχολείων (Μπαρδάνης, 2012). Ζούμε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Χατζηγεωργίου, 1999). Η κοινωνική αλλαγή επηρεάζει φυσικά τα σχολεία, τα οποία αποτελούν τους κύριους συλλογικούς θεσμούς ενσωμάτωσης. Η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία της κοινωνίας αντανακλάται στη σύνθεση του μαθητικού σώματος και θέτει νέες προκλήσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μπενέκος, 2007). Σήμερα, οι ελληνικές σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται ως «μικτές», με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και με διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Κεσίδου, 2008).

Η διαφορετικότητα στη σχολική τάξη

Η σχολική τάξη είναι ο πιο σημαντικός φυσικός χώρος του σχολείου, όπου δάσκαλοι και μαθητές συναντιούνται τις περισσότερες ώρες της ημέρας, για να συντελεστεί η διαδικασία της μάθησης και μέσω αυτής, η κοινωνικοποίηση και η ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού. Η κατάταξη των μαθητών στην τάξη γίνεται με βάση την ηλικία. Η κάθε σχολική τάξη συγκροτείται από μαθητές που το βασικό κοινό σημείο μεταξύ τους είναι, συνήθως, η ίδια ή σχεδόν ίδια ηλικία. Κάθε μαθητής ωστόσο είναι διαφορετικός από τους άλλους μαθητές, τόσο σε επίπεδο προσωπικότητας, ενδιαφερόντων, σύνθεσης γνωστικών λειτουργιών, μαθησιακού ρυθμού, γνωστικού στυλ, πολιτισμικού υπόβαθρου, όσο και σε επίπεδο βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Ημέλλου, 2007). Η ετερότητα υπάρχει και εκδηλώνεται με διαφορετικούς τρόπους ακόμα και σε τάξεις με αμιγή εθνικά μαθητικό πληθυσμό. Οι διαφορές αυτές (κοινωνικές, μορφωτικές, φύλου)

περνούν σχεδόν απαρατήρητα από τα μάτια των εκπαιδευτικών (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007).

Η Δραγώνα (2007:3) ορίζει τη σχολική τάξη ως «συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία». Ο κάθε μαθητής είναι ένα πολυταυτοτικό από κοινωνικής πλευράς υποκείμενο. Έχει τη δική του ατομική ταυτότητα (το φύλο, την ηλικία), διαφοροποιείται όμως από τους συμμαθητές του και ως προς το γεωγραφικό, μορφωτικό, οικονομικό, πολιτισμικό επίπεδο. Ταυτόχρονα όμως έχει και τη συλλογική του ταυτότητα. Ανήκει δηλαδή σε μια συγκεκριμένη εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική ομάδα. Η ετερότητα αναδύεται κάθε φορά που ξεπροβάλλουν και ενεργοποιούνται διαχωριστικές γραμμές που σχετίζονται με τις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις (Γκότοβος, 2002).

Η σχολική τάξη, στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο, είναι ένα ανομοιογενές σύνολο, που φιλοξενεί δασκάλους και μαθητές με διαφορετικές εμπειρίες, ξένων μεταξύ τους, πολλές φορές αλλόφωνων (Μπαρδάνης, 2012). Σε όλες τις τάξεις των σχολείων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος φοιτούν παιδιά οικονομικών μεταναστών αλλά και προσφύγων και παλιννοστούντων (Παπαδάτος, 1999).

Η διαφορετικότητα μπορεί να εμφανιστεί με διάφορες μορφές, πολλές από τις οποίες δεν είναι εξ ίσου ορατές. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Σκούρτου Ε., 2004) για να περιγράψει το φαινόμενο της διαρκούς “διαφοροποίησης” ενός ατόμου που είναι εμφανώς διαφορετικό όσον αφορά τη σωματική του κατασκευή (χρώμα δέρματος, ύψος, αναπηρία κ.λπ.) χρησιμοποιεί τον όρο «ορατή διαφορετικότητα». Η ορατή διαφορετικότητα εμποδίζει το άτομο να ενταχθεί στο κυρίαρχο κοινωνικό πλαίσιο, εφόσον όλοι αντιλαμβάνονται ότι «δεν είναι σαν και εμάς». Αλλά και το αντίστροφο φαινόμενο, της «μη ορατής διαφορετικότητας», αποτελεί πρόβλημα. Σε αυτή την περίπτωση το άτομο δεν υφίσταται στιγματισμό ή περιθωριοποίηση, εφόσον το πρόβλημα δεν είναι εμφανές στους υπόλοιπους. Το ίδιο το άτομο, όμως, βιώνει από μόνο του τη διαφορετικότητά του σαν κάτι που το ξεχωρίζει, δημιουργώντας συχνά αβάσταχτη πίεση να είναι σαν τους άλλους. Ο σεξουαλικός προσανατολισμός αποτελεί μια μη ορατή μορφή διαφορετικότητας στην τάξη, ωστόσο, τα παιδιά αυτά υφίστανται μεγάλη κοινωνική πίεση. Επομένως, η εναισθητοποίηση στη διαφορετικότητα θα πρέπει να περιλαμβάνει όχι μόνο τη διαφορά στο χρώμα του δέρματος, αλλά και τις πιο ήπιες εθνικές διαφοροποιήσεις καθώς και τις μη ορατές διαφορές (Τρλίβα, Αναγνωστοπούλου & Μαρβάκης, 2012).

Σχολικός εκφοβισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται σε μία επιθετική συμπεριφορά (UNESCO, 2019) η οποία συμβαίνει αφενός μεν κατ' επανάληψη, αφετέρου δε έχει σκοπό και στοχεύει στο να βλάψει σωματικά ή/και ψυχικά το άτομο (Migliaccio & Raskauskas, 2015· Smith, 2016· Olweus & Limber, 2010) και προκύπτει από μία ανισότητα ισχύος (Paratraianou, Levine, & West, 2014). Πέρα από τον κλασικό ορισμό του ψυχο-κοινωνικού φαινομένου του εκφοβισμού υπό την παραδοσιακή του εκδήλωση στο φυσικό σχολικό πλαίσιο, εντοπίζεται στη βιβλιογραφία και η έννοια του κυβερνοεκφοβισμού. Ο κυβερ-

νοεκφοβισμός είναι μία εκδήλωση πράξεων εκφοβισμού μέσω ηλεκτρονικών μέσων, όπως είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το κινητό και το διαδίκτυο (Smith et al., 2008· Olweus, 2012).

Η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού κοινωνικού περιβάλλοντος θεωρείται μεγάλης σημασίας για την πρόληψη της ανάπτυξης φαινομένων εκφοβισμού και βίας ιδιαίτερα αν λάβει κανείς υπόψη ότι τα γενεσιουργά αίτια του εκφοβισμού πολλές φορές αποτελούν οι σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ οικολογικών παραγόντων, παραγόντων προσωπικότητας, στάσεων, καθώς και φυσιολογικών διαστάσεων (Olweus & Limber, 2010).

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα υλοποίησης προγραμμάτων παρέμβασης πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού (Banks J., 2004). Τα προγράμματα αυτά, εντάσσουν στο πλαίσιο τους δράσεις που προωθούν τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος φιλικού και ασφαλούς για όλους, ενώ παράλληλα ευνοούν τη σύναψη ομαλών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Έτσι, αναδιαμορφώνουν τα αναλυτικά προγράμματα εστιάζοντας σε βιωματικά παιχνίδια, προβολή ταινιών και αφήγηση ιστοριών, ενώ υιοθετούν σχολικές πρακτικές που στηρίζονται στα συστήματα υποστήριξης συνομηλίκων και ενθαρρύνουν τις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και την επίλυση των διαφορών με τρόπο ειρηνικό μέσω των διαδικασιών της συνδημιουργίας και της διαμεσολάβησης (Smith et al., 2008). Επιπλέον, επιτείνεται η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας να μπαίνουν στη θέση του άλλου (Vreeman & Carroll, 2007), ενώ σε ατομικό επίπεδο τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού δίνουν έμφαση στη συμβουλευτική υποστήριξη θυμάτων αλλά και θυτών, στην εκμάθηση τρόπων και μεθόδων αυτοπροστασίας από το φαινόμενο και στη διαρκή στήριξη των πιθανών θυμάτων εκφοβισμού (Smith et al., 2008).

Θυματοποίηση

Το 1986 διατυπώθηκε από τον Olweus ο ορισμός σύμφωνα με τον οποίο «ένας μαθητής κακοποιείται ή γίνεται θύμα, όταν είναι εκτεθειμένος κατ' επανάληψη και για μεγάλη χρονική διάρκεια στις αρνητικές ενέργειες ενός ή πολλών συμμαθητών του». Αναφορικά με τη συχνότητα του φαινομένου τα ερευνητικά δεδομένα ποικίλουν. Σε μια έρευνα του Olweus (1993) στην οποία πήραν μέρος όλα τα δημοτικά και γυμνάσια στη Νορβηγία έδειξε ότι το 15% των μαθητών/τριων δημοτικού (84.000) και γυμνασίου αναμιγνύονταν σε περιστατικά εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα.

Αν και η σχετική βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη, ωστόσο υπάρχουν αναφορές στο θέμα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μαθητών/τριων που αφορούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι Pateraki και Houndoumadi (2001) ρώτησαν μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου σε περιοχές της Αθήνας. Συνολικά, περίπου το 15% των ερωτηθέντων ανέφεραν πως είχαν πέσει θύματα βίαιης συμπεριφοράς άλλων συμμαθητών/τριών τους τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα, ενώ το 6,2% εξ αυτών ανέφεραν ότι στο παρελθόν έχουν συμπεριφερθεί βίαια σε συμμαθητές/τριες τους.

Ο Γκότοβος (1996), όπως αναφέρεται στους Πετρόπουλο & Παπαστυλιανού, (2001) διενήργησε έρευνα σε δύο ελληνικές πόλεις, τα Ιωάννινα και την Κέρκυρα και διαπίστωσε πως πάνω από το 40% των μαθητών/τριών δήλωσαν ότι στο σχολείο τους εκδηλώνεται βία, ένας στους τέσσερις μαθητές/τριες υπήρξε θύμα σωματικής βίας, ενώ το 35% πίστευε πως πρέπει να προστατεύονται μέσα στο σχολείο με μέσα άμυνας. Ανάμεσα τους πολλά κορίτσια που δεν τους αρέσει το σχολείο, διότι πιστεύουν πως δεν αποτελεί ασφαλή χώρο.

Η διαχείριση της διαφορετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού

Η εκπαιδευτική διαχείριση της διαφορετικότητας είναι ένα θέμα, που απασχόλησε την παιδαγωγική επιστήμη από πολύ παλιά. Σήμερα που οι κοινωνίες των σύγχρονων εθνικών κρατών έχουν καταστεί πολυπολιτισμικές, κυρίως εξαιτίας της έλευσης μεταναστών και προσφύγων από χώρες οι οποίες κατά κάποιον τρόπο εκπροσωπούν διαφορετικούς πολιτισμούς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αυτή που καλείται να αντιμετωπίσει τη νέα πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Γκότοβος, 2002). «Αν ο άλλος είναι ο διπλανός μας στο θρανίο, το αίτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ήδη εδώ» (Collès, 1994: 150 στο Φρυδάκη, 2003).

Οι Ασκούνη και Ανδρούτσου (2007) υποστηρίζουν ότι η παρουσία του κάθε «άλλου/άλλης» μαθητή/τριας στη σχολική τάξη λειτουργεί σαν ένας μεγεθυντικός φακός που αναδεικνύει τα προβλήματα και θέτει εκ νέου τα ερωτήματα που αφορούν την ετερογένεια της σχολικής τάξης. Ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα προβληματίζεται γύρω από το θέμα της ένταξης των 'ξένων' μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. «Το σκληρότερο πράγμα για ένα μετανάστη είναι να τον καθηλώσεις αιώνια στη θέση του ξένου...» (Μπαρδάνης, 2012:92). Όλοι οι μαθητές έχουν θέση στο σημερινό σχολείο και κανένας μαθητής δεν πρέπει να απομακρύνεται και να εγκαταλείπει το σχολείο, με τον χαρακτηρισμό του προβληματικού, του άχρηστου, του δύσκολου και κακού μαθητή. Κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να διαχειριστεί την ανομοιογένεια και τη διαφορά, επιλύοντας τις συγκρούσεις που προέρχονται από τις διαφορετικές εθνικότητες, θρησκείες, κουλτούρες, από διαφορές που προκύπτουν από σωματικά και πνευματικά χαρακτηριστικά, από τη σεξουαλική ταυτότητα, από αξίες και από την προέλευση διαφορετικού κοινωνικού, μορφωτικού, οικονομικού επιπέδου κ.λ.π., ώστε ο κάθε μαθητής να νιώθει αποδεκτός και ασφαλής στο χώρο του σχολείου (Μπαρδάνης, 2012).

Η πολιτική της ένταξης στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας αγώνας για τη δημιουργία μιας σχολικής τάξης που να «μπορεί να ανταποκρίνεται στο δικαίωμα και στις ανάγκες όλων των μαθητών για εκπαίδευση ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση, τις διανοητικές και σωματικές τους δυνατότητες, το φύλο, τη θρησκεία, τη γλώσσα, το χρώμα των μαλλιών τους ή το χρώμα του δέρματος τους» (Αζίζι-Καλατζή, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2011:32). Οι ντόπιοι αλλά και οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες να διαμορφώσουν μια άλλη νοο-

τροπία, που σέβεται τα πολιτιστικά γνωρίσματα των άλλων και τα θεωρεί στοιχεία εποικοδομητικά και γόνιμα για την εξέλιξη της κοινωνίας (Χατζηχρήστου κ. α., 2005).

Προγενέστερες έρευνες έδειξαν ότι για να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν πιο δημοκρατικές στάσεις και συμπεριφορές πρέπει το σχολείο να εφαρμόζει δημοκρατικά, πολυπολιτισμικά προγράμματα και οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν καλά μελετημένες και εννοιολογικά άρτιες παρεμβάσεις στο πρόγραμμα σπουδών. Απαιτείται μια εκπαιδευτική πολιτική που θα εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση ανεξαρτήτως εθνικότητας, φυλής, φύλου ή κοινωνικής τάξης και εφαρμογή στρατηγικών μείωσης της προκατάληψης. Ζούμε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, που έχει ανάγκη από σκεπτόμενους πολίτες, που θα ενδιαφέρονται για τους άλλους ανθρώπους της κοινότητάς τους και θα αναλαμβάνουν προσωπική, κοινωνική και πολιτική δράση για να δημιουργήσουν μια πιο ανθρώπινη και πιο δίκαιη κοινωνία (Banks, 2004).

Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης, η διδασκαλία πρέπει να επικεντρώνεται σε διαδικασίες στήριξης και ανάδειξης της διαπολιτισμικής ταυτότητας (Γκόβαρης, 2000). Η ταυτότητα και η εκπαίδευση αλληλοσυνδέονται και η επιτυχία της εκπαίδευσης στηρίζεται στην αρχή ότι για να μάθει κάποιος πρέπει να γίνει αποδεκτός από τους συνομήλικούς του και τους εκπαιδευτικούς (Ανδρούσου & Πανούτσος, 2007).

Ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου είναι να συμβάλει στη δόμηση ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, αναφορικά και με όλες τις άλλες μορφές διαφορετικότητας, νοητικής κατάστασης και ατομικών χαρακτηριστικών, με στόχο την καλύτερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ειρηνική και αποδοτική συνύπαρξη όλων των εμπλεκομένων, μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και κοινοτήτων (Χατζηγεωργίου, 1999).

Το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης

Ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει και να δώσει στους μαθητές και τις μαθήτριες τη δυνατότητα να αφηγηθούν προσωπικά βιώματα ή να δημιουργήσουν μυθοπλαστικές ιστορίες εκφράζοντας τα συναισθήματά τους για τον «άλλον» είναι η ψηφιακή αφήγηση (Γκουτσιουκώστα Ζ., 2020). Ακριβώς επειδή η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιεί πολλά μέσα (κείμενο, εικόνα, προφορική ομιλία, μουσική) θα δώσει την ευκαιρία να εκφραστεί μια μεγάλη γκάμα συναισθημάτων και σκέψεων ενώ οι ψηφιακές αφηγήσεις που θα παραχθούν θα αποτελέσουν την απτή απόδειξη των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν (Αποστολίδου, 2012). Επιπλέον, καθώς οι ψηφιακές αφηγήσεις θα κατασκευαστούν από ομάδες μαθητών θα προαχθεί η συνεργασία μεταξύ των μελών αλλά και της ολομέλειας της τάξης, καθώς στο τέλος οι ψηφιακές αφηγήσεις θα παρουσιαστούν και θα αξιολογηθούν (Frazel, 2010· Lambert, 2010).

Καίρια προϋπόθεση αποτελεί η εξοικείωση με το θέμα και τις σημασίες που εμπεριέχονται στην έννοια της «διαφορετικότητας», ώστε να δημιουργήσουν απρόσκοπτοι/ες οι μαθητές/τριες τις ψηφιακές αφηγήσεις. Προκειμένου, λοιπόν, οι μαθητές/τριες να προετοιμαστούν σωστά, για να φθάσουν στην επίτευξη αξιολογών ψηφιακών αφηγή-

σεων, κρίνεται γόνιμο να δοθεί έμφαση σε δύο επιμέρους σημεία, στον οπτικό γραμματισμό, στη συστηματική δηλαδή συλλογή, παρατήρηση και συζήτηση εικόνων γύρω από τη διαφορετικότητα και την ενσυναίσθηση καθώς επίσης και στη συγγραφή ιστοριών (Μεταξιώτης, 2018). Τα παραπάνω, δύνανται να υλοποιηθούν μέσα στη σχολική τάξη στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων που συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών και έχουν ως απώτερο στόχο την ενδυνάμωση κυρίως των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με φυσικό επακόλουθο την αίσθηση της κοινότητας στα περιβάλλοντα που ζουν και μεγαλώνουν (Wang, 2013).

Κατά συνέπεια, στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων διενεργήθηκε το πρόγραμμα της ψηφιακής αφήγησης με θέμα τη διαφορετικότητα και τον σχολικό εκφοβισμό. Στα πρώτα εργαστήρια αξιοποιήθηκε οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο και εικόνες) επιχειρώντας να αναδειχθούν/εκφραστούν τα προκληθέντα συναισθήματα και να διεγερθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών βλέποντάς τα, με απώτερο σκοπό τη συγγραφή μικρών ιστοριών, οι οποίες μετά την ολοκλήρωσή τους παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης, προκαλώντας συζήτηση και ανάλυση. Για την ενίσχυση της έκφρασης των συναισθημάτων, αξιοποιήθηκε πληθώρα λογοτεχνικών κειμένων και βιβλίων και ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να οπτικοποιήσουν τα αναδυόμενα συναισθήματα τους.

Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν κάποια ενδεικτικά παραδείγματα ψηφιακών ιστοριών και δόθηκε η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αλληλεπιδράσουν με αυτά, να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις απόψεις τους, αξιολογώντας τις και εντοπίζοντας τα στοιχεία εκείνα που κατά τη γνώμη τους κάνουν κάποια ψηφιακή ιστορία να ξεχωρίζει. Κατά αυτόν τον τρόπο, έγινε η πρώτη εισαγωγή στη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών και παρουσιάστηκαν οι επιμέρους παράμετροι, τα είδη και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας καλής ψηφιακής ιστορίας. Με γνώμονα τα χαρακτηριστικά αυτά οι μαθητές/τριες δημιούργησαν έναν πίνακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric) τον οποίο αξιοποίησαν τόσο για τη δημιουργία όσο και για την αξιολόγηση των ψηφιακών ιστοριών.

Ακολούθως, οι μαθητές/τριες εργαζόμενοι/ες σε ομάδες εργασίας, επέλεξαν το θέμα της ψηφιακής τους αφήγησης και συνέταξαν το διάγραμμα (story planning), αλλά και το κείμενό της. Ακολούθησε η κατασκευή του εικονογραφημένου σεναρίου (storyboard) και η φάση της προπαραγωγής κατά το οποίο δημιούργησαν και επεξεργάστηκαν ψηφιακά το απαραίτητο για την ψηφιακή αφήγηση πολυμεσικό υλικό (εικόνες, ήχοι, μουσική, video). Έπειτα, στο στάδιο της παραγωγής, εισήγαγαν το πολυμεσικό υλικό που είχαν δημιουργήσει στο πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο, ενώ στην τελευταία φάση της μεταπαραγωγής (postproduction) συγχρόνισαν όλα τα πολυμέσα, ολοκληρώνοντας και αποθηκεύοντας την ψηφιακή τους αφήγηση.

Τελικό στάδιο, αποτέλεσε η φάση του αναστοχασμού κατά την οποία παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια όλα τα έργα των παιδιών τα οποία αξιολογήθηκαν από τις υπόλοιπες ομάδες βάσει των διαβαθμισμένων κριτηρίων που είχαν τεθεί και εντοπίστηκαν τα δυνατά και αδύνατα σημεία των ψηφιακών αφηγήσεων που δημιουργήθηκαν.

Μέθοδος

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 36 μαθητές και μαθήτριες εκ των οποίων οι 20 ήταν μαθητές/τριες της Στ' Δημοτικού και οι 16 μαθητές/τριες της Δ' Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, οι 16 μαθητές/τριες (n=10 αγόρια και n=6 κορίτσια) φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2021-2022 στο 1ο 12/θ Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο (Εντ. Α.Π.Θ.) και συμμετείχαν κατά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της ψηφιακής αφήγησης σε 11 εργαστήρια διάρκειας 45 λεπτών το καθένα. Οι 20 μαθητές/τριες (n=10 αγόρια και n=10 κορίτσια) φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2022-2023 στο 6/θ Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης-Δημοτικό και συμμετείχαν κατά την κύρια εφαρμογή του προγράμματος της ψηφιακής αφήγησης σε 9 εργαστήρια διάρκειας 45 λεπτών το καθένα.

Προηγούμενες μελέτες παρέχουν αντικρουόμενα αποτελέσματα αναφορικά με την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης μεταξύ των δύο φύλων (Giménez et al., 2015· Macaulay, Boulton & Betts, 2018· Chan & Wong, 2019· Mohseny et al., 2019· Hinduja & Patchin, 2008). Κατά συνέπεια η παρούσα έρευνα επιχειρεί να ρίξει περισσότερο φως σε αυτό το θέμα, να διερευνήσει τις διαφορές των δύο φύλων ως προς τον σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας και να εντοπίσει πιθανές αλλαγές στη συμπεριφορά των εφήβων μαθητών/τριών μετά την ολοκλήρωση των ψηφιακών αφηγήσεων. Στο πλαίσιο αυτό τέθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα: α) Υπάρχει σημαντική διαφορά στην εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς και θυματοποίησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών; β) Προκάλεσε αλλαγή στη συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών η διαδικασία συνδημιουργίας των ψηφιακών αφηγήσεων;

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκε το «ερωτηματολόγιο για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης» (Κόκκινος & Παναγιώτου, 2004), το οποίο αποτελείται από 24 ερωτήσεις (12 για τον σχολικό εκφοβισμό και 12 για τη θυματοποίηση). Πρόκειται για το μοναδικό μέχρι στιγμής σταθμισμένο ερωτηματολόγιο στην ελληνική γλώσσα και την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Οι επιμέρους ερωτήσεις που το απαρτίζουν περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών συμπεριλαμβανομένης της αρνητικής φυσικής και λεκτικής βίας.

Πιο συγκεκριμένα διενεργήθηκε pre-test/post-test για να διερευνηθεί α) πιθανή αλλαγή στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών και θυματοποίησης στο σχολικό περιβάλλον μεταξύ των δύο φύλων καθώς και β) πιθανή αλλαγή στην εκφοβιστική συμπεριφορά και τη θυματοποίηση μετά τη συνδημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων από τους/τις μαθητές/τριες στο σχολείο.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες διενεργήθηκε στη σχολική τάξη. Ο/η εκπαιδευτικός χορήγησε το ερωτηματολόγιο (ένα για κάθε μαθητή/τρια) και στη συνέχεια διάβασε δυνατά όλες τις επιμέρους ερωτήσεις. Απαντήθηκαν τυχόν απορίες και δόθηκε μια σύντομη περιγραφή με παραδείγματα των εννοιών «εκφοβισμός» και «θυματοποίηση», ώστε να αποσαφηνισθούν. Η δοθείσα διάρκεια για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν 50 λεπτά και έγινε ανώνυμα. Με

την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης τα ερωτηματολόγια επεστράφησαν στον/στην εκπαιδευτικό.

Για την επιβεβαίωση ή μη των στατιστικών ερωτημάτων διενεργήθηκαν δύο στατιστικοί έλεγχοι με την αξιοποίηση του στατιστικού πακέτου SPSS (έκδοση 28 για Mac). Το επίπεδο σημαντικότητας για όλους τους στατιστικούς ελέγχους τέθηκε στο 0.01. Α) παραμετρικός έλεγχος T-test δύο ανεξάρτητων δειγμάτων, για να διερευνηθεί, εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών και θυματοποίησης στο σχολικό περιβάλλον και Β) παραμετρικός έλεγχος T-test δύο εξαρτημένων δειγμάτων, για να διερευνηθεί πιθανή αλλαγή στην εκφοβιστική συμπεριφορά και τη θυματοποίηση μετά τη συνδημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων από τους/τις μαθητές/τριες στο σχολείο.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα του παραμετρικού ελέγχου (t-test) ανεξάρτητων δειγμάτων, όπως φαίνονται στον πίνακα 1, κατέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την εκφοβιστική συμπεριφορά ($t=9.076$, $df=34$ $p<0.001$). Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να ισχυριστούμε κατά 99% ότι τα αγόρια εμφάνιζαν περισσότερη εκφοβιστική συμπεριφορά σε σύγκριση με τα κορίτσια. Επίσης, παρόμοια στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τη θυματοποίηση ($t=-9.396$, $df=34$ $p<0.001$) με τα κορίτσια να θυματοποιούνται περισσότερο σε σύγκριση με τα αγόρια.

Τα αποτελέσματα του παραμετρικού ελέγχου (t-test) εξαρτημένων δειγμάτων, όπως φαίνονται στον πίνακα 2, κατέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αρχικής εκφοβιστικής συμπεριφοράς και της συμπεριφοράς μετά την ολοκλήρωση των ψηφιακών αφηγήσεων. Συγκεκριμένα, η αρχική πρόθεση για εκφοβισμό ($M=7.81$, $SD=2.081$) είναι μεγαλύτερη σε σύγκριση με την τελική ($M=4.92$, $SD=1.645$). Αντίστοιχα αποτελέσματα εμφανίζονται και ως προς τη θυματοποίηση. Η αρχική τάση για θυματοποίηση ($M=5.69$, $SD=2.05$) μειώθηκε ($M=3.28$, $SD= 1.137$) με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα και την ολοκλήρωση των ψηφιακών αφηγήσεων.

Πίνακας 1. Συγκριτική παρουσίαση των pre test τιμών αγοριών και κοριτσιών ως προς την εκφοβιστική συμπεριφορά και τη θυματοποίηση πριν τη συνδημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων.

N=36	Pre-test (αγόρια)	Pre-test (κορίτσια)	p-value
	Mean (SD)	Mean (SD)	
Εκφοβιστική συμπεριφορά	9.35 (1.424)	5.88 (.619)	0.000
Θυματοποίηση	4.70 (.470)	6.94 (.929)	0.000

Πίνακας 2. Συγκριτική παρουσίαση των τιμών των pre/post test των συμμετεχόντων/ουσων ως προς την εκφοβιστική συμπεριφορά και τη θυματοποίηση μετά τη συνδημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων.

N=36	Pre-test (αγόρια)	Pre-test (κορίτσια)	Διαφορά	p-value
	Mean (SD)	Mean (SD)		
Εκφοβιστική συμπεριφορά	7.81 (2.081)	4.92 (1.645)	2.89	0.000
Θυματοποίηση	5.69 (1.327)	3.28 (1.137)	2.41	0.000

Συμπεράσματα-συζήτηση

Τριάντα χρόνια μετά την έρευνα των Olweus και Austin (Olweus, 1993; Austin & Joseph, 1996) για τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση στο σχολικό περιβάλλον το θέμα παραμένει επίκαιρο. Πληθώρα παρεμβάσεων και μακράς διάρκειας εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχουν διενεργηθεί και αξιολογηθεί με στόχο τη μείωση εμφάνισης του φαινομένου σε τουλάχιστον 10 χώρες (Farrington & Ttofi, 2009).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ξεκάθαρα τη θετική επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών καθώς και τη μείωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και της θυματοποίησης μετά τη συνδημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων. Ταυτοχρόνως γίνεται αντιληπτό πως ο σχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση αποτελούν σοβαρό πρόβλημα του ελληνικού σχολείου, το οποίο δύναται να μειωθεί σημαντικά μέσω συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης και συνδημιουργίας. Συνάδουν με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών (Giménez et al., 2015· Macaulay, Boulton & Betts, 2018· Chan & Wong, 2019· Delgado & Escortell, 2018) σύμφωνα με τις οποίες οι άρρενες μαθητές εμφάνιζαν περισσότερη επιθετική συμπεριφορά. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ενδεικτικά, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών υπήρξε μικρός. Για τον λόγο αυτό προτείνεται η εφαρμογή στο μέλλον ανάλογων παρεμβάσεων με την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης σε μεγαλύτερο εύρος και με περισσότερους συμμετέχοντες/ουσες. Αντιστοίχως, κρίνεται χρήσιμη η μελλοντική διερεύνηση των όψεων και εκφράσεων του εκφοβισμού και της θυματοποίησης ανά φύλο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αζίζι-Καλατζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α. (2011). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

- Ανδρούσου, Αλ. & Ασκούνη, Ν. (2007). Ετερογένεια στο σχολείο. Στο Αλ. Ανδρούτσου (Επιμ.). *Κλειδιά και Αντικλειδιά Ανδρούσου*. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ανδρούσου, Αλ., & Πανούτσος, Α. (2004). Δημιουργώντας γέφυρες. Στο Αλ. Ανδρούτσου (Επιμ.). *Κλειδιά και Αντικλειδιά Ανδρούσου*. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. Στο *Διγλωσσία*. Τετράδια εργασίας Νάξου. Ρόδος.
- Γκότοβος, Α. (2010). Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και συλλογικές ταυτότητες: η παιδαγωγική αξία των θεωριών «ενδυνάμωσης» της ταυτότητας. Στο Μουμουλίδου, Μ., & Ρεκαλίδου Γ. (Επιμ.). *Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, Μαθησιακές, εμψυχωτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδάνος.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2020). *Η ψηφιακή αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας (Διδακτορική Διατριβή)*. ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Δραγώνα, Θ. (2007). Στερεότυπα και προκαταλήψεις. Στο *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ημέλλου, Ο. (2007). Ένταξη και Ισότιμη Συνεκπαίδευση Μαθητών με Δυσκολίες Μάθησης στο Γενικό Σχολείο. Στο *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Υ.Π. ΕΣΠΑ 2007- 2013. Αθήνα.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Στο *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις*. (επιμορφωτικό υλικό, τόμος Δ'). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μεταξιώτης, Γ. (2018). *Οι ψηφιακές Ιστορίες στην Εκπαίδευση: Η Δημιουργική Προσέγγιση στην Αγωγή Επικοινωνίας*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ., Τμήμα Δημοσιογραφίας & Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας.
- Μπαρδάνης, Γ. (2012). Η διαφορετικότητα στο σχολείο- όχι στον σύγχρονο καιρό. Στο *Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη*. Επιμορφωτικό υλικό, τόμος Δ'. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπενέκος, Δ. (2007). Διαπολιτισμικότητα και κοινωνική ένταξη. Το σχολείο ως χώρος συνάντησης πολιτισμών και γλωσσών. Στο *Μέντορας*, τεύχος 10, Άνοιξη- Καλοκαίρι 2007, Αθήνα.
- Παπαδάτος, Γ. (1999). Η ποίηση στο δημοτικό σχολείο. Στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδάνος.
- Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πρεβεζάνου, Β. (2007). *Ιδεολογικές διαστάσεις του άλλου στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Κέδρος.

- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Πρόγραμμα 5 «Εμπειρογνωμοσύνη». Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., & Μαρβάκης, Θ. (2012). *Σχέδιο δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία*. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (1999). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός
- Χατζηχρήστου, Χ., Γιαβρίμης Π., & Λαμπροπούλου Αι. (2005). Γηγενείς και Αλλοδαποί μαθητές στο Ελληνικό Σχολείο: Ενδοπροσωπικές διαστάσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης αρχηγόνων καταστάσεων. *Στο Διαπολιτισμικές Διαδρομές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξερόγλωσσες

- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Chan, H. Ch., & Wong, D. (2019). Traditional school bullying and cyberbullying perpetration: Examining the psychosocial characteristics of Hong Kong male and female adolescents. *Journal of Youth & Society*, 51(1), 3-29. doi:10.1177/0044118X16658053
- Delgado, B., & Escortell, R. (2018). Sex and grade differences in cyberbullying of Spanish students of 5th and 6th grade of Primary Education. *Annals of Psychology*, 34(3), 472-481.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(1), 1-148.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling: Guide for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. CA: Digital Diner Press. Retrieved on 10.12.2019 from: <https://wrds.as.uky.edu/sites/default/files/cookbook.pdf>
- Giménez, A. M., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilón, J.J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228-235.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant behavior*, 29(2), 129-156.
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: pupils attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53, 19-25.
- Kokkinos, C., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30, 520-533.
- Macaulay, P. J., Boulton, M. J., & Betts, L. R. (2018). Comparison of the positive responses of primitive adolescents to cyberbullying and traditional bullying: the impact of gravity and gender. *Technology in Behavioral Science*, 1-9.
- Migliaccio, T., & Raskauskas, J. (2015). *Bullying as a social experience: Social factors, prevention and intervention*. Burlington, USA: Ashgate Publishing

- Mohseny, M., Zamani, Z., Basti, S. A., Sohrabi, M. R., Najafi, A., Zebardast, J., & Tajdini, F. (2019). Bullying and victimization among students bears relationship with gender and emotional and behavioral problems. *Iranian journal of psychiatry*, 14(3), 211.
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What We Know and What We Can Do?* Oxford: Blackwell.
- Olweus, D., & Limber, S. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124–134. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520–538. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Papatraianou, L., Levine, D., & West, D. (2014). Resilience in the face of cyberbullying: anecological perspective on young people's experiences of online adversity. *Pastoral Care in Education*, 32(4), 264-283. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.974661>
- Smith, P. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10, 519–532. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Ttofi, M., Farrington, D., Lösel, F., Crago, R., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 31, 8-27. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/spq0000120>
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161, 78-88.
- Wang, X. (2017). Student attitudes toward traditional and cyberbullying: a longitudinal study in Chinese culture. *Journal of school violence*, 16(2), 204-218.
- Ybarra, M., & Mitchell, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316.

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΜΑΝΤΖΑΝΑΡΗ* - ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΜΙΣΙΑΚΑ**

Η ψηφιακή αφήγηση ταξιδεύει μέσα από την ομαδοσυνεργατική μάθηση

Η ψηφιακή αφήγηση

Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα νέο πολυμεσικό είδος σύντομης διάρκειας, το οποίο επιτρέπει στον καθένα, χρησιμοποιώντας τεχνολογία ευρείας κυκλοφορίας, να μοιραστεί ψηφιακά την ιστορία του ή να παρουσιάσει μια ιδέα του. Η πιο κοινή μορφή ψηφιακών ιστοριών περιλαμβάνει αφήγηση με εγγραφή της φωνής του ίδιου του δημιουργού, επενδυμένη με εικόνες, video, μουσική, ηχητικά εφέ, οπτικά εφέ, εφέ κίνησης και τίτλους. Ο όρος ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου digital storytelling, ο οποίος απαντά συχνότερα στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, χωρίς, ωστόσο, να αποκλείονται και άλλοι όροι όπως digital story, digitale, new media narrative, trans-media storytelling, computer-based narratives, digital essays, electronic memoirs κ.α. Στην ελληνική βιβλιογραφία απαντά συχνά και ο όρος ψηφιακή ιστορία (μετάφραση του αγγλικού όρου digital story), ωστόσο, ο όρος ψηφιακή αφήγηση είναι επικρατέστερος, κυρίως στο διαδίκτυο. Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα κοινωνικό γεγονός που συχνά συνδυάζει την ατομική έκφραση με τη συλλογική κατανόηση. Οι ομαδικές διαδικασίες ενθαρρύνουν την ανταλλαγή ιδεών και τη δημιουργία πλούσιων αφηγηματικών περιχομένων.

Στην εκπαίδευση η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές όπως η βελτίωση της ικανότητας του προφορικού και γραπτού λόγου, η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, η προαγωγή συνεργατικότητας, ενεργούς μάθησης και διαφόρων δεξιοτήτων (έρευνας, κριτικής σκέψης, λήψης αποφάσεων και αξιολόγησης), καθώς και η ανάπτυξη ψηφιακού και οπτικού γραμματισμού (Ohler, 2006· Regan, 2008)

Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, κύριος στόχος του σχολείου είναι να βοηθήσει τους μαθητές στην απόκτηση βασικών γνώσεων και στην ανάπτυξη σημαντικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων έτσι ώστε να προετοιμαστούν για την ομαλή μετάβαση

* Δασκάλα ΜΔΕ – ** Δασκάλα ΜΔΕ

ως αυριανοί πολίτες στην κοινωνία. Όλα αυτά μετά από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, μπορούν να επιτευχθούν με τη βοήθεια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Τριανταφύλλου, 2009). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δεν αποτελεί κάτι καινούριο για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η «διδασκαλία σε ομάδες» πρωτοεμφανίστηκε στα τέλη του 19^{ου} αι. ωστόσο οι βάσεις της τέθηκαν αρκετά νωρίτερα με την εμφάνιση του αλληλοδιδασκτικού σχολείου και ως κίνημα στηρίχτηκε στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης.

Η «ομαδοσυνεργατική» ή «ομαδοκεντρική» μορφή διδασκαλίας ουσιαστικά έχει τις ρίζες της στα αλληλοδιδασκτικά σχολεία του 19ου αιώνα, στα οποία αξιοποιούνταν οι προχωρημένοι μαθητές ως βοηθοί του δασκάλου (Ματσαγγούρας 2001). Στη σημερινή της μορφή, η ομαδοσυνεργατική μάθηση αναφέρεται στην κοινωνική μορφή εργασίας που έχει ως σκοπό αφενός τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας για επίτευξη συγκεκριμένου στόχου και αφετέρου την ίδια την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη δημιουργική συνεργασία των μελών. Οι στόχοι που εξυπηρετεί μια τέτοια οργάνωση τάξης είναι, συνεπώς, κοινωνικοί, συναισθηματικοί, διανοητικοί και ψυχοκινητικοί (Κλουβάτος, 2014).

Συγκεκριμένα, σκοπός αυτής της διδακτικής πρακτικής είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που συμβάλλουν στη δημιουργία ενεργών πολιτών. Επιπλέον μέσω από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους οι μαθητές αναπτύσσονται γνωστικά και συναισθηματικά και μαθαίνουν να λειτουργούν σε συνεργατικά πλαίσια που επιδιώκουν να αμβλύνουν τις αντιθέσεις και να τις μεταχηματίσουν σε συμπληρωματικού χαρακτήρα δημιουργικές δυνάμεις. Αξιοσημείωτο είναι ότι στη διδασκαλία αυτή ο βαθμός οργάνωσης και καθοδήγησης από την εκπαιδευτικό είναι μικρός, (Καρανάσιου, 2012)

Η εργασία σε ομάδες εξυπηρετεί συγκεκριμένο διδακτικό - μαθησιακό στόχο και βασίζεται στη θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας, στην προσωπική ευθύνη, στη θετική και ανατροφοδοτική αλληλεπίδραση όλων των μελών, στην ενεργοποίηση και ανάπτυξη όλων των συνεργατικών δεξιοτήτων και ρόλων καθώς και στη συνεχή διαμόρφωση και βελτίωση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας της ομάδας. (Ματσαγγούρας, 2001)

Η ομαδοσυνεργατική είναι μια διδακτική μέθοδος που δίνει την ευκαιρία στον δάσκαλο να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Δίνει τη δυνατότητα σε δάσκαλο και μαθητές να επεξεργαστούν «σενάρια διδασκαλίας και μάθησης» και «διαθεματικά σχέδια εργασίας», αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα της εργασίας σε ομάδες. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές. Δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργητικά και να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα, συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών και ενδυναμώνει το ενδιαφέρον τους για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη και βελτιώνεται ο προφορικός τους λόγος. Ακόμα, συμβάλλει στην αποδοχή των αδύναμων ή «διαφορετικών» μαθητών, καλλιεργεί την πρωτοβουλία, μειώνει το άγχος που έχουν οι μαθητές για το

σχολείο, δραστηριοποιεί όλους τους μαθητές, ακόμη και τους συνεσταλμένους και τους ασκεί στον διάλογο και τον σεβασμό των απόψεων των άλλων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ειδικά για τάξεις με διαφοροποιημένο πολιτισμικά μαθητικό πληθυσμό, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών αναγκών, επιπέδων και «γλωσσών», κάτι που η μετωπική διδασκαλία αδυνατεί να αντιμετωπίσει. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η σαφής κατανομή ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη διδασκαλία, σύμφωνα με το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο.

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στην ψηφιακή αφήγηση συνδυάζει την εκπαίδευση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω συνεργατικών προσπαθειών πολλών ατόμων. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται σε διάφορες πτυχές της μάθησης, της ψηφιακής τεχνολογίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην ψηφιακή αφήγηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ευαισθητοποίηση στην κοινοποίηση ιδεών, τη διάχυση των ρόλων και την αναγνώριση των συνεισφορών κάθε μέλους της ομάδας.

Επομένως, τα οφέλη του συνδυασμού της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της ψηφιακής αφήγησης αποτέλεσαν το κίνητρο για την επιλογή του θέματος της συγκεκριμένης εισήγησης.

Η εφαρμογή μας

Την σχολική χρονιά 2022-23 στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Κόμβοι ψηφιακής αφήγησης», η Δ' τάξη και συγκεκριμένα τα Δ1 και Δ3 τμήματα του Αρσακείου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης ασχολήθηκαν με τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων με θέμα το περιβάλλον. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο που αξιοποιήθηκε είχε τίτλο: «Το δάσος κάτι έχει να μας πει...». Η αξιοποίηση του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης είχε ως βασικό στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με το δασικό οικοσύστημα, τα περιβαλλοντικά προβλήματα, που συνδέονται με αυτό, καθώς και την ανάληψη δράσης για την προστασία του.

Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε ο προφορικός λόγος, σταδιακά εφαρμόστηκαν διάφορα τεχνολογικά μέσα, όπως η γραφή, η εικόνα, ο ήχος, ώσπου φθάσαμε στην ψηφιακή αφήγηση, τη σύγχρονη μορφή έκφρασης της αφηγηματικής τέχνης με την χρήση των νέων τεχνολογιών. Η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) με τις δυνατότητες που προσθέτουν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το διαδίκτυο και οι ψηφιακές κάμερες, αποτελεί έναν επιπλέον τρόπο να λέμε ιστορίες στην ψηφιακή εποχή. (Μεϊμάρης, 2013).

Σκοπός της εφαρμογής μας ήταν οι μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία, την αξία των δασών, να καλλιεργήσουν τον οπτικό και ψηφιακό γραμματισμό, καθώς και τον γραμματισμό στα πολυμέσα. Ακόμα, να συνεργαστούν δημιουργικά σε ομάδες, να ανταλλάξουν απόψεις με αλληλοσεβασμό, να καλλιεργήσουν βασικές ψηφιακές δεξιότητες και να αξιολογήσουν την ψηφιακή τους αφήγηση. Τέλος, να παρουσιάσουν την

ψηφιακή ιστορία τους στην τάξη και να ασκήσουν κριτική στις αφηγήσεις των συμμαθητών τους (δηλαδή να ασκηθούν και στην ετεροαξιολόγηση).

Τα εργαστήρια του προγράμματος ξεκίνησαν με καταιγισμό ιδεών και ταξινόμηση αυτών, ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων και ακολούθησε η εισαγωγή στα χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης, καθώς και τα είδη ψηφιακών αφηγήσεων. Συνεχίστηκαν με την εικονογράφηση του σεναρίου, την προπαραγωγή, την παραγωγή και τέλος τη μεταπαραγωγή της ψηφιακής ιστορίας. Επιστέγασμα όλων των παραπάνω ήταν ο αναστοχασμός και η διάχυση της ψηφιακής αφήγησης. Απαραίτητη προϋπόθεση για να δημιουργηθούν και να ολοκληρωθούν οι ψηφιακές ιστορίες ήταν η δημιουργία των ομάδων.

Τα τελευταία δύο χρόνια η πανδημία του covid 19 δυστυχώς επηρέασε και άλλαξε –ευτυχώς προσωρινά– τις συνθήκες και τη μορφή της διδασκαλίας. Με την επιστροφή των μαθητών στα σχολεία και τη σταδιακή επαναφορά στη σχολική κανονικότητα η διάταξη των θρανίων της σχολικής μας τάξης επανήλθε στην προηγούμενη μορφή της (εργασία σε ομάδες), για να εξυπηρετήσει και πάλι τον σκοπό της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης.

Από την αρχή της υλοποίησης του προγράμματος οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν χωρισμένοι σε ομάδες με σχετική αναλογία σε φύλο και δυνατότητες και έτσι έγινε και η ανάλογη διάταξη θρανίων. Οι πρώτες δυσκολίες εμφανίστηκαν κατά την επιλογή του θέματος και την ομαδική συγγραφή της ιστορίας. Οι μαθητές εξέφραζαν διαφορετικές απόψεις για την εξέλιξη της ιστορίας και ο καθένας ήθελε να επιβάλλει τη δική του. Με την καθοδήγηση του δασκάλου και μέσα από συζήτηση η ομάδα αποφάσιζε για το ποια θα ήταν η κατάλληλη συνέχεια για τη συγγραφή των ιστοριών.

Δυσκολία παρουσιάστηκε και στο μοίρασμα των ρόλων. Κάποιοι μαθητές διεκδικούσαν τον ίδιο ρόλο για παράδειγμα της μαγνητοφώνησης της φωνής ή και της εικονογράφησης. Γινόταν συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας. Σ' αυτήν ο καθένας κατέθετε τη γνώμη του και στο τέλος έβρισκαν τη λύση μοιράζοντας τις αρμοδιότητες. Ωστόσο, κάποια μέλη δεν έμειναν ευχαριστημένα από την όλη διαδικασία και τα αποτελέσματα αυτής. Εδώ χρειάστηκε η παρέμβαση της εκπαιδευτικού, η οποία διευκόλυne την κατάσταση δίνοντας κάποιες προοπτικές και τονίζοντας ότι ο καθένας έχει διαφορετικά χαρίσματα και δεξιότητες, που μπορούν να αξιοποιηθούν σε διαφορετικά στάδια του προγράμματος. Έτσι, οι μαθητές επέλεξαν αυτόν, που είχε μεγαλύτερη ευχέρεια στην ανάγνωση να αναλάβει την εγγραφή της φωνητικής αφήγησης. Ακόμα, έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές, που είχαν έφεση στη ζωγραφική να εικονογραφήσουν το story board και τέλος όλη η ομάδα να παρουσιάσει την ιστορία στην ολομέλεια.

Στη συνέχεια, κατά το στάδιο της παραγωγής και της μεταπαραγωγής και συγκεκριμένα στη σύνθεση όλων των επιμέρους στοιχείων στο *mové maker*, οι ομάδες κλήθηκαν να συνεργαστούν και να ψηφιοποιήσουν την ιστορία τους. Ωστόσο, σε κάποιες ομάδες, υπήρξαν μέλη, που δεν ήταν ιδιαίτερα ενεργά, ενώ κάποια άλλα που είχαν μεγαλύτερη ευκολία στη χρήση του υπολογιστή ανέλαβαν περισσότερες πρωτοβουλίες. Σ' αυτή την περίπτωση η παρέμβαση της εκπαιδευτικού ήταν να ενθαρρύνει τους μαθητές

και να προτείνει να αναλάβουν και αυτοί κάτι που θα τους δυσκόλευε λιγότερο (λ.χ. τους τίτλους αρχής- τέλους).

Αποτέλεσμα των παραπάνω δυσκολιών που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι ομάδες, ήταν να χαθεί πολύτιμος χρόνος και να μην υπάρχει πάντοτε καλός συντονισμός μεταξύ τους και έτσι να μην προχωράει, σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα, η υλοποίηση τους προγράμματος. Στο σημείο αυτό καθοριστικός ήταν και πάλι ο ρόλος της εκπαιδευτικού που με την καθοδήγηση και την ενθάρρυνσή της έδινε κίνητρο στους μαθητές να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν τις ιστορίες τους.

Μετά την ολοκλήρωση των ιστοριών και συγκεκριμένα στη φάση του αναστοχασμού και της παρουσίασης, οι ομάδες, ξεπερνώντας τις προηγούμενες δυσκολίες συνεργάζονταν μεταξύ τους καλύτερα, καθώς παρουσίαζαν τις ψηφιακές τους αφηγήσεις στην τάξη. Συγκεκριμένα, η κάθε ομάδα εντόπιζε τα δυνατά και αδύναμα σημεία των άλλων ψηφιακών αφηγήσεων και στο τέλος, μετά από συζήτηση που έγινε μεταξύ τους, είχαν αποκτήσει κριτήριο αξιολόγησης και έτσι ψήφισαν την καλύτερη ψηφιακή ιστορία αιτιολογώντας την επιλογή τους, σύμφωνα πάντα με τα κριτήρια της τελικής ρουμπρίκας που είχε δημιουργηθεί νωρίτερα.

Καθοριστική ήταν και η συμμετοχή του καθηγητή της Πληροφορικής, κ. Γιάννη Βασιλειάδη, ο οποίος προετοίμασε τους μαθητές σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος *move maker*. Έτσι, δεν χάθηκε επιπλέον χρόνος και οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πιο εύκολα στην ψηφιοποίηση των ιστοριών τους.

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος αναφορικά με τη συνεργασία των ομάδων είχαν τόσο μαθησιακή όσο και παιδαγωγική αξία. Αρχικά, οι μαθητές μέσα από την ομαδοσυνεργατική διαδικασία θυμήθηκαν τις βασικές αρχές και τους κανόνες της συνεργασίας. Καθοριστικής σημασίας ήταν και οι δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν μέσα στις ομάδες τους. Συνειδητοποίησαν ότι για να επιτύχουν τον στόχο τους, που ήταν η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών, όφειλαν να γίνουν ενεργητικοί ακροατές και να σέβονται τη διαφορετική άποψη όλων των μελών της ομάδας. Επίσης, μέσα από τον διάλογο και τη συζήτηση κατάφεραν να διαχειρίζονται τις διαφωνίες τους, να υποχωρούν σε ορισμένες περιπτώσεις και τελικά να ξεπερνούν τις δυσκολίες.

Επιπλέον, οι μαθητές απέκτησαν κριτική ικανότητα, ανέλαβαν πρωτοβουλίες μέσα στην ομάδα και έμαθαν να επιλέγουν με βάση τα κριτήρια που είχαν συζητηθεί και καθοριστεί από πριν (ρουμπρίκα). Τέλος, επιτεύχθηκε η σύσφιξη των σχέσεων των μελών των ομάδων και βελτιώθηκε το κλίμα της τάξης. Οι μαθητές τελικά έμαθαν να είναι δεκτικοί στη διαφορετικότητα, να συνεργάζονται και συνειδητοποίησαν πώς το «εμείς» λειτουργεί καλύτερα από το «εγώ».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Καρανάσιου, Μ. Ι. (2012). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο νέο δημοτικό σχολείο* (Bachelor's thesis).
- Κλουβάτος, Κ. (2014). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις. Στο Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/25-a3-kloun?showall=1
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης. Retrieved from <http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/t-7-3.pdf>
- Μεϊμάρης, Μ. (2013). *Μεθοδολογίες Μάθησης*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ. Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και τα ΜΜΕ. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/722>
- Τριανταφύλλου, Ε. (2009). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στη σύγχρονη τάξη του δημοτικού σχολείου* (Bachelor's thesis).

ΧΡΥΣΑΝΘΗ ΔΑΛΑΚΛΗ*

Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο ενσυναίσθησης και συνειδητοποίησης σε σχέση με το περιβάλλον

Εισαγωγή

Η αφήγηση κατέχει σημαντικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων. Ιστορίες και παραμύθια, συντρόφευαν τους ανθρώπους, ασκούσαν γοητεία και είχαν ευεργετική επίδραση από την εποχή που διάφοροι πολιτισμοί αγνοούσαν τη γραφή, όπως για παράδειγμα οι προφορικές παραδόσεις των Ελλήνων της ομηρικής εποχής, λαών της Β. Αμερικής, της Δ. Αφρικής κ.ά. (Ong, 2001). Οι αφηγήσεις όμως, συνέχισαν και συνεχίζουν να ασκούν ευεργετική επίδραση στους ανθρώπους και στους εγγράμματους πολιτισμούς. Πρόκειται για μια αγαπημένη δραστηριότητα για μικρούς και για μεγάλους, αφού στην αγκαλιά συνήθως της μητέρας ή κάποιου άλλου ενήλικα που αγαπούν και εμπιστεύονται, παιδιά και ενήλικος βιώνουν την ευχαρίστηση και την απόλαυση που προσφέρει η αφήγηση και η επικοινωνία.

Η αφήγηση αποτελεί και το είδος που έχει μελετηθεί περισσότερο σε έρευνες και ταυτόχρονα έχει συνδεθεί με την σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει, ότι η κατανόηση και η παραγωγή αφηγηματικού λόγου σχετίζεται με τη γενικότερη σχολική - ακαδημαϊκή επιτυχία (McCabe & Rollins, 1994; Peterson, 1994; Snow, Tabors, Nicholson & Kurland, 1995; Griffin et. al., 2004; Stadler & Ward, 2005; Petersen & Spencer, 2016), καθώς επισημαίνεται ότι διευκολύνει την ανάπτυξη και άλλων προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων, γιατί απαιτεί μια πιο πολύπλοκη γλώσσα από αυτή των καθημερινών συζητήσεων. Επιπλέον, επειδή οι γλωσσικές μορφές (π.χ. χρήση επιθέτων, επιρρημάτων και συνδέσμων, αιτιακές και χρονικές συνδέσεις, αναφορικές και δευτερεύουσες προτάσεις) που συναντώνται στις αφηγήσεις, προσομοιάζουν με τις μορφές του γραπτού λόγου που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί έναν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα και για την αναγνωστική κατανόηση (Catts, Fey, Zhang & Tomblin, 1999; Dickinson & McCabe, 2001; Griffin, et. al., 2004, Petersen & Spencer, 2016). Από την άλλη πλευρά, οι δυσκολίες των παιδιών στον αφηγηματικό λόγο, μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις για γενικότερες δυσκολίες που σχετίζονται με τη μάθηση και τον γραμματισμό (McCabe & Rollins, 1994).

* Δρ., Εκπαιδευτικός - Δασκάλα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ΠΕ70

Ψηφιακή Αφήγηση

Τις τελευταίες δεκαετίες ένα νέο είδος αφήγησης, η ψηφιακή αφήγηση, έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας, με αποτέλεσμα πλήθος ερευνών και δημοσιεύσεων στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία, λόγω του εύρους των δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο των οποίων μπορεί να βρει εφαρμογή, αλλά και των αναμενόμενων μαθησιακών ωφελειών στο πλαίσιο της διδασκαλίας (Γκουτσιουκώστα, 2015).

Η ψηφιακή αφήγηση (ΨΑ) συνδυάζει την παραδοσιακή, προφορική αφήγηση με πολυμεσικούς πόρους και εργαλεία επικοινωνίας. Κατά πολλούς είναι μια σύγχρονη μορφή τέχνης που συνδυάζει διαφορετικά σημειωτικά συστήματα ώστε να προκύψει η διήγηση μιας σύντομης ιστορίας για ένα συγκεκριμένο θέμα ή έννοια (Μπράτιτσης, 2021) και θεωρείται διδακτική προσέγγιση, χρήσιμη ή εφαρμόσιμη για όλα τα θέματα και τα επίπεδα εκπαίδευσης. Η ψηφιακή αφήγηση με τον συνδυασμό εικόνας, κείμενου, βίντεο, ηχογραφημένης φωνής και μουσικής, προσφέρει στον δημιουργό ή τους δημιουργούς της τη δυνατότητα επανάληψης, αποθήκευσης και δημοσίευσης, επιτρέποντας τη συζήτηση και το σχολιασμό και ενισχύοντας την εκπαιδευτική τους αξία και το χρόνο ζωής τους. Όπως γίνεται φανερό η ΨΑ έχει την ίδια εφαρμογή, καλλιεργώντας ωστόσο επιπλέον δεξιότητες και είδη γραμματισμού που συνδέονται και ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνίες (Μπράτιτσης, 2021).

Τα στάδια της πορείας δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας είναι κυρίως πέντε (Γκουτσιουκώστα, 2015). Το πρώτο στάδιο (Story Planning) περιλαμβάνει την εισαγωγή και την προετοιμασία του σεναρίου της ψηφιακής αφήγησης με τη χρήση πρακτικών όπως, έρευνα και ανάγνωση σχετικών κειμένων, συγγραφή διαγραμμάτων και σύνταξη storyboards, θέαση και συζήτηση οπτικού υλικού και δραστηριότητες δραματοποίησης, παιχνίδι ρόλων κ.λ.π. Βασικό βήμα του σταδίου είναι η εξοικείωση των παιδιών με παρουσίαση ενδεικτικών παραδειγμάτων ψηφιακών ιστοριών, η σύντομη εισαγωγή στη διαδικασία δημιουργίας ΨΑ., οι παράμετροι και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας καλής ΨΑ. με βάση μια ρουμπρικά διαβαθμισμένων κριτηρίων. Το δεύτερο στάδιο (Preproduction) περιλαμβάνει τη συλλογή του απαραίτητου για την ιστορία υλικού, όπως εικόνων (μπορεί να είναι και δημιουργίες των παιδιών ή υλικό από το διαδίκτυο), ήχων, μουσικής, video. Το τρίτο στάδιο (Production) περιλαμβάνει την εγγραφή της φωνητικής αφήγησης και τη σύνθεση των επιμέρους στοιχείων με τη βοήθεια του κατάλληλου λογισμικού (π.χ. Windows Movie Maker). Το τέταρτο στάδιο (Postproduction) έχει να κάνει με την ολοκλήρωση και τελειοποίηση της ψηφιακής ιστορίας με την προσθήκη τίτλων, βιβλιογραφικών ή δικτυογραφικών αναφορών και στην αποθήκευση του έργου. Τέλος, το πέμπτο στάδιο (Distribution) περιλαμβάνει την προβολή, παρουσίαση και διανομή του έργου (Γκουτσιουκώστα, 2015).

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια η καταστροφή του περιβάλλοντος που συντελείται από τις ανθρώπινες παρεμβάσεις και αυθαιρεσίες, την κακοδιαχείριση από την πολιτεία αλλά και ταυτόχρονα την αδιαφορία, την έλλειψη παιδείας και κουλτούρας μερίδας των πολιτών, έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις. Είναι φανερό ότι βρισκόμαστε μπροστά σε μια τεράστια καταστροφή με ανυπολόγιστες συνέπειες. Ιδιαίτερα τα δάση, που είναι και το θέμα της ψηφιακής μας αφήγησης, αποτελούν τη φυσική μας ασπίδα έναντι των πλημμυρών, της διάβρωσης του εδάφους και της κλιματικής κρίσης, ενώ είναι οι πνεύμονες της και ανθρώπου. Απαιτούνται επομένως, τόσο από τις κοινωνίες, η εφαρμογή πολιτικών και πρακτικών, όσο και από τα άτομα η υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών, που συμβάλλουν στην προστασία του, με έμφαση στην πρόληψη. Τώρα περισσότερο από ποτέ, το σχολείο, καλείται να παίξει έναν αποφασιστικής σημασίας ρόλο, έτσι ώστε να διαπαιδαγωγήσει νέες γενιές πολιτών που θα διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και την ευαισθητοποίηση για να συμμετέχουν στο χτίσιμο ενός νέου κόσμου, όπου οι ανθρώπινες κοινωνίες θα λειτουργούν συλλογικά και υπεύθυνα με κοινωνική και οικολογική δικαιοσύνη και αλληλεγγύη (Φλογαΐτη, 2009). Η προστασία του περιβάλλοντος αποτελεί το κατεξοχήν αντικείμενο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ). Σημαντικές διασκέψεις για το περιβάλλον σε διεθνές επίπεδο έθεσαν τις βάσεις για τη θεσμοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με στόχο τόσο την ανάπτυξη και καλλιέργεια οικολογικής παιδείας και συνείδησης, όσο και την υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών για το περιβάλλον, με έμφαση στην ενεργή συμμετοχή του ατόμου μέσα στην κοινωνία.

Η ΠΕ μετράει ήδη πάνω από 3 δεκαετίες στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, έχει θεσμοθετηθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1990 (Νόμος 1892, ΦΕΚ 101Α) και στη δημοτική εκπαίδευση από την Υπουργική Απόφαση Γ1/308/1991. Οι γνώσεις αποτελούν έναν από τους πρωταρχικούς στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές και μελλοντικοί πολίτες υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά, ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες, η γνώση δεν είναι αρκετή από μόνη της, ώστε να διαμορφώσει και να αλλάξει συμπεριφορές (Γεωργιάδου, 2016).

Γενικά, είναι μία μορφή εκπαίδευσης που δεν αρκείται στην αποκλειστική μετάδοση αποσπασματικών περιβαλλοντικών γνώσεων, αλλά έχει ως σκοπό «...τη διαμόρφωση ενός παγκόσμιου πληθυσμού, που να είναι ενήμερος και να ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και τα προβλήματά του και να έχει τη γνώση, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τη διάθεση να εργάζεται ατομικά και συλλογικά για την επίλυση τρεχόντων περιβαλλοντικών προβλημάτων και την πρόληψη νέων» (Παπαδημητρίου, 1998). Ακόμη, είναι αυτή που θα θέσει τις βάσεις για αρμονική συνύπαρξη ατόμου και περιβάλλοντος, μέσα σε μια υγιή σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Εδραιώνει το πλαίσιο της συνεργασίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία, εναποθέτοντας τα θεμέλια για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία με την εφαρμογή νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Εκκινώντας από απλά, τοπικής εμβέλειας περιβαλ-

λοντικά ζητήματα, οι μαθητές/τριες, από μικρή ηλικία, εμπλέκονται δυναμικά και με ενεργή συμμετοχή μέσω της δράσης και μπορούν να οδηγηθούν στη βαθύτερη κατανόησή τους, γνωστικά και συναισθηματικά, μπαίνοντας στη θέση του «άλλου». Μέσα από το πρίσμα της ενσυναίσθησης με τα στοιχεία του περιβάλλοντος, αναπτύσσονται στάσεις σεβασμού, συμπόνιας, στοργής και αλτρουισμού. Με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργείται η προσωπική ευθύνη που όλοι οφείλουμε προς το περιβάλλον. Η ενσωμάτωση στο μάθημα των διαδικασιών παρατήρησης, εντοπισμού, πληροφόρησης, διερεύνησης του ζητήματος καθώς και η υποβολή προτάσεων, η εμπλοκή στη δράση με την ανάδειξη της άρρηκτης σύνδεσης ανθρώπου και φυσικού περιβάλλοντος, συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στη δημιουργία ομαδικού και συνεργατικού κλίματος (Γεωργιάδου, 2016). Όλα τα παραπάνω μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας σε ένα θέμα περιβαλλοντικού προσανατολισμού μέσω της δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης.

Ψηφιακή αφήγηση "Περπατώ εις το δάσος, όταν..."

Η συμμετοχή μας στο ερευνητικό πρόγραμμα ΚΟ.ΨΗ.Α. πραγματοποιήθηκε στις ώρες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων συνδυάζοντας στοιχεία από διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα - Λογοτεχνία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Εργαστήρια δεξιοτήτων) και ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις. Οι συγκεκριμένες ψηφιακές αφηγήσεις πραγματοποιήθηκαν από ένα τμήμα της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου που αποτελείται από 14 παιδιά (8 κορίτσια και 6 αγόρια) τα οποία εργάστηκαν σε ομάδες (2 ομάδες των 4 παιδιών και 1 ομάδα των 6). Παρακάτω θα περιγραφούν τα βασικά βήματα του διδακτικού σεναρίου που ακολουθήθηκε και στο τέλος θα μιλήσουμε για την ανταπόκριση των παιδιών.

Σκοποθεσία

- Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το δασικό οικοσύστημα και τα περιβαλλοντικά προβλήματα που συνδέονται με αυτό.
- Να διερευνήσουν τις κυριότερες αιτίες καταστροφής των δασών.
- Να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και σταδιακά να αρχίσουν να συνειδητοποιούν το ρόλο τους για το μέλλον του πλανήτη τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.
- Να αναλάβουν δράση για την προστασία του δάσους με ιδιαίτερη έμφαση στα ζητήματα δασικών πυρκαγιών, αυθαίρετης - ανεξέλεγκτης υλοτομίας και των απορριμμάτων.
- Να αφηγηθούν με βάση το παρακάτω μοντέλο προφορικά και στη συνέχεια γραπτά: τόπος - χρόνος - ήρωες, αρχικό γεγονός - πρόβλημα, αντιδράσεις - κινητοποίηση των ηρώων για την επίτευξη συγκεκριμένου σκοπού, συνέπειες - επίτευξη του σκοπού, αντίδραση (συναισθήματα, σκέψεις, δράσεις των χαρακτήρων έπειτα από την επίτευξη ή μη του σκοπού).
- Να καλλιεργήσουν τον οπτικό και ψηφιακό γραμματισμό.

Δεξιότητες

- Να παράγουν κείμενα προφορικά και γραπτά με βάση το πλαίσιο και τον επικοινωνιακό σκοπό (δεξιότητες γραμματισμού).
- Να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα τόσο δια ζώσης (4cs 21ου αιώνα), όσο και σε ψηφιακό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα:

Να εντοπίζουν, να αξιοποιούν και να αξιολογούν πληροφορίες από ποικίλα κείμενα (πληροφοριακά, λογοτεχνικά, πολυτροπικά).

Να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν δημοκρατικά, να αναστοχάζονται κριτικά σεβόμενοι τις απόψεις των άλλων.

Να εκφράζονται δημιουργικά και πολυμεσικά βελτιώνοντας τον λόγο και την αυτοεκτίμησή τους

- Να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και την ευαισθησία, την πολιτειότητα και την υπευθυνότητα (κοινωνικές δεξιότητες).

A. Προετοιμασία

1. Εξοικείωση με το θέμα

Επεξεργασία με παρατήρηση, εντοπισμό πληροφοριών, συζήτηση και ποικίλες δραστηριότητες, κειμένων, εικόνων και βίντεο με κεντρικό θέμα τον φυσικό πλούτο και ιδιαίτερα το δάσος. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην προσφορά και τα οφέλη των δασών στους ανθρώπους.

Περίπατοι για μια πιο βιωματική εμπειρία και επαφή με τη φύση. Έρευνα πεδίου: τα παιδιά περιηγούνται στο δάσος της Θέρμης και στη λίμνη Κερκίνη, παρατηρούν και γνωρίζουν τη φύση και τα «μυστικά» της, ανακαλύπτουν φωλιές, συλλέγουν αντικείμενα ανθρώπινων δραστηριοτήτων, φωτογραφίζουν και κρατούν σημειώσεις. Ταυτόχρονα παίρνουν μέρος σε ομαδικές δραστηριότητες εξερεύνησης και ψυχαγωγίας (παιχνίδι θησαυρού, αναρρίχηση, σκυταλοδρομία κ.ά.) ώστε να απολαύσουν, να εκτιμήσουν και να αγαπήσουν το δάσος και γενικότερα τη φύση. Παρουσίαση των ευρημάτων στην τάξη. Συζήτηση σχετικά με τους κίνδυνους – απειλές για το δάσος, με βάση το υλικό που συνέλεξαν και επεξεργάστηκαν.

Προετοιμασία για την αφήγηση: Η εκπαιδευτικός διαβάζει την ιστορία «Ποιος άλλος μένει εδώ;»¹. Στην ιστορία αυτή, αναδεικνύονται αφενός ο ρόλος και η φυσιογνωμία του δέντρου ως βασικό στοιχείο του δασικού οικοσυστήματος, που καθορίζει τις λειτουργίες και τη φυσιογνωμία του και αφετέρου οι σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε πολλά είδη και οργανισμούς, τόσο μεταξύ τους όσο και με το ίδιο το δέντρο. Κατά τη

¹ Κέντρο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης Καστοριάς
http://kpe-kastor-old.kas.sch.gr/secrets_forest/contents.htm

διάρκεια της επεξεργασίας της ιστορίας, γίνεται κατανοητό από τα παιδιά, ότι έστω και η καταστροφή ενός μόνο δέντρου προκαλεί αλυσιδωτές αντιδράσεις καταστροφής και για όλους τους οργανισμούς που συνδέονται με οποιοδήποτε τρόπο με αυτό.

Στη συνέχεια αντιπαραβάλλεται η ιστορία του λογοτεχνικού βιβλίου που είχε επεξεργαστεί η τάξη την προηγούμενη σχολική χρονιά². Μέσα από το βιβλίο αναδείχτηκαν ήρωες που αγαπήθηκαν από τα παιδιά. Αρχικά χρησιμοποιείται ένας «χάρτης ενσυναίσθησης» με εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά των ηρώων (Μπράτιτσης, 2021). Ταυτόχρονα η εκπαιδευτικός παρέχει καθοδηγητικές ερωτήσεις για να βοηθήσει τα παιδιά να τις καταγράψουν. Συγκεκριμένα: χαρακτηριστικές ατάκες, τρόπος ομιλίας, ένταση της φωνής, χαρακτηριστικές συμπεριφορές και αντιδράσεις απέναντι σε γεγονότα, συναισθήματα, φιλοδοξίες, φοβίες κ.λ.π. Παράλληλα, χρησιμοποιούνται και αντικείμενα της καθημερινότητας των ηρώων (καπέλο, κασκόλ, γυαλιά, μαστούνι κ.λ.π.). Οι ομάδες συζητούν και καταγράφουν όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούν, γιατί με αυτές θα χτίσουν τα προφίλ των ηρώων τους και θα «μπουν στη θέση τους» αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση. Γίνονται δραστηριότητες θεατροπαιδαγωγικές, αρχικά κινήσεων και έκφρασης και στη συνέχεια με δραματοποιήσεις, με τη διαδικασία αναπαράστασης – αφήγησης να εμπλέκεται όλο και περισσότερο και τους ήρωες να συζητούν το «αρχικό πρόβλημα». Κατά τη διάρκεια των δραματοποιήσεων οι ήρωες είναι ελεύθεροι να αυτοσχεδιάσουν, εμπλέκοντας, ωστόσο, τα βασικά χαρακτηριστικά των ζώων του βιβλίου.

Αποφασίζεται η ανάληψη δράσης για την ενημέρωση των κινδύνων που απειλούν τα δάση και παράλληλα προτάσεων για την προστασία τους. Ακολουθούν δραστηριότητες δραματοποίησης με παιχνίδια ρόλων και ζωγραφικής, οι οποίες εστιάζουν στο προφίλ κάποιων από τους ήρωες του βιβλίου. Κάθε ομάδα επιλέγει έναν ήρωα και αιτιολογεί την επιλογή της. Διαμέσου του ήρωα που έχει επιλέξει, αναλαμβάνει να διαμαρτυρηθεί για τη συμπεριφορά των ανθρώπων δίνοντας έμφαση στην προστασία των δασών και την ανεκτίμητη προσφορά τους (ζωγραφιές-αφίσες, μηνύματα) (Εικόνα 1). Ακολουθεί συζήτηση, από την οποία προέκυψαν οι εξής τρεις ομάδες και οι τίτλοι των ψηφιακών αφηγήσεων: α. η ομάδα του ελαφιού που διαμαρτύρεται για τις πυρκαγιές, β. η ομάδα της αρκούδας που διαμαρτύρεται για τα απορρίμματα και γ. η ομάδα του σκίουρου που διαμαρτύρεται για την αυθαίρετη και ανεξέλεγκτη υλοτομία. Οι τίτλοι αξιοποιούν την αρχική φράση του γνωστού παιχνιδιού “Περπατώ εις το δάσος όταν ο λύκος δεν είναι εδώ”. Παράλληλα δημιουργείται με την ολομέλεια το διάγραμμα του ιστού της ιστορίας. Κάθε μέλος της ομάδας γράφει ένα πρώτο κείμενο, επιλέγοντας ελεύθερα όποιο ζώο επιθυμεί με βάση το σχεδιάγραμμα. Γίνεται συζήτηση με την ολομέλεια για παρατηρήσεις και εντυπώσεις. Στη συνέχεια οι ομάδες γράφουν ένα πρώτο «πρόχειρο» κείμενο, λαμβάνοντας υπόψη τα κείμενα και τα σχόλια των ατομικών κειμένων που προηγήθηκαν.

² Π. Χατζόπουλος, *Η εξαφάνιση της Ντόροθι Σνοτ*. Αθήνα: Πατάκης, 2003.



Εικόνα 1: Διαμαρτυρία των παιδιών με κόμικς

2. Εισαγωγή στην ψηφιακή αφήγηση

Παρουσιάζονται κάποια ενδεικτικά παραδείγματα ψηφιακών ιστοριών. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αλληλεπιδράσουν με αυτά, να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις απόψεις τους. Παροτρύνονται να αξιολογήσουν τις ψηφιακές αφηγήσεις που παρουσιάστηκαν και να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που κατά τη γνώμη τους κάνουν κάποια ψηφιακή ιστορία να ξεχωρίζει. Γίνεται μια σύντομη εισαγωγή στη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών και παρουσιάζονται συνοπτικά οι επιμέρους παράμετροι και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας καλής ψηφιακής ιστορίας. Στους/στις μαθητές/τριες μοιράζεται ένας πίνακας διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric) και ακολουθεί επεξεργασία με συζήτηση των κριτηρίων.

Β. Ο κύκλος της ψηφιακής αφήγησης

1. Σχεδιασμός και Προετοιμασία

Οι ομάδες παρουσιάζουν τα κείμενά τους στην τάξη και η εκπαιδευτικός ζητάει από τις ομάδες να επανεξετάσουν τις ιστορίες που έγραψαν κατά την φάση της προετοιμασίας και να τις «διορθώσουν», έτσι ώστε να ταιριάζουν στην ψηφιακή αφήγηση. Ακολουθεί συζήτηση στις ομάδες, ενώ η εκπαιδευτικός συνεργάζεται χωριστά με την κάθε ομάδα ώστε να βοηθήσει, να υποστηρίξει, να καθοδηγήσει, να συμβουλευσει. Στη φάση αυτή αποφασίζεται και ο τίτλος της ΨΑ.

2. Σύνταξη διαγράμματος

Κάθε ομάδα κάνει ένα διάγραμμα της ιστορίας της, εκκινώντας από το δραματικό ερώτημα (ποιο είναι το πρόβλημα και ο σκοπός αυτής της ιστορίας) και την οπτική γωνία (σε α' πρόσωπο γιατί «μιλάει» ο ήρωας - ζώο) και ακολουθώντας την πορεία

αντιδράσεις – κινητοποίηση για την επίτευξη συγκεκριμένου σκοπού, συνέπειες, αντίδραση (συναισθήματα - σκέψεις). Συζητούν με την εκπαιδευτικό και με τους/τις συμμαθητές/τριες τους, λαμβάνοντας ανατροφοδότηση, που θα διευκολύνει το πέρασμα στη σύνταξη του κειμένου που ακολουθεί. Κάθε ομάδα γράφει το κείμενό της με βάση τον περιορισμό των 250-350 λέξεων. Τα κείμενα παρουσιάζονται και σχολιάζονται στον ολομέλεια. Γίνονται οι αναγκαίες τροποποιήσεις. Τέλος οι ομάδες φτιάχνουν ένα storyboard (Εικόνα 2) για την ιστορία που έγραψαν και τα μοιράζονται με την ολομέλεια, έχοντας την ευκαιρία να αναστοχαστούν τις επιλογές τους.

3. Προπαραγωγή

Κατά τη φάση αυτή οι ομάδες δημιουργούν ή συλλέγουν, επεξεργάζονται και αποθηκεύουν ψηφιακά το απαραίτητο για την ψηφιακή αφήγηση πολυμεσικό υλικό, όπως φωτογραφίες που έχουν βγάλει τα παιδιά ή η εκπαιδευτικός, ζωγραφίες τους, εικόνες, ήχους, μουσική, που θα χρησιμοποιηθούν στην ψηφιακή τους ιστορία (Εικόνα 3). Δίνεται έμφαση στην προσεκτική χρήση του υλικού, καθώς σκοπός είναι να πλαισιώσει την ιστορία και να την αναδείξει και όχι να κυριαρχήσει σε βάρος της. Τα μέλη των ομάδων ανταλλάσσουν γνώμες και ιδέες για το υλικό μεταξύ τους και η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει και βοηθά όπου χρειάζεται. Το στάδιο αυτό λειτουργεί επίσης ως ανατροφοδότηση στην πορεία εξέλιξης της ψηφιακής αφήγησης.

4. Παραγωγή

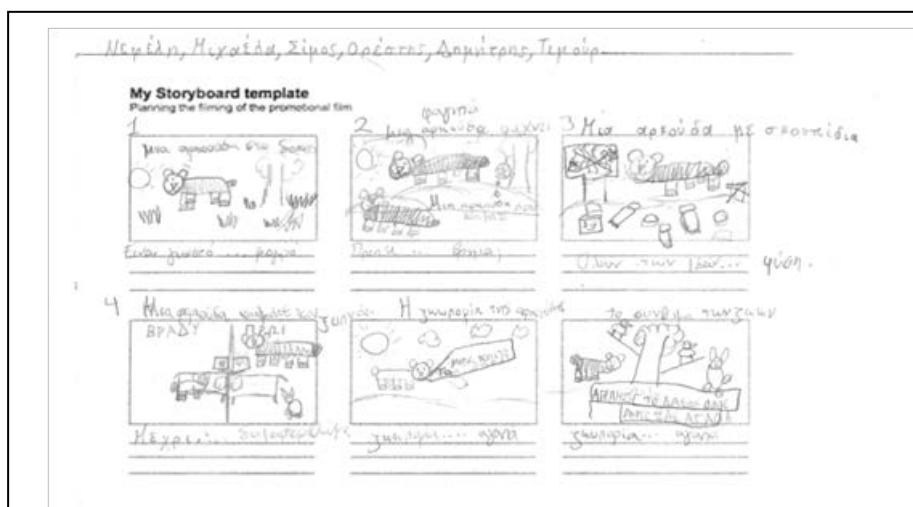
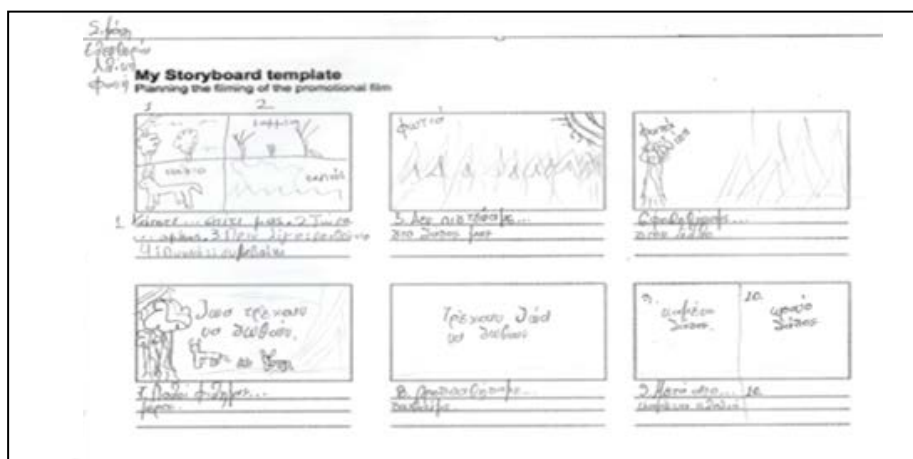
Αρχικά, γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια για το ποιοι θα είναι οι αφηγητές. Όσα παιδιά το επιθυμούν το δηλώνουν στην εκπαιδευτικό της τάξης. Γίνεται μια πρόχειρη εγγραφή της φωνητικής αφήγησης όλων των παιδιών που εκδήλωσαν την επιθυμία να είναι αφηγητές. Μετά την ακρόαση ακολουθεί συζήτηση με βάση κριτήρια και αποφασίζεται ποιες φωνές - αφηγήσεις ανταποκρίνονται καλύτερα στην ψηφιακή αφήγηση. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες εισάγουν το πολυμεσικό υλικό που έχουν δημιουργήσει ή συλλέξει και το οποίο έχουν επεξεργαστεί και αποθηκεύσει ψηφιακά κατά την προηγούμενη φάση, στο πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο που έχουν επιλέξει. Τοποθετούν τις φωτογραφίες σε μια λογική σειρά στο χρονολόγιο (timeline) του προγράμματος επεξεργασίας βίντεο και ξεκινούν προβάροντας το κείμενο της αφήγησης που πρόκειται να ηχογραφήσουν, αυξομειώνοντας χονδρικά τη διάρκεια των εικόνων ή των βίντεο που έχουν εισαγάγει. Όταν νιώθουν ότι είναι έτοιμοι, προχωρούν στη διαδικασία της φωνητικής εγγραφής. Καθώς οι συμμετέχοντες εγγράφουν με τη σειρά τις φωνητικές τους αφηγήσεις, δίνεται η ευκαιρία για μία πρόσθετη ανατροφοδότηση. Μέσα από τη συζήτηση με τους/τις συμμαθητές/τριες τους, καθώς και τις παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού, όποτε απαιτείται, συνειδητοποιούν τη δύναμη και τον νοηματοδοτικό πλούτο των παραγλωσσικών χαρακτηριστικών που συνοδεύουν τον προφορικό λόγο (παύσεις, επιτονισμός, χροιά, ένταση κλπ).

5. Μεταπαραγωγή

Στη φάση αυτή, πραγματοποιήθηκε ο τελικός συγχρονισμός των πολυμέσων, το μοντάζ και η μίξη ήχων, τα εφέ μετάβασης, κίνησης και εικόνων και μπαίνουν οι τίτλοι αρχής και τέλους, οι βιβλιογραφικές και δικτυογραφικές αναφορές (credits) σχετικά με το σύνολο του υλικού που έχει αξιοποιηθεί για τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας (κειμένα, μουσική, εικόνες κλπ). Η φάση αυτή ολοκληρώνεται με την αποθήκευση της ψηφιακής αφήγησης ως έργου και ως ταινίας.

Αναστοχασμός - Διανομή

Οι μαθητές παρουσιάζουν τις ολοκληρωμένες ψηφιακές αφηγήσεις τους πρώτα στην τάξη και στη συνέχεια σε εκδήλωση του σχολείου, συνοδεύοντας την προβολή με μια σύντομη εισαγωγική παρουσίαση του σκεπτικού δημιουργίας της συγκεκριμένης ψηφιακής ιστορίας. Στο τέλος αναστοχάζονται τη δική τους ψηφιακή ιστορία, αλλά και την όλη εμπειρία δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας τους συνολικά.



Εικόνα 2: Παραδείγματα storyboard



Εικόνα 3: Δημιουργία υλικού από τα παιδιά

Ανταπόκριση των παιδιών - Συζήτηση

Η πρώτη εισαγωγική συζήτηση με τα παιδιά για τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα αντιμετωπίστηκε με δισταγμό. Δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τον όρο “ψηφιακή αφήγηση” και τους δημιουργήθηκαν πολλές απορίες. Ενθουσιασμό προκάλεσε η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, ενώ το θέμα (Το δάσος) αντιμετωπίστηκε με ουδετερότητα, χωρίς την εκδήλωση κάποιων συγκεκριμένων συναισθημάτων.

Ωστόσο, μετά το στάδιο εισαγωγής - προετοιμασίας, το κλίμα αντιστράφηκε και παρατηρήθηκε σταδιακή αλλαγή της στάσης των μαθητών/τριών. Το ποικίλο οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο, εικόνες, φωτογραφίες), τα κείμενα (ιστορία, λογοτεχνικό βιβλίο, άρθρα), η έρευνα πεδίου σε αυθεντικό πλαίσιο και η επεξεργασία που ακολούθησε, κέρδισαν την προσοχή τους, ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον τους, αύξησαν τη συμμετοχή τους, άσκησαν την παρατηρητικότητα τους και τα οδήγησαν σε πιο ουσιαστικό διάλογο και λεπτομερή σχολιασμό. Εντόπισαν και αξιοποίησαν πληροφορίες από το υλικό και στη συνέχεια εκδήλωσαν την επιθυμία για εξεύρεση παρεμβάσεων προκειμένου να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, ενώ παράλληλα, άρχισαν να εκδηλώνουν συναισθήματα (η πιο ωραία εκδρομή της ζωής μου ... Πότε θα ξαναπάμε κυρία;). Συναισθήματα όπως η αγωνία, η συμπόνοια και η θλίψη για την τύχη των δασών και των ζώων που κατοικούν σε αυτά, η ευχαρίστηση, η απόλαυση και η ικανοποίηση από την επαφή τους με τη φύση, η ανησυχία για το μέλλον, ο ενθουσιασμός για τη μετάδοση του μηνύματος προστασίας του δάσους σε όλο τον κόσμο, όλα αυτά εκφράστηκαν με έναν καταιγισμό ιδεών σχετικά με δράσεις για την προστασία του δάσους (να μοιράσουμε

γραπτά μηνύματα στους κεντρικούς δρόμους ... να κάνουμε μια πορεία ... να ενημερώσουμε τα άλλα παιδιά... τους μεγάλους... να μαζέψουμε τα σκουπίδια...). Μπαίνοντας στη θέση των ζώων κατανόησαν τα προβλήματα που βιώνουν, ταυτίστηκαν μαζί τους και επαναπροσδιόρισαν τη σχέση τους με τη φύση (τόρα θα βλέπω το δάσος με άλλα μάτια) καταλήγοντας στη διαπίστωση ότι η χαρά βρίσκεται στα πιο απλά πράγματα γύρω μας.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, εκδήλωσαν χαρά και ενθουσιασμό στις διάφορες δραστηριότητες και με έκδηλη ανυπομονησία περίμεναν τις επόμενες (Τι θα κάνουμε μετά κυρία; Πότε θα συνεχίσουμε;). Μέσα από τις συνεργατικές δραστηριότητες ανέπτυξαν πρωτοβουλίες και ενεργό ρόλο καλλιεργώντας κλίσεις και ενδιαφέροντα και βελτίωσαν την μεταξύ τους επικοινωνία. Η δημιουργία της ΨΑ έδωσε τη δυνατότητα να σκεφτούν, να σχεδιάσουν, να οργανώσουν, να δημιουργήσουν, να φανταστούν - να οραματιστούν, να συγκινηθούν, να νιώσουν περηφάνια, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Γεωργιάδου, Σ. (2016). Η ενσυναίσθηση ως εργαλείο για την καλλιέργεια θετικής στάσης των παιδιών σχολικής ηλικίας προς τα άλλα ζώα, μέσα από ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. [Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/287727/files/GRI-2017-18548.pdf>
- Γκουτσιουκώστα, 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 «*Ενταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*» (σσ. 722-732). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2291.pdf>
- Μπράτισης, Θ. (2021). Καθοδηγούμενος σχεδιασμός ψηφιακών ιστοριών από μαθητές σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Συνέδριο: Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 μέρες, 722-732. doi: 10.12681/online-edu.3285
- Ong, J. W. (2001). *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φλογαΐτη, Ε. (2009). Διερευνώντας εμπειρικά μία γόνιμη σχέση: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Τέχνη. 1ο πανελλήνιο διεπιστημονικό συνέδριο τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «*Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το Περιβάλλον*» (σσ.131-134). Αθήνα.

Ξενόγλωσσες

- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361.

- Dickinson, D., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First language*, 24, 123-147.
- McCabe, A., & Rollins, P. (1994, January). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3, 45-46.
- Petersen, D., & Spencer, T. (2016). Using narrative intervention to accelerate canonical story grammar and complex language growth in culturally diverse preschoolers. *Topics in Language Disorders*, 36(1), 6-19.
- Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class. *Canadian Journal of Education*, 19(3).
- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P., & Kurland, B. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 37-48.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33, 73-80.

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

Ψηφιακή αφήγηση και εικαστική αγωγή

ΜΑΡΙΑ ΛΕΤΣΙΟΥ*

Η Σύγχρονη Εικαστική Αγωγή και οι Ψηφιακές Αφηγήσεις

Εισαγωγή

Ως μορφή επικοινωνίας και μάθησης, οι ψηφιακές αφηγήσεις αποτελούν μια εξαιρετική ευκαιρία για τα παιδιά να ερευνήσουν και να παρουσιάσουν τα δεδομένα και τις πληροφορίες, αξιοποιώντας δημιουργικές ιδέες και καλλιτεχνικές στρατηγικές. Ταυτόχρονα οι ψηφιακές αφηγήσεις μπορούν να αποτελέσουν το μέσον αναστοχασμού στα κίνητρα και στους σκοπούς των ΜΜΕ (π.χ. η κατανάλωση). Οι ψηφιακές αφηγήσεις στην εκπαίδευση αποτελούν μια διεπιστημονική διδακτική προσέγγιση και οι μαθητευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες και γνώσεις από διάφορα σχολικά αντικείμενα (λογοτεχνία, τεχνολογία, εικαστικά, μουσική κ.ά). Με την χρήση των ψηφιακών αφηγήσεων αξιοποιείται ο σύγχρονος τρόπος επικοινωνίας του παγκοσμιοποιημένου δυτικού πολιτισμού, δηλαδή, της οπτικής επικοινωνίας, με την οποία είναι τόσο καλά εξοικειωμένοι οι νέοι και τα παιδιά. Έτσι αναπλαισιώνεται, θέτοντας παιδαγωγικούς στόχους, η σύγχρονη πραγμάτωση της προφορικής παράδοσης η οποία διαμορφώνεται από επαγγελματίες της επικοινωνίας στα ΜΜΕ και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Δεδομένου ότι η δημιουργικότητα είναι στο επίκεντρο της μάθησης, η εικαστική αγωγή έχει πολλά να προσφέρει σε διδακτικά σχέδια των ψηφιακών αφηγήσεων. Εντάσσοντας λοιπόν τις ψηφιακές αφηγήσεις στην εκπαίδευση αναθεωρείται ο ρόλος της εικαστικής αγωγής στην βασική εκπαίδευση αλλά και στα συνεργατικά σχέδια μάθησης και έρευνας.

Ολοένα και περισσότερο η εξέλιξη της τεχνολογίας μετατρέπει τον τρόπο που παράγουμε και καταναλώνουμε τις εικόνες άρα αλλάζει και ο τρόπος που μαθαίνουμε και επικοινωνούμε. Τα παιδιά ως οι καλύτεροι κοινωνοί των σύγχρονων τεχνολογικών εξελίξεων μπορούν να συμμετέχουν στη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων αξιοποιώντας τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει στις αυτόκλητες δημιουργικές πρακτικές με τα ψηφιακά μέσα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Instagram, YouTube).

Σε αυτό το άρθρο σκιαγραφείται η σύγχρονη εικαστική αγωγή και οι δυνατότητες που ανοίγονται από την συμπερίληψη των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία. Ο σκοπός της μελέτης αυτής είναι να διερευνηθούν οι ευκαιρίες συνεργασίας των καλλιτεχνικών αντικειμένων με τα υπόλοιπα αντικείμενα σε διδακτικά σχέδια ψηφιακών αφηγήσεων.

* Επίκουρη Καθηγήτρια Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης στις Εικαστικές Τέχνες, Παιδαγωγικό Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Παρουσιάζω παρακάτω μέρος της έρευνάς μου της τελευταίας δεκαετίας η οποία επικεντρώνεται στη χρήση των ψηφιακών μέσων στην εικαστική αγωγή καθώς και στις αυτόκλητες δημιουργικές πρακτικές των παιδιών με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως βίντεο, φωτογραφία κ.ά. Επιπλέον παρουσιάζω συγκεκριμένες δημιουργικές στρατηγικές, όπως την οπτική αναλογία και την οπτική μεταφορά, που διδάσκονται οι μαθητές για να παράγουν νόημα στις ψηφιακές αφηγήσεις.

Οπτικός και ψηφιακός γραμματισμός τον 21^ο αιώνα

Καθώς ανιχνεύουμε τη σύγχρονη ιστορία του δυτικού πολιτισμού, παρατηρούμε ότι οι κοινωνικές συνθήκες και οι τεχνολογικές επιτεύξεις κάθε εποχής καθορίζουν και τον τρόπο συμμετοχής των πολιτών στην κοινωνία. Για παράδειγμα, ο προφορικός γραμματισμός πριν από τον 19ο αιώνα μετατράπηκε σε βασικό γραμματισμό στις αρχές του 20ού αιώνα. Μετέπειτα ο 20^{ος} αιώνας έφερε δραματικές αλλαγές στην δομή των δυτικών κοινωνιών αλλά και στον ρόλο που απέκτησαν οι εικόνες, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος σε αυτές. Από τα μέσα κιόλας του 20^{ου} αιώνα άρχισε να διαφαίνεται η επιρροή των εικόνων στην καθημερινότητα των ανθρώπων ώστε τον 21^ο αιώνα οι εικόνες πλέον να έχουν κυρίαρχη επιρροή στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου.

Η εκπαίδευση, τυπική και μη τυπική, συνδέεται ποικιλοτρόπως με τις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις κάθε εποχής και τις δυνατότητα επικοινωνίας και μάθησης που αυτή παρέχει στους ανθρώπους. Ως αποτέλεσμα, οι ικανότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση και την κριτική ερμηνεία των εικόνων, να αποτελούν σήμερα την βασική προϋπόθεση για την συμμετοχή του σύγχρονου ανθρώπου στην κοινωνία. Έτσι, ο οπτικός γραμματισμός πλέον συμβάλλει στην επιτυχή συμμετοχή των πολιτών στην οπτική κοινωνία του 21ου αιώνα (Duncum, 2020). Συγκεκριμένα, ο οπτικός γραμματισμός συμβάλλει στην διαχείριση των ζητημάτων του αυτοπροσδιορισμού του ατόμου γιατί τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και οι δημοφιλείς εικόνες του μαζικού πολιτισμού έχουν μεγάλη επιρροή στην ανθρώπινη συνείδηση και την λήψη αποφάσεων όσον αφορά στην κατασκευή ταυτότητας (Freedman, 2003· Duncum, 2020). Ως εκ τούτου, οι άνθρωποι είναι σημαντικό να αναπτύσουν κριτική σκέψη για να μπορούν να αποκρυπτογραφούν τις εικόνες ώστε να κάνουν τις κατάλληλες επιλογές αναφορικά με τις αποφάσεις που καθορίζουν την ταυτότητά τους.

Σε αυτή την οπτική κοινωνία, λοιπόν, συνειδητοποιούμε ότι τα ψηφιακά μέσα παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο γιατί πλέον οι άνθρωποι τα χρησιμοποιούν ολοένα και περισσότερο. Αναδύεται λοιπόν η ανάγκη οι άνθρωποι να αναπτύξουν ικανότητες ψηφιακού γραμματισμού ταυτόχρονα με τον οπτικό γραμματισμό, ώστε να αξιοποιήσουν ικανότητες της ψηφιακής ιθαγένειας. Σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια της ψηφιακής ιθαγένειας αναδύεται για να καταδείξει τη σημασία των πολιτών να αναπτύξουν ένα σύνολο δεξιοτήτων για να συμμετάσχουν στον ψηφιακό κόσμο. Αυτό περιλαμβάνει την υπεύθυνη χρήση των νέων μέσων για τους σκοπούς της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της προώθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η ψηφιακή ιδιότητα του πολίτη

είναι απαραίτητη προκειμένου οι άνθρωποι να κάνουν ηθικές επιλογές όταν συμμετέχουν, καταναλώνουν και παράγουν περιεχόμενο από ψηφιακά μέσα.

Ψηφιακές οπτικές ιστορίες στην καθημερινή εμπειρία των παιδιών

Έχοντας ως σκοπό να επιχειρηματολογήσω υπέρ της δραματικής επιρροής του ψηφιακού οπτικού πολιτισμού στις ζωές των νέων και των παιδιών συχνά αναφέρομαι σε μια ενδιαφέρουσα ιστορία την οποία έχω συμπεριλάβει σε προηγούμενη δημοσίευση (Letsiou, 2021). Παρατηρώντας την διπλανή εικόνα (εικόνα 1) βλέπουμε ένα εκ πρώτης όψεως συνηθισμένο έργο παιδιού. Το συγκεκριμένο έργο έχει γίνει από ένα παιδί νηπιαγωγείου στο οποίο απεικονίζεται



Εικόνα 1

μια σκηνή από μια ψηφιακή ιστορία ενός βιντεοπαιχνιδιού. Σε αυτήν την εικόνα αντιλαμβανόμαστε τη δυνατή επίδραση των δημοφιλών ψηφιακών οπτικών αφηγήσεων, όπως τα βιντεοπαιχνίδια, στην ζωή και την δημιουργική έκφραση των παιδιών. Συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά οικειοποιούνται και ερμηνεύουν τις ψηφιακές εικόνες τις οποίες παρουσιάζουν στα αυθόρμητα σχέδια τους.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι αυτή η ένθερμη ανταπόκριση των παιδιών στον ψηφιακό οπτικό πολιτισμό συνδέεται με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες των δημιουργικών βιομηχανιών για να πουλήσουν τα «προϊόντα» τους. Για παράδειγμα χρησιμοποιείται μια συγκεκριμένη αισθητική στις εικόνες με λαμπερά και καθαρά χρώματα τα οποία έλκουν τα παιδιά¹. Αυτή η επιλογή βασίζεται σε έρευνες που καταδεικνύουν ότι τα λαμπερά χρώματα ενεργοποιούν βιολογικούς μηχανισμούς στον άνθρωπο, οι οποίοι αναπτύχθηκαν για την επιβίωσή του από καταβολής κόσμου (Duncum, 2020). Έτσι, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η απόλαυση είναι το βασικό κίνητρο εμπλοκής των παιδιών με τον ψηφιακό κόσμο.

Σκιαγραφώντας την εξέλιξη της εικαστικής αγωγής σήμερα

Τα ζητήματα που έχουν αναδειχθεί από την επιρροή του ψηφιακού κόσμου και της εικόνας στην ζωή των παιδιών και των νέων, αναπόφευκτα έχουν επηρεάσει τις πρακτικές της σύγχρονης εικαστικής αγωγής. Οι κοινωνικές συνθήκες σε συνδυασμό με τις θεωρητικές και φιλοσοφικές αναζητήσεις της σύγχρονης εποχής, ανέδειξαν την κριτική στη παραδοσιακή διδασκαλία η οποία διέπεται από της αρχές της μοντέρνας φιλο-

¹ Ο αγγλικός όρος που χρησιμοποιεί ο Duncum για να περιγράψει την συγκεκριμένη αισθητική είναι *bright and busy aesthetics*.

σοφίας (Stuhr κ.ά., 1996· Hardy, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο αναθεωρήθηκαν τα όρια του διδακτικού περιεχομένου καθώς και του ορισμού της δημιουργικότητας των παιδιών. Θα εξετάσω παρακάτω δύο ζητήματα που αφορούν στην σύγχρονη εικαστική αγωγή και την δημιουργική έκφραση των παιδιών με σκοπό να θέσω το θεωρητικό πλαίσιο ένταξης των ψηφιακών αφηγήσεων στην εικαστική διδασκαλία.

Στα πλαίσια της καθιερωμένης διδασκαλίας της τέχνης η υψηλή μουσειακή τέχνη της μοντέρνας εποχής αποτελούσε το επίκεντρο της εικαστικής μάθησης και της ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών (Eisner, 1972). Αυτή η αρχή είχε ως επακόλουθο την απόρριψη των αυτόκλητων δημιουργικών πρακτικών των παιδιών (π.χ. σχέδια κόμικς) καθώς και των αφηγηματικών δυνατοτήτων της εικαστικής δημιουργίας. Στην μοντέρνα εικαστική αγωγή ένα συνηθισμένο φαινόμενο ήταν οι μαθητές να εμπνέονται από ένα σημαντικό έργο του μοντερνισμού, όπως για παράδειγμα το έργο «Γκερνίκα» του Πάμπλο Πικάσο. Ταυτόχρονα, οι δάσκαλοι απέτρεπαν τα παιδιά από όλες τις πρακτικές αντιγραφής εικόνων από κόμικς. Η μεταμοντέρνα κριτική, ωστόσο, αναζήτησε μια διεύρυνση του διδακτικού περιεχομένου στο οποίο ο διαχωρισμός υψηλής και μαζικής τέχνης δεν θα υφίσταται. Έτσι έφερε στο προσκήνιο τις αυτόκλητες δημιουργικές πρακτικές των παιδιών εκτός σχολείου οι οποίες είχαν ως πηγή έμπνευσης δημοφιλείς μορφές του μαζικού πολιτισμού όπως τα κόμικς, οι οποίες στα πλαίσια της μοντέρνας διδασκαλίας δεν θεωρούνταν άξιες λόγου για την δημιουργική έκφραση των παιδιών (Duncum, 1988). Συγκεκριμένα, σε μία ενδιαφέρουσα έρευνα ο Duncum το 1988 σκιαγραφεί την αντιπαράθεση των ερευνητών στο ζήτημα της αντιγραφής από εικόνες κόμικς των παιδιών, μια πρακτική που τις προηγούμενες δεκαετίες ήταν ανεπίτρεπτη στην επίσημη εικαστική αγωγή. Θέτει λοιπόν το ερώτημα εάν οι διδακτικές πρακτικές θα έπρεπε να αλλάξουν και να συμπεριλάβουν τις αυτόκλητες δημιουργικές πρακτικές των παιδιών εκτός σχολείου με σκοπό την επανασύνδεση της εικαστικής διδασκαλίας με την καθημερινή οπτική και πολιτισμική εμπειρία των παιδιών.

Ένα άλλο ζήτημα που ενστερνίστηκε η μοντέρνα διδασκαλία της τέχνης ήταν η απόρριψη της αφηγηματικής δυνατότητας των εικαστικών έργων. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της τέχνης του μοντερνισμού ήταν ο προσδιορισμός των εικαστικών τεχνών ως μια διακριτή δημιουργική έκφραση σε σχέση με άλλες τέχνες. Έτσι, όλα τα στοιχεία μια αφηγηματικής τέχνης αφαιρέθηκαν ώστε να υπάρξουν διακριτά όρια ανάμεσα στις εικαστικές τέχνες και την λογοτεχνία (Fry, 1937). Αναπόφευκτα αυτές οι ιδέες επηρέασαν και την διδασκαλία των εικαστικών τεχνών. Ενώ λοιπόν οι ιστορίες και οι αφηγήσεις έχουν εμπνεύσει εδώ και αιώνες τους καλλιτέχνες, η μοντέρνα διδασκαλία της τέχνης επικεντρωνόταν περισσότερο στην διδασκαλία και την ανάλυση των μορφικών και δομικών στοιχείων (π.χ. γραμμή, χρώμα, σχήμα κ.ά.) του έργου και όχι στις αφηγηματικές δυνατότητες των έργων. Και ενώ η έρευνα για τη δημιουργικότητα είχε δείξει ότι οι αφηγηματικές επιδιώξεις στα έργα των παιδιών ενισχύουν τη δημιουργική ικανότητά τους, καθώς οι σύνθετες αφηγηματικές ζωγραφιές δείχνουν το εξαιρετικά δημιουργικό δυναμικό των χαρισματικών παιδιών) αυτήν την αρχή για πολλές δεκαετίες οι δάσκαλοι των εικαστικών τεχνών δεν την ελάμβαναν υπόψη τους (Wilson & Wilson, 1976).

Ωστόσο, μέσα από την κριτική της μεταμοντέρνας θεωρίας ξεπήδησαν αργότερα τα διδακτικά παραδείγματα του οπτικού πολιτισμού και του ψηφιακού οπτικού πολιτισμού, το περιεχόμενο των οποίων νομιμοποιεί την συμπερίληψη των αυτόκλητων δημιουργικών πρακτικών των παιδιών, ενώ αγκαλιάζει τις δυνατότητες της αφήγησης στα έργα των παιδιών. Κατά συνέπεια, η αφηγηματική δυνατότητα στα έργα με παραδοσιακά και ψηφιακά μέσα γίνεται μία κυρίαρχη επιδίωξη της σύγχρονης εικαστικής αγωγής για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών και της δημιουργίας κινήτρων εμπλοκής τους με την τέχνη (Freedman, 2003· Duncum, 2020).

Οι αυτόκλητες δημιουργικές πρακτικές των παιδιών με τα ψηφιακά μέσα και η διδασκαλία της τέχνης

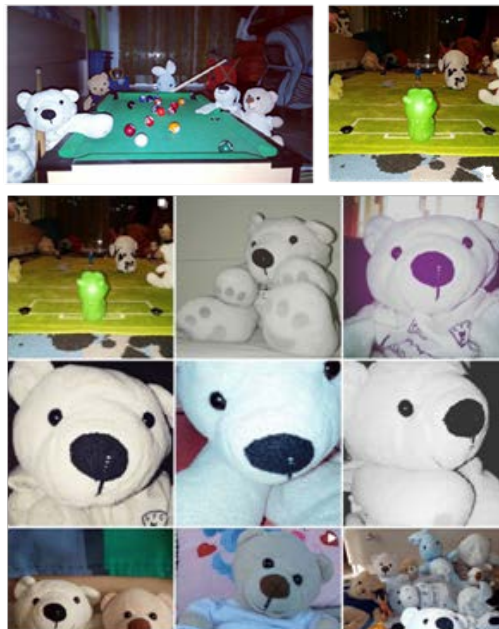
Στον παγκοσμιοποιημένο ψηφιακό οπτικό πολιτισμό τα παιδιά και οι έφηβοι, όπως είναι γνωστό, σήμερα πρωτοστατούν στην χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων γι' αυτό και θεωρούνται ως «ιθαγενείς» στην χρήση των νέων τεχνολογιών σε αντίθεση με του «μετανάστες» που χαρακτηρίζουν τις προηγούμενες γενιές οι οποίες μεγάλωσαν με την αναλογική τεχνολογία. Έχοντας λοιπόν την τεχνογνωσία, οι νέοι και τα παιδιά συμμετέχουν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αξιοποιώντας τις δημιουργικές τους ικανότητες. Έχουμε μια πληθώρα από εικόνες, βίντεο και πολυμεσικά έργα τα οποία παράγουν τα παιδιά πλέον και ανταγωνίζονται αυτά των επαγγελματιών. Έτσι ενώ παλαιότερα είχαμε το φαινόμενο τα παιδιά να μαθαίνουν σχέδιο μέσα από την αυτόκλητη αντιγραφή των σχεδίων κόμικς, σήμερα συμβαίνει ακριβώς το ίδιο όταν τα παιδιά μαθαίνουν σύνθετες διαδικασίες παραγωγής και επεξεργασίας φωτογραφίας και βίντεο με την χρήση των έξυπνων συσκευών (Duncum, 1988). Ως επακόλουθο η καθημερινή ζωή των παιδιών και των νέων με την ψηφιακή πραγματικότητα, όπως για παράδειγμα οι αυτόκλητες δημιουργικές πρακτικές με τα ψηφιακά μέσα (π.χ. Instagram, YouTube) έχει μπει στο επίκεντρο πολλών ερευνών στην εικαστική αγωγή (Castro, 2012· Duncum, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b· Katagiri κ.ά. 2015, 2016· Letsiou 2019a, 2019b). Ο κύριος λόγος είναι γιατί τα παιδιά παρουσιάζουν αξιοσημείωτα δημιουργικά προϊόντα μέσα από την άτυπη εκπαίδευσή τους.

Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο πλαίσιο των αυτόκλητων πρακτικών με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχει χαρακτηριστικά κοινωνικής δραστηριότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι νέοι και τα παιδιά εξελίσσουν τις τεχνικές τους στη δημιουργία έργων μέσα από τη διανομή των προβλημάτων στην κοινότητα των κοινών ενδιαφερόντων². Έτσι επιλύουν τα προβλήματα μέσα από την πολλαπλή αλληλεπίδρασή τους με συνομηλίκους σε διαδικτυακές κοινότητες. Ο Duncum έχοντας ως σκοπό να περιγράψει την συγκεκριμένη δράση των νέων περιγράφει τη διαδικτυακή νεανική κουλτούρα ως «έξυπνα σμήνη» (*smart swarms*) (2014a, 2020).

² Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το είδος *movies in minutes*, μικρά βίντεο που παρουσιάζονται στο YouTube και έχουν εξελιχθεί μέσα από την αλληλεπίδραση των νέων από διάφορα μέρη του κόσμου οι οποίοι συμμετέχουν στην συγκεκριμένη κοινότητα κοινού ενδιαφέροντος.

Διερευνώ τις αυτόκλητες δημιουργικές πρακτικές των νέων και των παιδιών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης τα τελευταία δέκα χρόνια (Katagiri κ.ά., 2015, 2016). Το κίνητρο για αυτήν την έρευνα ήταν η επανασύνδεση της καθημερινής εμπειρίας των νέων στα ψηφιακά μέσα με την επίσημη καλλιτεχνική διδασκαλία στο σχολείο. Στο ερευνητικό πρότζεκτ «Mobilemonie» που συνδιοργάνωσα μαζί με την Aya Katagiri και την Bernadette Thomas αξιοποιήσαμε την τάση των νέων για την ένταξή τους σε κοινότητες κοινών ενδιαφερόντων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. YouTube) στην διδασκαλία της τέχνης. Εντάξαμε λοιπόν την δημιουργία μικρών βίντεο, σαν αυτά που δημιουργούν τα παιδιά εκτός σχολείου, στο επίσημο μαθησιακό πλαίσιο του δευτεροβάθμιου σχολείου και του μαθήματος των εικαστικών. Στο πλαίσιο της έρευνας οι κοινότητες κοινών ενδιαφερόντων των μαθητών δημιουργήθηκαν μέσα από την συνεργασία των σχολείων στην Ελλάδα, Ιαπωνία και Γερμανία με τον συντονισμό των καθηγητριών/ερευνητριών. Ως απώτερος σκοπός του διδακτικού πρότζεκτ ήταν η ανάπτυξη της αποδοχής της διαφορετικότητας, της προώθησης αξιών συμπερίληψης, της ανάπτυξης της κοινωνικής συνείδησης και του αυτοπροσδιορισμού των παιδιών μέσα από την δημιουργική διαδικασία.

Σε μια άλλη έρευνα που εκπόνησα έγινε διδακτική αξιοποίηση μιας πρακτικής ενός μαθητή ο οποίος δημιουργούσε ιστορίες με τα αρκουδάκια του στο Instagram (εικόνα 2) (Letsiou, 2019b).

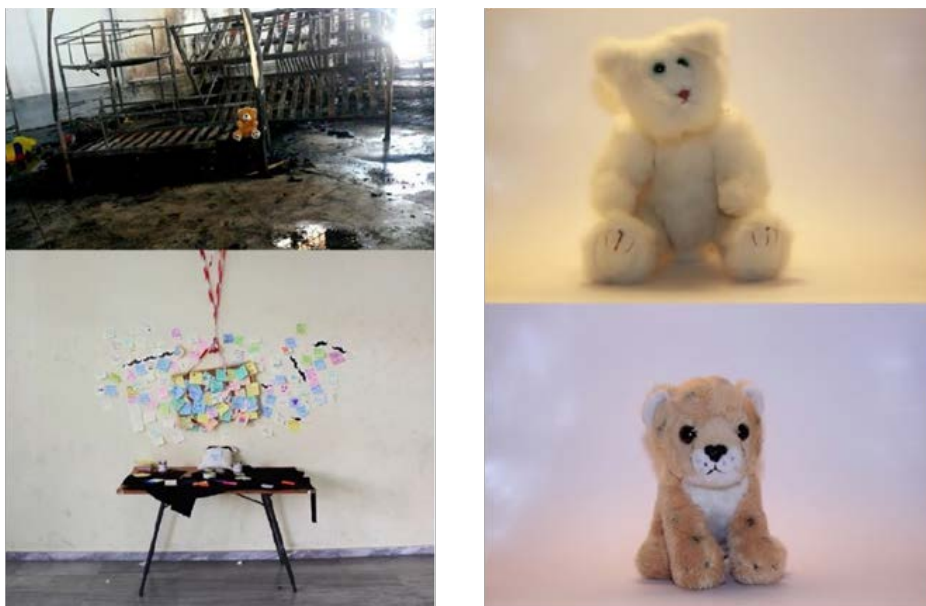


Εικόνα 2

Αυτή η πρακτική εντάχθηκε σε ένα διδακτικό πρότζεκτ για τα ανθρώπινα δικαιώματα που έγινε την σχολική χρονιά 2017-18 στο καλλιτεχνικό σχολείο Θεσσαλονίκης. Το βίντεο του μαθητή έγινε η αφορμή για να σχεδιαστεί και να παρουσιαστεί από τα παιδιά μια κοινωνική καλλιτεχνική παρέμβαση στη σχολική κοινότητα στην οποία πα-

ρουσιάστηκε μια ψηφιακή ιστορία με βίντεο και πρωταγωνιστές τα αρκουδάκια (Letsiou, 2020· Duncum 2020). Οι μαθητές δημιούργησαν βίντεο με φωτογραφίες από τα λούτρινα αρκουδάκια, ενώ επένδυσαν την εικόνα με την δική τους φωνή να διαβάζουν τα άρθρα από τη Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Κατά τη διάρκεια της Ημέρας της Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών στις 10 Δεκεμβρίου 2017, διοργανώθηκε μια μικρή έκθεση. Κατά τη διάρκεια της έκθεσης προβλήθηκε το βίντεο σε μια κατασκευή που έμοιαζε με κατεστραμμένο κτίριο. Στον ίδιο χώρο τοποθετήθηκε ένας πίνακας ανακοινώσεων, ως χώρος στον οποίο οι μαθητές που παρακολούθησαν την έκθεση είχαν την ευκαιρία να δημοσιεύσουν τις απόψεις τους και έτσι να διαπραγματευτούν μεταξύ τους για σημαντικά κοινωνικά θέματα. Προκειμένου να τονωθεί περαιτέρω η συζήτηση, παρουσιάστηκε μια φωτογραφία που είχε τραβήξει ένα παιδί που είχε ζήσει σε καταυλισμό προσφύγων. Η φωτογραφία έδειχνε το αρκουδάκι του παιδιού μέσα σε ένα κατεστραμμένο κτίριο (Εικόνες 3 και 4).

Εκτός από τους παιδαγωγικούς σκοπούς, το συγκεκριμένο διδακτικό πρότζεκτ είχε ως στόχο την περαιτέρω ανάπτυξη καλλιτεχνικών ικανοτήτων και γνώσεων στην παραγωγή ψηφιακών εικόνων όπως για παράδειγμα αρχές για τα είδη φωτισμού στην φωτογραφία, τη σύνθεση, την οπτική γωνία λήψης, τα είδη μοντάζ κ.ά. (Letsiou, 2019b).



Εικόνες 3, 4

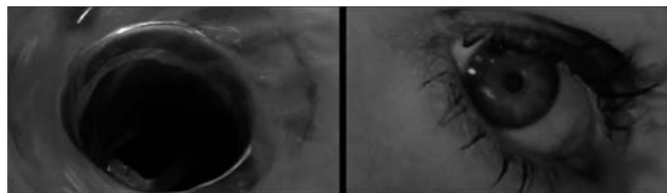
Εφαρμογές των δημιουργικών στρατηγικών στις ψηφιακές αφηγήσεις

Παραπάνω αναφέρθηκα σε ερευνητικά / διδακτικά πρότζεκ με τα ψηφιακά μέσα στα οποία οι μαθητές εξοικειώθηκαν με δημιουργικές στρατηγικές στην παραγωγή ψηφιακών ιστοριών ενώ διδάχθηκαν κάποιες γνώσεις σχετικά με την αποκωδικοποίηση του νοήματος των εικόνων των ΜΜΕ και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Παρόλο

που οι μαθητές αξιοποίησαν τις γνώσεις τους από τις αυτόκλητες δημιουργικές πρακτικές με τα ψηφιακά μέσα, μια οργανωμένη διδασκαλία είναι αναγκαίο να πλαισιώσει τις γνώσεις αυτές με ζητήματα της εικαστικής αγωγής. Παρακάτω θα αναφερθώ σε δύο αξιοσημείωτες στρατηγικές τις οποίες διδάχθηκαν οι μαθητές και μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην οργάνωση διδακτικών πρότζεκ για τις ψηφιακές αφηγήσεις.

- **Οπτική αναλογία**

Ο όρος οπτική αναλογία υπονοεί οποιαδήποτε ομοιότητα μεταξύ πραγμάτων που εκ πρώτης όψεως δεν μοιάζουν. Η αναλογική σκέψη είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την φαντασία στις εικαστικές τέχνες γιατί κάνοντας νοητικές συγκρίσεις μέσα από οπτικούς αναλογικούς συσχετισμούς ανόμοιων στοιχείων και εικόνων παράγεται ένας εντελώς νέος κόσμος φαντασίας, σκέψης και δημιουργίας (Roukes, 1982). Η οπτική αναλογία στο βίντεο αφορά στο μοντάζ διαφορετικών σκηνών και ο αγγλικός όρος που χρησιμοποιείται είναι «graphic match cut». Σε αυτή την τεχνική συνδέονται δύο διαφορετικές σκηνές μέσα από την οπτική ομοιότητά τους σε χρώμα, σχήμα ή συνδυασμό χρωμάτων και σχημάτων (εικόνας 5 και 6).



Εικόνα 5: Graphic match cut στο μοντάζ της ταινίας Psycho του Alfred Hitchcock



Εικόνα 6: Δύο σκηνές που ακολουθεί η μία την άλλη στο μοντάζ σε βίντεο μαθητών από το Mobilemonie project. Παρατηρούμε ότι συνδέονται οι δύο σκηνές μέσα από την ομοιότητας τους στην σύνθεση της εικόνας καθώς και την δράση των προσώπων.

- **Οπτική μεταφορά**

Η οπτική μεταφορά συχνά είναι μια συμβολική επέκταση της οπτικής αναλογίας (Roukes, 1982). Οι αναλογίες μπορούν να ταξινομηθούν είτε ως συμβολικές είτε ως μη

συμβολικές. Οι μη συμβολικές αναλογίες είναι απλές συγκρίσεις διαφορετικών πραγμάτων που κατά κάποιον τρόπο μοιάζουν μεταξύ τους, σε λογικό, αισθητηριακό ή συναισθηματικό επίπεδο. Οι συμβολικές αναλογίες, από την άλλη πλευρά, ενέχουν μεταφορική σημασία. Τα οπτικά χαρακτηριστικά που συνδέονται μεταξύ δύο εικόνων, πυροδοτούν στην σκέψη του θεατή νέα νοήματα για το έργο.

Μια μεταφορά δεν αναλύει ούτε εξηγεί την ιδέα που μεταδίδει. Αντίθετα, διατυπώνει μια νέα ιδέα με οπτικό τρόπο μέσα από την φαντασία και την δημιουργικότητα. Η Marshall περιγράφει την οπτική μεταφορά ως την δημιουργική στρατηγική όπου ένα πράγμα παρουσιάζεται με τα οπτικά χαρακτηριστικά ενός άλλου πράγματος (2010). Σε αυτήν την σύνδεση οι δύο οντότητες έχουν ομοιότητες και διαφορές. Συχνά οι διαφορές είναι εκείνες που παράγουν το νόημα και αποκαλύπτουν νέες όψεις στο θέμα του έργου. Παρακάτω βλέπουμε ένα στιγμιότυπο από ένα βίντεο ενός μαθητή στο «mobilemonie project» όπου η έννοια της ζωής παρουσιάζεται μέσα από την μεταφορά της ως ταξίδι, ενώ αξιοποιείται ένα πλάνο όπου η κάμερα κινείται σε ένα διάδρομο κτηρίου.



Εικόνα 7: Σκηνή από βίντεο μαθητή στο «Mobilemonie project» όπου παρουσιάζεται η ζωή ως μια διαδρομή μέσα σε ένα διάδρομο κτηρίου

Τελικές σκέψεις

Ο κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρότρυνση των καθηγητών εικαστικών για την ενεργή συμμετοχή των τάξεών τους σε προτζεκτ ψηφιακών αφηγήσεων. Μια τέτοια προοπτική δίνει τη δυνατότητα να διεκρινθεί το διδακτικό περιεχόμενο με νέα ψηφιακά εργαλεία και διαδικασίες και με την εφαρμογή των δημιουργικών στρατηγικών στην δημιουργία έργων κινούμενης ψηφιακής εικόνας. Επίσης, ανιχνεύονται τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους στο ψηφιακό οπτικό πολιτισμό.

Σε αυτό το άρθρο επιχειρήθηκε μια σκιαγράφηση της σύγχρονης εικαστικής αγωγής με σκοπό την διαμόρφωση νέων δυνατοτήτων για την διοργάνωση διδακτικών σχεδίων ψηφιακών αφηγήσεων. Για αυτό τον σκοπό παρουσιάστηκαν οι αυτόκλητες δημιουργικές πρακτικές με τα ψηφιακά μέσα των νέων ως μια δυνατότητα εμπλουτισμού των ψηφιακών αφηγήσεων με τις ικανότητες και τις γνώσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά εκτός σχολείου.

Επιπλέον περιγράφηκαν οι δημιουργικές στρατηγικές της σύγχρονης τέχνης τις οποίες διδάσκονται τα παιδιά στο μάθημα των εικαστικών και έχουν ανάλογες εφαρμογές στην κινούμενη ψηφιακή εικόνα και αφήγηση. Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν οι στρατηγικές της οπτικής αναλογίας και της οπτικής μεταφοράς οι οποίες αξιοποιούνται και στα εικαστικά έργα με παραδοσιακά υλικά αλλά και στα ΜΜΕ σε τεχνικές μοντάζ κ.ά. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι εικαστικές τέχνες μπορούν να εμπλακούν ενεργά στην δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων με την εφαρμογή και μάθηση συγκεκριμένων στρατηγικών που ενισχύουν την δημιουργική σκέψη των παιδιών.

Όπως επισημαίνεται από την σύγχρονη διδασκαλία της τέχνης η δημιουργική διαδικασία έχει περισσότερη σημασία από το τελικό αποτέλεσμα (Douglas & Jaquith, 2018). Έτσι όταν οι μαθητές αποκτούν εμπειρία στη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων όπως έχει προκύψει από την έρευνα στο ερευνητικό πρόγραμμα «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης», ουσιαστικά επικεντρώνονται στην διαδικασία δημιουργίας η οποία τους επιτρέπει να επιλέγουν και να εκφράζονται μέσα από την επικοινωνία και ανταλλαγή με τα άλλα μέλη της ομάδας (Gkoutsioukosta & Apostolidou, 2023). Σε αυτό το πλαίσιο η μάθηση μέσω της ψηφιακής αφήγησης συνάδει με τις αρχές της εικαστικής αγωγής όπου οι μαθητές καλούνται να πάρουν ρίσκα, να πάρουν αποφάσεις, να πειραματιστούν έτσι ώστε να εκφράσουν με τα κατάλληλα οπτικά εργαλεία τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ιδέες τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Ερευνητικό πρόγραμμα *Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης* (2023)
Ανακτήθηκε από: <https://digistoryhub.web.auth.gr>.

Ξενόγλωσσες

- Castro, J. C. (2012). Learning and teaching art through social media. *Studies in Art Education*, 53(2), 152-169.
- Douglas, M. K., & Jaquith, B. D. (2018). *Engaging learners through artmaking choice-based art education in the classroom (TAB)*. New York: Teachers College Press.
- Duncum, P. (1988). To copy or not to copy: A review. *Studies in Art Education*, 29(4), 203-210.
- Duncum, P. (2014a). Youth on YouTube as smart swarms. *Art Education*, 67(2), 32-36.
- Duncum, P. (2014b). Making movies-in-minutes. *The International Journal of Arts Education*, 12(1), 25-40.
- Duncum, P. (2015a). Missing steps in the move to electronic screens. *Journal of Research in Art Education*, 16 (2), 89-102.
- Duncum, P. (2015b). A journey toward an art education for wired youth. *Studies in Art Education*, 56(4), 295-306.
- Duncum, P. (2020). *Picture pedagogy: Visual culture concepts to enhance the curriculum*. London: Bloomsbury Academic.

- Eisner, W. E. (1972). *Educating artistic vision*. London: Macmillan.
- Fry, R. (1937). *Vision and design*. London: Penguin Books.
- Gkoutsioukosta, Z., & Apostolidou, V. (2023). Building learning communities through digital storytelling. *Social Science*, 12, 541, 1-9.
- Hardy, T. (2010). *Art education in a postmodern world*. London: Intellect.
- Katagiri, A., Letsiou, M., & Thomas, B. (2015). Mobilemovie project. *InSEA E-magazine*, no1, 119-132.
- Katagiri, A., Letsiou, M., & Thomas, B. (2016). International Friendship Art Project (INFAP). *Journal of Art Education, Joshibi University of Art and Design, Japan*, Vo 5, 9-17.
- Letsiou, M. (2019a). Bridging art curricula with online youth culture. *Screen Literacy, Education Through Visual Media Expression, Niigata University, Graduate School of Modern Society and Culture, Japan*, Vo 1, 7-18.
- Letsiou, M. (2019b). Me and my teddy bear: Students' online production intersects with art learning. *Special issue of Synnyt/Origins: Finnish Studies in Art Education journal*, 'Digital and new materialist artistic and art educational practices and theories', InSEA Regional Congress 2018, 1155-1171.
- Letsiou, M. (2020). Lesson example 10.1 Instagram and video production. *In Paul Duncum (2020). Picture pedagogy: Visual culture concepts to enhance the curriculum*. London: Bloomsbury Academic publication.
- Letsiou, M. (2021). Art education and popular visual narratives. *Screen Literacy, Education Through Visual Media Expression, Niigata University, Graduate School of Modern Society and Culture, Japan*. Vo 2, 17-26.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
- Marshall, J. (2010). Five ways to integrate: Using strategies from contemporary art. *Art Education*, 63(3), 13-19.
- Roukes, N. (1982). *Art synectics*. Massachusetts: Davis Publications.
- Stuhr, P., Efland, A., & Freedman, K. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1976). Visual narrative and the artistically gifted. *The Gifted Child Quarterly*, 20(4), 432-447.

ΖΩΗ ΤΣΙΒΙΛΤΙΔΟΥ* - ΓΙΑΣΕΜΗ ΒΑΒΟΥΛΑ**

Ανακαλύπτουμε τη διαδικτυακή συλλογή του Victoria & Albert μουσείου μέσω της δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών στην Α' Λυκείου¹

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, αρκετές έρευνες έχουν διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους τα μουσεία αξιοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες για να καλύψουν την ποικιλία των αναγκών των επισκεπτών τους, που σχετίζονται τόσο με την ψυχαγωγία όσο και με τη μάθηση (Falk, 2016). Όλο και περισσότερα μουσεία παρακινούν τους επισκέπτες να δημιουργήσουν το δικό τους νόημα από και σχετικά με τις επισκέψεις τους (Simon, 2010). Τα μουσεία επεκτείνονται σταδιακά σε χώρους συμμετοχής και οι μουσειακές εμπειρίες γίνονται πιο προσωπικές διαδικασίες (Chang, 2006).

Τα αντικείμενα έχουν να «αφηγηθούν» ιστορίες για τους ιδιοκτήτες τους, την δημιουργία τους και το πλαίσιο ύπαρξης και χρήσης τους, και μέσω των ψηφιακών ιστοριών οι επισκέπτες δημιουργούν συνδέσμους με δικές τους αναμνήσεις και αντικείμενα της ζωής τους. Αυτές οι εμπειρίες μπορούν να οδηγήσουν σε διαφορετικούς συσχετισμούς ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο «λέγονται» και ερμηνεύονται οι ιστορίες των αντικειμένων. Ωστόσο, η αντιμετώπιση των μουσειακών αντικειμένων ως δεξαμενών συσχετισμών, δομημένων γύρω από μια ιστορία, είναι διαφορετική από την αντιμετώπισή τους απλώς ως αντικείμενα ενδιαφέροντος που προκαλούν στον επισκέπτη μνήμες από δικές του ιστορίες.

Πρόκειται για διαφορετική προσέγγιση όταν επιτρέπεται στους επισκέπτες να συνεισφέρουν στην αφήγηση του μουσείου τις δικές τους ιστορίες, οι οποίες γίνονται το μέσο για τη δημιουργία μιας ιδιαίτερα προσωπικής ερμηνείας των μουσειακών αντικειμένων μιας συλλογής. Με μια τέτοια προσέγγιση, η διαδικασία δημιουργίας μιας αφήγησης παρέχει στον επισκέπτη μια διαδρομή προς δέσμευση και συμμετοχή στην έκθεση, εξισορροπώντας τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και απόψεις με τις έγκυρες πραγματικές πληροφορίες στο μουσείο (Jewitt, 2012).

* Καθηγήτρια Αγγλικών στο σχολείο Pinewood American International.

** Αναπληρώτρια καθηγήτρια Μουσειολογίας στο Πανεπιστήμιο Leicester.

¹ Το παρόν είναι η συνοπτική έκδοση στα Ελληνικά της Αγγλικής δημοσίευσης: Tsviltidou, Z. and Vavoula, G. (2023). Digital Stories with the Online Collection of the V&A for Inquiry-Based Learning. *Journal on Computing and Cultural Heritage*, 16 (1), Article 18. <https://doi.org/10.1145/3570330>.

Μουσειακή εκπαίδευση και ψηφιακές ιστορίες

Με τις ρίζες της στην εκπαίδευση των φυσικών επιστημών (Kuhn & Pease, 2008· Llewellyn, 2002), η μάθηση με βάση τη διερεύνηση υποστηρίζει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν μια βαθύτερη κατανόηση των επιστημονικών θεμάτων όταν έχουν την ευκαιρία να ενεργήσουν ως επιστήμονες, διεξάγοντας έρευνες για να απαντήσουν σε ερωτήματα που έχουν ορίσει οι ίδιοι. Σε αυτή την προσέγγιση, οι μαθητές θέτουν ερωτήσεις (με βάση προηγούμενες γνώσεις ή/και παρατηρήσεις) και σχεδιάζουν τις ερευνητικές τους δραστηριότητες ανάλογα. Εντοπίζουν πηγές, διαβάζουν και αξιολογούν την ακρίβεια των πληροφοριών, κρατούν σημειώσεις και επιλέγουν το υλικό που είναι σημαντικό (Maniotes, Harrington & Lambusta, 2015). Στη συνέχεια, προσπαθούν να βγάλουν νόημα από τις πληροφορίες και να τις συνθέσουν σε μια τεκμηριωμένη απάντηση, η οποία παρουσιάζει τη νέα γνώση.

Στη μουσειακή εκπαίδευση, ο Caulton (2006) υποστηρίζει ότι οι επισκέπτες βγάζουν τα συμπεράσματά τους για το νόημα της έκθεσης όταν κατασκευάζουν τη δική τους γνώση. Η Hooper-Greenhill (1999) συμφωνεί ότι η ερμηνεία είναι μια διαδικασία κατασκευής νοήματος. Το μουσείο αποτελεί ένα περιβάλλον ιδανικό για μάθηση με βάση τη διερεύνηση καθώς προσφέρει αυθεντικό υλικό που είναι προσβάσιμο και διαθέσιμο για αυτό το σκοπό.

Παράλληλα, η διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας παρουσιάζει κοινά στάδια με τη μάθηση με βάση τη διερεύνηση. Οι μαθητές ξεκινούν αναπτύσσοντας ένα σκοπό για την ιστορία τους και προσδιορίζοντας την οπτική που τη διέπει. Συλλέγουν ή/και δημιουργούν τις πληροφορίες που χρειάζονται για να επεξηγήσουν και να επικοινωνήσουν το επιδιωκόμενο μήνυμα. Γράφουν μια ιστορία που ακολουθεί μια πλοκή και το ηχογραφούν. Επεξεργάζονται το υλικό για να παράγουν μια αφήγηση ως βίντεο την οποία στη συνέχεια μοιράζονται με τους συνομηλίκους και τη χρησιμοποιούν για να προβληματιστούν σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία. Παρά τα κοινά στάδια, οι συνέργειες μεταξύ των δύο διαδικασιών δεν έχουν διερευνηθεί πλήρως (Murmman & Antraamidou, 2016).

Επομένως, υπάρχει περιθώριο για τα μουσεία να χρησιμοποιούν την ψηφιακή αφήγηση ως πλαίσιο για τη μάθηση με βάση τη διερεύνηση, επιτρέποντας στους μαθητές να ελέγχουν τη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματα. Αυτό δημιουργεί την ανάγκη για ένα πλαίσιο που επιτρέπει στους μαθητές να σχεδιάζουν μουσειακές έρευνες με βάση ερωτήματα προσωπικού ενδιαφέροντος, να συλλέγουν και να αναλύουν πληροφορίες, και να κατασκευάζουν τη γνώση μόνοι τους. Ο Πίνακας 1 περιγράφει το πλαίσιο *DiStoMusInq* (Tsviltidou & Vanoula, 2017), το οποίο, χαρτογραφώντας τα κοινά στάδια των δύο διαδικασιών, χαρτογραφεί και τα κοινά σημεία των δεξιοτήτων που απαιτούνται.

Τα στάδια της διαδικασίας ψηφιακής αφήγησης περιλαμβάνουν εργασίες που απαιτούν από τους μαθητές να αναπτύξουν και να εξασκήσουν παρόμοιες δεξιότητες με εκείνες που απαιτούνται στα αντίστοιχα στάδια της μάθησης με βάση τη διερεύνηση.

Πίνακας 1

Μάθηση με βάση τη διερεύνηση		<i>DiStoMusInq</i>	Δημιουργία Ψηφιακής Ιστορίας	
Στάδια	Δεξιότητες	Στάδια	Στάδια	Δεξιότητες
Στοχοθέτηση	Διατύπωση ερωτημάτων	Σύλληψη	Προγραμματισμός	Σύλληψη ιδέας
	Σχεδιασμός της έρευνας	Προγραμματισμός		Συγγραφή σεναρίου
Συλλογή και επιλογή υλικού	Συλλογή και επιλογή υλικού	Συλλογή	Σύνθεση	Συλλογή και επιλογή υλικού
	Ανάλυση και ερμηνεία	Σύνθεση		Παραγωγή και επεξεργασία βίντεο
Ανασκόπηση	Παρουσίαση και συζήτηση	Παρουσίαση και συζήτηση	Ανασκόπηση	Παρουσίαση και συζήτηση

Μεθοδολογία

Το πλαίσιο *DiStoMusInq* δοκιμάστηκε στο μάθημα Αγγλικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου με επισκέψεις στη διαδικτυακή συλλογή του μουσείου Victoria and Albert (Αγγλία) τον Μάιο - Ιούνιο 2017 με μια τάξη 24 μαθητών 15 - 16 ετών στο Pinewood, το Αμερικάνικο διεθνές σχολείο στη Θεσσαλονίκη. Η γλώσσα εργασίας ήταν τα Αγγλικά. Το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου βασίζεται στη διερεύνηση και περιλαμβάνει συστηματικά μουσειακές επισκέψεις. Σχηματίστηκαν οκτώ ομάδες των τριών ατόμων (Absolute Zero, Alloy Orange, Arylide Yellow, Azure, Beau Blue, Begonia, Bistre και Bronze). Η διαδικτυακή συλλογή του V&A επιλέχθηκε επειδή είναι πηγή ψηφιοποιημένου υλικού που σχετίζεται με το μάθημα Αγγλικής Λογοτεχνίας. Ο ιστότοπος του μουσείου διαθέτει μια λειτουργία «Αναζήτηση στις Συλλογές» που προσφέρει πρόσβαση σε μια ηλεκτρονική βάση δεδομένων με πάνω από ένα εκατομμύριο εγγραφές καταλόγου για τη μελέτη της αρχιτεκτονικής, της γλυπτικής, της φωτογραφίας, των επίπλων και της μόδας.

Η παρέμβαση έγινε σε οκτώ μαθήματα μέσα στην τάξη: (α) δύο μαθήματα πριν από την επίσκεψη στη διαδικτυακή συλλογή (οι μαθητές ανέπτυξαν ερωτήματα προσωπικού ενδιαφέροντος σχετικά με ένα θέμα επιλογής τους για την Βικτωριανή Εποχή), (β) δύο μαθήματα για τις διαδικτυακές μουσειακές έρευνες (οι μαθητές χρησιμοποίησαν smartphones και φορητούς υπολογιστές για να αποκτήσουν πρόσβαση στη διαδικτυακή συλλογή και να πραγματοποιήσουν τις έρευνες τους), και (γ) τέσσερα μαθήματα για τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας (οι μαθητές ολοκλήρωσαν και ηχογράφησαν τις ιστορίες, και κατόπιν συνέθεσαν σε ένα λογισμικό επεξεργασίας βίντεο τις ψηφιακές ιστορίες που παρουσίαζαν τα αποτελέσματα των ερευνών τους).

Χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός μεθόδων για τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων ως εξής: (α) ερωτηματολόγια κλίμακας Likert πριν και μετά την παρέμβαση, (β) παρατήρηση και φωτογραφική τεκμηρίωση, (γ) σημειώσεις, (δ) συνεντεύξεις με τους μαθητές, και (ε) αξιολόγηση των ψηφιακών ιστοριών με ρουμπρίκα² (Πίνακας 2 στα Αγγλικά).

² Μια ψηφιακή ιστορία μπορούσε να πετύχει βαθμολογία 1, 2, 3 ή 4 για κάθε ποιότητα. Η συνολική

Πίνακας 2

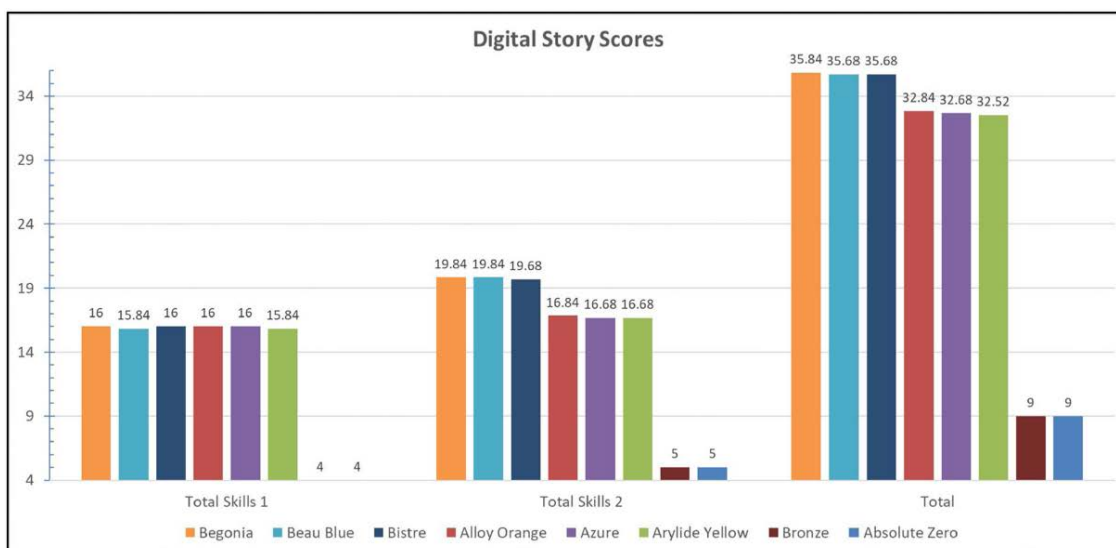
Criteria	Excellent 4 points	Good 3 points	Satisfactory 2 points	Needs improvement 1 point
Question setting	The digital story has an inquiry question posed and established early on.	The digital story has an inquiry question posed and established.	The digital story has an inquiry question posed but poorly established.	There is no inquiry question the digital story tries to answer.
Point of view	The digital story has a clear point of view (1st or 3rd person narrative), which is consistent throughout.	The digital story has a point of view (1st or 3rd person narrative), which is somewhat consistent throughout.	The point of view (1st or 3rd person narrative) is not clear or is not consistent throughout.	There is no point of view (1st or 3rd person narrative) chosen.
Information seeking <i>Originality</i> 0.50 <i>Contribution</i> 0.34 <i>Variety</i> 0.16	The digital story has a rich variety of visual and audio story materials, either original or gathered from quality sources, selected to serve the story purpose.	The digital story has a variety of visual and audio story materials, mostly original or gathered from quality sources, selected to somewhat serve the story purpose.	The digital story has limited visual and audio story materials gathered from quality sources, selected to somewhat serve the story purpose.	The digital story has limited visual and audio story materials gathered from non-quality sources, or the story materials selected do not serve the story purpose.
Script development and Use of language <i>Originality</i> 0.50 <i>Contribution</i> 0.34 <i>Grammar</i> 0.16	The script is original, with correct grammar, and makes a significant contribution to the story purpose.	The script is somewhat original, with mostly correct grammar, and makes some contribution to the story purpose.	The script is not original, with few grammatical errors, but makes some contribution to the story purpose.	There is no script, or the script has many grammatical errors and makes little contribution to the story purpose.
Plot development and question answering	The digital story has a complex plot with events or twists; and/or the question is fully answered.	The digital story has a plot with some events or twists; and/or the question is somehow answered.	The digital story has a plot with a limited number of events; and/or the question is somewhat answered.	The digital story is a linear presentation of a limited number of events; or the question is not answered.
Visual content (Photos, Videos + Text) <i>P originality</i> 0.50 <i>P contribution</i> 0.34 <i>P quality</i> 0.16 <i>V originality</i> 0.50 <i>V contribution</i> 0.34 <i>V quality</i> 0.16 <i>T originality</i> 0.50 <i>T contribution</i> 0.34 <i>T quality</i> 0.16	The digital story has photos, videos, or text, either original or gathered from quality sources, which make a significant contribution to the story purpose and are of good quality.	The digital story has some photos, videos, or text, mostly original or gathered from quality sources, which make some contribution to the story purpose and are of good quality.	The digital story has limited photos, videos, or text, gathered from quality sources, which make some contribution to the story purpose but are of poor quality.	The digital story has limited photos, videos, or text, gathered from non-quality sources, which make little contribution to the story purpose and are of poor quality.
Audio content (Voice recording, Music + Background sounds) <i>V originality</i> 0.50 <i>V contribution</i> 0.34 <i>V quality</i> 0.16 <i>M originality</i> 0.50 <i>M contribution</i> 0.34 <i>M quality</i> 0.16 <i>B originality</i> 0.50 <i>B contribution</i> 0.34 <i>B quality</i> 0.16	The digital story has a voice recording, which is relevant and audible. The digital story has music or background sounds, either original or gathered from quality sources, which make a significant contribution to the story purpose and are of good quality.	The digital story has a voice recording, which is somewhat relevant or somewhat audible. The digital story has some music or background sounds, mostly original or gathered from quality sources, which make some contribution to the story purpose and are of good quality.	The digital story has a voice recording, which is not relevant or not audible. The digital story has some music or background sounds, gathered from quality sources, which make some contribution to the story purpose but are of poor quality.	The digital story does not have a voice recording, or music or background sounds, or it has some music or background sounds, gathered from non-quality sources, which make little contribution to the story purpose and are of poor quality.
Criteria	Excellent 4 points	Good 3 points	Satisfactory 2 points	Needs improvement 1 point
Synthesis (editing) <i>Organization</i> 0.50 <i>Contribution</i> 0.34 <i>Variety</i> 0.16	The digital story has a rich variety of editing effects; the story materials are well-organized making significant contribution to the story purpose.	The digital story has a variety of editing effects; the story materials are mostly well-organized making some contribution to the story purpose.	The digital story has limited editing effects; the story materials are somewhat organized making some contribution to the story purpose.	The digital story has limited editing effects; the story materials are not well-organized making little contribution to the story purpose.
Citing	Proper citing was made to associate information with a source.	Some effort was made to cite information properly.	Little effort was made to cite information.	Failure to associate information with a source.

βαθμολογία υπολογίστηκε προσθέτοντας τους βαθμούς για κάθε ποιότητα. Οι ψηφιακές ιστορίες χαρακτηρίστηκαν ως χαμηλών επιδόσεων (από 9 έως 21), μεσαίων επιδόσεων (από 22 έως 28) ή υψηλών επιδόσεων (από 29 έως 36).

Η ανάλυση των δεδομένων επέτρεψε την εξαγωγή συμπερασμάτων για το τι περίμεναν να μάθουν οι μαθητές σε σύγκριση με τα στοιχεία των μαθησιακών επιτευγμάτων τους καθώς και με τα οφέλη και τις προκλήσεις που η κάθε ομάδα είπε ότι αντιμετώπισε.

Αποτελέσματα

Έξι από τις οκτώ ομάδες πέτυχαν υψηλές βαθμολογίες για τις ψηφιακές ιστορίες τους (Εικόνα 1).



Εικόνα 1

Δύο ομάδες (Absolute Zero και Bronze) δεν υπέβαλαν τις ψηφιακές ιστορίες εγκαίρως και, ως εκ τούτου, έλαβαν τη χαμηλότερη δυνατή βαθμολογία (9), παρά το γεγονός ότι ολοκλήρωσαν τις διαδικτυακές μουσειακές έρευνες και συμμετείχαν σε δραστηριότητες που σχετίζονται με όλα τα στάδια της έρευνας και της ψηφιακής αφήγησης.

Συγκεκριμένα, στο μάθημα 1, τα φωτογραφικά δεδομένα έδειξαν ότι όλες οι ομάδες διατύπωσαν ερωτήσεις με γνώμονα το προσωπικό ενδιαφέρον. Αυτές οι ερωτήσεις καθοδήγησαν τις διαδικτυακές μουσειακές έρευνες, με κάθε ομάδα να σχηματίζει ιδέες σχετικά με το υλικό και τις πληροφορίες που θα χρειαζόταν να συλλέξει. Για παράδειγμα, η Azure εστίασε το ενδιαφέρον της στο κίνημα «Σουφραζέτες» του 19ου αιώνα. Η ψηφιακή ιστορία τους ήταν εμπνευσμένη από την Candida, την πρωταγωνίστρια στην ομώνυμη κωμωδία (1894) του George Bernard Shaw, ο οποίος εκθέτει τις έννοιες της αγάπης και του γάμου στην Βικτωριανή Εποχή καθώς αμφισβητεί τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας.

Στο μάθημα 2, τα φωτογραφικά δεδομένα έδειξαν ότι όλες οι ομάδες έγραψαν την ιστορία τους. Ωστόσο, υπήρχαν διαφορές μεταξύ των έξι ομάδων ως προς τον τρόπο με τον οποίο προσέγγισαν το στάδιο της συγγραφής της ιστορίας. Η σύλληψη της ιδέας από την Alloy Orange, την Azure και την Begonia οδήγησε σε μια όχι και τόσο δομημένη ιστορία καθώς ξεκίνησαν με μια γενική, βασική ιδέα για την πλοκή. Αντίθετα, η

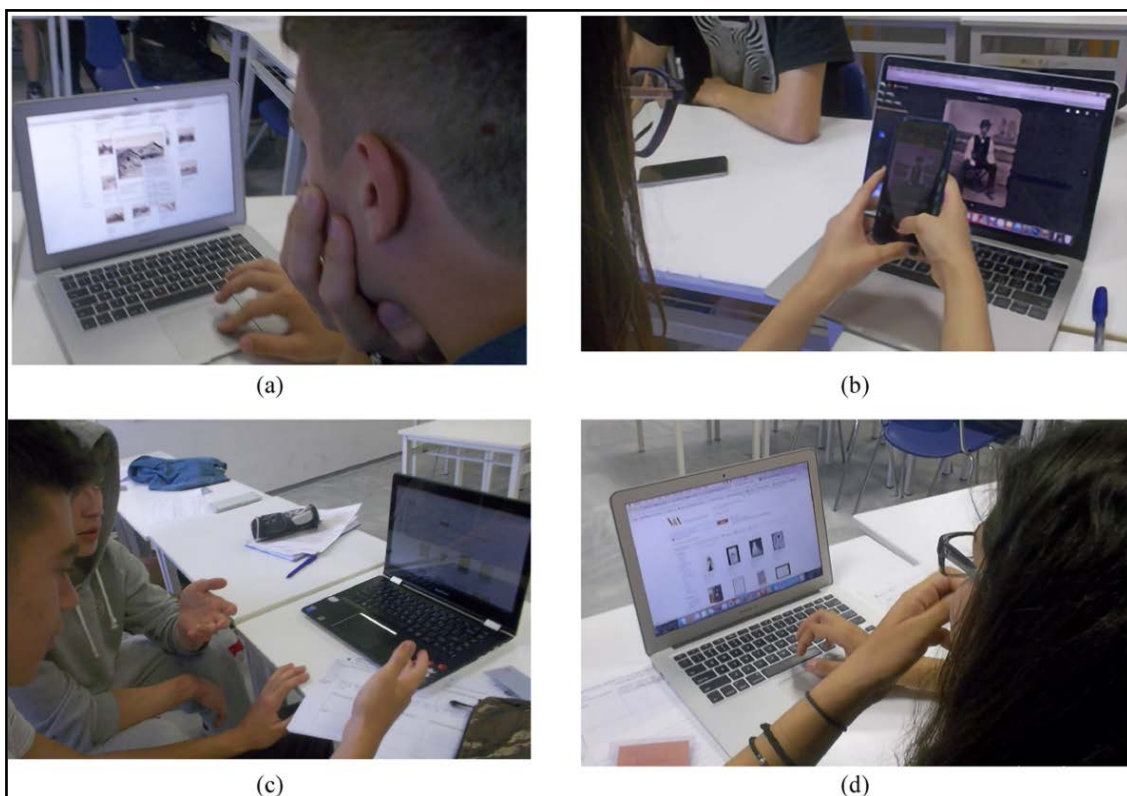
Arylide Yellow, η Beau Blue και η Bistre ομάδες ξεκίνησαν με την λεπτομερή περιγραφή των πράξεων των χαρακτήρων τους και των λέξεων στους διαλόγους τους, έχοντας μια ξεκάθαρη ιδέα για την πλοκή από την αρχή της συγγραφής της ιστορίας τους. Όπως θα συζητήσουμε αργότερα, η πρώτη προσέγγιση επέτρεψε στους Alloy Orange, Azure και Begonia να αναπτύξουν πλήρως την ιδέα τους αφού είχαν ήδη ξεκινήσει την διαδικτυακή μουσειακή έρευνα, πράγμα που σημαίνει ότι μπορούσαν να προσαρμόσουν τις ιστορίες τους σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς τους (Εικόνα 2), όπως και έκαναν.



Εικόνα 2

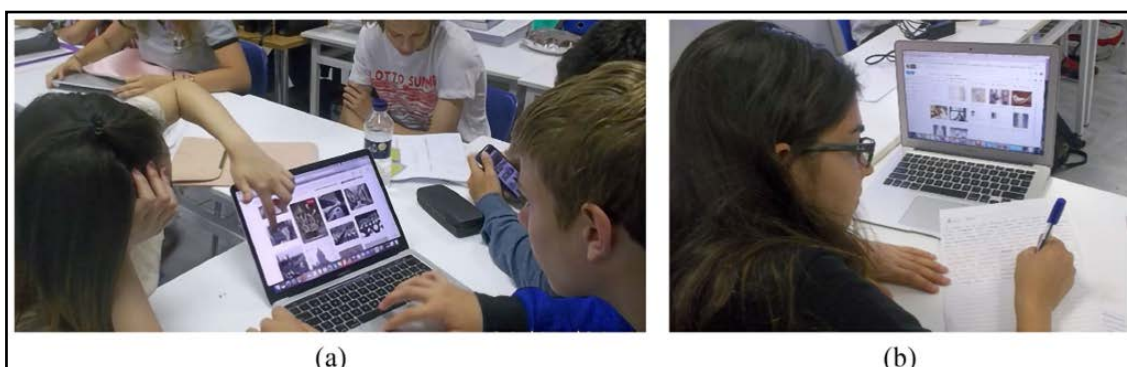
Ενώ το πιο δομημένο σχέδιο που προέκυψε από εκείνες τις ομάδες που ακολούθησαν τη δεύτερη προσέγγιση σήμαινε ότι αυτές οι ομάδες είχαν λιγότερη ευελιξία αργότερα για να προσαρμόσουν τις ιδέες τους σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς τους. Η ξεκάθαρη ιδέα για την πλοκή ήταν δεσμευτική ως προς την εύρεση και αξιοποίηση υλικού και πληροφοριών από τη μουσειακή συλλογή.

Στα μαθήματα 3 και 4, οι μαθητές χρησιμοποίησαν smartphones και φορητούς υπολογιστές για να αποκτήσουν πρόσβαση στην διαδικτυακή συλλογή του V&A για να βρουν απαντήσεις στις ερωτήσεις τους και να συλλέξουν υλικό και πληροφορίες για τις ψηφιακές ιστορίες τους. Ασχολήθηκαν με πρακτικές έρευνας, όπως ο έλεγχος των φωτογραφιών που προέκυψαν στις αναζητήσεις, διαβάζοντας τις περιγραφές τους, κατεβάζοντας ή τραβώντας στιγμιότυπα οθόνης από φωτογραφίες και κρατώντας σημειώσεις για τις ιστορίες τους (Εικόνα 3).



Εικόνα 3

Ωστόσο, ορισμένες ομάδες δεσμεύτηκαν στην αρχική ιδέα τόσο που επέλεξαν να δημιουργήσουν το δικό τους οπτικό υλικό που να καλύπτει τις ανάγκες της πλοκής καθώς δεν εντόπισαν ακριβώς αυτό που επιθυμούσαν (Azure), ή αναζήτησαν υλικό έξω από τον ιστότοπο του μουσείου (Alloy Orange, Arylide Yellow, Beau Blue, και Bistre) αντί να προσαρμόσουν τις ιδέες τους ώστε να ταιριάζουν με το υλικό που ήταν διαθέσιμο (Εικόνα 4).



Εικόνα 4

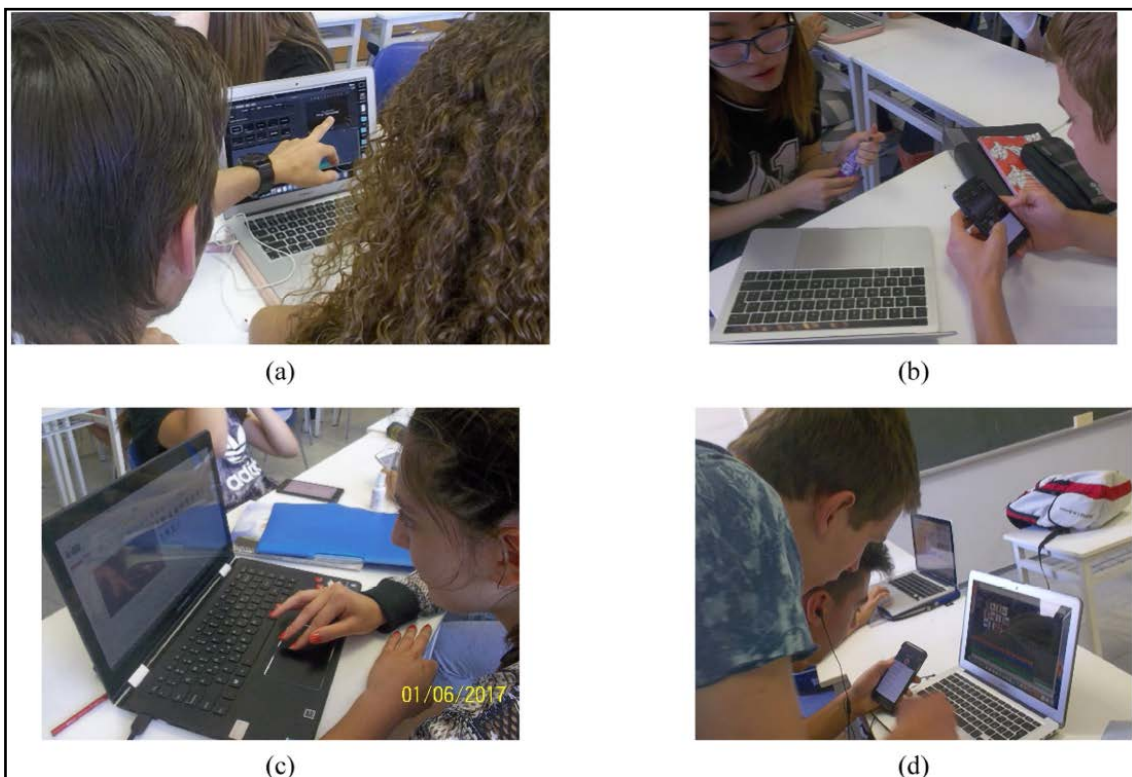
Όπως εξήγησε ένα μέλος της Azure «αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε μόνοι μας το υλικό που έλειπε» (Εικόνα 5).



Εικόνα 5

Αν οι μαθητές αυτών των ομάδων ήταν πιο ευέλικτοι στην ιδέα που είχαν επιλέξει για τη συγγραφή της ιστορίας, θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν άλλο περιεχόμενο από τη συλλογή. Αυτό δείχνει την αλληλεπίδραση μεταξύ της ερώτησης που θέτουν οι μαθητές στην αρχή (σύλληψη και προγραμματισμός) και της δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας με βάση τα αποτελέσματα αναζήτησης περιεχομένου στη διαδικτυακή συλλογή.

Στα μαθήματα 5 και 6, οι μαθητές εισήγαγαν φωτογραφίες και ηχητικές αφηγήσεις στο λογισμικό επεξεργασίας βίντεο Moviemaker ή i-Movie στους φορητούς υπολογιστές τους (Εικόνα 6). Τακτοποίησαν τη σειρά των φωτογραφιών, χρησιμοποίησαν εφέ μετάβασης, μουσική ή/και ήχους φόντου και τα επεξεργάστηκαν.



Εικόνα 6

Στα μαθήματα 7 και 8, οι μαθητές έκαναν τις τελικές αλλαγές και εξήγαγαν τις ψηφιακές ιστορίες ως αρχεία βίντεο που ανέβασαν στους φακέλους τους στο Google Drive. Επίσης, είδαν τα βίντεο τους και συμμετείχαν σε μια ομαδική συζήτηση που σκοπό είχε να ανταλλάξουν σχόλια για τις ψηφιακές ιστορίες, να ασκήσουν αυτοκριτική και να δώσουν συμβουλές για το τι πίστευαν ότι θα μπορούσαν να είχαν κάνει διαφορετικά. Οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να παρακολουθήσουν την ψηφιακή ιστορία κάθε ομάδας και έδειχναν χαρούμενοι να εξηγήσουν το σκεπτικό της λήψης των αποφάσεών τους κατά τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας.

Συμπεράσματα

Ο στόχος αυτής της παρέμβασης ήταν να εξετάσει πώς οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να πλαισιώσουν τις διαδικτυακές μουσειακές έρευνες στο μάθημα της Αγγλικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου. Το πλαίσιο *DiStoMusInq* πρότεινε έναν τρόπο αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών στην τάξη για τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτοκατευθυνόμενες έρευνες της διαδικτυακής συλλογής του V&A και για να εξατομικεύσουν το πώς ερμηνεύουν την πολιτιστική κληρονομιά μέσα από τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας. Οι μαθητές ωφελήθηκαν από αυτόν τον τρόπο διερεύνησης και προσέγγισης του υλικού, έχοντας τον έλεγχο των στόχων (μέσω των ερωτήσεων προσωπικού ενδιαφέροντος που έθεσαν) και των αποτελεσμάτων (τις ψηφιακές ιστορίες).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η μάθηση με βάση τη διερεύνηση μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία μυθιστορηματικών ιδεών εμπνευσμένες από την πολιτιστική κληρονομιά και τα σενάρια μπορούν να συνδυαστούν με αυθεντικό υλικό για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών. Το πως όμως θα γίνει αυτή η σύμπραξη εξαρτάται από την ευελιξία (ή την έλλειψή της) του προγραμματισμού για να χρησιμοποιηθεί το υλικό που προκύπτει από την έρευνα ή να τροποποιηθεί ανάλογα με τις ανάγκες της ιστορίας και της αρχικής ιδέας, καθώς επίσης και από την τροποποίηση της ιστορίας και της αρχικής ιδέας ανάλογα με το διαθέσιμο υλικό αντίστοιχα.

Οι ομάδες που δημιούργησαν ψηφιακές ιστορίες που έλαβαν υψηλή βαθμολογία αναθεώρησαν και επεξεργάστηκαν τις ιστορίες τους μετά τη διαδικτυακή έρευνα, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που απέκτησαν. Επομένως, ενώ στο πρώτο στάδιο του πλαισίου οι μαθητές ορίζουν την ιδέα τους και σκιαγραφούν τους χαρακτήρες και τα γεγονότα, το δεύτερο στάδιο τους αναγκάζει να αναθεωρήσουν τον προγραμματισμό τους με βάση τα αποτελέσματα της αναζήτησης. Αυτό σήμαινε ότι η αναζήτηση κατάλληλων πληροφοριών και οπτικού υλικού θα πρέπει να αποτελεί μέρος του προγραμματισμού, όπως και η εκ νέου σύνταξη της ιστορίας που καθοδηγείται από τα αποτελέσματα αναζήτησης θα πρέπει να αποτελεί μέρος της έρευνας και συλλογής υλικού.

Ωστόσο, οι περιορισμοί αυτής της παρέμβασης πρέπει να αναγνωριστούν. Ο πρώτος περιορισμός είναι το περιορισμένο μέγεθος του δείγματος, το οποίο, ενώ επαρκεί για μια ποιοτική αξιολόγηση, δεν επαρκεί για μια ποσοτική αξιολόγηση. Απαιτείται επομένως περαιτέρω έρευνα και ανάλυση για την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων.

Ο δεύτερος περιορισμός σχετίζεται με την επιλογή του μαθήματος, καθώς υπάρχουν και άλλα μαθήματα στα οποία οι μαθητές μπορούν να δραματοποιήσουν το περιεχόμενο μιας διαδικτυακής συλλογής ενός μουσείου.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι θέτοντας τα δικά τους ερωτήματα οι μαθητές είχαν τον έλεγχο της έρευνας και της συλλογής υλικού και πληροφοριών. Με αυτόν τον τρόπο, κατάφεραν να συνδεθούν με τη συλλογή του μουσείου σε ένα πιο προσωπικό επίπεδο. Οι μαθητές κατεύθυναν τη δική τους μάθηση (Banz, 2008) παίρνοντας αποφάσεις σχετικά με το τι θα παρατηρήσουν και πώς θα αξιοποιήσουν τις πληροφορίες για να κατανοήσουν το θέμα που επέλεξαν (Yeomans, 2011). Αυτό συμφωνεί με τους Kuhn et al. (2000) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι στη μάθηση που βασίζεται στην έρευνα οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να αποκτούν γνώση με τρόπους που ελέγχουν οι ίδιοι, εστιάζοντας σε αυτά που θέλουν να μάθουν.

Όσον αφορά την ερμηνεία της πολιτιστικής κληρονομιάς μέσω της δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας, η παρέμβαση δείχνει ότι οι ψηφιακές ιστορίες επιτρέπουν στους μαθητές να γίνουν ερευνητές του περιεχομένου του μουσείου (Roberts, 1997· Johnsson, 2006). Αυτό συμβαδίζει με την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της μάθησης με βάση τη διερεύνηση, η οποία υποστηρίζει ότι η δημιουργία νοήματος είναι ταυτόχρονα και μια διαδικασία και ένα προϊόν (Jeffery-Clay, 1998· Hein, 1998).

Επίλογος

Συμπερασματικά, στο πλαίσιο *DiStoMusInq* η συλλογή υλικού για μία ψηφιακή ιστορία αποτελεί μέσο για να κάνουν οι μαθητές χρήση των διαδικτυακών συλλογών μουσείων στην τάξη, να ερμηνεύσουν με τον δικό τους τρόπο την πολιτιστική κληρονομιά και να αξιοποιήσουν δημιουργικά την ιστορική γνώση. Στον απόηχο της πανδημίας COVID-19, η οποία αναμφίβολα έχει επηρεάσει τόσο τα σχολεία όσο και τα μουσεία, οι διαδικτυακές επισκέψεις κερδίζουν δυναμική καθώς τα μουσεία αυξάνουν την ψηφιακή δέσμευσή τους και προσεγγίζουν νέο κοινό (Vavoula & Anastoroulou, 2020· Vavoula, Anastoroulou & Cantlow, 2021). Παρεμβάσεις όπως αυτή επιτρέπουν στα μουσεία να προσελκύουν τους μαθητές όχι μόνο ως δέκτες περιεχομένου αλλά και ως δημιουργούς περιεχομένου μέσω αυτοκατευθυνόμενων ερευνών και συμμετοχής στη δημιουργία ερμηνειών της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Banz, R. (2008). Self-directed learning: Implications for museums. *Journal of Museum Education*, 33(1), 43–54.
- Caulton, T. (2006). *Hands-on Exhibitions: Managing Interactive Museums and Science Centres*. Oxon: Routledge.
- Chang, E. (2006). Interactive experiences and contextual learning in museums. *Studies in Art Education*, 47(2), 170–186.

- Falk, J. (2016). Museum audiences: A visitor-centered perspective. *Loisir et Société*, 39(3), 357–370.
- Hein, G. E. (1998). The constructivist museum. *Journal of Education in Museums*, 15(16), 1–10.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. Oxon: Routledge.
- Jeffery-Clay, K. R. (1998). Constructivism in museums: How museums create meaningful learning environments. *Journal of Museum Education*, 23(1), 3–7.
- Jewitt, C. (2012). Digital technologies in museums: New routes to engagement and participation'. *Designs for Learning*, 5(1–2), 74–93.
- Johnsson, E. (2006). *Telling Tales. A Guide to Developing Effective Storytelling Programmes for Museums*. London: Renaissance.
- Kuhn D., and Pease, M. (2008). What needs to develop in the development of inquiry skills? *Cognition and Instruction*, 26(4), 512–559.
- Kuhn, D., Black, J., Keselman, A., and Kaplan, D. (2000). The development of cognitive skills to support inquiry learning. *Cognition and Instruction*, 18(4), 495–523.
- Llewellyn, D. (2002). *Inquire within: Implementing Inquiry-and Argument-Based Science Standards in Grades 3-8*. California: Corwin Press.
- Maniotes, L. K., Harrington, L., and Lambusta, P. (2015). *Guided Inquiry Design in Action: Middle School*. California: Libraries Unlimited.
- Murmann, M., and Avraamidou, L. (2016). The use of fictional stories in science exhibits: The emperor who only believed his own eyes. *Curator: The Museum Journal*, 59(3), 239–261.
- Roberts, L. C. (1997). *From Knowledge to Narrative: Educators and the Changing Museum*. Washington: The Smithsonian Institution Scholarly Press.
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. California: Museum 2.0.
- Tsiviltidou, Z. and Vavoula, G. (2017). Digital Storytelling as a Framework for Inquiry-Based Museum Learning, *IEEE Conference Proceedings*.
- Vavoula, G., and Anastopoulou, S. (2020). *School Visits Post-Lockdown: The Role of Digital. A Survey Report*. Leicester: University of Leicester.
- Vavoula, G., Anastopoulou, S., and Cantlow, G. (2021). *School Visits Post-Lockdown II: The Role of Digital. A Follow-on Survey Report*. Leicester: University of Leicester.
- Yeomans, E. (2011). *Perspectives on Education: Inquiry-Based Learning*. London: Wellcome Trust.

ΜΑΡΙΝΑ ΚΑΡΑΦΥΛΛΙΔΟΥ*

Η Ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο για την ενίσχυση της μουσειακής εκπαίδευσης

Το έναυσμα για την πραγματοποίηση της εφαρμογής που θα παρουσιαστεί παρακάτω υπήρξε η παρατήρηση / διαπίστωση ότι οι έφηβοι μαθητές αντιμετωπίζουν τη σχολική επίσκεψη σε ένα μουσείο ή εκθεσιακό χώρο είτε ως κάτι απολύτως βαρετό, είτε με αδιαφορία είτε ως ευκαιρία για απόδραση από το τυπικό μάθημα. Ελάχιστο ενδιαφέρον δείχνουν για το περιεχόμενο της έκθεσης, τον σκοπό της επίσκεψης, τα μαθησιακά ή άλλα αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν από αυτή.

Έτσι, η υπόθεση εργασίας για τη δική μας συμμετοχή στο ερευνητικό πρόγραμμα ήταν αν μπορεί η ψηφιακή αφήγηση να συντελέσει ώστε το μουσείο και το έκθεμα να αποκτήσουν ενδιαφέρον για τον / την έφηβο, αν μπορεί να προκαλέσει προσωπική εμπλοκή, αν μπορεί να γίνει εργαλείο για δική του δημιουργική έκφραση. Επομένως, βασικός μας στόχος υπήρξε η ανάπτυξη της μουσειακής αγωγής ή, πιο απλά, η προσπάθεια να κάνουμε τους εφήβους να δουν το μουσείο και το έκθεμα με νέο βλέμμα. Πριν ωστόσο εκθέσουμε τους βηματισμούς μας, θα θέλαμε να θυμίσουμε λίγα πράγματα για τον ρόλο που έχει ή θα έπρεπε να έχει το μουσείο στην εκπαίδευση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Θα αναφερθώ κυρίως σε δύο παραδοχές της σύγχρονης μουσειολογίας. Η πρώτη αφορά τη σχέση του μουσείου με το σχολείο και γενικότερα την εκπαίδευση. Όλες οι σύγχρονες θεωρίες γύρω από τον κοινωνικό ρόλο του μουσείου συμφωνούν ότι το μουσείο αποτελεί κομβικό χώρο εκπαίδευσης. Τα μουσεία είναι χώροι παραγωγής συναισθημάτων, γνώσης, ανοιχτής συζήτησης, ψυχαγωγίας και πολλαπλών αναγνώσεων του υλικού και άυλου πολιτισμού.

Η μουσειακή αγωγή είναι μια ολιστική εκπαιδευτική διαδικασία και στον χώρο του μουσείου βρίσκουν εφαρμογή οι πλέον σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως η ανακαλυπτική μάθηση, η βιωματική, η συνεργατική, αλλά και η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Για τους θεωρητικούς των πολυγραμματισμών αυτό που έχει βαρύτητα σε έναν κόσμο έντονα μεταβαλλόμενο, δεν είναι απλώς η κατασκευή ενός «εγγράμματος υποκειμένου» που θα ασχολείται με την κριτική ανάγνωση των κειμένων του παρελθόντος, αλλά η ενίσχυση της δημιουργικότητάς του, της ικανότητάς του να σχεδιάζει δυναμικά

* Φιλολόγος, ΜΔΕ

την επικοινωνία του. (Γκουτσιουκώστα, 2020· Tyner, 1998) Με αυτή την οπτική, η επαφή με το μουσείο αποτελεί σημαντικό κομμάτι της μη τυπικής εκπαίδευσης, αρκεί η επίσκεψη σε αυτό να συνοδεύεται από στοχευμένες δραστηριότητες που θα εμπλέκουν δημιουργικά τον μαθητή. (Νικονάνου 2015· Hooper - Greenhill, 2000). Ο κλάδος της μουσειοπαιδαγωγικής είναι προσανατολισμένος προς αυτήν την κατεύθυνση και αρωγός του εκπαιδευτικού.

Η δεύτερη παραδοχή προκύπτει από τη θεωρία των πολλαπλών ερμηνειών στο μουσείο. Σύμφωνα με αυτήν, τα μουσειακά αντικείμενα είναι ανοιχτά σε περισσότερες από μια ερμηνευτικές προσεγγίσεις από τους επισκέπτες τους (Hooper - Greenhill, 2000). Έχει γίνει μια μετακίνηση από τον παλαιότερο ρόλο του μουσείου, που περιστρεφόταν γύρω από την προστασία, την τεκμηρίωση και την έκθεσή του αντικειμένου, προς τον άνθρωπο – επισκέπτη του αντικειμένου. (Κιοσσές & Δαλακούρα, 2020)

Το αντικείμενο, το έκθεμα του μουσείου αναμφίβολα διατηρεί μια αιώνια σχέση με το διαρκώς απομακρυνόμενο παρελθόν και αυτή είναι η δύναμή του, ωστόσο η σκέψη και η φαντασία του επισκέπτη συμπληρώνει τα «κενά» του χρόνου, οικοδομεί γύρω από το αντικείμενο έναν κόσμο εξερευνώντας συνδέσεις του εκθέματος με τους ανθρώπους και την εποχή του, αλλά και ανακαλύπτοντας ή δημιουργώντας συνδέσεις με το σήμερα και τον κόσμο του θεατή. (Black, 2012) Ευρύτερα, η σύγχρονη τάση της δόμησης και λειτουργίας των μουσείων, από την αρχιτεκτονική σχεδίαση του χώρου ως τη διάταξη και προβολή των εκθεμάτων μιας έκθεσης, είναι προσανατολισμένη στη δημιουργία για τους επισκέπτες «περιβαλλόντων αφήγησης» (narrative environments). (Κιοσσές, 2023)

Επιδιώκεται, επομένως, κατά την επίσκεψή μας να δημιουργούνται δεσμοί με τα εκθέματα, να πλάθονται διαφορετικές ιστορίες, εναλλακτικά νοήματα, σαφώς όχι ουδέτερα, αλλά σε σχέση τόσο με τον τρόπο δημιουργίας της μουσειακής πραγματικότητας όσο και με τις προσλαμβάνουσες του καθενός. (Κιοσσές & Δαλακούρα, 2020)

Ας αναλογιστούμε, τώρα, πόσες δυνατότητες ανοίγει αυτή η παραδοχή για την παιδαγωγική αξιοποίηση του μουσείου, αν αυτό παύει να είναι πια ο αυστηρός και σοβαρός χώρος αποστασιοποιημένης παρατήρησης, ο οποίος δεν επιδέχεται αμφισβητήσεις γιατί φέρει το κύρος ενός καταξιωμένου παρελθόντος, αλλά γίνεται ένας χώρος προσωπικής ανταπόκρισης, συγκίνησης και έκφρασης. Ένας χώρος όπου το νόημα δεν επιβάλλεται εξωτερικά (από κάποιους «ειδικούς»), αλλά συν-δημιουργείται με την άμεση – και απαραίτητη - συμμετοχή των ίδιων των μαθητών. (Κιοσσές, 2023)

Όπως από πολλούς μελετητές έχει ειπωθεί (Νάκου, 2001, 2009· Κιοσσές 2023), η επίσκεψη στο μουσείο μοιάζει με την ανάγνωση ενός κειμένου. Το «μουσειακό κείμενο» συγκροτείται από το έκθεμα το ίδιο, αλλά και από τη θέση του, τον συνδυασμό του με τα άλλα εκθέματα, τη λεζάντα ή το συνοδευτικό γραπτό, προφορικό, πολυτροπικό ή ψηφιακό κείμενο. Αλλά όπως κάθε ανάγνωση έτσι και η μουσειακή περιήγηση ολοκληρώνεται με την ενεργή συμμετοχή των επισκεπτών/ μαθητών. Ο μαθητής καλείται να ασκηθεί σε αυτή την ανάγνωση, να αλληλεπιδράσει με το έκθεμα/έκθεση, να επιλέξει τα στοιχεία που τον ενδιαφέρουν, τα οποία αποκωδικοποιεί, και να συνθέσει νόημα, με βάση την προηγούμενη εμπειρία του, τις γνώσεις και το ψυχοσυναισθηματικό του απόθεμα.

Δημιουργική γραφή στο μουσείο

Την πολυσημία αυτή των εκθεμάτων που αναπτύξαμε παραπάνω, έρχεται να αποτυπώσει η χρήση της δημιουργικής γραφής στον μουσειακό χώρο, η οποία καλεί τον επισκέπτη –και εν προκειμένω τον μαθητή– να μετατρέψει τις εντυπώσεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματά του σε γλώσσα, σε αφήγηση που θα μοιραστεί με τους άλλους, τελικά σε ερμηνευτική διαδικασία.

Τα εκθέματα ως αφορμές αφήγησης αποτελούν εξαιρετικά ερεθίσματα για απροσδόκητους συχνά συνειρμούς, για νοηματοδότηση, για ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας και τελικά για καλύτερη κατανόηση και εκτίμηση των εκθεμάτων. Άλλωστε, μέσα στο μουσείο η δημιουργική φαντασία μπορεί να πυροδοτηθεί και μόνο από τη γοητεία του χώρου, από τη συλλογικότητα της εμπειρίας, από το παιχνίδι μέσα στο μουσείο. Τέλος παρέχει τη δυνατότητα να εκφραστεί η υποκειμενική φωνή των μαθητών –επισκεπτών, πέρα από την «επίσημη» των ειδικών του μουσείου (Barnes & Noy, όπως αναφέρεται στο Κιοσσές & Δαλακούρα, 2020)

Η ψηφιακή αφήγηση ως παράγωγο της μουσειακής επίσκεψης

Σε αυτό το πλαίσιο επιστρατεύσαμε το νέο προς διερεύνηση εργαλείο, την ψηφιακή αφήγηση, η οποία επιδιώξαμε να γίνει το παράγωγο της επίσκεψης στο μουσείο ως απεικόνιση της ανταπόκρισης σε αυτό και στο μουσειακό έκθεμα. Η ψηφιακή αφήγηση και η δημιουργική γραφή αποτελούν δυο διαφορετικά πεδία, ωστόσο υπάρχει ένα σημαντικό σημείο επαφής: η δημιουργία μιας ιστορίας. Στην περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης, αν και πολλές φορές έμφαση δίνεται στην επιλογή των ψηφιακών μέσων, η επιλογή του θέματος καθώς και η συγγραφή αποτελούν πολύ σημαντικές διαδικασίες για μια αποτελεσματική και πετυχημένη ψηφιακή ιστορία. (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013)

Τα εκθέματα του μουσείου αρχικά αιχμαλωτίζουν το μάτι, και άρα προσφέρουν την εικόνα. Η δημιουργική γραφή επιδιώκει να μετατρέψει το αισθητηριακό ερέθισμα και το βίωμα σε αφήγηση λογοτεχνικών αξιώσεων. Η ψηφιακή αφήγηση είναι ο τρόπος να συνδυαστούν αυτά τα δύο – εικόνα και λόγος. Δεν μένει όμως εκεί, αφού καλεί τους μαθητές ως ενεργά υποκείμενα και ως ιθαγενείς του κόσμου της τεχνολογίας, να επιλέξουν κριτικά, να σχεδιάσουν, να συνδυάσουν και άλλους σημειωτικούς πόρους (π.χ. τη μουσική, το χρώμα, τα γραφικά) προκειμένου να «διαβάσουν» δημιουργικά το μουσειακό ερέθισμα και να παραγάγουν νέα νοήματα, το δικό τους αφήγημα (η έννοια του «σχεδίου» και του «μετασχηματισμού»). (Γκουτσιουκώστα, 2020)

Η δική μας εφαρμογή

Το ερέθισμά που επιλέξαμε για να διερευνήσουμε τη δυναμική μεταξύ του μουσείου και της ψηφιακής αφήγησης είναι η έκθεση φωτογραφίας του Φρεντ Μπουασονά με τίτλο: «Ο Φρεντ Μπουασονά και η Μεσόγειος. Μια φωτογραφική Οδύσσεια», που

πραγματοποιήθηκε στο Μουσείο Φωτογραφίας Θεσσαλονίκης το φθινόπωρο του 2022. Ξεκινώντας δηλαδή από μια έκθεση φωτογραφίας που είναι ήδη ένα πολυτροπικό περιβάλλον, επιχειρήσαμε να εμπλέξουμε σε αυτήν το βλέμμα, τα ενδιαφέροντα, τη φαντασία των μαθητών και να οδηγηθούμε σε ένα νέο πολυτροπικό αφήγημα / σε μια νέα αναπαράσταση με ποικίλους σημειωτικούς πόρους. (Καλεσοπούλου & Κουσερή, 2018)

Η ομάδα που δούλεψε αποτελούνταν από 16 μαθητές της Β' Γυμνασίου, οι οποίοι συμμετείχαν στο πολιτιστικό πρόγραμμα με τίτλο «Βαριέμαι στο μουσείο;» και που ονόμασαν τον εαυτό τους DigiWriters. Η εφαρμογή ακολούθησε τα στάδια της προετοιμασίας, της επίσκεψης, της γραφής και της ψηφιακής μετατροπής της, το καθένα από τα οποία έχει την ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα για το τελικό αποτέλεσμα.

A. Το στάδιο της προετοιμασίας

Θα παρουσιάσω λίγο πιο αναλυτικά το στάδιο της προετοιμασίας, γιατί πιστεύω ότι είναι καθοριστικό, πριν ζητήσουμε από τα παιδιά να παραγάγουν κάτι τόσο σύνθετο και δημιουργικό, να τα έχουμε ασκήσει και σταδιακά οδηγήσει προς τα εκεί. Το πρώτο μας βήμα, λοιπόν, ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές τι είναι αυτό που καλούνται να δημιουργήσουν, τι είναι η ψηφιακή αφήγηση. Για τον λόγο αυτό παρακολούθησαν μαθητικές ψηφιακές αφηγήσεις με τη βοήθεια κλείδας παρακολούθησης/αξιολόγησης και κατέληξαν στα δύο βασικά γνωρίσματα του είδους: α) στην ποικιλία των σημειωτικών πόρων που χρησιμοποιούνται και β) στην υποκειμενική, προσωπική ή και βιωματική στάση απέναντι στο θέμα που πραγματεύεται. Αναγνωρίσαμε, επομένως, ότι για να φτιάξουμε μια ψηφιακή αφήγηση χρειαζόμαστε αρχικά μια καλογραμμένη ιστορία και κατόπιν οπτικό ή άλλο ψηφιακό υλικό.

Για το πρώτο ζητούμενο, λειάναμε το δρόμο προς την αφήγηση με έμπνευση ένα εικαστικό έκθεμα με τον εξής βηματισμό: Θέσαμε το ερώτημα που μας ενδιέφερε: «Μπορεί ένα εικαστικό έργο τέχνης (ένας πίνακας, μια φωτογραφία κ.λπ.) να εμπνεύσει μια ιστορία;» Εδώ σταθήκαμε αρκετά κάνοντας απόπειρες γραφής. Με την προβολή γνωστών ζωγραφικών πινάκων οι μαθητές κλήθηκαν να εμπνευστούν και να γράψουν ιστορίες. Προσπαθήσαμε να κατευθύνουμε τη φαντασία τους με οδηγό την τριπλή λογική: α) ιστορίες πριν τον πίνακα (τι μπορεί να ενέπνευσε τον ζωγράφο, ποια η σχέση του με τα μοντέλα ή τον χώρο που απεικονίζεται, ποια η κατάσταση της δημιουργίας, η σχέση του με τα υλικά του κ.λπ.), β) ιστορίες μπροστά στον πίνακα (συναισθήματα που προκαλεί στον θεατή, αναμνήσεις/αναδρομές σε δικά του βιώματα, πετάγματα της φαντασίας του με συνειρμικό τρόπο, προβληματισμούς για το απεικονιζόμενο κ.λπ.), γ) ιστορίες μέσα στον πίνακα (ζωντανεύω τα πρόσωπα του πίνακα και τα κάνω ήρωες ιστορίας, μπαίνω στον πίνακα και συνομιλώ μαζί τους, ταυτίζομαι με απεικονιζόμενο πρόσωπο, μπαίνω στο σκηνικό του και δρω, ταξιδεύω νοητά κ.λπ.). (Γρόσδος, 2017) Ταυτόχρονα κατά την παρουσίαση και ανατροφοδότηση αυτών των ιστοριών είχαμε την ευκαιρία να μιλήσουμε για βασικές αφηγηματικές επιλογές (αφηγητής, χρόνος, πλοκή, ύφος κ.ά.)

Στο σημείο αυτό μπορούν να συνδράμουν και λογοτεχνικές αναγνώσεις. Η προσέγγιση, δηλαδή, μερικών αποσπασμάτων από εφηβικά μυθιστορήματα που αξιοποιούν τον χώρο του μουσείου ως σκηνικό ή ως πρωταγωνιστικό τόπο ή το έκθεμα ως βασικό θέμα της ιστορίας τους, μπορεί να δώσει αφηγηματικό πρότυπο. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αποσπάσματα από τα έργα: *Όταν έφυγαν τ' αγάλματα* της Α. Δαρλάση, *Είμαι ο Λέων των Κυθήρων και έχω μια ιστορία να σας πω* της Εύης Πίνη, *Αστραδενή* της Ε. Φακίνου, *Τα ξυλοπάπουτσα διηγούνται* της Τρέβεζα-Σούση ή από όποιο άλλο έργο κρίνει πρόσφορο ο εκπαιδευτικός, ανάλογα πάντα και με την ηλικία των μαθητών του.¹ (Κανατσούλη, 2020)

Για το δεύτερο ζητούμενο της ψηφιακής αφήγησης, τη συγκέντρωση οπτικού υλικού, καταρχάς συμφωνήσαμε πως θα στηριχτούμε σε δικό μας υλικό (φωτογραφίες και βίντεο) που θα τραβήξουμε κατά την επίσκεψή μας. Αυτό σήμαινε πως έπρεπε κατά την επίσκεψη στο μουσείο να κινητοποιήσουμε τις αισθήσεις μας και κυρίως το βλέμμα. Βασική προϋπόθεση για μια ουσιαστική επικοινωνία με το έκθεμα είναι η προσοχή. Το βλέμμα να μη μεταφέρεται άσκοπα ή μηχανικά από το ένα έκθεμα στο άλλο, αλλά το «βλέπω» να μετατραπεί σε «παρατηρώ» προσεκτικά κι επίμονα, θέτω ερωτήματα προς το αντικείμενο και προσλαμβάνω προσωπικά τα μηνύματα. Διεργασίες που απαιτούν συνέργεια της σκέψης, του συναισθήματος και της φαντασίας.

Από την άλλη, σχεδόν όλες οι φωτογραφίες του Μπουασονά υπάρχουν διαθέσιμες στο διαδίκτυο. Άρα ποιος θα ήταν ο δικός μας ρόλος στο μουσείο; Εδώ προσπάθησα να εξηγήσω στα παιδιά ότι αυτό που μας ενδιέφερε να απεικονίσουμε στο δικό μας οπτικό υλικό ήταν η δική τους στάση απέναντι στο φωτογραφικό έκθεμα. Θέλαμε φωτογραφίες στις οποίες θα απεικονίζονται και οι ίδιοι (ένα χέρι, ένα βλέμμα, μια πλάτη κ.λπ.), στις οποίες θα φαίνονται να αντιδρούν, να συνομιλούν με το έκθεμα ή φωτογραφίες που θα έχουν το προσωπικό τους βλέμμα προς το έκθεμα (επιλογή απόστασης, γωνίας λήψης, συνδυασμός φωτογραφιών κ.λπ.). Κάναμε ασκήσεις τέτοιων λήψεων στην τάξη – ασκήσαμε, με άλλα λόγια, τον οπτικό γραμματισμό μας.

Το τελευταίο βήμα της προετοιμασίας ήταν η ενασχόληση με το αντικείμενο που θα μας ενέπνεε. Λίγες πληροφορίες, δηλαδή, για το ίδιο το Μουσείο Φωτογραφίας κι έπειτα για τον μεγάλο Γαλλοελβετό φωτογράφο Φρεντ Μπουασονά, ο οποίος, αφού διακρίθηκε για τις φωτογραφικές του καινοτομίες διεθνώς, ανέπτυξε μια ιδιαίτερη σχέση με την Ελλάδα. Την επισκέφθηκε πάρα πολλές φορές στην αρχή του 20^{ου} αι και υπήρξε επίσημος φωτογράφος της, προβάλλοντας στο εξωτερικό τόσο τα μνημεία της όσο και τον ελληνικό τρόπο ζωής σε πόλεις και ύπαιθρο.

B. Η επίσκεψη στο μουσείο

Μετά από όλα αυτά πραγματοποιήθηκε η επίσκεψη στο Μουσείο Φωτογραφίας, η οποία υπήρξε πραγματικά επιτυχημένη, αλλά και εποικοδομητική ως προς τους στόχους

¹ Α. Δαρλάση, *Όταν έφυγαν τ' αγάλματα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2015. Ε. Πίνη, *Είμαι ο Λέων των Κυθήρων και έχω μια ιστορία να σας πω*. Αθήνα: Κέδρος, 2018. Ε. Φακίνου, *Αστραδενή*. Αθήνα: Κέδρος, 2012. Ο. Τρέβεζα – Σούση, *Τα ξυλοπάπουτσα διηγούνται*. Αθήνα: Εβραϊκό Μουσείο της Ελλάδας, 2005.

μας. Από την αρχή ήταν φανερό πως οι μαθητές μπήκαν στο μουσείο με τεταμένο ενδιαφέρον και με ερευνητικό βλέμμα. Στο χέρι τους νομίμως το κινητό-φωτογραφική μηχανή και το μπλοκάκι σημειώσεων. Για την περιήγηση πρέπει να σημειώσουμε τον πολύ σημαντικό ρόλο της μουσειοπαιδαγωγού, η οποία, γνωρίζοντας και τις προθέσεις μας, ξενάγησε τα παιδιά παρέχοντας επαρκή, αλλά όχι κουραστική πληροφορία και εμπλέκοντάς τα σε δημιουργικές δραστηριότητες, οι οποίες κινητοποίησαν το βλέμμα, τη φαντασία, προκάλεσαν τη διασύνδεση των παλιών ασπρόμαυρων φωτογραφιών με το σήμερα και ώθησαν τους μαθητές σε ελεύθερη χρήση των φωτογραφιών σε δικές τους επινοήσεις. Τέλος, δόθηκε επιπλέον χρόνος στα παιδιά, ώστε να περιφερθούν εντός της έκθεσης, να σταθούν σε εκείνες τις φωτογραφίες που «μίλησαν» μέσα τους και να συγκεντρώσουν το φωτογραφικό υλικό που θα χρειάζονταν.

Γ. Το στάδιο της γραφής

Μετά την επίσκεψη έπρεπε να γραφεί η ιστορία του καθενός, η μυθοπλαστική αφήγηση. Η γραφή υπήρξε στενά δεμένη με το φωτογραφικό υλικό, το οποίο μάλιστα συγκεντρώθηκε σε κοινόχρηστη πλατφόρμα, ώστε να είναι στη διάθεση του καθενός μας. Η διαδικασία της κατασκευής του πίνακα διάταξης (storyboard) αποδείχτηκε πολύ χρήσιμη. Υπήρξαν περιπτώσεις που η συγγραφή είχε αφετηρία μια φωτογραφία γύρω από την οποία αναπτύχθηκε η αφηγηματική πλοκή, οπότε κατά τη διαδικασία της διαμόρφωσης του storyboard ντύθηκε και με άλλες φωτογραφίες. Αλλά υπήρξαν και περιπτώσεις που τοποθετήθηκαν πρώτα οι φωτογραφίες στο storyboard και το ξετύλιγμα τους γέννησε το κείμενο. Σε κάθε περίπτωση το storyboard βοήθησε στην οργάνωση της πλοκής, στη συνοχή της αφήγησης, στην κάλυψη κενών, στη σύνδεση του λόγου με το φωτογραφικό υλικό.

Οι πρώτες γραφές, βέβαια, χρειάστηκε να διορθωθούν και να ξαναγραφτούν, καθώς η φαντασία των παιδιών γέννησε μεγάλες και συχνά περίπλοκες στην εξέλιξη τους ιστορίες που έπρεπε να χαλιναγωγηθούν με κριτήρια οικονομίας, ώστε να μετατραπούν σε σενάρια ψηφιακής αφήγησης λίγων λεπτών και να διατηρήσουν τη συνάφειά τους με το φωτογραφικό υλικό. Η χρήση εικόνων με νόημα επιτρέπει την οικονομία στις λέξεις. (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013)

Δ. Το ψηφιακό στάδιο – ο συνδυασμός των σημειωτικών πόρων

Αφού ολοκληρώθηκε η συγγραφή των κειμένων και ο συνδυασμός τους με το φωτογραφικό υλικό, περάσαμε στο τελευταίο στάδιο της συναρμογής και με τους υπόλοιπους σημειωτικούς τρόπους μέσα σε μια εφαρμογή παραγωγής βίντεο. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήσαμε το canva, τη λειτουργία και τις δυνατότητες του οποίου δείξαμε πρώτα στα παιδιά.

Ακολούθησαν οι ηχογραφήσεις των ιστοριών, κυρίως στο σχολείο, κι αυτό για να ασκηθούν πρώτα οι μαθητές στην κατάλληλη ανάγνωση και ως προς την καθαρότητα κι εκφραστικότητα του λόγου και ως προς τη διακύμανση της φωνής, τον ρυθμό, ώστε να ακολουθεί ομαλά η φωνή της αφήγησης τη ροή των φωτογραφιών. Στη συνέχεια τα

παιδιά στο σπίτι – ή, αν χρειάζονταν βοήθεια, και στους υπολογιστές του σχολείου – ενσωμάτωσαν στο πρόγραμμα τις φωτογραφίες, την ηχογράφηση της αφήγησης, τη μουσική που επέλεξαν και τα διάφορα γραφικά που τους πρόσφερε η εφαρμογή. Για την επιλογή της μουσικής έγιναν συζητήσεις, προτάσεις και αντιπροτάσεις, προκειμένου να λειτουργεί προσθετικά στο κείμενο χωρίς να το υπονομεύει και να συντελεί στη δημιουργία της κατάλληλης διάθεσης και ατμόσφαιρας. Στο θέμα των γραφικών οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τις δυνατότητες προσθήκης ποικίλων γραφικών (motions, πλαισίων και κορνιζών, κίνησης των εικόνων και διαφανειών κ.λπ.). Και παρότι τους δόθηκε η σύσταση να αποφύγουν τις υπερβολές, αφέθηκαν, ωστόσο, ελεύθεροι να πειραματιστούν με αυτές τις δυνατότητες και να προσθέσουν ό,τι θέλουν. Επρόκειτο, άλλωστε, για εφηβικές κατασκευές με νεανικό παλμό, στις οποίες το παιγνιώδες στοιχείο είναι θεμιτό ίσως και ζητούμενο.

Γενικά, όσο διαρκούσε η φάση αυτή έγιναν συζητήσεις για τη σχέση του κειμένου με τα ψηφιακά μέσα (εικόνα, ήχος, μουσική, γραφικά), για την οικονομία και την αναγκαιότητα της χρήσης τους και για τον τρόπο λειτουργίας τους, κατά πόσο, δηλαδή, θα είναι συνοδευτικά, σχολιαστικά, αντιστικτικά, μεταφορικά/συμβολικά κ.λπ. Επίσης, σε διάφορες φάσεις της δημιουργίας οι ιστορίες προβάλλονταν στην ολομέλεια, ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση.

Στο τελικό μοντάζ, κυρίως στον συγχρονισμό ηχογράφησης και εικόνας, χρειάστηκαν οι μαθητές τη μεγαλύτερη βοήθεια, αν και υπήρξε ποικιλία στο ποσοστό αυτονομίας των ατόμων ή ομάδων εργασίας.

Οι δυσκολίες

Κατά την παραγωγή της ψηφιακής ιστορίας προέκυψαν κυρίως δύο δυσκολίες. Η πρώτη αφορά στις ιδιαιτερότητες που έχει το αφηγηματικό κείμενο της ψηφιακής αφήγησης, αφού ουσιαστικά είναι ένα σενάριο. Χρειάζεται οικονομία λόγου αλλά και προσαρμογή ενίοτε του λόγου στο φωτογραφικό ή άλλο οπτικό ή ηχητικό υλικό, ώστε να συνεργάζονται ομαλά οι σημειωτικοί πόροι χωρίς να είναι ιδιαίτερα αισθητή ή καταλυτική η κυριαρχία του λόγου. Αυτό δεν είναι ούτε αυτονόητο ούτε τόσο εύκολο να το χειριστούν οι μαθητές τουλάχιστον στις πρώτες τους γραφές. Κάθε σημειωτικό σύστημα διαθέτει συγκεκριμένες δυνατότητες και έχει συγκεκριμένους περιορισμούς, δεν είναι δυνατόν να υπάρξει άμεση αντιστοίχιση μεταξύ ενός γραπτού κειμένου και ενός οποιουδήποτε άλλου σημειωτικού συστήματος. Έτσι, κατά τη μετακίνηση από τον ένα σημειωτικό τρόπο στον άλλο, οι μαθητές πρέπει να σκεφτούν κριτικά και να είναι επινοητικοί, καθώς δεν υπάρχει κάποιο έτοιμο ισοδύναμο νόημα στους άλλους σημειωτικούς τρόπους που χρησιμοποιούν για να «μεταφράσουν» το κειμενικό νόημα που έχουν στο μυαλό τους. (Γκουτσιουκώστα, 2020)

Η δεύτερη δυσκολία έχει να κάνει με την ύπαρξη και τη χρήση των τεχνικών μέσων. Η ψηφιακή αφήγηση προϋποθέτει ή ένα εύχρηστο, διαθέσιμο εργαστήριο πληροφορικής στο σχολείο ή υπολογιστή και καλή σύνδεση στο σπίτι. Δυστυχώς αυτά δεν είναι

δεδομένα για πολλά σχολεία, αλλά και για τα σπίτια πολλών μαθητών. Επιπλέον, χρειάζεται μια στοιχειώδης άνεση στη χρήση των ψηφιακών εφαρμογών, την οποία ωστόσο, όσο κι αν μιλάμε για γενιά της τεχνολογίας, εγώ τουλάχιστον δεν την συνάντησα σε σημαντικό αριθμό των 13χρονων μαθητών μου. Το γεγονός ότι οι νέοι άνθρωποι παρακολουθούν στενά και με ευκολία τις νέες ψηφιακές και επικοινωνιακές εξελίξεις και συμμετέχουν ενεργά στη νέα ψηφιακή πραγματικότητα, δε σημαίνει απαραίτητα ότι μπορούν κιόλας να τις διαχειριστούν αποτελεσματικά και κριτικά (Γκουτσιουκώστα, 2020)

Τα αποτελέσματα/ παραχθέντα

Τα αποτελέσματα της δικής μας προσπάθειας ήταν έξι ψηφιακές ιστορίες. Τρεις από αυτές γράφτηκαν και δουλεύτηκαν ατομικά, δύο ομαδικά (μια ομάδα δεν κατάφερε να ολοκληρώσει) και σε μία περίπτωση έγινε συλλογική γραφή από όλη την ομάδα. Τέσσερις ιστορίες μας είχαν εκκίνηση μία συγκεκριμένη φωτογραφία ή ομάδα φωτογραφιών του Μπουασονά, μία ιστορία είχε ως έμπνευση τον ίδιο τον χώρο του μουσείου και τις απαγορευμένες εισόδους του και μία ιστορία παρουσίασε το χρονικό της επίσκεψης με χιουμοριστικό τρόπο.

Τα οφέλη από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικού εργαλείου είναι πολλαπλά. Εγώ, ωστόσο, θα αναφερθώ περισσότερο στα οφέλη γι' αυτό που από την αρχή έθεσα ως στόχο, την ενίσχυση της μουσειακής αγωγής. Μετά την αποτίμηση, λοιπόν, όλης της προσπάθειας έχω να επισημάνω τα εξής: Η πρόθεση παραγωγής και δημοσίευσης ψηφιακής αφήγησης με αφορμή την επίσκεψη στο μουσείο λειτούργησε ως ισχυρό κίνητρο για την ίδια την επίσκεψη. Η προετοιμασία της δημιούργησε προσδοκίες και κινητοποίησε δημιουργικές δυνάμεις. Κατά την ίδια την επίσκεψη το ενδιαφέρον ήταν οξυμένο και η προσοχή τεταμένη. Ασκήθηκε ο οπτικός γραμματισμός, καθώς «κοίταξαν» τα εκθέματα και δεν πέρασαν επιδερμικά το βλέμμα τους από πάνω τους. Αναπτύχθηκε κριτικός γραμματισμός, καθώς οι μαθητές στάθηκαν μπροστά στις φωτογραφίες της έκθεσης με κριτική διάθεση αναζητώντας συνδέσεις με την τότε ιστορία της Ελλάδας, με τον κοινωνικό ρόλο των φωτογραφιών, τη χρήση τους, τις προθέσεις του φωτογράφου κ.λπ.

Άσκησαν, ακόμα, τον κριτικό ψηφιακό γραμματισμό, αφού κατασκεύασαν ψηφιακά προϊόντα προβάλλοντας και δημοσιοποιώντας το περιεχόμενο που απέδωσαν οι ίδιοι στην έκθεση. Τελικά ασκήθηκε αυτό που η σύγχρονη θεωρία των γραμματισμών ονομάζει «γραμματισμούς αναπαράστασης» (literacies of representation), όπου ο πληροφοριακός (information literacy), ο οπτικός (visual literacy) και ο οπτικοακουστικός ή μιντιακός (media literacy) συνδυάζονται και εστιάζουν στην ανάγκη ανάλυσης και κατανόησης του τρόπου με τον οποίο το νόημα κατασκευάζεται στα νέα μέσα (Tyner 1998)

Επιπλέον, αναζήτησαν την προσωπική τους εμπλοκή, τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις μνήμες ή τα βιώματα που μία ή περισσότερες φωτογραφίες ανέσυραν. Μπήκαν σε δημιουργικές διαδικασίες προσπαθώντας να επινοήσουν ιστορίες από τις φωτογραφίες, να εντάξουν τις φωτογραφίες στις ιστορίες τους, να τις συνδυάσουν στη συνέ-

χεια και με άλλους σημειωτικούς πόρους. Ανέπτυξαν μια σειρά δεξιοτήτων: δεξιότητες συγγραφής κατά την ανάπτυξη του σεναρίου, δεξιότητες οργάνωσης των υλικών και του χρόνου για την ολοκλήρωση του έργου, δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να λαμβάνουν αποφάσεις και να ξεπερνούν εμπόδια σε όλα τα στάδια του έργου, τεχνολογικές δεξιότητες, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν μια ποικιλία εργαλείων, διαπροσωπικές δεξιότητες, λόγω της εργασίας σε ομάδες και του καθορισμού μεμονωμένων ρόλων για τα μέλη της ομάδας, δεξιότητες αξιολόγησης, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να αξιολογούν το δικό τους έργο αλλά και το έργο των άλλων (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013)

Ακόμα περισσότερο, οι ψηφιακές αφηγήσεις μπορούν να αποθηκευτούν ή να δημοσιευτούν στο διαδίκτυο, επιτρέποντας τη συζήτηση και το σχολιασμό και ενισχύοντας την εκπαιδευτική τους αξία και τον χρόνο ζωής τους και άρα μπορούν να λειτουργήσουν και πέρα από την ομάδα δημιουργίας τους στην ευρύτερη μαθησιακή κοινότητα (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013) Μέσα από όλη τη διαδικασία τόσο η συγκεκριμένη έκθεση όσο και το μουσείο ως χώρος πιστεύω ότι άφησε ανεξίτηλες εγγραφές στους μαθητές. Θεωρώ ότι σε αντίστοιχη πρόκληση - να πάμε σε μουσείο με δημιουργικές προθέσεις - η ανταπόκριση θα είναι μεγαλύτερη και ειλικρινέστερη.

Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα εργαλείο που ασκεί πολλαπλές δεξιότητες και μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ποικίλη στοχοθεσία. Θα μπορούσε μια από τις χρήσεις της να είναι στη μουσειακή εκπαίδευση, καθώς η ανταπόκριση στο μουσείο και στο έκθεμα που επιθυμούμε από τους μαθητές μας μπορεί να υπηρετηθεί πολύ καλά από τα χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης. Ο οπτικός γραμματισμός, ο κριτικός γραμματισμός, η προσωπική εμπλοκή, η δημιουργική/ βιωματική αφήγηση – όλα αναγκαία, όπως δείξαμε, στην ψηφιακή αφήγηση – είναι αυτά που επιδιώκουμε να κινητοποιήσουμε στη μη τυπική εκπαίδευση. Ίσως έτσι το μουσείο και κάθε χώρος πολιτισμού να γίνει λιγότερο «βαρετός» για τον/την έφηβο και να δούμε το κινητό και τον υπολογιστή να μετατρέπονται σε εργαλεία για τη δημιουργική έκφραση των μαθητών μας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2020). *Η ψηφιακή αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας* (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/316711/files/GRI-2020-26900.pdf>
- Γρόσδος, Σ. (2017). *Εικόνα και δημιουργική γραφή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καλεσοπούλου, Δ., & Κουσερή, Γ. (2020). Γράφοντας τις δικές μας «Οδύσσειες». *Η δημιουργική προσέγγιση του μουσειακού κόσμου μέσα από τον κόσμο της λογοτεχνίας*, 7, 89-113. Ανακτήθηκε από: http://museumedulab.ece.uth.gr/main/sites/default/files/5%20-%20Museumedu7%20-%20Kalessopoulou_Kouseri.pdf
- Κανατσούλη, Μ. (2020). Στα Μουσεία των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων. *Χίλιες και μία νύχτες στα μουσεία των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων*, 7, 35-46.

Ανακτήθηκε από: <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/sites/default/files/2%20-%20Museumedu7%20-%20Kanatsouli.pdf>

Κιοσσές, Σ., & Δαλακούρα, Ν. (2020). *Μετα-γράφοντας την τέχνη: Μουσεία, πινακοθήκες και χώροι πολιτισμικής κληρονομιάς ως «τόποι» δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κιοσσές, Σ. (2023). *Μουσείο, αφήγηση και δημιουργική γραφή*.

Ανακτήθηκε 21/8/2023, από: <https://www.culturebook.gr/meletes-dokimia/mouseio-afigisi-kai-dimiourgiki-grafi-tou-spyrou-kiosse.html?fbclid=IwAR2yDk7ZvnMM-CBjEedfRdIYQnJZhH7yEb3j7OkmDeREs9yzQmrGQX9k1OY>

Μουταφίδου, Α., & Μπράιτισης, Θ. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, & Β. Παράσχου (Επίμ.), *1ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής*, 3-5 Ιουλίου, 2020 (σσ. 51-60). Doi: 10.12681/online-edu.3210 http://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/moutafidou_bratitsis_article.pdf

Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις νήσος.

Νάκου, Ε. (2009). *Μουσεία, ιστορίες και ιστορία*. Αθήνα: Εκδόσεις νήσος.

Νάκου, Ε., Νικονάνου, Ν., & Κανελλόπουλος, Π. (2015). *MuseumEdu. Μουσεία και Εκπαίδευση/ Θεωρία και Πράξη: Μουσική, Χορός, Μαθηματικά*. Ανακτήθηκε από: <http://museumedulab>

Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.

Ξερόγλωσσες

Black, G. (2012). *Transforming Museums in the Twenty-First Century*. New York: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. New York: Routledge.

Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. New York: Routledge.

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΜΙΧΑΗΛ*

**Ψηφιακές αφηγήσεις με αφορμή το έργο
διάσημων φωτογράφων: Διδακτικές πρακτικές με χρήση ΤΠΕ
στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων**

Εισαγωγή

Με την εισαγωγή των πολυμέσων στη ζωή μας, η παραδοσιακή αφήγηση έχει αποκτήσει ακόμη μια μορφή, την ψηφιακή, η οποία συνδυάζει την αφήγηση ιστοριών με ένα εύρος ψηφιακών εργαλείων, όπως εικόνες, ήχους και βίντεο. Μέσω της δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων, οι μαθητές/τριες ασκούνται σε διαφορετικούς τύπους γραμματισμού του 21^{ου} αιώνα, όπως ο ψηφιακός, ο τεχνολογικός, ο κριτικός και ο γραμματισμός στα μέσα. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την πορεία του πρότζεκτ «Ψηφιακές αφηγήσεις με αφορμή το έργο διάσημων φωτογράφων» στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης» που υλοποιείται από το «Εργαστήριο για τη Μελέτη της Ανάγνωσης και της Γραφής στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία» του ΠΤΔΕ-ΑΠΘ. Το σχέδιο εργασίας εφαρμόστηκε σε τμήμα ΣΤ' τάξης Δημοτικού Πειραματικού Σχολείου. Οι τέσσερις ψηφιακές αφηγήσεις που προέκυψαν ανήκουν στην κατηγορία των μυθοπλαστικών αφηγήσεων και για τη δημιουργία τους αξιοποιήθηκαν διαδικτυακά εργαλεία και ένα εύρος διδακτικών πρακτικών, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η βιωματική και η ανακαλυπτική μάθηση.

Ψηφιακή αφήγηση & χρήση ΤΠΕ

Ο ορισμός της ψηφιακής αφήγησης προκύπτει από τον συνδυασμό της τέχνης της αφήγησης ιστοριών με ένα εύρος ψηφιακών εργαλείων, όπως εικόνων, ήχων και βίντεο. Όλες οι ψηφιακές αφηγήσεις, λιγότερο ή περισσότερο, περιέχουν ψηφιακά γραφικά/εικόνες, κείμενο, ηχογραφημένη αφήγηση, βίντεο και μουσικές/ήχους, προκειμένου να μεταδώσουν τα μηνύματά τους. Περιστρέφονται γύρω από ένα συγκεκριμένο ζήτημα ιδωμένο υπό το πρίσμα μιας συγκεκριμένης οπτικής και διαρκούν συνήθως λίγα λεπτά. Χρησιμεύουν, όπως και η παραδοσιακή αφήγηση, στο να πληροφορήσουν, να αφηγηθούν μια ιστορία ή να δώσουν οδηγίες για ένα θέμα (Robin, 2006). Με τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων, αξιοποιούνται όλες οι αισθήσεις των εμπλεκομένων (πολυαισθητηριακή προσέγγιση), με αποτέλεσμα οι διαφορετικοί μαθησιακοί τύποι

* Δάσκαλος & Απόφοιτος του Τμήματος Κινηματογράφου Σχολής Καλών Τεχνών ΑΠΘ

(οπτικοί, ακουστικοί, κιναισθητικοί) να παρακινούνται περισσότερο στο να χρησιμοποιούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, ώστε να υπάρξει όσο το δυνατόν πιο καθολική συμμετοχή του συνόλου των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πανταζή & Γεωργιάδη, 2015). Επιπλέον, μέσα από την ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση, οι μαθητές/τριες ασκούνται σε διαφορετικούς τύπους γραμματισμού του 21^{ου} αιώνα, όπως ο ψηφιακός, ο τεχνολογικός, ο κριτικός και ο γραμματισμός στα μέσα (Brown, Bryan & Brown, 2005), καθώς μελετούν και κατανοούν τη δομή και τη λειτουργία όχι μόνο του λόγου, αλλά και άλλων σημειωτικών μέσων όπως της εικόνας, της μουσικής και περιβαλλόντων που είναι σύγχρονα, πολυμεσικά και ψηφιακά (Γκουτσιουκώστα, 2015).

Οι νέες τεχνολογίες, συνδυάζοντας κείμενο, εικόνα και ήχο, καθιστούν τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο ελκυστική και προσφέρουν κίνητρα για μάθηση σε ευρύτερο πλήθος μαθητών/τριών σε σχέση με τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Μέσω των λογισμικών, του διαδικτύου και ανοιχτών μαθησιακών περιβαλλόντων καλλιεργούνται δεξιότητες όπως η έρευνα, η ανακάλυψη, η αμφισβήτηση, η συμβολική έκφραση, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία. Οι εκπαιδευόμενοι/ες διερευνούν τον κόσμο, οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση, την εφαρμόζουν και λαμβάνουν ανατροφοδότηση άμεσα. Έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν, να επεξεργαστούν σύνθετες πληροφορίες και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη (Μαλιγκούδη & Παπαγρηγορίου, 2008).

Στο παρόν σχέδιο εργασίας αξιοποιήθηκαν οι νέες τεχνολογίες με ποικίλους τρόπους. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ο βιντεοπροβολέας της τάξης για την προβολή των βίντεο (ταινία μικρού μήκους, παραδείγματα ψηφιακών αφηγήσεων και τα τελικά προϊόντα των ομάδων) και των παρουσιάσεων των μαθητών/τριών, καθώς και το δίκτυο για την αναζήτηση εικόνων και ήχων για τις ψηφιακές αφηγήσεις. Επιπλέον, τα παιδιά εντράφησαν στη χρήση του online λογισμικού ανοιχτού τύπου για μοντάζ και επεξεργασία βίντεο Canva και των συνεργατικών παρουσιάσεων Google, κατά τη διαδικασία της συνεργασίας των μελών των ομάδων από απόσταση. Στο ίδιο πλαίσιο, οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να συνομιλούν και να οργανώνονται μέσω του λογισμικού επικοινωνίας Skype, ενώ με το προαναφερθέν μέσο πραγματοποιήθηκαν, επίσης, οι τηλεσυναντήσεις της τάξης με τους ειδικούς από το Μουσείο Φωτογραφίας. Ακόμη, το σχολείο παρείχε στους/στις εκπαιδευόμενους/ες φορητές συσκευές ipads για εκτέλεση εργασιών εντός και εκτός τάξης.

Διδακτικές πρακτικές

Το παρόν σχέδιο εργασίας αξιοποίησε διδακτικές πρακτικές στο πλαίσιο της καινοτομίας, η οποία, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003:123, όπως αναφέρεται στο Σοφός, 2019) σχετίζεται με παρεμβάσεις που χαρακτηρίζονται από πνεύμα πρωτοτυπίας και πρωτοποριακές κινήσεις, εμπνεόμενες από την έννοια της δημιουργικότητας. Μέσα από την ανάπτυξη και τον επανασχεδιασμό νέων πρακτικών διδασκαλίας και την αξιοποίηση θεωριών σε νέα πεδία για την εισαγωγή καινούριων εκπαιδευτικών στόχων και την υλοποίησή τους, η καινοτομία εισάγεται στο σχολείο και προωθείται με τις παρακά-

τω διδακτικές πρακτικές, (οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο των εργαστηρίων που περιγράφονται στην παρούσα εργασία):

1. Επίλυση προβλημάτων. Μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική τα παιδιά μαθαίνουν να παίρνουν αποφάσεις και να ξεπερνούν εμπόδια σε όλα τα στάδια του σχεδίου εργασίας, από τη σύλληψη της ιδέας μέχρι την υλοποίησή της (Robin, 2006). Έτσι, εξασκούνται στη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας, κατά την οποία μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία, αναπτύσσοντας ικανότητες και δεξιότητες που αντιστοιχούν στους στόχους κάθε δράσης (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Πράγματι, οι μαθητές/τριες χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν προβλήματα που σχετίζονταν με την εξ αποστάσεως συνεργασία τους, τον διαμοιρασμό των ρόλων μέσα στην ομάδα και τεχνικά ζητήματα στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων. Σε όλα τα παραπάνω, εξασκήθηκαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και έφτασαν αισίως στην ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας.

2. Δοκιμή και έρευνα. Συνδυάζοντας την ομαδοσυνεργατική με τη διερευνητική μάθηση, οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ερευνούν, οργανώνουν τις ιδέες τους, ενεργοποιούν προηγούμενες γνώσεις, διατυπώνουν υποθέσεις, αμφισβητούν και αναστοχάζονται (Κωστούλη, 2005). Τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρότζεκτ έκαναν έρευνα σχετικά με τα κείμενα των ιστοριών τους. Αναζήτησαν στοιχεία για το ιστορικό πλαίσιο τους και τις ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας των επαγγελματιών που παρουσίασαν μέσα από αυτές. Επιπλέον, προέβησαν, με συγκεκριμένα κριτήρια αναζήτησης στον παγκόσμιο ιστό, στον εντοπισμό εικόνων και ήχων καλής ποιότητας, τα οποία δοκιμάστηκαν πάνω στη ροή της αφήγησης για να διαπιστωθεί αν ταιριάζουν ή όχι στο συνολικό αποτέλεσμα. Έτσι, οι μαθητές/τριες εξασκήθηκαν στην έρευνα και τη δοκιμή και ανέπτυξαν τις σχετικές δεξιότητες.

3. Ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα, πέρα από την κριτική ανάλυση των σχέσεων ανάμεσα στα μέσα και το κοινό, στοχεύει να καταστήσει τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ες, μέσα από την αμφισβήτηση των ίδιων των κειμένων και των αφηγήσεων των μέσων, να δημιουργήσουν εναλλακτικά μέσα μεταδίδοντας τα δικά τους μηνύματα (Garcia et al, 2013). Συνδυάζοντας κείμενο, εικόνες και ήχους, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν κριτικές δεξιότητες με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι δεν εξαρτώνται άμεσα από τις ηλεκτρονικές συσκευές (Jonassen, 2003). Έτσι, με τη βοήθεια ειδικών του χώρου της φωτογραφίας και μέσα από σχετική θεωρητική και πρακτική επαφή, οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο σχέδιο εργασίας εξοικειώθηκαν με μέσα και τεχνικές λήψης φωτογραφιών και εξασκήθηκαν στην «ανάγνωση» στοιχείων των φωτογραφιών με όρους οπτικού γραμματισμού. Επιπλέον, αξιοποιώντας μία ρουμπρίκα καθορισμένων κριτηρίων αποτίμησης μιας ψηφιακής αφήγησης, προέβησαν σε προσεκτική επιλογή φωτογραφιών και ήχων και αξιολόγησαν όλα τα στοιχεία των οπτικοακουστικών δημιουργιών της ομάδας τους και των συμμαθητών/τριών τους, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.

4. Συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών. Η εργασία σε ομάδες, μέσα από τη διαπροσωπική συνεργασία και αντιπαράθεση, συμβάλλει στην επίλυση των

γνωστικών συγκρούσεων και φέρνει στο προσκήνιο την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, πέρα από το τελικό προϊόν (Ματσαγγούρας, 1995). Αναφορικά με το παρόν σχέδιο εργασίας, τα μέλη των ομάδων συνεργάστηκαν μεταξύ τους με όρους μικτής μάθησης, αφού οι ομαδικές εργασίες λάμβαναν χώρα τόσο στη σχολική αίθουσα όσο και σε ψηφιακά συνεργατικά περιβάλλοντα (skype, canva), όπου οι μαθητές/τριες απολάμβαναν τα οφέλη μιας μαθητοκεντρικής μαθησιακής διαδικασίας με κοινωνική σκοπιά (Αλεξίου et al, 2017). Ειδικότερα, τα συγκεκριμένα παιδιά δεν είχαν δυνατότητα να εργαστούν ομαδικά κατά τα προηγούμενα χρόνια, λόγω των περιορισμών του COVID-19. Έτσι, η εν λόγω διδακτική πρακτική τους έδωσε έναν σχετικά καινούριο τρόπο εργασίας και ήταν το στοιχείο που συγκέντρωσε τον μεγαλύτερο ενθουσιασμό, παρά τις επιμέρους δυσκολίες, κυρίως λόγω τεχνικών προβλημάτων κατά τη διάρκεια των τηλεσυναντήσεων τους και της χρήσης της συνεργατικής πλατφόρμας canva.

5. Προώθηση θετικής στάσης στην αλλαγή. Σύμφωνα με τη ρουμπρίκα καθορισμένων κριτηρίων που δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες του σχεδίου εργασίας, μία ψηφιακή ιστορία κρίνεται ως ποιοτική, όταν το θέμα της και η οπτική γωνία του αφηγητή δηλώνονται με σαφήνεια. Επιπλέον, χρειάζεται να θέτει ένα ερώτημα που θα κεντρίσει το ενδιαφέρον του θεατή και θα βρίσκει την απάντησή του στο τέλος. Η χρήση της φωνής του ίδιου του δημιουργού τονίζει το προσωπικό στοιχείο και η επιλογή κατάλληλης μουσικής υπόκρουσης συντελεί στη συναισθηματική ανταπόκριση. Ακόμη, η ψηφιακή αφήγηση οφείλει να έχει σφιχτή δομή, γρήγορη εξέλιξη, σωστό ρυθμό, εικόνες καλής ποιότητας και ένα κείμενο γραμματικά και συντακτικά ορθό (Αποστολίδου, 2012). Η διαδικασία παρουσίασης και αξιολόγησης/ανατροφοδότησης των ψηφιακών αφηγήσεων των ομάδων σε επίπεδο ολομέλειας της τάξης επέφερε αρκετές αλλαγές στις ιστορίες των παιδιών. Αρχικά εκδηλώθηκε μικρή δυσαρέσκεια και έλλειψη μεγάλης προθυμίας για διενέργεια βελτιωτικών αλλαγών, καθώς, από πλευράς των παιδιών, υπήρχε η εντύπωση πως τα τελικά προϊόντα ήταν ολοκληρωμένα. Όμως, μέσα από τη θέαση των δημιουργιών των συμμαθητών/τριών τους, τον εντοπισμό θετικών και αρνητικών στοιχείων και την επαναλαμβανόμενη εξάσκηση των μαθητών/τριών στην παραπάνω διαδικασία παρατηρήθηκε ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην αλλαγή, καθώς, από τη μέση του σχεδίου εργασίας και έπειτα, τα ίδια τα παιδιά ήταν αυτά που ζητούσαν να παρουσιάσουν τις αφηγήσεις τους, να λάβουν και να δώσουν ανατροφοδότηση και να τις τελειοποιήσουν.

Το σχέδιο εργασίας

Το σχέδιο εργασίας δημιουργήθηκε με αφορμή το ερευνητικό πρόγραμμα «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης». Έχει τίτλο «Ψηφιακές αφηγήσεις με αφορμή το έργο διάσημων φωτογράφων» και πραγματοποιήθηκε σε τμήμα της ΣΤ' τάξης (με 11 μαθητές και 12 μαθήτριες) του 3ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ευόσμου Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο υλοποίησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στον θεματικό κύκλο «Δημιουργώ & Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη & Πρωτοβουλία – Αγωγή Σταδιοδρομίας.

Γνωριμία με επαγγέλματα» κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023. Παρακάτω περιγράφεται το περιεχόμενο των 10 Εργαστηρίων του φωτογραφικού πρότζεκτ.

Εργαστήριο 1: Επαφή με λογοτεχνικό κείμενο & την κινηματογραφική του απόδοση. Ο εκπαιδευτικός διάβασε στην ολομέλεια της τάξης το απόσπασμα «Σ' ένα συνοριακό σταθμό» του Αντώνη Σαμαράκη από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Ε'-ΣΤ' Δημοτικού. Ακολούθως, η τάξη παρακολούθησε την ομώνυμη μικρού μήκους ταινία σε σκηνοθεσία Νάνσυς Σπετσιώτη. Αφού έγινε ιδιαίτερη αναφορά στο επάγγελμα του σταθμάρχη, τα παιδιά παρακινήθηκαν να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις για το επάγγελμα που θα ήθελαν τα ίδια να ακολουθήσουν στο μέλλον και να εξηγήσουν τους λόγους για την επιλογή του.

Εργαστήριο 2: Εισαγωγή στο επάγγελμα του φωτογράφου & πρώτη επαφή με διάσημους φωτογράφους. Στην εισαγωγή του εργαστηρίου, ως σύνδεση με τα προηγούμενα, ο εκπαιδευτικός έδειξε, μέσω βιντεοπροβολέα, στους/στις μαθητές/τριες εικόνες από τα επαγγέλματα που ακούστηκαν στην προηγούμενη συνάντηση. Ως τελευταία πρόβαλε την εικόνα ενός φωτογράφου και έγινε μια μικρή συζήτηση γύρω από το συγκεκριμένο επάγγελμα και τις υποθέσεις ή τις παραδοχές που τα παιδιά έχουν γύρω από αυτό. Ακολούθως, οι μαθητές-τριες, μέσω της τεχνικής της ιδεοθύελλας, αποτύπωσαν στον πίνακα της τάξης τις απόψεις/γνώσεις τους για την τέχνη της φωτογραφίας. Εν συνεχεία, τα παιδιά, σε ομάδες, κλήθηκαν να ερευνήσουν τη ζωή και το έργο των φωτογράφων Βούλας Παπαϊωάννου, Δημήτρη Λέτσιου και Brian Doben και να δημιουργήσουν ψηφιακές παρουσιάσεις αφιερωμένες σε αυτούς.

Εργαστήριο 3: Ολοκλήρωση παρουσιάσεων των προς μελέτη φωτογράφων. Οι μαθητές/τριες, με την ενίσχυση του εκπαιδευτικού, ολοκλήρωσαν τις παρουσιάσεις τους, τις οποίες πρόβαλαν στην ολομέλεια της τάξης.

Εργαστήριο 4: Τηλε-συνάντηση με ειδικούς/επαγγελματίες του χώρου της φωτογραφίας – ανάθεση φωτογραφικών ασκήσεων. Η τάξη συνδέθηκε μέσω skype με έναν επαγγελματία φωτογράφο και την υπεύθυνη εκπαιδευτικών προγραμμάτων του MoMus - Μουσείου Φωτογραφίας Θεσσαλονίκης, οι οποίοι συζήτησαν με τα παιδιά σχετικά με το επάγγελμα του φωτογράφου, την τέχνη της φωτογραφίας και τα μέσα και τις τεχνικές για τη λήψη φωτογραφιών, μέσα από θεωρία και παραδείγματα. Στο τέλος, δόθηκε από τους εισηγητές μια φωτογραφική άσκηση ως εργασία για το σπίτι. Οι μαθητές/τριες τράβηξαν φωτογραφίες που σχετίζονταν με την άσκηση και τις ανάρτησαν σε έναν ψηφιακό κοινόχρηστο φάκελο.

Εργαστήριο 5: Ανατροφοδότηση σχετικά με τις φωτογραφικές ασκήσεις. Οι εισηγητές του προηγούμενου εργαστηρίου συνδέθηκαν μέσω skype, σχολίασαν τα θετικά σημεία των φωτογραφιών των παιδιών και πρότειναν βελτιώσεις, όπου το έκριναν απαραίτητο.

Εργαστήριο 6: Εισαγωγή στην ψηφιακή αφήγηση. Μέσω βιντεοπροβολέα, παρουσιάστηκαν κάποια ενδεικτικά παραδείγματα ψηφιακών ιστοριών. Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να τις αξιολογήσουν και να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που, κατά τη γνώμη τους, έκαναν κάποια ψηφιακή ιστορία να ξεχωρίζει. Στη συνέχεια, έγινε μια σύντομη

εισαγωγή στη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών και παρουσιάστηκαν συνοπτικά οι επιμέρους παράμετροι και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας καλής ψηφιακής ιστορίας μέσω ενός σχετικού πίνακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric).

Εργαστήριο 7: Σχεδιασμός και σύνταξη της ιστορίας (Story Planning). Ο εκπαιδευτικός πρότεινε τα παρακάτω είδη ψηφιακής αφήγησης από τα οποία μπορούσαν οι μαθητές/τριες να διαλέξουν και να δημιουργήσουν μία δική τους: α) Μυθοπλαστικές αφηγήσεις, β) Προσωπικές αφηγήσεις, γ) Πληροφοριακές αφηγήσεις. Οι μαθητές/τριες σε ομάδες πέντε έως έξι ατόμων κλήθηκαν να επιλέξουν ένα από τα παραπάνω θέματα/είδη ή να επινοήσουν ένα δικό τους. Κοινό στοιχείο όλων των αφηγήσεων και αφορμή για το θέμα τους έπρεπε να είναι μία φωτογραφία (που να απεικονίζει επάγγελμα) των φωτογράφων που συμπεριλαμβάνονται στο σχέδιο εργασίας και των οποίων το έργο είχε μελετηθεί στα προηγούμενα εργαστήρια. Όλες οι ομάδες επέλεξαν να συγγράψουν μυθοπλαστικές αφηγήσεις. Κάθε ομάδα διάλεξε τη φωτογραφία που θα αποτελούσε στοιχείο της ιστορίας της και έκανε ένα σχετικό διάγραμμα, συζητώντας ζητήματα όπως:

- Ποιο είναι το κατάλληλο πρόσωπο για να αφηγηθεί την ιστορία;
- Ποιο είναι το ερώτημα στο οποίο απαντά η αφήγηση;
- Τι θέλουμε να πετύχουμε με τη συγκεκριμένη ψηφιακή αφήγηση;

Αυτό το στάδιο λειτούργησε σαν ένα πρώτο ανατροφοδοτικό σκαλοπάτι που διευκόλυνε το πέρασμα των παιδιών στη σύνταξη του κειμένου που ακολούθησε. Σε αυτό το στάδιο, που επαναλήφθηκε αρκετές φορές, οι μαθητές/τριες, εργαζόμενοι/ες σε ομάδες, έγραψαν το κείμενο της ψηφιακής τους αφήγησης. Το όριο λέξεων ήταν 250-350 λέξεις που αντιστοιχούσαν ιδανικά σε μια ψηφιακή ιστορία μέσης διάρκειας 2-4 λεπτών. Τα γραπτά κείμενα διαβάστηκαν και σχολιάστηκαν στον κύκλο σύμφωνα με τα κριτήρια της ρουμπρίκας. Αυτό υπήρξε το δεύτερο σκαλοπάτι ανατροφοδότησης.

Εργαστήριο 8: Εικονογραφημένο σενάριο (storyboard) και προπαραγωγή. Οι μαθητές/τριες έφτιαξαν την εικονογραφημένη μορφή (storyboard) της ιστορίας που έγραψαν και την μοιράστηκαν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Αυτό το στάδιο λειτούργησε ως τρίτο ανατροφοδοτικό σκαλοπάτι. Κατά τη φάση της προπαραγωγής, στη σχολική αίθουσα και στο σπίτι, οι μαθητές/τριες συνέλεξαν, επεξεργάστηκαν ψηφιακά και αποθηκεύσαν ψηφιακά το απαραίτητο για την ψηφιακή αφήγηση και σύμφωνα με τα κριτήρια της ρουμπρίκας πολυμεσικό υλικό, όπως εικόνες, ήχους και μουσική αφού πρώτα είχε εξηγηθεί σε επίπεδο ολομέλειας της τάξης ο τρόπος επιλογής του υλικού. Το στάδιο αυτό λειτούργησε ως ανατροφοδοτικό σκαλοπάτι στην πορεία εξέλιξης της ψηφιακής αφήγησης.

Εργαστήριο 9: Παραγωγή – Μεταπαραγωγή. Στη φάση αυτή πραγματοποιήθηκε η εγγραφή της φωνητικής αφήγησης και η σύνθεση των επιμέρους στοιχείων με τη βοήθεια του λογισμικού Canva. Ο εκπαιδευτικός παρουσίασε το λογισμικό στους/στις μαθητές/τριες, πριν το χρησιμοποιήσουν και έλυσε σχετικές απορίες. Στη συνέχεια, τα μέλη των ομάδων εισήγαγαν το πολυμεσικό υλικό στο πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο. Όταν ένιωσαν ότι ήταν όλα έτοιμα, μπόρεσαν να προχωρήσουν στη διαδικασία της φωνητικής εγγραφής. Όλα τα παιδιά διάβασαν στην τάξη εν είδει πρόβας, αλλά στη

συνέχεια μόνο ένα παιδί ηχογράφησε την ιστορία για να υπάρχει ομοιογένεια στο τελικό αποτέλεσμα και να αποφευχθούν παρανοήσεις κατά την ακρόαση. Οι τελικές ηχογραφήσεις ακούστηκαν στην ολομέλεια της τάξης, δίνοντας την ευκαιρία για ένα πρόσθετο ανατροφοδοτικό σκαλοπάτι.

Με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως συνεργασίας (μέσω skype) των παιδιών από τα σπίτια τους, έγινε το τελικό φινίρισμα των ψηφιακών αφηγήσεων και, ακολούθως, αυτές παρουσιάστηκαν αρκετές φορές στην τάξη και αξιολογήθηκαν από την ολομέλεια της τάξης με βάση τα κριτήρια της ρουμπρίκας. Αυτό ήταν και το τελευταίο ανατροφοδοτικό σκαλοπάτι. Η φάση αυτή ολοκληρώθηκε με την αποθήκευση της ψηφιακής αφήγησης ως έργου και ως ταινίας.

Εργαστήριο 10: Αναστοχασμός – Διανομή. Οι μαθητές/τριες παρουσίασαν τις ολοκληρωμένες ψηφιακές αφηγήσεις τους στην τάξη και ενθαρρύνθηκαν να αναστοχαστούν τη δική τους ψηφιακή ιστορία, αλλά και την όλη εμπειρία συνολικά, συμπληρώνοντας ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο αποτίμησης του προγράμματος. Τέλος, οι ψηφιακές αφηγήσεις μοιράστηκαν ηλεκτρονικά στους γονείς των παιδιών, οι οποίοι εξέφρασαν με θέρμη τα ιδιαίτερος θετικά τους σχόλια. Επιπλέον, όλες οι ιστορίες αναρτήθηκαν στο διαδίκτυο, ώστε άνθρωποι από όλον τον κόσμο να έχουν πρόσβαση σε αυτές.

Οι ψηφιακές αφηγήσεις

Οι ψηφιακές αφηγήσεις που προέκυψαν ως αποτέλεσμα των εργασιών των μαθητών-τριών στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος ανήκουν στην κατηγορία των μυθοπλαστικών αφηγήσεων και όλες περιστρέφονται γύρω από κάποιο επάγγελμα. Βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία κάθε ιστορίας ήταν η συγγραφή της με αφορμή μία εκ των φωτογραφιών με τις οποίες τα παιδιά ήρθαν σε επαφή κατά το στάδιο μελέτης της ζωής διάσημων φωτογράφων. Η συγκεκριμένη φωτογραφία θα μπορούσε να αποτελεί την αρχή ή το τέλος της ιστορίας ή ακόμη και να παρεμβάλλεται ενδιάμεσα στη ροή της.

Οι μαθητές-τριες δημιούργησαν τέσσερις ψηφιακές αφηγήσεις με τους παρακάτω τίτλους και υποθέσεις: 1) *Το όνειρο του κασκαντέρ*. Ένα κορίτσι γνωρίζει τον καινούριο του γείτονα, ο οποίος εργάζεται ως κασκαντέρ. Κατά τη διάρκεια της γνωριμίας τους, ο κασκαντέρ αναπολεί τη ζωή του και αποκαλύπτει τις δυσκολίες που πέρασε αλλά δεν το έβαλε κάτω. Έτσι, έφτασε στο σημείο να γίνει διάσημος και επιτυχημένος. 2) *Ηρωας για μία ημέρα*. Ένας ψαράς ξανοίγεται με τη βάρκα του στον ωκεανό και βρίσκεται εν μέσω μιας ισχυρής καταιγίδας, η οποία τον παρασέρνει σε ένα ερημονήσι. Εκεί συναντά τέσσερα παιδιά, που είχαν χαθεί. Τα βοηθάει να επιστρέψουν στο σπίτι τους και οι γονείς τους τον ευχαριστούν. 3) *Ο πατέρας που δεν είχα*. Ένας ηλικιωμένος Εβραίος θυμάται πως, όταν ήταν μικρός, ένας βρεφοκόμος, ο κ. Γιάννης, τον έκρυψε από τους Γερμανούς και του έσωσε τη ζωή. Μετά από χρόνια, έψαξε τα παιδιά του κ. Γιάννη και μαζί δημιούργησαν ένα κέντρο για κατατρεγμένα παιδιά. 4) *Η αξεπέραστη φίλια*. Η Μπέλα Τζέφερσον πεθαίνει και ο καλύτερός της φίλος πέφτει σε κατάθλιψη. Θυμάται, όμως, πως η φίλη του τον είχε συμβουλέψει να ακολουθήσει τα όνειρά του και αποφασίζει να

παραιτηθεί από αρχιτέκτονας και να ασχοληθεί με τη ζωγραφική. Ζωγραφίζει τη μορφή της σε ένα κτίριο.

Οι μαθητές/τριες έλαβαν υπόψη τους τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας καλής ψηφιακής ιστορίας, όπως αυτά αποτυπώθηκαν στον πίνακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric), που μοιράστηκε στους-στις μαθητές-τριες:

- *Εικόνες.* Οι εικόνες οφείλουν να είναι καθαρές και να χαρακτηρίζονται από υψηλή ανάλυση. Σκοπός τους είναι να συμπληρώνουν κατάλληλα την ιστορία και να δημιουργούν την απαραίτητη ατμόσφαιρα. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται να είναι φανερή η κατανόηση της γραμματικής της εικόνας από πλευράς των δημιουργών, ενώ κάποιες εικόνες είναι καλό να έχουν συμβολική, μεταφορική διάσταση.
- *Μουσική/Ήχος.* Η επιλογή της μουσικής επένδυσης οφείλει να είναι εύστοχη, δηλαδή να συμπληρώνει κατάλληλα και δίνει νόημα στην ιστορία. Στόχος είναι η μουσική να είναι απόλυτα συντονισμένη με το κείμενο, με αποτέλεσμα να αγγίζει τον αποδέκτη.
- *Αφήγηση.* Η αφήγηση πρέπει να ακούγεται καθαρά καθ' όλη τη διάρκεια της ψηφιακής ιστορίας. Χρειάζεται να υπάρχει ρυθμός, ταιριαστές παύσεις και κατάλληλος χρωματισμός της φωνής, ώστε η ιστορία να αναδεικνύεται και αγγίζουν τον αποδέκτη.
- *Οι μεταβάσεις.* Η σωστή χρήση των μεταβάσεων των εικόνων νοηματοδοτεί το κείμενο, δημιουργεί την κατάλληλη ατμόσφαιρα και δηλώνει πως οι κανόνες γραμματικής της εικόνας έγιναν αντιληπτοί από τους/τις μαθητές/τριες.

Παρακάτω, παρουσιάζεται ο συγκριτικός πίνακας (Πίνακας 1) των ψηφιακών αφηγήσεων που προέκυψαν, αναφορικά με τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους (επιλογή εικόνων και ήχων, μεταβάσεις μεταξύ των διαφανειών, ποιότητα αφήγησης).

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας αξιολόγησης επιμέρους στοιχείων ψηφιακών αφηγήσεων

	Το όνειρο του κασκαντέρ	Ήρωας για μία ημέρα	Ο πατέρας που δεν είχα	Η αξεπέραστη φιλία
Διάρκεια	2'22"	2'31"	2'54"	2'13"
Εικόνες	Έγχρωμες, υψηλής ποιότητας. Κάποιες έχουν υποστεί επεξεργασία, ενώ άλλες συνδυάζονται μεταξύ τους για να αποδοθεί το νόημα. Συμπληρώνουν κατάλληλα την ιστορία και δημιουργούν ατμόσφαιρα.	Ασπρόμαυρες, υψηλής ποιότητας. Κάποιες έχουν υποστεί επεξεργασία, κάποιες συνδυάζονται μεταξύ τους για να αποδοθεί το νόημα. Συμπληρώνουν κατάλληλα την ιστορία και δημιουργούν ατμόσφαιρα. Ορισμένες εικόνες έχουν συμβολική/μεταφορική διάσταση.	Ασπρόμαυρες, υψηλής ποιότητας. Η μόνη έγχρωμη εικόνα είναι η τελευταία, που αναφέρεται στο παρόν και δίνει την αίσθηση ενός αισιόδοξου τέλους. Κάποιες φωτογραφίες έχουν υποστεί επεξεργασία. Συμπληρώνουν κατάλληλα την ιστορία και δημιουργούν ατμόσφαιρα.	Έγχρωμες, υψηλής ποιότητας. Η μόνη ασπρόμαυρη εικόνα είναι από την κηδεία της Μπέλα, ώστε να μεταδώσει τον πένθιμο τόνο. Κάποιες φωτογραφίες έχουν υποστεί επεξεργασία ή δημιουργήθηκαν εκ νέου. Συμπληρώνουν κατάλληλα την ιστορία και δημιουργούν ατμόσφαιρα.

Πίνακας 1 (συνέχεια)

	Το όνειρο του κασκαντέρ	Ήρωας για μία ημέρα	Ο πατέρας που δεν είχα	Η αξεπέραστη φιλία
Μουσική/ Ήχος	Χαρούμενη μουσική στην αρχή και στο τέλος. Ενδιάμεσα, η μουσική γίνεται μελαγχολική, όταν ο κασκαντέρ αναφέρεται στη δύσκολη παιδική του ηλικία. Τα ηχητικά εφέ είναι στοχευμένα και προσφέρουν ζωντάνια και αμεσότητα.	Ίδια μουσική σε όλη τη διάρκεια της αφήγησης. Εύστοχη μουσική επιλογή. Δεν αποσπά την προσοχή του θεατή, αλλά συμπληρώνει την ιστορία. Τα ηχητικά εφέ εισάγονται σε συγκεκριμένα σημεία, για να τονιστούν.	Εύστοχη επιλογή μουσικής επένδυσης. Συντονίζεται με το κείμενο, αγγίζοντας τον αποδέκτη. Οι ήχοι προσδίδουν ρεαλισμό στην αφήγηση.	Κοινή μουσική σε όλη τη διάρκεια της αφήγησης. Ταίριασθή με το κείμενο, νοηματοδοτεί την ιστορία, αγγίζοντας τον αποδέκτη. Οι ήχοι συμπληρώνουν αρμονικά τη συνολική εικόνα.
Αφήγηση	Η αφήγηση ηχογραφήθηκε αρκετές φορές, προκειμένου η άρθρωση της αφηγήτριας να είναι καλή. Υπάρχει ρυθμός και σχετικά ικανοποιητική ένταση.	Η αφήγηση ακούγεται αρκετά καθαρά στο μεγαλύτερο μέρος της ψηφιακής αφήγησης. Υπάρχει ρυθμός, κατάλληλος χρωματισμός στη φωνή, έτσι ώστε η ιστορία να αναδεικνύεται.	Η αφήγηση ακούγεται αρκετά καθαρά στο μεγαλύτερο μέρος της ψηφιακής αφήγησης. Υπάρχει ρυθμός και κατάλληλος χρωματισμός στη φωνή, έτσι ώστε η ιστορία να αναδεικνύεται.	Η αφήγηση ακούγεται καθαρά. Υπάρχει ρυθμός, κατάλληλος χρωματισμός στη φωνή, έτσι ώστε η ιστορία να αναδεικνύεται.
Μεταβάσεις	Κοινές σε όλη την αφήγηση. Συμβατές με το περιεχόμενο.	Κοινές σε όλη την αφήγηση. Συμβατές με το περιεχόμενο	Δεν έχει χρησιμοποιηθεί κάποιο είδος μετάβασης. Υπάρχει κίνηση στις εικόνες (zoom in), γεγονός που δίνει περισσότερη ζωντάνια στην ψηφιακή αφήγηση.	Κοινές σε όλη την αφήγηση. Συμβατές με το περιεχόμενο.

Αξιολόγηση-Συμπεράσματα

Από τη μελέτη των απαντήσεων των παιδιών στο ερωτηματολόγιο αποτίμησης, αλλά και από την ενεργή συμμετοχή και τα θετικά τους σχόλια σε όλα τα στάδια του πρότζεκτ, διαφαίνεται πως οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιήθηκαν ήταν πετυχημένες. Οι εκπαιδευόμενοι/ες δήλωσαν πως θα ήθελαν και στο μέλλον να ασχοληθούν με

την παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων και πως τα οφέλη που αποκόμισαν ήταν πολλαπλά και σημαντικά σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, οι προαναφερθείσες διδακτικές πρακτικές συνέβαλαν ώστε οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες οπτικοακουστικού και κριτικού γραμματισμού, να εξασκηθούν στη συνεργασία, την έρευνα και δοκιμή, την επίλυση προβλημάτων, να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στον τομέα της αφήγησης ιστοριών και της χρήσης των νέων τεχνολογιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αλεξίου, Λ., Γαβανά, Δ., & Παπαναστασίου, Α. (2017). *Διδάσκοντας τις πηγές ενέργειας στο δημοτικό με τη μέθοδο της Μικτής Μάθησης*. Εισήγηση στο 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αθήνα.
 Διαθέσιμο στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1092>.
- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογιοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
 Διαθέσιμο στο: <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED174/%CE%97%20%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%9F%CE%A4%CE%95%CE%A7%CE%9D%CE%99%CE%91%20%CE%A3%CE%A4%CE%91%20%CE%9D%CE%95%CE%91%20%CE%A0%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%92%CE%91%CE%9B%CE%9B%CE%9F%CE%9D%CE%A4%CE%91%20%CE%A4%CE%A9%CE%9D%20%CE%A4%CE%A0%CE%95.pdf>
- Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση: Ένα Πολλά Υποσχόμενο Διδακτικό Εργαλείο για τη Γόνιμη Ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική της Λογοτεχνίας. Στο Β. Δαγδiléλης, 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 2015.
- ΙΕΠ. (2021). *Επιμορφωτικό – υποστηρικτικό υλικό Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS5092064)*, ΥΠΙΑΙΘ: Αθήνα.
- Κωστούλη, Τ. (2005). Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: Στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Στο Κουτσογιάννης, Χ., Χαραλαμπίδης, & Λιόσης (Επιμ.), *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 26ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μαλιγκούδη, Χ., & Παπαρηγορίου, Β. (2008). Σύγχρονες διδακτικές αρχές και πρακτικές εφαρμογές. Στο *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου, Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία* (σσ. XX-XX). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Πρόγραμμα Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο).
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Νόμος 4692/2020. (2020). ΦΕΚ, 111(Α). Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις.

- Πανταζή, Β., & Γεωργιάδη, Η. (2015). Νέες Τεχνολογίες και εκμάθηση Ξένων Γλωσσών: η περίπτωση των οπτικών, των ακουστικών και των κιναισθητικών τύπων μαθητών. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα, & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *8ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7-8 Νοεμβρίου 2015 (σσ. 121-132). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Σοφός, Α. (2019). Πειραματικό σχολείο - ένας θεσμός σε εξέλιξη. Στην Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων - Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου *Η δημιουργικότητα και η καινοτομία στην εκπαιδευτική πράξη: με αφετηρία τη μακρόχρονη εμπειρία των Πειραματικών και Πρότυπων σχολείων*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 2-4 Νοεμβρίου 2018, Αθήνα. ISSN: 2654-0959.
- Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.

Ξενόγλωσσες

- Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate*, 1(3).
- Garcia, A., Seglem, R., & Share, J. (2013). Transforming teaching and learning through critical media literacy pedagogy. *Learning Landscapes*, 6(2), 109-124.
- Jonassen, D. H. (2003). Designing instruction for story problems. *Educational Psychology Review*.
- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΤΣΑΡΜΠΟΠΟΥΛΟΥ*

Ψηφιακές συνομιλίες με τα υπαίθρια γλυπτά της Θεσσαλονίκης μέσω θεατρικών τεχνικών

Εισαγωγή – θεωρητική προσέγγιση

Η συμμετοχή της τάξης στο πρόγραμμα «Κόμβοι ψηφιακής αφήγησης» πραγματοποιήθηκε μέσω ενός σχεδίου εργασίας (project) (Frey, 2010) το οποίο συνδέθηκε κυρίως με τον θεματικό κύκλο των εργαστηρίων δεξιοτήτων «Φροντίζω το περιβάλλον» και την υποθεματική που προβλέπεται για τη ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου με τίτλο «Παγκόσμια και τοπική πολιτιστική κληρονομιά». Στην πορεία το σχέδιο εργασίας συνδέθηκε και με άλλα γνωστικά αντικείμενα της ΣΤ΄ τάξης, όπως κεφάλαια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που αφορούσαν στην προστασία του δημόσιου χώρου και την πολιτιστική κληρονομιά των λαών, κεφάλαια της ιστορίας που συνδυάστηκαν με πλούσιο φωτογραφικό υλικό από γλυπτά της Αναγέννησης¹, κεφάλαια της Φυσικής για την καταστροφή των μνημείων από τη μόλυνση του περιβάλλοντος, κείμενα στη Γλώσσα που περιέγραφαν έργα γλυπτικής σε διάφορα μουσεία και συνοδεύονταν από σχετικό οπτικοακουστικό υλικό² στην ψηφιακή μορφή των βιβλίων.

Το σχέδιο εργασίας διήρκεσε από τον Νοέμβριο του 2022 μέχρι και τον Απρίλιο του 2023 με συναντήσεις διάρκειας 1-2 ωρών κάθε εβδομάδα και συνδέθηκε, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τους πρώτους μήνες εφαρμογής του, με σενάριο εργαστηρίου δεξιοτήτων που αφορούσε στη μελέτη του δημόσιου χώρου ως δημιουργήματος της κοινωνίας που τον διαμορφώνει και τον χρησιμοποιεί, δηλαδή ως χώρου συνδυασμένου με τη ζωή μας και ο οποίος συμβάλλει με τη σειρά του στη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης³.

Η όλη μεθόδευση που οδήγησε στη δημιουργία του ψηφιακού σεναρίου με τίτλο «Μιλάνε τα γλυπτά;» υποστηρίχθηκε σταθερά με τεχνικές θεάτρου, που αντλούν από τη

* Δασκάλα, ΜΔΕ Παιδαγωγικής ΑΠΘ

¹ Βλ. σχετική υπερσύνδεση στο βιβλίο της Ιστορίας για τη γλυπτική στο Μουσείο Uffizi στη Φλωρεντία <https://www.uffizi.it/en/the-uffizi/sculpture>

² Βλ. σχετική υπερσύνδεση στο βιβλίο της Γλώσσας: Εκπαιδευτική τηλεόραση: Σμιλεύοντας τον άνθρωπο-Η εξέλιξη της γλυπτής ανδρικής μορφής σε όλη τη διάρκεια της Ελληνικής Αρχαιότητας. <https://edutv.minedu.gov.gr/index.php/gliptiki/smileyontas-ton-anthropo-i-ekseliksi-tis-glyptis-andrikis-morfis-se-oli-ti-diarkeia-tis-ellinikis-arxaiotitas>

³ Μεγάλο μέρος των βημάτων που ακολουθήθηκαν και του συμπληρωματικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε αντλήθηκε από το σενάριο των Δημοπούλου, Μαρία, Κύρδη Καλλιόπη (2018). *Το παιδί, η πόλη και τα Μνημεία*- Προσεγγίζοντας υπαίθρια γλυπτά και μνημεία: ενεργοί πολίτες για τον δημόσιο χώρο και την πολιτιστική κληρονομιά, Γ΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού βλ. σχετικά <https://online.fliphtml5.com/mmes/ytqn/#p=18>

μακρόχρονη παράδοση του Theatre in Education⁴ και του Θεάτρου της Επινόησης⁵, τεχνικές δηλαδή που προωθούν τη μάθηση μέσω της πράξης και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε σχεδιασμένες θεατρικές δραστηριότητες, τη βιωματική μάθηση και την ελεύθερη έκφραση.

Ειδικότερα, το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο μάθησης βασίστηκε στη βιωματική θεωρία του Dewey σύμφωνα με την οποία ο καλύτερος τρόπος για να μάθει κανείς είναι να ενεργεί. Με άλλα λόγια, το Εκπαιδευτικό Δράμα συνιστά μια εφαρμογή της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης, γιατί τοποθετεί τον μαθητή στο επίκεντρο της δραστηριότητας και τον εμπλέκει ενεργά σε υποθετικές καταστάσεις μέσα από τη βίωση ρόλων και την αλληλεπίδραση με την ομάδα. Επομένως, το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, κατά την εφαρμογή της οποίας «ο συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού, αποβλέπει στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας αλλά και του κόσμου» (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 19)

Στη διαδικασία του εκάστοτε δράματος, παράγεται από τα παιδιά, μέσα από διάφορες θεατρικές τεχνικές, ένα πλούσιο υλικό. Το υλικό αυτό μπορεί να εξελιχθεί, μετά από επεξεργασία, με τη βοήθεια-διαμεσολάβηση του δασκάλου⁶, σε κείμενο προς παράσταση ή να αποτελέσει, στη δική μας περίπτωση, το κείμενο της ψηφιακής αφήγησης.

Αλλά και το Θέατρο της Επινόησης είναι μια μορφή θεάτρου, όπου το κείμενο προκύπτει μέσα από τη συλλογική εργασία μιας ομάδας, έχοντας ως σημείο εκκίνησης τον αυτοσχεδιασμό, λεκτικό και σωματικό. Πρόκειται ουσιαστικά για απάντηση και αντίδραση στο κειμενοκεντρικό θέατρο και παράλληλα αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση υποκινούμενη και εκπορευόμενη από τον χώρο του πειραματισμού που αφορά τη σύνθεση πολλών τεχνών, μαζί με τη δυναμική συνεισφορά και της τεχνολογίας.

Αυτό το είδος θεάτρου παρέχει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν αυτοβιογραφικά γεγονότα και προσωπικές πεποιθήσεις ως πρωτογενείς πηγές με βάση την παραδοχή ότι καθετί προσωπικό είναι εν τέλει και πολιτικό⁷. Στην πορεία αυτή κεντρικό ρόλο παίζει πάντα ένα βασικό ερευνητικό ερώτημα που αφορά ένα σύγχρονο κοινωνικό θέμα όπως π.χ. ανεργία, ρατσισμός, υγεία, μετανάστευση (Alison, 1994: 41-42).

Στη δική μας περίπτωση το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα, το οποίο επιμερίστηκε στην πορεία του σχεδίου εργασίας σε αρκετά υπο-ερωτήματα, όπως θα δούμε στη συνέχεια, αφορούσε στον τρόπο σύνδεσης των υπαίθριων γλυπτών με τον δημόσιο χώρο στο κέντρο της πόλης που κατοικούν τα παιδιά της τάξης.

⁴ Ο θεσμός του θεάτρου στην εκπαίδευση (Theatre in Education) θέτει το θέατρο στην υπηρεσία της εκπαίδευσης. Λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής παρέμβασης, ως εργαλείο μάθησης, χωρίς να παύει να αποτελεί και μορφή τέχνης (Πιτούλη, 2000).

⁵ Βλ. σχετικά Τσίχλη, (2008). Κοινωνικές και πολιτικές συνιστώσες στο ευρωπαϊκό θέατρο του τέλους του 20^{ου} αιώνα: μια μελέτη των performances και του θεάτρου της επινόησης. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18813#page/4/mode/2up>

⁶ Για τον ρόλο του δασκάλου βλ. σχετικά Αυδή & Χατζηγεωργίου 2017: 27.

⁷ Για τη σύνδεση του προσωπικού με το κοινωνικό και την αλληλεπίδραση μεταξύ φανταστικού κόσμου του Εκπαιδευτικού Δράματος και του πραγματικού κόσμου των παιδιών βλ. σχετικά Wooland, 1999: 34-35.

Σκοποθεσία

Θέλοντας να δομήσουμε μια εκπαιδευτική διαδικασία που βαθμιαία να οδηγεί τα παιδιά στη διερεύνηση των εικαστικών παρεμβάσεων στον δημόσιο χώρο, σχεδιάστηκαν μια σειρά από δραστηριότητες, οι οποίες υπηρετούσαν ποικίλους γνωστικούς-συναισθηματικούς στόχους, και καλλιεργούσαν πολλαπλές δεξιότητες. Ενδεικτικά αναφέρονται η κατανόηση της έννοιας και της σημασίας του δημόσιου χώρου, η προσέγγιση των εννοιών της ιστορικής μνήμης και της πολιτιστικής κληρονομιάς όπως καταγράφονται στον δημόσιο χώρο, η διερεύνηση τη σύνδεση μνημείων και δημόσιων γλυπτών με την πόλη (ή την περιοχή) και την ιστορία της, η προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς και, βεβαίως, η καλλιέργεια του οπτικού και ψηφιακού γραμματισμού.

Οι δεξιότητες που επιθυμούσαμε να καλλιεργήσουμε στα παιδιά είναι η παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της ψηφιακής δημιουργικότητας, η επικοινωνία, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, καθώς και δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα.

Μεθοδολογία

Η προσέγγιση ήταν μαθητοκεντρική, παρέχοντας στα παιδιά ένα σύστημα υποστήριξης, μια *σκαλωσιά* (Wood, Bruner & Roos, 1976) προκειμένου να βιώσουν τις υπό διερεύνηση καταστάσεις που προέκυπταν από συστηματική έρευνα στο πεδίο αλλά και στο διαδίκτυο, να εμβαθύνουν σε αυτές και να αναστοχαστούν.

Ο ρόλος της δασκάλας ήταν διαμεσολαβητικός και αφού η ίδια καθόρισε τη μαθησιακή περιοχή και επέλεξε ένα θέμα που ενδιέφερε τους μαθητές και τις μαθήτριες έθεσε το κατευθυντήριο ερώτημα που αφορούσε τα μνημεία που συναντάνε σε μια συνηθισμένη διαδρομή τους στο κέντρο της πόλης και σχεδίασε τη δομή των μαθημάτων, έτσι ώστε μέσα από μια ακολουθία θεατρικών δραστηριοτήτων αλλά και μικρών ερευνών στο πεδίο να βιώσουν τα παιδιά τις σχετικές με το θέμα εμπειρίες και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές με στόχο την κατανόηση, την αλλαγή στάσης και την εγρήγορσή τους για την προστασία του δημόσιου χώρου και της πολιτιστικής κληρονομιάς (Bolton, 1992).

Το χτίσιμο της ομάδας-Παιχνίδια επικοινωνίας και συνεργασίας

Το σχέδιο εργασίας ξεκίνησε με παιχνίδια ανάπτυξης της ομαδικότητας, καθώς πριν από οποιαδήποτε θεατρική δραστηριότητα στην τάξη πολύ σημαντικό είναι το «δέσιμο» της ομάδας, (Γκόβας, 2002) και η σύναψη ενός παιδαγωγικού συμβολαίου μεταξύ των μελών της το οποίο περιέχει κανόνες και βασικές αρχές που πρέπει να τηρούνται από όλα τα μέλη της ομάδας συμμετέχοντας ισότιμα και με τη δική τους ελεύθερη βούληση. Επομένως, κοινός τόπος είναι όταν χρησιμοποιούμε τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, να αρχίζει η ομάδα με παιχνίδια και αυτοσχεδιασμούς, κινησιολογικούς ή μη, σε συνδυασμό με ασκήσεις επικοινωνίας και μέσα από αυτά να προκύπτουν θέματα και ιδέες που στη συνέχεια γίνονται αντικείμενο επιπλέον επεξεργασίας και εμβάθυνσης.



Εικόνα 1



Εικόνα 2

Εισαγωγή στην ψηφιακή αφήγηση -Το project για την επέτειο των 100 χρόνων από τη Μικρασιατική καταστροφή

Στη διδακτική μας παρέμβαση εκτός όμως από τα αρχικά παιχνίδια και τις εισαγωγικές ασκήσεις που εξυπηρετούσαν τους παραπάνω στόχους, υπήρξε μια ιδιαίτερη «προθέρμανση» των παιδιών τόσο με το είδος της ψηφιακής αφήγησης και τις τεχνικές που αυτή χρησιμοποιεί (μαγνητοφώνηση αφήγησης, συνδυασμός με εικόνες, μουσική επένδυση κλπ.) όσο και με τη συγγραφή κειμένων που συνδυάζει προσωπικές μνήμες και υλικό από συνεντεύξεις, άρθρα και έρευνα στο διαδίκτυο, μέσω ενός σύντομου σχεδίου εργασίας, διάρκειας ενός μήνα περίπου, το οποίο προηγήθηκε της ψηφιακής αφήγησης που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα, τα παιδιά, στις αρχές Οκτωβρίου, στο πλαίσιο της επετείου των 100 χρόνων από τη Μικρασιατική Καταστροφή, συμμετείχαν στη δημιουργία βίντεο, την ευθύνη για το τελικό μοντάζ του οποίου είχε η δασκάλα της τάξης, στο οποίο αξιοποιήθηκε ιστορικό υλικό, συνεντεύξεις από γονείς και παππούδες ή γιαγιάδες αλλά και οικογενειακές φωτογραφίες των παιδιών με θέμα τις ιστορίες των προγόνων τους με προσφυγική καταγωγή, καθώς και των αντικειμένων⁸ που έφεραν μαζί τους.

Το βίντεο παρουσιάστηκε σε εκδήλωση στο Δημαρχιακό Μέγαρο Θεσσαλονίκης που διοργανώθηκε από τον Δήμο Θεσσαλονίκης και την Αντι-δημαρχία Παιδείας με την υποστήριξη του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης τον Οκτώβριο του 2022. Η παρουσίαση συνδυάστηκε με δρώμενο στο οποίο συμμετείχαν τα παιδιά κατά το οποίο τα πρόσωπα των οικογενειακών φωτογραφιών αλλά και τα αντικείμενα «ζωντάνεψαν» και μίλησαν σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση μέσω ενός υβριδικού αφηγηματικού σχήματος που συνδυάζε ντοκουμέντα, φωτογραφίες και επινοημένες ιστορίες βασισμένα όμως σε συνεντεύξεις συγγενών αλλά και άλλες μαρτυρίες που βρήκαν στο διαδίκτυο.



Εικόνα 3

⁸ Βλ. για τη σύνδεση αντικειμένων και προσωπικών ιστοριών Κακουδάκη, 2019: 176-177.

Το εργαστήριο δεξιοτήτων για την προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς

Μεγάλο μέρος του σεναρίου του εργαστηρίου δεξιοτήτων, με το οποίο συνδέθηκε η δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης, αντλήθηκε από το σενάριο της Μαρίας Δημοπούλου και της Καλλιόπης Κύρδη, «Το παιδί, η πόλη και τα Μνημεία-Προσεγγίζοντας υπαίθρια γλυπτά και μνημεία: ενεργοί πολίτες για τον δημόσιο χώρο και την πολιτιστική κληρονομιά, Γ' & ΣΤ' Δημοτικού» (2018).

Σημείο εκκίνησης υπήρξε μια διερευνητική συζήτηση με τα παιδιά για τη γειτονιά τους, τις διαδρομές που κάνουν καθημερινά στο κέντρο της Θεσσαλονίκης, όπου βρίσκεται και το σχολείο, τι τους αρέσει και τι όχι στις διαδρομές αυτές, αν θυμούνται κάποιο γλυπτό ή άγαλμα που συναντάνε, πού βρίσκεται;

Θεατρικές τεχνικές, έρευνα στο πεδίο και στο διαδίκτυο, συγκέντρωση υλικού για τις ψηφιακές ιστορίες

Εφαρμόζοντας την τεχνική «Γλύπτης-Γλυπτό»⁹ τα παιδιά έφτιαξαν τα δικά τους αγάλματα και πρότειναν σημεία στην πόλη που θα μπορούσαν να τοποθετηθούν και γιατί.

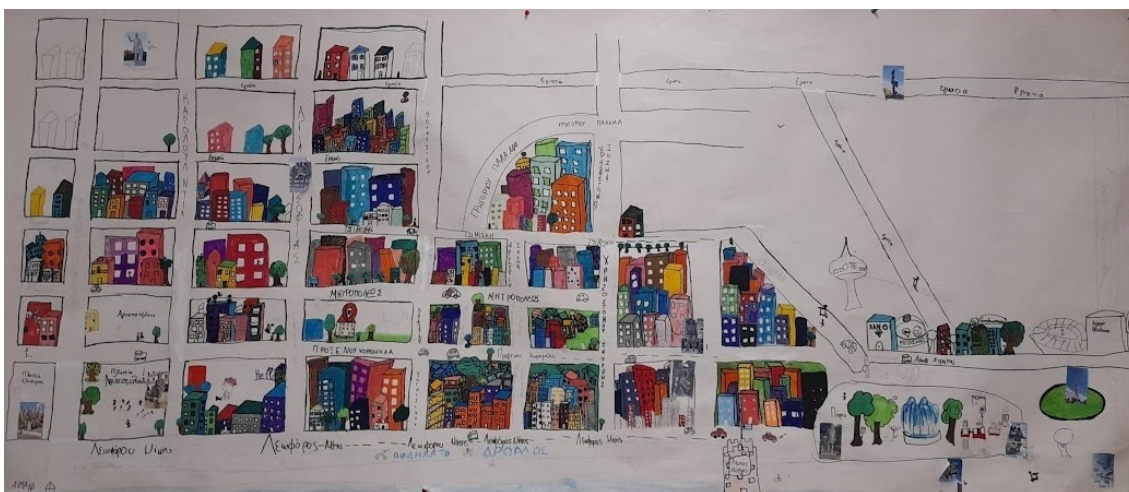


Εικόνα 4

⁹ Για αναλυτική περιγραφή των τεχνικών που αναφέρονται στην παρούσα εργασία βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στη συνέχεια, ανέλαβαν να περπατήσουν (με μέλη της οικογένειάς τους ή με φίλους) στη γειτονιά τους αλλά και στο ευρύτερο κέντρο της πόλης και φωτογράρισαν αγάλματα και γλυπτά που συναντούν στις διαδρομές αυτές και κατέγραψαν πληροφορίες για αυτά εφοδιασμένα με φύλλο εργασίας που ετοιμάσαμε στην τάξη.

Ζωγράρισαν τον χάρτη του κέντρου της πόλης και κόλλησαν τις φωτογραφίες που τράβηξαν στη θέση που βρίσκονται τα γλυπτά.



Εικόνα 5

Κατόπιν τα παιδιά επέλεξαν 12 από αυτά τα γλυπτά και συμπλήρωσαν τις φωτογραφίες με σύντομες πληροφορίες και λεζάντες φιλοτεχνώντας έτσι το ετήσιο έντυπο ημερολόγιο του σχολείου και θέλοντας να εκφράσουν ένα μήνυμα για την προστασία των δημόσιων γλυπτών.



Εικόνα 6



ΣΤ' τάξη

νήμια κρισιμέ: Παύλος Ιωνόπουλος, Αλέξανδρος Πασιόζογλου, Ορέστης Δρογκούς, Αυδία Παπαδοπούλου, Ερσώ Πετροπούλου, Μικαέλα Μπαχίλο, Δομνίκη Μπαρμπαλή, Νικόλαος Σκαρλάτος, Έννοαν-Μάριος Γρηγοριάδης, Νικόλαος Σακελλάρης, Νικόλαος Οικονόμου, Αικατερίνα Θεοτόκου, Μαρία Παρούση, κ.λπ. κρισιμέ: Άννα Δαβουζογίου, Μαρία Σπηλιόπου, Σελήνη Πουσιού, Αυδία Αρμυταζογίου, Ιριγένεια Οικονομίδη, κα Αντιγόνη Τσαρμποπούλου, Ανού Ρίζου, Βασιλίσ Παρρακευοπούλου, Ελένη Αντωνιάκη, Ανδρέας-Αθηνά Χαρολαμπίδου, Ελισάβετ Νικοπούλου, Δανάη Κατίσοπούλου.

Με την ευκαιρία αυτή:



ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2023

Δ	Τ	Τ	Π	Π	Σ	Κ
						1 Βασίλειο του Μάρκου
2	3	4	5	6 Εύηλη Θεοτόκου	7 Σταμάτος Παυλάκης	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17 Απόστολος Μακάριος	18 Απόστολος & Ευαγγέλιος	19	20 Ευαγγέλιος Μακάριος	21	22
23	24	25 Σταμάτος Μακάριος	26	27	28	29
30	31					



Cor-ten - Νίκη της Σαμοθράκης

Καλλιτέχνης: Γιώργος Ζογγολόπουλος.
Χρονολογία εγκατάστασης: 1966.
Ύψος: 17 μέτρα.
Υλικό κατασκευής: Κράσιo μετάλλου Cor-ten (ελάμβας & χαλκός).
Περιγραφή: Εξαιρεσιαστικό έργο που αναπαράστανε αριστικά τη «Νίκη της Σαμοθράκης». Πού βρισκείτο: Κεντρική Πύλη ΔΕΦ.

Εικόνα 7

Στη συνέχεια ψήφισαν ποια γλυπτά τους ενδιέφεραν περισσότερο και σχηματίστηκαν πέντε ομάδες για 5 γλυπτά:

- 1) Γλυπτό «Μετεωρον» του Κωστή Γεωργίου, απέναντι από το Δημαρχιακό Μέγαρο της Θεσσαλονίκης
- 2) Γλυπτό «Ομπρέλες» του Γιώργου Ζογγολόπουλου, στη Νέα Παραλία της Θεσσαλονίκης
- 3) Αδριάντας του Μεγάλου Αλεξάνδρου του Ευάγγελου Μουστάκα, στην παραλία Λευκού Πύργου
- 4) Άγαλμα Αριστοτέλη του Γιώργου Γεωργιάδη στην πλατεία Αριστοτέλους
- 5) Μνημείο του Εβραϊκού Ολοκαυτώματος του Nandor Glid, στην πλατεία Ελευθερίας

Αναπαράστησαν τα γλυπτά αυτά περνώντας σταδιακά από τη θεατρική τεχνική «Γλύπτης-Γλυπτό» στην τεχνική της «Δυναμικής εικόνας» και φαντάστηκαν τι θα μας έλεγαν αν ζωντάνευαν τα πρόσωπα που απεικονίζονται στα γλυπτά, για τη ζωή τους, για το πρόσωπο που παριστάνουν, για τον χώρο που βρίσκονται.

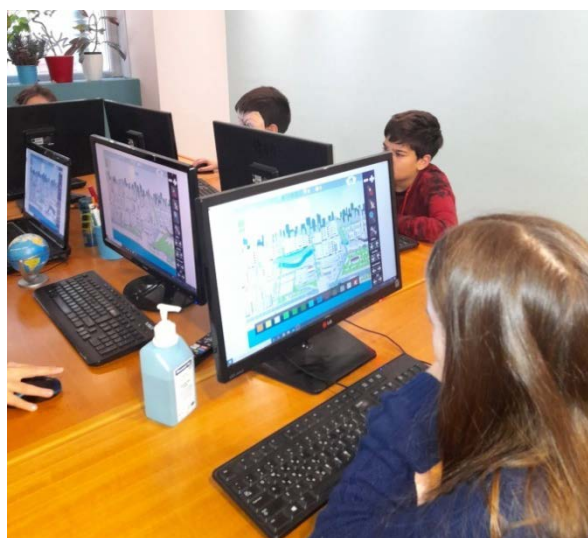
Στη φάση αυτή αξιοποιήθηκαν επιπλέον τεχνικές από το εκπαιδευτικό δράμα όπως η «Ανίχνευση της σκέψης» των προσώπων της εικόνας, η «Συνέντευξη» από τα πρόσωπα που παριστάνουν τα γλυπτά αλλά και το παιχνίδι «Να μείνει...» που οδήγησε στην επινόηση φανταστικών καθημερινών προσώπων που συχνάζουν στις πλατείες όπου βρίσκονται τα γλυπτά και των οποίων οι δράσεις αλληλοεπηρεάζονται. Οι φωνές των προσώπων αυτών (μονόλογοι, διάλογοι) όπως προέκυψαν από τους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών αποτέλεσαν τα πρωτόλεια κείμενα για την ψηφιακή αφήγηση που δημιούργησαν στη συνέχεια.



Εικόνα 8

Τα ερωτήματα-θέματα που προέκυψαν από τους παραπάνω αυτοσχεδιασμούς οδήγησαν σε μικρές έρευνες στο διαδίκτυο για εύρεση φωτογραφικού υλικού από τον δημόσιο χώρο στον οποίο βρίσκονται τα γλυπτά και τα παιδιά παρατήρησαν τις αλλαγές που έχουν συμβεί με το πέρασμα των χρόνων στα μέρη αυτά.

Κατόπιν, η τάξη επισκέφτηκε το Ινστιτούτο Ψηφιακής Μάθησης & επικοινωνίας «Νους» και συμμετείχε σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας, το οποίο περιλάμβανε παρακολούθηση βίντεο για την ιστορία της Θεσσαλονίκης, συγγραφή και ηχογράφηση κειμένου ιστορικών γεγονότων που επέλεξαν να περιγράψουν τα παιδιά, καθώς και χρήση λογισμικού με το οποίο μπορούσαν να κάνουν «επεμβάσεις» στον χάρτη της Θεσσαλονίκης και να φανταστούν πώς θα ήθελαν να είναι το κέντρο της πόλης.



Εικόνα 9

Τις φανταστικές συνδέσεις που έκαναν τα παιδιά με τον δημόσιο χώρο των γλυπτών μέσω των θεατρικών τεχνικών και τη βοήθεια της τεχνολογίας, ακολούθησε επίσκεψη στην τοποθεσία που βρισκόταν το κάθε γλυπτό και τα παιδιά στις ομάδες τους, εφοδιασμένα με κατάλληλα φύλλα εργασίας, κατέγραψαν υποθέσεις για τα συναισθήματα που δείχνει η έκφραση και η κίνηση των μορφών ή των αντικειμένων που παρίσταναν τα γλυπτά, αλλά και κλήθηκαν να επινοήσουν έναν δικό τους τίτλο για το κάθε γλυπτό.

Φωτογράρισαν τι βλέπει και φαντάστηκαν πού θα πήγαινε το γλυπτό αν ζωντάνευε. Παράλληλα, πήραν συνεντεύξεις από τους περαστικούς για να εξετάσουν αν γνωρίζουν τι αναπαριστά το γλυπτό, άκουσαν τις απόψεις τους για τον χώρο που βρίσκεται, τους ρώτησαν αν περνάνε από εκεί καθημερινά και πώς έχουν συνδέσει το γλυπτό με τη διαδρομή αυτή, αν συμβολίζει κάτι για αυτούς. Ηχογράφησαν τους ήχους που ακούγονταν γύρω και προσπάθησαν να ανοίξουν το βλέμμα τους στον δημόσιο χώρο που περιέβαλλε το γλυπτό προσπαθώντας να καταλάβουν πώς «συνομιλεί» αυτό με το περιβάλλον του.

Τέλος, κατέγραψαν την κατάστασή του. Είναι φροντισμένο, βρόμικο, εγκαταλειμμένο, έχει φθορές φυσικές ή από ανθρώπινες παρεμβάσεις; Λείπουν κομμάτια, υπάρχουν γραμμένα συνθήματα, γκράφιτι ή χρώμα, υπάρχουν σκουπίδια, ενημερωτικές ταμπέλες;



Εικόνα 10

Η συγγραφή ψηφιακής ιστορίας, σύνδεση με φωτογραφίες και μουσική, τελικό μοντάζ

Όλες οι πληροφορίες, που συγκέντρωσε η κάθε ομάδα, συνδυασμένες με τα κείμενα που προέκυψαν από τις θεατρικές τεχνικές, ήταν το υλικό τους, για να γράψουν η καθεμιά ένα σύντομο αφηγηματικό κείμενο, όπου μιλάει ένα γλυπτό, άγαλμα ή σύμπλεγμα σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση και μας λέει την ιστορία του, ποιον ή τι απεικονίζει και τι

παρατηρεί γύρω του, τι του αρέσει, τι θα ήθελε να αλλάξει, πού θα πήγαινε ή τι θα έκανε αν ζωντάνευε.

Ηχογράφησαν τις αφηγήσεις τους και ακολούθησε η σύνδεση με τις φωτογραφίες που τράβηξαν τα ίδια τα παιδιά ή βρήκαν στο διαδίκτυο και η αναζήτηση μουσικής που να ταιριάζει, το τελικό μοντάζ στην τάξη. Κάθε φορά που μια ομάδα θεωρούσε ότι είχε φτάσει σε ένα ικανοποιητικό σημείο τηρώντας τους χρονικούς περιορισμούς που της είχαν τεθεί – δηλαδή να μην ξεπερνά η αφήγηση τα δυο λεπτά, οπότε οι ομάδες έπρεπε να πυκνώσουν πάρα πολύ τον λόγο τους και να κρατήσουν ό,τι θεωρούσαν σημαντικό-έδειχνε την εργασία της στην ολομέλεια και έπαιρνε ανατροφοδότηση αλλά και ιδέες για τον τρόπο που θα συνδέονταν μεταξύ τους οι επιμέρους αφηγήσεις, ώστε να αποτελέσουν μια τελική ενότητα με γενικό τίτλο «Μιλάνε τα γλυπτά;».



Εικόνα 11

Παρατηρήσεις - αποτελέσματα

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του σχεδίου εργασίας που οδήγησε στη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης και επιχειρώντας μια σύντομη αποτίμηση της όλης εφαρμογής, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ο αναστοχασμός των αυτοσχεδιαστικών δράσεων των μαθητών και των μαθητριών μέσω των θεατρικών τεχνικών διευκόλυνε τη δημιουργία πολλαπλών αφηγήσεων με διαφορετική εστίαση και από διαφορετικές

οπτικές γωνίες. Το εκπαιδευτικό δράμα και το θέατρο της επινόησης ως αποτελεσματικά εργαλεία βιωματικής μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο και τις βιογραφίες των παιδιών, ενθάρρυναν την πρωτότυπη, αυθεντική τους έκφραση και τη δημιουργία της τελικής ψηφιακής ιστορίας, στην οποία οι πολλαπλές και διαφορετικές αφηγήσεις των παιδιών ενώθηκαν σε «ένα αυθεντικό και μοναδικό τελικό προϊόν» στηριγμένο στη «σύν-ταξη και αναδιαμόρφωση των εμπειριών» (Τσίχλη, 2008:87) αλλά και των γνώσεων που απέκτησε η μαθητική ομάδα.

Τα παιδιά σε φύλλα αξιολόγησης που τους δόθηκαν περιέγραψαν την όλη εμπειρία με θετικά λόγια ως προς τις γνώσεις που απέκτησαν, ανέφεραν ότι είδαν τον δημόσιο χώρο της ευρύτερης γειτονιάς τους με «άλλα μάτια» και τόνισαν την επιθυμία τους να «κάνουν κάτι» για την προστασία των γλυπτών επιδεικνύοντας διάθεση συμμετοχής στα κοινά και ανάληψης πρωτοβουλιών για δράση, χαρακτηριστικά, δηλαδή, του ενεργού πολίτη.

Τέλος, αναφέρθηκαν στην ενδυνάμωσή τους ως μελών μιας ομάδας με κοινή εργασία και στόχευση όπου ο καθένας και η καθεμία πρόσφερε με τις ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητές του/της και θεώρησαν ότι η γνωριμία όλων των σταδίων σύνθεσης ενός ψηφιακού προϊόντος ήταν πολύ χρήσιμη στο να πετύχουν να αφήσουν ένα ψηφιακό αποτύπωμα μέσω της ψηφιακής τους αφήγησης στην κατεύθυνση της υπεράσπισης της πολιτιστικής τους κληρονομιάς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2017). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο: 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημοπούλου, Μ., Κύρδη, Κ., & Σβορώνου, Ε. (2018). *Το παιδί, η πόλη και τα Μνημεία: Οδηγός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς. Ανακτήθηκε από: <https://online.fliphtml5.com/mmeh/ytqn/#p=18>
- Frey, K. (2010). *Η μέθοδος Project: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (Κ. Μάλλιου, Μετάφραση). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφοί Κυριακίδη.
- Κακουδάκη, Τ. (2019). Ο εαυτός μου ως ντοκουμέντο. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.), *«Κι αν ήσουν εσύ;» Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σ. 125–129). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Πιτούλη, Γ. (2000). «Θεατροπαιδαγωγικές ομάδες στην εκπαίδευση (Theatre-in-Education) αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα». Στη Συνδιάσκεψη 2000 για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα.
- Wooland, B. (1999). *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο* (Ε. Ι. Κανηρά, Μετάφραση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσσες

- Oddey, A. (1994). *Devising Theatre, a Practical and Theoretical Handbook*. Λονδίνο: Routledge.
- Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. Λονδίνο: Simon & Schuster.
- Wood, D., Bruner, J. & Roos, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Ψηφιακοί πόροι

Εκπαιδευτική τηλεόραση: Σμιλεύοντας τον άνθρωπο-Η εξέλιξη της γλυπτής ανδρικής μορφής σε όλη τη διάρκεια της Ελληνικής Αρχαιότητας

<https://edutv.minedu.gov.gr/index.php/gliptiki/smileyontas-ton-anthropo-i-ekseliksi-tis-glyptis-andrikis-morfis-se-oli-ti-diarkeia-tis-ellinikis-arxaiotitas>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ-ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ¹⁰

«ΓΛΥΠΤΗΣ-ΓΛΥΠΤΟ»

Ως εισαγωγή στην παρακάτω θεατρική τεχνική μπορούμε να παίξουμε το παραδοσιακό παιχνίδι «Αγαλματάκια ακούνητα, αγέλαστα, μέρα ή νύχτα»¹¹

Κάποιος καλείται να μείνει ακίνητος σαν «άγαλμα» σε μια «εξω-καθημερινή» στάση. Ένας άλλος, ο «Γλύπτης», καλείται να «διορθώσει» τη στάση ή την έκφραση του αγάλματος κάνοντας μικρές μετατροπές. Ο Γλύπτης μπορεί να σηκώσει και κάποιον άλλον για να συμπληρώσει το έργο του. Η υπόλοιπη ομάδα προτείνει τίτλο για το γλυπτό. Τέλος, ο Γλύπτης ανακοινώνει τον δικό του τίτλο.

«ΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ»

Α. Περπατάμε ελεύθερα στον χώρο αλλάζοντας κατευθύνσεις. Στη συνέχεια περπατάμε γεμίζοντας τα κενά, αλλάζοντας ρυθμούς και διάφορα επίπεδα (ψηλό, μεσαίο, χαμηλό). Περπατάμε περνώντας από διαφορετικές συνθήκες (βιάζομαι, βρέχει, περπατώ στο απόλυτο σκοτάδι, κατεβαίνει το ταβάνι κ.ά.).

Σταματάμε με το σήμα του εμψυχωτή. Η δασκάλα ακουμπά κάποιους, οι οποίοι μένουν ακίνητοι εκεί που είναι, σαν αγάλματα.

Είναι σημαντική η εσωτερική ενέργεια των αγαλμάτων, αφού στη σκηνή όλα είναι ορατά.

Οι υπόλοιποι απαντούν σε ερωτήσεις για τα αγάλματα, όπως:

Τι βλέπω;

¹⁰ Βλ. για αναλυτική περιγραφή των τεχνικών Χολέβα, 2019: 138-149.

¹¹ Βλ. σχετικά Ψηφιακό Σχολείο, Διαδραστικά βιβλία για τη ΣΤ' Δημοτικού, Γλώσσα Ενότητα 16: Μουσεία. <http://12dim-volou.mag.sch.gr/agalmatakia.htm>

Τι νομίζω ότι αισθάνονται;
 Τι μπορεί να σκέφτονται;
 Τι εκφράζουν;
 Τι σχέσεις έχουν μεταξύ τους;
 Τι νομίζω ότι συμβαίνει;
 Τι συναισθήματα μου γεννούνται;

Οι απαντήσεις είναι φυσικό να διαφέρουν, αφού κάθε θεατής «βλέπει» διαφορετικά πράγματα στα αγάλματα. Η ανάγνωση κάθε εικόνας είναι υποκειμενική, προσωπική ερμηνεία. Δεν υπάρχει σωστό και λάθος. Διάκριση υποκειμενικής και αντικειμενικής ανάγνωσης της εικόνας.

B. «Δώσε τίτλο»

Αυτοί/ές που βλέπουν τα αγάλματα καλούνται να δώσουν τίτλους-λεζάντες.

«ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ» ή «ΑΝΑΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΡΕΚΛΑ» ή «ΚΑΡΕΚΛΑ ΤΗΣ ΑΛΗΘΕΙΑΣ»)

Καθίζουμε έναν ήρωα σε μια καρέκλα και του κάνουμε ερωτήσεις. Από τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις μπορεί να γεννηθεί/χτιστεί μια ιστορία και να φωτιστούν πτυχές του ήρωα, των σχέσεών του κ.ά. Ο παίχτης που κάθεται στην καρέκλα δίνει μόνο τις πληροφορίες που χρειάζονται, προκειμένου να προκαλέσει κι άλλες ερωτήσεις από τους θεατές.

Μπορούμε μετά από μερικές ερωτήσεις να αλλάξουμε τον παίχτη που κάθεται στην καρέκλα και να συνεχίσουμε την «ανάκριση» για τον ίδιο χαρακτήρα. Με τον τρόπο αυτό ενισχύουμε:

- την ενεργητική ακρόαση
- τη συνεργασία (κάθε παίχτης καλείται να χτίζει πάνω στις απαντήσεις των προηγούμενων)
- τη συμμετοχή όλων

«ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΚΕΨΗΣ»

Ακουμπάμε στον ώμο του χαρακτήρα και ακούμε τη βαθύτερη σκέψη του. Σε περίπτωση που δεν έχει προχωρήσει πολύ η σκέψη πίσω από την εικόνα από μεριάς των παιχτών, μπορούμε αγγίζοντάς τους στον ώμο να τους ζωντανέψουμε και να τους ρωτήσουμε να μας πουν ποιοι είναι, πού βρίσκονται, τι σκέφτονται αυτή τη στιγμή, τι θέλουν κ.ά.

«ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΦΩΝΗ»

Παραλλαγή της παραπάνω τεχνικής. Κάποιος από τους θεατές, αν πιστεύει ότι μπορεί να μαντέψει τι σκέφτεται κάποιος ήρωας, πάει πίσω του, αντιγράφει τη στάση του σώματός του και μιλάει σαν να είναι αυτός, εκφράζοντας μια βαθύτερη σκέψη του.

«ΠΑΤΩΝΤΑΣ ΤΟ "PLAY"»

Ζωντανεύουμε την εικόνα πατώντας το φανταστικό κουμπί του τηλεκοντρόλ, και παρακολουθούμε για λίγο την σκηνή να εξελίσσεται. Έχουμε, έτσι, τη δυνατότητα να ακούσουμε τους ήρωες, αλλά και να τους δούμε να κινούνται.

«ΓΡΑΦΗ ΣΕ ΡΟΛΟ»

Οι χαρακτήρες γράφουν ταυτόχρονα για ένα-δυο λεπτά ό,τι τους έρχεται στο μυαλό. Δεν αφήνουν το μολύβι παρά μόνο όταν ακούσουν «ΣΤΟΠ» από την εμψυχώτρια. Τα κείμενα που παράγονται μπορούν να αξιοποιηθούν με διάφορους τρόπους (σε δρώμενο. Σε συνδυασμό με άλλα κείμενα, αποσπασματικά κ.ά.)

«Ο ΔΙΑΔΡΟΜΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ»

Για κάποιο χαρακτήρα που αντιμετωπίζει ένα δίλημμα, η ομάδα μπορεί να προσφέρει βοήθεια. Σχηματίζεται ένας στενός διάδρομος από δυο αντικριστές γραμμές ανθρώπων. Ο χαρακτήρας θα πρέπει να διασχίσει τον διάδρομο αυτόν και, όταν βγει, να πάρει την απόφασή του. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μπορούν να διασχίσουν διαδοχικά κι αυτά τον διάδρομο ως ο ίδιος χαρακτήρας. Έτσι, βιώνουν το δίλημμα του ήρωα.

«ΝΑ ΜΕΙΝΕΙ...»

Χωρισμός σε ομάδες των 5-6 ατόμων. Στην καθεμιά ομάδα ξεκινά ο Α με δήλωση/κίνηση «είμαι δέντρο». Οι επόμενοι συμπληρώνουν π.χ. είμαι κλαδί, είμαι νερό, είμαι ρίζες κ.λ.π. Κίνηση-πάγωμα-4 επίπεδα-διαφορετικές θέσεις στο χώρο. Ο Α επιλέγει κάποιον από την ομάδα που μένει και ξεκινά με τη δήλωση /κίνησή του. Ξαναπαίζουν οι υπόλοιποι διαδοχικά σε νέους ρόλους. Παρουσιάζουν όλες οι ομάδες. Δίνεται έμφαση στην εναλλαγή τραγικού/κωμικού και στην εμβάθυνση σε ψυχικές καταστάσεις. Περνάμε από την απλή αναπαράσταση ρόλων σε εικονοποίηση συναισθημάτων, εννοιών, καταστάσεων, κ.ά.

ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ

**Ψηφιακή αφήγηση και διδασκαλία
της λογοτεχνίας / φιλιαναγνωσία**

ΜΕΡΟΠΗ ΚΑΛΟΥΤΣΑ*

Η ψηφιακή αφήγηση ως κίνητρο για την προώθηση της φιλαναγνωσίας στη σχολική τάξη

Εισαγωγή

Η φιλαναγνωσία, ενώ αποτελεί ένα από τους κυριότερους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, καλλιεργείται περιστασιακά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Φιλαναγνωσία είναι η εσωτερική κατάσταση του ατόμου που το ωθεί να αναζητήσει αναγνωστικό υλικό, να επιδοθεί στην ανάγνωση και να επιμείνει σ' αυτήν. Η φιλαναγνωσία ως στόχος είναι μία σύνθετη υπόθεση και εξαρτάται από κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς και άλλους παράγοντες. Σε ένα πλαίσιο προώθησης της βιβλιοφιλίας, η οικογένεια και το σχολείο, δρώντας σε μία κοινή πορεία, μπορούν να προσφέρουν ιδιαίτερα στον τομέα αυτό. Το στοίχημα του διαβάσματος δεν μπορεί να κερδηθεί παρά μόνο αν κάθε παιδί πραγματοποιήσει μια αποφασιστική συνάντηση μ' ένα βιβλίο. Αληθινή συνάντηση είναι εκείνη που θα δώσει στο παιδί την ευκαιρία να προβάλει όλα όσα έχει την ανάγκη να εκφράσει, όσα δεν μπορεί να πραγματοποιήσει πουθενά αλλού παρά μόνο στον διάλογο με ένα βιβλίο ή με κάποιο άλλο πρόσωπο. Ο διάλογος είναι σίγουρα απαραίτητος για να τοποθετηθεί κανείς μέσα στον κόσμο του βιβλίου. Έστω κι αν κάποιος δεν έχει ανακαλύψει ότι μπορεί μόνος/η του να ανοίξει διάλογο μ' ένα βιβλίο, μπορεί ωστόσο να μιλήσει με άλλα πρόσωπα για τα βιβλία. Συνήθως το ένα οδηγεί στο άλλο. Πρόκειται χωρίς αμφιβολία για τον πιο κλασικό τρόπο λειτουργίας των εμψυχώσεων αισθήματος ευθύνης (Ποσλανιέκ, 1991). Σύμφωνα με τον Nodelman (όπως αναφέρεται στη Γκουτσιουκώστα, 2020: 23) «οι μελετητές της ανάγνωσης επισημαίνουν πως το κίνητρο της ανάγνωσης είναι η επιθυμία για επικοινωνία τόσο με τον/ην συγγραφέα, όσο και με άλλους αναγνώστες μέσω του βιβλίου».

Στην προσπάθεια, λοιπόν, να ανοίξουν τα παιδιά διάλογο με τα λογοτεχνικά βιβλία θεώρησα ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα καινοτόμο τεχνολογικό εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει αυτόν τον σκοπό και να αποτελέσει ένα σύγχρονο δημιουργικό τρόπο προσέγγισης της λογοτεχνίας και κινητοποίησης των μαθητών/ριών προς την ανάγνωση βιβλίων με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Σύμφωνα με την Αποστολίδου (2012: 5)

* Δασκάλα

Η λογοτεχνία αποτελεί το κατάλληλο όχημα για να ενταχθούν οι μαθητές/ριες στον σύγχρονο πολιτισμό, να ζυμωθούν με τα προβλήματα της εποχής τους, να ασκηθούν στα εν χρήσει μέσα και κώδικες επικοινωνίας και, προπαντός, να δουν τον σύγχρονο πολιτισμό κριτικά και δημιουργικά, να μετατραπούν από παθητικοί χρήστες σε δραστήριους παραγωγούς πολιτισμού. Είναι προφανές ότι οι ΤΠΕ είναι μέρος του σύγχρονου πολιτισμού και ο ρόλος τους σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας είναι πολυδιάστατος. Δεν είναι απλό εργαλείο μάθησης, είναι η θύρα προς τον ψηφιακό κόσμο της εποχής μας, προς την ψηφιακή επικοινωνία η οποία δημιουργεί νέους τύπους «κειμένων», νέες πρακτικές παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της λογοτεχνίας.

Η Γκουτσιουκώστα (2020: 87) αναφέρεται στη σχέση της ψηφιακής αφήγησης με τις νέες τεχνολογίες και τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει στην εκπαίδευση αναφέροντας ότι

η ψηφιακή αφήγηση περιγράφεται ως μια δυναμική και αμφίδρομη διαδικασία, η οποία κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ενσωματώνει κατάλληλα την τεχνολογία στο curriculum, ευνοεί τη διαθεματικότητα και την ερευνητική εργασία, ενισχύει τη συνεργασία και την οργανωτικότητα, καλλιεργεί την κριτική σκέψη, προάγει την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα, προωθεί την επικοινωνία και συνδέει το σχολείο με την κοινωνία, εξασκώντας τους/ις μαθητές/ριες σε σύγχρονες δεξιότητες, όπως οι λεγόμενες 4Cs (Four Competences: Creativity, Communication, Collaboration, Critical Thinking). Ειδικότερα, η ψηφιακή αφήγηση θεωρείται μια δραστηριότητα, η οποία ενεργοποιεί και κινητοποιεί τους/ιες μαθητές/ριες και τους/ις εκπαιδευτικούς με έναν νέο αποτελεσματικό τρόπο, κάνοντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό συμβάλλοντας στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της σχολικής και της νεανικής κουλτούρας.

Αξιοποιώντας την ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο στη σχολική τάξη

Η ψηφιακή αφήγηση αξιοποιήθηκε στην πράξη ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο πλαίσιο του μαθήματος της Φιλαναγνωσίας κατά τη συμμετοχή μου στο ερευνητικό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης - Digistory.Hub». Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2022 – 2023 στο Αρσάκειο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης και συμμετείχε ένα τμήμα της Ε' τάξης που αποτελούνταν από 10 μαθητές και 9 μαθήτριες.

Το διδακτικό σενάριο που σχεδιάστηκε από την εκπαιδευτικό είχε τίτλο: «Η Άλκη Ζέη μέσα από τα μάτια των παιδιών» και είχε ως κύριο στόχο τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων από τους/ις μαθητές/ριες προκειμένου να εκφράσουν την αναγνωστική τους ανταπόκριση στα βιβλία που διάβασαν ή να αφηγηθούν εμπειρίες της ζωής τους που μπορούν να συνδεθούν με τα κείμενα. Τα παιδιά αρχικά κλήθηκαν να διαβάσουν τα

παρακάτω βιβλία της Άλκης Ζέη: *Το καπλάνι της βιτρίνας*, *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου* και *Η μωβ ομπρέλα* δημιουργώντας μία κοινότητα αναγνωστών. Για τα δύο πρώτα βιβλία τα παιδιά είχαν την επιλογή αν θέλουν να διαβάσουν την έκδοση σε graphic novel¹. Η επιλογή των συγκεκριμένων βιβλίων ήταν δεδομένη, καθώς η τάξη είχε ήδη δηλώσει συμμετοχή στον 12^ο Μαραθώνιο Ανάγνωσης «Ο μαγικός περίπατος της Άλκης Ζέη: 100 χρόνια από τη γέννησή της» που διοργάνωναν οι εκδόσεις Μεταίχμιο. Η ανάγνωση των βιβλίων από τα παιδιά έγινε στο σπίτι ενώ οι διδακτικές δραστηριότητες του σεναρίου πραγματοποιήθηκαν εξ ολοκλήρου στη σχολική τάξη. Επιγραμματικά παρατίθενται τα στάδια διδασκαλίας που ακολουθήθηκαν:

Πρώτη φάση:

- Ανάγνωση των βιβλίων από τους/ις μαθητές/ριες στο σπίτι.
- Επεξεργασία του κάθε βιβλίου μέσα από φύλλα εργασίας (κάποιες εργασίες ήταν ατομικές και κάποιες ομαδικές). Παρουσίαση κάποιων εργασιών – συζήτηση.
- Παρακολούθηση συνεντεύξεων της συγγραφέως – προβολή επεισοδίων από την τηλεοπτική μεταφορά του βιβλίου «Το καπλάνι της βιτρίνας» - συζήτηση πάνω σε κριτικές αναγνωστών για τα αντίστοιχα βιβλία.
- Πρώτη επαφή με το monie maker στο μάθημα των Τ.Π.Ε. με τον καθηγητή Πληροφορικής.

Δεύτερη φάση:

- Προβολή ψηφιακών αφηγήσεων από τον ιστότοπο DIGI.STORY.HUB Συζήτηση και αξιολόγηση των ψηφιακών αφηγήσεων που παρακολούθησαν οι μαθητές/ριες με βάση μία λίστα με τα γνωρίσματα μιας καλής ψηφιακής ιστορίας που αυτοί οι ίδιοι όρισαν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού. Δημιουργία της δικής τους ρουμπρίκας.
- Δημιουργία ομάδων από τα παιδιά με βάση το βιβλίο πάνω στο οποίο ήθελαν να κάνουν ψηφιακή αφήγηση. Η εκπαιδευτικός έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά για δημιουργία είτε ομαδικής είτε ατομικής εργασίας, αλλά όλα τα παιδιά ήθελαν να συμμετέχουν σε ομαδική εργασία.
- Επιλογή του θέματος της ψηφιακής αφήγησης από την κάθε ομάδα. Είχαν δοθεί κάποια προτεινόμενα θέματα ψηφιακών αφηγήσεων στα παιδιά όμως οι μαθητές/ριες ενθαρρύνθηκαν να επιλέξουν ελεύθερα το θέμα της ψηφιακής τους ιστορίας με μόνο περιορισμό τη σύνδεση με κάποιο από τα λογοτεχνικά βιβλία που είχαν διαβάσει ή την ευρύτερη θεματική που προέκυψε από τη συζήτηση των κειμένων. Κατά την προβολή των ψηφιακών αφηγήσεων επισημάνθηκε από τα παιδιά ότι κάποια θέματα δεν τους ενδιέφεραν καθόλου και κάποια κείμενα ήταν γι' αυτούς βαρετά οπότε δόθηκε μεγάλη σημασία από τους/ις ίδιους/ιες και επισημάνθηκε αρκετές φορές από την ίδια την εκπαιδευτικό ότι είναι σημαντική η επιλογή του θέματος.

¹ Δαρλάση, Α. (2020). *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου* (Graphic Novel). Αθήνα: Μεταίχμιο

Στεργίου, Σ. & Ζαχαρή, Γ. (2021). *Το καπλάνι της βιτρίνας* (Graphic Novel). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Να είναι κάτι που τους ενδιαφέρει, τους αφορά και για το οποίο μπορούν να πουν τη γνώμη τους ώστε να παραχθεί ένα κείμενο ενδιαφέρον που να έχει κάτι να πει και να αγγίζει και άλλους.

- Ομαδική συγγραφή ιστοριών.
- Ανάγνωση ιστοριών – ανατροφοδότηση από τους/ις συμμαθητές/ριες και τη δασκάλα. Διόρθωση κειμένων από τους/ις μαθητές/ριες.

Τρίτη φάση:

- Εικονογραφημένο σενάριο.
- Ηχογράφιση αφηγήσεων.
- Σύνθεση ψηφιακών αφηγήσεων στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών – ανατροφοδότηση – τελικές διορθώσεις.
- Προβολή ψηφιακών αφηγήσεων στην τάξη – επίσκεψη της κ. Αποστολίδου.
- Προβολή ψηφιακών αφηγήσεων στη 19^η Διεθνή Έκθεση Βιβλίου Θεσσαλονίκης, στο πλαίσιο του εορτασμού των 100 χρόνων από τη γέννηση της Άλκης Ζέη.
- Συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης του προγράμματος από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Ανταπόκριση μαθητών/ριών – Η ψηφιακή αφήγηση ως κίνητρο

Το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα εντυπωσιακό. Από την αρχή που τους ενημέρωσε η εκπαιδευτικός για το ερευνητικό πρόγραμμα έδειξαν πολύ χαρούμενοι/ες που θα ασχολούνταν με τον υπολογιστή με κάτι καινούριο και θα δημιουργούσαν και θα παρουσίαζαν κι αυτοί/ες τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες. Ανυπομονούσαν για το πότε θα αρχίσουν να εργάζονται πάνω σε αυτό.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες του τμήματος ήταν δεκαεννέα και η συμμετοχή ήταν καθολική. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας μαθητής δεν είχε φέρει αρχικά τη γονεϊκή δήλωση συναίνεσης για τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα αλλά, κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ακριβώς πριν από τον χωρισμό των ομάδων και τη συγγραφή των ιστοριών, έπεισε τη μητέρα του να του δώσει δήλωση συναίνεσης προκειμένου να συμμετάσχει. Ένας άλλος μαθητής, στο φάσμα του αυτισμού, ο οποίος έχει μεγάλη δυσκολία στη συνεργασία με τα άλλα παιδιά, ήθελε να συμμετάσχει κανονικά στο πρόγραμμα κάνοντας ομαδική εργασία και μάλιστα επιλέχθηκε από την ομάδα του να εκφωνήσει την αφήγηση στην ψηφιακή ιστορία που δημιούργησαν.

Οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες δεν είχαν διαβάσει κανένα βιβλίο της Άλκης Ζέη και κάποια παιδιά δεν ενθουσιάστηκαν με τα βιβλία καθώς δεν τα βρήκαν αρκετά ελκυστικά και ενδιαφέροντα. Παρόλα αυτά, θέλοντας να μπορούν να πάρουν μέρος στο πρόγραμμα και να φτιάξουν τη δική τους ψηφιακή αφήγηση, διάβασαν όλοι/ες και τα τρία βιβλία πριν τη συγγραφή των ιστοριών, εκτός από μία μαθήτρια με χαμηλές επιδόσεις που κατάφερε να διαβάσει τα δύο από τα τρία βιβλία. Επίσης, μία ακόμη μαθήτρια ολοκλήρωσε την ανάγνωση και των τριών βιβλίων, αφού είχαν προχωρήσει στο στάδιο της σύνθεσης των ιστοριών.

Κατά την προβολή των παραδειγματικών ψηφιακών αφηγήσεων από την εκπαιδευτικό ενθουσιάστηκαν. Υπήρχε καθολική συμμετοχή για να πουν τη γνώμη τους και να αξιολογήσουν αυτό που είδαν. Άρχισαν να δείχνουν μεγάλη διάθεση να δημιουργήσουν κάτι που θα ξεπεράσει αυτά που είδαν. Ισχυρό κίνητρο φάνηκε να αποτελεί το γεγονός ότι θα ανέβαιναν οι ψηφιακές ιστορίες τους στον ιστότοπο DIGI.STORY.HUB και θα τις έβλεπε κοινό.

Το κίνητρό τους να δημιουργήσουν κάτι αξιόλογο μέσα από το οποίο θα έλεγαν τη γνώμη τους ενισχύθηκε όταν μετά τον Ιανουάριο ανακηρύχθηκε από το Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού το 2023 ως «Λογοτεχνικό έτος Άλκης Ζέη» και η δασκάλα τούς είπε ότι οι ιστορίες τους θα είναι πολύ σημαντικές και επίκαιρες και μπορεί να προβληθούν και σε άλλες εκδηλώσεις με την παραπάνω αφορμή.

Ανατροφοδότηση - αναστοχασμός

Καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος η εκπαιδευτικός επέβλεπε, εμπύχωνε και παρείχε την κατάλληλη βοήθεια, δίνοντας μεγάλη έμφαση στη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη προκειμένου να ενθαρρυνθούν οι μαθητές/ριες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους, ώστε μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία να αποκομίσουν το μέγιστο. Την προβολή των πρώτων ψηφιακών αφηγήσεων ακολουθούσαν έντονες συζητήσεις και συμμετείχαν με αμείωτο ενδιαφέρον όλοι/ες. Ήταν αφορμή για την ενεργό εμπλοκή όλων και δόθηκε η δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με αυτές, να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες, τα συναισθήματα, τις απόψεις τους. Ενθαρρύνθηκαν να αξιολογήσουν τις ψηφιακές αφηγήσεις που παρουσιάστηκαν και να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που κατά τη γνώμη τους κάνουν κάποια ψηφιακή ιστορία να ξεχωρίζει.

Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων που ακολουθούσαν μετά από διάφορες δράσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος όπως μετά τις δραστηριότητες πάνω στα βιβλία, την παρακολούθηση των συνεντεύξεων, την ανάγνωση των κριτικών, την προβολή για πρώτη φορά των ψηφιακών αφηγήσεων καθώς και την ανάγνωση των κειμένων καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να υπάρξει ένας ενεργητικός διάλογος μεταξύ των μαθητών/ριών (ανάπτυξη επιχειρημάτων, συναισθήματα, εμπειρίες, ερωτήματα) γεγονός το οποίο αφενός τροφοδοτούσε εποικοδομητικά τα παιδιά και αφετέρου βοηθούσε την εκπαιδευτικό να αφογκράζεται καλύτερα τη στάση και τις επιθυμίες των μαθητών/ριών ώστε να γίνεται αναστοχασμός της πορείας του προγράμματος.

Σε όλα τα στάδια της δημιουργίας των ψηφιακών αφηγήσεων καθώς οι ομάδες μοιράζονταν την πορεία εξέλιξης των ψηφιακών τους αφηγήσεων και παρακολουθούσαν και την πορεία εξέλιξης των ψηφιακών ιστοριών των άλλων μελών της ομάδας, ενθαρρύνονταν ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση από τους/ις συμμαθητές/ριες και την εκπαιδευτικό. Τα παιδιά ήταν σχεδόν πάντα πρόθυμα να επανέλθουν στο κείμενό τους τροποποιώντας το και βελτιώνοντάς το. Κάτι που αργότερα έκαναν με πολλή όρεξη και στην ψηφιακή αφήγησή τους.

Συγγραφή – τελικές ψηφιακές αφηγήσεις

Η ψηφιακή αφήγηση στηρίζεται σε ένα γραπτό κείμενο, το οποίο μέσα από διάφορα στάδια ανατροφοδότησης επανεξετάζεται και ξαναγράφεται (Γκουτσιουκώστα, 2020). Έχοντας αυτό κατά νου, κατά την εφαρμογή του προγράμματος δόθηκε πολύ μεγάλη αξία στη συγγραφή του κειμένου τόσο από την εκπαιδευτικό όσο και από τα παιδιά. Εξάλλου, η δημιουργία μίας ψηφιακής αφήγησης αναγκάζει τους/ις μαθητές/ριες να είναι πιο προσεκτικοί/ες με τη σκέψη τους, με το περιεχόμενο που δημιουργούν καθώς και με το μήνυμα που θέλουν να επικοινωνήσουν μέσα από την ιστορία τους (Isaacs, Ton-deur & Vaesen, 2023). Κατά τη συγγραφή των ιστοριών δόθηκε έμφαση στην ενθάρρυνση της προσωπικής αναγνωστικής ανταπόκρισης των μαθητών/ριών και στην ανάδειξη της προσωπικής τους ερμηνείας για τα λογοτεχνικά κείμενα στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης της ομάδας. Οι μαθητές/ριες ενθαρρύνθηκαν να αρθρώσουν τη δική τους φωνή και προσπάθησαν να βρουν τρόπους για να κάνουν την ιστορία τους ενδιαφέρουσα. Διότι, όπως επισημαίνει η Αποστολίδου (2012: 24))

Η αφήγηση ιστοριών είναι ο πυρήνας του μαθήματος της λογοτεχνίας. Και τούτο, όχι μόνο διότι τα ίδια τα λογοτεχνικά κείμενα λένε ιστορίες αλλά και διότι οι μαθητές/ριες μπορούν, και πρέπει να τους δίνονται τα εργαλεία να λένε ιστορίες, ενώ και η ίδια η σχέση τους με ένα βιβλίο, η ανταπόκρισή τους σ' αυτό μπορεί να πάρει τη μορφή μιας ιστορίας.

Οι τελικές ομαδικές ψηφιακές αφηγήσεις ήταν τέσσερις. Το αποτέλεσμα ήταν πιο καλό από αυτό που περίμενε η εκπαιδευτικός και οι ιστορίες τους παρουσίασαν πρωτοτυπία και ενδιαφέρον. Τα κείμενα των ομάδων ήταν πολύ προσεγμένα έχοντας άλλες περισσότερο και άλλες λιγότερο το στοιχείο της προσωπικής έκφρασης. Επιπλέον, η αφήγηση με ψηφιακά μέσα φάνηκε να κινητοποιεί και εκείνους/ες τους/ις μαθητές/ριες που δεν είναι πρόθυμοι/ες στο γράψιμο. Όλοι/ες έδειξαν έντονο ενθουσιασμό κατά την τελική παρουσίαση των ψηφιακών τους αφηγήσεων στην τάξη. Γενικά, φάνηκε να απολαμβάνουν όλη τη διαδικασία του προγράμματος και είναι σίγουρο ότι θα θυμούνται το ταξίδι τους προς τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης ως κάτι πολύ ιδιαίτερο και ξεχωριστό καθώς και θα θυμούνται με τον ίδιο τρόπο τόσο την Άλκη Ζέη όσο και τα βιβλία της.

Όπως φάνηκε μέσα από το πρόγραμμα, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα εργαλείο για την παραγωγή προσωπικών αφηγήσεων που συνδέονται με τις λογοτεχνικές αφηγήσεις και συμβάλλει στην προσωπική έκφραση των μαθητών/ριών μέσα από τον λόγο της αφήγησης, ενισχύοντας και ενδυναμώνοντας και τους πιο περιθωριοποιημένους μαθητές και καλλιεργώντας δεξιότητες κριτικής σκέψης. (Γκουτσιουκώστα, 2018· 2020)

Συμπεράσματα

Καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος οι μαθητές/ριες φάνηκε να αγκαλιάζουν την ψηφιακή αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο, καθώς ανυπομονούσαν για τις ώρες που θα ασχολούμασταν με αυτήν και έδειχναν πάντα όρεξη και ενθουσιασμό. Φάνηκε, επίσης, να λειτουργεί ως μέσο κινητοποίησης και προώθησης της ανάγνωσης εμπλέκοντας όλους τους/ις μαθητές/ριες και δημιουργώντας τους ισχυρά κίνητρα μάθησης.

Η δημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων ώθησε τα παιδιά να διαβάσουν λογοτεχνικά βιβλία, να εμβαθύνουν σε αυτά και να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα σε σχέση με αυτά που δύσκολα θα εξέφραζαν υπό τις συνηθισμένες συνθήκες. Κάποιοι/ες παρακινήθηκαν λόγω της ψηφιακής αφήγησης να ολοκληρώσουν την ανάγνωση όλων των βιβλίων. Ενώ άλλοι άρχισαν να βλέπουν την ανάγνωση βιβλίων μέσα από μία άλλη οπτική, πιο ενδιαφέρουσα και πιο σύγχρονη, εφόσον τους δινόταν η δυνατότητα να εκφράσουν τη δική τους προσωπική άποψη. Σίγουρα, λοιπόν, μέσα από το πρόγραμμα δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να συναντηθούν με ένα βιβλίο και να ανοίξουν έναν διάλογο γύρω από αυτό. Αυτό ίσως είναι άλλωστε και ένα από τα βαθύτερα νοήματα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, η προσωπική έκφραση των αναγνωστών μέσω της παραγωγής λόγου στην τάξη.

Το γεγονός ότι οι ψηφιακές τους αφηγήσεις είχαν συγκεκριμένο στόχο και απευθύνονταν σε κοινό λειτούργησε δελεαστικά καθώς το θεώρησαν σαν μία πρόκληση και τους/τις κινητοποίησε να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό σε αυτό που έκαναν ενεργοποιώντας παράλληλα και τους πιο αδύναμους και αδιάφορους μαθητές/ριες. Η θετική ανταπόκριση των μαθητών/ριών στην ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μία σαφή ένδειξη της απήχησης του διδακτικού αυτού εργαλείου και φανερώνει ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί γόνιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία αποκομίζοντας σημαντικά οφέλη για τους/ις μαθητές/ριες. Η ψηφιακή αφήγηση, όπως φάνηκε στην πράξη, μπορεί εύκολα να αποτελέσει ένα κίνητρο για μάθηση ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, ενισχύοντας τη συνεργασία και τη δημιουργικότητά τους και συμβάλλοντας στη σύνδεση της ψηφιακής με τη σχολική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/i-logotechnia-sta-nea-perivallonta-twn-tpe/>

Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2018). Ψηφιακές Ιστορίες (Digital Stories): Από το μαθητή αναγνώστη στο μαθητή συγγραφέα, στο Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Μ., Μπακογιάννης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*, 729-740. Αθήνα: Gutenberg.

Γκουτσιουκώστα Ζ. (2020). *Η ψηφιακή αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/316711/files/GRI-2020-26900.pdf>

Ποσλανιέκ Κριστιάν (1991). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα* (Μετ. Α.Στέση). Αθήνα: Καστανιώτης.

Ξενόγλωσσες

Isaacs, M.A., Tondeur, J., & Vaesen, J. (2023). *Pre-service teachers' perceptions of the relationship between digital stories and critical thinking*. Poster presented at the JURE, University of Macedonia.

Ανακτήθηκε από: <https://misaacsb.my.canva.site>

ΜΑΡΙΑ ΚΕΛΕΠΟΥΡΗ*

Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων στην υπηρεσία του μαθήματος της λογοτεχνίας: γνωρίζοντας την Κωνσταντίνα και τις αράχνες της στο Γυμνάσιο

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι φιλόλογοι - εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εντάξουν στην καθημερινή διδακτική τους πράξη πολλές από τις δυνατότητες που τους παρέχει η σύγχρονη ψηφιακή τεχνολογία και το διαδίκτυο, επιδιώκοντας να κάνουν τη διδασκαλία τους ελκυστικότερη και πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές. Ειδικότερα για το μάθημα της λογοτεχνίας, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η υποχώρηση της παλαιότερης επιφυλακτικότητας των φιλολόγων απέναντι στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ, ο οποία ενδεχομένως είχε τις ρίζες της στην αντίληψη πως μία υψηλή πνευματική τέχνη δεν μπορεί να έχει σχέση με τον τεχνοκρατικό και χρηστικό κόσμο της τεχνολογίας. Χάρη στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και υπό την επίδραση όλων των Προγραμμάτων Σπουδών που δημοσιεύτηκαν την τελευταία δεκαετία, οι εκπαιδευτικοί ενστερνίστηκαν την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στο λογοτεχνικό μάθημα, κάτι που μαρτυρά και το πλήθος των σχετικών διδακτικών σεναρίων που βρίσκονται αναρτημένα σε αποθετήρια ή ιστοχώρους του διαδικτύου (Κελεπούρη & Χοντολίδου 2012).

Οι ένθερμες προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν στις διδακτικές τους πρακτικές τις ΤΠΕ με τρόπο ώστε να προάγεται ο ψηφιακός γραμματισμός αλλά και να εμπλουτίζεται το λογοτεχνικό μάθημα, σκοντάφτουν πολλές φορές στην αντικειμενική δυσκολία της οργανικής, ουσιαστικής και πάνω απ' όλα δημιουργικής ένταξης τους στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Έτσι παρατηρείται συχνά πως οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν στο μάθημα της λογοτεχνίας ψηφιακά ή διαδικτυακά εργαλεία για την εξυπηρέτηση εντελώς παραδοσιακών διδακτικών δραστηριοτήτων ή περικειμενικών αναζητήσεων, όπως είναι η ερμηνεία ενός λογοτεχνικού χωρίου, η αναβίωση του ιστορικού πλαισίου, η αναζήτηση χαρακτηριστικών ενός λογοτεχνικού ρεύματος, της εργογραφίας ή των βιογραφικών στοιχείων του συγγραφέα κτλ. Κατ' ουσίαν, πολλές από τις δραστηριότητες που εμπλέκουν τη χρήση ψηφιακών εργαλείων θα μπορούσαν κάλλιστα να πραγματοποιηθούν και χωρίς αυτές (Αποστολίδου 2012, Κελεπούρη & Χοντολίδου 2012).

* Φιλολόγος, Δρ. Παιδαγωγικής

Αναμφίβολα, μπορεί κάποιος να διδάξει εξαιρετικά ένα λογοτεχνικό κείμενο χωρίς τη χρήση κανενός εργαλείου νέων τεχνολογιών. Ωστόσο, εάν ο εκπαιδευτικός που διδάσκει λογοτεχνία θέτει ως προτεραιότητά του εκτός από τη διδασκαλία του κειμένου, τη διδασκαλία των ίδιων των μαθητών ως αποδεκτών του λογοτεχνικού φαινομένου σε όλες του τις εκφάνσεις, τότε η αναζήτηση μιας πιο δημιουργικής και επίκαιρης αξιοποίησης των ΤΠΕ είναι απολύτως αναγκαία. Σε κάθε διδακτική πρακτική, τα μέσα και τα εργαλεία οφείλουν πάντα να ανταποκρίνονται στους επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους. Ανατρέχοντας κανείς στα Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας συναντάει διατυπωμένους διδακτικούς στόχους, όπως: την απόδοση προσωπικού νοήματος στα κείμενα, την καλλιέργεια αναγνωστικών επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων, τον κριτικό γραμματισμό, την ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας, την ανασύσταση της τάξης ως μιας ανοιχτής κοινότητας αναγνωστών και τέλος την επίτευξη της μόνιμης φιλαναγνωσίας. Τέτοιου είδους φιλόδοξοι διδακτικοί στόχοι δεν θα μπορούσαν, ωστόσο, να επιτευχθούν ερήμην του ψηφιακού χαρακτήρα της κοινωνικής πραγματικότητας και των ενδιαφερόντων των μαθητών και μαθητριών (Κελεπούρη 2023).

Η παρούσα εισήγηση στοχεύει να καταδείξει την πολύτιμη προσφορά του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης, τόσο στην επίτευξη πολλών από τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους που αφορούν το μάθημα της λογοτεχνίας, όσο και στην επίδρασή του ως αντίδοτου στη φυγόκεντρη σχέση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και των νέων τεχνολογιών. Η έμφαση στη συνέχεια θα δοθεί στα αποτελέσματα της διδακτικής αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης με αφορμή τη διδασκαλία ενός εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου.

Κατά το σχολικό έτος, 2022-23, επέλεξα να διαβάσω μέσα στην τάξη, μαζί με τους μαθητές και τις μαθήτριες ενός τμήματος της Β΄ Γυμνασίου, ολόκληρο το μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη, *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*. Το τμήμα αποτελούνταν από 26 μαθητές και μαθήτριες του Πειραματικού Γυμνασίου του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, (13 κορίτσια και 13 αγόρια) και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα τυπικό δείγμα μαθητικού πληθυσμού καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν επιλεγεί μετά από κλήρωση. Δεν ήταν η πρώτη φορά που επιχειρούσα διδακτικά να εξοικειώσω τους μαθητές μου με την ανάγνωση ενός εκτενούς λογοτεχνικού έργου, ήταν όμως η πρώτη φορά που δοκίμαζα σε ένα πλαίσιο πειραματισμού, την εφαρμογή δύο νέων πρακτικών: Η μία αφορούσε την τμηματική ανάγνωση του μυθιστορήματος μέσα στην τάξη και υπαγορευόταν από τη δέσμευσή μου για την πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας. Η άλλη είχε να κάνει με την διδακτική αξιοποίηση του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης κατά την μετα-αναγνωστική φάση της διδασκαλίας, στην οποία συνήθως ζητούσα από τους μαθητές τη δημιουργία βιβλιοπαρουσιάσεων. Αφορμή αυτής της δεύτερης διδακτικής επιλογής υπήρξε η συμμετοχή μου στο ερευνητικό και επιμορφωτικό πρόγραμμα *Κόμβοι Ψηφιακή Αφήγησης* υπό την εποπτεία του.

Η διδασκαλία ενός εκτενούς αυτοτελούς έργου αποτελεί συνήθως μία διδακτική πρόκληση για τους περισσότερους διδάσκοντες του λογοτεχνικού μαθήματος, η οποία

ωστόσο προσφέρει τη δυνατότητα επιδίωξης πολλών από τους πλέον ουσιαστικούς διδακτικούς στόχους (Αποστολίδου 2018, Κελεπούρη 2023). Μέσα από τη διδασκαλία του μυθιστορήματος της Άλκης Ζέη είχαν τεθεί ως επιδιωκόμενοι στόχοι μεταξύ πολλών άλλων, οι εξής: Οι μαθητές και οι μαθήτριες

- Να ασκήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, εκφράζοντας αποτελεσματικά τις ιδέες, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους σε σχέση με τα προβλήματα και τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν τα παιδιά της εφηβικής ηλικίας.
- Να ασκήσουν τον γραπτό και προφορικό τους λόγο (παραδοσιακοί γραμματισμοί) αλλά και τις ψηφιακές τους δεξιότητες (νέοι γραμματισμοί).
- Να εκφέρουν προσωπικό και πρωτίστως δημιουργικό λόγο ως αποτέλεσμα της αναγνωστικής ανταπόκρισης και πρόσληψης ενός εκτενούς λογοτεχνικού έργου.
- Να εργαστούν συνεργατικά και να λειτουργήσουν ως μία αναγνωστική κοινότητα μάθησης, παράγοντας νόημα και καλλιεργώντας τη διαρκή φιλιαναγνωσία.

Η αξιοποίηση του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης, διατήρησε τους παραπάνω διδακτικούς στόχους στο επίκεντρο της διδασκαλίας, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της τμηματικής ανάγνωσης του λογοτεχνικού έργου αλλά και κατά τη διάρκεια της μετα-αναγνωστικής φάσης, όταν και ζητήθηκε από τα παιδιά της τάξης να δημιουργήσουν ως τελική εργασία, ψηφιακές αφηγήσεις, εμπνευσμένες από την ανάγνωση του μυθιστορήματος. Κατά τη διάρκεια του διδακτικού εγχειρήματος, ακολουθήθηκαν όλα τα προβλεπόμενα στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης, όπως αυτά περιγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία, τα οποία είχαν συγκεκριμενοποιηθεί από τη διδάσκουσα μέσω της διαμόρφωσης ενός ολοκληρωμένου διδακτικού σεναρίου:

- Εισαγωγή και γνωριμία των μαθητών με το ιδιαίτερο είδος και τα χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης
- Δραστηριότητες προθέρμανσης
- Επιλογή του θέματος της ψηφιακής αφήγησης
- Η προπαραγωγή της ψηφιακής ιστορίας, (σύνταξη του κειμένου, δημιουργία του εικονογραφημένου σεναρίου, συγκέντρωση του υλικού)
- Παραγωγή του σεναρίου με τη βοήθεια του κατάλληλου λογισμικού
- Μεταπαραγωγή και το φινίρισμα της ψηφιακής αφήγησης
- Παρουσίαση των ψηφιακών αφηγήσεων στην ολομέλεια και αναστοχασμός.

Η τάξη χωρίστηκε αυτοβούλως σε ομάδες των 2-5 ατόμων, ωστόσο δόθηκε η δυνατότητα σε όποιον το προτιμούσε να δημιουργήσει μία ατομική ψηφιακή αφήγηση, καθώς ένας από τους βασικότερους στόχους ήταν η έκφραση προσωπικού και όσο το δυνατόν βιωματικού λόγου εκ μέρους των μαθητών. Η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών, ωστόσο, επέλεξε να ενταχθεί σε κάποια ομάδα. Το διάστημα των έξι περίπου εβδομάδων που ακολούθησε, η τάξη εργάστηκε με μεγάλο ενδιαφέρον και θα τολμούσα να πω ενθουσιασμό, μέχρι την τελική δημιουργία και παρουσίαση των ψηφιακών ιστοριών, υπό την επίβλεψη της διδάσκουσας που λειτουργούσε μέσα στην τάξη περισσότερο ως μια κριτική φίλη που έκανε διακριτικές παρεμβάσεις και υποδείξεις. Τις περισσότερες φορές,

που της ζητήθηκε βοήθεια, αυτή αφορούσε την υπόδειξη τρόπων βελτίωσης του γραπτού λόγου, κατά τη σύνταξη του κειμένου της ιστορίας ή τη βελτίωση του τρόπου εκφοράς του προφορικού λόγου, κατά τη φάση πριν την ηχογράφιση.

Δεν κρίνεται αναγκαίο να παρουσιαστούν λεπτομερώς όλες οι φάσεις εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου, ενδεικτικά ωστόσο θα αναφερθούν κάποιες από τις δραστηριότητες στις οποίες ενεπλάκη η τάξη κατά τη φάση της προθέρμανσης, καθώς και τα προτεινόμενα θέματα από τα οποία επέλεξαν οι μαθητές να δημιουργήσουν τις τελικές ψηφιακές αφηγήσεις τους.

Δραστηριότητες κατά τη φάση της προθέρμανσης

- Προβάλλουμε το trailer της κινηματογραφικής ταινίας, *A beautiful boy*, και ζητάμε από τους μαθητές να αφηγηθούν σε 300 λέξεις την ιστορία του πρωταγωνιστή σε πρώτο πρόσωπο. Οι ιστορίες διαβάζονται στην τάξη και σχολιάζονται ως προς τα καλά και αδύναμα στοιχεία τους. Δίνεται έτσι στους μαθητές η ευκαιρία να ξαναθυμηθούν και να εφαρμόσουν τα κειμενικά χαρακτηριστικά του αφηγηματικού λόγου, (η συγκεκριμένη δραστηριότητα προτείνεται να ανατεθεί ατομικά).
- Οι μαθητές επιλέγουν ένα μικρό απόσπασμα από το μυθιστόρημα, *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, το οποίο έχουν ήδη διδαχθεί ολόκληρο σε προηγούμενο χρόνο και το διαβάζουν εκφραστικά στην ολομέλεια της τάξης, ασκώντας τη δεξιότητα της νοηματοδοτημένης ανάγνωσης. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στον ρυθμό και τον επιτονισμό καθώς στη φάση της παραγωγής των ψηφιακών τους αφηγήσεων θα χρειαστεί να ενσωματώσουν τη δική τους φωνή.
- Τα παιδιά ξαναθυμούνται τα βασικά πρόσωπα του βιβλίου που διάβασαν και δραματοποιούν σύντομες σκηνές ανάμεσα σε αυτά και την πρωταγωνίστρια του βιβλίου, την Κωνσταντίνα.
- Χωρίζουμε τους ήρωες του βιβλίου σε «φωτεινά» και «σκοτεινά» πρόσωπα και συλλέγουμε φωτογραφίες από το διαδίκτυο, οι οποίες να τους αντιπροσωπεύουν ως προσωπικότητες. Οι φωτογραφίες μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα λογισμικό παρουσίασης και να προβληθούν στην τάξη. Εναλλακτικά, οι μαθητές που έχουν κλίση στη ζωγραφική θα μπορούσαν να ζωγραφίσουν δικές τους εικόνες.
- Διαβάζουμε ένα σύντομο απόσπασμα από το μυθιστόρημα της Λότης Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, *Το τσιμεντένιο δάσος*, και συστήνουμε τη βασική ηρωίδα την Κόνη, στην ηρωίδα του βιβλίου της Άλκης Ζέη, την Κωνσταντίνα. Οι μαθητές γράφουν και δραματοποιούν έναν σύντομο διάλογο ανάμεσα στα δύο κορίτσια ή γράφουν ένα φανταστικό γράμμα της Κωνσταντίνας στην Κόνη.
- Διαβάζουμε επιλεγμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις- μαρτυρίες πρώην χρηστών ουσιών και στη συνέχεια οι μαθητές παίρνουν μία σύντομη συνέντευξη από την βασική μας ηρωίδα, την Κωνσταντίνα, θέτοντάς της τα δικά τους ερωτήματα και υποθέτοντας τις δικές της απαντήσεις. Στη συνέχεια, αφού διαβάσουμε επιλεγμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις – μαρτυρίες των γονέων πρώην

χρηστών, οι μαθητές θέτουν τα δικά τους ερωτήματα στους γονείς της Κωνσταντίνας και καταγράφουν τις υποθετικές απαντήσεις τους.

- Διαβάζουμε ένα επιλεγμένο απόσπασμα από το βραβευμένο διήγημα του Κώστα Γκαζή, «Το αγαπημένο σου ξόρκι»,¹ και αξιοποιώντας την τεχνική του καταγιγισμού ιδεών, προκαλούμε τους μαθητές να μιλήσουν για άλλα είδη εξαρτήσεων που κατά τη γνώμη τους παρατηρούνται συχνά στην εφηβική ηλικία. Στη συνέχεια, τα παιδιά γράφουν σε 300 λέξεις την πραγματική ή φανταστική ιστορία ενός παιδιού που βιώνει κάποιο είδος εξάρτησης - εθισμού και διαβάζουν τις ιστορίες τους στην τάξη. Τέλος, η τάξη παρακολουθεί την ψηφιακή αφήγηση *Gaming addiction, one teenager's story*, συζητά το σκεπτικό του δημιουργού και το κατά πόσον και με ποιον τρόπο πέτυχε να περάσει το μήνυμά του αποτελεσματικά στον θεατή - αποδέκτη.

Προτεινόμενα θέματα ψηφιακών αφηγήσεων σε πρώτο πρόσωπο

- Τι θα έλεγαν για την Κωνσταντίνα και τις 'αράχνες' της οι άλλοι ήρωες του βιβλίου; Η Φάρμουρ, οι γονείς της, ο κύριος Χάινερ, ο κύριος Μπένος, ο Λουμίνης, η Λαΐδη Ντι, η Μαρίνα.
- Τι θα έλεγε η ίδια η Κωνσταντίνα σε ένα παιδί της ηλικίας της για όλα όσα έζησε;
- Τι θα λέγαμε εμείς στην Κωνσταντίνα, αν την είχαμε απέναντί μας, τώρα που ξέρουμε την ιστορία της;
- Τι θα λέγαμε εμείς στην Κωνσταντίνα για τις τυχόν δικές μας 'αράχνες'; (βιωματική ιστορία)

Προτεινόμενα θέματα ψηφιακών αφηγήσεων σε τρίτο πρόσωπο

- Αφηγούμαστε την ιστορία της Κωνσταντίνας, αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικότερα λόγια της, μέσα από το βιβλίο.
- Με τη φαντασία μας, ξαναλέμε την ιστορία της Κωνσταντίνας αλλιώς (σκεφτόμαστε μία διαφορετική εξέλιξη ή ένα άλλο τέλος).
- Αφηγούμαστε εμείς στην Κωνσταντίνα, μία δική μας ιστορία με πρωταγωνιστή κάποιον/α που παλεύει ή κατάφερε να ξεπεράσει κάποιο είδος εθισμού: μια φανταστική ή πραγματική ιστορία σε γ' πρόσωπο.

Αυτό που γίνεται εύκολα αντιληπτό από την παρουσίαση των παραπάνω επιλεγμένων σημείων του διδακτικού εγχειρήματος, είναι πως η αξιοποίηση του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης δεν εξασκεί μόνον τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών, όπως ίσως κάποιος αρχικά θα μπορούσε να υποθέσει. Αντιθέτως, η συνεπής αξιοποίηση του εργαλείου προϋποθέτει την συστηματική άσκηση των μαθητών στην καλλιέργεια παραδοσιακών γραμματισμών, όπως είναι η κατανόηση και η παραγωγή, τόσο του γραπτού,

¹ Το διήγημα εντάσσεται στη συλλογική συλλογή διηγημάτων *Χαμένοι στο διαδίκτυο*, επιμ. Μισέλ Φάις, εισ. Τιτίκα Δημητρούλια. Αθήνα: Πατάκης, 2008.

όσο και του προφορικού λόγου (Ohler 2008, Tobin 2012). Μόνο που σε αυτήν την περίπτωση, οι παραδοσιακοί γραμματισμοί εξασκούνται μέσα στο πλαίσιο συνεργασίας μιας αναγνωστικής κοινότητας με κοινό στόχο την παραγωγή και έκφραση νοήματος. Οι ψηφιακές δεξιότητες ενεργοποιούνται και καλλιεργούνται στη συνέχεια για να δώσουν μορφή και φωνή στο νόημα που οι μαθητές έχουν αποδώσει στο λογοτεχνικό κείμενο που διάβασαν (Γκουτσιουκώστα 2015, 2020).

Τόσο κατά τη φάση των δραστηριοτήτων προθέρμανσης, όσο και κατά τις φάσεις δημιουργίας των ψηφιακών αφηγήσεων, υπήρξε πραγματικά εντυπωσιακή η διαπίστωση πως ακόμη και μαθητές με εντοπισμένες μαθησιακές δυσκολίες στον γραπτό λόγο, έσκυψαν με προσοχή και ενδιαφέρον πάνω από τα κείμενά τους και ακόμη πιο σημαντικό το ότι επεδίωξαν να τα βελτιώσουν, να τα διαβάσουν και να τα μοιραστούν με τους συμμαθητές τους. Σε κάθε περίπτωση συμμετείχαν ενεργά στο έργο της ομάδας καθώς είχαν την ευκαιρία να αναδείξουν εξωγλωσσικές δεξιότητές τους, όπως τις ικανότητές τους στη χρήση ψηφιακών λογισμικών, τις μουσικές τους γνώσεις, το ταλέντο τους στη ζωγραφική κτλ. Επιπλέον, όλα τα γραπτά κείμενα που παρήχθησαν από τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης, είτε ατομικά είτε ομαδικά, χαρακτηρίζονταν από δύο στοιχεία που σπανίως συναντάμε στις πιο παραδοσιακές εργασίες βιβλιοπαρουσίασης: τον γνήσιο βιωματικό λόγο και τη δημιουργικότητα (Ohler 2008).

Μέσω της επιλογής των κατάλληλων ψηφιακών μέσων, οι μαθητές μπόρεσαν να εκφράσουν τη νοηματοδοτημένη αναγνωστική εμπειρία τους με τρόπο δημιουργικό και σε κάποιες περιπτώσεις ευφάνταστο. Περισσότερο και από αυτό, τα παιδιά δημιούργησαν ψηφιακές αφηγήσεις που εξέφραζαν σε σημαντικό βαθμό τα βιώματα και τις εμπειρίες τους, επιλέγοντας για παράδειγμα θέματα όπως *Μιλάω στην Κωνσταντίνα για τις δικές μου αράχνες* ή *αφηγούμαι στην Κωνσταντίνα την ιστορία ενός γνωστού μου προσώπου που πάλεψε με κάποιο είδος εθισμού*. Όποιο, ωστόσο, και αν ήταν το θέμα με το οποίο καταπαύστηκαν οι μαθητές και οι μαθήτριες, οι ψηφιακές τους αφηγήσεις δεν παρουσίαζαν σχεδόν κανένα από όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που δυστυχώς συχνά παρατηρούνται σε μαθητικές βιβλιοπαρουσιάσεις, όπως οι κοινοτοπίες, οι αντιγραφές έτοιμων κειμένων ή ερμηνευτικών σχολίων από το διαδίκτυο, οι επαναλήψεις και η έλλειψη πρωτοτυπίας. Επιπλέον, δεν ήταν εύκολο για το μέλος κάποιας ομάδας να μείνει ανενεργό ή να καρπωθεί τη δουλειά των συμμαθητών του, καθώς τα περισσότερα στάδια δημιουργίας των αφηγήσεων υλοποιήθηκαν είτε μέσα στην τάξη, είτε σε διαδικτυακές συνεργατικές συνεδρίες μέσω της πλατφόρμας teams, την οποία διέθετε το σχολείο². Ένα ακόμη ενδεικτικό στοιχείο που μάλλον αναδεικνύει την ψηφιακή αφήγηση ως ελκυστικότερο για τους μαθητές διδακτικό εργαλείο έναντι των βιβλιοπαρουσιάσεων, ήταν το γεγονός πως κατά τη φάση της παρουσίασης των εργασιών στην ολομέλεια, το ενδιαφέρον όλων των μαθητών υπήρξε αμείωτο και η διάθεση όλων για συζήτηση και διατύπωση κριτικών σχολίων εντονότατη.

² Αξίζει να σημειωθεί ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετικό διδακτικό εργαλείο και στην περίπτωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Κατά την εφαρμογή του εγχειρήματος δεν έλειψαν φυσικά οι δυσκολίες και οι διαπιστωμένες αδυναμίες. Παρόλο που η εφαρμογή του προγράμματος έγινε μέσα στις ευνοϊκές συνθήκες ενός πειραματικού σχολείου, η ασφυκτική πίεση του διδακτικού χρόνου, το δεδομένο των γραπτών προαγωγικών εξετάσεων στο τέλος της χρονιάς βάσει των σχολικών ανθολογιών και η περιορισμένη δυνατότητα αξιοποίησης του εργαστηρίου πληροφορικής οδήγησε στη συμπύκνωση κάποιων σταδίων της διδακτικής πορείας, (για παράδειγμα δεν υπήρξε επαρκής χρόνος για την υλοποίηση της ανατροφοδότησης στην ολομέλεια της τάξης κατά το στάδιο της προ-παραγωγής των ψηφιακών αφηγήσεων). Επίσης, σε αρκετές από τις ψηφιακές αφηγήσεις των παιδιών ήταν εμφανής η υστέρηση του οπτικού τους γραμματισμού και η αδύναμη συνεκτικότητα ανάμεσα στο γραπτό κείμενο και τους ψηφιακούς πόρους που το πλαισίωναν, γεγονός που επιδρούσε στο αισθητικό αποτέλεσμα.

Σημαντικό, ωστόσο, παραμένει πως οι ψηφιακές αφηγήσεις που δημιούργησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες μετά την ανάγνωση του μυθιστορήματος της Άλκης Ζέη, ήταν πρωτότυπες, δημιουργήθηκαν είτε ατομικά είτε ομαδικά σε ένα πλαίσιο συνεργατικής εποικοδομιστικής μάθησης, φανέρωναν την πρόσληψη και διαπραγμάτευση του λογοτεχνικού νοήματος, εξέφραζαν την ανταπόκριση των μαθητών, συνδύαζαν και εφαρμόζαν στην πράξη γλωσσικές και ψηφιακές δεξιότητες, βρίσκονταν μακριά από τον δρόμο των περικειμενικών αναζητήσεων, (Karantalis & Koukoroulos 2022, Smeda et al 2014). Συνοψίζοντας, θα ήταν δύσκολο να αμφισβητηθεί πως η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος προσφέρει ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον, απομακρύνει τους μαθητές μας από το άγχος της μίας και αλάνθαστης λογοτεχνικής ερμηνείας, η οποία μάλιστα θα έπρεπε να εκφραστεί μόνο λεκτικά, κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθησιακά αδύναμων μαθητών, προάγει τη δημιουργική αυτενέργεια και κυρίως τοποθετεί στο επίκεντρο της διδασκαλίας του λογοτεχνικού μαθήματος την αναγνωστική ανταπόκριση και πρόσληψη του ίδιων των μαθητών μας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Αποστολίδου, Β. (2018). Το μυθιστόρημα στο στόχαστρο: Ο δημόσιος λόγος περί του νεοελληνικού μυθιστορήματος και η απουσία του από την εκπαίδευση. Στο Β. Αποστολίδου κ.ά (επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση: Ένα πολλά υποσχόμενο Διδακτικό Εργαλείο για τη γόνιμη ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική της Λογοτεχνίας. Στο Β.Δαγδiléλης, 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)*, ανακτήθηκε από <https://www.etpe.gr/wp-content/uploads/pdfs/etpe2291.pdf>

- Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2020). *Η ψηφιακή αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας* (Διδακτορική Διατριβή). ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
<http://ikee.lib.auth.gr/record/316711/files/GRI-2020-26900.pdf>
- Κελεπούρη, Μ., & Χοντολίδου, Ε. (2012). *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. ΚΕΓ.
Ανακτήθηκε από http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.3_melete_senarion_logotekhnias_2.pdf
- Κελεπούρη, Μ. (2023). Η ένταξη αυτοτελών λογοτεχνικών έργων στο Γυμνάσιο και οι προκλήσεις του διδακτικού εγχειρήματος. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Ειδικό Τεύχος 26ο.
Ανακτήθηκε από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos_26_06-2023.pdf

Ξενόγλωσσες

- Karantalis, N., & Koukopoulos, D. (2022). *Utilizing digital storytelling as a tool for teaching literature through constructivist learning theory*. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00412-w>
- Ohler, J. (2008). Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2), 134-136.
Retrieved from <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1075&context=jmle>
- Robin, B. R. (2006). *The educational uses of digital storytelling*.
Retrieved from <http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). *The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study*.
Retrieved from <https://vuir.vu.edu.au/32353/1/art%253A10.1186%252Fs40561-014-0006-3.pdf>
- Tobin, M. (2012). Digital storytelling: Reinventing literature circles. *Fischler College of Education: Faculty Articles*, 1. Retrieved from https://nsuworks.nova.edu/fse_facarticles/1

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΜΑΥΡΙΔΟΥ*

**Εργαστήρια δημιουργικής γραφής
& ψηφιακών αφηγήσεων με αφόρμηση
τη διδασκαλία αυτοτελών λογοτεχνικών έργων**

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών 2021 (ΝΠΣ), προβλέπεται σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου η διδασκαλία αυτοτελούς εκτενούς λογοτεχνικού έργου (μυθιστόρημα, θεατρικό έργο, νουβέλα, συλλογή διηγημάτων, εκτενές διήγημα, ποιητική συλλογή, Graphic Novel). Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην έμπρακτη κατανόηση της λειτουργίας των ποικίλων εκφραστικών τρόπων και τεχνικών στο μετα-αναγνωστικό στάδιο, μέσα από την επιλεκτική αξιοποίησή τους σε κείμενα δημιουργικής γραφής των μαθητών/τριών. Σε μια προσπάθεια ενίσχυσης της φαντασίας τους, πραγματοποιήθηκαν εργαστήρια δημιουργικής γραφής στη διάρκεια των οποίων ανατέθηκε στους/στις μαθητές/τριες η σύνθεση μυθοπλαστικών ιστοριών με αφόρμηση τα διδασκόμενα αυτοτελή λογοτεχνικά έργα. Αντλώντας έμπνευση από πρόσωπα, αντικείμενα, σκηνικό, ιστορικό πλαίσιο, εικόνες των λογοτεχνικών έργων (τα λογοτεχνικά έργα που επιλέχθηκαν είναι εικονογραφημένα), οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες, να τις αφηγηθούν, να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια, να προχωρήσουν σε επάλληλες γραφές. Οι ιστορίες, απότοκα των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής, αποτέλεσαν τη βάση των ψηφιακών αφηγήσεων των μαθητών/τριών, οι οποίες κρίθηκαν κατάλληλο εκπαιδευτικό εργαλείο για την ολοκλήρωση του κύκλου διδασκαλίας του αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου, το οποίο συνάδει απόλυτα με τη στοχοθεσία των ΝΠΣ. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάθεση της εργασίας δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων αντικατέστησε το ωριαίο διαγώνισμα του δευτέρου τετραμήνου στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ενώ εφαρμόστηκε η προτεινόμενη από το ερευνητικό πρόγραμμα ρουμπρίκα αλλά και τεχνικές αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στο πλαίσιο μιας προσπάθειας εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών/τριών.

* Φιλολόγος

Σενάριο διδακτικής παρέμβασης

Το διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε πενήντα δύο μαθητές/τριες της Γ' Γυμνασίου (δύο τμήματα) στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ενώ απαιτήθηκαν για την ολοκλήρωσή του δεκαπέντε διδακτικές ώρες. Παράχθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες είκοσι έξι ψηφιακές αφηγήσεις, στην πλειοψηφία τους ομαδο-συνεργατικά, αν και δόθηκε η επιλογή και ατομικής εργασίας.

Κατά το προαναγνωστικό στάδιο δόθηκε έμφαση σε δραστηριότητες εισαγωγής στο θέμα, καθώς και στην αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και προσωπικών βιωμάτων και στην ανταλλαγή απόψεων. Εκπονήθηκαν δραστηριότητες διερεύνησης της θεματικής ενότητας (όχι λογοτεχνικά κείμενα), ομαδικές ερευνητικές εργασίες, δραστηριότητες στην τάξη με στόχο την αλληλεπίδραση ομάδων, δραστηριότητες αξιοποίησης οπτικοακουστικού υλικού. Ακολούθησε παρουσίαση των εργασιών με σαφή κριτήρια επιτυχούς παρουσίασης (οργάνωση, περιεχόμενο, εποπτικά μέσα, γλώσσα).

Οι δραστηριότητες του αναγνωστικού σταδίου, που υλοποιήθηκαν παράλληλα με την ανάγνωση των αυτοτελών λογοτεχνικών έργων, εστίασαν στην εικονοποίηση και λεκτικοποίηση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών και μηνυμάτων και στην κατανόηση και αξιοποίηση πολιτισμικών στοιχείων, αξιών, κωδίκων συμπεριφοράς. Εκπονήθηκαν δραστηριότητες περιγραφής και ερμηνείας συνθηκών παραγωγής του έργου, δραστηριότητες που απαιτούν κατάθεση προτάσεων και πιθανές λύσεις, καθώς και δραστηριότητες που απαιτούν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη άποψη κατά την ανάπτυξή τους. Στο σύνολό τους κινήθηκαν σε άξονες γνωστικούς (μεθοδικότητα, παρατηρητικότητα, αποδοτικότητα, κριτική σκέψη) και κοινωνικο - συναισθηματικούς (ενδιαφέρον, συμμετοχικότητα, επιμονή), στη συνεργασία (με συμμαθητές/τριες, με εκπαιδευτικό, με οικογένεια και κοινωνικό περιβάλλον) και στα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (δημιουργικές ικανότητες, ταλέντα).

Στο στάδιο μετά την ανάγνωση των αυτοτελών λογοτεχνικών έργων αξιοποιήθηκαν γνώσεις, αντιλήψεις και συναισθήματα των μαθητών/τριών μέσω γλωσσικών δραστηριοτήτων (δημιουργική γραφή) και πολυτροπικών δραστηριοτήτων (ψηφιακή αφήγηση).

Ερευνητικές και εμπειρικές διαπιστώσεις ως υπόβαθρο σκοποθεσίας της διδακτικής παρέμβασης

Οι μαθητές/τριες δεν διαθέτουν διευρυσμένη αναγνωστική εμπειρία, ενώ συχνά δυσκολεύονται να εμβαθύνουν στα λογοτεχνικά κείμενα και να τα νοηματοδοτήσουν αξιοποιώντας προσωπικές εμπειρίες. Ο λόγος που παράγουν κατά την ανάλυση και την ερμηνεία τους είναι προσανατολισμένος κυρίως στην απλή αποτύπωση κατανόησης και απόδοσης του περιεχομένου και δεν ενέχει στοιχεία προσωπικής ερμηνείας και κριτικής προσέγγισης. Ως εκ τούτου ο μαθητικός γραπτός λόγος δεν αποτελεί ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά αναπαραγωγή ή απλή κατανόηση του περιε-

χομένου του, ενώ η αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών/τριών δεν απηχεί την ουσιαστική αλληλεπίδραση με τα λογοτεχνικά κείμενα και δεν καταδεικνύει την δημιουργική αναγνωστική τους εμπειρία. Η διαμόρφωση αυτής της επιφανειακής σχέσης των μαθητών/τριών με τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελεί απότοκο της παιδαγωγικο-διδακτικής αντίληψης που εστιάζει στη γλώσσα, στην γραμματολογική αναγνώριση, στον μορφικό πολυτεμαχισμό του λογοτεχνικού κειμένου και στην τυπική ανάδειξη των κειμενικών συμβάσεων.

Στον αντίποδα όσων προαναφέρθηκαν κατά την υλοποίηση των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής και ψηφιακών αφηγήσεων με αφόρμηση τη διδασκαλία αυτοτελών λογοτεχνικών έργων στο πλαίσιο της παρούσας διδακτικής παρέμβασης επιδιώχθηκε οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τα κύρια χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού έργου ως προς την πλοκή, τον χωρόχρονο, τους χαρακτήρες και τις ιδέες του, να ασκηθούν στην ανάγνωση και κατανόηση του εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου ως ολότητας, να εντοπίζουν την αλληλουχία των γεγονότων στα λογοτεχνικά κείμενα και εντέλει να αναγνωρίζουν τη σημασία της σχέσης όλου - μέρους στη λογοτεχνία (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013). Κατά την αναγνωστική διαδικασία οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν να αξιοποιήσουν τις δικές τους προϋπάρχουσες γνώσεις και αναγνωστικές εμπειρίες στην ερμηνεία του αυτοτελούς κειμένου ώστε να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους μπαίνοντας στη θέση των λογοτεχνικών χαρακτήρων, να ταυτιστούν μαζί τους ή να διαφοροποιηθούν, να διακρίνουν τις ποικίλες στάσεις ζωής και επιλογές του ανθρώπου με απώτερο στόχο να αντιληφθούν τη σημασία που έχουν τα λογοτεχνικά κείμενα ως πολιτισμικά αγαθά (Αποστολίδου, 2012).

Κατά τον σχεδιασμό και τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων κλήθηκαν να αξιοποιήσουν δημιουργικά άλλες μορφές τέχνης για την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων και να εμπλακούν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης και γραφής που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ευαισθησίας και της αγάπης για το βιβλίο. Μέσω της ανωτέρω διαδικασίας αναδεικνύεται η πολυσημίας της λογοτεχνικής γραφής ως απόρροια των διαφορετικών εμπειριών του/της αναγνώστη/τριας.

Παράλληλα, οι μαθητές/τριες ωθήθηκαν να εμπλακούν σε ερευνητικές δραστηριότητες ανάγνωσης, δημιουργικής γραφής, καλλιτεχνικής έκφρασης και διαδικτυακής επικοινωνίας και σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων. Με αφετηρία τα λογοτεχνικά κείμενα καλλιέργησαν τη φαντασία τους στοχεύοντας στην παραγωγή άλλων μορφών τέχνης αξιοποιώντας και τις νέες τεχνολογίες. Ως εκ τούτου κατανόησαν, επεξεργάστηκαν και αξιολόγησαν τους σημειωτικούς πόρους των λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και αυτών που επιλέχθηκαν για τις ψηφιακές αφηγήσεις, ενώ ταυτόχρονα αναγνώρισαν και αξιοποίησαν τη συμπληρωματική σχέση μεταξύ των γλωσσικών και των μη γλωσσικών σημειωτικών τρόπων εφαρμόζοντας αντισταθμιστικές, γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές σε προσχεδιαστικό και μετα-σχεδιαστικό στάδιο των ψηφιακών αφηγήσεων.

Δεξιότητες

Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων διευρύνει τη μαθησιακή διαδικασία και παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν ποικίλες δεξιότητες. Η απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων αποτελεί επακόλουθο της κατανόησης και εμβάθυνσης στη λογοτεχνική χρήση της γλώσσας και της απόκτησης πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών μέσω της αλληλεπίδρασης με τα λογοτεχνικά κείμενα (Street, 2000). Παράλληλα, οξύνονται και αναπτύσσονται οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών και καλλιεργούνται σύγχρονες δεξιότητες - 4Cs (Critical Thinking, Creativity, Collaboration and Communication) ως απόρροια της χρήσης ψηφιακών μέσων για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων και εν κατακλείδι ψηφιακών αφηγήσεων. Αναπτύσσουν τον ψηφιακό γραμματισμό (digital & media literacy) με την παραγωγή και τη δημοσίευση των ψηφιακών αφηγήσεων, καθώς και τη χρήση πολυμέσων ως μέσων επικοινωνίας και διάχυσης μηνυμάτων. Κατά τη διερεύνηση δε και την αξιοποίηση του πολυμεσικού υλικού για τη δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών ενεργοποιείται το συναίσθημα και η φαντασία των μαθητών/τριών και αναδεικνύονται αισθητικά κριτήρια για την επεξεργασία και την αποτίμηση των ψηφιακών αφηγήσεων. Αξιοσημείωτη είναι και η ανάδειξη κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές/τριες κατά τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων αλληλοεπιδρούν και βελτιώνουν τις επικοινωνιακές και συνεργατικές τους ικανότητες (Αποστολίδου, 2021). Τοιούτοτρόπως εξασκούνται στη συναισθηματική και γνωστική προσέγγιση της προσέγγιση της λογοτεχνίας και ωθούνται σταδιακά στη βιωματική αυτενέργεια, από αναγνώστες γίνονται κριτικοί ερμηνευτές των λογοτεχνικών έργων και ακολούθως δημιουργοί των δικών τους αφηγήσεων (Γκουτσιουκώστα, 2017).

Εκπαιδευτικά υλικά

Για την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης αναγνώστηκαν ολόκληρα και αξιοποιήθηκαν ως λογοτεχνικές μήτρες των ψηφιακών αφηγήσεων δύο λογοτεχνικά έργα, *Το αγόρι με τη βαλίτσα* του Μ. Κένι, και το graphic novel *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου* της Αλκης Ζέη σε διασκευή Α. Δαρλάση και Δ. Μαστώρου.² Η ποικιλία των σημειωτικών πόρων των λογοτεχνικών έργων που επιλέχθηκαν, λόγω του είδους τους, αν και ενέχει τον κίνδυνο αποπροσανατολισμού των μαθητών/τριών, μπορεί να λειτουργήσει, με την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση, ενισχυτικά και συμπληρωματικά στην προσπάθειά τους.

² Μ. Κένι, *Το αγόρι με τη βαλίτσα*. Μετ. & διασκευή Ξένια Καλογεροπούλου, εικον. Βασίλης Σελιμάς, Αθήνα: Πατάκης 2016. Αλκη Ζέη, *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. Διασκευή Α. Δαρλάση & Δ. Μαστώρος, Αθήνα: Μεταίχμιο 2020.

Στάδια εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου

1. Εισαγωγή στην ψηφιακή αφήγηση

Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης και επεξεργασίας των αυτοτελών εκτενών λογοτεχνικών κειμένων παρουσιάστηκαν στους/στις μαθητές/τριες ενδεικτικά παραδείγματα ψηφιακών αφηγήσεων αντλημένα από τον κόμβο ψηφιακής αφήγησης του ερευνητικού προγράμματος. Παράλληλα, κατά την παρουσίαση και τον σχολιασμό των ανωτέρω παραδειγμάτων έγινε και μια σύντομη εισαγωγή στη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων, ενώ επισημάνθηκαν οι παράμετροι και χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας καλής ψηφιακής αφήγησης (Γκουτσιουκώστα, 2020). Τέλος, γνωστοποιήθηκε στους/στις μαθητές/τριες ο πίνακας διαβαθμισμένων κριτηρίων για την αξιολόγηση των παραδοτέων τους. Με βάση αυτόν τον πίνακα κλήθηκαν να σχολιάσουν και να αξιολογήσουν τα παραδείγματα ψηφιακών αφηγήσεων του κόμβου.

2. Χωρισμός ομάδων & εισαγωγικές δραστηριότητες

Αξιοποιώντας την τεχνική της ανεστραμμένης τάξης αναρτήθηκε στην eclass στο πεδίο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας οπτικό υλικό αντλημένο από τα δύο αυτοτελή λογοτεχνικά έργα, καθώς και ιστορικά ντοκουμέντα που αποδίδουν το ιστορικό συγκείμενο των έργων. Παράλληλα, αναρτήθηκαν σταδιακά εργασίες μαθητών/τριών και δραστηριότητες που εκπονήθηκαν κατά το αναγνωστικό στάδιο με αξιοποίηση τεχνικών δημιουργικής γραφής και διακαλλιτεχνικού διαλόγου (σκίτσα, φωτογραφίες των μαθητών/τριών, διάλογοι δραματοποίησης, βίντεο δραματοποίησης, συννεφόλεξα, padlet κτλ). Ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να περιηγηθούν στο υλικό, να εντοπίσουν το/τα σημείο/α που τους/τις εντυπωσιάζουν και που μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για την αφήγηση της δικής τους ιστορίας και να προετοιμάσουν μια σύντομη παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης αιτιολογώντας την επιλογή τους.

Οι μαθητές/τριες αλληλοεπέδρασαν με το υλικό στην ασύγχρονη διδασκαλία και μεταξύ τους στη σύγχρονη διαζώσης διδασκαλία και ακολούθως αποφάσισαν ποιοι θα εργαστούν ατομικά και ποιοι ομαδικά (τριμελείς ομάδες) ή σε ζεύγη. Η διαμόρφωση των ζευγών ή/και των ομάδων έγινε με δική τους πρωτοβουλία και με παρέμβαση της εκπαιδευτικού μόνο όπου κρίθηκε απαραίτητο από την ίδια ή ζητήθηκε η συνδρομή της από τους/τις μαθητές/τριες. Ο μεγάλος αυτός βαθμός ελευθερίας κατά τη συγκρότηση των ομάδων είναι επιτρεπτός καθώς πρόκειται για τμήματα εξοικειωμένα με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα οποία έχουν ήδη εργαστεί σε πολλές διαφορετικές ως προς τη σύνθεσή τους ομάδες κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και έχουν αναπτύξει συνεργατικές δεξιότητες και αντίστοιχα κριτήρια επιλογής.

3. Επιλογή θέματος ψηφιακής αφήγησης - Σχεδιασμός ψηφιακής ιστορίας

Οι μαθητές/τριες διάλεξαν ένα από τα προτεινόμενα θέματα ψηφιακών αφηγήσεων, τα οποία προέκυψαν από τα σημεία έμπνευσης που αναδείχθηκαν κατά τις προηγούμενες διδακτικές ώρες. Ενθαρρύνθηκε μεν η ποικιλία στην επιλογή θέματος, ωστόσο δεν

αποθαρρύνθηκε η επιλογή κοινών σημείων έμπνευσης, καθώς έχει ενδιαφέρον η διαφορετική προέκταση που αναμένεται να δοθεί και οι πιθανές διαφορετικές αφηγηματικές οπτικές. Μετά την επιλογή του θέματος οι μαθητές/τριες εργάστηκαν /συνεργάστηκαν για να προσδιορίσουν κάποιες βασικές παραμέτρους της ιστορίας τους, τις συζήτησαν στη συνέχεια με την εκπαιδευτικό και με τους/τις συμμαθητές/τριες τους και ανατροφοδοτήθηκαν από την ολομέλεια και τη διδάσκουσα.

Προτεινόμενα θέματα ψηφιακών ιστοριών

A) Από το λογοτεχνικό έργο των Δαρλάση, Α. & Μαστώρου, Δ. (2020). *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου* (Graphic Novel):

- Η ζωή ενός στρατιώτη (με αφορμή τον θείο Άγγελο που συμμετέχει στον ελληνοϊταλικό πόλεμο)
- Η σταδιακή ωρίμανση του Πέτρου και η συμμετοχή του στην αντίσταση
- Οι οικογενειακές σχέσεις πριν και κατά τη διάρκεια του πολέμου (με αφορμή σκληρές οικογενειακών συνεντεύσεων, τον ρόλο της μητέρας και του πατέρα)
- Οι φιλικές σχέσεις (με αφορμή την φιλία της Αντιγόνης και της Ρίτας, του Πέτρου και του Σωτήρη)
- Η απώλεια αγαπημένων προσώπων (με αφορμή τον θάνατο του πατέρα του Σωτήρη και του ίδιου του Σωτήρη)
- Η σχέση του ανθρώπου με τα ζώα (με αφορμή τον γερμανικό ποιμενικό που διασώζει ο Πέτρος αλλά και τη γενικότερη αγάπη του προς τα ζώα)
- Η απώλεια αρχών, αξιών, συνείδησης (με αφορμή τη στάση του παππού κατά την περίοδο της πείνας)
- Οι ανησυχίες και τα προβλήματα των εφήβων (με αφορμή κυρίως την πρώτη ενότητα πριν την έναρξη του πολέμου, τις σχέσεις και τα θέματα που απασχολούν τους έφηβους ήρωες)
- Τα παιδιά ως θύματα των πολέμων και των επιλογών των ενηλίκων (με αφορμή την αλλαγή του Πέτρου αλλά και τον θάνατο του Σωτήρη)

B) Από το λογοτεχνικό έργο του Κένι, Μ. (2016). *Το αγόρι με τη βαλίτσα* (μετ. & διασκευή Ξένια Καλογεροπούλου, Εικονογράφηση: Βασίλης Σελιμάς):

- Οι περιπέτειες του Σεβάχ & η περιπέτεια γενικά ως πρόκληση (με αφορμή το αγαπημένο βιβλίο του Ναζ)
- Τα παιδιά ως ασυνόδευτοι πρόσφυγες (με αφορμή το ταξίδι του Ναζ)
- Αγαπημένα αντικείμενα (με αφορμή την καρτ-ποστάλ, το ρολόι του παππού, τη βαλίτσα κτλ)
- Τα παιδιά ως θύματα των πολέμων (με αφορμή την ανατροπή στη ζωή του Ναζ και την πορεία του προς τη διάσωση)
- Τα ζώα ως σύντροφοι (με αφορμή την παρουσία τους σε διάφορα σημεία της διαδρομής του Ναζ)

- Το προσφυγικό, το μεταναστευτικό, ο πόλεμος ως σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα το μέλλον των παιδιών
- Η φιλία (με αφόρμιση τη σχέση που αναπτύσσει ο Ναζ με την Κρίσια)
- Οι οικογενειακές και ανθρώπινες σχέσεις υπό το πρίσμα του πολέμου και της προσφυγιάς
- Η εκμετάλλευση της παιδικής εργασίας

4. Πρώτη φάση (Story planning): Σύνταξη κειμένου – Δημιουργική Γραφή. Παρουσίαση – σχολιασμός – ανατροφοδότηση & αναστοχασμός

Οι μαθητές/τριες συνέταξαν ένα προσχέδιο της ιστορίας που επρόκειτο να αφηγηθούν λαμβάνοντας υπόψη και αποφασίζοντας/συναποφασίζοντας τα ακόλουθα:

- Τι γνωρίζουν ήδη για αυτό το θέμα και τι θέλουν ή πρέπει ακόμη να μάθουν; (εδώ ο/ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει πηγές για να πραγματοποιήσουν οι μαθητές/τριες την έρευνά τους στοχευμένα)
- Ποιο είναι το ερώτημα το οποίο θέτει η ιστορία;
- Ποια οπτική θα υιοθετήσουν για την προσέγγιση του θέματος;
- Τι επιθυμούν να πετύχουν με την αφήγηση της συγκεκριμένης ιστορίας;
- Ποιο συναισθηματικό υπόβαθρο θα προσδώσουν στην ιστορία τους;
- Σε ποιο ρηματικό πρόσωπο θα αφηγηθούν την ιστορία τους;
- Ποιο ύφος θα υιοθετήσουν κατά την αφήγηση της ιστορίας;

Αφού οι μαθητές/τριες καθόρισαν τις βασικές παραμέτρους της ιστορίας τους, τις παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης, τις συζήτησαν με τον/την εκπαιδευτικό και με τους/τις συμμαθητές/τριες τους, ανατροφοδοτήθηκαν με σχόλια και προχώρησαν σε επάλληλες γραφές. Η διαδικασία ξεκίνησε και ολοκληρώθηκε σε ένα πρώτο στάδιο στην τάξη, ενώ κατά περίπτωση, όπου κρίθηκε απαραίτητο, δόθηκε η δυνατότητα συνέχισης της επεξεργασίας της ιστορίας και ολοκλήρωσής της ως εργασία στο σπίτι. Οι τελικές ιστορίες αναρτήθηκαν στην eclass.

5. Δεύτερη φάση (Preproduction): Συλλογή του κατάλληλου πολυμεσικού. Παρουσίαση – σχολιασμός – ανατροφοδότηση & αναστοχασμός

Οι μαθητές/τριες διερεύνησαν ατομικά, σε ζεύγη ή σε ομάδες το θέμα τους. Συλλέχθηκε, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, όποτε χρειάστηκε, οπτικό και ηχητικό υλικό (εικόνες, ήχους, μουσική) αξιοποιώντας τους προτεινόμενους πόρους από τον κόμβο ψηφιακής αφήγησης (φωτογραφίες, ηχητικά εφέ). Δόθηκε η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες, εφόσον το επιθυμούσαν, να δημιουργήσουν δικό τους οπτικό υλικό (σκίτσα, αξιοποίηση ψηφιακών μέσων για τη δημιουργία εικόνων) αλλά και ηχητικό υλικό (πρωτότυπη μουσική σύνθεση). Στη συνέχεια το πολυμεσικό υλικό παρουσιάστηκε στην ολομέλεια της τάξης, σχολιάστηκε η καταλληλότητα, η ευστοχία, η ποιότητα, η αισθητική των επιλογών και ανατροφοδοτήθηκαν τα άτομα, τα ζεύγη ή οι ομάδες με προτάσεις και επισημάνσεις της εκπαιδευτικού και των συμμαθητών/τριών τους.

6. Τρίτη φάση (Production): Προπαραγωγή ψηφιακής ιστορίας (εικονογραφημένα σενάρια) & πρώτη απόπειρα ηχογράφησης. Παρουσίαση – σχολιασμός – ανατροφοδότηση & αναστοχασμός

Με βάση το οπτικό υλικό, όπως αυτό διαμορφώθηκε μετά την ανατροφοδότηση κατά τις προηγούμενες διδακτικές ώρες, ανατέθηκε στους/στις μαθητές/τριες ως εργασία στο σπίτι η δημιουργία εικονογραφημένων σεναρίων (Storyboards) και η εγγραφή της φωνητικής αφήγησης με ενσωμάτωση, όπου υπήρχαν, των ηχητικών εφέ ή/και της μουσικής επένδυσης. Αξιοποιήθηκε ένα εκ των προτεινόμενων λογισμικών. Ακολούθως τόσο τα εικονογραφημένα σενάρια όσο και η ηχογραφήσεις παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης, σχολιάστηκαν ως προς την ακουστική τους ποιότητα, την εκφραστικότητα της ανάγνωσης, την ένταση της φωνής, των εφέ, της μουσικής επένδυσης. Οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν τη λειτουργία των παραγλωσσικών χαρακτηριστικών που συνοδεύουν τον προφορικό λόγο (παύσεις, επιτονισμός, χροιά, ένταση κλπ), αναστοχάστηκαν για τις επιλογές τους βάσει της συζήτησης με τους/τις συμμαθητές/τριες τους και προχώρησαν σε διορθώσεις, βελτιώσεις ή αναπροσαρμογές που έκριναν απαραίτητες.

Η επιλογή του κατάλληλου πολυμεσικού υλικού που πλαισιώνει τις ψηφιακές αφηγήσεις των μαθητών/τριών είναι εξαιρετικής σημασίας για την ποιότητα του τελικού παραδοτέου τους, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μια από τις πιο δημιουργικές και κριτικές φάσεις της προετοιμασίας, καθώς καλούνται να αναπτύξουν αισθητικά κριτήρια ώστε να αναδείξουν το θέμα, το μήνυμα και το περιεχόμενο των αφηγήσεων. Σε αυτή την φάση ενθαρρύνθηκε η συνεργασία των συμμαθητών/τριών και έξω από το πλαίσιο των ζευγών ή ομάδων ειδικότερα για την επίλυση τεχνικών προβλημάτων που αφορούν στις ηχογραφήσεις. Οι μαθητές/τριες σε συνεργασία με περισσότερο έμπειρους/ες συμμαθητές/τριές τους στη χρήση των κατάλληλων λογισμικών και με τη συνδρομή της εκπαιδευτικού προχώρησαν στην τελική επεξεργασία των ηχογραφήσεών τους.

7. Τέταρτη φάση (Postproduction): Παραγωγή & τελικό φινίρισμα ψηφιακών αφηγήσεων. Παρουσίαση – σχολιασμός – ανατροφοδότηση & αναστοχασμός

Στη φάση αυτή πραγματοποιήθηκε η τελική εγγραφή της φωνητικής αφήγησης και η σύνθεση των επιμέρους στοιχείων με τη βοήθεια του κατάλληλου λογισμικού στο εργαστήριο πληροφορικής. Οι μαθητές/τριες εισήγαγαν το πολυμεσικό υλικό που είχαν συλλέξει και το οποίο είχαν επεξεργαστεί και αποθηκεύσει ψηφιακά κατά την προηγούμενη φάση, στο πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο που επέλεξαν. Τοποθέτησαν τις φωτογραφίες και το βίντεο σε μια λογική σειρά στο χρονολόγιο (timeline) του προγράμματος επεξεργασίας βίντεο και ενσωμάτωσαν το κείμενο της αφήγησης που είχαν ηχογραφήσει, αυξομειώνοντας χονδρικά τη διάρκεια των εικόνων που έχουν εισαγάγει. Και σε αυτή την φάση ενθαρρύνθηκε η συνεργασία των συμμαθητών/τριών και έξω από το πλαίσιο των ζευγών ή ομάδων ειδικότερα για την επίλυση τεχνικών προβλημάτων που αφορούν στη χρήση των λογισμικών. Οι μαθη-

τές/τριες σε συνεργασία με περισσότερο έμπειρους/ες συμμαθητές/τριές τους στη χρήση των κατάλληλων λογισμικών και με τη συνδρομή της εκπαιδευτικού προχώρησαν στην ολοκλήρωση των ψηφιακών τους αφηγήσεων.

Οι πρώτες αυτές απόπειρες παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης, σχολιάστηκαν, αξιολογήθηκαν και ανατροφοδοτήθηκαν οι δημιουργοί τους από την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριές τους με επισημάνσεις πιθανών ελλείψεων και αστοχιών και προτάσεις βελτίωσης. Για λόγους εξοικονόμησης χρόνου οι μαθητές/τριες μπορούσαν να ολοκληρώσουν το τελικό φινίρισμα των ψηφιακών τους εργασιών (τελικός συγχρονισμός των πολυμέσων, μοντάζ, μίξη ήχων, εφέ μετάβασης, εφέ κίνησης) και την προσθήκη τίτλων, μεταβάσεων, βιβλιογραφικών ή δικτυογραφικών αναφορών στο σπίτι, εφόσον διέθεταν τα κατάλληλα ψηφιακά μέσα και εργαλεία.

Η φάση αυτή ολοκληρώθηκε με την αποθήκευση της ψηφιακής αφήγησης ως έργου, το οποίο επιδέχεται μελλοντική επεξεργασία, και ως ταινίας, η οποία δεν επιδέχεται επεξεργασία αλλά σώζεται σε μορφή (format) που επιτρέπει το διαμοιρασμό και την αναπαραγωγή και εκτός του περιβάλλοντος επεξεργασίας βίντεο που έχει χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας.

8. Πέμπτη φάση (Distribution): Ολοκλήρωση, προβολή, παρουσίαση και διανομή των ψηφιακών αφηγήσεων – σχολιασμός

Αρχικά στη διάρκεια ενός διώρου οι μαθητές/τριες παρουσίασαν στα τμήματά τους τις ολοκληρωμένες ψηφιακές τους αφηγήσεις συνοδεύοντας την προβολή με μια σύντομη εισαγωγική παρουσίαση του σκεπτικού δημιουργίας της συγκεκριμένης ψηφιακής ιστορίας. Έτσι, είχαν την ευκαιρία να ασκηθούν και σε δεξιότητες παρουσίασης. Οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες κράτησαν σημειώσεις και υπέβαλαν ερωτήματα προς τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Ο/η εκπαιδευτικός έκανε παρεμβάσεις, όποτε το έκρινε απαραίτητο, ώστε να κατευθύνει και να τροφοδοτήσει τη συζήτηση γύρω από το θέμα. Μετά την προβολή όλων των ψηφιακών ιστοριών, οι μαθητές/τριες κατέθεσαν τις σκέψεις και τις εντυπώσεις τους, συζήτησαν τα δυνατά και αδύναμα σημεία κάθε ψηφιακής αφήγησης, ψήφισαν την καλύτερη ψηφιακή ιστορία κατά τη γνώμη τους, αιτιολογώντας με συγκεκριμένες αναφορές την επιλογή τους και στο τέλος ενθαρρύνθηκαν να αναστοχαστούν τη δική τους ψηφιακή ιστορία, αλλά και την όλη εμπειρία δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας τους συνολικά.

Ακολούθως ορίστηκε ένα τρίωρο, ανάλογο με την ποσότητα των ψηφιακών αφηγήσεων, κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές/τριες και των δύο τμημάτων συναντήθηκαν σε κοινό χώρο στη σχολική μονάδα ώστε να διαμοιραστούν τις ψηφιακές τους αφηγήσεις και να παρακολουθήσουν τις ψηφιακές αφηγήσεις των συμμαθητών/τριών τους. Καθώς τα παραγόμενα αφορμώνται από δύο διαφορετικά βιβλία και από διαφορετικά ερεθίσματα για κάθε τμήμα, ο/η εκπαιδευτικός φρόντισε να έχει ενημερώσει σε προηγούμενη φάση για το θέμα και το είδος του αυτοτελούς εκτενούς λογοτεχνικού κειμένου με το οποίο ασχολήθηκε το άλλο τμήμα.

Οι μαθητές/τριες εισηγήθηκαν τις ψηφιακές τους αφηγήσεις με αναφορά στο βιβλίο και στο ερέθισμα από το οποίο άντλησαν έμπνευση και αιτιολόγησαν την επιλογή τους θέματος συνδέοντάς το με το κείμενο αναφοράς.

Η φάση της διανομής ισοδυναμεί με την ολοκλήρωση της όλης διαδικασίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της προβολής, παρουσίασης και διανομής των ψηφιακών αφηγήσεων (Γκουτσιουκώστα, 2020). Η προβολή των μαθητικών ψηφιακών αφηγήσεων μπορεί να κλείσει εδώ ή, εάν οι μαθητές/τριες το επιθυμούν, ο κύκλος της διανομής μπορεί να διευρυνθεί ακόμη περισσότερο, μέσα από την προβολή στο σχολείο σε σχετική εκδήλωση ή ακόμη και στο διαδίκτυο (ενσωμάτωση στη σχολική ιστοσελίδα ή σε πλατφόρμα που έχει δημιουργηθεί ειδικά για το πρόγραμμα).

Εργαλεία Αξιολόγησης των ψηφιακών αφηγήσεων μαθητών/τριών

Οι μέθοδοι παραδοσιακής αξιολόγησης εστιάζουν κατά κύριο λόγο στην αποτίμηση κατώτερων γνωστικών στόχων με ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου, κατά την ταξινόμια του Bloom (Bloom et al, 1956), μνημομικές, περιγραφικές και πραγματολογικές. Ως εκ τούτου προάγεται η απομνημόνευση και η μμητική μάθηση, ενώ δεν αξιολογούνται ή αξιολογούνται αδρομερώς και διεκπεραιωτικά δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη και η λογική, καθώς και οι μεταγνώσεις των μαθητών. Ως εκ τούτου για την αξιολόγηση των ψηφιακών αφηγήσεων των μαθητών/τριών αξιοποιήθηκαν το περιεχόμενο Φακέλων Εργασιών των μαθητών/τριών (ΦΕΜ), δελτία περιγραφικής αξιολόγησης, φύλλα αυτοαξιολόγησης / ετεροαξιολόγησης και κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Γκουτσιουκώστα, 2020).

Συμπεράσματα

Διαπιστώθηκε και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης η διδακτική και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα των ψηφιακών αφηγήσεων σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες (που περιλαμβάνονται στο δείγμα σε ικανοποιητικό ποσοστό, 7 μαθητές σε σύνολο 52 μαθητών), καθώς και σε αλλόγλωσσους/ες και αλλοεθνείς μαθητές/τριες (μικρό ποσοστό, 2 μαθητές/τριες σε σύνολο 52 μαθητών/τριών). Σημαντική υπήρξε επίσης η δημιουργική εμπλοκή μαθητών/τριών με προβλήματα συμπεριφοράς, οι οποίοι/ες ανέπτυξαν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες και ενσωμάτωσαν επιτυχώς την οπτική τους στις ομαδοσυνεργατικές ψηφιακές αφηγήσεις. Αξίζει τέλος να μελετηθεί η περίπτωση του άριστου μαθητή, που δυσκολεύεται να κατανοήσει και να αποδεχθεί την ψηφιακή αφήγηση ως σχολική εργασία και ως αξιολογήσιμο παραδοτέο, καθώς και η περίπτωση του μαθητή του τελευταίου θρανίου που μέσω της διαδικασίας δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων απέκτησε και ανέδειξε αβίαστα τη δική του φωνή.

Η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου στο πλαίσιο των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής και δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων με αφόρμηση τη διδασκαλία αυτοτελών

λογοτεχνικών έργων πρωτίστως ανέδειξε τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να εντοπίζουν και αναλύουν τις εκφραστικές και αφηγηματικές συμβάσεις και ακολούθως να αναπτύσσουν αναγνωστικές και εκφραστικές δεξιότητες. Οι μαθητές/τριες κατανόησαν και αναπαρήγαγαν τους κώδικες και τις συμβάσεις συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης εικόνας και λόγου, ενεργοποίησαν το συναίσθημα και τη φαντασία τους και ανέπτυξαν ψηφιακές δεξιότητες και αισθητικά κριτήρια (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013). Η ψηφιακή αφήγηση παρέχει εναλλακτικούς τρόπους διδακτικής προσέγγισης και αξιολόγησης της λογοτεχνίας και η αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική πράξη ενέχει σημαντικά μαθησιακά οφέλη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Διαθέσιμο στο: <https://www.openbook.gr/i-logotechnia-sta-nea-perivallonta-twn-tpe/>

Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2017). Ψηφιακές Ιστορίες (Digital Stories): Από το μαθητή αναγνώστη στο μαθητή συγγραφέα. Σε Β. Αποστολίδου, Μ. Κόκορης, Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 729-740). Αθήνα: Gutenberg.

Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2020). *Η ψηφιακή αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας* (Διδακτορική Διατριβή). ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/316711/files/GRI-2020-26900.pdf>

Μουταφίδου, Α., & Μπράτιτσης, Θ. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. 1ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής.

Διαθέσιμο στο: http://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/moutafidou_bratitsis_article.pdf

Ξενόγλωσσες

Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.

Street, B. (2000). *New Literacies in theory and practice: What are the implications for language in education?* *Linguistics and Education*, 10(1), 1-24.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΣΕΡΒΙΝΗ*

**Διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη συνδρομή
της ψηφιακής αφήγησης:
Πολυμεσικότητα, πολυαισθητηριακότητα
και το ζητούμενο μιας καλής ιστορίας**

Σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το Γυμνάσιο (2022: 1), «η λογοτεχνία είναι μια πνευματική περιπέτεια διεύρυνσης των ορίων της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας που ανανεώνει συνεχώς τα υπάρχοντα γλωσσικά υλικά και παράγει νέα, μορφοποιώντας ιδέες και συναισθήματα». Σε ένα μάθημα λογοτεχνίας αναμένουμε την ενεργό εμπλοκή του παιδιού με την εμπειρία της ανάγνωσης, την αλληλεπίδραση όχι μόνο με τον/την εκπαιδευτικό, αλλά και με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του, την κινητοποίηση της φαντασίας, την ανάπτυξη κριτικής στάσης, την ενίσχυση της αναγνωστικής ανταπόκρισης και εντέλει, μέσω της γραφής, την προσωπική του έκφραση.

Ωστόσο, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και του διαδικτύου και οι συνακόλουθες κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές των σύγχρονων κοινωνιών έχουν οδηγήσει στη στροφή του ενδιαφέροντος σε άλλα σημειωτικά συστήματα πέραν της γλώσσας, αλλά και στην εισαγωγή νέων τρόπων αντίληψης, αναπαράστασης και καταγραφής της πραγματικότητας και της σκέψης (Μπασσιούρη, 2019). Στη σύγχρονη πραγματικότητα λόγω της φύσης των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας το νόημα πλάθεται με μεθόδους πολυτροπικές, ο γραπτός λόγος χάνει την πρωτοκαθεδρία του και διαπλέκεται με σχήματα νοήματος οπτικά, νευματικά, ηχητικά και χώρου (Kalantzis & Cope, 2001).

Το μάθημα Λογοτεχνίας, λοιπόν, καλείται να αντιμετωπίσει μια διττή πρόκληση. Αφενός να ανταποκριθεί στην ανάγκη καλλιέργειας πολυγραμματισμών δίνοντας έμφαση στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα από ένα ευρύ φάσμα μέσων και αναγκάζοντας τον διδάσκοντα και τη διδάσκουσα να απομακρυνθούν από την παραδοσιακή λογική. Αφετέρου να κατορθώσει να φέρει τον μαθητή και τη μαθήτρια σε ουσιαστική επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο και να ενθαρρύνει τη φιλιαναγνωσία «σε μια εποχή που ο δεσμός του νοήματος με τη γραμματική του γραπτού λόγου αποδυναμώνεται και το νόημα απομακρύνεται από το γραπτό κείμενο προς την κατεύθυνση κυρίως των εικονικών μηνυμάτων» (Kalantzis & Cope, 2001).

Η προαναφερθείσα «αντίφαση» αναιρείται με τη διαμόρφωση ενός συνεργατικού και παραγωγικού περιβάλλοντος μάθησης, πολυαισθητηριακού και πολυμεσικού, εμπλουτισμένου ωστόσο με πολλές και ενδιαφέρουσες ευκαιρίες γραφής και με έμφαση στην

* Εκπαιδευτικός – Φιλολόγος ΜΔΕ

εκφραστική ανάγνωση. Έχω την πεποίθηση πως αυτό το περιβάλλον σε μεγάλο βαθμό εξασφαλίστηκε στη σχολική μας τάξη με τη συνδρομή της ψηφιακής αφήγησης χάρη στη συμμετοχή μας στο ερευνητικό πρόγραμμα «Κόμβοι ψηφιακής αφήγησης».

Για την υλοποίηση της δράσης επιλέχθηκε ένα τμήμα της Β' Γυμνασίου με δύναμη τάξης 25 ατόμων (10 αγόρια, 15 κορίτσια, 6 άτομα με μαθησιακές δυσκολίες). Για τις ανάγκες του προγράμματος συντάχθηκε σενάριο διδασκαλίας με τίτλο «Από την ειρηνική συνύπαρξη στην αλληλοεξόντωση, ένα «γιατί»; δρόμος: Διδακτική πρόταση με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης», ενταγμένο στη θεματική ενότητα «Η αγάπη για τους συνανθρώπους, οι φιλικοί δεσμοί» και κατ' επέκταση σε μια ευρύτερη αντιπολεμική θεματολογία. Κατά την εφαρμογή, ωστόσο, δεν περιοριστήκαμε στο θέμα του πολέμου, αλλά επεκταθήκαμε στη δυνατότητα ή όχι ειρηνικής συνύπαρξης και άρσης της αντιπαλότητας σε διαφορετικά «πολεμικά» συμφραζόμενα.

Το διδακτικό σενάριο αξιοποίησε την ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο διδασκαλίας, φέρνοντας σε συνομιλία το μάθημα της λογοτεχνίας με τα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, των εικαστικών και της πληροφορικής. Τα λογοτεχνικά κείμενα που επιλέχθηκαν από το σχολικό βιβλίο ανήκουν στο είδος του διηγήματος το οποίο, λόγω της σύντομης έκτασης, προσφέρει ευελιξία και άνεση χρόνου. Συγκεκριμένα, συνηξετάστηκαν τα διηγήματα «Γιατί;» του Γιάννη Μαγκλή και «Το ποτάμι» του Αντώνη Σαμαράκη από τα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Συναφές λογοτεχνικό υλικό αντλήθηκε από την *Ιλιάδα* («Η ασπίδα του Αχιλλέα», «Επεισόδιο Γλαύκου και Διομήδη», «Αχιλλέας εναντίον Σκαμάνδρου»), μέσω όμως διαφορετικών πόρων (λογοτεχνικό κείμενο, δοκίμιο, εκπαιδευτικό βίντεο, εικόνα, παιδικό βιβλίο). Το υλικό ανέδειξε το αρχαίο κείμενο ως λογοτεχνικό εταίρο, εντάχθηκε λειτουργικά στη θεματική μας, συνομίλησε με τη νεοελληνική λογοτεχνία και μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένα ερωτήματα τροφοδότησε λόγο επίκαιρο. Τα λογοτεχνικά κείμενα πλαισιώθηκαν περαιτέρω από πολυμεσικό υλικό με την προβολή της αντιπολεμικής ταινίας *Τα μανταρίνια* του Γεωργιανού σκηνοθέτη Ζάζα Ουρουσάντζε και αποσπασμάτων από την κινηματογραφική μεταφορά του μυθιστορήματος *Ουδέν νεώτερον από το δυτικόν μέτωπον* του Έριχ Μαρία Ρεμάρκ, καθώς και από την ταινία *Ο μεγάλος Δικτάτωρ* του Τσάρλι Τσάπλιν. Η επαφή των μαθητών και μαθητριών με έργα τέχνης αντιπολεμικού χαρακτήρα επεκτάθηκε και συμπληρώθηκε στο εργαστήριο των εικαστικών. Το παραπάνω υλικό λειτουργήσε ως πηγή έμπνευσης, προκειμένου να δημιουργηθούν ομαδικές ψηφιακές αφηγήσεις. Με τον τρόπο αυτό το δίκτυο που διαμορφώθηκε εκκινώντας από το μάθημα της λογοτεχνίας παρείχε στους μαθητές και στις μαθήτριες βήμα προσωπικής έκφρασης.

Ποια μορφή, όμως, λαμβάνει ένα μάθημα λογοτεχνίας υπό αυτές τις συνθήκες; Η χρήση ψηφιακών μέσων και υλικών που είτε απευθύνονται σε περισσότερες από μία αισθήσεις είτε κινητοποιούν το σύνολο των αισθήσεων του μαθητή και της μαθήτριας αλλάζει το παράδειγμα της μονοαισθητηριακής προσέγγισης της λογοτεχνίας. Με τον τρόπο αυτό ωφελεί πολλαπλά όχι μόνο τους μαθητές και τις μαθήτριες με μαθησιακή δυσκολία (συμφραζόμενα στα οποία συνήθως βρίσκουμε την έννοια της πολυαισθητη-

ριακής προσέγγισης), αλλά και το σύνολο του μαθητικού δυναμικού, εφόσον με τον τρόπο αυτό καθένας μαθαίνει καλύτερα.

Η έννοια της «πολυαισθητηριακότητας» (multisensoriality, multisensory teaching approach) (Kern-Stähler & Robertson, 2023) θέτει στο επίκεντρο την αξιοποίηση των φυσικών μηχανισμών με τους οποίους ένας άνθρωπος αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον του, ως ένα ευαίσθητο σύνθετο σώμα (Χουρμουζιάδη, 2020) και συνδέεται με την παραδοχή πως ο άνθρωπος στη προσπάθεια να κατασκευάσει το νόημα επιστρατεύει ταυτόχρονα όλες τις αισθήσεις του και με τον ίδιο τρόπο ιδανικά κατακτά δεξιότητες. Είναι όρος που απαντάται συνήθως στην ειδική αγωγή, (Φράγκου, 2019) θα πρέπει όμως να τον αντιμετωπίσουμε ως γενικευμένη ανάγκη κάθε παιδιού.

Συχνά στο σχολικό περιβάλλον διαπιστώνουμε μια αντίφαση στη φράση «τι κάναμε στο μάθημα». Ενώ το ρήμα παραπέμπει σε δράση ή σε κίνηση, αποκρύπτεται συχνά η ολική ακινησία του μαθητικού δυναμικού και η καθήλωσή του στις θέσεις του. Στο πλαίσιο της ψηφιακής αφήγησης, λοιπόν, η αντίφαση αυτή καταργείται, καθώς έχουμε πραγματική σωματική κινητοποίηση και κιναισθητική εμπλοκή των διδασκομένων για την παραγωγή υλικού σε συνδυασμό με τις κυρίαρχες αισθήσεις της όρασης και της ακοής. Η αξιοποίηση διαφορετικών πόρων ενεργοποιεί την πολυαισθητηριακότητα, σηκώνει το παιδί από την καρέκλα του, το ενθαρρύνει να κινηθεί, να αγγίξει, να αφουγκραστεί, να δει, να ακούσει και να δημιουργήσει.

Ένα παράδειγμα επίλυσης προβλήματος με την αξιοποίηση και του σώματος μπορεί να αντληθεί από την εργασία με τίτλο «Η δική μου ασπίδα», που στόχευε στην κατανόηση της αφηγηματικής δύναμης της εικόνας. Με αφορμή τη διδασκαλία του επεισοδίου της *Ιλιάδας* με θέμα την ασπίδα του Αχιλλέα, ζητήθηκε από το σύνολο της τάξης να συγκεντρώσει κατά ομάδες φωτογραφίες οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως αναπαραστάσεις της σύγχρονης ειρηνικής ζωής που θα άξιζε να τοποθετήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στη δική τους ασπίδα. Πέρα από την αναζήτηση στο διαδίκτυο, δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να πειραματιστούν, βγάζοντας δικές τους φωτογραφίες ή δοκιμάζοντας να ζωγραφίσουν τις εικόνες που επιθυμούσαν. Μια ομάδα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ζήτησε άδεια να χρησιμοποιήσει τις κινητές συσκευές τους και ολοκλήρωσαν την εργασία εντός σχολικού ωραρίου, αξιοποιώντας το σώμα τους ως μοντέλο έκφρασης νοημάτων (εικόνες 1-4).



Εικόνα 1: Οπτικοποίηση της έννοιας της φιλίας



Εικόνα 2: Η αξία του αθλητισμού



Εικόνα 3: Ψυχαγωγία και τεχνολογία



Εικόνα 4: Η σημασία της διατροφής

Σε κάθε περίπτωση η πολύπλευρη κινητοποίηση του σώματος για την ολοκλήρωση των εργασιών διευκόλυνε τη «σωματοποίηση» της ιστορίας και την εμπέδωση της γραπτής εμπειρίας. Ως τέτοιο παράδειγμα λειτουργεί η ψηφιακή αφήγηση με τίτλο «Τρέχα» (εικόνα 5), για την ολοκλήρωση της οποίας δημιουργήθηκε εξ ολοκλήρου πρωτότυπο υλικό από τις μαθήτριες της συγκεκριμένης ομάδας (δραματοποίηση και λήψη φωτογραφιών, επεξεργασία εικόνων, σύνθεση και παραγωγή μουσικής, συγγραφή σεναρίου).



Εικόνα 5: Ψηφιακή αφήγηση «Τρέχα»

Γίνεται αντιληπτό πως χάρη στην ψηφιακή αφήγηση διαμορφώθηκε ένα πολυμεσικό περιβάλλον που υποστηρίζει την πολυαισθητηριακή μάθηση και ανατρέπει την πάγια άποψη που τρέφουμε για το μάθημα της λογοτεχνίας. Η αλλαγή αυτή δεν προέκυψε από την απλή χρήση ψηφιακών πόρων ή εφαρμογών για τον διακοσμητικό εμπλουτισμό ενός μαθήματος που δείχνει πιο σύγχρονο, χωρίς να είναι, αλλά από την κατασκευή ενός εμπλουτισμένου δικτύου αναφορών, προκειμένου να ενισχυθούν η σκέψη και ο προβληματισμός των μαθητών και μαθητριών σε σχέση με το θέμα που ερευνήθηκε, το οποίο εν προκειμένω αφορούσε στην αντιπαράθεση των αξιών της ειρηνικής ζωής με την ταυτότητα που υιοθετείται σε συνθήκες σύγκρουσης.

Σε αυτό το πλαίσιο τροφοδοτήθηκε με απρόσμενο τρόπο η εξέλιξη του μαθήματος. Και αυτό είναι κάτι εξαιρετικά ενδιαφέρον στη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη συμβολή της ψηφιακής αφήγησης: Το ότι δηλαδή, σε αντίθεση με ένα παραδοσιακό μάθημα, κανένας εμπλεκόμενος στη διαδικασία του μαθήματος δε γνωρίζει εκ των προτέρων πού

θα καταλήξει η μαθησιακή διαδικασία, δεν αποτελεί δηλαδή προνομιακό φορέα μιας προσχηματισμένης άποψης ή μιας προκατεκτημένης γνώσης που θα πρέπει να μεταφερθεί αυτούσια ως πακέτο στον μαθητή και στη μαθήτριά. Το στοιχείο αυτό της έκπληξης και του αιφνιδιασμού είναι ένα ακόμα μεγάλο κέρδος που προκύπτει μέσα από ένα περιβάλλον που αναιρεί στην πράξη την αυθεντία του/της εκπαιδευτικού και ενθαρρύνει την αυτενέργεια του μαθητή και της μαθήτριάς. Στο δια ταύτα, οι τελικές ψηφιακές αφηγήσεις που προέκυψαν, τα ενδιάμεσα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος και οι λύσεις που δόθηκαν σε προβλήματα φέρουν αυθεντικά σε μεγάλο βαθμό τη σφραγίδα του κάθε παιδιού και της διαμαθητικής συνεργασίας.

Βέβαια, σε αυτά τα συμφραζόμενα ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να λειτουργήσει καθοδηγητικά και εμπυχωτικά, θέτοντας τα κατάλληλα ερωτήματα, τροφοδοτώντας την έμπνευση με το σχέδιο διδασκαλίας που έχει οργανώσει και μέσα από το υλικό που παρέχει και επιμένοντας σε διαρκείς ανατροφοδοτήσεις. Διαμορφώνει με τον τρόπο αυτό ένα «ασφαλές» πλαίσιο, αλλά η τελική έκβαση είναι στο χέρι των μαθητών και των μαθητριών.

Στα τελικά αποτελέσματα της δράσης εντάσσονται οι εξής επτά ψηφιακές αφηγήσεις:

1. «Τρέχα»: Για τον παραλογισμό του πολέμου (με αφορμή την παρακολούθηση της ταινίας *Ουδέν νεώτερον από το δυτικό μέτωπο*)
2. «Συγγνώμη»: Δημιουργική μετάπλαση του διηγήματος «Το ποτάμι»
3. «Ακόμα μια φορά»: Για ένα ποτάμι που δεν άντεχε να βλέπει τους ανθρώπους να πολεμούν (συνομιλία του διηγήματος «Το ποτάμι» με το βιβλίο του Κωνσταντίνου Πατσαρού, *Η μάχη στο ποτάμι. Αχιλλέας εναντίον Σκαμάνδρου*)
4. «Όχι τόσο γυμνό»: Για την τραγικότητα του γυμνού σώματος του σκοτωμένου στρατιώτη (δημιουργική μετάπλαση του διηγήματος «Το ποτάμι»)
5. «Φίλαθλος ή οπαδός»: Για τον «πόλεμο» των γηπέδων (Με αφορμή το ομηρικό επεισόδιο του Γλαύκου και του Διομήδη)
6. «Πολεμώ για τα δικαιώματά μου – Δε συμφιλιώνομαι»: Για τις μάχες για τα δικαιώματα της γυναίκας
7. «Μνήμη ενός σπιτιού»: Για τη συμφιλίωση δύο λαών («βιωματική» ιστορία της γιαγιάς μιας μαθήτριάς με αλλαγή οπτικής γωνίας)

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος σταχυολογήθηκαν οι μαθητικές αντιδράσεις απέναντι στην εμπειρία της ψηφιακής αφήγησης. Οι κυρίαρχες τάσεις απέναντι στον τρόπο μετασχηματισμού του μαθήματος της λογοτεχνίας με τη συνδρομή της ψηφιακής αφήγησης συμπυκνώνονται στις παρακάτω τρεις μαθητικές τοποθετήσεις:

Τοποθέτηση πρώτη: «Αυτό δεν είναι μάθημα». Η διαπίστωση από την πλευρά των μαθητών και μαθητριών πως δεν είχαν την αίσθηση ότι έκαναν μάθημα υπήρξε ενδιαφέρουσα σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια της διδακτικής πράξης. Αν ελέγξει κανείς το εύρος του υλικού που τους δόθηκε και που αξιοποιήθηκε μέσα στην τάξη, το πλήθος των εργασιών ερμηνευτικής προσέγγισης, αναγνωστικής

ανταπόκρισης και δημιουργικής γραφής, αλλά και τις ανάγκες που προέκυψαν στην αναζήτηση και δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού για την πλαισίωση των μαθητικών εργασιών, θα διαπιστώσει πως ο φόρτος εργασίας, αλλά και το πλήθος των ερεθισμάτων ήταν κατά πολύ μεγαλύτερα σε σχέση με ένα συνηθισμένο μάθημα λογοτεχνίας. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά είχαν την αίσθηση ελευθερίας που ισοδυναμεί στο μυαλό τους με «μη-μάθημα». Ασφαλώς στις ομαδοσυνεργατικές εργασίες ελλοχεύει ο κίνδυνος να μη δουλεύουν όλα τα μέλη της ομάδας ισότιμα και αυτό είναι πάντα ένα ζήτημα που πρέπει κανείς να αντιμετωπίσει. Για τον λόγο αυτό δόθηκαν στα παιδιά τριών ειδών εργασίες (ατομικές, κατά ζεύγη, ομαδικές) στις διάφορες φάσεις, αλλά και καλλιεργήθηκε η πεποίθηση πως καθένας/καθεμιά συνεισφέρει στο τελικό αποτέλεσμα με τον τρόπο που μπορεί.

Τοποθέτηση δεύτερη: «Αυτό δεν είναι μάθημα λογοτεχνίας». Η άποψη αυτή, αν και μειοψηφική, εγείρει προβληματισμό. Η σιγουριά του παιδιού για το τι είναι και τι δεν είναι λογοτεχνία, καθώς και η πάγια σύνδεση της λογοτεχνίας με την ανάγνωση και τη συμβατική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων αποκλείουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Η συντηρητική αυτή στάση ασφαλώς εδράζεται σε πεποιθήσεις ενηλίκων που καταδικάζουν εντέλει το μάθημα σε απομόνωση και παρεκτοπίζουν τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση. Η σθεναρή αντίσταση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην ενσωμάτωση καινοτόμων τεχνολογιών έχει επισημανθεί από την Αποστολίδου (2012). Ως βασική αιτία θα πρέπει να θεωρηθεί το γεγονός ότι «για μεγάλο χρονικό διάστημα η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση κατανοούνταν ως μύηση σε μια υψηλή τέχνη του πνεύματος η οποία καμία σχέση δεν μπορεί να έχει με τον κόσμο της τεχνολογίας» (Αποστολίδου, 2012: 4). Υπό το πρίσμα αυτό η συμβολή του ερευνητικού προγράμματος «Κόμβοι Ψηφιακής αφήγησης» στην ενθάρρυνση της δημιουργικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι αναμφισβήτητη.

Τοποθέτηση τρίτη: «Αυτό δεν αλλάζει τη σχέση μου με τη λογοτεχνία, εφόσον αυτή ήταν ήδη θετική». Η τοποθέτηση αυτή είναι εύλογη. Ας μην παραβλέψουμε, όμως, ότι η διδακτική αυτή προσέγγιση αλλάζει τον ρόλο του μαθητή και της μαθήτριας, μεταθέτοντας το μάθημα στο πεδίο της ευθύνης τους. Σημαντικά μάλιστα διαφοροποιήθηκε η στάση των πιο «αδύναμων» μαθητών και μαθητριών απέναντι στο μάθημα και η θέση τους μέσα στην τάξη. Η αυτοπεποίθησή τους τονώθηκε και δημιουργήθηκαν διάυλοι επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακή και χωρίς μαθησιακή δυσκολία, εννοώντας τη διαμαθητική αλληλεπίδραση ανεξαρτήτως μαθησιακού επιπέδου και προφίλ. Τέτοιο παράδειγμα είναι η εργασία «Ακόμα μια φορά» που παρήχθη από μαθητές με δυσκολίες προσαρμογής στο συμβατικό μαθησιακό περιβάλλον. Η εργασία αυτή αποτελεί εξαιρετικό τεκμήριο της δυνατότητας ισότιμης ένταξης στη μαθησιακή διαδικασία με αξιόλογα αποτελέσματα ακόμα και των πιο «αδύναμων» μαθητών. Τέλος, η παραγωγή προσωπικού λόγου και η εξερεύνηση της δημιουργικότητας του συνόλου επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό.

Η αλλαγή στάσης απέναντι στη λογοτεχνία ισοδυναμεί λογικά με ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας. Σε σχέση με το ζήτημα αυτό εύλογα τίθεται το ερώτημα κατά πόσο

μέσα από τέτοιου είδους δράσεις μετατρέπουμε τελικά τους μαθητές και τις μαθήτριες σε καλύτερους αναγνώστες και αναγνώστριες. Ασφαλώς το ζητούμενο αυτό παραμένει μια πρόκληση. Ωστόσο, διαμορφώνοντας ένα σύγχρονο και ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να ερμηνεύσουν, να προβληματιστούν, να επινοήσουν, να οπτικοποιήσουν, να «ακούσουν» τους ήχους του κειμένου και να δημιουργήσουν τις δικές τους ενδιαφέρουσες ιστορίες, τους παρέχουμε τη δυνατότητα να γίνουν στοχαστές και τους οδηγούμε στη «δημιουργική διαδικασία επαναανακάλυψης του κειμένου ως εναύσματος για τη διερεύνηση ενός εκτεταμένου δικτύου νοημάτων και σχέσεων» (Αποστολίδου, 2012). Με αυτά τα εφόδια, κατά συνέπεια, έχουν περισσότερες πιθανότητες να λειτουργήσουν μελλοντικά ως επαρκείς αναγνώστες και αναγνώστριες. Επιπρόσθετα, σε μια κοινωνία πυκνής αλλά επιφανειακής χρήσης της εικόνας, βοηθάμε το νεαρό άτομο να εμβαθύνει, να αναρωτηθεί, να αναλύσει και να συνθέσει. Του παρέχουμε τα εφόδια να δημιουργήσει μέσα από τις δικές του αναπαραστάσεις του κόσμου – αφηγηματικές, οπτικοακουστικές, πολυαισθητηριακές - ένα αφηγηματικό όλον που εντέλει μας επιστρέφει στο κείμενο.

Εν κατακλείδι, η ψηφιακή αφήγηση στο μάθημα της λογοτεχνίας ανέδειξε τη δυνατότητα συνομιλίας της λογοτεχνίας με άλλες τέχνες και άλλα γνωστικά αντικείμενα. Η έμφαση δόθηκε στον εμπλουτισμό των ερεθισμάτων και των εκφραστικών δυνατοτήτων των παιδιών με τη συνδρομή ψηφιακών μέσων, αλλά και στην παραγωγή δημιουργικού και κριτικού λόγου για το λογοτεχνικό κείμενο και με αφορμή αυτό. Η σχέση του λόγου με την εικόνα και τον ήχο σε αυτά τα συμφραζόμενα εμφανίστηκε αμφίδρομη, με αποτέλεσμα να κινούμαστε χάρη στην πολυμεσικότητα και την πολυαισθητηριακότητα από το λογοτεχνικό κείμενο στην εικόνα, από την ταινία, την εικόνα ή το έργο τέχνης στο κείμενο ή σε ένα νέο ψηφιακό δημιούργημα. Κοινή συνισταμένη η πεποίθηση πως η αξία της προθέρμανσης πλαισιωμένης τόσο με πολυμεσικό υλικό όσο και με κατάλληλες ερωτήσεις ερμηνείας, κριτικής, αναγνωστικής ανταπόκρισης και δημιουργικής γραφής είναι αναμφισβήτητη, χωρίς να παραβλέπεται πως αυτό που έχει σημασία είναι η αφήγηση μιας καλής ιστορίας ανεξαρτήτως μέσου. Η εκπαιδευτική παρέμβαση ανέδειξε το πολλαπλό όφελος της δράσης στην καλλιέργεια παραδοσιακών γραμματισμών και πολυγραμματισμών, αλλά και στη διευκόλυνση της επαφής των «αδύναμων» μαθητών και μαθητριών με τη λογοτεχνία, ενώ παράλληλα δόθηκε η δυνατότητα στο σύνολο των μαθητών και μαθητριών να ανανεώσουν την επαφή τους με το μάθημα, ανακαλύπτοντας δεξιότητες και κλίσεις, επινοώντας λύσεις σε προβλήματα που ανέκυπταν και επιστρατεύοντας τα ταλέντα τους στην υλοποίηση του στόχου της δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης. Έτσι προκύπτει η διαμόρφωση ενός ελκυστικού σύγχρονου μαθησιακού περιβάλλοντος που ευνοεί τη μετατόπιση του κέντρου βάρους από τον/την εκπαιδευτικό στον μαθητή και στη μαθήτρια και ανανεώνει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η Λογοτεχνία Στα Νέα Περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, Ψηφιακές Κοινότητες Αναγνωστών, Δημιουργική Γραφή και Αφήγηση στον Ψηφιακό Κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/i-logotechnia-sta-nea-perivallonta-twn-tpe/>
- Kalantzis, M., & Core, B. (2001). *Πολυγραμματισμοί*.
Ανακτήθηκε από: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html
- ΚΕΓ. (2012). Διομήδης και Γλαύκος (περιγραφή αγγείου). *Πόροι για τα ομηρικά έπη: Ο τρωικός μύθος στην τέχνη και τη λογοτεχνία*.
Ανακτήθηκε από: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/education/mythology/epic/record.html?tbl=epic&rid=221
- Μαγκλής, Γ. (1956). *Γιατί... Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου*.
Ανακτήθηκε από: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2246/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Gymnasiou_html-empl/indexj_2.html
- Μπασιούρη, Α. (2019). *Οι πολυγραμματισμοί ως πλαίσιο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Μια διδακτική παρέμβαση σε τάξη υποδοχής (Διδακτορική διατριβή)*.
Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/312186/files/GRI-2020-26579.pdf>
- Μπέργκερ, Ε. (Σκηνοθέτης). (2022). *Ουδέν νεώτερον από το δυτικό μέτωπο* [Κινηματογραφική ταινία]. Γερμανία & Η.Π.Α: Netflix.
- Ουρουσάντζε, Ζ. (Σκηνοθέτης). (2013). *Μανταρίνια* [Κινηματογραφική ταινία]. Εσθονία & Γεωργία: Samuel Goldwin Films.
- Πατσαρός, Κ. (2020). *Η μάχη στο ποτάμι. Αχιλλέας εναντίον Σκαμάνδρου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πρόγραμμα σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου. (2022). (Δεύτερη έκδοση). Αθήνα: ΙΕΠ.
Ανακτήθηκε από: <https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide-datefilters/view-file?fid=234f9e36aaf85b15d8afa947c37d1ba3d7126638861bd973ca2907394a4b36ae>
- Σαμαράκης, Α. (1954). Το ποτάμι. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Λυκείου*. Ανακτήθηκε από: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2710/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_G-Lykeiou_html-empl/index_b_08_01.html
- Σιμάτος, Α. (2008). *Η ασπίδα του Αχιλλέα* [Εκπαιδευτική ταινία]. Αθήνα: Διεύθυνση Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
Ανακτήθηκε από: <https://edutv.minedu.gov.gr/index.php/istoria-2/i-aspida-tou-axillea>
- Σπανάκου, Ζ. (Επιμ.). (2022). Ραψωδία Ζ 119-236: Το επεισόδιο Γλαύκου και Διομήδη. *Αρχαία Ελληνικά (μτφρ). Ομηρικά έπη: Ιλιάδα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
Ανακτήθηκε από: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2296/Archaia-Ellinika-mtfr-Omirika-Epi-Iliada_B-Gymnasiou_empl/index09.html
- Σπανάκου, Ζ. (Επιμ.). (2022). Ραψωδία Σ 478-616: Περιγραφή της ασπίδας του Αχιλλέα. *Αρχαία Ελληνικά (μτφρ). Ομηρικά έπη: Ιλιάδα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων

«Διόφαντος». Ανακτήθηκε από: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2296/Archaia-Ellinika-mtfr-Omirika-Epi-Iliada_B-Gymnasiou_empl/index18.html

Τσάπλιν, Τσ. (1940). *Ο Μεγάλος Δικτάτωρ* [Απόσπασμα κινηματογραφικής ταινίας εμπλουτισμένο με σύγχρονο οπτικοακουστικό υλικό].

Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=NnKyMWp1qS8>

Φράγκου, Ε. (2019). Πολυαισθητηριακή διδασκαλία ξένης γλώσσας με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών σε παιδιά με δυσλεξία ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Στο Β. Μητσκοπούλου, Β. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' Επιπέδου ΤΠΕ – Ειδικό Τεύχος Υλικού Αναφοράς για τις Ξένες Γλώσσες* (Α' τόμος, σ. 149-165). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/340628997_Polyaistheteriake_didaskalia_xenes_glossas_me_chrese_psephiakon_technologikon_se_paidia_me_dyslexia_e_alles_mathesiakes_dyskolies

Χουρμουζιάδη, Ν. (2020). Πολυμεσικότητα και πολυαισθητηριακότητα σε εκθεσιακό περιβάλλον. Στο Ν. Μπουμπάρης, Δ. Καταπότη, Α. Μπούνια & Χ. Καλλονιάτης, (Επιμ.). *Πολιτισμική Τεχνολογία και Επικοινωνία: 41 Όροι και ορισμοί*. Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας – Σχολή Κοινωνικών Επιστημών: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ανακτήθηκε από: <http://www.ct.aegean.gr/data/tpte20tomos.pdf>

Ξενόγλωσση

Kern-Stähler, A., & Robertson, E. (edit.). (2023). *Literature and the Senses*. U.K.: Oxford University Press.

Διαθέσιμο στο <https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/76161/9780192843777.pdf?sequence>

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΚΥΡΙΑΖΟΠΟΥΛΟΥ*

«Κάθε καιρός κι η Ελένη του»: η δημιουργία ομαδοσυνεργατικών ψηφιακών αφηγήσεων στην *Ελένη του Ευριπίδη*

Το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας από μετάφραση είναι, κατά τη γνώμη μου, ένα από τα πιο ενδιαφέροντα μαθήματα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου. Βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης τόσο με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας όσο και με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο. Τη σχολική χρονιά 2022-2023 δίδαξα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, και πιο συγκεκριμένα την τραγωδία *Ελένη* του Ευριπίδη, στο Γυμνάσιο Φιλύρου, στο τμήμα Γ3. Αποφάσισα, λοιπόν, συμμετέχοντας στο ερευνητικό έργο «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης»¹, να υλοποιήσω ένα διδακτικό σενάριο ψηφιακής αφήγησης στον Πρόλογο της *Ελένης* του Ευριπίδη σε συνεργασία με την μουσικό του σχολείου μας, κ. Σμαρώ Αβραμίδου.

Ένας βασικός λόγος για τον οποίο επέλεξα τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων στην *Ελένη* είναι ότι στην ουσία πρόκειται για ένα μάθημα λογοτεχνίας και, όπως έχει αποδειχθεί από διάφορες έρευνες και μελέτες, τα οφέλη που προσφέρει η χρήση των ψηφιακών αφηγήσεων στη λογοτεχνία είναι πολλά. Κατ' αρχάς, ένα αναγκαίο συστατικό της ψηφιακής αφήγησης είναι η δημιουργική γραφή, η οποία χρησιμοποιείται στο Γυμνάσιο, και στην Αρχαιοελληνική και στη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Στόχος της αξιοποίησης της δημιουργικής γραφής είναι «να πειραματιστούν οι μαθητές με τη γραφή, να απελευθερώσουν δημιουργικές δυνάμεις, να κατανοήσουν τα κειμενικά είδη και τις συμβάσεις τους και να καλλιεργήσουν τον κριτικό γραμματισμό [...] Η δραστηριότητα αυτή διευκολύνεται από τις ΤΠΕ, οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τις συνθήκες επικοινωνίας μέσα στην τάξη, τη συνεργασία και τη συνοικοδόμηση των νοημάτων» (Αποστολίδου 2012: 20, 28). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη διδακτορική διατριβή της Ζησούλας Γκουτσιουκώστα για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της λογοτεχνίας (2020: 22), οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εξελίσσουν και να επεκτείνουν τις προσωπικές τους αναγνώσεις για τα λογοτεχνικά κείμενα. Οι αναγνώσεις αυτές θα αποτελέσουν την αρχή για μια γόνιμη και εποικοδομητική συζήτηση, η οποία θα βοηθήσει όλους τους μαθητές να εμπλουτίσουν τις ιδέες τους και να εμβαθύνουν στην προσέγγισή των κειμένων.

* Φιλολόγος, ΜΔΕ

¹ Βλ. την ιστοσελίδα του έργου «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης»,
<https://digistoryhub.web.auth.gr/about/feasibility/#content>

Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση είναι συμβατή τόσο με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών όσο και με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών που θα εφαρμοστεί τα επόμενα χρόνια. Και στα δύο Προγράμματα τονίζεται η αλληλεπίδραση της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας. Σύμφωνα, λοιπόν, με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών², κατά τη διδασκαλία της *Ελένης* επιδιώκεται να επικοινωνήσουν οι μαθητές με το κείμενο και να το προσεγγίσουν ως λογοτεχνικό είδος ενταγμένο στο ιστορικό και κοινωνικό του πλαίσιο.³ Ακόμα, στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς και στο σχολικό βιβλίο, προτείνονται πολύ συχνά ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, όπως αλλαγή του αφηγητή, αλλαγή του τέλους μιας ιστορίας ή συγγραφή μιας νέας. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν και στην ψηφιακή αφήγηση.

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών⁴, τα μεταφρασμένα αρχαιοελληνικά κείμενα συγκλίνουν με τη Νεοελληνική Λογοτεχνία ως προς το γλωσσικό όργανο έκφρασής τους αλλά και τη μέθοδο διδακτικής τους προσέγγισης, που συνήθως είναι η ερμηνευτική-κειμενοκεντρική. Ακόμα, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών προτείνεται η καλλιέργεια και η ανάδειξη ποικίλων σύγχρονων γραμματισμών μέσω της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας, όπως η κριτική ανάγνωση και η πολυεπίπεδη ερμηνεία των κειμένων, η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, η δημιουργική παραγωγή κειμένου και ο μετασχηματισμός του κειμένου.

Για την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου επιλέχτηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος για πολλούς λόγους. Κατ' αρχάς, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών καλλιεργείται το συλλογικό πνεύμα με τη διδασκαλία σε ομάδες. Ακόμα, προτείνεται ως τύπος αξιολόγησης το σχέδιο δράσης (project): οι μαθητές χωρίζονται στην αρχή της χρονιάς σε ομάδες, οι οποίες εργάζονται σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους και στο τέλος του παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα προϊόντα της εργασίας τους, όπως για παράδειγμα ασκήσεις δημιουργικής γραφής. Ακόμα, «οι λέσχες ανάγνωσης και οι αναγνωστικοί κύκλοι συνιστούν πρακτικές συγκρότησης κοινοτήτων με άξονα την ανάγνωση και τους αναγνώστες, οι οποίες μπορούν να συνδυαστούν με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για τη μαθητοκεντρική και την ομαδοσυνεργατική μάθηση, την ανακαλυπτική μάθηση και τη μέθοδο project» (Γκιουτσιουκώστα 2020: 24). Άλλωστε, «η έννοια της αναγνωστικής κοινότητας, πριν και πέρα από την απόλαυση της ανάγνωσης, δίνει έμφαση στην αίσθηση του «ανήκειν», την απόλαυση της συμμετοχής, στην οποία κανείς έφηβος δεν μπορεί να αντισταθεί» (Αποστολίδου & Χοντολίδου 2006: 343).

Πολλοί μελετητές έχουν τονίσει τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Ο Ματσαγγούρας (2000: 8) επισημαίνει ότι «δημιουργεί μία αναπτυξιακή δυναμική που επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να ξεπεράσουν τα ατομικά τους όρια σκέψης και πράξης

² Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (μετάφραση/πρωτότυπο), http://ebooks.edu.gr/info/cps/5deppsaps_ArxaionEllinikon.pdf, σελ. 4

³ Ό.π., σελ. 1

⁴ ΙΕΠ (2021). *Οδηγός εκπαιδευτικού, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας από πρωτότυπο στις Α' και Β' τάξεις Γυμνασίου*, Αθήνα.

και να αναπτύξουν συλλογικές μορφές σκέψης και δράσης». Οι Κελεπούρη και Χοντολίδου (2012: 30-31) εστιάζοντας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας τονίζουν ότι «Η διδασκαλία σε ομάδες είναι πολύ πρόσφορη, καθώς προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των μαθητών, τη συνέχεια της σχολικής εργασίας σε περισσότερες από μία σχολικές ώρες, την τελική της παρουσίαση στη στενότερη τάξη (ή στο σχολείο) και στην ευρύτερη κοινότητα». Αλλά και οι Αποστολίδου και Χοντολίδου (2004: 37-65) συμπληρώνουν ότι «η διδασκαλία σε ομάδες αναδεικνύει τα talέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών, τόσο των «ακαδημαϊκά ικανών» όσο και των «αδύνατων» μαθητών».

Η λέξη-κλειδί στην συνεργατική μάθηση είναι η έννοια της αλληλεξάρτησης. Αλληλεξάρτηση υπάρχει όταν η ομάδα για να ολοκληρώσει το έργο της χρειάζεται τη συμβολή του κάθε μέλους και αντίστροφα, η επιτυχία του κάθε μέλους εξαρτάται από τη συμβολή των υπόλοιπων μελών της ομάδας. «Η αλληλεξάρτηση μπορεί να εξασφαλιστεί με διάφορους τρόπους, όπως κοινοί στόχοι, κατανομή ρόλων, καταμερισμός έργου και καταμερισμός πηγών» (Χαραλάμπους 2000: 62).

Στόχος της διδακτικής μου παρέμβασης ήταν οι μαθητές να βιώσουν με τη δική τους ματιά το κείμενο του Ευριπίδη, να συνειδητοποιήσουν ότι, τόσο σε επίπεδο μυθολογικό όσο και σε κοινωνικό, η πραγματικότητα δεν είναι μονοδιάστατη και παρουσιάζεται με διαφορετική εικόνα ανάλογα με την οπτική γωνία από την οποία προσεγγίζεται, να ανακαλύψουν τις ενδιαμέσες γέφυρες που ενώνουν την εποχή μας με την εποχή του κειμένου και να κάνουν αναγωγή σε δεδομένα της σύγχρονης πραγματικότητας.

Οι δεξιότητες που καλλιέργησαν οι μαθητές κατά την υλοποίηση της διδακτικής αυτής παρέμβασης ήταν οι εξής:

1. Αξιοποίησαν τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου, αλλά και κείμενα υποστηρικτικά, τα οποία φιλοξενούνται στο διαδίκτυο.
2. Ανέπτυξαν τον αφηγηματικό τους λόγο αξιοποιώντας τις τεχνικές δημιουργικής γραφής.
3. Αξιοποίησαν πολυμεσικό υλικό για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών και εξασκήθηκαν, έτσι, στις απαιτούμενες σύγχρονες δεξιότητες.
4. Καλλιέργησαν τη δημιουργικότητά τους και ενεργοποίησαν το συναίσθημα και τη φαντασία τους
5. Καλλιέργησαν σύγχρονες δεξιότητες, όπως τη δημιουργική και την κριτική σκέψη, την οργανωτικότητα, την πρωτοβουλία, την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων.
6. Ασκήθηκαν στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και στην ανάληψη ρόλων και απέκτησαν συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς οι δραστηριότητες τους ήταν ομαδικές και τα αποτελέσματά τους παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης.

Για να μπορέσω να αξιοποιήσω την ψηφιακή αφήγηση στο μάθημα της *Ελένης*, έπρεπε να αντιμετωπίσω κάποιες προκλήσεις: πρώτον, οι μαθητές καλούνταν να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις βασισμένοι όχι σε ένα νεοελληνικό λογοτεχνικό κείμε-

νο, αλλά σε ένα κείμενο της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Ήταν, βέβαια, μεταφρασμένο, αλλά παρέμενε ένα κείμενο του 5^{ου} αιώνα π.Χ., απομακρυσμένο από τη σύγχρονη τους πραγματικότητα. Πιθανόν να μην τους φαινόταν τόσο ελκυστικό, να τους φόβιζε. Μπορεί, ακόμα, οι μαθητές να δυσκολεύονταν να μετασχηματίσουν το κείμενο και να γράψουν τη δική τους ιστορία, μπορεί να μην μπορούσαν να βρουν εικόνες και φωτογραφίες ταιριαστές με μια αρχαία τραγωδία. Ήταν, επομένως, αναγκαίο να βρεθεί εκπαιδευτικό υλικό που θα διευκόλυνε τους μαθητές να προσεγγίσουν την αρχαία ελληνική τραγωδία και τον μύθο της Ελένης. Εκτός, λοιπόν, από τα σχολικά βιβλία σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, αξιοποιήθηκε η ιστοσελίδα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας⁵, στην οποία υπήρχαν πολλές πληροφορίες για τον μύθο της Ελένης, ποιήματα για την Ωραία Ελένη από αρχαίους και νεότερους ποιητές, καθώς και πληροφορίες, φωτογραφίες, ηχητικά αποσπάσματα και βίντεο από παραστάσεις της *Ελένης*. Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό συγκεντρώθηκε σε μία ηλεκτρονική τάξη (e-class), ώστε οι μαθητές να μπορούν να έχουν και εκτός σχολείου πρόσβαση σ' αυτό.

Δεύτερον, οι μαθητές δεν είχαν επαρκή προηγούμενη εμπειρία με τα προγράμματα επεξεργασίας βίντεο, τα οποία είναι απαραίτητα για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων. Παρόλο που είχαν διδαχτεί το *Movie Maker* στο μάθημα της Πληροφορικής, αποδείχτηκε ότι δεν το είχαν χρησιμοποιήσει στην πράξη. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα αποδείχτηκε περισσότερο χρήσιμη για τους μαθητές η εμπειρία που είχαν αποκτήσει από την χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Instagram και το TikTok.

Η τρίτη πρόκληση που έπρεπε να αντιμετωπίσω ήταν ότι οι μαθητές δεν είχαν εξοικειωθεί όσο θα έπρεπε τα προηγούμενα χρόνια με την ομαδική εργασία και δεν είχαν συμμετάσχει σε αρκετά συνεργατικά projects. Δεν ήξεραν πώς να μοιράσουν ισότιμα τις αρμοδιότητες σε κάθε ομάδα, πώς να συμμετέχουν όλοι, πώς να δουλέψουν και οι καλοί και οι λιγότερο καλοί μαθητές. Κάποιοι επιμελείς μαθητές, μάλιστα, ήταν αρχικά πολύ επιφυλακτικοί απέναντι στην εργασία σε ομάδες, καθώς πίστευαν ότι θα επωμιστούν αυτοί όλο το βάρος της εργασίας. Με απασχόλησε, λοιπόν, αρχικά, με ποια κριτήρια θα έπρεπε να χωριστούν οι μαθητές σε ομάδες (αριθμός, φύλο, σχολική επίδοση, χαρακτήρας, ενδιαφέροντα, συμπάθειες), αν θα επενέβαινα στον χωρισμό των ομάδων ή αν θα έπρεπε να αφήσω τους ίδιους τους μαθητές να συστήσουν τις ομάδες μόνοι τους (Καρυώτης, 2009). Προβληματίστηκα επίσης για το πώς θα βοηθούσα τους μαθητές μου να αποκτήσουν συνεργατικό πνεύμα, πώς θα αντιμετώπιζα τα παιδιά που ήταν συννεσταλμένα και εσωστρεφή ή αυτά που ήταν κοινωνικά και επιβάλλονταν στα άλλα, τι θα έκανα με τα διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα και με το θέμα αγόρια-κορίτσια και πώς θα διαχειριζόμουν τη δυσλειτουργία μιας ομάδας, π.χ. ομάδες όπου όλα τα κάνει ένας ή ομάδες όπου κανένας δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες (Χοντολίδου, 2004).

Παρά τους αρχικούς μου προβληματισμούς οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίστηκαν πολύ εύκολα σε ομάδες και συμπεριέλαβαν όλους τους συμμαθητές τους, ακόμα κι

⁵ *Μορφές και θέματα της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας - Ελένη*, στην ιστοσελίδα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/atreides/page_014.html

αυτούς που ήξεραν εκ των προτέρων ότι δεν επρόκειτο να βοηθήσουν πολύ. Χρειάστηκε ελάχιστα η δική μου παρέμβαση, προκειμένου να ενταχθεί σε μια ομάδα ένας καινούργιος μαθητής. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε έξι ομάδες των τριών, τεσσάρων ή πέντε ατόμων. Οι δύο ομάδες αποτελούνταν και από αγόρια και από κορίτσια, οι δύο μόνο από κορίτσια και οι δύο μόνο από αγόρια.

Στο τέλος της χρονιάς μοιράστηκαν στους μαθητές ερωτηματολόγια, προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο συνεργάστηκαν οι μαθητές μεταξύ τους. Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ήταν: «Γιατί αποφασίσατε να συνεργαστείτε με τους μαθητές με τους οποίους συνεργαστήκατε;». Από τις απαντήσεις των μαθητών διαπίστωσα ότι οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές επέλεξαν να συνεργαστούν με συγκεκριμένους συμμαθητές τους ήταν οι εξής:

- ήταν καλοί φίλοι και ήξεραν ότι θα μπορέσουν να συνεργαστούν,
- ήθελαν να έρθουν πιο κοντά και να γνωριστούν καλύτερα και
- το κάθε μέλος της ομάδας είχε ένα διαφορετικό, ξεχωριστό ταλέντο.

Αφού έγινε μια σύντομη δίωρη εισαγωγή στην ψηφιακή αφήγηση και η ανάγνωση του προλόγου στην ολομέλεια της τάξης, οι έξι ομάδες των μαθητών κλήθηκαν να αξιοποιήσουν τα σχόλια και τα παράλληλα κείμενα του σχολικού βιβλίου, καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό που είχε αναρτηθεί στο περιβάλλον της ηλεκτρονικής τάξης και, με τη βοήθεια φύλλων εργασίας, να συνεργαστούν στο εργαστήριο Η/Υ πάνω στα εξής διαφορετικά θέματα που τίγονται στον Πρόλογο της τραγωδίας (Τσουμάρη 2012):⁶

1. *Η θεατρική διάσταση του κειμένου*: Οι μαθητές εντόπισαν τους σκηνοθετικούς και σκηνογραφικούς δείκτες του Προλόγου και προσπάθησαν να φανταστούν α) πώς τους αξιοποίησε ο Ευριπίδης, όταν ανέβασε την παράσταση το 412 π.Χ. και β) πώς θα τους αξιοποιούσαν οι ίδιοι, αν γίνονταν σήμερα οι σκηνοθέτες ή οι σκηνογράφοι της παράστασης. Στη συνέχεια, μελέτησαν τα βίντεο, τις φωτογραφίες και το ηχητικό υλικό από παλαιότερες παραστάσεις της *Ελένης* και αντιλήφθηκαν, έτσι, τον τρόπο με τον οποίο αξιοποίησαν οι σύγχρονοι σκηνοθέτες τους σκηνοθετικούς και σκηνογραφικούς δείκτες του κειμένου.
2. *Η παραδοσιακή και η «καινή» Ελένη*: Οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού υλικού κατέγραψαν τις κυρίαρχες απόψεις για την ωραία Ελένη, αναζήτησαν τις παραλλαγές του μύθου της Ελένης και εντόπισαν τα στοιχεία του Προλόγου που δείχνουν την εκδοχή του μύθου που έχει αξιοποιήσει ο Ευριπίδης.
3. *Η τραγική θέση των ηρώων*: Οι μαθητές μελέτησαν τον ορισμό του τραγικού ήρωα και τις περιπτώσεις στις οποίες δημιουργείται η τραγικότητα. Στη συνέχεια διερεύνησαν ποιες από τις περιπτώσεις αυτές ισχύουν για τα δύο πρόσωπα του Προλόγου, την Ελένη και τον Τεύκρο. Τέλος, θυμήθηκαν και σχολίασαν στην ολομέλεια αντίστοιχες καταστάσεις, στις οποίες βρέθηκαν οι ίδιοι σε δύσκολη θέση.
4. *Αντίθεση «είναι» και «φαίνεσθαι»*: Οι μαθητές εντόπισαν σημεία του προλόγου στα οποία γίνεται σαφής η αντίθεση ανάμεσα στο φαινομενικό και στην πραγματικό-

⁶ Βλ. και το διδακτικό σενάριο της Καπελλάκη (χ.χ.) στην πλατφόρμα *Αίσωπος*

τητα. Αντιλήφθηκαν, έτσι, την σχετικότητα της οπτικής των πραγμάτων που υπάρχει σε κάθε εποχή και τη διάσταση ανάμεσα στα φαινόμενα, τα δεδομένα και την ερμηνεία τους. Ακόμα, σκέφτηκαν αντίστοιχα παραδείγματα από τη δική τους ζωή και την σύγχρονη πραγματικότητα.

5. *Οι απώλειες και η ματαιότητα του πολέμου*: οι μαθητές κατέγραψαν και σχολίασαν τους στίχους του Προλόγου, στους οποίους γίνεται αναφορά στον Τρωικό πόλεμο και τονίζεται ότι οι νικητές και οι ηττημένοι του πολέμου είναι εξίσου τραγικά πρόσωπα και υφίστανται στον ίδιο βαθμό τα δεινά που σωρεύει ο πόλεμος. Ακόμα, οι μαθητές συζήτησαν για τις αρνητικές συνέπειες του πολέμου τόσο στο παρελθόν όσο και στο παρόν και σύγκριναν τους σημερινούς πρόσφυγες με την Ελένη και τον Τεύκρο, οι οποίοι, εξαιτίας ενός πολέμου, αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους.

Οι μαθητές κατέγραψαν τα συμπεράσματά τους, τα παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης. Στη συνέχεια διάλεξαν ένα πρωτότυπο θέμα για την ομαδική ψηφιακή ιστορία που δημιούργησαν με αφετηρία τα θέματα του Προλόγου που εξέτασαν. Έκαναν ένα διάγραμμα της ιστορίας τους και στη συνέχεια έγινε η προπαραγωγή της ψηφιακής ιστορίας, δηλαδή η σύνταξη του κειμένου στην τάξη και η δημιουργία εικονογραφημένων σεναρίων (storyboards). Η προπαραγωγή συνεχίστηκε με την συγκέντρωση του υλικού (εικόνες, φωτογραφίες, βίντεο, μουσική) στο εργαστήριο υπολογιστών. Έγινε ακόμα η εγγραφή της ιστορίας από έναν μαθητή κάθε ομάδας, τον οποίο επέλεξαν οι ίδιοι οι μαθητές.

Στην επόμενη φάση, οι μαθητές δημιούργησαν ή συνέλεξαν, επεξεργάστηκαν ψηφιακά και αποθήκευσαν το απαραίτητο για την ψηφιακή αφήγηση πολυμεσικό υλικό. Στη συνέχεια, έγινε η παραγωγή της ψηφιακής αφήγησης, δηλαδή η σύνθεση των επιμέρους στοιχείων με τη βοήθεια του κατάλληλου λογισμικού. Οι πέντε από τις έξι ομάδες χρησιμοποίησαν το πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο Clipchamp των Windows 11. Η έκτη ομάδα, όμως, χρησιμοποίησε το πρόγραμμα Capcut, με το οποίο ήταν εξοικειωμένη λόγω της χρήσης του στο Instagram και στο Tiktok. Στο τέλος, έγινε η μεταπαραγωγή, δηλαδή το τελικό φινιρίσμα της ψηφιακής αφήγησης, και η αποθήκευσή της.

Οι έξι, λοιπόν, ομάδες μετά από συνεργασία μεταξύ τους δημιούργησαν τις παρακάτω ψηφιακές αφηγήσεις:

1. Η πρώτη ομάδα, με αφορμή το θέμα του Προλόγου «αντίθεση *είναι* και *φαίνεσθαι*», σκέφτηκε ένα αντίστοιχο παράδειγμα από τη σύγχρονη πραγματικότητα και έγραψε μια βιωματική ιστορία με θέμα «Τίποτα στη φιλία μας δεν ήταν όπως φαινόταν». Δημιούργησε την ψηφιακή της αφήγηση συνοδεύοντας την ιστορία της με φωτογραφίες των μελών της ομάδας.
2. Η δεύτερη ομάδα, με αφορμή το θέμα του Προλόγου «η τραγική θέση των ηρώων», έγραψε μια ψηφιακή ιστορία με θέμα «Μια σελίδα από το ημερολόγιο της Ελένης». Εκεί, η ωραία Ελένη αφηγείται τα συναισθήματά της μετά από την συνάντησή της με τον Τεύκρο. Η ομάδα δημιούργησε τις δικές της ζωγραφιές, τις οποίες χρησιμοποίησε στην ψηφιακή της αφήγηση.

3. Η τρίτη ομάδα, με αφορμή το θέμα του Προλόγου «η παραδοσιακή και η *καινή* Ελένη», έγραψε μια μυθοπλαστική ιστορία με θέμα «Η τελευταία μονομαχία». Σε αυτήν, ο Μενέλαος αφηγείται στα παιδιά του πώς βρήκε μετά από χρόνια στην Αίγυπτο την γυναίκα του, την Ελένη. Η ομάδα συνόδεψε την ψηφιακή της αφήγηση με φωτογραφίες από την παράσταση της *Ελένης* από το Εθνικό Θέατρο το 1977 στο θέατρο της Επιδαύρου.
4. Η τέταρτη ομάδα, με αφορμή το θέμα του Προλόγου «η τραγική θέση των ηρώων» έγραψε μια ιστορία μυθοπλασίας με θέμα «Η παράξενη ιστορία του Τεύκρου», στην οποία ο ήρωας αφηγείται μετά από χρόνια σε έναν συμπολεμιστή του τη συνάντησή του με την Ελένη. Η ομάδα χρησιμοποίησε στην ψηφιακή της αφήγηση φωτογραφίες των συμμαθητών της από τη διδακτική επίσκεψη της τάξης στο αρχαίο θέατρο του Δίου.
5. Η πέμπτη ομάδα, με αφορμή το θέμα του Προλόγου «η παραδοσιακή και η *καινή* Ελένη», έγραψε μια σελίδα ημερολογίου της Ελένης με θέμα «Το ταξίδι της Ελένης από τη Σπάρτη στην Αίγυπτο». Η ομάδα, θέλοντας να δώσει στην ψηφιακή της αφήγηση την μορφή ταξιδιωτικού οδηγού, χρησιμοποίησε φωτογραφίες από τα ερείπια της αρχαίας Σπάρτης, το Αιγαίο πέλαγος και την Αίγυπτο.
6. Τέλος, η έκτη ομάδα, με αφορμή το θέμα του Προλόγου «οι απώλειες και η ματαιότητα του πολέμου», έγραψε μια ιστορία για σύγχρονους πρόσφυγες με θέμα «Το ταξίδι προς τη σωτηρία». Σ' αυτήν διηγείται το ταξίδι μιας οικογένειας προσφύγων από την Ουκρανία στην Ελλάδα. Η ομάδα συνόδεψε την ιστορία της με πρόσφατες φωτογραφίες Ουκρανών προσφύγων. Στην τελική φάση έγινε η προβολή, η παρουσίαση και η διανομή των ψηφιακών αφηγήσεων στην ολομέλεια της τάξης και στο σχολείο.

Με βάση τόσο την παρατήρησή των μαθητών σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος όσο και τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια που τους μοιράστηκαν στο τέλος της χρονιάς, μπορέσαμε να καταλήξουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα για τη συνεργασία των έξι ομάδων όλη τη χρονιά. Κατ' αρχάς, διαπιστώσαμε ότι αυτό που άρεσε περισσότερο στους μαθητές κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της έρευνας-δράσης ήταν η συνεργασία μεταξύ τους.

Η δεύτερη και η τρίτη ομάδα αποτελούνταν από επιμελείς μαθητές και μαθήτριες και είχαν μια πολύ καλή συνεργασία. Αυτό φάνηκε και από τις πολύ αξιόλογες ψηφιακές αφηγήσεις που δημιούργησαν, χωρίς να χρειαστούν την δική μου παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, τα μέλη της τρίτης ομάδας συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους, γιατί, όπως επισήμαναν και οι ίδιοι οι μαθητές, το κάθε μέλος είχε διαφορετικές ικανότητες, οπότε κατάφεραν να δημιουργήσουν μια ψηφιακή αφήγηση αξιοποιώντας τα χαρίσματα του καθενός. Οποιαδήποτε ιδέα πρότεινε ο ένας, εμπλουτιζόταν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Δεν υπήρξαν διαφωνίες, αλλά αρμονική συνεργασία και ισότιμη κατανομή των αρμοδιοτήτων. Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί ότι οι μαθητές δημιούργησαν μία ομάδα στο Viber, δηλαδή χρησιμοποίησαν τις ΤΠΕ και στη συνεργασία τους.

Τα μέλη της δεύτερης ομάδας, τα οποία είχαν και καλλιτεχνικές δεξιότητες, συνεργάστηκαν αρμονικά, όπως δήλωσαν και τα ίδια. Οι πέντε μαθήτριες ανέπτυξαν καλές σχέσεις μεταξύ τους, βοήθησαν η μία την άλλη και αντάλλαξαν τις ιδέες τους. Καμία δεν αισθάνθηκε παραγκωνισμένη. Αντιμετώπισαν όμως το εξής πρόβλημα: ένα από τα πέντε μέλη της ομάδας ήταν ασυνεπές και αυτό καθυστέρησε όλη την ομάδα. Στο τέλος, μάλιστα, κάποιες αναγκάστηκαν να εργαστούν περισσότερο και να αναλάβουν περισσότερες αρμοδιότητες, προκειμένου να ολοκληρωθεί η ψηφιακή αφήγηση.

Αρκετά καλά συνεργάστηκε και η έκτη ομάδα που αποτελούνταν από τρία κορίτσια. Μοίρασαν τις αρμοδιότητες και δημιούργησαν μια ωραία ψηφιακή αφήγηση, αν και χρειάστηκαν λίγη καθοδήγηση από μένα. Το μόνο πρόβλημα που υπήρξε ήταν ότι το ένα από τα τρία μέλη της ομάδας δεν εργάστηκε όσο έπρεπε και μάλιστα το παραδέχτηκε και το ίδιο. Δεν υπήρξαν όμως εντάσεις.

Στην τέταρτη ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τέσσερα αγόρια, οι μαθητές συνεργάστηκαν σχετικά καλά, αν και οι δύο από τους τέσσερις δεν βοήθησαν όσο θα έπρεπε. Όπως διαπίστωσαν πάντως και οι ίδιοι οι μαθητές, συμφώνησαν πολύ εύκολα στο θέμα της ψηφιακής τους αφήγησης, είχαν περίπου τις ίδιες ιδέες και ήταν οι πρώτοι που την ολοκλήρωσαν. Υπήρξε, βέβαια, δική μου καθοδήγηση στην συγγραφή της ιστορίας, καθώς και παρέμβαση στην επιλογή των φωτογραφιών, κάτι που αποδείχθηκε λανθασμένο, καθώς στο τέλος διαπίστωσα ότι οι ίδιοι οι μαθητές μάλλον θα επέλεγαν καλύτερες φωτογραφίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ομάδα αυτή προστέθηκε από μένα ένας καινούργιος μαθητής, ο οποίος, ενώ αρχικά ήταν πολύ συνεσταλμένος, τελικά αισθάνθηκε ότι εντάχθηκε στο σύνολο της τάξης.

Η πέμπτη ομάδα αποτελούνταν από τρία αγόρια. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς, όμως, η ομάδα από τριμελής έγινε στην ουσία διμελής, καθώς οι δύο μαθητές μάλωσαν με τον τρίτο θεωρώντας ότι δεν εργάζεται όσο έπρεπε και από ένα σημείο και μετά δεν συνεργάστηκαν καθόλου μαζί του. Οι δύο μαθητές που έμειναν, όμως, μετά και από αρκετή δική μου καθοδήγηση, δημιούργησαν μια ωραία ψηφιακή αφήγηση. Ενδιαφέρουσα, τέλος, ήταν η περίπτωση της πρώτης ομάδας, η οποία αποτελούνταν από τρία αγόρια και δύο κορίτσια. Η ομάδα αυτή αρχικά συνεργάστηκε σχετικά καλά και έγραψε μια ιστορία για μία κοπέλα που έγινε φίλη με μια παρέα παιδιών και μετά τους πρόδωσε. Λίγο αργότερα, συμπτωματικά, μία από τις κοπέλες της ομάδας μάλωσε με την άλλη, γιατί θεώρησε ότι προδόθηκε από αυτήν. Η διαφωνία και η ένταση επεκτάθηκε και στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και υπήρξε μεγάλη δυσκολία στη συνεργασία. Τελικά, η ψηφιακή αφήγηση ολοκληρώθηκε χάρη στην δική μου παρέμβαση και φυσικά δεν είχε το αποτέλεσμα που επιδίωκε η ομάδα.

Συνοψίζοντας, από τους 24 μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, οι 19 υποστήριξαν ότι είχαν πολύ καλή ή αρκετά καλή συνεργασία μεταξύ τους. Οι υπόλοιποι 5 υποστήριξαν ότι είχαν όχι και τόσο καλή ή καθόλου καλή συνεργασία μεταξύ τους. Δεν προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι από αυτούς τους 5 μαθητές, οι 4 προέρχονταν από την πρώτη ομάδα. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι, παρά τις μικρές καθυστερήσεις και παρά το γεγονός ότι η εργασία σε ομάδες αποδείχτηκε πιο χρονοβόρα από τον αρχικό

σχεδιασμό, όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν τις ψηφιακές τους αφηγήσεις μέσα στις προθεσμίες που είχαν οριστεί.

Η υλοποίηση του προγράμματος είχε πολλά οφέλη: κατ' αρχάς, θεωρώ ότι ωφελήθηκα προσωπικά και από το επιμορφωτικό εργαστήριο ψηφιακής αφήγησης στο Εργαστήριο για τη Μελέτη της Ανάγνωσης και της Γραφής στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία στο ΠΤΔΕ του ΑΠΘ και από την εφαρμογή του διδακτικού μου σεναρίου για τον Πρόλογο της *Ελένης* του Ευριπίδη στην Γ' τάξη του Γυμνασίου Φιλύρου. Γι' αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλη την ομάδα του έργου «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης» και ειδικά την επιστημονικά υπεύθυνη του προγράμματος και καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ, κ. Βενετία Αποστολίδου, για την πολύτιμη βοήθειά και συνεργασία της σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος.

Ένα ακόμα όφελος ήταν η εξαιρετική συνεργασία που είχα με την συνάδελφο κ. Σμαρώ Αβραμίδου, μουσικό του Γυμνασίου Φιλύρου, η οποία βοήθησε τους μαθητές στο κομμάτι της μουσικής επιλογής και διαχείρισης και διέθεσε πρόθυμα ώρες για συνεργασία και ανατροφοδότηση των μαθητών.

Τέλος, η ανταπόκριση της πλειονότητας των μαθητών και των μαθητριών ήταν πολύ καλή. Οι περισσότεροι μαθητές ήταν πρόθυμοι, δούλεψαν οργανωμένα, εμβάθυναν στην αρχαία ελληνική τραγωδία πολύ περισσότερο απ' ό τι με την παραδοσιακή διδασκαλία και έδειξαν δείγματα κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας. Αυτενέργησαν, φαντάστηκαν, εμπνεύστηκαν και συνεργάστηκαν. Η εργασία τους σε ομάδες τους βοήθησε όχι μόνο να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και να κοινωνικοποιηθούν. Οι μαθητές, επομένως, είχαν πολλαπλά οφέλη τόσο σε γνώσεις και δεξιότητες όσο και σε στάσεις και αξίες, αφού συνεργάστηκαν και εκπόνησαν ένα ολοκληρωμένο και αξιόλογο έργο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.
- Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2006). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.
- Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2020). *Η ψηφιακή αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας (Διδακτορική Διατριβή)*. ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/316711/files/GRI-2020-26900.pdf>
- Καπελλάκης, Ι. (2009). *Βιοματική - πολυαισθητηριακή προσέγγιση στο έργο του Ευριπίδη «Ελένη»*. Ψηφιακό διδακτικό σενάριο στην πλατφόρμα Αίσωπος.
Ανακτήθηκε από: <https://aesop.iep.edu.gr/node/23419/3945>
- Καρυώτης, Θ. Π. (2009). Η διδασκαλία με ομάδες εργασίας. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 67-74.

- Κελεπούρη, Μ., & Χοντολίδου, Ε. (2012). *Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεαρίων στα γλωσσικά μαθήματα- Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
Ανακτήθηκε από: http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.3_melete_senarion_logotekhnias_2.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Στο *Διήμερο επιστημονικό συμπόσιο: Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας- Τάσεις και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000, σελ. 7-21.
Ανακτήθηκε από: <http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf>
- Τσουμάρη, Μ. (2012). *Η «ξένη» Ελένη του Ευριπίδη* [Educational scenario for Ancient Greek Literature]. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
Ανακτήθηκε από: http://proteas.greek-language.gr/files/document/arxia/tsoumari_xeni_eleni.pdf
- Χαραλάμπους, Ν. (2000). Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη [Cooperative learning: From theory to practice]. In *Proceedings of the Two-Day Scientific Symposium, The implementation of group-centered teaching - Trends and applications*, Θεσσαλονίκη, 8-9 December 2000 (pp. 59-67).
Ανακτήθηκε από: <http://users.sch.gr/kliapis/NeofytF.pdf>
- Χοντολίδου, Ε. (2007). Διδασκαλία σε ομάδες [Teaching in groups]. *Keys and Locks*. University of Athens.
Ανακτήθηκε από <https://keys.museduc-mm.gr/book28/book28.pdf>



Το έργο υποστηρίζεται από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της 3ης Προκήρυξης της Δράσης «Επιστήμη και Κοινωνία» με τίτλο «Κόμβοι Έρευνας, Καινοτομίας και Διάχυσης» (Αριθμός Έργου: 1708)

