



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ  
(e-Learning)».

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ, ΕΜΠΕΔΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΩΝ  
ΚΑΝΟΝΩΝ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ E-LEARNING ΥΛΙΚΟΥ ΜΕ ΜΙΚΤΗ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

Μαριάννα Χατζηγηγορίου

Επιβλέπων καθηγητής: «Ιωάννης Σπαντιδάκης»

Ρέθυμνο, «Απρίλιος» «2019»

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ  
(e-Learning)».  
[Αριθμ. ΦΕΚ 635 τ.Β΄/9.3.2016]**

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

### **ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ, ΕΜΠΕΔΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΩΝ ΚΑΝΟΝΩΝ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ E-LEARNING ΥΛΙΚΟΥ ΜΕ ΜΙΚΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Γ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

Μαριάννα Χατζηγηγορίου

#### **Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:**

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

© Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ,ΕΔΙΒΕΑ, 2018

Το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα το Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α, διατηρεί το δικαίωμα της χρήσης και αναπαραγωγής της παρούσας εργασίας για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

«Διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού με μικτή διδασκαλία σε μαθητές Γ΄»

«Μαριάννα Χατζηγηγορίου»

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

«Ιωάννης Σπαντιδάκης»

«Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Δέσποινα Βαρσαμίδου»

«Φιλολόγος, Διδάσκουσα με σύμβαση, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Λάμπρος Καρβούνης»

«Εκπαιδευτικός, Δρ. Επιστημών Αγωγής»

Ρέθυμνο, «Απρίλιος» «2019»



«*Μαριάννα Χατζηγηγορίου*», «Διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού με μικτή διδασκαλία σε μαθητές Γ΄»

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλαν στη διεκπεραίωση της.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντά μου, Ιωάννη Σπαντιδάκη για τη συνεργασία μας και τη δυνατότητα που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα. Ακόμη, τον ευχαριστώ για τις συμβουλές του, για την πολύτιμη βοήθειά του, αλλά και για τον χρόνο που διέθεσε καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, Δέσποινα Βαρσαμίδου και Λάμπρο Καρβούνη για τη συμμετοχή τους στη συμβουλευτική επιτροπή και για το χρόνο που αφιέρωσαν.

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους μαθητές, την εκπαιδευτικό και το διευθυντή του σχολείου για το χρόνο που διέθεσαν και για τη συμμετοχή, την εμπιστοσύνη και την ενθάρρυνση που μου πρόσφεραν προσωπικά για να ολοκληρώσω την έρευνα. Χωρίς αυτούς δεν θα μπορούσαν να είχαν βγει τα αποτελέσματα και δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η εργασία.

Επιπλέον στις δύο δασκάλες, Νικολοπούλου Σταυρούλα και Γεωργαντά Μαριλένα, που με βοήθησαν στην αξιολόγηση των ιστοριών των μαθητών γιατί χωρίς αυτές δεν θα γινόταν να ολοκληρώσω την εργασία μου και να οδηγηθώ στα συμπεράσματα της.

Τέλος, πρέπει να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τον σύντροφο μου που με στήριξαν και με ενθάρρυναν καθημερινά και σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, με κάθε δυνατό τρόπο.

## Περίληψη

Η εργασία αυτή διερευνά αν οι μαθητές της Γ΄ Δημοτικού μέσα από το e-learning υλικό μπορούν να κατανοήσουν και να ενσωματώσουν στις ψηφιακές αφηγήσεις τους, τους κανόνες της αφήγησης. Η έρευνα είναι ποιοτική και για αυτό δεν μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα. Παρόλα αυτά μπορούν να εκφραστούν σαν μία πρώτη προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος και σαν πρώτα αποτελέσματα μίας πιλοτικής εφαρμογής. Χρησιμοποιήθηκε σαν μέθοδος η έρευνα δράσης και η δομή του προγράμματος ακολούθησε τα στάδια του κύκλου της Fizz. Επιπλέον, οι ψηφιακές ιστορίες των μαθητών υλοποιήθηκαν μέσω των ανοιχτών λογισμικών και προγραμμάτων: cartoon story maker και story Jumper. Τα αποτελέσματα της εργασίας είναι ενθαρρυντικά και σύμφωνα με την ποιοτική ανάλυση δείχνουν ότι με το e-learning υλικό οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν την χρησιμότητα αυτών των κανόνων καθώς και να τους ενσωματώσουν στις ψηφιακές τους ιστορίες.

## Λέξεις – Κλειδιά

Αφήγηση, ψηφιακή αφήγηση, έρευνα δράσης, e-learning, cartoon movie maker, story Jumper



«Μαριάννα Χατζηγηγορίου», «Διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού με μικτή διδασκαλία σε μαθητές Γ΄»

## **Abstract**

This paper explores whether third-year students of the primary school can understand and incorporate the rules of narration into their narratives through the use of e-learning material and digital storytelling tools. The research of this study is qualitative and therefore its results and conclusions cannot be generalized. Nevertheless, it can be understood as a first approach to this subject and as a first result of a pilot application. The action research method was used and the structure of the program followed the stages of the Fizz cycle. In addition, the digital stories used the open-source software, Cartoon Movie Maker and Story-Jumper. The results of the work are encouraging and, according to the qualitative analysis, they show that with the use of e-learning material and the above-mentioned tools students can understand the usefulness of these rules and integrate them in their digital stories.

## **Keywords**

Narration, digital story-telling, action research, e-learning, cartoon movie maker, story jumper

## Περιεχόμενα

Περίληψη

Abstract

Περιεχόμενα

Κατάλογος εικόνων

Κατάλογος πινάκων

Συνομογραφίες και Ακρωνύμια

1. Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Ερευνητικό πλαίσιο της μελέτης.....	1
1.1.Προβληματική της έρευνας.....	1
1.2.Σκοπός, Στόχος και Ερευνητικά Ερωτήματα της μελέτης.....	2
1.3.Η σημασία της έρευνας.....	2
1.4.Κίνητρα της ερευνήτριας.....	3
1.5.Συνοπτική παρουσίαση κεφαλαίων.....	4
2. Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογία της Αφήγησης.....	6
2.1.Ορισμοί αφήγησης.....	6
2.2.Είδη και δομικά στοιχεία αφήγησης.....	7
2.3.Αφηγηματικές τεχνικές.....	8
2.4.Εφαρμογές στη εκπαίδευση.....	9
3. Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Ψηφιακή αφήγηση.....	10
3.1.Ορισμοί Ψηφιακής αφήγησης.....	10
3.2.Στάδια δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης.....	11
3.3.Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης.....	13
3.4.Εφαρμογές στην εκπαίδευση.....	15
4. Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	18
4.1.Ορισμοί εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.....	18
4.2.Σχέση με την εκπαίδευση.....	19
4.3.Μορφές εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.....	24
4.4.Εφαρμογές της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με χρήση ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	26
5. Έρευνα Δράσης.....	29
5.1.Ερευνητική μέθοδος.....	29
5.2.Ιστορική εξέλιξη έρευνας δράσης.....	29
5.3.Βασικά χαρακτηριστικά.....	30
5.4.Μοντέλα διενέργειας έρευνας δράσης.....	32
5.5.Είδη έρευνας δράσης.....	32
5.6.Τα στοιχεία της συγκεκριμένης έρευνας.....	33
6. Μεθοδολογία.....	34
6.1.Γενική περιγραφή.....	34
6.2.Μεθοδολογική προσέγγιση.....	34
6.3.Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....	36
6.3.1. Cartoon story maker.....	36

6.3.2. Story Jumper.....	37
6.3.3. Ερωτηματολόγιο ευχρηστίας.....	38
6.4. Ηλεκτρονική πλατφόρμα μάθησης (e-learning υλικό).....	40
6.4.1. Χρώματα υλικού.....	40
6.4.2. Θέση κουμπιών.....	41
6.4.3. Παρουσίαση πρώτου υλικού.....	42
6.4.4. Παρουσίαση δεύτερου υλικού.....	43
6.4.5. Παρουσίαση τρίτου και τέταρτου υλικού.....	44
6.5. Συλλογή δεδομένων.....	44
6.5.1. Το ερευνητικό ερώτημα.....	44
6.5.2. Συλλογή.....	45
6.6. Πληθυσμός έρευνας.....	46
6.7. Δείγμα της έρευνας και διαδικασίες.....	46
6.8. Κωδικοποίηση των δεδομένων.....	48
6.8.1. Ανάλυση περιεχομένου.....	48
6.8.2. Ανάλυση περιεχομένου συγκεκριμένου υλικού.....	49
6.9. Περιορισμοί της έρευνας.....	50
7. Παρουσίαση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	51
7.1. Παρουσίαση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων της πρώτης γραπτής ιστορίας των μαθητών.....	52
7.2. Παρουσίαση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων της πρώτης ψηφιακής ιστορίας των μαθητών.....	55
7.3. Παρουσίαση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων της δεύτερης ψηφιακής ιστορίας των μαθητών.....	64
7.4. Παρουσίαση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων ευχρηστίας του υλικού.....	66
8. Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	68
8.1. Συμπεράσματα.....	68
8.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	70
Βιβλιογραφία.....	71
Ελληνόγλωσση.....	71
Ξενόγλωσση.....	74
Παράρτημα Α: «τίτλος παραρτήματος».....	80

## Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Η έρευνα δράσης ως σπειροειδής διαδικασία

Εικόνα 2: Η θέση των κουμπιών στο e-learning υλικό

Εικόνα 3: Τροποποιημένες ερωτήσεις ερωτηματολογίου ευχρηστίας

Εικόνα 4: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M3

Εικόνα 5: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M4

Εικόνα 6: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M19

Εικόνα 7: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M13

Εικόνα 8: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M16

Εικόνα 9: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M17

Εικόνα 10: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M11

Εικόνα 11: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M18

Εικόνα 12: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M15

Εικόνα 13: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M1

Εικόνα 14: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M4

Εικόνα 15: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M14

Εικόνα 16: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M14

Εικόνα 17: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M2

Εικόνα 18: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M9



«Μαριάννα Χατζηγηγορίου», «Διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού με μικτή διδασκαλία σε μαθητές Γ΄»

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Τα 7 στοιχεία της Ψηφιακής Αφήγησης και ο ρόλος τους στην Ψηφιακή Αφήγηση.

Πίνακας 2: Φύλο μαθητών

Πίνακας 3: Ερωτήσεις ερωτηματολογίου ευχρηστίας

Πίνακας 4: Τα βασικά αντικείμενα ανά άξονα

Πίνακας 5: Βασικά αντικείμενα του άξονα στις γραπτές ιστορίες των μαθητών

Πίνακας 6: Βασικά αντικείμενα του άξονα στις πρώτες ψηφιακές ιστορίες των μαθητών

Πίνακας 7: Βασικά αντικείμενα του άξονα στις δεύτερες ψηφιακές ιστορίες των μαθητών

Πίνακας 8: Σκορ 1

Πίνακας 9: Σκορ 2



«Μαριάννα Χατζηγηγορίου», «Διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού με μικτή διδασκαλία σε μαθητές Γ΄»

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΠΤΔΕ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΠΜΣ	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΕΞΑΕ	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΑΕΞΑΕ	Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΤΠΕ	Τεχνολογία της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

## 1. Ερευνητικό Πλαίσιο της μελέτης

### 1.1. Προβληματική της έρευνας

Τις τελευταίες σίγουρα 2 δεκαετίες, οι νέες τεχνολογίες έχουν γίνει κομμάτι της καθημερινής ζωής. Είναι ένας κλάδος ο οποίος αναπτύσσεται με ραγδαίες ταχύτητες σχεδόν κάθε μέρα και πέραν του ότι η χρήση νέων τεχνολογιών εμφανίζεται μέσα στην κατοικία και την οικογένεια, με την ύπαρξη υπολογιστών ιντερνέτ κλπ, έχει εισχωρήσει και σχεδόν, αν όχι και σε όλους, τους εργασιακούς κλάδους (Αναστασιαδής, 2004). Από αυτό φυσικά δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη και αμέτοχη η εκπαίδευση. Με πολλές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και προγράμματα για ενίσχυση των σχολείων με σταθερούς και φορητούς υπολογιστές, οι εκπαιδευτικοί από τις αρχές κιόλας του 21<sup>ου</sup> αι. έχουν μπει στη διαδικασία να συνδέσουν τις γνώσεις τους, να βρουν τα κατάλληλα διαδικτυακά ή ηλεκτρονικά εργαλεία και να τα εφαρμόσουν στην τάξη και στην πράξη. Αυτό γίνεται με στόχο να έρθουν πιο κοντά και να μιλήσουν «στη γλώσσα» των νέων μαθητών που έρχονται κάθε χρόνο, οι οποίοι γεννιούνται μέσα σε μία εγγράμματη ψηφιακά κοινωνία. Γίνεται επίσης, για να μπορέσουν να κάνουν και πάλι ελκυστικό το μάθημα και για να χρησιμοποιήσουν φυσικά τα οφέλη της τεχνολογίας με κατεύθυνση και κεντρικό στόχο τη γνώση.

Στο πλαίσιο λοιπόν της επαναστατικής, θα μπορούσε κανείς να πει, εξέλιξης των νέων τεχνολογιών ξεκίνησε να λαμβάνει έδαφος και μία νέα μορφή εκπαίδευσης αυτή της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η χρήση της έχει εδραιωθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και γίνονται σημαντικές προσπάθειες και έρευνες για να χρησιμοποιηθεί αντίστοιχα και στην πρωτοβάθμια αλλά και στην δευτεροβάθμια. Ένας προβληματισμός που υπάρχει σχετικά με την ΕξΑΕ είναι ότι αρκετές φορές δίνεται έμφαση στους τεχνολογικούς και οργανωτικούς πόρους και παραμερίζεται η παιδαγωγική υπόσταση που θα πρέπει να την διακατέχει (Ally, 2004; Kozma, 2001; Peters, 1998; Anastasiades & Spantidakis, 2006). Όπως τονίζεται όμως και από τους Λιοναράκης (2006) και Αναστασιάδης (2008) δεν μπορεί να υποκαταστήσει την παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση της μάθησης. Αυτός ο προβληματισμός είναι υπαίτιος για την σκέψη και την επιλογή αυτού του θέματος εργασίας. Με ώθησε να

δημιουργήσω ένα δικό μου υλικό με παιδαγωγική υπόσταση και σε συνδυασμό με την μικτή διδασκαλία (εξ αποστάσεως και δια ζώσης) να δω τις εφαρμογές του πάνω σε ένα θέμα που με ενδιαφέρει με πιλοτική εφαρμογή στην τάξη.

Το θέμα είναι η διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού και της μικτής διδασκαλίας μαθητών Γ΄ Δημοτικού. Σε αυτό το σημείο ξεκινάει και γεννιέται η ανάγκη για την διερεύνηση της ικανότητας των μαθητών Γ΄ Δημοτικού, να παράγουν ένα ολοκληρωμένο αφηγηματικά κείμενο με παιγνιώδη μορφή μέσω των ψηφιακών εργαλείων αφήγησης.

## 1.2. Σκοπός, Στόχος και Ερευνητικά Ερωτήματα της μελέτης

Ο γενικός σκοπός της ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθεί η κατανόηση, εμπέδωση και εφαρμογή των κανόνων της αφήγησης σε παιδιά Γ΄ Δημοτικού μέσα από τη μικτή διδασκαλία και το e-learning υλικό. Με γνώμονα πάντα το γενικό σκοπό, αναπτύσσεται παρακάτω ο κεντρικός στόχος της έρευνας ο οποίος είναι ο εξής:

- Η διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης από τους μαθητές μέσω του e-learning υλικού και της μικτής διδασκαλίας σε μαθητές Γ΄ Δημοτικού.

Το τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα που συνδέονται με τον παραπάνω στόχο της εργασίας είναι:

1. Βοήθησε το e-learning υλικό σε συνδυασμό με το carton story maker στην τήρηση των κανόνων – στοιχείων της αφήγησης από τη μεριά των μαθητών;
2. Βοήθησε το e-learning υλικό σε συνδυασμό με το story jumper στην τήρηση των κανόνων – στοιχείων της αφήγησης από την μεριά των μαθητών;
3. Ήταν το e-learning υλικό εύχρηστο για τους μαθητές;

## 1.3. Η σημασία της έρευνας

Η σημασία της έρευνάς, προφανώς συνδέεται και έχει σχέση με τον κεντρικό στόχο και το βασικό ερευνητικό ερώτημα της έρευνας. Πολλές εργασίες ή ερευνητές έχουν

κάνει κάποιες παρεμβάσεις με το μοντέλο της μικτής διδασκαλίας. Σε ακόλουθα κεφάλαια θα αναφερθούν και πιο αναλυτικά τέτοια παραδείγματα τα οποία έδωσαν το έναυσμα για την ενασχόληση με αυτή την εργασία. Προφανώς λόγω της ποιοτικής μορφής της έρευνας, της έρευνας δράσης που εφαρμόζεται και της ανάλυσης περιεχομένου με την οποία θα αναλυθούν τα ευρήματά, δίνουν μία κυρίως προσωπική σημασία για την ερευνά και ακολούθως δίνουν ίσως μία αφορμή για άλλους ερευνητές που θέλουν να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν το δικό τους υλικό και να το κάνουν χωρίς φόβο αλλά με αγάπη για το αντικείμενό τους.

Σε δεύτερο επίπεδο δίνεται μία σημασία της έρευνας ως προς την ακαδημαϊκή κοινότητα. Αρχικά έχει μία προσέγγιση που σχετίζεται με το μικτό μοντέλο ΕξΑΕ, δηλαδή χρήση δια ζώσης και εξ αποστάσεως συναντήσεων. Θα δώσει κάποιες απαντήσεις σε σχέση με την ευχρηστία του υλικού από τη σκοπιά του μαθητή. Στη συνέχεια η σημασία της σχετίζεται με την πιθανή βοήθεια των εργαλείων ψηφιακής αφήγησης σε συνδυασμό με το e-learning υλικό στην χρήση τους για ενίσχυση των μαθητών σε επίπεδο σωστής χρήσης και λειτουργίες των κανόνων της αφήγησης. Είναι αρκετά σημαντικό αν μπορέσει στη συνέχεια, με κάποιο τρόπο να αποδειχτεί ότι μέσα από αυτό το υλικό και αυτά τα εργαλεία ο μαθητής μπορεί να κατακτήσει πιο γρήγορα και να μάθει να εφαρμόζει τους κανόνες της αφήγησης.

Εν κατακλείδι, μία τέτοια έρευνα θα μπορούσε να αναδείξει την χρήση των e-learning περιβαλλόντων καθώς και τα ψηφιακά εργαλεία ψηφιακής αφήγησης μέσα σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον.

#### **1.4. Κίνητρα της ερευνήτριας**

Όλος ο σχεδιασμός της έρευνας έγινε στηριζόμενος στα ακόλουθα:

- Την αυξανόμενη χρήση των ΤΠΕ χρόνο με το χρόνο μέσα στη τάξη.
- Την αναζήτηση της γνώσης αλλά και της εμπειρίας στον τομέα της εφαρμογής και αξιοποίησης του E-learning υλικού καθώς και της μικτής διδασκαλίας στην τάξη.
- Τα ιδιαίτερα ερευνητικά ενδιαφέροντα της ερευνήτριας. Η ερευνήτρια τα τελευταία δύο χρόνια, κάνει κάποιες προσπάθειες εφαρμογής στην τάξη της υλικών που δημιούργησε η ίδια καθώς και τεχνικών ψηφιακής αφήγησης. Για

αυτό και αποτελεί βασικό κίνητρο για την ίδια να διερευνήσει τι αποτελέσματα μπορούν να παραχθούν από τις άνωθεν εφαρμογές μέσα στη τάξη.

## 1.5. Συνοπτική παρουσίαση κεφαλαίων

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζεται η αφήγηση. Δίνονται ορισμοί για να καθοριστεί το πλαίσιο μέσα από το οποίο θα διερευνηθεί στην εργασία αναφέρονται συγκεκριμένα τα είδη και τα δομικά της στοιχεία καθώς και οι αφηγηματικές τεχνικές. Επιπλέον γίνεται κάποια αναφορά σε έρευνες που σχετίζονται με την εφαρμογή της αφήγησης στην εκπαίδευση.

Ακολουθεί το 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο όπου σχετίζεται με την ψηφιακή αφήγηση. Αντίστοιχα και σε αυτό το κεφάλαιο για να οριοθετηθεί το πλαίσιο δίνονται ορισμοί για τη ψηφιακή αφήγηση, προσεγγίσεις σχετικά με τα στάδια δημιουργίας της και τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματα που μπορεί να εμφανίζει. Όπως και στο προηγούμενο, έτσι και σε αυτό παρουσιάζονται οι εφαρμογές που μπορεί να έχει στην εκπαίδευση.

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο. Ομοίως, καταγράφονται οι διάφοροι ορισμοί της, η σχέση της με την εκπαίδευση, οι μορφές της καθώς και οι εφαρμογές που έχουν γίνει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Το 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο μιλάει για την έρευνα δράσης, όπου είναι και η μορφή έρευνας που χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία. Παρουσιάζονται οι ορισμοί της, η ιστορική της εξέλιξη ως έρευνα και από πού προήλθε, τα βασικά της χαρακτηριστικά και τα είδη έρευνας δράσης. Στο τέλος του κεφαλαίου αναφέρονται τα στοιχεία της δικιάς μας έρευνας συγκριτικά με την έρευνα δράσης.

Η μεθοδολογία εμφανίζεται στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο. Σε αυτό, παρουσιάζεται όλη η διαδικασία της παρούσας έρευνας, πώς δημιουργήθηκε, τι συνέβη ποιες είναι οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων, το δείγμα της έρευνας, πώς έγινε η κωδικοποίηση των δεδομένων και τέλος οι περιορισμοί της.

Η παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων καταγράφεται στο 7<sup>ο</sup> κεφάλαιο. Γίνεται η καταγραφή όλων των αποτελεσμάτων και μία πρώτη συζήτηση σχετικά με αυτά.



*«Μαριάννα Χατζηγηγορίου», «Διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού με μικτή διδασκαλία σε μαθητές Γ΄»*

Τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες εμφανίζονται στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας.

## 2. Μεθοδολογία της Αφήγησης

### 2.1. Ορισμοί αφήγησης

Η αφήγηση είναι μία από τις παλαιότερες μορφές ανθρώπινης επικοινωνίας και έχει υπάρξει επίκεντρο μακρόχρονων ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητά της ως παιδαγωγικό εργαλείο (Isbell et al., 2004), με αποτέλεσμα να έχουν διατυπωθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί της αφήγησης.

Γενικότερα, οι ορισμοί της αφήγησης εστιάζουν στη λειτουργία της αφήγησης και τον ρόλο στην επικοινωνία μεταξύ των αφηγητών και των ακροατών της αφήγησης, καθώς δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ του αφηγητή και του κοινού. Σύμφωνα με τους Dyson και Genishi, η αφήγηση είναι μια διαδικασία όπου ένας αφηγητής χρησιμοποιεί μια αφηγηματική δομή, καθώς και δραματικές ή διανοητικές εικόνες για να επικοινωνήσουν με το ακροατήριο, που επίσης χρησιμοποιεί διανοητικές εικόνες για να παρέχει στον αφηγητή λεκτική και μη λεκτική ανατροφοδότηση (Lucarevschi, 2016).

Στο ίδιο πλαίσιο, η αφήγηση μπορεί να οριστεί ως «η χρήση της φωνής, του προσώπου, των εκφράσεων, των χειρονομιών, της επαφής με τα μάτια και της αλληλεπίδρασης για τη σύνδεση μιας ιστορίας με τους ακροατές» (Lucarevschi, 2016). Έτσι, ενώ ο αφηγητής χρησιμοποιεί τη φωνή του και τη χειρονομία του για να μεταφέρει μια ιστορία, το κοινό αντιδρά φυσικά σε αυτό είτε θετικά είτε αρνητικά, παρέχοντας στον αφηγητή την κατάλληλη ανατροφοδότηση σχετικά με την πορεία της αφήγησης.

Τέλος, η αφήγηση ορίζεται από τους McDrury και Alterio (2003) ως «μία μοναδικά ανθρώπινη εμπειρία που μας επιτρέπει να μεταφέρουμε μέσω της γλώσσας των λέξεων, πτυχές του εαυτού μας, των άλλων, του κόσμου είτε πραγματικού είτε φανταστικού. Οι ιστορίες μας επιτρέπουν να γνωρίσουμε αυτούς τους κόσμους και τη θέση μας σε αυτές δεδομένου ότι είμαστε όλοι, σε κάποιο βαθμό, αποτελούμενοι από ιστορίες» (McDrury & Alterio, 2003; σελ. 31).

Συνδυάζοντας τους παραπάνω ορισμούς, η αφήγηση μπορεί να αναλυθεί ως μία δημιουργική διαδικασία όπου ο αφηγητής χρησιμοποιεί μια αφηγηματική δομή, καθώς και τη φωνητική και δραματική απεικόνιση για να επικοινωνήσει με το

ακροατήριο, ο οποίος χρησιμοποιεί επίσης διανοητικές εικόνες για να παρέχει στον αφηγητή λεκτική και μη λεκτική ανατροφοδότηση.

## 2.2. Είδη και Δομικά στοιχεία αφήγησης

Γενικότερα, η αφήγηση μπορεί να αφορά προφορικό, ή κυρίως γραπτό λόγο. Επιπλέον, ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της αφηγηματικής γλώσσας είναι ότι εμφανίζει μεγάλη ποικιλία, ανάλογα με το σκοπό τον οποίο εξυπηρετεί. Με αυτή την έννοια, υπάρχει μία πληθώρα αφηγηματικών ειδών, τα σημαντικότερα εκ των οποίων είναι η λογοτεχνική και η ιστορική αφήγηση (Τσιλιμένη, 2007). Στη λογοτεχνική αφήγηση υπάγονται το διήγημα, το μυθιστόρημα και το παραμύθι, ενώ στην ιστορική αφήγηση το χρονικογράφημα και η ιστοριογραφία (Τσιλιμένη, 2007). Επίσης, υπάρχουν άλλα κοινά αφηγηματικά είδη που συναντώνται συχνά στην καθημερινότητα, το χαρακτηριστικότερο εκ των οποίων είναι η δημοσιογραφική αφήγηση. Δεδομένης λοιπόν, της μεγάλης ποικιλομορφίας των αφηγηματικών ειδών, σε ορισμένες περιπτώσεις προτιμάται η διάκριση των διάφορων τύπων αφήγησης ανάλογα με το εάν εστιάζουν στην αφήγηση πραγματικών γεγονότων, πλασματικών γεγονότων, ή ακόμη και σε ένα συνδυασμό των δύο (Τσιλιμένη, 2007).

Επιπροσθέτως, τα αφηγηματικά κείμενα τείνουν να έχουν μία καθορισμένη υπερδομή, η οποία αποτελείται από συγκεκριμένα δομικά στοιχεία και ουσιαστικά αποτελούν τις κεντρικές αφηγηματικές μονάδες της πλοκής μίας αφήγησης. Η ακολουθία και ο τρόπος με τον οποία παρατίθενται οι μονάδες αυτές είναι χαρακτηριστικό των αφηγηματικών κειμένων και χρησιμοποιείται προκειμένου το κείμενο να αποκτή την υπερδομή των αφηγήσεων (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η υπερδομή αυτή συναντάται γενικά στα αφηγηματικά κείμενα, αλλά όχι στο σύνολό τους.

Κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες και μοντέλα σχετικά με τα δομικά στοιχεία της αφήγησης. Αυτό που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία γιατί κρίθηκε ότι αντιστοιχεί και μπορεί να γίνει κατανοητό από την ηλικιακή ομάδα των μαθητών είναι η παρουσίαση των δομικών στοιχείων του κειμένου μέσω 9 ερωτήσεων (Σπαντιδάκης, 2011). Έχει δημιουργηθεί ένας μνημονικός κανόνας ώστε οι ερωτήσεις να μπορούν να «έρχονται» γρήγορα στο μυαλό των μαθητών και

παρουσιάζονται με τη μορφή 6 πι (ποιος, που, πότε, πώς, πόσο, ποιο), 2 τι και 1 γιατί. Συγκεκριμένα οι βασικές ερωτήσεις είναι: τα πι, 1. Ποιος είναι ο ήρωας της ιστορίας, 2. Πού εξελίσσονται τα γεγονότα, 3. Πότε συμβαίνουν όλα αυτά, 4. Πώς αισθάνεται ο ήρωας, 5. Πώς τελειώνει η ιστορία, 6. Ποιο είναι το σημείο με τη μεγαλύτερη ένταση, τα τι, 1. Τι συμβαίνει (πρόβλημα – κεντρικό γεγονός), 2. Τι κάνει ο ήρωας για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, και το γιατί, 1. Γιατί συμβαίνουν όλα αυτά.

Στην έρευνα αυτή επιλέχθηκε αυτή η προσέγγιση για να παρουσιαστούν τα δομικά στοιχεία της αφήγησης γιατί κρίθηκε ότι είναι εύκολο για τα παιδιά να το θυμούνται και μέσα από ένα βίντεο που δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια είναι εύληπτο οπτικοακουστικά από τους μαθητές να το κατανοήσουν και να το εμπεδώσουν.

### 2.3. Αφηγηματικές τεχνικές

Η αφήγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω μίας μεγάλης ποικιλίας τεχνικών και τρόπων, οι οποίοι συνθέτουν τη δομή επιφάνειας μίας αφήγησης (Καψωμένος, 2003). Σύμφωνα με την αφηγηματολογία, οι αφηγηματικές τεχνικές αναφέρονται στο περιεχόμενο της αφήγησης, στο πρόσωπο που αφηγείται, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους πραγματοποιεί την αφήγηση αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, οι λειτουργίες του αφηγητή καθώς και η συμμετοχή του στην ιστορία μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ δύο (ή περισσότερων) διαφορετικών αφηγήσεων. Επιπλέον, ο αφηγητής μπορεί να έχει μικρή ή μεγάλη απόσταση από τα πρόσωπα της αφήγησης, γεγονός που καθορίζει την εστίαση της ιστορίας (Καψωμένος, 2003). Επιπροσθέτως, η αφήγηση μπορεί να ποικίλει σημαντικά σε χρονική σειρά διαδοχής των γεγονότων, χρονική διάρκεια και χρονική συχνότητα, τρία χρονικά επίπεδα βάσει των οποίων οργανώνεται γενικότερα ο αφηγηματικός λόγος και τελικά η αφηγούμενη ιστορία (Καψωμένος, 2003). Τέλος, ο συγγραφέας μπορεί να χρησιμοποιεί μία μεγάλη ποικιλία αφηγηματικών τρόπων μέσα από τους οποίους εκθέτει διαφορετικές πτυχές της ιστορίας, όπως ο διάλογος, η αφήγηση, η περιγραφή και ο εσωτερικός μονόλογος (Καψωμένος, 2003). Οι αφηγηματικοί τρόποι έχουν ιδιαίτερη σημασία καθώς μπορούν να φωτίσουν διαφορετικές σκέψεις, έννοιες και αισθήματα της ιστορίας μέσα από την αφήγησή της.

## 2.4. Εφαρμογές στην εκπαίδευση

Η αφήγηση αποτελεί θεμέλιο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, καθώς η καταγραφή της ιστορίας βρίσκεται στην καρδιά όλων των διαφορετικών τύπων διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, μέσω της αφήγησης, οι δάσκαλοι εκθέτουν τους μαθητές στις υπάρχουσες γνώσεις και με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να μπορούν να μάθουν, να κατασκευάσουν και να αναπτύξουν τις δικές τους γνώσεις οργανώνοντας σύνθετα στοιχεία σε ένα καθορισμένο πλαίσιο και αντανακλώντας τις μαθησιακές διαδικασίες σε συνδυασμό με τη βιωματική τους εμπειρία (Wang & Zhang, 2010).

Με αυτή την έννοια, η αφήγηση συμβάλλει με μοναδικό τρόπο στη γλωσσολογική ανάπτυξη των παιδιών και στην ανάπτυξη του γραμματισμού στην ομιλία και στη γραπτή σύνθεση (Isbell et al., 2004). Επιπλέον, έχει ισχυρό αντίκτυπο στη γλωσσολογική ανάπτυξη των παιδιών όσον αφορά την ανάγνωση και την ακρόαση (Isbell et al., 2004).

Για το λόγο αυτό, η αφήγηση αποτελεί σημαντική εκπαιδευτική στρατηγική και κρίσιμο εργαλείο εκμάθησης, το οποίο υλοποιείται αποτελεσματικά σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιών και βαθμίδων εκπαίδευσης (Flanagan, 2015). Πιο συγκεκριμένα, ενώ αρχικά η εφαρμογή της αφήγησης περιοριζόταν στην προσχολική και παιδική εκπαίδευση (Wang & Zhang, 2010), τα τελευταία 20 χρόνια η αφήγηση αναγνωρίζεται ως ένας αποτελεσματικός, ουσιαστικός, ευχάριστος και δημιουργικός τρόπος βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης, ο οποίος μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, από τα κατώτερα έως τα ανώτερα στάδια (Flanagan, 2015).

### 3. Ψηφιακή Αφήγηση

#### 3.1. Ορισμοί Ψηφιακής Αφήγησης

Ο όρος «ψηφιακή αφήγηση» ξεκίνησε να χρησιμοποιείται κατά τη δεκαετία του 1990 και στα πρώτα της βήματα βασίστηκε σημαντικά στην έρευνα των Dana Atchley και Joe Lambert. Έκτοτε, έχουν διατυπωθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για την ψηφιακή αφήγηση (Chung, 2006; Lathem, 2010; Meadows, 2003) ωστόσο είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι όλοι συγκλίνουν στο συνδυασμό της αφήγησης με μια ποικιλία ψηφιακών πολυμέσων, όπως η εικόνα, ο ήχος και το βίντεο (Papadimitriou et al., 2013).

Στην πραγματικότητα, σχεδόν κάθε ψηφιακή ιστορία συνδυάζει ψηφιακά γραφικά, κείμενο, ηχογραφήσεις, βίντεο και μουσική για να παρουσιάσει ένα συγκεκριμένο θέμα. Οι ιστορίες συνήθως διαρκούν μερικά λεπτά και μπορούν μεταξύ άλλων να αναφερθούν σε προσωπικές εμπειρίες και ιστορικά γεγονότα ή μπορούν να παρέχουν πληροφορίες ή καθοδήγηση προς ένα συγκεκριμένο θέμα (Papadimitriou et al., 2013).

Τα χαρακτηριστικά αυτά ταιριάζουν περισσότερο και παραπέμπουν στον ορισμό του Lambert, ο οποίος ορίζει την ψηφιακή αφήγηση ως «μία διαδικασία δημιουργικής τέχνης που χρησιμοποιείται για να συλλάβει προσωπικές ιστορίες, χρησιμοποιώντας εικόνες και ήχο σε ένα ψηφιακό κλιπ διάρκειας 3-5 λεπτών» (De Vecchi et al., 2016).

Ο ορισμός αυτός έχει πολλά κοινά στοιχεία με τον ορισμό του Pedersen, σύμφωνα με τον οποίο η ψηφιακή αφήγηση είναι μια σχετικά νέα μορφή τέχνης που χρησιμοποιεί τη μουσική, την εικόνα, το βίντεο και την αφήγηση για να δημιουργήσει ιστορίες για τη ζωή, την εργασία και τις ανθρώπινες εμπειρίες που μοιράζονται μέσω του Διαδικτύου (Sadik, 2008).

Σύμφωνα με τον πιο γενικό ορισμό του Lathem (2010), η ψηφιακή αφήγηση ορίζεται ως «ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με τα πολυμέσα και τα εργαλεία τηλεπικοινωνιών του 21<sup>ου</sup> αιώνα». Ουσιαστικά πρόκειται για μια διαδικασία που αξιοποιεί τα εργαλεία ΤΠΕ για να εμπλουτίσει και να ενισχύσει γραπτές ή προφορικές ιστορίες (Lathem, 2010).

Τέλος, ο Διεθνής Οργανισμός Ψηφιακής Αφήγησης (The Digital Storytelling Association) ορίζει την ψηφιακή αφήγηση ως τη σύγχρονη έκφραση της αρχαίας τέχνης της αφήγησης (Chung, 2006).

### 3.2. Στάδια δημιουργίας Ψηφιακής Αφήγησης

Μετά την εισαγωγή της κατά τη δεκαετία του 1990, η ψηφιακή αφήγηση έχει εξελιχθεί σημαντικά και πλέον αποτελεί μία ισχυρά αναγνωρισμένη παιδαγωγική προσέγγιση, καθώς οι μελέτες των τελευταίων δεκαετιών την έχουν καθιερώσει ως μία σύγχρονη και καινοτόμα διδακτική προσέγγιση και μεθοδολογία και έχουν αποδείξει τα πολλαπλά οφέλη της ψηφιακής αφήγησης στη μαθησιακή διαδικασία (Κοταδάκη & Βοϊνέσκου, 2017). Στα οφέλη αυτά συμπεριλαμβάνονται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, καθώς και της συνεργατικής δράσης και λειτουργίας μέσω ενίσχυσης της επικοινωνίας (Thang et al., 2014).

Η επιτυχία και τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης ως παιδαγωγική προσέγγιση βασίζονται στη δομή της και τη στρατηγική που ακολουθεί όσον αφορά την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Κοταδάκη & Βοϊνέσκου, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών αποτελεί μία αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας που έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώνει ευεργετικά τη μαθησιακή διαδικασία για τους μαθητές (O' Byrne et al., 2018).

Η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών ακολουθεί 4 συγκεκριμένα στάδια, ορισμένα από τα οποία μπορούν να διακριθούν σε περισσότερα «υποστάδια». Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο στάδιο είναι αυτό της προ-παραγωγής της ψηφιακής ιστορίας και το οποίο διακρίνεται στη συγγραφή του σεναρίου της ψηφιακής ιστορίας, στο σχεδιασμό του έργου και στην οργάνωση των φακέλων του έργου (Μεϊμάρης, 2013). Το επόμενο στάδιο είναι το στάδιο της παραγωγής της ψηφιακής ιστορίας, ενώ τελευταία είναι τα στάδια της μετα-παραγωγής, όπου πραγματοποιείται σύνθεση όλων των στοιχείων που συλλέχτηκαν και επεξεργάστηκαν για τη δημιουργία αυτής της ψηφιακής ιστορίας, και της δημοσίευσης και διανομής της ψηφιακής ιστορίας (Μεϊμάρης, 2013).

Τα στάδια δημιουργίας Ψηφιακής Αφήγησης αντιστοιχούν και σχετίζονται με τα 7 στοιχεία για μία αποτελεσματική Ψηφιακή Αφήγηση (Μεϊμάρης, 2013), όπως αυτά αναπτύχθηκαν και διατυπώθηκαν από τις έρευνες που έλαβαν χώρα στο Κέντρο για την Ψηφιακή Αφήγηση (Center for Digital Storytelling) (Ο' Byrne et al., 2018). Καθένα από αυτά τα στοιχεία απαντούν σε ερωτήματα-κλειδιά για τη διαδικασία της ψηφιακής αφήγησης και έχει γίνει αναλυτική περιγραφή του περιεχομένου και του σκοπού τους σε προηγούμενες έρευνες (Bull & Kajder, 2004; Ο' Byrne et al., 2018; Robin, 2008). Τα στοιχεία καθώς και τα ερωτήματα που αυτά απαντούν, όπως παρουσιάζονται από τους Ο' Byrne et al. (2018) παρατίθενται στον πίνακα 1.

<b>Τα 7 στοιχεία της Ψηφιακής Αφήγησης</b>	
<b>Άποψη (point of view)</b>	Ποιο είναι το κύριο σημείο της ιστορίας και ποια είναι η οπτική γωνία του συγγραφέα;
<b>Ένα δραματικό ερώτημα (A dramatic question)</b>	Ένα βασικό ερώτημα που κρατά την προσοχή του κοινού και απαντάται στο τέλος της ιστορίας
<b>Συναισθηματικό περιεχόμενο (Emotional content)</b>	Σοβαρά ζητήματα που ζωντανεύουν με έναν προσωπικό και ισχυρό τρόπο και συνδέει την ιστορία με το κοινό
<b>Το δώρο της φωνής σας (the gift of your voice)</b>	Ένας τρόπος εξατομίκευσης της ψηφιακής ιστορίας με σκοπό την υποβοήθηση του κοινού για την κατανόηση και κατάκτηση του περιεχομένου
<b>Η δύναμη της μουσικής υπόκρουσης (The power of soundtrack)</b>	Μουσικοί ή άλλοι ήχοι που υποστηρίζουν το σενάριο
<b>Οικονομία (Economy)</b>	Χρήση ποσότητας περιεχομένου, τέτοιας ώστε να διακρίνεται η ιστορία χωρίς να υπερφορτώνεται και να κουράζεται το κοινό
<b>Ρυθμός (Pacing)</b>	Ο ρυθμός με τον οποίο εκτυλίσσεται η ιστορία: ρυθμίζει τη ροή της ιστορίας

Πίνακας 2. Τα 7 στοιχεία της Ψηφιακής Αφήγησης και ο ρόλος τους στην Ψηφιακή Αφήγηση.

Τέλος, υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη ψηφιακών ιστοριών που μπορούν να δημιουργηθούν, τα κυριότερα από τα οποία είναι τα εξής: α) προσωπικές αφηγήσεις - ιστορίες που περιέχουν σημαντικά περιστατικά από τη ζωή ενός ατόμου, β) ιστορικά ντοκιμαντέρ - ιστορίες που εξετάζουν δραματικά γεγονότα που βοηθούν στην κατανόηση του παρελθόντος και γ) ιστορίες που ενημερώνουν ή καθοδηγούν το κοινό σε μια συγκεκριμένη ιδέα ή πρακτική (Robin, 2016).

### **3.3. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Ψηφιακής Αφήγησης**

Τα τελευταία χρόνια, η δημοτικότητα της ψηφιακής αφήγησης αυξάνεται σταθερά, με αποτέλεσμα σήμερα να υλοποιείται σε χιλιάδες διαφορετικές εφαρμογές, συμπεριλαμβανομένων σχολείων, βιβλιοθηκών, κοινοτικών κέντρων, μουσείων, ιατρικών και νοσηλευτικών σχολείων, και επιχειρήσεων (Robin, 2016). Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, δάσκαλοι και μαθητές από όλο το φάσμα της εκπαίδευσης δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες για μία πληθώρα διαφορετικών θεμάτων και περιεχομένων (Gregori-Signes, 2014). Η ψηφιακή αφήγηση έχει γίνει παγκόσμιο φαινόμενο, με τους επαγγελματίες από όλο τον κόσμο να δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη, την υποστήριξη της εκμάθησης γλωσσών, τη διευκόλυνση της συζήτησης και την προώθηση του κοινωνικού διαλόγου (Robin, 2016).

Παρ' όλα αυτά, η ψηφιακή αφήγηση ενέχει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι σχετίζονται με την ιδιαίτερη φύση της και ουσιαστικά αντικατοπτρίζουν τους περιορισμούς χρήσης και εφαρμογής των ΤΠΕ. Η επίλυση των περιορισμών αυτών θα προσφέρει καλύτερες ψηφιακές υπηρεσίες και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης.

Η ψηφιακή αφήγηση απαιτεί τη χρήση της τεχνολογίας για την παραγωγή ψηφιακών ιστοριών. Ως εκ τούτου, οι αφηγητές απαιτούν μια βασική κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των υπολογιστών, καθώς και ένα σύνολο γενικών γνώσεων σχετικά με την εκτέλεση βασικών λειτουργιών στον υπολογιστή, όπως το άνοιγμα, η αποθήκευση και η μεταφορά ηλεκτρονικών αρχείων δεδομένων (Smeda et al., 2014).

Ακόμη, άλλοι περιορισμοί της ψηφιακής αφήγησης σχετίζονται με τους τεχνολογικούς περιορισμούς και τις τεχνικές δυσλειτουργίες των υπολογιστών, των συσκευών εγγραφής, των προβολέων εικόνας, καθώς και άλλων τεχνολογικών εξοπλισμών.

Αντίστοιχα, το Διαδίκτυο μπορεί να παρουσιάσει ορισμένες προκλήσεις, ιδιαίτερα στις αγροτικές και απομακρυσμένες κοινότητες, όπου η πρόσβαση στο Διαδίκτυο δεν είναι πάντα διαθέσιμη (Smeda et al., 2014). Επιπλέον, η περιορισμένη και διακεκομμένη πρόσβαση στο διαδίκτυο μπορεί να παρουσιάσει πολλά προβλήματα στην αναθεώρηση και τη λήψη προγραμμάτων ή και άλλων υλικών σχετιζόμενων με τα έργα από το Διαδίκτυο (Τικού et al., 2014).

Παρά τους τεχνολογικούς περιορισμούς που συνδέονται με την ψηφιακή αφήγηση, υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα στη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας για την αφήγηση ιστοριών.

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα είναι η δυνατότητα της ευρείας προσέγγισης κοινού, και σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα (Sweeney-Burt, 2014). Με τη χρήση πηγών πολυμέσων όπως το ραδιόφωνο, η τηλεόραση και ο παγκόσμιος ιστός, οι οπτικές και ηχητικές ιστορίες που δημιουργούνται μέσω της ψηφιακής αφήγησης μπορούν να μοιραστούν σε βάθος, στιγμιαία και ταυτόχρονα (Sadik, 2008).

Η σύγχρονη τεχνολογία χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο για να τραβήξει την προσοχή των νεότερων γενεών που τείνουν να βασίζονται στα κοινωνικά μέσα ενημέρωσης ως μέρος της καθημερινής τους ρουτίνας (Sweeney-Burt, 2014). Όταν χρησιμοποιείται με θετικό τρόπο, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να έχει ισχυρό αντίκτυπο όσον αφορά την ανταλλαγή μηνυμάτων (Sadik, 2008). Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση είναι εξαιρετικά ευέλικτη, καθώς μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη χρήση βίντεο ή ήχου, και μπορεί να πραγματοποιηθεί από οπουδήποτε υπάρχει πρόσβαση στην ψηφιακή τεχνολογία (Sweeney-Burt, 2014). Τέλος, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προσέγγιση ατόμων όλων των ηλικιών, κοινωνικών ομάδων και γλωσσών.

### 3.4. Εφαρμογές στην εκπαίδευση

Η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο για τους μαθητές όλων των ηλικιών και επιπέδων. Αυτή η χρήση της ψηφιακής αφήγησης εκμεταλλεύεται το δημιουργικό ταλέντο των μαθητών, καθώς αρχίζουν να ερευνούν και να αποκτούν την ικανότητα να αναλύουν ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών και απόψεων. Επιπλέον, η χρήση της Ψηφιακής Αφήγησης ως εκπαιδευτικό εργαλείο έχει ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Bratitsis, 2017). Η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια ισχυρή τεχνική διδασκαλίας που έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώσει τη μαθησιακή διαδικασία και την εμπειρία της για τους μαθητές (Bratitsis, 2017).

Γενικότερα, υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να δημιουργηθούν τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές (Robin, 2006). Όσον αφορά την πρώτη περίπτωση, υπάρχουν διάφορα τεχνολογικά εργαλεία και προγράμματα, όπως τα podcasts, τα infographics καθώς και άλλα είδη παρουσιάσεων, τα οποία είναι εύκολα στη χρήση και διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες (Bower, 2015). Με αυτό τον τρόπο, μπορούν να συνθέτουν ψηφιακές ιστορίες οι οποίες περιπλέκουν την τέχνη της αφήγησης ιστοριών με μια ποικιλία ψηφιακών πολυμέσων, όπως εικόνες, ήχο και βίντεο (Robin, 2006).

Οι ιστορίες αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διάφορους τρόπους και προσφέρουν πολλαπλά οφέλη στη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, μία - πλούσια σε πολυμέσα- ψηφιακή ιστορία μπορεί να χρησιμεύσει για να τραβήξει την προσοχή των μαθητών, να προωθήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, και να αυξήσει το ενδιαφέρον τους για την εξερεύνηση νέων ιδεών. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στο ξεκίνημα ενός μαθήματος βοηθά τη συμμετοχή και δέσμευση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Burmark, 2004), λειτουργώντας ως γέφυρα μεταξύ της υπάρχουσας γνώσης και του νέου υλικού (Robin, 2006).

Ακόμα, η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό και χρήσιμο τεχνολογικό εργαλείο για χρήση σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα καθώς συνδυάζει την έρευνα, την ανάλυση και το συνδυασμό οπτικών εικόνων με γραπτό κείμενο (Cherry, 2017). Επιπλέον, έχει προταθεί ότι η ενσωμάτωση των οπτικών στοιχείων με το γραπτό κείμενο έχει ιδιαίτερη σημασία ενισχύει και επιταχύνει την κατανόηση του μαθητή (Robin & Pierson, 2005). Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ποικίλες εφαρμογές στην τάξη, όπως η αφήγηση προσωπικών ιστοριών, η αφήγηση γεγονότων του παρελθόντος ή για διδασκαλία σε ένα συγκεκριμένο θέμα (O' Byrne et al., 2018).

Οι ψηφιακές ιστορίες που δημιουργούνται από τους εκπαιδευτικούς μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, ως ένας τρόπος για τη διευκόλυνση της συζήτησης σχετικά με τα θέματα που παρουσιάστηκαν στην ψηφιακή ιστορία και ως ένας τρόπος να καταστεί πιο κατανοητό ένα πιο εννοιολογικά δυσνόητο μαθησιακό περιεχόμενο. Επιπροσθέτως, έχει αποδειχθεί ότι η χρήση των πολυμέσων στη διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να διατηρούν νέες πληροφορίες, ενώ επίσης λειτουργούν και ως βοηθήματα στην κατανόηση του δύσκολου υλικού (Hibbing & Rankin-Erikson, 2003). Πιο συγκεκριμένα, η χρήση ψηφιακών ιστοριών είναι ένας τρόπος για την παρουσίαση ιστοριών που ενημερώνουν, διδάσκουν και εμβαθύνουν σε ένα ζήτημα (Simmons, 2006). Έτσι, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να παρέχει στους δασκάλους - και τους εκπαιδευτικούς γενικότερα- ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο.

Ωστόσο, εκτός από αυτή την περίπτωση, όπου οι μαθητές αποτελούν μόνο παρατηρητές και όχι δημιουργούς των ψηφιακών ιστοριών, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση για την ενδυνάμωση των μαθητών σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας υπολογιστών και πολυμέσων μέσω της δημιουργίας των δικών τους ψηφιακών ιστοριών που παράλληλα αποτελούν απόδειξη και αποτέλεσμα της γνώσης και της κατανόησής τους στα διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και έννοιες (Robin, 2016). Στο πλαίσιο αυτό, πρόσφατες έρευνες έχουν αποδείξει την αξία, τη χρησιμότητα και τα πολλαπλά οφέλη αυτών των πρακτικών στην εκπαίδευση των μαθητών, καθώς και στην ανάπτυξη των κοινωνιογνωστικών τους δεξιοτήτων (Campbell et al., 2012; Shelby-Caffey et al., 2014).

Οι νέοι μαθητές ανταποκρίνονται και ενθαρρύνονται με τη δημιουργία ηλεκτρονικών υλικών, όπως οι ψηφιακές ιστορίες, που τους επιτρέπουν να επιδείξουν τη γνώση τους για τα θέματα τα οποία μελετούν στην τάξη (Robin, 2016). Μία από τις πιο σημαντικές πτυχές της ψηφιακής αφήγησης είναι ότι μπορεί να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών, καθώς και να τους δώσει τη δυνατότητα να μοιραστούν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους με τους άλλους μαθητές μέσω των ιστοριών τους (Robin, 2016).

Επιπροσθέτως, η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στην εκπαίδευση φέρνει μαζί της μια σειρά από διαφορετικές μεταβλητές που επηρεάζουν την διδασκαλία και τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, έχει αποδειχθεί ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο συνεργασίας που οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών (O' Byrne et al., 2018). Τα εργαλεία και οι πρακτικές που περιλαμβάνονται στην ψηφιακή αφήγηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στην προώθηση της ομαδοσυνεργατικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ψηφιακές ιστορίες είναι φορητές, γεγονός που επιτρέπει τη διαμόρφωση και το διαμοιρασμό τους μέσω ψηφιακών κειμένων και εργαλείων. Το γεγονός αυτό εντάσσεται στα πλαίσια της ευελιξίας των ψηφιακών ιστοριών που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη χρήση τους σε συνδυασμό με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, και ουσιαστικά βασίζεται στη χρήση των ΤΠΕ.

## 4. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

### 4.1. Ορισμοί Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Η ραγδαία εξέλιξη των ψηφιακών τεχνολογιών και των συστημάτων τηλεπικοινωνιών που έλαβε χώρα τις τελευταίες δεκαετίες, έχει προκαλέσει ένα ολοκληρωτικά νέο τεχνολογικό και λειτουργικό πλαίσιο στην επαγγελματική και καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε ολόκληρη την υφήλιο (Αναστασιάδης & Σπαντιδάκης, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, απαιτείται ένας εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στις απαιτήσεις που επιτάσσει η σύγχρονη εποχή, δηλαδή προς την κατεύθυνση των ανοιχτών, ευέλικτων και μαθητοκεντρικών συστημάτων (Αναστασιάδης & Σπαντιδάκης, 2013). Στην κατεύθυνση αυτή, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την αντιμετώπιση των αναδυόμενων προκλήσεων της νέας εποχής (Αναστασιάδης, 2014), και έχει καταστεί ως η σημαντικότερη αλλαγή στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης που έλαβε χώρα κατά την τελευταία δεκαετία (Simonson et al., 2011).

Ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί και διατυπωθεί μία πληθώρα ορισμών σχετικά με την ΕξΑΕ. Ένας χρήσιμος ορισμός της είναι αυτός που διατυπώθηκε από τους Moore και Kearsley (1996), οι οποίοι ορίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μία «προγραμματισμένη μάθηση που συμβαίνει κανονικά σε ένα διαφορετικό μέρος από τη διδασκαλία και ως αποτέλεσμα απαιτεί ειδικές τεχνικές σχεδιασμού μαθημάτων, ειδικές τεχνικές διδασκαλίας, ειδικές μεθόδους επικοινωνίας μέσω ηλεκτρονικών και άλλων τεχνολογιών, καθώς και ένα διαφορετικό σύνολο από οργανωτικές και διοικητικές ρυθμίσεις» (Mikropoulos, 2005). Ο ορισμός αυτός ενσωματώνει όλα τα στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, διαφοροποιώντας την από την παραδοσιακή εκπαίδευση με την προσθήκη ορισμένων τεχνικών για κάθε στοιχείο. Ωστόσο, ο όρος «εξ αποστάσεως» θέτει περιορισμούς που αφορούν όχι μόνο τις τεχνολογικές πτυχές αυτού του τύπου εκπαίδευσης αλλά και τις παιδαγωγικές πτυχές του, όπως ο σχεδιασμός του μαθήματος και της διδασκαλίας (Mikropoulos, 2005).

Επιπλέον, σύμφωνα με έναν ευρέως αποδεκτό ορισμό, που αναφέρει τα κυριότερα χαρακτηριστικά που τη διακρίνουν από την παραδοσιακή εκπαίδευση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μία μορφή εκπαίδευσης η οποία βασίζεται στους θεσμούς, και όπου η μαθητική ομάδα διαχωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς, και χρησιμοποιούνται τηλεπικοινωνιακά συστήματα αλληλεπίδρασης για να συνδέσουν τους εκπαιδευόμενους, το ψηφιακό υλικό και τους εκπαιδευτές (Simonson et al., 2011). Ο ορισμός αυτός υιοθετείται και στα πλαίσια αυτής της εργασίας.

#### 4.2. Σχέση με την εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει εξαιρετικές δυνατότητες εφαρμογής στην εκπαιδευτική διαδικασία, και η σχέση της εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία μπορεί να αναλυθεί σε τέσσερις άξονες.

Πρώτον, αναφέρεται το γεγονός ότι εξ ορισμού, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διεξάγεται μέσω θεσμικών οργάνων: δεν έχει τη μορφή αυτοδιδασκαλίας, ούτε λαμβάνει χώρα σε ένα μη ακαδημαϊκό περιβάλλον μάθησης (Simonson, 2012).

Δεύτερον, ένα σημαντικό χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ο γεωγραφικός διαχωρισμός μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών είναι εγγενής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο χώρο, ενώ υπάρχει δυνατότητα να πραγματοποιηθεί και στο χρόνο (Simonson et al., 2011). Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι απαραίτητο η συμμετοχή των εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών στη μαθησιακή διαδικασία να γίνεται ταυτόχρονα, καθώς υπάρχει η δυνατότητα επιλογής του χώρου, του χρόνου, ή ακόμη και του ρυθμού της συμμετοχής τους (Αναστασιάδης & Σπαντιδάκης, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, η προσβασιμότητα και η άνεση αναδεικνύονται ως σημαντικά πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Τρίτον, οι διαδραστικές τηλεπικοινωνίες που συνδέουν τις μαθητικές ομάδες τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και μεταξύ τους, είναι διακριτό χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Simonson et al., 2011). Οι τεχνολογίες αυτές είναι κρίσιμες για να εξασφαλίζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, η οποία είναι απαραίτητη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως και σε κάθε μορφή εκπαίδευσης (Simonson, 2012). Επιπλέον, είναι σημαντικό ότι κατάλληλα

σχεδιασμένα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορούν επίσης να γεφυρώσουν διανοητικές, πολιτιστικές και κοινωνικές διαφορές μεταξύ των μαθητών (Simonson et al., 2011).

Στο σημείο αυτό τονίζεται η αξία και η σημασία της εξέλιξης των ΤΠΕ για την εξέλιξη, αναβάθμιση, τη διάδοση και τελικά την επέκταση του ρόλου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ραλλιάς & Αναστασιάδης, 2015). Πιο συγκεκριμένα, η τεχνολογική εξέλιξη και η αύξηση της διαθεσιμότητας των ΤΠΕ, επέτρεψε την καλύτερη σύνδεση και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτικών, η οποία έγινε λιγότερο εξαρτημένη από τη φυσική εγγύτητα (Simonson et al., 2011). Κατά συνέπεια, το Διαδίκτυο, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και άλλες ψηφιακές συσκευές των ΤΠΕ συνέβαλαν ισχυρά στην ταχεία ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και έδωσαν νέες προοπτικές σχετικά με την αξιοποίηση σύγχρονων και ασύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης (Ραλλιάς & Αναστασιάδης, 2015).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ υπό κοινωνικοεκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς και η γενικότερη ένταξη της τεχνολογίας στο κοινωνικό πλαίσιο είναι χαρακτηριστικά που έχουν διαμορφώσει τους όρους, και ως εκ τούτου ευνοήσει τη δημιουργία συνεργατικών μαθησιακών περιβαλλόντων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κεντρικός στόχος των οποίων είναι η προώθηση της έρευνας και της κριτικής σκέψης, γεγονός που τα καθιστά εξαιρετικά σημαντικά και αποτελεσματικά ως καινοτόμα περιβάλλοντα μάθησης (Ραλλιάς & Αναστασιάδης, 2015), καθώς προωθούν την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και τη μαθησιακή αυτονομία (Χουρδάκης et al., 2013). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σχετίζεται με τη δυναμική μάθηση, ενώ επίσης μέσω του εκπαιδευτικού υλικού προωθεί και υποβοηθά τη διερεύνηση και την ανακαλυπτική μάθηση, την αυτοαξιολόγηση και την ανατροφοδότηση (Ραλλιάς & Αναστασιάδης, 2015).

Επιπλέον, η αξιοποίηση των ΤΠΕ έχει επιτρέψει τη δημιουργία αποτελεσματικών υπερμεσικών περιβαλλόντων μάθησης. Τα περιβάλλοντα αυτά είναι εξαιρετικά χρήσιμα και αποτελεσματικά για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, και ο επιτυχής σχεδιασμός τους βασίζεται σε επτά (7) παιδαγωγικές αρχές, όπως αυτές απορρέουν από τα βασικά μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών, τις θεωρίες του γνωσιακού

φορτίου και της διπλής κωδικοποίησης, καθώς και τη γνωσιακή θεωρία των πολυμέσων (Χουρδάκης et al., 2013).

Οι αρχές αυτές είναι οι εξής (Χουρδάκης et al., 2013):

A) Πολυμεσική αρχή (Multimedia principle)

Η πολυμεσική αρχή αναφέρεται στην ταυτόχρονη παρουσίαση των πληροφοριών τόσο με λέξεις όσο και με εικόνες, και όχι με οποιονδήποτε από τους δύο αυτούς τρόπους χωριστά

B) Αρχή της προσαρμοστικότητας (Modality principle)

Η αρχή της προσαρμοστικότητας αναφέρεται στην παρουσίαση των πληροφοριών με τη χρήση αφήγησης και γραφικών, και όχι με τη χρήση κειμένου και γραφικών

γ) Αρχή του πλεονασμού (Redundancy principle)

Η αρχή του πλεονασμού αναφέρεται στην παρουσίαση των πληροφοριών μόνο με τη χρήση αφήγησης και γραφικών, και όχι με τη χρήση αφήγησης, κειμένου και γραφικών

δ) Αρχή της συνοχής (Coherence principle)

Η αρχή της συνοχής αναφέρεται στη σημασία της απαλλαγής της παρουσίασης από περιττές πληροφορίες

ε) Αρχή της σηματοδότησης (Signalling principle)

Η αρχή της σηματοδότησης αναφέρεται στην παροχή των κατάλληλων αφορμήσεων για τον εκπαιδευόμενο, που θα τον κατευθύνουν στη βαθύτερη ανάλυση και επεξεργασία των πληροφοριών

στ) Αρχή της συνάφειας ή της εγγύτητας (Contiguity principle)

Η αρχή της συνάφειας ή της εγγύτητας αναφέρεται στην ταυτόχρονη χωροχρονική παρουσίαση των λεκτικών και οπτικών οδηγιών

ζ) Αρχή της διαδοχής εικόνας-κειμένου (Picture-text sequencing principle)

Η αρχή της διαδοχής εικόνας-κειμένου αναφέρεται στην περίπτωση όπου δεν είναι δυνατό να εφαρμοστεί η αρχή της συνάφειας. Σε αυτές τις περιπτώσεις θεωρείται καλύτερο η εικόνα να προηγείται χρονικά του κειμένου.

Τέταρτον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση οδηγεί στη δημιουργία διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης, τα οποία είναι απαραίτητα για την διεξαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διακρίνονται από το γεγονός ότι αντιμετωπίζουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ως μέλη συνεργατικών κοινοτήτων μάθησης (Αναστασιάδης & Σπαντιδάκης, 2013). Το γεγονός αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό, καθώς το περιβάλλον μάθησης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της επιτυχίας της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Χουρδάκης et al., 2013). Τα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης είναι εξαιρετικά χρήσιμα και αποτελεσματικά όχι μόνο κατά την εφαρμογή τους στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών με σκοπό την προώθηση της δημιουργικότητας και της συνεργασίας (Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2017).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Αναστασιάδη (2006), ένα διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον αποτελείται από τρία βασικά υποσυστήματα: α) το Υποσύστημα Παιδαγωγικής Οργάνωσης της Μάθησης, β) το Υποσύστημα Τεχνολογικής Οργάνωσης, και γ) το Υποσύστημα Κοινωνικής Οργάνωσης, δομικά στοιχεία των οποίων είναι οι ανθρώπινοι, οι μαθησιακοί και οι τεχνολογικοί πόροι (Αναστασιάδης & Σπαντιδάκης, 2013). Στους ανθρώπινους πόρους συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, καθώς και άλλοι επαγγελματίες που πιθανά συμμετείχαν στη δημιουργία και τη διαχείριση του υλικού και του συστήματος ΤΠΕ (Αναστασιάδης & Σπαντιδάκης, 2013). Στους μαθησιακούς πόρους ανήκει το διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό και οι διάφορες δραστηριότητες αλληλεπίδρασης, ενώ στους τεχνολογικούς πόρους συγκαταλέγεται το διαδραστικό ψηφιακό υλικό στους διάφορους τύπους τους, όπως βιβλία, ήχος, βίντεο, και οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες μάθησης (Αναστασιάδης & Σπαντιδάκης, 2013), οι οποίες επιτρέπουν στο μαθητή να αποκτήσει πρόσβαση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (Simonson, 2012).

Η δομή και το περιεχόμενο του διαδραστικού ψηφιακού υλικού έχουν μεγάλη σημασία στην οικοδόμηση ενός επιθυμητού μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος μάθησης μέσω πολλαπλών οδών. Με αυτό τον τρόπο, δημιουργούνται οι κατάλληλες εκείνες συνθήκες, που θα επιτρέψουν την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στη

μαθησιακή διαδικασία, επάγοντας την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων του και της μαθησιακής του αυτονομίας. Άλλωστε, είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι το περιεχόμενο του υλικού έχει τη μεγαλύτερη σημασία για την επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς εάν το περιεχόμενο είναι ελλιπές ή ακατάλληλο, τότε το ενδιαφέρον του μαθητή χάνεται, ανεξαρτήτως του τύπου της τεχνολογίας που χρησιμοποιείται (Καβακλή & Μπακογιάννη, 2002).

Αρχικά, η παρουσίαση του περιεχομένου του διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού γίνεται τόσο με λεκτικό όσο και μη λεκτικό τρόπο, προκειμένου να επιτυγχάνεται η μεγαλύτερη προσβασιμότητα του μαθητή στις πληροφορίες που περιέχονται. Η αυξημένη προσβασιμότητα στο εκπαιδευτικό υλικό έχει πολλαπλά οφέλη για τη μαθησιακή διαδικασία καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να επικεντρωθεί, να προσαρμοστεί και να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που του παρουσιάζονται με τον δικό του τρόπο (Ραλλιάς & Αναστασιάδης, 2015). Για το σκοπό αυτό, η ποικιλία των τρόπων παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβάλλει ουσιωδώς στη μαθητοκεντρική προσέγγιση και μπορεί να γίνει οπτικά, ηχητικά ή ακόμη και με τη χρήση κειμένου που θα εμφανίζεται στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Ραλλιάς & Αναστασιάδης, 2015).

Επιπροσθέτως, το διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό στοχεύει στην οικοδόμηση μίας διανοητικού τύπου σχέσης με τον εκπαιδευόμενο μέσω της διαρκούς παροχής των πληροφοριών, αποφεύγοντας με αυτό τον τρόπο ενδεχόμενες συγκρούσεις και προβληματικές καταστάσεις που δημιουργούνται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, όπως ο αρνητικός σχολιασμός ή ο εκνευρισμός (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014).

Επιπλέον, το διαδραστικό ψηφιακό υλικό μπορεί να παρέχει πληροφοριακή, υποστηρικτική και διαδικαστική βοήθεια (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014). Όσον αφορά την πληροφοριακή βοήθεια, αυτή προσφέρεται μέσω της παροχής ερμηνειών, περιγραφών και διαφόρων παραδειγμάτων (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014). Η υποστηρικτική βοήθεια είναι σημαντική καθώς περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται ένα νοητικό έργο, ενώ η διαδικαστική βοήθεια υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο στη διαδικασία ανάκλησης των απαραίτητων γνώσεων και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014). Επιπλέον, είναι σημαντικό το γεγονός ότι η βοήθεια αυτή παρέχεται σε ατομικό επίπεδο, καθιστώντας το ιδιαίτερα χρήσιμο για την διεκπεραίωση δύσκολων έργων, την εσωτερίκευση

στρατηγικών και την ανεξάρτητη και αυτόνομη εφαρμογή τους (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014). Τέλος, επιτρέπει την διεξαγωγή συνεργατικής μάθησης λειτουργώντας ως ένα «κοινωνικοπολιτισμικό εργαλείο», ικανό να επιτύχει ασύγχρονη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτικών (Ραλλιάς & Αναστασιάδης, 2015).

Δεδομένης, λοιπόν, της δυναμικής και της σημασίας του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είναι εμφανές ότι ο σχεδιασμός και η δημιουργία του είναι καθοριστικά για την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας. Σε γενικές γραμμές, ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ακολουθεί επτά (7) βασικές αρχές (Σπανακά & Λιοναράκης, 2017). Οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

- α) Προσδιορισμός διδακτικών στόχων και μαθησιακών αποτελεσμάτων
- β) Χρήση προφορικού λόγου
- γ) Ανακαλυπτική μάθηση
- δ) Τι είμαι ικανός να κάνω με αυτά που έμαθα;
- ε) Τα αυτονόητα
- στ) Γιατί αυτό και όχι το άλλο;
- ζ) Οι Εικόνες στις Έννοιες

### **4.3. Μορφές Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης**

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διάφορες μορφές και βάσει της χρήσης ΤΠΕ διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες: α) Ασύγχρονη, β) Σύγχρονη και γ) Μεικτή (ή Συνδυαστική) Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2014).

Η Ασύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση επιτυγχάνεται με τη χρήση εξελεγμένων διαδικτυακών τεχνολογιών ασύγχρονης μετάδοσης, οι οποίες επιτρέπουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών σε διαφορετικό χρόνο, ή και χώρο. Ένα ισχυρό πλεονέκτημα αυτής της μορφής Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, είναι η ευελιξία στο χρόνο, το χώρο, καθώς και στο ρυθμό με τον οποίο διεξάγεται η μαθησιακή διαδικασία (Αναστασιάδης, 2014).

Η Σύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση επιτυγχάνεται με τη χρήση εξελεγμένων διαδικτυακών τεχνολογιών σύγχρονης μετάδοσης, με χαρακτηριστικότερη την τηλεδιάσκεψη, οι οποίες επιτρέπουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων

και των εκπαιδευτών σε πραγματικό χρόνο, ανεξαρτήτως της γεωγραφικής θέσης που καθένας βρίσκεται (Αναστασιάδης, 2004). Πέρα από την ευελιξία στο χρόνο και στο χώρο, ένα σημαντικό πλεονέκτημα της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα της τηλεδιάσκεψης (Anastasiades et al., 2010), είναι η αμεσότητα στην επικοινωνία και η δημιουργία των όρων εκείνων που θα επιτρέψουν την οικοδόμηση κοινοτήτων συνεργατικής μάθησης.

Στην πραγματικότητα, ως έννοιες οι δύο παραπάνω μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι ανταγωνιστικές η μία προς την άλλη, αλλά αντίθετα, αλληλοσυμπληρώνονται στην κατεύθυνση δημιουργίας ενός ολοκληρωμένου περιβάλλοντος συνδυαστικής μάθησης (Αναστασιάδης, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, κατασκευάστηκε η έννοια της Μεικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία αξιοποιεί τα θετικά στοιχεία τόσο της σύγχρονης και ασύγχρονης μορφής Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, όσο και της «δια ζώσης» διδασκαλίας, στοχεύοντας στην οικοδόμηση ενός συνδυαστικού περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο θα προσφέρει ισοδύναμη εμπειρία μάθησης από εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και «διά ζώσης» (Simonson et al., 1999).

Το μεικτό μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν ακολουθεί συγκεκριμένα σταθερά πρότυπα, δεν έχει συγκεκριμένη μορφή και δεν υπάρχει συγκεκριμένη μέθοδος που να εγγυάται την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μεικτά μαθησιακά περιβάλλοντα (Αναστασιάδης, 2014).

Ωστόσο, η προσέγγιση της μεικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να περιγραφεί επαρκώς βάσει των εξής τεσσάρων (4) αξόνων (Αναστασιάδης, 2014):

- A) Συνδυάζει μία ποικιλία τεχνολογιών διαδικτύου με σκοπό την επίτευξη εκπαιδευτικού στόχου
- B) Συνδυάζει πολλαπλές παιδαγωγικές προσεγγίσεις στοχεύοντας στην επίτευξη ενός θετικού μαθησιακού αποτελέσματος, με ή χωρίς τη χρήση ΤΠΕ
- Γ) Συνδυάζει οποιασδήποτε μορφή διδακτικής τεχνολογίας με τη «διά ζώσης» διδασκαλία
- Δ) Συνδυάζει τις διάφορες μορφές διδακτικής τεχνολογίας σε πραγματικές εργασιακές συνθήκες

Στο πλαίσιο αυτό, θεωρείται ότι η μέγιστη δυνατή επιτυχία αυτού του μαθησιακού μοντέλου μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή μίας ολοκληρωμένης και οργανωμένης διδακτικής προσέγγισης (Dziuban et al., 2004), η οποία βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό μοντέλο και μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική θεωρία, διαθέτει μία επαρκή και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, και περιλαμβάνει στοχευόμενους μηχανισμούς διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης (Αναστασιάδης, 2014).

#### **4.4. Εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με χρήση ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Η πρώτη εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε το 1922 στη Νέα Ζηλανδία, και έκτοτε η εξέλιξη του κλάδου υπήρξε ραγδαία, ειδικότερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Barbour et al., 2016). Τα τελευταία χρόνια, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση ΤΠΕ και διαδικτυακών ψηφιακών μέσων καθίσταται ολοένα πιο σημαντική και προσβάσιμη στους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο (Davis et al., 2013). Επιπλέον, αναλόγως με το εάν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτουργεί ανεξάρτητα ή συμπληρωματικά με τη συμβατική σχολική εκπαίδευση μπορεί να διακριθεί σε αυτοδύναμη και συμπληρωματική (Μίμινου & Σπανακά, 2013).

Στην Ελλάδα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικότερα σε σύγκριση με τα δεδομένα που συναντά κανείς σε άλλες ανεπτυγμένες χώρες του εξωτερικού (Αναστασιάδης, 2017).

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, η εφαρμογή της ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και ως μορφή έχει επικρατήσει η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με μία πρόσφατη συστηματική ανασκόπηση 25 ελληνόγλωσσων ερευνών (Αναστασιάδης, 2014).

Στις πρώτες εφαρμογές της στην Ελλάδα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε κυρίως στην ασύγχρονη μορφή της μέσω της χρήσης εκπαιδευτικών λογισμικών που λειτουργούσαν συμπληρωματικά με την παραδοσιακή «διά ζώσης» διδασκαλία, καθώς και μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών πλατφόρμων

ασύγχρονης μετάδοσης (Αναστασιάδης, 2014). Όσον αφορά την πρώτη, ξεχωρίζει το έργο ΟΔΥΣΣΕΑΣ (Ολοκληρωμένο Δίκτυο Σχολικής και Εκπαιδευτικής Αναγέννησης σε Αχαΐα, Θράκη και Αιγαίο), το οποίο έλαβε χώρα κατά το διάστημα 2000-2015 (Αναστασιάδης, 2017). Επιπροσθέτως, τα τελευταία 15 χρόνια έχουν οργανωθεί ορισμένες αξιόλογες προσπάθειες ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, από τις οποίες ξεχωρίζει το έργο «Παιδεία Ομογενών» (Σπαντιδάκης et al., 2013). Στα πλαίσια του έργου αυτού, κατά την τελευταία δεκαετία έχουν σχεδιαστεί και αναπτυχθεί δεκατρία (13) εκπαιδευτικά λογισμικά από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Κρήτης, και τα οποία απευθύνονται σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, καθώς και για τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού (Αναστασιάδης, 2014). Τα διδακτικά, μαθησιακά, γνωστικά και μεταγνωστικά οφέλη της εφαρμογής των εκπαιδευτικών λογισμικών αυτών έχουν αποδειχθεί από μία πληθώρα ερευνών των τελευταίων ετών (Αναστασιάδης, 2014). Αξίζει να σημειωθεί ότι όσον αφορά τόσο τα εκπαιδευτικά λογισμικά όσο και τις πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης, το ψηφιακό υλικό και το περιεχόμενό του, στηρίχθηκε στην αξιοποίηση της αφήγησης και της ψηφιακής αφήγησης στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Σπαντιδάκης et al., 2013).

Η εφαρμογή της σύγχρονης συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα αφορά κατά κύριο λόγο το ρόλο της τηλεδιάσκεψης στη μαθησιακή διαδικασία, και έχει υλοποιηθεί κυρίως μέσω των προγραμμάτων «Οίκαδε», «Οδυσσέας» και «ΣΧΕΔΙΑ» (Αναστασιάδης, 2014).

Ακόμα, κατά την τελευταία δεκαετία έχει ξεκινήσει η εφαρμογή μικτών μαθησιακών προγραμμάτων εξ αποστάσεως συμπληρωματικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα οποία εκτός από την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εστιάζουν και στην καλλιέργεια κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων και συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης (Αναστασιάδης, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, ξεχωρίζει το πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ», το οποίο αξιοποιώντας τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού, οδήγησε σε σημαντικά οφέλη όσον αφορά τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών



«Μαριάννα Χατζηγηγορίου», «Διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού με μικτή διδασκαλία σε μαθητές Γ'»

(Anastasiades et al., 2010). Επιπλέον, στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης μία σημαντική προσπάθεια είναι η δράση «eTwinning», στην οποία συμμετείχαν εκατοντάδες χιλιάδες μέλη από όλες τις χώρες της Ευρώπης.

Τέλος, στα πλαίσια του προγράμματος «Ελληνόγλωσση Διαπολιτισμική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη Διασπορά», τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό διαδικτυακό περιβάλλον (<http://elearning.edc.uoc.gr/moodle/>), που εστιάζει την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας, καθώς και στη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού για μαθητές της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στη Διασπορά, στο ίδιο πλαίσιο με τα προαναφερθέντα εκπαιδευτικά λογισμικά (Σπαντιδάκης et al., 2013).

## 5. Έρευνα δράσης

### 5.1. Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος η οποία τηρήθηκε στην έρευνα αυτή, ήταν η έρευνα δράσης. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι ορισμοί για αυτήν, όμως κάποιιοι οι οποίοι έχουν διατυπωθεί είναι οι ακόλουθοι:

«Η έρευνα δράσης είναι ένα πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει» (McNiff, 1995: 3)

«Έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliott, 1991: 69)

### 5.2. Ιστορική εξέλιξη έρευνας δράσης

Η εμφάνιση της ιδέας της έρευνας δράσης ξεκίνησε από τον Kurt Lewin στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής μετά τον πόλεμο στην δεκαετία του '40. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε σαν μία μέθοδος η οποία θα βοηθούσε στην άμεση παρέμβαση στα κοινωνικά προβλήματα που υπήρχαν (μεταναστευτικό). Αργότερα, ο St. Corey το 1953, ασχολήθηκε με το να νομιμοποιήσει την έρευνα δράσης καθώς και με το να την εντάξει στα πλαίσια της εκπαιδευτικής έρευνας (Κατσαρού, 2017). Θεώρησε ότι η έρευνα δράσης θα μπορούσε να παρέχει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναβαθμίσουν τον κλάδο τους και την επιστήμη τους καθώς και την κοινωνική τους θέση. Από τον ίδιο δίνεται και ορισμός για την εκπαιδευτική έρευνα δράσης: Έρευνα που αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί, επειδή πιστεύουν ότι έτσι μπορούν να πάρουν καλύτερες αποφάσεις και να εμπλακούν σε καλύτερη δράση.

Μέσα από τον ορισμό αυτόν εστιάζει στην ανάγκη των εκπαιδευτικών για να συμμετέχουν στην διαδικασία της παραγωγής της γνώσης και να μην είναι αμέτοχοι.

Το 1970, δίνεται έμφαση πάλι στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης μέσα από τον Βρετανό Lawrence Stenhouse που δημιούργησε τη βάση του κινήματος για την

ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως ερευνητή. Όπως επίσης το 1980 ασχολήθηκαν με αυτή την μορφή έρευνας και στην Αυστραλία (Carr & Kemmis, 1986).

### 5.3. Βασικά χαρακτηριστικά

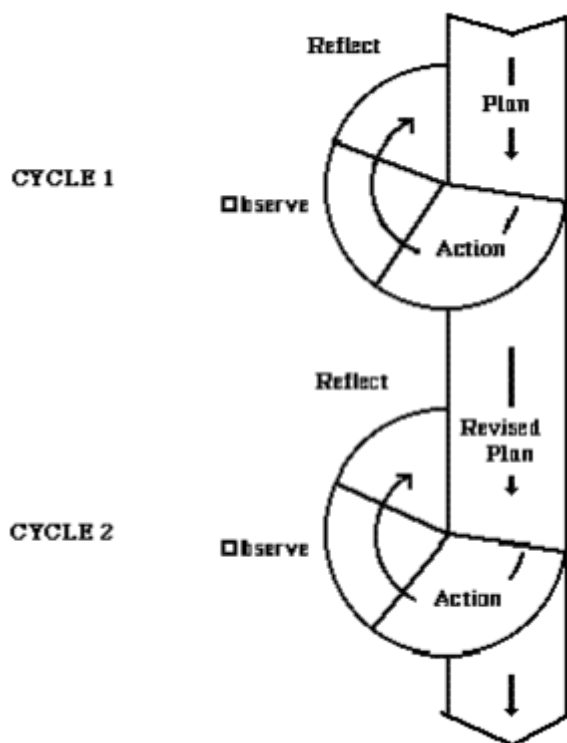
Σύμφωνα και με την επίσημη ελληνική ιστοσελίδα της έρευνας δράσης (<http://www.actionresearch.gr>) αλλά και από το βιβλίο της Κατσαρού Ε. (2016) καταγράφονται και αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα πέντε για τα οποία θα γίνει σύντομη περιγραφή.

Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας της έρευνας. Η παραπάνω πρόταση αναφέρεται στον διττό ρόλο του εκπαιδευτικού ως δάσκαλο αλλά και ως ερευνητή ο οποίος οφείλει να συμμετέχει στην έρευνα και να συνεργάζεται με τα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, είτε τους άλλους εκπαιδευτικούς, είτε τους μαθητές με στόχο την αλλαγή και τη βελτίωση αυτού που ερευνά.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η ενοποίηση διδασκαλίας και έρευνας και η συνεπακόλουθη διασύνδεση θεωρίας και πράξης. Στο συγκεκριμένο σημείο κρίνεται σκόπιμο να σχολιαστεί ότι η έρευνα δράσης δεν έχει ως στόχο την εφαρμογή θεωρητικών προσεγγίσεων και την επιβεβαίωση ή μη αυτών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί διερευνούν διαλεκτικά την θεωρία και την πράξη με στόχο να παρατηρήσουν, να κάνουν κριτικό στοχασμό και εν τέλει να αλλάξουν ό,τι κρίνουν ότι δεν ήταν παραγωγικό. Αν ακολουθηθεί το παραπάνω, η πρακτική εμπλουτίζεται με νέες γνώσεις και ιδέες οι οποίες προφανώς βοηθούν να εμπλουτιστεί και η ακαδημαϊκή γνώση.

Κρίσιμο είναι και το τρίτο χαρακτηριστικό το οποίο αναφέρει ότι η έρευνα δράσης είναι μία ανοικτή κυκλική-σπειροειδής διαδικασία όπου στην οποία οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση. Αποτελεί στην ουσία μία αέναη διαδικασία η οποία έχει ως στόχο την αλλαγή και την βελτίωση της κατάστασης. Στηρίζεται γερά στην συστηματική παρακολούθηση, τον σχεδιασμό, τον μετά επανασχεδιασμό, την υλοποίηση, τις παρατηρήσεις και φυσικά

τον στοχασμό. Βοηθητική για την κατανόηση της σπειροειδούς αυτής της μορφής είναι η παρακάτω εικόνα:



Εικόνα 1: Η έρευνα δράσης ως σπειροειδής διαδικασία

Το τέταρτο χαρακτηριστικό της είναι η στοχαστική της και αναστοχαστική της διάσταση. Όλη η διαδικασία της έρευνας δράσης στηρίζεται στην προσπάθεια στοχασμού και ερμηνείας από την πλευρά των εκπαιδευτικών ερευνητών. Αυτό είναι πολύ βοηθητικό γιατί αναπτύσσονται εκπαιδευτικές θεωρίες οι οποίες δοκιμάζονται στην πράξη και παράγουν νέα γνώση.

Το πέμπτο και τελευταίο χαρακτηριστικό της είναι η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (St. Corey, 1953). Ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί μέσα από το ενδιαφέρον τους και το χρόνο που αφιερώνουν στην εκάστοτε έρευνα δράσης αναπτύσσουν περισσότερη κριτική ικανότητα και σταδιακά οδηγούνται στο να γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για το επάγγελμά τους και κατά συνέπεια να εξελίσσονται επαγγελματικά.

#### 5.4. Μοντέλα διενέργειας έρευνας δράσης

Τα πιο γνωστά μοντέλα διενέργειας της έρευνας δράσης είναι τέσσερα και είναι τα ακόλουθα (<http://www.actionresearch.gr/el/node/2>).

Το πρώτο μοντέλο είναι του K. Lewin το οποίο αναφέρει ότι η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια σπειροειδής κίνηση με τέσσερις φάσεις. Αυτές οι φάσεις είναι ο σχεδιασμός, η δράση, η παρατήρηση και τέλος ο στοχασμός.

Το δεύτερο μοντέλο είναι του St. Kemmis. Αυτό στηρίζεται στο μοντέλο του Lewin αλλά προσθέτει επιπλέον την επαλληλία των κύκλων της σπείρας. .

Το τέταρτο μοντέλο είναι της J.McNiff. Το μοντέλο παρουσιάζει μια παραγωγικού τύπου έρευνα δράσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ασχοληθεί ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα ζητήματα.

Το κοινό και των τεσσάρων μοντέλων είναι ότι η διαδικασία της έρευνας είναι διαρκής και διαπερνά όλους του κύκλους με στόχο πάντα τη βελτίωση. Επίσης ως αφετηρία της έρευνας δράσης, ανεξάρτητα του μοντέλου που θα ακολουθηθεί, είναι μία προβληματική κατάσταση, ή αλλιώς ένα ζήτημα που απασχολεί τον εκπαιδευτικό.

#### 5.5. Είδη έρευνας δράσης

Στο αυτό το κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στα είδη της έρευνας δράσης. Σύμφωνα με τον Habermas (<http://www.actionresearch.gr/el/node/2>), υπάρχουν τρία διαφορετικά είδη – τύποι έρευνας δράσης: η τεχνική, η πρακτική και η χειραφετική έρευνας δράσης.

Ξεκινώντας με την τεχνική έρευνα δράσης, έχει ως στόχο την παραγωγή τεχνικής γνώσης που συνδέεται με σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος. Όσον αφορά το θεωρητικό πλαίσιο σε αυτόν τον τύπο, υπάρχει και χρησιμοποιείται ένα ήδη κατασκευασμένο θεωρητικό πλαίσιο και η ερευνητική διαδικασία εστιάζει στο αποτέλεσμα με στόχο την γενίκευση.

Η δεύτερη, η πρακτική, επικεντρώνεται στο να αναπτυχθεί η πρακτική γνώση. Δεν στοχεύει, όπως η τεχνική στην σχέση αιτίου – αποτελέσματος, αλλά αναγνωρίζοντας

ως κάτι μοναδικό την εκάστοτε εκπαιδευτική πράξη προσπαθεί με επαγωγικό τρόπο να δώσει ερμηνεία στο πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει.

Η τελευταία ονομάζεται χειραφετική. Ο μοναδικός της στόχος είναι η κοινωνική αλλαγή. Μέσα από αυτή την χειραφετική έρευνα δράσης γίνεται προσπάθεια ανάλυσης των κοινωνικών συνθηκών που υπάρχουν μέσα στην σχολική τάξη. Ο απώτερος στόχος είναι η αναμόρφωση του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο δρα ο εκπαιδευτικός ερευνητής.

## 5.6. Τα στοιχεία της συγκεκριμένης έρευνας

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε συνάδει με την εκπαιδευτική έρευνας δράσης. Αυτό συμβαίνει γιατί συμμετέχει και η ερευνήτρια ως μέρος της έρευνας τόσο ως δασκάλα, όσο και ως ερευνήτρια η οποία έχει εντοπίσει ένα πρόβλημα και επιθυμεί μέσω του e-learning υλικού αλλά και των δια ζώσεις συναντήσεων να το επιλύσει, να σκεφτεί, να εφαρμόσει τις πιθανές λύσεις, να αναστοχαστεί και να συνεχίσει τη διαδικασία μέχρι την επιτυχή ολοκλήρωσή της. Εν συνεχεία, σύμφωνα με τα παραπάνω ταιριάζει περισσότερο με το στόχο που θέλουμε να επιτευχθεί, το τρίτο μοντέλο του J. Elliott το οποίο δίνει έμφαση στη συνεχή εμπάθυνση μέσω της κατανόησης της πρακτικής και είναι μία επαναλαμβανόμενη διαδικασία μέχρι την επιτυχή ολοκλήρωση των αποτελεσμάτων. Τέλος το είδος – τύπος της έρευνας αυτής, χαρακτηρίζεται ως τεχνικό ή πρακτικό με στόχο να αναπτυχθεί η πρακτική γνώση αναγνωρίζοντας τον μοναδικό ρόλο της εκάστοτε εκπαιδευτικής πράξης για να δώσει ερμηνεία στο πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει.

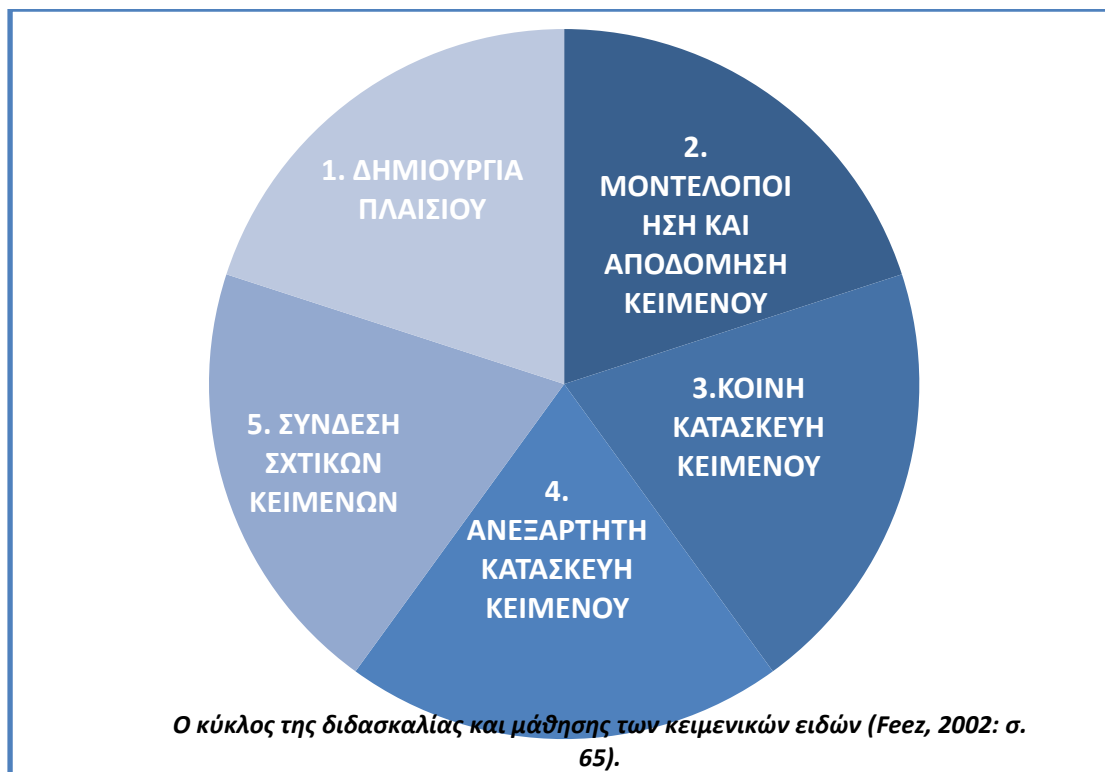
## 6. Μεθοδολογία

### 6.1. Γενική περιγραφή

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε ως αντικείμενο τη διερεύνηση του κατά πόσο έμαθαν, εμπέδωσαν και κατάκτησαν τους κανόνες της αφήγησης και τους ενσωμάτωσαν εν τέλει στις ψηφιακές τους ιστορίες κατά το σχολικό έτος 2017-2018 στο ερευνητικό πρόγραμμα που έγινε στα πλαίσια της ΔΕ. Στο παρακάτω κεφάλαιο θα αναλυθούν όλα τα βήματα που ακολουθήθηκαν μέχρι να ολοκληρωθεί η έρευνα. Συγκεκριμένα θα παρουσιαστεί η ερευνητική μέθοδος η οποία ακολουθήθηκε, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων, το περιβάλλον, δηλαδή το e-learning υλικό το οποίο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας, η παρέμβαση που έγινε βήμα προς βήμα και τέλος πως έγινε η συλλογή των δεδομένων.

### 6.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε στη παρούσα έρευνα είναι η έρευνα δράσης που αναφέρθηκε προηγουμένως. Επιπλέον για την υλοποίηση της παρέμβασης ακολουθήθηκε η δομή του κύκλου της Feez. Ο κύκλος αυτός στηρίζεται στο ακόλουθο σχεδιάγραμμα:



Σύμφωνα με τους Σπαντιδάκη και Βαρσαμίδου (2015) ακολουθεί η παρουσίαση και η ερμηνεία των σταδίων του παραπάνω κύκλου.

Το πρώτο στάδιο του κύκλου είναι η δημιουργία του πλαισίου. Μπορεί αυτό το στάδιο να υλοποιηθεί δια ζώσης ή ΕξΑΕ, στη συγκεκριμένη εργασία θα γίνει δια ζώσης. Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός αποκαλύπτει και συζητά το θέμα και τους σκοπούς του κειμενικού είδους με το οποίο θα ασχοληθούν μαζί με τους μαθητές του. Στην συγκεκριμένη εργασία σε αυτό το στάδιο γίνεται μία πρώτη προσέγγιση και συζήτηση για την αφήγηση και την ψηφιακή αφήγηση.

Το επόμενο στάδιο ονομάζεται μοντελοποίηση και αποδόμηση του κειμένου. Αυτό το στάδιο θα υλοποιηθεί και μέσω του e-learning υλικού και δια ζώσης. Σε αυτό, συγκρίνουν κείμενα με άλλα παρόμοια και σχολιάζουν το ύφος, τις λεξικογραμματικές επιλογές και τα δομικά στοιχεία σε σχέση με τις λειτουργίες που πραγματοποιούν.

Στη συνέχεια, εμφανίζεται το τρίτο στάδιο που ονομάζεται συνεργατική δόμηση του κειμένου. Με υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό οι μαθητές δημιουργούν παρόμοια δικά τους κείμενα, συναφή με τα κείμενα του προηγούμενου σταδίου. Αυτό το μέρος γίνεται δια ζώσης.

Η αυτόνομη δόμηση του κειμένου αποτελεί το τέταρτο στάδιο του κύκλου. Πλέον οι μαθητές γράφουν τα δικά τους κείμενα και μετά την ολοκλήρωσή τους ακολουθεί ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό. Στη συγκεκριμένη εργασία η ανατροφοδότηση γίνεται και από τους συμμαθητές της τάξης. Επίσης γίνεται στα πλαίσια της δια ζώσης συνάντησης.

Το πέμπτο και τελευταίο στάδιο είναι η σύνδεση με τα σχετιζόμενα κείμενα. Σε αυτό το σημείο, ο εκπαιδευτικός ωθεί τους μαθητές να συγκρίνουν και να συνδέσουν το κείμενο τους με άλλα αντίστοιχα κείμενα.

Θα μπορούσε κανείς να σχολιάσει ότι λόγω των επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων των παιδιών και την τριβή τους ξανά και ξανά με τα κείμενα σχετίζεται αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση με την έρευνα δράσης. Ο εκπαιδευτικός και στις δύο μεθόδους είναι παρατηρητής, βοηθάει στην διαδικασία και την προσαρμόζει ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις δυνατότητες των μαθητών.

### **6.3. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων**

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούν οι τρόποι μέσα από τους οποίους συλλέχθηκαν τα δεδομένα μας. Πιο συγκεκριμένα θα αναφερθούν τα δύο διδακτικά εργαλεία ψηφιακής αφήγησης που χρησιμοποιήθηκαν για να συγγράψουν οι μαθητές τις ιστορίες τους και τέλος το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους μαθητές για να σχολιάσουν την ευχρηστία του e-learning περιβάλλοντος.

#### **6.3.1. Cartoon story maker**

Ένας σημαντικός παράγοντας που επιλέχθηκε αυτό το πρόγραμμα είναι ότι στηριζόμενοι στην ΑΕΞΑΕ και στην ανοιχτή ελεύθερη πρόσβαση θεωρήθηκε ότι τα προγράμματα θα έπρεπε να διατίθενται δωρεάν. Επιπλέον η εγκατάστασή του είναι εύκολη και δεν χρειάζεται πρόσβαση στο διαδίκτυο. Όποιος επιθυμεί μπορεί να κατεβάσει το λογισμικό από εδώ: <https://en.freedownloadmanager.org/Windows-PC/Cartoon-Story-Maker-FREE.html>

Με ένα βίντεο που έχει δημιουργηθεί από την γραμματεία του ΠΜΣ ΕΔΙΒΕΑ μπορεί κανείς, παιδί ή ενήλικας, εύκολα και γρήγορα να κατανοήσει τη χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού. Αυτός είναι ένα επιπλέον λόγος που επιλέχθηκε.

Πιο συγκεκριμένα, τα βήματα που κάνει κάποιος για να δημιουργήσει μία ψηφιακή ιστορία και συγκεκριμένα ένα κόμικ, είναι στην αρχή ο χρήστης να επιλέξει σκηνικό και χαρακτήρες. Μία δυνατότητα που παρέχει το πρόγραμμα είναι η προσθήκη περισσότερων αρχείων, ηρώων ή σκηνικών. Αυτό δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διαλέξουν μόνοι τους είτε από το διαδίκτυο είτε ακόμα και να ζωγραφίσουν τους ήρωες τους και τα σκηνικά και να τα προσθέσουν στο πρόγραμμα. Επιπλέον παροχές του λογισμικού είναι η μεγέθυνση/σμίκρυνση αντικειμένων, μετακίνηση μπροστά/πίσω καθώς και η περιστροφή. Μπορεί να γίνει προσθήκη κειμένου σε μορφή τίτλου ή διαλόγου αλλά και ήχου. Τέλος γίνεται αποθήκευση του παραγόμενου και μπορεί να γίνει και δημοσίευση του κόμικ σε html ή και για εκτύπωση.

Αυτό λοιπόν το εργαλείο, είναι το πρώτο μέσα από το οποίο ο εκπαιδευτικός θα έχει πρόσβαση στην πρώτη ψηφιακή ιστορία των μαθητών για να δει κατά πόσο κατάφεραν να ενσωματώσουν τους κανόνες της αφήγησης.

### 6.3.2. Story Jumper

Αντίστοιχα και αυτό το εργαλείο διατίθεται δωρεάν. Η διαφορά του με το προηγούμενο είναι ότι χρειάζεται σύνδεση στο διαδίκτυο, είναι πιο καινούργιο και έχει κάποιες επιπλέον επιλογές καθώς και καλύτερα γραφικά. Στον ακόλουθο σύνδεσμο μπορεί όποιος επιθυμεί να δημιουργήσει λογαριασμό και να μπει στον ψηφιακό κόσμο της αφήγησης: <https://www.storyjumper.com/> .

Στη συνέχεια θα αναφερθεί η διαδικασία που θα πρέπει να κάνει ένας ενήλικας για να συνδεθεί στο εργαλείο. Αρχικά θα πρέπει να γίνει εγγραφή χρήστη όπου αρκεί να συμπληρώσει τα στοιχεία του για να ενεργοποιηθεί ο λογαριασμός. Αφού συνδεθεί δημιουργεί ένα νέο βιβλίο. Ο χρήστης διαλέγει τον τύπο του βιβλίου, το χρώμα του εξωφύλλου, την εικονογράφηση και τους ήρωες. Εξίσου θετικό και εδώ είναι ότι υπάρχει η δυνατότητα προσθήκης ηρώων ή φόντο που επιθυμεί ο χρήστης. Το βιβλίο που δημιουργεί ο χρήστης μπορεί να το αποθηκεύσει, να το κοινοποιήσει στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ή στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή ακόμα να το παραγγείλει να το αγοράσει και να το λάβει σε πραγματική μορφή έντυπου βιβλίου.

Σημαντική διαφοροποίηση και παροχή που προσφέρει το συγκεκριμένο λογισμικό είναι ότι σαν εκπαιδευτικός μπορείς να δημιουργήσεις μία «διαδικτυακή τάξη».

Προσθέτεις εσύ τους μαθητές σου, μπορούν όλοι να δουν τις δημιουργίες των υπολοίπων και μπορούν να το φτιάξουν σε συγκεκριμένο χρόνο που ρυθμίζει ο εκπαιδευτικός.

Αντίστοιχα και αυτό, είναι το δεύτερο εργαλείο μέσα από το οποίο ο εκπαιδευτικός θα λάβει την δεύτερη και τελευταία ψηφιακή ιστορία των μαθητών για να δει κατά πόσο κατάφεραν να ενσωματώσουν τους κανόνες της αφήγησης.

### 6.3.3. Ερωτηματολόγιο ευχρηστίας

Σύμφωνα με την διαδικτυακή έρευνα που διενεργήθηκε διαπιστώθηκε ότι ένα έγκυρο ερωτηματολόγιο για να ελέγξει κάποιος την ευχρηστία του υλικού είναι το System Usability Scale (SUS) σύμφωνα με τον Brooke (1996). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 10 ερωτήσεις εκ των οποίων οι 5 ερωτήσεις εκφράζονται λεκτικοποιημένες θετικά και οι υπόλοιπες 5 λεκτικοποιημένες αρνητικά. Επιπλέον αποτελείται από μία κλίμα 5 σημείων (διαφωνώ απόλυτα – συμφωνώ απόλυτα). Για να μετρηθούν οι απαντήσεις και να διεξαχθεί ένα αποτέλεσμα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι ερωτήσεις 1, 3, 5, 7, 9 βαθμολογούνται σύμφωνα με τον τύπο  $\text{σκορ1} = [\text{τιμή απάντησης} - 1]$  και οι ερωτήσεις 2, 4, 6, 8, 10 βαθμολογούνται  $\text{σκορ2} = [5 - \text{τιμή απάντησης}]$ . Το τελικό σκορ – αποτέλεσμα βγαίνει από τον τύπο  $\text{Τελικό αποτέλεσμα} = (\text{σκορ1} + \text{σκορ2}) * 2,5$ .

Οι Bangor et al (2009) σύμφωνα με τα προηγούμενα οδηγήθηκαν στον σχολιασμό της ευχρηστίας του υλικού μέσω του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου ανάλογα με το τελικό αποτέλεσμα που υπήρχε. Αν λοιπόν το τελικό αποτέλεσμα είναι από 0 έως 50 το υλικό δεν είναι καλό, αν είναι από 51 έως 71 τότε το υλικό χαρακτηρίζεται ως μέτριο, αν είναι 72 έως 84 τότε είναι καλό και αν είναι από 85 έως 100 τότε είναι άριστο. Στην παρακάτω εικόνα εμφανίζεται το ερωτηματολόγιο με τις ερωτήσεις μεταφρασμένες στα ελληνικά:

	Διαφωνώ έντονα				Συμφωνώ έντονα
1. Νομίζω ότι θα ήθελα να χρησιμοποιώ το προϊόν συχνά.	1	2	3	4	5
2. Βρήκα το προϊόν πολύπλοκο χωρίς λόγο.	1	2	3	4	5
3. Νομίζω ότι το προϊόν είναι εύκολο στη χρήση.	1	2	3	4	5
4. Νομίζω ότι θα χρειαζόμουν τη βοήθεια τεχνικού προσωπικού για να χρησιμοποιήσω το προϊόν.	1	2	3	4	5
5. Βρήκα τις διάφορες λειτουργίες του προϊόντος καλά συνδεδεμένες.	1	2	3	4	5
6. Νομίζω ότι υπάρχει μεγάλη ασυνέπεια εντός του προϊόντος.	1	2	3	4	5
7. Φαντάζομαι ότι οι περισσότεροι άνθρωποι θα μάθουν να χρησιμοποιούν το προϊόν πολύ γρήγορα.	1	2	3	4	5
8. Βρήκα το προϊόν πολύ αδέξιο ως προς τη χρήση του.	1	2	3	4	5
9. Αισθάνθηκα πολύ σίγουρος καθώς χρησιμοποιούσα το προϊόν.	1	2	3	4	5
10. Χρειάζομαι να μάθω πολλά πράγματα πριν να τα καταφέρω με αυτό το προϊόν.	1	2	3	4	5

**Πίνακας 3: Ερωτήσεις ερωτηματολογίου ευχρηστίας**

Επειδή κρίθηκε ότι το ερωτηματολόγιο έπρεπε να τροποποιηθεί λεξιλογικά για να είναι κατανοητό από τους 9 χρόνους μαθητές και μαθήτριες υλοποιήθηκαν οι ακόλουθες τροποποιήσεις:

**Ερωτηματολόγιο ευχρηστίας**

1. Νομίζω ότι θα ήθελα να χρησιμοποιώ το υλικό αυτό συχνά.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
2. Μου φάνηκε το υλικό πολύπλοκο στη χρήση του.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
3. Νομίζω ότι το υλικό είναι εύκολο στη χρήση του.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
4. Νομίζω ότι θα χρειαζόμουν τη βοήθεια της δασκάλας μου για να χρησιμοποιήσω το υλικό.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
5. Οι διάφορες λειτουργίες και τα κουμπιά του υλικού είχαν σύνδεση μεταξύ τους.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
6. Νομίζω ότι έλειπαν πράγματα στο υλικό.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
7. Ξαντάζομαι ότι οι περισσότεροι συμμαθητές μου θα μάθουν να χρησιμοποιούν το υλικό πολύ γρήγορα.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
8. Βρήκα το υλικό δύσκολο στη χρήση του.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
9. Αισθάνθηκα πολύ σίγουρος καθώς χρησιμοποιούσα το υλικό.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
10. Χρειάζομαι να μάθω πολλά πράγματα πριν καταφέρω να χρησιμοποιήσω αυτό το υλικό.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		

Εικόνα 3: Τροποποιημένες ερωτήσεις ερωτηματολογίου ευχρηστίας

#### 6.4. Ηλεκτρονική πλατφόρμα μάθησης (e-learning υλικό)

Το υλικό μπορείτε να το βρείτε εδώ: [http://chamilo.datacenter.uoc.gr/metchamilo/courses/10SPROORISMOSAFHGHSH/index.php?id\\_session=0](http://chamilo.datacenter.uoc.gr/metchamilo/courses/10SPROORISMOSAFHGHSH/index.php?id_session=0) . Το συνθηματικό εγγραφής στο μάθημα είναι: didaskalia2018.

##### 6.4.1. Χρώματα υλικού

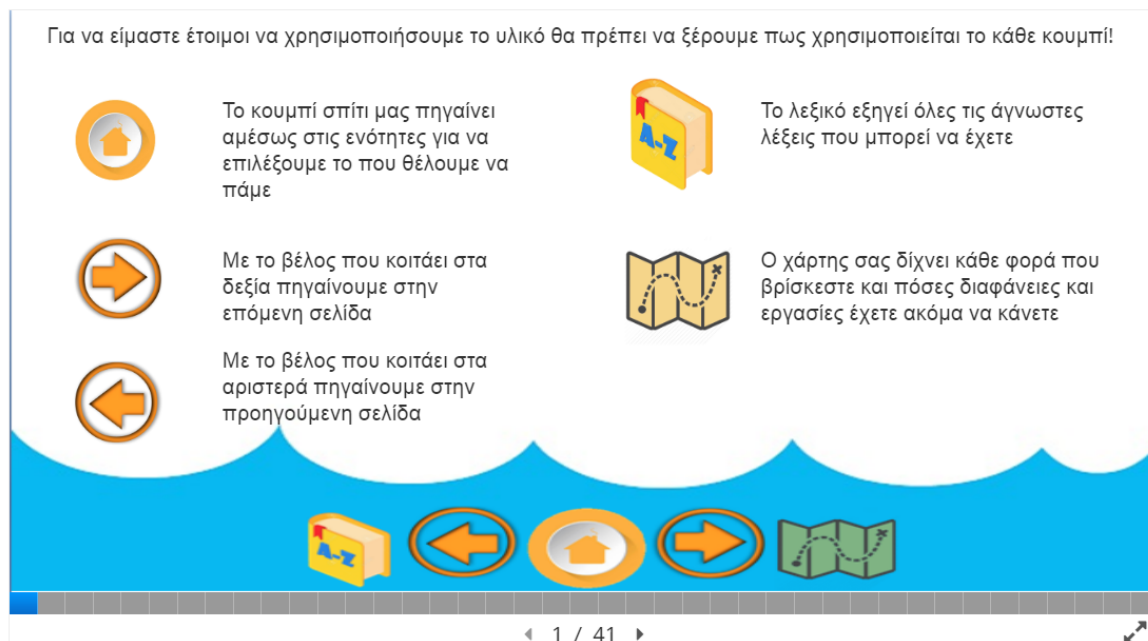
Ξεκινώντας την παρουσίαση από απλά και μικρά πράγματα θα γίνει κατανοητό ότι τίποτα δεν αφέθηκε στην τύχη και όλα στηρίζονται σε βιβλιογραφικές αναφορές και

σε όσα διδαχτήκαμε στο μεταπτυχιακό για τη δημιουργία υλικού. Οι δάσκαλοι τόσα χρόνια είναι συνηθισμένοι στο να χρησιμοποιούν έτοιμο έντυπο υλικό χωρίς να εμπλέκονται στη διαδικασία δημιουργίας του. Το e-learning υλικό έρχεται για να εντάξει τον εκπαιδευτικό στη δημιουργία του δικού του υλικού μέσα στο οποίο θα πρέπει να βάλει και στοιχεία του έντυπου υλικού.

Τα χρώματα που χρησιμοποιούνται στα σχολικά εγχειρίδια είναι προσεκτικά επιλεγμένα, το ίδιο θα πρέπει να γίνει και στο ηλεκτρονικό υλικό. Έτσι στο υλικό που δημιουργήθηκε επιλέχθηκαν χρώματα τα οποία είναι συμπληρωματικά. Συγκεκριμένα με άσπρο φόντο για να συνηθίσει το μάτι και να εστιάσει στα χρώματα, χρησιμοποιήθηκε το μπλε και το πορτοκαλί. Το πορτοκαλί θεωρείται ζεστό χρώμα και αυτό βοηθάει στο να προσελκύσουν το ενδιαφέρον και να ξεχωρίσουν. Αντίθετα το γαλάζιο χρώμα, ανήκει στα ψυχρά χρώματα, λέγεται ότι προσδίδει επαγγελματισμό ενώ το μπλε, το οποίο ανήκει και αυτό στα ψυχρά χρώματα, το οποίο όμως, σύμφωνα με όρους marketing, δίνει το αίσθημα της ποιότητας και δίνει έμφαση στο περιεχόμενο (<https://www.greekinternetmarketing.com/blog/web-promotion/%CE%B7-%CF%88%CF%85%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%87%CF%81%CF%89%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%BF-marketing>). Για τους παραπάνω λόγους λοιπόν επιλέχθηκαν τα χρώματα: λευκό, πορτοκαλί, γαλάζιο, μπλε. Στην ουσία συνδυασμός αυτών των χρωμάτων δημιουργεί μία ελκυστική οθόνη υποδοχής.

#### 6.4.2. Θέση κουμπιών

Η θέση των κουμπιών, καθώς και το είδος τους είναι σταθερά σε όλες τις διαφάνειες του υλικού. Αυτό προσδίδει στο υλικό μία ασφάλεια καθώς και εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται στον χρήστη. Είναι 5 κουμπιά στην ίδια πάντα θέση, στο κάτω μέρος της διαφάνειας ώστε να μην εμποδίζουν και διασπούν την προσοχή του χρήστη.



Εικόνα 2: Η θέση των κουμπιών στο e-learning υλικό

### 6.4.3. Παρουσίαση πρώτου υλικού

Το πρώτο e-learning υλικό που δόθηκε στους μαθητές έχει τίτλο: 1<sup>ος</sup> Προορισμός: Αφήγηση. Σε αυτό, όπως και στα επόμενα υλικά μετά την παρουσίαση των κουμπιών, ξεκινάει με το στόχο του υλικού. Είναι πολύ σημαντικό, αν όχι το σημαντικότερο, να ξέρει ένας αναγνώστης – μαθητής για ποιο λόγο μελετάει ένα υλικό και τι θα προσκομίσει μετά το πέρας της μελέτης του.

Στην επόμενη διαφάνεια υπάρχει ένα βίντεο που δημιουργήθηκε από εμένα. Χρησιμοποιώντας τον πλουραλισμό που μας παρέχουν οι νέες τεχνολογίες, καθώς και για να ενεργοποιήσω την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών έφτιαξα ένα βίντεο με πρωταγωνιστή τον Κάπτεν Ξερόλα, ο οποίος είναι ο συνοδοιπόρος και ο βοηθός τους σε όλο το ταξίδι που θα ακολουθήσει.

Έπειτα, όπως αντίστοιχα υπάρχει και στα υπόλοιπα υλικά, εμφανίζεται ένας χάρτης με τις ενότητες που θα διαβάσουν και θα παρακολουθήσουν στο εκάστοτε υλικό.

Γενικότερα αλλά και ειδικότερα στην επόμενη διαφάνεια χρησιμοποιείται κινούμενη εικόνα και ηχητικό μήνυμα, αντίστοιχα για να είναι πιο ελκυστικό και διασκεδαστικό για τα παιδιά το υλικό.

Ακολουθεί η χρήση padlet. Αυτό έχει τοποθετηθεί και στα άλλα υλικά, με στόχο οι μαθητές να παραθέσουν τις προγενέστερες γνώσεις τους, ο δάσκαλος να έχει μία ιδέα τι γνωρίζουν οι μαθητές, αλλά και αποτελεί μία αφορμή να συζητήσουν οι μαθητές μεταξύ τους πάνω στο τι είναι η αφήγηση.

Στις επόμενες διαφάνειες παρουσιάζεται από τον Κάπτεν Ξερόλα η πληροφορία και η γνώση που πρέπει οι μαθητές να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν. Παρουσιάζεται με μικρό γραπτό κείμενο ώστε να μπορούν στους ρυθμούς του το κάθε παιδί, να το διαβάσει μέχρι να του είναι απόλυτα κατανοητό.

Κάθε υλικό πρέπει να περιέχει κάτι ώστε να αποτελεί και για τον εκπαιδευτικό στοιχείο αξιολόγησης του κατά πόσο οι μαθητές κατάφεραν να κατανοήσουν τα όσα διδάχτηκαν και σε ποιο βαθμό. Αντίστοιχα πρέπει και για τους μαθητές να δίνεται η δυνατότητα να μπορούν να αξιολογηθούν όσες φορές χρειάζονται μέχρι να πετύχουν το καλύτερο αποτέλεσμα. Αυτό επιτυγχάνεται στο συγκεκριμένο υλικό με δραστηριότητα που δημιουργήθηκε μέσω του interactive video, που είναι μία δυνατότητα του H5P να δημιουργείς βίντεο που σταματάει, παρέχει πληροφορίες και εξετάζει με μορφή ερωτήσεων. Οι μαθητές λοιπόν έχουν την ευκαιρία να κάνουν όσες φορές χρειαστούν την δραστηριότητα μέχρι να την ολοκληρώσουν με επιτυχία. Τους δόθηκε και επίπεδο δυσκολίας ώστε να μπορούν ανάλογα με τις δυνατότητες τους να διαλέξουν ένα από τα 3 επίπεδα που υπήρχαν. Αν δεν ολοκληρωθεί με επιτυχία έστω ένα επίπεδο δεν μπορούν να προχωρήσουν στην επόμενη διδακτική ενότητα. Το υλικό της αφήγησης χωρίζεται και σε δεύτερη ενότητα που συμπληρώνεται ως συνέχεια μετά την 1<sup>η</sup> δραστηριότητα. Τα παιδιά για να κατακτήσουν την 2<sup>η</sup> ακτή έπρεπε να ολοκληρώσουν με επιτυχία στην τάξη την απάντηση των ερωτήσεων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α)

#### **6.4.4. Παρουσίαση δεύτερου υλικού**

Το δεύτερο υλικό που δημιουργήθηκε έχει τίτλο: 2<sup>ος</sup> Προορισμός: Ψηφιακή αφήγηση. Αντίστοιχα και αυτό το υλικό ξεκινάει με την παρουσίαση του στόχου της ενότητας, τον χάρτη περιεχομένων, την παρουσίαση του συγκεκριμένου ταξιδιού από τον Κάπτεν Ξερόλα και την χρήση padlet για να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις. Σύμφωνα και με το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν τα παιδιά στην προηγούμενη

ενότητα αλλά και με την έρευνα δράσης, κάποια στοιχεία έμειναν ίδια και κάποια άλλαξαν. Τα αποτελέσματα και τα ποσοστά θα συζητηθούν στο αντίστοιχο κεφάλαιο αλλά κρίνεται απαραίτητο να σχολιαστούν κάποια από αυτά εδώ ώστε να δικαιολογηθούν οι όποιες αλλαγές έγιναν. Αυτές οι ενότητες και ο τρόπος που ήταν δομημένες φάνηκε να τους είναι αρεστές και για αυτό κρατήθηκαν. Αντίθετα τους κούρασε λίγο το μέγεθος του πρώτου υλικού οπότε με στόχο την ευχρηστία του μειώθηκε λίγο. Η δομή και ο τρόπος που παρουσιάζονται οι διαφάνειες έμεινε ίδια.

Προστέθηκαν όμως πίνακας για καλύτερη οπτικοποίηση των δεδομένων ώστε να είναι η πληροφορία που μεταφέρεται πιο εύληπτη από τους μαθητές.

Η δραστηριότητα είχε την ίδια μορφή και δημιουργήθηκε με το ίδιο εργαλείο όπως στην πρώτη ενότητα αλλά αυτή τη φορά αποτελούταν από μία και όχι δύο δραστηριότητες. Αυτό έγινε γιατί ο στόχος μπορεί να επιτευχθεί και να κατακτηθεί αυτή τη φορά μέσα από μία μόνο δραστηριότητα.

#### **6.4.5. Παρουσίαση τρίτου και τέταρτου υλικού**

Το τρίτο και τέταρτο υλικό δόθηκε σε μορφή βίντεο. Αυτές οι ενότητες είχαν ως κεντρικό θέμα την εκμάθηση της χρήσης των δύο ψηφιακών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία τις ιστορίας των μαθητών. επικράτησε η άποψη ότι δεν υπάρχει κάτι καλύτερο από το «βλέποντας και κάνοντας». Στην ουσία με αυτά τα βίντεο θα μπορούσαν οι μαθητές να δουν πως δημιουργούνται οι ιστορίες με τα συγκεκριμένα εργαλεία να κάνουν παύση ότι δεν καταλαβαίνουν και να το γυρίσουν πίσω όσες φορές το επιθυμούν ώστε μέσω της επανάληψης να επέλθει η γνώση.

### **6.5. Συλλογή δεδομένων**

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν σύμφωνα με τους τρόπους που αναφέρθηκαν προωτέρα.

#### **6.5.1. Το ερευνητικό ερώτημα**

Το βασικό ερώτημα το οποίο διαπερνά οριζόντια όλη την έκταση της εργασίας καθώς προέκυψε από το βασικό στόχο της έρευνας μας είναι το ακόλουθο:

- Σε ποιο βαθμό κατανόησαν, εμπέδωσαν και εφάρμοσαν τους κανόνες της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού οι μαθητές Γ΄ Δημοτικού.

Όπως έγινε γνωστό από το πρώτο κίβλας κεφάλαιο της ΔΕ, τα τρία ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

1. Βοήθησε το e-learning υλικό σε συνδυασμό με το cartoon story maker στην τήρηση των κανόνων – στοιχείων της αφήγησης από τη μεριά των μαθητών;
2. Βοήθησε το e-learning υλικό σε συνδυασμό με το story jumper στην τήρηση των κανόνων – στοιχείων της αφήγησης από την μεριά των μαθητών;
3. Ήταν το e-learning υλικό εύχρηστο για τους μαθητές;

Με επίκεντρο και γνώμονα τα παραπάνω σχεδιάστηκε όλη η εργασία με στόχο να απαντηθούν και να διερευνηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

### 6.5.2. Συλλογή

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη πρώτη χειρόγραφη ιστορία και στη συνέχεια με τη χρήση των 2 ψηφιακών ιστοριών που δημιούργησαν οι μαθητές της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Η κάθε ψηφιακή ιστορία πήρε αυτή την μορφή αφού πρώτα οι μαθητές μελέτησαν τις θεωρητικές προσεγγίσεις της αφήγησης και έκαναν πρακτική εφαρμογή μέσα από το e-learning υλικό που είχαν στη διάθεσή τους. Το παραπάνω e-learning υλικό είχε ως στόχο την πρώτη τους επαφή με την αφήγηση, αλλά και την ανάδειξη των κανόνων που πρέπει να τηρούνται για να έχουμε μία ολοκληρωμένη και σωστή ιστορία καθώς και την γνωριμία με την ψηφιακή αφήγηση και της χρήσης 2 συγκεκριμένων εργαλείων ψηφιακής αφήγησης.

Έγινε προσπάθεια από τις προηγούμενες ψηφιακές ιστορίες σε σύγκριση με την πρώτη τους χειρόγραφη ιστορία να δοθούν απαντήσεις στο ερευνητικό μας ερώτημα.

Ένα επίσης δευτερεύον ερώτημα που προκύπτει είναι η ευχρηστία του διαδικτυακού υλικού. Σε αυτό το ερώτημα δόθηκαν απαντήσεις μέσα από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωναν οι μαθητές διαδικτυακά στο πέρας κάθε διαδικτυακής ενότητας που παρακολουθούσαν και ολοκλήρωναν.

## 6.6. Πληθυσμός της έρευνας

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν 19 μαθητές του 1<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ελληνικού, που συμμετείχαν στην Γ΄ Δημοτικού το σχολικό έτος 2017-2018. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι μαθητές έγραψαν μία γραπτή αφηγηματική ιστορία και δυο ψηφιακές ιστορίες με στόχο να κατακτήσουν και να μπορούν να ενσωματώνουν στα κείμενα τους, τους κανόνες της αφήγησης και να μάθουν να χρησιμοποιούν τα εργαλεία ψηφιακής αφήγησης. Το δείγμα μας δεν έχει μέχρι στιγμής, τουλάχιστον στα πλαίσια του σχολείου, διδαχθεί τεχνικές αφήγησης οπότε μέσα από αυτή την έρευνα θα είναι και η πρώτη επαφή των παιδιών με τις τεχνικές, τους κανόνες και τα είδη της αφήγησης.

### ΦΥΛΟ

Φύλο	N	%
Αγόρια	9	43
Κορίτσια	10	57
Σύνολο	19	100

Πίνακας 2: Φύλο μαθητών

Όπως φαίνεται και στον πίνακα το δείγμα μας αποτελείται από 9 αγόρια και 10 κορίτσια.

## 6.7. Δείγμα της Έρευνας και Διαδικασίες

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για να παράξουν οι μαθητές τις ιστορίες τους και να αποκτήσουμε και εμείς το παραγόμενο τους, δηλαδή το δείγμα μας, θα αναφερθεί στη συνέχεια.

Ακολουθήθηκε η μικτή μάθηση (blended learning), δηλαδή τόσο η χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όσο και οι δια ζώσεις συναντήσεις. Ο παραπάνω τρόπος επιλέχθηκε για να υπάρξει διευκόλυνση και μείωση του χρόνου που θα χρειαζόταν σε διαφορετικές συνθήκες άμα ακολουθούσαμε μόνο την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία.

Ξεκινώντας την υλοποίηση του προγράμματος έγινε μία δια ζώσης συνάντηση – συζήτηση για να ερευνηθούν οι προγενέστερες γνώσεις των μαθητών σχετικά με την αφήγηση και την ψηφιακή αφήγηση. Επίσης τους ζητήθηκε να γράψουν ένα δικό τους παραμύθι ώστε να δημιουργηθεί το υλικό που θα γίνει αργότερα σύγκριση με τις ψηφιακές τους ιστορίες. Οι μαθητές στην συνέχεια χρησιμοποίησαν την πλατφόρμα που δημιουργήσαμε για να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με το τι σημαίνει αφήγηση καθώς και ψηφιακή αφήγηση. Εκεί διατύπωσαν τις ιδέες τους για το τι είναι και που χρησιμοποιείται το κάθε ένα και στη συνέχεια μέσω του φιλικού διαδικτυακού περιβάλλοντος που χρησιμοποιήθηκε, ήρθαν σε μία πρώτη επαφή με τα θεωρητικά πλαίσια των εννοιών που θα αξιοποιήσουν στη συνέχεια μέσα από παιχνιδιάρικα κείμενα και δραστηριότητες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία και σύμφωνα με τον κύκλο της Feez ολοκληρώθηκε και η δημιουργία του πλαισίου.

Ακολούθως, μετά την ολοκλήρωση από όλους τους μαθητές των παραπάνω δραστηριοτήτων συνέχισαν την διαδικτυακή τους περιήγηση στη γνώση μέσα από παρουσίαση των λογισμικών που θα μάθαιναν, θα εφάρμοζαν και θα δημιουργούσαν τις δικιές τους ψηφιακές ιστορίες. Μετά την παρακολούθηση του υλικού από τους μαθητές έγινε συνάντηση στην τάξη όπου όλοι μαζί δημιούργησαν από κοινού ένα συγκεντρωτικό πίνακα με αυτά που θεωρούν ως πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του εκάστοτε λογισμικού. Έτσι ολοκληρώνεται το στάδιο της μοντελοποίησης σύμφωνα πάλι με τον κύκλο της Feez.

Το επόμενο βήμα είναι να δημιουργηθεί η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω του εκπαιδευτικού που παροτρύνει τους μαθητές να φτιάξουν την δικιά τους πρώτη αφήγηση. Έπειτα γίνεται συζήτηση μέσα στην τάξη, στην ολομέλεια δηλαδή, με στόχο την αξιολόγηση τόσο από τους άλλους μαθητές όσο και από την εκπαιδευτικό με κατεύθυνση το αν έχουν τηρηθεί και απαντηθεί μέσα από τις ιστορίες των μαθητών όλες οι ερωτήσεις της αφήγησης. Αφού ολοκληρωθεί λοιπόν η ανατροφοδότηση, με στόχο την αυτόνομη δόμηση του κειμένου σύμφωνα πάλι με τον κύκλο της Feez, ακολουθεί η τελική δόμηση – γραφή της αφήγησης από την πλευρά του μαθητή ο οποίος με τη σειρά του λαμβάνει υπόψη τα σχόλια και τις παρατηρήσεις που επιθυμεί και κρίνει αναγκαία να τα συμπεριλάβει ή να τα αλλάξει.

Μετά το πέρας της προηγούμενης διαδικασίας οι μαθητές χωρισμένοι σε 2 γκρουπ μαθητών 9-10 ατόμων (λόγω μη επαρκούς αριθμού υπολογιστών) πηγαίνουν στην αίθουσα της πληροφορικής για να φτιάξουν την πρώτη ατομική τους ιστορία με το πρώτο ψηφιακό εργαλείο. Η σύνδεση σχετικών κειμένων επιτυγχάνεται με το παραγόμενο του κάθε μαθητή.

Σύμφωνα με τις τελευταίες δύο παραγράφους επαναλαμβάνεται η διαδικασία με διαφορά ότι πλέον οι μαθητές δημιουργούν την ψηφιακή τους ιστορία με το δεύτερο εργαλείο.

## 6.8. Κωδικοποίηση των δεδομένων

### 6.8.1. Ανάλυση περιεχομένου

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα ένας ορισμός που έχει δοθεί από τον B. Berelson (1952) είναι «μια τεχνική έρευνας που εφαρμόζεται για να επιτευχθεί η αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του εμφανούς περιεχομένου των επικοινωνιών με τελικό στόχο την ερμηνεία τους». Άλλος ορισμός, σύμφωνα με τον Ole Holsti (1969) είναι «κάθε τεχνική με την οποία καταλήγουμε σε συμπεράσματα μέσα από την αντικειμενική και συστηματική αναγνώριση προσδιορισμένων χαρακτηριστικών των μηνυμάτων». Σε συνέχεια των ανωτέρων καταγράφεται ότι «κατά την ανάλυση του περιεχομένου επιδιώκεται μια στατιστική απογραφή και απαρίθμηση των θεμάτων, των εικόνων και παραστάσεων μιας επικοινωνίας, γραπτής ή προφορικής ή εικονικής της οποίας τα τεκμήρια μπορεί να είναι δημόσια ή και ιδιωτικά» (Βάμβουκα, 2007) . Επί της ουσίας είναι μία τεχνική που προσπαθεί να κάνει τον ποιοτικό λόγο μετρίσιμο δίνοντάς του ποσοτικά χαρακτηριστικά. Εξετάζει κατά πόσο υπάρχουν ή δεν υπάρχουν τα χαρακτηριστικά που έχει ορίσει ο ερευνητής συνήθως εντάσσοντάς τα σε κάποια μορφή κατηγοριοποίησης.

Μία ανάλυση μπορεί να γίνει είτε ανά λέξη, είτε ανά θέμα είτε ανά πρόταση. Στη συγκεκριμένη εργασία έχει ληφθεί υπόψη η ανάλυση περιεχομένου ανά θέμα. Εξετάζεται δηλαδή αν απαντούνται 9 συγκεκριμένα ερωτήματα μέσα από τις ψηφιακές αφηγήσεις των μαθητών. Υπάρχουν αρκετά εργαλεία για να εφαρμοστεί η

ανάλυση περιεχομένου, σε αυτή την έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα atlas. Είναι ένα από τα πιο διαδεδομένα προγράμματα για τη συγκεκριμένη ανάλυση.

Για να μπορέσει να χαρακτηριστεί μία ανάλυση περιεχομένου ως επιτυχημένη, σύμφωνα με την Τζάνη (2005), θα πρέπει ο ερευνητής να έχει προσδιορίσει, πριν αρχίσει την έρευνα του και την ανάλυση, τις διάφορες κατηγορίες που θα μελετήσει, αυτό σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια προσφέρει εγκυρότητα στην έρευνα και την διαδικασία. Στην έρευνα αυτή, όπως ήδη αναφέρθηκε, έχουν καθοριστεί οι άξονες-θέματα πάνω στα οποία θα γίνει η ανάλυση πριν την έναρξη της εφαρμογής της έρευνας. Συγκεκριμένα, τα θέματα τα οποία θα ερευνούνται αν έχουν απαντήσει και αν υπάρχουν στις ψηφιακές ιστορίες των παιδιών είναι τα ακόλουθα: 1. Ποιος είναι ο ήρωας της ιστορίας, 2. που εξελίσσονται τα γεγονότα, 3. πότε συμβαίνουν όλα αυτά, 4. πως αισθάνεται ο ήρωας, 5. πως τελειώνει η ιστορία, 6. ποιο είναι το σημείο με τη μεγαλύτερη ένταση, 7. τι συμβαίνει, 8. τι κάνει ο ήρωας για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, 9. γιατί συμβαίνουν όλα αυτά.

#### **6.8.2. Ανάλυση περιεχομένου συγκεκριμένου υλικού**

Για την ανάλυση των δεδομένων όπως αναφέρθηκε χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Atlas-it 6.1. στο οποίο εισάχθηκαν σε τρεις φάσεις τα δεδομένα μας. Στην πρώτη φάση επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν οι πρώτες γραπτές ιστορίες των μαθητών. Στη δεύτερη φάση επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν οι πρώτες ψηφιακές ιστορίες των μαθητών με το εργαλείο Cartoon story Maker ενώ στην τρίτη φάση επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν οι δεύτερες ψηφιακές ιστορίες των μαθητών που δημιουργήθηκαν με το διαδικτυακό εργαλείο Story Jumper.

Στη συνέχεια ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων μας στην οποία η κάθε ιστορία, συγκεκριμένα οι προτάσεις και οι λέξεις που την αποτελούσαν, εντάχθηκαν στις κατηγορίες-άξονες που δημιουργήθηκαν. Αυτές οι κατηγορίες προαναφέρθηκαν αλλά προς διευκόλυνση μας αναφέρονται ξανά. Επί της ουσίας η κωδικοποίηση, μας βοηθάει να εξετάσουμε αν οι μαθητές είχαν εντάξει – απαντήσει στις ιστορίες τους σε συγκεκριμένα ερωτήματα και οι άξονες είναι: 1) Ποιος είναι ο ήρωας της ιστορίας, 2) που εξελίσσονται τα γεγονότα, 3) πότε συμβαίνουν όλα αυτά, 4) πως αισθάνεται ο ήρωας, 5) πως τελειώνει η ιστορία, 6) ποιο είναι το σημείο με τη μεγαλύτερη ένταση,

7) τι συμβαίνει, 8) τι κάνει ο ήρωας για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, 9) γιατί συμβαίνουν όλα αυτά.

Όσον αφορά την κωδικοποίηση των δεδομένων των ερωτηματολογίων, όπως ήδη αναφέρθηκε, στηρίχθηκε στο System Usability Scale (Brooke, 1996) το οποίο έχει αποδεχτεί και εγκριθεί ως ένα έγκυρο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της ευχρηστίας του υλικού.

## 6.9. Περιορισμοί της έρευνας

Όπως σε όλες τις έρευνες έτσι και σε αυτή υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί. Ο βασικός περιορισμός είναι ότι το δείγμα μας χαρακτηρίζεται ως μικρό. Αποτελείται μόνο από μία τάξη με 19 μαθητές και λόγω αυτού δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματά μας. Επιπλέον, η διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης ήταν χρονικά περιορισμένη, ενώ υπήρχε έλλειψη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής για την εφαρμογή του συγκεκριμένου εγχειρήματος στα σχολεία. Επίσης και βιβλιογραφικά η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε, η ανάλυση δεδομένων, δεν ενδείκνυται για να γενικευτούν τα αποτελέσματα. Τέλος χρησιμοποιήσαμε επίσης την έρευνα δράσης κάτι το οποίο εφαρμόζεται στη συγκεκριμένη τάξη σύμφωνα με τις ικανότητες, δεξιότητες και ρυθμούς μάθησης των συγκεκριμένων μαθητών το οποίο σημαίνει ότι πάλι δεν γίνεται να γενικευτούν τα αποτελέσματά μας.

Για τους παραπάνω λόγους, τα αποτελέσματα της έρευνάς θα μπορούσαν να έχουν τον χαρακτήρα των ενδείξεων και σίγουρα όχι των γενικεύσεων. Παρόλα τα όσα αναφέρθηκαν ευελπιστούμε η έρευνα μας να αποτελέσει την εφελτήριο δύναμη για περισσότερη διερεύνηση του θέματος από άλλους ερευνητές και την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης και των εργαλείων της, στα πλαίσια της τάξης.

## 7. Παρουσίαση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Σε αυτό το κεφάλαιο, θα παρουσιαστούν αρχικά οι άξονες που δημιουργήθηκαν, στη συνέχεια οι πρώτες γραπτές ιστορίες των μαθητών πριν την παρέμβαση της έρευνας έπειτα θα κατηγοριοποιηθούν και θα παρουσιαστούν οι πρώτες ψηφιακές ιστορίες των μαθητών ανά άξονα και τέλος οι δεύτερες ψηφιακές ιστορίες των μαθητών ανά άξονα.

Τα βασικά αντικείμενα ανά άξονα	
1 <sup>ος</sup> άξονας	Ύπαρξη ήρωα στην ιστορία
2 <sup>ος</sup> άξονας	Ύπαρξη τόπου εξέλιξης των γεγονότων
3 <sup>ος</sup> άξονας	Αναφορά στον χρόνο της ιστορίας
4 <sup>ος</sup> άξονας	Αναφορά στα αισθήματα του ήρωα
5 <sup>ος</sup> άξονας	Ύπαρξη τέλους στην ιστορία
6 <sup>ος</sup> άξονας	Ύπαρξη σημείου έντασης
7 <sup>ος</sup> άξονας	Ύπαρξη προβλήματος στην ιστορία
8 <sup>ος</sup> άξονας	Ύπαρξη σημείου που εμφανίζεται το τι κάνει ο ήρωας για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα που υπάρχει
9 <sup>ος</sup> άξονας	Αναφορά στην αιτία

**Πίνακας 4: Τα βασικά αντικείμενα ανά άξονα**

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι η αξιολόγηση των ιστοριών για το αν υπήρχαν οι άξονες που εξετάζουμε έγινε από δύο εκπαιδευτικούς. Η επιλογή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών έγινε για τους ακόλουθους λόγους. Η πρώτη, Νικολοπούλου Σταυρούλα, είναι η βασική δασκάλα της τάξης με διδακτική εμπειρία σχεδόν 30 ετών. Έχει δουλέψει στο παρελθόν με άλλα τμήματα τα στάδια της αφήγησης και αφού είδε και το e-learning υλικό που δημιουργήθηκε και ενημερώθηκε για τους άξονες που αξιολογήθηκαν στην πορεία οι μαθητές κρίθηκε ότι ήταν σε θέση να μπορέσει να ολοκληρώσει αυτό το στάδιο. Η δεύτερη εκπαιδευτικός ονομάζεται Γεωργαντά Μαριλένα. Δασκάλα πρωινού ωραρίου με 3 έτη διδακτικής εμπειρίας κα γνώσεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλά και για

τα στάδια της αφήγησης που αποκτήθηκαν από την παρακολούθηση προπτυχιακών σχετικών μαθημάτων στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης αλλά και του ΠΜΣ στα πλαίσια του οποίου γίνεται και η παρούσα διπλωματική εργασία. Στις περιπτώσεις που δεν συμφωνούσαν οι απόψεις τους για τον ακόλουθο πίνακα συνεργατικά συζητούσαν μέχρι να παρθεί κοινή απόφαση για το αν μπορεί να ενταχθεί κάτι στους ακόλουθους άξονες ή όχι.

### 7.1. Παρουσίαση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων της πρώτης γραπτής ιστορίας των μαθητών

Στην πρώτη συνάντηση με τους μαθητές ζητήθηκε από τη δασκάλα – ερευνήτρια να γράψουν μία δικιά τους ιστορία για μια φανταστική περιπέτεια. Αυτή η ιστορία ήταν η πρώτη επαφή των παιδιών της Γ΄ Δημοτικού με την αφήγηση και είχε στόχο να ελεγχθεί, διερευνηθεί η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών που μπορεί να έχουν λάβει είτε από άλλον εκπαιδευτικό, είτε από την ανάγνωση των ίδιων των μαθητών ή των γονιών τους παραμυθιών, είτε από το οικογενειακό περιβάλλον και γενικότερα από το περιβάλλον εκτός σχολείου. Επί της ουσίας θέλαμε να ελεγχθεί αν τα παιδιά πριν την διδασκαλία ακολουθούσαν - έγραφαν ακόμα και ενστικτωδώς σύμφωνα με τους κανόνες της αφήγησης. Ο στόχος μας ήταν να υπάρξει σύγκριση και να φανεί η εξέλιξη ή μη της συγγραφής αφηγηματικών κειμένων – παραμυθιών καθώς και η τήρηση των κανόνων της αφήγησης με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης. Θα ακολουθήσει πινακάκι σύμφωνα με τον άνωθεν πίνακα που περιέχει τους άξονες, για καλύτερη κατανόηση μέσω της οπτικοποίησης των αποτελεσμάτων και στη συνέχεια θα υπάρξει γραπτός σχολιασμός ως προς το τι παρατηρούμε στις πρώτες γραπτές ιστορίες των μαθητών.

Βασικά αντικείμενα του άξονα στις γραπτές ιστορίες των μαθητών									
Μαθητές	Ήρωας	Τόπος	Χρόνος	Αισθήματα Ήρωα	Τέλος Ιστορίας	Σημείο Έντασης	Πρόβλημα Ιστορίας	Λύση Προβλήματος	Γιατί γίνονται όλα αυτά
M1	✓	✓	✓		✓	✓			
M2	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	

M3	✓	✓	✓		✓		✓	✓	
M4	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
M5	✓	✓	✓	✓	✓				✓
M6	✓	✓	✓	✓	✓				
M7	✓	✓	✓						
M8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M10	✓	✓	✓	✓					
M11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
M12	✓		✓	✓	✓		✓		
M13	✓	✓	✓	✓	✓				
M14	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓
M15	✓	✓	✓						
M16	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
M17	✓	✓	✓	✓	✓				
M18	✓	✓	✓	✓	✓				✓
M19	✓	✓	✓	✓					

**Πίνακας 5: Βασικά αντικείμενα του άξονα στις γραπτές ιστορίες των μαθητών**

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα θα ακολουθήσουν κάποιες παρατηρήσεις σχόλια για το βαθμό κατάκτησης της αφήγησης στο πρώτο γραπτό κείμενο των μαθητών. Όπως λοιπόν εμφανίζεται στον πίνακα όλοι οι μαθητές έβαλαν στην ιστορία τους ήρωα, τόπο και χρόνο. Αυτό ίσως δικαιολογείται στη τριβή που έχουν από τη βρεφική τους κιάλας ηλικία με τα παραμύθια και τους έχει περαστεί ότι όταν διηγούνται αφηγούνται μία ιστορία πρέπει να περιλαμβάνει αυτά τα 3 βασικά χαρακτηριστικά. Κάποια παραδείγματα από τις ιστορίες των μαθητών που φαίνονται και απαντιόνται τα παραπάνω 3 στοιχεία του άξονα είναι:

### **Ήρωας – Τόπος – Χρόνος**

M2: Μία φορά και έναν καιρό ήμουν εγώ

M3: Μία μέρα εξερευνούσα το δάσος με μία φίλη

M9: Μία φορά και έναν καιρό υπήρξε μία κακιά βασίλισσα

M17: Μια φορά ο βασιλιάς και εγώ πήγαμε βόλτα

Στη συνέχεια, σύμφωνα πάντα με τον πίνακα, βλέπουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές εξέφρασαν με κάποιο τρόπο, λέξη ή φράση, τα συναισθήματα του ήρωα τους.

Παράδειγμα:

#### **Αισθήματα του ήρωα**

M19: ...και από την χαρά μου...

M12: ...ήταν άπληστος...

M11:...εγώ τρόμαξα...

Όσον αφορά το τέλος της ιστορίας και σε αυτόν τον άξονα σχεδόν όλοι μαθητές έβαλαν στις δικιές τους ιστορίες ένα τέλος.

Παραδείγματα:

#### **Τέλος ιστορίας**

M8: ...και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

(οι περισσότερες ιστορίες έκλεισαν με αντίστοιχες εκφράσεις)

Ακολουθεί σύμφωνα με τους άξονες το σημείο έντασης. Η αλήθεια είναι ότι σε αυτόν τον άξονα εντάσσεται λίγο και το υποκειμενικό στοιχείο του αφηγητή ή του αναγνώστη. Η κ. Σταυρούλα και η κ. Μαριλένα ως ερευνήτριες προσπαθώντας να ελέγξουν και να περιορίσουν τη προσωπική τους άποψη κατάφεραν να εντοπισούν σε 6 ιστορίες ότι υπήρχαν σημεία με ένταση.

#### **Σημείο Έντασης**

M1: ..εγώ του απόσπασα τη προσοχή και η Αριελ προσπάθησε να σπάσει τον κώδικα

M8: Οι άνθρωποι κατάφεραν και το έσκασαν

M11: Είδα ένα παράθυρο να τρίζει και άκουσα φωνές

Σχεδόν στους μισούς μαθητές εμφανίζεται ότι υπάρχει ένα πρόβλημα που αναζητάει επίλυση στην ιστορία τους. Αυτό ίσως δείχνει ότι δεν έχουν εμπεδώσει – κατανοήσει τη σημαντικότητα της ύπαρξης ενός προβλήματος όπου γύρω από αυτό θα εξελίσσεται η πλοκή της ιστορίας.

#### **Ύπαρξη προβλήματος**

M3: Έπεσαν μέσα σε μία τρύπα και έπρεπε να σωθούν

M9: Η κακιά βασίλισσα ήθελε να μάθει να φτιάχνει το πιο γλυκό ψωμί του κόσμου

M14: Ο δράκος που επιτέθηκε στον βασιλιά και στο κάστρο

Αντίστοιχα λίγοι λιγότεροι από τους μισούς έδωσαν και μία λύση στο πρόβλημα που ανέφεραν στην ιστορία τους. Έτσι έχουμε περίπου 1 στους 3 μαθητές να γράφει σχεδόν μία ολοκληρωμένη αφήγηση – ιστορία.

Τέλος, στο ερώτημα γιατί γίνονται όλα αυτά απάντηση δίνεται μόνο από 5 μαθητές όπου αντίστοιχα συνδέεται με την προηγούμενη παράγραφο. Είναι λογικό αν δεν έχουν κατανοήσει την αναγκαιότητα της ύπαρξης και λύσης ενός προβλήματος για να εξελιχθεί η αφήγησή τους να μην προσδιορίζεται αντίστοιχα μέσα από αυτή γιατί γίνεται ότι γίνεται στην ιστορία τους και τελικώς, ποιος ο λόγος που τη γράφουν και σε τι θέλουν να βοηθήσουν, να κάνουν να σκεφτεί, ο αναγνώστης.

## 7.2. Παρουσίαση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων της πρώτης ψηφιακής ιστορίας των μαθητών

Όπως αναφέρθηκε και στην διαδικασία που ακολουθήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, μετά την ολοκλήρωση της πρώτης τους γραπτής ιστορίας οι μαθητές ξεκίνησαν μία διαδικασία οικοδόμησης της θεωρητικής γνώσης που σχετίζεται με την αφήγηση και την ψηφιακή αφήγηση. Ο απώτερος στόχος του διαδικτυακού υλικού που δημιουργήθηκε ήταν να ερευνήσουμε αν μέσα από αυτό το υλικό οι μαθητές ήταν σε θέση να μπορέσουν να γράψουν – δημιουργήσουν δικές τους ολοκληρωμένες ψηφιακές ιστορίες που να συμπίπτουν με τους κανόνες της ψηφιακής αφήγησης. Αυτό θα εξεταστεί στη συνέχεια και θα ακολουθήσει ένας πίνακας με τα βασικά αντικείμενα ανά άξονα και την αντιστοίχιση μέσω της ανάλυσης περιεχομένου σύμφωνα με τις πρώτες ψηφιακές ιστορίες των μαθητών που δημιουργήθηκαν με το πρόγραμμα: Cartoon Story Maker.

Βασικά αντικείμενα του άξονα στις πρώτες ψηφιακές ιστορίες των μαθητών									
Μαθητές	Ήρωας	Τόπος	Χρόνος	Αισθήματα Ήρωα	Τέλος Ιστορίας	Σημείο Έντασης	Πρόβλημα Ιστορίας	Λύση Προβλήματος	Γιατί γίνονται όλα αυτά

M1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M2	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
M3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M5									
M6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M7	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
M8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M12	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M14	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M16	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M17	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M18	✓	✓	✓	✓		✓	✓		
M19	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

**Πίνακας 6: Βασικά αντικείμενα του άξονα στις πρώτες ψηφιακές ιστορίες των μαθητών**

Είναι εμφανές από τον παραπάνω πίνακα ότι υπάρχει αισθητή διαφορά με τον προηγούμενο. Σχεδόν όλοι οι μαθητές ενσωμάτωσαν στις ιστορίες τους όλους τους βασικούς άξονες που έχουμε αναφέρει. Προς σχολιασμό, ο μαθητής: M5 απουσίαζε από το σχολείο για κάποιες μέρες και δεν υπήρχε η δυνατότητα χρονικά να ολοκληρώσει την πρώτη ψηφιακή ιστορία του. Στη συνέχεια θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων συγκεκριμένα ανά άξονα.

Όσον αφορά τον ήρωα, τον τόπο και τον χρόνο υπάρχει σε όλες τις ψηφιακές ιστορίες των μαθητών. Πρέπει να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι εξαιτίας της χρήσης εικόνων στις ιστορίες των μαθητών είναι πιο εύκολο να υπάρξουν τα άνωθεν στοιχεία μιας και πολλές φορές δεν χρειάζεται να εμφανιστούν λεκτικά αλλά αρκεί η οπτική τους απεικόνιση. Έτσι και αλλιώς το παραγόμενο πλέον έχει πολυαισθητηριακό χαρακτήρα μιας και συνδυάζει κείμενο και εικόνα. Ακολουθούν κάποια παραδείγματα – εικόνες για την επιβεβαίωση ύπαρξης των προηγούμενων:



Εικόνα 4: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M3



Εικόνα 5: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M4

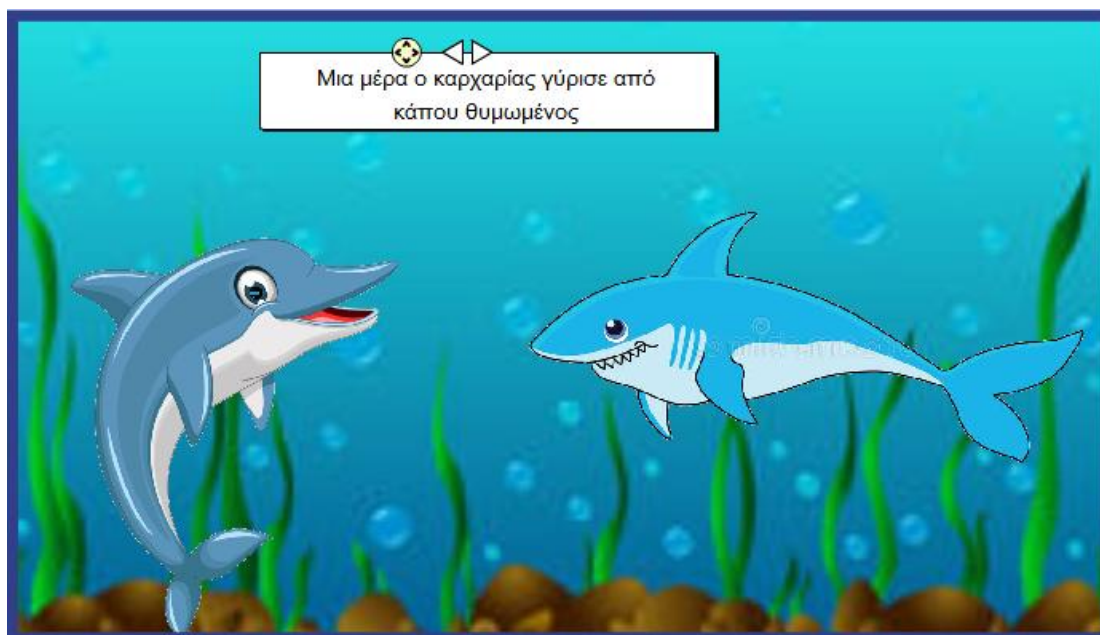


Εικόνα 6: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M19

Μόνο 5 μαθητές δεν αναφέρουν κάπου μέσα στην ιστορία τους τα συναισθήματα του ήρωα τους. Αυτό δείχνει μία πρώτη προσπάθεια των περισσότερων μαθητών να προσεγγίσουν και να απεικονίσουν λεκτικά το τι μπορεί να νιώθει ο ήρωας τους.



Εικόνα 7: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M13



Εικόνα 8: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M16



Εικόνα 9: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M17

Πλέον βλέπουμε σύμφωνα και με τον πίνακα ότι όλες οι ιστορίες των μαθητών έχουν ένα τέλος. Αρχίζει ωριμάζει και μεστώνει η αντίληψη και η προσέγγιση των μαθητών σχετικά με την αφήγηση και την ψηφιακή αφήγηση και συνειδητοποιούν ότι κάθε ιστορία για να είναι ολοκληρωμένη πρέπει να έχει και ένα τέλος.



Εικόνα 10: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M11



Εικόνα 11: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M18



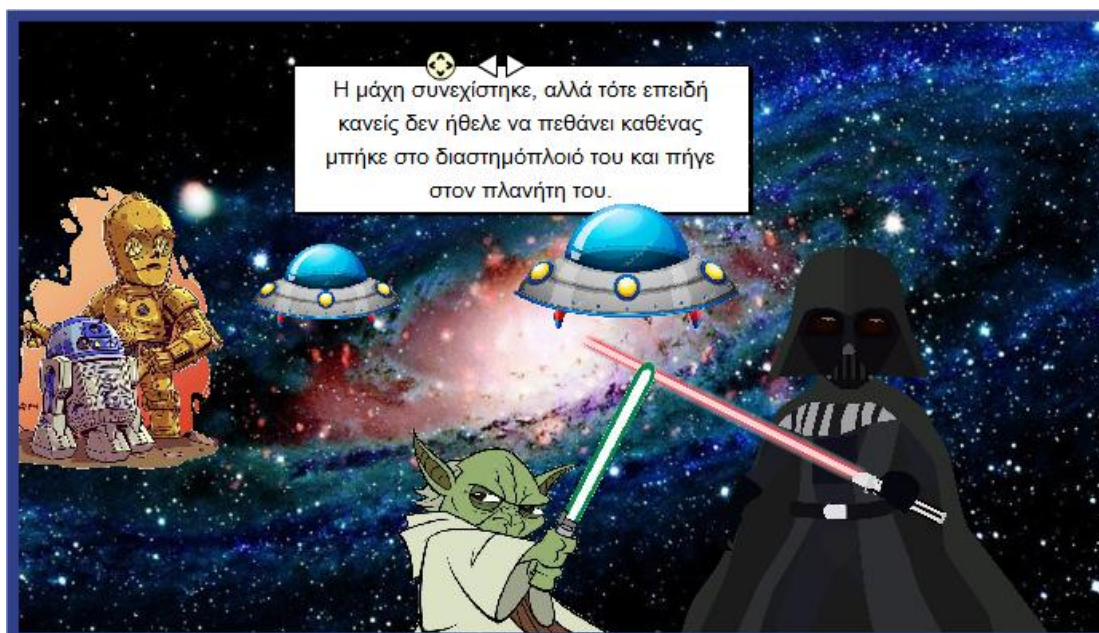
Εικόνα 12: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M15

Το σημείο έντασης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι είναι ένα κομμάτι της αφήγησης που δυσκολεύει ακόμη του μαθητές να το προσεγγίσουν και να το ενσωματώσουν στις ιστορίες τους. Παρόλα αυτά, 12 μαθητές το περιέλαβαν μέσα στην ιστορία τους και κατάφεραν είτε με κάποια απεικόνιση είτε και με το ίδιο το κείμενο μέσα στους διαλόγους να το χρησιμοποιήσουν.



Εικόνα 13: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M1

«Μαριάννα Χατζηγηγορίου», «Διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού με μικτή διδασκαλία σε μαθητές Γ΄»



Εικόνα 14: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M4



Εικόνα 15: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M14

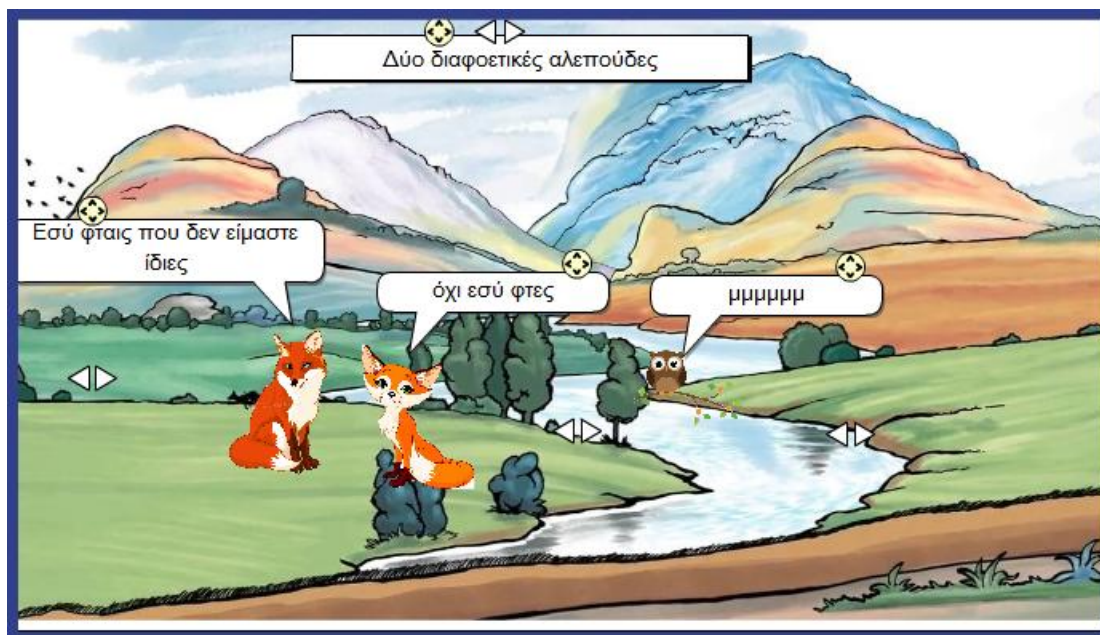
Σε όλες τις ιστορίες των μαθητών υπήρχε ένα πρόβλημα και μία λύση του. Πλέον όλοι οι μαθητές κατά τη συγγραφή της ιστορίας τους σκέφτηκαν, εφάρμοσαν και κατανόησαν ότι μία ιστορία πρέπει να περιστρέφεται και να εξελίσσεται γύρω από ένα πρόβλημα όπου ο ήρωας και οι υπόλοιποι χαρακτήρες θα στοχεύουν και θα ενεργούν γύρω από αυτό με στόχο τη λύση του.



Εικόνα 16: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M14



Εικόνα 17: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M2



Εικόνα 18: Πρώτη ψηφιακή αφήγηση M9

Τέλος, ο άξονας γιατί γίνονται όλα αυτά, πρακτικά αναφέρεται στην αιτία όλης της ιστορίας και στο ποιος είναι ο στόχος της, έχει ενθαρρυντικό πρόσημο. Στις ιστορίες 4 μαθητών δεν διαφαίνεται αυτή η αιτία.

### 7.3. Παρουσίαση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων της δεύτερης ψηφιακής ιστορίας των μαθητών

Μετά και την ολοκλήρωση της πρώτης τους ψηφιακής ιστορίας οι μαθητές ξεκινούν την δεύτερη και τελευταία τους ψηφιακή αφήγηση. Πλέον με μεγαλύτερη οικειότητα και αμεσότητα, τα παιδιά είναι σε θέση να μπορέσουν να δημιουργήσουν την δικιά τους ολοκληρωμένη ψηφιακή αφήγηση. Σε αυτό το τελευταίο κομμάτι της παρουσίασης των αποτελεσμάτων θα παρουσιαστεί ο πίνακας με τα βασικά αντικείμενα ανά άξονα και την αντιστοίχηση τους με τις δεύτερες ψηφιακές ιστορίες των μαθητών που δημιουργήθηκαν μέσω του διαδικτυακού προγράμματος: Story Jumper.

Βασικά αντικείμενα του άξονα στις δεύτερες ψηφιακές ιστορίες των μαθητών									
Μαθητ	Ήρωας	Τόπος	Χρόνος	Αισθήματ α' Ήρωα	Τέλος Ιστορίας	Σημείο Ένταση	Πρόβλημα Ιστορίας	Λύση Προβλή	Γιατί γίνονται

έξ						ς		ματος	όλα αυτά
M1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
M5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
M8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M12	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M14	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M16	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M17	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M18	✓	✓	✓	✓			✓		
M19	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

**Πίνακας 7: Βασικά αντικείμενα του άξονα στις δεύτερες ψηφιακές ιστορίες των μαθητών**

Με χαρά διαπιστώνει κανείς βλέποντας τον παραπάνω πίνακα ότι πλέον σχεδόν όλα τα κουτάκια έχουν τικ. Αυτό μας δείχνει ότι οι μαθητές μέσα από την εξ αποστάσεως διδασκαλία και τις δια ζώσης συναντήσεις έφτασαν σε ένα πολύ καλό επίπεδο να συμπεριλάβουν στην ιστορία τους όλα τα απαραίτητα στοιχεία – κανόνες αφήγησης για να θεωρούνται ολοκληρωμένες αφηγήσεις.

Συγκεκριμένα οι άξονες: ήρωας, τόπος, χρόνος, αισθήματα του ήρωα και πρόβλημα της ιστορίας είναι άξονες που όλοι οι μαθητές συμπεριέλαβαν στις ιστορίες τους.

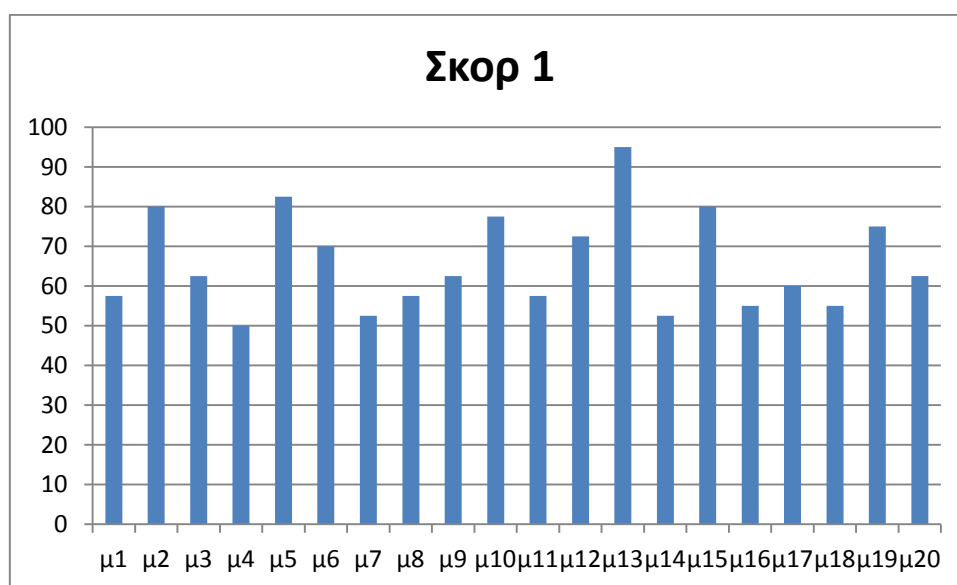
Στους άξονες τέλος της ιστορίας, σημείο έντασης, λύσιμο προβλήματος και γιατί γίνονται όλα αυτά υπάρχει μόνο ένας μαθητής που δεν κατάφερε να φαίνονται ξεκάθαρα τα προαναφερόμενα στοιχεία μέσα από την ψηφιακή του δημιουργία. Ίσως βέβαια φταίει η πίεση του χρόνου που υπήρχε λόγω της τελευταίας μας δια ζώσης συνάντησης και το κλείσιμο της σχολικής χρονιάς.

Όλες οι ιστορίες υπάρχουν σε εξωτερικό αρχείο από το οποίο συνοδεύεται η εργασία με τα ppt και τα βίντεο των μαθητών.

#### 7.4. Παρουσίαση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων ευχρηστίας του υλικού

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις των παιδιών σχετικά με την ευχρηστία του υλικού και θα φανεί η μεταβολή της στάσης τους απέναντι στο υλικό και την χρήση του. Θα υπάρξει παρουσίαση πινάκων οι οποίοι δημιουργήθηκαν με τη βοήθεια του excel και σύμφωνα με τον Brooke (1996) όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό κομμάτι.

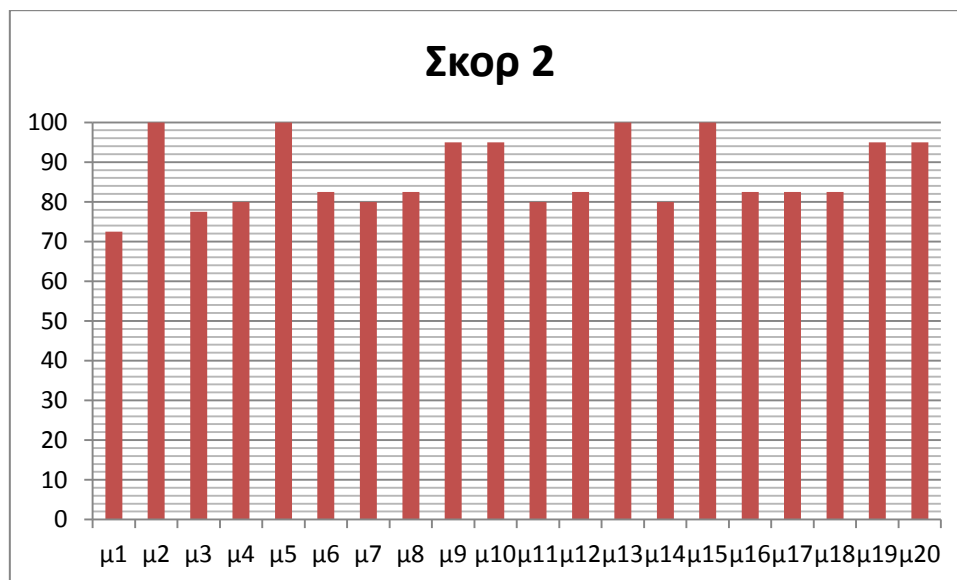
Παρουσίαση του συγκεντρωτικού πίνακα με τα σκορ όλων των μαθητών στο πρώτο ερωτηματολόγιο ευχρηστίας:



Πίνακας 8: Σκορ 1

Στο πρώτο ερωτηματολόγιο ευχρηστίας ο μέσος όρος των μαθητών είναι στο 65,88 που σύμφωνα με τον Brooke (1996) σημαίνει ότι το υλικό αξιολογήθηκε με άξονα την ευχρηστία ως «καλό».

Παρουσίαση του συγκεντρωτικού πίνακα με τα σκορ όλων των μαθητών στο δεύτερο ερωτηματολόγιο ευχρηστίας:



Πίνακας 9: Σκορ 2

Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο ευχρηστίας ο μέσος όρος των μαθητών είναι στο 87,25 που σύμφωνα με τον Brooke (1996) σημαίνει ότι το υλικό αξιολογήθηκε με άξονα την ευχρηστία ως «εξαιρετικό».

## 8. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Σε αυτό το σημείο της εργασίας θα ακολουθήσει μία σύντομη ανακεφαλαίωση των στόχων και του σκοπού της έρευνας καθώς και η παρουσίαση των κύριων συμπερασμάτων και των αποτελεσμάτων της έρευνας.

### 8.1. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, για να δοθούν συγκεκριμένες απαντήσεις για τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί, χρειάζεται να γίνει αναφορά στα παρακάτω.

Εξετάζοντας τις πρώτες χειρόγραφες ιστορίες των μαθητών διαπιστώνεται ότι έχουν αρκετές ελλείψεις σε σχέση με τα σημεία που πρέπει να αναφέρονται σε κάθε αφήγηση. Υπάρχει μαθητής όπου δεν έχει ορίσει τον τόπο της ιστορίας και αρκετοί δεν εκφράζουν τα αισθήματα του ήρωα μέσα από την αφήγησή τους. Οι άξονες όμως που δεν αναφέρθηκαν από τους μισούς ή και περισσότερους μαθητές είναι το σημείο έντασης της ιστορίας, το πρόβλημα καθώς και η λύση του προβλήματος γύρω από το οποίο περιστρέφεται όλη η ιστορία και τέλος το γιατί γίνονται όλα αυτά, ποιο είναι δηλαδή το μήνυμα που θέλουν να περάσουν. Προφανώς συνδέεται με την ηλικία των μαθητών και τη μη τριβή τους με το δομημένο γραπτό λόγο. Αυτή λοιπόν η πρώτη ιστορία τους αποτέλεσε το συγκριτικό δείγμα για να ελεγχθεί αν οι ενέργειες και οι εφαρμογές που έγιναν στη συνέχεια είχαν αποτέλεσμα στην κατανόηση, εμπέδωση και κατάκτηση των μαθητών των βασικών ερωτήσεων που πρέπει να απαντιούνται μέσα στις αφηγήσεις τους.

Εν συνεχεία, μετά τη χρήση του e-learning υλικού και στη πρώτη φάση της δημιουργίας ψηφιακής ιστορίας με τη χρήση του Cartoon Story Maker, τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά. Πλέον όλοι οι μαθητές ήταν σε θέση να τοποθετούν σε κάποιο σημείο της ιστορίας τους τον ήρωα, τον τόπο, το χρόνο, τα συναισθήματα του ήρωα και το πρόβλημα γύρω από το οποίο εξελίσσεται η ιστορία τους. Μόνο στις ιστορίες 3 μαθητών δεν αναφέρθηκε το γιατί γίνονται όλα αυτά, 2 μαθητών δεν φάνηκε ξεκάθαρα το σημείο έντασης της ιστορίας τους και 1 μαθητή η λύση στο κεντρικό πρόβλημα της ιστορίας. Προφανώς χωρίς να μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα, για τους λόγους που έχουμε ήδη αναφέρει στα πρώτα κεφάλαια, φαίνεται πολύ καθαρά ότι για αυτή την εξέλιξη των μαθητών οφείλονται

όλες οι ενέργειες που έγιναν. Αυτές φυσικά είναι το e-learning υλικό, η συζήτηση της ατομικής ιστορίας μέσα στη τάξη και τέλος η χρήση του Cartoon Story Maker.

Στη τελευταία τους ιστορία τα αποτελέσματα είναι θετικά. Δεν κατάφερε το υλικό με τις περιορισμένες εφαρμογές που έγιναν να έχει ως αποτέλεσμα όλοι οι μαθητές να συμπεριλάβουν όλα τα στοιχεία που πρέπει να έχει μία ιστορία αλλά κατάφερε σχεδόν όλοι να το πετύχουν. Μόνο ένας μαθητής δεν κατάφερε να δείξει μέσα από την ιστορία του το σημείο έντασης, αντίστοιχα άλλος ένας το κεντρικό πρόβλημα της ιστορίας και αυτό που δυσκόλεψε μάλλον περισσότερο ήταν το γιατί γίνονται όλα αυτά που δεν το εμπεριείχαν 3 ιστορίες μαθητών.

Εν κατακλείδι, με όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό πως μέσα σε λίγο χρόνο, λόγω της πίεσης της λήξης της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές κατάφεραν χωρίς προηγούμενη εμπειρία στην μικτή διδασκαλία και στη γραφή αφήγησης να κατανοήσουν, να εμπεδώσουν και να κατακτήσουν τους κανόνες και τα βασικά σημεία που πρέπει να έχει μία αφήγηση. Υπάρχει η δυνατότητα για ένταξη τέτοιων εξ αποστάσεων τεχνικών στη σχολική διαδικασία υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις σε συνδυασμό πάντα με τη δια ζώσης διδασκαλία. Με συνεχή βελτίωση στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του e-learning υλικού είναι εφικτό να υπάρχουν μεγαλύτερες μεταβολές στα παραγόμενα των μαθητών. Το σημαντικό είναι να κρατηθεί το δημιουργικό και διασκεδαστικό στοιχείο των μαθητών μέσα από τις ιστορίες που δημιουργούν με έμφαση στις ανάγκες που προκύπτουν κάθε φορά από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την ευχρηστία του υλικού θα αναφερθεί σε αυτή την παράγραφο. Σύμφωνα πάντα με το πρώτο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν τα παιδιά αναδείχθηκε η ανάγκη για βελτίωση του υλικού με στόχο να είναι πιο εύχρηστο για τους μαθητές. Ήταν όμως σημαντικό ότι ο μέσος όρος του πρώτου ερωτηματολογίου ήταν άνω του μετρίου που σήμαινε ότι τα παιδιά αξιολόγησαν πως το υλικό έχει μία σχετική ευχρηστία και μπόρεσαν να το ακολουθήσουν.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο έδειξε ότι το υλικό έφτασε σε ένα πολύ καλό επίπεδο με βάση την ευχρηστία του. Ο μέσος όρος που βγήκε, έδειξε πως οι μαθητές ήταν ικανοποιημένοι πλέον με την δομή και την χρήση του υλικού και μπορούσαν όλοι να το ακολουθήσουν με ευκολία.

Είναι γνωστό ότι το κάθε τι χρήζει βελτίωσης. Δεν θα μπορούσαμε να πούμε ότι το συγκεκριμένο υλικό είναι το πιο άριστο όμως το ότι αξιολογήθηκε ως τέτοιο μας δίνει τη βάση για να συνεχίσουμε να το εξελίσσουμε και σε επόμενες έρευνες να έχουμε ακόμα πιο άριστα αποτελέσματα.

## 8.2.Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στην τελευταία υποενότητα θα γίνουν προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Μία πρόταση φυσικά, είναι να εφαρμοστεί η ίδια διδασκαλία σε άλλους μαθητές με τα ίδια χαρακτηριστικά ώστε να εξεταστεί αν τα αποτελέσματα ήταν τυχαία ή αν όντως βοήθησε σε αυτά το υλικό που δημιουργήθηκε. Επιπλέον θα μπορούσε με αναδιαμόρφωση του υλικού, να γίνει μία έρευνα για τα δομικά στοιχεία της αφήγησης και άλλων τεχνικών της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα πλαίσια της Λογοτεχνίας. Τέλος, με τη συμμετοχή και παιδιών νηπιαγωγείου θα μπορούσε με την τεχνική του animation, με επίκεντρο τις ζωγραφιές των παιδιών και με δοσμένο κείμενο από τη νηπιαγωγό να γίνει διερεύνηση μέσα από τις ζωγραφιές τους αν αντιλαμβάνονται και συμπεριλαμβάνουν τα βασικά ερωτήματα της αφήγησης (λόγω ηλικίας θα γίνει ένας περιορισμός στον ήρωα, χρόνο, τόπο).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π. (2004). Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Το Δεύτερο Κύμα των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος: Δια Βίου και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας*, 165-178.

Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής – Πολυμορφικής- Μάθησης ΚοινωνικοΕποικοδομητική Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο Αναστασιάδης, Π. (Επ.), Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ' αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32.

Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 88-128.



«Μαριάννα Χατζηγηγορίου», «Διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού με μικτή διδασκαλία σε μαθητές Γ΄»

Αναστασιάδης, Π., & Κωτσίδης, Κ. (2017). Παιδαγωγικός Σχεδιασμός και Υλοποίηση Εξ αποστάσεως προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Η Αξιοποίηση του Web 2.0 στο Σύγχρονο Σχολείο» με έμφαση στη συνεργασία και την δημιουργικότητα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 116-137.

Αναστασιάδης, Π., & Σπαντιδάκης, Ι. (2013). Διαδικτυακά Περιβάλλοντα για τους μαθητές της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στη Διασπορά: Βασικές αρχές σχεδιασμού. *7<sup>th</sup> International Conference in Open & Distance Learning*.

Βάμβουκας Μ. (2007) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Η΄ Έκδοση, Αθήνα: Γρηγόρης.

Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καβακλή, Ε., & Μπακογιάννη, Σ. (2002). Αξιολόγηση Ευχρηστίας Δικτυακών Τόπων Μουσείων: Αποτελέσματα Έρευνας στους Φοιτητές του Τ.Π.Τ.Ε. Πρακτικά Επιστημονικής διημερίδας του Τ.Π.Τ.Ε., «Μουσείο, Επικοινωνία και Νέες Τεχνολογίες», Μυτιλήνη 31/5-2/6/2002.

Κατσαρού, Ε. (2016) .Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Αθήνα: Κριτική

Κατσαρου, Ε. (2017). Η εκπαιδευτική έρευνα – δράση [pdf]. Retrieved from, Πανεπιστήμιο Κρήτης, online: [http://creativity.a2hosted.com/masters/main/newscorm/lp\\_controller.php?cidReq=B3ME8ODOLOGIAEREYNASII&id\\_session=0&gidReq=0&gradebook=0&origin=&action=view&lp\\_id=140](http://creativity.a2hosted.com/masters/main/newscorm/lp_controller.php?cidReq=B3ME8ODOLOGIAEREYNASII&id_session=0&gidReq=0&gradebook=0&origin=&action=view&lp_id=140)



«Μαριάννα Χατζηγηγορίου», «Διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού με μικτή διδασκαλία σε μαθητές Γ΄»

Κατωμένος, Ε. (2003). *Αφηγηματολογία: Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Κοταδάκη, Μ., & Βοϊνέσκου, Ζ. (2017). Η αφήγηση και η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. *9<sup>th</sup> Conference on Informatics in Education*.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.

Μειμάρης, Μ. (2013). Εκπαιδύοντας στην Ψηφιακή Αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην ελληνική πραγματικότητα. *7<sup>th</sup> International Conference in Open & Distance Learning*.

Μίμινου, Α. & Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ' αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. *7<sup>th</sup> International Conference in Open & Distance Learning*.

Ραλλιάς, Δ., & Αναστασιάδης, Π. (2015). Δημιουργία διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού με την μέθοδο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8, 1-12.

Σπανακά, Α., & Λιοναράκης, Α. (2017). Οι Επτά Αρχές Δημιουργίας Εκπαιδευτικού Υλικού. *9<sup>th</sup> International Conference in Open & Distance Learning*.

Σπαντιδάκης, Ι. (2011). Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου Παιδιών σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Πεδίο. Σελ. 212.

Σπαντιδάκης, Γ., & Βασαρμίδου, Δ. (2014). Η ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) της ελληνικής ως δεύτερης του ΕΔΙΑΜΜΕ –Επίπεδο Β2. Στο: Αναστασιάδης, Π., Ζαράνης, Ν.,



«Μαριάννα Χατζηγηγορίου», «Διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού με μικτή διδασκαλία σε μαθητές Γ'»

Οικονομίδης, Β., & Καλογιαννάκης, Μ. (επιμ.), *Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΤΠΕ στην εκπαίδευση*. Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014.

Σπαντιδάκης, Γ., & Βασαρμίδου, Δ. (2015). Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης του γραπτού λόγου στην ελληνική διασπορά. Αθήνα: GUTENBERG. σ. 71-73

Σπαντιδάκης, Γ., Αναστασιάδης, Π., & Βασαρμίδου, Δ. (2013). Διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας: Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ). Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Νοέμβριος 2013.

Τζάνη, Μ. (2005). [pdf] Retrieved from Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, online: <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>

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: Τσιλιμένη, Τ., & Γραίκος, Ν. (επιμ.) *Αφήγηση και Π.Ε.: Κείμενα διημερίδας στο Κ.Π.Ε. Ανατολικού Ολύμπου*, σελ. 17-26.

Χουρδάκης, Α., Σπαντιδάκης, Ι., Πολύζου, Α., Βασαρμίδου, Δ., & Καρβούνης, Λ. (2013). Το Ηλεκτρονικό Περιβάλλον Μάθησης της Ιστορίας του Συνδυαστικού Δυναμικού Μοντέλου Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) του ΕΔΙΑΜΜΕ. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7, 40-48.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. In Anderson, T. & Fathi, E. (eds) *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University.



«Μαριάννα Χατζηγηγορίου», «Διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού με μικτή διδασκαλία σε μαθητές Γ'»

Anastasiades, P. S. (2003). Distance learning in elementary schools in Cyprus: the evaluation methodology and results. *Computers & Education*, 40(1), 17-40.

Anastasiades, P. S., Filippousis, G., Karvunis, L., Siakas, S., Tomazinakis, A., Giza, P., & Mastoraki, H. (2010). Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece. *Computers & Education*, 54(2), 321-339.

Anastasiades, P. & Spantidakis, J. (2006). Advanced Learning Technologies and the New Hybrid Learning Environment towards the Knowledge Society: Steps and Implementation Policy. Proceedings of the ED-MEDIA World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (ED MEDIA 2006), Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Orlando, Florida, June 26-30 2006.

Barbour, M., Davis, N. & Wenmoth, D. (2016). Primary and Secondary Virtual Learning in New Zealand: Examining the Process of Achieving Maturity. *International Journal on E-Learning*, 15(1), 27-45.

Berelson, B., 1952. Content Analysis in Communication Research. Glencoe, IL: Free Press.

Bower, M. (2015). A typology of Web 2.0 learning technologies. *Educause*, 47, 763-777.

Bratitsis, T. (2017). Contextualized Educators' Training: The Case of Digital Storytelling. In: Anastasiades P., & Zaranis, N. (eds) *Research on e-Learning and ICT in Education*. pp. 31-43. Cham: Springer.

Bull, G., & Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.



«Μαριάννα Χατζηγηγορίου», «Διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού με μικτή διδασκαλία σε μαθητές Γ΄»

Brooke, J. (1996). SUS: A "quick and dirty" usability scale. In P. W. Jordan, B. Thomas, B. A. Weerdmeester, & A. L. McClelland (Eds.), *Usability Evaluation in Industry*. London: Taylor and Francis.

Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media and Methods*, 40(6), 4-5.

Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.

Cherry, W. R., Jr. (2017). Our place in the universe: the importance of story and storytelling in the classroom. *Knowledge Quest*, 46, 50-55.

Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated Arts education. *The International Journal of Arts Education*, 33-50.

Davis, N. E., Eickelmann, B., & Zaka, P. (2013). Restructuring of educational systems in the digital age from a co-evolutionary perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 438-450.

De Vecchi, N., Kenny, A., Dickson-Swift, V., & Kidd, S. (2016). How digital storytelling is used in mental health: A scoping review. *International Journal of Mental Health Nursing*, 25(3), 183-193.

Dziuban, C., Hartman, J. & Moskal, P. (2004). Blended Learning. *ECAR Research Bulletin*, 7(1), 2-12.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.



«Μαριάννα Χατζηγηγορίου», «Διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού με μικτή διδασκαλία σε μαθητές Γ'»

Flanagan, S. (2015). How does storytelling within higher education contribute to the learning experience of early years' students? *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 13(2-3), 146-168.

Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 22, 237-250.

Hibbing, A. N., & Rankin-Erikson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *Reading Teacher*, 56(8), 758.

Holsti, Ole R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.

Kozma, R. B. (2001). Counterpoint theory of learning with media. In R. E. Clark (Ed.), *Learning from media: Arguments, analysis, and evidence*, pp.137-178, Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.

Lucarevschi, R. (2016). The role of storytelling on language learning: A literature review. *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria*, 26(1), 24-44.

McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: an Action Research Approach*. London: Routledge.

Madej, K. S. (2008). "Traditional Narrative Structure" - not traditional so why the norm? *5<sup>th</sup> Conference Narrative in Interactive Learning Environments (NILE)*.



«Μαριάννα Χατζηγηγορίου», «Διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού με μικτή διδασκαλία σε μαθητές Γ'»

McDrury, J., & Alterio, M. (2003). *Learning through storytelling in higher education*. Sterling, VA: Kogan Page Limited.

Mikropoulos, T. A. (2005). On the Pedagogy of Open and Distance Learning Systems.

O' Byrne, W. I., Stone, R., & White, M. (2018). Digital Storytelling in Early Childhood: Student Illustrations Shaping Social Interactions. *Frontiers in Psychology*, 9, 1800.

Papadimitriou, E., Kapaniaris, A., Zisiadis, D., & Kalogirou, E. (2013). Digital Storytelling in Kindergarten: An Alternative Tool in Children's Way of Expression. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(11), 389-396.

Peters, O. (1998). Learning and teaching in distance education: analyses and interpretations from an international perspective. London: Kogan Page.

Robin, B. R. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In: *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)), 2006, 709-716.

Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.

Robin, R. B. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29.

Robin, B., & Pierson, M. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In: *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (Washington, DC: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)), 2005, 708-716.



«Μαριάννα Χατζηγηγορίου», «Διερεύνηση της κατανόησης, εμπέδωσης και εφαρμογής των κανόνων της αφήγησης μέσω του e-learning υλικού με μικτή διδασκαλία σε μαθητές Γ΄»

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56, 489.

Shelby-Caffey, C., Úbéda, E., & Jenkins, B. (2014). Digital storytelling revisited: An educator's use of innovative literacy practice. *The Reading Teacher*, 68(3), 191-199.

Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and Distance Education: A new Discussion. *The American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75.

Simonson, M. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of Distance Education*. Boston, MA: Pearson.

Simonson, M., Schlosser, C., & Orellana, A. (2011). Distance education research: a review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2-3), 124-142.

Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1, 6.

Sweeney-Burt, N. (2014). Implementing Digital Storytelling as a Technology Integration Approach with Primary School Children. *Irish Journal of Academic Practice*, 3(1), 4.

Thang, S. M., Lee, Y. S., Najihah, M., Lin, L. K., Noraza, A. Z., & Kemboja, I. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 489-494.

Wang, S., & Zhang, H. (2010). Enhancing Teaching and Learning with Digital Storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 6(2), 76-87.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: «Κείμενα που δόθηκαν στους μαθητές»

Πριν από πολλά πολλά χρόνια, κάθε είδος ζώου ζούσε στη δική του ξεχωριστή χώρα η οποία είχε το ίδιο χρώμα με αυτό. Κάθε είδος ζώου γνώριζε μόνο για τη δική του χώρα και δεν είχε ιδέα ότι υπήρχαν κι άλλες χρωματιστές χώρες.

Μία μέρα, στη χώρα των πορτοκαλί ελεφάντων ένα μικρό πουλάκι φώναξε ότι είδε μία μωβ αγελάδα. Κανείς όμως δεν το πίστεψε, κι έτσι το πουλάκι τους ζήτησε να το ακολουθήσουν στα σύνορα. Όταν έφτασαν είδαν ότι το πουλάκι έλεγε την αλήθεια. Πέρα μακριά αντίκρισαν μια μωβ χώρα. Οι μωβ αγελάδες εξεπλάγησαν πολύ μόλις είδαν τους πορτοκαλί ελέφαντες. Τότε, αγελάδες και ελέφαντες αποφάσισαν να ψάξουν για τη χώρα των μπλε αρκούδων. Έτσι, ξεκίνησαν ένα μεγάλο ταξίδι μέσα από πολλές χώρες με πολλά χρωματιστά ζώα, όπου καθένα από αυτά προέθετε το δικό του ιδιαίτερο χρώμα στην εκστρατεία.

Όταν συγκεντρώθηκαν όλα τα ζώα, άρχισε να βρέχει δυνατά και η βροχή αυτή ανακάτεψε τα χρώματα των ζώων, αφήνοντας καθένα από αυτά με το χρώμα που έχει τώρα.



Προσπάθησε να απαντήσεις στις ερωτήσεις

1. Ποιος είναι ο ήρωας της αφήγησης;

---

---

---

2. Που εξελίσσονται τα γεγονότα;

---

---

3. Πότε συμβαίνουν όλα αυτά;

---

---

---

**4. Πως αισθάνεται ο ήρωας;**

---

---

---

**5. Πως τελειώνει η ιστορία;**

---

---

---

**6. Ποιο είναι το σημείο με τη μεγαλύτερη ένταση;**

---

---

---

**7. Τι συμβαίνει; (Ποιο είναι το πρόβλημα - κεντρικό γεγονός;)**

---

---

---

**8. Τι κάνει ο ήρωας για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα;**

---

---

---

**9. Γιατί συμβαίνουν όλα αυτά;**

---

---

---

**Το ηλιοτρόπιο που δεν ήθελε να κοιτάζει τον ήλιο**  
Ήταν κάποτε ένα λιβάδι γεμάτο ηλιοτρόπια. Κι όλα αυτά τα ηλιοτρόπια κοιτούσαν ολημερίς με θαυμασμό τον ήλιο. Όταν ο ήλιος ήταν από κει, γύριζαν από κει. Όταν ο ήλιος ήταν από δω, γυρνούσαν από δω. Εκτός από ένα.

«**Αν έβγαινες μόνο για μένα, τότε ναι θα σε κοιτούσα.**» Ένα μόνο ηλιοτρόπιο απ' όλα τα ηλιοτρόπια του κάμπου δεν κοίταζε τον ήλιο. Όταν ο ήλιος ήταν από δω, το ηλιοτρόπιο αυτό κοιτούσε από κει. Όταν ο ήλιος ήταν από κει, το ηλιοτρόπιο κοιτούσε από δω «**Μα γιατί δεν κοιτάς κι εσύ τον ήλιο τον ακριβοθώρητο όπως εμείς;**» ρωτούσαν τ' άλλα ηλιοτρόπια απορημένα.

«**Και γιατί να τον κοιτάω;**»

«**Επειδή είναι χρυσός. Επειδή λάμπει κι ανασαίνει φως.**»

«**Ε και λοιπόν; Χαρά στο πράγμα! Ανασαίνει φως και κάτι έγινε!**»

«**Τι θες να πεις; Δεν σ' αρέσει δηλαδή;**»

«**Καλός είναι δεν λέω, αλλά όχι και να τον θαυμάζει κανείς απ' το πρωί ίσαμε το βράδυ. Αλήθεια, δεν μπορώ να καταλάβω τι του βρίσκετε και τον κοιτάτε σαν χαζά, μέρα μπαίνει μέρα βγαίνει.**»

«**Δεν είναι στα καλά του,**» σκέφτονταν τα ηλιοτρόπια «**Ακούς εκεί, να μη θέλει να κοιτάζει τον ήλιο;**» Και περνούσαν οι μέρες. Και όλα τα ηλιοτρόπια κοιτούσαν τον ήλιο, εκτός από κείνο το ηλιοτρόπιο το ένα, που κοιτούσε πάντα από την αντίθετη μεριά.

«**Δε μου λες; Γιατί δεν με κοιτάς;**» το ρωτάει μια μέρα ο ήλιος

«**Άσε με ήσυχο**» είπε το ηλιοτρόπιο

«**Πες μου, γιατί δε με κοιτάς;**» ξαναρωτάει ο ήλιος.

«**Θέλεις αλήθεια να σου πω;**»

«**Ναι**»

«**Επειδή... Θέλω να βγαίνεις μόνο για μένα. Μόνο για μένα να γελάς. Να λάμπεις μόνο για μένα. Εμένα μόνο να ζεσταίνεις**» είπε το ηλιοτρόπιο. «**Αν έβγαινες μόνο για μένα, τότε ναι θα σε κοιτούσα**»

**«Μα δεν γίνεται αυτό»** αποκρίθηκε ο ήλιος. **«Δεν γίνεται να βγαίνω μόνο για σένα, να γελάω μόνο για σένα, εσένα μόνο να ζεσταίνω. Δεν γίνεται»**

**«Τότε κι εγώ δεν θα σε κοιτάω!»**

**«Μα πρέπει μικρό ηλιοτρόπιο. Θα μαραθείς, αν δε με κοιτάς.»**

**«Και τι σε νοιάζει εσένα αν μαραθώ. Παράτα με»** είπε το ηλιοτρόπιο. Δεν μίλησε ο ήλιος. Και το ηλιοτρόπιο κοιτούσε με πείσμα από την άλλη τη μεριά. Και περνούσαν οι μέρες και άρχισε να χλωμιάζει το ηλιοτρόπιο.

**«Είδατε;»** ψιθύρισαν τ' άλλα ηλιοτρόπια μεταξύ τους.

**«Δεν κοιτάζει τον ήλιο και ορίστε.. Ιδού τα αποτελέσματα. Δεν το βλέπω καθόλου καλά. Να το θυμηθείτε ότι έτσι που πάει αργά ή γρήγορα θα μαραθεί».**

Είχε δίκιο. Κάθε μέρα που περνούσε το ηλιοτρόπιο γινόταν όλο και πιο χλωμό, ο μίσχος στα πέταλά του μαραινόταν, αλλά ούτε που γύριζε να κοιτάξει τον βασιλιά τον ήλιο.

Παραξενεμένα τα ηλιοτρόπια, το άκουγαν να μιλάει μόνο του. **«Φύγε»** έλεγε **«δε θέλω να σε βλέπω. Φύγε»**

Ώσπου ένα βράδυ, το τελευταίο κείνο βράδυ, όταν όλα τ' άλλα ηλιοτρόπια είχαν αποκοιμηθεί, μέσα στη νύχτα, μέσα στη σιωπή, πρόβαλε ο ήλιος. Πρώτη φορά έβγαινε το βράδυ. Δεν είχε ξαναγίνει κάτι τέτοιο. Βγήκε κι έδιωξε το σκοτάδι και πλημμύρισε μ' ένα χρυσαφένιο φως, μαγευτικό φως τ' όνειρό του.

**«Ήρθες;»** είπε το ηλιοτρόπιο.

**«Ήρθα»** είπε ο ήλιος

**«Μόνο για μένα;»**

**«Μόνο για σένα»** αποκρίθηκε ο ήλιος **«Έλα».**

Ένιωσε ανάλαφρο το ηλιοτρόπιο, τόσο ανάλαφρο σαν να μη το έδενε η ρίζα του στο χώμα. Λες κι έγιναν φτερά τα φύλλα του, αφέθηκε ν' ανεβαίνει... Κι ανέβαινε, όλο ανέβαινε.. Ήταν τόσο μαγευτικός ο ουρανός, τόσο φωτεινός,

δεν γίνεται πιο φωτεινός.. Κι έφτασε κοντά στον ήλιο. Κι από κει ψηλά είδε όλες τις θάλασσες, κι όλα τα λιβάδια, είδε λίμνες, είδε λειμώνες είδε δάση, είδε ροδώνες και χώρες μαγικές και κόρφους μυστικούς και νησιά που ταξιδεύανε στο κύμα και πράσινα ποτάμια που στραφτάριζαν κι ολόλευκα πουλιά πάνω απ΄τα βουνά τ΄ασημένα.

«Έλα κοντά μου» είπε ο ήλιος. Το ηλιοτρόπιο πήγε κοντά. «Πιο κοντά» είπε ο ήλιος. Το ηλιοτρόπιο πήγε πιο κοντά. «Κοίτα με» είπε ο ήλιος «Κοίτα με ηλιοτρόπιο». Το ηλιοτρόπιο τον κοίταξε. «Εσένα μόνο» είπε ο ήλιος, και το άγγιξε με την ανάσα του. Κι ένιωσε την ανάσα εκείνη να το καίει σαν πυρετός, σαν φλόγα να το αγκαλιάζει, σαν αστραπή θαμπωτική να το πονά κι ήταν όλα ένα χρυσάφι μέσα του, ολόγυρά του. Φλόγα θαμπωτική ο ουρανός απ΄άκρη σε άκρη. Κι ένιωσε τα φυλλοκάρδια του ν΄ανοίγουν, να γλιστράνε, να σκορπάν τα σπόρια του, να πέφτουν δάκρυ και βροχή στις θάλασσες του κόσμου κι όπως άγγιζαν τον αφρό, όπως άγγιζαν το κύμα σπίθες ξένες να πηδούν, μυριάδες ηλιοτρόπια να βλασταίνουν στη στιγμή, κύματα κι άλλα κύματα από ηλιοτρόπια χρυσά, ήλιοι λουλουδένιοι που στραφτάριζαν ολούθε ονειρικά, θάλασσες απέραντες χωρίς αρχή και τέλος. Είχε συννεφιά τ΄άλλο πρωί. Δεν βγήκε τη μέρα εκείνη ο ήλιος.

Κατασκότεινος ο ουρανός, λες κι ήταν βουρκωμένος. Το ηλιοτρόπιο έγερνε στο μίσχο του ξερό, καψαλισμένο, δίχως δροσιά, χωρίς πνοή, ανάμεσα στα δροσά ηλιοτρόπια του κάμπου.

«Τά΄θελε και τά΄παθε» είπε ένα ηλιοτρόπιο.

«Πήγαινε γυρεύοντας» είπε ένα άλλο. Έτσι είπαν.

Έτσι είπαν και το λυπήθηκαν. Το λυπήθηκαν επειδή κανένα τους δε μάντεψε, πόσο μεγάλη ήταν η αγάπη του, κανένας δεν έμαθε ποτέ το τελευταίο όνειρό του.

Ευγένιος Τριβιζάς



**Προσπάθησε να απαντήσεις στις ερωτήσεις**

**1. Ποιος είναι ο ήρωας της αφήγησης;**

---

---

---

**2. Που εξελίσσονται τα γεγονότα;**

---

---

---

**3. Πότε συμβαίνουν όλα αυτά;**

---

---

---

**4. Πως αισθάνεται ο ήρωας;**

---

---

---

**5. Πως τελειώνει η ιστορία;**

---

---

---

**6. Ποιο είναι το σημείο με τη μεγαλύτερη ένταση;**

---

---

---

**7. Τι συμβαίνει; (Ποιο είναι το πρόβλημα - κεντρικό γεγονός;)**

---

---

8. Τι κάνει ο ήρωας για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα;

---

---

9. Γιατί συμβαίνουν όλα αυτά;

---

---

### Η Πουπού και η Καρλότα

Ήτανε κάποτε μια αλεπού που τη λέγανε Πουπού. Ήτανε και μία κότα που τη λέγανε Καρλότα. Κι έλεγε η Πουπού η πονηρή η αλεπού. Έλεγε στην Καρλότα τη μικρούλα άσπρη κότα:

-Οι άλλες κότες είναι έτσι κι έτσι! Έλα, πάμε κάπου αλλού μακριά από τα πλήθη. Έλα πάμε ραντεβού της αγάπης να σου πω το παραμύθι.

Κι έλεγε η κότα η δύσπιστη Καρλότα έλεγε στην αλεπού την ύπουλη Πουπού:

-Χαίρομαι πολύ που σου αρέσω αλλά δυστυχώς δε θα μπορέσω!

Και της έφερνε η Πουπού δώρα και δωράκια κορδελίτσες, γαριδάκια, πίτουρα και λουλουδάκια, καπελάκια και μπισκότα και της έλεγε:

Κότα μου, γλυκιά μου κότα έλα, κάνε μου τη χάρη πάμε βόλτα στο παζάρι παρεούλα αγκαζέ να στολίσεις το λαιμό σου που οι τροβαδούροι την παινεύουν και οι κύκνοι τον ζηλεύουν!

Κι έλεγε η κότα:

-Αμ δε! Με προορίζεις για μεζέ θα με κάνεις μια μπουκιά αλεπού κακιά!

Κι έλεγε η αλεπού η κατεργάρα η Πουπού

**Μα τι είναι αυτά που λες; Τι κουβέντες συκοφαντικές. Δε σχεδιάζω επιθέσεις. Έχω άριστες προθέσεις! Είσαι της καρδιάς μου η σταρ! Έλα πάμε σ' ένα μπαρ.**

Κι απαντούσε η κότα:

**-Αποκλείεται, ορεβουάρ! Άμα βγω απ' το κοτέτσι θα με κάνεις σίγουρα γιουβέτσι γιατί έχεις ένα μεγάλο ατού είμαι κότα ενώ είσαι αλεπού.**

Και της ψιθύριζε η αλεπού  
λογάκια μελιστάλαχτα πολλά  
και γλυκά μουρμουρητά.

**Θα σε έχω όπα όπα ω εξαίσια Καρλότα! Έχεις μάτια παινεμένα έχεις ράμφος διαλεχτό έχεις πούπουλα ονειρεμένα έχεις πόδι σμιλευτό. Έχεις αμέτρητα χαρίσματα και κάνεις εξαίσια ορνιθοσκαλίσματα. Όταν σε ακούω να κάνεις «κο κο κο» νιώθω ρίγος μαγικό. Αχ, μπορώ να σε κοιτώ αιώνια τύφλα να 'χουνε τα παγόνια.**

Ώσπου την έπεισε μια μέρα για τα αγαθά αισθήματά της και την πήρε στη φωλιά της.

**-Γιατί μ' έφερες εδώ;**

ρώτησε η κότα η ανήσυχη Καρλότα.

**-Σ' έφερα για να σου δείξω την καινούρια μου πισίνα. Κοίτα! Δροσερή και φίνα για πλατσούρισμα σε προσκαλεί πήδα μέσα, κοτούλα μου καλή.**

Κοιτάει την πισίνα η κότα η δύσπιστη Καρλότα. Την κοιτάει και διστάζει.

**-Πισίνα είναι αυτή; ρωτά**

**-Γιατί;**

**-Με κατσαρόλα μοιάζει!**

**-Δεν είναι κατσαρόλα σε διαβεβαιώ. Είναι της μόδας οι πισίνες να 'χουν το σουλούπι αυτό. Θεωρούνται ντεμοντέ και χάλια οι πισίνες που δεν μοιάζουν**

**με τσουκάλια! Είναι πισίνα ατομική σούπερ καταπληκτική. Έλα, πήδα! Μην αργείς! Πήδα για να δροσιστείς!**

Και λέει η κότα η άσπιλη Καρλότα:

**-Αν μπω υπόσχεσαι να μη μ' αιφνιδιάσεις να μην ανάψεις τη φωτιά να μη με βράσεις; Τα λένε οι μάνες στα παιδιά και στα εγγόνια οι παππούδες μετανιώνουνε πικρά οι κότες που εμπιστεύονται τις αλεπούδες!**

**-Πώς μπορείς την ειλικρίνειά μου να αμφισβητείς; Με προσβάλλεις όταν αμφιβάλλεις. Εν ολίγοις ομολογώ ότι με θίγεις. Με κάνεις και υποφέρω. Τι κάνουνε οι άλλες δεν το ξέρω εγώ δεν είμαι αλεπού συνηθισμένη είμαι παρεξηγημένη. Έλα! Μπες! Μπες! Μπες! Νιώθω ότι και συ το θες!**

Πηδάει η κότα στο τσουκάλι κλείνει η αλεπού το καπάκι πάλι το κρατάει εκεί σφιχτά

βάζει πάνω εφτά βαρίδια και ανάβει τη φωτιά. Ακούει τότε μια φωνή.

**-Την απογοήτευσή μου ύπουλη Πουπού άστατη αλεπού δυσκολεύομαι να κρύψω... Αλλά τι να κάνω; Θα υποκύψω στις λαίμαργές σου ορέξεις! Ελπίζω να αντέξεις τη ζωή χωρίς εμένα και τα μάτια μου τα παινεμένα αλλά τουλάχιστον να με προσέξεις και με μεράκι να με μαγειρέψεις. Νόμιζα ότι από τις αλεπούδες τις άλλες διαφέρεις. Ότι στη ζωή μου την άνοιξη θα φέρεις. Αχ, πόσο ήμουν χαζή πίστευα πως θα κάνουμε μαζί ονειρικά ταξίδια και θα μπορούσα να σε αγαπήσω οφείλω όμως να σου υπενθυμίσω πως δε μου 'βαλες κρεμμύδια που στη μαγειρική πολύ αξίζουν και τις κότες νοστιμίζουν.**

**-Καλά λες! συμφωνεί η αλεπού η αρχιμαγείρισσα Πουπού ακούς εκεί να ξεχάσω τα κρεμμύδια της τσουκάλας τα στολίδια! Χωρίς κρεμμύδια και καρότα είναι άνοστη η κότα.**

Μάνι μάνι η αλεπού η λαίμαργη Πουπού δύο κρεμμύδια καθαρίζει τα φιλοκόβει κι ας δακρύζει ανοίγει το καπάκι πάλι στην κατσαρόλα να τα βάλει, πετάγεται έξω η Καρλότα βουτηγμένη στον ιδρώτα -η Πουπού δεν έβλεπε καλά απ'τα κρεμμύδια βουρκωμένη- μουσκεμένη, θυμωμένη την αρχίζει τις τσιμπιές η κότα και της αλλάζει τα φώτα.

**Πάρε τούτη! Πάρε εκείνη! Πάρε κι άλλη μια τσιμπιά. Πάρε μια στ' αυτιά κι άλλες δυο στην ουρά. Μάθαμε ποια είσαι πια! Τα δώρα σου θα**

επιστρέψω ποτέ πια δε θα πιστέψω τα απατηλά γλυκόλογά σου. Φύγε από μπροστά μου, χάσου! Μη μου ξαναφέρεις γαριδάκια πίτουρα και λουλουδάκια! Δεν τα θέλω τα μπισκότα χάρισέ τα σ' άλλη κότα και τα λόγια τα ωραία εκείνα λέγε τα σε καμιά χήνα στρουμπουλή μικρούλα ή σε κάποια γαλοπούλα.

Έτσι τελείωσε το ραντεβού κι έμεινα μόνη η Πουπού γεμάτη με νυχιές και γρατσουνιές και μπόλικες τσιμπιές. Κι από τότε πού και πού όποτε η Πουπού κρεμμύδια καθαρίζει θυμάται την Καρλότα και δακρύζει.

Ευγένιος Τριβιζάς

**Προσπάθησε να απαντήσεις στις ερωτήσεις**

**1. Ποιος είναι ο ήρωας της αφήγησης;**

---

---

---

**2. Που εξελίσσονται τα γεγονότα;**

---

---

---

**3. Πότε συμβαίνουν όλα αυτά;**

---

---

---

**4. Πως αισθάνεται ο ήρωας;**

---

---

---

**5. Πως τελειώνει η ιστορία;**

---

---

---

**6. Ποιο είναι το σημείο με τη μεγαλύτερη ένταση;**

---

---

---

**7. Τι συμβαίνει; (Ποιο είναι το πρόβλημα - κεντρικό γεγονός;)**

---

---

---

**8. Τι κάνει ο ήρωας για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα;**

---

---

---

**9. Γιατί συμβαίνουν όλα αυτά;**

---

---

---