



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ
ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ**

ΜΟΥΤΑΦΗ ΣΤΕΛΛΑ

Επιβλέπων καθηγητής: ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ

Ρέθυμνο, Μάρτιος 2020



«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

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

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ
ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ**

ΜΟΥΤΑΦΗ ΣΤΕΛΛΑ

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, 2019

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.

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ
ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ**

ΜΟΥΤΑΦΗ ΣΤΕΛΛΑ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ

Καθηγητής Η.Υ, Π.Τ.Δ.Ε

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ

Καθηγητής Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: ΜΟΥΖΑΚΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ

Διδάκτορας ΕΑΠ

Ρέθυμνο, Μάρτιος 2020



«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

«Στον Στράτο»

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Κωτσίδα Κωνσταντίνο για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξή του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Περίληψη

Στα πλαίσια της εν λόγω διπλωματικής εργασίας σχεδιάστηκε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό βασισμένο στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για τη διεξαγωγή προγράμματος ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές δημοτικού σχολείου, με βασικότερο εργαλείο τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης. Ταυτόχρονα με τη διεξαγωγή του προγράμματος, υλοποιήθηκε έρευνα κατά την οποία διερευνήθηκαν οι αρχικές και τελικές απόψεις των εκπαιδευόμενων μαθητών σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την ψηφιακή αφήγηση, καθώς και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού.

Το εκπαιδευτικό υλικό απευθυνόταν σε μαθητές Β' Τάξης Δημοτικού του Ν. Ρεθύμνου και συγκεκριμένα της σχολικής μονάδας του 1^{ου} Δ.Σ. Περάματος.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευόμενοι μαθητές έδειξαν στην πλειοψηφία τους να μένουν αρκετά ικανοποιημένοι σε σχέση με τις αρχικές προσδοκίες τους. Ελάχιστοι ήταν αυτοί που διατήρησαν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και λίγοι ήταν εκείνοι που οι αρχικές τους απόψεις δεν επηρεάστηκαν θετικά μετά το πέρας του προγράμματος για την αφήγηση παραμυθιού. Τα σχόλια των μαθητών κυμάνθηκαν σε θετικά πλαίσια με ένα πολύ μικρό ποσοστό να δηλώνει δυσaréσκεια σχετικά με τη διάρκεια των παραμυθιών. Παρ' όλα αυτά, θετική ήταν η αξιολόγηση του υλικού σχετικά με τον ήχο, τα γραφικά, τους ήρωες, τη μουσική και τα χρώματα που περιείχε.

Λέξεις – Κλειδιά

Ψηφιακή αφήγηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση, αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού.

Abstract

In terms of the context of this diplomatic paper, the author designed a digital educational material based on the principles of the distance education learning. The idea describes the operation of a full experience learning by teaching to primary school students with the help of digital storytelling. In addition, research has been conducted in order to explore the fundamental principles of how students perceive distance education, digital storytelling, as well as evaluation of distance learning material.

The subject material targets to students of the second grade of the 1st primary school of Perama, county of Rethymno.

According to the results of the research, the majority of the students showed a great satisfaction in relation to their initial expectations. The minority of them, remained neutral on the way they perceive distance education and few of the students did not appreciate the positive effects of the digital storytelling method. Most of the feedback received was positive with a small number of students showing dissatisfaction with the duration of the digital fairytale, thus, positive feedback received for the sound and visual effects, the characters, the music and the colors included.

Keywords

Digital storytelling, distance learning, full experience learning, evaluation of distance learning material.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	4
Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Κατάλογος Εικόνων/Σχημάτων.....	9
Κατάλογος Διαγραμμάτων/Πινάκων.....	10
Ακρωνύμια και Συντομογραφίες.....	11
Εισαγωγή.....	12
Μέρος Α: Θεωρητικό πλαίσιο.....	15
Εισαγωγή.....	15
1. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....	15
1.1 Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....	18
1.2 Το εκπαιδευτικό υλικό (Ε.Υ.) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	19
1.3 Ο σχεδιασμός του Εκπαιδευτικού Υλικού (Ε.Υ) στη συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	20
1.4 Το εκπαιδευτικό υλικό και η παιδαγωγική αξιοποίησή του.....	22
2. Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ).....	24
2.1 Οι θεωρίες μάθησης με τη χρήση των ΤΠΕ.....	25
2.2 Το μαθησιακό/διδακτικό υλικό στην εξΑΕ - Πλεονεκτήματα και Περιορισμοί.....	27
2.3 Συμπεράσματα.....	30
3. Ψηφιακή αφήγηση.....	31
Εισαγωγή.....	31
3.1 Ενίσχυση της ικανότητας αφηγηματικού λόγου των παιδιών μέσω της αφήγησης.....	31
3.2 Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση.....	34
3.3 Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της ψηφιακής αφήγησης.....	36
3.4 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσω ψηφιακής αφήγησης.....	38
3.5 Ψηφιακή αφήγηση και Δημιουργικότητα.....	39
3.6 Συμπεράσματα.....	41
Μέρος Β: Σχεδιασμός και παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού.....	42
Εισαγωγή.....	42
4. Μεθοδολογία σχεδιασμού.....	42
4.1 Βασικές αρχές δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	42
4.2 Βασικές παιδαγωγικές αρχές σχεδιασμού ηλεκτρονικών περιβαλλόντων.....	45

4.3 Δημιουργία του Εκπαιδευτικού Υλικού	51
4.4 Εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού	65
Μέρος Γ: Ερευνητικό πλαίσιο	66
Εισαγωγή.....	66
5. Έρευνα και αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού	66
5.1 Θεωρητικό πλαίσιο.....	66
5.2 Μεθοδολογία Έρευνας	67
5.2.1 Το δείγμα της έρευνας.....	70
5.2.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	71
5.3 Αποτελέσματα – Ανάλυση δεδομένων	72
5.3.1 Απόψεις μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση	72
5.3.1.1. Απόψεις μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	72
5.3.1.2 Απόψεις μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση για το παραμύθι.....	73
5.3.1.3 Απόψεις μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση για το μάθημα	75
5.3.2 Απόψεις μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης	82
5.3.2.1 1ος Άξονας - Απόψεις μαθητών ως προς το περιεχόμενο των εννοιών	82
5.3.2.2 2ος Άξονας - Απόψεις μαθητών ως προς τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν	87
5.3.2.3 3ος Άξονας - Απόψεις μαθητών ως προς τους διδακτικούς στόχους	92
5.3.2.4 4ος Άξονας - Απόψεις μαθητών ως προς το ψηφιακό παραμύθι	100
5.4 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	105
5.5 Συμπεράσματα	107
5.6 Περιορισμοί της έρευνας.....	110
5.7 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	111
Ελληνική Βιβλιογραφία	112
Ξένη Βιβλιογραφία	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ Α ΑΡΧΙΚΟ ΚΑΙ Β ΤΕΛΙΚΟ	122
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β : ΕΝΔΙΑΜΕΣΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ 1,2,3,4.....	126

Κατάλογος Εικόνων/Σχημάτων

Εικόνα 1: Αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ των παραγόντων της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2001).....	σελ.19
Εικόνα 2: Είδη διαφοροποίησης μαθητών.....	σελ.28
Εικόνα 3: Βασικές παιδαγωγικές αρχές σχεδιασμού του περιβάλλοντος «Ανακαλύπτοντας τη δημιουργικότητα μέσα μας».....	σελ.50-51
Εικόνα 4: Αρχική οθόνη – Είσοδος.....	σελ.52
Εικόνα 5: Οι τέσσερις θεματικές ενότητες στο chamilo.....	σελ.53
Εικόνα 6: Μάθημα 1 ^ο στο chamilo (ενδεικτικά).....	σελ.53
Εικόνα 7: «Ανακαλύπτοντας τη δημιουργικότητα μέσα μας» - Εισαγωγή.....	σελ.54-55
Εικόνα 8: Πίνακας πλοήγησης - Επεξήγηση εικόνων.....	σελ.55
Εικόνα 9: Γνωστοποίηση στόχων 4 ^{ης} Ενότητας (ενδεικτικά).....	σελ.56
Εικόνα 10: «Ανακαλύπτοντας τη δημιουργικότητα μέσα μας» - Χάρτης δραστηριοτήτων για κάθε ενότητα.....	σελ.56-57
Εικόνα 11: Εισαγωγή στη θεωρία – 1 ^η ενότητα	σελ.58
Εικόνα 12: Άσκηση εμπέδωσης θεωρίας.....	σελ.58
Εικόνα 13: Δραστηριότητες ψηφιακού παραμυθιού	σελ.59
Εικόνα 14: Δραστηριότητα story jumper 1 ^{ης} ενότητας	σελ.59
Εικόνα 15: Δραστηριότητες με κείμενα για εμπέδωση θεωρίας.....	σελ.60
Εικόνα 16: Διαδραστικό παραμύθι.....	σελ.60
Εικόνα 17: Δραστηριότητα story jumper 2 ^{ης} ενότητας	σελ.61
Εικόνα 18: Εισαγωγή στη θεωρία - Βασική δομή ενός αφηγήματος 2 ^η ενότητα	σελ.61
Εικόνα 19: Δραστηριότητα εμπέδωσης θεωρίας	σελ.62
Εικόνα 20: Δραστηριότητα κατανόησης ψηφιακού παραμυθιού -σύνοψης	σελ.62
Εικόνα 21: Δραστηριότητα story jumper 3 ^{ης} ενότητας	σελ.63
Εικόνα 22: Εισαγωγή στη θεωρία - Βασικά στοιχεία αφήγησης 3 ^η ενότητα.....	σελ.63
Εικόνα 23: Ψηφιακό παραμύθι.....	σελ.64
Εικόνα 24: Δραστηριότητα κατανόησης ψηφιακού παραμυθιού	σελ.64
Εικόνα 25: Ερωτηματολόγια Α αρχικό/ Β τελικό (1/4).....	σελ.122
Εικόνα 26: Ερωτηματολόγια Α αρχικό/ Β τελικό (2/4).....	σελ.123
Εικόνα 27: Ερωτηματολόγια Α αρχικό/ Β τελικό (3/4).....	σελ.124
Εικόνα 28: Ερωτηματολόγια Α αρχικό/ Β τελικό (4/4).....	σελ.125
Εικόνα 29: Ενδιάμεσα Ερωτηματολόγια (1/8).....	σελ.126
Εικόνα 30: Ενδιάμεσα Ερωτηματολόγια (2/8).....	σελ.127
Εικόνα 31: Ενδιάμεσα Ερωτηματολόγια (3/8).....	σελ.128
Εικόνα 32: Ενδιάμεσα Ερωτηματολόγια (4/8).....	σελ.129
Εικόνα 33: Ενδιάμεσα Ερωτηματολόγια (5/8).....	σελ.130
Εικόνα 34: Ενδιάμεσα Ερωτηματολόγια (6/8).....	σελ.131
Εικόνα 35: Ενδιάμεσα Ερωτηματολόγια (7/8).....	σελ.132
Εικόνα 36: Ενδιάμεσα Ερωτηματολόγια (8/8).....	σελ.133
Σχήμα 1: Οι τρεις παράγοντες διαφοροποίησης σύμφωνα με την Tomlinson.....	σελ.29
Σχήμα 2: Η έννοια της δημιουργικότητας (Αναστασιάδης, 2014).....	σελ.39
Σχήμα 3: Σχεδιασμός του Ε.Υ (Λιοναράκης, 2001).....	σελ.45
Σχήμα 4: Μοντέλο του Ε.Υ. του Gagne.....	σελ.47

Κατάλογος Διαγραμμάτων/Πινάκων

Διάγραμμα 1: Φύλλο.....	σελ.70
Διάγραμμα 2: Διαθέσιμος τεχνολογικός εξοπλισμός στο σπίτι.....	σελ.70
Διάγραμμα 3: Απόψεις μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν και μετά την παρέμβαση.....	σελ.73
Διάγραμμα 4: Απόψεις μαθητών για το παραμύθι πριν και μετά την παρέμβαση.....	σελ.75
Διάγραμμα 5: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 1 ^η Ερώτηση.....	σελ.84
Διάγραμμα 6: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 2 ^η Ερώτηση.....	σελ.86
Διάγραμμα 7: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 3 ^η Ερώτηση	σελ.87
Διάγραμμα 8: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 4 ^η Ερώτηση.....	σελ.89
Διάγραμμα 9: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 5 ^η Ερώτηση.....	σελ.91
Διάγραμμα 10: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 6 ^η Ερώτηση.....	σελ.92
Διάγραμμα 11: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 7 ^η Ερώτηση.....	σελ.94
Διάγραμμα 12: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 8 ^η Ερώτηση.....	σελ.96
Διάγραμμα 13: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 9 ^η Ερώτηση.....	σελ.97
Διάγραμμα 14: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 13 ^η Ερώτηση.....	σελ.99
Διάγραμμα 15: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 14 ^η Ερώτηση.....	σελ.100
Διάγραμμα 16: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 10 ^η Ερώτηση.....	σελ.102
Διάγραμμα 17: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 11 ^η Ερώτηση.....	σελ.103
Διάγραμμα 18: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 12 ^η Ερώτηση.....	σελ.105

Πίνακας 1: Απόψεις μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν και μετά την παρέμβαση.....	σελ.73
Πίνακας 2: Απόψεις μαθητών για το παραμύθι πριν και μετά την παρέμβαση.....	σελ.74
Πίνακας 3: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 1 ^η Ερώτηση.....	σελ.84
Πίνακας 4: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 2 ^η Ερώτηση.....	σελ.85
Πίνακας 5: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 3 ^η Ερώτηση.....	σελ.87
Πίνακας 6: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 4 ^η Ερώτηση.....	σελ.89
Πίνακας 7: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 5 ^η Ερώτηση.....	σελ.92
Πίνακας 8: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 6 ^η Ερώτηση.....	σελ.89
Πίνακας 9: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 7 ^η Ερώτηση.....	σελ.94
Πίνακας 10: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 8 ^η Ερώτηση.....	σελ.95
Πίνακας 11: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 9 ^η Ερώτηση.....	σελ.97
Πίνακας 12: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 13 ^η Ερώτηση.....	σελ.98
Πίνακας 13: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 14 ^η Ερώτηση.....	σελ.100
Πίνακας 14: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 10 ^η Ερώτηση.....	σελ.102
Πίνακας 15: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 11 ^η Ερώτηση.....	σελ.103
Πίνακας 16: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 12 ^η Ερώτηση.....	σελ.105

Ακρωνύμια και Συντομογραφίες

ΕΞΑΕ εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Ε.Υ Εκπαιδευτικό Υλικό

Δ.Ε. Διπλωματική Εργασία

Τ.Π.Ε Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

Η/Υ Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

ΓΜΥΥ Γνωστική Μαθητεία Υποστηριζόμενη από Υπολογιστή

CALL Computer-assisted language learning

MME Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

Εισαγωγή

Προβληματική της εργασίας

Οι αφηγηματικές ικανότητες ενός παιδιού επηρεάζουν τις επιδόσεις του σε διάφορους τομείς της ζωής του. Οι ικανότητες παραγωγής αφηγηματικού λόγου συνδέονται τόσο με την ακαδημαϊκή του επίδοση ενός παιδιού, όσο και με την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας με το περιβάλλον του. Στην ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας σημαντικό ρόλο παίζει ένα πλήθος ενδογενών και εξωγενών παραγόντων.

Το ενδο-οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, τα βιώματα, οι εικόνες και τα ερεθίσματα που λαμβάνει το κάθε παιδί από μικρή ηλικία, καθώς και η ταυτόχρονη καλλιέργεια του προφορικού αφηγηματικού λόγου στο σχολείο, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την μετέπειτα εξέλιξη της αφηγηματικής ικανότητας. Για τη σχολική πραγματικότητα όμως η ενασχόληση με αυτού του είδους δραστηριότητες, που καλλιεργούν τον προφορικό λόγο, είναι ένα πεδίο παραμελημένο. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια, αναδεικνύεται όλο και περισσότερο η συμβολή του στην ενίσχυση των γλωσσικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και δίνεται βαρύτητα σε προγράμματα που χρησιμοποιούν τη δομή του αφηγητικού κειμένου για την βελτίωση παραγωγής προφορικών αφηγηματικών ιστοριών.

Μέσα από την εμπειρία μου σε σχολικές τάξεις, μικρές και μεγάλες, συνειδητοποιώ καθημερινά, την αδυναμία που παρουσιάζει η πλειοψηφία των παιδιών στην αφήγηση ιστοριών και την αναγκαιότητα της καλλιέργειας αφηγηματικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά δυσκολεύονται όχι μόνο να αποδώσουν με σαφήνεια και συνοχή μια ιστορία προφορικά, αλλά ταυτόχρονα υστερούν σε δημιουργικότητα και φαντασία στην απόδοση δικών τους ιστοριών. Κατά τη δική μου άποψη, το παραμύθι αποτελεί τη σημαντικότερη πηγή ιδεών και η ενασχόληση με αυτό μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την αφηγηματική ικανότητα και την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών. Όλες αυτοί οι προβληματισμοί οδήγησαν στην επιλογή του θέματος για την παρούσα διπλωματική εργασία.

Η παρούσα διπλωματική εργασία υλοποιήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)» με τίτλο «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού και την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας». Για τη διεκπεραίωσή της πραγματοποιήθηκαν 3 βασικά στάδια: Ο σχεδιασμός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού βασισμένο στις αρχές της ΕΞΑΕ, η εφαρμογή του Ε.Υ. στα πλαίσια συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές δημοτικού, μέσω της πλατφόρμας chamilo του e-learning, και τέλος η αποτίμησή του από τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή, η

υλοποίηση του προγράμματος με τη βοήθεια του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού, έλαβε χώρα στην αίθουσα πληροφορικής του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Περάματος σε μαθητές Β' Τάξης.

Σκοπός της εργασίας

Το εκπαιδευτικό υλικό έχει ως βασικό εργαλείο τη χρήση του ψηφιακού παραμυθιού, θέτοντας ως στόχο μέσω αυτού να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για την προφορική αφήγηση και να ενισχύσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Μέσα από δραστηριότητες που επιχειρούν την κατανόηση κειμένου, τη διάκριση των βασικών στοιχείων της αφήγησης κτλ., στοχεύουν στην καλλιέργεια προφορικών αφηγηματικών δεξιοτήτων. Συνεπώς, σκοπός της παρούσας διπλωματικής είναι να διερευνήσει κατά πόσο ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό με τη χρήση του ψηφιακού παραμυθιού μπορεί να επηρεάσει θετικά την άποψη των μαθητών σχετικά με την αφήγηση παραμυθιού και να αποτελέσει κίνητρο για την ενασχόλησή τους με το ψηφιακό παραμύθι.

Οι μαθητές, που πήραν μέρος στην έρευνα, αν και μικροί σε πληθυσμό, κλήθηκαν να έρθουν σε επαφή όχι μόνο με την ψηφιακή αφήγηση και το παραμύθι, αλλά και με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έτσι ώστε να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα εξ αποστάσεως.

Η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών, πριν, μετά και κατά τη διάρκεια του προγράμματος, έγινε με τη χρήση εργαλείων ποσοτικής έρευνας, μέσω ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από τους μαθητές ανώνυμα, καθώς και με τη χρήση εργαλείων ποιοτικής έρευνας για τη βαθύτερη αποτίμηση των απόψεων των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Ο σχεδιασμός των ερωτηματολογίων έγινε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία προκύπτουν σύμφωνα με τον σκοπό και τους στόχους της διπλωματικής εργασίας και παρατίθενται παρακάτω:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για τη **συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως** εκπαίδευση μέσω Η/Υ πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο μάθημα;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για την **αφήγηση παραμυθιού** πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο μάθημα;
3. Είναι **λειτουργικό** ένα διαδικτυακό **ψηφιακό πολυμεσικό υλικό** εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της εξυπηρέτησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Δομή της εργασίας

Η παρουσίαση της εν λόγω διπλωματικής εργασίας εκτείνεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που αφορά το πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και γίνεται μια προσπάθεια να αποσαφηνιστούν οι έννοιες που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας που συνδέονται άμεσα με την εξΑΕ, καθώς και την ψηφιακή αφήγηση.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο που σχετίζεται με τον σχεδιασμό του ψηφιακού υλικού και γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια υλοποίησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Επίσης γίνεται μια αναφορά στις βασικές αρχές δημιουργίας του εκπαιδευτικού υλικού και στη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε κατά το σχεδιασμό του.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, έπειτα από την αναφορά στο σχετικό θεωρητικό πλαίσιο που στηρίχθηκε η έρευνα, και αναλύονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την αποτίμηση του Ε.Υ. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω μελλοντική έρευνα.

Μέρος Α: Θεωρητικό πλαίσιο

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό σκοπός είναι να αποσαφηνιστεί το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο τέθηκαν τις βάσεις για να δημιουργηθεί η παρούσα διπλωματική εργασία. Θα τοποθετηθούν εννοιολογικά οι όροι της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, και της ψηφιακής αφήγησης, που είναι και το βασικό μέσο πάνω στο οποίο στηρίχτηκε η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στο ρόλο που διαδραματίζουν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), οι οποίες συνδέονται άμεσα με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στην 1^η ενότητα τοποθετείται εννοιολογικά ο όρος εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, σύμφωνα με τους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς από τους διάφορους θεωρητικούς του πεδίου. Παράλληλα υπογραμμίζεται η πεμπτουσία, ο κυρίαρχος ρόλος δηλαδή που κατέχει το εκπαιδευτικό υλικό ως μέσο διάδοσης της γνώσης στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, καθώς και με ποιες προϋποθέσεις μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη 2^η ενότητα παρουσιάζεται ο ρόλος που διαδραματίζουν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί που θέτει η χρήση τους, καθώς και οι βάσεις στις οποίες στηρίζεται η ορθή χρήση τους.

Στην 3^η ενότητα επιχειρείται η ανάδειξη του ρόλου που κατέχει η αφήγηση στη κοινωνία παλαιότερα μέχρι και σήμερα, και πώς αυτή περνά από την παραδοσιακή μορφή της και προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι.

1. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Πολλοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για να περιγράψουν τον όρο «εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ)». Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2006) οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των ορισμών αυτών, αφορούν τις ανάγκες των εμπλεκομένων, τις χρονικές αναπροσαρμογές στα μέσα μετάδοσης των πληροφοριών και τους εκπαιδευτικούς προβληματισμούς. Ο καθένας από τους ορισμούς αυτούς επικεντρώνεται σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά της.

Ο Otto Peters υποστηρίζει ότι η εξΑΕ είναι ένα σύστημα παροχής γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, το οποίο χαρακτηρίζεται από τη βέλτιστη χρήση της τεχνολογίας, αλλά και την ορθολογική εφαρμογή μεθόδων και μέσων παραγωγής και διανομής του εκπαιδευτικού υλικού (Peters, 1971). Στην προσέγγισή του αντιμετωπίζει την εξΑΕ ως μια βιομηχανοποιημένη μορφή διδασκαλίας «industrialized from of

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

instruction», καθώς οργανώνεται με βάση την εφαρμογή καταμερισμού εργασίας και οργανωτικών αρχών.

Ο Moore έδωσε τον δικό του ορισμό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, η οποία μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των εκπαιδευτικών μεθόδων κατά τις οποίες οι διδακτικές συμπεριφορές εκτελούνται ανεξάρτητα από τις μαθησιακές συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένων των μεθόδων που θα εφαρμόζονταν σε συνθήκες συνύπαρξης διδάσκοντος και διδασκομένων στον ίδιο χώρο, έτσι ώστε η επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον εκπαιδευόμενο να πρέπει να διεκπεραιωθεί μέσω έντυπου υλικού, μηχανικών, ηλεκτρονικών ή άλλων μέσων (Moore, 1973).

Σύμφωνα με τον Holmberg, η εξΑΕ καλύπτει ποικίλες μορφές εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα, η οποία δε γίνεται με την άμεση και συνεχόμενη επίβλεψη εκπαιδευτών με εκπαιδευόμενους παρόντες στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας ή στον ίδιο χώρο, αλλά, συντελείται από τον σχεδιασμό, την καθοδήγηση και την εποπτεία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος (Holmberg, 1977).

Ο Λιοναράκης & Λυκουργιώτης (1998) δίνουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κάποια χαρακτηριστικά ως προς την ανοικτότητά της:

- Είναι ένα ιδεώδες, μια φιλοσοφική προσέγγιση κατά την οποία η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων και θα πρέπει να μπορούν να την απολαμβάνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.
- Απευθύνεται σε ένα μεγάλο φάσμα ενδιαφερομένων ανεξάρτητα από ηλικία, κοινωνικά στρώματα, επαγγέλματα, απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές κ.λπ.
- Παρέχει ευελιξία στην σπουδαστή σχετικά με τον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό μελέτης του.
- Παρέχει ελεύθερη πρόσβαση σε όσους το επιθυμούν (χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις).

Λαμβάνοντας υπόψιν τους παραπάνω ορισμούς βασικών θεωρητικών της εξΑΕ, γίνεται κατανοητό ότι σε ένα ανοικτό σύστημα εξΑΕ εκπαίδευσης, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα των σπουδών, ο οποίος εξασφαλίζεται από την άμεση επικοινωνία του διδάσκοντα με μικρά σε πληθυσμό τμήματα φοιτητών, δια ζώσης συναντήσεις και αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων με στόχο την αλληλεπίδραση (Ματραλής, 1998).

Μεταγενέστερα, ο Λιοναράκης το 1998 ενσωματώνει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τον όρο «πολυμορφικότητα», δίνοντάς της μια άλλη διάσταση: «Η πολυμορφική εκπαίδευση προτείνεται ως όρος, ο οποίος οριοθετεί τη διάσταση της απόστασης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσεγγίσεων: α) ποιότητας και β) χρήσης μέσων και εργαλείων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τη φύση της θα πρέπει να περιέχει εκπαιδευτικό υλικό προσανατολισμένο στη μάθηση και τη διδασκαλία. Τα μέσα που χρησιμοποιεί (έντυπο υλικό, οπτικοακουστικά, νέες

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

τεχνολογίες κ.α.) δεν βασίζονται πάντα σε μια ποιοτική προσέγγιση, από τη στιγμή όμως που τα δεδομένα αυτά καλύπτονται και η εκπαίδευση από απόσταση καλύπτει όχι μόνο τα μέσα, αλλά και τις αρχές μάθησης και διδασκαλίας, τότε διαφοροποιείται και δύναται να καλείται πολυμορφική εκπαίδευση. Έτσι, ο όρος «πολυμορφική εκπαίδευση» λαμβάνει μια ιδιαίτερη αξία και υποδηλώνει την ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με αρχές μάθησης και διδασκαλίας σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον» (Lionarakis, 1998).

Προσπαθώντας η εκπαιδευτική πραγματικότητα να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, σύμφωνα με τους Μαυροειδή, Γκίσοο και Κουτσούμπα, η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση αποτελεί μία εκπαιδευτική μεθοδολογία, η οποία αρμόζει με το ιδεώδες της ανοικτής εκπαίδευσης και αναπτύσσεται ταχύτατα τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς η εκβιομηχάνιση της οικονομίας, οι αλλαγές στην κοινωνία, και η εξέλιξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών αλλάζουν το εκπαιδευτικό τοπίο και απαιτούν σύγχρονες, ευέλικτες, εκπαιδευτικές μεθόδους (Μαυροειδής, Γκίσοος & Κουτσούμπα, 2016).

Συνοψίζοντας, παρακάτω αναφέρονται τα κύρια χαρακτηριστικά της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης:

- Η νέα μορφή εκπαίδευσης, η οποία σχεδιάζεται, οργανώνεται και υλοποιείται από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, προσφέρεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Holmberg, 1977)
- Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να υποστηρίζεται αποτελεσματικά στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτές του, γι' αυτό απαιτείται σχεδιασμός και ανάπτυξη προσεκτικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό φορέα (Holmberg, 1977).
- Αν και ο εκπαιδευόμενος και ο εκπαιδευτής βρίσκονται σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία, ο εκπαιδευόμενος πρέπει να έχει συνεχή υποστήριξη από τον εκπαιδευτή (Holmberg, 1977)
- Ο διδάσκοντας πρέπει να έχει την ευθύνη για την άμεση καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευομένου, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία μαζί του (Simonson et al, 2003).
- Αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος των νέων τεχνολογιών ώστε να δημιουργηθεί ένα διαδραστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα διευκολύνει και θα βελτιώνει την διαδικασία της εκπαίδευσης (Garisson & Shale, 1987).

Τέλος, ας σημειωθεί ότι οι νέες τεχνολογίες στην Ανοικτή εξΑΕ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, μιας και αναπτύσσουν την πολλαπλή νοημοσύνη του ατόμου, η οποία αποτελεί και ζητούμενο της σύγχρονης εποχής καθώς, μεταξύ άλλων, συμβάλει και στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, δηλαδή τη διαδικασία εκείνη με την οποία το άτομο επιλέγει, διαχειρίζεται και αξιολογεί τις μαθησιακές δραστηριότητες (Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος & Μασσαρά, 2015· Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013). Και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Λιοναράκης η εξΑΕ «είναι η

εκπαίδευση που διδάσκει κι ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης, 2005).

1.1 Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόζεται και στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, επιτυγχάνεται με τη βοήθεια πολυμορφικού υλικού και έχει τριπλή κατηγοριοποίηση:

- Αυτοδύναμη σχολική εξΑΕ, η οποία παρέχει ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών ταυτόσημα με το συμβατικό σύστημα διαφοροποιημένα ως προς το εκπαιδευτικό υλικό που προσφέρεται, καθώς και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητευομένων.
- Συμπληρωματική σχολική εξΑΕ, λειτουργεί ενισχυτικά και παράλληλα με το συμβατικό σχολείο, είτε προσφέροντας μαθήματα για συγκεκριμένους λόγους, είτε προωθώντας την επικοινωνία και τη συνεργασία μέσα σε σχολικά δίκτυα.
- Μεικτή / Πολυμορφική/ Συνδυαστική εκπαίδευση, η οποία είναι συνδυασμός συμβατικών και εξ αποστάσεως μεθόδων με στόχο την ουσιαστική αλληλεπίδραση (Μίμινου Α. & Σπανάκα Α., 2013).

Στην παρούσα διπλωματική εργασία όμως θα μας απασχολήσει η συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που εφαρμόζεται παράλληλα με το συμβατικό σχολείο, χωρίς όμως να το καταργεί αλλά ενισχύοντας το έργο του. Το σημαντικότερο πλεονέκτημά της είναι ότι εξασφαλίζει πρόσβαση σε όλους τους ενδιαφερόμενους, ανεξάρτητα από τα μαθησιακά, κοινωνικοπολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, παρακάμπτοντας εμπόδια που θέτει το συμβατικό σχολείο, δίνοντας έτσι ίσες ευκαιρίες σε όλους.

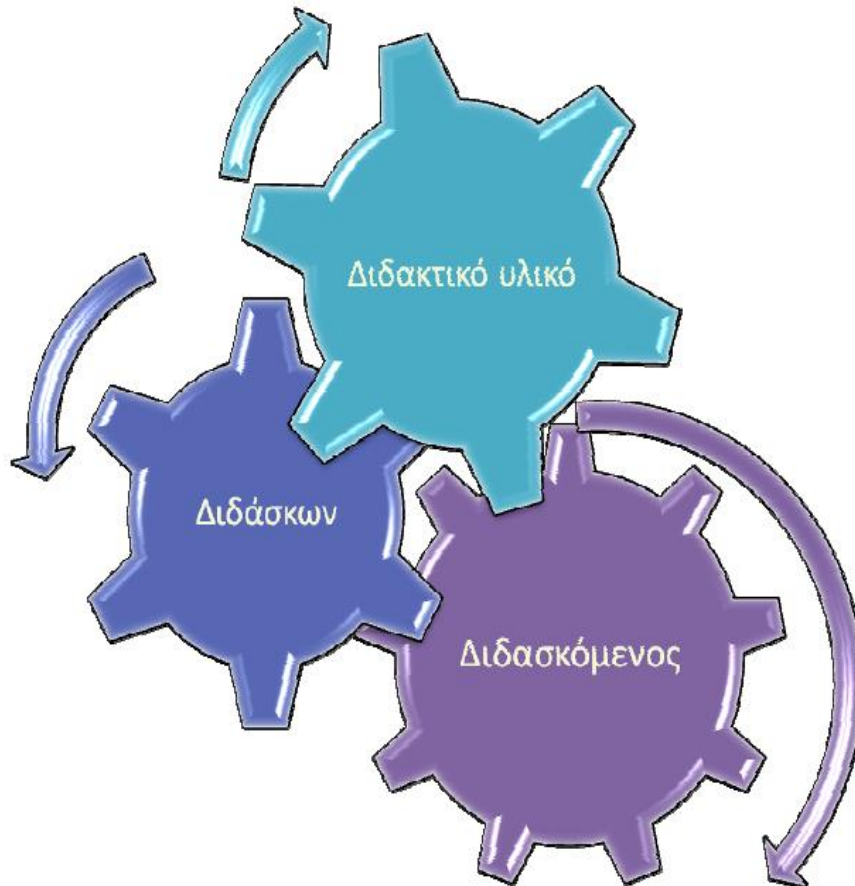
Στη συμπληρωματική σχολική εξΑΕ οι εμπλεκόμενοι είναι μαθητές του παραδοσιακού σχολείου, ωστόσο επιλέγουν να παρακολουθούν μαθήματα από απόσταση που δεν προσφέρονται επαρκώς στο σχολείο τους ή απουσιάζουν εντελώς από το εβδομαδιαίο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ακόμη, δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές που για ποικίλους λόγους δεν κατάφεραν να παρακολουθήσουν κάποια μαθήματα ή δεν έχουν ολοκληρώσει κάποιες ενότητες, να καλύψουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Βασάλα, 2005).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι αναγκαίος σύμμαχος στην εκπόνηση προγραμμάτων συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν οι Τ.Π.Ε, οι οποίες συμβάλλουν στη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που θα υποστηρίξει τον εκπαιδευόμενο στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας.

1.2 Το εκπαιδευτικό υλικό (Ε.Υ.) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) είναι ένα σύστημα, μία μέθοδος εκπαίδευσης, με βασικό χαρακτηριστικό της ότι *ο σπουδαστής διδάσκεται και μαθαίνει χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτή σε κάποια αίθουσα διδασκαλίας* (Ματραλής & Λυκουργιώτης, 1998, 1999, σελ. 41).

Ο Λιοναράκης (2001) αναφέρει ότι στην εξΑΕ η μάθηση στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην αλληλεπίδραση του σπουδαστή με το εκπαιδευτικό υλικό (Ε.Υ.). Χαρακτηριστικά υποστηρίζει ότι *«η διδακτική αλλάζει χέρια και προσανατολισμό και από την ευθύνη του διδάσκοντα περνά στη σφαίρα ευθύνης του διδακτικού υλικού, το οποίο είναι πλέον διαμορφωμένο ως διδακτικό εγχειρίδιο, ανεξάρτητα από τον τύπο και τη μορφή που ακολουθεί. Η ευθύνη του διδάσκοντα ως προς τη διδακτική περιορίζεται τυπικά, αλλά συγχρόνως αναβαθμίζεται η εμπλοκή του σε ρόλο συμβουλευτικό, υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό προς το διδασκόμενο. Διατηρεί λοιπόν έναν διαφορετικό μειωμένο, αλλά ανανεωμένο διδακτικό ρόλο και δραστηριοποιείται*



Εικόνα 1: Αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ των παραγόντων της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2001)

παράλληλα στο να υποστηρίξει ένα δομημένο διδακτικό υλικό» (Λιοναράκης, 2001).

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

Επιπλέον, κατά τους Κανελλόπουλο και Κουτσούμπα (2017) χάρη στις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες επιτυγχάνεται η όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές τους, καθώς και η αλληλεπίδραση τους με το εκπαιδευτικό υλικό αλλά και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους.

Η ίδια η φύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λοιπόν, απαιτεί τη χρήση των τεχνολογικών μέσων για το διαμοιρασμό του Εκπαιδευτικού Υλικού, και ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή. Λαμβάνοντας υπόψιν την εξέλιξη της κοινωνίας αλλά και τις συνεχιζόμενες απαιτήσεις που αυτή επιφέρει, γίνεται σαφής ο ρόλος που διαδραματίζει το Ε.Υ. σε συνδυασμό με τη χρήση της τεχνολογίας στη μάθηση και τη διδασκαλία στην εξΑΕ. Χαρακτηριστική είναι και η αναφορά της Βοσνιάδου (2002): «...η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση θα πρέπει να ιδωθεί μέσα στο πλαίσιο του αναγκαίου εκσυγχρονισμού των μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας, όπως προτείνεται από αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών για τη μάθηση και τη διδασκαλία (Bransford, Brown & Cocking 1999)».

Το εκπαιδευτικό υλικό, επομένως, δεν έχει ρόλο μονοδιάστατο, δηλαδή να προσφέρει γνώση και να οδηγήσει απλά τον εκπαιδευόμενο στη μάθηση. Με την εξέλιξη των νέων τεχνολογιών στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, αναλαμβάνει ρόλο πιο σύνθετο και ουσιαστικό. Για τον Holmberg (1995) ο στόχος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι να προσφέρει τέτοιου είδους διδασκαλία και μάθηση, ώστε να προωθήσει τους σκοπούς της εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι σχετικοί με την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Αξιοποιώντας την τεχνολογία με παιδαγωγικούς και κοινωνικούς όρους, ευνοείται η δημιουργία συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης από απόσταση τα οποία έχουν ως στόχο την ενθάρρυνση της διερευνητικής και κριτικής σκέψης (Κωστούλα & Μακράκης, 2006), και διαμορφώνουν τους όρους και τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία μιας πολυμορφικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Lionarakis, 1998).

1.3 Ο σχεδιασμός του Εκπαιδευτικού Υλικού (Ε.Υ) στη συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ο σχεδιασμός και η δημιουργία του Ε.Υ. στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι από τα πιο καίρια ζητήματα, αφού αποτελεί τον κύριο μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λιοναράκης, 2001). «Η διδασκαλία «εμπεριέχεται» στο διδακτικό υλικό» (Κόκκος, 2001) ή σύμφωνα με τον Rowntree «περιέχει έναν δάσκαλο σε ετοιμότητα, ο οποίος ενεργοποιείται αμέσως μόλις αυτό ανοιχτεί και είναι έτοιμος να βοηθήσει το διδασκόμενο να μάθει» (Rowntree, 1994).

Σύμφωνα με τους Σπαντιδάκη, Αναστασιάδη & Βασαρμίδου (2013) υπάρχουν τρεις τάσεις στο πεδίο της Γλωσσικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από τον Υπολογιστή

(ΓΜΥΥ/CALL Computer – assisted language learning) και αυτές διαμορφώνονται ως εξής:

- Η Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή ως φροντιστηριακό εργαλείο. Δίνεται στον μαθητή η δυνατότητα να οικοδομήσει τις γνώσεις του σε μικρό χρόνο αλλά οι ΤΠΕ σε αυτό το στάδιο δεν παρέχουν υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης.
- Η Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή ως κοινωνιο - γνωσιακό εργαλείο. Παρέχονται στον μαθητή εκείνες οι διαδικαστικές διευκολύνσεις (scaffolding) και περιβάλλοντα γνωσιακής μαθητείας δίνοντας του τη δυνατότητα να συμμετέχει σε κοινότητες μάθησης.
- Η Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή ως επικοινωνιακό - πολιτισμικό εργαλείο. Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως εργαλεία ανάδειξης ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος.

Είναι αναγκαίο λοιπόν μέσα από την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το εκπαιδευτικό υλικό να παρέχεται καθοδήγηση, υποστήριξη, ενθάρρυνση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση. (Πιερρακέας, Ξένος & Πιντέλας, 2001)

Οι βασικές λειτουργίες του Ε.Υ. είναι :

- Να παρουσιάζει την πραγματικότητα (με τις όποιες μορφές της) στους εκπαιδευόμενους ώστε να συμβάλλει στην αυτενεργό μάθηση.
- Να κατευθύνει τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε ο εκπαιδευόμενος να εμπλέκεται σε ένα περιβάλλον μάθησης που θα του μαθαίνει πώς να μαθαίνει.
- Να δίνει κίνητρα για μάθηση και να ενθαρρύνει.
- Να συμβάλλει στην κατανόηση του περιεχομένου, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες.
- Να συμβάλλει μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες στην εξέλιξη των εκπαιδευομένων.
- Να προσφέρει δυνατότητες πολύπλευρης αξιολόγησης (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2003· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Στον τομέα του σχεδιασμού Ε.Υ. υπάρχουν πολλά μοντέλα πρότυπα σχεδιασμού, τα οποία στηρίζονται στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Τα πρότυπα σχεδιασμού συχνά φιλοδοξούν να αποτελέσουν μια γέφυρα ανάμεσα στις θεωρίες μάθησης και στην πράξη (Gros et al, 1997).

Ωστόσο, είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι όλα τα πρότυπα-μοντέλα από πολλούς θεωρητικούς (Reigeluth, 1997· Jonassen et al 1997· Winn, 1997) θεωρούνται επισφαλή, καθώς η ανθρώπινη συμπεριφορά και η μαθησιακή διαδικασία είναι συχνά απρόβλεπτες και δεν υπάρχει καμία εγγύηση ότι κάτι που ήταν επιτυχημένο μια φορά θα έχει πάντα την ίδια επιτυχία. Το παραπάνω μας οδηγεί στο συμπέρασμα

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

ότι κάθε προσπάθεια ανάπτυξης και σχεδιασμού Ε.Υ. θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν διάφορες παραμέτρους. Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού πολυμορφικού υλικού για συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ιδιαίτερα στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια, καθώς η έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην επιλογή της ομάδας -στόχου, στις θεωρίες μάθησης με βάση τις οποίες θα δομηθεί, στους μαθησιακούς στόχους, τα μέσα και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν (Μανούσου, 2008).

1.4 Το εκπαιδευτικό υλικό και η παιδαγωγική αξιοποίησή του

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προωθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που έχει ως επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, λαμβάνοντας υπόψιν τις προσωπικές του ανάγκες. Δεδομένου ότι η εξΑΕ συντελείται σε ένα περιβάλλον το οποίο διαφοροποιείται από τα συμβατικά περιβάλλοντα μάθησης (δηλαδή τον εκπαιδευόμενο και τον εκπαιδευτή να συνυπάρχουν στην ίδια αίθουσα), η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης στην εποχή της πληροφορίας αλλάζουν σημαντικά με τη βοήθεια του υπολογιστή ως γνωστικό εργαλείο (Ράπτης 1999).

Στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η χρησιμοποίηση των Τ.Π.Ε ως εργαλείο μάθησης, επικοινωνίας και δημιουργίας προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς της τάξης να εφαρμόσουν περισσότερες και ποικίλες εναλλακτικές προσεγγίσεις, ξεφεύγοντας από τον συμβατικό μονόλογο και την ερωτοαπάντηση (Αλαχιώτης, 2002).

Η βασική συνεισφορά των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική και μαθησιακή πράξη προκύπτει άμεσα από τα τεχνολογικά χαρακτηριστικά που φέρουν, από τους τρόπους με τους οποίους καταγράφουν, αποτυπώνουν, διαχειρίζονται και μεταδίδουν την πληροφορία και από τη δυνατότητα που προσφέρουν στο μαθητή να επεξεργάζεται τη γνώση με διάφορους τρόπους, να την προσεγγίζει ολιστικά, ώστε η μάθηση να εκτελείται σε ελκυστικά περιβάλλοντα (Cook & Ralston, 2005).

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, λοιπόν, οι Τ.Π.Ε. θα πρέπει να αξιοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελούν δυναμικά εργαλεία και εφαρμογές που θα υποστηρίζουν, θα ενισχύουν και θα εμπλουτίζουν τη διδασκαλία και τη μικτή πολυμορφικότητα της μάθησης (Αναστασιάδης, 2008).

Παρόλα αυτά, η εξ Αποστάσεως εκπαίδευση και η βελτιστοποίηση της αποτελεσματικής μάθησης δεν καθορίζονται από τα μέσα – εργαλεία μετάδοσης της πληροφορίας (τεχνολογίες ή έντυπο υλικό), αλλά από τις παιδαγωγικές επιλογές της σχεδίασης και της ανάπτυξης του διδακτικού υλικού (Ally, 2004).

1.5 Συμπεράσματα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τις δυνατότητες που παρέχει και ανταποκρινόμενη στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας αποτελεί μια μέθοδο εκπαίδευσης που κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί κατά πολλούς το μέσο εκείνο διάδοσης της γνώσης, το οποίο προσαρμόζεται στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου και προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους. Διακρίνεται για την ανοικτότητά της και την ευελιξία που παρέχει στη μαθησιακή πράξη. Στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, βάζοντας στο επίκεντρο τον μαθητευόμενο και προωθώντας την αυτονομία και την ανεξαρτησία του κατά τη διαδικασία της μάθησης. Η δημιουργία του Ε.Υ. αποτελεί καίριο ζήτημα για ένα επιτυχημένο πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς είναι το μέσο διάδοσης της πληροφορίας και διαδραματίζει τον ρόλο του δασκάλου όταν αυτός απουσιάζει χωροχρονικά. Απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό από τη μεριά του δημιουργού του, αφού πρέπει να παρέχει ενθάρρυνση, υποστήριξη και καθοδήγηση ανά πάσα στιγμή στους εκπαιδευόμενους. Τέλος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένη με το ανθρώπινο στοιχείο, μιας και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις παιδαγωγικές επιλογές του διδάσκοντα.

2. Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Η σημερινή κοινωνία χαρακτηρίζεται από την όλο και αυξανόμενη ένταξη των νέων τεχνολογιών σε όλους τους τομείς της ζωής, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την διείσδυση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η κριτική και δημιουργική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η προσαρμοστικότητα, η επικοινωνία, η συνεργασία κ.λπ. είναι πλέον απαιτήσεις που προκύπτουν από την ανάγκη για την απόκτηση πιο σύνθετων δεξιοτήτων που ξεφεύγουν από τη στεία απόκτηση της γνώσης σε μια εκσυγχρονισμένη εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον.

Συνεπώς, η σχολική πραγματικότητα απαιτεί νέες σύγχρονες μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας, οι οποίες θα διαμορφώνουν μια πολυμορφική εκπαίδευση και θα οδηγούν σε μια αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία. Για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής διαδικασίας μάθησης, λοιπόν, είναι αναγκαία η εφαρμογή των ΤΠΕ σε όλες τις βαθμίδες και τις μορφές της εκπαίδευσης, για να μπορούν οι πολίτες να επιβιώσουν σε μια κοινωνία συχνών και ουσιαστικών αλλαγών (Molnar, 1997).

Οι δυνατότητες που προσφέρει η χρήση του υπολογιστή σε συνδυασμό με την εικόνα, τον ήχο, το κείμενο, τα γραφικά κτλ. τον ανάγουν σε ένα σύστημα μάθησης, αλλά και σε ένα βοήθημα επικοινωνίας, καθώς εξασφαλίζουν τη δημιουργία εκπαιδευτικών εφαρμογών που θέτουν πληθώρα μαθησιακών στόχων υποστηρίζοντας τη διδασκαλία (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Επιπλέον, προσφέρουν τη δυνατότητα διαχείρισης μεγάλου όγκου δεδομένων και πληροφοριών, παρουσίασης πληροφοριών μέσω δυναμικών αλληλεπιδραστικών πολλαπλών αναπαραστάσεων, όπως αναπαράσταση ιδεών με κείμενα, εικόνες, χρώματα και σύμβολα και στην επικοινωνία (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010).

Σύμφωνα με την Βοσνιάδου (2006) μελέτες και πορίσματα από τον χώρο της Γνωσιακής Επιστήμης, όπως και έρευνες για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδραση με τα υπολογιστικά περιβάλλοντα, έχουν καταδείξει ότι η αξιοποίηση των υπολογιστών ως εργαλείο μάθησης μπορεί να επηρεάσει άμεσα τη διδακτική πράξη, δημιουργώντας καινοτόμες μορφές διδασκαλίας που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και ενισχύουν τα κίνητρα τους (Βοσνιάδου, 2006).

Επομένως, δεν συμβάλλουν μόνο στην αποτελεσματική μάθηση, με τα μέσα και τις δυνατότητες που παρέχουν. Σύμφωνα με τη Βοσνιάδου (2006), η συμβολή τους έγκειται και στο γεγονός ότι προσφέρουν πρόσβαση σε ένα πλήθος ελκυστικών εικόνων, οι οποίες προσελκύουν το ενδιαφέρον και την προσοχή ακόμη και των μικρότερων ηλικιών και μπορούν να χρησιμοποιηθούν με δημιουργικό τρόπο, ώστε να εντείνουν την προσοχή των μαθητών, να διευκολύνουν την κατανόηση κειμένων και να αναπτύξουν τόσο την αναγνωστική ικανότητα, όσο και την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου (Βοσνιάδου, 2006).

Σε αυτή τη δυνατότητα που προσφέρει ο υπολογιστής, στα πλαίσια της αξιοποίησης των ψηφιακών δεδομένων πολλαπλών μορφών που διαθέτει, θα στηριχθεί και η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού της παρούσας εργασίας, που σκοπό της έχει να διεγείρει το ενδιαφέρον και το κίνητρο των εκπαιδευομένων για την ενασχόλησή τους με το ψηφιακό παραμύθι, με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους και της φαντασίας τους.

2.1 Οι θεωρίες μάθησης με τη χρήση των ΤΠΕ

Τα τελευταία χρόνια, η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων. Η ένταξή και η αξιοποίησή τους στη διαδικασία της μάθησης, με όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικό τρόπο, ώστε να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη απόκτηση της γνώσης, καθώς και στην ενθάρρυνση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, κεντρίζει το ενδιαφέρον των ερευνητών του πεδίου.

Γι' αυτό και είναι σημαντικό να γίνει μια σύνδεση ανάμεσα στις θεωρίες μάθησης και την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Οι θεωρίες μάθησης περιγράφουν τη διαδικασία και τον τρόπο που ένα άτομο μαθαίνει. Η μάθηση σύμφωνα με τον Δημητριάδη (2015:17) είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία ορίζεται ως μια νευροψυχολογική διεργασία κατά την οποία επιτυγχάνεται μια σταθερή αλλαγή στη συμπεριφορά του ανθρώπου. Έχει ως βάση ανάλογες αλλαγές στο νευρικό σύστημα και προκύπτει ως απόρροια συσσωρευμένης εμπειρίας. Με βάση τους μελετητές των θεωριών μάθησης, η μάθηση είναι μια διαδικασία συνεχόμενη η οποία προκύπτει από την επεξεργασία των πληροφοριών που δέχεται το άτομο και σύμφωνα με κάποιους μελετητές μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή της συμπεριφοράς.

Ωστόσο, η διαδικασία της μάθησης αποτελεί αποτέλεσμα πολλών παραγόντων μιας και εξαρτάται τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο όσο και από την διδακτική στρατηγική που ακολουθείται, και διαμορφώνεται με βάση την προγενέστερη γνώση του ατόμου και την προσπάθεια για αναγνώριση, επεξεργασία και ενσωμάτωση των νέων δεδομένων. Είναι πάρα πολλές οι θεωρίες που σχετίζονται με τη μάθηση. Στη συμπεριφοριστική προσέγγιση η μάθηση ορίζεται ως μια αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή μέσω εμπειριών και ασκήσεων που δίνονται από το δάσκαλο (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Ο Skinner (Skinner, 1953, όπ. αναφ. στο Kapravelou, 2011) ο οποίος, αν και δέχεται ως κεντρικό άξονα της μάθησης τη διαδικασία «ερέθισμα-αντίδραση», όταν αναφέρεται στις εκπαιδευτικές εφαρμογές αυτής της διαδικασίας προβληματίζεται για την απλουστευτική διατύπωσή της, αμφισβητώντας την αποτελεσματικότητα μιας απλής διδασκαλίας, εξάσκησης και βαθμολογίας, και εισάγοντας και άλλους παράγοντες που ασκούν επίδραση στη μάθηση, όπως ο οικονομικός, κυβερνητικός και θρησκευτικός έλεγχος. Ο Gagné πιστεύει ότι οι ανθρώπινες δεξιότητες δεν είναι παρά αλλαγές στη συμπεριφορά (Gagné, 1977/1984).

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

Ο εποικοδομητισμός, θεωρία με κύριο εκπρόσωπο τον Piaget, καθιστά τη μάθηση όχι αποκλειστικά αποτέλεσμα της διδασκαλίας αλλά και του τρόπου που οι μαθητές κάνουν χρήση της νέας πληροφορίας, δηλαδή το πώς κατασκευάζουν τη γνώση ως ενεργά υποκείμενα και όχι ως παθητικοί αποδέκτες (Ράπτης & Ράπτη, 2001· Σολομωνίδου, 1999). Εστιάζει στην οικοδόμηση της νέας γνώσης στην παλιά, με γνωστική σύγκρουση μεταξύ τους και με μετασχηματισμούς που επέρχονται στις δομές της υπάρχουσας γνώσης, καθώς και στο ρόλο του διδασκομένου στην κατασκευή νοήματος, με αυτορρύθμιση, προσωπική ερμηνεία, κατασκευή και οργάνωση των εμπειριών και πειραματισμούς, που ωθούν τον εκπαιδευόμενο να αναδομήσει την αρχική διαισθητική του γνώση, σε αντίθεση με τη μηχανική αντίληψη της μετάδοσης γνώσεων από το δάσκαλο στο μαθητή (Kapravelou, 2011).

Μια άλλη θεωρία, η οποία φέρνει στο προσκήνιο το ρόλο του ιστορικού-κοινωνικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος με εκπρόσωπο το Ρώσο Vygotsky, όπ. αναφ. στο Kapravelou (2011), ο οποίος πρεσβεύει ότι οι προσωπικές εμπειρίες και η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους οργανισμούς εξωτερικεύονται με σήματα που αποκτούν νοήματα και σημασίες, από τις οποίες οικοδομούνται συστήματα γνώσης, και ότι η γνωστική ανάπτυξη, που αποκτά προσωπική σφραγίδα, και η γλώσσα, ως ψυχολογικό εργαλείο, εξαρτώνται από την κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική πραγματικότητα αλλά και από την εσωτερική αναπτυξιακή ετοιμότητα που μπορεί να υποστηριχθεί με την εκπαίδευση (Katz, 1993· Davis et al., 1997).

Ο Bruner ανάγει τη μάθηση σε μια θεωρία λογικών διεργασιών του παιδικού εγκεφάλου για να ανταποκριθεί σε διανοητικές διεργασίες και δίνει αντίστοιχες παιδαγωγικές παραδοχές (Bruner, 1960/1977):

- η μάθηση επιτυγχάνεται με την πρόσληψη της γνώσης και τον μετασχηματισμό της,
- ο ίδιος δέχεται τα εσωτερικά συστήματα συμβολισμού του παιδιού, αλλά, σε αντίθετη κατεύθυνση με τα νοητικά στάδια ανάπτυξης, υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος μπορεί να διδαχθεί οτιδήποτε σε οποιαδήποτε ηλικία αλλά με τον κατάλληλο τρόπο,
- ο εκπαιδευτικός έχει υποχρέωση να προκαλεί το ενδιαφέρον του παιδιού για ό,τι εκείνο μαθαίνει, κάνοντας μια διδασκαλία με νόημα και με σπειροειδές πρόγραμμα σπουδών,
- ο ίδιος τάσσεται υπέρ των διδακτικών μηχανών, χωρίς όμως να αντικαθιστούν τον εκπαιδευτικό.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Η. Ματσαγγούρα (1998), «*στους ορισμούς περιγραφικής φύσης, η διδασκαλία ορίζεται ως το σύνολο των προγραμματισμένων και μεθοδικών, άμεσων και έμμεσων, πνευματικών και συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και συμμετοχικών ενεργειών που επιλέγει να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές του προκειμένου να τους εμπλέξει με φυσικό και αβίαστο τρόπο σε δραστηριότητες μαθητείας, οι οποίες κρίνει ότι θα οδηγήσουν στην υλοποίηση των μαθησιακών και αναπτυξιακών σκοπών του αναλυτικού προγράμματος*».

Συμπερασματικά, είναι σημαντικό να τονιστεί εδώ η σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης μιας και τα νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με τη χρήση της τεχνολογίας φαίνεται να βρίσκονται σε συνάρτηση με τις γνωστικές θεωρίες, καθώς ενσωματώνουν ένα πλήθος δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των μαθητών (Παπαδόπουλος, 2012). Η εισαγωγή, η ενσωμάτωση και η συστηματική ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στον εμπλουτισμό των μαθησιακών εμπειριών των εκπαιδευόμενων με στόχο την επίτευξη αποτελεσματικότερης μάθησης. Η εισχώρηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία βάζοντας στο επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο και προωθώντας ένα μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στην εκπαιδευτική πράξη, προάγει την αποτελεσματικότερη μάθηση και τη δημιουργία μιας πολυμορφικής εκπαίδευσης επιφέροντας θετικές αλλαγές στον τρόπο προσέγγισης του μαθήματος, εισάγοντας νέους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών, αυξάνοντας τα κίνητρα παρακολούθησης του μαθήματος από τους μαθητές και γενικότερα συντελεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Ράπτης & Ράπτη 2006).

2.2 Το μαθησιακό/διδακτικό υλικό στην εξΑΕ - Πλεονεκτήματα και Περιορισμοί

Η συνεισφορά των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι είναι πλέον μια πραγματικότητα. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι ΤΠΕ έχουν συμβάλει καθοριστικά στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας και μάθησης (Karami, Karami & Attaran, 2013).

Η συνεισφορά του διδακτικού – μαθησιακού υλικού στην εξΑΕ το οποίο παρέχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι σημαντική μιας και αποτελεί όχι μόνο το μέσο διδασκαλίας, αλλά εμπεριέχει τη μέθοδο διδασκαλίας μέσα από την οποία ο μαθητής οδηγείται στην απόκτηση της γνώσης.

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα που προσφέρουν η τεχνολογία και τα μέσα της πληροφορικής είναι ότι:

- α) Εξασφαλίζουν τεράστιες δυνατότητες στην αναζήτηση, την οργάνωση, την αποθήκευση, την ανάκληση, την απεικόνιση και την επεξεργασία των πληροφοριών, την ανταλλαγή και την αξιοποίησή τους σε όλα τα επίπεδα.
- β) Συντελούν στη διαμόρφωση ενός φιλικού περιβάλλοντος εργασίας. Στόχος της δημιουργίας ενός τέτοιου ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης είναι να κράτα ζωντανό το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου.
- γ) Βοηθούν στη διαμόρφωση μηχανισμών μάθησης όπου ο μαθητής μπορεί να εργαστεί με τον προσωπικό του ρυθμό, να δοκιμάσει, να επέμβει και να οδηγηθεί στα δικά του συμπεράσματα. Επίσης του δίνεται η δυνατότητα να οργανώσει τις

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

σκέψεις του και τις ιδέες του, να κάνει έλεγχο της αποκτηθείσας γνώσης, θεωρώντας την δημιούργημά του.

δ) Έχει τη δυνατότητα της άμεσης αξιολόγησης καθ' όλη τη διδακτική διαδικασία, καθώς και τη δυνατότητα της αυτοαξιολόγησής του (Ράπτης & Ράπτη, 2001· Μουζάκης & Μήταλας, 1997).

Ένα άλλο πλεονέκτημα της ένταξης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη, εντοπίζεται στην ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η γενική τάξη περιλαμβάνει μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές δυνατότητες, εμφανίζει δηλαδή μια ανομοιογένεια.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα των μαθητών του και να προσαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία στις ανάγκες τους, διαφοροποιώντας τη διδακτική του παρέμβαση (Παπαδόπουλος, 2008).

Είδη διαφοροποίησης μαθητών

- Πολιτισμός
- Κοινωνικό υπόβαθρο
- Γνωστική ανάπτυξη
- Δεξιότητες
- Μαθησιακά στυλ
- Ενδιαφέροντα
- Κίνητρα
- Νοητική πρόκληση
- Συναισθηματική ωριμότητα
- Μαθησιακοί στόχοι, προσδοκίες και ανάγκες
- Μαθησιακές δυσκολίες



Εικόνα 2 : Είδη διαφοροποίησης μαθητών

Σε αυτό το σημείο έρχεται να προστεθεί η συμβολή των εργαλείων των ΤΠΕ στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που έχει ως στόχο, σύμφωνα με τη διδακτική προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την οικοδόμηση της γνώσης από όλους τους μαθητές, ενδυναμώνοντας την απόδοσή τους και δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Η επιλογή των κατάλληλων διαφοροποιήσεων πρέπει να βασίζεται στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών και στις προτεραιότητες που ο εκπαιδευτικός θέτει για το τι πρέπει να μάθουν, να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν κάθε φορά (Παπαδόπουλος, 2008). Σύμφωνα με την Tomlinson τρεις είναι οι παράγοντες διαφοροποίησης της διδασκαλίας: η ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή (βλ. σχήμα 1).



Σχήμα 1: Οι τρεις παράγοντες διαφοροποίησης σύμφωνα με την Tomlinson

Συνεπώς, η εκπαίδευση στις μέρες μας καλείται να ενσωματώσει με δημιουργικό τρόπο την πληροφορική κουλτούρα, να την εναρμονίσει με την ανθρωπιστική παιδεία και να την επαναδιαμορφώσει με τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους που η ίδια η εκπαίδευση θέτει (Βρύζας & Τσιτουρίδου, 2005, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2014). Με βάση το ανωτέρω πλαίσιο οι ΤΠΕ δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ένα ουδέτερο ενισχυτικό μέσο της ΕΞΑΕ αλλά οφείλουν να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο (Αναστασιάδης, 2008• Λιοναράκης, 2006• Ράπτης & Ράπτη, 2004• Μακράκης, 2000, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2014).

Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ στην εξΑΕ προκαλεί προβληματισμούς, καθώς πολλές φορές η έμφαση δίνεται στους διαθέσιμους τεχνολογικούς και οργανωτικούς πόρους, ενώ παραγνωρίζονται οι παιδαγωγικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να διέπουν ένα περιβάλλον μάθησης (Allly, 2004•

Kozma, 2001• Peters, 1998• Anastasiades & Spantidakis, 2006, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2014).

Στο σύγχρονο σχολείο οι ΤΠΕ δε θα πρέπει να περιορίζονται απλά και μόνο στον πληροφορικό αλφαριθμητισμό των μαθητών, που έτσι και αλλιώς αποτελεί αναγκαίο γραμματισμό, αλλά θα πρέπει να αξιοποιούνται ως δυναμικά εργαλεία και εφαρμογές υποστήριξης, ενίσχυσης και εμπλουτισμού της διδασκαλίας και της μικτής πολυμορφικής μάθησης (Αναστασιάδης, 2008).

Παρόλα αυτά, ως σημαντικότερη δυσκολία αναγνωρίζεται η αδυναμία των εκπαιδευτικών να οργανώσουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους και να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ περισσότερο δημιουργικά και όχι ως μέσα προβολής διαφανειών και επίδειξης (Τζιμογιάννης, 2010).

Στον αντίλογο έρχεται επίσης να προστεθεί και η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς ενέχει κίνδυνος κατά τον σχεδιασμό, λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, να παρεκκλίνουν από τους αρχικούς εκπαιδευτικούς τους σκοπούς. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η απουσία αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και η ελλιπής ουσιαστική παιδαγωγική επιμόρφωση των σχεδιαστών του εκπαιδευτικού υλικού, μειώνει την αποτελεσματικότητα των νέων εργαλείων (Whinship, 1988• Komoski, 1987). Στα περισσότερα λογισμικά δίνεται έμφαση στον εντυπωσιασμό, λόγω των τεχνικών δυνατοτήτων, ώστε να κυριαρχεί η πληροφορία και όχι η κριτική σκέψη και η κατανόηση (Massialas, 1989).

2.3 Συμπεράσματα

Η διείσδυση των τεχνολογικών μέσων σε όλους τους τομείς της ζωής οδηγεί αναπόφευκτα στην αναγκαιότητα της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην απόκτηση, από τη μεριά των εκπαιδευομένων, δεξιοτήτων προσαρμοσμένων στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα τα οφέλη που προσφέρει η ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία είναι πολλαπλά. Με τη χρήση των νέων τεχνολογιών ενισχύεται το ενδιαφέρον των μαθητών και δημιουργούνται κίνητρα για μάθηση, διαμορφώνοντας έτσι μια πιο αποτελεσματική μάθηση. Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν επίσης αναδεικνύονται και μέσα από τη σύνδεση με τις θεωρίες μάθησης οι οποίες υπογραμμίζουν την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητευομένων σε μια διαδικασία μαθητείας, η οποία προάγει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία και εμπλέκει το μαθητή σε έναν πιο ενεργητικό ρόλο κατά την εκπαιδευτική πράξη. Με τις κατάλληλες μεθόδους επιπλέον, το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να προωθήσει τη δημιουργική και κριτική σκέψη. Τέλος, γίνεται σαφές η σημαντικότητα της ποιότητας του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένο, με σαφείς στόχους και προσδοκώμενα αποτελέσματα, ώστε να μην παρεκκλίνει από την ουσία της διαδικασίας, που είναι η μάθηση.

3. Ψηφιακή αφήγηση

Εισαγωγή

Η αφήγηση έχει τις ρίζες της πολύ βαθιά μέσα στον χρόνο, μιας και για τους περισσότερους πολιτισμούς αποτελούσε το μέσο διάδοσης διαφόρων γεγονότων, καθώς και το μέσο που δίδασκε η μια γενιά την άλλη. Ανεξάρτητα από τον δημιουργό της, κάθε μορφή αφήγησης μεταφέρει μηνύματα που παραδοσιακά ενώνουν τους ανθρώπους, διδάσκουν και διαχέουν ιδέες (Mello, 2001). Κατά τον Fischer (1987), η αφηγηματοποίηση (narrativization) αποτελεί φυσική ανάγκη του ανθρώπου, η οποία συμβάλλει στην ταξινόμηση των εμπειριών και στη μετάβαση από την ατομική στην κοινή εμπειρία (Fischer, 1987, όπ. αναφ. στο Μεϊμάρης, 2016).

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι η αφήγηση από την πιο πρώιμη μορφή της, που είναι ο μύθος, μέχρι και το παραμύθι, αποτελούν στοιχεία πολιτιστικής κληρονομιάς και επηρεάζουν τον σύγχρονο πολιτισμό. Σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής η αφήγηση «ιστορίας» κατέχει σημαντική θέση στη μετάδοση των πληροφοριών. Για διαφορετικούς πολιτισμούς που αναπτύχθηκαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους οι ιστορίες αποτέλεσαν μορφή επικοινωνίας και μέσο διδασκαλίας για τις νεότερες γενιές (Μελιάδου, 2011).

Ο Bruner (1991) επίσης μιλάει για τον αφηγηματικό τρόπο σκέψης, τον οποίο ορίζει ως το είδος της σκέψης που προσδίδει οργάνωση στις εμπειρίες μας, δηλαδή στα γεγονότα και στη σχέση μας με αυτά, και νόημα στην κοινωνική πραγματικότητα, αφηγηματοποιώντας την ανθρώπινη δράση (όπ. αναφ. στο Μεϊμάρης, 2016). Έτσι, η αφήγηση γίνεται βασικός τρόπος οργάνωσης, ένα όργανο οικοδόμησης της υποκειμενικής μας πραγματικότητας, της κατανόησης του εαυτού μας, της προσωπικής μας ταυτότητας και του κοινωνικού κόσμου που μας περιβάλλει (Ong, 1997· Ματσαγγούρας, 2001, όπ. αναφ. στο Μεϊμάρης, 2016).

3.1 Ενίσχυση της ικανότητας αφηγηματικού λόγου των παιδιών μέσω της αφήγησης

Η έκθεση σε ιστορίες ξεκινάει από πολύ νωρίς στη ζωή ενός παιδιού μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, όπως είναι η ανάγνωση βιβλίων, οι ταινίες και η ανταλλαγή καθημερινών εμπειριών με την οικογένεια ή άλλα οικεία πρόσωπα (Hegsted, 2013· Lynch et al, 2008). Έτσι, τα μικρά παιδιά δημιουργούν τις αρχικές αφηγήσεις τους, αντλώντας ιδέες από τις άμεσα βιωμένες εμπειρίες τους και από αφηγηματικά κείμενα, δηλαδή παραμύθια και ιστορίες, που συχνά τους διαβάζονται, που είναι κι αυτά διαμορφωμένα πάνω σε σενάρια καθημερινής ζωής (Bruner, 1991).

Η ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων ενός παιδιού είναι μεγίστης σημασίας. Δεν αποτελούν μόνο μέρος της γλωσσικής του ανάπτυξης (Lever & Senechal, 2011) αλλά φαίνεται να συνδέονται στενά με τη ακόλουθη σχολική επίδοση τους και κυρίως με το γραμματισμό και την αναγνωστική ικανότητα, ευχέρεια και κατανόηση (Brown et al, 2014+ Reese et al, 2010). Επιπλέον, αποτελούν μετάβαση από τον προφορικό στον γραπτό λόγο (Hegsted, 2013+ Riley & Burrell, 2007), συμβάλλουν στη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Riley & Burrell, 2007+ Stadler & Ward, 2005) και επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη σχέσεων και αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους συνομηλίκους τους (Spencer & Slocum, 2010).

Η αφήγηση παρ' όλα αυτά είναι μια απαιτητική διαδικασία. Απαιτεί από τον αφηγητή εκτός από ανεπτυγμένο επίπεδο γλώσσας και γνωστικών δεξιοτήτων, οργανωμένο σχεδιασμό των σκέψεων σε μια λογική σειρά, με την ενσωμάτωση στοιχείων που να δίνουν νόημα στην ιστορία και να κρατούν ζωντανό το ενδιαφέρον του ακροατή (Hegsted, 2013). Σύμφωνα με τους Botvin και Sutton-Smith (1977), το επίπεδο οργάνωσης και συνοχής μιας αφήγησης σχετίζεται με το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών.

Οι Stein και Glenn (1975), ύστερα από ανάλυση μύθων ή παραμυθιών και παρατηρώντας ότι πάντα αναδύεται μια σταθερή οργάνωση, παρά τις παραλλαγές που μπορεί να χαρακτηρίζουν το κάθε κείμενο, πρότειναν το ακόλουθο δομικό σχήμα:

α) *Πλαίσιο*: Ο στόχος του πλαισίου αφορά αφενός το φυσικό, κοινωνικό ή χρονικό πλαίσιο κι αφετέρου τους κύριους χαρακτήρες της ιστορίας, παρέχοντας πληροφορίες για συνηθισμένες συμπεριφορές ή καταστάσεις που εμπλέκονται οι ήρωες.

β) *Αρχικό γεγονός*: Ως αρχικό γεγονός μπορεί να θεωρηθεί οποιοδήποτε φυσικό συμβάν ή ενέργεια του ήρωα ή άλλου χαρακτήρα της ιστορίας, που θα προκαλέσει την αντίδραση του πρώτου. Ως αφορμή μπορεί επίσης να λειτουργήσει και κάποια ψυχολογική κατάσταση των ηρώων, όπως η πείνα, ο πόνος ή η ασθένεια.

γ) *Εσωτερική αντίδραση*: Εδώ αναδεικνύεται η ψυχολογική κατάσταση του ήρωα μετά από κάποιο συμβάν, η οποία τον ωθεί να αναλάβει δράση. Στην κατηγορία αυτή τοποθετούνται οι *συγκινησιακές αντιδράσεις* του ήρωα (ευτυχία, λύπη, απόγνωση), που δηλώνουν και την αποσταθεροποίηση μιας κατάστασης, οι *στόχοι* του (επιθυμίες ή προθέσεις για την αποκατάσταση της αστάθειας) και οι *γνώσεις* του (προσωπικές του σκέψεις). Τα τρία αυτά στοιχεία συνήθως εμφανίζονται με λογική σειρά, χωρίς αυτό να ισχύει πάντα, αλλά μπορεί και να παραλείπονται όταν είναι ευκόλως εννοούμενα από το αρχικό συμβάν ή από τη συμπεριφορά του χαρακτήρα που ακολουθεί.

δ) *Προσπάθεια*: Εδώ παρουσιάζονται όλες οι ενέργειες του ήρωα στη σειρά, ώστε να φτάσει στον τελικό του στόχο, καθώς και τα κίνητρα που αναγκάζουν τον ήρωα στη δημιουργία ενός *εσωτερικού πλάνου* και την υλοποίησή του. Το εσωτερικό πλάνο περιλαμβάνει τους *υποστόχους* που πρέπει να φέρει εις πέρας ο ήρωας, ώστε να πραγματοποιήσει τον σκοπό του και τις γνώσεις του. Όταν το πλάνο απουσιάζει από κάποιες ιστορίες, είναι επειδή ο ήρωας θέτει έναν μοναδικό στόχο και σχεδιάζει

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

ενέργειες, ώστε να τον υλοποιήσει. Παρ' όλα αυτά ο ρόλος του εσωτερικού πλάνου είναι να κινητοποιήσει την εφαρμογή του σχεδίου, ώστε να δοθεί λύση στη διαμάχη ή να αποκατασταθεί η αστάθεια που προκλήθηκε από το αρχικό συμβάν.

ε) *Άμεση συνέπεια*: Αποτελεί την τελική φάση μιας ιστορίας και σηματοδοτεί την επίτευξη ή όχι του τελικού στόχου.

στ) *Αντίδραση*: Η αντίδραση περιλαμβάνει συναισθήματα και σκέψεις του ήρωα για το αποτέλεσμα, αλλά είναι διαφορετικό από την εσωτερική αντίδραση του ήρωα γιατί δεν τον ωθεί στην εφαρμογή ενός καινούριου πλάνου.

Συμπερασματικά, μια ολοκληρωμένη φανταστική αφήγηση αποτελείται από πληροφορίες που διαμορφώνουν το πλαίσιο, δηλαδή τον χρόνο, τον τόπο και τους χαρακτήρες, την αρχή της ιστορίας, ένα γεγονός/ πρόβλημα, το οποίο καλείται να αντιμετωπίσει ο πρωταγωνιστής, τα επεισόδια ή αλλιώς την εξέλιξη της ιστορίας, δηλαδή τις ενέργειες του ήρωα για να λύσει το πρόβλημα, τα εμπόδια που συναντάει, καθώς και τις συνέπειες που αντιμετωπίζει, το τέλος της ιστορίας και φυσικά τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων για το αποτέλεσμα. Αυτά τα δομικά στοιχεία αποτελούν τη Γραμματική της Ιστορίας (Stein & Glenn, 1977) και η λογική τους ακολουθία κατά την αφήγηση μιας ιστορίας είναι αναγκαία καθώς αναδεικνύει το επίπεδο της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών (Peterson & McCabe, 1992).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς στον τομέα αυτό, η αξιοποίηση του αφηγηματικού κειμένου για την εκμάθηση των δομικών στοιχείων του, οι κατευθυνόμενες δραστηριότητες από τη μεριά του εκπαιδευτή, η επαφή με την εικονογραφημένη εικόνα και η ανάγνωση παραμυθιών από άλλους, φαίνεται να διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στην διαμόρφωση των αφηγηματικών δυνατοτήτων των παιδιών.

Συχνά προτείνονται από τους ερευνητές διάφορα ερεθίσματα (οπτικά, ακουστικά) με στόχο τη γνωστική ενεργοποίηση των παιδιών και τον εμπλουτισμό των φανταστικών αφηγήσεων που παράγουν (Vretudaki & Tafa, 2017). Αυτά μπορεί να είναι λεκτικές προτροπές, αφηγηματικές τεχνικές και οπτικά βοηθήματα, τα οποία συχνά συνοδεύονται με ερωτήσεις κατανόησης (Allen et al., 1994· Gillam & Pearson, 2004 · Ukrainetz et al., 2005). Εδώ έρχεται να προστεθεί και η αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων που προσφέρουν ποικίλα ερεθίσματα, όπως η εικόνα, η μουσική, ο ήχος και η ένταση της φωνής του αφηγητή, που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών, και η συνεισφορά τους μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη μάθηση.

Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, θα επικεντρωθούμε κυρίως στο κατά πόσο ένα ψηφιακό παραμύθι, το οποίο εμπεριέχει ήχο και εικόνα, μουσική και ειδικά εφέ, αποτελεί ένα ελκυστικό μέσο για την εκμάθηση των αφηγηματικών δομών μιας ιστορίας, καθώς και κατά πόσο κινητοποιεί τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, ώστε να απασχολούνται ευχάριστα με δραστηριότητες κατανόησης και εκμάθησης βασικών δομών των αφηγηματικών κειμένων, με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους.

3.2 Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αφήγηση αποτελεί μια πολιτιστική διαδικασία συνυφασμένη με όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής. Στην εποχή που διανύουμε το αφήγημα ακολουθώντας τις τάσεις του σύγχρονου πολιτισμού περνά αναπόφευκτα από την παραδοσιακή μορφή του στην ψηφιακή σε πολλές πτυχές της καθημερινής ζωής, από τα ΜΜΕ και τις διαφημίσεις μέχρι και την εκπαίδευση. Η σημερινή πραγματικότητα λοιπόν απαιτεί από τους μαθητές να αναπτύξουν αντίστοιχες δεξιότητες και να καλλιεργήσουν τον ψηφιακό, οπτικό και τεχνολογικό τους γραμματισμό και σύμφωνα με τον Prensky (2001) είναι απόλυτα ικανά να μάθουν χρησιμοποιώντας την τεχνολογία σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Η αφήγηση ιστοριών δεν αποτελεί κάτι νέο στη διδακτική πρακτική, αφού ήδη εδώ και χρόνια χρησιμοποιείται ως ένα αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας (Pedersen, 1995). Ο συνδυασμός όμως της χρήσης της τεχνολογίας με την αφήγηση οδήγησε στη δημιουργία μιας νέας μορφής τέχνης, η οποία, σύμφωνα με τους Robin και McNeil (2012), συνδυάζει διαφορετικά είδη πολυμεσικού υλικού, όπως την εικόνα, το κείμενο, το βίντεο, την ηχογραφημένη αφήγηση και τη μουσική επένδυση για τη δημιουργία μιας ιστορίας.

Για τον Davis, με τον όρο «ψηφιακή αφήγηση» νοείται μία μορφή σύντομης αφήγησης, συνήθως με τη μορφή προσωπικής ιστορίας σε πρώτο πρόσωπο, που παρουσιάζεται ως μία σύντομη ταινία για προβολή σε βιντεοπροβολέα ή στην οθόνη κάποιου υπολογιστή ή τηλεόρασης (Davis, 2004). Η ψηφιακή αφήγηση κατά τον Lathem συνδυάζει την παραδοσιακή προφορική αφήγηση με τεχνολογικά πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2005). Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή ένας άλλος ορισμός για την ψηφιακή αφήγηση εισάγει τον όρο της διαδραστικότητας που προσφέρει στον αναγνώστη και την ορίζει με βασικά κριτήρια την απεμπλοκή από την παραδοσιακά γραμμική δομή της αφήγησης, αλλά και τον βαθμό εμπλοκής του χρήστη στη διαμόρφωση της ιστορίας, είτε καθώς διαβάσει το κείμενο (δηλαδή την πορεία που θα επιλέξει κατά τη διάρκεια της διήγησης) είτε σε επίπεδο δημιουργίας (να μπορεί να επεμβαίνει στην αφήγηση της ιστορίας) (Handler-Miller, 2004).

Μια άλλη προσέγγιση η οποία φαίνεται να έχει επηρεάσει αρκετά την εκπαιδευτική κοινότητα, έρχεται από το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης του Μπέρκλεϋ της Καλιφόρνια (Center for Digital Storytelling (CDS), Berkeley, California). (<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27&sublinkid=31>)

Σύμφωνα με το κέντρο, η ψηφιακή αφήγηση νοείται ως καταγραφή και δημοσιοποίηση προσωπικών ιστοριών με ποικίλους στόχους. Φαίνεται ότι η ακρόαση και η παραγωγή ιστοριών από μαθητές δημοτικού συγκεκριμένα σύμφωνα με το ίδιο κέντρο, εξασκεί τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες ώστε να είναι ικανά να παράγουν περιεχόμενο με νόημα και να επεξεργάζονται πληροφορίες. Τα 7 στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα στην ψηφιακή αφήγηση είναι τα παρακάτω:

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

1. Η Άποψη (Ποιο είναι το κεντρικό θέμα της ιστορίας και ποια είναι η οπτική του συγγραφέα;)
2. Ένα δραματικό ερώτημα (Ένα ερώτημα-κλειδί που κρατά το ενδιαφέρον του θεατή και θα απαντηθεί στο τέλος της ιστορίας)
3. Το συναισθηματικό περιεχόμενο (Σοβαρά ζητήματα που παίρνουν ζωή με έναν προσωπικό και ισχυρό τρόπο και συνδέουν το κοινό με την ιστορία)
4. Το δώρο της φωνής σας (Ένας τρόπος να προσωποποιήσετε την ιστορία ώστε να βοηθήσετε το ακροατήριο να κατανοήσει το περιεχόμενο)
5. Η δύναμη του ήχου (Μουσική ή άλλοι ήχοι που υποστηρίζουν και διανθίζουν το σενάριο)
6. Οικονομία (Η χρήση της κατάλληλης ποσότητας περιεχομένου για την αφήγηση της ιστορίας χωρίς να παραφορτώνεται ο θεατής)
7. Ρυθμός (Ο ρυθμός της ιστορίας και πόσο αργά ή γρήγορα εξελίσσεται)

Σύμφωνα με την ίδια πηγή, οι βασικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας από μαθητές διαφέρουν ελαφρώς από τα παραπάνω στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης και φαίνονται παρακάτω:

1. Ο γενικός σκοπός της ιστορίας
2. Η άποψη του αφηγητή
3. Μια δραματική ερώτηση ή ερωτήσεις
4. Η επιλογή του περιεχομένου
5. Η σαφήνεια της φωνής
6. Ο ρυθμός της αφήγησης
7. Η χρήση μιας ουσιαστικής μουσικής επένδυσης
8. Η ποιότητα των εικόνων, του βίντεο και των άλλων πολυμεσικών στοιχείων
9. Η οικονομία στις λεπτομέρειες της ιστορίας
10. Η σωστή χρήση της γλώσσας

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί ο ρόλος της τεχνολογίας σε σχέση με το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα. Τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία τεχνολογίας στην ψηφιακή αφήγηση αποτελούν τον παράγοντα εκείνο που βοηθά στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των εμπλεκομένων και στη δημιουργία κινήτρων. Όπως αναφέρει και ο Amabile (1989) σε μια μαθησιακή διαδικασία με προσδοκώμενο στόχο το δημιουργικό αποτέλεσμα είναι σημαντικό το ενδιαφέρον των εμπλεκομένων σε αυτήν και τα προσωπικά κίνητρα που αναπτύσσονται για να αυξάνεται η αφοσίωση των εκπαιδευομένων.

Στην παρούσα εργασία θα δοθεί έμφαση στην εξάσκηση των μαθητών σε δραστηριότητες επεξεργασίας ιστοριών και πληροφοριών μέσω ψηφιακής αφήγησης. Η εμπλοκή τους με το διδακτικό υλικό και τις δραστηριότητες μέσω ψηφιακής αφήγησης έχει ως στόχο τα παιδιά να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον τους για την ανάγνωση παραμυθιών και να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασίας τους μέσα από την επαφή τους με τα παραμύθια ψηφιακής

αφήγησης. Οι στόχοι της παρούσας εργασίας όμως θα αναφερθούν αναλυτικότερα σε επόμενο κεφάλαιο.

Η εκπαιδευτική κοινότητα θεωρεί ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα όπως τον οπτικό εγγραμματισμό, τη συνεργασία, τη γνώση της τεχνολογίας, αλλά και για τη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (McLellan, 2006). Η ένταξη της ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικά προγράμματα σημαίνει παραγωγή έργων από τους μαθητές με την καθοδήγηση των δασκάλων, και αυτή ακριβώς η συνισταμένη της δημιουργικότητας είναι το πιο ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές (Frazel, 2010).

3.3 Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της ψηφιακής αφήγησης

Μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, η βιβλιογραφική επισκόπηση έχει αναδείξει ένα εύρος πλεονεκτημάτων για τους εμπλεκόμενους. Σύμφωνα με τους Παπαγγελή & Αθανασοπούλου (2012) η απεικόνιση του παραμυθιού σε αντίθεση με την προφορική του αφήγηση υπερτερεί, λόγω της ελκυστικότητας που προσφέρει στον θεατή, ενώ τα ψηφιακά πολυμέσα βοηθούν στην καλύτερη απομνημόνευση σημείων της ιστορίας (όπ. αναφ. στο Καραμητόπουλος, 2017). Μια σειρά ερευνών επίσης με την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης σε διάφορα μαθήματα όπως η Γλώσσα, τα Θρησκευτικά, η Ιστορία κτλ. ανέδειξε τη σημασία της στην ανάπτυξη πολυμορφικών δεξιοτήτων, που συνδέονται με την συνεργατικότητα, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την εξάσκηση των μαθητών σε επικοινωνιακούς, οπτικούς και άλλους γραμματισμούς, δημιουργώντας έτσι ένα νέο πλαίσιο έκφρασης και αφήγησης ιστοριών (όπ. αναφ. στο Καραμητόπουλος, 2017).

Άλλα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην διδακτική διαδικασία στα μαθήματα της γλώσσας, φαίνεται να είναι σημαντική η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, παραγωγής και κατανόησης λόγου (Tsou, Wang και Tzeng, 2006). Η ευέλικτη και δυναμική φύση της ψηφιακής αφήγησης, που ενσωματώνει ταυτόχρονα ακουστικά, οπτικά και αισθητηριακά στοιχεία, αξιοποιεί το πλήθος των γνωστικών διαδικασιών που ενισχύουν τη μάθηση, βασιζόμενο στη γλωσσική, χωρική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, νατουραλιστική και κιναισθητική νοημοσύνη (Lynch και Fleming, 2004).

Επιπλέον σύμφωνα με τον Pink (2005) υπάρχουν έξι ικανότητες που αναπτύσσονται με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης. Οι τρεις πρώτες έχουν να κάνουν με την ενσυναίσθηση, τη σύνθεση και την αφήγηση ενδιαφερουσών αφηγήσεων με σκοπό την επικοινωνία και την αλληλοκατανόηση, την ικανότητα δημιουργίας ενός πράγματος (προϊόν, υπηρεσία ή τρόπου ζωής), το οποίο να χαρακτηρίζεται από καλαισθησία, ελκυστικότητα και να συνδέεται κάποιος συναισθηματικά με αυτό. Η τέταρτη ικανότητα αφορά το πλαίσιο της διασκέδασης και του παιχνιδιού στο οποίο

εντάσσεται η ψηφιακή αφήγηση, ενώ η πέμπτη ικανότητα αναφέρεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων ανάλυσης και σύνθεσης. Τέλος, η έκτη ικανότητα αφορά τη δημιουργία νοήματος.

Οι Yuksel-Arslan, Yildirim & Robin (2016) εφαρμόζοντας την ψηφιακή αφήγηση στην διδακτική πράξη σε μαθητές νηπιαγωγείου στην Τουρκία διαπίστωσαν ότι η χρήση της δημιουργεί κίνητρα για μάθηση, μετατρέπει την αφηρημένη γνώση σε σταθερά νοητικά σχήματα, οδηγεί στην αλλαγή της συμπεριφοράς και δίνει τη δυνατότητα για αξιολόγηση της προόδου των μαθητών.

Ιδιαίτερα όσο αφορά στη χρήση λογισμικών δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών με τη μορφή κόμικ, έρευνες έχουν δείξει πως αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικά, ακόμα και κατά την εφαρμογή από μικρά παιδιά, καθώς αποτελούν ελκυστικά και διασκεδαστικά προγράμματα τα οποία ενεργοποιούν τη φαντασία των παιδιών και δημιουργούν κίνητρα συμμετοχής και μάθησης (Μουταφίδου & Μέλλιου 2012, Μέλλιου & Μουταφίδου 2012).

Ωστόσο, παρά τα πολλά πλεονεκτήματα, στον αντίποδα έρχονται να προστεθεί ο ρόλος που διαδραματίζει ο καθοδηγητής δάσκαλος και δημιουργός, μέσα από πορίσματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμβάλει στην κοινωνικοπολιτική και ενταξιακή διαδικασία των μαθητών στην κοινωνία, αποτελώντας τον πιο σημαντικό πυλώνα υλοποίησης της προγραμματισμένης αγωγής και μάθησης, δηλαδή της εκπαίδευσης (Χατζηδήμου & Ταράτορη, 2003). Οι εκπαιδευτικοί του σήμερα είναι αρωγοί και καθοδηγητές της εκπαιδευτικής πράξης η οποία εκσυγχρονίζεται σε ένα πλαίσιο μιας αλματώδους τεχνολογικής εξάπλωσης.

Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καλούνται να κάνουν υπεύθυνη και συνειδητή χρήση των εργαλείων ψηφιακής αφήγησης, προωθώντας όλα τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει και εκπληρώνοντας τον κυρίαρχο στόχο που, σύμφωνα με τον Ohler (2005), θα πρέπει να είναι η καθαυτή διαδικασία της αφήγησης. Έτσι, ο σωστός και κατάλληλος σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού από τη μεριά των εκπαιδευτών είναι το κλειδί για την επίτευξη του βασικού στόχου που τέθηκε παραπάνω.

Επιπλέον, ο καθοδηγητής- δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να κατευθύνει σωστά τους μαθητές και να οδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια αποτελεσματική μάθηση, καθώς ενέχει πάντα ο κίνδυνος οι μαθητές να παρασυρθούν από την αφήγηση και να παρεκκλίνουν από το στόχο δημιουργίας τους (Kay, 1996).

Με βάση την παραπάνω προοπτική, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση είναι θεμελιώδης προϋπόθεση κάθε δυναμικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο οφείλει να αυτοβελτιώνεται συνεχώς και να αξιοποιεί όχι μόνο τις γνώσεις αλλά και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών του λειτουργών, οι οποίοι

καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα πολύπλοκο και πολυπαραγοντικό περιβάλλον (όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, Κωτσίδης, 2015).

3.4 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσω ψηφιακής αφήγησης

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν ενδεικτικά πρακτικές που διενεργούνται ή διενεργήθηκαν χρησιμοποιώντας την ψηφιακή αφήγηση σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Το πρόγραμμα PoliCultura, (<http://www.policultura.it/>) πραγματοποιήθηκε στην Ιταλία με έτος έναρξης το 2006, σε μαθητές από 5 έως 17 ετών. Στο εν λόγω πρόγραμμα τα παιδιά δημιουργούν και διαμοιράζονται ιστορίες με εικόνα και ήχο, με την παρουσία του ακουστικού μέρους σε γραπτή μορφή. Στην παρούσα πρακτική λοιπόν η δημιουργικότητα του καθοδηγητή εκπαιδευτικού φαίνεται να λειτουργεί ως βοηθητικός παράγοντας στις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται ώστε να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η δημιουργία των ιστοριών φαίνεται να βοήθησε τα παιδιά να οργανώσουν τις σκέψεις τους, να δημιουργήσουν ολοκληρωμένο γραπτό λόγο, να καλλιεργήσουν την αισθητική τους ικανότητα επιλέγοντας κατάλληλα τη μουσική και τις εικόνες, να ενισχύσουν την ικανότητα τους για συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση (Di Blas et al, 2009).

Σε μια άλλη εφαρμογή FaTe2 (Garzotto, 2005) που διενεργήθηκε σε παιδιά 5-7 ετών φαίνεται οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση με τον υπολογιστή και τα συμβατικά μέσα να αποτελούν κίνητρο για ενεργό συμμετοχή. Τα παιδιά θέλησαν να μεταφέρουν τις ψηφιακές ιστορίες τους είτε σε γραπτή μορφή και να δημιουργήσουν νέες, εμπνευσμένες από τις ζωγραφιές και το αγαπημένο τους παιχνίδι, δείχνοντας έτσι ότι είναι ικανά να βρίσκουν ενδιαφέροντα στοιχεία σε κάθε δραστηριότητα, αρκεί να τους επιτραπεί να δημιουργήσουν.

Το Μαγικό Φίλτρο, ένα ψηφιακό μαθησιακό παιχνίδι περιπέτειας που δημιουργήθηκε για παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση από το ΕΠΕΑΕΚII (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (2007-2008) (<http://www2.media.uoa.gr/epinoisi/>) εισάγει τα παιδιά σε ένα αφηγηματικό παιχνίδι μιας ενιαίας ιστορίας με επιμέρους επεισόδια. Ο χρήστης δύναται να ολοκληρώσει τις αποστολές του με μη γραμμικό τρόπο και να φτάσει στον στόχο του τερματίζοντας το παιχνίδι. Βασικό όφελος από τη συγκεκριμένη παρέμβαση αποτέλεσε η εμπέδωση της ιστορίας από τους μαθητές – χρήστες και η ταύτιση με τους ήρωες και την εξέλιξη της ιστορίας.

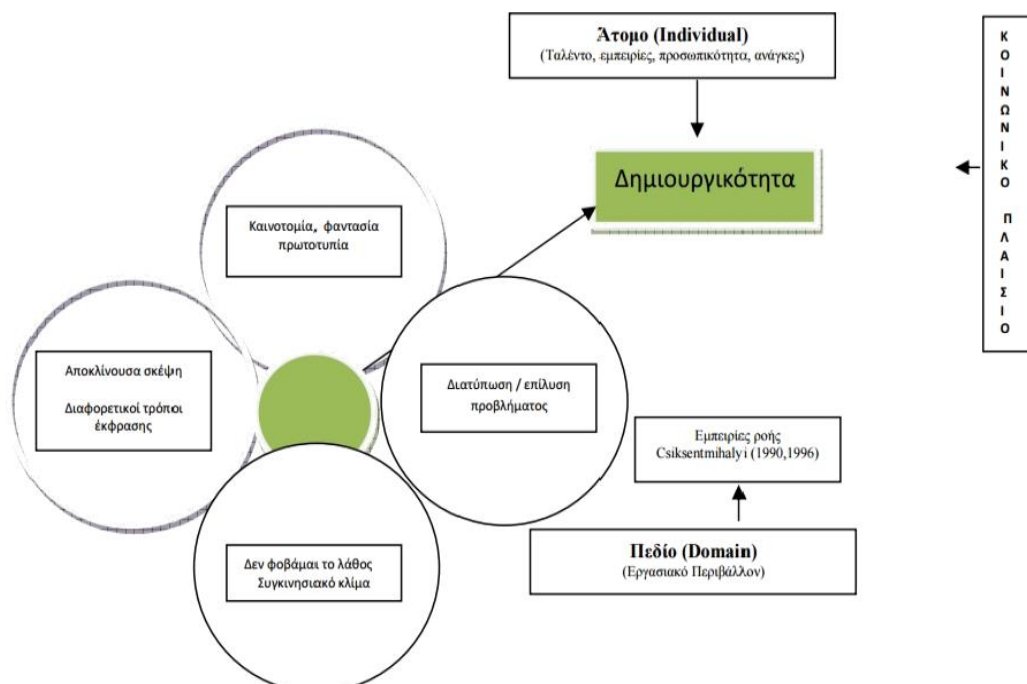
Το συγκεκριμένο μαθησιακό παιχνίδι αποτέλεσε και εμπνευση για τη δημιουργία του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού, προσαρμοσμένο όμως στους διδακτικούς στόχους, και το οποίο αποτελείται από μια ενιαία ιστορία με έναν κεντρικό ήρωα χωρισμένο σε επιμέρους επεισόδια. Ο σχεδιασμός και η δημιουργία του ΕΥ θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα σε επόμενο κεφάλαιο (βλ. ΜΕΡΟΣ Β, κεφάλαιο 2.4)

3.5 Ψηφιακή αφήγηση και Δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα είναι μια βασική ιδέα σε πολλά εθνικά προγράμματα σπουδών για την προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας και την καλύτερη ενσωμάτωση της γνώσης (Park et al., 2017). Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι η δημιουργικότητα μπορεί να βελτιωθεί μέσω της επαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευομένων (Κονιδάρη, 2015), αρκεί να έχουν καλά σχεδιασμένη και διαχειριζόμενη εκπαίδευση σε ένα περιβάλλον μάθησης πλούσιο σε κίνητρα και ερεθίσματα προς κάθε κατεύθυνση (Ροντάρι, 1994).

Ο Davis (1992) αναφέρει πως δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε εννοιολογικά τη δημιουργικότητα χρησιμοποιώντας έναν μόνο ορισμό, καθώς: «Υπάρχουν άπειροι ορισμοί και ιδέες για τη δημιουργικότητα, όσοι και οι άνθρωποι που έχουν γράψει τις ιδέες τους σε ένα κομμάτι χαρτί». Ωστόσο, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Brown, 1989 · Kamprylis, 2010, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2015), μπορούν να παρουσιαστούν τέσσερις βασικές συνιστώσες (η διαδικασία δημιουργικής σκέψης, το δημιουργικό προϊόν, το δημιουργικό άτομο και το δημιουργικό περιβάλλον), οι οποίες αποτελούν την κοινή συνισταμένη της δημιουργικότητας.

Σε μια προσπάθεια σύνθεσης των πολλών διαφορετικών προσεγγίσεων, προτείνεται το παρακάτω πλαίσιο αποτύπωσης της δημιουργικότητας το οποίο αποτελείται από τέσσερις εφαιπτόμενους εννοιολογικούς κύκλους (Αναστασιάδης, 2014, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2015):



Σχήμα 2: Η έννοια της δημιουργικότητας (Αναστασιάδης, 2014)

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

Σε μια εννοιολογική προσέγγιση που επιχειρεί ο Σ. Δερβίσης (1998), θεωρεί τη δημιουργικότητα ως ικανότητα της σκέψης, ως συνθετική επινόηση ιδεών, που παράγει πολλούς και πρωτότυπους τρόπους λύσης προβλημάτων.

Η Γ. Ξανθάκου (1998) προσδιορίζει συνοπτικά τη *«δημιουργική σκέψη ως την τάση του ατόμου να είναι διαρκώς και ενεργά ευαίσθητοποιημένο στα προβλήματα του περιβάλλοντος, ανοιχτό στην εμπειρία και την πληροφορία, έτσι ώστε να διατυπώνει πολλές και ποικίλες ιδέες ή υποθέσεις, να συνδυάζει ή να μετασχηματίζει τα διάφορα περιεχόμενα και να παράγει νέα, πρωτότυπα, κατάλληλα προσαρμοσμένα και επεξεργασμένα προϊόντα»*.

Επομένως, βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας αποτελεί η ικανότητα του ανθρώπου να έχει φαντασία, πολλαπλή θέαση των πραγμάτων (Τριλιανός, 1997). Επομένως, η δημιουργικότητα μπορεί να αντιμετωπιστεί και ως διαδικασία κατά την οποία το άτομο ενεργοποιεί νέες πρωτότυπες ιδέες, οι οποίες βοηθούν στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων και προκλήσεων (Newell & Shaw, 1972).

Μέσα από τους ορισμούς της δημιουργικότητας προκύπτει η ανάγκη καλλιέργειάς της μέσω της εκπαίδευσης. Εδώ έρχεται επιπλέον να τονιστεί η αναγκαιότητα της ενίσχυσης του αφηγηματικού λόγου και της καλλιέργειας δεξιοτήτων δημιουργικής σκέψης στα μικρά παιδιά. Διότι, σύμφωνα με το Robin (2008), *«στον πυρήνα της η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στους χρήστες των υπολογιστών να γίνουν δημιουργικοί αφηγητές ιστοριών μέσω των παραδοσιακών διαδικασιών της επιλογής ενός θέματος, τη διεξαγωγή έρευνας τη συγγραφή ενός σεναρίου και τη δημιουργία μιας ενδιαφέρουσας ιστορίας»*.

Γενικότερα, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο προσφέρει ένα ελκυστικό και αυθεντικό περιβάλλον μάθησης στο οποίο, τόσο οι ακροατές όσο και οι αφηγητές, έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τον προσωπικό και τον αφηγηματικό λόγο τους, να απεικονίσουν τις γνώσεις, να παρουσιάσουν την ιστορία τους και να λάβουν ανατροφοδότηση (Coventry 2008).

Τα σημαντικότερα, ωστόσο, πλεονεκτήματα εστιάζουν στην απόκτηση και ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, η συνεργατικότητα, η πρωτοβουλία και η αυτό-καθοδήγηση, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η ανάπτυξη ψηφιακού εγγραμματισμού (Microsoft 2010).

Ωστόσο, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν σαφή εικόνα σε σχέση με την δημιουργικότητα (Kamprylis, 2010), λόγω της αρχικής τους εκπαίδευσης αλλά και του περιεχομένου και της μεθοδολογίας της επιμόρφωσης τους (Αναστασιάδης, 2014). Επομένως, η εκπαίδευση αποτελεί το ισχυρότερο, ίσως, μέσο που διαθέτει η ανθρωπότητα για να ανταποκριθεί στα αιτήματα και τις ανάγκες

της εποχής, με τις νέες προκλήσεις να επιβάλλουν την επικαιροποίηση του ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί.

3.6 Συμπεράσματα

Η ψηφιακή αφήγηση είναι συνυφασμένη με όλες τις εκφάνσεις της ζωής, παλαιότερα μέχρι και σήμερα. Το παιδί από μικρή ηλικία καλείται να αφηγηθεί ιστορίες και να αναπτύξει τον αφηγηματικό του λόγο. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι αφηγηματικές ικανότητες συνδέονται με την μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία και την σχολική επίδοση, αφού σχετίζονται με το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Στη σχολική πραγματικότητα, η αξιοποίηση της αφήγησης υπάρχει από πολύ παλιά μιας και χρησιμοποιείται ως μέσο μετάδοσης της γνώσης. Η μετάβαση από την παραδοσιακή αφήγηση στην ψηφιακή, αποτελεί ανάγκη της σύγχρονης εποχής, ώστε η εκπαιδευτική πράξη να εναρμονίζεται με τις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής. Ως αρωγός της εκπαιδευτικής πράξης, ο εκπαιδευτικός παίζει καθοριστικό ρόλο στην ορθή χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε μέσα από αυτήν να αναδείξει τα πλεονεκτήματα που αυτή μπορεί να προσφέρει. Τέλος, μιας και από τη φύση της η αφήγηση αποτελεί έναν δημιουργικό τρόπο έκφρασης και αναπαράστασης της πραγματικότητας, αποτελεί σημαντικό μέσο καλλιέργειας της δημιουργικότητας των παιδιών και της ενίσχυσης της φαντασίας τους.

Μέρος Β: Σχεδιασμός και παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού

Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να γίνει μια παρουσίαση στις βασικές αρχές δημιουργίας εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και στις παιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίζεται ο σχεδιασμός του. Επίσης, γίνεται μια αναφορά στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο της Γλωσσικής Μάθησης, ώστε να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο συμβάλλουν οι ΤΠΕ υποστηρικτικά στη διαδικασία γλωσσικής μαθητείας.

Στο παρόν κεφάλαιο επίσης παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε, από τον σχεδιασμό μέχρι και την πρακτική εφαρμογή του.

4. Μεθοδολογία σχεδιασμού

4.1 Βασικές αρχές δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Λόγω της φύσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου ο διδάσκοντας και ο εκπαιδευόμενος βρίσκονται σε φυσική απόσταση μεταξύ τους, γίνεται σαφής η αναγκαιότητα της δημιουργίας και του σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού υλικού το οποίο να αναπληρώνει με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο την απουσία του διδάσκοντα(όπ. αναφ. στο Χουλιάρα, Λιοναράκης & Σπανακά, 2011). Η Μανούσου (2007) επίσης αναφέρει ότι από τα πιο σημαντικά ζητήματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ο σχεδιασμός και η δημιουργία το εκπαιδευτικού υλικού, αφού αυτό μεταφέρει όλη τη γνώση και σε αυτό στηρίζεται η μαθησιακή διαδικασία.

Ο Λιοναράκης (2001) στο πλαίσιο αυτό διαμόρφωσε το γενικό σύνολο ορισμών του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού (Ε.Υ) βασιζόμενος στη θεωρία του Ritsard West (1996). Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001) τον κύριο κορμό στο διδακτικό υλικό αποτελεί ένα σταθερό κείμενο με επιστημονική συνοχή, πάνω στο οποίο βασίζονται όλα τα υπόλοιπα, και είναι προσαρμοσμένο κάθε φορά στις ομάδες- στόχο. Το γενικό πλαίσιο θα πρέπει να απαντά σε δύο βασικά ερωτήματα:

- Ποια είναι η προϋπάρχουσα γνώση και οι προϋπάρχουσες δεξιότητες των χρηστών του Ε.Υ. για το αντικείμενο;
- Ποια είναι η διάσταση και το εύρος των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα ενσωματωθούν στο Ε.Υ;

Στο πλαίσιο αυτό αναφέρονται παρακάτω οι βάσεις στις οποίες στηρίζεται ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο στοχεύει στην πραγμάτωση μιας αποτελεσματικότερης μάθησης.

Στην πρώτη δέσμη θεμελίων του εξ αποστάσεως υλικού συναντούμε τα κείμενα, τα προκείμενα και τα μετακείμενα.

- **Κείμενα:** Είναι ο κεντρικός κορμός, ο κεντρικός πυρήνας. Στόχος των κειμένων είναι να παρέχουν στους χρήστες με επιστημονικό και ακαδημαϊκό τόπο το προϊόν. Τα χαρακτηριστικά τους θα πρέπει να είναι η συνεχής αλληλεπίδραση, το προσωποκεντρικό ύφος τους, η κατανοητή ροή λόγου, και η άρτια τεκμηριωμένη δομή τους ώστε να εξασφαλίζουν την επιστημονικότητα του διδακτικού αντικειμένου.
- **Προκείμενα:** Είναι τα κείμενα αυτά που εξασφαλίζουν την αλληλεπίδραση με τον κεντρικό κορμό. Αποτελούν αναπόσπαστα μέρη των κυρίως κειμένων και εισάγουν τον χρήστη στη λογική και αρχική δομή του βασικού κειμένου. Αποτελούνται από τα περιεχόμενα, τους ερμηνευτικούς τίτλους, τα κεφάλαια και τις ενότητες, τον σκοπό και τον στόχο, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, τις έννοιες- λέξεις κλειδιά, τα διαγνωστικά τεστ και τις κατάλληλες δραστηριότητες που βοηθούν στη μετάβαση από την προϋπάρχουσα στη νέα γνώση.
- **Μετακείμενα:** Είναι τα κείμενα αυτά που συμπληρώνουν τα υπόλοιπα και αποτελούν εργαλεία χρήσης, καθώς και μηχανισμό ελέγχου, ώστε να απεικονίζουν παράλληλα την πορεία της μάθησης, ώστε ο χρήστης να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των κειμένων και στην ανάδραση που δημιουργούν τα δεδομένα τους. Αποτελούνται από συνόψεις κεφαλαίων και ενοτήτων, παραρτήματα, περιλήψεις, βιβλιογραφία, παραπομπές, οδηγούς για περαιτέρω μελέτη, γλωσσάρια και δραστηριότητες ελέγχου.

Στη δεύτερη δέσμη συναντούμε τα διακείμενα, τα επικείμενα, τα παρακείμενα και τα περικείμενα.

- **Διακείμενα:** Αποτελούν τη γεφύρωση από την προϋπάρχουσα γνώση, που μέσα από δραστηριότητες οδηγούν ευρετικά στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Αποτελούνται από συμπεράσματα, συνόψεις και περιλήψεις που διαπερνούν τον κορμό των κειμένων, δραστηριότητες και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, μηχανισμούς ανατροφοδότησης, καθώς και μηχανισμούς κατανόησης και εφαρμογής των νέων δεδομένων.
- **Επικείμενα:** Σκοπός τους είναι να λειτουργήσουν ως επεξηγηματικά- υποστηρικτικά εργαλεία. Αποτελούνται από διασαφηνίσεις, γλωσσάρια, ορισμούς και κείμενα- συνδέσεις που βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση και επεξεργασία του κεντρικού κειμένου.

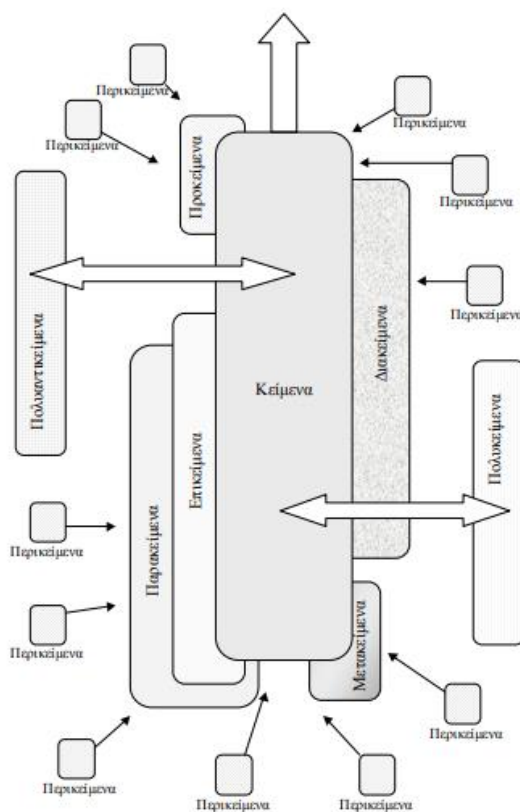
«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

- **Παρακείμενα:** Συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη κατανόηση του λόγου και των οπτικών δεδομένων μιας και αποτελούνται από φωτογραφίες, εικόνες, γραφήματα, σχήματα και τυπογραφικές ιδιαιτερότητες.
- **Περικείμενα:** Αποτελούν επιπρόσθετα στοιχεία του βασικού κειμένου. Εμπλέκονται εμβόλιμα και συνδέουν- εμπλουτίζουν τον βασικό κορμό. Τα περικείμενα, που βρίσκονται διάσπαρτα σε όλο το διδακτικό υλικό, αποτελούν ένα είδος «υπερκειμένων πολλών διαστάσεων» και αποτελούνται από μελέτες περίπτωσης και παραδείγματα, σενάρια, παράλληλα κείμενα, και γενικότερα, επεξηγήσεις που υποστηρίζουν την εμβάθυνση στο αντικείμενο προς μελέτη.

Η **τρίτη δέσμη** αποτελείται από τα **πολυκείμενα** και τα **πολυαντικείμενα**.

- **Πολυκείμενα:** Είναι τα κείμενα αυτά που εισάγουν τον χρήστη στην εφαρμογή αυτών που έχει μελετήσει. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι απαραίτητο να δοθούν εκ των προτέρων οδηγίες, αλλά και κριτήρια αξιολόγησης. Αποτελούν με λίγα λόγια έναν μηχανισμό επιμόρφωσης, επικοινωνίας και πληροφόρησης, ο οποίος σχετίζεται με τον στόχο και συμπληρώνει πολλές πτυχές του διδακτικού υλικού.
- **Πολυαντικείμενα:** Εδώ συμπεριλαμβάνονται όλα τα ηλεκτρονικά μέσα, με τα οποία μεταφέρονται τα στοιχεία του διδακτικού υλικού. Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, διαδικτύου, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, και γενικότερα η μεταφορά κειμένου, εικόνων και ήχου για τη μεταφορά και υποστήριξη της διδακτικής πράξης, ώστε να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ευέλικτου και λειτουργικού διδακτικού υλικού.

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»



Σχήμα 3: Σχεδιασμός του Ε.Υ (Λιοναράκης, 2001)

Όλα τα παραπάνω οδηγούν αναπόφευκτα στη δημιουργία ενός πολυμεσικού διδακτικού υλικού το οποίο στοχεύει στη διαμόρφωση προϋποθέσεων αποτελεσματικότερης μάθησης. Είναι σημαντικό εδώ να αναφερθεί πόσο σημαντικός είναι ο συνδυασμός της αισθητικής του λόγου, των εικόνων και του ήχου, ώστε να ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του Ε.Υ. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η επίτευξη των μαθησιακών στόχων δεν εξαρτάται μόνον από τις αρχές μεθοδολογίας και σχεδιασμού ή από τις θεωρίες μάθησης στις οποίες στηρίζεται αλλά συνδέεται με άμεσο τρόπο και από τον σχεδιαστή- δημιουργό του.

4.2 Βασικές παιδαγωγικές αρχές σχεδιασμού ηλεκτρονικών περιβαλλόντων

Σύμφωνα με τη γνωσιακή θεωρία των πολυμέσων του Mayer (2017) θα πρέπει κατά το σχεδιασμό υπερμεσικών περιβαλλόντων μάθησης να λαμβάνονται υπόψη οι παρακάτω βασικές αρχές:

- **Πολυμεσική αρχή - multimedia principle:** Η αρχή αυτή αναδεικνύει την αναγκαιότητα οι πληροφορίες να παρουσιάζονται ταυτόχρονα με λέξεις και

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

εικόνες, διότι με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η μεταφορά, η επεξεργασία και η διατήρηση των πληροφοριών από τον εκπαιδευόμενο.

- **Αρχή της προσαρμοστικότητας - modality principle:** Στην εν λόγω αρχή ο συνδυασμός οπτικής και ακουστικής φόρμας (γραφικά και αφήγηση) θεωρείται πιο αποτελεσματικός στην παρουσίαση των πληροφοριών σε σύγκριση με τον συνδυασμό γραφικά και κείμενο.
- **Αρχή του πλεονασμού - redundancy principle:** Σύμφωνα με την αρχή αυτή, η διοχέτευση υπερβολικού όγκου πληροφοριών κατά τη μάθηση επιβαρύνει γνωστικά τον εκπαιδευόμενο. Έτσι προτείνεται η παρουσίαση των πληροφοριών να γίνεται με αφήγηση και γραφικά και όχι με αφήγηση, γραφικά και κείμενο.
- **Αρχή της συνοχής – coherence principle:** Στην αρχή αυτή αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της λιτής παρουσίασης των πληροφοριών απαλλαγμένων από περιττά κείμενα, εικόνες και ήχους.
- **Αρχή της σηματοδότησης - signaling principle:** Προτείνεται η παροχή των κατάλληλων νύξεων, οι οποίες οδηγούν τον εκπαιδευόμενο στην ουσιαστικότερη επεξεργασία των πληροφοριών και στη μαθησιακή του αυτονομία (Salomon, 1990).
- **Αρχή της συνάφειας ή της εγγύτητας - contiguity principle:** Σύμφωνα με την αρχή της εγγύτητας οι πληροφορίες μαθαίνονται, διατηρούνται και μεταφέρονται αποτελεσματικότερα από τους εκπαιδευόμενους, όταν τα σχετικά κείμενα ή οι αφηγήσεις με τις ανάλογες εικόνες ή τα κινούμενα σχέδια παρουσιάζονται ταυτόχρονα στους μαθητές, χωρικά και χρονικά.
- **Αρχή της κατάτμησης - segmentation principle:** Η αρχή της κατάτμησης υποδηλώνει πως οι μαθητές μαθαίνουν και διατηρούν την πληροφορία στη μνήμη τους αποτελεσματικότερα, όταν στο μαθησιακό περιβάλλον οι πληροφορίες τους παρέχονται με πιο σύντομο και περιεκτικό τρόπο.

Το μοντέλο του Robert Gagne

Παρακάτω παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα σχεδιασμού του Ε.Υ. (Σχήμα 1). Το μοντέλο αυτό δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στην κινητοποίηση και την ενεργοποίηση των μαθητών / τριών.



Σχήμα 4: Μοντέλο του Ε.Υ. του Gagne

Στο μοντέλο του Robert Gagne (1985) θεωρούνται απαραίτητες εννέα προϋποθέσεις για το σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού (The Nine Events of Instruction). Το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να επιτυγχάνει τα εξής:

- Να κεντρίζει το ενδιαφέρον και την προσοχή του μαθητή
- Να γνωστοποιεί τους στόχους
- Να χρησιμοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις
- Να παρουσιάζει τις νέες γνώσεις και πληροφορίες
- Να καθοδηγεί τον μαθητή
- Να δραστηριοποιεί τον μαθητή
- Να προσφέρει δυνατότητες ανατροφοδότησης
- Να δίνει ανατροφοδότηση
- Να συμβάλλει στη γενίκευση των γνώσεων

Σχεδιασμός του Ε.Υ ως προς τους διδακτικούς στόχους

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου προετοιμάζει το παιδί, ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνεί όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας.

Διαβάζοντας το βιβλίο δασκάλου της Δ' Τάξης του δημοτικού καθίσταται σαφές το γεγονός ότι «Όπως πρεσβεύει η σύγχρονη γλωσσολογία, ο προφορικός λόγος έχει προτεραιότητα έναντι του γραπτού και γι' αυτό πρέπει κατά τη διδακτική πράξη να καλλιεργείται στον ίδιο τουλάχιστον βαθμό με το γραπτό στα γλωσσικά εγχειρίδια» .

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

Γι' αυτό το λόγο, «[...] μία από τις καινοτομίες [...] είναι ότι δίνεται έμφαση και στον προφορικό λόγο, καθημερινό ή επίσημο. Οι λόγοι που επέβαλαν αυτή την επιλογή είναι α) ότι, από τη σκοπιά της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού και ο δεύτερος χτίζεται πάνω στις δομές του πρώτου, και β) ότι καθημερινά χρησιμοποιούμε συχνότερα τον προφορικό παρά τον γραπτό λόγο, προκειμένου να επικοινωνήσουμε. Στόχος μας είναι να αποκτήσουν τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος την απαιτούμενη σαφήνεια, η οποία εξασφαλίζει την αποτελεσματική επικοινωνία (Βιβλίο Δασκάλου Γλώσσας Δ' Δημοτικού, σελ.5).»

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του Δημοτικού και του Αναλυτικού προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο «Η γλώσσα νοείται καταρχήν ως σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο. Συνεπώς, γίνεται αντικείμενο μελέτης τόσο ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων όσο και ως λειτουργία του συστήματος σε πραγματικές συνθήκες. Έπειτα, ο χειρισμός της γλώσσας ακολουθεί την ευρύτερα αποδεκτή άποψη ότι πρόκειται για μέσο προαγωγής της διανόησης και, ειδικά, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Ειδικότερα, η γλώσσα συνιστά φορέα και μέσο υλοποίησης των σκοπών των υπόλοιπων μαθημάτων και γενικά της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η αντιμετώπιση της γλώσσας ως εργαλείου (μάθησης στον σχολικό και εξωσχολικό χώρο αλλά και διεξαγωγής του μαθήματος) συνυπάρχει με τη θεώρησή της ως αξίας και ως φορέα πολιτισμού».

«Από την άλλη πλευρά, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργίας πραγματικότητας».

Σύμφωνα με τους στόχους που θέτει το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ως προς τον προφορικό λόγο, ομιλία και ακρόαση, ανακοινώσεις, αφηγήσεις, περιγραφές, διαλογικές και μονολογικές μορφές επικοινωνίας, λειτουργία προφορικού λόγου, ο μαθητής:

- Ακροάται, διατυπώνει, εξηγεί και επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση.
- Κάνει συνειδητή χρήση των φραστικών επιλογών που επιβάλλει η κάθε περίπτωση επικοινωνίας και το επίπεδο λόγου.
- Χρησιμοποιεί ολοένα και αυξανόμενο λεξιλόγιο.
- Ελέγχει την αποδεκτότητα του λόγου του.
- Συλλαμβάνει υπονοούμενα.
- Εντοπίζει και αποφεύγει συνήθη φραστικά σφάλματα.
- Αφηγείται από μνήμης.
- Ανακοινώνει προσωπικές εμπειρίες, σκέψεις, επιθυμίες, σχέδια, προγράμματα, το νόημα ενός κειμένου κτλ.

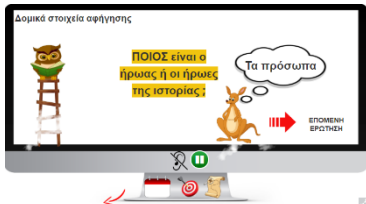
Από τα παραπάνω, φαίνεται ξεκάθαρα η βαρύτητα που δίνεται στη διδακτική του μαθήματος της Γλώσσας, για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου σε συνδυασμό

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

με την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Λαμβάνοντας υπόψιν τους συγκεκριμένους στόχους που θέτει το σύγχρονο σύστημα εκπαίδευσης, η συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα πρέπει να λειτουργεί παράλληλα και βοηθητικά, ενισχύοντας το μάθημα στη σχολική τάξη.

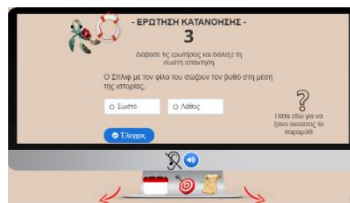
Σχεδιασμός του Ε.Υ ως προς τις βασικές αρχές σχεδιασμού ηλεκτρονικών περιβαλλόντων

Το εκπαιδευτικό υλικό δημιουργήθηκε βασιζόμενο στις αρχές σχεδιασμού ηλεκτρονικών περιβαλλόντων, και σύμφωνα με τους στόχους που θέτει το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του δημοτικού σχολείου. Κατά το σχεδιασμό του έπρεπε να είναι σύντομο και περιεκτικό, να παρέχει κίνητρα στον εκπαιδευόμενο και να δραστηριοποιεί τον μαθητή ευχάριστα, ώστε να τον οδηγεί σε αποτελεσματικότερη μάθηση και επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Συνεπώς, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην παρουσίαση των γνώσεων χωρίς περιττές πληροφορίες (**αρχή της συνοχής**) και στην παροχή των πληροφοριών με τη βοήθεια γραφικών και αφήγησης, με όσο το δυνατόν λιγότερο κείμενο, (**αρχή του πλεονασμού**) και όσο το δυνατόν με πιο σύντομο και περιεκτικό τρόπο (**αρχή της κατάτμησης**). Επιπλέον, ο σχεδιασμός του Ε.Υ. στοχεύει στο να κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή και να τον εμπλέκει ενεργά στη δράση των ηρώων. Γι' αυτό, η επιλογή των γραφικών περιβαλλόντων χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, καθώς και η επιλογή των ηρώων, που διαφοροποιούνται από ενότητα σε ενότητα (**πολυμεσική αρχή**), έχει ως σκοπό όχι μόνο να εγείρει την περιέργεια των μαθητών αλλά να ενισχύσει ταυτόχρονα τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (**αρχή της προσαρμοστικότητας**). Επιχειρήθηκε η όλη παροχή της γνώσης να αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ιστορίας, όπως θα αναφερθεί αναλυτικά και παρακάτω, με σκοπό να υπάρχει σύνδεση μεταξύ του παρεχόμενου γνωστικού αντικειμένου με την ιστορία στην οποία εμπλέκεται ο ήρωας ψάχνοντας να βρει λύση στο πρόβλημά του (**αρχή της συνάφειας**). Με λίγα λόγια, το περιβάλλον αποτελεί ένα είδος προφορικής αφήγησης με έναν ήρωα που αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα και μέσα από τις δραστηριότητες σχετικές με τη δομή των αφηγηματικών κειμένων και την κατανόηση κειμένου, σταδιακά να οδηγείται στη λύση του προβλήματός του. Τέλος, όσον αφορά το μαθησιακό κομμάτι, το περιβάλλον είναι έτσι δομημένο ώστε να καθοδηγεί τον μαθητή, δίνοντάς του τη δυνατότητα να ζητά βοήθεια όποτε τη χρειάζεται, παρέχοντάς του παράλληλα δραστηριότητες που αποσκοπούν στην πρακτική εξάσκηση, στην εμπέδωση και στην ανακεφαλαίωση των διδακτικών αντικειμένων.

Βασικές παιδαγωγικές αρχές σχεδιασμού ηλεκτρονικών περιβαλλόντων	Το Εκπαιδευτικό υλικό «Ανακαλύπτοντας τη δημιουργικότητα μέσα μας»
Πολυμεσική αρχή: Η κάθε ενότητα περιλαμβάνει διαφορετικούς ήρωες με σκοπό να διεγείρει την περιέργεια και τη φαντασία των παιδιών.	Βλ. εικόνα 10, σελ. 54-55
Αρχή της προσαρμοστικότητας και αρχή του πλεονασμού: Η παρουσίαση των πληροφοριών γίνεται με συνδυασμό οπτικής και ακουστικής φόρμας (γραφικά και αφήγηση).	
Αρχή της συνοχής: Η παρουσίαση των πληροφοριών γίνεται με όσο το δυνατόν λιτό τρόπο απαλλαγμένο από περιττά κείμενα, εικόνες και ήχους.	
Αρχή της σηματοδότησης: Η παροχή των κατάλληλων νύξεων και η σύνοψη των πληροφοριών οδηγούν τον εκπαιδευόμενο στην ουσιαστικότερη επεξεργασία των πληροφοριών και στη μαθησιακή του αυτονομία.	
Αρχή της συνάφειας ή εγγύτητας: Οι αφηγήσεις με τις ανάλογες εικόνες ή τα κινούμενα σχέδια παρουσιάζονται ταυτόχρονα, χωρικά και χρονικά.	

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

Αρχή της κατάτμησης: Οι πληροφορίες παρέχονται με πιο σύντομο και περιεκτικό τρόπο.



Εικόνα 3 : Βασικές παιδαγωγικές αρχές σχεδιασμού του περιβάλλοντος «Ανακαλύπτοντας τη δημιουργικότητα μέσα μας»

4.3 Δημιουργία του Εκπαιδευτικού Υλικού

Όπως προαναφέρθηκε, το εκπαιδευτικό υλικό δημιουργήθηκε βασιζόμενο στις αρχές σχεδιασμού ηλεκτρονικών περιβαλλόντων. Η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε έγινε στα πλαίσια συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και είχε τίτλο **«Ανακαλύπτοντας τη δημιουργικότητα μέσα μας»**. Το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε με αυτόν τον τρόπο ώστε να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών, με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων (υπολογιστής, ήχος, εικόνα, γραφικά) και μέσα από τη χρήση του ψηφιακού παραμυθιού και την ενασχόληση με αυτό, να

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

ενθαρρύνει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους. Το εκπαιδευτικό υλικό δημιουργήθηκε με τη χρήση του προγράμματος H5P και αναρτήθηκε στην πλατφόρμα chamilo.

Ανακαλύπτοντας τη δημιουργικότητα μέσα μας!



Καλώς ήρθες στον μαγικό κόσμο των παραμυθιών!

Για να ξεκινήσεις πάτησε πιο κάτω το κουμπί → **ΕΙΣΟΔΟΣ**

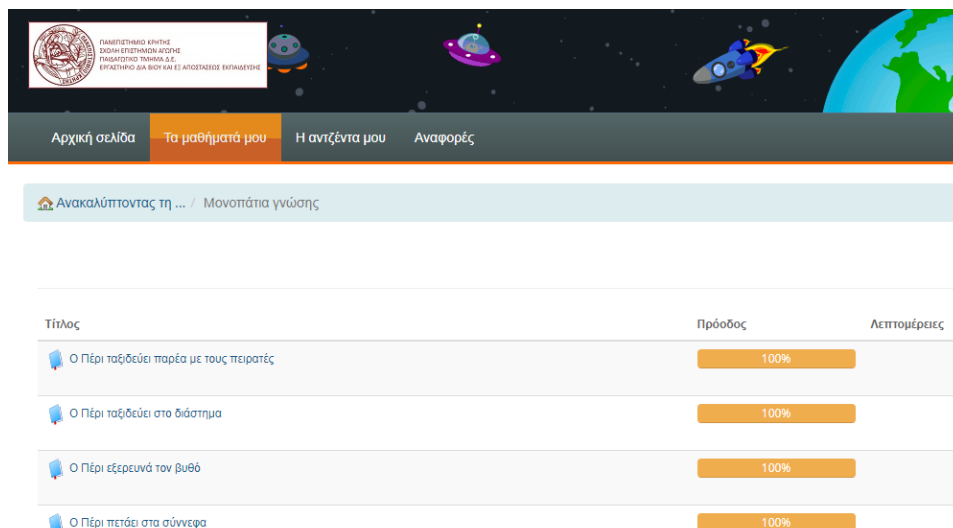


ΕΙΣΟΔΟΣ

Εικόνα 4: Αρχική οθόνη – Είσοδος

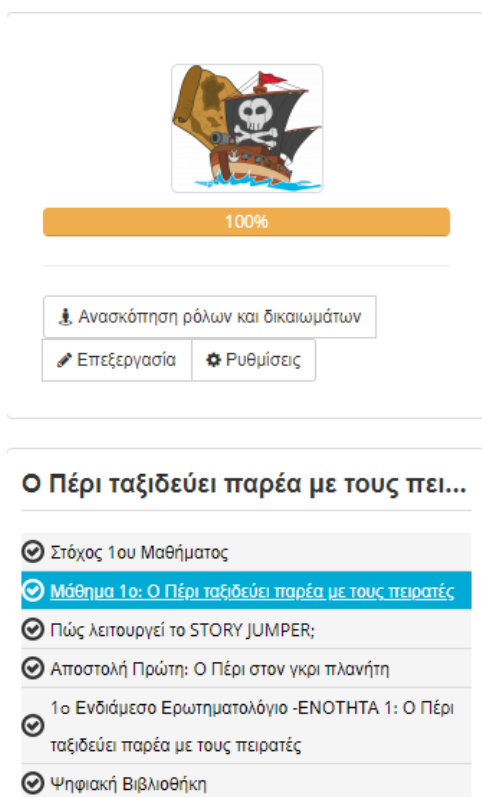
Α. Θεματικές Ενότητες

Το εκπαιδευτικό υλικό είναι χωρισμένο σε τέσσερις θεματικές ενότητες (Εικόνα 5), με διαφορετικούς επιμέρους διδακτικούς στόχους και προσδοκώμενα αποτελέσματα, που θα αναφερθούν παρακάτω.



Τίτλος	Πρόοδος	Λεπτομέρειες
Ο Πέρι ταξιδεύει παρέα με τους πειρατές	100%	
Ο Πέρι ταξιδεύει στο διάστημα	100%	
Ο Πέρι εξερευνά τον βυθό	100%	
Ο Πέρι πετάει στα σύννεφα	100%	

Εικόνα 5: Οι τέσσερις θεματικές ενότητες στο chamilo



Ανασκόπηση ρόλων και δικαιωμάτων

Επεξεργασία Ρυθμίσεις

Ο Πέρι ταξιδεύει παρέα με τους πει...

- ✓ Στόχος 1ου Μαθήματος
- ✓ **Μάθημα 1ο: Ο Πέρι ταξιδεύει παρέα με τους πειρατές**
- ✓ Πώς λειτουργεί το STORY JUMPER;
- ✓ Αποστολή Πρώτη: Ο Πέρι στον γκρι πλανήτη
- ✓ 1ο Ενδιάμεσο Ερωτηματολόγιο -ΕΝΟΤΗΤΑ 1: Ο Πέρι ταξιδεύει παρέα με τους πειρατές
- ✓ Ψηφιακή Βιβλιοθήκη

Εικόνα 6: Μάθημα 1^ο στο chamilo (ενδεικτικά)

Η 1^η θεματική ενότητα περιλαμβάνει Στόχους/Προσδοκώμενα αποτελέσματα, το Εκπαιδευτικό Υλικό, ένα βίντεο για τη λειτουργία του Story Jumper, τη δραστηριότητα στο story jumper, στην οποία τα παιδιά μπορούν να έχουν πρόσβαση είτε από το Ε.Υ. είτε από την πλατφόρμα, τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια που πρέπει να απαντήσουν τα παιδιά σε κάθε ενότητα και την ψηφιακή βιβλιοθήκη (Εικόνα 6).

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

Όλες οι ενότητες έχουν έναν κεντρικό ήρωα, τον Πέρι το καγκουρό. Ο ήρωας προσπαθώντας να λύσει το «πρόβλημα» που αντιμετωπίζει, να συγκεντρώσει δηλαδή τα τέσσερα αστέρια που θα του χαρίσουν το πτυχίο του παραμυθά, εμπλέκεται σε περιπέτειες και συναντά εμπόδια (εκπαιδευτικές ασκήσεις και δραστηριότητες, ψηφιακό παραμύθι, ασκήσεις εμπέδωσης, κατανόησης κτλ.). Σε κάθε ενότητα έχει να αντιμετωπίσει και ένα διαφορετικό ταξίδι (στη θάλασσα, στο διάστημα, στα νησιά των πειρατών, στα σύννεφα). Για τον σκοπό αυτό, η κάθε ενότητα περιλαμβάνει διαφορετικά γραφικά και διαφορετικούς ήρωες, οι οποίοι εμπλέκουν τον ήρωα, και κατ' επέκταση τον μαθητή, σε νέες «δοκιμασίες» (εκπαιδευτικές δραστηριότητες). Με τον τρόπο αυτό γίνεται μια προσπάθεια να ενεργοποιήσει τα κίνητρα των μαθητών και να ενισχύσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Επιπλέον, η ιστορία με τα πολλαπλά επεισόδια προσπαθεί να προκαλέσει στον εκπαιδευόμενο προσμονή και περιέργεια για το τι θα συναντήσει παρακάτω. Συνεπώς, δημιουργώντας του κίνητρα τον εμπλέκει στην προσπάθεια του ήρωα να συγκεντρώσει τα τέσσερα αστέρια του πτυχίου του, που είναι ο τελικός στόχος κάθε ενότητας-ταξιδιού. Επιχειρεί με λίγα λόγια να κινητοποιήσει τα παιδιά ώστε να συμμετέχουν και αυτά στη διεκπεραίωση των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων του Ε.Υ. που θα οδηγήσουν τον ήρωα στην επίτευξη του στόχου του.

1^η ΕΝΟΤΗΤΑ Ο Πέρι ταξιδεύει παρέα με τους πειρατές	
2^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Ο Πέρι ταξιδεύει στο διάστημα	

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

3^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Ο Πέρι εξερευνά στο βυθό	
4^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Ο Πέρι πετάει στα σύννεφα	

Εικόνα 7: «Ανακαλύπτοντας τη δημιουργικότητα μέσα μας» - Εισαγωγή

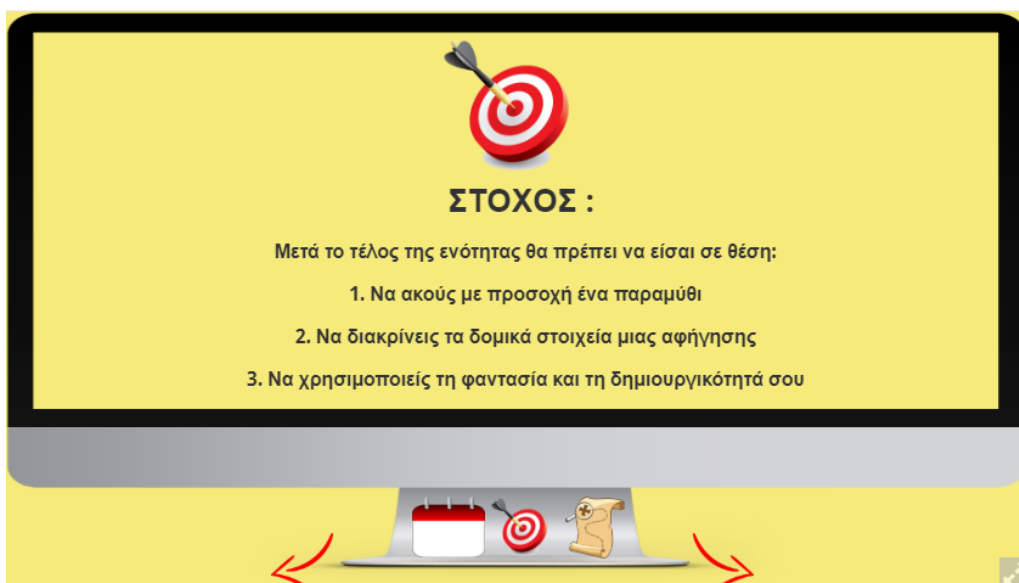
Β. Επεξήγηση εικόνων - Στοχοθεσία

Κάθε ενότητα ξεκινά με έναν πίνακα συμβόλων καθοδήγησης – πλοήγησης που παραμένει ίδιος σε όλες τις θεματικές ενότητες, καθώς και με τη γνωστοποίηση των στόχων.



Εικόνα 8: Πίνακας πλοήγησης - Επεξήγηση εικόνων

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»



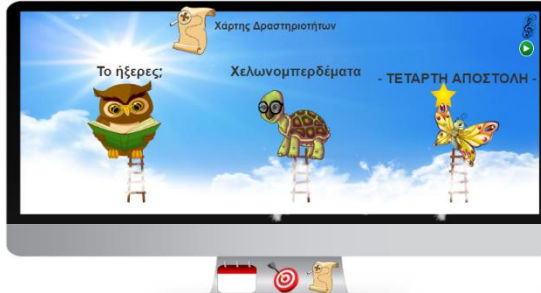
Εικόνα 9: Γνωστοποίηση στόχων 4^{ης} Ενότητας (ενδεικτικά)

Γ. Χάρτης δραστηριοτήτων

Το σκεπτικό του σχεδιασμού των ενότητων ήταν προσωπική επιλογή του σχεδιαστή-δημιουργού της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Επιλέχθηκε να σχεδιαστεί με αυτό τον τρόπο, σε μορφή παραμυθιού με πολλαπλά επεισόδια με σκοπό να δημιουργεί στον χρήστη αγωνία και περιέργεια για το τι θα συναντήσει παρακάτω. Μετά τις πρώτες εισαγωγικές διαφάνειες, όπου το παιδί κατατοπίζεται σχετικά με το τι θα επακολουθήσει, ακολουθεί ένας **χάρτης δραστηριοτήτων**, ο οποίος ουσιαστικά είναι ένα εργαλείο καθοδήγησης και κατατοπισμού του εκπαιδευόμενου για τις επιμέρους διδακτικές ενότητες. Ο χάρτης αυτός αποσκοπεί κάθε φορά να κατατοπίζει τον μαθητή-εκπαιδευόμενο για τι πρόκειται να επακολουθήσει, είναι όμως σχεδιασμένο απ' τον αρχικό σχεδιασμό και δεν επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να παραλείψει κάποια ενότητα ή να παρακάμψει κάποια δραστηριότητα.



«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

2^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Ο Πέρι ταξιδεύει στο διάστημα	
3^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Ο Πέρι εξερευνά στο βυθό	
4^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Ο Πέρι πετάει στα σύννεφα	

Εικόνα 10: «Ανακαλύπτοντας τη δημιουργικότητα μέσα μας» - Χάρτης δραστηριοτήτων για κάθε ενότητα

Κάθε ενότητα απαρτίζεται από 3 ή 4 ξεχωριστά μέρη, όπως φαίνεται και στον χάρτη δραστηριοτήτων (βλ. Εικόνα 10). Στις 3 από τις 4 ενότητες υπάρχει μια ενότητα θεωρίας «**Το ήξερες;**», και σε όλες υπάρχουν ενότητες με δραστηριότητες εμπέδωσης, σύνοψης και αξιολόγησης («Δοκιμασία», «Προορισμός», «Εξερεύνηση», «Χελωνομπερδέματα») όπως και μια ενότητα, όπου δίνεται η δυνατότητα να εφαρμόσει ο χρήστης όλα όσα έμαθε («Αποστολή»), χρησιμοποιώντας τη δική του φαντασία και δημιουργικότητα, στο πρόγραμμα story jumper. Η διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων μαζί με το ψηφιακό παραμύθι και τις ασκήσεις που τις συνοδεύουν έχουν διάρκεια περίπου 40 με 45 λεπτά, δηλαδή περίπου μια διδακτική ώρα και η απασχόληση με τη δραστηριότητα στο story jumper μπορεί να διαρκέσει όσο χρόνο επιθυμεί ο ίδιος ο χρήστης.

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

1^η Ενότητα

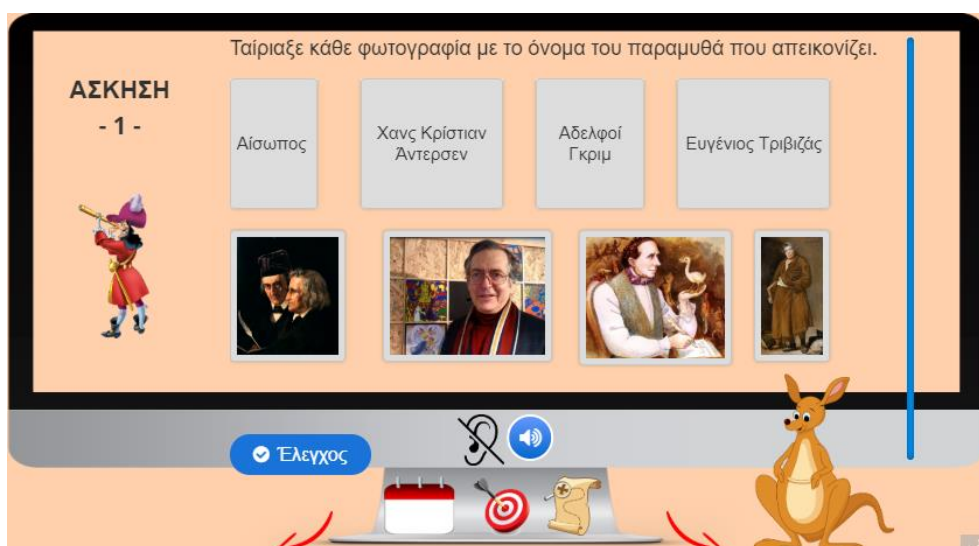
Στόχος της πρώτης ενότητας είναι το παιδί να αντιληφθεί την αξία ενός αφηγήματος μέσα από την ευχαρίστηση, τη συγκίνηση και τα νοήματα που προσφέρει. Στο πρώτο



Εικόνα 11: Εισαγωγή στη θεωρία – 1^η ενότητα

μέρος «**Το ήξερες;**» επιχειρείται μια γνωριμία με κάποιους γνωστούς συγγραφείς παραμυθιών, κλασικών και σύγχρονων.

Στο δεύτερο μέρος «**Δοκιμασία 1^η**» το παιδί καλείται να εξασκηθεί σ' αυτά που άκουσε στο πρώτο μέρος, όπως ενδεικτικά φαίνεται στην Εικόνα 12.



Εικόνα 12: Άσκηση εμπέδωσης θεωρίας

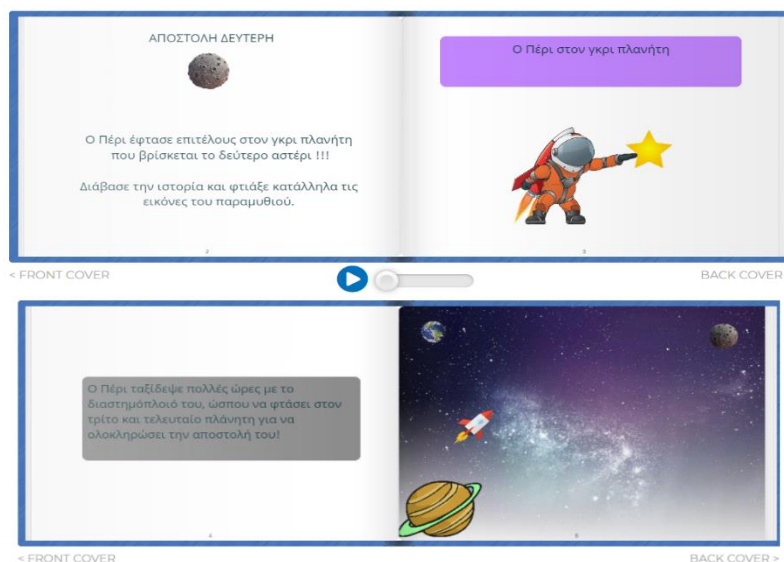
«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

Στο τρίτο μέρος «**Δοκιμασία 2^η**», με το ψηφιακό παραμύθι γίνεται μια προσπάθεια να εξασκηθεί το παιδί στο να ακούει με προσοχή ένα παραμύθι, καθώς καλείται μετά το παραμύθι να απαντήσει σε απλές ερωτήσεις σχετικές με αυτό.



Εικόνα 13: Δραστηριότητες ψηφιακού παραμυθιού

Στο τέταρτο μέρος «**Αποστολή**» το παιδί καλείται να εφαρμόσει όσα έμαθε στο story jumper σε μια καθοδηγούμενη δραστηριότητα δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας.



Εικόνα 14: Δραστηριότητα story jumper 1^{ης} ενότητας

2^η Ενότητα

Στο πρώτο μέρος «**Προορισμός 1^{ος}**» επιχειρείται μέσα από την ακρόαση, άλλοτε πολύ σύντομων και άλλοτε μεγαλύτερων ιστοριών, το παιδί να εξασκηθεί στο να συγκρατεί

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»



Εικόνα 15: Δραστηριότητες με κείμενα για εμπέδωση θεωρίας

βασικές πληροφορίες από αυτό που άκουσε, αφού αμέσως μετά θα κληθεί να απαντήσει σε σχετικές ερωτήσεις.

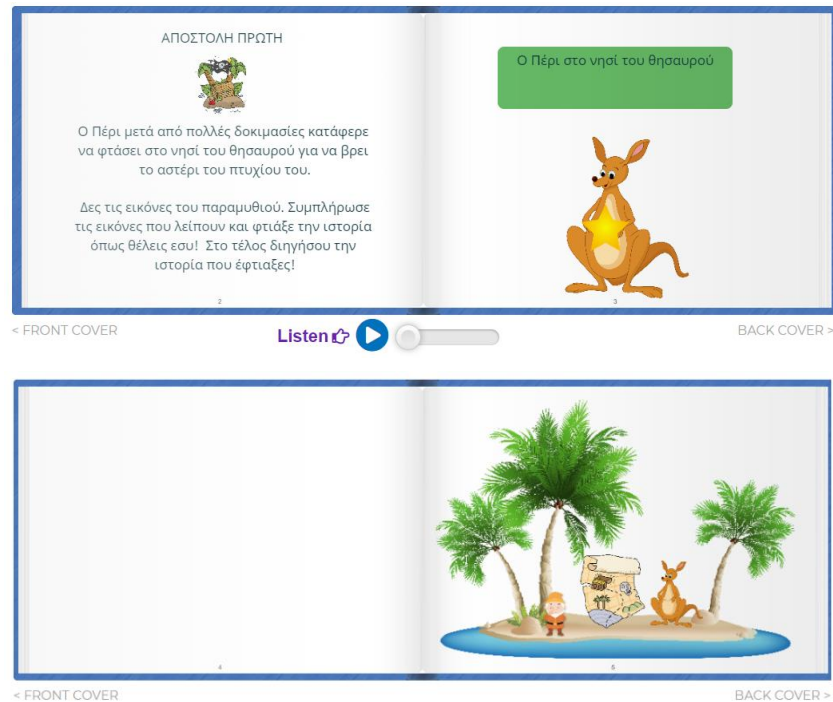
Στο δεύτερο μέρος «**Προορισμός 2^{ος}**» το παιδί ακούει ένα διαδραστικό παραμύθι χωρισμένο σε 2 μέρη. Κατά τη διάρκεια του παραμυθιού, η διαδικασία της αφήγησης διακόπτεται και το παιδί καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικές με το παραμύθι που άκουσε. Μετά το τέλος κάθε κομματιού εμφανίζεται μια ακόμη ερώτηση σύνοψης σχετική με την πλοκή του αφηγήματος.



Εικόνα 16: Διαδραστικό παραμύθι

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

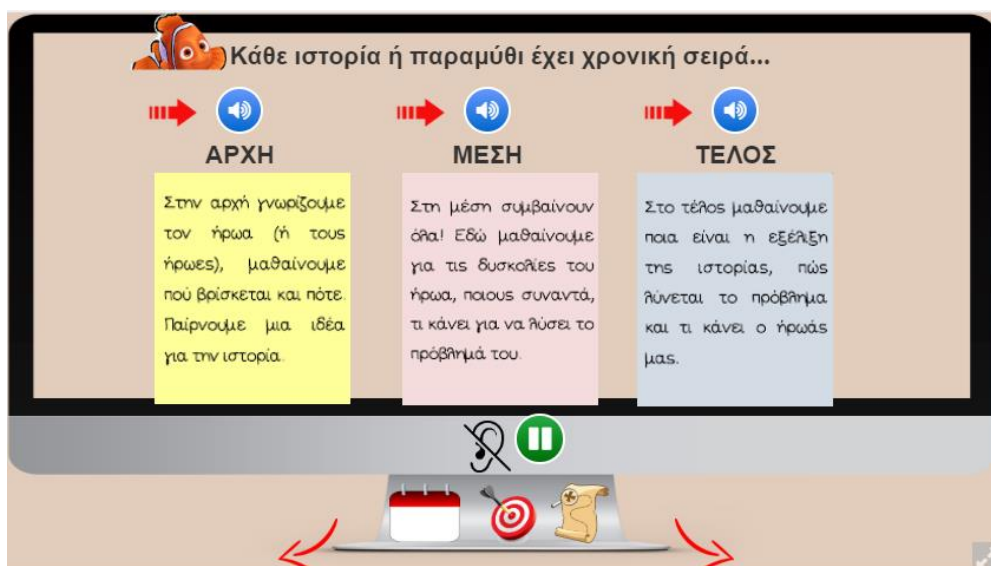
Στο τρίτο μέρος «Αποστολή» το παιδί καλείται και πάλι να εφαρμόσει αυτά που έμαθε στο story jumper σε καθοδηγούμενη δραστηριότητα δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας.



Εικόνα 17: Δραστηριότητα story jumper 2^{ης} ενότητας

3^η Ενότητα

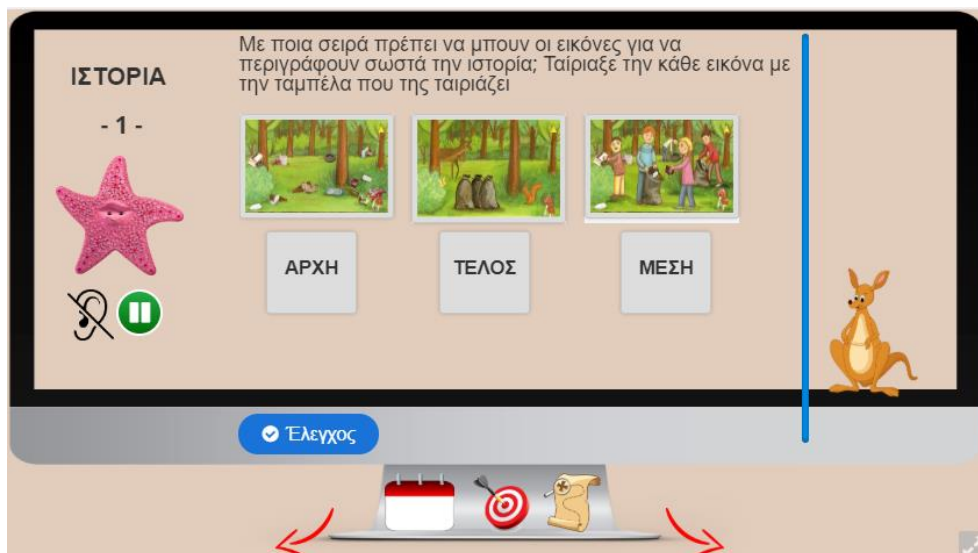
Στο πρώτο μέρος «Το ήξερες;» το παιδί μέσα από δραστηριότητες έρχεται σε μια πρώτη επαφή με τη βασική δομή ενός αφηγήματος (Αρχή-Μέση-Τέλος).



Εικόνα 18: Εισαγωγή στη θεωρία - Βασική δομή ενός αφηγήματος 2^η ενότητα

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

Στο δεύτερο μέρος «Εξερεύνηση 1^η» ακολουθεί μια σειρά από δραστηριότητες με εικόνες που αποτελούν ασκήσεις εμπέδωσης της θεωρίας που προηγήθηκε.



Εικόνα 19: Δραστηριότητα εμπέδωσης θεωρίας

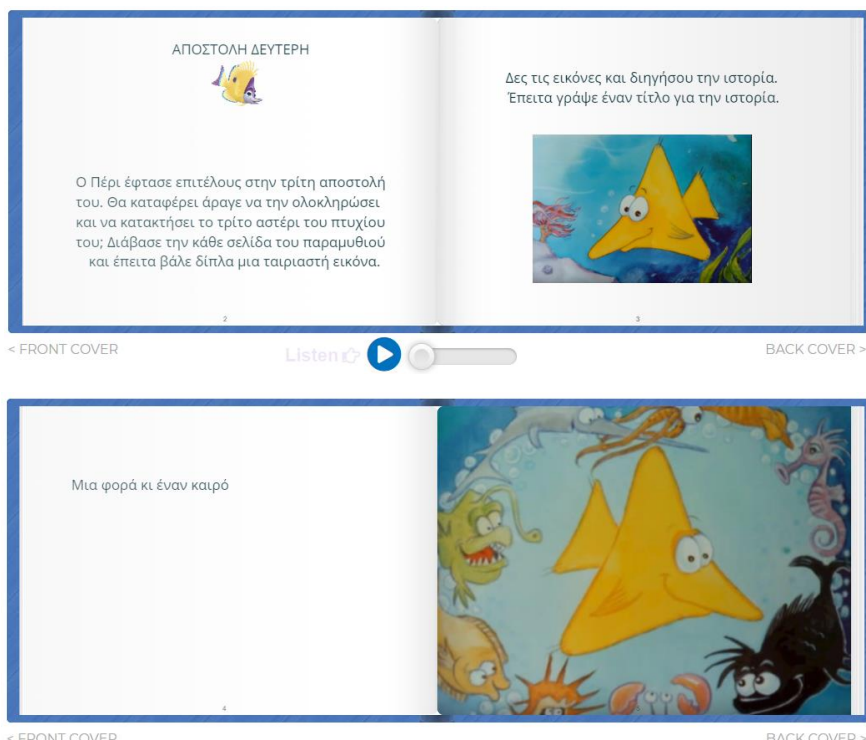
Στο τρίτο μέρος «Εξερεύνηση 2^η» ακολουθεί η ψηφιακή αφήγηση ενός παραμυθιού χωρισμένο σε 3 μέρη, το καθένα από τα οποία αποτελεί και ένα από τα βασικά μέρη της δομής ενός αφηγήματος. Στο τέλος κάθε μέρους ακολουθεί δραστηριότητα στην οποία το παιδί καλείται να αναγνωρίσει εάν το κομμάτι που άκουσε αποτελεί την αρχή, τη μέση ή το τέλος της ιστορίας.



Εικόνα 20: Δραστηριότητα κατανόησης ψηφιακού παραμυθιού -σύννοψης

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

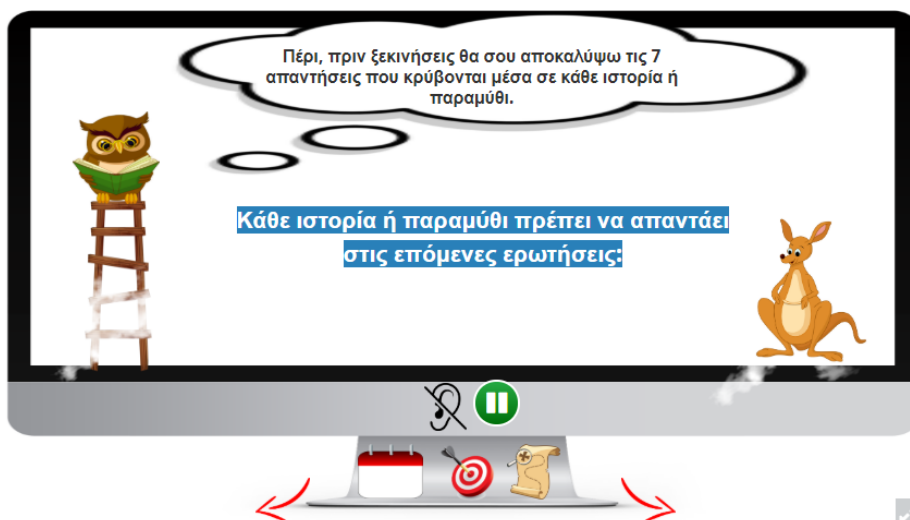
Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος «Αποστολή» ακολουθεί και πάλι μια δραστηριότητα στο story jumper όπου το παιδί καλείται να εφαρμόσει όσα έμαθε.



Εικόνα 21: Δραστηριότητα story jumper 3^{ης} ενότητας

4^η Ενότητα

Στο πρώτο μέρος «Το ήξερες;» επιχειρείται μια πρώτη γνωριμία με τα βασικά στοιχεία της αφήγησης, τα 4 πι, 2 τι και 1 γιατί. Μέσα από δραστηριότητες στην ενότητα «Χελωνομπερδέματα» γίνεται μια προσπάθεια να εξοικειωθεί ο μαθητής με τις ερωτήσεις «ΠΟΙΟΣ, ΠΟΥ, ΠΟΤΕ, ΠΩΣ, ΤΙ, ΤΙ, ΓΙΑΤΙ» και να εξασκηθεί με δραστηριότητες εμπέδωσης.



Εικόνα 22: Εισαγωγή στη θεωρία - Βασικά στοιχεία αφήγησης 3^{ης} ενότητα

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

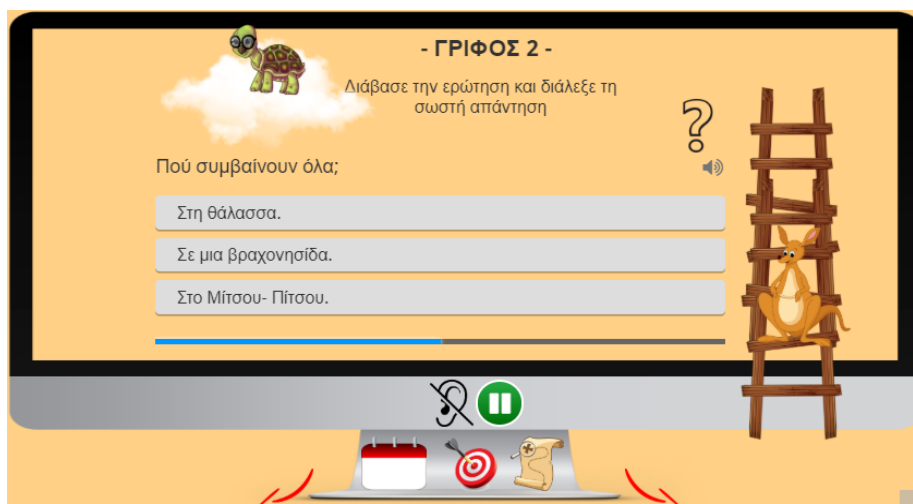
Στο δεύτερο μέρος «Χελωνομπερδέματα» το παιδί αφού ακούσει το ψηφιακό



Εικόνα 23: Ψηφιακό παραμύθι

παραμύθι καλείται να απαντήσει στις 7 ερωτήσεις που αποτελούν βασικά στοιχεία της δομής ενός αφηγήματος.

- Ποιος είναι ο ήρωας/οι ήρωες της ιστορίας;/ Πού συμβαίνουν τα γεγονότα;/ Πότε συμβαίνουν τα γεγονότα;/ Πώς ξεκινά η ιστορία;/ Τι γίνεται στη συνέχεια;/ Τι γίνεται στο τέλος;/ Γιατί συμβαίνουν όλα (σκέψεις/ συναισθήματα);



Εικόνα 24: Δραστηριότητα κατανόησης ψηφιακού παραμυθιού

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος «Αποστολή» ο μαθητής καλείται να διηγηθεί το δικό του παραμύθι απ' την αρχή και να το δημιουργήσει στο story jumper εάν το επιθυμεί.

4.4 Εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού

Η εφαρμογή του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού της παρούσας έρευνας έγινε στα πλαίσια Συμπληρωματικής Σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στην οποία έχουμε αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Στην παρούσα έρευνα το εκπαιδευτικό υλικό εφαρμόστηκε σε 13 μαθητές της Β΄ Τάξης , ως συμπληρωματικό υλικό και προηγήθηκε προεργασία στην τάξη με τα διδακτικά αντικείμενα των θεματικών ενοτήτων.

Η παρέμβαση διήρκησε από τον Μάιο του 2019 έως τον Οκτώβριο του 2019, διότι μεσολάβησε η θερινή περίοδος. Μετά από μια προετοιμασία που έγινε από την εκπαιδευτικό ώστε όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση μέσω e-mail στο εκπαιδευτικό υλικό, στην πλατφόρμα chamilo, και στο story jumper, ξεκίνησε η παρέμβαση. Τα παιδιά καθόταν σε ξεχωριστούς υπολογιστές το καθένα, με εξαίρεση 2 παιδιά που δούλεψαν συνεργατικά λόγω έλλειψης υπολογιστών. Αφού εισέρχονταν στην πλατφόρμα chamilo και άνοιγαν τη σελίδα του Ε.Υ., από εκεί και πέρα η εκπαιδευτικός δεν καθοδηγούσε και δε βοηθούσε τα παιδιά στη διεκπεραίωση του Ε.Υ. Τα παιδιά αφιέρωναν περίπου μια διδακτική ώρα για το Ε.Υ., ενώ η απασχόλησή τους με το story jumper διαρκούσε άλλη μια διδακτική ώρα ή και παραπάνω ανάλογα αν το επιθυμούσαν τα ίδια. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον για το story jumper, δραστηριότητα η οποία αναδείχθηκε σε εξαιρετικά χρήσιμη και κινητοποίησε το ενδιαφέρον τους. Στην παρούσα έρευνα δεν θα ασχοληθούμε με την αξιολόγηση δημιουργίας ιστοριών από τα παιδιά στο story jumper. Στόχος της δραστηριότητας ήταν να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να χρησιμοποιηθεί ως άσκηση ενθάρρυνσης της δημιουργικότητας και της φαντασίας των παιδιών.

Μέρος Γ: Ερευνητικό πλαίσιο

Εισαγωγή

Ο σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να γίνει μια βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε και έπειτα να παρουσιαστεί η έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, αφού αποσαφηνιστεί το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίχτηκε η έρευνα και η σχετική μεθοδολογία, θα αναλυθούν οι σκοποί και οι στόχοι της ερευνητικής διαδικασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και οι περιορισμοί της εν λόγω έρευνας.

5. Έρευνα και αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού

5.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Ένας από τους πολλούς ορισμούς που βρίσκει κανείς στη βιβλιογραφία για την έρευνα είναι ο παρακάτω: «Έρευνα είναι η συστηματική προσπάθεια εξεύρεσης απαντήσεων σε ερωτήματα» (Tuckman, 1978, όπ. αναφ. στο Βάμβουκας, 2006).

Αφορμή για τη διεξαγωγή μιας έρευνας αποτελεί συνήθως ένας προβληματισμός, ένα ερευνητικό ερώτημα. Το πρώτο ίσως πράγμα που καλείται ένας ερευνητής να σχεδιάσει είναι η μεθοδολογία που θα υιοθετήσει πρώτον σε σχέση με τον προβληματισμό του και δεύτερον με το υπό εξέταση πεδίο (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Μπορεί κανείς να βρει αρκετές διαφορές οι οποίες διαχωρίζουν την ποιοτική από την ποσοτική έρευνα. Ένα τέτοιος διαχωρισμός ισχυρίζεται ότι οι ποσοτικές προσεγγίσεις είναι κατάλληλες για την πραγματοποίηση ερευνών σε ελεγχόμενες, πειραματικές εργαστηριακές συνθήκες, ενώ οι ποιοτικές προσεγγίσεις ταιριάζουν για τη μελέτη των ανθρώπων στον «πραγματικό κόσμο» (Parker, 1995). Ο Willig (2001) ισχυρίζεται ότι οι ποιοτικοί ερευνητές ενδιαφέρονται για το νόημα, τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν τα γεγονότα. Υπάρχουν όμως και ποιοτικές προσεγγίσεις που εστιάζονται στην περιγραφή της συμπεριφοράς του ατόμου (Hayes, 1997). Οι ποσοτικές αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται και οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996, όπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Η ποιοτική έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, είναι η έρευνα που διεξάγεται σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές, πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες. Οι Lincoln και Guba (όπως αναφ. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008) έγραφαν το 1985 ότι οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές. Ο ερευνητής μπορεί να εισχωρήσει στην προσωπικότητα του υπό εξέταση υποκειμένου και να ανακαλύψει από πού έχει

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

επηρεαστεί κοινωνικά (Παπαγεωργίου, 1998). Οι ποιοτικές μέθοδοι με λίγα λόγια δίνουν στον ερευνητή τη δυνατότητα να εμβαθύνει και να κατανοήσει τι σημαίνει γι' αυτά, η εμπειρία την οποία βιώνουν.

Αντιθέτως, «στην επιστημονική ποσοτική έρευνα ο στόχος είναι η γενίκευση δηλαδή η περιγραφή μιας ή περισσότερων μεταβλητών του πληθυσμού καθώς και την εξήγηση των σχέσεων μεταξύ μεταβλητών του πληθυσμού. Συνεπώς χρειάζεται να συγκεντρωθούν και να αναλυθούν πληροφορίες για τις διάφορες μεταβλητές του πληθυσμού. Επειδή η συγκέντρωση πληροφοριών είναι μια δύσκολη, χρονοβόρα, ακριβή και μερικές φορές αδύνατη διαδικασία, συλλέγονται πληροφορίες από ένα δείγμα του πληθυσμού και βασιζόμενοι στα δεδομένα (στοιχεία) που επιλέξαμε από το δείγμα διεξάγουμε τις αναλύσεις. Οι αναλύσεις αυτές βασίζονται στα δεδομένα του δείγματος, που είναι εσκεμμένα και αυστηρά επιλεγμένα με επιστημονική ακρίβεια» (Παπαγεωργίου, 2014).

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται έντονος διάλογος σχετικά με την αναγκαιότητα της χρήσης «μεικτών» μεθόδων κοινωνικής έρευνας, μιας και όλο και περισσότεροι είναι οι υποστηρικτές του μεθοδολογικού δυϊσμού που προκύπτει μέσα από την παρουσίαση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας. Στα πλαίσια της ίδιας κατεύθυνσης τίθεται και το ζήτημα του «τριγωνισμού» της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (Flick, 2006).

Σμπερασματικά, οι ποιοτικές και οι ποσοτικές μέθοδοι έρευνας, έρχονται να συμπληρώσουν η μία την άλλη, αναδεικνύοντας και ενισχύοντας τα πλεονεκτήματά τους, αλλά και καλύπτοντας η μία τα μειονεκτήματα της άλλης, μέσα από την μεικτή μεθοδολογία έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Κατά το πλείστον, οι μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων που χρησιμοποιούνται σε μελέτες αξιολόγησης είναι ποσοτικές, όμως σε τέτοιου είδους έρευνα η ποιοτική αξιολόγηση καθίσταται απαραίτητη, διότι η εκ βάθους μελέτη των απόψεων των διαφορετικών συμμετεχόντων είναι μεγάλης σημασίας (Patton, 1990, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

5.2 Μεθοδολογία Έρευνας

Στην παρούσα διπλωματική, η έρευνα που διεξήχθη είχε ως στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις μαθητών δημοτικού Δευτέρας Τάξης, σχετικά με τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, καθώς και οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το πόσο λειτουργικό είναι ένα διαδικτυακό ψηφιακό πολυμεσικό υλικό στην κατεύθυνση της εξυπηρέτησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού.

Η έρευνα εκπονήθηκε σε 13 μαθητές του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Περάματος στο Νομό Ρεθύμνης, οι οποίοι φοιτούσαν στη Δευτέρα και Τρίτη Τάξη αντίστοιχα για τις

δύο φάσεις του προγράμματος, το οποίο ξεκίνησε το Μάιο του 2019 και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο του 2019 (διότι μεσολάβησε η θερινή περίοδος και δεν πρόλαβε να ολοκληρωθεί πριν το καλοκαίρι). Το πρόγραμμα είχε τίτλο «Ανακαλύπτοντας τη δημιουργικότητα μέσα μας». Η έρευνα διεξήχθη στο χώρο του σχολείου και στην αίθουσα πληροφορικής, όπου ήταν διαθέσιμος ο απαραίτητος τεχνολογικός εξοπλισμός (Η/Υ, σύνδεση στο internet, ηχεία) στα πλαίσια συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η έρευνα αποτελεί ένα συνδυασμό των δύο μεθόδων, ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, τη λεγόμενη «μεικτή» έρευνα. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ερωτηματολογίων τα οποία ήταν διαθέσιμα στους μαθητές διαδικτυακά. Τα ερωτηματολόγια που κλήθηκαν οι μαθητές να απαντήσουν στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος αποτελούνταν συνδυαστικά από ερωτήσεις κλειστού τύπου και μια ερώτηση ανοικτού τύπου (Ερωτηματολόγιο Α αρχικό και Β τελικό). Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων στο τέλος των ενοτήτων (Ενδιάμεσα ερωτηματολόγια 1-2-3-4) απαρτίζονταν από ερωτήσεις αποκλειστικά κλειστού τύπου. Όλα τα ερωτηματολόγια πριν, ενδιάμεσα και μετά διαμορφώθηκαν με βάση την πενταβάθμια διαβαθμισμένη κλίμακα Λίκερτ (Τζανή, 2005) με απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ», «Πάρα πολύ».

Συγκεκριμένα:

- Το Ερωτηματολόγιο Α αρχικό είχε ως στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω Η/Υ, καθώς και τις απόψεις τους σχετικά με την αφήγηση παραμυθιού χωρίς βοήθεια, με βοήθεια από άλλους ή με τη βοήθεια του Η/Υ.
- Τα ενδιάμεσα ερωτηματολόγια 1-2-3-4 είχαν ως στόχο να συγκεντρωθούν πληροφορίες σχετικά με την εμπειρία των μαθητών κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν αφορούσαν την αξιολόγηση του προγράμματος ως προς τους διδακτικούς στόχους, ως προς το ίδιο το εκπαιδευτικό υλικό (πολυμέσα, ήχος εικόνα, γραφικά), καθώς και τις απόψεις τους για την εμπειρία τους από την ψηφιακή αφήγηση παραμυθιού και κατά πόσο αυτή εξυπηρετεί τους στόχους που τέθηκαν, την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών.
- Τέλος, το ερωτηματολόγιο Β τελικό είχε ως στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω Η/Υ, καθώς και τις απόψεις τους σχετικά με την αφήγηση παραμυθιού μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου επεξεργάστηκαν με τη χρήση του προγράμματος ανάλυσης δεδομένων ποσοτικής έρευνας, SPSS 20.0 για Windows. Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων

της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι τιμές «Μέσος Όρος» (Μ.Ο.) και με τη βοήθεια του εργαλείου t-test, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p < 0,05$.

Για τα δεδομένα ερωτήσεων ανοικτού τύπου χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων ποιοτικής έρευνας Atlas. Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η νοηματική περίοδος. Οι απόψεις των μαθητών κατατάχθηκαν σε 3 άξονες (ως προς τους διδακτικούς στόχους, ως προς τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν και το ψηφιακό παραμύθι, ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές και το δάσκαλο):

Οι μεταβλητές για τα ερωτηματολόγια Ερωτηματολόγιο Α αρχικό και Ερωτηματολόγιο Β τελικό για την ποιοτική έρευνα, φαίνονται παρακάτω:

1^{ος} Άξονας (ως προς τους διδακτικούς στόχους) :

Ικανοποίηση από το μάθημα ENJOY_CLASS

Προσδοκίες από το μάθημα EXPECTATIONS_CLASS

Κίνητρα MOTIVATION

2^{ος} Άξονας (ως προς τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν)

Κίνητρα από ψηφιακά μέσα TECH_USE_PC

Ικανοποίηση από ψηφιακή αφήγηση FAIRYTALE_ENJOY

3^{ος} Άξονας (ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές και το δάσκαλο):

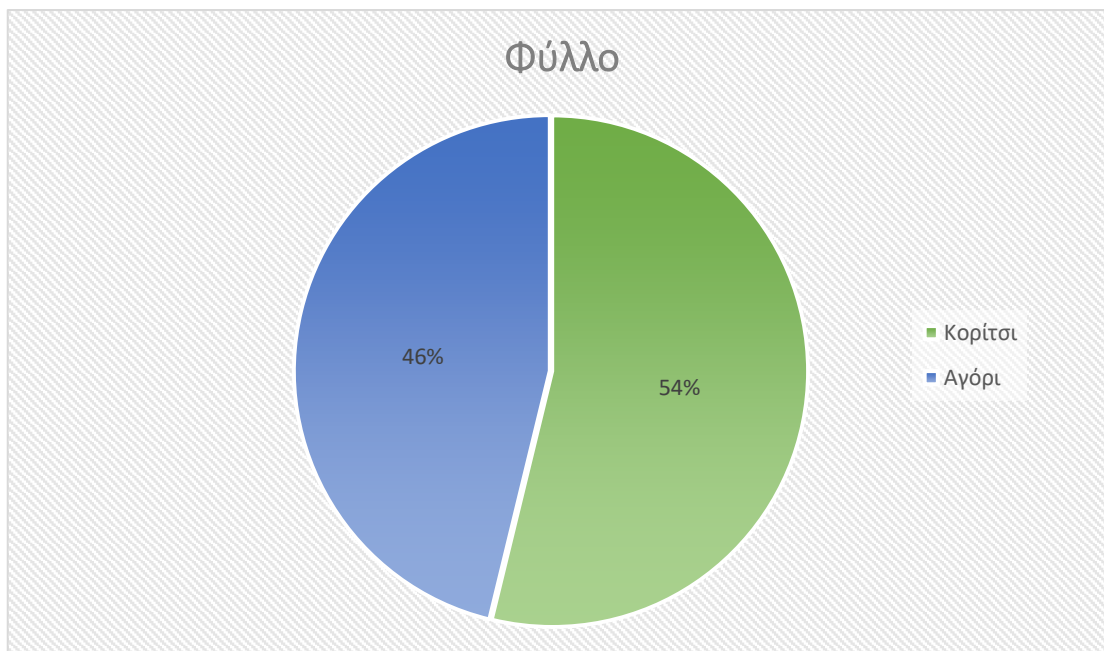
Συνεργασία με τους συμμαθητές COL_OTHER_STUDENTS

Συνεργασία με δάσκαλο SOC_TEACHER

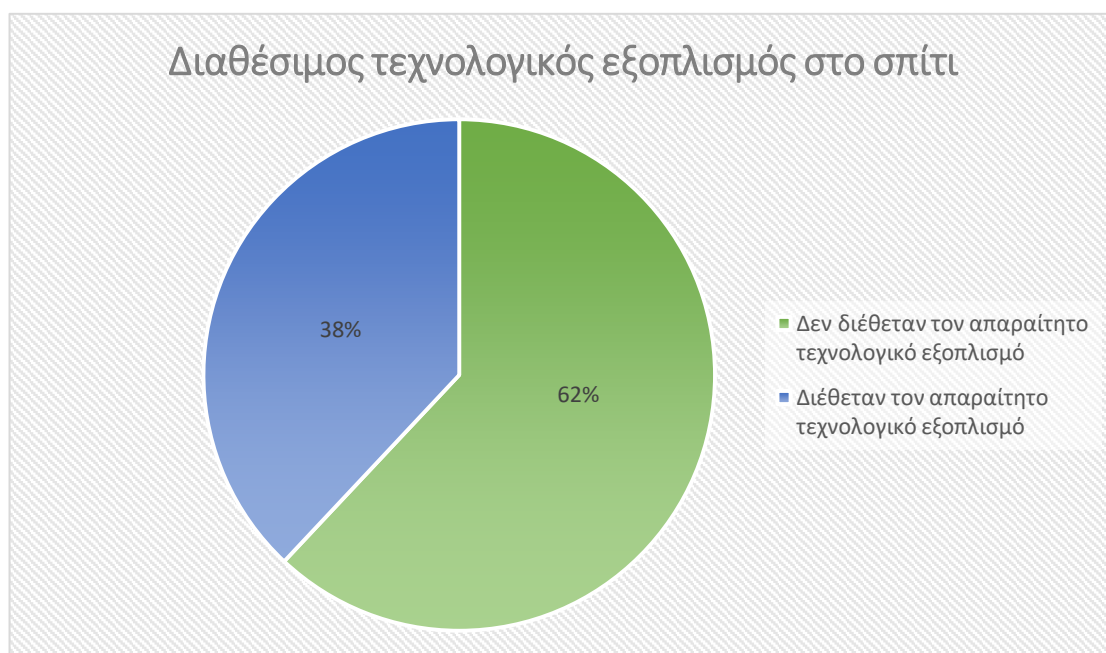
Άλλα OTHERS

5.2.1 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από μαθητές ηλικίας 7-8 ετών που φοιτούσαν στη Δευτέρα Τάξη. Αποτελείται από 7 κορίτσια και 6 αγόρια. Τα παιδιά σε ποσοστό 38% μόνο διέθεταν στο σπίτι τους τεχνολογικό εξοπλισμό, δηλαδή Η/Υ, σύνδεση στο internet και ηχεία, γεγονός που καθόρισε τον χώρο του σχολείου ως τόπο διεξαγωγής του προγράμματος. Παρακάτω ακολουθούν τα σχετικά διαγράμματα:



Διάγραμμα 1: Φύλλο



Διάγραμμα 2: Διαθέσιμος τεχνολογικός εξοπλισμός στο σπίτι

5.2.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η οποία διενεργήθηκε στα πλαίσια συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αποτελεί η αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και εφαρμόστηκε ως διδακτικό εργαλείο. Στο εκπαιδευτικό υλικό έγινε χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως διδακτικό μέσο. Πιο συγκεκριμένα, ζητούμενο της έρευνας ήταν να αποτελέσει το ψηφιακό παραμύθι με τις δυνατότητες που παρέχει κινητήρια δύναμη για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων των μαθητών ώστε να ενασχοληθούν πιο ευχάριστα με δραστηριότητες που αφορούν την προφορική έκφραση και αφήγηση παραμυθιού.

Τους επιμέρους ερευνητικούς στόχους αποτελούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, καθώς και οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με την αφήγηση παραμυθιού στην αρχική και τελική φάση της διδακτικής παρέμβασης. Επιπλέον, έγινε μια προσπάθεια αποτίμησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του Εκπαιδευτικού Υλικού, με άξονα την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και τη δημιουργία κινήτρων, μέσα από τα οφέλη και τις δυνατότητες που προσφέρουν τα ψηφιακά πολυμέσα (ήχος, εικόνα, γραφικά). Τέλος, εξετάστηκε το κατά πόσο το ψηφιακό παραμύθι λειτούργησε αποτελεσματικά αναφορικά με τη χρήση του ως διδακτικό εργαλείο και αποτέλεσε ένα ευχάριστο μέσο διάδοσης της γνώσης και ενασχόλησης με δραστηριότητες που αφορούσαν τα βασικά στοιχεία επεξεργασίας ενός αφηγηματικού κειμένου. Τα ερευνητικά ερωτήματα παρατίθενται παρακάτω και σε αυτά θα γίνει προσπάθεια να απαντήσει η εν λόγω ερευνητική διαδικασία.

1. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για τη **συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως** εκπαίδευση μέσω Η/Υ πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο μάθημα;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για την **αφήγηση παραμυθιού** πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο μάθημα;
3. Είναι **λειτουργικό** ένα διαδικτυακό **ψηφιακό πολυμεσικό υλικό** εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της εξυπηρέτησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

5.3 Αποτελέσματα – Ανάλυση δεδομένων

5.3.1 Απόψεις μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση

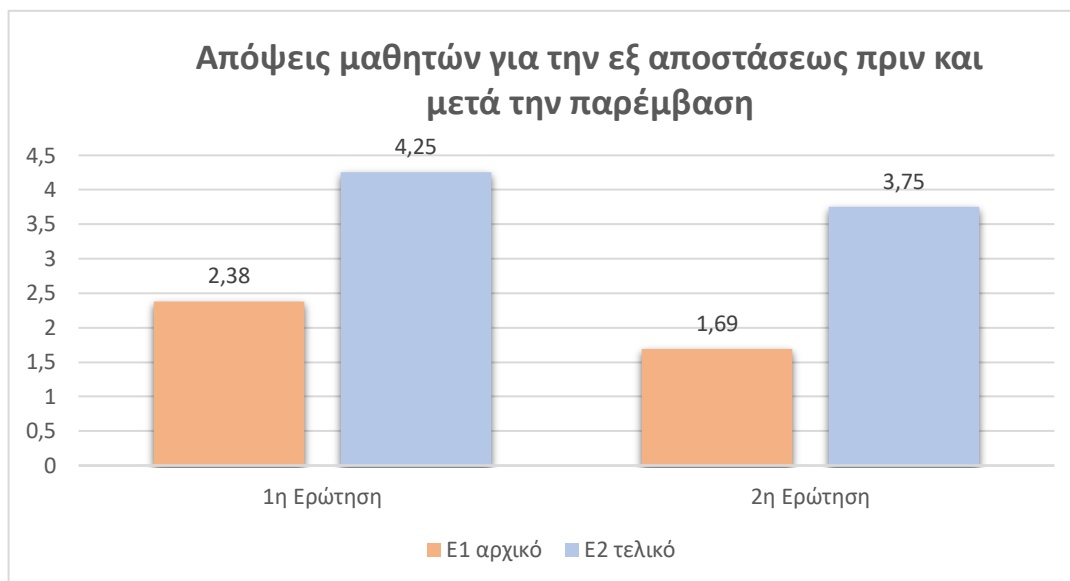
Το αρχικό κα τελικό ερωτηματολόγιο τα οποία διερευνούν τις απόψεις των μαθητών πριν και μετά το τέλος της παρέμβασης αποτελούνται από 6 ερωτήσεις, 5 κλειστού τύπου και 1 ανοιχτού τύπου (βλ.Παράρτημα). Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ομαδοποιημένα σε 3 βασικούς άξονες. Από τις ερωτήσεις 1 και 2 συλλέχθηκαν δεδομένα που αφορούν τις εντυπώσεις των παιδιών σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ οι ερωτήσεις 3, 4 και 5 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις εντυπώσεις των παιδιών για το ψηφιακό παραμύθι. Τέλος, από την ερώτηση ανοικτού τύπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη πριν και μετά τη λήξη της παρέμβασης (ερώτηση 6) σχετικά με τις εντυπώσεις των παιδιών για το πρόγραμμα «Ανακαλύπτοντας τη δημιουργικότητα μέσα μας».

5.3.1.1 Απόψεις μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων για τις απόψεις των μαθητών πριν και μετά το τέλος του προγράμματος, αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη βοήθεια των ΤΠΕ (Ερωτήσεις 1,2).

Ερωτήσεις	Φάση	N	M.O.	S.D.	Sig
1 ^η Ερώτηση: Πιστεύεις ότι μπορείς να μάθεις κάτι με τη βοήθεια του Η/Υ χωρίς τη βοήθεια της δασκάλας σου;	E1 αρχικό	13	2,38	0,506	0,006
	E2 τελικό	13	4,25	0,630	
2 ^η Ερώτηση: Θα σου άρεσε να κάνεις μάθημα μόνο με τον Η/Υ χωρίς τη δασκάλα σου;	E1 αρχικό	12	1,69	0,754	0,111
	E2 τελικό	12	3,75	0,622	

Πίνακας 1: Απόψεις μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν και μετά την παρέμβαση



Διάγραμμα 3: Απόψεις μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν και μετά την παρέμβαση

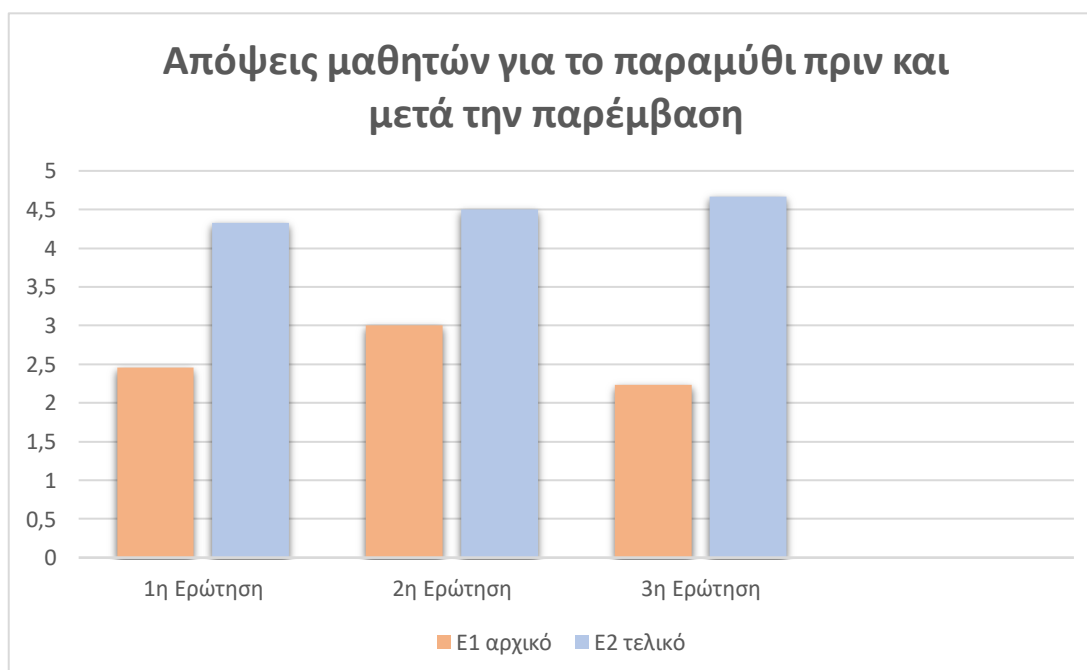
Οι μαθητές φαίνεται επιφυλακτικοί για τη μάθηση μέσω Η/Υ (Μ.Ο.=2,38) καθώς οι απαντήσεις τους τείνουν στο 2 («Λίγο»), απόψεις οι οποίες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος εμφανίζονται θετικότερες (Μ.Ο.= 4,75) τείνοντας προς το «Πάρα Πολύ», γεγονός που δείχνει ότι έμειναν ικανοποιημένοι από το μάθημα μέσω Η/Υ και μάλιστα με στατιστική σημαντικότητα 0,006. Στην ερώτηση αν θα τους άρεσε να κάνουν μάθημα με τον Η/Υ χωρίς τη δασκάλα τους οι απαντήσεις τους εμφανίζουν μια αρνητική στάση αρχικά (Μ.Ο. = 1,69) , όμως αυτή η στάση αλλάζει μετά το πέρας του προγράμματος με Μ.Ο. = 3,75 τείνει προς την απάντηση «Πολύ».

5.3.1.2 Απόψεις μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση για το παραμύθι

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων για τις απόψεις των μαθητών πριν και μετά το τέλος του προγράμματος, αναφορικά με την αφήγηση παραμυθιού (**Ερωτήσεις 3,4,5**).

Ερωτήσεις	Φάση	N	M.O.	S.D.	Sig
3 ^η Ερώτηση: Σου αρέσει να διαβάζεις παραμύθια μόνος/η σου;	E1 αρχικό	13	2,46	0,967	0,089
	E2 τελικό	12	4,33	0,651	
4 ^η Ερώτηση: Σου αρέσει να σου διαβάζει κάποιος άλλος παραμύθια;	E1 αρχικό	13	3,00	1,000	0,000
	E2 τελικό	12	4,50	0,674	
5 ^η Ερώτηση: Σου αρέσει να ακούς παραμύθια με τη βοήθεια του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή;	E1 αρχικό	13	2,23	0,832	0,339
	E2 τελικό	12	4,67	0,492	

Πίνακας 2: Απόψεις μαθητών για το παραμύθι πριν και μετά την παρέμβαση



Διάγραμμα 4: Απόψεις μαθητών για το παραμύθι πριν και μετά την παρέμβαση

Απ' ότι φαίνεται και στον πίνακα 2, οι μαθητές δε φαίνονται ιδιαίτερα θετικοί ως προς την ανάγνωση παραμυθιού (Μ.Ο.=2,46), ούτε ως προς την αφήγηση παραμυθιού μέσω Η/Υ (Μ.Ο.=2,23). Ωστόσο, δείχνει να τους αρέσει περισσότερο η ανάγνωση παραμυθιών από άλλους (Μ.Ο.=3). Μετά το πέρας του προγράμματος, η στάση των μαθητών για την ανάγνωση παραμυθιών με ή χωρίς τη βοήθεια κάποιου τείνει να γίνεται θετική με μέσους όρους που κυμαίνονται από το 4,33 για την 1^η Ερώτηση που αφορά την ανάγνωση παραμυθιών χωρίς καθόλου βοήθεια, 4,5 στην 2^η Ερώτηση για την ανάγνωση παραμυθιών με βοήθεια από άλλους και 4,67 στην 3^η Ερώτηση, η οποία αφορά και την αφήγηση παραμυθιού μέσω Η/Υ, όπου είναι και το ζητούμενο της έρευνας.

5.3.1.3 Απόψεις μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση για το μάθημα

Τα παιδιά πριν και μετά την έναρξη του προγράμματος κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια ερώτηση ανοικτού τύπου (**Ερώτηση 6**) σχετικά με τις προσδοκίες τους και τις εντυπώσεις τους από το μάθημα. Σκοπός των παρακάτω ερωτήσεων ήταν να δημιουργηθεί μια πιο σαφής εικόνα του μαθητή όσον αφορά την εμπειρία την οποία βίωσε. Οι ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές ήταν οι εξής:

- Τι πιστεύεις ότι θα συναντήσεις στο ταξίδι σου με τον Πέρι το καγκουρό; (ερωτηματολόγιο 1 αρχικό)
- Ποιες είναι οι εντυπώσεις σου από το ταξίδι σου με τον Πέρι το καγκουρό; (ερωτηματολόγιο 2 τελικό)

Α. Παρουσίαση απαντήσεων 6^{ης} Ερώτησης - Ερωτηματολόγιο 1 αρχικό

Παρακάτω παρατίθενται αυτούσιες οι απαντήσεις των παιδιών ανά άξονα (με κωδικό όνομα για κάθε μαθητή Μ01 μέχρι Μ13) για την 6^η Ερώτηση του Ερωτηματολογίου 1 αρχικό πριν την έναρξη του προγράμματος.

6^η Ερώτηση: Τι πιστεύεις ότι θα συναντήσεις στο ταξίδι σου με τον Πέρι το καγκουρό;

1^{ος} Άξονας (ως προς τους διδακτικούς στόχους) :

- Ικανοποίηση από το μάθημα ENJOY_CLASS

Στη συγκεκριμένη μεταβλητή περιλαμβάνονται οι απόψεις των παιδιών σχετικά με το μάθημα «Ανακαλύπτοντας τη δημιουργικότητα μέσα μας». Ως προς τους διδακτικούς στόχους όμως στο αρχικό ερωτηματολόγιο, τα παιδιά δεν εξέφρασαν καμία άποψη διότι δεν είχαν ακόμη εικόνα σχετικά με το τι πρόκειται να μάθουν.

- Προσδοκίες από το μάθημα EXPECTATIONS_CLASS

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

Στη συγκεκριμένη μεταβλητή περιλαμβάνονται απόψεις των παιδιών σχετικά με τις προσδοκίες τους για το μάθημα «Ανακαλύπτοντας τη δημιουργικότητα μέσα μας». Στις απαντήσεις των παιδιών είναι διάχυτη η επιθυμία για περιπέτειες και ταξίδια φανταστικά.

M01 Μου αρέσει που θα ζήσουμε περιπέτειες.

M02 Με τον Πέρι φαντάζομαι

M03 Θα ανέβουμε σε καράβι πειρατικό.

M05 Πιστεύω ότι θα εξερευνήσουμε βυθούς,

M06 Θα ζήσουμε περιπέτειες

M07 Θα πάμε σε μια χώρα, θα βρίσκουμε ψάρια, θα πάμε ταξίδι με τους πειρατές, θα πάμε να δέσουμε στο λιμάνι το καράβι.

M08 Αύριο με τον Πέρι θα πάμε ταξίδι στο διάστημα.

M10 Πιστεύω ότι θα ταξιδέψουμε, θα γνωρίσουμε τον Πέρι και τους πειρατές.

M11 Πιστεύω θα ζήσουμε περιπέτειες,

M13 Θα δούμε τον Πέρι

➤ Κίνητρα MOTIVATION

Στη συγκεκριμένη μεταβλητή περιλαμβάνονται απόψεις των παιδιών σχετικά με τις κίνητρα και το ενδιαφέρον που αναπτύχτηκε πριν από το μάθημα. Παρακάτω φαίνονται οι απαντήσεις των παιδιών για τη εν λόγω μεταβλητή.

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

M02 πως στη θάλασσα θα συναντήσουμε θησαυρούς, πειρατές και ότι άλλο έχει στο βυθό.

M03 Πιστεύω πως θα έχει καράβι και θα πάμε σε μια μαγική χώρα.

M04 Θα ταξιδέψουμε.

M05 Θα περάσουμε ωραία

M07 Θα πάμε να κυνηγήσουμε καρχαρίες

M09 Μου αρέσει που θα πάμε ταξίδια στο διάστημα και στο βυθό και θα συναντήσουμε εξωγήινους.

M11 Θα μπορούμε σε διαστημόπλοιο

M12 Θα ταξιδέψουμε με τον Πέρι στη χώρα του.

2^{ος} Άξονας (ως προς τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν)

➤ Κίνητρα από ψηφιακά μέσα TECH_USE_PC

Δεν υπάρχει καμία αναφορά στις απαντήσεις των παιδιών για τα ψηφιακά μέσα στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Ενδεικτικά όμως εδώ αναφέρουμε ότι παρατηρήθηκε έντονος ενθουσιασμός και ανυπομονησία από τη μεριά των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος εξαιτίας της διεξαγωγής του στην αίθουσα υπολογιστών του σχολείου. Από το γεγονός αυτό συμπεραίνουμε ότι ο Η/Υ αποτέλεσε κίνητρο και ενδυνάμωσε το ενδιαφέρον των παιδιών για την ενασχόλησή τους με το πρόγραμμα.

➤ Ικανοποίηση από ψηφιακή αφήγηση FAIRYTALE_ENJOY

Στη συγκεκριμένη μεταβλητή παρουσιάζονται οι απόψεις των παιδιών σχετικά με την αφήγηση παραμυθιού. Από τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται η αφήγηση παραμυθιών να εγείρει το ενδιαφέρον τους.

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

M04 Θα διαβάσουμε πολλά παραμύθια, θα ακούσουμε ιστορίες

M05 θα διαβάσουμε παραμύθια με τους πειρατές.

M06 θα διαβάσουμε πολλά βιβλία.

M10 και θα μάθουμε ιστορίες,

M11 και θα μάθουμε πολλά παραμύθια.

M12 Θα διαβάσουμε ιστορίες,

3^{ος} Άξονας (ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές και το δάσκαλο):

- Συνεργασία με τους συμμαθητές COL_OTHER_STUDENTS
- Συνεργασία με δάσκαλο SOC_TEACHER
- Άλλα OTHERS

Για τις τρεις παραπάνω μεταβλητές του 3^{ου} άξονα δεν υπάρχουν καθόλου αναφορές στις απαντήσεις των μαθητών, πιθανότατα διότι δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει άποψη για το συγκεκριμένο αντικείμενο.

B. Παρουσίαση απαντήσεων 6^{ης} Ερώτησης - Ερωτηματολόγιο 2 τελικό

Παρακάτω παρατίθενται αυτούσιες οι απαντήσεις των παιδιών ανά άξονα (με κωδικό όνομα για κάθε μαθητή M01 μέχρι M13) για την 6^η Ερώτηση του Ερωτηματολογίου 2 τελικό μετά τη λήξη του προγράμματος.

6^η Ερώτηση: Ποιες είναι οι εντυπώσεις σου από το ταξίδι σου με τον Πέρι το καγκουρό;

1^{ος} Άξονας (ως προς τους διδακτικούς στόχους) :

- Ικανοποίηση από το μάθημα ENJOY_CLASS

Στη συγκεκριμένη μεταβλητή περιλαμβάνονται οι απόψεις των παιδιών σχετικά με το μάθημα «Ανακαλύπτοντας τη δημιουργικότητα μέσα μας». Ως προς τους διδακτικούς στόχους τα παιδιά εκφράστηκαν πολύ γενικά λέγοντας στις περισσότερες περιπτώσεις ότι τους άρεσε το μάθημα, χωρίς να αναφέρονται σε λεπτομέρειες, ενώ σε λίγες περιπτώσεις τα παιδιά εξέφρασαν την ιδιαίτερη προτίμησή τους ως προς κάποια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

M1 Εμένα το αγαπημένο μου μάθημα είναι το βιβλίο του Πέρι (το μάθημα με τον Πέρι)

M3 και ήταν το αγαπημένο μου μάθημα

M4 Ήταν μια χαρά το ταξίδι με τον Πέρι το καγκουρό

M5 Μου άρεσε αλλά δε μου άρεσε τόσο πολύ

M6 Εμένα μου άρεσαν τα παιχνίδια (οι δραστηριότητες) που παίζαμε μαζί με τον Πέρι το καγκουρό

M7 Μου άρεσε πολύ το ταξίδι με τον Πέρι

M8 Μου άρεσε πολύ το διάστημα,

M10 Μου άρεσε πολύ, πάρα πολύ, ήταν πολύ ωραίο.

M11 Το διάστημα.

M12 Μου άρεσε το ταξίδι στον Ωκεανό πιο πολύ απ' όλα τα ταξίδια μας.

M13 και ο Πέρι ήταν πολύ ωραίος.

➤ Προσδοκίες από το μάθημα EXPECTATIONS_CLASS

Στη συγκεκριμένη μεταβλητή περιλαμβάνονται απόψεις των παιδιών σχετικά με τις προσδοκίες τους για το μάθημα «Ανακαλύπτοντας τη δημιουργικότητα μέσα μας». Στις απαντήσεις των παιδιών υπάρχουν λίγες αναφορές σχετικά με την ικανοποίηση των προσδοκιών τους από το μάθημα.

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

M3 Εγώ από την πρώτη μέρα ανυπομονούσα

M9 Μου άρεσε που είχε δοκιμασίες (δραστηριότητες)

➤ Κίνητρα MOTIVATION

Στη συγκεκριμένη μεταβλητή περιλαμβάνονται απόψεις των παιδιών σχετικά με τις κίνητρα και το ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε. Δεδομένου του μικρού αριθμού των μαθητών οι αναφορές στην εν λόγω μεταβλητή είναι ελάχιστες.

M2 Μου άρεσε πως νίκησε, πήρε τα αστέρια.

2ος Άξονας (ως προς τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν)

➤ Κίνητρα από ψηφιακά μέσα TECH_USE_PC

Υπάρχουν κάποιες αναφορές από τη μεριά των μαθητών που δείχνουν ότι ο Η/Υ αποτέλεσε κίνητρο και ενεργοποίησε το ενδιαφέρον τους, γεγονός που όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, ήταν έντονο σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

M2 Και μου άρεσε που ήμουν στον υπολογιστή.

M5 Όμως μου άρεσε η φωνή σου (η φωνή από τα παραμύθια).

M8 (Μου άρεσε) και που ήμασταν στον υπολογιστή.

M13 Μου άρεσε που παίζαμε με τον υπολογιστή

➤ Ικανοποίηση από ψηφιακή αφήγηση FAIRYTALE_ENJOY

Στη συγκεκριμένη μεταβλητή παρουσιάζονται οι απόψεις των παιδιών σχετικά με την αφήγηση παραμυθιού. Από τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται η αφήγηση παραμυθιών να εγείρει το ενδιαφέρον τους.

M2 Δεν μου άρεσαν οι ιστορίες, γιατί έκαναν πολλή ώρα.

M5 δε μου άρεσε τόσο πολύ γιατί είχε τα παραμύθια.

M6 Μου άρεσαν οι ιστορίες

M7 και μου άρεσαν τα παραμύθια.

M9 και που είχε βιντεάκια.

3^{ος} Άξονας (ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές και το δάσκαλο):

➤ Συνεργασία με τους συμμαθητές COL_OTHER_STUDENTS

Στη συγκεκριμένη μεταβλητή υπάρχει μια μόνο αναφορά σε δύο παιδιά τα οποία καθόταν σε διπλανούς υπολογιστές και συνεργάζονταν μεταξύ τους. Από τα σχόλιά τους φαίνεται ότι η συνεργασία μεταξύ τους ήταν μια από τις θετικές εντυπώσεις που αποκόμισαν από το πρόγραμμα, αν και κάτι τέτοιο δεν αποτελεί ζητούμενο, καθώς το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να υλοποιηθεί ατομικά από τον κάθε μαθητή.

M2 Και μου άρεσε που συνεργαστήκαμε με το Γιώργο.

M8 που συνεργαζόμασταν με την Έλλη

➤ Συνεργασία με δάσκαλο SOC_TEACHER

Στη συγκεκριμένη μεταβλητή υπάρχει μια μόνο αναφορά από τα παιδιά για την παρουσία του δασκάλου στο πρόγραμμα. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι ο δάσκαλος κατέχει ρόλο παρατηρητή και ήταν υπεύθυνος για να λύνει τα τεχνικά προβλήματα που ενδεχομένως να προκύπτουν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Δεν έδινε οδηγίες και δεν καθοδηγούσε τα παιδιά κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων.

M6 (Μου άρεσε) που καθόμασταν μαζί σας.

➤ Άλλα OTHERS

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

Στη τελευταία μεταβλητή περιλαμβάνονται σχόλια τα οποία δεν έχουν σχέση με τους διδακτικούς στόχους, τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και το ψηφιακό παραμύθι.

M1 αλλά αυτή η σχολική χρονιά θα μου μείνει αξέχαστη.

M4 Για μένα αυτή η σχολική χρονιά θα μου μείνει αξέχαστη.

M12 Σας ευχαριστώ για το ωραίο ταξίδι που κάναμε μαζί.

5.3.2 Απόψεις μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης

Τα αποτελέσματα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης συλλέχθηκαν από 4 ενδιάμεσα ερωτηματολόγια τα οποία αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου και απαντήθηκαν από τα παιδιά διαδικτυακά (βλ.Παράρτημα). Αφορούν τα στατιστικά δεδομένα που προέκυψαν από κάθε διδακτική ενότητα χωριστά, το ποσοστό και το πλήθος των μαθητών που επέλεξαν κάθε απάντηση, καθώς και τον αριθμό των ερωτηματολογίων που δεν απαντήθηκαν. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ομαδοποιημένα σε 4 βασικούς άξονες, ως προς το περιεχόμενο (Ερώτηση 1,2,3), ως προς τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν (Ερωτήσεις 4,5,6), ως προς τους διδακτικούς στόχους (Ερωτήσεις 7,8,9,13,14), ως προς το ψηφιακό παραμύθι (Ερωτήσεις 10,11,12).

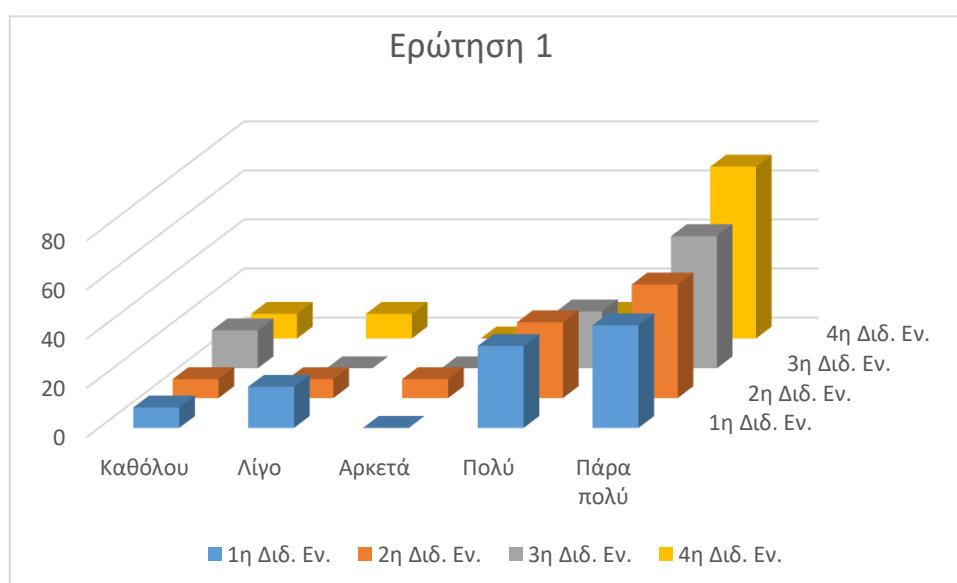
5.3.2.1 1ος Άξονας - Απόψεις μαθητών ως προς το περιεχόμενο των ενοτήτων

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις ερωτήσεις 1, 2 και 3 που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού ως προς το περιεχόμενο των ενοτήτων. Στόχος είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο ικανοποίησε τις προσδοκίες των μαθητών το ΕΥ συνολικά στο μάθημα «Ανακαλύπτοντας τη δημιουργικότητα μέσα μας».

Ερώτηση 1^η : Ήταν ευχάριστο το ταξίδι με τον Πέρι το καγκουρό;

Ερώτηση 1: Ήταν ευχάριστο το ταξίδι με τον Πέρι το καγκουρό;												
Διδακτική ενότητα	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Missing	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 ^η	1	8,3	2	16,7	0	0	4	33,3	5	41,7	1	7,7
2 ^η	1	7,7	1	7,7	1	7,7	4	30,8	6	46,2	0	0
3 ^η	2	15,4	1	7,7	0	0	3	23,1	7	53,8	0	0
4 ^η	1	10	1	10	0	0	1	10	10	70	3	23,1

Πίνακας 3: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 1^η Ερώτηση



Διάγραμμα 5: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 1^η Ερώτηση

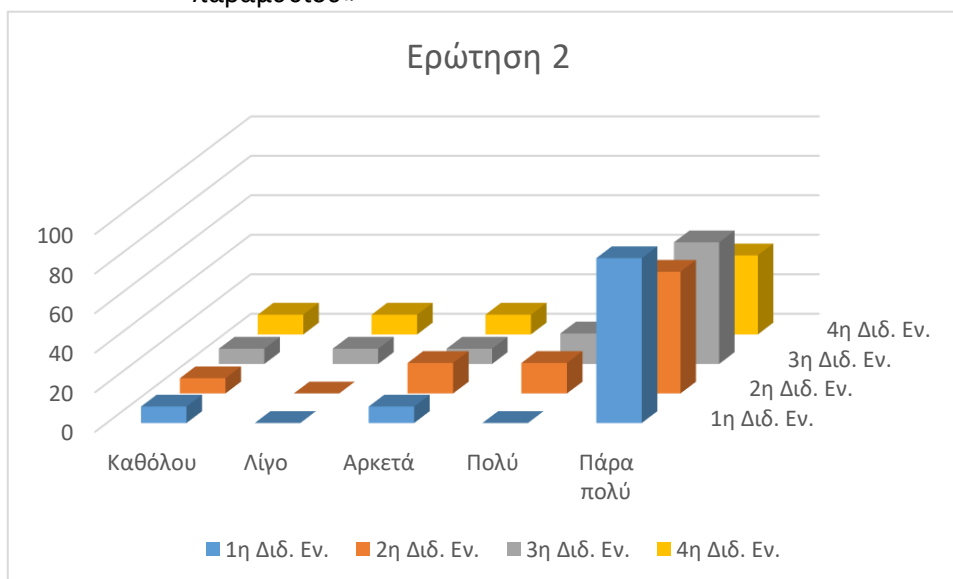
Απ' ότι φαίνεται από το Διάγραμμα 5 και τον πίνακα 3, οι μαθητές αξιολόγησαν το περιεχόμενο της ενότητας ικανοποιητικό σε σχέση με τις προσδοκίες τους. Οι απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Αρκετά» συγκέντρωσαν χαμηλά ποσοστά που δεν ξεπέρασαν το 16,7% σε όλες τις διδακτικές ενότητες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων συγκεντρώνεται κοντά στις απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ» με την απάντηση «Πάρα πολύ» να αυξάνεται σταδιακά από την 1^η μέχρι την 4^η Ενότητα. Στην 4^η διδακτική ενότητα ειδικότερα το ποσοστό των απαντήσεων «Πάρα πολύ» πλησιάζει σε ποσοστό το 70%, όπως φαίνεται και στον πίνακα 3.

Ερώτηση 2^η : Σου άρεσε που τον βοήθησες να πάρει το αστέρι του πτυχίου του;

Ερώτηση 2: Σου άρεσε που τον βοήθησες να πάρει το αστέρι του πτυχίου του;

Διδακτική ενότητα	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Missing	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 ^η	1	8,3	0	0	1	8,3	0	0	10	83,3	1	7,7
2 ^η	1	7,7	0	0	2	15,4	2	15,4	8	61,5	0	0
3 ^η	1	7,7	1	7,7	1	7,7	2	15,4	8	61,5	0	0
4 ^η	1	10	1	10	1	10	3	30	4	40	3	23,1

Πίνακας 4: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 2^η Ερώτηση



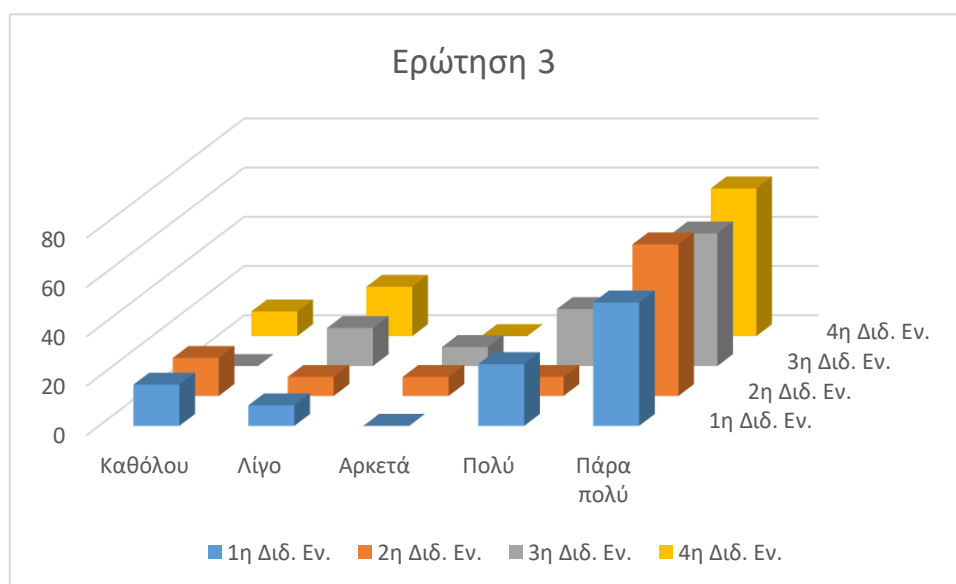
Διάγραμμα 6: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 2^η Ερώτηση

Όπως φαίνεται και παραπάνω από την ανάλυση των δεδομένων, προκύπτει ότι η εμπλοκή των μαθητών στην περιπέτεια του ήρωα της ιστορίας, ο οποίος προσπαθεί να μαζέψει τα 4 αστέρια που θα του δώσουν το πτυχίο του, αποτέλεσε κίνητρο και ενεργοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονται γύρω από την απάντηση «Πάρα πολύ» με ποσοστά που ξεπερνάνε το 50% στις πρώτες τρεις ενότητες. Συγκεκριμένα στην 1^η ενότητα η απάντηση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει ποσοστό 83,3 %. Το ποσοστό αυτό ίσως να οφείλεται στην πρώτη επαφή με το εκπαιδευτικό υλικό, όπου ο ενθουσιασμός και η περιέργεια δημιούργησαν έντονα θετικές εντυπώσεις. Στις επόμενες ενότητες το ποσοστό φαίνεται να σημειώνει κάποια πτώση, γεγονός που μπορεί να σημαίνει ότι η εξοικείωση με το ΕΥ είναι μεγαλύτερη και ο αρχικός έντονος ενθουσιασμός έχει υποχωρήσει.

Ερώτηση 3^η : Σου άρεσε η ιστορία του Πέρι και οι ήρωές της;

Ερώτηση 3: Σου άρεσε η ιστορία του Πέρι και οι ήρωές της;												
Διδακτική ενότητα	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Missing	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 ^η	2	16,7	1	8,3	0	0	3	25	6	50	1	7,7
2 ^η	2	15,4	1	7,7	1	7,7	1	7,7	8	61,5	0	0
3 ^η	0	0	2	15,4	1	7,7	3	23,1	7	53,8	0	0
4 ^η	1	10	2	20	0	0	1	10	6	60	3	23,1

Πίνακας 5: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 3^η Ερώτηση



Διάγραμμα 7: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 3^η Ερώτηση

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

Από τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται ότι η ικανοποίηση των μαθητών διατηρήθηκε σε πολύ υψηλό επίπεδο σε όλες τις διδακτικές ενότητες, μιας και οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονται κοντά στην απάντηση «Πάρα πολύ», της οποίας το ποσοστό ξεπερνά σε όλες τις ενότητες το 50%. Οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» δεν ξεπερνούν σε ποσοστό το 20% στις προτιμήσεις των μαθητών σε όλες τις διδακτικές ενότητες. Η ικανοποίησή τους από την 2^η Ενότητα «Ο Πέρι ταξιδεύει στο διάστημα» και την 4^η Ενότητα «Ο Πέρι πετάει στα σύννεφα» φαίνεται να είναι κάπως μεγαλύτερη, σε σχέση με τις άλλες δύο ενότητες – Ενότητα 1^η «Ο Πέρι ταξιδεύει παρέα με τους πειρατές» και Ενότητα 3^η «Ο Πέρι εξερευνά το βυθό» – εκδηλώνοντας έτσι την προτίμησή τους στη 2^η και στην 4^η ενότητα.

5.3.2.2 2ος Άξονας - Απόψεις μαθητών ως προς τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν

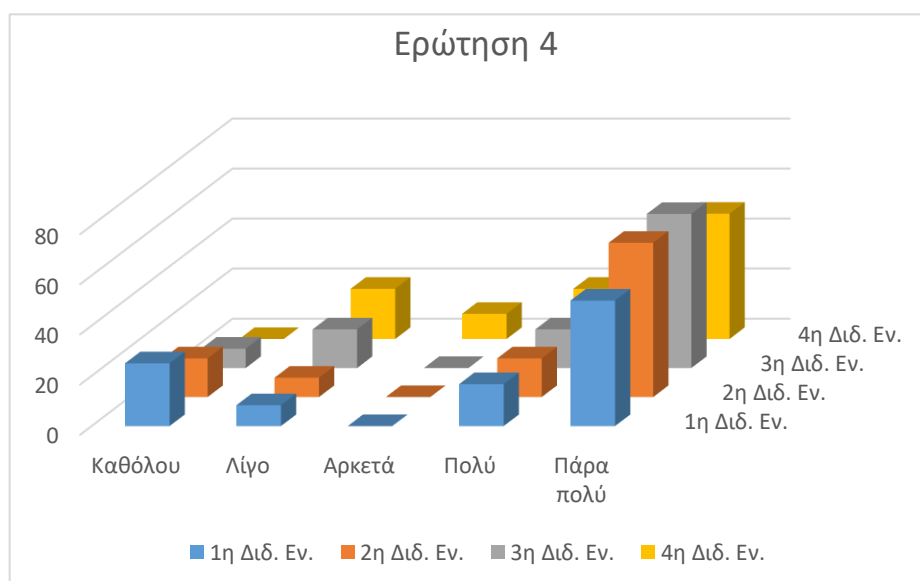
Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις ερωτήσεις 4, 5 και 6 που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού ως προς τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν. Στόχος είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη λειτουργία των ψηφιακών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν, γραφικά, ήχος, βίντεο κτλ.

Ερώτηση 4^η : Σου άρεσαν οι εικόνες και τα χρώματα;

Ερώτηση 4 : Σου άρεσαν οι εικόνες και τα χρώματα;

Διδακτική ενότητα	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Missing	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 ^η	3	25	1	8,3	0	0	2	16,7	6	50	1	7,7
2 ^η	2	15,4	1	7,7	0	0	2	15,4	8	61,5	0	0
3 ^η	1	7,7	2	15,4	0	0	2	15,4	8	61,5	0	0
4 ^η	0	0	2	20	1	10	2	20	5	50	3	23,1

Πίνακας 6: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 4^η Ερώτηση



Διάγραμμα 8: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 4^η Ερώτηση

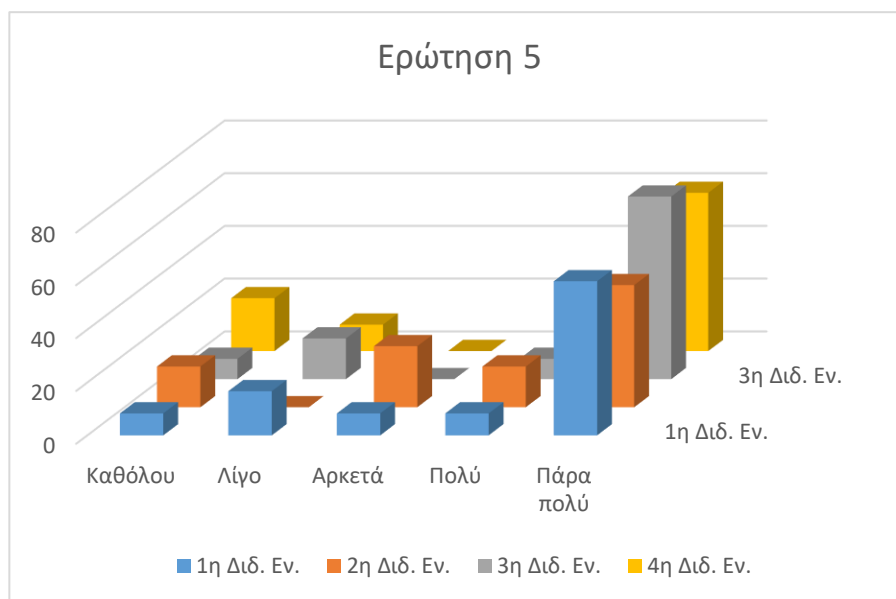
«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

Από τα δεδομένα που φαίνονται παραπάνω, καταλαβαίνουμε ότι σε μεγάλο ποσοστό, πάνω από 50%, οι μαθητές δείχνουν αρκετά ικανοποιημένοι από τα ψηφιακά μέσα (εικόνες, χρώματα) που χρησιμοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό υλικό. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν και απαντήσεις «Καθόλου» ή «Λίγο» που κυμαίνονται σε ποσοστά γύρω στο 7,7% μέχρι και 25%, γεγονός που μας δημιουργεί την εντύπωση ότι είτε οι μαθητές σε μικρό ποσοστό απογοητεύτηκαν σε σχέση με τις αρχικές προσδοκίες τους, είτε ότι ίσως κάποιοι λόγω της καθημερινής εξοικείωσης με τα ψηφιακά μέσα και τον τεχνολογικό εξοπλισμό που μπορεί να διαθέτουν στο σπίτι, δεν εντυπωσιάστηκαν ιδιαίτερα από την έκθεση στα ψηφιακά μέσα του εκπαιδευτικού υλικού.

Ερώτηση 5^η : Άκουγες καλά τον ήχο στο βίντεο;

Ερώτηση 5: Άκουγες καλά τον ήχο στο βίντεο;												
Διδακτική ενότητα	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Missing	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 ^η	1	8,3	2	16,7	1	8,3	1	8,3	7	58,3	1	7,7
2 ^η	2	15,4	0	0	3	23,1	2	15,4	6	46,2	0	0
3 ^η	1	7,7	2	15,4	0	0	1	7,7	9	69,2	0	0
4 ^η	2	20	1	10	0	0	1	10	6	60	3	23,1

Πίνακας 7: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 5^η Ερώτηση



Διάγραμμα 9: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 5^η Ερώτηση

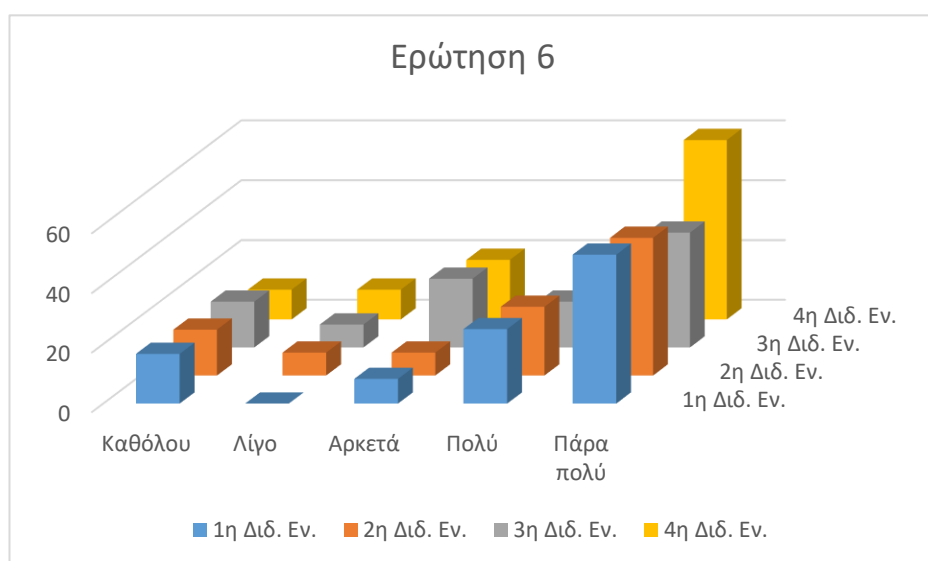
Από τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται ότι ο ήχος λειτούργησε αρκετά ικανοποιητικά σε όλες τις διδακτικές ενότητες, συγκεντρώνοντας στην απάντηση «Πάρα πολύ» ποσοστά από 46,2% έως και 69,2%. Εντονότερη απόκλιση σε σχέση με τις υπόλοιπες ενότητες φαίνεται στη 2^η Ενότητα όπου οι μαθητές που απάντησαν «Καθόλου», «Αρκετά» ή «Πολύ» κυμαίνονται περίπου στο 50%, ποσοστό σχεδόν ίσο με το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν ότι έμειναν «Πάρα πολύ» ικανοποιημένοι με τον ήχο στο Ε.Υ. Το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι η μουσική και ο ήχος του ψηφιακού παραμυθιού δεν ακουγόταν πολύ δυνατά λόγω τεχνικών προβλημάτων των ηχείων των υπολογιστών τη συγκεκριμένη ημέρα.

Ερώτηση 6^η : Οι οδηγίες που σου έδινε η φωνή του υπολογιστή σε βοήθησαν;

Ερώτηση 6^η : Οι οδηγίες που σου έδινε η φωνή του υπολογιστή σε βοήθησαν;

Διδακτική ενότητα	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Missing	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 ^η	2	16,7	0	0	1	8,3	3	25	6	50	1	7,7
2 ^η	2	15,4	1	7,7	1	7,7	3	23,1	6	46,2	0	0
3 ^η	2	15,4	1	7,7	3	23,1	2	15,4	5	38,5	0	0
4 ^η	1	10	1	10	2	20	0	0	6	60	3	23,1

Πίνακας 8: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 6^η Ερώτηση



Διάγραμμα 10: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 6^η Ερώτηση

Από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές προκύπτει ότι οι οδηγίες που υπήρχαν στο βίντεο, βοήθησαν τους περισσότερους μαθητές, σε ποσοστό περίπου 50% και πάνω. Για τους υπόλοιπους μαθητές που πήραν μέρος στο πρόγραμμα η φωνή από τον υπολογιστή ήταν «Καθόλου» ή «Λίγο» χρήσιμη με ποσοστά από 7,7% έως και 16,7%. Οι υπόλοιποι μαθητές κινήθηκαν σε όλες τις ενότητες σε απαντήσεις «Αρκετά» ή «Πολύ» με ποσοστά που κυμάνθηκαν περίπου από το 10% έως το 25%. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην τελευταία ενότητα που οι μαθητές είναι πλέον αρκετά εξοικειωμένοι με το περιβάλλον του Ε.Υ. φαίνεται μια άνοδος στην ικανοποίησή τους από τη καθοδήγηση του Ε.Υ.

5.3.2.3 3ος Άξονας - Απόψεις μαθητών ως προς τους διδακτικούς στόχους

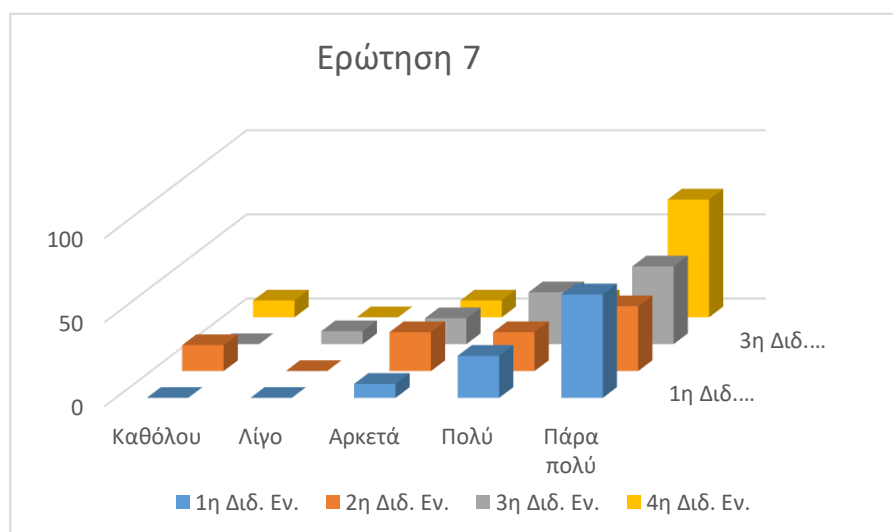
Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις **ερωτήσεις 7, 8, 9, 13 και 14** που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού ως προς τους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν σε κάθε διδακτική ενότητα. Στον άξονα αυτόν γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθεί σε τι ποσοστό οι μαθητές έμειναν ικανοποιημένοι από τη λειτουργικότητα του Ε.Υ. σε συνδυασμό με τις ασκήσεις, τις δραστηριότητες και το διδακτικό αντικείμενο που πραγματευόταν κάθε φορά και κατά πόσο οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες που κλήθηκαν οι μαθητές να φέρουν εις πέρας ήταν εύκολες και κατανοητές.

Ερώτηση 7^η : Οι οδηγίες που σου έδινε η φωνή του υπολογιστή σε βοήθησαν;

Ερώτηση 7: Οι ασκήσεις σου φάνηκαν εύκολες;

Διδακτική ενότητα	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Missing	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 ^η	0	0	0	0	1	8,3	3	25	8	61,5	1	7,7
2 ^η	2	15,4	0	0	3	23,1	3	23,1	5	38,5	0	0
3 ^η	0	0	1	7,7	2	15,4	4	30,8	6	46,2	0	0
4 ^η	1	10	0	0	1	10	1	10	7	70	3	23,1

Πίνακας 9: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 7^η Ερώτηση



Διάγραμμα 11: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 7^η Ερώτηση

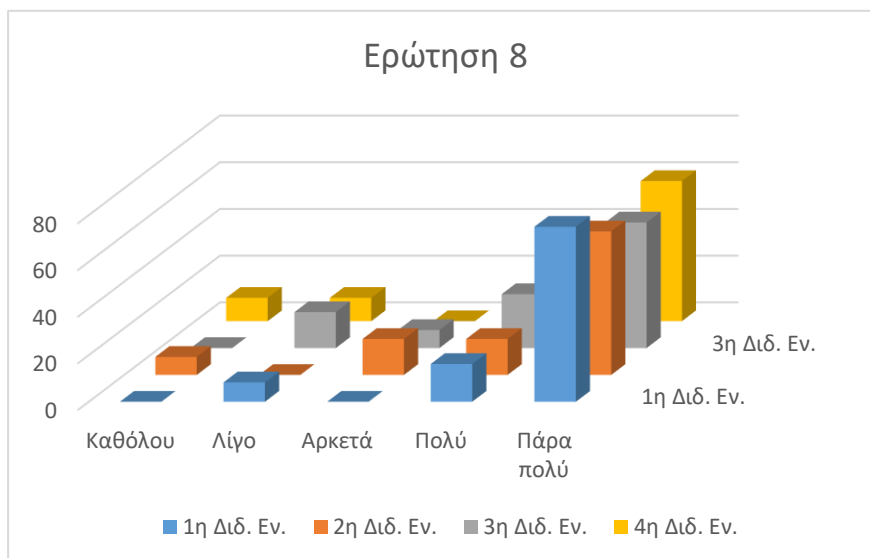
Οι απαντήσεις των μαθητών στην 1^η ερώτηση του 3^{ου} άξονα συγκεντρώνονται γύρω από τις απαντήσεις «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ» με τα μεγαλύτερα ποσοστά να εμφανίζονται στην απάντηση «Πάρα πολύ» (38,5% έως 70%). Στις υπόλοιπες απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» τα ποσοστά δεν ξεπερνούν το 23,1% σε όλες τις διδακτικές ενότητες. Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζεται το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών που αξιολόγησαν τις ασκήσεις ως πολύ εύκολες και πιθανότατα να οφείλεται στην εξοικείωση τους με το περιβάλλον του Ε.Υ.

Ερώτηση 8^η : Σε βοήθησαν οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες του μαθήματος για να ολοκληρώσεις την αποστολή σου;

Ερώτηση 8 : Σε βοήθησαν οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες του μαθήματος για να ολοκληρώσεις την αποστολή σου;

Διδακτική ενότητα	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Missing	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 ^η	0	0	1	8,3	0	0	2	16,7	9	75	1	7,7
2 ^η	1	7,7	0	0	2	15,4	2	15,4	8	61,5	0	0
3 ^η	0	0	2	15,4	1	7,7	3	23,1	7	53,8	0	0
4 ^η	1	10	1	10	0	0	2	20	6	60	3	23,1

Πίνακας 10: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 8^η Ερώτηση



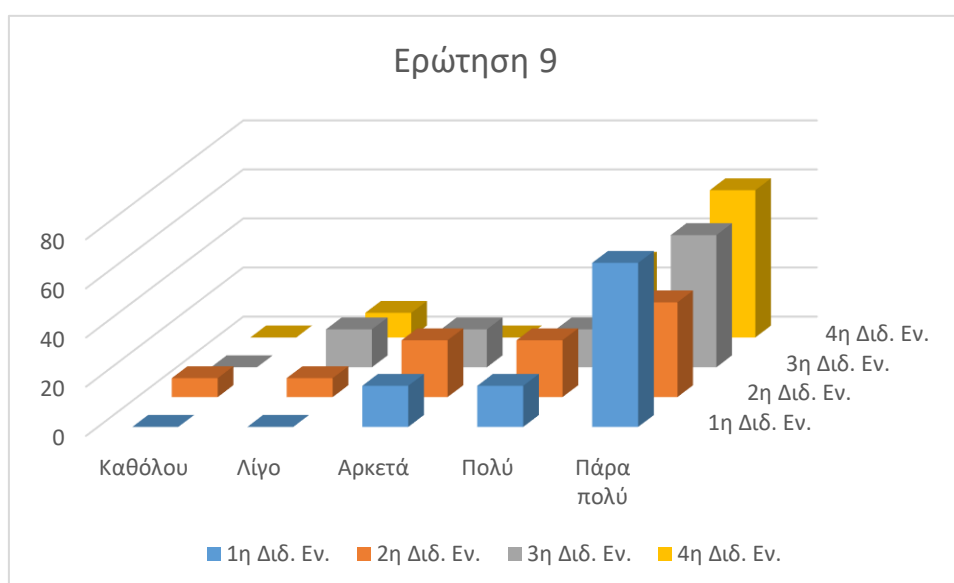
Διάγραμμα 12: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 8^η Ερώτηση

Από τα δεδομένα του Πίνακα 10 και του διαγράμματος 12, φαίνεται ότι οι περισσότερες απαντήσεις των παιδιών στην 2^η ερώτηση του 3^{ου} Άξονα κινήθηκαν κοντά στο «Πολύ» και «Πάρα πολύ» με τα μεγαλύτερα ποσοστά να συγκεντρώνονται στην απάντηση «Πάρα πολύ» και να ξεπερνούν το 60 % . Ειδικότερα στην 1^η Ενότητα «Ο Πέρι ταξιδεύει παρέα με τους πειρατές» το ποσοστό φτάνει το 75% . Στις υπόλοιπες απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Αρκετά» το ποσοστό των παιδιών που τις επέλεξαν δεν ξεπερνά το 15,4%, ενώ για την απάντηση «Πολύ», τα ποσοστά κυμαίνονται από το 15% έως το 23,1%.

Ερώτηση 9^η : Η αποστολή σου σου φάνηκε εύκολη;

Ερώτηση 9: Η αποστολή σου σου φάνηκε εύκολη;												
Διδακτική ενότητα	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Missing	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 ^η	0	0	0	0	2	16,7	2	16,7	8	66,7	1	7,7
2 ^η	1	7,7	1	7,7	3	23,1	3	23,1	5	38,5	0	0
3 ^η	0	0	2	15,4	2	15,4	2	15,4	7	53,8	0	0
4 ^η	0	0	1	10	0	0	3	30	6	60	0	0

Πίνακας 11: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 9^η Ερώτηση



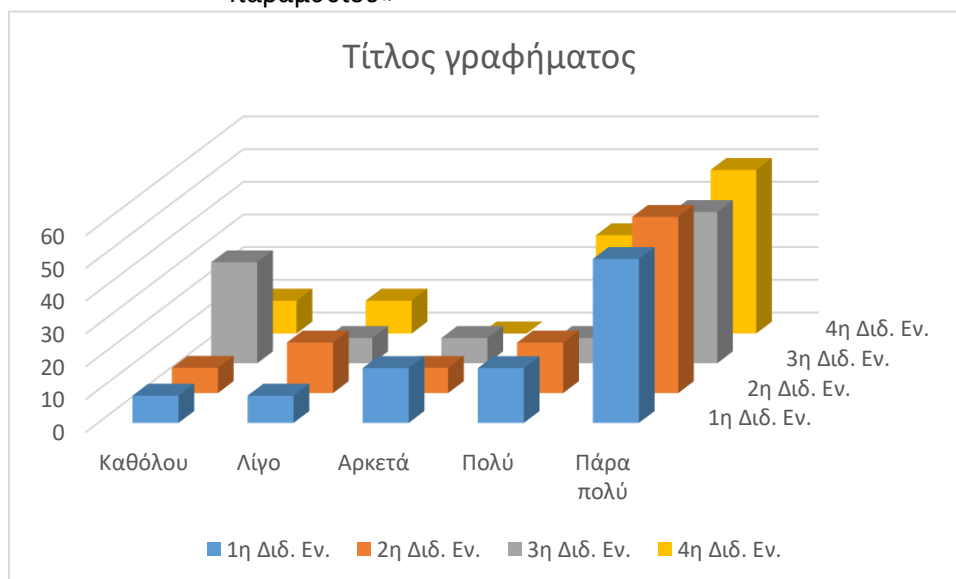
Διάγραμμα 13: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 9^η Ερώτηση

Οι απαντήσεις των μαθητών στην 3^η ερώτηση του 3^{ου} άξονα συγκεντρώνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό γύρω από την απάντηση «Πάρα πολύ» με ποσοστά από 38,5% έως 66,7%. Στις υπόλοιπες απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά» και «Πολύ» τα ποσοστά δεν ξεπερνούν το 23,1% σε όλες τις διδακτικές ενότητες. Το μικρότερο ποσοστό στην απάντηση «Πάρα πολύ» για την ερώτηση «Η αποστολή σου σου φάνηκε εύκολη;» υπάρχει στην 2^η ενότητα, ενώ σχετικά μεγάλα ποσοστά υπάρχουν και σε άλλες απαντήσεις της συγκεκριμένης ενότητας, 23,1% για τις απαντήσεις «Αρκετά» και «Πολύ» και 7,7% για τις απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο».

Ερώτηση 13^η : Όλα αυτά που είδες και άκουσες στο μάθημα ήταν κατανοητά;

Ερώτηση 13: Όλα αυτά που είδες και άκουσες στο μάθημα ήταν κατανοητά;												
Διδακτική ενότητα	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Missing	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 ^η	1	8,3	1	8,3	2	16,7	2	16,7	6	50	1	7,7
2 ^η	1	7,7	2	15,4	1	7,7	2	15,4	7	53,8	0	0
3 ^η	4	30,8	1	7,7	1	7,7	1	7,7	6	46,2	0	0
4 ^η	1	10	1	10	0	0	3	30	5	50	3	23,1

Πίνακας 12: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 13^η Ερώτηση



Διάγραμμα 14: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 13^η Ερώτηση

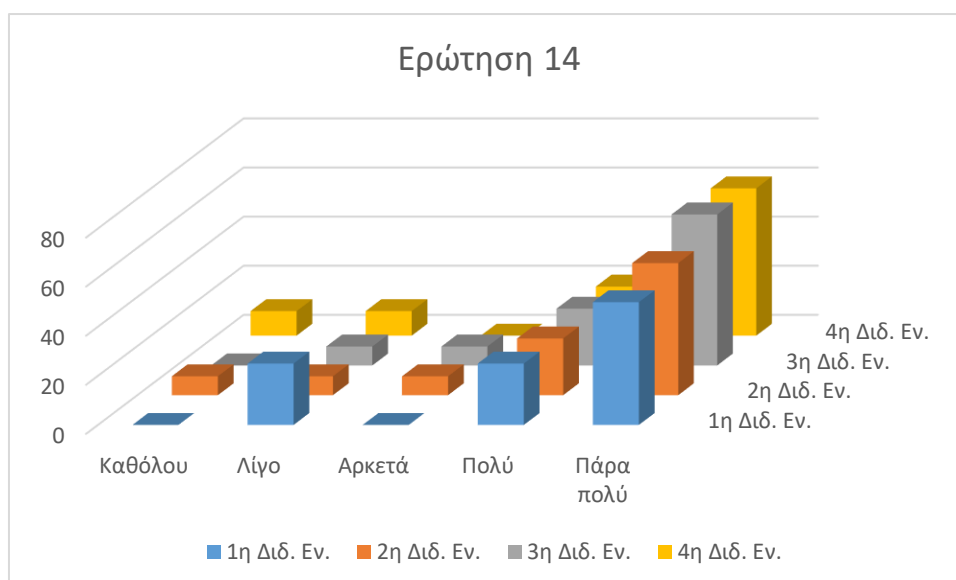
Από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές προκύπτει ότι οι πληροφορίες που υπήρχαν στο βίντεο, ήταν κατανοητές για τους περισσότερους μαθητές, σε ποσοστό 46,2% για την Ενότητα 3 «Ο Πέρι εξερευνά το βυθό», 50% για την Ενότητα 1 «Ο Πέρι ταξιδεύει παρέα με τους πειρατές, καθώς και 50% για την Ενότητα 4 «Ο Πέρι πετάει στα σύννεφα», ενώ στην Ενότητα 2 «Ο Πέρι ταξιδεύει στο διάστημα» το διδακτικό αντικείμενο ήταν κατανοητό στους μαθητές σε ποσοστό 53,8%. Για την 3^η Ενότητα ένα ποσοστό 30% απάντησε ότι δεν ήταν καθόλου κατανοητά αυτά που είδε ή άκουσε στο μάθημα. Όλες οι άλλες απαντήσεις συγκέντρωσαν ποσοστά που δεν ξεπερνούν το 16,7%, ενώ για την 4^η Ενότητα τα παιδιά απάντησαν ότι κατάλαβαν αυτά που άκουσαν «Πολύ» σε ποσοστό 30%.

Ερώτηση 14^η : Σου άρεσαν αυτά που έμαθες στο μάθημα αυτό;

Ερώτηση 14^η : Σου άρεσαν αυτά που έμαθες στο μάθημα αυτό;

Διδακτική ενότητα	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Missing	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 ^η	0	0	3	25	0	0	3	25	6	50	1	7,7
2 ^η	1	7,7	1	7,7	1	7,7	3	23,1	7	53,8	0	0
3 ^η	0	0	1	7,7	1	7,7	3	23,1	8	61,5	0	0
4 ^η	1	10	1	10	0	0	2	20	6	60	3	23,1

Πίνακας 13: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 14^η Ερώτηση



Διάγραμμα 15: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 14^η Ερώτηση

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

Από τα δεδομένα που φαίνονται παραπάνω, καταλαβαίνουμε ότι σε μεγάλο ποσοστό, από 50-61,5% οι μαθητές δείχνουν «Πάρα πολύ» ικανοποιημένοι από αυτά που έμαθαν στο μάθημα. Σε ποσοστό 20-25% οι μαθητές απάντησαν ότι τους άρεσαν «Πολύ» αυτά που έμαθαν, ενώ ένα 25% συμφωνεί ότι τους άρεσαν «Λίγο» αυτά που έμαθαν στην 1^η Ενότητα, γεγονός που μας δημιουργεί την εντύπωση ότι οι μαθητές δεν ικανοποιήθηκαν αρκετά σε σχέση με τις αρχικές προσδοκίες τους. Για τις υπόλοιπες απαντήσεις τα ποσοστά κυμαίνονται από μηδενικό ποσοστό, δηλαδή δεν επιλέχθηκαν από κανέναν μαθητή, μέχρι το 10% που σημαίνει ότι την απάντηση επέλεξε 1 μαθητής από τους συνολικά 10, μιας και οι μαθητές που δεν απάντησαν ήταν 3 στον αριθμό(από τους συνολικά 13 που συμμετείχαν στο πρόγραμμα).

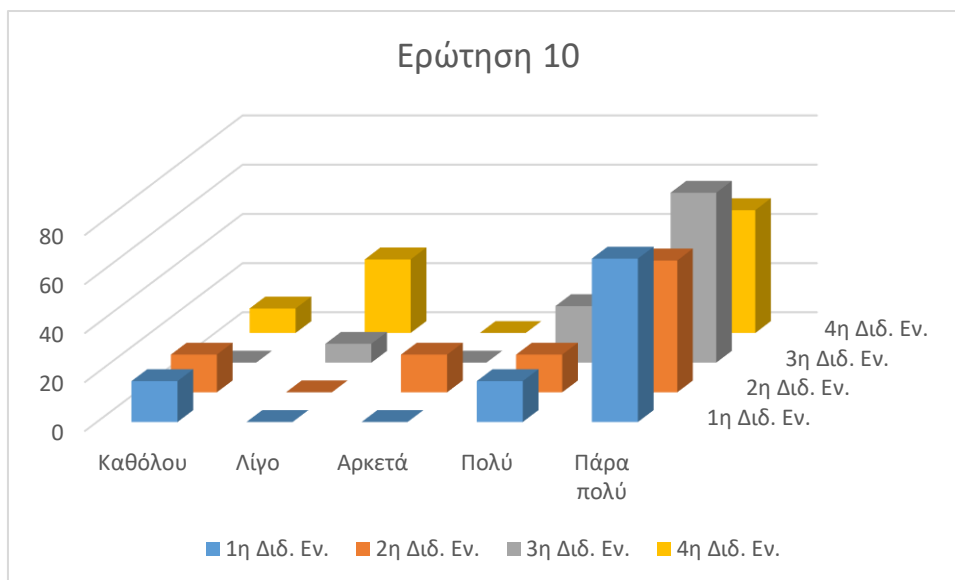
5.3.2.4 4ος Άξονας - Απόψεις μαθητών ως προς το ψηφιακό παραμύθι

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις **ερωτήσεις 10, 11 και 12** που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού ως προς το ψηφιακό παραμύθι. Στον άξονα αυτόν γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθεί σε τι ποσοστό οι μαθητές ανέπτυξαν ενδιαφέρον για την ψηφιακή αφήγηση και το παραμύθι, αν η χρήση των ψηφιακών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν (εικόνα, φωνή, γραφικά και μουσική) ενεργοποίησαν τα κίνητρά τους για να ακούσουν το παραμύθι μέχρι το τέλος και κατά πόσο η προφορική αφήγηση με τη βοήθεια της εικόνας, του ήχου και της μουσικής βοήθησε τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τις πληροφορίες της αφήγησης και να απαντήσουν με περισσότερη ευκολία σε ερωτήσεις κατανόησης του παραμυθιού.

Ερώτηση 10^η : Ήταν ενδιαφέρον το παραμύθι που άκουσες;

Ερώτηση 10 : Ήταν ενδιαφέρον το παραμύθι που άκουσες;												
Διδακτική ενότητα	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Missing	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 ^η	2	16,7	0	0	0	0	2	16,7	8	66,7	1	7,7
2 ^η	2	15,4	0	0	2	15,4	2	15,4	7	53,8	0	0
3 ^η	0	0	1	7,7	0	0	3	23,1	9	69,2	0	0
4 ^η	1	10	3	30	0	0	1	10	5	50	3	23,1

Πίνακας 14: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 10^η Ερώτηση



Διάγραμμα 16: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 10^η Ερώτηση

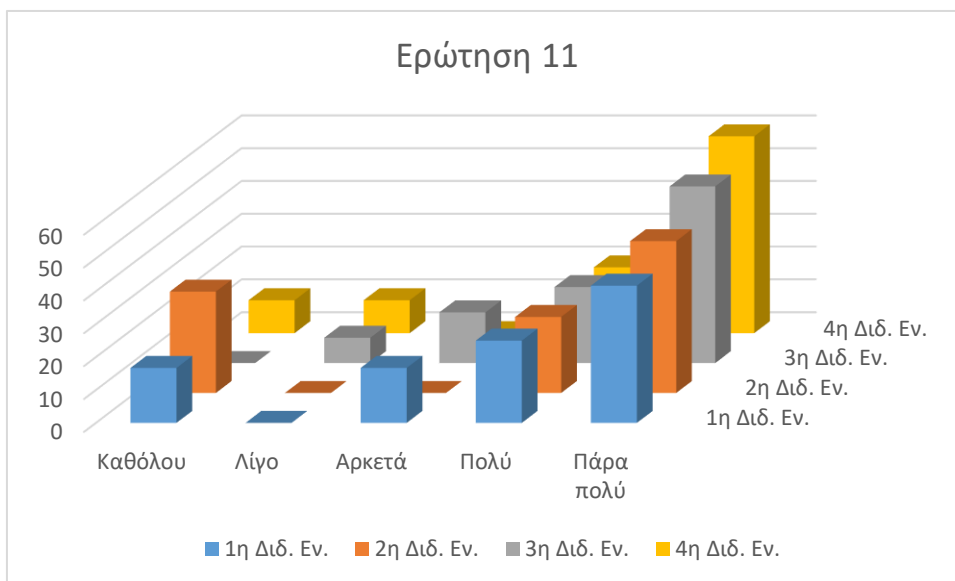
Από τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται ότι το ενδιαφέρον των μαθητών διατηρήθηκε σε πολύ υψηλό επίπεδο σε όλες τις διδακτικές ενότητες, μιας και οι περισσότερες

απαντήσεις συγκεντρώνονται κοντά στην απάντηση «Πάρα πολύ», της οποίας το ποσοστό ξεπερνά σε όλες τις ενότητες το 50% φτάνοντας στις ενότητες 1 «Ο Πέρι ταξιδεύει παρέα με τους πειρατές» και 3 «Ο Πέρι εξερευνά το βυθό» σε ποσοστό 66,7% και 69,2% αντίστοιχα. Οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» δεν ξεπερνούν σε ποσοστό το 20% στις προτιμήσεις των μαθητών, με εξαίρεση την 4^η Ενότητα η οποία στην απάντηση «Λίγο» συγκεντρώνει ποσοστό 30%, επιλέχθηκε δηλαδή από 3 μαθητές (από τους συνολικά 10, missing=3). Για τις απαντήσεις «Αρκετά» και «Πολύ» τα ποσοστά δεν ξεπερνούν το 23,1% (N=3, missing= 0).

Ερώτηση 11^η: Άκουσες το παραμύθι μέχρι το τέλος;

Ερώτηση 11 : Άκουσες το παραμύθι μέχρι το τέλος;												
Διδακτική ενότητα	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Missing	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 ^η	2	16,7	0	0	2	16,7	3	25	5	41,7	1	7,7
2 ^η	4	30,8	0	0	0	0	3	23,1	6	46,2	0	0
3 ^η	0	0	1	7,7	2	15,4	3	23,1	7	53,8	0	0
4 ^η	1	10	1	10	0	0	2	20	6	60	3	23,1

Πίνακας 15: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 11^η Ερώτηση



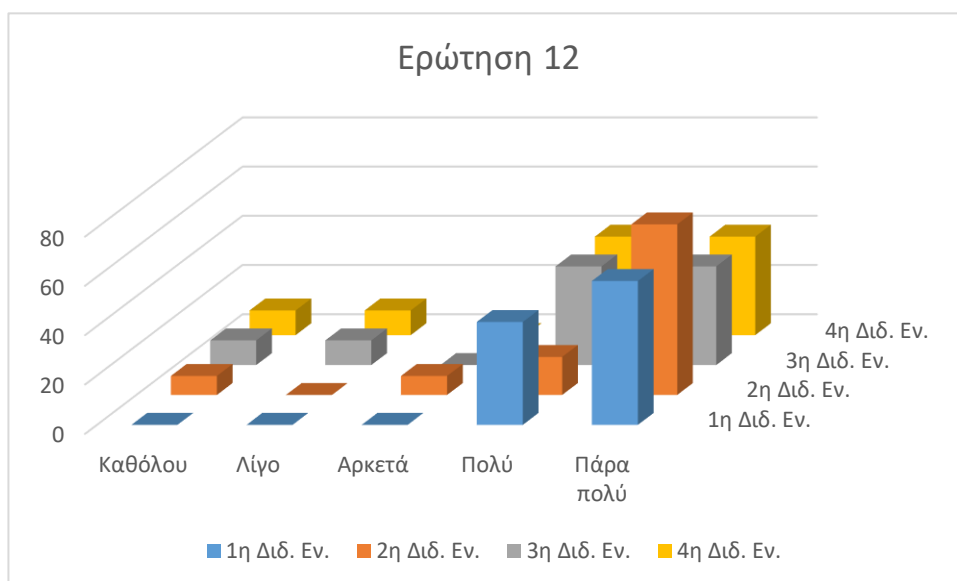
Διάγραμμα 17: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 11^η Ερώτηση

Όπως φαίνεται και παραπάνω, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές, σχεδόν οι μισοί ή παραπάνω από τους μισούς κατάφεραν να ακούσουν το παραμύθι μέχρι το τέλος. Συγκεκριμένα, για την 1^η Ενότητα με συνολικό αριθμό μαθητών N=12 (missing=1), άκουσαν το παραμύθι μέχρι το τέλος 5 μαθητές σε ποσοστό 41,7, για τη 2^η Ενότητα με συνολικό αριθμό μαθητών N=13 (missing=0), άκουσαν το παραμύθι μέχρι το τέλος 6 μαθητές σε ποσοστό 46,2, για την 3^η Ενότητα με συνολικό αριθμό μαθητών N=13 (missing=0) άκουσαν το παραμύθι μέχρι το τέλος 7 μαθητές και τέλος για την τελευταία Ενότητα 4^η με συνολικό αριθμό μαθητών N=10 (missing=3) άκουσαν το παραμύθι μέχρι το τέλος 6 μαθητές. Οι απαντήσεις «Πολύ» κυμαίνονται σε ποσοστά 20-25%, ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις «Καθόλου» ή «Λίγο» δεν ξεπερνούν το 16,7%, με εξαίρεση την Ενότητα 2 που η απάντηση «Καθόλου» πήρε ποσοστό 30,8%, επιλέχθηκε δηλαδή από 4 μαθητές. Το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται σε κάποια τεχνικά προβλήματα που προέκυψαν τη συγκεκριμένη μέρα της παρέμβασης και ο ήχος από το βίντεο δεν ακουγόταν πολύ δυνατά.

Ερώτηση 12^η: Απάντησες στις ερωτήσεις του παραμυθιού με ευκολία;

Ερώτηση 12 : Απάντησες στις απαντήσεις του παραμυθιού με ευκολία;												
Διδακτική ενότητα	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Missing	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 ^η	0	0	0	0	0	0	5	41,7	7	58,3	1	7,7
2 ^η	1	7,7	0	0	1	7,7	2	15,4	9	69,2	0	0
3 ^η	1	10	1	10	0	0	4	40	4	40	3	23,1
4 ^η	1	10	1	10	0	0	4	40	4	40	3	23,1

Πίνακας 16: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 12^η Ερώτηση



Διάγραμμα 18: Παρουσίαση δεδομένων στατιστικής ανάλυσης - 12^η Ερώτηση

Απ' ότι φαίνεται από το διάγραμμα παραπάνω (Διάγραμμα 18) και τα στοιχεία του πίνακα 16, οι μαθητές απάντησαν με ευκολία στις ερωτήσεις του παραμυθιού, μιας και τα ποσοστά που συγκέντρωσαν οι απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ» είναι πάνω από 40%. Συγκεκριμένα για την 1^η Ενότητα οι μαθητές απάντησαν ότι έλυσαν τις ασκήσεις «Πολύ» εύκολα (ποσοστό 41,7%) ή «Πάρα πολύ» εύκολα (ποσοστό 58,3%). Στη 2^η Ενότητα οι μαθητές απάντησαν ότι έλυσαν τις ασκήσεις «Πολύ» εύκολα (ποσοστό 15,4%) ή «Πάρα πολύ» εύκολα (ποσοστό 69,2%). Για την 3^η Ενότητα οι μαθητές απάντησαν ότι έλυσαν τις ασκήσεις «Πολύ» εύκολα (ποσοστό 40%) ή «Πάρα πολύ» εύκολα (ποσοστό 40%). Και τέλος για την 4^η Ενότητα οι μαθητές απάντησαν ότι έλυσαν τις ασκήσεις «Πολύ» εύκολα (ποσοστό 40%) ή «Πάρα πολύ» εύκολα (ποσοστό 40%). Οι απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Αρκετά» συγκέντρωσαν πολύ χαμηλά ποσοστά σε όλες τις διδακτικές ενότητες.

5.4 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι αρχικές απόψεις των εκπαιδευόμενων μαθητών επηρεάστηκαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, και όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση ψηφιακού πολυμεσικού υλικού, αλλά και όσον αφορά τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης.

Στην πλειονότητά τους, οι μαθητές δεν είχαν αρχικά αρνητική στάση ως προς τη μάθηση με τη βοήθεια του Η/Υ, φαίνεται όμως να διατηρούν μια επιφύλαξη σχετικά με το αν θα μπορούσε ο υπολογιστής να τους διδάξει κάτι χωρίς την παρουσία της δασκάλας τους. Μετά το πέρας του προγράμματος, όμως, η στάση τους απέναντι στη

μάθηση με τον Η/Υ παρουσιάζεται θετικότερη, καθώς αυξάνεται το ποσοστό των παιδιών που διαμορφώνουν θετικές εντυπώσεις.

Οι απόψεις των παιδιών σχετικά με την ανάγνωση παραμυθιών χωρίς τη βοήθεια κάποιου, αρχικά φαίνεται να μην είναι ιδιαίτερα θετικές. Την ίδια σχετικά αρνητική στάση όμως κράτησαν τα παιδιά αρχικά, και για την ανάγνωση παραμυθιών με τη βοήθεια άλλων, καθώς επιφυλακτική ήταν και η στάση τους για την ανάγνωση παραμυθιού μέσω Η/Υ. Μετά το πέρας του προγράμματος, όμως, οι απόψεις τους τείνουν να γίνονται θετικότερες ως προς την αφήγηση παραμυθιού. Ειδικότερα, για την αφήγηση παραμυθιού μέσω Η/Υ τα παιδιά φαίνεται να διαμορφώνουν ιδιαίτερα θετική στάση. Οι αναφορές τους στα παραμύθια και τις ιστορίες που άκουσαν δείχνουν την ικανοποίησή τους από την εμπειρία τους με το ψηφιακό παραμύθι, αν και υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολία συγκέντρωσης που εξέφρασαν τη δυσφορία τους λόγω της χρονικής διάρκειας των αφηγήσεων.

Όσον αφορά την καθολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού, από τη συλλογή των δεδομένων προκύπτει ότι οι μαθητές έμειναν αρκετά ικανοποιημένοι και σχημάτισαν θετικές εντυπώσεις από το μάθημα. Η επαφή τους με το εκπαιδευτικό υλικό φαίνεται να εγείρει το ενδιαφέρον τους. Ως προς τα ψηφιακά μέσα, οι περισσότεροι μαθητές έδειξαν να μένουν αρκετά ικανοποιημένοι. Η ικανοποίησή τους από τον ήχο του βίντεο, τη φωνή του υπολογιστή, καθώς και τα γραφικά, διαφοροποιείται από ενότητα σε ενότητα, παραμένοντας όμως σε υψηλά επίπεδα, καταδεικνύοντας έτσι και την προτίμηση των παιδιών σε κάποιες που ίσως ήταν περισσότερο ενδιαφέρουσες και τράβηξαν την προσοχή τους.

Ως προς τους διδακτικούς στόχους, οι μαθητές φαίνονται επίσης ικανοποιημένοι. Οι μαθητές δηλώνουν ότι οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες, καθώς και τα διδακτικά αντικείμενα ήταν κατανοητά και δε δυσκόλεψαν τους περισσότερους από αυτούς.

Ως προς το ψηφιακό παραμύθι, ενώ οι περισσότεροι μαθητές διαμόρφωσαν θετική άποψη, υπήρξε και ένας μικρός αριθμός μαθητών που εξέφρασε δυσφορία σχετικά με τη διάρκεια των αφηγήσεων. Ωστόσο οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται να έμειναν ικανοποιημένοι από τα ψηφιακά παραμύθια και δήλωσαν ότι οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες ήταν εύκολες και κατανοητές. Κάποια τεχνικά προβλήματα σχετικά με το βίντεο και την ποιότητα του ήχου και της μουσικής, επηρέασαν σε κάποιες ενότητες την άποψη των μαθητών σε σχέση με άλλες, όπου δεν υπήρξαν τεχνικά προβλήματα και το πρόγραμμα διενεργήθηκε σε κανονικές συνθήκες. Τέλος, τα παιδιά φαίνεται να κατανόησαν το περιεχόμενο των ενοτήτων καθώς όπως είπαν, αντιμετώπισαν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες των μαθημάτων.

5.5 Συμπεράσματα

Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τα συμπεράσματα της έρευνας της παρούσας διπλωματικής εργασίας παρουσιάζονται ανά ερευνητικό ερώτημα.

Ερευνητικό Ερώτημα 1

«Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για τη συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω Η/Υ πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο μάθημα;»

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, η παρέμβαση επηρέασε θετικά τις απόψεις τους σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη μάθηση μέσω Η/Υ, η οποία αν και θετική αρχικά, ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο, δείχνοντας ότι η συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να εγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών και να ενισχύσει τα κίνητρά τους για μάθηση.

Από προγενέστερες μελέτες και πορίσματα στον χώρο της Γνωσιακής Επιστήμης, όπως και έρευνες για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδραση με υπολογιστικά περιβάλλοντα, καταδεικνύουν ότι η αξιοποίηση των υπολογιστών ως εργαλείο μάθησης μπορεί να επηρεάσει άμεσα τη διδακτική πράξη, δημιουργώντας καινοτόμες μορφές διδασκαλίας που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και ενισχύουν τα κίνητρά τους (Βοσνιάδου, 2006). Οι Τ.Π.Ε συμβάλλουν στη διαδικασία της μάθησης μέσω της διαδικασίας της οπτικοποίησης, της διάδρασης και της μοντελοποίησης. Ταυτόχρονα, ενισχύουν σημαντικά τη διαμόρφωση νέων στρατηγικών μάθησης. Οι νέες στρατηγικές δίνουν ευκαιρίες και κίνητρά για μάθηση ενισχύοντας την αναλυτική και συνθετική σκέψη, τις μεταγλωσσικές διαδικασίες, την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, την καλλιέργεια αξιών και την ανάληψη κοινωνικής δράσης (Ασκιανάκη, Γιαννοπούλου & Βιολέτης, 2007· Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Ωστόσο, η χρήση των Τ.Π.Ε. δε οδηγεί αυτόματα και στη βελτίωση της διδακτικής πράξης. Για να επιτελέσει τον στόχο της, να οδηγήσει δηλαδή σε μια αποτελεσματικότερη μάθηση, απαιτούνται κατάλληλες συνθήκες τόσο από τη μεριά του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι ο σχεδιαστής- δημιουργός του εκπαιδευτικού υλικού, όσο και από τη μεριά του μαθητή, ώστε να καταστεί ο ίδιος ικανός να το ιδιοποιηθεί (Κοντάκος, 2002).

Ερευνητικό Ερώτημα 2

«Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για την αφήγηση παραμυθιού πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο μάθημα;»

Ανάλογα αποτελέσματα προκύπτουν και στη διαμόρφωση των απόψεων των μαθητών πριν και μετά την εκπόνηση του προγράμματος, σχετικά με την αφήγηση

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

παραμυθιού μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στο Εκπαιδευτικό Υλικό της εν λόγω παρέμβασης, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτής της θετικής στάσης, καθώς δημιούργησαν κίνητρα και ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον των παιδιών για την αφήγηση παραμυθιού. Ο ήχος, το βίντεο, οι εικόνες, τα γραφικά, η εναλλαγή των ηρώων και των περιβαλλόντων του ψηφιακού υλικού ενίσχυσαν τα κίνητρα για μάθηση, κάνοντάς τη πιο ενδιαφέρουσα, ευχάριστη και ελκυστική για τους μαθητές.

Η ευέλικτη και δυναμική φύση της ψηφιακής αφήγησης, που ενσωματώνει ταυτόχρονα ακουστικά, οπτικά και αισθητηριακά στοιχεία, αξιοποιεί το πλήθος των γνωστικών διαδικασιών που ενισχύουν τη μάθηση (Lynch & Fleming, 2004). Σύμφωνα με τους Bull & Kajder (2004), η ψηφιακή αφήγηση δημιουργεί κίνητρα στους συγγραφείς που παρουσιάζουν δυσκολίες και δεν έχουν βιώσει ακόμα τη δύναμη της προσωπικής έκφρασης. Ιδιαίτερα χρήσιμη μπορεί να είναι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στα μαθήματα γλώσσας, αφού αναπτύσσονται σημαντικά οι γλωσσικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής, παραγωγής και κατανόησης λόγου (Tsou, Wang & Tzeng, 2006). Επίσης, έρευνες έχουν δείξει πως η αλληλεπίδραση με την τεχνολογία λειτουργεί ως κίνητρο για τα παιδιά ώστε να ξεκινήσουν να γράφουν μια ιστορία (Rebmann, 2012). Ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος των λογισμικών. Σύμφωνα με τη Wood (2000), εφαρμογές στην τάξη έδειξαν ότι ιδιαίτερα οι απρόθυμοι μαθητές εμπνέονται από τα διάφορα λογισμικά της ψηφιακής αφήγησης, τα οποία όχι μόνο κάνουν τη γραφή πιο ελκυστική, αλλά τις περισσότερες φορές τα προϊόντα των παιδιών είναι πιο εκφραστικά, μεγαλύτερα σε μέγεθος, καλύτερα αισθητικά και πιο επαγγελματικά σε σχέση με αυτά που δημιούργησαν στο χαρτί.

Επιπλέον, όπως προκύπτει και από την βιβλιογραφική επισκόπηση, τα ψηφιακά πολυμέσα βοηθούν στην καλύτερη απομνημόνευση σημείων της ιστορίας (όπ. αναφ. στο Καραμητόπουλος, 2017), καθώς εμπλέκουν τον εκπαιδευόμενο στην ενεργό δράση των ηρώων, προάγουν την ενεργό συμμετοχή και αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Τέλος, από αντίστοιχες έρευνες φαίνεται οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση με τον υπολογιστή και ψηφιακή αφήγηση, αποτελούν κίνητρο για ενεργό συμμετοχή (Garzotto, 2005).

Ερευνητικό Ερώτημα 3

«Είναι λειτουργικό ένα διαδικτυακό ψηφιακό πολυμεσικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της εξυπηρέτησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας;»

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, τα πολυμέσα βελτίωσαν την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού και κινητοποίησαν το ενδιαφέρον των μαθητών, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Η ψηφιακή αφήγηση λειτούργησε θετικά στην εξυπηρέτηση της διδακτικής πράξης.

Οι προδιαγραφές για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού απαιτούν προσεκτικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό, καθώς και ανάπτυξη κατάλληλου πολυμορφικού υλικού, το

οποίο θα είναι ευέλικτο και δυναμικό, και θα στοχεύει στη δημιουργία συνθηκών αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή τους, εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτικού περιεχομένου, στοχεύοντας στην αποτελεσματική και ποιοτική μάθηση (Σπανακά, 2006). Ο Race (1999) υποστηρίζει ότι ο σχεδιασμός του υλικού για ανοικτή εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στο μοντέλο «θέληση, πράξη, ανατροφοδότηση, αφομοίωση», το οποίο είναι απαραίτητο να έχει τέτοια χαρακτηριστικά, τα οποία θα ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους σε μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης και παρακίνησης.

Όπως φαίνεται και από τη βιβλιογραφία, η χρήση της ψηφιακής αφήγησης δημιουργεί κίνητρα για μάθηση, μετατρέπει την αφηρημένη γνώση σε σταθερά νοητικά σχήματα, οδηγεί στην αλλαγή της συμπεριφοράς και δίνει τη δυνατότητα για αξιολόγηση της προόδου των μαθητών (Yuksel-Arslan, Yildirim & Robin, 2016), καθώς και καλλιέργεια του αφηγηματικού λόγου, «*αφού ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού και ο δεύτερος χτίζεται πάνω στις δομές του πρώτου* (Βιβλίο Δασκάλου Γλώσσας Δ' Δημοτικού, σελ.5)». Όπως αναφέρει και ο Frazel (2010), η ένταξη της ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικά προγράμματα σημαίνει παραγωγή έργων από τους μαθητές με την καθοδήγηση των δασκάλων, και αυτή ακριβώς η συνισταμένη της δημιουργικότητας είναι το πιο ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές.

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο των συμπερασμάτων, μπορούμε να πούμε ότι:

- Ένα πρόγραμμα συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μπορεί να εγείρει το ενδιαφέρον μαθητών ηλικίας 7-8, όταν αυτό διενεργείται με τις κατάλληλες προϋποθέσεις και με σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό, ώστε να αναδεικνύονται όλες οι δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η τεχνολογία και τα ψηφιακά μέσα στην εκπαιδευτική πράξη.
- Το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, συνδυάζοντας ταυτόχρονα τη μάθηση με τη διασκέδαση και τη ψυχαγωγία μέσω της αξιοποίησης των πολυμέσων, μπορεί να κινήσει την προσοχή και το ενδιαφέρον όλων των μαθητών, αλλά και να οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη μάθηση, όταν είναι κατάλληλα σχεδιασμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες της τάξης, αλλά και του κάθε μαθητή ξεχωριστά, λαμβάνοντας υπόψιν τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του.
- Ο προσεκτικός σχεδιασμός κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού το οποίο σχεδιάζεται βασισμένο στις αρχές δημιουργίας ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης με τη βοήθεια του Η/Υ, το οποίο ταυτόχρονα πληροί και τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε η συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση να δύναται να πραγματοποιηθεί χωρίς τη βοήθεια και την παρουσία του εκπαιδευτικού, στο περιβάλλον του σπιτιού, όπου θα υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες, μπορεί να σημειώσει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την αποτελεσματικότερη μάθηση.

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

- Η ψηφιακή αφήγηση με τις δυνατότητες που προσφέρει μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην κατεύθυνση της εξυπηρέτησης της εκπαιδευτικής πράξης, στην ενίσχυση του αφηγηματικού λόγου και της δημιουργικότητας των παιδιών. Με τη χρήση των πολυμέσων μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού ο οποίος με τη διδασκαλία του στοχεύει στο να προετοιμάσει τους μαθητές του, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν μεταγενέστερα στις επικοινωνιακές ανάγκες της καθημερινής ζωής, αλλά επιπλέον να τους ενισχύσει με τα απαραίτητα εφόδια που θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα πορεία της σχολικής και ακαδημαϊκής τους επίδοσης.

Κλείνοντας, όπως αναφέρει και ο Hegsted (2013), καθώς ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί γέφυρα ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό, φαίνεται αναγκαίο να εντάξουμε την καλλιέργεια της προφορικής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και να της αποδώσουμε τη θέση που της αρμόζει.

5.6 Περιορισμοί της έρευνας

Οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του προγράμματος αφορούν περισσότερο τις διαθέσιμες τεχνολογικές υποδομές. Πιο συγκεκριμένα, η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα πληροφορικής του σχολείου, όπου υπήρχαν διαθέσιμοι υπολογιστές και ηχεία για το κάθε παιδί, απαραίτητος εξοπλισμός για τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης. Το γεγονός όμως ότι ο ήχος από το Ε.Υ και το ψηφιακό παραμύθι προερχόταν ταυτόχρονα από όλους τους υπολογιστές, δημιουργούσε ένα κλίμα δυσφορίας από τη μεριά των μαθητών. Επιπλέον, σε κάποιους υπολογιστές, λόγω της παλαιότητάς τους, ο διαθέσιμος ήχος, η φωνή της αφήγησης, καθώς και η μουσική επένδυση που χρησιμοποιήθηκε στο ψηφιακό παραμύθι για να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, δε λειτούργησε στον βαθμό που ήταν αρχικά αναμενόμενο, διότι προέκυψαν προβλήματα ποιότητας και καθαρότητας του ήχου. Παρατηρήθηκε ότι για τους περισσότερους μαθητές αυτό αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους, υπήρχαν όμως και κάποιοι οι οποίοι φάνηκε να μην επηρεάζονται και να είναι προσηλωμένοι στην ενασχόληση με το εκπαιδευτικό υλικό.

Η παρούσα έρευνα απευθυνόταν στην ηλικιακή ομάδα των 7-8 ετών, όπου τα παιδιά δεν είναι επαρκώς εξοικειωμένα με τον γραπτό λόγο. Συνεπώς, στα ερωτήματα ανοικτού τύπου του Ερωτηματολογίου Α αρχικό και Β τελικό, οι απαντήσεις των παιδιών ήταν λιτές και περιορισμένες, δίνοντας έμφαση περισσότερο στην ευχαρίστηση που έλαβαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και λιγότερο, στο σχολιασμό και την αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Υλικού. Επιπλέον το δείγμα της

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

έρευνας ήταν δείγμα ευκολίας και μικρό σε αριθμό (13 μαθητές) με αποτέλεσμα η γενίκευση των αποτελεσμάτων να μην είναι εφικτή.

Επιπλέον, μιας και δεν υπήρχαν ευρήματα σχετικά με την επίδοση των μαθητών στις ασκήσεις και τις δραστηριότητες των ενοτήτων, καθώς και στις ερωτήσεις κατανόησης του παραμυθιού, δεν μπορεί να ελεγχθεί το ποσοστό επιτυχίας που σημείωσε ο κάθε μαθητής, άρα δεν υπάρχει δυνατότητα να διασταυρωθούν οι απόψεις των μαθητών σε σχέση με τις επιδόσεις τους και την κατανόηση των διδακτικών στόχων.

5.7 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Από την εφαρμογή του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού προκύπτει ότι οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίθηκαν θετικά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, και διατήρησαν το ενδιαφέρον τους σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Αξιολογώντας την ενεργό συμμετοχή και την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων, κρίνεται θετική η διενέργεια περαιτέρω ερευνών σχετικά με την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης για την ενίσχυση της δημιουργικότητας και του αφηγηματικού λόγου μελλοντικά.

Συγκεκριμένα θα μπορούσε να διερευνηθεί το κατά πόσο ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό με τη χρήση του ψηφιακού παραμυθιού μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες παραγωγής αφηγηματικού λόγου με μετρήσιμα και συγκεκριμένα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά.

Τέλος, ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν μελέτες που θα αφορούσαν το κατά πόσο ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού μπορεί να εξυπηρετήσει σκοπούς στην κατεύθυνση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και να ενισχύσει τις ικανότητες προφορικού αφηγηματικού λόγου, καθώς και να τονώσει το ενδιαφέρον και τα κίνητρά τους.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, σελ. 7-18
- Anastasiades, P., & Spadidakis, I. (2006, June). Advanced learning technologies and the new hybrid learning environment towards the knowledge society: steps and implementation policy. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 1524-1530). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Anastasiades, P. (2008). Blending Interactive Videoconferencing and Asynchronous Learning in Adult Education: Towards a Constructivism Pedagogical Approach. A Case Study at the University of Crete (EDIAMME). In S. Negash (Ed), *Distance Learning for Real-Time and Asynchronous Information Technology Education*, NY: Idea Group Inc.
- Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕΞΑΕ 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. (2014). ΤΠΕ και Συνεργατική Δημιουργικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο. Στο Αναστασιάδης, Π., Ζαράνης, Ν., Οικονομίδης, Β., Καλογιαννάκης, Μ. (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014.
- Αναστασιάδης, Π., & Κωτσίδης, Κ. (2015). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των εφαρμογών του Web 2.0 στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην ανάπτυξη της συνεργατικής δημιουργικότητας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(1Α).
- Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Μασσαρά, Χ. (2015). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2Α).
- Βάμβουκας, Μ. (1998). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. *Αθήνα: Γρηγόρης*.
- Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις. *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, 26-29.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές. *Αθήνα: Gutenberg*.
- Βρύζας, Κ. & Τσιτουρίδου, Μ. (2005). Πληροφορική Κουλτούρα και Εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής της Πληροφορικής*. Κόρινθος, 7- 9 Οκτωβρίου 2005.

- Δημητριάδης, Σ. (2015). Θεωρίες Μάθησης & Εκπαιδευτικό Λογισμικό. *Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα*.
- Δερβίσης, Σ. (1998). Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία.
- ΙΣΑΡΗ, Φ., & ΠΟΥΡΚΟΣ, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Athens: *Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*, Available online: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826> (accessed on 4 December 2017).
- ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ, Α. Α., & ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΙΑ, Μ. (2017). Συνδέοντας την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τις Νέες Τεχνολογίες και τις Μορφές Μάθησης. Η περίπτωση των MOOCs. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(4Α), 123-135.
- Kapravelou, A. (2011). Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7(1), 98-117.
- ΚΑΡΑΜΗΤΟΠΟΥΛΟΣ, Θ. (2019). Ψηφιακή αφήγηση και διδακτική πράξη: μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 327-338.
- Κόκκος, Α. (2001). Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση. Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ιο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Τόμ. Α, 20-31.
- Κολιάδης, Ε. (1995). Κοινωνική μάθηση-Κοινωνικογνωστική μάθηση. Στο ΕΑ Κολιάδης, *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη: Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*. Τόμος Β. Αθήνα (3η έκδοση).
- Κονιδάρη, Ε. (2005). Νέες Τεχνολογίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: στάσεις και πεποιθήσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους ηλεκτρονικού υπολογιστές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (141), 143-155.
- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων καλλιτεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. & Μακράκης Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*. Αθήνα.
- Λιοναράκης, Α., & Λυκουργιώτης, Α. (1998). Ανοικτή και παραδοσιακή εκπαίδευση. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. ΤΟΜΟΣ Α: Θεσμοί και λειτουργίες*.
- Lionarakis, A. (1998). Polymorphic Education: A pedagogical framework for open and distance learning. *Transformation, Innovation and Tradition Roles and Perspectives of Open and Distance Learning, Italy: University of Bologna, Universities in a Digital Era*.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 33-52.

- Λιοναράκης Α., (2001). Ποιοτικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και στην παραγωγή εξ αποστάσεως πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Β., Μακράκης (επιμ.) Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή για τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση, Εκδόσεις Ατραπός
- 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. Ανακτήθηκε από: <http://www.edc.uoc.gr/~panas/EAP/Tmimata/Nea%20paralila%20keimena/%CE%97%20%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CE%BE%CE%91%CE%95.pdf>
- Μακράκης, Β. (2000). Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: μια κοινωνικο- επικοινωνιακή προσέγγιση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακροδμήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 26-37.
- Μανούσου, Ε., (2007). Ο Σχεδιασμός, η δημιουργία πολυμορφικού διδακτικού υλικού για την εφαρμογή εξ αποστάσεως προγράμματος εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία σε μαθητές Δημοτικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα 23 - 25 Νοεμβρίου 2007
- Ματραλής, Χ. (1998). Εκπαίδευση από απόσταση. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Θεσμοί και λειτουργίες. Τόμος Α*, 41-46.
- Ματραλής, Χ., & Λυκουργιώτης, Α. (1998, 1999). Ιδιαίτερα εκπαιδευτικά "εργαλεία"-μέθοδοι. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Θεσμοί και λειτουργίες* (τόμος Α, σελ. 37-94). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ματσαγγούρας, Η., (1998), Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τομ. Α' (Θεωρία της διδασκαλίας), Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. και Χέλμης Σ. (2003), Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση: θεωρητικές παραδοχές και τεχνικές προδιαγραφές. *Πανελλήνιο Συμπόσιο-Σχεδιασμός και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 21-23.
- Μαυροειδής, Η., Γκιόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 88-100.

- Μεϊμάρης, Μ. (2016). Εκπαιδευόντας στην Ψηφιακή Αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην ελληνική πραγματικότητα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(4Α).
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ., & Μεϊμάρης, Μ. (2016). Ψηφιακή αφήγηση, μάθηση και εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1Α).
- Μικρόπουλος, Τ. Α., & Μπέλλου, Ι. (2010). Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή. *Αθήνα: Κλειδάριθμος*.
- Μουζάκης, Χ., & Μήταλας, Θ. (1997). Ανάπτυξη λογισμικού για τη διδασκαλία του τρόπου κατασκευής τριγώνων σε μαθητές δημοτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας*, (14), 263-272.
- Νικολάκη, Ε., & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), 19-31.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). Η δημιουργικότητα στο σχολείο. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.
- Ong, W.J. (1997). Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη (Μτφρ. Κ. Χατζηκυριάκου). *Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης*.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Βόλος: Γράφημα*, 33-34.
- Παπαδόπουλος, Θ. (2008). *Δυσκολίες μάθησης και διδακτική διαφοροποίηση στο γενικό σχολείο, Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*(επιμ.Τζελέπη-Γιαννάτου Ε.), Αθήνα:ΥΠΕΠΘ-ΙΠ.
- Παπαγεωργίου Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική έρευνα. *Ανακτήθηκε από: http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-WordParageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf*.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.
- Πιερρακέας, Χ., Ξένος, Μ., & Πιντέλας, Π. (2001). Εκτίμηση–Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Υλικού–Συμβούλου Καθηγητή. Απόψεις των Φοιτητών–Σημεία Βελτίωσης. *Απόψεις των Φοιτητών-Σημεία Βελτίωσης. Πρακτικά*, 10, 459-478.
- Ράπτης, Α.& Ράπτη, Α. (1999). *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική προσέγγιση*. Αθήνα: Ιδίων.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική προσέγγιση.
- Ράπτης, Α & Ράπτη, Α (2004). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Raptis, A., & Rapti, A. (2006). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. *Εκδόσεις: Αριστοτέλης Ράπτης (Greek edition). Learning and Teaching in Information Epoch. Publisher: Aristotelis Raptis.*
- Σηφάκη, Σ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2018). Ενισχύοντας τις Προφορικές Αφηγηματικές Δεξιότητες Μαθητών της Α' Δημοτικού μέσω της Αφηγηματικής Δομής. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(2), 128-147.
- Σολομωνίδου, Χ. (1999). Εκπαιδευτική τεχνολογία. Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση. *Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση*
- Τριλιανός, Θ. (1997). Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιμογιάννης, Α. (2010). Η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου για τις Φυσικές Επιστήμες: Μια εφαρμογή στην επιμόρφωση επιμορφωτών εκπαιδευτικών. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος II, σ*, 295-302.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2003). «Η συμβολή των διδακτικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: το παράδειγμα της μικροδιδασκαλίας». Στο: Κουτσοβάνου, Ε. κ.ά. (επιμ.). Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., 190-200.
- Χουλιάρα, Ξ., Λιοναράκης, Α., & Σπανακά, Α. (2016). Η έννοια της πολυμορφικότητας στο εξΑΕ διδακτικό υλικό: θεώρηση, σχεδιασμός, ζητήματα εφαρμογής. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1Α).
- Χουρδάκης, Α., Σπαντιδάκης, Ι., Πολύζου, Α., Βασαρμίδου, Δ., & Καρβούνης, Λ. (2016). Το Ηλεκτρονικό Περιβάλλον Μάθησης της Ιστορίας του Συνδυαστικού Δυναμικού Μοντέλου Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) του ΕΔΙΑΜΜΕ. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(4Α).

Ξένη Βιβλιογραφία

- Allen, M., Kertoy, M., Sherblom, J., & Pettit, J. (1994). Children's narrative productions: A comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics*, 15, 149-176.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. In Anderson, T. & Fathi, E. (eds) *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University.
- Amabile, T.M. (1989). *Growing up creative*, New York: Crown Publishing Group, Inc
- Botvin, G., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13, 377-388.
- Bolte, J & Polivka G. (1913-1932), *Anmerkungen zu den Kinder-und Hausmaerchen der Brueder Grimm*, (τομ. 1-5), Leipzig, p. 4.
- Bransford, J., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (Eds.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brown, R. T. (1989). Creativity: what we are to measure? In Torrance, E. P., Glover, J.A., Ronning, R.R. and Reynolds, C.R. (Eds.) (1989). *Handbook of creativity. Perspectives on individual differences* (pp. 3-32). New York; London: Plenum.
- Brown, A., & Campione, J. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Human Development*, 21, 108-129.
- Bruner, Jerome S. (1960/1977). *The process of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-20.
- Bull, G. & Kajder, S. (2004) Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology* 32 (4):46-49.
- Cook, D. & Ralston, J. (2005). Building the Cognitive Bridge: Children, Information Technology and Thinking. *Education and Information Technologies*, 10 (3), pp. 207-223.
- Coventry, M. (2008) Engaging Gender: student application of theory through digital storytelling. *Arts and Humanities in Higher Education* 7(2):205-219.
- Davis, G. A. (1992). *Creativity is forever (3rd ed.)*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt
- Davis, Niki, Desforjes, Charles, Jessel, John, Somekh, Bridget, Taylor, Chris, & Vaughan, Gay (1997). Can quality in learning be enhanced through the use of IT? In: Bridget Somekh, & Niki Davis (Eds.), *Using information technology effectively in teaching and learning. Studies in preservice and in-service teacher education*. London, N.Y.: Routledge.

- Davis, A. (2004). Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. *THEN: Technology, Humanities, Education, & Narrative*, 1(1), 1.
- Di Blas, N., Garzotto, F. Paolini, P., Sabiescu, A. (2009). Digital Storytelling as a Whole Class Learning Activity: Lessons from a Three-Years Project, in Proceedings of the 2nd Joint international Conference on Interactive Digital Storytelling, Eds. I. A. Iurgel, Zagalo, N., Petta, P., Lecture Notes In *Computer Science*, vol. 5915, pp 14-29
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L., & Moskal, P. D. (2004). Blended learning. *EDUCAUSE Center for Applied Research Bulletin*, 7(1), 12.
- Frazel, M., (2010). *Digital Storytelling Guide for educators*, ISTE, USA
- Fisher, W. (1987). Human communication as narration. Columbia: University of South Carolina
- Flick, U. (2006). *An Introduction to qualitative research* (3rd ed.). London: Sage Publication
- Gagne, R. (1985). *The Conditions of Learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston
Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://tip.psychology.org/gagne.html> (24/5/2004)
- Gagné, Robert Mills (1977/1984). The conditions of learning and theory of instruction. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Garrison, D. & Shale, D. (1987). *Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field*. The American Journal of Distance Education (1), 4-13.
- Garzotto, F., Rizzo, F. (2005). Interactive Story Telling, Cooperative e-Learning, and kids: the FaTe2 Field Study, in Proc. *IDC'05 - Interaction Design and Children International Conference*, Boulder (CO, USA), ACM Press
- Gillam, R., & Pearson, N. (2004). *Test of narrative language*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Gros, B., et al. (1997). Instructional Design and the Authoring of Multimedia and Hypermedia Systems: Does a Marriage make Sense? *Educational Technology*, (37)1, 48-56.
- Handler-Miller, C. (2004). *Digital Storytelling*, Elsevier Science & Technology
- Hayes, N. (1997). *Doing qualitative analysis in psychology*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Hegsted, S. (2013) Narrative Development in Prescholl and School-Age Children. *Undergraduate Honors Theses*. Paper 140. <http://digitalcommons.usu.edu/honors/140>
- Holmberg, B. (1977). *Distance Education: A Survey and Bibliography*.
- Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 10(2), 47-53.
- Jarvis, P. (2014). *The age of learning: education and the knowledge society*. Routledge.

- Kampylis, P. (2010). *Fostering creative thinking: The role of primary teachers*. University of Jyväskylä.
- Karami, M., Karami, Z., & Attaran, M. (2013). Integrating problem-based learning with ICT for developing student-teachers' content knowledge and teaching skill. *International Journal of Education and Development using ICT*, 9(1), 36-49.
- Katz, Sandra (1993). The role of the tutor in computer-based collaborative learning situations. In: Susanne P. Lajoie & Sharon Derry (Eds.), *Computers as cognitive tools*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lathem, S.A. (2005) *Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition*. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE: Beverly Hills.
- Lynch, G., & Fleming, D. (2004). Innovation through design: A constructivist approach to learning. In L. Cantoni & C. McLoughlin (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004* (pp. 2420-2427). Chesapeake, VA: AACE.
- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K.E., Kendeou, P., White, M.J. & Lorch, E.P. (2008) The Development of Narrative Comprehension and Its Relation to Other Early Reading Skills. *Reading Psychology*. Vol. 29. pp. 327-365.
- Massialas, B. G. (1989). The inevitability of issue-centered discourse in the classroom. *The Social Studies*, 80(5), 173-175.
- Mayer, R. E. (2017) Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33: 403– 423. doi: [10.1111/jcal.12197](https://doi.org/10.1111/jcal.12197).
- Mello, R. (2001). The power of storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classrooms. *International Journal of Education and the Arts*. 2(1).
- Microsoft (2010) Tell a story, become a lifelong learner. Accessed August 1 2013. <https://www.microsoft.com/el-gr/education>
- Molnar, A. (1997). Computers in education: A brief history. *The journal*, 24(11), 63-68.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall
- Ohler, J. (2005). The world of digital storytelling. *Learning in the Digital Age*, 63(4), 44-47.

- Kay, A. (1996). Revealing the elephant: The use and misuse of computers in education. *Sequence*, 31(4), 1–2.
- Park, J., Kim, M., & Jang, S. (2017). Analysis of Factors Influencing Creative Personality of Elementary School Students. *International Education Studies*, 10(5), 167-180.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Pedersen, E. M. (1995, January). Storytelling and the art of teaching. In *English Teaching Forum* (Vol. 33, No. 1, pp. 2-5).
- Peters, O. (1971). Theoretical aspects of distance education. The changing world of correspondence study: *International readings*, 224-228.
- Peters, O. (1998). Learning and teaching in distance education: analyses and interpretations from an international perspective. London: Kogan Page.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1992). Parental styles of narrative elicitation: Effect on children's narrative structure and content. *First Language*, 12, 299-321.
- Pink, D. (2005). *Revenge of the right brain*. Adapted from the book "A Whole New Mind: Moving from the Information Age to the Conceptual Age", www.wired.com
- Prenksy, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9, 5, 1–6.
- Rebmann, K. R. (2012) Theory, practice, tools. *Teacher Librarian* 39(3):30-34.
- Reese, E., Sparks, A. & Sugate, S. (2012) Assessing children's narratives. *Research Methods in Child Language: A Practical Guide*. First Edition. Edit: Erika Hoff. Blackwell Publishing Ltd. pp. 133-148.
- Riley, J. & Burrell, A. (2007) Assessing children's oral storytelling in their first year of school. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 15. No. 2. pp. 181-196.
- Robin, B. R. (2008) Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice* 47(3):220-228.
- Rowntree, D.. (1994). *Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning*. London: kogan Page.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Stadler, M. A. & Ward, G. C. (2005) Supporting the Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 33. No. 2. pp. 73-80.
- Stein N., & Glenn C. (1977). *A developmental study of children's construction of stories*. Paper presented at the annual meeting of the society for research in child development. New Orleans.
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47, 17–28.

Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). Springer Science & Business Media.

Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ Α ΑΡΧΙΚΟ ΚΑΙ Β ΤΕΛΙΚΟ

Παρακάτω παρουσιάζονται τα ερωτηματολόγια που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας του προγράμματος.

Ερωτηματολόγιο Α (αρχικό)- Β (τελικό)

Απάντησε στις 7 ερωτήσεις παρακάτω:

* Απαιτείται

1. Πιστεύεις ότι μπορείς να μάθεις κάτι με τη βοήθεια του Η/Υ, χωρίς τη βοήθεια της δασκάλας σου; *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Αρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

Εικόνα 25: Ερωτηματολόγια Α αρχικό/ Β τελικό (1/4)

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

2. Θα σου άρεσε να κάνεις μάθημα μόνο με τον Η/Υ, χωρίς τη δασκάλα σου; *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Άρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

3. Σου αρέσει να διαβάζεις παραμύθια μόνος/η σου; *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Άρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

Εικόνα 26: Ερωτηματολόγια Α αρχικό/ Β τελικό (2/4)

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

4. Σου αρέσει να σου διαβάζει κάποιος άλλος παραμύθια: *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Άρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

5. Σου αρέσει να ακούς παραμύθια με τη βοήθεια του Η/Υ: *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Άρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

Εικόνα 27: Ερωτηματολόγια Α αρχικό/ Β τελικό (3/4)

Η 6^η Ερώτηση διαφοροποιείται στα 2 ερωτηματολόγια Α αρχικό και Β τελικό ως εξής :

6. Τι πιστεύεις ότι θα συναντήσεις στο ταξίδι σου με τον Πέρι το καγκουρό;

Η απάντησή σας

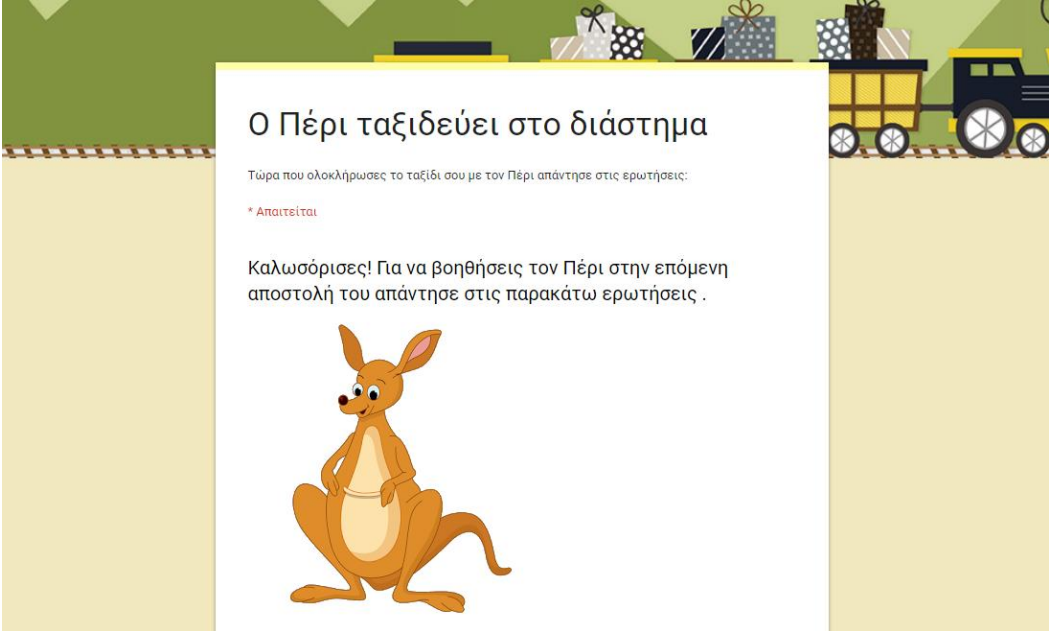
6. Ποιες είναι οι εντυπώσεις σου από το ταξίδι σου με τον Πέρι το καγκουρό;

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

Εικόνα 28: Ερωτηματολόγια Α αρχικό/ Β τελικό (4/4)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β : ΕΝΔΙΑΜΕΣΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ 1,2,3,4

Παρακάτω ακολουθούν τα ερωτηματολόγια που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του προγράμματος:



Ο Πέρι ταξιδεύει στο διάστημα

Τώρα που ολοκλήρωσες το ταξίδι σου με τον Πέρι απάντησε στις ερωτήσεις:

* Απαιτείται

Καλωσόρισες! Για να βοηθήσεις τον Πέρι στην επόμενη αποστολή του απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις .



1. Ήταν ευχάριστο το ταξίδι με τον Πέρι το καγκουρό; *

☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

Εικόνα 29: Ενδιάμεσα Ερωτηματολόγια (1/8)

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

2. Σου άρεσε που τον βοήθησες να πάρει το αστέρι του πτυχίου του; *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Αρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

3. Σου άρεσε η ιστορία του Πέρι και οι ήρωές της; *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Αρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

Εικόνα 30: Ενδιάμεσα Ερωτηματολόγια (2/8)

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

4. Σου άρεσαν οι εικόνες και τα χρώματα; *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Αρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

5. Άκουγες καλά τον ήχο στο βίντεο; *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Αρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

Εικόνα 31: Ενδιάμεσα Ερωτηματολόγια (3/8)

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

6. Οι οδηγίες που σου έδινε η φωνή του υπολογιστή σε βοήθησαν; *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Αρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

7. Οι ασκήσεις σου φάνηκαν εύκολες; *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Αρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

Εικόνα 32: Ενδιάμεσα Ερωτηματολόγια (4/8)

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

8. Σε βοήθησαν οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες του μαθήματος για να ολοκληρώσεις την αποστολή σου; *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Αρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

9. Η αποστολή σου σου φάνηκε εύκολη; *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Αρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

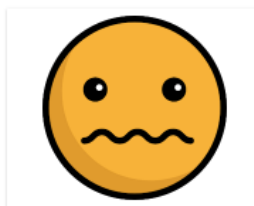
Εικόνα 33: Ενδιάμεσα Ερωτηματολόγια (5/8)

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

10. Ήταν ενδιαφέρον το παραμύθι που άκουσες; *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Αρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

11. Άκουσες το παραμύθι μέχρι το τέλος; *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Αρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

Εικόνα 34: Ενδιάμεσα Ερωτηματολόγια (6/8)

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

12. Απάντησες στις ερωτήσεις του παραμυθιού με ευκολία; *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Αρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

13. Όλα αυτά που είδες και άκουσες στο μάθημα αυτό ήταν κατανοητά; *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Αρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

Εικόνα 35: Ενδιάμεσα Ερωτηματολόγια (7/8)

«Μουτάφη Στέλλα», «Συμπληρωματική Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του ψηφιακού παραμυθιού»

14. Σου άρεσαν αυτά που έμαθες στο μάθημα αυτό; *



☐ Καθόλου



☐ Λίγο



☐ Αρκετά



☐ Πολύ



☐ Πάρα πολύ

Εικόνα 36: Ενδιάμεσα Ερωτηματολόγια (8/8)