

Περίληψη

Η Ψηφιακή Αφήγηση συνδυάζει την παραδοσιακή αφήγηση με σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία δημιουργώντας ένα τελικό προϊόν που δανείζεται τα καλά και των δύο. Σε πρόσφατες έρευνες συνήθως εξετάζεται η επίδρασή της στα κίνητρα, τον Ψηφιακό Γραμματισμό σε όλες τις εκφάνσεις του, και στην εμπλοκή των εκάστοτε μαθητών. Επίσης συχνά εξετάζεται και η αντιδιαστολή ενηλίκων ψηφιακών αυτοχθόνων και μεταναστών (Prensky, 2001a) κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της. Σε αυτή την μελέτη περίπτωσης, που εκπονήσαμε, εστίασαμε στην ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων ενηλίκων μαθητών της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Η παρέμβαση έλαβε χώρα εξ ολοκλήρου online σε ένα Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης και χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία αξιολόγησης όπως το ερωτηματολόγιο, η παρατήρηση και η συνέντευξη για την μέτρηση της ενδυνάμωσης των δεξιοτήτων Ψηφιακού Γραμματισμού των συμμετεχόντων ενώ παράλληλα εξήχθησαν συμπεράσματα αναφορικά με την βελτίωση του επιπέδου τους στην ελληνική γλώσσα και τη συμμετοχή τους σε ένα ασύγχρονο περιβάλλον επικοινωνίας. Έγινε προσπάθεια, επίσης, να διερευνηθεί κατά πόσο υφίσταται ένας διαχωρισμός ανάμεσα σε ψηφιακούς αυτόχθονες και μετανάστες.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, Ψηφιακός Γραμματισμός, Ελληνική ως ξένη γλώσσα, Εικονικά Περιβάλλοντα Μάθησης, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ψηφιακό Χάσμα, Εικονικά Περιβάλλοντα Μάθησης

Abstract

Digital Storytelling combines traditional storytelling with contemporary digital tools creating an artifact that borrows from the assets of both. Recent research usually assesses the influence of Digital Storytelling on motivation, Digital Literacy in all of its manifestations, and the levels of engagement of the perspective students. The contradistinction between digital natives and immigrants (Prensky, 2001a) is also examined, during the implementation of Digital Storytelling. In this particular case study, that we conducted, we focused on the development of the digital literacy skills of students of Greek as a foreign language. Our intervention took place fully online on a Learning Management System and we used assessment tools such as questionnaires, observation and interviews in an effort to measure the empowerment of the participants' digital literacy skills. At the same time, results were also drawn regarding their improvement in terms of their level of Greek language and their engagement in an asynchronous learning environment. An attempt was also made to investigate if a dichotomy between digital natives and immigrants really exists.

Keywords: Digital storytelling, Digital literacy, Greek as a foreign language, Virtual Learning Environments, Adult Education, Digital Divide, Virtual Learning Environments



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Σημείωση: Η μετάφραση στην ελληνική γλώσσα αγγλικών όρων και πινάκων που έχουν επικρατήσει στη διεθνή βιβλιογραφία δεν επιλέχθηκε καθώς κρίθηκε άσκοπη, άκομψη και ως μη συνάδουσα με τις αρχές της παγκοσμιοποιημένης ακαδημαϊκής κοινότητας. Άλλωστε, η ελληνική γλώσσα είναι τόσο ισχυρή που δεν έχει ανάγκη να αμυνθεί έναντι των άλλων γλωσσών εξελληνίζοντας όρους.

Ευχαριστίες

Η συγγραφή μία διπλωματικής εργασίας αποτελεί μια χρονοβόρα, επίπονη και μοναχική διεργασία που δεν μπορεί να έλθει εις πέρας χωρίς σημαντική βοήθεια.

Για τον λόγο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντά μου, Ομοτ. Καθ. κ. Μιχαήλ Μειμάρη, που από την αρχή με εμπιστεύτηκε και με καθοδήγησε ουσιαστικά στο ακαδημαϊκό κομμάτι αυτής της έρευνας, που πίστεψε στις δυνατότητές μου και ήταν ουσιαστικά παρόντας σε όλη την διαδικασία της εκπόνησης της μελέτης.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τα έτερα μέλη της Τριμελούς Επιτροπής μου, την Επικ. Καθ. κα Μαρία Σφυροέρα και την Αναπλ. Καθ. κα Μαρία Ιακώβου, οι οποίες μου παρείχαν στήριξη αναφορικά με τα θέματα που άπτονταν των ερευνητικών τους περιοχών.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω και τον κ. Χάρη Σεϊτανίδη ο οποίος με ειλικρινές ενδιαφέρον με ανατροφοδοτούσε με καίριες παρατηρήσεις καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης της παρέμβασης.

Φυσικά, δεν θα είχα καταφέρει την επιτυχή ολοκλήρωση της διπλωματικής μου χωρίς τη συνεχή συμπαράσταση των γονιών μου, Γιάννη και Σπυριδούλα, που πάντα πίστευαν σε μένα και τις δυνατότητές μου και με ωθούσαν να πηγαίνω μπροστά. Ούτε, όμως, και χωρίς τον αδερφό μου Ανδρέα και τον σύντροφό μου Κώστα που ανέχτηκαν όλα τα νεύρα μου και τις απογοητεύσεις μου κατά τη διάρκεια της συγγραφής και κατάφεραν να με σηκώσουν όταν ένιωθα ότι έπεφτα.

Καλλιόπη Ράπτη
Αθήνα, 27/09/2017

Στον Ανδρέα και τον Κώστα, που με κάνουν
καλύτερο άνθρωπο με το να είναι αυτοί καλύτεροι από όλους

Πίνακας Περιεχομένων

1	Τεκμηρίωση Επιλογής Θέματος και Αποσαφήνιση Όρων μέσα από τη Διεπιστημονικότητα και Διαθεματικότητα της Έρευνας	13
1.1	Αιτιολόγηση της επιλογής της Ψηφιακής Αφήγησης	13
1.1.1	Η εκπαιδευτική χρήση της DS στη διεθνή βιβλιογραφία	14
1.1.2	Οφέλη ένταξης της DS στην ξενόγλωσση τάξη στην ενότητα της παραγωγής γραπτού λόγου.....	16
1.1.3	Είδος DS που προτιμήθηκε στην παρούσα μελέτη περίπτωσης: Learner-generated digital storytelling	17
1.2	Αιτιολόγηση της επιλογής της αξιολόγησης του Ψηφιακού Γραμματισμού	19
1.2.1	Ο Ψηφιακός Γραμματισμός (Digital Literacy, DL).....	19
1.2.2	Ο ψηφιακός αναλφαβητισμός	22
1.2.3	Ψηφιακό χάσμα (digital divide) και ψηφιακοί μετανάστες (digital immigrants) 24	
1.2.4	Αιτιολόγηση επιλογής δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου	27
2	Η Μεθοδολογία της Έρευνας.....	29
2.1	Εισαγωγή.....	29
2.2	Σκοπός και φύση της μελέτης.....	31
2.3	Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα	32
2.4	Το πλαίσιο της μελέτης.....	32
2.4.1	Συμμετέχοντες	32
2.4.2	Τόπος παρέμβασης.....	33
2.4.3	Λογισμικό δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης.....	34
2.5	Μέσα συλλογής δεδομένων	35
2.5.1	Ερωτηματολόγια	35
2.5.2	Παρατήρηση.....	39
2.5.3	Ημιδομημένες συνεντεύξεις	40
2.5.4	Ρουμπρίκες (Rubrics)	40
2.5.5	Είδη αξιολόγησης.....	40
2.6	Τα στάδια της εκπαιδευτικής παρέμβασης	41

2.7	Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας – Δεοντολογικά θέματα.....	45
2.7.1	Δεοντολογικά θέματα.....	45
2.8	Πρωτοτυπία της έρευνας.....	46
2.8.1	Το κενό στις προηγούμενες έρευνες.....	46
2.8.2	Η διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα της έρευνας	47
3	Υλοποίηση.....	49
3.1	Φάση Α΄	49
3.2	Φάση Β΄	51
3.2.1	Session 1.....	54
3.2.2	Session 2.....	62
3.2.3	Session 3.....	72
3.2.4	Session 4.....	78
3.2.5	Session 5.....	81
3.3	Μερικές παρατηρήσεις για τη δομή του πρότζεκτ και την επιλογή των δραστηριοτήτων.....	87
4	Αποτελέσματα και Συμπεράσματα	89
4.1	Εισαγωγή.....	89
4.1.1	Ψηφιακός γραμματισμός	89
4.1.2	Ψηφιακό χάσμα.....	97
4.1.3	Η συμπεριφορά των μαθητών εντός LMS.....	101
4.1.4	Ο παράγοντας «γλώσσα».....	104
4.2	Περιορισμοί της μελέτης και μελλοντικές μελέτες.....	106
5	Βιβλιογραφία.....	111
5.1	Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	111
5.2	Ελληνική βιβλιογραφία	122
6	Παραρτήματα.....	123
6.1	Παράρτημα 1.....	123
6.2	Παράρτημα 2.....	125
6.3	Παράρτημα 3.....	127

6.4	Παράρτημα 4.....	129
6.5	Παράρτημα 8.....	131
6.6	Παράρτημα 9.....	133
6.7	Παραρτήματα 5-7 και 10-15.....	135

Λίστα Εικόνων

Εικόνα 1. Ποσοστά ψηφιακών δεξιοτήτων μεταξύ του πληθυσμού της ΕΕ	24
Εικόνα 2. Η διαφήμιση στα κοινωνικά δίκτυα.....	52
Εικόνα 3. Τα Sessions του Schoology.....	53
Εικόνα 4. Αρχική ανάρτηση.....	54
Εικόνα 5. Η δομή του Session 1	55
Εικόνα 6. 2 Αλήθειες και ένα ψέμα.....	56
Εικόνα 7. Online επισήμανση λαθών.....	57
Εικόνα 8. Επίπεδα ΚΕΠΑ	59
Εικόνα 9. Ορισμοί Digital Literacy.....	59
Εικόνα 10. Η δομή του Session 2.....	62
Εικόνα 11. Οι μύθοι των μαθητών	65
Εικόνα 12. Quiz Λέξεων.....	65
Εικόνα 13. Οι μύθοι από τις χώρες των μαθητών	66
Εικόνα 14. Αναζήτηση μύθων από τους μαθητές.....	67
Εικόνα 15. Τυχαία emoticons για τη δημιουργία ιστορίας.....	69
Εικόνα 16. Παράδειγμα υποστήριξης από την εκπαιδευτικό.....	71
Εικόνα 17. Η δομή του Session 3.....	72
Εικόνα 18. Τα ονόματα των θεών του Ολύμπου	73
Εικόνα 19. Άσκηση για τα ονόματα των θεών 1	74
Εικόνα 20. Άσκηση για τα ονόματα των θεών 2	75
Εικόνα 21. Βήματα εξιστόρησης	76
Εικόνα 22. Η ενότητα για την Ψηφιακή Αφήγηση.....	77
Εικόνα 23. Η δομή του Session 4.....	78
Εικόνα 24. Αλληλεπίδραση μαθητών.....	79
Εικόνα 25. Εικόνες μαθητών για τον μύθο της Θεογονίας	80
Εικόνα 26. Συζήτηση μαθητών για τη δόμηση της ιστορίας της θεογονίας.....	81
Εικόνα 27. Η δομή του Session 5.....	82
Εικόνα 28. Η κατά Lambert ρουμπρίκα	83
Εικόνα 29. Προτάσεις μαθητών	84
Εικόνα 30. Προτάσεις μαθητών	85
Εικόνα 31. Διαμοιρασμός τελικών ιστοριών	86
Εικόνα 32. Λεξιλογικές ασκήσεις με βάση τα στάδια γλωσσικής κατάκτησης.....	88

Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1. Σύγκριση Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης.....	34
Πίνακας 2. Σύγκριση διαθέσιμων λογισμικών Ψηφιακής Αφήγησης	35
Πίνακας 3. DIGCOMP Framework.....	37
Πίνακας 4. Digital competences – Self assessment.....	39
Πίνακας 5. Στάδια υλοποίησης	42
Πίνακας 6. Δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού σε εικονικά περιβάλλοντα μάθησης	49
Πίνακας 7. Επίπεδα ΚΕΠΑ για γενική παραγωγή γραπτού λόγου (από Παράρτημα 10).....	105
Πίνακας 8. Επίπεδα ΚΕΠΑ για τη δημιουργική γραφή (από Παράρτημα 10)	105

Όλοι έχουμε μία ιστορία να πούμε. Όλοι είμαστε λέξεις που περιμένουν ένα στόμα να πεθάνουν και ένα αυτί να αναστηθούν.
Δημήτρης Θανασούλας

1 Τεκμηρίωση Επιλογής Θέματος και Αποσαφήνιση Όρων μέσα από τη Διεπιστημονικότητα και Διαθεματικότητα της Έρευνας

1.1 Αιτιολόγηση της επιλογής της Ψηφιακής Αφήγησης

Η εμφάνιση νέων μορφών γραμματισμού και δεξιοτήτων του 21ου αιώνα απαιτεί νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης καθώς η ανάπτυξή τους συνδέεται αναμφισβήτητα με τη χρήση της τεχνολογίας. Η εκπαιδευτική τεχνολογία είναι ένα εργαλείο που οδηγεί στη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας (Sadik, 2008), καθιστώντας την απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα. Υπάρχουν διάφορες τεχνολογικές εφαρμογές για παιδαγωγικούς σκοπούς, όπως τα εργαλεία Web 2.0 (blogs, wikis, κοινωνική δικτύωση), και μεταξύ αυτών η Ψηφιακή Αφήγηση (Digital Storytelling, εφεξής DS).

Η αφήγηση, ιδιαίτερα με τη μορφή της προφορικής συνέχειας της παράδοσης, φυσικά προϋπήρχε της τεχνολογικής της ένδυσης σε όλη την πορεία της ανθρωπότητας, και η ένταξή της στην εκπαίδευση παρατηρείται ήδη από την εποχή του Αριστοτέλη. Στη σημερινή της μορφή έχει ευθυγραμμιστεί με την ψηφιοποίηση του σύγχρονου κόσμου, δανειζόμενη στοιχεία, στην πορεία αναμόρφωσης και μεταμόρφωσής της, από την αρχαία τέχνη της προφορικής αφήγησης τα οποία παντρεύει με ψηφιακά εργαλεία, όπως εικόνες, γραφικά, μουσική, αλλά και την ηχογραφημένη πλέον φωνή του αφηγητή, προς μετάδοση ενός νοήματος στο κοινό. Η αφήγηση δεν απεκδύεται των βασικών συστατικών της, αλλά περισσότερο ενισχύεται μέσω της χρήσης τεχνολογίας και νέων ψηφιακών μέσων. Οι τεχνολογικές εξελίξεις καθιστούν την DS πιο εφαρμόσιμη από ποτέ, αφού τα εργαλεία επεξεργασίας βίντεο είναι απλά και φιλικά προς το χρήστη (Bull & Kajder, 2004). Αυτή η πρωτοποριακή ιδέα της DS καταγράφηκε για πρώτη φορά το 1993 από τον καλλιτέχνη και παραγωγό βίντεο, Dana Atchley, που ίδρυσε το Digital Media Centre στο Σαν Φρανσίσκο το 1994 με τους συνεργάτες του Joe Lambert και Nina Mullen (Alexander, 2011). Λόγω της επιτυχίας των ιστοριών, ιδρύθηκε το Κέντρο Ψηφιακών

Παραμυθιών (Centre for Digital Storytelling, CDS) το 1998 στο Μπέρκλεϊ της Καλιφόρνιας, όπου οι ιδρυτές κλήθηκαν να εξερευνήσουν την DS στον τομέα της εκπαίδευσης (Storycenter, 2015). Το 2015, το CDS έγινε Storycenter, συνεχίζοντας και προωθώντας το κίνημα της DS.

1.1.1 Η εκπαιδευτική χρήση της DS στη διεθνή βιβλιογραφία

Η DS έχει εκπαιδευτική χροιά (Robin, 2007 στο Gregori-Signes, 2008), επειδή εμφανίστηκε ως μια ισχυρή τεχνική διδασκαλίας και μάθησης που εμπλέκει καθηγητές και μαθητές (Robin, 2008). Τα πολλαπλά εκπαιδευτικά οφέλη απεικονίζονται στη βιβλιογραφία, εκθειάζοντας την ευελιξία της ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Πρώτα απ' όλα, η DS συνάδει με το project-based learning και η συνύπαρξή της με αυτό βελτιώνει τα κίνητρα, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και τη μάθηση (Hung *et al.*, 2012). Επιπλέον, η DS διευκολύνει την εποικοδομητική προσέγγιση της μάθησης, όπου η γνώση είναι μια κατασκευή που πρέπει να οικοδομηθεί και οι μαθητές είναι ενεργοί παράγοντες και όχι παθητικοί καταναλωτές πληροφοριών (Vygotsky, 1978), επιτρέποντας στους μαθητές να μαθαίνουν κάνοντας (Lim & Tay, 2003, Sadik, 2008, Ohler, 2008, Smeda *et al.*, 2014, Παπαδοπούλου & Βλάχος, 2014). Επιπλέον, η δυναμική και πολυτροπική φύση της DS εκμεταλλεύεται όλες τις γνωστικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην εκμάθηση, από τη λεκτική-γλωσσολογική έως τη χωρική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, και σωματική-κινησθητική (Lynch & Fleming, 2007, Sadik, 2008). Αυτός ο τύπος εξατομικευμένης μάθησης, ωφελεί τους μαθητές όλων των επιπέδων (Kieler, 2010, Smeda *et al.*, 2014) και τις μορφές μάθησης, σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1993), που υποστηρίζει ότι τα άτομα μαθαίνουν διαφορετικά ανάλογα με τον τύπο νοημοσύνης που διαθέτουν.

Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι, ανεξάρτητα από το τεχνικό κομμάτι της, η DS καταφέρνει να οικοδομήσουν οι μαθητές θεμελιώδεις γραμματισμούς (Czarnecki, 2009). Κατά τη διάρκεια της ηχογράφησης της φωνής οι μαθητές βελτιώνουν τις δεξιότητες παραγωγής προφορικού λόγου (Hickman *et al.*, 2004, Rance-Roney, 2010, Hur & Suh, 2012), εξασκούν την προφορά τους και διορθώνουν γραμματικά λάθη (Davis & McGrail, 2009, Suh, 2012, Yuksel, *et al.*, 2011), βελτιώνοντας τοιούτοτρόπως την εκμάθηση γλωσσών. Επιπλέον, πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι οι σπουδαστές μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν στην παραγωγή γραπτού λόγου (Sylvester & Greenidge, 2009) και να δώσουν φωνή και δομή στο σύνθετο κείμενό τους μέσα από τη χρήση των εργαλείων της DS (Banaszewski, 2002). Επειδή οι ψηφιακές αφηγήσεις των μαθητών απευθύνονται σε πραγματικό κοινό, το ενδιαφέρον αυξάνεται (Salpeter, 2005) και η αυθεντικότητα στη μάθηση προάγεται (Gils, 2005, στο Sadik, 2008). Πολλοί μελετητές επιβεβαιώνουν ότι εκτός από την γραφή, αναπτύσσονται επίσης και οι δεξιότητες παρουσίασης και οργάνωσης (Czarnecki, 2009, Dogan, 2010, Kieler, 2010, Smeda, *et al.*, 2014). Από την άλλη πλευρά, τα πολυμέσα που είναι διαθέσιμα για να συμπληρώσουν την αφήγηση

προσκαλούν τους μαθητές να είναι πιο δημιουργικοί (Hofer & Swan, 2006, Thang *et al.*, 2014), να αναπτύσσουν την περιέργειά τους και να επιχειρούν τη διαχείριση των καθηκόντων και την επίλυση προβλημάτων (Czarnecki, 2009, Kieler, 2010, Ohler 2008, σε Smeda *et al.*, 2014). Συνεπώς, ενισχύεται η σκέψη και η επίλυση προβλημάτων ανώτερων βαθμίδων (Malita & Martin, 2010, Robin, 2008) και βελτιώνεται η καλλιτεχνική ικανότητα (Gimeno-Sanz, 2015, Yuksel *et al.*, 2011). Η DS μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως ένα *e-portfolio* στα πλαίσια μίας εναλλακτικής, διαμορφωτικής και συνεχούς αξιολόγησης (Churchill *et al.*, 2008, Dreon *et al.*, 2011, Malita & Martin, 2010, Sadik, 2008) επιτρέποντας στους μαθητές να οργανώσουν και να προβληματιστούν για τη μάθησή τους. Επιπλέον, η DS γίνεται ισχυρό μέσο διαδραστικής επικοινωνίας και συνεργασίας, κοινωνικής μάθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης (Czarnecki, 2009 · Hung *et al.*, 2012 · Kieler, 2010 · Lowenthal & Dunlap, 2010 · Reinders, 2011 · Robin, 2008 · Sadik, 2008, Thang, 2014). Επίσης, η DS δίνει χώρο και φωνή στα συναισθήματα των μαθητών (Lowenthal, 2009, στο Hartley & McWilliam, 2009), προωθώντας ένα πιο μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας.

Επιπρόσθετα, πρέπει να τονιστεί ότι η DS μπορεί να φέρει τη λύση στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί για να προσελκύσουν και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους (Sharda, 2010), αφού οι μαθητές έχουν ισχυρότερα κίνητρα και ενθουσιασμό στο να χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο και το λογισμικό ηλεκτρονικών υπολογιστών για να αναπτύξουν τις ιστορίες τους, καθιστώντας την DS ένα διεγερτικό και παραγωγικό εργαλείο που αυξάνει την εμπλοκή των σπουδαστών, την αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα τους (Dogan, 2010, Gregori *et al.* 2009 · Juppi, 2015 · Kieler, 2010 · Lowenthal & Dunlap, 2010 · Robin, 2008 · Sadik, 2008 · Smeda *et al.*, 2014). Η εμπλοκή των μαθητών είναι το πιο απτό και απλό όφελος της DS, επειδή εμπλέκει τους μαθητές στη «γλώσσα της γενιάς τους» (Hofer & Swan, 2006, σελ. 679).

Φυσικά, δεν θα έπρεπε να παραλείψουμε και την ελληνική συμμετοχή στο σώμα της διεθνούς βιβλιογραφίας με την περίπτωση της «Μηλιάς» (Spanoudakis, M., Nakou, A., Meliadou, E., Gouscos, D., & Meimaris, M., 2015), «...*The vision behind development of the Milia platform has been that of being able to offer to everyone interested the means to “plant” a story and see it grow up into a fruitful tree, and thus provide an online space where creators can make stories by planting their own trees, in publicly accessible “digital fields” or in their own, private, “digital gardens”. In this way the Milia platform is meant to enable the creation of a data bank of interactive stories, which readers will have the capability to extend and enrich with their own ideas and alternative versions, and thus offer itself as a new instrument at the service of free expression, knowledge and creativity...*» (σελ.4). Καταδεικνύεται έντονα με τα παραπάνω ότι η DS έχει μεν πολλά οφέλη σε εκπαιδευτικό και τεχνολογικό επίπεδο αλλά δεν στέκεται μόνο εκεί,

περνώντας σε ένα πιο πανανθρώπινο επίπεδο σύμφωνα με τον Μειμάρη (2016), «...Η ψηφιακή αφήγηση, μας επιτρέπει αφενός να κοιτάξουμε την προσωπική μας ιστορία και εν τέλει τον εαυτό μας από μια άλλη οπτική, αφετέρου δε μας δίνει την ευκαιρία, εμπλουτίζοντας την αφηγηματική μας εργαλειοθήκη με εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης και παρουσίασης της ιστορίας μας, να μοιραστούμε με αμεσότητα και ελκυστικότητα κομμάτια του προσωπικού μας σύμπαντος με τους άλλους...» (σελ 181-182).

1.1.2 Οφέλη ένταξης της DS στην ξενόγλωσση τάξη στην ενότητα της παραγωγής γραπτού λόγου

Η συμμετοχή των μαθητών στη μάθησή τους και η παρακίνηση τους μέσω της επιλογής των ιστοριών που θέλουν να πουν τους απελευθερώνει, τους κάνει πιο αυτόνομους μαθητές, καλλιεργεί τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες και τους κάνει ενεργούς συμμετόχους στη μάθησή τους. Αντί να λαμβάνουν παθητικά οδηγίες σχετικά με το πώς και τί να γράφουν, οι σπουδαστές λαμβάνουν βασικές αποφάσεις σχετικές με το γράψιμό τους με τον δάσκαλο ως πρότυπο, προπονητή, μέντορα και διευκολυντή. Αυτή η μετατόπιση της δύναμης καθιστά τη μάθηση εγγενώς πιο σημαντική (meaningful) για τους μαθητές, επειδή οι ιστορίες τους ανήκουν (Nicolini, 1994). Αυτή η παιδαγωγική στρατηγική μπορεί να συνδέεται περισσότερο με μια αφηγηματική μορφή γραφής, αλλά μπορεί επίσης να βοηθήσει τους μαθητές με άλλα είδη γραφής.

Υπάρχουν δύο βασικοί τομείς στους οποίους η αφήγηση επηρεάζει θετικά τη βελτίωση της παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών: στη χρήση της γλώσσας και στην αναγνώριση του κοινού. Η χρήση της γλώσσας για τη συγγραφή απευθύνεται όχι μόνο στο λεξιλογικό μέρος της ιστορίας αλλά και στην οργάνωσή της. Το κοινό είναι εκείνο στο οποίο ο συγγραφέας απευθύνεται για συγκεκριμένο σκοπό. Η εύρεση της γλώσσας γραφής μπορεί να είναι ένα αποθαρρυντικό έργο τόσο για παιδιά όσο και για ενήλικες (Nicolini, 1994). Πολλοί βιώνουν αυτό που ονομάζεται “writer’s block”. Ένας ώριμος συγγραφέας είναι σε θέση να εργαστεί μέσα από δύσκολα σημεία γραπτώς, αλλά πολλοί νεότεροι παραιτούνται και απλά σταματούν να γράφουν όταν δεν μπορούν να σκεφτούν τίποτα για να πουν. Ένα πλεονέκτημα της χρήσης της αφήγησης πριν από τη συγγραφή είναι ότι δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να αναπτύξουν γλωσσικά στοιχεία σχετικά με την ιστορία τους και να αποκτήσουν πληροφορίες από άλλους, προτού προβούν στην ίδια τη συγγραφή (Houston, Goolrick, & Tate, 1991).

Εκτός από την επιλογή γλώσσας για την προσωπική τους γραφή, οι μαθητές που συμμετέχουν στην αφήγηση εκτίθενται επίσης σε νέο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται από τον δάσκαλο ή άλλους μαθητές. Η ιστορία πριν από τη συγγραφή σχολίων χρησιμεύει επίσης για να βοηθήσει τους μαθητές να οργανώσουν την ιστορία τους. Αυτό θεωρείται συνήθως το στάδιο

προετοιμασίας της διαδικασίας γραφής. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί προτρέπουν τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα προσχέδιο ή έναν εννοιολογικό χάρτη των πράξεων που οι μαθητές θέλουν να συμπεριλάβουν στην ιστορία τους. Πολλάκις, οι μαθητές που δυσκολεύονται δεν έχουν έντονη αίσθηση της ιστορίας και η προκαταρκτική γραφή τους δεν οδηγεί σε μία «δεμένη» πλοκή (Phillips, 1999). Χρησιμοποιώντας την DS για να συζητήσουν πολλά διαφορετικά είδη ιστοριών, οι μαθητές μπορούν να αποφασίσουν τι είδους ιστορία θέλουν να πουν και ποιες λεπτομέρειες θα πρέπει να συμπεριλάβουν συμμετέχοντας σε προφορικές συζητήσεις με έναν συμμαθητή τους ή την τάξη (Blackall, 2008). Αυτό επιτρέπει στον συγγραφέα να σχηματίσει μια ιδέα για το πώς η ιστορία του πρέπει να είναι δομημένη πριν προβεί σε συγγραφή. Παρέχει επίσης στον μαθητή την ευκαιρία να πάρει ανατροφοδότηση από τον δάσκαλο ή από έναν συμμαθητή του (peer) κατά τη διάρκεια του σταδίου της προετοιμασίας.

1.1.3 Είδος DS που προτιμήθηκε στην παρούσα μελέτη περίπτωσης: **Learner-generated digital storytelling**

Σύμφωνα με τους Jenkins *et al.* (2009), η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας του 21^{ου} αιώνα. Κατά το σχεδιασμό, τη λήψη και την αξιολόγηση των βίντεο, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις που σχετίζονται με τα θέματα που πραγματεύονται στο βίντεο τους. Ο Robin (2008) πρότεινε ότι η ψηφιακή η αφήγηση των ιστοριών εκμεταλλεύεται το δημιουργικό δυναμικό των σύγχρονων τεχνολογιών επικοινωνίας. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να γίνουν δημιουργοί, παραγωγοί και συζητητές, παρά απλά παθητικά μέλη ακροατηρίου.

Ο Robin (2008) συγκρίνει δύο μεθόδους ψηφιακής ιστορίας: “Teacher-created digital stories” και “Student-based digital telling”. Η δεύτερη ήταν αυτή που υιοθετήθηκε στην παρούσα μελέτη. Το αποτέλεσμα των μελετών του έδειξε ότι η μέγιστη βελτίωση στην τάξη θα μπορούσε να επιτευχθεί όταν οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες, είτε αυτοτελώς, είτε ως μέρος μιας μικρής ομάδας. Σύμφωνα με τον Alexander (2011), το Chico, ένα κρατικό πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια, έχει διαμορφώσει έναν ολοκληρωμένο πενταμερή ορισμό των ψηφιακών ιστοριών, που θα πρέπει να περιλαμβάνουν (α) μια συναρπαστική αφήγηση μιας ιστορίας, (β) την παροχή ενός εύλογου πλαισίου για την κατανόηση της ιστορίας που λέγεται, (γ) την χρήση εικόνων για την καταγραφή ή την επέκταση των συναισθημάτων που ενυπάρχουν στην αφήγηση, (δ) την χρήση μουσικής και άλλων ηχητικών εφέ προς ενίσχυση των ενυπαρχουσών ιδεών, και (ε) την πρόκληση σκέψεων στο εκάστοτε κοινό. Η τεχνική της DS μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία στις ξενόγλωσσες τάξεις. Μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές της Ελληνικής ως ξένη γλώσσα να αναπτύξουν πολυτροπική επικοινωνιακή ικανότητα προωθώντας ένα περιβάλλον

επικεντρωμένο στους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο “*learners have numerous opportunities to interact and use language in authentic and personally meaningful ways*” (Rance-Roney, 2008, σελ. 30). Οι μαθητές διηγούνται τα σενάρια των ιστοριών τους και ηχογραφούν τους εαυτούς τους. Αυτό το υλικό αναμειγνύεται έπειτα με διαφορετικούς τύπους πολυμέσων, συμπεριλαμβανομένων των γραφικών με υπολογιστή, του κειμένου που δημιουργείται από υπολογιστή, των εικόνων, των βιντεοκλίπ και της μουσικής, ώστε να μπορεί να αναπαραχθεί σε έναν υπολογιστή. Κατά συνέπεια, οι μαθητές γίνονται οι «αφηγητές» που παρουσιάζουν τις ιστορίες που έχουν δημιουργήσει στο κοινό (Kajder, 2006).

Σε αυτή τη μελέτη αναφερόμαστε στην DS όπως αυτή ορίζεται από το *Centre for Digital Storytelling*, στο Berkeley της Καλιφόρνιας (Lambert 2010). Αυτός ο ορισμός της ψηφιακής αφήγησης ενσωματώνει φωτογραφίες, εικόνες, μουσική, βίντεο (προαιρετικά) και ειδικά τη φωνή του αφηγητή σε ένα σύντομο artifact διάρκειας δύο έως έξι λεπτών, συνήθως με έντονο συναισθηματικό περιεχόμενο.

Ο Robin (2006) αναφέρει τρεις υποκατηγορίες ψηφιακών artifacts των μαθητών, ήτοι: (i) προσωπικές αφηγήσεις (ένα από τα είδη που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη μας), (ii) ιστορικά ντοκιμαντέρ, και (iii) ιστορίες που έχουν ενημερωτικό ή διδακτικό χαρακτήρα (το άλλο είδος που χρησιμοποιήθηκε). Ο Nillson (2008) χρησιμοποιεί μια παρόμοια ταξινόμηση των ψηφιακών έργων, περιγράφοντας τέσσερα «υπογένη»: περιγραφικές (συνήθως προσωπικές) ιστορίες, διαλεκτικές ιστορίες, δραματικές, και ποιητικές ιστορίες. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, το πρώτο είδος.

Δόθηκε επίσης μεγάλη έμφαση σε θέματα πνευματικής ιδιοκτησίας που προκύπτουν εάν οι ψηφιακές ιστορίες περιλαμβάνουν μέσα που προστατεύονται από πνευματικά δικαιώματα (ELI 2007). Ο Langran (2005) μας παρείχε μία χρήσιμη καθοδήγηση, αλλά η ερμηνεία των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη «δίκαιη χρήση» (fair use) των μέσων σε αυτούς τους τύπους έργων ποικίλλει και συχνά γίνεται αντικείμενο έντονων συζητήσεων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προχωρούν προσεκτικά και όχι μόνο να λαμβάνουν υπόψη, αλλά και να προτρέπουν τους μαθητές να είναι σε εγρήγορση και ενήμεροι όσον αφορά θέματα πνευματικής ιδιοκτησίας.

Αυξήσαμε, επίσης, τον βαθμό επιλογής των ιστοριών των μαθητών, κάτι το οποίο με τη σειρά του αύξησε την κυριότητα των μαθητών πάνω στα έργα τους, συμπεριλαμβανομένων της επιλογής περιεχομένου, των ρόλων αλλά και του είδους της αφήγησης. Η δυνατότητα επιλογής που είχαν οι μαθητές είχε σκοπό να αποτελέσει μια σημαντική πηγή κινήτρων για τους μαθητές αναφορικά με τη μελέτη τους, την ενθάρρυνσή τους τη χρήση του χιούμορ και της κατάλληλης γλώσσας στην τελική τους παραγωγή. Ως εργαλείο ταξινόμησης των ιδεών τους χρησιμοποιήθηκε το storyboard, του οποίου την ευθύνη είχαν αποκλειστικά οι μαθητές, όπως και του μοντάζ και της εκ νέου επεξεργασίας του αρχικού προσχεδίου μετά την

ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικού, η οποία ενθάρρυνε τους μαθητές να έχουν μία πιο χαλαρή προσέγγιση στη δημιουργία και την επεξεργασία με την οργάνωση ανοικτών δραστηριοτήτων με σκοπό οι μαθητές να ανακαλύψουν τα λάθη τους και να μάθουν από αυτά. Η άμεση ανατροφοδότηση, καθώς και η δυνατότητα να επεξεργαστούν αργότερα τα λάθη τους, βοήθησε τους μαθητές, αλλά και την εκπαιδευτικό, να αισθάνονται άνετα με αυτή την ανοικτή προσέγγιση της μάθησης. Αυτό το αυτόνομο πλην όμως καθοδηγούμενο στυλ μάθησης απαιτεί σημαντικό βαθμό ευελιξίας από τον εκπαιδευτικό, καθώς οι μαθητές δημιούργησαν τις δικές τους διαδρομές εκμάθησης και ακολούθησαν τους δικούς τους ρυθμούς. Ένα σημαντικό μέρος αυτού του παιδαγωγικού πλαισίου αφορούσε τα τελικά στάδια του έργου των μαθητών όπου τα τελικά προϊόντα διαμοιράστηκαν και εορτάστηκε η επιτυχής λήξη του project, με ουσιαστικές συζητήσεις γύρω από αυτά. Αυτές οι παρουσιάσεις παρείχαν ευκαιρίες για συζητήσεις επικεντρωμένες στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα των έργων. Ο ρόλος του δασκάλου στη διαμεσολάβηση και τη καθοδήγηση αυτής της συζήτησης ήταν κρίσιμος.

1.2 Αιτιολόγηση της επιλογής της αξιολόγησης του Ψηφιακού Γραμματισμού

1.2.1 Ο Ψηφιακός Γραμματισμός (Digital Literacy, DL)

Πολλές ετικέτες έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν τις δεξιότητες πληροφόρησης και τεχνολογίας, όπως για παράδειγμα: information literacy, computer literacy, digital literacy, και information technology literacy (Pask & Saunders, 2004). Ο Van Dijk (2003, 2006) εισήγαγε την έννοια των «ψηφιακών δεξιοτήτων» (digital skills) ως επακόλουθο τριών ειδών δεξιοτήτων: (α) λειτουργικές δεξιότητες (operational skills, ήτοι δεξιότητες για εργασία με hardware και software), (β) δεξιότητες πληροφόρησης (information skills, ήτοι δεξιότητες αναζήτησης, επιλογής και επεξεργασίας πληροφοριών σε υπολογιστές και πηγές δικτύου), και (γ) στρατηγικές δεξιότητες (strategic skills, δηλ. η ικανότητα χρήσης υπολογιστών και πηγών δικτύου ως μέσων για συγκεκριμένους στόχους στην κοινωνία). Ο Hargittai (2003) χαρακτήρισε τις ψηφιακές δεξιότητες ως τις ικανότητες για αποτελεσματική και αποδοτική χρήση των υπολογιστών και του Διαδικτύου. Δηλαδή, η έννοια των ψηφιακών δεξιοτήτων περιλαμβάνει δύο συνιστώσες: δεξιότητες πληροφορικής και δεξιότητες Διαδικτύου. Οι δεξιότητες πληροφορικής και οι δεξιότητες στο Διαδίκτυο χωρίζονται, και ταυτόχρονα συσχετίζονται, αφού οι δεξιότητες στο Διαδίκτυο αποκτώνται πάντα με την εκμάθηση δεξιοτήτων υπολογιστών. Η αγνόηση ενός εκ των δύο στοιχείων καθιστά δύσκολη την αντανάκλαση της συνολικής εικόνας της χρήσης των ΤΠΕ.

Ο ορισμός των δεξιοτήτων πληροφορικής ή του αλφαριθμητισμού υπολογιστών συζητήθηκε πλήρως στους τομείς της επικοινωνίας, της βιβλιοθηκονομίας, της πληροφορικής, των πληροφοριακών συστημάτων (Hargittai & Shafer, 2006) και της εκπαίδευσης (π.χ. Eshet-Alkalai, 2004). Ο Morgan (1998) υπογράμμισε ότι η γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών σημαίνει ότι κάποιος παίρνει τον έλεγχο των υπολογιστών, αντί να ελέγχεται από τους υπολογιστές. Ο Lowell (1997) διευκρίνισε ότι η γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών απαιτεί τα άτομα να είναι σε θέση να ολοκληρώσουν βασικές εργασίες σε έναν υπολογιστή, όπως η επεξεργασία κειμένου, η δημιουργία και ο χειρισμός δεδομένων σε ένα υπολογιστικό φύλλο και η χρήση άλλων τύπων λογισμικού. Οι δεξιότητες χρήσης του Διαδικτύου θεωρούνται σημαντική συνιστώσα του ανθρώπινου κεφαλαίου επειδή οι χρήστες υψηλής εξειδίκευσης είναι σε καλύτερη θέση γιατί μπορούν να επωφεληθούν από το Διαδίκτυο (Hargittai & Shafer, 2006). Ο McClure (1994) καθόρισε τις δεξιότητες Διαδικτύου (internet skills) ως τις ικανότητες προσδιορισμού, πρόσβασης και χρήσης πληροφοριών στο διαδίκτυο. Σε γενικές γραμμές, οι δεξιότητες στο Διαδίκτυο μπορούν να καλύπτουν κάθε είδους ενέργειες που εκδηλώνουν τη χρήση του Διαδικτύου, όπως για παράδειγμα, την ανάκτηση πληροφοριών, τη λήψη πόρων, την ηλεκτρονική αγορά, το σχεδιασμό σελίδων, την τηλεοπτική μετάδοση (Savolainen, 2002) και την διαπροσωπική επικοινωνία στο διαδίκτυο.

Ο Eshet-Alkalai (2004) υποστήριξε ότι ο Ψηφιακός Γραμματισμός περιλαμβάνει περισσότερα από την ικανότητα χρήσης λογισμικού ή τη λειτουργία μιας ψηφιακής συσκευής. Θα πρέπει να περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία σύνθετων γνωστικών, κινητικών, κοινωνιολογικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Αν και το πλαίσιο καλύπτει σημαντικούς τύπους ψηφιακών δεξιοτήτων, η λειτουργικοποίηση αυτών των ψηφιακών δεξιοτήτων δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως. Η σε βάθος εξέταση των δεξιοτήτων με την τήρηση του χρόνου που χρησιμοποιείται για να ολοκληρωθούν συγκεκριμένα καθήκοντα είναι ένας καλός τρόπος μέτρησης των πραγματικών ψηφιακών δεξιοτήτων των ανθρώπων (Hargittai, 2005, Hargittai & Shafer, 2006), αλλά το υψηλό κόστος δυσχεραίνει την απόκτηση δεδομένων από μεγάλο δείγμα πληθυσμού. Ένας συνήθως χρησιμοποιούμενος τρόπος μέτρησης των ψηφιακών δεξιοτήτων είναι να ζητούν από τους ανθρώπους να αξιολογήσουν τις γενικές ικανότητές τους ή τις στάσεις τους απέναντι στις ΤΠΕ, όπως η αυτο-αποτελεσματικότητα που σχετίζεται με τις ΤΠΕ και το άγχος των υπολογιστών. Ωστόσο, οι Shapka & Ferrari (2003) διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχοντες στη μελέτη τους που ανέφεραν υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας του υπολογιστή δεν ήταν και απαραίτητα και πιο επιτυχημένοι ή αποτελεσματικοί από τους άλλους στην εκτέλεση εργασιών στον υπολογιστή. Οι Pask και Saunders (2004) επεσήμαναν ότι η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί καλύτερα εάν οι ερωτήσεις αφορούν συγκεκριμένα καθήκοντα και όχι γενικές ικανότητες. Ο Hargittai (2005) εξέτασε τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό των χρηστών μέσω αμφίδρομων παρατηρήσεων και ερωτήσεων και πρότεινε ότι οι αυτοαναφερόμενες

αξιολογήσεις συγκεκριμένων ψηφιακών δεξιοτήτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως υποκατάστατο για τον πραγματικό βαθμό των δεξιοτήτων. Η παρούσα μελέτη χρησιμοποίησε την αυτό-αξιολόγηση, λοιπόν, στο αρχικό στάδιο του πρότζεκτ, μόνο για εντοπίσει συγκρίνοντας μέσω της παρατήρησης και των συνεντεύξεων το πραγματικό επίπεδο του Ψηφιακού Γραμματισμού, δηλαδή μέσω μιας δευτερογενούς ανάλυσης.

Η πρόσβαση δεν αρκεί για να διασφαλίσει ότι η τεχνολογία θα επιτρέψει στα άτομα να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους κοινωνικοοικονομικούς στόχους, δεδομένου ότι απαιτούνται ορισμένες θεμελιώδεις δεξιότητες για την αποτελεσματική χρήση της πληροφορικής (Buckingham, 2010). Αυτές οι ψηφιακές ικανότητες περιλαμβάνουν «*critical and confident use of IS (information systems), including: an ability to participate in social networking applications and in collaborative environments, an awareness of security threats and risks, and also an ability to use IS for creative and innovative purposes, irrespective of the context (social, business, etc)*» (Buckingham, 2010, σελ. 61). Στην παρούσα εργασία, ο Ψηφιακός Γραμματισμός αναφέρεται στους ποικίλους γραμματισμούς που σχετίζονται με τη χρήση ψηφιακών / νέων τεχνολογιών. Αυτές οι τεχνολογίες περιλαμβάνουν το software και το hardware που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για κοινωνικούς και / ή εκπαιδευτικούς σκοπούς. Περιλαμβάνουν φορητές συσκευές (π.χ. tablet, φορητούς υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα, και smartphones), επιτραπέζιους υπολογιστές, εξοπλισμό καταγραφής δεδομένων, διαδραστικούς πίνακες (whiteboards), ψηφιακές συσκευές εγγραφής (cameras, video and voice recorder), Web 2.0 εργαλεία και άλλες πηγές στο Διαδίκτυο. Οι τελευταίες περιλαμβάνουν πόρους πολυμέσων και πληροφοριών (π.χ. Wikipedia), συνεργατικούς και επικοινωνιακούς πόρους, όπως Moodle, Skype, blogs, wikis, τεχνολογίες χαρτογράφησης ιδεών (concept mapping) όπως το SpicyNodes, και αποθηκευτικούς χώρους όπως Sky Drive και Dropbox.

Στην ουσία του, ο Ψηφιακός Γραμματισμός είναι η ευαισθητοποίηση, η στάση και η ικανότητα των ατόμων «*to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyze and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process*» (Martin, 2005, σελ. 135). Οι παραπάνω ορισμοί υπογραμμίζουν την ικανότητα των ατόμων να δημιουργούν έννοιες και να επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους μέσω ψηφιακών τεχνολογιών, με τον τελευταίο ορισμό να δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ικανότητα αναζήτησης, αξιολόγησης και δημιουργίας ψηφιακών πόρων. Εκτός από την τεχνική ευαισθητοποίηση, η ψηφιακή παιδεία περιλαμβάνει τις κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται στο ψηφιακό περιβάλλον (Huerta & Sandoval-Almazan, 2007).

Ο Ψηφιακός Γραμματισμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός στο πλαίσιο της χρήσης της ηλεκτρονικής μάθησης, διότι μας επιτρέπει να θεωρήσουμε την χρήση της πληροφορικής ως εξελισσόμενη δεξιότητα. Με άλλα λόγια, οι χρήστες που είναι πιο άνετοι με την πληροφορική είναι πιο πιθανό να αναλάβουν πρωτοβουλίες στην ηλεκτρονική μάθηση και να επιμείνουν πολύ πιο εύκολα απ' ό,τι οι χρήστες που είναι λιγότερο σχετικοί με την πληροφορική.

Η έλευση μιας κοινωνίας βασισμένης στη γνώση, όπου ο οικονομικός πλούτος εξαρτάται από την ικανότητα του ατόμου να ασχολείται με την αφθονία των πληροφοριών και την προσαρμογή σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον, καθιστά το ψηφιακό αλφαριθμητισμό ιδιαίτερα σημαντικό. Σε αντίθεση με την αυτοαποτελεσματικότητα των υπολογιστών (Compreau & Higgins, 1995), η οποία βασίζεται στις αντιλήψεις των ατόμων για τις δικές τους δεξιότητες, ο Ψηφιακός Γραμματισμός περιλαμβάνει επίσης την συνειδητοποίηση της σημασίας των ΤΠΕ (Hargittai, 2005).

1.2.2 Ο ψηφιακός αναλφαριθμητισμός

Με τον όρο ψηφιακός ή τεχνολογικός αναλφαριθμητισμός εννοείται η έλλειψη γνώσης και ικανότητας χρήσης γύρω από τις νέες τεχνολογίες της Πληροφορικής (Η/Υ, Διαδίκτυο) και των Τηλεπικοινωνιών (κινητά τηλέφωνα, ηλεκτρονικό επιχειρείν, κλπ). Με άλλα λόγια, κάποιος θεωρείται Ψηφιακά Αναλφάριθμος όταν δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις που θα του επιτρέψουν να αντιμετωπίσει όλες εκείνες τις προκλήσεις που θα του παρουσιαστούν τόσο στην εργασία του, όσο και γενικότερα στην καθημερινή του ζωή, ύστερα από την ένταξη των νέων τεχνολογιών και της ραγδαίας εξέλιξής τους, στον επαγγελματικό και κοινωνικό του βίο (Digital Business, 2004). Ο συσχετισμός Αναλφαριθμητισμού και Τεχνολογίας είναι άμεσος. Στην ψηφιακή εποχή οι λειτουργικά αναλφάριθμοι απειλούνται με πλήρη περιθωριοποίηση καθώς δεν έχουν πρόσβαση στη γνώση και έτσι δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις. Επειδή έχουν ελλιπή υποδομή για κατάρτιση και για εκπαίδευση οι εργαζόμενοι δεν μπορούν να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να διατηρήσουν την εργασία τους και να έχουν εξέλιξη στη σταδιοδρομία ή την επανένταξή τους στην αγορά εργασίας αν απολυθούν γιατί θα έχουν ελλιπή προσόντα (Van Weert, 2004).

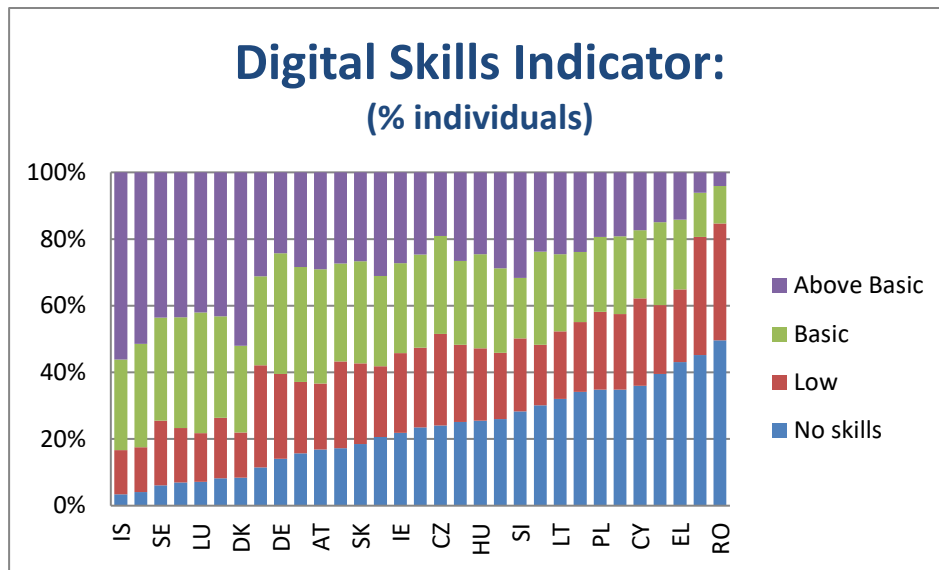
Η τεχνολογία αναπτύσσεται ραγδαία και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την συνεχή επιδείνωση του τεχνολογικού αναλφαριθμητισμού. Από έρευνα της Eurostat το 2006 αποδεικνύεται ότι δύο στους τρεις Έλληνες δεν γνωρίζουν τίποτα από την τεχνολογία. Ο τεχνολογικός αναλφαριθμητισμός οφείλεται κυρίως σε ανεπάρκεια υποδομών από την πλευρά του κράτους και της κοινωνίας. Πολλά άτομα έχουν τη διάθεση να προσπαθήσουν να αποκτήσουν επαρκή εκπαιδευτικά εφόδια και δεξιότητες, αλλά αυτά δεν τους προσφέρονται με κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους.

Το 2011, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (IPTS / DG EAC) ξεκίνησε το έργο DIGCOMP για την ανάπτυξη ενός πλαισίου ψηφιακών ικανοτήτων. Σκοπός του έργου ήταν να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο ψηφιακής επάρκειας με περιγραφές ψηφιακών ικανοτήτων για όλα τα επίπεδα των μαθητών.

Το πλαίσιο προσδιορίζει πέντε τομείς ικανότητας (διάσταση 1): Πληροφόρηση, επικοινωνία, δημιουργία περιεχομένου, ασφάλεια και επίλυση προβλημάτων. Στους τομείς αυτούς ενυπάρχει ένα σύνολο 21 ικανοτήτων (διάσταση 2). Προβλέπονται επίσης τρία επίπεδα επάρκειας (διάσταση 3): foundation, intermediate and advanced. Το πλαίσιο παρέχει επίσης παραδείγματα γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που ισχύουν για κάθε ικανότητα (διάσταση 4). Επιπλέον, δίνονται παραδείγματα εφαρμοσιμότητας για διάφορους σκοπούς (διάσταση 5). Ενώ παραδείγματα προσδιορισθέντων σκοπών περιλαμβάνουν τον ελεύθερο χρόνο, τα κοινωνικά δίκτυα, την αγορά και την πώληση, τη μάθηση, την απασχόληση, την ιδιότητα του πολίτη και την ευημερία.

Το ίδιο πρότζεκτ ερεύνησε και τις ψηφιακές δεξιότητες στο γενικό πληθυσμό (Εικόνα 1). Τα αποτελέσματα για όλα τα άτομα δείχνουν ότι το 23% του πληθυσμού της ΕΕ δεν διαθέτει ψηφιακές δεξιότητες (2012): το ποσοστό κυμαίνεται από 6% στη Σουηδία έως 50% στη Ρουμανία. Σε δέκα χώρες (MT, LT, PT, PL, HR, CY, IT, EL, BG και RO) το 30% ή περισσότερο του πληθυσμού δεν διαθέτει ψηφιακές δεξιότητες. Σε τέσσερις χώρες (IT, EL, BG, RO) τα ποσοστά είναι 40% ή περισσότερο. Στην Ιταλία, που έχει μεγάλο πληθυσμό, αυτό ισοδυναμεί με σχεδόν 18 εκατομμύρια άτομα χωρίς ψηφιακές δεξιότητες.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι για να λειτουργήσει αποτελεσματικά κάποιος στην ψηφιακή κοινωνία χρειάζονται τουλάχιστον μεσαίου επιπέδου ή «βασικές» δεξιότητες, μπορεί να φανεί ότι σχεδόν το ήμισυ του πληθυσμού της ΕΕ (47%) δεν επιτυγχάνει αυτό το επίπεδο δεξιοτήτων. Έντεκα κράτη μέλη (CZ, SI, LT, PT, PL, HR, CY, IT, EL, BG, RO) έχουν ποσοστό «χαμηλής» ή «καθόλου» δεξιότητας. Στη Βουλγαρία (81%) και στη Ρουμανία (85%), ο περισσότερος πληθυσμός έχει «χαμηλές» ή «καθόλου» δεξιότητες.



Εικόνα 1. Ποσοστά ψηφιακών δεξιοτήτων μεταξύ του πληθυσμού της ΕΕ

1.2.3 Ψηφιακό χάσμα (digital divide) και ψηφιακοί μετανάστες (digital immigrants)

Με την ταχεία διάδοση των ΤΠΕ σε διαφορετικούς πολιτισμούς, το πρόβλημα του ψηφιακού χάσματος έχει συζητηθεί εκτενώς από τους ερευνητές. Ο όρος «ψηφιακό χάσμα» επινοήθηκε για να περιγράψει τις αποκλίσεις μεταξύ εκείνων που έχουν και εκείνων που δεν έχουν πρόσβαση σε νέες τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών, όπως οι υπολογιστές και το Διαδίκτυο (van Dijk, 2006). Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει διάκριση ψηφιακής πρόσβασης μεταξύ ανεπτυγμένων χωρών και αναπτυσσόμενων χωρών, διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, διαφορετικών γενεών και διαφορετικών φύλων. Οι ερευνητές έδωσαν ιδιαίτερη προσοχή στα αίτια των ανισοτήτων πρόσβασης στις ΤΠΕ και διαπίστωσαν ότι το άνισο εισόδημα, η κοινωνική θέση, το φύλο, η ηλικία και η εθνικότητα οδηγούν στο ψηφιακό χάσμα (van Dijk, 2003). Ορισμένες μελέτες σε διαφορετικούς πολιτισμούς (π.χ. Egumban & Jong, 2006, Jung, Kim, Lin, & Cheong, 2005, Jung, Qiu, & Kim, 2001) διερεύνησαν τα αίτια της διαφοροποιημένης πρόσβασης στις ΤΠΕ, πώς οι άνθρωποι σε διαφορετικές χώρες έχουν και διαφορετική στάση απέναντι στις ΤΠΕ και τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ. Ωστόσο, πολύ λίγες μελέτες έχουν διερευνήσει αν οι άνθρωποι σε διαφορετικές χώρες κατατάσσονται διαφορετικά στις ψηφιακές δεξιότητές τους και τι προκαλεί τη διάκριση αυτή των ψηφιακών δεξιοτήτων.

Ωστόσο, όπως επεσήμανε ο van Dijk (2003), η έρευνα ψηφιακού χάσματος στερείται εμπειρικών ερευνών και θεωρητικών διερευνήσεων σχετικά με τις διαφορές στις διεθνείς ψηφιακές δεξιότητες. Επιπλέον, η έρευνα για το ψηφιακό χάσμα περιορίζεται από την έλλειψη

δυναμικής επειδή οι ΤΠΕ διαχέονται με ταχείς ρυθμούς, ενώ τα περισσότερα σύνολα δεδομένων που χρησιμοποιούνται στην έρευνα ψηφιακού χάσματος είναι ετήσια διατομεακά και όχι διαχρονικά (van Dijk and Hacker, 2003, van Dijk, 2006). Ορισμένες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι αυτο-αντιληπτές ψηφιακές δεξιότητες των χρηστών διαφέρουν από τις πραγματικές ψηφιακές δεξιότητές τους (π.χ., Hargittai & Shafer, 2006, Bunz, Curry, & Voon, 2007, van Deursen & van Dijk, 2009). Ωστόσο, μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ευρέως αποδεκτό μέτρο αντικειμενικών ψηφιακών δεξιοτήτων. Η μελέτη αυτή χρησιμοποίησε μια κλίμακα αυτοαξιολόγησης για να συλλέξει δεδομένα για τη στάση των μαθητών απέναντι στις ΤΠΕ για περαιτέρω ανάλυση. Συνήθως η αυτό-αξιολόγηση δύσκολα αντιπροσωπεύει τις πραγματικές ψηφιακές δεξιότητες των χρηστών, αλλά τα άτομα τα οποία θεωρούν ότι έχουν υψηλές δεξιότητες επιδεικνύουν μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα στις ΤΠΕ, χαμηλότερο άγχος στον υπολογιστή και τείνουν να είναι πιο πρόθυμοι να μάθουν περισσότερα για τις ΤΠΕ (Geissler and Horridge, 1993). Ωστόσο, η χρήση της τεχνολογίας μεταξύ αυτών των ομάδων είναι μόνο ποσοτική και όχι ποιοτικά διαφορετική.

Το ψηφιακό χάσμα είναι επίσης απόρροια του διαχωρισμού μεταξύ ψηφιακών ιθαγενών (digital natives) και ψηφιακών μεταναστών (digital immigrants). Οι πρώτοι είναι η γενιά που γεννήθηκε μετά το 1980 μεγάλωσε με πρόσβαση σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και στο Διαδίκτυο και είναι συνεπώς τεχνολογικά εγγράμματη (Oblinger & Oblinger, 2005, Palfrey & Gasser, 2008, Prensky 2001, Tapscott, 1998). Αυτή η γενιά έχει ονομαστεί Digital Natives, Millennials ή Net Generation. Στον ορισμό του Prensky (2001a), όσοι γεννήθηκαν το 1980 ή μετά το 1980 είναι «ψηφιακοί αυτόχθονες» ενώ εκείνοι που γεννήθηκαν πριν από το 1980 είναι «ψηφιακοί μετανάστες». Οι υποστηρικτές αυτής της ιδέας υποστηρίζουν ότι όχι μόνο αυτή η γενιά έχει εξελιγμένες δεξιότητες στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, αλλά επίσης ότι έχουν αναπτύξει ριζικά νέες γνωσιακές ικανότητες και μορφές μάθησης (Prensky, 2001b). Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης, επίσης ισχυρίζονται ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι εξοπλισμένο για να ικανοποιήσει τις μεταβαλλόμενες ανάγκες αυτής της νέας γενιάς εκπαιδευόμενων και ζητεί *“widespread discussion among members of the academy about the trends, regardless of whether at the end of that dialogue those involved agree with these speculative conclusions”* (Dede, 2005b, σελ. 15.19).

Αν και αυτά τα επιχειρήματα έχουν δημοσιευτεί, δεν έχουν γίνει αποδεκτά από ορισμένους, καθώς θεωρούν ότι δεν στηρίζονται σε εμπειρική βάση. Πρόσφατα, προέκυψαν αντίθετες θέσεις, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για αξιόπιστα ευρήματα που να τεκμηριώνουν τη συζήτηση και να παρέχουν μια ακριβή απεικόνιση της υιοθέτησης της τεχνολογίας μεταξύ των μαθητών (Bennett, Maton, & Kervin, 2008 · Schulmeister, 2008 · Selwyn, 2009). Ως εκ τούτου, η εμπειρική έρευνα πλέον εστιάζει στις μελέτες που διερευνούν τη χρήση των τεχνολογιών από

τους μαθητές. Σε μία απ' αυτές τις μελέτες οι Kennedy *et al.* (2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι *“the widespread revision of curricula to accommodate the so-called Digital Natives does not seem warranted”* (σελ. 10), κι αυτό επειδή *“we cannot assume that being a member of the Net Generation is synonymous with knowing how to employ technology strategically to optimize learning experience in university settings”* (σελ. 10). Ωστόσο, αυτά τα ευρήματα πρέπει να αντιμετωπίζονται με προσοχή για διάφορους λόγους. Η σύγκριση της τεχνολογικής χρήσης των νεότερων φοιτητών (digital natives) με τους ηλικιωμένους μαθητές («ψηφιακοί μετανάστες») μπορεί να δημιουργήσει μια πιο λεπτή αντίληψη των μοντέλων υιοθεσίας των ΤΠΕ στην πράξη. Οι νέες μελέτες προς αυτήν την κατεύθυνση, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η χρήση της τεχνολογίας *“was driven by the student and instructor dynamic within a course or program, the technical requirements of the discipline, and the affordances that a tool provided within a given context”* (Oblinger & Oblinger, 2005, σελ.10).

1.2.3.1 Αιτιολόγηση επιλογής ενήλικων συμμετεχόντων αντί ανήλικων

Καθώς οι άνθρωποι μεγαλώνουν ηλικιακά, είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι τότε η ηλικία μπορεί να αρχίσει να διαδραματίζει κάποιο ρόλο όσον αφορά την προσβασιμότητα στις ψηφιακές πληροφορίες. Οι βιολογικές εξελίξεις κατά τη διάρκεια της πορείας ζωής επηρεάζουν τη χρήση των μέσων. Παραδείγματα περιλαμβάνουν λειτουργικούς περιορισμούς που σχετίζονται με την ηλικία λόγω των μειωμένων οπτικών, ακουστικών, γνωστικών και κινητικών λειτουργιών. Οι Chisnell & Redish (2004, σελ. 50) παραπέμπουν για αυτό το θέμα στον Hawthorn (2003), ο οποίος χρησιμοποιεί τον όρο *“age-restricted users”*. Η ηλικία μπορεί από μόνη της να καταστήσει δύσκολη και χρονοβόρα την αναζήτηση, για παράδειγμα, πληροφοριών σε ιστοσελίδες. Οι δυσκολίες αυτές δυσχεραίνουν την κοινωνική ένταξη των ενηλίκων σε μία ψηφιακή κοινωνία και έτσι κρίνεται σκόπιμο να εκπαιδευτούν πάνω σε νέες τεχνολογίες. Με αυτήν την εκπαίδευση, μέσω μίας σειράς οργανωμένων δράσεων, θα μπορέσει να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη και περαιτέρω η βελτίωση της ποιότητας ζωής, αφού έτσι θα εξασφαλιστεί η απρόσκοπτη πρόσβαση σε ηλεκτρονικής πρόσβασης για παράδειγμα υγειονομικής περίθαλψης και εκπαίδευσης. Έτσι θα μπορέσουμε να φτάσουμε στην *ηλεκτρονική ένταξη (e-inclusion)* (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007a)

Αυτό που ο Warschauer θεωρεί ως σημαντικότερο όσον αφορά τις ΤΠΕ δεν είναι η διαθεσιμότητα των συσκευών, αλλά η ικανότητα των ατόμων να τις χρησιμοποιούν ώστε να εμπλέκονται σε ουσιαστικές κοινωνικά πρακτικές. Η πρόσβαση στις ΤΠΕ για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης πρέπει να περιλαμβάνει μια ποικιλία πόρων για την ενίσχυση της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής δύναμης ατόμων και ομάδων. Οι πόροι αυτοί είναι:

- Φυσικοί: πρόσβαση σε υπολογιστές και δίκτυα
- Ψηφιακοί: ψηφιακό περιεχόμενο που διατίθεται στο διαδίκτυο

- Ανθρώπινοι: γραμματισμός και εκπαίδευση που απαιτούνται για τη χρήση υπολογιστή και την επικοινωνία μέσω διαδικτύου
- Κοινωνικοί: δομές που υποστηρίζουν την πρόσβαση στις ΤΠΕ

Σήμερα, όμως, γίνεται λόγος για ένα δεύτερο ψηφιακό χάσμα σε επίπεδο εμπειρίας και χρήσης υπηρεσιών του διαδικτύου. Όσοι γνωρίζουν πώς να αξιοποιούν προχωρημένες δυνατότητες έχουν πλεονέκτημα έναντι όσων κάνουν απλή χρήση υπηρεσιών και εφαρμογών. Αν υποθέσουμε πως η καθολική χρήση του διαδικτύου θα μπορούσε να οδηγήσει στην εξάλειψη του πρώτου ψηφιακού χάσματος, το χάσμα που σχετίζεται με την εμπειρία και την προηγμένη χρήση θα εξακολουθήσει να υπάρχει (Vehovar, Sicherl, Hüsing, & Dolnicar, 2006) σε όρους ποικιλίας, συχνότητας, έντασης και νοήματος στη χρήση (Pinto, 2014).

1.2.4 Αιτιολόγηση επιλογής δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου

Μέσω της επίδρασης του ρεύματος του εποικοδομισμού, η παραγωγική γραπτού λόγου μετατράπηκε από μοναχική δραστηριότητα σε συνεργατική (Speck, 2002, Salomon *et al.*, 2003, Storch, 2011, Wigglesworth & Storch, 2012), καθώς η συνεργατική γραφή έχει περισσότερα μαθησιακά οφέλη, επιτρέποντας στους μαθητές να κατασκευάζουν οι ίδιοι τη γνώση τους, να τους ενθαρρύνει να διερευνούν, να σκέφτονται κριτικά, να ανταλλάσσουν ιδέες και να αξιολογούν αυτές όπως και την ατομική τους πορεία. Τα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης δίνουν αυξημένες δυνατότητες ενεργού οικοδόμησης της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση, τη συνεργατική γραφή και τον αναστοχασμό (The William and Mary Collaborative Writing Project, 2013).

Αφού το πρότζεκτ θα λάμβανε χώρα σε ένα Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης, κρίθηκε σωστή, λόγω της φύσης του δευτέρου(επικοινωνία, αλληλεπίδραση, διαμοίραση ιδεών, συνεργατική δημιουργία περιεχομένου) η ένταξη της δραστηριότητας της παραγωγής γραπτού λόγου.

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου, συγκλίνουν στις εξής αρχές (Butler, 1999, Lowry *et al.*, 2004, Tompkins, 2008):

- Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια διαδικασία, η οποία αντανάκλα το τι σκέφτονται και τι κάνουν οι μαθητές όταν γράφουν.
- Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια διαδικασία κοινωνική και αλληλεπιδραστική.
- Η συνεργατική γραφή είναι μία αποτελεσματική μέθοδος που μπορεί να βοηθήσει τους ασκούμενους μαθητές να γράφουν σε ένα αυθεντικό και νοηματοδοτούμενο πλαίσιο, με βάση συγκεκριμένους στόχους και έχοντας ένα πραγματικό αναγνωστικό κοινό που συνεργάζεται μαζί τους.

Όταν η συνεργατική γραφή υποστηρίζεται από υπολογιστή (Computer Supported Collaborative Writing, CSCW), αίρονται δύο σημαντικά εμπόδια, που είναι ο χρόνος και ο τόπος. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται, τόσο σύγχρονα (σε πραγματικό χρόνο), όσο και ασύγχρονα (από απόσταση). Οι Neuwirth *et al.* (2001) διέκριναν τρεις βασικές φάσεις της συνεργατικής γραφής ενός κειμένου, τις οποίες ακολουθήσαμε και εμείς οι οποίες βασίζονται σε ένα παλαιότερο και ιδιαίτερα δημοφιλές μοντέλο, των Flower & Hayes (1981):

- Ο σχεδιασμός (planning)
 - Η πρώτη εκδοχή σύνταξης (drafting),
 - Η επανεξέταση (reviewing), η οποία περιλαμβάνει δύο διεργασίες: την αξιολόγηση (peer-evaluation) του κειμένου με τη μορφή παρατηρήσεων από άλλους συμμετέχοντες, και την αναθεώρηση (revision) του κειμένου που περιλαμβάνει διορθώσεις, προσθήκες, αναδόμηση και άλλες αλλαγές στο περιεχόμενο.
-

2 Η Μεθοδολογία της Έρευνας

2.1 Εισαγωγή

Η καινοτομία της DS συνδυασμένη με τις ΤΠΕ και την συντόχρονη ενδυνάμωση του Ψηφιακού Γραμματισμού παράλληλα με την έλλειψη έρευνας, κατά τη γνώμη της γράφουσας, στην βιβλιογραφία που να αξιολογεί με αδιαμφισβήτητη εγκυρότητα, αξιοπιστία και γενικεύσιμα συμπεράσματα την επίδραση της DS στην ενίσχυση του Ψηφιακού Γραμματισμού, οδήγησε στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης περίπτωσης (case study).

Κατά τη γράφουσα, οι εμπειρικές μελέτες (ibid), οι οποίες διεξάγονται σε διάφορες χώρες και σε διάφορα είδη πανεπιστημίων, καταλήγουν σε πολύ παρόμοια συμπεράσματα που υποδηλώνουν ότι η ετικέτα “digital native” μπορεί να είναι πολύ απλοϊκή προκειμένου να εξηγηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι νέοι χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες. Ενώ αυτές οι μελέτες παρέχουν πολύτιμη και πολύ αναγκαία συμβολή στο σώμα των εμπειρικών στοιχείων σε αυτόν τον τομέα, μοιράζονται έναν αριθμό περιορισμών. Το πρώτο σύνολο ζητημάτων σχετίζεται με μεθοδολογικά προβλήματα, τα οποία περιορίζουν την ευρωστία των συμπερασμάτων που μπορούν να εξαχθούν. Τα μεθοδολογικά ζητήματα περιλαμβάνουν την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ή την υπερβολική εξάρτηση από ποιοτικές ή ποσοτικές μεθόδους. Τα ποιοτικά στοιχεία που θα μπορούσαν να εντοπίσουν την πολυπλοκότητα της επιλογής των τεχνολογιών από τους σπουδαστές και των σε βάθος προτύπων χρήσης είναι σπάνια. Λίγες μελέτες υιοθετούν σχέδια μεικτών μεθόδων, τα οποία, αναμφίβολα, είναι πιο κατάλληλα για την παροχή περισσότερης γνώσης από οποιαδήποτε μέθοδο. Επιπλέον, η χρήση ανόμοιων εργαλείων συλλογής δεδομένων μειώνει τη δυνατότητα σύγκρισης των τρόπων με τους οποίους οι λειτουργικές μεταβλητές μεταβάλλονται και μετρώνται στις μελέτες.

Δεύτερον, η έρευνα σε αυτόν τον τομέα τείνει να επικεντρώνεται στους τύπους των χρησιμοποιούμενων τεχνολογιών και στη συχνότητα χρήσης, συχνά παραβλέποντας τη φύση της χρήσης της τεχνολογίας. Αυτό οδηγεί στο τρίτο γενικό ζήτημα, δηλαδή την έλλειψη εστίασης στο πλαίσιο εντός του οποίου υιοθετούνται και χρησιμοποιούνται οι τεχνολογίες. Ένα ιδιαίτερο πρόβλημα είναι ο αποκλεισμός μεταβλητών όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά των χρηστών, το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, διαφορές στην εκπαίδευσή τους, η παιδαγωγική μέθοδος που ακολουθείται, και τα καθεστώτα αξιολόγησης στα οποία υπόκεινται οι συμμετέχοντες. Η κοινή γνώση συχνά υποθέτει ότι οι νεώτερες γενιές χρηστών ψηφιακής τεχνολογίας είναι περισσότερο καταρτισμένοι και έμπειροι στη χρήση τεχνολογιών από ό,τι οι παλαιότερες γενιές που υιοθέτησαν αυτά τα εργαλεία αργότερα στη ζωή τους. Οι μεταγενέστερες γενιές που μεγαλώνουν με τις πανταχού παρούσες τεχνολογίες επικοινωνιών

φαίνεται να βασίζονται σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους ανάγκες σε μια σειρά κινητών συσκευών που συνδέονται πάντα με το Διαδίκτυο. Αυτή η άποψη, της σύγκρουσης των γενεών, συχνά διαπερνά την εκπαιδευτική σκηνή, όπου οι νεότεροι μαθητές θεωρούνται συνήθως πιο προοδευτικοί και ενθουσιώδεις για τις ψηφιακές τεχνολογίες για τους σκοπούς της μάθησης από τους παλαιότερους συμμαθητές τους. Σε ένα κάπως επιφανειακό επίπεδο, και μέσω σιωπηρής ή παρατηρούμενης συμπεριφοράς, αυτή η προφανής διαγενεακή σύγκρουση παίρνει μια ιδιαίτερα έντονη αντίθεση, όταν οι μαθητές συγκρίνονται με τους δασκάλους ή τους καθηγητές τους. Η συζήτηση για τις διαγενεακές διαφορές όσον αφορά την υιοθέτηση και την χρήση τεχνολογιών έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια κυρίως λόγω της διάδοσης και της «διασημότητας» των όρων «ψηφιακοί αυτόχθονες» και «ψηφιακοί μετανάστες» του Prensky σχεδόν πριν από μια δεκαπενταετία (Prensky, 2001a, 2001b).

Για τους προαναφερθέντες λόγους, η παρούσα μελέτη προσπαθεί να ρίξει νέο φως στις διαφορές και τις ομοιότητες κατά μήκος του δίπολου «αυτόχθων» και «μετανάστης». Αυτό γίνεται με τη σύγκριση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων με δύο διαφορετικά μέτρα ψηφιακής ικανότητας: την αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητά τους και αυτοαξιολόγησή τους σε μια σειρά ηλεκτρονικών εργαλείων και την εμπειρία τους από τη χρήση του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management System, LMS) “Schoology”. Έτσι, ενώ υπήρχαν διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες πέτυχαν την εκπλήρωση των καθηκόντων τους, τα επίπεδα επάρκειας και αυτο-αποτελεσματικότητας μεταξύ των δύο ομάδων ήταν συγκρίσιμα.

Επιπλέον, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες ήταν πιο δύσκολο να εκπαιδευτούν από ό,τι οι νεότεροι. Οι Wang, Wu και Wang (2009) ανέφεραν μικτά αποτελέσματα όσον αφορά την υιοθέτηση τεχνολογιών μάθησης μέσω φορητών συσκευών (m-learning) από φοιτητές διαφορετικών ηλικιών σε διάφορα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ταϊβάν. Μεταξύ των πέντε τύπων μετρήσεων που χρησιμοποίησαν οι συγγραφείς για τον έλεγχο του παράγοντα «ηλικία» στην υιοθέτηση του m-learning, οι Wang, Wu και Wang (2009) διαπίστωσαν ότι το προσδόκιμο προσπάθειας μετριόταν κατά ηλικία, ενώ οι νεότεροι χρήστες ανησύχησαν λιγότερο από τους ηλικιωμένους χρήστες για το πόση προσπάθεια θα πρέπει να δαπανήσουν για να χρησιμοποιήσουν την πλατφόρμα m-learning. Ωστόσο, η ηλικία δεν παίζει ρόλο στα αντιληπτά επίπεδα επιδόσεων των χρηστών με τις τεχνολογίες m-learning.

Μια σειρά πρόσφατων εμπειρικών μελετών, που αφορούν τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών από φοιτητές πρώτου έτους Πανεπιστημίων, αμφισβητεί την υπόθεση ότι οι ψηφιακοί αυτόχθονες είναι πάντα έμπειροι με τα νέα ψηφιακά εργαλεία επικοινωνίας, δημιουργίας και παραγωγής. Κατά τη διερεύνηση των δεξιοτήτων στο διαδίκτυο σε δείγμα 1060 φοιτητών

πρώτου έτους, οι περισσότεροι από τους οποίους ήταν ηλικίας μεταξύ 18 και 19 ετών κατά τη διάρκεια της έρευνας, ο Hargittai (2010) διαπίστωσε ότι οι νέοι χρήστες δεν ήταν «καθολικά ενημερωμένοι για τον ιστό», ενώ επίσης, σημαντικές ήταν και οι διαφορές στην ηλεκτρονική εμπειρογνωμοσύνη ακόμη και σε “highly wired” σπουδαστές (Hargittai, 2010, σελ. 109).

Με βάση τα παραπάνω, καταλήγουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διεξάγουν εμπειρικές έρευνες για να φωτίσουν παιδαγωγικά ζητήματα (Dörnyei, 2007). Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στην επιβεβαίωση της υπόθεσης ότι η DS είναι ένα πολύτιμο εργαλείο μάθησης που μπορεί να βελτιώσει τις ψηφιακές δεξιότητες οποιοδήποτε μαθητή, είτε αυτόχθονα, είτε μετανάστη.

2.2 Σκοπός και φύση της μελέτης

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να αποδώσει αποτελέσματα όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της DS σε νέους γραμματισμούς (new literacies) και ειδικότερα τον Ψηφιακό Γραμματισμό. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, διεξήχθη μια μελέτη περίπτωσης, ήτοι “the study of an instance in action” (Cohen *et al.*, 2007). Μια μελέτη περίπτωσης παρέχει ένα μοναδικό παράδειγμα πραγματικών ανθρώπων σε πραγματικές καταστάσεις, βοηθώντας τους ερευνητές να κατανοήσουν περισσότερο τις ιδέες διεξοδικά, ξετυλίγοντας σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος και καθιερώνοντας γενικεύσεις για τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η εν λόγω μονάδα (Cohen *et al.*, 2007). Αυτού του είδους οι μελέτες μπορούν να προσφέρουν έγκυρα αποτελέσματα, όπως και οποιαδήποτε άλλη ερευνητική μέθοδος, και να επιδείξουν υψηλό βαθμό πληρότητας και ενδεδειγμένη ανάλυσης, ενώ είναι σε θέση να προκαλέσουν με τη σειρά τους νέες υποθέσεις (Dörnyei, 2007). Για αυτούς τους λόγους, και λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο διδασκαλίας, έλαβε χώρα η μελέτη περίπτωσης, ήτοι για να παρατηρήσει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσω της DS σε πραγματικό πλαίσιο συγκριτικά με την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και την ενδυνάμωση των προϋπάρχουσων.

Οι περιπτώσιολογικές μελέτες μπορούν να χρησιμοποιήσουν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα (Nunan, 1992), στοχεύοντας στη συνύπαρξη μικτών μεθοδολογιών και με αυτό υπόψη διεξήχθη και η παρούσα μελέτη συνδυάζοντας ποσοτικά και *πρωτίστως ποιοτικά* στοιχεία στη συλλογή δεδομένων στο πλαίσιο ενός ενιαίου ερευνητικού έργου (Dörnyei, 2007). Αυτός ο τύπος έρευνας επιλέχθηκε επειδή παρέχει πιο ενδεδειγμένα αποτελέσματα (Sandelowski, 2003, στο Dörnyei, 2007) και χρησιμοποιεί πιο ολοκληρωμένα μέσα για να νομιμοποιήσει τα ευρήματα παρά την έλλειψη ποσοτικών και στατιστικών μεθόδων.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν διάφορα μέσα συλλογής δεδομένων (*ibid*). Αυτή η πληθώρα μεθόδων συμβαδίζει με τις βασικές αρχές της μεθοδολογίας για την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων, η οποία πρεσβεύει ότι η έρευνα του ίδιου φαινομένου μέσω πολλαπλών

μεθόδων είναι πιο έγκυρη από ό,τι η έρευνα που χρησιμοποιεί μία και μοναδική μέθοδο. Η αποκλειστική εξάρτηση από μια μέθοδο ενδέχεται να προκαλέσει παραμόρφωση ή στρέβλωση των αποτελεσμάτων (Cohen *et al.*, 2007).

2.3 Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα

Υποστηρίζεται με σθεναρότητα ότι η DS είναι σε θέση να βελτιώσει τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών/συμμετεχόντων όσον αφορά τα διάφορα υπογένη του Ψηφιακού Γραμματισμού παράλληλα με αυτές της παραγωγής γραπτού λόγου, ενώ συντοχρόνως ευνοεί και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών όπως επίσης και την εμπλοκή τους (engagement).

Με βάση τα παραπάνω, προέκυψαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα:

0 Η DS δεν έχει καμία επίδραση στον Ψηφιακό Γραμματισμό των συμμετεχόντων.

1 Η DS έχει επίδραση στον Ψηφιακό Γραμματισμό των συμμετεχόντων.

1.1 Η DS αυξάνει/βελτιώνει τις ικανότητες/δεξιότητες των συμμετεχόντων που είναι ψηφιακοί ιθαγενείς.

1.2 Η DS αυξάνει/βελτιώνει τις ικανότητες/δεξιότητες των συμμετεχόντων που είναι ψηφιακοί μετανάστες.

2 Το ψηφιακό διαγενεακό χάσμα δεν είναι υπαρκτό, το ίδιο και ο διαχωρισμός μεταξύ αυτοχθόνων και μεταναστών.

2.4 Το πλαίσιο της μελέτης

2.4.1 Συμμετέχοντες

Η μελέτη διεξήχθη με συμμετέχοντες 5 ενήλικες μαθητές, σπουδαστές της Ελληνικής γλώσσας με επίπεδο τουλάχιστον Α2 ΚΕΠΑ, οι οποίοι ανήκαν και στην ηλικιακή ομάδα των ψηφιακών αυτοχθόνων και σε αυτή των μεταναστών. Οι μαθητές αυτοί μαθαίνουν Ελληνικά λόγω της αγάπης τους για την γλώσσα και την χώρα και προέρχονται από την Αίγυπτο, την Σλοβενία, την Ιταλία, τον Καναδά και την Πολωνία. Δεν γνωρίζονται μεταξύ τους, ούτε και με την εκπαιδευτικό. Οι μαθητές επιλέχθηκαν με 5 συγκεκριμένα κριτήρια (για την διαδικασία επιλογής τους βλ. παρακάτω στο Κεφάλαιο 3, «Υλοποίηση»). Συγκεκριμένα, κατά την επιλογή των μαθητών έπρεπε:

- να είναι ενήλικοι
 - να βρίσκονται τουλάχιστον στο επίπεδο Α2 ΚΕΠΑ
 - τουλάχιστον ένας να είχε γεννηθεί μετά το 1980
 - τουλάχιστον ένας να έχει γεννηθεί πριν το 1980
-

- τουλάχιστον ένας να έχει γεννηθεί πριν το 1980, αλλά να έχει αρκετές ψηφιακές δεξιότητες.

Ο λόγος που τέθηκαν τέτοια κριτήρια είναι για να μπορέσουν να συγκριθούν τα αποτελέσματα όσον αφορά την ενδυνάμωση των ψηφιακών δεξιοτήτων σκοπίμως σε άτομα που έχουν ανομοιογένεια στα χαρακτηριστικά τους, αλλά ταυτόχρονα και μία κοινή βάση.

Σύμφωνα με τη θεωρία της Ανδραγωγικής οι ενήλικες έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αυτά ελήφθησαν υπόψη για τον σχεδιασμό της παρέμβασης. Τα χαρακτηριστικά αυτά έχουν να κάνουν (α) με την ανάγκη τους να μάθουν κάτι, (β) με την ανάγκη τους να αντιμετωπίζονται ως ικανοί για αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση, και (γ) την ανάγκη τους να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους ως πηγές μάθησης. Οι ενήλικοι έχουν συγκεκριμένους στόχους, φέρουν τις δικές τους προηγούμενες εμπειρίες και έχουν αποκρυσταλλωμένους τρόπους μάθησης. Παράλληλα ενώ έχουν κίνητρα για τη συμμετοχή στις διαδικασίες έχουν ταυτόχρονα και ισχυρούς μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης από αυτές (Κόκκος, 2005). Επίσης έχουν συγκεκριμένες και συχνά επιτακτικές ανάγκες, περιορισμένο χρόνο, διαμορφωμένη προσωπικότητα και ανάγκη να συμμετέχουν στον προσδιορισμό στόχων και στην αξιολόγηση (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998).

2.4.2 Τόπος παρέμβασης

Η όλη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως στο online περιβάλλον ενός Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (LMS) που ονομάζεται Schoology (www.schoology.com), με σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση. Αρχικά, είχε επιλεγθεί και στηθεί το όλο εγχείρημα στο LMS περιβάλλον ανοικτού πηγαίου κώδικα (open-source) Moodle, αλλά λόγω της δυσχρηστίας του απορρίφθηκε και εξετάστηκαν με την βοήθεια online εργαλείων σύγκρισης και άλλα LMS (Πίνακας 1), με το Schoology τελικά να υπερισχύει λόγω του χαρακτηριστικού “bundled course content” που διαθέτει, καθώς κρίθηκε ότι, λόγω αυτού, θα ήταν πιο εύχρηστο στους μαθητές.

Η επικοινωνία πραγματοποιήθηκε σε ζωντανό χρόνο ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τους συμμετέχοντες σε μια εικονική τάξη και μέσω εργαλείων ανταλλαγής μηνυμάτων (chatrooms).

Η ασύγχρονη επικοινωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες μεταξύ τους, αλλά και με την εκπαιδευτικό, πραγματοποιήθηκε μέσω e-mail και μέσω του forum του παραπάνω LMS, το οποίο λειτούργησε παράλληλα και ως Σύστημα Διαχείρισης Εκπαιδευτικού Περιεχομένου (Learning Course Management Systems, LCMS), αφού ενέργησε ταυτόχρονα και ως το αποθετήριο των υλικών προετοιμασίας και δημιουργίας, αλλά και διαμοιρασμού, της τελικής ιστορίας σε ψηφιακή μορφή από τους συμμετέχοντες.

Πίνακας 1. Σύγκριση Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης

Name	Absorb LMS	Schoology LMS	Litmos LMS	Axis LMS	Moodle LMS	D2L Brightspace LMS	Edmodo LMS	Grovo LMS	Instructure Canvas LMS	SmarterU LMS
Lowest Price	SEE IT	SEE IT	SEE IT	SEE IT	SEE IT	SEE IT	SEE IT	SEE IT	SEE IT	SEE IT
Editors' Rating	●●●●●	●●●●●	●●●●○	●●●●○	●●●●●	●●●●○	●●●●○	●●●●○	●●●●○	●●●●○
SCORM Import	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓
Bundled Course Content	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✗
Instructor-Led Training (ILT) Support	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Google Apps Integration	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Single Sign-On (SSO)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗
E-Commerce	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✓
Developer API Available	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Gamification Features	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Mobile Access	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Read Review	Absorb LMS Review	Schoology LMS Review	Litmos LMS Review	Axis LMS Review	Moodle LMS Review	D2L Brightspace LMS Review	Edmodo LMS Review	Grovo LMS Review	Instructure Canvas LMS Review	SmarterU LMS Review

2.4.3 Λογισμικό δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης

Η ίδια σύγκριση έγινε και για την επιλογή του λογισμικού που θα χρησιμοποιούσαν οι μαθητές, αλλά αυτή τη φορά με έναν πίνακα χαρακτηριστικών που ετοίμασε η γράφουσα, καθώς τα συστήματα παρουσίαζαν διαφορές και ομοιότητες όσον αφορά στο σχεδιασμό τους και τη μορφή τους. Κάποια από αυτά έχουν τη μορφή συνηθισμένων λογισμικών με γραφική διεπαφή. Κάποια άλλα συνδύαζαν τη χρήση εικονικού (virtual) λογισμικού και χειροπιαστού υλικού. Όλα, ωστόσο, δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας αφήγησης, άλλοτε προφορικής και άλλοτε γραπτής, ή και το συνδυασμό και των δύο μορφών. Ο

Πίνακας 2 παρουσιάζει συγκριτικά τα συστήματα που εξετάστηκαν με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αν και περισσότερη σημασία δόθηκε στα υποστηρικτικά πολυμέσα (κείμενο, ήχος, εικόνα-σχέδια, κινούμενα σχέδια, βίντεο, κλπ), αφού είναι τα στοιχεία που δίνουν τον ψηφιακό χαρακτήρα στην αφήγηση, στο φορμάτ παραγωγής που καθορίζει τί μορφή έχει η αφήγηση ως ψηφιακό προϊόν, καθώς και σε άλλα χαρακτηριστικά, όπως το αν είναι ελεύθερα ή εμπορικά, και αν παρέχουν υποστήριξη στον εκπαιδευτικό με διάφορους διαθέσιμους οδηγούς. Σημαντικό είναι το αν αυτά τα συστήματα έχουν χρησιμοποιηθεί στην πράξη και έχουν γίνει έρευνες με αυτά. Η τελική επιλογή μας ήταν το λογισμικό “Movie Maker”, καθώς πληρούσε τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που μας ενδιέφεραν.

Πίνακας 2. Σύγκριση διαθέσιμων λογισμικών Ψηφιακής Αφήγησης

	StoryRooms	Storify	My StoryMaker	Storybook	Movie Maker	Storybird
Κείμενο στα Ελληνικά				N	v	
Ήχος	v	v		N	v	
Animation		v	v		v	v
Λειτουργικό Σύστημα		Windows iOS	Windows iOS	Windows iOS	Windows	
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών	v	v		N		v
Πειραματική εφαρμογή	v	v		N	v	
Interface		v		N	v	v
Ευκολία χρήσης		v			v	v

2.5 Μέσα συλλογής δεδομένων

2.5.1 Ερωτηματολόγια

Τα ερωτηματολόγια (βλ. Παράρτημα 1, σελ. 123) χρησιμοποιήθηκαν τόσο ως εργαλεία συλλογής δεδομένων για τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όσο και ως μέσο αυτοαξιολόγησής τους για τις δεξιότητες Ψηφιακού Γραμματισμού. Ο γενικός στόχος τους ήταν να ενεργήσουν ως προ-αξιολόγηση (pre-assessment), ακολουθούμενα από την post-assessment συνέντευξη για να εξεταστούν οι ερευνητικές υποθέσεις με τη διερεύνηση του επιπέδου των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Η μορφή βασίστηκε στις βασικές αρχές που διέπουν το σχεδιασμό ερωτηματολογίων και τη μεθοδολογία της έρευνας, όπως προτείνουν οι Dörnyei και Taguchi (2009) και οι Cohen *et al.* (2007). Η εισαγωγική ενότητα εξασφαλίζει την εμπιστευτικότητα και την κατά περίπτωση ανωνυμία των ανταποκριτών, και στη συνέχεια ο ερευνητικός στόχος μεταφράζεται σε συγκεκριμένες κατηγορίες ερωτήσεων κλειστού και ανοιχτού τύπου.

Ειδικότερα, οι θεματικές των ερωτήσεων ήταν οι εξής:

1. Consent form
2. Questions about you
3. Questions about what digital literacy is
4. Questions about use of tools and resources
5. Questions about broader digital skills
6. Questions about your views on ICT
7. Questions about your confidence in using certain technologies.

Οι κλίμακες αξιολόγησης που επιλέχθηκαν ήταν αυτές του Likert (Likert, 1932), λόγω της ευελιξίας τους να αποτυπώνουν συχνότητες και συσχετισμούς. Η διατύπωση των ερωτήσεων ήταν πρωταρχικής σημασίας (Cohen *et al.*, 2007) και για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η αγγλική γλώσσα, γιατί ήταν αυτή που θα εξυπηρετούσε επικοινωνιακά περισσότερο τους συμμετέχοντες και θα εξασφάλιζε ποιότητα στις απαντήσεις τους (Dörnyei & Taguchi, 2010).

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε εξ ολοκλήρου από την αρχή από τη γράφουσα και οι ερωτήσεις προέκυψαν μετά από προσεκτική μελέτη του DIGCOMP Framework (Πίνακας 3, *ibid*). Για την *post-assessment*, στις συνεντεύξεις, δεν χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο, για να δοθεί η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να είναι πιο ειλικρινείς και να κατατάξουν τον εαυτό τους με βάση την επίσημη κλίμακα των ψηφιακών δεξιοτήτων του Europass CV της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πίνακας 4 και Παράρτημα 2, σελ. 125).





Πίνακας 3. DIGCOMP Framework

Competence areas Dimension 1	Competences Dimension 2
1. Information	<p>1.1 Browsing, searching and filtering information To access and search for online information, to articulate information needs, to find relevant information, to select resources effectively, to navigate between online sources, to create personal information strategies</p> <p>1.2 Evaluating Information To gather, process, understand and critically evaluate information</p> <p>1.3 Storing and retrieving information To manipulate and store information and content for easier retrieval, to organise information and data</p>
2. Communication	<p>2.1 Interacting through technologies To interact through a variety of digital devices and applications, to understand how digital communication is distributed, displayed and managed, to understand appropriate ways of communicating through digital means, to refer to different communication formats, to adapt communication modes and strategies to the specific audience</p> <p>2.2 Sharing information and content To share with others the location and content of information found, to be willing and able to share knowledge, content and resources, to act as an intermediary, to be proactive in the spreading of news, content and resources, to know about citation practices and to integrate new information into an existing body of knowledge</p> <p>2.3 Engaging in online citizenship To participate in society through online engagement, to seek opportunities for self-development and empowerment in using technologies and digital environments, to be aware of the potential of technologies for citizen participation</p> <p>2.4 Collaborating through digital channels To use technologies and media for team work, collaborative processes and co-construction and co-creation of resources, knowledge and content</p> <p>2.5 Netiquette To have the knowledge and know-how of behavioural norms in online/virtual interactions, to be aware of cultural diversity aspects, to be able to protect self and others from possible online dangers (e.g. cyber bullying), to develop active strategies to discover inappropriate behaviour</p> <p>2.6 Managing digital identity To create, adapt and manage one or multiple digital identities, to be able to protect one's e-reputation, to deal with the data that one produces through several accounts and applications</p>
3. Content creation	3.1 Developing content

	<p>To create content in different formats including multimedia, to edit and improve content that s/he has created or that others have created, to express creatively through digital media and technologies</p> <p>3.2 Integrating and re-elaborating</p> <p>To modify, refine and mash-up existing resources to create new, original and relevant content and knowledge</p> <p>3.3 Copyright and Licences</p> <p>To understand how copyright and licences apply to information and content</p> <p>3.4 Programming</p> <p>To apply settings, programme modification, programme applications, software, devices, to understand the principles of programming, to understand what is behind a programme</p>
4. Safety	<p>4.1 Protecting devices</p> <p>To protect own devices and to understand online risks and threats, to know about safety and security measures</p> <p>4.2 Protecting personal data</p> <p>To understand common terms of service, active protection of personal data, understanding other people privacy, to protect self from online fraud and threats and cyber bullying</p> <p>4.3 Protecting health</p> <p>To avoid health-risks related with the use of technology in terms of threats to physical and psychological well-being</p> <p>4.4 Protecting the environment</p> <p>To be aware of the impact of ICT on the environment</p>
5. Problem solving	<p>5.1 Solving technical problems</p> <p>To identify possible problems and solve them (from trouble-shooting to solving more complex problems) with the help of digital means</p> <p>5.2 Identifying needs and technological responses</p> <p>To assess own needs in terms of resources, tools and competence development, to match needs with possible solutions, adapting tools to personal needs, to critically evaluate possible solutions and digital tools</p> <p>5.3 Innovating and creatively using technology</p> <p>To innovate with technology, to actively participate in collaborative digital and multimedia production, to express oneself creatively through digital media and technologies, to create knowledge and solve conceptual problems with the support of digital tools</p> <p>5.4 Identifying digital competence gaps</p> <p>To understand where own competence needs to be improved or updated, to support others in the development of their digital competence, to keep up-to-date with new developments</p>

Πίνακας 4. Digital competences – Self assessment

Digital competences - Self-assessment grid

	Basic User	Independent user	Proficient user
 Information processing	I can look for information online using a search engine. I know not all online information is reliable. I can save or store files or content (e.g. text, pictures, music, videos, web pages) and retrieve them once saved or stored.	I can use different search engines to find information. I use some filters when searching (e.g. searching only images, videos, maps). I compare different sources to assess the reliability of the information I find. I classify the information in a methodical way using files and folders to locate these easier. I do backups of information or files I have stored.	I can use advanced search strategies (e.g. using search operators) to find reliable information on the Internet. I can use web feeds (like RSS) to be updated with content I am interested in. I can assess the validity and credibility of information using a range of criteria. I am aware of new advances in information search, storage and retrieval. I can save information found on the Internet in different formats. I can use cloud information storage services.
 Communication	I can communicate with others using mobile phone, Voice over IP (e.g. Skype) e-mail or chat – using basic features (e.g. voice messaging, SMS, send and receive e-mails, text exchange). I can share files and content using simple tools. I know I can use digital technologies to interact with services (as governments, banks, hospitals). I am aware of social networking sites and online collaboration tools. I am aware that when using digital tools, certain communication rules apply (e.g. when commenting, sharing personal information).	I can use advanced features of several communication tools (e.g. using Voice over IP and sharing files). I can use collaboration tools and contribute to e.g. shared documents/files someone else has created. I can use some features of online services (e.g. public services, e-banking, online shopping). I pass on or share knowledge with others online (e.g. through social networking tools or in online communities). I am aware of and use the rules of online communication ("netiquette").	I actively use a wide range of communication tools (e-mail, chat, SMS, instant messaging, blogs, micro-blogs, social networks) for online communication. I can create and manage content with collaboration tools (e.g. electronic calendars, project management systems, online proofing, online spreadsheets). I actively participate in online spaces and use several online services (e.g. public services, e-banking, online shopping). I can use advanced features of communication tools (e.g. video conferencing, data sharing, application sharing).
 Content creation	I can produce simple digital content (e.g. text, tables, images, audio files) in at least one format using digital tools. I can make basic editing to content produced by others. I know that content can be covered by copyright. I can apply and modify simple functions and settings of software and applications that I use (e.g. change default settings).	I can produce complex digital content in different formats (e.g. text, tables, images, audio files). I can use tools/editors for creating web page or blog using templates (e.g. WordPress). I can apply basic formatting (e.g. insert footnotes, charts, tables) to the content I or others have produced. I know how to reference and reuse content covered by copyright. I know the basics of one programming language.	I can produce or modify complex, multimedia content in different formats, using a variety of digital platforms, tools and environments. I can create a website using a programming language. I can use advanced formatting functions of different tools (e.g. mail merge, merging documents of different formats, using advanced formulas, macros). I know how to apply licences and copyrights. I can use several programming languages. I know how to design, create and modify databases with a computer tool.
 Safety	I can take basic steps to protect my devices (e.g. using anti-viruses and passwords). I know that not all online information is reliable. I am aware that my credentials (username and password) can be stolen. I know I should not reveal private information online. I know that using digital technology too extensively can affect my health. I take basic measures to save energy.	I have installed security programmes on the device(s) that I use to access the Internet (e.g. antivirus, firewall). I run these programmes on a regular basis and I update them regularly. I use different passwords to access equipment, devices and digital services and I modify them on a periodic basis. I can identify the websites or e-mail messages which might be used to scam. I can identify a phishing e-mail. I can shape my online digital identity and keep track of my digital footprint. I understand the health risks associated with the use of digital technology (e.g. ergonomics, risk of addiction). I understand the positive and negative impact of technology on the environment.	I frequently check the security configuration and systems of my device and/or of the applications I use. I know how to react if my computer is infected by a virus. I can configure or modify the firewall and security settings of my digital devices. I know how to encrypt e-mails or files. I can apply filters to spam e-mails. To avoid health problems (physical and psychological), I make reasonable use of information and communication technology. I have an informed stance on the impact of digital technologies on everyday life, online consumption, and the environment.
 Problem solving	I can find support and assistance when a technical problem occurs or when using a new device, program or application. I know how to solve some routine problems (e.g. close program, re-start computer, re-install/update program, check Internet connection). I know that digital tools can help me in solving problems. I am also aware that they have their limitations. When confronted with a technological or non-technological problem, I can use the digital tools I know to solve it. I am aware that I need to update my digital skills regularly.	I can solve most of the more frequent problems that arise when using digital technologies. I can use digital technologies to solve (non-technical) problems. I can select a digital tool that suits my needs and assess its effectiveness. I can solve technological problems by exploring the settings and options of programmes or tools. I regularly update my digital skills. I am aware of my limits and try to fill my gaps.	I can solve almost all problems that arise when using digital technology. I can choose the right tool, device, application, software or service to solve (non-technical) problems. I am aware of new technological developments. I understand how new tools work. I frequently update my digital skills.

2.5.2 Παρατήρηση

Η παρατήρηση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, από βιαστικά αποσπασματικά σχόλια μέχρι πλήρεις και λεπτομερείς περιγραφές σε ημερολόγιο (Cohen *et al.*, 2007). Το ημερολόγιο του ερευνητή κατά τη διάρκεια της έρευνας (Dörnyei, 2007), χρησιμοποιήθηκε για να συλλέξει ποιοτικά δεδομένα για να επιβεβαιώσει ή να αντικρούσει την ερευνητική υπόθεση. Καθώς ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί και διδάσκει την τάξη ταυτόχρονα, έχει το πλεονέκτημα ότι είναι και συμμετέχοντας και «προνομιούχος» παρατηρητής, επειδή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (McDonough & McDonough, 1997, Cohen *et al.*, 2007, σελ. 396). Έτσι, οι ερευνητές είναι σε θέση να προσεγγίσουν και να ανακαλύψουν πράγματα πέρα από τα δεδομένα που βασίζονται στην αντίληψη (π.χ., ερωτήσεις), δίνοντας έτσι περισσότερες έγκυρες πληροφορίες αφού οι άνθρωποι συνήθως διαφέρουν σε αυτό που λένε και σε αυτό που τελικά κάνουν (Cohen *et al.*, 2007). Σε αυτό το σημείο, ο ερευνητής θα μπορούσε να διερευνήσει τη συμφωνία των απαντήσεων των εκπαιδευομένων στο ερώτημα σχετικά με τον τρόπο χρήσης ενός εργαλείου, για παράδειγμα, με αυτή που όντως πραγματοποιήθηκε στην πράξη.

2.5.3 Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Μια πρόσθετη μεθοδολογική στρατηγική ήταν η συνέντευξη (Παράρτημα 3, σελ. 127). Εφαρμόστηκε ως επικύρωση των άλλων μέσων και για συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Με την πρόσβαση στο μυαλό του υποψήφιου μέσω συνεντεύξεων, είναι δυνατόν να μετρήσουμε τις γνώσεις ή πληροφορίες ενός ατόμου (Tuckman, 1972, Cohen *et al.*, 2007). Η συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, και ως post-assessment. Οι ερευνητικοί στόχοι μεταφράστηκαν σε εύστοχες ερωτήσεις, και με σύμβουλο τον Πίνακα 3, και σχηματίστηκαν σύμφωνα με τις αρχές που προτάθηκαν από τους Cohen *et al.* (2007) και πάλι με αυτό-αξιολόγηση, πάνω σε νέα δεδομένα πλέον και ίσως πιο αντικειμενικά, των μαθητών. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν (Παράρτημα 3) και έλαβαν χώρα σε φιλική ατμόσφαιρα για να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα, ενώ ο ερευνητής προσπάθησε να επιτύχει όσο το δυνατόν εκτενέστερες απαντήσεις για το υπό εξέταση θέμα.

2.5.4 Ρουμπρίκες (Rubrics)

Οι ρουμπρίκες (Παράρτημα 4, σελ. 129) χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των artifacts των μαθητών και παρείχαν ένα σύνολο κριτηρίων που καθορίζουν διαφορετικά επίπεδα επίτευξης του τελικού προϊόντος (Allen & Tanner, 2006, Robin & McNeil, 2012). Αυτό το εργαλείο αξιολόγησης διανεμήθηκε στους μαθητές πριν το έργο τους για να έχουν γνώση των κριτηρίων με τα οποία θα βαθμολογούνταν από πριν, δίνοντας έτσι ένα σημείο αναφοράς για τα πρότυπα της DS, ενώ παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο μπόρεσαν να χειριστούν καλύτερα την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, αναλαμβάνοντας έτσι την ευθύνη για τη μάθησή τους και παράγοντας πιο αξιόλογα έργα (Willey & Gardner, 2010).

2.5.5 Είδη αξιολόγησης

Όπως προαναφέρθηκε χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της προ-και μετά-αξιολόγησης (προ→ερωτηματολόγιο, μετά→συνέντευξη) και στις δυο φάσεις μέσω της αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Επίσης στο στάδιο της παραγωγής της συνεργατικής ιστορίας, εφαρμόστηκε και πάλι αυτοαξιολόγηση αλλά αυτή τη φορά μέσω της ρουμπρίκας που δόθηκε προκαταβολικά στους μαθητές. Στο στάδιο της δημιουργίας της προσωπικής τους ψηφιακής αφήγησης εκτός από την ρουμπρίκα χρησιμοποιήθηκε και ετεροαξιολόγηση από τους συμμαθητές τους, κάνοντας έτσι πιο συμμετοχική και συνεργατική τη διεργασία.

Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε ένα αρχικό γραπτό τους ως αρχική αξιολόγηση, οι αναρτήσεις τους στο forum κατά τη διάρκεια του πρότζεκτ ως ενδιάμεση αξιολόγηση, και οι τελικές τους ψηφιακές ιστορίες ως τελική αξιολόγηση όχι μόνο του αποτελέσματος, αλλά και της βελτίωσης στη χρήση της γλώσσας.

2.6 Τα στάδια της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Όπως προείπαμε, η παρέμβαση περιλάμβανε και σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία μεταξύ της εκπαιδευτικού και των συμμετεχόντων αλλά και των συμμετεχόντων μεταξύ τους. Στον παρακάτω Πίνακα (Πίνακας 5) καταγράφονται αναλυτικά τα στάδια της παρέμβασης, ενώ αναλυτικότερα στις φάσεις υλοποίησής της και τα επιμέρους στάδια θα αναφερθούμε στο Κεφάλαιο 3, «Υλοποίηση».

Πίνακας 5. Στάδια υλοποίησης

Stage	Tasks	Procedures	Means	Duration	Skills	Assessment
1. Introduction	Introduce students to the DST project	<ul style="list-style-type: none"> • Introduce DST procedures • Show examples of digital stories • Pose questions about topics to students • Discuss questions 	Virtual classroom LMS (Learning management system) Forum	-2 live teleconferences -Asynchronous communication	- Speaking Skills	-Pre- assessment of knowledge -digital literacy survey
	Introduce students to DST software	<ul style="list-style-type: none"> • Show how specific platforms work • Upload tutorials to LMS • Familiarize with Creative Commons 	Virtual classroom LMS (Learning management system)	2 live teleconferences	- Listening skills -Digital literacy	
	Introduce two different topics (1 personal story and 1 collaborative story on the same subject)	<ul style="list-style-type: none"> • Introduce vocabulary, grammar, context • Define film purpose/audience/ content/context 	Virtual classroom LMS (Learning management system)	4 live teleconferences	- Speaking skills -Writing skills	
2. Pre-production	Explore topic information	<ul style="list-style-type: none"> • Select topic • Search for topic information • Create a folder, containing relevant and appropriate copyright-free externally created media (info/pictures/ 	Forum	Asynchronous communication	- Speaking skills -Reading skills -Digital literacy	

		images/music) <ul style="list-style-type: none"> • Think of the purpose of the story 				
	Selection	<ul style="list-style-type: none"> • Select images • Select audio • Select content/context 	Forum	Asynchronous communication	-Reading skills Digital literacy	
	Storyboarding	<ul style="list-style-type: none"> • Decide on the purpose and point of view • Write a first draft of the script • Peer collaboration • Peer review • Revise the second draft of the story 	Forum	Asynchronous communication Teacher/peer feedback Teacher →mediator & facilitator	-Writing skills -Reading skills	Peer assessment Teacher's formative assesment
	Preparation	<ul style="list-style-type: none"> • Record narration of the script • Share oral script • Share comments about oral storytelling • Revise final draft • Save narration on file 	Forum	Asynchronous communication Teacher/peer feedback Teacher →mediator & facilitator	- Speaking skills -Reading skills - Listening skills -Digital literacy	Peer assessment Teacher's formative assessment
3. Production	Finalization	<ul style="list-style-type: none"> • Create final script • Import selected images to software • Import audio • Import narrative • Save on computer 	Forum	Asynchronous communication	-Digital literacy	

	First viewing	<ul style="list-style-type: none"> • Upload digital stories to LMS • Show your stories to your peers • Watch stories of peers • Give feedback/share reflections and comments • Help others 	Forum	Asynchronous communication Teacher/peer feedback Teacher → mediator & facilitator	<ul style="list-style-type: none"> -Writing skills -Reading skills - Listening skills -Digital literacy 	<ul style="list-style-type: none"> Peer assessment Teacher's formative assessment
4. Post Production	Presentation	<ul style="list-style-type: none"> • Show your final story • Watch the stories of your peers • Group discussion/Q & A section 		2 live conferences	<ul style="list-style-type: none"> - Listening skills - Speaking skills 	<ul style="list-style-type: none"> Teacher's summative assessment informal Peer assessment
	Reflection	<ul style="list-style-type: none"> • Self-reflection • Evaluate your peers 	Forum	Asynchronous communication	<ul style="list-style-type: none"> -Writing skills - Listening skills -Reading skills -Digital literacy 	Peer evaluation
	Celebration					<ul style="list-style-type: none"> Post assessment Teacher's reflection

2.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας – Δεοντολογικά θέματα

Όσον αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας και τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων, λήφθηκαν υπόψη οι περιορισμοί που θέτει η ίδια η φύση της ποιοτικής έρευνας και δόθηκε έμφαση στην παραγωγή και ανάλυση των δεδομένων, ώστε όχι μόνο να ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά να είναι πλήρη, ειλικρινή και ακριβή. Αυτό επιδιώχθηκε μέσα από την λεπτομερή ανάλυση των δεδομένων και την προσεκτική παρουσίαση του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της έρευνας.

Στην συγκεκριμένη έρευνα η εγκυρότητα και η αξιοπιστία εξασφαλίστηκαν όσον το δυνατόν σε όλα τα στάδιά της:

- Στο στάδιο σχεδιασμού: η αξιοπιστία εξασφαλίστηκε με την ύπαρξη στην αρχή του ερωτηματολογίου ενός εισαγωγικού κειμένου που ενημερώνει τους ερωτώμενους για το σκοπό και την χρησιμότητα της έρευνας και τους διαβεβαιώνει για την τήρηση του απορρήτου προσωπικών στοιχείων σε περίπτωση που επιθυμούσαν.
- Στο στάδιο συλλογής δεδομένων. Η συλλογή δεδομένων έγινε με την προσωπική παρουσία του ερευνητή, η οποία παρείχε τις σωστές διευκρινίσεις στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας διαπραγμάτευσης. Εντάχθηκε, επίσης, και το εργαλείο της παρατήρησης για να μπορέσει να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των απαντήσεων των συνεντεύξεων αλλά και αυτό της συνέντευξης με διαφορετικούς περιγραφικούς δείκτες αυτοαξιολόγησης.
- Στο στάδιο ανάλυσης δεδομένων: Επιχειρήθηκε η σωστή διαχείριση των δεδομένων με αποφυγή της υποκειμενικής ερμηνείας τους.

Παρ' όλα αυτά, το περιορισμένο δείγμα καθιστά την έρευνα περιορισμένης αξιοπιστίας και γενικευσιμότητας και μάλιστα χωρίς την ύπαρξη μιας προηγούμενης έρευνας, που θα μας έδινε τη δυνατότητα παρατήρησης της διακυμάνσεως των μελετώμενων τιμών.

2.7.1 Δεοντολογικά θέματα

Η μελέτη διεξήχθη σύμφωνα με τις δεοντολογικές κατευθυντήριες γραμμές του National Advisory Board on Research Ethics (2009) με τίτλο “Ethical Principles of Research in the Humanities and Social and Behavioural Sciences and Proposals for Ethical Review”. Διασφαλίστηκε ότι η μελέτη συμμορφώθηκε επίσης με τις αρχές δεοντολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και τις ηθικές αρχές για τη διεξαγωγή έρευνας με συμμετοχή ανθρώπων στην Ελλάδα. Επίσης, οι αρχές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν σύμφωνες με τις δεοντολογικές κατευθυντήριες γραμμές της European Educational Research Association.

Για όλα τα παραπάνω, οι πιθανοί συμμετέχοντες ενημερώθηκαν προκαταβολικά της συμμετοχής τους μέσω της επίσημης παρουσίασης του πρότζεκτ (Παράρτημα , σελ. 131). Οι κύριες αρχές ήταν οι εξής:

- Η μελέτη σέβεται την αυτονομία των συμμετεχόντων. Η συμμετοχή ήταν απολύτως εθελοντική και επιπλέον ανώνυμη, αν κάποιος το επιθυμούσε.
- Η μελέτη δεν προκαλούσε βλάβη ή ζημία στους συμμετέχοντες. Αυτοί δεν θα είχαν να αντιμετωπίσουν οποιοσδήποτε θετικές ή αρνητικές συνέπειες λόγω της συμμετοχής τους στην ερευνητική διαδικασία.
- Η προστασία της ιδιωτικής ζωής και των δεδομένων διασφαλίστηκε.
- Οι συμμετέχοντες έλαβαν πληροφορίες σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας με την ερευνήτρια, πληροφορίες για το ερευνητικό θέμα, τη μέθοδο συλλογής δεδομένων και τον σκοπό για τον οποίο τα δεδομένα συλλέγονται, αρχειοθετούνται, καθώς και για τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής.
- Οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν επίσης να ζητήσουν πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με τη μελέτη και τους ερευνητές.

2.8 Πρωτοτυπία της έρευνας

2.8.1 Το κενό στις προηγούμενες έρευνες

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, στην ανάλυση της βιβλιογραφίας των διάφορων θεματικών περιοχών (disciplines) που αγγίζει η έρευνα, οι υπάρχουσες έρευνες καλύπτουν εν μέρει ή καθόλου και ακροθιγώς τα θέματα με τα οποία επιχείρησε να καταπιαστεί η παρούσα. Συγκεντρωτικά, μέχρι σήμερα οι εμπειρικές μελέτες διεξάγονται συνήθως ως εξής:

- Έχουν ανήλικους συμμετέχοντες και ανομοιογένεια στις ομάδες.
 - Διεξάγονται με τους συμμετέχοντες να είναι χωροταξικά στον ίδιο τόπο και δια ζώσης και ή τουλάχιστον όχι εξ ολοκλήρου online, όπως η παρούσα.
 - Αποδέχονται αξιωματικά το ψηφιακό χάσμα και προσπαθούν να το επιβεβαιώσουν στα ευρήματά τους στα όρια του confirmation bias.
 - Μετρούν τις ψηφιακές δεξιότητες των ψηφιακών αυτοχθόνων σε αντιδιαστολή με αυτές των μεταναστών και όχι μεταξύ τους (των αυτοχθόνων). Επίσης δέχονται αξιωματικά ότι οι αυτόχθονες τις κατέχουν ήδη σε μεγάλο βαθμό και έτσι δεν μπαίνουν στον κόπο να μετρήσουν τυχούσα βελτίωσή τους.
 - Μετρούν δείκτες που αφορούν την συνεργασία και την εμπλοκή των μαθητών μέσω της DS και όχι αν η δεύτερη βελτίωσε και την κατανόηση του διδαχθέντος μαθήματος, αν
-

αυτό υπήρχε, καθώς τις περισσότερες φορές η DS εισάγεται αποκομμένη από το προϋπάρχον πρόγραμμα σπουδών και μάθημα.

- Η DS χρησιμοποιείται και μετριέται σε αντιδιαστολή με τη χρήση παραδοσιακών μέσω στα πλαίσια του ίδιου μαθήματος με δύο ομάδες ελέγχου.
- Οι συμμετέχοντες/μαθητές γνωρίζονται ήδη μεταξύ τους και με τον καθηγητή, ενώ στην παρούσα μελέτη, όχι μόνο ήταν όλοι άγνωστοι μεταξύ τους, αλλά δεν προβλεπόταν να συναντηθούν ποτέ δια ζώσης.
- Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τη χρήση DS περιορίζονται χρονικά σε ένα εργαστήριο και δεν διαρκούν ενάμιση μήνα, μην μπορώντας έτσι να παράξουν αξιόπιστα αποτελέσματα όσον αφορά την αλλαγή στις μετρήσεις.
- Υιοθετούν ποσοτικές και όχι ποιοτικές προσεγγίσεις. Αν κάνουν το δεύτερο, δεν χρησιμοποιούν αρκετά εργαλεία για την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων.
- Δεν ασχολούνται με την άτυπη μάθηση παρά μόνο με την τυπική, ενώ η παρούσα επένδυσε και στην πρώτη.
- Αγνοούν τις οικοδομητικές προσεγγίσεις, γιατί δεν γίνονται από παιδαγωγούς, αλλά από ερευνητές της Επιστήμης των Υπολογιστών.
- Δεν τους ενδιαφέρει η ποιότητα και προσεκτική επιλογή του δείγματος των συμμετεχόντων, αλλά μόνο ο μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων. Τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών ή του ίδιου του πλαισίου της τάξης δεν αναλύονται επαρκώς, αν και αποτελούν ξεχωριστές μεταβλητές.
- Η ετερογένεια στο σχεδιασμό των μελετών δεν οδηγεί σε γενικεύσιμα αποτελέσματα.

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να αντιμετωπίσει μερικά από αυτά τα κενά. Ατυχώς, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της DS βρίσκεται σε ένα σταυροδρόμι θεματικών περιοχών, γι' αυτό και δεν υπάρχει μια συνολική μεθοδολογία για την έρευνα και την αξιολόγησή της, η οποία θα παρείχε κοινά και ευρέως αποδεκτά πλαίσια και μεθόδους έρευνας.

2.8.2 Η διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει τα θεμέλιά της σε πολλές επιστημονικές περιοχές (scientific disciplines), οι οποίες συγκεντρωτικά είναι οι ακόλουθες:

- Ψηφιακή αφήγηση και διαμεσικές αφηγηματικές διαδικασίες για μάθηση
- Διδασκαλία ξένων γλωσσών
- Ελληνική ως ξένη γλώσσα
- ΤΠΕ στην εκπαίδευση
- Μετασχηματιστική Παιδαγωγική

Σύμφωνα με τον Cummins (1999) «Η μετασχηματιστική παιδαγωγική χρησιμοποιεί την συνεργατική κριτική έρευνα για να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να συνδέουν το περιεχόμενο των μαθημάτων με την ατομική και συλλογική τους εμπειρία και να αναλύουν τα ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα που έχουν σημασία για τη ζωή τους. Επίσης, προτρέπει τους μαθητές να εξετάζουν τρόπους με τους οποίους η κοινωνική πραγματικότητα μπορεί να μετασχηματιστεί με διάφορες μορφές δημοκρατικής συμμετοχής και κοινωνικής δράσης» (σελ. 152)

-Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας (CALL: Computer-Assisted Language Learning)= Διεπιστημονικό πεδίο:- Γλωσσολογία- Πληροφορική- Παιδαγωγική

Η προσέγγιση CALL χρησιμοποιεί Πολυμέσα (multimedia) και Διαδίκτυο (Web-based language learning), χρήση της γλώσσας σε αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας, ενσωμάτωση όλων των δεξιοτήτων σε μια ολιστική προσέγγιση, Computer-Mediated Communication (CMC)

-Εκπαίδευση ενηλίκων

-Δια βίου μάθηση

-Διαγενεακή μάθηση, Meimaris, M. (2017)

Η οποία ενώνει τις γενεές μεταξύ τους μέσα από την εμπλοκή τους σε αμοιβαία επωφελείς δραστηριότητες, επιτρέποντάς τους να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους και φέροντας η κάθε γενιά επιρροές της δικής της ζωής.

Η τεχνολογία παρέχει ένα σημαντικό πλαίσιο διαγενεακής μάθησης καθώς είναι ένα πεδίο για το οποίο υπάρχει ενδιαφέρον και από νεότερους και από μεγαλύτερους σε ηλικία ανθρώπους. Συνήθως διαφορετικές γενιές έχουν διαφορετικές εμπειρίες στη χρήση των Τ.Π.Ε., που μπορούν όμως να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο υποστήριξης στην απόκτηση, δημιουργία και μοίρασμα της γνώσης (Grant, 2009).

3 Υλοποίηση

3.1 Φάση Α΄

Για την πρώτη φάση της υλοποίησης επιλέχθηκαν μαθητές που φοιτούσαν ήδη στο διαδικτυακό σχολείο ελληνικής γλώσσας της ερευνήτριας (www.llearn.gr), καθώς ταίριαζαν στο προφίλ των συμμετεχόντων που αναζητούσε η έρευνα. Επιπλέον, κατείχαν ήδη δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, όχι μόνο τις καθημερινές (everyday digital literacy, Πίνακας 6), αλλά και τις πιο εξειδικευμένες (specialized digital literacy). Οι χώρες προέλευσής τους ήταν το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γαλλία, το Ισραήλ, η Ισπανία, η Βουλγαρία και η Γερμανία. Το επίπεδό τους ήταν Α2, μάθαιναν Ελληνικά μέσω e-learning για δύο χρόνια και οι ηλικίες τους ήταν άνω των 50 ετών. Οι μαθητές αυτοί γνωρίζονταν πολύ καλά με την εκπαιδευτικό και δέχτηκαν να συμμετέχουν στο πρότζεκτ μετά από πρότασή της, καθώς από τον Ιούνιο μέχρι τον Σεπτέμβριο σταματούν τα μαθήματά τους, και έτσι θα είχαν την ευκαιρία να κρατήσουν επαφή με την γλώσσα σε όλο αυτό το διάστημα.

Πίνακας 6. Δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού σε εικονικά περιβάλλοντα μάθησης

	Everyday digital literacy	Specialized digital literacy	Reflexive digital literacy
Field			
1. Activity	Everyday domestic use of computers and internet.	Using a VLE in an educational context.	Adapting one's system environment to personal preference and compare it with other systems.
2. Knowledge for participation	Rules of conduct and social norms in online communication.	Social competence relevant to communicating in a VLE in an educational context.	Critical knowledge of own and others' online social roles.
3. Knowledge of semiotic resources	Core signs and concepts related to computer use and internet.	Signs and terminology used in the VLE.	Ability to separate and merge different signs and terminologies used in a variety of systems.
Tenor	Personal everyday online social roles.	Formal (expert) roles provided by educational context and VLE. Teachers have to choose between different informal roles (co-designer, technical, social)	Multiple roles attributable to students' and teachers' general digital literacy and understanding of the particular system.
Mode	Online communication.	Academic accepted modes of communication given by the educational context and the VLE.	Making choices between modes of communication in a system, and challenging the system's defaults and assumptions.

(Πηγή: Xu, Y., Park, H., & Baek, Y., 2011---βλ. σχετ. βιβλιογραφία σελ. 119 του παρόντος.)

Η πρώτη φάση της μελέτης διαμορφώθηκε εξ ολοκλήρου στο Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης “Moodle” (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, <http://www.moodle.org>). Το Moodle αποτελεί ένα λογισμικό για την δημιουργία ιστοσελίδων και την παραγωγή ηλεκτρονικών μαθημάτων της κατηγορίας ανοιχτού κώδικα και επιλέχθηκε λόγω της ευελιξίας του, των γνώσεων της γράφουσας πάνω σε αυτό και του υψηλού βαθμού παραμετροποίησής του. Η δομή που ακολουθήθηκε είναι αυτή που θα αναφερθεί εκτενώς παρακάτω (βλ. ενότητα

3.2, «Φάση Β'») και χαρακτηριζόταν από γραμμικότητα και καθόλου «βάθος» για να διευκολύνει τους μαθητές στην πλοήγηση.

Στο αρχικό πλάνο η γράφουσα επέλεξε, από τις δυνατότητες που παρέχει το Moodle, την ηλεκτρονική εγγραφή με βάση το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, αν και είναι δυνατόν για τον εκπαιδευτή να δημιουργήσει λογαριασμούς και να εγγράψει ο ίδιος τους μαθητές, αλλά κάτι τέτοιο δεν κρίθηκε σκόπιμο αφού το ζητούμενο ήταν οι μαθητές να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Οι μαθητές έπρεπε να δημιουργήσουν έναν προσωπικό λογαριασμό και να εγγραφούν στο μάθημα χρησιμοποιώντας έναν κωδικό πρόσβασης. Στη συνέχεια, έπρεπε να επιλέξουν το forum «Χαιρετισμός» και να εισάγουν ένα χαιρετισμό προς τους συμμαθητές τους.

Η αρχική φόρμα δημιουργίας του λογαριασμού απαιτούσε στη συνέχεια επικύρωση από τους μαθητές μέσω απάντησης σε ένα μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου επιβεβαίωσης για την πραγματική ενεργοποίηση. Το μήνυμα αυτό, παραδόξως, αγνοήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες με αποτέλεσμα να καθυστερήσει η έναρξη της αρχικής ενότητας με τίτλο «Εισαγωγή». Λήφθηκε, λοιπόν, η απόφαση, η εκπαιδευτικός να εγγράψει «με το χέρι-manually» τους μαθητές για να τους διευκολύνει, αφού τα email ενεργοποίησης είχαν μυστηριωδώς χαθεί και δεν υπήρχε λόγος να ξανασταλούν. Στην εισαγωγή οι μαθητές έγραψαν για τον εαυτό τους και γνωρίστηκαν μεταξύ τους μέσα στο προβλεπόμενο χρονοδιάγραμμα που τους είχε δοθεί. Στην επόμενη ενότητα με τίτλο «Μια ιστορία θα σου πω», όπου οι μαθητές καλούνταν να διαβάσουν μία ιστορία από την ελληνική μυθολογία και εξασκηθούν στο λεξιλόγιο αυτής και να γράψουν μύθους που ήξεραν και από την Ελλάδα, αλλά και από τη χώρα τους, οι μαθητές πάλι ανταποκρίθηκαν με σοβαρότητα στα καθήκοντά τους. Στην επόμενη ενότητα, όπου εισάγονταν στην ψηφιακή αφήγηση, οι μαθητές, παρά τις διαβεβαιώσεις τους ότι θα συνέχιζαν, έπαψαν να ασχολούνται με το πρότζεκτ λόγω προσωπικών προβλημάτων, έλλειψης χρόνου, αλλά κυρίως λόγω καλοκαιρινής ραστώνης (για περισσότερα στοιχεία σχετικά με την έλλειψη κινήτρων βλ. Κεφάλαιο 4, «Συμπεράσματα»), καταδικάζοντας έτσι το πρότζεκτ σε αποτυχία.

Η ερευνήτρια, αντί να αποθαρρυνθεί από την προηγούμενη αποτυχημένη προσπάθεια, προτίμησε να αξιοποιήσει την φάση αυτή του έργου ως δοκιμαστική, να διδαχθεί από τα λάθη και τις τυχόν αστοχίες και να διορθώσει προς το καλύτερο και φιλικότερο το πρότζεκτ. Έτσι επιλέχθηκε άλλο LMS, το Schoology (ibid) με κριτήρια την ευχρηστία, την φιλικότητα προς τον τελικό αποδέκτη, την εύκολη πλοήγηση, την δυναμική του σχεδιασμού και τη γενικότερη οικεία εικόνα του. Το πρότζεκτ διαμορφώθηκε από την αρχή με περισσότερη γραμμικότητα και ελάχιστο βάθος, για να διευκολύνει τους καινούριους συμμετέχοντες. Τα μεν ονόματα των ενότητων άλλαξαν, και από περιγραφικά έγιναν απλά “Session 1-5”, οι δε δραστηριότητες «απλώθηκαν» σε μεγαλύτερο εύρος χρόνου. Συνολικά, η κάθε ενότητα ορίστηκε προς ολοκλήρωση εντός 10 ημερών.

3.2 Φάση Β΄

Η εύρεση νέων συμμετεχόντων αποδείχτηκε μία ιδιαίτερα δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία, καθώς αρχικά στάλθηκε η παρακάτω πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος σε περίπου 300 καθηγητές της Ελληνικής ως ξένης, σε Ελλάδα και εξωτερικό, χωρίς καμία απολύτως ανταπόκριση.

“A young researcher, Ms. Kalliopi Rapti, invites you to participate in a collaborative digital storytelling research project! Participants around the world that are in B1 level CEFR of the Greek language, will have the chance to create and publish along with others a digital story regarding the Greek mythology and the chance to create their own personal god! The research, that will measure the improvement in digital literacy, will be held fully online and the results will be submitted to the National and Kapodistrian University of Athens as part of a Master’s Thesis. Instructional guidance will be provided on 4-5 live meetings, through Skype, and asynchronously through forum support during July 2017. Don’t miss this opportunity to practice your Greek and take part in a research project, meeting new people who share the same fondness of the Greek language!

In order to participate in the study you only need to have a Skype account.

For further details you may contact directly the researcher Rapti Kalliopi on kalirapti@gmail.com, skype name: kalirapti”

«Μια νεαρή ερευνήτρια, η κα Καλλιόπη Ράπτη, σας προσκαλεί να συμμετάσχετε σε ένα ερευνητικό πρότζεκτ συνεργατικής ψηφιακής αφήγησης! Συμμετέχοντες απ’ όλον τον κόσμο, που βρίσκονται σε επίπεδο B1 ΚΕΠΑ, θα έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν και να δημοσιεύσουν μαζί με άλλους μία ψηφιακή ιστορία σχετικά με την ελληνική μυθολογία και την ευκαιρία να φτιάξουν τον δικό τους θεό! Η έρευνα, που θα μετρήσει την ενδυνάμωση του ψηφιακού εγγραμματισμού, θα γίνει εξ ολοκλήρου online και τα αποτελέσματά της θα υποβληθούν στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ως μέρος διπλωματικής εργασίας. Θα παρασχεθεί διδακτική καθοδήγηση με 4-5 ζωντανές συναντήσεις, μέσω Skype και ασύγχρονα μέσω υποστήριξης σε forum, κατά τον μήνα Ιούλιο 2017. Μην χάσετε την ευκαιρία να εξασκήσετε τα ελληνικά σας και να λάβετε μέρος σε ένα ερευνητικό πρότζεκτ, γνωρίζοντας καινούριους ανθρώπους που μοιράζονται την ίδια αγάπη για την ελληνική γλώσσα!

Για τη συμμετοχή στην μελέτη χρειάζεται μόνο να έχετε λογαριασμό Skype.

Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να επικοινωνήσετε απευθείας με την ερευνήτρια Ράπτη Καλλιόπη (kalirapti@gmail.com, skype name: kalirapti)»

Το κείμενο συντάχθηκε πολύ προσεκτικά ώστε να ενημερώνει συνολικά για τη φύση του πρότζεκτ και να παρακινεί το ενδιαφέρον. Από τη στιγμή που δεν υπήρχε καθόλου ανταπόκριση, η γράφουσα έκρινε σωστό να διαφημίσει επί πληρωμή το πρότζεκτ στην Facebook σελίδα που διατηρεί για επαγγελματικούς λόγους και σχετίζεται με την διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης, καθώς κρίθηκε ότι το target group θα ήταν ιδανικό για την συγκεκριμένη περίπτωση. Η διαφήμιση που φαίνεται στην Εικόνα 2 κατάφερε να προσελκύσει πάνω από 6.000 άτομα σε όλον τον κόσμο, και εκατοντάδες από αυτούς έστειλαν μηνύματα εκφράζοντας συγχαρητήρια για την πρωτοτυπία του πρότζεκτ και την ωραία ιδέα. Όσοι επικοινωνήσαν με την γράφουσα εξέφραζαν την ανησυχία τους για την ενδεχόμενη δυσκολία του πρότζεκτ και έτσι κρίθηκε ωφέλιμο να ετοιμαστεί μία παρουσίαση (βλ. Παράρτημα) που να εξηγεί αναλυτικότερα τους στόχους, τη δομή και την ευκολία του πρότζεκτ. Εξαιτίας αυτού, η παρουσίαση είχε σκοπίμως προβλέψει τυχόν ερωτήσεις πιθανών συμμετεχόντων και επιχείρησε να καθυστερήσει και να τονίσει την ευκολία του πρότζεκτ.

The image shows a screenshot of a Facebook advertisement for 'Learn Greek OnLine'. On the left is a navigation menu with options like Home, About, Photos, Events, Price Table, Videos, Posts, Services, Shop, Groups, Notes, and Offers. The main content area features a classical painting of figures on clouds. Below the image is the page name 'Learn Greek OnLine' with a 'Send Message' button. A notification box states 'Your Ad Has a High Relevance Score' with a score of 6. Below this, it shows '6,671 people reached' with a progress bar and a 'View Results' button. At the bottom, there are 'Like', 'Comment', and 'Share' buttons, and a reaction count of 136.

Εικόνα 2. Η διαφήμιση στα κοινωνικά δίκτυα

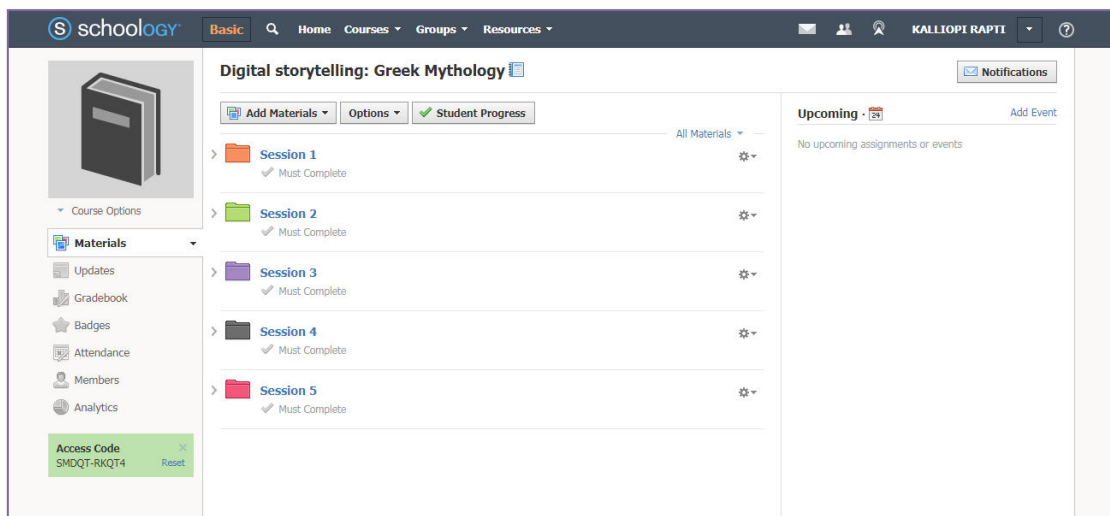
Και πάλι, κατέστη δυνατό να βρεθούν μόνο πέντε συμμετέχοντες που πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής, και συγκεκριμένα:

- ο Αιγύπτιος Χαλέντ, 28 ετών, ιδιωτικός υπάλληλος στη Vodafone Καΐρου,
- η Ιταλίδα μεταφράστρια Τζιοβάννα, 51 ετών,

- η Σλοβένα ελεγκτής εναέριας κυκλοφορίας Σβετλάννα, 50 ετών,
- ο Πολωνός καθηγητής πληροφορικής Αλέξανδρος, 45 ετών, και
- η Καναδέζα τελωνιακή υπάλληλος Ελένη, 44 ετών.

Από τους παραπάνω, μόνον ο Χαλέντ, η Σβετλάννα και ο Αλέξανδρος υπέβαλλαν εκτός της συνεργατικής ψηφιακής αφήγησης (Παράρτημα , σελ. 133) και την προσωπική αφήγησή τους (βλ. επίσης το Παράρτημα) για τον δικό τους μοντέρνο θεό.

Η διαδικασία άρχισε, μαθαίνοντας από την προηγούμενη εμπειρία, με αυτόματη εγγραφή των μαθητών από την εκπαιδευτικό στο LMS και με αποστολή περιεκτικών και απλών οδηγιών χρήσεων του συστήματος. Σκοπίμως το σύστημα είχε σχεδιασθεί γραμμικά και απλά (Εικόνα 4), όπως προειπώθηκε, κάτι που διευκόλυναν πολύ και οι επιλογές «next» και «back» που είχε το σύστημα, καθιστώντας σχεδόν αδύνατο στους μαθητές να χαθούν μέσα στις δραστηριότητες. Αφού καλωσορίστηκαν οι μαθητές (Εικόνα 4), κλήθηκαν να περιηγηθούν λίγο μόνοι τους στην πλατφόρμα για να εξοικειωθούν μαζί της (είχαν άλλωστε και οδηγίες), και στη συνέχεια παραπέμφθηκαν στο Session 1.



Εικόνα 3. Τα Sessions του Schoology



Εικόνα 4. Αρχική ανάρτηση

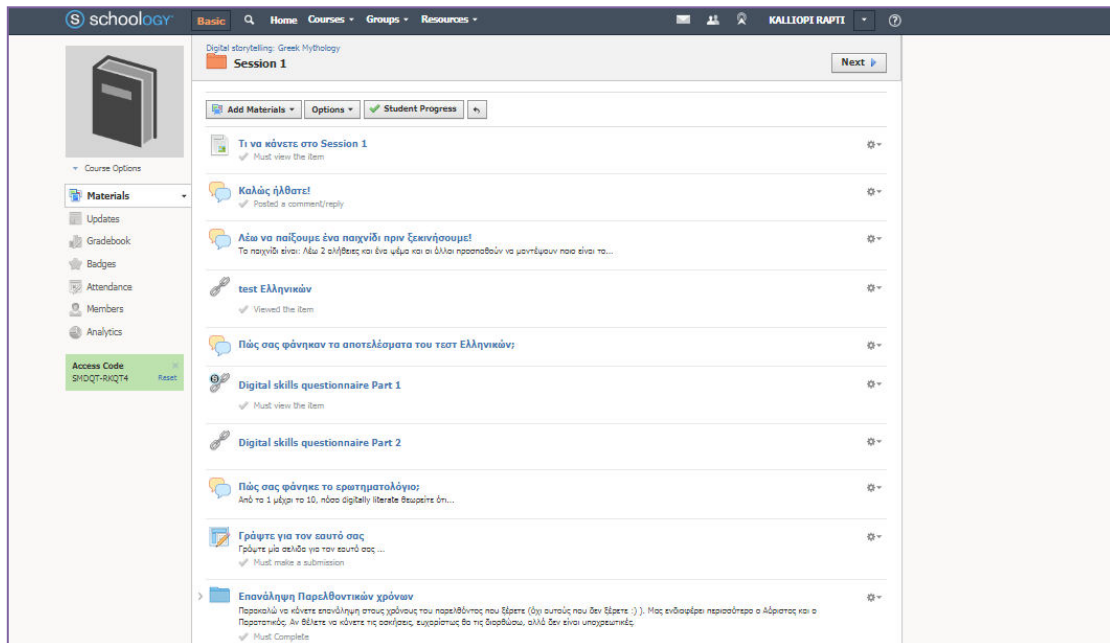
Τα Sessions είχαν πάντα το ίδιο αγγλικό όνομα προς διευκόλυνση των μαθητών και το μόνο που άλλαζε ήταν ο αριθμός και το χρώμα τους. Οι δραστηριότητες ρυθμίστηκαν από την εκπαιδευτικό να είναι όλες υποχρεωτικές και σειριακές για να μπορέσει να προχωρήσει σωστά κάποιος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούσε ο μαθητής να παραλείψει κάποια, καθώς αυτό κρίθηκε υπέρμετρα αυστηρό και αποθαρρυντικό για τους μαθητές. Όλα τα sessions περιελάμβαναν αρχικά περιγραφή για το τί θα κάνουν/μάθουν οι μαθητές, καθώς και ενότητες λεξιλογίου, γραμματικής και αφήγησης και τρία το πολύ είδη δραστηριοτήτων για διευκόλυνση των μαθητών, με κυριότερη αυτή του «discussion» που εμφανίστηκε σε όλα. Για την υποβολή των εργασιών ρυθμίστηκαν από την εκπαιδευτικό 3 διαφορετικά είδη uploading, ήτοι υποβολή στην ίδια την πλατφόρμα, υποβολή μέσω κειμένου Word και ανέβασμα στην πλατφόρμα και υποβολή μέσω κειμένου γραμμένου αρχικά σε χαρτί και κατόπιν ηλεκτρονικά σαρωμένου από scanner για υποβολή στην πλατφόρμα.

3.2.1 Session 1

Στην πρώτη ενότητα, η οποία απεικονίζεται στην Εικόνα 5, έγινε η δεύτερη, πιο επίσημη γνωριμία με τους μαθητές. Η πρώτη είχε γίνει μέσω live web-conferencing, όταν επιλέχθηκαν να συμμετάσχουν, όπου αναφερθήκαμε στα βασικά μέρη του πρότζεκτ και ανταλλάξαμε πληροφορίες για το ποιοι είμαστε. Πάντα, σε κάθε νήμα συζήτησης, η εκπαιδευτικός όριζε τον τόνο της συζήτησης και έτσι οι μαθητές ακολουθούσαν στον ίδιο ρυθμό. Ακολούθως, υπήρχε στη συνέχεια ένα είδος «προθέρμανσης», οι στόχοι της οποίας ήταν:

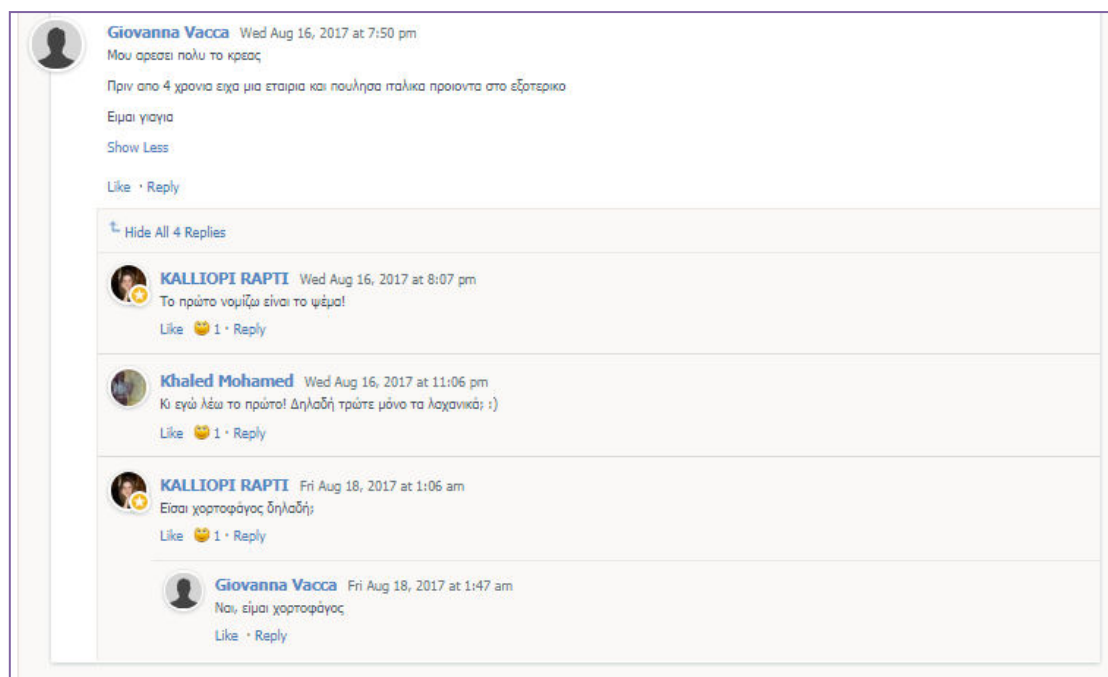
- να εισάγει στο θέμα-διδακτικό αντικείμενο,
- να κεντρίσει την περιέργεια και να δημιουργήσει κίνητρα, προσδοκίες, ενδιαφέρον,
- να διευκολύνει την πρώτη δραστηριότητά μας,
- να εντοπίσει τί δεν ξέρουν από τις προαπαιτούμενες γνώσεις,
- να κάνει επαναλήψεις στις προαπαιτούμενες γνώσεις,

- να προλειάνει το έδαφος και να αμβλύνει τις δυσκολίες,
- να δημιουργήσει ευχάριστο κλίμα για μάθηση,
- να κάνει τους μαθητές να σκεφτούν οι ίδιοι για το θέμα και να το συνδέσουν με προσωπικές εμπειρίες τους,
- αν είναι δυνατό, να εκτεθούν οι μαθητές σε αυθεντικό λόγο, και
- να συνδεθούν τα παλιά με το νέο διδακτικό αντικείμενο.



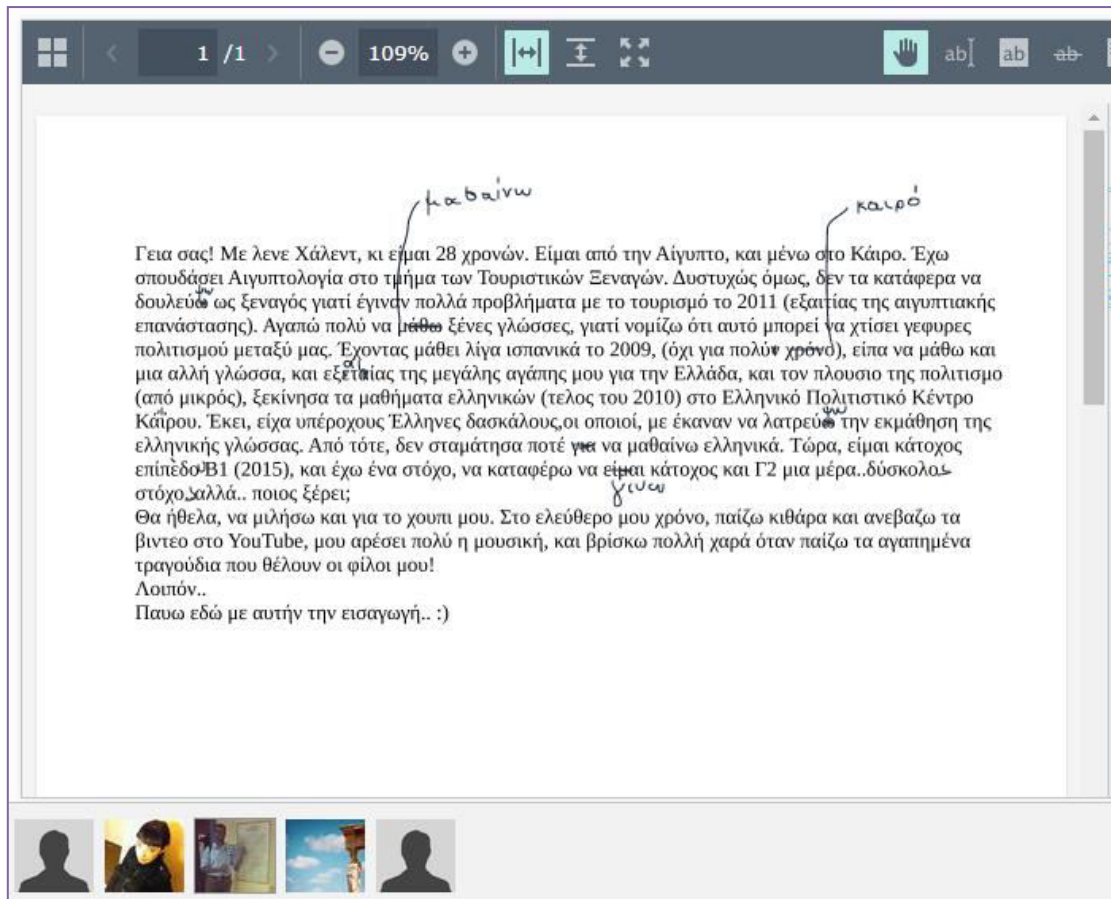
Εικόνα 5. Η δομή του Session 1

Έπειτα, κρίθηκε ωφέλιμο να αποκτηθεί περισσότερη οικειότητα μεταξύ μας, γι' αυτό και προτάθηκε το παιχνίδι «2 αλήθειες και 1 ψέμα για τον εαυτό μας» (βλ. Εικόνα 6), με την εκπαιδευτικό πάλι να ανοίγει τη συζήτηση και να δίνει το παράδειγμα της δραστηριότητας, με την ελπίδα οι μαθητές να έρθουν πιο κοντά, αφού συνήθως στα εικονικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης εντοπίζεται απομόνωση και μη συνεργατικότητα ανάμεσα στους συμμετέχοντες.



Εικόνα 6. 2 Αλήθειες και ένα ψέμα

Μετέπειτα, οι μαθητές κλήθηκαν να κάνουν ένα τεστ Ελληνικών για να διαπιστωθεί/διασταυρωθεί το επίπεδό τους. Το τεστ που επιλέχθηκε ήταν το online τεστ της Ελληνο-αμερικάνικης Ένωσης (Παραρτήμα, σελ. 135, και <http://pta.hau.gr/>) και προτιμήθηκε από ένα γραπτό τεστ για λόγους όπως η ευκολία διεξαγωγής του, η άμεση ανατροφοδότηση που παρείχε, το κύρος του οργανισμού που διασφάλιζε την εγκυρότητα του τεστ, η διάρθρωση των επιπέδων από Α1-Γ2 και η αυτόματη κατάταξη των μαθητών. Φυσικά, δεν θα μπορούσαμε να αρκεστούμε μόνο σε αυτό το τεστ σαν αρχική αξιολόγηση του επιπέδου των μαθητών, γι' αυτό προβλέφθηκε και η δραστηριότητα «Γράψτε για τον εαυτό σας», για να μπορέσουμε να έχουμε και ένα αρχικό κείμενο (Παράρτημα 8) των μαθητών που να μαρτυρά το επίπεδό τους και να μπορέσει αργότερα να χρησιμοποιηθεί σε σύγκριση με το κείμενο που θα παράγονταν στην προσωπική ψηφιακή αφήγηση των μαθητών. Τα κείμενα των μαθητών που ήταν μέρος δραστηριοτήτων, διορθώνονταν από την εκπαιδευτικό (π.χ., βλ. Εικόνα 7), αφού η ανατροφοδότηση ήταν ιδιωτική και προσωπική, ενώ τα κείμενα των μαθητών στα νήματα συζητήσεων δεν διορθώνονταν, γιατί τη διόρθωση θα την έβλεπαν όλοι οι μαθητές και ίσως αυτό τους αποθάρρυνε. Προτιμήθηκε καλύτερα η εκπαιδευτικός να αναδιατυπώνει το κείμενο κομπάζει ή να προσθέτει καινούριο λεξιλόγιο με αυτή την υποσυνείδητη ανατροφοδότηση.



Εικόνα 7. Online επισήμανση λαθών

Ζητήθηκε επίσης από τους μαθητές να σχολιάσουν και τα αποτελέσματα που έλαβαν στο τεστ, στην δραστηριότητα «Πώς σας φάνηκαν τα αποτελέσματα του τεστ», έτσι ώστε να τους δοθεί ώθηση να αναστοχαστούν για το επίπεδό τους, γιατί ο αναστοχασμός θα τους χρησίμευε και στο επόμενο στάδιο του ερωτηματολογίου, στην ερώτηση για το επίπεδό τους (αυτοαξιολόγηση επιπέδου με βάση το ΚΕΠΑ—θα αναφερθούμε σε αυτό αργότερα).

Όσον αφορά την επόμενη δραστηριότητα, αυτή του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 11), έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής. Το *ερωτηματολόγιο*, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο Κεφάλαιο με τα μέσα συλλογής δεδομένων, δημιουργήθηκε εξ αρχής από την εκπαιδευτικό στην αγγλική γλώσσα. Η επιλογή της αγγλικής γλώσσας έγινε καθώς θεωρήθηκε ως πιο ταιριαστή στο σκοπό που εξυπηρετούσε το ερωτηματολόγιο και για να μπορέσουν οι συμμετέχοντες να απαντήσουν πιο εύκολα αφού δεν θα είχαν να μεταφράζουν απλούς όρους όπως «wiki» από την ελληνική αντίστοιχη ορολογία. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε δύο μέρη επειδή ήταν μεγάλης έκτασης και περιελάμβανε τα εξής τμήματα:

1. Consent form
2. Questions about you

3. Questions about what digital literacy is
4. Questions about use of tools and resources
5. Questions about broader digital skills
6. Questions about your views on ICT
7. Questions about your confidence in using certain technologies

Το πρώτο μέρος κρίθηκε σκόπιμο για λόγους δεοντολογίας και είναι στην ίδια γραμμή με το consent form (Παράρτημα 9) που ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να υπογράψουν στο τέλος του προτζεκτ προκειμένου να μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν οι δημιουργίες τους στην παρούσα διπλωματική εργασία και να μαγνητοσκοπηθούν οι συνεντεύξεις τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις σχετικά με το επίπεδο ελληνομάθειας. Για την αυτοαξιολόγησή τους χρησιμοποιήθηκε ο συγκεντρωτικός πίνακας με τις ικανότητες ανά επίπεδο και δεξιότητες του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για της Γλώσσες* (στο εξής ΚΕΠΑ) – *Common European Framework of Reference for Languages*, Council of Europe (2001) (Εικόνα 8). Το ΚΕΠΑ (Παράρτημα 10) στοχεύει στην παροχή ενιαίων δεικτών (descriptors) γλωσσομάθειας για διευκόλυνση του προσδιορισμού της γλωσσικής επάρκειας ανάμεσα σε γλώσσες και κράτη. Με την σφαιρική περιγραφή των ικανοτήτων ανάλογα με τη δεξιότητα που αναφέρεται, κατατάσσει τους ενδιαφερόμενους στο αντίστοιχο επίπεδο γλωσσομάθειας. (Για τα Ελληνικά βλ. Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας 1998, Κοντός κ.ά. 2002, Ιακώβου & Μπέλλα 2004)

Ενώ στο τεστ Ελληνικών της Ελληνοαμερικάνικης Ένωσης οι μαθητές έφτασαν ένα με δύο επίπεδα παραπάνω από αυτά που πίστευαν ότι είναι, με βάση τον πίνακα αξιολόγησαν εαυτούς διαφορετικά, ήτοι ο Χαλέντ ως B1 ενώ στο τεστ ήταν Γ1, η Τζιοβάννα με B2, ενώ στο τεστ ήταν Γ2, η Σβετλάνα με A2 ενώ στο τεστ ήταν B2, ο Αλέξανδρος μόνο ήταν και στα δύο Γ2, και η Ελένη ενώ στο τεστ ήταν A1 αξιολόγησε τον εαυτό της ως B1. Ακόμα περισσότερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το επίπεδο του αρχικού τους κειμένου σε συνδυασμό με τα χρόνια που δήλωσαν ότι μαθαίνουν Ελληνικά. Σύμφωνα πάλι με το ΚΕΠΑ, η εκπαιδευτικός έκρινε ότι το επίπεδο του Χαλέντ είναι B2 μετά από 6 χρόνια εκμάθησης, της Τζιοβάννας A2 μετά από 3 χρόνια, της Σβετλάνας B1 μετά από 2 χρόνια, του Αλέξανδρου Γ2 μετά από 7 χρόνια, και της Ελένης A1 μετά από ενάμιση χρόνο.

CEF Level	Listening	Reading	Spoken Interaction	Spoken production	Writing
A1	I can understand familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.
A2	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can write short, simple notes and messages. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.
B1	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.
B2	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.
C1	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select a style appropriate to the reader in mind.
C2	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided, I have some time to get familiar with the accent.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.	I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.	I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.

Εικόνα 8. Επίπεδα ΚΕΠΑ

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στο τί είναι ο Ψηφιακός Γραμματισμός και γι' αυτό το λόγο δόθηκαν οι τρεις ορισμοί στην Εικόνα 9, για να επιλέξουν οι μαθητές, καθώς μία ερώτηση ανοιχτού τύπου πάνω σε αυτό το θέμα δεν κρίθηκε σωστή επιλογή. Εδώ, όλοι οι μαθητές επέλεξαν ως σωστό τον τρίτο ορισμό, ο οποίος μετέπειτα τοποθετήθηκε σε εμφανές σημείο σε κάθε σελίδα του ερωτηματολογίου που αφορούσε ερωτήσεις για τον Ψηφιακό Γραμματισμό.

Digital Literacy is only a skill required to navigate the Internet.

Digital Literacy is the ability to understand and use information in multiple formats from a wide variety of sources when it is presented via computers.

Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital literacy and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action, and to reflect upon this process.

Εικόνα 9. Ορισμοί Digital Literacy

Σχετικά με το πόσο εγγράμματους θεώρησαν εαυτούς, σε κλίμακα από το 1 έως το 7, δύο απάντησαν 4, και άλλοι δύο 5. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση του Χαλέντ που

αυτοαξιολογήθηκε με 7/7, αλλά και του Αλέξανδρου που αυτοαξιολογήθηκε με 5 αν και καθηγητής πληροφορικής.

Σχετικά με τις ψηφιακές συσκευές, όλοι είχαν τέτοιες, π.χ., ψηφιακή κάμερα, υπολογιστή, tablet και κινητό, τις οποίες χρησιμοποιούν και στην προσωπική και στην επαγγελματική ζωή με τον Χαλέντ και τον Αλέξανδρο να έχουν επιπλέον digital pen και eReader. Επίσης, ήταν εξοικειωμένοι με τα blogs, το Dropbox, αναμενόμενα το email και τα social media, το Youtube και το Skype. Όσον αφορά τις σπουδές τους, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν συχνά online sources, mobile apps, digital material, multimedia, αλλά και ότι δεν διστάζουν να ζητήσουν βοήθεια από φίλους, συγγενείς, συναδέλφους ή εξειδικευμένο προσωπικό. Δεν είχαν όμως εμπειρία με LMS εκτός του Χαλέντ και του Αλέξανδρου.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τις στάσεις τους απέναντι στις ΤΠΕ, για τις οποίες ομόφωνα συμφώνησαν ότι είναι σημαντικές και για τις σπουδές και για τη μάθηση και για τη διδασκαλία, με τον Αλέξανδρο και την Ελένη να είναι αναποφάσιστοι όσον αφορά τη χρήση τους για την αξιολόγηση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης το γεγονός ότι δεν έκριναν ότι υστερούν σε σχέση με άλλους στη χρήση και την ενσωμάτωση των ΤΠΕ, εκτός της Σβετλάνας, με όλους να συμφωνούν ότι είναι δική τους ευθύνη η εξοικείωση με αυτές, με την Σβετλάνα και την Ελένη να διαφωνούν ότι είναι αρμοδιότητα του κράτους να τους εκπαιδεύσει: η μεν Σβετλάνα έχει λάβει εκπαίδευση από το κράτος, ο δε Χαλέντ όχι. Όλοι, πάντως, συμφώνησαν ότι θα ήθελαν να λάβουν εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες, επίσης, δεν ήταν σίγουροι για το ποιές δεξιότητες θα χρειάζονταν για το πρότζεκτ, θεώρησαν όμως εαυτούς ικανούς να ανταπεξέλθουν επειδή τους αρέσει η τεχνολογία, χωρίς όμως να βρίσκουν όλοι κάποια χρησιμότητα στο να αποκτούν μαθητές ψηφιακές δεξιότητες ανεξαρτήτως ηλικίας. Ενώ δήλωσαν ένθερμοι υποστηρικτές της τεχνολογίας και των προϊόντων, της δήλωσαν ταυτόχρονα και επιφυλακτικοί, με την Ελένη να έχει μάλιστα και αρνητική εμπειρία από την χρήση της τεχνολογίας.

Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ήξεραν να χρησιμοποιούν το Skype, τα social media, να κάνουν online surveys, να χειρίζονται εργαλεία office, αρχεία τύπου PDF και γενικά ηλεκτρονικές συσκευές, ενώ δεν δήλωσαν τόσο ενήμεροι για θέματα ιδιωτικότητας και προσβασιμότητας, ούτε για ανοικτές εκπαιδευτικές πηγές. Το παράδοξο είναι ότι δήλωσαν ότι έχουν εμπειρία από LMS, ενώ σε αντίστοιχη προηγούμενη ερώτηση είχαν δηλώσει άγνοια, καθώς επίσης η δήλωσή τους ότι γνωρίζουν να χειρίζονται τον Movie Maker, και ότι κατέχουν από ψηφιακή αφήγηση και θέματα πνευματικών δικαιωμάτων. Αντίθετα, στο εργαστήριο που διεξήχθη για το Movie Maker, δεν τον είχαν καθόλου υπόψη τους. Το παράδοξο συνεχίζεται με τη δήλωση ότι, παρά το ότι ξέρουν να χειρίζονται με ευκολία δυσκολότερα εργαλεία, δεν αισθάνονταν και τόσο ικανοί όσον αφορά απλά εργαλεία που αφορούν την συμπίεση φακέλων,

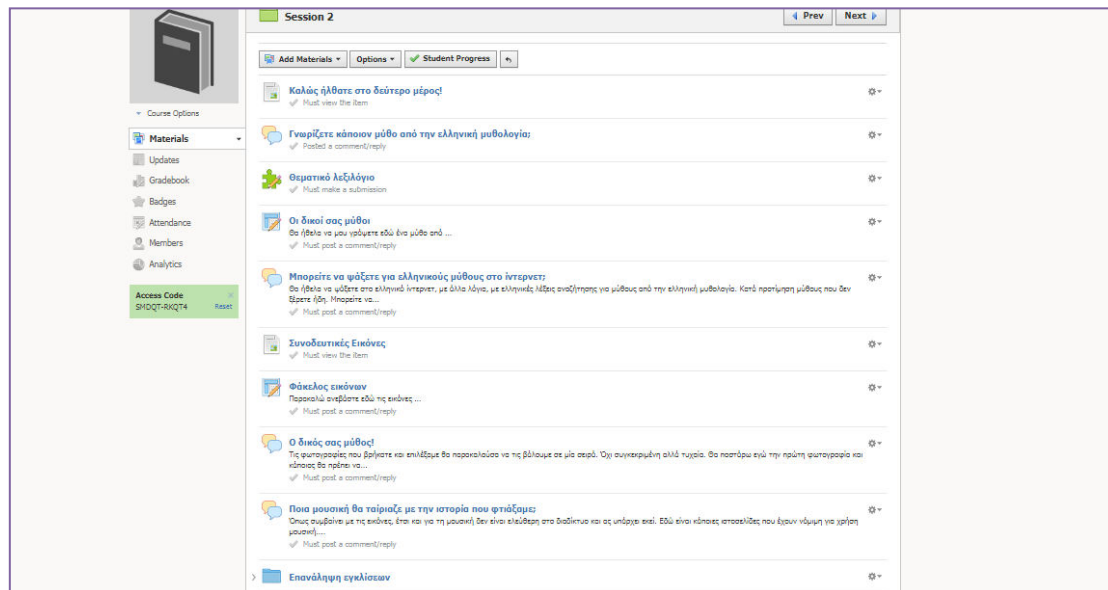
το screen capture, και τη μεταφόρτωση εικόνων από το ίντερνετ. Αργότερα δήλωσαν ότι δεν ξέρουν να δημιουργούν digital artifacts, ούτε να τα μοιράζονται.

Τα παραπάνω μπορεί επιφανειακά να φαίνονται ως σφάλμα του ερωτηματολογίου, αλλά στην ουσία αυτή ήταν η δύναμή του, καθώς με τις λεπτομερείς ερωτήσεις του ανέδειξε την επιπολαιότητα με την οποία εργάστηκαν οι συμμετέχοντες, και επέτρεψε στη δημιουργό του να λάβει περαιτέρω μέτρα για να διαφυλάξει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της μελέτης. Ένα από αυτά ήταν ότι το επίπεδο του Ψηφιακού Γραμματισμού τους ελεγχόταν μέσω παρατήρησης της γράφουσας καθ' όλη τη διάρκεια του πρότζεκτ και ελέγχθηκε επιπρόσθετα στο εργαστήριο που έγινε ζωντανά για τον Movie Maker. Επίσης, στις ερωτήσεις της τελικής συνέντευξης, δεν χρησιμοποιήθηκε σκοπίμως το ίδιο αρχικό ερωτηματολόγιο, γιατί τότε οι μαθητές θα αναγκάζονταν να διαψεύσουν τον ίδιο τους τον εαυτό, αλλά διανεμήθηκε μια πιο περιγραφική και λεπτομερής κλίμακα με δεξιότητες, ούτως ώστε οι συμμετέχοντες να επιλέξουν να συμπληρώσουν αυτά που πραγματικά θεωρούν ότι έμαθαν.

Το Session 1 έκλεισε, όπως όλα τα Sessions, μετά την πάροδο 10 ημερών (φυσικά η γράφουσα επέλεξε ρύθμιση να είναι ακόμα ορατά όλα τα sessions παρά την παρέλευση του καθορισμένου τους χρόνου, σε όλους για να μπορούν να συμπληρώνουν όποιες δραστηριότητες δεν είχαν κάνει όταν έπρεπε) με την ενότητα της γραμματικής, η οποία στο συγκεκριμένο session περιελάμβανε την επανάληψη στους παρελθοντικούς χρόνους, μιας και θα ήταν χρήσιμοι στους μαθητές για την δόμηση της ιστορίας τους. Στο LMS αναρτήθηκαν σε κοινή θέα, για διευκόλυνση των μαθητών, και η Βασική Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας μαζί με το Λεξικό της Ελληνικής ως Ξένης,¹ αμφότερα πονήματα του ΕΚΠΑ στα πλαίσια του προγράμματος της εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων 2005–2007, σε επιμέλεια Μ. Τζεβελέκου, Β. Κάντζου, Σ. Σταμούλη η πρώτη, και Α. Ιορδανίδου, Ε. Μάντζαρη και Μ. Πανταζάρα το δεύτερο.

¹Ανακτήθηκαν νομίμως από τις ιστοσελίδες http://www.ilsp.gr/files/Basic_Greek_Grammar.pdf και <http://www.museduc.gr/docs/gymnasio/Dictionary.pdf>.

3.2.2 Session 2



Εικόνα 10. Η δομή του Session 2

Είμαστε ακόμα στο προ συγγραφικό, όπως επίσης και στο pro-production, στάδιο (ibid) των ψηφιακών ιστοριών. Στο δεύτερο μέρος, (Εικόνα 10), ερχόμαστε πιο κοντά στην αφήγηση ιστοριών με το πρώτο θέμα να είναι η ελληνική μυθολογία. Για αρχή, η γράφουσα έθεσε τον τόνο της συζήτησης αναφερόμενη στον μύθο του Έρωτα και της Ψυχής.² Το κείμενο δεν απλοποιήθηκε, ώστε να εκτεθούν οι μαθητές σε αυθεντικό υλικό, ελέγχθηκε όμως για τυχόν λάθη. Ακολουθεί το κείμενο του συγκεκριμένου μύθου:

«Ίσως γνωρίζετε κάποιους ελληνικούς μύθους. Θα σας πω τον δικό μου αγαπημένο. Η εικόνα που έχω επισυνάψει είναι από το άγαλμα "Έρωτα και Ψυχή" του Antonio Canova και βρίσκεται στο μουσείο του Λούβρου. Το μαρμάρινο γλυπτό αναπαριστά στιγμιότυπο από τον δημοφιλή ελληνικό μύθο του Έρωτα και της Ψυχής, και συγκεκριμένα τη στιγμή που ο Έρωτας ξαναζωντανεύει την Ψυχή. Είναι επίσης ευρέως γνωστό και σαν «Η Αναγέννηση της Ψυχής από το Φιλί του Έρωτα». Σύμφωνα με την εκδοχή του Απουλήιου, ο μύθος του Έρωτα και της Ψυχής ξεκινά από τον φθόνο της Αφροδίτης, μητέρας του Έρωτα.

Ο Έρωτας και η Ψυχή είναι ένα μυθολογικό ζευγάρι, που βασανίστηκαν πολύ μέχρι να μπορέσουν να χαρούν την αγάπη τους ανεμπόδιστα. Αν και ο Θεός Έρωτα στην αρχαιότητα ήταν υπεύθυνος

²<http://www.eros-erotas.gr/%CE%B5%CF%81%CF%89%CF%84%CE%B1%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CF%B9-%CF%88%CF%85%CF%87%CE%B7-%CE%BC%CF%85%CE%B8%CE%BF%CF%82/>

για τα πάθη πολλών θνητών και μη, τελικά και ο ίδιος δεν γλίτωσε από τα βέλη του. Ερωτεύτηκε κεραυνοβόλα την Ψυχή, μια θνητή που είχε τη φήμη μιας πανέμορφης γυναίκας.

Ο μύθος του Έρωτα και της Ψυχής είναι όμορφος και αποδεικνύει τη δύναμη της αγάπης και του έρωτα στις ζωές όλων. Διαβάστε τον μύθο, όπως τον αναφέρει ο Απουλβίος, Ρωμαίος συγγραφέας του 2ου μ. Χ. αιώνα.

Η Ψυχή ήταν μια θνητή, κόρη μιας πολύ συνηθισμένης οικογένειας με τρία παιδιά. Άνθρωποι από όλα τα μέρη έρχονταν να επισκεφτούν την Ψυχή και να θαυμάσουν την ομορφιά της, τιμώντας την περισσότερο από τη Θεά Αφροδίτη.

Η Αφροδίτη όταν αντιλήφθηκε τι ακριβώς συνέβαινε, αποφάσισε να ζητήσει την παρέμβαση του γιου της Έρωτα, ο οποίος ανέλαβε να δηλητηριάσει τις ψυχές των ανδρών ώστε να μην επιθυμούν την Ψυχή. Ωστόσο, και ο ίδιος ερωτεύτηκε την Ψυχή, στρέφοντας κατά λάθος το βέλος του κατά του εαυτού του.

Τα χρόνια περνούσαν και οι γονείς της Ψυχής ήταν σαφώς προβληματισμένοι από την έλλειψη μνηστήρων, οπότε αποφάσισαν να στείλουν να πάρουν χρησμό, υποπτευόμενοι ότι κάποιος θεός έχει αναμειχθεί. Στους Δελφούς λοιπόν, ο Απόλλων, υπό την καθοδήγηση του θεού Έρωτα έδωσε χρησμό: «Η Ψυχή δεν προορίζεται για γυναίκα κανενός θνητού. Ο άντρας της την περιμένει στην κορυφή ενός βουνού, και είναι ένα αποκρουστικό τέρας, που κανείς, ούτε θνητός ούτε αθάνατος, δεν μπορεί να του αντισταθεί». Αν και όλοι έπεσαν σε βαθιά θλίψη, αποφάσισαν να εκπληρώσουν το χρησμό ετοιμάζοντας λαμπρό γάμο με το «τέρας» του βουνού.

Ο γάμος έγινε αλλά η Ψυχή δεν μπορούσε να δει το σύζυγό της, ο οποίος εμφανιζόταν μόνο τα βράδια σε εκείνη και πάντα μέσα στο σκοτάδι. Ήταν ωστόσο τόσο τρυφερός και καλόκαρδος που η Ψυχή κατάλαβε ότι δεν μπορεί να είναι ένα αποκρουστικό τέρας, αλλά ο άντρας που επιθυμούσε σε όλη της τη ζωή. Περνούσε υπέροχα μαζί του αλλά προβληματιζόταν γιατί δεν τον είχε δει ποτέ. Όταν κάποια στιγμή αποφάσισε να πάει στο πατρικό της, οι αδερφές της ζήλησαν για την καλή της τύχη και την έπεισαν ότι για να μη θέλει να της φανερωθεί όχι μόνο θα είναι ένα τέρας, αλλά θα θέλει να τη σκοτώσει κιόλας. Έτσι λοιπόν της πρότειναν να τον σκοτώσει εκείνη πρώτη.

Η Ψυχή γύρισε στο παλάτι, και ξάπλωσε με το μυστηριώδη σύζυγό της. Όταν εκείνος αποκοιμήθηκε, η ψυχή πήρε ένα λυχνάρι και ένα μαχαίρι και αποφάσισε να τον σκοτώσει. Έγειρε από πάνω του και καθώς φώτισε το πρόσωπο του με το λυχνάρι, είδε προς μεγάλη της έκπληξη τον πανέμορφο θεό Έρωτα. Η Ψυχή τα έχασε, το λυχνάρι έγειρε στο πλάι και καυτό λάδι χύθηκε πάνω στον Έρωτα.

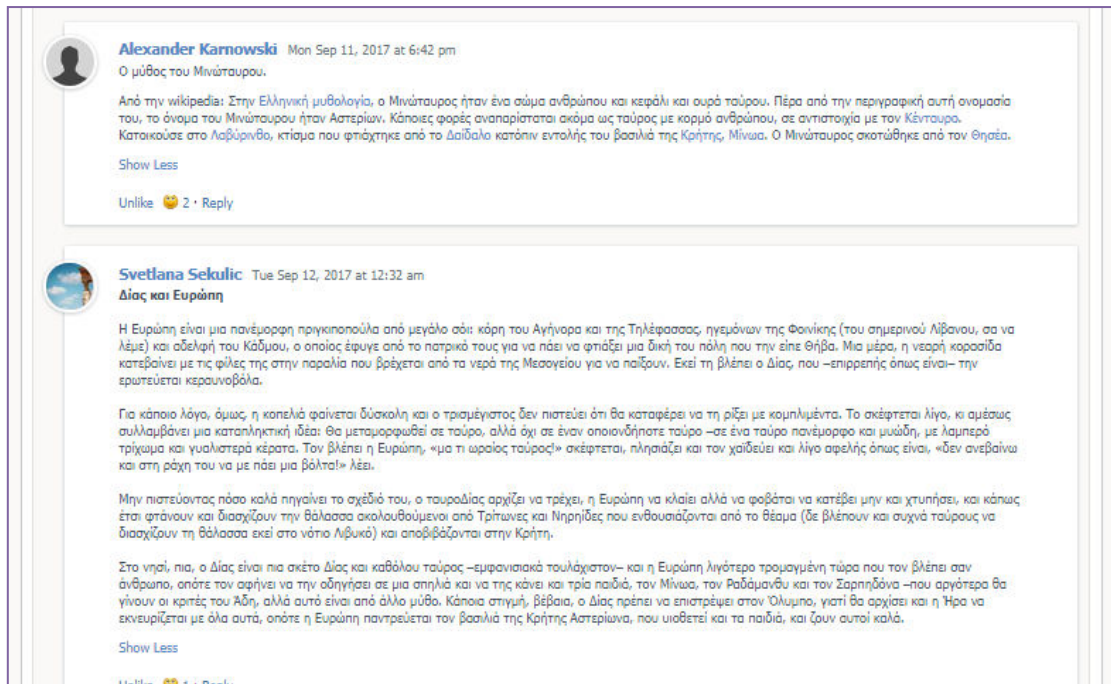
Ο Έρωτας ξύπνησε από τον πόνο και πέταξε μακριά, λέγοντας της πως η καχυποψία της σκότωσε την αγάπη τους και ότι δεν θα μπορούσαν να είναι μαζί πια, αφού αυτή – μια θνητή – είδε το πρόσωπο ενός αθάνατου.

Μετανιωμένη η Ψυχή άρχισε να αναζητά τον Έρωτα παντού, χωρίς αποτέλεσμα. Κάποια στιγμή μετά από πολλή περιπλάνηση έφτασε σε ναό της θεάς Δήμητρας, η οποία τη συμβούλεψε να παρακαλέσει την Αφροδίτη να την αφήσει να δει το γιο της. Η Αφροδίτη είχε φυλακίσει τον Έρωτα μέχρι να ξεχάσει την Ψυχή και να επουλωθεί η πληγή από το καυτό λάδι. Άκουσε όμως από τις ικεσίες της Ψυχής και της απάντησε ότι για να δει τον αγαπημένο της, θα έπρεπε πρώτα να περάσει τρεις δοκιμασίες.

Οι δοκιμασίες ήταν δύσκολες, αλλά η Ψυχή κατόρθωσε να πραγματοποιήσει τις δυο πρώτες με επιτυχία. Ωστόσο η τελευταία δοκιμασία απαιτούσε να κατέβει στον Άδη και να φέρει το κουτί της Περσεφόνης στην Αφροδίτη. Το κουτί αυτό περιείχε το μαγικό ελιξίριο της ομορφιάς και η Ψυχή απαγορευόταν να το ανοίξει. Η Ψυχή πήρε το κουτί αλλά δεν αντιστάθηκε στον πειρασμό να το ανοίξει για να πάρει λίγο φάρμακο ομορφιάς για τον εαυτό της. Ωστόσο στο κουτί η Περσεφόνη δεν είχε βάλει κανένα μαγικό φίλτρο που θα μπορούσε να την κάνει πιο όμορφη, αλλά τον Μορφέα, που την έριξε σε βαθύ ύπνο.

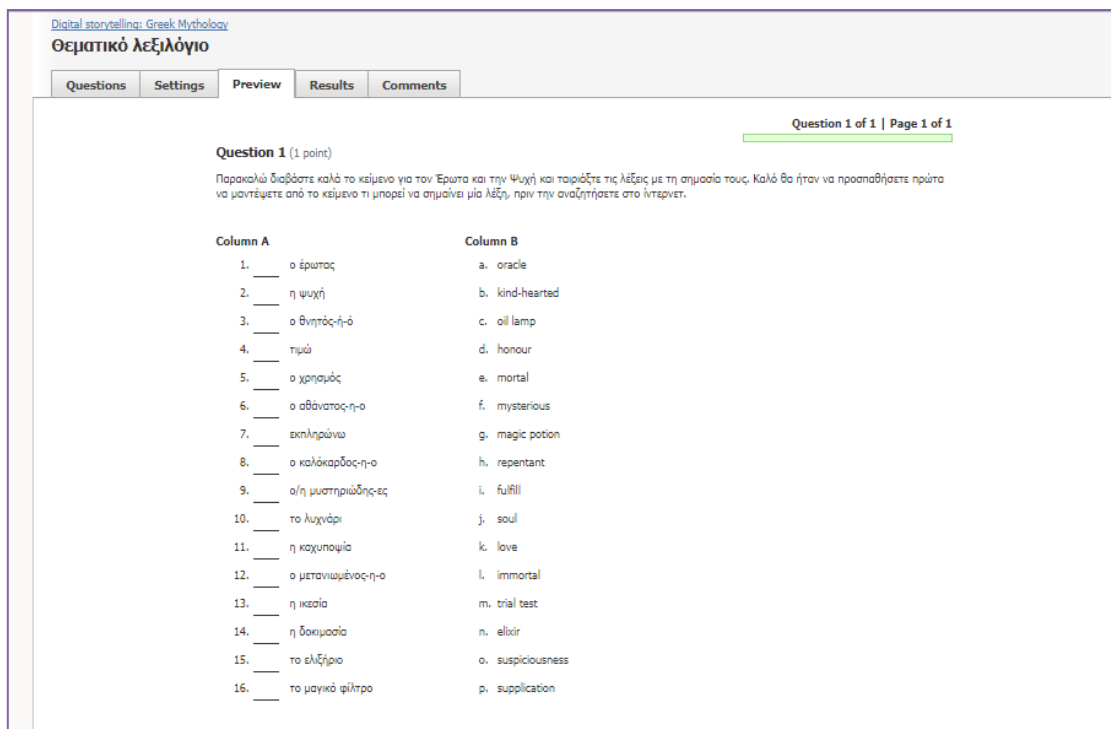
Όταν ο Έρωτας έμαθε τι έπαθε η αγαπημένη του, δραπέτευσε από το παλάτι της Αφροδίτης, πέταξε στον Όλυμπο και παρακάλεσε τον Δία να σώσει την Ψυχή. Ο Δίας συγκινημένος από την αγάπη του θεού Έρωτα, την έκανε αθάνατη, επιτρέποντας στον Έρωτα να ενωθεί μαζί της για πάντα».

Τοιουτοτρόπως συνέχισαν και οι μαθητές (Εικόνα 11) να γράφουν για τους μύθους που ήδη ήξεραν, άλλοι πιο αναλυτικά και άλλοι πιο περιεκτικά. Όλοι όμως συμβουλευτήκαν online πηγές τις οποίες προσάρμοσαν στα δεδομένα τους.



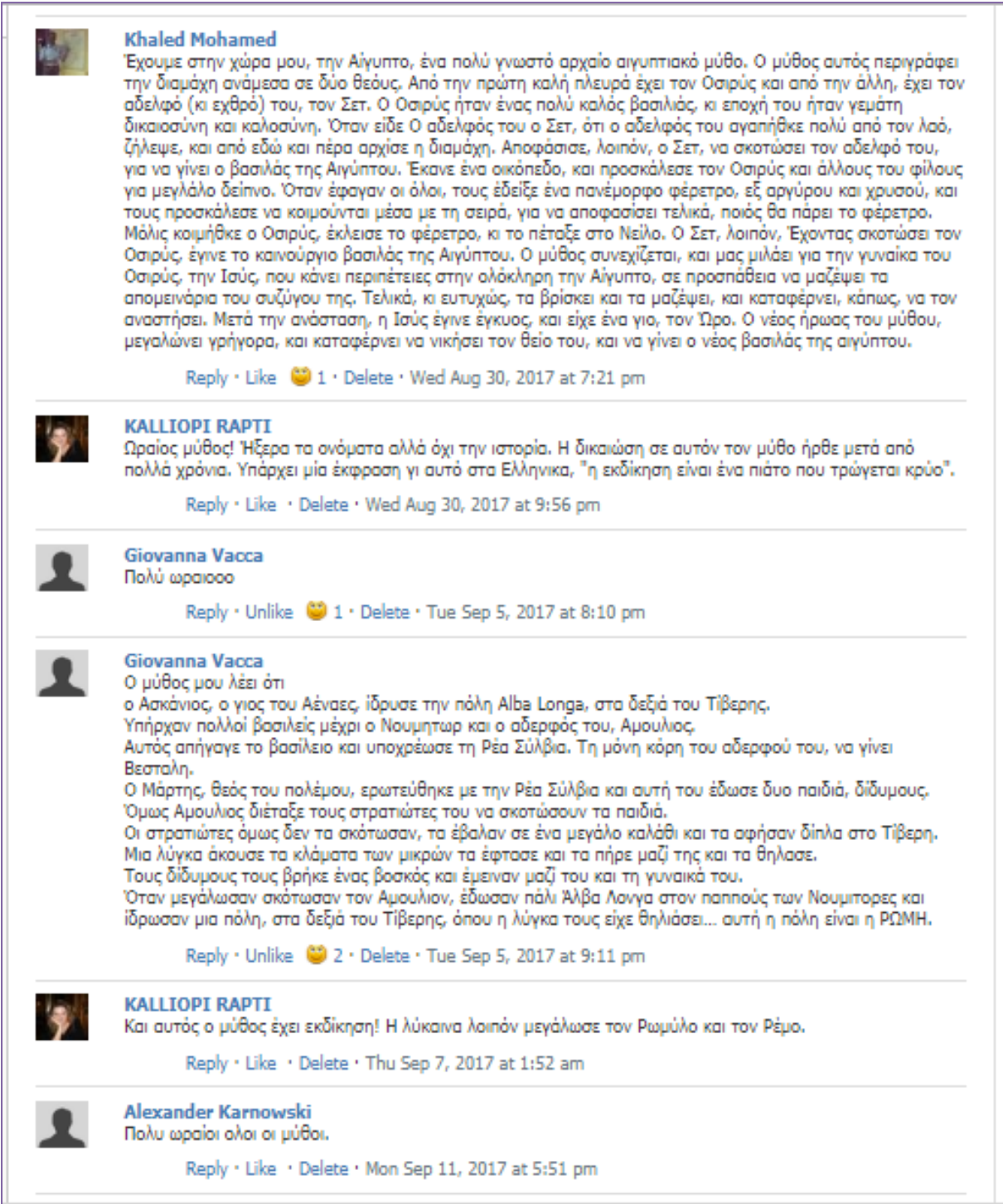
Εικόνα 11. Οι μύθοι των μαθητών

Η επόμενη δραστηριότητα ήταν ένα Quiz λέξεων (Εικόνα 12) από το κείμενο του αρχικού μύθου για να μπορέσουν οι μαθητές να μάθουν λέξεις οι οποίες θα τους χρησίμευαν μετέπειτα στην κατασκευή των δικών τους ιστοριών.



Εικόνα 12. Quiz Λέξεων

Στο επόμενο στάδιο ζητήθηκε από τους μαθητές να μοιραστούν μύθους (Εικόνα 13) από τη δική τους κουλτούρα, αναγκαζόμενοι έτσι να ξαναψάξουν για πληροφορίες στο Διαδίκτυο σχετικές με το θεματικό λεξιλόγιο της μυθολογίας, και να τις αναπαράγουν φέρνοντάς τις στα μέτρα τους. Οι ιστορίες αυτές, επειδή ήταν αναρτημένες στο νήμα της συζήτησης και όχι σε προσωπική δραστηριότητα, επιλέχθηκε πάλι να διορθωθούν ατομικά και όχι ενώπιον όλων.



Khaled Mohamed
Έχουμε στην χώρα μου, την Αίγυπτο, ένα πολύ γνωστό αρχαίο αιγυπτιακό μύθο. Ο μύθος αυτός περιγράφει την διαμάχη ανάμεσα σε δύο θεούς. Από την πρώτη καλή πλευρά έχει τον Οσιρύς και από την άλλη, έχει τον αδελφό (κι εχθρό) του, τον Σετ. Ο Οσιρύς ήταν ένας πολύ καλός βασιλιάς, κι εποχή του ήταν γεμάτη δικαιοσύνη και καλοσύνη. Όταν είδε Ο αδελφός του ο Σετ, ότι ο αδελφός του αγαπήθηκε πολύ από τον λαό, ζήλεψε, και από εδώ και πέρα αρχίσε η διαμάχη. Αποφάσισε, λοιπόν, ο Σετ, να σκοτώσει τον αδελφό του, για να γίνει ο βασιλιάς της Αιγύπτου. Έκανε ένα οικόπεδο, και προσκάλεσε τον Οσιρύς και άλλους του φίλους για μεγάλο δείπνο. Όταν έφαγαν οι όλοι, τους έδειξε ένα πανέμορφο φέρετρο, εξ αργύρου και χρυσού, και τους προσκάλεσε να κοιμούνται μέσα με τη σειρά, για να αποφασίσει τελικά, ποιος θα πάρει το φέρετρο. Μόλις κοιμήθηκε ο Οσιρύς, έκλεισε το φέρετρο, κι το πέταξε στο Νείλο. Ο Σετ, λοιπόν, Έχοντας σκοτώσει τον Οσιρύς, έγινε το καινούργιο βασιλιάς της Αιγύπτου. Ο μύθος συνεχίζεται, και μας μιλάει για την γυναίκα του Οσιρύς, την Ίσους, που κάνει περιπέτειες στην αλόκληρη την Αίγυπτο, σε προσπάθεια να μαζέψει τα απομεινάρια του συζύγου της. Τελικά, κι ευτυχώς, τα βρίσκει και τα μαζεύει, και καταφέρνει, κάπως, να τον αναστήσει. Μετά την ανόσταση, η Ίσους έγινε έγκυος, και είχε ένα γιο, τον Ώρο. Ο νέος ήρωας του μύθου, μεγαλώνει γρήγορα, και καταφέρνει να νικήσει τον θείο του, και να γίνει ο νέος βασιλιάς της αιγύπτου.

Reply · Like 😊 1 · Delete · Wed Aug 30, 2017 at 7:21 pm

KALLIOPI RAPTI
Ωραίος μύθος! Ήξερα τα ονόματα αλλά όχι την ιστορία. Η δικαίωση σε αυτόν τον μύθο ήρθε μετά από πολλά χρόνια. Υπάρχει μία έκφραση γι αυτό στα Ελληνικά, "η εκδίκηση είναι ένα πιάτο που τρώγεται κρύο".

Reply · Like · Delete · Wed Aug 30, 2017 at 9:56 pm

Giouvanna Vacca
Πολύ ωραίοοο

Reply · Unlike 😊 1 · Delete · Tue Sep 5, 2017 at 8:10 pm

Giouvanna Vacca
Ο μύθος μου λέει ότι ο Ασκάνιος, ο γιος του Αένεας, ίδρυσε την πόλη Alba Longa, στα δεξιά του Τίβερης. Υπήρχαν πολλοί βασιλείς μέχρι ο Νουμητωρ και ο αδερφός του, Αμουλιος. Αυτός απήγαγε το βασίλειο και υποχρέωσε τη Ρέα Σύλβια. Τη μόνη κόρη του αδερφού του, να γίνει Βεσταλη. Ο Μάρτης, θεός του πολέμου, ερωτεύθηκε με την Ρέα Σύλβια και αυτή του έδωσε δυο παιδιά, διδύμους. Όμως Αμουλιος διέταξε τους στρατιώτες του να σκοτώσουν τα παιδιά. Οι στρατιώτες όμως δεν τα σκότωσαν, τα έβαλαν σε ένα μεγάλο καλάθι και τα σφήσαν δίπλα στο Τίβερη. Μια λύγκα άκουσε τα κλάματα των μικρών τα έφτασε και τα πήρε μαζί της και τα θηλασε. Τους διδύμους τους βρήκε ένας βοσκός και έμειναν μαζί του και τη γυναικά του. Όταν μεγάλωσαν σκότωσαν τον Αμουλιον, έδωσαν πάλι Άλβα Λονγα στον παππούς των Νουμητορες και ίδρυσαν μια πόλη, στα δεξιά του Τίβερης, όπου η λύγκα τους είχε θηλιάσει... αυτή η πόλη είναι η ΡΩΜΗ.

Reply · Unlike 😊 2 · Delete · Tue Sep 5, 2017 at 9:11 pm

KALLIOPI RAPTI
Και αυτός ο μύθος έχει εκδίκηση! Η λύκαινα λοιπόν μεγάλωσε τον Ρωμύλο και τον Ρέμο.

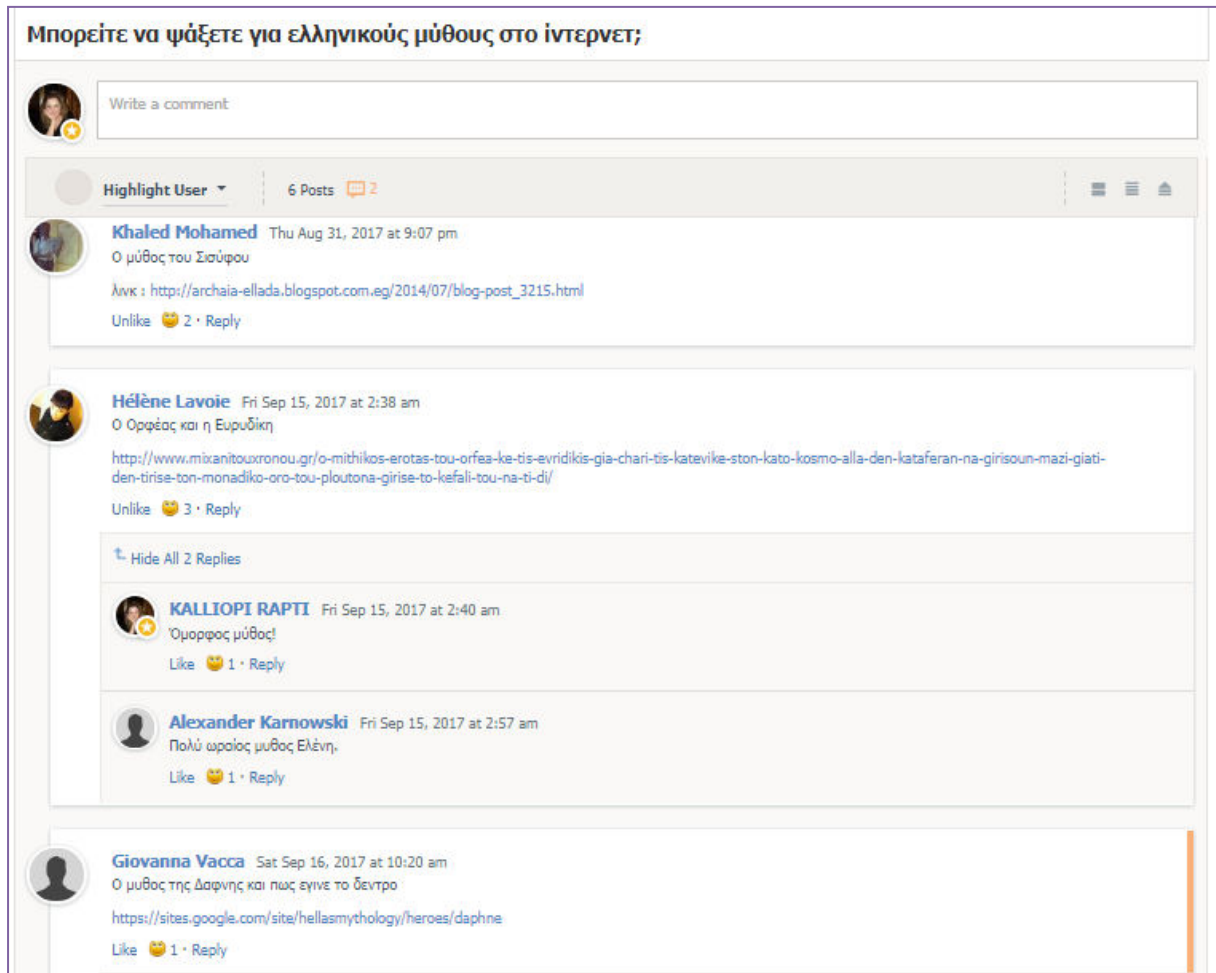
Reply · Like · Delete · Thu Sep 7, 2017 at 1:52 am

Alexander Karnowski
Πολυ ωραίοι ολοι οι μύθοι.

Reply · Like · Delete · Mon Sep 11, 2017 at 5:51 pm

Εικόνα 13. Οι μύθοι από τις χώρες των μαθητών

Έπειτα οι μαθητές κλήθηκαν να ψάξουν στο Διαδίκτυο για ελληνικούς μύθους (Εικόνα 14), αποφεύγοντας την προφανή Wikipedia, και με λέξεις κλειδιά στα Ελληνικά.



Εικόνα 14. Αναζήτηση μύθων από τους μαθητές

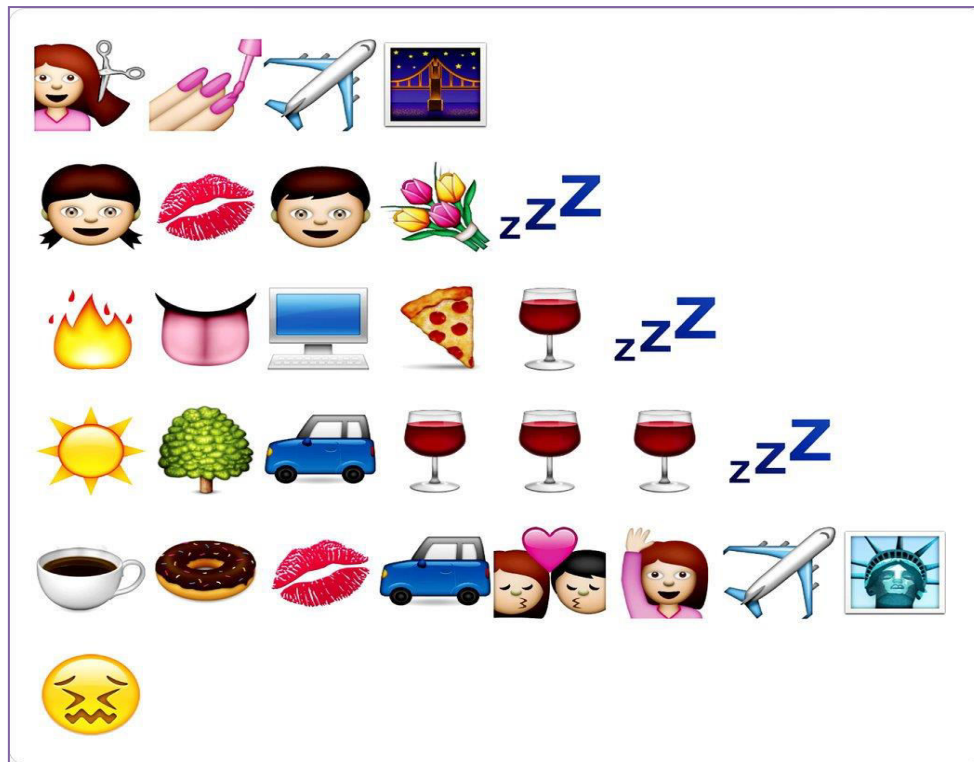
Πλησιάζοντας ένα βήμα πιο κοντά στην ψηφιακή αφήγηση, ζητήθηκε από τους μαθητές να βρουν εικόνες από το Διαδίκτυο, οι οποίες θα ταίριαζαν στον μύθο του Σίσυφου (έχει γίνει προεπιλογή του από τους άλλους μύθους). Όχι όμως αναζήτηση οποιωνδήποτε εικόνων, αλλά εικόνων ελεύθερων προς χρήση, εισάγοντάς τους έτσι στην έννοια των πνευματικών δικαιωμάτων στο Διαδίκτυο με το ακόλουθο συνοδευτικό κείμενο:

«Για τον μύθο που διαλέξαμε θα ήθελα να βρείτε εικόνες από το ίντερνετ για να τον συνοδέψουν. Προσοχή όμως, δεν είναι όλες οι εικόνες ελεύθερες πνευματικών δικαιωμάτων. Έχουν κανόνες χρήσης για τους οποίους μπορείτε να ενημερωθείτε εδώ <https://creativecommons.org/licenses/?lang=el>

Παρακάτω λοιπόν μπορείτε να βρείτε ιστοσελίδες που έχουν υλικό ελεύθερο πνευματικών δικαιωμάτων ή που επιτρέπονται για εκπαιδευτική χρήση.

1. [Creative Commons](#): Search engine for open source images, audio, and video.
2. [flickrCC](#): This section of Flickr offers images that are available under a Creative Commons license and also explains the different types of Creative Commons licenses.
3. [Google Images](#): While not all images on Google Images are Creative Commons licensed, it is possible to limit your search results to only images available under a Creative Commons license. To do so, run your search in the standard Google Image search bar and then on the results page, click on the "Search Tools" button just below the search box. Another drop down menu will appear with "Usage Rights" as an option.
4. [Multicolr Search Lab](#): This tool from TinEye allows you to search for Creative Commons-licensed images by colour.
5. [MorgueFile](#): As macabre as this sounds, it's merely a free photo archive. No dead bodies here!
6. [Everypixel](#) A great stock photo search engine online. It's **loaded with search options**, totally **free to use**, and it **crawls 50 of the top stock photo sites**, bringing you all the best photos in one place.
7. <http://www.pics4learning.com/>
8. [http://copyrightfriendly.wikispaces.com/»](http://copyrightfriendly.wikispaces.com/)

Μετά τη συγκέντρωση των εικόνων, πραγματοποιήθηκε ένα ακόμη βήμα πιο κοντά στην Ψηφιακή Αφήγηση. Αναρτήθηκε η παρακάτω Εικόνα 15, η οποία επιλέχθηκε σκοπίμως λόγω της ψηφιακής σημειολογίας της και της ελευθερίας που έδινε για την κατασκευή μιας ιστορίας χωρίς προκαθορισμένο θέμα, και ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν όλοι μαζί μία ιστορία παίρνοντας τα εικονίδια με τη σειρά και χρησιμοποιώντας 3–4 ο καθένας εναλλάξ με σκοπό να εισαχθούν τοιούτοτρόπως στη συνεργατική γραφή. Η εκμείωση της αφήγησης με βάση μια σειρά εικόνων έχει το πλεονέκτημα ότι δεν στηρίζεται στη μνήμη ή τη συγκέντρωση, αλλά από την άλλη μπορεί να εκμείψει μια στατική περιγραφή της κάθε εικόνας ξεχωριστά.



Εικόνα 15. Τυχαία emoticons για τη δημιουργία ιστορίας

Και πάλι η εκπαιδευτικός ενήργησε ως διευκολυντής για να βοηθήσει τους μαθητές να αφησουν την φαντασία τους ελεύθερη με το εξής αποτέλεσμα:

«Καλλιόπη: Αρχίζω εγώ την ιστορία με βάση αυτές τις εικόνες. Θα σας πω μία ιστορία για το πώς άλλαξε η ζωή μου μετά από ένα ταξίδι! Το προηγούμενο Σαββατοκύριακο και πριν φύγω για επαγγελματικό ταξίδι, αποφάσισα να κάνω κάτι για τον εαυτό μου! Έκλεισα λοιπόν ραντεβού με το κομμωτήριο για να κάνω ένα κούρεμα και ένα χτένισμα. Όταν έφτασα σκέφτηκα "καλύτερα να βάψω και τα νύχια μου πριν την πτήση για το Σικάγο"....

Χαλέντ: "Έφτασα στο Σικάγο. Με περίμενε ο αγαπημένος μου σύζυγος. Μου έλειψε πάρα πολύ! Με φίλησε, και μου έδωσε πανέμορφα λουλούδια, πάντα με κάνει χαρούμενη! Πήγαμε έξω από το αεροδρόμιο, και πήραμε ένα ταξί σε ένα μακρύ ξενοδοχείο. Μου άρεσει πολύ το ξενοδοχείο που είχε επιλέξει ο σύζυγος μου. Ήταν αργά η ώρα, έπρεπε να κοιμηθούμε γρήγορα. γιατί είχαμε πολλά να κάνουμε αύριο....."

Αλέξανδρος: "Ξαφνικά όταν κοιμόμαστε μυρίσαμε άσχημη μυρωδιά! Ανοίξαμε τα μάτια και το ξενοδοχείο είχε πιάσει φωτιά! Φοβηθήκαμε πάρα πολύ και σηκωθήκαμε απότομα! Από τον καπνό είχαμε γεύση χάλια! Σερφάραμε στο ίντερνετ για να βρούμε το τηλέφωνο της πυροσβεστικής υπηρεσίας. Το βρήκαμε και την τηλεφωνήσαμε αλλά ήδη το ξενοδοχείο την τηλεφώνησε. Πω πω!"

Καλλιόπη: Κατεβήκαμε στην είσοδο του ξενοδοχείου όπου δίπλα υπήρχε μία πιτσαρία και οι πελάτες εκεί έπιναν αμέριμνοι το κρασί τους σαν να μην είχε συμβεί τίποτα! "Μα καλά...κοιμούνται όρθιοι;" αναρωτήθηκα. Μόνο ένας, πολύ όμορφος πρέπει να πω, μας πλησίασε και μας ρώτησε αν θέλουμε βοήθεια. Εγώ ήμουν τρομοκρατημένη και έτσι δεν απάντησα. Δυστυχώς ο άντρας μου δεν μου έδινε σημασία και έτσι

δεν μπορούσα να ηρεμήσω με τίποτα! Ξαφνικά, αυτός ο όμορφος άγνωστος, ήρθε κ μου έδωσε ένα μπουκάλι νερό και μου είπε "Ηρέμησε, μη φοβάσαι. Θα έρθει η πυροσβεστική και όλα θα πάνε καλά!". Στο τέλος με πήρε μία αγκαλιά. Ο άντρας μου δεν ασχολήθηκε καθόλου. Μπορεί να με κάνει χαρούμενη με τα λουλούδια του και τα ξενοδοχεία που επιλέγει αλλά δεν είμαι ευχαριστημένη από τη συμπεριφορά του πολλές φορές!

Χαλέντ: Χτύπησε ο ήλιος το παράθυρο του δωματιού. Δεν μπορέσα να κοιμηθώ πολύ, γιατί σκεφτόμουν για όλα πώς όλα που είχε συμβεί χθες το βράδυ. Σοικώθηκα από το κρεβάτι, και άκουσα την φωνή του άντρα μου να έρχεται από την άλλο δωμάτιο, λέγοντας "Καλημέρα! χμμ, συγνώμη δεν θα παμε στο αυτό το πικνικ, που σ' είχα υποσχεθεί, γιατί έχω να πάω κάπου να κανονίσω κάποια πράγματα με τη δουλειά..άντε, γεια!" είπα βιαστικά "περίμενε τι λες" αλλά έφυγε σαν να μη ακούει. Δεν σας μιλούσα για τη περιέργη του συμπεριφορά; Δεν αντέχω αυτά που κάνει πια.. Τέλος πάντων, είπα στον εαυτό μου να μη θυμώνω, κι αποφάσισα να βγώ εξώ, να περπατήσω μόνη. Έφτασα σε ένα πανέμορφο κήπο, που πάντα άκουγα ότι είναι από τους ωραιότερους κήπους στο Σικάγο. Καθώς περπατούσα, είδα τον άνδρα μου να μιλάει με άλλη γυναίκα, που πάνε μαζί χέρι με χέρι. Με είδαν, και φωνάξε τι κάνεις εδώ; Έφυγα γήγορα από εκεί, και καθώς έκλαιγα, μου πλησίαζε ένα μπλέ αυτοκίνητο, έριξα μια ματΙΑ στον οδηγό του, και ξέρετε ποιόν ήταν; τον όμορφο άνδρα που συνάντησα χθές. Μου είπε έπαθες; γιατί κλαις; έλα στο αυτοκίνητο. Του είπα όλα που έγινε, και μου είπε ηρέμησε.. ας ποιουμε κάτι για να αλλάξεις τη διάθεσή σου. Πήγαμε σε ένα ωραίο εστιατόριο, και μου είπε ωχ δεν σου είπα το όνομά μου, ούτε εσύ το όνομά σου. Είπα ναι.. συγνώμη.. είμαι η Άννα, απάντησε αυτός, κι εγώ ο Μάρκος. Θέλω να μη λυπηθείς, το συμαντικό είναι ότι εσύ τα κατάλαβες τη αλήθεια του Άνδρα σου. Τον ευχαριστήσα, και του είπα πόσο είμαι ευγνωμονούσα για τη ευγενιά του. Έτσι, με πήγε πίσω στο ξενοδοχείο. Όταν μπήκα στο δωματιό βρήκα ότι ο άνδρας μου, ή να πω ο πρώην άνδρας μου είχε μαζέψει τα πράγματά του, και μου αφήσε τη βέρα πάνω στο τραπέζι.. δεν ήθελα να σκεφτώ πια και πήγα στο ύπνο.....

Σβετλάννα: Το πρώι ξύπνησα και ήμουν στεναχωρημένη. Αποφάσισα να μην είμαι στεναχωρημένη όμως! "Τι να κάνουμε; έτσι είναι η ζωή" σκέφτομαι. Αποφάσισα να συναντώ τον Μάρκο. Είχα το τηλεφώνό του γιατί αυτός το έδωσε σε μένα χθες. Του πήρα τηλεφώνο και πήγαμε για καφέ. Ήταν πολύ όμορφα! Μετά εφάγαμε γλυκό! Και μετά το γλυκό....Δώσαμε φιλί!!!!

Τζιοβάννα: Μετά πήγαμε βόλτα το πλε αυτοπκίνητο και όλα ήταν υπέροχα! μιλασαμε πολύ ώρες και είχαμε πολλά πραγματα ίδια. Αισθανήστηκα ότι είμαστε αδερφια ψυχές. Ερωτευτήκαμε πολύ και δεν ήμουν πια στεναχωρημένη με το άντρα μου. Δεν με νοιάζει ότι έχει άλλη γυναίκα γιατί και εγώ έχω καινούργιο καλό και όμορφο άνδρα!»

Ελένη: Αφήνω τον άντρα μου λοιπόν και πήγα στη Καινούργια Γιόρκη με τον Μάρκο μου! Ο άντρας μου νευριαστηκε πολύ! Αλλά δεν πιράζει! Μπορώ να πηγαίνει στην άλλη γυναίκα του!»

Από αυτή την ιστορία φαίνεται και το πραγματικό επίπεδο των μαθητών, τη δεδομένη στιγμή, αναφορικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου, επιτρέποντάς μας να τους αξιολογήσουμε ενδιάμεσα για αυτή τους την δεξιότητα.

Περάσαμε κατόπιν στο κομμάτι της μουσικής για την ιστορία μας, τονίζοντας στους μαθητές ότι ούτε αυτή είναι ελεύθερη πνευματικών δικαιωμάτων:

«Όπως συμβαίνει με τις εικόνες, έτσι και για τη μουσική δεν είναι ελεύθερη στο διαδίκτυο και ως υπάρχει εκεί. Εδώ είναι κάποιες ιστοσελίδες που έχουν νόμιμη για χρήση μουσική. Επιλέξτε από αυτές κάποιο κομμάτι που πιστεύετε ότι θα ταιρίαζε στο ύφος και την πλοκή της ιστορίας μας.

1. *Wikimedia Commons: a database of 20,550,201 freely usable media files to which anyone can contribute*
2. *Creative Commons Legal Music for videos: A list of sites that offer works by musicians under a Creative Commons license*
3. *Soundcloud: Soundcloud has a Creative Commons stream where members share CC licensed tracks with download enabled»*

Όντως, οι μαθητές έκαναν αναζήτηση στις προτεινόμενες ιστοσελίδες και οι μουσικές που προτάθηκαν ήταν όλες μελαγχολικές και ταιριαστές με το θέμα. Η εκπαιδευτικός, όπως σε όλες τις συζητήσεις, ήταν υποστηρικτική και δημιουργούσε συνεχώς ευκαιρίες αλληλεπίδρασης (βλ. σχετ. Εικόνα 16).

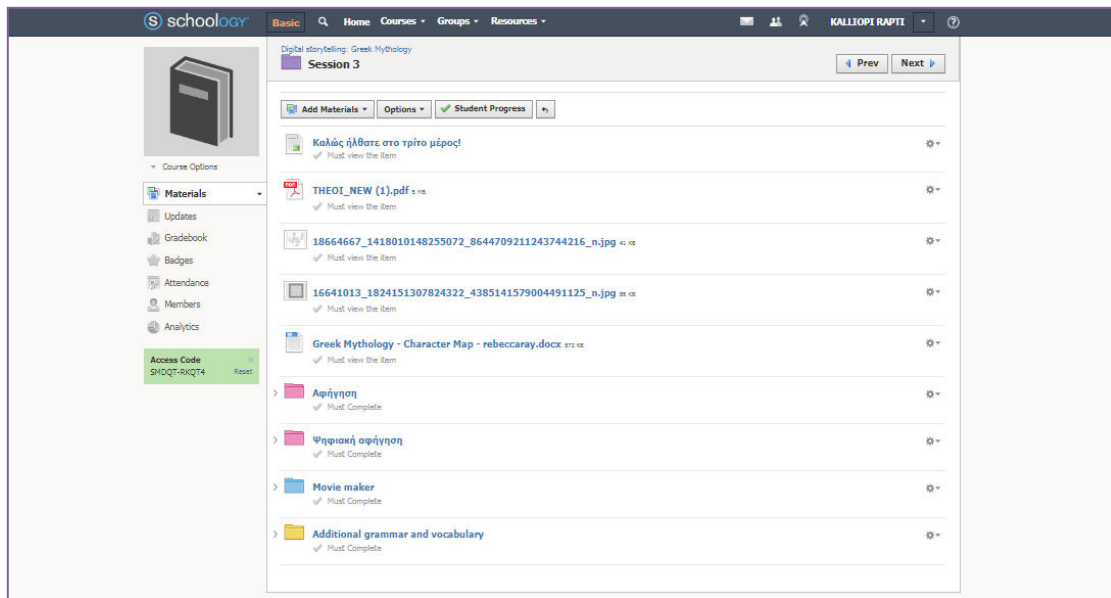


Εικόνα 16. Παράδειγμα υποστήριξης από την εκπαιδευτικό

Το Session ολοκληρώθηκε με επανάληψη των εγκλίσεων, καθώς θα ήταν χρήσιμη στους μαθητές για τη δόμηση της ιστορίας τους.

3.2.3 Session 3

Στο session 3 (Εικόνα 17) περνάμε δυναμικά στην ουσία της ψηφιακής αφήγησης και της ελληνικής μυθολογίας. Δίδεται αυθεντικό κείμενο στους μαθητές (Παράρτημα 12) σχετικό με τους θεούς του Ολύμπου για να έχουν επιπλέον λεξιλόγιο για το θέμα των τελικών εργασιών τους.



Εικόνα 17. Η δομή του Session 3

Επιπλέον, όμως, τους δίνεται και υλικό στην αγγλική γλώσσα (Εικόνα 18) σκοπίμως, για να μπορέσουν να κάνουν την γλωσσολογική σύνδεση μεταξύ των θεών που ήδη μπορεί να γνωρίζουν, ενδεχομένως σε άλλη γλώσσα.

GREEK NAME	ROMAN NAME	DESCRIPTION
Ares	Mars	Known as the god of war, son of Zeus and Hera. He is fierce, and the bringer of chaos.
Artemis	Diana	Twin sister of Apollo, goddess of the hunt, and represented by the moon.
Athena	Minerva	Athena is the goddess of skill, peace, warfare, and wisdom. She was born, fully grown, from Zeus' head.
Apollo	Apollo	The god of music and arts, knowledge, healing, plague, prophecy, manly beauty, and archery. He is the son of Zeus and Leto and has a twin sister named Artemis. He is identified with the sun.
Aphrodite	Venus	The goddess of love, beauty, and desire. She is said to be the most beautiful of all the goddesses. She is married to Hephaestus, but had affairs with Ares, Adonis, and Anchises.
Demeter	Ceres	Zeus's sister, she is goddess of the harvest and agriculture, responsible for growth. Her symbol is the cornucopia.
Hades	Pluto	More than just a god, Hades is King of the Underworld. He is Zeus's brother, and known for his three-headed dog, Cerberus!
Hermes	Mercury	God of travel, trade, and communication. He is more commonly referred to as the messenger god. He is the son of Zeus and Maia. His symbol is the caduceus, a herald's wand.
Hephaestus	Vulcan	The god of fire and smithing. He is known for the tools and crafts he creates. He is the son of Hera and the husband to Aphrodite. His symbol is the hammer.
Hera	Juno	Hera is Queen of the Gods, wife of Zeus, and is the goddess of marriage, women, childbirth, heirs, kings, and empires. Her husband's numerous affairs often drive her to vengeful jealousy.
Hestia	Vesta	Goddess of the home and chastity, she is Zeus's sister, and is the symbol of modesty, with her hearth and kettle. Although she plays few roles in Greek mythology, she was a major deity of the Romans.
Poseidon	Neptune	Brother to Zeus, king of all the water and its creatures. This Trident waving God is responsible for making many of the animals on land and in the sea.
Zeus	Jupiter	The king of the Greek gods. He overthrew his father Chronos, rescued his siblings, clashed with the Titans, and settled on top of Mount Olympus. He is the god of thunder, throwing lightning bolts from the sky. Many of the Greek gods and heroes were fathered by Zeus.

Εικόνα 18. Τα ονόματα των θεών του Ολύμπου

Οι ασκήσεις (Εικόνα 19 και Εικόνα 20) που εμπεριέχονται στην ενότητα ακολουθούν και αυτές το ίδιο σκεπτικό (βλ. Κεφάλαιο 4, «Συμπεράσματα»), για περισσότερα στοιχεία).

GREEK MYTHOLOGY
WORD SEARCH

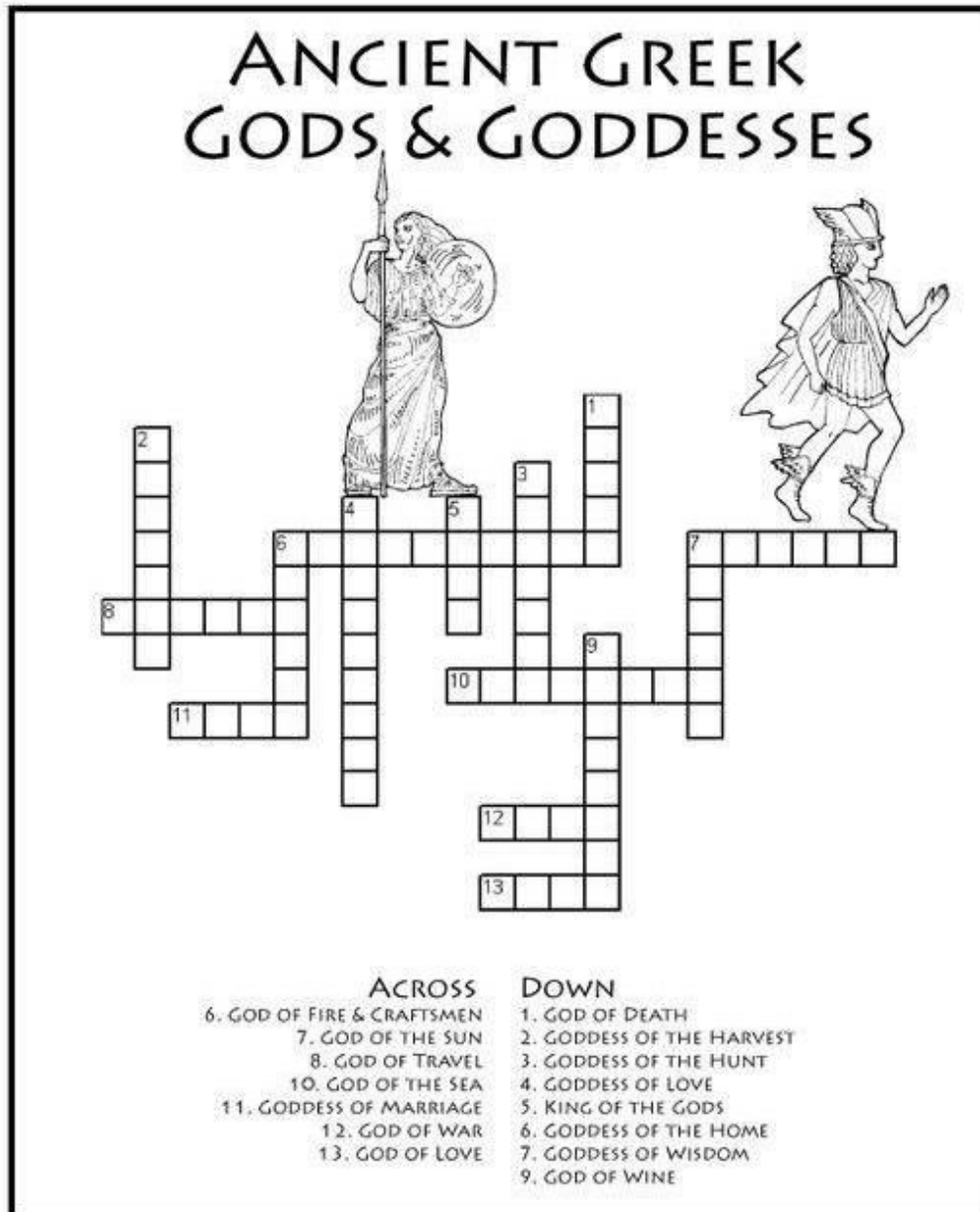
S Z K P J O F V A W P U I T Z S N O U E
U Y H O E N Q I V R F I S J O J O B W I
Z D V X H R T H D L M R P E L R I D F O
J W S Q U S E L W J M S U U Z D S K E N
W H U R E R P C K Z Y E O A O H T A D J
H E T H A L B N D E E M N M C V B K D N
Q Y S T G G E I Z T Y R M H T T V G C F
I M E P P Y N V I E Q E F M X L Z V A D
D C A H T X N D G K K H U K H A H Y R U
L Q H I P I O K D C I E X L I X R M T I
B G P U M R P X H A D E S I A N S E E Z
X O E O H K S U E Z T Z E C G R X R M X
N Q H P S E D W P M X Z G W Z D E O I J
O T A A E E I I Z B A K H Q E F G S S T
N W L X N G I H S V U H E M I M R W Y A
F E N V J E D D N Q W I E I G X N Z U D
J Y V R F I H B O F M T O L L O P A H B
Q A Q O U T S T N N E O V P V Z Q J F V
D I O N Y S U S A R H Y D L L T H R C A
A D X C H V P E T R R C X X J M W X U E

APHRODITE
APOLLO
ARES
ARTEMIS
ATHENA

DEMETER
DIONYSUS
EROS
HADES
HEPHAESTUS

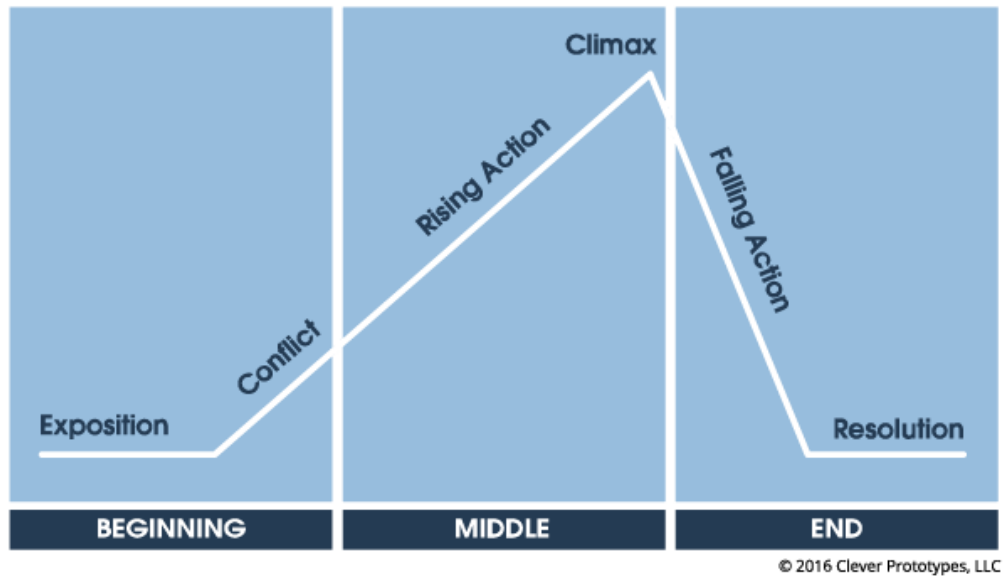
HERA
HERMES
HESTIA
POSEIDON
ZEUS

Εικόνα 19. Άσκηση για τα ονόματα των θεών 1



Εικόνα 20. Άσκηση για τα ονόματα των θεών 2

Κατόπιν δίνονται οδηγίες, για το πώς γράφουμε μία ιστορία τονίζοντας ότι η ιστορία που θα φτιάξουμε και εμείς πρέπει να χωρίζεται στα εξής μέρη (Εικόνα 21): Exposition (έκθεση), Conflict (Σύγκρουση), Rising Action (Κλιμάκωση της δράσης) Climax (Κορύφωση), Falling Action (Αποκλιμάκωση της δράσης), and Resolution (Λύση).



Εικόνα 21. Βήματα εξιστόρησης

Για να εμπεδώσουν ευκολότερα οι μαθητές τα στάδια τους ζητήθηκε να αποδομήσουν τον μύθο του Έρωτα και της Ψυχής από την προηγούμενη ενότητα, αφού τους ήταν πλέον οικείος, με βάση τα προαναφερθέντα στάδια, με το εξής αποτέλεσμα:

«Exposition

Η Ψυχή ήταν όμορφη κόρη οικογένειας και οι άνθρωποι από πάντα έρχονταν να βρύνε την και να θαυμάζουν την ομορφιά της.

Conflict

Η Θεά Αφροδίτη όταν έμαθε αυτό είπε σε Έρωτα που είναι γιός της να δηλητηριάζει τις ψυχές τους ανδρών να μην επιθυμούν την Ψυχή. Όμως ο Έρωτας αγάπησε την Ψυχή.

Rising action

Μετά από χρησμό πήραν αυτόν οι γονείς της Ψυχής, η Ψυχή έπρεπε να παντρευτείτε έναν άντρα που δεν τον έχει δει. Όταν τον παντρεύτηκε επίσης δεν μπόρεσε να τον βλέπει γιατί έρχεται μόνο τα βράδια σε εκείνη και πάντα μέσα σκοτάδι. Αλλά είναι καλός και τριφερός.

Climax

Μετά από καιρό, όταν η Ψυχή αποφάσισε να δει ποιος είναι ο άντρας της, είδε ότι ο Έρωτας. Αλλά ο Έρωτας έφυγε διότι μία θνητή (η Ψυχή) είδε το πρόσωπο του αθάνατου. Η Ψυχή από τότε έψαχνε. Και η Θεά Αφροδίτη έκανε 3 δοκιμασίες για να ξανασυναντήσσει αυτόν. Αλλά την παγίδευσε και την έριξε σε βαθύ ύπνο.

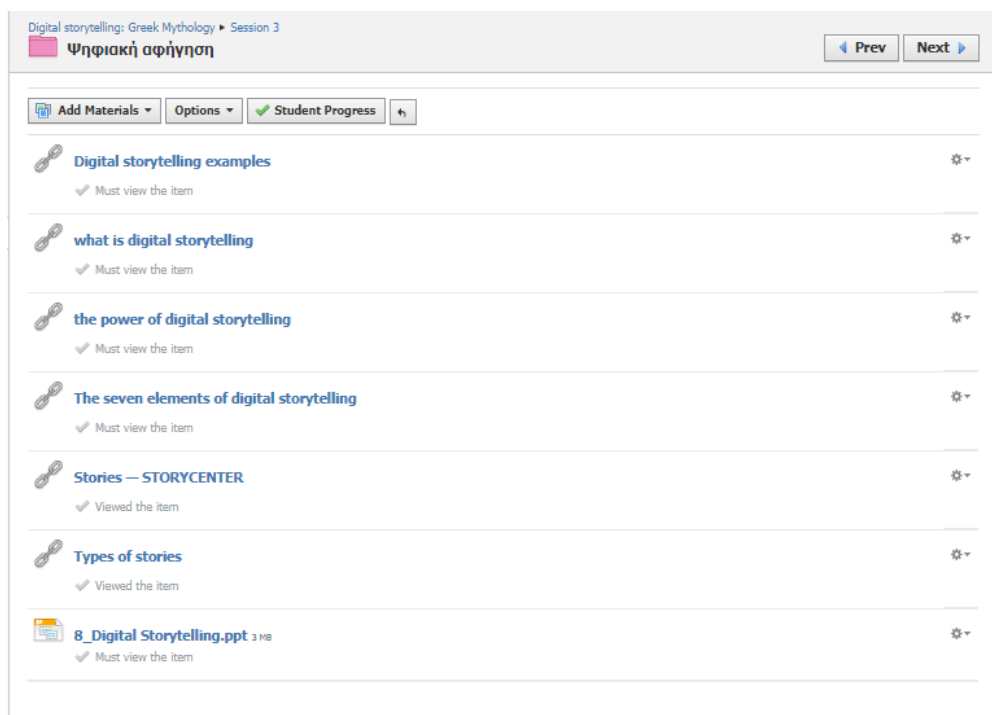
Falling Action

Όταν ο Ερωτας έμαθε τι έπαθε η αγαπημένη του, δραπέτευσε από το παλατι της Αφροδίτης, πέταξε στον Ολυμπο και παρακάλεσε τον Δία να σώσει την Ψυχή.

Resolution

Ο Δίας συγκενημένος από την αγάπη του Ερωτα, την έκαναν αθάνατη, επιτρέποντας στον Ερωτα να ενωθεί μαζί της για πάντα.»

Έπειτα, περάσαμε στο κατεξοχήν κομμάτι της Ψηφιακής Αφήγησης (Εικόνα 22) ζητώντας από τους μαθητές να δουν βίντεο που επιλέξαμε για το τί είναι η Ψηφιακή Αφήγηση, καθώς και παραδείγματα αυτής. Αφού φάνηκε από το σύστημα ότι όντως τα είδαν, κανονίστηκε ένα live web conference όπου παρουσιάστηκε πιο αναλυτικά η Ψηφιακή Αφήγηση (Παράρτημα 13), η παρουσίαση της οποίας αναρτήθηκε επίσης στην ίδια ενότητα. Αργότερα, μιας και αυτό το session διήρκησε 20 αντί για 10 μέρες λόγω δυσκολίας του, διεξήχθη ένα εργαστήριο 2 ωρών πάνω στον Monie Maker, οι οδηγίες του οποίου (Παράρτημα 14) αναρτήθηκαν επίσης στην ίδια ενότητα. Η Σβετλάνα χρειάστηκε και άλλες δύο συμπληρωματικές συνεδρίες για το πρόγραμμα, ενώ ο Αλέξανδρος άλλη μία. Φάνηκε πώς είχαν πάρει σοβαρά πλέον το πρότζεκτ.



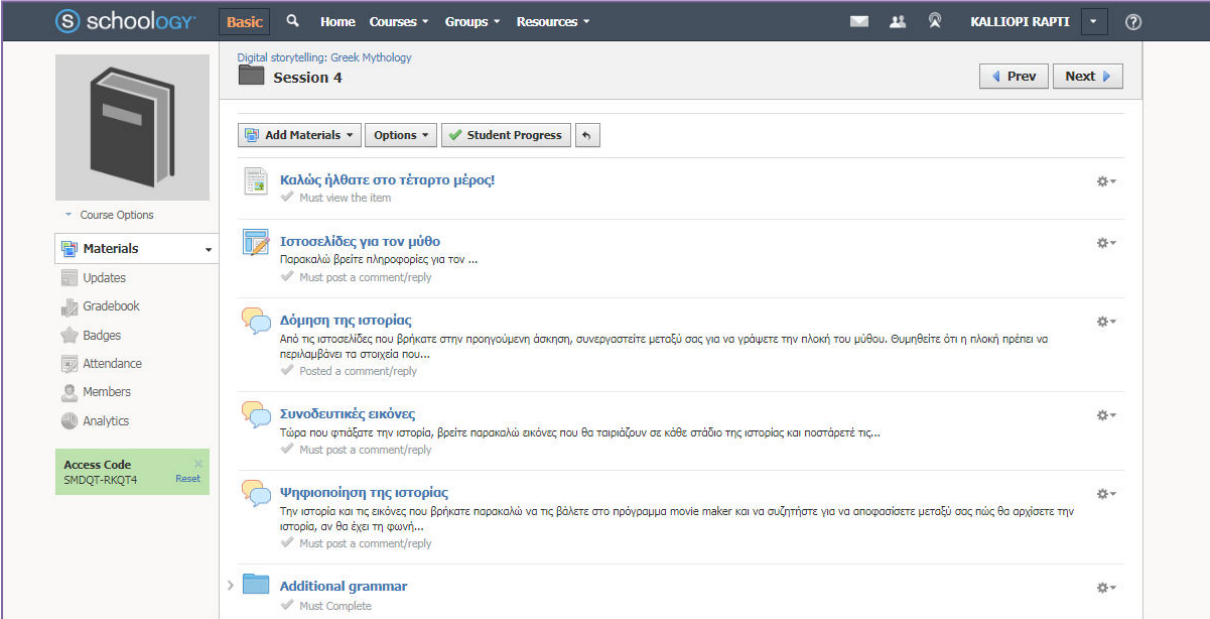
Εικόνα 22. Η ενότητα για την Ψηφιακή Αφήγηση

Και αυτή η ενότητα έκλεισε με επανάληψη γραμματικής και συγκεκριμένα των επιθέτων και των επιρρημάτων, χρήσιμων δηλαδή ενοτήτων για την ιστορία που θα έφτιαχναν στην επόμενη

ενότητα. Πιο συγκεκριμένα, στο LMS, που όπως είδαμε μέχρι τώρα λειτουργούσε και ως αποθετήριο υλικών (βλ. φωτογραφίες, γραμματική, λεξικό) αναρτήθηκε και μια λίστα με επίθετα που η γράφουσα θεώρησε χρήσιμα για την περιγραφή του θεού που θα κατασκεύαζαν. Τα επίθετα (Παράρτημα 15) επικεντρώνονταν σε αρνητικά χαρακτηριστικά, γιατί έτσι περιγράφονται συνήθως οι θεοί του Ολύμπου, και δόθηκαν με μετάφραση, αλλά χωρίς γένη, για να μπουν μόνοι τους οι μαθητές στη διαδικασία να ψάξουν όσα γένη δεν γνώριζαν.

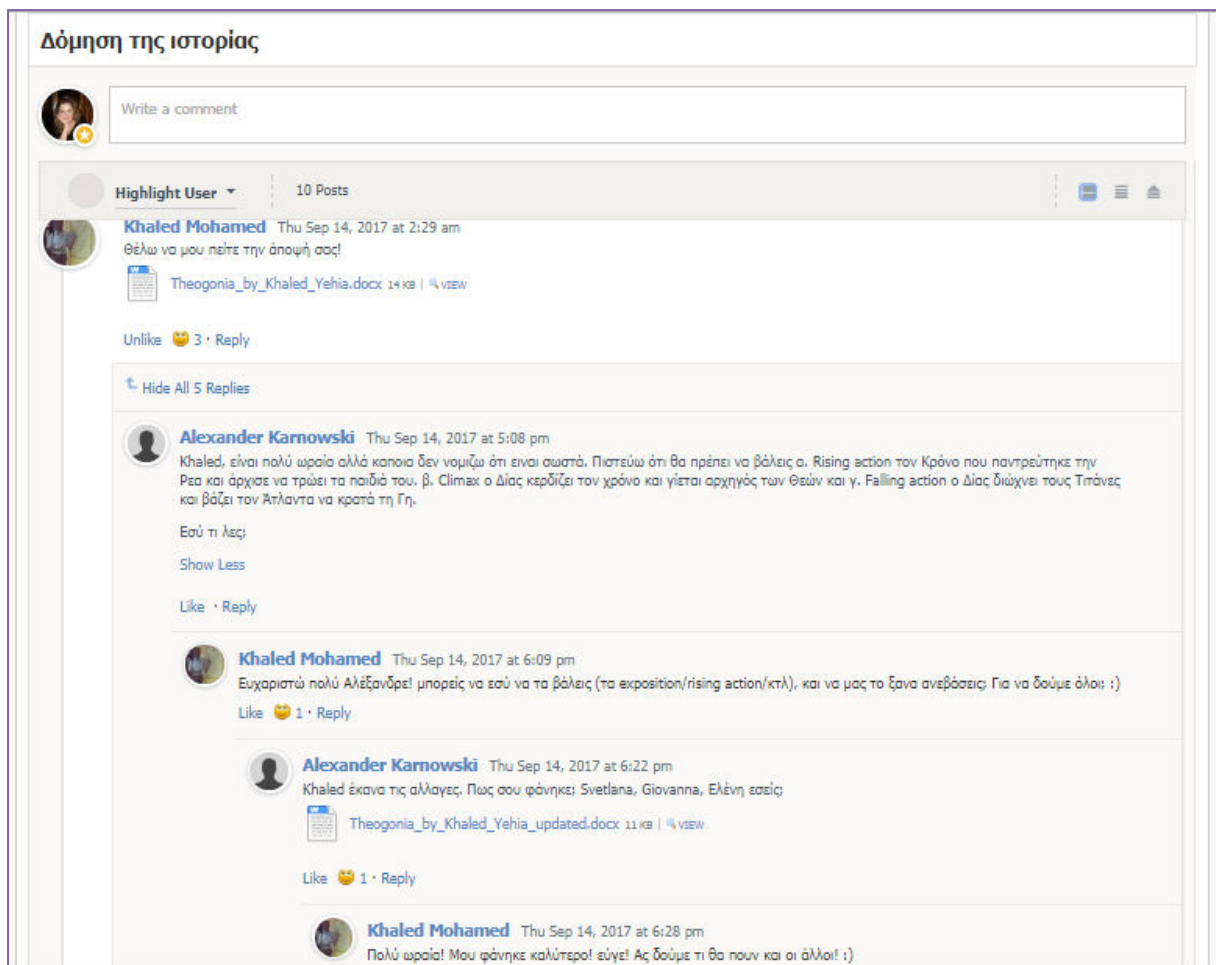
3.2.4 Session 4

Μπαίνοντας δυναμικά στη φάση του production και του συγγραφικού σταδίου με το Session 4 (Εικόνα 23), ζητήθηκε από τους μαθητές να βρουν ιστοσελίδες σχετικές με τον μύθο της Θεογονίας. Ο μύθος αυτός επιλέχθηκε καθότι λεξιλογικά περιείχε λέξεις που είχαν προδιδαχθεί στους μαθητές και ιστορία που κέντριζε το ενδιαφέρον τους.



Εικόνα 23. Η δομή του Session 4

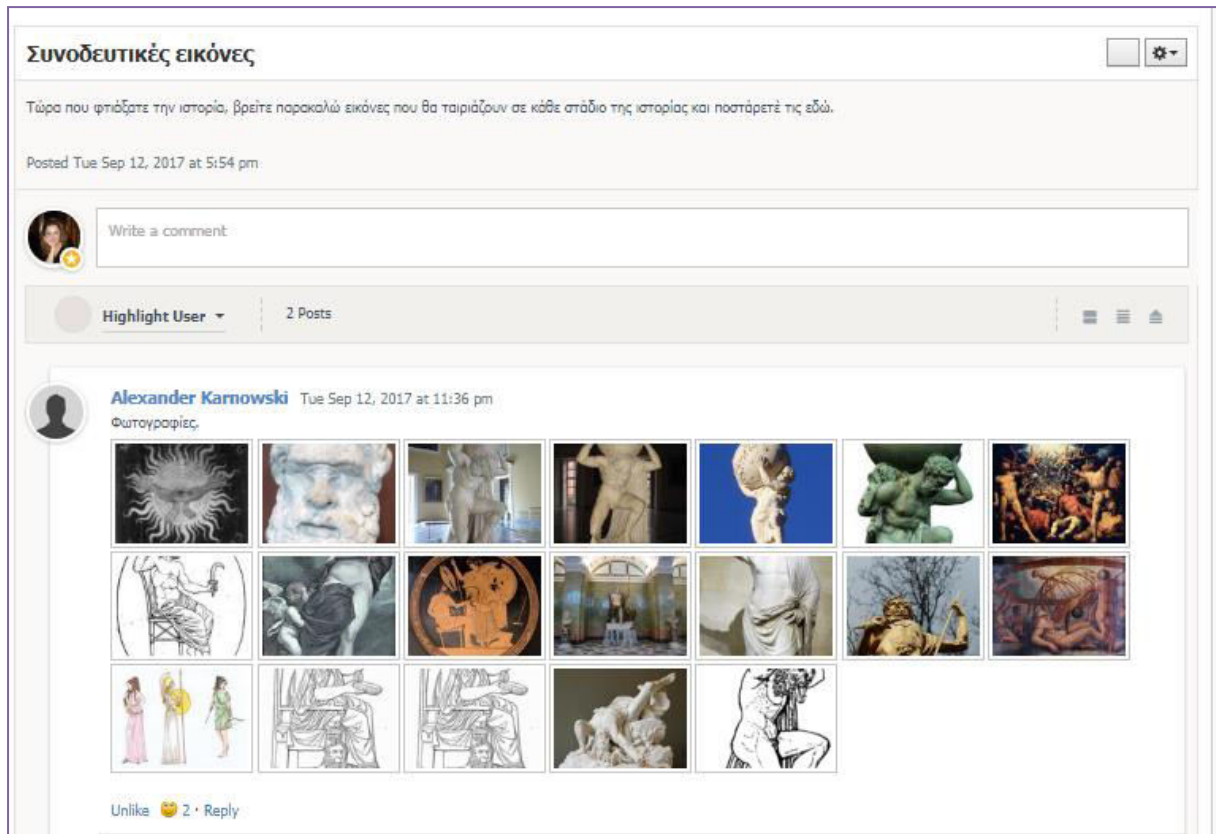
Ζητήθηκε λοιπόν από τους μαθητές να συνεργαστούν μεταξύ τους και να δομήσουν με βάση αυτά που μάθανε στις προηγούμενες ενότητες για τις ιστορίες τον μύθο της Θεογονίας, αφού πρώτα αναρτήσουν ιστοσελίδες με πληροφορίες για τον μύθο αυτό. Προτρέψαμε τους μαθητές να συνεργάζονται στο forum «Δόμηση της ιστορίας» (Εικόνα 24) και όχι με προσωπικά μηνύματα, ώστε να είναι όλοι γνώστες των αλλαγών στο κείμενο.



Εικόνα 24. Αλληλεπίδραση μαθητών

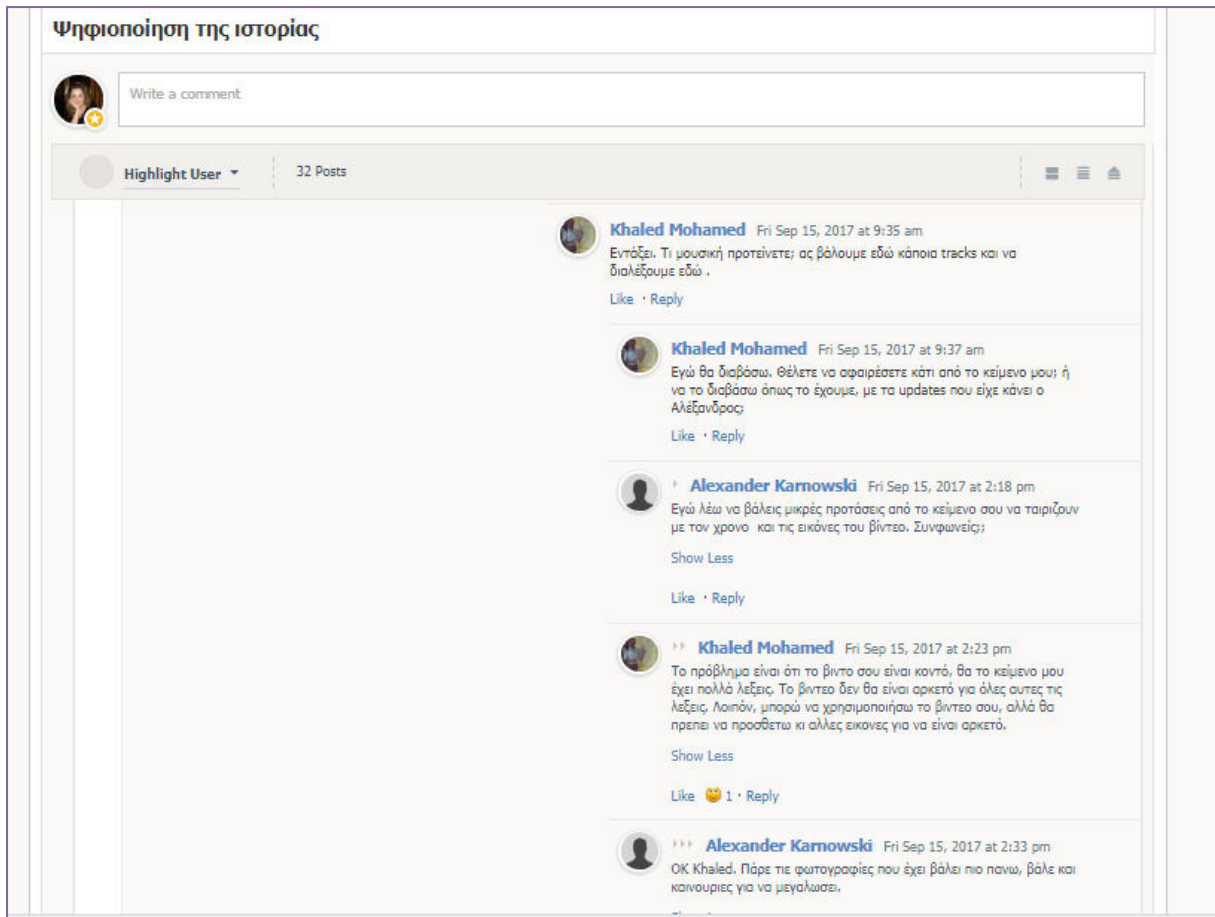
Αρχικά η δραστηριότητα αυτή επρόκειτο να γίνει μέσω του περιβάλλοντος Google Docs για να μπορούν όλοι οι μαθητές να δουλεύουν ταυτόχρονα στο ίδιο κείμενο. Κάτι τέτοιο όμως δεν ήταν εφικτό, γιατί θα χρειαζόνταν επιπλέον εκπαίδευση πάνω σε αυτό το εργαλείο και δεν υπήρχε χρόνος για κάτι τέτοιο, αφού λόγω της φύσης της ασύγχρονης και εξ αποστάσεως επικοινωνίας, κάθε δραστηριότητα δαπανούσε πολύ χρόνο, σε συνδυασμό με την ήδη πολυάσχολη ζωή των μαθητών.

Κατόπιν όλων αυτών, οι μαθητές ανήρτησαν εικόνες σχετικές με τον μύθο (Εικόνα 25).



Εικόνα 25. Εικόνες μαθητών για τον μύθο της Θεογονίας

Στο νήμα της συζήτησης συζητήσαν ποιός θα κάνει τί, ποιός θα διαβάσει, ποιός θα βρει μουσική, κλπ (Εικόνα 26). Αρχικά πήρε την πρωτοβουλία να ετοιμάσει ένα βίντεο ο Αλέξανδρος, το οποίο το ανέλαβε μετά ο Χαλέντ και πρόσθεσε εικόνες που είχαν βρει οι άλλοι συμμαθητές του, μετά πρόσθεσε μουσική η Σβετλάνα, έκαναν επεμβάσεις ξανά στο κείμενο και έτσι είχαν το τελικό προϊόν για να προχωρήσουμε στην επόμενη και τελευταία ενότητα.

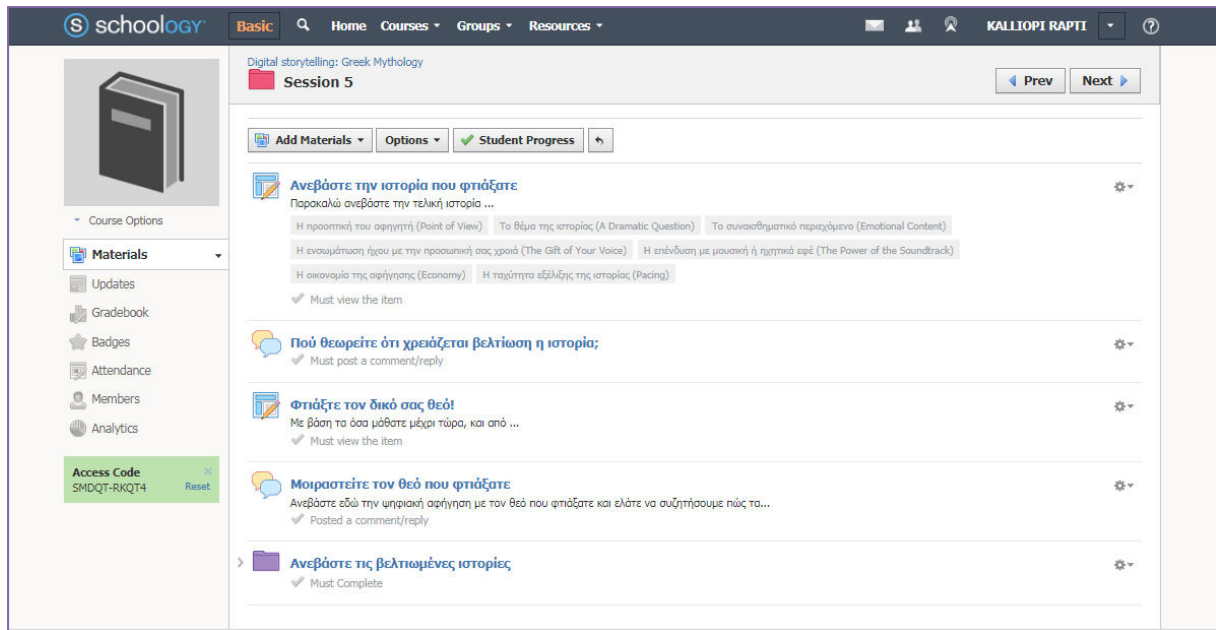


Εικόνα 26. Συζήτηση μαθητών για τη δόμηση της ιστορίας της θεογονίας

Όπως και τα προηγούμενα, έτσι και αυτό το Session έκλεισε με γραμματική αρμόζουσα στην φάση αυτή του πρότζεκτ, ήτοι συμπληρωματικές και επιρρηματικές προτάσεις και συμβουλές ορθής γραφής.

3.2.5 Session 5

Περνώντας στο post-production και στο μετα-γραφικό στάδιο της συνεργατικής αφήγησης με το Session 5 (Εικόνα 27), οι μαθητές ανέβασαν το τελικό προϊόν της συνεργατικής τους αφήγησης προς αξιολόγηση με ρουμπρίκα (Εικόνα 28), η οποία τους είχε γνωστοποιηθεί από πριν για να είναι ενήμεροι με το τι κριτήρια θα αξιολογηθεί το τελικό αποτέλεσμα.



Εικόνα 27. Η δομή του Session 5

Σύμφωνα με τον Lambert (2007), η αφήγηση έχει επτά τυπικά στοιχεία που καθορίζουν το στυλ της. Αυτά τα στοιχεία επανεξετάστηκαν και αναδιαρθρώθηκαν σε επτά βήματα (Lambert, 2010, Lambert, 2013).

Ανεβάστε την ιστορία που φτιάξατε				
Παρακαλώ ανεβάστε την τελική ιστορία που φτιάξατε και ελάτε να δούμε αν πληροί τις προϋποθέσεις της ρουμπρίκας που σας δίνω				
Posted Wed Sep 6, 2017 at 11:29 pm				
Criteria	Grading Scale			
Η προοπτική του αφηγητή (Point of View) Δηλώνετε σε ποιόν απευθύνεστε καθώς και την προσέγγιση που θα αναπτύξετε μέσα από το περιεχόμενο της ιστορίας σας	4 Τέλεια	3 Καλά	2 Ικανοποιητικά	1 Χρειάζεται βελτίωση
Το θέμα της ιστορίας (A Dramatic Question) Στην αρχή της αφήγησης τίθεται μια ερώτηση η οποία στοχεύει να προσελκύσει και να διατηρήσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη μέχρι το τέλος όπου και θα απαντηθεί	4 Τέλεια	3 Καλά	2 Ικανοποιητικά	1 Χρειάζεται βελτίωση
Το συναισθηματικό περιεχόμενο (Emotional Content) Σημαντικά στοιχεία εξέλιξης της ιστορίας, εισάγονται με δυναμικό και άμεσο τρόπο ώστε να υπάρξει αμεσότητα και σύνδεση με το καινό	4 Τέλεια	3 Καλά	2 Ικανοποιητικά	1 Χρειάζεται βελτίωση
Η ενσωμάτωση ήχου με την προσωπική σας χροιά (The Gift of Your Voice) Η καταγραφή της προσωπικής σας φωνής θα βοηθήσει τον ακροατή να καταλάβει και να οικειοποιηθεί το περιεχόμενο.	4 Τέλεια	3 Καλά	2 Ικανοποιητικά	1 Χρειάζεται βελτίωση
Η επένδυση με μουσική ή ηχητικά εφέ (The Power of the Soundtrack) Η επένδυση με μουσικά ή ηχητικά στοιχεία ενδυναμώνει την κατανόηση περιεχομένου	4 Τέλεια	3 Καλά	2 Ικανοποιητικά	1 Χρειάζεται βελτίωση
Η οικονομία της αφήγησης (Economy) Χρήση μόνο των απαραίτητων στοιχείων περιεχομένου	4 Τέλεια	3 Καλά	2 Ικανοποιητικά	1 Χρειάζεται βελτίωση
Η ταχύτητα εξέλιξης της ιστορίας (Pacing) Ο ρυθμός της ιστορίας με άλλα λόγια η γρήγορη ή αργή έκβαση της	4 Τέλεια	3 Καλά	2 Ικανοποιητικά	1 Χρειάζεται βελτίωση
Total pts: 28				

Εικόνα 28. Η κατά Lambert ρουμπρίκα

Η Ψηφιακή Αφήγησή τους βαθμολογήθηκε με :

«Η προοπτική του αφηγητή (Point of View) 2 και Το θέμα της ιστορίας (A Dramatic Question) 2

Το συναισθηματικό περιεχόμενο (Emotional Content) 4

Η ενσωμάτωση ήχου με την προσωπική σας χροιά (The Gift of Your Voice) 4

Η επένδυση με μουσική ή ηχητικά εφέ (The Power of the Soundtrack) 4

Η οικονομία της αφήγησης (Economy) 4

Η ταχύτητα εξέλιξης της ιστορίας (Pacing) 4

Μερικά μικρολαθάρια στα slides με τη σειρά: Η ΘΕΟΓΟΝΙΑ (χωρίς τόνο στα κεφαλαία), ο Αιθέρας, φυλάξει, παιδιά της, ξανασκέφτηκε, σκοτώνοντας (χωρίς το καθώς), να μη γίνει αλήθεια/πραγματικότητα, σπαργανωμένη, νίκησαν, τον Άτλαντα, ως.

Επίσης δεν γράψατε πού βρήκατε τις εικόνες;;; τη μουσική;;;

Επίσης, οι υπόλοιποι μαθητές έκαναν και επιπλέον προτάσεις (Εικόνα 29 και Εικόνα 30) για να γίνει ακόμα καλύτερο το αποτέλεσμα.


Πού θεωρείτε ότι χρειάζεται βελτίωση η ιστορία;

Write a comment

Highlight User 17 Posts

Khaled Mohamed Sun Sep 17, 2017 at 2:10 pm
Δεν ήξερα πριν τη λέξη "εκατόγχειρες" αλλά, η ελληνική γλώσσα είναι πάντα προφανής! Είμαι σίγουρος ότι βγαίνει από "εκατό" και "χείρες" (χέρια δηλαδή) δηλαδή θα πρέπει να είναι ένα πλάσμα που έχει εκατό χέρια! Για τη άλλη λέξη δεν ξέρω
Unlike 😊 1 · Reply

Alexander Karnowski Sun Sep 17, 2017 at 1:10 pm
Πάρα πολύ ωραίο το αποτέλεσμα που βγήκε. Απώς έχω να προτείνω ότι εκεί που λέει για τον Άτλαντα, θα ήταν ωραίο να μπει μια εικόνα να είναι πιο ωραία η αφήγηση.
Show Less



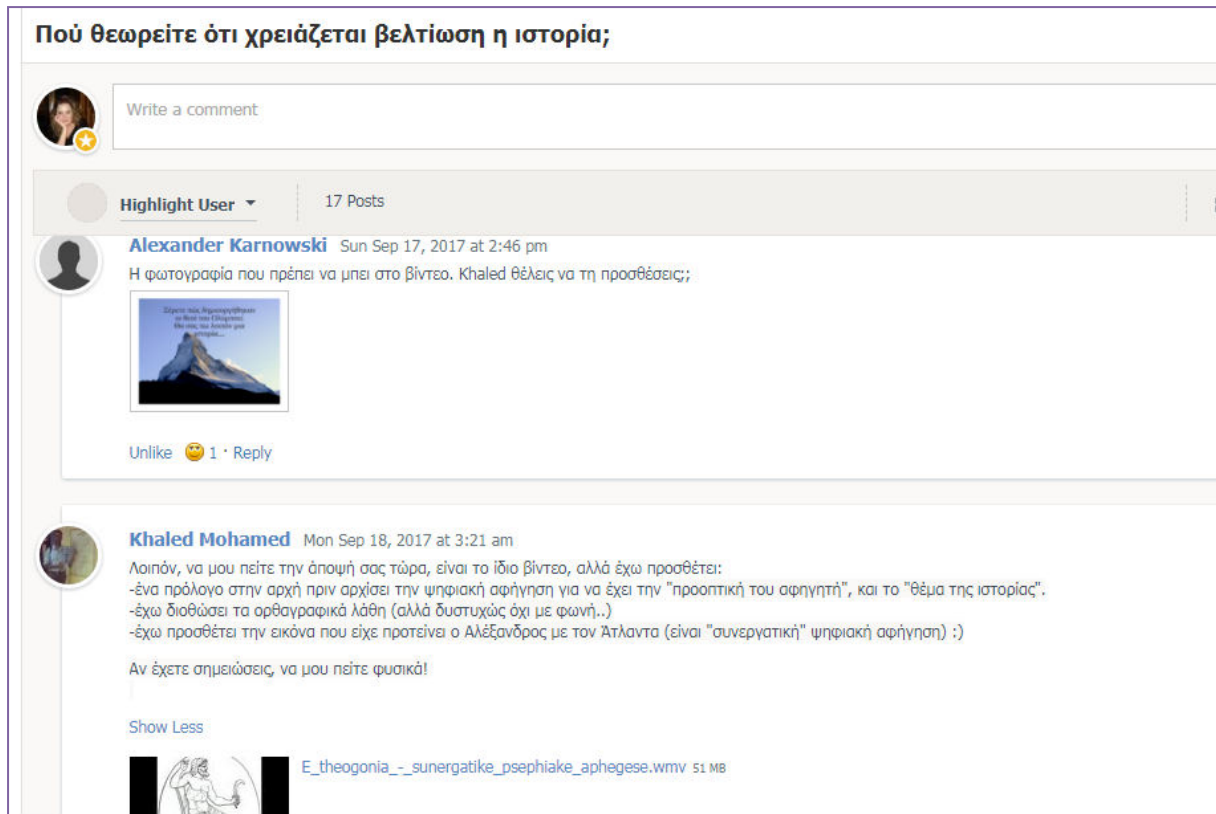
Like 😊 1 · Reply

Khaled Mohamed Sun Sep 17, 2017 at 2:05 pm
Ευχαριστώ πολύ, Αλέξανδρε! :) Ναι, έχεις δίκιο!
Like 😊 1 · Reply

Svetlana Sekulic Sun Sep 17, 2017 at 5:36 pm
....αυτό είναι τόσο όμορφο, εγώ δεν θα προσθέσω τίποτα καθόλου.....
ΜΠΡΑΒΟ!!!
Unlike 😊 1 · Reply

KALLIOPI RAPT Sun Sep 17, 2017 at 5:51 pm

Εικόνα 29. Προτάσεις μαθητών



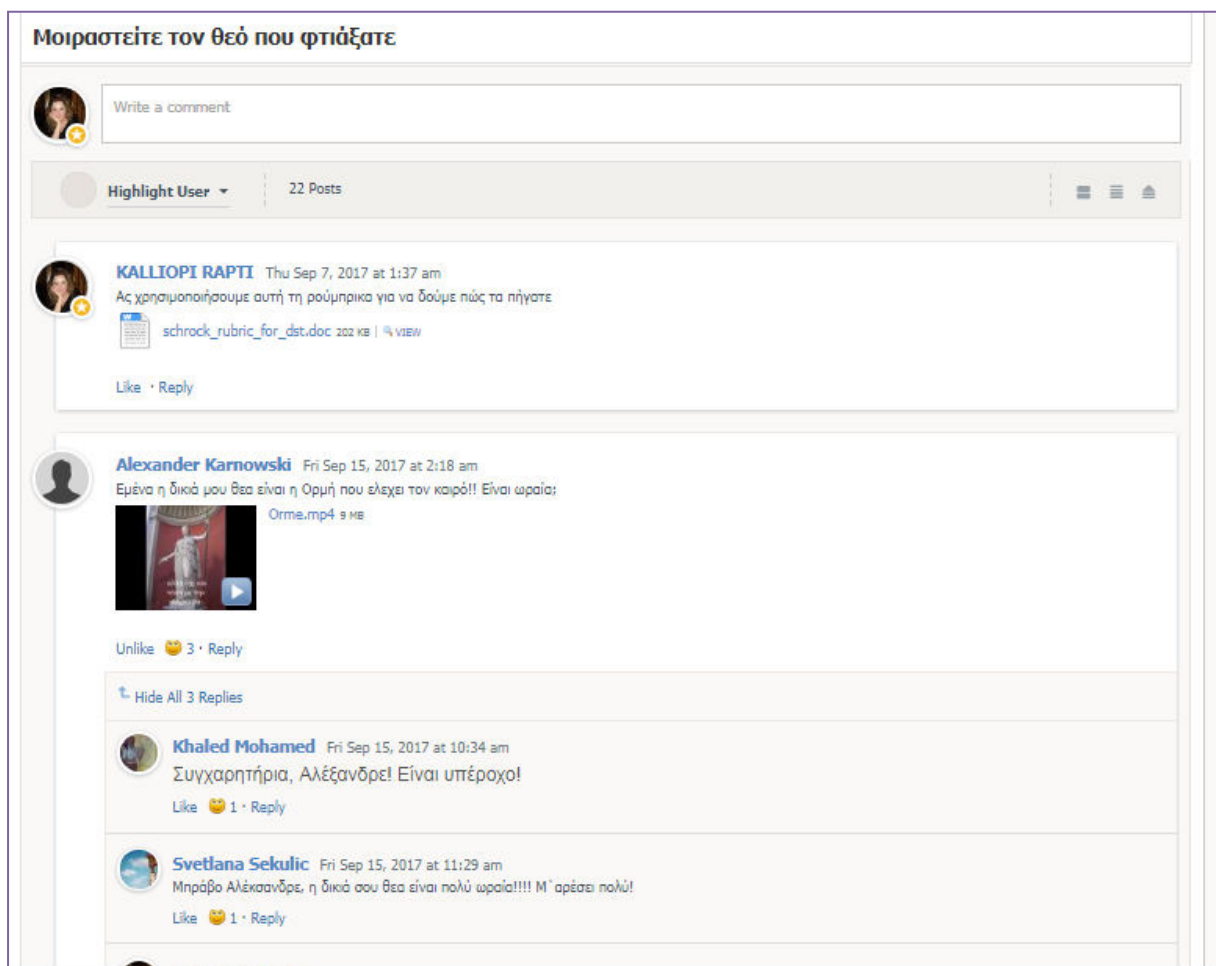
Εικόνα 30. Προτάσεις μαθητών

Μετά από αυτή τη φάση, κάναμε πάλι ένα live web conference για να αναφερθούμε στο τελικό προϊόν και να περάσουμε στις προσωπικές αφηγήσεις, τώρα που οι μαθητές αισθάνονταν πιο σίγουροι για να αναλάβουν τα ηνία και την κατασκευή του δικού τους μοντέρνου θεού, ο οποίος θα έπρεπε να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά : Όνομα, Φύλο, Εθνικότητα, Μαλλιά, Μάτια, Σωματική διάπλαση, Ρούχα, Οικογένεια, Εχθρούς, Συμπάθειες, Αντιπάθειες, Δύναμη, Αδυναμία, Τι προστατεύει, Σύμβολο. Στην συνάντηση παρευρέθηκαν μόνο ο Αλέξανδρος, η Σβετλάνα και ο Χαλέντ, οι οποίοι ήταν ενθουσιασμένοι με τους θεούς που είχαν ήδη σκεφτεί και μάλιστα κατά τη διάρκεια της συνάντησης πρότεινε και ο ένας στον άλλον ιδέες για τον θεό που περιέγραφε ο καθένας τους.

Οι τρεις αυτοί μαθητές επινόησαν τον δικό τους σύγχρονο θεό και το κείμενο της αφήγησης (Παράρτημα) που στείλανε γραπτώς χρησιμοποιήθηκε ως τελική αξιολόγηση όχι μόνο της δεξιοτήτας παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά και της ίδιας της Ψηφιακής Αφήγησης αυτή τη φορά με άλλη ρουμπρίκα (Παράρτημα 4), πάλι γνωστοποιημένης από πριν. Το ενδιαφέρον είναι ότι ο Αλέξανδρος και η Σβετλάνα επινόησαν έναν «καλό» θεό ενώ ο Χαλέντ έναν «κακό», και ότι, ενώ τα πήγαν εξαιρετικά καλά όλοι, κανείς τους στο αρχικό βίντεο δεν είχε αναφέρει τις πηγές των εικόνων και της μουσικής. Ένας βασικός λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε ο γραπτός λόγος στην προκειμένη έρευνα είναι ότι, επειδή η γραφή αποτελεί μια πιο αργή και προσεκτική

δραστηριότητα που επιτρέπει στον ομιλητή να διαμορφώσει τις ιδέες του σε ένα πιο σύνθετο, συνεκτικό και οργανωμένο όλο σε σχέση με τον προφορικό λόγο, καθώς και να επανέλθει σε προηγούμενα σημεία του λόγου για να τα επεξεργαστεί εκ νέου ή να τα διορθώσει (Berman 2005, Jisa 2004), έτσι θα μπορέσει να αποτυπώσει καλύτερο το εύρος της αφηγηματικής ικανότητας, τόσο σε επίπεδο γλωσσικής πολυπλοκότητας και χρήσης γλωσσικών μηχανισμών που εξασφαλίζουν τη συνοχή της ιστορίας, όσο και σε επίπεδο συγκρότησης της αφηγηματικής δομής.

Οι ιστορίες διορθώθηκαν από την εκπαιδευτικό σε επίπεδο γραμματικής και σύνταξης και το στάδιο του εορτασμού έλαβε χώρα στο forum (Εικόνα 31), όπου και οι τρεις είχαν μόνο καλά λόγια να πουν για τις δημιουργίες.



Εικόνα 31. Διαμοιρασμός τελικών ιστοριών

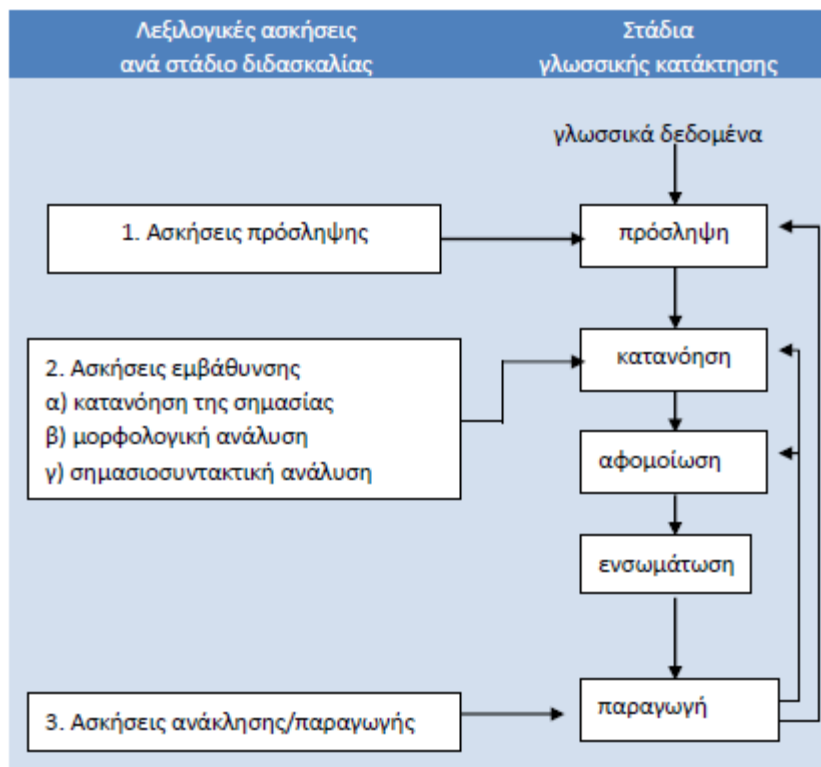
3.3 Μερικές παρατηρήσεις για τη δομή του πρότζεκτ και την επιλογή των δραστηριοτήτων

Αναφορικά με τη δομή του πρότζεκτ και την επιλογή των δραστηριοτήτων καταβλήθηκε προσπάθεια αυτά να μην έχουν έντονο μεταγλωσσικό χαρακτήρα, να ληφθεί υπόψη η λειτουργική πολυμορφία της γλώσσας και η άσκηση των μαθητών να εστιάζει στην παραγωγή και κατανόηση κειμένων προσαρμοσμένων στις επικοινωνιακές περιστάσεις (ποιός μιλάει σε ποιόν, με ποιά πρόθεση, κτλ). Οι δραστηριότητες δομήθηκαν συγκροτημένα έτσι ώστε να επιτρέπουν εναλλαγές μεταξύ μορφών λόγου, και να προβλέπουν διαφορετικές προσεγγίσεις τους θέματος με σκοπό οι μαθητές όχι μόνο να παράξουν γραπτό λόγο, αλλά και να κατανοήσουν τον γραπτό λόγο των άλλων, αφού κατά την πλοήγησή τους στο LMS «άκουγαν» απόψεις των άλλων, συζητούσαν και κατέφευγαν σε γραπτές πηγές για άντληση πληροφοριών σχετικά με το προς διερεύνηση θέμα, ερχόμενοι έτσι σε επαφή με ποικίλο γλωσσικό υλικό.

Η *τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία* (Computer Mediated Communication) είχε τη μορφή της ασύγχρονης γραπτής επικοινωνίας μέσω νηματοειδών συζητήσεων (threaded discussions) σε φόρουμ με τις συνεισφορές των συμμετεχόντων να απέχουν χρονικά μεταξύ πλην όμως να διαδέχονται χρονικά μεταξύ τους. Άλλες ιδιαιτερότητες της ασύγχρονης επικοινωνίας αφορούν ευρύτερα τον ψηφιακό λόγο, όπως για παράδειγμα η δυνατότητα εισαγωγής υπερσυνδέσμων προς εξωτερικούς ιστότοπους, η επισύναψη αρχείων σε ένα μήνυμα, η αντιγραφή-επικόλληση κ.ά. Οι τεχνικές δυνατότητες του μέσου αποτελούν μέρος του συγκεκριμένου της διεπίδρασης και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη μελέτη της ψηφιακής επικοινωνίας.

Για την παραγωγή του γραπτού λόγου υιοθετήθηκε το επονομαζόμενο διαδικαστικό μοντέλο, το οποίο παρέχει διακριτά στάδια, τα οποία και χρησιμοποιήθηκαν, ήτοι ο σχεδιασμός της δομής και του περιεχομένου του (structuring), η αρχική συγγραφή του προσχεδίου, η αναθεώρηση κάποιων σημείων του προσχεδίου ή του αρχικού κειμένου (editing / drafting), ο έλεγχος της αποδεκτότητάς του (focusing) και η ανασύνθεσή του βάσει των προθέσεων του συγγραφέα, του επικοινωνιακού πλαισίου και του αποδέκτη του (redrafting). Για να είναι αποτελεσματικό επικοινωνιακά το τελικό κείμενο, ο σχεδιασμός της δομής περιελάμβανε τον καθορισμό του κειμενικού τύπου (text type) και τον προσδιορισμό της προθετικότητας (intentionality) του συγγραφέα, την παροχή υποστήριξης των μαθητών με τα κατάλληλα μαθησιακά υλικά, την εξάσκησή του στον σχεδιασμό παραγωγής κειμένου με κατευθυνόμενες (guided) και μη κατευθυνόμενες (unguided) τεχνικές, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, και την ενθάρρυνση των μαθητών στη εφαρμογή στρατηγικών αναθεώρησης (Ματσαγγούρας, 2001.)

Αναφορικά με το λεξιλόγιο υιοθετήθηκαν η άμεση, εμπρόθετη διδασκαλία του και εκμάθησή του (intentional/explicit learning), και η έμμεση, ευκαιριακή μάθηση (incidental learning προσέγγιση Nation 2001:120,232-3, Schmitt 2000:116,146-149). Η άμεση υιοθετήθηκε καθώς κρίθηκε πρόσφορη για την εκμάθηση συγκεκριμένου λεξιλογίου και περιορισμένου αριθμού λέξεων σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ η έμμεση γιατί βελτιώνει την ποιότητα της λεξικής γνώσης.



Εικόνα 32. Λεξιλογικές ασκήσεις με βάση τα στάδια γλωσσικής κατάκτησης

(πηγή: Μ. Αντωνίου, Α. Κατσαλήρου, Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας Ε.Κ.Π.Α. – Α.Π.Θ)

Από τα υπάρχοντα είδη ασκήσεων λεξιλογίου (Εικόνα 32) επιλέχθηκαν ασκήσεις εμπάθυνας, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να συσχετίσουν λέξεις με ήδη κατεκτημένες γνώσεις και να τις εντάξουν τελικά στο γλωσσικό τους σύστημα και ασκήσεις κατανόησης σημασίας, ώστε οι μαθητές να συνδέσουν τη μορφή της λέξης με τη σημασία της.

4 Αποτελέσματα και Συμπεράσματα

4.1 Εισαγωγή

Η επεξεργασία, με μεικτές μεθόδους, των εμπειρικών στοιχείων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια, την παρατήρηση της ερευνήτριας, τις συνεντεύξεις των μαθητών (Παραρτήματα 1, 3, 4, 11) και την αξιολόγηση των ψηφιακών ιστοριών των μαθητών, έδωσαν τη δυνατότητα στη γράφουσα να αποδώσει πολύτιμα ευρήματα, ικανοποιώντας τους ερευνητικούς σκοπούς.

Ειδικότερα διαψεύστηκε η μηδενική μας υπόθεση, « **0** Η DS δεν έχει καμία επίδραση στον Ψηφιακό Γραμματισμό των συμμετεχόντων» και επιβεβαιώθηκε η πρώτη ερευνητική μας υπόθεση

«1 Η DS έχει επίδραση στον Ψηφιακό Γραμματισμό των συμμετεχόντων

1.3 Η DS αυξάνει/βελτιώνει τις ικανότητες/δεξιότητες των συμμετεχόντων που είναι ψηφιακοί ιθαγενείς

1.4 Η DS αυξάνει/βελτιώνει τις ικανότητες/δεξιότητες των συμμετεχόντων που είναι ψηφιακοί μετανάστες»,

όπως επίσης και η δεύτερη,

«2 Το ψηφιακό διαγενεακό χάσμα δεν είναι υπαρκτό το ίδιο και ο διαχωρισμός μεταξύ αυτοχθόνων και μεταναστών».

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί αφορά περισσότερο τους μαθητές Χαλέντ, Αλέξανδρο και Σβετλάνα, καθώς ήταν αυτοί που ολοκλήρωσαν όλα τα στάδια του πρότζεκτ, με την Τζιοβάνα και την Ελένη να εγκαταλείπουν μετά το πέρας της συνεργατικής αφήγησης και πριν την ολοκλήρωση της προσωπικής τους αφήγησης. Το δεύτερο αυτό θέμα θα αναλυθεί ξεχωριστά από την ανάλυση των ευρημάτων, καθώς οι δύο τελευταίες δεν δέχτηκαν να αξιολογήσουν και να αξιολογηθούν μέσω συνέντευξης.

Η συνέντευξη των τριών επιτυχών συμμετοχών έγινε γραπτώς, καθώς στο έγγραφο συγκατάθεσης για βιντεοσκόπηση (Παράρτημα 9) οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν την επιθυμούν. Συναίνεσαν όμως στη χρήση και ανάρτηση των δημιουργημάτων τους για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

4.1.1 Ψηφιακός γραμματισμός

Πιο συγκεκριμένα, τα ποιοτικά στοιχεία της παρατήρησης και των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων αποκωδικοποιήθηκαν, όπως και οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια. Σχετικά με τον Ψηφιακό Γραμματισμό τα συμπεράσματα είναι επιβεβαιωτικά της αρχικής μας

υπόθεσης ότι η DS είναι ένα εργαλείο το οποίο είναι ικανό να βελτιώσει τον Ψηφιακό Γραμματισμό όχι μόνο των ψηφιακών αυτοχθόνων, αλλά και των μεταναστών επίσης. Στο ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να απαντήσουν, αρχικά, οι συμμετέχοντες, όπως είδαμε στο Κεφάλαιο 3, υπήρχαν και δύο όπως ο Χαλέντ και η Τζιοβάννα, οι οποίοι υπερτίμησαν τις δυνατότητές τους όσον αφορά τον Ψηφιακό Γραμματισμό τους, και βρέθηκε από την παρατήρηση ότι δεν κατείχαν τις δεξιότητες που δήλωσαν ότι κατείχαν, όπως το ότι ήταν ενήμεροι για τα πνευματικά δικαιώματα στο Διαδίκτυο και για το πώς να φτιάξουνε μία ιστορία με ψηφιακά μέσα. Αυτό διαφάνηκε ακόμα περισσότερο και από τις απαντήσεις που έδωσε ο Χαλέντ στις ερωτήσεις της συνέντευξης καθώς, παρότι έκρινε αρχικά εαυτόν ότι το επίπεδό του ήταν τόσο υψηλό που δεν θα μπορούσε να μάθει και άλλα, φαίνεται ότι έμαθε αρκετά παραπάνω απ όσα περίμενε:

«-Did you like the project?

Yes, very much. I actually loved the project so much!

-What did you like most?

I liked how the course was well-organized by its supervisor, Ms Kaliopoi, as she made fabulous job in providing us with the best materials that could help us throughout the project. I liked also, the site, Schoology, on which the project was held.

In brief, I loved how the project made me learn new things related to the Greek mythology, the Greek language which I love a lot, and last but not least, how it has improved my digital skills in general.

-What didn't you like?

I cannot think of something that bothered me or I didn't like, on the contrary, it's full of great advantages and things I really liked & enjoyed.

-How could the project improve?

I believe it has everything it needs, just maybe, it would need more participants, because the more participants, the more teamwork can flourish, which means greater results for the project.

-In the Questionnaire about digital literacy at the beginning of the project you stated that you are (7 out of 7) digitally literate. According to your opinion did it represent the actual level then?

Yes.

Has the level changed now?

Yes, to the better of course.

-What do you think you learnt?

I believe I knew already many of the skills needed in completing the digital stories, but I learned more on how to verify the materials presented in the digital story.

-In which area do you think you improved?

I think I've improved in how to make sure exactly if my materials (e.g photos) are labeled as creative commons or not, and also, in how to search for good authentic sources that I can use for having royalty free music, in my digital story, so I can avoid any troubles with copyrights in the future.

-Where did you encounter difficulties?

I can't recall any difficulties. I didn't have any.

-Did you have enough support from the instructor?

Yes, very, very much! Ms Kaliopi is such an amazing instructor.

She really helped me a lot, and I believe that her great dedication to the project and to her students, made this project successful. I'm very grateful of everything I learned from her.

-Did you have enough support from your classmates?

Yes.»

Το ίδιο διαφαίνεται και από τη συμπλήρωση του επίσημου πίνακα αυτοαξιολόγησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις ψηφιακές δεξιότητες (Παράρτημα 2) δηλώνοντας ενδυνάμωση ή και νέα κατάκτηση σε όλα τα παρακάτω σε σχέση με πριν την έναρξη του πρότζεκτ:

«I can use advanced search strategies (e.g. using search operators) to find reliable information on the internet.

I can assess the validity and credibility of information using a range of criteria.

I am aware of new advances in information search, storage and retrieval.

I can save information found on the internet in different formats.

I can use cloud information storage services.

I can create and manage content with collaboration tools (e.g. electronic calendars, project management systems, online proofing, online spreadsheets).

I actively participate in online spaces and use several online services (e.g. public services, e-banking, online shopping).

I can use advanced features of communication tools (e.g. video conferencing, data sharing, application sharing

I can produce or modify complex, multimedia content in different formats, using a variety of digital platforms, tools and environments.

I know how to apply licences and copyrights.

I frequently check the security configuration and systems of my devices and/or of the applications I use.

I have an informed stance on the impact of digital technologies on everyday life, online consumption, and the environment.

I can solve almost all problems that arise when using digital technology.

I can choose the right tool, device, application, software or service to solve (non-technical) problems.

I am aware of new technological developments. I understand how new tools work.

I frequently update my digital skills.»

Καταδεικνύεται, λοιπόν, ότι ο Χαλέντ αν και ψηφιακός αυτόχθων και μόνο 28 ετών, με εργασία σε εταιρία που χρησιμοποιεί την τεχνολογία σε καθημερινή βάση (Vodafone) επωφελήθηκε σημαντικά από την DS, καθώς αυτή του επέτρεψε να αποκτήσει ακόμα περισσότερες δεξιότητες από αυτές που ήδη είχε και να τον μετατρέψει από “Independent User” σε “Proficient”, καθώς όλες οι παραπάνω ικανότητες που υπογράμμισε ότι κατέχει βρίσκονται στην στήλη του “Proficient”. Αυτό φαίνεται να εξέπληξε και τον ίδιο, όπως δήλωσε, και προς τιμήν του κάθε φορά που χρειαζόταν βοήθεια την ζητούσε μέσω άμεσων μηνυμάτων στο Schoology για όσα δεν είχε καταλάβει, ενώ όλα τα άλλα προσπάθησε και τα βρήκε μόνος του με προσωπική ενασχόλησή του.

Η άλλη ενδιαφέρουσα περίπτωση είναι αυτή της 50-χρονης Σβετλάνας. Η Σβετλάνα, όταν άρχισε το πρότζεκτ και υπέβαλε το ερωτηματολόγιο, ήταν ρεαλίστρια όσον αφορά τις ψηφιακές ικανότητές της. Ήταν, επίσης, αυτή η οποία μετά το εργαστήριο για τον Movie Maker χρειάστηκε παραπάνω υποστήριξη για μπορέσει να τον χρησιμοποιήσει. Συγκινητική ήταν επίσης η δήλωσή της ότι ήθελε να το μάθει για να μπορέσει όχι μόνο να κάνει την δική της προσωπική αφήγηση, αλλά και για μπορεί να συμμετέχει πιο ισότιμα στην συνεργατική ψηφιακή αφήγηση. Η Σβετλάνα ξεκίνησε χωρίς να ξέρει πώς αποθηκεύουμε μια εικόνα στον υπολογιστή και έφτασε με πολύ κόπο και ενασχόληση στο να φτιάξει ψηφιακή ιστορία. Στη συνέντευξή της δήλωσε:

«-Did you like the project?

Loved it!

-What did you like most?

The structure. It was from general to specific and that helped me a lot

-What didn't you like?

The fact that I was so not digital literate

-How could the project improve?

It was perfect!

-In the Questionnaire about digital literacy at the beginning of the project you stated that you are (4 out of 7) digitally literate. According to your opinion did it represent the actual level then?

Now that I think about it it was less! ☺

-Has the level changed now?

Of course! I think that I am 10 out of 7 now thanks to you! ☺

-What do you think you learnt?

I learned how to really use technology for education. I also learned how to make a good story. And many new words! And about mythology! Oh it was so much !

-In which area do you think you improved?

I improved my digital skills and my children noticed that too! They couldn't believe I made a story in movie maker! They think you helped me! lol

-Where did you encounter difficulties?

The project was so well-structured that Kaliopi has seen from before where we would find difficulties so I didn't find any

-Did you have enough support from the instructor?

You mean you? Are you kidding? You are the best teacher I have ever met! I will miss you! Add me on Facebook!

-Did you have enough support from your classmates?

Khaled and Aleksandros were helpful and I think I helped them too with our joined story.»

Από τη Σβετλάννα και τον Χαλέντ φαίνεται επίσης και η σωστή επιλογή του Schoology ως LMS και η σωστή δομή του πρότζεκτ. Η ενδυνάμωση των ψηφιακών δεξιοτήτων της Σβετλάννας ήταν και η πιο θεαματική, καθώς από “Basic” χρήστης (πρώτη στήλη του προαναφερθέντος πίνακα αξιολόγησης) υπογράμμισε δεξιότητες που ανήκουν όχι μόνο στον “Independent” χρήστη αλλά και τον “Proficient”, και πιο συγκεκριμένα:

«Proficient user: I can use advanced search strategies (e.g. using search operators) to find reliable information on the internet.

I can assess the validity and credibility of information using a range of criteria.

I am aware of new advances in information search, storage and retrieval.

I can save information found on the internet in different formats.

I can use cloud information storage services

I can use advanced features of communication tools (e.g. video conferencing, data sharing, application sharing).

I can produce or modify complex, multimedia content in different formats, using a variety of digital platforms, tools and environments

I have an informed stance on the impact of digital technologies on everyday life, online consumption, and the environment.

I am aware of new technological developments.

I understand how new tools work.

I frequently update my digital skills

Independent user: I know how to reference and reuse content covered by copyright.

I am aware of and use the rules of online communication ("netiquette").

I pass on or share knowledge with others online (e.g. through social networking tools or in online communities).

I can use advanced features of several communication tools (e.g. using Voice over IP and sharing files).

I can use collaboration tools and contribute to e.g. shared documents/files someone else has created.

I classify the information in a methodical way using files and folders to locate these easier.

I do backups of information or files I have stored.»

Φυσικά δεν πρέπει να παραβλέψουμε ότι, η εμφανής ενίσχυση των δεξιοτήτων της προήλθαν και από την ίδια την εξ ολοκλήρου online φύση του project, καθώς οι μαθητές εξασκούσαν απλώς και μόνο με τη συμμετοχή τους σε αυτό τις δεξιότητές τους.

Επίσης ενδιαφέρουσα περίπτωση ήταν και αυτή του πολωνού Αλέξανδρου που, αν και καθηγητής πληροφορικής, δεν δήλωσε στο αρχικό ερωτηματολόγιο ότι είναι expert στις ψηφιακές δεξιότητες και, αν και ψηφιακός μετανάστης λόγω ηλικίας, δεν ήταν και απαραίτητα μετανάστης στον ψηφιακό κόσμο λόγω επαγγέλματος και μόνο. Και αυτός όμως είχε περιθώρια βελτίωσης, γι' αυτό και στον πίνακα αυτοαξιολόγησης υπογράμμισε όλες τις δεξιότητες του "Proficient user" και έστειλε σημείωση "now I have them all instead of just half! Thanks!" Στη συνέντευξή του δήλωσε:

«1. Did you like the project?

I did like the project very much. I particularly liked the way it was structured: First of all we learned many interesting things, then we had to do a group project and finally our own personal project. It was very nice!

2. *What did you like most?*

I liked very much that people from different countries communicated through this platform and learned many things about Greece, Greek mythology and technology in the same time. It is amazing how easy it is to learn through collaboration.

3. *What didn't you like?*

There wasn't anything that I didn't like in particular.

4. *How could the project improve?*

One way to improve this project is to add videos in order to explain the instructions to the participants.

Another way to improve this project is to add a live chat which will help the instructor and the participants to communicate in real time.

5. *In the Questionnaire about digital literacy at the beginning of the project you stated that you are (6 out of 7) digitally literate. According to your opinion did it represent the actual level then? Has the level changed now?*

Yes, I believed that the level that I stated at the beginning of the project was correct. But since the end of the project it has changed. I believe that now I am one level up at least.

6. *What do you think you learnt?*

Apart from the obvious learning of Greece, Greek mythology and specific sectors of technology such as sharing information and developing content, I learnt how to guide myself in an electronic learning environment, how to collaborate with other people in order to complete a project and how to build prototype material from scratch.

7. *In which area do you think you improved?*

I think that the areas that I improved are

- *Collaboration with participants.*
- *Development of contacts.*
- *Identification of digital competence gaps.*

8. *Where did you encounter difficulties?*

I did not face any particular problems through the project.

9. *Did you have enough support from the instructor?*

Yes, the instructor was very helpful throughout the project.

10. *Did you have enough support from your classmates?*

I must admit that some of the classmates were very helpful during the project. On the contrary there were some classmates that did not support the project as much as they could.»

Το πρότζεκτ ήταν δύσκολο για τους μαθητές, αλλά θεωρούμε ότι η γραμμική και επαγωγική μορφή του τους βοήθησε να επιτύχουν. Όσοι το αντιμετώπισαν με σοβαρότητα και υπευθυνότητα κέρδισαν πολλά από αυτό: από το μην αναζητούν πληροφορίες μόνο στην ελληνική έκδοση της Wikipedia και να χρησιμοποιούν σωστές λέξεις κλειδιά για την αναζήτηση, μέχρι τον να φτιάχνουν το πρώτο ολοκληρωτικό δικό τους ψηφιακό δημιούργημα, γινόμενοι έτσι πιο αυτόνομοι μαθητές και πιο υπεύθυνοι για τη μάθησή τους.

Ειδικότερα, ενδιαφέρον είναι επίσης το γεγονός ότι οι μαθητές δήλωσαν στις συνεντεύξεις τους ότι δεν ήξεραν θέματα σχετικά με τα πνευματικά δικαιώματα στο διαδίκτυο και πραγματικά τους έγινε εμμονή να βρουν royalty-free εικόνες για τις αφηγήσεις τους. Μπορεί επίσης ο Χαλέντ και ο Αλέξανδρος να ήξεραν από πριν πώς να κατεβάζουν και να εγκαθιστούν ένα πρόγραμμα στον υπολογιστή τους, αλλά δεν φαντάζονταν ούτε και οι ίδιοι ότι θα μπορούσαν να δημιουργήσουν κάτι τόσο πολύπλοκο. Συγκινητικό ήταν επίσης ότι όταν έμαθαν, κυρίως η Σβετλάνα, το πώς να κάνει screenshot έστειλε μέσω προσωπικού μηνύματος στο Schoology και όχι με email, δείχνοντας έτσι ότι χρησιμοποιούσε πραγματικά το LMS, το desktop του υπολογιστή της με τους φακέλους που είχε φτιάξει με τις αφηγήσεις. Σε ανάρτηση της ερευνήτριας με το screenshot αυτό, όλοι ανταποκρίθηκαν δείχνοντας τους δικούς τους φακέλους και κανείς δεν έστειλε προσωπικό email στην ερευνήτρια καθ' όλη τη διάρκεια του πρότζεκτ, καταδεικνύοντας το πόσο καλά είχαν εισχωρήσει στον εικονικό μας κόσμο.

Στο ίδιο πνεύμα, οι εκπαιδευόμενοι πραγματοποίησαν εννοιολογικές και μεταφορικές ερμηνείες των εικόνων που χρησιμοποίησαν στις ψηφιακές τους ιστορίες, επιβεβαιώνοντας τις προηγμένες δεξιότητές τους στην αποθήκευση και οργάνωσή τους και βελτιώνοντας την οπτική σκέψη τους, τη δυνατότητα να μετατρέπουν τις πληροφορίες σε εικόνες για να βοηθήσουν στην επικοινωνία αυτής πληροφορίας και κωδικοποίησης των οπτικών δηλώσεων. Δημιούργησαν ακόμα τα δικά τους μηνύματα με οπτικά σύμβολα (π.χ., οι ασπίδες και τα σύμβολα των θεών) και η βασική δεξιότητα γραμματισμού της μετατροπής ενός λεκτικού μέσου επικοινωνίας σε ένα εικονογραφικό ήταν επίσης μία που αναπτύχθηκε σε μεγάλο βαθμό. Οι ιδέες και οι πληροφορίες που περιείχαν τα σενάρια κωδικοποιήθηκαν οπτικώς σε εικόνες, μεταδίδοντας πολλαπλά στρώματα που σημαίνουν ό,τι οι λέξεις δεν μπορούσαν να εκφράσουν. Οι λογοτεχνικές και μεταφορικές αναπαραστάσεις προώθησαν τη διαπραγμάτευση του νοήματος και καθιέρωσαν μια συνεκτική οπτική αποτύπωση της ιστορίας.

Επίσης, σχεδόν όλοι έμαθαν πώς να κάνουν storyboarding και να ενσωματώνουν ψηφιακά τη φωνή τους στον Movie Maker, ενώ δεν είχαν δηλώσει αντίστοιχη δεξιότητα στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποίησαν αρκετούς τύπους τεχνικών επεξεργασίας μέσων, εισήγαγαν, ανακατασκεύασαν εγκεκριμένα στοιχεία, όπως η μουσική, και έβαλαν ηχητικά εφέ με τις εφαρμογές του Movie Maker. Αυτές οι τεχνικές ικανότητες ήταν πολύ

απαιτητικές για το επίπεδό τους, αλλά τελικά κατάφεραν να συγκεντρώσουν, να επεξεργαστούν και μάλιστα να συγχρονίσουν τα μέσα με δημιουργικότητα και φροντίδα για να παράγουν μια ενοποιημένη ψηφιακή οντότητα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές κατέκτησαν όλες τις απαραίτητες δεξιότητες για να γίνουν παραγωγοί μέσων και όχι απλοί καταναλωτές τους. Έμαθαν επίσης να αποθηκεύουν και να διανέμουν προϊόντα πολυμέσων σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Η εκμάθηση των μέσων πραγματοποιήθηκε ως μια συμμετοχική και κοινωνική διαδικασία και μέσω της ανταλλαγής και του αναστοχασμού, οι εκπαιδευόμενοι βίωσαν και την παραγωγή ως τέτοια. Σε γενικές γραμμές, παρόλο που ήταν αρχάριοι στην DS, οι μαθητές αποδείχθηκαν πολύ επιδέξιοι και αποτελεσματικοί ως παραγωγοί μέσων.

Για να ολοκληρώσουμε, τα ποιοτικά δεδομένα επιβεβαίωσαν τη σημαντική ενδυνάμωση όλων των ψηφιακών δεξιοτήτων. Επειδή εργάστηκαν σε ένα online περιβάλλον και κατάφεραν να καθορίσουν τους τύπους πληροφοριών που απαιτούνται για το έργο DS, ήταν σε θέση να καθορίσουν τα τεχνικά συστήματα για να εντοπίσουν αποτελεσματικά τις πηγές πολυμέσων και τις πληροφορίες αναζήτησης. Οι ανακτηθείσες πληροφορίες αξιολογήθηκαν, ταξινομήθηκαν και οργανώθηκαν και οι μαθητές ήταν σε θέση να τις εφαρμόσουν δεοντολογικά και αποτελεσματικά στο έργο τους. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τον ισχυρισμό του Angeriou (2009) ότι οι δεξιότητες οπτικοακουστικής ικανότητας μπορούν να διδαχθούν και να διατεθούν προς ανάπτυξη και πρόοδο. Τα εργαλεία επεξεργασίας βίντεο και τα νέα ψηφιακά τα οποία χρησιμοποίησαν οι μαθητές είναι εγγενή στοιχεία της DS, καθιστώντας την πολύτιμο μέσο διδασκαλίας για την κατασκευή των βασικών δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (βλ. Κεφ. 0). Μέσω της DS, οι εκπαιδευόμενοι προετοιμάστηκαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δικτυωμένης κοινωνίας και ανέπτυξαν εκείνες τις ικανότητες που είναι κρίσιμες για μια επιτυχημένη ζωή στο νέο ψηφιακό περιβάλλον.

4.1.2 Ψηφιακό χάσμα

Υπάρχει λοιπόν η ψηφιακή γενιά (digital generation); Θα υποστηρίζαμε ότι, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, η τεχνολογική αλλαγή επηρεάζει όλους μας, συμπεριλαμβανομένων των ενηλίκων. Ωστόσο, οι συνέπειες της τεχνολογίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούμε την τεχνολογία και από το τί χρησιμοποιούμε, κάτι το οποίο επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από την κοινωνική διαφοροποίηση και από τη στάση απέναντι στις ΤΠΕ τόσο σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, όσο και ανάμεσα στις ίδιες. Μπορεί πράγματι να υπάρχουν ευρείες συστηματικές διαφορές μεταξύ του τί κάνουν οι ενήλικες με την τεχνολογία και τί κάνουν οι νέοι με αυτήν, αλλά οι έννοιες και οι χρήσεις της τεχνολογίας είναι τόσο μεταβλητές, που χρειαζόμαστε κάποιες πολύ καλές διακρίσεις για να καταγράψουμε τι συμβαίνει. Για παράδειγμα, τα παιχνίδια υπολογιστών αναγνωρίζονται συχνά ως μέσο που χρησιμοποιούν τα παιδιά και οι νέοι, αλλά στην πραγματικότητα η έρευνα δείχνει ότι η μέση

ηλικία των παικτών είναι τώρα 35–40 ετών (Entertainment Software Association, 2015). Φυσικά, οι νέοι μπορεί να παίζουν διαφορετικούς τύπους παιχνιδιών από τους ενήλικες ή ακόμα και να παίζουν με διαφορετικούς τρόπους τα ίδια παιχνίδια, αλλά για να διερευνήσουμε το φαινόμενο αυτό με κάθε λεπτομέρεια, σίγουρα θα χρειαστεί να απορρίψουμε οποιεσδήποτε ουσιαστικές παραδοχές σχετικά με τις διαφορές μεταξύ παιδιών και ενηλίκων.

Ειδικότερα στο θέμα μας είδαμε ότι αυτό που μέτρησε περισσότερο όσον αφορά την ευκολία εκμάθησης του Movie Maker δεν ήταν η ηλικία κάποιου, αφού τυπικά ο Χαλέντ, 28 ετών, είναι ψηφιακός αυτόχθων, ενώ ο Αλέξανδρος, 45 ετών, μετανάστης. Και οι δύο όμως λόγω της πρότερης προσωπικής ή μη ενασχόλησής τους με τις ΤΠΕ και της στάσης τους απέναντί τους (όπως προέκυψε και από το ερωτηματολόγιο) δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου. Επίσης και οι δύο αν και «τεχνολογικά ενεργοί» δεν είχαν δημιουργήσει μέχρι τώρα ένα έργο δικό τους που να έχει σημασία (meaningful) για αυτούς, παρά χρησιμοποιούσαν την τεχνολογία ως παθητικοί δέκτες της. Γιατί είναι διαφορετικό να βλέπεις σε καθημερινή βάση βίντεο στο YouTube και διαφορετικό να είσαι ο παραγωγός ενός τέτοιου βίντεο. Σε αυτό συνηγορεί επίσης και το γεγονός ότι οι προσωπικές ψηφιακές αφηγήσεις τους (Παράρτημα) ήταν ισάξιες και πήραν τον ίδιο βαθμό (άριστα), με βάση την προαναφερόμενη ρουμπρίκα (Παράρτημα 4), όπως και αυτή της Σβετλάνας που ήταν «καθαρόαιμη» ψηφιακή μετανάστρια. Το ότι ήταν μετανάστρια, λοιπόν, φάνηκε μόνο από το γεγονός ότι της πήρε περισσότερο χρόνο να μάθει και να χρησιμοποιήσει το λογισμικό, αλλά αυτό δεν την έθεσε σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους άλλους συμμετέχοντες, και ως είχε δηλώσει αρχικά στο ερωτηματολόγιο ότι θεωρεί ότι υστερεί, αφού στάθηκε ισάξια απέναντί τους και έφερε εις πέρας έργο δυσκολότερο απ' αυτό που κλήθηκαν να κάνουν οι δύο προηγούμενοι. Η δε κάπως ξύλινη και άχρωμη αφήγηση των ιστοριών στις δημιουργίες τους έχει περισσότερο να κάνει με το άγχος ηχογράφησης της φωνής μας (Lambert, 2013) παρά με την ηλικία.

Επιπλέον, προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές αναμένουν ότι οι μέθοδοι μάθησης με την τεχνολογία θα αντανακλούν τη συμβατική μάθηση και ότι οι ίδιοι μπορεί να μην αισθάνονται επαρκείς για την εφαρμογή τεχνολογιών σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Carey, Harris, Smith, & Warren, 2009, Harris, Warren, Leigh & Ashleigh, 2010). Τα δεδομένα μας δεν υποστηρίζουν την πρόταση ότι οι νέοι μαθητές παρουσιάζουν ριζικά διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Αντίθετα, τα συμπεράσματά μας υποδηλώνουν εξάρτηση από την καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Οι συμβατικές μορφές διδασκαλίας φαίνεται να ενθαρρύνουν τους μαθητές να καταναλώνουν παθητικά πληροφορίες. Η μελέτη αυτή στόχευσε στην παροχή μιας στιγμιαίας απεικόνισης της έκτασης και της φύσης των ψηφιακών τεχνολογιών που χρησιμοποιούν οι μαθητές και της αντίληψής τους για την εκπαιδευτική αξία αυτών των τεχνολογιών. Τα αποτελέσματά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές μπορεί να μην

έχουν τα χαρακτηριστικά των παγκόσμιων, συνδεδεμένων, κοινωνικά δικτυωμένων, τεχνολογικώς ανεπτυγμένων «ψηφιακών ιθαγενών». Οι μαθητές στο δείγμα μας φαίνεται να προτιμούν συμβατικές, παθητικές και γραμμικές μορφές μάθησης και διδασκαλίας. Πράγματι, οι προσδοκίες τους για την ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία επικεντρώνονται στη χρήση καθιερωμένων εργαλείων μέσα στις συμβατικές παιδαγωγικές μεθόδους. Σε σύγκριση με τους ψηφιακούς μετανάστες απλά χρησιμοποίησαν περισσότερα εργαλεία στην τυπική και άτυπη μάθηση.

Ενώ οι εκάστοτε μαθητές έχουν γενικά εμπειρία στη χρήση κάποιων τεχνολογικών εργαλείων που σε ορισμένες περιπτώσεις υπερβαίνουν τις ικανότητες των διδασκόντων, η κατανόησή τους για τη χρήση αυτών των εργαλείων για μάθηση περιορίζεται στη γνώση των δυνατοτήτων και των εφαρμογών αυτών των εργαλείων και από περιορισμένες προσδοκίες μάθησης. Οι μαθητές έχουν περιορισμένη κατανόηση για τα εργαλεία που θα μπορούσαν να υιοθετήσουν και για το πώς θα στηρίξουν τη δική τους μάθηση. Αυτά τα ευρήματα αμφισβητούν την πρόταση ότι οι νέοι έχουν πολύπλοκες τεχνολογικές δεξιότητες, παρέχοντας εμπειρικές πληροφορίες σχετικά με την εγκυρότητα αυτού του ισχυρισμού.

Η νοοτροπία του ψηφιακού χάσματος διαχωρίζει τους ανθρώπους σε έχοντες και μη έχοντες και ως εκ τούτου δεν είναι επαρκής όταν οι ΤΠΕ είναι ευρέως αποδεκτές από την κοινωνία (Jung *et al.*, 2001). Καθώς το ψηφιακό χάσμα σε όλο τον κόσμο συρρικνώνεται (Katz & Rice, 2002), αναδύεται το πρόβλημα της ανισότητας των ψηφιακών δεξιοτήτων. Η μελέτη αυτή συμβάλλει στο σώμα της γνώσης για το ψηφιακό χάσμα παρέχοντας μια μικρή πλην όμως σαφή εικόνα του τρόπου με τον οποίο μαθητές σε διαφορετικές χώρες διαφέρουν στις αυτοαναφερόμενες ψηφιακές δεξιότητές τους και τι προκαλεί το διεθνές χάσμα των αυτοεγκιστρωμένων ψηφιακών δεξιοτήτων των εφήβων.

Η άλλη παρατήρηση που έχουμε να κάνουμε είναι ότι οι μαθητές με προϋπάρχουσες επαρκείς δεξιότητες Ψηφιακού Γραμματισμού ήταν πιο πιθανό να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, αφού συνήθως ήταν σημαντικότεροι συντελεστές στις συζητήσεις και υιοθέτησαν βασικούς ρόλους διευκόλυνσης. Για παράδειγμα, ο Χαλέντ και ο Αλέξανδρος ρωτούσαν πολλές φορές σκοπίμως τη γνώμη των άλλων συμμαθητών τους, ονομαστικά, προσπαθώντας να τους παρακινήσουν πριν προχωρήσουν παρακάτω. Για τους εκπαιδευτικούς, η ενθάρρυνση της παραγωγικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων μπορεί να είναι δύσκολη σε εικονικά περιβάλλοντα μάθησης. Ως εκ τούτου, η ενθάρρυνση της αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) θα μπορούσε να αντιμετωπίσει αυτό το πρόβλημα σε κάποιο βαθμό, όπως και η σωστή σχεδίαση της μαθησιακής διαδικασίας.

Η μελέτη βρήκε επίσης υποστήριξη για την ιδέα ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα συμβάλλει στη θετική αλληλεπίδραση μέσα σε ένα LMS, αφού οι σπουδαστές με υψηλή αυτοεκτίμηση

είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν προβλήματα που σχετίζονται με το LMS. Έτσι, θέτουμε τη λειτουργικότητα της αποτελεσματικότητας και της αυτονομίας του Bandura στη χρήση της τεχνολογίας στον πυρήνα της έρευνάς μας για το υποτιθέμενο ψηφιακό χάσμα. Στην ανάλυση του ο Bandura, σχετικά με τις αντιλήψεις των ανθρώπων για τις ικανότητές τους να ελέγχουν συγκεκριμένες καταστάσεις, θεωρεί ότι “an efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes” (Bandura, 1977, σελ.193). Επιπλέον, όσον αφορά την εκτίμηση του ατόμου για την απόδοσή του, “perceived self-efficacy is concerned with judgments of how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations” (Bandura, 1982, σελ. 122).

Η Bandura θεώρησε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να ενισχυθεί όχι μόνο μέσω της πρακτικής εμπειρίας, αλλά και μέσω της γνωστικής και συναισθηματικής προτροπής (Bandura, 1977, σελ. 127). Η υψηλή αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα ενθαρρύνει κάποιον να αναλάβει μια πρόκληση, είτε ψυχική είτε σωματική, και να προσπαθήσει να την αντιμετωπίσει. Κατά συνέπεια, οι επιδόσεις βελτιώνονται, ιδιαίτερα εάν η πρόκληση ικανοποιηθεί με επιτυχία. Μια εκτενής εξήγηση της έρευνας της Bandura σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τις επιπτώσεις της για την ανθρώπινη επίδοση δεν εμπίπτει φυσικά στο πεδίο αυτής της μελέτης. Πρόκειται να περιορίσουμε τη χρήση της αυτο-αποτελεσματικότητας στο πλαίσιο της χρήσης της τεχνολογίας. Επομένως, είναι σκόπιμο να παρατηρήσουμε εδώ ότι ένας διστακτικός χρήστης ψηφιακών τεχνολογιών θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι ένας ικανός χρήστης είναι ήδη άρτια εκπαιδευμένος και επιδέξιος στη χρήση της τεχνολογίας και επομένως είναι άχρηστο να συγκρίνεται με αυτά τα πρότυπα. Εάν ο διστακτικός χρήστης θεωρεί ότι χρειάζεται μια εξειδικευμένη εκπαίδευση για την εκτέλεση απλών εργασιών με ψηφιακά εργαλεία, μπορεί να εκφοβιστεί από την τεχνολογία εάν είδε το επίπεδο χειρισμού πιο εξοικειωμένων χρηστών και έτσι αισθάνθηκε ανεπαρκής. Ως εκ τούτου, θα εξακολουθήσει να επιδεικνύει διστακτική συμπεριφορά μέχρις ότου να μπορεί είτε να έχει επαρκή κατάρτιση είτε να αισθάνεται αρκετά βέβαιος για να εκτελέσει τα καθήκοντα που πρέπει να επιτελέσει χωρίς να κάνει σύγκριση μεταξύ του εαυτού του και του τον έμπειρο χρήστη.

Με την πάροδο του χρόνου, η διεκπεραίωση ενός έργου με αυξημένη ικανότητα και επαγγελματισμό δίνει στο άτομο μια αίσθηση αυτοπεποίθησης στην περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενός ατόμου. Ενθαρρύνει επίσης το υποκείμενο να αναλάβει σταδιακά πιο περίπλοκα καθήκοντα με μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχούς αντιμετώπισης των προκλήσεων. Η συνάφεια αυτού του πρότζεκτ με τη διερεύνηση της αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας στη χρήση της τεχνολογίας στο ψηφιακό χάσμα μεταξύ ψηφιακών αυτοχθόνων και μεταναστών καθίσταται εμφανής, όταν σκεφτούμε ότι ο Bandura επεσήμανε ότι, μεταξύ άλλων, η ηλικία είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την απόδοση του καθενός

(Bandura, 1977, σελ. 202). Ήταν στο πλαίσιο αυτής της μελέτης να δοκιμάσουμε εμπειρικά πόση δύναμη πίσω από το επιχείρημα του δίπολου μετανάστη-αυτόχθονα μπορεί να αποδοθεί στις ηλικιακές διαφορές και αν οι αυτο-αντιλήψεις για τα δικά τους επίπεδα αποτελεσματικότητας παίζουν κάποιο ρόλο στην εξίσωση αυτή. Όπως φαίνεται ακόμα και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δανείζονται από τη μεθοδολογία της έρευνας που βασίζεται στη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας. Με άλλα λόγια αυτοί που πραγματικά θεωρούσαν τους εαυτούς τους πιο αποτελεσματικούς, ασχέτως τι δήλωσαν, ήταν κιόλας. Οι υπόλοιποι εγκατέλειψαν και αυτό πιθανώς να μην είχε να κάνει ούτε με την ηλικία τους, αλλά ούτε με τις γνώσεις τους, ίσως με άλλες επίσης παραμέτρους που θα εξετάσουμε αμέσως μετά στην Ενότητα 4.1.3.

Η μόνη διαφορά που μπορούμε να εντοπίσουμε σχετικά με την εξοικείωση με τις ΤΠΕ είναι ότι, αυτοί που δήλωσαν και όντως ήταν πιο ενήμεροι ψηφιακά, ήταν και αυτοί που στο LMS άλλαξαν τις ρυθμίσεις ιδιωτικότητας (privacy settings) και ειδοποιήσεων(notifications) και επίσης συμπλήρωσαν στοιχεία στο προφίλ τους και έβαλαν και φωτογραφία, χωρίς προτροπή της εκπαιδευτικού. Και πάλι η παραπάνω παρατήρηση δεν είχε να κάνει με την ηλικία. Με την ηλικία δεν σχετίζονταν επίσης και οι δεξιότητες που δήλωσαν ότι έχουν οι συμμετέχοντες σχετικά με λειτουργίες όπως το e-banking και το online shopping, κάνοντας πρόδηλη την προηγούμενη διαπίστωση ότι η στάση απέναντι σε εργαλεία μετράει περισσότερο κι όχι η ηλικία. Όλοι οι θεωρούμενοι μετανάστες της μελέτης μας ψωνίζουν και κάνουν τραπεζικές συναλλαγές σε online περιβάλλοντα, βρήκαν την διαφήμιση της έρευνας μέσω κοινωνικού δικτύου, επικοινωνήσαν με την ερευνήτρια μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, συναντήθηκαν μαζί της μέσω web-conferencing και συμπλήρωσαν online ερωτηματολόγιο πριν καν μπουν στη διαδικασία να βελτιώσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Δεν μπορούμε λοιπόν να αναφερόμαστε σε ψηφιακό χάσμα παρά σε χάσμα κινήτρων, ή ακόμα καλύτερα σε χάσμα στο ποιος είναι “early adopter” ή όχι. Φυσικά και το ευρύτερο περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο όπως και αυτό της χώρας που ζει κάποιος (στην δική μας περίπτωση όλες οι διαφορετικές χώρες μοιράζονταν ίδια περίπου στοιχεία), γι’ αυτό και θα ήταν επισφαλής μία σύγκριση ενός νέου από την Καμπότζη με έναν νέο από το Μανχάταν σε επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού.

4.1.3 Η συμπεριφορά των μαθητών εντός LMS

Η ασύγχρονη επικοινωνία μέσω LMS προτιμήθηκε λόγω των ωφελειών που προσφέρει, με κυριότερες αυτές της ευελιξίας του χρόνου, αλλά και της δυνατότητας παράλληλων συζητήσεων, καθώς επίσης και της ομαδοκεντρικής φύσεώς της καθώς οι συζητήσεις έχουν πολλαπλούς αποδέκτες (Harasim 1993). Έτσι, οι μαθητές που ασχολήθηκαν σοβαρά με το πρότζεκτ συμμετείχαν πάντα φιλότιμα και ευγενικά στις συζητήσεις, αν και οι τελευταίες δεν αποτελούσαν υποχρεωτικό κομμάτι του πρότζεκτ, με την έννοια ότι ένας μαθητής θα μπορούσε

να προχωρήσει παρακάτω ανεξάρτητα από τον αριθμό των αναρτήσεων που είχε κάνει. Η συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές ήταν υποχρεωτική μόνο κατά τη διαδικασία της συνεργατικής γραφής. Οι μαθητές Αλέξανδρος, Σβετλάνα και Χαλέντ που είχαν αρκετά εσωτερικά κίνητρα και αυτό-αποτελεσματικότητα (βλ. αμέσως παραπάνω), όπως φάνηκε, συμμετείχαν απρόσκοπτα, και σημαντικό είναι ότι τις περισσότερες φορές δεν προχωρούσαν αν δεν τους απαντούσαν οι άλλοι για κάτι το οποίο τους ρώταγαν προσωπικά, σεβόμενοι έτσι το χρόνο που χρειάζεται ο καθένας για να συμμετέχει απαντώντας και την ίδια την συνεργατική φύση του πρότζεκτ. Η καλή επικοινωνία μεταξύ τους υποδηλώνεται και από τη χρήση emoticons στον λόγο τους αλλά και από τη χρήση θαυμαστικών κάθε φορά που ήθελαν να επαινέσουν ο ένας τον άλλον.

Το μόνο πρόβλημα που παρατηρήθηκε όσον αφορά την συμμετοχή, η οποία εξετάζεται συμπληρωματικώς και μόνο των αρχικών μας υποθέσεων και χωρίς να έχει μετρηθεί εμπειρικά αλλά μόνο με βάση την παρατήρηση της ερευνήτριας, είναι η δυσκολία να αρχίσει κάποιος συζήτηση. Μπορεί ο Χαλέντ και ο Αλέξανδρος να αναλάμβαναν σχεδόν πάντα πρωτοβουλία στην επικοινωνία, αλλά αυτό συνέβαινε περισσότερο όταν ρωτούσε συγκεκριμένα κάτι η ερευνήτρια στα πλαίσια μία δραστηριότητας. Σχεδόν όλοι, θα τολμούσαμε να πούμε, βίωναν το φαινόμενο της «επίδρασης των παρευρισκομένων» (bystander effect) ή αλλιώς το σύνδρομο Genovese (Wikipedia), το οποίο είναι ένα φαινόμενο της κοινωνικής ψυχολογίας όπου τα άτομα αρνούνται να πάρουν την ευθύνη ή να δώσουν βοήθεια όταν άλλα άτομα είναι παρόντα. Η πιθανότητα ένας περαστικός να βοηθήσει κάποιον θεωρείται ότι είναι αντιστρόφως ανάλογη του αριθμού των παρευρισκομένων. Όσο δηλαδή περισσότεροι άνθρωποι είναι παρόντες, τόσο λιγότερο πιθανό είναι να βοηθήσει κάποιος, αφού στο μυαλό επιδρά η βασική αρχή της κοινωνικής επιρροής, ήτοι το άτομο παρακολουθεί τις αντιδράσεις των άλλων ανθρώπων για να δει αν οι άλλοι θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να παρέμβει.

Αυτό φυσικά κόστισε χρόνο στο πρότζεκτ, αλλά τις περισσότερες φορές λυνόταν με άμεση παρέμβαση της εκπαιδευτικού, αφού ο ρόλος της περιελάμβανε επίσης και την παρακίνηση για ενεργητική συμμετοχή και την προώθηση συνθηκών αλληλεπίδρασης μέσω του προσεκτικού σχεδιασμού και συντονισμού των δραστηριοτήτων. Σε γενικές γραμμές, όμως, η συμμετοχή κρίθηκε ικανοποιητική τουλάχιστον μέχρι και την περάτωση του σταδίου της συνεργατικής ψηφιακής αφήγησης, με τους μαθητές να αποφασίζουν και να μοιράζουν τους ρόλους και τα καθήκοντα, να προτείνουν και να προτείνονται, να διορθώνουν ευγενικά ο ένας τον άλλον και να προσπαθούν δομήσουν με ισόποση συνεισφορά την συνεργατική ιστορία.

Σημαντικό όμως είναι να αναφερθούμε και στην περίπτωση των δύο μαθητριών, της ιταλίδας Τζιοβάννα και της канаδέζας Ελένης, που εγκατέλειψαν το πρότζεκτ ενώ μέχρι και το κομμάτι της συνεργατικής αφήγησης συμμετείχαν κανονικά και για τον λόγο αυτό δεν αναφερθήκαμε

στα προηγούμενα συμπεράσματά μας για την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων τους, καθώς όσο και αν έχουμε στοιχεία από την παρατήρηση και το αρχικό ερωτηματολόγιο δυστυχώς, λόγω έλλειψης τελικής αξιολόγησης δεν μπορούμε να εξάγουμε κάποιο ασφαλές συμπέρασμα. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι εκτός από τα κίνητρα, οι ενήλικες μαθητές συναντούν και εμπόδια, αφού δεν είχαν την αυστηρή υποχρέωση να συμμετέχουν στο πρότζεκτ μέχρι τέλους, όσο και αν η επιλογή συμμετοχής τους ήταν μία συνειδητή διαδικασία, και την ίδια δυνατότητα τους παρείχε, για λόγους δεοντολογίας, και το ερωτηματολόγιο στο αρχικό του μέρος.

Οι ενήλικες συχνά συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα για λόγους προσωπικής ανάπτυξης (διεύρυνση ενδιαφερόντων και πνευματικών οριζόντων, εμπλουτισμός γνώσεων), καθώς και για λόγους εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων ή για άλλους, αόριστους και συγκεχυμένους λόγους (Κόκκος, 2005). Οι έξι σημαντικότεροι παράγοντες κατά Darkenwald και Valentine (1985) που αποτρέπουν τη συμμετοχή είναι: η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η έλλειψη συνάφειας του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι χρονικοί περιορισμοί, η χαμηλή προσωπική προτεραιότητα, το κόστος και τα προσωπικά προβλήματα. Κατά Rogers (1999) διακρίνουμε τρεις βασικές κατηγορίες εμποδίων:

- Τα **καταστασιακά εμπόδια**, όπως έλλειψη ελεύθερου χρόνου, φόρτος εργασίας, οικογενειακές υποχρεώσεις, κτλ.
- Τα **θεσμικά εμπόδια**, όπως μη βολικό ή ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών και εξετάσεων, ανεπάρκεια διδακτικού υλικού, κ.α.
- **Εσωτερικά ή συναισθηματικά εμπόδια**, π.χ., την έλλειψη αυτοπεποίθησης, το φόβο της αποτυχίας, το άγχος που βιώνουν αρκετοί ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη διεργασία της μάθησης, κ.α. (Rogers, 2002, Τσιμπουκλή - Φίλιπς, 2008).

Πιθανόν κάποιο από τα παραπάνω να εμπόδιζε τις δύο αυτές μαθήτριες. Τα εμπόδια συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως είναι ενδεικτικά η έλλειψη διαρκούς ανατροφοδότησης, η έλλειψη επαρκούς εξάσκησης, η έλλειψη ενθάρρυνσης του εκπαιδευόμενου, το αίσθημα απομόνωσης, το τεχνολογικό άγχος κ.α., δεν θεωρούμε ότι έπαιξαν κάποιον σημαντικό ρόλο, καθώς ναι μεν η απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου στερεί έναν σημαντικό σύνδεσμο επικοινωνίας (Keegan 2000), το κενό όμως αυτό καλύφθηκε μέσω της απομακρυσμένης επικοινωνίας και ανατροφοδότησης.

Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη και το μοντέλο αποδοχής της τεχνολογίας, γνωστό και ως TAM (Technology Acceptance Model) που προτάθηκε από τον Davis (1989), τότε μπορούμε να υποθέσουμε πως βρίσκουν εφαρμογή και στην περίπτωση μας οι δύο βασικοί του παράγοντες, δηλαδή η Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης (Perceived Ease of Use) και η Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα (Perceived Usefulness) από τη χρήση μιας συγκεκριμένης τεχνολογίας. Οι δύο αυτοί παράγοντες φαίνεται πως διαμορφώνουν τις στάσεις και τις προθέσεις απέναντι στην

υιοθέτηση μιας τεχνολογίας και τελικά στη χρήση. Όταν μια τεχνολογία λοιπόν δεν είναι εύκολη στη χρήση, αλλά δεν θεωρείται να έχει και χρησιμότητα, δεν ικανοποιούνται δύο τουλάχιστον προϋποθέσεις αποδοχής της.

Μπορεί επίσης να έπαιξαν ρόλο και γλωσσικοί παράγοντες, καθώς ένα καθήκον μπορεί να είναι γλωσσικά απαιτητικό, αλλά γνωσιακά απλό, και να αισθάνθηκαν ότι χωρίς τη βοήθεια των συμμαθητών τους, όπως την είχαν στην συνεργατική αφήγηση, να δυσκολεύονταν αρκετά, περισσότερο στο γλωσσικό κομμάτι παρά στο τεχνικό.

4.1.4 Ο παράγοντας «γλώσσα»

Σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο, ο ασύγχρονος γραπτός λόγος διακρίνεται από μεγαλύτερη πυκνότητα πληροφοριών, μεγάλη λεξική πυκνότητα και λεξικό εύρος, μεγάλο μήκος συνεισφορών, και υψηλή χρήση μεταγλώσσας και αναστοχαστικών ρημάτων (Riordan & Murray 2010). Φυσικά τα παραπάνω έχουν να κάνουν με την ίδια τη φύση του ασύγχρονου γραπτού λόγου, αφού είναι περισσότερο αναστοχαστικός από ό,τι ο προφορικός και πιο σωστός λόγω της διόρθωσης που επιτρέπει ο ψηφιακός λόγος πριν τη δημοσίευσή του, αλλά και λόγω της διεπιδραστικής φύσης του καθώς δεν απευθύνεται σε φανταστικό κοινό (Lapadat 2002). Ακόμα και το γεγονός ότι ο διδάσκοντας παρακολουθεί ανά πάσα στιγμή τί γράφουν οι μαθητές, λειτουργεί διορθωτικά των αναρτήσεων (Comer & Lenaghan 2012). Το «χτίσιμο» των ιδεών και στη δική μας περίπτωση των ιστοριών ο Banger-Drowns το αποκαλεί «*πολυφωνική καταγραφή της διερεύνησης*» (Lapadat 2002), η οποία προωθεί τη γνωσιακή συνοχή της συζήτησης, αλλά και γενικότερα τη συνικοδόμηση της γνώσης (Harasim 1993· Lapadat 2002).

Με βάση τα παραπάνω, οποιαδήποτε αξιολόγησή μας σχετικά με το επίπεδο των μαθητών όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ως ταξινόμηση στο πραγματικό επίπεδο γλωσσομάθειας, αλλά θα πρέπει να ληφθεί ως ενδεικτική της βελτίωσης που παρουσίασαν οι μαθητές στον γραπτό τους λόγο σε μία δεδομένη χρονική στιγμή.

Όπως αναφέρθηκε και στο Κεφάλαιο 3, το επίπεδο των μαθητών με βάση το ΚΕΠΑ και την αυτοαξιολόγηση των μαθητών ήταν: ο Χαλέντ ως Β1 ενώ στο τεστ ήταν Γ1, η Σβετλάνα με Α2 ενώ στο τεστ ήταν Β2, ενώ ο Αλέξανδρος μόνο ήταν και στα δύο Γ2. Η εκπαιδευτικός έκρινε ότι το επίπεδο του Χαλέντ είναι Β2 μετά από 6 χρόνια εκμάθησης, της Σβετλάνας Β1 μετά από 2 χρόνια, και του Αλέξανδρου Γ2 μετά από 7 χρόνια. Για να γίνει καλύτερα κατανοητό τι μπορεί να κάνει ένας μαθητής ανάλογα με το επίπεδό του, όσον αφορά την παραγωγή του γραπτού λόγου, παραθέτουμε παρακάτω τους επίσημους πίνακες κατά ΚΕΠΑ (Πίνακας 7 και Πίνακας 8).

Πίνακας 7. Επίπεδα ΚΕΠΑ για γενική παραγωγή γραπτού λόγου (από Παράρτημα 10)

	ΓΕΝΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
Γ2	Μπορεί να γράφει σαφή, ρέοντα σύνθετα κείμενα με κατάλληλο και αποτελεσματικό ύφος και με λογική δομή η οποία βοηθά τον αναγνώστη να εντοπίζει τα σημαντικά σημεία.
Γ1	Μπορεί να γράφει σαφή, καλά οργανωμένα κείμενα με σύνθετα θέματα, υπογραμμίζοντας τα συναφή κύρια ζητήματα, ελεγκτώντας και υποστηρίζοντας απόψεις επί μακρόν με επικουρικά στοιχεία, αιτιολογήσεις και συναφή παραδείγματα, και ολοκληρώνοντας με ένα κατάλληλο συμπέρασμα.
Β2	Μπορεί να γράφει σαφή, λεπτομερή κείμενα πάνω σε μια ποικιλία θεμάτων σχετικών με τα ενδιαφέροντά του, συνθέτοντας και αξιολογώντας πληροφορίες και επιχειρήματα από διάφορες πηγές.
Β1	Μπορεί να γράφει στρωτά συνδεδεμένα κείμενα σχετικά με ένα φάσμα οικείων θεμάτων μέσα στα πλαίσια των ενδιαφερόντων του, συνδέοντας μια σειρά από σύντομα ξεχωριστά στοιχεία σε μια γραμμική ακολουθία.
Α2	Μπορεί να γράφει μια ακολουθία απλών φράσεων και προτάσεων που συνδέονται με αλλά συνδεδεμένα, όπως το 'και', το 'αλλά' και το 'επειδή'.
Α1	Μπορεί να γράφει απλές μεμονωμένες φράσεις και προτάσεις.

Πίνακας 8. Επίπεδα ΚΕΠΑ για τη δημιουργική γραφή (από Παράρτημα 10)

	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ
Γ2	Μπορεί να γράφει σαφείς, ρέουσες και συναρπαστικές ιστορίες και περιγραφές εμπειριών σε ύφος κατάλληλο για το κειμενικό είδος (<i>genre</i>) που υιοθετεί.
Γ1	Μπορεί να γράφει σαφείς, λεπτομερείς, καλά οργανωμένες και ανεπτυγμένες περιγραφές και επινοήματα κείμενα με σίγουρο, προσωπικό, φυσικό ύφος κατάλληλο για τον αναγνώστη που έχει κατά νου.
Β2	Μπορεί να γράφει σαφείς, λεπτομερείς περιγραφές πραγματικών και φανταστικών γεγονότων και εμπειριών, επισημαίνοντας τη σχέση μεταξύ των ιδεών με σαφές, συνδεδεμένο κείμενο, και ακολουθώντας τις καθιερωμένες συμβάσεις του συγκεκριμένου κειμενικού είδους (<i>genre</i>). Μπορεί να γράφει σαφείς, λεπτομερείς περιγραφές σχετικά με μια ποικιλία θεμάτων που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντά του. Μπορεί να γράφει κριτική ενός κινηματογραφικού έργου, ενός βιβλίου ή ενός θεατρικού έργου.
Β1	Μπορεί να γράφει ξεκάθαρες, λεπτομερείς περιγραφές σχετικά με ένα φάσμα οικείων θεμάτων μέσα στα πλαίσια των ενδιαφερόντων του. Μπορεί να γράφει αφηγήσεις εμπειριών, περιγράφοντας συναισθήματα και αντιδράσεις σε απλό συνδεδεμένο κείμενο. Μπορεί να γράφει την περιγραφή ενός γεγονότος, ενός ταξιδιού – πραγματικού ή φανταστικού. Μπορεί να αφηγηθεί μία ιστορία.
Α2	Μπορεί να γράφει για καθημερινές πτυχές του περιβάλλοντός του, π.χ. ανθρώπους, τόπους, μια εμπειρία στη δουλειά ή στη μελέτη, σε συνδεδεμένες προτάσεις. Μπορεί να γράφει πολύ σύντομες, στοιχειώδεις περιγραφές γεγονότων, δραστηριοτήτων του παρελθόντος και προσωπικών εμπειριών. Μπορεί να γράφει μια ακολουθία απλών φράσεων και προτάσεων για την οικογένειά του, τις συνθήκες της διαβίωσής του, το εκπαιδευτικό του ιστορικό, την τωρινή ή την πιο πρόσφατη δουλειά του. Μπορεί να γράφει σύντομες, απλές φανταστικές βιογραφίες και απλά ποιήματα σχετικά με ανθρώπους.
Α1	Μπορεί να γράφει απλές φράσεις και προτάσεις για τον εαυτό του και για φανταστικά πρόσωπα, που ζουν και με τι ασχολούνται.

Οι πίνακες αυτοί χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση του γλωσσικού μέρους της ατομικής ψηφιακής αφήγησης, καθώς αυτή καθεαυτή η ψηφιακή αφήγηση αξιολογήθηκε όπως προαναφέρθηκε με ρουμπρίκα, με τους μαθητές να πληρούν όλες τις προϋποθέσεις για το «Άριστα». Ο λόγος που επιλέχθηκαν αυτοί οι Πίνακες είναι επειδή η μαθητές παρουσίασαν τόσο

μεγάλη βελτίωση, ή για να το θέσουμε ορθότερα, κατάφεραν να παράξουν ένα κείμενο που ταιριάζει βαθμολογικά σε κλίμακα ανώτερη του επιπέδου τους, που οι δείκτες συντακτικής περιπλοκότητας (μήκος προτάσεων, αριθμός ρημάτων ανά πρόταση, παρατακτική και υποτακτική σύνδεση, μεσοπαθητικά ρήματα, επιρρηματικοί προσδιορισμοί, ονοματικοί προσδιορισμοί, υποκείμενα και αντικείμενα), οι δείκτες λεξιλογικής δυσκολίας, η λεξιλογική ποικιλία, η λεξιλογική εκλέπτυνση, αλλά και οι δείκτες κειμενικής συνοχής είναι ορατοί και από έναν μη ειδικό. Φυσικά μεγάλο ρόλο έπαιξε σε αυτό και η προ-διδασκαλία θεματικού λεξιλογίου όπως και η επανάληψη συγκεκριμένης γραμματικής, αλλά, και πάλι, η διαφορά είναι θεαματική: σε γενικές γραμμές, το επίπεδο των μαθητών, όσον αφορά τη συγκεκριμένη πάντα δραστηριότητα της επινόησης του δικού τους μοντέρνου θεού, θα τολμούσαμε να πούμε ότι κατατάσσεται στο Γ1.

Επίσης σε αυτό το σημείο, οφείλουμε να πούμε ότι η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα του ψηφιακού δημιουργήματός τους προκρίθηκε ως παράμετρος αξιολόγησης έναντι της ακριβούς και ορθής γλωσσικής παραγωγής (Μοσχονάς *et al.*, 2004), δίνοντας έτσι έμφαση στο περιεχόμενο παρά στη γραμματική. Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε και η διόρθωση της πρώτης εκδοχής των ιστοριών, καθώς η επιλέχθηκε η επιλεκτική και όχι καθολική διόρθωση των λαθών με άμεση ανατροφοδότηση, όταν αφορούσε σε κάτι που δεν ήταν σε θέση να γνωρίζουν οι μαθητές (π.χ., αρχαιοκλιτα επίθετα), και η έμμεση ανατροφοδότηση, όπου οι μαθητές εμπλέκονταν σε αυτοδιόρθωση μετά από επισήμανση της εκπαιδευτικού, κυρίως για ορθογραφικά λάθη. Από τα λάθη επίσης επιλέχθηκε να διορθωθούν μόνο όσα εμπόδιζαν την επικοινωνία και κυρίως αυτά που αφορούσαν γραμματικές κατηγορίες (π.χ., καταλήξεις) έναντι αυτών που συνδέονται με την ιστορική ορθογραφία (ρίζα της λέξης). Για να γίνει πιο κατανοητό το τελευταίο σημείο, προκρίνεται περισσότερο η διόρθωση του «παίζι» σε «παίζει» παρά του «έπεξε» σε «έπαιξε».

Τέλος, η επιτυχία σε γλωσσικό επίπεδο καταφαίνεται και από το ότι η Σβετλάνα ονόμασε μία θεότητα Ηλέκτρα, επειδή τη συνέδεσε με τον ηλεκτρισμό ως επακόλουθο των αγγλικών (λατινικών) αντιστοιχών που δόθηκαν στους μαθητές για τους θεούς, ο θεός του Χαλέντ είχε αγγλικό όνομα με ελληνική κατάληξη, και η περιγραφή του θεού του Αλέξανδρου έβριθε παρομοιώσεων και ιδιωματισμών. Επιτυχία σε γλωσσικό επίπεδο σημείωσε και το όλο πρότζεκτ, αφού οι μαθητές στα τελικά προϊόντα τους χρησιμοποίησαν όλες τις γνώσεις που πήραν από όλα τα στάδιά του.

4.2 Περιορισμοί της μελέτης και μελλοντικές μελέτες

Η διεξαγωγή της μελέτης κατά τους καλοκαιρινούς μήνες (Ιούνιο–Αύγουστο), όπου παγκοσμίως η εκπαίδευση υπολείτουργεί, αλλά παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί είναι

υποχρεωμένοι να κάνουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στα πλαίσια διπλωματικών εργασιών με υποκείμενα μελέτης μαθητές, δεν επέτρεψε στην εκπαιδευτικό να κάνει μια μακροπρόθεσμη μελέτη και με ένα μεγαλύτερο δείγμα, το οποίο θα μπορούσε να αποφέρει πιο εμπειριστατωμένα ερευνητικά αποτελέσματα. Ο περιορισμένος χρόνος των συμμετεχόντων αποτέλεσε επίσης σημαντικό εμπόδιο. Συνεπώς, η εξωτερική ισχύς, η οποία ανταποκρίνεται στο βαθμό που τα ευρήματα μπορούν να γενικευτούν πέρα από την έρευνα, σε άλλες ομάδες, πλαίσια και διαφορετικούς χρόνους (Bachman, 2004a, Dörnyei, 2007) είναι περιορισμένη, όπως επίσης και η γενικευσιμότητα των ερευνητικών ευρημάτων στο πλαίσιο της παρέμβασης. Παρ' όλα αυτά, τα ευρήματά μας συμφωνούν με προηγούμενες μελέτες πάνω στην σχέση της DS με τον Ψηφιακό Γραμματισμό (βλ. σχετ. Κεφάλαιο 1). Οι τελευταίες θα μπορούσαν επίσης να είναι περισσότερες ή και ακόμα πιο σχετικές με την μελέτη μας, αλλά η αδυναμία προσπέλασης ιστοτόπων όπως το <http://www.springer.com> ή <http://ieeexplore.ieee.org>, που περιέχουν τις πιο πρόσφατες και έγκυρες μελέτες, δεν μας το επέτρεψε.

Περαιτέρω, τα αποτελέσματα της μελέτης που εξήχθηκαν από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν βασίζονται κυρίως στην αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων που δεν μπορεί να ληφθεί ως αντικειμενική τις περισσότερες φορές, γι' αυτό και προσπαθήσαμε να περιστοιχίσουμε την εγκυρότητα της έρευνας με την παρατήρηση, η οποία επιβεβαίωσε ή διέψευσε υποκειμενικές δηλώσεις των συμμετεχόντων. Η αντιληπτική ικανότητα της αυτό-αποτελεσματικότητας των υποκειμένων μίας έρευνας δεν βρίσκεται πάντα υπό τον έλεγχο αυτού που αυτοαξιολογείται. Το γεγονός ότι η έρευνα διήρκεσε ικανό χρονικό διάστημα, 5 sessions επί 10 και πλέον μέρες, προκειμένου να επέλθει αλλαγή στις δεξιότητες των συμμετεχόντων, είναι ένα ακόμη στοιχείο που διασώζει την αξιοπιστία της, αν και πάλι θα χρειαζόταν μια πιο μεγάλη σε διάρκεια μελέτη ή συμπληρωματική (follow-up) για να διασφαλιστούν τα αποτελέσματα.

Η χρήση, επίσης, της διχοτόμησης βασισμένης στην ηλικία και τον διαχωρισμό μεταξύ ψηφιακών αυτοχθόνων και μεταναστών δεν είναι ίσως χρήσιμη προσέγγιση για την περιγραφή και την κατανόηση της χρήσης των τεχνολογιών από τους μαθητές για την υποστήριξη της μάθησής τους. Η μελλοντική έρευνα σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ σε διάφορες άλλες κατευθύνσεις, κατά πρώτον, θα μπορούσε να λάβει υπόψη ένα ευρύτερο φάσμα μεταβλητών αντί μόνο την ηλικία. Οι σχετικές μεταβλητές περιλαμβάνουν τον παιδαγωγικό σχεδιασμό των μαθημάτων, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, τις συνθήκες ζωής τους, για παράδειγμα τη γεωγραφική εγγύτητα με τους φίλους και την οικογένεια, τη γενική κοινωνικότητα (εξωστρέφεια, εσωστρέφεια) κ.ο.κ. Δεύτερον, θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθεί μια μετα-μελέτη που θα συγκρίνει και θα αντιπαραβάλλει τον αυξανόμενο αριθμό εμπειρικών μελετών πάνω στο θέμα. Η κατανόηση της φύσης και των αιτιών των ομοιοτήτων και των

διαφορών στα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτές τις μελέτες θα απαιτούσε συστηματική προσέγγιση συγκρίνοντας τα χαρακτηριστικά των δειγμάτων, τις μεθοδολογίες και τα μέσα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και τα πλαίσια στα οποία πραγματοποιήθηκαν αυτές οι μελέτες. Οι ψηφιακοί αυτόχθονες, όπως συμπεράναμε, δεν χρησιμοποιούν την τεχνολογία ποιοτικά παρά ποσοτικά περισσότερο, εκτός και αν διδάχτούν ένα αντικείμενο και εκεί ακριβώς συναντώνται με τους μετανάστες. Η διαφορά τους έγκειται στην ευκολία εκμάθησης ενός εργαλείου, μόνο που την ίδια ευκολία έχουν και οι «τεχνολογικά ενεργοί» μετανάστες λόγω επαγγέλματος ή προσωπικής ενασχόλησης. Γι' αυτό και η μελλοντική έρευνα θα ήταν καλό να αποφύγει το δίπολο αυτοχθόνων και μεταναστών και να ερευνήσει περισσότερο τις στάσεις απέναντι στις ΤΠΕ γεφυρώνοντας, και όχι ανοίγοντας περισσότερο, το επονομαζόμενο ψηφιακό χάσμα. Θα πρέπει επίσης να βρεθεί ένας τρόπος, ίσως με την παροχή περισσότερων κινήτρων, έστω και εξωτερικών, για να εξασφαλίζεται η αδιάκοπη και ισόποση συμμετοχή των υποκειμένων της έρευνας, ούτως ώστε να μην εγκαταλείπουν πριν την ολοκλήρωση της μελέτης, όπως συνέβη και με τη δική μας περίπτωση, και προκαλούν αναστάτωση και ακόμα λιγότερο γενικεύσιμα αποτελέσματα. Η παιγνιοποίηση (Gamification) θα μπορούσε να δώσει λύση σε αυτήν την κατεύθυνση (είναι, άλλωστε, ενσωματωμένη με τη μορφή badges στο Schoology), αυξάνοντας τη θετική ενίσχυση για περισσότερη εμπλοκή των μαθητών.

Η μελέτη μας περιελάμβανε μια έρευνα σε ένα εικονικό περιβάλλον τάξης και αυτό μπορεί να μειώσει τη σημασία των ευρημάτων σε εναλλακτικά πλαίσια. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα πρέπει να λαμβάνονται με προσοχή. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει μια ευρύτερη σειρά μαθησιακών συμπεριφορών σε ηλεκτρονικό περιβάλλον. Φαίνεται σαφές ότι ο πολλαπλασιασμός των ηλεκτρονικών μαθημάτων σε διαφορετικές μορφές και σε διαφορετικές κλίμακες θα οδηγήσει σε μια σειρά θεμελιωδών ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι σπουδαστές ασχολούνται με αυτά. Βλέπουμε την παρούσα εργασία ως ένα βήμα στην εξερεύνηση αυτών των ερωτήσεων. Συνολικά, πιστεύουμε ότι η έρευνά μας αποτελεί ένα καλό σημείο εκκίνησης για πρόσθετη έρευνα σχετικά με τον Ψηφιακό Γραμματισμό και την αυτο-αποτελεσματικότητα.

Υποστηρίζουμε περαιτέρω ότι οι αποφάσεις σχετικά με τη χρήση των τεχνολογιών για μάθηση δεν πρέπει να βασίζονται μόνο στις προτιμήσεις των μαθητών και στις τρέχουσες πρακτικές, ακόμη και αν έχουν καταδειχθεί σωστά, αλλά σε βαθιά κατανόηση της εκπαιδευτικής αξίας αυτών των τεχνολογιών και του τρόπου βελτίωσης της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της μάθησης.

Επίσης, δεδομένου ότι η ερευνήτρια ήταν ταυτόχρονα και η δασκάλα της DS, βοηθώντας τους μαθητές στη διαδικασία, θα ήταν αδύνατο να παρατηρήσει ό,τι συνέβαινε στην εικονική

αίθουσα. Επομένως, θα μπορούσαν να καταγραφούν συστηματικότερες παρατηρήσεις, αν υπήρχε ένας δευτερεύων ερευνητής, με αποτέλεσμα πιο σύνθετα ποιοτικά δεδομένα. Όσον αφορά την επεξεργασία των δεδομένων, πρέπει να αναφερθεί ότι, αν ήταν δυνατή η ανάπτυξη πιο προηγμένων στατιστικών τεχνικών και χειρισμών των δεδομένων, θα μπορούσε να γίνει μια πιο εμπειριστατωμένη ανάλυση των ευρημάτων, πράγμα που θα αύξανε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας. Παρ' όλα αυτά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι σημαντικά, διότι προσφέρουν πολύτιμες γνώσεις για την κατανόηση της διαδικασίας της DS, της δυναμικής της και της εφαρμογής της στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, δίνοντας έναυσμα στους καθηγητές να αμφισβητήσουν τις συμβατικές πρακτικές τους, να ενσωματώσουν τεχνολογικά σχέδια DS, αψηφώντας κάθε δισταγμό. Όπως απέδειξε η εμπειρία του ερευνητή, η DS μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά ακόμη και από εκείνους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που είναι αρχάριοι στο μέσο. Τα διαθέσιμα λογισμικά επεξεργασίας και δημιουργίας μέσων είναι φιλικά προς το χρήστη και εφαρμόσιμα, καθιστώντας τα έργα DS εφικτά για κάθε τάξη. Η δυσκολία που μπορεί να προκληθεί από το χρονοβόρο του θέματος, όπως παρατηρείται στην έρευνα, μπορεί να αντισταθμιστεί από τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ικανοποίηση των μαθητών.

Οι δάσκαλοι θα πρέπει να γίνουν μαθητές δια βίου (Papaefthymiou-Lytra, 2014) και να μάθουν για νέες τεχνολογικές μεθοδολογίες, να ανοίξουν νέους ορίζοντες για τους εκπαιδευόμενους και να δώσουν τις βέλτιστες πρακτικές διδασκαλίας γι' αυτούς. Φυσικά, μια επίσημη πρωτοβουλία των κρατών με αντίστοιχες δράσεις στα σχολεία αλλά και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα διευκόλυνε την κατάσταση. Απαιτείται λοιπόν, η πρακτική άσκηση των καθηγητών στις πρακτικές των ΤΠΕ, ώστε οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν όχι μόνο τα τεχνολογικά εργαλεία που είναι ήδη διαθέσιμα, όπως η DS, αλλά και αυτά που θα έρθουν στο μέλλον. Επιπλέον, τα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας αλλά και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν με την DS. Οι παραδοσιακές γραπτές πρακτικές κάθε θεματικής ενότητας μπορούν να μετασχηματιστούν σε προγράμματα DS, καλύπτοντας την έλλειψη διδακτέας ύλης για τη σύνδεση της εκμάθησης γλωσσών με καινοτόμες τεχνολογίες. Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι, μαζί με το πρόγραμμα σπουδών της ξενόγλωσσης τάξης, η DS θα μπορούσε να ενσωματωθεί και σε άλλους κλάδους, για να διευρύνει το ψηφιακό μάθημα. Όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων πάνω στις ΤΠΕ πρέπει να τονιστεί ότι απαιτούνται νέες πολιτικές για ένταξη των πολιτών όλων των ηλικιών στην ψηφιακή πραγματικότητα, για να αποφύγουμε τα φαιδρά φαινόμενα της υποχρεωτικής υποβολής ηλεκτρονικής φορολογικής δήλωσης από ογδοντάχρονους πολίτες.

Εν κατακλείδι, η DS είναι ένα αποτελεσματικό τεχνολογικό εργαλείο που μπορεί να συμπεριληφθεί στην εκπαίδευση ανηλίκων και ενηλίκων για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων,

αφού, όπως φάνηκε και από τη μελέτη μας, είναι ένα τόσο δυνατό εργαλείο που λειτουργεί πέρα και πάνω από το ίδιο το γλωσσικό εργαλείο. Ανεξάρτητα από τους περιορισμούς της έρευνας, τα ευρήματα αυτά είναι πολύτιμα για να δοθεί έμφαση στην αλληλεπίδραση των δεξιοτήτων που βελτιώνει η DS και της ψηφιοποιημένης κοινωνίας του 21ου αιώνα.

5 Βιβλιογραφία

5.1 Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: creating narratives with new media*. 27-28. Santa Barbara, CA: Praeger
- Allen, D. & Tanner, K. (2006). 'Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners'. *CBE—Life Sciences Education*, 5: 197-203.
- Angelaina, S., & Jimoyiannis, A. (2012). Educational blogging: Developing and investigating a students' Community of Inquiry. In A. Jimoyiannis (Ed.), *Research on E-Learning and ICT in Education* (pp. 169-182). New York: Springer.
- Avgerinou, M. D. (2009). 'Reviewing visual literacy in the "bain d'images" era'. *TechTrends*, 53/2: 28-34, https://www.researchgate.net/publication/238742027_Reviewing_Visual_Literacy_in_the_Bain_d'_Images_Era
- Bachman, L. F. (2004a). 'Linking observations to interpretations and uses in TESOL research'. *TESOL Quarterly*, 38/4: 723-728.
- Banaszewski, T. (2002). 'Digital storytelling finds its place in the classroom'. *Information today*, 4/2:15 <http://www.udel.edu/present/aaron/digitalstory/Readings/Digital%20Storytelling%20Finds%20Its%20Place%20in%20the%20Classroom.pdf>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Baynham, M. 2000. Πρακτικές Γραμματισμού. Μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775-786.
- Birnholds, J., Steinhardt, S., & Pavese, A. (2013). Write here, write now!: An experimental study of group maintenance in collaborative writing. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI '13* (pp. 961-970). New York: ACM.
- Blackall, L. 2008. Using collaborative video for e-learning. In *STRIDE handbook 08: E-learning*, ed. S. Mishra, 76-83. New Delhi: Indira Gandhi National 186 M. Kearney Open University. http://webserver.ignou.ac.in/institute/STRIDE_Hb8_webCD/STRIDE_Hb8_Full.pdf
- Brodahl, C., Hadjerrouit, S., & Hansen N.K. (2011). Collaborative Writing with Web 2.0 Technologies: Education Students' Perceptions. *Journal of Information Technology Education*, 10, 73-103.
- Buckingham, D. (2010). Defining digital literacy. *Medienbildung in neuen Kulturssaumen*, 59e71.
- Bull, G. & Kajder, S. (2004). 'Digital storytelling in the language arts classroom'. *Learning and Leading with Technology*, 32/4: 46-49, at <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697294.pdf>

- Bunz, U., Curry, C., & Voon, W. (2007). Perceived versus actual computer-email-web fluency. *Computers in Human Behavior*, 23, 2321–2344.
- Butler, W. (1999). Writing and collaborative learning with the Daedalus integrated writing environment. Πρακτικά Ημερίδας Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και Γλωσσική Διδασκαλία. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/conference_1999/01s.html.
- Carey, C., Harris, L. J., Smith, K., & Warren, L. (2009). Privacy and integrity in the virtual campus. In *Proceedings of network ethics: The new challenge in business, ICT and education conference, track 3: Higher education and virtual learning: Ethical issues and perspectives*, Lisbon, Portugal 23–25 Jun 2009. Using Web 2.0 in education.
- Chisnell, D., & Redish, J. (2004). Designing web sites for older adults: A review of recent research. Prepared for AARP. <http://www.aarp.org/olderwiserwired> Eugène Loos Observatorio (OBS*) Journal, (2012) 0 1 8.
- Chu, S.K.W., & Kennedy, D.M. (2011). Using online collaboration tools for groups to co-construct knowledge. *Online Information Review*, 35(4), 581-597.
- Churchill, N., Lim, C. P., Oakley, G. & Churchill, D. (2008). 'Digital storytelling and digital literacy learning'. *Readings in Education and Technology: Proceedings of International Conference on Information Communication Technologies in Education (ICICTE)*, 418-430, at <http://www.icicte.org/ICICTE2008Proceedings/churchill043.pdf> , accessed 19 January 2016.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Taylor & Francis.
- Comer, D. R. & J. Lenaghan. 2012. "Enhancing Discussions in the Asynchronous Online Classroom: The Lack of Face-to-Face Interaction Does not Lessen the Lesson", *Journal of Management Education* 37(2), 261–94.
- Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 189e211.
- Cummins, J. (1999). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.
- Czaja, S. J., Charness, N., Fisk, A. D., Hertzog, C., Nair, S. N., Rogers, W. A., & Sharit, J. (2006). Factors predicting the use of technology: findings from the Center for Research and Education on Aging and Technology Enhancement (CREATE). *Psychology and Aging*, 21(2), 333.
- Czarnecki, K. (2009). 'How digital storytelling builds 21st century skills'. *Library Technology Reports*, 15-19.
- Darkenwald, G. G., & Valentine, T. (1985). Factor structure of deterrents to public participation in adult education. *Adult education quarterly*, 35(4), 177-193.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <http://doi.org/10.2307/249008>.
- Davis, A. & McGrail, E. (2009). 'Proof-revising with podcasting: keeping readers in mind as students listen to and rethink their writing'. *The Reading Teacher*, 62/6: 522–529.
-

- De Haan, J. (2004). A multifaceted dynamic model of the digital divide. *It & Society*, 1(7), 66–88.
- De Wever, B. κ.ά. 2006. “Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review”, *Computers & Education* 46(1), 6–28.
- Dede, C. (2005b). Planning for neomillennial learning styles: implications for investments in technology and faculty. In D. Oblinger, & J. Oblinger (Eds.), *Educating the net generation* (pp. 15.1–15.22). Boulder, CO: EDUCAUSE, Retrieved March 5, 2010, from. <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>. A. Margaryan et al. / *Computers & Education* 56 (2011) 429–440 439.
- Dogan, B. (2010). ‘Educational use of digital storytelling: research results of an online digital storytelling contest’. Paper presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, San Diego, CA USA, 1061-1066, at [https://www.researchgate.net/publication/233897528 Educational Use of Digital Storytelling Research Results of an Online Digital Storytelling Contest](https://www.researchgate.net/publication/233897528_Educational_Use_of_Digital_Storytelling_Research_Results_of_an_Online_Digital_Storytelling_Contest).
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. New York: Routledge.
- Dreon, O., Kerper, R. M. & Landis, J. (2011). ‘Digital storytelling: a tool for teaching and learning in the YouTube generation’. *Middle School Journal*, 42/5: 4-9, at <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ934075.pdf>, accessed 14 January 2016. ELI (2007). ‘7 things you should know about digital storytelling’. Educause Learning Initiative, at <https://library.educause.edu/~media/files/library/2007/1/eli7021-pdf>
- Entertainment Software Association (2005) *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry* www.theesa.com.
- Erumban, A. A., & Jong, S. B. D. (2006). Cross-country differences in ICT adoption: a consequence of culture? *Journal of World Business*, 41(4), 302–314.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93e106.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32, 365-387.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Geissler, J. E., & Horridge, P. (1993). University students’ computer knowledge and commitment to learning. *Journal of Research on Computing in Education*, 25, 347–365.
- Gils, F. (2005). ‘Potential applications of digital storytelling in education’. Paper presented at the 3rd Twente Student Conference on IT, University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science, Enschede.
- Gimeno-Sanz, A. (2015). ‘Digital storytelling as an innovative element in English for Specific Purposes’. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178: 110-116, at [https://www.researchgate.net/publication/277356055 Digital Storytelling as an Innovative Element in English for Specific Purposes](https://www.researchgate.net/publication/277356055_Digital_Storytelling_as_an_Innovative_Element_in_English_for_Specific_Purposes).

- Grant, L. (2009). Learning in families with digital technologies. Policy recommendations. Bristol: Futurelab. Από http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/becta/Learning_in_Families_policy_report.pdf 81.
- Gregori-Signes, C. (2008). 'Integrating the old and the new: digital storytelling in the EFL language classroom'. GRETA, 16/1 & 2: 43-49, at https://www.academia.edu/360868/2008_Integrating_the_old_and_the_new_digital_storytelling_in_the_EFL_classroom.
- Gregory, K., Steelman, J. & Caverly, D. C. (2009). 'Techtalk: digital storytelling and developmental education'. Journal of Developmental Education, 33/2: 42-43. Haber, R. N. & Myers, B. L. (1982). 'Memory for pictograms, pictures, and words separately and all mixed up'. Perception, 11: 57-64.
- Harasim, L. 1993. "Collaborating in Cyberspace: Using Computer Conferences as a Group Learning Environment", *Interactive Learning Environments* 3(2), 119-30.
- Hargittai, E. (2003). The digital divide and what to do about it. In D. C. Jones (Ed.), *The new economy handbook*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the "Net Generation". *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113.
- Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in actual and perceived online skills: the role of gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432-448.
- Harris, L. J., Warren, L., Leigh, J. H., & Ashleigh, M. J. A. (2010). Small steps across the chasm: ideas for embedding a culture of open education in the university sector. *Education*, 16(1). <http://www.ineducation.ca/article/small-steps-across-chasm-ideas-embedding-culture-open-education-university-sector> [Online].
- Hartley, J. & McWilliam, K. (Eds) (2009) *Story circle: digital storytelling around the world*, Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hawthorn, D. (2003). How Universal is good design for older users? Conference paper, ACM SIGCAPH Computers and the Physically Handicapped, Proceedings of the 2003 conference on universal usability issue, 73-74.
- Hickman, P., Pollard-Durodola, S. & Vaughn, S. (2004). 'Storybook reading: improving vocabulary and comprehension for English-language learners'. International Reading Association, 720-730, at <http://interactivereadalouds.pbworks.com/f/Storybook+Reading+Improving+Vocabulary+and+Comprehension+for+English+Language+Learners.pdf>.
- Hofer, M. & Swan, K. O. (2006). 'Digital storytelling: moving from promise to practice'. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 679-684.
- Houston, Gloria, Faye Goolrick, and Rebecca Tate. "Storytelling as a stage in process writing: A whole language model." *Teaching Exceptional Children* 23.2 (1991): 40-43.
-

- Huerta, E., & Sandoval-Almazan, R. (2007). Digital literacy: problems faced by telecenter users in Mexico. *Information Technology for Development*, 13(3), 217e232.
- Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I. (2012). 'A project-based digital storytelling approach for improving students' learning, motivation, problem-solving competence and learning achievement'. *Educational Technology & Society*, 15/4: 368-379, at http://www.ifets.info/journals/15_4/31.pdf.
- Hur, J. W. & Suh, S. (2012). 'Making learning active with interactive whiteboards, podcasts, and digital storytelling in ELL classrooms'. *Computers in the Schools*, 29/4: 320-338.
- ITU (2003). International telecommunication union's annual report on internet indicators: subscribers, users and broadband subscribers.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robinson, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the twenty-first century*. Chicago, IL: The MacArthur Foundation and London: The MIT Press.
- Jisa, H. (2004). Growing into academic French. *Language development across childhood and adolescence*, 135-162.
- Jung, J. Y., Kim, Y. C., Lin, W. Y., & Cheong, P. H. (2005). The influence of social environment on internet connectedness of adolescents in Seoul, Singapore and Taipei. *New Media & Society*, 7(1), 64-88.
- Jung, J. Y., Qiu, J. L., & Kim, Y. C. (2001). Internet connectedness and inequality – beyond the "divide". *Communication Research*, 28(4), 507-535.
- Juppi, P. (2015). 'Using digital storytelling to enhance digital participation- a case study from Tanzania'. *WiderScreen*, 3, at <http://widerscreen.fi/numerot/2015-3/usingdigital-storytelling-to-enhance-digital-participation-a-case-study-from-tanzania/>.
- Kajder, S. B. (2006). *Bringing the outside in: visual ways to engage reluctant readers*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Kaplan, M. S. (2002). International programs in schools: considerations of form and function. *International Review of Education*, 48(5), 305-334.
- Katz, J. E., & Rice, R. E. (2002). *Social consequences of internet use: Access, involvement, and interaction*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Keegan, D. (2000). Seamless interfaces: from distance education to web based training. *Istruzione a distanza*, 16, 7-21.
- Kennedy, G., Judd, T., Churchward, A., Gray, K., & Krause, K.-L. (2008). First year students' experiences with technology: are they digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108-122.
- Kessler, G., Bikowski, D., & Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*, 16(1), 91-109.
- Kieler, L. (2010). 'A reflection: trials in using digital storytelling effectively with the gifted'. *Gifted Child Today*, 33/3: 48-52, at <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ893806.pdf>.

- Langran, E. 2005. Copyright in the digital age and its impact on classrooms. In Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005, ed. C. Crawford et al., 1982–5. Chesapeake, VA: AACE.
- Lambert, J. (2007). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lambert, J. 2010. *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. 3rd ed. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: capturing lives, creating community* (4th ed.). New York: Routledge.
- Lapadat, J. C. 2002. "Written Interaction: A Key Component in Online Learning", *Journal of Computer-Mediated Communication* 7(4). [<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2002.tb00158.x/full>].
- Lee, L. (2010). Exploring wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary Spanish course. *CALICO Journal*, 27(2), 260-276.
- Li, X., Chu, K. W., Ki, W. W., & Woo, M. M. (2012). Using a wiki-based collaborative process writing pedagogy to facilitate collaborative writing among Chinese primary school students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(1), 159-181.
- Likert, R. (1932). 'A technique for the measurement of attitudes'. *Archives of Psychology*, 140: 1-55.
- Lim, P. & Tay, Y. (2003). 'Information and communication technologies (ICT) in an elementary school: students' engagement in higher-order thinking'. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12/4: 425-451.
- Lowell, K. E. (1997). Computer literacy as a formal requirement in library science education. *Journal of Education for Library and Information Science*, 38(3), 191-199.
- Lowenthal, P. (2009). 'Digital Storytelling in education: an emerging institutional technology?'. In J. Hartley & K. McWilliam (Eds), *Story circle: Digital Storytelling around the world*. Chichester, United Kingdom: Wiley- Blackwell, 252-259.
- Lowenthal, P. R. & Dunlap, J. C. (2010). 'From pixel on a screen to real person in your students' lives: establishing social presence using digital storytelling'. *The Internet and Higher Education*, 13/1: 70-72, at <http://www.cehd.umn.edu/PSTL/Water/Resources/Documents/LowenthalDunlap2010.pdf>.
- Lowry, P., Curtis, A., & Lowry, M. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Lynch, G. & Fleming, D. (2007). 'Innovation through design: a constructivist approach to learning'. LAB 3000, RMIT University.
- Mak, B., & Coniam, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System*, 36, 437-455.
-

- Malita, L. & Martin, C. (2010). 'Digital storytelling as web passport to success in the 21st century'. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2/2: 3060-3064, at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810005057>.
- Martin, A. (2005). DigEuLit e a European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of ELiteracy*, 2, 130e136.
- McClure, C. R. (1994). Network literacy: a role for libraries. *Information Technology and Libraries*, 13, 115–125.
- McDonough, J. & McDonough, S. H. (1997). *Research methods for English language teachers*. London: Arnold. ARGYROPOULOU POLYXENI-82173-AGGDE-2016 74.
- Meimaris, M. (2017). Intergenerational Digital Storytelling: Research and Applications of Digital Storytelling in Greece. In *Digital Storytelling in Higher Education* (pp. 355-370). Springer International Publishing.
- Morgan, E. L. (1998). Computer literacy for librarians. *Computers in Libraries*, 18(1), 39–44.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Advisory Board on Research Ethics. (2009). Ethical principles of research in the humanities and social and behavioural sciences and proposals for ethical review. Helsinki: Author. Retrieved from <http://www.tenk.fi/en/ethical-review-human-sciences> Technology, Pedagogy and Education 467.
- Neuwirth, C. M., Chandhok, R., Kaufer, D. S., Morris, J. H., Erion, P., & Miller, D. (2001). Computer support for distributed collaborative writing: A coordination science perspective. In G. M. Olson, T. W. Malone & J. B. Smith (Eds.), *Coordination Theory and Collaboration Technology* (pp. 535-557). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nicolini, M. B. (1994). Stories can save us: A defense of narrative writing. *The English Journal*, 83(2), 56-61.
- Nilsson, M. 2008. Digital storytelling as a tool in education. In *Handbook of research on digital information technologies: Innovations, methods, and ethical issues*, ed. T. Hansson, 131–45. Hershey, PA: IGI Global.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oblinger, D. G., and J. L. Oblinger, eds. (2005). *Educating the Net Generation*. Washington, D.C.: EDUCAUSE. Retrieved online February 22, 2010 from: <http://www.educause.edu/educatingthenetgen> FEA Research 24 IDE-712 Front-End Analysis Research O'Connor, B. (2005). Digital Literacy. *University Journal News*, 8 (8), pp. 1-2, California State University, Fresno. From: <http://www.csufresno.edu/journal/vol8/08/news/digital.shtml>.
- Ohler, J. (2008) *Digital Storytelling in the Classroom: new media pathways to literacy, learning and creativity* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pask, J. M., & Saunders, E. S. (2004). Differentiating information skills and computer skills: a factor analytic approach. *Libraries and The Academy*, 4(1), 61–73.

- Phillips, D. (1999). On comparing. *Learning from comparing: new directions in comparative educational research*, 1, 15-20.
- Pinto, M. (2014). Empowering citizens through media literacy education. Presented at the First Council of Europe Platform Exchange on Culture and Digitisation “Creating an enabling environment for digital culture and for empowering citizens,” Baku: Council of Europe.
- Pratt, K. & R. Palloff. 2007. *Building Online Learning Communities: Effective strategies for the virtual classroom*. Jossey-Bass.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the horizon, 9 (5), 1-6. Eugène Loos Observatorio (OBS*) Journal, (2012) 0 2 2.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5). MCB University Press. From <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, part II: Do they really think differently? On the Horizon, 9(6). MCB University Press. From. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>.
- Rajasekar, A., Moore, R., Berman, F., & Schottlaender, B. (2005). Digital preservation lifecycle management for multi-media collections. *Digital Libraries: Implementing Strategies and Sharing Experiences*, 380-384.
- Rance-Roney, J. (2008). Digital storytelling for language and culture learning. *Essential Teacher*. 5(1). 29-31.
- Rance-Roney, J. (2010). ‘Jump-starting language and schema for English-language learners: teacher-composed digital jumpstarts for academic reading’. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53/5: 386-395, at <http://teacherweb.com/NY/Fredonia/Clark/Digital-stories-ELL-and-LEA.pdf>.
- Reinders, H. (2011). ‘Digital storytelling in the foreign language classroom’. *ELTWorldOnline.com*, 3 at <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2011/04/12/digitalstorytelling-in-the-foreign-language-classroom-2/>, accessed 5 February 2016. Resnick, M. (2002). ‘Rethinking learning in the digital age’. In G. Kirkman (Ed.), *The global information technology report: readiness for the networked world*. London: Oxford University Press, 32-37
- 76 Ribeiro, S. (2014). *Digital Storytelling: Student ID in HE*. PhD Doctoral Thesis, University of Aveiro.
- Riordan, E. & L. Murray. 2010. “Corpus-Based analysis of online synchronous and asynchronous modes of communication within language teaching education”, *Classroom discourse* 1(2), 181-98.
- Robin, B. 2006. The educational uses of digital storytelling. In *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*, ed. C. Crawford et al., 709-16. Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. (2007). ‘The convergence of digital storytelling and popular culture in graduate education’. In R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of*
-

- Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2007. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 643-650.
- Robin, B. (2008). 'The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool'. *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*, 2, Lawrence Erlbaum Associates, New York, NY.
- Robin, B.R. & McNeil, S.G. (2012). 'What educators should know about teaching digital storytelling'. *Digital Education Review*, 22: 37-51, at http://revistes.uib.edu/index.php/der/article/view/11294/pdf_1.
- Rogers, E. M., & Steinfatt, T. M. (1999). *Intercultural communication*. Waveland Press Inc.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York, NY: Free Press.
- Roussinos, D., & Jimoyiannis, A. (2011). Blended collaborative learning through a wiki-based project: A case study on students' perceptions. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 2(3), 15-30.
- Sadik, A. (2008) Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning, *Educational Technology Research and Development*, 56, pp487-506.
- Salomon, G., Kosminsky, E., & Asaf, M. (2003). Computers and Writing. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.) *Handbook of children's literacy* (pp. 409-442). London: Kluwer.
- Salpeter, J. (2005). 'Telling tales with technology'. *Technology & Learning*, 25/7: 18-24, at http://litr630.weebly.com/uploads/6/4/7/9/6479633/salpeter_digital_storytelling.pdf.
- Sandelowski, M. (2003). 'Tables of tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies'. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 321-350.
- Savolainen, R. (2002). Network competence and information seeking on the Internet: from definitions toward a social cognitive model. *Journal of Documentation*, 58(2), 211-226.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulmeister, R. (2008). *Gibt es eine »Net Generation«? Work in Progress*. Hamburg, Universität Hamburg, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung.
- Seale, J. (2009). *Digital Inclusion. A Research Briefing by the Technology Enhanced Learning Phase of the Teaching and Learning Research Programme*.
- Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 61(4), 364-379.
- Selwyn, N., Facer, K., & Opening Education. (2007). *Beyond the digital divide. Rethinking digital inclusion for the 21st century*. Futurelab. Retrieved from http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/Digital_Divide.pdf.
- Shapka, J. D., & Ferrari, M. (2003). Computer-related attitudes and actions of teacher candidates. *Computers in Human Behavior*, 19, 319-334.

- Sharda, N. (2010). 'Using digital storytelling for creative and innovative e-learning'. Elearn Magazine, at <http://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=1773975>.
- Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2014). 'The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study'. Smart Learning Environments, 1/6, <http://link.springer.com/article/10.1186/s40561-014-0006-3>.
- Spanoudakis, M., Nakou, A., Meliadou, E., Gouscos, D., & Meimaris, M. (2015). Digital Words of Wisdom? Milia (AppleTree), An Online Platform for Digital Storytelling. *Cultural Science Journal*, 8(2), 106-130.
- Speck, B. (2002). Facilitating Students' Collaborative Writing. ASHE-ERIC Higher Education Report: Volume 28 (6).
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 3, 153-173.
- Storch, N. (2011). Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 275–288.
- Storycenter, at <http://www.storycenter.org/about/>.
- Sylvester, R. & Greenidge, W. (2009). 'Digital storytelling: extending the potential for struggling writers'. *The Reading Teacher*, 63/4: 284-295, at <http://www.readingrockets.org/article/digital-storytelling-extending-potentialstruggling-writers>
- Tapscott, D. (1998) *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw Hill.
- Thang, S. M., Sim, L. Y., Mahmud, N., Lin, L. K., Zabidi, N.A. & Ismail, K. (2014). 'Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: voices of Malaysian teachers and undergraduates'. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, International Conference on Knowledge-Innovation-Excellence: Synergy in Language Research and Practice*: 118: 489–494, at https://www.researchgate.net/publication/271442325_Enhancing_21st_century_learning_skills_via_digital_storytelling_voices_of_Malaysian_teachers_and_undergraduates.
- The William and Mary Collaborative Writing Project (2013). Retrieved 20 December 2015, from <http://content.yudu.com/Library/A1qyn5/TheWilliamampMaryCol/resources/index.htm>.
- Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65, 12–33.
- Tompkins, G. E. (2008). *Literacy for the 21st Century: A balanced approach* (5th edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Van Deursen, A., & van Dijk, J. (2009). Using the internet: skill related problems in users' online behavior. *Interacting with Computers*, 21(5, 6), 393–402.
- Van Dijk, J. (2003). A framework for digital divide research. *Electronic Journal of Communication*, 12(1).
-

- Van Dijk, J. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4, 5), 221–235.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2012). The evolution of the digital divide. The digital divide turns to inequality of skills and usage. IOS Press, 57–75. <http://doi.org/10.3233/978-1-61499-057-4-57>.
- Van Weert, T. V. (2004). ICT-rich and competency based learning in higher education. *The New Educational Benefits of ICT in Higher Education*, (NEB; 17).
- Vehovar, V., Sicherl, P., Hüsing, T., & Dolnicar, V. (2006). Methodological challenges of digital divide measurements. *The Information Society*, 22(5), 279–290. <http://doi.org/10.1080/01972240600904076>.
- Viggiano, E. (2011). Teaching Tip Sheet Collaborative Writing. George Mason University. Retrieved 20 March 2016, from https://oscollaborativewriting.wikispaces.com/file/view/tip_sheet_collaboration.pdf.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wang, Y. S., Wu, M. C., & Wang, H. Y. (2009). Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 92–118.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion : Rethinking the digital divide*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364–374.
- Willey, K. & Gardner, A. (2010). 'Investigating the capacity of self and peer assessment activities to engage students and promote learning'. *European Journal of Engineering Education*, 35/4: 429-443, at https://www.researchgate.net/publication/233209593_Investigating_the_capacity_of_self_and_peer_assessment_activities_to_engage_students_and_promote_learning.
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Journal of educational technology & society*, 14(4), 181.
- Yuksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011). 'Educational uses of digital storytelling all around the world'. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011*. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 1264-1271, http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/survey/SITE_DigitalStorytelling.pdf.

5.2 Ελληνική βιβλιογραφία

- Αντωνίου Μαρία Αθανασία Κατσαλήρου Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας Ε.Κ.Π.Α. Α.Π.Θ από http://elppo.inpatra.gr/praktika/2004_7o.pdf
- Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (1998). Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους (Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2007a, November 8). Ευρωπαϊκή πρωτοβουλία i2010 για την ηλεκτρονική ένταξη “Συμμετοχή στην κοινωνία της πληροφορίας”. Ανακοίνωση της επιτροπής.
- Ιακώβου Μ. & Μπέλλα Σ. 2004. Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους: Προχωρημένο Επίπεδο. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο. Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής, Χ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998). Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση–Το Εκπαιδευτικό Υλικό και οι Νέες Τεχνολογίες–Τόμος ΓΕΑΠ. *Τόμος Β: Σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων, Πάτρα, ΕΑΠ.*
- Κοντός, Π., Ιακώβου, Μ., Μπέλλα, Σ., Μόζερ, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (2002). Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας σε Ενηλίκους. Επίπεδο Επάρκειας. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη. 7 Για την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών ειδών ανατροφοδότησης βλ. Bitchener et al. 2005. 154.
- Μεϊμάρης, Μ. (2016). Εκπαιδύοντας στην Ψηφιακή Αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην ελληνική πραγματικότητα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(4A).
- Μοσχονάς, Σ. Α., Αμπάτη, Α., Πουλοπούλου, Μ., Μιχαλακοπούλου, Π., Δημητρίου, Α. (2004). *Διδακτική των γλωσσικών ασκήσεων. Παράρτημα*. Ανακτήθηκε από: <http://www.media.uoa.gr/language/exercises>
- Παπαδοπούλου, Δέσποινα. 2005. “Η παραγωγή της ρηματικής όψης από σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.” *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία* 21: 39-54.
- Τσιμπουκλή, Α. Και Φίλλιπς, Ν. (2010). Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.
-

6 Παραρτήματα

6.1 Παράρτημα 1

6.2 Παράρτημα 2

6.3 Παράρτημα 3

6.4 Παράρτημα 4

6.5 Παράρτημα 8

6.6 Παράρτημα 9

6.7 Παραρτήματα 5-7 και 10-15

Τα Παραρτήματα 5-7 και 10-15 επισυνάπτονται σε ηλεκτρονική μορφή στο CD που θα βρείτε στο τέλος της παρούσας Εργασίας.