



Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών – Τομέας Μαθηματικών και
Πληροφορικής
Πληροφορική στην Εκπαίδευση

Διπλωματική Εργασία

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της ψηφιακής αφήγησης (digital storytelling) στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21 ου αιώνα με έμφαση στη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και τη συνεργασία

Λωτίδου Ελεάνα

A.M.: 216363

Επιβλέπων καθηγητής:

Ζαράνης Νικόλαος

Συνεπιβλέποντες καθηγητές

Κουτρομάνος Γεώργιος

Βουδούρη Αγγελική

ΑΘΗΝΑ 2019

Τριμελής Επιτροπή Εξέτασης

Νικόλαος Ζαράνης

Καθηγητής στις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Τομέας Μαθηματικών και Πληροφορικής

Γεώργιος Κουτρομάνος

Επίκουρος Καθηγητής στις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Τομέας Μαθηματικών και Πληροφορικής

Αγγελική Βουδούρη

Καθηγήτρια, Στατιστική - Πληροφορικά Συστήματα Διαχείρισης Κινδύνου στην Εκπαίδευση

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Τομέας Μαθηματικών και Πληροφορικής

Περίληψη

Η ένταξη και η χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα σημαντικό βήμα ενίσχυσης της διδασκαλίας καθώς ενδυναμώνει τους μαθητές, τους δημιουργεί μεγαλύτερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους και ταυτόχρονα δίνει κίνητρο στους εκπαιδευτικούς ώστε να επικαιροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να έλθουν πιο κοντά στους μαθητές τους. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ψηφιακή αφήγηση ως μέσο το οποίο έχει την δυνατότητα να συμβάλει στην επίτευξη των διδακτικών στόχων, παρέχοντας ταυτόχρονα την ευκαιρία στους μαθητές να μιλήσουν με την δική τους φωνή και να εκφραστούν με τα μέσα που θεωρούν οι ίδιοι ως τα πλέον κατάλληλα. Ταυτόχρονα, στην εργασία εξετάζονται οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα και το πώς αυτές συνδέονται με την εφαρμογή της ψηφιακής τεχνολογίας και ειδικά της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη. Σκοπός της έρευνας αποτελεί η εξέταση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ψηφιακή αφήγηση και τη συμβολή που έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δια μέσου πρωτογενούς ποσοτικής έρευνας στην εργασία διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, στην ευρεία τους πλειοψηφία έχουν θετική άποψη και αντίληψη για την ψηφιακή αφήγηση, καθώς και για την συμβολή της στην απόκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα, από την έρευνα διαπιστώνεται ότι η ψηφιακή αφήγηση συμβάλει στην ενσυναίσθηση, στην καλύτερη συνεργασία τόσο μεταξύ των μαθητών μεταξύ τους, όπως επίσης και τη συνεργασία μαθητή-εκπαιδευτικού, ενώ επίσης ενισχύει τη δημιουργικότητας των μαθητών. Ωστόσο, στην πρωτογενή έρευνα επισημαίνονται εμπόδια και δυσχέρειες στην εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης, όπως η απουσία εκπαίδευσης στις ΤΠΕ, η έλλειψη υποδομών και το έλλειμμα υποστηρικτικής ηγεσίας.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, δεξιότητες 21^{ου} αιώνα, ψηφιακά μέσα

Abstract

The incorporation and usage of new technological tools in the educational process is an important step in enhancing teaching, as it empowers students, gives them greater confidence in their abilities, and at the same time motivates teachers to update and improve their teaching. The current study focuses on digital storytelling as a means of helping teachers to achieve teaching objectives while providing students the opportunity to speak with their own voice and express themselves through the means they consider appropriate. At the same time, the study examines the 21st century skills and how they relate to the application of digital technology and especially digital storytelling to the classroom. The purpose of the research is to identify the attitudes and opinions of primary school teachers regarding digital storytelling and its contribution to the educational process. Through primary quantitative research, it is found that teachers, in their vast majority, have a positive outlook and understanding of digital storytelling as well as its contribution to 21st century skills acquisition. Specifically, research shows that digital storytelling contributes to empathy, better collaboration between students, as well as student-teacher collaboration, while also enhancing students' creativity. However, primary research points to obstacles and difficulties in implementing digital storytelling, such as the lack of ICT training, lack of infrastructure and a lack of supportive leadership.

Keywords: digital storytelling, 21st century skills, digital media

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract.....	4
Ευρετήριο σχημάτων.....	9
Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της ψηφιακής αφήγησης	12
1.1 Εισαγωγή.....	12
1.2 Έννοια, περιεχόμενο και λειτουργία της αφήγησης.....	12
1.3 Έννοια, περιεχόμενο και λειτουργία της ψηφιακής αφήγησης.....	14
1.4 Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση: περιεχόμενο και λειτουργίες.....	15
1.5 Εννοιολογικός προσδιορισμός δεξιοτήτων 21 ^{ου} αιώνα	20
1.6 Εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση: βιβλιογραφική ανασκόπηση	22
1.7 Συμπεράσματα.....	31
Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία	32
2.1 Εισαγωγή.....	32
2.2 Το είδος της έρευνας.....	32
2.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	32
2.3 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.....	32
2.4 Σύνδεση ερωτηματολογίου με ερευνητικά ερωτήματα	33
2.5 Τα χαρακτηριστικά του δείγματος.....	34
Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα έρευνας	38
3.1 Εισαγωγή.....	38
3.2 Ψηφιακές ικανότητες και χρήση ΤΠΕ	38
3.3 Βαθμός εξοικείωσης με την ψηφιακή αφήγηση.....	46
3.4 Χρήση ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία	47
3.5 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ψηφιακή αφήγηση	49
3.6 Οφέλη ψηφιακής αφήγησης.....	56
3.6.1. Οφέλη ψηφιακής αφήγησης σε δεξιότητες	57
3.6.2 Οφέλη ψηφιακής αφήγησης σε διαστάσεις συνεργασίας	60
3.6.3 Συμβολή ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργικότητα.....	63
3.7 Εμπόδια εφαρμογής ψηφιακής αφήγησης	65
Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα και συζήτηση	68
4.1 Εισαγωγή.....	68

4.2 Συμπεράσματα ανά ερευνητικό ερώτημα	68
4.2.1 Συμπεράσματα πρώτου ερευνητικού ερωτήματος	68
4.2.2 Συμπεράσματα δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος	68
4.2.3 Συμπεράσματα τρίτου ερευνητικού ερωτήματος	69
4.2.4 Συμπεράσματα τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος	69
4.2.5 Συμπεράσματα πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος	70
4.3 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις μελλοντικής έρευνας.....	71
Βιβλιογραφία	72
Παράρτημα. Ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	78

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1. Το φύλο των συμμετεχόντων.....	34
Πίνακας 2. Συμμετέχοντες ανά ηλικιακή ομάδα	35
Πίνακας 3. Συμμετέχοντες ανά έτη συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας	35
Πίνακας 4. Συμμετέχοντες ανά έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα..	35
Πίνακας 5. Συμμετέχοντες ανά επίπεδο σπουδών	36
Πίνακας 6. Συμμετέχοντες ανά φορέα απασχόλησης	36
Πίνακας 7. Επίπεδο εκπαίδευσης ανά φορέα απασχόλησης	37
Πίνακας 8. T-test επίπεδο σπουδών ανά φορέα απασχόλησης.....	37
Πίνακας 9. Επίπεδο γενικών γνώσεων ΤΠΕ.....	38
Πίνακας 10. Επίπεδο γνώσεων internet.....	39
Πίνακας 11. Εργαλεία παρουσίασης.....	39
Πίνακας 12. Ηχος και εικόνα.....	40
Πίνακας 13. Σύνολο γνώσεων ΤΠΕ	40
Πίνακας 14. Χρήση ΤΠΕ.....	41
Πίνακας 15. One way ANOVA analysis συχνότητα χρήσης ΤΠΕ.....	41
Πίνακας 16. Χρήση ΤΠΕ εκπαίδευση.....	42
Πίνακας 17. Απουσία κατάλληλων υποδομών	42
Πίνακας 18. One way ANOVA analysis έλλειψη υποδομών.....	43
Πίνακας 19. Έλλειψη δεξιοτήτων ΤΠΕ.....	43
Πίνακας 20. One way ANOVA analysis έλλειψη δεξιοτήτων ΤΠΕ.....	44
Πίνακας 21. Επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση	44
Πίνακας 22. One way ANOVA analysis, Επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση	45
Πίνακας 23. Έλλειψη χρόνου	45
Πίνακας 24. Γνώση ψηφιακής αφήγησης.....	46
Πίνακας 25. One way ANOVA analysis Γνώση ψηφιακής αφήγησης.....	46
Πίνακας 26. Επιμόρφωση.....	47
Πίνακας 27. Χρήση ψηφιακής αφήγησης στην τάξη	47
Πίνακας 28. One way ANOVA analysis, Χρήση ψηφιακής αφήγησης στην τάξη	48
Πίνακας 29. Χρήση ψηφιακής αφήγησης στην τάξη ανά φορέα απασχόλησης	48
Πίνακας 30. Χρήση από συναδέλφους.....	49
Πίνακας 31. Γενική άποψη για την ψηφιακή αφήγηση.....	49
Πίνακας 32. One way ANOVA analysis, Γενική άποψη για την ψηφιακή αφήγηση.	50
Πίνακας 33. Ψηφιακή αφήγηση Εκτός Ελληνικής πραγματικότητας.....	51
Πίνακας 34. One way ANOVA analysis, ψηφιακή αφήγηση εκτός Ελληνικής πραγματικότητας.....	52
Πίνακας 35. Ψηφιακή αφήγηση δύσκολη για εκπαιδευτικούς.....	53
Πίνακας 36. Ψηφιακή αφήγηση δύσκολη για μαθητές	53
Πίνακας 37. Ψηφιακή αφήγηση ελκύει ενδιαφέρον	54
Πίνακας 38. Προσωποποιημένη μάθηση.....	54
Πίνακας 39. Ψηφιακή αφήγηση και Ένταξη	55
Πίνακας 40. One way ANOVA analysis, ΨΑ και Ένταξη.....	55

Πίνακας 41. Ψηφιακή αφήγηση Επιβαρύνει πρόγραμμα εκπαιδευτικών	56
Πίνακας 42. Μαθησιακή εμπλοκή	56
Πίνακας 43. Δεξιότητες αναζήτησης	57
Πίνακας 44. One way ANOVA analysis, Δεξιότητες αναζήτησης.....	58
Πίνακας 45. Δεξιότητες πολυμέσων	59
Πίνακας 46. One way ANOVA analysis Δεξιότητες πολυμέσων	59
Πίνακας 47. Τεχνικές δεξιότητες	60
Πίνακας 48. Δεξιότητες επικοινωνίας.....	60
Πίνακας 49. Συνεργασία μαθητών	61
Πίνακας 50. Συνεργασία μαθητών με εκπαιδευτικούς.....	61
Πίνακας 51. One way ANOVA analysis, Συνεργασία μαθητών με εκπαιδευτικούς..	62
Πίνακας 52. Συνεργασία μαθητών με γονείς.....	63
Πίνακας 53. Ενσυναίσθηση	63
Πίνακας 54. Δημιουργικότητα.....	64
Πίνακας 55. Αυτοέκφραση.....	64
Πίνακας 56. Βιωματική απόδοση.....	65
Πίνακας 57. Προσωπική εξιστόρηση.....	65
Πίνακας 58. Απουσία κατάλληλων υποδομών για ψηφιακή αφήγηση	66
Πίνακας 59. One way ANOVA analysis, Απουσία κατάλληλων υποδομών για ψηφιακή αφήγηση	66
Πίνακας 60. Ηγεσία ως εμπόδιο στην ψηφιακή αφήγηση.....	67
Πίνακας 61. Έλλειψη χρόνου ως εμπόδιο στην ψηφιακή αφήγηση	67

Ευρετήριο σχημάτων

Σχήμα 1. Μοντέλο εννέα βημάτων διδασκαλίας κατά Gagne.....	18
Σχήμα 2. Χαρακτηριστικά διαδραστικής μάθησης.....	20

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα καλείται να αντιμετωπίσει μια σειρά από προκλήσεις. Καθώς αναγνωρίζεται το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν διαφορετικές προσωπικότητες, στόχους και ανάγκες, το να υπάρξει μια προσωποποιημένη διδασκαλία η οποία να δομείται με βάση τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή είναι, πλέον, επιθυμητή και εφικτή (Melzer, 2017).

Σήμερα, τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί κατέχουν σημαντικά εργαλεία τεχνολογίας, ωστόσο, η χρήση σε πολλές περιπτώσεις δεν υπερβαίνει την επικοινωνία με την οικογένεια και τους φίλους μέσω συνομιλίας, κειμένου ή κλήσεων. Παρόλο που οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται πλέον «ψηφιακοί» (Ahlquist & Endersby, 2017), υπό την έννοια ότι ένα σημαντικό μέρος των δραστηριοτήτων τους λαμβάνει χώρα στο ψηφιακό περιβάλλον, ωστόσο οι περισσότεροι απέχουν από την παραγωγή ψηφιακού περιεχομένου. Ενώ διαθέτουν δικές τους συσκευές με δυνατότητες να παράγουν, μεταξύ άλλων, ιστολόγια, γραφικές απεικονίσεις δεδομένων και πληροφοριών (infographics) και βίντεο, ωστόσο εντός της σχολικής αίθουσας οι παραπάνω δυνατότητες μένουν ανενεργές.

Σκοπός της έρευνας αποτελεί η εξέταση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ψηφιακή αφήγηση και τη συμβολή που έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχοι της έρευνας αποτελούν η διαπίστωση του βαθμού εφαρμογής της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικού μέσου και η διαπίστωση των εμποδίων για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης. Προκειμένου να καλυφθούν οι ανωτέρω στόχοι, στην εργασία πραγματοποιείται έρευνα με την συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Αττικής.

Στην έρευνα έχουν τεθεί τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την ψηφιακή αφήγηση;
- Κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία τους;

- Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικού μέσου;
- Ποια θεωρούν ως οφέλη της ψηφιακής αφήγησης σε επίπεδο δεξιοτήτων, συνεργασίας, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης;
- Ποια εμπόδια εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης;

Η δομή της εργασίας είναι ως ακολούθως:

Στο πρώτο κεφάλαιο διατυπώνεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ψηφιακής αφήγησης. Αρχικά, γίνεται αναφορά στην έννοια, το περιεχόμενο και τη λειτουργία της αφήγησης και της ψηφιακής αφήγησης, ενώ στη συνέχεια εξετάζονται το περιεχόμενο και οι λειτουργίες της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση και γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, όπου διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζεται η σύνδεση του ερωτηματολογίου με τα ερευνητικά ερωτήματα και γίνεται παρουσίαση του δείγματος της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο τέταρτο και τελικό κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί που έχει και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της ψηφιακής αφήγησης

1.1 Εισαγωγή

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση του εννοιολογικού προσδιορισμού της ψηφιακής αφήγησης. Στο πρώτο υποκεφάλαιο αναπτύσσεται το περιεχόμενο και η λειτουργία της αφήγησης, ενώ στο δεύτερο υποκεφάλαιο διατυπώνεται η έννοια και η λειτουργία της ψηφιακής αφήγησης. Στο τρίτο υποκεφάλαιο εξετάζεται η λειτουργία της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση, ενώ στο τέταρτο υποκεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση.

1.2 Έννοια, περιεχόμενο και λειτουργία της αφήγησης

Όπως σημειώνουν οι Hamilton & Weiss (2005), η αφήγηση αποτελεί μια από τις πρώτες μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας, καθώς, όπως σημειώνουν, δια μέσου της αφήγησης μεταδίδονται οι πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες που υπάρχουν, μεταφέρονται ιστορίες ώστε να διατηρηθούν στον χρόνο. Αυτό που ονομάζουμε αφήγηση, σύμφωνα με τους McDrury & Alterio (2003), δεν είναι παρά η ιστορία των γεγονότων, των ιδανικών, των ονείρων, των φόβων και των ελπίδων που εξετάζονται από την άποψη ενός υποκειμένου που ζει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Όπως αναφέρουν οι Clandinin & Connelly (1990), οι ιστορίες επιτελούν την λειτουργία του να δώσουν μια ερμηνεία στην εμπειρία μας, η οποία λειτουργία είναι θεμελιώδης για την συγκρότηση της κοινωνίας: δια μέσου της αφήγησης η ατομική εξιστόρηση μετουσιώνεται σε τμήμα της συλλογικής μνήμης (Connerton, 1989 · Holbwachs, 2013) και, περαιτέρω, ο μύθος «μεταμορφώνει την ιστορία σε φύση» (Barthes, 1979, σελ. 227).

Δια μέσου των ιστοριών δομείται ο τρόπος με τον οποίο γίνεται κατανοητός ο κόσμος, καθίσταται δυνατή η σύνδεση των προσωπικών εμπειριών των ανθρώπων με εκείνες των άλλων ατόμων (Neisser, 1993). Οι ιστορίες μας προσφέρουν επίσης ένα όραμα και κατανόηση των εαυτών μας και αποτελούν ένα ανυπέρβλητο εργαλείο για να μάθουμε για τον εαυτό μας και τους άλλους (Livo & Rietz, 1986). Όπως σημειώνει ο Hopwood (1999, όπως αναφέρεται στο Butcher, 2006) οι ιστορίες περιέχουν μια αλήθεια και ως εκ τούτου η ανάλυση των γεγονότων που αναφέρονται σε αυτές μπορεί να βοηθήσει στην ανάδειξη των λαθών μας.

Δια μέσου της αφήγησης, μια αφηρημένη έννοια ή μια γενική αρχή αποκτά μια μορφολογική διάσταση, δηλαδή αποκτά μορφή, η οποία, ενώ είναι συγκεκριμένη, ταυτόχρονα είναι ανοικτή στον κάθε αποδέκτη της αφήγησης, ώστε να προσδώσει στην εν λόγω μορφή την δική του νοηματοδότηση, ή να θέσει τα δικά του ερωτήματα. Όπως περιγράφει ο Serrat (2008), δια μέσου της αφήγησης περιγράφονται προσωπικές εμπειρίες, ιδέες, μαθήματα ζωής: ως εκ τούτου, η αφήγηση γεννά συναισθήματα, ενώ η ίδια είναι δημιουργήμα των συναισθημάτων.

Στην αφήγηση διαρθρώνεται μια ιστορία κατά την οποία εγείρονται αναπάντητα ερωτήματα, ενώ επίσης είναι πιθανό να προβάλει κάποια ανεπίλυτη σύγκρουση, η οποία, κατά την πλοκή της εξιστόρησης, θα επιλυθεί. Όπως σημειώνει η Green (2004), η βάση της αφήγησης είναι ο άνθρωπος, οι ενέργειές του, οι προθέσεις του, οι δυσκολίες που συναντά, οι αποφάσεις του και οι συνέπειες των εν λόγω ενεργειών και αποφάσεων. Οι Landy & Haidari (2007) αναφέρουν μια μορφή προσωπικής αφήγησης που ονομάζουν το «ταξίδι του ήρωα», όπου η ιστορία διαρθρώνεται σε τέσσερα στάδια:

- Στο πρώτο στάδιο ο «ήρωας» (το κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας) πραγματοποιεί ένα ταξίδι προς έναν άγνωστο προορισμό.
- Στο δεύτερο στάδιο, υπάρχει ένα εμπόδιο που παρεμποδίζει την πορεία του ήρωα.
- Στο τρίτο στάδιο ο ήρωας αναζητά έναν «οδηγό» για να τον βοηθήσει να κινηθεί και να ξεπεράσει το εμπόδιο.
- Στο τέταρτο στάδιο, ο ήρωας ολοκληρώνει το ταξίδι με μια αίσθηση ανανέωσης.

Η αφήγηση, όπως ορίζει ο Αριστοτέλης στην Ποιητική (1982), δομείται επάνω στα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα και εξελίσσονται, και δευτερευόντως επάνω στους χαρακτήρες, οι οποίοι είναι αυτοί που φέρουν την ηθικότητα. Η εν λόγω άποψη του Αριστοτέλη τέθηκε υπό αμφισβήτηση από πολλούς δημιουργούς, οι οποίοι έθεσαν ως κύριο φορέα της ιστορίας τον χαρακτήρα. Η «αποκάλυψη» του χαρακτήρα, η εμφάνιση, δηλαδή, στο κοινό, των χαρακτηριστικών εκείνων που τον συγκροτούν ως μια μοναδιαία, αυθύπαρκτη οντότητα, μπορεί να γίνει είτε με άμεση αφήγηση, κατά την οποία ο αφηγητής περιγράφει τα εν λόγω χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του «ήρωα», είτε με έμμεσο τρόπο, πληροφορείται για τον χαρακτήρα βλέποντάς τον, ή μαθαίνοντας αυτά που λέγονται για τον χαρακτήρα. Καθώς, κατά την έμμεση αφήγηση,

παρίσταται το τι κάνει ο «ήρωας», ουσιαστικά αποτυπώνονται οι ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο εν λόγω χαρακτήρας, ως εκ τούτου προκύπτει συσχέτιση μεταξύ του χαρακτήρα και των ενεργειών του (Ramsdell, 2011).

Σύμφωνα με τον Miller (2011) η αφήγηση έχει ορισμένα κύρια χαρακτηριστικά και ορισμένες θεμελιώδεις λειτουργίες, όπως:

- Η νοηματοδότηση της ζωής, η έκφραση των αξιών, η διδασχία των νεότερων και η μετάδοση του πολιτισμού.
- Η σύνδεση των στοιχείων που εξιστορούνται με τα στοιχεία της προσωπικής ιστορίας των ακροατών της εξιστόρησης.
- Η σύνδεση του προσωπικού παρελθόντος με την συλλογική μνήμη και το συλλογικό παρελθόν.
- Η αίσθηση ολότητας και ενότητας, καθώς η εξιστόρηση ενός ατόμου προσθέτει και εμπλουτίζει τα συναισθήματα των λοιπών ατόμων και της κοινότητας.

Ταυτόχρονα με τα παραπάνω, η αφήγηση έχει και επιπρόσθετες βασικές λειτουργίες, καθώς βοηθά στην πρόσληψη αφηρημένων ή μη απολύτως σχηματοποιημένων εννοιών, συνδέει τους ανθρώπους με τις ιδέες, ωθεί το άτομο να αναλάβει δράση, δίνει έμπνευση στην φαντασία –η οποία, όπως θα σημειωθεί σε επόμενη ενότητα, αποτελεί σημαντικότατο στοιχείο της καινοτομίας-, προσφέρει στα άτομα την ικανότητα της μετάδοσης σύνθετων μηνυμάτων (Serrat, 2008).

Μια επιπλέον διάσταση της αφήγησης είναι η δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού και αυτεπίγνωσης. Όπως καταγράφηκε από την χρήση της αφήγησης σε άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Lewis & Banerjee, 2013), η αφήγηση ενίσχυσε τα άτομα, αφ' ενός λόγω του ότι απέκτησαν επικοινωνία και αφ'ετέρου επειδή τους δόθηκε η δυνατότητα να αποκτήσουν μια πληρέστερη εικόνα του εαυτού τους.

1.3 Έννοια, περιεχόμενο και λειτουργία της ψηφιακής αφήγησης

Σύμφωνα με τον Gregory-Signes (2008), η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί το προϊόν που προκύπτει από τον συνδυασμό της παραδοσιακής αφήγησης και των τεχνικών που αυτή χρησιμοποιεί και της τεχνολογίας και των εργαλείων της. Όπως σημειώνουν οι Hamilton & Weiss (2005), η λειτουργία της ψηφιακής αφήγησης δεν έχει ως περιεχόμενο την αντικατάσταση της παραδοσιακής αφήγησης, αλλά την διάρθρωσή της με τις δυνατότητες που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες.

Μια ψηφιακή ιστορία αποτελεί ένα έργο στο οποίο γίνεται συνδυασμός ενός αφηγηματικού ακουστικού κειμένου με εικόνα. Στο εν λόγω έργο η καταγραφή, η επεξεργασία, η αποθήκευση και ο διαμοιρασμός γίνεται με ψηφιακό τρόπο. Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί την σύγχρονη έκφραση της αρχαίας τέχνης της αφήγησης, όπου οι αφηγούμενες ιστορίες αποκτούν δύναμη από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται ο συνδυασμός εικόνας, ήχου, φωνής και περιεχομένου, ώστε να μπορούν να αποδοθούν με ζωντάνια οι χαρακτήρες και να μεταδοθούν οι εμπειρίες και τα νοήματα (Boase, 2008).

Η σημαντικότερη διαφορά μεταξύ της ψηφιακής αφήγησης από τον παραδοσιακό τρόπο αφήγησης εντοπίζεται στο ίδιο το μέσο. Βεβαίως, όπως σημειώνει ο McLuhan «το μέσο είναι το μήνυμα» (“the medium is the message”, McLuhan, 2003, σ. 76), ως εκ τούτου, η διαφορά εντοπίζεται στις δυνατότητες που προσφέρει το μέσο σε σχέση με αυτές των λοιπών μέσων αφήγησης. Ένα σημαντικό, ωστόσο, πεδίο, στο οποίο υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ ψηφιακής και παραδοσιακής αφήγησης αφορά στα εγγενή χαρακτηριστικά του τρόπου εξιστόρησης, καθώς στην ψηφιακή αφήγηση μπορεί να υπάρχει μη γραμμικότητα. Το κύριο σημείο διαφοροποίησης μεταξύ ψηφιακής και παραδοσιακής αφήγησης αποτελεί, κατά τον Signes (2008) η διαδραστικότητα και αλληλεπίδραση. Η διαδραστικότητα / αλληλεπίδραση αφορά στο ότι οι χρήστες συμμετέχουν στην ανάπτυξη των αφηγήσεων, με χρήση των μέσων τα οποία ανταλλάσσουν οι χρήστες μεταξύ τους (Xu, Park & Baek, 2011).

1.4 Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση: περιεχόμενο και λειτουργίες

Σύμφωνα με τον Gagne (όπως αναφέρεται στο Φλουρής, 1984, σ. 28):

«Μάθηση είναι η διαδικασία που υποβοηθάει τους οργανισμούς να τροποποιήσουν ή να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με έναν, μάλλον, μόνιμο τρόπο, έτσι ώστε η ίδια τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειασθεί να συμβεί ξανά σε κάθε νέα ανάλογη περίπτωση».

Υπό το πλαίσιο των συμπεριφορικών θεωριών της μάθησης, στο επίκεντρο της έρευνας πρέπει να τίθεται το κατά πόσο υπάρχει μεταβολή της συμπεριφοράς του αποδέκτη της διδασκαλίας, άρα κατά πόσο και με ποιόν τρόπο διαμορφώνεται η διασύνδεση μεταξύ του ερεθίσματος –δηλαδή του μαθησιακού αντικειμένου- και της αντίδρασης –δηλαδή της συμπεριφοράς του διδασκόμενου (Πόρποδας, 1996). Με

βάση αυτό το πλαίσιο, το κριτήριο με βάση το οποίο αξιολογείται ο βαθμός επιτυχίας της διδασκαλίας αποτελεί η μεταβολή της συμπεριφοράς.

Η γραμμική οργάνωση της διδασκαλίας διαμορφώνεται σε τέσσερα στάδια (Kozma, Belle & Williams, 1978):

- Ο διδάσκων παρέχει την πληροφορία στους εκπαιδευόμενους.
- Ο διδάσκων απευθύνει ερώτηση που σχετίζεται με την πληροφορία.
- Υπάρχει ένα κενό πεδίο, το οποίο συμπληρώνει ο μαθητής.
- Ο εκπαιδευόμενος δίδει την σωστή απάντηση.

Σε περίπτωση που ο εκπαιδευόμενος δεν δώσει την σωστή απάντηση, τότε επαναλαμβάνεται η παροχή της πληροφορίας, έως ότου παρασχεθεί η σωστή απάντηση. Κατά την εκπαιδευτική αυτή διαδικασία, ο εκπαιδευτής -ή, αντίστοιχα, το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του- χρησιμοποιεί «ανταμοιβές» και «τιμωρίες».

Όπως σημειώνει ο Kaufold (2002), ο εκπαιδευτής καθοδηγεί τους μαθητές να μάθουν την ύλη, καθώς εάν την μάθουν θα πάρουν καλούς βαθμούς (που αποτελεί την «ανταμοιβή» του διδάσκοντος) και στην συνέχεια θα μπορούν να βρουν την αντίστοιχη θέση εργασίας («ανταμοιβή» του συνολικού συστήματος), ενώ εάν δεν μάθουν την ύλη θα πάρουν κακούς βαθμούς («τιμωρία» του διδάσκοντος) και δεν θα εργαστούν στην αντίστοιχη θέση εργασίας («τιμωρία» του συνολικού συστήματος).

Ο εν λόγω τρόπος διδασκαλίας υπήρξε, μέχρι και πρότινος, εξαιρετικά διαδεδομένος, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία είχε ως στόχο την μετάδοση απολύτως συγκεκριμένων μαθησιακών αντικειμένων, κοινών για όλους τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές. Το ζήτημα που προκύπτει στο γραμμικό μοντέλο οργάνωσης της εκπαίδευσης είναι ότι, ενώ στην θεωρία η συμμετοχή του μαθητή αναφέρεται ως «ενεργός», ωστόσο αυτό που ουσιαστικά καλείται να κάνει ο εκπαιδευόμενος είναι να μάθει την διδακτέα ύλη χωρίς να υπάρχει δυνατότητα παρέμβασής του στον τρόπο μετάδοσης της ύλης (Bentham, 2002). Επίσης, ο εκπαιδευτής δεν έχει και αυτός με την σειρά του παρέμβαση στην μαθησιακή διαδικασία, αφού σε κάθε λανθασμένη απάντηση υπάρχει απλή επανάληψη της διαδικασίας.

Με αυτό το μοντέλο, ο εκπαιδευόμενος δεν αποκτά την γνωστική αντίληψη (cognition) για το μάθημα -αφού δεν μπορεί να προσδιορίσει ποια είναι τα σημεία εκείνα που καθιστούν δυσχερή την μάθηση, αλλά ακόμη και αν τα εντοπίσει, αυτό θα

οφείλεται σε δική του γνωστική διαδικασία εκτός της διδασκαλίας και χωρίς να μπορεί να παρέμβει ώστε να μεταβληθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως σημειώνει η Kanar (2014), το ζήτημα δεν είναι ότι ο διδασκόμενος ακούει το μάθημα, αλλά ο τρόπος με τον οποίο ακούει το μάθημα, αφού ο ενεργητικός ακροατής κινητοποιείται, διαμορφώνει μια αντίληψη για το μάθημα ως «ενδιαφέρον», μπαίνει σε μια διαδικασία κατανόησης, με παρεμβάσεις, ερωτήσεις, συμμετοχή, ενώ ο παθητικός ακροατής αποστηθίζει, αποκόπτεται από την διαδικασία και αναζητά να του δοθεί κίνητρο από έναν τρίτο. Επ' αυτού, πολύτιμη είναι η αναφορά του Freire για το “τραπεζικό μοντέλο» εκπαίδευσης, όπου ο καθηγητής είναι ο θεματοφύλακας που κατέχει όλη τη γνώση και δίνει, υπό μορφή παροχής, τμήματα της γνώσης στους μαθητές, οι οποίοι ούτε μπορούν να αμφισβητήσουν, ούτε να επικοινωνήσουν με τον «θεματοφύλακα», αλλά το μόνο που καλούνται να κάνουν είναι να λάβουν και να αποθηκεύσουν όσα διδάχθηκαν (Freire, 2009). Όπως σημειώνει ο Freire, αλλά και ο Ranciere (1991), η εν λόγω αντίληψη για το τι είναι εκπαίδευση, δημιουργεί παθητικούς μαθητές, αποδέκτες της αυθεντίας, χωρίς να αναγνωρίζουν το πόσο σημαντική και κρίσιμη είναι η διατύπωση της δικής τους άποψης, η έκφραση της δικής τους προσωπικότητας (Bingham & Biesta, 2010).

Ταυτόχρονα, στο γραμμικό μοντέλο μάθησης, ούτε και ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να προβεί σε έναν κριτικό αναστοχασμό για την ποιότητα του μαθήματος, την καταλληλότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούνται και για τον τρόπο παράδοσης της διδακτέας ύλης. Έτσι, η εκπαίδευση καθίσταται μετάδοση τυποποιημένων πληροφοριών, οι οποίες δεν μετασχηματίζονται σε γνώση, σε ανακάλυψη, σε πρόκληση και σε απόλαυση (Kalantzis & Cope, 2008). Σε μια αντίθετη κατεύθυνση κινείται το μοντέλο του διδακτικού σχεδιασμού του Gagne, όπου στο επίκεντρο τίθεται ο μετασχηματισμός της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων, με βάση τις εμπειρίες που αποκτά (Briscoll, 2000). Το εν λόγω μοντέλο δομείται σε εννέα βήματα (Ohlsson, 1996, Δημητριάδης, 2015):

- Προσέλκυση της προσοχής του εκπαιδευόμενου
- Παρουσίαση των εκπαιδευτικών στόχων
- Ανάκληση προηγούμενων γνώσεων
- Παρουσίαση του νέου υλικού μάθησης
- Υποστήριξη / καθοδήγηση εκπαιδευομένων

- Ενεργός μάθηση
- Ανατροφοδότηση
- Αξιολόγηση της επίδοσης
- Ενίσχυση και διατήρηση της γνώσης



Σχήμα 1. Μοντέλο εννέα βημάτων διδασκαλίας κατά Gagne

Πηγή: Δημητριάδης, 2015, σ. 85

Σε ένα τέτοιο μοντέλο μάθησης, ο εκπαιδευόμενος όχι μόνο δεν είναι παθητικός αποδέκτης, αλλά αντιθέτως του δίνεται η ευκαιρία της διάδρασης, τόσο με τον εκπαιδευτή, όσο και με το εκπαιδευτικό υλικό. Σε αυτό ακριβώς το διαδραστικό πλαίσιο εισάγεται η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον Davidson (1991), η εμπειρική γνώση που έχει ένα άτομο μπορεί να διακριθεί σε τρία είδη:

- την γνώση που έχει ο καθένας για το τι συμβαίνει στο δικό του μυαλό, το τι σκέφτεται, τι επιθυμεί και ποιες είναι οι αισθήσεις του
- τη γνώση που έχει για το τον κόσμο γύρω του
- τη γνώση που έχει για το τι συμβαίνει στο μυαλό των άλλων ανθρώπων.

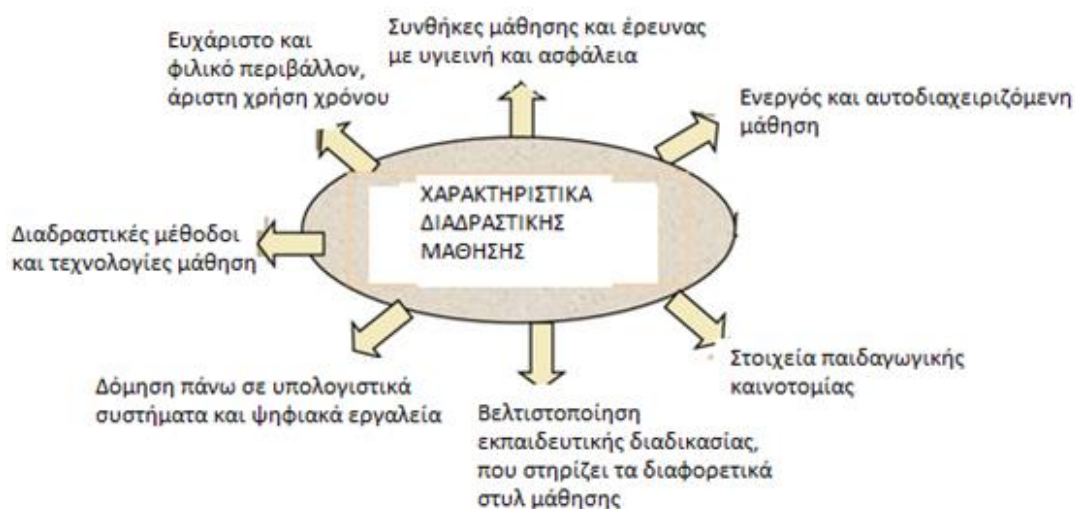
Η γνώση που αφορά στο ίδιο το άτομο δεν απαιτεί κάποια διαμεσολάβηση, αφού δεν χρειάζεται η προσφυγή σε έρευνα και σε αποδεικτικά στοιχεία προκειμένου

να γνωρίζει το άτομο το τι αισθάνεται και σκέφτεται, ωστόσο το άτομο αποκτά αυτεπίγνωση και αυτογνωσία με το να παρατηρεί τον εαυτό του, ενώ η γνώση του ατόμου για τον κόσμο διαμορφώνεται από την λειτουργία των αισθητηρίων οργάνων του. Έτσι, οι αντιληπτές πεποιθήσεις του ατόμου προκαλούνται ευθέως από τα γεγονότα που συμβαίνουν στο αντιληπτικό του φάσμα και τα αντικείμενα που το περιβάλλουν. Αντιθέτως, η γνώση που έχει το άτομο για το τι σκέφτονται οι άλλοι άνθρωποι δεν είναι ποτέ άμεση, καθώς πάντα διαμεσολαβείται όχι μόνο από την παρατήρηση της συμπεριφοράς τους, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο η εν λόγω συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή από το ίδιο το άτομο.

Υπό αυτό το πρίσμα, το να αφηγείται ένα άτομο την δική του ιστορία αφ' ενός βοηθά το ίδιο το άτομο να αποκτήσει μια αυτοαντίληψη, η οποία είναι ευρύτερη από αυτή που προέρχεται μόνο από το αντιληπτικό φάσμα των αισθητήριων οργάνων, και αφ' ετέρου παρέχει στο άτομο την δυνατότητα να παρουσιαστεί στα άλλα άτομα, ενώ ταυτόχρονα τα άλλα άτομα αποκτούν μια πληρέστερη αντίληψη για την προσωπικότητα, την ιστορία, τον χαρακτήρα, τις εμπειρίες, τα «πιστεύω», τις ιδέες και τις απόψεις του αφηγητή. Ακριβώς σε αυτή τη διάσταση, η αφήγηση αποτελεί κύριο εκπαιδευτικό μέσο

Σε αυτή την διάσταση, ο Koki (1998) αναφέρει ότι δια μέσου της αφήγησης επιτυγχάνεται καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Συγκεκριμένα, όταν τα παιδιά δημιουργούν και αφηγούνται τις δικές τους ιστορίες, καθώς και όταν ακούν και ανταποκρίνονται σε αφηγήσεις άλλων, αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια καλύτερη κατανόηση και χρήση της γλώσσας, τόσο ως προς το περιεχόμενό της, όσο και ως προς τους συντακτικούς της κανόνες, ενώ, ταυτόχρονα, διαπιστώνεται ότι η προφορική γλώσσα αποτελεί το σημαντικότερο εργαλείο για να έχει το παιδί γνωστική ανάπτυξη.

Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση, λόγω ακριβώς της ίδιας της φύσης των εργαλείων που χρησιμοποιούνται σε αυτή, δίνει την ευχέρεια της εφαρμογής της διαδραστικής μάθησης (Carrozzinno, Evangelista, Neri & Bergamasco, 2008, τα χαρακτηριστικά της οποίας είναι το ευχάριστο και φιλικό περιβάλλον, με άριστη χρήση του χρόνου, η εφαρμογή διαδραστικών μεθόδων και τεχνολογιών μάθησης, η δόμηση πάνω σε υπολογιστικά συστήματα και ψηφιακά εργαλεία, η βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με δυνατότητα προσωποποιημένης μάθησης, η ενεργός και αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση, και η παιδαγωγική καινοτομία (Mitova, 2011).



Σχήμα 2. Χαρακτηριστικά διαδραστικής μάθησης

Πηγή: Mitova, 2011, σ. 5

Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί μια επιπλέον διάσταση: όπως αναφέρει ο Ohler (2008), ενώ η γλώσσα των εικόνων και του design είναι εξαιρετικά διαδεδομένη τόσο στον «φυσικό» όσο και στον ψηφιακό κόσμο, αντιθέτως παραμένει εξαιρετικά υποτιμημένη στα σχολεία και στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ως εκ τούτου δημιουργείται ένα «ψηφιακό χάσμα» και η ψηφιακή αφήγηση καλύπτει αυτό ακριβώς το κενό, και μάλιστα με τρόπο που διαμορφώνεται όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά από τους ίδιους τους μαθητές, καθώς δημιουργούν το δικό τους υλικό.

1.5 Εννοιολογικός προσδιορισμός δεξιοτήτων 21^{ου} αιώνα

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η καινοτομία ξεκινά από τη διδασκαλία και την εκμάθηση, τα σχολεία σήμερα πρέπει να είναι σε θέση να εκτιμήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται στον 21ο αιώνα και πρέπει να λειτουργούν έτσι ώστε να μπορούν να αναπτύσσονται με καθημερινή εμπειρία.

Σύμφωνα με την οδηγία του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, προσδιορίζονται οι οκτώ θεμελιώδεις ικανότητες της κοινωνίας της γνώσης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006):

1. Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, η οποία αναφέρεται στην «ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή».

2. Επικοινωνία σε ξένη γλώσσα, η οποία, πέραν της προαναφερόμενης ικανότητας εμπεριέχει επιπρόσθετα την ικανότητα διαπολιτιστικής κατανόησης και δεξιότητες διαμεσολάβησης.
3. Ικανότητες στην Επιστήμη, Τεχνολογία και τα Μαθηματικά, που αναφέρονται στην λειτουργική γνώση της αριθμητικής, την ικανότητα εφαρμογής της τεχνολογίας και των γνώσεων ώστε να ικανοποιούνται οι αντιληπτές ανθρώπινες ανάγκες και η κατανόηση του φυσικού κόσμου.
4. Ψηφιακή ικανότητα, η οποία «περιλαμβάνει τη χρήση της Τεχνολογίας της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ΤΚΠ) για την εργασία, τη ψυχαγωγία και την επικοινωνία, με αυτοπεποίθηση και κριτικό πνεύμα. Υποστηρίζεται από τις βασικές δεξιότητες ΤΠΕ: χρήση Η/Υ για την ανάκτηση, την αξιολόγηση, την αποθήκευση, την παραγωγή, την παρουσίαση και την ανταλλαγή πληροφοριών και για την επικοινωνία και τη συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας μέσω του Διαδικτύου».
5. Μεταγνωστικές ικανότητες, οι οποίες αφορούν στις δεξιότητες διαχείρισης της μάθησης, της γνωστικής διαδικασίας και της διαχείρισης πληροφοριών, καθώς και του κριτικού αναστοχασμού, ώστε το άτομο να έχει μια διαρκή εξέλιξη και σταδιοδρομία.
6. Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, οι οποίες αφορούν στην ικανότητα των ατόμων να συμμετέχουν στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι, με πλήρη σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ισότητας και της διαφορετικότητας.
7. Αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητα, οι οποίες αφορούν στην ικανότητα μετατροπής των σχεδίων σε πράξη, καθώς και στις δεξιότητες καινοτομίας, δημιουργικότητας και ανάληψης ρίσκου.
8. Πολιτιστική γνώση και έκφραση, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα να εκτιμάται η σημασία που έχει η δημιουργική έκφραση των ιδεών, των συναισθημάτων και των εμπειριών δια μέσου των τεχνών.

Όπως σημειώνει ο Ohler (2008) η αφήγηση ιστοριών στην τάξη ωθεί τα παιδιά να αναζητούν, να επιθυμούν να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες, με αποτέλεσμα να γίνονται περισσότερο δημιουργικά, να αποκτούν κριτική σκέψη και ταυτόχρονα να αποκτήσουν μια ευρύτερη πολιτιστική συνείδηση, δηλαδή να διαμορφώσουν βασικές πτυχές των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.

1.6 Εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση: βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στην έρευνα των Laggunas & Guzzetti (2011) σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση επηρέασε τις ικανότητες γραφής των μαθητών, φάνηκε ότι η ψηφιακή αφήγηση βοήθησε τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες γραφής και επίσης τους βοήθησε να συνδυάζουν γνώσεις. Οι Shelby-Caffey, Ubeda & Jenkins (2014) περιγράφουν ένα πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης που χρησιμοποιήθηκε για να διδάξει στους μαθητές τα λογοτεχνικά στοιχεία και τη διαδικασία σύνταξης ιστοριών. Οι μαθητές αρχικά συμμετείχαν σε μια κοινή ανάγνωση ενός μυθιστορήματος και στη συνέχεια χρησιμοποίησαν τη διαδικασία ψηφιακής αφήγησης για να δημιουργήσουν μια ταινία βασισμένη σε αυτό το μυθιστόρημα. Όπως σημειώνουν οι ερευνητές, με αυτό το πρόγραμμα οι μαθητές εξελίχθηκαν από παθητικοί παρατηρητές, οι οποίοι αναζητούσαν καθοδήγηση από τους δασκάλους για να πράξουν, σε ενεργούς συμμετέχοντες, αναλαμβάνοντας οι ίδιοι πρωτοβουλίες για το τι να κάνουν.

Η Foley (2013) στη δική της μελέτη διερεύνησε μια σειρά από ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης σε τάξεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο η ψηφιακή αφήγηση επηρεάζει τις αντιλήψεις των μαθητών για τους εαυτούς τους ως συγγραφείς. Χρησιμοποιώντας ένα μοντέλο καθοδηγούμενης πρακτικής, οι δάσκαλοι βοήθησαν τους μαθητές να ολοκληρώσουν μια ποικιλία καθηκόντων που περιλάμβαναν την επιλογή κατάλληλων θεμάτων ιστορίας, τη συζήτηση των στοιχείων της ιστορίας και τη συνεργατική ανάπτυξη των τελικών ψηφιακών ιστοριών. Οι δάσκαλοι στην εν λόγω έρευνα ανέφεραν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην δραστηριότητα ψηφιακής αφήγησης συμπεριφέρθηκαν καλύτερα στην τάξη, είχαν αυξημένη αυτοπεποίθηση και επέδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα μαθήματα που δίδασκαν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην ψηφιακή αφήγηση άρχισαν να θεωρούν τους εαυτούς τους ως πιο ικανούς συγγραφείς, είχαν κίνητρα να δουλέψουν και να ολοκληρώσουν τις ιστορίες τους και αισθάνθηκαν ικανοί να χρησιμοποιήσουν υπολογιστές για να ενισχύσουν τις ιστορίες τους με πολυμέσα. Επιπλέον, κάποιοι μαθητές μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν την ψηφιακή αναπαράσταση ιστοριών για να αξιοποιήσουν άλλα δημιουργικά ταλέντα, όπως τη

δημιουργία των δικών τους οπτικών εικόνων, τη λήψη φωτογραφιών για τις ιστορίες τους, την προσθήκη χρωμάτων και την προσθήκη καταγραμμένης αφήγησης.

Μια άλλη θετική διάσταση της ψηφιακής αφήγησης καταγράφεται από τον Benmayor (2008), ο οποίος σημειώνει ότι για τους μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, η ψηφιακή αφήγηση είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για την εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται στον εποικοδομισμό, ο οποίος, ως κεντρική ιδέα έχει ότι:

«η νέα γνώση οικοδομείται (constructed) από τον ίδιο τον μαθητή, όταν έχει νέες εμπειρίες και προσπαθεί να ενσωματώσει τη νέα πληροφορία στο γνωστικό του δυναμικό» (Δημητριάδης, 2015, σ. 186).

Σε μια εποικοδομητική τάξη, οι μαθητές μπορούν να διαμορφώσουν / δημιουργήσουν / ανακαλύψουν το δικό τους νόημα μέσα από την πολύπλευρη εμπειρία της επιλογής ενός θέματος που θα εξιστορήσουν, της διεξαγωγής έρευνας για το θέμα, της σύνταξης του σεναρίου, της συλλογής εικόνων, την ηχητική αφήγηση και τη χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων για την κατασκευή της τελικής ιστορίας. Το αποτέλεσμα είναι ένα τεχνούργημα πολυμέσων που αποτυπώνει όχι μόνο αυτό ερευνήσει και έφερε στη ζωή ο μαθητής, αλλά και αυτά που έχει μάθει από την εμπειρία της δημιουργίας. Ο Benmayor (2008) αναφέρει ότι η ψηφιακή αφήγηση λειτουργεί ως το μέσο για να εξετάσουν οι μαθητές το πώς η δική τους ιστορία αποτελεί –ή μπορεί να αποτελέσει– τμήμα μεγαλύτερων εννοιών, το πώς στις προσωπικές ψηφιακές αφηγήσεις ενυπάρχουν οι θεωρίες και οι έννοιες οι οποίες αναφέρονται στην διδακτέα ύλη και το πώς οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την δική τους ταυτότητα.

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί σε δευτεροβάθμιες τάξεις ως μέσο συνδυασμού της γνώσης που αποκτάται από το γνωστικό αντικείμενο του κάθε μαθήματος με την κοινωνική ευαισθητοποίηση. Οι Fletcher & Cambre (2009) αναφέρουν ότι στην έρευνά τους χρησιμοποίησαν ψηφιακές αναφορές ιστοριών που επιτρέπουν στους μαθητές να δημιουργήσουν οπτικές αφηγήσεις που αξιοποιούν τις πνευματικές και δημιουργικές ικανότητές τους για να παρουσιάσουν την κατανόηση του υλικού του μαθήματος, καθώς και την αίσθηση τη πολυπλοκότητας του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, διαπιστώνοντας ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει μια ισχυρή πρακτική στην τάξη όταν χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό εργαλείο που φέρνει σε επικοινωνία τον δημιουργό / μαθητή, δημιουργώντας ένα πεδίο διαλόγου.

Οι Michalski, Hodges & Banister (2005) έκαναν την έρευνά τους σε μαθητές με γνωστική διαταραχή και διαπίστωσαν ότι με την ενσωμάτωση των πρακτικών ψηφιακής αφήγησης, οι μαθητές βελτίωσαν τις δεξιότητές τους στην γραφή, το λεξιλόγιο και βελτίωσαν την ποιότητα της ομιλίας τους, ενώ επίσης έδειξαν αυξημένα κίνητρα και αφοσίωση στις γραπτές εργασίες τους. Ο Scheibe (2004) στην έρευνά του διαπίστωσε ότι οι συμμετοχικές πρακτικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις αίθουσες διδασκαλίας για την προώθηση της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας και των τεχνολογικών δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών. Τα μαθήματα που εμπεριείχαν την εκμάθηση των ψηφιακών τεχνολογιών προκάλεσαν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, ενώ οι μαθητές που αλληλοεπιδρούσαν με τα ψηφιακά μέσα στην τάξη απέκτησαν δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα.

Στην έρευνα της Butcher (2006), οι συμμετέχοντες καθηγητές ανέφεραν στην ερευνήτρια ότι οι ιστορίες παρέχουν έναν πιο ενδιαφέροντα τρόπο να αποκτήσουν οι μαθητές πληροφορίες και ιστορίες, ώστε ο δάσκαλος να έχει κάτι να συζητήσει με τον μαθητή. Οι ιστορίες μας βοηθούν να κατανοήσουμε τον κόσμο και να δώσουμε δομή και τάξη στην καθημερινότητά μας. Μας λένε τι είναι σημαντικό, και τι δεν είναι, και μας δίνουν έναν τρόπο να συνδέσουμε τις προσωπικές εμπειρίες των ανθρώπων με εκείνες των άλλων, όπως και με τις παγκόσμιες αλήθειες. Πράγματι, οι ιστορίες είναι ακόμα ένας τρόπος που βάζουμε ένα ανθρώπινο πρόσωπο στη λέξη. Επίσης, οι καθηγητές, μεταξύ άλλων, ανέφεραν ότι:

- Οι ιστορίες δείχνουν στους μαθητές ότι όλοι έχουμε παρόμοιες εμπειρίες ζωής.
- Οι ιστορίες προωθούν την εμπιστοσύνη μεταξύ δασκάλου και μαθητή, δημιουργώντας σχέσεις.
- Οι ιστορίες είναι δυναμικές, φέρνουν κοντά τους ανθρώπους.
- Οι ιστορίες κρατούν τη σκηνή ζωντανή για τον δάσκαλο - όταν υπάρχει γέλιο, τότε οι μαθητές συμμετέχουν στη μάθηση.
- Οι ιστορίες εκθέτουν επίσης τους μαθητές στη λογοτεχνία και διδάσκουν το λεξιλόγιο.

Ο Chung (2007) στην έρευνά του σχετικά με τις επιπτώσεις της εφαρμογής της ψηφιακής αφήγησης σε τάξεις, διαπίστωσε ότι η στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο άλλαξε καθώς απέκτησαν μια βιωματική σχέση με όσα διδάσκονταν. Έτσι, οι μαθητές ανέπτυξαν μια προσωπική σχέση με το γνωστικό αντικείμενο και ανέφεραν

βελτιωμένες στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση ως αποτέλεσμα της ψηφιακής αφήγησης. Επίσης, ο Stoerge (2008) χρησιμοποίησε εικονικούς κόσμους σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να δημιουργήσει δεξιότητες γραμματισμού. Οι μαθητές έδειξαν στοιχεία μάθησης μέσα από το να βλέπουν, να γνωρίζουν και να δρουν, καθώς, αντί για την απλή ανάγνωση των γεγονότων, οι πρακτικές ψηφιακών μέσων ενημέρωσαν τους μαθητές στη διαδικασία μάθησης, δίνοντάς τους εμπειρίες που τους βοηθούσαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Σύμφωνα με τον Gregori-Signes (2014) η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στους μαθητές να αξιολογήσουν την πραγματικότητα που τους περιβάλλει και να παράγουν τη δική τους ερμηνεία. Αυτό συμβάλλει στην απόκτηση δεξιοτήτων βασισμένων στη γνώση και στην αλληλεπίδραση με τον φυσικό κόσμο, ενώ αυξάνει τις κοινωνικές και πολιτιστικές δεξιότητες. Αυτά τα συμπεράσματα πιστοποιούνται και ενισχύονται και από τα ευρήματα λοιπών ερευνών, όπως για παράδειγμα την μελέτη των Smeda et al. (2014) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η ψηφιακή αφήγηση παρείχε στους μαθητές την δυνατότητα να εξατομικεύσουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες, γεγονός που ενίσχυσε τις κοινωνικές και ψυχολογικές τους ικανότητες. Επίσης, όπως σημειώνεται στην έρευνα των Xu et al. (2011), η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενισχύσει την πεποίθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των ατόμων που δημιουργούν και αφηγούνται την ιστορία, καθώς, αφ' ενός εισέρχονται σε έναν εσωτερικό διάλογο για τα τι γνωρίζουν και αφ' ετέρου διαπιστώνουν ότι όντως μπορούν να διαχειριστούν την δική τους ιστορία, και μάλιστα χρησιμοποιώντας τεχνικά μέσα.

Μια επιπρόσθετη λειτουργία της ψηφιακής αφήγησης που αναφέρεται στην βιβλιογραφία είναι αυτή της δημιουργίας κοινότητας. Όπως σημειώνει ο Lambett (2002), δια μέσου της ψηφιακής αφήγησης ο κάθε αφηγητής δεν αποτυπώνει μόνο την δική του ιστορία, αλλά ένα τμήμα της γενικής, συλλογικής, κοινής ιστορίας, άρα η κάθε αφήγηση αποτελεί ένα τμήμα ενός παζλ, που στο σύνολό του είναι η κοινή ιστορία, η οποία, ναι μεν είναι ενιαία, όμως έχει χιλιάδες διαφορετικές εκφάνσεις, χιλιάδες διαφορετικές προσεγγίσεις. Οι Iseke & Moore (2011) αναφέρουν χαρακτηριστικά το παράδειγμα της συνάντησης νεότερων και γηραιότερων, όπου ο καθένας έχει δημιουργήσει την δική του ψηφιακή αφήγηση. Με αυτόν τον τρόπο, ουσιαστικά ενισχύεται ο δεσμός της κοινότητας, δημιουργείται η αίσθηση της συνέχειας της ιστορίας, γίνεται αντιληπτή η εξέλιξη στο βάθος του χρόνου και διασώζεται η πολιτισμική ταυτότητα.

Αυτή η διάσταση είναι πάρα πολύ σημαντική για τα σχολεία σήμερα. Όπως σημειώνει ο Benmayor (2008), δια μέσου της ψηφιακής αφήγησης ο κάθε μαθητής εκφράζει –ή, όπως το θέτει η Irwin (2014) σωματοποιεί- όχι μόνο τις γνώσεις που έχει για το αφηγούμενο αντικείμενο, αλλά τις συνολικές του γνώσεις, την συνολική του εμπειρία. Άρα, η παρακολούθηση μιας ψηφιακής αφήγησης αποτελεί την συμμετοχή μας σε έναν ολόκληρο κόσμο, που ναι μεν δεν είναι δικός μας, όμως μας αφορά, είναι τμήμα μιας συλλογικής εξιστόρησης, είναι η ατραπός που θα μας οδηγήσει στην κατανόηση και την αποδοχή του «άλλου». Αυτή ακριβώς είναι η δύναμη της ψηφιακής αφήγησης: ότι δίνει στον αφηγητή –και ειδικά στον μαθητή- την ευκαιρία να μιλήσει με τη δική του φωνή, να εκφραστεί με όποια μέσα θεωρεί ο ίδιος ως καταλληλότερα για να πει όσα θέλει να πει (Lowenthal, 2009). Επ’ αυτού, ο Ganzel (1999, όπως αναφέρεται στο Butcher, 2006), σημειώνει χαρακτηριστικά ότι οι ιστορίες μας βοηθούν να κατανοήσουμε τον κόσμο και να δώσουμε δομή και τάξη στην καθημερινότητά μας. Μας λένε τι είναι σημαντικό, και τι δεν είναι, και μας δίνουν έναν τρόπο να συνδέσουμε τις προσωπικές εμπειρίες των ανθρώπων με εκείνες των άλλων, όπως και με τις παγκόσμιες αλήθειες.

Σύμφωνα με τον Bas (2008, όπως αναφέρεται στο Hsu,, 2015), η αφήγηση έχει ένα άμεσο πλεονέκτημα για τους μαθητές, καθώς βοηθά τα παιδιά να συνδέσουν τη φαντασία με τον πραγματικό κόσμο. Επιπλέον, οι ιστορίες για τα παιδιά αποτελούν ένα οικείο περιβάλλον, άρα νοιώθουν ασφάλεια όταν εισέρχονται στον κόσμο της αφήγησης. Όπως σημειώνουν οι Ahern et al. (2008), οι χαρακτήρες στις ιστορίες σκέφτονται, μιλούν, κλαίνε ή φωνάζουν όπως στην πραγματική ζωή. Ως εκ τούτου, όταν το ίδιο το παιδί αφηγείται, και μάλιστα χρησιμοποιώντας εκφραστικά μέσα που του είναι πιο οικεία, τότε αυτή η αφήγηση αυξάνει την εκφραστική ικανότητα και βοηθά στην ανάπτυξη θετικής στάσης. Επίσης, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Chomsky (1972), ο καλύτερος τρόπος βοήθειας που μπορούν να προσφέρουν οι ενήλικες στους μαθητές για να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες είναι να τους εκθέσουν σε μια ποικιλία γλωσσικών συνθέσεων με τη μορφή ιστοριών που να είναι ενδιαφέρουσες και συναρπαστικές.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι, όπως σημειώνουν οι Sylvester & Greenidge (2009), πολλοί μαθητές είναι περισσότερο εγγράμματοι σε νέες γραφικές παραστάσεις και τις χρησιμοποιούν περισσότερο απ’ όσο την παραδοσιακή γραφή, άρα η ψηφιακή αφήγηση τους είναι περισσότερο προσφιλής σε σχέση με το να γράψουν

την ιστορία τους σε ένα χαρτί, όπως, για παράδειγμα, θα συνέβαινε στο μάθημα της έκθεσης.

Ο συνδυασμός της γλώσσας με τα στοιχεία πολυμέσων απαιτεί μια σαφή κατανομή των υλικών πόρων προκειμένου να αποφευχθεί η επανάληψη, αναπτύσσοντας έτσι την ψηφιακή ικανότητα. Οι καλλιτεχνικές δεξιότητες αναπτύσσονται κατά τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τους πιθανούς συνδυασμούς στοιχείων πολυμέσων για τη μετάδοση ενός μηνύματος: ο μαθητής αναμφίβολα μαθαίνει να μαθαίνει. Η ψηφιακή αφήγηση είναι μια δραστηριότητα που επιβραβεύει τη δημιουργικότητα και την προσωπική οπτική, αυξάνοντας έτσι το κίνητρο του μαθητή. Επιπρόσθετα, η ψηφιακή ιστορία μπορεί να θεωρηθεί ως μια κοινωνικά τοποθετημένη γνωστική διαδικασία. Η ιστορία ενθαρρύνει μια κοινωνικο-γνωστική μέθοδο διδασκαλίας, στην οποία ο δημιουργός πρέπει να εξετάσει την πραγματικότητα που τον περιβάλλει πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επεξεργασία της ιστορίας. Αυτοί οι παράγοντες σίγουρα ευνοούν την απόκτηση δεξιοτήτων που βασίζονται στη γνώση και την αλληλεπίδραση με τον φυσικό κόσμο, καθώς και με τις κοινωνικές και πολιτιστικές δεξιότητες. Η ψηφιακή ιστορία έχει νόημα μόνο αν έχει σχεδιαστεί μέσα σε ένα κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον, το οποίο ο δάσκαλος θα επισημάνει σύμφωνα με τους στόχους του. Ταυτόχρονα, η ψηφιακή ιστορία είναι μια συνεργατική και διαδραστική διαδικασία κατά τη δημιουργία της και στο τελικό της αποτέλεσμα, αφού δεν είναι μόνο ο δάσκαλος που αξιολογεί την ιστορία, αλλά ολόκληρη η τάξη. Επιπλέον, το ευρύ κοινό θα έχει πρόσβαση στις ιστορίες εάν αυτές δημοσιεύονται / αναρτώνται ηλεκτρονικά

Ένα στοιχείο που συνδέεται άμεσα με την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στα σχολεία αποτελεί ο βαθμός εξοικείωσης του εκπαιδευτικού με τις νέες τεχνολογίες και κατά πόσο τις χρησιμοποιεί ως μέσο στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός της τάξης. Οι Mishra & Koehler (2005) υποστηρίζουν ότι η καλή διδασκαλία πρέπει να αλληλεπιδράσει μεταξύ επτά επιπέδων γνώσης:

- Η γνώση περιεχομένου είναι η γνώση σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο που πρέπει να διδαχθεί.
- Η παιδαγωγική γνώση είναι η βαθιά γνώση των διαδικασιών, των πρακτικών και των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.
- Το Παιδαγωγικό περιεχόμενο αφορά στην γνώση του ποιες προσεγγίσεις διδασκαλίας ταιριάζουν στο περιεχόμενο, καθώς και στην γνώση πώς μπορούν να οργανωθούν στοιχεία του περιεχομένου για καλύτερη διδασκαλία.

- Οι τεχνολογικές γνώσεις αφορούν στη γνώση σχετικά με τις τυπικές τεχνολογίες όπως το Διαδίκτυο και το ψηφιακό βίντεο.
- Η γνώση του Τεχνολογικού Περιεχομένου είναι η του τρόπου με τον οποίο η τεχνολογία και το περιεχόμενο συνδέονται από κοινού.
- Η τεχνολογική παιδαγωγική γνώση είναι η γνώση της ύπαρξης, των συνιστωσών και των δυνατοτήτων διάφορων τεχνολογιών, όπως αυτές χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία και τη μάθηση, και η γνώση του πώς μπορεί να αλλάξει η διδασκαλία ως αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης τεχνολογίας.
- Το Τεχνολογικό Παιδαγωγικό Περιεχόμενο αποτελεί τη βάση της καλής διδασκαλίας με την τεχνολογία και απαιτεί την κατανόηση των εννοιών χρησιμοποιώντας τεχνολογία, παιδαγωγικές τεχνικές που χρησιμοποιούν τεχνολογία με εποικοδομητικούς τρόπους για να διδάξουν το περιεχόμενο, γνώση του τι καθιστά τις έννοιες δύσκολες ή εύκολες στην εκμάθηση και πώς η τεχνολογία βοηθά να αποκατασταθούν ορισμένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, η γνώση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών και των θεωριών της επιστημολογίας.

Επ' αυτού, στην έρευνα των Νικολού και συν. (2017) αναφορικά με την αξιοποίηση του podcasting ως μέσου που εντάσσεται στην διδασκαλία ξένης γλώσσας, διαπιστώθηκε ότι το εν λόγω εργαλείο έχει θετική συμβολή στην κινητοποίηση των μαθητών και αυξάνει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, καθώς οι μαθητές είναι απολύτως εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και τις θεωρούν ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς τους.

Πέραν του podcasting, σημαντική είναι και η θετική επίδραση του blogging στους μαθητές. Στην έρευνα του Sawmiller (2010) διαπιστώθηκε ότι το Blogging μπορεί να δώσει στον μαθητή (ο Sawmiller χρησιμοποιεί την έκφραση «σιωπηλός μαθητής», προκειμένου να περιγράψει ότι οι μαθητές δεν εκφράζονται, μένουν σιωπηλοί και παθητικοί) την ευκαιρία να γράψει για ζητήματα που τον αφορούν σε θέματα ενδιαφέροντος. Επίσης στη ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία γραφής βελτιώθηκε, λόγω του ότι υπάρχει άμεση ανάδραση στις δημοσιεύσεις στα blogs, αφού όσοι διαβάζουν τις αναρτήσεις μπορούν να σχολιάσουν και να αναρτήσουν τις δικές τους παρατηρήσεις / απόψεις, άρα οι συμμετέχοντες ασκούνται στην συνομιλία και τον διάλογο, εξελίσσοντας την ικανότητά τους να εκφράζονται. Η θετική επίδραση του blogging στις επιδόσεις των μαθητών /

σπουδαστών καταγράφεται επίσης στην έρευνα των Hsu & Wang (2011), ενώ οι Ellison & Wu (2008) στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι η δραστηριοποίηση των μαθητών στο blogging τους έκανε να έχουν μια θετικότερη στάση απέναντι στην συγγραφή. Επίσης, στην έρευνα του Deoksoon (2011) διαπιστώθηκε ότι η χρήση podcasting και blogging βελτίωσε την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους για τις μαθησιακές / γνωστικές τους ικανότητες και απέκτησαν μια πιο θετική αντίληψη για τα μαθήματα.

Ο Campbell (2012) στην έρευνά του για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της ψηφιακής αφήγησης στην σχολική τάξη αναφέρει ως παράδειγμα καλής εφαρμογής έναν δάσκαλο ο οποίος έλαβε τις εξής αποφάσεις που καθιστούσαν τις εμπειρίες διδασκαλίας και εκμάθησης πιο ισχυρές για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και για τους μαθητές:

- Πρώτον, αποφάσισε, αντί να προσπαθήσει από μόνος του να γίνει ειδήμων στις νέες τεχνολογίες της ψηφιακής αφήγησης, να τις μάθει μαζί με τους μαθητές του. Αυτή η προσέγγιση του παρείχε την ευκαιρία για να αναπτυχθεί μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ δασκάλου και μαθητών και δημιούργησε καθημερινές ευκαιρίες για διαλογική μάθηση.
- Δεύτερον, ανέφερε ότι δεν θα χρησιμοποιηθούν έτοιμες εικόνες του διαδικτύου στις ψηφιακές ιστορίες: οι μαθητές θα πρέπει να δημιουργήσουν τις δικές τους εικόνες με χειροποίητα έργα τέχνης ή / και φωτογραφία.
- Τρίτον, οι μαθητές εργάστηκαν σε συνεργατικές ομαδοποιήσεις για να δημιουργήσουν τα έργα πολυμέσων τους, χειρόγραφα ή δακτυλογραφημένα σενάρια και μικρές ομαδικές δραματικές παρουσιάσεις, οι οποίες φωτογραφήθηκαν και καταγράφηκαν και στη συνέχεια ενσωματώθηκαν στις τελικές ψηφιακές ιστορίες.
- Τέλος, στην παρουσίαση των έργων προσκλήθηκε όλη η σχολική κοινότητα, με αποτέλεσμα να υπάρξει μια μεγαλύτερη επικοινωνία μεταξύ των δημιουργών και του ευρύτερου κοινού.

Οι Κοταδάκη & Βοϊνέσκου (2017) αναφέρουν ότι κατά τα έτη 2015-2017 σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε το πρόγραμμα «Ψηφιακή Αφήγηση για την Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Παραγωγής Λόγου και Συνεργατικών Δεξιοτήτων» για τους

εκπαιδευτικούς Προσχολικής Αγωγής Αχαΐας, η αποτίμηση του οποίου από τους συμμετέχοντες κατέδειξε τα εξής:

- Το πρόγραμμα εμπλουτίζει το επιστημονικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών.
- Το πρόγραμμα έχει προοπτικές εφαρμογής στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.
- Το υλικό του προγράμματος αποτελεί διάυλο δημιουργικής έκφρασης.
- Καταγράφεται θετική αποτίμηση της μεθοδολογικής προσέγγισης.
- Αναγνωρίζεται η συμβολή του προγράμματος στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαβίου και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, στην ανάπτυξη πολλαπλών γραμματισμών.
- Καταγράφεται βεβαιότητα των συμμετεχόντων ότι το σεμινάριο θα επηρεάσει βελτιωτικά τη μελλοντική τους διδακτική συμπεριφορά.

Η Ξέστερνου (2013) αναφέρει ότι υπάρχουν στην Ελλάδα περιπτώσεις εφαρμογής ψηφιακής αφήγησης, όπως η Μηλιά, η οποία είναι μια ανοικτή πλατφόρμα ψηφιακής αφήγησης, όπου ο καθένας μπορεί, είτε μόνος του, ή με άλλους, να «φυτέψει» μια ιστορία και να δει το πώς θα αναπτυχθεί, λαμβάνοντας τη μορφή ενός δέντρου και έτσι, σε μια σχολική τάξη, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να φτιάξουν το δικό τους δέντρο, ή ακόμη να συνδέσουν το δέντρο τους με τα δέντρα άλλων, ή επίσης μπορούν να προσθέσουν περιεχόμενα σε άλλα δέντρα.

Στην έρευνα των Τσιγάνη και Νικολακοπούλου (2017) για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του μαθήματος των Αγγλικών σε Δημοτικό σχολείο με τη χρήση ψηφιακής αφήγησης, διαπιστώθηκε ότι η ψηφιακή αφήγηση:

- Συνέβαλε στη βελτίωση της κατανόησης της έννοιας της αφήγησης στα παιδιά.
- Διευκόλυνε σημαντικά τη βελτίωση της κατανόησης της έννοιας της ψηφιακής αφήγησης.
- Οδήγησε στην κινητοποίηση και τη δέσμευση των μαθητών για το έργο τους.
- Βρήκε την καθολική αποδοχή των μαθητών.

- Βοήθησε σημαντικά τους μαθητές να συγγράψουν αφηγηματικά κείμενα με μεγαλύτερη άνεση.

1.7 Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο διαπιστώθηκε ότι η αφήγηση αποτελεί εξαιρετικά διαδεδομένη μέθοδο εκπαίδευσης και διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα δίνει την δυνατότητα να διατηρηθούν μνήμες, να γίνει διαμοιρασμός εμπειριών, γνώσεων και συναισθημάτων και να ενισχυθεί η συλλογική ταυτότητα. Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί το τεχνολογικό μέσο που μπορεί να επιτελέσει όλα τα παραπάνω, παρέχοντας ταυτόχρονα την ευκαιρία στον μαθητή να μιλήσει με τη δική του φωνή και να χρησιμοποιήσει τα δικά του εκφραστικά μέσα. Όπως καταγράφηκε κατά την βιβλιογραφική επισκόπηση, η χρήση της ψηφιακής αφήγησης έχει θετικά αποτελέσματα στην τάξη, καθώς επιφέρει αύξηση της ικανοποίησης και της ενεργοποίησης των μαθητών και βοηθά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.

Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία

2.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, όπου διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζεται η σύνδεση του ερωτηματολογίου με τα ερευνητικά ερωτήματα και γίνεται παρουσίαση του δείγματος της έρευνας.

2.2 Το είδος της έρευνας

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, καθώς αυτή η μέθοδος θεωρεί ότι υπάρχει μια αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία μπορεί να ερευνηθεί και να ερμηνευθεί (Μάγος, 2005). Η ποσοτική έρευνα αποτελείται από μεταβλητές, παράγει αντικειμενικά, μετρήσιμα δεδομένα, στα οποία γίνεται στατιστική επεξεργασία, χωρίς να υπεισέρχεται η προσωπική, υποκειμενική γνώμη του ερευνητή (Creswell, 2011). Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αποτελεί ένα από τα πλέον διαδεδομένα εργαλεία ποσοτικής έρευνας.

2.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας αποτελεί η διαπίστωση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ψηφιακή αφήγηση και τη συμβολή που έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.3 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Στην έρευνα έχουν τεθεί τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την ψηφιακή αφήγηση;
- Κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία τους;
- Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικού μέσου;
- Ποια θεωρούν ως οφέλη της ψηφιακής αφήγησης σε επίπεδο δεξιοτήτων, συνεργασίας, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης;
- Ποια εμπόδια εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης;

2.4 Σύνδεση ερωτηματολογίου με ερευνητικά ερωτήματα

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας παρατίθεται στο Παράρτημα της εργασίας και δομείται σε τρεις ενότητες.

Η πρώτη ενότητα αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπου διατυπώνονται οι ερωτήσεις 1 έως και 7. Η συγκεκριμένη ενότητα είναι απαραίτητη προκειμένου να εξεταστεί το κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις για την ψηφιακή αφήγηση ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Η δεύτερη ενότητα εξετάζει το επίπεδο των ψηφιακών ικανοτήτων και του βαθμού χρήσης των ΤΠΕ, όπου διατυπώνονται οι ερωτήσεις 8 έως και 11. Δια μέσου της συγκεκριμένης ενότητας θα διαπιστωθεί κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση και γραμμική εξάρτηση μεταξύ των παραμέτρων αυτής της ενότητας και των παραμέτρων των απαντήσεων της ψηφιακής αφήγησης.

Στην τρίτη ενότητα τίθενται οι ερωτήσεις που αφορούν στην ψηφιακή αφήγηση, όπως αυτές αποτυπώνονται στα ερευνητικά ερωτήματα.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα του κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την ψηφιακή αφήγηση, διατυπώνονται οι ερωτήσεις του κατά πόσο γνωρίζουν τι είναι η ψηφιακή αφήγηση (ερώτηση 12), εάν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση για την ψηφιακή αφήγηση (ερώτηση 13).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα του κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία τους, διατυπώνονται οι ερωτήσεις του εάν οι συμμετέχοντες έχουν χρησιμοποιήσει την ψηφιακή αφήγηση σε τάξη τους (ερώτηση 14) και εάν γνωρίζουν παράδειγμα συναδέλφων τους που να έχουν χρησιμοποιήσει ψηφιακή αφήγηση στην τάξη τους (ερώτηση 16).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για το ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικού μέσου, διατυπώνονται οι ερωτήσεις του ποια η άποψη που έχει ο κάθε ερωτώμενος για την ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό μέσο (ερώτηση 17), εάν και κατά πόσο συμφωνούν με μια σειρά διατυπώσεων –θετικών και αρνητικών- αναφορικά με την ψηφιακή αφήγηση (ερώτηση 18).

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα για το ποια θεωρούν ως οφέλη της ψηφιακής αφήγησης σε επίπεδο δεξιοτήτων, συνεργασίας, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης, τίθενται οι ερωτήσεις 20 (δεξιότητες), 21 (συνεργασία), 22 (δημιουργικότητα) και 23 (κριτική σκέψη).

Αναφορικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα του ποια εμπόδια εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης διατυπώνεται η ερώτηση 15 αναφορικά με τις αιτίες μη-χρήσης της ψηφιακής αφήγησης, καθώς και η ερώτηση 19, στην οποία γίνεται προσδιορισμός ορισμένων παραμέτρων που λειτουργούν ως εμπόδια για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στο σχολείο που υπηρετούν.

2.5 Τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 114 άτομα. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που εξετάζονται στο πρώτο σκέλος του ερωτηματολογίου είναι τα εξής:

- Φύλο
- Ηλικία
- Έτη συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας
- Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα
- Επίπεδο σπουδών
- Φορέας απασχόλησης

Όσον αφορά στο φύλο, 49 από τους συμμετέχοντες είναι άνδρες (43%) και 65 είναι γυναίκες (57%).

Πίνακας 1. Το φύλο των συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ανδρας	49	43,0
Γυναίκα	65	57,0
Σύνολο	114	100,0

Όσον αφορά στην ηλικία, 50 συμμετέχοντες (43,9%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 24 έως 39 έτη, 51 συμμετέχοντες (44,7%) ανήκει στις ηλικίες 40 έως 54 έτη και 13 συμμετέχοντες (11,4%) έχει ηλικία από 55 έτη και άνω.

Πίνακας 2. Συμμετέχοντες ανά ηλικιακή ομάδα

	Συχνότητα	Ποσοστό
24-39	50	43,9
40-54	51	44,7
55+	13	11,4
Σύνολο	114	100,0

Όσον αφορά στα έτη της συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας, 50 συμμετέχοντες (43,9%) έχουν διδακτική εμπειρία από 1 έως 10 έτη, 51 συμμετέχοντες (44,7 %) από 11 έως 20 έτη και 13 συμμετέχοντες (11,4%) έχουν διδακτική εμπειρία άνω των 21 ετών.

Πίνακας 3. Συμμετέχοντες ανά έτη συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
1-10	50	43,9
11-20	51	44,7
21+	13	11,4
Σύνολο	114	100,0

Όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, 57 από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (50%) έχουν υπηρεσία μικρότερη των πέντε ετών, 38 εκπαιδευτικοί (33,3%) υπηρεσία από έξι έως δέκα έτη και 19 εκπαιδευτικοί (16,7%) έχουν υπηρεσία στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα άνω των 11 ετών.

Πίνακας 4. Συμμετέχοντες ανά έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

	Συχνότητα	Ποσοστό
0-5	57	50,0
6-10	38	33,3
11+	19	16,7
Σύνολο	114	100,0

Όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών, 69 από τους συμμετέχοντες (60,5%) έχουν πτυχίο ΑΕΙ, 34 συμμετέχοντες (29,1%) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 3 συμμετέχοντες (2,6%) έχουν διδακτορικό τίτλο και ένας συμμετέχων (0,9%) έχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ.

Πίνακας 5. Συμμετέχοντες ανά επίπεδο σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Πτυχίο ΑΕΙ	69	60,5
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	3	2,6
Μεταπτυχιακό	38	33,3
Διδακτορικό	4	3,5
Σύνολο	114	100,0

Όσον αφορά τον φορέα απασχόλησης, 53 συμμετέχοντες (46,5%) εργάζονται σε δημόσιο σχολείο, ενώ 61 συμμετέχοντες (53,5%) εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο.

Πίνακας 6. Συμμετέχοντες ανά φορέα απασχόλησης

	Συχνότητα	Ποσοστό
Δημόσιο	53	46,5
Ιδιωτικό	61	53,5
Σύνολο	114	100,0

Ένα στοιχείο που θα πρέπει να σημειωθεί είναι ότι καταγράφεται μια διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι που υπηρετούν σε ιδιωτικό σχολείο έχουν υψηλότερο επίπεδο σπουδών από αυτό των συναδέλφων που υπηρετούν σε δημόσιο σχολείο, καθώς, από το σύνολο των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου, το 65,8% διδάσκει σε ιδιωτικά σχολεία (N=25), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους δασκάλους δημοτικών σχολείων είναι 34,2% (N=13). Αντίστοιχα, το 75% (N=3) των κατόχων διδακτορικού τίτλου υπηρετεί στην

ιδιωτική εκπαίδευση, με το αντίστοιχο ποσοστό όσων υπηρετούν στην δημόσια εκπαίδευση να είναι στο 25% (N=1). Επίσης, και στους κατόχους δευτέρου πτυχίου ΑΕΙ το ποσοστό όσων υπηρετούν σε ιδιωτικό σχολείο είναι υψηλότερο από των δασκάλων των δημοσίων σχολείων (66,7%, N=2, έναντι 33,3%, N=1 αντίστοιχα).

Πίνακας 7. Επίπεδο εκπαίδευσης ανά φορέα απασχόλησης

		Φορέας			
		Δημόσιο	Ιδιωτικό	Σύνολο	
Εκπαίδευση	Πτυχίο ΑΕΙ	Count	38	31	69
		% within Εκπαίδευση	55,1%	44,9%	100,0%
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	Count	1	2	3
		% within Εκπαίδευση	33,3%	66,7%	100,0%
	Μεταπτυχιακό	Count	13	25	38
		% within Εκπαίδευση	34,2%	65,8%	100,0%
	Διδακτορικό	Count	1	3	4
		% within Εκπαίδευση	25,0%	75,0%	100,0%
Σύνολο		Count	53	61	114
		% within Εκπαίδευση	46,5%	53,5%	100,0%

Κατά την ανάλυση t-test καταγράφεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στους μέσους όρους μεταξύ όσων υπηρετούν σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών ($t=8.82$, $p=0.02<0.05$).

Πίνακας 8. T-test επίπεδο σπουδών ανά φορέα απασχόλησης

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Εκπαίδευση	8.824	0.004	-2.301	112	0.023

Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα έρευνας

3.1 Εισαγωγή

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα της πρωτογενούς έρευνας. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται ανά ερευνητικό ερώτημα, όπως αυτά έχουν διατυπωθεί ανωτέρω στην εργασία, ωστόσο αρχικά γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων αναφορικά με τις ψηφιακές ικανότητες και τη χρήση των ΤΠΕ

3.2 Ψηφιακές ικανότητες και χρήση ΤΠΕ

Αναφορικά με το επίπεδο των ψηφιακών ικανοτήτων και την χρήση των ΤΠΕ, η πρώτη ερώτηση που διατυπώθηκε αφορά στον προσδιορισμό των βαθμών γνώσης των συμμετεχόντων σχετικά με τις ΤΠΕ.

Όσον αφορά το επίπεδο γνώσεων για τις γενικές ΤΠΕ, όπως το Microsoft Office, κανείς από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε ότι έχει μηδενικές γνώσεις. Το 33,3% (N=38) των συμμετεχόντων απάντησε ότι το επίπεδο γνώσεων τους χρειάζεται βελτίωση, ενώ το 26,3% (N=30) απάντησαν ότι η γνώση του είναι επαρκής. Οι περισσότεροι, αριθμητικά, συμμετέχοντες απάντησαν ότι η γνώση τους είναι καλή (35,1%, N=40), ενώ το 5,3% (N=6) δήλωσε το επίπεδο των γνώσεών τους είναι εξαιρετικό.

Πίνακας 9. Επίπεδο γενικών γνώσεων ΤΠΕ

	Συχνότητα	Ποσοστό
Χρειάζεται βελτίωση	38	33,3
Επαρκής	30	26,3
Καλή	40	35,1
Εξαιρετική	6	5,3
Σύνολο	114	100,0

Αναφορικά με το επίπεδο γνώσεων για το διαδίκτυο, κανείς από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε ότι έχει μηδενικές γνώσεις, ενώ ισάριθμο ποσοστό συγκεντρώνουν οι απαντήσεις όσων θεωρούν το επίπεδό τους ως επαρκές και όσων το

θεωρούν ως καλό (34,2%, N=39), ενώ 36 συμμετέχοντες (31,6%) κρίνουν το επίπεδο γνώσεών τους ως εξαιρετικό.

Πίνακας 10. Επίπεδο γνώσεων internet

	Συχνότητα	Ποσοστό
Επαρκής	39	34,2
Καλή	39	34,2
Εξαιρετική	36	31,6
Σύνολο	114	100,0

Αναφορικά με το επίπεδο γνώσεων για τα εργαλεία παρουσίασης (για παράδειγμα Power Point, Prezi, Slideshare κ.τ.λ), 11 συμμετέχοντες (9,6%) δήλωσε ότι δεν έχει καθόλου γνώσεις, ενώ 55 συμμετέχοντες (48,2%) κρίνουν ότι το επίπεδό τους χρειάζεται βελτίωση. 48 συμμετέχοντες (42,1%) δηλώνουν ότι έχουν επαρκές επίπεδο, ωστόσο κανείς από τους συμμετέχοντες δεν θεωρούν ότι έχουν καλό και εξαιρετικό επίπεδο.

Πίνακας 11. Εργαλεία παρουσίασης

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	11	9,6
Χρειάζεται βελτίωση	55	48,2
Επαρκής	48	42,1
Σύνολο	114	100,0

Όσον αφορά το επίπεδο γνώσεων σε ήχο και εικόνα, η σχετική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν έχουν καθόλου γνώσεις, σε ποσοστό 42,1% (N=48). Ένα μικρότερο ποσοστό 21,9% (N=25) θεωρεί ότι το επίπεδό τους χρειάζεται βελτίωση, ενώ το 36% (N=41) θεωρεί ότι οι γνώσεις τους είναι επαρκής. Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσε ότι έχει καλό ή εξαιρετικό επίπεδο.

Πίνακας 12. Ηχος και εικόνα

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	48	42,1
Χρειάζεται βελτίωση	25	21,9
Επαρκής	41	36,0
Σύνολο	114	100,0

Προκειμένου να εξαχθεί η συγκεντρωτική εικόνα για το επίπεδο των γνώσεων των ΤΠΕ σε όλες τις προαναφερόμενες παραμέτρους, έγινε άθροισμα των απαντήσεων των τεσσάρων εξεταζόμενων ερωτήσεων και εξήχθει ο μέσος όρος. Οι κατηγορίες των απαντήσεων κωδικοποιήθηκαν ως ονομαστικές τιμές (π.χ. «καθόλου» ως 1, «εξαιρετική» ως 5, κ.ο.κ.), χωρίς αυτές οι τιμές να εκφράζουν αριθμητικές σχέσεις.

Συνολικά, κανείς από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε ότι οι γνώσεις του είναι εξαιρετικές, όπως κανείς από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε ότι έχει μηδενικές γνώσεις. 10,5% (N=12) των συμμετεχόντων απάντησαν ότι οι γνώσεις τους χρήζουν βελτίωσης, ενώ η σημαντική πλειοψηφία απάντησε ότι οι γνώσεις τους είναι επαρκείς (77,2%, N=88). Επίσης, 14 συμμετέχοντες (12,3%) απάντησε ότι η γνώση τους είναι καλή.

Πίνακας 13. Σύνολο γνώσεων ΤΠΕ

	Συχνότητα	Ποσοστό
Χρειάζεται βελτίωση	12	10,5
Επαρκής	88	77,2
Καλή	14	12,3
Σύνολο	114	100,0

Η επόμενη ερώτηση της ενότητας αφορά στον βαθμό χρήσης των ΤΠΕ. Το 25,4% (N=29) των συμμετεχόντων χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ πάρα πολύ, ενώ το 39,5% (N=45) τις χρησιμοποιεί πολύ και 30,7% (N=35) τις χρησιμοποιεί αρκετά. Στον αντίποδα, το 4,4% των συμμετεχόντων (N=5) χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ σπάνια, ενώ κανείς από τους συμμετέχοντες δεν απαντά «καθόλου».

Πίνακας 14. Χρήση ΤΠΕ

	Συχνότητα	Ποσοστό
Πάρα πολύ	29	25,4
Πολύ	45	39,5
Αρκετά	35	30,7
Σπάνια	5	4,4
Σύνολο	114	100,0

Από την ανάλυση One way ANOVA analysis καταγράφεται διαφοροποίηση στους μέσους όρους μόνο όσον αφορά την ηλικία, με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($t=7,496$, $p = 0.01 < 0.05$), γεγονός που σηματοδοτεί ότι οι συμμετέχοντες που ανήκουν σε ηλικιακή ομάδα μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ σπανιότερα απ' όσο οι λοιποί συμμετέχοντες.

Πίνακας 15. One way ANOVA analysis συχνότητα χρήσης ΤΠΕ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	1,212	3	,404	1,662	,179
Ηλικία	7,496	3	2,499	6,319	,001
Σύνολο προϋπηρεσία	4,621	3	1,540	3,654	,015
Υπηρεσία στο σχολείο	2,097	3	,699	1,256	,293
Εκπαίδευση	4,502	3	1,501	1,450	,232
Φορέας	1,039	3	,346	1,395	,248
Σύνολο γνώσεων ΤΠΕ	,567	3	,189	,819	,486

Η επόμενη ερώτηση αφορά στην συχνότητα της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό που διαπιστώνεται είναι μια γενική τάση μη-χρήσης των ΤΠΕ, καθώς το 36,8% (N=42) δεν χρησιμοποιεί καθόλου τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση και 24,6% (N=28) τις χρησιμοποιούν σπάνια. Στον αντίποδα, το 30,7% (N=35) χρησιμοποιούν ΤΠΕ αρκετά και 7,9% (N=9) τις χρησιμοποιούν πολύ.

Πίνακας 16. Χρήση ΤΠΕ εκπαίδευση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Πολύ	9	7,9
Αρκετά	35	30,7
Σπάνια	28	24,6
Καθόλου	42	36,8
Σύνολο	114	100,0

Από την ανάλυση One way ANOVA analysis δεν καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις ανάλογα με τις κατηγορίες των συμμετεχόντων, καθώς όλοι οι δείκτες στατιστικής σημαντικότητας είναι άνω του 0,05.

Αναφορικά με τις αιτίες στις οποίες οφείλεται η απουσία / έλλειψη χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, εξετάστηκαν τέσσερις παράμετροι:

- Απουσία κατάλληλης υποδομής στο σχολείο μου (σύνδεση στο διαδίκτυο, υπολογιστές, εξοπλισμός εικόνας, ήχου και παρουσιάσεων, κ.τ.λ.)
- Έλλειψη κατάλληλων δεξιοτήτων ΤΠΕ
- Δεν θεωρώ ως αποτελεσματική τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία / διερεύνηση πηγών

Όσον αφορά την απουσία κατάλληλων υποδομών, εντοπίζεται ως αιτία από το 72,8% των συμμετεχόντων (N=83), ενώ 31 συμμετέχοντες δεν την εντοπίζουν ως αιτία.

Πίνακας 17. Απουσία κατάλληλων υποδομών

	Συχνότητα	Ποσοστό
N/A	31	27,2
Ναι	83	72,8
Σύνολο	114	100,0

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι από το τεστ One way ANOVA analysis διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην συγκεκριμένη ερώτηση όσον αφορά τον φορέα της εκπαίδευσης. Όπως καταγράφεται στον ακόλουθο πίνακα, υπάρχει μια σημαντικότερη διαφοροποίηση στο κατά πόσο εντοπίζονται ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό των σχολείων μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία, με δείκτης στατιστικής σημαντικότητας $p=0.00<0.05$.

Πίνακας 18. One way ANOVA analysis έλλειψη υποδομών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	,124	1	,124	,501	,481
Ηλικία	,039	1	,039	,086	,770
Συνολο προϋπηρεσία	,167	1	,167	,367	,546
Υπηρεσία στο σχολείο	,315	1	,315	,560	,456
Εκπαίδευση	3,019	1	3,019	2,931	,090
Φορέας	3,925	1	3,925	17,992	,000
Σύνολο γνώσεων ΤΠΕ	,013	1	,013	,057	,812

Αναφορικά με το κατά πόσο η έλλειψη δεξιοτήτων καταγράφεται ως αιτία της μη χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, το 46,5% (N=53) την αναφέρουν ως αιτία, ενώ το 53,3% (N=61) δεν την αναφέρουν.

Πίνακας 19. Έλλειψη δεξιοτήτων ΤΠΕ

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό	Cumulative Ποσοστό
N/A	61	53,5	53,5	53,5
Ναι	53	46,5	46,5	100,0
Σύνολο	114	100,0	100,0	

Από την ανάλυση One way ANOVA analysis διαπιστώνεται ότι η μόνη διαφοροποίηση στις απαντήσεις καταγράφεται μεταξύ του επιπέδου των γνώσεων των ΤΠΕ ($t=3.47$, $p = 0.00 < 0.05$).

Πίνακας 20. One way ANOVA analysis έλλειψη δεξιοτήτων ΤΠΕ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	,806	1	,806	3,327	,071
Ηλικία	,361	1	,361	,800	,373
Σύνολο προϋπηρεσία	,954	1	,954	2,136	,147
Υπηρεσία στο σχολείο	,098	1	,098	,173	,678
Εκπαίδευση	3,746	1	3,746	3,661	,058
Φορέας	,095	1	,095	,376	,541
Σύνολο γνώσεων ΤΠΕ	3,477	1	3,477	17,316	,000

Αναφορικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, μόνο 8 συμμετέχοντες (7%) την αναφέρουν ως αιτία της μη χρήσης των ΤΠΕ.

Πίνακας 21. Επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

	Συχνότητα	Ποσοστό
N/A	106	93,0
Ναι	8	7,0
Σύνολο	114	100,0

Κατά την ανάλυση One way ANOVA analysis καταγράφεται ότι η μόνη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις καταγράφεται μεταξύ του επιπέδου των γνώσεων των ΤΠΕ ($t=3.47$, $p = 0.00 < 0.05$).

Πίνακας 22. *One way ANOVA analysis, Επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	0,799	1	0,799	3,299	0,072
Ηλικία	0,343	1	0,343	0,758	0,386
Συνολο προϋπηρεσία	0,048	1	0,048	0,105	0,746
Υπηρεσία στο σχολείο	0,373	1	0,373	0,664	0,417
Εκπαίδευση	0,02	1	0,02	0,019	0,891
Φορέας	0,011	1	0,011	0,042	0,838
Σύνολο γνώσεων ΤΠΕ	6,854	1	6,854	40,169	0

Αναφορικά με την έλλειψη χρόνου ως αιτία της μη χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως παράγοντα τον αναφέρει το 64,9% των εκπαιδευτικών (N=74), ενώ δεν εντοπίζεται ως αιτία από το 35,1% των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 23. *Έλλειψη χρόνου*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό	Cumulative Ποσοστό
N/A	40	35,1	35,1	35,1
Ναι	74	64,9	64,9	100,0
Σύνολο	114	100,0	100,0	

Από την ανάλυση One way ANOVA analysis δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στους μέσους όρους μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών (όλα τα $p > 0.05$).

3.3 Βαθμός εξοικείωσης με την ψηφιακή αφήγηση

Αναφορικά με τον βαθμό εξοικείωσης με την ψηφιακή αφήγηση, τίθεται δύο ερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση καταγράφει το εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν ή όχι γνώση της ψηφιακής αφήγησης. Η ευρεία πλειοψηφία των συμμετεχόντων, σε ποσοστό 78,1% (N=89) γνωρίζουν τι είναι η ψηφιακή αφήγηση, ενώ το 21,9% δεν γνωρίζει.

Πίνακας 24. Γνώση ψηφιακής αφήγησης

	Συχνότητα	Ποσοστό
Όχι	25	21,9
Ναι	89	78,1
Σύνολο	114	100,0

Τα έτη της υπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα αποτελούν έναν παράγοντα διαφοροποίησης των απαντήσεων, καθώς, όπως καταγράφεται στην One way ANOVA analysis καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($t=3.84$, $p = 0.008 < 0.05$).

Πίνακας 25. One way ANOVA analysis Γνώση ψηφιακής αφήγησης

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	,028	1	,028	,114	,736
Ηλικία	1,915	1	1,915	4,371	,039
Σύνολο προϋπηρεσία	,001	1	,001	,001	,970
Υπηρεσία στο σχολείο	3,848	1	3,848	7,246	,008
Εκπαίδευση	5,169	1	5,169	5,114	,096
Φορέας	,352	1	,352	1,409	,238
Σύνολο γνώσεων ΤΠΕ	,016	1	,016	,070	,792

Η δεύτερη ερώτηση καταγράφει το εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση για την ψηφιακή αφήγηση. Μόνο 8 συμμετέχοντες (7%) έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση, ενώ το 93% (N=106) απαντά αρνητικά.

Πίνακας 26. Επιμόρφωση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Όχι	106	93,0
Ναι	8	7,0
Σύνολο	114	100,0

Από το τεστ One way ANOVA analysis δεν καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών (όλα τα $p > 0.05$).

3.4 Χρήση ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζεται το κατά πόσο γίνεται χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην διδασκαλία. Η ευρύτατη πλειοψηφία των συμμετεχόντων, σε ποσοστό 90,4% (N=103) δεν έχει χρησιμοποιήσει την ψηφιακή αφήγηση, ενώ μόνο 11 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 9,6%) την έχουν χρησιμοποιήσει.

Πίνακας 27. Χρήση ψηφιακής αφήγησης στην τάξη

	Συχνότητα	Ποσοστό
Όχι	103	90,4
Ναι	11	9,6
Σύνολο	114	100,0

Από το τεστ One way ANOVA analysis προκύπτει ότι καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη ανάλογα με τον φορέα απασχόλησης ($t=1.703$, $p = 0.009 < 0.05$).

Πίνακας 28. One way ANOVA analysis, Χρήση ψηφιακής αφήγησης στην τάξη

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	,007	1	,007	,030	,863
Ηλικία	,594	1	,594	1,320	,253
Σύνολο	,206	1	,206	,454	,502
προϋπηρεσία					
Υπηρεσία στο σχολείο	,548	1	,548	,977	,325
Εκπαίδευση	,496	1	,496	,471	,494
Φορέας	1,703	1	1,703	7,155	,009
Σύνολο γνώσεων	,066	1	,066	,283	,596
ΤΠΕ					

Το στοιχείο της διαφοροποίησης των απαντήσεων για την χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη καταγράφεται στον ακόλουθο πίνακα, όπου από τις συνολικά 11 θετικές απαντήσεις, οι 10 προέρχονται από εκπαιδευτικούς ιδιωτικών σχολείων, ενώ μόνο μία απάντηση από εκπαιδευτικό δημοσίου σχολείου.

Πίνακας 29. Χρήση ψηφιακής αφήγησης στην τάξη ανά φορέα απασχόλησης

		Χρήση στην τάξη		Σύνολο
		Όχι	Ναι	
Φορέας	Δημόσιο	52	1	53
	Ιδιωτικό	51	10	61
Σύνολο		103	11	114

Η δεύτερη ερώτηση εξετάζει το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν παράδειγμα συναδέλφων τους που να έχει χρησιμοποιήσει ψηφιακή αφήγηση στην

τάξη του. Το 64,9% (N=74) απαντά αρνητικά στη ερώτηση, ενώ το 35,1% (N=40) απαντά θετικά.

Πίνακας 30. Χρήση από συναδέλφους

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	40	35,1
Όχι	74	64,9
Σύνολ	114	100,0
ο		

Στην συγκεκριμένη ερώτηση δεν καταγράφονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, καθώς όλου οι δείκτες στατιστικής σημαντικότητας της One way ANOVA analysis είναι άνω του 0,05.

3.5 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ψηφιακή αφήγηση

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή αφήγηση, τίθενται αρχικά η ερώτηση για το κατά πόσο η γενική άποψη των εκπαιδευτικών είναι θετική ή αρνητική. Το 40,4% (N=46) των συμμετεχόντων έχει απολύτως θετική άποψη, ενώ το 28,9% (N=33) έχει θετική άποψη. 35 συμμετέχοντες διατυπώνουν ότι έχουν μια ουδέτερη άποψη (ποσοστό 30,7%), ενώ κανείς από τους συμμετέχοντες δεν δηλώνει αρνητική άποψη.

Πίνακας 31. Γενική άποψη για την ψηφιακή αφήγηση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ούτε αρνητική, ούτε θετική	35	30,7
Θετική	33	28,9
Απολύτως θετική	46	40,4
Σύνολο	114	100,0

Πλέον, στην One way ANOVA analysis ως παράμετροι θα λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των συμμετεχόντων –φύλο, ηλικία, έτη συνολικής προϋπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα,

σπουδές και φορέας απασχόλησης, γνώση ΤΠΕ- αλλά επιπροσθέτως η συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ γενικά, η συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, η γνώση της ψηφιακής αφήγησης και η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη, ούτως ώστε να διαπιστωθούν τυχόν επιδράσεις των εν λόγω παραμέτρων στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή αφήγηση.

Όπως καταγράφεται στην One way ANOVA analysis, μόνο η ηλικία καταγράφει κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($t=1,659, p=0.024<0.05$), με τις μεγαλύτερες ηλικίες να είναι περισσότερο επιφυλακτικές στην διατύπωση θετικής γνώμης.

Πίνακας 32. One way ANOVA analysis, Γενική άποψη για την ψηφιακή αφήγηση

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	0,34	2	0,17	0,683	0,507
Ηλικία	3,319	2	1,659	3,864	0,024
Συνολο προϋπηρεσία	0,53	2	0,265	0,583	0,56
Υπηρεσία στο σχολείο	0,732	2	0,366	0,649	0,525
Εκπαίδευση	0,484	2	0,242	0,228	0,797
Φορέας	0,222	2	0,111	0,438	0,646
Σύνολο γνώσεων ΤΠΕ	1,3	2	0,65	2,925	0,058
Χρήση ΤΠΕ	0,761	2	0,38	0,521	0,595
Χρήση ΤΠΕ εκπαίδευση	2,448	2	1,224	1,241	0,293
Γνώση ψηφιακής αφήγησης	0,49	2	0,245	1,429	0,244
Χρήση στην τάξη	0,227	2	0,113	1,295	0,278

Στην δεύτερη ερώτηση εκφράζονται διάφορες προτάσεις αναφορικά με την ψηφιακή αφήγηση, άλλες με θετικό, και άλλες με αρνητικό περιεχόμενο, ώστε να διαπιστωθούν πτυχές της γενικής αντίληψης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ψηφιακή αφήγηση.

Η πρώτη διατύπωση αναφέρει ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι εκτός Ελληνικής πραγματικότητας. Με την διατύπωση αυτή διαφωνεί απολύτως το 28,9% (N=33) και διαφωνεί το 25% (N=25), ενώ ουδέτερη άποψη έχει το 23,7% (N=27). Στον αντίποδα, ποσοστό 25,4% των συμμετεχόντων συμφωνεί με την συγκεκριμένη διατύπωση.

Πίνακας 33. Ψηφιακή αφήγηση Εκτός Ελληνικής πραγματικότητας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	33	28,9
Διαφωνώ	25	21,9
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	27	23,7
Συμφωνώ	29	25,4
Σύνολο	114	100,0

Στη συγκεκριμένη διατύπωση καταγράφονται ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στο φύλο και την χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη. Συγκεκριμένα, καταγράφεται μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανά φύλο ($t=2.569$, $p=0.014<0.05$), με τους άνδρες να τείνουν να διαφωνούν περισσότερο με την συγκεκριμένη πρόταση, ενώ επίσης όσοι εκπαιδευτικοί έχουν χρησιμοποιήσει την ψηφιακή αφήγηση στην τάξη τους τείνουν να διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την πρόταση ($t=0,89$, $p =0,015<0.05$).

Πίνακας 34. One way ANOVA analysis, ψηφιακή αφήγηση εκτός Ελληνικής πραγματικότητας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	2,569	3	0,856	3,713	0,014
Ηλικία	0,831	3	0,277	0,608	0,611
Συνολο προϋπηρεσία	0,27	3	0,09	0,195	0,899
Υπηρεσία στο σχολείο	0,986	3	0,329	0,58	0,629
Εκπαίδευση	2,646	3	0,882	0,839	0,476
Φορέας	0,611	3	0,204	0,808	0,492
Σύνολο γνώσεων ΤΠΕ	0,173	3	0,058	0,246	0,864
Χρήση ΤΠΕ	3,524	3	1,175	1,652	0,182
Χρήση ΤΠΕ εκπαίδευση	2,174	3	0,725	0,726	0,538
Γνώση ψηφιακής αφήγησης	0,113	3	0,038	0,213	0,887
Χρήση στην τάξη	0,898	3	0,299	3,64	0,015

Η δεύτερη διατύπωση αναφέρει ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι δύσκολη στην υλοποίησή της για τους εκπαιδευτικούς. Το 7,9% (N=9) των συμμετεχόντων διαφωνεί απολύτως, ενώ το 28,9% (N=33) διαφωνεί με την πρόταση. Στον αντίποδα, το 30,7% (N=35) των συμμετεχόντων συμφωνεί και το 2,6% (σ\N=3) συμφωνεί απολύτως), ενώ ουδέτερη άποψη εκφράζει το 29,8% (N=34). Κατά την ανάλυση One way ANOVA analysis δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ανά κατηγορία συμμετεχόντων.

Πίνακας 35. Ψηφιακή αφήγηση δύσκολη για εκπαιδευτικούς

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	9	7,9
Διαφωνώ	33	28,9
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	34	29,8
Συμφωνώ	35	30,7
Συμφωνώ απολύτως	3	2,6
Σύνολο	114	100,0

Η τρίτη διατύπωση αναφέρει ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι δύσκολη στην υλοποίησή της για τους μαθητές. Το 21,1% (N=24) συμφωνεί απολύτως και το 129,8% (N=34) συμφωνεί με την διατύπωση, ενώ, αντιθέτως, το 6,1% (N=7) των συμμετεχόντων διαφωνεί απολύτως, ενώ το 24,6% (N=28) διαφωνεί με την πρόταση. Ουδέτερη άποψη εκφράζει το 18,4%(N=21). Κατά την One way ANOVA analysis δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ανά κατηγορία συμμετεχόντων.

Πίνακας 36. Ψηφιακή αφήγηση δύσκολη για μαθητές

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	7	6,1
Διαφωνώ	28	24,6
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	21	18,4
Συμφωνώ	34	29,8
Συμφωνώ απολύτως	24	21,1
Σύνολο	114	100,0

Η τέταρτη διατύπωση αναφέρει ότι η ψηφιακή αφήγηση ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών. Με την συγκεκριμένη διατύπωση διαφωνεί μόνο το 1,8% (N=2), ενώ ουδέτερη άποψη εκφράζει το 29,8% (N=34). Αντιθέτως, απολύτως θετικό είναι το 0,7% των συμμετεχόντων (N=35) και το 37,7% (N=43) δηλώνει ότι συμφωνεί.

Πίνακας 37. Ψηφιακή αφήγηση ελκύει ενδιαφέρον

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ	2	1,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	34	29,8
Συμφωνώ	43	37,7
Συμφωνώ απολύτως	35	30,7
Σύνολο	114	100,0

Κατά την One way ANOVA analysis δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ανά κατηγορία συμμετεχόντων, ωστόσο θα πρέπει να καταγραφεί ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν συχνότερα τις ΤΠΕ στην προσωπική τους ζωή τείνουν να έχουν θετικότερη άποψη για την συγκεκριμένη διατύπωση, με τον δείκτη στατιστικής σημαντικότητας να καταδεικνύει διαφοροποίηση, έστω και στα όρια αποδοχής του δείκτη ($p=0.051>0.05$).

Η πέμπτη διατύπωση αναφέρει ότι η ψηφιακή αφήγηση δημιουργεί προσωποποιημένη εμπειρία μάθησης. Κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν διαφωνεί με την συγκεκριμένη διατύπωση, ενώ ουδέτερη άποψη εκφράζει το 28,1% (N=32). Συμφωνεί απολύτως με την πρόταση το 37,7% (N=43) και συμφωνεί το 34,2% (N=39), χωρίς να καταγράφονται διαφοροποιήσεις στην ανάλυση One way ANOVA analysis.

Πίνακας 38. Προσωποποιημένη μάθηση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	32	28,1
Συμφωνώ	39	34,2
Συμφωνώ απολύτως	43	37,7
Σύνολο	114	100,0

Η έκτη διατύπωση αναφέρει ότι η ψηφιακή αφήγηση βοηθά στην ένταξη των μαθητών. Επ' αυτού, το 25,4% (N=29) των συμμετεχόντων συμφωνεί απολύτως, ενώ το 22,8% (N=26) συμφωνεί. Στον αντίποδα, το 24,6% (N=28) διαφωνεί, ενώ το 27,2% (N=28) ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί με την διατύπωση.

Πίνακας 39. Ψηφιακή αφήγηση και Ένταξη

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ	28	24,6
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	31	27,2
Συμφωνώ	26	22,8
Συμφωνώ απολύτως	29	25,4
Σύνολο	114	100,0

Κατά την ανάλυση One way ANOVA analysis διαπιστώνεται ότι όσο υψηλότερο το επίπεδο γνώσεων που έχουν οι συμμετέχοντες για τις ΤΠΕ, τόσο περισσότερο τείνουν να συμφωνούν ότι η ψηφιακή αφήγηση βοηθά στην ένταξη των μαθητών, με δείκτη στατιστικής σημαντικότητας $p=0.01<0.05$).

Πίνακας 40. One way ANOVA analysis, ΨΑ και Ένταξη

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	,507	3	,169	,677	,568
Ηλικία	,519	3	,173	,377	,770
Σύνολο προϋπηρεσία	,198	3	,066	,143	,934
Υπηρεσία στο σχολείο	1,385	3	,462	,820	,486
Εκπαίδευση	3,023	3	1,008	,961	,414
Φορέας	,913	3	,304	1,220	,306
Σύνολο γνώσεων ΤΠΕ	2,521	3	,840	3,944	,010
Χρήση ΤΠΕ	,494	3	,165	,223	,880
Χρήση ΤΠΕ εκπαίδευση	2,628	3	,876	,882	,453
Γνώση ψηφιακής αφήγησης	,035	3	,012	,066	,978
Χρήση στην τάξη	,532	3	,177	2,073	,108

Η έβδομη διατύπωση αναφέρει ότι η ψηφιακή αφήγηση επιβαρύνει το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού. Επ' αυτού, οι γνώμες δίστανται, καθώς το 18,4% (N=21) διαφωνεί απολύτως και 19,3% (N=22) διαφωνεί με την πρόταση, ενώ

αντιθέτως το 18,4% (N=21) συμφωνεί απολύτως και το 21,1% (N=24) συμφωνεί. Το 22,8% των συμμετεχόντων ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί, ενώ δεν καταγράφονται διαφοροποιήσεις στην One way ANOVA analysis.

Πίνακας 41. Ψηφιακή αφήγηση Επιβαρύνει πρόγραμμα εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	21	18,4
Διαφωνώ	22	19,3
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	26	22,8
Συμφωνώ	24	21,1
Συμφωνώ απολύτως	21	18,4
Σύνολο	114	100,0

Η όγδοη διατύπωση αναφέρει ότι η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει αυξημένη μαθησιακή εμπλοκή. Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν διαφωνεί με την πρόταση, ενώ ουδέτερη άποψη εκφράζει το 33,3% (N=38). Η πλειοψηφία έχει θετική άποψη, αφού το 35,1% (N=40) συμφωνεί απολύτως και το 31,6% (N=36) συμφωνεί, χωρίς να σημειώνονται διαφοροποιήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στην One way ANOVA analysis.

Πίνακας 42. Μαθησιακή εμπλοκή

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	38	33,3
Συμφωνώ	36	31,6
Συμφωνώ απολύτως	40	35,1
Σύνολο	114	100,0

3.6 Οφέλη ψηφιακής αφήγησης

Στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα εξετάζονται τα αναφερόμενα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης σε επίπεδο δεξιοτήτων, συνεργασίας, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης, τίθενται οι ερωτήσεις 20 (δεξιότητες), 21 (συνεργασία), 22 (δημιουργικότητα) και 23 (κριτική σκέψη).

3.6.1. Οφέλη ψηφιακής αφήγησης σε δεξιότητες

Αναφορικά με την ενίσχυση / ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης (συλλογή, ανάλυση, κ.τ.λ.), κατά ένα ποσοστό 19,3% (N=22) οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η ψηφιακή αφήγηση ελάχιστα βοηθά. Αντιθέτως, το 39,55% (N=45) θεωρούν ότι βοηθά πάρα πολύ και το 14,9% (N=17) ότι βοηθά πολύ. Ένα ποσοστό 26,3% (N=30) θεωρούν ότι η ψηφιακή αφήγηση συμβάλει αρκετά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης.

Πίνακας 43. Δεξιότητες αναζήτησης

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ελάχιστα	22	19,3
Αρκετά	30	26,3
Πολύ	17	14,9
Πάρα πολύ	45	39,5
Σύνολο	114	100,0

Η ανάλυση One way ANOVA analysis καταδεικνύει ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση των απαντήσεων ανάλογα με το κατά πόσο έχουν εφαρμόσει οι εκπαιδευτικοί την ψηφιακή αφήγηση στην σχολική αίθουσα ($t = 1,637, p=0.000 < 0.05$), αφού όλοι όσοι έχουν εφαρμόσει την ψηφιακή αφήγηση τείνουν να δίνουν θετικότερη απάντηση.

Πίνακας 44. One way ANOVA analysis, Δεξιότητες αναζήτησης

	Sum of Square s	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	0,422	3	0,141	0,562	0,641
Ηλικία	0,078	3	0,026	0,056	0,982
Συνολο προϋπηρεσία	0,234	3	0,078	0,169	0,917
Υπηρεσία στο σχολείο	2,586	3	0,862	1,561	0,203
Εκπαίδευση	0,781	3	0,260	0,244	0,866
Φορέας	0,059	3	0,020	0,076	0,973
Σύνολο γνώσεων ΤΠΕ	1,657	3	0,552	2,499	0,063
Χρήση ΤΠΕ	0,937	3	0,312	0,425	0,735
Χρήση ΤΠΕ εκπαίδευση	1,902	3	0,634	0,634	0,595
Γνώση ψηφιακής αφήγησης	1,185	3	0,395	2,371	0,074
Χρήση στην τάξη	1,627	3	0,542	7,180	0,000

Όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυμεσικών εφαρμογών (γραφή, ανάγνωση, ακουστική, θέαση, οπτικοποίηση), κανείς από τους συμμετέχοντες δεν θεωρεί την συμβολή ως μικρή. Ένα ποσοστό 32,5% (N=37) θεωρεί ότι η ψηφιακή αφήγηση βοηθά αρκετά, ενώ το 36% (N=41) θεωρούν ότι βοηθά πάρα πολύ και το 31,6% (N=36) ότι βοηθά πολύ.

Πίνακας 45. Δεξιότητες πολυμέσων

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αρκετά	37	32,5
Πολύ	36	31,6
Πάρα πολύ	41	36,0
Σύνολο	114	100,0

Κατά την ανάλυση One way ANOVA analysis καταγράφεται διαφοροποίηση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με τον φορέα εκπαίδευσης ($t=1.091$, $p = 0,012 < 0,05$), με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ιδιωτικό σχολείο να είναι περισσότερο θετικοί απ' όσο οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων, όπως επίσης και μεταξύ όσων χρησιμοποιούν πολύ συχνά τις ΤΠΕ σε σχέση με τους λοιπούς ($t=0,090$, $p = 0,01 < 0,05$).

Πίνακας 46. One way ANOVA analysis Δεξιότητες πολυμέσων

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	,026	2	,013	,052	,950
Ηλικία	,880	2	,440	,975	,380
Συνολο προϋπηρεσία	,613	2	,306	,675	,511
Υπηρεσία στο σχολείο	,644	2	,322	,570	,567
Εκπαίδευση	4,841	2	2,420	2,367	,099
Φορέας	2,182	2	1,091	4,626	,012
Γενικές γνώσεις ΤΠΕ	,261	2	,131	,145	,865
Χρήση ΤΠΕ	9,614	2	4,807	7,397	,001
Χρήση ΤΠΕ εκπαίδευση	6,940	2	3,470	3,668	,029
Χρήση στην τάξη	,090	2	,045	,507	,604

Σχετικά με την συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην ενίσχυση / ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων (π.χ. δεξιότητες επεξεργασίας βίντεο), κανείς από τους συμμετέχοντες δεν θεωρεί την συμβολή ως μικρή. Ένα ποσοστό 25,4% (N=29) θεωρεί ότι η ψηφιακή αφήγηση βοηθά αρκετά, ενώ το 40,4% (N=46) θεωρούν ότι έχει σημαντική συμβολή και το 34,2% (N=39) ότι βοηθά πάρα πολύ. Κατά την ανάλυση One way ANOVA analysis δεν καταγράφονται διαφοροποιήσεις μεταξύ των κατηγοριών των συμμετεχόντων.

Πίνακας 47. Τεχνικές δεξιότητες

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αρκετά	29	25,4
Πολύ	46	40,4
Πάρα πολύ	39	34,2
Σύνολο	114	100,0

Αναφορικά με την ενίσχυση δεξιοτήτων επικοινωνίας / δικτύωσης, επίσης κανείς από τους συμμετέχοντες δεν δίνει την απάντηση «καθόλου» ή «ελάχιστα». Το 36% (N=41) θεωρούν ότι βοηθά πάρα πολύ και το 35,1% (N=40) ότι βοηθά πολύ. Ένα ποσοστό 28,9% (N=33) θεωρούν ότι η ψηφιακή αφήγηση συμβάλει αρκετά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας.. Στην ανάλυση One way ANOVA analysis δεν καταγράφονται διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 48. Δεξιότητες επικοινωνίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αρκετά	33	28,9
Πολύ	40	35,1
Πάρα πολύ	41	36,0
Σύνολο	114	100,0

3.6.2 Οφέλη ψηφιακής αφήγησης σε διαστάσεις συνεργασίας

Αναφορικά με την συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην ενίσχυση συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι συμβάλει αρκετά, σε

ποσοστό 9,6% (N=11), ενώ οι περισσότεροι απαντούν «πολύ», σε ποσοστό 52,6% και πάρα πολύ σε ποσοστό 37,7% (N=60 και N=43 αντίστοιχα), ενώ κανείς από τους συμμετέχοντες δεν απαντά «καθόλου» ή «ελάχιστα». Κατά την ανάλυση One way ANOVA analysis δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ανά κατηγορία συμμετεχόντων.

Πίνακας 49. Συνεργασία μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αρκετά	11	9,6
Πολύ	60	52,6
Πάρα πολύ	43	37,7
Σύνολο	114	100,0

Αναφορικά με την συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην ενίσχυση συνεργασίας των μαθητών με του εκπαιδευτικούς, κατά ένα ποσοστό 12,3% (N=14) οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η ψηφιακή αφήγηση ελάχιστα βοηθά. Ένα ποσοστό 50,9% (N=58) κρίνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση συμβάλει αρκετά. Το 13,2% (N=15) θεωρούν ότι βοηθά πάρα πολύ και το 23,7% (N=27) ότι βοηθά πολύ.

Πίνακας 50. Συνεργασία μαθητών με εκπαιδευτικούς

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ελάχιστα	14	12,3
Αρκετά	58	50,9
Πολύ	27	23,7
Πάρα πολύ	15	13,2
Σύνολο	114	100,0

Στην συγκεκριμένη ερώτηση καταγράφονται κάποιες σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις ανάλογα με το επίπεδο των γενικών γνώσεων ΤΠΕ ($t=7,594$, $p=0,034<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν υψηλότερο επίπεδο γνώσεων να απαντούν θετικότερα. Επίσης, καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί

έχουν χρησιμοποιήσει ΤΠΕ στην εκπαίδευση ($t=11,402$, $p=0,008<0,05$), με όσους / όσες έχουν χρησιμοποιήσει ΤΠΕ να έχουν σαφώς θετικότερη γνώμη για το ζήτημα.

Πίνακας 51. One way ANOVA analysis, Συνεργασία μαθητών με εκπαιδευτικούς

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	,479	3	,160	,640	,591
Ηλικία	1,809	3	,603	1,349	,262
Συνολο προϋπηρεσία	,998	3	,333	,732	,535
Υπηρεσία στο σχολείο	,990	3	,330	,582	,628
Εκπαίδευση	1,610	3	,537	,506	,679
Φορέας	,186	3	,062	,242	,867
Γενικές γνώσεις ΤΠΕ	7,594	3	2,531	3,004	,034
Σύνολο γνώσεων ΤΠΕ	1,143	3	,381	1,688	,174
Χρήση ΤΠΕ	2,755	3	,918	1,279	,285
Χρήση ΤΠΕ εκπαίδευση	11,402	3	3,801	4,158	,008
Χρήση στην τάξη	,189	3	,063	,712	,547

Αναφορικά με την συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην ενίσχυση συνεργασίας των μαθητών με τους γονείς τους, ενώ ένα ποσοστό 26,3% (N=30) κρίνουν ότι η συμβολή είναι πάρα πολύ μεγάλη και επίσης ένα ποσοστό 28,1% (N=32) την θεωρούν ως μεγάλη, ωστόσο 17 συμμετέχοντες (ποσοστό 14,9%) θεωρούν ότι συμβάλει ελάχιστα. Ένα ποσοστό 30,7% (N=35) κρίνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση συμβάλει αρκετά. Κατά την ανάλυση One way ANOVA analysis δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ανά κατηγορία συμμετεχόντων.

Πίνακας 52. Συνεργασία μαθητών με γονείς.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ελάχιστα	17	14,9
Αρκετά	35	30,7
Πολύ	32	28,1
Πάρα πολύ	30	26,3
Σύνολο	114	100,0

Αναφορικά με την συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών, κατά ένα ποσοστό 16,7% (N=19) οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η ψηφιακή αφήγηση ελάχιστα βοηθά. Ένα ποσοστό 24,6% (N=28) κρίνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση συμβάλει αρκετά. Το 27,2% (N=31) θεωρούν ότι βοηθά πάρα πολύ και το 31,6% (N=36) ότι βοηθά πολύ. Κατά την ανάλυση One way ANOVA analysis δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ανά κατηγορία συμμετεχόντων.

Πίνακας 53. Ενσυναίσθηση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ελάχιστα	19	16,7
Αρκετά	28	24,6
Πολύ	36	31,6
Πάρα πολύ	31	27,2
Σύνολο	114	100,0

3.6.3 Συμβολή ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργικότητα

Αναφορικά με την συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην δημιουργικότητα των μαθητών, το πρώτο ζήτημα εστιάζει στο κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση παρέχει στους μαθητές το μέσο να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους. Μόνο μια μικρή μειοψηφία 1,8% (N=2) θεωρεί ότι η ψηφιακή αφήγηση ελάχιστα βοηθά. Ένα ποσοστό 11,4% (N=13) κρίνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση συμβάλει αρκετά. Το 40,4% (N=46) θεωρούν ότι βοηθά πάρα πολύ και το 46,5% (N=) ότι βοηθά πολύ. Κατά την ανάλυση

One way ANOVA analysis δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ανά κατηγορία συμμετεχόντων.

Πίνακας 54. Δημιουργικότητα

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ελάχιστα	2	1,8
Αρκετά	13	11,4
Πολύ	53	46,5
Πάρα πολύ	46	40,4
Σύνολο	114	100,0

Το δεύτερο ζήτημα που εξετάζεται είναι το κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφράσουν τον εαυτό τους με τον δικό τους τρόπο. Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν απαντά «καθόλου», ενώ το 11,4% (N=13) θεωρεί ότι η ψηφιακή αφήγηση συμβάλει ελάχιστα. Στον αντίποδα, το 13,2% (N=15) θεωρεί ότι συμβάλει πάρα πολύ και το 28,9% ότι συμβάλει πολύ, ενώ το 46,5% θεωρεί ότι συμβάλει αρκετά. Κατά την One way ANOVA analysis δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ανά κατηγορία συμμετεχόντων.

Πίνακας 55. Αυτοέκφραση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ελάχιστα	13	11,4
Αρκετά	53	46,5
Πολύ	33	28,9
Πάρα πολύ	15	13,2
Σύνολο	114	100,0

Το τρίτο ζήτημα που εξετάζεται είναι το κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση παρακινεί τους μαθητές στη βιωματική απόδοση της γνώσης. Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν απαντά «καθόλου» ή «ελάχιστα». Το 38,6% (N=44) θεωρεί ότι συμβάλει πάρα πολύ και αντίστοιχο ποσοστό ότι συμβάλει πολύ, ενώ το 22,8%

(N=26) θεωρεί ότι συμβάλει αρκετά. Κατά την ανάλυση One way ANOVA analysis δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ανά κατηγορία συμμετεχόντων.

Πίνακας 56. Βιωματική απόδοση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αρκετά	26	22,8
Πολύ	44	38,6
Πάρα πολύ	44	38,6
Σύνολο	114	100,0

Το τέταρτο ζήτημα που εξετάζεται είναι το κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση ωθεί τους μαθητές να πουν τη δική τους ιστορία με τρόπο που να τους εκφράζει ψυχικά και τους ικανοποιεί αισθητικά. Το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει απολύτως θετική γνώμη, καθώς το 46,5% κρίνει ότι συμβάλει πολύ και το 5,5% πάρα πολύ. Κατά την One way ANOVA δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ανά κατηγορία συμμετεχόντων.

Πίνακας 57. Προσωπική εξιστόρηση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Πολύ	53	46,5
Πάρα πολύ	61	53,5
Σύνολο	114	100,0

3.7 Εμπόδια εφαρμογής ψηφιακής αφήγησης

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα του ποια εμπόδια εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης διατυπώνεται η ερώτηση 19, στην οποία γίνεται προσδιορισμός ορισμένων παραμέτρων που λειτουργούν ως εμπόδια για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στο σχολείο που υπηρετούν.

Αναφορικά με τα εμπόδια εξετάστηκαν τέσσερις παράμετροι:

- Απουσία κατάλληλης υποδομής στο σχολείο μου
- Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία / διερεύνηση πηγών

Όσον αφορά την απουσία κατάλληλων υποδομών, εντοπίζεται ως αιτία από το 72,8% των συμμετεχόντων (N=83), ενώ 31 συμμετέχοντες δεν την εντοπίζουν ως αιτία.

Πίνακας 58. Απουσία κατάλληλων υποδομών για ψηφιακή αφήγηση

	Συχνότητα	Ποσοστό
N/A	31	27,2
Ναι	83	72,8
Σύνολο	114	100,0

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι από το τεστ One way ANOVA analysis διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην συγκεκριμένη ερώτηση, όσον αφορά το κατά πόσο οι συμμετέχοντες έχουν εφαρμόσει ΤΠΕ στην εκπαίδευση ($t=4,7710$, $p = 0,032 < 0,05$), με όσους εκπαιδευτικούς που έχουν εφαρμόσει ΤΠΕ στην τάξη να μην θεωρούν ως εμπόδιο την απουσία υποδομών. Επίσης, όσον αφορά τον φορέα της εκπαίδευσης, καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία ($t=3.925$, $p=0.00 < 0.05$)

Πίνακας 59. One way ANOVA analysis, Απουσία κατάλληλων υποδομών για ψηφιακή αφήγηση

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	,124	1	,124	,501	,481
Ηλικία	,039	1	,039	,086	,770
Συνολο προϋπηρεσία	,167	1	,167	,367	,546
Υπηρεσία στο σχολείο	,315	1	,315	,560	,456
Εκπαίδευση	3,019	1	3,019	2,931	,090
Φορέας	3,925	1	3,925	17,992	,000
Γενικές γνώσεις ΤΠΕ	1,024	1	1,024	1,155	,285
Σύνολο γνώσεων ΤΠΕ	,013	1	,013	,057	,812
Χρήση ΤΠΕ	,839	1	,839	1,161	,284
Χρήση ΤΠΕ εκπαίδευση	,712	1	,712	,717	,399
Χρήση στην τάξη	,401	1	,401	4,710	,032

Αναφορικά με το κατά πόσο υπάρχει έλλειψη υποστηρικτικής ηγεσίας, κανείς από τους συμμετέχοντες δεν διαφωνεί ότι αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη. Το 31,6% (N=36) συμφωνεί αρκετά, ενώ ένα αντίστοιχο ποσοστό συμφωνεί πάρα πολύ και το 36,8% (N=42) συμφωνεί πολύ. Στην One way ANOVA analysis δεν καταγράφονται διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 60. Ηγεσία ως εμπόδιο στην ψηφιακή αφήγηση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αρκετά	36	31,6
Πολύ	42	36,8
Πάρα πολύ	36	31,6
Σύνολο	114	100,0

Αναφορικά με την έλλειψη χρόνου ως εμπόδιο για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως παράγοντα τον αναφέρει το 64,9% των εκπαιδευτικών (N=74), ενώ δεν εντοπίζεται ως αιτία από το 35,1% των εκπαιδευτικών. Από την One way ANOVA analysis δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στους μέσους όρους μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών (όλα τα $p > 0.05$).

Πίνακας 61. Έλλειψη χρόνου ως εμπόδιο στην ψηφιακή αφήγηση

	Συχνότητα	Ποσοστό
N/A	40	35,1
Ναι	74	64,9
Σύνολο	114	100,0

Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα και συζήτηση

4.1 Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας ήταν η διαπίστωση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ψηφιακή αφήγηση και τη συμβολή που έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την βιβλιογραφική επισκόπηση, όπως επίσης και από την πρωτογενή έρευνα, διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ψηφιακή αφήγηση είναι θετικές, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μια σειρά εμποδίων και δυσχερειών στην εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα, με χρήση ερωτηματολογίου ερωτήσεων κλειστού τύπου. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων του νομού Αττικής.

4.2 Συμπεράσματα ανά ερευνητικό ερώτημα

4.2.1 Συμπεράσματα πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν το κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την ψηφιακή αφήγηση. Όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα, η ευρεία πλειοψηφία των συμμετεχόντων, σε ποσοστό 78,1% (N=89) γνωρίζουν τι είναι η ψηφιακή αφήγηση, ενώ το 21,9% δεν γνωρίζει. Ωστόσο, αυτό που επίσης διαπιστώθηκε είναι ότι ου εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση για την ψηφιακή αφήγηση, αφού μόνο το 7% των συμμετεχόντων έχει λάβει επιμόρφωση.

4.2.2 Συμπεράσματα δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν το κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία τους. Όπως διαπιστώθηκε στην έρευνα, μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών έχει χρησιμοποιήσει την ψηφιακή αφήγηση, ενώ επίσης ένα μικρό ποσοστό γνωρίζει παράδειγμα συναδέλφων που να έχουν χρησιμοποιήσει ψηφιακή αφήγηση στην τάξη τους. Το εν λόγω στοιχείο καταδεικνύει ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι κάτι που δεν έχει εισαχθεί στο ελληνικό σχολείο.

4.2.3 Συμπεράσματα τρίτου ερευνητικού ερωτήματος

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει το ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικού μέσου. οι εκπαιδευτικοί, στην ευρεία τους πλειοψηφία έχουν θετική άποψη και αντίληψη για την ψηφιακή αφήγηση. Συγκεκριμένα, το 40,4% (N=46) των συμμετεχόντων έχει απολύτως θετική άποψη, ενώ το 28,9% (N=33) έχει θετική άποψη. 35 συμμετέχοντες διατυπώνουν ότι έχουν μια ουδέτερη άποψη (30,7%), ενώ κανείς από τους συμμετέχοντες δεν δηλώνει αρνητική άποψη.

Το εν λόγω εύρημα βρίσκεται σε απόλυτη αντιστοίχιση με τις διαπιστώσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας για τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η αφήγηση –ψηφιακή και μη- στην εκπαίδευση. Ενδεικτικά, οι McDrury & Alterio (2003) αναφέρουν ότι η αφήγηση προσφέρει στους μαθητές την ικανότητα της αναστοχαστικής μάθησης, καθώς τα άτομα προβληματίζονται για τις εμπειρίες τους, επικοινωνούν με άλλους, διαμοιράζονται και ασκούνται στον διάλογο και την γόνιμη αντιπαράθεση απόψεων, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν να συνθέτουν απόψεις με κριτική σκέψη. Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί η σημείωση του Bruner (2002), σύμφωνα με τον οποίο οι άνθρωποι οργανώνουν την γνώση τους συνθέτοντας ιστορίες, όπως επίσης και η σημαντικότερη παρατήρηση του Vygotsky (2004), σύμφωνα με τον οποίο οι εικόνες είναι αυτές που εκφράζουν τα συναισθήματα, τους δίνουν φωνή, τα αποτυπώνουν με έναν τρόπο ταυτόχρονα ευκρινή και συνθετικό.

4.2.4 Συμπεράσματα τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει το ποια θεωρούν ως οφέλη της ψηφιακής αφήγησης σε επίπεδο δεξιοτήτων, συνεργασίας, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης. Στην πρωτογενή έρευνα διαπιστώθηκε η θετική άποψη των εκπαιδευτικών σε όλες τις πτυχές των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τόσο η ψηφιακή αφήγηση παρέχει στους μαθητές το μέσο να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, καθώς το 40,4% (N=46) θεωρούν ότι βοηθά πάρα πολύ και το 46,5% (N=) ότι βοηθά πολύ. Η έκφραση της δημιουργικότητας αποτελεί βασική παράμετρο της εκπαίδευσης που είναι προσανατολισμένη στην προσωποποιημένη μάθηση, όπως ορίζεται από τις ικανότητες του 21^{ου} αιώνα.

Επίσης, η ενσυναίσθηση –βασική δεξιότητα του 21^{ου} αιώνα- ενισχύεται δια μέσου της ψηφιακής αφήγησης, καθώς οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 24,6% (N=28) κρίνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση συμβάλει αρκετά. Το 27,2% (N=31) θεωρούν ότι βοηθά πάρα πολύ και το 31,6% (N=36) ότι βοηθά πολύ. Πτυχές των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα, όπως η δημιουργικότητα, ωφελούνται σημαντικά από την ψηφιακή αφήγηση, όπου από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών το 40,4% (N=46) θεωρούν ότι βοηθά πάρα πολύ και το 46,5% (N=) ότι βοηθά πολύ.

Η αναγνώριση της συμβολής της ψηφιακής αφήγησης στην δυνατότητα που παρέχει στους μαθητές να εκφράσουν τον εαυτό τους με τον δικό τους τρόπο και στην βιωματική απόδοση της γνώσης –στοιχεία που διαμορφώνουν την κριτική σκέψη, την δημιουργικότητα και την καινοτομία- είναι εκπεφρασμένη από τους εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και η συμβολή της στην έκφραση των μαθητών με τα δικά τους λόγια και με τον δικό τους τρόπο.

Πέραν των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει την συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, όπως επίσης και τη συνεργασία μαθητή-εκπαιδευτικού, που είναι απαραίτητη παράμετρος μιας διδασκαλίας δημιουργικής, που θα είναι στηριγμένη στην εμπιστοσύνη και όχι στην επιβολή και την παθητικότητα. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι ψηφιακή αφήγηση ενισχύει την συνεργασία μαθητή και γονέα, στοιχείο που επίσης είναι σημαντικό για μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική προσέγγιση. Στα παραπάνω, θα πρέπει να προστεθεί η αναγνώριση της δυνατότητας που έχει η ψηφιακή αφήγηση να εμπλουτίζει τους μαθητές με δεξιότητες απαραίτητες για τον 21^ο αιώνα, όπως οι δεξιότητες πολυμεσικών εφαρμογών και τεχνικών δεξιοτήτων.

4.2.5 Συμπεράσματα πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα είναι το ποια εμπόδια εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν πλήρεις γνώσεις για τις ΤΠΕ, δεν τις χρησιμοποιούν στην τάξη, ενώ παρουσιάζονται ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και σχεδόν πλήρης απουσία εκπαίδευσης στις ΤΠΕ και την ψηφιακή αφήγηση. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πεισμένοι από τον χρόνο, έχοντας ένα επιβαρυσμένο σχολικό πρόγραμμα, που δεν τους επιτρέπει να δοκιμάσουν την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης, ενώ επίσης σημαντικό είναι το έλλειμμα υποστηρικτικής ηγεσίας.

4.3 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι αυτή πραγματοποιήθηκε με συμμετέχοντες μόνο από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Η εν λόγω παράμετρος δημιουργεί δύο προβληματισμούς. Ο πρώτος προβληματισμός αφορά στο κατά πόσο τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να γενικευτούν στην δευτεροβάθμια ή και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ορισμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού πιθανό να μην διαφοροποιούνται, όπως για παράδειγμα η αναλογία μεταξύ των φύλων, η εκπαίδευση, τα έτη υπηρεσίας, ωστόσο πιθανό να υπάρχουν λοιπές διαφοροποιήσεις, όπως για παράδειγμα η υλικοτεχνική υποδομή. Αντιστοίχως, διαφοροποιήσεις πιθανό να υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής και λοιπών περιοχών της Ελλάδας.

Ως εκ τούτου, κρίνεται ότι μια μελλοντική έρευνα, που θα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς από διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευση και σε ένα μεγαλύτερο γεωγραφικό εύρος θα συμβάλει στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας και σε μια ασφαλέστερη διαπίστωση συμπερασμάτων αναφορικά με τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή αφήγηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Barthes, R. (1979). *Μυθολογίες. Μάθημα* (μετ.: Κ. Χατζηδήμου, Ι. Ράλλη). Αθήνα: Ράππα.

Freire, P. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μετ.: Γ. Κριτικός). Αθήνα: Κέδρος.

Halbwachs, M. (2013). *Η συλλογική μνήμη*. (μετ.: Τ. Πλυτά). Αθήνα: Παπαζήση.

Creswell, J.W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα* (μετ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ελλην.

Αριστοτέλης (1982). *Ποιητική*. Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Σ. Δρομάζος. Αθήνα: Κέδρος.

Δημητριάδης, Σ.Ν. (2015). *Θεωρίες Μάθησης and Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Θεολόγου, Κ. (2008). Η Αξία της Μνήμης για μια Κοινωνία. *Intellectum*, 3, 53-69.

Κόμης, Ι. Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κοταδάκη, Μ., & Βοϊνέσκου, Ζ. (2017). Η αφήγηση και η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρακτικά 9th CIE2017, 514-523.

Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση;: Η έρευνα στη σχολική πράξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5 – 19.

Νικολού, Σ., Δάρρα, Μ., Σοφός, Α., & Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2017). Η αξιοποίηση του τεχνολογικού εργαλείου podcasting για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στη σχολική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η συμβολή του στην κινητοποίηση των μαθητών. *Νέος Παιδαγωγός*, 8, 15-46.

Ξεστέρνου, Μ. (2013). Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 39-60.

Πόρποδας, Κ. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία: Η Διαδικασία της μάθησης*. Πρώτος τόμος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιγάνη, Χ., & Νικολακοπούλου, Αικ. (2017). Η "Δημιουργική Γραφή" στην ξενόγλωσση τάξη. *Εισήγηση στο 9th Conference on Informatics in Education 2017*, 325-336.

Φλουρής, Γ. (1984). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

Ahern, A. K., Bermejo, M. L. G., & Fleta, T. (2008). Holistic learning through stories: Children's literature in the EFL classroom. In A. Poros, G. Lojová and P. Bezúch (Eds.), *ELT in primary education* (pp. 98-103). Bratislava: Z-F Lingua.

Ahlquist, J., & Endersby, L. (2017). *Going digital in student leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD EDU Working paper no. 41*.

Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education* 7(2), 188-204.

Bentham, S. (2002). *Psychology and education*. Hove: Routledge.

Bingham, C., & Biesta, G. (2010). *Jacques Ranciere: Education, Truth, Emancipation*. London: Continuum.

Boase, C. (2008). *Digital storytelling for reflection and engagement: A study of the uses and potential of digital storytelling*. Report Produced as Part of the Phase 1 of The Higher Education Academy / JISC Higher Education e-Learning Pathfinder Programme..

Briscoll, M.P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. 2nd ed. London: Pearson.

Butcher, S.E. (2006). Narrative as a Teaching Strategy. *The Journal of Correctional Education*, 57(3), 195-208.

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

Carrozzino, M., Evangelista, C., Neri, V., & Bergamasco, M. (2012). Interactive digital storytelling for children's education. In J. Jia (Ed.), *Educational stages and interactive*

learning: from kindergarten to workplace training (pp. 231-253). Hershey, PA: Information Science Reference.

Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.

Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling, *Art Education*, 60(2), 17-22.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in* Connerton, P. (1989). *How societies remember: themes in the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Davidson, D. (1991). Three varieties of knowledge. In A. Phillips Griffiths (ed.), *Royal Institute of Philosophy Supplement* ([pp. 153-166). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Deoksoon, K. (2011). Incorporating podcasting and blogging into a core task for ESOL teacher candidates. *Computers and Education*, 56(3), 632-641.

Ellison, N., and Wu, Y. (2008). Blogging in the classroom: A preliminary exploration of student attitudes and impact on comprehension. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17(1), 99-122.

Fletcher, C., & Cambre, C. (2009). Digital storytelling and implicated scholarship in the classroom. *Journal of Canadian Studies*, 43(1), 109-130.

Folley, L.M. (2013). *Digital Storytelling in Primary-Grade Classrooms*. Doctor of Philosophy Thesis, Arizona State University.

Green M.C. (2004). Transportation Into Narrative Worlds: The Role of Prior Knowledge and Perceived Realism. *Discourse Processes*, 38(2), 247–266.

Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the Old and the New: Digital Storytelling in the EFL Language Classroom. *Greta*, 16(1), 43–49.

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

Hamilton, M., & Weiss, M. (2005). *Children tell stories: Teaching and using storytelling in the classroom* (2nd ed.). Katonah, NY: Richard C. Owen.

Hopwood, C. (1999). *Free with words. Writers in prison*. Manchester: Bar Non Books.

- Hsu, H., & Wang, S. (2011). The impact of using blogs on college students' reading comprehension and learning motivation. *Literacy Research and Instruction, 50*(1), 68-88.
- Hsu, T.-C.J. (2015). Telling tales: Using storytelling to teach EFL kindergarten students in Taiwan. *International Journal of Research Studies in Education, 4*(4), 13-25.
- Irwin, S.O. (2014). Embodied Being: Examining Tool Use in Digital Storytelling. *Tamara - Journal of Critical Organization Inquiry, 12*(2), 39-49.
- Iseke, J., & Moore, S. (2011). Community-based indigenous digital storytelling with elders and youth. *American Indian Culture and Research Journal, 35*(4), 19-38.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). *New Learning. Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kanar, C.C. (2014). *The confident student* (8th ed.). Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Kaufold, J. (2002). *The psychology of learning and the art of teaching*. New York, NY: Writers Club Press.
- Koki, S. (1998). Storytelling: The heart and soul of education. *Pacific Resources for Education and Learning, 1-4*.
- Lambert, J. (2002) *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Digital Diner.
- Landy, R., & Hadari, A. (2007). Stories of destruction and renewal: A drama therapy experience. *Journal of Humanistic Psychology, 47*(8), 413-421.
- learning, and creativity*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Lewis, J., & Banerjee, S. (2013). An investigation of the therapeutic potential of stories in dramatherapy with young people with autism spectrum disorder. *Dramatherapy, 35*(1), 29-42.
- Livo, N. J., & Rietz, S. A. (1986). *Storytelling: process and practice*. Littleton, Colo.: Libraries Unlimited.
- Lowenthal, P.R. (2009). Digital storytelling—An emerging institutional technology? In J. Hartley and k. McWilliam (Eds.), *Story circle: Digital storytelling around the world*, Oxford, 297-305.

Mamoukaris, K.V., & Economides, A.A. (2003). *Wireless Technology in Educational System*. PEG 2003, 11th International Conference Powerful ICT Tools for Teaching and Learning, St. Petersburg, Russia, 28 June,-1 July.

McDrury, J., & Alterio, M. (2003). *Learning through storytelling in higher education: using reflection and experience to improve learning*. London: Kogan Page.

McLuhan, M. (2003/1966). *Understanding media: The extensions of man*. Toronto: McClelland and Stewart.

Melzer, P. (2017). *A conceptual framework for personalised learning: influence factors, design and support potentials*. Wiesbaden: Springer Gaber.

Michalski, P., Hodges, D., & Banister, S. (2005). Digital storytelling in the middle childhood special education classroom: A teacher's story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(4).

Mitova, D. (2011). *Interactive learning environment for technology and entrepreneurship in secondary education through the use of information educational resources*. South-West University "Neofit Rilski".

Neisser, U. (1993). *The Perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge*. Cambridge England: Cambridge University Press.

Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom. New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy*,

Ohlsson, S. (1996). Learning to do and learning to understand. In P. Reimann and H. Spada, (Eds.), *Learning in humans and machines* (pp. 37-62). Oxford: Pergamon.

Rambea, P., & Mlambob, S. (2014). Using digital storytelling to externalise personal knowledge of research processes: The case of a Knowledge Audio repository. *The Internet and Higher Education*, 22, 11-23.

Ramsdell, C. (2011). Storytelling, Narration, and the "Who I Am" Story. In C. Lowe & P. Zemliansky (Eds.), *Writing spaces : readings on writing. Volume 1* (pp. 270-285). Anderson, SC: Parlor Press.

Ranciere, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Rasmor, M. (2016). Digital storytelling in nurse practitioner education: a beginning of reflective critical practice. In H. Brown, R.D. Sawyer, and J. Norris (Eds.), *Forms of Practitioner Reflexivity: Critical, Conversational, and Arts-Based approaches* (pp. 45-62). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.

Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Oxford University Press.

Sawmiller, A. (2010). Classroom blogging: What is the role in science learning? *The Clearing House*, 83(2), 44-48.

Scheibe, C. L. (2004). A deeper sense of literacy: Curriculum-driven approaches to media literacy in the K-12 classroom. *The American Behavioral Scientist*, 48(1), 60-68.

Serrat, O. (2008). *Storytelling*. Asian Development Bank.

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

Smeda, N., Dakich, E., and Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-21.

Stoerger, S. (2008). Virtual worlds, virtual literacy: an educational exploration. *Knowledge Quest*, 36(3), 50-56.

Sylvester, R., & Greenidge, W. (2009-10). Digital Storytelling: Extending the Potential for Struggling Writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284–295.

Παράρτημα. Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Μέρος Α. Γενικά στοιχεία

1. Φύλο :

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία :

<25

26-35

36-45

46-55

>55

3. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας:

1-10

11-20

21+

4. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

0-5

6-10

11+

5. Σπουδές:

Πτυχίο Πανεπιστημίου

Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικό Δίπλωμα

6. Φορέας απασχόλησης

Ίδρυμα δημόσιας εκπαίδευσης

Ίδρυμα ιδιωτικής εκπαίδευσης

7. Υπηρετείτε σε:

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

Μέρος Β. Ψηφιακές ικανότητες και χρήση ΤΠΕ

8. Παρακαλούμε να προσδιορίσετε την εμπειρία σας σχετικά με τις ΤΠΕ

	Καθόλου	Χρειάζεται βελτίωση	Επαρκής για τα σκοπούς μου	Καλή	Εξαιρετική
Γενικές ΤΠΕ (π.χ. Microsoft Office)					
Internet και Mail					
Εργαλεία Παρουσίασης (π.χ. Power Point, Prezi, Slideshare κ.τ.λ.)					
Ήχος και Εικόνα					
Κοινωνικά Δίκτυα					
Blogs, wikis, podcasts κ.τ.λ.					
Βίντεο διάσκεψη (π.χ. Skype)					
Ψηφιακά παιχνίδια					
Εφαρμογές Κινητής Τεχνολογίας					

9. Χρησιμοποιείτε ΤΠΕ και νέες τεχνολογίες σε προσωπικό επίπεδο;

	Κάθε μέρα
	Λίγες φορές την εβδομάδα
	Μια φορά την εβδομάδα
	Μια φορά το μήνα
	Καθόλου

10. Χρησιμοποιείτε ΤΠΕ και νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία;

	Πολύ συχνά
	Συχνά
	Μερικές φορές
	Σπάνια
	Καθόλου

11. Αν η προηγούμενη απάντηση ήταν αρνητική παρακαλούμε να προσδιορίσετε το βασικό λόγο:

	Απουσία κατάλληλης υποδομής στο σχολείο μου (σύνδεση στο διαδίκτυο, υπολογιστές, εξοπλισμός εικόνας, ήχου και παρουσιάσεων, κ.τ.λ.)
	Απουσία κατάλληλων δεξιοτήτων ΤΠΕ
	Δεν νιώθω άνετα με τη χρήση τεχνολογικού υλικού
	Δεν θεωρώ ως αποτελεσματική τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία
	Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία / διερεύνηση πηγών

Μέρος Γ. Ψηφιακή αφήγηση

12. Γνωρίζετε τι είναι η ψηφιακή αφήγηση;

Ναι

Όχι

13. Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση για την ψηφιακή αφήγηση;

Ναι

Όχι

14. Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ την ψηφιακή αφήγηση σε τάξη σας;

Ναι

Όχι

15. Αν η προηγούμενη απάντηση ήταν αρνητική παρακαλούμε να προσδιορίσετε το βασικό λόγο:

<input type="checkbox"/>	Απουσία κατάλληλης υποδομής στο σχολείο μου (υπολογιστές, εξοπλισμός εικόνας, κ.τ.λ.)
<input type="checkbox"/>	Απουσία κατάλληλων δεξιοτήτων και γνώσης
<input type="checkbox"/>	Δεν θεωρώ ως αποτελεσματική τη χρήση της στην εκπαιδευτική διαδικασία
<input type="checkbox"/>	Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία / διερεύνηση πηγών

16. Γνωρίζετε παράδειγμα συναδέλφων σας που να έχουν χρησιμοποιήσει την ψηφιακή αφήγηση στην τάξη τους;

Ναι

Όχι

17. Ποια είναι η άποψή σας για την ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό μέσο;

Απολύτως αρνητική	Αρνητική	Ούτε αρνητική, ούτε θετική	Θετική	Απολύτως θετική

18. Θεωρείτε ότι η ψηφιακή αφήγηση:

	Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
Έχει παιδαγωγικά οφέλη					
Είναι εκτός της Ελληνικής πραγματικότητας					
Είναι δύσκολη στην υλοποίησή της για τους εκπαιδευτικούς					
Είναι δύσκολη στην υλοποίησή της για τους μαθητές					
Ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών					
Δημιουργεί προσωποποιημένη εμπειρία μάθησης					
Βοηθά στην ένταξη των μαθητών					
Επιβαρύνει το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού					
Προσφέρει αυξημένη μαθησιακή εμπλοκή					

19. Κατά πόσο πιστεύετε ότι τα παρακάτω αποτελούν εμπόδια για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγηση στο σχολείο σας;

	Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
Έλλειψη τεχνογνωσίας των εκπαιδευτικών					
Απουσία δυνατότητας ανάληψης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό					
Έλλιπής εξοικείωση εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ					
Έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού σχολείων					
Έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών					
Μη υποστηρικτική ηγεσία					
Έλλειψη πληροφόρησης για τις δυνατότητες επιμόρφωσης					
Έλλειψη επαγγελματικής κουλτούρας μάθησης					

20. Σε ποιόν βαθμό θεωρείτε ότι συμβάλει η ψηφιακή αφήγηση στις παρακάτω δεξιότητες:

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ενίσχυση / ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης (συλλογή, ανάλυση, κ.τ.λ.)					
Ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυμεσικών εφαρμογών (γραφή, ανάγνωση, ακουστική, θέαση, οπτικοποίηση)					
Ενίσχυση / Ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων (π.χ. δεξιότητες επεξεργασίας βίντεο)					
Ενίσχυση δεξιοτήτων επικοινωνίας / δικτύωσης					
Ενίσχυση / ανάπτυξη δεξιοτήτων παρουσίασης					

21. Σε ποιόν βαθμό θεωρείτε ότι συμβάλει η ψηφιακή αφήγηση στις παρακάτω διαστάσεις συνεργασίας:

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ενίσχυση συνεργασίας μεταξύ των μαθητών					
Ενίσχυση συνεργασίας των μαθητών με του εκπαιδευτικούς					
Ενίσχυση συνεργασίας των μαθητών με τους γονείς τους					
Ενίσχυση ενσυναίσθησης των μαθητών					
Ενίσχυση ικανότητας των μαθητών να διαχειρίζονται και να επιλύουν συγκρούσεις					

22. Σε ποιόν βαθμό θεωρείτε ότι συμβάλει η ψηφιακή αφήγηση στην δημιουργικότητα των μαθητών;

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Τους παρέχει το μέσο να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους					
Τους δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν τον εαυτό τους με τον δικό τους τρόπο					
Τους παρακινεί στη βιωματική απόδοση της γνώσης					
Τους ωθεί να πουν τη δική τους ιστορία με τρόπο που να τους εκφράζει ψυχικά και τους ικανοποιεί αισθητικά					

23. Σε ποιόν βαθμό θεωρείτε ότι η ψηφιακή αφήγηση ωθεί του μαθητές στα παρακάτω στοιχεία κριτικής σκέψης:

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ενίσχυση / ανάπτυξη κριτικής σκέψης					
Ενσωμάτωση πολλαπλής μάθησης					
Συνδυασμός γνώσεων					
Σύγκριση ή αντιπαράθεση ιδεών και εννοιών					
Διατύπωση εννοιών και συμπερασμάτων					

24. Θα επιθυμούσατε να μάθετε περισσότερα για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγηση στην εκπαίδευση;

Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ