



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
Π.Μ.Σ. «ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Οικοδόμηση ιστορικής γνώσης και εξερεύνηση του αρχαίου αθηναϊκού κόσμου  
με την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική αξιοποίηση της διαδραστικής ψηφιακής  
αφήγησης «Αρχαία Αθήνα»*

# Αρχαία Αθήνα The e-Learning Edition



### ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΦΟΙΤΗΤΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΜΠΑΡΔΑΚΗΣ ΜΑΡΙΟΣ - ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 216040

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- 1) ΚΥΝΗΓΟΣ ΧΡΟΝΗΣ (Επιβλέπων καθηγητής)
- 2) ΣΜΥΡΝΑΙΟΥ ΖΑΧΑΡΟΥΛΑ
- 3) ΜΑΚΡΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΑΘΗΝΑ 2020

## **Ευχαριστίες**

Ευχαριστώ πολύ όλους τους καθηγητές μου αλλά και όλους όσους συμμετείχαν στην έρευνα για την πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχαν στην προσπάθειά μου να ολοκληρώσω την εργασία.



## **ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινωνική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

### **Ο ΔΗΛΩΝ**

**Όνοματεπώνυμο:** Μπαρδάκης Μάριος - Απόστολος

**Αριθμός Μητρώου:** 216040

**Υπογραφή:** Μπαρδάκης Μάριος

## Περίληψη

Για την παρούσα διπλωματική εργασία δημιουργήθηκε στο πλαίσιο μιας έρευνας σχεδιασμού μια διαδραστική ψηφιακή αφήγηση ιστοριών με την επωνυμία «Αρχαία Αθήνα», σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστούν πάγια προβλήματα που έχουν παρατηρηθεί κατά τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν τα αποτελέσματα της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής αξιοποίησης αυτού του λογισμικού. Για να γίνει αυτό συλλέχθηκαν ποσοτικώς και ποιοτικώς αναλυόμενα δεδομένα, μέσω ερωτηματολογίων και ημιδομημένων συνεντεύξεων από ένα δείγμα 10 αποφοίτων λυκείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ενθαρρυντικά, καθώς α) ενισχύθηκε η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω διαδραστικών επιλογών που ενσωματώθηκαν, β) η ψηφιακή αφήγηση συνέβαλε στην οικοδόμηση νέας ιστορικής γνώσης από τους εκπαιδευόμενους, γ) η πλειοψηφία των συμμετεχόντων προτίμησε αυτόν τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος Ιστορίας έναντι του παραδοσιακού και δ) παρατηρήθηκαν ελάχιστα τεχνικά προβλήματα στην εκπαιδευτική αξιοποίηση του λογισμικού. Τέλος, γίνονται κάποιες προτάσεις βελτιώσεων και επεκτάσεων, προκειμένου οι ατέλειες και τα προβλήματα που διαπιστώθηκαν στην ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα» να ελαχιστοποιηθούν σε μελλοντική εκπαιδευτική αξιοποίησή της.

## Λέξεις – κλειδιά

Οικοδόμηση ιστορικής γνώσης, διαδραστική ψηφιακή αφήγηση ιστοριών, διδασκαλία αρχαίας Ιστορίας, διδακτική Ιστορίας, έρευνα σχεδιασμού, παιχνιδοποίηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

## **Abstract**

For the current master thesis, an interactive digital storytelling platform named “Ancient Athens” was created in the context of a design research, in an attempt to confront chronic issues that have been observed in the conventional way of teaching History. The main objective of this research is to examine the educational results of the distance utilization of this software. In order to do that, quantitative and qualitative data were collected through questionnaires and semi-structured interviews, with a sample of 10 high school graduates. The results of the research were encouraging, as a) the student activation throughout the course was boosted through interactive choices that were included, b) the software contributed to the construction of new historical knowledge by the participants, c) the majority of the participants preferred this way of learning History instead of the conventional one, and d) very few technical issues were observed in the educational utilization of the software. Lastly, a few corrections and extensions are suggested to eliminate the issues and imperfections that were observed in the digital storytelling platform “Ancient Athens” for future educational applications.

## **Key – words**

Constructing historical knowledge, interactive digital storytelling, IDS, teaching ancient history, history didactics, design research, gamification, e-learning, digital learning.

# Περιεχόμενα

<b>1. Εισαγωγή</b>	9
<b>2. Θεωρητικό πλαίσιο</b>	10
2.1 Διδακτική Ιστορίας	10
2.1.1 Διαπιστωμένα προβλήματα διδακτικής Ιστορίας	10
2.1.2 Αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας	11
2.1.3 Θέμα εστίασης	12
2.1.3.1 Εισαγωγή	12
2.1.3.2 Αρχαία Αθηναϊκή κοινωνία	14
2.1.3.2.1 Αθηναίοι Πολίτες	15
2.1.3.2.2 Αθηναίες	16
2.1.3.2.3 Δούλοι	17
2.1.3.3 Αξιοποίηση ιστορικών πληροφοριών στην διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα»	21
2.2 Ψηφιακή Αφήγηση Ιστοριών	21
2.2.1 Ορισμός	21
2.2.2 Θετικές και Αρνητικές πλευρές στην Εκπαίδευση	24
2.3 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	27
2.3.1 Ορισμός	27
2.3.2 Είδη	28
2.3.3 Ιστορική εξέλιξη	31
2.3.4 Σύγκριση με παραδοσιακή εκπαίδευση	33
2.3.5 Αξιοποίηση στην διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα»	35
2.4 Παιχνιδοποίηση	37
2.4.1 Ορισμός και διαφορές με την μάθηση μέσω παιχνιδιών	37
2.4.2 Θετικές και αρνητικές πλευρές στην Εκπαίδευση	38
2.4.3 Λειτουργία ανατροφοδότησης	40
2.4.4 Αξιοποίηση στην ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα»	41
2.5 Παιχνίδι ρόλων	42
2.5.1 Ορισμός	42
2.5.2 Σύγκριση με προσομοιώσεις και παιχνίδια (Games)	43
2.5.3 Θετικές και αρνητικές πλευρές	45

2.5.4 Ψηφιακά και ζωντανής δράσης παιχνίδια ρόλων	48
2.5.5 Ρόλος εκπαιδευτικού	50
2.5.6 Αξιοποίηση στην διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα»	51
<b>3. Εκπαιδευτικό Λογισμικό</b>	<b>53</b>
3.1 Η διαδραστική ψηφιακή ιστορία «Αρχαία Αθήνα»	53
3.2 Λογισμικό σχεδιασμού και ανάπτυξης της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας «Αρχαία Αθήνα»	58
3.2.1 Vyond	58
3.2.2 Articulate Storyline	60
3.3 Προστιθέμενη παιδαγωγική αξία	63
<b>4. Μεθοδολογία Έρευνας</b>	<b>65</b>
4.1 Εισαγωγή	65
4.2 Είδος έρευνας	65
4.3 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	66
4.4 Δειγματοληψία και πλαίσιο έρευνας	67
4.5 Εργαλεία διεξαγωγής έρευνας και τρόπος συλλογής δεδομένων	68
<b>5. Αποτελέσματα</b>	<b>70</b>
5.1 Εισαγωγή	70
5.2 Ενίσχυση της εμπλοκής των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία	71
5.3 Συμβολή σε οικοδόμηση ιστορικής γνώσης	73
5.4 Σύγκριση με ένα παραδοσιακό μάθημα Ιστορίας και προτίμηση εκπαιδευόμενων	76
5.5 Δυσκολίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική αξιοποίηση	81
<b>6. Συμπεράσματα - Συζήτηση</b>	<b>83</b>
6.1 Ενίσχυση της εμπλοκής των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία	83
6.2 Συμβολή σε οικοδόμηση ιστορικής γνώσης	84
6.3 Σύγκριση με ένα παραδοσιακό μάθημα Ιστορίας και προτίμηση εκπαιδευόμενων	85
6.4 Δυσκολίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική αξιοποίηση	86
<b>7. Μελλοντικές διορθώσεις, προσθήκες και επεκτάσεις</b>	<b>87</b>
7.1 Προσθήκη Ιστορικών πληροφοριών	87
7.1.1 Δημιουργία χαρακτήρα Μέτοικου	87

7.1.2 Δημιουργία δίπολου Αθήνας - Σπάρτης	88
7.2 Υιοθέτηση περισσότερων στοιχείων παιχνιδοποίησης	89
7.3 Ενσωμάτωση φυσικών φωνών	90
7.4 Βελτίωση εμπειρίας χρήστη	90
<b>8. Βιβλιογραφία</b>	91
<b>9. Παράρτημα</b>	99
9.1 Σχεδιασμός ψηφιακής αφήγησης	99
9.1.1 Δομή	99
9.1.2 Σχεδιαστικός πίνακας ιστορίας	100
9.2 Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις	111



# 1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο αυτής της διπλωματικής εργασίας κατασκευάστηκε εκ του μηδενός μια διαδραστική ψηφιακή ιστορία με τίτλο «Αρχαία Αθήνα», προκειμένου να αξιοποιηθεί από εκπαιδευτικούς ως βοηθητικό και συνοδευτικό εκπαιδευτικό εργαλείο κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τα αποτελέσματα της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής αξιοποίησης της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας «Αρχαία Αθήνα».

Η παρούσα εργασία έχει χωριστεί σε συνολικώς εννέα επιμέρους ενότητες που περιλαμβάνουν με τη σειρά τους αρκετές υποενότητες. Στην πρώτη ενότητα γίνεται μια σύντομη εισαγωγή στη δομή της εργασίας και την γενικότερη σκοπιμότητα της έρευνας. Στην δεύτερη ενότητα αναπτύσσεται αναλυτικά το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίχτηκε ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα». Γίνονται λοιπόν εκτενείς αναφορές στην διδακτική της Ιστορίας και τον συνδυασμό της με τις νέες τεχνολογίες, στην ψηφιακή αφήγηση ιστοριών, στις αρχαίες ελληνικές κοινωνίες, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στην παιχνιδοποίηση και το εκπαιδευτικό παιχνίδι ρόλων. Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικώς όλες οι λειτουργικότητες της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα», ενώ γίνεται λόγος και στο εκπαιδευτικό λογισμικό που αξιοποιήθηκε κατά τη δημιουργία της. Στην τέταρτη ενότητα περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, όπου γίνονται αναφορές στον σκοπό της έρευνας, την δειγματοληψία, την διαδικασία συλλογής δεδομένων αλλά και τα εργαλεία διεξαγωγής της έρευνας. Στην πέμπτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, ενώ στην έκτη ενότητα εξάγονται τα συμπεράσματα της διεξαχθείσας έρευνας. Στην έβδομη ενότητα έχουν συμπεριληφθεί οι σκέψεις για διορθώσεις, μελλοντικές προσθήκες ή και επεκτάσεις του λογισμικού. Η όγδοη ενότητα αποτελεί τη βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της διπλωματικής αυτής εργασίας. Εν κατακλείδι, στην ένατη ενότητα έχει συμπεριληφθεί ένα παράρτημα, όπου μπορεί κανείς να βρει τον σχεδιαστικό πίνακα ιστορίας (Storyboard) της ψηφιακής αφήγησης αλλά και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις που διεξήχθησαν για χάριν αυτής της έρευνας.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1 Διδακτική Ιστορίας

#### 2.1.1 Διαπιστωμένα προβλήματα διδακτικής Ιστορίας

Το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί παραδοσιακά ένα από τα μαθήματα που εκτιμούν λιγότερο οι μαθητές (Assante Perrotta & Haeussler Bohan, 2013; Fielding, 2005). Η απέχθεια ή ακόμη και το μίσος των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας έχει παρατηρηθεί πως συμβαίνει επειδή, κατά κανόνα, στα μαθήματα ιστορίας απαιτείται από τους μαθητές να θυμούνται υπερβολικά πολλές λεπτομέρειες, λίστες ονομάτων, χρονολογιών και γενικότερα πληροφορίες που δεν τους ενδιαφέρουν ή τους φαίνονται αχρείαστες στην καθημερινότητά τους (Fielding, 2005). Όσον αφορά στις αμέτρητες παρεχόμενες από τους εκπαιδευτικούς πληροφορίες, θα ήταν καλό να σκεφτούμε πως *οι μαθητές είναι πιθανότερο να ενδιαφέρονται για αυτά που μαθαίνουν και να είναι πιο πρόθυμοι να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες αν αυτά αντανακλούν καταστάσεις της πραγματικής ζωής* (Κασιμάτη & Παπαγεωργίου, 2013). Ένας άλλος λόγος που αρκετοί μαθητές αντιπαθούν το μάθημα της ιστορίας είναι η παθητική στάση που αναγκάζονται οι μαθητές να πάρουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αφού τις περισσότερες φορές οι καθηγητές / δάσκαλοι ιστορίας τους βομβαρδίζουν με πληροφορίες σε μορφή κειμένου διατηρώντας οι ίδιοι τον μοναδικό ενεργό ρόλο στο μάθημα (Fielding, 2005), ενώ στην καλύτερη των περιπτώσεων επιστρατεύονται από τους εκπαιδευτικούς επεξηγηματικού τύπου συνοδευτικές εικόνες που δεν είναι αρκετές. Άλλωστε, έχει επισημανθεί αρκετές φορές (Fielding, 2005; Βλάχου, Λαφάρα, & Τζώρτζης, 2011; Κασιμάτη & Παπαγεωργίου, 2013) πως το κλειδί για να κερδίσει ένας καθηγητής ιστορίας τους μαθητές του είναι να τους δώσει έναν πιο ενεργό ρόλο – να τους εμπλέξει στην διαδικασία της μάθησης με έναν ουσιαστικό τρόπο.

## 2.1.2 Αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας

Η συμβολή των νέων τεχνολογιών προς την κατεύθυνση της ενεργοποίησης / εμπλοκής των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα μεγάλο θέμα προς συζήτηση (Assante Perrotta & Haeussler Bohan, 2013; Mills, 2019; Shep, Mckinley, & Shehan, 2013). Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως θα ήταν γόνιμο να υπάρξει μια ισορροπία ανάμεσα στην παραδοσιακή μετωπική διάλεξη και τις νέες στρατηγικές ενεργοποίησης των εκπαιδευόμενων (Assante Perrotta & Haeussler Bohan, 2013). Η χρήση ψηφιακών εργαλείων μπορεί να βοηθήσει ποικιλοτρόπως τους εκπαιδευτικούς συνεισφέροντας στην ιστορική σκέψη, στην οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης, στη δημιουργία φρέσκων ερωτήσεων, στην πρόκληση αναστοχαστικών ερωτημάτων των μαθητών και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Shep et al., 2013). Η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών σε ένα μάθημα ιστορίας δύναται ακόμη να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς σημαντικές ευκαιρίες για την ενεργοποίηση των μαθητών τους. Για να λάβει χώρα όμως η ενεργοποίηση των μαθητών θα πρέπει οι νέες τεχνολογίες να αξιοποιηθούν με μεθοδικό και εποικοδομητικό τρόπο. Αυτό που γενικότερα παρατηρείται είναι να αξιοποιείται η τεχνολογία από τους εκπαιδευτικούς κυρίως στην διαχείριση της τάξης ή την επικοινωνία, την πληροφόρηση και την αναζήτηση πληροφοριών ή και κοινοποίησή τους. Αυτή η περιορισμένου τύπου χρήση των νέων τεχνολογιών συμβαίνει κυρίως λόγω έλλειψης εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την τεχνολογία (Shep et al., 2013), στενά χρονικά περιθώρια στη χρήση τους και έλλειψη της απαραίτητης τεχνικής υποστήριξης.

Ένας ιδανικός τρόπος εμπλοκής των εκπαιδευόμενων σε ένα μάθημα ιστορίας είναι η αξιοποίηση των βίντεο (Chong & Smith, 2017; Fielding, 2005). Η επιστράτευση των βίντεο επισημαίνει ο Fielding (2005) έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τους μαθητές να οπτικοποιήσουν ή οραματιστούν μια ολόκληρη εποχή ή ένα συγκεκριμένο/μεμονωμένο συμβάν. Αυτό συμβαίνει επειδή οι ιστορικές ταινίες/ντοκιμαντέρ/κινούμενα σχέδια έχουν τη

δυνατότητα να συνδυάζουν οπτικοακουστικό υλικό με πολύ χρήσιμες ιστορικού τύπου πληροφορίες, ενώ κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών αξιοποιώντας ιστορίες/αφηγήσεις επιτρέποντάς τους να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους. Δεν αποτελούν βεβαίως πανάκεια. Τις περισσότερες φορές τα βίντεο αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς με τέτοιο τρόπο που διατηρούν τους εκπαιδευόμενους σε κατάσταση παθητικής μάθησης προσφέροντάς τους για άλλη μια φορά τον ρόλο του παρατηρητή.

Ένας τρόπος να αποφευχθεί η παθητικότητα των εκπαιδευόμενων στη σχολική τάξη είναι η επιστράτευση της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης (Weiß & Müller, 2008). Οι διαδραστικές ψηφιακές αφηγήσεις έχουν τη δυνατότητα να εμπλέξουν ενεργά τους εκπαιδευόμενους, ενώ παράλληλα τους προσφέρουν πολύτιμο και από ιστορικής άποψης οπτικοακουστικό υλικό. Βέβαια τα διαδραστικά βίντεο επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους συνήθως έναν μικρό βαθμό ελέγχου της ροής της ιστορίας και κάποιων επιλογών, η λεγόμενη πολυμεσική διάδραση (multimedia interactivity) (Chong & Smith, 2017). Συνήθως αυτή έγκειται στο πάτημα από τους εκπαιδευόμενους των κουμπιών του ποντικιού ή της οθόνης (touch screen) του χρήστη. Οι ερευνητές (Chong & Smith, 2017) διαχωρίζουν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες/επίπεδα τους τύπους διαδράσεων σε ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον: χαμηλή, μέση και υψηλή (low, moderate, high). Η πιο συνηθισμένη χαμηλού επιπέδου διάδραση είναι η δυνατότητα του χρήστη να ελέγχει την ταχύτητα ροής της εκπαίδευσης έχοντας τη δυνατότητα να προχωράει μπροστά ή πίσω όποτε αυτός επιθυμεί. Χαμηλή-μέση διάδραση βρίσκει κανείς συνήθως σε μαθήματα με χρήση πολυμέσων (ήχος / βίντεο / εικόνες / ερωτήσεις / μενού / διαδραστικές επιλογές) που αξιοποιούνται συνοδευτικά στην σχολική τάξη. Υψηλού επιπέδου διαδραστικότητα μπορεί κανείς να εντοπίσει σε περιβάλλοντα εικονικής ή επαυξημένης πραγματικότητας (Virtual Reality & Augmented Reality – AR & VR) ή και σε ψηφιακά παιχνίδια, όπου τα πάντα καθορίζονται από τις επιλογές του χρήστη/εκπαιδευόμενου.

## 2.1.3 Θέμα εστίασης

### 2.1.3.1 Εισαγωγή

Με τη βοήθεια των μεγάλων ιστορικών της αρχαιότητας (Ηρόδοτος, Θουκυδίδης, Ξενοφών, Πλούταρχος κ.α.), αλλά και μικρότερου βεληνεκούς ελάσσονων ιστορικών, γνωρίζουμε αρκετές πληροφορίες για τα σημαντικότερα γεγονότα της αρχαιότητας (ιδίως μετά τον 5<sup>ο</sup> αι. π.Χ.) στον ελλαδικό χώρο, όπως οι διάφοροι πόλεμοι, οι συμμαχίες μεταξύ πόλεων-κρατών, η εξωτερική πολιτική τους, οι οικονομικές συναλλαγές κ.α. Ένα θέμα στο οποίο δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον εκπαιδευτικό αλλά και στον ακαδημαϊκό τομέα, αν και έχει, κατά τη γνώμη μου πάντα, μεγάλο ενδιαφέρον, είναι οι κοινωνική δομή των αρχαιοελληνικών πόλεων. Στην επίσημη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια υπάρχουν βέβαια κεφάλαια αφιερωμένα στην κοινωνική δομή των αρχαιοελληνικών πόλεων (βλ. υποσημειώσεις για κεφάλαια Αρχαίας Ιστορίας Δημοτικού<sup>1</sup>, Γυμνασίου<sup>2</sup> και Λυκείου<sup>3</sup> στα οποία αναπτύσσεται κατά κάποιον τρόπο το στοχευμένο στη διπλωματική εργασία αυτή θέμα). Στο συγκεκριμένο θέμα όμως δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία και συνήθως προσπερνάται σχετικώς εύκολα από τους εκπαιδευτικούς. Κατά τη γνώμη μου, ωστόσο, αξίζει να εμβαθύνει κανείς σε αυτό το κρίσιμο θέμα για να γνωρίσει σε μεγαλύτερο βαθμό την κοινωνική διαστρωμάτωση κάποιων τουλάχιστον πόλεων-κρατών που έπαιξαν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ελληνική αρχαιότητα. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να έρθουμε πιο κοντά στις αρχαιοελληνικές κοινωνίες, μπορούμε να προσπαθήσουμε να καταλάβουμε τις ανάγκες κάθε κοινωνικής τάξης, αλλά και να γνωρίσουμε λίγο περισσότερο τις ρίζες μας. Αντί να προσπερνάμε την καρδιά της ελληνικής αρχαιότητας - που κατά τη γνώμη μου δεν είναι άλλη από τους καθημερινούς ανθρώπους – μπορούμε να

---

<sup>1</sup> **Ιστορία Δ' Δημοτικού – Στα αρχαία χρόνια:** Ενότητα 2η: Αρχαϊκά χρόνια, Κεφάλαια 10 (Σπάρτη: Η κοινωνία και το πολίτευμα), 11 (Σπάρτη: Η ζωή στην Πόλη), 21 (Το πολίτευμα και η κοινωνία της Αθήνας στα χρόνια του Περικλή), 22 (Η καθημερινή ζωή και η εκπαίδευση των Αθηναίων). – Πηγή: Ψηφιακό σχολείο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-D103/100/809,2954/>

<sup>2</sup> **Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου:** Κεφάλαιο Δ, Ενότητες: 3 (Η Σπάρτη), 4 (Αθήνα: Από τη βασιλεία στην αριστοκρατία), 5 (Αθήνα: Πορεία προς τη Δημοκρατία). – Πηγή: Ψηφιακό σχολείο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A105/29/4979,22693/>

<sup>3</sup> **Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου Α' Γενικού Λυκείου:** Κεφάλαιο ΙΙ, Ενότητες 2.2 (Αρχαϊκή εποχή), 2.3 (Κλασική εποχή). – Πηγή: Ψηφιακό σχολείο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A102/45/304,21970/>

αποπειραθούμε να τους γνωρίσουμε σε μεγαλύτερο βαθμό. Ίσως αν εστιάσουν οι εκπαιδευτικοί / φιλόλογοι που διδάσκουν Αρχαία Ιστορία, από τις τάξεις του Δημοτικού έως και εκείνες του Λυκείου, σε πιο προσιτά στον μαθητή ζητήματα, όπως η καθημερινότητα των αρχαίων Ελλήνων (αντί π.χ. για την αρχιτεκτονική των ναών, τις χρονολογίες διεξαγωγής μαχών κ.α.) το μάθημα να γίνει πιο ενδιαφέρον, βιωματικό και ψυχαγωγικό για τους μαθητές. Αν γνωρίσουν καλύτερα τους ανθρώπους, τότε ίσως οι μαθητές να ενδιαφερθούν και για πιο εξεζητημένα και περίπλοκα πολιτισμικά θέματα, όπως η αρχιτεκτονική, η αρχαιοελληνική γραμματεία, το θέατρο κ.α.

### 2.1.3.2 Αρχαία Αθηναϊκή κοινωνία

Καταρχάς, όπως παρατηρούν ερευνητές (Mossé & Schnapp - Gourbeillon, 2010), η απουσία αριθμητικών δεδομένων αποκλείει κάθε «κοινωνιολογία» της αρχαίας ελληνικής πόλης. Μέσα όμως από τη λογοτεχνία, τα θεατρικά έργα, τους ρητορικούς λόγους, τα ιστορικά έργα και άλλες πηγές είμαστε σε θέση να διαμορφώσουμε μια σχετικώς ασφαλής εικόνα για το πώς ήταν οργανωμένες οι αρχαιοελληνικές κοινωνίες από τον 8<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. και εξής. Η διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα» εστιάζει στην κοινωνική δομή μιας εκ των ισχυρότερων πόλεων-κρατών και σίγουρα την επιδραστικότερη της κλασικής αρχαιότητας (5<sup>ο</sup> - 4<sup>ο</sup> αι. π.Χ.) που δεν είναι άλλη από την Αθήνα.

Αυτό συμβαίνει επειδή η αθηναϊκή κοινωνία είναι εκείνη για την οποία έχουμε τις περισσότερες πληροφορίες μέσω των θεατρικών / ιστορικών / ρητορικών / λογοτεχνικών και φιλοσοφικών έργων της εποχής που αποκαλύπτουν, εκτός των άλλων, και την καθημερινή ζωή των Αθηναίων. Το πρώτο που ίσως θα είχε νόημα να αναφερθεί είναι ο σαφής διαχωρισμός (και για τους ίδιους τους κάτοικους των Αθηνών) του πληθυσμού της Αττικής σε τρεις ομάδες που είναι οι πολίτες, οι μέτοικοι και οι δούλοι (Mossé & Schnapp - Gourbeillon, 2010).

### 2.1.3.2.1 Αθηναίοι Πολίτες

Αθηναίος πολίτης (κατά την μεγαλύτερη διάρκεια της κλασικής αρχαιότητας) ονομαζόταν ο Αθηναίος άνδρας που έχει συμπληρώσει το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας του, του οποίου και οι δύο γονείς κατάγονταν από την Αθήνα. Αυτός ο ορισμός βέβαια ήταν κάπως ευμετάβλητος καθώς, ανάλογα με τις ανάγκες του αθηναϊκής πόλης – κράτους (π.χ. ανάγκη για στρατεύσιμους πολίτες εν καιρώ πολέμου), τα κριτήρια για να θεωρηθεί κάποιος πολίτης άλλαζαν κατά καιρούς. Πολίτες πάντως δεν θεωρούνταν σε καμία χρονική περίοδο της ελληνικής αρχαιότητας οι γυναίκες και τα παιδιά. Θεωρητικώς και σύμφωνα με τον νόμο όλοι οι πολίτες των Αθηνών ήταν ίσοι. Στην πράξη όμως υπήρχαν μεταξύ τους μεγάλες διαφορές που κυρίως είχαν να κάνουν με την καταγωγή τους και τα περιουσιακά τους στοιχεία (Mossé & Schnapp - Gourbeillon, 2010). Η διαφορά καταγωγής έγκειται κυρίως στην υπερηφάνεια ορισμένων Αθηναίων πως κατάγονταν από αριστοκρατικό γένος. Όσο όμως περνούν τα χρόνια η καταγωγή παίζει όλο και μικρότερη σημασία. Από την άλλη, οι ανισότητες που συνδέονταν με την περιουσία ήταν φανερές λόγω της ύπαρξης φορολογικών τάξεων. Γενικότερα, οι αρχαίοι συγγραφείς κάνουν λόγο για «πλούσιους» και «φτωχούς» πολίτες. Η κοινωνική θέση του κάθε Αθηναίου πολίτη καθοριζόταν ανεπισημώς από τον αριθμό δούλων που είχε στη δούλεψή του (Driscoll, 2014). Πλούσιοι πολίτες ήταν οι Αθηναίοι που δεν είχαν ανάγκη να δουλέψουν και συνήθως ζούσαν από τα εισοδήματα της ακίνητης περιουσίας τους, τα εργαστήρια των δούλων τους ή από τόκους ναυτιλιακών και άλλων δανείων. Αντιθέτως, οι φτωχοί πολίτες, που ήταν και η πλειοψηφία του αθηναϊκού πληθυσμού, ήταν εκείνοι που εργάζονταν σχεδόν όλη την ημέρα στα εργαστήρια ή στα πλοία ή στο λιμάνι (πολλές φορές πλάι σε δούλους) προκειμένου να παρέχουν τα απαραίτητα στον εαυτό τους και την οικογένειά τους.

Εκτός από τα χρήματα που εξασφάλιζαν οι φτωχότεροι Αθηναίοι πολίτες μέσω της εργασίας τους, μπορούσαν (κατά περιόδους) να πάρουν *μισθούς* συμμετέχοντας στα δικαστήρια, ή τα λεγόμενα *θεωρικά* παρακολουθώντας θεατρικές παραστάσεις. Αυτά τα χρήματα αποτελούσαν ένα σημαντικό οικονομικό συμπλήρωμα που οι περισσότεροι φτωχοί πολίτες αναζητούσαν –

ιδιαίτερως τις δύσκολες οικονομικά εποχές (π.χ. κατά τη διάρκεια πολέμων). Το λαϊκό δικαστήριο ή δικαστήριο της Ηλιαίας προσέφερε στους ηλιαστές δικαστές έναν δικαστικό μισθό έχοντας ως προϋπόθεση συμμετοχής κάποιου στο δικαστικό σώμα να είναι Αθηναίος πολίτης και να είναι *τουλάχιστον 30 ετών, να μην είναι οφειλέτης του δημοσίου και να μην έχει καταδικαστεί ως άτιμος* (Καραμπάτσου, 2018). Με αυτόν τον τρόπο δικαστική εξουσία ασκούσαν οι Αθηναίοι πολίτες ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης / οικονομικής κατάστασης και άλλων κριτηρίων. Το λαϊκό δικαστήριο μπορεί να εκδίκασε υποθέσεις δημοσίου και ιδιωτικού συμφέροντος και ως δικαστικό σώμα μπορεί να είχε από 6.000 (ολομέλεια) έως 201 δικαστές (επιμέρους τμήματα), αναλόγως την βαρύτητα της υπόθεσης και τον δημόσιο ή ιδιωτικό χαρακτήρα της δίκης (Καραμπάτσου, 2018).

#### 2.1.3.2.2 Αθηναίες

Καταρχάς θα έπρεπε ίσως να ξεκαθαριστεί εκ των προτέρων πως οι πληροφορίες που έχουμε για τη ζωή των γυναικών, γενικότερα στον αρχαιοελληνικό κόσμο, αλλά και στην Αθήνα είναι αρκετά περιορισμένες και πάντοτε προέρχονται από χείλη ανδρών συγγραφέων. Σε γενικές γραμμές η ζωή των Αθηναίων γυναικών δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σε καμία περίπτωση ευχάριστη (O Pry, 2012). Οι Αθηναίες δεν είχαν κανένα πολιτικό δικαίωμα και ελάχιστες δυνατότητες κινητικότητας. Ζούσαν τις περισσότερες φορές στους γυναικωνίτες και απομονωμένες στο σπίτι χωρίς να αποτελούν το σώμα των πολιτών. Από το σπίτι / δωμάτιό τους είχαν τη δυνατότητα και υποχρέωση να ελέγχουν τα του οίκου τους και να δίνουν οδηγίες στους δούλους (που πιθανόν είχε ο οίκος). Βασική τους ευθύνη (και λόγος ύπαρξης) ήταν η αναπαραγωγή και ανατροφή των παιδιών. Γενικότερα οι γυναίκες είχαν πολύ μικρή επαφή με τον κοινωνικοπολιτικό κόσμο των ανδρών (Bamanie, 2016). Αυτό βέβαια ίσχυε για την πλειοψηφία των Αθηναίων γυναικών, αλλά όχι για όλες τους. Κάποιες Αθηναίες αναλάμβαναν διάφορα θρησκευτικά καθήκοντα και είχαν έτσι τη δυνατότητα να κινούνται πιο ελεύθερα. Αυτές συνήθως ήταν οι πλουσιότερες που δεν δούλευαν στην αγορά ή στους αγρούς (Bamanie, 2016). Μια άλλη κατηγορία γυναικών που θα μπορούσαμε να πούμε



πως «απολάμβαναν» κάποια ελευθερία ήταν οι πόρνες ή εταίρες που συνήθως ήταν καλύτερα μορφωμένες από τις Αθηναίες συζύγους και μπορούσαν να συμμετέχουν σε διαλόγους ή συμπόσια διατηρώντας μια κάποια ελευθερία κινήσεων. Οι εταίρες όμως δεν έπαιναν να είναι σεξουαλικά αντικείμενα των ανδρών, ιδιότητα που τους έδινε αυτήν την ελευθερία κινήσεων στις διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες. Οι περισσότερες Αθηναίες αποκτούσαν πολύ βασικές γνώσεις γενικής Παιδείας χωρίς να πάνε σε επίσημο σχολείο (συνήθως εκπαιδεύονταν άτυπα από γονείς ή, στην καλύτερη περίπτωση, ιδιωτικούς παιδαγωγούς). Οι Αθηναίες παντρεύονταν κάπου ανάμεσα στις ηλικίες 14-18 έτη και οι άντρες τους γύρω στα 30 (Blundell, 1995). Η μέση Αθηναία συνήθως εργαζόταν στους αγρούς μαζί με τους δούλους και τις δούλες της ή στην αγορά πουλώντας διάφορα αγαθά, όπως ψωμί, λαχανικά κ.α. (Bamanie, 2016).

Οι Αθηναίες ανήκαν στον οίκο από τον οποίο προέρχονταν και περνούσαν από την «κατοχή» / «κηδεμονία» του πατέρα σε εκείνη του συζύγου (Blundell, 1995). Υπό αυτήν την έννοια, θα μπορούσε να ειπωθεί πως από νομική άποψη οι Αθηναίες ήταν μονίμως «ανήλικες» (Mossé & Schnapp - Gourbeillon, 2010). Οι Αθηναίες δεν μπορούσαν να συμμετάσχουν οι ίδιες σε μια δίκη ως μάρτυρες ή ενάγουσες (O Pry, 2012), αλλά αντιπροσωπεύονταν από τα αρσενικά μέλη της οικογένειάς τους (π.χ. σύζυγο, πατέρα, θείο κ.λπ.). Επιπλέον, δεν είχαν την δυνατότητα κατοχής ιδιοκτησίας στον όνομά τους. Είχαν ένα υποτυπώδες δικαίωμα «ιδιοκτησίας», διατηρώντας ρούχα, κοσμήματα κ.α. τα οποία όμως ο «κύριός» τους (πατέρας / σύζυγος κ.ο.κ.) μπορούσε να κάνει ό,τι ήθελε. Ακόμη οι Αθηναίες είχαν άτυπο δικαίωμα στην προίκα που θα έδινε ο πατέρας τους σε αυτές, αλλά, πρακτικώς, ο επόμενος κύριός τους (δηλαδή ο σύζυγος) αναλάμβανε τη διαχείριση αυτής της προίκας (Blundell, 1995).

#### 2.1.3.2.3 Δούλοι

Οι δούλοι αποτελούσαν περίπου το 1/3 (με αυξομειώσεις του ποσοστού κατά περιόδους) του πληθυσμού της Αττικής. Υπολογίζεται δηλαδή πως περίπου 80.000 – 100.000 δούλοι ζούσαν και εργάζονταν στην Αττική (Driscoll,

2014; Mossé & Schnapp - Gourbeillon, 2010) κατά την κλασική περίοδο (480 - 323 π.Χ.). Η ανάπτυξης της δουλείας ήταν σε απόλυτη αναλογία με την ανάπτυξη της δημοκρατίας στην αρχαία Αθήνα. Οι δούλοι δεν είχαν κανένα πολιτικό δικαίωμα και είχαν χάσει παντελώς την ελευθερία τους. Οι δούλοι ήταν πρακτικώς σαν αντικείμενα, ενώ οι Αθηναίοι που είχαν μετατραπεί σε δούλοι λόγω χρεών ήταν σε πολύ μεγάλο βαθμό ατιμασμένοι από τους συμπολίτες τους. Υπήρχαν πάντοτε και εξαιρέσεις κάποιων δούλων που γίνονταν αρχισκλάβοι και ζούσαν κάπως καλύτερα, αλλά για έναν τέτοιο υπήρχαν πολλοί περισσότεροι που πέθαιναν κυριολεκτικά στη δουλειά. Οι περισσότεροι δούλοι κερδίζονταν ως λάφυρα από πολέμους με άλλους λαούς. Μπορεί βέβαια να προέρχονταν από σκλαβοπάζαρα που υπήρχαν στον τότε γνωστό κόσμο (Μ. Ασία, Αφρική, Αττική κ.α.). Τα παιδιά των σκλάβων γεννιούνταν σε καθεστώς δουλείας και κάποιες φορές Αθηναίοι πολίτες που αντιμετώπιζαν οικονομικά προβλήματα μπορεί να πουλούσαν τα παιδιά τους ως δούλους για να ξεχρεώσουν και να μην μετατραπούν οι ίδιοι σε σκλάβοι (Driscoll, 2014). Οι Αθηναίοι πολίτες είχαν για βοηθούς δούλους σε όλες τις καθημερινές δραστηριότητες (από την καλλιέργεια των αγρών και την εκμετάλλευση των ορυχείων, μέχρι το εμπόριο και τη βιοτεχνία). Για τους Αθηναίους οι δούλοι δεν ήταν ελεύθεροι άνθρωποι, αλλά ιδιόκτητα αντικείμενα. Ακόμα και μια φτωχή αθηναϊκή οικογένεια είχε από έναν έως τρεις δούλους. Οι πιο πλούσιες οικογένειες πάλι μπορεί να είχαν στην κατοχή τους εκατοντάδες δούλους – μπορεί και χίλιους. Αρκετοί δούλοι δούλευαν στα σπίτια των αφεντικών τους ή στους αγρούς τους. Άλλοι πάλι στα ορυχεία ή τα εργαστήρια, ή ακόμα και σε οίκους ανοχής του λιμανιού. Αξίζει να σημειωθεί πως κάποιες οικογένειες νοίκιαζαν τους δούλους τους σε άλλους Αθηναίους προκειμένου να εξασφαλίσουν χρήματα (Driscoll, 2014). Τα παιδιά ή οι έφηβοι σκλάβοι αναλάμβαναν τις πιο ελαφριές εργασίες συγκριτικά πάντα με εκείνες που αναλάμβαναν οι ενήλικοι σκλάβοι. Οι σκλάβοι δεν λάμβαναν καμία επίσημη εκπαίδευση. Ωστόσο, αρκετοί σκλάβοι μάθαιναν διάφορες δεξιότητες από τον αφέντη τους (ή τις είχαν ήδη πριν περάσουν σε καθεστώς δουλείας) προκειμένου να εξειδικευτούν σε κάποιου είδους εργασία. Κάποιοι λίγοι ασχολούνταν με τα οικονομικά ζητήματα καθώς για τους περισσότερους Αθηναίους πολίτες αυτά θεωρούνταν ασχολία δεύτερης κατηγορίας. Για τους ξένους σκλάβους η εκμάθηση ελληνικών θα γινόταν λογικά με ανεπίσημο

τρόπο. Μόνο οι πιο «τυχεροί» σκλάβοι που τους αντιμετώπιζαν πιο ευνοϊκά οι αφέντες τους μπορούσαν να εκπαιδεύσουν τα παιδιά τους, συνήθως φωνάζοντας έναν άλλον σκλάβο για δάσκαλό τους.

Οι γυναίκες δούλες αρκετές φορές προωθούνταν στην πορνεία και άλλες πάλι τις παντρεύονταν οι Αθηναίοι. Οι περισσότερες έκαναν οικογένειες και παντρεύονταν με άλλους σκλάβους. Σε γενικές γραμμές η ζωή μιας σκλάβας δεν θα ήταν και πολύ διαφορετική από τη ζωή μιας ελεύθερης αλλά φτωχής Αθηναίας. Οι δούλες συνήθως αναλάμβαναν οικιακές εργασίες (πλύσιμο των παιδιών, καθάρισμα ακαθαρσιών, σκούπισμα, μαγείρεμα, συντροφιά του αφέντη το βράδυ αν το ζητούσε) ή εργασίες που είχαν να κάνουν με τους αγρούς (καλλιέργεια, μεταφορά νερού κ.α.).

Οι δούλοι έμεναν συνήθως στην περιουσία ή το οικόπεδο του αφέντη αν και υπήρχαν περιπτώσεις όπου ο αφέντης επέτρεπε στους δούλους να ζουν μέσα στο σπίτι (συνήθως σε παραμάνες ή γυναίκες – συνοδούς). Από την ενδυμασία πολύ δύσκολα θα ξεχώριζε ένας δούλος από έναν φτωχό πολίτη ή μέτοικο. Οι γυναίκες βέβαια υποχρεούνταν να έχουν σηκωμένα τα μαλλιά τους και γενικώς φορούσαν κοντούς χιτώνες οι πέπλα. Οι άντρες ήταν συνήθως γυμνοί ή φορούσαν λινά ρούχα. Οι περισσότεροι κυκλοφορούσαν ξυπόλυτοι με ελάχιστες πάντα εξαιρέσεις (ευνοούμενους δούλους). Οι μισθοί για την εργασία των δούλων δεν ήταν υποχρεωτικοί και εξαρτιόταν από τον κάθε αφέντη. Οι περισσότεροι αφέντες απλώς παρείχαν τα απολύτως απαραίτητα για την επιβίωση. Πολύ λίγοι αφέντες Αθηναίοι εξασφάλιζαν έναν μισθό (πολύ χαμηλό όμως για τα δεδομένα της εποχής) για την εργασία των δούλων. Οι άντρες δούλοι δούλευαν κατά μέσο όρο από τα χαράματα μέχρι το βράδυ με ένα μικρό διάλειμμα για φαγητό το μεσημέρι. Μερικοί τυχεροί σκλάβοι ακολουθούσαν τον αφέντη στην αγορά για να του κουβαλήσουν τα ψώνια ή για να τον πλύνουν και να τον αλείψουν με λάδι μετά το γυμναστήριο (Driscoll, 2014). Ως προς την διατροφή των δούλων, γνωρίζουμε (Driscoll, 2014) πως εξαρτιόταν από την καλή θέληση του αφέντη τους. Μερικοί αφέντες άφηναν τους σκλάβους τους να καλλιεργούν φρούτα και λαχανικά. Το πιο πιθανό είναι να μην έτρωγαν ποτέ κρέας. Γενικότερα θα ήταν οι τελευταίοι άνθρωποι που θα έτρωγαν, οπότε, σε πολέμους και σε δύσκολες οικονομικά εποχές, ήταν και οι πρώτοι που αντιμετώπιζαν προβλήματα επιβίωσης. Οι δούλοι στον ελεύθερό τους χρόνο

(αν είχαν) θα προσπαθούσαν να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες. Συνήθως η τέλεση θρησκευτικών τελετών τους απαγορεύονταν και πολύ σπάνια τους επιτρεπόταν να λατρέψουν τους δικούς τους θεούς (αν δεν ήταν Έλληνες). Οι δούλοι στην Αθήνα παντρεύονταν με την άδεια του αφέντη τους και ο γάμος διαλυόταν πάλι με δική του απόφαση. Ο γάμος λειτουργούσε ως κίνητρο για επίδειξη καλής συμπεριφοράς / διαγωγής του δούλου και ήταν επιβράβευσή τους. Τα παιδιά ενός τέτοιου γάμου ανήκαν στον ίδιο οίκο, αφού τα παιδιά γεννιούνταν σε καθεστώς δουλείας (Bonk, 2013).

Γενικώς ο αθηναϊκός Νόμος απαγόρευε στους πολίτες να κακομεταχειρίζονται τους σκλάβους τους και ο κάθε Αθηναίος ήταν υπεύθυνος για τις πράξεις ενός δούλου του. Μπορούσε λοιπόν έναν Αθηναίο στο πλαίσιο συμμόρφωσης ενός δούλου να εφεύρει κάποια κλοπή ή κακή συμπεριφορά εκ μέρους του δούλου προκειμένου να τον τιμωρήσει σωφρονιστικά και παραδειγματικά. Οι δούλοι δεν είχαν κανένα πολιτικό δικαίωμα και δεν συμμετείχαν στα κοινά. Το μοναδικό δικαίωμα που είχαν ήταν να καταθέσουν την μαρτυρία τους στο δικαστήριο, αλλά αυτό γινόταν μόνο μετά από βασανισμό του δούλου (για να βεβαιωθεί το δικαστήριο πως λέει την αλήθεια) (Driscoll, 2014). Οι δούλοι θα θεωρούνταν από την πλειοψηφία στην Αθήνα εχθροί της δημοκρατίας, του συστήματος υπό το οποίο συνεχιζόταν η σκλαβιά τους, και οι αφέντες / Αθηναίοι πολίτες ενημερώνονταν συχνά για τα δεινά που θα τους βρουν αν έχουν στην κατοχή τους πολλούς σκλάβους ίδιας καταγωγής ή γενικότερα αν δεν τους επιβάλλονται (Kyratas, 1994). Σε εξαιρετικές βέβαια περιπτώσεις, όπως υπό την απειλή πολέμων (π.χ. Περσικοί πόλεμοι) οι Αθηναίοι ζήτησαν από τους δούλους να πολεμήσουν μαζί τους με αντάλλαγμα την ελευθερία τους ή την απόκτηση αθηναϊκής πολιτικής «ταυτότητας» (Kyratas, 1994). Οι Αθηναίοι σίγουρα θα ήθελαν οι δούλοι τους να γνωρίζουν ή να θυμούνται περιπτώσεις δούλων τους που στο παρελθόν απελευθερώθηκαν, καθώς κάτι τέτοιο θα έδινε ελπίδες στους δούλους της Αττικής και θα περιόριζε κάπως τις εξεγέρσεις. Άλλωστε γνωρίζουμε πως στην Αθήνα είχαμε ελάχιστες εξεγέρσεις δούλων, ειδικά αν συγκριθούν με εκείνες της Σπάρτης.

### 2.1.3.3 Αξιοποίηση ιστορικών πληροφοριών στην διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα»

Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν για την καθημερινότητα των βασικών κοινωνικών τάξεων μιας εκ των μεγαλύτερων αρχαιοελληνικών πόλεων της κλασικής περιόδου αξιοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό παιχνίδι που σχεδιάστηκε. Πιο συγκεκριμένα, οι παίκτες / συμμετέχοντες / εκπαιδευόμενοι έμπαιναν στην διαδικασία να βιώσουν κάποιες χαρακτηριστικές σκηνές από τη ζωή των βασικότερων κοινωνικών τάξεων της αρχαίας Αθήνας. Έτσι, είχαν την δυνατότητα να βιώσουν την καθημερινότητα μιας Αθηναίας, ενός δούλου στην Αθήνα, ενός Αθηναίου πολίτη, αλλά και να προχωρήσουν αβίαστα στην σύγκριση της καθημερινότητας των διάφορων κατοίκων της πόλης. Έγινε βέβαια προσπάθεια να μην γενικευτούν μεμονωμένα περιστατικά και για αυτό αναπαράχθηκαν σε μορφή animation video κάποιες συνηθισμένες πρακτικές των κατοίκων, που είναι ενδεικτικές σύμφωνα με τη υπάρχουσα βιβλιογραφία για την ποιότητα ζωής και γενικότερα την καθημερινότητα αυτών των κοινωνικών τάξεων κατά τη διάρκεια της κλασικής περιόδου στην Αθήνα.

## 2.2 Ψηφιακή Αφήγηση Ιστοριών

### 2.2.1 Ορισμός

Για την ψηφιακή αφήγηση ιστοριών (Digital Storytelling) έχουν γραφτεί πολλά και έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί τα τελευταία χρόνια (Gimeno-Sanz, 2015; Joe Lambert, 2010; Xu, Park, & Baek, 2011). Κάποιοι ερευνητές την ορίζουν ως την αφήγηση ιστοριών που γίνεται με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας ως μέσο έκφρασης (Xu et al., 2011). Άλλοι ερευνητές αναφέρονται στην ψηφιακή αφήγηση ιστοριών ως ψηφιακή δημιουργία μικρής φόρμας βίντεο που επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αναδημιουργήσουν μια ιστορία που σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή ο συνδυασμός της τέχνης της αφήγησης ιστοριών με μια ποικιλία ψηφιακών πολυμέσων, όπως εικόνες, ήχος και βίντεο (Gimeno-Sanz, 2015; Robin, 2016). Υπό αυτήν την

έννοια μπορεί η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών να ιδωθεί ως μια μείξη μιας παμπάλαιας τεχνικής επικοινωνίας και έκφρασης (αφήγηση ιστοριών) με ένα από τα πιο σύγχρονα και σημαντικά μέσα επικοινωνίας και διαμοιρασμού πληροφοριών (ψηφιακές πολυμεσικού τύπου εφαρμογές). Για την υποστήριξη μιας διδασκαλίας (οποιουδήποτε μαθήματος / εκπαιδευτικού προγράμματος) οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί επιστρατεύουν διαφόρων τύπων ψηφιακές εφαρμογές<sup>4</sup>, αναλόγως με τους μαθησιακούς στόχους που έχουν επιλέξει / προσχεδιάσει στο εκπαιδευτικό τους πλάνο.

Συνήθως, σε αρχικό στάδιο, ο εκπαιδευτικός μπαίνει στη διαδικασία να θέσει κάποιους μαθησιακούς στόχους και να δημιουργήσει ο ίδιος μια ιστορία, με τη βοήθεια ενός πίνακα εξιστόρησης (storyboard). Μπορεί η ιστορία αυτή να είναι ολοκληρωμένη ή να είναι ημιτελής προκειμένου να την συμπληρώσουν ή να καλύψουν τα κενά της πλοκής οι εκπαιδευόμενοι. Ακόμη μπορεί να αξιοποιηθεί κάποια ιστορική πηγή ή ένα ντοκιμαντέρ που θα αποτελέσει την αφορμή και θα προκαλέσει τους εκπαιδευόμενους να προχωρήσουν σε συγγραφή ιστοριών που σχετίζονται με το γνωστικό κάθε φορά αντικείμενο.

Σύμφωνα με ερευνητές (Gimeno-Sanz, 2015; J. Lambert, 2002; Lowenthal, 2006) και το αρκετά διαδεδομένο στην επιστημονική κοινότητα κέντρο αφήγησης ψηφιακών ιστοριών – Centre of Digital Storytelling (CDS)<sup>5</sup> ή Story Center, μια ψηφιακή ιστορία που δημιουργείται από εκπαιδευόμενους θα είχε νόημα να περιέχει κάποια ή όλα από τα παρακάτω στοιχεία προκειμένου να είναι επιτυχημένη. Καταρχάς περιέχει την οπτική γωνία του δημιουργού. Παρουσιάζοντας ο δημιουργός της ιστορίας μια προσωπική ιστορία, αποφεύγοντας παράλληλα να αποστασιοποιηθεί από αυτήν και να είναι

---

<sup>4</sup> Μπορεί να χρησιμοποιηθούν από απλές εφαρμογές που είναι συνήθως εγκατεστημένες στους η/υ μια σχολικής τάξης, όπως το Windows Media Player που επιτρέπουν την απλή σύνθεση βίντεο με ήχο, μέχρι πιο σύνθετου τύπου εφαρμογές δημιουργίας animation, όπως τα [Pixton](#), [Storybird](#), [Animaker Class](#), [Vyond](#), [Twine](#), αλλά και εφαρμογές δημιουργίας βίντεο διαχειρίσιμες μέσω κινητού, όπως το [Little Bird Tales](#) και πολλές άλλες.

<sup>5</sup> Η επίσημη ιστοσελίδα του Κέντρου Αφήγησης Ψηφιακών Ιστοριών: <https://www.storycenter.org/>. Πολύτιμο υλικό πάνω στην ψηφιακή αφήγηση ιστοριών, συγκεντρωμένο από το University of Houston μπορεί κανείς να βρει και στην εξής ιστοσελίδα: <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.cfm>.

αφηγητής – παντογνώστης, μπορεί να δημιουργήσει μια πολύ προσωπική και εκφραστική ιστορία. Βοηθούν επίσης αρκετά το δραματικό περιεχόμενο ή κάποια ερωτήματα που μαγνητίζουν το κοινό. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο επιτυχημένων ψηφιακών ιστοριών είναι το συναισθηματικό περιεχόμενο που ενδέχεται να περιέχουν, αφού επιτυχημένη θα μπορούσε να θεωρηθεί μια ιστορία εάν καταφέρει να προκαλέσει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα στο κοινό της. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι η οικονομία ή η συντομία της αφήγησης, που χρειάζεται για να προβληθούν οι ιστορίες όλων των εκπαιδευόμενων, αλλά και για να εξασκήσουν αυτοί τις δεξιότητές τους για σύμπτυξη κειμένου. Μεγάλη σημασία έχει ο ρυθμός αφήγησης, που κρατά το ενδιαφέρον του κοινού όταν αυξομειώνεται διαρκώς. Τέλος, τις περισσότερες φορές έχει νόημα να προστίθεται στις ιστορίες των μαθητών η μαγνητοφωνημένη φωνή τους ή κάποια μουσική της επιλογής τους ως μουσικό χαλί. Ο ήχος αρκετές φορές υποτιμάται ενώ είναι από τα σημαντικότερα στοιχεία μιας ψηφιακής ιστορίας, αφού μπορεί να φέρει μηνύματα, να υποβάλλει συναισθήματα στο κοινό και να συνοδεύσει μουσικά το κείμενο. Η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών ως επί το πλείστον αξιοποιείται ατομικώς ή ομαδοσυνεργατικά, μετατρέποντας τους μαθητές σε δημιουργούς, αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί και από εκπαιδευτικούς για να παρουσιάσουν με έναν πιο ενδιαφέροντα τρόπο το εκπαιδευτικό τους υλικό.

Τέλος, θα πρέπει ακόμη να γίνει λόγος για τη διαδραστική ψηφιακή αφήγηση ιστοριών (Interactive Digital Storytelling - IDS) που ήδη έχει διερευνηθεί σε έναν επαρκή βαθμό (Cavazza, Charles, & Mead, 2002; Fields, Kafai, Strommer, Wolf, & Seiner, 2014; Molnar & Kostkova, 2016; Spierling, 2005). Ο βαθμός στον οποίον διαφέρει από την παραδοσιακή ψηφιακή αφήγηση ιστοριών έγκειται στην ύπαρξη διάφορων διαδραστικών επιλογών που έχουν οι παίκτες / εκπαιδευόμενοι. Στη διαδραστική ψηφιακή αφήγηση ιστοριών οι παίκτες συνήθως επιλέγουν την επιθυμητή για αυτούς έκβαση της εκάστοτε ιστορίας, κάτι που τους καθιστά αυτόματα πιο ενεργούς συμμετόχους ή και συνδημιουργούς της ιστορίας. Τις περισσότερες φορές οι διάφορες πιθανές πλοκές / εξελίξεις της ιστορίας είναι προκαθορισμένες / προσχεδιασμένες από τον σχεδιαστή / εκπαιδευτικό και οι μαθητές / χρήστες δεν έχουν παρά να επιλέξουν από ένα συγκεκριμένο και περιορισμένο αριθμό

επιλογών (Cavazza et al., 2002). Ο ρόλος των εκπαιδευόμενων / συμμετεχόντων μπορεί να εμπεριέχει την κατασκευή νέων ιστοριών ή να περιορίζεται απλώς στην λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων που αφορούν την εξέλιξη μιας ήδη κατασκευασμένης ιστορίας.

## 2.2.2 Θετικές και Αρνητικές πλευρές στην Εκπαίδευση

Η επιστημονική βιβλιογραφία βρίθει (Balaman, 2017; Boase, 2008; Fields et al. 2014; Gimeno-Sanz, 2015; Lowenthal, 2006; Robin, 2016; Xu et al., 2011) από θετικά αποτελέσματα που έχουν παρατηρηθεί κατά τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης ιστοριών στον τομέα της Εκπαίδευσης. Αρχικώς έχει επισημανθεί (Xu et al., 2011) πως η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών είναι προσβάσιμη για όλους (universal), από τη στιγμή που το μοναδικό εργαλείο που απαιτείται για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας είναι μια ψηφιακή συσκευή, ενώ το κόστος εφαρμογής του είναι πολύ μικρό (Robin, 2008), κάτι που επιτρέπει πολλαπλές προσπάθειες από εκπαιδευτικούς. Οι περισσότερες από τις ψηφιακές εφαρμογές αξιοποιήσιμες για ψηφιακή αφήγηση ιστοριών που αναφέρθηκαν (βλ. υποσημείωση 1<sup>η</sup>) διατίθενται δωρεάν για μη εμπορική, εκπαιδευτική χρήση.

Η πλοκή μιας ψηφιακής αφήγησης ιστοριών μπορεί να είναι αρκετά ευέλικτη (Xu et al., 2011), υπό την έννοια ότι μπορούν οι ψηφιακές ιστορίες να μην είναι απλώς γραμμικές (linear), αλλά με διακλαδώσεις, στοιχείο που μπορεί να ελκύσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές γραμμικές αφηγήσεις ιστοριών. Το σημαντικότερο ίσως θετικό στοιχείο της ψηφιακής αφήγησης ιστοριών είναι η ενεργοποίηση των μαθητών (Lowenthal, 2006; Molnar & Kostkova, 2016; Spierling, 2005; Weiß & Müller, 2008), αφού υπάρχει δυνατότητα να προστεθούν και διαδραστικά στοιχεία / επιλογές στις ψηφιακές ιστορίες (Διαδραστική Ψηφιακή Αφήγηση – Interactive Digital Storytelling – IDS). Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές, η διαδραστική ψηφιακή αφήγηση ιστοριών εμπλέκει ενεργά τους μαθητές, αφού οι ίδιοι γίνονται δημιουργοί ή συνδημιουργοί ιστοριών, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία που μιλούν περισσότερο στην δική τους κουλτούρα. Ο Prensky άλλωστε (2001, 2005) μας θυμίζει πως συνήθως το



γενικότερο πρόβλημα αδιαφορίας που παρατηρείται γενικότερα στην Εκπαίδευση δεν είναι των μαθητών, αλλά των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι ψηφιακοί μετανάστες (digital immigrants) και οι εκπαιδευόμενοι είναι οι ψηφιακοί ιθαγενείς (digital natives). Ο ερευνητής θεωρεί πως το εκπαιδευτικό σύστημα που ακολουθείται (στις Η.Π.Α. αλλά και αλλού) δεν είναι σχεδιασμένο για τους μαθητές του 20<sup>ου</sup> και του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Αυτό που θα είχε νόημα να κάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι να προσπαθήσουν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές τους με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, με την οποία είναι τόσο στενά συνδεδεμένοι. Ο Lowenthal (2006) στέκεται στη δυνατότητα της ψηφιακής αφήγησης ιστοριών να «αυξήσει τη φωνή των μαθητών», δηλαδή να βοηθήσει να ακουστούν οι μαθητές που έχουν ειδικές ανάγκες ή είναι «αόρατοι» / απαρατήρητοι μέσα στην τάξη. Αυτό κατορθώνεται μέσω των ψηφιακών τεχνολογιών που μεσολαβούν δίνοντας τη δυνατότητα έκφρασης και στους πιο διστακτικούς / ντροπαλούς μαθητές. Επιπλέον, οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να ακουστούν από τους φίλους / συμμαθητές τους και γενικότερα από τους άλλους, κάτι που μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν (δημιουργοί ιστοριών και κοινό) δεξιότητες ενσυναίσθησης.

Η Boase (2008) τονίζει πως κατασκευάζοντας ή αφηγούμενος κάποιος ιστορίες αναπτύσσει την κριτική του σκέψη, αφού μπαίνει στην διαδικασία να σκεφτεί πολύ περισσότερες μεταβλητές απ' ό,τι έκανε ως απλός αναγνώστης τους, αλλά αναγκάζεται να πάρει αποφάσεις ως προς το μέσο αφήγησης που θα επιλεγεί (εικόνες, βίντεο, ήχος κ.α.), αλλά και τους λόγους επιλογής του(ς). Κατ' επέκταση υποστηρίζεται (Boase, 2008; Robin, 2016) πως η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών συνδέεται άμεσα με τη βαθιά μάθηση (Deep Learning), ένας όρος που, σε αντίθεση με την επιφανειακή μάθηση, εμπεριέχει την κριτική ανάλυση από τους μαθητές νέων ιδεών και τον συνδυασμό τους με ήδη γνωστές αρχές και έννοιες, κάτι που μπορεί να τους οδηγήσει σε ουσιαστική κατανόηση και συγκράτηση εννοιών, αλλά και οικοδόμηση νέων νοημάτων που με τη σειρά τους μπορούν να αξιοποιηθούν στην επίλυση προβλημάτων. Επίσης, σε περίπτωση συνεργατικής κατασκευής ιστοριών, δεν θα έπρεπε να παραλειφθεί πως οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να γνωρίσουν καλύτερα ο ένας τον άλλον και να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους, κάτι που

μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα τους μη κοινωνικούς μαθητές. Ο Robin (2008) προσθέτει ακόμα (βλ. Εικόνα 1) πως η χρήση της ψηφιακής αφήγησης ιστοριών προωθεί τις περίφημες δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα (ψηφιακός, οπτικός, πληροφοριακός εγγραμμιατισμός κ.α.).



Εικόνα 1. Γραφική αναπαράσταση δεδομένων (Infographic) που αναδεικνύει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης ιστοριών. Με τη χρήση ψηφιακού λογισμικού, ηλεκτρονικών υπολογιστών, φωτογραφικών μηχανών και συσκευών ηχογράφησης η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αι., να ενεργοποιήσει μαθητές και εκπαιδευτικούς, αλλά και να προωθήσει πολλές άλλες δεξιότητες των μαθητών (Robin, 2008).

Πέρα όμως από τα προαναφερθέντα θετικά στοιχεία εφαρμογής της ψηφιακής αφήγησης ιστοριών, δεν λείπουν και κάποια αρνητικά. Το βασικό αρνητικό που έχει παρατηρηθεί από ερευνητές και μαθητές (Kasami, 2018)) είναι η αμηχανία που μερικές φορές μπορεί να δείξουν οι μαθητές όταν

καλούνται να χρησιμοποιήσουν νέα και άγνωστα για αυτούς ψηφιακά εργαλεία. Αν και, όπως προειπώθηκε, αυτά αποτελούν μέρος της ιδιαίτερης κουλτούρας των νέων μαθητών, πολλοί από αυτούς φοβούνται ή νιώθουν πως δεν θα καταφέρουν να τα αξιοποιήσουν ώστε να κατασκευάσουν μια ψηφιακή ιστορία που θα χαίρει την εκτίμηση των συμμαθητών τους. Ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι εκείνο του συγγραφέα, αφού πρακτικώς εισέρχονται στο εργαστήριο του συγγραφέα και συνειδητοποιούν τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την συγγραφή ιστοριών (Boase, 2008), κάτι που μπορεί να αποθαρρύνει αρκετούς. Ακόμη, έχει παρατηρηθεί (Kasami, 2018) πως ο χρόνος που συνήθως διατίθεται στην τάξη για την συγγραφή ιστοριών είναι πολύ μικρός για να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα και να νιώσουν οι μαθητές ότι τα κατάφεραν. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εφαρμόσουν μια διδασκαλία με τη βοήθεια της ψηφιακής αφήγησης ιστοριών πρέπει να είναι ευέλικτοι ως προς τα ψηφιακά μέσα και να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις αναπόφευκτες τεχνικές δυσκολίες που θα προκύψουν κατά τη χρήση τους. Αν ο εκπαιδευτικός που οργανώνει τη διδασκαλία με ψηφιακή αφήγηση ιστοριών δεν είναι εξοικειωμένος με τα τεχνολογικά μέσα που θα αξιοποιήσει, το πιο πιθανό είναι να αποτύχει η εκπαιδευτική αυτή παρέμβασή του.

## 2.3 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

### 2.3.1 Ορισμός

Αν και έχουν κατά καιρούς δοθεί πολλοί ορισμοί για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (E-Learning), θα είχε νόημα να δοθεί κι εδώ ένας σαφής ορισμός της. Ένας αρκετά γενικός αλλά επιτυχημένος ορισμός είναι της B. Ghirardini (2011), η οποία αναφέρεται στην *εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως τη χρήση υπολογιστών και διαδικτυακής τεχνολογίας για την παράδοση μιας μεγάλης ποικιλίας λύσεων για την ενεργοποίηση της μάθησης και την βελτίωση της αποτελεσματικότητας στα διάφορα πεδία όπου επιστρατεύεται*. Αυτός ο ορισμός δίνει κατά τη γνώμη μου την ουσία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς

συμπεριλαμβάνει τα μέσα που αξιοποιούνται, αλλά και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς που ενέχει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

### 2.3.2 Είδη

Δεν μπορούμε ωστόσο να μείνουμε μόνο στον προαναφερθέντα ορισμό. Αυτό συμβαίνει γιατί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να χωριστεί σε πολλές επιμέρους κατηγορίες, αναλόγως με τον τρόπο που θα επιλέξει κανείς να την ενσωματώσει / παρουσιάσει, αλλά και τις πτυχές της που θα θελήσει να αναδείξει. Ένας αρκετά δημοφιλής διαχωρισμός στον οποίο καταφεύγουν οι περισσότεροι ερευνητές / εκπαιδευτές είναι εκείνος της **ασύγχρονης και σύγχρονης εκπαίδευσης** (ή αλλιώς “**self-paced E-Learning**” και “**Instructor led and facilitated E-Learning**”). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τον ρυθμό του εκπαιδευόμενου (self-paced E-Learning) ο εκπαιδευόμενος έρχεται σε επαφή με ένα ήδη δημιουργημένο και κατασταλαγμένο υλικό, το οποίο μπορεί ο ίδιος να αποφασίσει πότε θα το παρακολουθήσει, έχοντας υπόψη τις διάφορες υποχρεώσεις του που ενδεχομένως να περιορίζουν τις ευκαιρίες του για αυτομόρφωση.

Συνήθως το εκπαιδευτικό υλικό έχει τεράστια σημασία σε αυτόν τον τύπο διαδικτυακής εκπαίδευσης, καθώς ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι παρών/παρούσα. Η συμβολή των εκάστοτε εκπαιδευτικών σε αυτήν την περίπτωση έγκειται στον κατάλληλο και στοχευμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Thiruvengadam, 2012). Το υλικό ιδανικά θα πρέπει να είναι πολύ καλά δομημένο και αναλυτικό προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να μην χρειαστεί καμία βοήθεια από τον εκπαιδευτή/εκπαιδευτικό. Σε αυτόν τον τύπο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τις περισσότερες φορές ο εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει για να βοηθήσει ή να απαντήσει σε τυχόν ερωτήσεις των εκπαιδευόμενων, αν και υπάρχουν πάντα εξαιρέσεις με κάποια προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που φροντίζουν να δίνουν πρόσβαση στον εκπαιδευτή / σχεδιαστή ώστε να είναι σε θέση να απαντά σε ερωτήσεις των εκπαιδευόμενων. Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, ένας από τους στόχους τέτοιων προγραμμάτων διαδικτυακής εκπαίδευσης είναι να περιορίσουν την παρεμβατικότητα του εκπαιδευτικού στον αρχικό σχεδιασμό του

προγράμματος. Επιτυγχάνοντας κάτι τέτοιο μπορούν τέτοιου είδους προγράμματα να παρακολουθηθούν από εκπαιδευόμενους στον ρυθμό που εκείνοι επιθυμούν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους, ενώ τους παρέχεται η δυνατότητα να συνδιαμορφώσουν οι ίδιοι την εκπαιδευτική τους πορεία καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, αναλόγως τις επιθυμίες, ανάγκες, αλλά και ενδιαφέροντα του καθένα. Το βάρος πέφτει στην δημιουργία πολύ καλού, εμπειριστατωμένου και λεπτομερούς εκπαιδευτικού υλικού για να υποκαταστήσει κατά κάποιον τρόπο τον απόντα (συνήθως) εκπαιδευτικό. Το εκπαιδευτικό υλικό δημιουργείται συνήθως από μια ποικιλία εργαλείων και πολυμέσων όπως το απλό κείμενο, τα γραφικά στοιχεία, τα ηχητικά εφέ, τα ερωτηματολόγια, εικονογραφημένα βίντεο αλλά μπορεί και βιντεοσκοπημένες διαλέξεις εκπαιδευτικών. Όλα τα παραπάνω επιστρατεύονται προκειμένου να δοθεί στους εκπαιδευόμενους η απαραίτητη εκπαιδευτική βοήθεια, εν απουσία του εκπαιδευτικού / βοηθού, μέσω επεξηγηματικών κειμένων, διαδραστικών ασκήσεων, ανατροφοδότησης, οπτικοποίησης υλικού κ.α..

Ένας περιορισμός σε αυτού του τύπου την διαδικτυακή εκπαίδευση είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να διαθέτουν πρόσβαση σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, αλλά και στο διαδίκτυο για να την παρακολουθήσουν. Ένα αρνητικό που συχνά παρατηρείται στους ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας και εκείνους που πρώτη φορά παρακολουθούν τέτοιου είδους προγράμματα χωρίς την καθοδήγηση εκπαιδευτικού, είναι η δυσκολία που βιώνουν στο να συνηθίσουν την πλατφόρμα που φιλοξενεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά και γενικότερα την απαραίτητη πλοήγηση στο διαδίκτυο μέχρι να βρεθούν στην ιστοσελίδα της πλατφόρμας.

Στον αντίποδα βρίσκονται τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υποβοηθούμενα και καθοδηγούμενα από εκπαιδευτές (Instructor led and facilitated E-Learning). Σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα έχει καθοριστικό ρόλο και τεράστια σημασία ο εκπαιδευτής / εκπαιδευτικός, καθώς αυτός είναι εκείνος που καθοδηγεί και διαδρά με τους εκπαιδευόμενους, και όχι μια προκαθορισμένη και καλά συντονισμένη διαδικτυακή πλατφόρμα. Συνήθως η όλη επικοινωνία γίνεται μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (e-mail) ή άλλες διαδικτυακές εφαρμογές επικοινωνίας όπως π.χ. το Skype. Όπως και στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έτσι και σε αυτήν την περίπτωση το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στεγάζεται σε μια διαδικτυακή πλατφόρμα, αλλά ο

εκπαιδευτικός ενημερώνει και βοηθά τους εκπαιδευόμενους, διδάσκει σε ζωντανό χρόνο, αφού έχει φυσικά αναρτήσει το χρονοδιάγραμμα της διδασκαλίας και έχει ενημερώσει τους ενδιαφερομένους για την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων. Σε αυτήν την προσέγγιση αξιοποιούνται συνήθως τεχνικές ζωντανής μετάδοσης (live streaming) ή μαγνητοσκοπήσης οθόνης υπολογιστή (screencast). Ο εκπαιδευτικός δηλαδή βιντεοσκοπείται ο ίδιος ή βιντεοσκοπεί την οθόνη του υπολογιστή του για να πραγματοποιήσει π.χ. μια διάλεξη ή να αναδείξει πτυχές κάποιου λογισμικού (για τέτοιους εκπαιδευτικούς στόχους ενδείκνυται η πρακτική του screencast). Επιστρατεύονται επίσης, όπως προαναφέρθηκε εφαρμογές διαδικτυακής επικοινωνίας για την επίτευξη της πολυπόθητης επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς. Αξιοποιούνται ακόμη (όπως και στην ασύγχρονη διαδικτυακή εκπαίδευση) η διαδικτυακή πλατφόρμα διαχείρισης εκπαίδευσης (LMS – π.χ. Moodle), πάνω στην οποία αναρτώνται ερωτηματολόγια αξιολόγησης, εργασίες, παραδοτέα, πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, χρήσιμοι σύνδεσμοι, απαντήσεις σε συχνές ερωτήσεις εκπαιδευόμενων και ό, τι άλλο κρίνει ένας εκπαιδευτικός πως είναι χρήσιμο και πρέπει να είναι προσβάσιμο ανά πάσα στιγμή από τους εκπαιδευόμενους. Ένα αναγνωρισμένο θετικό αυτής της προσέγγισης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ιδίως αν ο/η εκπαιδευτικός ή η ομάδα των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει τη διδασκαλία εργάζονται υπό ιδανικές συνθήκες) είναι η αμεσότητα στις απαντήσεις ερωτήσεων των εκπαιδευόμενων, αλλά και η γενικότερη επιπρόσθετη ασφάλεια που νιώθουν τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευόμενοι, όταν γνωρίζουν πως την εκπαιδευτική διαδικασία την επιβλέπει και την καθορίζει ένας καταρτισμένος επιστήμονας, στον οποίο μπορούν ανά πάσα στιγμή να απευθυνθούν, αν προκύψει οποιοδήποτε πρόβλημα.

Έχοντας αναπτύξει σε γενικές γραμμές αυτόν τον διαχωρισμό με βάση τη συγχρονία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα ήταν ωφέλιμο να ξεκαθαριστεί πως ο διαχωρισμός αυτός δεν παύει να έχει γκρίζες ζώνες, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει πάλι η Ghirdardini (2011). Οι γκρίζες αυτές ζώνες δημιουργούνται χάριν στην διαδικτυακή τεχνολογία. Για παράδειγμα, αν κάποιοι εκπαιδευόμενοι δεν μπορέσουν να παρακολουθήσουν σε ζωντανό χρόνο μια διάλεξη του εκπαιδευτή (σε πλαίσιο σύγχρονης διαδικτυακής εκπαίδευσης), υπάρχει δυνατότητα να την παρακολουθήσουν βιντεοσκοπημένη σε δικό τους

χρόνο. Για να γίνει βεβαίως αυτό θα πρέπει να προβλέψει ο εκπαιδευτικός και να φροντίσει να βιντεοσκοπήσει τη συνάντηση/διάλεξη για να την παρέχει στους εκπαιδευόμενους. Πέραν όμως από τα γκρίζα αυτά σημεία ανάμεσα στα δύο «είδη» διαδικτυακής εκπαίδευσης, υπάρχει, και αξιοποιείται πλέον σε μεγάλο βαθμό, και η μείξη των δύο αυτών ειδών. Όπως και στην τυπική μη διαδικτυακή εκπαίδευση που πραγματοποιείται στα σχολεία, αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει τεχνικές μεικτής μάθησης. Μία από αυτές είναι η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom), όπου οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν στους μαθητές τους την παρακολούθηση διαλέξεων ή σχετικών βίντεο για το σπίτι (Bergmann & Sams, 2012; Fulton, 2012), αφήνοντας για το σχολείο την επίλυση αποριών και τις ασκήσεις πάνω στο υλικό που έχουν οι μαθητές ήδη παρακολουθήσει. Αυτό δεν είναι παρά μια προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν όσο το δυνατόν τους μαθητές τους και να αξιοποιήσουν όσο το δυνατόν καλύτερα τον πολύτιμο χρόνο τους. Αρκετοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί, συνειδητοποιώντας τις θετικές και αρνητικές πλευρές και των δύο αυτών προσεγγίσεων, επιλέγουν μεικτά ως προς τη συγχρονία τους εκπαιδευτικά προγράμματα, που άλλοτε ζητούν από τους εκπαιδευόμενους να παρευρίσκονται συγκεκριμένες ώρες για ζωντανές συζητήσεις και άλλοτε αναθέτουν εργασίες και παρακολούθηση βιντεοσκοπημένων διαλέξεων / συζητήσεων χωρίς να τους περιορίζουν αυστηρά. Αν και η τάση, λοιπόν, των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι να στρέφονται προς την ασύγχρονη εκπαίδευση, δεν παύουν να αναγνωρίζουν τα οφέλη που μπορεί να έχει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα εάν ενσωματώσει, μερικώς έστω, κάποιες πτυχές της σύγχρονης διαδικτυακής εκπαίδευσης.

### 2.3.3 Ιστορική εξέλιξη

Ο διαχωρισμός που μόλις πραγματοποιήσαμε όμως βασίζεται στη συγχρονία της παρακολούθησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Για την ακόμη καλύτερη κατανόηση της διαδικτυακής εκπαίδευσης, θα είχε νόημα να ακολουθήσουμε και έναν άλλο διαχωρισμό, στον οποίο προχωρούν ορισμένοι ερευνητές (Connolly & Stansfield, 2006), και ο οποίος διαχωρίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις φάσεις της ιστορικής εξέλιξής της. Πιο

συγκεκριμένα, οι δυο ερευνητές διακρίνουν έξι συνολικά γενιές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι τελευταίες τρεις ανήκουν στην διαδικτυακή εκπαίδευση. Στην πρώτη γενιά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εμπεριέχεται μόνο το εκτυπωμένο υλικό, ενώ στην δεύτερη γενιά προστίθενται σε αυτό οι βιντεοκασέτες, κασέτες με ηχογραφημένο υλικό, διαδραστικά βίντεο και ασκήσεις σε υπολογιστή. Εδώ αξίζει να σημειωθεί πως με την δεύτερη γενιά είχα και προσωπικώς έρθει σε επαφή με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς ήταν η πρώτη φορά που έλυσα ασκήσεις μαθηματικών δημοτικού, εγγεγραμμένες σε CD, στον ηλεκτρονικό υπολογιστή της οικογένειας. Επρόκειτο για το περίφημο computer based learning που πρωτοεμφανίστηκε εκείνη την εποχή. Γινόταν χρήση του υπολογιστή και το εκπαιδευτικό υλικό ήταν μερικώς διαδραστικό με απλές ανατροφοδοτήσεις συμπεριφοριστικού τύπου (Σωστό / Λάθος σε αξιολογήσεις κλπ.). Στην τρίτη γενιά εμφανίζονται οι τηλεδιασκέψεις, η επικοινωνία μέσω ζωντανών εκπομπών στην τηλεόραση, αλλά και σε ραδιοφωνικές συχνότητες. Η τέταρτη γενιά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι και η πρώτη φορά που συναντάμε το διαδίκτυο. Υπάρχει για πρώτη φορά εκπαιδευτικό υλικό αναρτημένο στο διαδίκτυο με απλοϊκά γραφικά, επικοινωνία μέσω e-mail, αλλά γίνονται και οι πρώτες μη αξιόπιστες προσπάθειες για να πραγματοποιηθούν ζωντανές βιντεοσκοπούμενες διαλέξεις. Η πέμπτη γενιά εμπεριέχει επιπλέον πλούσιο διαδραστικό υλικό με όλο και πιο εξελιγμένα γραφικά στοιχεία, ζωντανές διαλέξεις σε προγραμματισμένους χρόνους, ενώ για πρώτη φορά οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν εικονικά περιβάλλοντα σχεδιασμένα για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Στην έκτη και τελευταία γενιά που μπορούν να διακρίνουν οι δύο ερευνητές έχουμε πολύ υψηλού επιπέδου διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό, όπως τα εκπαιδευτικά παιχνίδια ή οι εκπαιδευτικές προσομοιώσεις (games, simulations), τα οποία παρέχουν κατάλληλη ανατροφοδότηση, μη συμπεριφοριστικού τύπου (ιδανικά), στους εκπαιδευόμενους. Στην έκτη γενιά εμφανίζονται επιπλέον οι διαδικτυακές εκπαιδευτικές κοινότητες, τα μέλη των οποίων αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε κοινωνικά μέσα δικτύωσης, fora ή/και άλλες πλατφόρμες επικοινωνίας. Την εμφάνισή τους κάνουν επίσης η μάθηση μέσω κινητών ή μικρο – μάθηση (mobile learning και micro learning). Η μάθηση μέσω κινητών αφορά στην παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τους εκπαιδευόμενους μέσω φορητών συσκευών (κινητά τηλέφωνα ή



tablets ως επί το πλείστον), ενώ το micro learning είναι μια αρκετά μοντέρνα τάση που παρατηρείται στην εκπαίδευση. Πρόκειται για την διαδικτυακή εκπαίδευση πολύ μικρών και συγκεκριμένων ενοτήτων, οργανωμένων σε μερικά αλληλένδετα κεφάλαια μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα (Giurgiu, 2017).

### 2.3.4 Σύγκριση με παραδοσιακή εκπαίδευση

Αφού αναπτύχθηκε σε έναν βαθμό η ιστορική εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά και τα είδη της, τώρα θα γίνει αναφορά στις διαφορές της παραδοσιακής εκπαίδευσης – καθοδηγούμενης από έναν εκπαιδευτή (Instructor Led Training - ILT) και της αρκετά νεότερης διαδικτυακής εκπαίδευσης. Οι παραπάνω εκπαιδευτικές προσεγγίσεις έχουν και οι δύο θετικές και αρνητικές πλευρές. Η παραδοσιακή, καθοδηγούμενη από εκπαιδευτή διδασκαλία διεξάγεται σε ορισμένους χώρους προορισμένους για εκπαίδευση (π.χ. σχολικές τάξεις), οι εκπαιδευόμενοι βλέπουν δια ζώσης τον εκπαιδευτή / εκπαιδευτικό τους και είναι πιθανό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία να αξιοποιηθούν λογισμικά παρουσίασης πληροφοριών, όπως Power Point ή Prezi, για να υποβοηθήσουν με πολυμεσικά στοιχεία τη διάλεξη του εκπαιδευτή. Αυτού του είδους η παραδοσιακή εκπαίδευση, για παράδειγμα, φαίνεται να αποδίδει περισσότερους καρπούς όταν γίνεται σε μικρού μεγέθους τάξεις. Αντιθέτως, όταν η εκπαίδευση αφορά μεγάλο σε αριθμό πλήθος δεν είναι τόσο αποτελεσματική, καθώς η εγγύτητα που αναπτύσσεται ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους μειώνεται όσο μεγαλώνουν σε αριθμό ατόμων οι τάξεις όπου διεξάγεται κάθε φορά η εκπαίδευση. Αυτές οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο έχουν τεράστια σημασία όταν σκεφτεί κανείς την τυπική σχολική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν δυνάμει πρότυπα συμπεριφοράς και αξιοπρέπειας για τα παιδιά μας, αν και δεν είναι λίγες οι φορές που οι μαθητές σχολείων απωθούνται από τις σχολικές τάξεις, ακριβώς λόγω μη χαρισματικών εκπαιδευτικών (συνεισφέρουν βέβαια και άλλοι παράγοντες προς αυτό το αποτέλεσμα). Τα αξιοσημείωτα όμως θετικά στοιχεία που κάνουν την καθοδηγούμενη από εκπαιδευτή εκπαίδευση να αξιοποιείται ακόμη από εταιρείες και σχολικές μονάδες κάπου εδώ τελειώνουν. Η διαδικτυακή εξ

αποστάσεως εκπαίδευση έχει, όπως αναφέρεται από ερευνητές (Clark & Mayer, 2008; Goyal, 2012), αρκετά περισσότερα θετικά στοιχεία συγκριτικά με την παραδοσιακή εκπαίδευση. Αρχικά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πολύ πιο οικονομική αν σκεφτεί κανείς το κόστος παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού, το κόστος αξιολογών εκπαιδευτικών που είναι απαραίτητοι στην παραδοσιακή εκπαίδευση, το κόστος του εκτυπωμένου υλικού, το κόστος (όταν αναφερόμαστε σε εταιρική εκπαίδευση) των μεταφορικών, των γευμάτων, των θέσεων στάθμευσης αλλά και πολλών άλλων που προκύπτουν από την ανάγκη μεταφοράς των ανθρώπων (εκπαιδευόμενων / μαθητών) σε φυσικό χώρο. Το κόστος του χαρτιού του εκτυπωμένου υλικού δεν πρέπει να θεωρείται μικρό θέμα, καθώς πρέπει να θυμόμαστε και το οικολογικό κόστος που έχει η παραδοσιακή εκπαίδευση στον πλανήτη. Πέραν όμως από τους οικονομικούς λόγους, υπάρχουν πολλά άλλα πλεονεκτήματα της διαδικτυακής εκπαίδευσης που δεν θα έπρεπε να παραλειφθούν. Στα περισσότερα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να πλοηγηθούν οι ίδιοι στην εκπαιδευτική πλατφόρμα, προκειμένου να παρακολουθήσουν (ίσως και περισσότερες από μία φορές) συγκεκριμένα σημεία του εκπαιδευτικού υλικού, ανάλογα με τις ιδιαίτερες προσωπικές τους ανάγκες, κάτι που δεν είναι επιτεύξιμο με την παραδοσιακή διδασκαλία, αφού ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να καλύψει σε τέτοιο βάθος τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των εκπαιδευόμενων του, ακόμα και αν είναι πρόθυμος να κάνει κάτι τέτοιο. Επίσης, σε περιβάλλοντα διαδικτυακής εκπαίδευσης οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν στον δικό τους χώρο αλλά και ρυθμό τα μαθήματα (self-paced learning), ενώ στις παραδοσιακές τάξεις όλοι πρέπει να παρευρίσκονται μια ορισμένη στιγμή σε έναν ορισμένο χώρο παρακολουθώντας τις ίδιες διαλέξεις, και χωρίς να έχουν τη δυνατότητα «προσπεράσματος» εκπαιδευτικού υλικού που ήδη γνωρίζουν. Υπάρχουν, βέβαια, και αρκετοί άνθρωποι που δεν αισθάνονται άνετα όταν αλληλεπιδρούν αποκλειστικά και μόνο με τον ηλεκτρονικό τους υπολογιστή και έχουν την ανάγκη αλληλεπίδρασης με ένα φυσικό πρόσωπο εκπαιδευτή, ή και άλλοι που δεν αισθάνονται αρκετά ασφαλείς στο διαδίκτυο, ώστε να δημοσιοποιούν προσωπικά δεδομένα και πληροφορίες στον παγκόσμιο ιστό.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα θετικά και αρνητικά των δύο εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, μπορούμε να πούμε με σχετική ασφάλεια πως

το μέλλον της εκπαίδευσης προσανατολίζεται σταδιακά, αλλά σταθερά προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Goyal, 2012). Αν και υπάρχουν αυτές οι προβλέψεις όσον αφορά το άμεσο μέλλον της εκπαίδευσης, αξίζει να σημειωθεί ακόμη, πως ίσως χρειαζόμαστε ακόμη μεικτά περιβάλλοντα μάθησης, όπου εκπαιδευτές και σχεδιαστές περιβαλλόντων διαδικτυακής εκπαίδευσης αλληλοσυμπληρώνονται και συνεργάζονται αρμονικά, για να παρέχουν στους εκπαιδευόμενους το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα. Εν τέλει δηλαδή, μπορεί μια συνεργασία ανθρώπου και μηχανής να αποτελεί το καλύτερο όχημα για να βελτιωθεί η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών παγκοσμίως.

### 2.3.5 Αξιοποίηση στην διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα»

Στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αξιοποιήθηκε μια μορφή ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευόμενοι ενημερώθηκαν οι περισσότεροι μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, και μερικοί μόνο με τη βοήθεια κάποιων κοινωνικών μέσων δικτύωσης (social media), προκειμένου να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική αυτή δράση. Η εκπαίδευση ήταν ασύγχρονου τύπου, επιτρέποντας έτσι στους εκπαιδευόμενους να παρακολουθήσουν τις ώρες που εκείνοι επιθυμούν. Η εκπαίδευση έγινε μέσω της αξιοποίησης μιας διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης ιστοριών με τίτλο «Αρχαία Αθήνα» (για περισσότερες πληροφορίες βλ. ενότητα 3<sup>η</sup>). Η όλη ψηφιακή αφήγηση δημιουργήθηκε με ένα συγγραφικό εργαλείο (E-Learning authoring tool) εν ονόματι Articulate Storyline και μια μηχανή παραγωγής βίντεο κινουμένων σχεδίων με τίτλο Vyond.

Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με τον ρυθμό που εκείνοι επιθυμούσαν αφού υπάρχει δυνατότητα παύσης καθ' όλη τη διάρκεια οποιασδήποτε διαφάνειας / βίντεο. Εκτός αυτού είχαν επίσης τη δυνατότητα να ξαναεπισκεφτούν όσες φορές ήθελαν οποιαδήποτε ψηφιακή ιστορία ακόμη και αν την είχαν ολοκληρώσει. Αυτές οι σχεδιαστικές αρχές λήφθηκαν υπόψη κατά τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα» προκειμένου να αξιοποιηθούν κάποια θετικά στοιχεία της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως η

προσαρμοστικότητα και ο σεβασμός στις προσωπικές υποχρεώσεις και το βεβαρυμμένο καθημερινό πρόγραμμα του μέσου εκπαιδευόμενου.

Ο ρόλος πάλι του εκπαιδευτικού ήταν κυρίως σχεδιαστικός, αφού οικοδομήθηκε εκ του μηδενός μια διαδραστική ψηφιακή ιστορία, αλλά και υποβοηθητικός καθώς ήταν διαθέσιμος για πιθανές ερωτήσεις που θα προέκυπταν. Βέβαια ένας από τους στόχους αυτού του εγχειρήματος ήταν να ερευνηθεί αν μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να πλοηγηθούν στην πλατφόρμα και να παρακολουθήσουν / συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς περαιτέρω βοήθεια από τον εκπαιδευτικό. Προκειμένου κάτι τέτοιο να γίνει πραγματικότητα έπρεπε το εκπαιδευτικό υλικό να είναι πλήρες και όσο το δυνατόν περισσότερο σαφές. Δόθηκε λοιπόν μεγάλη σημασία στο εκπαιδευτικό υλικό αφού πρόκειται για ασύγχρονου τύπου εκπαίδευση και το μεγαλύτερο βάρος πέφτει στο υλικό αυτό καθ' αυτό παρά στον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, έγινε μια προσπάθεια να προβλεφθούν «συνηθισμένες ερωτήσεις» (FAQs - Frequently Asked Questions) που αφορούν τα βασικά σύμβολα / κουμπιά και γενικότερες λειτουργικότητες της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας. Έτσι, στην αρχική σελίδα επιλογής χαρακτήρα προστέθηκε μια βοηθητική σελίδα με τις «οδηγίες χρήσης» της ψηφιακής αφήγησης. Εκεί επεξηγούνται όλες οι λειτουργικότητες και οι δυνατότητες επιλογής των εκπαιδευόμενων, προς διευκόλυνση τους, αλλά και με σκοπό την ελάττωση της ανάγκης επικοινωνίας τους με τον εκπαιδευτικό.

Οι εκπαιδευόμενοι μπήκαν στη διαδικασία να συμμετάσχουν και να αλληλεπιδράσουν με μια διαδραστική ψηφιακή ιστορία που αφορούσε την αρχαία Αθήνα της κλασικής περιόδου και τις συνήθειες των κατοίκων της. Κάτι τέτοιο κατέστη δυνατόν με τη βοήθεια βίντεο κινουμένων σχεδίων και με την προσθήκη διαδραστικών στοιχείων σε αυτά. Έπειτα από κάθε κεφάλαιο οι εκπαιδευόμενοι απαντούν σε ερωτήσεις με βάση αυτά που «παρακολούθησαν» ή με αυτά στα οποία συμμετείχαν. Η συμμετοχή αυτή είναι και η μεγάλη διαφορά από την παραδοσιακή διδασκαλία. Οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να «ζήσουν», έστω και για λίγο, στην αρχαία Αθήνα και να γνωρίσουν βιωματικά την καθημερινότητά των κατοίκων της. Οι διαδραστικές ψηφιακές αφηγήσεις ιστοριών έχουν αρχίσει τα τελευταία χρόνια να χρησιμοποιούνται ευρέως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά, με βάση τουλάχιστον την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που διεξήχθη, δεν έχει

αξιοποιηθεί ακόμη με αυτόν τον τρόπο, πόσο μάλλον για τη διδασκαλία της αρχαιοελληνικής ιστορίας.

## 2.4 Παιχνιδοποίηση

### 2.4.1 Ορισμός και διαφορές με την μάθηση μέσω παιχνιδιών

Ένα άλλο θεωρητικό δόμημα που αξιοποιήθηκε είναι αυτό της «Παιχνιδοποίησης». Ένα αρκετά μεγάλο ζήτημα βιβλιογραφικά (Al Fatta, Maksom, & Zakaria, 2018; Plass, Homer, & Kinzer, 2015; Seaborn & Fels, 2015) είναι οι βασικές διαφορές των θεωρητικών πλαισίων της «μάθησης μέσω παιχνιδιών» (Game Based Learning – GBL) και της «Παιχνιδοποίησης» (Gamification). Τα όρια των δύο αυτών πλαισίων συχνά συγχέονται από εκπαιδευτικούς αλλά και ερευνητές. Όπως πολύ σωστά αναφέρεται (Plass et al., 2015) και στα δύο θεωρητικά πλαίσια εμπεριέχονται στοιχεία παιχνιδιών, αλλά δεν παύουν να έχουν ουσιώδεις διαφορές. Η παιχνιδοποίηση αξιοποιεί στοιχεία παιχνιδιών για να μετατρέψει σε ψυχαγωγικές και πιο ενδιαφέρουσες κάποιες πρακτικές που ήταν χωρίς την παιχνιδοποίηση πιο «βαρετές» και ενίοτε καθόλου ενδιαφέρουσες για τους εκπαιδευόμενους ή συμμετέχοντες. Τα πιο κλασικά παραδείγματα «στοιχείων παιχνιδιού» που επιστρατεύονται τις περισσότερες φορές σε παιχνιδοποιημένες πρακτικές είναι οι λεγόμενοι «Πόντοι, Εμβλήματα και Πίνακες Κατάταξης» (Points, Badges & Leaderboards - PBL). Συνήθως η παιχνιδοποίηση αξιοποιείται σε περιβάλλοντα εταιρικής εκπαίδευσης - corporate training (Arnold, 2014; Rabah, Cassidy, & Beauchemin, 2018; Werbach & Hunter, 2012), αλλά και σε άλλα μη επαγγελματικά περιβάλλοντα. Ένα παράδειγμα μη εταιρικής εκπαίδευσης είναι οι διαδικτυακές εφαρμογές γυμναστικής που δίνουν πόντους (Points) στους χρήστες ανάλογα με τις ώρες που γυμνάζονται καθημερινώς. Τα εμβλήματα (Badges) απονέμονται όταν ο χρήστης (μια εφαρμογής) καταφέρει κάτι μη συνηθισμένο (π.χ. σε μια εφαρμογή γυμναστικής να γυμναστεί κάθε μέρα μιας εβδομάδας για 1 ώρα κ.ο.κ.). Οι πίνακες κατάταξης (Leaderboards) είναι πίνακες στους οποίους καταγράφονται οι υψηλές βαθμολογίες κάποιου χρήστη, σε ένα πλαίσιο σύγκρισης με τους υπόλοιπους χρήστες στη χώρα του ή και

παγκοσμίως. Άλλα χαρακτηριστικά παιχνιδοποίησης είναι η άμεση ανατροφοδότηση του χρήστη, η χρήση χαρακτήρων (avatars) κ.α. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί πως παιχνιδοποίηση μπορεί να υπάρξει και χωρίς διαδικτυακού τύπου εφαρμογές.

Η «μάθηση μέσω παιχνιδιών» από την άλλη δεν βασίζεται απλώς σε παιγνιώδη χαρακτηριστικά, αλλά εμπεριέχει σχεδιασμό και δομή παιχνιδιού. Η μάθηση μέσω παιχνιδιών, σε αντίθεση με την Παιχνιδοποίηση, σχηματίζεται με βάση κανόνες παιχνιδιών, και για να υπάρξει θα πρέπει - όχι απλώς να προστεθούν στο ήδη υπάρχον υλικό πόντοι, εμβλήματα, πίνακες βαθμολόγησης, ανατροφοδότηση και άλλα παιγνιώδη χαρακτηριστικά, αλλά να αναδιαμορφωθεί όλο το εκπαιδευτικό υλικό με βάση κάποιους κανόνες παιχνιδιού προκειμένου να γίνει πιο ενδιαφέρον στους εκπαιδευόμενους και να υπάρξουν εν τέλει προκαθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Plass et al., 2015). Για να υπάρξει «μάθηση μέσω παιχνιδιών» πρέπει να υπάρξει αρχικώς ένα παιχνίδι (Game) με συνθήκες νίκης – ήττας ή έστω σαφείς κανόνες παιχνιδιού. Επίσης θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη αρκετές αρχές του σχεδιασμού παιχνιδιών, όπως η περίφημη «Ροή» (Csikszentmihalyi, 1990, 1997; Murphy, 2011), ενώ η κατασκευή ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού απαιτεί μεγάλη προσήλωση και χρόνο από τους σχεδιαστές του, προκειμένου να μην είναι πολύ δύσκολο ή πολύ εύκολο, να μην διαρκεί πάρα πολύ αλλά ούτε πολύ λίγο, αλλά να είναι κατασκευασμένο με τη σωστή ισορροπία έτσι ώστε να το απολαμβάνουν οι παίκτες και να μην βαριούνται / εγκαταλείπουν εύκολα (Plass et al., 2015).

## 2.4.2 Θετικές και αρνητικές πλευρές στην Εκπαίδευση

Αν και η παιχνιδοποίηση αξιοποιείται και ακμάζει περισσότερο στον εργασιακό χώρο (εταιρική εκπαίδευση – corporate training), δεν λείπουν και οι απόπειρες αξιοποίησής της στην Εκπαίδευση (Arnold, 2014; Rabah et al., 2018) και δη στην διδασκαλία Ιστορίας (Janiec, 2015; Konstantinon, Kovatcheva, & Palikova, 2018; Kurniawan Shavab, 2018). Κατά την εφαρμογή / ενσωμάτωση παιχνιδοποιημένων δράσεων στην Εκπαίδευση έχουν παρατηρηθεί πολλά θετικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί πως

η ενσωμάτωση της παιχνιδοποίησης βοηθά τους μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, συνεργασίας και επικοινωνίας, ενώ τους προσφέρει ενεργό ρόλο κατά τη διαδικασία της μάθησης (Rabah et al., 2018). Επίσης έχει παρατηρηθεί (Arnold, 2014) πως η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης είναι ένα από τα στοιχεία που κάνουν την παιχνιδοποίηση μια πολύ δυναμική τεχνική αξιοποιήσιμη στην Εκπαίδευση. Άλλοι ερευνητές (Konstantinon et al., 2018) στέκονται περισσότερο στην δυνατότητα της παιχνιδοποίησης ως εκπαιδευτικής τεχνικής να προσφέρει κίνητρα στους μαθητές έτσι ώστε να προσέξουν περισσότερο το υλικό του εκάστοτε γνωστικού αντικείμενου. Οι ίδιοι συμπεραίνουν πως η εφαρμογή παιγνιωδών τεχνικών σε μαθήματα ιστορίας εστιασμένων σε ιστορικά θέματα «κλειδιά» μπορεί να προσφέρει στους μαθητές μια πρώτης τάξεως ευκαιρία για εμπειρική μάθηση. Ίδωμένη η παιχνιδοποίηση από μια πιο ηθική σκοπιά, τα παιγνιώδη στοιχεία μπορούν δυνάμει να προσφέρουν μικρά κίνητρα για να προχωρήσει ο εκπαιδευόμενος ή ο χρήστης σε συγκεκριμένες πράξεις που μπορεί να είναι επωφελείς για έναν άνθρωπο (γυμναστική), οικολογικές (ανακύκλωση) κ.ο.κ. (Werbach & Hunter, 2012). Ο Arnold (2014) επισημαίνει επίσης πως πια ο περισσότερος κόσμος και δη ο νέος κόσμος έχει άμεση πρόσβαση μέσω κινητών τηλεφώνων, ηλεκτρονικών υπολογιστών ή άλλων φορητών ηλεκτρονικών συσκευών (tablets, φορητές παιχνιδομηχανές κ.α.) σε παιχνίδια και παιγνιώδεις εφαρμογές, ένα γεγονός που τους φέρνει πολύ κοντά στη λογική της παιχνιδοποίησης και κάνει πολύ πιο εύκολη την εφαρμογή αυτού του θεωρητικού πλαισίου στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο η παιχνιδοποίηση δυστυχώς δεν έχει συνδεθεί μόνο με θετικού τύπου πρακτικές, αλλά επιστρατεύεται αρκετές φορές από εταιρείες για να προωθήσουν προϊόντα ή και να εθίσουν καταναλωτές (Werbach & Hunter, 2012). Οι αρνητικές όμως πλευρές της παιχνιδοποίησης δεν εμφανίζονται μόνο στον επιχειρηματικό / εταιρικό τομέα, αλλά και στον τομέα της Εκπαίδευσης. Υπάρχουν έρευνες (Rabah et al., 2018) που αναφέρουν (μετά από επισκόπηση της βιβλιογραφίας) πως προκύπτουν αρκετές ανακρίβειες ως προς τα αρνητικά αποτελέσματα της εφαρμογής παιγνιωδών πρακτικών στην Εκπαίδευση. Αρκετές έρευνες δηλαδή δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα θετικά στοιχεία ή αποσιωπούν τα (όχι και τόσο

δημοφιλή) αρνητικά στοιχεία της εφαρμογής της παιχνιδοποίησης στην Εκπαίδευση. Επεξηγηματικά, έχει υποστηριχθεί πως η παιχνιδοποίηση μερικές φορές βγάζει τους μαθητές από τις ράγες της εκπαιδευτικής διαδικασίας με εφαρμογή / ενσωμάτωση άλογων αποσπάσεων προσοχής. Επίσης μπορεί υπό συνθήκες (ειδικά με την χρήση πινάκων βαθμολόγησης) να προσδώσει επιπλέον άγχος στους μαθητές και έχει κατηγορηθεί πως δεν είναι ένα θεωρητικό πλαίσιο που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών.

### 2.4.3 Λειτουργία ανατροφοδότησης

Ο όρος της ανατροφοδότησης (Feedback) είναι κομβικής σημασίας στις περισσότερες εφαρμογές της παιχνιδοποίησης αλλά και των εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Ένας αρκετά περιεκτικός ορισμός της ανατροφοδότησης (Hattie & Timperley, 2007) την παρουσιάζει ως την *πληροφορία που παρέχεται από έναν μεσολαβητή* (π.χ. καθηγητής, συνάδελφος, συνομήλικος, βιβλίο, υπολογιστής, εαυτός, εμπειρία) *και αφορά τις επιδόσεις ή το επίπεδο κατανόησης κάποιου σε ένα θέμα*. Ένα από τα επιχειρήματα (Plass et al., 2015) υπέρ της αξιοποίησης των παιγνιωδών στοιχείων ή και του παιχνιδιών στην Εκπαίδευση είναι πως επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους / χρήστες να κάνουν λάθη (graceful failure). Σε περίπτωση λάθους λοιπόν τα περισσότερα παιχνίδια (ακόμη και τα εμπορικά) προβάλλουν στον χρήστη μηνύματα ανατροφοδότησης (συνήθως κείμενα που μπορεί να συνοδεύονται και με άλλα πολυμεσικά χαρακτηριστικά) και στη συνέχεια ο χρήστης μπορεί να συνεχίσει να παίζει έχοντας χάσει μόνο ένα κομμάτι τις προόδου του ή και τίποτε απολύτως. Οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι κάνοντας το πρώτο λάθος συνήθως συνειδητοποιούν πως δεν ήρθε το τέλος του κόσμου και δεν θα τιμωρηθούν αυστηρά για την αποτυχία ή την προσωπική γνωστική ανεπάρκεια που επέδειξαν (πρακτική που συνηθίζεται στην παραδοσιακή διδασκαλία). Τα λάθη με αυτόν τον τρόπο αποποινικοποιούνται και δεν περιγράφονται ως μη επιθυμητά αποτελέσματα, αλλά ως επιθυμητή εξέλιξη και ίσως απαραίτητη για να φτάσει κανείς στην επιτυχία-μάθηση. Η «αποτυχία» είναι αναμενόμενη και συμβαίνει επειδή έτσι έχει σχεδιαστεί το μάθημα/παιχνίδι. Επιπλέον, οι μικρές ή μηδαμινές συνέπειες του κάθε λάθους προτρέπουν και κινητροδοτούν τους εκπαιδευόμενους να



πάρουν ρίσκα και να δοκιμάζουν συνεχώς διαφορετικά και καινούργια πράγματα (Plass et al., 2015).

Ένας άλλος όρος υπό τον οποίο μπορεί κάποιος να παρακολουθήσει τη λειτουργία της ανατροφοδότησης είναι ως σκαλωσιά (scaffolding), όρος που παραπέμπει στην περίφημη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Zone of proximal development - ZPD) του Vygotsky (1986). Οι μαθητές / εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση από μόνοι τους να ολοκληρώσουν μια συγκεκριμένη αποστολή και χρειάζονται την βοήθεια του εκπαιδευτικού (ή εν προκειμένω της προσχεδιασμένης από τον εκπαιδευτικό ανατροφοδότησης) για να την βγάλουν εις πέρας. Η ανατροφοδότηση δηλαδή μπορεί να λειτουργήσει ως μια σκαλωσιά που υποβοηθά τον εκπαιδευόμενο να σκαρφαλώσει τελικά στην πολυπόθητη μάθηση, κάπου που δεν θα μπορούσε να φτάσει μόνος του. Οι Plass et al. (2015) παρατηρούν ακόμη πως τα σημερινά εμπορικά παιχνίδια καταφέρνουν με μεγάλη επιτυχία να υποβοηθήσουν τους παίκτες προκειμένου να μάθουν να παίζουν το παιχνίδι. Αυτό γίνεται συνήθως με κάποιες κατευθυντήριες οδηγίες στην αρχή του παιχνιδιού, τις λεγόμενες εκπαιδεύσεις (tutorials). Κάτι αντίστοιχο επισημαίνεται και από άλλον ερευνητή ως “*Sandbox Principle*” (Gee, 2005). Όπως δηλαδή στα κουτιά άμμου παίζουν μικρά παιδιά με την άμμο με ασφάλεια, έτσι και στα εκπαιδευτικά παιχνίδια (αλλά και εμπορικά) παρέχεται ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να μάθουν επιχειρώντας διάφορες ενέργειες και πρωτοβουλίες χωρίς να υπάρχει κάποιο κόστος ή τιμωρία.

#### 2.4.4 Αξιοποίηση στην ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα»

Κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα» αξιοποιήθηκαν ορισμένα στοιχεία παιχνιδοποίησης. Κάποια παιγνιώδη χαρακτηριστικά που ενσωματώθηκαν λοιπόν ήταν η δυνατότητα επιλογής χαρακτήρων (avatars), όπου στην συγκεκριμένη διαδραστική ψηφιακή αφήγηση είχαμε συνολικά τρεις (Αθηναίος πολίτης, Αθηναία, Δούλος), η άμεση ανατροφοδότηση για τις σωστές και λανθασμένες επιλογές του χρήστη ιδίως στις drag n’ drop ασκήσεις, τα κινούμενα σχέδια αλλά και η μουσική μαζί με τα ηχητικά εφέ. Υπήρξαν σκέψεις να ενσωματωθεί επιπλέον ένα σύστημα βαθμολόγησης και απονομής

εμβλημάτων για τους εκπαιδευόμενους, αλλά κάτι τέτοιο δεν μπόρεσε προς το παρόν να γίνει πραγματικότητα για διάφορους λόγους (βλ. περισσότερα στην έβδομη ενότητα - *Μελλοντικές διορθώσεις, προσθήκες και επεκτάσεις*). Η ενσωμάτωση αυτών των παιγνιωδών στοιχείων έγινε με το σκεπτικό της προώθησης του ψυχαγωγικού αλλά και παιδαγωγικού ρόλου της ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα». Παρέχονται λοιπόν επιπλέον κίνητρα στους εκπαιδευόμενους να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα τους προσφέρεται ο ενεργός ρόλος στην οικοδόμηση της γνώσης.

## 2.5 Παιχνίδι ρόλων

### 2.5.1 Ορισμός

Μια άλλη τεχνική που αξιοποιήθηκε στη διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα» και θα έπρεπε να αναπτυχθεί περαιτέρω εδώ είναι η αρκετά διαδεδομένη τεχνική του παιχνιδιού ρόλων (Role Playing). Το παιχνίδι ρόλων, σύμφωνα με τον Blatner (2009), πρόκειται για απόγονο του κοινωνιο - δράματος. Είναι *μια μέθοδος για να εξερευνήσει κανείς τις πολύπλοκες και σύνθετες κοινωνικές περιστάσεις*, ενώ χρησιμοποιείται ευρέως σε επιχειρήσεις για την εκπαίδευση επαγγελματιών ή σε σχολικές τάξεις για την εκμάθηση λογοτεχνίας, ιστορίας και άλλων επιστημών. Άλλοι ερευνητές (Wills, Leigh, & Ip, 2010) ορίζουν τα παιχνίδια ρόλων ως *καταστάσεις στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται προφίλ ρόλων συγκεκριμένων χαρακτήρων ή αντιπρόσωπους οργανισμών σε ένα τεχνητό περιβάλλον*. Είναι έτσι σχεδιασμένα ώστε να κατασκευάζονται πρωτοπρόσωπες εμπειρίες σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον. Το παιχνίδι ρόλων μπορεί να ιδωθεί (Dracup, 2012) ως *μια συνεργατική κατασκευή μιας διαδραστικής δραματικής ιστορίας στην οποία οι εκπαιδευόμενοι έχουν την δυνατότητα να «μπουν στα παπούτσια» των άλλων ανθρώπων και να βιώσουν την δική τους οπτική των πραγμάτων*.

Ως προς τη χρήση της μεθόδου σε επιχειρήσεις, έχει παρατηρηθεί ήδη (Greenberg & Eskew, 1993) ότι είναι ιδιαίτερα επιτυχημένη καθώς με αυτήν προσομοιάζονται πραγματικές συνθήκες εργασίας που οδηγούν στον εγκλιματισμό των νέων υπαλλήλων. Θετικά αποτελέσματα παρατηρούνται,

όπως θα αναδειχθεί και παρακάτω, από πολλούς ερευνητές και στον κλάδο της εκπαίδευσης (Dracup, 2008, 2012; Hou, 2012; Robertson, 2000; Russell & Shepherd, 2010). Πάντως σε όποιο κλάδο και να χρησιμοποιείται, το παιχνίδι ρόλων αποτελεί ένα είδος βιωματικής μάθησης. Οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους, υιοθετώντας έναν χαρακτήρα ή μια προσωπικότητα και αλληλεπιδρούν σε ένα συγκεκριμένο (συνήθως) χωροχρονικό πλαίσιο.

Τα παιχνίδια ρόλων συχνά δεν είναι απλώς παιχνίδια, αλλά σημαντικά κοινωνικά γεγονότα που πιέζουν πνευματικά τους συμμετέχοντες (Meriläinen, 2011). Μέσα από αυτά οι άνθρωποι μαθαίνουν τον κόσμο που τους περιβάλλει και μέσω της συναναστροφής αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμπαίκτες τους. Μπορούμε μάλιστα να τα θεωρήσουμε ως μια σημαντική και πανταχού παρούσα μορφή πολιτισμού. Άλλωστε κάθε παιχνίδι είναι και μια ιστορία. Ειδικότερα, ένα ψηφιακό παιχνίδι θεωρείται πως μπορεί να μας πει «μια ή πολλές ιστορίες, όπως ένα μυθιστόρημα ή μια κινηματογραφική ταινία» (Παπαηλία & Πετρίδης, 2015). Στα παιχνίδια ρόλων υπάρχει η κεντρική αφήγηση που προκύπτει από το δοθέν σενάριο, αλλά και επιμέρους αφηγήσεις (ή αφηγήσεις - επεκτάσεις) που προκύπτουν από τη διάδραση των συμμετεχόντων μεταξύ τους (εάν βεβαίως έχει προβλεφθεί κάτι τέτοιο). «Η αφήγηση στο παιχνίδι αποσκοπεί στο να οδηγήσει τους παίκτες σε ταυτίσεις με χαρακτήρες, χωρικότητες και χρονικότητες του παιχνιδιού και να τους οδηγήσει στην εμπύθιση» (Παπαηλία & Πετρίδης, 2015), στοιχείο πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και τις κριτικής σκέψης των μαθητών. Δε θα έπρεπε λοιπόν να υποτιμάται η δυναμική των παιχνιδιών ρόλων και των παιχνίδο / ιστοριών γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## 2.5.2 Σύγκριση με προσομοιώσεις και παιχνίδια (Games)

Ένα άλλο μεγάλο θέμα βιβλιογραφικά (Dracup, 2012; Kodotchigova, 2002; Russell & Shepherd, 2010; UNSW, 2016; Wills et al., 2010) σε αυτό το πεδίο είναι οι διαφορές μεταξύ παιχνιδιού ρόλων και προσομοίωσης (Simulation). Οι όροι «Παιχνίδι ρόλων» και «Προσομοίωση» ταυτίζονται πολλές

φορές από τους εκπαιδευτικούς. Το παιχνίδι ρόλων όμως και η προσομοίωση έχουν μεταξύ τους μικρές, αλλά ουσιαστικές διαφορές (UNSW, 2016). Αρχικά οι προσομοιώσεις - κατά κανόνα - έχουν ως θέμα μια ρεαλιστική κατάσταση όπου ο ρόλος των συμμετεχόντων / παικτών είναι αρκετά περιορισμένος (συνήθως προσχεδιασμένος από τον εκπαιδευτικό), σε αντίθεση με την ελευθερία που απολαμβάνουν οι παίκτες ερμηνεύοντας έναν ρόλο κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού ρόλων. Εκτός αυτού, σε ένα παιχνίδι ρόλων ο κάθε εκπαιδευόμενος έχει έναν ιδιαίτερο ρόλο με σαφή χαρακτηριστικά, ενώ στην προσομοίωση οι μαθητές αντιπροσωπεύουν πιο έμμεσα ομάδες ατόμων με κάποιες κοινές ιδιότητες. Μια άλλη διαφορά που έχει παρατηρηθεί (Kodotchigova, 2002) είναι στην αυθεντικότητα των ρόλων. Στα παιχνίδια ρόλων οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται συνήθως ρόλους που δεν αναλαμβάνουν ποτέ στην πραγματική τους ζωή (στρατηγός, πρωθυπουργός, διάσημος τραγουδιστής, διευθύνων σύμβουλος κ.α.), ενώ στις προσομοιώσεις οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν (συνήθως) πιο καθημερινούς ρόλους (πωλητής, υπάλληλος τράπεζας / σουπερμάρκετ κ.α.).

Η πιο σημαντική διαφορά όμως των δύο παραλλαγών είναι η εστίαση στο παραγόμενο αποτέλεσμα. Από τη μία, σε ένα παιχνίδι ρόλων, η εστίαση γίνεται στο παραγόμενο που θα προκύψει καθώς δεν είναι προσχεδιασμένο, ενώ σε μια προσομοίωση η εστίαση γίνεται στη «σωστή» εκδοχή μιας δεδομένης και προβλέψιμης κατάστασης. Οι παίκτες δηλαδή που συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ρόλων καλούνται να λύσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα προσπαθώντας να μείνουν πιστοί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ρόλων τους. Οι παίκτες μιας προσομοίωσης, από την άλλη, προσπαθούν να αντιδράσουν σε μια δεδομένη κατάσταση (Murdoch & Knox, 2012). Αν και έχουν παρατηρηθεί οι παραπάνω διαφορές μεταξύ των δύο όρων, η Dracup (2012) επισημαίνει πως τα όρια μεταξύ των δύο δεν είναι τόσο ευδιάκριτα, ειδικά όταν περάσει κανείς στο διαδικτυακό παιχνίδι ρόλων (online role play) και τις ψηφιακές προσομοιώσεις (e-simulation). Αν και πολλές εκπαιδευτικές δράσεις έχουν βασιστεί στην θεωρία του παιχνιδιού ρόλων οι συγγραφείς τους τις θεωρούν προσομοιώσεις, ενώ στα διαδικτυακά παιχνίδια ρόλων παρατηρείται πολλές φορές να προστίθενται στοιχεία προσομοίωσης, όπως χαρακτήρες που δεν είναι πραγματικοί παίκτες (Non Player Characters – NPCs

– Robot characters), προκειμένου να ανατροφοδοτήσουν τους παίκτες / εκπαιδευόμενους και να φαίνεται πιο ζωντανή και διαδραστική η όλη εμπειρία.

Η σύγχυση αυτή ως προς την ορολογία φαίνεται να έχει επεκταθεί, αφού μερικές φορές τα παιχνίδια ρόλων (αλλά και οι προσομοιώσεις) φέρουν παιγνιώδη χαρακτηριστικά με αποτέλεσμα να συγχέονται με Παιχνίδια (Games). Υπάρχουν πάλι διαφορές μεταξύ των δύο ειδών, όπως αυτές που έχουν παρατηρηθεί στο παρελθόν από ερευνητές (Wills et al., 2010). Ως Game μπορεί να οριστεί (Dracup, 2012; Wills et al., 2010) ένα σύστημα στο οποίο οι παίκτες εμπλέκονται με τεχνητές δυσκολίες που έχουν συγκεκριμένους κανόνες και τα αποτελέσματα είναι μετρήσιμα. Σε αντίθεση, τα παιχνίδια ρόλων δεν έχουν (συνήθως) νικητές και χαμένους. Άλλοι ερευνητές (Russell & Shepherd, 2010) βλέπουν πως τα Games μπορούν να κινητροδοτήσουν και να εμπλέξουν τους εκπαιδευόμενους παρουσιάζοντάς τους με τεχνητές προκλήσεις κρατώντας τους σε κατάσταση «Ροής» (Flow - Csikszentmihalyi, 1990, 1997). οι προσομοιώσεις διαφέρουν με τα Games καθώς στοχεύουν να προσομοιώσουν την λειτουργία της πολύπλοκης πραγματικότητας και παρουσιάζουν στους εκπαιδευόμενους ρεαλιστικά προβλήματα, ενώ σε ένα Game μπορεί οι συμμετέχοντες να υποδύονται έναν χαρακτήρα μέσα σε ένα κοινωνικό γίγνεσθαι και μερικές φορές τους δίνεται η δυνατότητα να ενεργήσουν αναλόγως τις δικές τους σκέψεις και τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζουν τον ίδιο τους τον χαρακτήρα. Βέβαια επισημαίνεται και πάλι (Russell & Shepherd, 2010) πως τα όρια μεταξύ των τριών ειδών δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρα.

### 2.5.3 Θετικές και αρνητικές πλευρές

Τόσο τα παιχνίδια ρόλων όμως, όσο και οι προσομοιώσεις, λειτουργούν ως μαθησιακά εργαλεία για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Προσδίδουν μια καινούργια δυναμική στην εκπαίδευση και τις μαθησιακές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτών (UNSW, 2016), αφού οι μαθητές μαθαίνουν μέσω της εξερεύνησης και της οπτικής γωνίας των χαρακτήρων που ενσαρκώνουν. Η μαθητοκεντρική αυτή διαδικασία εμπλέκει ενεργά τους μαθητές (Osuafor, n.d.; Topîrceanu, 2017), είτε αναθέτοντάς τους ρόλους, είτε ζητώντας τους να

ανατροφοδοτήσουν τους συμμαθητές τους, εν αντιθέσει με την παραδοσιακού τύπου παθητική αφομοίωση πληροφοριών εκ μέρους των εκπαιδευόμενων. Ένα από τα πιο δυνατά σημεία αυτών των τεχνικών είναι πως με την ομότιμη αξιολόγηση (peer-evaluation), αλλά και την αυτοαξιολόγηση (self-evaluation) όλοι οι συμμετέχοντες μπορούν να λάβουν πολύτιμη ανατροφοδότηση. Σύμφωνα με τους Crow και Nelson (2014) οι μαθητές δοκιμάζοντας τις ιδέες τους σε ένα ασφαλές περιβάλλον, ακούγοντας σχόλια και προτάσεις για βελτίωση από τους υπόλοιπους, *αποκτούν τις πιο πολύτιμες εμπειρίες*. Για να υπάρξει βέβαια μια τέτοια κοινότητα μάθησης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να καλλιεργήσει ένα φιλικό κλίμα που να ευνοεί τους πειραματισμούς και την ελεύθερη έκφραση των μαθητών.

Εκτός από την δύναμη ισχυρή ανατροφοδότηση, οι δραστηριότητες παιχνιδιών ρόλων χρησιμοποιούνται στις σχολικές τάξεις για να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξερευνήσουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων σε μια ιστορία. Οι ασκήσεις παιχνιδιών ρόλων μπορούν να προσδώσουν σε μια ιστορία, πρώτα απ' όλα βαθύτερη κατανόηση των χαρακτήρων, αλλά και προσωπική σημασία για τον κάθε εκπαιδευόμενο (Robertson, 2000). Επιπλέον, η συναισθηματική εμπλοκή των παικτών με τους υπόλοιπους χαρακτήρες οδηγεί τους μαθητές να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον εαυτό τους και να συναναστραφούν με τον Άλλον γενικότερα. Οι εκπαιδευόμενοι σύμφωνα πάλι με την Robertson (2000) αναπτύσσουν σχέσεις με τους υπόλοιπους χαρακτήρες, εκφέρουν κρίση σχετικά με τις προσωπικότητες των διάφορων χαρακτήρων και ως ένα βαθμό εμπλέκονται συναισθηματικά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Συμμετέχοντας σε ένα προσεκτικώς σχεδιασμένο παιχνίδι ρόλων (Stewart & Edwards, 2012) οι μαθητές μπορούν να βιώσουν μια σειρά από συναισθήματα, όπως υπερηφάνεια, θυμό, απόρριψη, αποδοχή, χαρά και πολλά άλλα. Μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων οι μαθητές θα αντιμετωπίσουν ηθικά διλήμματα και θα αναγκαστούν να υποστηρίξουν τις τελικές τους αποφάσεις με επιχειρήματα. Η δομή των παιχνιδιών ρόλων παρέχει τον απαραίτητο χώρο στους μαθητές για να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να προχωρήσουν σε δράσεις που συμβαδίζουν με τις εμπειρίες τους και τη φαντασία τους (Dracup, 2008). Με αυτόν τον τρόπο, βοηθά τους μαθητές να εξερευνήσουν αξίες και θέματα που

σχετίζονται άμεσα με τις δικές τους ανάγκες, κουλτούρα, αλλά και γλώσσα. Συμπληρωματικά, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια ρόλων είναι διασκεδαστικά και παρέχουν στους μαθητές εσωτερικά κίνητρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πέραν αυτού, σύμφωνα με ερευνητές (Torner, 2016 και Dracup, 2008), ειδικά για τα μαθήματα λογοτεχνίας, φαίνεται πως οι μαθητές με την τεχνική του παιχνιδιού ρόλων εμπλέκονται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι κατάφερναν με τις παραδοσιακές διαλέξεις. Η μέθοδοι της διάλεξης και της απαγγελίας κειμένων δεν εμπλέκει τους μαθητές συναισθηματικά (Torner, 2016), ενώ με τα παιχνίδια ρόλων οι μαθητές παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες που νιώθουν πως τους αφορούν προσωπικώς και μπορεί να επιχειρηματολογήσουν ακόμη και για τα πιο μεγάλα και σύνθετα θέματα των λογοτεχνικών κειμένων. Επίσης, έχει επισημανθεί (Hou, 2012) πως εάν η τεχνική των παιχνιδιών ρόλων συνδυαστεί με διαδικτυακές και μη συνομιλίες μπορεί να βελτιώσει την δυνατότητα επιστράτευσης επιχειρημάτων αλλά και το γνωστικό επίπεδο γενικότερα των εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, επισημαίνεται (Case & Cheek-O'Donnell, 2015; Russell & Shepherd, 2010) πως οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να έχουν ιδιαίτερες γνώσεις θεατρικού παιχνιδιού για να εφαρμόσουν ένα παιχνίδι ρόλων, ενώ τα κόστη σχεδιασμού και εφαρμογής του είναι σχετικώς χαμηλά.

Δεν υπάρχουν όμως μόνο θετικές πτυχές σε ένα παιχνίδι ρόλων. Η Dracup (2008) μας θυμίζει πως τα επιτυχημένα παιχνίδια ρόλων δεν συμβαίνουν απλώς ("effective role plays do not just happen"). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να δημιουργήσουν μια καλή ιστορία ή να σχεδιάσουν ένα επιτυχημένο παιχνίδι ρόλων, με αποτέλεσμα η πολυπύθητη εμπύθιση των εκπαιδευόμενων στους ρόλους τους να μην επιτυγχάνεται και εν τέλει να μην διασκεδάζουν κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους οι εκπαιδευόμενοι. Ακόμη, παρατηρείται αρκετά συχνά (Ludewig & Ludewig-Rohwer, 2013; Wills et al., 2007) οι εκπαιδευόμενοι να προτιμούν τα ιστορικού τύπου παιχνίδια ρόλων έναντι σε εκείνα με μυθοπλαστικό περιεχόμενο. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί θεωρούν πως μαθαίνουν παράλληλα με το παιχνίδι και κάποιες περισσότερο χρήσιμες ιστορικού τύπου πληροφορίες. Περαιτέρω, μαθητές παρατήρησαν (Wills et al., 2007) σε μια εφαρμογή ψηφιακού

παιχνιδιού ρόλων πως δυσκολεύτηκαν πολύ στην εξοικείωση με την πλατφόρμα, με αποτέλεσμα να μην μπορέσουν να προσεγγίσουν τους μαθησιακούς στόχους. Οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να είναι ανήσυχοι και να νιώσουν άβολα καθώς μπαίνουν σε μια διαδικασία να βιώσουν για πρώτη φορά κάτι το άγνωστο σε αντιπαράθεση με την παραδοσιακού τύπου διαδικασία, όπου ξέρουν τι να περιμένουν και δεν μπερδεύονται ή αιφνιδιάζονται. Τέλος, επισημαίνεται (Neuendorf & O'Connell, 2011) πως για να πετύχει ένα παιχνίδι ρόλων έχει πολύ μεγάλη σημασία να γίνει κάποιου είδους συζήτηση στο τέλος (debrief) στο οποίο μπορούν να συζητηθούν τα βασικά θέματα που ανέκυψαν καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού. Χωρίς αυτήν την τελική συζήτηση (debrief) ρισκοκινδυνεύει ο εκπαιδευτικός να χάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναζητούσε στη διάρκεια της δράσης, αφού πολλοί μαθητές ξεχνούν τα κεντρικά ζητήματα και είναι πιθανό να ολοκληρώσουν την όλη διαδικασία χωρίς να έχουν ουσιαστικώς πάρει κάτι από αυτήν.

#### 2.5.4 Ψηφιακά και ζωντανής δράσης παιχνίδια ρόλων

Η τεχνική του παιχνιδιού ρόλων χρησιμοποιείται στη σχολική τάξη με δύο συνήθως μορφές. Η πρώτη και η πιο παραδοσιακή είναι το ζωντανής δράσης παιχνίδι ρόλων (Live Action Role Play – LARP). Το ζωντανής δράσης παιχνίδι ρόλων χρησιμοποιείται ευρέως επειδή έτσι μπορεί κανείς να πετύχει την εμπύθιση των εκπαιδευόμενων στους επιμέρους ρόλους τους (De los Angeles, 2016). Είναι μια σύνθετη διαδικασία που προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες να παρακάμψουν τους τυπικούς κανόνες κοινωνικής συναναστροφής, να αναπτυχθούν προσωπικώς και να εξερευνήσουν το μυστήριο που λέγεται εαυτός τους. Πολλοί μαθητές σε ζωντανής δράσης παιχνίδι ρόλων περιγράφουν ότι τα σύνορα μεταξύ παιχνιδιού και πραγματικότητας είναι θολά, αλλά η όλη διαδικασία είναι ασφαλής και επωφελής σε προσωπικό επίπεδο (Blackstock, 2016). Εκτός αυτού, η ενσυνείδητη ενσωμάτωση ενός χαρακτήρα είναι άκρως διασκεδαστική και απελευθερώνει τις δημιουργικές ικανότητες των μαθητών. Άλλωστε, μερικές φορές οι χαρακτήρες, που καλούνται οι μαθητές σε ένα LARP να ενσαρκώσουν,



αποτελούν εκφράσεις του εαυτού μας που κρύβονται πίσω από τις επιφανειακές μάσκες που χρησιμοποιούμε στις καθημερινές μας συναναστροφές (Blackstock, 2016).

Η άλλη μορφή Role Play που μπορεί να επιστρατευθεί είναι το εικονικό ή ψηφιακό παιχνίδι ρόλων (Digital / Virtual Role Play). Τα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων βασίζονται συνήθως σε μια πραγματική ιστορία και αξιοποιούν δραματικές πάλι μεθόδους. Οι εκπαιδευόμενοι / συμμετέχοντες αυτοσχεδιάζουν σε έναν εικονικό κόσμο, για την παρουσίαση του οποίου μεσολαβούν διασυνδεδεμένοι στο διαδίκτυο ή μεταξύ τους ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Ο μυθοπλαστικός κόσμος (του λογοτεχνικού ή και ιστορικού έργου) παρουσιάζεται γραφικά στο εικονικό περιβάλλον. Αυτό συμβάλλει στην καλύτερη αναπαράσταση (σε σύγκριση με ένα ζωντανής δράσης παιχνίδι ρόλων) του δραματικού περιβάλλοντος, ιδίως όταν πρόκειται για δύσκολα αναπαραστήσιμα σε ζωντανής δράσης παιχνίδια ρόλων περιβάλλοντα (έρημος / μεσαιωνικά κάστρα / χιονοθύελλα / αρχαίος κόσμος κ.ο.κ.). Η πειστικότητα του περιβάλλοντος ενισχύεται και βοηθά τους παίκτες να εισαχθούν ολοκληρωτικά στο δραματικό κόσμο – κάτι σημαντικό, αφού έχουν παρατηρηθεί και δυσκολίες μαθητών να διεισδύσουν σε ένα δραματικό κόσμο χωρίς αληθοφανή σκηνικά και αντικείμενα (Robertson, 2000). Έχει επισημανθεί επίσης (Robertson, 2000) ότι τα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και τις ικανότητες ενσυναίσθησης των παικτών. Συγκριτικά με ένα ζωντανής δράσης παιχνίδι ρόλων, ένα ψηφιακό περιβάλλον είναι συναισθηματικά ασφαλέστερο: «Όχι μόνο μπορούν οι συμμετέχοντες να καταφύγουν πίσω από μυθοπλαστικές φιγούρες, αλλά στην επικοινωνία τους μεσολαβεί ένας η/υ». Ειδικά για εσωστρεφείς και ανασφαλείς μαθητές η ευκαιρία να εκφραστούν χωρίς να νοιάζονται για τη φυσική τους εμφάνιση μπορεί να αποδειχθεί απελευθερωτική (Robertson, 2000). Σύμφωνα πάλι με την Robertson (2000) τα περιβάλλοντα ψηφιακών παιχνιδιών ρόλων είναι ιδιαίτερος ωφέλιμα σε παιδιά χαμηλής εγγραμματοσύνης. Άλλοι ερευνητές (Ludewig & Ludewig-Rohwer, 2013) παρατηρούν πως υπάρχουν θετικά και αρνητικά στοιχεία στο ψηφιακό παιχνίδι ρόλων. Από τη μία μπορεί το παιχνίδι ρόλων να γίνει ασύγχρονα (με μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης) και ανώνυμα, στοιχεία που προσφέρουν στους μαθητές περισσότερο χρόνο να σκεφτούν πριν δράσουν, αλλά και

πολύτιμο χρόνο για αναστοχασμό μετά τις δράσεις τους ως προς τα αποτελέσματα που αυτές φέρουν.

Από την άλλη, όπως προαναφέρθηκε αρκετοί εκπαιδευόμενοι έχουν δυσκολίες κατά την εξοικείωσή τους με τα ψηφιακά εργαλεία ή την πλατφόρμα που στεγάζει το εκάστοτε παιχνίδι ρόλων, με αποτέλεσμα να μην καταφέρνουν να αφομοιώσουν τον χαρακτήρα και να εμβυθιστούν στον ρόλο τους. Άλλοι ερευνητές (Russell & Shepherd, 2010) επισημαίνουν πως το ψηφιακό παιχνίδι ρόλων είναι προσβάσιμο από πολλούς περισσότερους εκπαιδευόμενους (που για διάφορους λόγους δεν μπορούν να παρευρίσκονται σε φυσικό χώρο), προσφέροντας παράλληλα αρκετές ευκαιρίες για ασύγχρονη (blogs / discussion fora / wikis κ.α.) ή σύγχρονη επικοινωνία (chat κ.α.). Από την άλλη, παρατηρείται (Cornelius, Gordon, & Harris, 2011; Russell & Shepherd, 2010) πως το θετικό αποτύπωμα των ψηφιακών εργαλείων ως προς την εφαρμογή παιχνιδιών ρόλων δεν είναι καθολικώς αποδεκτό. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση ψηφιακών κόσμων, όπως το Second Life δεν είναι σίγουρο πως βοηθούν και δεν εμποδίζουν τους εκπαιδευόμενους να απολαύσουν την εμπειρία και κατ' επέκταση να μάθουν μέσω αυτής. Ακόμη, επισημαίνεται (Cornelius et al., 2011) πως όταν ο ρόλος που δίνεται σε κάποιον εκπαιδευόμενο δεν είναι της αρεσκείας του μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα και σε πλήρη απεμπλοκή του από τη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, οι ίδιες ερευνήτριες (Cornelius et al., 2011) παρατηρούν πως η υπερβολική επικοινωνία (σύγχρονη ή ασύγχρονη) μεταξύ των εκπαιδευόμενων δεν οδηγεί πάντα σε θετικά αποτελέσματα, αφού υπάρχουν και εκπαιδευόμενοι που ζητούν προσωπικό χώρο και ησυχία για να συγκεντρωθούν στο παιχνίδι.

### 2.5.5 Ρόλος εκπαιδευτικού

Βέβαια ένα ψηφιακό παιχνίδι ρόλων χρειάζεται ακόμη μεγαλύτερη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό (UNSW, 2016). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάσει το βασικό πρόβλημα, τους κανόνες και τους ρόλους του παιχνιδιού, να διαλέξει / γράψει το σενάριο, να αναθέσει ρόλους στους μαθητές, να συνυπολογίσει κάποιους χρονικούς και άλλων ειδών περιορισμούς, να

φροντίσει για τη σωστή λειτουργία του τεχνολογικού εξοπλισμού, να βεβαιωθεί για τη συμμετοχή όλων των μαθητών και να τροφοδοτήσει στο τέλος μια συζήτηση που θα αξιολογήσει συνολικά το παιχνίδι ρόλων και θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να εξωτερικεύσουν τις κοινές τους εμπειρίες. Η Robertson (2000) συμπληρώνει πως σε ένα παιχνίδι ρόλων (ψηφιακό/ζωντανό) ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει κιόλας ενσαρκώνοντας έναν ρόλο. Ο βασικός του σκοπός είναι να παρουσιάζει στους μαθητές ξεκάθαρα διλήμματα και να τους παροτρύνει να λύσουν τα προβλήματα που ανακύπτουν.

Ο Jordan (2016) συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς να βοηθούν στην ταύτιση των μαθητών τους με τους ήρωες, μέσω της αλλαγής των ονομάτων των ηρώων με εκείνα των μαθητών, αλλά και ερωτήσεων που αφορούν τη συνέχεια κάθε φορά της δράσης εκ μέρους των ηρώων (π.χ. «τι θα έπρεπε να κάνεις τώρα;»). Μετά το τέλος του παιχνιδιού, ιδανικά ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνοψίσει μαζί με τους εκπαιδευόμενους την όλη διαδικασία και να τους βοηθά να εξηγήσουν και να μοιραστούν με τους υπόλοιπους συνεκπαιδευόμενους τους πώς ένιωσαν για όλους τους χαρακτήρες του παιχνιδιού (Robertson, 2000). Στον εκπαιδευτικό έγκειται και η τελική επιλογή ανάμεσα σε ζωντανό και ψηφιακό παιχνίδι ρόλων. Κάποιοι εκπαιδευτικοί βέβαια προτιμούν να αξιοποιούν και τις δύο διαθέσιμες τεχνικές προσφέροντας μια μεικτή μορφή παιχνιδιού ρόλων που επωφελείται και από τις δύο προσεγγίσεις (Dracup, 2008). Η πρόκληση έγκειται στον εκάστοτε εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει να εφαρμόσει ένα παιχνίδι ρόλων. Πάντως αν επιλέξει ένα ψηφιακό περιβάλλον θα πρέπει να μπορέσει να ανταποκριθεί στις διάφορες τεχνικές δυσκολίες που πιθανότατα θα ανακύψουν στην πορεία.

### 2.5.6 Αξιοποίηση στην διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα»

Όπως ειπώθηκε ήδη, τα όρια μεταξύ παιχνιδιών ρόλων και προσομοιώσεων είναι αρκετά δυσδιάκριτα. Παρομοίως και στην παρούσα εργασία ενσωματώθηκε μια υβριδικού τύπου ψηφιακή εφαρμογή των δύο σε μια διαδραστική ψηφιακή αφήγηση.

Οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να υποδυθούν τρεις προκαθορισμένους από την αρχή ρόλους (Αθηναίος πολίτης, Αθηναία, Δούλος) με χωροχρονικό πλαίσιο την αρχαία Αθήνα της κλασικής εποχής. Δόθηκε έτσι η δυνατότητα να αλλάξουν οι εκπαιδευόμενοι ρόλους και αποφεύχθηκε ως επί το πλείστον η παρατηρηθείσα (Cornelius et al., 2011) αποθάρρυνση των παικτών όταν υποδύονται ρόλους που δεν επιθυμούν. Οι εκπαιδευόμενοι μπήκαν στην διαδικασία να βιώσουν την καθημερινότητα των τριών αυτών χαρακτήρων, οι οποίοι κατασκευάστηκαν με βάση τη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία (βλ. σχετική ενότητα). Ένας από τους στόχους ήταν να μπουν οι εκπαιδευόμενοι στα παπούτσια των τριών χαρακτήρων και να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους μέσα από τα διάφορα προσχεδιασμένα επεισόδια που ανέκυπταν. Το περιβάλλον του παιχνιδιού ήταν μεν κλειστό (περιορισμένο ως έναν βαθμό), αλλά προσφέρονταν διάφορες επιλογές στους παίκτες, οι οποίες καθόριζαν την εξέλιξη του παιχνιδιού, προκειμένου να αισθανθούν και οι παίκτες / συμμετέχοντες πως οι επιλογές τους έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο. Ένα στοιχείο που θύμιζε περισσότερο προσομοίωση ήταν ο αρχαίος διάκοσμος που επιστρατεύθηκε για να βοηθήσει στην εμπύθιση των παικτών στο περιβάλλον του παιχνιδιού, αλλά και την απορρόφησή τους στον εκάστοτε ρόλο. Οι παίκτες μπορούσαν να εξερευνήσουν την αρχαία Αθήνα και να γνωρίσουν την καθημερινότητα (πάντα κατά προσέγγιση) του μέσου Αθηναίου πολίτη, Αθηναίας και δούλου.

Τέλος, το παιχνίδι απαιτούσε μόνο έναν παίκτη (Single Player). Αξιοποιήθηκαν λοιπόν πολλά χαρακτήρες μη χειριζόμενοι από άλλους παίκτες (Non Player Characters), για να επιτευχθεί η εμπύθιση των συμμετεχόντων στο παιχνίδι και η διατήρησή τους σε κατάσταση Ροής (Flow). Έχει παρατηρηθεί (Sangyeob Lee & Heeter, 2015) πως οι χαρακτήρες μη χειριζόμενοι από άλλους παίκτες, για να πετύχουν τα μαθησιακά οφέλη των παιχνιδιών ρόλων που προαναφέρθηκαν, οφείλουν να είναι πειστικοί και με κατάλληλους διαλόγους, ώστε να μην προκαλούν αμηχανία ή αδιαφορία στους παίκτες.

## 3. Εκπαιδευτικό Λογισμικό

### 3.1 Η διαδραστική ψηφιακή ιστορία «Αρχαία Αθήνα»

Έχουν προταθεί αρκετά περιβάλλοντα διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης προς εκπαιδευτική αξιοποίηση, όπως π.χ. τα Scenejo<sup>6</sup>, art-E-fact, Fear Not! (Weiß & Müller, 2008). Κάποια από αυτά, όπως το Scenejo δεν είναι απλώς δημιουργημένες διαδραστικές ψηφιακές ιστορίες, αλλά αποτελούν πλατφόρμες δημιουργίας διαδραστικών ψηφιακών αφηγήσεων. Προγράμματα δηλαδή που έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τον μέσο εκπαιδευτικό στην παραγωγή των δικών του ψηφιακών ιστοριών.

Η παρούσα εκπαιδευτική πρόταση δεν αξιοποίησε μια από τις υπάρχουσες πλατφόρμες δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών, καθώς υπήρχε ανάγκη δημιουργίας ενός κόσμου παρόμοιου με τον αρχαίο αθηναϊκό. Δημιουργήθηκε λοιπόν εξ αρχής μια διαδραστική ψηφιακή αφήγηση (Interactive Digital Storytelling – IDS) και έχει τίτλο «Αρχαία Αθήνα»<sup>7</sup>. Στην ουσία πρόκειται για ένα κλειστό περιβάλλον μιας ψηφιακά εξιστορημένης ιστορίας. Οι εκπαιδευόμενοι εν προκειμένω δεν έχουν την δυνατότητα να σχεδιάσουν δικές τους ιστορίες, αλλά προτρέπονται να προχωρήσουν σε επιλογές που θα κρίνουν την έκβαση των υπαρχουσών ιστοριών. Εν προκειμένω δηλαδή, η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών αξιοποιείται μεν, αλλά όχι με τον συνηθισμένο τρόπο εφαρμογής του σε εκπαιδευτικές δράσεις. Οι εκπαιδευόμενοι έρχονται «αντιμέτωποι» με προσχεδιασμένες από τον εκπαιδευτικό σκηνές / επεισόδια ιστοριών στις οποίες πρωταγωνιστούν τρεις χαρακτήρες – κάτοικοι της αρχαίας Αθήνας. Οι εκπαιδευόμενοι μπαίνουν στη διαδικασία να διαλέξουν τον χαρακτήρα του οποίου την ιστορία θα παρακολουθήσουν, αλλά και στην οποία

---

<sup>6</sup> Η επίσημη ιστοσελίδα της πλατφόρμας δημιουργίας διαδραστικών ψηφιακών ιστοριών «Scenejo» είναι η ακόλουθη: <http://scenejo.interactive-storytelling.de/>

<sup>7</sup> Η διαδραστική ψηφιακή ιστορία «Αρχαία Αθήνα» είναι προσβάσιμη σε όλους μέσω του ακόλουθου συνδέσμου:

[https://articulateusercontent.com/review/items/Rb4dJsFNorHSIV6A/story\\_html5.html](https://articulateusercontent.com/review/items/Rb4dJsFNorHSIV6A/story_html5.html)

θα συμμετάσχουν ενεργά. Η ιστορία του κάθε χαρακτήρα είναι εμπλουτισμένη με πολυμεσικά χαρακτηριστικά, όπως μουσική, ηχητικά εφέ, ηχογραφημένες φωνές, κινούμενα σχέδια, κείμενο και διαδραστικές επιλογές - κουμπιά. Όσο εξελίσσεται η ιστορία ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να κάνουν κάποιες επιλογές (περιορισμένες και προσχεδιασμένες από τον εκπαιδευτικό / σχεδιαστή του παιχνιδιού) ενώ αυτοί υποδύονται τον εκάστοτε ήρωα. Με αυτόν τον τρόπο συνδιαμορφώνουν κατά κάποιον τρόπο την ιστορία και την εξέλιξή της. Μέσα από την συμμετοχή των παικτών / εκπαιδευόμενων στην ψηφιακή ιστορία, αλλά και τα μονοπάτια που αυτοί ξεκλειδώνουν στην κάθε ιστορία γνωρίζουν διάφορες πτυχές της κλασικής περιόδου της αρχαίας Αθήνας και έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν την καθημερινότητα του μέσου Αθηναίου κατοίκου, να ανακαλύψουν τις ελευθερίες της κάθε ομάδας κατοίκων αλλά και να αναστοχαστούν πάνω σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα της εποχής. Οικοδόμηση νοήματος εκ μέρους των εκπαιδευόμενων ενδέχεται / αναμένεται να συμβεί και με την αντίστροφη λογική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η προσχεδιασμένη ψηφιακή ιστορία του χαρακτήρα – δούλου. Πιο συγκεκριμένα, στους εκπαιδευόμενους προσφέρονται διάφορες επιλογές ενώ υποδύονται τον δούλο, αλλά οι επιλογές τους αποδεικνύεται πως δεν έχουν ιδιαίτερο αντίκτυπο και η ιστορία εξελίσσεται ανεξαρτήτως των επιλογών των εκπαιδευόμενων. Αυτό συμβαίνει καθώς οι επιλογές ενός δούλου στην αρχαιότητα ήταν ανύπαρκτες στην πραγματικότητα, αφού οι Αθηναίοι μεταχειρίζονταν τους δούλους ως ιδιότητα αντικείμενα χωρίς ελεύθερη βούληση.

Η αξιοποίηση βέβαια ψηφιακών ιστοριών στην Εκπαίδευση έχει και αρνητικές πλευρές (Kasami, 2018). Σε μια προσπάθεια να αποφευχθούν ορισμένα καταγεγραμμένα στο παρελθόν μειονεκτήματα της αξιοποίησης ψηφιακών ιστοριών στην Εκπαίδευση, δημιουργήθηκε μια επιπλέον σελίδα επεξηγηματικού τύπου εν ονόματι «Βοήθεια». Σε αυτή τη σελίδα επεξηγούνται όλα τα σύμβολα και οι διαδραστικές επιλογές που θα χρειαστεί να αξιοποιήσει ο χρήστης (βλ. Εικόνα 1). Για να προβληθεί η επεξηγηματική σελίδα ο χρήστης δεν έχει παρά να επιλέξει το μεγάλο σύμβολο – ερωτηματικό που βρίσκεται πάντοτε παρόν στο πάνω – δεξιά τμήμα της οθόνης του. Εννοείται πως, εάν στο μέλλον προστεθούν επιπλέον επιλογές ή διαδραστικά κουμπιά που χρήζουν σωστής χρήσης από τον εκπαιδευόμενο, υπάρχει δυνατότητα η

βοηθητική αυτή σελίδα να εμπλουτιστεί με όλες τις νέες απαραίτητες οδηγίες χρήσης. Η βοηθητική σελίδα μάλλον είναι απαραίτητη, καθώς η συμμετοχή και παρακολούθηση της διαδραστικής αυτής αφήγησης γίνεται εξ αποστάσεως και χωρίς την βοήθεια κάποιου εκπαιδευτικού.

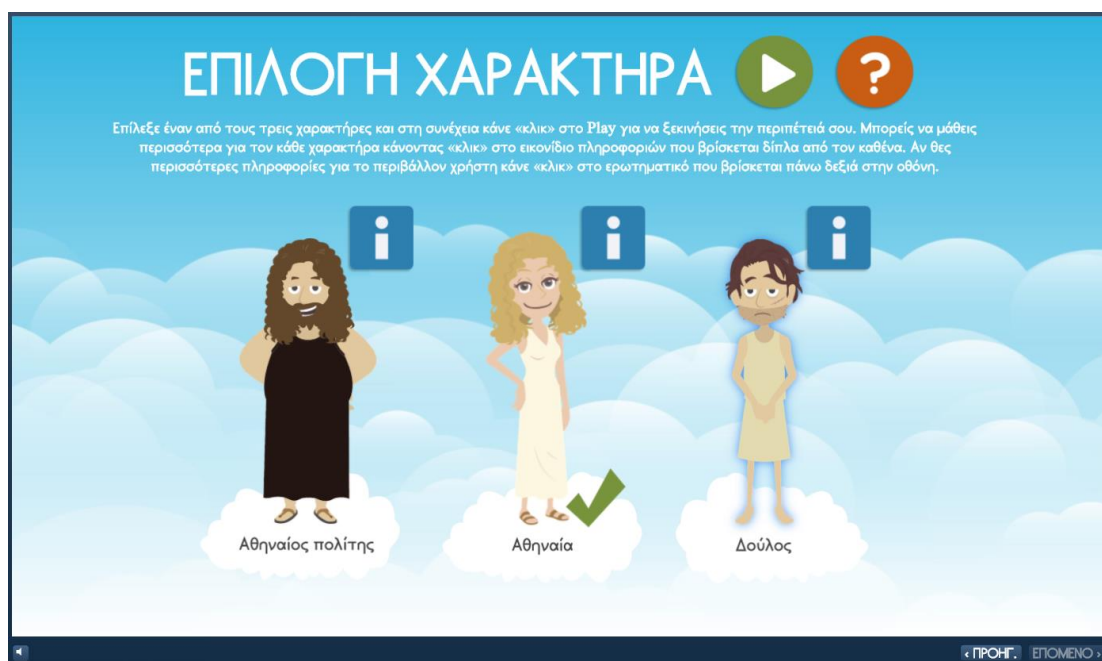


**Εικόνα 4:** Η επεξηγηματική / βοηθητική σελίδα. Εδώ ο εκπαιδευόμενος μπορεί να βρει τις απαραίτητες «οδηγίες χρήσης» της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα» (Ρύθμιση έντασης ήχου, Ενεργοποίηση / Απενεργοποίηση υπότιτλων, Διαδραστικές επιλογές χρήστη, Επανάληψη επεισοδίου, Προηγούμενη / Επόμενη σελίδα, Περισσότερες πληροφορίες, Βοήθεια / Παύση και Κλείσιμο). Για να προβληθεί αυτή η σελίδα ο χρήστης πρέπει να επιλέξει το ερωτηματικό που βρίσκεται συνεχώς στο πάνω δεξιό άκρο της οθόνης του.

Η διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα» έχει κατασκευαστεί για να αξιοποιηθεί ως ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό συμπληρωματικού τύπου μάθημα. Ένας από τους λόγους που σχεδιάστηκε για εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν να αποφευχθεί το ζήτημα έλλειψης χρόνου εξοικείωσης με το λογισμικό κατά την δια ζώσης διεξαγωγή του μαθήματος, κάτι που έχει παρατηρηθεί σε αντίστοιχες δράσεις στο παρελθόν (Kasami, 2018), αφού ένα μάθημα διαρκεί κατά κανόνα πολύ μικρό χρονικό διάστημα (στην Ελλάδα

συνήθως 40-45 λεπτά). Ένας άλλος από τους λόγους σχεδιασμού για εφαρμογή σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν να εξεταστεί εάν μια διαδραστική ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει χωρίς την παρουσία ενός εκπαιδευτικού / βοηθού των εκπαιδευόμενων.

Στην αρχή οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται στην σελίδα επιλογής χαρακτήρα (βλ. Εικόνα 2), όπου ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να επιλέξουν τον χαρακτήρα που επιθυμούν και στη συνέχεια να επιλέξουν το κουμπί της έναρξης που θα τους επιτρέψει να ταξιδέψουν στον αρχαίο αθηναϊκό κόσμο υποδυόμενοι τον ρόλο του Αθηναίου κατοίκου που έχουν επιλέξει.



**Εικόνα 5:** Η σελίδα επιλογής χαρακτήρα. Ο χρήστης προτρέπεται να επιλέξει τον ήρωα / χαρακτήρα που επιθυμεί (υπάρχουσες προς το παρόν επιλογές μόνο ο Αθηναίος πολίτης, η Αθηναία και ο δούλος) και στη συνέχεια να επιλέξει το κουμπί της έναρξης για να ξεκινήσει. Μπορεί να μάθει περισσότερα για τον κάθε χαρακτήρα επιλέγοντας το εικονίδιο της επιπλέον πληροφορίας που βρίσκεται δίπλα από κάθε χαρακτήρα. Μόλις ο εκπαιδευόμενος ολοκληρώσει μια διαδρομή επιστρέφει πάλι στην ίδια σελίδα όπου φαίνονται οι ολοκληρωμένες διαδρομές του (εδώ ο χρήστης μόλις έχει ολοκληρώσει την διαδρομή της Αθηναίας και ετοιμάζεται να εξερευνήσει τη διαδρομή του δούλου).



Οι εκπαιδευόμενοι μπαίνουν στη διαδικασία να εξερευνήσουν τις διαδρομές και των τριών χαρακτήρων προκειμένου να συμπληρώσουν το τελικό ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Η ιστορία του κάθε χαρακτήρα εμπεριέχει από δύο έως και τρία επεισόδια. Έγινε προσπάθεια ο διάκοσμος των ιστοριών (χαρακτήρες, ενδυμασία, φόντο, κτίρια, τοποθεσίες, αντικείμενα) να θυμίζουν -κατά προσέγγιση πάντα- τον αντίστοιχο διάκοσμο που υπήρχε κατά την κλασική αρχαιότητα στην Αττική (βλ. Εικόνα 3). Εδώ θα μπορούσε να σημειωθεί και ένα από τα διαπιστωμένα ελαττώματα / αρνητικά της ψηφιακής ιστορίας. Η όλη ιστορία είναι κατασκευασμένη ως ιστορία κινουμένων σχεδίων, οπότε η πιστή μίμηση του αρχαίου διακόσμου δεν ήταν πάντοτε εφικτή. Έγινε ωστόσο μεγάλη προσπάθεια για σχεδίαση ή και εξεύρεση διάφορων αρχαίων αντικειμένων / τοποθεσιών προκειμένου να ταξιδέψουν οι εκπαιδευόμενοι στην κλασική αρχαιότητα και να εμπυθιστούν στην ψηφιακή ιστορία ξεχνώντας πως πρόκειται για ένα μάθημα ιστορίας.



**Εικόνα 6:** Στιγμιότυπο από επεισόδιο της ψηφιακής ιστορίας «Αρχαία Αθήνα», όπου φαίνεται ο αρχαίος διάκοσμος που δημιουργήθηκε / επιλέχθηκε για να γίνει πιο πιστευτό το ταξίδι των εκπαιδευόμενων στον αρχαίο κόσμο και να επιτευχθεί η εμπύθισή τους (immersion) στην ιστορία. Η ψηφιακή ιστορία

«παγώνει» σε διάφορα σημεία προκειμένου να κάνει διάφορες επιλογές ο χρήστης.

Κατά τη διάρκεια της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας «Αρχαία Αθήνα» οι εκπαιδευόμενοι προτρέπονται να προχωρήσουν σε επιλογές που θα αλλάξουν την εξέλιξη της πλοκής. Παρακολουθώντας και συμμετέχοντας στα δρώμενα ανακαλύπτουν όλο και περισσότερα κομμάτια της αρχαίας αθηναϊκής πραγματικότητας.

## 3.2 Λογισμικό σχεδιασμού και ανάπτυξης της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας «Αρχαία Αθήνα»

### 3.2.1 Vyond

Η πλατφόρμα δημιουργίας βίντεο κινουμένων σχεδίων (animation videos) Vyond (σε πολλούς γνωστή με το παλαιότερο όνομα “GoAnimate”) αξιοποιήθηκε για την δημιουργία των βίντεο που εμπεριέχονται στην ψηφιακή ιστορία «Αρχαία Αθήνα». Το συγκεκριμένο λογισμικό χρησιμοποιείται από εταιρείες και ελεύθερους επαγγελματίες που δραστηριοποιούνται στον χώρο της ανάπτυξης βίντεο. Στην ιστοσελίδα του Vyond<sup>8</sup> υπάρχει δυνατότητα δοκιμαστικής χρήσης του λογισμικού κάτι που μπορεί να διευκολύνει εκπαιδευτικούς που θα ήθελαν να το δοκιμάσουν προκειμένου να αναπτύξουν βίντεο για τους μαθητές τους.

Το Vyond προσέφερε βιβλιοθήκες με μεγάλο αριθμό αντικειμένων (props / assets), χαρακτήρων, αλλά και περιβαλλόντων φόντου που διευκόλυναν πολύ το έργο της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών βίντεο. Εκτός αυτού προσφέρει τη δυνατότητα εργασίας εξ αποστάσεως από διαφορετικές συσκευές (αφού τα έργα εν προόδω αποθηκεύονται στο διαδίκτυο - cloud based software), κάτι που το καθιστά ένα πολύ ευέλικτο λογισμικό για εκπαιδευτικούς και γενικότερα εργαζόμενους του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Τέλος, άλλο ένα κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου λογισμικού ήταν το γεγονός πως διαθέτει μηχανή

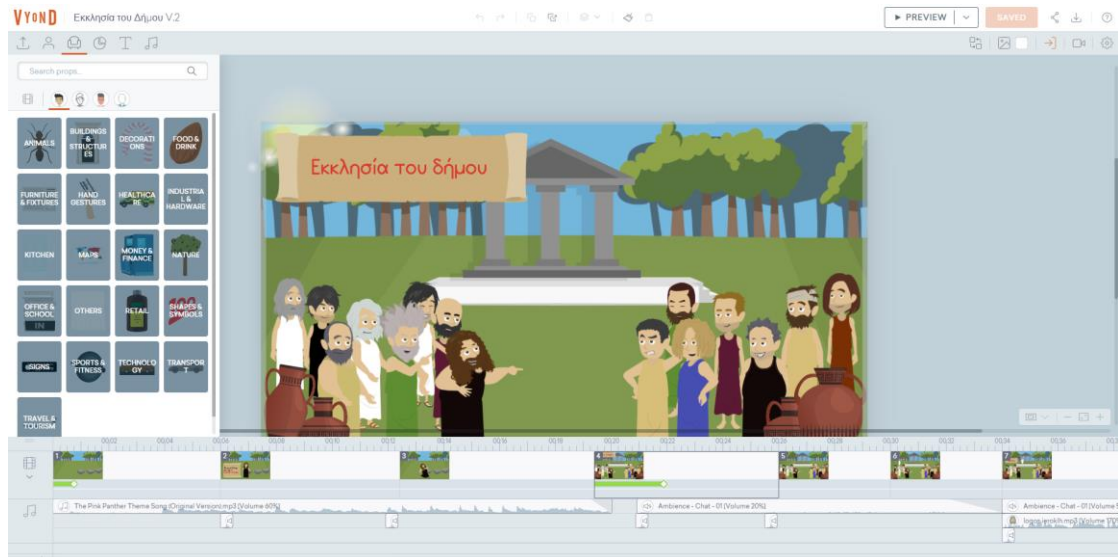
---

<sup>8</sup> Η επίσημη ιστοσελίδα της πλατφόρμας παραγωγής βίντεο Vyond είναι η ακόλουθη: <https://www.vyond.com/>.

αναπαραγωγής φωνής (κειμενογράφο – Text to Speech), αλλά και ελληνικές ρομποτικές φωνές (αρσενική & θηλυκή), κάτι ιδιαίτερα πολύτιμο για μια ψηφιακή ιστορία από τη στιγμή που ο εξοπλισμός που θα επέτρεπε μια σωστή ηχογράφηση φωνής θα ήταν πολύ ακριβός. Το Vyond εκτός των προαναφερθέντων διαθέτει επίσης έναν «Δημιουργό χαρακτήρων» (Character Creator), που έδωσε τη δυνατότητα να σχεδιαστούν εξ αρχής νέοι χαρακτήρες εμπλουτισμένοι με διάφορα χαρακτηριστικά / ενδυμασία ανάλογα τον ρόλο τους στην ψηφιακή ιστορία. Για τους παραπάνω λόγους θεωρώ πως το Vyond είναι ένα από τα πιο δυναμικά εργαλεία παραγωγής εκπαιδευτικών (και όχι μόνο) βίντεο κινουμένων σχεδίων και η ανάπτυξη της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την αξιοποίησή του.

Τώρα, αν και το Vyond προσφέρει βιβλιοθήκες με αντικείμενα και χαρακτήρες, έγινε εκτενής αναζήτηση επιπλέον αντικειμένων / περιβαλλόντων (κίονες, ναοί, αμφορείς, τριήρης, ορυχείο), προκειμένου να γίνει όσο το δυνατόν πιο αυθεντική η εμπειρία του χρήστη και να επιτευχθεί η πολυπόθητη εμβύθιση στο αρχαίο αθηναϊκό περιβάλλον.

Το περιβάλλον σχεδίασης / ανάπτυξης του Vyond μοιάζει πολύ με το σχεδιαστικό περιβάλλον αντίστοιχων εργαλείων. Δίνει στον σχεδιαστή τη δυνατότητα να τοποθετήσει όποιο αντικείμενο επιθυμεί στο κατάλληλο σημείο στην χρονική γραμμή (Timeline), έχει ορισμένα ηχητικά εφέ και μουσικές διαθέσιμα ενώ επιτρέπει την προσθήκη επιπλέον ήχων / εφέ / αντικειμένων από τον σχεδιαστή. Επίσης δίνει τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε διάφορα εφέ κίνησης / εμφάνισης αντικειμένων (βλ. Εικόνα 7). Υπάρχει δυνατότητα δοκιμαστικής προβολής των υπό ανάπτυξη βίντεο, ενώ η κοινοποίησή και η αποθήκευση των βίντεο μπορεί να γίνει με διάφορες μορφές (ως αρχεία / σύνδεσμοι).



**Εικόνα 7:** Το σχεδιαστικό περιβάλλον της πλατφόρμας παραγωγής βίντεο Vyond. Αριστερά μπορεί κανείς να δει τη διαθέσιμη βιβλιοθήκη αντικειμένων ενώ κάτω φαίνεται η χρονική γραμμή του βίντεο.

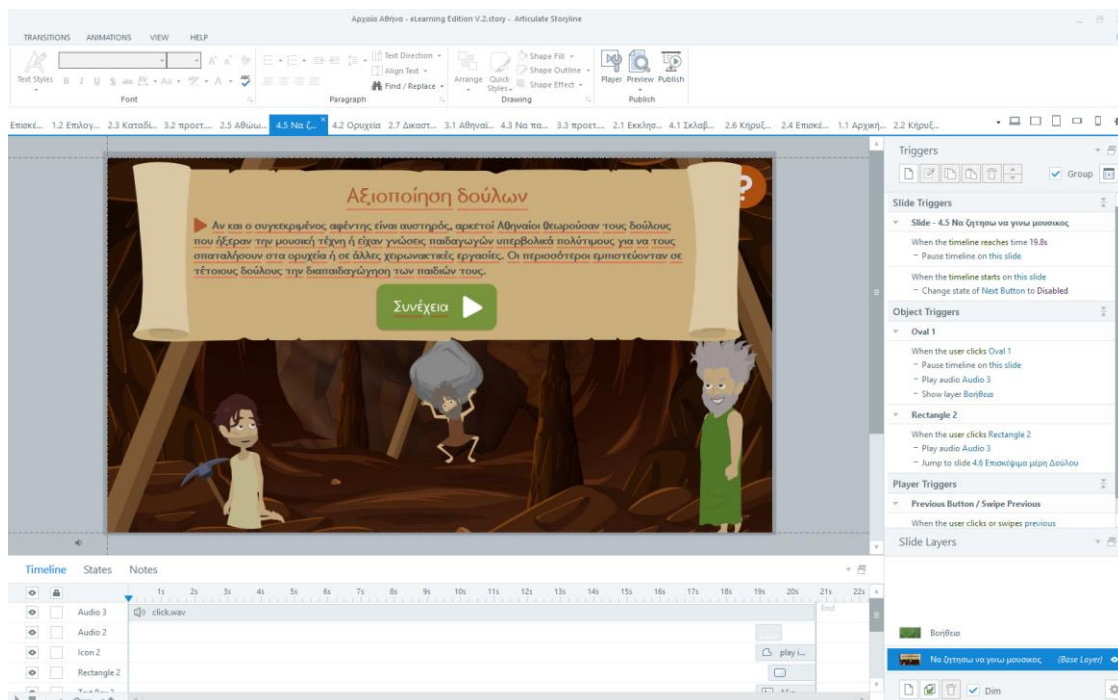
### 3.2.2 Articulate Storyline

Το Articulate Storyline<sup>9</sup> είναι ένα από τα δημοφιλέστερα συγγραφικά εργαλεία (authoring tools) ή αλλιώς προγράμματα δημιουργίας εξ αποστάσεως μαθημάτων στον κόσμο (άλλα παρόμοια εργαλεία είναι το Adobe Captivate, Lectora κ.α.). Αυτού του είδους τα προγράμματα αξιοποιούνται για να κατασκευάσουν διαφάνειες διαδραστικού περιεχομένου (interactive slides) ή και υλικό χωρίς πολλές ενσωματωμένες διαδράσεις (σε αυτήν την περίπτωση το Storyline θυμίζει αρκετά Power Point). Υπάρχει επίσης δυνατότητα δωρεάν δοκιμής του συγγραφικού εργαλείου για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Το Storyline προσφέρει δυνατότητες ενσωμάτωσης διαδραστικών κουμπιών, μεταβλητών που καθορίζονται από τις επιλογές του εκπαιδευόμενου, διαφορετικούς τύπους πλοήγησης (γραμμικός & μη γραμμικός / με διακλαδώσεις) και ποικίλους τρόπους δημοσίευσης του υλικού ως ψηφιακού συνδέσμου ή ως αρχείου S.C.O.R.M., ή με άλλες παρόμοιες μορφές αρχείων που με τη σειρά τους αξιοποιούνται από τα διάφορα

<sup>9</sup> Η επίσημη σελίδα της Articulate είναι η ακόλουθη: <https://articulate.com/>.

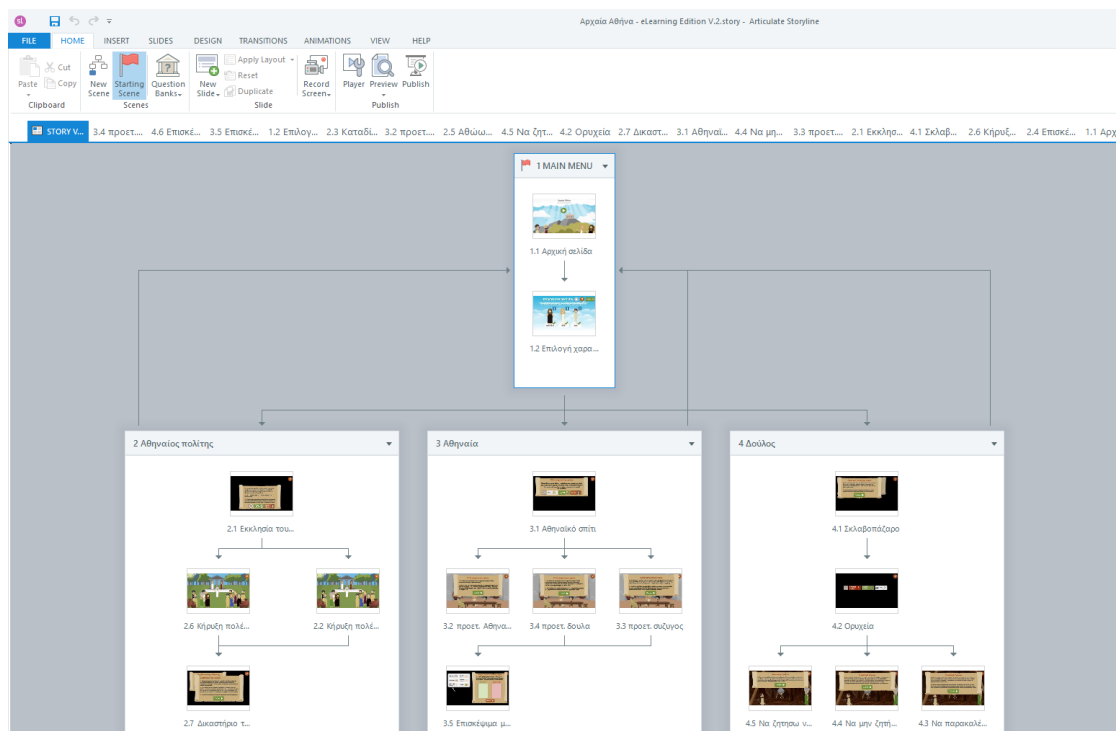
Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management Systems – LMS) που κυκλοφορούν στην ευρύτερη αγορά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το Storyline επιπλέον διαθέτει δυνατότητα ενσωμάτωσης βίντεο και δική του χρονική γραμμή για την εμφάνιση των διαδραστικών επιλογών την κατάλληλη στιγμή (βλ. Εικόνα 8).



**Εικόνα 8:** Το περιβάλλον σχεδιασμού και ανάπτυξης του προγράμματος δημιουργίας εξ αποστάσεως μαθημάτων Articulate Storyline. Στο παρόν στιγμιότυπο φαίνονται οι διάφορες σχεδιαστικές δυνατότητες ενός σχεδιαστή πάνω σε μια διαφάνεια: χρονική γραμμή, triggers, layers, μεταβλητές, εισαγωγή εικόνων, βίντεο, ήχων αλλά και οι επιλογές δημοσίευσης και αποθήκευσης του υπάρχοντος υλικού.

Επιπροσθέτως η Articulate διαθέτει μεγάλες βιβλιοθήκες με εικονίδια, εικόνες, γραφικά, σχήματα κ.α. που μπορούν να αξιοποιηθούν από έναν σχεδιαστή - ανάλογα πάντα με τις ανάγκες του. Τέλος, τεράστιας σημασίας αποδείχθηκε η δυνατότητα του εργαλείου για προσθήκη υποτίτλων στα βίντεο, κάτι που ήταν απαραίτητο καθώς έχει παρατηρηθεί πως αρκετοί χρήστες εμφανίζουν δυσκολία στην πλήρη κατανόηση / παρακολούθηση των μηχανικά παραγόμενων φωνών (αυτό συμβαίνει και με τις περισσότερες δωρεάν ρομποτικές / μηχανικές φωνές που κυκλοφορούν στο διαδίκτυο).

Στο σχεδιαστικό περιβάλλον του Storyline (βλ. Εικόνα 9) κυριαρχεί η λογική των διαφανειών, όπου ένας σχεδιαστής μπορεί να προσθέσει βίντεο, εικόνες, ήχο, κείμενο, χαρακτήρες κ.α. Η δυνατότητα ύπαρξης μεταβλητών επιτρέπει την διαμόρφωση διακλαδώσεων στη δομή της ιστορίας. Αφού επιλέξει ο χρήστης / εκπαιδευόμενος την επιθυμητή ενέργεια του χαρακτήρα του, οδηγείται στην αντίστοιχη διαφάνεια, όπου είναι ενσωματωμένο το κατάλληλο βίντεο / εξέλιξη της ψηφιακής ιστορίας. Στην ουσία το Storyline αξιοποιήθηκε κυρίως προκειμένου να προστεθούν διαδραστικές επιλογές για τον χρήστη στα ήδη κατασκευασμένα στο Vyond βίντεο. Στο τέλος της αφηγηματικής διαδρομής κάθε ήρωα ο εκπαιδευόμενος οδηγείται πάλι στη διαφάνεια επιλογής χαρακτήρα, όπου μπορεί να επιλέξει να παρακολουθήσει / συμμετάσχει στην ιστορία του επόμενου χαρακτήρα, τον ρόλο του οποίου θα κληθεί πάλι να υποδυθεί.



**Εικόνα 9:** Το περιβάλλον σχεδίασης και ανάπτυξης του προγράμματος δημιουργίας εξ αποστάσεως μαθημάτων Articulate Storyline. Στο παρόν στιγμιότυπο φαίνεται η διακλαδωμένη δομή της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας «Αρχαία Αθήνα». Από εδώ έχει τη δυνατότητα ένας σχεδιαστής να

επιθεωρήσει το σύνολο του μαθήματος ή να επιλέξει διαφάνεια προς επεξεργασία.

### 3.3 Προστιθέμενη παιδαγωγική αξία

Έχει διαπιστωθεί μια τεράστια πίεση στους ώμους των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν την ψηφιακή τεχνολογία στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική (Κυνηγός et al., 2002). Δεν είναι λίγοι αυτοί που θεωρούν -λίγο έως πολύ- αναπόφευκτη και αναγκαία την ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στη σχολική τάξη και την εκπαιδευτική καθημερινότητα, αφού σχεδόν τα πάντα πια στη σημερινή κοινωνία διεκπεραιώνονται με ψηφιακό τρόπο. Για να έχει όμως κάποια έστω αξία η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην Εκπαίδευση θα πρέπει να δοθεί έμφαση από τους εκπαιδευτικούς στην *παιδαγωγική σκοπιμότητα της χρήσης της* (Κυνηγός et al., 2002). Εν προκειμένω, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας «Αρχαία Αθήνα» έγινε με κεντρικό άξονα την πρόσθετη παιδαγωγική αξία κατά τη μελλοντική αξιοποίησή της για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Καταρχάς η βασική παιδαγωγικής αξίας διαφορά σε σύγκριση με ένα παραδοσιακό μάθημα ιστορίας έχει να κάνει με τον ρόλο του μαθητή / εκπαιδευόμενου. Ο μέσος μαθητής του ελληνικού (και όχι μόνο) σχολείου είναι παθητικός αποδέκτης μηνυμάτων / πληροφοριών σε μια προσπάθεια του εκπαιδευτικού να του μεταφέρει / μεταγγίσει τη γνώση. Έτσι, ο μαθητής διακαώς παλεύει να προσεγγίσει τη γνώση που κάτοχός της δεν είναι άλλος από τον εκπαιδευτικό - αυθεντία. Στη διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα» ο ρόλος του εκπαιδευόμενου αλλάζει ριζικώς. Οι μαθητές είναι ενεργοί καθ' όλη τη διάρκεια του «μαθήματος» και συνδιαμορφώνουν / συνδημιουργούν την ιστορία με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκτά νόημα για τους ίδιους. Η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αφορά στη σειρά, στην ροή αλλά και στην τελική έκβαση με την οποία θα εξελιχθούν οι ψηφιακές ιστορίες. Επιπλέον, υποδύονται τους ρόλους διάφορων κατοίκων της αρχαίας Αθήνας και μπαίνουν στη διαδικασία να λάβουν μικρής ή και μεγάλης σημασίας αποφάσεις. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν με έναν πολύ

πιο ενεργό τρόπο και ρόλο στο μάθημα της Ιστορίας. Ο εκπαιδευτικός από την άλλη αναλαμβάνει τον ρόλο του σχεδιαστή / δημιουργού των κατάλληλων συνθηκών υπό τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι δυνάμει οικοδομούν την ιστορική γνώση.

Εκτός αυτού θα έπρεπε να σημειωθεί πως στην διαδραστική ιστορία «Αρχαία Αθήνα» έγινε πολύ μεγάλη προσπάθεια να αναπαρασταθεί ο αρχαιοελληνικός διάκοσμος με τέτοιο τρόπο, ώστε να θυμίζει όσο το δυνατόν πιο πολύ την αρχαιοελληνική πραγματικότητα. Αυτό συμπεριλαμβάνει τα κτίρια (ναοί, δικαστήρια, σπήτια), τα αντικείμενα (αμφορείς, τριήρεις, περγαμηνές), τις τοποθεσίες (ορυχείο, παραλία κ.α.), την ενδυμασία των χαρακτήρων (χιτώνες, σανδάλια), αλλά και κάποια ηχητικά εφέ (άνοιγμα περγαμηνών κ.α.). Αυτό λοιπόν που επιδιώκεται (και έως έναν βαθμό επιτυγχάνεται), με τη βοήθεια του οπτικοακουστικού υλικού που επιστρατεύθηκε, είναι να ταξιδέψουν οι εκπαιδευόμενοι και να εμβυθιστούν στον μαγευτικό αρχαιοελληνικό κόσμο. Όλο αυτό το οπτικοακουστικό υλικό είναι αντικειμενικά πολύ δύσκολο (έως και ακατόρθωτο) να αναπαραχθεί κατά τη διάρκεια ενός παραδοσιακού τύπου μαθήματος ιστορίας, όπου αυτό που στην πράξη συμβαίνει είναι η ανάγνωση μεγάλων σε έκταση περιγραφικών κειμένων συνοδευόμενων από λίγες εικόνες, πρακτική που δεν μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον του μέσου μαθητή, πόσο μάλλον να τον ταξιδέψει στο παρελθόν.

Τέλος, υπήρξε μέριμνα για την ενσωμάτωση παιγνιωδών στοιχείων στη διαδραστική ψηφιακή ιστορία «Αρχαία Αθήνα», όπως τα κινούμενα σχέδια (animation), οι χιουμοριστικοί διάλογοι μεταξύ των χαρακτήρων, η μουσική, τα ηχητικά εφέ, οι drag & drop ασκήσεις κ.α. Όλα αυτά τα στοιχεία παιχνιδοποίησης (gamification) προσφέρουν κίνητρα για πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών και μετατρέπουν σε μια ψυχαγωγική ενασχόληση το μάθημα της Ιστορίας, το οποίο θεωρείται από τους μαθητές ως ένα παραδοσιακά «βαρετό» μάθημα (Assante Perrotta & Haeussler Bohan, 2013; Fielding, 2005). Επιπροσθέτως, θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει πως η ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα» παρέχει ερεθίσματα για μαθητές με διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης για να θυμηθούμε τον H. Gardner (1983), όπως η μουσική (Musical), ή η διαπροσωπική νοημοσύνη (Personal - Interpersonal). Με βάση λοιπόν τη θεωρία του Gardner θα μπορούσε να ειπωθεί πως η διδασκαλία



Ιστορίας με επιστράτευση τέτοιων διαδραστικών ψηφιακών ιστοριών απευθύνεται σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών από ό,τι συνήθως καταφέρνει η παραδοσιακή διδασκαλία Ιστορίας.

## 4. Μεθοδολογία Έρευνας

### 4.1 Εισαγωγή

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται ο σκοπός της διεξαχθείσας έρευνας καθώς και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια υπάρχει αναφορά στη δειγματοληψία, τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και τις συνθήκες διεξαγωγής της. Τέλος, γίνεται μια αναφορά στα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν κατά την διεξαγωγή της έρευνας.

### 4.2 Είδος έρευνας

Η έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας έχει περισσότερο ποιοτικά παρά ποσοτικά χαρακτηριστικά. Αξιοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό η μεθοδολογία της έρευνας σχεδιασμού (Design Research / Design - Based Research - Collins, Joseph, & Bielaczyc, 2004; Hevner, 2007; The Design - Based Research Collective, 2003). Οι έρευνες αυτής της μεθοδολογίας εντοπίζουν αρχικώς κάποια υπάρχοντα προβλήματα μελετώντας την σχετική βιβλιογραφία. Στη συνέχεια δημιουργούν ή αξιοποιούν έναν νέο / καινοτόμο σχεδιασμό εφαρμόζοντάς τον σε πραγματικές συνθήκες και περιβάλλοντα. Ύστερα αξιολογούνται η επίδραση και γενικότερα τα αποτελέσματα που είχε αυτή η δράση / εφαρμογή του σχεδιασμού, προκειμένου να διορθωθούν σε μεταγενέστερη εφαρμογή οι πιθανές ατέλειες και τα λάθη του σχεδιασμού. Ένας βασικός σκοπός τέτοιων ερευνών είναι η μελλοντική εξάλειψη των περισσότερων ελαττωμάτων που παρατηρούνται ύστερα από κάθε εφαρμογή του σχεδιασμού. Η κυκλική αυτή διαδικασία δηλαδή συνεχίζεται μέχρι να περιοριστούν / εξαλειφθούν τα παρατηρηθέντα ελαττώματα / αρνητικά στοιχεία της εφαρμογής του νέου σχεδιασμού. Στην ουσία πρόκειται για μια ερευνητική μεθοδολογία που επιτρέπει την ανάπτυξη ενός καινοτόμου περιβάλλοντος / σχεδιασμού σε

συνδυασμό με την εφαρμογή του σε ένα πραγματικό περιβάλλον, με σκοπό τη διόρθωση προβλημάτων που έχουν παρατηρηθεί στο παρελθόν.

Εν προκειμένω, αρχικό έναυσμα στάθηκαν τα προβλήματα της διδακτικής Ιστορίας που έχουν παρατηρηθεί στο παρελθόν. Σχεδιάστηκε λοιπόν εκ του μηδενός μια διαδραστική ψηφιακή αφήγηση προκειμένου να αξιοποιηθεί σε ένα πραγματικό περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στη συνέχεια ερευνήθηκαν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που η εφαρμογή αυτού του σχεδιασμού είχε στους εκπαιδευόμενους. Τέλος, προτάθηκαν διορθώσεις και επεκτάσεις προκειμένου να εφαρμοστεί με μεγαλύτερη επιτυχία μια παρόμοιου τύπου διαδραστική ψηφιακή αφήγηση στο μέλλον.

### 4.3 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν τα αποτελέσματα της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής αξιοποίησης της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας «Αρχαία Αθήνα». Υπό αυτό το ερευνητικό πρίσμα τέθηκαν κάποια επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας, στην παιδαγωγική αξία της ψηφιακής ιστορίας αλλά και στην εξ αποστάσεως αξιοποίησή της. Πιο συγκεκριμένα, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ενισχύεται η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την συμμετοχή τους στη διαδραστική ψηφιακή ιστορία «Αρχαία Αθήνα» συγκριτικά με τη συμμετοχή τους σε μια παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας;
2. Συμβάλλει η διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα» στην οικοδόμηση ιστορικών γνώσεων για τον αρχαίο αθηναϊκό κόσμο;
3. Προτιμούν οι συμμετέχοντες τη διεξαγωγή ενός μαθήματος Ιστορίας με τη χρήση της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας «Αρχαία Αθήνα» απ' ό,τι με τον παραδοσιακό τρόπο και για ποιους λόγους;

4. Τι είδους δυσκολίες προκύπτουν κατά την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική αξιοποίηση της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας «Αρχαία Αθήνα»;

## 4.4 Δειγματοληψία και πλαίσιο έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε ένα είδος «δειγματοληψίας ευκολίας» (Convenience sampling - Αθανασίου, 2007). Το δείγμα δηλαδή που επιλέχθηκε να συμμετάσχει αποτελούταν από άτομα γνωστά στον ερευνητή και επομένως προσιτά από αυτόν. Το συνολικό μέγεθος του δείγματος ήταν τα δέκα (10) άτομα.

Για την επιλογή του δείγματος τέθηκαν στην ουσία δύο αυστηρά κριτήρια. Προαπαιτούμενο κριτήριο για την συμμετοχή στην έρευνα ήταν οι συμμετέχοντες να μην έχουν προχωρήσει σε σπουδές φιλολογίας / ιστορίας / αρχαιολογίας, και αυτό προκειμένου να μην επηρεαστεί η οποιαδήποτε κρίση τους από πρότερες γνώσεις τους πάνω στο γνωστικό αντικείμενο της αρχαίας Ιστορίας. Το άλλο κριτήριο επιλογής του δείγματος ήταν οι συμμετέχοντες να έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έτσι ώστε να έχουν παρακολουθήσει όλη τη διαθέσιμη ύλη αρχαίας Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου και να έχουν με αυτόν τον τρόπο πρότερες εμπειρίες παρακολούθησης ή συμμετοχής σε μαθήματα αρχαίας Ιστορίας παραδοσιακού τύπου.

Η έρευνα διεξήχθη εξ αποστάσεως με τη βοήθεια διαδικτυακών εφαρμογών τον Αύγουστο του 2020. Ο συνολικός απαιτούμενος χρόνος συμμετοχής στην έρευνα ήταν τα 40 λεπτά και τα άτομα που αποτέλεσαν το δείγμα συμμετείχαν εξ αποστάσεως από τον ιδιωτικό τους χώρο καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας.

Ο ρόλος του ερευνητή εν προκειμένω ήταν διπλής φύσεως. Ο ερευνητής ήταν καταρχάς διαθέσιμος να απαντήσει οποιαδήποτε ερώτηση που μπορεί να προέκυπτε. Αυτός ο ρόλος είχε προβλεφθεί καθώς, όπως προειπώθηκε, στη βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί πολλές τεχνικές δυσκολίες κατά τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε αντίστοιχα περιβάλλοντα διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης. Στην προκειμένη περίπτωση, η συμμετοχή στην ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα» έγινε εξ αποστάσεως, γεγονός που κάνει τον υποβοηθητικό αυτό ρόλο του ερευνητή / εκπαιδευτικού ακόμη πιο απαραίτητο. Ο άλλος ρόλος

ήταν εκείνος του ερευνητή / συλλέκτη δεδομένων. Ο ερευνητής ήταν υπεύθυνος για την αποστολή όλων των απαραίτητων ψηφιακών συνδέσμων (που εμπεριείχαν τα δύο ερωτηματολόγια και την ψηφιακή αφήγηση), την ηχογράφηση των συνεντεύξεων, την απομαγνητοφώνηση τους, αλλά και γενικότερα την ανάλυση όλων των συλλεχθέντων δεδομένων.

## 4.5 Εργαλεία διεξαγωγής έρευνας και τρόπος συλλογής δεδομένων

Έγινε προσπάθεια να υπάρξουν περισσότερα του ενός εργαλεία συλλογής δεδομένων προκειμένου να εξασφαλιστεί η απαραίτητη εγκυρότητα της έρευνας μέσω μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2006). Για την παρούσα έρευνα λοιπόν επιστρατεύθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία:

1. Αρχικό ερωτηματολόγιο
2. Ημιδομημένη συνέντευξη
3. Τελικό ερωτηματολόγιο

Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν πρώτα το αρχικό ερωτηματολόγιο, που τους στάλθηκε μέσω ψηφιακού συνδέσμου και περιείχε ερωτήσεις που αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο της αρχαίας Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου αφορούσαν στις συνθήκες ζωής τριών κατηγοριών κατοίκων της αρχαίας Αθήνας της κλασικής περιόδου. Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού αλλά και κλειστού τύπου. Σκοπός της συμπλήρωσης του πρώτου ερωτηματολογίου ήταν να εξακριβωθεί το επίπεδο γνώσεων των συμμετεχόντων πριν την συμμετοχή τους στη διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα» και να μπορεί να συγκριθεί στη συνέχεια με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατόπιν της συμμετοχής τους. Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν και συμπληρώθηκαν στο πλαίσιο της εφαρμογής Google Forms<sup>10</sup> της πλατφόρμας Google Drive.

---

<sup>10</sup> Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την εφαρμογή Google Forms μπορεί να βρει κάποιος εδώ: <https://www.google.com/forms/about/>.

Μετά την συμπλήρωση του αρχικού ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να συμμετάσχουν στη διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα» (επισκέψιμη πάλι μέσω ψηφιακού συνδέσμου<sup>11</sup>) και να ολοκληρώσουν και τις τρεις ιστορικές διαδρομές των χαρακτήρων.

Μετά την ολοκλήρωση της ψηφιακής αφήγησης οδηγούνται αυτομάτως στην συμπλήρωση του τελικού ερωτηματολογίου μέσω της διαδραστικής επιλογής / κουμπιού που ονομάζεται «Τελικό Ερωτηματολόγιο», επιλογή που εμφανίζεται μόνο εάν ο εκπαιδευόμενος/-η έχει ολοκληρώσει και τις τρεις απαραίτητες ιστορικές διαδρομές. Το τελικό ερωτηματολόγιο περιέχει καταρχάς τα ίδια ερωτήματα που είχε και το αρχικό ερωτηματολόγιο και αφορούν πάλι στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο. Δευτερευόντως το τελικό ερωτηματολόγιο περιέχει και ερωτήματα ανοικτού τύπου που αφορούν στην παιδαγωγική αξία της ψηφιακής αφήγησης αλλά και τις δυσκολίες που τυχόν υπήρξαν κατά την εξ αποστάσεως συμμετοχής τους σε αυτήν.

Τέλος, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη βοήθεια των εφαρμογών Skype και Messenger, όπου, με τη βοήθεια της εφαρμογής Snagit<sup>12</sup> ηχογραφήθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε πολύ πιο ανοικτού τύπου ερωτήματα που αφορούσαν συνολικά στην εμπειρία της συμμετοχής τους αλλά και ειδικότερα στην παιδαγωγική αξία της διαδραστικής αφήγησης και τις δυσκολίες που τυχόν προέκυψαν κατά την εξ αποστάσεως συμμετοχής τους σε αυτήν. Οι ηχογραφημένες αυτές συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν από τον ερευνητή και συμπεριλήφθηκαν στο σύνολό τους στο παράρτημα.

---

<sup>11</sup> Το συγγραφικό εργαλείο Articulate Storyline, που αξιοποιήθηκε εν προκειμένω για τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα», επιτρέπει τη δημοσίευση των εξ αποστάσεως μαθημάτων και το διαμοιρασμό τους με μορφή συνδέσμων.

<sup>12</sup> Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την εφαρμογή Snagit μπορεί να βρει κάποιος εδώ: <https://www.techsmith.com/screen-capture.html>.

## 5. Αποτελέσματα

### 5.1 Εισαγωγή

Για την διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκαν όπως ήδη ειπώθηκε, δύο ερωτηματολόγια με ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, αλλά και μια ημιδομημένη συνέντευξη. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων επιστρατεύτηκαν η εφαρμογές Google Forms και Microsoft Excel, ενώ για την κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων Quirkos<sup>13</sup>. Οι ερωτήσεις τόσο των ερωτηματολογίων, όσο και της συνέντευξης αντιστοιχούν στα τέσσερα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, και πιο συγκεκριμένα:

1. Ενισχύεται η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την συμμετοχή τους στη διαδραστική ψηφιακή ιστορία «Αρχαία Αθήνα» συγκριτικά με τη συμμετοχή τους σε μια παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας;
2. Συμβάλλει η διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα» στην οικοδόμηση ιστορικών γνώσεων για τον αρχαίο αθηναϊκό κόσμο;
3. Προτιμούν οι συμμετέχοντες τη διεξαγωγή ενός μαθήματος Ιστορίας με τη χρήση της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας «Αρχαία Αθήνα» απ' ό,τι με τον παραδοσιακό τρόπο και για ποιους λόγους;
4. Τι είδους δυσκολίες προκύπτουν κατά την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική αξιοποίηση της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας «Αρχαία Αθήνα»;

---

<sup>13</sup> Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων Quirkos, μπορείτε να επισκεφτείτε τον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://www.quirkos.com/>.

Τα αποτελέσματα λοιπόν της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται στη συνέχεια με άξονα τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα.

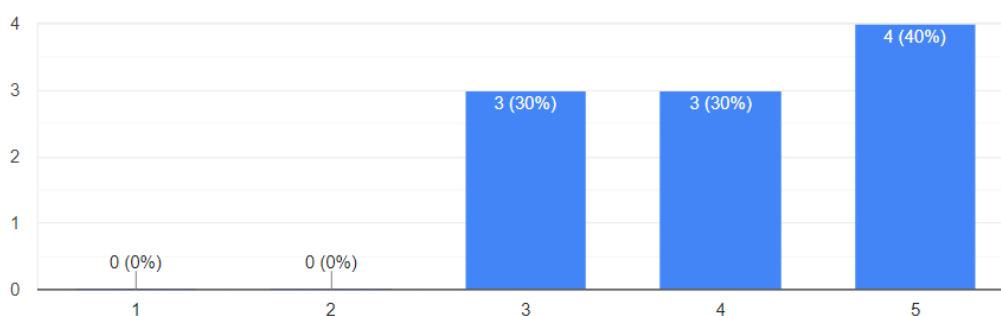
## 5.2 Ενίσχυση της εμπλοκής των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία

**Ερευνητικό ερώτημα 1ο:** Ενισχύεται η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την συμμετοχή τους στη διαδραστική ψηφιακή ιστορία «Αρχαία Αθήνα» συγκριτικά με τη συμμετοχή τους σε μια παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας;

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα αποτελέσματα ήταν αρκετά περιεκτικά και κατά τη γνώμη μου σαφή. Καταρχάς στην σχετική ερώτηση πολλαπλής επιλογής του ερωτηματολογίου «*Θεωρείτε πως είχατε ενεργό ρόλο ως εκπαιδευόμενος κατά τη διάρκεια του μαθήματος;*» και οι 10 συμμετέχοντες απάντησαν θετικά. Στην αμέσως επόμενη ερώτηση ζητείτο από όσους συμμετέχοντες είχαν απαντήσει θετικώς να προσδιορίσουν τον βαθμό στον οποίον θεωρούν πως είχαν ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν το βαθμό του ενεργού ρόλου που πιστεύουν πως είχαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος από μια διαβαθμισμένη κλίμακα Likert των 5 επιπέδων, από Πολύ λίγο (1) έως Πάρα πολύ (5). Όπως μπορείτε να δείτε και στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 1) οι 4 στους 10 επέλεξαν το 5ο επίπεδο (Πάρα πολύ), οι 3 στους 10 το 4ο επίπεδο και οι υπόλοιποι 3 στους 10 το 3ο επίπεδο.

Αν απαντήσατε "ΝΑΙ" στην προηγούμενη ερώτηση, πόσο ενεργό ρόλο θεωρείτε πως είχατε ως εκπαιδευόμενοι κατά την συμμετοχή σας;

10 responses



**Γράφημα 1:** Οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεώρησαν πως είχαν υψηλά επίπεδα ενεργής συμμετοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος Ιστορίας με την εκπαιδευτική αξιοποίηση της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας «Αρχαία Αθήνα».

Από τη μια πλευρά λοιπόν το σύνολο των συμμετεχόντων θεώρησε πως είχε ενεργό ρόλο κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος (7/10), αλλά ένα μέρος αυτών (3/10) θεώρησε πως μπορεί (και ίσως πρέπει) να αποκτήσει ακόμη περισσότερο ενεργό ρόλο. Την άποψη αυτή ενισχύουν και τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, οι 8 στους 10 συμμετέχοντες, σε ερώτηση που αφορούσε τις διαφορές του μαθήματος που παρακολούθησαν με το παραδοσιακό μάθημα Ιστορίας που θυμούνταν από το σχολείο, αναφέρθηκαν στην ενεργή εμπλοκή τους στο μάθημα ως μιας από τις βασικές διαφορές των δύο εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση του συμμετέχοντα #9 (Σ9 κ.ο.κ. στο εξής), ο οποίος παρατηρεί ότι η συμμετοχή εκ μέρους του εκπαιδευόμενου είναι στην ουσία απαραίτητη σε αντίθεση πάντα με το παραδοσιακό μάθημα: «*Είναι πιο διαδραστικό και ουσιαστικά η συμμετοχή του μαθητή είναι απαραίτητη. Χωρίς αυτή, δεν γίνεται διαφορετικά, ενώ στο κλασικό μάθημα ένας μαθητής που ίσως ήταν λίγο πιο τεμπέλης ή πιο αδιάφορος απλά καλυπτόταν μέσα στον πληθυσμό της υπόλοιπης τάξης και έτσι προχωρούσε.*». Χαρακτηριστικό παράδειγμα συμμετέχοντα που αναγνωρίζει μεν πως έχει ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια της ψηφιακής αφήγησης αλλά θα ήθελε έναν ακόμη πιο ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος αποτέλεσε η Σ8 που πρότεινε τη διεξαγωγή κάποιου είδους λεκτικής διαμάχης / αγώνα



λόγου (debate) για την καλύτερη κατανόηση των θεσμών της Εκκλησίας του Δήμου ή των λαϊκών δικαστηρίων. Συνολικώς φαίνεται πως η διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα» επέτρεψε τους συμμετέχοντες να έχουν έναν πιο ενεργό ρόλο από αυτόν που παραδοσιακά έχουν σε ένα παραδοσιακό μάθημα, αν και υπάρχουν περιθώρια περαιτέρω προσθηκών που θα καθιστούσαν πιο ενεργητικό τον ρόλο τους και συνεπώς ακόμη πιο ενδιαφέρουσα την όλη εκπαιδευτική εμπειρία.

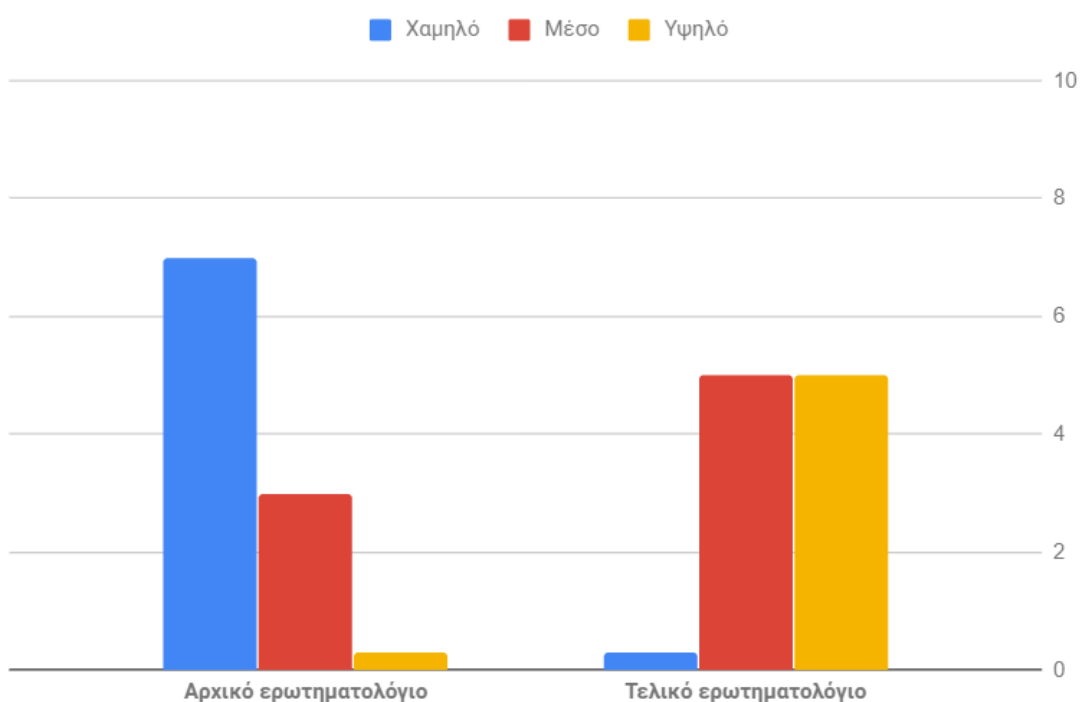
## 5.3 Συμβολή σε οικοδόμηση ιστορικής γνώσης

**Ερευνητικό ερώτημα 2ο:** Συμβάλλει η διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα» στην οικοδόμηση ιστορικών γνώσεων για τον αρχαίο αθηναϊκό κόσμο;

Προκειμένου να απαντηθεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα δημιουργήθηκαν καταρχάς τα δύο ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια που εμπεριείχαν μεταξύ άλλων 12 ερωτήσεις ανοικτού τύπου που αφορούσαν στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας. Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν πριν τη συμμετοχή τους στη διαδραστική ψηφιακή αφήγηση ιστοριών «Αρχαία Αθήνα» το αρχικό ερωτηματολόγιο και μετά την συμμετοχή τους συμπλήρωσαν το τελικό ερωτηματολόγιο (που περιελάμβανε και παιδαγωγικής φύσεως ερωτήσεις εκτός εκείνων που αφορούσαν στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας). Με αυτόν τον τρόπο ήταν δυνατό να αποτυπωθεί ποσοτικώς η οικοδόμηση νέων ιστορικών γνώσεων από τους συμμετέχοντες. Για χάριν της παρουσίασης των δεδομένων εδώ δημιουργήθηκαν τρεις κατηγορίες επιπέδων ιστορικής γνώσης: το Χαμηλό, το Μέσο και το Υψηλό. Χαμηλού επιπέδου ιστορικές γνώσεις θεωρήθηκε πως είχαν οι συμμετέχοντες που απάντησαν σωστά έως και σε 4 ερωτήσεις (0-4) από τις συνολικά 12 των ερωτηματολογίων. Μέσου επιπέδου ιστορικές γνώσεις θεωρήθηκε πως είχαν οι συμμετέχοντες που απάντησαν σωστά από 5 έως και 8 ερωτήσεις (5-8), ενώ Υψηλού επιπέδου εκείνοι που απάντησαν επιτυχώς σε 9 ή και περισσότερες ερωτήσεις (9-12). Συγκρίνοντας λοιπόν τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων στο αρχικό ερωτηματολόγιο με εκείνα του τελικού ερωτηματολογίου μετρήθηκε

ποσοτικώς η επίδραση που είχε η διαδραστική ψηφιακή αφήγηση στα γνωστικά επίπεδα αρχαίας Ιστορίας των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα λοιπόν του αρχικού ερωτηματολογίου αποδεικνύουν πως οι 7 από τους 10 συμμετέχοντες είχαν χαμηλό επίπεδο ιστορικών γνώσεων αναφορικά με την κοινωνία της αρχαίας Αθήνας, ενώ μόνον οι 3 από τους 10 είχαν μέσου επιπέδου αντίστοιχες ιστορικές γνώσεις πριν να συμμετάσχουν στη διαδραστική αφήγηση ιστοριών. Κανείς στο αρχικό ερωτηματολόγιο δεν είχε υψηλού επιπέδου αντίστοιχες ιστορικές γνώσεις. Τα συγκεντρωμένα δεδομένα του τελικού ερωτηματολογίου, τώρα, έδειξαν πως από τους 10 συμμετέχοντες οι 5 είχαν ανεβάσει στο υψηλό επίπεδο τις ιστορικές τους γνώσεις και οι υπόλοιποι 5 είχαν μέσου επιπέδου ιστορικές γνώσεις μετά το πέρας της συμμετοχής τους. Κανείς δεν παρατηρήθηκε να έχει χαμηλού επιπέδου ιστορικές γνώσεις σχετικά με την αρχαία αθηναϊκή κοινωνία (για τα αποτελέσματα και των 2 ερωτηματολογίων βλ. Γράφημα 2).

### Επίπεδα ιστορικών γνώσεων των 10 συμμετεχόντων σε αρχικό και τελικό ερωτηματολόγιο αντίστοιχα



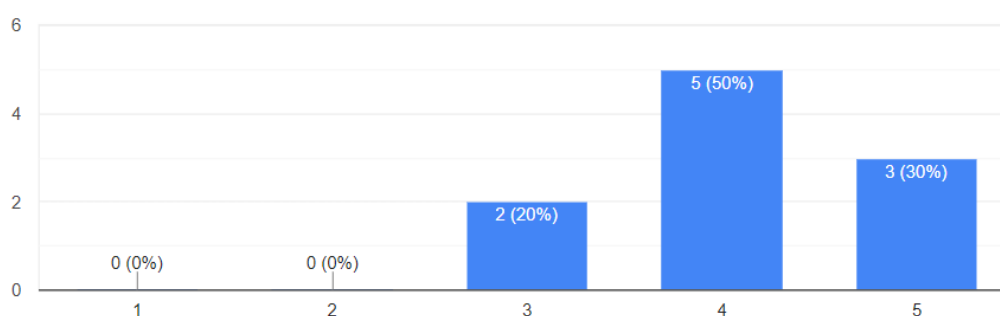
**Γράφημα 2:** Στο αρχικό ερωτηματολόγιο οι 7/10 συμμετέχοντες είχαν χαμηλό επίπεδο ιστορικών γνώσεων ενώ μόνο οι 3/10 είχαν μέσο επίπεδο και κανείς δεν είχε υψηλό επίπεδο γνώσεων. Στο τελικό ερωτηματολόγιο η εικόνα φαίνεται

αρκετά αντεστραμμένη με κανέναν εκπαιδευόμενο να μην παραμένει σε χαμηλό επίπεδο γνώσεων, 5/10 να βρίσκονται στο μέσο επίπεδο και 5/10 να έχουν υψηλού επιπέδου ιστορικές γνώσεις σχετικές με την αρχαία αθηναϊκή κοινωνία.

Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί πως στο τελικό ερωτηματολόγιο στην κλειστού τύπου ερώτηση «Πιστεύετε πως το μάθημα στο οποίο μόλις συμμετείχατε σας βοήθησε να βιώσετε την καθημερινότητα των Αθηναίων κατοίκων;», όλοι οι συμμετέχοντες (10) απάντησαν θετικά. Για όσους απάντησαν θετικά υπήρξε και επόμενη ερώτηση «Αν απαντήσατε "ΝΑΙ" στην προηγούμενη ερώτηση, σε τι βαθμό πιστεύετε πως συνέβη αυτό;». Η ερώτηση ήταν διαβαθμισμένη τύπου Likert και οι δυνατές απαντήσεις ήταν διαβαθμισμένες από «Πολύ λίγο» έως «Πάρα πολύ» (1-5). Όπως φαίνεται (βλ. Γράφημα 3) οι 3/10 απάντησαν «Πάρα πολύ» (5), οι 5/10 απάντησαν «Πολύ» (4) και οι 2/10 «Μέτρια» (3).

Αν απαντήσατε "ΝΑΙ" στην προηγούμενη ερώτηση, σε τι βαθμό πιστεύετε πως συνέβη αυτό;

10 responses



**Γράφημα 3:** Οι 3/10 συμμετέχοντες θεώρησαν πως βίωσαν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (βαθμός 5) την καθημερινότητα των αρχαίων Αθηναίων κατοίκων, 5/10 σε πολύ μεγάλο (βαθμός 4) και 2/10 σε μέτριο βαθμό (βαθμός 3).

Εκτός όμως από τα δεδομένα που προέκυψαν από την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει σχετική ερώτηση στις συνεντεύξεις προκειμένου να προκύψουν ποιοτικώς αναλυόμενα δεδομένα που αφορούν στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα. Η σχετική ερώτηση της συνέντευξης ήταν ανοικτού τύπου: «Τι θα έλεγες πως έμαθες για την αρχαία Αθήνα κατά τη διάρκεια του σημερινού μαθήματος;». Τα ποιοτικά δεδομένα

ενισχύουν τα ευρήματα των ερωτηματολογίων, καθώς οι 9 στους 10 συμμετέχοντες ανέφεραν πως έμαθαν αρκετές πληροφορίες για την καθημερινότητα και τις ελευθερίες των Αθηναίων πολιτών, των Αθηναίων γυναικών και ιδιαίτερας των δούλων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η απάντηση της Σ2 σε σχετική ερώτηση που της έγινε, αφού έδωσε ιδιαίτερη σημασία στις γνώσεις που οικοδόμησε με τη βοήθεια των εικόνων και του βίντεο γενικότερα: *“Θεωρώ ότι με βοήθησε γιατί έχω άμεση επαφή με τις εικόνες ας πούμε και βλέπω τους κίονες που είχανε... πως ήταν η ενδυμασία τους, πώς ήταν περίπου το ορυχείο, πώς ήταν εκεί πέρα που... το σκλαβοπάζαρο, ή η εκκλησία που πήγαιναν. Μπορώ να οπτικοποιήσω καλύτερα τα μέρη, την καθημερινότητα των πολιτών ας πούμε, των Αθηναίων.”*. Ο αρχαίος αθηναϊκός διάκοσμος που δημιουργήθηκε δηλαδή, με τις όποιες ανακρίβειες του, την βοήθησε να οικοδομήσει νοήματα που είχαν να κάνουν με την ενδυμασία ή την αρχιτεκτονική της εποχής. Θα μπορούσε καταληκτικώς να υποστηριχθεί πως οι εκπαιδευόμενοι βρέθηκαν σε ένα ψηφιακό περιβάλλον που τους επέτρεψε την οικοδόμηση ιστορικών γνώσεων, είτε με τις διαθέσιμες διαδραστικές επιλογές, είτε με την επιδιωκόμενη εμπύθισή τους στον αρχαιοελληνικό κόσμο.

## 5.4 Σύγκριση με ένα παραδοσιακό μάθημα

### Ιστορίας και προτίμηση εκπαιδευόμενων

**Ερευνητικό ερώτημα 3ο:** Προτιμούν οι συμμετέχοντες τη διεξαγωγή ενός μαθήματος Ιστορίας με τη χρήση της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας «Αρχαία Αθήνα» απ’ ό,τι με τον παραδοσιακό τρόπο και για ποιους λόγους;

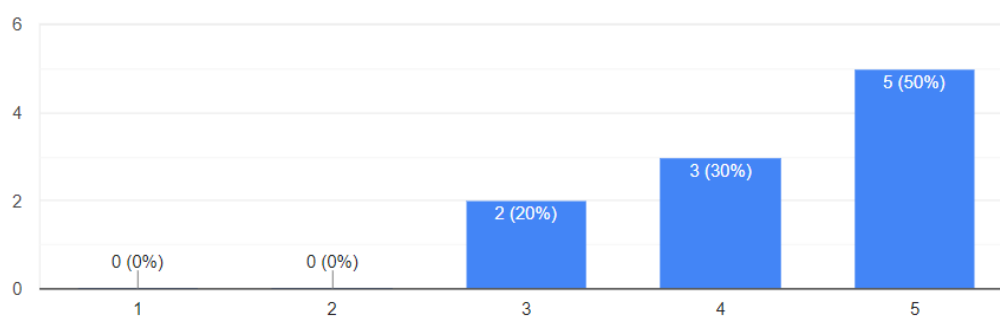
Για να απαντηθεί αυτό το ερευνητικό ερώτημα βοήθησαν τόσο οι κλειστού τύπου ερωτήσεις που έγιναν στο τελικό ερωτηματολόγιο, όσο και οι ανοικτού τύπου που έγιναν κατά τη διάρκεια της ημιδομημένης συνέντευξης. Καταρχάς, δύο από τα γραφήματα που έχουν ήδη παρουσιαστεί (βλ. Γραφήματα 1 & 3) αποτυπώνουν το πόσο ενεργό ρόλο θεώρησαν πως είχαν

αλλά και πόσο βίωσαν την αθηναϊκή καθημερινή πραγματικότητα οι εκπαιδευόμενοι.

Συμπληρωματικώς, και οι 10 συμμετέχοντες απαντώντας σε σχετική ερώτηση θεώρησαν πως το μάθημα που παρακολούθησαν / στο οποίο συμμετείχαν ήταν ενδιαφέρον. Επιπλέον, ζητήθηκε από αυτούς να προσδιορίσουν πόσο ενδιαφέρον ήταν το μάθημα σε μια διαβαθμισμένη ερώτηση κλίμακας Likert, με δυνατές απαντήσεις από 1 έως 5 («Πολύ λίγο» έως «Πάρα πολύ»). Οι 5/10 απάντησαν (βλ. Γράφημα 4) πως τους ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον (βαθμός 5), οι 3/10 πως τους ήταν πολύ ενδιαφέρον (βαθμός 4) και οι 2/10 ότι τους προκάλεσε μέτριο ενδιαφέρον (βαθμός 3).

Αν απαντήσατε "ΝΑΙ" στην προηγούμενη ερώτηση, πόσο ενδιαφέρον θα λέγατε πως ήταν;

10 responses



**Γράφημα 4:** Οι 5/10 συμμετέχοντες θεώρησαν πως το μάθημα μέσω της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα» ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον (βαθμός 5), οι 3/10 ότι ήταν πολύ ενδιαφέρον (βαθμός 4) και οι 2/10 ότι ήταν μέτρια ενδιαφέρον (βαθμός 3).

Τα ποιοτικώς αναλυόμενα δεδομένα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις ενισχύουν κατά πολύ τα ποσοτικά ευρήματα και φωτίζουν ακόμη περισσότερες πτυχές. Η κωδικοποίηση που πραγματοποιήθηκε στις συνεντεύξεις αναδεικνύει τρεις βασικές διαφορές αλλά και λόγους που προτιμούν οι συμμετέχοντες ένα μάθημα Ιστορίας με τη βοήθεια της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα» έναντι ενός παραδοσιακού μαθήματος.

Ο πρώτος και πιο συχνά εμφανιζόμενος λόγος είναι η αίσθηση της ενεργοποίησης που ένιωσαν, η οποία έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω

ενδεδειγμένα. Μια ερώτηση που έγινε σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους ήταν «Σε ποια σημεία πιστεύεις πως διαφέρει το μάθημα Ιστορίας που μόλις παρακολούθησες, σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που ίσως θυμάσαι από το σχολείο;» Το παρακάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη με τον Σ1 νομίζω πως αναδεικνύει την διαφορά: «Χμμ.. ότι είναι πιο μονόπλευρο το σχολείο – ότι είναι σε μια λογική διάλεξης... ενώ στην περίπτωση (...) νιώθω δηλαδή όντως πιο *involved*». Εκτός από τον Σ1, την άμεση εμπλοκή τους αυτή επιβεβαιώνουν άλλοι 7 συμμετέχοντες.

Στη συνέχεια, μια άλλη ειδοποιός διαφορά αποδείχθηκε πως ήταν τα παιγνιώδη χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης ιστοριών. Οι 4/10 συμμετέχοντες ανέφεραν πως το μάθημα ή ο τρόπος παρουσίασης τους φάνηκε πιο ευχάριστος ή διασκεδαστικός - σαν παιχνίδι. Χαρακτηριστική απάντηση είναι εκείνη του Σ4 στην σχετική ερώτηση: «...*με το παιχνίδι μαθαίνεις καλύτερα, πιο εύκολα και το κάνεις και πιο ευχάριστα. Άρα ναι γιατί είναι πιο ευχάριστο και μπαίνεις σε μια διαδικασία να μαθαίνεις χωρίς να μπαίνεις στον κόπο ας πούμε του διαβάσματος ή της παρακολούθησης*».

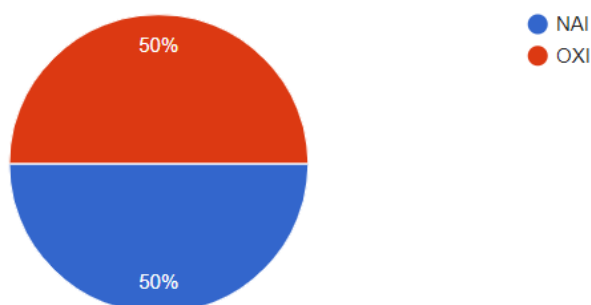
Τέλος, ο τρίτος λόγος που προτιμήθηκε το μάθημα Ιστορίας με την ψηφιακή αφήγηση ήταν η ενσωμάτωση οπτικοακουστικού υλικού. Οι 4/10 συμμετέχοντες ανέδειξαν τον ρόλο που έπαιξαν οι εικόνες και η μουσική ή τα ηχητικά εφέ στο να «μάθουν». Ένα αρκετά ενδιαφέρον κατά τη γνώμη μου απόσπασμα προέρχεται από τη συνέντευξη με τον Σ5: «*Νομίζω δημιουργεί μια συσχέτιση μεταξύ εικόνας και πληροφορίας που είναι πιο εύκολη να αποθηκευτεί στο μυαλό ή κάτι τέτοιο... το οποίο είναι ωραίο γενικά νομίζω, ειδικά για νέους και σε κρατάει εστιασμένο νομίζω και παρακολουθείς καλύτερα σε σχέση με το αν έχεις απλά έναν καθηγητή ο οποίος στο περιγράφει και πρέπει έτσι να το 'χεις λίγο στη φαντασία σου, ενώ εκεί σου δείχνει κάποια εικόνα και τουλάχιστον έχεις κάτι να ακολουθήσεις ας πούμε, και να δημιουργήσεις στο μυαλό σου μια εικόνα*».

Εκτός όμως από τα θετικά σχόλια, δεν θα έπρεπε να λησμονηθεί και μια αρνητική πτυχή της εκπαιδευτικής δράσης που αναδείχθηκε και από το τελικό ερωτηματολόγιο αλλά και στις συνεντεύξεις. Αυτή είχε να κάνει με την απουσία του εκπαιδευτικού από την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα έγιναν δύο σχετικές ερωτήσεις στο τελικό ερωτηματολόγιο. Η πρώτη ήταν η εξής: «*Θεωρείτε πως σας έλειψε η παρουσία εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του*

μαθήματος;» και όπως μπορεί κανείς να δει στο σχετικό γράφημα (βλ. Γράφημα 5) οι απόψεις δίστανται. Οι μισοί (5) συμμετέχοντες απάντησαν πως τους έλειψε, ενώ οι άλλοι μισοί (5) απάντησαν πως δεν τους έλειψε η παρουσία του εκπαιδευτικού. Η δεύτερη ερώτηση ζητούσε μόνο από όσους απάντησαν ότι τους έλειψε η παρουσία του εκπαιδευτικού να προσδιορίσουν σε τι βαθμό αισθάνθηκαν την απουσία αυτή. Η ερώτηση ήταν διαβαθμισμένης κλίμακας Likert και οι δυνατές απαντήσεις ήταν πάλι από 1 («Πολύ λίγο») έως 5 («Πάρα πολύ»).

Θεωρείτε πως σας έλειψε η παρουσία εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

10 responses

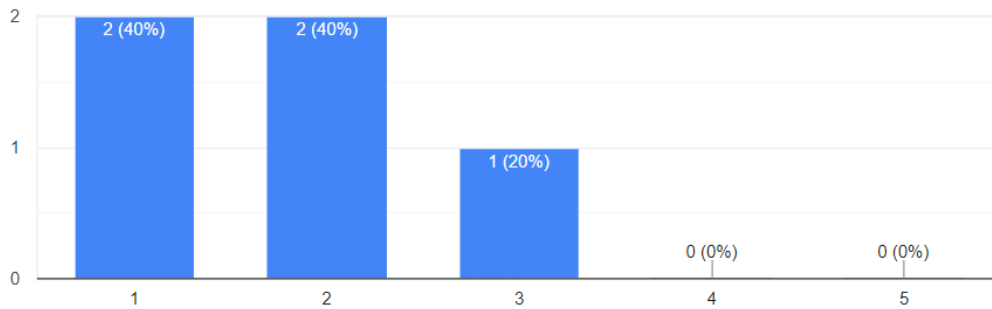


**Γράφημα 5:** Οι 5/10 συμμετέχοντες θεώρησαν πως τους έλειψε η παρουσία του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ στους άλλους 5/10 δεν έλειψε.

Οι απαντήσεις όμως σε αυτήν τη διευκρινιστική ερώτηση ήταν σχετικά ενθαρρυντικές (βλ. Γράφημα 6), αφού από τους 5 απαντήσαντες οι 2 απάντησαν πως τους έλειψε «Πολύ λίγο» (βαθμός 1), άλλοι 2 πως τους έλειψε «Λίγο» (βαθμός 2) και 1 πως του έλειψε σε μέτριο βαθμό (βαθμός 3).

Αν απαντήσατε "ΝΑΙ" στην προηγούμενη ερώτηση, σε τι βαθμό θα λέγατε πως σας έλειψε η παρουσία του εκπαιδευτικού;

5 responses



**Γράφημα 6:** Από τους 5 απαντήσαντες στην προκειμένη ερώτηση, σε 2 έλειψε «Πολύ λίγο» η παρουσία ενός εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε άλλους 2 έλειψε «Λίγο» και σε 1 σε μέτριο βαθμό.

Την εικόνα εν προκειμένω νομίζω πως ενισχύουν αλλά και ξεκαθαρίζουν οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις. Στις συνεντεύξεις λοιπόν γινόταν η ακόλουθη ερώτηση σε όλους τους συμμετέχοντες: «*Θεωρείς πως η έλλειψη παρουσίας εκπαιδευτικού επηρέασε καθόλου θετικά ή αρνητικά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία;*». Οι 4/10 απάντησαν πως τους έλειψε σε έναν βαθμό η παρουσία ενός εκπαιδευτικού που θα τους έλυνε διάφορες απορίες που προέκυπταν ή θα τους παρείχε περισσότερες πληροφορίες. Χαρακτηριστικό απόσπασμα από την συνέντευξη με τον Σ5 ήταν το εξής: «*Δηλαδή θες κάτι να ρωτήσεις πάνω που βλέπεις και θες κάποια έξτρα πληροφορία... δεν μπορεί να στη δώσει το e-learning γιατί δεν υπάρχει κάποιος εκεί.*». Έναν άλλο λόγο που του έλειψε η παρουσία ενός εκπαιδευτικού αναδεικνύει η απάντηση του Σ9 που φαίνεται πως του λείπει η αλληλεπίδραση και η συζήτηση με τον εκπαιδευτικό: «*...δεν είχα κάποιον ώστε να αναπτύξω μια συζήτηση και μια εμπειρία επικοινωνίας...*». Ο ίδιος ωστόσο εκπαιδευόμενος (Σ9) φέρνει στη συζήτηση ένα άλλο θετικό στοιχείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τον προσωπικό ρυθμό μάθησης «*...θετικά είναι ότι δεν ένιωσα και δεν θα ένιωθα σαν μαθητής κάποια πίεση... είχα το χρόνο μου*». Εκτός όμως από τους 4 συμμετέχοντες στους οποίους έλειψε η παρουσία ενός εκπαιδευτικού, ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν οι απαντήσεις των Σ4 και Σ9 που αφορούν στο μικρό εύρος των παρεχόμενων πληροφοριών σε σχέση με το παραδοσιακό μάθημα.



Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί πως υπήρχαν και 2/10 συμμετέχοντες (Σ3, Σ8) που εξέφρασαν την άποψη πως η διαδραστική ψηφιακή αφήγηση στην οποία συμμετείχαν θα μπορούσε να αξιοποιηθεί με συνοδευτικό ρόλο στο πλαίσιο ενός παραδοσιακού μαθήματος.

Συμπερασματικά, η σύγκριση μεταξύ του μαθήματος Ιστορίας μέσω της ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα» και του παραδοσιακού τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος είναι ένα θέμα προς συζήτηση. Η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει (και απαιτεί) έναν πιο ενεργό ρόλο από τους εκπαιδευόμενους, αξιοποιεί οπτικοακουστικό υλικό καθ' όλη τη διάρκειά της, και έχει έναν παιγνιώδη χαρακτήρα που την καθιστούν προτιμητέα συγκριτικά με το παραδοσιακό μάθημα στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Έχοντας βέβαια πει αυτό δεν μπορεί κάποιος να λησμονεί και τις ανάγκες κάποιων συμμετεχόντων για την υποστήριξή τους από έναν εκπαιδευτικό που δυνάμει έχει την ικανότητα να προσφέρει καθοδήγηση αλλά και διευκρινήσεις όπου χρειαστεί. Παραμένει βέβαια ανοικτή μια πρόταση για συναξιοποίηση, τόσο των προτερημάτων της εξ αποστάσεως διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης ιστοριών, όσο και της ζωντανής επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό.

## 5.5 Δυσκολίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική αξιοποίηση

**Ερευνητικό ερώτημα 4ο:** Τι είδους δυσκολίες προκύπτουν κατά την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική αξιοποίηση της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας «Αρχαία Αθήνα»;

Προκειμένου να απαντηθεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα έγινε σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους η εξής ερώτηση: «*Αντιμετώπισες τεχνικές δυσκολίες ή άλλου είδους προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι, ποιες ή ποια ήταν αυτά;*». Οι 7/10 συμμετέχοντες απάντησαν emphaticώς πως δεν αντιμετώπισαν καμία τεχνική δυσκολία. Οι 2/10 (Σ2 & Σ9) παρατήρησαν πως δεν βρήκαν αμέσως ή εύκολα κάποια κουμπιά, αλλά σε επόμενες προσπάθειές τους κατάφεραν να τα εντοπίσουν. Αν και στην ουσία οι χρήστες

κατάφεραν να εντοπίσουν τις εκάστοτε προσφερόμενες διαδραστικές επιλογές, τα σχόλιά τους είναι πολύ εποικοδομητικά, καθώς δίνεται η ευκαιρία στον σχεδιαστή της ψηφιακής αφήγησης να επανεπισκεπτεί κάποιες επιλογές που έγιναν αναφορικά με την εμπειρία του χρήστη (UX - User Experience), προκειμένου να επιτευχθεί σε επόμενη φάση ένα ακόμη καλύτερο και χωρίς διακοπές στη ροή περιβάλλον χρήστη. Ο 1/10 (Σ3) έκανε επίσης ένα αρκετά ενδιαφέρον σχόλιο που αφορούσε το κουμπί της επανάληψης επεισοδίων, μια επιλογή που προβλέφθηκε για όσους δεν πρόλαβαν ή δεν κατάλαβαν όλα όσα ειπώθηκαν σε κάποιο επεισόδιο και θα ήθελαν να επαναλάβουν την προβολή του. Ο Σ3 λοιπόν ήταν από τους εκπαιδευόμενους που αφαιρέθηκε ή δεν κατάλαβε το σύνολο του επεισοδίου και θέλησε να το ξαναπαρακολουθήσει. Με το πάτημα του κουμπιού αυτού όμως μεταφέρθηκε στην εισαγωγή του επεισοδίου που διαρκεί περίπου 30 δευτερόλεπτα. Πρότεινε λοιπόν να προστεθεί μια δυνατότητα προσπέλασης του εισαγωγικού βίντεο αν κάποιος επιλέξει το κουμπί της επανάληψης ενός επεισοδίου: *«...σε μια φάση επειδή δεν κατάλαβα τη συζήτηση εκεί με τα δικαστήρια το πάτησα "Replay" και με πήγε 3 σκηνές πίσω (...) να έμπαινε ένα "Skip". Αυτό πιστεύω θα ήταν κάτι θετικό... δηλαδή αν γινόταν και αυτό θα ήταν τέλειο πιστεύω...»*. Εννοείται πως ο Σ3 έχει απόλυτο δίκιο. Θα έπρεπε να μπορεί ο χρήστης να προσπεράσει μέρη των βίντεο που έχει ήδη παρακολουθήσει κατά βούληση, καθώς, σε διαφορετική περίπτωση, μπορεί να χάσει το ενδιαφέρον του ή να του προκληθεί ακόμη και εκνευρισμός. Η προτεινόμενη λοιπόν από τον Σ3 αλλαγή θα πρέπει να υλοποιηθεί σε μελλοντική εκπαιδευτική εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης.

Επιπλέον θα είχε νόημα να αναφερθεί εδώ το σχόλιο του Σ5 όταν ρωτήθηκε και αυτός για την ύπαρξη ή όχι τεχνικών δυσκολιών. Ο Σ5 δεν βρήκε κάποια ουσιαστική τεχνική δυσκολία, αλλά ανέφερε πως δεν του άρεσε η χρήση των μηχανικών φωνών που χρησιμοποιήθηκαν ως φωνές των χαρακτήρων. Ο Σ5 έχει δίκιο ότι η ποιοτική διαφορά στον ήχο θα ήταν μεγάλης σημασία αν αντικατασταθούν οι μηχανικές φωνές από φωνές ηθοποιών (Voice actors) ή έστω απλών ανθρώπων, αλλά κάτι τέτοιο θα κόστιζε και θα απαιτούσε την ύπαρξη ανάλογου εξοπλισμού. Σε μελλοντική βεβαίως εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης θα μπορούσε να γίνει προσπάθεια για μια, ερασιτεχνικού επιπέδου έστω, ηχογράφηση των φωνών των χαρακτήρων από φυσικά πρόσωπα. Τέλος, αρνητικό μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι στους 4/10 συμμετέχοντες

έλειψε η παρουσία ενός εκπαιδευτικού, αλλά αυτό δεν ανήκει στις τεχνικού τύπου δυσκολίες και έχει ήδη αναφερθεί.

Σε γενικές γραμμές οι τεχνικές δυσκολίες που παρατηρήθηκαν ήταν λίγες σε αριθμό και ήσσονος σημασίας, αλλά σίγουρα τα σχόλια των συμμετεχόντων θα φανούν πολύτιμα και οι προτάσεις τους θα εφαρμοστούν σε μελλοντική εκπαιδευτική αξιοποίηση της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα».

## 6. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας απαντούν στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα και αφορούσαν στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής αξιοποίησης της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης ιστοριών «Αρχαία Αθήνα». Δεν θα έπρεπε βέβαια να λησμονηθεί πως ένας βασικός περιορισμός της έρευνας ήταν το μέγεθος του δείγματος (10 άτομα εν προκειμένω) που καθιστά αμφιλεγόμενη την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Τα ευρήματα ωστόσο μας οδηγούν στα παρακάτω συμπεράσματα αλλά και σκέψεις προς συζήτηση.

### 6.1 Ενίσχυση της εμπλοκής των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Καταρχάς τα ευρήματα δείχνουν πως το σύνολο των συμμετεχόντων θεώρησε ότι είχε ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος. Βέβαια ένα μέρος αυτών (3/10) πιστεύει πως θα μπορούσε ο ενεργός τους ρόλος να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο στο πλαίσιο ενός μαθήματος Ιστορίας. Συμπερασματικά, σε γενικές γραμμές ενισχύεται η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την συμμετοχή τους στη διαδραστική ψηφιακή ιστορία «Αρχαία Αθήνα», συγκριτικά πάντα με τη συμμετοχή τους σε μια παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί απόλυτα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Lowenthal, 2006; Molnar & Kostkova, 2016; Spierling, 2005; Weiß & Müller, 2008) που υποστηρίζει πως η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών (Digital Storytelling)

και ακόμη περισσότερο η διαδραστική εκδοχή της μετατρέπει τους εκπαιδευόμενους από παθητικούς δέκτες πληροφοριών σε ενεργούς εκπαιδευόμενους. Αυτό επιβεβαιώνεται λοιπόν και σε μια εξ αποστάσεως εφαρμογή μιας διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης, όπως η «Αρχαία Αθήνα». Κάποιες σκέψεις που έχουν γίνει για την περαιτέρω ενεργοποίηση των μαθητών είναι η ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδοποίησης, όπως πόντοι ή εμβλήματα, στην ψηφιακή αφήγηση ανάλογα με την πιστότητα που επιδεικνύουν οι εκπαιδευόμενοι στον ρόλο που κάθε φορά υποδύονται. Εν προκειμένω οι υποδύομενοι από τους μαθητές ρόλοι ήταν οι διάφορες κοινωνικές ομάδες μιας αρχαιοελληνικής πόλης. Ωστόσο, με παρόμοια λογική θα μπορούσαν οι εκάστοτε εκπαιδευόμενοι να υποδυθούν ρόλους διάφορων επαγγελματιών, σε μια προσπάθεια εκπαιδευτικής αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης από ένα νοσοκομείο, τράπεζα, ναυτιλιακή εταιρεία, σχολική μονάδα κ.ο.κ.. Με αυτόν τον τρόπο, είτε πρόκειται για εταιρική, είτε για σχολική εκπαίδευση, το μάθημα θα μπορούσε να ενδιαφέρει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευόμενους εμπλέκοντάς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και προσφέροντάς τους την ευκαιρία να υποδυθούν ρόλους που τους απασχολούν.

## 6.2 Συμβολή σε οικοδόμηση ιστορικής γνώσης

Ως προς την οικοδόμηση ιστορικής γνώσης μέσω της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης, τα ευρήματα συμφωνούν εν πολλοίς με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Τα γνωστικά επίπεδα όλων των συμμετεχόντων φαίνεται να βελτιώθηκαν, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις συμμετεχόντων (3) που ανέφεραν ότι βοηθήθηκαν στο να οπτικοποιήσουν ή να οραματιστούν τον αρχαιοελληνικό κόσμο με τη βοήθεια των σχεδιασμένων βίντεο (Chong & Smith, 2017; Fielding, 2005). Ωστόσο σημειώθηκαν και αρνητικά σχόλια, όπως η ανάγκη ύπαρξης ενός εκπαιδευτικού για διεξαγωγή μιας πραγματικής συνομιλίας ή περαιτέρω υποστήριξης των εκπαιδευόμενων. Φαίνεται πως ο κοινωνικός ρόλος που αναλαμβάνει συνήθως ο εκπαιδευτικός είναι κατά κάποιον τρόπο αναπόδραστος. Η εφαρμογή της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης σε συνδυασμό με την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού, σε ζωντανό ή και εξ

αποστάσεως μάθημα, ίσως να αποτελούσε έναν συνδυασμό με την ιδανική ισορροπία εκπαιδευτικού και ψηφιακού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευόμενους. Παραμένουν βέβαια ανοιχτές προς συζήτηση σκέψεις για ενσωμάτωση πιο περίπλοκων δραστηριοτήτων για τους εκπαιδευόμενους που θα τους επέτρεπαν π.χ. να γνωρίσουν τον μηχανισμό ψήφισης μια πρότασης στην εκκλησία του δήμου ή μιας ποινής στο λαϊκό δικαστήριο. Επίσης η προσθήκη επιπλέον ιστορικού υλικού, όπως οι μέτοικοι των Αθηνών ή η σπαρτιατική κοινωνία θα καθιστούσε το όλο εγχείρημα πολύ πιο ενδιαφέρον, καθώς θα επέτρεπε αβίαστες συγκρίσεις ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες αλλά και ανάμεσα σε διαφορετικές πόλεις-κράτη και την κοινωνική τους διαστρωμάτωση. Σε γενικότερες γραμμές, η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών θεωρώ πως θα είχε νόημα να αξιοποιηθεί πολύ περισσότερο από τους απανταχού εκπαιδευτικούς για τον σχηματισμό ιστορικών νοημάτων.

## 6.3 Σύγκριση με ένα παραδοσιακό μάθημα

### Ιστορίας και προτίμηση εκπαιδευόμενων

Η συντριπτική πλειοψηφία προτίμησε τη διεξαγωγή του μαθήματος μέσω της ψηφιακής αφήγησης σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο της διάλεξης. Αυτό συνέβη κυρίως λόγω του ενεργού ρόλου που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, των πολλαπλών αναπαραστάσεων που είχαν οι πληροφορίες (ήχος, εικόνα, κείμενο), αλλά και τον παιγνιώδη και ψυχαγωγικό χαρακτήρα που είχε η όλη ψηφιακή αφήγηση. Ενδιαφέρον είχε η συνειδητοποίηση στην οποία έφτασε ο Σ9 ότι είχε άπλετο χρόνο να εξερευνήσει το υλικό, σε αντίθεση με ένα παραδοσιακό μάθημα Ιστορίας. Αυτή η παρατήρηση περί προσωπικού ρυθμού μάθησης είναι πολύ εύστοχη και επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (Ghirardini, 2011; Goyal, 2012; Thiruvengadam, 2012). Παρατηρήθηκε ωστόσο από αρκετούς συμμετέχοντες (4/10) μια αίσθηση απουσίας του εκπαιδευτικού από όλη τη διαδικασία. Ο ίδιος εκπαιδευόμενος (Σ9) μάλιστα ένωσε την ανάγκη πραγματικής επικοινωνίας με έναν εκπαιδευτικό, επιβεβαιώνοντας έτσι πάλι τη βιβλιογραφία (Goyal, 2012). Η πρόταση κάποιων συμμετεχόντων για την υιοθέτηση ενός μικτού μοντέλου

εκπαίδευσης, με την συναξιοποίηση εκπαιδευτικού και ψηφιακής εφαρμογής, είναι θεωρώ πολύ ενδιαφέρουσα και πολλά υποσχόμενη.

## 6.4 Δυσκολίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική αξιοποίηση

Κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του ψηφιακού κόσμου «Αρχαία Αθήνα» δόθηκε μεγάλη προσοχή στην αποφυγή λαθών τεχνικού τύπου και τον περιορισμό γνωστών και αναφερθέντων στη βιβλιογραφία (Kasami, 2018) προβλημάτων ως προς τις επιλογές και το περιβάλλον χρήστη. Αυτό αντικατοπτρίστηκε και στις συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες, αφού κανείς δεν ανέφερε ουσιαστικές τεχνικές δυσκολίες. Έγινε ωστόσο αναφορά από τους 3/10 συμμετέχοντες σε κάποια προβλήματα στο περιβάλλον χρήστη (μη φανερά κουμπιά ή οδηγίες) που διέκοψαν κάπως τη ροή πλοήγησής τους στην ψηφιακή αφήγηση, χωρίς όμως αυτά να καταστούν αιτία να διακόψουν την εκπαίδευση ή να απευθυνθούν στον εκπαιδευτικό. Όλοι οι συμμετέχοντες κατάφεραν να ολοκληρώσουν επιτυχώς το διαδικτυακό μάθημα χωρίς σοβαρά προβλήματα. Υπάρχει λοιπόν ανάγκη για ακόμη μεγαλύτερη προσοχή στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό μιας ψηφιακής αφήγησης, προκειμένου να εξαλειφθούν όλες οι τεχνικές δυσκολίες. Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορούν να αξιοποιηθούν περαιτέρω οδηγίες ή και γραφικές ενδείξεις, όπως βέλη, θαυμαστικά ή και οπτικά εφέ, όπως ο παλμός (pulse) ή ο ιδιαίτερος φωτισμός / τονισμός κάποιων σημαντικών διαδραστικών επιλογών του παίκτη. Ίσως θα είχε νόημα και ο σχεδιασμός ενός βίντεο επεξήγησης των συμβόλων και των επιλογών των παικτών. Τέλος, μια αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης παρόντος ενός εκπαιδευτικού - βοηθού ίσως έλυνε τις μικρές παρατηρηθείσες ατέλειες.

# 7. Μελλοντικές διορθώσεις, προσθήκες και επεκτάσεις

## 7.1 Προσθήκη Ιστορικών πληροφοριών

### 7.1.1 Δημιουργία χαρακτήρα Μέτοικου

Μια πρώτη προσθήκη που κατά τη γνώμη μου επιβάλλεται να γίνει στην υπάρχουσα διαδραστική ψηφιακή αφήγηση είναι εκείνη του μέτοικου στους διαθέσιμους χαρακτήρες. Οι μέτοικοι είναι η μοναδική κοινωνική τάξη που δεν αναπτύσσεται καθόλου στην παρούσα εκπαιδευτική πρόταση αν και είχε πολύ κομβικό ρόλο (κυρίως οικονομικό και πολιτισμικό) στην αθηναϊκή κοινωνία. Μέτοικοι ονομάζονταν οι ξένοι που είχαν εγκατασταθεί στον ευρύτερο χώρο της Αττικής. Στην πλειοψηφία τους ήταν τεχνίτες ή έμποροι που για οικονομικούς συνήθως λόγους είχαν εγκατασταθεί στην Αθήνα. Στους μέτοικους βέβαια ανήκαν οι πολιτικοί εξόριστοι, οι πνευματικοί άνθρωποι που συνέρρεαν στην Αθήνα (λόγω της φήμης της ως πνευματικό κέντρο) εκείνη την εποχή αλλά και άλλοι ξένοι που για τους δικούς τους ο καθείς λόγους έφταναν στο λιμάνι του Πειραιά. Οι μέτοικοι ήταν γραμμένοι στους δημοτικούς καταλόγους (του δήμου κάθε φορά στον οποίο ανήκε η κατοικία τους) και όφειλαν να πληρώνουν ετήσιο φόρο και ανάλογα με την περιουσιακή τους κατάσταση, ήταν υποχρεωμένοι να στρατεύονται και να πληρώνουν πολεμικό φόρο, *την εισφορά* (Mossé & Schnapp - Gourbeillon, 2010). Αρκετοί μέτοικοι ήταν πλούσιοι ή κέρδιζαν πολλά χρήματα στην Αθήνα. Άλλοι πάλι (και οι περισσότεροι) ήταν μικροεπαγγελματίες που ζούσαν μέσω του εμπορίου. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις, ορισμένοι μέτοικοι απολάμβαναν προνόμια / δικαιώματα, όπως αυτό *της έγκτησης* (δικαίωμα να κτίσουν δική τους κατοικία) ή ακόμα και αυτό *της ισοτέλειας* (ισότητα υποχρεώσεων με τους πολίτες). Σε γενικές όμως γραμμές, οι μέτοικοι ήταν μια πολύ διαφορετική ομάδα από τους πολίτες των Αθηνών και δεν απολάμβαναν τα δικαιώματα των πολιτών.

Η ανάπτυξη επεισοδίων ψηφιακών διαδραστικών ιστοριών με κεντρικό ήρωα / χαρακτήρα έναν μέτοικο ήταν κάτι που είχε προγραμματιστεί να γίνει εξ αρχής αλλά, λόγω έλλειψης άπλετου χρόνου, θα είναι κάτι που θα προστεθεί

στην αμέσως επόμενη εκδοχή της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα».

### 7.1.2 Δημιουργία δίπολου Αθήνας - Σπάρτης

Μια άλλη σημαντική προσθήκη / επέκταση στην υπάρχουσα ψηφιακή αφήγηση θα ήταν η προσθήκη επεισοδίων με χαρακτήρες από την κοινωνική δομή της Σπάρτης της κλασικής αρχαιότητας. Πέραν του γεγονότος πως η Αθήνα και η Σπάρτη ήταν οι ισχυρότερες αρχαιοελληνικές πόλεις εκείνης της δεδομένης χρονικής περιόδου, οι δύο αυτές πόλεις αποτελούν ένα περίφημο αντιθετικό ζεύγος πρότυπων κοινωνικής οργάνωσης καθ' όλη τη διάρκεια της κλασικής αρχαιότητας στον ελλαδικό χώρο. Έχουν λοιπόν σημαντικές διαφορές ως προς την κοινωνική τους δομή. Σε αυτές ακριβώς θα είχε ίσως νόημα να εστιάσει ένας ερευνητής, ένας εκπαιδευτικός και κατ' επέκταση ένας μαθητής προκειμένου να έρθει λίγο πιο κοντά στην καθημερινή αρχαιοελληνική πραγματικότητα.

Οι πληροφορίες που έχουμε για την Σπάρτη είναι σαφώς πολύ λιγότερες και τις περισσότερες φορές προέρχονται από Αθηναίους πνευματικούς ανθρώπους που ενδιαφέρονταν για την ιδιάζουσα περίπτωση της Σπάρτης. Ο πληθυσμός της Σπάρτης χωριζόταν πάλι σε τρεις κοινωνικές ομάδες: τους Όμοιους, τους Περίοικους και τους Είλωτες (Mossé & Schnapp - Gourbeillon, 2010). Εκτός από αυτές τις κοινωνικές ομάδες δεν θα έπρεπε να ξεχνάμε και τις γυναίκες Σπαρτιάτισσες που είχαν στην Σπάρτη πολύ ιδιαίτερο ρόλο με συγκεκριμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις.

Με την προσθήκη της Σπάρτης στην ψηφιακή αφήγηση θα γινόταν πια δυνατή μια σύγκριση της γενικότερης κοινωνικής οργάνωσης των δύο αρχαίων πόλεων. Θα μπορούσε ένας ερευνητής / εκπαιδευτικός να αναδείξει τις διαφορές μεταξύ Αθηναίων πολιτών και Λακεδαιμόνιων Ομοίων, Μέτοικων και Περίοικων, Δούλων και Ειλώτων, αλλά και Αθηναίων και Σπαρτιατισσών γυναικών. Μια τέτοια παρουσίαση των δύο σημαντικότερων και επιδραστικότερων κοινωνιών της κλασικής ελληνικής αρχαιότητας θα μπορούσε να επιτρέψει στους μαθητές να προχωρήσουν στις δικές τους



συγκρίσεις ανάμεσα στις δύο κοινωνικές οργανώσεις και να εξαγάγουν τα δικά τους συμπεράσματα για αυτές.

## 7.2 Υιοθέτηση περισσότερων στοιχείων παιχνιδοποίησης

Μια άλλη επέκταση της ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα», που πιστεύω είναι άξια αναφοράς, θα ήταν η μελλοντική προσθήκη περαιτέρω στοιχείων παιχνιδοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, με την κατάλληλη επεξεργασία του υπάρχοντος υλικού θεωρώ πως θα μπορούσαν να προστεθούν πόντοι, ή και εμβλήματα (Points, Badges) που, κατά πάσα πιθανότητα, θα έκαναν ακόμη πιο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική την εμπειρία του χρήστη / εκπαιδευόμενου (Al Fatta et al., 2018; Seaborn & Fels, 2015; Torîrceanu, 2017). Η φιλοσοφία της βαθμολόγησης (προσθήκη ή αφαίρεση πόντων ενός παίκτη) θα μπορούσε να βασιστεί στην πιστότητα που εκείνος επιδεικνύει στον ρόλο που υποδύεται κάθε φορά (π.χ. δούλος). Εάν δηλαδή οι ενέργειες και οι επιλογές του εναρμονίζονται με τις αντίστοιχες που θα είχε ο μέσος δούλος στην αρχαία Αθήνα τότε ο παίκτης θα κέρδιζε πόντους, ενώ από την άλλη εάν οι επιλογές του χρήστη ξέφευγαν από τη συμπεριφορά του μέσου δούλου τότε θα έχανε πόντους. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε πολύ εύκολα να προστεθεί ένα ακόμη παιγνιώδες στοιχείο στη ψηφιακή αφήγηση που εκτός από διασκεδαστικό έχει δύναμη εκπαιδευτικό χαρακτήρα, αφού οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν ένα επιπλέον κίνητρο να επιδιώξουν να κερδίσουν πόντους μιμούμενοι την συμπεριφορά των διάφορων χαρακτήρων / κατοίκων της αρχαίας Αθήνας, κάτι που θα μπορούσε να οδηγήσει σε οικοδόμηση γνώσης.

Επιπροσθέτως, αναλόγως τους πόντους που συγκεντρώνει ο παίκτης / εκπαιδευόμενος θα μπορούσε να κερδίζει εμβλήματα που θα κατοχύρωναν τα επιτεύγματά του στην ψηφιακή αφήγηση. Οι πόντοι και τα εμβλήματα θα μπορούσαν να παρουσιάζονται στην αρχική οθόνη επιλογής χαρακτήρα, ώστε να είναι προσβάσιμα και επισκέψιμα από τους εκπαιδευόμενους ανά πάσα στιγμή.

Μια άλλη αξιοποίηση των συγκεντρωμένων από τους χρήστες πόντων θα ήταν η μετατροπή της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης σε παιχνίδι (Game) με συνθήκες νίκης και ήττας αναλόγως με την πιστότητα που έδειξαν στον εκάστοτε υποδυόμενο ρόλο. Κάτι τέτοιο βέβαια θα απαιτούσε πλήρη επανασχεδιασμό της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα», προκειμένου αυτή να εναρμονιστεί με το θεωρητικό δόμημα της «μάθησης βασισμένης σε παιχνίδια» (Game Based Learning - GBL).

## 7.3 Ενσωμάτωση φυσικών φωνών

Μια από τις διορθώσεις που θα έπρεπε να γίνει σίγουρα με την πρώτη ευκαιρία είναι η αντικατάσταση των μηχανικών φωνών (Text-to-Speech) όλων των χαρακτήρων με ηχογραφημένες φυσικές ανθρώπινες φωνές. Οι μηχανικές φωνές μπορεί να αποξενώσουν τον εκπαιδευόμενο ή να του προκαλέσουν αμηχανία. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από την απάντηση του Σ5 σε ερώτηση που αφορούσε τεχνικές δυσκολίες που αντιμετώπισε: *«το βασικό αρνητικό στο e-learning ήταν ο ήχος στους διαλόγους. Υπήρχαν οι υπότιτλοι που ήταν καλό, αλλά ο ήχος ήταν λίγο έτσι... αφύσικος»*. Για ένα πιο φυσικό και ποιοτικό λοιπόν αποτέλεσμα η ηχογράφηση ηθοποιών φωνής (Voice actors) θα ήταν η ιδανική λύση. Εναλλακτικώς, θα μπορούσαν να ηχογραφηθούν απλοί εθελοντές ή και οι εκπαιδευόμενοι / μαθητές (υπό άλλες συνθήκες), αλλά κάτι τέτοιο θα είχε ένα πιο ερασιτεχνικό και όχι τόσο ποιοτικό αποτέλεσμα.

## 7.4 Βελτίωση εμπειρίας χρήστη

Οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες (Σ2, Σ3, Σ9) φανέρωσαν κάποια τεχνικά προβλήματα που αφορούν κυρίως την εμπειρία χρήστη (User Experience - UX) και γενικότερα το περιβάλλον χρήστη (User Interface - UI). Ένας στόχος της έρευνας σχεδιασμού είναι να εξαλειφθούν τα παρατηρηθέντα προβλήματα που εμφανίζονται μετά από κάθε προσπάθεια εφαρμογής ενός σχεδιασμού (εν προκειμένω της ψηφιακής αφήγησης). Προκειμένου λοιπόν να

διορθωθούν οι ατέλειες στην εμπειρία του χρήστη, θα μπορούσαν να προστεθούν στο περιβάλλον αναλυτικές οδηγίες, ή και γραφικές ενδείξεις (π.χ. επεξηγηματικά κείμενα, βέλη κλπ.) που θα καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους και θα υποβοηθούν την ομαλή και ρέουσα πλοήγησή τους στο εκπαιδευτικό υλικό. Ένα επεξηγηματικό βίντεο ή και διαδραστικό επεισόδιο (εν είδη tutorial), όπου θα γνώριζαν οι εκπαιδευόμενοι τις διάφορες διαδραστικές επιλογές και κουμπιά, θα μπορούσε επίσης να βοηθήσει προς αυτήν την κατεύθυνση

## 8. Βιβλιογραφία

- Al Fatta, H., Maksom, Z., & Zakaria, M. H. (2018). Game-based learning and gamification: Searching for definitions. *International Journal of Simulation: Systems, Science and Technology*, 19(6), 41.1-41.5. <https://doi.org/10.5013/IJSSST.a.19.06.41>
- Arnold, B. J. (2014). Gamification in education. *Annual American Society of Business and Behavioral Sciences (ASBBS)*, 1(21), 32–39. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2016050302>
- Assante Perrotta, K., & Haeussler Bohan, C. (2013). "I Hate History": A Study of Student Engagement in Community College Undergraduate History Courses. *Journal on Excellence in College Teaching*, 24(4), 49–75.
- Balaman, F. (2017). The Effects of Digital Storytelling on the Students' Project Based Virtual Learning Qualifications. *Curr Res Educ*, 3(2), 81–94.
- Bamanie, N. (2016). Women in Ancient Greece (Faulkner University; Vol. 33). <https://doi.org/10.5860/choice.33-1689>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (1st ed.). International Society for Technology in Education.
- Blackstock, R. (2016). *Origin stories: The phenomenological relationship between players and their characters*.

- Blatner, A. (2009). *Role Playing in Education* (pp. 1–8). pp. 1–8.
- Blundell, S. (1995). *Women in Ancient Greece - Chapter - Women in Athenian Law and Society* (p. 9). p. 9.
- Boase, C. (2008). Digital Storytelling for Reflection and Engagement: a study of the uses and potential of digital storytelling. *Hea*, 1–17. <https://doi.org/10.1088/0004-637X/702/2/L101>
- Bonk, E. (2013). Differentiating Slaves from Wives in Ancient Athens by Social Death. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Case, G., & Cheek-O'Donnell, S. (2015). *A Better Way For "Role Play"* (p. 2). p. 2.
- Cavazza, M. O., Charles, F., & Mead, S. J. (2002). Character-Based Interactive Storytelling. *IEEE Intelligent Systems*, 17(4), 17–24. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1109/MIS.2002.1024747>
- Chong, C., & Smith, D. (2017). Interactive Learning Units on Museum Websites. *Journal of Museum Education*, 42(2), 169–178. <https://doi.org/10.1080/10598650.2017.1301626>
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2008). E-learning and the Science of Instruction. In *Pfeiffer*.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (1η). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2)
- Connolly, T., & Stansfield, M. (2006). Using Games-Based eLearning Technologies in Overcoming Difficulties in Teaching Information Systems. *Journal of Information Technology Education: Research*, 5, 459–476. <https://doi.org/10.28945/259>
- Cornelius, S., Gordon, C., & Harris, M. (2011). Role engagement and anonymity in synchronous online role play. *International Review of*

*Research in Open and Distance Learning*, 12(5), 55–70.  
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i5.923>

Crow, M. L., & Nelson, L. P. (2014). The Effects of Using Academic Role-Playing in a Teacher Education Service-Learning Course. *International Journal of Role-Playing - IJRP*, (5), 26–34.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow - The Psychology of Optimal Experience. In *HarperCollins e-books*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding Flow. The Psychology of Engagement With Everyday Life. In *Basic Books*. New York.

De los Angeles, G. (2016). Scaffolding Role-Playing: An Analysis of Interactions with Non Role-players of All Ages. *International Journal of Role-Playing*, (6), 20–26.

Dracup, M. (2008). Role play in blended learning: A case study exploring the impact of story and other elements. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(3), 294–310. <https://doi.org/10.14742/ajet.1210>

Dracup, M. (2012). *Online role play stories, engagement and learning in higher education* (Deakin University). <https://doi.org/10.13140/2.1.4542.7528>

Driscoll, A. (2014). Life as a Slave in Ancient Greece. In *Ancient Greece: Life as a Slave in Ancient Greece* (pp. 1–6). Great Neck Publishing.

Fielding, J. (2005). Engaging Students in Learning History. *Canadian Social Studies*, 39(2), 1–8.

Fields, D., Kafai, Y., Strommer, A., Wolf, E., & Seiner, B. (2014). Interactive Storytelling for Promoting Creative Expression in Media and Coding in Youth Online Collaboratives in Scratch. *Constructionism 2014 International Conference*, (August 2014), 1–10.

Fulton, K. (2012). Upside Down and Inside Out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12–17.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind* (3rd ed.). New York: Basic Books.

Gee, J. P. (2005). Learning by Design: Good Video Games as Learning

- Machines. *E-Learning and Digital Media*, 2(1), 5–16.  
<https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.5>
- Ghirardini, B. (2011). *E-learning methodologies: A guide for designing and developing e-learning courses* (Brett Shapiro, Ed.). Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Gimeno-Sanz, A. (2015). Digital Storytelling as an Innovative Element in English for Specific Purposes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178(November 2014), 110–116.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.163>
- Giurgiu, L. (2017). Microlearning an Evolving Elearning Trend. *Scientific Bulletin*, 22(1), 18–23. <https://doi.org/10.1515/bsaft-2017-0003>
- Goyal, S. (2012). E-Learning: Future of Education. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 6(4), 239.  
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v6i4.168>
- Greenberg, J., & Eskew, E. (1993). The Role of Role Playing in Organizational Research. *Journal of Management*, 19(2), 221–241.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/014920639301900203>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.  
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hevner, A. R. (2007). A Three Cycle View of Design Science Research. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 19(2), 87–92.
- Hou, H. T. (2012). Analyzing the learning process of an online role-playing discussion activity. *Educational Technology and Society*, 15(1), 211–222.
- Janiec, J. (2015). Use of Gamification in the IB History Class and as a Tool for Form Teacher. New Empirical Research and Solutions. *Kultura-Spoleczeństwo-Edukacja*, 7(1), 105–120.  
<https://doi.org/10.14746/kse.2015.1.7>
- Jordan, J. T. (2016). Simulation and Character Ownership in Secondary Dramatic Literature Education. *International Journal of Role-Playing -*

*IJRP*, (6), 46–50.

- Kasami, N. (2018). Advantages and disadvantages of digital storytelling assignments in EFL education in terms of learning motivation. In P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley, & S. Thouësny (Eds.), *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018* (pp. 130–136). <https://doi.org/https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.825>
- Kodotchigova, M. A. (2002). Role Play in Teaching Culture: Six Quick Steps for Classroom Implementation. *The Internet TESL Journal*, VIII(7), 2002.
- Konstantinov, O., Kovatcheva, E., & Palikova, N. (2018). Gamification in Cultural and Historical Heritage Education. *Proceedings of INTED2018 Conference 5th-7th March 2018*, 1(March), 8443–8451. <https://doi.org/10.21125/inted.2018.2043>
- Kurniawan Shavab, O. A. (2018). Gamification in History Learning As an Effort To Answer the Challenges in Facing Industrial Revolution 4.0. *The 3rd International Seminar on Social Studies and History Education (ISSSHE) 2018*, 371–376.
- Kyrtatas, D.-J. (1994). The Athenian democracy and its slaves. In *GREECE AND ROME: THE CLASSICAL TRADITION* (pp. 47–50).
- Lambert, J. (2002). Digital storytelling: Capturing Lives, Creating Community. In *Handbook of Research on the Societal Impact of Digital Media* (4th ed.). New York: Routledge.
- Lambert, Joe. (2010). *Digital storytelling Cookbook*. Digital Diner Press.
- Lowenthal, P. (2006). Digital storytelling: An emerging institutional technology? (Preprint). In K. McWilliam & J. Hartley (Eds.), *Story Circle: Digital Storytelling around the world* (pp. 297–305).
- Ludewig, A., & Ludewig-Rohwer, I. (2013). Does web-based role-play establish a high quality learning environment? Design versus evaluation. *Issues in Educational Research*, 23(2 SPL), 164–179.
- Mills, T. K. (2019). *Teaching History in the Digital Age* (1st ed.).

<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Molnar, A., & Kostkova, P. (2016). Interactive digital storytelling based educational games: Formalise, author, play, educate and enjoy!—The Edugames4all project framework. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 9292 LNCS(June), 1–20. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-50544-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-50544-1_1)
- Mossé, C., & Schnapp - Gourbeillon, A. (2010). *Επίτομη Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας (2.000-31 π.Χ.)* (11th ed.). Αθήνα: ΠΑΠΑΔΗΜΑΣ.
- Murphy, C. (2011). Why games work — the science of learning. *Modsim World 2011*, 1–10.
- Neuendorf, P., & O’Connell, M. (2011). To be or not to be – That it the role play question. *SITE 2011--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, (March 2011), 2182–2191.
- O Pry, K. (2012). Social and political roles of women in Athens and Sparta. *Saber and Scroll*, 1(2), 7–14.
- Osuafor, A. M. (n.d.). *ROLE – PLAY: AN EFFECTIVE STRATEGY FOR TEACHING AND LEARNING OF BASIC SCIENCE IN PRIMARY SCHOOLS*. Awka Anambra State, Nigeria.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Prensky, M. (2001). Digital Immigrants, Digital Natives. *On the Horizon* , 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2005). “Engage me or enrage me” What today’s learners demand. *Educause Review*, 40(5), 60–65.
- Rabah, J., Cassidy, R., & Beauchemin, R. (2018). Gamification in education: Real benefits or edutainment? *European Conference on ELearning, ECEL*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28673.56162>



- Robertson, J. (2000). *The Effectiveness of a Virtual Role-play Environment as a Preparation Activity for Story Writing*. University of Edinburgh.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220–228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17–29. <https://doi.org/10.1344/der.2016.30.17-29>
- Russell, C., & Shepherd, J. (2010). Online role-play environments for higher education. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 992–1002. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01048.x>
- Sangyeob Lee, M., & Heeter, C. (2015). Cognitive Intervention and Reconciliation: NPC Believability in Single- Player RPGs. *International Journal of Role-Playing*, (5), 47–65.
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human Computer Studies*, 74, 14–31. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>
- Shep, S. J., Mckinley, D., & Shehan, M. (2013). *Exploring Digital Technologies and Historical Thinking in undergraduate learning and teaching at VUW*.
- Spierling, U. (2005). Interactive Digital Storytelling: Towards a hybrid conceptual approach. *Proceedings of DiGRA 2005 Conference: Changing Views - Worlds in Play*, (February).
- Stewart, C., & Edwards, H. (2012). Online collaboration: Using roleplay to develop skills in resolving conflict. *International Education Studies*, 5(6), 1–10. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n6p1>
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Thiruvengadam, P. (2012). Journal of Technology for ELT. *Journal of Technology for ELT*, 2(2 April).

- Topîrceanu, A. (2017). Gamified learning: A role-playing approach to increase student in-class motivation. *Procedia Computer Science*, 112(December), 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.08.017>
- Torner, E. (2016). Teaching German Literature Through Larp: A Proposition. *International Journal of Role-Playing - IJRP*, 1(6), 55–59.
- UNSW. (2016). *Assessing with Role Play and Simulation: Assessment Toolkit*.
- Vygotsky, L. S. (1986). Thought and Language. In A. Kozulin (Ed.), *Thought and Language*. London: The MIT Press.
- Weiβ, S. A., & Müller, W. (2008). Learning with Interactive Stories. In M. Kendall & B. Samways (Eds.), *Learning to Live in the Knowledge Society* (Vol. 281, pp. 321–328). <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09729-9>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the Win - How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. In *Game Thinking. Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design* (1st ed.). Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Wills, S., Devonshire, E., Leigh, E., Rosser, E., Shepherd, J., & Vincent, A. (2007). Encouraging role based online learning environments. *ASCILITE 2007 - The Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*, 1093–1098.
- Wills, S., Leigh, E., & Ip, A. (2010). *The power of role-based e-learning designing and moderating online role play*. New York: Routledge.
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An Activity Focused on Writing Self-efficacy in a Virtual Learning Environment. *Educational Technology and Society*, 14(4), 181–191.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις* (2η). Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ.
- Βλάχου, Ε., Λαφάρα, Α., & Τζώρτζης, Ι. (2011). Το μάθημα της Ιστορίας και οι Νέες Τεχνολογίες: Το εκπαιδευτικό λογισμικό “Κασταλία”. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1(17), 92–103.

- Καραμπάτσου, Χ. (2018). *Ήλιαία: Το δικαστήριο των πολιτών την εποχή των αττικών ρητόρων*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κασιμάτη, Κ., & Παπαγεωργίου, Θ. (2013). Εκπαιδευτικό σενάριο: «Η Ενδυμασία στην Αρχαία Ελλάδα» με αξιοποίηση e-portfolio. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 11–24.
- Κυνηγός, Χ., Δημαράκη, Ε. Β., Δημητρακοπούλου, Α., Δαπόντες, Ν., Αργύρης, Μ., Παπανικολάου, Κ., ... Κουτσογιάννης, Δ. (2002). *Νοητικά εργαλεία και Πληροφοριακά μέσα - Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής* (1η; Χ. Κυνηγός & Ε. Β. Δημαράκη, Eds.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ., & Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2006). *Δέκα Παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας: Από τη θεωρία στην πράξη* (1η). Αθήνα: Ατραπός.

## 9. Παράρτημα

### 9.1 Σχεδιασμός ψηφιακής αφήγησης

#### 9.1.1 Δομή

Στον παρακάτω πίνακα απεικονίζεται η βασική δομή της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα». Με κίτρινο απεικονίζονται τα επεισόδια που αφιερώνονται στον χαρακτήρα του Αθηναίου πολίτη, με πράσινο εκείνα της Αθηναίας και με μπλε εκείνα του δούλου. Μόλις ο εκπαιδευόμενος ολοκληρώσει την περιπέτεια του κάθε ήρωα οδηγείται ξανά στην αρχική σελίδα, όπου προτρέπεται να επιλέξει τον επόμενο χαρακτήρα που επιθυμεί θα υποδυθεί.

## Δομή ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα: The e-Learning Edition»

### Αρχική σελίδα / Επιλογή χαρακτήρων

Ρόλος	Αθηναίος πολίτης			Αθηναία		Δούλος		
Σκηνή	Εκκλησία του δήμου	Δικαστήριο Ηλιαίας	Επισκέψιμα μέρη Αθηναίου	Σπίτι	Επισκέψιμα μέρη Αθηναίας	Σκλαβοπάζαρο – παραλία Αττικής	Ορυχεία	Επισκέψιμα μέρη δούλου

### 9.1.2 Σχεδιαστικός πίνακας ιστόρησης

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο σχεδιαστικός πίνακας ιστόρησης (storyboard) που δημιουργήθηκε πριν αναπτυχθεί η διαδραστική ψηφιακή αφήγηση «Αρχαία Αθήνα». Αποτελείται από τρεις στήλες. Η πρώτη στήλη δείχνει τον χαρακτήρα / ήρωα που συμμετέχει. Στη δεύτερη στήλη περιγράφονται οι σκηνές που διαδραματίζονται, ενώ η τελευταία στήλη εμπεριέχει το ακριβές σενάριο όλων των σκηνών. Με μωβ χρώμα γραμματοσειράς είναι σημειωμένες οι εμβόλιμες επιπλέον πληροφορίες που εάν θέλει ο χρήστης μπορεί να επισκεφτεί. Με μπλε χρώμα γραμματοσειράς είναι σημειωμένες όλες οι υπόλοιπες διαδραστικές επιλογές που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευόμενος. Όπως και στη δομή της ψηφιακής αφήγησης (βλ. 9.1.1), με κίτρινο φόντο απεικονίζονται τα επεισόδια / σκηνές στις οποίες κεντρικός ήρωας είναι ο χαρακτήρας του Αθηναίου πολίτη, με πράσινο φόντο εκείνες της Αθηναίας και με μπλε φόντο εκείνες του δούλου.

**Σχεδιαστικός πίνακας ιστορίας (Storyboard)  
διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης «Αρχαία Αθήνα»**

ΡΟΛΟΣ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΚΗΝΗΣ	ΣΕΝΑΡΙΟ (SCRIPT)
Αθ. πολίτης	Αρχική σελίδα / Επιλογή Χαρακτήρων	<p><b>Αθηναίος πολίτης</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Πολίτες στην αρχαία Αθήνα ονομάζονταν οι άνδρες που είχαν συμπληρώσει το 18ο έτος της ηλικίας τους, εφόσον και οι δύο γονείς τους κατάγονταν επίσης από την Αθήνα. (Επιπλέον πληροφορία: Ορισμός Αθηναίου πολίτη: Τα κριτήρια για να θεωρηθεί κάποιος Αθηναίος πολίτης άλλαζαν κατά καιρούς, αναλόγως με τις ανάγκες της πόλης - κράτους. Εάν π.χ. υπήρχε ανάγκη από στρατεύσιμους πολίτες εν καιρώ πολέμου, τα κριτήρια ελαττώνονταν προκειμένου να επιστρατευθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερος πληθυσμός και να αυξηθεί η στρατιωτική δύναμη της πόλης. Ο ορισμός του Αθηναίου πολίτη ήταν λοιπόν αρκετά ευμετάβλητος.). Ήταν η πιο προνομιούχα κοινωνική τάξη εκείνη την εποχή στην Αθήνα. Είχαν πλήρη πολιτικά δικαιώματα και ελευθερία κινήσεων.</li> <li>• Ως Αθηναίος πολίτης θα έχεις την ευκαιρία να συμμετάσχεις σε μια συνέλευση της εκκλησίας του δήμου, αλλά και να βοηθήσεις να ληφθεί μια δικαστική απόφαση ως ένας από τους δικαστές του λαϊκού δικαστηρίου της Ηλιαίας.</li> </ul>
Αθηναία		<p><b>Αθηναία</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι γυναίκες στην αρχαία Αθήνα δεν είχαν κανένα πολιτικό δικαίωμα και είχαν ελάχιστες δυνατότητες κινητικότητας. Ζούσαν ως επί το πλείστον απομονωμένες στο σπίτι, ενώ οι φτωχότερες εργάζονταν στους αγρούς ή στην αγορά. Αναλάμβαναν τις περισσότερες φορές τη διαχείριση του οίκου του συζύγου τους και μερικές φορές την διαπαιδαγώγηση των παιδιών.</li> <li>• Ως Αθηναία θα έχεις την δυνατότητα να γνωρίσεις πώς μπορούσε να δραστηριοποιηθεί μια Αθηναία στην πόλη</li> </ul>

και σε γενικότερες γραμμές να βιώσεις την καθημερινότητα μιας «ελεύθερης» γυναίκας στην Αθήνα.

**Δούλος**

**Δούλος**

- Οι δούλοι στην Αθήνα δεν είχαν κανένα πολιτικό δικαίωμα και είχαν χάσει παντελώς την ελευθερία τους. Για τους Αθηναίους οι δούλοι αποτελούσαν στην ουσία ιδιόκτητα αντικείμενα. Οι περισσότεροι δούλοι κερδίζονταν ως λάφυρα από πολέμους με άλλους λαούς (Επιπλέον πληροφορία: Αθηναίοι πολίτες που είχαν μετατραπεί σε δούλοι: Υπήρχαν στην Αττική αρκετοί Αθηναίοι πολίτες που είχαν μετατραπεί σε δούλοι λόγω χρεών, χάνοντας έτσι τα πολιτικά δικαιώματα και την ελευθερία τους. Αυτοί ήταν σε πολύ μεγάλο βαθμό αιμασμένοι από τους συμπολίτες τους. Έτσι, οι Αθηναίοι πολίτες που αντιμετώπιζαν οικονομικά προβλήματα μπορεί να πουλούσαν τα παιδιά τους ως δούλους προκειμένου να ξεχρεώσουν και να μην μετατραπούν οι ίδιοι σε δούλοι.). Υπήρχαν βέβαια δούλοι που προέρχονταν από σκλαβοπάζαρα. Μια φτωχή αθηναϊκή οικογένεια είχε από έναν έως τρεις δούλους, ενώ οι πιο πλούσιες οικογένειες κατείχαν εκατοντάδες δούλους.
- Ως δούλος θα είσαι σε θέση να βιώσεις την ανθρώπινη αγοραπωλησία σε ένα σκλαβοπάζαρο αλλά και τις συνθήκες ζωής και εργασίας των δούλων της Αττικής. Τέλος, θα γνωρίσεις πώς μπορούσε να δραστηριοποιηθεί ένας δούλος στην αρχαία Αθήνα.

**Αθηναίος πολίτης**

**1. ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ:**  
Φαίνεται από μακριά ο χώρος της εκκλησίας του δήμου - ακούγεται οχλοβοή - κάνουμε ζουμ για να δούμε πιο κοντά τι γίνεται.

Το κεντρικό θέμα της συνέλευσης είναι το δίλημμα για την κήρυξη ή μη πολέμου (για να αναδειχθεί η σημασία της διαβούλευσης - δεν κατονομάζεται με ακρίβεια ο εχθρός αλλά γίνεται σαφές πως πρόκειται για “εμφύλιο”). Πρώτα ακούγονται 2-3 απόψεις και μετά όλοι οι

**ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ**

- Η εκκλησία του δήμου ήταν κατά την περίοδο της κλασικής αρχαιότητας το κυρίαρχο πολιτικό όργανο στην Αθήνα. Οι αποφάσεις της καθόριζαν εσωτερικά ζητήματα, αλλά και την εξωτερική πολιτική της πόλης-κράτους.
- Στην εκκλησία του δήμου συμμετείχαν αυστηρώς μόνο Αθηναίοι πολίτες.
- Το μεγάλο θέμα προς συζήτηση σήμερα είναι ο πόλεμος με μια άλλη πόλη-κράτος. Παρακολούθησε με προσοχή τη συζήτηση των συμπολιτών σου, αφού θα κληθείς κι εσύ να ψηφίσεις στο τέλος...
- **Ιεροκλής:** Ο πόλεμος συμπολίτες μου Αθηναίοι θα σημάνει μύρια κακά για όλους μας και φυσικά για την πόλη. Ακόμη και αν κερδίσουμε στον πόλεμο, θα

Αθηναίοι πολίτες άνω των 18 καλούνται να ψηφίσουν.

**Εμφανίζονται κουμπιά με επιλογές στον παίκτη:**  
**α. υπέρ του πολέμου**  
**β. κατά του πολέμου**

Ο παίκτης πρέπει να πατήσει κάτι από τις 3 επιλογές και αναλόγως αποφασίζεται αντίστοιχα:

α. πόλεμος  
β. σύναψη ειρήνης

σε κάθε περίπτωση - ανάλογα με την επιλογή του παίκτη παίζει το αντίστοιχο βίντεο με το αντίστοιχο κείμενο/έκβαση

χάσουμε όλοι δικούς μας ανθρώπους στις μάχες, οι γυναίκες, τα παιδιά μας και όσοι από εμάς δεν είναι σε θέση να πολεμήσουν θα πεινάσουν. Εκτός από όλα αυτά όμως, αυτήν τη φορά δεν έχουμε απέναντί μας τους Πέρσες. Αυτήν τη φορά οι εχθροί μας μιλάνε την ελληνική γλώσσα. Όλο αυτό είναι ένα λάθος... Πρέπει να βρούμε κάποια άλλη διπλωματική λύση... Ίσως να συνάψουμε ειρήνη μαζί τους!

- **Φιλόμαχος:** Μου φαίνεται Ιεροκλή πως έχεις πια για τα καλά γεράσει. Φοβάσαι πως θα πεινάσεις εσύ και τα παιδιά σου - αποφεύγεις την μάχη και τον πόλεμο ενώ βλέπουμε όλοι ξεκάθαρα πως θα τους νικήσουμε κατά κράτος. Μπορεί να μιλάνε ελληνικά, αλλά ΚΑΝΕΙΣ δεν μπορεί να προσβάλει την μεγάλη και ένδοξη πόλη μας και να μένει ατιμώρητος! Εδώ και δύο συνελεύσεις όλο για «άλλες λύσεις» μιλάς φίλε μου, αλλά, στην περίπτωση μας, η λύση είναι μόνο μία... Πόλεμος για να τους συνθλίψουμε μια και καλή!
- **Πρόεδρος της συνεδρίασης:** Ποιοι συμφωνούν με τον Ιεροκλή και ποιοι συμφωνούν με τον Φιλόμαχο; Σηκώστε τα χέρια!

σενάριο α: Αποφασίσαμε, με οριακή πλειοψηφία, να κηρυχθεί πόλεμος!

σενάριο β: Αποφασίσαμε, με οριακή πλειοψηφία, να συνάψουμε ειρήνη!

**Αθηναίος πολίτης**

**2. ΔΙΚΑΣΤΗΡΙΟ ΗΛΙΑΙΑΣ:** Ο ήρωας προχωράει προς το δικαστήριο της Ηλιαίας. Από μακριά πάλι φαίνεται ο χώρος του λαϊκού δικαστηρίου. Ο παίκτης μπαίνει στο δικαστήριο, η κάμερα πλησιάζει και ακούγονται σιγά σιγά οι συνεδριάσεις/φωνές.

Με ένα entrance fade effect μπαίνουμε μέσα στο δικαστήριο όπου αγορεύουν οι δύο διάδικοι. Η υπόθεση αφορά ένα συμβάν άγριου ξυλοδαρμού - σχετικά συνηθισμένο στην αθηναϊκή κοινωνία. Μόλις οι δυο δικανικοί λόγοι (μικρές εκδοχές τους με τα βασικά

**ΔΙΚΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΣ ΗΛΙΑΙΑΣ**

- Δικαίωμα συμμετοχής στο δικαστήριο της Ηλιαίας είχαν μόνον οι Αθηναίοι πολίτες άνω των 30 ετών που δεν ήταν οφειλέτες δημοσίου και δεν είχαν καταδικαστεί ως «άτιμοι» (Επιπλέον πληροφορία: Η ατιμία κατά την κλασική εποχή σήμαινε στην ουσία τον πολιτικό θάνατο του καταδικασμένου. Ο άτιμος έχανε τα περισσότερα δικαιώματά του (π.χ. το δικαίωμα να μιλά ενώπιον της Εκκλησίας του Δήμου και της Βουλής, τη δυνατότητα συμμετοχής ως δικαστής στο λαϊκό δικαστήριο, δυνατότητα πρόσβασης στην Αγορά κ.α.). Για την άσκηση του δικαστικού λειτουργήματος οι δικαστές λάμβαναν μισθό.
- Η σύνθεση του λαϊκού δικαστηρίου καθοριζόταν με κλήρωση μεταξύ των πολιτών. Συνολικά, οι κληρωθέντες δικαστές κάθε έτους ήταν 6.000. Ο αριθμός των δικαστών ποίκιλε (π.χ. 201 ,ή 401, ή 6.000) αναλόγως με

επιχειρήματα) εκφωνηθούν, οι δικαστές καλούνται να ψηφίσουν για την ενοχή ή όχι του κατηγορουμένου.

**Εμφανίζονται κουμπιά με επιλογές στον παίκτη:**  
**α. υπέρ της καταδίκης του κατηγορούμενου**  
**β. υπέρ της αθώωσης του κατηγορούμενου**

Ο παίκτης πρέπει να πατήσει κάτι από τις 3 επιλογές και αναλόγως αποφασίζεται αντίστοιχα:

α. καταδίκη του κατηγορουμένου  
β. αθώωση του κατηγορουμένου

σε κάθε περίπτωση - ανάλογα με την επιλογή του παίκτη παίζει το αντίστοιχο βίντεο με το αντίστοιχο κείμενο/έκβαση.

τα χρήματα που διακυβεύονταν ή τη βαρύτητα των κατηγοριών.

- Στο δικαστήριο εκδικάζονταν υποθέσεις ιδιωτικού και δημόσιου συμφέροντος.
- **Κλεομένης:** Ο αδερφός μου ο Μένων χθες το βράδυ είχε πάει στο σπίτι του Καλλικλή, ο οποίος είχε οργανώσει ένα από τα φημισμένα συμπόσια που γίνονται σπίτι του. Αν και δεν βρισκόμουν εκεί, έμαθα από φίλους του πως ο αδερφός μου τσακώθηκε εκεί λεκτικώς με τον Νικία. Ο λόγος του τσακωμού τους μου είναι, ακόμα και τώρα, άγνωστος. Γνωρίζω - και το επιβεβαιώνει και ο Καλλικλής - πως ο αδερφός μου έφυγε αργά το βράδυ από το σπίτι του Καλλικλή. Αμέσως μετά έφυγε και ο Νικίας. Βρήκα την επόμενη μέρα τον αδερφό μου άγρια χτυπημένο στο πρόσωπο και σε όλο του το σώμα. Ήταν καθαρή τύχη ότι δεν σκοτώθηκε. Ο αδερφός μου δεν είχε κανέναν άλλο "εχθρό" εκτός από τον Νικία, που όλοι είδαν δημοσίως τη λεκτική τους διαμάχη στο συμπόσιο της μοιραίας νύχτας, οπότε κατηγορώ τον Νικία για αυτό το φρικτό έγκλημα!
- **Νικίας:** Καλέ μου φίλε Κλεομένη μάλλον έχεις τρελαθεί για τα καλά. Λόγω έλλειψης αποδεικτικών στοιχείων κατηγορείς εμένα για τον ξυλοδαρμό του αδερφού σου, ενώ θα μπορούσε να το είχε κάνει ο καθένας. Όντως, τσακωθήκαμε με τον Μένωνα στο σπίτι του Καλλικλή, αλλά ο τσακωμός μας δεν ήταν δα και τόσο σημαντικός, ώστε να καταλήξει σε βία. Σου θυμίζω πως ο αδερφός σου δεν ήταν δα και το καλύτερο παιδί της Αθήνας - μπορώ να σκεφτώ τουλάχιστον τρεις άλλους συμπολίτες μας που είχαν πρόσφατα τσακωθεί μαζί του. Υπάρχει πιθανότητα, στον δρόμο της επιστροφής, να τον χτύπησε κάποιος ληστής για να τον κλέψει. Πραγματικά σου εύχομαι να βρεις τον ένοχο αυτής της αποτρόπαιης πράξης, αλλά εγώ ΔΕΝ είμαι αυτός!
- **Προεδρεύων του δικαστηρίου:** Ω άνδρες δικαστές, ψηφίστε για την αθώωση, ή την καταδίκη, του Νικία!

### Λήψη δικαστικής απόφασης

Ψήφισε την καταδίκη ή την αθώωση του Νικία. Προσοχή! Η ψήφος σου έχει τεράστια σημασία, καθώς μπορεί να έχει μεγάλες συνέπειες για τον εναγόμενο.



σενάριο α: Αποφασίστηκε πως ο Νικίας είναι ένοχος.  
σενάριο β: Αποφασίστηκε πως ο Νικίας είναι αθώος.

**Αθηναίος πολίτης**

**3. ΕΠΙΣΚΕΨΙΜΑ ΜΕΡΗ:**  
Ο Αθηναίος πολίτης βρίσκεται ξαπλωμένος κάτω από ένα δέντρο και σκέφτεται τι θα ήθελε να κάνει μέσα στην ημέρα... εμφανίζονται διάφορα συννεφάκια πάνω από το κεφάλι του που συμβολίζουν τις σκέψεις του για το πώς θα περάσει την υπόλοιπη μέρα.

**Εμφανίζεται drag n' drop άσκηση. Ο παίκτης πρέπει να τοποθετήσει τα σύννεφα/σκέψεις του Αθηναίου πολίτη στις κατάλληλες περιοχές - οι περιοχές τοποθέτησης (dropping areas) είναι δύο σε αριθμό, μια πράσινη και μια κόκκινη:**

- **Επισκέψιμα**
- **Μη επισκέψιμα**

**Οι επιλογές / σκέψεις είναι οι εξής 6:**

1. **Θέατρο**
2. **Εκκλησία του δήμου**
3. **Δικαστήριο της Ηλιαίας**
4. **Γυμναστήριο**
5. **Θρησκευτική γιορτή**
6. **Αγορά**

Μόλις ο παίκτης ολοκληρώσει την ταξινόμηση/τοποθέτηση του δίνεται άμεση ανατροφοδότηση αλλά και περισσότερες πληροφορίες/επεξηγήσεις για τις “σωστές” ή “λανθασμένες” επιλογές του.

Σε ποια μέρη της αρχαίας Αθήνας πιστεύεις πως είχε τη δυνατότητα να πάει ένας Αθ. πολίτης; Σύρε τις διάφορες τοποθεσίες από τις σκέψεις του ήρωα στα κατάλληλα πεδία.

**Συγχαρητήρια! Οι απαντήσεις σου ήταν σωστές.  
Όχι ακριβώς! Οι απαντήσεις σου ήταν λανθασμένες.**

**Κοινή ανατροφοδότηση για σωστό/λάθος:**

Οι Αθηναίοι πολίτες ήταν η μοναδική πλήρως ελεύθερη κοινωνική τάξη στην πόλη. Είχαν πλήρη ελευθερία κινήσεων και πολιτικά δικαιώματα.

**Αθηναία**

**1. ΣΠΙΤΙ:** Είμαστε σε μια φτωχογειτονιά της Αθήνας - εστιάζουμε σε ένα μικρό σπίτι - η κάμερα ζουμάρει και μπαίνουμε στο εσωτερικό του μικρού και φτωχικού σπιτιού.

Στο σπίτι βρίσκονται μια Αθηναία, μια δούλα και τέλος εισέρχεται και ο Αθηναίος πολίτης/σύζυγος. Ο σύζυγος ζητά από τη γυναίκα του να ετοιμαστεί το φαγητό...

**Εμφανίζονται κουμπιά με επιλογές στον παίκτη:**  
**α. να ετοιμάσει το φαγητό**  
**β. να ζητήσει από τη δούλα να ετοιμάσει το φαγητό**  
**γ. να ζητήσει από τον σύζυγο να ετοιμάσει το φαγητό**

Ο παίκτης πρέπει να πατήσει κάτι από τις 3 επιλογές και αναλόγως αποφασίζεται αντίστοιχα:

- α. δεν απασχολεί τη δούλα που έχει αναλάβει άλλες δουλειές
- β. η δούλα ετοιμάζει το φαγητό
- γ. ο σύζυγος γελάει δυνατά και την διατάζει να ετοιμάσει αμέσως το φαγητό

- **Γυναίκα:** Καλωσόρισες.
- **Άνδρας:** Γυναίκα ήμουν όλη μέρα στην αγορά και τη συνέλευση. Πεινάω πολύ - ετοίμασε να φάμε σε παρακαλώ.

**Ενδοοικογενειακές σχέσεις**

Προσοχή! Στην αρχαία Αθήνα η γυναίκα έπρεπε να υπακούει τον σύζυγό της και ήταν υπεύθυνη για το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών. Ποιο άτομο κατά τη γνώμη σου πρέπει να ετοιμάσει το φαγητό της οικογένειας;

σενάριο α:

- **Γυναίκα:** Θα ετοιμάσω αμέσως το φαγητό.
- **Άνδρας:** Σ' ευχαριστώ.

Η επιλογή σου αποτελεί ένα αρκετά συνηθισμένο σενάριο εξέλιξης τέτοιων καταστάσεων σε καθημερινή βάση. Κάτι άλλο που θα μπορούσες να κάνεις ήταν να ζητήσεις από τη δούλα να ετοιμάσει το φαγητό. [Συνέχεια](#)

σενάριο β:

- **Γυναίκα:** Αμέσως. Ιουλία, ετοίμασε το φαγητό!

Η επιλογή σου αποτελεί ένα αρκετά συνηθισμένο σενάριο εξέλιξης τέτοιων καταστάσεων σε καθημερινή βάση. Εάν ωστόσο οι δούλοι ήταν απασχολημένοι με άλλες εργασίες, η Αθηναία σύζυγος θα έπρεπε να αναλάβει τέτοιου είδους εργασίες νοικοκυριού. [Συνέχεια](#)

σενάριο γ:

- **Γυναίκα:** Για ποια με πέρασες; Σιγά μην ετοιμάσω εγώ το φαγητό. Να το κάνεις εσύ!
- **Άνδρας:** Χαχαχα! Να 'σαι καλά - με έκανες και γέλασα πάλι! Πήγαινε αμέσως να ετοιμάσεις το φαγητό γυναίκα και μην τολμήσεις να μου ξαναμιλήσεις έτσι.

Η επιλογή σου αποτελεί ένα αρκετά απίθανο σενάριο εξέλιξης τέτοιων καταστάσεων στην αρχαία Αθήνα. Ο κύριος του οίκου ήταν ο άνδρας. Άλλωστε, όταν παντρευόταν, η Αθηναία περνούσε από την κηδεμονία του πατέρα της σε εκείνη του ανδρός της. Μια άλλη επιλογή θα ήταν να διατάξεις την δούλα να ετοιμάσει το φαγητό. [Συνέχεια](#)

Ακόμα και οι πιο φτωχοί αθηναϊκοί οίκοι (με εξαιρέσεις πάντα) είχαν στην κατοχή τους τουλάχιστον έναν δούλο για τις απαραίτητες δουλειές του οίκου.

<p><b>Αθηναία</b></p>	<p><b>2. ΕΠΙΣΚΕΨΙΜΑ ΜΕΡΗ:</b> Η κάμερα πάλι ζουμάρει από ένα στενό στην Αθήνα μέσα στο εσωτερικό ενός σπιτιού. Μια Αθηναία φαίνεται να βαριέται και σκέφτεται τι πρόκειται να κάνει μέσα στην ημέρα... εμφανίζονται διάφορα συννεφάκια πάνω από το κεφάλι της που συμβολίζουν τις σκέψεις της για το πώς θα περάσει την υπόλοιπη μέρα.</p> <p><b>Εμφανίζεται drag n' drop άσκηση. Ο παίκτης πρέπει να τοποθετήσει τα σύννεφα / σκέψεις της Αθηναίας στις κατάλληλες περιοχές - οι περιοχές τοποθέτησης (dropping areas) είναι δύο σε αριθμό, μια πράσινη και μια κόκκινη:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Επισκέψιμα</b></li> <li>• <b>Μη επισκέψιμα</b></li> </ul> <p><b>Οι επιλογές / σκέψεις είναι οι εξής 6:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Θέατρο</b></li> <li>1. <b>Εκκλησία του δήμου</b></li> <li>1. <b>Δικαστήριο της Ηλιαίας</b></li> <li>1. <b>Γυμναστήριο</b></li> <li>1. <b>Θρησκευτική γιορτή</b></li> <li>1. <b>Αγορά</b></li> </ol> <p>Μόλις ο παίκτης ολοκληρώσει την ταξινόμηση/τοποθέτηση του δίνεται άμεση ανατροφοδότηση αλλά και περισσότερες πληροφορίες/επεξηγήσεις για τις “σωστές” ή “λανθασμένες” επιλογές του.</p>	<p>Σε ποια μέρη της αρχαίας Αθήνας πιστεύεις πως είχε τη δυνατότητα να πάει μια γυναίκα; Σύρε τις διάφορες τοποθεσίες από τις σκέψεις της ηρωίδας στα κατάλληλα πεδία παρακάτω.</p> <p><b>Συγχαρητήρια! Οι απαντήσεις σου ήταν σωστές. Όχι ακριβώς! Οι απαντήσεις σου ήταν λανθασμένες.</b></p> <p><b>Κοινή ανατροφοδότηση για σωστό/λάθος:</b> Μια Αθηναία μπορούσε να επισκεφτεί το θέατρο για να παρακολουθήσει θεατρικές παραστάσεις, την αγορά για να προχωρήσει σε αγοραπωλησίες και τους ιερούς ναούς κατά τη διάρκεια θρησκευτικών εορτών. Δεν είχε το δικαίωμα να μεταβεί στην εκκλησία του δήμου, στο δικαστήριο της Ηλιαίας ή στα γυμναστήρια. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάς πως στην αρχαία Αθήνα σε γενικές γραμμές οι γυναίκες ήταν έγκλειστες στον οίκο του ανδρός τους.</p>
<p><b>Δούλος</b></p>	<p><b>1. ΣΚΛΑΒΟΠΑΖΑΡΟ:</b> Ακούγεται θόρυβος από</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Πωλητής:</b> Οι καλύτεροι δούλοι που έχουν πατήσει το πόδι τους στην Αττική! Οι περισσότεροι από αυτούς</li> </ul>

πολλές φωνές και βουητά - η κάμερα δείχνει μια παραλία, όπου διεξάγεται μπροστά μας ένα σκλαβοπάζαρο. Φαίνονται πάρα πολλοί δούλοι, διάφοροι πλανόδιοι, έμποροι, ο πωλητής των δούλων και οι διάφοροι δυνητικοί αγοραστής δούλων.

Είναι η ώρα να πουληθεί ο ήρωάς μας - ενδιαφέρονται 3 αγοραστής:

A. ο ένας τον θέλει για να διδάσκει μουσική στα παιδιά του, αφού άκουσε πως γνωρίζει την μουσική τέχνη.

B. ο δεύτερος τον θέλει για να τον χρησιμοποιήσει στα ορυχεία - καθώς βλέπει πως είναι σε αρκετά καλή φυσική κατάσταση και φαίνεται δυνατός

Γ. ο τρίτος τον θέλει για να τον αξιοποιήσει στους αγρούς

**Εμφανίζονται κουμπιά με επιλογές στον παίκτη:**  
**α. να ζητήσει να πάει με τον A αγοραστή**  
**β. να ζητήσει να πάει με τον B αγοραστή**  
**γ. να ζητήσει να πάει με τον Γ αγοραστή**

Ό,τι και να επιλέξει ο παίκτης ο πωλητής θα γελάσει δυνατά και θα τον μαστιγώσει - δεν του πέφτει λόγος ενός σκλάβου για το ποιος αγοραστής θα τον αποκτήσει.

Τον αποκτά ο B αγοραστής - τα ορυχεία ήταν η πιο δύσκολη δουλειά για έναν δούλο...

έχουν μύες που θα φόβιζαν και Σπαρτιάτες! Παρακαλώ! Ελάτε και δείτε τους με τα μάτια σας! Για παράδειγμα αυτός εδώ!

- **Φιλόμουσος:** Έχεις κανέναν που να ξέρει την μουσική τέχνη;
- **Πωλητής:** Αυτός εδώ που έχεις μπροστά σου γνωρίζει την μουσική τέχνη. Μην σε μπερδεύουν τα μπράτσα του!
- **Φιλόμουσος:** Ενδιαφέρομαι τότε! Πόσο τον πουλάς;
- **Χρύσιππος:** Μισό λεπτό! Δεν υπάρχει περίπτωση να αφήσω να μου ξεφύγει δούλος με τέτοια σωματική διάπλαση. Είναι ό,τι πρέπει για τα ορυχεία μου στο Λαύριο.
- **Νικίας:** Και εγώ ενδιαφέρομαι πολύ γι' αυτόν τον δούλο. Θα μπορούσε να βοηθήσει πολύ στις αγροτικές εργασίες του οίκου μου.
- **Πωλητής:** Εσύ ποιον από τους τρεις θα ήθελες να υπηρετήσεις;

σενάριο α, σενάριο β, σενάριο γ:

- **Πωλητής:** ΧΑΧΑΧΑ! Πώς σου πέρασε από το μυαλό πως σου πέφτει λόγος για το ποιος αγοραστής θα σε αποκτήσει; Θα ανήκεις σε όποιον δώσει τα περισσότερα χρήματα.
- Οι περισσότεροι δούλοι στην Αττική αποτελούσαν λάφυρα πολέμων της Αθήνας με άλλα κράτη. Υπήρχαν ωστόσο αρκετοί δούλοι που αγοράζονταν σε σκλαβοπάζαρο σε Μ. Ασία, Αττική και άλλα μέρη του τότε γνωστού κόσμου.
- Οι δούλοι είχαν απωλέσει εξ ολοκλήρου την ελευθερία τους και αντιμετώπιζονταν ως ιδιόκτητα αντικείμενα από τους Αθηναίους.

<p><b>Δούλος</b></p>	<p><b>2. ΟΡΥΧΕΙΑ:</b> Έχουμε μεταφερθεί στο εσωτερικό των ορυχείων. Ο δούλος φαίνεται να ταλαιπωρείται απίστευτα και σκέφτεται να ζητήσει να αξιοποιηθεί διαφορετικά καθώς έχει μουσικές γνώσεις αλλά είχε και γνώσεις παιδαγωγού. Μόλις βλέπει τον αφέντη του που περνούσε τυχαία για να επιθεωρήσει τους δούλους του...</p> <p><b>Εμφανίζονται κουμπιά με επιλογές στον παίκτη:</b>  <b>α. να παρακαλέσει να τον αξιοποιήσουν ως μουσικοδιδάσκαλο</b>  <b>β. να ζητήσει να τον αξιοποιήσουν ως παιδαγωγό</b>  <b>γ. να μην ζητήσει τίποτα και να κάνει υπομονή</b></p> <p>Ό,τι και να επιλέξει ο παίκτης η μοίρα του δεν θα αλλάξει. Στις δύο πρώτες περιπτώσεις απλώς θα του φωνάξει ο αφέντης του και θα αρνηθεί να του δώσει πιο εύκολες δουλειές. Είναι πολύ πιθανό να του βάλουν στο εξής τις πιο δύσκολες εργασίες των ορυχείων για να τιμωρήσουν την αυθάδειά του.</p>	<p>σενάριο α:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Δούλος:</b> Άρχοντα Αθηναίε, θέλω να με αξιοποιήσεις καλύτερα ως μουσικό στα συμπόσιά σου. Η δουλειά εδώ στα ορυχεία είναι πολύ σκληρή.</li> <li>• <b>Χρύσιππος:</b> Τελικά εσύ, εκτός από θρασύς, είσαι και μεγάλος τεμπέλης. Έκανα λάθος που σε αγόρασα. Ως τιμωρία για την αυθάδειά σου, από εδώ και στο εξής θα κάνεις διπλάσια δουλειά.</li> </ul> <p>Αν και ο συγκεκριμένος αφέντης είναι αυστηρός, αρκετοί Αθηναίοι θεωρούσαν τους δούλους που ήξεραν την μουσική τέχνη ή είχαν γνώσεις παιδαγωγών υπερβολικά πολύτιμους για να τους σπαταλήσουν στα ορυχεία ή σε άλλες χειρωνακτικές εργασίες. Οι περισσότεροι εμπιστεύονταν σε τέτοιους δούλους την διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους.</p> <p>σενάριο β:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Δούλος:</b> Άρχοντα Αθηναίε, ήθελα να σε παρακαλέσω αν μπορείς να με αξιοποιήσεις καλύτερα ως παιδαγωγό για τα παιδιά σου. Η δουλειά εδώ στα ορυχεία είναι πολύ σκληρή για μένα.</li> <li>• <b>Χρύσιππος:</b> Έχω ήδη έναν θαυμάσιο παιδαγωγό που έχει αναλάβει τα δυο μου παιδιά. Συνέχισε όμως την σκληρή δουλειά και θα ανταμειφθείς στο μέλλον με λιγότερο χειρωνακτικές εργασίες.</li> </ul> <p>Είσαι άτυχος. Αρκετοί Αθηναίοι θεωρούν τους δούλους που γνωρίζουν την μουσική τέχνη ή έχουν γνώσεις παιδαγωγών υπερβολικά πολύτιμους για να τους σπαταλήσουν στα ορυχεία ή σε άλλες χειρωνακτικές εργασίες. Οι περισσότεροι εμπιστεύονται σε τέτοιους δούλους την διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Κάποιοι Αθηναίοι ανταμείβουν την σκληρή δουλειά. Ίσως ένας από τους λόγους που στην Αττική έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες εξεγέρσεις δούλων σε σχέση με την υπόλοιπη Ελλάδα ήταν γιατί εδώ πραγματοποιούνται (σε σπάνιες περιπτώσεις) ακόμη και απελευθερώσεις δούλων.</p> <p>σενάριο γ: -</p> <p>Θα μπορούσες να παρακαλέσεις ευγενικά για μια καλύτερη αξιοποίησή σου, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος άρχοντας θα ανταποκρινόταν θετικά. Αρκετοί Αθηναίοι θεωρούν τους δούλους που ήξεραν την μουσική τέχνη</p>
----------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>ή είχαν γνώσεις παιδαγωγών υπερβολικά πολύτιμους για να τους σπαταλήσουν στα ορυχεία ή σε άλλες χειρωνακτικές εργασίες. Οι περισσότεροι εμπιστεύονται σε τέτοιους δούλους την διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους.</p>
<p><b>Δούλος</b></p>	<p><b>3. ΕΠΙΣΚΕΨΙΜΑ ΜΕΡΗ:</b> Η κάμερα δείχνει τον δούλο στα ορυχεία όπου σκέφτεται τι θα ήθελε να κάνει και ποια μέρη θα ήθελε να επισκεφτεί...</p> <p><b>Εμφανίζεται drag n' drop άσκηση. Ο παίκτης πρέπει να τοποθετήσει τα σύννεφα / σκέψεις του δούλου στις κατάλληλες περιοχές - οι περιοχές τοποθέτησης (dropping areas) είναι δύο σε αριθμό, μια πράσινη και μια κόκκινη:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Στα παρακάτω μπορεί να πάει ένας δούλος</b></li> <li>• <b>Στα παρακάτω ΔΕΝ μπορεί να πάει ένας δούλος</b></li> </ul> <p><b>Οι επιλογές/σκέψεις είναι οι εξής 6:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Οίκος αφέντη</b></li> <li>2. <b>Εκκλησία του δήμου</b></li> <li>3. <b>Δικαστήριο Ηλιαίας</b></li> <li>4. <b>Γυμναστήριο</b></li> <li>5. <b>Αγροί</b></li> <li>6. <b>Αγορά</b></li> </ol> <p>Μόλις ο παίκτης ολοκληρώσει την ταξινόμηση/τοποθέτηση του δίνεται άμεση ανατροφοδότηση αλλά και περισσότερες πληροφορίες/επεξηγήσεις για τις “σωστές” ή “λανθασμένες” επιλογές του.</p>	<p>Σε ποια μέρη της αρχαίας Αθήνας πιστεύεις πως είχε τη δυνατότητα να πάει ένας δούλος; Σύρε τις διάφορες τοποθεσίες από τις σκέψεις του ήρωα στα κατάλληλα πεδία παρακάτω.</p> <p><b>Συγχαρητήρια! Οι απαντήσεις σου ήταν σωστές. Όχι ακριβώς! Οι απαντήσεις σου ήταν λανθασμένες.</b></p> <p><b>Κοινή ανατροφοδότηση για σωστό / λάθος:</b> Οι δούλοι στην Αθήνα μπορούσαν να επισκεφτούν τους αγρούς, την αγορά, τον οίκο του άρχοντά τους και το γυμναστήριο, αλλά ΜΟΝΟ υπό τις διαταγές του αφεντικού τους. Δεν είχαν καμία ουσιαστική επιλογή ή ελεύθερη βούληση. Ήταν στην ουσία αντικείμενα των αφεντικών τους και αξιοποιούνταν όπως εκείνοι επιθυμούσαν. Οι δούλοι αποτελούσαν το 1/3 του πληθυσμού της Αττικής. Η ανάπτυξη της δουλείας στην Αθήνα βρισκόταν σε ευθεία αναλογία με την ανάπτυξη της δημοκρατίας.</p>

## 9.2 Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις

Στη συνέχεια παρατίθεται το σύνολο των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων με τους 10 συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν πέντε στον αριθμό αν και στην πορεία διαμορφώνονταν πολλές φορές και άλλες επεξηγηματικές ερωτήσεις από πλευράς του ερευνητή. Για τους συμμετέχοντες στην έρευνα χρησιμοποιείται η συντομογραφία «Σ1», «Σ2» κ.ο.κ. αντί για «Συμμετέχων Νο.1» κλπ., ενώ για τον ερευνητή η συντομογραφία «Ε». Με μπλε χρώμα και έντονη γραφή παρατίθενται οι αρχικές ερωτήσεις του ερευνητή.

### Συνέντευξη #1

**1. Ε: Σε ποια σημεία πιστεύεις πως διαφέρει το μάθημα Ιστορίας που μόλις παρακολούθησες, σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που ίσως θυμάσαι από το σχολείο;**

Σ1: Χμμ.. ότι είναι πιο μονόπλευρο το σχολείο – ότι είναι σε μια λογική διάλεξης... ενώ στην περίπτωση ... γίνεται σαν παιχνίδι. Νιώθω δηλαδή όντως πιο involved. Χρειάζεται σίγουρα να είναι πιο περίπλοκο για να με κάνει περισσότερο engage δηλαδή στην όλη διαδικασία, αλλά νομίζω αυτή είναι η βασική διαφορά. Νομίζω ότι το ένα ήταν διάλεξη και το άλλο ένιωθα ότι είμαι λίγο κομμάτι – ότι εγώ διάλεγα με τις επιλογές μου το πού θα πάει το story.

**2. Ε: Θεωρείς πως αυτός ο τρόπος διδασκαλίας σε βοήθησε περισσότερο (συγκριτικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας) να κατανοήσεις τον αρχαίο ελληνικό κόσμο ή όχι και γιατί;**

Σ1: Σίγουρα σε μικρές δόσεις όπως ήταν η συγκεκριμένη εργασία φαίνεται πολύ πιο εύκολο να απορροφήσεις τη γνώση επειδή ήταν πιο σύντομο. Θα

ήθελα να το δω και σε πλαίσιο 45 λεπτών / 1 ώρας μαθήματος για να δω αν είναι το ίδιο κουραστικό ή αν απορροφώ την ίδια γνώση η λιγότερη σε σύγκριση με μια διάλεξη 45 λεπτών.

### **3. E: Τι θα έλεγες πως έμαθες για την αρχαία Αθήνα κατά τη διάρκεια του σημερινού μαθήματος;**

Σ1: Κάποια πολύ βασικά πράγματα που ένιωθα ότι δεν τα είχα ακούσει ποτέ. Δηλαδή... πρακτικό πράγμα: «τι κάναν οι Αθηναίοι στην καθημερινότητά τους;» Δεν μου είχε δημιουργηθεί καν η ερώτηση ποτέ σε ένα κλασικό μάθημα και ξαφνικά βρέθηκα ότι δεν το ξέρω αυτό το πράγμα, οπότε ναι – είδα μια πτυχή. Ούτε ήξερα οι δούλοι, οι γυναίκες... ποια ήταν η καθημερινότητά τους, ούτε τίποτα

### **4. E: Αντιμετώπισες τεχνικές δυσκολίες ή άλλου είδους προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι ποια ήταν αυτά;**

Σ1: Τεχνική δυσκολία όχι. Μια-δύο φορές διακόπηκε η αυτόματη ανάγνωση του κειμένου για να βγάλει ένα pop-up, αλλά με το που έφευγε το pop-up συνέχιζε κανονικά η ομιλία του κειμένου – αυτό. Κατά τ' άλλα δεν με δυσκόλεψε κάτι άλλο.

### **5. E: Θεωρείς πως η έλλειψη παρουσίας εκπαιδευτικού επηρεάζει καθόλου θετικά ή αρνητικά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία;**

Σ1: Θεωρώ ότι θα επηρέαζε μικρά παιδιά η μη παρουσία εκπαιδευτικού κατ' αυτή τη διαδικασία...

E: Εσένα;

Σ1: Λοιπόν... Όχι, εμένα... μισό λεπτάκι... θεωρώ πως δεν με επηρέασε. Απλά θεωρώ ότι όσο πιο μικρό είναι το παιδί τόσο πιο πολλή υπευθυνότητα έχει να κάτσει να στρωθεί φουλ συγκεντρωμένα μπροστά σε μια οθόνη.



Αυτό, αλλά θεωρώ ότι ένας ενήλικας που είναι πιο συνειδητοποιημένος δεν του κάνει καμία αίσθηση, είτε υπάρχει καθηγητής, είτε όχι.

## **Συνέντευξη #2**

**1. Ε: Σε ποια σημεία πιστεύεις πως διαφέρει το μάθημα Ιστορίας που μόλις παρακολούθησες, σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που ίσως θυμάσαι από το σχολείο;**

Σ2: Μου φάνηκε περισσότερο... ήταν πιο... είχε τις εικόνες, είχε τον ήχο, ήταν λίγο πιο ζωντανό από το παραδοσιακό μάθημα. Είχε και υποστηρικτικό υλικό ας πούμε ενώ στο παραδοσιακό μάθημα συνήθως είναι κάποιος εκπαιδευτικός που αφηγείται την ιστορία και πολλές φορές μπορεί να μην ... ε... να μην καταλαβαίναμε ας πούμε για ποια εποχή μιλούσε ή για το πώς ήταν η συγκεκριμένη... η ζωή των πολιτών εκείνη την εποχή.

**2. Ε: Θεωρείς πως αυτός ο τρόπος διδασκαλίας σε βοήθησε περισσότερο (συγκριτικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας) να κατανοήσεις τον αρχαίο ελληνικό κόσμο ή όχι και γιατί;**

Σ2: Θεωρώ ότι με βοήθησε γιατί έχω άμεση επαφή με τις εικόνες ας πούμε και βλέπω τους κίονες που είχανε... πως ήταν η ενδυμασία τους, πώς ήταν περίπου το ορυχείο, πώς ήταν εκεί πέρα που... το σκλαβοπάζαρο, ή η εκκλησία που πήγαιναν. Μπορώ να οπτικοποιήσω καλύτερα τα μέρη, την καθημερινότητα των πολιτών ας πούμε, των Αθηναίων.

**3. Ε: Τι θα έλεγες πως έμαθες για την αρχαία Αθήνα κατά τη διάρκεια του σημερινού μαθήματος;**

Σ2: Πήρα κάποιες γνώσεις που δεν ήξερα... ας πούμε ιδιαίτερα για τους δούλους... δεν ήξερα ότι η πιο απαιτητική εργασία τους ήταν στα ορυχεία ή

ότι αποτελούσαν το 1/3 του πληθυσμού. Νομίζω αυτό ήταν το βασικότερο και το δικαστήριο της Ηλιαίας, το οποίο... αγνοούσα (γέλια) την ύπαρξή του και δεν ήξερα... τέλος πάντων δεν θυμόμουν από το σχολείο ποιες υποθέσεις εκδικάζονταν εκεί.

**4. Ε: Αντιμετώπισες τεχνικές δυσκολίες ή άλλου είδους προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι ποια ήταν αυτά;**

Σ2: Τεχνικές δυσκολίες όχι... δεν αντιμετώπισα. Αυτό που ίσως... ήταν εκεί που μπαίνουν οι χαρακτήρες και από πάνω έχουν κάποια θαυμαστικά ας πούμε εγώ παραλίγο να μην πατήσω στις περισσότερες πληροφορίες γιατί δεν είδα ότι ήταν απαραίτητο να το πατήσουμε. Αυτό ήταν το μόνο... προβληματάκι ας πούμε.

**5. Ε: Θεωρείς πως η έλλειψη παρουσίας εκπαιδευτικού επηρέασε καθόλου θετικά ή αρνητικά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία;**

Σ2: Θεωρώ ότι και από μόνο του μπορεί να σταθεί αυτό το μάθημα ας πούμε... έτσι όπως είναι γιατί δίνονται κάποιες επεξηγήσεις σε κάποια κουτιά ή στο τέλος της αφήγησης... ε... αλλά ίσως ας πούμε εγώ ως εκπαιδευόμενος έχω τη διάθεση να ψάξω περαιτέρω κάποια πράγματα που ίσως θέλω να διευκρινιστούν. Ίσως σε κάποιον άλλον να μην ήταν τόσο προσφιλές και να ήθελε κάποιον εκπαιδευτικό για να του λύσει κάποιες απορίες.

### **Συνέντευξη #3**

**1. Ε: Σε ποια σημεία πιστεύεις πως διαφέρει το μάθημα Ιστορίας που μόλις παρακολούθησες, σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που ίσως θυμάσαι από το σχολείο;**

Σ3: Ήταν ενδιαφέρον γενικά... σου έδινε μια πτυχή το υλικό για το πως μπορεί να βρισκόντουσαν οι άνθρωποι στην Αθήνα εκείνη την εποχή... αυτό ήταν κάτι θετικό νομίζω...

Ε: Οκ, αλλά πόσο... πώς πιστεύεις πως διέφερε με το παραδοσιακό μάθημα. Αυτό ... η σύγκριση δηλαδή με ενδιαφέρει. Τι διαφορετικό δηλαδή είδες σε αυτό το μάθημα της ιστορίας σε σχέση με τα μαθήματα Ιστορίας που είχες στο σχολείο;

Σ3: Α! Το ότι μπαίνεις σε ενεργό ρόλο ας πούμε, υποτίθεται σ' αυτά που συμβαίνουν στην πόλη και με διαφορετικές ας πούμε... με διαφορετικούς χαρακτήρες βλέπεις λίγο διαφορετικά τα πράγματα και το πώς μπορεί να ήταν ο καθένας. Έρχεσαι σε μια πιο άμεση επαφή... αυτό.

Ε: Ωραία!

Σ3: Ίσως... θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μια πρακτική ας πούμε εξάσκηση σε κάτι που ήδη έχεις διαβάσει ας πούμε...

Ε: Ωραίο αυτό που λες...

**2. Ε: Θεωρείς πως αυτός ο τρόπος διδασκαλίας σε βοήθησε περισσότερο (συγκριτικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας) να κατανοήσεις τον αρχαίο ελληνικό κόσμο ή όχι και γιατί;**

Σ3: Η απάντησή μου ίσως είναι κάπου στη μέση... ε... τι θέλω να πω; Σίγουρα θα ήθελα όπως σου είπα στην αρχή ας πούμε... ότι ήθελα να ρωτήσω κάποια πράγματα και κάποιες διευκρινήσεις σε κάποια θέματα δηλαδή... και σε μια ερώτηση που θα έλεγε ας πούμε «κατά πόσο θα ήθελες έναν εκπαιδευτικό;»... εγώ θα τον ήθελα σε έναν βαθμό ή δύο. Δηλαδή να τον έχω σε μια πλευρά ας πούμε και να τον ρωτάω έτσι ένα-δύο πράγματα πιο συγκεκριμένα... που μπορεί να δημιουργηθούν κάποια ερωτήματα. Κατά τ' άλλα καλύπτει πολλά πράγματα...

Ε: Ωραία!

Σ3: Καλύπτει ένα μεγάλο πλαίσιο σε πληροφορίες έτσι... και ήταν και πιο διασκεδαστικό σίγουρα.

Ε: Οκ.

### **3. Ε: Τι θα έλεγες πως έμαθες για την αρχαία Αθήνα κατά τη διάρκεια του σημερινού μαθήματος;**

Σ3: Έγιναν κάποια πράγματα πιο συγκεκριμένα δηλαδή για το ποιος θα ήταν ο Αθηναίος πολίτης – εντάξει ήμουν κι εγώ θεωρητική κατεύθυνση και το γνώριζα, αλλά κάποια πράγματα που ίσως έχεις ξεχάσει μπορείς να πεις πως είναι και σαν σύντομη επανάληψη δηλαδή για ένα-δυο γεγονότα. Δηλαδή αυτό με τα 18 χρόνια το είχα παραλείψει. Θεωρούσα πως ήταν κάθε Αθηναίος που είχε και τους δύο γονείς και ήταν από παλιές οικογένειες, τις προηγούμενες.

Ε: Οκ, τέλεια!

Σ3: Γενικά δίνει μια βάση... αυτό με τους δούλους ότι πήγαιναν και γυμναστήριο, ακόμη και το ότι είχαν περισσότερη ελευθερία από τις γυναίκες δεν το γνώριζα... νόμιζα ότι ήταν περίπου ίδια κατάσταση... ίσως και ίδια δηλαδή να μην διέφερε.

Ε: Ωραία!

### **4. Ε: Να σου πω... αντιμετώπισες τεχνικές δυσκολίες ή άλλου είδους προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι ποια ήταν αυτά;**

Σ3: Μπα... ναι... θα ήθελα κατ' εμέ εκεί πέρα σε μια φάση επειδή δεν κατάλαβα τη συζήτηση εκεί με τα δικαστήρια το πάτησα "Replay" και με πήγε 3 σκηνές πίσω... δηλαδή αν μπορούσε να ήταν πιο άμεσο... να με πάει ας πούμε εκεί στην ε... κατευθείαν στην ομιλία του...

E: Χμμ... του πρώτου...

Σ3: Του πρώτου ενάγοντα ναι θα ήταν καλύτερο δηλαδή και να έμπαινε ένα “skip”. Αυτό πιστεύω θα ήταν κάτι θετικό... δηλαδή αν γινόταν και αυτό θα ήταν τέλειο πιστεύω... έτσι μια παρουσίαση πολύ... αυτό ουσιαστικά!

E: Ωραία...

**5. E: Και εντάξει τώρα αυτό το απάντησες νομίζω, αλλά ας στην κάνω εγώ την ερώτηση...θεωρείς πως η έλλειψη παρουσίας εκπαιδευτικού επηρεάζει καθόλου θετικά ή αρνητικά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία – το όλο μάθημα ας πούμε;**

Σ3: Θα την επηρεάζε ελάχιστα αρνητικά νομίζω στο συγκεκριμένο... νομίζω πως καλύπτει πολλά πράγματα και το ότι δίνει την ευκαιρία να κάνεις παύσεις σε ένα-δυο πράγματα και να τα δεις ουσιαστικά στην πορεία στα επόμενα δευτερόλεπτα είναι κάτι σημαντικό ας πούμε. E... ναι, ουσιαστικά αυτό και τον εκπαιδευτικό για να μπορείς να τον ρωτήσεις απορίες που μπορούν να σου δημιουργηθούν, γιατί σίγουρα ένας άνθρωπος και ειδικότερα ο πιο νέος θεωρώ ότι... εντάξει δεν ξέρω για ποια άτομα είναι... αν είναι για πανεπιστημιακή χρήση ή σχολική... αλλά...

E: Καλά κάνεις, καλά λες... κι εγώ δεν το έχω προσδιορίσει ακόμα στο μυαλό μου οπότε καλά κάνεις που το λες αυτό...

Σ3: Σίγουρα αν ήταν για πιο μικρή ηλικία επειδή θα είχαν μια πιο άμεση επαφή με τον τωρινό κόσμο και δεν θα είχαν αυτήν την... ε...

E: Με την τεχνολογία εννοείς;

Σ3:... την προσαρμοστικότητα ας πούμε στην τότε εποχή... στο να πάνε στην τότε εποχή. Το πώς λειτουργούσε το πράγμα γιατί έχουν έρθει τα δικαιώματα των ανθρώπων και τα λοιπά. Ένας νέος θα ρωτούσε δηλαδή

ίσως και πιο απλές ερωτήσεις του τύπου: «Α! Έτσι λειτουργούσαν; Δεν μπορούσε να υπάρχει περισσότερη ελευθερία σ' αυτό το θέμα ή στο άλλο;»

Ε: Οκ.

Σ3: ... Δηλαδή εκεί πέρα ένας δάσκαλος θα μπορούσε να το λύσει ... τουλάχιστον να φεύγουν οι απορίες – μπορεί ανούσιες, αλλά να φεύγουν αυτές οι απορίες.

### **Συνέντευξη #4**

**1. Ε: Σε ποια σημεία πιστεύεις πως διαφέρει το μάθημα Ιστορίας που μόλις παρακολούθησες, σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που ίσως θυμάσαι από το σχολείο;**

Σ4: Δεν είχε δάσκαλο!

Ε: Ωραία. Κάποια άλλη διαφορά θυμάσαι; Σου έρχεται;

Σ4: Εδώ μπαίνεις σε ένα παιχνίδι... εσύ το ζεις ουσιαστικά

Ε: Ωραία!

Σ4: Είναι πιο διαδραστικό... πιο ζωντανό!

**2. Ε: Θεωρείς πως αυτός ο τρόπος διδασκαλίας σε βοήθησε περισσότερο (συγκριτικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας) να κατανοήσεις τον αρχαίο ελληνικό κόσμο ή όχι και γιατί;**

Σ4: Ε... και ναι και όχι!

Ε: Για... εξήγησέ μας!

Σ4: Απ' τη μία είναι ένα παιχνίδι, απ' την άλλη κρατάει πάρα πολύς χρόνος για να πάρεις πολύ λίγες πληροφορίες για το χρόνο που έχεις καταναλώσει.

Ε: Ωραία! Το παιχνίδι τι... το θεωρείς θετικό δηλαδή ε;

Σ4: Ναι γιατί με το παιχνίδι μαθαίνεις καλύτερα, πιο εύκολα και το κάνεις και πιο ευχάριστα. Άρα: ναι γιατί είναι πιο ευχάριστο και μπαίνεις σε μια διαδικασία να μαθαίνεις χωρίς να μπαίνεις στον κόπο ας πούμε του διαβάσματος ή της παρακολούθησης, αλλά όχι γιατί είναι πολύ πιο χρονοβόρο από ένα μάθημα που σου δίνει πιο γρήγορα πιο πολλές πληροφορίες.

Ε: Ωραία!

### **3. Ε: Τι θα έλεγες πως έμαθες για την αρχαία Αθήνα κατά τη διάρκεια του σημερινού μαθήματος;**

Σ4: Χμ... Α! Φανταζόμουν ότι οι γυναίκες ήταν πιο ελεύθερες σε σχέση με όπως το παρουσιάζει το παιχνίδι σου.

Ε: Οκ... κάτι άλλο υπάρχει; Πολύ ωραίο αυτό που λες.

Σ4: Ότι... η πιο δύσκολη δουλειά ήταν στα ορυχεία του Λαυρίου

Ε: Ωραία!

### **4. Ε: Αντιμετώπισες τεχνικές δυσκολίες ή άλλου είδους προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι ποια ήταν αυτά;**

Σ4: Ε... όχι δεν υπήρχε κάποια τεχνική δυσκολία.

**5. E: Οκ, και τέλος, θεωρείς πως η έλλειψη παρουσίας εκπαιδευτικού επηρεάζει καθόλου θετικά ή αρνητικά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία – το όλο μάθημα ως πούμε;**

Σ4: Σε ένα παιχνίδι είναι θετικό το ότι απουσιάζει ο εκπαιδευτικός. Θετικά να σου είπα πως είναι πιο ευχάριστο το να μαθαίνεις κάτι μέσω ενός παιχνιδιού παρά να στο λέει κάποιος. Αρνητικά αυτό ακριβώς που σου είπα και πριν – ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να σου παρουσιάσει περισσότερα πράγματα σε πιο λίγο χρόνο. Και επίσης εξαρτάται και από τον εκπαιδευτικό ρε φίλε... μπορεί να είναι ένας εκπαιδευτικός που μπορεί να το κάνει πολύ διαδραστικό το μάθημά του.

E: Οκ! Άλλο ρωτάω όμως... το συγκεκριμένο μάθημα πιστεύεις πως με εκπαιδευτικό θα ήταν πιο καλό; Θα ήταν χειρότερο;

Σ4: E... δεν ξέρω! Εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό.

E: Σωστό. Οκ, αυτά!

## **Συνέντευξη #5**

**1. E: Σε ποια σημεία πιστεύεις πως διαφέρει το μάθημα Ιστορίας που μόλις παρακολούθησες, σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που ίσως θυμάσαι από το σχολείο;**

Σ5: Αρχικά δεν υπάρχει εκπαιδευτικός για να του κάνεις ερωτήσεις. Ακολουθείς την πορεία του e-learning, έχεις κάποιες επιλογές να κάνεις και σε πάει σε έναν τελικό προορισμό. Απλά νομίζω το βασικό είναι ότι δεν υπάρχει ο εκπαιδευτικός στον οποίο μπορείς να κάνεις κάποια ερώτηση. Από την άλλη... ομοιότητες εντάξει είναι ότι έχει ένα υλικό και είχε και κάποιες υποσημειώσεις - αυτά τα "I" – τα info τα έξτρα που μπορούσες να



πατήσεις και να δεις κάποια πληροφορία για κάτι που μπορεί να μην ήταν σαφές.

Ε: Ωραία.

**2. Ε: Θεωρείς πως αυτός ο τρόπος διδασκαλίας σε βοήθησε περισσότερο (συγκριτικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας) να κατανοήσεις τον αρχαίο ελληνικό κόσμο ή όχι και γιατί;**

Σ5: Ε... νομίζω στο κομμάτι στο έδειξε, ναι. Γιατί ήταν αρκετά ειδικό το θέμα και νομίζω πως είχε πυκνότητα πληροφορίας για τα συγκεκριμένα πράγματα που είχε. Επίσης ήταν ωραίο το γεγονός ότι έχεις εικόνα... ναι είναι ωραίο το visual κομμάτι, το ότι έχεις εικόνα και βλέπεις κάτι αντί να το ακούς μόνο. Νομίζω δημιουργεί μια συσχέτιση μεταξύ εικόνας και πληροφορίας που είναι πιο εύκολη να αποθηκευτεί στο μυαλό ή κάτι τέτοιο... το οποίο είναι ωραίο γενικά νομίζω, ειδικά για νέους και σε κρατάει εστιασμένο νομίζω και παρακολουθείς καλύτερα σε σχέση με το αν έχεις απλά έναν καθηγητή ο οποίος στο περιγράφει και πρέπει έτσι να το 'χεις λίγο στη φαντασία σου, ενώ εκεί σου δείχνει κάποια εικόνα και τουλάχιστον έχεις κάτι να ακολουθήσεις ας πούμε, και να δημιουργήσεις στο μυαλό σου μια εικόνα.

Ε: Ωραία!

**3. Ε: Τι θα έλεγες πως έμαθες για την αρχαία Αθήνα κατά τη διάρκεια του σημερινού μαθήματος;**

Σ5: Νομίζω τις τρεις βασικές ομάδες ανθρώπων που κατοικούσαν στην Αθήνα που ήταν οι άνδρες Αθηναίοι πολίτες, οι γυναίκες και οι δούλοι, ποιες ελευθερίες είχε ο καθένας, ποιες ήταν οι δουλειές του καθένα, οι υποχρεώσεις του και ναι λίγο πολύ πώς λειτουργούσε η κοινωνία στην κλασική εποχή στην Αθήνα.

Ε: Ωραία!

**4. Ε: Αντιμετώπισες τεχνικές δυσκολίες ή άλλου είδους προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι ποια ήταν αυτά;**

Σ5: Ε... γενικά δεν είχα κάποιο πρόβλημα, απλά το μόνο που παρατήρησα και νομίζω ήταν το βασικό αρνητικό στο e-learning ήταν ο ήχος στους διαλόγους. Υπήρχαν οι υπότιτλοι που ήταν καλό, αλλά ο ήχος ήταν λίγο έτσι... αφύσικος, δηλαδή ήταν λίγο...

Ε: Ρομποτικό...

Σ5: Ναι... ρομποτικό. Εντάξει καταλαβαίνω ότι αυτό είναι λίγο θέμα διαφορετικό, αλλά ναι ήταν λίγο θέμα τεχνικό αλλά ναι. Το θέμα ήταν ο ήχος στους διαλόγους – μόνο αυτό μου φάνηκε λίγο κακό.

**5. Ε: Οκ, και τελευταία ερώτηση: θεωρείς πως η έλλειψη παρουσίας εκπαιδευτικού επηρέασε καθόλου θετικά ή αρνητικά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία – το μάθημα;**

Σ5: Χμμ... νομίζω το θετικό είναι ότι ίσως επειδή υπάρχει προεργασία στον τρόπο που τα είδα, αυτός που τα έχει φτιάξει έχει, τουλάχιστον ανάλογα με το πόσο καλή δουλειά έχει κάνει, έχει συμπυκνώσει την πληροφορία που θέλει, την έχει δομήσει σωστά και μου τη μεταφέρει, ενώ στην περίπτωση που υπήρχε καθηγητής θα ήταν λίγο πάνω του το πόσο το έχει προετοιμάσει και δεν ξέρεις ακριβώς αν μήπως κάτι ξεχάσει...μήπως το ένα, μήπως το άλλο... αλλά απ' την άλλη, το αντίθετο είναι ότι δεν έχεις τον εκπαιδευτικό να του κάνεις μια ερώτηση παραπάνω. Δηλαδή θες κάτι να ρωτήσεις πάνω που βλέπεις και θες κάποια έξτρα πληροφορία... δεν μπορεί να στη δώσει το e-learning γιατί δεν υπάρχει κάποιος εκεί.

Ε: Σωστά. Ωραία!

### **Συνέντευξη #6**

**1. Ε: Σε ποια σημεία πιστεύεις πως διαφέρει το μάθημα Ιστορίας που μόλις παρακολούθησες (γιατί μάθημα ιστορίας ήταν), σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που ίσως θυμάσαι από το σχολείο;**

Σ6: Ε... πιστεύω αυτό είναι πολύ πιο ενδιαφέρον γιατί κυρίως ο μαθητής... πως το λένε... είναι μέσα στο μάθημα εφόσον απαντάει ερωτήσεις εκείνη τη στιγμή. Ε... ναι εκτός από το να κάθεται και να ακούει τον καθηγητή να μιλάει για το μάθημα χωρίς να ασχολείται καθόλου ο μαθητής.

Ε: Ωραία.

**2. Ε: Θεωρείς πως αυτός ο τρόπος διδασκαλίας σε βοήθησε περισσότερο (συγκριτικά με τον παραδοσιακό) να κατανοήσεις τον αρχαίο ελληνικό κόσμο ή όχι και γιατί;**

Σ6: Ε... ναι γιατί ήταν πολύ πιο ενδιαφέρον. Ασχολούμουν με το τι γινόταν στο βίντεο – στο παιχνίδι. Άρα ναι, μου ήταν πολύ πιο ενδιαφέρον.

Ε: Ωραία!

**3. Ε: Τι θα έλεγες πως έμαθες για την αρχαία Αθήνα κατά τη διάρκεια του σημερινού μαθήματος;**

Σ6: Ε... το πού μπορούν να πάνε οι άντρες, οι γυναίκες και οι δούλοι και το... πώς εκλέγονται δικαστές και τέτοια, πολιτικοί από ό,τι είδα. Αυτό.

Ε: Ωραία!

**4. Ε: Αντιμετώπισες τεχνικές δυσκολίες ή άλλου είδους προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι ποια ήταν αυτά;**

Σ6: Δεν νομίζω να αντιμετώπισα καμία δυσκολία.

Ε: Ωραία!

**5. Ε: Οκ, και τέλος, θεωρείς πως η έλλειψη παρουσίας εκπαιδευτικού επηρέασε καθόλου θετικά ή αρνητικά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία – το μάθημα;**

Σ6: Μπα... δεν νομίζω, ούτε θετικά, ούτε αρνητικά

Ε: Οκ... δηλαδή το ίδιο θα σου ήταν έτσι; Είτε ήταν ένας εκπαιδευτικός ας πούμε...;

Σ6: Περίπου ναι... ήταν... ήταν πιο πολύ ενδιαφέρον, πιο καλό βέβαια αυτό, αλλά γενικά ναι, δεν νομίζω να με επηρέαζε και πολύ.

Ε: Ωραία!

## **Συνέντευξη #7**

**1. Ε: Σε ποια σημεία πιστεύεις πως διαφέρει το μάθημα Ιστορίας (γιατί μάθημα Ιστορίας ήταν αυτό που μόλις παρακολούθησες) που μόλις παρακολούθησες, σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που ίσως θυμάσαι από το σχολείο; Πού διαφέρουν;**

Σ7: Σίγουρα είχε πολύ περισσότερο ενδιαφέρον αυτό. Είχε πολύ μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής από μέρους μου και ήταν πολύ πιο εύκολο και πολύ πιο απλοποιημένα τα πράγματα για να τα παρακολουθήσει κάποιος και να καταλάβει τα βασικά. Δεν είχε τόσο όγκο δεδομένων δηλαδή που έχει ένα μέσο μάθημα ιστορίας και σε δυσκολεύει δηλαδή να κρατήσεις κάποια βασικά στοιχεία, κάποιες βασικές πληροφορίες. Αυτό σου έδινε τις πληροφορίες τις βασικές, αυτές που χρειάζεσαι και ήταν πολύ πιο εύκολο να σου μείνουν γιατί ήταν και ευχάριστος και ο τρόπος παρουσίασης.

E: Ωραία.

**2. E: E... τώρα λίγο-πολύ απάντησες αλλά σου ξανακάνω αλλιώς λίγο το ερώτημα: Θεωρείς πως αυτός ο τρόπος διδασκαλίας σε βοήθησε περισσότερο (συγκριτικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας) να κατανοήσεις τον αρχαίο ελληνικό κόσμο ή όχι και γιατί;**

Σ7: Βέβαια με βοήθησε περισσότερο. Ήταν πολύ πιο ενδιαφέρον από τον παραδοσιακό τρόπο γιατί αντί να έχω ένα βιβλίο μπροστά μου και έναν καθηγητή να μου τα λέει, να μου τα εξηγεί, είχα ένα ωραίο περιβάλλον, ήταν ένα ωραίο βιντεάκι, είχε διάφορα σκηνηκά στημένα που μου έδειχνε καθημερινές στιγμές ενός μέσου αρχαίου Αθηναίου ουσιαστικά.

E: Ωραία!

**3. E: Τι θα έλεγες πως έμαθες για την αρχαία Αθήνα κατά τη διάρκεια του σημερινού μαθήματος;**

Σ7: Έμαθα τις κατηγορίες ανθρώπων καταρχάς. Έμαθα τι θεωρούταν Αθηναίος πολίτης, τα δικαιώματα που είχε ο άνδρας, η γυναίκα και ο δούλος, καθώς και τα μέρη που μπορούσαν να επισκεφτούν.

E: Ωραία!

**4. Ε: Αντιμετώπισες τεχνικές δυσκολίες ή άλλου είδους προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι ποια ήταν αυτά;**

Σ7: Δεν αντιμετώπισα κανένα πρόβλημα!

Ε: Ωραία!

**5. Ε: Οκ, θεωρείς πως η έλλειψη παρουσίας εκπαιδευτικού επηρέασε καθόλου θετικά ή αρνητικά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία – το μάθημα;**

Σ7: Σίγουρα όχι αρνητικά γιατί ήταν πολύ κατανοητά τα πράγματα τα οποία περιείχε το συγκεκριμένο μάθημα, ήταν πολύ καλά δομημένα και πολύ ξεκάθαρα αυτά που ήθελε να περάσει το συγκεκριμένο μάθημα.

Ε: Ωραία! Ευχαριστώ.

## **Συνέντευξη #8**

**1. Ε: Σε ποια σημεία πιστεύεις πως διαφέρει το μάθημα Ιστορίας που μόλις παρακολούθησες (γιατί μάθημα Ιστορίας ήταν αυτό που παρακολούθησες), σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που ίσως θυμάσαι από το σχολείο; Πού διαφέρουν;**

Σ8: Εμμ... μπορούσα να κάνω άμεσες επιλογές. Ενώ στο σχολείο ήταν πολύ... θα μας έλεγε κάποιες πληροφορίες, θα μας έλεγε κάποια πράγματα, θα υπήρχε κάποια διάδραση, ίσως μας έδειχνε και κάποιο βίντεο η καθηγήτρια αλλά δεν θα έμπαινα τόσο στο κλίμα.

Ε: Οκ, δεκτό.

**2. Ε: Θεωρείς πως αυτός ο τρόπος διδασκαλίας σε βοήθησε περισσότερο (συγκριτικά με τον παραδοσιακό τρόπο πάντα) να κατανοήσεις τον αρχαίο ελληνικό κόσμο ή όχι και γιατί;**

Σ8: Κοίτα, σίγουρα με βοήθησε στο να θυμάμαι κάποια περισσότερα πράγματα που δεν τα είχα προσέξει τότε στο σχολείο. Δηλαδή το ότι το ποσοστό σκλάβων ήταν το 1/3 ή ότι οι δούλοι γινόντουσαν αν ατιμαζόντουσαν, σίγουρα δεν τα θυμόμουν ή σε ποια μέρη ακριβώς μπορεί να πάει ο καθένας. Τώρα, πιστεύω στην παραδοσιακή διδασκαλία ίσως γινόταν λίγο πιο ηθικό δίδαγμα εκεί πέρα με τα δικαστήρια...

Ε: Ω! Δηλαδή;

Σ8: Δηλαδή εκεί πέρα μου έλειψε κάτι. Εκεί πέρα που βγάζανε τους λόγους για το αν θα πάνε εκστρατεία ή όχι περίμενα και κάποιο debate πάνω σ' αυτό.

Ε: Στην εκκλησία του Δήμου εννοείς ε;

Σ8: Ναι... δηλαδή όχι απλά να καταλάβω ότι ήταν άμεση η Δημοκρατία και ένας να είχε παραπάνω την πλειοψηφία πέρναν απόφαση. Το ίδιο και με το λαϊκό Δικαστήριο.

Ε: Ωραία! Ε... να σου πω, γιατί πιστεύεις όμως ότι ήταν διαφορετικό – σε κάποια σημεία σου άρεσε και σε κάποια δεν σου άρεσε τόσο; Για ποιο λόγο;

Σ8: Γιατί πιστεύω ότι ήταν διαφορετικό; Από την παραδοσιακή διδασκαλία;

Ε: Ότι σε βοήθησε περισσότερο μου είπες ή μερικές φορές δεν σε βοηθούσε τόσο πολύ. Γιατί ήταν αυτό; Δηλαδή εσύ τώρα μου απάντησες στην Τρίτη ερώτηση που θα σου έκανα, γι' αυτό σε ρωτάω πάλι.

Σ8: Ε... Γιατί σου είπα βοηθούσε πολύ να μπεις στο κλίμα και να καταλάβεις πώς ήταν η αρχαία Αθήνα και να δεις βασικά περισσότερο ουσιαστικά να δεις την καθημερινότητα που στο σχολείο θα ήταν περισσότερη η έμφαση στα ιστορικά ή στατιστικά σημεία του τύπου: η Αθήνα ξέρω γω... έκανε εμπόριο με τις τάδε πόλεις και είχε αυτήν την οικονομία κλπ. ...

Ε: Και δεν σε βοήθησε για ποιο λόγο;

Σ8: Δεν με βοήθησε γιατί πίστευα πως θα υπήρχε κάποια κορύφωση με την αθηναϊκή Δημοκρατία. Όχι απλά το πώς διεξαγόταν η ψηφοφορία ναι, αλλά και το πώς, τη ρητορική είχε αυτό. Τι επιχειρήματα είχαν, πώς προσπαθούσαν να πείσουν ο ένας τον άλλον... και αυτά.

Ε: Ωραία!

**3. Ε: Αντιμετώπισες τεχνικές δυσκολίες ή άλλου είδους προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι ποιες ή ποια ήταν αυτά;**

Σ8: Όχι, δεν αντιμετώπισα κάποιες τεχνικές δυσκολίες!

**4. Ε: Οκ, και τέλος, θεωρείς πως η έλλειψη παρουσίας εκπαιδευτικού επηρέασε καθόλου θετικά ή αρνητικά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία;**

Σ8: Πιστεύω την επηρέασε αρνητικά γιατί θα μπορούσε να την... Ε... την επηρέασε αρνητικά αλλά όχι τόσο – θα σου πω γιατί. Θα μπορούσε να το χρησιμοποιήσει για να, αφού έγινε το engagement με την καθημερινότητα, τη Δημοκρατία κλπ. κλπ. μετά θα μπορούσε να βάλει ηθικά διλήμματα και να γίνει συζήτηση πάνω στα ηθικά διλήμματα ή στην ρητορική.

Ε: Οπότε, εσύ γενικά θα προτιμούσες έναν συνδυασμό...



Σ8: Ναι! Δηλαδή σίγουρα δεν θα προτιμούσα να μου δίνονται όλες αυτές οι πληροφορίες με τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας, αλλά θα ήθελα να πατήσει κάποιος σ' αυτό εκπαιδευτικός και, εφόσον μπήκα στο κλίμα να πάει και ένα βήμα παρακάτω. Ωραία, και τι σημαίνει αυτό για τη Δημοκρατία, ότι υπήρχαν δούλοι και οι γυναίκες ήταν έτσι κλπ.;

Ε: Ωραία!

## **Συνέντευξη #9**

**1. Ε: Σε ποια σημεία πιστεύεις πως διαφέρει το μάθημα Ιστορίας που μόλις παρακολούθησες (γιατί μάθημα Ιστορίας ήταν αυτό που παρακολούθησες), σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που ίσως θυμάσαι από το σχολείο; Πού διαφέρουν αυτά τα δύο;**

Σ9: Είναι πιο διαδραστικό και ουσιαστικά η συμμετοχή του μαθητή είναι απαραίτητη. Χωρίς αυτή, δεν γίνεται διαφορετικά, ενώ στο κλασικό μάθημα ένας μαθητής που ίσως ήταν λίγο πιο τεμπέλης ή πιο αδιάφορος απλά καλυπτόταν μέσα στον πληθυσμό της υπόλοιπης τάξης και έτσι προχωρούσε.

Ε: Ωραία.

**2. Ε: Θεωρείς πως αυτός ο τρόπος διδασκαλίας (συγκριτικά πάντα με τον παραδοσιακό) σε βοήθησε περισσότερο να κατανοήσεις τον αρχαίο ελληνικό κόσμο ή όχι και γιατί;**

Σ9: Δεν με βοήθησε να τον κατανοήσω περισσότερο γιατί... ίσως γιατί ήταν πολύ μικρό το εύρος των πληροφοριών. Στον παραδοσιακό τρόπο, ανάλογα και με την ποιότητα του καθηγητή, είχε έναν τρόπο να μπορεί να εμβαθύνει αν κάποιος είχε ενδιαφέρον σε κάποιο συγκεκριμένο σημείο...

για παράδειγμα στο κομμάτι με τις γυναίκες... Θα μπορούσα σαν μαθητής να ζητούσα από τον καθηγητή να μας κάνει μια πιο περιληπτική περιγραφή για το ποια ήταν η καθημερινότητα αυτής της γυναίκας και ποια θα ήταν η διαφορά, δηλαδή άλλαζε κάτι αν υπήρχε ξέρω εγώ μια δούλα μέσα στην οικία. Δηλαδή θα μπορούσε μια γυναίκα σύζυγος ενός Αθηναίου πολίτη η οποία ήταν τελείως τεμπέλα απλά να μεταβιβάζει όλες τις εργασίες στη δούλα και να περνάει ζωή χαρισάμενη ή είχε κυρώσεις αν ήταν αδιάφορη.

E: Ναι, ναι... να σου απαντήσει σε ερωτήσεις δηλαδή που μπορεί να προκύψουν.

Σ9: Ναι.

E: Ωραία!

### **3. E: Τι θα έλεγες πως έμαθες για την αρχαία Αθήνα κατά τη διάρκεια αυτού του μαθήματος;**

Σ9: Θα έλεγα ότι έμαθα πιο περιληπτικά κάποια περισσότερα πράγματα για τις κοινωνικές τάξεις της Αθήνας.

E: Ωραία!

### **4. E: Αντιμετώπισες τεχνικές δυσκολίες ή άλλου είδους προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι ποιες ή ποια ήταν αυτά;**

Σ9: Μόνο όταν τελείωσα τη διαδραστική εμπειρία – εκμάθηση όλων των τύπων / χαρακτήρων που ήταν στο μάθημα, δεν πρόσεξα εύκολα ότι υπήρχε ένα ακόμα ερωτηματολόγιο. Δηλαδή το συννεφάκι για κάποιο λόγο μου πήρε κάμπωση ώρα να καταλάβω ότι ήταν εκεί και έλεγε «Hello! Απαντήστε σε μερικές ερωτήσεις ακόμα» (γέλια).

E: (γέλια) Ωραία, ωραία!

**5. Ε: Θεωρείς πως η έλλειψη παρουσίας εκπαιδευτικού επηρέασε καθόλου θετικά ή αρνητικά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία – το μάθημα;**

Σ9: Είναι κάτι που είναι μια δύσκολη απάντηση... δηλαδή θετικά είναι ότι δεν ένιωσα και δεν θα ένιωθα σαν μαθητής κάποια πίεση... είχα το χρόνο μου, δεν ήμουν αναγκασμένος να παρακολουθήσω κάτι συγκεκριμένο και στο χρόνο που έπρεπε να το παρακολουθήσω. Το αρνητικό είναι ότι ένιωσα ότι δέχομαι απλά τις πληροφορίες αλλά δεν είχα κάποιον ώστε να αναπτύξω μια συζήτηση και μια εμπειρία επικοινωνίας με κάποιον.

Ε: Ωραία, ωραία! Τέλεια!

## **Συνέντευξη #10**

**1. Ε: Σε ποια σημεία πιστεύεις πως διαφέρει το μάθημα Ιστορίας που μόλις παρακολούθησες (γιατί μάθημα Ιστορίας ήταν αυτό), σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που ίσως θυμάσαι από το σχολείο;**

Σ10: Είναι πιο ζωντανό και βλέπεις πως ακριβώς κινείται η ζωή τότε. Το βλέπεις δηλαδή, το αντιλαμβάνεσαι με εικόνες, με έντονα παραδείγματα δηλαδή... το βλέπεις και το καταλαβαίνεις.

Ε: Ωραία.

**2. Ε: Θεωρείς πως αυτός ο τρόπος διδασκαλίας σε βοήθησε περισσότερο (συγκριτικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας) να κατανοήσεις τον αρχαίο ελληνικό κόσμο ή όχι και γιατί;**

Σ10: Ε... βοηθάει σίγουρα ναι γιατί αντιλαμβάνεσαι περισσότερο την κατάσταση... και το πού πήγαινε κάποιος και το τι ήταν εκεί που πήγαινε, τι δουλειά έκανε εκεί πέρα, ποιες ήταν οι αρμοδιότητές του ή ποιες δεν ήταν.

Ε: Σωστό... ωραία!

**3. Ε: Τι θα έλεγες πως έμαθες για την αρχαία Αθήνα κατά τη διάρκεια του σημερινού μαθήματος;**

Σ10: Έμαθα περισσότερο τι μπορούσε να κάνει και τι δεν μπορούσε να κάνει ένας σκλάβος. Πού μπορούσε να πάει και πού δεν μπορούσε... και τι μπορούσε να κάνει και τι (δεν) μπορούσε... και λίγο περισσότερο τον ρόλο της γυναίκας.

Ε: Ωραία!

**4. Ε: Αντιμετώπισες τεχνικές δυσκολίες ή άλλου είδους προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι, ποιες ή ποια ήταν αυτά;**

Σ10: Όχι ιδιαίτερα, όχι. Δεν είχα κάποια δυσκολία.

Ε: Ωραία.

**5. Ε: Οκ, και τελευταία ερώτηση: θεωρείς πως η έλλειψη παρουσίας εκπαιδευτικού επηρέασε καθόλου θετικά ή αρνητικά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία – το μάθημα;**

Σ10: Θετικά το επηρέασε ίσως γιατί έχουμε μάθει με τον τρόπο τον διαδικτυακό ή ίσως γιατί είναι παιχνίδι σε εισαγωγικά... το βλέπεις λίγο διαφορετικό, οπότε παρακολουθείς και περισσότερο. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός μπορείς να τον βαρεθείς λίγο, αλλά το παιχνίδι, επειδή είναι με τη μορφή παιχνιδιού δεν σε επηρεάζει τόσο και είναι πιο άνετο.

Ε: Ωραία!