



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Π.Μ.Σ. «ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»

Κατεύθυνση: Ψηφιακές Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία:

«Επιστρατεύοντας την Ψηφιακή Αφήγηση στην παραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο»

Πανωραία Νικολακοπούλου

A.M. 217052

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **Κυπαρισσία Παπανικολάου,**

Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2021



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 Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 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 Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο: Πανωραία Νικολακοπούλου

Αριθμός Μητρώου: 217052

Υπογραφή:

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Σίσσυ Παπανικολάου, για την άμεση καθοδήγηση, τις εύστοχες παρατηρήσεις της και την παροχή συμβουλευτικής και συναισθηματικής υποστήριξης εκ μέρους της. Επίσης, τους γονείς μου και τον σύζυγό μου για την κατανόηση, την υπομονή και την ηθική συμπαράσταση που έδειξαν κατά τη μακρά περίοδο αναζήτησης και συγγραφής της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν με πραγματικό ενθουσιασμό στην ερευνητική διαδικασία. Τέλος, όλους τους/τις συναδέλφους καθηγητές/-τριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που με συμβούλευσαν και με βοήθησαν για την πραγματοποίηση της έρευνας.

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών που απονέμει το Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», με Κατεύθυνση: «Ψηφιακές Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση».

Εγκρίθηκε στις 10/10/2017 από την 1) Αν. Καθ. Ζαχαρούλα Σμυρναίου, την 2) Καθ. Κυπαρισσία Παπανικολάου και την 3) Δρ. Αικατερίνη Μακρή, που αποτελούν την τριμελή συμβουλευτική επιτροπή.

On ne voit bien qu' avec le coeur,

l' essentiel est invisible pour les yeux.

“Le petit Prince”, Antoine de Saint-Exupery

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	4
Ευρετήριο πινάκων, σχημάτων, γραφημάτων.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	14
1. 1 Οι απαρχές της Ψηφιακής Αφήγησης.....	14
1. 1. 1 Αφήγηση	14
1. 1. 2 Γραφή και Αφήγηση	15
1. 1. 3 Τεχνολογία και γραφή	15
1. 2 Η Ψηφιακή Αφήγηση.....	19
1. 2. 1 Ορισμός και οφέλη της Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling).....	19
1. 2. 2 Ψηφιακή Αφήγηση και Οπτικός γραμματισμός	22
1. 2. 3 Ψηφιακή Αφήγηση και γλωσσική ανάπτυξη	28
1. 2. 4 Ψηφιακή Αφήγηση και διαδικαστικότητα της γραφής	30
1. 2. 5 Ψηφιακή Αφήγηση και Κίνητρα Μάθησης.....	31
1. 2. 6 Επισκόπηση ερευνών σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση	33
1. 3 Το εργαλείο Ψηφιακής Αφήγησης "Storybird"	38
1. 3. 1 Σχετικά με το "Storybird"	38
1. 3. 2 Επισκόπηση ερευνών σχετικά με το "storybird"	41
1. 4 Νεοελληνική Λογοτεχνία και Ψηφιακή Αφήγηση	45
1. 4. 1 Το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο	45
1. 4. 2 Το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο: Συνδυασμός Δημιουργικής Γραφής και Ψηφιακής Αφήγησης	48
1. 5. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός	52
1. 5. 1 Μάθηση μέσω σχεδιασμού-Νέα Μάθηση.....	52
1. 5. 2 Τύποι δραστηριοτήτων	55

2. ΕΡΕΥΝΑ	56
2. 1 Μεθοδολογία Έρευνας	56
2. 1. 1 Σκοπός και στόχοι έρευνας	56
2. 1. 2 Ερευνητικά Ερωτήματα	57
2. 1. 3 Πλαίσιο έρευνας	58
2. 1. 4 Είδος/μέθοδος έρευνας	60
2. 2 Οργάνωση Έρευνας	63
2. 2. 1 Διδακτική παρέμβαση	63
2. 2. 2 Σενάριο διδακτικής παρέμβασης	64
2. 3 Συλλογή δεδομένων	69
2. 4 Ανάλυση δεδομένων	76
2. 5 Αποτελέσματα έρευνας	84
2. 5. 1 Ερευνητικό ερώτημα 1 ^ο	84
2. 5. 2 Ερευνητικό ερώτημα 2 ^ο	97
2. 5. 3 Ερευνητικό ερώτημα 3 ^ο	109
3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	113
4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	123
Βιβλιογραφικές αναφορές	127
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	127
Ελληνική βιβλιογραφία	145
Παράρτημα	149
Παράρτημα 1: Κείμενο	149
Παράρτημα 2: Φύλλα εργασίας	155
Παράρτημα 3: Έντυπο ενημέρωσης και συναίνεσης γονέων και κηδεμόνων	158
Παράρτημα 4: Ερωτηματολόγια	159
Παράρτημα 5: Οδηγίες εγγραφής και χρήσης του storybird	164

Ευρετήριο πινάκων, σχημάτων, γραφημάτων

Α/Α	Τίτλοι πινάκων	σελίδες
1	Σχεδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης	68
2	Τα ψηφιακά παραμύθια των ομάδων	74
3	Ρουμπρίκα αξιολόγησης αφήγησης	81
4	Ρουμπρίκα για την αξιολόγηση των ψηφιακών παραμυθιών	82
5	Μέτρα θέσης και διασποράς για τις προτάσεις σχετικά με τα κίνητρα μάθησης πριν τη διδακτική παρέμβαση	85-86
6	Μέτρα θέσης και διασποράς για τις προτάσεις σχετικά με τα κίνητρα μάθησης μετά τη διδακτική παρέμβαση	88-89
7	Συντελεστής Cronbach's Alpha για τις ενότητες των προτάσεων σχετικά με τα κίνητρα μάθησης πριν τη διδακτική παρέμβαση	91
8	Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ενότητες των προτάσεων σχετικά με τα κίνητρα μάθησης πριν τη διδακτική παρέμβαση	92
9	Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ενότητες των προτάσεων σχετικά με τα κίνητρα μάθησης μετά τη διδακτική παρέμβαση	93
10	Αποτελέσματα του Paired t test των προτάσεων σχετικά με τα κίνητρα μάθησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	95
11	Αποτελέσματα του Paired t test των ενοτήτων των προτάσεων σχετικά με τα κίνητρα μάθησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	96
12	Περιγραφικά χαρακτηριστικά των ερωτήσεων πρότερης εμπειρίας των μαθητών πριν τη διδακτική παρέμβαση	97-98
13	Περιγραφικά χαρακτηριστικά των ερωτήσεων κλειστού τύπου γενικών αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την εργασία με το "storybird" μετά τη διδακτική παρέμβαση	98-99
14	Περιγραφικά χαρακτηριστικά των εντυπώσεων (θετικών/αρνητικών) των μαθητών σχετικά με το θέμα «Ενασχόληση με το Storybird»	105
15	Περιγραφικά χαρακτηριστικά των εντυπώσεων (θετικών/αρνητικών) των μαθητών σχετικά με το θέμα «Storybird & Συνεργασία»	107

16	Περιγραφικά χαρακτηριστικά των εντυπώσεων (θετικών/αρνητικών) των μαθητών σχετικά με το θέμα «Storybird & παραγωγή γραπτού λόγου»	108
17	Αξιολόγηση ψηφιακών παραμυθιών ομάδων	112

A/A	Τίτλοι σχημάτων	σελίδες
1	Η ψηφιακή αφήγηση ως συνισταμένη μαθητοκεντρικών μαθησιακών στρατηγικών	20
2	Οι διαδικασίες της γνώσης (Knowledge processes)	54
3	8 Κατηγορίες του υποθέματος «Θετικές Εντυπώσεις» του θέματος «Ενασχόληση με το Storybird»	100
4	7 Κατηγορίες του υποθέματος «Αρνητικές Εντυπώσεις» του θέματος «Ενασχόληση με το Storybird»	100
5	7 Κατηγορίες του υποθέματος «Θετικές Εντυπώσεις» του θέματος «Storybird & συνεργασία»	101
6	4 Κατηγορίες του υποθέματος «Αρνητικές Εντυπώσεις» του θέματος «Storybird & συνεργασία»	102
7	4 Κατηγορίες του θέματος «Storybird & παραγωγή γραπτού λόγου»	103

Ευρετήριο γραφημάτων

A/A	Τίτλοι γραφημάτων	σελίδες
1	Γραφική απεικόνιση της κατανομής της ενότητας «Αξία του έργου» πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	93
2	Γραφική απεικόνιση της κατανομής της ενότητας «Αυτο-αποτελεσματικότητα» πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	94

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση της Ψηφιακής Αφήγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην τάξη της Α΄ Γυμνασίου. Ειδικότερα, η έρευνα εστιάζει στον ρόλο της ομαδοσυνεργατικής Ψηφιακής Αφήγησης στην ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση, στις εντυπώσεις των μαθητών/-τριών σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση, καθώς και στον αντίκτυπο της παραπάνω μεθόδου στην παραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου από τους/τις μαθητές/-τριες.

Με τον όρο **κίνητρα μάθησης**, εννοούμε την κινητοποίηση που ενεργοποιεί τους/τις μαθητές/τριες να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η κινητοποίηση αυτή υφίσταται, όταν οι μαθητές/τριες ενασχολούνται με δραστηριότητες που ταιριάζουν στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα τους, κεντρίζουν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους και επιδεικνύουν τη σημασία και την αξία του μαθησιακού περιεχομένου, ενώ η επιτυχής ολοκλήρωση τους, τους αποφέρει αυτοπεποίθηση. Με τα κλειστού τύπου ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους/τις μαθητές/-τριες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, ελέγχθηκε η επίδραση της δραστηριότητας της ψηφιακής αφήγησης σε δύο συστατικά των κινήτρων μάθησης, την «**Αξία του έργου**» και την «**Αυτο-αποτελεσματικότητα**».

Με την ποιοτική μέθοδο της **θεματικής ανάλυσης** προσπελάστηκαν οι **εντυπώσεις** των μαθητών/τριών που αντλήθηκαν από τα ερωτηματολόγια που απάντησαν οι μαθητές/-τριες, μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ενώ προέκυψαν τρεις θεματικές κατηγορίες από τις απαντήσεις τους: «**Ενασχόληση με το Storybird**», «**Storybird & συνεργασία**» και «**Storybird & παραγωγή γραπτού λόγου**».

Η **ποιότητα του γραπτού αφηγηματικού λόγου των ψηφιακών ιστοριών** των μαθητών/-τριών αξιολογήθηκε με βάση τη διαβαθμισμένη ρουμπρίκα που

προτείνει το Υπουργείο Παιδείας για την αξιολόγηση του γραπτού αφηγηματικού λόγου και αποτιμά ξεχωριστά την επίδοση στα τρία επιμέρους συστατικά στοιχεία μιας αφήγησης, το περιεχόμενό της, τη δομή και την οργάνωσή της και το ύφος και τη χρήση της γλώσσας.

Στην έρευνα δράσης, που πραγματοποιήθηκε διά ζώσης, μέσα στη σχολική τάξη και διήρκησε έξη διδακτικές ώρες, συμμετείχαν 23 άτομα, οι μαθητές και οι μαθήτριες ενός τμήματος της Α΄ Γυμνασίου, οι οποίοι δημιούργησαν ψηφιακά παραμύθια με το διαδικτυακό εργαλείο ψηφιακής αφήγησης “storybird”. Από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων πριν και μετά την παρέμβαση και τις ψηφιακές ιστορίες των συμμετεχόντων, παρατηρήθηκε ενίσχυση των κινήτρων μάθησης, διατυπώθηκαν θετικές εντυπώσεις και παρήχθησαν αξιόλογες ψηφιακές ιστορίες. Συμπερασματικά, τα συνολικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καταδεικνύουν ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποβεί μια χρήσιμη και αποτελεσματική διδακτική μέθοδος.

Λέξεις κλειδιά: ομαδοσυνεργατική ψηφιακή αφήγηση, “storybird”, έρευνα δράσης, Νεοελληνική Λογοτεχνία Α΄ Γυμνασίου, κίνητρα μάθησης, εντυπώσεις μαθητών, γραπτός αφηγηματικός λόγος.

ABSTRACT

The purpose of this research is to study the results obtained by the use of Digital Storytelling in the Modern Greek Literature of Junior High School 1st grade course. In particular, the research focuses on the role of collaborative Digital Storytelling aiming at enhancing learning motivation, gaining the students' impressions of digital storytelling and making an impact of the above method on students' written narrative speech production.

The term "learning motivation" refers to the mobilization process that activates students to be actively involved in the learning process. This mobilization appears when students get involved in activities that match their experiences and interests, stimulate their interest and attention and demonstrate the importance and value of learning content, while their successful completion brings them confidence. The closed-ended questionnaires completed by the students before and after the teaching intervention tested the effect of the digital storytelling activity on two components of the learning motivation, the "**Task Value**" and the "**Self-Efficacy**".

With the qualitative method of thematic analysis, the impressions of the students were obtained from the questionnaires answered by the students, after the didactic intervention. Thus three thematic categories emerged from their answers: "Storybird Dealing", "Storybird & Collaboration" and "Storybird & Writing Production".

The quality of the written narrative speech of the students' digital stories was evaluated based on the graded rubric proposed by the Ministry of Education for the evaluation of the written narrative speech and separately evaluates the performance in the three components of a narrative, its content, its structure and organization and the style and use of language.

The action research, which was carried out in real life, in the classroom, and lasted six teaching hours, involved a group of 23 first grade Junior High School

students, who created digital fairy tales with "storybird", the online tool of digital storytelling. From the analysis of the quantitative and qualitative data collected from the completion of questionnaires before and after the intervention and the produced digital stories of the participants, there was an increase in learning motivation, an expression of positive impressions along with a remarkable production of digital stories. In conclusion, the overall results of the present study show that digital storytelling can be useful and effective teaching method.

Keywords: Collaborative Digital Storytelling, "storybird", action research, Modern Greek Literature, learning motivation, Students' perceptions, written narrative speech.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι νέες τεχνολογίες, με τις ραγδαίες οικονομικό-κοινωνικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών, έχουν κατακλύσει όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και καθημερινότητας. Από τον χώρο εργασίας, την ενημέρωση, την ψυχαγωγία, την διεκπεραίωση καθημερινών ζητημάτων και προβλημάτων, έως την επικοινωνία και την δημιουργία νέων προσωπικών και κοινωνικών ταυτοτήτων (Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, ΙΤΥΕ Διόφαντος, 2014).

Τα νέα δεδομένα που έχουν επικρατήσει προβάλλουν επιτακτικά ένα νέο ολιστικό μοντέλο εισαγωγής και συστηματικής αξιοποίησης των νέων ψηφιακών τεχνολογιών, σε όλα τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος σπουδών. Ο στόχος της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στα γλωσσικά ή φιλολογικά μαθήματα είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, οι οποίοι ως ενεργά υποκείμενα, θα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν όλα τα νέα μέσα επικοινωνίας, όλους τους σημειωτικούς πόρους (κείμενο, ήχος, εικόνα, γράφημα, διάγραμμα, μουσική, κινούμενη εικόνα, βίντεο) και θα μπορούν να διαβάζουν κριτικά τα νέα πολυτροπικά και υπερμεσικά κείμενα (Kalantzis & Cope, 2000).

Τα σύγχρονα αυτά ηλεκτρονικά κείμενα συνδυάζουν πολλά σημειωτικά συστήματα και σύμβολα, πολυτροπικές και πολυαισθητηριακές και πολυεπίπεδες αναπαραστάσεις. Οι μαθητές, μέσω των ψηφιακών τεχνολογιών, θα μάθουν να αποκωδικοποιούν το καινούριο νόημα που διαμορφώνουν από κοινού τα νέα μέσα και να παράγουν το δικό τους αξιοποιώντας αυτά τα ίδια μέσα.

Οι νεότερες οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών αναβάθμισαν τον ρόλο του ηλεκτρονικού υπολογιστή και γενικότερα των ψηφιακών τεχνολογιών σε «**μέσο πρακτικής γραμματισμού**». Ο υπολογιστής αποτελεί πλέον το κύριο μέσο για το διάβασμα, το γράψιμο και την επικοινωνία

(Κουτσογιάννης, 2006). Η ευρεία πια χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών επιβάλλει στο σύγχρονο σχολείο να βοηθήσει τον μαθητή να αποκτήσει τις νέες δεξιότητες που προϋποθέτει η ανάπτυξη του πληροφορικού/ψηφιακού γραμματισμού. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων νέου γραμματισμού με απώτερο σκοπό την **ανάπτυξη της ικανότητας της προσωπικής μάθησης, «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», “learn how to learn”**, στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης, θα πρέπει να συμπεριληφθεί στα νέα προγράμματα σπουδών.

Σύμφωνα, άλλωστε και με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ) στο γυμνάσιο, στόχο αποτελεί ο πληροφορικός αλφαριθμητισμός και η ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στις ΤΠΕ, ο έλεγχος και ο προγραμματισμός του υπολογιστή και η αξιοποίηση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα εκπαιδευτικού λογισμικού (ΥΠΕΠΘ, 1997). [Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών](#) (ΔΕΠΠΣ), λίγο αργότερα (2003), προβλέπει την εισαγωγή και τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη με απώτερο σκοπό την παροχή ανθρωπιστικής παιδείας, ώστε ο μαθητής να προσεγγίζει κριτικά την κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης.

Και ακόμα παραπέρα ο υπολογιστής θεωρείται ως νέο «περιβάλλον εργασίας» (Cox, 2002) και όπως χαρακτηριστικά αποκαλείται ως γνωστικό – διερευνητικό εργαλείο (ΥΠΕΠΘ, 1997) και διανοητικός συνεργάτης και εταίρος που «επεκτείνει τον νου και ενεργοποιεί δημιουργικά τη σκέψη» του χρήστη (Ράπτης, 2013, σ. 107) και τον βοηθά να οικοδομήσει τη γνώση (Jonassen, 2000).

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. 1 Οι απαρχές της Ψηφιακής Αφήγησης

1. 1. 1 Αφήγηση

Η αφήγηση είναι μια από τις πιο παλιές μορφές της ανθρώπινης έκφρασης και αδιαμφισβήτητο πολιτιστικό επίτευγμα της ανθρώπινης φυλής. Μια δημιουργική μορφή τέχνης που ψυχαγώγησε και πληροφόρησε γενιές και γενιές και εξακολουθεί με τη δύναμή της να υποστηρίζει το παιδαγωγικό έργο των απανταχού εκπαιδευτικών (Tsou et al., 2006). Η αφήγηση (ιστοριών) αποτελεί την αυθεντική, την πρωταρχική μορφή διδασκαλίας (Pedersen, 1995) και ένα θαυμάσιο τρόπο ανάπτυξης γραμματισμού (**literacy**), **κριτικής σκέψης και φαντασίας** στους νέους μαθητές (Marsh, 1986).

Στο «Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας» του Γ. Μπαμπινιώτη (1998) η «αφήγηση» ορίζεται ως η (προφορική ή γραπτή) έκθεση σειράς γεγονότων (πραγματικών ή φανταστικών) με ορισμένο τρόπο (λογοτεχνικό, ιστορικό, παραμυθικό κ.α.).

Η **αφήγηση ή αλλιώς η δημιουργία ιστοριών (storytelling)** είναι μια απλή, αλλά αποτελεσματική μέθοδος που βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν τόσο τον δικό τους, όσο και τους άλλους πολιτισμούς και να κατανοήσουν τον περίπλοκο και χαώδη κόσμο των εμπειριών τους (Bruner, 1990; Glassner, 2001; Van Gils, 2005). Οι ιστορίες/αφηγήσεις διευκολύνουν τη διαδικασία εκμάθησης δεξιοτήτων και κατασκευής γνώσης, καθώς «ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι έτσι ρυθμισμένος, ώστε να οργανώνει, να διατηρεί και να αποκτά πρόσβαση σε πληροφορίες μέσω αφηγήσεων/ιστοριών και κάθε εμπειρία και αντικείμενο καταγράφεται στο μυαλό ως μία αφήγηση/ιστορία» (Eck, 2006, σ. 10–11).

Οι ιστορίες μπορούν να φανούν χρήσιμες στη διδασκαλία διαφορετικών μαθησιακών αντικειμένων, να ενισχύσουν την αυτόνομη μάθηση, τη δημιουργία εννοιολογικών αναπαραστάσεων και να διδάξουν τις έννοιες της πολιτικής συνείδησης, της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας (Ellis & Brewster, 2014).

1. 1. 2 Γραφή και Αφήγηση

Σύμφωνα με τον Lerstrom (1990, σ. 3) «Η επαγγελματική και προσωπική επιτυχία ενός ατόμου σχετίζονται άμεσα με την ικανότητα, να μιλάει, να ακούει, να διαβάζει και να γράφει αποτελεσματικά». Ειδικότερα, η εκμάθηση της γραφής αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για να θεωρηθεί ένα άτομο εγγράμματο και η ευχέρεια γραφής είναι ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία, την εύρεση εργασίας και την επαγγελματική εξέλιξη (Graham & Perin, 2007). Και για την πλειοψηφία των μαθητών η εκμάθηση της γραφής και η ικανότητα παραγωγής ποιοτικού γραπτού απαιτεί σκόπιμη διδασκαλία, η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο της οργανωμένης σχολικής εκπαίδευσης (Raban & Scull, 2013).

Σύμφωνα με τον Pesola (1991, σ. 340), η **αφήγηση ιστοριών (storytelling)** συνιστά «ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία για να πλαισιώσει τον νέο μαθητή με τη γλώσσα». Η αξιοποίηση της και η ένταξη της στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα συντελεί στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών (Wilson, 1997).

1. 1. 3 Τεχνολογία και γραφή

Η **διδασκαλία και η μάθηση** στη **σύγχρονη ψηφιακή εποχή** λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον που κυριαρχείται από την ταχύτερη ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Βασικά χαρακτηριστικά της αποτελούν η πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών, η συνεχώς μεγαλύτερη διάθεση σε

τεχνολογικά εργαλεία και εφαρμογές και η δυνατότητα συνεργασίας σε διαρκώς αυξανόμενη κλίμακα (Malita & Martin, 2010; Robin, 2008).

Οι σύγχρονοι νέοι μαθητές χρησιμοποιούν με ευχέρεια πολυτροπικά ψηφιακά εργαλεία για να επικοινωνούν στην καθημερινή τους ζωή και να αλληλεπιδρούν στα κοινωνικά δίκτυα του κυβερνοχώρου (Coiro, Knobel, Lankshear, & Leu, 2008; Bumgarner, 2012). Οι ίδιοι τείνουν να χρησιμοποιούν τις αναδυόμενες τεχνολογίες με συνεχώς αυξανόμενο ρυθμό και νέους τρόπους, χωρίς, αντίθετα να είναι ακόμα εξοικειωμένοι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, πόσο μάλλον για να ενταχθούν αυτές ουσιαστικά στη σχολική εκπαίδευση. Επομένως, μπορούμε να μιλάμε πια για μια νέα γενιά που όχι μόνο διαθέτει τη δεξιότητα συλλογής πληροφοριών, αλλά και δημιουργίας τους (Robin, 2008).

Σε αυτό συντελεί και η εμφάνιση των Web 2.0. ψηφιακών εργαλείων που προσέφεραν ένα **νέο επίπεδο διαδραστικότητας** (interactivity) στους χρήστες του διαδικτύου. Το κυριότερο χαρακτηριστικό αυτών των νέων τεχνολογιών είναι η δυνατότητα τους να προσαρμόζονται στις ανάγκες των ατόμων, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν βαθιά τον τρόπο που συνάπτουν σχέσεις, εργάζονται και ψυχαγωγούνται (Robin, 2008).

Ατενίζοντας αυτή τη νέα τεχνολογική και επικοινωνιακή πραγματικότητα, αναδύεται η αδήριτη ανάγκη να προετοιμαστούν και να οπλιστούν οι νέοι μαθητές με τις λεγόμενες «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» (21st Century Skills) (Crane et al., 2003; Partnership for 21st Century Skills, 2004; Eisler, 2006; Robin, 2008; Binkley et al., 2012). Τα σχολεία καλούνται να αναζητήσουν νέες μεθόδους και τρόπους διδασκαλίας και μάθησης που να ανταποκρίνονται στο απρόβλεπτο μέλλον (Bellanca & Brandt, 2010; Griffin, McGaw, & Care, 2012).

Οι απαραίτητες «**δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα**», είναι σύμφωνα με τον Robin (2008):

1. Ο **Ψηφιακός γραμματισμός (Digital literacy)**: η ικανότητα επικοινωνίας, συζήτησης και αναζήτησης βοήθειας και πληροφορίας, στο πλαίσιο μιας διαρκώς διευρυνόμενης διαδικτυακής κοινότητας.
2. Ο **Καθολικός γραμματισμός (Global literacy)**: η ικανότητα ανάγνωσης, ερμηνείας και ανταπόκρισης στα μηνύματα, λαμβάνοντας υπόψη το γενικό ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο.
3. Ο **Τεχνολογικός γραμματισμός (Technology literacy)**: η ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης της τεχνολογίας συμπεριλαμβανομένου του υπολογιστή, με σκοπό τη μάθηση, την απόδοση και την παραγωγικότητα.
4. Ο **Οπτικός γραμματισμός (Visual literacy)**: Η ικανότητα κατανόησης και δημιουργίας εικόνων, καθώς και η επικοινωνία μέσω αυτών.
5. Ο **Πληροφορικός γραμματισμός (Information literacy)**: η ικανότητα συλλογής, αξιολόγησης και σύνθεσης των πληροφοριών.

Υπό το φως των νέων δεδομένων, η επίσημη σχολική εκπαίδευση οφείλει να εστιάσει στο πώς θα ενσωματώσει **τις νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας** εποικοδομητικά στο σχολικό πρόγραμμα, ώστε να αποφέρει τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, εναγκαλιζόμενη τις απαιτούμενες **δεξιότητες του 21ου αιώνα** “21st Century Literacy, Digital Age Literacies, or 21st Century Skills”. (Robin, 2008, σ. 6). Επιπλέον, η φύση της παραδοσιακής γλωσσικής διδασκαλίας και ειδικότερα ο ορισμός της εκμάθησης της γραφής, που χρησιμοποιεί αποκλειστικά το χαρτί και τον στυλό, καθώς και το τυπωμένο κείμενο (Alvermann, 2008; Moje, Overby, Tysvaer, & Morris, 2008; Black, 2009) πρέπει να επαναπροσδιοριστεί (Williams & Beam, 2019).

Η αξιοποίηση **της υπολογιστικής τεχνολογίας** χαρακτηρίζεται ως επωφελής στη διδασκαλία των **μαθησιακών αντικειμένων**, συμπεριλαμβανομένων και των **γλωσσικών μαθημάτων** (Trollip & Alessi, 1988; Miller, 1998; Tsou, Wang, & Li, 2002). Ειδικότερα, οι νέοι μαθητές πρέπει να βοηθηθούν **να μάθουν να γράφουν**, υιοθετώντας στη σχολική τάξη νέους εναλλακτικούς τρόπους (Bumgarner, 2012;

Saunders, 2014), εντάσσοντας στο σχολικό ρεπερτόριο την «**ψηφιακή συγγραφή**» (digital composition) (Mills & Exley, 2014).

Τα **πολυμεσικά εργαλεία οικοδόμησης της γνώσης**, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν **πολυμεσικές συνθέσεις και παρουσιάσεις**, έχουν αξιοποιηθεί επιτυχώς ως τεχνικές μάθησης, ήδη για μεγάλο χρονικό διάστημα (Lehrer, Erickson, & Connell, 1991; Jonassen & Reeves, 1996; Turner & Dipinto, 1997). Αυτά τα πολυτροπικά εργαλεία συγγραφής και παρουσίασης είναι κατάλληλα επικοινωνιακά εργαλεία (Lim & Tay, 2003), τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση, μέσω της δημιουργίας, της συνεργασίας και της διαχείρισης project (διαθεματικής εργασίας) (Sadik, 2008).

Επιπλέον, χάρη στα σύγχρονα εξελιγμένα διαδικτυακά περιβάλλοντα, η αξιοποίηση του διαδικτύου στη σχολική εκπαίδευση αποδεικνύεται ελκυστική και αποτελεσματική για τους νέους μαθητές (Tsou et al., 2006). Μια ιστοσελίδα, ικανή να λειτουργήσει ως ανεξάρτητη ψηφιακή πλατφόρμα, μπορεί να συνδυάζει πολλαπλούς παιδαγωγικούς ρόλους. Να παρέχει μια εκπαιδευτική μεθοδολογία, να αποτελεί μέσο σύνθεσης, παρουσίασης, καθώς και επικοινωνιακό μέσο μετάδοσης των μαθητικών εργασιών (Alessi & Trollip, 2001).

Ανάμεσα σε αυτές τις τεχνολογικές, πληροφορικές εφαρμογές που μπορούν να ενσωματωθούν επικοινωνιακά στην εκπαίδευση, προσφέροντας δυνατότητες για καινοτόμα διδασκαλία και ουσιαστική μάθηση είναι τα διαδικτυακά λογισμικά, συγγραφής, επεξεργασίας και παρουσίασης πολυμεσικού λόγου (Yang and Wu, 2012), τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά και να ασκηθούν στην ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling). Τα εργαλεία αυτά επιτρέπουν ακόμη και σε αρχάριους χρήστες υπολογιστών να γίνουν δημιουργικοί αφηγητές και να κατασκευάσουν ψηφιακές ιστορίες (digital stories). Αυτά τα εργαλεία διαθέτουν ευχρηστία, χαμηλό –ακόμα- κόστος και έχουν βρει μεγάλη απήχηση στη σχολική τάξη, καθώς εστιάζουν στις μαθησιακές ανάγκες της εποχής,

συνδυάζοντας αρμονικά τις σύγχρονες χρηστικές τεχνολογίες. (Robin, 2008; Yang and Wu, 2012).

1. 2 Η Ψηφιακή Αφήγηση

1. 2. 1 Ορισμός και οφέλη της Ψηφιακής Αφήγησης (*Digital Storytelling*)

Η **Ψηφιακή Αφήγηση (Digital storytelling)** αποτελεί ένα αδιαμφισβήτητο **παιδαγωγικό εργαλείο** στα χέρια των εκπαιδευτικών. Είναι μια **τεχνολογική εφαρμογή** η οποία στηρίζεται στη **δημιουργία περιεχομένου και νοήματος από τον χρήστη** και προσφέρει μια υψηλού επιπέδου μαθησιακή εμπειρία στους μαθητές, προσδίδοντας **ψηφιακό, πολυμεσικό περιεχόμενο στο σχολικό πρόγραμμα** (Robin, 2008).

Πρόκειται για μια **νέα μορφή αφήγησης** που ενσωματώνει αποτελεσματικά τα σύγχρονα ψηφιακά πολυμέσα (Jakes & Brennan 2005; Robin, 2008). Περιβάλλει την **παραδοσιακή αφήγηση** με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για τον **πολυγραμματισμό (multiliteracies)**, που λαμβάνει υπόψη τους ποικίλους νέους τρόπους για την παραγωγή νοήματος, καθώς και ένα **τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον** οπότε οι ιστορίες/αφηγήσεις που προκύπτουν από τη διαδικασία αυτή είναι ψηφιακές και πολυτροπικές (Gakhar & Thompson, 2007; Sylvester & Greenidge, 2009).

Η ψηφιακή αφήγηση περιγράφεται από τη «**Digital Storytelling Association**» (2002) ως η «σύγχρονη έκφραση της αρχαίας τέχνης της αφήγησης. Σε όλη την ιστορία, η αφήγηση έχει χρησιμοποιηθεί για να διαδοθεί η γνώση, η σοφία και οι αξίες. Οι ιστορίες έχουν πάρει πολλές διαφορετικές μορφές. Έχουν προσαρμοστεί ανάλογα σε κάθε τεχνολογικό μέσο που διαδοχικά αναδυόταν, το ένα μετά το άλλο, από τον κύκλο της φωτιάς, στη μεγάλη οθόνη και τώρα στην οθόνη του υπολογιστή». Κατά τον Porter (2005), η ψηφιακή αφήγηση μετασχηματίζει την

αρχαία τέχνη της προφορικής αφήγησης, αξιοποιώντας ένα ρεπερτόριο τεχνικών εργαλείων για την ύφανση προσωπικών ιστοριών επιστρατεύοντας εικόνες, γραφικά, μουσική, και ήχο.

Απευθύνεται στους μαθητές όλων των βαθμίδων και βρίσκει εφαρμογή σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα (Robin, 2008). Σύμφωνα με τη Barrett (2006), η παιδαγωγική μέθοδος αυτή υποστηρίζει τη **μαθητοκεντρική προσέγγιση**, όπως παρουσιάζεται στο σχήμα 1, εφόσον διαθέτει τέσσερα σημαντικά χαρακτηριστικά: την εμπλοκή του μαθητή στη μάθηση, τη μάθηση μέσω project (διαθεματική εργασία), τον προβληματισμό που οδηγεί σε ουσιαστική μάθηση, και την επικοδομητική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

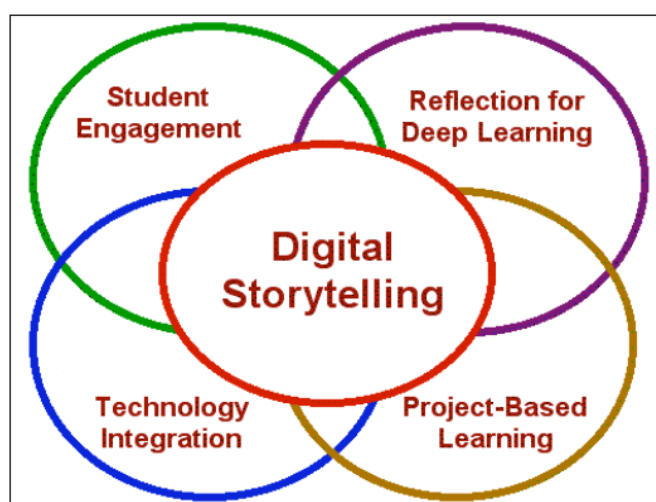


Figure 1. Convergence of Student-Centered Learning Strategies

Σχήμα 1. Η ψηφιακή αφήγηση ως συνισταμένη μαθητοκεντρικών μαθησιακών στρατηγικών

Χρησιμοποιώντας την **ψηφιακή αφήγηση**, ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός ενεργοποιεί τις **δημιουργικές ικανότητες** των μαθητών του, προκειμένου να παραγάγουν και να διηγηθούν ιστορίες **μόνοι τους**, μέσα από αναζήτηση στο διαδίκτυο, αναλύοντας πληροφορίες και συνθέτοντας απόψεις.

Βασικά ακολουθείται η ίδια παραδοσιακή διαδικασία της δημιουργίας μιας ιστορίας. Οι μαθητές επιλέγουν το θέμα, διεξάγουν έρευνα, γράφουν το σενάριο και αναπτύσσουν μια ενδιαφέρουσα ιστορία. Στη συνέχεια, αυτό το υλικό εμπλουτίζεται με γραφικά, εικόνες, ήχο, μουσική και βίντεο σε ένα ενιαίο σύνολο. Η πολυτροπική ψηφιακή ιστορία/αφήγηση αποθηκεύεται στον υπολογιστή, από όπου μπορεί να αναπαραχθεί, να υποβληθεί σε επιπλέον επεξεργασία και βελτίωση οποιαδήποτε στιγμή και να διαδοθεί στο διαδίκτυο (Robin, 2008).

Οι μαθητές που συμμετέχουν σε όλη αυτή τη διαδικασία, μαθαίνουν να οργανώνουν τις ιδέες τους, να θέτουν ερωτήσεις και να εκφράζουν τις απόψεις τους. Έτσι, βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Μοιράζονται τα προσωπικά τους έργα, ασκούν μεταξύ τους εποικοδομητική κριτική, κερδίζοντας συναισθηματική νοημοσύνη και συνεργατικές ικανότητες (Robin, 2016).

Ο Ohler (2006, σ. 44) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι «μέσω της δημιουργίας ψηφιακών προσωπικών αφηγήσεων, οι μαθητές γίνονται **δραστήριοι δημιουργοί, παρά παθητικοί καταναλωτές** των τεχνολογικών και επικοινωνιακών μέσων». Η ενασχόληση αυτή τους βοηθά να προβληματιστούν σε βάθος, να κατακτήσουν τους παιδαγωγικούς στόχους και να οικοδομήσουν τη γνώση (Figg & McCartney, 2010; LaFrance & Blizzard, 2013).

Ο Van Gils (2005), επίσης, υπογραμμίζει ως οφέλη που απορρέουν από τη **χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση** ανάμεσα σε άλλα, την ποικιλία που προσφέρει στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα, την εξατομίκευση της μαθησιακής εμπειρίας, τη δημιουργία πραγματικών καταστάσεων εύκολα και ανέξοδα και τη μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση.

Ειδικότερα, η μεγαλύτερη συνεισφορά της ενασχόλησης των μαθητών με τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών είναι η σταδιακή απόκτηση των **λεγόμενων δεξιοτήτων του 21^ο αιώνα** (Jakes & Brennan, 2005; Robin, 2008; Anu, Jorma, &

Sinikka, 2014), εστιάζοντας στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στον τεχνολογικό, ψηφιακό και πληροφορικό γραμματισμό (Technology, Digital and Information literacy) (Yang & Wu, 2012; Wake, 2012; Di Blas & Paolini, 2013). Επίσης, όπως σημειώνουν πολλοί ερευνητές, η ψηφιακή αφήγηση σχετίζεται με την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας (Robin & Pierson, 2005; Duveskog, Tedre, Sedano & Sutinen, 2012), την προώθηση της ενεργής εμπλοκής των μαθητών και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος τους για τη μαθησιακή διαδικασία (Hung, Hwang, & Huang, 2012; Smeda, Dakich, & Sharda, 2014; Abdel-Hack & Helwa, 2014).

Επίσης, Σύμφωνα με τον Mclellan (2007), η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως ο **οπτικός και τεχνολογικός γραμματισμός (visual and technology literacy)** και η **συνεργασία**. Έχει τη δυνατότητα να **διευκολύνει τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης** (Xu, Park, & Baek, 2011; Yuksel et al., 2010). Προσφέρει πολλές ευκαιρίες στους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αναπτύξουν τη γλώσσα, την επικοινωνία και δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού (Tahriri et al., 2015).

1. 2. 2 Ψηφιακή Αφήγηση και Οπτικός γραμματισμός

Το διαδικτυακό εργαλείο αφήγησης εικονογραφημένων ιστοριών “storybird”, συνταιριάζει τον λόγο με την εικόνα. Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν πολυτροπικό νόημα. Η γραπτός τους λόγος αλληλεπιδρά με οπτικά, χωρικά και κινητικά χαρακτηριστικά. Όπως, άλλωστε, ορίζει η νέα «**επικοινωνιακή τάξη πραγμάτων**», “New Communicative Order” (Street, 2000), η νέα «**επικοινωνιακή πραγματικότητα**» (Kress & van Leeuwen, 2001) και η «**Γλωσσική επανάσταση**», “Langauge Revolution” (Crystal, 2001), με τα σύγχρονα ηλεκτρονικά κείμενα, που συνδυάζουν πολλά σημειωτικά συστήματα και σύμβολα, πολυτροπικές και πολυαισθητηριακές και πολυεπίπεδες αναπαραστάσεις.

Η δυνατότητα επιλογής, ταιριάσματος και οργάνωσης εικόνων υψηλής αισθητικής και εμπνευσμένης φαντασίας από μια μεγάλη γκάμα, που παρέχει το “storybird” αποτελούν μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών και ευνοούν την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού. **Οπτικός γραμματισμός** σημαίνει να μπορούμε να αναγνωρίζουμε τις εικόνες που βλέπουμε γύρω μας, να τις αναλύουμε και να κατανοούμε το νόημά τους και να τις προσεγγίζουμε κριτικά (Elkins, 2003). Απαραίτητη δεξιότητα για τους μαθητές μας, που ζουν σε έναν κόσμο που κατακλύζεται από οπτικά ερεθίσματα, τα οποία καλούνται, ανά πάσα στιγμή, να αποκωδικοποιούν και να αντιμετωπίζουν κριτικά, αλλά και να μπορούν να τα παράγουν οι ίδιοι.

Σύμφωνα με τους **The New London Group** (1996) επειδή το κοινωνικό περιβάλλον αλλάζει, θα πρέπει να συμπαράσχει μαζί του το περιεχόμενο και τις μεθόδους της σύγχρονης παιδαγωγικής του γραμματισμού “literacy pedagogy” των μαθητών/-τριών. Σε τι συνίσταται, όμως, η αλλαγή του κοινωνικού περιβάλλοντος που αντιμετωπίζουν τόσο οι μαθητές/-τριες και οι εκπαιδευτικοί. Από τη μία είναι η ποικιλομορφία των νέων μέσων επικοινωνίας που αναδύονται και από την άλλη η όλο και περισσότερο αυξανόμενη πολυπλοκότητα των πολιτισμικών και γλωσσικών σημειωτικών συστημάτων (The New London Group, 1996).

Η αποτελεσματική προσέγγιση αυτής της νέας κοινωνικής πραγματικότητας από την πλευρά της εκπαίδευσης αποκαλείται από τους The New London Group (1996) “Multiliteracies” «**Πολυ-γραμματισμοί**». Σύμφωνα με τη θεωρία των «Πολυ-γραμματισμών», το σχολείο του σήμερα θα πρέπει να μάθει στους/στις μαθητές/-τριες να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το εκάστοτε περιβάλλον χρησιμοποιώντας πολλές «γλώσσες» και ποικίλους τρόπους επικοινωνίας. Είναι, δηλαδή, ανώφελο οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές να επικεντρώνονται σε ένα μοναδικό, κανονικό και επίσημο σημειωτικό γλωσσικό σύστημα (The New London Group, 1996).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι «Πολυ-γραμματισμοί», σύμφωνα με τους The New London Group (1996) πρεσβεύουν ότι αποστολή του σχολείου είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις δεξιότητες εκείνες, που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την παραγωγή διαφόρων μορφών κειμένου, τα οποία σχετίζονται με τεχνολογίες πληροφοριών και πολυμέσων, οι οποίες γενικά συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για τη δημιουργία νοήματος. Μεταξύ άλλων και όσον αφορά στην παρούσα έρευνα, έμφαση δίνεται στον **συνδυασμό λόγου και εικόνας**, στον οπτικό σχεδιασμό του υπολογιστικού περιβάλλοντος και τη χρήση των σύγχρονων πολυτροπικών ψηφιακών μέσων επικοινωνίας και διαμοιρασμού της πληροφορίας, τα οποία αναδιαμορφώνουν αναπόφευκτα τον τρόπο που μιλάμε, γράφουμε, εκφραζόμαστε και επικοινωνούμε (The New London Group, 1996).

Εστιάζοντας στον συνδυασμό λόγου και εικόνας, οδηγούμαστε στην έρευνα του Mayer (2003). Σύμφωνα με τον Mayer (2003), η πλακισωμένη από πολυμέσα μάθηση (συνδυασμός κειμένου και εικόνας) λαμβάνει χώρα, «όταν οι μαθητές δημιουργούν αντίστοιχες ξεχωριστές **νοητικές αναπαραστάσεις από τις λέξεις και τις εικόνες** που τους παρουσιάζονται». Η υπόσχεση που δίνει η διδακτική διαδικασία με την αξιοποίηση πολυμέσων είναι ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν πιο αποτελεσματικά και ουσιαστικά όταν λαμβάνουν καλά σχεδιασμένα πολυμεσικά ερεθίσματα που «αποτελούνται από λέξεις και εικόνες παρά με τους παραδοσιακούς τρόπους επικοινωνίας, που περιλαμβάνουν μόνο λέξεις» (Mayer, 2003, σ. 1).

Η έρευνα του Mayer (2003) έδειξε, μεταξύ άλλων, ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν το μήνυμα/ ερέθισμα συνδυάζει λέξεις και εικόνες παρά μόνο λέξεις και ειδικά, όταν οι λέξεις τοποθετούνται κοντά και όχι μακριά από τις αντίστοιχες, σχετικές, εικόνες. Και αυτό ισχύει και για τα έντυπα και τα ψηφιακά μέσα. Με λίγα λόγια, ο Mayer επισήμανε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τη **δύναμη των οπτικών και λεκτικών μορφών έκφρασης**, προωθώντας την κατανόηση και την ουσιαστική μάθηση. Και όταν μιλάμε για εις βάθος, ουσιαστική

μάθηση εννοούμε τη μάθηση που οδηγεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για επίλυση προβλημάτων. Οπότε θα πρέπει το μαθησιακό περιεχόμενο να σχεδιάζεται από τους εκπαιδευτικούς, έτσι, δηλαδή, συνταιριάζοντας λέξεις και εικόνες με τρόπο συμβατό με τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές, προκειμένου να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Η Rakes (1999), επίσης, υποστηρίζει ότι ο συνδυασμός μεταξύ οπτικών ερεθισμάτων και κειμένου μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση, γιατί τίθεται σε λειτουργία το διπλό κανάλι επικοινωνίας (εικόνες και λέξεις).

Τα παραπάνω παραπέμπουν στις τρεις (3) παραδοχές της επιστήμης της **γνωστικής θεωρίας**, σχετικά με τη βαθύτερη φύση της ανθρώπινης μάθησης: α. τη θεωρία της λειτουργίας δύο διαύλων επικοινωνίας (dual channel), β. τη θεωρία της περιορισμένης ικανότητας λήψης και επεξεργασίας μηνυμάτων και γ. τη θεωρία της ενεργητικής μάθησης (Mayer, 2003).

Η θεωρία των δύο διαύλων επικοινωνίας εκτιμά ότι οι άνθρωποι διαθέτουν δύο διακριτά συστήματα επεξεργασίας πληροφοριών, αντίστοιχα για οπτικές και λεκτικές αναπαραστάσεις. Οι εικόνες προσλαμβάνονται και υποβάλλονται σε επεξεργασία από το οπτικό/εικονογραφικό κανάλι και οι λέξεις, οι αφηγήσεις υποβάλλονται σε επεξεργασία από το ακουστικό/λεκτικό κανάλι (Paivio 1986; Clark & Paivio, 1991; Baddeley 1992, 1998).

Η θεωρία της περιορισμένης ικανότητας λήψης και επεξεργασίας μηνυμάτων αξιολογεί ως εξαιρετικά περιορισμένη την ποσότητα πληροφοριών που μπορεί να υποβληθεί σε επεξεργασία από κάθε κανάλι/διάυλο επικοινωνίας είτε το οπτικό, είτε το λεκτικό (Chandler & Sweller, 1991; Baddeley, 1992, 1998; Van Merriënboer, 1997, Sweller, 1999;).

Η θεωρία της ενεργητικής μάθησης υπογραμμίζει ότι προκύπτουν ουσιαστικά μαθησιακά αποτελέσματα, όταν οι μαθητές επεξεργάζονται γνωστικά, ενεργητικά

και προσεκτικά, από τη μία τις εισερχόμενες λέξεις και από τις άλλη τις εικόνες, τις οργανώνουν σε συνεκτικές λεκτικές και εικονογραφικές αναπαραστάσεις και τις συναρμολογούν μεταξύ τους και τις ενσωματώνουν στις προϋπάρχουσες γνώσεις (Mayer, 2001; Wittrock, 1989).

Επομένως και οι τρεις (3) παραπάνω παραδοχές της Γνωστικής Θεωρίας συνηγορούν υπέρ του συνδυασμού λόγου και εικόνας, προκειμένου α. να ενεργοποιηθούν και τα δύο κανάλια επικοινωνίας, β. να αξιοποιηθεί στο έπακρο η ικανότητα λήψης και επεξεργασίας μηνυμάτων και γ. να λάβει χώρα η ενεργητική μάθηση (Mayer, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, η εικόνα, ως σημειωτικό/συμβολικό σύστημα και πληροφοριακό/επικοινωνιακό μέσο, προσφέρεται ως αφετηρία για τη δραστηριοποίηση της σκέψης, τη διατύπωση ερωτήσεων, την πρόκληση προβληματισμού και διαλόγου (Βρεττός, 1999). Οι εικόνες μεταφέρουν κοινωνικές αξίες, αντιλήψεις και συνιστούν εργαλείο για τους μαθητές για να διαπραγματευτούν με την περιρρέουσα πραγματικότητα (Γρόσδος, 2009). Η λειτουργία της εικόνας είναι πολλαπλή. Ενημερώνει, πληροφορεί, τεκμηριώνει, εκφράζει παραστατικά έννοιες ιδέες, σκέψεις, συγκινεί, αποκαλύπτει και ευαισθητοποιεί (Βώρος, 1993).

Η Burmark (2002, σ. 6) απέδωσε στην εικόνα την έμφαση και τη δύναμη που της αξίζει: «Η όραση είναι συνώνυμο της πίστης και της μνήμης» “Seeing is believing {...} Seeing is also remembering”. Οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι/ες να αντλούν υλικό και πληροφορίες κυρίως, από τα οπτικά μέσα. Οι εικόνες, ως σύμβολα υπάρχουν παντού. Ο 21^{ος} είναι κατά βάση οπτικός. Ας σκεφτούμε, μόνο, γράφει η Burmark, τις άπειρες διαθέσιμες εικόνες στο διαδίκτυο, καθώς και τα γραφικά της διεπιφάνειας μιας ιστοσελίδας.

Οι μαθητές, σύμφωνα με τη Burmark (2002), πρέπει να μάθουν να επεξεργάζονται ταυτόχρονα και λέξεις και εικόνες, να είναι οπτικά καλλιεργημένοι.

Δηλαδή, να μπορούν να καταναλώνουν και να ερμηνεύουν, να παράγουν και να χρησιμοποιούν πλούσια οπτικά/εικονικά επικοινωνιακά μηνύματα και να μετακινούνται με ευχέρεια, ανάμεσα στον λεκτικό και τον οπτικό κόσμο. Δεν μπορούμε να αποφύγουμε την κυριαρχία της εικόνας. Ακόμα και το κείμενο πια προσλαμβάνεται από την οπτική του σκοπιά.

Σύμφωνα με τον Lindstrom (1999), τα μάτια μας είναι οι πιο ισχυροί πληροφοριακοί δέκτες με προορισμό τον εγκέφαλό μας. Ο συγγραφέας εξηγεί ότι οι άνθρωποι αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και επικοινωνούμε με οπτικούς όρους. Επίσης, καταγράφουμε, επεξεργαζόμαστε και αποκωδικοποιούμε πολύ ταχύτερα τα οπτικά παρά τα λεκτικά μηνύματα. Τα μάτια μας όταν βλέπουμε μία σελίδα κατευθύνονται αυτόματα στις εικόνες πριν τις λέξεις ή τους αριθμούς, ενώ οι εικόνες αποθηκεύονται ευκολότερα στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Αρκεί οι μαθητές να έχουν συλλάβει με τα μάτια του μυαλού τους τις σημαντικές αρχές, του μαθησιακού περιεχομένου, που θα πρέπει να επαναφέρουν στη μνήμη τους. Με την προϋπόθεση, βέβαια, ότι το έχουν δει με τα μάτια τους και το έχουν βιώσει. Για αυτόν τον λόγο η διαδικασία της γραφής είναι πιο διεξοδική και παραστατική, αφού πρώτα οι μαθητές έχουν παρατηρήσει τις αντίστοιχες εικόνες. Και όσο κι αν θεωρείται συγκεκριμένη και απτή μία εικόνα, πάντα είναι ανοιχτή σε ερμηνείες. Γιατί σύμφωνα και με την [Anais Nin](#) «Δεν βλέπουμε τα πράγματα όπως είναι στην πραγματικότητα, αλλά από τη δική μας οπτική γωνία», “We don’t see things as they are, we see them as we are”.

Για να έχουν οι μικροί σε ηλικία μαθητές θετικές εμπειρίες και ενθάρρυνση, ώστε να συνεχίζουν να μελετούν, είναι καλό να διαβάζουν εικονογραφημένα έντυπα ή ψηφιακά βιβλία, περνώντας τον χρόνο τους ευχάριστα και διασκεδαστικά, κάνοντας τη σύνδεση εικόνας-λέξης (Burmark 2002).

Όσο για τη δύναμη του χρώματος, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, οι έγχρωμες εικόνες ενισχύουν την επιθυμία για ανάγνωση και τη συμμετοχή των μικρών αναγνωστών στη μαθησιακή διαδικασία, προωθούν τη μάθηση και βελτιώνουν τη

μνημονική ικανότητα των μαθητών. Είμαστε, άλλωστε, βιολογικά προγραμματισμένοι να ανταποκρινόμαστε στα χρώματα που βλέπουμε. Μάλιστα, διαφορετικά χρώματα προκαλούν και διαφορετικά συναισθήματα (Burmark 2002). Τέλος, είναι μεγάλη η επίδραση των χρωμάτων στην κατανόηση και την συγκράτηση του μαθησιακού περιεχομένου (Hoadley, Simmons & Gilroy, 2000).

1. 2. 3 Ψηφιακή Αφήγηση και γλωσσική ανάπτυξη

Η **ψηφιακή αφήγηση**, λοιπόν, χάρη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνδυάζει (σαφή και συστηματική διαδικασία, ελεύθερα και εύχρηστα λογισμικά και δυνατότητα για αντικειμενική αξιολόγηση) αποτελεί μια ουσιαστική και αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση ικανή να υποστηρίξει το έργο των εκπαιδευτικών και την προσπάθεια των μαθητών (Yang & Wu, 2012).

Τα αποτελέσματα διαδοχικών ερευνών αποδεικνύουν ότι η **δημιουργία ψηφιακών ιστοριών** «ξεπερνά κατά πολύ τις δυνατότητες της παραδοσιακής αφήγησης» (Yang & Wu, 2012, σ. 2). Βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το **μαθησιακό περιεχόμενο** και να επιτύχουν τους **παιδαγωγικούς στόχους**. Ενισχύει το **ενδιαφέρον, τη συγκέντρωση και τα κίνητρα τους για μάθηση**. Τους διευκολύνει να οργανώσουν τις ιδέες τους και να παρουσιάσουν τις γνώσεις τους, με έναν τρόπο, έτσι ώστε να έχει νόημα και ουσία για τους ίδιους και το κοινό τους (Van Gils, 2005; Robin, 2005 & 2008; Sadik, 2008).

Όπως έχει διαπιστωθεί, η χρήση της **ψηφιακής αφήγησης** στην σχολική τάξη, σχετίζεται και με τη βελτίωση των **σχολικών επιδόσεων** των μαθητών (Hung, Hwang, & Huang, 2012; Yang & Wu, 2012). Ειδικότερα, αποτελεί σημαντικό εργαλείο, κατάλληλο να παρακινήσει τους μαθητές να διαβάζουν και να γράφουν περισσότερο και καλύτερα (Banister et al., 2005; Sylvester & Greenidge, 2009; Abdel-Hack & Helwa, 2014), καθώς και να ενθαρρύνει ακόμα και τους μαθητές που δεν αρέσκονται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες γραφής και δεν τολμούν να

γράψουν (Xu et al., 2011). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι αυτή η μέθοδος βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις **δεξιότητες γραφής**, σχετικά με κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα (Vinogradova, Linville, & Bickel, 2011; Torres, Ponce, & Garcia, 2012; Di Blas & Paolini, 2013; Timucin & Irgin, 2015). Παράλληλα, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει **σημείο εκκίνησης** για συζήτηση και αφορμή για παραγωγή γραπτού λόγου σχετικά με κάποιο θέμα (Reinders, 2011).

Γενικά, η διαδικασία της **δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών** από τους μαθητές, μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη των **διαφόρων γλωσσικών δεξιοτήτων** (Yuksel, Robin, & McNeil, 2011; Yoon, 2016), όπως οι δεξιότητες ομιλίας, ανάγνωσης και οι επικοινωνιακές ικανότητες (Bagui, 1998; Kajder, 2004; Banister et al., 2005; Davis & McGrail, 2009; Gubrium & Scott, 2010; Morgan, 2014; Kurudayiglu & Bal, 2014; Miller & Kim, 2015; Del-Moral-Perez, Villalustre-Martinez, & Neira-Pineiro, 2019).

Όσον αφορά στην **παραγωγή γραπτού λόγου**, έχει διαπιστωθεί, από τις σχετικές έρευνες, ότι η ψηφιακή αφήγηση προωθεί τις **δεξιότητες γραφής** (Bagui, 1998; Huffaker, 2004; Hull & Nelson, 2005; Banister et al., 2005; Miller, 2009; Xu et al, 2011; Olthouse & Miller, 2012; Sevilla-Pavon, 2015; Sarica-Cıralı and Kocak-Usluel 2016). Συντελεί στην αύξηση του βαθμού συμμετοχής των μαθητών στις γραπτές δραστηριότητες και στη βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων τους (Campbell, 2012), εφόσον τους επιτρέπει να οπτικοποιήσουν τις αφηγήσεις/ιστορίες τους, και να εκφραστούν γραπτώς πιο αποτελεσματικά (Jakes & Brennan, 2005).

Ο LoBello (2015), επίσης, επισήμανε ότι η ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, την αυτοαντίληψη, τα κίνητρα και γενικά τις επιδόσεις των μαθητών, όσον αφορά στον γραπτό λόγο. Αντίστοιχα, οι Yamac και Ulusoy (2016) παρατήρησαν σαφή βελτίωση στις γραπτές ασκήσεις των μαθητών που δημιούργησαν ψηφιακές ιστορίες, όπως πιο προσεγμένο λεξιλόγιο, σωστή ορθογραφία και ορθή σύνδεση των προτάσεων.

Η εξάσκηση στην παραγωγή ποιοτικού γραπτού αποτελεί αναπόσπαστο και πρωταρχικό στάδιο της ψηφιακής αφήγησης (Ohler, 2006; Miller, 2009; Lambert, 2010). Η συγγραφή του σεναρίου είναι η βάση της διαδικασίας (Jakes & Brennan 2005; Yang & Wu, 2012) και ένα καλογραμμένο σενάριο είναι προϋπόθεση για μια επιτυχημένη ψηφιακή ιστορία (Xu et al., 2011). Η συγγραφή μικρών ευθύνοπτων ιστοριών βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τα σημαντικότερα σημεία της ιστορίας και να διαχειριστούν και να οργανώσουν το υλικό τους αποτελεσματικά (Lambert, 2010). Η αναθεώρηση του σεναρίου από τους μαθητές για τυχόν βελτιώσεις ή διορθώσεις που ακολουθεί μετά την ανατροφοδότηση, τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις των συμμαθητών (Miller, 2009; Yang & Wu, 2012; Pardo, 2014) έχει, επίσης, θετική επίδραση στις συγγραφικές τους δεξιότητες (Sevilla-Pavon, 2015).

1. 2. 4 Ψηφιακή Αφήγηση και διαδικαστικότητα της γραφής

Καθώς ασκούνται οι μαθητές/-τριες στον γραπτό λόγο, μέσω του ψηφιακού εργαλείου, συνειδητοποιούν τις αλληπάλληλες γραφές, τις δοκιμές και τον πειραματισμό με τις λέξεις. Αναδεικνύεται η ρευστότητα του κειμένου, φανερώνονται οι διαφορετικές εκδοχές του και αποκαλύπτονται στους μαθητές τα μυστικά της τεχνικής της συγγραφής. Διότι, τελικά η συγγραφή είναι μια διαδικασία σταδιακή και ανακαλυπτική και όχι μια κι έξω (Σουλιώτης, 1995; Νικολαΐδου, 2014).

Οι δυνατότητες για επεξεργασία των νοημάτων και μορφοποίηση της ψηφιακής ιστορίας είναι πάρα πολλές. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται το γραπτό τους ως κάτι που μεταβάλλεται, εξελίσσεται και επιδέχεται διαρκή πειραματισμό και εξερεύνηση και αυτό προωθεί και αναπτύσσει τη σκέψη τους.

Τα παιδιά μπορούν να αφαιρέσουν, να διορθώσουν, να προσθέσουν, να συνδέσουν τα νοήματα και να επιλέξουν εικόνες από μια τεράστια παλέτα. Ακόμα, να αντικαταστήσουν λέξεις, να καταστρέψουν και να συναρμολογήσουν φράσεις και δομήματα, σαν να παίζουν με κυβάρια «lego». Όσο μαστορεύουν και

πειραματίζονται με τα υλικά της γλώσσας και δοκιμάζουν όλους τους πιθανούς συνδυασμούς για την παραγωγή νοήματος, τόσο εξοικειώνονται με τη λειτουργία και τη δυναμικότητα της λογοτεχνικής γλώσσας και τον μηχανισμό της λογοτεχνικής συγγραφής.

Τα παιδιά χρησιμοποιώντας τα ψηφιακά εργαλεία συγγραφής ιστοριών, αποκτούν, παράλληλα, την αίσθηση του μονίμου, εφόσον μπορούν να αποθηκεύσουν, να αναπαραγάγουν, να επεξεργαστούν και να δημοσιοποιήσουν το κείμενό τους ανά πάσα στιγμή, αλλά και του προσωρινού, εφόσον μπορούν να το διορθώσουν, να το συμπληρώσουν και να το βελτιώσουν, όσες φορές επιθυμούν. Μπορούν να ανασχεδιάσουν τις ιδέες, το περιεχόμενο και τη μορφή της ιστορίας τους. Απολαμβάνουν την καθαρή και ευανάγνωστη μορφή χωρίς μουντζούρες και την τάξη του κειμένου στον υπολογιστή τους.

Η εργασία γίνεται πολυτροπική και πολυμεσική. Ο εκφραστικός πλούτος της λογοτεχνικής γλώσσας μεταφέρεται και στα οπτικά μέσα και φανερώνεται η πολλαπλή αναπαράσταση του κόσμου που κατορθώνει η λογοτεχνία. Οι μαθητές ξεκλειδώνουν τα τεχνάσματα της λογοτεχνικής συγγραφής και τα συνδυάζουν με τις οπτικές τεχνικές. Η εικονοποιία, η φωνητική απόδοση και ο εσωτερικός ρυθμός, που συνιστούν εγγενή συστατικά της λογοτεχνίας καταδεικνύονται με τον πιο εναργή και δημιουργικό τρόπο από τους ίδιους τους μαθητές και τις πολυτροπικές, πολυμεσικές καλλιτεχνικές τους δημιουργίες (Νικολαΐδου, 2014).

1. 2. 5 Ψηφιακή Αφήγηση και Κίνητρα Μάθησης

Η **κινητοποίηση (παροχή κινήτρων) και η ενεργή εμπλοκή** και των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί αδιαφιλονίκητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη διδασκαλία και την ουσιαστική μάθηση (Yang & Wu, 2012). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η ενσωμάτωση της τεχνολογίας (Jonassen, 2000; Roblyer & Edwards, 2000) καθώς, επίσης, ο σχεδιασμός ουσιαστικών δραστηριοτήτων (Pintrich & Schunk, 2002; Svinicki, 2004; Chang, 2005) εκ μέρους των εκπαιδευτικών συντελεί

στην παροχή κινήτρων για μάθηση "Motivation for Learning" και άρα ενέχει τη δυναμική να υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Ειδικότερα, η **πρακτική της ψηφιακής αφήγησης** βοηθά τους εκπαιδευτικούς να καταστρώσουν αυθεντικά διδακτικά σενάρια, που να ταιριάζουν στις **εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα** των μαθητών και να επιδεικνύουν τη **σημασία και την αξία του μαθησιακού περιεχομένου** (Yang & Wu, 2012). Η ενασχόληση με δραστηριότητες που κεντρίζουν το **ενδιαφέρον και την προσοχή** τους και η **επιτυχής ολοκλήρωση** τους, αποφέρει στους μαθητές αυτοπεποίθηση και ισχυροποιεί εκ νέου τα **κίνητρά τους για μάθηση (Motivation for Learning)** (Koochang et al., 2009; Neo & Neo, 2010).

Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη στοχεύει σε δύο συστατικά των κινήτρων μάθησης (**Motivation Strategies for Learning**): στην «**Αυτο-αποτελεσματικότητα**», "**self-efficacy**" και την «**Αξία του έργου**», "**task value**" (Yang & Wu, 2012). Οι δύο αυτοί παράγοντες, όπως υπογραμμίστηκε, σύμφωνα με έρευνα των Pintrich & De Groot (1990), σχετίζονται θετικά με την ενεργοποίηση της γνωστικής λειτουργίας (cognitive engagement) και τη προώθηση της ακαδημαϊκής επίδοσης (performance) των μαθητών.

Ειδικότερα, η **αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy)** αναδεικνύεται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν το επίπεδο των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Από την άλλη πλευρά η **εσωτερική αξία του έργου (intrinsic task value)** εμφανίζεται ως η κινητήριος δύναμη για την α) **αυτορρύθμιση (self-regulation)** και τη β) **χρήση των γνωστικών στρατηγικών**, τα οποία δύο στοιχεία οδηγούν τους μαθητές σε καλές σχολικές επιδόσεις (Pintrich & De Groot, 1990).

Η **αξία του έργου (Task value)** αναφέρεται στην **προσωπική εκτίμηση** των μαθητών για τη **σημασία, το ενδιαφέρον και τη χρηστικότητα** του μαθησιακού αντικειμένου και του αντίστοιχου υλικού που προσφέρεται (Pintrich, Smith, Garcia,

& Mckeachie, 1993) και απαντά στην καίρια ερώτηση «**Ποια είναι η γνώμη μου για το μάθημα**» (Pintrich, Smith, Garcia, & Mckeachie, 1991). Όσο περισσότερο σημαντικό, ενδιαφέρον και χρηστικό κρίνει το μάθημα ο μαθητής, τόσο μεγαλύτερη είναι η γνωστική εμπλοκή και η προσπάθεια που καταβάλλει, για να το κατανοήσει και να το κατακτήσει. Και ο ίδιος μαθητής έχει και την τάση να **αυτορρυθμίζει** τη μάθησή του και να **επιμένει στην ολοκλήρωση** της σχολικής εργασίας του (Pintrich & De Groot, 1990).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) αναφέρεται στην **προσωπική κρίση και την προσδοκία** του μαθητή για την ικανότητά του να **αποδώσει** και να φέρει σε **πέρας επιτυχώς** μια σχολική εργασία (Pintrich, 1999). Η αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με το πώς ο μαθητής αξιολογεί το δυναμικό του και με τη εμπιστοσύνη του σε αυτό (Pintrich, Smith, Garcia, & Mckeachie, 1991). Οι μαθητές που θεωρούν τον εαυτό τους ικανό για την περάτωση μιας εργασίας, έχουν και την τάση να ενεργοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις γνωστικές δεξιότητες. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι αυτοί οι μαθητές είναι πιο πιθανό να **αυτορρυθμίζουν τη μάθησή** τους και κάνουν χρήση των **μεταγνωστικών τους λειτουργιών** και να επιμένουν συχνότερα να φέρουν σε πέρας ακόμα και μια δύσκολη ή όχι τόσο ενδιαφέρουσα σχολική εργασία (Pintrich & De Groot, 1990).

1. 2. 6 Επισκόπηση ερευνών σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση

Οι Tsou, Wang & Tzeng (2006) ανακάλυψαν ότι η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών είναι μια δημιουργική και αποτελεσματική μέθοδος για τη γλωσσική ανάπτυξη και η ένταξή της στο σχολικό πρόγραμμα, στο μάθημα της διδασκαλίας των Αγγλικών, ως ξένης γλώσσας, συντελεί στην καλλιέργεια των επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων (ομιλία, ανάγνωση, κατανόηση προφορικού λόγου και γραφή).

Διαπίστωσαν ότι με τη χρήση αυτής της μεθόδου οι μαθητές συγκράτησαν στη μνήμη τους περισσότερες λέξεις, φράσεις και προτάσεις, γεγονός που συντέλεσε σε καλύτερες επιδόσεις στη γλωσσική επάρκεια. Επίσης, η συνύπαρξη διαφορετικών αισθητηριακών ερεθισμάτων (χρώματα, εικόνες, μουσική, κινούμενα σχέδια) τους δραστηριοποίησε και κινητοποίησε τη δημιουργικότητά τους. Κατά τις συνεντεύξεις, οι μαθητές δήλωσαν ότι ωφελήθηκαν από τη δραστηριότητα της ψηφιακής αφήγησης, ένωσαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις γλωσσικές τους ικανότητες και χάρηκαν τη διαδικασία. Αλλά και η ίδια η εκπαιδευτικός που συμμετείχε επιβεβαίωσε την εντυπωσιακή συνεισφορά της μεθόδου στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών της στο μάθημα των Αγγλικών.

Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Yang & Wu (2012), η οποία παρατήρησε **σημαντική πρόοδο τόσο στις γλωσσικές επιδόσεις, όσο και την κριτική σκέψη και τα κίνητρα μάθησης -αξία ενασχόλησης με τη συγκεκριμένη εργασία, «Αξία του έργου» (Task Value) και «Αυτο-αποτελεσματικότητα» (Self-Efficacy)- των μαθητών που συμμετείχαν στις δραστηριότητες της ψηφιακής αφήγησης στο αντικείμενο των Αγγλικών, ως ξένης γλώσσας.**

Το πολυτροπικό ψηφιακό, τεχνολογικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η ανάγνωση και η γραφή, κατά την **ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling)**, υποστηρίζει τη μάθηση και εξασκεί τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών. Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί σύμφωνα με τους Yang & Wu (2012) μια **μετασχηματιστική (transformative)** παιδαγωγική στρατηγική, που προσφέρει το απαραίτητο κονστρουκτιβιστικό (constructivist) πλαίσιο, όπου η μαθησιακή διαδικασία αναζωογονείται και οι συμμετέχοντες κινητοποιούνται. Στο πλαίσιο αυτό, αναβαθμίζεται η σημασία της ανατροφοδότησης (feedback), προωθείται η συνεργασία, η ομαδική κατασκευή νοήματος και η δημιουργία προσωπικών αυθεντικών ιστοριών για ένα αληθινό ακροατήριο.

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό υπογράμμισαν, επίσης, τον σημαντικό παιδαγωγικό ρόλο της ψηφιακής αφήγησης.

Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός ανέφεραν ότι η ψηφιακή αφήγηση **ενίσχυσε την κατανόηση** του μαθησιακού περιεχομένου, την **επιθυμία για ανακάλυψη** και την **ικανότητα τους να σκέφτονται κριτικά**, παράγοντες κρίσιμοι για τη διδασκαλία και τη μάθηση τον 21^ο αιώνα.

Επίσης, οι Hwang, Shadieen, Hsu, Huang, Hsu & Lin (2014), στην έρευνά τους, σχετικά με την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης για την εκμάθηση των προφορικού λόγου στα αγγλικά, ως ξένης γλώσσας, κατέληξαν ότι η ενασχόληση των μαθητών με δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης έδωσε σημαντική ώθηση στα **κίνητρα μάθησης**, ενεργοποίησε τη **φαντασία και τη δημιουργικότητά** τους και παρείχε στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες να εξασκήσουν τις **επικοινωνιακές δεξιότητες** με τους συμμαθητές τους. Οι περισσότεροι μαθητές στην παραπάνω έρευνα εκδήλωσαν **θετικές συμπεριφορές και αποκόμισαν καλές εντυπώσεις** απέναντι στις μαθησιακές δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης. Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τους Hwang et al. (2014), όταν οι μαθητές δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες, επιλέγοντας τις κατάλληλες πληροφορίες, οργανώνοντάς τις και ενσωματώνοντας τις στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.

Η έρευνα δράσης που διεξήγαγε ο Tanrikulu (2020), με συμμετέχοντες (61) Τούρκους φοιτητές, ήταν, επίσης, διαφωτιστική, σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την ομαδοσυνεργατική ψηφιακή αφήγηση. Ειδικότερα, η **ποιοτική ανάλυση** των απόψεων των φοιτητών φανέρωσε τη γενική **θετική επίδραση** που θεωρούν ότι άσκησε η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών **στην παραγωγή γραπτού λόγου**, στη **μητρική τους γλώσσα**.

Σύμφωνα με τις καταγεγραμμένες και αποκωδικοποιημένες απόψεις των Τούρκων φοιτητών, η ψηφιακή αφήγηση επηρεάζει θετικά την οργάνωση και τη δομή του γραπτού αφηγηματικού τους λόγου. Για αυτό και ο Tanrikulu (2020), στην ποιοτική του ανάλυση, ορίζει την κατηγορία (code) «**Θετική επίδραση των εικόνων στη γραφή**», "Positive Effect of Imagery on Writing", για να αποδώσει τις απόψεις

της πλειοψηφίας των φοιτητών ότι η **αναπαραστατική δύναμη** των πολυμέσων της ψηφιακής αφήγησης έχει θετικό αντίκτυπο στη γραφή.

Η **οπτικοποίηση** που προσφέρουν οι εικόνες κάνουν πιο προσεκτικούς, αποτελεσματικούς και συνεπείς τους φοιτητές στη γραφή μιας ιστορίας. Ομοίως, οι Xu et al. (2011) έχουν υπογραμμίσει ότι η δημιουργία πολυμεσικών ψηφιακών ιστοριών βοηθούν τους μαθητές να δομήσουν ορθά την ιστορία τους, να συνειδητοποιήσουν τα λάθη και να αναδιατάξουν τις σκέψεις τους με λογικό τρόπο.

Η Hava (2019), στην έρευνά της με (60) Τούρκους φοιτητές παιδαγωγικού τμήματος, αφού μελέτησε την επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στα κίνητρα μάθησης και στον βαθμό ικανοποίησης τους στην εκμάθηση των Αγγλικών, ως ξένης γλώσσας, συμπέρανε ότι ο βαθμός αυτοπεποίθησης και τα επίπεδα κινήτρων μάθησης βελτιώθηκαν μετά τη διδακτική παρέμβαση. Τα τελικά ευρήματα αποκάλυψαν επίσης ότι, κατά τη διαδικασία της δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας, οι μαθητές ενδέχεται να βιώσουν νέες εμπειρίες και να αποκτήσουν νέες γλωσσικές και ψηφιακές δεξιότητες.

Οι φοιτητές δήλωσαν ότι η ψηφιακή αφήγηση ήταν μια ωραία, χαρούμενη, διασκεδαστική, χρήσιμη, διδακτική και γεμάτη νόημα δραστηριότητα. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε καμία αλλαγή στη στάση τους απέναντι στο μαθησιακό αντικείμενο των Αγγλικών, ως ξένης γλώσσας. Όλοι γνωρίζουμε ότι πρέπει να υπάρξει μια μακρά περίοδος εκπαίδευσης και επανάληψης των νέων μαθησιακών εμπειριών, για να αλλάξει κάποια παγιωμένη στάση των μαθητών (Hava, 2019).

Οι Batsila & Tsihouridis (2016) διεξήγαγαν έρευνα χρησιμοποιώντας ποσοτική και ποιοτική μέθοδο με 51 τυχαία επιλεγμένους μαθητές 13-14 χρονών και τους 3 εκπαιδευτικούς τους, σχετικά με τη χρήση του εργαλείου ψηφιακής αφήγησης "storyboard" στην αγγλική γλώσσα. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν η άποψη των συμμετεχόντων μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών για τη χρηστικότητα του

ψηφιακού εργαλείου και κατά πόσο το "storyboard" μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, στην αγγλική γλώσσα.

Οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ιστορία αξιοποιώντας το συγκεκριμένο εργαλείο, ως μέρος ενός ευρύτερου καλά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού σεναρίου. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων ήταν τέσσερα: 1. Τεστ που έλαβαν χώρα πριν και μετά τη συγγραφή των ψηφιακών ιστοριών, προκειμένου να ερευνηθούν οι δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου των συμμετεχόντων στα αγγλικά, 2. Ερωτηματολόγια στην 5βαθμη κλίμακα Likert, που συμπλήρωσαν όλοι οι μαθητές σχετικά με την άποψή τους για τη χρήση του storyboard, ως εργαλείο ψηφιακής αφήγησης, 3. Ημιδομημένες συνεντεύξεις των τριών καθηγητριών αγγλικών που συμμετείχαν και τέλος, 4. Οι σημειώσεις των ερευνητών κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

Η έρευνα διήρκησε περίπου 18 ώρες και απλώθηκε σε μια περίοδο δύο μηνών. Τα ποσοτικά δεδομένα, που προέκυψαν από τα γλωσσικά τεστ πριν και μετά και τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Τα αποτελέσματα από την αντιπαραβολή μεταξύ των pre & post-tests, αποκάλυψαν ότι η αξιοποίηση του storyboard ενίσχυσε και βελτίωσε τις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου στην αγγλική γλώσσα. Η ποιοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων των μαθητών, αλλά και των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, επίσης κατέληξαν στα ίδια συμπεράσματα. Το εργαλείο ψηφιακής αφήγησης "**storyboard**" αποδείχτηκε εύχρηστο, ελκυστικό, ευχάριστο, δημιουργικό, καινοτόμο και αποτελεσματικό μέσα στη σχολική τάξη, στο μάθημα των Αγγλικών, ως ξένης γλώσσας.

1. 3 Το εργαλείο Ψηφιακής Αφήγησης "Storybird"

1. 3. 1 Σχετικά με το "Storybird"

Το "storybird" ορίζεται από τους Batsila & Tsihouridis (2016), Herrera (2014) Olthouse & Miller (2012), Wertz (2014) και Giacomini (2015) ως ένα web 2.0 εργαλείο, για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης. Πρόκειται για μια πολυμεσική, διαδικτυακή πλατφόρμα ψηφιακής αφήγησης (Menezes, 2012; Rahimi & Yadollahi, 2017), έτσι σχεδιασμένη, ώστε να υποστηρίζει την ομαδοσυνεργατική μάθηση (Herrera, 2014). Το "storybird" είναι ένα πολύ απλό και συναρπαστικό εργαλείο αφήγησης που προσφέρει στους χρήστες έτοιμες ψηφιακές εικόνες υψηλής ποιότητας (Pop, 2012).

Σύμφωνα με τους Olthouse and Miller (2012), το "storybird" είναι μία διασκεδαστική, φιλική στον χρήστη, ιστοσελίδα για τη δημιουργία εικονογραφημένων βιβλίων. Μπορεί να αξιοποιηθεί στη σχολική τάξη ως μια καλή ευκαιρία εξάσκησης στη δημιουργική γραφή από το μαθητικό κοινό (Olthouse & Miller 2012; Giacomini, 2015). Οι μαθητές/-τριες μπορούν να δημιουργήσουν μυθιστορήματα, σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους, χρησιμοποιώντας τις εικόνες, τα χρώματα και τα γραφικά του προγράμματος. Μπορούν να συγγράψουν ένα βιβλίο, να κάνουν επικοδομητικά σχόλια στις εργασίες στους συμμαθητές τους, να βελτιώσουν, να αποθηκεύσουν, να δημοσιεύσουν και να εκτυπώσουν τις τελικές τους δημιουργίες. Το "storybird" παρέχει τη δυνατότητα για ομαδοσυνεργατικότητα, ανατροφοδότηση, επεξεργασία, διαμοιρασμό και κοινοποίηση των ψηφιακών ιστοριών (Olthouse & Miller 2012; Pop, 2012).

Το "storybird" είναι ένας εξαιρετικά ελκυστικός συνεργατικός ιστότοπος που προσφέρεται για για τρεις μορφές δραστηριοτήτων: τη δημιουργία, την ανάγνωση και την επικοινωνία ψηφιακών ιστοριών (Menezes, 2012). Προωθεί τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, τον γραμματισμό και την αυτοπεποίθηση των

μαθητών. Μπορεί να βοηθήσει και τους πιο απρόθυμους, ντροπαλούς, διστακτικούς και άτολμους συγγραφείς "να βγουν από το καβούκι τους" και να εκφραστούν ελεύθερα (Menezes, 2012; Pop, 2012).

Το "**storybird**" παρέχει δωρεάν στους μαθητές συλλογές καλλιτεχνικών ευφάνταστων εικόνων, οι οποίες αποτελούν πραγματικά έργα τέχνης. Και αυτό είναι το πιο ενδιαφέρον, ότι, δηλαδή, συνδυάζει μοναδικά τη γραφή με τη ζωγραφική, τη λογοτεχνία με την εικαστική τέχνη (Giacomini, 2015). Απλώς, οι μαθητές θα πρέπει να προσθέσουν τις λέξεις για να γράψουν ιστορίες. Μόλις επιλεγεί η κατάλληλη συλλογή εικόνων, οι μαθητές μπορούν να χτίσουν τη δική τους ιστορία (Wertz, 2014). Αυτή η διαδικασία επιτρέπει στους μαθητές να επικεντρωθούν περισσότερο στη γραφή, αντί να σχεδιάζουν εικόνες (Menezes, 2012).

Οι εικόνες που διαθέτει το πρόγραμμα είναι τόσο καλές που οι μαθητές εμπνέονται να γράψουν (Wertz, 2014), να προβληματιστούν και να αναπτύξουν την ανώτερη σκέψη. Η δυνατότητα δημοσίευσης και διαμοιρασμού τους ενθαρρύνει να επιμεληθούν τις ψηφιακές ιστορίες τους. Η δυνατότητα για αυτο-αξιολόγηση και αξιολόγηση από ομότιμους ωθεί σε αλληλεπίδραση. Η ανταλλαγή των ιστοριών τους κάνει να σχολιάσουν, να διαπραγματευτούν και να συζητήσουν (Menezes, 2012).

Οι μαθητές δείχνουν ενθουσιασμένοι και συμμετέχουν ουσιαστικά, όταν εργάζονται με το "**storybird**". Αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, παίρνουν στα σοβαρά τη δημιουργική τους αποστολή, αποκτούν αυτονομία, σιγουριά και ανακτούν τον έλεγχο της μαθησιακής τους εμπειρίας. Ουσιαστικά, ενισχύονται τα κίνητρα μάθησης τους, αυξάνονται το ενδιαφέρον και η αφοσίωσή τους (Pop, 2012; Giacomini, 2015).

Σύμφωνα με τον Pop (2012), αποδεικνύεται στην πράξη ότι οι εικόνες που προσφέρει το "**storybird**" όχι μόνο απεικονίζουν ιδέες (οπτικοποίηση ιδεών), αλλά

διευκολύνουν την έκφραση, την παραγωγή και την κατανόηση του γλωσσικού εργαλείου. Οι περισσότεροι μαθητές, κατά τη διαδικασία της δημιουργίας ιστοριών, αποκαλύπτουν ενδιαφέροντα πράγματα για τις προτιμήσεις και τις αντιπάθειές τους, ενισχύουν την κριτική σκέψη και δημιουργικότητα, που αποτελούν δεξιότητες (soft skills) δια βίου μάθησης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται διαμεσολαβητικός, ο οποίος γυρίζει τριγύρω για να δει αν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια με τον ιστότοπο. Ωστόσο, οι μαθητές είναι σε θέση να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον και δε βασίζονται αποκλειστικά στη βοήθειά του εκπαιδευτικού για την πρόοδο της γραφής τους (Giacomini, 2015).

Οι Dabbs (2011) και Nordin (2010), επίσης, θεωρούν ότι το "**storybird**" ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και είναι διασκεδαστικό για οποιαδήποτε ομάδα μαθητών. Με το "**storybird**", οι μαθητές βάζουν λόγια στις δημιουργικές τους ιδέες (Giacomini, 2015). Δίνει ζωή και φέρνει στο φως τις αφηρημένες σκέψεις των μαθητών (Dabbs, 2011), και τους βοηθά να «μάθουν αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία» (Nordin, 2010, σ. 4).

Δουλεύοντας με το "**storybird**", η **σχολική τάξη μετατρέπεται από δασκαλοκεντρική (teacher-centered)**, σε μαθητοκεντρική (class-based) και ο κάθε μαθητής συμμετέχει ενεργητικά: αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και αποκτά ατομική ευθύνη της δημιουργίας του (Menezes, 2012).

Το "**storybird**" είναι ένα είδος **γνωστικού ψηφιακού εργαλείου** που παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα να οικοδομήσει μόνος του τη γνώση. Μέσα από την προσωπική του έκφραση, την αναπαράσταση και την οργάνωση των ιδεών του και την επεξεργασία και τη διαχείριση των οπτικών εικόνων. Ο μαθητής κατασκευάζει ο ίδιος τη γνώση, αλλά και την παρουσιάζει στο ευρύτερο κοινό, μια διαδικασία απαιτητική από μόνη της (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010; Ράπτης, 2013).

Στο ταξίδι αυτό της συνεργατικής συγγραφής στον Η/Υ υπάρχουν όλα. Η διεξαγωγή συζητήσεων μεταξύ των συμμαθητών, η ανταλλαγή ιδεών, η διαπραγμάτευση νοημάτων, η άσκηση επικοινωνιακής αξιολόγησης και κριτικής, η ενεργοποίηση της πολυτροπικής-πολυαισθητηριακής σκέψης, η αντιμετώπιση των γλωσσικών και μαθησιακών αδυναμιών, η διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη μάθηση και η εφαρμογή του λειτουργικού και επικοινωνιακού χαρακτήρα της γλώσσας (Ράπτης, 2013).

Συμπερασματικά, το "**storybird**", συνδυάζει τέσσερα ακαταμάχητα πλεονεκτήματα: τον άρρηκτο **συνδυασμό εικόνας & λόγου**, την ενίσχυση της **δημιουργικότητας**, την προώθηση της **ομαδοσυνεργατικότητας** και τη δυνατότητα **δημοσίευσης και κοινοποίησης και διαμοιρασμού** των ψηφιακών δημιουργιών.

1. 3. 2 Επισκόπηση ερευνών σχετικά με το "[storybird](#)"

Σύμφωνα με την έρευνα δράσης των Yunus & Ishak (2018), η παρατήρηση μέσα στη σχολική τάξη και τα γραπτά πονήματα των μαθητών έδειξαν ότι το διαδικτυακό ψηφιακό εργαλείο "**storybird**" τους έδωσε κίνητρα και ερεθίσματα να εξελίξουν περισσότερο τις δεξιότητες συγγραφής στα αγγλικά, ως ξένη γλώσσα. Η έρευνα δράσης διήρκησε 20 ώρες και συμμετείχαν 40 μαθητές δημοτικού σχολείου.

Οι μαθητές ανέπτυξαν τη δημιουργική σκέψη, βίωσαν μεγαλύτερη χαρά κατά την άσκηση της γραφής και ένιωσαν περισσότερο ενθαρρυμένοι να ολοκληρώσουν τη γραπτή εργασία. Τους έδωσε ώθηση η συνεργασία με τους συμμαθητές τους και η δυνατότητα επιλογής από το πλούσιο ρεπερτόριο καλλιτεχνικών εικόνων που παρέχει το "**storybird**". Οι μαθητές ένιωσαν ενθουσιασμό με τη δημιουργική γραφή, αυτοπεποίθηση που δημιούργησαν κάτι δικό τους και εξέφρασαν τις ιδέες τους και υπερηφάνια που είχαν τη δυνατότητα να δημοσιεύσουν τις ιστορίες τους.

Η παραπάνω έρευνα κατέληξε ότι "**storybird**" είναι αποτελεσματικό εργαλείο στη βελτίωση της ικανότητας γραφής, εστιάζοντας στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης.

Οι Zakaria, Yunus, Nazri & Shah (2016) εφάρμοσαν μια ποιοτική έρευνα με ημι-δομημένες συνεντεύξεις -που αναλύθηκαν με θεματική κωδικοποίηση- σε συνδυασμό με παρατηρήσεις των ερευνητών, σε κοινό 15 μαθητών Β΄/θμιας Εκπαίδευσης με διαφορετικά επίπεδα γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Οι μαθητές κλήθηκαν να αφηγηθούν ιστορίες στα αγγλικά ως ξένη γλώσσα, αξιοποιώντας το "Storybird". Η όλη διαδικασία περιλάμβανε 3 φάσεις μικρής διάρκειας: 1. Εξοικείωση με το "storybird", 2. Ολοκλήρωση άσκησης παραγωγής γραπτού αφηγηματικού λόγου μικρής έκτασης με θέμα τη «φιλία» ατομικά και κατόπιν 3. συνεργατικά σε ομάδες. Τέλος οι μαθητές δημοσίευσαν τις γραπτές αφηγήσεις.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων αποκόμισε θετικές εμπειρίες χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο αφήγησης "**storybird**". Οι μαθητές δραστηριοποιήθηκαν, χρησιμοποιώντας ποικιλία από εικόνες και εκπονώντας εν τέλει μεγάλης έκτασης κείμενα. Έδειξαν προτίμηση στην ομαδική εργασία και στο μοίρασμα συναισθημάτων και σκέψεων μεταξύ των συμμαθητών τους. Και αυτό το μοίρασμα τους ώθησε να «κατεβάσουν» περισσότερες ιδέες και να χρησιμοποιήσουν το κατάλληλο λεξιλόγιο.

Στις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν, οι μαθητές δήλωσαν ότι το "**storybird**", ήταν απλό στη χρήση, διέθετε ωραίες εικόνες, τους βοήθησε να «γεννήσουν» και να επεξεργαστούν τις ιδέες τους, δεν τους δημιούργησε άγχος και γενικά τους βοήθησε να εκφραστούν καλύτερα και πιο ελεύθερα. Επίσης, οι συμμετέχοντες παραδέχτηκαν ότι το συγκεκριμένο ψηφιακό εργαλείο είναι εξαιρετικά βοηθητικό στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων συγγραφής.

Η έρευνα κατέληξε ότι το "**storybird**" είναι εξαιρετικό εργαλείο για να κινητοποιήσει τους μαθητές να γράψουν αφηγηματικά κείμενα, εισάγοντάς τους

στον ψηφιακό κόσμο αφήγησης ιστοριών, χρησιμοποιώντας ενδιαφέρουσες και όμορφες εικόνες.

Ο Herrera (2014) διεξήγαγε έρευνα δράσης, στην οποία συμμετείχαν δύο (2) ομάδες, δεκαπέντε (15) και δέκα (10) φοιτητών. Οι φοιτητές βρίσκονταν σε ένα παρόμοιο σχετικά καλό επίπεδο γνώσεων της αγγλικής γλώσσας, ως ξένης γλώσσας, αλλά με επιδόσεις κάτω του μετρίου στον γραπτό λόγο. Οι διδακτικές παρεμβάσεις έλαβαν χώρα σε δύο χρονικές περιόδους, Οκτωβρίου-Νοεμβρίου 2010 και Μαρτίου-Απριλίου 2011 και διήρκησαν συνολικά 8 εβδομάδες. Περιλάμβαναν σύγχρονη, face to face διδασκαλία 8 ωρών την εβδομάδα και ασύγχρονη online ενασχόληση 2-3 ωρών των φοιτητών με τις γραπτές εργασίες τους. Αντικείμενο της έρευνας ήταν η συνεργατική γραφή και δημιουργία ιστοριών με εργαλείο το "Storybird". Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να γράψουν διαδοχικά 3 ιστορίες.

Η διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης που ακολουθήθηκε ήταν ίδια για τη συνεργατική συγγραφή και των τριών ιστοριών. Αρχικά, στη σύγχρονη δια ζώσης διδασκαλία, οι φοιτητές, συζητούσαν και διαπραγματεύονταν στις ομάδες τους το θέμα της ιστορίας τους και επέλεγαν κάποιες εικόνες που ταίριαζαν. Στη συνέχεια, ασύγχρονα και εξ αποστάσεως, οι φοιτητές έγραφαν την ιστορία τους. Τέλος, επέστρεφαν στη σύγχρονη δια ζώσης διδασκαλία, προκειμένου να λάβουν ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, να επεξεργαστούν και βελτιώσουν τις ιστορίες τους, πριν τις δημοσιεύσουν τελικά στο "storybird".

Προκειμένου να διερευνηθούν τυχόν αλλαγές στις δεξιότητες συγγραφής των υποκειμένων χάρη στη διδακτική παρέμβαση με τη χρήση του "storybird", διενεργήθηκαν τεστ πριν τη διδακτική παρέμβαση και μετά από αυτήν. Ενώ προκειμένου να αναζητηθούν οι στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στη συνεργατική χρήση του "storybird", λήφθηκε υπόψη το ημερολόγιο με τις παρατηρήσεις-σημειώσεις του ερευνητή-εκπαιδευτικού και αξιοποιήθηκαν 2 ομάδες εστίασης-παρέμβασης, (focus groups 3-4 ατόμων), καθώς και η

συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες στο τέλος της όλης ερευνητικής διαδικασίας.

Στις ολιγομελείς ομάδες εστίασης-παρέμβασης (focus groups), επειδή ακριβώς οι συμμετέχοντες ήταν λίγοι, αισθάνονταν πιο άνετα να συζητήσουν ανοιχτά για την εμπειρία τους με το "storybird" και τη συνεργατική στρατηγική στη γραπτή αφήγηση ιστοριών. Εκεί είχαν την δυνατότητα να μοιραστούν συναισθήματα, σκέψεις και να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με την όλη διαδικασία, γεγονός που παρείχε πλούσιο υλικό πληροφοριών για τις στάσεις των συμμετεχόντων στον ερευνητή-εκπαιδευτικό.

Ο ερευνητής-εκπαιδευτικός ακολούθησε διαδικασίες ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων που βασίστηκαν στη «θεμελιωμένη θεωρία» (grounded theory approach). Τα δεδομένα συγκρίνονταν συνεχώς και συστηματικά. Αυτή η ποιοτική ανάλυση συνεπαγόταν ερμηνεία, κατανόηση, εξήγηση και δημιουργία θεωρίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσα από τα ερωτηματολόγια, το ημερολόγιο του ερευνητή και τις 2 focus groups, φανέρωσαν ότι το ψηφιακό εργαλείο "storybird", σε συνδυασμό με την ομαδοσυνεργατική πρακτική έδωσε πιο ισχυρά κίνητρα στους φοιτητές να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία και να παραγάγουν ποιοτικό συνεχή αφηγηματικό λόγο.

Οι φοιτητές ένιωσαν ελευθερία, αυτονομία και αυτοπεποίθηση, αξιολογώντας τους συμμαθητές τους ή τους ίδιους με τα δικά τους κριτήρια και λαμβάνοντας μόνοι τους αποφάσεις, ολοκληρώνοντας συνεργατικά τις ιστορίες τους. Συγκεντρώθηκαν στις εργασίες τους και παρακινήθηκαν να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό, γνωρίζοντας ότι τα κείμενα τους θα διαβαστούν και πιθανώς θα διορθωθούν από τους συμμαθητές τους, αλλά και θα δημοσιευτούν ελεύθερα στο διαδίκτυο. Απόλαυσαν την συνεργασία στις ομάδες και ένιωσαν πιο γεμάτοι από την εμπειρία.

Επίσης, δήλωσαν ότι γνώρισαν καλύτερα τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους στον γραπτό λόγο. Δηλαδή κέρδισαν σε αυτογνωσία και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Επιπροσθέτως, οι φοιτητές περιέγραψαν πώς η χρήση του "storybird" κινητοποίησε τη φαντασία τους και ενίσχυσε τη δημιουργικότητά τους, χάρη στην πληθώρα των όμορφων εικόνων που ερεθίζουν το πνεύμα και γεννούν ιδέες.

Τέλος, μειώθηκε το άγχος τους και δημιουργήθηκε ένα γενικό θετικό κλίμα απέναντι στον συνεχή γραπτό αφηγηματικό λόγο.

Επίσης, στην αντιπαραβολή των τεστ πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, παρατηρήθηκε πρόοδος στη χρήση πιο κατάλληλου λεξιλογίου και μεγαλύτερη προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν πιο πολύπλοκες και εκλεπτυσμένες γλωσσικές φόρμες. Διαπιστώθηκε μεγαλύτερη ευχέρεια λόγου, ακρίβεια, συνοχή στις ιδέες και τη σύνδεση των παραγράφων και των νοημάτων, σαφήνεια στην οργάνωση του λόγου και γενικά λιγότερα λάθη. Οι ίδιοι οι φοιτητές παραδέχτηκαν ότι η συνεργατική ενασχόληση με το "storybird" τους, η διαπραγμάτευση των νοημάτων μεταξύ τους και η αλληλοβοήθεια τους ώθησε να ανακαλύψουν νέες λέξεις και γλωσσικά φαινόμενα.

1. 4 Νεοελληνική Λογοτεχνία και Ψηφιακή Αφήγηση

1. 4. 1 Το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο

Σύμφωνα με το [«Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο»](#), τις σχετικές [«Οδηγίες διδασκαλίας για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία»](#), καθώς και το ισχύον [Πρόγραμμα Σπουδών](#), η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο έχει πολλαπλούς στόχους. Καταρχάς να δημιουργήσει, μορφωμένους, καλλιεργημένους και επαρκείς αναγνώστες. Ειδικότερα, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να είναι σε θέση να

ανταποκρίνονται προσωπικά στα λογοτεχνικά έργα, να τα ερμηνεύουν με κριτικό και δημιουργικό τρόπο και να συμμετέχουν συναισθηματικά κατά την ανάγνωσή τους. Τέλος, καλούνται να ανακαλύψουν και να **ασκήσουν τις εκφραστικές, επικοινωνιακές, συγγραφικές, δημιουργικές και καλλιτεχνικές δεξιότητές τους.**

Οι νεαροί αναγνώστες προσεγγίζουν κείμενα μιας παλαιότερης εποχής, αλλά και μιας εποχής που φτάνει σχεδόν ως τις μέρες μας. Αναλαμβάνουν τον ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο της νοηματοδότησης του λογοτεχνικού έργου (Καπλάνη & Κουντουρά, 2004; Γεωργίου, 2006). Ασκούνται στην κατανόηση, την ανάλυση και την ερμηνεία ενός πλήθους διαφορετικών λογοτεχνικών κειμένων και των πολιτισμικών αναπαραστάσεών τους και έτσι διευρύνουν την αναγνωστική εμπειρία τους και ενισχύουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Επιχειρούν ως μικροί κοινωνιολόγοι-ερευνητές να ανασυστήσουν το κοινωνικό-πολιτιστικό περιεχόμενο αναφοράς. Τέλος, μετατρέπονται σε συγγραφείς. Παράγουν προσωπικό λόγο, αξιοποιούν μαθησιακούς πόρους και εργαλεία και ασκούνται στην ψηφιακή αφήγηση.

Το προς ερμηνεία κείμενο εντάσσεται σε μια προσπάθεια του εκπαιδευτικού να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν γνήσια επιθυμία για λογοτεχνική ανάγνωση. Ακόμα και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θέτει τον εαυτό του σε κατάσταση διερεύνησης (Lebrun, 1997). Εντοπίζεται ένα κεντρικό ερώτημα «Πώς τελειώνει, άραγε το παραμύθι;» που θέτει ένα πρόβλημα προς επίλυση και έτσι ερεθίζεται η περιέργεια των μαθητών και ζωντανεύει το παιχνίδι στην τάξη. Το μάθημα της λογοτεχνίας συνδέεται με τη βιωμένη εμπειρία των μαθητών, την πλουτίζει, αλλά και κερδίζει από αυτήν (Φρυδάκη, 2003).

Η λογοτεχνία, σύμφωνα με παλιότερη θεώρηση, παρέχει πληροφορίες για την κοινωνία, οπότε αποτελεί μια σημαντική κοινωνική μαρτυρία (Hall, 1990). Ως διδακτικό αντικείμενο, με την παραπάνω οπτική, μπορεί να συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη και την αυτογνωσία του μαθητή. Επίσης, το λογοτεχνικό έργο μπορεί να ειπωθεί σαν μια πλασματική πραγματικότητα του δημιουργού του, και

σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση παύει να αποτελεί μίμηση του κόσμου της εμπειρίας και γίνεται έκφραση του εσωτερικού κόσμου του δημιουργού (Abrams, 2001). Τότε το κέρδος για τον αναγνώστη-μαθητή είναι η αναγνωστική απόλαυση, η ανιδιοτελής αισθητική συγκίνηση, η εκλέπτυνση της ευαισθησίας που μπορεί να οδηγήσει στη συγκινησιακή ταύτιση με την ψυχική ζωή και το αξιακό σύστημα του συγγραφέα. Αυτή η τελευταία θεώρηση ανέδειξε και τη δυνατότητα της λογοτεχνίας να συμβάλει στη διαμόρφωση ταυτότητας και την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης μέσω της πολιτισμικής μεταβίβασης. Η γλωσσολογική θεώρηση της λογοτεχνίας έδωσε έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων που ευνοούν την ικανότητα για αυτόνομη και κριτική ανάγνωση, μέσω κάποιων κωδίκων (Φρυδάκη, 2003). Σύμφωνα με τον όρο του Iser «Πράξη της ανάγνωσης» (1976), το κείμενο λαμβάνεται ως ανοιχτό σύστημα που βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με τον αναγνώστη και μιλά διαφορετικά στη συνείδηση του καθενός.

Το ζητούμενο από τη σχολική λογοτεχνία είναι γίνει η διαδικασία της λογοτεχνικής ανάγνωσης **προσωπική υπόθεση** του μαθητή, να ταυτιστεί με τις ιδιωτικές του αναγνώσεις, να μαθαίνει μέσα από αυτή, να κατανοεί κριτικά την πραγματικότητα, τον εαυτό του και τον «Άλλον» (Φρυδάκη, 2003).

Πόσο άραγε «μιλάνε» τα λογοτεχνικά κείμενα παλαιότερων ιστορικών περιόδων στον σημερινό μαθητή; Όταν η απόσταση ανάμεσα στον ορίζοντα εμπειριών του μαθητή-αναγνώστη και στο μελετώμενο κείμενο καθώς και το περικείμενό του, είναι αντικειμενικά μεγάλη; Το ζητούμενο είναι να ενθαρρύνουμε τον μαθητή να προσεγγίσει και να προσπαθήσει να κατανοήσει δεδομένα κοινωνικά, και πολιτισμικά, παλαιότερων εποχών που μπορεί στα μάτια του να φαντάζουν ένα άγνωστο και ίσως αδιάφορο παρελθόν (Πεσκετζή, 1999).

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση θεωρεί ότι η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου μιας παλαιότερης εποχής, στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων πολιτισμικού γραμματισμού των μικρών αναγνωστών. Πρόκειται για το σύνολο των δεξιοτήτων που επιτρέπουν την

κατανόηση και αποκρυπτογράφηση ποικίλων πολιτισμικών μορφών και αναπαραστάσεων και τη συσχέτισή τους με συγκεκριμένες κοινωνικές εμπειρίες, σχέσεις και πολιτισμικές αξίες. Το λογοτεχνικό κείμενο συνιστά σύνθετο πολιτισμικό - κοινωνικό κόμβο, με την έννοια ότι συναντώνται όλες οι διαφορετικές διαστάσεις και δυνάμεις της πολιτισμικής και κοινωνικής ζωής, προκειμένου να παραχθεί και να αποκωδικοποιηθεί το νόημα του (Πασχαλίδης, 1999).

Η αναγνωστική πράξη, σύμφωνα με την ερμηνευτική προσέγγιση, είναι μια πράξη **νοηματοδότησης εκ μέρους του μαθητή του κειμένου** μέσα από τον διάλογο που αναπτύσσεται μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, με τον οποίο το κείμενο συνομιλεί και διαλέγεται. Το κείμενο, κατά την επικοινωνιακή αντίληψη προσλαμβάνεται διαφορετικά από τον κάθε αναγνώστη, άρα είναι δεκτικό σε μια ερμηνευτική πολλαπλότητα. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σεναρίου μαθήματος, οι μαθητές επιχειρούν να διαλεχτούν αποτελεσματικά με το λαϊκό παραμύθι και να ανασυστήσουν τον κόσμο του με τρόπο ενεργητικό, μέσα από δραστηριότητες συνεργασίας, διερεύνησης, δημιουργικής γραφής, ψηφιακής αφήγησης και καλλιτεχνικής έκφρασης.

1. 4. 2 Το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο: Συνδυασμός Δημιουργικής Γραφής και Ψηφιακής Αφήγησης

Σύμφωνα με το [«Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο»](#), κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας προτείνονται **διαθεματικές-δημιουργικές εργασίες**, για τις οποίες οι μαθητές/-τριες καλούνται να εργαστούν **ομαδικά**. Επίσης, στις [«Οδηγίες διδασκαλίας για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία στο Ημερήσιο και Εσπερινό Γυμνάσιο»](#) υπογραμμίζεται η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να **«εμπλουτίζουν το υλικό των σχολικών εγχειριδίων με κείμενα και δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις γνωστικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/-**

τριών, προκειμένου να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σύμφωνα με τους σχετικούς παιδαγωγικούς στόχους».

Στη ίδια επίσημη πηγή, επισημαίνεται πως «σε όλες τις τάξεις οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάζουν και στην **παραγωγή λόγου** εκ μέρους των μαθητών-αναγνωστών για κάθε κείμενο» που εξετάζεται, εστιάζοντας στην «αναγνωστική ανταπόκριση» και στη «δημιουργική γραφή». Παράλληλα, τονίζονται οι δυνατότητες που προσφέρουν οι Ψηφιακές Τεχνολογίες στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, διευρύνοντας την ποικιλία των διαθέσιμων δραστηριοτήτων και διευκολύνοντας τη συνομιλία της λογοτεχνίας με τις άλλες τέχνες.

Σύμφωνα με τη Νικολαΐδου (2014), «Η τεχνολογία δεν είναι απλό άρτυμα ή δόλωμα της διδασκαλίας, αλλά ένα μέσο για την πρόσληψη του πολυτροπικού χαρακτήρα της λογοτεχνίας, ένα μέσο για διάβασμα και (δημιουργικό) γράψιμο, δηλαδή ένα μέσο *γραμματισμού*. Οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλλουν στην πολυαισθητηριακή και πολυεπίπεδη πρόσληψη του λογοτεχνικού έργου και την ανάδειξη της παιγνιώδους ορμής του μαθήματος της λογοτεχνίας. Μπορούν να αξιοποιηθούν έτσι, ώστε να αναδειχθούν συστατικά χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού κειμένου, τα οποία συχνά παραγνωρίζονται ή, ακόμα χειρότερα, αφαλατώνονται, όταν εξετάζονται με στενά φιλολογικό τρόπο» (Νικολαΐδου, 2014: σ. 147, 150-151).

Σχετικά με την έννοια και τη φιλοσοφία της **Δημιουργικής Γραφής**, υπογραμμίζεται στις [«Οδηγίες διδασκαλίας για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου, για το σχολικό έτος 2020-2021»](#) πως σκοπός της είναι να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες να απολαμβάνουν τη διαδικασία της συγγραφής, να καταπολεμήσουν την αυτολογοκριτική λογική και να απελευθερώσουν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την αυθορμητικότητά τους (Κατσίκη-Γκίβαλου & Πολίτης, 2013). Επίσης, αποστολή της δημιουργικής γραφής, είναι να απαλλάξει τους/τις μαθητές/-τριες κατά κάποιον τρόπο, από τον φόβο του

«σωστού και λάθους» και να τους απενοχοποιήσει (Κωτόπουλος & Παπαντωνάκης, 2011).

«Δημιουργική γραφή σημαίνει πάνω απ' όλα δημιουργικό σβήσιμο», διατυπώνει κατηγορηματικά ο Μίμης Σουλιώτης (2012, σ. 14). Δημιουργική γραφή προϋποθέτει καταρχάς την απελευθέρωση της φαντασίας και συνδέεται με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Νικολαΐδου, 2016; Κιοσσές, 2018). Ενώ, η δημιουργικότητα είναι συνυφασμένη με την «αποκλίνουσα σκέψη» (Νικολακοπούλου, 2014).

Μία από τις καινοτομίες των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, σύμφωνα με τον Σουλιώτη (2012, σ. 14) είναι ότι «στις βασικές δεξιότητες του λογοτεχνικού γραμματισμού έχει συμπεριληφθεί και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές (δημιουργική γραφή), οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν, με άμεσο τρόπο, και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και γενικά της καλλιτεχνικής έκφρασης ως τρόπου με τον οποίο τα άτομα (οι δημιουργοί) δεν "περιγράφουν" απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το ανα-δημιουργούν»

«Οι συγγραφικές πρακτικές της δημιουργικής γραφής έρχονται να εμπλουτίσουν την φιλολογική προσοικείωση του λογοτεχνήματος. Με την δημιουργική γραφή η πρόσληψη της λογοτεχνίας από αποκλειστικά παθητική γίνεται και ενεργητική. Με άλλα λόγια, η δημιουργική γραφή ανοίγει δρόμο σε μαθητές και μαθήτριες να συνθέσουν τις εμπειρίες ζωής με τις γνώσεις που αποκτούν στην εκπαίδευση» (Σουλιώτης, 2012, σ. 14).

Εισάγονται, βαθμιαία και ως ένα βαθμό εξοικειώνονται, με **συγγραφικές πρακτικές (δημιουργική γραφή)**, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και της καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Από την άλλη, δημιουργική γραφή δε σημαίνει ότι όλοι μαθητές πρέπει υποχρεωτικά να ασκηθούν στο γράψιμο. Μπορούν να επιλέξουν να καλλιεργήσουν μια άλλη δραστηριότητα του λογοτεχνικού γραμματισμού που έρχεται ως παραπλήρωμα της δημιουργικής γραφής, όπως: φωναχτή ανάγνωση και κριτική ακρόαση, εικονογράφηση και μουσική πλαισίωση, κίνηση και δραματοποίηση (Σουλιώτης, 2012).

Η **άσκηση δημιουργικής γραφής** που επιλέχτηκε να αξιοποιηθεί με τη **διδασκτική μέθοδο της Ψηφιακής Αφήγησης** είναι η συνέχιση του τέλους του λαϊκού παραμυθιού, το οποίο έχει αφαιρεθεί από το πρωτότυπο κείμενο στη πιο κρίσιμη στιγμή, σύμφωνα με τη διδάσκουσα-ερευνήτρια. Η συγκεκριμένη απλή άσκηση προτείνεται από πλήθος ερευνητών, συγγραφέων και φιλόλογων (Φρυδάκη, 2003; Καρακίτσιος, 2013; Γρόσδος, 2014; Νικολακοπούλου, 2014; Νικολαΐδου, 2016; Κιοσσές, 2018).

Οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου καλούνται, λοιπόν, στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας να αναπαραγάγουν τον μαγικό κόσμο του λαϊκού παραμυθιού, όπως τον διδάχτηκαν σε προηγούμενο μάθημα. Με ποιον τρόπο; Γράφοντας οι ίδιοι τη συνέχεια του λαϊκού παραμυθιού που λείπει, **δημιουργώντας ψηφιακές ιστορίες με το διαδικτυακό εργαλείο ψηφιακής αφήγησης, “Storybird”**.

Όταν οι μαθητές δημιουργούν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις, στην ουσία, «εξιστορούν ένα αξιοσημείωτο συμβάν του παρελθόντος με ορισμένη σειρά των περιστατικών που το στοιχειοθετούν». Πρόκειται για «αξιοσημείωτο» συμβάν «που ελκύει το ενδιαφέρον επειδή είναι απροσδόκητο ή, αλλιώς, επειδή η σημασία του ξεφεύγει από τα συνηθισμένα ή τα παραβιάζει». Αναφέρεται στο «παρελθόν» γιατί «μεταφερόμαστε από το παρόν στο παρελθόν». Με τη φράση «με ορισμένη σειρά» επισημαίνεται ότι «οι αφηγηματικές φράσεις είναι τέτοιες ώστε, αν αλλάξουμε την σειρά τους, θα διαφοροποιηθεί και το νόημα» (Σουλιώτης, 2012, σ. 19).

Τα κίνητρα που ωθούν τους μαθητές που ασκούνται στη δημιουργική γραφή, χρησιμοποιώντας τα αλληλεπιδραστικά πολυμέσα των ψηφιακών τεχνολογιών, είναι πολύ ισχυρά. Εργάζονται αυτόνομα, ισότιμα και με αυτοπεποίθηση. Η συνεργατική δημιουργική συγγραφή μιας ψηφιακής ιστορίας τους ωθεί να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να εκφραστούν δημιουργικά και να επιστρατεύσουν τη φαντασία τους. Οι μαθητές ακολουθούν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους, καλλιεργούν ο καθένας το ταλέντο του, τη γραφή, την οπτικοποίηση, την ανάγνωση, την οργάνωση, τις κιναισθητικές δεξιότητες. Επίσης, εργάζονται προσηλωμένοι στον τελικό στόχο, που είναι η κοινοποίηση και η δημοσίευση του έργου τους.

Και εφόσον πρόκειται για δημιουργική συγγραφή, για έναν παραπάνω λόγο οι μαθητές επιδιώκουν την καλλιτεχνική έκφραση, την πρωτοτυπία, την αισθητική, την έμπνευση και την ελεύθερη εκτόνωση των βιωμάτων και συναισθημάτων τους. Η **δραστηριότητα της γραφής στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές** γίνεται πιο απλή, πιο φυσική, πιο αποτελεσματική και πιο παιγνιώδης διαδικασία. Η σχολική τάξη με την ενσωμάτωση των Ψηφιακών Τεχνολογιών μετατρέπεται σε ένα εμπνευσμένο, αφοσιωμένο και δημιουργικό, καλλιτεχνικό εργαστήριο (Ράπτης, 2013).

1. 5. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός

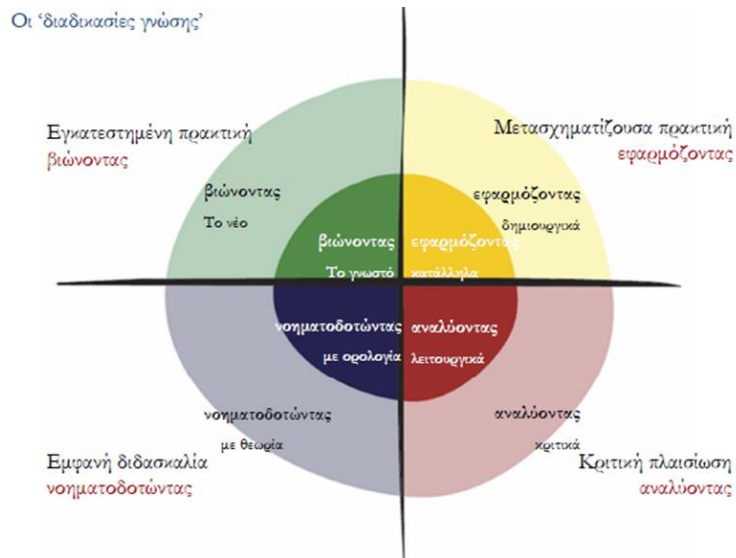
1. 5. 1 Μάθηση μέσω σχεδιασμού-Νέα Μάθηση

Όσον αφορά στον σχεδιασμό και στη δομή του μαθήματος, οργανώθηκε σε φάσεις ακολουθώντας τις αρχές της «Μάθησης μέσω σχεδιασμού-Νέα Μάθηση» (Καλαντζή, 2005; Kalantzis & Core, 2013). Μερικές από αυτές τις αρχές είναι οι εξής: α) για να επιτευχθεί η μάθηση, η **μετάβαση από το γνωστό στο άγνωστο** θα πρέπει να είναι ομαλή και να ξεκινά από το οικείο και ασφαλές, β) τόσο οι μαθησιακές επιλογές όσο και οι στόχοι πρέπει να είναι σαφείς, η πορεία προς την επίτευξη αυτών καλά μελετημένα και η αξιολόγηση των μαθητών να γίνεται συστηματικά, γ)

κάθε παιδί έχει διαφορετικές ανάγκες, εμπειρίες και πολλαπλούς τρόπους μάθησης (εξατομικευμένη μάθηση). Η διδασκαλία χρειάζεται να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί την πολυμορφία των μαθητών, δ) είναι ανάγκη οι μαθητές να εξοικειωθούν με ποικίλα μέσα επικοινωνίας και πληροφόρησης, καθώς και με τη δημιουργία νοήματος σε πολυτροπικά περιβάλλοντα.

Απαραίτητο εργαλείο της «**Μάθησης μέσω σχεδιασμού**» είναι οι **γνωσιακές διαδικασίες**. Οι γνωσιακές διαδικασίες αποτελούν είδη δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται σε ξεχωριστούς γνωστικούς τρόπους παραγωγής και οικοδόμησης της γνώσης και της μάθησης. Δηλαδή, «οι γνωσιακές διαδικασίες μας συμβαίνουν ενώ μαθαίνουμε» (Παπανικολάου, Γουλή & Μακρή, 2014, σ. 10). Για να καταστρώσουμε ένα εκπαιδευτικό σενάριο, πρέπει να συνδέσουμε κάθε γνωσιακή διαδικασία με τις διαφορετικές δραστηριότητες ρητά και ξεκάθαρα, με συνέπεια και συνέχεια και σχεδιάζοντας και αναπτύσσοντας το κατάλληλο πλήθος και εύρος των δραστηριοτήτων για τους μαθητές και τους παιδαγωγικούς μας στόχους (Παπανικολάου, Γουλή & Μακρή, 2014).

Η διάκριση των γνωσιακών διαδικασιών φαίνεται στο σχήμα 2 παρακάτω και είναι οι εξής: **Βιώνοντας, Νοηματοδοτώντας, Αναλύοντας και Εφαρμόζοντας**.



Σχήμα 2. Οι διαδικασίες της γνώσης (Knowledge processes)

Ολόκληρη, σχεδόν, η παραπάνω κυκλική διαδικασία εφαρμόζεται στο διδακτικό σενάριο της παρούσας έρευνας ξεκινώντας από το «Βιώνοντας το γνωστό» για να καταλήξει στο «Εφαρμόζοντας δημιουργικά». Πιο αναλυτικά, αρχικά γίνεται μια εισαγωγή στο θέμα του μαθήματος μέσω ενός βίντεο, με σκοπό οι μαθητές/-τριες να ανακαλέσουν πρότερες γνώσεις και εμπειρίες και να κινητοποιηθεί έτσι το ενδιαφέρον τους (**Βιώνοντας το γνωστό**). Με το αίσθημα της ασφάλειας που έχουν αποκομίσει από την προηγούμενη δραστηριότητα θα περάσουν ομαλότερα σε μια νέα και άγνωστη για αυτούς περιοχή. Οι μαθητές/-τριες, μεταβαίνουν, λοιπόν, στην επόμενη γνωσιακή διαδικασία, όπου έρχονται σε επαφή με το καινούριο κείμενο (**Βιώνοντας το νέο**). Εν συνεχεία, εμβαθύνουν και αναλύουν περαιτέρω το νέο κείμενο (**Αναλύοντας λειτουργικά**). Στις επόμενες γνωσιακές διαδικασίες, εφαρμόζουν ό,τι έμαθαν δημιουργώντας τη δική τους τέλος (**Εφαρμόζοντας κατάλληλα-Εφαρμόζοντας δημιουργικά**). Έτσι, κλείνει ομαλά και δημιουργικά ένας ολόκληρος κύκλος της «Νέας Μάθησης».

1. 5. 2 Τύποι δραστηριοτήτων

Κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, προχωρώντας σε μια πιο λεπτομερή επιλογή των δραστηριοτήτων, προέκυψε η διάκρισή τους σύμφωνα με την ταξινόμια της Laurillard (2012), σύμφωνα με την οποία διακρίνονται έξι (6) βασικές κατηγορίες διαφορετικών δραστηριοτήτων. Εφαρμόζονται, έτσι, δραστηριότητες, αφομοίωσης, συνεργασίας, συζήτησης και έρευνας, πρακτικές και παραγωγικές, δραστηριότητες.

Στο σενάριο της διδακτικής παρέμβασης της παρούσας έρευνας, οι μαθητές/-τριες παρατηρούν και αξιολογούν το υλικό που τους προσφέρεται και υλοποιούν **πρακτικές εργασίες και εργασίες αφομοίωσης**. Καταγίνονται με εργασίες **συζήτησης και έρευνας**, με σκοπό να διερευνήσουν και να αναλύσουν το νέο υλικό. Ενασχολούνται με **συνεργατικές και παραγωγικές δραστηριότητες** με βασικό γνώμονα την εφαρμογή της νέας γνώσης και τέλος τη δημιουργική προσωπική έκφραση, παράγοντας ένα πρωτότυπο πολυτροπικό κείμενο.

2. ΕΡΕΥΝΑ

2. 1 Μεθοδολογία Έρευνας

2. 1. 1 Σκοπός και στόχοι έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αναζήτηση ενός **πιο ελκυστικού και αποτελεσματικού τρόπου διδασκαλίας** μέσα στη σχολική τάξη. Ενός τρόπου που να ενσωματώνει επικοινωνιακά **τις ψηφιακές τεχνολογίες και τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθοδολογίες** και να επιτυγχάνει την **ενεργή εμπλοκή** των μαθητών στη μάθηση, τη διαπραγμάτευση και τη συνοικοδόμηση του νοήματος από τους ίδιους.

Ειδικότερα, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στα **αποτελέσματα** που προκύπτουν από τη χρήση της **Ψηφιακής Αφήγησης** στο μάθημα της **Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην τάξη της Α΄ Γυμνασίου**, ακολουθώντας το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα.

Ο πρώτος στόχος αυτής της εργασίας είναι να διερευνηθεί, στο μάθημα της **Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην τάξη της Α΄ Γυμνασίου**, ο ρόλος της **χρήσης, διάζωσης μέσα στην σχολική τάξη, της Ψηφιακής Αφήγησης στην ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση (Motivation Strategies for Learning)**.

Όπως σημειώθηκε, ανωτέρω, στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας, η ενασχόληση των μαθητών/-τριών με δραστηριότητες **Ψηφιακής Αφήγησης** προωθεί τις **δεξιότητες γραφής**, σύμφωνα με τις πολυάριθμες έρευνες που αναφέρθηκαν. Η **εξάσκηση στην παραγωγή ποιοτικού γραπτού λόγου** αποτελεί αναπόσπαστο και πρωταρχικό στάδιο της **ψηφιακής αφήγησης**.

Ως εκ τούτου, ο δεύτερος και ο τρίτος στόχος αυτής της εργασίας είναι να διερευνηθούν οι εντυπώσεις των μαθητών/-τριών σχετικά με την επίδραση χρήσης της ψηφιακής αφήγησης στην παραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου, καθώς και ο αντίκτυπος της παραπάνω μεθόδου στην παραγωγή ποιοτικού γραπτού αφηγηματικού λόγου και στην κατανόηση του μαθησιακού περιεχομένου από τους/τις μαθητές/-τριες, όπως περιγράφεται από τον αντίστοιχο γνωστικό στόχο.

2. 1. 2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα παραπάνω, **ερευνητικά ερωτήματα** της παρούσας έρευνας είναι:

- (1) «Αν και κατά πόσο η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής (Collaborative) Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling) μπορεί να ενεργοποιήσει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών/-τριών στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;»,
- (2) «Ποιες είναι οι εντυπώσεις των μαθητών/-τριών για τη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου ψηφιακής αφήγησης "[storybird](#)", κατά τη δημιουργία ψηφιακών παραμυθιών ομαδοσυνεργατικά;» και
- (3) «Αν και κατά πόσο η χρήση Ομαδοσυνεργατικής Ψηφιακής Αφήγησης συντελεί στην παραγωγή ποιοτικού γραπτού αφηγηματικού λόγου και στην κατανόηση του μαθησιακού περιεχομένου από τους μαθητές/-τριες;».

2. 1. 3 Πλαίσιο έρευνας

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος οι μαθητές/-τριες (23 συμμετέχοντες/ουσες) ενός ολόκληρου τμήματος της **A' τάξης γυμνασίου του 2ου Ημερήσιου Γυμνασίου Νέας Μάκρης**. Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε εντός του σχολικού ωραρίου, διήρκησε συνολικά 6 σχολικές διδακτικές ώρες και αφορούσε στο μάθημα της **Νεοελληνικής Λογοτεχνίας**. Η όλη διαδικασία έλαβε χώρα, κατόπιν συνεννόησης με τις συναδέλφους (Φιλολόγους και Πληροφορικό) και ενημέρωσης και εκχώρησης γραπτής συναίνεσης εκ μέρους των γονέων/κηδεμόνων των συμμετεχόντων μαθητών/-τριών ([Παράρτημα 3](#)).

Η διδακτική παρέμβαση που έγινε **διά ζώσης**, τηρουμένων όλων των προβλεπόμενων μέτρων κατά του κορωνοϊού, πραγματοποιήθηκε μέσα στις τρεις εβδομάδες, που ακολούθησαν τις σχολικές διακοπές του Πάσχα. Την Πέμπτη, 13/5 υλοποιήθηκε η **1η φάση (1ο τρίωρο)**, κατά την 2η, την 3η και την 6η διδακτική ώρα. Την Πέμπτη 20/5, υλοποιήθηκε η **2η φάση (2ο τρίωρο)**, κατά την 2η, την 3η και μέρος της 6ης διδακτικής ώρας. Επειδή, όμως, κάποιες ομάδες δεν κατόρθωσαν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο των δύο σχολικών διδακτικών ωρών (2η & 3η διδακτική ώρα), τους δόθηκε παράταση από τη διδάσκουσα-ερευνήτρια, ώστε να τις ολοκληρώσουν στο σπίτι τους, μέσα στο σαββατοκύριακο. Έτσι, οι παρουσιάσεις των εργασιών που αναμενόταν να πραγματοποιηθούν την ίδια μέρα, έλαβαν χώρα, μια εβδομάδα μετά, δηλαδή, την επόμενη Πέμπτη, 27/5, στο τέλος της 6ης διδακτικής ώρας.

Οι συμμετέχοντες, **είχαν ενημερωθεί** μερικές μέρες πριν την διεξαγωγή της **1ης φάσης** της διδακτικής παρέμβασης, από τη διδάσκουσα-ερευνήτρια, για τον σκοπό της έρευνας και το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης και είχαν δείξει, ήδη, εκ των προτέρων, τον ενθουσιασμό και την ανυπομονησία τους, που δε θα έκαναν άλλο ένα "τυπικό και παραδοσιακό μάθημα Λογοτεχνίας". Επίσης, πριν τη διεξαγωγή της 2ης φάσης της διδακτικής παρέμβασης, είχαν αποσταλεί στο [e-class](#) των μαθητών/-τριών οι οδηγίες ([Παράρτημα 5](#)) για την εγγραφή στο on line

ψηφιακό λογισμικό [storybird](#). Επιπλέον, είχαν ενημερωθεί ρητά ότι έπρεπε όλοι/όλες οι μαθητές/-τριες να έχουν κάνει, απαραίτητως, εγγραφή στο συγκεκριμένο λογισμικό, πριν τη διεξαγωγή της 2ης φάσης, έχοντας σημειώσει το όνομα και τον κωδικό χρήστη.

Οι μαθητές/-τριες διέθεταν **τις βασικές δεξιότητες χρήσης Η/Υ** και είχαν ήδη μια σχετική εμπειρία από την αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών, στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων. Επίσης, είχαν προηγουμένως εργαστεί **ομαδοσυνεργατικά** μέσα στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, είχαν ασκηθεί στο πρόγραμμα επεξεργαστή κειμένου, γνώριζαν να πλοηγούνται στο διαδίκτυο, αναζητώντας πληροφορίες σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες και να χρησιμοποιούν συγκεκριμένα λογισμικά (Word και Power Point), καθώς και να παρουσιάζουν τις εργασίες τους με κάποιο βασικό λογισμικό παρουσίασης.

Η όλη διαδικασία πραγματοποιήθηκε,

- κατά την **1η φάση & 2η φάση (1ο τρίωρο)**, στην κανονική τάξη του **τμήματος**, όπου υπάρχει βιντεοπροβολέας με δυνατότητα σύνδεσης σε Υ/Η, καθώς και δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο, όπου χρησιμοποιήθηκε προσωπικός φορητός Υ/Η της διδάσκουσας-ερευνήτριας.
- κατά την **3η φάση (2ο δίωρο)**, στο **ειδικά διαμορφωμένο εργαστήριο πληροφορικής**, που διέθετε έντεκα (11) λειτουργικούς Η/Υ με πρόσβαση στο διαδίκτυο. Επίσης, χρειάστηκε προηγούμενη συνεννόηση και προγραμματισμός με τις δύο (2) καθηγήτριες πληροφορικής του σχολείου, προκειμένου να οριστούν δύο (2) συνεχόμενες ώρες, κατά τις οποίες θα μπορούσε, απρόσκοπτα, να αξιοποιηθεί το εργαστήριο από την διδάσκουσα-ερευνήτρια για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, το οποίο, ομολογώ, δεν έγινε τόσο εύκολα.
- Τέλος, η **3η και τελευταία διδακτική ώρα της 2ης φάσης** πραγματοποιήθηκε πάλι πίσω στην **κανονική τάξη του τμήματος**, όπου, όπως προαναφέρθηκε, υπήρχε ο απαραίτητος τεχνικός εξοπλισμός για την παρουσίαση των εργασιών των μαθητών/-τριών στην ολομέλεια.

2. 1. 4 Είδος/μέθοδος έρευνας

Η μέθοδος, ή καλύτερα η «**προσέγγιση**» (Bell, 2001, σ. 30) που εφαρμόστηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η **έρευνα δράσης (action research)**. Η έρευνα δράσης αποσκοπεί στην βαθύτερη κατανόηση και βελτίωση της παιδαγωγικής πρακτικής, δίνοντας έμφαση στη λύση ενός προβλήματος (Bell, 2001). Κατά την προσέγγιση αυτή, ουσιαστικά, επιχειρείται τροποποίηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ενώ, παράλληλα, επιδιώκεται η διαχείριση της διαδικασίας υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης, σε όλη τη διάρκειά της (Kemmis & McTaggart, 1992), προκειμένου να αξιολογηθεί η καταλληλότητα της.

Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994, σ. 226), η έρευνα δράσης είναι κατάλληλη όταν «απαιτείται συγκεκριμένη γνώση για ένα ειδικό πρόβλημα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, ή όταν εγκαινιάζεται μια νέα προσέγγιση σε ένα υπάρχον σύστημα». Δηλαδή αυτός ο τρόπος έρευνας έχει πολύ συγκεκριμένο στόχο. Την αξιοποίηση της συγκεκριμένης γνώσης για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος και «όχι τη γενίκευση και εφαρμογή των ευρημάτων της σε όμοιες περιπτώσεις» (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 26).

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, επιλέγεται το πρότυπο του επαγγελματία-ερευνητή και ειδικότερα, στην περίπτωσή μας, του **διδάσκοντα-ερευνητή**, ο οποίος εντοπίζει το πρόβλημα στην πράξη και αναγνωρίζει τόσο την αξία να διερευνηθεί, όσο και τον τρόπο αντιμετώπισής του (Bell, 2001). Ο διδάσκων-ερευνητής, λοιπόν, κατά την έρευνα δράσης, έχει τον ρόλο του παρατηρητή που συλλέγει δεδομένα, βάσει των οποίων αναστοχάζεται και αναπροσαρμόζει ανάλογα τη διδακτική πρακτική (Norton, 2009).

Ο διδάσκων-ερευνητής πραγματοποιεί το ερευνητικό του πρόγραμμα στον πραγματικό χώρο εργασίας, «εν ώρα εργασίας». Στη συνέχεια μελετά και αξιολογεί τα αποτελέσματα της δράσης του. Για αυτόν τον λόγο, η έρευνα δράσης θεωρείται συμμετοχική και αυτο-αξιολογική (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Συνδυάζει δράση και

αναστοχασμό, θεωρία και πράξη και αναζητά πρακτικές λύσεις (Reason and Bradbury, 2006).

Το βασικό μοντέλο της έρευνας δράσης, το οποίο ακολουθείται στην παρούσα έρευνας δράσης περιλαμβάνει **τέσσερα στάδια**: α) τον προσδιορισμό μιας περιοχής εστίασης, β) τη συλλογή δεδομένων, γ) την ανάλυση και την ερμηνεία τους και δ) την ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης (Mills, 2007).

Η ερευνητική περιοχή στην οποία εστιάζει η παρούσα έρευνα είναι το σχολικό μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ειδικότερα, ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα η επίτευξη των εξής δύο (2) στόχων που επισημαίνονται από το Υπουργείο Παιδείας στο εγχειρίδιο [«Οδηγίες διδασκαλίας για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου, για το σχολικό έτος 2020-2021»](#): α) η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σχέσης των μαθητών/-τριών με τα κείμενα και β) η καλλιέργεια μίας ποικιλίας αναγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο μιας αναγνωστικής ομάδας.

Με γνώμονα τους παραπάνω στόχους, τονίζεται από το Υπουργείο Παιδείας πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάζουν στην **αξιοποίηση των ΤΠΕ**, αλλά και στην **παραγωγή λόγου** εκ μέρους των μαθητών-αναγνωστών. Μια δραστηριότητα παραγωγής λόγου, σύμφωνα με τις παραπάνω επίσημες οδηγίες, που απορρέει από το λογοτεχνικό κείμενο που διαβάζουν οι μαθητές/-τριες είναι η **άσκηση στη Δημιουργική γραφή**.

Εντούτοις, η καθημερινή πραγματικότητα στις σχολικές τάξεις παρουσιάζεται διαφορετική.

Λίγη βαρύτητα δίνεται μέσα στη σχολική καθημερινότητα, όσον αφορά στο μάθημα της Λογοτεχνίας, τόσο στην αξιοποίηση των ΤΠΕ, όσο και στις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου από τους/τις μαθητές/-τριες και ακόμα λιγότερη στη δημιουργική γραφή. Ο λόγος για αυτό το γεγονός, όπως ακούγεται

συχνά από τα χείλια των εκπαιδευτικών, είναι κυρίως ο άτεγκτος «πανδαμάτωρ» χρόνος και βέβαια η χρησιμοθηρική και βαθμοθηρική αντιμετώπιση των σχολικών γνώσεων και η προσήλωση στις τελικές γραπτές εξετάσεις.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές συχνά **δε δείχνουν ουσιαστικό ενδιαφέρον και δε συμμετέχουν ενεργά** στη διαδικασία της μάθησης (Χατζηγεωργίου, 2004). Επίσης, βρίσκουν την άσκηση στον γραπτό λόγο δύσκολη, αλλά και βαρετή δραστηριότητα, γεγονός που δεν τους δίνει κίνητρα να εμπλακούν στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ως αποτέλεσμα, τα κείμενά τους παρουσιάζουν ελλιπές περιεχόμενο, αδυναμία στη δομή, στη σύνταξη και τη γραμματική και φτωχό λεξιλόγιο (Harmer, 2004).

Ως εκ τούτου, επιχειρήθηκε από τη διδάσκουσα-ερευνήτρια να δοκιμάσει κάτι καινοτόμο και πρωτότυπο, αλλάζοντας άρδην το σκηνικό διδασκαλίας και μάθησης. Η ιδέα είναι απλή στην ουσία της. Να αναπλαισιωθεί η παραγωγή γραπτού λόγου που τόσο ταλαιπωρεί και καταπιέζει τους/τις μαθητές/-τριες, συνδυάζοντας τη δημιουργική γραφή με τις ψηφιακές τεχνολογίες, και ειδικότερα με τη διδακτική στρατηγική της «ψηφιακής αφήγησης». Ποια θα ήταν τα αποτελέσματα από αυτό το «πάντρεμα»;

Στον **σχεδιασμό και την αποτίμηση της έρευνας** συνεργάστηκαν από κοινού η επιβλέπουσα καθηγήτρια του μεταπτυχιακού προγράμματος "Ψηφιακές Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση" και η μόνιμη καθηγήτρια φιλόλογος του συγκεκριμένου τμήματος της Α' τάξης του 2ου ημερήσιου Γυμνασίου Νέας Μάκρης, που θα συμμετείχε στην έρευνα. Ενώ η **υλοποίηση της έρευνας** πραγματοποιήθηκε από τη διδάσκουσα, η οποία ανέλαβε, έτσι, και τον ρόλο της ερευνήτριας.

2. 2 Οργάνωση Έρευνας

2. 2. 1 Διδακτική παρέμβαση

Το σενάριο της διδακτικής παρέμβασης αποσκοπεί: 1) στη **γνωριμία** των μαθητών με το λογοτεχνικό είδος του λαϊκού αφηγήματος-παραμυθίου), 2) **στην αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών** της μορφής και του περιεχομένου των λαϊκών παραμυθιών και 3) **στην κατανόηση των αξιών** που αυτά προβάλλουν (Βιβλίο Εκπαιδευτικού Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου, ΙΕΠ).

Επιπλέον, το παρόν σενάριο στοχεύει: 4) στην καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής στους μαθητές και 5) στην παραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου, που να διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά της αφήγησης του λαϊκού παραμυθίου-περιεχόμενο, δομή και οργάνωση, ύφος και γλώσσα ([Οδηγίες διδασκαλίας για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου, για το σχολικό έτος 2020-2021](#),

Με πυξίδα τους παραπάνω στόχους, αρχικά, οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή με ένα σημαντικό λαϊκό παραμύθι και το επεξεργάζονται ερμηνευτικά και στη συνέχεια, καλούνται να συνθέσουν την εικονογραφημένη έκδοση του τέλους του παραμυθίου, που σκόπιμα έχει αφαιρεθεί από τον διδάσκοντα-ερευνητή. Οι μαθητές εργάζονται στους υπολογιστές σε ομάδες των **δύο ατόμων**. Στο τέλος, παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια.

Το σενάριο της διδακτικής παρέμβασης, σύμφωνα με την ειδική διδακτική του σχολικού μαθήματος Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, περιλαμβάνει τρεις (3) φάσεις: **Α. πρίν την ανάγνωση του παραμυθίου, Β. κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του παραμυθίου και Γ. μετά την ανάγνωση του παραμυθίου.**

Κατά την Γ φάση του σεναρίου, δηλαδή μετά την ανάγνωση του λαϊκού παραμυθίου [«Ποιο είναι το γληγορότερο πράγμα του κόσμου;» \(Παράρτημα 1\)](#)

και την ερμηνευτική επεξεργασία του, οι μαθητές/-τριες καλούνται να ολοκληρώσουν μια άσκηση δημιουργικής γραφής, με τη βοήθεια του ψηφιακού διαδικτυακού εργαλείου "[storybird](#)" και συνεργάζονται στο πλαίσιο ολιγομελών ομάδων, σε περιβάλλον μάθησης υποστηριζόμενο από υπολογιστή.

Συνθέτουν το τέλος του λαϊκού παραμυθιού, το οποίο σκόπιμα έχει αφαιρεθεί και δημιουργούν τις δικές τους εικονογραφημένες ιστορίες με εργαλείο το "[storybird](#)". Παράγουν προσωπικό αφηγηματικό γραπτό λόγο, αποτυπώνουν τις δικές τους ερμηνείες για το λογοτεχνικό κείμενο, συνδυάζοντας λόγο και εικόνα και εκφράζονται δημιουργικά.

Στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σεναρίου της παρούσας διδακτικής παρέμβασης αξιοποιούνται οι **γνωσιακές διαδικασίες** της «**Μάθησης μέσω Σχεδιασμού**» (Καλαντζή, 2005; Kalantzis & Cope, 2013) και η ταξινόμια διδακτικών δραστηριοτήτων της **D. Laurillard (2012)**.

2. 2. 2 Σενάριο διδακτικής παρέμβασης

Α΄ Φάση: Πριν την ανάγνωση του παραμυθιού: Βιώνοντας το γνωστό (Πίνακας 1, συνολική διάρκεια: 20 λεπτά)

- Η καθηγήτρια-ερευνήτρια διανέμει, διαβάζει και εξηγεί τα έντυπα ερωτηματολόγια πρότερης εμπειρίας και κινήτρων μάθησης ([Παράρτημα 4](#)), τα οποία συμπληρώνουν ατομικά οι μαθητές (10 λεπτά).
- Οι μαθητές βλέπουν ένα βίντεο, το οποίο έχει κατασκευάσει η διδάσκουσα-ερευνήτρια με το πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο [movavi](#). Πρόκειται για ένα κολάζ με εικόνες από γνωστά παραμύθια, επενδυμένο με μουσική, διάρκειας 1 λεπτού.

- Η διδάσκουσα-ερευνήτρια απευθύνει προφορικές ερωτήσεις προς τους μαθητές (9 λεπτά):
 - Καταλάβετε με τι θα ασχοληθούμε;
 - Σε ποιον αρέσουν, ή μάλλον δε ποιον δεν αρέσουν τα παραμύθια;
 - Αναγνωρίσατε κάποια παραμύθια στο βίντεο;
 - Ποιο είναι το αγαπημένο σας παραμύθι; - Γιατί;
 - Γιατί τα λέμε παραμύθια; - Τι κοινό έχουν;
- Έτσι, οι μαθητές παρακινούνται να συμμετάσχουν σε καταιγισμό ιδεών, εκφράζοντας αυθόρμητα και ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Σκοπός της φάσης "Πριν την ανάγνωση" είναι να εντάξει ομαλά τους μαθητές στο θέμα ανακαλώντας πρότερες γνώσεις ή εμπειρίες και δημιουργώντας έτσι ένα αίσθημα ασφάλειας κατά τη μετάβαση προς τη νέα γνώση. Αποσκοπεί στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος του μαθητή μέσω ενός βίντεο με αναφορές σε γνωστά παραμύθια. Στη συνέχεια, με μία συμμετοχική δραστηριότητα ιδεοθύελλας, επιδιώκει να εμπλέξει τους μαθητές στη διαδικασία μάθησης. Η δραστηριότητα είναι απλή και σύντομη, καθώς η φάση αυτή αποτελεί την πρώτη επαφή των μαθητών με το θέμα.

Β΄ Φάση: Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του παραμυθιού: Βιώνοντας το νέο και αναλύοντας λειτουργικά (Πίνακας 1, Συνολική διάρκεια: 60 λεπτά)

- Η διδάσκουσα-ερευνήτρια διαβάζει το λαϊκό παραμύθι [«Ποιο είναι το γληγορότερο πράγμα του κόσμου;»](#) (Παράρτημα 1), από το οποίο έχει αφαιρεθεί σκόπιμα το τέλος (10 λεπτά).
- Η διδάσκουσα-ερευνήτρια απευθύνεται στους μαθητές: -Δεν τελειώνει εκεί το παραμύθι. Πώς τελειώνει, άραγε το παραμύθι; Εσείς θα φανταστείτε και θα γράψετε το τέλος του παραμυθιού. Πρώτα, όμως πρέπει να το καταλάβουμε. Τι χρειάζεται μία ιστορία; Ποια είναι τα συστατικά στοιχεία μιας ιστορίας;

- Οι μαθητές παρακολουθούν ένα [βίντεο](#) (διάρκειας 1,4 λεπτά) στο YouTube, στην αγγλική γλώσσα με ελληνικούς υπότιτλους, το οποίο αναφέρεται στα **πέντε συστατικά στοιχεία (5wh's)** μιας ιστορίας. Τα **βασικά στοιχεία μιας ιστορίας** συνοψίζονται σε **5 ερωτήματα: Ποιος, πού, πότε, τι, γιατί**.
- Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο (2) ατόμων με βάση τις προτιμήσεις και τις φιλίες τους και κάθονται στα θρανία, σύμφωνα με τις ομάδες τους (2 λεπτά).
- Οι μαθητές συμπληρώνουν ομαδοσυνεργατικά (15 λεπτά) το 1ο φύλλο εργασίας ([Παράρτημα 2](#)), όπου προσπαθούν να εντοπίσουν τα πέντε συστατικά στοιχεία (5wh's) μιας ιστορίας στο συγκεκριμένο παραμύθι και τα καταγράφουν, δημιουργώντας έναν νοητικό χάρτη με τα 5 wh's. Αυτή η δραστηριότητα θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν τον μύθο και να εξοικειωθούν με τα βασικά πριν καταπιαστούν με λεπτομέρειες. Ο νοητικός χάρτης δίνει τη δυνατότητα μιας γενικής, ολικής θεώρησης αλλά και της επιλεκτικής εστίασης και οι μαθητές αξιολογούν τις δεξιότητες εξαγωγής συμπερασμάτων και κριτικής θεώρησης.
- Οι μαθητές συμπληρώνουν ομαδοσυνεργατικά (10 λεπτά) το 2ο φύλλο εργασίας ([Παράρτημα 2](#)), όπου ορίζουν και περιγράφουν τα πρόσωπα-χαρακτήρες του παραμυθιού (Ο έξυπνος, ο κουτός, ο βασιλιάς, η θυγατέρα του κουτού).
- Οι μαθητές συμπληρώνουν ομαδοσυνεργατικά (15 λεπτά) το 3ο φύλλο εργασίας ([Παράρτημα 2](#)), όπου σχεδιάζουν το τέλος της ιστορίας, σε τρία μέρη (αρχή, μέση τέλος).
- Η διδάσκουσα-ερευνήτρια μοιράζει στους μαθητές χαρτάκια post-it, φούξια και μπλε. Οι μαθητές καταγράφουν ατομικά τις εντυπώσεις τους, σχετικά με τη μαθησιακή και ερευνητική διαδικασία που έχει προηγηθεί, τις θετικές στα φούξια χαρτάκια και τις αρνητικές στα μπλε χαρτάκια (5 λεπτά).

Γ' Φάση: Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού: Εφαρμόζοντας δημιουργικά
(Πίνακας 1, Συνολική διάρκεια: 120 λεπτά)

- Οι μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, ανά δύο (2) στους υπολογιστές, αξιοποιώντας το ψηφιακό on line εργαλείο "[storybird](#)" ([Παράρτημα 2](#)), που συνδυάζει λόγο και εικόνα και συνθέτουν ψηφιακά τη συνέχεια και το τέλος του παραμυθιού (90 λεπτά). Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν με ευφάνταστο και παραστατικό τρόπο. Χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, διαπραγματεύονται και αποφασίζουν. Με αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές εξοικειώνονται με βασικές τεχνικές δημιουργικής γραφής και ψηφιακής αφήγησης.
- Οι μαθητές συμπληρώνουν ατομικά (15 λεπτά) τα έντυπα ερωτηματολόγια κινήτρων και απόψεων ([Παράρτημα 4](#)).
- Οι μαθητές παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους στην ολομέλεια (15 λεπτά).

Πίνακας 1. Σχεδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης

Φάσεις	Δραστηριότητες	Εργαλεία	Νέα Μάθηση	Χρόνος	Laurillard	Μαθητές
Α' φάση: Πριν την ανάγνωση	Εισαγωγή, συμπλήρωση ερωτηματολογίων	Ερωτηματολόγια		10 λ	Πρακτική	Ατομικά
	Παρακολούθηση βίντεο	Βιντεοπρωτόζεκτορας	Βιώνοντας το γνωστό	1 λ	Αφομοίωση	Ολομέλεια
	Καταιγισμός ιδεών & Συζήτηση			9 λ		
Β' φάση: Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης	Ανάγνωση παραμυθιού	Γραπτό κείμενο	Βιώνοντας το νέο	10 λ	Αφομοίωση	Ολομέλεια
	Παρακολούθηση βίντεο (5wh's)	Βιντεοπρωτόζεκτορας		2 λ		
	Χωρισμός σε ομάδες			2 λ	Πρακτική	
	Ανάλυση στα 5wh's	1ο έντυπο φύλλο εργασίας	Αναλύοντας λειτουργικά	15 λ	Έρευνα	Ομαδοσυνεργατικά σε ομάδες των 2 ατόμων
	Περιγραφή χαρακτήρων	2ο έντυπο φύλλο εργασίας		10 λ		
	Σχεδιασμός τέλους	3ο έντυπο φύλλο εργασίας	Εφαρμόζοντας κατάλληλα	15 λ	Παραγωγική	
	Καταγραφή εντυπώσεων	Post it			5 λ	Πρακτική
Γ' Φάση: Μετά την ανάγνωση	Σύνθεση του τέλους του παραμυθιού (κείμενο & εικόνες)	Storybird, έντυπο φύλλο οδηγιών	Εφαρμόζοντας δημιουργικά	90 λ	Συνεργατική	Ομαδοσυνεργατικά σε ομάδες των 2 ατόμων
	Συμπλήρωση ερωτηματολογίων	Ερωτηματολόγια	Αξιολογώντας	15 λ	Πρακτική	Ατομικά
	Παρουσίαση ιστοριών	Βιντεοπρωτόζεκτορας		15 λ	Συζήτηση	Ολομέλεια

2.3 Συλλογή δεδομένων

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

- α. Το ερωτηματολόγιο "πρότερης εμπειρίας" ([Παράρτημα 4](#)),
- β. Το ερωτηματολόγιο "κινήτρων μάθησης" πριν τη διδακτική παρέμβαση ([Παράρτημα 4](#)),
- γ. Το ερωτηματολόγιο "κινήτρων μάθησης" μετά τη διδακτική παρέμβαση ([Παράρτημα 4](#)),
- δ. Το ερωτηματολόγιο «Εντυπώσεις των μαθητών/-τριών για την εργασία με το [storybird](#)» ([Παράρτημα 4](#)) και
- ε. Οι ψηφιακές ιστορίες των μαθητών/-τριών στο "[storybird](#)".

Αναλυτικά:

α. Το ερωτηματολόγιο "πρότερης εμπειρίας"

Για την σύνταξη του ερωτηματολογίου "πρότερης εμπειρίας", έγινε αξιοποίηση του αντίστοιχου ερωτηματολογίου που περιλαμβάνεται σε παλιότερη διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία στις "Ψ. Τ. στην Εκπαίδευση" με τίτλο "Μελέτη της κοινωνικής παρουσίας των μαθητών σε πλαίσιο μικτής Εκπαίδευσης στη διδακτική της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας", Νικολοπούλου (2007). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει μόνο **ερωτήσεις κλειστού τύπου**. (Το παραθέτω, όπως το βρήκα, στο παράρτημα της παραπάνω εργασίας):

1) Έχετε ξαναδουλέψει

ΝΑΙ ΟΧΙ

- α) ομαδοσυνεργατικά;
- β) με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών;
- γ) ομαδοσυνεργατικά με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών;
- δ) με φόρουμ;
- ε) ομαδοσυνεργατικά με φόρουμ;
- στ) ατομικά σε φόρουμ (διευκρινίστε αν ήταν ανάγνωση ή συνεισφορά);

Το παραπάνω ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ([Παράρτημα 4](#)).

Ο σκοπός του παραπάνω ερωτηματολογίου από τους/τις μαθητές/-τριες, πριν τη διδακτική παρέμβαση, ήταν να **διερευνηθεί η πρότερη εμπειρία και ο βαθμός εξοικείωσης** των μαθητών/-τριών με την συνεργασία σε ομάδες, σε υπολογιστικό περιβάλλον και την ψηφιακή αφήγηση.

Ό,τι προέκυψε από αυτά τα κλειστού τύπου ερωτηματολόγια διασταυρώθηκε με τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που αντλήθηκαν από τα ερωτηματολόγια "κινήτρων μάθησης" και εντυπώσεων των μαθητών προκειμένου να εξηγηθούν συνολικά τα δεδομένα.

β. & γ. Το ερωτηματολόγιο "κινήτρων μάθησης" πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Το ερωτηματολόγιο "**κινήτρων μάθησης**" χρησιμοποιήθηκε από τη διδάσκουσα-ερευνήτρια και συμπληρώθηκε από τους μαθητές/-τριες, **πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση**, προκειμένου να διερευνηθεί και να απαντηθεί το **1^ο ερευνητικό ερώτημα** «Αν και κατά πόσο η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής (Collaborative) Ψηφιακής Αφήγησης (Digital storytelling) μπορεί να ενεργοποιήσει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών/-τριών στο μάθημα της Νεοελληνικής

Λογοτεχνίας». Για τη σύνταξη του εν λόγω ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε μέρος από το ερωτηματολόγιο «**Motivation Strategies for Learning Questionnaire, (MSLQ)**», των **Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie (1991)**.

Το ερωτηματολόγιο των στρατηγικών των κινήτρων μάθησης (**MSLQ**) είναι ένα όργανο αυτο-αναφοράς που έχει σχεδιαστεί για να αξιολογεί τις αντιλήψεις των εφήβων μαθητών για τα κίνητρα μάθησης και τη χρήση διαφορετικών μαθησιακών στρατηγικών τους σχετικά με ένα σχολικό μάθημα. Το **MSLQ** βασίζεται σε μια γενική γνωστική προσέγγιση απέναντι στα κίνητρα και τις στρατηγικές μάθησης, ενώ έχει δοκιμαστεί και επιβεβαιωθεί από διαδοχικές έρευνες (Pintrich & De Groot 1990; Pintrich, Smith, Garcia, & Mckeachie, 1991; Pintrich, Smith, Garcia, & Mckeachie 1993; Pintrich, 1999).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι **κλίμακες κινήτρων μάθησης** που αφορούν στη μέτρηση της «**Αυτο-αποτελεσματικότητας**» (**Self-Efficacy**) και της «**Αξίας του έργου**» (**Task Value**), όπως παρουσιάστηκαν στην έρευνα ετήσιας διάρκειας, που πραγματοποίησαν οι Yang and Wu (2012), για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας, ως ξένης γλώσσας "Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study".

Στην παραπάνω έρευνα των Yang and Wu (2012), χρησιμοποιήθηκαν συνολικά 11 στοιχεία από τις δύο σχετικές υποκατηγορίες MSLQ για τα κίνητρα μάθησης: 6 στοιχεία για την αξία του έργου (Task Value) και 5 στοιχεία για την αυτο-αποτελεσματικότητα (Self-efficacy). Το ερωτηματολόγιο αποδόθηκε με κλίμακα μέτρησης στάσεων Likert με πεντάβαθμη δυνατότητα επιλογής από 1 (συμφωνώ απόλυτα) έως 5 (διαφωνώ απόλυτα).

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, σύμφωνα με την έρευνα των Yang και Wu (2012) για τις δύο υποκατηγορίες «**Αξία Έργου**» και «**Αυτοαποτελεσματικότητα**» ήταν 0,91 και 0,89, αντίστοιχα. Επιπλέον, η συσχέτιση

μεταξύ αυτών των δύο κλιμάκων και των υπόλοιπων κατηγοριών του MSLQ ήταν 0,17 - 0,79. Ως εκ τούτου, αποδεικνύεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του παρακάτω ερωτηματολογίου ως **εργαλείου μέτρησης των κινήτρων μάθησης των εφήβων μαθητών** σχετικά με το συγκεκριμένο μάθημα.

Βέβαια, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των στρατηγικών των κινήτρων μάθησης (MSLQ) που χρησιμοποιήθηκαν στην παραπάνω έρευνα των Yang και Wu (2012) είναι στα Αγγλικά. Ως εκ τούτου, έγινε μετάφραση στα ελληνικά από μία καθηγήτρια φιλόλογο με άριστη γνώση των Αγγλικών και μία καθηγήτρια Αγγλικών. Ενώ, παράλληλα, έγινε προσεκτική επεξεργασία και προσαρμογή των ερωτήσεων από την διδάσκουσα-ερευνήτρια σε συνεργασία με την καθηγήτρια φιλόλογο που συμμετείχε στη μετάφραση, στο ειδικότερο θέμα της παρούσας έρευνας, δηλαδή στο μάθημα της **Νεοελληνικής Λογοτεχνίας** ([Παράρτημα 4](#)).

Το ερωτηματολόγιο "**κινήτρων μάθησης**" ([Παράρτημα 4](#)) διανεμήθηκε από τη διδάσκουσα-ερευνήτρια και συμπληρώθηκε από τους/τις μαθητές/-τριες **πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση**, προκειμένου να διερευνηθούν ενδεχόμενες αλλαγές στις επιλογές τους.

δ. Το ερωτηματολόγιο «Εντυπώσεις των μαθητών/-τριών για την εργασία με το [storybird](#)»

Προκειμένου να διερευνηθεί και να απαντηθεί το **2^ο ερευνητικό ερώτημα**: «**Ποιες είναι οι εντυπώσεις** των μαθητών/-τριών για τη χρήση του εργαλείου "[storybird](#)" στην Ομαδοσυνεργατική (Collaborative) ψηφιακή αφήγηση» συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο "Εντυπώσεις των μαθητών/-τριών για την εργασία με το [storybird](#)". Αυτό το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο αντίστοιχο που χρησιμοποίησε ο Herrera (2014) στην έρευνα του σχετικά με τη βελτίωση δεξιοτήτων γραφής με τη χρήση του εργαλείου Storybird: "Writing skill enhancement when creating narrative texts through the use of collaborative writing

and the Storybird Web 2.0 tool", με συμμετέχοντες ισπανόφωνους και μαθησιακό αντικείμενο τα Αγγλικά, ως ξένη γλώσσα.

Το ερωτηματολόγιο του Herrera (2014) περιλαμβάνει κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και συμπληρώθηκε από τους μαθητές, στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης, για να διερευνηθούν οι απόψεις τους για τη βιωμένη εμπειρία με το "storybird".

Το ισπανόφωνο ερωτηματολόγιο του Herrera μεταφράστηκε στα ελληνικά, από μία καθηγήτρια Αγγλικών με άριστη γνώση των Ισπανικών και μία καθηγήτρια Ισπανικών.

Ύστερα, έγινε προσεκτική επεξεργασία και προσαρμογή των ερωτήσεων από την διδάσκουσα-ερευνήτρια. Οι ερωτήσεις θα έπρεπε να είναι απόλυτα κατανοητές από τους συμμετέχοντες και λιγότερες αριθμητικά, προκειμένου να μην τους κουράσουν και παραιτηθούν από τη συμπλήρωση, λαμβάνοντας υπόψη το ιδιαίτερο κοινό με τις μαθησιακές και συναισθηματικές που έχουν προαναφερθεί ([Παράρτημα 4](#)).

ε. Οι ψηφιακές ιστορίες των μαθητών/-τριών στο "[storybird](#)"

Προκειμένου να διερευνηθεί και να απαντηθεί το **3^ο ερευνητικό ερώτημα**: «Αν και κατά πόσο η χρήση Ομαδοσυνεργατικής (Collaborative) Ψηφιακής Αφήγησης συντελεί στην παραγωγή ποιοτικού γραπτού αφηγηματικού λόγου και στην κατανόηση του μαθησιακού περιεχομένου από τους μαθητές/-τριες (επίτευξη γνωστικού στόχου)», συγκεντρώθηκαν και **αξιολογήθηκαν** από τη διδάσκουσα-ερευνήτρια **οι ψηφιακές ιστορίες** που δημιούργησαν οι μαθητές σε ομάδες με το "[storybird](#)" (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Τα ψηφιακά παραμύθια των ομάδων

Ομάδες	Τίτλοι ψηφιακών ιστοριών
1η	Λαϊκό παραμύθι [το τέλος]
2η	Ο έξυπνος και ο Κουτός, συνέχεια.
3η	Το μυστικό της θυγατέρας ...
4η	Ο έξυπνος και ο κουτός (συνέχεια)
5η	ΛΑΪΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ (συνέχεια)
6η	Ο διαγωνισμός που τα άλλαξε όλα
7η	HARIBO US
8η	HITMAN: η μαχη εναντιον στρατου
9η	Το τέλος του παραμυθιού

Το συγκεκριμένο τμήμα της **Α' Γυμνασίου**, στο οποίο πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση, αποτελείται από **23 άτομα, 13 μαθητές και 10 μαθήτριες**. Στην **1η και τη 2η φάση**, όμως, της διδακτικής παρέμβασης, **έλειπε μία μαθήτρια**, ενώ στην **3η φάση έλειπαν δύο μαθητές**.

Τα ερωτηματολόγια "**κινήτρων μάθησης πριν**" τη διδακτική παρέμβαση και "**πρότερης εμπειρίας**" συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες **στην αρχή της 1ης φάσης**, ενώ τα ερωτηματολόγια "**κινήτρων μάθησης μετά**" τη διδακτική παρέμβαση, καθώς και ερωτηματολόγια «**Εντυπώσεων των μαθητών/-τριών για την ομαδοσυνεργατική ενασχόληση με το [storybird](#)**» συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, **στο τέλος της 3ης φάσης**. Επίσης, οι **ψηφιακές ιστορίες** των μαθητών παραδόθηκαν μία εβδομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Επομένως, τα ερωτηματολόγια "**κινήτρων μάθησης πριν**" τη διδακτική παρέμβαση και "**πρότερης εμπειρίας**" που συλλέχτηκαν ήταν είκοσι δύο (22), εφόσον απουσίαζε μια μαθήτρια, ενώ τα ερωτηματολόγια "**κινήτρων μάθησης**

μετά" τη διδακτική παρέμβαση, καθώς και τα ερωτηματολόγια «**Εντυπώσεων των μαθητών/-τριών για την ομαδοσυνεργατική ενασχόληση με το [storybird](#)**» που συλλέχθηκαν ήταν είκοσι ένα (21), εφόσον απουσίαζαν 2 μαθητές.

Επίσης, παραδόθηκαν στην διδάσκουσα-ερευνήτρια μόνο εννέα (9) ψηφιακές ιστορίες, λόγω της απουσίας των παραπάνω μαθητών.

Συνολικά συλλέχθηκαν:

- α.** 22 ερωτηματολόγια "**πρότερης εμπειρίας**" (13 αγόρια & 9 κορίτσια),
- β.** 22 ερωτηματολόγια "**κινήτρων μάθησης πριν**" τη διδακτική παρέμβαση (13 αγόρια & 9 κορίτσια),
- γ.** 21 ερωτηματολόγια "**κινήτρων μάθησης μετά**" τη διδακτική παρέμβαση (11 αγόρια & 10 κορίτσια),
- δ.** 21 ερωτηματολόγια «**Εντυπώσεις των μαθητών/-τριών για την ομαδοσυνεργατική ενασχόληση με το [storybird](#)**» (11 αγόρια & 10 κορίτσια) και
- ε.** 9 ψηφιακές ιστορίες των ομάδων μαθητών/-τριών στο "**[storybird](#)**".

Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια "**κινήτρων μάθησης πριν και μετά**" τη διδακτική παρέμβαση που λήφθηκαν υπόψη και διερευνήθηκαν, ήταν **είκοσι (20)**, εφόσον μόνο από 20 συμμετέχοντες (11 αγόρια και 9 κορίτσια), υπήρχαν συμπληρωμένα ερωτηματολόγια **και πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση**.

Ας σημειωθεί, ότι μέσα στο δείγμα των συνολικών ερωτηματολογίων **που συλλέχθηκαν** και αναλύονται παρακάτω, περιλαμβάνονται, όπως προαναφέρθηκε στο πλαίσιο έρευνας, και επτά (7) μαθητές (35%) με μαθησιακές και κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες.

2. 4 Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα της ερευνητικής διαδικασίας εξετάστηκαν **με γνώμονα τα τρία (3) ερευνητικά ερωτήματα:**

α) Αναλύθηκαν ποσοτικά τα ευρήματα από τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια των "**κινήτρων μάθησης πριν και μετά**" τη διδακτική παρέμβαση, προκειμένου να απαντηθεί το **1ο ερευνητικό ερώτημα.**

β) Αναλύθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια "**πρότερης εμπειρίας**" και «**Εντυπώσεων των μαθητών/-τριών για την ομαδοσυνεργατική ενασχόληση με το [storybird](#)**», προκειμένου να απαντηθεί το **2ο ερευνητικό ερώτημα.** Πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις κλειστού τύπου και ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

γ) Αξιολογήθηκαν οι **ψηφιακές ιστορίες** των μαθητών, προκειμένου να απαντηθεί το **3ο ερευνητικό ερώτημα.**

1ο ερευνητικό ερώτημα: «**Αν και κατά πόσο η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής (Collaborative) Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling) μπορεί να ενεργοποιήσει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών/-τριών στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;**»

Τα ποσοτικά δεδομένα που αντλήθηκαν από τα **ερωτηματολόγια "κινήτρων μάθησης πριν και μετά"** τη διδακτική παρέμβαση που συμπλήρωσαν οι είκοσι (20) συμμετέχοντες μαθητές/-τριες που συμμετείχαν σε όλη τη διδακτική και ερευνητική διαδικασία, καταγράφηκαν στο εργαλείο δυναμικής μοντελοποίησης και προσομοίωσης, λογιστικό φύλλο excel, προκειμένου να υποβληθούν σε περαιτέρω επεξεργασία και ανάλυση.

Στη συνέχεια, καταχωρίστηκαν στο ψηφιακό εργαλείο στατιστικής ανάλυσης SPSS, όπου υποβλήθηκαν σε περιγραφικό και στατιστικό έλεγχο paired t-test

εξαρτημένου δείγματος, εξετάζοντας εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των απαντήσεων των μαθητών/-τριών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, ξεχωριστά για κάθε ερώτηση, αλλά και για κάθε ενότητα: «**Αξία του έργου**» και «**Αυτοαποτελεσματικότητα**» και υποενότητα της «**Αξίας του έργου**»: **Ενδιαφέρον, Σημασία, Χρησιμότητα**. Στόχος ήταν να καταδειχθεί αν υπήρχε **μετατόπιση των κινήτρων μάθησης μετά τη διδακτική παρέμβαση**.

Στατιστική ανάλυση

Όλα τα δεδομένα αναλύθηκαν, χρησιμοποιώντας **περιγραφικά χαρακτηριστικά**. Για τις **ποσοτικές μεταβλητές** που χρησιμοποιήθηκαν, παρουσιάζεται η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση, η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στις προτάσεις μέτρησης των **κινήτρων μάθησης**, που έγιναν στον ίδιο πληθυσμό σε δύο χρόνους, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος **paired t-test**, (εξαρτημένου δείγματος) και ο έλεγχος **Cohen's d**, με στόχο να ελεγχθεί πόσο σημαντική είναι η διαφορά που βρέθηκε ανάμεσα στις μέσες τιμές, στους δύο χρόνους.

Στη συνέχεια, για την ανάλυση του ερωτηματολογίου μέτρησης των κινήτρων μάθησης, κρίθηκε χρήσιμο να πραγματοποιηθεί η **εκτίμηση της αξιοπιστίας** του. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο, οι ερωτήσεις που μετρούν τον ίδιο χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό που μετράται. Η εκτίμηση της αξιοπιστίας πραγματοποιείται μέσω του **δείκτη ή συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach** (Cronbach's alpha). Ο συγκεκριμένος δείκτης παίρνει τιμές από 0 έως 1. Τιμές του δείκτη μεγαλύτερες του 0,7 ή 0,8 θεωρούνται, συνήθως, ικανοποιητικές.

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 26.0. Επιπλέον, ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε το $p < 0,05$. Όλοι οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν ήταν αμφίπλευροι.

2ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι εντυπώσεις των μαθητών/-τριών για τη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου ψηφιακής αφήγησης "[storybird](#)", κατά τη δημιουργία ψηφιακών παραμυθιών ομαδοσυνεργατικά;»

Τα **ποσοτικά δεδομένα** που αντλήθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις κλειστού τύπου των ερωτηματολογίων "πρότερης εμπειρίας" και «Εντυπώσεων των μαθητών/-τριών για την ομαδοσυνεργατική ενασχόληση με το [storybird](#)» καταγράφηκαν στο excel και καταχωρίστηκαν στο ψηφιακό εργαλείο στατιστικής ανάλυσης SPSS, όπου αναλύθηκαν, χρησιμοποιώντας **περιγραφικά χαρακτηριστικά**. Για τις **ποιοτικές μεταβλητές** παρουσιάζεται ο απόλυτος αριθμός παρατηρήσεων (N) και η σχετική συχνότητα (%) για κάθε κατηγορία της μεταβλητής.

Τα **ποιοτικά δεδομένα** που αντλήθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου των ερωτηματολογίων «Εντυπώσεων των μαθητών/-τριών για την ομαδοσυνεργατική ενασχόληση με το [storybird](#)», υποβλήθηκαν σε **Θεματική ποιοτική ανάλυση δεδομένων**, σύμφωνα με το μοντέλο της μεθόδου "**Thematic Analysis**" που εφαρμόστηκε και προτείνεται από τις Virginia Braun and Victoria Clarke (2012).

Η "**Θεματική Ανάλυση**" (Thematic Analysis), που πραγματοποιήθηκε με επαγωγική και εμπειρική προσέγγιση στα ποιοτικά δεδομένα της παρούσας έρευνας, είναι μία ευέλικτη μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης που ανιχνεύει, προσδιορίζει συστηματικά και οργανώνει τα σημασιολογικά/νοηματικά μοτίβα-θέματα (patterns of meaning-themes) μέσα ένα σύνολο δεδομένων. Η μέθοδος της Θεματικής Ανάλυσης επιτρέπει στον ερευνητή να δει και να κατανοήσει συλλογικές ή κοινές έννοιες στα δεδομένα. Η Θεματική Ανάλυση είναι ένας αποτελεσματικός

τρόπος αναγνώρισης και κατανόησης των κοινών σημείων στις καταγεγραμμένες εμπειρίες και αντιλήψεις των συμμετεχόντων (Braun & Clarke, 2012).

Στο **1ο βήμα** της Θεματικής Ανάλυσης, αναγνώστηκαν ενεργητικά, αναλυτικά και κριτικά, οι απαντήσεις των μαθητών και υπογραμμίστηκαν τα σημαντικά σημεία των δεδομένων με πυξίδα το ερευνητικό ερώτημα και τη βιβλιογραφική έρευνα. Στο **2ο βήμα**, πραγματοποιήθηκε η συστηματική ανάλυση των δεδομένων, μέσω δημιουργίας **κωδικών ονομασιών/κατηγοριών** (codes), κωδικοποίησης/κατηγοριοποίησης (coding), με γνώμονα τα συγκεκριμένα δεδομένα, το ερευνητικό ερώτημα και τη βιβλιογραφική έρευνα.

Οι κώδικες/κατηγορίες (codes) λειτουργούν ως ετικέτες/τίτλοι στα κοινά χαρακτηριστικά των δεδομένων που εντοπίστηκαν και είτε τα περιγράφουν περιληπτικά, είτε τα ερμηνεύουν, διατηρώντας όσον το δυνατόν πιστά τη γλώσσα, την έκφραση και τις σημασιολογικές αποχρώσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Οι κατηγορίες (codes) έχουν συνοπτικό χαρακτήρα και λειτουργούν ως συντομογραφίες, χωρίς να είναι πλήρως επεξηγηματικές. Ο στόχος ήταν η κωδικοποίηση/κατηγοριοποίηση των δεδομένων να είναι περιεκτική, ακριβής, εμπεριστατωμένη και συστηματική και να υπάρχουν τόσες κατηγορίες, ώστε να «αιχμαλωτίσουν» την ποικιλομορφία των δεδομένων και των θεματικών μοτίβων, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το ερευνητικό ερώτημα, όσο και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.

Στο **3ο βήμα** της Θεματικής Ανάλυσης, βάσει των κατηγοριών (codes) κατασκευάστηκαν τα θέματα με τα υποθέματά τους. Ελέγχθηκαν, δηλαδή, οι κατηγορίες (codes) των δεδομένων που δημιουργήθηκαν στο προηγούμενο βήμα, για τον εντοπισμό θεματικών ομοιοτήτων ή κοινών εννοιολογικών χαρακτηριστικών μεταξύ τους και έτσι, ομαδοποιήθηκαν σε θέματα και υποθέματα. Η αναζήτηση θεμάτων είναι μια ενεργή διαδικασία, που σημαίνει ότι παράγουμε ή κατασκευάζουμε θέματα, αντί να τα ανακαλύπτουμε. Το σύνολο δεδομένων, όμως,

είναι αυτό που παρέχει τη βάση για ανάλυση και προσδιορίζει έως ένα βαθμό το τελικό σχεδιάγραμμα των θεμάτων και υποθεμάτων.

Ένα θέμα «αποτυπώνει κάτι σημαντικό για τα δεδομένα σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα και αντιπροσωπεύει ένα επίπεδο κατηγοριοποίησης/ομαδοποίησης των σημασιολογικών μοτίβων» που ανιχνεύτηκαν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Braun & Clarke, 2006, σ. 82). Τα θέματα που δημιουργήθηκαν θα πρέπει να παρουσιάζουν λεπτομερώς και σε βάθος τα δεδομένα, για να μεταφέρουν τον πλούτο και την πολυπλοκότητα τους.

Στο τέλος αυτής της φάσης, δημιουργήθηκε ένας συγκεντρωτικός πίνακας στο excel με τα θέματα, τα υποθέματα, τις κατηγορίες (codes) και τον αριθμό των αντίστοιχων σχετικών σημασιολογικών μοτίβων που εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

3ο ερευνητικό ερώτημα: «Αν και κατά πόσο η χρήση Ομαδοσυνεργατικής Ψηφιακής Αφήγησης συντελεί στην παραγωγή ποιοτικού γραπτού αφηγηματικού λόγου και στην κατανόηση του μαθησιακού περιεχομένου από τους/τις μαθητές/-τριες;»

Οι 9 ψηφιακές ιστορίες που δημιούργησαν οι μαθητές/-τριες με το “storybird” αξιολογήθηκαν από τη διδάσκουσα-ερευνήτρια. Αξιοποιήθηκε η διαβαθμισμένη ρουμπρίκα για την αξιολόγηση της αφήγησης μιας ιστορίας, η οποία προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της παρούσας διδακτικής δραστηριότητας, ώστε να αξιολογήσει την αφήγηση ενός λαϊκού παραμυθιού.

Για την αξιολόγηση των ψηφιακών ιστοριών αξιοποιήθηκε η παρακάτω ρουμπρίκα με διαβαθμισμένα κριτήρια. Αυτή προτείνεται από το εγχειρίδιο «Κριτήρια Αξιολόγησης για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο» (Ι.Ε.Π., 2016, σ 36-37), για την αξιολόγηση της αφήγησης μιας ιστορίας και παρατίθεται παρακάτω (Πίνακας 3), ως έχει:

Πίνακας 3. Ρουμπρίκα αξιολόγησης αφήγησης

	8	7-6	5-4	3-2	1
Περιεχόμενο	Ο/Η μαθητής/τρια έχει κατανοήσει άριστα το κείμενο και έχει αναπτύξει άριστα, με πληρότητα, το συγκεκριμένο περιστατικό. Το κείμενο υπηρετεί άριστα τον αντιπολεμικό στόχο.	Ο/Η μαθητής/τρια έχει κατανοήσει πολύ καλά το κείμενο και έχει αναπτύξει πολύ καλά το συγκεκριμένο περιστατικό. Το κείμενο υπηρετεί πολύ καλά τον αντιπολεμικό μήνυμα του αποσπάσματος.	Ο/Η μαθητής/τρια έχει κατανοήσει επαρκώς το κείμενο και έχει αναπτύξει επαρκώς το συγκεκριμένο περιστατικό. Το κείμενο υπηρετεί με επάρκεια τον αντιπολεμικό χαρακτήρα της ιστορίας.	Ο/Η μαθητής/τρια έχει κατανοήσει στοιχειωδώς το κείμενο και έχει αναπτύξει με αρκετές ελλείψεις το συγκεκριμένο περιστατικό. Το αντιπολεμικό μήνυμα του κειμένου δεν είναι ξεκάθαρο.	Ο/Η μαθητής/τρια έχει κατανοήσει ελάχιστα και ανεπαρκώς τη σκέψη του συγγραφέα και έχει αναπτύξει με πολλές ελλείψεις το συγκεκριμένο περιστατικό. Δεν υπάρχει αντιπολεμικό μήνυμα.
Δομή & Οργάνωση	Η ιστορία είναι άριστα οργανωμένη και διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά της αφήγησης (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων, αιτιακές σχέσεις).	Η ιστορία είναι πολύ καλά οργανωμένη και διαθέτει τα χαρακτηριστικά της αφήγησης (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων αιτιακές σχέσεις).	Η ιστορία είναι καλά οργανωμένη και διαθέτει κάποια από τα χαρακτηριστικά της αφήγησης (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων, αιτιακές σχέσεις).	Η ιστορία είναι μέτρια οργανωμένη και διαθέτει λίγα από τα χαρακτηριστικά της αφήγησης (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων αιτιακές σχέσεις).	Η ιστορία δε διαθέτει στοιχεία οργάνωσης και χαρακτηριστικά της αφήγησης (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων, αιτιακές σχέσεις).
Ύφος / Χρήση γλώσσας	Δεν υπάρχουν γραμματικά και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση είναι σωστή και το λεξιλόγιο πλούσιο. Ύφος κατάλληλο: Η ιστορία διαθέτει στον μέγιστο βαθμό λογοτεχνικό ύφος και λογοτεχνικά στοιχεία (εκφραστικά μέσα, αφηγηματικοί τρόποι).	Υπάρχουν λίγα γραμματικά ή/και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση είναι ικανοποιητική και το λεξιλόγιο πολύ καλό. Ύφος κατάλληλο.: Η ιστορία διαθέτει σε μεγάλο βαθμό λογοτεχνικό ύφος και λογοτεχνικά στοιχεία.	Υπάρχουν αρκετά γραμματικά ή/και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση είναι ικανοποιητική και το λεξιλόγιο είναι καλό. Ύφος κατάλληλο: Η ιστορία διαθέτει σε ικανοποιητικό βαθμό λογοτεχνικό ύφος και λογοτεχνικά στοιχεία.	Υπάρχουν πολλά γραμματικά ή/και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση παρουσιάζει ασάφειες και το λεξιλόγιο είναι φτωχό. Ύφος αποδεκτό. Η ιστορία διαθέτει σε μέτριο βαθμό λογοτεχνικό ύφος και λογοτεχνικά στοιχεία.	Το κείμενο είναι δυσνόητο, γεμάτο ορθογραφικά και εκφραστικά λάθη. Ακατάλληλο ύφος. Η ιστορία διαθέτει στοιχειώδες λογοτεχνικό ύφος και λογοτεχνικά στοιχεία.

Η παραπάνω διαβαθμισμένη ρουμπρίκα για την αξιολόγηση της αφήγησης, διαμορφώθηκε από τη διδάσκουσα-ερευνήτρια έτσι (Πίνακας 4), ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην παρούσα έρευνα και να αξιολογήσει επιτυχώς τις

ψηφιακές ιστορίες των ομάδων των μαθητών/-τριών, οι οποίες συνιστούν το τέλος του παραμυθιού, άρα, επίσης ένα παραμύθι:

Πίνακας 4. Ρουμπρίκα για την αξιολόγηση των ψηφιακών παραμυθιών

	8	7-6	5-4	3-2	1
Περιεχόμενο	Ο/Η μαθητής/τρια έχει κατανοήσει άριστα το κείμενο και έχει αναπτύξει άριστα, με πληρότητα το τέλος του παραμυθιού.	Ο/Η μαθητής/τρια έχει κατανοήσει πολύ καλά το κείμενο και έχει αναπτύξει πολύ καλά το τέλος του παραμυθιού.	Ο/Η μαθητής/τρια έχει κατανοήσει επαρκώς το κείμενο και έχει αναπτύξει επαρκώς το τέλος του παραμυθιού.	Ο/Η μαθητής/τρια έχει κατανοήσει στοιχειωδώς το κείμενο και έχει αναπτύξει με αρκετές ελλείψεις το τέλος του παραμυθιού. Το μήνυμα του κειμένου δεν είναι ξεκάθαρο.	Ο/Η μαθητής/τρια έχει κατανοήσει ελάχιστα και ανεπαρκώς το κείμενο και έχει αναπτύξει με πολλές ελλείψεις το τέλος του παραμυθιού. Δεν υπάρχει κάποιο μήνυμα.
Δομή & Οργάνωση	Η ιστορία είναι άριστα οργανωμένη και διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά της αφήγησης του παραμυθιού (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων, αιτιακές σχέσεις).	Η ιστορία είναι πολύ καλά οργανωμένη και διαθέτει τα χαρακτηριστικά της αφήγησης του παραμυθιού (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων αιτιακές σχέσεις).	Η ιστορία είναι καλά οργανωμένη και διαθέτει κάποια από τα χαρακτηριστικά της αφήγησης της παραμυθιού (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων, αιτιακές σχέσεις).	Η ιστορία είναι μέτρια οργανωμένη και διαθέτει λίγα από τα χαρακτηριστικά της αφήγησης του παραμυθιού (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων αιτιακές σχέσεις).	Η ιστορία δε διαθέτει στοιχεία οργάνωσης και χαρακτηριστικά της αφήγησης του παραμυθιού (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων, αιτιακές σχέσεις).
Ύφος / Χρήση γλώσσας	Δεν υπάρχουν γραμματικά και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση είναι σωστή και το λεξιλόγιο πλούσιο. Ύφος κατάλληλο: Η ιστορία διαθέτει στον μέγιστο βαθμό το ύφος και τα ιδιαίτερα στοιχεία του παραμυθιού (εκφραστικά μέσα, αφηγηματικοί τρόποι).	Υπάρχουν λίγα γραμματικά ή/και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση είναι ικανοποιητική και το λεξιλόγιο πολύ καλό. Ύφος κατάλληλο: Η ιστορία διαθέτει σε μεγάλο βαθμό το ύφος και τα ιδιαίτερα στοιχεία του παραμυθιού.	Υπάρχουν αρκετά γραμματικά ή/και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση είναι ικανοποιητική και το λεξιλόγιο είναι καλό. Ύφος κατάλληλο: Η ιστορία διαθέτει σε ικανοποιητικό βαθμό το ύφος και τα ιδιαίτερα στοιχεία του παραμυθιού.	Υπάρχουν πολλά γραμματικά ή/ και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση παρουσιάζει ασάφειες και το λεξιλόγιο είναι φτωχό. Ύφος αποδεκτό: Η ιστορία διαθέτει σε μέτριο βαθμό το ύφος και τα ιδιαίτερα στοιχεία του παραμυθιού.	Το κείμενο είναι δυσνόητο, γεμάτο ορθογραφικά και εκφραστικά λάθη. Ακατάλληλο ύφος: Η ιστορία διαθέτει στοιχειωδώς το ύφος και τα ιδιαίτερα στοιχεία του παραμυθιού.

Με την ανωτέρω ρουμπρίκα (Πίνακας 4), αξιολογήθηκαν τα ψηφιακά παραμύθια των ομάδων των μαθητών/-τριών ως προς την **ποιότητα** του

παραχθέντος γραπτού αφηγηματικού λόγου και τον **βαθμό κατανόησης** του μαθησιακού περιεχομένου από τους μαθητές/-τριες. Ειδικότερα, οι ψηφιακές ιστορίες των μαθητών/-τριών εξετάστηκαν ως προς το **περιεχόμενό** τους, τη **δομή** και την **οργάνωσή** τους και το **ύφος και τη χρήση της γλώσσας** που χρησιμοποιήθηκε.

Πρώτα αξιολογήθηκαν όλα τα ψηφιακά παραμύθια των μαθητών ως προς το **περιεχόμενο** τους, σύμφωνα με τα διαβαθμισμένα κριτήρια, με βαθμό 1-8. Μελετήθηκε η πληρότητα, η πειστικότητα και η πρωτοτυπία της πλοκής των παραμυθιών τους και το μήνυμα που διδάσκουν.

Στη συνέχεια, αξιολογήθηκαν όλα τα ψηφιακά παραμύθια των μαθητών ως προς τη **δομή και την οργάνωση** του περιεχομένου τους, σύμφωνα με τα διαβαθμισμένα κριτήρια, με βαθμό 1-8. Αναζητήθηκαν στα παραμύθια **όλα τα** χαρακτηριστικά της δομής και της οργάνωσης της αφήγησης του λαϊκού παραμυθιού που είχαν διδαχθεί κατά τη διδακτική παρέμβαση, σύμφωνα με τις οδηγίες και τους στόχους του υπουργείου για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου λογοτεχνικού είδους: Το αφηγηματικό μοτίβο της δοκιμασίας, πρόβλημα-συμβουλή, δοκιμασία-ικανοποίηση (έναρξη-κατάληξη), επανάληψη και αντίθεση, απλή ακολουθία και ενότητα της πλοκής, σωστή χρονική σειρά και ακολουθία χρόνων, κατάλληλες αιτιακές σχέσεις.

Στη συνέχεια, αξιολογήθηκαν όλα τα ψηφιακά παραμύθια των μαθητών ως προς το **ύφος και τη χρήση της γλώσσας**, σύμφωνα με τα διαβαθμισμένα κριτήρια, με βαθμό 1-8. Αναζητήθηκαν στα παραμύθια όλα τα χαρακτηριστικά του ύφους και της γλωσσικής μορφής της αφήγησης του λαϊκού παραμυθιού, που είχαν διδαχθεί κατά τη διδακτική παρέμβαση, σύμφωνα με τις οδηγίες και τους στόχους του υπουργείου για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου λογοτεχνικού είδους: Προφορικότητα, λιτή αφήγηση, παρατακτική σύνταξη και απέρριπτη γλώσσα, περιγραφή και διάλογοι, σωστή γραμματική, ορθογραφία και έκφραση, πλούσιο και κατάλληλο λεξιλόγιο.

2. 5 Αποτελέσματα έρευνας

2. 5. 1 Ερευνητικό ερώτημα 1^ο

«Αν και κατά πόσο η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής (Collaborative) Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling) μπορεί να ενεργοποιήσει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών/-τριών στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;»

Περιγραφική ανάλυση

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων της μελέτης, όσον αφορά στα **κίνητρα μάθησης, πριν τη διδακτική παρέμβαση**. Το ερωτηματολόγιο αποδόθηκε με κλίμακα μέτρησης στάσεων **Likert** με **πεντάβαθμη** δυνατότητα επιλογής (1 = συμφωνώ απόλυτα, 2 = συμφωνώ, 3 = δεν έχω άποψη, 4 = διαφωνώ και 5 = διαφωνώ απόλυτα).

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 5, η **μεγαλύτερη συμφωνία** των μαθητών αφορά στις προτάσεις **5 και 10**: Η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε ότι συμφωνούν με την πρόταση 5: Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω τις βασικές ιδέες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας (MT= 1.90, TA= 0.85), καθώς και με την πρόταση 10: Είναι πολύ σημαντικό για μένα να κατανοήσω το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας (MT= 2.10, TA= 1.07).

Οι μαθητές **έδειξαν να συμφωνούν με τις προτάσεις 1, 4, 7, 8 και 11**. Αναλυτικότερα, οι μαθητές τείνουν να συμφωνούν με την πρόταση 1: Νομίζω ότι θα μπορέσω να χρησιμοποιήσω όσα μαθαίνω στο μάθημα της Λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα, (MT=2.35, TA=0.93), με την πρόταση 4: Είναι σημαντικό για μένα να μάθω την ύλη του μαθήματος της λογοτεχνίας, (MT=2.40, TA=1.05), με την πρόταση 7: Με ενδιαφέρει πολύ το περιεχόμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας (MT=2.47,

TA= 1.12), με την πρόταση 8: Νομίζω ότι η ύλη της Λογοτεχνίας είναι χρήσιμη για να τη μάθω (MT=2.40, TA=1.14) και με την πρόταση 11: Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να αποκτήσω τις δεξιότητες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας (MT=2.35, TA=0.93).

Τέλος, οι μαθητές **τείνουν περισσότερο να μην έχουν άποψη** στις προτάσεις **2, 3, 6 και 9**. Αναλυτικότερα, οι μαθητές τείνουν περισσότερο να μην έχουν άποψη στην πρόταση 2: Πιστεύω ότι θα πάρω «άριστα» στο μάθημα της λογοτεχνίας (MT=2.75, TA=1.16), στην πρόταση 3: Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που διδάσκεται στη λογοτεχνία (MT=3.15, TA=0.88), στην πρόταση 6: Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που διδάσκεται από τον/την καθηγητή/-τρια του μαθήματος της λογοτεχνίας (MT=3.25, TA=1.21) και στην πρόταση 9: Μου αρέσει το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας (MT=2.50, TA=1.05).

Επίσης, παρατηρείται ότι στην **πρόταση 3**: Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που διδάσκεται στη λογοτεχνία (MT=3.15, TA=0.88) και στην **πρόταση 6**: Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που διδάσκεται από τον/την καθηγητή/-τρια του μαθήματος της λογοτεχνίας (MT=3.25, TA=1.21), οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών πριν τη διδακτική παρέμβαση, έχουν μέσες τιμές (MT) πάνω από 3, δηλαδή πολύ υψηλότερες του Μ.Ο. των απαντήσεων.

Πίνακας 5. Μέτρα θέσης και διασποράς για τις προτάσεις σχετικά με τα κίνητρα μάθησης πριν τη διδακτική παρέμβαση

A/A	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη	Μέγιστη
1	Νομίζω ότι θα μπορέσω να χρησιμοποιήσω όσα μαθαίνω στο μάθημα της Λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα	2.35	0.93	1	5
2	Πιστεύω ότι θα πάρω «άριστα» στο μάθημα της λογοτεχνίας	2.75	1.16	1	5
3	Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο	3.15	0.88	1	5

υλικό που διδάσκεται στη λογοτεχνία					
4	Είναι σημαντικό για μένα να μάθω την ύλη του μαθήματος της λογοτεχνίας	2.40	1.05	1	4
5	Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω τις βασικές ιδέες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας	1.90	0.85	1	4
6	Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που διδάσκεται από τον/την καθηγητή/-τρια του μαθήματος της λογοτεχνίας	3.25	1.21	1	5
7	Με ενδιαφέρει πολύ το περιεχόμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας	2.47	1.12	1	5
8	Νομίζω ότι η ύλη της Λογοτεχνίας είναι χρήσιμη για να τη μάθω	2.40	1.14	1	4
9	Μου αρέσει το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας	2.50	1.05	1	5
10	Είναι πολύ σημαντικό για μένα να κατανοήσω το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας	2.10	1.07	1	4
11	Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να αποκτήσω τις δεξιότητες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας	2.35	0.93	1	5

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων της μελέτης, όσον αφορά στα **κίνητρα μάθησης, μετά τη διδακτική παρέμβαση**, οι οποίες έχουν αλλάξει ελαφρώς και οι διαφορές που παρατηρούνται είναι μικρές.

Ειδικότερα, συγκρίνοντας τους Πίνακες 5 και 6, παρατηρείται ότι **μετά τη διδακτική παρέμβαση**, οι μαθητές/-τριες συμφωνούν περισσότερο με τις προτάσεις 8, 9, 7, 3, 2 και 6, δηλαδή φάνηκε **μείωση** στις MT στις συγκεκριμένες προτάσεις μετά τη διδακτική παρέμβαση, άρα ενδυνάμωση των κινήτρων μάθησης των συμμετεχόντων.

Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι μαθητές/-τριες **συμφωνούν περισσότερο** με την πρόταση 8: «Νομίζω ότι η ύλη της Λογοτεχνίας είναι χρήσιμη για να τη μάθω» (πριν τη διδακτική παρέμβαση: **MT=2.40**, TA=1.14 VS μετά τη διδακτική παρέμβαση:

MT=2.05, TA=0.83), με την πρόταση 9: «Μου αρέσει το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας» (πριν τη διδακτική παρέμβαση: **MT=2.50**, TA=1.05 VS μετά τη διδακτική παρέμβαση: **MT=2.15**, TA= 0.88), με την πρόταση 7: «Με ενδιαφέρει πολύ το περιεχόμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας» (πριν τη διδακτική παρέμβαση: **MT=2.47**, TA= 1.12 VS μετά τη διδακτική παρέμβαση: **MT=2.35**, TA=1.23), με την πρόταση 3: «Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που διδάσκεται στη λογοτεχνία» (πριν τη διδακτική παρέμβαση: **MT=3.15**, TA=0.88 VS μετά τη διδακτική παρέμβαση: **MT=2.55**, TA=0.94), με την πρόταση 2: «Πιστεύω ότι θα πάρω «άριστα» στο μάθημα της λογοτεχνίας» (πριν τη διδακτική παρέμβαση: **MT=2.75**, TA=1.16 VS μετά τη διδακτική παρέμβαση: **MT=2.60**, TA=1.19), και με την πρόταση 6: «Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που διδάσκεται από τον/την καθηγητή/-τρια του μαθήματος της λογοτεχνίας» (πριν τη διδακτική παρέμβαση: **MT=3.25**, TA=1.21 VS μετά τη διδακτική παρέμβαση: **MT=2.75**, TA=1.16).

Συμπερασματικά, η **μεγαλύτερη μείωση** στις μέσες τιμές των απαντήσεων των μαθητών/-τριών μετά τη διδακτική παρέμβαση σημειώθηκε στις προτάσεις 3: «Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που διδάσκεται στη λογοτεχνία» (πριν τη διδακτική παρέμβαση: **MT=3.15** VS μετά τη διδακτική παρέμβαση: **MT=2.55**) και 6: «Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που διδάσκεται από τον/την καθηγητή/-τρια του μαθήματος της λογοτεχνίας» (πριν τη διδακτική παρέμβαση: **MT=3.25** VS μετά τη διδακτική παρέμβαση: **MT=2.75**).

Αντίθετα, οι απαντήσεις των μαθητών μετά τη διδακτική παρέμβαση **απομακρύνθηκαν** από το «**Συμφωνώ**», σε τρεις προτάσεις: **1, 5 και 10**, δηλαδή φάνηκε **αύξηση** στις MT στις συγκεκριμένες προτάσεις μετά τη διδακτική παρέμβαση, άρα αποδυνάμωση των κινήτρων μάθησης των συμμετεχόντων.

Συγκεκριμένα φάνηκε ότι οι μαθητές απομακρύνθηκαν από το «**Συμφωνώ**», στην πρόταση 1: «**Νομίζω ότι θα μπορέσω να χρησιμοποιήσω όσα μαθαίνω στο**

μάθημα της Λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα» (πριν τη διδακτική παρέμβαση: **MT=2.35**, TA=0.93 VS μετά τη διδακτική παρέμβαση: **MT=2.55**, TA=0.83), στην πρόταση 5 «Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω τις βασικές ιδέες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας» (πριν τη διδακτική παρέμβαση: **MT=1.90**, TA= 0.85 VS μετά τη διδακτική παρέμβαση: **MT=2.55**, TA=0.94) και στην πρόταση 10: «Είναι πολύ σημαντικό για μένα να κατανοήσω το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας» (πριν τη διδακτική παρέμβαση: **MT= 2.10**, TA= 1.07 VS μετά τη διδακτική παρέμβαση: **MT=2.35**, TA=0.67).

Συμπερασματικά, **η μεγαλύτερη αύξηση** στη μέση τιμή των απαντήσεων των μαθητών/-τριών μετά τη διδακτική παρέμβαση σημειώθηκε στην πρόταση 5 «Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω τις βασικές ιδέες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας» (πριν τη διδακτική παρέμβαση: **MT=1.90** VS μετά τη διδακτική παρέμβαση: **MT=2.55**)

Ας σημειωθεί ότι οι διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση ήταν μικρές, εκτός από τις **δύο προτάσεις 4 και 11, όπου** δεν υπήρξε **καμία διαφορά στις μέσες τιμές των απαντήσεων των μαθητών**, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Τέλος, στον **Πίνακα 6**, παρατηρείται ότι οι **ακραίες τιμές** στις απαντήσεις των μαθητών **μειώθηκαν** σε σχέση με τον **Πίνακα 5**.

Πίνακας 6. Μέτρα θέσης και διασποράς για τις προτάσεις σχετικά με τα κίνητρα μάθησης μετά τη διδακτική παρέμβαση

	Μετά τη διδακτική παρέμβαση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη	Μέγιστη
1	Νομίζω ότι θα μπορέσω να χρησιμοποιήσω όσα μαθαίνω στο μάθημα της Λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα	2.55	0.94	1	5
2	Πιστεύω ότι θα πάρω «άριστα» στο μάθημα της λογοτεχνίας	2.60	1.19	1	5

3	Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που διδάσκεται στη λογοτεχνία	2.55	0.94	1	4
4	Είναι σημαντικό για μένα να μάθω την ύλη του μαθήματος της λογοτεχνίας	2.40	1.14	1	5
5	Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω τις βασικές ιδέες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας	2.35	0.67	1	4
6	Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που διδάσκεται από τον/την καθηγητή/-τρια του μαθήματος της λογοτεχνίας	2.75	1.16	1	5
7	Με ενδιαφέρει πολύ το περιεχόμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας	2.35	1.23	1	4
8	Νομίζω ότι η ύλη της Λογοτεχνίας είναι χρήσιμη για να τη μάθω	2.15	0.88	1	4
9	Μου αρέσει το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας	2.05	0.83	1	4
10	Είναι πολύ σημαντικό για μένα να κατανοήσω το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας	2.55	0.83	1	4
11	Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να αποκτήσω τις δεξιότητες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας	2.35	0.59	1	3

Σύμφωνα με την έρευνα ετήσιας διάρκειας, που πραγματοποίησαν οι Yang and Wu (2012), οι παραπάνω έντεκα (11) ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν και δημιουργήθηκαν οι ενότητες «**Αξία του έργου**» και «**Αυτο-αποτελεσματικότητα**». Ενώ, η ενότητα «**Αξία του έργου**» περιλαμβάνει τις υποενότητες: «**Ενδιαφέρον**», «**Σημασία**» και «**Χρηστικότητα**».

Ειδικότερα, οι προτάσεις 7 και 9: «Με ενδιαφέρει πολύ το περιεχόμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας» και «Μου αρέσει το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας» συνιστούν την υποενότητα «Ενδιαφέρον», οι προτάσεις 4 και 10: «Είναι σημαντικό για μένα να μάθω την ύλη του μαθήματος της λογοτεχνίας» και «Είναι πολύ σημαντικό για μένα να κατανοήσω το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας» συνιστούν την υποενότητα «Σημασία», και οι προτάσεις 1 και 8: «Νομίζω ότι θα μπορέσω να χρησιμοποιήσω όσα μαθαίνω στο μάθημα της

Λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα» και «Νομίζω ότι η ύλη της Λογοτεχνίας είναι χρήσιμη για να τη μάθω» συνιστούν την υποενότητα «Χρηστικότητα». Συγκεντρωτικά, οι έξι (6) προτάσεις 1, 4, 7, 8, 9 και 10 συνιστούν την ενότητα «**Αξία του έργου**».

Επίσης, οι πέντε (5) προτάσεις 2, 3, 5, 6 και 11, 2: «Πιστεύω ότι θα πάρω «άριστα» στο μάθημα της λογοτεχνίας», 3: «Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που διδάσκεται στη λογοτεχνία», 5: «Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω τις βασικές ιδέες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας», 6: «Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που διδάσκεται από τον/την καθηγητή/-τρια του μαθήματος της λογοτεχνίας» και 11: «Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να αποκτήσω τις δεξιότητες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας» συνιστούν την ενότητα "**Αυτο-αποτελεσματικότητα**".

Στη συνέχεια, για την ανάλυση του ερωτηματολογίου κρίθηκε χρήσιμο να πραγματοποιηθεί η εκτίμηση της **αξιοπιστίας** του. Η αξιοπιστία **εσωτερικής συνέπειας** των μετρήσεων αναφέρεται στον βαθμό, στον οποίο οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους, όσο και με το χαρακτηριστικό που μετράται. Η εκτίμηση της αξιοπιστίας πραγματοποιείται μέσω του δείκτη ή συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach (Cronbach's alpha). Ο συγκεκριμένος δείκτης παίρνει τιμές από 0 έως 1. Τιμές του δείκτη μεγαλύτερες του 0,7 ή 0,8 θεωρούνται συνήθως ικανοποιητικές.

Στον Πίνακα 7, παρουσιάζεται ο **δείκτης Cronbach's alpha** για κάθε ενότητα και υποενότητα. Συγκεκριμένα, όπως παρατηρείται στον Πίνακα 9, οι επιμέρους δείκτες Cronbach's alpha ήταν 0.836 για την "Αξία του έργου" και 0.785 για την "Αυτο-αποτελεσματικότητα". Οι επιμέρους δείκτες Cronbach's alpha ήταν 0.940 για την υποενότητα "Ενδιαφέρον", 0.451 για την ενότητα "Σημασία" και 0.192 για την υποενότητα "Χρηστικότητα".

Πίνακας 7. Συντελεστής Cronbach's Alpha για τις ενότητες των προτάσεων σχετικά με τα κίνητρα μάθησης πριν τη διδακτική παρέμβαση

	Στοιχεία	Cronbach's Alpha
Αξίας του έργου	6	0.836
• Ενδιαφέρον	2	0.940
• Σημασία	2	0.451
• Χρησιμότητα	2	0.192
Αυτο-αποτελεσματικότητα	5	0,785

Στους Πίνακες 8 και 9 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών, σχετικά με τις **ενότητες των προτάσεων μέτρησης των κινήτρων μάθησης**, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Οι ενότητες είναι «**Αξία του έργου**» και «**Αυτο-αποτελεσματικότητα**», ενώ οι υποενότητες της ενότητας «**Αξίας του έργου**» είναι: «**Ενδιαφέρον**», «**Σημασία**», «**Χρησιμότητα**».

Η υποενότητα «**Ενδιαφέρον**» δημιουργήθηκε από το **μέσο σκορ των προτάσεων 7 και 9**: «Με ενδιαφέρει πολύ το περιεχόμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας» και «Μου αρέσει το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας», αντίστοιχα. Η υποενότητα «**Σημασία**» δημιουργήθηκε από το μέσο σκορ των προτάσεων 4 και 10: «Είναι σημαντικό για μένα να μάθω την ύλη του μαθήματος της λογοτεχνίας» και «Είναι πολύ σημαντικό για μένα να κατανοήσω το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας», αντίστοιχα. Τέλος, η υποενότητα «**Χρησιμότητα**» δημιουργήθηκε από το μέσο σκορ των προτάσεων 1 και 8: «Νομίζω ότι θα μπορέσω να χρησιμοποιήσω όσα μαθαίνω στο μάθημα της Λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα» και «Νομίζω ότι η ύλη της Λογοτεχνίας είναι χρήσιμη για να τη μάθω», αντίστοιχα.

Η ενότητα «**Αυτο-αποτελεσματικότητα**» δημιουργήθηκε από το **μέσο σκορ των ερωτήσεων 2, 3, 5, 6 και 11**: «Πιστεύω ότι θα πάρω «άριστα» στο μάθημα της λογοτεχνίας», «Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που διδάσκεται στη λογοτεχνία», «Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω τις βασικές ιδέες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας», «Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που διδάσκεται από τον/την

καθηγητή/-τρια του μαθήματος της λογοτεχνίας» και «Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να αποκτήσω τις δεξιότητες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας», αντίστοιχα.

Παρατηρείται στον Πίνακα 8 ότι **πριν** τη διδακτική παρέμβαση, όσον αφορά στην ενότητα «**Αξία του έργου**», οι απαντήσεις των μαθητών τείνουν προς το «**Συμφωνώ**» (MT=2.35, TA=0.76), ενώ στην ενότητα «**Αυτο-αποτελεσματικότητα**», οι απαντήσεις τείνουν προς το «**Δεν έχω άποψη**» (MT=2.68, TA=0.75).

Μετά τη διδακτική παρέμβαση (Πίνακας 9), παρατηρήθηκε **μείωση** στις απαντήσεις των μαθητών και στις δύο ενότητες «**Αξία του έργου**» και «**Αυτο-αποτελεσματικότητα**», τείνοντας προς το **2=Συμφωνώ**: Στην ενότητα «**Αξία του έργου**» η μείωση ήταν ελάχιστη (MT=2.34, TA=0.71), ενώ στην ενότητα «**Αυτο-αποτελεσματικότητα**» η μείωση ήταν πολύ εμφανέστερη (MT=2.52, TA=0.56), όπου, άλλωστε, ανήκουν και οι προτάσεις 3 και 6 στις οποίες βρέθηκε μεγαλύτερη μείωση μετά τη διδακτική παρέμβαση.

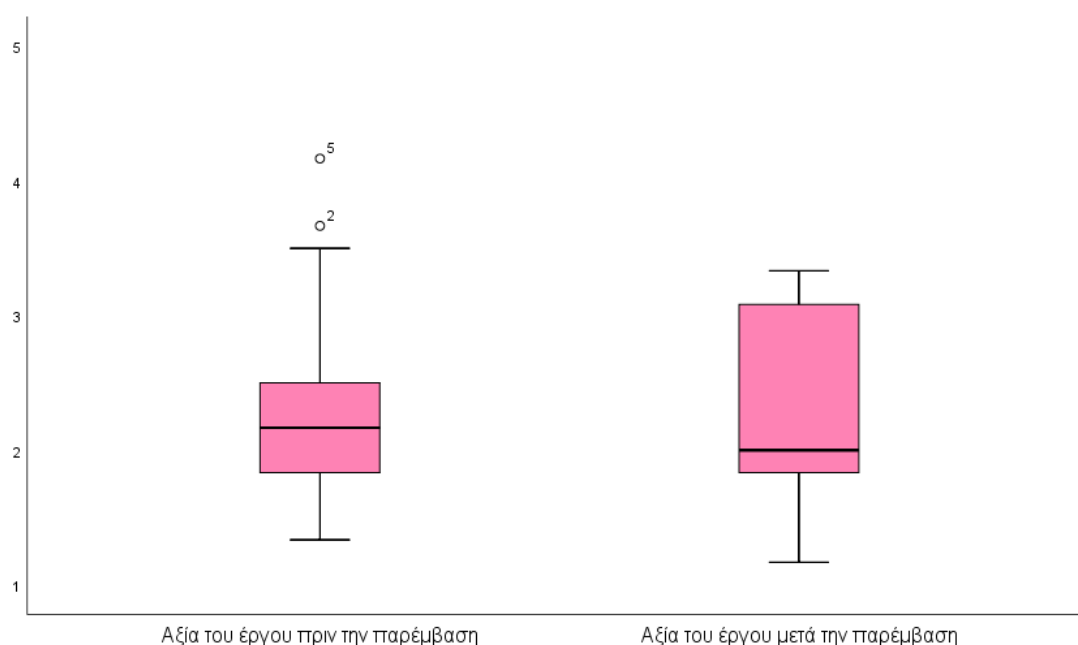
Πίνακας 8. Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ενότητες των προτάσεων σχετικά με τα κίνητρα μάθησης πριν τη διδακτική παρέμβαση

Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη	Μέγιστη
Ενδιαφέρον	2.43	1.09	1	5
Σημασία	2.25	0.85	1	4
Χρησιμότητα	2.38	0.78	1	5
Αξία του έργου	2.35	0.76	1	4
Αυτο-αποτελεσματικότητα	2.68	0.75	2	5

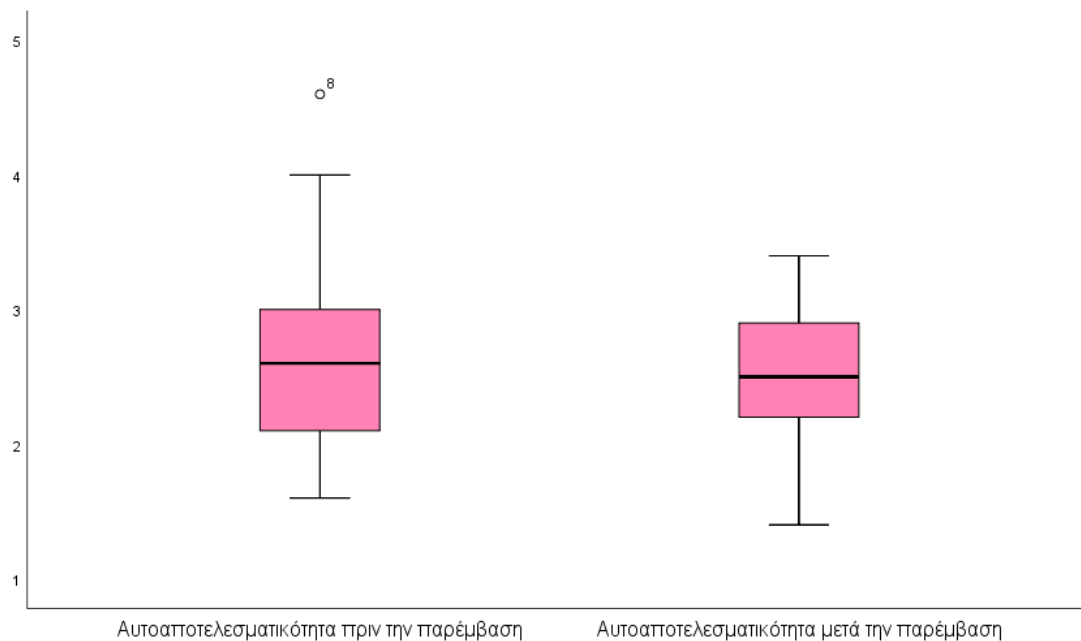
Πίνακας 9. Μέτρα θέσης και διασποράς για τις ενότητες των προτάσεων σχετικά με τα κίνητρα μάθησης μετά τη διδακτική παρέμβαση

Μετά τη διδακτική παρέμβαση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη	Μέγιστη
Ενδιαφέρον	2.20	0.89	1	4
Σημασία	2.48	0.87	2	4
Χρηστικότητα	2.35	0.69	1	4
Αξία του έργου	2.34	0.71	1	3
Αυτο-αποτελεσματικότητα	2.52	0.56	1	3

Παρουσιάζεται η **αντίστοιχη γραφική απεικόνιση** για τις ενότητες «**Αξία του έργου**» και «**Αυτο-αποτελεσματικότητα**», μεταξύ των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τα κίνητρα μάθησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση (Γραφήματα 1 και 2).



Γράφημα 1. Γραφική απεικόνιση της κατανομής της ενότητας «**Αξία του έργου**» πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση



Γράφημα 2. Γραφική απεικόνιση της κατανομής της ενότητας «**Αυτοαποτελεσματικότητα**» πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Στατιστική ανάλυση

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται στους πίνακες 10 και 11 ο **παραμετρικός στατιστικός έλεγχος ζεύγους (paired) t test**, ο οποίος έχει στόχο να εξετάσει αν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κίνητρα μάθησης των μαθητών, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα που απεικονίζονται στον πίνακα 10, υπάρχουν **στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο διαφορετικά χρονικά σημεία** ($p\text{-value} < 0.05$). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε **στατιστικά σημαντική μείωση** σε δεύτερο χρόνο στις προτάσεις **3 και 9**, ενώ, αντίθετα, παρατηρήθηκε **στατιστικά σημαντική αύξηση** σε δεύτερο χρόνο στην πρόταση **5**.

Ειδικότερα, παρατηρείται **στατιστικά σημαντική μείωση σε δεύτερο χρόνο** στην πρόταση 3: «Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που διδάσκεται στη λογοτεχνία» ($t=2.179$, $p\text{-value}=0,042$) και 9: «Μου αρέσει το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας» ($t=2.438$, $p\text{-value}=0.025$) και

στατιστικά σημαντική αύξηση σε δεύτερο χρόνο στην πρόταση 5: «Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω τις βασικές ιδέες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας» ($t=2.131$, $p\text{-value}=0.046$).

Πίνακας 10. Αποτελέσματα του Paired t test των προτάσεων σχετικά με τα κίνητρα μάθησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

A/A		Μέση τιμή πριν	Μέση τιμή μετά	t	df	p-value	Cohen's d
1	Νομίζω ότι θα μπορέσω να χρησιμοποιήσω όσα μαθαίνω στο μάθημα της Λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα	2.35	2.55	-0,809	19	0,428	-0,18
2	Πιστεύω ότι θα πάρω «άριστα» στο μάθημα της λογοτεχνίας	2.75	2.60	0,616	19	0,545	0,14
3	Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που διδάσκεται στη λογοτεχνία	3.15	2.55	2,179	19	0,042	0,49 weak
4	Είναι σημαντικό για μένα να μάθω την ύλη του μαθήματος της λογοτεχνίας	2.40	2.40	0,000	19	1,000	0,00
5	Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω τις βασικές ιδέες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας	1.90	2.35	-2,131	19	0,046	-0,48 weak
6	Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που διδάσκεται από τον/την καθηγητή/-τρια του μαθήματος της λογοτεχνίας	3.25	2.75	1,392	19	0,180	0,31
7	Με ενδιαφέρει πολύ το περιεχόμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας - Με ενδιαφέρει πολύ το περιεχόμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας	2.47	2.35	0,567	18	0,578	0,13
8	Νομίζω ότι η ύλη της Λογοτεχνίας είναι χρήσιμη για να τη μάθω	2.40	2.15	0,839	19	0,412	0,19
9	Μου αρέσει το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας	2.50	2.05	2,438	19	0,025	0,55 moderate
10	Είναι πολύ σημαντικό για μένα να κατανοήσω το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας	2.10	2.55	-1,831	19	0,083	-0,41
11	Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να αποκτήσω τις δεξιότητες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας	2.35	2.35	0,000	19	1,000	0,00

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζεται ο παραμετρικός στατιστικός έλεγχος ζεύγους (paired) t test που αφορά στις υποενότητες «Ενδιαφέρον», «Σημασία» και «Χρηστικότητα» και ενότητες «Αξία του έργου» και «Αυτο-αποτελεσματικότητα» των προτάσεων, σχετικά με τα κίνητρα μάθησης, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα που απεικονίζονται στον πίνακα 11,

δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο διαφορετικά χρονικά σημεία ($p\text{-value}<0.05$). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μείωση σε δεύτερο χρόνο στη MT των υποενοτήτων «Ενδιαφέρον» και «Χρησιμότητα» και των ενοτήτων «Αξία του έργου» και «Αυτο-αποτελεσματικότητα», χωρίς όμως να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Το γεγονός ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη μετατόπιση και την ενδυνάμωση των κινήτρων μάθησης, ως προς τις υποενοότητες, μετά τη διδακτική παρέμβαση, ενδεχομένως, οφείλεται, κυρίως, στο μικρό αριθμητικά δείγμα ($N=19$) των συμμετεχόντων μαθητών/-τριών. Αυτό ακριβώς, άλλωστε, προβάλλει ως το βασικό μειονέκτημα της έρευνας δράσης, δηλαδή η αδυναμία γενίκευσης των συμπερασμάτων (Bell, 2001; Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Επίσης, υπεισέρχεται και ως μη ευνοϊκή συνθήκη στην σημαντική ενδυνάμωση των κινήτρων και η μικρή χρονική διάρκεια (90') της ενασχόλησης των μαθητών/-τριών με το συγκεκριμένο πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης.

Πίνακας 11. Αποτελέσματα του Paired t test των ενοτήτων των προτάσεων σχετικά με τα κίνητρα μάθησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

	Μέση τιμή πριν	Μέση τιμή μετά	t	df	p-value	Cohen's d
Ενδιαφέρον	2.43	2.20	1,056	19	0,304	0,24
Σημασία	2.25	2.48	-1.088	19	0,290	-0,24
Χρησιμότητα	2.38	2.35	0,137	19	0,893	0,03
Αξία του έργου	2.35	2.34	0,057	19	0,955	0,01
Αυτο-αποτελεσματικότητα	2.68	2.52	1,068	19	0,299	0,24

2. 5. 2 Ερευνητικό ερώτημα 2^ο

«**Ποιες είναι οι εντυπώσεις** των μαθητών/-τριών για τη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου ψηφιακής αφήγησης "[storybird](#)", κατά τη δημιουργία ψηφιακών παραμυθιών ομαδοσυνεργατικά;»

Ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα **περιγραφικά χαρακτηριστικά** των απαντήσεων των συμμετεχόντων της μελέτης (N=22) στις ερωτήσεις **πρότερης εμπειρίας**, πριν τη διδακτική παρέμβαση. Όπως παρατηρείται, η **πλειοψηφία των μαθητών** δήλωσε, με ποσοστό 81.8% (N=18) ότι έχει εργαστεί μέσα στην τάξη ομαδοσυνεργατικά, με ποσοστό 68.2% (N=15), ότι έχει εργαστεί μέσα στην τάξη με κάποιο λογισμικό για την αφήγηση μιας ιστορίας και με ποσοστό 59.1% (N=13), ότι έχει εργαστεί μέσα στην τάξη ομαδοσυνεργατικά με τη χρήση Η/Υ.

Να προσθέσω ότι τα λογισμικά για την αφήγηση μιας ιστορίας με τα οποία οι μαθητές δήλωσαν ότι έχουν ασχοληθεί είναι το Word και το PowerPoint.

Αντίθετα, όπως παρατηρείται στον Πίνακα 12, από το σύνολο των 22 συμμετεχόντων μαθητών στη μελέτη, οι 9 (40.9%) δήλωσαν ότι έχουν εργαστεί μέσα στην τάξη με τη χρήση Η/Υ. Τέλος, κανείς από τους είκοσι δύο (22) συμμετέχοντες μαθητές δεν έχει εργαστεί μέχρι τώρα με το λογισμικό "storybird".

Πίνακας 12. Περιγραφικά χαρακτηριστικά των ερωτήσεων **πρότερης εμπειρίας των μαθητών** πριν τη διδακτική παρέμβαση

		N	%
Έχετε εργαστεί μέσα στην τάξη ομαδοσυνεργατικά;	<i>Ναι</i>	18	81.8
	<i>Όχι</i>	4	18.2
Έχετε εργαστεί μέσα στην τάξη με	<i>Ναι</i>	9	40.9

τη χρήση Η/Υ;	Όχι	13	59.1
Έχετε εργαστεί μέσα στην τάξη ομαδοσυνεργατικά με τη χρήση Η/Υ;	Ναι	13	59.1
	Όχι	9	40.9
Έχετε εργαστεί μέσα στην τάξη με κάποιο λογισμικό για την αφήγηση μιας ιστορίας;	Ναι	15	68.2
	Όχι	7	31.8
Έχετε εργαστεί μέσα στην τάξη με το λογισμικό "storybird"	Ναι	0	0.0
	Όχι	22	100.0

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα **περιγραφικά χαρακτηριστικά** των απαντήσεων των συμμετεχόντων μαθητών της μελέτης (N=21) στις ερωτήσεις **γενικών αντιλήψεων**, μετά τη διδακτική παρέμβαση. Όπως παρατηρείται, η **πλειοψηφία των μαθητών** δήλωσε, με ποσοστό 89.5% (N=17) ότι τους άρεσε που εργάστηκαν με το "storybird", με ποσοστό 81.0% (N=17), ότι τους άρεσε που συνεργάστηκαν με συμμαθητή/-τρια τους και με ποσοστό 58.8% (N=10), ότι θα ήθελαν να ξαναχρησιμοποιήσουν αυτό το εργαλείο στο μέλλον.

Αντίθετα, όπως παρατηρείται στον Πίνακα 13, **από το σύνολο των 21 συμμετεχόντων μαθητών στη μελέτη, μόνο οι 5 (25.0%)** απάντησαν ότι το Storybird είχε κάποια επίδραση στην ικανότητά τους να γράφουν.

Πίνακας 13. Περιγραφικά χαρακτηριστικά των ερωτήσεων κλειστού τύπου **γενικών αντιλήψεων των μαθητών** σχετικά με την εργασία με το "storybird" μετά τη διδακτική παρέμβαση

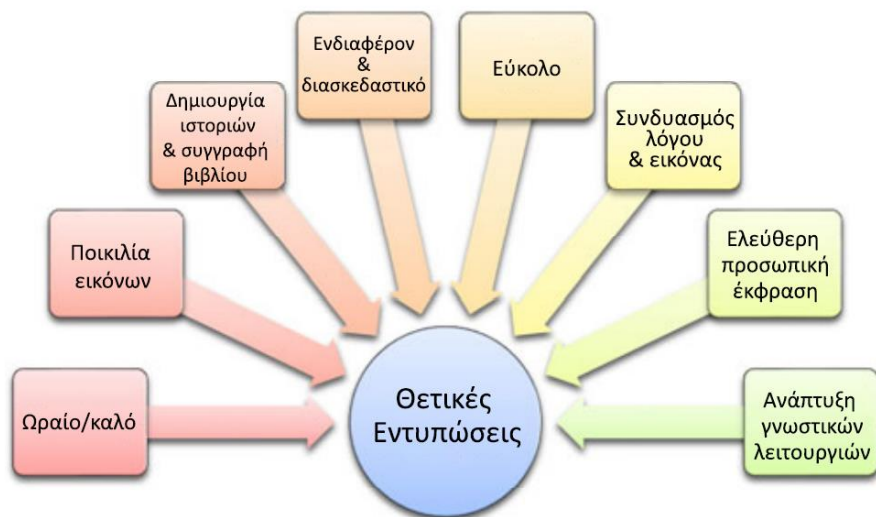
		N	%
Σας άρεσε το Storybird;	Ναι	17	89.5
	Όχι	2	10.5
Σας άρεσε που συνεργαστήκατε με συμμαθητή/-τρια σας;	Ναι	17	81.0
	Όχι	4	19.0

Είχε το Storybird κάποια επίδραση στην ικανότητά σας να γράφετε;	Ναι	5	25.0
	Όχι	15	75.0
Θα θέλατε να ξαναχρησιμοποιήσετε αυτό το εργαλείο στο μέλλον;	Ναι	10	58.8
	Όχι	7	41.2

Ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

Κατά τη **Θεματική Ανάλυση** των ποιοτικών δεδομένων που αντλήθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, προέκυψαν τρία (3) θέματα: **«Ενασχόληση με το Storybird»**, **«Storybird & συνεργασία»** και **«Storybird & παραγωγή γραπτού λόγου»**. Αυτά τα τρία (3) θέματα είχαν το καθένα ως υποθέματα θετικές εντυπώσεις και αρνητικές εντυπώσεις.

Το υποθέμα **«Θετικές εντυπώσεις»** του θέματος **«Ενασχόληση με το Storybird»** περιλαμβάνει **οχτώ (8) κατηγορίες** (codes): «Ωραίο/καλό», «Εύκολο», «Ενδιαφέρον & διασκεδαστικό», «Ποικιλία εικόνων», «Δημιουργία ιστοριών & συγγραφή βιβλίου», «Συνδυασμός λόγου & εικόνας», «Ελεύθερη προσωπική έκφραση» και «Ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών (φαντασία, σκέψη, έμπνευση & μνήμη)».



Σχήμα 3. 8 Κατηγορίες του υποθέματος «**Θετικές Εντυπώσεις**» του θέματος «**Ενασχόληση με το Storybird**»

Το υποθέμα «**Αρνητικές εντυπώσεις**» του θέματος «**Ενασχόληση με το Storybird**» περιλαμβάνει **εφτά (7) κατηγορίες** (codes): «**Δύσκολο**», «**Βαρετό**», «**Όχι πρωτότυπο**», «**Τεχνικές δυσκολίες**», «**Μεγαλύτερη ποικιλία εικόνων**», «**Δυσκολία στην αναζήτηση εικόνων**» και «**Δωρεάν για 7 ημέρες**».



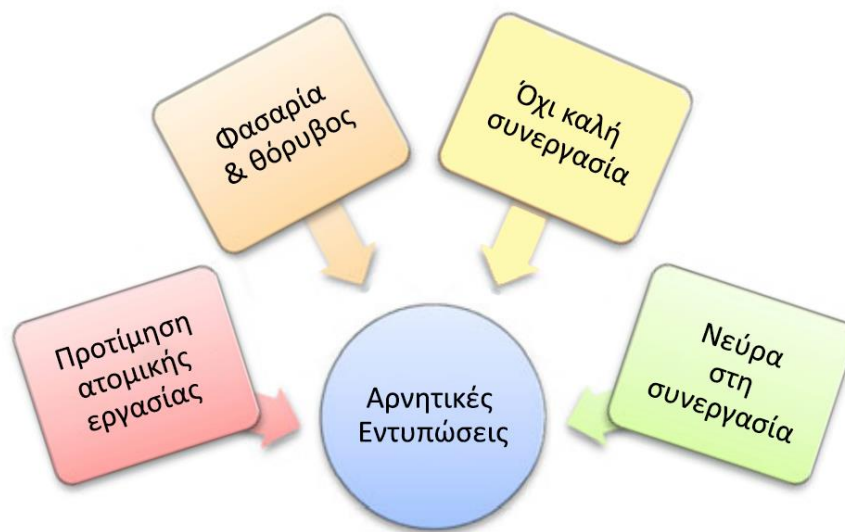
Σχήμα 4. 7 Κατηγορίες του υποθέματος «**Αρνητικές Εντυπώσεις**» του θέματος «**Ενασχόληση με το Storybird**»

Το υποθέμα «**Θετικές εντυπώσεις**» του θέματος «**Storybird & συνεργασία**» περιλαμβάνει **εφτά (7) κατηγορίες** (codes): «Καλή συνεργασία», «Χαρά & ψυχαγωγία», «Αλληλοβοήθεια», «Ανταλλαγή απόψεων», «Γνωριμία & επικοινωνία», «Φιλία» και «Δημιουργικότητα».



Σχήμα 5. 7 Κατηγορίες του υποθέματος «**Θετικές Εντυπώσεις**» του θέματος «**Storybird & συνεργασία**»

Το υποθέμα «**Αρνητικές εντυπώσεις**» του θέματος «**Storybird & συνεργασία**» περιλαμβάνει **τέσσερις (4) κατηγορίες** (codes): «Όχι καλή συνεργασία», «Προτίμηση ατομικής εργασίας», «Φασαρία & θόρυβος» και «Νεύρα στη συνεργασία».



Σχήμα 6. 4 Κατηγορίες του υποθέματος «**Αρνητικές Εντυπώσεις**» του θέματος «**Storybird & συνεργασία**»

Το υποθέμα «**Θετικές εντυπώσεις**» του θέματος «**Storybird & παραγωγή γραπτού λόγου**» περιλαμβάνει **τρεις (3) κατηγορίες** (codes): «Βοηθητικό στην παραγωγή γραπτού λόγου», «Αυτόματη διόρθωση γραμματικών λαθών», «Αλληλοβοήθεια» και «Γνώσεις Η/Υ».

Το υποθέμα «**Αρνητικές εντυπώσεις**» του θέματος «**Storybird & παραγωγή γραπτού λόγου**» περιλαμβάνει **μία (1) κατηγορία** (code): «Δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου».



Σχήμα 7. 4 Κατηγορίες του θέματος «**Storybird & παραγωγή γραπτού λόγου**»

Στους Πίνακες 14, 15 και 16 παρουσιάζονται τα θέματα (themes), τα υποθέματα (sub-themes) και οι κατηγορίες (codes) των σχετικών υποθεμάτων, όπως εντοπίστηκαν και αναλύθηκαν μέσα στις απαντήσεις των μαθητών/-τριών. Οι κατηγορίες είναι οι τίτλοι που συνοψίζουν σε πρώτο επίπεδο τις εντυπώσεις των μαθητών σχετικά με την ενασχόληση με το "storybird". Ο απόλυτος αριθμός παρατηρήσεων (N) και η σχετική συχνότητα (%) υποδεικνύουν πόσες φορές επαναλήφθηκαν παρόμοιες δηλώσεις στις απαντήσεις των μαθητών/-τριών στις αντίστοιχες κατηγορίες.

Αναλυτικότερα, από τους 18 μαθητές που ανταποκρίθηκαν στο θέμα «**Ενασχόληση με το Storybird**», (3 δεν απάντησαν καθόλου, οπότε και δε συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη) 13 (72,2%) μαθητές περιέγραψαν το "storybird" ως ένα καλό και ωραίο πρόγραμμα, 9 (50,0%) μαθητές δήλωσαν ότι τους άρεσε η ποικιλία εικόνων που διαθέτετε και 8 (44,4%) μαθητές έγραψαν ότι τους προσέλκυσε η δυνατότητα της δημιουργίας ιστοριών και συγγραφής βιβλίου που προσφέρει το "storybird". Επίσης, 4 (22,2%) μαθητές χαρακτήρισαν το "storybird" ενδιαφέρον και

διασκεδαστικό και 2 (11,1%) μαθητές (S3 & S19) ανέφεραν ότι τους φάνηκε εύκολο, ενώ 2 (11,1%) μαθητές (S3 & S9) εκτίμησαν θετικά τον συνδυασμό λόγου και εικόνας. 2 (11,1%) μαθητές (S2 & S5) εξέφρασαν τη γνώμη ότι προωθεί την ελεύθερη προσωπική έκφραση και 2 (11,1%) μαθητές (S12 & S16) υποστήριξαν ότι το "storybird" βοηθά την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών (φαντασία, σκέψη, έμπνευση & μνήμη). Συνολικά, καταγράφηκαν **σαράντα δύο (42) θετικές εντυπώσεις**, στις απαντήσεις των 18 μαθητών που ανταποκρίθηκαν στο θέμα «**Ενασχόληση με το Storybird**».

Για παράδειγμα η μαθήτρια S3 ανέφερε ότι «μπορούμε να συνδυάσουμε εικόνα με κείμενο» και η μαθήτρια S9 ότι «Μου άρεσε που χρησιμοποιήσαμε το "Storybird", γιατί είναι ένα πρόγραμμα που μπορέσαμε να χρησιμοποιήσουμε εικόνες που συνοδεύονταν από κείμενο». Η μαθήτρια S21 εξήγησε ότι «μου άρεσε πάρα πολύ η ποικιλία εικόνων» και παρακάτω διατύπωσε την άποψη ότι «μου αρέσει να γράφω δικές μου ιστορίες». Παρόμοια άποψη είχε και ο μαθητής S12 «μπορούμε να κάνουμε ιστορίες». Μια άλλη μαθήτρια (S19) δήλωσε ότι «Είναι ωραίο, υπάρχουν διάφορων ειδών ιστορίες και ήταν πολύ εύκολη η χρήση του». Παρομοίως, η μαθήτρια S11 έγραψε ότι «υπήρξαν πολλά θέματα για να επιλέξουμε, για να γράψουμε την ιστορία μας» και η μαθήτρια S13 ότι «Περισσότερο μου άρεσαν οι εικόνες που υπήρχαν. Μου άρεσε που ήταν σαν βιβλίο». Ο μαθητής S7 έγραψε ότι «Μου άρεσαν οι εικόνες που υπήρχαν». Ο μαθητής S12 είχε την εντύπωση ότι η εργασία με το "storybird" «αυξάνει τη δύναμη της σκέψης, (...) σκεφτόμαστε καλύτερα».

Αντίθετα, από τους 18 μαθητές που ανταποκρίθηκαν στο θέμα «**Ενασχόληση με το Storybird**», (3 δεν απάντησαν καθόλου, οπότε και δε συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη), 5 (27,8%) μαθητές δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν τεχνικές δυσκολίες στην εργασία με το "storybird", 4 (22,2%) μαθητές ότι προτιμούσαν μεγαλύτερη ποικιλία στις εικόνες που διαθέτει το "storybird" και 2 (11,1%) μαθητές (S10 & S19) ότι συνάντησαν δυσκολία στην αναζήτηση εικόνων. Ένας (5,6%) μαθητής (S1) χαρακτήρισε το "storybird" βαρετό, ο ίδιος μαθητής (5,6%) όχι πρωτότυπο, ένας

(5,6%) μαθητής (S17) λίγο δύσκολο και μία (5,6%) μαθήτρια (S9) ανέφερε ως αρνητικό στοιχείο τη δωρεάν χρήση του προγράμματος μόνο για 7 ημέρες. Συνολικά, καταγράφηκαν **δεκαπέντε (15) αρνητικές εντυπώσεις**, στις απαντήσεις των 18 μαθητών που ανταποκρίθηκαν στο θέμα «**Ενασχόληση με το Storybird**».

Για παράδειγμα ο μαθητής S18 ανέφερε ότι «Ήταν δύσκολο να συνδεθούμε». Η μαθήτρια S9 ανέφερε «Θα ήθελα να μας αναθέσουν ξανά κάποια τέτοια εργασία, αλλά δυστυχώς το πρόγραμμα είναι δωρεάν μόνο για 7 ημέρες». Η ίδια μαθήτρια πρόσθεσε παρακάτω «Ήταν ένα πάρα πολύ καλό πρόγραμμα, αλλά μερικές φορές κολλούσε». Παρόμοια άποψη εξέφρασε και ο μαθητής S18 «Ήταν δύσκολο να συνδεθούμε». Ο μαθητής S1 δήλωσε ότι «μου άρεσε πολύ, αλλά θα ήθελα μεγαλύτερη ποικιλία στις εικόνες». Παρομοίως, η μαθήτρια S10 είχε την εντύπωση ότι «Είναι καλό, αλλά θα ήταν καλύτερο αν είχε περισσότερες επιλογές εικόνων». Ο μαθητής S17 παραδέχτηκε ότι «Είναι λίγο δύσκολο σε σχέση με άλλες εφαρμογές».

Πίνακας 14. Περιγραφικά χαρακτηριστικά των εντυπώσεων (θετικών/αρνητικών) των μαθητών σχετικά με το θέμα «**Ενασχόληση με το Storybird**»

Ενασχόληση με το Storybird	Κατηγορίες (codes)	N	%
Θετικές εντυπώσεις	Ωραίο/καλό	13	72,2
	Ποικιλία εικόνων	9	50,0
	Δημιουργία ιστοριών & συγγραφή βιβλίου	8	44,4
	Ενδιαφέρον & διασκεδαστικό	4	22,2
	Εύκολο	2	11,1
	Συνδυασμός λόγου & εικόνας	2	11,1
	Ελεύθερη προσωπική έκφραση	2	11,1
	Ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών (Φαντασία, σκέψη, έμπνευση & μνήμη)	2	11,1
Αρνητικές εντυπώσεις	Τεχνικές δυσκολίες	5	27,8
	Μεγαλύτερη ποικιλία εικόνων	4	22,2
	Δυσκολία στην αναζήτηση εικόνων	2	11,1
	Δύσκολο	1	5,6
	Βαρετό	1	5,6
	Όχι πρωτότυπο	1	5,6
	Δωρεάν για 7 ημέρες	1	5,6

Από τους 20 μαθητές που ανταποκρίθηκαν στο θέμα **«Storybird & συνεργασία»**, 10 (50,0%) μαθητές δήλωσαν ότι είχαν καλή συνεργασία κατά την ενασχόληση με το "Storybird", 8 (40,0%) μαθητές δήλωσαν ότι χάρηκαν και πέρασαν καλά συνεργαζόμενοι με τους συμμαθητές τους, 4 (20,0%) μαθητές κατέγραψαν ότι αντάλλαξαν απόψεις. 4 (20,0%) μαθητές έγραψαν για τη δυνατότητα να γνωριστούν καλύτερα και να επικοινωνήσουν με τους συνεργάτες κατά την ενασχόληση με το "storybird". 3 (15,0%) μαθητές υπογράμμισαν τη σημασία να συνεργάζονται με τους φίλους τους και 2 (10,0%) μαθητές (S19 & S20) τόνισαν την ευκαιρία που είχαν να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον. Τέλος, ένας (5,0%) μαθητής (S12) παρατήρησε τη δημιουργικότητα που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της συνεργασίας με το "storybird": **«Κάναμε κάτι δημιουργικό»** Συνολικά, καταγράφηκαν **τριάντα δύο (32) θετικές εντυπώσεις**, στις απαντήσεις των 20 μαθητών που ανταποκρίθηκαν στο θέμα **«Storybird & συνεργασία»**.

Για παράδειγμα, ο μαθητής S7 ανέφερε «Περάσαμε ωραία με τον συμμαθητή μου, διασκεδάσαμε και μοιραστήκαμε ιδέες». Η μαθήτριά S11 δήλωσε «Περάσαμε όμορφο χρόνο παρέα, γελάσαμε (...) Και εκτός από αυτό, κατάλαβα τον τρόπο σκέψης της συνεργάτιδάς μου». Η μαθήτριά S21 εξήγησε ότι «Ανταλλάξαμε γνώμες, ιδέες, μάθαμε και τα ενδιαφέροντα του άλλου, όπως και τις προτάσεις του». Η μαθήτριά S3 έγραψε ότι «μπορέσαμε να συνδυάσουμε τις ιδέες μας και να βγάλουμε ένα ωραίο αποτέλεσμα μαζί».

Αντίθετα, από τους 20 μαθητές που ανταποκρίθηκαν στο θέμα **«Storybird & συνεργασία»**, 2 (10,0%) μαθητές (S2 & S10) δήλωσαν ότι προτιμούν την ατομική εργασία, 2 (10,0%) μαθητές (S9 & S10) ότι υπήρχε θόρυβος και φασαρία στην τάξη κατά τη συνεργατική ενασχόληση με το "storybird". Ένας (5,0%) μαθητής (S20) ότι δεν είχε καλή συνεργασία με τον συμμαθητή του και ο ίδιος (5,0%) ότι υπήρχαν νεύρα εκ μέρους του συνεργάτη του. Συνολικά, καταγράφηκαν **έξι (6) αρνητικές εντυπώσεις**, στις απαντήσεις των 20 μαθητών που ανταποκρίθηκαν στο θέμα **«Storybird & συνεργασία»**.

Για παράδειγμα η μαθήτρια S9 ανέφερε «Μου άρεσε αρκετά που συνεργάστηκα με μία από τις συμμαθήτριές μου, διότι ενώ υπήρξαν δυσκολίες με το διαδίκτυο και τη φασαρία, πιστεύω ότι βγάλαμε ένα πολύ καλό αποτέλεσμα».

Πίνακας 15. Περιγραφικά χαρακτηριστικά των εντυπώσεων (θετικών/αρνητικών) των μαθητών σχετικά με το θέμα «**Storybird & Συνεργασία**»

Storybird & Συνεργασία	Κατηγορίες (codes)	N	%
Θετικές εντυπώσεις	Καλή συνεργασία	10	50,0
	Χαρά & ψυχαγωγία	8	40,0
	Ανταλλαγή απόψεων	4	20,0
	Γνωριμία & επικοινωνία	4	20,0
	Φιλία	3	15,0
	Αλληλοβοήθεια	2	10,0
	Δημιουργικότητα	1	5,0
Αρνητικές εντυπώσεις	Προτίμηση ατομικής εργασίας	2	10,0
	Φασαρία & θόρυβος	2	10,0
	Όχι καλή συνεργασία	1	5,0
	Νεύρα στη συνεργασία	1	5,0

Από τους 6 μαθητές που ανταποκρίθηκαν στο θέμα «**Storybird & παραγωγή γραπτού λόγου**», 4 (**66,7%**) μαθητές δήλωσαν ότι το "storybird" τους βοήθησε στην παραγωγή γραπτού λόγου, 2 (33,3%) μαθητές (S3 & S13) ότι η ενασχόληση με το "storybird" τους προσέφερε γνώσεις σχετικά με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και ένας (16,7%) μαθητής (S17) αξιολόγησε θετικά την αυτόματη διόρθωση των γραμματικών λαθών. Συνολικά, καταγράφηκαν **εφτά (7) θετικές εντυπώσεις**, στις απαντήσεις των 6 μαθητών που ανταποκρίθηκαν στο θέμα «**Storybird & παραγωγή γραπτού λόγου**».

Για παράδειγμα ο μαθητής S7 ανέφερε ρητά ότι «Το "storybird" με βοήθησε στην παραγωγή γραπτού λόγου». Η μαθήτρια S3 δήλωσε «Δεν είχα ξαναδουλέψει

κάποιο παρόμοιο πρόγραμμα, οπότε το "storybird" μου έδωσε την ικανότητα να μάθω καινούρια πράγματα πάνω στους υπολογιστές».

Αντίθετα, από τους 6 μαθητές που απάντησαν στην ερώτηση **«Storybird & παραγωγή γραπτού λόγου»**, μία (16,7%) μαθήτρια (S4) δήλωσε ότι το "storybird" τη δυσκόλεψε στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Πίνακας 16. Περιγραφικά χαρακτηριστικά των εντυπώσεων (θετικών/αρνητικών) των μαθητών σχετικά με το θέμα **«Storybird & παραγωγή γραπτού λόγου»**

Storybird & παραγωγή γραπτού λόγου	Κατηγορίες (codes)	N	%
Θετικές εντυπώσεις	Βοηθητικό στην παραγωγή γραπτού λόγου	4	66,7
	Γνώσεις Η/Υ	2	33,3
	Αυτόματη διόρθωση γραμματικών λαθών	1	16,7
Αρνητικές εντυπώσεις	Δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου	1	16,7

Συμπερασματικά, απαντώντας στο **2ο ερευνητικό ερώτημα**, στην πλειοψηφία των μαθητών/-τριών της έρευνας **άρεσε η συνεργατική ενασχόληση με το "storybird"** και **θα ήθελαν να ασχοληθούν ξανά** με αυτό το εργαλείο στο μέλλον, αλλά στην πλειοψηφία τους δε θεωρούν ότι το "Storybird" είχε κάποια επίδραση στην ικανότητά τους να παράγουν γραπτό λόγο.

Ας σημειωθεί εδώ ότι ήταν η πρώτη φορά που χρησιμοποιούσαν μέσα στη σχολική τάξη το "storybird" ή κάποιο παρόμοιο εργαλείο ψηφιακής αφήγησης. Στο παρελθόν δεν είχαν αξιοποιήσει πάρα μόνο το word και το power point για εργασίες στο σπίτι και παρουσιάσεις στο μάθημα. Στην πλειοψηφία τους είχαν εμπειρία ομαδοσυνεργατικής εργασίας στα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα στην σχολική τάξη, αλλά όσον αφορά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο σε συνδυασμό με τη χρήση υπολογιστών είχαν ανάλογη εμπειρία μόνο στο μάθημα της πληροφορικής.

Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών/-τριών της έρευνας αποκόμισε θετικές εντυπώσεις, τόσο σχετικά με τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών με το "Storybird" γενικά, όσο και με τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με το "storybird" και εκτίμησαν σε κάποιο βαθμό την ώθηση που τους έδωσε το "storybird" στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Τέλος, η πλειοψηφία των μαθητών χαρακτήρισε το "storybird" **ωραίο και καλό πρόγραμμα**, εκτίμησαν την **ποικιλία εικόνων** που διαθέτει και τόνισαν την **καλή συνεργασία** που βίωσαν, δημιουργώντας ψηφιακές ιστορίες. Ως αρνητικά στοιχεία κυρίως ανέφεραν τις **τεχνικές δυσκολίες** που αντιμετώπισαν.

2. 5. 3 Ερευνητικό ερώτημα 3^ο

«Αν και κατά πόσο η χρήση Ομαδοσυνεργατικής Ψηφιακής Αφήγησης συντελεί στην παραγωγή ποιοτικού γραπτού αφηγηματικού λόγου και στην κατανόηση του μαθησιακού περιεχομένου από τους μαθητές/-τριες;»

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται αναλυτικά οι βαθμολογίες (/8) που πήραν τα 9 ψηφιακά παραμύθια που δημιούργησαν οι αντίστοιχες ισάριθμες ομάδες μαθητών/-τριών, σύμφωνα με τα διαβαθμισμένα κριτήρια με βαθμό από 1 έως 8.

Τα **ψηφιακά παραμύθια** που δημιούργησαν ομαδοσυνεργατικά οι μαθητές/-τριες ήταν, σε γενικές γραμμές, εμπνευσμένα ως προς το περιεχόμενο, προσεγμένα ως προς τη δομή και την οργάνωση του περιεχομένου τους και επιμελημένα ως προς το ύφος και το γλωσσικό τους επίπεδο, εκτός από τα ψηφιακά παραμύθια των ομάδων 8 και 9 που έμειναν ανολοκλήρωτα, λόγω των τεχνικών δυσκολιών, που προέκυψαν, των εγγενών μαθησιακών δυσκολιών των συμμετεχόντων μαθητών, σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου.

Συγκεκριμένα, ο μαθητής S8 που συνεργάστηκε με τον μαθητή S5 στην 8^η ομάδα δείχνει μία γενικότερη αδιαφορία στα μαθήματα και καταβάλλει συνήθως τη μικρότερη προσπάθεια κατά τη διδακτική διαδικασία. Ο ίδιος μαθητής δήλωσε ότι αντιμετώπισε τεχνικές δυσκολίες στη χρήση του προγράμματος (σύνδεση στο διαδίκτυο και αδυναμία εγγραφής στο πρόγραμμα). Οι μαθητές S12 και S14 που συνεργάστηκαν στην 9^η ομάδα, ο μὲν πρώτος επιδεικνύει γενικά χαμηλές σχολικές επιδόσεις, ενώ ο δεύτερος δεν δείχνει ενδιαφέρον γενικά στα σχολικά μαθήματα.

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 17, Οι ομάδες, 2^η (8/8), 4^η (8/8) και 5^η (8/8) παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις στην **πλοκή και το περιεχόμενο** του ψηφιακού παραμυθιού τους, δηλαδή απέδειξαν ότι έχουν κατανοήσει άριστα το αρχικό παραμύθι και έχουν αναπτύξει άριστα, με πληρότητα το τέλος του παραμυθιού. Στον ίδιο τομέα, η 1^η (7/8), η 3^η (7/8), και η 6^η ομάδα (6/8) έδειξαν ότι έχουν κατανοήσει **πολύ καλά** το κείμενο και έχουν αναπτύξει **πολύ καλά το τέλος του παραμυθιού**.

Αντίθετα, η 7^η ομάδα, δημιούργησε μια τελείως δική της συναρπαστική φανταστική ιστορία, είτε επειδή οι δύο μαθητές δεν κατάλαβαν τις οδηγίες, είτε επειδή είχαν ανάγκη να εκφραστούν εντελώς ελεύθερα. Να σημειώσω ότι ο ένας από τους δύο μαθητές έχει διαγνωστεί με δυσλεξία και κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα. Για αυτό τον λόγο, θεώρησα μεγάλη επιτυχία και μόνο που εκφράστηκε ελεύθερα και δημιουργικά αυτή η ομάδα.

Επίσης, όπως παρατηρείται στον πίνακα 17, τα ψηφιακά παραμύθια των ομάδων 1^η (7/8), 2^η (7/8), 3^η (7/8), 4^η (7/8), 5^η (6/8) και 6^η (7/8) διαθέτουν πολύ **καλά οργανωμένη δομή** καθώς και τα χαρακτηριστικά της αφήγησης του παραμυθιού (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων αιτιακές σχέσεις). Το ψηφιακό παραμύθι που δημιούργησε η 7^η ομάδα είναι καλά οργανωμένο και διαθέτει **κάποια** από τα χαρακτηριστικά της αφήγησης της παραμυθιού (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων, αιτιακές σχέσεις).

Όσον αφορά στη βαθμολογία των ψηφιακών παραμυθιών σχετικά με το ύφος και τη γλώσσα των ψηφιακών, όπως παρατηρείται στον πίνακα 17, η 1^η ομάδα (8/8) παρουσιάζει σωστή γραμματική, ορθογραφία και έκφραση, κατάλληλο λεξιλόγιο και ύφος που ταιριάζει στο λογοτεχνικό είδος του λαϊκού παραμυθιού. Στα ψηφιακά παραμύθια των ομάδων 2^η (7/8), 3^η (7/8), 4^η (7/8), 5^η (7/8) και 6^η (7/8), υπάρχουν **λίγα γραμματικά και ορθογραφικά λάθη**. Η έκφραση είναι ικανοποιητική και το λεξιλόγιο πολύ καλό και διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό το λογοτεχνικό ύφος και τα ιδιαίτερα στοιχεία του παραμυθιού. Στο ψηφιακό παραμύθι της 7^{ης} ομάδας παρατηρούνται πολλά γραμματικά και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση παρουσιάζει ασάφειες και το λεξιλόγιο είναι φτωχό, ενώ η αφήγηση διαθέτει σε μέτριο βαθμό το λογοτεχνικό ύφος του λαϊκού παραμυθιού.

Συμπερασματικά και **απαντώντας στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα**, η πλειοψηφία των ομάδων πέτυχε ένα πολύ καλό επίπεδο στο περιεχόμενο και την πλοκή, παρουσίασε κάποιες αδυναμίες στη δομή και την οργάνωση της αφήγησης του λαϊκού παραμυθιού, ενώ περισσότερες ελλείψεις έδειξε στο ύφος και τη χρήση της γλώσσας. Όμως, πρέπει να σημειωθεί ότι καταβλήθηκε σημαντική προσπάθεια από όλους τους συμμετέχοντες να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα ψηφιακής αφήγησης, η οποία έγινε φανερό από τις αξιολογες και ενδιαφέρουσες ψηφιακές τους ιστορίες. Ακόμα και από αυτούς με τις επίσημα διαγνωσμένες μαθησιακές και κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες, αλλά και από τους αδιάφορους, απαθείς και ανασφαλείς μαθητές/τριες.

Πίνακας 17. Αξιολόγηση ψηφιακών παραμυθιών ομάδων

Ομάδες	Τίτλοι ψηφιακών ιστοριών	Περιεχόμενο	Δομή & Οργάνωση	Ύφος / Χρήση γλώσσας
1η	Λαϊκό παραμύθι [το τέλος]	7	7	8
2η	Ο έξυπνος και ο Κουτός, συνέχεια.	8	7	7
3η	Το μυστικό της θυγατέρας ...	7	7	7
4η	Ο έξυπνος και ο κουτός (συνέχεια)	8	7	7
5η	ΛΑΪΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ(συνέχεια)	8	6	7
6η	Ο διαγωνισμός που τα άλλαξε όλα	6	7	7
7η	HARIBO US	3	4	3
8η	HITMAN: η μαχη εναντιον στρατου	5	4	3
9η	Το τέλος του παραμυθιού	3	1	1

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η αξιοποίηση και η ενσωμάτωση στη επίσημη διδασκαλία, μέσα στη σχολική τάξη, ενός **πλούσιου σε ψηφιακά πολυμέσα τεχνολογικού περιβάλλοντος** (Verdugo & Belmonte, 2007), με σκοπό την **επιτυχημένη και αποτελεσματική μάθηση**, εφαρμόζεται ήδη πολλά χρόνια από τους εκπαιδευτικούς και συνεχίζει να να προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας ([Οδηγίες διδασκαλίας για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου, για το σχολικό έτος 2020-2021](#)).

Η εμφάνιση και η ταχύτατη διάδοση των ποικίλων **Web 2.0** ψηφιακών διαδικτυακών εργαλείων επέτρεψαν τη χρήση νέων διδακτικών προσεγγίσεων στα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα, όπως και στη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Η **ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling)** αποτελεί μία νέα χρήσιμη και αξιόλογη διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία της **Νεοελληνικής Λογοτεχνίας** και ειδικότερα, στην **παραγωγή γραπτού λόγου** εκ μέρους των μαθητών-αναγνωστών, ασκώντας τους σε **δραστηριότητες δημιουργικής γραφής**.

Η ψηφιακή αφήγηση εξασφαλίζει στους μαθητές ένα ουσιαστικό και αυθεντικό σενάριο, μία δυναμική δραστηριότητα δημιουργίας και δημοσίευσης ψηφιακών ιστοριών και προκαλεί, έτσι, την κινητοποίηση των μαθητών (Jonassen, 2000; Pintrich & Schunk, 2002; Roblyer & Edwards, 2000). Παράλληλα προσφέρει ένα σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον για αυτούς τους μαθητές που δυσκολεύονται να εκφραστούν μέσα στη σχολική τάξη (Bull & Kajder, 2004). Η ψηφιακή αφήγηση έχει τον ρόλο της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής διαδικασίας, υποστηρίζεται από την τεχνολογία, λειτουργεί σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο υιοθετεί τη συνεργασία, την ανατροφοδότηση και την παραγωγή προσωπικών γνήσιων τεχνουργημάτων για ένα πραγματικό κοινό (Yang & Wu, 2012).

Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο αυτές οι νέες τεχνολογικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η ψηφιακή αφήγηση, να δοκιμάζονται διαρκώς και να

επιβεβαιώνονται με διαδοχικές πειραματικές μελέτες (Hava, 2019). Στην παρούσα έρευνα, εξετάστηκε η επίδραση της **ομαδοσυνεργατικής ψηφιακής αφήγησης** στα **κίνητρα μάθησης** των μαθητών/τριών στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Διερευνήθηκαν, επίσης, οι εντυπώσεις των μαθητών/-τριών για τη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου ψηφιακής αφήγησης "Storybird" δημιουργώντας ομαδοσυνεργατικά ψηφιακά παραμύθια. Τέλος, μελετήθηκαν και αξιολογήθηκαν τα τελικά παραγόμενα των μαθητών/-τριών.

Η έρευνα έδειξε ότι τα κίνητρα μάθησης ενισχύθηκαν συνολικά μετά τη διδακτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, **παρατηρήθηκε ενδυνάμωση των κινήτρων μάθησης** των συμμετεχόντων σε δεύτερο χρόνο, όσον αφορά στις υποενότητες **«Ενδιαφέρον» και «Χρηστικότητα»** και τις ενότητες **«Αξία του έργου» και «Αυτο-αποτελεσματικότητα»**, χωρίς όμως να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Αντίθετα, παρατηρήθηκε **αποδυνάμωση των κινήτρων μάθησης** όσον αφορά στην υποενότητα **«Σημασία»**, χωρίς όμως να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Ειδικότερα, οι μαθητές και οι μαθήτριες, μετά τη διδακτική παρέμβαση και την εργασία με το "storybird", φάνηκε με στατιστικά σημαντική διαφορά να συμφωνούν περισσότερο με την πρόταση 9, ότι, δηλαδή, τους αρέσει περισσότερο, πλέον, το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Επίσης, οι μαθητές/-τριες φάνηκε με στατιστικά σημαντική διαφορά να αναθεωρούν την **αυτο-αποτελεσματικότητά** τους απέναντι στις βασικές, αλλά και τις δύσκολες ιδέες του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και να υιοθετούν και στις δυο περιπτώσεις μια πιο ουδέτερη στάση. Σχετικά με την πρόταση 3, οι μαθητές και οι μαθήτριες δήλωσαν μετά τη διδακτική παρέμβαση ότι το πιο δύσκολο υλικό του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας δεν είναι όσο δυσνόητο πίστευαν πριν τη διδακτική παρέμβαση. Αντίθετα, όσον αφορά στην πρόταση 5, οι μαθητές και οι μαθήτριες δήλωσαν μετά τη διδακτική παρέμβαση ότι οι βασικές ιδέες του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας δεν είναι τόσο εύκολες, όσο πίστευαν.

Η ερμηνεία για αυτό το τελευταίο θα μπορούσε να αποτελέσει το γεγονός ότι για πρώτη φορά καταπιάστηκαν οι μαθητές/-τριες, σοβαρά και σε βάθος με το μαθησιακό αντικείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, μόνοι τους σε ομάδες, εφαρμόζοντας τα βασικά συστατικά του λογοτεχνικού είδους του λαϊκού παραμυθιού, που έμαθαν την προηγούμενη διδακτική ώρα, στα δικά τους παραμύθια. Άρα μόνοι τους συνειδητοποίησαν τον κόπο που είναι απαραίτητος να κατανοήσουν πραγματικά ακόμα και τις βασικές ιδέες του μαθήματος.

Προηγούμενη έρευνα σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση φανέρωσε ότι, αξιοποιώντας τη συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο, μετά από 20 εβδομάδες διδασκαλίας, το δείγμα 54 μαθητών λυκείου της πειραματικής ομάδας σημείωσε σημαντική βελτίωση στη γλωσσική επάρκεια, στην κριτική σκέψη και στα κίνητρα μάθησης, όσον αφορά τις ενότητες **«αξία έργου» (task value) και «αυτο-αποτελεσματικότητα» (self-efficacy)**, στο μαθησιακό αντικείμενο των αγγλικών, ως ξένης γλώσσας (Yang & Wu, 2012). Η έρευνα των Yang και Wu (2012) χαρακτήρισε την ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση, ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την «προώθηση της συνεργατικής εκμάθησης δεύτερης γλώσσας σε ένα περιβάλλον που προάγει τη σκέψη και τα κίνητρα μάθησης» (Yang & Wu, 2012, σ. 12).

Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα αποδυναμώθηκαν τα κίνητρα μάθησης των μαθητών/-τριών που αφορούν στην υποενότητα **«σημασία» (importance)** του σχολικού μαθησιακού αντικειμένου της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ειδικότερα, οι μαθητές/-τριες μετά τη διδακτική παρέμβαση και την εργασία με το "storybird" φάνηκε να συμφωνούν λιγότερο με την πρόταση «Ήταν πολύ σημαντικό για μένα να κατανοήσω το αντικείμενο του σημερινού μαθήματος της λογοτεχνίας».

Αυτό το αποτέλεσμα συμβαδίζει με παρόμοια έρευνα της Hava (2019) σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση, η οποία παρόλο που διήρκησε 9 εβδομάδες και εξέτασε ένα ικανοποιητικό δείγμα 60 τελειόφοιτων υποψήφιων δασκάλων, δε διαπιστώθηκε καμία αλλαγή στη στάση των μαθητών απέναντι στο μαθησιακό αντικείμενο των αγγλικών, ως ξένης γλώσσας. Η Hava (2019) συμπέρανε ότι πρέπει να υπάρξει μια

μακρά περίοδος επανάληψης των νέων μαθησιακών εμπειριών, προκειμένου να καλλιεργηθεί μία θετική στάση των μαθητών απέναντι σε ένα διδακτικό αντικείμενο. Εκτός από αυτό, η παθητική έως **αρνητική στάση των μαθητών γενικά προς τη λογοτεχνία ή γενικά τα σχολικά μαθήματα** μπορεί να είναι ένας άλλος λόγος ή ακόμα και η μη εξοικείωση των μαθητών/-ριών με σύγχρονες εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους, (Hava, 2019).

Ωστόσο, τα συνολικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όσον αφορά στην ισχυροποίηση των κινήτρων μάθησης στον τομέα της **αξίας του παραδοτέου έργου (task value)** και της **πεποίθησης της αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy)** των μαθητών/-τριών, καταδεικνύουν ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποβεί μια χρήσιμη και αποτελεσματική διδακτική μέθοδος. Μια μέθοδος που μπορεί να επηρεάσει θετικά τους μαθητές, ώστε να **αυτορρυθμίζουν τη μάθησή τους**, να κάνουν χρήση των **μεταγνωστικών τους λειτουργιών και να επιμένουν στην ολοκλήρωση** της σχολικής εργασίας. Γιατί οι δύο αυτοί παράγοντες **«αξία του έργου» (task value)** και **«αυτο-αποτελεσματικότητα» (self-efficacy)**, σχετίζονται θετικά με την ενεργοποίηση της γνωστικής λειτουργίας (cognitive engagement) και τη προώθηση της ακαδημαϊκής επίδοσης (performance) των μαθητών (Pintrich & De Groot, 1990).

Επίσης, **αναφορικά με τις εντυπώσεις των μαθητών/-τριών** από την ενασχόληση με το διαδικτυακό εργαλείο ψηφιακής αφήγησης "storybird", η παρούσα έρευνα συμπέρανε ότι η πλειοψηφία των μαθητών/-τριών ένιωσε χαρά και ικανοποίηση και από τη συνεργασία στις ομάδες (81%) και συγκεκριμένα από το λογισμικό "storybird" (89,5%) και για αυτούς τους λόγους οι περισσότεροι μαθητές (58,8) δήλωσαν πρόθυμοι να το ξαναχρησιμοποιήσουν. Εντούτοις, η πλειοψηφία των μαθητών/-τριών (75%) δήλωσαν ότι το "storybird" **δεν είχε κάποια ιδιαίτερη επίδραση στην παραγωγή γραπτού λόγου**.

Ενδεχομένως, η εξήγηση που μπορεί να δοθεί για την παραπάνω αρνητική δήλωση είναι η μικρή σε διάρκεια ενασχόληση με το πρόγραμμα ψηφιακής

αφήγησης "storybird", η εξ' αρχής αρνητική έως και εχθρική προδιάθεση πολλών μαθητών/-τριών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου και ίσως η μη κατανόηση του περιεχομένου συγκεκριμένης ερώτησης. Υπάρχει, δηλαδή βάσιμη υποψία, εκ των υστέρων, ότι οι μαθητές/τριες να κατάλαβαν ότι ρωτήθηκαν αν δε μπορούν γενικά να γράψουν οτιδήποτε χωρίς τη βοήθεια υπολογιστή και για αυτό τον λόγο απάντησαν οι περισσότεροι "ΟΧΙ". Κι αυτό εκμαιεύτηκε από τις εξηγήσεις που έδωσαν οι ίδιοι στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Για παράδειγμα, απάντησε ο μαθητής S1 «Γιατί ήξερα να γράφω εξαρχής». Πάντως, δύο μαθητές από τη μειοψηφία των πέντε μαθητών (η μαθήτρια S13 και ο μαθητής S17) που δήλωσαν ότι το "storybird" **είχε θετική επίδραση στην παραγωγή γραπτού λόγου, παρήγαγαν δύο από τις άριστες ψηφιακές ιστορίες (2η και 4η).**

Όσον αφορά στις επιμέρους παρατηρήσεις και σχόλια των μαθητών/-τριών, η **πλειοψηφία των μαθητών εκφράστηκε θετικά** και σχετικά με το "storybird" και τη συνεργασία στις ομάδες και την παραγωγή λόγου, χαρακτηρίζοντας το "storybird" ως **ωραίο και καλό πρόγραμμα (72,2%)**, δίνοντας έμφαση στην **ποικιλία εικόνων (50%)** που διαθέτει, στη δυνατότητα **δημιουργίας ιστοριών και συγγραφής βιβλίου (44,4%)** που προσφέρει, τονίζοντας την **καλή συνεργασία (50%)** και τη **χαρά και την ψυχαγωγία** που βίωσαν (40%), ενώ δήλωσαν ότι ήταν **βοηθητικό στην παραγωγή λόγου (66,7%)** και ότι απέκτησαν **περισσότερες γνώσεις στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (33,3%)**.

Επίσης, δήλωσαν ότι το "storybird" τους φάνηκε **ενδιαφέρον και διασκεδαστικό (22,2%)**, **εύκολο (11,1%)**, εκτίμησαν θετικά τον **συνδυασμό λόγου και εικόνας (11,1%)**, εξέφρασαν τη γνώμη ότι προωθεί την **ελεύθερη προσωπική έκφραση** και υποστήριξαν ότι το "storybird" βοηθά την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών (11,1%). Επιπλέον, εκτίμησαν θετικά την **ανταλλαγή απόψεων (20%)** μεταξύ τους κατά τη συνεργασία στις ομάδες, τη δυνατότητα να **γνωριστούν καλύτερα και να επικοινωνήσουν** με τους συνεργάτες τους (20,0%), τη σημασία να **συνεργάζονται**

με τους φίλους τους (15,0%) και την ευκαιρία που είχαν να **βοηθήσουν ο ένας τον άλλον** (10,0%).

Τη **θετική επίδραση της εικόνας στην παραγωγή γραπτού λόγου** επεσήμανε και ο Tanrikulu (2020), στην έρευνα δράσης, που διεξήγαγε σχετικά με την επίδραση της συνεργατικής ψηφιακής αφήγησης στις δεξιότητες γραφής, στην τουρκική γλώσσα. Όπως αποτυπώνεται στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων φοιτητών, τα οπτικά χαρακτηριστικά των πολυμέσων που διαθέτει η ψηφιακή αφήγηση έχουν θετικά αποτελέσματα στη γραφή. Οι φοιτητές είχαν ομολογήσει ότι έγιναν πιο προσεκτικοί για να εξασφαλίσουν τη συνέπεια του λόγου με τις εικόνες. «Δε θα έδιναν τόση προσοχή, αν δεν υπήρχαν εικόνες, αλλά η οπτικοποίηση αλλάζει τα πάντα. Όλα τα οπτικά ερεθίσματα προκαλούν κάτι και διευκολύνουν τη γραφή» (Tanrikulu, 2020, σ. 12). Οι αντιλήψεις των παραπάνω φοιτητών δείχνουν ότι η δυνατότητα **συνδυασμού εικόνας και λόγου** αποτελεί τον καταλυτικό παράγοντα της ψηφιακής αφήγησης, όπως και αποκαλύπτεται στις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών της παρούσας έρευνας.

Αντίθετα, οι συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες στην παρούσα μελέτη σχολίασαν αρνητικά κυρίως τις **τεχνικές δυσκολίες** (27,8%) που αντιμετώπισαν κατά την ολοκλήρωση της ψηφιακής τους αφήγησης, τον θόρυβο και τη φασαρία στην τάξη κατά τη συνεργασία στις ομάδες (10,0%) και εξέφρασαν την επιθυμία για μεγαλύτερη ποικιλία εικόνων (22,2%) και τη δυσκολία στην αναζήτηση εικόνων (11,1%). Επιπλέον, κάποιιοι δηλώσαν ότι προτιμούν την ατομική εργασία (10,0%).

Συνοψίζοντας και συνδυάζοντας τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, οι μαθητές/-τριες, συνολικά, **αποτίμησαν θετικά** την εμπειρία από την ομαδοσυνεργατική δημιουργία ψηφιακών παραμυθιών με το διαδικτυακό εργαλείο "storybird", **χάρηκαν** τη διαδικασία και **ευχαριστήθηκαν** τη συνεργατική δραστηριότητα ψηφιακής αφήγησης.

Η δραστηριότητα της ψηφιακής αφήγησης θα μπορούσε, λοιπόν, να είναι μια **ψυχαγωγική δραστηριότητα που βελτιώνει τόσο τις γλωσσικές όσο και τις ψηφιακές δεξιότητες** των μαθητών/-τριών προτείνει, εν κατακλείδι, και η έρευνα της Hava (2019).

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, αρκετοί από τους μαθητές (41,2%) δήλωσαν **απροθυμία να ξαναχρησιμοποιήσουν** αυτό το πρόγραμμα στο μέλλον. Οι λόγοι για αυτό φανερώνονται από τα αρνητικά σχόλια τους σχετικά με τις τεχνικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν (σύνδεση στο διαδίκτυο και δυσκολία εγγραφής) την επιθυμία για μεγαλύτερη ποικιλία στις εικόνες, την αδυναμία κάποιων μαθητών να εντοπίσουν τις κατάλληλες εικόνες και την προτίμηση κάποιων μαθητών για ατομική εργασία και τη φασαρία και τον θόρυβο που δημιουργήθηκε λόγω της εργασίας σε ομάδες.

Παρομοίως και στην έρευνα της Hava (2019), αν και οι φοιτητές θεωρούσαν ότι είχαν αποκτήσει πολλές δεξιότητες χάρη στην ψηφιακή αφήγηση, δημιουργεί εύλογη απορία το γεγονός ότι αρκετοί δήλωσαν αρνητικοί στην πιθανότητα να συμμετάσχουν σε αντίστοιχη δραστηριότητα, την επόμενη φορά. Επίσης, μερικοί μαθητές εξέφρασαν ότι αυτή η δραστηριότητα τους φάνηκε περιττή, δύσκολη και χρονοβόρα.

Σύμφωνα με τον Robin (2006), η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών απαιτεί μια μακρά περίοδο προετοιμασίας και εξάσκησης, ένα στάδιο εξοικείωσης σε δημιουργικές δεξιότητες και μια φάση επανάληψης δραστηριοτήτων που απαιτούν ψηφιακές ικανότητες (Wang & Zhan, 2010). Η ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση είναι μια περίπλοκη διαδικασία και είναι σημαντική και απαραίτητη η παροχή βήμα προς βήμα **καθοδήγησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού** και η προσφορά **εξατομικευμένης βοήθειας σε κάθε μαθητή** (Godwin-Jones, 2018). Και ειδικά όταν η εφαρμογή αυτής της παιδαγωγικής στρατηγικής λαμβάνει χώρα για πρώτη φορά και σε ασφυκτικά γεμάτες αίθουσες, με συμμετέχοντες χωρίς ή με

ελάχιστη προηγούμενη εμπειρία σε παρόμοιες εναλλακτικές μεθόδους, πολλά εμπόδια ξεπροβάλλουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hava, 2019).

Στα παραπάνω, θα πρέπει να προσθέσουμε και το ιδιαίτερο μαθητικό κοινό της παρούσας έρευνας που παρουσιάζει εγγενείς μαθησιακές και κοινωνικο-ψυχολογικές δυσκολίες, καθώς και χαμηλό γνωστικό επίπεδο. Επίσης, δεν παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι δεν έχουν ασχοληθεί ξανά με το "storybird" ή με κάποιο άλλο εργαλείο ψηφιακής αφήγησης και ότι, εκτός από το μάθημα της πληροφορικής, έχουν ελάχιστη εξοικείωση με τη συνεργατική εργασία στους υπολογιστές στην τάξη.

Επιπλέον, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές και μαθήτριες μόλις εισήχθησαν στο γυμνάσιο, εφόσον παρακολουθούν για πρώτη χρονιά την τάξη της Α' Γυμνασίου, έχουν γνωριστεί ελάχιστα μεταξύ τους και το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής χρονιάς (2020-2021) έκαναν μάθημα από απόσταση, διαδικτυακά, μέσω του προγράμματος webex, λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού.

Επιπροσθέτως, εξακολουθεί, ακόμα και τώρα, εν έτει 2021, να λειτουργεί ανασταλτικά η ύπαρξη μιας μόνο μικρής αίθουσας εργαστηρίου υπολογιστών που εξυπηρετεί ένα πολυπληθές σχολείο, με ολιγάριθμους υπολογιστές και κάποιους εξ αυτών να υπολειτουργούν, λόγω παλαιότητας και μη λελογισμένης χρήσης και με μια σύνδεση στο διαδίκτυο που συχνά παρουσιάζει προβλήματα. Ενώ, ταυτόχρονα δεν υπάρχει το ικανοποιητικό διδακτικό προσωπικό καθηγητών πληροφορικής, για να υποστηρίξει πειραματικές διδακτικές δραστηριότητες, με τη χρήση Η/Υ σε άλλα μαθησιακά αντικείμενα.

Επίσης, στην παρούσα έρευνα, η ποιότητα του γραπτού αφηγηματικού λόγου των μαθητών/-τριών, ελέγχθηκε σταδιακά σε τρία διαφορετικά αλλά συμπληρωματικά επίπεδα. Αρχικά, στο επίπεδο του περιεχομένου και της πλοκής του σεναρίου του ψηφιακού παραμυθιού, στη συνέχεια, στο επίπεδο της δομής της

οργάνωσης του σεναρίου και τέλος στο ύφος και τη γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε. Ο έλεγχος έγινε σύμφωνα με τη διαβαθμισμένη ρουμπρίκα αξιολόγησης, που προτείνει το υπουργείο παιδείας για την αξιολόγηση αφηγηματικών κειμένων, προσαρμοσμένη, σύμφωνα πάλι με τις σχετικές παιδαγωγικές οδηγίες, στην αξιολόγηση του λογοτεχνικού είδους του λαϊκού παραμυθιού.

Τα ψηφιακά παραμύθια που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες διέθεταν, στην πλειονότητα τους (6/9), **από άριστη έως πολύ καλή πλοκή, από άριστη έως πολύ καλά δομημένη οργάνωση του περιεχομένου, κατάλληλο ύφος και σωστή χρήση της γλώσσας, χωρίς σημαντικά γραμματικά, συντακτικά ή εκφραστικά λάθη**. Όσον αφορά στα ψηφιακά παραμύθια των δύο τελευταίων ομάδων (8^η και 9^η), ήταν ανολοκλήρως, ενώ το ψηφιακό παραμύθι της 7^{ης} ήταν μια εντελώς προσωπική ελεύθερη δημιουργία.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με την έρευνα της Hava (2019), όπου, οι συμμετέχοντες τελειόφοιτοι φοιτητές βεβαιώσαν, στην πλειοψηφία τους, ότι έμαθαν πληθώρα καινούριων λέξεων και ότι ανέπτυξαν τις γλωσσικές τους δεξιότητες στα αγγλικά ενασχολούμενοι με την ψηφιακή αφήγηση. Επίσης, στην αντίστοιχη έρευνα του Tanrikulu (2020) σχετικά με τις αντιλήψεις των πρωτοετών φοιτητών για την ψηφιακή αφήγηση, αποκαλύφθηκε ότι η χρήση της συνεργατικής ψηφιακής αφήγησης στην τάξη έχει θετική επίδραση στις δεξιότητες γραφής στα τουρκικά. Ειδικότερα, οι φοιτητές παραδέχτηκαν ότι πρόσεξαν περισσότερο, αποφεύγοντας περιττά λάθη και ότι βοηθήθηκαν πιο πολύ στην οργάνωση του υλικού τους, γράφοντας τις ιστορίες τους στον υπολογιστή, χρησιμοποιώντας εργαλείο ψηφιακής αφήγησης.

Σύμφωνα με τους Yang and Wu (2012), μέσα στο συνεργατικό περιβάλλον της ομάδας, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναγνωρίζουν τη δική τους προσωπική συμβολή τους στον κοινό σκοπό, που θα πάρει την τελική μορφή μιας ουσιαστικής και αυθεντικής ιστορίας που δημοσιεύεται στο διαδίκτυο και παρουσιάζεται και κοινοποιείται στο υπόλοιπο μαθητικό κοινό. Γνωρίζοντας αυτό το τελευταίο, το

ενδιαφέρον τους ενισχύεται, δίνοντάς τους κίνητρο να καταβάλουν όλο και μεγαλύτερη προσπάθεια για να δώσουν τον καλύτερο τους εαυτό (Standley, 2003). «Από μια εποικοδομητική προοπτική, όταν ο δάσκαλος λειτουργεί ως διευκολυντής, οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους, ανταποκρίνονται με τον δικό τους ρυθμό και μαθαίνουν ενεργά» (Yang & Wu, 2012, σ. 11).

4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μολονότι αυτή η έρευνα έδειξε ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό εργαλείο για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στη σχολική τάξη, υπάρχουν ορισμένοι σημαντικοί περιορισμοί για τη γενίκευση και την επιβεβαίωση των ευρημάτων της.

Α) Δεν υπήρχε ομάδα ελέγχου, με την οποία θα μπορούσαμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα από την ψηφιακή αφήγηση με την παραδοσιακή διδασκαλία ή κάποια άλλη διδακτική μέθοδο. Β) Ως δεδομένα για τη μέτρηση των κινήτρων μάθησης και των αντιλήψεων των μαθητών/-τριών λήφθηκαν οι ίδιες οι απόψεις των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι τα συμπεράσματα της μέτρησης βασίζονται στην αξιολόγηση των υποκειμενικών προσωπικών αναπαραστάσεων των μαθητών/-τριών. Γ) Όσον αφορά τη μέτρηση των μαθησιακών κινήτρων, περιλαμβάνει μόνο δύο υποκλίμακες από το MSLQ «**Motivation Strategies for Learning Questionnaire**», των Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie (1991), την «**Αξία του έργου**» και την «**αυτο-αποτελεσματικότητα**». Δ) Δεν προηγήθηκε παραγωγή γραπτών αφηγήσεων των μαθητών/-τριών με την παραδοσιακή χειρόγραφη ή έντυπη μορφή, ώστε να συγκριθεί η ποιότητα τους με τις ψηφιακές αφηγήσεις τους.

Ε) Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μόνο από την ερευνήτρια-διδάσκουσα και δεν υπολογίστηκε συντελεστής αξιοπιστίας. Όπως και η αξιολόγηση όλων των ψηφιακών παραμυθιών των συμμετεχόντων υλοποιήθηκε μόνο από την ερευνήτρια-διδάσκουσα. Στ) Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι ακριβώς, επειδή η ερευνήτρια ήταν επίσης και διδάσκουσα, θα μπορούσε να έχει επηρεάσει τα δεδομένα και οι μαθητές να έχουν απαντήσει μεροληπτικά στα ερωτηματολόγια συλλογής δεδομένων.

Ζ) Το δείγμα συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν μικρό (22 συμμετέχοντες), η διάρκεια διδακτικής παρέμβασης ήταν επίσης περιορισμένη (6 διδακτικές ώρες) και δεν υπήρχε κάποιος δεύτερος εκπαιδευτικός/ερευνητής, ώστε να επικουρήσει τη

διεξαγωγή της έρευνας, ως παρατηρητής ή κριτικός φίλος. Η) Χρησιμοποιήθηκε μόνο ένα πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης και δεν υπήρχε αρκετός χρόνος για εκμάθηση και εξοικείωση των μαθητών/-τριών με το συγκεκριμένο εργαλείο. Βέβαια, για αυτόν τον λόγο το εργαλείο που επιλέχτηκε ήταν πολύ απλό στη χρήση και συμβατό με αρχάριους χρήστες.

Θ) Δεν υπήρξε χρόνος για **αναστοχαστική συζήτηση** στην ολομέλεια ή ανά ομάδα στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης, προκειμένου να αναζητηθεί τι πήγε ή τι δεν πήγε καλά, τι θα μπορούσε να γίνει που δεν έγινε, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να εξηγήσουν τις θετικές αλλά και αρνητικές απαντήσεις και στάσεις τους. Ι) Ίσως χρειαζόταν μεγαλύτερη επεξήγηση μέσα στην τάξη των ερωτήσεων κλειστού και ανοιχτού τύπου, για να αποτραπούν τυχόν παρανοήσεις, καθώς και περαιτέρω διαμόρφωσή τους, για να είναι όσο το δυνατόν πιο απλές και κατανοητές.

Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν συγκρίνουν την επίδραση των διάφορων διδακτικών μεθόδων σε σχέση με την ψηφιακή αφήγηση, σε ποικίλα μαθησιακά αντικείμενα, ως προς τα κίνητρα μάθησης και τον βαθμό ικανοποίησης των μαθητών/-τριών, καθώς εστιάζοντας και σε άλλα ειδικότερα κριτήρια, όπως η ανάπτυξη του λεξιλογίου, η ενίσχυση της κριτικής σκέψης και η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά στη μέτρηση των μαθησιακών κινήτρων, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε επίσης να περιλαμβάνει πρόσθετες υποκλίμακες από το MSLQ «Motivation Strategies for Learning Questionnaire», των Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie (1991).

Επίσης, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν διαδοχικά και συγκριτικά, κατά τη διάρκεια της έρευνας, διαφορετικά εργαλεία ψηφιακής αφήγησης, ενδεχομένως πιο πολύπλοκα, εντάσσοντας στη μελέτη και μεγαλύτερους ηλικιακά και πιο πεπειραμένους μαθητές.

Τέλος, θα μπορούσε να διερευνηθεί ο αντίκτυπος στους/στις μαθητές/-τριες ανάμεσα στη ατομική και τη συνεργατική ψηφιακή αφήγηση, καθώς και να εξεταστούν πιο αναλυτικά οι επιπτώσεις της ψηφιακής αφήγησης στους τέσσερεις διακριτούς μαθησιακούς τύπους του μοντέλου VARK του Neil Fleming (1987): τον οπτικό (Visual), τον ακουστικό (Auditory), τον αναγνωστικό/λεκτικό (Reading/Write) και τον κιναισθητικό (Kinesthetic).

Εκ των υστέρων, μετά από την εμπειρία της παρούσας έρευνας, στο πλαίσιο του δικού μου προσωπικού αναστοχασμού, ως προς την οργάνωση και την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού, θα προχωρούσα σε κάποιες συγκεκριμένες μελλοντικές πρακτικές βελτιώσεις της αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη, με σκοπό την επίτευξη των καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Θα πρέπει να διαθέτω διδακτικό χρόνο, αρχικά, για εγγραφή των μαθητών στην ψηφιακή πλατφόρμα και δημιουργία username και password για όλους και όλες τις μαθήτριες ή να τους τα δίνω έτοιμα εκ των προτέρων. Επίσης, να αφιερώνω επιπλέον διδακτικό χρόνο στους μαθητές/-τριες για περιπλάνηση και εξοικείωση με το εκάστοτε πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης και να δίνω μεγαλύτερα χρονικά περιθώρια για την ολοκλήρωση των ομαδικών εργασιών μέσα στην τάξη και γενικά, περισσότερο χρόνο για πειραματισμό μπροστά στους υπολογιστές.

Θα πρέπει να παραχωρώ πιο συχνά τη δυνατότητα στους μαθητές/-τριες να εξασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου και δη αφηγηματικού, μέσα στην τάξη, ατομικά, αλλά και σε ομάδες και να τους αναθέτω περισσότερες εργασίες δημιουργικής γραφής, καθώς και να ενθαρρύνω τους πιο αδύναμους, διστακτικούς και αδιάφορους. Να έχω υπομονή και να μην απογοητεύομαι από την αρχικά αρνητική τους στάση ή την αργή τους ανταπόκριση και βελτίωση. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η αναστοχαστική συζήτηση στην ολομέλεια ή ανά ομάδα στο τέλος της κάθε καινοτόμας διδακτικής παρέμβασης.

Τέλος, μια εναλλακτική και δημιουργική στρατηγική μάθησης, όπως η δραστηριότητα της ψηφιακής αφήγησης, δε μπορεί πρακτικά να εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό στην αρχή της χρονιάς ή σε μια σχολική τάξη, όπου δε γνωρίζει καλά τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού κοινού. Γιατί μια τέτοια στρατηγική παρουσιάζει μεγάλες απαιτήσεις και για τον εκπαιδευτικό και για τους/τις μαθητές/-τριες, τους/τις οποίους/-ες πρέπει να υποστηρίξει, να βοηθήσει και να καθοδηγήσει εξατομικευμένα και αποτελεσματικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Abdel-Hack, E. M., & Helwa, H. S. A. A. (2014). Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education. *International Research Journal*, 5(1), 8–41.

Abrams, M. H. (2001). *Ο καθρέφτης και το φως*. Μετ. Άρης Μπερλής. Αθήνα: Κριτική

Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning: Methods and development* (3rd ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon.

Alvermann, D. D. (2008). Why bother theorizing adolescents' online literacy for classroom practice and research. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52, 8–19.

<https://doi.org/10.1598/JAAL.52.1.2>.

Anu, L., Jorma, E., & Sinikka, P. (2014). The case of design-oriented pedagogy: What students' digital video stories say about emerging learning ecosystems. *Education and Information Technologies*, 19(3), 583–601. doi:10.1007/s10639-013-9284-6

Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255, 556–559.

Baddeley, A. (1998). *Human memory*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Bagui, S. (1998). Reasons for increased learning using multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 7, 3–18.

Balaman, S. (2018). Digital storytelling: A multimodal narrative writing genre. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 202–212.

Banister, S., Hodges, D., & Michalski, P. (2005). Digital storytelling in the middle childhood special education classroom: A teacher's story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(4), 3.

Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In C. Crawford, et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 647–654). Chesapeake, VA: AACE.

Batsila, M., & Tsihouridis, C. (2016). "Once upon a time there was..." A digital world for junior high school learners. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(3), 42–50.

Bellanca, J., & Brandt, R. (2010). *21st century skills: Rethinking how students learn*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining 21st century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of twenty-first century skills* (pp. 17–66). Dordrecht: Springer Science+Business Media BV. doi: 10.1007/978-94-007-2324-5_2.

Black, R. (2009). English language learners, fan communities, and 21st-century skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8), 688–697.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative,*

neuropsychological, and biological (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bumgarner, B. L. (2012). *Digital storytelling in writing: A case study of student teacher attitudes toward teaching with technology* (Unpublished doctoral thesis). Missouri: University of Missouri.

Bull, G. & Kajder, S. (2004). Digital storytelling. *Learning and Leading with Technology*, 32(4), 46–49.

Burmark, L. (2002). *Visual literacy: Learn to see, see to learn*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Campbell, T.A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 385– 393. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.424

Center for Digital Storytelling. (2005). *Center for Digital Storytelling Web site*.

Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2020, από: <http://www.storycenter.org/history.html>

Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8, 293–332.

Chang, H. H. (2005). *The relationship between extrinsic/intrinsic motivation and language learning strategies among college students of English in Taiwan*. Master of

Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 149–210.

Cohen, L. and Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (fourth edition). London: Routledge.M

Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.). *The handbook of research in new literacies* (pp. 1–22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cope, B. and Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Cox, M. J. (2002). Educational conflict: the problems in institutionalizing new technologies in education. Ανακοίνωση στα τοπικά, Σεπτέμβριος 5-8, Μεσσήνια.

Crane, T., Wilson, J., Maurizio, A., Bealkowski, S., Bruett, K., & Couch, J. (2003). *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills*. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2020, από: http://www.p21.org/images/stories/otherdocs/p21up_Report.pdf.

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dabbs, L. (2011, July 19). New teacher Boot Camp Week 3-Using Storybird. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2020, από: <http://www.edutopia.org/blog/storybird-new-teacher-bootcamp-lisa-dabbs>

Davis, A., & Mcgrail, E. (2009). "Proof-Revising" with podcasting: Keeping readers in mind as students listen to and rethink their writing. *The Reading Teacher*, 62(6), 522–529. doi:10.1598/RT.62.6.6

Del-Moral-Perez, M. E., Villalustre-Martinez, L., & Neira-Pineiro, M. D. R. (2019). Teachers' perception about the contribution of collaborative creation of digital storytelling to the communicative and digital competence in primary education schoolchildren. *Computer Assisted Language Learning*, 32(4), 342–365. doi:10.1080/09588221.2018.1517094

Di Blas, N., & Paolini, P. (2013). Beyond the school's boundaries: PoliCultura, a large scale digital storytelling initiative. *Educational Technology & Society*, 16(1), 15–27.

Duveskog, M., Tedre, M., Sedano, C. I., & Sutinen, E. (2012). Life planning by digital storytelling in a primary school in rural Tanzania. *Educational Technology & Society*, 15(4), 225–237.

Eck, J. (2006). An analysis of the effectiveness of storytelling with adult learners in supervisory management (Unpublished master thesis). University of Wisconsin-Stout, Menomonie, WI.

Eisler, R. T. (2006). *Tomorrow's children: A blueprint for partnership education in the 21st century* (J. H. Fang, Trans.). Taipei, Taiwan: Hungyeh Publishing Co., Ltd.

Elkins, J. (2003). *Visual Studies. A Skeptical Introduction*. New York, London: Routledge.

Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers*. London: British Council.

Figg, C., & McCartney, R. (2010). Impacting academic achievement with student learners teaching digital storytelling to others: The ATTTCSE digital video project. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(1), 38–79.

Gakhar, S., & Thompson, A. (2007). Digital Storytelling: Engaging, Communicating, and Collaborating. In R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2007–Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 607–612). San Antonio, Texas, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Giacomini, L. (2015). Using Storybird in young Learners' Creative Writing Class. *English Teaching Forum*. 53(4).

Glassner, A. (2001). Interactive storytelling: Stories, games, and people. In *Proceedings of the First International Conference on Virtual Storytelling. Lecture Notes in Computer Science 2197* (pp. 51–60). Berlin: Springer-Verlag.

Godwin-Jones, R. (2018). Second language writing online: An update. *Language Learning & Technology*, 22(1), 1–15.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445–476. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.445

Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). The changing role of education and schools. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 1–16). Dordrecht: Springer Science+Business Media BV. doi: 10.1007/978-94-007-2324-5_2.

Gubrium, A. C., & Scott, T. (2010). Teaching and speaking to social change: A digital

storytelling approach addressing access to higher education. *Societies Without Borders*, 5(2), 126–151. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2020, από: <https://scholarlycommons.law.case.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=1115&context=swb>

Hall, J. (1990). *Η κοινωνιολογία της λογοτεχνίας*. Μετ. Μ. Τσαούση. Αθήνα: Gutenberg

Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harlow: Longman.

Hava, K. (2019): Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education, *Computer Assisted Language Learning*, DOI: 10.1080/09588221.2019.1650071

Herrera, Y. E. (2014). Writing skill enhancement when creating narrative texts through the use of collaborative writing and the Storybird Web 2.0 tool. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 166–183. doi: 10.14483/udistrital.jour.calj.2013.2.a02

Hoadley, E. D., Simmons, L. P. & Gilroy, F. D. (2000). Investigating the effects of color, font and bold highlighting in text for the end user. *Journal of Business and Economic Perspectives*, 26(2), 44-64.

Huffaker, D. (2004). Spinning yarns around the digital fire: Storytelling and dialogue among youth on the Internet. *First Monday*, 9(1). Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2020, από: <http://www.firstmonday.dk/ojs/index.php/fm/article/view/1110/1030>

Hull, G.A., & Nelson, M.E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication*, 22, 224-261.

Hung, C., Hwang, G., & Huang, I. (2012). Digital storytelling approach for improving

students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368–379.

Hwang, W.-Y., Shadiey, R., Hsu, J.-L., Huang, Y.-M., Hsu, G.-L. & Lin, Y.-C., (2014): Effects of storytelling to facilitate EFL speaking using Web-based multimedia system, *Computer Assisted Language Learning*, DOI: 10.1080/09588221.2014.927367

Iser, W. (1976). *Der akt des lesens*. München: Wilhelm Fink Verlag

Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital story-telling. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2020, από: http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf

Jonassen, D. H., & Reeves, T. C. (1996). Learning with technology: Using Computers as cognitive tools. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 693–719). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Jonassen, D. H. (2000). Transforming learning with technology: beyond modernism and post-modernism or whoever controls the technology creates the reality. *Educational Technology*, 40(2), 21–25

Kajder, S. B. (2004): Personal narrative and digital storytelling. *The English Journal*, 93(3), 64–68. doi:10.2307/4128811

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong, Vic.: Deakin University Press, Victoria 1992.

Koohang, A., Riley, L., Smith, T., & Schreurs, J. (2009). E-learning and constructivism: from theory to application. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 5, 91–109

Kress, G. & T. van Leeuwen. 2001. *Multimodal Discourse*. Λονδίνο: Arnold.

Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). The usage of digital storytelling in mother language education. *Sakarya UniversitesiEgitimFakultesiDergisi*, (28), 74–95.

LaFrance, J., & Blizzard, J. (2013). Student perceptions of digital storytelling as a learning- tool for educational leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8 (2), 24–43.

Lambert, J. (2010). *The Digital storytelling cookbook*. Berkeley, CA: Digital Diner Press/Center for Digital Storytelling. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2020, από: <https://wrđ.as.uky.edu/sites/default/files/cookbook.pdf>.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York and London: Routledge.

Lebrun, M. (1997). *Dilemme cornélien en classes de français ou comment doser la part de réponse personnalisé du lecteur*. Quebec: Nuit Blanche

Lehrer, R., Erickson, J., & Connell, T. (1991). Learning by designing hypermedia documents. *Computers in the Schools*, 10(1/2), 227–254.

Lerstrom, A. (1990). *Speaking across the curriculum: Moving toward shared responsibility* (EDRS: ED 318 070).

Lim, P., & Tay, Y. (2003). Information and communication technologies (ICT) in an elementary school: Students' engagement in higher-order thinking. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(4), 425–451.

Lindstrom, R. L. (1999, April 19). Being visual: The emerging visual enterprise. Business Week Special Advertising Section.

LoBello, C. (2015). The impact of digital storytelling on fourth grade students' motivation to write (Unpublished master's thesis). State University of New York, the USA

Malita, L., & Martin, C. (2010). Digital storytelling as web passport to success in the 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3060–3064.

Marsh, R. (1986). Effects of storytelling in education. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2020, από: <http://www.richardmarsh.ie/Index.htm>

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*. Volume 13, Issue 2, Pages 125-139, ISSN 0959-4752, [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00016-6).

Mclellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65–79. doi:10.1007/BF03033420

Mehrak Rahimi & Samaneh Yadollahi | Shuyan Wang (Reviewing Editor.2017). Effects of offline vs. online digital storytelling on the development of EFL learners' literacy skills, *Cogent Education*, 4:1, DOI: [10.1080/2331186X.2017.1285531](https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1285531)

Menezes, H. (2012). Using digital storytelling to improve literacy skills (pp. 299–301). IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2012), Madrid.

Miller, E. A. (2009). Digital storytelling (Unpublished master dissertation). University of Northern Iowa, USA. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2020, από: <https://icss.uni.edu/researchhelps/miller.pdf>

Miller, J. K., & Kim, S. (2015). Digital Storytelling as an Integrated Approach to Second Language Learning and Teaching. *Language and Communication Quarterly*, 4 (3-4), 41–55.

Miller, L. (1998). Multimedia and young children's symbol weaving. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 109–114.

Mills, G.E. (2007). *Action research: A guide for the teacher researcher* (3th ed.). Mexico: Pearson Education.

Mills, K. A., & Exley, B. (2014). Time, space, and text in the elementary school digital writing classroom. *Written Communication*, 31(4), 434–469.

Moje, E., Overby, M., Tysvaer, N., & Morris, K. (2008). The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries. *Harvard Educational Review*, 78(1), 107–154 278-280.

Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20–26.

Neo, M., & Neo, T. K. (2010). Students' perceptions in developing a multimedia project within a constructivist learning environment: a Malaysian experience. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 176–184

Nordin, Y. (2010). Web 2.0 and Graduate Research Storybird. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2020, από: <http://edpsychbsustudentwork>.

Norton, L.S. (2009). *Action Research in Teaching and Learning. A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London & New York: Routledge

Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership* 63, 44–47.

Olthouse, J.M., & Miller, M.T. (2012). Teaching talented writers with Web 2.0 tools. *Teaching Exceptional Children*, 45(2), 6_14.

Oskoz, A., & Elola, I. (2016). Digital stories: Bringing multimodal texts to the Spanish writing classroom. *ReCALL*, 28(3), 326–342. doi:10.1017/S0958344016000094

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Pardo, B. S. (2014). Digital storytelling: A case study of the creation, and narration of a story by EFL Learners. *Digital Education Review*, 26, 74–84.

Partnership for 21st century skills. (2004). *Framework for 21st century learning*. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2020, από: http://www.p21.org/index.php?option=com_content&task=view&id=254&Itemid=120.

Pedersen, E. (1995). Storytelling and the art of teaching. *FORUM*, 33(1).

Pesola, C. A. (1991). Culture in the elementary foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 24(4), 331–346.

Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2020, από: <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–470.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill

Pop, A. (2012). Enhancing English Language Writing and Speaking through Digital Storytelling. In M. Vlada, G. Albeanu, & D. M. Popovici (Eds.), *7th International Conference on Virtual Learning (ICVL 2012)* (pp. 453-458). Romania: Editura Universitatii din Bucuresti.

Porter, B. (2005). *Digitales: The art of telling digital stories*. Denver: Colorado, USA: Bernajean Porter Consulting.

Porto, M. D., & Alonso Belmonte, I. (2014). From local to global: Visual strategies of glocalisation in digital storytelling. *Language & Communication*, 39, 14–23. doi:10.1016/j.langcom.2014.05.001.

Raban, B., & Scull, J. (2013). Literacy. In D. Pendergast, & S. Garvis (Eds.). *Teaching early years: Curriculum, pedagogy, and assessment* (pp. 69–85). Crows Nest, New South Wales: Allen & Unwin.

Rakes, G. C. (1999). Teaching visual literacy in a multimedia age. *Tech Trends*, 43(4), 14-18.

Reason, P., & Bradbury, H. (2006). *Handbook of action research*. London: SAGE.

Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *Innovationinteaching.Org*, 3(April), 1–9.

Robin, B., & Pierson, M. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. *Digital Storytelling Workshop, SITE 2005*, University of Houston.

Robin, B. R. (2005). The educational uses of digital storytelling. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2020, από: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf>

Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709–716).

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.

Robin, B. R., (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*. Dec2016, Issue 30, p17-29. 13p.

Roblyer, M. D. & Edwards, J. (2000). *Integrating technology into teaching* (2nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487–506.

Sarıca-Cıralı, H., & Kocak-Usluel, Y. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298–309. doi: 10.1016/j.compedu.2015.11.016

Saunders, J. M. (2014). Where writing happens: Elevating student writing and developing voice through digital storytelling. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 3(1), 8.

Sevilla-Pavon, A. (2015). Examining collective authorship in collaborative writing tasks through digital storytelling. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 18(1).

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1–6. doi: 10.1186/s40561-014-0006-3

Standley, M. (2003) Digital storytelling: Using new technology and the power of stories to help our students learn-and teach. *Cable in the classroom* p. 16-18.

Street, B. (2000). New Literacies in theory and practice: What are the implication for language in education? *Linguistics and Education* 10 (1): 1-24.

Svinicki, M. D. (2004). *Learning and motivation in the postsecondary classroom*. Bolton, MA: Anker Pub. Co.

Sweller, J. (1999). *Instructional design in technological areas*. Camberwell, Australia: ACER Press.

Sylvester, R., & Greenidge, W. (2009). Digital storytelling extending the potential for struggling writers. *Reading Teacher*, 63(4), 384–395.

Tahriri, A., Tous, M. D., & Movahedfar, S. (2015). The impact of digital storytelling on EFL learners' oracy skills and motivation. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(3), 144–153.

Tanrikulu, F. (2020): Students' perceptions about the effects of collaborative digital storytelling on writing skills, *Computer Assisted Language Learning*, DOI: 10.1080/09588221.2020.1774611

The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66, 1, pp. 60-92.

Timucin, M., & Irgin, P. (2015). Digital storytelling: An outlet for expression in EFL context. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 288–302.

Torres, A. R., Ponce, E. P., & Garcia, P. M. D. (2012). Digital storytelling as a pedagogical tool within a didactic sequence in foreign language teaching. *Digital Education*, 22, 1–18.

Trollip, S. R., & Alessi, S. M. (1988). Incorporating computers effectively into classrooms. *Journal of Research on Computing in Education*, 21(1), 70–81.

Tsou, W., Wang, W., & Li, H. (2002). How computers facilitate English foreign language learners acquire English. *Computers & Education*, 39(4), 415–428.

Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47, 17–28.

Turner, S. V., & Dipinto, V. M. (1997). Peer collaboration in a hypermedia learning environment. *Journal of Research on Computing in Education*, 29(4), 392–402.

Van Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. In 3rd Twente Student Conference on IT, University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science, Enschede, February 17–18.

Van Merriënboer, J. J. G. (1997). *Training complex cognitive skills*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Press.

Verdugo, D. R. & Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87–101

Vinogradova, P., Linville, H. A., & Bickel, B. (2011). Listen to my story and you will know me”: Digital stories as student-centered collaborative projects. *TESOL Journal*, 2(2), 173–202. doi:10.5054/tj.2011.250380

Wang, S., & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 6(2), 76–87. doi:10.4018/jicte.2010040107

Wake, D. G. (2012). Exploring rural contexts with digital storytelling. *Rural Educator*, 33(3), 23–37.

Wertz, J. A. (2014). Bitstrips and Storybird: Writing Development in a Blended Literacy Camp. *Voices from the Middle*, 21, 24-32.

Williams, C., & Beam, S. (2019). Technology and writing: Review of research. *Computers & Education*, 128, 227–242.

Wilson, J. A. (1997). A program to develop the listening and speaking skills of children in a first-grade classroom (EDRS: ED 415 566).

Wittrock, M. C. (1989). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 345–376.

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 & Society*, 14(4), 181–191.

Yamac, A., & Ulusoy, M. (2016). The effect of digital storytelling in improving the third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59–86. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2020, από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126674.pdf>

Yang, Y.-T.C., & Wu, W.-C.I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339_352.

Yoon, T. (2016). Improving EFL learners' English skills through-mediated language strategy. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 5(2), 35–48. doi:10.5861/ijrset.2016.1573

Yuksel, P., Robin, B., & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011* (pp. 1264–1271). Chesapeake, VA: AACE.

Yunus, M., Illina Wan ishak, W. (2018). Enhancing Writing through Digital Storytelling: Storybird. *International Journal of Engineering & Technology*, [S.I.], v. 7, n. 4.21, p. 47-52, nov. 2018. ISSN 2227-524X. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2020, από: <https://www.sciencepubco.com/index.php/ijet/article/view/21614>.

Zakaria, S. M., Yunus, M. M., Nazri, N. M., & Shah, P. M. (2016). Students' Experience of Using Storybird in Writing ESL Narrative Text. *Creative Education*, 7, 2107-2120.

Ελληνική βιβλιογραφία

Βρεττός, Γ. (1999). *Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο. Επιλογή, μεθοδολογική προσέγγιση, ανάγνωση*. Αθήνα.

Βώρος, Φ. (1993). *Η διδασκαλία της ιστορίας με αξιοποίηση εικόνας*. Αθήνα: Παπαδήμα.

Γεωργίου, Χ. 2006. Η παιδική λογοτεχνία στα πλαίσια της χειραφετητικής παιδαγωγικής. *Virtual School, The sciences of Education Online* 3:3.

Γρόσδος, Σ. (2009). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων. Παιδί και οπτικοακουστικά μέσα επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Πανελλήνιο Συνέδριο.

Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση. Από το παιδί γραμματέα στο παιδί δημιουργό κειμένων: Στρατηγικές δημιουργικής Γραφής*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (2014). Ε.Π. Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ (2007 – 2013). ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, γ' έκδοση αναθεωρημένη. Πάτρα: ΙΤΥΕ Διόφαντος

Καπλάνη, Β. και Λ. Κουντουρά. (2004). Η λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Από τον μαθητή στον αναγνώστη. Στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο..., επιμ. Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη και Ελένη Χοντολίδου. Αθήνα: τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδανός.

Κουτσογιάννης, Δ. (2006). Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: δεδομένα και ζητούμενα. *Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.* (σ. 233-251). Θεσσαλονίκη.

Καλαντζή, Μ., (2005). Μάθηση μέσω Σχεδιασμών. Οδηγός για την Εκπαίδευση Ενηλίκων Common Ground. Australia.

Kalantzis and Cope (2013). Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. & Πολίτης, Δ. (2013). Καλλιεργώντας τη φιλιαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Καρακίτσιος, Α. (2013). Διδασκαλία της λογοτεχνίας και δημιουργική γραφή. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κιοσσές, Σ. (2018). Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου-Η συμβολή της αφηγηματολογίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Κωτόπουλος, Η.Τ. & Παπαντωνάκης Γ. (2011). Τα Ετεροθαλή. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Μικρόπουλος, Τ. και Μπέλλου, Ι. (2010). Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Νικολαΐδου, Σ. (2014). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Πάτρα: ΙΤΥΕ Διόφαντος

Νικολαΐδου, Σ. (2016). Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Συγγραφικό εργαστήριο – Ιδέες. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες – Σενάρια διδασκαλίας (Οδηγός εκπαιδευτικού). Αθήνα: Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Νικολακοπούλου, Χ. (2014). Η δημιουργική γραφή στο γυμνάσιο. Αθήνα: Εκδόσεις Μιχάλη Σιδέρη.

Νικολοπούλου, Μ. Γ. (Φεβρουάριος, 2017). Διπλωματική εργασία: Μελέτη της κοινωνικής παρουσίας των μαθητών σε πλαίσιο μικτής εκπαίδευσης στη διδακτική της νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Επιβλέπων καθηγητής Χρόνης Κυνηγός. ΠΜΣ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες-Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Παπανικολάου, Κ., Γουλή, Ε., & Μακρή, Α. (2014). Σχεδιάζοντας Εκπαιδευτικά Σενάρια- Εκπαιδευτικός Οδηγός. E-class.

Πασχαλίδης, Γ. (1999). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, επιμ. Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Πεσκετζή, Μ. (1999). Ο ρόλος του συγγραφέα στην ερμηνευτική διαδικασία και η εγκυρότητα της ερμηνείας. Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ράπτης, Αρ. & Ράπτη, Αθ. (2013). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας (α' τόμος). Αθήνα.

Πρακτικές Εφαρμογές της Δημιουργικής Γραφής στο μάθημα της λογοτεχνίας. Ανακτήθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2019 από: http://archeia.moec.gov.cy/sm/301/dimiourgiki_grafi.pdf

Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαθητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούσης.

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή: Οδηγίες Πλεύσεως*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υ.Α.Π.

ΥΠΕΠΘ (1997). *Ενιαίο Πλαίσιο προγράμματος σπουδών Πληροφορικής*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2020, από: <http://www.pi-schools.gr/>

Φρυδάκη, Ευ. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Χατζηγεωργίου, Ι. (2004). *Γνώθι το curriculum*. (2η έκδοση). Αθήνα: Ατραπός

Παράρτημα

Παράρτημα 1: Κείμενο

Λαϊκό παραμύθι (χωρίς το τέλος)

Μια φορά ήταν δυο αδέρφια κι είχαν μαζί ένα κτήμα. Ο ένας απ' τους δυο ήταν έξυπνος, ο άλλος ήταν κουτός.

Μια μέρα λέει ο έξυπνος του κουτού:

- Αδερφέ, θέλω να μοιράσωμε το κτήμα.
- Να το μοιράσωμε, αδερφέ μου, λέει ο καημένος ο κουτός.

Πάει λοιπόν κάποια μέρα ο έξυπνος και μοιράζει το κτήμα και διαλέγει κιόλα. Το χωράφι δεν ήταν όλο καλό· το μισό ήταν πρώτης γραμμής γη και τ' άλλο ήταν ένα παλιοχώραφο. Ο έξυπνος διάλεξε και πήρε το καλό κι αφήκε τ' αλλουνού το άχρηστο, το παλιοχώραφο.

Ο καημένος ο κουτός ήθελε κι εκείνος το καλό κι αφού δεν μπορούσε να κάμει αλλιώς, φεύγει και πάει στο βασιλιά. Κι ο βασιλιάς στέλνει ευθύς ένα στρατιώτη και καλεί τον άλλο κι εκοίταζε να τους συμβιβάσει, μα αυτοί τίποτε! Ήθελαν και οι δυο το καλό. Τους λέει τότε να μοιράσουν το κτήμα αλλιώς, να πάρουν κι οι δυο κι από το καλό κι από τ' αχαμνό. Μα αυτοί τίποτε! ήθελαν και οι δύο το καλό.

Αφού είδε την επιμονή τους, ο βασιλιάς εσκέφθηκε να τους πει ένα λόγο κι όποιος τον εξηγήσει, να παίρνει το καλό χωράφι. Τους λέει λοιπόν: «Για να μη μαλώνετε, θα σας πω ένα λόγο κι όποιος τον εξηγήσει, θα παίρνει το καλό χωράφι». Είπαν κι οι δυο «ναι». - Ο έξυπνος όλος χαρά! Σου λέει: ο αδερφός μου είναι κουτός· εγώ θα το εξηγήσω. - Τους λέει λοιπόν ο βασιλιάς: «Θέλω

να μου πείτε, ποιο είναι το γληγορότερο πράμα του κόσμου, και σας δίνω διορία οχτώ μέρες να σκεφθείτε».

Φεύγουν αυτοί, πάνε στα σπίτια τους. Αρχίζει ο έξυπνος να σκέπτεται. Λέει: αυτό είναι, εκείνο είναι, τ' άλλο είναι...

Ό,τι κι αν υπάρχει πια στον κόσμο πως είναι κείνο. Ο καημένος ο κουτός δεν ήταν άξιος να σκεφθεί τίποτε. Στενοχωριόταν λοιπόν κι αναστέναζε όλη μέρα κι όλη νύχτα.

Αυτός είχε μια θυγατέρα που η ομορφιά της δεν είχε ταίρι στον κόσμο και τον ερώτησε:

- Τι έχεις, πατέρα, κι αναστενάζεις;

Της λέει λοιπόν την ιστορία, πως τους είπε ο βασιλιάς να του εξηγήσουν ένα λόγο κι όποιος τον εξηγήσει, θα παίρνει το καλό χωράφι.

- Και τι είν' ο λόγος αυτός, πατέρα;

- Θέλει να του πούμε ποιο είναι το γληγορότερο πράμα του κόσμου.

- Μη στενοχωριέσαι, πατέρα μου, του λέει, και την ημέρα που θα 'ναι για να πας, θα σου πω εγώ τι να πεις και θα κερδίσεις.

Επήρε αέρα ο άνθρωπος.

Επέρασαν οι μέρες, ήρθεν η ώρα που θα πηγαίνανε στο βασιλιά. Πάει τότε κι ερωτά τη θυγατέρα του, κι εκείνη του λέει: «Θα πεις, πατέρα, πως το πιο γλήγορο πράμα του κόσμου είναι ο νους».

Πάνε λοιπόν στο παλάτι, τους ερωτά ο βασιλιάς. Λέει ο έξυπνος πως το γληγορότερο πράμα του κόσμου είναι το πουλί.

- Όχι, του λέει ο βασιλιάς.

- Είναι τ' άλογο.

- Όχι, του ξαναλέει ο βασιλιάς. Λέγε συ, λέει του άλλου.

- Πολυχρονεμένη βασιλιά, λέει ο κουτός, το γληγορότερο πράμα του κόσμου είναι ο νους, γιατί ενώ είμαστε εμείς εδώ, ο νους μας μπορεί να 'ναι στην Αμερική!

- Μάλιστα, λέει ο βασιλιάς, το βρήκες. Θα σας πω όμως άλλο ένα. Θα μου πείτε ποιο είναι το βαρύτερο πράμα του κόσμου.

Ο έξυπνος λέει πάλι μέσα του: «Όσο γι' αυτό θα τόβρω». Πάει λοιπόν πάλι σπίτι του κι αρχίζει να σκέπτεται.

Ο καημένος ο κουτός ήταν σίγουρος. «Εγώ έχω τη θυγατέρα μου που θα μου πει», έλεγε απομέσα του. Της το λέει λοιπόν πως αυτό κι αυτό και μας είπε να του πούμε ποιο είναι το βαρύτερο πράμα του κόσμου.

Του λέει λοιπόν η θυγατέρα του πως την ημέρα που θα πρόκειται να πάνε, θα του πει. Η καημένη η κοπέλα τον εφοβόταν· μπορεί, έλεγε, να το πει, να τ' ακούσει ο θεός μου και θα το πει εκείνος στο βασιλιά να κερδίσει.

Επέρασαν πάλι οι οχτώ μέρες που τους είχε προθεσμία ο βασιλιάς και πάει και την ερωτά. Του λέει: Να πας και να του πεις πως το βαρύτερο πράμα του κόσμου είναι η φωτιά. Κι αν σ' ερωτήσει γιατί, να του πεις: «Γιατί δε μπορεί κανείς να σηκώσει πολλή».

Φεύγουν, πάνε στο παλάτι, τους ερωτά ο βασιλιάς. Πρώτος λέει ο έξυπνος, πως το βαρύτερο πράμα του κόσμου είναι το σφυρίγλι.

- Όχι, του λέει ο βασιλιάς.

- Το σίδηρο.

- Μήτε αυτό.

Τότε λέει ο άλλος:

- Το βαρύτερο πράμα του κόσμου είναι η φωτιά.

- Μα γιατί; τον ερωτά ο βασιλιάς.

- Γιατί δε μπορούμε να τη σηκώνομε.

- Ναι, αυτό είναι, λέει ο βασιλιάς. Θα σας πω όμως άλλο ένα και θα 'ρθετε πάλι σαν περάσουν οι οχτώ μέρες και τότε πια θα τελειώσει η υπόθεσή σας. Θα μου πείτε, ποιο είναι το πιο αναγκαίο πράμα του κόσμου.

Φεύγουν πάλι, πάνε στα σπίτια τους. Πέφτει πάλι ο έξυπνος σε συλλογή. Λέει: «τι είναι; τι δεν είναι; τα λεφτά είναι!»

Ο άλλος το λέει στη θυγατέρα του. «Θα σου πω, πατέρα», του λέει.

Ήρθε πάλι η ώρα, πάει, την ερωτά· του λέει: «Θα πεις πως είναι το πιο αναγκαίο πράμα του κόσμου η γη, κι εκείνος θα σ' ερωτήσει "γιατί" κι εσύ θα πεις πως, αν δεν υπήρχεν η γη, πού θα στεκόμασταν;»

Πάνε πάλι στο παλάτι. Λέει ο άλλος πως το πιο αναγκαίο πράμα του κόσμου είναι τα λεφτά.

- Όχι, του λέει ο βασιλιάς.

- Το ψωμί.

- Όχι.

Λέει λοιπόν κι ο καημένος ο κουτός πως το πιο αναγκαίο πράμα του κόσμου είναι η γη.

- Ναι, λέει ο βασιλιάς. Τώρα είναι δικό σου το καλό χωράφι.

Τότε πια δεν μπορούσε κι ο άλλος να μιλήσει.

Πριν φύγουν αποκεί, παίρνει ο βασιλιάς τον κερδισμένο και πάνε σε μian άλλη κάμαρα του παλατιού και του λέει:

- Θέλω να μου πεις ποιος σου τα εξήγησεν αυτά κι ήρθες και τα είπες;

- Μοναχός μου, του λέει.

- Δε λες αλήθεια, λέει ο βασιλιάς. Θέλω να μου πεις ποιος σου τα είπε. Τώρα πια δεν έχεις κανένα φόβο. Το κτήμα είναι δικό σου.

Αρχίζει λοιπόν ο άνθρωπος και του λέει πως έχει μια θυγατέρα κι εκείνη του τα είπε.

- Να την φέρεις αύριο στο παλάτι, του λέει, να την ιδώ.

Παίρνει ο καημένος ο γέρος τη θυγατέρα του και πάνε στο παλάτι. Μόλις την είδε ο βασιλιάς, εθάμαξεν απ' την ομορφιά της. Της κάνει αμέσως λόγο, αν θέλει να γίνει γυναίκα του.

- Αυτό δεν γίνεται ποτέ, είπεν η κοπέλα. Του λόγου σου ένας βασιλιάς κι εγώ μια φτωχοπούλα, λέει, όχι!

- Αφού σε θέλω εγώ, τι σε νοιάζει εσένα; Ένα πράμα μονάχα σου ζητώ. Θα κάμομε ένα χαρτί, να υπογράψεις πως δεν θ' ανακατευτείς ποτέ σε δουλειά δική μου· κι αν ανακατευτείς καμιά φορά, θα διαλέξεις ό,τι θέλεις, να το πάρεις απομέσ' από το παλάτι μου και να φεύγεις.

Εσυμφώνησαν λοιπόν, κάνουν το χαρτί και υπογράφει η κοπέλα. Εγίνηκαν οι γάμοι κι εζούσανε καλά. Η κοπέλα δεν ανακατευόταν σε δουλειές του βασιλιά κι ο βασιλιάς ήταν ευχαριστημένος.

Αφού επέρασαν ολίγα χρόνια,

Το τέλος του παραμυθιού

Αφού επέρασαν ολίγα χρόνια, μια μέρα καθόταν η βασίλισσα στο παράθυρο και βλέπει να έρχεται ένας με το γαϊδουράκι του φορτωμένο· μα έξαφνα του ψοφά ο γάιδαρος εκείδά που περπατούσε. Ο αγωγιάτης έτρεχε δεξιά-αριστερά, για να του δώσει καμιά βοήθεια.

Εκείνη δα την ώρα περνούσε άλλος με το γαϊδαρό του και βλέπει που ο ψοφισμένος γάιδαρος είχε καινούργιο σαμάρι. Βγάζει λοιπόν το παλιό του δικού του και παίρνει το καινούργιο.

Οι δυο αγωγιάτες άρχισαν τότε να φιλονικούν· ο ένας έλεγε πως ήταν το καινούργιο δικό του και ο άλλος πάλι έλεγε πως ήταν δικό του.

Η βασίλισσα αποπάνω βλέπει το άδικο και φωνάζει:

«Να πάρει ο αγωγιάτης του ψόφιου γαϊδάρου το καινούργιο σαμάρι που ήταν δικό του». Κι έτσι έγινε, αφού το διάταξεν η βασίλισσα.

Μαθαίνει ο βασιλιάς πως η βασίλισσα έκαμε τη δίκη του σαμαριού και πάει στο παλάτι θυμωμένος κι ευθύς λέει της βασίλισσας, «να ετοιμαστείς να φύγεις, αφού δεν εκράτησες τη συμφωνία μας». Μα η βασίλισσα έξυπνη του λέει: «Θα φύγω ευθύς, μόνο το βράδυ να φάμε μαζί». – «Καλά», της είπε εκείνος. Η βασίλισσα όμως, όταν έτρωγαν, έβαλε στο κρασί του βασιλιά υπνωτικό και, μόλις το ήπιε, αμέσως κοιμήθηκε.

Ευθύς εκείνη διάταξε να ετοιμαστεί η βασιλική άμαξα. Αφού την ετοιμάσανε, διατάζει και πιάνουν το βασιλιά, όπως ήταν κοιμισμένος, και τον βάζουν μέσα και μια και δυο στο σπίτι του πατέρα της.

Ο πατέρας της άμα την είδε, ετρόμαξε και την ερώτησε: «Τι τρέχει παιδί μου;» Εκείνη όμως του είπε πως ο βασιλιάς κοιμότανε και γι' αυτό έπρεπε να σωπάσει. Πιάνουν ύστερα το βασιλιά και τον βάζουν στο κρεβάτι τους.

Το πρωί άμα εξύπνησε ο βασιλιάς, κοιτάζε καλά καλά, γιατί δεν ήξερε πού βρισκόταν. Χτυπά τα χέρια του κι ευθύς πάει μπροστά του η βασίλισσα και του λέει:

- Τι θέλεις, Μεγαλειότατε;
- Θέλω να μου πεις πού βρίσκομαι.
- Βρίσκεσαι στο σπίτι του πατέρα μου.
- Και ποιος σου έδωκε την άδεια να με φέρεις εδώ;

Ευθύς εκείνη του δείχνει το χαρτί που είχαν καμωμένο, να διαλέξει ό,τι θέλει, να το πάρει από το παλάτι και να φύγει· και του λέει:

- Εγώ ούτε τα πλούτη σου ήθελα ούτε τα καλά σου, μόνο εσένα ήθελα κι εσένα επήρα.

Εγέλασε τότε ο βασιλιάς και της λέει:

– Μπράβο σου! συ είσαι πιο έξυπνη από μένα και στο εξής σου δίνω το δικαίωμα να κρίνεις όλες μου τις υποθέσεις.

Σηκώνονται λοιπόν και πάνε πίσω στο παλάτι τους


κι εζήσαν κι επεθάνανε,

παιδιά κι εγγόνια εκάμανε.


Παράρτημα 2: Φύλλα εργασίας

1^ο φύλλο εργασίας

Φύλλο εργασίας 1^ο
Αφού μελετήσετε το λαϊκό παραμύθι, να συμπληρώσετε τα συστατικά του στοιχία.


Ποιος; 

Τα 5?

Πού; 

Τι;

Γιατί; ?

Πότε; 

Όνομα ομάδας:
Ονόματα μαθητών:

2° Φύλλο εργασίας

<p>Φύλλο εργασίας 2° Αφού μελετήσετε το λαϊκό παραμύθι, να περιγράψετε τους χαρακτήρες που εμφανίζονται.</p>	<p>Πρόσωπα παραμυθιού</p>	<p>Όνομα ομάδας: Ονόματα μαθητών:</p>
<p>[Empty box for student response]</p>		
<p>[Empty box for student response]</p>		
<p>[Empty box for student response]</p>		
<p>[Empty box for student response]</p>		

3^ο φύλλο εργασίας

Φύλλο εργασίας 3^ο
Να συμπληρώσετε τον χάρτη της
συνέχειας του παραμυθιού.

Χάρτης της συνέχειας του παραμυθιού

Όνομα ομάδας:

Όνόματα μαθητών:

Αρχή

Μέση

Τέλος

Παράρτημα 3: Έντυπο ενημέρωσης και συναίνεσης γονέων και κηδεμόνων



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Π.Μ.Σ. «ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»

Κατεύθυνση: Ψηφιακές Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Έντυπο ενημέρωσης και συναίνεσης των γονέων και κηδεμόνων για συμμετοχή των μαθητών /-τριών σε μεταπτυχιακή έρευνα

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί η επίδραση της χρήσης των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη μάθηση.

Θα ζητηθεί από τους μαθητές συμπληρώσουν δύο ερωτηματολόγια που αφορούν στη χρήση Η/Υ στο σχολείο και ειδικότερα στο μάθημα της λογοτεχνίας, ένα πριν τη μαθησιακή διαδικασία και ένα μετά τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτά τα ερωτηματολόγια θα συμπληρωθούν ατομικά, οι απαντήσεις θα είναι αυστηρά εμπιστευτικές και τα στοιχεία που θα προκύψουν θα είναι ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς.

Κατά τη μαθησιακή διαδικασία που θα διαρκέσει συνολικά 4 διδακτικές ώρες, οι μαθητές/-τριες θα διδαχθούν ένα λαϊκό παραμύθι και θα κληθούν να ασχοληθούν με δημιουργικές δραστηριότητες ανάλυσης και γραπτής έκφρασης με τη χρήση Η/Υ.

Οι μαθητές/-τριες θα πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες υπό την επίβλεψη της ερευνήτριας-καθηγήτριας. Τα δεδομένα της αξιολόγησης της ερευνητικής διαδικασίας είναι εμπιστευτικά, ανώνυμα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο από εσάς, τον επιβλέποντα Καθηγητή του μεταπτυχιακού προγράμματος και την ερευνήτρια-καθηγήτρια. Η ερευνήτρια-καθηγήτρια είναι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση σχετικά με όσα προαναφέρθηκαν.

Ευχαριστούμε για τη συμβολή σας στην πραγματοποίηση αυτής της έρευνας.

Διάβασα το παραπάνω κείμενο και συμφωνώ για τη συμμετοχή του παιδιού μου σε αυτή την ερευνητική-μαθησιακή διαδικασία.

Ερευνήτρια-Καθηγήτρια

Γονέας ή Κηδεμόνας

Νικολακοπούλου Πανωραία

.....

.....

Τηλ. Επικοινωνίας: 6946153178

Ημερ. / / 2021

Email: reanikolak.edu@gmail.com

Παράρτημα 4: Ερωτηματολόγια

Ερωτηματολόγιο πριν το μάθημα

Η έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ.

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί η επίδραση της χρήσης των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη μάθηση.

Αυτό το ερωτηματολόγιο είναι απόλυτα προσωπικό, συμπληρώνεται ατομικά, οι απαντήσεις είναι αυστηρά εμπιστευτικές και τα στοιχεία που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς.

Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα είναι πολύ σημαντική!

Από την ειλικρίνεια και την ακρίβεια των απαντήσεών σας, θα εξαρτηθεί η επιτυχία της έρευνας.

Αν δεν καταλαβαίνετε κάποια ερώτηση, μπορείτε να ζητήσετε εξηγήσεις.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 5 λεπτά.

Όνοματεπώνυμο μαθητή:

Σχολείο Τάξη

Α) Για τις παρακάτω ερωτήσεις βάλτε Χ στο αντίστοιχο κουτάκι που αντιπροσωπεύει την απάντησή σας:

	Έχετε εργαστεί μέσα στην τάξη	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1	ομαδοσυνεργατικά; Αν η απάντησή σας είναι ΝΑΙ, αναφέρετε το/τα μάθημα/-τα:		
2	με τη χρήση Η/Υ; Αν η απάντησή σας είναι ΝΑΙ, αναφέρετε το/τα μάθημα/-τα:		
3	ομαδοσυνεργατικά με τη χρήση Η/Υ; Αν η απάντησή σας είναι ΝΑΙ, αναφέρετε το/τα μάθημα/-τα:		
4	με κάποιο λογισμικό για την αφήγηση μιας ιστορίας; Αν η απάντησή σας είναι ΝΑΙ, αναφέρετε το/τα λογισμικό/-κά:.....		
5	με το λογισμικό «storybird»; Αν η απάντησή σας είναι ΝΑΙ, αναφέρετε το/τα μάθημα/-τα:		

Β) Για τις παρακάτω προτάσεις, βάλτε Χ στο αντίστοιχο κουτάκι που αντιπροσωπεύει καλύτερα τη γνώμη σας:

		1	2	3	4	5
		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν έχω άποψη	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	Νομίζω ότι θα μπορέσω να χρησιμοποιήσω όσα μαθαίνω στο μάθημα της Λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα.					
2	Πιστεύω ότι θα πάρω «άριστα» στο μάθημα της λογοτεχνίας.					
3	Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που διδάσκεται στη λογοτεχνία.					
4	Είναι σημαντικό για μένα να μάθω την ύλη του μαθήματος της λογοτεχνίας.					
5	Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω τις βασικές ιδέες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.					
6	Νιώθω σιγουριά ότι μπορώ να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που διδάσκεται από τον/την καθηγητή/-τρια του μαθήματος της λογοτεχνίας.					
7	Με ενδιαφέρει πολύ το περιεχόμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας.					
8	Νομίζω ότι η ύλη της Λογοτεχνίας είναι χρήσιμη για να τη μάθω.					
9	Μου αρέσει το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας.					
10	Είναι πολύ σημαντικό για μένα να κατανοήσω το αντικείμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας.					
11	Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να αποκτήσω τις δεξιότητες που διδάσκονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.					

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!

Ερωτηματολόγιο μετά το μάθημα

Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα είναι πολύ σημαντική!
Από την ειλικρίνεια και την ακρίβεια των απαντήσεών σας, θα εξαρτηθεί η επιτυχία της έρευνας.

Αν δεν καταλαβαίνετε κάποια ερώτηση, μπορείτε να ζητήσετε εξηγήσεις.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 10 λεπτά.

Όνοματεπώνυμο μαθητή:

A) Για τις παρακάτω προτάσεις, βάλτε X στο αντίστοιχο κουτάκι που αντιπροσωπεύει καλύτερα τη γνώμη σας:

		1	2	3	4	5
		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν έχω άποψη	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	Νομίζω ότι θα μπορέσω να χρησιμοποιήσω όσα έμαθα στο σημερινό μάθημα της Λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα.					
2	Πιστεύω ότι πήρα «άριστα» στο σημερινό μάθημα της λογοτεχνίας.					
3	Είμαι σίγουρος/-η ότι μπόρεσα να καταλάβω το πιο δύσκολο υλικό που παρουσιάστηκε στο σημερινό μάθημα της λογοτεχνίας.					
4	Ήταν σημαντικό για μένα να μάθω την ύλη του σημερινού μαθήματος της λογοτεχνίας.					
5	Νιώθω σιγουριά ότι μπόρεσα να καταλάβω τις βασικές ιδέες που παρουσιάστηκαν στο σημερινό μάθημα της λογοτεχνίας.					
6	Νιώθω σιγουριά ότι μπόρεσα να καταλάβω το πιο πολύπλοκο υλικό που παρουσιάστηκε από την καθηγήτρια του σημερινού μαθήματος της λογοτεχνίας.					
7	Με ενδιέφερε πολύ το περιεχόμενο του σημερινού μαθήματος της λογοτεχνίας.					
8	Νομίζω ότι η ύλη του σημερινού μαθήματος της Λογοτεχνίας ήταν χρήσιμη για να τη μάθω.					
9	Μου άρεσε το αντικείμενο του σημερινού					

	μαθήματος της λογοτεχνίας.					
10	Ήταν πολύ σημαντικό για μένα να κατανοήσω το αντικείμενο του σημερινού μαθήματος της λογοτεχνίας.					
11	Είμαι σίγουρος/-η ότι μπόρεσα να αποκτήσω τις δεξιότητες που διδάχθηκα στο σημερινό μάθημα της λογοτεχνίας.					

A) Για τις παρακάτω ερωτήσεις:

α) βάλτε X στο αντίστοιχο κενό (ΝΑΙ/ΟΧΙ) που αντιπροσωπεύει την απάντησή σας και

β) απαντήστε γράφοντας 2-3 προτάσεις, όπου χρειάζεται:

1. Έχετε χρησιμοποιήσει ξανά ποτέ το **Storybird**, ή κάποιο παρόμοιο λογισμικό για να **γράψετε μια ιστορία**; Ναι _____ Όχι _____

2. Σας άρεσε που συνεργαστήκατε με συμμαθητή/-ριά σας; Ναι ___ Όχι ___

Γιατί:.....

3. Σας άρεσε που εργαστήκατε με το Storybird; **Ναι**___ **Όχι** ___

4. Τι σας άρεσε περισσότερο σχετικά με το **Storybird**;

5. Είχε το Storybird κάποια επίδραση στην **ικανότητά σας να γράφετε**; Ναι ___ Όχι ___

Παρακαλώ να εξηγήσετε την απάντησή σας

.....

.....

6. Ποια είναι η γνώμη σας για το **Storybird, ως εργαλείο γραφής ιστοριών**;

.....

.....

.....

7. Θα θέλατε να **ξαναχρησιμοποιήσετε** αυτό το εργαλείο στο μέλλον; Ναι ___ Όχι ___

(Αν η απάντησή σας είναι ΝΑΙ) Γιατί και με ποιο τρόπο;

.....

.....

8. Θα θέλατε να σχολιάσετε οτιδήποτε για τη χρήση του **Storybird** σχετικά με την **παραγωγή γραπτού λόγου** ή τη **συνεργασία** που είχατε με τους συμμαθητές σας;

.....

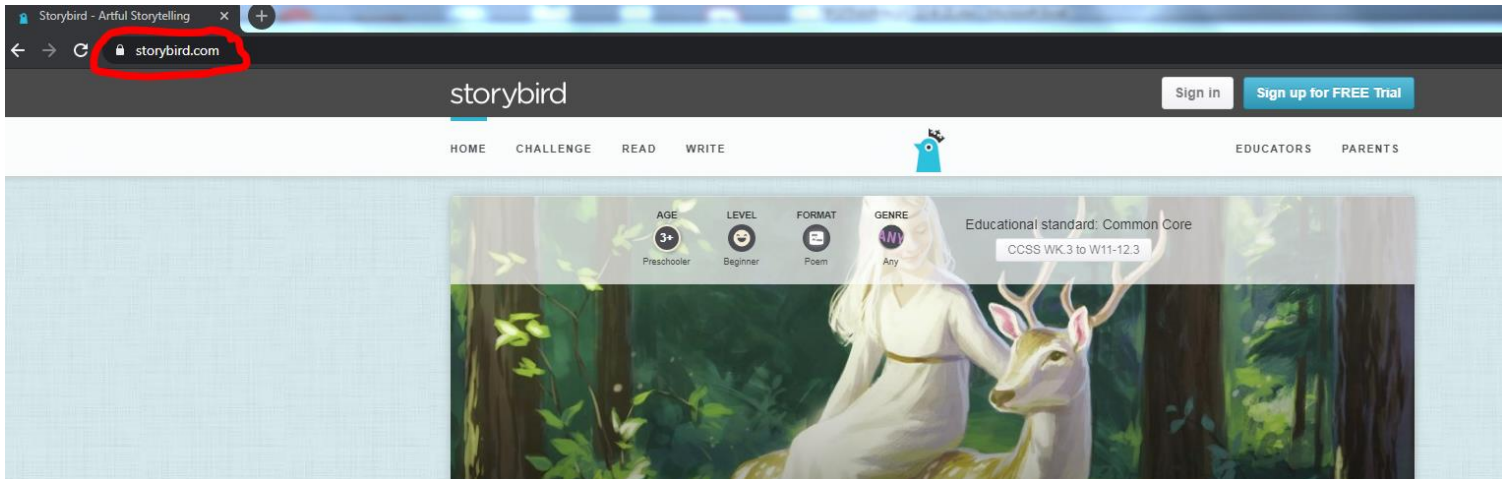
.....

.....

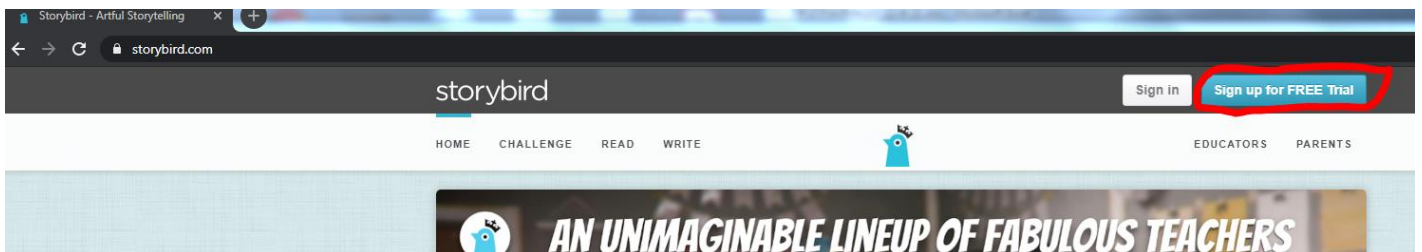
Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!

Παράρτημα 5: Οδηγίες εγγραφής και χρήσης του storybird

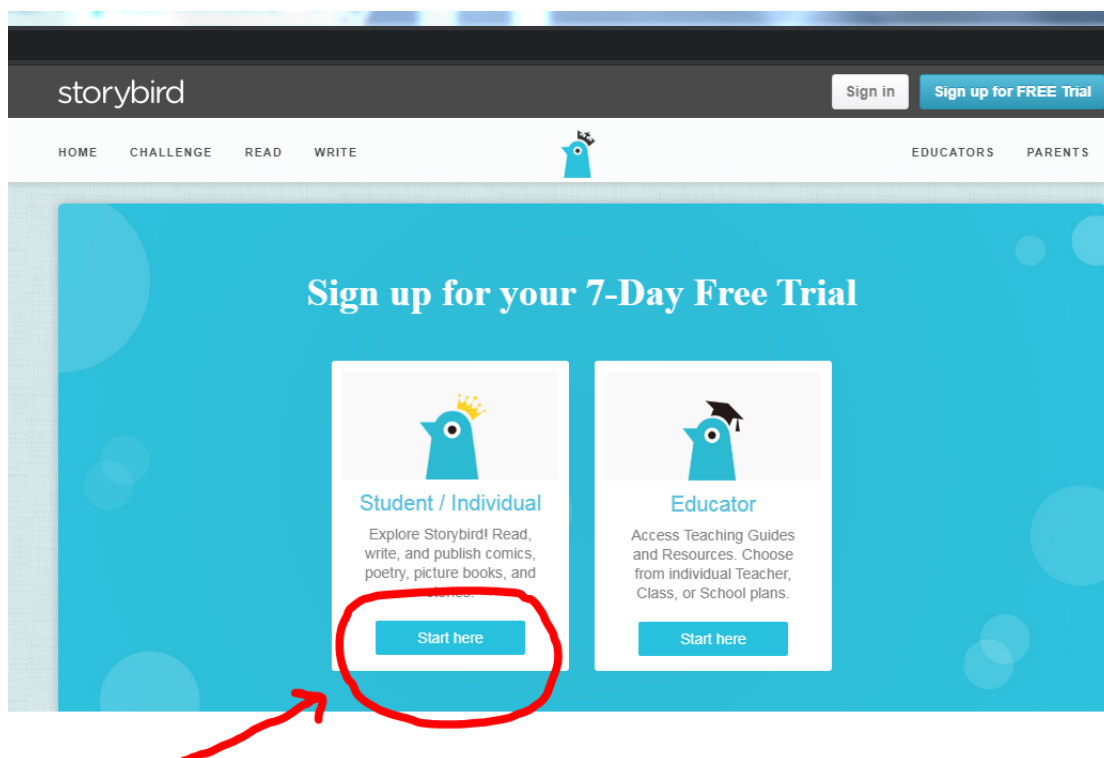
Πρώτα γράφετε την ηλεκτρονική διεύθυνση storybird.com



Μετά πατάτε πάνω στο "sign up for free":



Μετά επιλέγετε "student/individual" και πατάτε στο "Start here":



Μετά βάζετε username (όνομα χρήστη) και passcode (κωδικό) και βάζετε τον κωδικό άλλη μια φορά και πατάτε next:

The image shows a mobile application interface for creating an account. At the top right, there is a 'Sign in' button. Below it, the text 'READ WRITE' is visible. The main content area features a blue header with a bird-like logo and the word 'Individual'. A progress indicator shows four steps: 1. Your Account, 2. More about you, 3. Your Email, and 4. Email verification. The first step, 'Your Account', is active. The form contains three input fields: 'Username', 'Password', and 'Re-Enter Password'. Each of these fields is circled in red. Below the 'Re-Enter Password' field is a blue button labeled 'NEXT', which is also circled in red. A red arrow points from the bottom left towards the 'NEXT' button. The background is a teal color with some faint text visible.

Για παράδειγμα:

Individual

1 Your Account 2 More about you 3 Your Email 4 Email verification

Username

STORY00

For safety and privacy, please do not use your full name in your username.

Password

.....

Password must include 6-12 characters, including letters and numbers.

Re-Enter Password

.....

NEXT

Μετά βάζετε χρόνο και μήνα γέννησης και χώρα και πατάτε next:

WRITE

Individual

1 Your Account 2 More about you 3 Your Email 4 Email verification

Year and month of Birth

2007 June

13 years old

Country

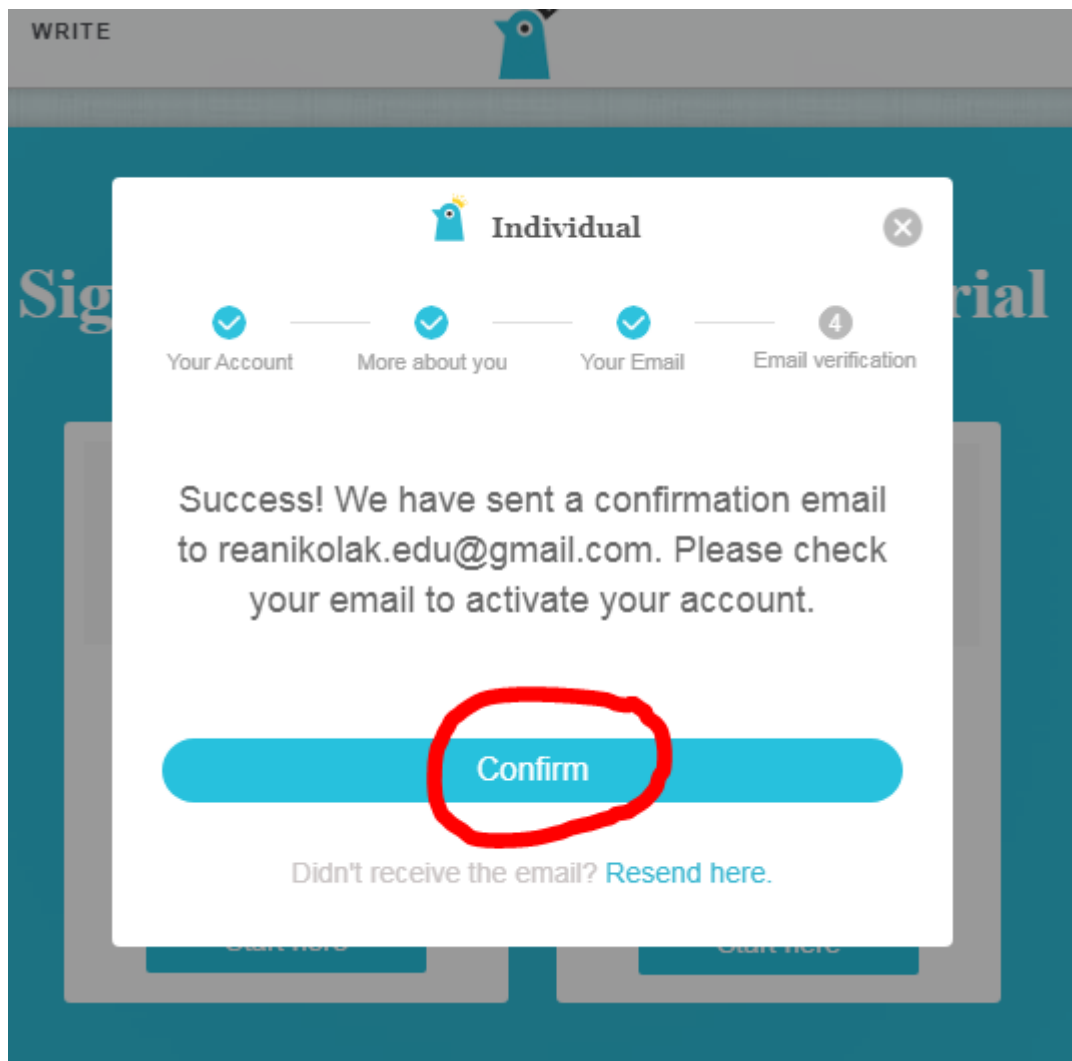
Greece

NEXT

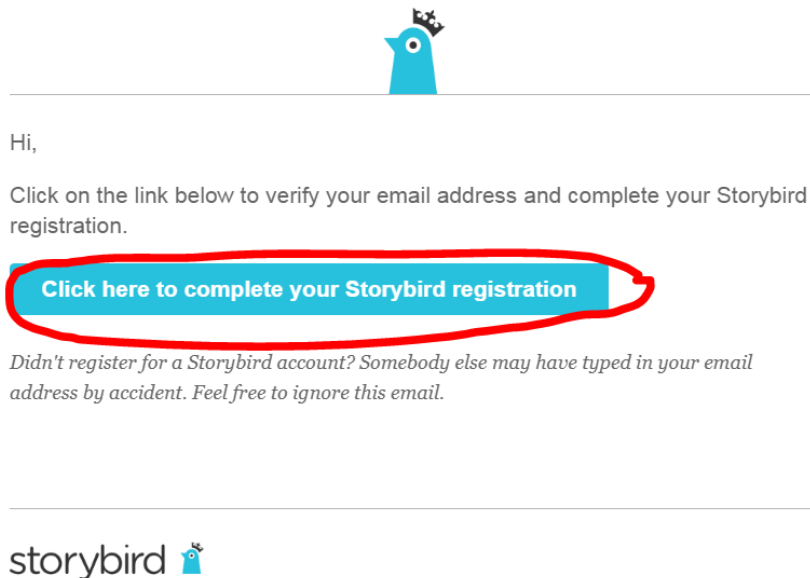
Μετά βάζετε το email ή το δικό σας ή κάποιου συγγενή σας και πάλι πατάτε next:

The image shows a screenshot of the Storybird sign-up process. At the top, there is a grey bar with the word "WRITE" on the left and a blue bird logo on the right. Below this is a teal background with the word "Sign" on the left and "rial" on the right. A white modal window titled "Individual" is centered on the screen. It features a progress indicator with four steps: "Your Account" (checked), "More about you" (checked), "Your Email" (active, with a circled '3'), and "Email verification" (with a circled '4'). The "Your Email" field contains the text "reanikolak.edu@gmail.com" and is circled in red. Below the field is a checked checkbox with the text "I agree to Storybird's terms of use and privacy policy." At the bottom of the modal is a large blue button labeled "NEXT", which is also circled in red. Below the modal, there are two grey buttons labeled "Start here".

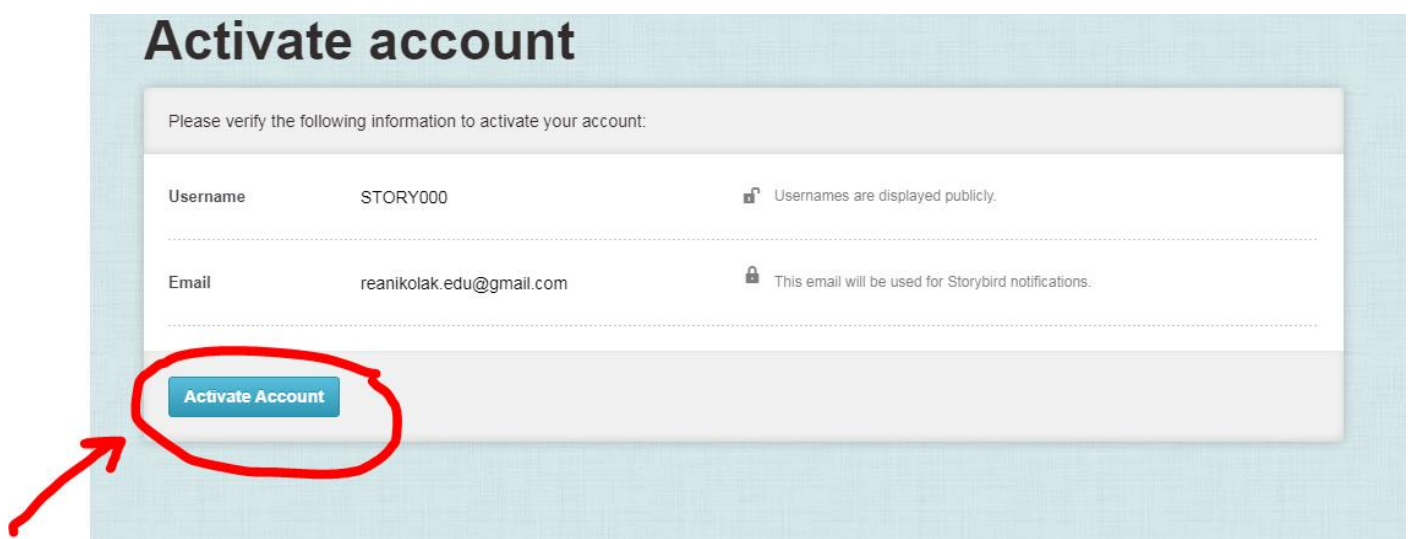
Μετά πατάτε confirm (επιβεβαίωση)



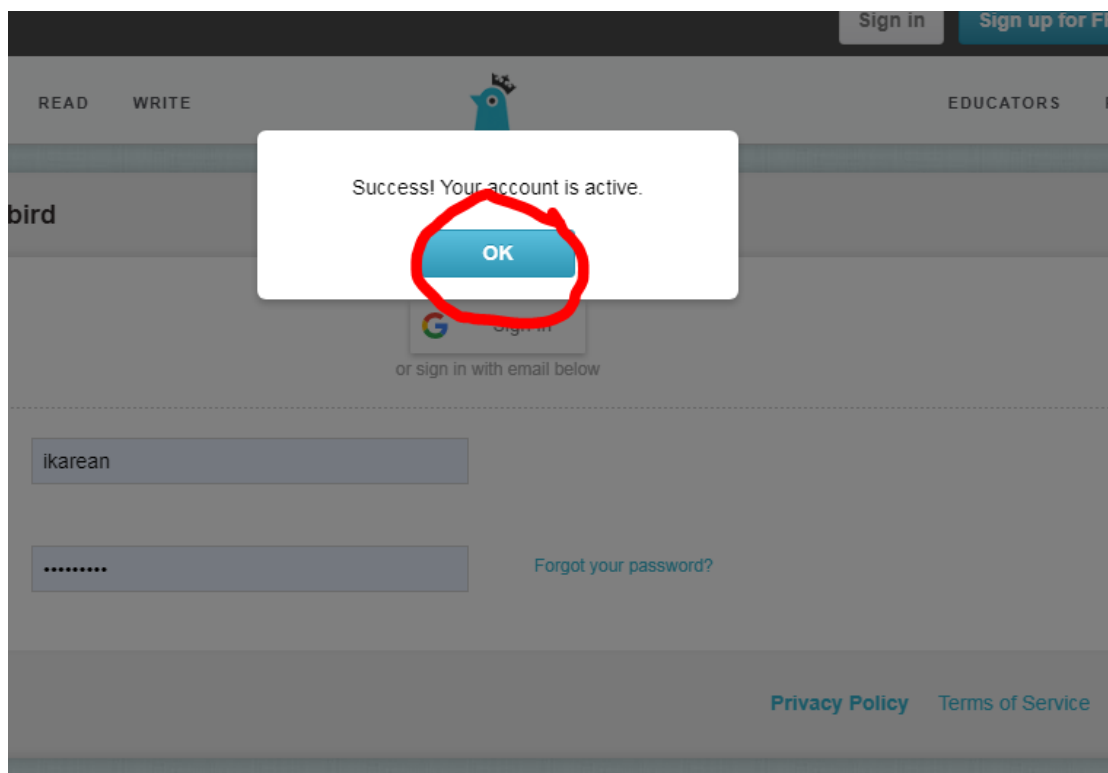
Πηγαίνετε στο email που βάλατε στο storybird και πατάτε στο παρακάτω υπογραμμισμένο πλαίσιο:



Μετά πατάτε στο "Activate Account" (Ενεργοποίηση λογαριασμού):



Μετά πατάτε "OK".

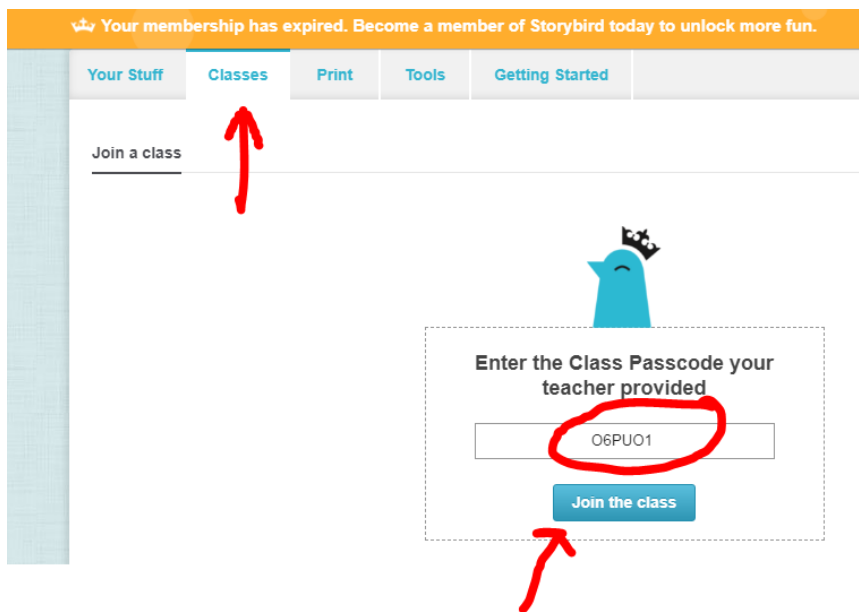


Μπορείτε τώρα να περιπλανηθείτε στο storybird και να το εξερευνήσετε δωρεάν για 7 ημέρες.

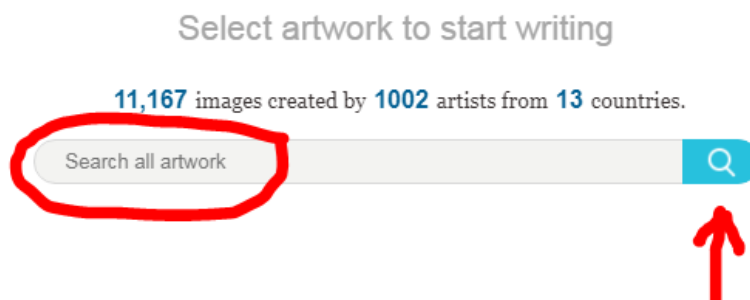
Αρκεί να σημειώσατε κάπου το username (όνομα χρήστη) και passcode (κωδικό).

Το τέλος του παραμυθιού με το storybird

1. Για να μπορώ να δω τις δημιουργίες σας, πρώτα θα πρέπει να μπειτε στην ψηφιακή μου τάξη.
2. Μετά επιλέγετε WRITE



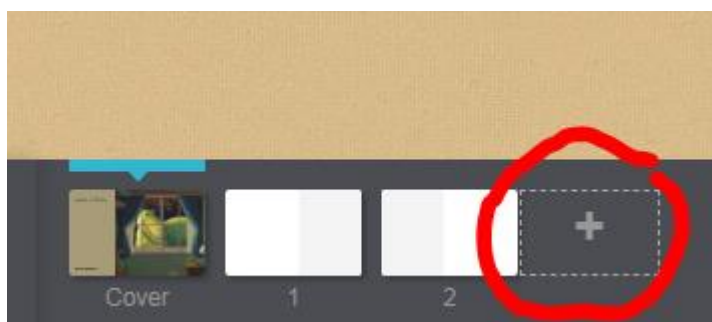
3. Στη συνέχεια PICTURE BOOK
4. Βάζετε στη μηχανή αναζήτησης το θέμα σας, στα αγγλικά, για να βρείτε το σύνολο των εικόνων που σας ταιριάζει: (για παράδειγμα, king, princess, fairytale, palace) και επιλέγετε πάνω στην εικόνα.



5. Βάζετε τίτλο στο έργο σας και ξεκινάτε να σύρετε τις εικόνες που είναι γύρω από το βιβλίο σας, για να επιλέξετε αυτές που σας ταιριάζουν.



6. Στη συνέχεια γράφετε το κείμενό σας ή το γράφετε παράλληλα με την τοποθέτηση εικόνων.
7. **Μπορεί να χρειαστεί να τροποποιήσετε** ό,τι έχετε ήδη σκεφτεί, λόγω των εικόνων που είναι διαθέσιμες.
8. Πατώντας στο παρακάτω κουτάκι +, προσθέτετε κι άλλες σελίδες στο έργο σας.



9. Θα πρέπει να δημιουργήσετε γύρω στις 10 σελίδες.

10. Μόλις τελειώσετε, πατάτε SAVE και ... SUBMIT

- Submit to teacher(s) in my class
Your story will only be visible to you and your teacher(s).
Submission to teacher(s) is available for free trial users and paid members.

Submit to teacher(s) in my class:

- ΑΦΗΓΗΣΗ

Ο σκοπός της εργασίας είναι να εργαστείτε ομαδικά, συνθέτοντας το τέλος του παραμυθιού με φαντασία, υιοθετώντας τα συστατικά στοιχεία του παραμυθιού και της αφήγησης μιας ιστορίας (περιεχόμενο, δομή, ύφος και γλώσσα).