



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ) ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ»

ΜΑΡΙΑ ΤΣΑΚΙΡΗ

ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2024

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ) ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΑΡΙΑ ΤΣΑΚΙΡΗ

ΑΜ: 7981172100119

«Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ»

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ:	Θαρρενός Μπράτιτσης, Καθηγητής Π.Τ.Ν.,Π.Δ.Μ.
ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ	
Γεώργιος Κουτρομάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ	
Αγγελική Βουδούρη, Αφυπηρετήσασα Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ	

ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2024

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ)
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ»
« DIGITAL STORYTELLING AS A TOOL FOR PROMOTING CREATIVITY IN KINDERGARTEN»

ΜΑΡΙΑ ΤΣΑΚΙΡΗ

Επιβλέπων: Μπράτισης Θαρρενός, Καθηγητής Π.Τ.Ν.,Π.Δ.Μ.

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 18/7/2024

1. Θαρρενός Μπράτισης, Καθηγητής Π.Τ.Ν.,Π.Δ.Μ.
2. Γεώργιος Κουτρομάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ
3. Αγγελική Βουδούρη, Αφυπηρετήσασα Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ

ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2024

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Μαρία Τσακίρη

Ευχαριστίες

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να εκφράσω τη βαθύτατη ευγνωμοσύνη μου σε όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», των οποίων η καθοδήγηση, η υποστήριξη και η ενθάρρυνση ήταν ανεκτίμητες καθ' όλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού μου ταξιδιού.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω, τον επιβλέποντά μου κο. Θαρρενό Μπράτιτση, που υπήρξε καθ'όλα υποστηρικτικός και βοηθητικός σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας και τον κο. Γεώργιο Κουτρομάνο που συνέβαλε στην άρτια οργάνωση του μεταπτυχιακού προγράμματος και την εξασφάλιση των καλύτερων ανθρώπινων και τεχνολογικών πόρων.

Οφείλω επίσης ένα ευχαριστώ και βαθιά εκτίμηση, στην προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου Αθηνών που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, κα. Αικατερίνη Καρακώστα για την αμέριστη εμπιστοσύνη και στήριξή της.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υπομονή και τη βοήθειά της.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	10
Abstract.....	11
Κεφάλαιο 1 : Εισαγωγή	
1.1. Η αναγκαιότητα της έρευνας και η συνεισφορά της.....	12
1.2. Σκοπός και στόχοι της εργασίας.....	13
1.3. Δομή της εργασίας.....	13
Κεφάλαιο 2: Η δημιουργικότητα	
2.1. Εισαγωγή	16
2.2. Η δημιουργικότητα στο ερευνητικό πεδίο	
2.2.1. Η δημιουργικότητα και η δημιουργική σκέψη.....	17
2.2.2. Η μέτρηση της δημιουργικότητας.....	21
2.2.3. Η έρευνα για τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση.....	24
2.2.4. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	27
2.2.5 Τεχνολογία στην εκπαίδευση και δημιουργικότητα.....	30
2.2.6. Σύνοψη.....	32
Κεφάλαιο 3: Η ψηφιακή αφήγηση	
3.1. Εισαγωγή.....	35
3.2.Ορισμός της ψηφιακής αφήγησης.....	36
3.3.Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση	
3.3.1.Πλεονεκτήματα της μεθόδου.....	39
3.3.2.Η επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη μάθηση και τη δυναμική της σχολικής τάξης.....	41
3.3.3.Μειονεκτήματα της μεθόδου και προκλήσεις κατά την εφαρμογή της σε	

7.3. Σύνοψη.....	108
Κεφάλαιο 8. Συμπεράσματα – Συζήτηση, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	
8.1. Συμπεράσματα – Συζήτηση: εισαγωγή.....	110
8.1.1. Πρωτοτυπία.....	110
8.1.2. Ευελιξία.....	112
8.1.3. Ευχέρεια.....	112
8.1.4. Ανάλυση.....	113
8.1.5. Οργάνωση ιδεών και ποιότητα περιεχομένου.....	114
8.1.6. Συνεργασία.....	115
8.1.7. Ενίσχυση κινήτρου.....	116
8.1.8. Η δύναμη της εικόνας.....	118
8.2. Περιορισμοί της έρευνας	119
8.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	120
Βιβλιογραφία	121

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1: Ιστοριοχάρτης SLN.....	73
Εικόνα 2: Κύβος χαρακτηριστικών.....	74
Εικόνα 3: Οπτικοποίηση της επί οικοδόμηση σκηνής.....	79
Εικόνα 4: Χάρτης ενσυναίσθησης χαρακτήρων κατά τη μεταμόρφωση ως σαύρες.....	86
Εικόνα 5: Χάρτης ενσυναίσθησης χαρακτήρων κατά τη μεταμόρφωση ως πάνθηρες.....	86
Εικόνα 6: Χάρτης ενσυναίσθησης χαρακτήρων κατά τη μεταμόρφωση ως δεινόσαυροι.....	87
Εικόνα 7: Διάγραμμα των 5W.....	89
Εικόνα 8: Συμπληρωμένο διάγραμμα των 5W από την πειραματική ομάδα.....	92
Εικόνα 9: Σκηνή 1 ^η	95
Εικόνα 10: Σκηνή 2 ^η	96
Εικόνα 11: Σκηνή 3 ^η	98
Εικόνα 12: Σκηνή 4 ^η	99
Εικόνα 13: Σκηνή 5 ^η	100
Εικόνα 14 «Τα σκυλάκια πήγαν σπίτι».....	106
Εικόνα 15: «Και μαγείρεψαν γιατί πεινούσαν».....	106
Εικόνα 16: «Αφού έφαγαν, έπεσαν για ύπνο».....	106
Εικόνα 17: «Όταν ξύπνησαν βγήκαν για παιχνίδι κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα».....	107

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 : Απαντήσεις για τη δραστηριότητα αφόρμησης.....	69
Πίνακας 2: Απαντήσεις 1 ^{ης} Δραστηριότητας δημιουργικής γραφής.....	72
Πίνακας 3: Αποτελέσματα ψηφοφορίας 2ης Δραστηριότητας Δημιουργικής Γραφής.....	74
Πίνακας 4:Χαρακτηριστικά ηρώων	75
Πίνακας 5: Προτάσεις για τη μορφή των χαρακτήρων.....	76
Πίνακας 6: Αποτελέσματα 3ης Δραστηριότητας Δημιουργικής Γραφής	80

Πίνακας 7: Απαντήσεις 4 ^{ης} Δραστηριότητας δημιουργικής γραφής.....	83
Πίνακας 8: Συγκεντρωτικά στοιχεία διαγνωστικού ελέγχου.....	88
Πίνακας 9: Σχεδιασμός πειραματικής δραστηριότητας	90

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια ο διάλογος περί ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων στα πλαίσια της εκπαίδευσης ως σύνολο, αλλά και της δημιουργικότητας ειδικότερα, έχει ενταθεί, ως αποκύημα των κοινωνικών μεταβολών και των αντίστοιχων απαιτήσεων του εργασιακού τομέα κυρίως. Παράλληλα, σε κάθε σύγχρονο εκπαιδευτικό εγχείρημα η τεχνολογία αποδεικνύεται εξαιρετικός αρωγός. Στην παρούσα ερευνητική εργασία λοιπόν, μετά από μία θεωρητική πλαισίωση των όρων της δημιουργικότητας και της ψηφιακής αφήγησης, αλλά και την αποτύπωση του παρελθόντος όσο και του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου του νηπιαγωγείου σχετικά με τα δύο αυτά ζητήματα, εξετάζεται η επίδραση που ασκεί η τεχνική της ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργικότητα μιας ομάδας 14 νηπίων σε ένα ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο στην περιοχή του Κολωνού, μέσω συγκριτικής μελέτης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της παρατήρησης και της τήρησης ημερολογίου. Κατά τη διεξαγωγή του πειράματος, τα νήπια του δείγματος συμμετείχαν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής βασισμένες στο εργαλείο StoryLogicNet (SLN) εν είδει διαγνωστικού ελέγχου και στη συνέχεια χωρίστηκαν σε δύο ομάδες με σκοπό να οικοδομήσουν το τέλος μιας ψηφιακής ιστορίας. Η μία ομάδα είχε στη διάθεσή της αποκλειστικά έντυπο υλικό, εν αντιθέσει με την άλλη, που αλληλεπίδρασε μόνο με ψηφιακά εργαλεία. Τα αποτελέσματα του διεξαχθέντος πειράματος δείχνουν θετική επίδραση στις ικανότητες της δημιουργικής ευελιξίας, ανάλυσης και ευχέρειας των μαθητών που ακολούθησαν την μέθοδο της ψηφιακής αφήγησης έναντι της παραδοσιακής δημιουργικής γραφής, ενώ ανεπηρέαστη και σε χαμηλά επίπεδα φαίνεται να κινείται η δημιουργική πρωτοτυπία των μαθητών και στις δύο περιπτώσεις.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργικότητα, ψηφιακή αφήγηση, προσχολική εκπαίδευση, τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας

Abstract

In recent years, the debate on the development of soft skills in the context of education as a whole, but also of creativity in particular, has intensified as a result of social changes and the corresponding demands of the workplace in particular. At the same time, technology is proving to be a great help in any modern educational endeavour. Therefore, in this research paper, after a theoretical framing of the terms creativity and digital storytelling, as well as the mapping of the past and the current legislative framework of kindergarten regarding these two issues, the impact of the digital storytelling technique on the creativity of a group of 14 kindergarten children in a Greek public kindergarten in the area of Kolonos is examined through a comparative study. The research was carried out using the method of observation and diary keeping. In conducting the experiment, the sample kindergarten students participated in creative writing activities based on the StoryLogicNet (SLN) tool as a diagnostic test and were then divided into two groups in order to build the ending of a digital story. One group was provided with exclusively printed materials, as opposed to the other, which only interacted with digital tools. The results of the conducted experiment show a positive effect on the creative flexibility, analysis and fluency skills of students who followed the digital storytelling method compared to traditional creative writing, while the students' creative originality seems to be unaffected and at low levels in both cases.

Keywords: creativity, digital storytelling, early childhood education, information and communication technologies

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1. Η αναγκαιότητα της έρευνας και η συνεισφορά της

Η δημιουργικότητα αποτελεί μια βασική δεξιότητα για την ανάπτυξη των παιδιών προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα, όπως ορίζεται από το πλαίσιο των 4 c's. Παράλληλα, το νηπιαγωγείο είναι μία κρίσιμη βαθμίδα εκπαίδευσης και υποστήριξης της ανάπτυξης ενός παιδιού καθώς θέτει τα θεμέλια για μελλοντική μάθηση και εξέλιξη (Resnick, 2007). Ωστόσο, η προώθηση της δημιουργικότητας συχνά αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και ένας κατά το πλείστον «αχαρτογράφητος δρόμος» (Beghetto & Kaufman, 2013; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014; Perry & Collier, 2018). Στην προκειμένη εργασία, ως πιθανή λύση προτείνεται η χρήση της τεχνολογίας και συγκεκριμένα της ψηφιακής αφήγησης, καθώς είναι κοινός τόπος πως η δημιουργικότητα συνδέεται στενά με την τεχνική αυτή (Anderson et al., 2018; Demirbas & Ayfer, 2020; Di Blas & Ferrari, 2014; Gresham, 2014; Kirk & Pitches, 2013; Liu et al., 2014; Liu et al., 2016; Liu et al., 2017; Microsoft, 2010; Nordmark & Milrad, 2012; Ohler, 2013; Robin & McNeil, 2012; Schmoelz, 2018; Tang, 2016; Μπράτιτσης, 2015; Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010; Ψώμος & Κορδάκη, 2016) αλλά και χάρη στη διαδραστική και ελκυστική φύση της που προκαλούν αβίαστα τη δημιουργική έκφραση των παιδιών.

Η προσέγγιση της ψηφιακής αφήγησης φαίνεται να είναι ένα θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα τους ερευνητές, κάτι που αποτυπώνεται στην πληθώρα σχετικών ερευνητικών άρθρων. Ωστόσο, το κύριο ερώτημα προς διερεύνηση στις υπάρχουσες έρευνες φαίνεται να είναι ο βαθμός που αυτή επιδρά στη γλωσσική ανάπτυξη (Bilici & Yilmaz, 2020; Chia & Kher, 2022; Nair & Yunus, 2021) των μαθητών και στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Purnama et al., 2022), ενώ κάποιες έρευνες αναφέρουν και άλλα θετικά αποτελέσματα της χρήσης της στη μάθηση, τα οποία παρατηρήθηκαν κατά τη διεξαγωγή των ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, τα παράπλευρα οφέλη που αναφέρονται είναι η κινητοποίηση των μαθητών/τριών (Bilici & Yilmaz, 2020; Nair & Yunus, 2021; Purnama, 2022), η εμπλοκή τους, η αύξηση της αυτοπεποίθησής τους, η καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους (Chia & Kher, 2022; Nair, & Yunus, 2021), η ενίσχυση του αισθήματος συνεργατικότητας (Chia & Kher, 2022; Nair & Yunus, 2021), η ανάπτυξη του ψηφιακού εγγραμματισμού τους (Chia & Kher, 2022; Nair & Yunus, 2021) και η προώθηση της κριτικής σκέψης και της επίλυσης

προβλήματος (Chia & Kher, 2022). Κρίνεται ωστόσο σκόπιμο να διενεργηθούν περισσότερες έρευνες που στοχεύουν συγκεκριμένα στη διερεύνηση της επίδρασης της ψηφιακής αφήγησης στην προώθηση της δημιουργικότητας. Η παρούσα εργασία λοιπόν επιδιώκει να βάλει ένα λιθαράκι προς αυτή την κατεύθυνση και να προτείνει μία πιθανή τεχνική για την ενίσχυση της δημιουργικότητας των νηπίων σε συνθήκες πραγματικής τάξης.

1.2. Σκοπός και στόχοι εργασίας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να ερευνήσει την επίδραση της τεχνικής της ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργικότητα των νηπίων του δείγματος. Επιμέρους στόχοι ήταν:

- Η διερεύνηση του είδους και του βαθμού της επίδρασης της ψηφιακής αφήγησης στην πρωτοτυπία, την ανάλυση, την ευχέρεια και την ευελιξία, δηλαδή τα δομικά στοιχεία της δημιουργικότητας των μαθητών και των μαθητριών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.
- Ο σχεδιασμός μιας διδακτικής παρέμβασης για την αξιολόγηση και την προώθηση της δημιουργικότητας των νηπίων του δείγματος.
- Η ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ των στερεοτύπων που προβάλλονται στα κινούμενα σχέδια και τα κλασικά παραμύθια με τη δημιουργική πρωτοτυπία των νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα.
- Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργικότητα των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Παράλληλα, επιχειρήθηκε μέσω της μεθόδου παρατήρησης και του συμμετοχικού παρατηρητή να φωτιστεί η διαδικασία της δημιουργικής σκέψης των νηπίων και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, αλλά και με το ψηφιακό ή έντυπο υλικό ή και το χώρο που την επηρέαζαν.

1.3. Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε εννέα κεφάλαια, ξεκινώντας από το θεωρητικό πλαίσιο, συνεχίζοντας στο βασικό κορμό όπου αναλύεται το πείραμα και τα αποτελέσματά του και καταλήγοντας σε γενικότερα συμπεράσματα και προβληματισμούς.

Το πρώτο κεφάλαιο αφορά μια γενική εισαγωγή στο θέμα της έρευνας. Μέσα από μία σύντομη περιγραφή των σύγχρονων κοινωνικών και εκπαιδευτικών συνθηκών, καταδεικνύει την αναγκαιότητα και τη συνεισφορά της έρευνας. Τέλος, αναφέρει τους σκοπούς και τη δομή της εργασίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο επιχειρεί να σκιαγραφήσει την έννοια της δημιουργικότητας όπως αυτή παρουσιάζεται στο ερευνητικό πεδίο. Γίνεται διάκριση της δημιουργικότητας και της δημιουργικής σκέψης και αναφέρονται εργαλεία μέτρησής της. Παράλληλα, αποτυπώνεται η εκπαιδευτική πραγματικότητα σχετικά με τη δημιουργικότητα και την τεχνολογία που χρησιμοποιείται για την προώθησή της, όπως αυτή εμφανίζεται στη βιβλιογραφία.

Το τρίτο κεφάλαιο προσεγγίζει την έννοια της ψηφιακής αφήγησης μέσω των ορισμών της, αλλά και της παρουσίας των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της για την εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, φωτίζει την πολυεπίπεδη σύνδεση της τεχνικής αυτής με τη δημιουργικότητα. Τέλος, αποπειράται να αποτυπώσει τους τρόπους με τους οποίους προτείνεται να χρησιμοποιείται η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά την ανασκόπηση των ερευνών σχετικά με την επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργικότητα των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το πέμπτο κεφάλαιο αρχικά παρουσιάζει το θεσμικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα. Κατόπιν, εξετάζει τη θέση της δημιουργικότητας και της τεχνικής της ψηφιακής αφήγησης σε αυτό.

Το έκτο κεφάλαιο αναλύει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία. Περιλαμβάνει τους ερευνητικούς άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, το δείγμα της έρευνας και την ερευνητική μέθοδο, όπως και τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Το έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζει διεξοδικά τα αποτελέσματα της έρευνας σε κάθε φάση της διαδικασίας, χωρίζοντας το πείραμα σε δύο βασικά μέρη, αυτά του διαγνωστικού ελέγχου και του βασικού πειράματος.

Το ένατο και τελευταίο κεφάλαιο συζητά τα ευρήματα του πειράματος και θέτει προβληματισμούς για περαιτέρω διερεύνηση.

Κεφάλαιο 2: Η δημιουργικότητα

2.1.Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα είναι μία πολυσυζητημένη και πολυαναλυμένη έννοια τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο στο ερευνητικό όσο και στο εκπαιδευτικό πεδίο. Ήδη απ' όταν ο Ken Robinson (2006) κατά τη διάρκεια της TED ομιλίας του υποστήριξε πως «*Τα σχολεία σκοτώνουν τη δημιουργικότητα*», αναζωπυρώθηκε ένας κοινωνικός διάλογος σχετικά με τη σημασία της δεξιότητας αυτής και την καλλιέργειά της στην εκπαίδευση. Η δημιουργικότητα ανήκει και επίσημα στο πλαίσιο των 4 C's, βρίσκεται δηλαδή ανάμεσα στις τέσσερις δεξιότητες που είναι κοινώς αποδεκτές από την επιστημονική κοινότητα ως θεμελιώδεις για τα άτομα στον 21^ο αιώνα, προκειμένου να πορευθούν και να ευδοκιμήσουν προσωπικά και επαγγελματικά σε έναν ταχέως εξελισσόμενο κόσμο που βασίζεται στην τεχνολογία. Εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι και ερευνητές έχουν σημειώσει ισχυρά θετικές συσχετίσεις μεταξύ της δημιουργικότητας και των αποτελεσμάτων της στην ποιότητα ζωής και την ηγεσία στον εργασιακό χώρο (Williams, 2002) και κατ'επέκταση στην αυτοπραγμάτωση (Maslow, 1962), στην ισχυρή διανοητικοσυναισθηματική ανάπτυξη (Runco, 1997) και την ψυχική υγεία (Maslow, 1962; Runco, 1997).

Το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον σχετικά με τη δημιουργικότητα άλλωστε, αναπτύχθηκε σε συνθήκες κοινωνικών αλλαγών που προήλθαν από τις συνεχείς και γρήγορες μεταβολές και την ανάπτυξη της τεχνολογίας (Collins & Halverson, 2018). Οι τεχνολογίες είναι αυτές που επηρεάζουν περισσότερο από ποτέ και αλλάζουν τον τρόπο που οι άνθρωποι λειτουργούν σε επίπεδο σκέψης, εργασίας, ζωής, παιχνιδιού, μάθησης και δημιουργίας. Γι' αυτό, το ενδιαφέρον σχετικά με τη δημιουργικότητα συμπορεύεται και αναπτύσσεται παράλληλα με αυτό που αφορά την ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που σχετίζονται με αυτές στη σύγχρονη εκπαίδευση (Mishra & Mehta, 2017; Page & Thorsteinsson, 2017).

2.2. Η δημιουργικότητα στο ερευνητικό πεδίο

2.2.1. Η δημιουργικότητα και η δημιουργική σκέψη

Η επιστημονική διερεύνηση της δημιουργικότητας έχει τις ρίζες της στη δεκαετία του 1950, ενώ συγγενικές της έννοιες εξετάζονταν από ακόμα πιο παλιά. Φαίνεται πως ο Bethune ήδη από το 1839, κάνοντας μία απόπειρα να αναλύσει την έννοια στα χαρακτηριστικά της στοιχεία, έγραφε για τη δημιουργικότητα ότι είναι το αποτέλεσμα που προκύπτει από τη σύνθεση της αξίας και της ομορφιάς (Runco & Jaeger, 2012). Ωστόσο, ακόμα και σήμερα ο ξεκάθαρος ορισμός της είναι δύσκολος, αφού η ίδια η έννοια, εκτός από τα κοινώς αποδεκτά χαρακτηριστικά της, έχει και «σκοτεινά» προς την ερευνητική κοινότητα σημεία (Henrisken et al., 2020). Επίσης, η πολυδιάστατη φύση της, κάνει τον ορισμό της δυσκολότερο έργο (Sternberg, 2005).

Ο πρώτος αποδεκτός ορισμός για τη δημιουργικότητα, γνωστός ως «τυπικός ορισμός», αναπτύχθηκε στον τομέα της ψυχολογίας και αποδίδεται στον Stein M.I. (1953). Ο ορισμός αυτός υποστηρίζει πως η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα ή η δεξιότητα παραγωγής καινοτόμων και αποτελεσματικών προϊόντων (Runco & Jaeger, 2012). Πιο συγκεκριμένα, για να χαρακτηριστεί κάτι ως δημιουργικό θα πρέπει να τηρεί και τις δύο προϋποθέσεις. Δηλαδή, αφενός να είναι πρωτότυπο, υπό την έννοια να μην έχει υπάρξει ξανά ή να αποτελεί καινοτομία στο εκάστοτε πλαίσιο και αφετέρου να είναι χρήσιμο και λειτουργικό. Η ύπαρξη ενός μόνο από τα δύο καθιστά το προϊόν μη δημιουργικό.

Στην ουσία ωστόσο, η δημιουργικότητα μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια πολύπλευρη έννοια που περιλαμβάνει διάφορους παράγοντες (Houtz & Krug, 1995). Περικλείει τόσο γνωστικές πτυχές, που σχετίζονται κυρίως με την αποκλίνουσα σκέψη, όσο και συναισθηματικές, που αφορούν τα δημιουργικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Από γνωστική άποψη, υποστηρίζεται ότι τα δημιουργικά αποτελέσματα προκύπτουν από έναν συνδυασμό γνωστικής ευελιξίας και γνωστικής επιμονής (Dietrich & Kanso, 2010). Η γνωστική ευελιξία αναφέρεται στην ικανότητα σκέψης με ευέλικτους και διαφορετικούς τρόπους, επιτρέποντας τη δημιουργία αντισυμβατικών και καινοτόμων ιδεών. Η γνωστική επιμονή, από την άλλη πλευρά, περιλαμβάνει συστηματική σκέψη, επιτρέποντας στα άτομα να εξερευνήσουν και να τελειοποιήσουν τις ιδέες τους. Από τη

συναισθηματική πλευρά, ο Williams (1994), εμβάθυνε στις συναισθηματικές πτυχές της δημιουργικότητας και εντόπισε βασικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας που σχετίζονται με αυτήν. Αυτά τα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν (Ponticorvo et al., 2020): α) την περιέργεια, η οποία συνεπάγεται με την τάση για εξερεύνηση στοιχείων και ιδεών, κάνοντας συνδέσεις που μπορεί να μην είναι άμεσα εμφανείς, β) την πολυπλοκότητα που αναφέρεται στην τάση αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων και αποκατάστασης της τάξης από χαοτικές καταστάσεις, γ) τη φαντασία, που περιλαμβάνει την ικανότητα οπτικοποίησης νοητικών εικόνων και εμπλοκής σε ευφάνταστη σκέψη, και δ) την ανάληψη ρίσκων που αναφέρεται στην προθυμία να αναλάβει κανείς δράση κάτω από αβέβαιες ή μη δομημένες συνθήκες, καθώς και στην ετοιμότητα να υπερασπιστεί τις δικές του ιδέες.

Σχετικά με την πολυμορφικότητα που παρουσιάζει η δημιουργικότητα είχαν τοποθετηθεί και οι Guilford (1950) και Torrance (1966), πρωτοπόροι του πεδίου, υποστηρίζοντας πως εξαιτίας αυτού του χαρακτηριστικού της, ένα άτομο μπορεί να παρουσιάζει υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας σε έναν τομέα, ενώ ταυτόχρονα να μην επιδεικνύει καμία δημιουργική ικανότητα σε άλλους τομείς. Επίσης, είχαν κάνει λόγο και για την πληθώρα των γνωστικών διεργασιών που απαιτεί, συνδυάζοντας στοιχεία τόσο συγκλίνουσας, όσο και αποκλίνουσας σκέψης (Cropley, 2006). Σύμφωνα με την Ταξινομία του Bloom επίσης, η δημιουργικότητα ανήκει στις υψηλότερες γνωστικές διαδικασίες (Bloom et al., 1956). Μάλιστα, κάποιοι θεωρητικοί, στα μοντέλα που έχουν κατασκευάσει, έχουν συσχετίσει τη δημιουργικότητα με τη γνώση και τη νοημοσύνη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η «θεωρία του κατωφλιού» (threshold theory) που υποθέτει ότι προκειμένου ένα άτομο να επιδεικνύει υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας, είναι απαραίτητο το άτομο να διαθέτει έναν ικανοποιητικό βαθμό IQ, άνω του μετρίου (Jauk et al., 2013; Jung et al., 2009). Από την άλλη μεριά, ο Guilford (1950), στην προσπάθειά του να αποδείξει πως η δημιουργική σκέψη είναι ανεξάρτητη από τη νοημοσύνη, διενήργησε μια σειρά από ελέγχους, προκειμένου να ταξινομήσει τις νοητικές ικανότητες, καταλήγοντας να δημιουργήσει ένα πρότυπο 120 νοητικών ικανοτήτων που διακρίνονται σε νοητικές διεργασίες, περιεχόμενα και προϊόντα και εντοπίζονται σε όλους τους ανθρώπους (Ξανθάκου, 1998). Στην ίδια λογική, ο Davis (2010) εκτιμούσε πως η δημιουργικότητα είναι σύμφυτη με τον άνθρωπο και μπορεί να πάρει πολλές μορφές (Bratitsis & Prappas, 2018). Ενώ και ο Bloom (1956) εξέφραζε την άποψη ότι η

δημιουργικότητα είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί και να καλλιεργηθεί σε όλους ανεξαιρέτως. Γνωστή είναι και η φράση του Picasso πως «όλα τα παιδιά γεννιούνται καλλιτέχνες, το πρόβλημα είναι πώς θα παραμείνουν καλλιτέχνες όπως μεγαλώνουν» (Robinson, 2006).

Ο άνθρωπος καταφέρνει να οδηγηθεί στη δημιουργικότητα μόνο αν επαγρυπνά και παραμένει επικεντρωμένος στο να εφαρμόζει ποικίλες τεχνικές σκέψης. Έτσι, αποκτά ένα σύνολο δεξιοτήτων δημιουργικής σκέψης που με τη σειρά τους τον καθιστούν δημιουργικό. Αυτές οι δεξιότητες έχουν διττό ρόλο. Από τη μία επιτρέπουν στο άτομο να σκέφτεται μοναδικές ιδέες αλλά και από την άλλη να τις ελέγχει και να τις επανεξετάζει με ιδιαίτερο τρόπο (Toheri et al., 2020). Ο Wallas (1926) παρατήρησε την πορεία της δημιουργικής σκέψης στον άνθρωπο και διέκρινε τέσσερα στάδια. Το πρώτο σε σειρά στάδιο είναι αυτό της προετοιμασίας (preparation), όπου το άτομο ορίζει ένα πρόβλημα προς μελέτη, αναγνωρίζει την αξία της επίλυσής του και συλλέγει τα απαραίτητα στοιχεία γι' αυτό το σκοπό. Το δεύτερο στάδιο, το οποίο ωστόσο δεν εντοπίζεται πάντα και μπορεί το άτομο να το προσπεράσει, είναι η επώαση (incubation). Σε αυτό το στάδιο το άτομο οργανώνει και αξιολογεί τις πληροφορίες που έχει συλλέξει, ενώ μπορεί να περιέλθει σε μία περίοδο που παύει να ασχολείται ενεργά με την εύρεση λύσης στο πρόβλημα, η οποία κυμαίνεται από μερικά λεπτά έως και χρόνια. Ωστόσο, το ενδιαφέρον για το ζήτημα εξακολουθεί να υπάρχει κι έτσι οι διεργασίες επίλυσής του συνεχίζουν να εκτελούνται σε ασυνείδητο επίπεδο. Το τρίτο στάδιο είναι η φώτιση (illumination) ή αλλιώς το στάδιο του «εύρηκα», κατά το οποίο το άτομο με ξαφνικό και διορατικό τρόπο φτάνει στην επιθυμητή ιδέα – λύση. Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο είναι αυτό της αξιολόγησης (verification) και της επαλήθευσης, όπου το άτομο εξετάζει την αποτελεσματικότητα και την αξία των ιδεών που προέκυψαν στο προηγούμενο στάδιο. Σε αυτό το στάδιο, η δημιουργική σκέψη συνυπάρχει με την κριτική και τη λογική σκέψη (Sadler-Smith, 2015).

Όσον αφορά τα δομικά στοιχεία της δημιουργικότητας, αυτά που φαίνεται να επαναλαμβάνονται σταθερά στη βιβλιογραφία είναι αυτό της πρωτοτυπίας και της χρησιμότητας (Sternberg, 2006). Παράλληλα, το μοντέλο του Guilford για τη δομή της νόησης (SOI), προτείνει τρία βασικά συστατικά ως παράγοντες της δημιουργικότητας: την ευχέρεια (fluency), την ευελιξία (flexibility) και την πρωτοτυπία (originality) (Guilford, 1950). Αργότερα, στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε και ο Torrance, προσθέτοντας τον παράγοντα της ανάλυσης (elaboration) (Torrance, 1966), χωρίζοντας

τα στοιχεία σε αυτά που αφορούν την ποιότητα (ανάλυση και πρωτοτυπία) και σε αυτά που αφορούν την ποσότητα (ευχέρεια, ευελιξία) σε ίσα μέρη. Αναλυτικότερα, η ευχέρεια αναφέρεται στην ικανότητα δημιουργίας μεγάλης ποσότητας ιδεών ή απαντήσεων μέσα σε μια συγκεκριμένη δημιουργική εργασία ή πλαίσιο επίλυσης προβλημάτων και αντανακλά την ικανότητα του ατόμου να παράγει πολλές και διαφορετικές ιδέες χωρίς περιορισμούς ή αναστολές. Η ανάλυση περιλαμβάνει την ανάπτυξη και την επέκταση ιδεών ή απαντήσεων. Αφορά το βαθμό λεπτομέρειας, πολυπλοκότητας και βάθους στην επεξεργασία των αρχικών ιδεών. Η ανάλυση με άλλα λόγια είναι ένα μέτρο της ικανότητας του ατόμου να προσθέτει συμπληρωματικές πληροφορίες, να ενσωματώνει τις έννοιες και να βελτιώνει την πολυπλοκότητα του δημιουργικού του προϊόντος. Η ευελιξία αναφέρεται στην ικανότητα σκέψης και προσαρμογής με πολλούς τρόπους ή προοπτικές. Περιλαμβάνει την ικανότητα εναλλαγής μεταξύ διαφορετικών εννοιών, απόψεων ή στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Ένα υψηλό επίπεδο ευελιξίας δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να εξερευνήσουν διάφορες προσεγγίσεις, να εξετάσουν εναλλακτικές δυνατότητες και να επιδείξουν προσαρμοστικότητα στη διαδικασία δημιουργικής σκέψης τους. Τέλος, η πρωτοτυπία αναφέρεται στη μοναδικότητα των ιδεών ή των απαντήσεων που δημιουργούνται. Είναι ένα μέτρο του πόσο ξεχωριστό και καινοτόμο είναι το δημιουργικό προϊόν ενός ατόμου σε σύγκριση με τις υπάρχουσες γνώσεις ή λύσεις. Η πρωτοτυπία περιλαμβάνει τη δημιουργία ιδεών που είναι ασυνήθιστες, αντισυμβατικές και δεν είναι εύκολα προβλέψιμες, αποδεικνύοντας μια απόκλιση από συμβατικά ή στερεότυπα πρότυπα (Guilford, 1950; Torrance, 1966). Βέβαια, κάποιοι παράγοντες ίσως να είναι πιο στενά συνδεδεμένοι με τη δημιουργικότητα συγκριτικά με άλλους. Πιο συγκεκριμένα, η πρωτοτυπία και η ευελιξία είναι έννοιες σύμφυτες με τη δημιουργικότητα, ενώ η ευχέρεια είναι χαρακτηριστικό κυρίως της αποκλίνουσας σκέψης και παραγωγής (Runco, 2004) η οποία έχει συνδεθεί απλώς με τη δημιουργική δυνατότητα (Runco & Albert, 1985).

2.2.2. Η μέτρηση της δημιουργικότητας

Παρόλο που η δημιουργικότητα παρουσιάζει προκλήσεις σχετικά με την ακριβή μέτρησή της, οι ερευνητές έχουν αναπτύξει συστήματα κωδικοποίησης και τεστ που την αξιολογούν. Ο Hocevar (1981) διέκρινε τέσσερις τύπους διερεύνησης της δημιουργικότητας: i) τα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, ii) τις καταγραφές στάσεων και ενδιαφερόντων, iii) τις καταγραφές προσωπικότητας και iv) τις καταγραφές βιογραφικού. Μάλιστα, τα τεστ αποκλίνουσας σκέψης χρησιμοποιούνταν κατά κόρον για αρκετές δεκαετίες, με αποτέλεσμα να θεωρούνται λανθασμένα ως τεστ δημιουργικότητας (Runco, 2004).

Το πιο γνωστό τεστ αποκλίνουσας σκέψης ήταν αυτό που κατασκεύασε η ομάδα του Guilford. Το τεστ αυτό μετρά την διανοητική κατάσταση του ατόμου μέσω ερωτήσεων ανοικτού τύπου. Πιο συγκεκριμένα, εκτιμάται η ευχέρεια του ατόμου στην παραγωγή και την έκφραση των ιδεών του, αλλά και η συνειρμική πορεία που ακολουθεί, οι εναλλακτικές χρήσεις που διαβλέπει στα αντικείμενα και η πρωτοτυπία όλων των προτάσεων. Αργότερα, το 1966 ο Torrance, αποκαλούμενος και ως «πατέρας της δημιουργικότητας», βασιζόμενος στο τεστ αποκλίνουσας σκέψης του Guilford κατασκεύασε ένα τεστ δημιουργικότητας, γνωστό ως «Τεστ Δημιουργικής Σκέψης του Τόρρανς» (TTCT) (Kim, 2006), το οποίο μέχρι και σήμερα είναι ίσως το πιο δημοφιλές και ευρέως χρησιμοποιούμενο ψυχομετρικό όργανο δημιουργικότητας (Lissitz & Willhoft, 1985; Plucker & Makel, 2010) και έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 35 γλώσσες (Kim, 2006).

Το TTCT αποτελείται από δύο ειδών τεστ, αυτά που βασίζονται σε λεκτικές δοκιμασίες και άρα στον προφορικό λόγο (Tests of Creative Thinking-Verbal - TTCT-V) και αυτά που βασίζονται σε εικονικές δοκιμασίες (Tests of Creative Thinking-Figural - TTCT-F), δηλαδή στο σχέδιο (Kim, 2006). Και τα δύο τεστ αφορούν την αξιολόγηση των πολλαπλών διαστάσεων της δημιουργικότητας σύμφωνα με τον Torrance, δηλαδή την ευχέρεια, την πρωτοτυπία, την ευελιξία και την ανάλυση. Επίσης, έχουν κοινή αφετηρία καθώς ερέθισμα κάθε δραστηριότητας αποτελεί η επίδειξη μιας εικόνας. Στο πλαίσιο του TTCT-V, η ευχέρεια μπορεί να περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας ποικιλίας λέξεων, φράσεων ή προτάσεων που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη προτροπή ή εργασία. Η πρωτοτυπία από την άλλη, εστιάζει στην παραγωγή ασυνήθιστων ή μη

συμβατικών λεκτικών εκφράσεων που αποκλίνουν από τυπικές ή αναμενόμενες απαντήσεις. Ταυτόχρονα, η ευελιξία μπορεί να εντοπίζεται στη δημιουργία διαφορετικών απαντήσεων που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα σημασιολογικών ή θεματικών περιοχών. Τέλος, η ανάλυση διακρίνεται στην παροχή εις βάθος εξηγήσεων, περιγραφών ή αφηγήσεων. Στο TTCT – F, η ευχέρεια αφορά το πλήθος των εικόνων που θα κατορθώσει να δημιουργήσει ο εξεταζόμενος. Παράλληλα, η πρωτοτυπία σχετίζεται με την ικανότητά του να κατασκευάσει ασυνήθιστα και ξεχωριστά σχέδια. Η ανάλυση από την άλλη μεριά εστιάζει στις λεπτομέρειες και την πολυπλοκότητα των αναπαραστάσεων. Τέλος, η ευελιξία εξετάζεται σύμφωνα με την ικανότητα του εξεταζομένου να δημιουργεί εικόνες που εντάσσονται σε διαφορετικές εννοιολογικές κατηγορίες. Παράλληλα, σε αυτόν τον τύπο τεστ εξετάζεται και η αφαιρετικότητα των τίτλων (abstractness of titles) δηλαδή ο βαθμός που ο εξεταζόμενος κατανοεί, αναλύει και οργανώνει τις πληροφορίες προκειμένου να εκφράσει τις ιδέες του δημιουργικά. Τέλος, το τεστ μετρά την αντίσταση στην πρόωγη ολοκλήρωση του έργου (resistance to Premature Closure), που εξετάζει την ικανότητα του εξεταζομένου να παραμείνει «ανοικτός» κατά την επεξεργασία ενός σημαντικού όγκου πληροφοριών (Kim 2007).

Βέβαια, στο ερευνητικό πεδίο εμφανίζονται και άλλα τεστ δημιουργικότητας, που χρησιμοποιούνται σε μικρότερη κλίμακα. Για παράδειγμα, το τεστ με τίτλο «the Dooddle Creativity Task», δηλαδή το τεστ δημιουργικότητας με τις εικόνες – γρίφους (Kahn Jr et al., 2005), το οποίο κατατάσσει τη δημιουργικότητα των ατόμων σε συγκεκριμένα επίπεδα με βάση την ικανότητά τους να σκέφτονται πνευματώδεις και απρόσμενους τίτλους για αφηρημένες εικόνες. Το «τεστ των ασυνήθιστων χρήσεων» (Kahn Jr et al., 2005) αξιολογεί τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων βάσει της ικανότητάς τους να οραματίζονται εναλλακτικές χρήσεις ενός αντικειμένου. Επίσης, «το πρόβλημα του κεριού», που προτάθηκε αρχικά από τον Duncker το 1945, είναι ένα κλασικό γνωστικό πρόβλημα που χρησιμοποιείται συχνά για την αξιολόγηση των δημιουργικών ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Σε αυτό, παρουσιάζεται στους συμμετέχοντες ένα κεριό, ένα κουτί με πινέζες και ένα σπιρτόκουτο. Ο στόχος είναι να στερεώσουν το αναμμένο κεριό με ασφάλεια σε μια κάθετη επιφάνεια έτσι ώστε να μην στάζει κεριό στο τραπέζι ή στο πάτωμα. Για την επίλυση του προβλήματος, τα άτομα πρέπει να στερεώσουν το χαρτί με αντισυμβατικό

τρόπο και να σκεφτούν κάτι διαφορετικό από τη χρήση των πινέζων ως μέσο στερέωσης του χαρτιού στην επιφάνεια. (Duncker, 1945).

Συγκεκριμένα για τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ο Torrance (1981), λαμβάνοντας υπόψιν του πως τα νήπια αισθάνονται πιο άνετα να αποδώσουν τις ιδέες τους μέσω κινήσεων απ'ότι με λέξεις ή ζωγραφιές, σχεδίασε τα τεστ «Σκέφτομαι δημιουργικά με δράση και κίνηση» (TCAM) που βασίζονται κυρίως στην κιναισθητικότητα και ελάχιστα στον προφορικό λόγο. Ο Kim αναφέρει για τα συγκεκριμένα τεστ ότι ο Torrance φαίνεται να κατάφερε να ανταποκριθεί σε τέσσερα βασικά σημεία σχετικά με τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας: α) το αποτελεσματικότερο μέσο έκφρασης που διαθέτουν για τη δημιουργική σκέψη τους είναι η σωματική κίνηση και όχι η λεκτική επικοινωνία, β) τα μικρά παιδιά επωφελούνται από δραστηριότητες που περιλαμβάνουν προθέρμανση και δημιουργία κινήτρων, γ) είναι σημαντικό να εξετάζονται με οικείες σε αυτά δραστηριότητες και δ) τα τεστ στα οποία συμμετέχουν θα πρέπει να είναι εύκολα διαχειρίσιμα από τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, τα τεστ TCAM αποτελούνται από τέσσερις δραστηριότητες. Η πρώτη δραστηριότητα, με τίτλο «Με πόσους τρόπους;» καλεί τα παιδιά να κινηθούν με διάφορους τρόπους στο πάτωμα και αξιολογεί την ευχέρεια και την πρωτοτυπία τους. Η δεύτερη δραστηριότητα, με τίτλο «Μπορείς να κινηθείς όπως...;» προτρέπει τα παιδιά να μιμηθούν τις κινήσεις διάφορων ζώων, αξιολογώντας τη φαντασία τους. Στην τρίτη δραστηριότητα, που ονομάζεται "Με ποιους άλλους τρόπους;" τα παιδιά προσπαθούν να σκεφτούν διάφορους τρόπους για να τοποθετήσουν ένα χάρτινο ποτήρι σε έναν κάδο. Αυτή η δραστηριότητα μετρά την ευχέρεια και την πρωτοτυπία τους. Η τέταρτη δραστηριότητα, επονομαζόμενη ως "Τι θα μπορούσε να είναι;" ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνήσουν εναλλακτικές χρήσεις για ένα χάρτινο ποτήρι και αξιολογεί για μία ακόμα φορά την ευχέρεια και την πρωτοτυπία τους (Kim, 2007).

Για την αξιολόγηση του επιπέδου ευχέρειας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αναφέρεται και το εργαλείο «Πολυδιάστατων Μετρήσεων Ρευστότητας Ερεθίσματος» (MSFM) που αναπτύχθηκε από τους Moran, Milgram, Sawyer & Fu (1983). Το τεστ αυτό βασίζεται στο μοντέλο που προτάθηκε από τους Wallach & Kogan (1965), το οποίο αργότερα προσαρμόστηκε από τον Starkweather (1964). Το τεστ MSFM αξιολογεί την ευχέρεια των παιδιών μέσω λεκτικών απαντήσεων σε ερωτήσεις που παρουσιάζονται χρησιμοποιώντας λεκτικά, οπτικά και ακτικά

ερεθίσματα. Αποτελείται από τρεις υποενότητες: α) τα παραδείγματα, όπου τα παιδιά καλούνται να δώσουν παραδείγματα αντικειμένων που είναι κυκλικά ή κόκκινα και πρέπει να δημιουργήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα μέσα σε ένα δεδομένο χρονικό πλαίσιο, β) τις χρήσεις των αντικειμένων, όπου αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί πολλαπλές χρήσεις για διάφορα πράγματα καθώς τους επιδεικνύονται διάφορα αντικείμενα και τους ζητείται να βρουν διαφορετικούς τρόπους χρήσης ή εφαρμογής αυτών, γ) τα δείγματα σχεδίων, όπου παρουσιάζονται στα παιδιά τρισδιάστατα αντικείμενα από φελιζόλ που αναπαριστούν συμβολικά πραγματικά αντικείμενα και τους ζητείται να φανταστούν ποια θα μπορούσαν να είναι αυτά αλλά και να δημιουργήσουν σχετικά σχέδια ή ιδέες με βάση τη φαντασία τους. Εξετάζοντας τις λεκτικές τους απαντήσεις σε ερωτήσεις και ερεθίσματα, οι ερευνητές μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με την ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί μια ποικιλία ιδεών, να σκέφτεται με ευελιξία και να επιδεικνύει ευχέρεια σε διαφορετικές διαστάσεις ερεθισμάτων (Tegano et al., 1986).

2.2.3. Η έρευνα για τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση

Η χρήση των εργαλείων που αναφέρονται στην προηγούμενη ενότητα έφερε στο προσκήνιο μία σημαντική ερευνητική ανακάλυψη για την πορεία της δημιουργικότητας των παιδιών. Συγκεκριμένα, ο Torrance, ήταν ο πρώτος που αντιλήφθηκε πως η δημιουργικότητα των μαθητών παρουσίαζε πτώση περί τα έξι τους χρόνια και ακολουθούσε πτωτική πορεία έως και τη μαθητεία τους στην τέταρτη τάξη του Δημοτικού σχολείου, ενώ στη συνέχεια ανέκαμπτε και αυξανόταν. Αξιοσημείωτο είναι πως η παρατήρηση αυτή ήταν κοινή σε επτά διαφορετικές χώρες (Torrance, 1968). Παρομοίως, οι Smith & Carlsson (1985) εντόπισαν την ίδια πτώση δημιουργικότητας στους μαθητές που εισάγονταν στο Δημοτικό σχολείο, τοποθετώντας την στην ηλικία των επτά με οκτώ ετών.

Πιθανότερη αιτία και εξήγηση για το συγκεκριμένο φαινόμενο μέχρι και σήμερα αποτελεί το αυστηρά δομημένο σχολικό πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού σχολείου και η έλλειψη παιγνιωδών δραστηριοτήτων, σαν αυτές που συναντώνται στην προσχολική εκπαίδευση (Runco, 2000; Alves – Oliveira et al., 2020). Όπως είχε υποστηρίξει και ο Robinson (2006) σε ομιλία του

σχετική με την προώθηση της δημιουργικότητας, τα παιδιά έλκονται περισσότερο από μαθήματα όπως οι τέχνες (εικαστικά, μουσική, θέατρο, χορός) όταν είναι μικρά. Ωστόσο, μέχρι να φτάσουν τα εφηβικά τους χρόνια έχουν ήδη χάσει την ικανότητά τους να είναι δημιουργικά, εξαιτίας του εκπαιδευτικού συστήματος, που δεν τα εκπαιδεύει με στόχο να καλλιεργήσουν αυτή τους την ικανότητα, αλλά αντίθετα να την ξεχάσουν, αφού τοποθετεί σε υψηλότερες ιεραρχικά θέσεις τα μαθηματικά και τις γλώσσες, κατόπιν τα κοινωνιολογικά μαθήματα και τελευταίες τις τέχνες, εκπαιδεύοντάς τα *«από τη μέση και πάνω, εστιάζοντας στο κεφάλι και ελαφρώς προς τη μία του πλευρά»*.

Ο λόγος περί της αξίας της δημιουργικότητας και η παράλληλη προσπάθεια για την προώθηση της στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, είναι κάτι που εντοπίζεται ήδη στα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Ο Cropley (1999) αναφέρει ότι τότε, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, γεννήθηκε μία ανησυχία σχετικά με τον όγκο των αποφοίτων που παράγονταν, οι οποίοι είχαν εκπαιδευτεί στον συμβατικό και τυποποιημένο τρόπο σκέψης κι έτσι προέκυψε η ανάγκη εκπαίδευσης των φοιτητών σε έναν αποκλίνων τρόπο σκέψης που θα καλλιεργούσε μια γενιά εφευρετών και πρωτοπόρων. Σταδιακά, η συνειδητοποίηση της σημασίας της δημιουργικότητας και της ένταξής της στα εκπαιδευτικά συστήματα «ρίζωσε» βαθύτερα και υποστηρίχτηκε από αρκετούς σημαντικούς ερευνητές (Starco, 2005) οι οποίοι ανέπτυξαν θεωρίες και πρότειναν κατάλληλες μεθόδους για την καλλιέργεια της (Collard & Looney, 2014; Fasko, 2001; Katz-Buonincontro & Anderson, 2020). Παράλληλα, πολλές χώρες εφάρμοσαν και συνεχίζουν να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πολιτικές που εντάσσουν τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση (Hong et al., 2017).

Είναι κοινώς αποδεκτό πως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζει το αν τα άτομα θα αναπτύξουν τη δημιουργική τους δυνατότητα ή όχι, είναι το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εκπαιδεύονται (Giroux & Schmidt, 2004; Nickerson, 2010). Από τους πρώτους θεωρητικούς που υπέδειξαν τρόπους ενίσχυσης της δημιουργικής σκέψης στην εκπαίδευση ήταν ο Torrance, ο οποίος πρότεινε ένα πλαίσιο για τους τέσσερις παράγοντες που την ευνοούν. Το σχήμα που πρότεινε έγινε γνωστό ως τα τέσσερα «P» της δημιουργικότητας, τα οποία αντιστοιχούν στις τέσσερις αγγλικές λέξεις «Person» (το δημιουργικό άτομο), «Product» (το δημιουργικό προϊόν), «Process» (η δημιουργική διαδικασία) και «Press» (ο δημιουργικός τύπος). Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει δηλαδή (Plucker et al., 2011): α) να αναγνωρίζουν και να καλλιεργούν τα

μεμονωμένα χαρακτηριστικά και γνωρίσματα που συμβάλλουν στη δημιουργικότητα (Person), β) να δίνουν έμφαση στη διδασκαλία δεξιοτήτων δημιουργικής σκέψης και τεχνικών επίλυσης προβλημάτων (Process), γ) να εκτιμούν διαφορετικές μορφές δημιουργικής έκφρασης (Product) και δ) να ακολουθούν μία εκπαιδευτική πολιτική (Press) που να υποστηρίζει γενικότερα τη δημιουργικότητα.

Εστιάζοντας στην εκπαιδευτική πολιτική, ο Burgess (2007), διεξήγαγε έρευνα σχετικά με τα πρόγραμμα σπουδών που υποστηρίζουν τη δημιουργικότητα και κατέληξε σε ορισμένες προϋποθέσεις που πρέπει αυτό να πληροί προκειμένου πράγματι υπηρετεί τον σκοπό του. Πιο συγκεκριμένα, οφείλει να έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα, να δίνει έμφαση στη δημιουργικότητα μέσω την ενθάρρυνσης της φαντασίας και της αυθεντικότητας των μαθητών, να είναι ανεκτικό στο λάθος και τις διαρκείς δοκιμές, να προωθεί την συνεργασία μεταξύ των μελών του σχολείου αλλά και με τους γονείς τους και να εστιάζει στις γνωστικές προσεγγίσεις. Παρομοίως, ο Fisher (2004) ασχολούμενος με τα αναλυτικά προγράμματα, καλεί τους εκπαιδευτικούς να παρέμβουν επί αυτών και να διαπλέξουν τους τομείς τους διεπιστημονικά και διαθεματικά, εισάγοντας δραστηριότητες που προάγουν τη δημιουργική σκέψη σε όλες τις πτυχές της διδασκαλίας. Παράλληλα, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τους ερευνητές στον παιδοκεντρικό ρόλο που πρέπει να διαπνέει την εκπαιδευτική διαδικασία (Mann, 2015) και στο γεγονός πως οφείλει να περιέχει δραστηριότητες που πυροδοτούν την περιέργεια των παιδιών και προωθούν τη δημιουργική ανακάλυψη, την ανάληψη ρίσκων, τη δοκιμή και το λάθος και την έκφραση της δημιουργικότητάς τους (Blašková, 2014). Ιδιαίτερα ως προς την ανεκτικότητα στο λάθος και μια πιο ευέλικτη διδασκαλία έχει τοποθετηθεί και ο Robinson (2006), ο οποίος υποστήριξε πως τα παιδιά σταδιακά χάνουν την ικανότητά τους να δοκιμάζουν και να αποτυγχάνουν και κατ' επέκταση να δοκιμάζουν όλο και πιο δημιουργικές λύσεις και να εξασκούν τη δημιουργική τους σκέψη, εξαιτίας του άγχους που τα περιβάλλει σχετικά με την αποφυγή του λάθους στο σχολικό πλαίσιο.

Οι Davies et al. (2013) χώρισαν τους παράγοντες ενός περιβάλλοντος που φαίνεται να υποβοηθούν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τους φυσικούς παράγοντες, οι οποίοι περιλαμβάνουν την ευέλικτη χρήση του χώρου, την ελεύθερη κίνηση σε αυτόν και την προσφορά πολλαπλών εργαλείων, υλικών και τεχνολογιών. Η δεύτερη συγκεντρώνει τους παιδαγωγικούς παράγοντες, που σχετίζονται με την οργάνωση πρωτότυπων

δραστηριοτήτων που κινούν το ενδιαφέρον των παιδιών, βασισμένες σε αυθεντικά προβλήματα, την υιοθέτηση παιδοκεντρικής και παιγνιώδους μάθησης και την παροχή του κατάλληλου χρόνου για έκφραση ιδεών. Η τρίτη κατηγορία σχετίζεται με τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα η τήρηση ενός πλαισίου με εμπιστοσύνη, αλληλοσεβασμό και συνεργατικότητα. Τέλος η τέταρτη κατηγορία αποτελείται από τους εξωτερικούς παράγοντες, όπως η συνεργασία με εξωτερικές δομές.

2.2.4. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού για τη δημιουργικότητα πλαισίου στους κόλπους της εκπαίδευσης είναι ένα αρκετά δύσκολο έργο καθώς πολλά είναι τα εμπόδια που συναντούν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές στην πορεία για την υλοποίησή του. Ήδη από τη δεκαετία του 50' ο Guilford (1950) τόνιζε ο όγκος των προκλήσεων αυτών είναι ιδιαίτερα μεγάλος παρά το γεγονός πως η έρευνα σε αυτόν τον τομέα πολλαπλασιαζόταν με γρήγορους ρυθμούς. Επιπλέον, προέβλεψε τη σύγχρονη συνθήκη, όπου η δημιουργικότητα δεδομένου ότι έχει καταφέρει να αποκτήσει τη δική της θέση στην εκπαίδευση, κεντρίζει το ενδιαφέρον των ερευνητών που προσπαθούν να προτείνουν λύσεις για τις αναδυόμενες δυσκολίες. Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες πολλών ερευνητών να υπογραμμίσουν τη σημασία της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση, η επικρατούσα αντίληψη υποστηρίζει ότι η δημιουργική σκέψη δεν καλλιεργείται επαρκώς στους κόλπους της και τα χαρακτηριστικά που είναι εγγενώς συνυφασμένα με αυτή, αποδεικνύονται δύσκολα να ενσωματωθούν απρόσκοπτα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Beghetto & Kaufman, 2013; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014; Henriksen et al., 2018; Perry & Collier, 2018) και δεν γίνονται εύκολα αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς για πολλούς λόγους (Berezcki & Kárpáti, 2018; Hong et al., 2017; Pappas et al., 2003).

Μία από τις σημαντικότερες αιτίες είναι η πολυδιάστατη φύση της δημιουργικότητας και η αδυναμία ορισμού της με έναν ξεκάθαρο τρόπο. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί από τη μία να αναλάβουν δράση δημιουργώντας τις κατάλληλες δραστηριότητες, εντοπίζοντας την επίδειξη δημιουργικότητας των μαθητών και διευκολύνοντάς την (Henriksen et al., 2018) και από την άλλη

τα κράτη να οικοδομήσουν εκπαιδευτικές πολιτικές, θα πρέπει να έχουν ένα συγκεκριμένο όραμα, με απτούς στόχους και αυστηρή δομή. Κάτι τέτοιο όμως δεν μπορεί να συμβεί με μία έννοια όπως η δημιουργικότητα, η οποία σε ένα μεγάλο μέρος της είναι παρωχημένη και τότε αναδύονται προβλήματα (Beghetto & Kaufman, 2013; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014; Perry & Collier, 2018). Σε έρευνα που διεξήγαγε η Henriksen (2018) σχετικά με το πώς έξι διαφορετικές χώρες (Αυστραλία, Βουλγαρία, Τσεχία, Φινλανδία, Σλοβακία και Η.Π.Α.) πραγματεύονται το ζήτημα της δημιουργικότητας στις δικές τους εκπαιδευτικές πολιτικές φάνηκε να αναδύεται αυτή η δυσκολία και να γίνεται εμφανής σε διάφορα σημεία. Συχνά μάλιστα η αδυναμία παροχής συγκεκριμένων κατευθυντηρίων στα προγράμματα σπουδών αντιμετωπίζεται με αποσιώπηση του προβλήματος και αποφυγή θέσπισης ξεκάθαρων στόχων και οδηγιών.

Ταυτόχρονα, μια άλλη πρόκληση φαίνεται να είναι η ανατροπή της επικρατούσας παράδοσης και κουλτούρας που βρίθει πρακτικών αντίθετων με τη δημιουργικότητα. Έτσι, ακόμη και για τα έθνη που καταφέρνουν να περιγράψουν επαρκώς τη δημιουργικότητα στο πλαίσιο της πολιτικής, όπως στην περίπτωση της Αυστραλίας, μπορεί να υπάρχουν προβλήματα στην πράξη, εάν έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές, «ριζωμένες» δομές (Henriksen, 2018). Η σύνδεση της δημιουργικότητας με την αντισυμβατική σκέψη για παράδειγμα λειτουργεί ως βασικό εμπόδιο για την επιτυχή ένταξή της στη σχολική τάξη (Kaufman, 2014). Αυτό γίνεται εύκολα διακριτό στην περίπτωση εθνών όπως οι Η.Π.Α. που το πρόγραμμα σπουδών της αποτυγχάνει να ενσωματώσει τη δημιουργικότητα, κάτι που ενισχύεται περαιτέρω από τον αυστηρό αξιολογικό χαρακτήρα που το διακρίνει με τη διεξαγωγή πολλαπλών τεστ που αποκλείουν, αγνοούν ή υποτιμούν τη δεξιότητα αυτή (Au, 2011). Γενικότερα, η επικράτηση μιας τάσης για συνεχή αξιολόγηση των μαθητών και κατ' επέκταση η έντονη τυποποίηση που αυτό προϋποθέτει, περιθωριοποιεί τη δημιουργικότητα εκτός σχολικού πλαισίου (Henriksen et al., 2019). Κι αυτό, γιατί δεν υπάρχουν σαφείς κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τον τρόπο αναγνώρισης της δημιουργικότητας ή αξιολόγησής της, ούτε ανθρώπινο δυναμικό εκπαιδευμένο στο να τη διακρίνει και να τη βαθμολογεί (Henriksen et al., 2021) ή μέτρα αξιολόγησης που να είναι διαθέσιμα προς χρήση (Hong et al., 2017). Στοχεύοντας στην επίλυση ορισμένων παραγόντων αυτού του προβλήματος, οι Henriksen et al. (2016) υποστήριξαν ότι σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πλέον και η επαγγελματική τους ανάπτυξη θα πρέπει να αφορούν τον εντοπισμό της δημιουργικότητας στο

σχολικό ή σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Κι αυτό, γιατί η δημιουργικότητα από τη μία είναι πολυτροπική και από την άλλη εκδηλώνεται σε πολλαπλά επίπεδα. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με το μοντέλο των Kaufman & Beghetto (2009), διακρίνονται τέσσερα επίπεδα εκδήλωσης δημιουργικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Το πρώτο επίπεδο, που ονομάζεται «Mini-c», δηλαδή «μικροσκοπική» δημιουργικότητα, αναφέρεται στην καθημερινή δημιουργικότητα και τις απλές δημιουργικές πράξεις στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές ως μέρος της μαθησιακής τους διαδικασίας. Το δεύτερο επίπεδο, η «μικρή» δημιουργικότητα («Little-c») ξεπερνά το συνηθισμένο και αντιπροσωπεύει ιδέες ή λύσεις που έχουν κάποια πρωτοτυπία και αξία έστω κι αν αυτή αναγνωρίζεται μόνο μέσα στην τάξη. Στο τρίτο επίπεδο βρίσκεται η «ειδική» δημιουργικότητα («Pro-c») που προκύπτει από άτομα με εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες σε έναν συγκεκριμένο τομέα. Αυτά τα άτομα επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας και παράγουν έργο που θεωρείται καινοτόμο και πολύτιμο στο πεδίο της ειδίκευσής τους. Τέλος, το τέταρτο επίπεδο, η «μεγάλη» («Big-C») δημιουργικότητα, αναφέρεται στις πρωτοποριακές ιδέες ή συνεισφορές που έχουν σημαντικό αντίκτυπο σε έναν τομέα ή την κοινωνία στο σύνολό της. (Kaufman & Beghetto, 2009).

Τα εμπόδια αυτά στο σύνολό τους έχουν επηρεάσει και τη στάση των εκπαιδευτικών που επανδρώνουν τα σχολεία καθώς, παρότι είναι ενήμεροι για τις μεθόδους και τις πρακτικές που ευνοούν τη δημιουργικότητα, συχνά είναι διστακτικοί ή αρνητικοί στο να τις εφαρμόσουν (Hong et al., 2017; Pappas et al., 2003). Μάλιστα, ως συχνότερες αιτίες γι' αυτή τους τη στάση φαίνεται να παραθέτουν την έλλειψη χρόνου, την απουσία σχετικών επιμορφώσεων, το υπερφορτωμένο σχολικό πρόγραμμα, τους ανεπαρκείς πόρους, τα τυποποιημένα τεστ και τις δυσκολίες να αξιολογήσουν τη δημιουργικότητα. Δηλαδή, τα κωλύματα που αντιμετωπίζουν αφορούν περισσότερο παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, ευρήματα σχετικών μελετών υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν σημαντικά λιγότερους διευκολυντικούς παράγοντες για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στην τάξη από ό,τι εμπόδια (Bereczki & Κάρατι, 2018).

Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Hong et al. (2017) σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση για τη δημιουργικότητα, κατέληξαν σε ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Πρώτ' απ' όλα φάνηκε πως ενώ οι περισσότεροι δάσκαλοι αναγνωρίζουν τη σημασία της

καλλιέργειας της δημιουργικότητας των μαθητών, δεν την εκλαμβάνουν ως προτεραιότητά τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εφαρμόζουν πρακτικές προώθησης της δημιουργικότητας μόνο όταν το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό είναι άμεσα διαθέσιμο για αυτούς. Παράλληλα, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών διατηρεί τη λανθασμένη πεποίθηση πως η δημιουργικότητα συνδέεται αποκλειστικά με τις καλλιτεχνικές και λογοτεχνικές δραστηριότητες. Τέλος, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν δυσμενώς τα δημιουργικά παιδιά. Το τελευταίο αυτό εύρημα επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν πως οι δημιουργικοί μαθητές προτιμώνται λιγότερο στην τάξη (Chan & Chan, 1999; Runco & Johnson, 2002), καθώς η δημιουργική τους συμπεριφορά εκλαμβάνεται ως παρορμητική, αντισυμβατική και δύσκολα διαχειρίσιμη που μπορεί να αποσυντονίσει την υπόλοιπη ομάδα (Dababneh et al., 2010). Αντιθέτως, μαθητές που είναι ευφυείς ή επιδεικνύουν κοινωνικά επιθυμητά χαρακτηριστικά, αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς ως δημιουργικοί χωρίς να είναι (Chan & Chan, 1999; Runco & Johnson, 2002).

2.2.5 Τεχνολογία στην εκπαίδευση και δημιουργικότητα

Οι ερευνητές των σχετικών πεδίων υποστηρίζουν πως, τη λύση στα προβλήματα που αναφέρονται στην ενότητα «Η εκπαιδευτική πραγματικότητα», μπορεί να δώσει η τεχνολογία η οποία μέσω της ενσωμάτωσης της στην εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει έναν απτό μηχανισμό για την προώθηση της δημιουργικότητας (Henriksen, 2018). Στο ίδιο μήκος κύματος φαίνεται να κινούνται και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι σε αντίστοιχες έρευνες εμφανίζονται να αναφέρουν σε μεγάλη συχνότητα την ενσωμάτωση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία ως διευκολυντή για αυτό το εγχείρημα (Berezki & Kárpáti, 2018). Μάλιστα, η άποψη πως η τεχνολογία μπορεί να προάγει τη δημιουργικότητα και τη μάθηση είναι κοινή για τους εκπαιδευτικούς πολλών χωρών (Cachia & Ferrari, 2010; European Commission, 2015). Γι' αυτό, ερευνητές, εκπαιδευτικοί και φορείς χάραξης πολιτικής καταλήγουν ομόφωνα στο ότι προϋπόθεση για μία εύρυθμη, βιώσιμη και καινοτόμο κοινωνία αποτελεί η σύσταση εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων επί των νέων τεχνολογιών, της παιδαγωγικής και της δημιουργικότητας ως ένα αλληλένδετο τρίπτυχο (Cachia & Ferrari, 2010; Tamim et al., 2011).

Κατ' επέκταση της πρότασης αυτής, οι Henriksen, Hoelting και η Deep-Play Research Group (2016) συνέστησαν: (α) την ενσωμάτωση των ΤΠΕ και της δημιουργικότητας σε όλο το εύρος των προγραμμάτων σπουδών στα πλαίσια προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, (β) την προσφορά εξειδικευμένων μαθημάτων ή προγραμμάτων που επικεντρώνονται ειδικά στη δημιουργικότητα και την τεχνολογία και (γ) τη δημιουργία πλαισίου που να συνδέει αποτελεσματικά τη δημιουργικότητα και την τεχνολογία σε ευθυγράμμιση με το πρόγραμμα σπουδών.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα τόσο τεχνολογίας, όσο και δημιουργικότητας, αλλά και επί του πεδίου που αυτές οι δύο έννοιες συναντιούνται στα πλαίσια της εκπαίδευσης φαίνεται πως είναι εξαιρετικά σημαντική. Σε έρευνα που διεξήχθη με εκπαιδευτικούς εξειδικευμένους στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, φάνηκε η θετική συσχέτιση που παρουσιάζουν αυτές οι δύο έννοιες. Παράλληλα, αναδείχθηκαν έξι γενικά θέματα αναφορικά με τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις επί των υποστηριζόμενων από την τεχνολογία πρακτικών που προωθούν τη δημιουργικότητα. Αυτά περιελάμβαναν την αποτίμηση της χρήσης της τεχνολογίας για (Bereczki & Kárpáti, 2021): (1) την πυροδότηση της δημιουργικότητας των μαθητών, (2) την υποστήριξη των μαθητών να αναπτύξουν και να εξερευνήσουν ιδέες, (3) την παροχή εργαλείων για δημιουργία ψηφιακών προϊόντων, (4) την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και παραγωγής των μαθητών, (5) την αύξηση της δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και (6) τη διευκόλυνση της αξιολόγησης των δημιουργικών αποτελεσμάτων των μαθητών.

Βέβαια, είναι προφανές πως τα ψηφιακά εργαλεία δεν είναι εγγενώς δημιουργικά (Henriksen et al., 2021). Ωστόσο, είναι αυτά που προσφέρουν τα μέσα για την προσωπική έκφραση των μαθητών που εν δυνάμει θα είναι δημιουργική (Glăveanu et al., 2019; Henriksen et al., 2021; Loveless, 2007; Mishra et al., 2013). Αυτή τους τη δυνατότητα οφείλουν να εκμεταλλεύονται οι εκπαιδευτικοί όταν τα εντάσσουν στη διδασκαλία τους (Shin, 2010). Άλλωστε στη βάση της δημιουργικής σκέψης βρίσκεται η δημιουργία. Τα παιδιά λοιπόν προκειμένου να εξελιχθούν σε δημιουργικά σκεπτόμενα όντα, πρέπει πρώτα να έχουν ευκαιρίες να δημιουργήσουν. Στην ίδια βάση που στηρίχτηκε και ο Froebel το 1837 όταν έφτιαξε το πρώτο νηπιαγωγείο, με την παροχή πολλών φυσικών αντικειμένων για κατασκευές, σχεδιασμό και ελεύθερες δημιουργίες, που αργότερα ονομάστηκαν ως «Δώρα του Froebel», πρέπει σύμφωνα με τον Resnick (2007) να

στηριχτούν και οι εκπαιδευτικοί του σήμερα και να την εξελίσσουν, παρέχοντας ταυτόχρονα με τα φυσικά υλικά, ψηφιακά εργαλεία ώστε ακόμα και μεγαλύτεροι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν σε πιο σύνθετα έργα και να οικοδομήσουν πιο ανεπτυγμένες ιδέες σχετικά με τα μοτίβα και τα φαινόμενα του κόσμου που τα περιβάλλει. Εκτός των εργαλείων, σημαντική συνεισφορά των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση είναι τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα που δημιουργούνται, αλλά και ο βαθμός συνδεσιμότητας που προσφέρουν (Henriksen et al., 2021). Δεν είναι λίγες οι έρευνες που υποστηρίζουν πως τα ψηφιακά περιβάλλοντα, με την τηλεκπαίδευση, το διαδικτυακό διαμοιρασμό της γνώσης και η την αλληλεπίδραση που παρέχουν, ασκούν θετική επίδραση στη δημιουργικότητα των μαθητών (Ardaiz -Villanueva et al., 2011; Jang, 2009; Wei et al., 2015; Yeh et al., 2012) τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά (DeRosa et al., 2007). Για παράδειγμα, τέτοιου είδους περιβάλλοντα μπορεί να εμφανίζονται ως πιο «ασφαλή» στην ανάληψη ρίσκων από τους μαθητές και να το μετριάζουν κατά έναν τρόπο κατά τη δοκιμή και το διαμοιρασμό νέων ιδεών στο σχολικό περιβάλλον (Kaufman & Beghetto, 2009). Τέλος, ο Anastasiades (2017) κάνει λόγο για ένα είδος δημιουργικότητας που προκύπτει στα ψηφιακά περιβάλλοντα, τα οποία υποστηρίζουν υψηλή αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών τους, τη συνεργατική δημιουργικότητα, την οποία διακρίνει ως εξαιρετικά πολύτιμη για την εκπαιδευτική διαδικασία προς την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και όχι μόνο.

2.2.6. Σύνοψη

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό από τη βιβλιογραφία, ο ξεκάθαρος ορισμός της δημιουργικότητας είναι δύσκολος, καθώς η έννοια αυτή είναι πολυδιάστατη κι έτσι παραμένει μερικώς «αχαρτογράφητη» (Sternberg, 2005). Ο «τυπικός ορισμός» της (Stein M.I., 1953), υποστηρίζει πως είναι η ικανότητα ή η δεξιότητα παραγωγής καινοτόμων και αποτελεσματικών προϊόντων (Runco & Jaeger, 2012), γενικότερα όμως τα δομικά στοιχεία της πρωτοτυπίας και της χρησιμότητας επαναλαμβάνονται σταθερά στη βιβλιογραφία για να τη χαρακτηρίσουν (Sternberg, 2006). Σε αυτά, αργότερα ο Guilford (1950), προσέθεσε την ευχέρεια (fluency), την ευελιξία

(flexibility) και την πρωτοτυπία (originality), ενώ ο Torrance, έκανε λόγο και για τον παράγοντα της ανάλυσης (elaboration) (Torrance, 1966).

Πολλές φορές οι ερευνητές κατασκεύασαν εργαλεία μέτρησης της δημιουργικότητας. Ωστόσο το πιο δημοφιλές και ευρέως χρησιμοποιούμενο ψυχομετρικό όργανο δημιουργικότητας είναι «Τεστ Δημιουργικής Σκέψης του Τόρρανς» (TTCT) (Lissitz & Willhoft, 1985; Plucker & Makel, 2010).

Παρατηρήσεις ερευνητών σχετικά με την πτώση της δημιουργικότητας στους μαθητές περί τα οκτώ έτη (Smith & Carlsson, 1985; Torrance, 1968), αλλά και με κοινωνικές ανάγκες, όπως η εκπαίδευση φοιτητών σε έναν αποκλίνων τρόπο σκέψης με στόχο την καλλιέργεια μιας γενιάς εφευρετών και πρωτοπόρων (Cropley, 1999), επέφεραν τη συνειδητοποίηση της σημασίας της δημιουργικότητας και της ένταξής της στα εκπαιδευτικά συστήματα. Ως αποτέλεσμα, σημαντικοί ερευνητές ανέπτυξαν θεωρίες και πρότειναν μεθόδους για την καλλιέργεια της (Collard & Looney, 2014; Fasko, 2001; Katz-Buonincontro & Anderson, 2020), ενώ πολλές χώρες εφαρμόζουν έως και σήμερα εκπαιδευτικές πολιτικές που εντάσσουν τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση (Hong et al., 2017). Αλλωστε, το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εκπαιδεύονται οι μαθητές έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους (Giroux & Schmidt, 2004; Nickerson, 2010). Το σχήμα των 4 «P» του Torrance, αναγνωρίζει τη σημασία των ατόμων, της διαδικασίας, του προϊόντος και της εκπαιδευτικής πολιτικής στο δρόμο για την ενίσχυση της δημιουργικότητας (Plucker et al., 2011). Επίσης, φαίνεται πως είναι κρίσιμο το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα να χαρακτηρίζεται από παιδοκεντρικότητα (Burgess, 2007; Mann, 2015), ανοχή στο λάθος (Burgess, 2007; Robinson, 2006), συνεργατικότητα, να ακολουθεί γνωστικές προσεγγίσεις (Burgess, 2007) και να διαπλέκει διαθεματικά και διεπιστημονικά όλους τους τομείς (Fisher, 2004). Ακολουθώντας τον χωρισμό των Davies et al. (2013) λοιπόν, οι ευνοϊκοί παράγοντες ενός περιβάλλοντος για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας είναι: α) φυσικοί, β) παιδαγωγικοί, γ) ψυχοκοινωνικοί και δ) εξωτερικοί.

Παρ'όλ'αυτά, η θέσπιση ενός υποστηρικτικού για τη δημιουργικότητα πλαισίου στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα δύσκολο εγχείρημα καθώς αναδύονται διάφορα εμπόδια. Η πολυδιάστατη φύση της δημιουργικότητας (Beghetto & Kaufman, 2013; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014; Perry & Collier, 2018) για παράδειγμα καθιστά δύσκολη τη διατύπωση ξεκάθαρων

διδασκικών και μαθησιακών στόχων προς την προώθησή της. Ταυτόχρονα, η ανατροπή της επικρατούσας παράδοσης και κουλτούρας που βρίθει πρακτικών αντίθετων με τη δημιουργικότητα, αποτελεί πρόκληση. Επιπλέον, το ανθρώπινο δυναμικό που στελεχώνει τα σχολεία δεν γνωρίζει πώς να διακρίνει τη δημιουργικότητα και να την αξιολογεί (Henriksen et al., 2021). Τα εμπόδια αυτά με τη σειρά τους έχουν επηρεάσει και τη στάση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συχνά είναι διστακτικοί ή αρνητικοί στο να εφαρμόσουν τις φιλικές προς τη δημιουργικότητα πρακτικές (Hong et al., 2017; Pappas et al., 2003). Ως «από μηχανής» θεός προτείνεται η τεχνολογία, η οποία μέσω της ενσωμάτωσης της στην εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει έναν από μηχανισμό για την προώθηση της δημιουργικότητας (Henriksen, 2018). Έτσι, απαραίτητη για την κοινωνία φαίνεται να είναι η σύσταση εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων επί των νέων τεχνολογιών, της παιδαγωγικής και της δημιουργικότητας (Cachia & Ferrari, 2010; Tamim et al., 2011), αλλά και η ενσωμάτωση των ΤΠΕ και της δημιουργικότητας σε όλο το εύρος των προγραμμάτων σπουδών και η δημιουργία πλαισίου που να συνδέει αποτελεσματικά τη δημιουργικότητα και την τεχνολογία σε ευθυγράμμιση με το πρόγραμμα σπουδών (Henriksen, Hoelting & Deep-Play Research Group, 2016).

Κεφάλαιο 3: Η ψηφιακή αφήγηση

3.1. Εισαγωγή

Ο Joe Lambert, θεατρικός παραγωγός, και ο Dana Atchley, σκηνοθέτης, ήταν οι πρώτοι που αναφέρθηκαν στον όρο «Ψηφιακή Αφήγηση», το 1993, όταν ένωσαν τις δυνάμεις τους για να ιδρύσουν το μη κερδοσκοπικό Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (CDS) στο Πανεπιστήμιο Berkley στην Καλιφόρνια. (Robin, 2008; Μουταφίδου & Μπρατίτσης, 2013). Η ιδέα της ψηφιακής αφήγησης γεννήθηκε ως αντίδραση στην μέχρι τότε αντίληψη ότι η τέχνη αφορά συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων που απαρτίζουν την καλλιτεχνική ελίτ. Ωστόσο, η ομάδα Αμερικανών καλλιτεχνών που εκπροσωπούσαν την ψηφιακή αφήγηση πορευόταν με τη θεμελιώδη πεποίθηση ότι κάθε άτομο έχει μια πολύτιμη ιστορία να αφηγηθεί. Αξιοποιώντας λοιπόν τα διαθέσιμα τεχνολογικά εργαλεία της εποχής ως μέσο για την εξερεύνηση νέων οδών προσωπικής έκφρασης, φιλοδοξούσαν να επέλθει ο πολιτισμικός εκδημοκρατισμός και κατ' επέκταση ένας ευρύτερος κοινωνικός μετασχηματισμός (Lambert, 2013). Πιο συγκεκριμένα, το κέντρο προσέφερε εργαστήρια πολυμέσων για να ενδυναμώσει και να καθοδηγήσει τα άτομα που ενδιαφέρονταν να δημιουργήσουν και να διαμοιράσουν τις «ιστορίες ζωής» τους (Robin, 2008; Di Blas, 2022).

Με την πάροδο του χρόνου, η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιούταν ολοένα και περισσότερο, βρίσκοντας εφαρμογές σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της πολιτιστικής κληρονομιάς, της εταιρικής επικοινωνίας και κυρίως της εκπαίδευσης. Τα πρώτα παραδείγματα χρήσης της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία αναφέρονται ήδη από το 1999, όταν ο τότε καθηγητής σε πανεπιστήμιο Mellon, ζήτησε από τους φοιτητές του να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ιστορία για ένα άτομο από το οικογενειακό τους περιβάλλον που είχε ισχυρό αντίκτυπο στη ζωή τους και διέκρινε την κινητοποίηση που προσέφερε η συγκεκριμένη δραστηριότητα (Di Blas, 2022).

Το ενδιαφέρον για την ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο παραμένει αμείωτο αφού συνεχίζει να απασχολεί τόσο την ερευνητική όσο και την εκπαιδευτική κοινότητα. Μάλιστα οι σχετικές έρευνες αλλά και οι εφαρμογές της μεθόδου στην εκπαίδευση παρουσιάζουν αύξηση. (Bilici & Yilmaz, 2021; Di Blas & Ferrari, 2014; Wu & Chen, 2020; Μπράτιτσης, 2020).

Συγκεκριμένα, αν και το πλήθος των ερευνών και κατ' επέκταση των μεταβλητών που ελέγχονται σχετικά με την επίδραση που τους ασκεί η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης είναι μεγάλο, το ερευνητικό ενδιαφέρον φαίνεται να είναι εντονότερο για την αλλαγή που επιφέρει στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τα μαθησιακά αποτελέσματα, στις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών, στη συγγραφική τους ικανότητα, στην ενεργοποίηση του κινήτρου των μαθητών και την αντίστοιχη συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην αντιληπτική τους ικανότητα (Bilici & Yilmaz, 2021). Αυξημένη είναι η ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση και στον ελλαδικό χώρο. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια οι έρευνες που πραγματοποιούνται εστιάζουν στην εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης για τη διδασκαλία ποικίλων γνωστικών αντικειμένων σε προσχολικές και πρωτοσχολικές ηλικίες (Μαργαρίτη & Μπράτισης, 2014; Μπουραζέρη & Ζώτος, 2022; Μπράτισης, 2020).

Η άνοδος της ψηφιακής αφήγησης απηχεί τη λεγόμενη «ψηφιακή στροφή» στην εκπαίδευση. Δηλαδή, την αυξημένη προσοχή στις νέες πρακτικές γραμματισμού σε ψηφιακά περιβάλλοντα λόγω της παγκοσμιοποίησης και της έλευσης των τεχνολογιών της επικοινωνίας (Mills, 2010). Η αναγκαιότητα ενσωμάτωσης των τεχνολογιών της επικοινωνίας και της πληροφορίας στις εκπαιδευτικές μεθόδους άλλωστε και η αντίστοιχη μεταβολή του ρόλου του δασκάλου (Μουταφίδου & Μπράτισης, 2013) επιτάσσεται από την ψηφιακή ιθαγένεια των σύγχρονων μαθητών αλλά και από την κοινωνική ανάγκη για καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα (Binkley et al., 2012).

3.2. Ορισμός της ψηφιακής αφήγησης

Η ψηφιακή αφήγηση είναι στενά συνδεδεμένη με την παραδοσιακή αφήγηση. Ένας από τους πληρέστερους ορισμούς της αφήγησης είναι αυτός των Kim & Ball-Rokeach (2006), πως η αφήγηση είναι τέχνη της σύνθεσης λέξεων και πράξεων για την επιτυχή αναπαράσταση των σκηνών και των λεπτομερειών μιας ιστορίας. Στην ελληνική γλώσσα, ο όρος «αφήγηση» περιλαμβάνει μια εκτεταμένη σειρά εννοιών. Ωστόσο, τρεις από τις υφιστάμενες έννοιες εμφανίζονται και σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες. Αρχικά, η αφήγηση περιγράφεται ως η πράξη

της μετάδοσης ενός πραγματικού ή πλασματικού γεγονότος ή μιας ακολουθίας γεγονότων γραπτά ή προφορικά. Επιπλέον, ο όρος «αφήγηση» δηλώνει την ουσία, την ιστορία της αφηγηματικής πράξης. Η εξέλιξη των γεγονότων και οι διασυνδέσεις μεταξύ τους απαρτίζουν μια αφήγηση. Τέλος, ως «αφήγηση» ή «αφήγημα» χαρακτηρίζεται και το προϊόν της αφηγηματικής πράξης (Παρίσης & Παρίσης, 2009).

Ο όρος «ψηφιακή αφήγηση» εισήχθη τη δεκαετία του '90 και αρχικά αφορούσε την αφήγηση προσωπικών ιστοριών με τη χρήση των ψηφιακών μέσων. Αργότερα διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί που προσπαθούσαν να αποδώσουν πληρέστερα τον όρο. Η Ένωση Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling Association) την χαρακτηρίζει ως τη διαδικασία σύνθεσης και προβολής ιστοριών με χρήση ψηφιακών μέσων. Μάλιστα, την διαβλέπει ως επέκταση της αρχαίας τέχνης αφήγησης ιστοριών που στο πέρασμα των αιώνων χρησιμοποιείται για την ενστάλλαξη γνώσης και αξιών παίρνοντας διαφορετικές μορφές επηρεαζόμενη από το μέσο που κάθε φορά χρησιμοποιείται ευρέως στην κοινωνία. Έτσι, οι αφηγήσεις ενώνονται με μία νοητή γραμμή ξεκινώντας από τις προφορικές, συνεχίζοντας στις γραπτές, μετουσιασμένες σε τέχνη με τη μορφή των ταινιών στον κινηματογράφο και φτάνοντας σήμερα σε μία ψηφιακή μορφή (Digital Storytelling Association, 2002). Σε σύμπλευση με τον συγκεκριμένο ορισμό φαίνεται να κινείται και ο ορισμός που προτείνει ο Ohler (2013), σύμφωνα με τον οποίο η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί διάκριση της παραδοσιακής μεθόδου αφήγησης με αξιοποίηση των διαθέσιμων τεχνολογικών μέσων, με σκοπό τη δημιουργία μιας ιστορίας εμπλουτισμένης από τα πολυμέσα του 21^{ου} αιώνα και τα εργαλεία της τηλεπικοινωνίας. Επηρεασμένος από τη σύνθεσή της ψηφιακής ιστορίας από πολυμεσικά στοιχεία είναι ο ορισμός που προτείνουν οι Robin & McNeil (2012) οι οποίοι χαρακτηρίζουν την ψηφιακή αφήγηση ως μορφή τέχνης που συνδυάζει εικόνες, κείμενο, βίντεο, ηχογραφημένη αφήγηση και μουσική για τη δημιουργία μιας μικρής ιστορίας. Ο Lambert (2013) για τον πρώτο του ορισμό της ψηφιακής αφήγησης στηρίχτηκε επίσης στα πολυμεσικά της στοιχεία και την χαρακτήρισε παρόμοια με ταινία μικρού μήκους. Ο Μπράιττς (2020) από την άλλη, στεκόμενος ετυμολογικά απέναντι στον αυθεντικό όρο “digital storytelling”, παρατηρεί ότι αποτελείται από δύο λέξεις, τη λέξη “story”, δηλαδή την ιστορία, που είναι μία έννοια με δικά της χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να τηρούνται και κατά τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης και διακρίνεται σε διαφορετικά είδη και τη λέξη “telling”, που τονίζει τη σχέση μεταξύ

του αφηγητή και των ακροατών – αποδεκτών του μηνύματος της ιστορίας. Τους δύο αυτούς ορισμούς φαίνεται να συνδυάζει ο Robin (2008), ο οποίος εξετάζοντας τα δομικά μέρη των ψηφιακών αφηγήσεων και παρατηρώντας την ομοιότητά τους με τις ταινίες μικρού μήκους, δεδομένης της σύνθεσής τους από πολυμεσικά στοιχεία, αποφαίνεται πως κάθε δημιουργία συνδυάζει εικόνες, μουσική και αφήγηση με σκοπό την παρουσίαση μιας ολοκληρωμένης ιστορίας.

Πέραν της προσπάθειας ορισμού της έννοιας, πολλοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με τον καθορισμό των ειδών της, των δομικών στοιχείων της και των χαρακτηριστικών της εν γένει. Για παράδειγμα, ο Robin (2006) διέκρινε τις ψηφιακές ιστορίες σε τρία είδη, των οποίων ωστόσο τα όρια δεν είναι αυστηρά καθώς μπορεί μία ιστορία να εντάσσεται ταυτόχρονα σε παραπάνω από μία κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι η «Προσωπική αφήγηση» που αφορά γεγονότα και πρόσωπα από τη ζωή κάποιου. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στα «Ιστορικά ντοκουμέντα» που αποτυπώνουν σημαντικά γεγονότα της ιστορίας. Τέλος, η τρίτη κατηγορία αποτελείται από «Ιστορίες με διδακτικό ή πληροφοριακό περιεχόμενο» με σκοπό την ενημέρωση ή την καθοδήγηση του ακροατή για ένα συγκεκριμένο θέμα. Σε παρόμοια αλλά λεπτομερέστερη διάκριση προχώρησε ο Lambert στο βιβλίο του *Digital Storytelling Cookbook* (2010). Πιο συγκεκριμένα χώρισε τις ψηφιακές αφηγήσεις σε: i) «Ιστορίες χαρακτήρων», που περιέχουν προσωπικές αφηγήσεις, ii) «Ιστορίες μνήμης» που επικεντρώνονται σε ανθρώπους και μέρη σημαντικά για τον αφηγητή, iii) «Ιστορίες περιπέτειας» που περιγράφουν ταξιδιωτικές εμπειρίες, iv) «Ιστορίες υλοποίησης» στις οποίες παρουσιάζεται η επίτευξη ενός στόχου, v) «Τοπολογικές ιστορίες» στις οποίες προβάλλονται σημαίνοντες χώροι, vi) «Ιστορίες εργασίας» που κάνουν λόγο για διάφορα επαγγέλματα, vii) «Ιστορίες αποκατάστασης» που αναδεικνύουν την υπέρβαση ενός εμποδίου, viii) «Ιστορίες αγάπης» που σκιαγραφούν τις ρομαντικές σχέσεις των ανθρώπων και ix) «Ιστορίες ανακάλυψης» στις οποίες οι αφηγητές προβαίνουν σε προσωπικές συνειδητοποιήσεις.

Όσον αφορά τη δομή των ψηφιακών αφηγήσεων, καθορίστηκε από το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης, το οποίο προχώρησε στην έκδοση ενός οδηγού που περιγράφει τα επτά δομικά της στοιχεία, στα πλαίσια των διαλέξεων που προσέφερε σε φοιτητές στο Μπέρκλεϋ της Καλιφόρνιας. Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο οδηγό απαραίτητα στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης είναι η οπτική του αφηγητή, το θέμα της ιστορίας, το συναισθηματικό περιεχόμενο, η ενσωμάτωση ήχου μέσω

αφήγησης, η μουσική επένδυση της ιστορίας, η οικονομία της αφήγησης, ο ρυθμός εξέλιξης της ιστορίας (Robin, 2008) και η σύντομη διάρκεια (Wu & Chen, 2020). Κάτι τέτοιο μεταφράζεται στην εναλλαγή περίπου 10 έως 20 σταθερών εικόνων. Το αφηγηματικό κείμενο κυμαίνεται από 250 έως 350 λέξεις και παράγεται με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών ή εργαλείων web 2.0. Συνηθέστερα πρόκειται για ένα σύντομο βίντεο, χωρίς αυτό να είναι περιοριστικό. (Μπράτισης, 2020) Για παράδειγμα μπορεί να συναντηθεί ως εικονογραφημένο και επενδεδυμένο με ήχο ψηφιακό βιβλίο, ψηφιακά κόμικ, infographic, διαδραστικές παρουσιάσεις και άλλες μορφές που συνδυάζουν σύγχρονες τεχνολογίες προκειμένου να αφηγηθούν μια ιστορία, όπως επαυξημένη, εικονική πραγματικότητα ή ρομπότ εκπαιδευτικού χαρακτήρα (Μπράτισης, 2020).

3.3. Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση

3.3.1. Πλεονεκτήματα της μεθόδου

Η προσέγγιση της ψηφιακής αφήγησης παρουσιάζει πολλά χαρακτηριστικά από τα οποία όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορούν να επωφεληθούν κατά την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κι αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί είναι μία τεχνική που παίρνει πολλές μορφές και προσφέρει ευελιξία. Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Demirbas & Ayfer, 2020; Robin & Pierson, 2005; Robin, 2008; Μπράτισης, 2015), σε πολλαπλά περιβάλλοντα όπως η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη εκπαίδευση (Μαργαρίτη & Μπράτισης, 2014), με τη χρήση της κατάλληλης προσέγγισης κάθε φορά (Robin, 2008; Ξεστέρνου, 2013) και για τη διδασκαλία των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων με ποικίλους τρόπους (Demirbas & Ayfer, 2020; Ohler, 2013; Robin, 2008; Μπράτισης, 2015). Για παράδειγμα, από τη μία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν ως ερέθισμα για την εισαγωγή ή την εμπάθυνση σε ένα μαθησιακό αντικείμενο και από την άλλη οι μαθητές μπορούν να τις αξιοποιήσουν ως εργαλείο για την παραγωγή εργασιών (Μουταφίδου & Μπράτισης, 2013; Ξεστέρνου, 2013). Τέλος, οι ψηφιακές ιστορίες δημοσιοποιούνται και διαμοιράζονται με ευκολία μέσω του διαδικτύου κι έτσι μεγιστοποιείται η εκπαιδευτική τους αξία αλλά και η διάρκεια ζωής τους (Μπράτισης, 2015).

Επιπλέον, η ορθή αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης, μπορεί να διανθίσει και να εκσυγχρονίσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Από τη μία υποστηρίζει τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, τη διαθεματικότητα και την καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού και από την άλλη αποτελεί μία ανοικτού τύπου, δημιουργική και παιγνιώδη προσέγγιση (Merjonaara, 2020). Ταυτόχρονα, ως μέθοδος ανταποκρίνεται στις ανάγκες διαφορετικών τύπων μαθητών καθώς μπορεί να υποστηρίξει τον κιναισθητικό, τον ακουστικό και τον οπτικό τρόπο μάθησης (BBC Capture Wales, 2008), προσφέροντας μια προσωποποιημένη εμπειρία (Kim, 2014; Ψώμος & Κορδάκη, 2016) αλλά και δημιουργώντας ένα πρόσφορο έδαφος για την ανάδειξη νέων ταλέντων (Ψώμος & Κορδάκη, 2016). Τη δυνατότητα εξατομίκευσης που προσφέρει η ψηφιακή αφήγηση διέκρινε και ο Sadik (2008), μεταξύ άλλων, ο οποίος παρέθεσε μια σειρά πλεονεκτημάτων που παρουσιάζει η μέθοδος αυτή. Ως άλλα θετικά σημεία αναφέρει την ποικιλία των ιστοριών που προκύπτουν, τον ενθουσιασμό που προκαλεί στους μαθητές και την αντίστοιχη εμπλοκή τους και προώθηση της ενεργούς μάθησης, αλλά και τον βιωματικό χαρακτήρα που προσδίδουν οι καταστάσεις πραγματικής ζωής που μεταφέρονται στις ιστορίες. Μάλιστα, εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει χρήση της μεθόδου αναφέρουν ότι με τη χρήση απλής τεχνολογίας, η μάθηση έγινε πιο θεατρική, διασκεδαστική και γοητευτική αλλά και αυξήθηκε η εμπλοκή και η επικοινωνία (Rahiem, 2021). Την ίδια στιγμή, η φύση της προσέγγισης δημιουργεί ένα κλίμα ένταξης, βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών αλλά και εξασφαλίζει την εμπλοκή των οικογενειών και της ευρύτερης κοινότητας (Ψώμος & Κορδάκη, 2016).

Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι πραγματοποιείται με πληθώρα εργαλείων (Ξεστέρνου, 2013), εύκολα διαθέσιμων προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013) και μάλιστα με χαμηλό κόστος (Moutafidou & Bratitsis, 2018). Μπορεί κανείς να δημιουργήσει ψηφιακές ιστορίες κάνοντας χρήση απλών εργαλείων όπως οι υπολογιστές, οι σαρωτές, οι ψηφιακές κάμερες, εφαρμογές Web 2.0 (Moutafidou & Bratitsis, 2018) ή ακόμα και εφαρμογές λειτουργικές σε κινητές συσκευές (Ξεστέρνου, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί δύναται να δυσκολευτούν στη διαχείριση της ευρείας γκάμας διαθέσιμων εκπαιδευτικών εργαλείων για δημιουργία ψηφιακών ιστοριών και την επιλογή των καταλληλότερων κάθε φορά εργαλείων (Murcia et al., 2018). Ωστόσο, η απλότητα των περισσότερων εργαλείων εξισορροπεί την όποια δυσκολία (Rahiem, 2021; Μουταφίδου &

Μπράτιτσης, 2013). Μάλιστα, η ποικιλία των διαθέσιμων εργαλείων κάθε άλλο παρά αρνητικά πρέπει να αντιμετωπίζεται αφού εξασφαλίζει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν αυτά που κρίνουν ότι εξυπηρετούν καλύτερα τις ανάγκες της διδασκαλίας, ανταποκρίνονται στην ηλικιακή ομάδα, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους και στις δικές τους ψηφιακές δεξιότητες (Ξεστέρνου, 2013). Χαρακτηριστικό ήταν το εύρημα της έρευνας των Quah & Ng, (2022) που αποκάλυψε ότι τουλάχιστον στο ερευνητικό πεδίο, το 28.18% των ερευνών μέχρι το 2014 για την ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση αξιοποιούσε εφαρμογές υπολογιστή, καθώς ήταν διαθέσιμος στα σχολικά περιβάλλοντα που διεξάγονταν. Στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκε αλλαγή από το 2014 και ύστερα όπου το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίστηκε και άρχισαν να πραγματοποιούνται έρευνες με ρομπότ, απτή διεπαφή χρήστη, εικονική πραγματικότητα, επαυξημένη πραγματικότητα, ενσώματα και φορετή τεχνολογία.

3.3.2. Η επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη μάθηση και τη δυναμική της σχολικής τάξης

Το κυριότερο πλεονέκτημα που παρουσιάζει η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση εντοπίζεται στην επίδραση που ασκεί στη μάθηση, στις δεξιότητες των μαθητών, αλλά και στη δυναμική που δημιουργείται εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές για παράδειγμα αναφέρονται στην υποστήριξη που παρέχει για την ανάπτυξη γενικότερα των δεξιοτήτων 21^{ου} αιώνα των μαθητών (Brown et al., 2005; Quah & Ng, 2022; Robin, 2008; Tang, 2016). Ενώ πιο συγκεκριμένη μνεία γίνεται για το θετικό πρόσημο που επιφέρει η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και τις γνωστικές τους δεξιότητες, στην παροχή κινήτρων και την πρόκληση ενθουσιασμού, στη διατήρηση της προσοχής των μαθητών και την εμπλοκή τους, στην αυτοεικόνα τους αλλά και στις κοινωνικές και τους διαπροσωπικές σχέσεις.

Έρευνες που εστιάζουν την προσοχή τους στη διερεύνηση της επίδρασης της ψηφιακής αφήγησης στα μαθησιακά αποτελέσματα, έχουν δείξει πως οι μαθητές είναι σε θέση να βελτιώσουν τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Shemy, 2020) και να προσεγγίσουν αποτελεσματικότερα την

επιστημονική γνώση (Shemy, 2020; Valkanova & Watts, 2007). Επίσης η μέθοδος της ψηφιακής αφήγησης συνεπικουρεί στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς καλλιεργεί την κριτική σκέψη (Demirbas & Ayfer, 2020; Microsoft, 2010; Tang, 2016; Yang & Wu, 2012; Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010; Ψώμος & Κορδάκη, 2016), αυξάνει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Demirbas & Ayfer, 2020; Microsoft, 2010; Robin, 2006 & 2008; Tang, 2016; Ψώμος & Κορδάκη, 2016) και οργάνωσης δεδομένων (Robin, 2006; Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010; Ψώμος & Κορδάκη, 2016) ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την πρωτοτυπία (Anderson et al., 2018; Demirbas & Ayfer, 2020; Di Blas & Ferrari, 2014; Gresham, 2014; Kirk & Pitches, 2013; Liu et al., 2014; Liu, et al., 2016; Liu, et al., 2017; Microsoft, 2010; Nordmark & Milrad, 2012; Ohler, 2013; Robin & McNeil, 2012; Schmoelz, 2018; Tang, 2016; Μπράτιτσης, 2015; Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010; Ψώμος & Κορδάκη, 2016), προωθεί τον αναστοχασμό (Robin & McNeil, 2012), αλλά και βελτιώνει τις γλωσσικές -ακοή, ομιλία, γραφή- (Quah & Ng, 2022; Liu et al., 2018; Liu et al., 2014; Robin, 2006; Robin & McNeil, 2012; Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010; Ψώμος & Κορδάκη, 2016) και τις καλλιτεχνικές δεξιότητες (Robin & McNeil, 2012; Ψώμος & Κορδάκη, 2016). Παράλληλα, ενισχύει την καλλιέργεια διάφορων τύπων γραμματισμού. Για παράδειγμα φαίνεται να αναπτύσσονται, ο ψηφιακός (Microsoft, 2010; Μπράτιτσης, 2015) και ο τεχνολογικός εγγραμματισμός (Anderson et al., 2018; Brown et al., 2005; Ohler, 2013; Sadik, 2008; Ψώμος & Κορδάκη, 2016), ο οπτικός και ο πληροφοριακός εγγραμματισμός (Brown et al., 2005; Ohler, 2013; Ψώμος & Κορδάκη, 2016), ο εγγραμματισμός των μέσων ενημέρωσης (Di Blas & Ferrari, 2014; Gresham, 2014; Nordmark & Milrad, 2012; Ohler, 2013; Schmoelz, 2018; Ψώμος & Κορδάκη, 2016) και τέλος ο ολιστικός και ο παγκόσμιος εγγραμματισμός (Ψώμος & Κορδάκη, 2016).

Επιπλέον, όπως κάθε μέθοδος που ενσωματώνει την τεχνολογία, προκαλεί ενθουσιασμό στους μαθητές (Sadik, 2008) και κατ' επέκταση παρέχει κίνητρα για τη διαδικασία της μάθησης (Demirbas & Ayfer, 2020; Quah & Ng, 2022; Liu et al., 2018; Sadik, 2008; Shemy, 2020; Smeda et al., 2014; Ψώμος & Κορδάκη, 2016). Ωστόσο, το ενδιαφέρον των μαθητών δεν εκδηλώνεται μόνο στην αρχή της διαδικασίας, αλλά αντίθετα η μέθοδος αυτή καταφέρνει να διατηρήσει την προσοχή των μαθητών (Barrett, 2006; Smeda et al., 2014) και να εξασφαλίσει με αυτόν τον τρόπο την ενεργό εμπλοκή τους (Niemi & Multisilta, 2016; Sadik, 2008; Ψώμος & Κορδάκη, 2016).

Ένα άλλο πεδίο που φαίνεται να ευνοείται από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών και η ανάπτυξη των κοινωνικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων τους. Πιο συγκεκριμένα, βελτιώνεται η ικανότητα επικοινωνίας τους (Di Blas & Ferrari, 2014; Gresham, 2014; Quah & Ng, 2022; Nordmark & Milrad, 2012; Ohler, 2013; Robin, 2006; Robin & McNeil, 2012, Schmoelz, 2018; Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010; Ψώμος & Κορδάκη, 2016), αυξάνεται η συναισθηματική τους νοημοσύνη (Quah & Ng, 2022; Robin, 2006), ενισχύεται η συνεργατικότητα τους (Brenner, 2013; Quah & Ng, 2022; Microsoft, 2010; Robin, 2006; Robin & McNeil, 2012; Tang, 2016; Μπράτιτσης, 2015; Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010; Ψώμος & Κορδάκη, 2016) αλλά και οι ηγετικές τους δεξιότητες κάθε άλλο παρά παραγκωνίζονται (Brenner, 2013; Robin, 2008). Μάλιστα, οι μαθητές δείχνουν να διαχειρίζονται καλύτερα τα ζητήματα αυτοδιάθεσης και να αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες (Microsoft, 2010; Robin, 2006 & 2008; Tang, 2016). Τέλος, η ενασχόληση με την ψηφιακή αφήση φαίνεται πως βοηθά τους μαθητές στο δρόμο προς την αυτογνωσία, την αυτοπεποίθηση και την πραγμάτωση (Hung et al., 2012; Kortegast & Davis, 2017; Quah & Ng, 2022; Sukovic, 2014; Valkanova & Watts, 2007) και την αυτορρύθμιση (Brenner, 2013).

3.3.3. Μειονεκτήματα της μεθόδου και προκλήσεις κατά την εφαρμογή της σε σχολικά πλαίσια

Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία ωστόσο φαίνεται να παρουσιάζει και κάποιες προκλήσεις ή αδυναμίες. Φαίνεται για παράδειγμα πως ένας από τους πιο αποθαρρυντικούς παράγοντες για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης εντός της σχολικής αίθουσας είναι η έλλειψη του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, ακόμα και των πιο απλών ειδών του, στις σχολικές μονάδες, η δυσχερής σύνδεση στο διαδίκτυο (Bratitsis, 2016; Hung et al., 2012; Quah & Ng, 2022; Sadik, 2008) ή τεχνικές δυσκολίες που προκύπτουν από τις συσκευές ή τα λογισμικά (Hung et al., 2012).

Ένα άλλο σημείο που αποτελεί τροχοπέδη τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές είναι οι απαιτούμενες ψηφιακές δεξιότητες που προϋποθέτει η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων.

Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές διαθέσιμες εφαρμογές και λογισμικά που ανταποκρίνονται στα διαφορετικά επίπεδα ψηφιακών δεξιοτήτων που την υποστηρίζουν, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, συχνά τους αποθαρρύνει (Dunphy, 2009; Hung et al., 2012; Sadik, 2008). Ακόμα κι αν εκπαιδευτικοί με πενιχρές ψηφιακές δεξιότητες αποπειραθούν να ενσωματώσουν την ψηφιακή αφήγηση στη διδακτική πράξη, ελλοχεύει ο κίνδυνος να μην καταφέρουν να ολοκληρώσουν τη διαδικασία, να αποτύχουν στην καθοδήγηση των μαθητών τους ή να επιλέξουν ακατάλληλα ή χωρίς όφελος για τη μαθησιακή διαδικασία ψηφιακά εργαλεία και τα συναισθήματα ανασφάλειας σχετικά με την ικανότητα αξιοποίησης της μεθόδου να ενταθούν (Dunphy, 2009). Ταυτόχρονα, η αδυναμία εκπαιδευτικών και μαθητών στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, αλλά και η πληθώρα διεπαφών αντίστοιχων των διαθέσιμων λογισμικών, δυσχεραίνει τη γενικότερη συνθήκη καθώς αφενός αυξάνει τον απαιτούμενο χρόνο διεξαγωγής της διαδικασίας, η οποία εκ φύσεως είναι ήδη χρονοβόρα, κάτι που αποτελεί ένα ακόμα μειονέκτημα και αφετέρου υπάρχει η πιθανότητα να μετατοπιστεί η εστίαση της δραστηριότητας και να εξελιχθεί σε απλή εκμάθηση ψηφιακών εργαλείων (Hung et al., 2012; Quah & Ng, 2022) ή να αντιμετωπιστεί περισσότερο ψυχαγωγικά παρά εκπαιδευτικά (Hung et al., 2012). Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να βελτιωθούν οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην ψηφιακή τεχνολογία προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη από τη χρήση της για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι τεχνολογικά εγγράμματοι και γνωρίζουν τόσο τη φιλοσοφία της παιδικής ανάπτυξης, όσο και της εφαρμογής αποτελεσματικών πρακτικών για τη διεξαγωγή επιτυχημένων δραστηριοτήτων ψηφιακής αφήγησης (Rahiem, 2021).

Πέραν των απαραίτητων ψηφιακών δεξιοτήτων οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν επαρκώς το εννοιολογικό πλαίσιο του πεδίου της ψηφιακής αφήγησης προκειμένου να την εφαρμόσουν σωστά. Ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι γνώστες των βασικών χαρακτηριστικών και της δομής που διέπει τις ψηφιακές ιστορίες, αλλά και της κατάλληλης προσέγγισης που πρέπει να υιοθετήσουν κατά την εφαρμογή της. Εντούτοις, η κατάρτισή τους και στο συγκεκριμένο τομέα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι εξίσου φτωχή ή και βρίθει παρανοήσεων. Μια συχνή παρανόηση λόγου χάρη που συναντάται, είναι η παρερμηνεία από τη μεριά των εκπαιδευτικών οποιουδήποτε ψηφιακού προϊόντος ως αποτέλεσμα ψηφιακής αφήγησης (Μπράτιτσης, 2014). Μία άλλη παρανόηση, που φαίνεται να πηγάζει από τις γενικότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις των

νηπιαγωγών, εντοπίζεται στον τρόπο εκπαιδευτικής αξιοποίησης της μεθόδου, ο οποίος δεν προσδίδει περαιτέρω αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπρατιτσης, 2018). Συμπερασματικά, είναι απαραίτητο να προσφέρονται επιμορφωτικά προγράμματα για την προσέγγιση της ψηφιακής αφήγησης, τα οποία δεν θα στοχεύουν μόνο στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τη θεωρία της, αλλά κυρίως στη μεθοδολογία και την εφαρμογή της στην πράξη (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2018).

Τέλος, το πλεονέκτημα του διαμοιρασμού των ψηφιακών ιστοριών στο διαδίκτυο ή της πρόσβασης σε άλλες ανοικτές πηγές που αποτελούν αφορμή για τη δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών, μπορεί να μετατραπεί εύκολα σε μειονέκτημα αν οι μαθητές είτε καταφύγουν συνειδητά σε πρακτικές αντιγραφής τους, είτε ακούσια επηρεαστούν από αυτές (Rubegni E Landoni, 2018). Είναι προφανές ότι σε αυτήν την περίπτωση υποσκάπτεται η δημιουργική ενασχόληση των μαθητών και η αντίστοιχη ανάπτυξη των στοχευόμενων κάθε φορά δεξιοτήτων (Quah & Ng, 2022).

3.4. Η σύνδεση της ψηφιακής αφήγησης με τη δημιουργικότητα

Πέραν της προφανούς σύνδεσης των δύο εννοιών χάρη στην επίδραση που ασκεί η ψηφιακή αφήγηση στη δημιουργικότητα και τη φαντασία (Anderson et al., 2018; Demirbas & Ayfer, 2020; Di Blas & Ferrari, 2014; Gresham, 2014; Kirk & Pitches, 2013; Liu et al., 2014; Liu et al., 2016; Liu et al., 2017; Microsoft, 2010; Nordmark & Milrad, 2012; Ohler, 2013; Robin & McNeil, 2012; Schmoelz, 2018; Tang, 2016; Μπράτιτσης, 2015; Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010; Ψώμος & Κορδάκη, 2016), φαίνεται ότι υπάρχουν κι άλλα κοινά σημεία. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο πως ο Ohler (2013) χαρακτήρισε την ψηφιακή αφήγηση ως μια καθαρά δημιουργική διαδικασία όπου η παραδοσιακή ιστορία συμπορεύεται με την ψηφιακή τεχνολογία.

Είναι χαρακτηριστικό εξάλλου πως τα περισσότερα σημεία της διαδικασίας δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας, απαιτούν την ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης για την επινοήση της ιστορίας, την επιλογή και την οργάνωση του υλικού (Ohler, 2013; Γρόσδος, 2015) ή άλλων δημιουργικών ικανοτήτων όπως η δημιουργία νέων εικόνων, η λήψη φωτογραφιών, η ζωγραφική

και η ηχογράφιση μια αφήγησης (Robin, 2016) ή και της συγγραφής (Γρόσδος, 2015). Επίσης, οι δημιουργοί των ιστοριών πρέπει να επιδεικνύουν την ικανότητα της δημιουργικής ευελιξίας τους αφού μετά την πραγματοποίηση έρευνας και συλλογής στοιχείων για το τελικό προϊόν, καλούνται να τα παρουσιάσουν είτε κάτω από συγκεκριμένα πρίσματα, είτε προβάλλοντας την προσωπική τους οπτική (Robin, 2016). Ταυτόχρονα, μία ψηφιακή ιστορία πρέπει να είναι και πρωτότυπη, ένα άλλο χαρακτηριστικό των δημιουργικών προϊόντων (Di Blas, 2022), ενώ και η φύση της διαδικασίας μπορεί να χαρακτηριστεί καινοτόμα καθώς το υλικό που αναπτύσσεται προκύπτει με εναλλακτικό τρόπο και όχι με τον παραδοσιακό (Ψώμος & Κορδάκη, 2016). Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση παρέχει πρόσφορο έδαφος για την έκφραση των σκέψεων, των ιδεών και των απόψεων (Di Blas & Ferrari, 2014; Gresham, 2014; Nordmark & Milrad, 2012; Ohler, 2013; Schmoelz, 2018; Robin, 2008; Μαργαρίτη & Μπράτιστης, 2014) και μάλιστα πολυτροπικά (Ιωακειμίδου και συν., 2017).

Τέλος, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που έχουν κάνει λόγο για σύγκλιση της δημιουργικής γραφής και της ψηφιακής αφήγησης, παρόλο που αποτελούν διακριτά πεδία, καθώς έχουν την ιστορία ως σημείο επαφής (Ohler, 2006; Robin, 2008; Γρόσδος, 2015; Μουταφίδου & Μπράτιστης, 2013). Με δεδομένο πως η δημιουργικότητα εμποτίζει τη δημιουργική γραφή, έτσι και η ψηφιακή αφήγηση δεν μπορεί παρά να χαρακτηρίζεται από στοιχεία δημιουργικότητας.

3.5. Η ψηφιακή αφήγηση στην πράξη

Η ψηφιακή αφήγηση εντάσσεται στις εποικοδομιστικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Έτσι, προτείνεται να αξιοποιείται σε μαθησιακές εμπειρίες όπως η μέθοδος project (Anderson et al., 2018; Robin, 2016), οι μέθοδοι που ενσωματώνουν την τεχνολογία και στα πλαίσια μαθητοκεντρικών (Robin, 2016) και διεπιστημονικών προσεγγίσεων (Anderson et al., 2018).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι ψηφιακές αφηγήσεις εξυπηρετούν διττό σκοπό (Μπράτιστης, 2014). Από τη μία μεριά, όταν δημιουργοί των ψηφιακών ιστοριών είναι οι εκπαιδευτικοί, συνήθως αξιοποιούνται για να παρουσιάσουν έννοιες ή νέες ιδέες με ελκυστικό και συναρπαστικό τρόπο, ειδικά κατά τις αρχικές φάσεις των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Από την άλλη, όταν στη

θέση των δημιουργών «μπαίνουν» οι μαθητές, οι ψηφιακές ιστορίες χρησιμεύουν ως εργαλεία για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ή την αξιολόγηση της αφομοίωσης της νέας γνώσης (Kervin & Mantei, 2016; Snelson & Sheffield, 2009) κατά την ολοκλήρωση ή τις τελικές φάσεις μιας διδακτικής παρέμβασης (Ya – Ting et al, 2020; Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών μπορεί να ακολουθήσει μία από τις δύο προσεγγίσεις. Οι μαθητές, εάν είναι επαρκώς καταρτισμένοι στα ψηφιακά εργαλεία μπορούν ανεξάρτητα και δημιουργικά να παράγουν αυτές τις αφηγήσεις. Εναλλακτικά, η διαδικασία μπορεί να είναι πιο καθοδηγούμενη. Το επίπεδο υποστήριξης που απαιτείται εξαρτάται συχνά από την ηλικία και το υπόβαθρο των μαθητών. Για το σκοπό αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι η καθοδήγηση και η βοήθεια του δασκάλου διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διευκόλυνση της κατασκευής των ψηφιακών αφηγήσεων από τους μαθητές (Μπράτιτσης, 2020).

Τέλος, η τεχνική της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να αξιοποιηθεί και εκτός της σχολικής αίθουσας. Για παράδειγμα κρίνεται κατάλληλη για περιβάλλοντα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης ή ανεστραμμένης τάξης χάρη στην ψηφιακή φύση της (Kotluk & Kocakaya, 2016).

3.6. Σύνοψη

Ιδρυτές της ψηφιακής αφήγησης ήταν οι Joe Lambert και Dana Atchley, το 1993 (Robin, 2008; Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013). Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται σε διάφορα πλαίσια όπως η πολιτιστική κληρονομιά, η εταιρική επικοινωνία και κυρίως η εκπαίδευση. (Di Blas, 2022). Η Ένωση Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling Association) την χαρακτηρίζει ως τη διαδικασία σύνθεσης και προβολής ιστοριών με χρήση ψηφιακών μέσων, ενώ το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης, περιγράφοντας τα επτά δομικά της στοιχεία αναφέρει την οπτική του αφηγητή, το θέμα της ιστορίας, το συναισθηματικό περιεχόμενο, την ενσωμάτωση ήχου μέσω αφήγησης, τη μουσική επένδυση της ιστορίας, την οικονομία της αφήγησης και το ρυθμό εξέλιξης της ιστορίας (Robin, 2008), ενώ σε αυτά προστίθεται και η σύντομη διάρκεια (Wu & Chen, 2020).

Η τεχνική της ψηφιακής αφήγησης παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα όσον αφορά τη χρήση της στο σχολικό πλαίσιο, όπως το ότι δύναται να αξιοποιηθεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Demirbas & Ayfer, 2020; Robin & Pierson, 2005; Robin, 2008; Μπράτιτσης, 2015), σε πολλαπλά περιβάλλοντα (Μαργαρίτη & Μπράτιτσης, 2014) και στη διδασκαλία των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων με ποικίλους τρόπους (Demirbas & Ayfer, 2020; Ohler, 2013; Robin, 2008; Μπράτιτσης, 2015). Παράλληλα, εκσυγχρονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία υιοθετώντας τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, τη διαθεματικότητα και τον ψηφιακό γραμματισμό, αλλά και την ανοικτού τύπου, δημιουργική και παιγνιώδη προσέγγιση (Merjonaara, 2020), παρέχοντας τη δυνατότητα εξατομίκευσης και συμπεριληπτικής μάθησης (BBC Capture Wales, 2008; Kim, 2014; Ψώμος & Κορδάκη, 2016), υποστηρίζοντας την ενεργή μάθηση και τον βιωματικό χαρακτήρα (Sadik, 2008) και διαμορφώνοντας ένα υγιές πλαίσιο σχέσεων μεταξύ των μελλών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (Ψώμος & Κορδάκη, 2016). Τέλος, φαίνεται πως παρέχει πληθώρα εργαλείων (Ξεστέρνου, 2013), εύκολα διαθέσιμων τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013) και μάλιστα με χαμηλό κόστος (Moutafidou & Bratitsis, 2018).

Στα θετικά σημεία της τεχνικής της ψηφιακής αφήγησης προσμετράται και η επίδραση που επιφέρει στη μάθηση, στις δεξιότητες των μαθητών και στη δυναμική εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ψηφιακή αφήγηση φαίνεται να συνδέεται με τη βελτίωση ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Shemy, 2020) και την αποτελεσματικότερη προσέγγιση της επιστημονικής γνώσης (Shemy, 2020; Valkanova & Watts, 2007), την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Anderson et al., 2018; Demirbas & Ayfer, 2020; Di Blas & Ferrari, 2014; Microsoft, 2010; Robin, 2006 & 2008; Robin & McNeil, 2012; Tang, 2016; Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010; Ψώμος & Κορδάκη, 2016), τη βελτίωση γλωσσικών (Quah & Ng, 2022; Liu et al., 2018) και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων (Robin & McNeil, 2012; Ψώμος & Κορδάκη, 2016), την καλλιέργεια διάφορων τύπων γραμματισμού, (Brown et al., 2005; Microsoft, 2010; Ohler, 2013; Schmoelz, 2018; Μπράτιτσης, 2015; Ψώμος & Κορδάκη, 2016), καθώς και την ανάπτυξη των ήπιων, κοινωνικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων τους (Brenner, 2013; Kortegast & Davis, 2017; Microsoft, 2010; Quah & Ng, 2022; Robin, 2006 & 2008; Schmoelz, 2018; Tang, 2016).

Ωστόσο, η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία δείχνει να παρουσιάζει και κάποιες προκλήσεις ή αδυναμίες. Αναδύονται λόγω χάρη τεχνικές δυσκολίες (Bratitsis, 2016; Hung et al., 2012; Quah & Ng, 2022) ή προαπαιτούνται ψηφιακές δεξιότητες και γνώσεις επί της τεχνικής από τους εκπαιδευτικούς (Dunphy, 2009; Hung et al.; Μπράτιτσης, 2014 & 2018; Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2018). Τέλος, η δημιουργικότητα των μαθητών υποσκάπτεται (Quah & Ng, 2022) στην περίπτωση που οι μαθητές καταφύγουν σε πρακτικές αντιγραφής ή επηρεαστούν από τις διαμοιρασμένες στο διαδίκτυο ψηφιακές ιστορίες (Rubegni E Landoni, 2018).

Η ψηφιακή αφήγηση συνδέεται στενά με τη δημιουργικότητα και προτείνεται να αξιοποιείται σε περιβάλλοντα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης ή ανεστραμμένης τάξης (Kotluk & Kocakaya, 2016) ή τυπικά περιβάλλοντα με εποικοδομιστικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Anderson et al., 2018; Robin, 2016) για την προώθησή της. Η τεχνική αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο των εκπαιδευτικών στην αρχή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης ή των μαθητών εν είδει αξιολόγησης (Kervin & Mantei, 2016; Snelson & Sheffield, 2009; Ya – Ting et al, 2020; Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013), με ανεξάρτητο ή καθοδηγούμενο τρόπο ανάλογα με την ηλικία τους και την κατάρτισή τους στα ψηφιακά εργαλεία (Μπράτιτσης, 2020).

Κεφάλαιο 4: Το ερευνητικό πεδίο

4.1. Εισαγωγή

Παρά το γεγονός πως η βιβλιογραφία συμφωνεί πως η εκπαιδευτική τεχνολογία μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα βοηθητική στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και πως τα δύο αυτά πεδία συνδέονται στενά, η σχέση τους έχει διερευνηθεί ελάχιστα (Henriksen, 2018; Henriksen et al., 2021; Lai et al., 2018; Valgeirsdottir & Onarheim, 2017).

Την τελευταία δεκαετία περίπου, οι λίγες έρευνες που αξιοποιούσαν την τεχνολογία στην προσπάθειά τους για ανίχνευση τρόπων προαγωγής της δημιουργικότητας, αφορούσαν τις βαθμίδες εκπαίδευσης που απευθύνονται από τις προσχολικές ηλικίες έως και τα 16 έτη, με την προσχολική εκπαίδευση να έλκει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των ερευνητών, ενώ δεύτερη σε σειρά ερχόταν η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Li et al., 2022). Η μέχρι τώρα διερεύνηση της δημιουργικότητας εξακτινώνεται σε δύο άξονες. Πιο συγκεκριμένα, ερευνάται ο βαθμός της επίδρασης που ασκείται συνολικά ή στοχευμένα στα δομικά στοιχεία της έννοιας, με την πρωτοτυπία να είναι η πιο δημοφιλής υπό εξέταση μεταβλητή. Ωστόσο, τόσο η ανάλυση, η ευελιξία, όσο και η ευχέρεια έχουν ερευνηθεί επανειλημμένα (Li et al., 2022). Από την άλλη μεριά οι τεχνολογίες που εφαρμόζονται φαίνεται πως είναι (Li et al., 2022): (α) τεχνολογίες web 2.0, (β) φορητές τεχνολογίες, (γ) βιντεοπαιχνίδια και προσομοιώσεις, (δ) λογισμικά παραγωγής, (ε) εκπαιδευτικό πολυμεσικό υλικό, (στ) διδασκαλία βασισμένη στο διαδίκτυο και (ζ) εργαλεία οπτικής σκέψης.

Εντούτοις, οι περισσότερες έρευνες αφορούν τη δοκιμή διαφόρων εργαλείων και στρατηγικών σε εργαστηριακό πλαίσιο, εκτός της σχολικής πραγματικότητας και είναι εμφανής η έλλειψη ερευνών σε συνθήκες πραγματικής τάξης (Henriksen, 2018; Henriksen et al., 2021). Η βιβλιογραφία γενικά προσφέρει ελάχιστο στέρεο έδαφος για τους επαγγελματίες και κατά κάποιο τρόπο τείνει να αποφεύγει την πλευρά της υλοποίησης. Ίσως αυτό να οφείλεται στην γενικότερη πρόκληση που παρουσιάζουν οι διερευνήσεις των πεδίων της ανώτερης νόησης και μάθησης, ιδιαίτερα όσον αφορά τη σύνδεσή τους με την πράξη (Henriksen et al., 2021).

Όσον αφορά την ψηφιακή αφήγηση, εμφανίζεται ένα αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για την αξιοποίησή της στην εκπαίδευση (Wu & Chen, 2020), όμως σπανίως εξετάζεται συνδυαστικά με τη δημιουργικότητα. Αντιθέτως, το κύριο ερώτημα προς διερεύνηση στις υπάρχουσες έρευνες φαίνεται να είναι ο βαθμός που αυτή επιδρά στη γλωσσική ανάπτυξη (Bilici & Yilmaz, 2020; Chia & Kher, 2022; Nair, & Yunus, 2021) των μαθητών και στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Purnama et al. 2022), ενώ κάποιες έρευνες αναφέρουν και άλλα θετικά αποτελέσματα της χρήσης της στη μάθηση, τα οποία παρατηρήθηκαν κατά τη διεξαγωγή των ερευνών, χωρίς όμως να υπάρχει εστίαση στη διερεύνησή τους, μέσα σε αυτά εντοπίζεται και η δημιουργικότητα. Πιο συγκεκριμένα, τα παράπλευρα οφέλη που αναφέρονται είναι η κινητοποίηση των μαθητών/τριών (Bilici & Yilmaz, 2020; Nair & Yunus, 2021; Purnama et al. 2022), η εμπλοκή τους, η αύξηση της αυτοπεποίθησής τους, η καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους (Chia & Kher, 2022; Nair & Yunus, 2021; Purnama et al., 2022) και της ενσυναίσθησής τους (Purnama et al. 2022), η ενίσχυση του αισθήματος συνεργατικότητας (Chia & Kher, 2022; Nair & Yunus, 2021), η ανάπτυξη του ψηφιακού εγγραμματισμού τους (Chia & Kher, 2022; Purnama et al., 2022; Nair & Yunus, 2021) και η προώθηση της κριτικής σκέψης και της επίλυσης προβλήματος (Chia & Kher, 2022).

4.2. Ανασκόπηση ερευνών

Στην παρούσα ανασκόπηση συμπεριλαμβάνονται ελεύθερα προσβάσιμες έρευνες, που διεξήχθησαν από το 2018 έως τον Αύγουστο του 2023 και διερευνούν την επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργικότητα των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι έρευνες φαίνεται πως κινούνται σε δύο κατευθύνσεις: είτε στοχεύουν να εξετάσουν την αλλαγή που επιφέρει η στρατηγική της ψηφιακής αφήγησης στη μαθησιακή διαδικασία και την καλλιέργεια των δημιουργικών δεξιοτήτων, είτε ελέγχουν την εκπαιδευτική αξία κάποιου ψηφιακού εργαλείου ή προγράμματος για την ψηφιακή αφήγηση. Αξίζει να αναφερθεί πως όλες οι έρευνες αναφέρουν θετικά στοιχεία για τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης σε σχέση με τη δημιουργικότητα.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Vinayakumar et al. (2018) με μαθητές Δημοτικού, όπου αξιοποιήθηκε το προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών και φάνηκε πως ο ενθουσιασμός και η εμπλοκή των μαθητών είχαν θετική ενίσχυση κατά τη δημιουργική διαδικασία και πως οι μαθητές ακόνισαν τη δημιουργική τους σκέψη αλλά και τις δεξιότητες σχεδιασμού τους. Επίσης, οι Istiq'faroh & Mustadi (2020) διεξήγαγαν έρευνα με κόμικ στη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες γραφής τους. Φάνηκε λοιπόν πως τα ψηφιακά κόμικ παρείχαν τις απαραίτητες ευκαιρίες στους μαθητές και τις μαθήτριες να επιλύσουν προβλήματα χρησιμοποιώντας, μεταξύ άλλων, και τη δημιουργική τους σκέψη, αλλά και να αναπτύξουν και να επικοινωνήσουν ποικίλες ιδέες. Στο ίδιο μήκος κύματος, εξετάζοντας το εργαλείο επαυξημένης πραγματικότητας για παραγωγή ψηφιακών ιστοριών με χρήση πλακιδίων, «Mobeypou», στη δημιουργικότητα 12 παιδιών οκτώ ετών ενός δημόσιου σχολείου στην Πορτογαλία, φάνηκε πως αποτέλεσε πρόσφορο έδαφος για την παραγωγή πολλών δημιουργικών ιδεών. Επίσης, τα παιδιά αναγνώρισαν και εκτίμησαν την πολυτροπικότητα που προκύπτει από την ενσώματη χρήση των πλακιδίων και την επαύξησή των αντίστοιχων ενεργειών στην οθόνη (Sylla et al., 2019). Παρόμοιο ήταν το εύρημα και στην έρευνα των Tabieh et al. (2021) σε μαθητές Γ' Δημοτικού η οποία κατέδειξε πως η διδασκαλία της αραβικής γλώσσας με χρήση ψηφιακής αφήγησης επηρεάζει την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης σε επίπεδο ευχέρειας σε σύγκριση με την παραδοσιακή μέθοδο. Ωστόσο, η έρευνα παρουσιάζει μεικτά αποτελέσματα, αφού τα άλλα δομικά στοιχεία υπό εξέταση, αυτά της ευελιξίας και της πρωτοτυπίας, έμειναν ανεπηρέαστα. Σε αντίθεση με την προαναφερθείσα έρευνα, οι Smyrniotou et al. (2020), σε έρευνα όπου μαθητές από οκτώ έως 12 ετών παρήγαγαν ψηφιακές ιστορίες κατέληξαν πως οι μαθητές όχι μόνο ήταν δημιουργικοί, αλλά και οι ιστορίες τους χαρακτηρίζονταν σε μεγάλο βαθμό από το στοιχείο της πρωτοτυπίας. Ταυτόχρονα, αξιοποίησαν όσα μέσα είχαν στη διάθεσή τους για να εκφραστούν και να μεταφέρουν, στις περισσότερες περιπτώσεις, αποδεκτές επιστημονικά ιδέες, κάτι που μαρτυρά τη γνωστική τους ανάπτυξη και ανάγει την ψηφιακή αφήγηση σε κατάλληλο εργαλείο αξιολόγησης της δημιουργικότητας των παιδιών και όχι μόνο. Τέλος, η μελέτη της Di Blas (2022) εξέτασε τον αντίκτυπο του προγράμματος ψηφιακής αφήγησης «PoliCultura» στην ενίσχυση της δημιουργικότητας μέσω μιας ανάλυσης των υποβολών του διαγωνισμού του 2020, καταλήγοντας επίσης σε θετικά αποτελέσματα. Παράλληλα, αποκάλυψε βασικούς παράγοντες για την προώθηση της δημιουργικότητας από τους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένης της δράσης

τους ως διευκολυντών, της ενθάρρυνσης της συνεργασίας, της αναζήτησης εξωτερικής υποστήριξης και ερεθισμάτων και της καλλιέργειας ατομικών ταλέντων. Για τους σχεδιαστές εκπαιδευτικής τεχνολογίας, οι συστάσεις που προέκυψαν περιλαμβάνουν την προσφορά ευέλικτων διαδρομών που χαρακτηρίζονται από δομή αλλά και ελευθερία, την υποστήριξη και προτεραιοποίηση του παιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου και τη διασφάλιση της απλότητας στη χρήση της τεχνολογίας, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον.

4.3. Σύνοψη

Οι μελέτες που εξετάστηκαν αναφέρουν σταθερά θετικά αποτελέσματα αναφορικά με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης για την ενίσχυση της δημιουργικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Υπήρξαν θετικά δείγματα σχετικά με τον ενθουσιασμό και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών που ενεπλάκησαν στην υπό εξέταση τεχνική (Vinayakumar et al., 2018), με την παροχή ευκαιριών για δημιουργική σκέψη (Istiq'faroh & Mustadi, 2020; Sylla et al., 2019; Vinayakumar et al., 2018) και έκφραση (Istiq'faroh & Mustadi, 2020; Smyrniou et al., 2020). Επιπλέον, έρευνες που προχώρησαν και στην εξέταση των επιμέρους δομικών χαρακτηριστικών της δημιουργικότητας κατέληξαν πως η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να επιδράσει θετικά στην ευχέρεια (Tabieh et al., 2021) ή στην πρωτοτυπία (Smyrniou et al., 2020).

Διατρέχοντας ωστόσο τη βιβλιογραφία, προκύπτει πως ο αριθμός των ερευνών σχετικά με την επίδραση που ασκεί η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία ως προς την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών, είναι περιορισμένος και το πεδίο ανεξερεύνητο σε μεγάλο βαθμό. Η δημιουργικότητα και η δημιουργική σκέψη όμως είναι δεξιότητες ζωής απαραίτητες για τον 21^ο αιώνα. Επίσης, ενώ η ψηφιακή αφήγηση έχει δείξει ότι υπόσχεται πολλά, η περαιτέρω διερεύνηση και η πρακτική εφαρμογή είναι απαραίτητες για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των θεωρητικών οφελών και της πραγματικής εκπαιδευτικής πρακτικής. Έτσι, υπογραμμίζεται η ανάγκη για πιο εμπειρισταωμένα, βασισμένα σε πραγματικές συνθήκες τάξης έρευνα για την πλήρη κατανόηση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ψηφιακής αφήγησης στην προώθηση της δημιουργικότητας.

Κεφάλαιο 5: Το θεσμικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου και η προαγωγή της δημιουργικότητας

5.1.Εισαγωγή

Όπως έχει υποστηρίξει ο Resnick (2007), η πλειονότητα των βαθμίδων εκπαίδευσης είναι σχεδιασμένη με τρόπο που δεν συνεπικουρεί στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών, με εξαίρεση την προσχολική εκπαίδευση. Τα παιδιά στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, που είναι απαλλαγμένο από τη στενή έννοια της διδακτέας ύλης, εξερευνούν, σχεδιάζουν, δημιουργούν και πειραματίζονται συνεχώς με αποτέλεσμα η δημιουργικότητά τους να ανθεί. Μάλιστα, ο ίδιος «φωτίζει» στη θεωρία του για τη σπειροειδή διαδικασία της δημιουργικής σκέψης τα έξι βήματα που ακολουθούν τα παιδιά προνηπιακής και νηπιακής ηλικίας σχετικά με την δημιουργικότητά τους στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, αναφέροντας ότι μπορεί τα μέσα και τα υλικά για δημιουργία να διαφοροποιούνται κάθε φορά, αλλά η βασική πορεία παραμένει σταθερή. Τα βήματα αυτά έχουν ως εξής: α) Εμπνέονται την ιδέα για το τελικό δημιούργημα, β) Δημιουργούν ακολουθώντας το νοητικό μοντέλο που συνελήφθη στην προηγούμενη φάση, γ) Μοιράζονται τις ιδέες τους ή το ίδιο το προϊόν με τους γύρω τους, δ) Αναστοχάζονται επί της διαδικασίας και ε) Αναπτύσσουν καινούργιες ιδέες. Παράλληλα, η εκ φύσεως ανάγκη τους για διαρκή πειραματισμό και η έμφυτη περιέργεια που υποκινεί τις πράξεις τους σε αυτή την ηλικία, είναι σημάδια επιζήτησης της δημιουργικότητας. Ένα άλλο χαρακτηριστικό των παιδιών της προσχολικής ηλικίας είναι πως εκφράζονται ελεύθερα και ποικιλοτρόπως προκειμένου να μεταδώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Έτσι, η προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης θεωρείται ότι είναι η καταλληλότερη για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης (Wheeler et al., 2002) και αυτό αποτυπώνεται στις βασικές αρχές της (Dere, 2019).

5.2.Το θεσμικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα

Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 η προσχολική αγωγή αναγνωρίστηκε και η φοίτηση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο τέθηκε ως υποχρεωτική για τα παιδιά που είχαν συμπληρώσει το πέμπο

έτος της ηλικίας τους. Έτσι έγινε επιτακτική η ανάγκη για τη διαμόρφωση του κατάλληλου θεσμικού πλαισίου για τη συγκεκριμένη βαθμίδα, το οποίο εφαρμόστηκε με τη μορφή των αναλυτικών προγραμμάτων. Δημιουργήθηκε λοιπόν το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο, το 2001, ενώ η εφαρμογή του ξεκίνησε δύο χρόνια αργότερα, το 2003. Αργότερα, ανταποκρινόμενο στις κοινωνικές και επιστημονικές αλλαγές, το Υπουργείο Παιδείας, το 2011, συνέταξε και πρότεινε το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (Π.Σ.Ν.) με σκοπό τον εκσυγχρονισμό της προσχολικής αγωγής, το οποίο εφαρμοζόταν συνδυαστικά με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Το Π.Σ.Ν. διέφερε ως προς το περιεχόμενο, τον σκοπό και τις βασικές αρχές, καθώς έδινε έμφαση στην κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της γνώσης και στην προώθηση της ανάπτυξης βασικών ικανοτήτων των μαθητών και συγκεκριμένα την επικοινωνία, τη δημιουργική και κριτική σκέψη, την προσωπική ταυτότητα, την αυτονομία και τις κοινωνικές ικανότητες, αλλά και αυτές που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (Π.Σ.Ν., 2011). Γι' αυτό άλλωστε εντάχθηκε στις μαθησιακές περιοχές η «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη». Παράλληλα, εισήγαγε νέες ορολογίες και νέες εκπαιδευτικές μεθόδους όπως η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Το 2021, ακολουθώντας τις τελευταίες εξελίξεις στον εκπαιδευτικό τομέα, συντάχθηκε νέο Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. τα οποία τέθηκαν σε ισχύ τον Σεπτέμβριο του 2023, αντικαθιστώντας τα προηγούμενα. Οι στόχοι των δύο αυτών προγραμμάτων κινούνται γύρω από την εργαλειοθήκη τεσσάρων υποδοχών που συναντάται πρώτη φορά στο ΦΕΚ 687 υπ' αριθμό 13646/Δ1, κάνοντας πιο επιτακτικούς και επίσημους τους στόχους της. Η εργαλειοθήκη αυτή υποδεικνύει πως οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να εφοδιαστούν κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο με εργαλεία σκέψης (κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, επίλυση προβλήματος και στοχαστική λήψη αποφάσεων), εργαλεία επιστήμης και τεχνολογίας (πρωτοτυπία, υπολογιστική σκέψη, σχεδιαστική και κατασκευαστική ικανότητα), εργαλεία ζωής (προσωπική ενδυνάμωση και κοινωνική ευθύνη, ιδιότητα του πολίτη, ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα) και εργαλεία μάθησης (επικοινωνία, συνεργασία, μαθαίνω πώς να μαθαίνω – μεταγνώση). Συμπληρωματικά, από το 2021 στο θεσμικό πλαίσιο που αφορά το νηπιαγωγείο εντάχθηκαν και τα «Εργαστήρια δεξιοτήτων». Βασικός σκοπός των «Εργαστηρίων δεξιοτήτων» αποτελεί «η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στα νήπια. Παράλληλα, επιμέρους στόχοι είναι η μάθηση μέσω ομαδοσυνεργατικής, δημιουργικής και κριτικά αναστοχαζόμενης

διδασκαλίας μεθοδολογίας, η ενίσχυση των δεξιοτήτων ζωής, διαμεσολάβησης και υπευθυνότητας και ενίσχυση των δεξιοτήτων ψηφιακής μάθησης, τεχνολογίας και προγραμματιστικής σκέψης» (ΦΕΚ 3567/Β/4-8-20121). Τέλος, συμβουλευτικά λειτουργεί και ο Οδηγός Νηπιαγωγού που συνοδεύει τα ανωτέρω αναλυτικά προγράμματα.

5.3. Η θέση της δημιουργικότητας και της τεχνικής της ψηφιακής αφήγησης στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου

Η δημιουργικότητα τα τελευταία είκοσι χρόνια, όσο δηλαδή ήταν σε ισχύ τα προηγούμενα πλαίσια του νηπιαγωγείου αποτελούσε έναν από τους βασικούς στόχους τους. Αξίζει να αναφερθεί για παράδειγμα ο υπότιτλος του οδηγού Νηπιαγωγού που λειτουργούσε συμπληρωματικά στα προγράμματα σπουδών, που δεν είναι άλλος από «Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης», όπου δηλώνεται η εστίαση του ενδιαφέροντος στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών. Ταυτόχρονα, ήδη από το εισαγωγικό κείμενο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003)(«η ανάγκη να αποκτήσουν βαθμιαία τα παιδιά τα απαραίτητα εφόδια, γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις, ώστε να μπορέσουν να ζήσουν δημιουργικά και ευτυχισμένα στον κόσμο»), διαφαίνεται η κοινωνική ανάγκη τα παιδιά να είναι δημιουργικά μεγαλώνοντας και η αντίστοιχη διαμόρφωση των στόχων του νηπιαγωγείου. Παρομοίως, η ίδια ανάγκη εμφανίζεται και στον νόμο υπ' αριθμό 1566 με τίτλο «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» αλλά και στο ΦΕΚ 687 υπ' αριθμό 13646/Δ1 με τίτλο «Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση», όπου γίνονται συχνές αναφορές στο στόχο της εκπαίδευσης να διαμορφώσει όλους τους μαθητές σε συνειδητούς και δημιουργικούς πολίτες. Ωστόσο, από τη μία η ένταξη των εργαστηρίων δεξιοτήτων και από την άλλη η ανανέωση των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων διέκρινε την προαγωγή της δημιουργικότητας σε ακόμα σημαντικότερο στόχο.

Ο στόχος περί καλλιέργειας της δημιουργικότητας πληρείτο ανέκαθεν σε πληθώρα πεδίων, είτε εμφανώς είτε υπόρρητα. Η κατεξοχήν ενότητα όπου η δημιουργικότητα και η έκφρασή της αποτελεί κύριο στόχο ήταν και συνεχίζει να είναι η καλλιτεχνική αγωγή. Αυτό γίνεται εύκολα

διακριτό στον οδηγό Νηπιαγωγού (2003) όπου αναφέρεται πως η καλλιέργεια της δημιουργικότητας επιτυγχάνεται κυρίως μέσω καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων όπως τα εικαστικά και το θέατρο, αλλά και από την ονομασία «Παιδί και Δημιουργία – Έκφραση» της θεματικής περιοχής του αντίστοιχου μαθήματος που τονίζει τη σκοποθεσία του συγκεκριμένου πεδίου. (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Πέραν της προφανούς χρήσης των τεχνών ως μέσο έκφρασης, τα παιδιά μπαίνουν σε διαδικασίες που αναπτύσσουν τη δημιουργική ευελιξία τους όταν για παράδειγμα μετατρέπουν την πραγματική χρήση διάφορων αντικειμένων στα πλαίσια κάποιας κατασκευής ή όταν τροποποιούν και μετασχηματίζουν ψηφιακές εικόνες στον Η/Υ. Όλο το φάσμα της δημιουργικής τους έκφρασης ενεργοποιείται σε δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού στα παιχνίδια ρόλων και γενικά του θεατρικού παιχνιδιού όταν δημιουργούν εκ του μηδενός ολοκληρωμένες σκηνές, προτείνουν εναλλακτικό τέλος σε μια ιστορία ή λύσεις στα προβλήματα των χαρακτήρων ή εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με τα συναισθήματα και τις σκέψεις ενός ήρωα μια δεδομένη στιγμή. Κατά τον ίδιο τρόπο, ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί προκύπτουν και στην ενότητα της μουσικής, αλλά και η δημιουργική πρωτοτυπία των παιδιών ενεργοποιείται όταν παροτρύνονται να επινοήσουν αυθαίρετα γραφικά σύμβολα για να καταγράψουν ηχητικά ερεθίσματα (Α.Π.Σ., 2003). Χαρακτηριστικό είναι επίσης πως γίνεται αναφορά στη χρήση πολλαπλών τεχνικών για την κινητοποίηση της δημιουργικότητας των παιδιών αλλά και στο γεγονός πως αυτή είναι ανεξάντλητη και ο συνδυασμός ποικίλων τεχνικών έκφρασης μπορεί να ανοίξει νέους δρόμους στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά δημιουργούν και πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ευνοούν αυτό τον συγκεκριμένο τεχνικών και μέσων (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Τέλος, στο ΦΕΚ 687 Αριθμ. 13646 που συνοδεύει τα νέα αναλυτικά προγράμματα και ισχύοντα πλέον, αναγνωρίζεται και η διαθεματικότητα του πεδίου των Τεχνών καθώς, όπως υποστηρίζεται, διευρύνει τις δυνατότητες γνωστικής ευελιξίας και επίλυσης προβλημάτων με δημιουργικό και ευφάνταστο τρόπο.

Στοιχεία καλλιέργειας της δημιουργικότητας βέβαια εντοπίζονται και σε άλλες θεματικές περιοχές των παλιών αναλυτικών προγραμμάτων. Στη Γλώσσα για παράδειγμα, στην ενότητα που αφορά τα ποιήματα και τα τραγούδια, τα παιδιά προτείνεται να συμμετέχουν σε παιχνίδια δημιουργικής γραφής. Από την άλλη, στα Μαθηματικά, τα παιδιά καλούνται να επινοήσουν και να περιγράψουν τα δικά τους μοτίβα ή να συνθέσουν με διαφορετικούς τρόπους το οικοδομικό υλικό προκειμένου

να φτιάξουν νέα γεωμετρικά σχήματα ή να ανακαλύψουν τρόπους και εργαλεία για σύγκριση μεγεθών που δεν μπορούν να συγκριθούν άμεσα ή για συλλογή και οργάνωση δεδομένων (πρωτοτυπία), να αναπαράγουν ένα δημιούργημα μεταβάλλοντας το υλικό του και να αναγνωρίσουν διάφορες συνθήκες υπό διαφορετικά πρίσματα (ευελιξία). Ταυτόχρονα, στην ενότητα της Φυσικής Αγωγής τα παιδιά και πάλι εμπλέκονται σε διαδικασίες αυτοσχεδιασμού και δημιουργικής έκφρασης με τα σώματά τους.

Όσον αφορά τις Τ.Π.Ε., εντός των προηγούμενων Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. αναφέρεται πως είναι σκόπιμο να είναι ενταγμένες στο νηπιαγωγείο και να αποτελούν οργανικό μέρος του. Ωστόσο, παρατηρείται ένα παράδοξο. Ενώ στο Α.Π.Σ. του 2003 ο προσανατολισμός που δίνεται για τη χρήση τους είναι η ενίσχυση των μαθησιακών εμπειριών, κάτι που υπονοεί την εργαλειακή τους χρήση και όχι την εκμάθησή τους ως ξεχωριστό αντικείμενο, στο αντίστοιχο Δ.Ε.Π.Π.Σ., στη θεματική περιοχή «Παιδί και Πληροφορική», αν και αναγνωρίζεται ο ρόλος των Τ.Π.Ε. ως εργαλείο έκφρασης και δημιουργίας, τίθεται μάλλον ως συμπληρωματικός και προτάσσεται η γνωριμία των παιδιών με τις βασικές χρήσεις του και η λειτουργία του ως εποπτικό μέσο εντός της τάξης. Παρόλα αυτά, τα ψηφιακά εργαλεία τονίζεται πως πρέπει να προωθούν τη δημιουργική χρήση και να παρέχουν επιλογές στα παιδιά. Η μαθησιακή περιοχή «Τεχνολογίες Πληροφοριών & Επικοινωνιών», ήδη από τη βασική της σκοποθεσία αναφέρει «Γνωρίζω τις Τ.Π.Ε. και δημιουργώ», αλλά και αργότερα κάτω από το στόχο «Διερευνώ, πειραματίζομαι, ανακαλύπτω και λύνω προβλήματα με τις Τ.Π.Ε.» εμφανίζονται οι επιμέρους στόχοι της έκφρασης και της δημιουργικότητας αν και υπονοείται περισσότερο με τη μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης (π.χ. χρήση ψηφιακών εργαλείων ζωγραφικής). Ωστόσο ένας από τους στόχους είναι η «ανάπτυξη και έκφραση ιδεών με ψηφιακά μέσα και παραγωγή πολυτροπικών έργων» που παραπέμπει στην τεχνική της ψηφιακής αφήγησης ή άλλων παραπλήσιων τεχνικών. Σε κάθε περίπτωση δίνεται «βάρος» στην έκφραση των παιδιών με δημιουργικό τρόπο κατά τη χρήση των λογισμικών σχεδίασης, επεξεργασίας, αναπαραγωγής, καταγραφής ήχου, εικόνας και βίντεο. Μερικές χαρακτηριστικές δραστηριότητες που προτείνονται είναι η δημιουργία ηλεκτρονικών βιβλίων με εισαγωγή πολυμέσων, αλλά και η εννοιολογική χαρτογράφηση και η χρήση γενικότερα λογισμικών ανοιχτού τύπου προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, να πάρουν αποφάσεις και να επιλύσουν προβλήματα.

Η παραπάνω νοηματική σύγκρουση σχετικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε. επιλύεται στα ισχύοντα προγράμματα σπουδών και στο ΦΕΚ 687 υπ' αριθμ. 13646/Δ1 που τα συνοδεύει. Πλέον, αναγνωρίζεται ρητά και τονίζεται η σημασία των Τ.Π.Ε. ως προς την ενίσχυση της δημιουργικότητας και της πρωτοτυπίας και συσχετίζεται με την παροχή πληθώρας εκφραστικών μέσων που αυτές παρέχουν αλλά και πως κατ' αυτό τον τρόπο υπηρετούν και τους στόχους της ενταξιακής και της διαφοροποιημένης προσέγγισης. Σημαντικό επίσης είναι πως το πεδίο της Γλώσσας και των Τ.Π.Ε. ενοποιήθηκαν και αποτελούν πλέον το θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», καταδεικνύοντας τη λειτουργική χρήση και των δύο. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι το συγκεκριμένο πεδίο αποτελεί τη βάση του προγράμματος του Νηπιαγωγείου, αλληλεπιδρά με και ενσωματώνεται λειτουργικά σε όλα τα υπόλοιπα Θεματικά Πεδία. Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι δημιουργήθηκε ξεχωριστή ενότητα στη θεματική περιοχή των Τ.Π.Ε. με τίτλο «Επεξεργασία της Πληροφορίας και Ψηφιακή Δημιουργία» όπου τα νήπια καλούνται να επιδείξουν δημιουργικότητα και εφευρετικότητα σε μεγάλο βαθμό. Μερικά παραδείγματα προτεινόμενων δραστηριοτήτων αποτελούν ο σχεδιασμός και η δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών και η κατασκευή ψηφιακών έργων και δημιουργιών, όπου πλέον ρητά γίνεται αναφορά στην τεχνική της ψηφιακής αφήγησης και την παραγωγή ψηφιακών ιστοριών με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών.

Γενικότερα, τα νέα προγράμματα σπουδών προωθούν περαιτέρω τη δημιουργικότητα σε σύγκριση με τα παλιότερα με δύο ακόμα τρόπους. Από τη μία πλευρά, στο Θεματικό Πεδίο «Παιδί και Θετικές Επιστήμες», όπου παλιότερα δεν γινόταν αναφορά στη δημιουργικότητα, προτείνεται η/ο εκπαιδευτικός, με τη χρήση κατάλληλων ερωτημάτων προς διερεύνηση, να τα διευκολύνει στη διαδικασία πειραματισμού τους χρησιμοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους στην πορεία τους προς την ανακάλυψη της νέας γνώσης. Από την άλλη, ο συγκερασμός δύο ακόμα περιοχών, της φυσικής αγωγής και των τεχνών στο Θεματικό Πεδίο «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» μαρτυρά την αναγνώριση των πολλαπλών και αλληλοσυμπληρωματικών μέσων που έχουν τα παιδιά στη διάθεσή τους να επενεργήσουν στο γύρω κόσμο τους με δημιουργικούς τρόπους αλλά και να εκφραστούν.

Τέλος, ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει για την ΚΥΑ υπ'αριθμ. 94236/ΓΔ4 με τίτλο «Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων,

Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων» η οποία αναφέρει ως σκοπό των «Εργαστηρίων δεξιοτήτων» την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στις μαθήτριες και στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στους επιμέρους στόχους των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων είναι η μάθηση μέσω συνεργατικής, δημιουργικής και κριτικά αναστοχαζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας, η ενίσχυση των δεξιοτήτων ζωής, διαμεσολάβησης και υπευθυνότητας, η ενίσχυση των δεξιοτήτων ψηφιακής μάθησης, τεχνολογίας και προγραμματιστικής σκέψης. Έτσι, η δημιουργικότητα φαίνεται να είναι από τις δεξιότητες που βρίσκονται στο στόχαστρο των εργαστηρίων δεξιοτήτων, αλλά και να συνδυάζεται με τις ψηφιακές δεξιότητες. Άξιο αναφορά είναι και πως στη σκοποθεσία κάτω από την ενότητα «Ψηφιακή μάθηση 21^{ου} αιώνα» συναντάται και ο όρος «ψηφιακή δημιουργία» που παραπέμπει και σε τεχνικές ψηφιακής αφήγησης. Ταυτόχρονα γίνεται λόγος στην κεντρική στόχευση των εργαστηρίων δεξιοτήτων για «παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας». Επιπλέον, στην κατηγορία που αφιερώνεται στην ανάπτυξη της πλάγιας σκέψης, δεν απουσιάζει η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Μάλιστα, στους πυλώνες της δημιουργικής σκέψης στηρίζεται ολόκληρο το 4^ο σε σειρά εργαστήριο με τίτλο «Δημιουργώ και καινοτομώ».

5.4. Σύνοψη

Το θεσμικό πλαίσιο του Νηπιαγωγείου στην Ελλάδα διαμορφώνεται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το ΦΕΚ 3567/Β/4-8-20121 για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και τον Οδηγό Νηπιαγωγού.

Συμπερασματικά, φαίνεται πως η δημιουργικότητα κατείχε ανέκαθεν σημαντικό ρόλο στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Η στόχευση για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας ήταν ιδιαίτερος διακριτή στην ενότητα της Καλλιτεχνικής Αγωγής, αλλά υπόρρητα διαπερνούσε τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τη Φυσική Αγωγή. Με το πέρασμα των χρόνων και τον εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών, γίνεται εμφανές πως η στόχευση για την καλλιέργειά της διευρύνεται πλέον σε όλους τους τομείς και αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία.

Όσον αφορά τις Τ.Π.Ε., ενώ μέχρι τώρα στη θεωρία προτεινόταν η εργαλειακή χρήση τους στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, στην πράξη προτασσόταν η εκμάθησή του ως αντικείμενο. Αυτό το παράδοξο επιλύεται στα ισχύοντα προγράμματα σπουδών όπου αναγνωρίζεται ρητά και τονίζεται η σημασία των Τ.Π.Ε. ως προς την ενίσχυση της δημιουργικότητας. Παράλληλα, τεχνικές ψηφιακής δημιουργίας, όπως αυτή της ψηφιακής αφήγησης που έκανε δειλά δειλά αισθητή την παρουσία της στα παλαιότερα προγράμματα σπουδών, πλέον κατέχει μια σημαντική θέση σε αυτά. Τέλος, πλέον το πεδίο που εμπεριέχονται οι Τ.Π.Ε. αποτελεί τη βάση του προγράμματος του Νηπιαγωγείου, αλληλεπιδρά με και ενσωματώνεται λειτουργικά σε όλα τα υπόλοιπα Θεματικά Πεδία.

Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία

6.1.Ερευνητικοί άξονες

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να καταδείξει την πιθανή επίδραση που επιφέρει η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργικότητα των παιδιών του νηπιαγωγείου εν γένει και ειδικότερα στις τέσσερις πτυχές της, όπως ορίστηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, την πρωτοτυπία, την ανάλυση, την ευχέρεια και την ευελιξία.

6.2.Ερευνητικά ερωτήματα

Πέραν του κύριου ερωτήματος που διέτρεχε όλη την έρευνα, δηλαδή του αν η χρήση της ψηφιακής αφήγησης ευνοεί τη δημιουργικότητα των παιδιών, η έρευνα αποπειράθηκε να απαντήσει και σε μια σειρά από επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα όπως:

α)Χαρακτηρίζεται η δημιουργική σκέψη και παραγωγή των παιδιών από πρωτοτυπία; Τι ρόλο παίζουν οι προσλαμβάνουσες των παιδιών και τα στερεότυπα που προβάλλονται στα κλασσικά παραμύθια σε αυτό;

β)Ποιο είναι το επίπεδο ανάλυσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας; Πόσα στοιχεία είναι σε θέση να προσθέσουν σε μία δημιουργία τους;

γ)Τι πλήθος ιδεών είναι ικανά τα παιδιά τεσσάρων και πέντε ετών να παράξουν για το ίδιο ζήτημα;

δ)Σε τι βαθμό μπορούν τα προνήπια και τα νήπια να αλλάξουν οπτικές κατά την αφήγηση και να επιδείξουν ενσυναίσθηση;

6.3. Δείγμα

Δείγμα για τη διεξαγωγή του πειράματος που έγινε με τη μορφή μελέτης περίπτωσης αποτέλεσε μία τάξη δημόσιου νηπιαγωγείου στην περιοχή του Κολωνού, στην οποία η ερευνήτρια ήταν και η βασική εκπαιδευτικός. Το δείγμα ήταν επομένως βολικό και η επιλογή του έγινε για πρακτικούς λόγους. Η τάξη αποτελείτο από 22 παιδιά, ωστόσο από την συγκέντρωση και ανάλυση των αποτελεσμάτων εξαιρέθηκαν έξι παιδιά καθώς δεν ήταν παρόντα κατά τη διεξαγωγή του πειράματος όλες τις ημέρες που αυτό πραγματοποιήθηκε. Έτσι, το δείγμα για το πείραμα διαμορφώθηκε σε 14 παιδιά εκ των οποίων πέντε ήταν αγόρια και εννιά κορίτσια, ενώ αντίστοιχα πέντε από αυτά ήταν προνήπια και εννιά νήπια. Η σύνθεση επίσης του δείγματος διαμορφωνόταν από πέντε αλλόγλωσσα παιδιά, τρία παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και ένα με επιλεκτική αλαλία.

6.4. Ερευνητική μέθοδος

Για την διερεύνηση της επίδρασης της ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργικότητα των παιδιών, διεξήχθη ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο της παρατήρησης με συμμετοχικό παρατηρητή. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου υποστηρίζεται τόσο από τη βιβλιογραφία, όσο και από λόγους που σχετίζονται με τη φύση της παρούσας έρευνας και του υπό διερεύνηση ερωτήματος.

Όπως φαίνεται στη βιβλιογραφία, οι έρευνες γύρω από την εκπαιδευτική ψηφιακή αφήγηση συχνά διενεργούνται με ποιοτικές μεθόδους και μάλιστα η παρατήρηση είναι το τρίτο σε συχνότητα μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιούν οι ερευνητές (Bilici & Yilmaz, 2021). Επίσης, η ποσοτική έρευνα κρίνεται ακατάλληλη για τη διερεύνηση της δημιουργικότητας καθώς πρόκειται για μια περίπλοκη κατασκευή που δεν μπορεί να αποτυπωθεί πλήρως με τυποποιημένα τεστ (Καψάλης, 2003).

Παράλληλα, επιλέχθηκε η μέθοδος της παρατήρησης καθώς επιτρέπει στον εκάστοτε ερευνητή να συλλάβει όλο το φάσμα των δημιουργικών συμπεριφορών και εκφράσεων που εμφανίζονται στην τάξη του νηπιαγωγείου άμα τη γενέσει (Katz – Buonincontro & Anderson, 2018), ενώ ταυτόχρονα πολλές φορές «φωτίζει» την πορεία της σκέψης των μαθητών και μαθητριών, η οποία με τη σειρά

της μπορεί να δικαιολογεί τις κατά περίπτωση επιλογές τους, σε αντίθεση με την αξιολόγηση της δημιουργικότητας μέσω τυποποιημένων τεστ όπου ο ερευνητής κρίνει εκ του αποτελέσματος, χωρίς να μπορεί να αιτιολογήσει γιατί ή πώς τα υποκείμενα οδηγήθηκαν στην παραγωγή του συγκεκριμένου προϊόντος. Επιπλέον, ευνοεί μια ολιστική κατανόηση της δημιουργικής διαδικασίας, υπό την έννοια των μεμονωμένων ψυχολογικών φάσεων παραγωγής δημιουργικών προϊόντων σε ένα πλαίσιο μάθησης που περιλαμβάνει επίσης τους εγγενώς κοινωνικούς τρόπους με τους οποίους τα άτομα επηρεάζουν το ένα το άλλο κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας (Cromptley & Cromptley, 2010). Παρατηρώντας τα παιδιά στο φυσικό τους περιβάλλον λοιπόν, οι ερευνητές μπορούν να αποκτήσουν καλύτερη εικόνα για τους ποικίλους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργικότητα, όπως το περιβάλλον της τάξης, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλά και οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Τέλος, η παρατήρηση προσφέρεται ως μια πιο συμπεριληπτική μέθοδος έρευνας, καθώς επιτρέπει τη συμμετοχή όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως γλωσσικών ή γραμματικών ικανοτήτων. Αντίθετα, τα τυποποιημένα τεστ απαιτούν συχνά ένα ορισμένο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας ή δεξιοτήτων κάτι που μπορεί να αποκλείσει ορισμένα παιδιά από τη συμμετοχή στη μελέτη.

Όσον αφορά το είδος του συμμετοχικού παρατηρητή, επιλέχθηκε προκειμένου να παρέχεται, όπου αυτό απαιτείτο, βοήθεια με τη μορφή «σκαλωσιάς» στους μαθητές και τις μαθήτριες δεδομένης της μικρής τους ηλικίας αλλά και των γλωσσικών και αναπτυξιακών τους δυσκολιών. Άλλωστε, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που υποστηρίζουν τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης καθώς, όπως αναφέρουν το θετικό πρόσημο που επιφέρουν αισθήματα που προκύπτουν στη συγκεκριμένη περίπτωση όπως η ενσυναίσθηση, μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων στην έρευνα (Bogdan & Biklen, 2007)., ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητα των ποιοτικών ευρημάτων (Katz – Buonincontro & Anderson, 2018).

6.5. Συλλογή δεδομένων

Κατά τη διεξαγωγή του πειράματος τηρήθηκε ημερολόγιο παρατήρησης για την καταγραφή και τη συλλογή όλων των απαραίτητων δεδομένων. Παράλληλα, επικουρικά λειτούργησε και η χρήση

των απαραίτητων τεχνολογικών μέσων, η οποία έκανε δυνατή την ηχογράφηση και την αντίστοιχη καταγραφή σημείων της διαδικασίας όπου για πρακτικούς λόγους δεν ήταν δυνατή η τήρηση ημερολογίου. Τέλος, όλα τα δημιουργικά προϊόντα των μαθητών και των μαθητριών του δείγματος, τόσο σε έντυπη, όσο και σε ψηφιακή μορφή αποθηκεύτηκαν και αποτέλεσαν αντικείμενο ανάλυσης.

6.6. Διαδικασία

Έχοντας κατά νου πως υπάρχουν πολλοί τύποι τεστ δημιουργικότητας και πως σύμφωνα με τον Fontana (1996) αυτά είναι δυνατόν να σχεδιαστούν από τους εκπαιδευτικούς με ευκολία, με την προϋπόθεση να ακολουθήσουν τα πρωτότυπα και να βασιστούν στα τέσσερα βασικά σημεία που την απαρτίζουν, όπως τα τεστ του Torrance και του Guilford (Almeida et al., 2008), σχεδιάστηκε μία διδακτική παρέμβαση εμπνευσμένη από τα προαναφερόμενα τεστ η οποία χωρίστηκε σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείτο από πέντε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, στηριγμένες στην εργαλειοθήκη SLN (StoryLogicnet) που αναπτύχθηκε από τον Δρ. Θαρρενό Μπράτιτση, καθηγητή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, για τη συνεργατική γραφή και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων πολυγραμματισμού των παιδιών με τη χρήση πολυτροπικών εργαλείων και συγχρηματοδοτήθηκε από το Erasmus+ Πρόγραμμα, στο πλαίσιο της Δραστηριότητας «Συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών για τη σχολική εκπαίδευση», οι οποίες εξέταζαν τα επίπεδα ευχέρειας, ευελιξίας, πρωτοτυπίας και ανάλυσης της ολομέλειας της τάξης προ πειράματος, με τη μορφή δημιουργίας μικρών σκηνών μιας ιστορίας. Το δεύτερο μέρος αφορούσε το κυρίως πείραμα, όπου το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ισομερείς ομάδες των επτά ατόμων, οι οποίες κλήθηκαν να παράξουν την τελευταία σκηνή της ιστορίας που είχε οικοδομηθεί κατά το προηγούμενο στάδιο, με χρήση διαφορετικών μέσων. Η πειραματική ομάδα είχε στη διάθεσή της αποκλειστικά τεχνολογικά μέσα και εργαλεία και θα έκανε χρήση της τεχνικής της ψηφιακής αφήγησης, ενώ η ομάδα ελέγχου θα ολοκλήρωνε τη διαδικασία με παραδοσιακά μέσα σε έντυπη μορφή.

6.7. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση μιας τριμερούς κλίμακας που κατέτασσε τα παρατηρούμενα επίπεδα των ικανοτήτων της ολομέλειας σε χαμηλά, μεσαία και υψηλά. Ωστόσο, η ανάλυση έγινε κυρίως με ποιοτικό και περιγραφικό τρόπο αξιοποιώντας στοιχεία τόσο από τις παρατηρήσεις όσο και από τα προϊόντα των παιδιών, αλλά και λαμβάνοντας υπόψιν αξιόλογα μεμονωμένα περιστατικά.

Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα

7.1.Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφεται η διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης που αποτέλεσε το πείραμα της παρούσας εργασίας. Παράλληλα, παρουσιάζονται λεπτομερώς τα αποτελέσματα της παρέμβασης όπως προέκυψαν κατά τις καταγραφές της ερευνήτριας και εκπαιδευτικού της τάξης και γίνεται μία πρώτη προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

14 μαθητές και οι μαθήτριες μιας τάξης δημόσιου νηπιαγωγείου στην περιοχή του Κολωνού Αττικής συμμετείχαν σε μία διδακτική παρέμβαση δημιουργικής γραφής που στηρίχτηκε στην εργαλειοθήκη SLN (StoryLogicnet), αποτελούμενη από μία δραστηριότητα αφόρμησης και πέντε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, με στόχο να αναδείξει τη δημιουργικότητα των μαθητών ως προς την πρωτοτυπία των ιδεών τους, την ευελιξία που παρουσιάζουν, την ευχέρεια που διαθέτουν και το επίπεδο ανάλυσης των ιδεών τους, δηλαδή τα τέσσερα δομικά στοιχεία της δημιουργικότητας κατά Torrance. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα αποτελούσε την πειραματική και η άλλη την ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα κλήθηκε να σχεδιάσει συνεργατικά μία ιστορία με την τεχνική της ψηφιακής αφήγησης αξιοποιώντας καθ' όλη τη διάρκεια ψηφιακά εργαλεία, ενώ στόχος της ομάδας ελέγχου ήταν να δημιουργήσει μία έντυπη ιστορία, χρησιμοποιώντας μόνο υλικά γραφικής ύλης.

7.2. Αποτελέσματα πειράματος

Δραστηριότητα αφόρμησης:

Τα παιδιά, καθισμένα στην ολομέλεια παρακολούθησαν το παραμύθι «Ο κηπουρός των παραμυθιών» (<https://www.youtube.com/watch?v=OSfCLVSjPw4>). Οι τελευταίες σελίδες του παραμυθιού αυτού αναφέρονται σε ένα αγόρι που διαβάζει ένα βιβλίο και εντυπωσιάζεται. Το περιεχόμενο ωστόσο του βιβλίου παραμένει άγνωστο. Μετά την προβολή, τα παιδιά κλήθηκαν να

φανταστούν και να περιγράψουν, με τη σειρά, την ιστορία που μπορεί να έκρυβε το βιβλίο που ενθουσίασε το παιδί του παραμυθιού.

Προκειμένου να βοηθηθούν περαιτέρω τα παιδιά που δυσκολεύονται να εκφραστούν λεκτικά (περιπτώσεις δίγλωσσων, αλλόγλωσσων και επιλεκτικής αλαλίας), ακολούθησε μία επιπλέον δραστηριότητα με σκοπό να τους προσφέρει μία πρόσθετη οδό έκφρασης, την κινητική. Τα παιδιά σε αυτήν, παρίσταναν πως κρατούν ένα βιβλίο και από αυτό αρχίζουν να ξεπηδούν κάποια στοιχεία. Τα αναφερθέντα στοιχεία τα απέδωσαν με κινήσεις των χεριών και του σώματός τους γενικά. Στη συνέχεια τα υπόλοιπα παιδιά και οι νηπιαγωγοί της τάξης προσπαθούσαν να μαντέψουν τι ξεπήδησε από το κάθε βιβλίο. Στον πίνακα 1 φαίνονται οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στις δύο δραστηριότητες.

Πίνακας 1: Απαντήσεις για τη δραστηριότητα αφόρμησης

	ΛΕΚΤΙΚΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
Μαθήτρια 1	Μια ιστορία για έναν μονόκερο που του είχαν κλέψει το πόνο μωρό του οι κακοί και οι υπερ ήρωες το έσωσαν	
Μαθητής 1		Μια μάσκα σούπερ ήρωα
Μαθητής 2	Μια ιστορία με τον Σπάιντερμαν	Μια μπάλα
Μαθήτρια 2		Μια μπάλα
Μαθητής 3	Ένα αρκουδάκι που πηγαίνει βόλτα σε ένα πάρκο	
Μαθήτρια 3	Μια αυτοβιογραφία στην οποία το αγοράκι είχε μια μαγική δύναμη και πετούσε	Φτερά
Μαθήτρια 4	Μια ιστορία για ένα λουλούδι	Ένα λουλούδι
Μαθήτρια 5		Μια καρδιά
Μαθήτρια 6	Μια αυτοβιογραφία στην οποία το αγοράκι είχε μια μαγική δύναμη και πετούσε	Ένα ουράνιο τόξο
Μαθητής 4	Ένα παιδάκι που κάθε μέρα φύτευε λουλούδια και έπαιρνε μαγική ενέργεια από έναν καναπέ ώστε να μπορεί να πετάει νερό και να τα ποτίζει για να ανθίζουν.	Ένα λουλούδι
Μαθήτρια 7	Μια ιστορία για τα αρκουδάκια της αγάπης. Οι κακοί ήθελαν να πάρουν το θησαυρό που κρύβεται στην άκρη του ουράνιου τόξου και τα αρκουδάκια φώτισαν τις κοιλίσες τους, βγήκε ένα ουράνιο τόξο, γλίστρησαν από αυτό και εξαφανίστηκαν.	Ένα ουράνιο τόξο
Μαθήτρια 8		Μια πεταλούδα
Μαθητής 5	Έναν κλέφτη – κακό που ήθελε να κλέψει τα πάντα και τον έπιασαν οι σούπερ ήρωες	Μια μπουνιά
Μαθήτρια 9	Ένα παιδάκι που έκοβε λουλούδια για να φτιάξει στεφανάκι	Μια μάσκα που τη φοράει αρκουδάκι – σούπερ ήρωες

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό από τον πίνακα 1, ήδη από την πρώτη δραστηριότητα παρατηρήθηκαν κάποια μοτίβα και χαρακτηριστικά στις απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών που σχετίζονται με στοιχεία της δημιουργικότητάς τους. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά να σκεφτούν πιθανές εκδοχές της ιστορίας, όπως έγινε ορατό και κατά την παρατήρηση, με τέσσερα παιδιά του δείγματος να μη δίνουν κάποια απάντηση κατά τη λεκτική δραστηριότητα και δύο κατά την κινητική, αλλά ακόμα κι όταν κατόρθωσαν να παρέχουν απαντήσεις, αυτές, στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν ιδιαίτερα σύντομες και απλές, πιθανώς μαρτυρώντας χαμηλή ικανότητα ανάλυσης. Χαρακτηριστικό ήταν ότι οι απαντήσεις περιστρέφονταν μόνο γύρω από τον βασικό ήρωα ή και την πιο σπουδαία δράση του, αγνοώντας όλα τα άλλα στοιχεία της πλοκής. Αυτό συνέβη σε επτά από τις 10 παρατηρήσεις. Στο σύνολο των 10 παρατηρήσεων πάλι, μόνο τέσσερα παιδιά του δείγματος παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ανάλυσης στις περιγραφές τους, εκ των οποίων η μία πρόκειται για αναπαραγωγή επεισοδίου τηλεοπτικής σειράς για παιδιά την οποία είχε παρακολουθήσει η μαθήτρια. Το φαινόμενο αυτό, δηλαδή η ανάσυρση προηγούμενων ιδωμένων ή ακουσμένων ιστοριών παρατηρείται και σε άλλες απαντήσεις και πιθανόν να φανερώνει φτωχό επίπεδο πρωτοτυπίας. Πιο συγκεκριμένα, τρία παιδιά προσέφεραν απαντήσεις επηρεασμένες σε μεγάλο βαθμό από βίντεο ή τηλεοπτικά επεισόδια που είχαν παρακολουθήσει και δύο παιδιά αντέγραψαν την πλοκή μιας ιστορίας βιβλίου που είχαν διαβάσει στο παρελθόν. Ταυτόχρονα, τρία παιδιά επανέλαβαν αυτούσια την απάντηση συμμαθητή τους χωρίς να προσθέσουν ή να διαφοροποιήσουν κάποιο στοιχείο της κατά τη λεκτική δραστηριότητα, ενώ δύο παιδιά αντέγραψαν τις κινήσεις και τις ιδέες άλλων κατά την κινητική. Επίσης, σε δύο απαντήσεις που περικλείουν στοιχεία της άνοιξης όπως φύτευση και στεφάνια λουλουδιών, πιθανόν να ανιχνεύεται η ικανότητα ανάλυσης των μαθητών/τριών. Η δραστηριότητα αυτή έλαβε χώρα μετά την ολοκλήρωση κύκλου μαθημάτων σχετικού με την άνοιξη, δράσης φύτευσης στο σχολείο αλλά και την ημέρα της Πρωτομαγιάς. Ενδεχομένως λοιπόν η επιρροή των απαντήσεων από τέτοια στοιχεία να φανερώνει μία ανεπτυγμένη ικανότητα ανάλυσης, χάρη στην οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες «έχτισαν» πάνω σε πρότερες εμπειρίες και γνώσεις και οικοδόμησαν νέες δημιουργίες. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι και το ότι οι απαντήσεις των ίδιων παιδιών κατά τις δύο δραστηριότητες, στις περισσότερες περιπτώσεις, διαφοροποιούνται. Μόνο τρία παιδιά περιέγραψαν την ίδια ιδέα τόσο κατά τη λεκτική όσο και κατά την κινητική. Είναι πιθανό σε αυτό το σημείο από τη μία τα παιδιά που εξέφρασαν διαφορετικές ιδέες με αυτές που είχαν προτείνει

προηγουμένως να επιδεικνύουν έναν υψηλότερο βαθμό ευχέρειας, χάρη στον οποίο παράγουν μεγαλύτερο αριθμό ιδεών, ενώ από την άλλη ίσως στα παιδιά που ενέμειναν στην ίδια ιδέα και κατόρθωσαν να την αποδώσουν και με εναλλακτικό τρόπο, στη συγκεκριμένη περίπτωση κινητικά, να διαφαίνεται μεγαλύτερη ικανότητα ευελιξίας.

1^η Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής:

Τα παιδιά, αφού άκουσαν και χόρεψαν το τραγούδι «Ο Μάγειρας» του Μάριου Φραγκούλη που αναφέρεται σε έναν μάγειρα που παίρνει στοιχεία από τα παραμύθια (πχ. ήρωες, αντικείμενα κλπ.) για τις συνταγές του, κλήθηκαν να φτιάξουν τη δική τους «συνταγή» για το καλύτερο βιβλίο. Η εκπαιδευτικός της τάξης παρότρυνε τα παιδιά να σκεφτούν και να μοιραστούν στην ολομέλεια ποιο είναι το δικό τους αγαπημένο παραμύθι/παιδικό βιβλίο και γιατί με σκοπό να τα οδηγήσει στα δομικά στοιχεία από τα οποία απαρτίζεται μία ιστορία, τα «υλικά της συνταγής». Οι απαντήσεις των παιδιών καθ'όλη τη διαδικασία κωδικοποιούνταν και καταγράφονταν.

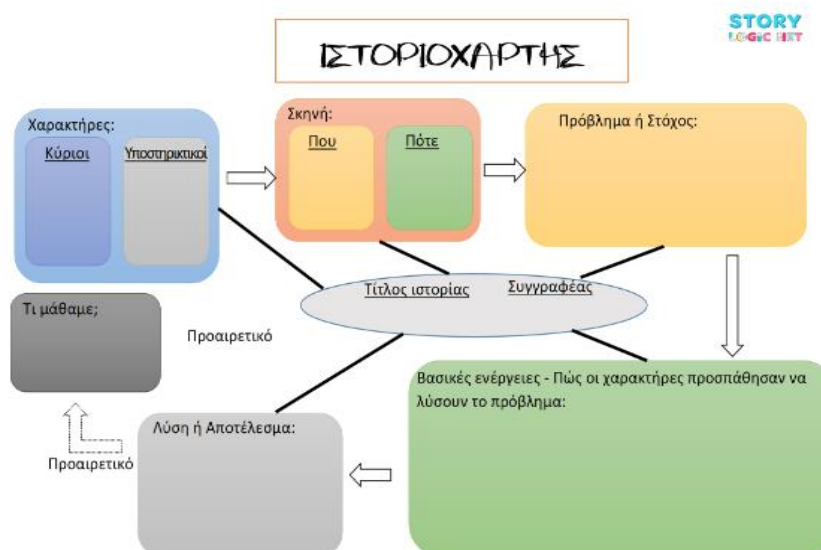
Πίνακας 2: Απαντήσεις 1^{ης} Δραστηριότητας δημιουργικής γραφής

	ΑΓΑΠΗΜΕΝΟ ΒΙΒΛΙΟ	ΣΥΣΤΑΤΙΚΟ
Μαθήτρια 1	Η μαύρη καλλονή	Η ηρωίδα και η λύση/αποτέλεσμα – όταν σώθηκε στο τέλος
Μαθητής 1	Ο Σπίντερμαν	Ο ήρωας
Μαθητής 2	Ο Σπίντερμαν	Ο ήρωας
Μαθήτρια 2	Η Κοκκινোসκουφίτσα	Η ηρωίδα
Μαθητής 3	Τα τρία μικρά λυκάκια	Η λύση/αποτέλεσμα – όταν ο κακός δεν μπορεί να μπει στο σπίτι
Μαθήτρια 3	Το μικρό πουλάκι	Μία σκηνή της ιστορίας
Μαθήτρια 4	Ο παπαγάλος και το καράβι	Η λύση/αποτέλεσμα – Βάφουν το καράβι στο τέλος και γίνεται πολύχρωμο
Μαθήτρια 5	Τα τρία μικρά λυκάκια	Οι ήρωες
Μαθήτρια 6	Η Κοκκινোসκουφίτσα	Η σκηνή που ρωτάει τον λύκο γιατί έχει κοφτερά δόντια
Μαθητής 4	Το ποντίκι και η γάτα	Η λύση.το αποτέλεσμα – στο τέλος γίνονται φίλοι
Μαθήτρια 7	Ψυχρά κι ανάποδα	Η σκηνή που η Έλσα φτιάχνει άγαλμα από πάγο για την Άννα
Μαθήτρια 8	Ένα βιβλίο με γάτα (δεν θυμόταν τίτλο)	Η ηρωίδα
Μαθητής 5	Ο καλόκαρδος λύκος	Η σκηνή που μαζεύεται όλη η οικογένεια και τρώνε
Μαθήτρια 9	Η Κοκκινোসκουφίτσα	Η ηρωίδα, η εينوγράφιση και η σκηνή που μαζεύει λουλούδια

Τα δομικά στοιχεία που επιτυχώς αναφέρθηκαν ως «βασικά συστατικά» ενός παραμυθιού, όπως φαίνεται στον πίνακα 2, ήταν: i) οι χαρακτήρες, ii) ο σκοπός/το πρόβλημα, iii) ο τόπος και iv) η λύση/αποτέλεσμα, ενώ παραλείφθηκαν τα στοιχεία του χρόνου, του τίτλου και των ενεργειών που κάνουν οι ήρωες για να επιφέρουν τη λύση. Παρατηρήθηκε επίσης, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, πως οι απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το αγαπημένο τους στοιχείο στα

βιβλία που ξεχωρίζουν κινήθηκαν κυρίως γύρω από τους ήρωες του βιβλίου (επτά στις 14 απαντήσεις), ενώ κάποια παιδιά ανέφεραν τη λύση/το αποτέλεσμα (τέσσερις στις 14 απαντήσεις) και συγκεκριμένες σκηνές και στοιχεία πλοκής (πέντε στις 14 απαντήσεις).

Στο τελευταίο και αναστοχαστικό μέρος της δραστηριότητας, τα παιδιά, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, συνέκριναν τα υλικά της «συνταγής» τους με τα δομικά στοιχεία που αναφέρονται στον ιστοριοχάρτη του SLN και εντόπισαν ποια στοιχεία είχαν καταφέρει να βρουν σωστά και ποια παρέλειψαν.

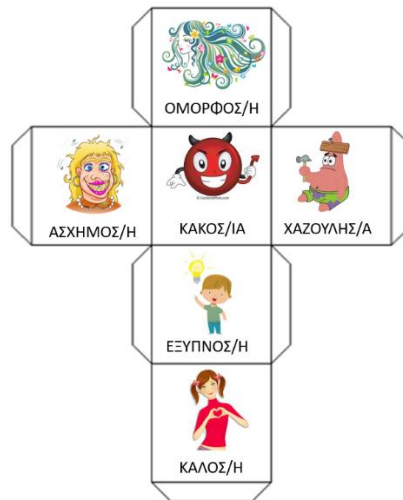


Εικόνα 15: Ιστοριοχάρτης SLN

Τα παιδιά, μετά το τέλος της δραστηριότητας, ενθαρρύνθηκαν να γράψουν κι αυτά ιστορίες συμπληρώνοντας ένα – ένα τα κουτάκια του χάρτη.

2^η Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής:

Η πρώτη δραστηριότητα δημιουργικής γραφής αφορούσε τη δημιουργία των βασικών ηρώων (ήρωα και αντιήρωα) με τη χρήση παραμετροποιημένων κύβων χαρακτηριστικών, όπως προτείνονται στο SLN. Ο κύβος, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα, ήταν κατασκευασμένος με τέτοιο τρόπο ώστε να εμπεριέχει στερεότυπα χαρακτηριστικά που αποδίδονται συνήθως σε κάθε ήρωα αντίστοιχα στην παιδική λογοτεχνία. Η ερευνητική στόχευση στην παρούσα δραστηριότητα ήταν η ανίχνευση του τρόπου που επιλέγουν τα παιδιά να δημιουργήσουν ήρωες και το μέγεθος της πρωτοτυπίας από το οποίο χαρακτηρίζονται οι ιδέες τους.



Εικόνα 16: Κύβος χαρακτηριστικών

Τα παιδιά, επιλεκτικά και με τη σειρά, έριχναν τον κύβο και επέλεγαν σε ποιον από τους δύο ήρωες θα απέδιδαν το εκάστοτε χαρακτηριστικό. Ωστόσο, δεν αποκάλυπταν την επιλογή τους στα άλλα παιδιά τα οποία, με ανάταση του χεριού, ψήφιζαν και αυτά και δήλωναν την προτίμησή τους (βλ. Πίνακας 3). Ωστόσο, δικαίωμα για την τελική και επικρατούσα επιλογή είχε το παιδί που έριξε το ζάρι. Έτσι, σταδιακά συμπληρώθηκε μία λίστα με χαρακτηριστικά για τον κάθε ήρωα. Ακολούθως, η νηπιαγωγός ζήτησε από τα παιδιά να εμπλουτίσουν τη λίστα αυτή με περαιτέρω αυθόρμητες ιδέες (βλ. Πίνακας 4).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ψηφοφορίας 2ης Δραστηριότητας Δημιουργικής Γραφής

	Όμορφος/η	Άσχημος/η	Καλός/ή	Κακός/ιά	Έξυπνος/η	Χαζούλης/α
Κύριος Χαρακτήρας	9	4	8	4	14	7
Υποστηρικτικός Χαρακτήρας	5	10	6	10	0	7

Πίνακας 4:Χαρακτηριστικά ηρώων

Χαρακτηριστικά ΚΥΡΙΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ από τον ιστορικόβιο	Χαρακτηριστικά ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ από τον ιστορικόβιο
Καλός	Χαζούλης
Όμορφος	Άσχημος
Κακός	
Έξυπνος	
Χαρακτηριστικά ΚΥΡΙΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ μετά από καταγισμό ιδεών	Χαρακτηριστικά ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ μετά από καταγισμό ιδεών
Δυνατός	Αδύναμος
Προσεκτικός/Επιμελής	

Προκειμένου να εξετάσει κανείς τα στοιχεία των πινάκων 3 και 4 και να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, είναι σκόπιμο να γνωρίζει πως τα παιδιά, σε αυτή τη φάση της διαδικασίας, που δεν είχε ακόμα εξελιχθεί η πλοκή της υπό κατασκευή ιστορίας, είχαν κατά νου ότι ο υποστηρικτικός χαρακτήρας είναι ταυτόσημος με τον αντίηρωα και θα αποτελέσει το εμπόδιο/πρόβλημα, κάτι που στο τέλος δεν συνέβη. Λαμβάνοντας λοιπόν αυτή την πληροφορία υπόψιν, παρατηρείται πως τόσο ο κύριος χαρακτήρας, όσο και ο υποστηρικτικός, κατέληξαν να ανταποκρίνονται κατά το πλείστον στα στερεότυπα που αναπαράγονται στα παιδικά παραμύθια, με μόνη εξαίρεση το χαρακτηριστικό «κακός» που αποδόθηκε στον βασικό χαρακτήρα παράλληλα με το χαρακτηριστικό «καλός». Κατά τη «ζύμωση» ωστόσο των χαρακτήρων και την ψηφοφορία που πραγματοποιείτο, στην οποία διακρίνονται οι γνώμες όλων των παιδιών, μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως έγιναν και αρκετές επιλογές χαρακτηριστικών που αντιβαίνουν στα στερεότυπα των κλασικών παραμυθιών και παρουσιάζουν πιθανόν μία πρωτοτυπία. Πιο συγκεκριμένα, πέντε παιδιά πρότειναν ο υποστηρικτικός χαρακτήρας να γίνει «όμορφος», τέσσερα παιδιά επέλεξαν το χαρακτηριστικό «άσχημος» για τον κύριο χαρακτήρα, έξι παιδιά απέδωσαν τον όρο «καλός» στον υποστηρικτικό χαρακτήρα και τέσσερα το στοιχείο «κακός» στο βασικό, ενώ το χαρακτηριστικό «χαζούλης»

δίχασε τα παιδιά. Άξιο αναφοράς είναι επίσης πως μόνο τρία παιδιά κατόρθωσαν να διατυπώσουν επιπλέον προτάσεις για απόδοση χαρακτηριστικών στους ήρωες, πιθανόν φανερώνοντας μεγαλύτερο επίπεδο ευχέρειας και παραγωγή μεγαλύτερου όγκου ιδεών. Ωστόσο, οι ιδέες αυτές ήταν εντελώς στερεοτυπικές, παρουσιάζοντας έλλειμμα πρωτοτυπίας.

Στο τέλος της διαδικασίας, τα παιδιά έπρεπε να φανταστούν και να προτείνουν τι είδους θα ήταν οι ήρωες της ιστορίας. Αφού πρότειναν όλοι από κάτι, οι προτάσεις τέθηκαν σε ψηφοφορία και αποφασίστηκε οι ήρωες να είναι 2 σκυλάκια (επικρατέστερη επιλογή με 11 ψήφους). Οι αρχικές προτάσεις των παιδιών στο σύνολό τους αποτυπώνονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5: Προτάσεις για τη μορφή των χαρακτήρων

Μαθήτρια 1	Σκυλάκι / Σκυλάκι
Μαθητής 1	Σκυλάκι / Σκυλάκι
Μαθητής 2	Σκυλάκι / Σκυλάκι
Μαθήτρια 2	Λουλούδι / Λουλούδι
Μαθητής 3	Άνθρωπος / Σκύλος
Μαθήτρια 3	Παπαρούνα / Κουνέλι
Μαθήτρια 4	Φράουλα / Μήλο
Μαθήτρια 5	Άνθρωπος/ Άνθρωπος
Μαθήτρια 6	Μονόκερος / Πήγασος
Μαθητής 4	Άνθρωπος / Άνθρωπος
Μαθήτρια 7	Μονόκερος/Ουράνιο τόξο
Μαθήτρια 8	Σκύλος / Γάτα
Μαθητής 5	Καρπούζι / Λεμόνι
Μαθήτρια 9	Σκύλος / Γάτα

Παρατηρώντας τόσο τα δεδομένα του Πίνακα 5, όσο και τις καταγραφές της παρατήρησης προκύπτει πως τα επίπεδα πρωτοτυπίας που εμφανίζουν οι μαθητές/τριες ποικίλλει. Πιο

αναλυτικά, στα υψηλότερα επίπεδα τοποθετούνται ο μαθητής που έδωσε πρωτότυπη απάντηση, υπό την έννοια ότι ήταν μη αναμενόμενη ή συνηθισμένη (1 παρατήρηση). Ακολουθούν οι προτάσεις που ήταν αυθεντικές και μοναδικές στη συζήτηση όταν εκφράστηκαν (4 παρατηρήσεις). Στα μεσαία επίπεδα πρωτοτυπίας μπορούν να τοποθετηθούν οι μαθητές και μαθήτριες που αναπαράγουν ελαφρώς διασκευασμένες προηγουμένως αναφερθείσες προτάσεις (3 παρατηρήσεις). Τέλος, στα χαμηλά επίπεδα πρωτοτυπίας καταμετρώνται οι παρατηρήσεις που αποτελούν απόλυτη αντιγραφή προειπωμένων ιδεών (6 παρατηρήσεις) ή σχημάτων που έχουν δει σε γνωστά τους παραμύθια ή βίντεο (1 παρατήρηση). Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς ότι στο ευρύ σύνολό τους οι μαθητές και οι μαθήτριες παρουσιάζουν φτωχά επίπεδα πρωτοτυπίας στη συγκεκριμένη δραστηριότητα και μόνο το 35,7% του δείγματος επιδεικνύει μία πιο αυξημένη ικανότητα πρωτοτυπίας.

Η διαδικασία συνεχίστηκε με ανοικτό καταιγισμό ιδεών προς την ολομέλεια και επακόλουθη ψηφοφορία για την ονοματοδοσία των ηρώων και για τον καθορισμό των εξωτερικών τους χαρακτηριστικών. Άξιο αναφοράς στο συγκεκριμένο σημείο είναι πως η αρχική οδηγία που δόθηκε στα παιδιά αφορούσε μόνο την ονοματοδοσία των ηρώων και η ανάγκη απόδοσης άλλων χαρακτηριστικών όπως το χρώμα, η ράτσα, η ηλικία και το φύλο αναδύθηκε από την ολομέλεια, πιθανώς φανερώνοντας υψηλά επίπεδα ανάλυσης από τα παιδιά. Εν τέλει επικράτησε η επιλογή διαφορετικής ράτσας και ηλικίας σκύλου για τους δύο χαρακτήρες (ο κύριος χαρακτήρας θα απεικονιζόταν ως ένα κουτάβι τσιουάουα και ο υποστηρικτικός χαρακτήρας ως ένα μεγάλο λυκόσκυλο), ίδιου φύλου (γένους θηλυκού) και τους απεδόθησαν τα ονόματα «Ζωή» (για το βασικό χαρακτήρα) και «Κατερίνα» (για τον υποστηρικτικό χαρακτήρα). Και οι δύο χαρακτήρες ήταν πρωτότυπες δημιουργίες ως προς τη μορφή τους και δεν υπήρξε κάποιο στοιχείο κατά την παρατήρηση που να δηλώνει αντιγραφή τους ή συνδεσή τους με κάποιο γνωστό στα παιδιά ήρωα ή υπαρκτό ζώο. Ωστόσο, δε συνέβη το ίδιο και με τα ονόματα που πρότειναν τα παιδιά, τα οποία τα ανέσυραν από οικεία τους πρόσωπα και κατοικίδια ή τραγούδια. Ακόμα, κάποιες προτάσεις ακολουθούσαν το λογοτεχνικό μοτίβο κατά το οποίο το όνομα του εκάστοτε χαρακτήρα «μαρτυρά» και συντάσσεται με κάποιο από τα εξωτερικά ή εσωτερικά χαρακτηριστικά του (πχ. «Καφετούλης»).

3^η Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής:

Η τρίτη αυτή δραστηριότητα, κάνοντας χρήση της τεχνικής της «αλυσίδας αφήγησης» (*storytelling chain*), στόχευε να προκαλέσει τα παιδιά να «πλάσουν» το χωροχρονικό πλαίσιο της ιστορίας, αναπτύσσοντας παράλληλα την **αναλυτική** τους ικανότητα. Της βασικής δραστηριότητας αυτού του εργαστηρίου προηγήθηκαν δύο δραστηριότητες «προθέρμανσης». Αρχικά, τα παιδιά έπαιξαν το παραδοσιακό παιχνίδι του «χαλασμένου τηλεφώνου» που προσιδιάζει στην τεχνική της αλυσίδας αφήγησης ως προς την αλληλουχία των πράξεων που πραγματοποιούνται και τη διαδοχή των συμμετεχόντων, χωρίς να προυποθέτει την όποια έκθεση των παιδιών. Στη συνέχεια ακολούθησε η ψυχοκινητική εκδοχή του «χαλασμένου τηλεφώνου», η οποία εξυπηρετούσε διττό σκοπό. Αφενός να έχουν την ευκαιρία τα αλλόγλωσσα παιδιά και τα μη λεκτικά να εκφραστούν ανεμπόδιστα όσον αφορά το κομμάτι της γλώσσας και αφετέρου να εκτεθούν σταδιακά στη διαδικασία έκφρασης πρωτότυπων συνθέσεων τους στην ολομέλεια, ενώ και σε αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά όφειλαν να συνυπολογίσουν τις προτάσεις και τις συνθέσεις των συμμαθητών που είχαν προηγηθεί.

Μετά το ψυχοκινητικό παιχνίδι, η εκπαιδευτικός εξήγησε στα παιδιά την τεχνική της αλυσιδωτής αφήγησης κατά την οποία όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες κάθονται σε κύκλο και μιλούν διαδοχικά προσθέτοντας στοιχεία στην πρόταση που σχημάτισε ο/η προηγούμενος/η και όρισε ως θέμα της αφήγησής τους την «οικοδόμηση» του τόπου και του χρόνου της ιστορίας κατά την πρώτη και αρχική σκηνή. Οι προτάσεις των παιδιών καταγράφονταν σε ένα ψηφιακό αρχείο, με τη χρήση του κειμενογράφου της Microsoft Word, προκειμένου να μπορούν να γίνουν εύκολα τροποποιήσεις. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες καλούνταν να ζωγραφίσουν κάθε στοιχείο της περιγραφής που πρότειναν και μπορούσε να αποδοθεί στην εικονογράφηση και κατ' επέκταση την οπτικοποίηση της σκηνής. Οι μαθητές/τριες λοιπόν κατά τη διαδικασία προσέθεταν στοιχεία τόσο στο λεκτικό, όσο και στο οπτικό κείμενο, όπως προτείνεται και στο SLN στην οπτικοποιημένη προσέγγιση για τη δημιουργία σκηνών.

Το κείμενο που προέκυψε ήταν: *«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα πολύ όμορφο σπιτάκι με πολύ όμορφα λουλούδια./ Τα λουλούδια φύτρωσαν /και μεγάλωσαν / και εμφανίστηκαν εκεί ένα μικρό κουταβάκι κι ένας μεγάλος σκύλος που τσούγκριζαν αυγά. / Ήθελαν να γυρίσουν τον κόσμο / για να*

τον σώσουν / από έναν κακό». Η οπτικοποίηση της αντίστοιχης σκηνής φαίνεται στην παρακάτω εικόνα.



Εικόνα 17: Οπτικοποίηση της επί οικοδόμηση σκηνής

Στον Πίνακα 6 φαίνονται τα αποτελέσματα και των δύο δραστηριοτήτων:

Πίνακας 6: Αποτελέσματα 3ης Δραστηριότητας Δημιουργικής Γραφής

	Κινητική Δραστηριότητα	Λεκτική δραστηριότητα
Μαθήτρια 1	Πρωτότυπη κίνηση / Μεγάλη και περίπλοκη σύνθεση	5 λέξεις
Μαθητής 1	Υπάρχουσα κίνηση με μικρή διαφοροποίηση / Μεγαλύτερης διάρκειας σύνθεση	4 λέξεις
Μαθητής 2	Δυσκολία στην παραγωγή οποιασδήποτε κίνησης – Απουσία σύνθεσης	-
Μαθήτρια 2	Πλήρης αντιγραφή προηγούμενης κίνησης	-
Μαθητής 3	Υπάρχουσα κίνηση με μικρή διαφοροποίηση	-
Μαθήτρια 3	Πρωτότυπη κίνηση	3 λέξεις
Μαθήτρια 4	Υπάρχουσα κίνηση με μικρή διαφοροποίηση	2 λέξεις
Μαθήτρια 5	Υπάρχουσα κίνηση με μικρή διαφοροποίηση	-
Μαθήτρια 6	Πρωτότυπη κίνηση	14 λέξεις
Μαθητής 4	Υπάρχουσα κίνηση με μικρή διαφοροποίηση	13 λέξεις
Μαθήτρια 7	Πρωτότυπη κίνηση	-
Μαθήτρια 8	Πρωτότυπη κίνηση	-
Μαθητής 5	Πρωτότυπη κίνηση	3 λέξεις
Μαθήτρια 9	Υπάρχουσα κίνηση με μικρή διαφοροποίηση	-

Τα παιδιά, ανταποκρινόμενα στις δύο αυτές δραστηριότητες, παρείχαν πληροφορίες τόσο για την ικανότητα ανάλυσής τους, που ήταν και το ζητούμενο, όσο και για την ικανότητα πρωτοτυπίας τους, κάτι που προέκυψε ως παράπλευρη παρατήρηση.

Όσον αφορά την ικανότητα ανάλυσής τους, φαίνεται πως κινείται σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα, ιδίως στην αλυσίδα αφήγησης, καθώς αρκετά ήταν τα παιδιά που δυσκολεύτηκαν και δεν κατόρθωσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων, αφού δεν παρείχαν κανενός τύπου απάντηση (ένα παιδί στην κινητική δραστηριότητα και επτά παιδιά στη λεκτική δραστηριότητα). Η δυσκολία φάνηκε από πολύ νωρίς καθώς η μόνη απάντηση που προέκυψε με σχετική ευκολία ήταν η αρχική πρόταση, ενώ η προσθήκη στοιχείων και λεπτομερειών από εκείνο το σημείο κι έπειτα έγινε με πολλή προσπάθεια και υποστήριξη από τη νηπιαγωγό. Χαρακτηριστικό είναι κι ένα σχόλιο που προέκυψε κατά την αλυσίδα αφήγησης, καθώς ένα παιδί ανέφερε *«Είναι πολύ δύσκολο αυτό, θέλει πολλή σκέψη»*. Συγχρόνως, μαζί με τις απύσυχες απαντήσεις στη λεκτική δραστηριότητα, λογίζονται και οι απαντήσεις που ήταν εκτός πλαισίου, δεν συντάσσονταν δηλαδή με την πλοκή της ιστορίας όπως εξελισσόταν, οι οποίες ανέρχονταν σε πέντε. Τα παιδιά αντιμετώπισαν μεγάλη δυσκολία στο να διανθίσουν την παρούσα σκηνή και λανθασμένα οι απόπειρές τους να απαντήσουν αφορούσαν την εξέλιξη της πλοκής και τη μετάβαση σε επόμενες σκηνές ή αγνοούσαν ό,τι είχαν αναφέρει οι συμμαθητές τους πρωτότερα. Επομένως, ο εξαιρετικά μικρός αριθμός των δύο παιδιών από τα 14 του δείγματος κατάφερε να αποδώσει όπως αναμενόταν στη δραστηριότητα.

Ένα άλλο στοιχείο που ενισχύει την υπόθεση περί ύπαρξης χαμηλής ικανότητας ανάλυσης, είναι ο αριθμός των λέξεων που συνέθετε τις απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών. Οι περισσότερες φράσεις αποτελούνταν από τρεις έως πέντε λέξεις (πέντε παρατηρήσεις), ενώ μόνο δύο παρατηρήσεις κατάφεραν να αγγίξουν τις 12 και τις 13 λέξεις αντίστοιχα. Στην κινητική δραστηριότητα επίσης τα δεδομένα μαρτυρούν πιθανώς χαμηλά επίπεδα ανάλυσης καθώς, αν και οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν περισσότερες σε πλήθος, 12 από τις παρατηρήσεις αποτελούσαν σύντομες και απλές συνθέσεις και μόνο δύο ήταν εκτενέστερες με περισσότερα στοιχεία.

Από την άλλη μεριά, σχετικά με τα επίπεδα του χαρακτηριστικού της πρωτοτυπίας που ανασύρθηκε σε αυτή τη φάση της διδακτικής παρέμβασης, μπορεί να παρατηρηθεί έντονη αντίφαση μεταξύ των τύπων δραστηριοτήτων. Κατά την κινητική δραστηριότητα, το δείγμα φαίνεται να είναι μοιρασμένο στα δύο, με τις μισές παρατηρήσεις να χαρακτηρίζονται από πρωτότυπες δημιουργίες και τις άλλες μισές να αφορούν δημιουργίες που στηρίζονταν σε προηγούμενες κινήσεις, ελαφρώς διαφοροποιημένες και μία περίπτωση πλήρους αντιγραφής.

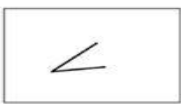

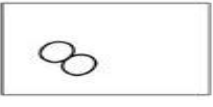
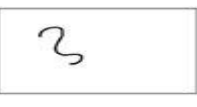
Ωστόσο, δεν ισχύει το ίδιο στη λεκτική δραστηριότητα, κατά την οποία η όποια πρωτοτυπία αποχωρεί σε μεγάλο βαθμό, με εξαίρεση μία απάντηση, και παραχωρεί τη θέση της σε στερεοτυπικές εκφράσεις και παραμυθιακά μοτίβα και σε στερεοτυπικές εικαστικές απεικονίσεις.

4^η δραστηριότητα δημιουργικής γραφής

Η παρούσα δραστηριότητα αφορούσε την εύρεση του προβλήματος της ιστορίας. Η εκπαιδευτικός συνέχισε την ιστορία λέγοντας: *«Ξαφνικά πίσω από τα σκυλάκια εμφανίστηκε μία αόρατη απειλή. Κάτι παρακολουθούσε την Κατερίνα και τη Ζωή που κατέστρωναν το σχέδιό τους, κάτω από έναν μανδύα αορατότητας. Για καλή τους τύχη ο μανδύας, που είχε πιαστεί σε ένα κλαδί, είχε σκίσει και αποκάλυπτε ένα μέρος αυτού που κρυβόταν από κάτω. Έτσι κατάλαβαν ότι ήταν...»*. Ακολούθως, έδειξε ορισμένες καρτέλες (τμήμα του τεστ Τορρενς) που αποτελούσαν στοιχεία της εικονογράφησης της επόμενης σκηνής της ιστορίας. Τα παιδιά καλούνταν να συμπληρώσουν νοητικά το ημιτελές σχήμα που παρατηρούσαν και να προτείνουν ιδέες σχετικά με το ποιος ή τι μπορεί να συνιστά το πρόβλημα της ιστορίας. Η εκπαιδευτικός παρότρυνε τα παιδιά να σκεφτούν όσες περισσότερες πιθανές εκδοχές μπορούσαν, εξετάζοντας την ικανότητα **ευχέρειας** τους.

Στον Πίνακα 7 φαίνονται οι καρτέλες που παρουσιάστηκαν στα παιδιά και οι αντίστοιχες απαντήσεις που δόθηκαν.

Πίνακας 7: Απαντήσεις 4^{ης} Δραστηριότητας δημιουργικής γραφής

				
Μαθήτρια 1				
Μαθητής 1	1.Η μπέρτα ενός σουπερ ήρωα 2.Το πρόσωπο ενός σκύλου 3.Τα φρύδια κάποιου 4.Η μύτη ενός ανθρώπου	1.Τα μάτια ενός ζώου	1. Γυαλιά ενός σκύλου 2.Μια μάσκα	1.Πατούσες ενός σκύλου
Μαθητής 2				
Μαθήτρια 2	1. Η μύτη κάποιου 2. Το ράμφος ενός παπαγάλου		1.Γυαλιά ενός ανθρώπου	1.Ουρά ενός σκύλου
Μαθητής 3			1.Μάτια	1.Η μάσκα ενός κλόουν
Μαθήτρια 3				
Μαθήτρια 4				
Μαθήτρια 5				
Μαθήτρια 6	1.Η μουσούδα ενός λύκου	1.Τα μάτια και τα γυαλιά ενός ανθρώπου		1.Ένα μουστάκι
Μαθητής 4	1. Η μύτη του αφεντικού των σκυλιών 2. Το ράμφος ενός περιστεριού	1.Τα γυαλιά ενός ανθρώπου		1.Φίδι
Μαθήτρια 7		1. Το μουστάκι ενός ανθρώπου	1.Γυαλιά	
Μαθήτρια 8				
Μαθητής 5	1. Η μπέρτα ενός σούπερ ήρωα 2.Η ουρά ενός σκύλου	1.Ο κακός ήρωας από το sonic που έχει ένα μουστάκι		1.Το λουράκι ενός σκύλου
Μαθήτρια 9	1. Μύτη ενός ανθρώπου	1.Ουρά ενός σκύλου	1.Τα μάτια ενός ανθρώπου	1.Μια κλωστή που κρατάει κάποιος

Μετά από ψηφοφορία, για την επικρατέστερη εκδοχή, αποφασίστηκε απειλή να αποτελέσει ένας κακός, σούπερ – ήρωας σκύλος με μπέρτα (ιδέα που προέκυψε από το πρώτο τριγωνικό σχήμα στις καρτέλες). Ακολούθως, με καταιγισμό ιδεών, τα παιδιά επεδίωξαν να τον ενσωματώσουν στην ιστορία, συνδέοντάς τον με το στοιχείο του «σκοπού» της ιστορίας. Προέκυψε λοιπόν ο στόχος των βασικών χαρακτήρων που θα ήταν να σταματήσουν τον κακό από το να αιχμαλωτίσει όλους τους ανθρώπους και να τους κάνει υπηρέτες του.

Εξετάζοντας την ευχέρεια των μαθητών ατομικά, δηλαδή κατά μονάδα μαθητή, τα επίπεδα δημιουργικότητας που σχετίζονται με αυτή φαίνεται να είναι ιδιαίτερος χαμηλά. Πιο συγκεκριμένα, έξι μαθητές και μαθήτριες του δείγματος δεν κατάφεραν να σχηματίσουν απαντήσεις για καμία από τις καρτέλες, ενώ άλλοι πέντε πρότειναν ιδέες για κάποια από τα ελλiptή σχήματα και δεν συμμετείχαν επιτυχώς στη διαδικασία όλες τις φορές. Επίσης, οι περισσότερες παρατηρήσεις αφορούν μία μοναδική πρόταση – απάντηση, κάτι που πιθανόν φανερώνει φτωχή ικανότητα ευχέρειας. Τέσσερις παρατηρήσεις περιέχουν δύο εναλλακτικές προτάσεις και μόνο μία παρατήρηση αποτελείται από τέσσερις διαφορετικές εκδοχές. Ωστόσο, εξετάζοντας την ευχέρεια της ολομέλειας ομαδικά, τα συμπεράσματα περί του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού δημιουργικότητας φαίνεται να είναι ελαφρώς ευνοϊκότερα. Κι αυτό γιατί για δύο από τις καρτέλες προέκυψαν επτά εναλλακτικές υποθέσεις και για τα άλλα μισά, τέσσερις εναλλακτικές υποθέσεις.

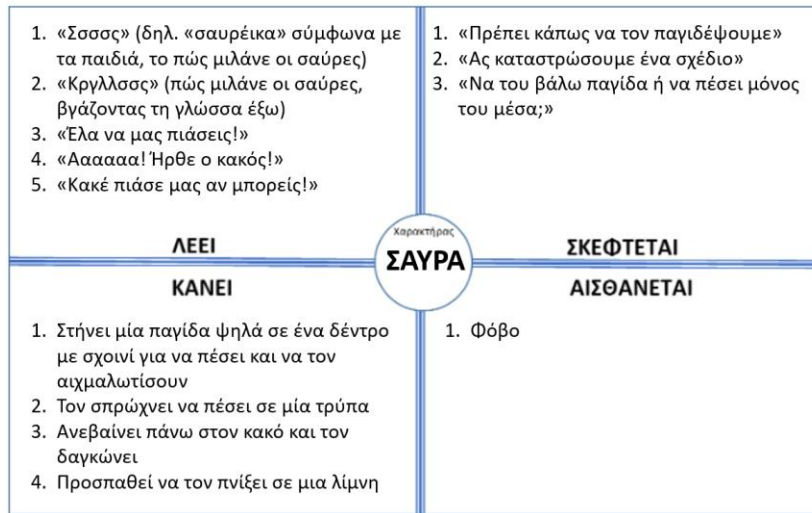
Τα αποτελέσματα από τη δραστηριότητα αυτή ωστόσο, δεν παρέχουν πληροφορίες μόνο για την ευχέρεια των μαθητών και των μαθητριών αλλά και για την πρωτοτυπία, την ανάλυση και την ευελιξία που διακρίνει τη δημιουργικότητά τους. Από τη μία μεριά, όσον αφορά την πρωτοτυπία, παρατηρείται και πάλι, αλλά σε μικρό βαθμό, ανάσυρση από γνωστά στα παιδιά ψυχαγωγικά προϊόντα (τρεις παρατηρήσεις), μερική ή πλήρης επιρροή από τους συμμαθητές τους (12 παρατηρήσεις), ενώ ελάχιστες απαντήσεις είναι ιδιαίτερες και μη αναμενόμενες (τρεις παρατηρήσεις). Από την άλλη μεριά, ο βαθμός ανάλυσης που παρουσιάζουν οι ιδέες των παιδιών, δεδομένου ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έλαβαν υπόψιν τους τα δοθέντα σχήματα προκειμένου να οικοδομήσουν πρώτα τις νοητικές αναπαραστάσεις και στη συνέχεια τις προτάσεις τους και ότι οι ιδέες τους είναι μεν ολοκληρωμένες, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις όχι ιδιαίτερα περίτεχνες, κινείται στα μεσαία επίπεδα. Τέλος, η ικανότητά τους να δουν το σχήμα υπό

διαφορετικό πρίσμα είτε ο κάθε μαθητής και μαθήτρια ατομικά, είτε αφού η ιδέα είχε ειπωθεί από άλλο μέλος της ομάδας, ήταν ιδιαίτερα αυξημένη.

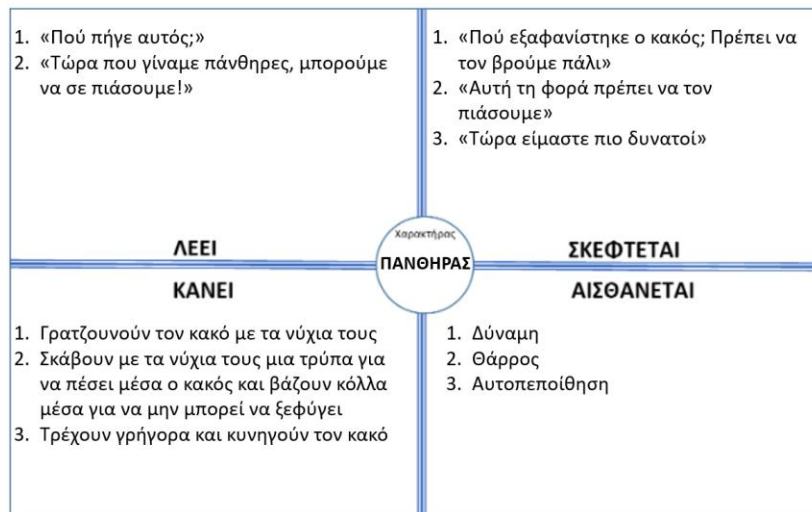
5^η Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής:

Η πέμπτη δραστηριότητα αφορούσε τη σκηνή κατά την οποία οι βασικοί ήρωες επιχειρούν να αντιμετωπίσουν τον κακό και να επιλύσουν το πρόβλημα. Η εκπαιδευτικός ξεκίνησε την αφήγηση λέγοντας: *«Η σκέψη της Κατερίνας και της Ζωής πήγε αμέσως στο μαγικό φίλτρο που είχαν φτιάξει σε μία από τις προηγούμενες περιπέτειές τους και τους επέτρεπε να μεταμορφώνονται σε ό,τι θέλουν. Με την πρώτη γουλιά πήραν τη μορφή ενός/μιας...»* και στη συνέχεια κάλεσε τα παιδιά να ακολουθήσουν το κλασικό μοτίβο των τριών προσπαθειών που συναντάται στα παραμύθια. Πιο συγκεκριμένα, οι ήρωες θα έπρεπε να πιούν από το μαγικό φίλτρο τρεις φορές και να μεταμορφωθούν σε τρία διαφορετικά πράγματα, με την τρίτη πια μεταμόρφωση να φέρνει και την επίλυση του προβλήματος. Παράλληλα, για κάθε μορφή που σκέφτονταν ότι μπορούσαν να πάρουν οι ήρωες, συμπληρωνόταν και ο χάρτης ενσυναίσθησης του χαρακτήρα, όπως υπάρχει στο SLN. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρήθηκε να ανιχνευθεί η ικανότητα **ευελιξίας** των παιδιών και ο βαθμός στον οποίο μπορούν να αλλάξουν οπτικές και να ενσυναισθανθούν τους ήρωες. Στο τέλος, τα παιδιά, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, έβαλαν σε σειρά τις τρεις μεταμορφώσεις έτσι ώστε η διαδοχή τους να ανταποκρίνεται στο παραμυθιακό μοτίβο του μαγικού αριθμού 3 και η μεταμόρφωση που θα περιεχόταν στην τελευταία σκηνή να φέρνει και τη λύση του προβλήματος.

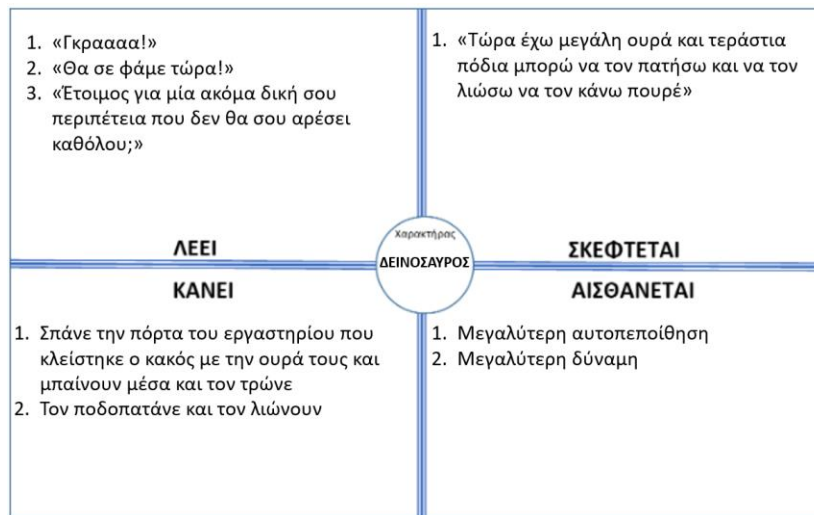
Στις εικόνες 4, 5 και 6 φαίνονται οι χάρτες έτσι όπως συμπληρώθηκαν κατά τη διδακτική παρέμβαση.



Εικόνα 18: Χάρτης ενσυναίσθησης χαρακτήρων κατά τη μεταμόρφωση ως σαύρες



Εικόνα 5: Χάρτης ενσυναίσθησης χαρακτήρων κατά τη μεταμόρφωση ως πάνθηρες



Εικόνα 6: Χάρτης ενσυναίσθησης χαρακτήρων κατά τη μεταμόρφωση ως δεινόσαυροι

Τα παιδιά, ως ολομέλεια, παρουσίασαν σε γενικές γραμμές μεσαία προς υψηλά επίπεδα ευελιξίας. Ωστόσο, στη γενική εικόνα οφείλει να προσμετρηθεί το γεγονός πως τέσσερις μαθητές και μαθήτριες δεν κατάφεραν να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία. Παρατηρώντας τους χάρτες και τις επιλογές των παιδιών διακρίνεται μία αντιστοιχία μεταξύ της μεταμόρφωσης του χαρακτήρα και των δράσεων, λόγων, συναισθημάτων και σκέψεών του. Μάλιστα, κατά την εξέλιξη της δραστηριότητας τα παιδιά φαίνεται να κάνουν όλο και καταλληλότερες επιλογές, χρησιμοποιώντας περισσότερα «δυνατά» σημεία της μεταμόρφωσης που επηρεάζουν τη δράση του. Ωστόσο, η ύπαρξη δύο στοιχείων δεν επιτρέπουν το χαρακτηρισμό των επιπέδων ευελιξίας των παιδιών ως «υψηλών». Αφενός, όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες δυσκολεύτηκαν κατά τη δραστηριότητα και μπόρεσαν να ανταποκριθούν μόνο με την παροχή βοήθειας εν είδει σκαλωσιάς από την εκπαιδευτικό. Αφετέρου, ήταν διακριτή η δυσκολία των παιδιών να ενσυναισθανθούν τον ήρωα σε ένα βαθύτερο επίπεδο, με αποτέλεσμα να επικεντρώνονται στην εκφορά ιδεών γύρω από τη δράση του και τα λόγια του και να δυσκολεύονται να προτείνουν πράγματα σχετικά με τα συναισθήματα και τις σκέψεις του.

Σε ανάλογα επίπεδα κινείται και η ικανότητα ανάλυσης των παιδιών αφού εξετάζοντας τον χαρακτήρα και τη δράση πολυεπίπεδα, κατόρθωσαν να προσθέσουν αρκετά στοιχεία στην εκάστοτε σκηνή. Δεν ισχύει όμως το ίδιο με τα επίπεδα πρωτοτυπίας των παιδιών, τα οποία

πρότειναν στερεότυπες φράσεις και δράσεις κόμικ ή κινουμένων σχεδίων σε κάθε σκηνή, αγγίζοντας τις εννέα παρατηρήσεις – αντιγραφές.

Συγκεντρωτικά στοιχεία διαγνωστικού ελέγχου

Μετά το πέρας και της πέμπτης δραστηριότητας δημιουργικής γραφής, ολοκληρώθηκε ο διαγνωστικός έλεγχος που προηγήθηκε του πειράματος. Συγκεντρωτικά τα αποτελέσματά του φαίνονται στον Πίνακα 8. Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί το ότι ο πίνακας και τα αποτελέσματά του αναφέρονται στη γενική εικόνα που επέδειξε η τάξη και δεν εξετάζει μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών που μπορεί να απέδωσαν ατομικά καλύτερα ή χειρότερα.

Πίνακας 8: Συγκεντρωτικά στοιχεία διαγνωστικού ελέγχου

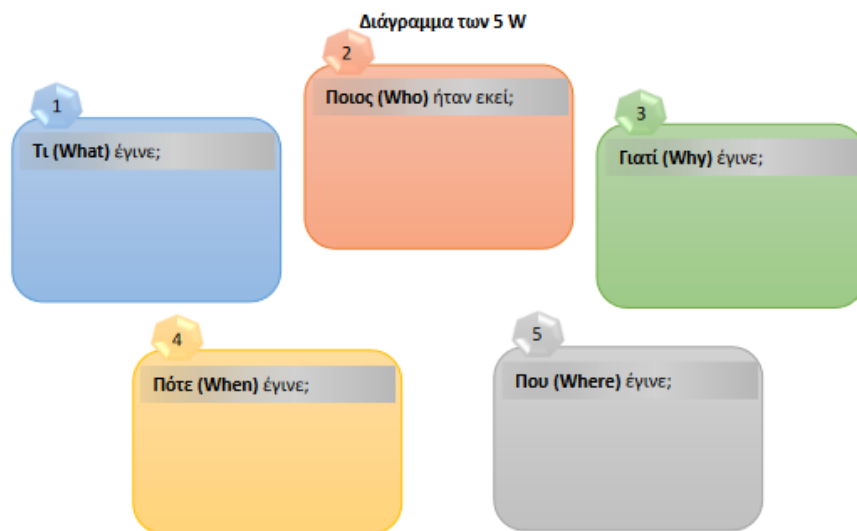
	Ικανότητα πρωτοτυπίας	Ικανότητα ανάλυσης	Ικανότητα ευχέρειας	Ικανότητα Ευελιξίας
Δραστηριότητα αφόρμησης	χαμηλή	Χαμηλή	Υψηλή	Χαμηλή
2 ^η Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής	Α' μέρος: μέση Β' μέρος: χαμηλή Γ' μέρος: μέση	Α' μέρος: μέση Γ' μέρος: υψηλή	Α μέρος: χαμηλή Γ' μέρος: υψηλή	Μέση
3 ^η Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής	χαμηλή	Χαμηλή	Χαμηλή	Χαμηλή
4 ^η Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής	χαμηλή	Μέση	Χαμηλή	Υψηλή
5 ^η Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής	χαμηλή	Μέση	Μέση	Μέση
Αριθμητικός μέσος όρος	1,06	1,7	1,8	1,8
Περιφραστικός μέσος όρος	χαμηλή	Μέση	Μέση	Μέση

Αποδίδοντας την τιμή «1» σε κάθε παρατήρηση που αναφέρεται ως «χαμηλή», την τιμή «2» σε αυτές που ορίζονται ως «μέση» και την τιμή «3» σε όσες αναγράφονται ως «υψηλή», βρέθηκαν οι μέσοι όροι των ικανοτήτων. Μετά από στρογγυλοποίηση προκύπτει πως κατά μέσο όρο η

ικανότητα πρωτοτυπίας των παιδιών κινήθηκε σε χαμηλά επίπεδα, ενώ η ικανότητα ανάλυσης, ευχέρειας και ευελιξίας κινήθηκαν σε μεσαία επίπεδα.

Βασικό πείραμα - 6^η Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής:

Σε αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά σταμάτησαν να βρίσκονται στην ολομέλεια και χωρίστηκαν σε δύο τυχαίες ομάδες μετά από κλήρωση. Και οι δύο ομάδες κλήθηκαν, αξιοποιώντας το διάγραμμα των 5 W από το SLN (βλ. Εικόνα 7), να οικοδομήσουν συνεργατικά την/τις τελευταία/ες σκηνές της ιστορίας που θα περιέκλειαν το αποτέλεσμα/κλείσιμο της ιστορίας.



Εικόνα 19: Διάγραμμα των 5W

Ωστόσο, ο τρόπος εργασίας των ομάδων θα ήταν διαφορετικός. Η μία ομάδα, που αποτελούσε την πειραματική ομάδα, σε κάθε φάση σχεδιασμού των σκηνών θα χρησιμοποιούσε ψηφιακά εργαλεία, ενώ η ομάδα ελέγχου θα πραγματοποιούσε το σχεδιασμό των σκηνών επί χάρτου. Ο σχεδιασμός της δραστηριότητας φαίνεται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9: Σχεδιασμός πειραματικής δραστηριότητας

<u>Πειραματική Ομάδα</u>	<u>Ομάδα Ελέγχου</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Οι ιδέες θα καταγράφονταν στην εφαρμογή για κινητές συσκευές <i>nice mind</i> στην ταμπλέτα της τάξης με τη μορφή ενός νοητικού χάρτη του οποίου κατηγορίες θα αποτελούσαν τα 5 W. 2. Θα γινόταν χρήση του ψηφιακού εργαλείου <i>PowerPoint</i> της <i>Microsoft</i> για τη δημιουργία της ιστορίας στο laptop της τάξης. 3. Η αφήγηση και οι διάλογοι θα δακτυλογραφούνταν/ ή και θα ηχογραφούνταν και θα προσετίθεντο στο αρχείο ppt 4. Η εικονογράφηση θα γινόταν με την τεχνική του ψηφιακού κολλάζ με χρήση εικόνων από το διαδίκτυο (<i>google images</i>) και τη χρήση της κατάλληλης μορφοποίησής τους που προσφέρει το <i>Power Point</i>. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Οι ιδέες (και ταυτόχρονα οι απαντήσεις για τα 5 W) θα καταγράφονταν σε έναν ασπροπίνακα συμπληρώνοντας τα πλαίσια όπως φαίνονται στο μοντέλο του SLN. 2. Τα παιδιά θα έγραφαν την αφήγηση και τους διαλόγους απευθείας σε λευκές σελίδες με μαρκαδόρους 3. Στις σελίδες θα προστίθετο η εικονογράφηση με ζωγραφιές των παιδιών

Ωστόσο, κατά την υλοποίηση της παρέμβασης, η εκπαιδευτικός δίνοντας τον κεντρικό ρόλο στα παιδιά για τις δημιουργίες τους, ακολούθησε τη δική τους σχεδιαστική και οργανωτική πορεία, παρέχοντας ταυτόχρονα την κατάλληλη υποστήριξη, λειτουργώντας ως σκαλωσιά και παρέκκλιση του αρχικού σχεδιασμού. Η διαδικασία όπως εξελίχθηκε στην κάθε ομάδα περιγράφεται λεπτομερώς στη συνέχεια.

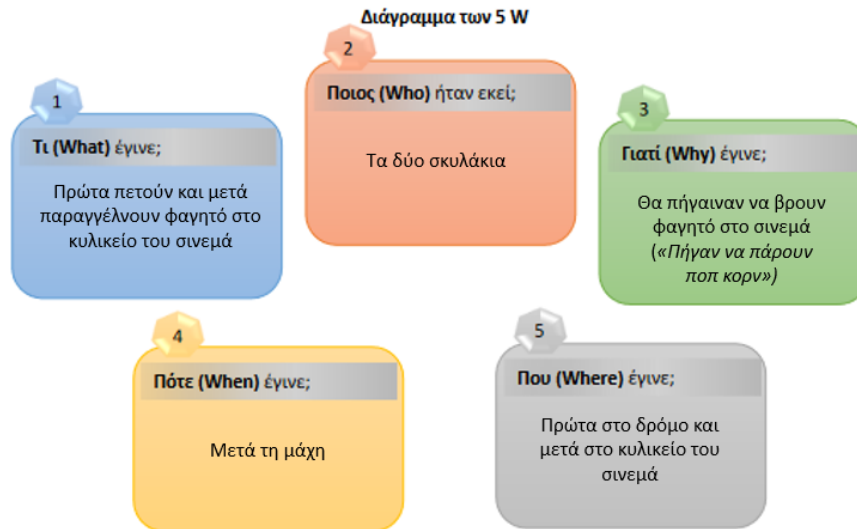
Πειραματική ομάδα

Μετά από τις απαραίτητες οδηγίες για το ζητούμενο της δραστηριότητας, τα παιδιά ξεκίνησαν να συζητούν και να καταγράφουν τις ιδέες τους στην εφαρμογή *nice mind* με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Οι προτάσεις σχετικά με την πορεία της πλοκής της ιστορίας εστιάζονταν κυρίως στην τελευταία σκηνή, αγνοώντας τις όποιες απαραίτητες μεταβατικές. Η μία μόνο πρόταση που αφορούσε τη σύνδεση με την προηγούμενη σκηνή, απορρίφθηκε σχεδόν ακαριαία από την υπόλοιπη ομάδα. Συγκεκριμένα, η πρόταση αυτή, επηρεασμένη από τη διατήρηση των ηρώων ως δεινοσαύρων, αφορούσε την καταστροφή των κτιρίων της πόλης από τους ήρωες. Αυτό, έφερε

έντονη αντιπαράθεση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας αφού η πράξη αυτή κατά τη γνώμη τους δεν θα μπορούσε να αποδοθεί στους «καλούς» της ιστορίας. Ακόμα κι όταν η εκπαιδευτικός παρενέβη σε μία προσπάθεια να επιλύσει τη σύγκρουση υπενθυμίζοντας ότι κατά την επιλογή των χαρακτηριστικών των ηρώων στην προηγούμενη δραστηριότητα, ένας εκ των ηρώων είχε αποκτήσει το χαρακτηριστικό του «κακού» και ίσως αυτή η πρόταση να αποτελούσε την κατάλληλη ευκαιρία για να το αναδείξουν, αλλά και να το αξιοποιήσουν, η προσπάθειά της έπεσε στο κενό και ο μαθητής που είχε προτείνει την ιδέα αποδέχτηκε τα λεγόμενα των υπόλοιπων μελών σχετικά με το ότι η πρόταση ήταν ασταθής. Ωστόσο αυτή η πρόταση αποτέλεσε αφορμή για να πάρουν τη στρατηγική απόφαση να παρουσιάσουν τους ήρωες απευθείας ως σκυλάκια, έχοντας χάσει την πρότερη μορφή τους. Εν συνεχεία, τα παιδιά τοποθέτησαν τους βασικούς ήρωες, δηλαδή τα δύο σκυλάκια («Ποιος») σε μία πόλη, απαντώντας έτσι παράλληλα και στο «Πού». Ως δράση και απάντηση στα «Τι» και «Γιατί» για την τελική σκηνή προτάθηκαν τρεις διαφορετικές εκδοχές οι οποίες επηρέασαν η μία την άλλη καθώς η ιδέα του ενός παιδιού φάνηκε να εμπνέει το άλλο και να την αναλύει περαιτέρω ή να την διασκευάζει και να της αλλάζει ελαφρώς κατεύθυνση. Οι προτάσεις σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών ήταν *«Πήγαν στην πόλη για να δουν τι έχει κάνει ο κακός και να το ξαναφτιάξουν»/«Θα φωνάζουν τον κόσμο όλης της πόλης που καταστράφηκε από τον κακό και θα φτιάξουν όλη την πόλη από την αρχή. Μετά να πάνε στα σπίτια τους και να βάλουν τα πρόσωπα των σούπερ ηρώων και να λένε αυτοί είναι οι σούπερ ήρωες της πόλης μας και να φωνάζουν ζήτω!»/«Θα ελευθέρωναν όσους είχε αιχμαλωτίσει ο κακός».*

Ωστόσο, ενώ είχαν φτιάξει το μεγαλύτερο μέρος της πλοκής τους, ακούστηκε μία εντελώς διαφορετική ιδέα σχετικά με το τι θα έκαναν οι ήρωες, που συνέχιζε την πλοκή της ιστορίας από εκεί που είχε μείνει προηγουμένως, η οποία εξέφραζε την ανάγκη των ηρώων να φάνε φαγητό για να ανακτήσουν δυνάμεις μετά την πολύωρη μάχη και προτιμήθηκε εν τέλει από την ομάδα. Αξίζει να αναφερθεί και η παρατήρηση που έκανε ένα παιδί σχετικά με αυτή την πρόταση αναφέροντας πως *«Ενώ είχαν φάει ολόκληρο σκύλο πριν, πεινούσαν κι άλλο».* Το οποίο πρότεινε στη συνέχεια, *«χτίζοντας»* πάνω στην ιδέα του συμμαθητή του *«θα φτύσει το σκυλάκι που είχε φάει και θα του ζητήσει συγγνώμη και μετά θα τον πετάξει στα σκουπίδια και θα έρθει το σκουπιδιάρικο να τον πάει στην ανακύκλωση και να φτιάξει κάτι καινούριο»*, αλλά εν τέλει η ιδέα δεν ενσωματώθηκε στην ιστορία.

Έτσι, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του διαγράμματος μετασχηματίστηκαν και διαμορφώθηκαν σε αυτές που φαίνονται στην εικόνα 8.



Εικόνα 20: Συμπληρωμένο διάγραμμα των 5W από την πειραματική ομάδα

Ενώ η ομάδα φαινόταν να έχει ολοκληρώσει την αρχική ιδέα της και τα παιδιά είχαν ήδη ξεκινήσει να την εμπλουτίζουν βάσει των ερωτημάτων του σχεδιαγράμματος, αντιλήφθηκαν ότι διατηρώντας την υπάρχουσα ιστοριογραμμή, όδευαν σύντομα προς τη λύση, άρα και το τέλος της ιστορίας. Επειδή όμως αφενός η ιστορία τους φάνηκε μικρή και αφετέρου επειδή ήθελαν να παρατείνουν τη διαδικασία, αλλά και να «προσθέσουν χρωματιστά τετράγωνα» στη διεπαφή της εφαρμογής, όπως πρότεινε μία μαθήτρια, επεδίωξαν να εισάγουν νέο πρόβλημα προς επίλυση και κατ'επέκταση επιπλέον σκηνές. Έτσι, προέκυψε η πρόταση «να έρθει ένας φίλος του κακού και να ήταν καλός (υπό την έννοια του αποτελεσματικότερος) και να μην μπορούσαν να τον πιάσουν». Αφού λοιπόν η νέα ιδέα εγκρίθηκε, άρχισε ο καινούριος κύκλος καταϊγισμού ιδεών σχετικά με την εισαγωγή νέου χαρακτήρα και συγκεκριμένα αναφορικά με το είδος του και το όνομά του, ενώ άλλα στοιχεία που πιθανόν θα τον σκιαγραφούσαν αγνοήθηκαν. Οι προτάσεις που προέκυψαν με τη σειρά ήταν «λιοντάρι», «τίγρης», «πάνθηρας», «γατούλα», με την επιλογή «λιοντάρι» και το όνομα «Ατρόμητος», όπως δηλαδή την ομάδα του παιδιού που το πρότεινε στο ποδόσφαιρο να επικρατούν. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η στιχομυθία που προέκυψε κατά τον καταϊγισμό ιδεών και αφορούσε την πρόταση εισαγωγής χαρακτήρα γάτας.

Παιδί 1: «Γατούλα»

Παιδί 2: «Δεν γίνεται να είναι γάτα»

Εκπαιδευτικός: «Γιατί δεν γίνεται να είναι γάτα;»

Παιδί 2: «Αφού έτσι θα τον πιάσουνε με τη μιά.»

Εκπαιδευτικός: «Παραμύθι είναι ό,τι θέλουμε κάνουμε»

Παιδί 1: «Έχει νύχια»

Παιδί 2: «Μα είναι σκύλος και γάτα. Ο σκύλος είναι πιο δυνατός».

Παιδί 1: «Δίκιο έχεις»

Ακολουθώς, άρχισαν να διατυπώνονται ιδέες σχετικά με την παγίδα που θα έστηναν οι δύο βασικοί χαρακτήρες στον νέο. Εντελώς αυθόρμητα τα παιδιά αναπαρήγαγαν αυτούσιες τις ιδέες που είχαν τα ίδια προτείνει κατά την προηγούμενη δραστηριότητα και απαιτούσε επίσης την αντιμετώπιση ενός εχθρού, οι οποίες με τη σειρά τους ήταν προϊόντα αντιγραφής από κινούμενα σχέδια. Η πλοκή της ιστορίας φάνηκε πως μετά την αιχμαλώτιση του λιονταριού είχε ολοκληρωθεί. Ωστόσο, εξαιτίας του προγράμματος του νηπιαγωγείου η παρέμβαση έπρεπε να διακοπεί και την επόμενη ημέρα τα παιδιά θα συγκεντρώνονταν εκ νέου προκειμένου να προσθέσουν στο αρχείο την εικονογράφηση και τα λόγια. Πριν η ομάδα αποχωρήσει, έγραψε σε τίτλους την περιγραφή των σκηνών που θα δημιουργούνταν στο ψηφιακό εργαλείο *Power Point*, τοποθετώντας μία περιγραφή ανά διαφάνεια.

Την επόμενη μέρα, τα παιδιά ξεκίνησαν συμβουλευόμενα, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, το χωρισμό σκηνών που είχαν πραγματοποιήσει. Η πρώτη τους κίνηση ήταν να αναζητήσουν εικόνες στο *google* και να επιλέξουν ήρωες. Η διαδικασία επιλογής γινόταν με ψηφοφορία καθ' όλη τη διάρκεια της χρήσης του εργαλείου, μετά από σύντομη συζήτηση των μελών της ομάδας. Και οι δύο ήρωες φάνηκε να επιλέγονται με γνώμονα τα στοιχεία που είχαν συμφωνηθεί στις προηγούμενες ενότητες. Χαρακτηριστικές είναι και δύο στιχομυθίες που αναπτύχθηκαν κατά την επιλογή εικόνων. Η πρώτη εξελίχθηκε κατά την αναζήτηση του περιφερειακού χαρακτήρα.

Παιδί: *«Αυτό ταιριάζει»*

Εκπαιδευτικός: *«Γιατί λες πως ταιριάζει αυτό;»*

Παιδί: *«Είναι γκρι, μισό καλό, μισό κακό»*

Η δεύτερη αφορούσε τον έτερο χαρακτήρα, τον οποίον παρότι βασικός, τον αναζήτησαν δεύτερο σε σειρά.

Παιδί 1: *«Να βάλουμε αυτό που είναι στην παραλία που πηδάει»*

Παιδί 2: *«Ναι θα μοιάζει ότι πετάει»*

Όταν επικολλήθηκαν τα στοιχεία, τα μέλη της ομάδας επιθυμούσαν να προσθέσουν και περαιτέρω λεπτομέρειες στους ήρωες προκειμένου να ταιριάζουν ακόμα περισσότερο με το αφήγημα. Έτσι, αποφασίστηκε να προσθέσουν μέρτες και μάσκες υπερηρώων. Τότε, αναπτύχθηκε ο παρακάτω διάλογος που φανερώνει πως για τις επιλογές τους, τα παιδιά επηρεάστηκαν από τα κόμικ που έχουν διαβάσει ή τα κινούμενα σχέδια που έχουν παρακολουθήσει.

Παιδί 1: *«Μία κόκκινη και μία μπλε μέρτα»*

Παιδί 2: *«Ναι, ναι. Ξέρω»*

Εκπαιδευτικός: *«Γιατί αυτά τα χρώματα;»*

Παιδί 1: *«Γιατί έτσι είναι»*

Εκπαιδευτικός: *«Ποιος το λέει ότι έτσι είναι;»*

Παιδί 1: *«Εννοώ ότι έτσι είναι συνήθως»*

Με την ολοκλήρωση των ηρώων, η ομάδα θα μετέβαινε στην επόμενη σκηνή, χωρίς να κατανοεί ότι η πρώτη ήταν ατελής. Η εκπαιδευτικός τότε παρενέβη και θύμισε στους μαθητές τα 5 W, επιδεικνύοντάς τους το διάγραμμα. Έτσι, τα παιδιά οδηγήθηκαν στο να βρουν και να

τοποθετήσουν στη σκηνή τους μία εικόνα που να δείχνει τον ουρανό και να τη χρησιμοποιήσουν ως φόντο προκειμένου να απαντήσουν και στην ερώτηση «Πού».

Παιδί 1: «Αυτό»

Παιδί 2: «Αυτό με τα αστέρια;»

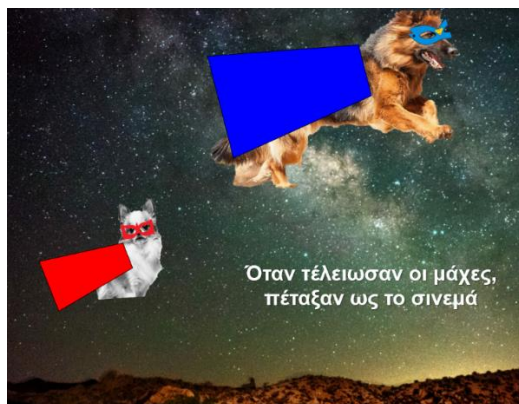
Παιδί 1: «Ναι, νύχτωσε»

Εκπαιδευτικός: «Γιατί;»

Παιδί 1: «Κράτησε πολλή ώρα η μάχη»

Ταυτόχρονα λοιπόν, αφού η επιλογή του έναστρου ουρανού ήταν αυτή που επικράτησε, απαντήθηκε και το «Πότε». Η εικονογράφηση είχε ολοκληρωθεί και τα παιδιά καλούνταν τώρα να σκεφτούν την αφήγηση που θα προσέθεταν στη σκηνή. Η πρώτη πρόταση μιας μαθήτριας ήταν να γραφτεί η φράση «Μια φορά κι έναν καιρό» σκεπτόμενη ότι ξεκινούσε η αφήγηση, ξεχνώντας ότι η σκηνή αφορά τη μέση της ιστορίας. Η δεύτερη πρόταση ήρθε από έναν άλλο μαθητή, ο οποίος αποπειράθηκε να αφηγηθεί την ιστορία, αλλά ξέφυγε από τα όρια της σκηνής.

«Και πετάζανε και είχε νυχτώσει και έφτασαν στο σινεμά και παρήγγειλαν ποπ κορν...». Μετά από παρέμβαση της νηπιαγωγού και παροχή σκαλωσιάς και αφού παρότρυνε τους μαθητές να γράψουν την αφήγηση ως απάντηση στις ερωτήσεις του διαγράμματος, το πρώτο λεκτικό προϊόν είχε διαμορφωθεί σε «όταν τελείωσαν οι μάχες, πέταξαν προς το σινεμά».



Εικόνα 21: Σκηνή 1η

Προχωρώντας στη δεύτερη σκηνή και αφού αποφασίστηκε πως οι ήρωες θα διατηρούνταν ως είχαν, τα μέλη της ομάδας προσέθεσαν από μόνα τους αυτή τη φορά και φόντο που καταδείκνυε τον τόπο όπου εξελισσόταν η σκηνή. Διαλέγοντας την καταλληλότερη εικόνα που θα αποτελούσε το σκηνικό της δράσης, ειπώθηκαν τα εξής:

Παιδί 1: *«Αυτή την εικόνα»*

Παιδί 2: *«Εμένα μου αρέσουν πολύ τα ποπ κορν»* (*σημ.: η εικόνα έδειχνε ποπ κορν)

Εκπαιδευτικός: *«Α! Γι αυτό σας άρεσε αυτή;»*

Παιδί 2: *«Ναι γιατί φαίνονται μεγάλα»*

Τα μέλη της ομάδας συσκέφθηκαν για λίγο προκειμένου να τοποθετήσουν τα στοιχεία σε λογική για την πλοκή θέση. Ακολούθως ξεκίνησαν τις προτάσεις για το κείμενο που θα συνόδευε την εικονογράφηση. Η πρώτη μορφή που προέκυψε ήταν η αντιγραφή του πρόχειρου τίτλου σκηνής που είχε δοθεί σε προηγούμενη φάση της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, η αφήγηση περιοριζόταν στην πρόταση *«Και παρήγγειλαν να φάνε ποπ κορν»*. Ύστερα από παραπομπή της εκπαιδευτικού για άλλη μία φορά στις ερωτήσεις του διαγράμματος και την πρόταση ενός μέλους της ομάδας σχετικά με την προσθήκη πίτσας σε αυτά που θα παρήγγειλαν οι ήρωες επειδή είναι το αγαπημένο του φαγητό, το κείμενο διαμορφώθηκε σε *«Μετά, παρήγγειλαν να φάνε ποπ κορν και πίτσα γιατί πεινούσαν»*.



Εικόνα 22: Σκηνή 2η

Μεταβαίνοντας στην τρίτη σκηνή, οι ήρωες έπρεπε να τοποθετηθούν μέσα στην αίθουσα του κινηματογράφου. Τα μέλη της ομάδας διαχάστηκαν ως προς το ποια εικόνα θα χρησιμοποιήσουν και τότε έλαβε χώρα ο εξής διάλογος:

Εκπαιδευτικός: *«Γιατί εσείς νομίζετε ότι ταιριάζει καλύτερα αυτή με το φως;»*

Παιδί 1: *«Γιατί μοιάζει πιο πολύ σε σινεμά»*

Εκπαιδευτικός: *«Η άλλη δεν μοιάζει με σινεμά;»*

Παιδί 1: *«Ναι, αλλά δεν φαίνεται ολόκληρο»*

Μόλις τοποθέτησαν όλες τις εικόνες όπως επιθυμούσαν, συνειδητοποίησαν ότι έπρεπε στη συγκεκριμένη σκηνή να εμφανιστεί και ο τρίτος χαρακτήρας που εισήγαγαν κατά το σχεδιασμό των σκηνών. Επιπλέον, επιλέχθηκε να απεικονιστεί με τη χρήση μιας φωτογραφίας ενός βρυχώμενου λιονταριού *«για να τους τρομάξει»*, τους άλλους δύο δηλαδή χαρακτήρες της ιστορίας. Όσον αφορά το κείμενο που θα απέδιδε τη σκηνή, ξεκίνησε ως *«Μπήκαν στο σινεμά και είδαν το λιοντάρι το κακό»* και κατέληξε με τη βοήθεια της νηπιαγωγού και συζήτηση των μελών της ομάδας ως *«Όταν μπήκαν στην αίθουσα του σινεμά, είδαν τον Ατρόμητο, το κακό λιοντάρι που ήθελε να τους φάει γιατί του σκότωσαν τον συνεργό και φίλο του»*. Άξιο αναφοράς είναι το ότι καθώς ο ένας μαθητής πληκτρολογούσε το μέχρι τότε συμφωνημένο κείμενο, μία μαθήτρια παρατήρησε πως ξέχασαν να γράψουν το όνομα που είχαν επιλέξει για το λιοντάρι. Τότε, ένας άλλος μαθητής αποκρίθηκε στο φίλο του σε μία προσπάθεια να τον καθησυχάσει λέγοντας *«Ε καλά, δεν πειράζει. Πάτα το κουμπί να σβήσει»*, δείχνοντας ότι κατανοεί τη λειτουργικότητα του ψηφιακού αντικειμένου με το οποίο έφτιαχναν τις σκηνές.



Εικόνα 23: Σκηνή 3η

Η τέταρτη σκηνή θα εξελισσόταν, όπως είχαν συμφωνήσει τα μέλη της ομάδας, στον ίδιο τόπο και χρόνο, με τους ίδιους ήρωες. Ωστόσο, τα παιδιά άρχισαν να ψάχνουν τρόπο να αναπαραστήσουν τη σκηνή με το στήσιμο της παγίδας, κατανοώντας ότι δεν μπορούν να αφήσουν τα στοιχεία της προηγούμενης εικόνας στο ίδιο σημείο. Αφού διατυπώθηκαν δύο ιδέες χωρίς δικαιολόγηση για τις επιλογές που θα γίνονταν, ένας μαθητής πρότεινε να μεταφερθούν όλοι οι ήρωες σε πρώτο πλάνο και να μπει η παγίδα ανάμεσα στο λιοντάρι και στα σκυλάκια προκειμένου να φαίνεται παγιδευμένο μετά από ατυχές άλμα που πραγματοποίησε στην προσπάθειά του να τα φάει. Αμέσως μετά, τα παιδιά προσπάθησαν να βρουν και να επιλέξουν φωτογραφία για το χαλί – παγίδα. Ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος:

Παιδί 1: «Να μοιάζει σαν κανονική τρύπα»

Παιδί 2: «Πώς;»

Παιδί 1: «Βάλε αυτό που είναι στρογγυλό»

Παιδί 3: «Να είναι και μαύρο για να μη φαίνεται στο σκοτάδι»

Παιδί 1: «Τι λες; Είναι μπροστά μπροστά»

Εκπαιδευτικός: «Τι σημαίνει ότι είναι μπροστά μπροστά;»

Παιδί 1: «Έχει φως από την οθόνη»

Μπορεί εν τέλει η γνώμη του τρίτου παιδιού να μην υιοθετήθηκε από την ομάδα, αλλά ο συγκεκριμένος διάλογος ήταν από τις φορές που φάνηκε έντονα η δημιουργική συλλογιστική πορεία που εξελισσόταν κατά τη δραστηριότητα.

Σε αυτή τη σκηνή τα παιδιά κατόρθωσαν, κυρίως συνεργαζόμενα μεταξύ τους και με μικρή βοήθεια από την εκπαιδευτικό, να διατυπώσουν και να γράψουν την αφήγηση που είχε ως εξής «Έτσι, αποφάσισαν να τον πολεμήσουν και να τον παγιδέψουν. Του έστρωσαν λοιπόν ένα χαλί με τρύπα από κάτω για να πέσει μέσα. Το λιοντάρι πήδηξε να τους πιάσει αλλά δεν τα κατάφερε κι έπεσε μες στην τρύπα».



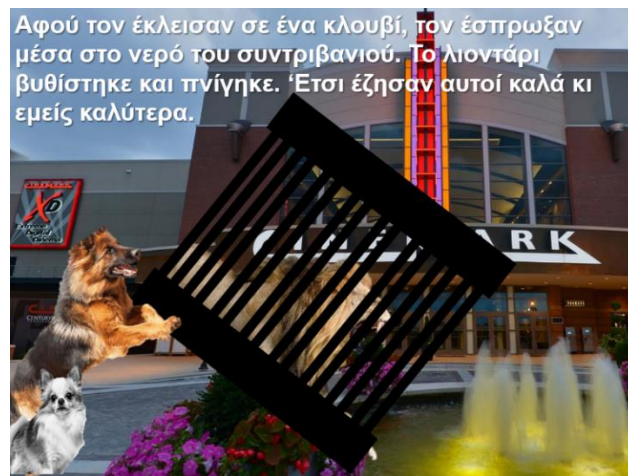
Εικόνα 24: Σκηνή 4η

Φτάνοντας προς το τέλος της διαδικασίας και στην προσπάθεια να «στήσουν» την πέμπτη σκηνή, τα παιδιά προσπάθησαν να συμφωνήσουν ως προς το πού θα εξελισσόταν. Τελικά, μετά από την έκφραση τριών διαφορετικών ιδεών, αποφασίστηκε να τοποθετήσουν τους ήρωες ακριβώς έξω από τον κινηματογράφο, αφού η ταινία αφενός είχε τελειώσει και αφετέρου χρειαζόνταν χώρο για να αιχμαλωτίσουν και να εξαφανίσουν τον εχθρό. Το λιοντάρι προτάθηκε να απεικονιστεί είτε μέσα σε σάκο, είτε μέσα σε κλουβί, με το δεύτερο να επικρατεί. Ωστόσο, μετά την επιλογή και χρήση της συγκεκριμένης εικόνας, που στο εξωτερικό χώρο του κινηματογράφου απεικονίζει ένα σιντριβάνι, ένας μαθητής εκμεταλλευόμενος το επιπρόσθετο αυτό στοιχείο της εικονογράφησης, πρότεινε την εξέλιξη της πλοκής αναφέροντας «Να τον σπρώχνουν τα σκυλάκια για να πέσει μες στο νερό».

Σε αυτό το σημείο τα παιδιά ωστόσο βρέθηκαν αντιμέτωπα με μία τεχνική δυσκολία καθώς το ψηφιακό εργαλείο δεν υποστήριζε την αφαίρεση του πολύ μικρού χώρου ανάμεσα στα σίδερα του

κλουβιού, ώστε να φαίνεται το λιοντάρι μέσα σε αυτό. Ταυτόχρονα όμως δεν ήθελαν να αλλάξουν κάποιο στοιχείο πλοκής ή εικονογράφησης. Έτσι, η εκπαιδευτικός λειτούργησε ως σκαλωσιά και ενημέρωσε τα παιδιά σχετικά με τη λειτουργία του PowerPoint που εισάγει σχήματα στην εικόνα και τους εξήγησε ότι θα μπορούσαν να φτιάξουν το κλουβί, αν επιθυμούσαν, κομμάτι κομμάτι. Έτσι, με τη σειρά τα παιδιά εισήγαγαν τα απαραίτητα σχήματα στη διαφάνεια για να κατασκευάσουν το κλουβί και αντάλλασσαν ιδέες σχετικά με το είδος των σχημάτων που πρέπει να το απαρτίζουν, τον αριθμό των σιδερών που θα έχει και την απόσταση μεταξύ τους.

Όσον αφορά την αφήγηση, και πάλι τα παιδιά, με ελάχιστη βοήθεια από τη νηπιαγωγό κατόρθωσαν να τη σχηματίσουν χωρίς ατέλειες. Έτσι, στη διαφάνεια γράφτηκε το εξής: *«Αφού τον έκλεισαν σε ένα κλουβί, τον έσπρωξαν μέσα στο νερό του συντριβανιού. Το λιοντάρι βυθίστηκε και πνίγηκε. Έτσι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα»*



Εικόνα 25: Σκηνή 5η

Η χρήση των ψηφιακών εργαλείων γενικότερα από τα παιδιά είχε μεικτά αποτελέσματα και αντίστοιχες αντιδράσεις. Χαρακτηριστικές καταγραφές κατά την παρατήρηση ήταν δύο διάλογοι μεταξύ των παιδιών που έδειξαν τις δύο αντίθετες απόψεις τους για τη διαδικασία. Ο πρώτος διάλογος, που εξέφραζε θετικές εντυπώσεις, έλαβε χώρα κατά την εικονογράφηση της δεύτερης σκηνής και είχε ως εξής:

Παιδί 1: *«Εμένα μου αρέσει πολύ να κάνουμε τέτοιες εργασίες»*

Παιδί 2: *«Ναι και μένα!»*

Αντιθέτως, κατά την εικονογράφιση της τρίτης σκηνής και συγκεκριμένα στο 26ο λεπτό της δραστηριότητας, δύο μαθητές οι οποίοι είχαν αρχίσει να αποσπώνται, άρχισαν να παραπονιούνται λέγοντας:

Παιδί 1: *«Με έχουν πονέσει τα μάτια μου»*

Παιδί 2: *«Ναι, οι υπολογιστές κάνουν κακό»*

Παιδί 1: *«Έχω κουραστεί να είμαι όρθιος»* (σημ. η δραστηριότητα διεξαγόταν στο γραφείο της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου, γύρω από τον δεύτερο προς χρήση υπολογιστή του σχολείου με σκοπό η ομάδα να είναι απομονωμένη από την υπόλοιπη τάξη), ενώ εξέφρασαν άλλη μία φορά τη δυσφορία τους από τη διαδικασία 10 λεπτά αργότερα.

Ένα άλλο σημείο σε σχέση με την τεχνολογία που χρησιμοποιήθηκε που έφερε μεικτές αντιδράσεις ήταν η δακτυλογράφιση. Στην αρχή της διαδικασίας της κατασκευής νοητικού χάρτη και της συγγραφής του λεκτικού κειμένου των σκηνών, όλα τα μέλη της ομάδας έδειχναν ενθουσιώδη με τη χρήση του πληκτρολογίου και της γραφής με αυτό τον τρόπο. Ωστόσο, μετά από ένα διάστημα ο ενθουσιασμός αυτός υποχώρησε και η ανάγκη για επίσπευση της διαδικασίας, καθώς η πληκτρολόγηση από τα ίδια τα παιδιά απαιτούσε αρκετό χρόνο, ήταν εντονότερη. Επίσης, η χρήση μιας μόνο ταμπλέτας στη μία περίπτωση και ενός πληκτρολογίου στην άλλη, έφερε εντάσεις σχετικά με τη δίκαιη και ισόποση χρήση του από τα μέλη της ομάδας.

Παρ'όλ'αυτά, η πρόσβαση της ομάδας σε μία μόνο συσκευή, όσο και η φύση της διαδικασίας, επέφερε και μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ τους. Τα μέλη της ομάδας είχαν την ευκαιρία αφενός να επιμερίσουν τις διάφορες εργασίες που απαιτούνταν, όπως η δακτυλογράφιση, η επιλογή και η μορφοποίηση των εικόνων αλλά και να συνδιαλλαγούν και να εκφράσουν απόψεις σχετικά με τη δουλειά των άλλων μελών. Ακόμα και οι διαφωνίες για τις επιλογές που θα ακολουθούσαν μετεξελίσσονταν σε ένα εποικοδομητικό διάλογο που συχνά φανέρωνε τη διαδρομή της δημιουργικής σκέψης τους και οδηγούσε σε στρατηγικά καταλληλότερες αποφάσεις για το δημιούργημά τους, προσδίδοντας πολλές φορές λεπτομέρειες και μεγαλύτερο βάθος στις σκηνές και επιτρέποντας παράλληλα στα μέλη της ομάδας, να αγγίξουν υψηλότερα επίπεδα ανάλυσης μέσα από μία διαδικασία κοινωνικού εποικοδομισμού, όπου ο ένας μαθητής «έχτιζε» δημιουργικά

πάνω στην ιδέα του άλλου, προσπαθώντας να τη βελτιώσει ή εμπνεόμενος από αυτήν. Παράλληλα, το γεγονός πως τα παιδιά ήταν σε θέση κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας να αλλάξουν οπτικές και να εξερευνήσουν εναλλακτικές για κάθε κίνησή τους υποδηλώνει την ύπαρξη ευελιξίας από τη μεριά τους. Βέβαια, η δημιουργική συμμετοχή και η εμπλοκή όλων των μελών διευκολύνθηκε και από την αυτόνομη επιλογή της ομάδας να κάνει χρήση της μεθόδου ψηφοφορίας για την επιλογή των διαφόρων ιδεών.

Αξιοσημείωτο είναι πως από τη μία η χρήση έτοιμων φωτογραφιών από το διαδίκτυο και από την άλλη η χρήση της τεχνικής του ψηφιακού κολλάζ για την εικονογράφηση των σκηνών φάνηκε να υποστηρίζει και να εξάπτει τη δημιουργική σκέψη των παιδιών με ποικίλους τρόπους, αφού τα παιδιά πρότειναν ιδέες είτε για αυτήν, για το πώς δηλαδή έκριναν ότι έπρεπε να διαμορφωθεί, όσο και από αυτήν, παίρνοντας έμπνευση από στοιχεία των φωτογραφιών που επέλεγαν για την εικονογράφηση. Τα παιδιά, χρησιμοποιώντας φωτογραφίες από τον ιστό, κατόρθωσαν να αναπαραστήσουν με επιτυχία τις σκηνές που δημιούργησαν. Επίσης, ήταν σε θέση, με ευκολία να «εισχωρήσουν» στη σκηνή και να επανεξετάσουν τις θέσεις που έπρεπε να βρίσκονται οι ήρωες και τα αντικείμενα κάθε φορά που μετέβαιναν σε επόμενη και να τα μετακινούν με επιτυχία εξυπηρετώντας το σκοπό της εκάστοτε δράσης. Έτσι, είναι πιθανό η ρεαλιστική, μέσω των φωτογραφιών, οπτική αναπαράσταση των σκηνών να ευνόησε την ικανότητα ευελιξίας της ομάδας. Μία άλλη περίπτωση που έγινε ευδιάκριτη η ικανότητα ευελιξίας των παιδιών της ομάδας ήταν το ότι ήταν σε θέση να πραγματοποιούν διαφορετικές «αναγνώσεις» των εικόνων που έβλεπαν κατά την αναζήτηση στο διαδίκτυο με τρόπο που να ταιριάζει και να αιτιολογεί την επιλογή τους για την υπό κατασκευή σκηνή, συχνά αλλάζοντας το νόημα της πραγματικής αναπαράστασης (πχ. η περίπτωση της επιλογής του γκρι χρώματος σκύλου για να υποδηλώσει τον μισό κακό και μισό καλό χαρακτήρα του και η χρήση ενός βρυχώμενου λιονταριού για να τρομάζει τους άλλους δύο βασικούς ήρωες). Η μόνη περίπτωση που φάνηκε να προκύπτει δυσκολία στην αλλαγή οπτικής γωνίας ήταν όταν ένας μαθητής επέμενε να επιλεγεί μια φωτογραφία που απεικόνιζε στην ολότητά του ένα αντικείμενο και αρνείτο να αποκλίνει από αυτή του την ιδέα καθώς η περικεκομμένες εικόνες του φάνταζαν λιγότερο ορθές. Η ρεαλιστικότητα των εικόνων αλλά και η προδιαγεγραμμένη μορφή τους φαίνεται να πυροδότησαν τη φαντασία των παιδιών τα οποία εμπνεόμενα κάποιες φορές από στοιχεία των εικόνων, πρότειναν νέες ιδέες για να τα

εντάξουν στην ιστορία και να εξελίξουν τη σκηνή, προβάλλοντας την ικανότητα ανάλυσής τους. Μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση ήταν το ότι όλα τα μέλη της ομάδας φάνηκε να εκδηλώνουν μεγαλύτερη ικανότητα ανάλυσης κατά την εικονογράφηση των σκηνών, παρά κατά την παραγωγή γραπτού λόγου και τη συγγραφή της αφήγησης. Παράλληλα, ήταν ένα από τα στοιχεία που ενίσχυσαν τον ενθουσιασμό και την εμπλοκή τους κατά τη δραστηριότητα και τελικά την περηφάνεια για το έργο τους, αφού όπως υποστήριζαν ήταν πιο αληθοφανές.

Σε γενικές γραμμές, σε όλη τη διάρκεια του πειράματος, τα μέλη της ομάδας φάνηκε να επιδεικνύουν υψηλή ικανότητα ευελιξίας και ανάλυσης, μέση ικανότητα ευχέρειας και ισχνή ικανότητα πρωτοτυπίας. Τα παιδιά άλλαζαν εύκολα την πορεία των ιδεών τους ή μικρότερα μεμονωμένα στοιχεία που τις απάρτιζαν, με αποτέλεσμα να ξεκινούν έχοντας υπόψιν τους μία συγκεκριμένη πλοκή, αλλά να μη διστάζουν να την τροποποιήσουν στη συνέχεια, παραμένοντας «ανοιχτοί» στις διάφορες εναλλακτικές. Την ίδια ευελιξία έδειξαν τα παιδιά και ως προς τους εναλλακτικούς τρόπους που θα χρησιμοποιούσαν για να επιτύχουν το σκοπό τους, αλλάζοντας προσέγγιση, όταν αυτό απαιτείτο, όπως για παράδειγμα κατά τη χρήση της τεχνολογίας.

Η ικανότητα ανάλυσης επίσης φάνηκε σε πολλά σημεία της παρέμβασης. Ιδιαίτερα υψηλή ικανότητα ανάλυσης επέδειξαν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην προσπάθειά τους να απεικονίσουν τους κεντρικούς ήρωες και τη δράση τους, προσδίδοντάς τους αρκετές λεπτομέρειες. Επίσης, τα παιδιά έδειχναν ιδιαίτερη προθυμία να προσθέτουν διαρκώς νέα στοιχεία στην πλοκή της ιστορίας, αλλά και στην εικονογράφηση, χωρίς ωστόσο να καλύπτουν όλα τα επίπεδα σκιαγράφησης των χαρακτήρων και των σκηνών. Ταυτόχρονα, η ομάδα ήταν σε θέση να παραμένει πιστή στις επιλογές που είχαν πραγματοποιηθεί κατά το οργανωτικό μέρος της συγγραφής της ιστορίας, ανασύροντας και συνδέοντας με επιτυχία προσυμφωνημένα στοιχεία για τους ήρωες ή την πλοκή με τις σκηνές που δημιουργούσαν, επιδεικνύοντας την ικανότητα ανάλυσής τους, αφού «οικοδομούσαν» νέα στοιχεία πάνω σε προηγούμενη πληροφορία. Βέβαια, σε αυτό πιθανόν να έπαιζε ρόλο και η ενεργότερη εμπλοκή των μαθητών και η συγκέντρωσή τους που τους επέτρεπαν να συγκρατούν και να ανασύρουν ευκολότερα προειπωμένες πληροφορίες.

Η ικανότητα δημιουργικής ευχέρειας της πειραματικής ομάδας κυμαινόταν από δύο έως και πέντε εναλλακτικές προτάσεις ανάλογα την περίπτωση, με μέσο όρο την έκφραση τριών εναλλακτικών

ιδεών. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας ωστόσο «γεννήθηκαν» πολλές ιδέες, τόσο αποκλίνουσες μεταξύ τους, όσο και αλληλοεπηρεαζόμενες, αρκετές εκ των οποίων εν τέλει απορρίφθηκαν.

Τέλος, η ικανότητα που φάνηκε να χωλαίνει περισσότερο κατά την όλη διαδικασία ήταν αυτή της πρωτοτυπίας. Τα περισσότερα μέλη της ομάδας έδειξαν προτίμηση στην ένταξη στοιχείων από καθημερινά θέματα, ακολουθώντας τις περισσότερο κοινότοπες ιδέες από αυτές που εκφράζονταν τις περισσότερες φορές. Επίσης, πολλές φορές οι προτάσεις των παιδιών αποτελούσαν αντιγραφές ή ήταν κατά κάποιο μέρος επηρεασμένες από κινούμενα σχέδια. Ιδιαίτερη δυσκολία στην εφαρμογή καινοτόμων ιδεών αντιμετώπιζαν όταν επρόκειτο για ανατροπή κάποιου στερεότυπου, όπου προφανώς παράλληλα με την αδυναμία για επίδειξη της όποιας πρωτοτυπίας, συνυπήρχε και εκδήλωση δυσκολίας για ευελιξία.

Ομάδα ελέγχου

Τα παιδιά, αφού άκουσαν τις οδηγίες της δραστηριότητας, επέλεξαν να ξεκινήσουν αντίστροφα σε σχέση με το σχεδιασμό της δραστηριότητας, δηλαδή από την εικονογράφηση της πρώτης σελίδας προσπαθώντας να συμφωνήσουν τι πρέπει να απεικονίζει, πιθανώς ακολουθώντας μία τεχνική οπτικοποίησης σαν βάση για την καλύτερη κατανόηση του επί δημιουργία έργου. Οι συγγραφικές τους επιλογές στην αρχή εμφάνιζαν πολλά νοητικά κενά. Για παράδειγμα, εμφάνιζαν ήρωες που δεν είχαν κάποια συμμετοχή μέχρι εκείνη τη στιγμή στην πλοκή ή προχωρούσαν στην τελευταία σκηνή και τη στερεοτυπική φράση «και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα» χωρίς να αφηγηθούν τις ενδιάμεσες «στάσεις» της ιστορίας. Η εκπαιδευτικός παρενέβη τότε θυμίζοντάς τους τα πλαίσια από τα 5 W που έπρεπε να συμπληρώσουν και τμηματικά εργάστηκαν στο να τα απαντήσουν.

Στην προσπάθειά τους να απαντήσουν το ερώτημα «Ποιος» για την πρώτη υπό κατασκευή σκηνή, συσκέφθηκαν σχετικά με το αν έπρεπε να αφήσουν τους ήρωες μεταμορφωμένους σε δεινόσαυρους σε συνέχεια της προηγούμενης σκηνής ή αν έπρεπε να λύσουν τη μεταμόρφωση, με δεδομένο πως η μάχη είχε τελειώσει και να ζωγραφίσουν τους ήρωες και πάλι με την αρχική τους μορφή. Αποφάσισαν λοιπόν ότι στην πρώτη σκηνή οι ήρωες θα ήταν ήδη σκυλάκια. Το ερώτημα «Τι» ήταν αυτό που απαντήθηκε επίσης αυθόρμητα από τα παιδιά αφού σκέφτηκαν ότι

τα σκυλάκια θα πρέπει να φάνε, να πιούνε νερό και να κοιμηθούν (τα οποία αντιλήφθηκαν στη συνέχεια, στην προσπάθειά τους να τα ζωγραφίσουν, πως πρέπει να απεικονιστούν σε τρεις διαδοχικές σκηνές). Με λίγη βοήθεια από την εκπαιδευτικό, η οποία χρησιμοποίησε τη μαιευτική μέθοδο, φωτίστηκαν ως επέκταση των επιλογών αυτών τα «Γιατί» (*«γιατί κουράστηκαν από τη μάχη και πρέπει να ξεκουραστούν τώρα»*) και «Πού» (*«εμφανίζονται πρώτα στο δρόμο και αργότερα μέσα στο σπίτι»*). Ο χρόνος και η απάντηση στο ερώτημα «Πότε» ήταν αυτή στην οποία οδηγήθηκαν τα παιδιά μετά από πολλή προσπάθεια και μόνο ένα παιδί έδειξε να καταφέρνει να συνδέσει την απάντηση με την πρότερη πλοκή (*«Να είναι νύχτα γιατί πέρασαν πολλές ώρες κυνηγώντας τον κακό»*). Για την τελευταία σκηνή, οι απαντήσεις στα ερωτήματα «Πότε», «Τι» και «Γιατί» του διαγράμματος μετασχηματίστηκαν αντιστίχια σε *«Την επόμενη μέρα που θα ζυπνήσουν το πρωί», «θα πάνε βόλτα στο λιβάδι και θα παίζουν», «γιατί όλα είναι καλά πια»*.

Αφού λοιπόν έγινε η οργάνωση και ο σχεδιασμός των σκηνών, μοιράστηκαν σε δυάδες και ανέλαβαν από μία σελίδα για να την εικονογραφήσουν. Ωστόσο δεν παρατηρήθηκε συνεργασία για τη σύνθεση της ζωγραφιάς, αλλά κατάτμηση εργασίας με αποτέλεσμα ατομικά να αναλάβουν από κάποια στοιχεία της που επιθυμούσαν.

Στο τέλος, διέταξαν τις σκηνές και συνέθεσαν το κείμενο που θα τις συνόδευε εν είδει αφήγησης και περιγραφής των ζωγραφιών με εξαιρετικά απλό αρχικά λεξιλόγιο στο οποίο μετά από την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού προστέθηκαν συνδετικές λέξεις. Ο αριθμός των λέξεων ήταν αυξημένος μόνο σε μία από τις προτάσεις. Ωστόσο αυτό οφειλόταν στη χρήση της στερεοτυπικής έκφρασης τέλους για τα παραμύθια και δεν σχετιζόταν με καλύτερη απόδοση των παιδιών.

Στις εικόνες 14 – 17 φαίνονται οι σκηνές όπως προέκυψαν.



Εικόνα 26 «Τα σκυλάκια πήγαν σπίτι»



Εικόνα 15: «Και μαγείρεψαν γιατί πεινούσαν»



Εικόνα 16: «Αφού έφαγαν, έπεσαν για ύπνο»



Εικόνα 17: «Όταν ξύπνησαν βγήκαν για παιχνίδι κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα»

Η διαδικασία παραγωγής των σκηνών με την ομάδα ελέγχου εξελίχθηκε μετά από μεγάλη ενίσχυση από τη νηπιαγωγό, αφού όλα τα μέλη της ομάδας αντιμετώπιζαν δυσκολία στο να ανταποκριθούν στη δραστηριότητα. Σταδιακά, τρία από τα οκτώ παιδιά άρχισαν να έχουν ενεργότερο ρόλο και να συμμετέχουν με μεγαλύτερη ευκολία στη δράση. Γενικά, η ομάδα επέδειξε χαμηλά επίπεδα δημιουργικών ικανοτήτων όπως είναι η ευχέρεια, η ανάλυση και η πρωτοτυπία, ενώ η ικανότητα δημιουργικής ευελιξίας δεν ανιχνεύθηκε κατά τη διαδικασία. Τέλος, ο βαθμός συνεργασίας που υιοθέτησε η ομάδα ήταν πολύ μικρός.

Αναφορικά με την ευχέρεια, υπήρχε δυσκολία στην παραγωγή ιδεών και ήταν έντονη η έλλειψη πολλαπλών προτάσεων. Στις περισσότερες περιπτώσεις ένα μέλος έδινε την απάντηση και αυτή αμέσως υιοθετείτο ελλείψει εναλλακτικών. Αυτό το μοτίβο ανατράπηκε μόνο μία φορά καθ' όλη τη διαδικασία, όπου τα μέλη της ομάδας πρότειναν επιπλέον δράσεις για τους ήρωες, σειροθετώντας τις παρεμφερείς με την ιδέα που είχε ήδη προταθεί, ενέργειές τους (δηλ. να φάνε, να πιούν, να κοιμηθούν). Σε αυτό το σημείο επίσης, τα παιδιά έδειξαν κάποια μορφή ικανότητας ανάλυσης, αφού το ένα μέλος της ομάδας «οικοδόμησε» και εξέλιξε τη σκέψη του άλλου. Ταυτόχρονα, η ικανότητα ανάλυσης που αποτυπώνεται τόσο στο λεκτικό, όσο και στο οπτικό κείμενο είναι χαμηλή, με εξαίρεση την εικονογράφηση της δεύτερης σκηνής όπου χρησιμοποιήθηκαν περισσότερα στοιχεία για την απεικόνισή της. Ιδιαίτερα το κείμενο, διαμορφώθηκε μέσα από άμεση απάντηση των ερωτήσεων του διαγράμματος που χρησιμοποιούσε η εκπαιδευτικός για να καθοδηγήσει την ομάδα, χωρίς προσθήκη άλλων

στοιχείων. Παράλληλα, ίσως αδυναμία στην ικανότητα ανάλυσης να ανιχνεύεται και στην περίπτωση εισαγωγής άσχετων στοιχείων με την πλοκή της ιστορίας στην αρχή της διαδικασίας, αφού τα παιδιά δεν κατάφεραν να γεφυρώσουν τις προηγούμενες σκηνές με αυτές που επρόκειτο να οικοδομήσουν. Τόσο οι ιδέες όσο και η πλοκή χαρακτηρίζονται επίσης από μία απλοϊκότητα, που μαρτυρά πιθανώς χαμηλή ικανότητα πρωτοτυπίας των παιδιών. Η επιλογή κοινότοπων θεμάτων, εμπνευσμένων από την καθημερινή ζωή, ενισχύει αυτή την εντύπωση στον αναγνώστη. Όσον αφορά την ικανότητα ευελιξίας της ομάδας ελέγχου, αυτή δεν εντοπίστηκε κατά την παραγωγή των σκηνών. Η έλλειψη πρωτοβουλίας και η αυτόματη υιοθέτηση των προτάσεων των άλλων μελών κυριάρχησαν κι έτσι τα μέλη της ομάδας δεν είχαν την ευκαιρία να επιδείξουν την όποια ικανότητα ευελιξίας.

Χαμηλότερα σε ποιότητα αποτελέσματα είχε αυτή η ομάδα και ως προς τη συνεργασία μεταξύ των μελών της αλλά και την εμπλοκή τους κατά τη δραστηριότητα. Η έλλειψη ανταλλαγής απόψεων και η κατάτμηση της εργασίας από τα παιδιά, είχε ως αποτέλεσμα ένα δημιούργημα με απλή μορφή και χωρίς συνοχή στα χαρακτηριστικά των ηρώων και των στοιχείων της εικονογράφησης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν καταφέραν να εμπλακούν όλοι στη διαδικασία και να παραμείνουν συγκεντρωμένοι σε αυτή για πάνω από επτά λεπτά κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση των σκηνών, όπου οι περισσότεροι άρχισαν να χάνουν το ενδιαφέρον τους και άρχισε να επικρατεί μια αίσθηση πως έκαναν διεκπεραιωτικά ό,τι τους ζητούνταν προκειμένου να τελειώσει η δραστηριότητα. Η εμπλοκή όλων εξασφαλίστηκε σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στη διαδικασία εικονογράφησης όπου όλα τα μέλη συνεισέφεραν με τον τρόπο τους και φάνηκε να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια.

7.3. Σύνοψη

Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες προκύπτει πως η προσέγγιση της ψηφιακής αφήγησης είναι πιθανό να επηρέασε θετικά τις δημιουργικές ικανότητες των μαθητών, υποστηρίζοντας και πυροδοτώντας τη δημιουργική τους σκέψη. Η πειραματική ομάδα ξεπέρασε σε μεγάλο βαθμό την ομάδα ελέγχου σε ικανότητα ανάλυσης και ευελιξίας, η οποία δεν ανιχνεύθηκε καθόλου στην ομάδα ελέγχου και

σε μικρότερο βαθμό στην ικανότητα ευχέρειας. Τόσο η πειραματική, όσο και η ομάδα ελέγχου κινηθήκαν σε χαμηλά επίπεδα στην ικανότητα πρωτοτυπίας. Επιπροσθέτως, στην πειραματική ομάδα οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέπτυξαν καλύτερες συνεργατικές στρατηγικές που τους επέτρεψαν να συνοικοδομήσουν σε μεγάλο βαθμό το δημιούργημά τους. Έτσι, και το προϊόν τους ως αποτέλεσμα ήταν ανώτερο ποιοτικά αφού διακρινόταν από πιο σύνθετη πλοκή, παραστατικότερη εικονογράφηση και πιο περιεκτικό λόγο. Τέλος, η μέθοδος που ακολούθησε η πειραματική ομάδα φάνηκε να προκαλεί μεγαλύτερο ενθουσιασμό και να εμπλέκει περισσότερο τα παιδιά, ο οποίος όμως «έσβησε» από κάποια από τα μέλη της ομάδας εξαιτίας κάποιων τεχνικών προβλημάτων περί των 30 λεπτών. Αντίθετα, ενώ τα μέλη της ομάδας ελέγχου φάνηκε να εκδηλώνουν ενθουσιασμό στην αρχή της διαδικασίας, πολύ γρήγορα αυτός αντικαταστάθηκε από μία διεκπεραιωτική διάθεση και πέντε από τα οκτώ μέλη της ομάδας δεν ενεπλάκησαν αποτελεσματικά καθ' όλη τη διαδικασία.

Από την άλλη μεριά, συγκρίνοντας τις ομάδες με τα δεδομένα που προέκυψαν από τον διαγνωστικό έλεγχο προκύπτει πως η πειραματική ομάδα πέτυχε καλύτερα αποτελέσματα στην ικανότητα ανάλυσης και ευελιξίας, ενώ παρέμεινε στα ίδια επίπεδα στην ικανότητα πρωτοτυπίας και ευχέρειας. Τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου, συγκρινόμενα με αυτά του διαγνωστικού ελέγχου, παρουσιάζουν σταθερότητα ως προς την ικανότητα πρωτοτυπίας, ενώ δείχνουν πτώση στις ικανότητες ανάλυσης, ευχέρειας και ευελιξίας.

Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα – Συζήτηση, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

8.1. Συμπεράσματα – Συζήτηση: εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της έρευνας αναδείχθηκαν άξιες προς αναφορά παρατηρήσεις τόσο γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα, όσο και άλλες σχετικές με το βαθμό εμπλοκής των μαθητών, τον τρόπο συνεργασίας μεταξύ τους, τις στάσεις και τις δεξιότητές τους σχετικά με τις τεχνολογίες που αξιοποιήθηκαν αλλά και την ποιότητα των παραχθεισών συγγραφικών δημιουργιών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μαρτυρούν πως η τεχνική της ψηφιακής αφήγησης ως μέθοδος είναι πιθανό να επέδρασε θετικά στις περισσότερες δημιουργικές ικανότητες των μαθητών και κατ' επέκταση στη δημιουργική τους σκέψη. Συγκεκριμένα, η ικανότητα ανάλυσης και ευελιξίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας ευνοήθηκαν ιδιαίτερος, ενώ ελαφρώς καλύτερα ήταν και τα επίπεδα της ικανότητας ευχέρειάς της. Ωστόσο, η ικανότητα πρωτοτυπίας δεν παρουσίασε ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ των ομάδων, αφού και στις δύο περιπτώσεις ήταν από τα αδύναμα στοιχεία που παρουσιάστηκαν.

8.1.1. Πρωτοτυπία

Ως προς την πρωτοτυπία που διακρίνει τις δημιουργικές ικανότητες των μαθητών και των μαθητριών του δείγματος έγιναν διακριτά ορισμένα μοτίβα τα οποία διέτρεχαν όλα τα μέρη της έρευνας και συνάδουν με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Βασικό εύρημα αποτελεί πως τα παιδιά τις περισσότερες φορές δεν ήταν σε θέση να «γεννήσουν» μία συγγραφική ιδέα, αλλά κατέφευγαν στην αναπαραγωγή ιδεών από προηγούμενές τους αναγνώσεις βιβλίων ή θεάσεις κινουμένων σχεδίων, οι οποίες είτε επαναλαμβάνονταν αυτούσιες, είτε τροποποιούνταν ελαφρώς. Αντίστοιχο εύρημα φαίνεται να συναντάται σε έρευνα των Bratitsis et al. (2012). Επίσης, υπήρχαν φορές που τα παιδιά αντέγραφαν με τον ίδιο τρόπο ιδέες που είχαν ακουστεί από άλλα μέλη της ομάδας κατά τη διάρκεια της ίδιας ή προηγούμενης δραστηριότητας.

Παράλληλα, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός πως παρόλο που τα μέλη της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου δεν γνώριζαν μέχρι την ολοκλήρωση της διαδικασίας το προϊόν που παρήχθη, στις ψηφιακές τους αφηγήσεις ενυπάρχουν σκηνές με κοινή θεματολογία που σχετίζονται με τις καθημερινές συνήθειες των δημιουργών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και έρευνα των Niemi et al. (2014), όπου αναφέρεται πως οι μαθητές δείχνουν να επιλέγουν τη θεματολογία των αφηγήσεών τους από τα σχολικά αντικείμενα, τις καθημερινές τους συνήθειες και γενικότερα βιώματά τους.

Επίσης, αξίζει να γίνει σε αυτό το σημείο πως τα αποτελέσματα της δραστηριότητας που στόχευε στην ανίχνευση της ικανότητας πρωτοτυπίας των παιδιών θα ήταν ελαφρώς παραπλανητικά αν είχαν συλλεχθεί με διαφορετική μέθοδο και όχι με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης που επέτρεψε την ταυτόχρονη με τη συλλογή των δεδομένων αιτιολόγηση ή την επεξήγηση της επιλογής των εκάστοτε απαντήσεων. Πιο συγκεκριμένα, απαντήσεις που εμφανίζουν πρωτοτυπία και απόκλιση από το παραμυθικό στερεότυπο, δόθηκαν σε κάποιες περιπτώσεις χωρίς σκέψη, όταν τα παιδιά δεν ήταν τόσο εμπλεγμένα στη δραστηριότητα ή με γνώμονα την κοινή με κάποιο φίλο των παιδιών ψήφο, προκειμένου να κερδίσουν την εύνοιά του. Ταυτόχρονα, το χαρακτηριστικό «χαζούλης», όταν αποδόθηκε στον βασικό ήρωα, καταρρίπτοντας φαινομενικά το στερεότυπα, στην πραγματικότητα αντιμετωπίστηκε ως θετικό στοιχείο και επιλέχθηκε χάρη στην παραπομπή της σκέψης των παιδιών σε γνωστό και αγαπημένο τους «χαζούλη» αντήρωα κινουμένων σχεδίων. Αυτές οι παρατηρήσεις εξηγούν γιατί η πρωτοτυπία φαίνεται να κινείται σε αυξημένα επίπεδα στην συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενώ στην υπόλοιπη έκταση της έρευνας είναι στα χαμηλότερα επίπεδα. Ακόμα όμως και σε αυτή την περίπτωση φαίνεται το στερεότυπο της ομορφιάς να είναι το πιο ακλόνητο, όπως επίσης και το ότι ο δευτερεύων χαρακτήρας μπορεί να είναι και καλός, αλλά ο βασικός δεν νοείται να είναι κακός, κάτι που αποτελεί κοινή παρατήρηση τόσο στη δεύτερη δραστηριότητα δημιουργικής γραφής, όσο και κατά τη διάρκεια κατασκευής της πρώτης σκηνής της πειραματικής ομάδας.

Τέλος παρατηρείται μία τάση και στις δύο ομάδες να καταφεύγουν σε οικεία θέματα που πιθανόν να σχετίζεται με την ευθύνη που έχουν απέναντι στο προϊόν ως δημιουργοί του και την ασφάλεια που αυτά τους προσφέρουν.

8.1.2.Ευελιξία

Όπως και στην έρευνα των Kullo-Albot & Polman (2008), έτσι και στην παρούσα έρευνα η ψηφιακή αφήγηση επέκτεινε την δημιουργικότητα των μαθητών και τους υποστήριξε στο να ανακαλύψουν και να χρησιμοποιήσουν νέες μεθόδους να εκφράσουν τις ιδέες τους και τις σκέψεις τους. Η παρατήρηση αυτή έγινε ορατή σε τρία σημεία. Από τη μία πλευρά, το ίδιο το λογισμικό με τις εναλλακτικές επιλογές που προσφέρει οδήγησε τους μαθητές να σκεφτούν διαφορετικές λύσεις και να δουν το υπό εξέταση πρόβλημα κάθε φορά από διαφορετική οπτική γωνία ώστε να επιλέξουν την κατάλληλη μέθοδο για να κατασκευάσουν τη σκηνή τους. Επίσης, η δυνατότητα του ψηφιακού εργαλείου να τροποποιεί το περιεχόμενο της σκηνής χωρίς να επιφέρει κάποιο κόστος στο τελικό προϊόν, επέτρεψε στα παιδιά να πειραματιστούν με την τοποθέτηση των αντικειμένων στο χώρο και τις αντίστοιχες αλλαγές που αυτή επιφέρει στη δράση της ιστορίας, αλλά και γενικότερα να επανεξετάζουν και να μετασχηματίζουν όπου έκριναν απαραίτητο τις αρχικές τους επιλογές. Αντίστοιχο εύρημα παρουσιάζεται και στην έρευνα των Bratitsis & Prappas (2018). Από την άλλη πλευρά η χρήση έτοιμων από το διαδίκτυο εικόνων για την εικονογράφηση της ψηφιακής αφήγησης, ώθησε τα παιδιά σε διαφορετικές «αναγνώσεις» των εικόνων αυτών που αιτιολογούσαν το γεγονός ότι συνάδουν με το νόημα που ήθελαν οι μαθητές να αποδώσουν στην εκάστοτε σκηνή. Όπως έχει άλλωστε αναφέρει και η Μελιάδου (2011) η ενασχόληση με τις ΤΠΕ στο μαθησιακό περιβάλλον προωθεί την πολυπρισματική ανάλυση, προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να θέσουν το υπό κατασκευή έργο σε αμφισβήτηση ή να το υπερασπιστούν και αναλόγως να προχωρήσουν στην απόρριψη ή την έγκρισή του.

8.1.3.Ευχέρεια

Η θετική επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργική ευχέρεια των παιδιών ήταν μεν παρατηρήσιμη αλλά ήταν μικρότερης κλίμακας. Βασικός παράγοντας που φαίνεται να την ενίσχυσε ήταν η χρήση έτοιμων από το διαδίκτυο εικόνων οι οποίες πρόσφεραν συχνά κάποιο επιπρόσθετο ερέθισμα το οποίο αποτελούσε αφορμή να εμπνευστούν οι μαθητές και οι μαθήτριες της πειραματικής ομάδας νέες ιδέες. Το εύρημα αυτό φαίνεται να είναι σύμφωνο με τη

βιβλιογραφία, όπου αναφέρεται ότι τα παιδιά κοιτάζοντας τις εικόνες που κρίνουν ότι συμπορεύονται με τη συγγραφική τους σύλληψη, βρίσκουν καινούριες ιδέες και την εμπλουτίζουν (Φεσάκης, 2010). Ταυτόχρονα, φαίνεται πως σε όλη την έκταση της έρευνας στις μη λεκτικές μεθόδους και πιο συγκεκριμένα κατά τις κινητικές και τις εικαστικές δραστηριότητες, η παραγωγή ιδεών από τα παιδιά προέκυπτε με μεγαλύτερη ευκολία σε σύγκριση με τις λεκτικές. Βέβαια σε αυτό οφείλει να συνυπολογιστεί το γεγονός πως η ομάδα απαρτιζόταν από έξι παιδιά με δεύτερη γλώσσα τα ελληνικά, ένα παιδί με επιλεκτική αλαλία και τρία παιδιά με διάγνωση αυτισμού.

8.1.4.Ανάλυση

Αρκετά ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις προέκυψαν σχετικά με την ικανότητα δημιουργικής ανάλυσης των παιδιών. Πρωτ' απ' όλα, η σκέψη και η οργάνωση των δημιουργικών ιδεών τους τόσο στις πρώτες δραστηριότητες όσο και κατά το βασικό πείραμα, περιοριζόταν γύρω από τον βασικό ήρωα και την κυριότερη δράση του, αγνοώντας τα υπόλοιπα στοιχεία της πλοκής. Μόνο με την παροχή σκαλωσιάς από τη νηπιαγωγό και με τη χρήση του ιστοριοχάρτη SLN και το εργαλείο των 5W τα παιδιά κατόρθωσαν να σκεφτούν και να εντάξουν περισσότερα στοιχεία στην αφήγησή τους. Γενικά τα παιδιά αντιμετώπισαν δυσκολία σε όσα σημεία της διαδικασίας απαιτούσαν να επινοήσουν μακροσκελείς και περίτεχνες ιδέες. Παράλληλα, πολλοί από τους μαθητές και τις μαθήτριες παρουσίαζαν έναν έντονο φόβο για λάθος και πιθανή αποτυχία στις δραστηριότητες που απαιτούσαν να επιδείξουν την ικανότητα ανάλυσής τους και να προσθέσουν πολλά στοιχεία στη σειρά προκειμένου να εμπλουτίσουν σκηνές, που αποτελούσε τροχοπέδη στη δημιουργικότητά τους.

Ωστόσο, διαφορετική ήταν η εικόνα από τις ζωγραφιές των παιδιών οι οποίες έδειχναν ελαφρώς μεγαλύτερη ικανότητα δημιουργικής ανάλυσης όπου ζητήθηκαν. Επομένως, προκύπτει το ερώτημα σε ποιον βαθμό η ανωριμότητα του λόγου των παιδιών στέκεται εμπόδιο στην επίδειξη της πραγματικής ικανότητας δημιουργικής τους ανάλυσης κατά τις λεκτικές δραστηριότητες και όπου απαιτούνται γλωσσικές δεξιότητες και αν αυτή αντανακλάται καλύτερα στις μη λεκτικές πτυχές των δραστηριοτήτων.

Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου φαίνεται πως τόσο στην παρούσα έρευνα, όσο και σε παλιότερες (Bratitsis et al., 2012) η ψηφιακή αφήγηση που προέκυψε ήταν μεγαλύτερη σε έκταση με περισσότερες σκηνές/σελίδες, λέξεις και εικόνες από την έντυπη συγγραφική προσπάθεια της ομάδας ελέγχου. Γενικότερα, παρατηρείται μία τάση των παιδιών που χρησιμοποιούν την τεχνική της ψηφιακής αφήγησης να προσθέτουν περισσότερες λεπτομέρειες στην ιστορία τους, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Φεσάκης, 2010). Ταυτόχρονα, παρατηρείται μία αναλογική σχέση μεταξύ της έκτασης της συζήτησης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της πειραματικής ομάδας και του βαθμού ανάλυσης που παρουσιάζουν, καθώς η ανάγκη τους να υποστηρίξουν την ιδέα τους στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τα ωθεί να τη διανθίσουν και να την κάνουν κατά το δυνατόν πιο ευφάνταστη.

Τέλος, η περίπτωση της ανίχνευσης της ικανότητας ανάλυσης ήταν επίσης πιθανό να καταλήξει σε λάθος συμπεράσματα αν η έρευνα είχε διεξαχθεί με διαφορετικό τρόπο καθώς υπήρχαν πολλά σημεία όπου φαινομενικά οι μαθητές παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα ανάλυσης και πρότειναν ιδέες με έκταση και πλούσιο περιεχόμενο, αλλά κατά την παρατήρηση αποκαλυπτόταν πως οι ιδέες αυτές αποτελούσαν αναπαραγωγή προηγούμενων ιδωμένων σεναρίων.

8.1.5. Οργάνωση ιδεών και ποιότητα περιεχομένου

Οι δύο αφηγήσεις που παρήχθησαν από την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, συγκρινόμενες μεταξύ τους ως προϊόντα φαίνεται να παρουσιάζουν αισθητή ποιοτική διαφορά, καθώς η ψηφιακή αφήγηση χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη έκταση, συνθετότερη πλοκή, παραστατικότερη εικονογράφηση και περιεκτικότερο λόγο. Η παρατήρηση σχετικά με την προστιθέμενη αξία που προσδίδει η ψηφιακή αφήγηση στη δημιουργική γραφή και την αντίστοιχη βελτίωση του περιεχομένου των ιστοριών, φαίνεται να είναι σύμφωνη με τη βιβλιογραφία (Bratitsis et al., 2011; Bratitsis et al., 2012; Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013), αλλά και κοινή ανάμεσα σε αρκετές έρευνες (Ballast et al., 2008; Wood, 2000; Wu & Chen, 2020), ενώ φαίνεται πως λιγότερο ευνοϊκή είναι η επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη γραμματική σύνταξη και στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν οι μαθητές – δημιουργοί. (Wu & Chen, 2020).

Η ποιοτική διαφορά μεταξύ των δύο δημιουργιών πιθανόν να έγκειται στην υποβοήθηση της οργάνωσης των ιδεών της πειραματικής ομάδας από την εφαρμογή νοητικής χαρτογράφησης αλλά και από την οικοδόμηση των σκηνών άμα τη γενέσει των ιδεών με την τοποθέτηση των έτοιμων εικόνων και την παράλληλη εξέλιξη της πλοκής. Διαπιστωμένη είναι και από άλλες έρευνες (Rubegni & Landoni, 2018) η δυσκολία των μαθητών να αντιληφθούν όλα τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας, η οποία όμως μειώνεται με τη χρήση των τεχνολογιών. Η συγγραφική προσπάθεια των ομάδων βέβαια ενισχύθηκε και από τις ερωτήσεις 5W αλλά είναι εμφανής και η επιπρόσθετη επίδραση που είχαν οι τεχνολογίες στην προκειμένη περίπτωση. Άλλωστε είναι κοινώς αποδεκτό πως οι γραφικοί οργανωτές ενισχύουν την δομική επίγνωση των μαθητών ως προς τις ιστορίες που επινοούν (Liu & Lee, 2013). Παράλληλα, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά πιο εύκολα αντιλαμβάνονταν την καθοδήγηση που παρεχόταν από τις εφαρμογές, ενώ προκειμένου να χρησιμοποιήσουν το εργαλείο των 5W έπρεπε να παρέμβει και να τους το υπενθυμίσει η εκπαιδευτικός. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός πως η ομάδα ελέγχου στις συγγραφικές της επιλογές κατά τη δόμηση της ιστορίας της εμφάνιζε πολλά νοητικά κενά. Αντίθετα, η οπτικοποίηση και η σειροθέτηση που προέκυπταν στις δύο εφαρμογές βοήθησαν την πειραματική ομάδα να συνθέσει ένα πιο ολοκληρωμένο παζλ κατά τη δική της δημιουργία. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με παλαιότερες έρευνες (Kullo-Abbott & Polman, 2008; Bratitsis & Prappas, 2018). Αξίζει να αναφερθεί επίσης πως η χρήση των εικόνων τόσο στην παρούσα, όσο και σε προηγούμενες έρευνες αποδεικνύεται ιδιαίτερος βοηθητική καθώς λειτουργούν ως μέσα υπενθύμισης κύριων συστατικών της αφήγησης και της πλοκής (Σεραφεΐμ & Φεσάκης, 2010). Τέλος, σημαίνοντα ρόλο φαίνεται να κατέχουν και οι δυνατότητες επεξεργασίας των εφαρμογών ψηφιακής αφήγησης καθώς παρέχουν στους χρήστες την ευκαιρία αναθεώρησης και βελτίωσης των έργων τους όπως έχει φανεί και σε προγενέστερες έρευνες (Ballast et al, 2008).

8.1.6. Συνεργασία

Ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να παρουσιάζει έντονες διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου είναι οι συνεργατικές πρακτικές που

υιοθετήθηκαν και κατ' επέκταση το πώς η επιλογή τους επηρέασε το δημιουργικό αποτέλεσμα. Από τη μία πλευρά, η ομάδα ελέγχου επέδειξε ένα χαμηλό επίπεδο συνεργασίας και ακολούθησε το μοντέλο κατάτμισης εργασίας. Επομένως, τα μέλη λειτούργησαν αυτοτελώς στα πλαίσια της ομάδας και δεν είχαν ιδιαίτερη αλληλεπίδραση. Από την άλλη πλευρά, η πειραματική ομάδα, ίσως και λόγω της υποχρεωτικής χρήσης μόνο ενός κοινού υπολογιστή επιμέρησε ως έναν βαθμό τις εργασίες που έπρεπε να επιτελέσει αλλά επέδειξε και αυτό που κατά τον Schmoelz (2017) ονομάζεται συνδημιουργικότητα ή κατά τον Anastasiades (2017) συνεργατική δημιουργικότητα. Πιο συγκεκριμένα, εξερεύνησαν και εφάρμοσαν νέες ιδέες από κοινού, απέρριψαν ιδέες λιγότερο δημιουργικές, ενεπλάκησαν σε διάλογο και επιχειρηματολόγησαν για τις προτιμήσεις τους αλλά και επέδειξαν ευελιξία υιοθετώντας τις οπτικές άλλων μελών της ομάδας. Μάλιστα, πολλές φορές ο διάλογος φανέρωνε μία διαδικασία κοινωνικού εποικοδομισμού κατά την οποία ο ένας μαθητής «έχτιζε» πάνω στην ιδέα του άλλου βελτιώνοντας και εξελίσσοντας την ιστορία. Πολλές είναι άλλωστε οι έρευνες που μαρτυρούν θετική επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη συνεργατικότητα των μελών των ομάδων η οποία προκαλείται κατά βάση λόγω των επιλογών που προσφέρουν οι τεχνολογίες και των κοινών αποφάσεων που πρέπει να πάρουν (Anderson et al., 2018; Bratitsis et al., 2012; Bratitsis & Prappas, 2018; Brenner, 2013; Rubegni & Landoni, 2018).

8.1.7. Ενίσχυση κινήτρου

Η μέθοδος της ψηφιακής αφήγησης φαίνεται να προκαλεί μεγαλύτερο ενθουσιασμό και να ενισχύει το κίνητρο για ουσιαστική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία όπως επίσης και να αυξάνει την προσοχή των μελών της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με την παραδοσιακή δημιουργική γραφή. Η παρατήρηση αυτή είναι κοινός τόπος σε μεγάλο αριθμό ερευνών, ενώ ταυτόχρονα εκφράζεται και από πολλούς θεωρητικούς του πεδίου (Bratitsis et al., 2011; Bratitsis et al., 2012; Dogan, 2010; Rubegni & Landoni, 2018; Shemy, 2020; Smeda et al., 2014; Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013) . Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί πως ακόμα και οι πιο αδύναμοι μαθητές έλκονται περισσότερο από την ψηφιακή αφήγηση (Bull & Kajder, 2005; Robin, 2006), καθώς αφενός πρόκειται για μικρές σε έκταση ιστορίες που νιώθουν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν ευκολότερα (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013) και αφετέρου η προσπάθειά τους

έχει ένα πιο ολοκληρωμένο και αισθητικά ανώτερο αποτέλεσμα με τη χρήση έτοιμων πολυμέσων (Purnama, 2021; Sylvester & Greenidge, 2009; Tackvic, 2012; Wood, 2000) το οποίο ενισχύει την αυτοεικόνα τους και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, κάτι που εκφράστηκε ρητά και στην παρούσα έρευνα από τα μέλη της πειραματικής ομάδας. Βέβαια, σημαντικό ρόλο παίζει και το φαινόμενο νέων ερεθισμάτων (novelty effect) το οποίο προκαλεί αυξημένη προσπάθεια και προσοχή των μαθητών όταν έρχονται σε επαφή με μία νέα τεχνολογία αλλά έχει την τάση να εξασθενεί με το πέρασμα του χρόνου (Clark, 1983).

Αντίθετα με την έρευνα των Ballast et al. (2008) που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά ηλικίας 11-12 ετών, τα οποία έδειξαν αμείωτη προσοχή και κίνητρο να ολοκληρώσουν τη διαδικασία ψηφιακής αφήγησης παρά τον χρονικό περιορισμό, την περιορισμένη πρόσβαση σε εξοπλισμό και τα τεχνολογικά προβλήματα που αντιμετώπισαν, στην προκειμένη έρευνα ο ενθουσιασμός των παιδιών υποχώρησε σχετικά γρήγορα σε κάποια από τα μέλη της πειραματικής ομάδας και φάνηκε να επηρεάζεται κυρίως από δύο παράγοντες. Από τη μία ο αυξημένος χρόνος που απαιτούσε η διαδικασία, κυρίως εξαιτίας της δακτυλογράφησης με την οποία δεν ήταν εξοικειωμένα τα παιδιά και από την άλλη η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής καθώς ήταν όρθια και στριμωγμένα σε ένα γραφείο προκειμένου να έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή ήταν οι βασικές αιτίες που κάποια από τα μέλη της ομάδας έχασαν το ενδιαφέρον τους. Βέβαια, πρέπει να συνυπολογιστεί η ηλικία των συμμετεχόντων στην εκάστοτε έρευνα καθώς είναι αναμενόμενο τα μικρότερης ηλικίας παιδιά να έχουν μειωμένη ικανότητα διατήρησης της προσοχής τους. Χαρακτηριστικό είναι πως όταν τα παιδιά εξέφρασαν την κούρασή τους, αναπαρήγαγαν φράσεις που έχουν ακούσει από τους σημαντικούς – άλλους οι οποίες αφορούσαν τη βλαβερή για την υγεία έκθεση σε οθόνες. Παρατηρεί λοιπόν κανείς πόσο μεγάλη επίδραση έχουν οι απόψεις των γονέων και άλλων σημαντικών ενηλίκων για τα παιδιά, αναφορικά με την ενσωμάτωση των τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία ακόμα και σε δραστηριότητες που αρχικά έχουν κινήσει το ενδιαφέρον τους. Κάτι τέτοιο δύναται να αποτελέσει τροχοπέδη στην όποια προσπάθεια των εκπαιδευτικών αφού, όπως αναφέρουν και θεωρητικοί του πεδίου πολλοί γονείς ή άλλες ομάδες που δραστηριοποιούνται γύρω από τα παιδιά είναι αντίθετοι στη χρήση των τεχνολογιών από μικρά παιδιά (Gottschalk 2016; Rahiem, 2021).

Ωστόσο, είναι πιθανό η ενίσχυση του κινήτρου των παιδιών που έρχονται σε επαφή με την ψηφιακή τεχνολογία να μην ευθύνεται αποκλειστικά στους ανωτέρω παράγοντες, αλλά να συνδέεται και με την ευκαιρία που δίνει η συγκεκριμένη τεχνική στους δημιουργούς των ψηφιακών ιστοριών να εντάξουν στοιχεία της καθημερινής τους ζωής και της δικής τους προσωπικότητας, κάτι που έγινε ορατό κατά τη δημιουργία των σκηνών της πειραματικής ομάδας όπου τα παιδιά επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν στοιχεία που παρέπεμπαν σε προσωπικά τους βιώματα και προτιμήσεις. Η δυνατότητα αυτοπαρουσιάσης που προσφέρει η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί αντικείμενο συζήτησης στη βιβλιογραφία (Kulla – Abbott & Polman, 2008) όπως και το γεγονός πως αυτομάτως η τεχνική γίνεται ελκυστικότερη κατ' αυτόν τον τρόπο (Coventry, 2008) και συχνά παρατηρείται οι μαθητές να αποδίδουν προσωπικά στοιχεία ή στοιχεία της καθημερινότητάς τους στα δημιουργήματά τους (Bratitsis et al., 2012; Kildan & Lutfi, 2015).

8.1.8. Η δύναμη της εικόνας

Κατά τη διεξαγωγή του πειράματος προέκυψαν πολλές παρατηρήσεις που σχετίζονταν με τη χρήση πολυμέσων και κυρίως έτοιμων φωτογραφιών από το διαδίκτυο από την πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την παραγωγή παιδικών ιχνογραφημάτων από την ομάδα ελέγχου.

Πρωτ' απ' όλα, φάνηκε πως η διαδικασία τόσο της επιλογής όσο και της τοποθέτησης των εικόνων στο καλύτερο για την εξέλιξη της πλοκής σημείο, αποτελούσε πολύ σημαντικό έργο για τα παιδιά και κατ' επέκταση κατέβαλλαν μεγάλη προσπάθεια να γίνει σωστά, όπως και έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Bratitsis et al., 2012). Ταυτόχρονα, προήγαγε την ικανότητα ανάλυσης και ευελιξίας των μελών της πειραματικής ομάδας. Προκειμένου τα παιδιά να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους και να τις υποστηρίξουν, συσχέτιζαν τα στοιχεία της πλοκής με στοιχεία των εικόνων ή εμπνέονταν νέα στοιχεία για την πλοκή παρατηρώντας λεπτομέρειες των εικόνων που είχαν διαλέξει, κάτι που τους έκανε να φτάνουν σε μεγαλύτερο βάθος. Είναι γνωστό άλλωστε πως οι ρεαλιστικές εικόνες που μπορούν να ανασυρθούν από το διαδίκτυο εμπνέουν α παιδιά να φτιάχνουν ιστορίες με μεγαλύτερη λεπτομέρεια και τα υποστηρίζουν να σκεφτούν τη σχέση των εικόνων αυτών με το αντίστοιχο κείμενο που τις συνοδεύει (Kullo-Albot & Polman, 2008).

Επίσης, με αυτόν τον τρόπο αυξήθηκε ο διάλογος και η συνεργασία, ενώ τα παιδιά επέδειξαν και μεγαλύτερο βαθμό ευελιξίας προσπαθώντας να αντιληφθούν την οπτική των άλλων μελών της ομάδας και να την εξελίξουν.

Επίσης, όπως και στην έρευνα των Bratitsis et al. (2012), ήταν ορατό πως τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τις εικόνες της ιστορίας τους, κατέβαλλαν μεγάλο μέρος της προσπάθειας για να το καταφέρουν, αντιμετωπίζοντας μεγαλύτερη δυσκολία, αλλά και ξοδεύοντας περισσότερο χρόνο σε αυτό το κομμάτι της δημιουργίας και παράλληλα υποβαθμίζοντας τη σημασία του λεκτικού κειμένου. Αντίθετα, η πειραματική ομάδα είχε περισσότερο χρόνο να «χτίσει» αλλά και να βελτιώσει την πλοκή και το λεκτικό μέρος της ιστορίας. Το ίδιο παρατηρήθηκε και κατά την έρευνα των Rubegni & Landoni (2015) όπου η ύπαρξη προκαθορισμένων πολυμέσων βοήθησε τους συμμετέχοντες να επικεντρωθούν στην ιστορία σε αντίθεση με την εκ του μηδενός δημιουργία των στοιχείων της ιστορίας. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι η χρήση δημοφιλών εικόνων όπως οι χαρακτήρες βιβλίων ή ταινιών, παρεμπόδιζε τα παιδιά να επεξεργάζονται και να τροποποιούν τους ίδιους ή την ιστορία που συμμετείχαν σε μεγάλο βαθμό με αποτέλεσμα να πλήττεται ο τομέας της πρωτοτυπίας.

8.2. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μιας μικρής κλίμακας έρευνα, τόσο από άποψη πληθυσμού δείγματος, καθώς και από άποψη διάρκειας. Το δείγμα ήταν βολικό και μέρος του μαθητικού δυναμικού της τάξης του νηπιαγωγείου απουσίαζε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, μειώνοντάς το σημαντικά. Επίσης η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια φοίτησης σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, περιορίζοντας τη διάρκεια της.

Ως περιορισμός θα μπορούσε να αναφερθεί και ο ρόλος της ερευνήτριας ως συμμετέχουσα παρατηρήτρια, ο οποίος εγγενώς ενέχει το ενδεχόμενο μεροληψίας. Η ερευνήτρια περιορίστηκε στην παροχή σκαλωσιάς στους μαθητές και τις μαθήτριες του δείγματος με τρεις τρόπους: α) την παροχή πρόσθετων εξηγήσεων όπου ήταν απαραίτητο, β) την ενθάρρυνση των παιδιών και γ) την υπενθύμιση των εργαλείων που είχαν στη διάθεσή τους. Ενώ αυτές οι ενέργειες ήταν ζωτικής

σημασίας για τη διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας και κατ' επέκταση της έρευνας, δεδομένης της ηλικίας των παιδιών που συμμετείχαν, αλλά και των γλωσσικών και αναπτυξιακών δυσκολιών τους, ενδέχεται να εισήγαγαν ένα επίπεδο επιρροής που θα μπορούσε να επηρεάσει τα αποτελέσματα της μελέτης.

Ωστόσο, κατά τον σχεδιασμό αλλά και την διεξαγωγή της έρευνας εφαρμόστηκαν ορισμένα μέτρα για τον μετριασμό αυτής της πιθανής επιρροής και τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας των ευρημάτων. Πιο συγκεκριμένα, κατά το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης επιλέχθηκε να ακολουθηθούν διαδικασίες όπως η ψηφοφορία για τη λήψη αποφάσεων από τους μαθητές και τις μαθήτριες του δείγματος, η τυχαία επιλογή συμμετεχόντων σε κάποιες από τις δραστηριότητες και η τυχαία κατανομή των μελών της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας. Παράλληλα, καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, τηρήθηκαν περιεκτικές σημειώσεις πεδίου, οι οποίες καταγράφονταν σχολαστικά και διασταυρώνονταν σε δεύτερο χρόνο με τις ηχογραφήσεις αλλά και τα άλλου τύπου προϊόντα της διαδικασίας, όπως τα εικαστικά δημιουργήματα, για να αποτυπώνουν τις παρατηρήσεις με ακρίβεια και αμεροληψία.

8.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Λαμβάνοντας υπόψιν όσα αναφέρονται στο υποκεφάλαιο «περιορισμοί της έρευνας», κρίνεται σκόπιμο αντίστοιχες έρευνες στο μέλλον να συμπεριλάβουν μεγαλύτερες ομάδες πληθυσμού νηπίων, όπως επίσης να χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη διάρκεια ή επαναληψιμότητα, κάτι που έλειπε από την έρευνα που πραγματοποιείται η προκείμενη εργασία. Τέλος, είναι εξίσου σημαντικό όπως φάνηκε να έχει εξασφαλιστεί η παροχή κατάλληλου και επαρκούς εξοπλισμού που δεν θα παρεμποδίσει τη διαδικασία σε καμία από τις φάσεις της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alves-Oliveira, P., Arriaga, P., Cronin, M.A., & Paiva, A. (2020). Creativity encounters between children and robots. In *Proceedings of the 2020 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI '20)* (pp. 379–388). Association for Computing Machinery. doi:10.1145/3319502.3374817

Anastasiades, P. (2017). ICT and collaborative creativity in modern school towards knowledge society. In *Research on e-Learning and ICT in Education* (pp. 17-29). Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-34127-9_2

Anderson, J., Chung, Y.-C., & Macleroy, V. (2018). Creative and critical approaches to language learning and digital technology: Findings from a multilingual digital storytelling project. *Language and Education*, 32(3), 195–211. doi:10.1080/09500782.2018.1430151

Ardaiz-Villanueva, O., Nicuesa-Chacón, X., Brene-Artazcoz, O., Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., & Sanz de Acedo Baquedano, M. T. (2011). Evaluation of computer tools for idea generation and team formation in project-based learning. *Computers & Education*, 56(3), 700–711. doi:10.1016/j.compedu.2010.10.012

Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25–45. doi:10.1080/00220272.2010.521261

Ballast, K., Stephens, L., & Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2008--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 875-879). Las Vegas, Nevada, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/27281/>.

Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. *In Proceedings of SITE 2008--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 647-654). Las Vegas, Nevada, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) <https://www.learntechlib.org/primary/p/27281/>.

BBC Capture Wales. (2008). *A guide to digital storytelling*. (March). 47. <http://www.bbc.co.uk/wales/audiovideo/sites/yourvideo/pdf/aguidetodigitalstorytellingbbc.pdf>

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2013). Fundamentals of creativity. *Educational Leadership*, 70(5), 10–15.

Bereczki, E. O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56. doi:10.1016/j.edurev.2017.10.003

Bereczki, E. O., & Kárpáti, A. (2021). Technology-enhanced creativity: A multiple case study of digital technology-integration expert teachers' beliefs and practices. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100791. doi:10.1016/j.tsc.2021.100791

Bilici, S., & Yilmaz, R. (2021). Research trends in educational digital story studies: 2008-2019. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50, 614-648. doi:10.14812/cuefd.822000

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J. Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17–66). Dordrecht: Springer.

Blašková, M. (2014). Influencing academic motivation, responsibility and creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 415–425. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.399

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Bratitsis, T., Kotopoulos, T., & Mandila, K. (2011). Kindergarten children as story makers: The effect of the digital medium. In F. Xhafa, L. Barolli, & M. Köppen (Eds.), *Proceedings of the IEEE 3rd International Conference on Intelligent Networking and Collaborative Systems - INCoS 2011* (pp. 84-91). Fukuoka, Japan, November 30 - December 2.

Bratitsis, T., Kotopoulos, T., & Mandila, K. (2012). Kindergarten children's motivation and collaboration being triggered via computers while creating digital stories: A case study. *International Journal of Knowledge and Learning*, 8(3), 239-258. doi:10.1504/IJKL.2012.051677

Bratitsis, T. (2016). A digital storytelling approach for fostering empathy towards autistic children: Lessons learned. In *7th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Infoexclusion (DSAI 2016)-Special Track "Learning Technologies in Special Education"* (pp. 301-308). New York, NY: ACM.

Bratitsis, T., & Prappas, I. (2018). Creative writing enhancement through digital storytelling tools in primary education. In B. S. Henningsen, R. Ørngreen, & N. Lohmann (Eds.), *Proceedings of the International Digital Storytelling Conference DST 2018* (pp. 252-263). Aalborg Universitet.

Brenner, K. (2013). Digital stories: A 21st-century communication tool for the English language classroom. *English Teaching Forum*, 52(1), 22–29. <http://eric.ed.gov/?q=storytelling&id=EJ1029170>

Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate*, 1(3). <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=17>

Bull, J., & Kadjer, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46–49.

Cachia, R., & Ferrari, A. (2010). Creativity in schools: A survey of teachers in Europe (EUR - Scientific and Technical Research Reports No. JRC59232). Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2791/48818

Chan, D. W., & Chan, L.-K. (1999). Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12(3), 185–195. doi:10.1080/03057920701419959

Chia, Y. Q., & Kher, H. N. (2022). A systematic literature review on digital storytelling authoring tool in education: January 2010 to January 2020. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 38(9), 851-867. doi:10.1080/10447318.2021.1972608

Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53(4), 445-459. doi:10.3102/00346543053004445

Coventry, M. (2008). Engaging gender: Student application of theory through digital storytelling. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 205–219. doi:10.1177/1474022208088649

Cropley, A. (1999). Creativity and cognition: Producing effective novelty. *Roeper Review*, 21(4), 253-260.

Cropley, A. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 391–404. doi:10.1207/s15326934crj1803_13

Cropley, D., & Cropley, A. (2010). Functional creativity: "Products" and the generation of effective novelty. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 301–320). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Collins, A., & Halverson, R. (2018). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2014). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In M. Csikszentmihalyi (Ed.),

The systems model of creativity (pp. 161–184). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-94-017-9085-7_10

Dababneh, K., Ihmeideh, M. F., & Al-Omari, A. A. (2010). Promoting kindergarten children's creativity in the classroom environment in Jordan. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1165-1184. doi:10.1080/03004430902872950

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91. doi:10.1016/j.tsc.2012.07.004

Demirbas, I., & Sahin, A. (2020). A systemic analysis of research on digital storytelling in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 45 - 65.

Dere, Z. (2019). Investigating the creativity of children in early childhood education institutions. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 652-658. doi:10.13189/ujer.2019.070302

DeRosa, D. M., Smith, C. L., & Hantula, D. A. (2007). The medium matters: Mining the long-promised merit of group interaction in creative idea generation tasks in a meta-analysis of the electronic group brainstorming literature. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1549–1581. doi:10.1016/j.chb.2005.07.003

Di Blas, N., & Ferrari, L. (2014). Digital storytelling at school: What kind of educational benefits? *International Journal of Arts and Technology*, 7(1), 38–54. doi:10.1504/ijart.2014.058942

Di Blas, N. (2022). Authentic learning, creativity and collaborative digital storytelling: Lessons from a large-scale case study. *Educational Technology & Society*, 25(2), 80-104. <https://jstor.org/stable/48660126>

Dietrich, A., & Kanso, R. (2010). A review of EEG, ERP, and neuroimaging studies of creativity and insight. *Psychological Bulletin*, 136, 822–848. doi:10.1037/a0019749

Dogan, B. (2010, March). Educational use of digital storytelling: Research results of an online digital storytelling contest. In *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher*

Education International Conference 2010. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/233897528>

Duncker, K. (1945). On problem solving. *Psychological Monographs*, 58(5, Whole No. 270). doi:10.1037/h0093599

Dunphy, E. (2009). Early childhood mathematics teaching: Challenges, difficulties, and priorities of teachers of young children in primary schools in Ireland. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 3–16. doi:10.1080/09669760802699829

European Commission. (2015). *Unleashing young people's creativity and innovation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/8245

Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 317-327. doi:10.1207/S15326934CRJ1334_09

Giroux, H. A., & Schmidt, M. (2004). Closing the achievement gap: A metaphor for children left behind. *Journal of Educational Change*, 5(3), 213–228. doi:10.1023/B:JEDU.0000041041.71525.67

Glăveanu, V. P., Ness, I., Wasson, B., & Lubart, T. (2019). Sociocultural perspectives on creativity, learning, and technology: Resistive theories, practices, and actions. In *Creativity under duress in education?* (pp. 63–82). Springer. doi:10.1007/978-3-319-90272-2_4

Gottschalk, F. (2016). Impacts of technology use on children: Exploring literature on the brain, cognition and well-being. *OECD Education Working Papers*, 26(3), 313–316. doi:10.1787/19939019

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–445. doi:10.1037/h0063487

Henriksen, D., Hoelting, M., & the Deep-Play Research Group. (2016). A systems view of creativity in a YouTube world. *Tech Trends*, 60(2), 102-106.

Henriksen, D., Henderson, M., Creely, E., Ceretkova, S., Černochová, M., Sendova, E., Sointu, E. T., & Tienken, C. H. (2018). Creativity and technology in education: An international perspective. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3), 443-446. doi:10.1007/s10758-018-9380-1

Henriksen, D., Creely, E., & Henderson, M. (2019). Failing in creativity: The problem of policy and practice in Australia and the United States. *Kappa Delta Pi Record*, 55(1), 4–10. doi:10.1080/00228958.2019.1549429

Henriksen, D., Creely, E., Henderson, M., & Mishra, P. (2021). Creativity and technology in teaching and learning: A literature review of the uneasy space of implementation. *Educational Technology Research and Development*, 69(4), 2091-2108. doi:10.1007/s11423-020-09912-z

Hocevar, D. (1981). Measurement of creativity: Review and critique. *Journal of Personality Assessment*, 45(5), 450-464. doi:10.1207/s15327752jpa4505_1

Hong, E., Part, R., & Rowell, L. (2017). Children's and teachers' conceptions of creativity: Contradictions and implications in classroom instruction. In R. Beghetto & B. Sriraman (Eds.), *Creative contradictions in education* (Vol. 1, pp. 303–331). Creativity Theory and Action in Education. Springer, Cham. doi:10.1007/978-3-319-21924-0_17

Houtz, J. C., & Krug, D. (1995). Preface to special issue on the educational psychology of creativity: Toward an educational psychology of creativity? *Educational Psychology Review*, 7, 137–139.

Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence, and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368–379.

Istiq'faroh, N., Suhardi, S. & Mustadi, A. (2020). Improving elementary school students' creativity and writing skills through digital comics. *Ilkogretim Online*, 19(2) , 426–435. doi:10.17051/ilkonline.2020.689661

- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., & Neubauer, A. C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41(4), 212–221. doi:10.1016/j.intell.2013.03.003
- Jang, S.-J. (2009). Exploration of secondary students' creativity by integrating web-based technology into an innovative science curriculum. *Computers & Education*, 52(1), 247–255. doi:10.1016/j.compedu.2008.08.002
- Jung, R. E., Gasparovic, C., Chavez, R. S., Flores, R. A., Smith, S. M., Caprihan, A., et al. (2009). Biochemical support for the “threshold” theory of creativity: A magnetic resonance spectroscopy study. *Journal of Neuroscience*, 29(16), 5319–5325. doi:10.1523/JNEUROSCI.0588-09.2009
- Kahn Jr, P. H., Friedman, B., Severson, R. L., & Feldman, E. N. (2005). *Creativity tasks and coding system—used in the plasma display window study*. Seattle, WA: The Information School, University of Washington.
- Katz-Buonincontro, J., & Anderson, R. C. (2020). A review of articles using observation methods to study creativity in education (1980–2018). *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 508–524. doi:10.1002/jocb.385
- Kaufman, J., & Beghetto, R. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. doi:10.1037/a0013688
- Kaufman, P. (2014). The Sociology of College Students' Identity Formation. *New Directions for Higher Education*, 2014(166), 35–42. doi:10.1002/he.20093
- Kervin, L., & Mantei, J. (2016). Digital storytelling: capturing children's participation in preschool activities. *Issues in Educational Research*, 26(2), 225-240. <https://www.iier.org.au/iier26/kervin.pdf>
- Kildan, A. O., & Incikabi, L. (2015). Effects on the technological pedagogical content knowledge of early childhood teacher candidates using digital storytelling to teach mathematics. *Education*, 43(3), 3-13. doi:10.1080/03004279.2013.804852

- Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance tests of creative thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18 (1), 3-14. doi:10.1207/s15326934crj1801_2
- Kim, K. H. (2007). The two Torrance creativity tests: The Torrance Tests of Creative Thinking and Thinking Creatively in Action and Movement. In *Creativity* (pp. 81–99). World Scientific. doi:10.1142/9789812770868_0007
- Kim, S. H. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology*, 18(2), 20–35.
- Kirk, C., & Pitches, J. (2013). Digital reflection: Using digital technologies to enhance and embed creative processes. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(2), 213–230. doi:10.1080/1475939X.2013.768390
- Kortegast, C., & Davis, J. (2017). Theorizing the self: Digital storytelling, applying theory, and multimodal learning. *College Teaching*, 65(3), 106–114.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2016). Researching and evaluating digital storytelling as a distance education tool in physics instruction: An application with pre-service physics teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(1), 87–99. doi:10.17718/tojde.59900
- Kulla-Albot, T., & Polman, J. (2008) ‘Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories’, *THEN Journal: Technology Humanities Education and Narrative*, 5(Spring), 38-60.
- Lai, E. R., Yarbrow, J., DiCerbo, K. E., & deGeest, E. (2018). *Skills for today: What we know about teaching and assessing creativity*. London: Pearson
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Digital Diner Press, USA.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). New York, NY: Routledge.

- Li, Y., Kim, M., & Palkar, J. (2022). Using emerging technologies to promote creativity in education: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100177. doi:10.1016/j.ijedro.2022.100177
- Lissitz, R. W., & Willhoft, J. L. (1985). A methodological study of the Torrance Tests of Creativity. *Journal of Educational Measurement*, 22, 1–111. doi:10.1111/j.1745-3984.1985.tb01044.x
- Liu, C. C., Chen, W. C., Lin, H. M., & Huang, Y. Y. (2017). A remix-oriented approach to promoting student engagement in a long-term participatory learning program. *Computers & Education*, 110, 1–15. doi:10.1016/j.compedu.2017.03.002
- Liu, C. C., Lu, K. H., Wu, L. Y., & Tsai, C. C. (2016). The impact of peer review on creative self-efficacy and learning performance in Web 2.0 learning activities. *Educational Technology & Society*, 19(2), 286–297. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.2.286>
- Liu, C. C., Wu, L. Y., Chen, Z. M., Tsai, C. C., & Lin, H. M. (2014). The effect of story grammars on creative self-efficacy and digital storytelling. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(5), 450–464. doi:10.1111/jcal.12059
- Liu, K.-P., Tai, S.-J. D., & Liu, C.-C. (2018). Enhancing language learning through creation: The effect of digital storytelling on student learning motivation and performance in a school English course. *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 913–935. doi:10.1007/s11423-018-9592-z
- Liu, S. H., & Lee, G. G. (2013). Using a concept map knowledge management system to enhance the learning of biology. *Computers and Education*, 68, 105–116.
- Loveless, A. M. (2007). Creativity, technology and learning – A review of recent literature (Report No. 4 update). Futurelab series.
- Mann, E. L. (2015). *Changing the culture: Developing creative problem solvers* (Faculty Presentation No. 180). Retrieved from http://digitalcommons.hope.edu/faculty_presentations/180

- Merjovaara, O., Nousiainen, T., Turja, L., & Isotalo, S. (2020). Digital Stories with Children: Examining Digital Storytelling as a Pedagogical Process in ECEC. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(1), 99-123. Retrieved from <https://journal.fi/jecer/article/view/114125>
- Mills, K. A. (2010). A Review of the “digital turn” in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246–271. doi:10.3102/0034654310364401
- Mishra, P., & Mehta, R. (2017). What we educators get wrong about 21st-century learning: Results of a survey. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(1), 6-19. doi:10.1080/21532974.2016.1242392
- Mishra, P., Yadav, A., & the Deep-Play Research Group. (2013). Rethinking technology and creativity in the 21st century: Of art and algorithms. *TechTrends*, 57, 10–14. doi:10.1007/s11528-013-0655-z
- Moutafidou, A., & Bratitsis, T. (2018). *Digital storytelling: giving voice to socially excluded people in various contexts*. 8th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion, Thessaloniki. doi:10.1145/3218585.3218684
- Murcia, K., Campbell, C., & Aranda, G. (2018). Trends in Early Childhood Education Practice and Professional Learning with Digital Technologies. *Pedagogika*, 68(3). doi:10.14712/23362189.2018.858
- Nair, V., & Yunus, M. M. (2021). A systematic review of digital storytelling in improving speaking skills. *Sustainability*, 13(17), 9829. doi:10.3390/su13179829
- Nickerson, R. S. (2010). How to discourage creative thinking in the classroom. In R. Beghetto & J. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (pp. 1–5). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511781629.002

- Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J., & Kuokkanen, A. (2014). Digital storytelling for 21st-century skills in virtual learning environments. *Creative Education, 5*(9), 657–671. doi:10.4236/ce.2014.59078
- Niemi, H., & Multisilta, J. (2016). Digital storytelling promoting twenty-first-century skills and student engagement. *Technology, Pedagogy and Education, 25*(4), 451–468. doi:10.1080/1475939X.2015.1074610
- Nordmark, S., & Milrad, M. (2012). Mobile digital storytelling for promoting creative collaborative learning. In *2012 IEEE Seventh International Conference on Wireless, Mobile and Ubiquitous Technology in Education* (pp. 9-16). IEEE. doi:10.1109/WMUTE.2012.10
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership, 63*(4), 44-47.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.
- Page, T., & Thorsteinsson, G. (2017). The impact of conventional school education on students' creativity. *I-manager's Journal on School Educational Technology, 13*(1), 12-20.
- Pappas, N. D., Bain, K. S., & Bourgeois, J. S. (2003). Linking theoretical models to actual practices: A survey of teachers in gifting education. *Roeper Review, 26*(4), 166-172.
- Perry, M., & Collier, D.R. (2018). What counts as creativity in education: An inquiry in the intersections of public, political, and policy discourses. *Canadian Journal of Education, 41*(1), 24-43.
- Plucker, J. A., Makel, M. C., & Qian, M. (2019). Assessment of Creativity. In J. C. Kaufman & R.J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 44–68). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316979839.005
- Plucker, J., Waitman, G. R., & Hartley, K. A. (2011). Education and Creativity. In *Encyclopedia of creativity*. doi:10.1016/B978-0-12-375038-9.00086-8

Ponticorvo, M., Sica, L. S., Rega, A., & Miglino, O. (2020). On the edge between digital and physical: materials to enhance creativity in children. An Application to Atypical Development. *Frontiers in Psychology, 11*, 755. doi:10.3389/fpsyg.2020.00755.

Purnama, S. (2021). Teacher's experiences of using digital storytelling in early childhood education in Indonesia: A phenomenological study. *Jurnal Pendidikan Islam, 10*(2), 279-298. doi:10.14421/jpi.2021.102.279-298.

Purnama, S., Ulfah, M., Ramadani, L., Rahmatullah, B., & Ahmad, I. F. (2022). Digital storytelling trends in early childhood education in Indonesia: A systematic literature review. *JPUD - Jurnal Pendidikan Usia Dini, 16*(1), 17-31. doi:10.21009/JPUD.161.02

Quah, C. Y., & Ng, K. H. (2022). A systematic literature review on digital storytelling authoring tool in education: January 2010 to January 2020. *International Journal of Human-Computer Interaction, 38*(9), 851-867. doi:10.1080/10447318.2021.1972608

Rahiem, M. D. H. (2021). Storytelling in early childhood education: Time to go digital. *International Journal of Child Care and Education Policy, 15*(4), 1-20. doi:10.1186/s40723-021-00081-x

Resnick, M. (2007). All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten. In *Proceedings of the Washington DC: ACM Creativity & Cognition conference*. doi:10.1145/1254960.1254961

Robin, B. R. (2006). *The educational uses of digital storytelling*. University of Houston.

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, 30*, 17–29. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125504.pdf>

Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Education Review*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996781.pdf>.

Robin, B., & Pierson, M. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 708-716). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/archive/multilevel-approach.pdf>

Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? *TED Talks*. Retrieved from: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=en

Rubegni, E., & Landoni, M. (2018). How to design a digital storytelling authoring tool for developing pre-reading and pre-writing skills. In *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-10). doi:10.1145/3173574.3173969

Runco, M. A. (1997). *The creativity research handbook* (Vol. 1). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Runco, M. A. (2000). Introduction to the special issue: Commemorating Guilford's 1950 presidential address. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 245. doi:10.1207/S15326934CRJ1334_01

Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 657-87. doi:10.1146/annurev.psych.55.090902.141502.

Runco, M. A., & Jaeger, G. M. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. doi:10.1080/10400419.2012.650092

Runco, M. A., & Johnson, D. J. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3-4), 427-438. doi:10.1207/S15326934CRJ1434_12

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506. doi:10.1007/s11423-008-9091-8

Sadler-Smith, E. (2015). Wallas' four-stage model of the creative process: More than meets the eye? *Creativity Research Journal*, 27(4), 342-352. doi:10.1080/10400419.2015.1087277

- Schmoelz, A. (2017). On co-creativity in playful classroom activities. *Creativity. Theories – Research - Applications*, 4(1), 25–64. doi:10.1515/ctra-2017-0002
- Schmoelz, A. (2018). Enabling co-creativity through digital storytelling in education. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 1–13. doi:10.1016/j.tsc.2018.02.002
- Shaffer, D. W. (2006). *How computer games help children learn*. Macmillan
- Shemy, N. S. (2020). The impact of digital storytelling on motivation and achievement in teaching scientific concepts for preschool students. *European Journal of Education Studies*, 7(12), 801-820. doi:10.46827/ejes.v7i12.3627
- Shin, R. (2010). Taking digital creativity to the art classroom: Mystery box swap. *Art Education*, 63(2), 38–42. doi:10.1080/00043125.2010.11519060
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-21. doi:10.1186/s40561-014-0006-3
- Smith, G., & Carlsson, I. (1985). Creativity in middle and late school years. *International Journal of Behavioral Development*, 8(3), 329-343. doi:10.1207/s15326934crj1704_4
- Smyrniou, Z., Georgakopoulou, E., & Sotiriou, S. (2020). Promoting a mixed-design model of scientific creativity through digital storytelling—the CCQ model for creativity. *IJ STEM Ed*, 7(1). doi:10.1186/s40594-020-00223-6
- Snelson, C., & Sheffield, A. (2009). Digital storytelling in a Web 2.0 world. In *Proceedings of the TCC-Teaching Colleges and Community Worldwide Online Conference* (pp. 159-167). Retrieved from <http://etec.hawaii.edu/proceedings/2009/snelson.pdf>
- Starkweather, E. K. (1964). Problems in the measurement of creativity in preschool children. *Journal of Educational Measurement*, 1(2), 109. doi:10.1111/j.1745-3984.1964.tb00165.x

Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 36, 311–322. doi:10.1080/00223980.1953.9712897

Sternberg, R. J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(4), 370–382. doi:10.1016/j.ijhcs.2005.04.003

Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98. doi:10.1207/s15326934crj1801_10

Sukovic, S. (2014). iTell: Transliteracy and digital storytelling. *Australian Academic and Research Libraries*, 45(3), 205–229.

Sylla, C., Susana, I., Pereira, P., & Sá, G. (2019). Designing manipulative tools for creative multi and cross-cultural storytelling. In *Proceedings of the 2019 Conference on Creativity and Cognition (C&C '19)* (pp. 396–406). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA. doi:10.1145/3325480.3325501

Sylvester, R., & Greenidge, W. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284–295. doi:10.1598/rt.63.4.3

Tabieh, A., Al-Hileh, M., Jannatun, A., & Hiba, Y. (2020). The effect of using digital storytelling on developing active listening and creative thinking skills. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 13-20. doi:10.12973/eu-jer.10.1.13

Tackvic, C. (2012). Digital storytelling: Using technology to spark creativity. *The Educational Forum*, 76(4), 426–429. doi:10.1080/00131725.2012.707562

Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4–28. doi:10.3102/0034654310393361

Tang, S. (2016). Digital storytelling approach in a multimedia feature writing course. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), 572-578.

- Tegano, D. W., Moran, D., & Godwin, J. (1986). Cross-validation of two creativity tests designed for preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 1*(4), 387-396. doi:10.1016/0885-2006(86)90015-3
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests, Forms A and B Figural Tests, Forms A and B*. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1968). A longitudinal examination of the fourth grade slump in creativity. *Gifted Child Quarterly, 12*(4), 195-199. doi:10.1177/001698626801200401
- Toheri, W. W., & Haqq, A. A. (2020). Where exactly for enhance critical and creative thinking: The use of problem-posing or contextual learning. *European Journal of Educational Research, 9*(2), 877–887. doi:10.12973/eu-jer.9.2.877
- Valgeirsdottir, D., & Onarheim, B. (2017). Studying creativity training programs: A methodological analysis. *Creativity and Innovation Management, 26* (4), 430–439.
- Valkanova, Y., & Watts, M. (2007). Digital storytelling in a science classroom: Reflective self-learning (RSL) in action. *Early Child Development and Care, 177*(6-7), 793–807. doi:10.1080/03004430701437252
- Vinayakumar, R., Soman, K. P., & Pradeep, M. (2018). Digital storytelling using Scratch: Engaging children towards digital storytelling. In *Proceedings of the 2018 International Conference on Computing, Communication and Networking Technologies (ICCCNT)* (pp. 1-6). doi:10.1109/ICCCNT.2018.8493941
- Wei, H.-C., Peng, H., & Chou, C. (2015). Can more interactivity improve learning achievement in an online course? Effects of college students' perception and actual use of a course-management system on their learning achievement. *Computers & Education, 83*, 10–21. doi:10.1016/j.compedu.2014.12.013

Wheeler, S., Waite, S., & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), 367-378.

Williams, S. D. (2002). Self-esteem and the self-censorship of creative ideas. *Personnel Review*, 31(4), 495–503.

Wood, J. M. (2000). A marriage waiting to happen: Computers and process writing. Newton, MA: Education Development Center. http://www-tc.pbs.org/teacherline/courses/rdla215/docs/wood_marriagewaiting.pdf

Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786–103716. doi:10.1016/j.compedu.2019.103786

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. doi:10.1016/j.compedu.2011.12.012

Yeh, Y., Yeh, Y., & Chen, Y.-H. (2012). From knowledge sharing to knowledge creation: A blended knowledge-management model for improving university students' creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 245–257. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.05.004>

Γρόσδος, Σ. (2015). 9+1 Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα πρώτο: Τι είναι και τι δεν είναι η Δημιουργική Γραφή. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 90, 72-85.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2019). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ιωακειμίδου, Β., Μανούσου, Ε., & Παπαδημητρίου, Σ. (2017). Εναλλακτικές διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες: η ψηφιακή αφήγηση σε πρόγραμμα διαγενεακής σύνδεσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(6B), 185 - 198.

Καυάλης, Α. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Μαργαρίτη, Α., & Μπράτιτσης, Θ. (2014). Ψηφιακή Αφήγηση ως μέσο διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο: ένα διαδραστικό παραμύθι στο Scratch. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(3), 163-179.

Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ., & Μεϊμάρης, Μ. (2011). Ψηφιακή Αφήγηση. Μάθηση και Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σσ.615-627), Λουτράκι, 6 Νοεμβρίου 2011.
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/681>.

Μουταφίδου Α., & Μπράτιτσης, Θ. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. *Δημιουργική Γραφή: 1ο Διεθνές Συνέδριο*, Αθήνα, 4-6 Οκτωβρίου 2013, 100-120.

Μουταφίδου Α., & Μπράτιτσης, Θ. (2018). Επιμορφωτικό πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης: Αρχικές πεποιθήσεις και πρακτικές νηπιαγωγών. *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: 11ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο*, Θεσσαλονίκη, 19-21 Οκτωβρίου 2018, 193 - 200.

Μπουραζέρι, Ε. & Ζώτος, Χ. (2022). Ψηφιακή αφήγηση και πολιτιστική κληρονομιά: Διδάσκοντας τον Κυκλαδικό πολιτισμό σε μαθητές δημοτικού. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, Πάτρα, 16-18 Σεπτεμβρίου 2022, 637-650.

Μπράτιτσης, Θ. (2014). Από το χαρτί και τον αέρα στην οθόνη: ο ψηφιακός κόσμος της αφήγησης. *Περιοδικό Μανδραγόρας – Αφιέρωμα: Δημιουργική Γραφή*, 50.

Μπράτιτσης, Θ. (2014). Εμπειρίες από σεμινάρια ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικούς. Η περίπτωση της Ελλάδας. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014.

Μπράτιτσης, Θ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση, Δημιουργική Γραφή και Γραμματισμός του 21ου Αιώνα. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 55, Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.

Μπράτιτσης, Θ. (2020). Ψηφιακή Αφήγηση: Προσαρμογή δραστηριοτήτων σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – Αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές – Προτάσεις»*, 3-5 Ιουλίου. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/view/3210>

Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Χρύσα Ξενάκη-Παπακωνσταντίνου (επ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ξεστέρνου, Μ. (2013). Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. *Παιδαγωγικός λόγος*. https://www.plogos.gr/TEYXH/2013_1_pdf/3xesternou.pdf

Παρίσης, Ι., & Παρίσης, Ν. (2009). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

ΠΣΝ (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Σεραφείμ Κ, Φεσάκης Γ. (2010) Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών, *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση»*, Βέροια- Νάουσα, 23-25 Απριλίου 2010, 1558-1569 <https://www.ekped.gr/praktika10/gen/138.pdf>

ΦΕΚ 687/Β/10-2-2023. *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως

ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021. *Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Ψώμος, Π & Κορδάκη, Μ. (2016). *Άμεσα και έμμεσα εκπαιδευτικά οφέλη των ψηφιακών αφηγήσεων*. Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας & Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.