

Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Μια αφηγηματική έρευνα

Γρίλλια Παναγιώτα-Μαρία, Δασκολιά Μαρία

naya.grillia@yahoo.gr, mdaskol@ppp.uoa.gr

Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Τμήμα ΦΠΨ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δια βίου μαθησιακές διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί για τα επόμενα χρόνια κεντρικό στρατηγικό στόχο στον εκπαιδευτικό χώρο (2030 Agenda for sustainable development/Unesco Education Strategy 2014-2021). Στην κατεύθυνση αυτή σχεδιάστηκε μια αφηγηματική έρευνα παρέμβασης, μέσω της οποίας επιδιώκεται η υποστήριξη και μελέτη της συνεξέλιξης της ταυτότητας των εκπαιδευτικών που ασχολούνται συστηματικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφορία με την εκπαιδευτική τους πρακτική. Κεντρικό εργαλείο μάθησης, ενδυνάμωσης και συλλογής ερευνητικών δεδομένων αποτελεί η ψηφιακή αφήγηση. Στην εργασία αυτή γίνεται συζήτηση σχετικά με τις προοπτικές αξιοποίησης αυτού του νέου είδους προσωπικής έκφρασης στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία, και την συμβατότητά του με το μεθοδολογικό πλαίσιο της αφηγηματικής έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: Αφηγηματική Έρευνα, ψηφιακή αφήγηση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφορία

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στο ρόλο του Έλληνα εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως ‘εκπαιδευτικού σχεδιαστή’ (educational designer) στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) και της Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΕΑ). Πιο ειδικά, ενδιαφέρεται να αναδείξει τη σχέση μεταξύ α) της ταυτότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συστηματικά εμπλέκονται στην εφαρμογή της ΠΕ/ΕΑ, και β) της εκπαιδευτικής τους πρακτικής, καθώς και γ) τον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι δυο ‘κόσμοι’ μπορούν να συν-εξελίσσονται στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Προς την κατεύθυνση αυτή αξιοποιείται μια προσέγγιση ‘αφηγηματικής εκπαιδευτικής έρευνας’ μέσα από μια επαγγελματική αναπτυξιακή προοπτική. Σκοπός είναι να υποστηριχθεί η καλλιέργεια της εκφραστικής και αναστοχαστικής ικανότητας στους εκπαιδευτικούς με τη χρήση εργαλείων ψηφιακής αφήγησης. Η παρέμβαση που σχεδιάζεται επιδιώκει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέους τρόπους/ μέσα για την αναγνώριση, εμπλαίσωση, αναπαράσταση, διαμοιρασμό και κριτική αξιολόγηση στοιχείων της ταυτότητάς τους και ζητημάτων της εκπαιδευτικής πρακτικής τους στην ΠΕ και την ΕΑ με την αξιοποίηση εργαλείων ψηφιακής αφήγησης. Η έρευνα επιδιώκει α) τον εμπλουτισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών γενικά και ειδικά στην ΠΕ/ΕΑ με νέες

έννοιες και εργαλεία, β) την προώθηση της ενεργού και διαλογικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ερευνητικές διαδικασίες, και γ) τη συγκέντρωση πλούσιων δεδομένων για καλύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής πρακτικής και ταυτότητας των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ.

Δύο προσεγγίσεις αξιοποιήθηκαν για τη θεωρητική πλαισίωση της παρούσης αφηγηματικής έρευνας: η προσέγγιση που επικεντρώνεται στους 'εκπαιδευτικούς ως σχεδιαστές' (learning design theory) (Laurillard, 2013) και η θεωρία/προσέγγιση της 'διάβασης των συνόρων' (boundary crossing theory) (Akkerman & Bakker, 2011). Και οι δύο δεν έχουν αξιοποιηθεί μέχρι σήμερα στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑ. Η έρευνα εξετάζει τις ψηφιακές αφηγήσεις εκπαιδευτικών, τις οποίες εκλαμβάνει ως αναπαραστασιακά αντικείμενα της προσωπικής εμπειρίας τους στην ΠΕ και την ΕΑ. Επιπλέον, τις αντιμετωπίζει ως 'μεθοριακά αντικείμενα' (Akkerman & Bakker, 2011), δηλαδή ως μέσα που επιτρέπουν σε αυτούς που τα δημιουργούν ή/και τα αξιοποιούν τη διάβαση 'ορίων', δηλαδή 'εμποδίων' ή διαχωριστικών γραμμών που τίθενται ανάμεσα σε διαφορετικές περιοχές ή πεδία της πρακτικής τους (Akkerman & Bakker, *ibid*). Αυτό καθίσταται δυνατό μέσα από την χρήση τους ως εργαλεία προσωπικής έκφρασης και αναστοχασμού στο πλαίσιο διαδικασιών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Τόσο μεθοδολογικά όσο και θεματικά η παρούσα έρευνα ακολουθεί σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στο ερευνητικό πεδίο της ΠΕ/ΕΑ (βλ. Ardoin et al, 2013). Αντίστοιχα, ως εκπαιδευτική παρέμβαση, επιχειρεί να συμβάλει στην κατεύθυνση της ανάπτυξης μιας επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς, όπως αυτή ορίζεται σε επίσημα κείμενα διεθνών οργανισμών (βλ. "Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development" και "Unesco Education Strategy 2014-2021"). Αυτό καθίσταται δυνατό με τον προσανατολισμό στην προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, μέσα από τη συμμετοχή τους σε δια βίου μαθησιακές διαδικασίες και με απώτερο στόχο την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (UN, 2015; Unesco, 2014).

Το μεθοδολογικό πλαίσιο της Αφηγηματικής έρευνας

Η Αφηγηματική Έρευνα (Narrative Inquiry) εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας. Η ανάδειξη και ανάπτυξη της έγινε σταδιακά, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ανανεωτικής τάσης στο χώρο της έρευνας, που επιχειρούσε να υιοθετήσει ένα ερμηνευτικό παράδειγμα προσέγγισης και εξέτασης της πραγματικότητας (Jeong-Hee, 2015). Ως τάση μορφοποιήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970, καθοδηγούμενη από την ιδέα ότι οι πολύπλοκες και διαφορετικές διαστάσεις της ατομικής και κοινωνικής πραγματικότητας δεν είναι δυνατόν να διερευνηθούν σε βάθος και να ερμηνευθούν μέσα από συμβατικές ερευνητικές μεθόδους, που στηρίζονται στην πρόβλεψη, την παρατήρηση και τον έλεγχο (Pinnegar & Daynes, 2007; Polkighorne, 2007).

Το ενδιαφέρον για αξιοποίηση αφηγηματικών τρόπων σκέψης και έκφρασης θεμελιώνεται πάνω στις βάσεις που έθεσαν σημαντικοί θεωρητικοί, όπως ο J. Dewey και ο J. Bruner, οι οποίοι υπογράμμισαν την αξία των αφηγημάτων ως μέσα για την ερμηνεία της εμπειρίας του ατόμου και των νοημάτων που κατασκευάζει γύρω από την πραγματικότητα (Mattos, 2009). Σημείο εκκίνησης στη σκέψη τους αποτελεί η εμπειρία του ατόμου, όπως αυτή αποτυπώνεται σε ιστορίες και αφηγήματα (Clandinin & Connelly, 2000). Η εστίαση μιας Αφηγηματικής Έρευνας τίθεται στην κατανόηση της εμπειρίας, ή όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει η Clandinin (2016, σελ. 13): «...είναι ένας τρόπος κατανόησης και μελέτης της εμπειρίας. Τίποτε περισσότερο και τίποτε λιγότερο».

Ο ερευνητής στην Αφηγηματική Έρευνα δεν επιδιώκει λογικές ή επιστημονικές εξηγήσεις και κυρίως δεν προβαίνει σε προβλέψεις. Καθοδηγείται από τη βούλησή του να διεισδύσει στην εμπειρία και να την κατανοήσει σε βάθος (Kramp, 2004). Το σημείο, όμως, που διαφοροποιεί τους αφηγηματικούς ερευνητές σε σχέση με τους ερευνητές που ακολουθούν ερμηνευτικές προσεγγίσεις στο ευρύτερο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας είναι το γεγονός ότι βασίζονται στην υπόθεση ότι η ιστορία είναι η μία, αν όχι η θεμελιώδης, μονάδα που μπορεί να αποτυπώσει την ανθρώπινη εμπειρία (Pinnegar & Daynes, 2007, σελ. 4). Γι' αυτό κι επιμένουν στη μελέτη των αφηγημάτων, καθώς θεωρούν ότι μόνο σε αυτά μπορούν να 'δουν' τις/στις ζωές των ανθρώπων, και διαμέσου αυτών να περιγράψουν, να κατανοήσουν και πιθανόν να εξηγήσουν τον κόσμο γύρω τους (Andrews et al, 2013).

Ιστορικά, στην αφηγηματική έρευνα η έμφαση δίνεται στο 'πλαίσιο'. Τα πάντα, συμπεριφορές, πράξεις και γεγονότα, τοποθετούνται σε ένα συγκεκριμένο χωρικό και χρονικό πλαίσιο, το οποίο μαζί με το κοινωνικό πλαίσιο προσδίδει νόημα στην εμπειρία (Kramp, 2004). Οι τρεις αυτές διαστάσεις: η κοινωνική (sociality), η χωρική (place) και η χρονική (temporality), συγκροτούν, σύμφωνα με τους Clandinin et al (2007), το εννοιολογικό πλαίσιο της Αφηγηματικής Έρευνας, καθορίζουν τον «τριδιάστατο» ερευνητικό της χώρο (Connelly & Clandinin, 1990) και γι' αυτό είναι απαραίτητο να μελετώνται ταυτόχρονα και συνδυαστικά (Clandinin et al, 2007; Mattos, 2009).

Η έμφαση στην Αφηγηματική Έρευνα δίνεται στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ερευνητή και τον/τους συμμετέχοντα/ες στην έρευνα (Clandinin et al, 2014). Δεν αναγνωρίζεται απλά η ύπαρξη αυτής της σχέσης (Pinnegar & Daynes, 2006), αλλά τονίζεται η ενδυναμωτική της λειτουργία (Connelly & Clandinin, 1990), τόσο για τον συμμετέχοντα όσο και για τον ερευνητή. Η αμφίδρομη αυτή σχέση φέρνει ηθικά ζητήματα στο επίκεντρο της συζήτησης. Σύμφωνα με τους Clandinin et al (2014), η ηθική νομομοποίηση πρέπει να βρίσκεται στο κεντρικό σημείο του ενδιαφέροντος κάθε αφηγηματικού ερευνητή και να είναι παρούσα από την αρχή μέχρι το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας. Ο ενδεδειγμένος έλεγχος ως προς τη μεθοδολογία είναι απαραίτητος, όχι όμως με τη λογική της υιοθέτησης έτοιμων 'συνταγών' ως προς τα κριτήρια που θα εξασφαλίσουν την ποιότητα και τη νομιμότητα (Hart, 2002) ή/και των όποιων επιστημολογικών και οντολογικών δεσμεύσεων περιορίζουν την ποικιλία και την παραγωγικότητα, καταδικάζοντας τον πλουραλισμό (Clandinin et al, 2014; Clandinin & Rosiek, 2006).

Η ψηφιακή αφήγηση. Αναζητώντας μέσα και εργαλεία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η ψηφιακή αφήγηση έχει εισαχθεί τα τελευταία χρόνια στον εκπαιδευτικό χώρο, διεκδικώντας μία θέση ανάμεσα στα νέα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης (Robin, 2008). Η τάση αυτή αναδόθηκε μέσα από το ομώνυμο κίνημα, που στα τέλη της δεκαετίας του 1980 εγκαίνισαν οι J. Lambert και D. Atchley, ιδρυτές του Κέντρου Ψηφιακής Αφήγησης (Center for Digital Storytelling) στις ΗΠΑ (Robin, 2008). Σύμφωνα με τον Robin (2008, σελ. 221), η ψηφιακή αφήγηση είναι μια τέχνη που συνδυάζει την αφήγηση με τα ψηφιακά μέσα (όπως εικόνες, ήχο και βίντεο), με σκοπό να δημιουργηθεί μια μικρή ιστορία. Έχει χαρακτηριστεί (Ohler's, 2008; Digital Storytelling Association, 2002) ως η σύγχρονη εκδοχή της αλληλεπιδραστικής τέχνης της αφήγησης, στην οποία η παραδοσιακή προφορική εξιστόρηση συναντά την ψηφιακή τεχνολογία. Ως τεχνική, η ψηφιακή αφήγηση εμπλέκει τους συμμετέχοντες/ αφηγητές σε μια δημιουργική διαδικασία αξιοποίησης ψηφιακών μέσων, με στόχο να ειπωθούν, να διαμοιραστούν και να διατηρηθούν στο πέρασμα του

χρόνου ιστορίες (Yuksel et al, 2011). Πρόκειται για μια μορφή πολυμεσικής προσωπικής (ή και συλλογικής) έκφρασης (Garrety, 2008), η οποία συμβάλλει στη μετεξέλιξη του ρόλου του εκπαιδευόμενου σε δημιουργό και κατασκευαστή του 'μηνύματος' (McGee, 2014). Μαθησιακά έχει συνδεθεί με τον Κοινωνικό Εποικοδομητισμό (Social Constructivism) ως προς το κομμάτι της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που συνεπάγεται η διαδικασία κοινοποίησης, διαμοίρασης και κριτικού σχολιασμού της από άλλους (McGee, 2014).

Ανάμεσα στα διαφορετικά είδη ψηφιακής αφήγησης (πληροφορικά, ιστορικά) που καταγράφονται (Robin, 2008) εκείνο που την προσεγγίζει ως μια μορφή προσωπικής έκφρασης με βιογραφικά στοιχεία απορρέει από θεωρητικές και ερευνητικές παραδόσεις, οι οποίες συνδέουν τη λειτουργία της αφήγησης με τη μνήμη και την ταυτότητα του ατόμου (Davis & Weinschenker, 2012). Η σχέση αυτή ψηφιακής αφήγησης και ταυτότητας φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργούνται οι ψηφιακές αφηγήσεις (Davis & Weinschenker, 2012). Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια συλλογική πρακτική που αναπτύσσεται σε μια κοινότητα ατόμων που μοιράζονται κοινές εμπειρίες. Στην περίπτωση αυτή αντανακλά συλλογικές αναπαραστάσεις της ομάδας (είτε πρόκειται για μια κοινή ιστορία είτε για παράλληλες ιστορίες) κι έτσι τα προσωπικά αφηγήματα μετατρέπονται σε έκφραση κοινών νοημάτων και μιας κοινής συλλογικής ταυτότητας (Davis & Weinschenker, 2012).

Η ιδιαίτερη σύνδεση της πρακτικής της ψηφιακής αφήγησης με την ταυτότητα, ατομική ή συλλογική, διαφαίνεται από ορισμένα χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης που δεν απαντώνται στην παραδοσιακή αφήγηση (Davis & Weinschenker, 2012). Τέτοια είναι, για παράδειγμα, ο αναστοχασμός πάνω σε εμπειρίες που ανακαλούνται ενσυνείδητα, η εξέταση και η κριτική τους αξιολόγηση με μια μετασηματιστική λογική (Daskolia et al, 2017 in press), καθώς και το γεγονός ότι μετά από τη δημιουργία της η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μια ολοκληρωμένη και αυτόνομη νοηματική αναπαράσταση, η οποία μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο κριτικής και αναστοχασμού.

Όταν ο στόχος είναι η μάθηση μέσα στον εργασιακό χώρο και η επαγγελματική ανάπτυξη ατόμων που ανήκουν στην ίδια επαγγελματική κοινότητα, η ψηφιακή αφήγηση, ως εργαλείο μετασηματισμού της συλλογικής βιωμένης εμπειρίας, μπορεί να αποκτήσει μια ιδιαίτερη δυναμική. Οι ιστορίες πρακτικής και εμπειρίας που κοινοποιούνται σε ένα ευρύτερο κοινό και ο αναστοχασμός πάνω σε αυτές μπορεί να αποτελέσει μια ανοιχτή μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από τη διαδικασία αυτή η ανταλλαγή γνώσεων, ικανοτήτων και πρακτικών μπορεί να αναδείξει τις προσωπικές και συλλογικές αναπαραστάσεις της επαγγελματικής αυτής ομάδας ως προς την ταυτότητά της και ταυτόχρονα να κινητοποιήσει στα άτομα μεγαλύτερες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και εξέλιξης στον εργασιακό χώρο (McGee, 2014). Αναφορικά με την επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών, σε έρευνα που εξέτασε την ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο αναστοχασμού και μάθησης εκπαιδευόμενων δασκάλων (Garrety, 2008), σημειώνεται ότι μέσα από τις ιστορίες που εκφράζουν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών η μνήμη μπορεί να μετασηματιστεί σε γνώση, η οποία οδηγεί στην ανάπτυξη και τη μάθησή τους ως επαγγελματίες.

Το σκεπτικό της παρούσης έρευνας

Η οριοθέτηση του 'ερευνητικού προβλήματος' που καθοδήγησε τον σχεδιασμό της παρούσης έρευνας προέκυψε από τον προβληματισμό όσον αφορά την ενασχόληση του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος κουβαλά μια ήδη πολύπλοκη επαγγελματική ταυτότητα, με ένα τόσο πολύπλευρο πεδίο, όπως η ΠΕ/ ΕΑ. Η ενασχόληση

αυτή τον φέρνει αντιμέτωπο με μια πληθώρα ζητημάτων εκπαιδευτικής πρακτικής που θα πρέπει να επιλύσει, αναγκάζοντάς τον να 'μετακινείται' ανάμεσα σε επισήμες, μεθοδολογίες και τεχνικές, ιδεολογίες και προσωπικές θεωρίες για το περιβάλλον, την εκπαίδευση, τους μαθητές του, την διδακτική πρακτική στην τάξη, το σχολείο και το ρόλο του σε αυτά.

Ο προβληματισμός αυτός κατηύθυνε τη διατύπωση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

- Ποια είναι, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, τα «όρια» /«σύνορα» που καλούνται να υπερβούν στην προσωπική εκπαιδευτική τους πρακτική στην ΠΕ/ΕΑ, έτσι όπως αυτά εκφράζονται και αποτυπώνονται στις ψηφιακές ιστορίες που οι ίδιοι δημιουργούν;
- Μπορεί να αποτελέσει η ψηφιακή αφήγηση κατάλληλο εργαλείο προσωπικής έκφρασης και αναστοχαστικής πρακτικής, με δυνατότητες αξιοποίησης στο πλαίσιο της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑ;

Η φύση του ερευνητικού προβλήματος και τα ερευνητικά ερωτήματα όπως τέθηκαν οδήγησαν στην επιλογή της Αφηγηματικής Έρευνας ως μεθοδολογικής προσέγγισης. Η επιλογή αυτή έγινε με δύο βασικά κριτήρια: αφενός την ευθυγράμμιση της έρευνας με μια ερμηνευτική λογική που θα εξυπηρετούσε τον σκοπό του ερευνητικού αντικειμένου (Δασκολιά, 2005) και αφετέρου τη συμβατότητα με το επίπεδο εφαρμογής σε μια έρευνα που θα διευκόλυνε και θα υποστήριζε την εμπάθυση στην πολυπλοκότητα της ταυτότητας του ατόμου.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου κυρίαρχο στοιχείο αποτελούν οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους διαφορετικούς εμπλεκόμενους παράγοντες (εκπαιδευτικούς, μαθητές, κλπ), η Αφηγηματική Έρευνα μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην εξέταση πολύπλοκων ζητημάτων. Κι αυτό διότι δίνει τη δυνατότητα μέσα από την αξιοποίηση των αφηγημάτων, ως μέσο έκφρασης των προσωπικών εμπειριών των εμπλεκόμενων σε αυτή, να αναλύονται και να ερμηνεύονται πολλαπλές προοπτικές (Coulter et al, 2007). Η δυνατότητα αυτή παρέχεται από το επιλεγμένο μεθοδολογικό πλαίσιο που έχει ως στόχο την κατανόηση και ερμηνεία των ανθρώπινων πράξεων (Clandinin, 2007). Αναλύοντας τα ψηφιακά αφηγήματα των εκπαιδευτικών επιδιώκεται η διερεύνηση του πλαισίου και των διαδικασιών που συνδέονται με τη 'διάβαση των συνόρων' και τις υπερβάσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ασχολούνται με την ΠΕ/ ΕΑ, και οι οποίες διαμορφώνουν διαστάσεις της επαγγελματικής τους ταυτότητας και πρακτικής. Ο ίδιος ο λόγος των εκπαιδευτικών, ο οποίος δομείται μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία κατασκευής και συζήτησης γύρω από τις ψηφιακές ιστορίες που δημιουργούν, στηρίζεται στην προσωπική εμπειρία και μπορεί ως τέτοιος να συμβάλει στην ανάδειξη των 'συνόρων' που υψώνονται στην επαγγελματική τους ταυτότητα και εκπαιδευτική πρακτική τους, αλλά και των προκλήσεων που αυτά θέτουν.

Υποστηρίζεται, ακόμα, ότι η διπλής κατεύθυνσης αλληλεπιδραστική ερευνητική σχέση που χαρακτηρίζει την αφηγηματική ερευνητική προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσει στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η σε βάθος εμπλοκή τους στην έρευνα και η διαλογική και συνεργατική σχέση που αναπτύσσουν με τον/τους ερευνητή/ές μπορεί να διαμορφώσει ένα νέο πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης για τους ίδιους. Ένα πλαίσιο προσανατολισμένο στη βελτίωση της αυτοαντίληψής τους και την προσωπική τους ανάπτυξη, μέσω μιας αναστοχαστικής και κριτικής διαδικασίας

προσδιορισμού της ταυτότητας και εκπαιδευτικής πρακτικής τους (Δασκολιά, 2005; 2000/2008).

Στην ένταξη της «ψηφιακής» αφήγησης στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας συνέβαλε αφενός η διαπίστωση ότι τα ψηφιακά μέσα έχουν καταστεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας ολοένα και μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού (McGee, 2014). Με τα ψηφιακά μέσα εύκολα προσβάσιμα κι ελκυστικά σε ένα μεγαλύτερο κοινό (Garrety, 2008), η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών γύρω από σημαντικές εμπειρίες της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορούν έτσι να διαμοιραστούν και αποτελέσουν αντικείμενο κριτικού αναστοχασμού στο πλαίσιο μιας μετασχηματιστικής λογικής, μπορεί να λειτουργήσει ως πρόσκληση/πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς να μάθουν ο ένας από τον άλλο και να εξελιχθούν επαγγελματικά στο πλαίσιο κοινοτήτων με κοινά επαγγελματικά ενδιαφέροντα και στόχους. Επιπλέον, οι ψηφιακές ιστορίες κουβαλούν μια εγγενή δυναμική που εντοπίζεται στο γεγονός ότι μετατρέπονται οι ίδιες σε αντικείμενα σκέψης, αναστοχασμού, διαπραγματεύσης και διαλόγου (Daskolia et al, 2015), προσφέροντας την ίδια στιγμή ένα αφηγηματικό μαθησιακό περιβάλλον (narrative learning environment: NLE) (Dettori & Giannetti, 2006). Το περιβάλλον αυτό μπορεί να υποστηρίξει μια γόνιμη σύνθεση εμπειριών και/ή νέων ιδεών και νοημάτων και να κινητοποιήσει τους εκπαιδευόμενους για μάθηση, καθώς αποτελεί μια γεμάτη προκλήσεις, ενδιαφέρουσα και ταυτόχρονα διασκεδαστική εμπειρία (Φλώρου & Δασκολιά, 2015).

Αναφορές

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (Eds.). (2013). *Doing narrative research*. USA: Sage Publications.
- Ardoin, N. M., Clark, C., & Kelsey, E. (2013). An exploration of future trends in environmental education research. *Environmental Education Research*, 19(4), 499-520.
- Clandinin, D.J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: mapping a methodology*. London: Sage Publications.
- Clandinin, D. J. (2016). *Engaging in narrative inquiry*. New York: Routledge.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Schaefer, L. (Eds.). (2014). *Narrative conceptions of knowledge: Towards understanding teacher attrition* (Vol. 23). Emerald Group Publishing.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.
- Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry. In D.J. Clandinin (Ed.) *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, pp. 35-75, USA: Sage Publications.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Coulter, C., Michael, C., & Poynor, L. (2007). Storytelling as pedagogy: An unexpected outcome of narrative inquiry. *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103-122.
- Daskolia, M., Dettori, G, and Lejano, R.P. (2017, in press). Urban digital storytelling. In: A. Russ & M. Krasny (Eds.), *Urban Environmental Education Review*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Daskolia, M., Kynigos, C., & Makri, K. (2015). Learning about Urban Sustainability with Digital Stories. Promoting Collaborative Creativity from a Constructionist Perspective. *Constructivist Foundations*, 10(3), 388-396.
- Davis, A., & Weinschenker, D. (2012). Digital storytelling and authoring identity. *Technology and identity: Research on the development and exploration of selves in a digital world*, 47-64.

- Dettori, G. & Giannetti, T. (2006). Narrative creation and self-regulated learning. Analyzing the support given by a technology-mediated authoring tool. In Dettori, G. , Giannetti, T., Paiva, A. & Paz, A. (Eds.) *Technology-mediated narrative environments for learning*. Rotterdam: Sense publishers.
- Digital Storytelling Association. (2002). The center for digital storytelling. Retrieved from <http://www.dsaweb.org/01associate/ds.html>.
- Garrety, C. M. (2008). Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning. *Retrospective theses and dissertations*. Paper 15781.
- Hart, P. (2002). Narrative, Knowing, and Emerging Methodologies in Environmental Education Research: Issues of Quality. *Canadian Journal of Environmental Education*, 7(2), 140-165.
- Kramp, M. K. (2004). Exploring life and experience through narrative inquiry. *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences*, 103-121.
- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. New York: Routledge.
- Makri, K., Daskolia, M., & Kynigos, C. (2015). Seeking “Power” in Powerful Ideas, Systems Thinking and Affective Aspects of Learning. The authors’ response to the Open Peer Commentaries on Maria Daskolia et al.’s “Learning about Urban Sustainability with Digital Stories”. *Constructivist Foundations*, 10(3), 401-404.
- Mattos, A. (2009). *Narratives on teaching and teacher education: An international perspective*. New York: Palgrave Macmillan.
- McGee, P. (2014). *The Instructional Value of Digital Storytelling: Higher Education, Professional, and Adult Learning Settings*. New York: Routledge.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. USA: Sage Publications.
- Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically. In D.J. Clandinin (Ed.) *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, pp. 3-34, USA: Sage Publications.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 471-486.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- UN, G. A. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1, 21 October.
- UNESCO (2014). *Unesco Education Strategy 2014-2021*. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2016 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf>
- Yuksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011). Educational Uses of Digital Storytelling all around the World. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011*. pp. 1264-1271. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και πράξη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.
- Δασκολιά, Μ. (2000/2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή*. Αθήνα: ΕΚΠΑ-Φιλοσοφική Σχολή-Σαρπώλειο Ίδρυμα.
- Φλώρου, Ρ., & Δασκολιά, Μ. (2015). Κατασκευάζοντας ψηφιακές ιστορίες με θέμα την αιεφόρο πόλη: μία πρόταση για την καλλιέργεια της σολλογικής δημιουργικότητας. Στα *Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία: [CD]*, Βόλος, 8-10 Μαΐου 2015. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.