

Βηματική νοηματοδότηση και συνεργασία παιδιών Δημοτικού κατά τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών

Χρήστος Μόρκος¹, Κατερίνα Μακρή²

chrestosmorkos@gmail.com, aikamakri@uth.gr

¹ ΔΠΜΣ «Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Εκπαιδευτική Πράξη», Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

² Τμήμα Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Ανάμεσα στα σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη της ψηφιακής αφήγησης εντάσσεται η βελτίωση της δεξιότητας της συνεργασίας. Η έρευνα εστιάζει στη συνεργασία των ομάδων μαθητών και μαθητριών της Γ' Δημοτικού, που ασχολούνται με το κείμενο «Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος». Μέσα από την υλοποίηση διαφορετικών συμμετοχικών δραστηριοτήτων, προχωρούν σε βηματική νοηματοδότηση της ιστορίας του κειμένου. Για την κατανόηση των στοιχείων της, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τέσσερις διαφορετικές αναπαραστάσεις της νέας γνώσης (έντυπος και ψηφιακός εννοιολογικός χάρτης, τεχνική δραματοποίησης, έντυπος ιστοριοπίνakas) καταλήγοντας στην ψηφιακή αφήγηση της σκηνής που επέλεξαν από το κείμενο. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των βημάτων ως προς τη νοηματοδότηση της ιστορίας. Η εικόνα της συνεργασίας αποτιμάται ως ικανοποιητική, με την επισημάνση περιστατικών απόσυρσης ή απόκλισης από τους καθορισμένους ρόλους. Τέλος, οι παραγόμενες κατασκευές αναδεικνύουν ένα ρεπερτόριο διαφορετικών τρόπων έκφρασης και νοηματοδότησης των παιδιών, που εκτιμάται ως σημαντική στο πλαίσιο μίας συμπεριληπτικής προσέγγισης.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, Συνεργασία, Υποστηρικτική σκαλωσιά (scaffolding), Βηματική νοηματοδότηση

Εισαγωγή

Η «Ψηφιακή Αφήγηση» (Digital Storytelling, στο εξής αναφερόμενη ως «ΨΑ») περιλαμβάνει τη διαδραστική αφήγηση μέσα από ψηφιακά παιχνίδια και εφαρμογές, αλλά και τη δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού (φωτογραφίες, μουσική, ηχογραφημένη αφήγηση, βίντεο) μέσα από τη χρήση ψηφιακών εργαλείων με στόχο την προσωπική έκφραση και επικοινωνία. Στη δεύτερη περίπτωση, πρόκειται για τον συνδυασμό της παραδοσιακής αφήγησης με πολυμέσα κι εργαλεία επικοινωνίας (Latham, 2005). Η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει μία σημαντική εκπαιδευτική δυναμική της ψηφιακής αφήγησης (Σαββοπούλου & Μπράττιτς, 2017). Το μάθημα γίνεται πιο ελκυστικό, ενισχύονται ο λόγος και η έκφραση των μαθητών και των μαθητριών, καλλιεργείται η δεξιότητα παρουσίασης των δημιουργημάτων τους, οπτικοποιείται η γνώση και προσφέρεται ανατροφοδότηση (Coventry, 2008). Παράλληλα αναπτύσσονται κοινωνικές, καλλιτεχνικές, γλωσσικές κι αναστοχαστικές δεξιότητες (Κακαβάς, Κορδάκη, & Μάνεσης, 2017), ενεργοποιείται η εμπλοκή με το γνωστικό αντικείμενο και έλκεται το συναισθηματικό ενδιαφέρον (Μπράττιτς, 2021).

Η ενорχήστρωση, ωστόσο, ενός περιβάλλοντος πρόσφορου για να αναδυθούν τα παραπάνω μαθησιακά οφέλη μέσα από δραστηριότητες με ουσία και νόημα για τους μαθητές και τις μαθήτριες δεν είναι δεδομένη. Για να είναι επιτυχές το αποτέλεσμα είναι απαραίτητο ο δημιουργός να έχει σκεφτεί πολύ καλά το θέμα (Μαργαρίτη & Μπράττιτς, 2015). Παράλληλα, η δημιουργία μίας ψηφιακής ιστορίας απαιτεί από τους μαθητές και τις

μαθητρίες την ταυτόχρονη συνέργεια μεταξύ ποικίλων ρόλων, όπως αυτών του ερευνητή, του θεατρικού συγγραφέα, του σχεδιαστή, του παραγωγού πολυμέσων, ενώ απαιτείται σημαντικός χρόνος εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων με τις τεχνολογικές συσκευές (Chung, 2006, όπ. αναφ. σε Κακαβά, Κορδάκη & Μάνεση, 2017).

Η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών *συνεργατικά* υιοθετείται σχεδόν καθολικά στην εγχώρια και διεθνή εμπειρική έρευνα (Δερετζή, 2023). Λιγότερη έμφαση, ωστόσο, έχει δοθεί στις συμπεριληπτικές διαστάσεις της ΨΑ, οι οποίες παραμένουν στο παρασκήνιο, περισσότερο ως «έμμεσα οφέλη». Ενδεικτικά αναφέρεται «η συμπερίληψη όλων των μαθητών με ευκαιρίες ανάδειξης νέων δεξιοτήτων και ταλέντων των παιδιών» (Ψώμος & Κορδάκη, 2016: 359).

Η παρούσα έρευνα εστίασε στη συνεργασία παιδιών της Γ' τάξης κατά τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών σε μία ιδιαίτερη τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου της Αττικής, με παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσεται ο μεγάλος αριθμός των 11 ατόμων (από το σύνολο των 19) με μαθησιακές δυσκολίες και διαγνώσεις Δ.Ε.Π.Υ. και αυτισμού. Πρόκειται για ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου ως «πρόκληση», με δεδομένη τη διευρυμένη διάσπαση προσοχής στο σύνολο των παιδιών και τις συχνές συγκρούσεις και εντάσεις μεταξύ τους. Ως σημαντικό παράγοντα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας επισημαίνουμε το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά δεν είχαν καμία πρότερη εμπειρία συνεργασίας και ελάχιστη εμπειρία στη χρήση ψηφιακών μέσων μέσα στην τάξη τους.

Ο σχεδιασμός που υιοθετήθηκε βασίστηκε στην ιδέα της *βηματικής νοηματοδότησης*, οργανωμένης σε τέσσερα βήματα. Αυτά περιέλαβαν την εμπλοκή των παιδιών με τέσσερις διαφορετικές αναπαραστάσεις του περιεχομένου μίας ιστορίας - βασισμένης στη δημοφιλή ραδιοφωνική εκπομπή «Λιλιπούπολη». Οι αναπαραστάσεις βασίζονται στο τριμερές σχήμα «έντυπο - ψηφιακό - ενσώματο/βιωματικό» και περιλαμβάνουν: τη σχεδίαση έντυπου και ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη, τη δραματοποίηση της ιστορίας, την εργασία με έντυπο ιστοριοπίνακα (storyboard) και τέλος, τη δημιουργία του τελικού προϊόντος, της ψηφιακής ιστορίας (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Βηματική νοηματοδότηση μέσω δομημένης υποστήριξης

Η βηματική νοηματοδότηση στόχευσε σε μία συνεργατική δυναμική που θα χιζόταν σταδιακά και θα συμπεριλάμβανε το σύνολο των παιδιών. Το είδος αλλά και η σειρά των

δραστηριοτήτων αποφασίστηκαν μετά από συστηματική ανάλυση αναγκών που περιγράφεται στην ενότητα της μεθοδολογίας.

Στο θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάζουμε τις παραδοχές που υποστήριξαν τον σχεδιασμό της έρευνας, εστιάζοντας στην έννοια της υποστηρικτικής σκαλωσιάς (scaffolding) που αντλήσαμε από τις κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες. Εξειδικεύουμε, έπειτα, στο πώς αυτή υλοποιήθηκε στην πράξη μέσα από τις τέσσερις δραστηριότητες, τεκμηριώνοντας τις επιλογές των εργαλείων και των τεχνικών που αξιοποιήθηκαν.

Θεωρητικό πλαίσιο

Υποστηρικτικοί μηχανισμοί για τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση

Η έρευνα στηρίζεται στις κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες (sociocultural theories) των Lev Vygotsky και των συνεργατών του Leontjev και Luria, σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση πραγματοποιείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με άλλα, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσα απ' τη διεξαγωγή ιδίων δραστηριοτήτων (Κόμης, 2004). Οι θεωρίες αυτές τονίζουν τις πολιτισμικές επιδράσεις και επιρροές και έχουν ως βασική αρχή τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (ZEA), σύμφωνα με την οποία ο μαθητής δεν μπορεί να κατακτήσει μόνος του το σύνολο των γνώσεων αλλά το καταφέρνει με τη βοήθεια του περιβάλλοντος, με την αλληλεπίδραση και με τον διάλογο. Με όρους κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και κοινωνιοπολιτισμικής θεωρίας, σημαντικό ρόλο παίζει η υποστηρικτική «σκαλωσιά» (scaffolding) που παρέχεται από τους ενήλικες, με στόχο την υποστήριξη και βοήθεια για την καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου μελέτης. Η σκαλωσιά συνδέθηκε στενά με την Z.E.A., καθώς η τελευταία βρίσκεται στο κέντρο της, ως μία προσωρινή υποστήριξη που έχει ως στόχο να βοηθήσει το παιδί να ρυθμίσει τον ίδιο του τον εαυτό (Vygotsky, 1978). Βέβαια, η μορφή αυτή της σκαλωσιάς μπορεί να εμφανιστεί και ανάμεσα σε ένα ζεύγος μαθητών που εργάζονται για την επίλυση ενός προβλήματος δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο τη «συλλογική σκαλωσιά» (Donato, 1994), που αναφέρεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ομότιμους. Επιπλέον, υπάρχει κι η έννοια της «αυτο-σκαλωσιάς», καθώς ο μαθητής μέσα από την εργασία του πειραματίζεται με τη χρήση διαφορετικών και νέων στρατηγικών ισορροπώντας έτσι τις ελλείψεις με τις δεξιότητες και γνώσεις του (Storch, 2002). Συνεπώς, η σκαλωσιά αναφέρεται στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές εκείνη τη στιγμή («just in time»), δηλαδή τη στιγμή που είναι αναγκαίο να δοθεί στοχευμένη υποστήριξη (Gonulal & Loewen, 2018). Η σκαλωσιά επιβάλλεται να προσφέρεται μόνο όταν απαιτείται και να προσαρμόζεται στη Z.E.A. του κάθε μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Μ' αυτόν τον τρόπο κι ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την ποσότητα της υποστήριξης που πρέπει κάθε φορά να προσφέρει (Gonulal & Loewen, ό.π.). Χαρακτηριστική, μάλιστα, είναι η «εξασθένιση» της τεχνικής της σκαλωσιάς, όσο ο μαθητής καθίσταται πιο ικανός, και το ξεθώριασμα αυτό εξαρτάται από την απόδοσή του.

Στην παρούσα έρευνα, η τεχνική της σκαλωσιάς χρησιμοποιείται με τέτοιον τρόπο, ώστε οι μαθητές μέσα από την ενασχόλησή τους με τις τέσσερις διαφορετικές δραστηριότητες να καταφέρουν να εκφραστούν και να αναπαραστήσουν νοήματα με διαφορετικούς τρόπους, ώστε να μπορέσουν να αναδειχθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ικανότητές τους, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο (Dillenbourg, 1999).

Η βηματική νοηματοδότηση

Στην ενότητα αυτή τεκμηριώνουμε τις επιλογές των ψηφιακών και μη ψηφιακών εργαλείων που πλαισίωσαν τις δραστηριότητες του κάθε βήματος. Για τα βήματα (1), (3) και (4)

υιοθετήσαμε πρακτικές από γνωστά μοντέλα δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών (Μπράττιτσης, 2021), τις οποίες προσαρμόσαμε στο δικό μας εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Το πρώτο βήμα εισήγαγε τα παιδιά στη διαδικασία με την τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης και το ψηφιακό εργαλείο bubble.us. Αξιοποιήθηκε ειδικότερα ο περιγραφικός εννοιολογικός χάρτης (*descriptive concept map*, Γουλή, Γόγουλου, Παπανικολάου, & Γρηγοριάδου, 2005), ως εναλλακτικός τρόπος αναπαράστασης, που προωθεί την διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς βοηθά σε μεγάλο βαθμό και τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα και δυσκολίες (Novak, 1998). Τα παιδιά σχεδίασαν έντυπους και στη συνέχεια ψηφιακούς εννοιολογικούς χάρτες για να περιγράψουν τον κεντρικό ήρωα της ιστορίας.

Για το δεύτερο βήμα, η έμπνευση αντλήθηκε από τη θεατρική αγωγή στο μάθημα της Γλώσσας, με τη τεχνική της δραματοποίησης του κειμένου. Οι μαθητές μιμούνται τους χαρακτήρες, συμμετέχουν, ταυτίζονται μ' αυτούς κι εξασκούνται στην εφαρμογή της διδακτικής τεχνικής του θεάτρου στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο (Παπαδόπουλος, 2012). Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, βελτιώνονται, σε πολλές περιπτώσεις, οι προβληματικές συμπεριφορές και ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες (Μιχαηλίδου, 2015).

Ο ιστοριοπίνακας (storyboard) είναι ένα βοήθημα σχεδιασμού και καταγραφής ιδεών που έχει ως στόχο την οργάνωση των γεγονότων σε λογική σειρά, τη σύνδεση μεταξύ τους και την οπτικοποίηση των σκηνών με σκηνοθετικού τύπου οδηγίες (Μπράττιτσης, 2021). Η χρήση του ιστοριοπίνακα λειτούργησε ως άσκηση καταίγιου ιδεών στο πλαίσιο της προσυγγραφικής δραστηριότητας.

Στο τέταρτο βήμα τα παιδιά γνώρισαν το StoryboardThat, μία ψηφιακή πλατφόρμα δημιουργίας κόμικς. Η παιδαγωγικά ενημερωμένη χρήση ψηφιακών κόμικς θεωρείται ότι τονώνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών, καθώς ακόμη και τα πιο συνεσταλμένα ή γλωσσικά αδύναμα παιδιά δε νιώθουν εκτεθειμένα, αλλά εκφράζουν την άποψή τους γραπτά και πολυτροπικά νιώθοντας έτσι μεγαλύτερη ασφάλεια (Brown, 2023).

Το παιδαγωγικό σκεπτικό που διέπει τη σειρά των δραστηριοτήτων βασίζεται στην ιδέα της βηματικής νοηματοδότησης, κατά την οποία το κάθε βήμα χτίζει πάνω στο προηγούμενο, ενώ τα νοήματα που δημιουργούν οι μαθητές και οι μαθήτριες διαμορφώνονται σταδιακά. Ξεκινώντας επαγωγικά, η εννοιολογική χαρτογράφηση με εστίαση στον κεντρικό ήρωα της ιστορίας διευκολύνει την εμβύθιση στα χαρακτηριστικά του. Στη συνέχεια, μέσα από το βίωμα της δραματοποίησης, ο χαρακτήρας αλληλεπιδρά με άλλους και νοηματοδοτείται. Ο ιστοριοπίνακας με τη σειρά του υποστασιοποιεί το βίωμα ενώ παράλληλα το οργανώνει σε μία λογική σειρά μέσα από συγκεκριμένες σκηνοθετικές οδηγίες, καταλήγοντας σε ένα σκαρίφημα της τελικής ψηφιακής ιστορίας. Η ψηφιακή ιστορία, ως τελική κατασκευή, είναι η συνισταμένη των νοημάτων από όλα τα προηγούμενα στάδια. Πρόκειται για μία πολυτροπική σύνθεση που επιτρέπει εναλλακτικές μορφές έκφρασης, πλην της λεκτικής, ανοίγοντας έτσι πεδίο δράσης και στους/στις γλωσσικά πιο αδύναμους/ες μαθητές/τριες. Παράλληλα, η εναλλαγή μεταξύ έντυπου και ψηφιακού υλικού εντάσσεται στην παιδαγωγική μηχανική της εναλλαγής των μέσων, ώστε αφενός το νόημα να αποτυπωθεί εντονότερα, αφετέρου να μπορέσουν να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά, και αυτά που προτιμούν την εργασία με συμβατικά μέσα και αυτά που είναι πιο άνετα με την τεχνολογία.

Μεθοδολογία

Σκοπός, ερωτήματα και περιβάλλον της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί το αν και πώς η δημιουργία ψηφιακών και μη δομημάτων και κυρίως ψηφιακών ιστοριών αναπτύσσει ή βελτιώνει τις δεξιότητες

συνεργασίας των μαθητών της Γ' Δημοτικού. Ο σκοπός αυτός αποτυπώνεται στο ερευνητικό ερώτημα: *Πώς εξελίσσεται η συνεργασία των μαθητών μέσα από τη βηματική κατασκευή ψηφιακών ιστοριών με τη χρήση διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης και νοηματοδότησης;* Το ερώτημα διαχωρίζεται σε τέσσερα μέρη, ανάλογα με τα τέσσερα βήματα που έχουν περιγραφεί στην προηγούμενη ενότητα.

Το κοινό της έρευνας αποτέλεσαν 19 μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης ενός δημόσιου Δημοτικού Σχολείου της Αττικής, όπου ο ερευνητής ήταν και ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Οι χώροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η αίθουσα διδασκαλίας της Γ' Δημοτικού, η αίθουσα πληροφορικής και η αίθουσα εκδηλώσεων. Τα θρανία στην αίθουσα διδασκαλίας ήταν οργανωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθείται η επικοινωνία και η συνεργασία. Υπήρχαν 6 «γωνιές μάθησης», όσες ήταν συνολικά κι οι ομάδες των μαθητών. Έτσι, εκτός από τη λεκτική, επιδιώχθηκε και η μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους, με στόχο τη βελτίωση του κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης (Κανάκης, 1993). Στον εκάστοτε χώρο κατά τη διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων ήταν παρούσα μία ακόμη εκπαιδευτικός – κριτική φίλη, η οποία παρείχε πολύτιμη βοήθεια στον εκπαιδευτικό-ερευνητή κι επισήμαινε τυχόν αστοχίες που προέκυπταν κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων (Stenhouse, 1975). Πρόκειται για ένα άτομο εμπιστοσύνης, το οποίο έχει αρκετές γνώσεις πάνω στο αντικείμενο έρευνας και δίνει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό, έτσι ώστε η έρευνα να είναι πιο έγκυρη (Κατσαρού, 2016). Και οι δύο εκπαιδευτικοί προσέφεραν ανατροφοδότηση στις ομάδες, ανά βήμα.

Οι ονομασίες των ομάδων («Αστραπές», «Το φιλόδεντρο», «Ομάδα για πάντα», «ΤΣΙΤΕΣ», «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» και «ΟΙ ΦΟΒΕΡΕΣ ΑΣΤΡΑΠΕΣ») επινοήθηκαν από τα ίδια τα μέλη τους αμέσως μετά τον χωρισμό τους από τον ερευνητή. Η έρευνα διήρκεσε 15 διδακτικές ώρες. Οι 2 πρώτες αφιερώθηκαν σε διαδικαστικά θέματα και στην παρουσίαση των ψηφιακών εργαλείων, ενώ οι υπόλοιπες 13, στις 4 δραστηριότητες και στις συνεντεύξεις. Το κείμενο που χρησιμοποιήθηκε ως βάση όλων των δραστηριοτήτων ήταν το «Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος» της Μαριανίνας Κριεζή και της Ρεγγίνας Καπετανάκη και περιλαμβάνεται στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων (Γ' & Δ' Δημοτικού). Η επιλογή του στηρίχθηκε στο διαλογικό του χαρακτήρα, αλλά και στην εύθυμη και χιουμοριστική ατμόσφαιρα που το διακατέχει.

Ροή των δραστηριοτήτων/βημάτων

Βήμα 1: Συνεντεύξεις και δημιουργία έντυπου και ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη

Η δραστηριότητα είχε διάρκεια 2 διδακτικών ωρών και έγινε στην αίθουσα διδασκαλίας. Ο ερευνητής χώρισε τις ομάδες που συνεργάστηκαν στη συνέχεια, για να συμφωνήσουν στις ονομασίες τους. Έπειτα, διαβάστηκε το κείμενο και συζητήθηκε το περιεχόμενό του στην ολομέλεια. Ακολούθησε η διεξαγωγή των συνεντεύξεων σε κάθε ομάδα πριν την έρευνα. Διανεμήθηκαν οι ρόλοι του συγγραφέα, του ορθογράφου και του παρουσιαστή στα μέλη της κάθε ομάδας. Ύστερα, ο ορθογράφος διάβασε το κείμενο στην ομάδα του και έγινε συζήτηση για τον χαρακτήρα του δημάρχου Χαρχούδα, βρίσκοντας τα κατάλληλα επίθετα που τον χαρακτηρίζουν. Ακολούθησε η δημιουργία του έντυπου εννοιολογικού χάρτη από το συγγραφέα της κάθε ομάδας με τη συνδρομή όλων των μελών, γράφοντας επίθετα και αιτιολογώντας τα καθένα ξεχωριστά.

Τις επόμενες 2 ώρες, τα παιδιά μεταφέρθηκαν στην αίθουσα της πληροφορικής, παίρνοντας μαζί τους τους έντυπους εννοιολογικούς χάρτες. Στο ψηφιακό περιβάλλον, ο συγγραφέας κάθε ομάδας με τη βοήθεια των υπολοίπων δημιούργησε τον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη, με πρότυπο τον έντυπο. Ακολούθησε η παρουσίαση των ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών από τους παρουσιαστές των ομάδων.

Βήμα 2: Πρόβες ομάδων και δραματοποίηση κειμένου στην ολομέλεια

Η δραστηριότητα διήρκεσε 2 ώρες. Ο ερευνητής εξήγησε ορισμένα σημεία και όρισε τους εξής ρόλους με βάση το κείμενο: 1. εισηγήτρια όλων των ομάδων, 2. δημοσιογράφος Μπρίνης, 3. δήμαρχος Χαρχούδας, 4. Πρίγκιπας και Παπαγάλος. Ακολούθησε ο χωρισμός του κειμένου σε 2 σκηνές από τις ομάδες με τη βοήθεια του ερευνητή. Στο σημείο αυτό η κάθε ομάδα επέλεξε μία από τις δύο σκηνές, την οποία θα δραματοποιούσε. Προβλήθηκε ένα βίντεο 10 λεπτών με τίτλο «Το Νέφος». Στη συνέχεια, έγινε η υπογράμμιση στο κείμενο του κάθε ρόλου από τον/την κάθε μαθητή/μαθήτρια και ξεκίνησαν αρχικά οι ομαδικές αναγνώσεις και στην πορεία οι πρόβες σε κάθε ομάδα στον χώρο εργασίας τους.

Έπειτα, οι μαθητές πήγαν με τη συνοδεία των εκπαιδευτικών στην αίθουσα εκδηλώσεων. Για την επόμενη διδακτική ώρα, μία-μία ομάδα ανέβηκε στη σκηνή και παρουσίασε τη σκηνή του κειμένου που επέλεξε στην ολομέλεια.

Βήμα 3: Δημιουργία ιστοριοπινάκων (storyboards)

Οι ομάδες στις γωνιές μάθησής τους ξεκίνησαν τη δραστηριότητα που διήρκεσε 2 διδακτικές ώρες. Ο εκπαιδευτικός όρισε τους ρόλους στα μέλη της κάθε ομάδας και έδωσε οδηγίες. Μοίρασε στην κάθε ομάδα έναν ιστοριοπίνακα, όπου οι συγγραφείς με τη βοήθεια των υπόλοιπων μελών παροτρύνθηκαν να σημειώσουν τους διαλόγους που επιθυμούσαν επιλέγοντας πρώτα μία από τις δύο σκηνές του κειμένου τις οποίες έχουν συζητήσει με τον εκπαιδευτικό, να φτιάξουν το σκίτσο με τους χαρακτήρες που θεωρούσαν ότι ταιριάζει στο κάθε καρέ και να καταγράψουν όσες σκηνοθετικές οδηγίες πίστευαν ότι θα τους βοηθούσαν στη δημιουργία της τελικής ψηφιακής ιστορίας στο StoryboardThat.

Βήμα 4: Δημιουργία ψηφιακών ιστοριών

Οι ομάδες στη δραστηριότητα αυτή (2 ώρες) μεταφέρθηκαν στην αίθουσα πληροφορικής έχοντας μαζί τους τον έντυπο ιστοριοπίνακα, για να δημιουργήσουν τις ψηφιακές τους ιστορίες. Τη χρήση του Η/Υ ανέλαβε ο συγγραφέας, λαμβάνοντας υπόψιν όλες τις απόψεις των μελών και τέλος ο παρουσιαστής πρόβαλε στην ολομέλεια την ψηφιακή ιστορία της ομάδας του.

Συλλογή δεδομένων και εργαλείο ανάλυσης

Με δεδομένη την ιδιότητα του ερευνητή και ως εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης της τάξης, της έρευνας προηγήθηκε ένα μεγάλο σχετικά διάστημα εξοικείωσης με το κοινό, που διήρκεσε περίπου έξι μήνες, από την αρχή του σχολικού έτους ως την έναρξη της έρευνας την άνοιξη του ίδιου σχολικού έτους. Σχηματίστηκαν σε αυτό το διάστημα μεσota προφίλ για όλα τα παιδιά, με βάση τόσο τα στοιχεία που υπήρχαν γι' αυτά στο σχολικό αρχείο, όσο και την καθημερινή αλληλεπίδραση μαζί τους. Αυτή η έρευνα αναγκών κατέληξε στη στοχευμένη ομαδοποίηση της τάξης σε ονομοιογενείς ομάδες με κατά το δυνατόν παρόμοια δυναμική.

Έπειτα, ο ερευνητής πήρε συνεντεύξεις από την κάθε ομάδα πριν και μετά την έρευνα. Το σώμα των δεδομένων συγκροτήθηκε από τα ατομικά και ομαδικά προφίλ, τις καταγραφές των ομαδικών συνεντεύξεων, τις παρατηρήσεις του ερευνητή και τις κατασκευές των ομάδων (έντυπες και ψηφιακές). Οι ομάδες παρέδωσαν συνολικά 6 έντυπους και 6 ψηφιακούς εννοιολογικούς χάρτες, 6 έντυπους ιστοριοπινάκες (storyboards) και 6 ψηφιακές ιστορίες.

Το εργαλείο ανάλυσης των κατασκευών (Πίνακας 1) διαμορφώθηκε μετά τη συλλογή των δεδομένων, με βάση την αρχική μελέτη των κατασκευών, τα δεδομένα της παρατήρησης και τη σχετική βιβλιογραφία. Κοινά κριτήρια για κάθε κατασκευή ήταν το προφίλ των ομάδων και η συνεργασία, με άξονες τις κυρίαρχες προσωπικότητες, τις τυχόν εντάσεις που προέκυψαν και την τήρηση ή μη των ρόλων που είχαν καθοριστεί από τον ερευνητή. Κάθε

κατασκευή μελετήθηκε, επίσης, με βάση εξειδικευμένα κριτήρια που σχετίζονται με το είδος και τον χαρακτήρα της (έντυπο/ψηφιακό/βιωματικό).

Το σκεπτικό παρουσίασης των ευρημάτων διέπεται από την επιλογή διαφορετικών ομάδων ανά δραστηριότητα, ενώ η σύνοψη των ευρημάτων για όλες τις ομάδες γίνεται στην ενότητα των συμπερασμάτων. Η επιλογή των ομάδων ανά δραστηριότητα δεν είναι τυχαία. Επιχειρήσαμε να κάνουμε μία κριτική επιλογή στιγμιотόπων που ενδεικτικά αποτυπώνουν διαφορετικές πορείες και ποιότητες συνεργασίας. Η περιγραφή της συνεργασίας κάθε ομάδας συνοδεύεται από την αποτίμηση της συνεργασίας που έκαναν τα ίδια τα παιδιά στις συνεντεύξεις τους.

Πίνακας 1. Κριτήρια μελέτης των κατασκευών

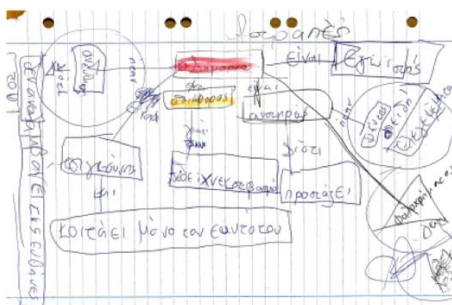
▪ Γενικά κριτήρια για όλες τις κατασκευές
▪ Προφίλ ομάδας
▪ Συνεργασία των μελών της ομάδας (κυρίαρχες προσωπικότητες, εντάσεις, τήρηση ρόλων)
▪ Ψηφιακοί εννοιολογικοί χάρτες
▪ Δομή ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη
▪ Αριθμός χαρακτηριστικών επιθέτων
▪ Ταυτόσημα ή επίθετα με διαφορετική σημασία
▪ Προσθήκη χρωμάτων (σκοπική ή τυχαία)
▪ Συνάφεια έντυπου με ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη
▪ Δραματοποίηση
▪ Συμμετοχή των μελών της ομάδας
▪ Αξιοποίηση αντικειμένων (props)
▪ Ελευθερία έκφρασης των μελών
▪ Ελευθερία κινήσεων των μελών
▪ Αυθορητισμός
▪ Ζωντάνια / Παραστατικότητα
▪ Επιλογή σκηνής (1η ή 2η) για δραματοποίηση
▪ Ιστοριοπίνακες
▪ Επιλογή σκηνής κειμένου (1η ή 2η σκηνή)
▪ Συμπλήρωση και των 3 καρτέ
▪ Περιγραφή των 3 σκίτσων
▪ Περιεχόμενο διαλόγων – Έκταση κειμένου – Σκηνοθετικές οδηγίες
▪ Ψηφιακές ιστορίες
▪ Τήρηση προκαθορισμένου χρόνου
▪ Ποιότητα παρουσίασης
▪ Συμπλήρωση όλων των διαθέσιμων (τριών) καρτέ
▪ Επιλογή σκηνής του κειμένου (όμοια ή όχι με ιστοριοπίνακα)
▪ Συνεκτική δομή με πειστικούς χαρακτήρες
▪ Περιγραφή και σχολιασμός σκηνής, χαρακτήρων και αντικειμένων κάθε καρτέ
▪ Συνάφεια με ιστοριοπίνακα ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο

- Επιλογή χρωμάτων
- Αξιοποίηση σκηνοθετικών οδηγιών ιστοριοπίνακα
- Διαφοροποίηση από αρχικό κείμενο (επινόηση φράσεων - προτάσεων)

Ευρήματα

Βήμα 1α: Δημιουργία έντυπου εννοιολογικού χάρτη

Στη δραστηριότητα δημιουργίας των έντυπων και ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών οι ομάδες συνεργάστηκαν αρκετά καλά, τα μέλη τους επικοινωνούσαν μεταξύ τους, αλλά δεν έλειψαν κι οι στιγμές των μικρών εντάσεων και του γεγονότος πως κάποια μέλη ξέφευγαν από τον ρόλο τους, τις περισσότερες φορές άθελά τους.



Εικόνα 2. Έντυπος εννοιολογικός χάρτης («Αστραπές»)

Η ομάδα «Αστραπές» αποτελείτο από 3 άτομα. Σχετικά με το πρακτικό κομμάτι η ομάδα αυτή, στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη δημιουργία, αρχικά, του έντυπου εννοιολογικού χάρτη - προσχεδίου είχε αρκετά σκαμπανεβάσματα, αλλά ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα (Εικόνα 2). Η ΔΜΝ κατείχε τον συντονιστικό ρόλο κι η γνώμη της υπερίσχυε, καθώς πρόκειται για ένα παιδί με έντονη προσωπικότητα (αρχηγικές τάσεις). Τα μέλη συζητούσαν μεταξύ τους και συνεννοούνταν σε μεγάλο βαθμό. Η ΔΜΝ βοηθούσε αλλά υπήρχαν και στιγμές που ξέφευγε από τον ρόλο της (συγγραφέας). Παρατηρήθηκε, ακόμη, και μια διαφωνία ανάμεσα στην ΔΜΝ και στην ΞΚ, η οποία όμως επιλύθηκε και δεν δημιούργησε θέμα.

Στη συνέντευξη, τα παιδιά αναφέρουν πως η συνεργασία σε όλες τις δραστηριότητες δεν κύλησε τέλεια, γιατί δεν συμφωνούσαν σε όλα μεταξύ τους και κάποιες φορές δημιουργούνταν εντάσεις, ενώ σε άλλες περιπτώσεις επικοινωνούσαν και συνεργάζονταν πολύ καλά. Τα δύο κορίτσια είπαν πως δεν θα είχαν θέμα να συνεργαστούν ξανά, ενώ ο ΑΜ ανέφερε πως, παρόλο που συνεργάστηκαν, την επόμενη φορά θα ήθελε να συνεργαστεί με κάποιο αγόρι.

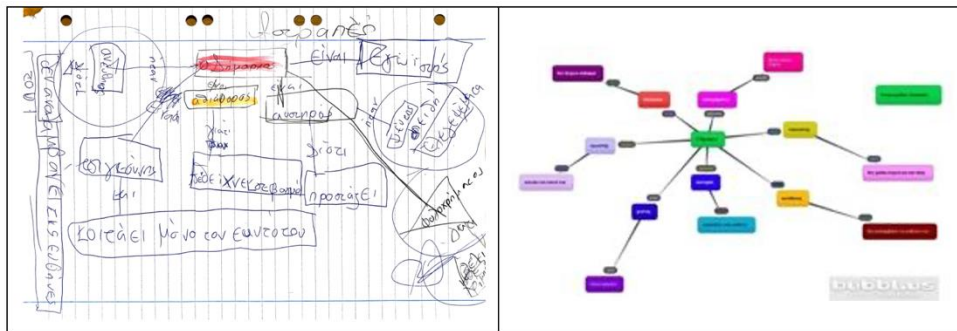
Βήμα 1β: Δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη και σύγκριση με έντυπο

Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη στην αίθουσα της πληροφορικής, η ΔΜΝ επιβαλλόταν με τον τρόπο της και βαριόταν να μεταφέρει όλους τους χαρακτηρισμούς από τον έντυπο στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη. Μετά από συζήτηση με τα μέλη, ο ένας συμπλήρωνε τον άλλον στις αιτιολογήσεις των χαρακτηρισμών. Στο τέλος, η ΕΚ (παρουσιάστρις), παρουσίασε στο βιντεοπροβολέα τον χάρτη της ομάδας της.

Όσον αφορά τον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη της ομάδας, η δομή του είναι οργανωμένη και πλούσια, καθώς χρησιμοποιούνται 7 διαφορετικά επίθετα. Ο χαρακτηρισμός του

δημάρχου Χαρχούδα ανοίγεται διάπλατα σε όλο το εύρος της εικόνας κι οι αιτιολογήσεις του είναι εύστοχες και κατανοητές. Παρατηρείται, μάλιστα, ποικιλία χρωμάτων στους κόμβους, αλλά και στις περισσότερες λέξεις που βρίσκονται πάνω στις συνδέσεις. Συνεπώς, η ομάδα δείχνει να αντιλήφθηκε σε μεγάλο βαθμό τα λειτουργικά χαρακτηριστικά και τη χρήση του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη.

Το προσχέδιο του εννοιολογικού χάρτη είναι σε μεγάλο βαθμό συμβατό με το τελικό παραγόμενο. Στο προσχέδιο, στις συνδέσεις χρησιμοποιήσαν ρήματα στο παρόν («είναι») και στο παρελθόν («ήταν»), κάτι το οποίο άλλαξαν στο ψηφιακό παραγόμενο διατηρώντας μόνο τη χρονική βαθμίδα του παρόντος. Σε ορισμένους κόμβους τα μέλη της ομάδας προσέθεσαν και επιπλέον λεκτικό περιεχόμενο. Ενδιαφέρον έχει το ότι διόρθωσαν τα ορθογραφικά τους λάθη και μάλιστα στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη αξιοποίησαν ποικιλία ρημάτων στις συνδέσεις. Συμπερασματικά, η συνεργασία μεταξύ τους ήταν πολύ καλή - αν εξαιρεθούν οι μικροεντάσεις, που δε δημιούργησαν πρόβλημα στην ομάδα. Αξίζει να επισημανθεί ότι η ομάδα αυτή σχηματίστηκε από τον ερευνητή, ώστε να περιλαμβάνει ένα μέλος «πιο δυνατό» στην παραγωγή λόγου (ΔΜΝ) και δύο μέλη περισσότερο υπομονετικά και ήπιων τόνων (ΕΚ και ΑΜ) τα οποία συνέβαλαν ουσιαστικά στη διασφάλιση της ομαλότητας της συνεργασίας.



Εικόνα 3. Από τον έντυπο στον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη («Αστραπές»)

Βήμα 2α: Εκμάθηση διαλόγων και πρόβες ομάδων

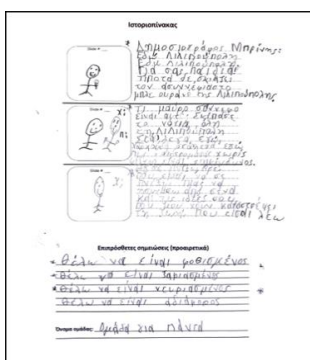
Ήδη από τις πρόβες όλα σχεδόν τα μέλη των ομάδων έδειξαν έντονο ενδιαφέρον γι' αυτήν τη δραστηριότητα. Η συνεργασία κύλησε αρμονικά. Ενδεικτικά, τα 3 μέλη της ομάδας «Οι χαρούμενοι χαρταετοί», κατά την προβολή του βίντεο συνομιλούσαν μεταξύ τους και συζητούσαν πώς ακριβώς θα οργανωθούν. Ο ερευνητής τους τόνισε ότι το βίντεο μπορεί να τους δώσει ιδέες για το θεατρικό τους, βοηθώντας τους να εστιάσουν περισσότερο την προσοχή τους σ' αυτό. Η ΔΣ συνεργαζόταν πολύ καλά με τα αγόρια της ομάδας, δεν τους επιβαλλόταν και τα βοηθούσε όπου δυσκολεύονταν. Δεν παρατηρήθηκαν προστριβές μεταξύ τους. Η συμμετοχή και των τριών μελών ήταν εξίσου ενεργή κι ο/η καθένας/ία ήταν αφοσιωμένος/η στον ρόλο του/της.

Βήμα 2β: Δραματοποίηση κειμένου στην ολομέλεια της τάξης

Η δραματοποίηση της σκηνής από την κάθε ομάδα ήταν ξεχωριστή και το βίωμα έπαιξε σημαντικό ρόλο στη νοσηματοδότηση των μαθητών. Ενδεικτικά, στη δραματοποίηση του κειμένου της ομάδας «Οι χαρούμενοι χαρταετοί» στην αίθουσα εκδηλώσεων συμμετείχαν και τα 3 μέλη της ομάδας. Ειδικότερα, ο ΒΑ ήταν πιο στημένος και σφιγμένος λόγω και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει, αλλά γνώριζε αρκετά καλά τα λόγια του. Έκανε κινήσεις και

από ένα σημείο και μετά ήταν πιο αυθόρμητος και παραστατικός. Μάλιστα, χαρακτηριστικό ήταν το τέλος που ήταν όλο βγαλμένο από το μυαλό του (ελευθερία έκφρασης). Ακόμη, η ΔΣ γνώριζε πολύ καλά τον ρόλο της, ήταν πολύ σίγουρη για τον εαυτό της και έκανε πολλές κινήσεις, με αποτέλεσμα να κάνει τον ρόλο της όσο πιο ζωντανό και παραστατικό γινόταν. Βέβαια, υπήρξε και μια στιγμή που αγχώθηκε, αλλά αμέσως επανήλθε, αλλάζοντας τα λόγια του κειμένου (ελευθερία έκφρασης). Επίσης, ο ΑΦ ήταν πολύ καλός κι αυθόρμητος δίνοντας έμφαση στα λόγια του ρόλου του, δεν έκανε αρκετές κινήσεις ούτε ήταν τόσο παραστατικός και κρατούσε ένα μαρκαδόρο για μικρόφωνο. Προς το τέλος αυτοσχεδίασε, με αποτέλεσμα ο αυθορμητισμός του να εκδηλωθεί έντονα. Επισημαίνεται, τέλος, πως η ομάδα αυτή επικεντρώθηκε στη σκηνή που δραματοποίησε, την οποία και μετέτρεψε σε ψηφιακή ιστορία.

Βήμα 3: Δημιουργία ιστοριοπινάκων (storyboards)



Εικόνα 4. Ιστοριοπινάκας («Ομάδα για πάντα»)

Σ' αυτήν τη δραστηριότητα όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν και επικοινωνήσαν αρκετά καλά, με αποτέλεσμα τη δημιουργία επαρκώς κατανοητών προϊόντων. Ενδεικτικά, στην τριμελή «Ομάδα για πάντα», ενώ τα μέλη συνεργάζονταν αρμονικά μεταξύ τους, η ΚΚ μίλησε απότομα και με ύφος στη ΣΜ. Αυτό συνέβη διότι η ΣΜ αποσπάτο λόγω των δυσκολιών της. Δεν έλειπαν, βέβαια, κι οι στιγμές που η ΙΚ φαινόταν να πλήττει αρκετά. Μετά από λίγο, όμως, επανήλθαν κι η ΚΚ βοηθούσε την ΣΜ. Και η ΚΚ και η ΣΜ προσπαθούσαν αρκετά. Η τελευταία, μάλιστα, ήταν πολύ πιστή στον ρόλο της (συγγραφέας) και παρουσίασε πολύ καλή επίδοση, παρά την αδυναμία της. Επίσης, και η ΚΚ ήταν πολύ πιστή στον ρόλο της (ορθογράφος). Τέλος, η ΙΚ σε γενικές γραμμές ήταν αποσυντονισμένη.

Όσον αφορά τον ιστοριοπινάκα (Εικόνα 4), η ομάδα έχει κάνει αρκετά καλή προσπάθεια. Τα μέλη σε συνεργασία μεταξύ τους συμπλήρωσαν και τα 3 καρτέ, αλλά αυτή τη φορά διάλογος αποτυπώθηκε μόνο στο δεύτερο καρτέ. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί πως η ομάδα διάλεξε την 1^η σκηνή του κειμένου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως όλες οι φιγούρες έχουν χαμόγελο, παρόλο που το τελευταίο δεν συμβαδίζει με τις σκηνοθετικές οδηγίες που δίνονται παρακάτω. Ακόμη, και αυτή η ομάδα δεν έχει συμπεριλάβει συννεφάκια ομιλίας στο κάθε καρτέ και το κείμενο που αντιστοιχεί στο καθένα βρίσκεται στις γραμμές που έχουν τοποθετηθεί δίπλα από το κάθε καρτέ. Η ομάδα αυτή προφανώς δεν έδωσε έμφαση στη σκίτσσογράφηση και θα ήταν λογικό να χαρακτηριστούν οι φιγούρες αυτές πρωτόλειες, καθώς βρίσκονται σε ένα πολύ αρχικό στάδιο. Ωστόσο, και τα 3 καρτέ θεωρούνται ολοκληρωμένα, παρά την ατελή παρουσίαση των χαρακτήρων.

Όσον αφορά το κείμενο, η ομάδα έχει παραθέσει πολύ πιστά τα λόγια. Να σημειωθεί πως στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν έχει χρησιμοποιηθεί ούτε πρόταση, ούτε φράση, ούτε λέξη διαφορετική από αυτές που συμπεριλαμβάνονται μέσα στο κείμενο. Επομένως, δεν έχει γίνει καμία επινόηση από την ίδια την ομάδα. Η έκταση είναι ικανοποιητική, αποδίδοντας ένα ολοκληρωμένο νόημα. Τα λεγόμενα του καθενός, βέβαια, συνοδεύονται κι από το όνομα του χαρακτήρα ή από το αρχικό του ονόματός του. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο βαθμός αρτιότητας του λεκτικού περιεχομένου (η ομάδα έχει κάνει λίγα ορθογραφικά λάθη) που επεκτείνεται και στις σκηνοθετικές οδηγίες στο κάτω μέρος του φυλλαδίου.

Βήμα 4: Δημιουργία ψηφιακών ιστοριών

Στο βήμα αυτό παρατηρήθηκαν αρχικά έντονα συναισθήματα χαράς και μετέπειτα αφοσίωσης σε όλες τις ομάδες. Ενδεικτικά, στην τριμελή ομάδα «Το φιλόδεντρο», κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας στο StoryboardThat, ο ΧΛ ήταν τόσο ενθουσιασμένος με τον ρόλο του που δεν περίμενε την ώρα να ξεκινήσει. Υπήρχαν, βέβαια, κι οι στιγμές που παρέκκλινε από αυτόν, αλλά σε γενικές γραμμές αυτό δεν επηρέασε την όλη εικόνα της συνεργασίας. Όλα τα μέλη ήταν πολύ χαρούμενα, γι' αυτό προέκυψε ένα πολύ καλό αποτέλεσμα, συγκριτικά με τον ιστοριοπίνακα στον οποίο υπήρχαν αρκετά λάθη (Εικόνα 5). Η ΜΓ δεν συμφωνούσε με την επιλογή μίας σκηνής και σ' αυτό το σημείο δημιουργήθηκε ένταση. Τέλος, η ομάδα ολοκλήρωσε την εργασία μέσα στον προκαθορισμένο χρόνο και η παρουσίασή της ήταν πολύ καλή.



Εικόνα 5. Από τον ιστοριοπίνακα στην ψηφιακή ιστορία («Το φιλόδεντρο»)

Στην ψηφιακή τους ιστορία αξιοποίησαν και τα 3 καρτέ που τους δόθηκαν με 2 χαρακτήρες στο καθένα, όπως ακριβώς ήταν προσχεδιασμένο στον ιστοριοπίνακα. Η ομάδα ακολούθησε πιστά τον ιστοριοπίνακα και μετέτρεψε σε ψηφιακή ιστορία την 1^η σκηνή. Συμπερασματικά, η ομάδα δούλεψε αρκετά κι έκανε μία πολύ καλή προσπάθεια για την αποτύπωση των σκηνικών και των χαρακτήρων, αν εξαιρεθεί το γεγονός πως οι ήρεμες εκφράσεις που έχουν οι χαρακτήρες δεν συμβαδίζουν απολύτως με τους γεμάτους ένταση διαλόγους και με τις σκηνοθετικές οδηγίες του ιστοριοπίνακα.

Όσον αφορά τους διαλόγους, η ομάδα τους έχει συμπεριλάβει στην ψηφιακή της ιστορία όπως τους είχε καταγράψει στον ιστοριοπίνακα, με κάποιες όμως αλλαγές στη μορφή και το περιεχόμενο. Αξιοσημείωτο είναι πως τα μέλη της ομάδας, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού κατάφεραν να διορθώσουν όλα τα ορθογραφικά τους λάθη. Ωστόσο, οι σκηνοθετικές οδηγίες και επιπρόσθετες σημειώσεις του ιστοριοπίνακα φαίνεται πως δεν έχουν ληφθεί υπόψιν στο σύνολό τους.

Στις συνεντεύξεις τους, τα μέλη αναφέρουν ότι τους άρεσε πάρα πολύ η συγκεκριμένη εμπειρία. Αυτό, όμως, που τους ενθουσίασε περισσότερο ήταν η χρήση του StoryboardThat. Σε σχέση με τη συνεργασία τους, παρουσιάζονται αμφίθυμοι/ες. Συγκεκριμένα, τη χαρακτηρίζουν ως μέτρια, λέγοντας πως αρκετές φορές διαφωνούσαν κι άλλες συμφωνούσαν. Ο ΜΣ ανέφερε πως θα συνεργαζόταν ξανά με τα άλλα μέλη γιατί, παρόλο που διαφωνούσαν, έβρισκαν μία κοινή λύση. Ο ΧΛ επισήμανε ότι θα ήθελε να συνεργαστεί με άλλους συμμαθητές και συμμαθήτριάς του. Να σημειωθεί πως στην ομάδα αυτή τον καθοδηγητικό ρόλο είχε ο ΧΛ σε συνεργασία με τον ΜΣ.

Συμπεράσματα

Στη δραστηριότητα δημιουργίας έντυπων και ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών οι ομάδες συνεργάστηκαν αρκετά καλά, εγκαθιδρύοντας μία ενδοομαδική βάση επικοινωνίας που στη συνέχεια διατηρήθηκε και στις επόμενες δραστηριότητες. Δεν έλειψαν οι στιγμές των μικρών εντάσεων και της απόσπασης των μελών από τον ρόλο τους, γεγονός που επαναλήφθηκε και στη συνέχεια. Υπήρξε μόνο μία ομάδα («ΤΣΙΤΕΣ») με άποψη συνεργασία από άποψη επικοινωνίας, συντονισμού και έλλειψης εντάσεων. Τα παραγόμενα προϊόντα στο σύνολό τους αποτιμώνται ως επαρκή για τον σκοπό της αρχικής οριοθέτησης και νοηματοδότησης του κεντρικού χαρακτήρα. Ξεχωρίζει εδώ ο ψηφιακός εννοιολογικός χάρτης της ομάδας «Αστραπές» για το πλήθος των επιθέτων, των αιτιολογήσεων, των χρωμάτων και των λέξεων. Με βάση τα παραπάνω, η δραστηριότητα αυτή κρίνεται ως σημαντική για την αρχική πλαισίωση της νοηματοδότησης των παιδιών, αλλά και ευρύτερα ως βάση για τη μετέπειτα συνεργασία τους.

Η δραστηριότητα της δραματοποίησης επικυρώνει την παραπάνω δυναμική ως προς την εικόνα της συνεργασίας. Ήδη από τις πρόβες, όλα σχεδόν τα μέλη ενεργοποιήθηκαν και εκδήλωσαν ανυπομονησία και ενθουσιασμό για τη συνέχεια. Οι 4 από τις 6 ομάδες επέλεξαν για τη δημιουργία του ιστοριοπίνακά τους τη σκηνή που δραματοποίησαν, γεγονός που υποδεικνύει τη σημασία του βιώματος στην επιλογή της σκηνής για τη δημιουργία της ψηφιακής τους ιστορίας. Ξεχωρίζουν σ' αυτή την περίπτωση τα μέλη των ομάδων «Ομάδα για πάντα» και «Χαρούμενοι χαρταετοί», τα οποία άφησαν τον εαυτό τους ελεύθερο, δραματοποιώντας όσο πιο αυθόρμητα και ζωντανά γινόταν το κείμενο, προσθέτοντας λέξεις ή φράσεις δικές τους κι επικοινωνώντας μεταξύ τους. Τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι το βίωμα βοήθησε τα παιδιά να ενοικειωθούν το κείμενο, ενώ ενεργοποίησε το σύνολο σχεδόν της τάξης.

Στους ιστοριοπίνακες, η συνεργασία συνεχίζεται αρκετά ομαλά, καταλήγοντας στη δημιουργία επαρκώς συγκροτημένων προϊόντων. Διακρίνουμε εδώ τρεις ομάδες, για

διαφορετικούς λόγους: α) την ομάδα «ΤΣΙΤΕΣ», ως αυτή που συνεργάστηκε χωρίς καμία ένταση αλλά με συνεννόηση μεταξύ των μελών, β) την «Ομάδα για πάντα», που επιμελήθηκε το κείμενο με ιδιαίτερο τρόπο, προσθέτοντας όσο το δυνατόν περισσότερες σκηνοθετικές οδηγίες και συντάσσοντας με επιμέλεια το κείμενο, χωρίζοντάς το σε 3 καρέ και γ) την ομάδα «Χαρούμενοι χαρταετοί», που έδωσε έμφαση στη σκίτσογράφηση, αφιερώνοντας πολύ χρόνο και δημιουργώντας όσο το δυνατόν καλύτερες φιγούρες. Παρατηρούμε ότι καμία ομάδα δεν ήταν άψογη και στα τρία παραπάνω ζητούμενα, δηλαδή και στη συνεργασία μεταξύ των μελών και στην επιμέλεια του κειμένου και στη σκίτσογράφηση. Ωστόσο, και εδώ η γενική εικόνα των παραδοτέων κατασκευών παραπέμπει σε μία αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία, ενώ ο ιστοριοπίνακας, ως τεχνική, λειτούργησε προπαρασκευαστικά για το τελικό παραδοτέο, την ψηφιακή ιστορία.

Οι ψηφιακές ιστορίες ήταν η δραστηριότητα που προσέλκυσε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό στο σύνολο της τάξης. Η συνεργασία μεταξύ των μελών των ομάδων ήταν πολύ καλή. Ακόμη κι οι μαθητές με δυσκολίες συνεργάστηκαν άψογα με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους. Αναδεικνύουμε εδώ την περίπτωση της ομάδας «Το φιλόδεντρο», με σημαντικές διορθώσεις μεταξύ του ιστοριοπίνακα και της ψηφιακής ιστορίας, αλλά και διακριτές ατέλειες στην οπτικοποίηση της ιστορίας. Και στη δραστηριότητα αυτή, και οι 6 ομάδες παρέδωσαν 6 διαφορετικές - αλλά εξίσου περιεκτικές - ψηφιακές ιστορίες.

Συνοψίζοντας, η έρευνα δεν ανέδειξε κάποια «καλύτερη» ομάδα, καθώς η ομάδα αυτή δεν υπήρξε, σύμφωνα με τα ευρήματά μας. Δεν εντοπίστηκε ούτε περίπτωση άψογης συνεργασίας, ούτε ομάδα που να παρέδωσε απόλυτα άρτια παραγόμενα σε όλες τις δραστηριότητες. Τα περισσότερα στιγμιαία απόκλιση από τους προκαθορισμένους ρόλους φαίνεται ότι δεν επηρέασαν την όλη συνεργατική πορεία ή τα παραγόμενα. Τα περισσότερα απόσυρσης / βαρεμάρας αποδίδονται στη σύνθεση των ομάδων και όχι στα ζητούμενα των δραστηριοτήτων. Η μαθήτρια που παρουσίασε σε μεγάλο βαθμό αυτή τη συμπεριφορά ανήκει στα παιδιά με Άτυπο Αυτισμό (F84.1) και χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό για τη διάσπαση της προσοχής της και την παρορμητικότητά της σύμφωνα με την αξιολογική έκθεση του 2022 από το 2^ο ΚΕΔΑΣΥ Γ' ΑΘΗΝΑΣ. Η εν λόγω μαθήτρια διακρίνεται για τις εμμονές και την βαρεμάρα της λόγω του υψηλού δείκτη νοημοσύνης της, με αποτέλεσμα συχνά να καθιστά το κάθε αντικείμενο ενδιαφέρον μόνο για μικρό χρονικό διάστημα της διδακτικής ώρας, μιας κι η ίδια έχει γνώση της υψηλής της αντίληψης κι ακόμη και κατά τη διάρκεια της παράδοσης όλων των μαθημάτων χρειάζεται εναλλαγή διαφόρων τεχνικών από τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης για την αποτελεσματικότερη συγκέντρωσή της.

Η έρευνα δεν είχε εξαρχής ως στόχο την πρόταση άλλης μίας καλής πρακτικής για τη συνεργατική δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο μάθημα της Γλώσσας, αλλά την εστίαση στη βηματική νοηματοδότηση μέσα από διαφορετικές αναπαραστάσεις - δραστηριότητες και μέσα από τη δομημένη υποστήριξη - ανατροφοδότηση των παιδιών σε αυτές. Επιδιώχθηκε στην πράξη μία βιώσιμη συνεργασία των μαθητών/-τριών μέσω της υποστήριξης-σκαλωσίας των ψηφιακών εργαλείων, των εκπαιδευτικού αλλά και του μαθητή προς τον μαθητή («συλλογική σκαλωσία»), και η συμπεριληπτική της αξιοποίηση από όλα τα παιδιά της τάξης.

Σε σχέση με τη συμπερίληψη, μελλοντικές προεκτάσεις της έρευνας θα μπορούσαν να εστιάσουν στη συστηματικότερη εστίαση στην ποιότητα των συνεισφορών των πιο αδύναμων σε σχέση με τα πιο δυνατά μέλη. Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει η μελέτη της ενίσχυσης ειδικά του γραπτού λόγου, με το δεδομένο των βελτιώσεων που παρατηρούμε, τόσο στη μορφή, όσο και στη δομή του λεκτικού περιεχομένου από τον ιστοριοπίνακα στην τελική ψηφιακή ιστορία. Τέλος, ως ερευνητικά πρόσφορη προτείνουμε τη συνεκτίμηση της ποιότητας των παραδοτέων σε συνδυασμό με την ποιότητα της συνεργασίας και τη διερεύνηση πιθανών συσχετισμών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brown, C. (2023). *The Benefits of Using Comics in the Classroom*. University Honors Theses. Portland State University. Paper 1396.
- Coventry, M. (2008) Engaging Gender: student application of theory through digital storytelling. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 205-219.
- Δερετζή, Ε. (2023). *Επιδράσεις της δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών στην παραγωγή γραπτού λόγου παιδιών δημοτικού: Οφέλη και προκλήσεις* [Διπλωματική εργασία]. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex.
- Dillenbourg, P., (1999). *What do you mean by collaborative learning?* In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Gonulal, T., & Loewen, S. (2018). Scaffolding technique. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-5.
- Κακαβάς, Π., Κορδάκη, Μ., & Μάνεσης, Ν. (2017). Συνεργατική κατασκευή ψηφιακής αφήγησης για τη μάθηση της έννοιας της Συνιστώμενης Ημερήσιας Πρόσληψης των θρεπτικών συστατικών. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (σελ. 91-100).
- Κανάκης, Ι. Ν. (1993). Διάταξη θρανίων και ύφος επικοινωνίας στην αίθουσα διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 3(10).
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των ΤΠΕ*. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.
- Lathem, S. A. (2005) Learning communities and digital storytelling: new media for ancient tradition,. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. A. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005 Chesapeake*, VA: AACE. (pp. 2286-2291).
- Μαργαρίτη, Α., & Μπράττισης, Θ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση ως μέσο διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο: ένα διαδραστικό παραμύθι στο Scratch. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(3), 163-179.
- Μιχαηλίδου Μ. (2015). Η τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. Στο Παπαδάτος Γ., Πολυχρονοπούλου Σ., Μπατοέα Α (επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*.
- Μπράττισης, Θ. (2021). Ψηφιακή Αφήγηση: Προαρμογή δραστηριοτήτων σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες* (51-61).
- Novak, J. (1998). *Learning, Creating and Using knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in schools and Corporations*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2012). *Μυθολογία, Βίωμα και παιδεία. Διδασκαλία τέχνη: Θεωρία και εφαρμογές*. Ψηφίδα.
- Σαββοπούλου, Μ., & Μπράττισης, Θ. (2017). Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο πολιτιστικής μάθησης. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (σελ. 405-416).
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-58.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. New York, NY: Longman.
- Ψώμος, Π., & Κορδάκη, Μ. (2016). Άμεσα και έμμεσα εκπαιδευτικά οφέλη των ψηφιακών αφηγήσεων. In T.A. Mikropoulos, N. Papachristos, A. Tsiara, & P. Chalki (Eds.), *Proceedings of the 10th Pan-Hellenic and International Conference "ICT in Education"* (pp. 359- 367). Ioannina: HAICTE.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. In Cole M., Jolm-Steiner V., Scribner S., & Souberman E. (Eds.). Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press. doi:10.2307/j.ctvjf9vz4