

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2021)

12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»



Οι παιδαγωγοί στο ρόλο του δημιουργού ψηφιακών ιστοριών για την πρώιμη παιδική ηλικία

Κατερίνα Μακρή, Μαρία Παπαδοπούλου

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μακρή Κ., & Παπαδοπούλου Μ. (2022). Οι παιδαγωγοί στο ρόλο του δημιουργού ψηφιακών ιστοριών για την πρώιμη παιδική ηλικία. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 315–322. ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3763>

Οι παιδαγωγοί στο ρόλο του δημιουργού ψηφιακών ιστοριών για την πρώιμη παιδική ηλικία

Κατερίνα Μακρή¹, Μαρία Παπαδοπούλου²,
¹ kmakri@uniwa.gr, ² mpapadopoulou@nured.auth.gr
¹ Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, ² ΑΠΘ

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει τις δυνατότητες και τις προκλήσεις που εμπειρικλείει η διαδικασία σχεδιασμού ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού από φοιτήτριες - παιδαγωγούς αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία. Προς αυτή την κατεύθυνση, συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν οι δημιουργίες δέκα έξι (16) φοιτητριών, σε μορφή ψηφιακών βιβλίων και τα συνοδευτικά τους σενάρια παιδαγωγικής αξιοποίησης. Αντλώντας θεωρητικά στοιχεία από την πολυτροπικότητα και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, οι δημιουργίες εξετάστηκαν ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό τους, σε συνδυασμό με τα σχόλια και τις περιγραφές των δημιουργών τους. Τα ευρήματα αποτυπώνουν διαφορετικό βαθμό αξιοποίησης των διαθέσιμων από την εφαρμογή πολυμέσων, αναδεικνύοντας τη σημασία της ηχογράφησης και της διαχείρισης του ψηφιακού κειμένου.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική αγωγή, ψηφιακή αφήγηση, πολυτροπικότητα, παιδαγωγοί

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην πρώιμη παιδική ηλικία τροφοδοτεί, εδώ και τουλάχιστον δύο δεκαετίες, ένα συνεχή, εξελισσόμενο και ενδιαφέροντα επιστημονικό διάλογο. Από τη μία πλευρά, οι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν και αποδέχονται την παρουσία των ψηφιακών μέσων στην καθημερινότητα των μικρών παιδιών (Neumann, Finger & Neumann, 2017), ειδικά των διαδικτυακών μέσων, που χαρακτηρίζονται πλέον ως κοινωνικές, πολιτισμικές και προσωπικές κατασκευές που συνθέτουν τον πολυτροπικό κόσμο ενός σύγχρονου παιδιού (Arnott & Yelland, 2020). Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι επαγγελματίες εκφράζουν σοβαρές ανησυχίες τόσο για το βαθμό της πρόσβασης των παιδιών στην τεχνολογία, όσο και για το είδος και την καταλληλότητα των ψηφιακών δραστηριοτήτων για αυτή την ηλικία (Blackwell et al, 2014). Η σχετική έρευνα αναδεικνύει επιπλέον παράγοντες ως εμπόδια στην καλλιέργεια της ψηφιακής ικανότητας των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, όπως εγκαθιδρυμένες στάσεις και πεποιθήσεις απέναντι στην τεχνολογία, έλλειψη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, έλλειψη αυτοπεποίθησης, εξοπλισμού, κατάλληλου λογισμικού και υποστήριξης στη χρήση του κ.ά (Romero-Tena et al, 2020). Εξάλλου, ανήκουν στους εκπαιδευτικούς με τις λιγότερες ευκαιρίες επιμόρφωσης στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων (Anisimova, 2020).

Ο σχεδιασμός ψηφιακών ιστοριών από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, θεωρήθηκε ως μία ευκαιρία ιχνηλάτησης της ικανότητας παιδαγωγικού σχεδιασμού που αναπτύσσουν οι παιδαγωγοί ως φοιτητές. Παράλληλα, οι ψηφιακές ιστορίες που κλήθηκαν να δημιουργήσουν, στη μορφή ψηφιακών εικονογραφημένων βιβλίων με δυνατότητα ηχογράφησης αποτέλεσαν πολυτροπικές συνθέσεις μέσα από τις οποίες αναδύθηκαν διαφορετικές πτυχές του σχεδιαστικού τους ρεπερτορίου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σχεδιασμός ψηφιακού υλικού για την πρώιμη παιδική ηλικία

Στο πεδίο της αγωγής στην πρώιμη παιδική ηλικία, υπάρχει μεγάλη εμπειρία στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, δεδομένης της σημασίας που έχει η επαφή των μικρών παιδιών με διαφορετικά φυσικά ή τεχνητά υλικά και κατασκευές (Pacini-Ketchabaw, Kind, & Kocher, 2016). Τι συμβαίνει όμως όταν ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη στοχεύουν στη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού; Μία ολοκληρωμένη προσέγγιση στο σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων με ψηφιακά μέσα απαιτεί την αναγνώριση της σημασίας της «ικανότητας παιδαγωγικού σχεδιασμού» (ΠΠΣ, pedagogical design capacity, PDK). Ο όρος αποδίδει «την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται και να κινητοποιούν υπάρχοντες πόρους και πηγές, προκειμένου να επινοήσουν και να κατεργαστούν μαθησιακά περιβάλλοντα» (Brown, 2011: 29).

Πολυτροπικότητα και ψηφιακές ιστορίες

Η έννοια της πολυτροπικότητας και η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών έχουν για παραπάνω από μία εικοσαετία επιδράσει σημαντικά στην εκπαιδευτική έρευνα και πράξη, αναδεικνύοντας τη δυναμική σχέση μεταξύ διαφορετικών σημειωτικών τρόπων παραγωγής νοήματος, όπως ο γλωσσικός, ο οπτικός, ο κινητικός, ο χωρικός και ο ακουστικός (Paradopolou & Avgerinou, 2019). Η διευρυνόμενη αυτή προσέγγιση του γραμματισμού έχει επιδράσει και στο χώρο της προσχολικής αγωγής, με ρητή αναφορά της σε εγχώρια και διεθνή προγράμματα σπουδών. Ωστόσο, δεν προσδιορίζεται με ακρίβεια ο τρόπος αξιοποίησης της πολυτροπικότητας στην πράξη, ενώ οι παιδαγωγοί παραμένουν μη εφοδιασμένοι με δεξιότητες μαθησιακού σχεδιασμού με αυτό τον προσανατολισμό (Goria, 2019).

Τα ψηφιακά μέσα προσφέρουν ποικίλες δυνατότητες για νέες αναπαραστάσεις μέσω διαφορετικών συνδυασμών των σημειωτικών πόρων (Kress, 2010). Οι δυνατότητες αυτές αποτελούν παράλληλα και προκλήσεις. Με δεδομένο ότι η συντριπτική πλειονότητα των ψηφιακών κατασκευών είναι φύσει πολυτροπικές, απαιτείται από τους δημιουργούς τους α) ο συνδυασμός της γνώσης των λειτουργικών χαρακτηριστικών της τεχνολογίας, που επιτρέπουν τη δημιουργία, την επεξεργασία, την ανάμειξη και το διαμοιρασμό τους και β) η χρήση της μεταγλώσσας που επιτρέπει το λειτουργικό σχεδιασμό άλλων τρόπων πλην του γλωσσικού (Karasanvidis, 2019). Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα περίπλοκη (Φραγκιαδουλάκη, Δημητρακοπούλου & Παπαδοπούλου), ενώ ανοικτό θέμα παραμένει η αξιολόγηση τόσο της αισθητικής αξίας όσο και των μαθησιακών επιδράσεων των πολυτροπικών συνθέσεων (Anderson & Kachorsky, 2019).

Η αφήγηση έχει ιδιαίτερη θέση και σημασία στο πεδίο της προσχολικής αγωγής, στο σημείο που χαρακτηρίζεται ως οργανικό μέρος της παιδαγωγικής του (Merjonaara et al, 2020). Η μεταφορά της συνεπώς σε ψηφιακή μορφή έχει μεγάλη διάδοση στο πεδίο (Bratitsis & Ziannas, 2015), σε μία συνεχή διερεύνηση της προστιθέμενης παιδαγωγικής της αξίας. Σύμφωνα με το Μπράττιτση (2015), οι ψηφιακές ιστορίες "λειτουργούν ως εργαλείο, με το οποίο ακόμη και ο αφηγητής μαθαίνει: στην προσπάθειά του να αναπτύξει την αφήγηση και να την κοινοποιήσει μέσω της τεχνολογίας, μαθαίνει να λαμβάνει υπόψη την προοπτική του πιθανού ακροατηρίου και να αναλύει δεδομένα, για να παρουσιάσει την ιστορία του καλύτερα".

Μεθοδολογία και πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος "Εφαρμογές Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαιδευτική Διαδικασία" του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία της Σχολής Κοινωνικών και Διοικητικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Το κοινό της έρευνας αποτέλεσαν 16 φοιτήτριες του 7ου εξαμήνου, οι οποίες και συναίνεσαν στη μελέτη των δημιουργιών τους και των συνοδευτικών σεναρίων χρήσης τους, των παραδοτέων δηλαδή της τελικής εργασίας του μαθήματος. Για τη δημιουργία των βιβλίων αξιοποιήθηκε το εργαλείο storyjumper (<https://www.storyjumper.com>).

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- α) ποιοι παράγοντες ασκούν μεγάλη επίδραση στις σχεδιαστικές επιλογές των δημιουργών;
- β) ποιος είναι ο βαθμός επίγνωσης που επιδεικνύουν οι δημιουργοί σε σχέση με τις επιλογές τους;

Με βάση τη διάκριση μεταξύ ηχογραφημένων και μη ηχογραφημένων βιβλίων (8 ηχογραφημένα έναντι 8 μη ηχογραφημένων) έγινε μία ποσοτικοποίηση της κατανομής των πολυμέσων (γραφικών εκτός των διαθέσιμων, ηχητικών εφέ και μουσικών κλιπ). Εντοπίστηκαν τα μέσα εκφοράς του λόγου στα βιβλία σε σχέση με το διάλογο, την αφήγηση και την απεύθυνση σε 2ο πρόσωπο προς τους αναγνώστες. Στη συνέχεια καταγράφηκαν συνολικά 94 ενδείξεις συνειδητού σχεδιασμού των διαθέσιμων πόρων που προσφέρει το εργαλείο και ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες. Για την ακριβέστερη αποτύπωση της σχεδιαστικής επίγνωσης, παρατίθεται ένα απόσπασμα βιβλίου και του κειμένου του αναστοχασμού της δημιουργού πάνω στο βιβλίο της.

Ευρήματα

Χαρακτηριστικά των ψηφιακών βιβλίων και μέσα εκφοράς του λόγου

Τα ψηφιακά βιβλία καλύπτουν ένα εύρος θεμάτων και απευθύνουν το γνωστικό τομέα, την ανάπτυξη θετικών συνηθειών και στάσεων και το συναισθηματικό τομέα. Οκτώ (8) από τα βιβλία συμπεριέλαβαν ηχογραφημένη αφήγηση από τις δημιουργούς, ενώ ισάριθμες δημιουργοί δεν επέλεξαν να εντάξουν αυτό τον πόρο.

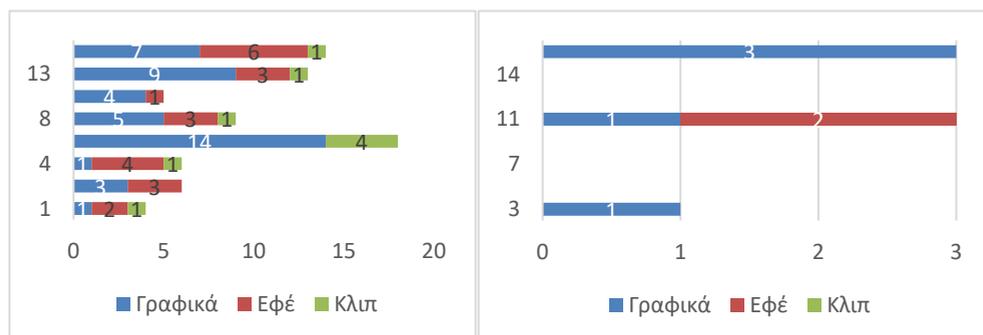
Τα μέσα εκφοράς του λόγου που αξιοποιήθηκαν στα ψηφιακά βιβλία, με τη σειρά με την οποία προτιμήθηκαν από τις δημιουργούς ήταν η τριτοπρόσωπη αφήγηση (σε 11 βιβλία), ο διάλογος που αποδίδεται σε πλάγιο λόγο (σε 6 βιβλία), η απεύθυνση σε 2ο πληθυντικό πρόσωπο προς τα παιδιά ή/και τους γονείς (σε 5 βιβλία), ο διάλογος που αποδίδεται σε ευθύ λόγο (σε 4 βιβλία) και η πρωτοπρόσωπη αφήγηση, που εντοπίζεται σε δύο βιβλία. Τέσσερις (4) δημιουργοί επέλεξαν ενιαίο τρόπο έκφρασης, δηλαδή μόνο ένα στυλ γραφής σε όλο το βιβλίο και έντεκα (11) αξιοποίησαν περισσότερους από έναν τρόπους. Ο πιο συνήθης ενιαίος τρόπος ήταν αυτός της τριτοπρόσωπης αφήγησης, και ο πιο συνήθης συνδυαστικός τρόπος ο συνδυασμός τριτοπρόσωπης αφήγησης με διάλογο, εκφερόμενο είτε σε ευθύ, είτε σε πλάγιο λόγο. Εντοπίστηκε εξάλλου η απεύθυνση προς τα παιδιά ή/και τους γονείς σε δεύτερο πληθυντικό πρόσωπο στα 5 βιβλία που περιλαμβάνουν δραστηριότητες στο τέλος τους. Τέλος, σε πέντε (5) βιβλία υπήρξε αφηγητής ως παρουσία (σκίτσος) μέσα στις σελίδες. Σε δύο από αυτά παρουσιάζεται ως η "δασκάλα" των παιδιών, σε τρία ως ουδέτερος χαρακτήρας και σε ένα παρουσιάζεται στο τέλος, περισσότερο ως εκφωνητής της δραστηριότητας που απευθύνεται προς τα παιδιά και τους γονείς. Ενδιαφέρον έχει το εύρημα ότι τα ηχογραφημένα βιβλία (βλ. Σχήμα 1), πλην ενός υιοθετούν σύνθετο τρόπο εκφοράς του λόγου, ενώ τα μη ηχογραφημένα βιβλία στο σύνολό τους ακολουθούν ενιαίο τρόπο εκφοράς.

Πίνακας 1. Μέσα εκφοράς του λόγου στα ψηφιακά βιβλία

Ψηφιακά βιβλία	Αφήγηση		Διάλογος		Απεύθυνση 2ο πρόσωπο	
	3πρόσωπη	1πρόσωπη	Υπαρξη αφηγητή	διάλογος (ευθύς) διάλογος (πλάγιος)		
1	x			x		
2	x		x		x	
3	x					
4				x		
5	x		x			
6	x		x	x		
7		x				
8	x	x		x	x	
9	x		x		x	
10	x				x	
11	x				x	
12	x					
13			x		x	
14	x				x	
15	x				x	
16					x	
Σύνολο	11	2	5	3	6	
ενιαία εκφορά: 4		σύνθετη εκφορά: 11				

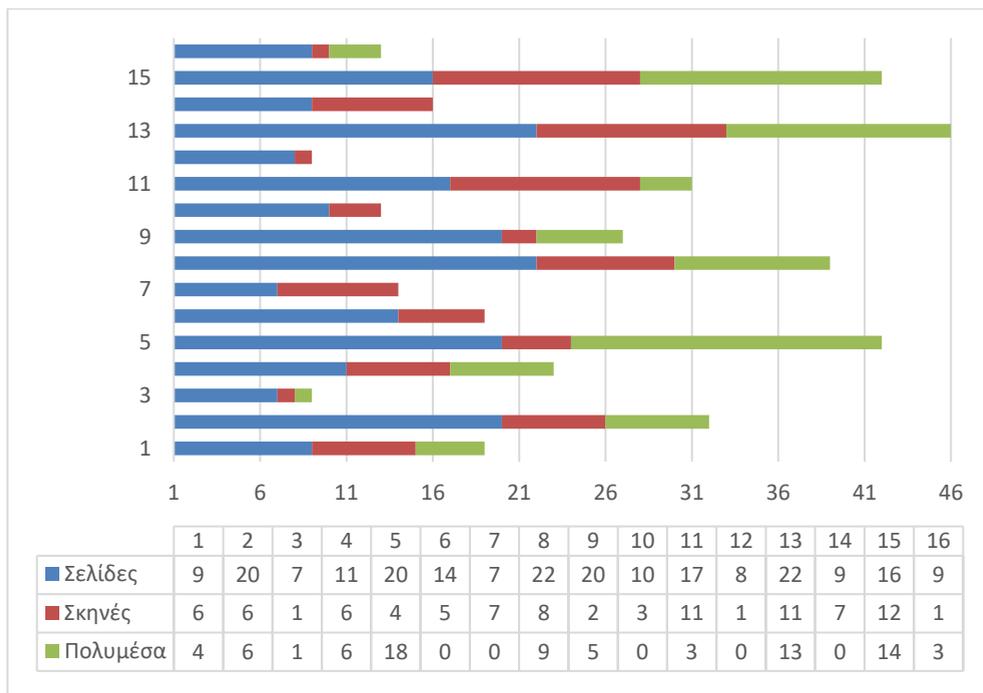
Διαχείριση πολυμέσων

Όπως φαίνεται στο σχήμα 1, στα ηχογραφημένα βιβλία παρατηρείται μία αισθητά μεγαλύτερη πυκνότητα πολυμέσων και των τριών κατηγοριών (σύνολο 79 στοιχείων), έναντι των μη ηχογραφημένων, που συγκεντρώνουν συνολικά 7 στοιχεία, μόνο από τις δύο κατηγορίες -απουσιάζουν δηλαδή εδώ τα ηχητικά κλιπ-.



Σχήμα 1. Κατανομή πολυμέσων στα ηχογραφημένα βιβλία (αριστερά) έναντι των μη ηχογραφημένων (δεξιά)

Το σχήμα 2 αποτυπώνει το συσχετισμό δομικών στοιχείων των βιβλίων (σελίδες και σκηνές) με τη διαχείριση των πολυμέσων (γραφικών, ηχητικών εφέ και μουσικών κλιπ). Η έκταση των βιβλίων κυμαίνεται από 7 έως 22 σελίδες, οι οποίες περιλαμβάνουν από 1 έως 12 σκηνές. Παρατηρείται ότι τα μεγαλύτερα σε έκταση σελίδων βιβλία (2, 5, 8, 9, 11, 13 και 15) είναι στην πλειονότητά τους ηχογραφημένα (εκτός του 11), υιοθετούν σύνθετο στυλ εκφοράς του λόγου και περιλαμβάνουν μεγάλο αριθμό πολυμέσων και από τις τρεις κατηγορίες. Τα μικρότερα σε έκταση σελίδων βιβλία (3, 7, 12, 14, 16) δεν είναι ηχογραφημένα και είτε δεν περιλαμβάνουν καθόλου πολυμέσα, είτε περιλαμβάνουν μικρό αριθμό μόνο από τις δύο κατηγορίες. Στην πλειονότητά τους (εκτός του 14) υιοθετούν σύνθετο τρόπο εκφοράς του λόγου. Από τα τέσσερα μέτρια σε έκταση σελίδων βιβλία (1, 4, 6, 10), τα δύο είναι ηχογραφημένα και τα δύο όχι. Στα τρία παρατηρούμε ένα μέτριο αριθμό πολυμέσων και από τις τρεις κατηγορίες, και στο ένα καθόλου. Σε τρία από τα τέσσερα βιβλία υιοθετείται σύνθετος τρόπος εκφοράς του λόγου και στο ένα απλός. Παρόμοια εικόνα σκιαγραφείται, αν λάβουμε ως μονάδα μέτρησης της έκτασης τη σκηνή, αντί για τη σελίδα. Ειδικότερα, τα βιβλία που έχουν μόνο μία σκηνή (3, 12, 16) δεν είναι ηχογραφημένα, δεν περιλαμβάνουν πολυμέσα και υιοθετούν ενιαίο στυλ εκφοράς του λόγου. Αντίθετα, τα βιβλία με τις περισσότερες σκηνές (11, 13, 15) είναι στην πλειονότητά τους ηχογραφημένα (εκτός του 11), περιλαμβάνουν πολυμέσα και υιοθετούν σύνθετο στυλ εκφοράς του λόγου. Από τα βιβλία με μέτριο αριθμό σκηνών (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) όλα εκτός ενός (του 10) περιλαμβάνουν μεγάλο αριθμό πολυμέσων και από τις τρεις κατηγορίες, ενώ τα περισσότερα από αυτά (6 βιβλία) υιοθετούν σύνθετο τρόπο εκφοράς του λόγου.



Σχήμα 2. Συσχετισμός δομικών στοιχείων των βιβλίων με πολυμέσα

Σχεδιαστικές επιλογές των δημιουργών

Η σηματοδότηση διαφορετικού τύπου πληροφορίας γίνεται μέσω οπτικών στοιχείων (χρώμα, σχήμα - πλαίσιο κειμένου, φόντο) και μέσω χωρικής τοποθέτησης (αριστερά - δεξιά). Η πιο συχνά απαντώμενη ανάγκη διαφοροποίησης της πληροφορίας είναι η διάκριση των διαφορετικών τρόπων εκφοράς (διαλόγου και αφήγησης, αφηγηματικού και μη αφηγηματικού περιεχομένου).

Η σηματοδότηση των μεταβάσεων από σκηνή σε σκηνή, σε τόπο, ή από έναν αφηγηματικό τρόπο σε έναν άλλο έγινε με τη χρήση του ήχου, σε μορφή εφέ ή κλιπ.

Σηματοδότηση διαφορετικού τύπου πληροφορίας

- συστηματικός διαχωρισμός του διαλόγου από την τριτοπρόσωπη αφήγηση
 - μέσω τοποθέτησης των δύο στοιχείων στην αριστερή ή στη δεξιά σελίδα αντίστοιχα
 - μέσω τοποθέτησης της τριτοπρόσωπη αφήγησης σε πλαίσιο κειμένου
 - μέσω απόδοσης των διαλόγων με διαφορετικό χρώμα από αυτό της τριτοπρόσωπης αφήγησης
- διαχωρισμός του αφηγηματικού περιεχομένου από το μη αφηγηματικό
 - το μη αφηγηματικό περιεχόμενο -που είναι είτε οι εκφωνήσεις των δραστηριοτήτων προς γονείς και παιδιά, είτε πρόσθετη πληροφορία γνωστικού περιεχομένου που δε σχετίζεται με την πλοκή της ιστορίας- σηματοδοτείται με διαφορετικό φόντο σελίδας, ή με διαφορετικό πλαίσιο κειμένου.

Σηματοδότηση μεταβάσεων

- αξιοποίηση ηχητικών εφέ ή μουσικών κλιπ ως "δεικτών" αλλαγής σκηνής
- σηματοδότηση της δράσης με μουσικό κλιπ "δράσης"
- σηματοδότηση της αφήγησης με μουσικό κλιπ "αφήγησης"
- διακοπή του ήχου σε σκηνές με διάλογο
- σηματοδότηση τοποθεσίας με ειδικά επιλεγμένα εφέ (π.χ. το δάσος σηματοδοτείται με κελάηδημα πουλιών)

Παρατηρήθηκαν επιπλέον οι εξής τρόποι σηματοδότησης:

- κοινωνική απόσταση:
 - στο βιβλίο με θέμα τη φιλία, οι δύο φίλες ηρωίδες παρουσιάζονται σε απόσταση η μία από την άλλη όσο διαρκεί μεταξύ τους η ένταση, και κοντά η μία στην άλλη όταν στο τέλος συμφιλιώνονται
 - στο βιβλίο με θέμα τη διαφορετικότητα, η αφηγήτρια εμφανίζεται άλλοτε με μεγαλύτερη εστίαση (μεγαλύτερη σε μέγεθος) και άλλοτε με μικρότερη εστίαση, αποτυπώνοντας το βαθμό έντασης της δράσης σε κάθε σκηνή.
- χωρική τοποθέτηση: στο βιβλίο με θέμα τη φιλοζωία, ο πρωταγωνιστής σκύλος παρουσιάζεται πάντα στο αριστερό μέρος των σελίδων, ενώ όλοι οι υπόλοιποι χαρακτήρες (πιθανοί ιδιοκτήτες του) στο δεξί μέρος.

Σχεδιαστική επίγνωση των δημιουργών

Ως σχεδιαστική επίγνωση ορίζεται η ρητή αναγνώριση, εκ μέρους των δημιουργών, συγκεκριμένων στοιχείων των βιβλίων τους που επιτελούν μία λειτουργία που έχει σχεδιαστεί συνειδητά. Από τα αποσπάσματα των δεκαέξι (16) σεναρίων χρήσης των βιβλίων, τα οκτώ (8) εμφανίζουν σχεδιαστική επίγνωση, με διαβάθμιση στη σαφήνεια και τη λεπτομέρειά της. Στο σχήμα 3 (και συνοδευτικό απόσπασμα 3) παρουσιάζεται ένα παράδειγμα ανεπιτυγμένης επίγνωσης.



Σχήμα 3

Το παράδειγμα 1 απεικονίζει δύο δισελίδα του βιβλίου με τίτλο "Είμαστε όλοι φιλαράκια με διαφορετικά χρωματιστά μουτράκια" και θέμα τη διαφορετικότητα. Στο βιβλίο, η δημιουργός ακολούθησε το σκεπτικό των εναλλακτικών εκβάσεων της ιστορίας, προσφέροντας τρεις (3) διαφορετικές εκβάσεις, τις οποίες παρουσιάζει η αφηγήτρια, απευθυνόμενη προς τους αναγνώστες. Ακολουθεί το απόσπασμα 1 από τον αναστοχασμό της δημιουργού:

"Το είδος του κείμενου είναι αφηγηματικό –διδακτικό με θέμα την διαφορετικότητα. Υπάρχει η αφηγήτρια την οποία τα παιδιά μπορούν να την ταυτίσουν με την δασκάλα τους καθώς ενώ τους αφηγείται την ιστορία σταματά και τους κάνει ερωτήσεις ώστε να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον τους όπως θα γινόταν και μέσα στην τάξη. [...] Ο τρόπος που τοποθετείται η αφηγήτρια και το μέγεθος της αναλογικά με το πλαίσιο του λόγου της και με τις εικόνες δείχνει πού να δώσει περισσότερη προσοχή ο θεατής-ακροατής κάθε φορά. Η οπτική γωνία είναι άμεση με τον αφηγητή καθώς συνεχώς κοιτάζει προς των αναγνώστη θέλοντας να τον εμπλέξει στην ιστορία, απευθύνοντας τον κάποιες φορές τον λόγο. Η κοινωνική απόσταση με την αφηγήτρια είναι πότε άμεση (όταν η αφηγήτρια μεγαλώνει και έρχεται πιο κοντά κοιτώντας προς το μέρος του αναγνώστη) και πότε μέτρια (όταν μικραίνει και απομακρύνεται). Ο ήχος και οι μουσικές εναλλαγές κάνουν το σενάριο πιο ενδιαφέρον και πιο ελκυστικό. Επίσης η φωνή της δασκάλας των παιδιών στο λόγο της αφηγήτριας κεντρίζει το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών καθώς δημιουργεί ένα κλίμα οικειότητας όπως αυτό της τάξης".

Η δημιουργός στο παραπάνω απόσπασμα του αναστοχασμού της αναγνωρίζει, εκτός του κειμενικού είδους που δημιούργησε, τη λειτουργία διαφορετικών τρόπων στη δημιουργία νοήματος, όπως την κοινωνική απόσταση, την οπτική γωνία και την εστίαση του αφηγητή και την προστιθέμενη αξία του ήχου, τόσο αναγνωστικά όσο και παιδαγωγικά.

Συμπεράσματα

Σε σχέση με το 1ο ερευνητικό ερώτημα, οι παράγοντες που αναδεικνύονται ως σημαντικοί για τις σχεδιαστικές επιλογές των δημιουργών είναι η χρήση της ηχογράφησης και η έκταση των βιβλίων. Ειδικότερα, η ηχογράφηση της φωνής του δημιουργού επηρεάζει αποφασιστικά την ενσωμάτωση και άλλων (ηχητικών και οπτικών) μέσων, εφόσον ο μεγαλύτερος αριθμός και πυκνότητα πολυμέσων εντοπίζονται στα ηχογραφημένα βιβλία. Η σημασία της ηχογράφησης αναδεικνύεται επίσης στα περισσότερα αναστοχαστικά κείμενα των δημιουργών. Το δεύτερο στοιχείο που ασκεί επίδραση στο σχεδιασμό των βιβλίων είναι η έκτασή τους. Παρατηρήθηκε ότι τα μεγάλα και μέτρια σε έκταση βιβλία είναι ηχογραφημένα, περιλαμβάνουν μεγάλο αριθμό πολυμέσων και υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους εκφοράς του λόγου. Το μέγεθος, συνεπώς δίνει χώρο στο δημιουργό να αξιοποιήσει μεγαλύτερο εύρος πόρων και να εκφραστεί αφηγηματικά με διαφορετικούς τρόπους.

Σε σχέση με το 2ο ερευνητικό ερώτημα, οι 94 ενδείξεις και η επακόλουθη κατηγοριοποίηση σε δύο κατηγορίες -που επισημαίνουν επαναληπτική χρήση- δείχνουν ότι οι δημιουργοί αξιοποιούν στοχευμένα τον ήχο για τη σηματοδότηση μεταβάσεων, ενώ η πιο δημοφιλής

επιλογή τους είναι η σηματοδότηση της διάκρισης μεταξύ διαλόγου και τριτοπρόσωπης αφήγησης. Παρά τον αρκετά μεγάλο βαθμό συνειδητών επιλογών που αποτυπώνεται στα ψηφιακά βιβλία, οι δημιουργοί δε φαίνεται να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση συγκεκριμένης γλώσσας περιγραφής και τεκμηρίωσης των επιλογών τους, όπως φαίνεται από την πλειονότητα των κειμένων αναστοχασμού τους.

Η έρευνα αυτή, λόγω του περιορισμένου αριθμού του δείγματος της δεν μπορεί να στοιχειοθετήσει ένα πλήρες εργαλείο αξιολόγησης των πολυτροπικών συνθέσεων των παιδαγωγών. Συνιστά ωστόσο μία πρώτη προσπάθεια χαρτογράφησης του σχεδιαστικού τους προφίλ. Η έρευνα είναι σε εξέλιξη με στόχο την αλληλοαξιολόγηση των ψηφιακών ιστοριών από φοιτητές και στη συνέχεια την αξιοποίησή τους με παιδιά και γονείς.

Αναφορές

- Anderson, K. & Kachorsky, D. (2019). Assessing students' multimodal compositions: an analysis of the literature English Teaching: Practice and Critique. *English Teaching: Practice and Critique*, doi: 10.1108/ETPC-11-2018-0092
- Anisimova, E. S. (2020). Digital Literacy of Future Preschool Teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(1), 230-253.
- Arnott, L. & Yelland, N. J. (2020). Multimodal Lifeworlds: Pedagogies for Play Inquiries and Explorations. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9 (1), 124-146.
Ανακτήθηκε στις 24 Φεβρουαρίου 2021 από <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2020/02/Arnott-Yelland-issue9-1.pdf>.
- Bratitsis, T., & Ziannas, P. (2015). From early childhood to special education: Interactive digital storytelling as a coaching approach for fostering social empathy. *Procedia Computer Science*, 67, 231-240
- Brown (2009). Brown, M. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In J. T. Remillard, B. Herbel-Eisenmann, & G. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (pp. 17-36). New York: Routledge.
- Goria, S. (2019). A framework for developing preschoolers' critical viewing of multimodal texts in formal educational settings: The case of commercial videos. *Punctum*, 5(1): 45-66, 2019.
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R. & Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education*, 77 (2014) 82-90
- Karasavvidis, I. (2019). Students' use of digital video effects in multimodal compositions: an exploratory study. *Journal of Visual Literacy*, 2019 pp.221-244, 38 (3), <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1611697>
- Kress, G. (2010), *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Routledge, London.
- Merjovaara, Nousiainen, Turja, & Isotalo (2020). Digital Stories with Children: Examining Digital Storytelling as a Pedagogical Process in ECEC. *Journal of Early Childhood Education Research* 9(1) 2020, 99-123 .
- Μπράττιτς, Θ. (2015). Ψηφιακή αφήγηση, δημιουργική γραφή και γραμματισμός του 21ου αιώνα. Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου 2021 από: <http://impschool.gr/deltio-site/?p=90>.
- Neumann, M. M., Finger, G., & Neumann, D. L. (2017). A Conceptual framework for emergent digital literacy. *Early Childhood Education Journal*, 45, 471-479. doi:10.1007/s10643-016-0792-z.
- Pacini-Ketchabaw, V., Kind, S., & Kocher, L. (2016). *Encounters with materials in early childhood education*. New York, NY: Routledge.
- Papadopoulou, M. & Avgerinou, M. (2019)). Introduction: Multimodality in Education. *Punctum*, 5(1): 5-9, 2019.
- Romero-Tena, R., Barragán-Sánchez, R., Llorente-Cejudo, C. & Palacios-Rodríguez, A. (2020). The Challenge of Initial Training for Early Childhood Teachers. A Cross Sectional Study of Their Digital Competences. *Sustainability* 2020, 12, 4782; doi:10.3390/su12114782