

## Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

(2014)

9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή "Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση"



Εμπειρίες από σεμινάρια ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικούς. Η περίπτωση της Ελλάδας

Θαρρενός Μπράτιτσης

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπράτιτσης Θ. (2022). Εμπειρίες από σεμινάρια ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικούς. Η περίπτωση της Ελλάδας. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 661-668. ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3984>

# Εμπειρίες από σεμινάρια ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικούς. Η περίπτωση της Ελλάδας

Θαρρενός Μπράτιτσης  
bratitsis@uowm.gr

Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Παν. Δυτικής Μακεδονίας

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται συζήτηση για τις εμπειρίες που αποκομίσθηκαν από τη διεξαγωγή σεμιναρίων επιμόρφωσης με θέμα την ψηφιακή αφήγηση ως διδακτική μεθοδολογία. Τα σεμινάρια αποτέλεσαν την πιλοτική εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που αναπτύχθηκε στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος με κωδική ονομασία «T-Story: Digital storytelling applied to training». Ειδικότερα για την Ελλάδα, πραγματοποιήθηκαν 2 επιμορφωτικές συνεδρίες με τη συμμετοχή συνολικά 43 εκπαιδευτικών. Η εργασία εστιάζει στην αποδοχή του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς που το παρακολούθησαν, στην καταγραφή των αρχικών τους αντιλήψεων, αλλά και στην επισήμανση των δυσκολιών που φάνηκαν να αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Στόχος είναι ο καλύτερος σχεδιασμός επιμορφωτικών δράσεων στο μέλλον, αξιοποιώντας τα συμπεράσματα αυτού του προγράμματος, ειδικά όταν πρόκειται για επιμορφώσεις που ενσωματώνουν την ιδιαιτερότητα να εφαρμόζουν τη μεθοδολογία που αποτελεί το ίδιο το περιεχόμενο της επιμόρφωσης.

**Λέξεις κλειδιά:** ψηφιακή αφήγηση, επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί

## Εισαγωγή

Η Ψηφιακή Αφήγηση είναι μια καινοτόμος διδακτική προσέγγιση που έχει τη δυναμική να εμπλέκει εκπαιδευόμενους σε μαθητοκεντρικές δραστηριότητες που ενισχύουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Ενισχύει το κίνητρο για μάθηση, παρέχοντας ένα περιβάλλον ευνοϊκό για επικοινωνία, αναστοχασμό, οικοδόμηση γνώσης και συνεργασία. Παράλληλα, ως προσέγγιση είναι κατάλληλη για όλα τα επίπεδα και τους τύπους εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό υλοποιήθηκε το ερευνητικό πρόγραμμα «T-Story: Storytelling applied to training», με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για να διερευνήσει τη δυναμική της Ψηφιακής Αφήγησης ως διδακτικής προσέγγισης, για διάφορες μορφές εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης. Κύριο προϊόν ήταν επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς/επιμορφωτές που θέλουν να εφαρμόσουν την Ψηφιακή Αφήγηση στη διδακτική τους πράξη. Η επιμορφωτική διαδικασία υλοποιήθηκε μέσω Ψηφιακής Αφήγησης.

Στην παρούσα εργασία, γίνεται μια εισαγωγή στην Ψηφιακή Αφήγηση. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το έργο T-Story και περιγράφονται οι πιλοτικές επιμορφωτικές συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα. Η εργασία ολοκληρώνεται με μια αναστοχαστική συζήτηση που εστιάζει στη στάση των εκπαιδευτικών πριν και κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων, αναδεικνύοντας το ενδιαφέρον τους, τις συνηθέστερες παρανοήσεις και παρερμηνείες, αλλά και την τελική τους ικανοποίηση από μια τέτοια προσπάθεια.

## Ψηφιακή Αφήγηση

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί μια από τις παλαιότερες μεθόδους επικοινωνίας και μάθησης. Για χιλιάδες χρόνια, οι κοινωνίες αξιοποιούσαν την αφηγηματική προσέγγιση για τη διδασκαλία σημαντικών αρχών (MacDonald, 1998). Σε πολιτισμούς χωρίς γραπτή γλώσσα, η

αφήγηση ήταν ο μόνος τρόπος μετάδοσης κουλτούρας, αξιών και ιστορίας (Egan, 1989). Μεγάλοι ηγέτες στην ιστορία, διαφόρων τύπων (π.χ. θρησκευτικοί, πολιτικοί, εκπαιδευτικοί και στρατιωτικοί) έχουν χρησιμοποιήσει τις ιστορίες ως εργαλεία καθοδήγησης, με τη μορφή παραβόλων, θρύλων, μύθων, παραμυθιών και ρεαλιστικών παραδειγμάτων για να μεταδώσουν σημαντικές πληροφορίες (Benedict, 1934; Brown & Duguid, 1998).

Με την τεχνολογία, η αφήγηση μπορεί δυναμικά να αξιοποιηθεί σε όλες τις καταστάσεις, συμπεριλαμβάνοντας την τυπική, μη-τυπική και άτυπη εκπαίδευση, αλλά και τα εργασιακά περιβάλλοντα (Heiney, 1995; Swar, 2001). Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί το συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2005). Συνιστά μια μορφή τέχνης, συνδυάζοντας διαφορετικά είδη πολυμεσικού υλικού για τη δημιουργία μιας ιστορίας (Robin & McNeil, 2012). Οι ψηφιακές αφηγήσεις μπορούν να δημοσιευτούν στο διαδίκτυο, επιτρέποντας τη συζήτηση και το σχολιασμό και ενισχύοντας την εκπαιδευτική τους αξία και το χρόνο ζωής τους (Lathem, 2005).

Στην εκπαίδευση, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο το οποίο μπορεί να διευκολύνει τη διδασκαλία και να ενισχύσει τη μάθηση. Ο Robin (2006) υποστηρίζει πως εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, σε σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα μπορούν να εφαρμόσουν την ψηφιακή αφήγηση με διάφορους τρόπους για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών. Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να δημιουργηθούν από τους εκπαιδευτικούς ή τα παιδιά. Στην πρώτη περίπτωση, ως εργαλείο διδασκαλίας, δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν ένα αντικείμενο ή μια νέα ιδέα με τρόπο ελκυστικό (Robin 2008), ενώ παράλληλα διευκολύνεται η αλληλεπίδραση των μαθητών και η καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου (Burmark 2004). Στη δεύτερη περίπτωση, ενισχύεται ένα σύνολο δεξιοτήτων γραμματισμού (Μουταφίδου & Μπράττιτς, 2014). Όταν οι μαθητές δημιουργούν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τις απόψεις τους και να τις μοιραστούν με ένα ευρύτερο κοινό, βελτιώνοντας ταυτόχρονα τις δεξιότητες συγγραφής τους (Gakhar & Thompson, 2007). Επιπλέον, γίνονται πιο ενεργοί και παραγωγικοί τόσο στις ατομικές όσο και στις συνεργατικές δραστηριότητες (Bratitsis et al., 2011).

Η πρόσβαση των σημερινών παιδιών στην τεχνολογία έχει αλλάξει τον τρόπο που επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν, επεξεργάζονται πληροφορίες και μαθαίνουν (Oblinger & Oblinger, 2005). Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση είναι πολύ ευκολότερες (Jenkins, 2006), υψηλής πιστότητας και πλούσια πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης είναι ολόένα και περισσότερο διαθέσιμα (Gee, 2007), αλλάζοντας σημαντικά τις μαθησιακές προσεγγίσεις.

Στο πλαίσιο αυτό, συγκροτήθηκε η ομάδα που υλοποίησε το πρόγραμμα T-Story, προσπαθώντας να εκπαιδεύσει εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτές και επιμορφωτές για να ενσωματώσουν την Ψηφιακή Αφήγηση ως μεθοδολογία, στη διδακτική τους πράξη.

### **Το πρόγραμμα T-Story**

Το πρόγραμμα T-Story είχε διάρκεια 24 μήνες (Νοέμβριος 2012 - Οκτώβριος 2014) και 7 εταίρους από ισάριθμες ευρωπαϊκές χώρες. Αρχικά, διεξήχθη μια έρευνα σε όλες τις χώρες, ώστε να καταγραφούν: α) οι ανάγκες σε εκπαίδευση του πληθυσμού-στόχου, και β) σχετικές προσεγγίσεις υπό τη μορφή καλών πρακτικών, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και σε παγκόσμια κλίμακα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Μάρτιος-Απρίλιος 2013 με τη συλλογή 381 ερωτηματολογίων από τις 7 εμπλεκόμενες χώρες. Συνολικά, η έρευνα έδειξε το μεγάλο ενδιαφέρον του πληθυσμού στόχου (συγκεντρωτικά θα χρησιμοποιείται ο όρος δάσκαλος εφεξής). Επιπλέον, αναδείχθηκε η ανάγκη το επιμορφωτικό πρόγραμμα του T-Story να έχει ως σημείο εκκίνησης τις βασικές πληροφορίες για το θέμα της Ψηφιακής Αφήγησης, ξεκινώντας από τους θεμελιώδεις ορισμούς. Ακόμα, ήταν εμφανής η ανάγκη των

δασκάλων για πρακτικά παραδείγματα, ώστε να κατανοήσουν τη μεθοδολογία αυτή καλύτερα. Η έρευνα έδειξε ότι για αρκετά ζητήματα είχαν ελλείψεις ή ασαφείς απόψεις και γνώσεις. Τέλος, ως σημαντικό είναι το γεγονός ότι τα αποτελέσματα είναι αρκετά ομοιόμορφα και για τις 7 εμπλεκόμενες χώρες (Bratitsis et al., 2014).

Με βάση τις παρατηρήσεις της έρευνας, σχεδιάστηκε μια σειρά μαθημάτων τριών (3) φάσεων που συνοδεύεται από ένα εγχειρίδιο μάθησης τριών κεφαλαίων. Κάθε φάση εστιάζει σε ένα διαφορετικό σημείο της διαδικασίας κατασκευής μιας ψηφιακής ιστορίας, με θεωρία, βιβλιογραφία για εμπάθηση, πρακτικά παραδείγματα και ασκήσεις.

Τα μαθήματα σχεδιάστηκαν με τη μέθοδο της ψηφιακής αφήγησης. Συγκεκριμένοι ήρωες που προσκαλούν το θεατή να τους ακολουθήσει σε ένα εργαστήριο ιστορίας, όπου οι καθηγητές - ειδικοί τον βοηθούν να κατασκευάσει βήμα-βήμα τις δικές του ψηφιακές ιστορίες. Το εγχειρίδιο είναι διαδραστικό, ενσωματώνοντας παραπομπές σε ηλεκτρονικές πηγές μέσω Quick Response Codes. Ο βασικός στόχος του προγράμματος είναι ο δάσκαλος που ολοκληρώνει τα μαθήματα να μην μάθει απλά για την ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση, αλλά να κατασκευάσει ένα δικό του προϊόν, με την ίδια μεθοδολογία. Συνεπώς, η πρώτη του μελέτη περίπτωσης είναι το προϊόν που θα κατασκευάσει.

### Οι επιμορφωτικές συνεδρίες του T-Story στην Ελλάδα

Στα πλαίσια των υποχρεώσεων του προγράμματος T-Story, σχεδιάστηκαν πιλοτικές συνεδρίες επιμόρφωσης, σε κάθε εμπλεκόμενη χώρα. Στην Ελλάδα, σχεδιάστηκαν δύο διαφορετικές εφαρμογές, στις οποίες τα 10 ψηφιακά μαθήματα ήταν αναρτημένα σε κλειστό κανάλι του YouTube. Αρχικά εκδήλωσαν ενδιαφέρον 70 άτομα, από τα οποία έγινε επιλογή 28 (ομάδα Α) και 14 ατόμων (ομάδα Β) αντίστοιχα. Η επιλογή έγινε κυρίως με κριτήριο τη δυνατότητα των συμμετεχόντων να ολοκληρώσουν τις υποχρεώσεις που θα ανέκυπταν από τις επιμορφώσεις.

Η ομάδα Α, αρχικά έλαβε ένα σύνδεσμο (Youtube) για την εισαγωγή στο πρόγραμμα επιμόρφωσης και τις απαραίτητες οδηγίες με ηλεκτρονικό μήνυμα. Στην περιοχή των σχολίων του βίντεο, υπήρχε κάθε φορά ο σύνδεσμος για το επόμενο μάθημα, τις ηλεκτρονικές ασκήσεις (όπου υπήρχαν) και το εγχειρίδιο μάθησης. Οι επιμορφούμενοι καλούνταν να ολοκληρώσουν τη μελέτη μιας φάσης των μαθημάτων μόνοι τους και στη συνέχεια να συγκεντρωθούν στο εργαστήριο υπολογιστών της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στη Φλώρινα. Εκεί γινόταν μια σύνοψη της φάσης από τον επιμορφωτή, επίλυση τυχόν αποριών και στη συνέχεια οι επιμορφούμενοι εργάζονταν σε ομάδες, με τη δομή ενός workshop. Πραγματοποιήθηκαν τρεις τέτοιες, 4ωρες συνεδρίες. Στο τέλος, οι επιμορφούμενοι είχαν την υποχρέωση να αποστείλουν στον επιμορφωτή την ψηφιακή τους ιστορία, μαζί με συνοδευτικές σημειώσεις και ημερολόγιο ενεργειών. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, μέχρι και την παράδοση του τελικού προϊόντος, οι επιμορφούμενοι μπορούσαν να ζητήσουν υποστήριξη με διάφορους τρόπους (email, τηλεδιάσκεψη, τηλεφωνική επικοινωνία ή κατά πρόσωπο συνάντηση).

Η ομάδα Β παρακολούθησε τη σειρά μαθημάτων διαδικτυακά, έχοντας online υποστήριξη κατόπιν ζήτησης. Μετά την ολοκλήρωση των τριών φάσεων, πραγματοποιήθηκε μια μεικτού τύπου συνάντηση με τους επιμορφούμενους (10 συγκεντρώθηκαν στο εργαστήριο και οι υπόλοιποι 4 παρακολούθησαν μέσω τηλεδιάσκεψης). Στην περίπτωση της ομάδας Β, έγινε μια σύνοψη της διδακτέας ύλης από τον επιμορφωτή και ακολούθως εξετάστηκαν με την ολομέλεια διάφορα παραδείγματα και επιλύθηκαν απορίες.

Ο συνολικός φόρτος εργασίας για τους επιμορφούμενους υπολογίστηκε στις 30 ώρες το μέγιστο, ανεξάρτητα από τον τρόπο παρακολούθησης, συμπεριλαμβανομένης και της διάρκειας παρακολούθησης των υποστηρικτικών συναντήσεων.

## Συζήτηση

Η παρούσα εργασία εστιάζει στις παρατηρήσεις του επιμορφωτή αναφορικά με τις αντιδράσεις των δασκάλων, την αποδοχή που έδειξαν προς το πρόγραμμα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τις συχνότερες παρανοήσεις και παρερμηνείες τους. Επιπλέον παρατίθενται ορισμένα ποιοτικά στοιχεία από τη διαδικασία εκδήλωσης ενδιαφέροντος. Η ανάλυση των ημερολογίων που κράτησαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης και των παραδοτέων τους είναι ακόμα σε εξέλιξη, όντας αρκετά χρονοβόρα διαδικασία.

Η πλειοψηφία των επιμορφούμενων (Ομάδα Α και Ομάδα Β) ανήκε στις ηλικιακές ομάδες 18-15, 26-35 και 36-45, με 20% περισσότερα άτομα στην τελευταία. Μόνο 4 ήταν μεταξύ 46-55, ενώ υπήρχαν μόνο 5 άνδρες. Το δείγμα ήταν σχεδόν ισοκαταμεμημένο στις βαθμίδες, του νηπιαγωγείου, του δημοτικού και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα στην τελευταία περίπου οι μισοί (57%) ανήκαν σε υποπεδία των ανθρωπιστικών επιστημών (π.χ. φιλόλογοι), 28% στις θετικές επιστήμες, ενώ υπήρχαν και καθηγητές που ανήκαν στον χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων, της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της πληροφορικής. Το σύνολο του δείγματος ήταν κάτοχοι ή στο τελικό στάδιο απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ όλοι ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ.

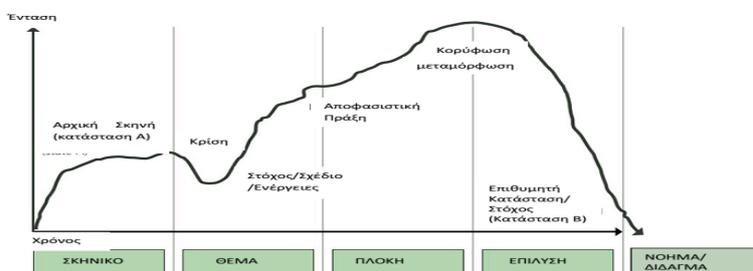
Κατά την εκδήλωση ενδιαφέροντος, οι επιμορφούμενοι ερωτήθηκαν αν είχαν χρησιμοποιήσει στο παρελθόν την αφήγηση και την ψηφιακή αφήγηση στην τάξη τους. Η μεγάλη πλειοψηφία (77,78%) υποστήριξε ότι έχει χρησιμοποιήσει την παραδοσιακή αφήγηση ως διδακτική μεθοδολογία στην τάξη, ενώ ισχύει το ακριβώς αντίθετο για την ψηφιακή αφήγηση (14,29%). Το πρώτο, υψηλό ποσοστό δεν αποτέλεσε έκπληξη, αφού η πλειοψηφία του δείγματος ανήκε στην πρωτοβάθμια και την προσχολική εκπαίδευση. Συνεπώς, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί των χαμηλών βαθμίδων είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση ιστοριών στην τάξη τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όχι. Παράλληλα, ενώ είχαν σχεδόν όλοι μεγάλη εξοικείωση με τις ΤΠΕ, δεν είχαν εφαρμόσει την ψηφιακή αφήγηση ως διδακτική μεθοδολογία.

Στη φόρμα εκδήλωσης ενδιαφέροντος, υπήρχε το ερώτημα «Ποια είναι τα κίνητρά σας για την παρακολούθηση αυτού του σεμιναρίου;». Σχεδόν όλοι απάντησαν ότι ήθελαν να μάθουν κάτι νέο και να δουν πώς αυτή η μεθοδολογία μπορεί να έχει εφαρμογή στη δική τους ειδικότητα. Άξιο αναφοράς είναι το στοιχείο που προκύπτει από το σύνολο σχεδόν των φιλόλογων (κυρίως) και δασκάλων πρωτοβάθμιας, οι οποίοι δήλωσαν ότι «διδάσκουν την αφήγηση ή παρεμφερείς έννοιες», όμως ήθελαν να μάθουν «πώς να διδάσκουν με την αφήγηση». Μάλιστα, 10 από αυτούς συμμετείχαν σε διάφορες εξωσχολικές δράσεις που σχετιζόνταν με παραμύθια, όπως όμιλοι ανάγνωσης, ομάδες δημιουργίας παραμυθιών και ραδιοφωνικές παραγωγές. Παρατηρείται λοιπόν το οξύμωρο γεγονός, εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν αφηγηματικές τεχνικές και μάλιστα ορισμένοι να διδάσκουν σχετικές έννοιες, αλλά να δηλώνουν έλλειψη γνώσης σχετικά με τη διδασκαλία μέσω αφηγηματικών τεχνικών. Επιβεβαιώνεται δηλαδή η συνήθης παραδοχή, η οποία προέκυψε και από την έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια του T-Story, ότι η αφήγηση είναι κυρίως μια ψυχαγωγική δραστηριότητα ή ότι σχετίζεται κυρίως με την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων.

Κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων, η ομάδα Α εργάστηκε σε ομάδες και η ομάδα Β ως ολομέλεια. Επιπλέον, παρακολουθώντας τα μαθήματα της Φάσης Α, οι επιμορφούμενοι κλήθηκαν να σχηματίζουν το προσχέδιο της δικής τους ιστορίας, αν όχι μια πλήρη ιστορία, που έπρεπε να ακολουθεί τις ορθές αφηγηματικές δομές και να ενσωματώνει όλα τα δομικά χαρακτηριστικά μιας πλήρους ιστορίας, όπως αυτά καταγράφονται στη βιβλιογραφία και παρουσιάστηκαν μέσω των μαθημάτων. Η πρώτη άσκηση στις κατά πρόσωπο συνεδρίες αφορούσε την εξέταση των ιστοριών που κατασκευάστηκαν κατά τη Φάση Α. Στην ομάδα Α, οι επιμορφούμενοι χωρίστηκαν σε ομάδες των 4 ατόμων και κλήθηκαν να παρουσιάσουν

μεταξύ τους τις ιστορίες τους, ώστε να λάβουν σχόλια, παρατηρήσεις και ανατροφοδότηση εν γένει. Το ζητούμενο ήταν να εξετάσουν όλοι μαζί αν οι ιστορίες τους ήταν σύμφωνες με την αφηγηματική δομή που είχαν διδαχθεί, αν μπορούσαν να επιτελέσουν το διδακτικό τους στόχο, αλλά και να συζητήσουν τυχόν βελτιώσεις και επεκτάσεις. Παράλληλα, μπορούσαν να αναστοχαστούν, πάνω στη δική του ιστορία ο καθένας, μέσα από τη συζήτηση που αφορούσε στο πώς και γιατί σχεδίασαν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τις δικές τους ιστορίες. Κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων (περίπου 45 λεπτά), ο επιμορφωτής επισκέφθηκε όλες τις ομάδες και συμμετείχε στις επιμέρους συζητήσεις. Ακολούθως, παρουσίασε τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματά του στην ολομέλεια, αξιοποιώντας τις συζητήσεις τους ως παραδείγματα.

Στην ομάδα Β, επιλέχθηκαν τυχαία 3 επιμορφούμενοι που κλήθηκαν να παρουσιάσουν την ιστορία τους στην ολομέλεια, για να ακολουθήσει μια παρεμφερής συζήτηση, διάρκειας περίπου 30 λεπτών. Η διαφοροποίηση ανάμεσα στις ομάδες οφείλεται σε τρεις παράγοντες: α) στον διαθέσιμο χρόνο, αφού η ομάδα Α πραγματοποίησε 3 συναντήσεις και η ομάδα Β 1, β) στο μέγεθος των ομάδων, αφού η ομάδα Α είχε υπερδιπλάσια μέλη από την ομάδα Β, και γ) στο γεγονός ότι στην ομάδα Β υπήρχαν συμμετέχοντες που παρακολουθούσαν διαδικτυακά και ήταν δύσκολο να υλοποιηθούν συζητήσεις σε ομάδες, αν και κάτι τέτοιο έγινε μεταξύ των διαδικτυακών συμμετεχόντων, σε περιορισμένη έκταση.



Σχήμα 1. Αφηγηματική δομή.

Η σημαντικότερη παρατήρηση που προκύπτει από τις συζητήσεις που έλαβαν χώρα και με τις δύο ομάδες αφορά στην ορθή εφαρμογή της αφηγηματικής δομής δομής (Σχήμα 1). Η αρχική σκηνή πρέπει να είναι περιεκτική και να τοποθετεί τον ακροατή αμέσως στην ιστορία, παροτρύνοντάς τον να συμμετάσχει και ο ίδιος στην εξέλιξη της. Κατόπιν, σχετικά σύντομα για να διατηρείται το ενδιαφέρον, εμφανίζεται η κρίση, συνήθως με τη μορφή ενός δραματικού ερωτήματος. Ακολούθως χτίζεται η πλοκή, παρατίθενται ενέργειες και αναπτύσσονται σχέδια για την κατάκτηση του τελικού στόχου. Όλα αυτά κορυφώνονται στο σημείο που λαμβάνει χώρα μια αποφασιστική πράξη, η οποία οδηγεί τελικά στην επίλυση της κρίσης. Η διαδικασία επίλυσης είναι συνήθως πολύ πιο σύντομη από τη διαδικασία χτισίματος της πλοκής. Τέλος, μια ιστορία μπορεί να έχει διδάγμα ή όχι.

Οι επιμορφούμενοι, κατέγραφαν σε αδρές γραμμές την κεντρική ιδέα και τους εκπαιδευτικούς τους στόχους. Όμως, σε όλες ανεξαιρέτως τις ιστορίες παρατηρήθηκε ότι δεν μπορούσαν να αναγνωρίσουν τα επιμέρους τμήματα της αφηγηματικής δομής. Διατύπωναν προσεκτικά την εναρκτήρια κατάσταση, απαντώντας στα ερωτήματα που τη συνοδεύουν: Ποιος, Πού, Πότε, Πώς. Όλοι είχαν σαφή διδκτικό στόχο, ενώ διατύπωναν το δραματικό ερώτημα που οδηγούσε στην πλοκή. Μετά το σημείο αυτό οι περισσότερες ιστορίες είχαν προβλήματα. Το κυριότερο ήταν ότι, ενώ ήξεραν τι θέλουν να δείξουν με την ιστορία τους,

δεν μπορούσαν να το αναδείξουν. Για παράδειγμα, σε ιστορίες για τη διδασκαλία ηθικών και κοινωνικών αξιών σε μικρά παιδιά παρέλειπαν να αναδείξουν τη σημασία των αξιών μέσω μια μεγάλης αντίθεσης. Η τελευταία μπορούσε να κάνει σαφή τη σημασία της αξιαστόχου. Στην προσέγγιση του θέματος, παρατηρούσε κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν επηρεασμένοι από την επεξηγηματική στάση που συνήθως ακολουθούν στην τάξη. Προσπαθούσαν να δείξουν και όχι να αφήσουν το ακροατή να βιώσει και να κατανοήσει.

Στην ομάδα Α, η ομαδική συνεργασία συνετέλεσε στην αναγνώριση της παρανόησης αυτής. Σε αυτό βοήθησε η παρέμβαση του επιμορφωτή, σε κάθε ομάδα ξεχωριστά. Αρχικά προσπαθούσε να ακούσει τη συζήτηση, χωρίς να γίνει αντιληπτή η παρουσία του. Στις περισσότερες ομάδες, τα σχόλια που ακολουθούσαν την παρουσίαση της πρώτης ιστορίας ήταν επιδοκιμασίας και επιβράβευσης. Όμως, μέσα από μια σειρά σύντομων ερωτήσεων από τον επιμορφωτή, φαινόταν να κατανοούν τις ελλείψεις των ιστοριών και να προχωρούν σε πιο ουσιαστικά σχόλια. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρήθηκε αυτοδιόρθωση των δημιουργών. Στην ομάδα Β, η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε στην ολομέλεια. Ο επιμορφωτής καθοδήγησε με ερωτήσεις την ομάδα στην αναγνώριση των ελλείψεων της πρώτης ιστορίας. Στη συνέχεια, η συμμετοχή των επιμορφούμενων στο σχολιασμό και τη διόρθωση των επόμενων ιστοριών ήταν πιο ουσιαστική.

Η Φάση Β των μαθημάτων αφορούσε τα εργαλεία ΤΠΕ που είναι απαραίτητα για την ψηφιοποίηση υλικού και ανέπτυξε το ζήτημα των πνευματικών δικαιωμάτων. Ειδικά το κομμάτι αυτό φάνηκε να τραβά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Είναι γεγονός ότι ακόμα και σήμερα, παρά τη συχνή ενημέρωση από διάφορα κανάλια επικοινωνίας, οι χρήστες γενικότερα εξακολουθούν να μην αντιλαμβάνονται τη σημασία των πνευματικών δικαιωμάτων, τα αδικήματα που επιτελούνται με τη διακίνηση ψηφιακού υλικού, αλλά και τη σημασία του να διαβάζουν τα λεγόμενα «ψιλά γράμματα», όταν δημιουργούν λογαριασμούς πρόσβασης σε διαδικτυακές υπηρεσίες. Οι περισσότερες ερωτήσεις των επιμορφούμενων κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων, αλλά και μετά από αυτά, μέσω email αφορούσαν την καταλληλότητα αρχείων που είχαν εντοπίσει για να τα ενσωματώσουν στις ψηφιακές τους ιστορίες. Είναι λοιπόν εμφανής η ανάγκη για περισσότερη ενημέρωση αναφορικά με το ζήτημα αυτό, ειδικότερα προς την ευαίσθητη ομάδα των εκπαιδευτικών.

Το σημαντικότερο ζήτημα στο οποίο εστίαζε η Φάση Γ των μαθημάτων ήταν η μετατροπή μιας ιστορίας σε σεναρίο και ειδικότερα η κατασκευή ενός ιστοριοπίνακα (storyboard). Ο ιστοριοπίνακας είναι ένα πλάνο, ώστε όλα τα κομμάτια που συγκεντρώνονται για την κατασκευή μιας ψηφιακής ιστορίας να ταιριάζουν στο τέλος. Το αποτέλεσμα είναι μια σειρά με όλα τα οπτικά στοιχεία (εικόνες, κείμενο, βίντεο, κ.λπ.). Ο ιστοριοπίνακας μπορεί να μοιάζει με καρτούν/σκίτσο. Μόλις οι σκηνές αντιστοιχιστούν με όλες τις λεπτομέρειες και δείχνει πώς όλα μέσα ευθυγραμμίζονται μεταξύ τους. Κατά την κατασκευή του λαμβάνονται όλες οι σημαντικές αποφάσεις για τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας. Μετά την ολοκλήρωσή του, συνήθως η υλοποίηση της ιστορίας είναι μια αλληλουχία από τεχνικές εργασίες, ακολουθώντας πιστά τη δομή του. Έτσι, κατά την κατασκευή του ιστοριοπίνακα καταγράφονται όλα τα οπτικοακουστικά και ψηφιακά εφέ που αναδεικνύουν μια ιστορία.

Οι δύο ομάδες εμφάνισαν και στο σημείο αυτό τα ίδια προβλήματα. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, οι επιμορφούμενοι προσπάθησαν να ενσωματώσουν την πλήρη αφήγηση της ιστορίας τους σε ένα πρότυπο ιστοριοπίνακα, συνδέοντάς τες με τις αντίστοιχες ψηφιακές εικόνες που είχαν επιλέξει κατά τη Φάση Β. Επιπλέον, περιόρισαν την ηχητική επένδυση των ψηφιακών τους ιστοριών σε μουσικά κομμάτια, τα οποία διέτρεχαν σχεδόν το σύνολο της ιστορίας τους. Οι ενέργειες αυτές δεν ενδεδειγμένες, αφού δεν προσέδιδαν κάτι στη διαδικασία κατασκευής της ψηφιακής ιστορίας. Ουσιαστικά, κατέγραφαν τις ιστορίες τους ξανά, προσθέτοντας ορισμένες εικόνες. Όμως, σε κάθε καρτέ ενός ιστοριοπίνακα πρέπει να

αναγράφεται μια επιγραμματική σύνοψη της δράσης και της αφήγησης, ώστε να γίνει αντιληπτό πως θα συνδεθούν με τα υπόλοιπα στοιχεία της ιστορίας.

Υπήρξαν κι άλλα λάθη. Για παράδειγμα, φάνηκαν να μην κατανοούν την αξία των οπτικών εφέ μετάβασης, μεταξύ εικόνων. Έτσι, άλλαζε το σκηνικό μιας ιστορίας με ασυνεχή και απότομο τρόπο. Σε σχετικές ερωτήσεις του επιμορφωτή, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν απάντηση. Επίσης, δε χρησιμοποίησαν καθόλου ηχητικά εφέ, ενώ δεν ενσωμάτωσαν πληροφορίες διάρκειας των καρτέ. Τέλος, κανένας δεν πρόσθεσε στοιχεία όπως κινήσεις κάμερας, ζουμ, εστίαση, κλπ. Τελικά, οι ιστοριοπίνακες δεν επιτελούσαν το έργο τους, το οποίο είναι να συνδέουν τα επιμέρους στοιχεία της ιστορίας μεταξύ τους. Στο σημείο αυτό, μέσω ερωτήσεων ο επιμορφωτής προσπάθησε να δείξει ποιες είναι οι πληροφορίες που λείπουν από τους ιστοριοπίνακες. Στη συνέχεια, η ομάδα Α χωρισμένη σε επιμέρους ομάδες και η ομάδα Β ατομικά, προχώρησαν σε διόρθωση των ιστοριοπινάκων τους, καταγράφοντας παράλληλα στα ημερολόγια τους τις αλλαγές που έκαναν και τους λόγους που τους οδήγησαν σε αυτές. Τα ημερολόγια δεν έχουν μελετηθεί ακόμα.

### Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία, έγινε μια προσπάθεια αποτίμησης της αντίδρασης - ανταπόκρισης εκπαιδευτικών σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο για την ψηφιακή αφήγηση ως διδακτική μεθοδολογία. Η εργασία περιορίζεται στις ποιοτικές παρατηρήσεις του επιμορφωτή. Αρχικά, ήταν ιδιαίτερα εμφανής η θέληση των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε νέες τεχνικές. Η αποδοχή του προγράμματος ήταν πολύ μεγάλη, όπως φαίνεται και από το πλήθος των εκδηλώσεων ενδιαφέροντος, παρά το χρόνο διεξαγωγής των επιμορφώσεων (τέλος σχολικής χρονιάς). Για τον ίδιο λόγο η υλοποίηση των σεμιναρίων ήταν περισσότερο συμποικνωμένη απ' ό,τι θα έπρεπε. Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις παρεμβάσεις και τις παρατηρήσεις του επιμορφωτή ήταν πολύ καλή. Φάνηκε όμως ότι χρειάζονταν χρόνο για να τις ενσωματώσουν στις ιστορίες τους. Ακόμη, παρατηρώντας ότι οι αντιδράσεις και των δύο ομάδων ήταν παρόμοιες, αναδεικνύεται περισσότερο η παράμετρος του χρόνου.

Τα ψηφιακά μαθήματα κρίθηκαν από τους επιμορφούμενους καλά δομημένα και πλήρη, όπως επίσης και το διδακτικό εγχειρίδιο. Αν και έχουν συμπληρώσει ερωτηματολόγια αναλυτικής αξιολόγησης, τα οποία δεν έχουν αναλυθεί ακόμα, προφορικά εξέφρασαν την ικανοποίησή τους, αλλά και την ανάγκη για περισσότερο χρόνο μελέτης. Η εκτίμηση για 30 ώρες φόρτου εργασίας δεν ήταν λανθασμένη, όμως αναδείχτηκε ότι αυτές οι ώρες θα ήταν καλό να απλωθούν σε ένα συνολικό διάστημα περίπου ενός μήνα. Αυτό που φάνηκε να βοηθάει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη διδακτέα ύλη ήταν τα απτά παραδείγματα που αναλύθηκαν στο εργαστήριο, χρησιμοποιώντας τις δικές τους ιστορίες. Φυσικά η συνεργατική προσέγγιση στη λογική ενός workshop εκτιμήθηκε ιδιαίτερα. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο σε τέτοιου τύπου επιμορφωτικές δράσεις να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες. Η παροχή ψηφιοποιημένων μαθημάτων, ακολουθώντας τη λογική της Αντεστραμμένης Διδασκαλίας (Flipped Learning) φαίνεται ότι επαρκεί για να αυτο-επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί σε σημαντικό βαθμό. Όμως, οι εργαστηριακές δράσεις είναι αυτές που υποβοηθούν την πλήρη αφομοίωση της διδακτέας ύλης. Συνεπώς είναι σημαντικό να αφιερώνεται επαρκής χρόνος σε τέτοιες, συνεργατικές δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από συγκεκριμένα, άμεσα εφαρμόσιμα παραδείγματα, ώστε να τα συνδέσουν με τη δική τους καθημερινότητα. Αυτό άλλωστε αναδείχτηκε και από την έρευνα αναγκών του προγράμματος T-Story, σε 7 χώρες.

Στα μελλοντικά σχέδια συμπεριλαμβάνεται η πλήρης ανάλυση των ημερολογίων των επιμορφούμενων, αλλά και των ψηφιακών τους ιστοριών, μαζί με τους ιστοριοπίνακες και όλα τα ενδιάμεσα «παραδοτέα». Αυτό θα επιτρέψει τον καλύτερο σχεδιασμό ενός τέτοιου

προγράμματος επιμόρφωσης, ρυθμίζοντας κατάλληλα την αναλογία χρόνου ανάμεσα στις εργαστηριακές δράσεις και την online μελέτη. Επιπλέον, θα είναι δυνατός ο σχεδιασμός πιο στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία.

### Ευχαριστίες

Το πρόγραμμα T-Story (Αρ. σχ. 530860-LLP-1-2012-1-IT-KA3-KA3MP) χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Life Long Learning Programme, Key Action 3, Multilateral). Η διάρκεια του είναι 24 μήνες, από το Νοέμβριο του 2012 ως τον Οκτώβριο του 2014. Συνολικά 7 εταίροι από ισάριθμες χώρες αποτελούν την κοινοπραξία του έργου: Πορτογαλία (project coordinator – Advancis Business Services), Ιταλία (applicant partner - ISTUD Business School), Ρουμανία (Romanian Institute for Adult Education), Ολλανδία (In Dialogue), Πολωνία (University of Humanities and Economics in Lodz), Ισπανία (FASE Net) και Ελλάδα (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας).

### Αναφορές

- Benedict, R. (1934). *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- 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* (pp. 84-91) - INCoS 2011, Fukuoka, Japan, November 30 - December 2, 2011.
- Bratitsis, T., Chesi, P., Godio, C., Barroca, A., Fruhmann, P., Broer, Y., Szczygielska, E., Gonzalez, R., Martin, M., Toia, M., & Malita, L. (2014). European educators' training needs for applying digital storytelling in their teaching practice. *Proceedings of the International Conference on Information and Communication Technologies in Education – ICICTE 2014*, 3-5 July, Kos, Greece
- Brown, J.S., & Duguid, P. (1998). Organizing knowledge. *California Management Review*, 40(3), 90-111.
- Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media and Methods*, 40(6), 4-5.
- Egan, K. (1989). *Teaching as story telling*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gakhar, S., & Thompson, A. (2007.) Digital storytelling: Engaging, communicating, and collaborating. In R. Carlsen & D. A. Willis (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007* (pp. 607-612). Chesapeake, VA: AACE.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Heiney, S.P. (1995). The healing power of story. *Oncology Nursing Forum*, 22(6), 899-904.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- 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* (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE.
- MacDonald, M.R. (1998). *Traditional storytelling today: An international sourcebook*. Chicago, IL: Fitzroy Dearborn.
- Oblinger, D., Oblinger, J. (2005). Educating the Net Generation. Educause. Retrieved February 10, 2014 from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford et al. (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- 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. & McNeil, S.G. (2012) What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.
- Swap, W., Leonard, D., Shields, M. and Abrams, L. (2001). Using Mentoring and Storytelling to Transfer Knowledge in the Workplace. *Journal of Management Information Systems*, 19 (1), pp 95-114.