

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2017)

5ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»

5ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο
Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην
Εκπαιδευτική Διαδικασία
Αθήνα
21-23 Απριλίου 2017
Παιδαγωγικό Τμήμα
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Διαδίκτυα Περιβάλλοντα
Ψηφιακή Αφήγηση
Επιμόρφωση
ΤΠΕ
Αξιολόγηση
Ψηφιακά Παιχνίδια
Εργαλεία Web 2.0
Ψηφιακά Αποθετήρια ΕΛ/ΛΑΚ
Οπτικοακουστικός Γραμματισμός
STEM
Ειδική Αγωγή
Εκπαιδευτική Ρομποτική
Έρευνα

etpe2017.aspete.gr

Υπό την Αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

ΑΣΠΑΙΤΕ

ΕΤΕΠΕ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ
& ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο πολιτιστικής μάθησης

Μαρία Σαββοπούλου, Θαρρενός Μπράτιτσης

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σαββοπούλου Μ., & Μπράτιτσης Θ. (2022). Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο πολιτιστικής μάθησης. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 405–416. ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4097>

Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο πολιτιστικής μάθησης

Σαββοπούλου Μαρία¹, Μπράτιτσης Θαρρενός²
mariesavv@sch.gr, bratitsis@uowm.gr

¹ MSc στις Επιστήμες της Αγωγής: Σημειωτική και επικοινωνία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας & Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ΠΕ70

² Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τη διαδικασία δημιουργίας μίας ψηφιακής ιστορίας από μαθητές Β' Δημοτικού ως μέρος μιας μεγαλύτερης έρευνας με θέμα την πολιτισμική μάθηση και τη διαφύλαξη της πολιτισμικής κληρονομιάς. Οι μαθητές, συνεργαζόμενοι με ένα σχολείο της Άγκυρας μέσα από ένα έργο eTwinning, χρησιμοποίησαν την ψηφιακή αφήγηση για να παρουσιάσουν την πόλη των εταίρων τους, υπό το πρίσμα του επισκέπτη-ταξιδιώτη. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε πέντε φάσεις: ανάδειξη των ιδεών των μαθητών, αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, αναζήτηση εργαλείων προσανατολισμού, συγγραφή σεναρίου και παρουσίαση του συνόλου των πληροφοριών μέσα από μία ψηφιακή ιστορία. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει αναλυτικά τα στάδια εφαρμογής της προσέγγισης και εξετάζει με κριτικό τρόπο τις αντιδράσεις των παιδιών και τα κέρδη τους από αυτήν. Επιπλέον, η εργασία επιχειρεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση του μάχιμου εκπαιδευτικού καθώς αναδεικνύει τη δυνατότητα που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία σε αυτόν και τους μαθητές του για να εμπλουτίσει την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, eTwinning, συνεργατική μάθηση, πολιτισμός, Δημοτικό

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η τεχνολογία αναπτύσσεται ραγδαία και υπεισέρχεται σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Οι νέες τεχνολογίες επηρεάζουν και τον τομέα της εκπαίδευσης, επιδρώντας στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και συνεργάζονται οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε συνεχή αναζήτηση πιο μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας ώστε οι μαθητές να έχουν περισσότερα κίνητρα και να εμποδώνουν καλύτερα τη νέα γνώση. Γίνεται στροφή προς νέες μορφές συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών έτσι ώστε οι τελευταίοι να οικοδομούν οι ίδιοι την καινούρια γνώση. Σε όλα τα παραπάνω σημαντική είναι η συμβολή του διαδικτύου και των εργαλείων Web 2.0. Πλέον, το διαδίκτυο υποστηρίζει διαδραστικές εφαρμογές για να προωθήσει τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των χρηστών του. Σε μια προσπάθεια να γίνει μία συστηματική αξιοποίηση αυτών των εργαλείων από την εκπαιδευτική κοινότητα, το 2005 δημιουργήθηκε η διαδικτυακή πλατφόρμα eTwinning μέσω της οποίας σχολεία απ' όλη την Ευρώπη συνεργάζονται μεταξύ τους μαθαίνοντας μαζί και αποκομίζοντας παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών.

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός έργου eTwinning με τίτλο "Playroom", στο οποίο απονεμήθηκε το 2ο βραβείο στα Ευρωπαϊκά βραβεία eTwinning 2017. Οι μαθητές της Β' τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου της Χαλκιδικής συνεργάστηκαν με μαθητές της Γ' τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου της Άγκυρας. Η δραστηριότητα που περιγράφεται παρακάτω επιχειρήσε να εμπλέξει τους μαθητές στη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας, όπου περιγράφεται το ταξίδι μιας κούκλας, που οι ίδιοι δημιούργησαν, στην πόλη των εταίρων τους. Αποτελεί κομμάτι έρευνας, στο πλαίσιο

μεταπτυχιακής διατριβής, που εξετάζει τα στοιχεία της ξένης κουλτούρας στα οποία εστιάζουν οι μαθητές και τον τρόπο που τα προσεγγίζουν (Σαββοπούλου, 2016). Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που απαντώνται από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι:

- Αν η συμμετοχή σε ένα έργο eTwinning επιδρά στο κίνητρο για μάθηση
- Αν οι μαθητές αφομοιώνουν καλύτερα γνώσεις που σχετίζονται με ένα eTwinning έργο
- Ποια είναι τα στοιχεία της άλλης χώρας στα οποία εστιάζουν οι μαθητές όταν καλούνται να την περιγράψουν μέσα από ένα «ταξίδι»
- Κατά πόσον η τοπική τους κουλτούρα επηρεάζει το τι προσέχουν στις πληροφορίες που συλλέγουν για την άλλη πόλη
- Οι διαφορές και οι ομοιότητες που εντοπίζονται ανάμεσα στις παρουσιάσεις του «ταξιδιού» της κούκλας των δύο σχολείων

Για να είναι ένα έργο eTwinning ποιοτικό, οφείλει να τηρεί ορισμένες προδιαγραφές. Μία από αυτές είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται σε κάθε δραστηριότητα, να συνάδουν με αυτούς του αναλυτικού προγράμματος. Έτσι, για τη δραστηριότητα δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένοι από τους στόχους που τέθηκαν:

- Ορθή και αποτελεσματική χρήση χάρτη
- Γεωγραφικός προσανατολισμός
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης για λήψη αποφάσεων
- Εμπλουτισμός γεωγραφικών και πολιτισμικών γνώσεων
- Καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικού πνεύματος
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων σχεδιασμού και αξιολόγησης ενός προϊόντος

Η εργασία δομείται ως ακολούθως: αρχικά αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο, εστιάζοντας στη συνεργασία με τη χρήση νέων τεχνολογιών και την ψηφιακή αφήγηση. Στη συνέχεια περιγράφονται τα πέντε στάδια της δραστηριότητας. Η εργασία ολοκληρώνεται με μια κριτική αποτίμηση της προσέγγισης στην τάξη.

Θεωρητικό πλαίσιο

Συνεργασία και χρήση νέων τεχνολογιών

Αρκετές έρευνες καταδεικνύουν τα θετικά οφέλη της Συνεργατικής Μάθησης Μέσω Υπολογιστή (ΣΜΜΥ) σε μαθητές προσχολικής αλλά και πρώτης σχολικής ηλικίας (Bürba κ.α., 2006; Inkpen, 1997; Virla et al., 2015; Yelland, 2005). Σε σχετικές έρευνες των Johnson et al. (1990) και Hymel et al. (1993) αναφέρεται ότι για να είναι αποτελεσματική η συνεργατική μάθηση, πρέπει να υπάρχει κοινός στόχος και το μαθησιακό αποτέλεσμα να προκύπτει μέσα από ομαδική προσπάθεια και αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο -με εμπλοκή των παιδιών σε άμεσες, λεκτικές αλληλεπιδράσεις - η οποία εκδηλώνεται ως αμοιβαία βοήθεια, αμοιβαίος επηρεασμός, ενίσχυση και ενθάρρυνση, προσφορά γνώσεων και πληροφοριών, ανταλλαγή υλικού, ανατροφοδότηση συμμαθητών. Η Yelland (2005; 2011), σε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη χρήση υπολογιστών στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι οι υπολογιστές παρέχουν ευκαιρίες στα μικρά παιδιά για καλλιέργεια και χρήση δεξιοτήτων σκέψης υψηλού επιπέδου, όπως δημιουργική και κριτική σκέψη, αλλά και την ανάπτυξη στρατηγικών και μετα-στρατηγικών δεξιοτήτων αναφορικά με την επίλυση προβλημάτων. Τον ισχυρισμό αυτό επιβεβαιώνουν και έρευνες που έχουν δείξει πως η συνεργατική μάθηση μπορεί να έχει θετική επίδραση στην ενίσχυση της

κριτικής ικανότητας (Cokhale, 1995; Oliver, 2001; Rumpagarorn & Darmawan, 2007). Επίσης, ο Wegerif (2002) υποστηρίζει ότι η κριτική σκέψη μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της χρήσης υπολογιστή. Επιπρόσθετα, η χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να υποστηρίξει τα μικρά παιδιά στις διαδικασίες κοινωνικής ανάπτυξης και οικοδόμησης νέων γνώσεων. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται τα παιδιά να εργάζονται από κοινού, σε ζεύγη ή ομάδες, αφού αυτό ενθαρρύνει τη συνεργασία και τα παρακινεί να εργαστούν πιο αποτελεσματικά (Yelland 2005; 2011).

Για να επιτευχθεί όμως κάτι τέτοιο απαιτείται σωστός σχεδιασμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων και κατάλληλος χειρισμός από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Wegerif, 2002; Hiltz, 1998). Ο Stahl (2006) αναφέρει ότι η ΣΜΜΥ μπορεί να προσφέρει δημιουργικές δραστηριότητες μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που θα φέρουν κοντά τους μαθητές. Σε αυτές, ο δάσκαλος πρέπει να έχει ενεργό ρόλο, να παρέχει κίνητρα και καθοδήγηση στους μαθητές, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό γνωστικό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τον Oliver (2001), επιτυγχάνεται εις βάθος μάθηση όταν είναι υπαρκτές αυτές οι μαθησιακές στρατηγικές οι οποίες ενεργοποιούν το μαθητή και τον ωθούν σε καλλιέργεια δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου. Ο ίδιος, ισχυρίζεται ότι η κριτική σκέψη ενισχύεται μέσα από τις μεταγνωστικές δεξιότητες που καλλιεργούνται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης μεταξύ των χρηστών.

Η απομόνωση, η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης και ανατροφοδότησης δεν ευνοούν την κατάκτηση της γνώσης, σε αντίθεση με τη συνεργασία μέσω υπολογιστή όπου προωθείται μία μάθηση περισσότερο αποτελεσματική για το χρήστη (Benbunan-Fich & Hiltz, 1999).

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 (Brady, 1997). Σε πολιτισμούς χωρίς γραπτή γλώσσα, η αφήγηση ήταν ο μόνος τρόπος για τη μετάδοση της κουλτούρας τους, των αξιών τους και της ιστορίας τους (Egan, 1989). Σε συνδυασμό με τη σύγχρονη τεχνολογία, η αφήγηση μπορεί δυναμικά να αξιοποιηθεί σε όλες τις καταστάσεις, συμπεριλαμβάνοντας την τυπική, μη-τυπική και άτυπη εκπαίδευση, αλλά και τα εργασιακά περιβάλλοντα (Μπράττιτς, 2014).

Ορισμένοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η αφήγηση ως διδακτική και μεθοδολογική προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σχεδόν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Η σύνθεση μιας ιστορίας και η αποτελεσματική επικοινωνία της σε ένα κοινό, απαιτεί από το δημιουργό να σκεφτεί πολύ προσεκτικά το θέμα και την οπτική προοπτική του κοινού. Οι ακροατές και οι αφηγητές από κοινού έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τόσο τον προσωπικό όσο και τον αφηγηματικό λόγο, να αναπαραστήσουν τις γνώσεις τους, να παρουσιάσουν τις ιστορίες τους και να λάβουν ανατροφοδότηση (Coventry, 2008).

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί το συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2005). Συνιστά μια μορφή τέχνης, συνδυάζοντας πολυμεσικό υλικό για τη δημιουργία μιας ιστορίας (Robin & McNeil, 2012). Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να αποθηκευτούν ή να δημοσιευτούν στο διαδίκτυο, επιτρέποντας τη συζήτηση και το σχολιασμό τους 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, σε όλες τις βαθμίδες και σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Robin, 2006)

Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να δημιουργηθούν από τους εκπαιδευτικούς ή τα παιδιά (Μπράττιτς, 2014). Στην πρώτη περίπτωση, ως εργαλείο διδασκαλίας χρησιμοποιούνται για την παρουσίαση ενός αντικειμένου ή μιας νέας ιδέας με τρόπο ελκυστικό (Robin, 2008) ενώ παράλληλα διευκολύνεται η αλληλεπίδραση των μαθητών και η καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου (Burmark, 2004). Στη δεύτερη περίπτωση, ενισχύονται ένα σύνολο δεξιοτήτων γραμματισμού (Μουταφίδου & Μπράττιτς, 2013). Όταν οι μαθητές δημιουργούν δικές τους ψηφιακές ιστορίες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν σκέψεις, ιδέες και απόψεις 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).

Στην παρούσα εργασία ακολουθείται η δεύτερη προσέγγιση, με τους μαθητές να δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες που περιγράφουν την επίσκεψη μιας κούκλας στο σχολείο των εταίρων τους. Μέσα από αυτές αναδεικνύονται πολιτιστικά στοιχεία της χώρας-εταίρου, τα οποία οι μαθητές ανακαλύπτουν και συνθέτουν μόνοι τους.

Περιγραφή διδακτικής παρέμβασης

Κατά το σχολικό έτος 2015-2016 η Β' τάξη του 6/θεσίου Δημοτικού σχολείου Παλαιοχωρίου Χαλκιδικής υλοποίησε eTwinning έργο με τίτλο "Playroom" σε συνεργασία με τη Γ' τάξη του Δημοτικού σχολείου Mehmet Emin Yurdakul İlkolulu από την Άγκυρα της Τουρκίας. Γλώσσα εργασίας ήταν τα αγγλικά, με τους εκπαιδευτικούς των δύο τάξεων να παρεμβαίνουν με μεταφράσεις, όποτε αυτό απαιτούνταν.

Το έργο ονομάστηκε "Playroom", έχοντας ως βασική θεματολογία τα παιχνίδια, παραδοσιακά και μη. Οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολείων συμπεριέλαβαν παιχνίδια που τα χώρισαν σε τρεις κατηγορίες: παραδοσιακά, που θα προέρχονται από την πολιτισμική παράδοση των δύο χωρών, ζωντανά, τα οποία θα πραγματοποιούνταν μέσω τηλεδιάσκεψης των δύο σχολείων και ηλεκτρονικά, τα οποία θα δημιουργούσε η μία ομάδα για την άλλη με Web 2.0 εργαλεία. Ανάμεσα σε αυτά κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν παιχνίδια τα οποία θα είναι κοινά για τις δύο χώρες αλλά και παιχνίδια με τα οποία τα παιδιά θα έρχονται σε επαφή για πρώτη φορά. Ήρωας του έργου ήταν μια κούκλα, την οποία έφτιαξαν οι μαθητές στην πρώτη δραστηριότητα του έργου, που θα ταξίδευε στις δύο χώρες -μέσω ταχυδρομείου- και θα έπαιζε μαζί με τα παιδιά τα παιχνίδια που είχαν προσυμφωνηθεί.

Μία συνηθισμένη εναρκτήρια δραστηριότητα στα έργα eTwinning είναι η παρουσίαση από τους μαθητές του κάθε σχολείου της χώρας, της πόλης και του σχολείου τους. Στο έργο αυτό αποφασίστηκε να αντιστραφεί η διαδικασία και οι μαθητές να παρουσιάσουν τις αντίστοιχες πληροφορίες για το σχολείο-εταίρο. Οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να επιλέξουν τις πληροφορίες και τον τρόπο που θα τις παρουσιάσουν. Έτσι, αρχικά αποφάσισαν τι θέλουν να μάθουν για την άλλη χώρα και στη συνέχεια αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο. Για να πλασιοποιηθεί η αναζήτηση και η επεξεργασία των πληροφοριών, χρησιμοποιήθηκε η ψηφιακή αφήγηση. Τα παιδιά κλήθηκαν να παρουσιάσουν αυτά που ανακάλυψαν για τη χώρα-εταίρο μέσα από μία ψηφιακή ιστορία που να περιγράφει το ταξίδι της κούκλας τους σε αυτήν, μέσα από οδηγίες και πληροφορίες που της δίνουν οι ίδιοι. Έτσι δημιουργήθηκαν δύο ψηφιακές ιστορίες, μία από τους μαθητές κάθε χώρας.

Στη συνέχεια περιγράφονται τα στάδια της παραγωγής αυτής της ψηφιακής ιστορίας από τους Έλληνες μαθητές. Στη δραστηριότητα συμμετείχαν 10 μαθητές Β' Δημοτικού, εκ

των οποίων 5 αγόρια και 5 κορίτσια. Οι εργασίες υλοποιούνταν τις 3 ώρες της Ευέλικτης ζώνης ανά εβδομάδα, για ενάμισι περίπου μήνα και χρησιμοποιούνταν από ένας έως τρεις υπολογιστές από τους μαθητές. Αυτό εξαρτώνταν κάθε φορά από τη διαθεσιμότητα των φορητών υπολογιστών του σχολείου και από την ποιότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο.

1ο στάδιο: Ιδεοθύελλα

Στο πρώτο μέρος, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ιδεοθύελλας για να καταγραφούν οι σκέψεις των παιδιών σχετικά με το πώς οργανώνεται ένα ταξίδι. Η αρχική αμηχανία και ο δισταγμός των παιδιών ξεπεράστηκε μέσα από καθοδηγητικές ερωτήσεις της εκπαιδευτικού και τελικά όλοι οι μαθητές κατέθεσαν ιδέες. Έτσι, αποφάνθηκαν ότι για τη σωστή οργάνωση ενός ταξιδιού πρέπει κανείς να φροντίσει:

- να μάθει πόσο μακριά είναι ώστε...
- να αποφασίσει με τι μέσο θα ταξιδέψει
- να μάθει αν μπορεί εκεί να συνεννοηθεί στα αγγλικά
- να μάθει τι θερμοκρασία έχει για να ξέρει τι ρούχα θα πάρει μαζί του
- να βρει ξενοδοχείο
- να βρει πού θα φάει
- να μάθει τι αξιοθέατα υπάρχουν για να τα επισκεφτεί
- να νοικιάσει αυτοκίνητο
- να μάθει αν υπάρχουν κάποιες πολιτισμικές εκδηλώσεις για να παρακολουθήσει

Πρέπει να σημειωθεί ότι η προσωπικότητα και τα βιώματα του κάθε παιδιού αποτυπώθηκαν στις απαντήσεις που έδωσε. Αυτό αναδείχθηκε από σημειωτική ανάλυση των απαντήσεων, αλλά και της ψηφιακής ιστορίας που δημιούργησαν στη συνέχεια (Σαββοπούλου, 2016). Χαρακτηριστική ήταν η παρατήρηση αρκετών παιδιών ότι «χρειάζονται χρήματα για να τα κάνει κανείς όλα αυτά». Βέβαια η ανάλυση αυτή είναι έξω από τους σκοπούς της παρούσας εργασίας.

2ο στάδιο: Αναζήτηση πληροφοριών

Στο δεύτερο μέρος, έγινε η αναζήτηση πληροφοριών. Οι ιδέες των μαθητών καταγράφηκαν στον πίνακα και η εκπαιδευτικός ρώτησε, “πώς θα τα βρούμε όλα αυτά;”. Δύο απαντήσεις ακούστηκαν: “Στο internet” και “στο google” και μάλιστα από τα περισσότερα παιδιά. Όταν τους ζητήθηκε να δείξουν στον υπολογιστή πώς γίνεται η αναζήτηση μόνο δύο παιδιά θέλησαν να προσπαθήσουν. Το πρώτο αποτέλεσμα της αναζήτησης παρέπεμπε στο λήμμα «Άγκυρα» του ιστοχώρου Βικιπαίδεια. Οι μαθητές διάβασαν τις πληροφορίες που δίνονταν για την Άγκυρα και ερωτήθηκαν ποιες από αυτές συνέπιπταν με εκείνες που κατέγραψαν στο 1^ο στάδιο ότι ήθελαν να αναζητήσουν. Τα παιδιά εντόπισαν κάποιες ονομασίες και φωτογραφίες αξιοθέατων καθώς και την περιγραφή του κλίματος της πόλης.

Ακολούθως ερωτήθηκαν «αν οι πληροφορίες αυτές τους αρκούσαν». Τα παιδιά απάντησαν ότι για τα αξιοθέατα θα ήθελαν περισσότερες πληροφορίες. Δεν ήξεραν όμως πώς να τις ψάξουν, οπότε η εκπαιδευτικός έφερε ως παράδειγμα την αναζήτηση που είχε κάνει νωρίτερα ο συμμαθητής τους και ρώτησε τα παιδιά αν θα έκαναν κάτι διαφορετικό. Κάποια παιδιά απάντησαν ότι θα πρόσθεταν τη λέξη «αξιοθέατα» δίπλα στη λέξη «Άγκυρα». Με αφορμή την απάντηση αυτή, οι μαθητές πρότειναν συμπληρωματικές λέξεις-κλειδιά.

Στο σημείο αυτό τα παιδιά χωρίστηκαν σε 3 ομάδες. Οι ομάδες αναζήτησης της κάθε κατηγορίας άλλαζε κάθε φορά έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να ψάξουν σε όσες το δυνατόν περισσότερες κατηγορίες. Οι κατηγορίες αναζήτησης ήταν: εστιατόρια, αξιοθέατα, πτήσεις και εισιτήρια, ενοικίαση αυτοκινήτου, ξενοδοχείο, θερμοκρασία, πολιτιστικές εκδηλώσεις.

Οι 2 ομάδες που έψαξαν με τις λέξεις-κλειδιά “Άγκυρα, εστιατόρια”, είχαν αποτελέσματα που αφορούσαν εστιατόρια με την επωνυμία “Άγκυρα”. Με τη καθοδήγηση της εκπαιδευτικού, πρόσθεσαν στο πεδίο αναζήτησης και τη λέξη “Τουρκία”. Ένα από τα πρώτα αποτελέσματα ήταν ο ιστότοπος www.tripadvisor.com, το οποίο και επέλεξαν. Παρατήρησαν ότι στην αρχική σελίδα υπήρχαν πληροφορίες για τη θερμοκρασία στην Άγκυρα, οπότε αποφάνθηκαν για το αν θα έχει κρύο ή ζέστη και τι είδους ρουχισμό θα έπαιρναν μαζί τους. Η εκπαιδευτικός εξήγησε πώς θα επιλέξουν ένα εστιατόριο από τη λίστα, πού θα δουν φωτογραφίες του, πού θα δουν τη βαθμολογία του εστιατορίου, τα σχόλια των επισκεπτών αλλά και πώς θα επιστρέψουν στη λίστα για να δουν και άλλα εστιατόρια. Βάσει αυτών των κριτηρίων θα επέλεγαν αν θα έτρωγαν στο εστιατόριο αυτό ή όχι. Τα μέλη της ομάδας, ακολουθώντας τις οδηγίες, επέλεξαν τα τρία που τους άρεσαν περισσότερο.

Η μία από τις ομάδες που έψαχνε αξιοθέατα, με δική της πρωτοβουλία κατέγραφε την ονομασία του καθενός καθώς το έβλεπε στις φωτογραφίες. Η δεύτερη ομάδα που αναζήτησε αξιοθέατα, στην προηγούμενη συνάντηση είχε αναζητήσει εστιατόρια στον ιστότοπο www.tripadvisor.com. Κατά τη δεύτερη αναζήτησή τους, κατευθύνθηκαν πάλι εκεί, γεγονός το οποίο παρατήρησαν και σχολίασαν. Επειδή ήξεραν ότι με τις πληροφορίες που θα συνέλλεγαν, θα δημιουργούσαν ακολούθως μία ψηφιακή ιστορία, πρότειναν να κρατούν σημειώσεις και ζήτησαν από τη δασκάλα τους να τους μαγνητοσκοπήσει ενώ θα περιγράφουν προφορικά τα αξιοθέατα. Η ιδέα άρεσε και στην υπόλοιπη τάξη κι έτσι συμφώνησαν ένα κομμάτι της ψηφιακής ιστορίας να περιέχει περιγραφές από τα ίδια τα παιδιά.



Σχήμα 1. Εργασία σε ομάδες

Η ομάδα που έψαχνε αεροπορικά εισιτήρια επέλεξε να βάλει στο πεδίο αναζήτησης τις λέξεις-κλειδιά «αεροπλάνα, Άγκυρα». Τα αποτελέσματα δεν τους ικανοποίησαν και ζήτησαν βοήθεια. Η εκπαιδευτικός τους πρότεινε να αλλάξουν τη λέξη «αεροπλάνα» και τότε τα παιδιά πρότειναν τη λέξη «εισιτήρια». Αυτή τη φορά τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά και επέλεξαν το πρώτο στη λίστα, το οποίο οδηγούσε στον ιστότοπο <http://gr.skyscanner.com>. Τα μέλη της ομάδας χρειάστηκαν αρκετή βοήθεια από τη

δασκάλα τους για να αποκωδικοποιήσουν τις πληροφορίες της σελίδας. Η πληροφορία που επέλεξαν να συγκρατήσουν ήταν η τιμή του εισιτηρίου.

Αναζητώντας ξενοδοχεία, πληκτρολόγησαν τις λέξεις-κλειδιά «ξενοδοχεία, Άγκυρα» και οι μαθητές επέλεξαν να εξετάσουν το πρώτο αποτέλεσμα, τον ιστότοπο www.booking.com. Η εκπαιδευτικός εξήγησε τη δομή του και τα παιδιά περιηγήθηκαν σε αυτόν εξετάζοντας τις παρεχόμενες πληροφορίες. Τα δύο στοιχεία στα οποία εστίαζαν ήταν οι φωτογραφίες και η τιμή και σε πολύ μικρό βαθμό τα σχόλια των επισκεπτών. Στο τέλος, οι μαθητές συμφώνησαν σε ποιο απ' όλα τα ξενοδοχεία που είδαν θα ήθελαν να διανυκτερεύσουν.

Αμέσως μετά, έγινε η αναζήτηση αυτοκινήτου προς ενοικίαση με τον ίδιο τρόπο. Αρχικά επέλεξαν με κριτήριο την εμφάνιση, όμως όταν μια μαθήτρια επισήμανε την τιμή ενοικίασης για 3 ημέρες, τα παιδιά συμφώνησαν να επιλέξουν κάτι αρκετά φθηνότερο.

Κατά την αναζήτηση πολιτιστικών εκδηλώσεων, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν αρκετά. Η αναζήτηση στα ελληνικά δεν απέδιδε τα επιθυμητά αποτελέσματα και η εκπαιδευτικός πραγματοποίησε την αναζήτηση στα αγγλικά και έκανε επίδειξη των αποτελεσμάτων στα παιδιά. Εκείνα στη συνέχεια διάλεξαν ποιο από αυτά θα χρησιμοποιήσουν στην αφήγησή τους. Επέλεξαν ένα βίντεο ενός παραδοσιακού χορευτικού συγκροτήματος.

Κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας, τα μέλη των ομάδων καλούσαν την εκπαιδευτικό είτε για βοήθεια, λόγω μη εξοικείωσης με τη μέθοδο αναζήτησης, είτε για να δείξουν με περηφάνια αυτό που ανακάλυψαν.

Στη συνέχεια, τέθηκε στα παιδιά το ερώτημα, πώς θα οργανώσουν όλες αυτές τις πληροφορίες σε μία ψηφιακή ιστορία. Μετά από κάποιες προτάσεις και συζήτηση, αποφάσισαν η ιστορία να αφορά το ταξίδι της κούκλας που δημιούργησαν στη χώρα-εταίρο. Χρειάζοταν να γραφτεί ένα σενάριο στο οποίο η κούκλα θα έκανε τις ερωτήσεις και οι μαθητές θα έδιναν τις απαντήσεις. Σε αυτό το σημείο ζητήθηκε η βοήθεια της εκπαιδευτικού καθώς τα παιδιά δεν ήξεραν πώς να ξεκινήσουν και με ποια σειρά θα παρουσιάσουν τις πληροφορίες. Συμβούλεψε τους μαθητές ότι έπρεπε να πουν στην κούκλα από πού θα ξεκινήσει και να της το δείξουν στο χάρτη. Χρησιμοποιώντας τον παραδοσιακό χάρτη της Ελλάδας που υπήρχε στην τάξη, τα παιδιά εντόπισαν το χωριό τους, την κοντινότερη πόλη στην οποία υπάρχει αεροδρόμιο και την Άγκυρα. Μετά αποφάσισαν τι μέσα μεταφοράς χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν για να καλύψουν αυτές τις διαδρομές.

3ο στάδιο: Δίνοντας οδηγίες προσανατολισμού

Στη συνέχεια συνειδητοποίησαν ότι δεν ήξεραν πώς θα έδιναν οδηγίες για την ακριβή τοποθεσία των σημείων που έπρεπε να επισκεφτεί η κούκλα. Τότε, η εκπαιδευτικός εξήγησε τη χρήση του ιστοτόπου maps.google.com. Οι μαθητές διαπίστωσαν ότι μπορούν να βρουν στο χάρτη όλα τα σημεία τα οποία αναζητήσαν νωρίτερα, να δουν τις γειτονιές τους με τη βοήθεια του «street view», την ύπαρξη πρόσθετων φωτογραφιών επισκεπτών, τη δυνατότητα να σχεδιάσουν μία διαδρομή και να υπολογιστεί η διάρκειά της ανάλογα με το μεταφορικό μέσο που θα χρησιμοποιήσουν. Ακόμη, ανακάλυψαν ότι για πολλά από τα αξιοθέατα και εστιατόρια υπήρχε η διεύθυνση της ιστοσελίδας τους και το ωράριο λειτουργίας.

Κάποιος μαθητής παρατήρησε ότι στα σημεία ενδιαφέροντος δεν είχε συμπεριληφθεί το σχολείο των εταίρων τους και ότι «πολύ θα ήθελε να δει πώς είναι και απ' έξω και από μέσα». Με την καθοδήγηση της δασκάλας και το Google Maps, περιηγήθηκαν στον εξωτερικό χώρο του σχολείου και είδαν κάποιες διαθέσιμες φωτογραφίες. Έπειτα, εντόπισαν την ιστοσελίδα του σχολείου και ανακάλυψαν πολλές φωτογραφίες από τον εσωτερικό του χώρο, από εορταστικές εκδηλώσεις και καλλιτεχνικές δημιουργίες μαθητών. Στη συνέχεια, τα παιδιά πειραματίστηκαν σε ομάδες με τις δυνατότητες του ιστοτόπου maps.google.com.

Κατόπιν, η εκπαιδευτικός παρουσίασε τη δυνατότητα επισήμανσης ενός σημείου ενδιαφέροντος με «πινέζα», στην εφαρμογή Google Earth. Αφού επισημανθούν όλα τα σημεία ενδιαφέροντος, υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας μιας εικονικής διαδρομής/πλοήγησης από σημείο σε σημείο, με τη σειρά που έχει επιλέξει ο χρήστης.

Στο σημείο αυτό, οι μαθητές συμφώνησαν τη σειρά με την οποία η κούκλα θα επισκεπτόταν τα σημεία ενδιαφέροντος. Τα έγραψαν στον πίνακα και έβαλαν αύξοντα αριθμό μπροστά από το καθένα. Ακολούθως, κάθε παιδί τοποθέτησε στο χάρτη μία ή δύο «πινέζες», ονόμασε το κάθε σημείο ενδιαφέροντος και τέλος «ζωντάνεψαν» τη διαδρομή που σχεδίασαν, την οποία μάλιστα χαρακτήρισαν ως «πολύ εντυπωσιακή».

4ο στάδιο: Συγγραφή σεναρίου

Στο τέταρτο μέρος συνεχίστηκε η διαδικασία γραφής του σεναρίου για μία εβδομάδα, αφού εμπλουτίστηκε με τις πληροφορίες που ανακτήθηκαν στο 3^ο στάδιο. Τώρα, οι μαθητές ήξεραν τη διαδρομή που θα ακολουθούσε η κούκλα, συνεπώς ήταν πιο εύκολο γι' αυτούς να βρουν την «πλοκή» της ιστορίας τους. Το σενάριο που γράφτηκε αποτελούνταν από ερωτήσεις της κούκλας και απαντήσεις των μαθητών προς αυτήν. Κάποια παραδείγματα ερωτήσεων είναι: «Από πού θα ξεκινήσω και πώς θα πάω;», «Πού θα μείνω;», «Πού θα φάω;», «Πώς θα πάω στο σχολείο των παιδιών;». «Έχετε να προτείνετε κάποια αξιοθέατα;», «Τι θερμοκρασία έχει εκεί;»

Τα παιδιά αποφάσισαν, οι απαντήσεις τους να δίνονται με τη βοήθεια χαρτών, διαδρομών σχεδιασμένων πάνω σε αυτούς, φωτογραφιών και πληροφοριών που είχαν βρει στις ιστοσελίδες που επισκέφτηκαν και τις προφορικές περιγραφές των ίδιων που είχαν μαγνητοσκοπηθεί στο 2^ο στάδιο.

5ο στάδιο: Δημιουργία ψηφιακής ιστορίας

Τέλος, δημιουργήθηκε η ψηφιακή ιστορία. Αρχικά, οι μαθητές έπρεπε με κάποιο τρόπο να δώσουν φωνή στην κούκλα τους. Η εκπαιδευτικός τους έδειξε την εφαρμογή Photospeak για έξυπνες συσκευές, η οποία έχει τη δυνατότητα να «ζωντανεύει» μια φωτογραφία, δίνοντάς της φωνή μέσω ηχογράφησης. Στα παιδιά άρεσε πολύ η ιδέα κι έτσι ηχογράφησαν τις ερωτήσεις της κούκλας με τη βοήθεια της εν λόγω εφαρμογής.

Για κάθε ερώτηση, δύο παιδιά αναλάμβαναν να απαντήσουν με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Για παράδειγμα, στην ερώτηση «Από πού θα ξεκινήσω και πώς θα πάω;», οι μαθητές σχεδίασαν τη διαδρομή μεταξύ των δύο αεροδρομίων στον ιστότοπο maps.google.com και απαντώντας, την έδειξαν στην κάμερα αναφέροντας το μέσο που θα χρησιμοποιήσει και πόση ώρα θα κάνει, δεδομένα τα οποία εμφανίζονται αυτόματα στο χάρτη. Στην ερώτηση «Έχετε να προτείνετε κάποια αξιοθέατα;», τα παιδιά έδειχναν στο χάρτη πού βρίσκεται το σημείο που προτείνουν και ποιες ώρες είναι ανοιχτό καθώς και κάποιες φωτογραφίες ή/και εικονική περιήγηση με το εργαλείο «street view».

Τέλος, η εκπαιδευτικός της τάξης δημιούργησε την ψηφιακή ιστορία συνθέτοντας όλα τα επιμέρους βίντεο και στιγμιότυπα σε μια ταινία μικρού μήκους, προσθέτοντας υπότιτλους στα αγγλικά, αφού αυτή προοριζόταν για τους Τούρκους συνεργάτες.



Σχήμα 2. Περιβάλλον της εφαρμογής Photospeak

Συμπεράσματα

Η διεξαγωγή της όλης δραστηριότητας κύλησε ομαλά. Δεν υπήρξαν ιδιαίτερα προβλήματα παρά το γεγονός πως υπήρχαν αρκετά τεχνικά προβλήματα, όπως η περιστασιακά κακή σύνδεση στο διαδίκτυο, η έλλειψη εργαστηρίου πληροφορικής και ο μικρός αριθμός διαθέσιμων υπολογιστών. Παρά τις δυσκολίες, οι μαθητές διατήρησαν τον ενθουσιασμό τους από την αρχή μέχρι και το πέρας της δραστηριότητας. Ανυπομονούσαν για την ώρα της Ευέλικτης ζώνης και συμμετείχαν με ζήλο και μεγάλη προθυμία σε όλα τα επιμέρους στάδια. Αξίζει να αναφερθεί πως ο ενθουσιασμός τους ήταν μεγάλος όταν ανακάλυπταν κάτι που δεν ήξεραν και με την πρώτη ευκαιρία το μοιράζονταν με τους γονείς τους αλλά και τους μαθητές των άλλων τάξεων. Σημαντικό ρόλο στην επιτυχή διεξαγωγή της συγκεκριμένης δράσης αλλά και του έργου στο σύνολό του, έπαιξε ο ζήλος των παιδιών, η υποστήριξη του διευθυντή και των υπόλοιπων συναδέλφων του σχολείου καθώς επίσης και η καλή συνεργασία μεταξύ των δύο εταιρών εκπαιδευτικών, ο παραγωγικός διάλογος και η ανταλλαγή ιδεών.

Καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της παραπάνω δραστηριότητας, οι μαθητές καλλέργησαν αρκετές δεξιότητες. Κατά την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, ανέπτυξαν δεξιότητες έρευνας. Ανέπτυξαν τη δεξιότητα συγγραφής κατά τη δημιουργία σεναρίου. Ακόμη, καλλέργησαν τεχνολογικές δεξιότητες μέσα από τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων και εφαρμογών. Προσπαθώντας να βρουν με ποιον τρόπο θα παρουσιάσουν την ψηφιακή τους ιστορία, ανέπτυξαν δεξιότητες παρουσίασης. Καλλέργησαν περαιτέρω τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες μέσα από τη συνεργασία σε ομάδες. Επίσης, η δραστηριότητα αυτή απαιτούσε από τα παιδιά δεξιότητες επίλυσης προβλήματος και λήψης αποφάσεων. Συνεπώς διαπιστώνεται πως οι περισσότερες δεξιότητες γραμματισμού, που σύμφωνα με το CDS καλλιεργούνται κατά τη δημιουργία και παρουσίαση μιας ψηφιακής ιστορίας, όντως αναπτύσσονται από τους μαθητές σε πολύ μεγάλο βαθμό (Μπράττισης, 2014).

Ιδιαίτερης αναφοράς χρήζει η διαδικασία απόκτησης νέων γνώσεων από τα παιδιά και η επίδραση της ψηφιακής αφήγησης σε αυτή. Όπως αναφέρθηκε, η δραστηριότητα

πλασιοποιήθηκε από το ταξίδι που θα πραγματοποιούσε η κούκλα που κατασκεύασαν στο σχολείο των εταίρων τους και η περιγραφή του μέσα από μια ψηφιακή ιστορία. Έγινε προσαρμογή ευρέως διαδεδομένων τεχνικών που χρησιμοποιούνται για το σχεδιασμό ιστοριών (π.χ. ιδεοθύελλα για την καταγραφή αρχικών ιδεών). Ακολούθως, μέσα από την οπτική γωνία της κούκλας-ταξιδιώτη, τα παιδιά ανακάλυψαν σταδιακά το πλήθος των πληροφοριών που απαιτούνταν για να περιγράψουν το ταξίδι της. Επιπρόσθετα, στο 3^ο στάδιο συνειδητοποίησαν ότι απαιτούνταν πρόσθετες πληροφορίες από τις προφανείς, ώστε να μπορέσουν να αλληλεπιδράσουν με την κούκλα μέσα από την ψηφιακή τους ιστορία. Έτσι αναζήτησαν νέο υλικό (διαδρομές, πληροφορίες μεταφορικών μέσων, διάρκειας και κόστους ταξιδιού, κλπ) που αξιοποιήθηκε για να οργανωθεί και να παρουσιαστεί καλύτερα το υπάρχον υλικό (π.χ. πληροφορίες για αξιοθέατα, ξενοδοχεία, κλπ). Η πλασιοποίηση της διδακτικής παρέμβασης με την ψηφιακή αφήγηση φαίνεται ότι λειτούργησε καταλυτικά, ώστε η γνώση που οικοδομήθηκε να υποστεί επεξεργασία με τρόπο που είχε νόημα για τα παιδιά. Οι σποραδικές πληροφορίες έπρεπε να οργανωθούν με λογική σειρά για να ταιριάξουν με το ταξίδι της κούκλας. Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην αναζήτηση και οργάνωση της πληροφορίας φάνηκε να ενίσχυσε θετικά το κίνητρό τους, αλλά και την κατανόηση της νέας γνώσης, όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια.

Εξετάζοντας το ενδιάμεσα στάδια που ακολουθήθηκαν και περιεγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα, γίνεται αντιληπτό ότι η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης οδήγησε στην πιο συγκροτημένη αναζήτηση και πρόσληψη γνώσεων. Τα παιδιά δεν αρκέστηκαν στις κλασικές πληροφορίες που ανταλλάσσονται στα πλαίσια ενός προγράμματος (παρουσίαση μαθητών, σχολείου και ενδεχομένως της πόλης όπου εδρεύει το σχολείο). Ενέταξαν τις πληροφορίες αυτές μέσα σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο, αναζητώντας πληροφορίες για τη χώρα των εταίρων τους, την προσβασιμότητά της και άλλα πολιτισμικά στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν. Αυτά τα ενέταξαν στην ιστορία τους, προσδίδοντας μια αληθοφάνεια στο «ταξίδι της κούκλας». Τελικά, μέσα από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης τα παιδιά ανέδειξαν τις γνώσεις που τα ίδια ανακάλυψαν κατά την αναζήτησή τους, σχετικά με τα γεωπολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας-εταίρου.

Οι Τούρκοι συνεργάτες δημιούργησαν μια παρόμοια ψηφιακή ιστορία για τον τόπο κατοικίας των Ελλήνων μαθητών. Μετά το πέρας της δραστηριότητας, κάθε τάξη δημιούργησε ένα ηλεκτρονικό κουίζ ερωτήσεων σχετικά με το βίντεο που δημιούργησαν οι συνεργάτες της. Έτσι, τα παιδιά αξιολογήθηκαν πάνω σε αυτά που έμαθαν δημιουργώντας την ψηφιακή τους ιστορία και τα αποτελέσματα ήταν άκρως ικανοποιητικά, καθώς απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις του κουίζ.

Επιπλέον, στην αρχή και το τέλος της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκαν ομαδικές συνεντεύξεις με τα παιδιά, με κύριο ερώτημα «Τι γνωρίζετε για την Τουρκία;». Οι περισσότερες απαντήσεις ήταν συνηθισμένες και αφορούσαν τα χρώματα της σημαίας και απλές γεωγραφικές πληροφορίες (π.χ. όνομα πρωτεύουσας). Στο τέλος της παρέμβασης, τα παιδιά έδωσαν πολλές πληροφορίες για γνωστά μνημεία της Τουρκίας, ανέφεραν λέξεις που έμαθαν στα τούρκικα, αναφέρθηκαν σε μουσεία και τα εκθέματά τους, ενώ ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των δύο χωρών. Ειδικά το στοιχείο της σύγκρισης των δύο πολιτισμών ήταν πολύ έντονο στις απαντήσεις τους, αφού πάντα προσπαθούσαν να συγκρίνουν τις παρατηρήσεις τους με τα δικά τους βιώματα.

Μια τελευταία παρατήρηση που αξίζει τον κόπο να αναφερθεί είναι ότι οι μαθητές του ελληνικού σχολείου πληροφορήθηκαν για την ύπαρξη ενός κάστρου στην περιοχή τους από την ψηφιακή ιστορία των μαθητών του τουρκικού σχολείου. Ήταν μια πληροφορία που την αγνοούσαν εντελώς και τη συγκράτησαν, αφού τους έκανε εντύπωση. Έτσι, όταν αργότερα στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος και συγκεκριμένα στην ενότητα 8, «Διάφοροι τόποι

της πατρίδας μου», τους ζητήθηκε να ονομάσουν γνωστές περιοχές κοντά στον τόπο διαμονής τους, ανακάλεσαν το συγκεκριμένο κάστρο και μάλιστα ζήτησαν να οργανωθεί εκπαιδευτική επίσκεψη σε αυτό. Το γεγονός αυτό δείχνει, σε ένα ποσοστό, την προστιθέμενη αξία της ψηφιακής αφήγησης, αφού η ταύτιση των παιδιών με τον ήρωα της ιστορίας και η ενεργός συμμετοχή τους στη δημιουργία αυτής αύξησε το κίνητρό τους για μάθηση και τα έκανε να προσέχουν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τις πληροφορίες που παρουσιάστηκαν. Οι τελευταίες δομήθηκαν υπό το πρίσμα ενός ταξιδιού και απέκτησαν λογικές διασυνδέσεις μεταξύ τους, προσδίδοντας νόημα η μία στην άλλη, σε σύγκριση με την απλή παράθεση πληροφοριών που παρατηρείται σε μια κλασική διδασκαλία τύπου διάλεξης.

Στο τέλος της έρευνας ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν τα συναισθήματά τους για τη δραστηριότητα στο σύνολό της. Τους ζητήθηκε να περιγράψουν πώς νιώθουν για το έργο που υλοποίησαν με τους φίλους τους από την Τουρκία. Αρχικά, οι μαθητές δεν ήξεραν τι να γράψουν κι έτσι η εκπαιδευτικός διευκρίνισε ότι πρέπει να γράψουν πώς νιώθουν που έπαιξαν παιχνίδια με τους εταίρους τους, που δημιούργησαν μόνοι τους μία ψηφιακή ιστορία και που δημιούργησαν μία κούκλα που την έστειλαν στους Τούρκους εταίρους αλλά και τι τους άρεσε περισσότερο. Και οι 10 μαθητές εκφράστηκαν θετικά για την εμπειρία που αποκόμισαν από την υλοποίηση του έργου αυτού. Οι 6 από αυτούς δήλωσαν ότι ήταν πολύ χαρούμενοι που έπαιξαν παιχνίδια σε πραγματικό χρόνο με τους φίλους τους. Οι άλλοι 4 έγραψαν ότι τους άρεσε που έμαθαν πολλά πράγματα για την Τουρκία. Βέβαια, η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στο σημείο αυτό ήταν τελικά μεγάλη, όπως προαναφέρθηκε. Μάλιστα μία μαθήτρια επισήμανε πως «ο τουρκικός πολιτισμός έχει μεγάλο πλούτο». Ένας άλλος μαθητής έγραψε ότι «θέλει να πάει στην Τουρκία οπωσδήποτε για να δει από κοντά τα αξιοθέατα». Όταν κατόπιν ερωτήθηκαν προφορικά αν θα ήθελαν να υλοποιήσουν και την επόμενη χρονιά ένα έργο eTwinning, όλοι μαθητές απάντησαν «ναι» με ενθουσιασμό.

Αναφορές

- Brady, M.K. (1997). Ethnic folklore. In T. A. Green (Ed.), *Folklore: An encyclopedia of beliefs, customs, tales, music, and art* (pp. 237-244). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Brattitsis, 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). Fukuoka, Japan.
- Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media and Methods*, 40(6), 4-5.
- Coventry, M. (2008) Engaging gender: student application of theory through digital storytelling. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 205-219.
- Egan, K. (1989). *Teaching as storytelling*. 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.
- Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking, *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-30.
- Hiltz, S.R. (1998). Collaborative learning in asynchronous learning environments: Building learning communities. *Proceedings of WebNet 98 Conference of the WWW, Internet and Intranet*. Orlando, Florida.
- Hymel, S., Zinc, B., & Dittner, E. (1993). Cooperation versus competition in the classroom, *Exceptionality Education Canada*, 3(1-2), 103-128.
- Inkpen, K. (1997). *Adapting the Human-Computer Interface to Support Collaborative Learning Environments for Children*. Ph.D. Dissertation, University of British Columbia, August 1997.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E. (1990). *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*, Edina, Minn.: International Book Company.
- Latham, 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.
- Oliver, R. (2001). Seeking best practice in online learning: Flexible Learning Toolboxes in the Australian VET sector. *Australian Journal Of Educational Technology*, 17(2), 204-222.
- 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.
- Rumpagaporn, M.W., & Darmawan, G.N. (2007). Students' critical thinking skills in a Thai ICT schools, pilot project. *International Education Journal*, 8(2), 125-132.
- Stahl, G. (2006). *Group Cognition: Computer Support for Building Collaborative Knowledge*. Acting with Technology Series, MIT Press.
- Virla, G., Tselios, N., & Komis, V. (2014). Investigating preschoolers' problem solving strategies in computer-mediated collaborative environments. *Int. Journal of Learning Technology*, 10 (1), 4-29.
- Wegerif R., (2002). *Thinking skills, technology and learning: a review of the literature for NESTA FutureLab*, Ανακτήθηκε από www.nestafuturelab.org
- Yelland, N. J. (2005). The future is now: A review of the literature on the use of computers in early childhood education (1994-2004). *AACE Journal*, 13(3), 201-232.
- Yelland, N. J. (2011). Knowledge building with ICT in the early years of schooling, *He Kupu*, 2(5), 33-34.
- Βύρλα, Γ., Τσέλιος, Ν., & Κόμης, Β. (2006). Επίδραση του φύλου στις συνεργατικές στρατηγικές μαθητών προσχολικής ηλικίας. Δ. Ψυλλός & Β. Δαγδιλέλης (Επιμ.), *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΠΕ*, σελ. 562-569, Θεσσαλονίκη, 5-8 Οκτωβρίου.
- Μουταφίδου, Α., & Μπράττισης, Θ. (2013). Ψηφιακή Αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής*, Αθήνα 4-6 Οκτωβρίου 2013.
- Μπράττισης, Θ. (2014). Εμπειρίες από σεμινάρια ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικούς. Η περίπτωση της Ελλάδας. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*. 3-5 Οκτωβρίου 2014, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο
- Σαββοπούλου, Μ. (2016). *Τεχνολογικά υποστηριζόμενη, αφηγηματική αναζήτηση γεωπολιτισμικών πληροφοριών σε ένα πρόγραμμα eTwinning*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Π.Μ.Σ.: Επιστήμες της Αγωγής, κατεύθυνση: Σημειωτική και Επικοινωνία.