

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

Τόμ. 1 (2018)

11ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»



**Ψηφιακή Συμβουλευτική Υποβοήθηση: ένα εργαλείο για τη μελέτη της κοινωνικής δυναμικής στην Εκπαίδευση**

*Ιωάννα Τσολοπάνη, Θαρρενός Μπράτιτσης, Στέλλα Μαβίδου*

doi: [10.12681/cetpe.4199](https://doi.org/10.12681/cetpe.4199)

## Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσολοπάνη Ι., Μπράτιτσης Θ., & Μαβίδου Σ. (2022). Ψηφιακή Συμβουλευτική Υποβοήθηση: ένα εργαλείο για τη μελέτη της κοινωνικής δυναμικής στην Εκπαίδευση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 181-188. <https://doi.org/10.12681/cetpe.4199>

## Ψηφιακή Συμβουλευτική Υποβοήθηση: ένα εργαλείο για τη μελέτη της κοινωνικής δυναμικής στην Εκπαίδευση

Τσολοπάνη Ιωάννα<sup>1</sup>, Μπράτιτσης Θαρρενός<sup>1</sup>, Μαβίδου Στέλλα<sup>1</sup>

<sup>1</sup> [itsolopani@uowm.gr](mailto:itsolopani@uowm.gr), <sup>1</sup> [bratitsis@uowm.gr](mailto:bratitsis@uowm.gr), <sup>1</sup> [stellamavidou@gmail.com](mailto:stellamavidou@gmail.com)

<sup>1</sup> Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί πώς η Ψηφιακή Αφηγηματική Συμβουλευτική Υποβοήθηση (Ψ-ΑΣΥ) μπορεί να αξιοποιηθεί στη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα, όπως αναδείχθηκε από δύο μελέτες της συγγραφικής ομάδας. Η πρώτη πραγματοποιήθηκε με 14 μαθητές Β' δημοτικού όπου εξετάστηκε η συμβολή της Ψ-ΑΣΥ στον κοινωνικό αυτοπροσδιορισμό τους και στην ανάδειξη προβληματικών καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον. Στη δεύτερη πραγματοποιήθηκε με 15 προϊστάμενες προσχολικής εκπαίδευσης με στόχο τον αυτοπροσδιορισμό του ηγετικού τους προφίλ και της αυτογνωσίας του επαγγελματικού τους ρόλου. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την αποτελεσματικότητα της Ψ-ΑΣΥ ως εργαλείου μελέτης της κοινωνικής δυναμικής σε εκπαιδευτικές δομές, ανοίγοντας τον δρόμο για την περαιτέρω διερεύνησή της.

**Λέξεις κλειδιά:** Ψηφιακή Αφηγηματική Συμβουλευτική Υποβοήθηση (Ψ-ΑΣΥ), ψηφιακή αφήγηση, narrative coaching, εκπαίδευση

### Εισαγωγή

Η προσπάθεια απομάκρυνσης του σύγχρονου σχολείου από παραδοσιακές μεθόδους και η προσαρμογή του στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και της τελευταίας στις αντίστοιχες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, είναι εμφανής. Η ενεργή εμπλοκή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ανάδειξη του εκπαιδευτικού ως μετασχηματιστή της γνώσης αλλά και ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία ωθούν το σχολείο του 21ου αιώνα στην υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών και δράσεων.

Η επιτυχία της Αφηγηματικής Συμβουλευτικής Υποβοήθησης (Narrative Coaching-ΑΣΥ) στο χώρο των επιχειρήσεων αποτέλεσε ερέθισμα για την παρούσα εργασία. Αναλογιζόμενοι ότι αξιοποιείται με στελέχη επιχειρήσεων που καλούνται να αλληλεπιδρούν με το κοινωνικό τους περιβάλλον, πιθανολογείται ότι και το σχολείο δύναται να υιοθετήσει την ΑΣΥ (Τσολοπάνη & Μπράτιτσης, 2015). Αν και η προσέγγιση αξιοποίησης μπορεί να παραμείνει ουσιαστικά η ίδια, εστιάζοντας σε διαπροσωπικές σχέσεις και αυτοπροσδιοριστικό αναστοχασμό, προφανώς είναι απαραίτητη η προσαρμογή στα δεδομένα και τις ανάγκες της Εκπαίδευσης. Επίσης, η αυξανόμενη αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην Ελληνική Εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια αναδεικνύει τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητά της μέσα από μελέτες (Μπράτιτσης & Μουταφίδου, 2013; Bratitsis & Ziannas, 2015). Συνδυάζοντας λοιπόν τα παραπάνω πεδία φαίνεται ότι η Ψ-ΑΣΥ μπορεί να αποτελέσει ένα σύγχρονο και καινοτόμο εργαλείο για το χώρο της Εκπαίδευσης. Πρόκειται για συνδυασμό της ψηφιακής αφήγησης με την προσέγγιση της παραδοσιακής ΑΣΥ.

Η εργασία δομείται ως εξής: αρχικά αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο και διασαφηνίζονται όροι. Ακολούθως περιγράφονται συνοπτικά δύο μελέτες που διεξήχθησαν από τη συγγραφική ομάδα με διαφορετικούς πληθυσμούς, πριν την καταληκτική συζήτηση.

## Θεωρητικό Πλαίσιο

### ***Narrative Coaching - Αφηγηματική Συμβουλευτική Υποβοήθηση (ΑΣΥ)***

Η αξιοποίηση της ΑΣΥ στον επιχειρηματικό χώρο για την εξέλιξη στελεχών και τη βελτίωση της απόδοσής τους είναι ευρέως γνωστή για την αποτελεσματικότητά της. Η ΑΣΥ αποτελεί μια αφηγηματική διαδικασία που επικεντρώνεται σε μια ιστορία συναλλαγής και επικοινωνίας μεταξύ του Coach και του Coachee, με τον τελευταίο να βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας (Τσολοπάνη & Μπράττισης, 2015). Θεμελιωτές του πεδίου είναι οι Drake (2006), Stelter (2007) και Law (2007), οι οποίοι ανέδειξαν ερευνητικά την αξία της προσέγγισης. Η ΑΣΥ συχνά περιγράφεται ως επαναδιατύπωση ή επανεξιτόρηση συζητήσεων, καταστάσεων και ιστοριών (Morgan, 2000). Η επικοινωνία χρησιμοποιείται ως κινητήριος μοχλός για την εφαρμογή μοντέλων, μεθόδων και τεχνικών που θα ενδυναμώσουν και θα κινητοποιήσουν ατομικά και ομαδικά τον coachee.

Βασικά εργαλεία αποτελούν οι ερωτήσεις (narrative questions) και οι ιστορίες (Vogel, 2012). Ενώ η ΑΣΥ ως αφηγηματικό πλαίσιο εργασίας είναι σχετικά νέο στο πεδίο της ψυχοθεραπείας και του coaching, οι ιστορίες αποτελούν βασικό συστατικό των πολιτισμών και των κοινοτήτων σε βάθος ετών και είναι θεμελιώδους σημασίας για τον τρόπο που οι άνθρωποι κατασκευάζουν το νόημα για τον κόσμο τους (Drake & Stelter, 2014; Μπράττισης, 2015). Στην ΑΣΥ, ως ιστορία νοείται η αλληλουχία γεγονότων, που συνδέονται με συνοχή στον άξονα του χρόνου και ακολουθούν μία πλοκή (Drake, 2009). Οι ιστορίες αυτές, ωστόσο, δεν είναι απλές περιγραφές, αλλά δομούνται και πλάθονται από τους ίδιους τους Coachees. Επιπλέον, η ΑΣΥ επικεντρώνεται στην εργασία με νέες μεθόδους, όπου οι συμμετέχοντες εξιστορούν τα γεγονότα και οι coaches τους θέτουν κατάλληλες ερωτήσεις ώστε να συνειδητοποιήσουν ποιοι και πώς είναι στην πραγματικότητα.

Σε αυτή τη διαδραστική παρουσίαση, πραγματοποιείται διάλογος, αυτοσχεδιασμός και ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες (Vogel, 2012). Ο coach στις συνεδρίες εστιάζει στην αφήγηση και προτρέπει τον coachee, μέσω ερωτήσεων, να αναπτύξει πιο πλούσιες αφηγήσεις. Σύνθηες φαινόμενο είναι η εσωτερικευση του προβλήματος των coachees, σαν να ήταν δικό τους προσωπικό χαρακτηριστικό. Ωστόσο η βασική θέση της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι η εξής: «Το άτομο δεν είναι το πρόβλημα, το πρόβλημα είναι το πρόβλημα». Έτσι, η εξωτερικευση παρέχει στο coachee μια νέα προοπτική για να δει και να μιλήσει για το πρόβλημα με διαφορετικό τρόπο (White, 2000; 2007). Ο τρόπος που αναπτύσσει κανείς και μεταφέρει αυτές τις ιστορίες εξαρτάται από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τις συνδέσεις των γεγονότων μεταξύ τους, και το νόημα που προσδίδει σε αυτά (Morgan, 2000).

Πρόκειται, λοιπόν, για μια αναστοχαστική, διαδραστική και διαλεκτική διαδικασία, μια μορφή συνομιλίας, που θα πρέπει να πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο πλαίσιο, όπου ο coachee θα νιώθει ασφάλεια και επιθυμία να μιλήσει ειλικρινά και να «ανοιχτεί» μιλώντας για τη ζωή του (Stelter 2007). Κατά τον Rogers (1972), η αποτελεσματική συμβουλευτική αποτελείται από την προσφορά σαφώς δομημένης σχέσης, που δίνει τη δυνατότητα στον coachee και τον καθιστά ικανό, να κατανοεί τον εαυτό του σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορεί να επιχειρεί θετικά βήματα, εξαιτίας του νέου προσανατολισμού (Μπρούζος, 2004). Τέλος, οι Stelter & Law (2010), σε έρευνά τους συμπέραναν ότι το coaching ως αφηγηματική-συνεργατική πρακτική μπορεί να βοηθήσει στη χειραφέτηση και την κοινωνική αναγνώριση κάθε εκπαιδευομένου, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του αυτοελέγχου.

## **Ψηφιακή Αφήγηση**

Η αφήγηση, από την απαρχή των αιώνων, αποτελώντας μία από τις παλαιότερες μεθόδους επικοινωνίας, μεταδίδει πληροφορίες και γνώσεις, ενώ αξιοποιήθηκε ως μέσο διατήρησης πολιτιστικής κληρονομιάς (Egan, 1989; Brady, 1997). Η αφήγηση είναι η αλληλεπιδραστική τέχνη της αξιοποίησης λέξεων και πράξεων για να αποκαλυφθούν οι εικόνες και τα στοιχεία μιας ιστορίας, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται η φαντασία του ακροατή (Kim, Ball-Rokeach, 2006). Χαρακτηρίζεται ως μία συνεργατική και δημιουργική δράση, αφού εμπλέκει αφηγητή, ιστορία και κοινό σε μια δυναμική μεταξύ τους σχέση.

Θεωρείται από πολλούς (π.χ. Pedersen, 1995) διδακτικό εργαλείο, που συμβάλλει στην ανακαλυπτική μάθηση (Bruner, 1990). Η αφήγηση συμβάλλει ώστε το άτομο να σχηματίσει μια πιο οργανωμένη αντίληψη του κόσμου (Friedberg, 1994). Σύμφωνα με το Vygotsky (1976), η χρήση της αφήγησης συμβάλλει στην εξήγηση του κόσμου από το άτομο -τόσο στον εαυτό του όσο και στους άλλους- και στην εξωτερίκευση της σκέψης του.

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί το συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2005). Συνδυάζει πολυμέσα, υπερμέσα ή ακόμα και ψηφιακά παιχνίδια (Robin & McNeil, 2012; Μπράττιτς, 2015). Συνδυάζοντας τη λογοτεχνία με τη χρήση πολυμέσων, ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των χρηστών και η άμεση και ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση (Wawro, 2012; Μπράττιτς & Μουταφίδου, 2013). Αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο το οποίο μπορεί να διευκολύνει τη διδασκαλία και να ενισχύσει τη μάθηση, σε όλες τις βαθμίδες και σχεδόν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Robin, 2006). Όπως η απλή αφήγηση, έτσι και η ψηφιακή προσδίδει οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δεν προσφέρει μόνο τη δυνατότητα απλής εξοικείωσης με τις ΤΠΕ αλλά και καλλιέργειας περισσότερων δεξιοτήτων (Μπράττιτς 2015).

Οι ΤΠΕ έχουν σαφή θέση στα Προγράμματα Σπουδών, καθώς μεταφέρεται το επίκεντρο από τη διδασκαλία στη μάθηση. Επιπλέον, ο Πληροφοριακός Γραμματισμός (ICT literacy) αποτελεί ένα από τα βασικά αντικείμενα Γενικής Παιδείας και του Νέου Σχολείου (Τζιμογιάννης, 2011). Ο όρος περιγράφει την ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν τα σύγχρονα ψηφιακά τεχνολογικά εργαλεία, τα εργαλεία επικοινωνίας και τις δικτυακές υπηρεσίες, αποσκοπώντας στην επίλυση προβλημάτων και τη συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης (Μπράττιτς, 2013). Η ψηφιακή αφήγηση λοιπόν φαίνεται να αποτελεί ένα εργαλείο που μπορεί έμμεσα να συνεισφέρει προς την κατεύθυνση αυτή.

Αρκετές μελέτες υπάρχουν στη βιβλιογραφία που διερευνούν τη αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης, στην εκπαίδευση (Kotopoulos & Mandila 2011; Bratitsis, Μπράττιτς & Μουταφίδου 2013; Μπράττιτς, 2014β; Bratitsis & Ziannas 2015; Τσολοπάνη & Μπράττιτς, 2015) καθώς αναδεικνύεται ολοένα περισσότερο η πεποίθηση ότι η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει τα κίνητρα, παρέχοντάς ένα περιβάλλον ευνοϊκό για την επικοινωνία, τον αναστοχασμό, την οικοδόμηση της γνώσης και τη συνεργασία (Μπράττιτς, 2014β).

Στην παρούσα εργασία η ψηφιακή αφήγηση συνδυάζεται με την ΑΣΥ και συνεπώς κρίνεται σκόπιμο να μην επεκταθεί αυτή η ενότητα της εργασίας σε παραπέρα διερεύνηση της εκπαιδευτικής της αξιοποίησης, αφού δεν αποτελεί άμεσο στόχο της εργασίας.

## **Digital Narrative Coaching - Ψηφιακή Αφηγηματική Συμβουλευτική Υποβοήθηση**

Ο όρος Ψ-ΑΣΥ δεν απαντάται επακριβώς στη βιβλιογραφία. Η συγγραφική ομάδα προτείνει τον όρο αυτό για να περιγράψει το συνδυασμό της ψηφιακής αφήγησης με την παραδοσιακή ΑΣΥ. Στην τελευταία, η αφηγηματική αλληλεπίδραση μεταξύ coach και coachee πραγματοποιείται συνήθως λεκτικά. Επιπλέον, ειδικά στον επιχειρηματικό χώρο και για την ανάπτυξη αυτό-κινήτρων στο πεδίο της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, συχνά

χρησιμοποιείται ως βάση της υποβοήθησης ένα γνωστό αφηγηματικό περιεχόμενο (π.χ. μια ταινία, ένα παραμύθι). Στην προκειμένη περίπτωση, χρησιμοποιούνται ψηφιακές ιστορίες ως βάση ανάπτυξης της υποβοήθησης. Δεν έχει διερευνηθεί ακόμα αν μπορεί να συνδυαστεί με την προσέγγιση της ΑΣΥ η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών από τους coaches, αλλά φαίνεται να αποτελεί ενδιαφέρουσα προοπτική για μελλοντική έρευνα.

### **Εμπειρικές έρευνες με χρήση Ψ-ΑΣΥ**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αξιολόγηση της Ψ-ΑΣΥ ως ανιχνευτικού και αναστοχαστικού εργαλείου στην εκπαίδευση, σε διάφορα πεδία αυτής. Υλοποιήθηκαν δύο έρευνες που αξιοποίησαν την Ψ-ΑΣΥ. Η πρώτη πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2015 με τη συμμετοχή δεκατεσσάρων (14) μαθητών (9 κορίτσια – 5 αγόρια) Β΄ Δημοτικού ενός ακριτικού σχολείου του νομού Φλώρινας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία ως προς την ηλικιακή ομάδα των παιδιών<sup>6</sup>. Στόχος ήταν να διερευνηθεί η θέση, ο ρόλος και η συμμετοχή που νιώθει ότι έχει κάθε παιδί στη σχολική πραγματικότητα και να διαπιστωθεί πως μέσω αυτού και διάφορων ψηφιακών εργαλείων μπορεί να ενισχυθεί η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασικό ερευνητικό ερώτημα που αφορά την Ψ-ΑΣΥ ήταν το εξής: «Η προσέγγιση της Ψ-ΑΣΥ λειτουργήσει ενθαρρυντικά ώστε οι μαθητές να μιλήσουν για τους προβληματισμούς τους σχετικά με τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους και το κοινωνικό σύνολο του σχολείου; Αναφέρθηκαν περιστατικά που αγνοούσε η δασκάλα της τάξης;»

Η δεύτερη έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Ιούνιος- Οκτώβριος 2017, με τη συμμετοχή 15 Προϊσταμένων Προσχολικής Αγωγής (όλες γυναίκες) του νομού Φλώρινας. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα ήταν, «Πώς αυτοπροσδιορίζουν το ηγετικό τους προφίλ οι Προϊσταμένες της προσχολικής εκπαίδευσης μέσω της Ψηφιακής ΑΣΥ; Έχουν αυτογνωσία για τις ηγετικές τους δυνατότητες στη θεωρία και την πράξη; Μπορούμε να τις βοηθήσουμε να αποκτήσουν αυτογνωσία μέσω της ΑΣΥ;». Ο βασικός ερευνητικός άξονας λοιπόν αφορά την Ψηφιακή ΑΣΥ και έχει ως εξής: «Μπορεί να καταγραφεί το ηγετικό προφίλ της κάθε προϊσταμένης μέσω της προσέγγισης;».

### **Ερευνητική προσέγγιση- Ερευνητικά εργαλεία**

Και στις δύο μελέτες χρησιμοποιήθηκε η προσέγγιση της Ψ-ΑΣΥ. Δημιουργήθηκε ψηφιακό υλικό που συνδυάστηκε με ερωτήσεις ημιδομημένης αφήγησης (narrative questions).

Στην πρώτη έρευνα σχεδιάστηκε ένα ψηφιακό παραμύθι που πραγματεύεται ζητήματα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών μιας τάξης που προσπαθούν να οργανώσουν την παρουσίαση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στους γονείς τους. Το ψηφιακό παραμύθι δημιουργήθηκε στο Windows Movie Maker. Βασικοί ήρωες είναι έξι χαρακτήρες (τρία αγόρια και τρία κορίτσια) και η δασκάλα της τάξης, ένας βασικός επίπεδος χαρακτήρας. Επίσης υπάρχουν τέσσερις δευτερεύοντες- στατικοί ήρωες με διεικταρωτικό ρόλο. Οι ήρωες είναι παιδιά της Στ΄ δημοτικού, καθότι συχνά τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας αποτελούν πρότυπο για τα μικρότερα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Αρχικά όλοι οι μαθητές παρακολούθησαν το ψηφιακό παραμύθι, ώστε να έχουν μια συνολική εικόνα της ιστορίας. Στην δεύτερη φάση, το ξαναπαρακολούθησαν ατομικά και διεξήχθησαν ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις (διάρκειας 25- 50 λεπτών). Η παρακολούθηση έγινε σε τρεις ενότητες (1<sup>η</sup>- *Παρουσίαση/γνωριμία με τους ήρωες*, 2<sup>η</sup>- *Προετοιμασία παρουσίασης- οργάνωση* & 3<sup>η</sup>- *Αποτέλεσμα- Συνεργασία- Παρουσίαση*).

<sup>6</sup> Οι γονείς των μαθητών ήταν σύμφωνοι για τη συμμετοχή των τελευταίων στην έρευνα.

Μετά από κάθε ενότητα πραγματοποιούνταν το coaching. Με αφορμή τους ήρωες και τα γεγονότα της ψηφιακής ιστορίας και μέσα από τις ερωτήσεις (π.χ. *Αν αυτή ήταν η τάξη σου, ποιος από τους ήρωες θα ήσουν; Γιατί;, Ποιος ήρωας θα ήθελες να είσαι; Γιατί;, Οι συμμαθητές σου ποιοι από τους ήρωες θα ήταν; Γιατί; κ.α.*) τα παιδιά «ανοίχτηκαν», εκμυστηρεύτηκαν και συζητήσαν προσωπικά ζητήματα που τους απασχολούσαν σχετικά με τους ίδιους, τους συμμαθητές τους και το κοινωνικό σύνολο. Στην τρίτη φάση, στην τάξη, όλοι οι μαθητές, μέσω της ημιδομημένης ομαδικής συνέντευξης, αξιολόγησαν τη διαδικασία. Η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω μαγνητοφώνησης, παρατήρησης και σημειώσεων στο ημερολόγιο της ερευνήτριας/coach.

Η δεύτερη μελέτη πραγματοποιήθηκε στη Φλώρινα σε δύο φάσεις, (Ιούνιο –Οκτώβριο, 2017). Αρχικά διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο με μια σειρά 5-βάθμιων ερωτήσεων Likert για την αξιολόγηση 20 χαρακτηριστικών του ιδανικού ηγέτη/διευθυντή και επιπλέον, δύο ανοιχτών ερωτήσεων για την καταγραφή των 8 σημαντικότερων χαρακτηριστικών με αξιολογική σειρά, και αυτών που οι ίδιες θεωρούσαν ότι κατείχαν. Μεταξύ των δύο φάσεων σχεδιάστηκε ψηφιακό υλικό που αποτελούνταν από σύντομα αποσπάσματα από γνωστές κινηματογραφικές ταινίες που πραγματεύονται σχέσεις διοίκησης και ηγεσίας μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο. Βασικοί ήρωες είναι εννιά χαρακτήρες οι οποίοι αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους τύπους ηγεσίας, τον μετασχηματιστικό, τον εκπαιδευτικό, τον συμμετοχικό, τον ηθικό, τον διοικητικό/διεκπαιρωτικό, τον ενδεχομενικό, τον συναλλακτικό, τον αυταρχικό και τον χαλαρό/εξουσιοδοτικό. Στην δεύτερη φάση, οι συμμετέχουσες έπρεπε να δουν το ψηφιακό υλικό σε κλειστό κανάλι στο Youtube και να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο με δύο κεντρικούς θεματικούς άξονες. Ο πρώτος περιλάμβανε ερωτήσεις για να βοηθήσει τις προϊστάμενες να εστιάσουν στους χαρακτήρες από τις ταινίες και να αναγνωρίσουν τον τύπο ηγέτη που αντιστοιχούσε στον καθένα (ερωτήσεις 1-10). Ο δεύτερος αφορούσε τον αυτοπροσδιορισμό τους μέσω Ψηφιακής ΑΣΥ, με ερωτήματα που ανταποκρίνονταν στους ερευνητικούς στόχους της μελέτης (ερωτήσεις 11-18). Ακολούθησαν ατομικές συνεντεύξεις με διάρκεια περίπου είκοσι λεπτά, όπου έπρεπε να απαντήσουν με ποιον χαρακτήρα (τύπο ηγεσίας) ταυτίστηκαν και γιατί, σε ποιον θα ήθελαν να μοιάσουν ή να έχουν κάποια χαρακτηριστικά του και γιατί, ποιον θεωρούν κατάλληλο για διευθυντή σχολικής μονάδας, πώς πρέπει να λειτουργεί ο ιδανικός ηγέτης και τέλος, να συμπληρώσουν για δεύτερη φορά τον πίνακα με τα χαρακτηριστικά που θεωρούν σημαντικά για έναν διευθυντή σχολικής μονάδας και με τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι έχουν. Έγινε καταγραφή, απομαγνητοφώνηση και στη συνέχεια θεματική ανάλυση περιεχομένου.

## Αποτελέσματα- Συζήτηση

Τα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν στο γεγονός ότι το ψηφιακό υλικό προσέφερε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αυτοπροσδιοριστούν και να αναδειχθούν ενδόμυχες σκέψεις και προβληματισμοί μέσω της Ψηφιακής ΑΣΥ, και στις δύο μελέτες.

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη έρευνα παρατηρήθηκε ότι η ψηφιακή αφήγηση λειτούργησε ως ερέθισμα για να προβληματιστούν οι μαθητές και τους ενθάρρυνε να συζητήσουν ζητήματα που τους απασχολούν. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η ταύτιση των μαθητών με τους ήρωες αποτόπωσε την πραγματικότητα και μέσω αυτών των ηρώων αναδείχθηκαν περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού και προβλήματα κοινωνικής αποδοχής, συμπεριφορές που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και τη σχολική ψυχολογία. Για παράδειγμα, υπέρβαρος μαθητής ταυτίστηκε με τον ήρωα- φερέφωνο που νιώθει ανασφάλεια και είναι άβουλος με μόνο στόχο να μη χάσει την παρέα του. Δύο αδερφές-μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ταυτίστηκαν με δευτερεύοντες ήρωες που δεν είχαν λόγο και ενεργό ρόλο, δείχνοντας τη θέση που νιώθουν ότι κατέχουν στο κοινωνικό σύνολο της τάξης. Σε αυτές

αναφέρθηκαν αρκετά παιδιά και η ερευνήτρια/coach παρατήρησε ότι κάποια από αυτά είχαν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση προς τις μαθήτριες και προσπαθούσαν να τις βοηθήσουν να ενταχθούν και να τις προστατεύουν. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η εκπαιδευτικός είχε σχετικά καλή εικόνα της τάξης της ωστόσο αναφέρθηκαν ορισμένα γεγονότα που αγνοούσε, όπως μια περίπτωση ξενοφοβίας με περιστατικά εμπαιγμού. Τέλος, ένας εσωστρεφής μαθητής, μέσω της προσέγγισης αυτής ένωσε ασφάλεια και ανέφερε περιστατικά που λάμβαναν χώρα στο σχολικό χώρο μεταξύ των μαθητών που αγνοούσε η εκπαιδευτικός. Συνολικά, η προσέγγιση ανέδειξε την κοινωνική δυναμική της τάξης, τις υφιστάμενες ισορροπίες, αλλά και ορισμένες προβληματικές καταστάσεις που φάνηκε να αγνοεί η εκπαιδευτικός της τάξης, αν και ήταν ομολογουμένως πολύ «κοντά» στα παιδιά.

Στη δεύτερη έρευνα τα αποτελέσματα επίσης συνηγορούν στο γεγονός ότι το ψηφιακό υλικό προσέφερε τη δυνατότητα στις συμμετέχουσες να αυτοπροσδιοριστούν σχετικά με την ηγετική τους θέση, δεδομένου ότι τα αποσπάσματα που επλήχθησαν ήταν χαρακτηριστικά συμπεριφορών των διαφόρων τύπων ηγετών. Η χρήση της Ψηφιακής ΑΣΥ στον τομέα αυτό, φαίνεται να είναι μια πολλά υποσχόμενη μέθοδος, αφού οι ενδείξεις της έρευνας είναι πολύ θετικές. Οι συμμετέχουσες απάντησαν σε όλα τα ερωτήματα και σε όλες τις φάσεις της έρευνας, εξηγώντας μάλιστα επαρκώς τους λόγους για τους οποίους ταυτίζονταν ή επιθυμούσαν να μοιάσουν σε κάποιον από του τύπους ηγεσίας που τους παρουσιάστηκαν μέσα από το ψηφιακό υλικό. Αξιολόγησαν πολύ θετικά την προσέγγιση. Χαρακτηριστικά ανέφερε μία από αυτές «Βρίσκω την προσέγγιση της "εκπαιδευτικής ηγεσίας" μέσα από τον κινηματογράφο ιδιαίτερα προκλητική και σε κάθε περίπτωση καινοτόμο».

Η προσέγγιση βοήθησε τις συμμετέχουσες να αναστοχαστούν για το ηγετικό τους προφίλ και να λάβουν αποφάσεις για αυτορυθμιστικές ενέργειες. Χαρακτηριστικά αναφέρει κάποια, «η όλη διαδικασία μου έδωσε την ευκαιρία να αναστοχαστώ και να κοιτάξω λίγο τον εαυτό μου... Ποια από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι κοντά σε μένα, τι μου αρέσει από αυτά που έχω εγώ και τι θα έπρεπε να βελτιώσω... να βελτιώσω ή ακόμα και να προσπαθήσω να γίνω ακόμα καλύτερη.. Με βοήθησε να γίνω ακόμα καλύτερη...» ή «... με έκανε να ξανά σκεφτώ κάποια πράγματα, να δω τον εαυτό μου μέσα από αυτά βλέποντας ακόμα και απορρίπτοντας συμπεριφορές, να δω μήπως κάποιον αυτοί οι άνθρωποι έχουν κάτι και μήπως εγώ δεν το πρόσεξα ή το έχω εγώ και δεν το έχω δει κάπου. Και μόνο το ότι ξανασκέφτηκα, προβληματίστηκα, απέρριψα ξανά πράγματα ή ενθουσιάστηκα με την συμπεριφορά, αυτό και μόνο μου φτάνει. Και μόνο που ήρθε ξανά ο ενθουσιασμός...».

Συνολικά, 8/15 συμμετέχουσες ταυτίστηκαν με έναν, 3/5 με δυο και 4/15 με τρεις διαφορετικούς τύπους ηγεσίας. Άλλωστε και κατά τον «σχηματισμό του ιδανικού ηγέτη» στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, οι περισσότερες συνδύασαν χαρακτηριστικά από διάφορα μοντέλα, κάτι που αναδεικνύει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της ηγεσίας. Ενώ μπορεί οι χαρακτήρες των αποσπασμάτων να επηρέασε τις αρχικές τους επιλογές ταύτισης (π.χ. σχεδόν καμία δεν ταυτίστηκε με το χαρακτήρα από την ταινία «Ο Νονός»), η τελική σύνθεση, όπου υπήρξε σημαντική αναθεώρηση χαρακτηριστικών, φάνηκε να στηρίζεται σε αντικειμενική παρατήρηση συμπεριφορών όλων των ηρώων. Συνεπώς το ψηφιακό υλικό συνέδραμε αποφασιστικά προς την κατεύθυνση αυτή.

## Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η χρήση της Ψηφιακής ΑΣΥ φαίνεται ότι λειτούργησε ως ερέθισμα για να προβληματιστούν οι συμμετέχοντες και των δύο μελετών και τους ενθάρρυνε να ανοιχτούν και να συζητήσουν. Φάνηκε να κέντρισε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, ως καινοτόμος δράση και στις δύο περιπτώσεις. Επιπλέον, η Ψηφιακή ΑΣΥ φαίνεται ότι μπορεί να αποτελέσει αξιόλογο παιδαγωγικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική διαδικασία, ως μέθοδος διδασκαλίας, αλλά και στην ανίχνευση και αντιμετώπιση δύσκολων

καταστάσεων που προκύπτουν στα πλαίσια ενός σχολικού περιβάλλοντος. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση καταστάσεων που αγνοούσε η εκπαιδευτικός της τάξης (χωρίς αυτό να είναι παράξενο ή μη αναμενόμενο), όπως προαναφέρθηκε. Συνεπώς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως εργαλείο διαχείρισης κρίσεων, διερεύνησης της κοινωνικής δυναμικής και ανάπτυξης καλού κλίματος στο πλαίσιο μιας τάξης ή ακόμα και μιας σχολικής μονάδας από τον εκπαιδευτικό.

Αξιόλογο εργαλείο φαίνεται ότι μπορεί να αποτελέσει και για τους κατόχους θέσεων ευθύνης στην ιεραρχία της εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές εκπαίδευσης κ.α.). Άλλωστε, η δεύτερη μελέτη ήταν μεταγενέστερη και πηγή έμπνευσης για το σχεδιασμό της ήταν η πρώτη μελέτη. Η αποτελεσματικότητα της προσέγγισης στην πρώτη περίπτωση οδήγησε στη σκέψη για εφαρμογή της στην ιεραρχική δομή της εκπαίδευσης. Η δεύτερη μελέτη δείχνει ότι μπορεί να λειτουργήσει ως αναστοχαστικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει θέση ευθύνης και θέλει να εξελιχθεί σε αυτήν. Σκέψεις υπάρχουν για τη διερεύνηση της δυνατότητας ανάπτυξης του εργαλείου που σχεδιάστηκε, ώστε να αναπτυχθεί ένα εργαλείο αυτό-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που κατέχουν ή επιθυμούν να κατέχουν θέσεις ευθύνης, ώστε να είναι αποτελεσματικότεροι σε αυτές. Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο επέκτασης φαίνεται ότι μπορεί να είναι οι σχέσεις με υφισταμένους, αξιοποιώντας την ίδια προσέγγιση και συνεπώς η επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε αυτή την κατεύθυνση να έχει ενδιαφέρον.

Από την παρούσα εργασία αναδεικνύεται η επιτυχής σύνδεση των πεδίων της Ψηφιακής Αφήγησης και της ΑΣΥ. Η Ψηφιακή ΑΣΥ φαίνεται να είναι αποτελεσματική, ωστόσο δεν αναφέρεται ακόμα στη βιβλιογραφία, όπως αναφέρθηκε ήδη. Πέρα από τις προαναφερόμενες δύο μελέτες, στη γνώση των συγγραφέων δε υπάρχουν άλλες, σε διεθνές επίπεδο. Όπως αναφέρθηκε, δεν έχει διερευνηθεί ακόμα αν μπορεί να συνδυαστεί με την προσέγγιση της ΑΣΥ η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών από τους coaches, αλλά φαίνεται να αποτελεί ενδιαφέρουσα προοπτική για μελλοντική έρευνα.

Φυσικά οι δύο μελέτες που περιγράφονται στην παρούσα εργασία είναι μικρής κλίμακας. Όμως χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία και καινοτομία, ενώ τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά. Μελέτες σε μεγαλύτερη κλίμακα μπορούν να τα επιβεβαιώσουν δημιουργώντας ενδιαφέροντα εργαλεία που μπορούν να ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, σε όλα τα επίπεδα. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί, ως αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με τον εαυτό τους και τους άλλους.

## Αναφορές

- Brady, M.K. (1997). Ethnicfolklore. In T. A. Green (Ed.), *Folklore: An encyclopedia of beliefs, customs, tales, music, and art* (pp. 237-244). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- 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 (ed.), *Proceedings of the IEEE 3rd International Conference On Intelligent Networking and Collaborative Systems - INCoS 2011* (pp. 84-91), Fukuoka, Japan, November 30 - December 2.
- 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, Elsevier*, 67, 231-240.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Drake, D. B. (2006). Narrative coaching: The foundation and framework for a story-based practice. Narrative Matters International Conference, Wolfville, Nova Scotia.
- Drake, D. B. (2009). Narrative Coaching. In E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (Eds.), *The 576 Sage handbook of coaching* (pp. 120-131). London: Sage.

- Drake, D. B. & Stelter, R. (2014). Narrative Coaching. *Mastery in Coaching\_ Revised*. Διαθέσιμο στο [www.Narrativecoaching.com](http://www.Narrativecoaching.com), (τελευταία ανάκτηση 19-11-2015).
- Egan, K. (1989). Memory, imagination, and learning: connected by the story. *The Docket: Journal of the New Jersey Council for the Social Studies*. Spring, 1995, 9-13.
- Friedberg, R. D. (1994). Storytelling and cognitive therapy with children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 8, 209-217.
- Kim, YC, Ball-Rokeach, SJ. (2006). Community Storytelling Network, Neighborhood Context, and Civic Engagement: A Multilevel Approach. *Human Communication Research*, 32(4), 411-439.
- Lathem, S.A. (2005). Learning communities and digital storytelling: new media for ancient tradition. In C. Crawford et al. (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE.
- Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Pedersen, E. (1995). Storytelling and the art of teaching. *English Teaching Forum*, 33(1).
- Robin, B. (2006) The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D.A. Willis (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716), Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. & McNeil, S. G. (2012) What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.
- Stelter, R and Law, H (2010). Coaching: narrative-collaborative practice. *International Coaching Psychology Review*, 5 (2),152-64.
- Stelter, R. (2007). Coaching: A process of personal and social meaning making. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 191-201.
- Vogel, M. (2012). Story Matters: An Inquiry into the Role of Narrative in Coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 10(1).
- Wawro, L. (2012). Digital Storytelling. More than the Sum of Its Parts. *Children & Libraries: The Journal of the Association for Library Service to Children*, 10(1), 50-52.
- White, M. (2000). *Reflections on narrative practice. Essays and interviews*. Adelaide: Dulwich Centre Publ.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York: Norton.
- Law, H. (2007). Narrative Coaching and psychology of learning from multicultural perspectives. In S. Palmer & A. Whybrow (Eds.) *Handbook of Coaching Psychology* (pp. 174-192). Hove: Routledge.
- Μπράττιτς, Θ. (2010). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Διείσδυση, αποδοχή και προβληματισμοί. Στο Μ. Γρηγοριάδου (επιμ). *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Διδακτική της Πληροφορικής* (σσ. 366- 371). Αθήνα, 9-11 Απριλίου 2010.
- Μπράττιτς, Θ. (2013). Η Πληροφορική στο Ελληνικό Σχολείο: Τάσεις, προσεγγίσεις, προοπτικές. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(3), 111-115.
- Μπράττιτς, Θ. (2014α). Διδακτική της Πληροφορικής μέσω ψηφιακής αφήγησης. Μια πρόταση για δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης, (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014.
- Μπράττιτς, Θ. (2014β). 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
- Μπράττιτς, Θ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση, Δημιουργική Γραφή και Γραμματισμός του 21ου Αιώνα. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 55, 15-19
- Μπράττιτς, Θ. & Μουταφίδου, Α. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. *Δημιουργική Γραφή: 1ο Διεθνές Συνέδριο, τόμος 1* (σσ. 100-120).
- Μπρούζος, Α. (2004) Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο Χατζηδημού Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουροάκη Μ. & Στραβάκου Π. , *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδικής Εταιρείας Ελλάδος*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τζιμονιάννης, Α. (2011). Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. *Ημερίδα «Το Νέο Σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών και η Πιλοτική Εφαρμογή του»*, 17 Σεπ. 2011, Αθήνα.
- Τσολοπάνη, Ι. & Μπράττιτς, Θ. (2015). Αυτοπροορισμός της θέσης του μαθητή στην τάξη του μέσω της ψηφιακής αφηγηματικής υποβοήθησης. *2η Επμορφωτική Ημερίδα «Καινοτομία, Δημιουργικότητα, Διεπιστημονικότητα στο σχολείο»*. 4 Δεκεμβρίου 2015, Φλώρινα.