

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2018)

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



Επιμορφωτικό πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης:
Αρχικές πεποιθήσεις και πρακτικές νηπιαγωγών

Άννα Μουταφίδου, Θαρρενός Μπράτιτσης

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μουταφίδου Α., & Μπράτιτσης Θ. (2022). Επιμορφωτικό πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης: Αρχικές πεποιθήσεις και πρακτικές νηπιαγωγών. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 193–200. ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4201>

Επιμορφωτικό πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης: Αρχικές πεποιθήσεις και πρακτικές νηπιαγωγών

Μουταφίδου Άννα, Μπράτιτσης Θαρρενός
amoutafidou@uowm.gr, bratitsis@uowm.gr

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται εν συντομία οι αρχικές πεποιθήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης. Το πρόγραμμα, στο οποίο πήραν μέρος 11 νηπιαγωγοί, είχε διάρκεια 4 μηνών και περιλάμβανε 7 ασύγχρονες ενότητες σε ηλεκτρονική πλατφόρμα και 4 βιντεοδιασκέψεις. Σε κάθε συνεδρία, εκτός από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου, οι συμμετέχουσες καλούνταν να εφαρμόσουν στην τάξη προτεινόμενες δραστηριότητες. Η εργασία εστιάζει στις αρχικές προσδοκίες τους από τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση και στις πεποιθήσεις και πρακτικές τους αναφορικά με την εφαρμογή της αφήγησης και της ψηφιακής αφήγησης, προκειμένου να αναδειχθούν οι σημαντικότερες ελλείψεις και παρανοήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες αξιοποιήθηκαν για το σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, επιμόρφωση, νηπιαγωγοί

Εισαγωγή

Η ψηφιακή αφήγηση έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας τα τελευταία χρόνια, καθώς αποτελεί μια αποτελεσματική προσέγγιση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, με σημαντικότερες αυτές που είναι γνωστές ως δεξιότητες του 21ου αιώνα. Παράλληλα, έχει μεγάλο εύρος εφαρμογής το οποίο περιλαμβάνει τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα και όλες τις βαθμίδες και τα είδη της εκπαίδευσης (Μπράτιτσης, 2015). Για τους παραπάνω λόγους, όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί εντάσσουν δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης στις διδακτικές τους πρακτικές, χωρίς πολλές φορές να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις είτε σε θεωρητικό επίπεδο είτε σε επίπεδο μεθοδολογίας.

Προκειμένου να διερευνηθούν οι εμπειρίες νηπιαγωγών και μαθητών κατά την εφαρμογή δραστηριοτήτων ψηφιακής αφήγησης, σχεδιάστηκε έρευνα η οποία βασίστηκε σε τετράμηνη εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος οι νηπιαγωγοί, εκτός από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου, εφάρμοσαν δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης στην τάξη τους, ενώ παράλληλα υπήρχε μεταξύ τους αλληλεπίδραση σε όλες τις φάσεις της επιμόρφωσης.

Στην παρούσα εργασία, αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στην ψηφιακή αφήγηση. Ακολουθεί η σύντομη περιγραφή του επιμορφωτικού προγράμματος και του προφίλ των νηπιαγωγών. Στο τρίτο μέρος, περιγράφονται οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και οι αρχικές πεποιθήσεις και πρακτικές τους σε θέματα αφήγησης ιστοριών και ψηφιακής αφήγησης, όπως αυτές αναδειχθηκαν στις ατομικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν πριν την έναρξη της επιμόρφωσης. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση η οποία εστιάζει στα βασικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων, τα οποία και λήφθηκαν υπόψη κατά το σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος.

Ψηφιακή αφήγηση

Οι ιστορίες αποτελούν για κάθε πολιτισμό το παλαιότερο μέσο ψυχαγωγίας, εκπαίδευσης, διαφύλαξης πολιτιστικής κληρονομιάς και διαμόρφωσης ηθικών αξιών. Στην εκπαίδευση, η αφήγηση ιστοριών αποτελεί σημαντικό εργαλείο που συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών καθώς τους δίνει την ευκαιρία να αναλύσουν και να εξηγήσουν (Bruner, 1990), να ερμηνεύσουν (Gudmundsdottir, 1995), να οργανώσουν και να ενισχύσουν τη μνήμη τους (Schank, 1999) και να διερευνήσουν αξιοποιώντας διαφορετικές οπτικές (McEwan & Egan, 1995). Παράλληλα συμβάλλει στην κατανόηση ιδεών και ιδιοτήτων, στη σύγκριση, στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στη γενίκευση (Banyard & Hayes, 1997), και τελικά στην καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης (Μπιρμπίλη, 2008).

Ωστόσο, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια έχει συμβάλλει στη δημιουργία νέων τρόπων με τους οποίους μια ιστορία μπορεί να δημιουργηθεί και να παρουσιαστεί. Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί το συνδυασμό της παραδοσιακής, προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2005). Συνιστά μια μορφή τέχνης, συνδυάζοντας πολυμεσικό υλικό όπως εικόνες, κείμενο, βίντεο, ηχογραφημένη αφήγηση και μουσική 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 και ενισχύοντας την εκπαιδευτική τους αξία και το χρόνο ζωής τους (Lathem, 2005). Ωστόσο, αν και πολλές φορές δίνεται έμφαση στο ψηφιακό μέσο, για να είναι μια ψηφιακή ιστορία αποτελεσματική και επιτυχημένη, είναι αναγκαία η επιλογή ενός ουσιαστικού θέματος αλλά και η αφιέρωση περισσότερου χρόνου στη δημιουργία της ιστορίας (Robin, 2007).

Καθώς τα εργαλεία που απαιτούνται για την ψηφιακή αφήγηση (υπολογιστές, σαρωτής, ψηφιακές κάμερες και υψηλής ποιότητας ψηφιακός ήχος) είναι πλέον εύκολα προσιτά, το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον για την αξιοποίησή της έχει αυξηθεί σημαντικά. Ταυτόχρονα, ακόμα και οι αρχάριοι χρήστες, λόγω των διαθέσιμων ελεύθερων αλλά και εύκολων στη χρήση λογισμικών, έχουν τη δυνατότητα να γίνουν ψηφιακοί παραγωγοί, συντάκτες και διανομείς μέσω σε μεγάλη κλίμακα μέσα από το διαδίκτυο και εφαρμογές Web 2.0.

Στην εκπαίδευση, η ψηφιακή αφήγηση έχει τη δυνατότητα να διευκολύνει τη διδασκαλία και τη μάθηση σε όλες τις βαθμίδες, από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με το Robin (2006), εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και των περισσότερων αντικειμένων μπορούν να αξιοποιήσουν την ψηφιακή αφήγηση με πολλούς τρόπους ώστε να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να οργανώσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις και τις γνώσεις τους με ένα προσωπικό και ουσιαστικό τρόπο.

Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να δημιουργηθούν από εκπαιδευτικούς ή μαθητές. 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). Τα σημαντικότερα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης αναδεικνύονται όταν οι μαθητές εμπλέκονται στη δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών.

Σύμφωνα με τις Di Blas, Paolini & Sabiescu (2010) το βασικότερο εκπαιδευτικό όφελος της ψηφιακής αφήγησης είναι η ενίσχυση της μαθησιακής εμπλοκής, η οποία αποτελεί και την πηγή για όλα τα επιπλέον εκπαιδευτικά της οφέλη. Παράλληλα, οι δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης μπορούν να αυξήσουν τα μαθησιακά κίνητρα (Hung, Hwang & Huang, 2012) ακόμα και των πιο αδύναμων μαθητών (Di Blas & Paolini, 2013) λόγω της χρήσης της τεχνολογίας (Di Blas & Ferrari, 2014) αλλά και της δυνατότητας που προσφέρεται να μοιραστούν οι μαθητές την ψηφιακή τους ιστορία εκτός από τον εκπαιδευτικό και με ένα ευρύτερο κοινό (Melliou et al., 2015).

Γενικότερα, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο προσφέρει ένα ελκυστικό και αυθεντικό περιβάλλον μάθησης στο οποίο τόσο οι ακροατές όσο και οι αφηγητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τον προσωπικό και τον αφηγηματικό λόγο τους, να απεικονίσουν τις γνώσεις, να παρουσιάσουν την ιστορία τους και να λάβουν ανατροφοδότηση (Coventry, 2008). Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας (Di Blas, 2015) και επικοινωνίας (Robin, 2006) καθώς η ψηφιακή αφήγηση αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μια συνεργατική διαδικασία αφού χωρίς το στοιχείο της κοινότητας, οι ψηφιακές ιστορίες δεν θα ήταν τόσο ισχυρές (Benmayor, 2008). Τέλος, οι δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Tang, 2016), στην απόκτηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού (Robin, 2005) αλλά και των απαραίτητων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως κριτική σκέψη, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, συνεργατικότητα, δημιουργικότητα, πρωτοβουλία και αυτό-καθοδήγηση, καινοτομία και ανάπτυξη ψηφιακού εγγραμματισμού (Microsoft, 2010).

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, είτε οι ψηφιακές ιστορίες παράγονται από εκπαιδευτικούς είτε από μαθητές, ο σημαντικότερος παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης είναι η εκπαίδευση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνται και να την εφαρμόσουν σωστά στην τάξη τους (Μπράττιτς, 2014; Bratitsis et al., 2014).

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα

Λόγω του αυξανόμενου ενδιαφέροντος για την προσέγγιση της ψηφιακής αφήγησης και των καταγεγραμμένων παρανοήσεων (Μπράττιτς, 2014), σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα διάρκειας 4 μηνών στο οποίο συμμετείχαν 11 νηπιαγωγοί. Αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα eClass του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, μέσω της οποίας υλοποιήθηκαν 7 επιμορφωτικές ενότητες. Σε κάθε μια από αυτές, έκτος από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου, οι νηπιαγωγοί οργάνωναν και υλοποιούσαν δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης στην τάξη τους, ενώ παράλληλα υπήρξε υποστηρικτική και αναστοχαστική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αλλά και με την επιμορφώτρια-ερευνήτρια, σε όλη τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν 4 βιντεοδιασκέψεις με στόχο αφενός την καλύτερη γνωριμία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ώστε να διευκολυνθεί και να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση, και αφετέρου την παροχή διευκρινίσεων και την επίλυση αμοιρών, όποτε αυτές προέκυπταν.

Το πρόγραμμα βασίστηκε στη συστηματική, συνεχόμενη και εστιασμένη υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των νηπιαγωγών στην ψηφιακή αφήγηση, αξιοποιώντας την υπάρχουσα εμπειρία και πρακτική τους, αλλά παράλληλα η συστηματικότητα της υποστήριξης έγκειται στον αναστοχασμό ο οποίος ενισχύθηκε με διάφορους τρόπους. Οι καινοτομίες του προγράμματος αφορούσαν: α) στην εξασφάλιση της εθελούσιας συμμετοχής, β) στον καθορισμό του περιεχομένου του προγράμματος με κριτήριο τις ανάγκες και τις επιθυμίες των νηπιαγωγών, και γ) στην ύπαρξη ενός διαλογικού πλαισίου.

Προφίλ συμμετεχόντων

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 11 γυναίκες νηπιαγωγοί. Οι περισσότερες (6) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 40-50 (54,5%), οι 4 είχαν ηλικία 30-40 έτη (36,4%) και μόλις μια νηπιαγωγός ήταν πάνω από 50 ετών. Τρεις νηπιαγωγοί είχαν 6-10 έτη προϋπηρεσία (27,3%), τρεις 11-15 έτη (27,3%), τέσσερις 16-20 έτη (36,4%) και μια νηπιαγωγός πάνω από 25 έτη (9,1%). Τέσσερις νηπιαγωγοί είχαν ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα (36,4%), και μια νηπιαγωγός είχε τρία μεταπτυχιακά διπλώματα. Οι δυο νηπιαγωγοί ήταν υποψήφιοι διδάκτορες και μια νηπιαγωγός είχε παράλληλα πτυχίο στη Δημόσια Διοίκηση.

Αναφορικά με την εξοικείωσή τους με την τεχνολογία, οι 10 νηπιαγωγοί είχαν πιστοποίηση Α' επιπέδου στις νέες τεχνολογίες (90,1%) και οι 8 από αυτές είχαν και πιστοποίηση Β' επιπέδου. Επίσης, το μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης των τριών νηπιαγωγών είχε σχέση με την παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας. Συνεπώς, ως πληθυσμός οι συμμετέχουσες είχαν μια σχετική άνεση με τη χρήση της τεχνολογίας, αλλά και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη.

Σχετικά με την παρακολούθηση εξ αποστάσεως προγραμμάτων, 6 νηπιαγωγοί δήλωσαν πως είχαν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα στο παρελθόν (54,5%), μια νηπιαγωγός τρία (9,1%), μια νηπιαγωγός πάνω από 5 και τρεις νηπιαγωγοί κανένα (27,3%). Κατά συνέπεια, 6 νηπιαγωγοί δήλωσαν πως είχαν πολύ μεγάλη εξοικείωση σε περιβάλλοντα ασύγχρονης μάθησης (54,6%), μια νηπιαγωγός ικανοποιητική (9,1%), μια νηπιαγωγός λίγη και 3 νηπιαγωγοί καθόλου (27,3%).

Πεποιθήσεις και πρακτικές νηπιαγωγών

Όπως αναφέρθηκε, το επιμορφωτικό πρόγραμμα εστίαζε στην εκπαιδευτική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης. Βιβλιογραφικά καταγράφονται συνήθεις παρανοήσεις εκπαιδευτικών και ελλείψεις που έχουν σε επίπεδο κατάρτισης, σχετικά με την έννοια και την προσέγγιση της ψηφιακής αφήγησης (Μπράττιτς, 2014). Έτσι, πριν την έναρξη του προγράμματος κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστούν οι αρχικές πεποιθήσεις και πρακτικές των νηπιαγωγών, αλλά και οι προσδοκίες τους από το πρόγραμμα ώστε αυτό να δομηθεί καλύτερα και να είναι εστιασμένο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκαν ατομικές, ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας περίπου μιας ώρας, πριν την έναρξη της επιμόρφωσης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά και αφορούν τους άξονες που αναλύονται στη συνέχεια.

Α) Χρήση τεχνολογίας

Ο πρώτος άξονας αφορούσε στη χρήση της τεχνολογίας στην καθημερινή πρακτική των νηπιαγωγών. Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι σχεδόν καθημερινά, οι περισσότερες νηπιαγωγοί (9 αναφορές), χρησιμοποιούν τον υπολογιστή για να δείξουν εκπαιδευτικό υλικό στους μαθητές, σχετικό με τη θεματική ενότητα που ασχολούνται κάθε φορά. Ο κύριος τρόπος αξιοποίησης της τεχνολογίας είναι ως εποπτικό μέσο και μέσο δημιουργίας ή αναζήτησης πληροφοριών μέσω διαδικτύου. Παράλληλα, χρησιμοποιούν διάφορες εφαρμογές (εκπαιδευτικά λογισμικά κυρίως πρακτικής και εξάσκησης, ψηφιακά παζλ, λογισμικά παρουσίασης, κλπ.) ως υποστηρικτικά μέσα για τη διδασκαλία τους (8 αναφορές). Επίσης, φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί λιγότερο συχνά δημιουργούν βίντεο είτε ως εποπτικό υλικό, είτε ως μέσο παρουσίασης των έργων των μαθητών (4 αναφορές), ηχογραφούν ιστορίες ή αφηγήσεις των μαθητών (4 αναφορές), δημιουργούν ψηφιακά κόμικ με τα παιδιά (3 αναφορές) και χρησιμοποιούν τον υπολογιστή για εξοικείωση και για διασκέδαση (από 3 αναφορές). Σπανιότερα φαίνεται να αξιοποιούν την τεχνολογία για αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, ως μέσο για δημιουργία κινήτρων, και ως μέσο για το διαμοιρασμό των έργων και ιδεών των μαθητών (από 2 αναφορές). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται ότι ο πληθυσμός που συμμετείχε στο πρόγραμμα είχε μεγάλη εξοικείωση με τη χρήση της τεχνολογίας, την οποία αξιοποιούν πολύ συχνά. Οι χρήσεις εστιάζουν στην αξιοποίησή της ως εποπτικό μέσο, αλλά και ως μέσο αναζήτησης, δημιουργίας και διαμοιρασμού υλικού.

Β) Προσδοκίες από τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι προσδοκίες τους από το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε, ώστε να καταγραφούν οι λόγοι που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για συμμετοχή. Για τις περισσότερες νηπιαγωγούς (8) ο κύριος λόγος συμμετοχής ήταν η εκμάθηση της μεθοδολογίας και των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών ώστε οι μαθητές τους να μπορέσουν να δημιουργούν αποτελεσματικά ψηφιακές ιστορίες. Ακολουθεί (7 νηπιαγωγοί) η γνωριμία με το θεωρητικό πλαίσιο της ψηφιακής αφήγησης, καθώς ακόμα και αυτές που δήλωσαν πως είχαν υλοποιήσει σχετικές δραστηριότητες, είχαν ανασφάλεια για το αν λειτουργούσαν σωστά και αν τελικά πράγματι τα βίντεο που είχαν δημιουργήσει ήταν εντάσσονταν στο πεδίο της ψηφιακής αφήγησης. Είναι συχνή παρανόηση το να θεωρείται οποιοδήποτε βίντεο προϊόν ψηφιακής αφήγησης. Όμως, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του πεδίου μια ψηφιακή ιστορία ακολουθεί συγκεκριμένες νόρμες και έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που τη διακρίνουν από άλλα ψηφιακά προϊόντα (Μπράτιτσης, 2014). Ακολουθούν η θέληση για διεύρυνση των πρακτικών τους (4) και το ενδιαφέρον τους για την ψηφιακή αφήγηση ως αντικείμενο (4), η βελτίωση του προφορικού λόγου των μαθητών μέσα από την αφήγηση (2), η αλληλεπίδραση με τις άλλες νηπιαγωγούς (1), η αύξηση της εμπλοκής των παιδιών (1), η διεύρυνση των γνώσεων σχετικά με την τεχνολογία (1) και η αναζήτηση τρόπων αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης μέσα στην τάξη (1).

Συνεπώς, κατά κύριο λόγο οι νηπιαγωγοί συμμετείχαν στο πρόγραμμα γιατί είχαν έντονη ανασφάλεια σχετικά με την κατάρτισή τους στο πεδίο της ψηφιακής αφήγησης, αν και αρκετές από αυτές δήλωναν ότι αξιοποιούσαν εκπαιδευτικά την προσέγγιση. Άλλωστε, οι αφηγηματικές προσεγγίσεις είναι γνώριμες στις νηπιαγωγούς, αφού οι ιστορίες και τα παραμύθια αξιοποιούνται συχνά σε αυτή την ηλικιακή ομάδα. Όμως, τα διακριτά χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης (Μπράτιτσης, 2015) απαιτούν περαιτέρω κατάρτιση για την αποτελεσματική αξιοποίησή της.

Γ) Πρακτικές αφήγησης

Προκειμένου να διερευνηθούν οι αφηγηματικές πρακτικές των νηπιαγωγών, ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν τι είναι μια ιστορία. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει πως αν και οι περισσότερες εκπαιδευτικοί συνήθιζαν να δημιουργούν ιστορίες με τα παιδιά, είχαν μεγάλη δυσκολία στο να την ορίσουν. Εννιά νηπιαγωγοί ανέφεραν πως ιστορία είναι η αφήγηση γεγονότων. Στην προσπάθειά τους να γίνουν πιο σαφείς, ανέφεραν χαρακτηριστικά μιας ιστορίας, εστιάζοντας στα λογικά/χρονικά μέρη της (αρχή, μέση και τέλος) (8 νηπιαγωγοί) και πολύ λιγότερο στα βασικά της δομικά στοιχεία όπως θέμα, πλοκή, χαρακτήρες, σκηνικό κλπ. Δυο νηπιαγωγοί ανέφεραν πως ιστορία είναι οτιδήποτε αφηγούμαστε.

Παρά το γεγονός πως οι περισσότερες νηπιαγωγοί δεν φαίνεται να γνώριζαν με σαφήνεια τι είναι μια ιστορία και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της, όλες οι συμμετέχουσες δήλωσαν πως πραγματοποιούσαν αφηγηματικές δραστηριότητες στην τάξη, δηλαδή ενέπλεκαν τα παιδιά στη δημιουργία ιστοριών. Οι περισσότερες μάλιστα υλοποιούσαν αντίστοιχες δραστηριότητες πολύ συχνά, λιγότερες νηπιαγωγοί συχνά και μόλις μια νηπιαγωγός ανέφερε πως είχε αξιοποιήσει την αφήγηση ελάχιστες φορές γιατί αισθανόταν η ίδια ανασφάλεια. Οι ιστορίες αυτές κυρίως αφορούσαν στη θεματική ενότητα που διαπραγματεύονταν κάθε φορά, ενώ κάποιες απλά προέκυπταν ή δημιουργούνταν μόνο για την διασκέδαση των παιδιών. Συνεπώς, αν και οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν πολύ συχνά τις ιστορίες στην καθημερινή τους πρακτική, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη υποενότητα, επιβεβαιώνεται ότι δεν είναι σε θέση να αιτιολογήσουν και να τεκμηριώσουν σε εννοιολογικό και θεωρητικό επίπεδο τις πρακτικές τους και τις δράσεις που επιλέγουν.

Όσον αφορά στη διαδικασία που ακολουθούσαν για τη δημιουργία ιστοριών, η πιο συνήθης φαίνεται να ήταν η εξής: αρχικά έδιναν ένα ερέθισμα (λεκτικό, εικόνα, έργο τέχνης, αντικείμενο ή λογοτεχνικό κείμενο) και στη συνέχεια τα παιδιά, κυκλικά ή εθελοντικά, δημιουργούσαν την ιστορία. Το βασικό ζητούμενο για τις περισσότερες νηπιαγωγούς ήταν να θυμούνται τα παιδιά τι είπαν τα προηγούμενα και να υπάρχει κάποια αλληλουχία και λογική σχέση στις αφηγήσεις τους. Κάποιες νηπιαγωγοί δεν παρενέβαιναν καθόλου σε όλη τη διαδικασία, ενώ άλλες καθοδηγούσαν τους μαθητές με ερωτήσεις. Μόνο 3 νηπιαγωγοί φαίνεται πως έδιναν έμφαση στο χωρισμό των ιστοριών σε αρχή, μέση και τέλος, και στην ύπαρξη θέματος, ενώ παράλληλα μετά την καταγραφή των ιστοριών τις ξαναδιάβαζαν και έκαναν αναθεωρήσεις και προσθήκες. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, στις δραστηριότητες δεν φαίνεται να λάμβαναν υπόψη τα βασικά δομικά στοιχεία των ιστοριών. Και στην περίπτωση αυτή επιβεβαιώνεται ότι παρά τη συχνή ενασχόληση, από το στάδιο της δημιουργίας της ιστορίας εμφανίζονται προβλήματα που φαίνεται ότι οφείλονται στη μη επαρκή κατανόηση του εννοιολογικού πλαισίου που διέπει το πεδίο (Μπράττιτς, 2014).

Δ) Πρακτικές ψηφιακής αφήγησης

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί όρισαν την ψηφιακή αφήγηση ως το μοντέρνο τρόπο για να πούμε μια ιστορία, αναφέροντας πως μια ιστορία είναι ψηφιακή όταν προσθέσουμε σε αυτήν εικόνα και ήχο. Αυτό δεν είναι απολύτως ορθό (Μπράττιτς, 2015) και αποτελεί μια συχνή παρανόηση, με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν σχεδόν ότι οποιοδήποτε ψηφιακό προϊόν εμπίπτει στο πεδίο της ψηφιακής αφήγησης (Μπράττιτς, 2014). Υπήρξαν και άλλες παρανοήσεις, όπως *“ψηφιακή αφήγηση είναι να πάρει το παιδί το μικρόφωνο και να αφηγηθεί κάτι, να πάρει την πρωτοβουλία να πει κάτι στην ομάδα”, “τραγουδάμε ένα τραγούδι και το ζωγραφίζουμε, είναι ψηφιακή ιστορία”, “αναρωτώμαι αν ηχογραφήσω τα παιδιά όταν μιλάμε για ένα θέμα και προσθέσω τις ζωγραφιές τους τότε δημιουργούμε μια ψηφιακή ιστορία”*. Αναδεικνύεται δηλαδή πως το μεγαλύτερο ζήτημα αφορά στο τι είναι ιστορία. Ωστόσο, παρόλες τις ανασφάλειες ή απορίες σχετικά την προσέγγιση, οι νηπιαγωγοί φαίνεται πως αποπειράθηκαν να υλοποιήσουν δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης, καθώς μόνο δυο από αυτές δήλωσαν πως δεν είχαν δημιουργήσει ψηφιακές ιστορίες, ενώ οι υπόλοιπες είχαν ψηφιοποιήσει ιστορίες που δημιούργησαν τα παιδιά, είτε με τη μορφή βίντεο είτε ψηφιακού κόμικ.

Στις συνήθειες πρακτικές τους, ως εικόνα χρησιμοποιούσαν κυρίως τις ζωγραφιές των παιδιών, ενώ μια νηπιαγωγός ανέφερε πως χρησιμοποιούσε μόνο έργα τέχνης. Η πιο κοινή διαδικασία φαίνεται να ήταν η καταγραφή της ιστορίας, όπως την περιέγραφαν τα παιδιά, ο χωρισμός της σε καρέ, η ανάθεση της εικονογράφησης σε ομάδες και στη συνέχεια η ηχογράφηση στην ολομέλεια. Δεν αναφέρθηκε η αξιοποίηση του ιστοριοπίνακα (storyboard), ενώ για τη δημιουργία του βίντεο υπεύθυνη σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις ήταν η νηπιαγωγός και συνήθως τα παιδιά απλά έβλεπαν το αποτέλεσμα. Δεν συμμετείχαν δηλαδή καθόλου στο τελικό μέρος της δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας.

Σχετικά με το ποιες θεωρούν πως είναι οι διαφορές μεταξύ της παραδοσιακής και της ψηφιακής ιστορίας, οι περισσότερες νηπιαγωγοί εστίασαν στην προφανή διαφοροποίηση, δηλαδή την εμπλοκή της τεχνολογίας. Τέσσερις νηπιαγωγοί ανέφεραν πως η ψηφιακή ιστορία έχει μεγαλύτερη δυναμική και είναι πιο ελκυστική για αυτόν που τη βλέπει αλλά και αυτόν που τη δημιουργεί και 2 νηπιαγωγοί ανέφεραν πως μέσω της ψηφιακής ιστορίας μπορούμε να επικοινωνήσουμε πιο αποτελεσματικά και σε μεγαλύτερο κοινό ιδέες και απόψεις. Μόλις μια νηπιαγωγός ανέφερε πως λόγω των πολλών επιμέρους σταδίων κατά τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας - αφήγηση, εικονογράφηση, ηχογράφηση - δίνεται η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να συμμετάσχουν ανάλογα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Χαρακτηριστικά ανέφερε *«είναι τόσα πολλά που μπορείς να κάνεις ώστε κάθε παιδί, ακόμα και*

το πιο αδύναμο ή ανήσυχο θα βρει ενδιαφέρον σε κάτι, μπορεί να αφηγηθεί, να ζωγραφίσει ή ακόμα και να ηχογραφήσει τη φωνή του».

Τέλος, αναφορικά με τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης οι περισσότερες νηπιαγωγοί δήλωσαν πως η χρήση της τεχνολογίας είναι ελκυστική για τα παιδιά και αυξάνει τα κίνητρα τους για συμμετοχή. Επιπλέον, εκτιμούν πως ενισχύεται η δημιουργικότητα, αναπτύσσονται δεξιότητες συνεργασίας και επίλυσης προβλήματος, και εξοικειώνονται με την τεχνολογία. Επίσης, μια νηπιαγωγός ανέφερε πως εκτός από τα παιδιά επωφελείται και η ίδια καθώς κοινοποιώντας τα έργα των παιδιών, αναδεικνύεται και η δική της δουλειά.

Συζήτηση

Η παρούσα εργασία διερευνά τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές νηπιαγωγών που συμμετείχαν σε επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ψηφιακή αφήγηση, σε μια προσπάθεια να οι ανάγκες και οι πιθανές παρανοήσεις τους, παράλληλα με τις προσδοκίες τους από μια τέτοια δράση. Αναφορικά με τις τελευταίες, φαίνεται πως το βασικό τους κίνητρο ήταν να γνωρίσουν τη μεθοδολογία και τις διδακτικές στρατηγικές, ώστε τα παιδιά να γίνουν δημιουργοί ψηφιακών ιστοριών. Παρατηρήθηκε επίσης πως αν και κάποιες νηπιαγωγοί είχαν ασχοληθεί με την ψηφιακή αφήγηση στα πλαίσια των μεταπτυχιακών τους σπουδών, είχαν τις ίδιες ανησυχίες σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών με επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία εκτός από τη θεωρία, θα εστιάζουν κυρίως στη μεθοδολογία και στις πρακτικές εφαρμογές. Επιπλέον, παρατηρείται ότι καμία νηπιαγωγός δεν αναφέρθηκε στη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών από τον εκπαιδευτικό με διδακτικό προσανατολισμό.

Επίσης, φάνηκε ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες δεν είχαν ξεκάθαρη άποψη για τι είναι ιστορία και αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην υποστήριξη των παιδιών κατά τη δημιουργία ιστοριών. Ακόμα και όταν δόθηκε το θεωρητικό πλαίσιο, στο πλαίσιο της επιμόρφωσης, για πολλές νηπιαγωγούς δεν ήταν εύκολη η κατανόηση και εφαρμογή της αφηγηματικής δομής. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Μπράττισον (2014) όπου σε επιμορφωτικό σεμινάριο με αντικείμενο την ψηφιακή αφήγηση, οι εκπαιδευτικοί είχαν δυσκολίες στη δημιουργία αποτελεσματικών ιστοριών και πιο συγκεκριμένα, ενώ ήξεραν τι ήθελαν να δείξουν με τις ιστορίες τους, δεν μπορούσαν να το αναδείξουν. Και καθώς σύμφωνα με τον Ohler (2008:14) «αν δεν έχεις μια καλή ιστορία να αφηγηθείς, η τεχνολογία το κάνει ακόμα πιο προφανές», είναι φανερό πως η αφήγηση είναι αναγκαίο να αποτελέσει το σημείο εκκίνησης της κάθε επιμόρφωσης με αντικείμενο την ψηφιακή αφήγηση.

Επιπλέον, παρανοήσεις εντοπίστηκαν στην αντίληψη του τι είναι ψηφιακή ιστορία και στον τρόπο εκπαιδευτικής αξιοποίησης της προσέγγισης της ψηφιακής αφήγησης. Αυτό φαίνεται ότι συνδέεται άμεσα με τις ευρύτερες παιδαγωγικές αντιλήψεις των νηπιαγωγών και κατά συνέπεια είναι δύσκολο να τροποποιηθεί. Τα δεδομένα από την επιμορφωτική δράση είναι υπό επεξεργασία και στο άμεσο μέλλον θα αναλυθούν ώστε να αναδειχθούν οι διαφορές που πρόέκυψαν αναφορικά με τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών που συμμετείχαν και να μελετηθεί αν οι συνήθεις παρανοήσεις αντιμετωπίστηκαν επιτυχώς.

Αναφορές

- Banyard, P. & Hayes, N. (1997). *Σκέψη και λύση προβλημάτων* (Επιμ. Α. Κωσταριδίου-Ευκλειδης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7, 188-204.
- 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. International Conference on Information Communication Technologies in Education - ICICTE 2014* (pp 194-204). 3-5 July 2014, Kos, Greece.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- 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.
- Di Blas, N. (2015). 21st Century Skills, Global Education and Digital Storytelling: the Case of PoliCulturaExpo 2015. In M. Yildiz, & S. Keengwe (Eds.), *Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age*, (pp. 1-26), IGI Global. Retrieved 10 April, 2018, from http://hoc12.elet.polimi.it/pcem2015plus1/wp-content/uploads/2015/05/PCE_paper-1.pdf
- Di Blas, N., & Ferrari, L. (2014). Digital storytelling at school: what kind of educational benefits? *International Journal of Arts and Technology*, 7(1), 38-54.
- Di Blas, N., & Paolini, P. (2013). Beyond the school's boundaries: PoliCultura, a Large-Scale Digital Storytelling Initiative. *Educational Technology & Society*, 16(1), 15-27.
- Gudmundsdottir, S. (1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge. In H. McEwan & K. Egan (Eds.) *Narrative in Teaching, Learning, and Research*. NY: Teachers College Press.
- Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- 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 and D. A. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291), Chesapeake, VA: AACE.
- McEwan, H. & Egan K. (Eds.) (1995). *Narrative in teaching, learning, and research*. New York: Teacher's College Press.
- Melliou, K., Moutafidou, A. & Bratitsis, T. (2015). Children's rights: using digital storytelling and visible thinking approaches to create a narrative video in early childhood classroom. *International Journal of Electronic Governance*, 7 (4), 333-348.
- Microsoft (2010). *Tell a story, become a lifelong learner*. Available at <http://www.learning-v.jp/dst/images/microsoft.pdf>
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- 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. (2007). The convergence of digital storytelling and popular culture in graduate education. In R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, & D. A. Willis (Eds.) *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007* (pp. 643-650), 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.
- Schank, R.C. (1999). *Dynamic memory revisited*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tang, S. (2016). Digital Storytelling Approach in a Multimedia Feature Writing Course. *Journal of Language Teaching and Research*, 7 (3), 572-578,
- Μπριμπίλη, Μ. (2008). Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπράττιτς, Θ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση, Δημιουργική Γραφή και Γραμματισμός του 21ου Αιώνα. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 55. Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου. 15-19
- Μπράττιτς, Θ. (2014). Εμπειρίες από σεμινάρια ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικούς. Η περίπτωση της Ελλάδας. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης, (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014.