

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2022)

7ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»



Η ψηφιακή αφήγηση με stop motion animation στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ελένη Δελημπέη, Κωνσταντίνος Μπίκος, Γεώργιος Δελημπέης

Βιβλιογραφική αναφορά:

Δελημπέη Ε., Μπίκος Κ., & Δελημπέης Γ. (2023). Η ψηφιακή αφήγηση με stop motion animation στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, 1*, 1005–1016. ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/5807>

Η ψηφιακή αφήγηση με stop motion animation στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Δελημπέη Ελένη¹, Μπίκος Κωνσταντίνος², Δελημπέης Γεώργιος³
edelimpe@gmail.com, bikos@edlit.auth.gr, delibeis@sch.gr

¹ Υποψήφια Διδάκτωρ του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ.

² Κοσμητορας Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και ³Υποψήφιος Διδάκτωρ του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια εκπαιδευτική παρέμβαση, που εφάρμοσε σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση την ψηφιακή αφήγηση με φορητές συσκευές στις Ε' και Στ' (κυρίως) τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Στόχος της παρέμβασης ήταν η εναισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, η δημιουργική και καλλιτεχνική έκφρασή τους μέσα από την ψηφιακή αφήγηση, ο ψηφιακός γραμματισμός και η ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε βασισμένη στις αρχές της φορητής μάθησης, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και του επικοδομιισμού και για το σκοπό αυτό εφαρμόστηκε η τεχνική της δημιουργικής γραφής και το stop motion animation. Οι παρατηρήσεις των ερευνητών καθώς και τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας που ακολούθησε, οδήγησαν σε συμπεράσματα που μπορεί να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση της συμβολής και του τρόπου ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης σε προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, φορητή μάθηση, stop motion animation, σχολικός εκφοβισμός

Εισαγωγή

Η ψηφιακή αφήγηση (ΨΑ) εδώ και αρκετά χρόνια έχει ενσωματωθεί στη διδακτική πράξη και αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο με πολλαπλά οφέλη που μπορεί να υποστηρίξει ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Οι συνθήκες της πανδημίας οδήγησαν στην ανάγκη αναπροσαρμογής της διδακτικής μεθοδολογίας και της επικοινωνίας εκπαιδευτικού - μαθητών καθώς ήταν εφικτό να πραγματοποιηθούν μόνο σύγχρονες ή/και ασύγχρονες εξ αποστάσεως πρακτικές διδασκαλίας. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια εφαρμογή της ΨΑ με φορητές συσκευές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η οποία υλοποιήθηκε εξ ολοκλήρου σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας την τεχνική stop motion animation.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ψηφιακή Αφήγηση

Ως ΨΑ ορίζεται εκείνη η τεχνολογία που συνδυάζει διαφορετικών τύπων πολυμέσα και συμπεριλαμβάνει εικόνες, κείμενο, βίντεο, ηχογραφημένη αφήγηση και μουσική για τη δημιουργία μιας σύντομης σε διάρκεια ιστορίας σχετικής με κάποιο συγκεκριμένο θέμα ή αντικείμενο (Robin & McNeil, 2012). Πέρα από τα παραπάνω στοιχεία μπορεί να περιέχει και animation και να χρησιμοποιηθεί για την παρουσίαση μιας προσωπικής ιστορίας ή ιστορίας σχετικής με κάποιο αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος ή ενός θέματος που ενδιαφέρει την κοινότητα (Miller, 2020).

Η ΨΑ αποτελεί μια σχετικά νέα τάση που κερδίζει ολοένα και περισσότερο χώρο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Μπράττιτς, 2021), καθώς μπορεί να διευκολύνει τη διδασκαλία και να ενισχύσει τη μάθηση (Μαργαρίτη & Μπράττιτς, 2014). Όταν μάλιστα οι αφηγήσεις αποθηκευτούν ή δημοσιευτούν στο διαδίκτυο, επιτρέποντας τη συζήτηση και το σχολιασμό τους, ενισχύεται η εκπαιδευτική τους αξία και ο χρόνος ζωής τους (Lathem, 2005). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει τις δικές του ιστορίες για την προσέγγιση μιας θεματικής, τη διδασκαλία εννοιών και την προσομοίωση προβληματικών καταστάσεων τις οποίες καλούνται οι μαθητές να αντιμετωπίσουν (Jonassen & Hernandez-Serrano, 2002). Οι ψηφιακές ιστορίες όμως μπορεί να δημιουργηθούν και από τους ίδιους τους μαθητές. Στην περίπτωση λοιπόν που οι μαθητές δημιουργούν οι ίδιοι τις δικές τους ιστορίες είτε ατομικά είτε ως μέλη μιας ομάδας, παρατηρούνται τα μεγαλύτερα οφέλη (Robin, 2008a), γεγονός που υποστηρίζεται και στην αναθεωρημένη ταξινόμια Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001), καθώς η δημιουργία, η σύνθεση και η παραγωγή περιεχομένου αποτελεί το ανώτερο επίπεδο της πυραμίδας των διδακτικών στόχων.

Όταν λοιπόν δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες, διατυπώνοντας διαφορετικές εκδοχές μιας κατάστασης που ίσως αντιμετωπίσουν και στην πραγματικότητά τους, αποκτούν εφόδια που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν εκείνους τους μηχανισμούς, ώστε να αντεπεξέλθουν και στην αληθινή ζωή (Sawyer & Willis, 2011). Καθώς οι μαθητές διερευνούν τις εμπειρίες τους μέσω της ψηφιακής αφήγησης, οδηγούνται σε βαθύτερη κατανόηση των ίδιων των εμπειριών, πράγμα που οδηγεί με τη σειρά του στην εσωτερικεύσή τους, που στη συνέχεια τους καθιστά ικανούς να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους και να μεταφέρουν την κατανόησή τους σε άλλες πτυχές της ζωής τους. Επίσης, αν θυμόνται τις ιστορίες της δικής τους διαδικασίας μάθησης και είναι σε θέση να εφαρμόσουν τα δικά τους δυνατά σημεία σε αυτή, τότε αναπτύσσουν τις δικές τους στρατηγικές μάθησης, γεγονός που μπορεί να τους συντροφεύει σε όλη τους τη ζωή (Lambert, 2013). Ταυτόχρονα, ενδέχεται να αναπτύξουν αυξημένη ενσυναίσθηση απέναντι σε καταστάσεις που βιώνουν άλλοι (Sawyer & Willis, 2011), κάτι που διαπιστώνεται και κατά τη συνεργατική δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων (Skaraas, Gomez, & Jaccheri, 2018).

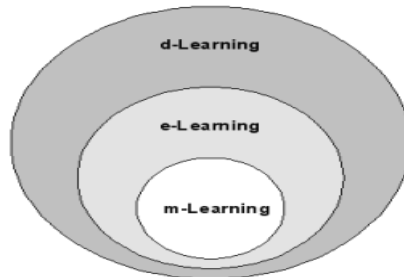
Φορητή και εξ αποστάσεως μάθηση

Τα τελευταία χρόνια η προσέλαση της γνώσης έχει αλλάξει μορφή, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Η γνώση προέρχεται κατά κύριο λόγο από ψηφιακές πηγές κυρίως μέσω φορητών συσκευών, που είτε είναι προσωπικές είτε παρέχονται από το σχολείο, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να πρέπει να αναπροσαρμόσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές του, ώστε αυτές να ταιριάζουν στο νέο φορητό ψηφιακό περιβάλλον (Walling, 2014).

Η φορητή μάθηση (m-learning) είναι η ιδέα της μάθησης ανεξαρτήτου τόπου και χρόνου χρησιμοποιώντας φορητές ψηφιακές συσκευές. Χάρη σε αυτή προέκυψε ένα μαθησιακό μοντέλο που μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές παρέχοντας τη δυνατότητα εκπαίδευσης οποτεδήποτε και οπουδήποτε (Korucu & Alkan, 2011). Αποτελεί οποιαδήποτε μορφή μάθησης η οποία αξιοποιεί ευκαιρίες μάθησης που προσφέρουν οι φορητές τεχνολογίες (Behera, 2013). Με άλλα λόγια, μια εκπαιδευτική διαδικασία φορητής μάθησης μπορεί να θεωρηθεί οποιαδήποτε μαθησιακή και διδακτική δραστηριότητα που μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από φορητά εργαλεία ή πλαίσια όπου είναι διαθέσιμος φορητός εξοπλισμός (Colazzo et al., 2003).

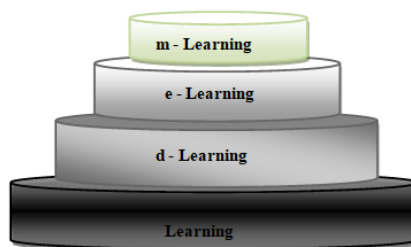
Η φορητή μάθηση θεωρείται πως αποτελεί ένα μοντέλο εξ αποστάσεως μάθησης (d-learning) που σχεδιάστηκε για να ανταπεξέλθει στις εκπαιδευτικές ανάγκες με τη βοήθεια φορητών συσκευών (Korucu & Alkan, 2011). Σε σχέση με την εξ αποστάσεως και την

ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) ορίζεται, από τους Georgiev, Georgieva και Smrikarov (2004), ως ένα νέο επίπεδο τους καθώς η εξ αποστάσεως μάθηση μετρά πάνω από εκατό χρόνια ύπαρξης και το κύριο χαρακτηριστικό της είναι η χωροχρονική απόσταση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου ενώ η ηλεκτρονική μάθηση προσφέρει νέους τρόπους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βασισμένη σε Νέες Τεχνολογίες. Επομένως, σύμφωνα με τους ερευνητές, εκ φύσεως η φορητή μάθηση αποτελεί ένα είδος της εξ αποστάσεως και της ηλεκτρονικής μάθησης. Η σχέση των παραπάνω τριών εννοιών απεικονίζεται από τους ερευνητές στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Η σχέση της φορητής μάθησης σε συνάρτηση με την εξ αποστάσεως και την ηλεκτρονική μάθηση

Ωστόσο κατά την άποψη των συγγραφέων του παρόντος άρθρου, μια πιο χαρακτηριστική απεικόνιση της σχέσης της φορητής μάθησης με την εξ αποστάσεως, την ηλεκτρονική και γενικότερα την έννοια της μάθησης αποτελεί το Σχήμα 2. Σε αυτό παρουσιάζεται η φορητή μάθηση σε σχέση όχι μόνο της ηλεκτρονικής και της εξ αποστάσεως μάθησης, αλλά και σε συνάρτηση με την ευρύτερη έννοια της μάθησης, καθώς επίσης γίνεται προσπάθεια οπτικοποίησης της χρονικής εξέλιξης τους. Σύμφωνα λοιπόν με την προτεινόμενη προσέγγιση η φορητή μάθηση θεωρείται ο συνδυασμός ηλεκτρονικής και εξ αποστάσεως μάθησης και αποτελεί το ανώτερο επίπεδο της πυραμίδας αυτών των μορφών.



Σχήμα 2. Αναπροσαρμογή του μοντέλου Georgiev, Georgieva και Smrikarov (2004)

Ψηφιακές φορητές συσκευές και η τεχνική *stop motion animation*

Οι φορητές ψηφιακές συσκευές (tablet) φαίνεται να αποτελούν πλέον ένα αξιόλογο εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών του κόσμου, είτε αυτό αφορά προσχολική εκπαίδευση (Beschoner & Hutchison, 2013), είτε αφορά τη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης (Vu et al., 2014). Σε σχέση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές αποτελούν ένα πιο εύχρηστο τεχνολογικό εργαλείο καθώς ενσωματώνουν

πλήθος περιφερειακών συσκευών όπως το μικρόφωνο, η κάμερα, το ποντίκι κλπ. και χαρακτηρίζονται από μικρό μέγεθος που διευκολύνει τη φορητότητα του.

Οι εφαρμογές που συνοδεύουν τις ψηφιακές φορητές συσκευές προσφέρουν πολλές δυνατότητες στη δημιουργία και παραγωγή εκπαιδευτικών έργων, όπως ενδεικτικά απεικονίζεται και στο Padagogy Wheel (Carrington, 2016), και συχνά διευκολύνουν ιδιαίτερα τον χρήστη με την απλότητα του σχεδιασμού της διεπαφής τους. Ένα τέτοιο παράδειγμα εφαρμογής αποτελεί το Stop Motion Studio σχεδιασμένο για λειτουργικά συστήματα Android που υποστηρίζει την παραγωγή πολυμεσικών έργων με την τεχνική stop motion animation. Η τεχνική αυτή μπορεί να είναι είτε διδιάστατη (2D) είτε τριδιάστατη (3D) και αποτελεί, σε σχέση με την ψηφιακή αφήγηση, μια επιμέρους τεχνική του Animated Storytelling, δηλαδή της αφήγησης με σχεδιοκίνηση. Άλλες τεχνικές του συγκεκριμένου είδους είναι η Hand drawn animation, 2D Computer Generated Imagery - σχεδιοκίνηση που έχει δημιουργηθεί σε επίπεδο ή διδιάστατο υπολογιστικό περιβάλλον, 3D Computer Generated Imagery - σχεδιοκίνηση που έχει δημιουργηθεί σε τριδιάστατο υπολογιστικό περιβάλλον (Blazer, 2016).

Σύμφωνα με την τεχνική stop motion, ένα αντικείμενο το οποίο είναι φυσικά αδύνατο να κινηθεί μόνο του, εμφανίζεται να κινείται μόνο του και αυτό επιτυγχάνεται με τη διαδοχική λήψη φωτογραφιών του αντικειμένου καθώς αλλάζει ελαφρώς θέση. Όταν οι φωτογραφίες συνδυαστούν και εναλλάσσονται με ταχύτητα μερικών πλαισίων το δευτερόλεπτο (frames per second), τότε δημιουργείται η αίσθηση της αυτόνομης κίνησης του. Η δημιουργία βίντεο με τη βοήθεια αυτής της τεχνικής animation διευκολύνεται ιδιαίτερα με τη χρήση ψηφιακών φορητών συσκευών καθώς συνοδεύονται από ισχυρούς επεξεργαστές, κάμερες υψηλής ανάλυσης και εύχρηστα λογισμικά (O'Byrne et al., 2018).

Εκπαιδευτική παρέμβαση

Σκοποί και στόχοι

Σκοπός της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν η δημιουργία κινήτρου για ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, η δημιουργική τους έκφραση, η συνεργατική μάθηση, η καλλιέργεια της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης τους, η ευαισθητοποίηση τους σε θέματα σχολικής βίας και διαφορετικότητας. Επίσης, μέσω της δυνατότητας που δόθηκε στους μαθητές να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες, επιδιώχθηκε η υιοθέτηση εναλλακτικών λύσεων σε καταστάσεις που ενδεχομένως να βιώσουν οι ίδιοι, καλλιεργώντας την ιδέα της ειρηνικής συνύπαρξης και συγχώρησης.

Παράλληλα επιδιώχθηκε η ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα όπως ορίζονται στο μοντέλο ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό του Συμβουλίου της Ευρώπης (2018) και ο ψηφιακός γραμματισμός τους. Πιο συγκεκριμένα σε επίπεδο αξιών στόχος ήταν η απόδοση αξίας στην πολιτισμική πολυμορφία και στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Σε επίπεδο στάσεων σκοπός της παρέμβασης ήταν ο σεβασμός και η υπευθυνότητα ανάμεσα στα μέλη των ομάδων. Σε επίπεδο δεξιοτήτων επιδιώχθηκε η ανάπτυξη ενσυναίσθησης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, αυτόνομης μάθησης, κριτικής και αναλυτικής σκέψης, ακρόασης και παρατήρησης. Σε επίπεδο γνώσεων και κριτικής κατανόησης σκοπός ήταν η γνώση και κριτική κατανόηση του εαυτού και του κόσμου. Όσο αφορά τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών στόχος ήταν η ψηφιακή επικοινωνία και συνεργασία, η εξοικείωση τους με βασικές έννοιες των πολυμέσων και η δημιουργική έκφραση τους μέσα από πολυμεσικές εφαρμογές.

Μεθοδολογία

Σε επίπεδο ολομέλειας

Η συγκεκριμένη παρέμβαση υλοποιήθηκε στα πλαίσια του ψηφιακού διαγωνισμού του Βρετανικού Συμβουλίου και του Διεθνούς Κέντρου Ολυμπιακής Εκεχειρίας «Λέμε όχι στον σχολικό / διαδικτυακό εκφοβισμό». Ο διαγωνισμός διενεργείται εδώ και οκτώ έτη και στοχεύει στην καλλιέργεια της αποδοχής της διαφορετικότητας και στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, καλώντας τους μαθητές να υποβάλλουν τις εικαστικές δημιουργίες τους ατομικά, ή να εργαστούν ομαδικά δημιουργώντας ένα βίντεο ή μια παρουσίαση με σχετική θεματική. Προϋπόθεση συμμετοχής στην κατηγορία του βίντεο ήταν η δημιουργία ομάδων 3 - 5 μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού μέχρι Γ΄ Γυμνασίου. Η συνεργασία μαθητών από διαφορετικές τάξεις ή τμήματα του ίδιου σχολείου είτε από διαφορετικές σχολικές μονάδες ήταν θεμιτή.

Η συγκεκριμένη δράση εναρμονίζεται με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΦΕΚ 304/β/13-03-2003) που αφορά τη διαχείριση της ύλης της Πληροφορικής του Δημοτικού. Η ενδοσχολική βία και ο διαδικτυακός εκφοβισμός εντάσσονται στη θεματική «Οι Τ.Π.Ε. ως κοινωνικό φαινόμενο-Οικοδομώ ψηφιακή παιδεία και γραμματισμό» αλλά και η θεματική «Υλοποιώ σχέδια εργασίας / έρευνας (project) με τις Τ.Π.Ε.» ενθαρρύνει την ανάπτυξη εφαρμογών πολυμέσων και την εργασία σε ομάδες.

Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που αντιμετώπιζε η ανθρωπότητα κατά τη διάρκεια της πανδημίας του covid-19, η εκπαιδευτική δια ζώσης διαδικασία αναστάληκε και τη θέση της πήρε η εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία, με αποτέλεσμα για την υλοποίηση της παρέμβασης να χρησιμοποιηθούν πλατφόρμες και εργαλεία που υποστηρίζουν αυτόν τον τρόπο εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι εξ αποστάσεως σύγχρονες συναντήσεις με την εκπαιδευτικό πραγματοποιούνταν με χρήση της πλατφόρμας σύγχρονης εκπαίδευσης Webex, που παραχωρήθηκε στο Υπουργείο Παιδείας από την Cisco. Ωστόσο τα μέλη των ομάδων είχαν τη δυνατότητα, εφόσον το επιθυμούσαν, να επικοινωνούν και με άλλα λογισμικά μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό όπως το Viber και το Messenger. Επίσης για την παρουσίαση και διαμοιρασμό του υλικού μεταξύ των μελών των ομάδων χρησιμοποιήθηκε και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο αλλά και η ιστοσελίδα wetransfer εφόσον επρόκειτο για αρχεία μεγάλου μεγέθους. Η επιλογή του κατάλληλου τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας αλλά και την εκπαιδευτικό αποφασίστηκε από κοινού με κριτήρια την μεγαλύτερη ευχέρεια των μελών και την ύπαρξη λογαριασμών. Αυτόνομο είναι το γεγονός πως όλη η δράση πραγματοποιήθηκε με την συναίνεση των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών.

Πιο αναλυτικά, αρχικά στα πλαίσια του μαθήματος της Πληροφορικής, η οποία πραγματοποιούνταν μια διδακτική ώρα κάθε εβδομάδα, οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού ενημερώθηκαν για τη δυνατότητα συμμετοχής τους στον παραπάνω διαγωνισμό. Κατά την πρώτη λοιπόν διδακτική ώρα της παρέμβασης οι μαθητές παρακολούθησαν μια σειρά σύντομων βίντεο σχετικών με τον σχολικό και διαδικτυακό εκφοβισμό, την διαφορετικότητα, την ετερότητα και την αναπηρία, τα οποία λειτούργησαν ως αφορμή για συζήτηση, προβληματισμό και κατάθεση προσωπικών βιωμάτων. Ακολούθησε καταιγισμός ιδεών από τους μαθητές σχετικά με τις μορφές βίας, τους τρόπους έκφρασης της, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις απέναντι στον διαφορετικό άλλο, τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Σε αυτό το στάδιο χρησιμοποιήθηκε το whiteboard της Webex για να καταγραφούν από την εκπαιδευτικό σε μορφή

εννοιολογικού χάρτη οι απόψεις και οι ιδέες των παιδιών και να κατηγοριοποιηθούν σε επιμέρους θεματικές.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα ακολούθησε προβληματισμός σχετικά με την πιο ενδεδειγμένη τεχνική ψηφιακής αφήγησης, που θα μπορούσε να εφαρμοστεί, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούσαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και δεν επέτρεπαν τη δια ζώσης διδασκαλία. Τεχνικές ψηφιακής αφήγησης όπως είναι τα ηλεκτρονικά βιβλία και οι παρουσιάσεις απορρίφθηκαν από τους μαθητές καθώς, όπως κατέθεσαν οι ίδιοι, δεν τους κέντριζαν το ενδιαφέρον, θεωρώντας τις απλοϊκές. Η πρόταση για δημιουργία βίντεο με ηθοποιούς τους ίδιους επίσης απορρίφθηκε, καθώς λόγω των περιοριστικών μέτρων οι λήψεις θα έπρεπε να γίνουν στις οικείες των μαθητών, δυσχεραίνοντας την αναπαράσταση πραγματικών καταστάσεων. Τελικά, μετά από εισήγηση της υπεύθυνης εκπαιδευτικού, αποφασίστηκε η δημιουργία βίντεο με την τεχνική *stop motion*, η οποία θεωρήθηκε μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα τεχνική *animation*, κατάλληλη για την ηλικία των μαθητών και για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς τα μέλη των ομάδων θα είχαν τη δυνατότητα να εργαστούν εν μέρη μόνα τους και να συνδυάζουν τις σκηνές τους στο τέλος, ή να επιμερίσουν τους ρόλους τους. Ένας επιπλέον παράγοντας που έπαιξε ρόλο στην επιλογή της συγκεκριμένης τεχνικής ήταν πως μπορούσε να υποστηρίξει τη φορητή μάθηση καθώς όλοι οι μαθητές είχαν στην κατοχή τους έξυπνα τηλέφωνα (*smartphones*) ή/και *tablet*.

Την τρίτη διδακτική ώρα οι μαθητές όλων των τμημάτων παρακολούθησαν βίντεο με οδηγίες εγκατάστασης και επεξήγηση βασικών λειτουργιών της εφαρμογής *Stop Motion Studio*, το οποίο είχε ετοιμάσει η εκπαιδευτικός. Η εφαρμογή αυτή εγκαθίσταται σε φορητές ψηφιακές συσκευές, είναι ιδιαίτερα εύχρηστη και δίνει τη δυνατότητα διαμοιρασμού του παραγόμενου βίντεο είτε σε πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης όπως είναι το *Edmodo* και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, είτε σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης ενισχύοντας έτσι τη συνεργασία μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Ακολούθησε η εξοικείωση των μαθητών με το συγκεκριμένο λογισμικό με τη δημιουργία ατομικών σύντομων βίντεο μέχρι το πέρας της διδακτικής ώρας. Στο τέλος αυτής ενθαρρύνθηκαν οι μαθητές να ασχοληθούν περαιτέρω με την παραγωγή *stop motion* βίντεο κατά τον ελεύθερο τους χρόνο και να μοιραστούν τις προσπάθειές τους με την ολομέλεια της ψηφιακής τους τάξης στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης *Edmodo* που είχε δημιουργηθεί για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Έτσι μετά από μια εβδομάδα, στην τέταρτη διδακτική ώρα παρουσιάστηκαν τα βίντεο που δημιούργησαν οι μαθητές και σχολιάστηκαν σχετικά με την τεχνική τους αρτιότητα και όχι με την θεματική τους, καθώς σε αυτή τη φάση σκοπός της εκπαιδευτικού ήταν η εξοικείωση των μαθητών με την τεχνική και το λογισμικό. Μέσα από τη παρατήρηση και την αξιολόγηση των πρώτων προσπαθειών τους οι μαθητές οδηγήθηκαν από μόνοι τους σε σημαντικά συμπεράσματα, που αφορούσαν πιθανά προβλήματα που μπορεί να ανακύψουν και τρόπους επίλυσής τους. Έτσι διαπίστωσαν τη σημασία της σταθερής τοποθέτησης του κινητού ή του *tablet*, τη σχέση του πλήθους των φωτογραφιών με την ποιότητα του παραγόμενου βίντεο, την έννοια της ταχύτητας της εναλλαγής των εικόνων ανά δευτερόλεπτο (*frame-per-second*) και προβληματίστηκαν με ζητήματα ευκρίνειας της εικόνας.

Την πέμπτη διδακτική ώρα ενθαρρύνθηκαν οι μαθητές και οι μαθήτριες να δημιουργήσουν ομάδες, αναλύθηκαν τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας και παρουσιάστηκε ένας τρόπος δημιουργικής γραφής, κατάλληλος για την ηλικία τους. Πιο συγκεκριμένα, στους μαθητές παρουσιάστηκε αρχικά η πιο απλή δομή μιας ψηφιακής ιστορίας, που είναι αυτή των τριών σταδίων που ακολουθούν μια γραμμική πορεία: 1) ο χαρακτήρας

αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα, 2) προσπαθεί να βρει λύση και τέλος 3) ο χαρακτήρας της ιστορίας λύνει το πρόβλημα (Blazer, 2016). Στη συνέχεια, η τεχνική δημιουργικής γραφής του Ohler (2013) λειτουργήσε ως οδηγός για την καταγραφή των πρώτων σκέψεων των ομάδων σχετικά με τις ιστορίες που επρόκειτο να δημιουργήσουν.

Η έκτη συνάντηση της εκπαιδευτικού με τις ολομέλειες των τμημάτων περιλάμβανε την ανακοίνωση των ομάδων και την παρουσίαση των αρχικών ιδεών των ψηφιακών αφηγήσεών τους. Από το σύνολο των 65 μαθητών και μαθητριών που αποτελούσαν τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού, εκδήλωσαν ενδιαφέρον για σύσταση ομάδων οι 32, ωστόσο τελικά δημιουργήθηκαν 5 ομάδες των 4-5 μελών λόγω της δυσκολίας συνεργασίας που ανέκυψε από τον περιορισμό που έθετε ο διαγωνισμός στον αριθμό των μελών μιας ομάδας. Επίσης σε αυτή τη φάση 2 μαθητές, που συνδέονταν με φιλική σχέση με μία ομάδα και προέρχονταν από διαφορετικά σχολεία εκδήλωσαν επιθυμία να συνεργαστούν με τα μέλη μιας ομάδας, πράγμα που έγινε αποδεκτό καθώς αυτό το μέτρο ήταν σύμφωνο με τους όρους του διαγωνισμού. Σε αυτή τη συνάντηση καθορίστηκε και ο τρόπος επικοινωνίας των ομάδων με την εκπαιδευτικό καθώς, εξαιτίας της τελικής ημερομηνίας, απαιτούνταν επιπλέον συναντήσεις πέραν της εβδομαδιαίας διδακτικής ώρας που προβλεπόταν. Χαρακτηριστικό είναι πως οι 4 από τις 5 ομάδες επέλεξαν το Viber ως προσφορότερο τρόπο επικοινωνίας, ενώ μόνο μια ομάδα επέλεξε το Messenger.

Σε επίπεδο ομάδων

Αρχικά κρίθηκε απαραίτητο να πραγματοποιηθεί συνάντηση με κάθε ομάδα χωριστά ώστε να συζητηθούν ιδέες και να καθοριστεί ένα χρονοδιάγραμμα εργασίας. Σε αυτή τη συνάντηση συζητήθηκαν και λύθηκαν απορίες που είχαν προκύψει είτε με τη χρήση της εφαρμογής είτε με τον τρόπο δόμησης της ιστορίας και καθορίστηκε η θεματική της κάθε ιστορίας. Στη συνέχεια δόθηκε χρόνος στους μαθητές να δομήσουν και να καταγράψουν την ιστορία τους. Για να γίνει αυτό οι μαθητές πραγματοποιούσαν σύγχρονες εξ αποστάσεως συναντήσεις με το μέσο επικοινωνίας που επέλεξαν, ώστε στην επόμενη συνάντηση με την εκπαιδευτικό να παρουσιάσουν τις ιδέες τους. Για τις σύγχρονες εξ αποστάσεως συναντήσεις των ομάδων με την εκπαιδευτικό χρησιμοποιήθηκε τόσο η πλατφόρμα Webex όσο και τα άλλα μέσα επικοινωνίας, τα οποία εξυπηρέτησαν και την ασύγχρονη υποστήριξη και επικοινωνία μαζί της. Σε αυτό το σημείο οι δύο από τις πέντε ομάδες αποφάσισαν πως δεν υπάρχει τρόπος συνεργασίας μεταξύ των μελών και αποχώρησαν από τον διαγωνισμό με αποτέλεσμα τελικά να προκύψει η παρακάτω σύνθεση: ομάδα 1 (3 αγόρια – 2 κορίτσια Στ τάξης), ομάδα 2 (2 κορίτσια Στ τάξης – 2 κορίτσια Ε τάξης) και ομάδα 3 (1 αγόρι Β΄ γυμνασίου, 1 αγόρι Ε τάξη, 2 αγόρια και 1 κορίτσι Στ τάξης).

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, στους μαθητές δόθηκε η δυνατότητα να καθορίσουν μόνοι τους το θέμα της αφήγησής τους, τον τρόπο συνεργασίας και τις αρμοδιότητές τους. Ως εκ τούτου η μια ομάδα αποφάσισε να ασχοληθεί με το θέμα του σχολικού/διαδικτυακού εκφοβισμού και να χωρίσει την ιστορία, που θα γραφόταν συνεργατικά, σε σκηνές, ώστε κάθε μέλος να αναλάβει από μία σκηνή της ιστορίας και να κάνει ο καθένας μόνος του τα σχέδια και τα γυρίσματα. Για να μην υποβαθμιστεί η ποιότητα των παραγόμενων βίντεο, οι μαθητές απέστειλαν με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή της ιστοσελίδας του wetransfer, που είναι κατάλληλη για την αποστολή μεγάλων σε μέγεθος αρχείων, στην υπεύθυνη εκπαιδευτικό τα επιμέρους βίντεο, ώστε να συνδυαστούν και να προκύψει ένα. Όσον αφορά τον ήχο που θα συνόδευε την ιστορία της πρώτης ομάδας αποφασίστηκε από τα μέλη της να μην συνοδεύεται από αφήγηση αλλά να περνάει το μήνυμά της με γραπτούς διαλόγους που χρησιμοποιήθηκαν στις σκηνές τους. Τέλος, συμπεριέλαβαν μουσικό κομμάτι

της αρεσκείας τους που θεώρησαν κατάλληλο για την απόδοση του συναισθήματος της ιστορίας τους.

Η δεύτερη ομάδα αποφάσισε να ασχοληθεί με τη θεματική της διαφορετικότητας και της αναπηρίας και ανέθεσε ρόλους σε κάθε μέλος όπως σεναριογράφος, σκηνοθέτης, σκηνογράφος και ηθοποιοί με αποτέλεσμα ένα μέλος να καταγράψει τη δομή και το περιεχόμενο της αφήγησής τους, το άλλο να δημιουργήσει τα τρισδιάστατα σκηνικά και τους πρωταγωνιστές και να δημιουργήσει το stop motion βίντεο, το άλλο να αποφασίσει τη θέση των πρωταγωνιστών κατά την πλοκή της αφήγησης και οι άλλοι δύο να αναλάβουν το ρόλο των ηθοποιών. Όσον αφορά το κομμάτι του ήχου η συγκεκριμένη ομάδα επέλεξε μια μουσική υπόκρουση χωρίς πνευματικά δικαιώματα και ηχογράφησε τους διαλόγους που επιθυμούσαν να ακουστούν χρησιμοποιώντας εξωτερική πηγή μαγνητοφώνησης κατά τη διάρκεια των σύγχρονων εξ αποστάσεως συναντήσεών τους στο Messenger. Ο ήχος και οι διάλογοι προστέθηκαν με τη βοήθεια της υπεύθυνη εκπαιδευτικού στο τέλος των γυρισμάτων.

Η τρίτη ομάδα επέλεξε να αγγίξει τη θεματική του σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού, μοιράζοντας ρόλους όπως animation maker, σκιτσογράφος, σεναριογράφος, τραγουδιστές καθώς το τελευταίο βίντεο θα συνοδευόταν και από τραγούδι που θα ερμήνευαν τα μέλη της ομάδας. Στην ομάδα αυτή αφού καθορίστηκε η πλοκή της ιστορίας, δύο μέλη της κατασκεύασαν σκηνικά και πρωταγωνιστές αποστέλλοντας μεταξύ τους φωτογραφίες των εικαστικών δημιουργιών τους, ώστε να υπάρχει συνοχή. Ένα μέλος ανέλαβε τη δημιουργία του stop motion βίντεο και οι άλλοι δύο ανέλαβαν το ηχητικό μέρος. Για να υλοποιηθεί το τελευταίο, η ομάδα αναζήτησε μουσικό κομμάτι ραπ χωρίς στίχους από την πλατφόρμα του youtube, επικοινωνήσε με τον δημιουργό του, ζήτησε και έλαβε άδεια για τη χρήση του κομματιού στο σχολικό τους project και απέδωσε μουσικά, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό μουσικής, πρωτότυπους στίχους που γράφτηκαν για το σκοπό αυτό. Σε αυτό το σημείο να αναφερθεί πως η ηχογράφηση των στίχων πραγματοποιήθηκε από τα δύο μέλη της ομάδας (αγόρι Β' Γυμνασίου και αγόρι Στ τάξη) καθώς άκουγαν το μουσικό κομμάτι με ακουστικά, ηχογραφώντας με φορητή συσκευή μόνο τη φωνή τους. Ο συνδυασμός φωνής και μουσικής έγινε εκ των υστέρων με εφαρμογή επεξεργασίας ήχου Audacity από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό.

Για την ολοκλήρωση των βίντεο χρειάστηκαν περίπου δύο εβδομάδες καθημερινής ασύγχρονης ή/και σύγχρονης επικοινωνίας και συνεργασίας των ομάδων και της εκπαιδευτικού. Όλοι οι μαθητές εργάστηκαν με υπερβάλλοντα ζήλο και όρεξη, υποβάλλοντας τελικά τρία ολοκληρωμένα και άρτια βίντεο έγκαιρα στον διαγωνισμό. Η ανταμοιβή για την σκληρή προσπάθεια των ομάδων ήρθε με το πρώτο βραβείο, που απέσπασε η τρίτη ομάδα ανάμεσα σε 139 συμμετοχές, αλλά και την τιμητική διάκριση της πρώτης ομάδας για το πιο πρωτότυπο βίντεο του διαγωνισμού. Οι πέντε μαθητές της τρίτης ομάδας, που προέρχονται από ένα σχολείο υποβαθμισμένης περιοχής της Θεσσαλονίκης, θα ταξιδέψουν τον προσεχή Σεπτέμβριο με την εκπαιδευτικό τους για να παρουσιάσουν την εργασία τους και να παραλάβουν το βραβείο τους στο Ευρωκοινοβούλιο.

Αποτελέσματα

Στο τέλος της παρέμβασης διεξήχθη έρευνα με ποιοτική στρατηγική και συγκεκριμένα με την τεχνική των ομάδων εστίασης (focus group) (Hennink, 2014). Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν ομάδες των 8-10 παιδιών που διαφοροποιούνταν ως προς το τμήμα και τη συμμετοχή τους στον διαγωνισμό. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με σύγχρονη εξ αποστάσεως επικοινωνία, χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης webex και η διάρκειά τους ποίκιλλε από 25-35 λεπτά. Τα ερωτήματα που τέθηκαν και στις

δυο κατηγορίες μαθητών προέκυψαν από τους σκοπούς και στόχους της παρέμβασης, όπως αυτοί διατυπώθηκαν ωρύτερα στην αντίστοιχη ενότητα του παρόντος άρθρου. Για την πιο αξιόπιστη καταγραφή και επεξεργασία των δεδομένων, με σκοπό την διαμόρφωση ερμηνευτικών σχημάτων και κατηγοριών που καθορίστηκαν, σε κάποιο βαθμό, εκ των προτέρων, από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας (Μπονίδης, 2004), οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν στη συνέχεια.

Η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων τους καθώς και οι παρατηρήσεις των ερευνητών οδηγούν στις ακόλουθες διαπιστώσεις: οι μαθητές που συμμετείχαν στον διαγωνισμό κινητοποιήθηκαν ισχυρότερα σε σύγκριση με τους υπολοίπους, εκφράστηκαν για περισσότερο χρόνο δημιουργικά μέσω των τεχνών, δημιούργησαν πιο δυνατές σχέσεις με την ομάδα τους, ανέπτυξαν τις επικοινωνιακές και συνεργατικές τους δεξιότητες και ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα σχολικής βίας, υιοθετώντας την ιδέα της ειρηνικής συνύπαρξης. Δήλωσαν πως οι ιστορίες που δημιούργησαν ανέπτυξαν την ενσυναίσθησή τους, καθώς μέσα από αυτές άρχισαν να βλέπουν το διαφορετικό με άλλα μάτια, κατανόησαν το πόσο μπορεί να επηρεάσει ο εκφοβισμός την ψυχολογική κατάσταση ενός παιδιού και τι μπορούν να κάνουν οι ίδιοι για να αποτρέψουν τέτοια φαινόμενα. Εξέφρασαν την πεποίθηση πως εκείνα δεν θα ασκήσουν ποτέ βία σε κανέναν και θα βοηθάνε πάντα τα πιο αδύναμα παιδιά.

Η τήρηση χρονοδιαγράμματος λόγω της ύπαρξης καταληκτικής ημερομηνίας, τους οδήγησε στην καλύτερη διαχείριση του χρόνου τους και στην πιο αποτελεσματική εργασία τους. Θυσιάζοντας τον ελεύθερο τους χρόνο για τον κοινό στόχο και λαμβάνοντας υπόψη πως η παρέμβαση υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των Αποκριών, χαρακτηριστικά εξέφρασαν την άποψη: «*Ενώ οι άλλοι πετούσαν χαρταετούς εμείς φτιάχναμε βίντεο...αλλά άξιζε τον κόπο*». Η γνώση της παρουσίας των έργων τους σε κριτική επιτροπή αλλά και στο κοινό, τους έδωσε επιπλέον κίνητρο να εργαστούν με ζήλο για ένα άρτιο αποτέλεσμα. Η κατάκτηση των διακρίσεων στο διαγωνισμό βελτίωσε την αυτοεικόνα τους τοποθετώντας τους πλέον στο ρόλο των πρεσβευτών κατά του σχολικού εκφοβισμού. Χαρακτηριστική φράση μαθητή: «*Κορία, τώρα ξέρω... δεν γίνεται να παίζουμε άλλο ξύλο με τους υπόλοιπους...*».

Όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων 21^{ου} αιώνα, σε επίπεδο αξιών οι μαθητές που ήταν μέλη ομάδας, δήλωσαν πως «*Κάθε άνθρωπος έχει αξία. Φτωχοί πλούσιοι είμαστε ίσοι*». Σε επίπεδο στάσεων παρατηρήθηκε από τους ερευνητές πως τα μέλη των ομάδων επικοινωνούσαν με σεβασμό και υπευθυνότητα ακόμη και όταν αντιμετώπιζαν δυσκολίες που συνδέονταν με την άρνηση συνεργασίας συγκεκριμένου μέλους. Σε επίπεδο δεξιοτήτων, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι μαθητές δήλωσαν πως ανέπτυξαν ενσυναίσθηση απέναντι στο διαφορετικό, η ανάγκη συνεργασίας ανέπτυξε τις δεξιότητες ακρόασης και παρατήρησης και ο κοινός στόχος, που αφορούσε την ολοκλήρωση του έργου συνθέτοντας επιμέρους τμήματά του, ενθάρρυνε τόσο την αυτόνομη μάθηση όσο και την κριτική και αναλυτική σκέψη. Η ενασχόληση των παιδιών με τη συγκεκριμένη θεματική και η προσομοίωση καταστάσεων που μπορεί να αντιμετωπίσουν στην πραγματικότητα έθεσε τον προβληματισμό του «*Ποιος είμαι εγώ πραγματικά*», «*Ποια είναι η θέση μου σε σχέση με το σύνολο*», «*Τι μπορώ να κάνω για να κάνω τον κόσμο καλύτερο*».

Όσον αφορά τον ψηφιακό γραμματισμό θα πρέπει να αναφερθεί πως πριν την παρέμβαση κανένας μαθητής της ολομέλειας δεν δήλωσε εξοικειωμένος με τις έννοιες της ψηφιακής αφήγησης και της τεχνικής stop motion animation, όπως επίσης κανείς δεν δήλωσε πως γνώριζε βασικές έννοιες πολυμέσων όπως π.χ. frames per sec. Η επικοινωνία των παιδιών κατά τη διάρκεια της καραντίνας πραγματοποιούνταν κυρίως μέσω των εφαρμογών viber και messenger και της ασύγχρονης πλατφόρμας εκπαίδευσης Edmodo. Παρόλο που όλοι οι μαθητές κατείχαν φορητές συσκευές η χρήση τους περιοριζόταν κυρίως

στην παρακολούθηση βίντεο σε δημοφιλείς πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης και όχι τόσο στη δημιουργία περιεχομένου από τους ίδιους. Με το πέρας της παρέμβασης οι μαθητές και των τεσσάρων τμημάτων δήλωσαν πως ενθουσιάστηκαν με την τεχνική stop motion, χαρακτηριστικά ένας μαθητής εξέφρασε την άποψη: «Αυτό είναι μαγεία! Τα αντικείμενα κινούνται μόνα τους!», δημιούργησαν περιεχόμενο και κοινοποίησαν τα έργα τους στην ολομέλεια. Οι μαθητές που πήραν μέρος στον διαγωνισμό συμφώνησαν με τη δήλωση πως έμαθαν να χειρίζονται με μεγαλύτερη ευχέρεια την φορητή ψηφιακή συσκευή τους, βρήκαν λύσεις σε τεχνικές δυσκολίες που προέκυψαν, κατανόησαν την έννοια της ψηφιακής αφήγησης και εξοικειώθηκαν με νέους τρόπους ανταλλαγής περιεχομένου και επικοινωνίας.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εισήγηση στηρίζεται σε θεωρητικό πλαίσιο που αναφέρεται στις έννοιες της ψηφιακής αφήγησης, της τεχνικής stop motion, της φορητής και της εξ αποστάσεως μάθησης και επιχειρήθηκε μια εναλλακτική απεικόνιση των σχέσεων των δύο τελευταίων εννοιών. Η εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε έδειξε πως υπάρχει δυνατότητα ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης με stop motion animation σε μαθητές πρωτοβάθμιας (κυρίως) εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα επιμέρους στάδια της παρέμβασης μπορεί να αποτελέσουν χρήσιμο οδηγό τόσο για παρόμοιες εξ αποστάσεως παρεμβάσεις όσο και για δια ζώσης.

Όπως προκύπτει από τις παρατηρήσεις των ερευνητών και τα σχόλια των μαθητών, η δημιουργία ιστοριών από τους μαθητές, τους κινητοποίησε στο να εμπλακούν δημιουργικά στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο σε ψηφιακό όσο και σε καλλιτεχνικό επίπεδο. Η χρήση φορητών συσκευών στην επικοινωνία και στον διαμοιρασμό των έργων γεφύρωσε προσωρινά το χάσμα που δημιουργήθηκε από τις συνθήκες απομόνωσης που επικράτησαν κατά τις περιόδους καραντίνας, ενώ η παραγωγή αφηγήσεων με την τεχνική stop motion αποτέλεσε μια ευχάριστη ενασχόληση με ταυτόχρονα πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη.

Τα μεγαλύτερα παιδαγωγικά οφέλη, όπως προέκυψε από την έρευνα, αποκόμισαν οι μαθητές που συμμετείχαν στον διαγωνισμό υποβάλλοντας ολοκληρωμένα έργα ανεξάρτητα από τις διακρίσεις. Όπως προέκυψε από την έρευνα οι μαθητές που συμμετείχαν στον διαγωνισμό ενεπλάκησαν πιο ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία σε σχέση με αυτούς που δεν συμμετείχαν και επέδειξαν καλύτερα αποτελέσματα σε επίπεδο δεξιοτήτων 21^{οο} αιώνα και ψηφιακού γραμματισμού. Ωστόσο είναι σαφές πως για την επιβεβαίωση των ευρημάτων, η διεξαγωγή έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών κρίνεται απαραίτητη.

Στοιχείο προβληματισμού προκύπτει από την άρνηση μεγάλου μέρους μαθητών να πάρουν μέρος στον διαγωνισμό και η δυσκολία σύστασης ομάδων και διάθεσης συνεργασίας. Επομένως ένα ερευνητικό ερώτημα που χρίζει περαιτέρω διερεύνησης είναι για ποιο λόγο σημειώθηκε αυτή η αποχή και με ποιον τρόπο μπορούμε τελικά να κινητοποιήσουμε τους μαθητές να πάρουν μέρος σε διαγωνισμούς. Ένα επιπλέον ερώτημα που γεννάται είναι κατά πόσο το πλαίσιο του διαγωνισμού μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού και αν η παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων ενδείκνυται γι' αυτές τις ηλικίες.

Κλείνοντας, το παρόν άρθρο αποτελεί αφορμή για περαιτέρω προβληματισμό, συζήτηση και έρευνα του τρόπου ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης τόσο στην εξ αποστάσεως όσο και στη δια ζώσης διδασκαλία, των παιδαγωγικών οφελών που απορρέουν από αυτήν και τη συμβολή των διαγωνισμών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Behera, S. K. (2013, July). E- and M- learning: a comparative study. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), σσ. 65-78.
- Beschorner, B., & Hutchison, A. (2013). iPads as a literacy teaching tool in early childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), σσ. 16-24.
- Blazer, L. (2016). *Animated Storytelling: Simple Steps For Creating Animation & Motion Graphics*. USA: Peachpit Press.
- Carrington, A. (2016, Ιούνιος 20). *Education Technology Solutions*. Ανάκτηση Ιούνιος 15, 2022, από <https://educationtechnologysolutions.com/2016/06/padagogy-wheel/>
- Colazzo, L., Ronchetti, M., Trifonova, A., & Molinari, A. (2003). Towards a Multi-Vendor Mobile Learning Management System. Στο A. Rossett (Επιμ.), *Proceedings of E-Learn 2003--World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (σσ. 2097-2100). Phoenix, Arizona, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Georgiev, T., Georgieva, E., & Smrikarov, A. (2004). M-learning: a new stage of e-learning. *Proceedings of the 5th international conference on Computer systems and technologies (CompSysTech '04)*, σσ. 1-5.
- Hennink, M. M. (2014). *Focus Group Discussions*. Oxford: Oxford University Press.
- Jonassen, D., & Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-based reasoning and instructional design using stories to support problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), σσ. 65-77.
- Korucu, A. T., & Alkan, A. (2011). Differences between m-learning (mobile learning) and e-learning, basic terminology and usage of m-learning in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, σσ. 1925-1930.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: capturing lives, creating community* (4 εκδ.). New York: Routledge.
- Latham, S. (2005). Learning communities and digital storytelling: new media for ancient tradition. Στο C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, & D. Willis, *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (σσ. 2286-2291). Phoenix, AZ, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Miller, C. H. (2020). *Digital Storytelling: A Creator's Guide to Interactive Entertainment* (4η εκδ.). USA, UK: CRC Press.
- O'Byrne, W. I., Radakovic, N., Hunter-Doniger, T., Fox, M., Kern, R., & Parnell, S. (2018). Designing Spaces for Creativity and Divergent Thinking: Pre-Service Teachers Creating Stop Motion Animation on Tablets. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 6(2), σσ. 182-199.
- Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. California: Corwin.
- Robin, B. (2008a). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), σσ. 220-228.
- Robin, B., & McNeil, S. (2012). What Educators Should Know about Teaching Digital Storytelling. *Digital Education Review*, 22.
- Sawyer, C. B., & Willis, J. M. (2011). Introducing Digital Storytelling to Influence the Behavior of Children and Adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(4), σσ. 274-283.
- Skaraas, S. B., Gomez, J., & Jaccheri, L. (2018). Tappetina's Empathy Game: A Playground of Storytelling and Emotional Understanding. Στο *IDC '18: Proceedings of the 17th ACM Conference on Interaction Design and Children* (σσ. 509-512). New York, NY, USA: Association for Computing Machinery.
- Vu, P., McIntyre, J., & Cepero, J. (2014, Μάρτιος 30). Teachers' Use of the iPad in Classrooms and Their Attitudes toward Using It. *Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies*, 2(2), σσ. 58-76.
- Walling, D. R. (2014). *Designing Learning for Tablet Classrooms*. Bloomington, USA: Springer.
- Μαργαρίτη, Α., & Μπράττισης, Θ. (2014). Ψηφιακή Αφήγηση ως μέσο διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο: ένα διαδραστικό παραμύθι στο Scratch. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(3), σσ. 163-179.
- Μπονιδής, Θ. Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Μπράττισης, Θ. (2021). Ψηφιακή Αφήγηση: Προσαρμογή δραστηριοτήτων σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 0, σσ. 51-61.

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2018, Απρίλιος). Ανάκτηση Ιούλιος 15, 2022, από <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes>