

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

(2024)

8ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΕΠΕΠΕ**  
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ  
& ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**8ο Πανελλήνιο  
Επιστημονικό Συνέδριο**

**Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ  
στην Εκπαιδευτική Διαδικασία**

Βόλος, 27-29 Σεπτεμβρίου 2024

**Διοργάνωση**

**Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**

Παιδαγωγικό Τμήμα  
Ειδικής Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα  
Προσχολικής Εκπαίδευσης

Παιδαγωγικό Τμήμα  
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Τμήμα Επιστήμης Φυσικής  
Αγωγής & Αθλητισμού

**Ελληνική Επιστημονική Ένωση  
Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση**

**Επιμέλεια**

Χαράλαμπος  
Καραγιαννίδης

Ηλίας  
Καρασαββίδης

Βασίλης  
Κάλλας

Μαρίνα  
Παπαστεργίου

**etpe2024.uth.gr**

ISBN: 978-618-5866-00-6

Η δυναμική των ψηφιακών κόμικς στη δημιουργική γραφή στο δημοτικό: συνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου και δέσμευση

Μαρία-Θέκλα Αποστολοπούλου, Κατερίνα Μακρή

## Βιβλιογραφική αναφορά:

Αποστολοπούλου Μ.-Θ., & Μακρή Κ. (2025). Η δυναμική των ψηφιακών κόμικς στη δημιουργική γραφή στο δημοτικό: συνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου και δέσμευση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 648-661. ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/8479>



# Η δυναμική των ψηφιακών κόμικς στη δημιουργική γραφή στο δημοτικό: συνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου και δέσμευση

Μαρία-Θέκλα Αποστολοπούλου<sup>1</sup>, Κατερίνα Μακρή<sup>2</sup>

mariathekla78@gmail.com, aikamakri@uth.gr

<sup>1</sup> ΔΠΜΣ «Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Εκπαιδευτική Πράξη», Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

<sup>2</sup> Τμήμα Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει μια προσέγγιση για τη βελτίωση του γραπτού λόγου μαθητών/τριών της Δ' Δημοτικού, βασισμένη σε δραστηριότητα δημιουργικής γραφής στο μάθημα της Γλώσσας. Στόχος ήταν να διερευνηθεί πώς μετασχηματίζεται η παραγωγή γραπτού λόγου μέσω της Ψηφιακής Αφήγησης σε δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε η αξιολόγηση της ποιότητας των ψηφιακών ιστοριών σε σχέση με τις γραπτές και ο βαθμός δέσμευσης των παιδιών στην διαδικασία. Συμμετείχαν εννέα ομάδες μαθητών/τριών, που συνέθεσαν γραπτές και ψηφιακές ιστορίες χρησιμοποιώντας το διαδικτυακό εργαλείο Storyboardthat. Τα δεδομένα περιλάμβαναν γραπτές και ψηφιακές ιστορίες των ομάδων, καθώς και τους ιστοριοπίνακες που χρησιμοποιήθηκαν ως προσχέδια. Τα ευρήματα έδειξαν οφέλη στον παραγωγικό λόγο, ιδιαίτερα σε μαθητές/τριες με ήδη ανεπτυγμένο γραπτό λόγο. Παρατηρήθηκε συνοχή στην ποιότητα γραπτών και ψηφιακών ιστοριών, ενώ η ψηφιακή αφήγηση αύξησε τη δέσμευση των μαθητών/τριών, ακόμη και των πιο απρόθυμων, καλλιεργώντας τη δημιουργική γραφή τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Ψηφιακή Αφήγηση, Δημιουργική Γραφή, Δέσμευση, Ψηφιακές Ιστορίες

## Εισαγωγή

Τα ψηφιακά μέσα προσφέρουν νέες δυνατότητες στην αφήγηση και ευρύτερα στην έκφραση, μετασχηματίζοντας τον τρόπο που δημιουργούνται και αναπτύσσονται οι ιστορίες. Σ' αυτό το πλαίσιο, μία πρόσφορη παιδαγωγικά πρακτική είναι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργική γραφή των μαθητών/τριών μέσω της παραγωγής ψηφιακών κόμικς. Η δημιουργική γραφή, αν και αποτελεί έναν ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο, συνδέεται με την ψηφιακή αφήγηση, καθώς και οι δύο διαδικασίες περιλαμβάνουν τη δημιουργία ιστοριών (Μιπράτιτσης & Μουταφίδου, 2013). Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση της επίδρασης της ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργική γραφή των μαθητών, μέσα (α) από την αξιολόγηση της ποιότητας των ψηφιακών κόμικς σε σύγκριση με τις γραπτές ιστορίες και (β) από την εκτίμηση του βαθμού δέσμευσης του μαθητικού κοινού κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας.

Η έρευνα αφορμάται από δύο θεωρητικές αφητηρίες. Η πρώτη είναι η διερεύνηση της παραδοχής ότι η ψηφιακή αφήγηση υπερέχει έναντι άλλων πιο παραδοσιακών πρακτικών στην ενθάρρυνση της παραγωγής ποιοτικά ανώτερων κειμένων, ακόμη και για τα γλωσσικά πιο αδύναμα παιδιά (Hur & Suh, 2012). Επιχειρείται έτσι η διεύρυνση της εργαλειοθήκης των ερευνητών και εκπαιδευτικών με πρακτικά και εύχρηστα εργαλεία αξιολόγησης των ψηφιακών ιστοριών και του γραπτού λόγου που τις πλατύνει. Η δεύτερη αφητηρία βασίζεται στο επιχείρημα ότι η ψηφιακή αφήγηση σχετίζεται άμεσα με μαθησιακά

αποτελέσματα όπως η κινητοποίηση, η δέσμευση και η ακαδημαϊκή επιτυχία (Kukul, 2022). Στην εισήγηση αυτή δίνουμε έμφαση στην έννοια της δέσμευσης (engagement), όπως ορίζεται από τους Bond & Bedenlier (2019) και στον τρόπο που αυτή πραγματώνεται και αξιολογείται στο συγκεκριμένο περιβάλλον που σχεδιάσαμε για την υλοποίηση της δικής μας παρέμβασης.

## Θεωρητικό πλαίσιο

Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για την «Ψηφιακή Αφήγηση» (Digital Storytelling) καθώς υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί. Ωστόσο σε γενικές γραμμές, όλοι τους περιστρέφονται γύρω από την ιδέα του συνδυασμού της τέχνης της αφήγησης ιστοριών με μια ποικιλία ψηφιακών πολυμέσων, όπως εικόνες, ήχος και βίντεο (Robin, 2006). Ως Ψηφιακή Αφήγηση (στο εξής ΨΑ) ορίζεται ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21ου αιώνα και εργαλείων επικοινωνίας (Lathem, 2005).

Η ΨΑ θεωρείται κατά κύριο λόγο ως ένα μέσο που αξιοποιεί τη δυναμική των ιστοριών να αφήνουν δυνατές εντυπώσεις στα παιδιά με τη χρήση πολυμέσων, που φύσει εμπεριέχουν ισχυρά οπτικά (εικόνες, φωτογραφίες, σχέδια, φόντα, κείμενα, μεταβάσεις, εφέ) και ηχητικά (αφήγηση/φωνή, ήχος/μουσική) ερεθίσματα. Δίνει εν ολίγοις ζωή σε μια ιστορία για να διευκολυνθεί η κατασκευή νοήματος (Gakhar & Thompson, 2007). Αυτό ευθυγραμμίζεται κατά κύριο λόγο με τις αρχές ενός κονστрукτιβιστικού μοντέλου μάθησης (Smeda et al, 2012) βάσει του οποίου, οι μαθητές/τριες μετατρέπονται από παθητικούς αποδέκτες πληροφοριών σε ενεργούς εκπαιδευόμενους μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον (Ackermann, 2001), δημιουργώντας με ευέλικτο τρόπο και εκφράζοντας τις δικές τους ιδέες (Smeda et al, 2014). Εξάλλου, η ΨΑ συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη σύνθεση, την ερμηνεία, την κριτική σκέψη και τη διερεύνηση και προωθεί την δημιουργικότητα και την καινοτομία (Ψώμος & Κορδάκη, 2016). Παρέχει μια δομημένη διαδικασία που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν εύκολα διδακτικές δραστηριότητες, με βάση την εμπάθυση «μάθηση μέσω της πράξης» (learning by doing) της μεθόδου του κονστрукτιβισμού (Yang & Wu, 2012). Μπορεί να συμβάλει, τέλος, στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών και γενικότερα να ενισχύσει τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, οι οποίες είναι χρήσιμες και πολύτιμες για να ανταπεξέλθουν αργότερα τα παιδιά σε μια συνεχώς τεχνολογικά αναπτυσσόμενη κοινωνία (Nassim, 2018).

Τα οφέλη από τη χρήση κόμικς και ψηφιακών κόμικς στην τάξη είναι πολλά. Ο Yang (2003) υποστηρίζει ότι τα κόμικς έχουν σαν όφελος για την διδασκαλία την παρακίνηση των μαθητών. Ο Zimmerman (2008) από την άλλη πλευρά ισχυρίζεται ότι τα κόμικς παρέχουν το τέλειο όχημα για την εκμάθηση και την εξάσκηση της γλώσσας, καθώς συμπεραίνει ότι η διαδικασία δημιουργίας κόμικς από τους μαθητές/τριες θα μπορούσε να τους βοηθήσει να βελτιώσουν το λεξιλόγιό τους και να εξασκήσουν τις δεξιότητες γραφής τους.

Σε μια σχολική δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες συχνά καλούνται να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες συνεργατικά. Σε έρευνα που διεξήχθη από τους Rubino, Barberis και Malnati (2018) φάνηκε ότι η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών, όταν γίνεται μέσω συνεργατικής συγγραφής για την κατασκευή μιας φανταστικής ιστορίας, μπορεί να επηρεάσει θετικά μια σειρά από διαστάσεις όπως είναι η απόδοση, η δέσμευση, η δημιουργικότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες. Εξάλλου μέσα σ' ένα πλαίσιο συνεργασίας, τα παιδιά μπορούν να βοηθούν ο ένας τον άλλον, να μοιράζονται τις συνεισφορές τους και να παρέχουν νέες ιδέες (Minasyan, 2016).

### **Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή**

Όσον αφορά τη Δημιουργική Γραφή (Creative Writing), υπάρχει και για αυτήν ένα εύρος ορισμών. Σύμφωνα με τον Τσαρουχά (2020), είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία έχει ως σκοπό την απόδοση της γραφής, της εκφραστικότητας και του λόγου των παιδιών. Για πρώτη φορά στην Ελλάδα το 2011 εντάχθηκε στο Πρόγραμμα Σπουδών της Α' Λυκείου, ωστόσο ως αυτόνομο αντικείμενο εγκαινιάστηκε λίγο νωρίτερα σε τρία Καλλιτεχνικά Σχολεία της χώρας (Συμεωνάκη, 2012). Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής έχει στηριχθεί σε υποκειμενικές και εμπειρικές διδασκαλίες. Αποτελεί μια διαδικασία η οποία με την κατάλληλη μεθοδολογία μπορεί να επιφέρει αποτελέσματα στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών μ'έναν παιγνιώδη τρόπο και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά πλαίσια (Τσαρουχάς, 2020). Τα οφέλη της για τους μαθητές/τριες μπορεί να είναι πολλά. Αρχικά μπορεί να τους παρέχει αυτονομία, καθώς εμπλέκονται στην παραγωγή του κειμένου αλλά και μεταγνωστικές δεξιότητες όπως η αυτοδιόρθωση και η αυτοαξιολόγηση (Γρόσδος, 2014). Μέσω της Δημιουργικής Γραφής μπορούν να επωφεληθούν ακόμα και οι μαθητές/τριες με χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς αποκτούν την αίσθηση ελέγχου των γραπτών τους, κάτι που οδηγεί σε μια αίσθηση απόλαυσης της τέχνης του γραψίματος (Randolph et al, 2011; Campbell, 2012).

Η Ψηφιακή Αφήγηση και η Δημιουργική Γραφή είναι συνεπώς δύο διαφορετικά επιστημονικά πεδία με ένα σημαντικό σημείο επαφής: την ιστορία. Στην περίπτωση της ΨΑ, αν και δίνεται έμφαση στην επιλογή των ψηφιακών μέσων, η επιλογή του θέματος, δηλαδή της ιστορίας, καθώς και η συγγραφή του, αποτελούν τις σημαντικότερες διαδικασίες για ένα επιτυχημένο αποτέλεσμα (Robin, 2008). Η ΨΑ ενισχύει τη Δημιουργική γραφή, ενώ οι τεχνικές της Δημιουργικής Γραφής συμβάλλουν στη δημιουργία πιο ποιοτικών ιστοριών, οι οποίες αποτελούν το θεμέλιο της ψηφιακής αφήγησης. Σε ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε δημόσιο σχολείο φάνηκε ότι η ψηφιακή αφήγηση λειτουργεί πράγματι ως συμπλήρωμα της δημιουργικής γραφής και μπορεί να ενισχύσει σημαντικά σχετικές δραστηριότητες συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη κάνοντας τη μάθηση πιο εύκολη (Bratitsis & Prappas, 2018). Συνοψίζοντας, ο συνδυασμός αυτών των δύο τομέων μπορεί να γίνει ένα εξαιρετικά δυνατό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς (Μπράτιτσης & Μουταφίδου, 2013).

### **Ψηφιακή αφήγηση και δέσμευση (engagement)**

Η δέσμευση (engagement) ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ουσιαστικά στη μάθηση με δραστηριότητες μέσω αλληλεπίδρασης με άλλους και μέσω αξιολογήσεων (Kearsley & Shneiderman, 1998). Η τεχνολογία μπορεί να ενισχύσει τη δέσμευση των μαθητών με τρόπους που δύσκολα επιτυγχάνονται χωρίς αυτή. Οι Fonseca, Martí, Redondo, Navarro και Sanchez (2014) υποστηρίζουν ότι μέσω της χρήσης της τεχνολογίας, οι μαθητές ήταν σε θέση να επιτύχουν ένα μεγαλύτερο επίπεδο άμεσης δέσμευσης με το προτεινόμενο περιεχόμενο και ότι οι μαθητές/τριες που χρησιμοποιούν την τεχνολογία υπερτερούν σε δέσμευση και επίδοση. Η θεωρία της δέσμευσης (Kearsley & Shneiderman, 1998) προσφέρει ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τη μάθηση και τη διδασκαλία με ψηφιακά μέσα, τονίζοντας την ουσιαστική μάθηση και τις εποικοδομητικές προσεγγίσεις. Για να υπάρξει δέσμευση των μαθητών: α) οι δραστηριότητες πρέπει να λαμβάνουν χώρα σε ομαδικό πλαίσιο β) να βασίζονται σε έργα (project-based) και γ) να έχουν εξωτερική (αυθεντική εστίαση) (Kearsley & Shneiderman, 1998). Οι Bond & Bedenlier (2019) διακρίνουν τρία είδη δέσμευσης: α) γνωστική, β) συναισθηματική, γ) συμπεριφορική. Κάθε διάσταση της δέσμευσης περιλαμβάνει ένα φάσμα δεικτών ή «όψεων». Για να υπάρξει δέσμευση των

μαθητών ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ενημερωμένος/ή, υποστηρικτικός/ή και να έχει επενδύσει στην χρήση των τεχνολογιών, ενώ το περιεχόμενο πρέπει να είναι ελκυστικό και να συνδυάζεται με την ενεργητική και συνεργατική μάθηση (Zhang et al, 2014; Bond & Bedenlier, 2019). Η ΨΑ είναι ένα μέσο που εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διαδικασία λειτουργώντας ως κίνητρο δέσμευσης (Ψώμος & Κορδάκη, 2016).

Συνοψίζοντας η έρευνα που διεξήχθη θέλησε να θέσει στο επίκεντρο την ΨΑ, εξετάζοντας μέσα από αυτή τη διαδικασία την ποιότητα του γραπτού λόγου κατά τη Δημιουργική Γραφή και το βαθμό δέσμευσης των μαθητών και μαθητριών στην όλη διαδικασία.

### Σχεδιασμός και μεθοδολογία της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μέσω του διαδικτυακού εργαλείου Storyboardthat μπορεί να ενισχύσει τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών στη Δημιουργική Γραφή, στα πλαίσια μια δραστηριότητας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας καθώς και η ποιότητα ψηφιακών ιστοριών που μπορούν να παράγουν οι μαθητές/τριες σε σχέση με την γραπτή τους ιστορία. Συμπληρωματικά σκοπός ήταν να εξεταστεί και η δέσμευση των μαθητών στην Δημιουργική Γραφή μέσω της Ψηφιακής Αφήγησης και της δημιουργίας ψηφιακών κόμικς.

Επιλέχτηκε για τους σκοπούς αυτούς η μελέτη περίπτωσης, στην οποία εξετάζεται ένα φαινόμενο από πολλές οπτικές γωνίες. Η ερευνήτρια ανέλαβε το ρόλο του συμμετοχικού παρατηρητή, καθώς δεν ήταν η εκπαιδευτικός της τάξης, κρατώντας σημειώσεις, δίνοντας οδηγίες στα παιδιά και καθοδηγώντας την υλοποίηση της έρευνας ανάλογα με το χρονοδιάγραμμα, τις απαιτήσεις και τις τυχόν δυσκολίες που μπορεί να προέκυπταν.

Σε ευθυγράμμιση με τους σκοπούς της έρευνας τέθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα, ενώ υπήρξε αντιστοιχία των εργαλείων συλλογής και των εργαλείων αξιολόγησης με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Αν και κατά πόσο η δημιουργία Ψηφιακών Ιστοριών συμβάλει στην ποιοτικότερη παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών της Δ' τάξης Δημοτικού; Ειδικότερα, μπορεί η ΨΑ να ενισχύσει τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών/τριών στη Δημιουργική Γραφή;

Για το ερώτημα αυτό, ως δεδομένα συλλέγησαν οι ιστοριοπίνακες των μαθητών πριν την διδακτική παρέμβαση, δηλαδή τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών στο εργαστήριο της Πληροφορικής, καθώς και οι γραπτές ιστορίες των μαθητών/τριών πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση. Ακολούθησε ποιοτική ανάλυση για την αξιολόγηση των δεδομένων, με τη χρήση της Ρουμπρίκας 6-Trait Writing Rubric, στην οποία αξιολογήθηκαν οι εξής άξονες: Ιδέες, Οργάνωση, Φωνή, Λεξιλόγιο, Ευχέρεια Προτάσεων και Σύνταξη.

2. Πως αναπτύσσεται η ποιότητα στις ψηφιακές ιστορίες που σχεδίασαν οι μαθητές/τριες σε σχέση με τις γραπτές τους ιστορίες;

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ως δεδομένα συλλέγησαν οι γραπτές και οι ψηφιακές ιστορίες των μαθητών σε μορφή κόμικ. Ακολούθησε ποιοτική ανάλυση μέσω περιγραφικής αξιολόγησης συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των ψηφιακών ιστοριών σε σχέση με τις γραπτές ιστορίες. Αξιολογήθηκαν ειδικότερα οι εξής άξονες: χαρακτήρες, διάλογοι, συναισθηματικός τομέας και συνοχή εικόνων-σκηνών.

3. Αν και σε ποιο βαθμό υπήρξε δέσμευση των μαθητών/τριών στην όλη διαδικασία (τόσο στις γραπτές όσο και στις ψηφιακές ιστορίες σε σχέση με τον χρόνο εστίασης εργασίας και στην ολοκλήρωση της εργασίας των ψηφιακών ιστοριών και των μη ψηφιακών);

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα δεδομένα συλλέγησαν μέσω καταγραφής παρατήρησης από τη ερευνήτρια και αξιολογήθηκαν μέσω ποιοτικής ανάλυσης καθώς παρατηρήθηκε η

γνωστική, συμπεριφορική και συναισθηματική δέσμευση των παιδιών, σε συνάρτηση με τον χρόνο εστίασης και ολοκλήρωσης των γραπτών και ψηφιακών ιστοριών.

### **Περιβάλλον της έρευνας και εκπαιδευτικό σενάριο**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τάξη της Δ' Δημοτικού ενός ιδιωτικού σχολείου στην περιοχή της Αττικής και συμμετείχαν στο σύνολό τους δεκαοχτώ (18) μαθητές/τριες, από τους οποίους τα επτά (7) ήταν κορίτσια και τα έντεκα (11) ήταν αγόρια. Η ηλικία των παιδιών ήταν μεταξύ εννέα και δέκα χρονών. Η έρευνα έλαβε χώρα αρχικά εντός της σχολικής αίθουσας του τμήματος, η οποία διέθετε σταθερό Η/Υ και βιντεοπροβολέα. Στη συνέχεια η διαδικασία συνεχίστηκε στο εργαστήριο Πληροφορικής, όπου υπήρχαν ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τους οποίους χρησιμοποίησαν οι μαθητές/τριες ανά δύο. Χωρίστηκαν σε ομάδες με την βοήθεια της καθηγήτριας της Πληροφορικής, με την προϋπόθεση να υπάρξει συνεργασία μεταξύ τους μέχρι το τέλος της διαδικασίας. Τα ζεύγη που σχηματίστηκαν ήταν εννιά (9). Η έρευνα διήρκεσε συνολικά πέντε (5) διδακτικές ώρες. Σ' αυτό το διάστημα σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν τρεις φάσεις:

**Φάση 1<sup>η</sup>** : Παρουσίαση του θέματος της γραπτής ιστορίας και συγγραφή (2 ώρες)

Κατά την διάρκεια αυτής της φάσης παρουσιάστηκε στους μαθητές/τριες το θέμα που έπρεπε να αναπτύξουν και έγινε μια σύντομη συζήτηση μεταξύ της ερευνήτριας και των μαθητών, προκειμένου να έρθουν σε επαφή με το θέμα της δραστηριότητας και να ενταχθούν πιο ομαλά στη συγγραφή. Έπειτα συνεργάστηκαν σε ομάδες των δύο για την συγγραφή της ιστορίας τους και σχεδίασαν ιστοριοπίνακες, δηλαδή ζωγράρισαν σε σκηνές την ιστορία που επινόησαν.

**Φάση 2<sup>η</sup>** : Δημιουργία Ψηφιακών Ιστοριών (2 ώρες)

Οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με το ψηφιακό εργαλείο του Storyboardthat, και μετέτρεψαν τις γραπτές τους ιστορίες σε ψηφιακές. Στην φάση αυτή είχαν την δυνατότητα να προσθέσουν ήρωες, να διαμορφώσουν τη σκηνή όπως ήθελαν και να προσθέσουν διαλόγους, χρώματα και αντικείμενα στις ιστορίες τους.

**Φάση 3<sup>η</sup>** : Επανασυγγραφή της γραπτής ιστορίας (1 ώρα)

Τέλος, στην 3<sup>η</sup> φάση έγραψαν από την αρχή μια δεύτερη γραπτή μορφή της αρχικής τους ιστορίας, με βάση τους ψηφιακούς χαρακτήρες που επέλεξαν στο κόμικ, κλήθηκαν να περιγράψουν καλύτερα το μέρος που βρίσκεται ο ήρωας με βάση το φόντο (background) που επέλεξαν και πρόσθεσαν στα γραπτά διαλόγους που μπορεί να πρόσθεσαν στο ψηφιακό τους κόμικ.

### **Συλλογή δεδομένων**

#### **Αρχικές ιστορίες μαθητών και ιστοριοπίνακες**

Κατά την πρώτη φάση, για την συλλογή δεδομένων δόθηκε στους μαθητές/τριες ένα θέμα συγγραφής για ανάπτυξη. Το θέμα ήταν το εξής: «*Φανταστείτε έναν ήρωα που ένιωσε πολύ μεγάλο φόβο. Σε μια μικρή ιστοριούλα, διηγηθείτε ποιος είναι ο ήρωας και πως τον λένε. Που βρισκόταν ο ήρωας; Τι τον έκανε να νιώσει φοβισμένος; Συνάντησε κάτι/κάποιον ή είδε κάτι περίεργο; Ήταν μόνος του ο ήρωας ή είχε άλλους φίλους; Τι έγινε στο τέλος; Κατάφερε να νικήσει τον φόβο του; Τέλος, δώστε ένα τίτλο στην ιστορία σας.*». Οπότε η γραπτή παραγωγή κάθε ομάδας θα έπρεπε να περιέχει κάποια κύρια σημεία που θα πλαισιώναν την ιστορία. Αυτά ήταν: 1) η δημιουργία ενός φανταστικού ήρωα 2) η περιγραφή του ήρωα και του χώρου που βρισκόταν 3) τι ένιωσε ο ήρωας 4) η περιγραφή του τι συνέβη στο τέλος και αν νίκησε τελικά ο ήρωας τον φόβο του.

Υπήρξε ανταλλαγή ιδεών και ενεργή συμμετοχή απ' όλα τα παιδιά. Κάποιες ομάδες διαφωνούσαν στο τι θα γράψουν και τους πήρε παραπάνω ώρα να συμφωνήσουν σε μια ιδέα

σε σχέση με άλλες ομάδες που καταστάλαξαν πιο γρήγορα στην ιδέα. Σ' όλες τις ομάδες το ένα παιδί ανέλαβε το γράψιμο, και το άλλο μέλος της ομάδας προσέθετε ιδέες κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Οι περισσότερες ομάδες συμπεριέλαβαν τα δομικά στοιχεία που τους ζητήθηκαν. Οι περισσότερες ιστορίες ήταν αρκετά πρωτότυπες και οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν με όρεξη μεταξύ τους για ένα τελικό αποτέλεσμα. Δημιουργήθηκαν έτσι εννέα ιστορίες με τους τίτλους που φαίνονται στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1. Τίτλοι ιστοριών**

<b>Ομάδες</b>	<b>Τίτλοι</b>
Ομάδα 1	Ο Πάρος και τα ποντίκια
Ομάδα 2	Η Τάλα η κουτάλα
Ομάδα 3	Ο μεγάλος φόβος
Ομάδα 4	Bill suffers gone mad
Ομάδα 5	Μία περιπέτεια στο Minecraft
Ομάδα 6	Ο φόβος των εντόμων
Ομάδα 7	Ο Λούκι Λουκ και ο Τσέστερς-Τζιμς
Ομάδα 8	Μπομπ Σφουγγαράκης
Ομάδα 9	Η τρομαγμένη Ξένια

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να δημιουργήσουν ιστοριοπίνακες, χωρίζοντας την ιστορία τους σε τρεις σκηνές και ζωγραφίζοντάς τις. Ο ιστοριοπίνακας (storyboard) είναι η περιγραφή μιας ιστορίας με δομικά στοιχεία που ακολουθεί μια λογική καθώς πρόκειται για μια σειρά από σκίτσα με συνοδευτικές σκηνοθετικές και τεχνικές οδηγίες, που λειτουργούν ως βοήθημα για το σχεδιασμό ή την καταγραφή ιδεών, διαμορφώνοντας μια σύνδεση γεγονότων και ενεργειών (Μπράττισης & Καπιανιάρης, 2024). Αρκετές ομάδες κατά την δημιουργία ιστοριοπινάκων δεν ακολούθησαν το μοτίβο που τους ζητήθηκε υιοθετώντας μια πιο ελεύθερη ζωγραφική.

### **Ψηφιακές ιστορίες**

Στη δεύτερη φάση οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να μετατρέψουν τη γραπτή τους ιστορία σε ψηφιακή χρησιμοποιώντας το StoryboardThat. Το εργαλείο αυτό δίνει ένα μεγάλο εύρος σε επιλογές καθώς προσφέρει πολλούς ψηφιακούς χαρακτήρες, στους οποίους οι μαθητές/τριες μπορούν να αλλάξουν την πόζα, το χρώμα μαλλιών, δέρματος κ.ά. Δίνονται επίσης επιλογές για φόντο (background, π.χ. πάρκο, γυμναστήριο, εταιρεία), δυνατότητα διαμόρφωσης χρωμάτων, και διαφορετικά είδη φυσαλίδων ομιλίας (textables). Υπάρχουν, τέλος, επιλογές σε σχήματα, αντικείμενα και πληροφοριογραφήματα (infographics). Από την ερευνητρία μοιράστηκε στα παιδιά και ένας οδηγός χρήσης στον οποίο αναφερόταν πως να επεξεργαστούν και να αποθηκεύσουν τις σκηνές. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες συνεργάστηκαν όμορφα για τη μετατροπή της ιστορίας σε ψηφιακή. Κατά την διάρκεια της δημιουργίας των ψηφιακών ιστοριών, η ερευνητρία κράταγε σημειώσεις, παρατηρούσε τη δέσμευση και εμπλοκή των μαθητών στην όλη διαδικασία, και βοηθούσε όποια ομάδα δυσκολευόταν με την χρήση του ψηφιακού περιβάλλοντος.

### **Επανασυγγραφή των ιστοριών**

Στην τρίτη και τελευταία φάση ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να γράψουν μια τελική μορφή ιστορίας, με βάση και με τη ψηφιακή εκδοχή που δημιούργησαν. Οι ομάδες κλήθηκαν λοιπόν να γράψουν από την αρχή την ιστορία τους έχοντας αυτή την φορά διαθέσιμα: α) τις αρχικές του ιστορίες που είχαν γράψει κατά την 1<sup>η</sup> φάση της έρευνας β) τους ιστοριοπίνακες (ζωγραφιές) που είχαν δημιουργήσει γ) τα ψηφιακά τους κόμικς, τα οποία ήταν διαθέσιμα μπροστά τους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Προκειμένου να προχωρήσουν στην επανασυγγραφή της ιστορίας τους, τους δόθηκαν σε φυλλάδιο οδηγίες ώστε να μην υπάρξει σύγχυση και απορίες. Τους ζητήθηκε να περιγράψουν με περισσότερη λεπτομέρεια τον ψηφιακό τους χαρακτήρα στο κόμικ, να δώσουν μια καλύτερη εικόνα του μέρους όπου βρισκόταν ο ήρωας, βασιζόμενοι στο φόντο που επέλεξαν, και να προσθέσουν γραπτά διαλόγους που μπορεί να εισήγαγαν στο ψηφιακό τους κόμικ. Οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν με χαρά και θεώρησαν την όλη διαδικασία μια δημιουργική μορφή μαθήματος. Η επανασυγγραφή των ιστοριών στόχευε πιθανές βελτιώσεις στο γραπτό λόγο των μαθητών μετά τη δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών. Μετά την λήξη της διδακτικής ώρας, όλες οι ομάδες παρέδωσαν στην ερευνήτρια της αρχικές και τις τελικές τους ιστορίες, καθώς και τους ιστοριοπίνακες που είχαν δημιουργήσει.

### **Εργαλεία ανάλυσης**

#### **Ποιότητα γραπτού λόγου**

Για να διερευνηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορούσε την εξέταση των επιδράσεων της ψηφιακής αφήγησης στο γραπτό λόγο των μαθητών, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο αξιολόγησης η ρουμπρίκα. Οι ρουμπρίκες είναι οδηγοί βαθμολογίας που χρησιμοποιούνται συχνά για την αξιολόγηση της ποιότητας της εργασίας των μαθητών (Porham, 2006). Το εργαλείο που επιλέχθηκε για την έρευνα ήταν το «6+1 Trait Writing Rubric», η οποία δημιουργήθηκε το 2018 από το Education Northwest και χρησιμοποιείται ως πρότυπο για αξιολογήσεις της γραφής των μαθητών. Επικεντρώνεται σε επτά βασικές διαστάσεις («traits») που περιγράφουν διαφορετικά στοιχεία ενός καλού κειμένου (DeJarnette, 2008): 1) Ιδέες/Περιεχόμενο, 2) Οργάνωση, 3) Φωνή, 4) Λεξιλόγιο, 5) Ευχέρεια Προτάσεων, 6) Σύνταξη, 7) Παρουσίαση (δεν χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα). Το εργαλείο μεταφράστηκε στα ελληνικά από την ερευνήτρια. Επιπλέον επειδή η έκτασή του ήταν αρκετά μεγάλη, η ερευνήτρια το τροποποίησε και το διαμόρφωσε με βάση τις ανάγκες της έρευνας. Ειδικότερα, για κάθε διάσταση αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω άξονες:

- Για τη διάσταση Ιδέες/Περιεχόμενο συμπεριλήφθηκαν οι άξονες : Κύρια ιδέα, Λεπτομερή αποδεικτικά στοιχεία και υποστήριξη, Συλλογισμός - σκέψη
- Για τη διάσταση Οργάνωση συμπεριλήφθηκαν οι άξονες : Εισαγωγή και επίλογος, Τίτλος
- Για τη διάσταση Φωνή συμπεριλήφθηκε ο άξονας: Τόνος
- Για τη διάσταση Λεξιλόγιο συμπεριλήφθηκαν οι άξονες: Ποιότητα λέξης, Γραμματική
- Για τη διάσταση Ευχέρεια προτάσεων: Αίσθηση της πρότασης και ρυθμός
- Για τη διάσταση Σύνδεση: Ορθογραφία

Η ερευνήτρια τροποποίησε την ρουμπρίκα σε έκταση πέντε σελίδων, αφού αποσαφήνισε ποια στοιχεία ήθελε να εξετάσει στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών. Η ρουμπρίκα διαθέτει δυο διαβαθμίσεις, το «Είναι ικανός» και το «Δεν είναι Ικανός» οι οποίες περιλαμβάνουν τρεις επιπλέον διαβαθμίσεις η καθεμία (σύνολο έξι). Το «Δεν είναι ικανός» περιλαμβάνει τους χαρακτηρισμούς: Αρχάριος, Αναδύομενος, Αναπτυσσόμενος. Ενώ το «Είναι ικανός» περιλαμβάνει τους: Ικανός, Έμπειρος, Εξαιρετικός.

Για να εκτιμηθεί η ποιότητα των γραπτών ιστοριών των μαθητών, η ερευνήτρια βαθμολόγησε κάθε ιστορία ξεχωριστά (πρώτα τις αρχικές και έπειτα τις τελικές) σύμφωνα με τη ρουμπρίκα. Τα γραπτά των μαθητών/τριών αναμένονταν να δώσουν δεδομένα όσον αφορά τις συγγραφικές τους ικανότητες στη δημιουργική γραφή μετά την ερευνητική παρέμβαση.

### **Ποιότητα ψηφιακών ιστοριών**

Για να διερευνηθεί πως αναπτύσσεται η ποιότητα στις ψηφιακές ιστορίες που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες σε σχέση με τις γραπτές θεωρήθηκε σκόπιμο να εξεταστούν οι ψηφιακές ιστορίες των μαθητών ποιοτικά. Για το σκοπό αυτό έγινε περιγραφική αξιολόγηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των ψηφιακών ιστοριών σε σχέση με τις γραπτές. Οι τέσσερις άξονες/αναδυόμενες κατηγορίες επιλέχθηκαν με βάση τις ψηφιακές ιστορίες αλλά και τις γραπτές που παρέδωσαν οι μαθητές/τριες: Ο άξονας Χαρακτήρες επιλέχθηκε με το σκεπτικό ότι κάθε κόμικ και κάθε γραπτή ιστορία παρουσιάζει κάποιους κεντρικούς χαρακτήρες. Ο άξονας Διάλογοι αφορά το κομμάτι όπου οι μαθητές/τριες πρόσθεσαν λόγο στους χαρακτήρες των ιστοριών τους. Ο άξονας Συναισθηματικός τομέας επιλέχθηκε καθώς το ζητούμενο της ιστορίας ήταν να γράψουν για έναν ήρωα που ένιωσε φόβο, ώστε να αξιολογηθεί εάν αυτό αποτυπώθηκε το ίδιο και γραπτά και ψηφιακά. Τέλος επιλέχθηκε ο άξονας Συνοχή εικόνων-σκηνών προκειμένου να εξεταστεί εάν οι σκηνές έχουν συνοχή μεταξύ τους, εάν υπάρχει δηλαδή μια ροή στις σκηνές που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες στα κόμικς τους, σύμφωνα πάντα και με την γραπτές τους ιστορίες.

### **Βαθμός δέσμευσης των μαθητών και μαθητριών**

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την εξέταση της δέσμευσης των μαθητών/τριών στην όλη διαδικασία, μεγάλο ρόλο έπαιξαν οι γραπτές παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Η διαδικασία παρατήρησης χαρακτηρίζεται ως δομημένη και συμμετοχική καθώς η ερευνήτρια συμμετείχε στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ερευνητικός φακός εστίασε στο κατά πόσο οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν ενεργά στη δραστηριότητα της δημιουργικής γραφής και στο κατά πόσο χρειάστηκε να παρακινηθούν από την ερευνήτρια και την εκπαιδευτικό για τη δέσμευση τους στην όλη διαδικασία της γραφής. Τέλος στο κατά πόσο δήλωσαν ότι θα ήθελαν να ασχοληθούν ξανά με τη δημιουργική γραφή, πόσο χρόνο αφιέρωσαν και κατά πόσο ολοκλήρωσαν τα ψηφιακά κόμικς και τις γραπτές τους ιστορίες.

## **Ευρήματα**

### **Ποιότητα γραπτού λόγου**

*Αν και κατά πόσο η δημιουργία Ψηφιακών Ιστοριών συμβάλλει στην ποιοτικότερη παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών της Δ' τάξης Δημοτικού; Ειδικότερα, μπορεί να ενισχύσει τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών στην Δημιουργική Γραφή;*

Τη μεγαλύτερη επίδραση με την χρήση του ψηφιακού κόμικ στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών/τριών πριν και μετά παρατηρήθηκε στο άξονα Συλλογισμός- Σκέψη, καθώς υπήρξε θετική επίδραση σε τρεις (3) ομάδες. Στους άξονες Ορθογραφία, Τόνο, και Ποιότητα λέξης υπήρξε θετική επίδραση σε δύο (2) ομάδες από τις εννέα (9). Στον άξονα Εισαγωγή-Επίλογος, Γραμματική και Αίσθηση Πρότασης και Ρυθμού υπήρξε σε κάθε άξονα από μία (1) ομάδα με θετική επίδραση και μεγαλύτερη βαθμολογία. Στον άξονα Τίτλος δεν υπήρξε μεγαλύτερη βαθμολογία σε καμία ομάδα, καθώς καμία ομάδα δεν άλλαξε τον τίτλο της πριν και μετά την παρέμβαση. Στον άξονα Κύρια Ιδέα υπήρξε θετική επίδραση σε μία (1) ομάδα και αρνητική σε άλλη μία (1) ομάδα. Τέλος, στον άξονα Λειπομερή Αποδεικτικά

Στοιχεία και Υποστήριξη υπήρξε θετική επίδραση σε δύο (2) ομάδες, και αρνητική επίδραση σε δύο (2) ομάδες.

Για την ευκρινέστερη απόδοση των ευρημάτων παρατίθεται ενδεικτικά ένα μικρό απόσπασμα της πρώτης ομάδας πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση:

Αρχική Ιστορία ομάδας 1 : «Ο Πάρος είναι ένα τέρας που ζει σε μια σπηλιά στην Πάρο. Ο Πάρος είναι ένα μεγαλώσωμο κόκκινο τέρας το οποίο έχει δύο χέρια, δυο πόδια, και είναι πάρα πολύ γυμνασμένος με έξι κυλινδρικούς και μπράτσα δέκα εκατοστά και κρατάει συνέχεια δύο σπαθιά....»

Τελική Ιστορία ομάδας 1: «Ο Πάρος είναι ένα τέρας που ζει σε μια σπηλιά της Πάρου. Ο Πάρος είναι κόκκινος, έχει δυο κέρατα, μεγάλα νύχια στα πόδια και στα χέρια. Επίσης κρατάει δυο σπαθιά, το ένα βγάζει φωτιές και το άλλο έχει χρυσή λαβή και στο κέντρο ένα πανίσχυρο πετράδι που βρήκε στην σπηλιά του...»

Παρουσιάζεται το ψηφιακό κόμικ της 1<sup>ης</sup> ομάδας στην Εικόνα 1 και παράδειγμα της βαθμολογίας της στον Πίνακα 2.



Create your own at Storyboard That

Εικόνα 1. Ψηφιακό Κόμικ ομάδας 1<sup>ης</sup>

Πίνακας 2. Παράδειγμα βαθμολογία 1<sup>ης</sup> ομάδας

Ιδέες	Αρχική ιστορία	Τελική ιστορία
Κύρια Ιδέα	Εξαιρετικός	Εξαιρετικός
Λεπτομερή στοιχεία και υποστήριξη	Αποδεικτικά Εμπειρος	Εξαιρετικός
Συλλογισμός - Σκέψη	Εμπειρος	Εμπειρος

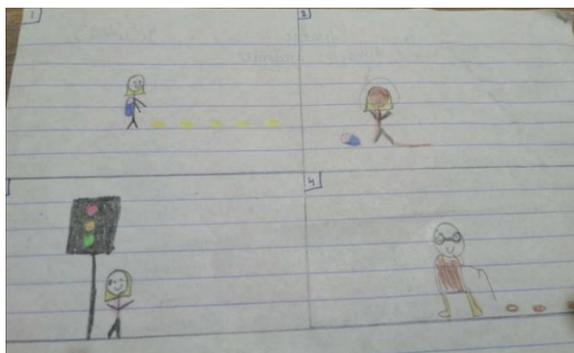
Παρατηρήθηκε ότι οι ομάδες που είχαν εξ αρχής μια καλύτερη ποιότητα γραπτού λόγου, είχαν και μια θετικότερη επίδραση στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά την δημιουργία των ψηφιακών κόμικς, όπως η ομάδα ένα (1), η ομάδα έξι (6) και η ομάδα εννέα (9). Ενδεικτικά η ομάδα δύο (2) και η ομάδα πέντε (5) πήραν χαμηλότερη βαθμολογία, μη αναμενόμενη στην κατηγορία «Υποστήριξη Λεπτομερών Αποδεικτικών στοιχείων» και στην κατηγορία των «Ιδεών», καθώς όπως φαίνεται ότι τα παιδιά απορροφήθηκαν από τις δυνατότητες του ψηφιακού εργαλείου και έχασαν την συνοχή της σκέψης τους και την εστίαση στο αρχικό θέμα που τους δόθηκε (το φόβο ενός ήρωα). Η ομάδα οχτώ (8) που ήταν αδύναμη συγγραφικά, εξ αρχής δεν είχε ιδιαίτερα θετική επίδραση, ενώ η ομάδα επτά (7) δεν παρέδωσε γραπτό τελικής ιστορίας, οπότε δεν βαθμολογήθηκε. Τέλος η ομάδα τρία (3), αν και αδύναμη συγγραφικά, στην πρώτη εκδοχή της ιστορία της είχε θετική επίδραση μετά τη δημιουργία του κόμικ σε τρεις άξονες (Τόνος, Ποιότητα Λέξης, Γραμματική).

### Ποιότητα ψηφιακών ιστοριών

Πως αναπτύσσεται η ποιότητα στις ψηφιακές ιστορίες που σχεδίασαν οι μαθητές/τριες σε σχέση με τις γραπτές τους ιστορίες (χαρακτήρες, διάλογοι, συναισθηματικός τομέας, συνοχή εικόνων-σκηνών);

Για την εξαγωγή των ευρημάτων αυτού του ερωτήματος έγινε περιγραφική αξιολόγηση των ψηφιακών ιστοριών σε σχέση με τις γραπτές, καθώς και η μετάβαση από τους ιστοριοπίνακες στις ψηφιακές ιστορίες. Πέντε (5) ομάδες από της εννέα (9) πρόσθεσαν επιπλέον χαρακτήρες στην δημιουργία των ψηφιακών κόμικς. Έξι (6) ομάδες τοποθέτησε διαλόγους που ήταν και αρκετά σαφείς ως προς το ποιος μιλάει. Πέντε (5) ομάδες κατάφεραν να αποδώσουν ψηφιακά το συναισθηματικό φόβο του ήρωα. Ωστόσο, μόλις τρεις (3) ομάδες κατάφεραν να αποδώσουν μια καλή ψηφιακή ιστορία με συνοχή μεταξύ των εικόνων και των σκηνών. Ενδεικτικά, η πρώτη ομάδα (1) ήταν από τις αυτές που αξιολογήθηκαν θετικά τόσο στο γραπτό λόγο, όσο και στην ποιότητα της ψηφιακής του ιστορίας. Η ομάδα τέσσερα (4) επίσης βαθμολογήθηκε σχετικά χαμηλά στη γραπτή της ιστορία και ομοίως στην ψηφιακή ιστορία, καθώς δεν απέδωσε συνεκτικά καρέ και δεν κατάφερε να αποδώσει το φόβο του ήρωα. Παρόλ' αυτά, ήταν μια από τις λίγες ομάδες που όπως περιέγραψε τους χαρακτήρες της γραπτά, αλλά και στον ιστοριοπίνακα τους απέδωσε με πανομοιότυπο τρόπο και ψηφιακά. Η ομάδα οχτώ (8), ενώ δεν είχε αναπτυγμένο γραπτό λόγο και δεν είχε βαθμολογηθεί θετικά μέσω της Ρουμπρίκας, αξιολογήθηκε πολύ θετικά ως προς την ποιότητα της ψηφιακής της ιστορίας.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι περισσότερες ομάδες φαίνεται να επωφελήθηκαν από την δημιουργία των ιστοριοπινάκων, καθώς ό,τι είχαν δημιουργήσει σε επίπεδο ζωγραφικής, το μετέφεραν και ψηφιακά. Στην Εικόνα 2 παρουσιάζεται το παράδειγμα από τον ιστοριοπίνακα της 6ης ομάδας και στην Εικόνα 3 το αντίστοιχο ψηφιακό της κόμικ. Στον Πίνακα 3 υπάρχει παράδειγμα της αξιολόγησης της ποιότητας ψηφιακών ιστοριών.



Εικόνα 2. Ιστοριοπίνακας 6ης ομάδας

Εικόνα 3. Ψηφιακή ιστορία 6<sup>ης</sup> ομάδαςΠίνακας 3. Αξιολόγησης της ποιότητας ψηφιακών ιστοριών της 6<sup>ης</sup> ομάδας

Ομάδες	Ομάδα 6
Χαρακτήρες	Πλήρης απόδοση χαρακτήρων τόσο γραπτά όσο και ψηφιακά
Διάλογοι	Μόνο δυο επιφωνήματα, και όχι διάλογοι
Συναισθηματικός Τομέας	Αποδίδεται πλήρως ο φόβος της ηρωίδας
Συνοχή εικόνων σκηνών	Απόλυτη συνοχή μεταξύ των εικόνων

### Βαθμός δέσμευσης των μαθητών και μαθητριών

Αν και σε ποιο βαθμό υπήρχε δέσμευση των μαθητών στην όλη διαδικασία (τόσο στις γραπτές όσο και στις ψηφιακές ιστορίες σε σχέση με τον χρόνο εστίασης εργασίας και στην ολοκλήρωσης της εργασίας των ψηφιακών ιστοριών και των μη ψηφιακών)

Με βάση το πλαίσιο των Bond και Bedenlier (2019), η δέσμευση διακρίνεται σε τρία είδη: α) γνωστική, β) συναισθηματική και γ) συμπεριφορική, οι οποίες αποτελούν και τις τρεις ευρέως αποδεκτές διαστάσεις της (Fredricks et al. 2004 όπως αναφ. στους Bond & Bedenlier, 2019). Κάθε διάσταση ορίζεται από διαφορετικούς δείκτες. Με βάση την καταγραφή παρατήρησης της ερευνήτριας και σύμφωνα με τα παραπάνω, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότερες ομάδες ως προς την διαδικασία συμμετείχαν ενεργά (συναισθηματική δέσμευση), συγκεντρώθηκαν (συμπεριφορική δέσμευση), έκαναν προσπάθεια (συναισθηματική δέσμευση), αλληλεπίδρασαν με το περιεχόμενο, ενθουσιάστηκαν (συναισθηματική δέσμευση), και ενσωμάτωσαν ιδέες (γνωστική δέσμευση). Ως προς τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών έδειξαν ενθουσιασμό (συναισθηματική δέσμευση), ενδιαφέρον, περιέργεια (συναισθηματική εμπλοκή). Τέλος ως προς την δημιουργική γραφή αρκετές ομάδες έδειξαν θέληση για γράψιμο.

Συνοψίζοντας, σε τέσσερις ομάδες δεν υπήρξε δέσμευση κατά την επανασυγραφή των ιστοριών, καθώς χρειάστηκαν παρότρυνση για να ξανά δεσμευτούν στην διαδικασία της γραφής, και να παραδώσουν μια τελική μορφή ιστορίας. Ωστόσο αυτές οι τέσσερις ομάδες (7, 5, 4, 3) έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για το ψηφιακό εργαλείο και υπήρξε ιδιαίτερη προσήλωση κατά την συγγραφή των ιστοριών. Αν και δε δήλωσαν ότι θα ήθελαν να ασχοληθούν ξανά με τη δημιουργική γραφή, ωστόσο το γεγονός πως ενεπλάκησαν με χαρά

στην δημιουργία των ψηφιακών κόμικς υποδεικνύει πως η τεχνολογία, όταν εντάσσεται στα πλαίσια ενός μαθήματος μπορεί να προσφέρει χαρά και να απελευθερώσει την δημιουργικότητα των παιδιών. Συνολικά σε όλες τις ομάδες υπήρξε ιδιαίτερη δέσμευση κατά τη δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών, κάτι που ενισχύει το επιχείρημα ότι η ένταξη της ΨΑ στην εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει θετικά συναισθήματα στους μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας.

### Συμπεράσματα

Το κύριο συμπέρασμα που προκύπτει σε σχέση με την επίδραση της ΨΑ στο γραπτό λόγο και τις συγγραφικές δεξιότητες των παιδιών είναι πως η ΨΑ και η δημιουργία ψηφιακών κόμικς φαίνεται να επιδρά θετικότερα σε μαθητές/τριες που είχαν ήδη αναπτυγμένο γραπτό λόγο. Σε μαθητές/τριες με χαμηλό αναπτυγμένο γραπτό λόγο χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και μεταχείριση, καθώς όπως φάνηκε, η χρήση του ψηφιακού εργαλείου έφερε αντίθετα αποτελέσματα όσον αφορά την ανάπτυξη ιδεών και την συνοχή τους.

Τα παραπάνω αναδεικνύουν την ανάγκη για μεγαλύτερης διάρκειας παρεμβάσεις, με το δεδομένο ότι η καλλιέργεια της παραγωγής γραπτού λόγου με βάση τη σχετική βιβλιογραφία απαιτεί ένα βάθος χρόνου. Μια αδυναμία της έρευνας είναι η αξιολόγηση των γραπτών από έναν μόνο αξιολογητή, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Για μεγαλύτερη εγκυρότητα, προτείνεται η αξιολόγηση από δύο ερευνητές. Επίσης, για την ενθάρρυνση μαθητών με λιγότερο ανεπτυγμένο λόγο, συνιστάται η χρήση παιγνιωδών δραστηριοτήτων σε μελλοντικές έρευνες. Για παράδειγμα πριν από τη συγγραφή των ιστοριών, θα μπορούσε να ενταχθεί η διαδικασία δημιουργίας σκηνών και γεγονότων μέσω μιας δομημένης περιγραφής βασισμένης στα πέντε W (Who, When, What, Where, Why), καθώς η δημιουργία ενός απλού χάρτη ενσυναίσθησης, με τον κεντρικό χαρακτήρα στο κέντρο και γύρω του τις λέξεις «λέει», «κάνει», «αισθάνεται» και «σκέφτεται», θα μπορούσαν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία. Αυτές οι τεχνικές θα υποβοηθούσαν την οργάνωση των ιδεών τους και θα βελτιώναν τη γλωσσική και περιγραφική ποιότητα της ιστορίας τους.

Όσον αφορά την αναλογία στην ποιότητα ψηφιακών και γραπτών ιστοριών, σχεδόν όλες οι ομάδες δημιούργησαν ποιοτικά καλές ψηφιακές ιστορίες σε σχέση με τις γραπτές. Οι μαθητές/τριες που έχουν θετική αξιολόγηση σε γραπτές ιστορίες αναμένεται να παραδώσουν και ποιοτικά καλές ψηφιακές ιστορίες. Όσοι/ες αξιολογούνται μέτρια προς αρνητικά στις γραπτές τους ιστορίες, αναμένεται να παραδώσουν και μέτριες ψηφιακές ιστορίες. Με βάση αυτό, υπάρχει άμεση συνάφεια μεταξύ της ποιότητας ψηφιακών και γραπτών ιστοριών. Η δημιουργία ιστοριοπινάκων είναι χρήσιμη πριν την δημιουργία των ψηφιακών κόμικς, καθώς βοήθησε αρκετούς μαθητές/τριες να οπτικοποιήσουν την ιστορία τους και να βρουν σχετικά γρήγορα τι θέλουν στο ψηφιακό εργαλείο. Ευεργετική μπορεί να υπάρξει η δημιουργία ψηφιακού κόμικ σε μαθητές/τριες που μπορεί να μην έχουν έναν καλά αναπτυγμένο γραπτό λόγο, ωστόσο αν έχουν αναπτύξει τεχνολογικές δεξιότητες, μπορούν να αποδώσουν μια καλή ποιοτικά ψηφιακή ιστορία. Επισημαίνεται ότι μια ομάδα δεν απέδωσε μια ποιοτικά καλή ψηφιακή ιστορία ενώ είχε ένα καλό γραπτό. Ως συμπέρασμα προκύπτει επομένως ότι δεν επιδρούν πάντα θετικά τα ψηφιακά εργαλεία στον ίδιο βαθμό σε όλους τους μαθητές/τριες. Πιθανώς κάποια παιδιά να προτιμούν διαφορετικά ψηφιακά εργαλεία από άλλα, ή κάποια να έχουν περισσότερο ενθουσιασμό να ασχοληθούν με μία ψηφιακή κατασκευή σε σχέση με άλλα. Σημαντικό επομένως κρίνεται το να αντιλαμβάνεται ο κάθε εκπαιδευτικός και τις προτιμήσεις των παιδιών όσον αφορά τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιούνται.

Τέλος όσον αφορά την δέσμευση των μαθητών στην όλη διαδικασία, φάνηκε ότι οι περισσότερες ομάδες ως προς τις γραπτές ιστορίες έδειξαν προθυμία να τα πάνε καλά,

προσπάθεια, συγκέντρωση στο γραπτό και πήραν πρωτοβουλίες. Ως προς τις ψηφιακές ιστορίες έδειξαν συμμετοχή στην όλη διαδικασία, προσπάθεια, ενθουσιασμό, ενδιαφέρον, συνεργάστηκαν καλά με τους συνομήλικους τους και έδειξαν περιέργεια για την χρήση του εργαλείου. Συμπερασματικά, η δημιουργία ψηφιακών κόμικς μπορεί να αυξήσει την δέσμευση των μαθητών να εμπλακούν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.

Εν κατακλείδι, κατά την δημιουργία ψηφιακών κόμικς μπορούν να δεσμευτούν και οι πιο απρόθυμοι μαθητές/τριες, καθώς τους δίνεται χώρος να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και να συνεργαστούν ομαλά με συνομήλικούς τους. Μέσω της ΨΑ, μπορούν να ενσωματώνουν εικόνες και χαρακτήρες καθώς επεξεργάζονται την ψηφιακή τους ιστορία, προσθέτοντας έτσι περισσότερες λεπτομέρειες στις γραπτές τους ιστορίες. Συνεπώς, η ΨΑ μπορεί να ενισχύσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και να δημιουργήσει κίνητρα δέσμευσης για συγγραφή.

Προτεινόμενες ερευνητικές προοπτικές θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν την ομότιμη αξιολόγηση μεταξύ των μαθητών στις γραπτές και ψηφιακές ιστορίες, καθώς και τη συλλογή ανατροφοδότησης από τους μαθητές μέσω συνεντεύξεων ή ερωτηματολογίων για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της δέσμευσής τους στη διαδικασία. Φυσικά μια μεγαλύτερης διάρκειας έρευνα θα μπορούσε να εμβαθύνει περισσότερο στους παράγοντες δέσμευσης, εξετάζοντας την επίδραση του θέματος της ιστορίας και του ψηφιακού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε. Ακόμα η συμμετοχή ενός δεύτερου παρατηρητή θα προσέφερε μεγαλύτερη εγκυρότητα στα αποτελέσματα. Τέλος, η έρευνα αναδεικνύει τη δυνατότητα αξιοποίησης των γραπτών των παιδιών ως πολύτιμων πηγών για την κατανόηση και ενίσχυση της κοινωνικο-συναισθηματικής τους μάθησης.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ackermann, E. (2001). Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference. *Future of learning group publication*, 5(3), 438.
- Bond, M., & Bedenlier, S. (2019). Facilitating student engagement through educational technology: towards a conceptual framework. *Journal of Interactive Media in Education*, 2019(1).
- Brattitsis, T., & Prappas, I. (2018). Creative writing enhancement through digital storytelling tools in primary education. *Andreas Moutsios-Rentzos*, 21(23/09), 252-263.
- Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.
- DeJarnette, N. K. (2008). *Effect of the 6+ 1 trait writing model on student writing achievement*. Liberty University.
- Fonseca, D., Martí, N., Redondo, E., Navarro, I., & Sánchez, A. (2014). Relationship between student profile, tool use, participation, and academic performance with the use of Augmented Reality technology for visualized architecture models. *Computers in human behavior*, 31, 434-445.
- Gakhar, S., & Thompson, A. (2007, March). Digital storytelling: Engaging, communicating, and collaborating. In *society for information technology & teacher education international conference* (pp. 607-612). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hur, J. W., & Suh, S. (2012). Making learning active with interactive whiteboards, podcasts, and digital storytelling in ELL classrooms. *Computers in the Schools*, 29(4), 320-338.
- Kearsley, G., & Shneiderman, B. (1998). Engagement theory: A framework for technology-based teaching and learning. *Educational technology*, 38(5), 20-23.
- Kukul, V. (2022). Evaluation of digital storytelling in terms of pre-service ICT teachers' perceived TPACK levels and teaching proficiency self-efficacy levels: A mixed-method study. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 5(3), 411-422. <https://doi.org/10.46328/ijte.240>
- Latham, S. (2005). Learning communities and digital storytelling: New media for ancient tradition. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2286-2291). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Minasyan, E. T. (2016). Digital Tools Implemented in the Learning Process: more of a help or hindrance?. *Humanitarian Education at Economic University*, 2, 253-258.
- Nassim, S. (2018). Digital storytelling: An active learning tool for improving students' language skills. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 2(1), 14-27.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47.
- Popham, J. (2006). *Mastering assessment: a self-service system for educators: The Role of Rubrics in Testing and Teaching*. USA: Routledge Taylor & Francis Group
- Randolph, P. T., Perren, J. M., Losey, K., Popko, J., Perren, D. O., Piippo, A., & Gallo, L. (2011, October). Using creative writing as a bridge to enhance academic writing. In *Proceedings of the 2011 Michigan Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference* (pp. 69-83).
- Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Rubino, I., Barberis, C., & Malnati, G. (2018). Exploring the values of writing collaboratively through a digital storytelling platform: a mixed-methods analysis of users' participation, perspectives and practices. *Interactive Learning Environments*, 26(7), 882-894.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2012). Digital storytelling with Web 2.0 tools for collaborative learning. In *Collaborative Learning 2.0: Open Educational Resources* (pp. 145-163). IGI Global.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1, 1-21.
- Yang, G. (2003b). *Strength of comics in education*. Humble Comics. Retrieved July 31, 2023 from <http://www.humblecomics.com/comicsedu/strengths.html>
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & education*, 59(2), 339-352.
- Yoder-Wise, P. S., & Kowalski, K. (2003). The power of storytelling. *Nursing outlook*, 51(1), 37-42.
- Zhang, H., Song, W., Shen, S., & Huang, R. (2014). The effects of blog-mediated peer feedback on learners' motivation, collaboration, and course satisfaction in a second language writing course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(6).
- Zimmerman, B. (2008). Creating comics fosters reading, writing and creativity. *Education Digest*, 74(4), 55-57.
- Γρόσδος, Σ. (2014). Δημιουργικότητα και Δημιουργική γραφή στην Εκπαίδευση. *Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας*
- Μήλα, Α. (2021). Οι Ρουμπρικές ως εργαλείο αξιολόγησης στην Προσχολική αγωγή. Σχεδιασμός Ρουμπρικών για την αξιολόγηση των Κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των νηπίων, που φοιτούν στον Παιδικό Σταθμό [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Μπράττισης, Θ., & Καπανιάρης, Α. (2024). *Σχεδιασμός ψηφιακής ιστορίας: από την ιδέα στον ιστοριοπίνακα*. Κάλυπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις
- Μπράττισης, Θ., & Μουταφίδου, Α. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. *Δημιουργική Γραφή: 1ο Διεθνές Συνέδριο, Αθήνα* (σελ. 4-6).
- Συμεωνάκη, Α. (2012). Δημιουργική γραφή και θέατρο-θεατρική γραφή και δημιουργία: προσεγγίζοντας την διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της συγγραφής θεατρικού κειμένου. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.546>
- Τσαρουχάς, Ν. Θ. (2020). Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση: πεδία εφαρμογών, τρόποι δράσεων και σύγχρονες-καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1(1), (σελ. 137-145).
- Ψώμος, Π., & Κορδάκη, Μ. (2016). Άμεσα και έμμεσα εκπαιδευτικά οφέλη των ψηφιακών αφηγήσεων. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (σελ. 359-367).