

Η "Δημιουργική Γραφή" στην ξενόγλωσση τάξη

Χ. Τσιγάνη¹, Δρ Αικ. Νικολακοπούλου²

¹ Εκπαιδευτικός ΠΕ06, chritsigani@sch.gr
² Σχολική Σύμβουλος ΠΕ 70, katnikolak@upatras.gr

Περίληψη

Η αξιοποίηση ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα των Αγγλικών, στηριζόμενη στην εφαρμογή του λογισμικού Blendspace και άλλων εφαρμογών Web 2.0, αποτελεί καινοτόμο, εναλλακτική διδακτική πρόταση με στόχο τη βελτίωση της παραγωγής των αφηγηματικών κειμένων των μαθητών. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής που έχει τη μορφή έρευνας δράσης παρέχουν ενδείξεις, ότι η χρήση των ΤΠΕ συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός τεχνολογικά υποστηριζόμενου καινοτόμου περιβάλλοντος μάθησης, ελκυστικότερου για τους μαθητές (motivation), που οδήγησε σε ακριβέστερες ερμηνείες και κατανόηση των εννοιών "αφήγηση" και "ψηφιακή αφήγηση", ενώ συνέβαλε στη δέσμευση των μαθητών στον επιδιωκόμενο στόχο και στην αποτελεσματικότερη παραγωγή αφηγηματικών κειμένων.

Λέξεις κλειδιά: αφήγηση, ψηφιακή αφήγηση, Blendspace, εφαρμογές Web 2.0

1. Εισαγωγή

Οι τεχνολογίες Web 2.0 φαίνεται να έχουν επηρεάσει σημαντικά το χώρο της μάθησης και της εκπαίδευσης και συναντώνται σε πολυάριθμες υπηρεσίες και εφαρμογές. Ιστολόγια, wikis, πλατφόρμες διαχείρισης μαθημάτων και παραγωγής ψηφιακού υλικού, αποτελούν ψηφιακά μέσα στη διάθεση των εκπαιδευτικών, τα οποία παρέχουν δυνατότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ ομοτίμων ή/και μη (εκπαιδευτικών-μαθητών) καλλιεργώντας δεξιότητες ως αποτέλεσμα της ανθρώπινης συνεργασίας. Στις ακόλουθες ενότητες παρουσιάζεται μία έρευνα δράσης που στοχεύει στην κινητοποίηση των μαθητών για τη βελτίωση της δημιουργικής γραφής των μαθητών μέσω της ψηφιακής αφήγησης και της αξιοποίησης δυνατοτήτων του εργαλείου παραγωγής ψηφιακού υλικού, Blendspace (<https://www.tes.com/lessons>), στον σχεδιασμό και την οργάνωση μαθήματος δημιουργικής γραφής- αφηγηματικού κειμένου.

2. Η Δημιουργική Γραφή

Η Δημιουργική Γραφή ως μια κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία, άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της δημιουργικότητας αντίκειται σε οποιαδήποτε απόπειρα ορισμού. «Δημιουργική γραφή σημαίνει πάνω απ' όλα δημιουργικό σβήσιμο» θα διατυπώσει ο Σουλιώτης (2012), η οποία ως εκπαιδευτική δραστηριότητα πρέπει να

είναι «καθοδηγούμενη από τον διδάσκοντα αντί να αναπτύσσεται ασύδοτα» και «προαιρετική» (Αναλυτικά Προγράμματα, σ. 95). Ως προς την καθοδήγηση, είναι φανερό ότι θα πρέπει να δίνονται στους μαθητές εναύσματα που να τους παρωθούν προς αυτή. Κι «αν ούτε ο διδάσκων μήτε οι μαθητές/τριές του έχουν όρεξη για ασκήσεις δημιουργικής γραφής, τότε είναι χρήσιμος ο αφορισμός του Γάλλου συγγραφέα Jean Anouilh ότι “έμπνευση είναι μια φάρσα που την έχουν επινοήσει οι ποιητές για να φαντάζουν σπουδαίοι”» (Σουλιώτης, 2012).

2.1 Η χρήση της αφήγησης ιστοριών

Η αφήγηση, αποτελεί την εξιστόρηση ενός αξιοσημείωτου –δηλαδή ελκυστικού, απροσδόκητου, ασυνήθιστου- συμβάντος με ορισμένη (αιτιακή ή παράλογη, χρονική ή αναχρονισμένη) σειρά των περιστατικών που το στοιχειοθετούν. Παραδοσιακά, πέρα από τον ψυχαγωγικό της ρόλο, αποσκοπούσε στο να μεταδώσει γνώσεις, στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις και μέσα από κρυμμένα μηνύματα να οδηγήσει στην κατανόηση βαθύτερων νοημάτων μεταμορφώνοντας τα συναισθήματα του δέκτη, με παιδευτική αξία, μέσο κατάλληλο για διδακτική αξιοποίηση (Οικονόμου, χ.χ.) Η ένταξή της στην ξενόγλωσση τάξη, συμβάλλει στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, ενθαρρύνει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της φαντασίας και της δημιουργικότητας ενώ, παράλληλα, προσφέρει ένα ευχάριστο παιδαγωγικό κλίμα που ευνοεί την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία των μαθητών.

2.2 Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης ιστοριών

Η πρόοδος που πραγματοποιείται τα τελευταία χρόνια στον τομέα της τεχνολογίας δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο τον τομέα της αφήγησης. Οι Web 2.0 τεχνολογίες παρέχουν δυνατότητες αναζήτησης και επεξεργασίας πληροφοριών, συνεργασίας και συμμετοχής στο σχολιασμό και τη μετάδοση αυτών, προσθήκης πολυμέσων, δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης και δημοσίευσης υλικού στο Διαδίκτυο. Με την αλλαγή των δεδομένων που επιφέρουν οι ΤΠΕ στην εποχή μας, και την ανάγκη ανάπτυξης της ικανότητας του ατόμου/μαθητή να ανταπεξέρχεται σε διαφορετικές και ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις μέσω γλωσσικών και μη κειμένων σηματοδοτείται μετάβαση από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς, δηλαδή στην «ικανότητα κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά συγκείμενα, καθώς και την ικανότητα χρήσης όχι μόνο αλφαβητικών αλλά και πολυτροπικών αναπαραστάσεων» (Kalantzis & Cope, 2001). Η δημιουργία ψηφιακής αφήγησης συμβάλλει στον πολυγραμματισμό των μαθητών. Οι εικόνες/φωτογραφίες που χρησιμοποιεί, μπορούν να αξιοποιηθούν ως ένα αποτελεσματικό, υποστηρικτικό εργαλείο της παραγωγής γραπτού λόγου προκειμένου να βελτιωθούν τα γραπτά των μαθητών (Lee, 1994). Η φωτογραφία ωθεί σκέψεις και διεγείρει ιδέες, παρακινεί και εμπνέει τη γραφή μέσω της οποίας οι μαθητές καθίστα-

νται δημιουργικότεροι, πληροφορούνται περισσότερα για ένα θέμα και εκφράζονται ευκολότερα γι αυτό. Μπορεί να είναι φωτογραφία που θα «αλιευτεί» από το Διαδίκτυο ή θα δημιουργηθεί από τον ίδιο τον συγγραφέα. Στα πρώτα βήματα της προσπάθειας συγγραφής καλό είναι να παρέχεται η ορθή διευκόλυνση και να δίνεται σχετικό φύλλο εργασίας στους μαθητές. Οι επιστήμονες της Διδακτικής αναφέρουν τη μεγάλη αξία της ψηφιακής αφήγησης, καθώς δίνει τη δυνατότητα σε όσους τη χρησιμοποιούν (μαθητές και δασκάλους) να προσεγγίζουν δημιουργικά ένα διαφορετικό τρόπο γραπτής ή προφορικής έκφρασης, ενσωματώνοντας πληροφορίες, γνώσεις, εμπειρίες, βιώματα που στόχο έχουν να βοηθήσουν τους «συγγραφείς» να καταλάβουν καλύτερα τον εαυτό τους, τον κόσμο που τους περιβάλλει και να μάθουν να εκφράζονται δημιουργικά εμπλουτίζοντας τη σκέψη τους (Howell & Howell, 2003). Για να αναπτυχθεί βέβαια η δυνατότητα παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων, απαιτείται μία κατάλληλη διδακτική προσέγγιση.

2.3 Η αξιοποίηση διαδικτυακών εφαρμογών (Web 2.0) στον σχεδιασμό, την οργάνωση και υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης

Εργαλεία τα οποία αξιοποιήθηκαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας παραγωγής ψηφιακού αφηγηματικού κειμένου στην αγγλική γλώσσα είναι:

Ηλεκτρονικό μάθημα με το Blendspace. Το [Blendspace](http://www.tes.com/lessons) (www.tes.com/lessons) αποτελεί ελεύθερο ψηφιακό εργαλείο, που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς τη δημιουργία σεναρίων/ μαθημάτων με ενσωμάτωση ποικίλου ψηφιακού περιεχομένου, Διαδικτυακού ή μη, και το καθιστά προσβάσιμο στους μαθητές. Η δομή των σεναρίων/μαθημάτων έχει τη μορφή πλέγματος πλακιδίων, καθένα από τα οποία περιέχει ποικιλία ψηφιακών πόρων, όπως πχ. εικόνες, βίντεο, συνδέσμους, κείμενα, ερωτήσεις. Κάθε ψηφιακός πόρος εμφανίζεται με τη σειρά που προορίζεται να προβληθεί και παίζεται διαδοχικά.

Πλάνο δράσης με το Popplet. Το [Popplet](http://popplet.com/) (<http://popplet.com/>) ελεύθερο Διακτυακό εκπαιδευτικό εργαλείο δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών, περιλαμβάνει τα “popples”, πλαίσια που δημιουργούνται στον χρωματιστό καμβά του προγράμματος, τα οποία δέχονται κείμενο ή ζωγραφιές και μπορούν να ενσωματώσουν εικόνες, βίντεο του υπολογιστή μας ή βίντεο από το Youtube (<https://www.youtube.com/>) και το Vimeo (<https://vimeo.com/>). Τα popples μπορούν να συνδεθούν μεταξύ τους δημιουργώντας μια γραφική απεικόνιση των εννοιών που επιλέγουμε να συνδέσουμε και παρέχει δυνατότητα προσθήκης συνεργατών για συνδιαμόρφωση του εννοιολογικού χάρτη και εξαγωγής του σε μορφή .pdf, .jpeg ή .png για διαμοιρασμό.

Φωτόδεντρο – Διαδραστικά Βιβλία του Ψηφιακού Σχολείου. Το [Φωτόδεντρο](#) είναι ο «Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου» που στόχο έχει να προωθήσει τη χρήση ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων στα σχολεία και να λειτουργή-

γήσει ως ένα ψηφιακό αποθετήριο διαδραστικών ιστοριών, κουίζ, παιχνιδιών, βίντεο, comic κ.ά. που θα καταστήσουν τη διδασκαλία παιγνιώδη, διευκολύνοντας τη μάθηση. Το υλικό του βρίσκεται κατηγοριοποιημένο. Η πλατφόρμα «Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία» περιέχει όλα τα σχολικά βιβλία σε μορφή εμπλουτισμένου html και ενσωματωμένους ψηφιακούς πόρους από το Φωτόδεντρο, εμπλουτίζοντας κάθε κεφάλαιο με ποικίλες δραστηριότητες, επιτρέποντας τη διαφυγή από τα συμβατικά εγχειρίδια (textbooks).

BigHugeLabs - trading card. Το [BigHugeLabs](https://bighugelabs.com/deck.php) (<https://bighugelabs.com/deck.php>) ελεύθερη Διαδικτυακή εφαρμογή επεξεργασίας ψηφιακών φωτογραφιών, παρέχει δυνατότητα εύρεσης ιδεών, πλοκής ιστοριών, παροχής διαδικτυακού κειμενογράφου και προσθήκης εφέ σε εικόνες, όπως δημιουργίας αφίσας, wallpaper, ημερολογίου, εξώφυλλου περιοδικού κλπ. Μετά την επεξεργασία ο χρήστης μπορεί να προβεί στο διαμοιρασμό αυτής μέσω email, Facebook (<https://el-gr.facebook.com/>) ή Flickr (<https://www.flickr.com/>) ή στο κατέβασμά της στον υπολογιστή. Απλό και εύχρηστο εργαλείο, στα γλωσσικά μαθήματα παράσχει αυθεντικό υλικό στους μαθητές ως έναυσμα ή υπόδειγμα για την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου.

Ψηφιακή αφήγηση με το Storybird. Το [Storybird](https://storybird.com/) (<https://storybird.com/>) επιτρέπει δημιουργία ψηφιακών ιστοριών (ebooks) επαγγελματικά εικονογραφημένων με έτοιμα καλλιτεχνικά έργα επιλεγμένα από ευρεία γκάμα επιλογών. Ψηφιακές ιστορίες, ποιήματα που δημιουργούνται με αυτή την εφαρμογή μπορούν να δημοσιευτούν δημόσια/ ιδιωτικά. Οι περισσότερες υπηρεσίες της παρέχονται δωρεάν, με εξαίρεση το κατέβασμα και την εκτύπωση των δημιουργημάτων. Δεν επιτρέπει μεταφόρτωση εικόνων από την προσωπική συλλογή του χρήστη, ούτε και ηχογράφηση της αφήγησης ή προσθήκη ηχητικού αρχείου μέσω μεταφόρτωσης, ούτε τη μορφοποίηση γραπτού κειμένου.

Αξιολόγηση μέσω Google Forms. Είναι δωρεάν διαδικτυακές υπηρεσίες και η χρησιμότητά τους έγκειται στη δημιουργία Διαδικτυακών ερωτηματολογίων και στη χορήγησή τους ηλεκτρονικά για αυτόματη συλλογή αποτελεσμάτων.

2.4 Περιγραφή της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διδασκαλία παραγωγής αφήγησης με τη δημιουργία ενός τεχνολογικά υποστηριζόμενου περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο να συμβάλει στη βελτίωση της κατανόησης και παραγωγής των αφηγηματικών κειμένων των μαθητών μας. **Ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν:** (α) Το τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον κινητοποιεί την εμπλοκή των παιδιών και τα δεσμεύει στη διαδικασία παραγωγής ψηφιακού αφηγηματικού κειμένου; (β) Το περιβάλλον αυτό συμβάλλει την κατανόηση της αφήγησης και ειδικότερα: (β1) στην αποσαφήνιση της έννοιας της αφήγησης και (β2) στην κατανόηση των δομικών της στοιχείων; (γ) Αποτελεί εργαλείο υποβοήθησης της παραγωγής των αφηγηματικών κειμένων των μαθητών; Επομένως μπορεί να συμβάλει στο: (γ1) να δημιουργούν δικό τους πλά-

νο/βοηθητικές ερωτήσεις πριν τη συγγραφή της ιστορίας/αφήγησής τους και (γ2) να παράγουν αφηγηματικά κείμενα με ορθή δομή; Κατά πόσο (δ) μπορεί ένα τέτοιο περιβάλλον να συμβάλει στην ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των μαθητών;

Η έρευνα έλαβε χώρα σε Δημοτικό Σχολείο της ημιαστικής περιοχής της Ναυπάκτου Αιτωλοακαρνανίας και είχε διάρκεια δύο μηνών (Απρίλιο - Μάιο 2017), ενώ δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι ένδεκα μαθητές διαβαθμισμένων μαθησιακών δυνατοτήτων της έκτης τάξης του σχολείου.

Μεθοδολογία της έρευνας. Επιλέξαμε την έρευνα δράσης, επειδή δηλαδή μέσω της έρευνας δράσης «οι εκπαιδευτικοί διερευνούν την επαγγελματική τους πρακτική με σκοπό να κατανοήσουν και να διαγνώσουν προβλήματα, να ερμηνεύσουν δυσλειτουργίες και να παρέμβουν προκειμένου να βελτιώσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργούν ως επαγγελματίες» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, στο Κάτσενος et al., χ.χ.). Καθένας που επιχειρεί έρευνα δράσης πρέπει να βρει το μονοπάτι του, βασιζόμενος στα ιδιαίτερα ερευνητικά ερωτήματα και τις ιδιαίτερες συνθήκες της εργασίας του. Η έρευνα δράσης που επιχειρήσαμε παρουσιάζει τέσσερις φάσεις: (i) αναγνώριση/ παρατήρηση (ii) σχεδιασμό (iii) δράση/ παρακολούθηση (iv) κριτικό στοχασμό/ αξιολόγηση (ό.π., 2003). Στην έρευνα αυτή εκτός από την εκπαιδευτικό ερευνητήρια, συμμετείχε και η σχολική σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου ως διευκολύντρια (facilitator). Ως εξωτερική συνεργάτης λειτούργησε υποστηρικτικά, με στόχο την κριτική ανατροφοδότηση της ομάδας και τη διασφάλιση της ποικιλίας των εργαλείων παρακολούθησης/ αξιολόγησης της δράσης (σχεδιασμός Φύλλων Παρατήρησης εκπαιδευτικού, ερωτηματολόγια - αρχικής & τελικής αξιολόγησης μαθητών- επεξεργασία δεδομένων).

Τα στάδια της έρευνας. Αρχικά γονείς και μαθητές ενημερώθηκαν για την εκπαιδευτική έρευνα-δράση στην οποία θα συμμετείχαν οι μαθητές στο μάθημα των Αγγλικών, το στόχο της και τον τρόπο εργασίας. Στη συνέχεια ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια:

(i) Αναγνώριση της υπάρχουσας κατάστασης/ Διερεύνηση/ Παρατήρηση. Οι διαπιστώσεις της διδάσκουσας που αφορούσαν στο μειωμένο ενδιαφέρον και τις αδυναμίες των μαθητών στην παραγωγή αφηγηματικών κειμένων, οδήγησαν στην αναζήτηση εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης με την ένταξη των ΤΠΕ. Τις διαπιστώσεις της επιβεβαίωσαν τα δεδομένα της έρευνας που διενεργήθηκε στους μαθητές μέσω ερωτηματολογίου, συγκεντρώνοντας επιπλέον ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία για το ζήτημα που την απασχολούσε. Το ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγήθηκε, είχε απλή δομή, ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου και στόχευε να διερευνήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών αναφορικά με τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου, τις συνήθειες χρήσεις των ΤΠΕ από τους μαθητές, την ετοιμότητά τους για αλληλεπίδραση και συνεργασία, το βαθμό και την έκταση κατανόησης της αφήγησης.

(ii) **Σχεδιασμός/ υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης.** Οι διαπιστώσεις αυτές και η συγκυρία παρακολούθησης σεμιναρίου που αφορούσε στην «Ψηφιακή Αφήγηση και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Παραγωγής Γραπτού Λόγου και Συνεργατικών Δεξιοτήτων» συνέβαλε στην κατάκτηση μιας αντίληψης με πληθώρα ιδεών για νέες ενέργειες, δηλαδή για νέες στρατηγικές δράσης (Altrichter & Posch & Somekh, 2001: 232). Η συνεργασία εκπαιδευτικού και σχολικής συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης διευκόλυνε το πλαίσιο σχεδιασμού της παρέμβασης ως έρευνας δράσης. Έτσι, με τη συμβολή του Blendspace καταγράφηκαν και αποτυπώθηκαν οι στόχοι του σχεδίου μαθήματος, η ταυτότητα του δείγματος, τα εργαλεία που κρίθηκαν απαραίτητα και η διαδικασία της διδακτικής παρέμβασής σε μορφή εννοιολογικού χάρτη. Έπειτα, προστέθηκαν με βάση την προτεραιότητα αξιοποίησής τους, η ψηφιακή ιστορία τύπου κόμικ από το Φωτόδεντρο, τα φύλλα εργασίας κάθε ομάδας, η ψηφιακή κάρτα που λειτούργησε ως υπόδειγμα για τους μαθητές στο προσυγγραφικό στάδιο. Με τη χρήση βιντεοπροβολέα και laptop το υλικό του ηλεκτρονικού μαθήματος προβλήθηκε στην τάξη για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του μαθήματος. Το popplet απεικόνισε σχηματικά τη διδακτική παρέμβαση και λειτούργησε ως “προκαταβολικός οργανωτής” για τους μαθητές, στους οποίους παρουσιάστηκε και αναλύθηκε πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων υλοποίησης.

Στο **προσυγγραφικό στάδιο**, κρίθηκε αναγκαία η παρουσίαση μιας ήδη υπάρχουσας σύντομης ψηφιακής ιστορίας, ψηφιακό comic από το Φωτόδεντρο που είχε ως θέμα την ιστορία του Βασιλιά Μίδα (4ο κεφάλαιο διαδραστικού βιβλίου Αγγλικών της Στ’ τάξης). Οι μαθητές παρατήρησαν, συζήτησαν, εντόπισαν τα δομικά στοιχεία της ιστορίας (θέμα, πλαίσιο, χαρακτήρες, δομή της πλοκής) και τα κατέγραψαν σε φύλλο εργασίας, αρχικά στα ελληνικά προκειμένου να διευκολυνθούν να συμμετάσχουν ακόμη και οι πιο αδύναμοι (οι οποίοι είναι αρκετοί στο συγκεκριμένο σχολείο). Ακολούθως οι μαθητές χωρίστηκαν σε 2 ομάδες των 5-6 ατόμων και μελέτησαν το εικονογραφημένο σενάριο (storyboard), δηλαδή τις παρεχόμενες εικόνες εξέλιξης της ιστορίας σε διαδοχική σειρά. Ακολούθησε καταιγισμός ιδεών και κάθε ομάδα έγραψε λεζάντες στις εικόνες της και συμπλήρωσε φύλλο εργασίας με τα δομικά στοιχεία της ιστορίας της (στα αγγλικά). Με την εφαρμογή BigHugeLabs-trading card (<https://bighugelabs.com/deck.php>) είχε ήδη δημιουργηθεί από την εκπαιδευτικό ψηφιακή κάρτα ερωτήσεων (**Trading card**), η οποία μεταφορτώθηκε στο ηλεκτρονικό μάθημα του Blendspace και είχε ως στόχο να αποτελέσει πρότυπο, «σκαλωσιά μάθησης» και να καθοδηγήσει τους μαθητές στη συγγραφή της ιστορίας/αφήγησής κάθε ομάδας. Η κάρτα-υπόδειγμα περιείχε: (α) ως εικόνα την αρχή (πρώτη σελίδα) της ψηφιακής ιστορίας μαζί με το αντίστοιχο κείμενο που είχε γράψει η ίδια η εκπαιδευτικός και (β) τις ερωτήσεις δομικής οργάνωσης. Το υλικό αυτό παρουσιάστηκε στους μαθητές με τη βοήθεια βιντεοπροβολέα, εστιάζοντας αρχικά στις ερωτήσεις υπερδομής και στη συνέχεια στο κείμενο που δημιουργήθηκε με βάση αυτές. Μετά η κάθε ομάδα χωρίστηκε σε ζευγάρια

και το κάθε ζευγάρι ανέλαβε να δημιουργήσει βοηθητικές ερωτήσεις και κείμενο σε δύο επόμενες εικόνες. Η χρήση της κάρτας παρείχε πλαίσιο διευκόλυνσης (υπερδομής) στους μαθητές, προσέλκυσε το ενδιαφέρον (engage) και επέτυχε την ενεργοποίησή τους (motivate) μετατρέποντας μια, υπό άλλες συνθήκες, συμβατική και βαρετή διδασκαλία σε πρωτοποριακή, συνεργατική και συμμετοχική. Στη φάση του σχεδιασμού του project, η εκπαιδευτικός είχε εγγραφεί στην εφαρμογή Storybird (<https://storybird.com/>), επέλεξε τις έτοιμες δημιουργίες (εικόνες) κάποιου καλλιτέχνη και δημιούργησε ένα βιβλίο πολλαπλών σελίδων (multi-page book), πρόσθεσε νέες σελίδες στο άδειο βιβλίο και διαμόρφωσε το storyboard.

Στο **συγγραφικό στάδιο** οι μαθητές σε ζευγάρια απάντησαν στις ερωτήσεις που διαμόρφωσαν συνεργαζόμενοι και κατόπιν ομαδικά, κατέγραψαν τις ιστορίες τους.

Στο **μετασυγγραφικό στάδιο**, κάθε ομάδα διάβασε το κείμενο που προέκυψε από τα ζευγάρια και με βάση τις κάρτες ερωτήσεων, έκανε τις απαραίτητες δομικές, γραμματικές και συντακτικές διορθώσεις ώστε το αφηγηματικό της κείμενο να αποκτήσει συνοχή και συνεκτικότητα. Ακολούθησε η τελική γραφή με την πληκτρολόγηση στην εφαρμογή Storybird και μετά από σχετική καθοδήγηση, έγιναν οι απαραίτητες ρυθμίσεις δημοσίευσης, ώστε να μετατραπεί το κείμενο (final draft) σε δημοσιευμένο ψηφιακό βιβλίο. Οι δύο ψηφιακές ιστορίες παρουσιάστηκαν στην τάξη, εκτυπώθηκαν και διανεμήθηκαν στους μαθητές.

(iii) Παρακολούθηση δράσης. Η παρακολούθηση της δράσης επιτεύχθηκε: (α) μέσω τεκμηρίων, δηλαδή της παραγωγής αφηγηματικών κειμένων του δείγματος πριν και μετά την παρέμβαση και της αξιολόγησής τους ως προς τα στοιχεία υπερδομής και τα γλωσσικά μέσα, (β) μέσω αναλυτικών παρατηρήσεων που διατήρησε η διδάσκουσα σε όλη τη φάση της εφαρμογής στο Φύλλο Παρατηρήσεων Εκπαιδευτικού και (γ) μέσω ερωτηματολογίων μαθητών που συμπληρώθηκαν πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση.

(iv) Κριτικός στοχασμός/ Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση και ο αναστοχασμός πάνω στην πραγματοποιηθείσα δράση, έγινε με τη συγκέντρωση, την επεξεργασία και σύγκριση των τελικών με τα αρχικά ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την παρακολούθηση της δράσης. Με τη συνδυαστική αυτή μέθοδο, ερωτηματολογίων μαθητών, Φυλλαδίου παρατηρήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και γραπτών τεκμηρίων μαθητών καταβάλλεται προσπάθεια να συγκεντρωθούν δεδομένα τριών διαφορετικών «οπτικών» ή «ματιάς» (Bernstein, 1999), ποιοτικά & ποσοτικά, ανοιχτών και ελεύθερων τεχνικών ή και αυστηρών που επιτρέπουν την αντιπαράθεση και σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας δράσης (Altrichter & Posch & Somekh, 2001: 173-175), διασφαλίζουν τη διυποκειμενικότητα της έρευνας και παρέχουν μια περισσότερο σφαιρική αποτύπωση της κατάστασης.

2.5 Ευρήματα της μελέτης / Συζήτηση

Για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας με τη χρήση ψηφιακής αφήγησης και Web 2.0 εργαλείων έγινε στατιστική μελέτη (ερωτηματολογίων των μαθητών), η οποία εκφεύγει από το μέγεθος του άρθρου και για το λόγο αυτό αναφέρονται ενδεικτικά κάποια αποτελέσματά της και ποιοτικά στοιχεία που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση του Φύλλου Παρατήρησης της εκπ/κού (για συντομία θα αναγράφεται στο εξής Φ.Π.). Ειδικότερα, η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών παρέχει ισχυρές ενδείξεις ότι η παρέμβαση:

1. Συνέβαλε στη βελτίωση της κατανόησης της έννοιας της αφήγησης στα παιδιά ($p=0,0268$, paired t-test). Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τον σαφή τρόπο με τον οποίο οι μαθητές απαντούν σε επόμενη ανοιχτή ερώτηση τι σημαίνει για αυτά «αφήγηση» ($p=0.0011$, paired t-test).

2. Επίσης, διευκόλυνε σημαντικά τη βελτίωση της κατανόησης της έννοιας της «ψηφιακής αφήγησης» ($p=0,0011$, paired t-test). Οι μαθητές φαίνεται ότι ορίζουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τι είναι ψηφιακή αφήγηση μετά την διδακτική παρέμβαση. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία τα πολυμεσικά διδακτικά εργαλεία αλλάζουν τον τρόπο που οι μαθητές μαθαίνουν, ενώ ειδικές εφαρμογές τους (όπως εδώ οι ψηφιακές ιστορίες) μπορούν να ενεργοποιούν τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και συχνά οδηγούν σε καλύτερη κατανόηση των μελετώμενων θεμάτων (Philpot, Hall, Hubing, & Flori, 2005).

3. Το καινοτόμο αυτό μάθημα οδήγησε στην κινητοποίηση και τη δέσμευση των μαθητών για το έργο τους, αφού δηλώνουν ότι τους αρέσουν οι ψηφιακές ιστορίες ($p=0,0082$, paired t-test). Αυτό προκύπτει επίσης και από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων του ΦΠ, όπου η εκπαιδευτικός σημειώνει: «*Η συμμετοχή των μαθητών ήταν καθολική*» με την εξαίρεση μιας μαθήτριας, η οποία αρνήθηκε να συνεργαστεί με την ομάδα της και ότι «*παρατήρησα μεγάλο ενδιαφέρον για την όλη διαδικασία ακόμα και από τους πιο αδύναμους αλλά και τους πιο αδιάφορους, σε αντίθεση με τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας*». Η έρευνα δείχνει ότι οι απόψεις των μαθητών για την ευχαρίστηση που θα αντλήσουν (intrinsic value beliefs) επηρεάζουν την επιλογή των μαθησιακών τους δραστηριοτήτων αλλά και την ένταση και την ποιότητα της προσπάθειας που καταβάλλουν (Jacobs et al., 1998. Wigfield & Eccels, 2000). Όταν ασχολούνται με θέματα που τους ενδιαφέρουν είναι επακόλουθο να παρακολουθούν με ενδιαφέρον και προσοχή και να δεσμεύονται στην ολοκλήρωση του έργου τους.

4. Εάν κατατάξουμε τις πέντε πιθανές απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με την «άνεση συγγραφής» αφηγηματικού κειμένου από «*πάρα πολύ δύσκολη*» δίνοντας την τιμή 1, λαμβάνοντας την τιμή 5 στο «*πάρα πολύ εύκολη*», οι απαντήσεις των παιδιών δείχνουν μία αύξηση της άνεσης συγγραφής στην αφήγηση μετά την διδακτική παρέμβαση, η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($P=0,0001$, paired t-test). Επομένως, υπάρχουν σημαντικές επίσης ενδείξεις ότι οι μαθητές βοηθήθηκαν σημαντικά να συγγράψουν αφηγηματικά κείμενα με μεγαλύτερη άνεση μετά την παρα-

κολούθηση του μαθήματος αυτού με τη χρήση ψηφιακής αφήγησης, πλάνου, ερωτήσεων βοηθητικών και τεχνολογιών web 2.0. Τα μαθησιακά κίνητρα που δημιουργήθηκαν έχουν θετική συνάφεια με την εκμάθηση (Gardner, 1985), και υποστηρίζεται ότι είναι οι δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας για την επίδοση στην ξένη γλώσσα, μετά από τις γνωστικές ικανότητες του μαθητή (Skehan, 1989). Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων του Φ.Π. εκπ/κού επιβεβαιώνει επίσης ότι η «σκαλωσιά μάθησης» που δημιουργήθηκε για να βοηθήσει τους μαθητές της να συγγράψουν καλύτερα αφηγηματικά κείμενα λειτούργησε με σημαντικά, ευνοϊκά αποτελέσματα. Όπως σημειώνει *«παρατηρώντας τα γραπτά προϊόντα του κάθε σταδίου, διαπίστωσα πως τελικά αυτή η οργάνωση του γραπτού τους με βάση τα στάδια που είχαν σχεδιαστεί, λειτούργησε μόνο θετικά για την δημιουργία μιας καλά δομημένης ιστορίας. Ενώ η δημιουργία βοηθητικών ερωτήσεων αποτέλεσε καταλυτικό παράγοντα για την ταχύτατη και πληρέστερη συγγραφή του κειμένου κάθε εικόνας.»*

5. Οι απαντήσεις ωστόσο των μαθητών σε ερωτήσεις γενικότερες που αναφέρονται στη *«χρήση πλάνου όταν γράφουν εκθέσεις στα Αγγλικά»* ($p=0,6687$, paired t-test), στην *«πίστη τους στη βοήθεια του πλάνου στη δημιουργία αφήγησης/γραπτής ιστορίας»* ($p=1$, paired t-test) και στην δημιουργία *«ερωτήσεων για το θέμα της αφήγησης που θα γράψεις, για να βοηθηθείς στη συγγραφή της ιστορίας σου»* ($p=0,290$, paired t-test) δεν παρέχουν στατιστικά σημαντικές ενδείξεις βελτίωσης των αρχικών τους αντιλήψεων για τη χρήση πλάνου/ βοηθητικών ερωτήσεων στην παραγωγή λόγου. Η εκπ/κός στο Φ.Π. σημειώνει ότι *«στην αρχή υπήρξαν γκρίνιες σχετικά με τη διαδικασία από κάποιους μαθητές οι οποίοι θεωρούσαν ότι το να γράψουν βοηθητικές ερωτήσεις ή το να δημιουργήσουν ένα δομημένο πλάνο πριν τη συγγραφή της ιστορίας τους θα τους μπέρδευε. Χρειάστηκε να επιχειρηματολογήσω για να τους πείσω ζητώντας τους να πειραματιστούν με αυτές τις τεχνικές και μετά να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητά τους εκφράζοντας τη γνώμη τους στο τελικό ερωτηματολόγιο»*. Φαίνεται ότι οι μαθητές ασυνήθιστοι και ασύμφωνοι για τη χρήση πλάνου/ερωτήσεων, δέχτηκαν εντέλει την πρόκληση (challenge), λόγω της πρωτοτυπίας και καινοτομίας που ενείχε η παραγωγή ενός e-book. Η καλή οργάνωση του μαθήματος, η σχεδιασμένη βοήθεια που περιλάμβανε και η πολυτροπία των μέσων συνέβαλε στο να δημιουργηθεί μια «σκαλωσιά μάθησης» και να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη δραστηριότητα της παραγωγής. Ωστόσο, δεν οδήγησε ουδέποτε σε δυνατότητα αυτοδύναμης παραγωγής αφηγηματικού κειμένου για τον καθένα ξεχωριστά. Αυτό προκύπτει από απαντήσεις των μαθητών σε ερώτηση μελέτης περίπτωσης ($p=0,8218$, paired t-test), όπου οι μαθητές θα έπρεπε να σημειώσουν τα δομικά στοιχεία αφηγηματικής ιστορίας: *«Πρόκειται να γράψεις μία ιστορία για ένα συμμαθητή σου που έπαθε ένα ατύχημα στο διάλειμμα στο σχολείο. Τι θα περιλαμβάνει το πλάνο που θα φτιάξεις, πριν αρχίσεις να τη γράφεις;»* Κανένα παιδί δε σημειώνει περισσότερα από δύο ή τρία από τα δομικά στοιχεία και το πλάνο τους είναι ελλιπές. Επομένως, μία τέτοια παρέμβαση δεν επαρκεί, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τον τρόπο διαμόρφωσης πλάνου, κάτι αναμενόμενο, το οποίο υπο-

γραμμίζει και η εκπ/κός στο Φ.Π. *«η βελτίωσή τους γενικά στο γραπτό λόγο πέρα από τη συγγραφή ιστοριών, πιστεύω θέλει χρόνο και εξάσκηση».*

6. Οι απαντήσεις των μαθητών δείχνουν σχετική εμμονή στην αυτόνομη εργασία, δυσχέρεια αλλαγής στάσεων ως προς την *διάθεση συνεργασίας*. Έτσι, «συνεργασία» επιθυμεί και μετά την παρέμβαση μόνο το 18,2% των μαθητών, ενώ ποσοστό 27,3% αυτών δηλώνει ότι επιθυμεί «να εργάζεται μόνο του» και το 54,5% «κάποιες φορές μόνοι τους και κάποιες φορές με άλλους». Η διδασκαλία αυτή δεν φαίνεται να επηρέασε με στατιστικά σημαντικό τρόπο τη διάθεση συνεργασίας των μαθητών ($p=0,7527$, paired t-test). Αιτιολογούν μάλιστα, με διάφορους λόγους την αποφυγή συνεργασίας με τους συμμαθητές τους, όπως δυσκολίες διαχείρισης του διαφορετικού, των αντιθέσεων και της πολυφωνίας, πχ. *«με δυσκολεύει ότι είμαστε διαφορετικοί χαρακτήρες», «το να συγκεντρώσουμε όλες τις απόψεις και να φτιάξουμε μια ιστορία», «κάποιος ήθελε να γράψει ό,τι θέλει» «καθένας έχει διαφορετική γνώμη» «είχαμε διαφορετικές απόψεις και έπρεπε να τις καταγράψουμε όλες».* Στο ΦΠ της εκπαιδευτικού γίνεται αναφορά στην περίπτωση μαθήτριας η οποία *«αρνήθηκε να συνεργαστεί με την ομάδα της... δε διαπραγματεύτηκε τις ιδέες της»* και η οποία *«στο αρχικό ερωτηματολόγιο δήλωσε ότι δεν εμπιστεύεται τους συμμαθητές της, ενώ στο τελικό ότι δε θέλουν τη γνώμη της».* Στην ύπαρξη αυτών των αναμενόμενων δυσκολιών συμβάλλει το στοιχείο του ανταγωνισμού, το οποίο ενυπάρχει σε κάθε σχολικό περιβάλλον (Kagan, 1995) και στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, το οποίο εμφανίζεται να είναι κατά τι ανταγωνιστικότερο των άλλων (Ματσαγγούρας, 1999), όπως και η ελληνική κοινωνία γενικότερα (Βαρνάβα-Σκούρα, 1978).

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι με το σχεδιασμό και την εφαρμογή της καινοτόμου διδασκαλίας παραγωγής αφηγηματικού κειμένου αγγλικών με τη βοήθεια των Web 2.0 εφαρμογών, οι μαθητές μας κινητοποιήθηκαν, ενεργοποιήθηκαν, και ολοκλήρωσαν το e-book της αφήγησής τους. Κατανόησαν σε βάθος την έννοια της αφήγησης και της ψηφιακής αφήγησης, δήλωσαν την ευχαρίστησή τους για την εμπλοκή τους στη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης και βοηθήθηκαν σημαντικά από την καθοδήγηση που έλαβαν μέσω του μαθήματος στη συγγραφή αποτελεσματικού αφηγηματικού κειμένου που διέθετε τα απαιτούμενα δομικά στοιχεία, συνοχή και συνεκτικότητα. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση στις αντιλήψεις των μαθητών για τη διαδικασία, δηλαδή τη χρήση πλάνου/ερωτήσεων κατά την συγγραφή των κειμένων τους και την ανάπτυξη της μεταξύ τους συνεργασίας. Αυτές βέβαια, θεωρούνται γενικότερα ιδιαίτερα δύσκολες δεξιότητες και απαιτούν εξακολούθηση παρόμοιων καινοτόμων παρεμβάσεων. Ιδιαίτερη σημασία έχει η αποτελεσματική ολοκλήρωση της δραστηριότητας παραγωγής αφηγηματικού κειμένου από τους μαθητές, ιδιαίτερα μετά τις ισχυρές, αρχικές αντιρρήσεις που πρόβαλαν, η σχεδόν καθολική συμμετο-

χή τους, η σαφής δέσμευσή τους σε ένα επίπονο και απαιτητικό έργο, όπως είναι η παραγωγή λόγου και η ευχαρίστηση που τελικά έλαβαν. Οι Meadows & Kidd (2009) ισχυρίζονται ότι η ομορφιά της ψηφιακής έκφρασης έγκειται στο ότι οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να δημιουργούνται από ανθρώπους οπουδήποτε, σε οποιοδήποτε θέμα και να μοιράζονται ηλεκτρονικά σε όλο τον κόσμο, ενώ τις χαρακτηρίζουν ως “πολυμεσικά σονέτα φτιαγμένα από κοινούς ανθρώπους”. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων Web 2.0 δύναται κατά τη γνώμη μας, να συμβάλλει σε ένα δυναμικό είδος μάθησης και διδασκαλίας που θα κινητοποιήσει το ενδιαφέρον και τη δέσμευση των μαθητών, θα αναπτύξει τη συνεργασία και θα επιτύχει την μεθοδολογική εργασία που απαιτεί η σχολική μάθηση, στοιχεία που κατά κοινή διαπίστωση κρίνονται αναγκαία στις σημερινές σχολικές τάξεις αλλά και στη σύγχρονη ζωή.

Αναφορές

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*, (μτφ. Δεληγιάννη Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold
- Howell, D. D. & Howell, D. K. (2003) *Digital Storytelling: Creating an eStory*. Worthington, OH: Linworth Publishing. Ανακτήθηκε 15 Ιουλίου, 2017, από το website: <http://www.schrockguide.net/digital-storytelling.html>
- Jacobs, J. E., Finken, L. L., Griffin, N. L., & Wright, J. D. (1998). The career plans of science-talented rural adolescent girls. *American Educational Research Journal*, 35 (4), 681-704.
- Kagan, S., (1995). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). “Multiliteracies” A Framework for Action. In M. Kalantzis & B. Cope (eds), *Transformations in Language and Learning: perspectives on Multiliteracies*. Australia: Common Ground Publishing.
- Lee, L., (1994). L2 Writing: Using pictures as a guided writing environment. Paper presented at the *Rocky Mountain Modern Language Association Conference*. Ανακτήθηκε 15 Ιουλίου, 2017, από το website: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386951.pdf>

Meadows, D., & Kidd, J. (2009). Capture Wales, The BBC Digital Storytelling Project. I. J. Hartley and K. McWilliam (eds.) *Story Circle: Digital Storytelling Around the World*, Oxford: Wiley-Blackwell

Philpot, T. A., Hall, R. H., Hubing, N., & Flori, R. E. (2005). Using games to teach statics calculation procedures: application and assessment. *Computer Applications in Engineering Education*, 13(3), 222–232.

Skehan, P., 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Βαρνάβα-Σκούρα, Τ., (1978). «Αντιλήψεις των παιδιών για τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας». *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 2.

Κατσαρού, Ελ. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ματσαγγούρας, Η., (1999). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Οικονόμου, Β. (χ.χ.). Αφήγηση (Storytelling). Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου, 2017, από το website Η Τεχνολογία στην Εκπαίδευση: <https://economy.wordpress.com/εκπαιδευτικό-υλικό/αφήγηση-storytelling/>

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Abstract

The utilization of digital storytelling in the English language classroom, based on the implementation of Web 2.0 tools such as Blendspace, constitutes an innovative, alternative didactic proposal aiming at the improvement of the students' production of narrative texts. The results of this study, which was conducted in the form of an action research, provide indications that the use of ICT contributed to the shaping of a technologically supported learning environment, much more attractive and motivating for the students, thus leading to a more accurate interpretation and understanding of the concepts "narration" and "digital storytelling", whilst contributing to the students' commitment to the goal as well as to the improvement of their narrative texts.

Keywords: Narration, digital storytelling, Blendspace, Web 2.0 applications