



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

Ακαδημαϊκό έτος: 2016-17



«Η ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο ανταλλαγής εμπειριών
και αναστοχασμού μεταξύ εκπαιδευτικών»

Παπαδογεωργοπούλου Ευτυχία

*Διπλωματική Εργασία που κατατίθεται ως μέρος των απαιτήσεων του Προγράμματος
Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Επικοινωνία και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης στην
Κατεύθυνση Ψηφιακά Μέσα και Περιβάλλοντα Αλληλεπίδρασης*

Επιβλέπων: Ομότιμος καθηγητής Μεϊμάρης Μιχάλης

Αθήνα, Φεβρουάριος 2018

Δήλωση Ακαδημαϊκής Ακεραιότητας

Η υπογράφουσα, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Ψηφιακά Μέσα και Περιβάλλοντα Αλληλεπίδρασης του τμήματος Επικοινωνίας και ΜΜΕ του ΕΚΠΑ, Εντυχία Παπαδογεωργοπούλου του Κωνσταντίνου (ΑΜ 36051) δηλώνω υπευθύνως ότι η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία με τίτλο «Η ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο ανταλλαγής εμπειριών και αναστοχασμού μεταξύ εκπαιδευτικών» έχει γραφτεί από εμένα, χωρίς οποιαδήποτε εξωτερική μη αδειοδοτημένη βοήθεια, ότι δεν έχει υποβληθεί σε οποιοδήποτε ίδρυμα ή οργανισμό προς αξιολόγηση, ούτε έχει δημοσιευθεί στο παρελθόν μέρος της ή στο σύνολό της. Οποιαδήποτε μέρη, λέξεις ή ιδέες της μεταπτυχιακής διατριβής, αν και περιορισμένα, συμπεριλαμβανομένων πινάκων, γραφημάτων, χαρτών κ.λπ., τα οποία είναι εισηγμένα από (ή με βάση) άλλες πηγές έχουν αναγνωριστεί ως τέτοια χωρίς καμία εξαίρεση.

Ημερομηνία: 28/02/2018

Ονοματεπώνυμο: Εντυχία Παπαδογεωργοπούλου

Ευχαριστίες

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή μου Μιχάλη Μεϊμάρη, ο οποίος υπήρξε πηγή έμπνευσης, αρωγός και εμψυχωτής στην προσπάθεια μου για την εκπόνηση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Οι ευχαριστίες δεν είναι τυπικές, αλλά μέσα από την καρδιά μου, γιατί εκείνος ασκεί το έργο του δασκάλου όχι τυπικά, αλλά ουσιαστικά και με διακριτικότητα. Δίνοντας βάρος στην ουσία και διαθέτοντας υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, ενδιαφέρεται για το τελικό αποτέλεσμα, αλλά και την πορεία προς αυτό, που θέλει να είναι ευχάριστη, δημιουργική και εποικοδομητική για όλους τους εμπλεκόμενους.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στους συναδέλφους μου, χωρίς τη συμβολή των οποίων δεν θα υπήρχε η παρούσα εργασία. Μου πρόσφεραν τον πολύτιμο χρόνο τους, την ανεκτίμητη στήριξη τους και τη σιγουριά ότι ήταν συνεχώς διαθέσιμοι να βοηθήσουν, να μοιραστούν γνώση και εμπειρίες.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την αγαπημένη μου οικογένεια: Σαράντη, Παρασκευά, Κωνσταντίνο, Δήμητρα και Παύλο, που στηρίζουν -και ανέχονται- όλες τις αποφάσεις, όπως και τις επαγγελματικές μου ανησυχίες.

Σύνοψη

Η ψηφιακή αφήγηση τυγχάνει μεγάλης αποδοχής στην εκπαιδευτική κοινότητα των ΗΠΑ και χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην Ελλάδα δεν έχει ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων ή σε προγράμματα επιμόρφωσης ευρείας κλίμακας που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς.

Η συγκεκριμένη μελέτη αφορά τη διεξαγωγή επιμορφωτικού σεμιναρίου ψηφιακής αφήγησης σε καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων γυμνασίου της Αττικής.

Στόχος ήταν η μέτρηση του τελικού αποτελέσματος, τόσο σε ψηφιακό εγγραμματισμό των συμμετεχόντων, όσο και σε αναστοχασμό πάνω σε θέματα παιδαγωγικού ενδιαφέροντος, τα οποία πραγματεύονται οι ψηφιακές ιστορίες, που δημιούργησαν οι συμμετέχοντες. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης βοηθούν τους καθηγητές να διανύσουν «*τη μεγαλύτερη απόσταση που πρέπει να διανύσει ένας άνθρωπος, που είναι τα 40 εκατοστά από το μυαλό στην καρδιά*» (Walters et al., 2011, σ. 37).

Τα αποτελέσματα από την ποιοτική έρευνα που ακολούθησε, ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, όσον αφορά σε: βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων, γνωριμία με το χρήσιμο (σύμφωνα με όλους τους συμμετέχοντες) παιδαγωγικό εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης, προβληματισμό - συζήτηση που προκάλεσε η προβολή των ψηφιακών ιστοριών.

Η ψηφιακή αφήγηση ως αναδυόμενη παιδαγωγική μέθοδος μπορεί να ενσωματωθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κρίνοντας από τις ιδέες που κατατέθηκαν για χρήση της στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και από το αυξημένο ενδιαφέρον των συμμετεχόντων.

Λέξεις - κλειδιά: *Ψηφιακή αφήγηση, αναστοχασμός εκπαιδευτικών, σεμινάριο ψηφιακής αφήγησης, κοινότητες μάθησης.*

Abstract

Although digital storytelling is widely used as an educational tool in the USA and a number of European countries, in Greece there is a lack of awareness regarding its potential. It is therefore not included in the curriculum, nor in large-scale teacher training programs.

The current investigation was conducted in a high school in Attica, Greece. A group of teachers attended a digital storytelling seminar, and subsequently created and shared digital stories concerning school life with their peers. The project aimed to examine the final outcome in terms of the participants' ICT skills and to reflect on the pedagogical issues that arose from the stories. The particular characteristics of digital stories help teachers travel "*The longest journey people must take: the eighteen inches from heads to hearts*" (Walters et al., 2011, p. 37).

The findings of the qualitative research were encouraging as regards all the outcomes examined: teachers' digital skills were found to have improved as a result of this exercise, the stories helped teachers become better acquainted with the value of digital storytelling as a pedagogical tool, and discussions relating to the stories indicated the interesting issues that can be raised through this approach.

Given the participants' interest and ideas concerning the multiple uses of digital storytelling as an effective learning tool, the study proposes that it should be embedded in the Greek educational system.

Key words: *Digital storytelling, teacher reflection, digital storytelling seminar, learning communities.*

Πίνακας περιεχομένων

Κατάλογος εικόνων	8
Κατάλογος πινάκων	9
Εισαγωγή	10
1. Θεωρητικό πλαίσιο	
1.1. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	13
1.1.1. Είδη επιμόρφωσης	16
1.1.2. Ψηφιακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών	19
1.1.3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην ψηφιακή αφήγηση	23
1.1.4. Συνεργατική μάθηση - κοινότητες μάθησης	25
1.1.5. Άτυπη επιμόρφωση: αφηγήσεις εκπαιδευτικών – αναστοχασμός	28
1.2. Ψηφιακή αφήγηση	32
1.2.1. Τι είναι η ψηφιακή αφήγηση	32
1.2.2. Οφέλη ψηφιακής αφήγησης	35
1.2.3. Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση	39
1.2.3.1 Ψηφιακή αφήγηση και μαθητές	39
1.2.3.2 Ψηφιακή αφήγηση και εκπαιδευτικοί	42
2. Ερευνητικό μέρος	
2.1. Ερευνητικά ερωτήματα	44
2.2. Μελέτη περίπτωσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην ψηφιακή αφήγηση»	45
2.2.1. Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί	45
2.3. Μεθοδολογία	47
2.4. Διεξαγωγή σεμιναρίου ψηφιακής αφήγησης	50
2.4.1. Οι ψηφιακές αφηγήσεις	61
2.4.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων & ομάδας εστίασης	64

2.4.3. Παρατηρήσεις από τη διεξαγωγή σεμιναρίου ψηφιακής αφήγησης	90
3. Συμπεράσματα	97
4. Συζήτηση	101
Βιβλιογραφικές παραπομπές	104
Κατάλογος συντομογραφιών	121
Γλωσσάρι απόδοσης ξενόγλωσσων όρων	123
Γλωσσάρι ερμηνείας κύριων όρων	125
Παράρτημα Α - Εικόνες	128
Παράρτημα Β - Περιγραφή ομάδας	133
Παράρτημα Γ- Ερωτηματολόγια	135
Παράρτημα Δ - Παρουσίαση PowerPoint	139

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1: Το τοπίο της μάθησης στο μέλλον με ανάλυση Group Concept Mapping	18
Εικόνα 2: Το τοπίο των αλλαγών στη μάθηση 2020-2030	Παράρτημα A
Εικόνα 3: Δείκτης ψηφιακών δεξιοτήτων Ευρωπαίων/χώρα (2017)	Παράρτημα A
Εικόνα 4: Αριθμός συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα eTwinning για την ψηφιακή επιμόρφωση	Παράρτημα A
Εικόνα 5: Αποτελέσματα έρευνας eTwinning για την ψηφιακή επιμόρφωση των συμμετεχόντων	Παράρτημα A
Εικόνα 6: Διαδικτυακό σεμινάριο ψηφιακής αφήγησης	Παράρτημα A
Εικόνα 7: Σεμινάρια ψηφιακής αφήγησης Story Center για εκπαιδευτικούς Παράρτημα A	
Εικόνα 9: Σχηματική αναπαράσταση από την αυτονομία στη συνεργασία..Παράρτημα A	
Εικόνα 8: Ικανοποίηση εκπαιδευτικών ανάλογα το εργασιακό περιβάλλον..Παράρτημα A	
Εικόνα 10: Αφήγηση και εγκεφαλική λειτουργία	Παράρτημα A
Εικόνα 11: Συγκερασμός 4 μαθητοκεντρικών στρατηγικών μάθησης	40
Εικόνα12: Διάγραμμα Gantt διεξαγωγής Σεμιναρίου Ψηφιακής Αφήγησης	53
Εικόνα 13: Αποτελέσματα ερώτησης 8 (ερωτηματολόγιο 1 ^ο) & ερώτησης 2 (ερωτηματολόγιο 3 ^ο)	68
Εικόνα 14: Αποτελέσματα ερώτησης 2 (ερωτηματολόγιο 3 ^ο)	69
Εικόνα 15: Αποτελέσματα ερώτησης 2 (ερωτηματολόγιο 3 ^ο)	69
Εικόνα 16: Αποτελέσματα ερώτησης 4 (ερωτηματολόγιο 3 ^ο)	70
Εικόνα 17: Αποτελέσματα ερώτησης 5 (ερωτηματολόγιο 3 ^ο)	70
Εικόνα 18: Αποτελέσματα ερώτησης 6 (ερωτηματολόγιο 3 ^ο)	71
Εικόνα 19: Αποτελέσματα ερώτησης 7 (ερωτηματολόγιο 3 ^ο)	71
Εικόνα 20: Διάγραμμα αποτελεσμάτων 2 ^{ον} ερωτηματολογίου	72
Εικόνα 21: Διάγραμμα συγκεντρωτικών αποτελεσμάτων 2 ^{ον} ερωτηματολογίου.....	73
Εικόνα 22: Στοιχεία ψηφιακού εγγραμματισμού	Παράρτημα A

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Τα 7 στοιχεία μιας επιτυχημένης ψηφιακής αφήγησης	34
Πίνακας 2: Οι εννέα συμμετέχοντες στο Σεμινάριο Ψηφιακής Αφήγησης	45
Πίνακας 3: Περιγραφή της ομάδας: Ειδικότητα & διδακτική εμπειρία	Παράρτημα Β
Πίνακας 4: Περιγραφή της ομάδας: Γνώσεις Τ.Π.Ε	Παράρτημα Β
Πίνακας 5: Οι ψηφιακές αφηγήσεις	61
Πίνακας 6: Τεχνική δημιουργίας κάθε ψηφιακής αφήγησης	63

Εισαγωγή

Η αφήγηση αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς τους, είτε ως μέσο διδασκαλίας, είτε ως μέσο επικοινωνίας.

Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα μιας συνεχούς διαδικασίας αλληλεπίδρασης, που συντελείται συχνά σε «πολυπληθείς και συνωστισμένες αίθουσες, με μαθητές ζωηρούς, ανθόρμητους, ανώριμους και αφοσιωμένους στα δικά τους ενδιαφέροντα» (Nias, 1996, σ. 296), με γονείς αγχωμένους λόγω "συνδρόμου" υψηλών προσδοκιών, με συναδέλφους με συμπτώματα σωματικής και ψυχικής εξουθένωσης. Προσθέτοντας στα παραπάνω τη φύση της δουλειάς και το χρόνο συναναστροφής, καταλήγουμε σε ένα πλούσιο υλικό για αφήγηση. Ιστορίες διδακτικές, ευφάνταστες, με απρόσμενη εξέλιξη και στην πλειονότητά τους με παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Οι αφηγήσεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν παραδείγματα προς μίμηση ή προς αποφυγή για άλλους εκπαιδευτικούς και να συνεισφέρουν στην επαγγελματική επιμόρφωση και εξέλιξη, τόσο των νεοεισερχομένων στον κλάδο εκπαιδευτικών, όσο και των εμπειρότερων συναδέλφων τους. Άλλωστε οι ιστορίες που διηγούμαστε ή ακούμε μας βοηθούν να συνδέσουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας με τις πράξεις μας και προσφέρουν εναλλακτικές λύσεις ή ερείσματα σε ηθικά διλήμματα (McEwan & Kieren, 1995· Witherell & Noddings, 1991).

Όταν ένας εκπαιδευτικός ξεκινάει την επαγγελματική του σταδιοδρομία, διαπιστώνει ότι πέραν κάποιων σεμιναρίων στα Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα (ΠΕΚ) για νεοδιόριστους καθηγητές, που διοργανώνει το Υπουργείο Παιδείας, με αρκετή θεωρία και ελάχιστη πρακτική άσκηση, είναι μόνος και απροετοίμαστος μπροστά στην πρόκληση της τάξης.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολλά και διαφορετικής φύσης. Όπως δηλώνουν και οι επιμορφωτές στα ΠΕΚ¹: «*Oι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολίες που δεν αντιμετωπίζονται με την επιμόρφωσή τους*» (Βεργίδης κ.ά., 2012, σ. 33). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν φαίνονται ικανοποιημένοι από την προσπάθεια των επιμορφωτών να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις σε σχετική ερώτηση σε πεντάβαθμη κλίμακα, το 15,6% απάντησε πολύ και μόνο το 7,4% πάρα πολύ ικανοποιημένοι (Βεργίδης, 2012, σ. 35).

Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός καλείται να ανακαλύψει ο ίδιος-α τον τροχό (Lieberman, 1990), με μόνα εφόδια τις ώρες που έχει περάσει ως παιδί στα μαθητικά θρανία και ανακαλώντας παραδείγματα καθηγητών και διδακτικών μεθόδων, που έχει βιώσει ως μαθητής, παρακολουθώντας δηλαδή την παράσταση ως απλός θεατής. Οι αναμνήσεις αυτές είναι τις περισσότερες φορές πολύ μακρινές και όχι πάντα ευχάριστες. Οι στιγμές που αποτυπώνονται πιο έντονα στο μυαλό μας, είναι οι πιο δραματικές και με έντονη συναισθηματική φόρτιση (Lambert, 2013): καθηγήτριες να κλαίνε και μαθητές να γελάνε που κατάφεραν να τις "φέρουν στα όρια τους", αδιάφοροι ή αυταρχικοί καθηγητές που για να μην τους "πάρουν τον αέρα", στέκουν βλοσυροί και απόμακροι κ.ά. Τα παραδείγματα που είναι κατάλληλα προς μίμηση είναι συνήθως ελάχιστα.

Ο κάθε εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να αναπτύξει το προσωπικό του επαγγελματικό προφίλ και να εφεύρει τις τεχνικές που θα εφαρμόσει, για να διαχειριστεί την τάξη. Δυστυχώς, όταν ο νέος εκπαιδευτικός εντάσσεται για πρώτη φορά σε ένα σύλλογο άγνωστων καθηγητών, δεν είναι εύκολη η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων

¹ Έρευνα που διεξήχθη σε 633 εκπαιδευτικούς και 411 επιμορφωτές για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος «Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2010-11».

εμπιστοσύνης με έμπειρους συναδέλφους, που θα μοιραστούν μαζί του τις γνώσεις τους και θα τον βοηθήσουν να αποφύγει ή να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες.

Οι περισσότερες μελέτες σε σχέση με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στα ελληνικά σχολεία, υπογραμμίζουν την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους προβλημάτων (Kourkoutas, Georgiadi & Xatzaki, 2011). Ταυτόχρονα, έρευνες που έχουν εκπονηθεί για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες τους, καταλήγουν ότι η πλειονότητα ενδιαφέρεται για «διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» (Βεργίδης, 2012, σ. 107).

Η ιδέα συνεπώς, να αφηγηθούν οι καθηγητές εμπειρίες από τη ζωή στο σχολείο για καταστάσεις δύσκολες ή "περίεργες", που αντιμετώπισαν με επιτυχία ή όχι και να τις μοιραστούν -μέσω της ψηφιακής αφήγησης- με συναδέλφους, έχει ερευνητικό ενδιαφέρον. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί σε αυτή την περίπτωση να βοηθήσει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είτε είναι νεοεισερχόμενοι είτε έμπειροι, όπως τονίζει και η Παπαναούμ (2010, σ. 58): «*H επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών αρχίζει από τον προσανατολισμό τους στο επάγγελμα και διαρκεί μέχρι το τέλος της σπαδιοδρομίας τους*».

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών

Οι όροι επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε σύγκριση με την επαγγελματική εξέλιξη ή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (διαφορετικές εκφάνσεις του αγγλικού όρου professional development), αν και χρησιμοποιούνται αρκετές φορές στη βιβλιογραφία ως ταυτόσημοι, δεν είναι. «*H επιμόρφωση είναι ένα μέσο που εφοδιάζει τους "εν ενεργείᾳ" εκπαιδευτικούς, με τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές και επιδιώκει να βελτιώσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους καθώς και να εμπλουτίσει την όλη παιδαγωγική τους κατάρτιση*» (Φλούρης & Μυλωνά, 1981, σ. 31).

Ο ορισμός της επιμόρφωσης ως «*η παροχή πρόσθετων γνώσεων, επιστημονικής ή και επαγγελματικής κατάρτισης*» (Μπαμπινιώτης, 2002, σ. 657) έχει πλέον διανθιστεί μέσω των ποικίλων μορφών, που έχει χρειαστεί στην πράξη να λάβει και έχει εξελιχθεί από απλή γνωστική κατάρτιση, σε ένα σύνολο δεξιοτήτων (πρακτικών γνώσεων, αλλά και στοιχείων που αφορούν στην προσωπικότητα ενός ατόμου), που απαιτείται να κατέχει ο εκπαιδευτικός, για να αντεπεξέλθει στο σύνθετο έργο του. Σύμφωνα με τον ορισμό του Χατζηδήμου (2012, σ. 95): «*H επιμόρφωση είναι μια σειρά προγραμματισμένων ή άτυπων δραστηριοτήτων, οι οποίες αποβλέπουν μεταξύ άλλων, στον εκσυγχρονισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών καθώς και στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και την κάλυψη των ελλείψεων της αρχικής εκπαίδευσής τους*».

Παρόλο που η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αποτελεί την πρώτη κρίσιμη περίοδο στο επαγγελματικό τους ταξίδι, δεν καταλήγει σε εκπαιδευτικούς με τα κατάλληλα εφόδια, για να διδάξουν. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να

επικαιροποιούν τις γνώσεις και πρακτικές τους μέσα από μια διαδικασία συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (European Commission / CRELL, 2015).

Στην ίδια λογική το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009, σ. 3) -το οποίο ανήκει πλέον στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)- λαμβάνοντας υπόψη και τον επίκαιρο όρο «δια βίου μάθηση», ορίζει την επιμόρφωση ως:

«μια συνεχή διαδικασία, η οποία συνδέει τη βασική κατάρτιση με την επαγγελματική δραστηριότητα, με στόχο την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την νιοθέτηση στάσεων, που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν ποιοτικά τις επιστημονικές και παιδαγωγικές εξελίξεις, να αναπτύσσουν ικανότητα αναστοχασμού της εκπαιδευτικής τους δράσης και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Οι διεθνείς τάσεις καταδεικνύουν την αναγκαιότητα για μετάβαση από την τυπική ή / και αποσπασματική επιμόρφωση σε διαδικασίες δια βίου ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με στόχο τη δημιουργία μιας νέας επαγγελματικής συνείδησης».

Η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη είναι απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να συμβαδίσουν με τα νέα δεδομένα, να επανεξετάσουν και να ανανεώσουν γνώσεις, δεξιότητες και οράματα για καλή διδασκαλία, σε ένα κόσμο που κύρια χαρακτηριστικά του είναι: η αλλαγή, η αβεβαιότητα και η πολυπλοκότητα σε τεχνολογικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο (Day, 1999). Η ρευστότητα του περιβάλλοντος, στο οποίο καλούνται να επιτελέσουν το σύνθετο έργο τους οι εκπαιδευτικοί, αναφέρεται και στην έρευνα για τις επιμορφωτικές ανάγκες τους, που διεξήγαγε το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (EKKE, 2008, σ. 6): «Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανταποκρίνεται στις νέες κοινωνικές, πολιτιστικές και επαγγελματικές

απαιτήσεις-προκλήσεις. Η επιμόρφωση είναι αυτονόητο, αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας κάθε εκπαιδευτικού».

Βασικός στόχος των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η προετοιμασία τους για το δύσκολο ρόλο του δασκάλου της σχολικής τάξης (Beijaard, Meijer, Morine-Dershimer, & Tillema, 2005, σ. 145). Πιο σημαντικό δεν είναι να μάθει ο δάσκαλος πώς να διδάσκει, αλλά πώς να γίνει δάσκαλος (Korthagen, 2001).

Η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποτελεί στρατηγική επιλογή της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αν και κάθε Ευρωπαϊκή χώρα είναι υπεύθυνη για το δικό της σύστημα εκπαίδευσης, υπάρχει ένας κεντρικός σχεδιασμός της Ε.Ε., που στηρίζει τις εθνικές δράσεις και βοηθά στην αντιμετώπιση των κοινών προκλήσεων των κρατών-μελών. Σύμφωνα με το στρατηγικό πλαίσιο «Έκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης: «Είναι ανάγκη να διασφαλιστεί η διδασκαλία υψηλής ποιότητας, η επαρκής αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη τους και των εκπαιδευτών τους και να γίνει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μια ελκυστική επιλογή» (Konseyi, 2009, σ. 119).

Στην Ελλάδα βέβαια, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι υπόθεση που εξαρτάται από τους ίδιους και τη διάθεση τους (Μπινιάρη, 2012, σ. 416).

Μέσο για την επίτευξη της επαγγελματικής εξέλιξης, αποτελούν όλες οι μορφές επιμόρφωσης ενός εργαζόμενου κατά τη διάρκεια του εργασιακού του βίου, είτε τυπικής μορφής π.χ. σεμινάρια, μεταπτυχιακό κ.ά., είτε άτυπης εκπαίδευσης μέσω της καθημερινής ενασχόλησης και συνεργασίας με συναδέλφους (Richter et al., 2011).

Συμπεραίνουμε ότι οι παντός είδους επιμορφώσεις, που αφορούν την εκπαιδευτική κοινότητα, θα πρέπει να αποτελούν το μέσο για την επίτευξη του τελικού

στόχου, που είναι η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, όρος σύνθετος που περιλαμβάνει: την επικαιροποίηση πρακτικών γνώσεων, την προσωπική εξέλιξη και τη βελτίωση στοιχείων της προσωπικότητας. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδεικνύουν ανοιχτό πνεύμα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα σε νέες τάσεις και νέα κοινωνικά δεδομένα, να αναστοχάζονται, να παραδέχονται λάθη (Ross, 1989), να είναι δημιουργικοί και να υιοθετούν -όπου αυτό απαιτείται- μεθόδους δράσης και τεχνικές μάθησης, που είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα και στον τρόπο ζωής των μαθητών τους.

1.1.1. Είδη επιμόρφωσης

Ανάλογα με τη μεθοδολογία που ακολουθείται, τον τόπο, τη διάρκεια και το φορέα υλοποίησης, ορίζονται διαφορετικά είδη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως:

- *Δια-ζώσης*: π.χ. η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στα ΚΕΠ, ή εξ' αποστάσεως (μέσω διαδικτύου) *σύγχρονη διδασκαλία*: η διδασκαλία γίνεται μέσω του διαδικτύου με ζωντανή παρακολούθηση μαθήματος και με δυνατότητα επικοινωνίας εκπαιδευόμενου - εκπαιδευτή, ή εξ' αποστάσεως *ασύγχρονη διδασκαλία*: ο εκπαιδευόμενος μπορεί να παρακολουθεί μαθήματα στο διαδίκτυο οποτεδήποτε έχει ελεύθερο χρόνο, ή εξ' αποστάσεως *μεικτή* (blended): η μέθοδος αυτή αξιοποιεί τη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο σε συνδυασμό με τη χρήση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προσφέρονται από απόσταση (online) μέσω του διαδικτύου (Graham, 2006).
- *Ενδοσχολική επιμόρφωση*: επιμόρφωση που υλοποιείται εντός συγκεκριμένης σχολικής μονάδας π.χ. προσπάθειες εκπαιδευτικών που μοιράζονται κοινό όραμα, όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του πολυπολιτισμικού σχολείου (Diapolis, n.d.) με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση ή επιμόρφωση

εκτός σχολικής μονάδας ή με συνεργασία σχολικών μονάδων (εντός - εκτός Ελλάδος).

- *Συννεχής* σε τακτά χρονικά διαστήματα: π.χ. οι εβδομαδιαίες συναντήσεις σε μόνιμες δομές τύπου ΕΚΦΕ (Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστήμων) ή βραχυχρόνια: π.χ. σεμινάρια προαιρετικής παρακολούθησης για εξειδικευμένα θέματα.
- *Συλλογική*: π.χ. η εισαγωγική επιμόρφωση που αφορά όλους τους νεοδιόριστους καθηγητές, ή *ατομική* (αυτο-επιμόρφωση): π.χ. συμμετοχή σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών.
- *Υποχρεωτική*: π.χ. η επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ή *προαιρετική*: π.χ. σεμινάρια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας κ.ά.
- *Τυπική*: κάθε μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς και στοχεύει στη στήριξή τους ως επαγγελματιών, με βάση ανάγκες που ιεραρχούνται πρωτίστως από το σύστημα και δευτερευόντως από τους ίδιους. *Μη τυπική*: οποιαδήποτε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, με επιμέρους θεματική, στόχο και συγκεκριμένο κοινό εκπαιδευτικών: π.χ. σεμινάρια αγωγής υγείας. *Άτυπη*: η καθημερινή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού μέσα από επιδράσεις που δέχεται στο επαγγελματικό του περιβάλλον (Σαλτερής, 2006).

Ορισμένα από τα παραπάνω είδη επιμόρφωσης αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν λάβουμε υπόψη τη μελέτη της Ε.Ε. που διεξήγαγε το κέντρο Joint Research Centre και το Institute for Prospective Technological Studies, ακολουθώντας την τεχνική εννοιολογικής χαρτογράφησης από ομάδα εμπειρογνωμόνων (GCM: Group Concept Mapping). Συγκεκριμένα μια ομάδα αποτελούμενη από 13 ειδικούς στον τομέα της παιδείας

ανέλαβε να βαθμολογήσει και να ταξινομήσει, τις σημαντικότερες αλλαγές που αναμένονται στην εκπαίδευση τα επόμενα 20 έτη, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν και προέκυψε ο χάρτης της εικόνας 1. Η ομάδα κατέληξε, ότι ο τρόπος εκπαίδευσης στο μέλλον αλλάζει και η μάθηση θα αποκτήσει τα παρακάτω χαρακτηριστικά (εικόνα 2, Παράρτημα A):

- μαθητοκεντρική, ατομική και ταυτόχρονα κοινωνική,
- εξατομικευμένη και στοχευμένη στην επαγγελματική κατάρτιση,
- βιωματική, μέσα από κοινωνικές γνωστικές διαδικασίες,
- διαθέσιμη σε όλους,
- θα διαμορφώνεται από την πανταχού παρούσα πληροφόρηση και επικοινωνία μέσω των νέων τεχνολογιών.

Υπό το πρίσμα αυτών των αλλαγών, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να αντιδράσουν, να δείξουν ευελιξία και με δυναμικές αλλαγές να προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης που θα ενσωματώνονται στην καθημερινή ζωή όλων των πολιτών (Redecker et al., 2011).



Εικόνα 1: Το τοπίο της μάθησης στο μέλλον με ανάλυση Group Concept Mapping (Redecker et al., 2011)

1.1.2. Ψηφιακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τη διακήρυξη της Αλεξάνδρειας το 2005, η Παιδεία στα Μέσα και την Πληροφορία (ΠσΜΠ) βρίσκεται στο επίκεντρο της δια βίου μάθησης και αποτελεί ένα θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα στο σύγχρονο ψηφιακό κόσμο (UNESCO, 2007).

Η εκπαίδευση των μαθητών στα Μέσα και την Πληροφορία μπορεί να γίνει μόνο από εκπαιδευτικούς που είναι και οι ίδιοι ψηφιακά εγγράμματοι. Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών Εκπαιδευτικών της UNESCO, η στρατηγική προς την επίτευξη ενός πολλαπλασιαστικού αποτελέσματος είναι: οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν ψηφιακή παιδεία, που θα οδηγήσει σε μαθητές με αντίστοιχη παιδεία και σε μια κοινωνία ψηφιακά εγγράμματη στο σύνολό της. Έχει παρατηρηθεί, ότι όσο αυξάνεται η επάρκεια των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ΠσΜΠ σε ποικιλία θεμάτων, τόσο μετατρέπονται σε "υπερασπιστές" της στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα (UNESCO, 2011).

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία χρηματοδοτεί προγράμματα που αφορούν στις προτεραιότητες που έχει θέσει, σε θέματα παιδείας των Ευρωπαίων πολιτών. Το 2006, η Ε.Ε. πρότεινε 8 βασικές δεξιότητες για τη δια βίου μάθηση, μία εκ των οποίων είναι η ψηφιακή ικανότητα² (EUROPA, 2006, σ. 4). Ο συγκεκριμένος στόχος τέθηκε και στην ατζέντα της Ευρώπης για το 2020: «Να ενισχυθεί η στήριξη στον τομέα των Τ.Π.Ε., ούτως ώστε να ενισχυθεί η τεχνολογική ισχύς της Ευρώπης» (EUROSTAT, 2016, σ. 17).

Σύμφωνα με το Διεθνή Οργανισμό για τις Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση ISTE (2008) όλοι οι εκπαιδευτικοί πλέον, θα πρέπει να:

² Οι υπόλοιπες 7 βασικές δεξιότητες είναι: επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, επικοινωνία σε άλλες γλώσσες, μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και στην τεχνολογία, μεταγνωστικές ικανότητες (learning to learn), κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα και πολιτισμική συνείδηση και έκφραση (EUROPA, 2006).

1. εμπνέουν τους μαθητές τους και τους παροτρύνουν στη χρήση δημιουργικότητας και τεχνολογίας για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής.
2. σχεδιάζουν μαθησιακές εμπειρίες που ενσωματώνουν ψηφιακά εργαλεία και πόρους για να προωθήσουν τη μάθηση και τη δημιουργικότητα των μαθητών.
3. επιδεικνύουν γνώση, δεξιότητες αντιπροσωπευτικές ενός επαγγελματία που καινοτομεί σε μια παγκόσμια και ψηφιακή κοινωνία.
4. εκπαιδεύουν πολίτες με ψηφιακή κουλτούρα. Διδάσκουν ασφαλή και ηθική χρήση ψηφιακών πληροφοριών και τεχνολογίας, όπως και υπεύθυνες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που σχετίζονται με τη χρήση Τ.Π.Ε.
5. ακολουθούν ένα μοντέλο διά βίου μάθησης με συνεχή βελτίωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Συμμετέχουν σε τοπικές και παγκόσμιες κοινότητες μάθησης και εξερευνούν δημιουργικές εφαρμογές της τεχνολογίας για τη βελτίωση της επιμόρφωσης των μαθητών τους.
6. συμβάλλουν στην ανανέωση της κοινωνικής εικόνας του διδακτικού επαγγέλματος.

Οι εκπαιδευτικοί διεθνώς έχουν αντιληφθεί το σημαντικό ρόλο που παίζουν οι δεξιότητες Τ.Π.Ε. στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Σύμφωνα με στοιχεία της έρευνας TALIS (The Teaching and Learning International Survey) το 2013 (σ. 8), όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τις σημαντικότερες ανάγκες τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι απαντήσεις που συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά ήταν: «διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες» και «δεξιότητες Τ.Π.Ε. για τη διδασκαλία».

Ο εφοδιασμός των εκπαιδευτικών με επαρκείς ψηφιακές δεξιότητες -με απότερο στόχο τον ψηφιακό εγγραμματισμό των μαθητών τους- έχει βαρύνουσα σημασία για την Ελλάδα, αν λάβουμε υπόψη τα στοιχεία της έκθεσης ψηφιακής προόδου της Ευρώπης

(EDPR) για το 2017, που δείχνουν ότι το ποσοστό των Ελλήνων με τουλάχιστον βασικό επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων, είναι μικρότερο από 40% (εικόνα 3-Παράρτημα Α) και πολύ χαμηλότερο από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο, κατατάσσοντας την Ελλάδα στην 26^η θέση μεταξύ των 28 χωρών της Ε.Ε. (EDPR, 2017).

Η ψηφιακή επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέκτησε οργανωμένη μορφή και απευθύνθηκε και στις δύο βαθμίδες (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) μέσω του προγράμματος «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ξεκίνησε ως «Επιμόρφωση Α' επιπέδου Τ.Π.Ε.», υλοποιήθηκε κατά το διάστημα 2001-2005, κατά το οποίο επιμορφώθηκαν 83.300 εκπαιδευτικοί (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006) και αποτέλεσε την πρώτη προσπάθεια επιμόρφωσης στη χρήση των Τ.Π.Ε. της εκπαιδευτικής κοινότητας σε ευρεία κλίμακα. Το έργο μετεξελίχθηκε στην «Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.» -έχει δε χωριστεί σε δύο επίπεδα: Β1 και Β2-, αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς που έχουν πιστοποιηθεί στο Α' επίπεδο και ολοκληρώνει την επιμόρφωση για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη. Το έργο που συνεχίζεται μέχρι σήμερα (Δεκέμβριος 2017), έχουν παρακολουθήσει περίπου 32.000 εκπαιδευτικοί, υλοποιείται από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» (Ι.Τ.Υ.Ε., n.d). Η μεγάλη συμμετοχή από την πρώτη στιγμή, αλλά και στην πορεία³, αποδεικνύει ότι η εκπαιδευτική κοινότητα πιστεύει στην αξία της χρήσης των νέων τεχνολογιών στη διαδικασία της μάθησης (Ι.Τ.Υ.Ε., n.d).

³ Κατά την τελευταία περίοδο (2^η περίοδος του 2017) ο αριθμός των αιτήσεων για την επιμόρφωση Β1 ήταν τόσο μεγάλος, που χρειάστηκε να γίνει κλήρωση για τους συμμετέχοντες.

Πέραν της συμμετοχής στα συγκεκριμένα σεμινάρια, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εξελίξουν τις ψηφιακές δεξιότητές τους, μέσω του διαδικτύου με τη συμμετοχή τους σε σχετικές πλατφόρμες. Υπάρχει μία πληθώρα από έργα που χρηματοδοτούνται από την Ε.Ε. -υπό την εποπτεία του «European Schoolnet»⁴- και επιδιώκουν να αναπτύξουν τη χρήση Τ.Π.Ε. και καινοτόμων πρακτικών από την εκπαιδευτική κοινότητα. Επιτυχημένο παράδειγμα τέτοιας πλατφόρμας αποτελεί η ευρωπαϊκή δράση eTwinning⁵, που προσφέρει στα σχολεία διαφορετικών χωρών, τη δυνατότητα να συνεργάζονται και να μοιράζονται καλές πρακτικές, με χρήση εργαλείων Τ.Π.Ε. (I.T.Y.E., n.d.). Σήμερα στο eTwinning συμμετέχουν 38 χώρες, συγκροτώντας το μεγαλύτερο δίκτυο εκπαιδευτικών στην ιστορία της εκπαίδευσης, με περισσότερα από 470.000 άτομα και 179.900 σχολεία. Ενδεικτικό του ενδιαφέροντος των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε. είναι ο αριθμός των εγγεγραμμένων στο δίκτυο eTwinning: 21.400 Έλληνες εκπαιδευτικοί (15% επί του συνόλου) και 11.000 ελληνικά σχολεία (56% επί του συνόλου). Τα ποσοστά αυτά είναι τα υψηλότερα στην Ευρώπη (EKT, n.d.). Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης σε θέματα Τ.Π.Ε. με τη συμμετοχή σε διαδικτυακές κοινότητες όπως το eTwinning, επιβεβαιώνεται από την μελέτη που έγινε το 2015⁶ και η οποία έδειξε ότι το 66% των ερωτώμενων θεωρεί πώς το eTwinning έχει επηρεάσει σε μέτριο (37%) ως μεγάλο (29%) βαθμό τις τεχνολογικές τους δεξιότητες (εικόνα 5 - Παράρτημα Α) (Kearney & Gras-Velázquez, 2015).

⁴ Το δίκτυο 31 Ευρωπαϊκών Υπουργείων Παιδείας, συμπεριλαμβανομένου του Ελληνικού ΥΠΕΠΘ.

⁵ Το eTwinning υποστηρίζεται από την Κεντρική Ευρωπαϊκή Υπηρεσία Στήριξης (ΚΥΣ) και είναι δίκτυο από Εθνικές Υπηρεσίες Στήριξης (ΕΥΣ), όπως είναι η Ελληνική Υπηρεσία eTwinning που λειτουργεί υπό το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (φορέας που εποπτεύει και την επιμόρφωση Α & Β επιπέδου).

⁶ Έρευνα (με εντυπωσιακή συμμετοχή των Ελλήνων εκπαιδευτικών) σε 685 εκπαιδευτικούς (εικόνα 4, Παράρτημα Α).

1.1.3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην ψηφιακή αφήγηση (Ψ.Α.)

Έχοντας ως απότερο στόχο τον ψηφιακό εγγραμματισμό των Ευρωπαίων πολιτών, η Ε.Ε. δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ψηφιακό εγγραμματισμό των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό η επιτροπή για θέματα Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης χρηματοδοτεί σεμινάρια ψηφιακής αφήγησης για παιδαγωγούς. Αν και εξειδικευμένο το θέμα της ψηφιακής αφήγησης (στο επόμενο κεφάλαιο 2.5 δίνεται ορισμός της και αναλύονται τα οφέλη και οι χρήσεις της στην εκπαίδευση), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτή, έχει ξεκινήσει σε παγκόσμιο επίπεδο από τον οργανισμό ISTE και μέσω Ευρωπαϊκών προγραμμάτων υλοποιήθηκε και στην Ελλάδα.

Το «T-Story⁷» είναι ένα πρόγραμμα που απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς και επιμορφωτές γενικά, με στόχο να τους διδάξει πώς να εντάξουν την ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία τους ως μεθοδολογική προσέγγιση. Τα μαθήματα ήταν σχεδιασμένα με την ίδια ακριβώς λογική, δηλαδή της εκμάθησης μέσω ψηφιακής αφήγησης (T-story, 2012). Στην Ελλάδα το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από την Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και επιμόρφωσε εκπαιδευτικούς στην τέχνη της ψηφιακής αφήγησης. Στόχος του προγράμματος ήταν η προώθηση της ευρύτερης χρήσης της ψηφιακής αφήγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (τυπική, μη-τυπική και άτυπη) (T-story, 2013).

Σεμινάρια, όπως και συνέδρια ψηφιακής αφήγησης για όσους εργάζονται στην εκπαίδευση, διοργανώνονται όλο και συχνότερα τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα. Για παράδειγμα η επιστημονική εταιρεία «Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης» (Ε.Δ.Α.Ε.) που ξεκίνησε το 2004 να διοργανώνει κάθε δύο

⁷ Το πρόγραμμα διήρκεσε από τον Νοέμβριο του 2012 έως τον Οκτώβριο του 2014 και σε αυτό συμμετείχαν 7 χώρες (Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Ολλανδία, Πολωνία και Ελλάδα).

χρόνια ένα «Θερινό Πανεπιστήμιο» για άτομα που έχουν σχέση με την εκπαίδευση, διοργάνωσε τον Ιούλιο του 2016 σεμινάριο με κεντρικό θέμα την ψηφιακή αφήγηση (Openet, 2016). Μεμονωμένα σεμινάρια για εκπαιδευτικούς διοργανώνουν και Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, όπως το Μάιο του 2014 η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Β. Αιγαίου σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου διοργάνωσε διημερίδα με θέμα: «Επιμόρφωση στη δημιουργία εκπαιδευτικών ψηφιακών αφηγήσεων» (Π.Δ.Ε.Β. Αιγαίου, n.d.).

Στο διαδικτυακό τόπο mathisi 2.0 του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Εφηρμοσμένης Επικοινωνίας, όπου προβάλλονται καλές πρακτικές για την αξιοποίηση των διαδικτυακών εργαλείων και κοινοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης, προτείνονται διαδικτυακές πύλες (κυρίως εκτός Ελλάδος), με δωρεάν σεμινάρια ή οδηγούς ψηφιακής αφήγησης για εκπαιδευτικούς (mathisi 2.0, n.d.).

Εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν μεταπτυχιακά προγράμματα που σχετίζονται με τη χρήση ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση, έχουν την ευκαιρία να επιμορφωθούν στην Ψ.Α. που έχει ενταχθεί ως μάθημα σε προγράμματα σπουδών αρκετών Πανεπιστημίων. Σημαντικό έργο στην επιμόρφωση, αλλά και τη γνωριμία του ελληνικού κοινού με τον κόσμο της ψηφιακής αφήγησης, επιτελεί το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτου Εφηρμοσμένης Επικοινωνίας του ΕΚΠΑ, υπεύθυνος του οποίου είναι ο ομότιμος καθηγητής Μιχάλης Μεϊμάρης (Ε.Π.Ι.Ε.Ε., n.d.).

Το E-Learning του Κέντρου Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, που λειτουργεί από το 2001 παρέχοντας προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, διοργανώνει τα τελευταία χρόνια, σε τακτική βάση σεμινάριο με τίτλο «Ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση» (E-learning, n.d.).

Συννεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ψ.Α. γίνεται μέσω του ελεύθερου λογισμικού διαχείρισης μαθημάτων Moodle (Modular Object Oriented Developmental Learning Environment) στον διαδικτυακό τόπο online σεμιναρίων σχετικά με Τ.Π.Ε: <http://e-learning.ilei.sch.gr/moodle/>.

Στην Ευρωπαϊκή πύλη για την εκπαίδευση «School Education Gateway», υπάρχει ενημέρωση για 5νθήμερο σεμινάριο που διοργανώνεται σε μηνιαία βάση στην Αθήνα με τίτλο: «Digital Storytelling Tools & Educational Video Production - Web 3.0». Το σεμινάριο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς με στόχο της επαγγελματική τους ανάπτυξη και εκμάθηση των νέων τρόπων δημιουργίας, επεξεργασίας, συνεργασίας, και κοινής χρήσης περιεχομένου, που παράγεται από χρήστες στο διαδίκτυο (School Education Gateway, n.d.).

Η σύγχρονη τάση είναι ο διαμοιρασμός της γνώσης. Τα διαδικτυακά σεμινάρια (webinars) που ξεκίνησαν από την Αμερική και έχουν διαδοθεί πλέον και στην Ευρώπη, είναι πολύ δημοφιλή λόγω της έλλειψης ελεύθερου χρόνου για συμμετοχή σε σεμινάρια διά ζώσης (εικόνα 6, Παράρτημα Α). Δωρεάν διαδικτυακά μαθήματα ψηφιακής αφήγησης για εκπαιδευτικούς, διοργανώνει σε τακτά χρονικά διαστήματα και το «Story Center», που πρωτοξεκίνησε το κίνημα της ψηφιακής αφήγησης (εικόνα 7, Παράρτημα Α) (StoryCenter, n.d.).

1.1.4. Συνεργατική μάθηση – κοινότητες μάθησης

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έχει καταρτίσει την ευρωπαϊκή στρατηγική στον τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης για το 2020, με στόχο τη βελτίωση της αρχικής εκπαίδευσης δασκάλων και καθηγητών, αλλά και της δια βίου επαγγελματικής εξέλιξής των (E.E., 2009 & E.E., 2010).

Η συνεργατική μάθηση είναι ένας από τους στόχους αυτού του προγράμματος, και προσδοκία των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών, αν και ένα σημαντικό ποσοστό αυτών, δηλώνει πως δεν την έχει βιώσει ποτέ (European Commission, 2015).

Οι συνθήκες για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παραμένουν ίδιες μ' αυτές που περιέγραψε πριν αρκετά χρόνια ο Sarason (1982, σ. 141): «*Οι εκπαιδευτικοί μέσα στις τάξεις τους εργάζονται σε πλαίσιο σχετικής αυτονομίας και μέσα στα σχολεία τους σπάνια αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας.*

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου και η συνεχής επαγγελματική εξέλιξή τους, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα εφαρμογής καινοτομιών και προόδου (European Commission, 2016, σ. 62). Παρόλα αυτά σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα TALIS του 2008, τα δύο τρίτα των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών που εργάζονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θεωρούν ότι το περιβάλλον του σχολείου τους δεν στηρίζει ή και παρεμποδίζει ενεργά οποιαδήποτε καινοτομία (OECD, 2009).

Σύμφωνα με το Euro report 2016 για την εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ένα συλλογικό περιβάλλον είναι πιο ικανοποιημένοι από το σχολείο τους (95%) σε σύγκριση με όσους δεν έχουν στήριξη στον εργασιακό τους χώρο (74%), (εικόνα 8, Παράρτημα Α) (Eurydice, 2015). Όπως αναφέρει και ο Shank (2006, σ. 712): «*Μέσω της συλλογικής συζήτησης, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν την κοινωνική φύση της μάθησης και να σπάσουν το τείχος της ιδιωτικότητας και του ατομικισμού, που τόσο συχνά χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία.*

Εκτός από την παρακολούθηση επίσημων μαθημάτων και δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καινοτομήσουν και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους, με ανατροφοδότηση από συναδέλφους (Isac et al., 2015). Σύμφωνα με την Lieberman (1995), τα σχολεία πρέπει να μετατραπούν σε χώρους

μάθησης για τους εκπαιδευτικούς, όπου θα έχουν την ευκαιρία να συζητούν, να σκέφτονται, να δοκιμάζουν νέες πρακτικές, δημιουργώντας κοινότητες μάθησης (learning communities). Η μεταφορά γνώσης απαιτεί αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων με διάφορους τρόπους: ανταλλαγή πληροφοριών από το ένα άτομο στο άλλο, συζήτηση, δοκιμή νέων ιδεών, κατανόηση σχολίων και συν-διαμόρφωση νέων γνώσεων (Haythornthwaite, 2008). Οι κοινότητες των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα φυσικό τρόπο μάθησης στο χώρο εργασίας, μέσω συζήτησης και παρατήρησης, ιδεών και πρακτικών (Zwart, 2007).

Σημαντικό στοιχείο για τη αποτελεσματική συνεργατική μάθηση είναι τα μέλη της ομάδας να είναι ενεργά, να διατυπώνουν ερωτήσεις, να επιχειρηματολογούν για τις θέσεις τους, να αναστοχάζονται (Salomon & Globerson, 1989). Οι πιο πετυχημένες κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών είναι αυτές που περιέχουν: «*διαφωνία καθώς και συμφωνία, κριτική, καθώς και υποστήριξη, αντίδραση καθώς και συνεργασία, και συγκρούσεις καθώς και συμβιβασμούς.* Τέτοιες κοινότητες είναι ένας μικρόκοσμος δημοκρατικών σχέσεων, όπου όλοι εργάζονται προς μία κατεύθυνση για το κοινό καλό» (Whitford & Wood, 2012, σ. 178).

Οι κοινότητες μάθησης χρειάζονται χρόνο και χώρο, που σπάνια είναι διαθέσιμα στα συνωστισμένα σχολεία και στο εντατικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Ακόμη και αν τα πρακτικά ζητήματα επιλυθούν, η μάθηση σε εκπαιδευτικές κοινότητες έχει πρόσθετες προϋποθέσεις, για να είναι επιτυχημένη: χρειάζεται ανθρώπινο δυναμικό, ένα συντονιστή ή ένα μέντορα, που θα προωθήσει την ανάπτυξη, την πρόοδο, τις ανάγκες της ομάδας, θα βοηθήσει στην έρευνα και θα μεσολαβήσει στην πρόσβαση σε πόρους και γνώση από το ευρύτερο περιβάλλον. Η εμπειρία δείχνει ότι αυτή η ανάγκη δεν σταματά με τη

δημιουργία μιας μαθησιακής κοινότητας, αλλά συνεχίζεται καθόλη τη διάρκεια λειτουργίας της (McLaughlin & Talbert, 2006).

Τα τελευταία χρόνια στα πλαίσια της τάσης διαμοιρασμού της γνώσης, έχουν δημιουργηθεί -διαδικτυακές κυρίως- κοινότητες εκπαιδευτικών, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί από διαφορετικά σχολεία ή ακόμη και χώρες συμμετέχουν σε συζητήσεις και ανταλλάσουν γνώσεις, ιδέες και προβληματισμούς με στόχο τη βελτίωση της καθημερινής πρακτικής τους (Liljekvist, Bommel, & Olin-Scheller, 2017).

1.1.5. Ατυπη επιμόρφωση: ιστορίες εκπαιδευτικών και αναστοχασμός

Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σ' ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων που μπορεί να βελτιώσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τον τρόπο διδασκαλίας και να συμβάλλει στην προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Οι εμπειρίες αυτές κυμαίνονται από επίσημα, οργανωμένα σεμινάρια σε ανεπίσημες συζητήσεις στο διάδρομο σχετικά με την καθημερινή εργασία, με άλλους διδάσκοντες (Desimone, 2009).

Όπως γράφει και ο Lambert (2013, σ. 6-7): «*Είμαστε αιώνιοι αφηγητές*». Οι ιστορίες μας βοηθούν να κατανοήσουμε τον κόσμο. Όταν ανακαλούμε στη μνήμη μας γεγονότα -σαν να βλέπουμε σκηνές από ταινία- μας δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσουμε χαρακτήρες, ενέργειες και συνειδητοποιούμε πως ή γιατί κάτι συνέβη. Κάθε άτομο έχει μια τεράστια δυνατότητα ανταλλαγής γνώσεων, μια εσωτερική σοφία που μπορεί να τη μεταδώσει σε άλλους. Ιδιαίτερα για τους καθηγητές, η αφήγηση ιστοριών είναι ένα μέσο για την κατανόηση των καθημερινών εμπειριών και σύνδεσης με τους συναδέλφους τους (Shank, 2006), είναι δε τόσο συνηθισμένη, που η Judith Warren Little (1990, σ. 515) την αποκαλεί: «ένα πανταχού παρόν χαρακτηριστικό της ζωής των εκπαιδευτικών». Η

ανταλλαγή ιστοριών – εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτικών, μπορεί να τους οδηγήσει από την αυτονομία στην αλληλεξάρτηση και τη συνεργασία (εικόνα 9, Παράρτημα A).

Μέσω των καθημερινών συζητήσεων, οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν προβληματισμούς σε σχέση με το απαιτητικό έργο που έχουν να επιτελέσουν σε ένα κόσμο ταχύτητα εξελισσόμενο. Όπως γράφει και ο Ξωχέλλης (2005), οι συνθήκες απαιτούν πλέον ένα νέο προφίλ εκπαιδευτικού, το στοχαζόμενο εκπαιδευτικό. Οι συζητήσεις δεν αφορούν μόνο τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου, αλλά συχνά επεκτείνονται, με τη συνδρομή του διαδικτύου, στην παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα. Πολλά είναι τα ιστολόγια (blog), όπου εκπαιδευτικοί από όλο τον κόσμο ανταλλάσσουν απόψεις και προβληματισμούς σε παιδαγωγικά θέματα. Όπως για παράδειγμα η διαδικτυακή πλατφόρμα της Ευρώπης για τη σχολική εκπαίδευση «School education Gateway», όπου ο Luis Fernandes, ένας διευθυντής σχολείου με πάθος για την εκπαίδευση και την τεχνολογία, γράφει: «*H πιο σημαντική πτυχή είναι να προβληματιστούμε για τη δική μας διδακτική πρακτική. Να αναφωτηθούμε τι μπορούμε να αλλάξουμε; Τι μπορούμε να κάνουμε καλύτερα; Πώς να προσελκύσουμε τους μαθητές; Πολλά που πρέπει να απαντηθούν!*» (School education Gateway, n.d.)

Όπως αναφέρει ο Shön (1983, σ. viii) στο έργο του για το στοχαζόμενο επαγγελματία: «*Oι επαγγελματίες συνήθως γνωρίζουν περισσότερα από όσα μπορούν να πουν*». Ο στοχαζόμενος επαγγελματίας χρησιμοποιεί πολλές φορές τη διαισθητική του γνώση για να αντιμετωπίσει μία αβέβαιη και πρωτόγνωρη κατάσταση. Το έργο του Shön έθεσε τα θεμέλια για το στοχαζόμενο εκπαιδευτικό (Γιαννακίδου, Γιόφτσαλη & Τζιώρα, 2013).

Η μάθηση μέσω εμπειριών περιλαμβάνει τον προβληματισμό, δηλαδή την επανεξέταση των γεγονότων του παρελθόντος και των ενεργειών ενός ατόμου και

ενδεχομένως το οδηγήσει στο μέλλον σε νέους τρόπους συμπεριφοράς. Ο αναστοχασμός είναι καίριας σημασίας για τη μάθηση μέσω εμπειριών (Brockbank & McGill, 2003). Ο Richards (1990, σ. 5) ορίζει τον αναστοχασμό ως: «*μία δραστηριότητα κατά την οποία ανακαλείται κάποια εμπειρία, εξετάζεται και εκτιμάται, πάντα σε σχέση με έναν ευρύτερο στόχο. Συνιστά αντίδραση στην εμπειρία και είναι η βάση για αξιολόγηση και λήψη αποφάσεων, αλλά και πηγή σχεδιασμού και δράσης.*

Ο αναστοχασμός δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να επεξεργαστεί νοητικά μια παρελθούσα εμπειρία και να τη σκεφτεί σε βάθος. Αυτό συμβαίνει μέσω πολύπλοκων διεργασιών που συμβαίνουν στον εγκέφαλο. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος σε αντίθεση με παραδοχές του παρελθόντος εμφανίζει μεγάλη πλαστικότητα, τα κύτταρά του δεν σχηματίζουν μόνιμες δομές ούτε έχουν "άκαμπτους" ρόλους. Οι εγκέφαλοί μας αλλάζουν συνεχώς ανταποκρινόμενοι στις εμπειρίες και τη συμπεριφορά μας (Pascual-Leone et al., 2005) και αυτός είναι ο τρόπος για να προσαρμοζόμαστε σε νέα δεδομένα, αλλά και να αναπτύσσουμε νέες δεξιότητες. Κάθε φορά που βιώνουμε μια νέα εμπειρία, οι νευρώνες ενώνονται μέσω νευροδιαβιβαστών –με τη βοήθεια πρωτεϊνών-, όταν η εμπειρία επαναλαμβάνεται οι συνάψεις μεταξύ των νευρώνων ισχυροποιούνται και όταν υπάρχει συναισθηματική εμπλοκή τα νοητικά μονοπάτια που χαράσσονται είναι ακόμη βαθύτερα. Κατά τη διαδικασία της ανάκλησης μιας εμπειρίας, ο εγκέφαλος μετακινεί την πληροφορία από τη μακροχρόνια μνήμη (long term memory) στη μνήμη εργασίας (short term memory) και ξαναρχίζει ολόκληρη τη διαδικασία της ενοποίησης συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας πρωτεϊνών για το σχηματισμό νέων συνάψεων. Ο LeDoux (2003, σ. 50) εξηγεί: «*Ο εγκέφαλος που αναστοχάζεται δεν είναι ο εγκέφαλος που σχημάτισε την αρχική μνήμη. Προκειμένου η παλιά εμπειρία να έχει νόημα στον τρέχοντα εγκέφαλο, επαναπροσδιορίζεται αποκτά ένα σύνολο νέων συνάψεων, ένα νέο πλαίσιο.*

Σε αντίθεση με τη μνήμη εργασίας, με την περιορισμένη χωρητικότητα, η μακροχρόνια μνήμη διευρύνεται με σχεδόν απεριόριστη ελαστικότητα, χάρη στην ικανότητα του εγκεφάλου να αναπτύσσεται μέσω νέων συνάψεων. Η ποσότητα των πληροφοριών που μπορούν να αποθηκευτούν στη μακροχρόνια μνήμη είναι ουσιαστικά απεριόριστη. Όσο αποθηκεύουμε δε νέες γνώσεις, γινόμαστε πιο ευφυείς (Carr, 2010).

Ο αναστοχασμός αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, για να προχωρήσουν από πράξεις που χαρακτηρίζονται από τη ρουτίνα ή την παρόρμηση, σε πράξεις που στηρίζονται στην κριτική σκέψη. Ο παιδαγωγός προβληματίζεται σε καθημερινή βάση, τόσο για θέματα που αφορούν στη διδακτική προσέγγιση, που ακολούθησε κατά τη διάρκεια του μαθήματος (κριτικός αναστοχασμός -critical reflection-), όσο και για θέματα πρακτικά που αφορούν στη διαχείριση της τάξης (τεχνοκρατικός αναστοχασμός - technical reflection-) (Beijaard, et al., 2005). «*Oι εκπαιδευτικοί είναι φορείς μιας επαγγελματικής γνώσης που τους επιτρέπει να προσεγγίζουν την εκπαιδευτική πράξη κριτικά και να αναστοχάζονται πάνω σε αυτήν*» (Γιαννακίδου κ.ά., 2013).

«*Σε αυτή την (ανα)στοχαστική προοπτική οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται σχετικά με τον ρόλο τους, την επαγγελματική τους ταυτότητα*» (Τσάφος, n.d) και αυτή η διαδικασία μπορεί να γίνει είτε σε ατομικό επίπεδο, είτε σε συλλογικό επίπεδο (σε ομάδες) (Hatton & Smith, 1995). Ιδιαίτερη αξία έχει ο αναστοχασμός σε ομάδες. Σύμφωνα με τους McGill και Brockbank (2004) έχει πολλαπλά οφέλη τόσο για το ίδιο το άτομο που μοιράζεται τις σκέψεις, τις ιδέες και την εμπειρία του με άλλα άτομα, όσο και για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, ο οποίος εφαρμόζει αυτήν τη διαδικασία (OECD, 2009).

Σημαντική προϋπόθεση επιτυχίας του συλλογικού αναστοχασμού αποτελεί η συνοχή της ομάδας, η ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης, δηλαδή ευνοϊκές συναισθηματικές

και κοινωνικές συνθήκες (Convey, 1998), ώστε να προκύψει εποικοδομητικός προβληματισμός.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να ακούν σχόλια, να λαμβάνουν ανατροφοδότηση (feedback) για τη δουλειά τους, από τους συναδέλφους τους, όπως έχουν ανάγκη σχέσεων εμπιστοσύνης μαζί τους. Σύμφωνα με τη Μακρή (2008, σ. 72) οι αφηγήσεις μπορεί να συντελέσουν αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση της ισχυροποίησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η ανταλλαγή ιστοριών στα γραφεία των καθηγητών είναι μια πράξη αμοιβαίας βοήθειας και εμπιστοσύνης, που έχει αναπτυχθεί μεταξύ τους (Kainan, 1995). Όταν δε αυτή η διαδικασία αποκτήσει οργανωμένη μορφή και συμβαίνει σε τακτά χρονικά διαστήματα (σε προγραμματισμένες για αυτό το σκοπό συναντήσεις), το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης (Shank, 2006).

1.2 Ψηφιακή αφήγηση

1.2.1 Τι είναι η ψηφιακή αφήγηση

«Η ψηφιακή αφήγηση είναι η σύγχρονη έκφραση της αρχαίας τέχνης της αφήγησης» όπως χαρακτηριστικά λέει η Leslie Rule του Digital Storytelling Association (2011).

Η μεταφορά ιστοριών από τον ένα άνθρωπο στον άλλο ξεκίνησε με διήγηση ιστοριών γύρω από μια φωτιά, ή αργότερα ένα τζάκι και εξελίχθηκε σε αφήγηση μέσω του ραδιοφώνου, της τηλεόρασης και τελευταία μέσω του υπολογιστή και των κοινωνικών δικτύων. Σε όλες τις εποχές οι ιστορίες κυριαρχούν στη ζωή μας. Οι ιστορίες εκπαιδεύουν, ελκύουν την προσοχή, δημιουργούν εικόνες στο μυαλό, διαφωτίζουν και εμπνέουν (Pedersen, 1995). Μπορεί να διαβάζουμε λιγότερα βιβλία από ότι στο παρελθόν, αλλά περνάμε πολλές ώρες, μπροστά σε κάποια οθόνη, παρακολουθώντας

ιστορίες (Gottschall, 2012). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μεϊμάρης (2013, σελ: 179): «*Συνεχίζοντας τη διαχρονική αυτή παρουσία του αφηγήματος σε κάθε ανθρώπινη εκδήλωση, η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) με τις δυνατότητες που προσθέτουν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το διαδίκτυο και οι ψηφιακές κάμερες, αποτελεί έναν επιπλέον τρόπο να λέμε ιστορίες στην ψηφιακή εποχή*».

Οι ψηφιακές αφηγήσεις είναι ένας συνδυασμός της συμβατικής προφορικής ή γραπτής αφήγησης με στοιχεία πολυμέσων και υπερμέσων (Lathem, 2005). Η χρήση εικόνας, ήχου και νέων τεχνολογιών στην αποτύπωση ιστοριών, αν και έχει κατακλύσει την καθημερινή ζωή μέσω των κοινωνικών δικτύων, δεν είναι μία νέα ιδέα. Ο Joe Lambert και ο Dana Atchley ως συνιδρυτές του κέντρου για την ψηφιακή αφήγηση «Center for Digital Storytelling» (CDS) στο Μπέρκλεϊ της Καλιφόρνια, ξεκίνησαν στα τέλη της δεκαετίας του 1980 μια μη κερδοσκοπική κοινότητα - οργάνωση (Robin, 2008), που εξελίχθηκε σε κίνημα με πολλούς οπαδούς και με δεκάδες ιστοτόπους με αποκλειστική ενασχόληση τις εφαρμογές της ψηφιακής αφήγησης.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, το CDS –σήμερα StoryCenter- παρέχει κατάρτιση και βοήθεια σε άτομα που ενδιαφέρονται για τη δημιουργία και το διαμοιρασμό προσωπικών αφηγήσεων, οργανώνοντας εργαστήρια ή διαδικτυακά σεμινάρια. Οι μέθοδοι που ακολουθεί στοχεύουν σε δημιουργία ιστοριών σε ομάδες, τα μέλη της οποίας απαρτίζουν τον κύκλο ιστοριών (story circle). «*H ομάδα βοηθάει πραγματικά να αποκαλυφθούν τα πιο ενδιαφέροντα μέρη μιας ιστορίας*» λέει χαρακτηριστικά η Nathan Staszewski ειδικός σε θέματα πολυμέσων (Brévert-Demm, 2009). Το τελικό αποτέλεσμα λειτουργεί ως μέσο αναστοχασμού, επαγγελματικής ανάπτυξης, παιδαγωγικής στρατηγικής αλλά και κινητοποίησης μιας κοινότητας που θέλει να υπερασπιστεί τα δικαιώματά της.

To CDS είναι επίσης γνωστό για την ανάπτυξη και τη διάδοση των «επτά στοιχείων» μιας επιτυχημένης ψηφιακής αφήγησης (περιγράφονται στον Πίνακα 1), τα οποία αποτελούν ένα χρήσιμο οδηγό για όσους θέλουν να ξεκινήσουν να αφηγούνται ψηφιακά. Όπως γράφει ο Lambert (2013, σ. 53) τα «επτά στοιχεία» δεν αποτελούν "Ευαγγέλιο" ούτε πρέπει να λειτουργούν περιοριστικά, αλλά να καθοδηγούν για την επίτευξη ενός ποιοτικού αποτελέσματος.

Πίνακας 1. Τα 7 στοιχεία μιας ψηφιακής αφήγησης σύμφωνα με το StoryCenter. Ανακτήθηκε στις 29/1/2017 από: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/archive/research2.html>

Τα 7 στοιχεία μιας επιτυχημένης ψηφιακής αφήγησης	
1. Άποψη	Ποιο είναι το κύριο σημείο της ιστορίας και η οπτική του συγγραφέα;
2. Ένα δραματικό ερώτημα	Μια βασική ερώτηση που προσελκύει και κρατά αμείωτη την προσοχή του θεατή και θα απαντηθεί στο τέλος της ιστορίας.
3. Συναισθηματικό περιεχόμενο	Σοβαρά ζητήματα που ζωντανεύουν με έναν προσωπικό και έντονο τρόπο και συνδέουν το κοινό με την ιστορία.
4. Το δώρο της φωνής	Ένας τρόπος για να αποκτήσει η ιστορία προσωπικό χαρακτήρα και να βοηθήσει το κοινό στην κατανόηση του πλαισίου στο οποίο διαδραματίζεται.
5. Η δύναμη της μουσικής	Μουσική ή άλλοι ήχοι που υποστηρίζουν και "διακοσμούν" την ιστορία.
6. Οικονομία	Ακριβής χρήση του περιεχόμενου που απαιτείται για την εξιστόρηση, χωρίς ο θεατής να βαρεθεί.
7. Ρυθμός	Ο ρυθμός της ιστορίας και πόσο αργά ή γρήγορα εξελίσσεται.

Σήμερα, εκατοντάδες είναι τα σεμινάρια που οργανώνονται διεθνώς (εξ αποστάσεως και δια ζώσης) με στόχο την εκμάθηση δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων, αλλά και των τεχνικών χρήσης του συγκεκριμένου εργαλείου για εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς, εμπορικούς ή διαφημιστικούς σκοπούς.

Απόδειξη της σημαντικότητας της συγκεκριμένης τεχνικής είναι η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στα προγράμματα σπουδών πολλών Πανεπιστημιακών σχολών σε όλο τον κόσμο, όπως και η διοργάνωση διεθνών διαγωνισμών και συνεδρίων. Στην Ελλάδα η ένταξη της ψηφιακής αφήγησης στο Πανεπιστήμιο έγινε στο πλαίσιο του «Εργαστηρίου Νέων Τεχνολογιών στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και τα ΜΜΕ» του ΕΚΠΑ, το 2009 με πρωτοβουλία του καθηγητή Μιχάλη Μεϊμάρη ιδρυτή και διευθυντή αυτού.

1.2.2. Οφέλη ψηφιακής αφήγησης

Ο λόγος που η ψηφιακή αφήγηση συγκεντρώνει τόσο μεγάλο ενδιαφέρον παγκοσμίως, οφείλεται στα ποικίλα οφέλη της -που επιβεβαιώνονται από πληθώρα μελετών-, πολλά εκ των οποίων αφορούν την αφήγηση εν γένει. Ο ακροατής μιας ιστορίας, πέραν των γνώσεων που αποκτά, μοιράζεται με τον αφηγητή συναισθήματα, οικοδομεί μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και επιτυγχάνει την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη (Pedersen, 1995).

Μια δυνατή ιστορία -η ύπαρξη της είναι πρωταρχικής σημασίας (Boase, 2008)- με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, μπορεί να διανθιστεί και να αποκτήσει τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η τεχνολογία, όπως:

- **γλαφυρή απόδοση**, με την προσθήκη εικόνας, ήχου, μουσικής.
- **δημιουργικότητα**. Ο αφηγητής γίνεται καλλιτέχνης και αποκτά την ευκαιρία έκφρασης των ταλέντων του.

- δυνατότητα διαμοιρασμού -το σημαντικότερο ίσως πλεονέκτημα της ψηφιακής αφήγησης- που προσφέρει το διαδίκτυο. Η παραγωγή αλλά και η δημοσίευση της ψηφιακής ιστορίας είναι πλέον στην εποχή μας βασικός ψηφιακός εγγραμματισμός (Peppler & Kafai, 2007). Η ιστορία οποιουδήποτε πάνω στον πλανήτη μπορεί να προσεγγίσει και να συγκινήσει ένα δυνητικά τεράστιο κοινό (τους χρήστες του διαδικτύου). Το αντίκτυπο (impact) της ψηφιακής αφήγησης αυξάνεται εκθετικά (Standley, 2003).

Οι Garcia και Rossiter (2010) προτείνουν να προστεθούν στα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης τρία επιπλέον: η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία και η οικοδόμηση κοινότητας (community building).

Ο όρος *ενσυναίσθηση* (*empathy*) περιλαμβάνει: πληροφορίες για το πως αισθάνεται ο αφηγητής, τη συναισθηματική εμπλοκή του, την ανθρώπινη σκοπιμότητα που αποκαλύπτεται με τις ζωντανές εικόνες, τις μοναδικές λεπτομέρειες της αφήγησης και προκαλεί τη συναισθηματική συμμετοχή του κοινού. Η ενσυναίσθηση είναι σημαντική για τα κοινωνικά όντα, τους επιτρέπει να κατανοήσουν τις αντιδράσεις των άλλων σε μια δεδομένη κατάσταση και ενισχύει τη συμπάθεια για κάποιον με την επίγνωση της συναισθηματικής του κατάστασης.

Η Νευροεπιστήμη έχει ασχοληθεί διεξοδικά με την επιστημονική τεκμηρίωση της άποψης, ότι η ενσυναίσθηση συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται το συναίσθημα, τον πόνο και την ψυχική φόρτιση των συνανθρώπων του (Singer et al., 2006). Σε σχετικές μελέτες –με χρήση fMRI- διαπιστώθηκε, ότι το ίδιο τμήμα του εγκεφάλου ενεργοποιείται, όταν κάποιος αντιλαμβάνεται τον πόνο ενός άλλου ατόμου ή τον βιώνει ο ίδιος (Jackson, Meltzoff, Decety, 2005).

Σύμφωνα με τη «θεωρία του νου» ο άνθρωπος έχει τη γνωστική ικανότητα να προβλέπει τις συμπεριφορές των άλλων ανθρώπων, αλλά και να κατανοεί ψυχικές καταστάσεις, επιθυμίες, ελπίδες και προθέσεις, ερμηνεύοντας συμπεριφορές του ίδιου και των άλλων ανθρώπων γύρω του, ακόμη και όταν αυτές δεν εκφράζονται λεκτικά (Goldman, 2012). Οι αφηγήσεις προσφέρουν μια μοναδική ευκαιρία για χρήση αυτής της ικανότητας, αναγνωρίζοντας τις επιθυμίες και τις απογοητεύσεις των χαρακτήρων, μπορεί κάποιος να μαντέψει τα κρυμμένα κίνητρά τους (Paul, 2012).

Στο βαθμό που οι ψηφιακές ιστορίες μας δίνουν τη δυνατότητα να κατανοήσουμε την οπτική του άλλου, ανοίγουν παράθυρα στον κόσμο, διευρύνοντας την αντιληπτική μας ικανότητα. Αυτή είναι μια βασική ικανότητα για τους πολίτες του αύριο (Garcia, Rossiter, 2010). Σύμφωνα με τον Pink (2005, σ. 31) και το βιβλίο του «A Whole New Mind», η ενσυναίσθηση είναι μία από τις έξι δεξιότητες -«οι έξι αισθήσεις»- που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος άνθρωπος (και μπορεί να πετύχει καθένας), ώστε να έχει επαγγελματική επιτυχία και προσωπική ολοκλήρωση. Και οι υπόλοιπες δεξιότητες σχετίζονται άμεσα με την ψηφιακή αφήγηση: η ικανότητα σχεδιασμού, η δημιουργικότητα, ο συνδυασμός φαινομενικά άσχετα ιδεών σε κάτι νέο, αισθητικά όμορφο και με συναίσθημα, η ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης, η δημιουργία μιας αφήγησης με ενδιαφέρον και νόημα,.

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της ψηφιακής αφήγησης αφορά στην οικοδόμηση κοινότητας. «Οι άνθρωποι της εννοιολογικής εποχής επιθυμούν να συμμετέχουν σε δράσεις που να έχουν νόημα για αυτούς, να εργάζονται για τα πιστεύω τους και να συνεργάζονται με ανθρώπους με τους οποίους μοιράζονται τις ίδιες αξίες» (Μεϊμάρης, 2013, σ. 181). Η ανταλλαγή ιστοριών και εμπειριών προσφέρει την ευκαιρία να ανακαλύψουμε κοινά

βιώματα, συναισθήματα και να έχουμε μια αίσθηση κοινής ταυτότητας με άλλους ανθρώπους (Garcia & Rossiter, 2010).

O Meadows (2003) περιγράφει τις ψηφιακές ιστορίες ως: «*σύντομες, προσωπικές, πολυμεσικές (multimedia) ιστορίες ειπωμένες μέσα από την καρδιά*». Πολλές φορές στις προσωπικές ιστορίες θα πρέπει να αποκαλύψουμε προσωπικά στοιχεία που μας κάνουν να αισθανόμαστε ευάλωτοι (Lambert, 2013). Τέτοιες αληθινές ιστορίες αποτελούν τη δίοδο μέσα από την οποία μπορούμε να "εισέλθουμε" στην εμπειρία ενός άλλου, προκαλούν συγκίνηση και βοηθούν στο χτίσιμο σχέσεων. Σύμφωνα με μελέτη του Center for Neuroeconomics Studies του Claremont Graduate University, που ηγείται ο καθηγητής Νευροφυσιολογίας Paul J. Zak (2014), όταν παρακολουθούμε μία ιστορία που προκαλεί συναισθηματική φόρτιση, ο εγκέφαλος εκκρίνει την ορμόνη ωκυτοκίνη (εικόνα 10, Παράρτημα Α). Η συγκεκριμένη ορμόνη παράγεται, όταν αισθανόμαστε εμπιστοσύνη και οικειότητα για κάποιον.

Τέλος, η αυτογνωσία είναι ένα ακόμη όφελος των ψηφιακών ιστοριών. Όταν εξωτερικεύουμε μια προσωπική ιστορία, μας δίνεται η ευκαιρία να την παρακολουθήσουμε από μία απόσταση, να αναλογιστούμε, να προβληματιστούμε και τελικά να αποκτήσουμε μια νέα οπτική γωνία και αντίληψη όσων αφηγούμαστε και ενδεχομένως να δούμε τον εαυτό μας και τις πράξεις μας με μια νέα ματιά. Μια ενδιαφέρουσα ιστορία συχνά προκύπτει, όταν επαναπροσδιορίζουμε κάτι δεδομένο και το δούμε από μια νέα οπτική πλευρά (Lambert, 2013).

O Gottschall (2012, σ. 60) στο βιβλίο του «The storytelling animal» αναφέρει: «*O ανθρώπινος εγκέφαλος έχει διαμορφωθεί, για να δέχεται ιστορίες έτσι, ώστε οι ιστορίες να τον διαμορφώνουν*».

Τα παραπάνω αποδεδειγμένα πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης "εκμεταλλεύονται" διάφοροι επαγγελματικοί κλάδοι, μεταξύ των οποίων και η εκπαίδευση.

1.2.3. Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση

Η αφήγηση είναι η αρχαιότερη μορφή λογοτεχνίας και μέθοδος διδασκαλίας (Pedersen, 1995). Διαμέσου των αιώνων, η αφήγηση αποτέλεσε το μέσο μεταφοράς γνώσης, σοφίας και αξιών και συνεχίζει έως και σήμερα να αποτελεί κύρια διδακτική μέθοδο σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Τα τελευταία έτη η ραγδαία εξάπλωση της τεχνολογίας: ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, έξυπνα κινητά (smartphones), λογισμικά επεξεργασίας εικόνας και ήχου, κοινωνικά δίκτυα και ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης, ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν πολύ περισσότερες προσεγγίσεις και εργαλεία από ποτέ, προκειμένου να προσελκύσουν τον ενδιαφέρον των μαθητών τους (Standley, 2003). Μία από αυτές τις μεθόδους παραγωγής πολυμέσων είναι και η ψηφιακή αφήγηση (Sadik, 2008).

Η σπουδαιότητα της ψηφιακής αφήγησης για την εκπαίδευση αναδεικνύεται από τον μεγάλο αριθμό ιστοσελίδων, που απευθύνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα και σχετίζονται με την ψηφιακή αφήγηση και τα λογισμικά-εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών.

1.2.3.1 Ψηφιακή αφήγηση και μαθητές

Η πλειονότητα των ιστοτόπων ασχολούνται με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως παιδαγωγικού εργαλείου εκμάθησης της διδακτέας ύλης, που συνδυάζει τέσσερις στρατηγικές εκμάθησης (εικόνα 11): ενασχόληση των σπουδαστών, αναστοχασμό για μάθηση «εις βάθος», μάθηση μέσω ερευνητικής εργασίας (project), καθώς και αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Barrett, 2006).



Εικόνα 11: Συγκερασμός 4 μαθητοκεντρικών στρατηγικών μάθησης (Barrett, 2006, σ.1)

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα εργαλείο μάθησης «εις βάθος» αν αναλογιστούμε την προσπάθεια που χρειάζεται να κάνουν οι μαθητές για τη συλλογή του κατάλληλου υλικού για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας, που αφορά συγκεκριμένο μάθημα (Alexander, 2017). Επίσης, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλύσουν τη σημασία του θέματος ή της ιστορίας και προσωποποιούν την εμπειρία τους (Sadik, 2008), αποκτούν κριτική σκέψη μέσω: προφορικού και γραπτού λόγου, παρατήρησης, προβληματισμού, εμπειρίας, αιτιολόγησης συμβάντων (Boase, 2008). Η Ψ.Α. αποτελεί εργαλείο δημιουργίας συνθετικών εργασιών, όπου η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα της (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος & Μεϊμάρης, 2011), αλλά και έκφρασης της δημιουργικότητας των μαθητών και ανάπτυξης των ψηφιακών δεξιοτήτων τους (Robin, 2006), από τις βασικές δεξιότητες του πολίτη του 21^{ου} αιώνα.

Τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης στον ψηφιακό εγγραμματισμό των μαθητών επιβεβαιώνονται ακόμη και για μαθητές νηπιαγωγείου (σύμφωνα με έρευνα σε νηπιαγωγείο) όπου βοήθησε στην κατανόηση εννοιών και στην αύξηση του ενδιαφέροντος για έννοιες της Πληροφορικής (Μπράτιτσης, Σαββόγλου, Μερεστή, 2014). Επίσης, η κατανόηση αφηρημένων εννοιών είναι καλύτερη με τη χρήση εικόνας

(Robin, 2008). Όπως χαρακτηριστικά γράφει η Karen Brennan αναπληρώτρια καθηγήτρια στο τμήμα εκπαίδευσης του Χάρβαρντ (Harvard Graduate School of Education): «*Είναι σημαντικό τα παιδιά να είναι δημιουργοί, όχι μόνο καταναλωτές της τεχνολογίας. Σήμερα, τα περισσότερα παιδιά, αν και "ψηφιακοί αντόχονες", ασχολούνται παθητικά με τα ψηφιακά μέσα καθώς παιζουν βιντεοπαιχνίδια ή έχουν πρόσβαση σε υπάρχουσες πληροφορίες από τοποθεσίες όπως το Wikipedia ή το YouTube. Επισημαίνουν, κάνουν κλικ, περιηγούνται, αλλά σπάνια σχεδιάζουν ή παράγουν» (Hough, 2014). Οι μαθητές πρέπει να γίνουν παραγωγοί ψηφιακού πολιτισμού και όχι να μένουν απλοί καταναλωτές εργαλείων και εφαρμογών (Vivitsou, Niemi, Wei, Kallunki, & Miao, 2017).*

Η χρήση πολυμέσων αλλά και η πολυτροπικότητα (multimodality) του εργαλείου της Ψ.Α., για παράδειγμα η σημειολογία της ασπρόμαυρης εικόνας ή μιας ιδιαίτερης μουσικής επιλογής, βοηθάει τους μαθητές να αποκαλύψουν τον εσωτερικό τους κόσμο και να καταλήξουν σε ένα τελικό αποτέλεσμα που τους εκφράζει και τους κάνει περήφανους (Gachago et al., 2014). Η Ψ.Α. ως παιδαγωγικό εργαλείο μπορεί να βοηθήσει το μαθητή- δημιουργό να κατανοήσει και να εκφράσει την ταυτότητά του, αλλά και τους μαθητές-ακροατές -λόγω της ενσυναίσθησης που προκαλεί- να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, να σεβαστούν πολιτιστικές διαφορές άλλων λαών κ.λπ. Το τελικό αποτέλεσμα είναι η δημιουργία κοινωνιών που χαρακτηρίζονται από ιδέες ισότητας, αλληλοσεβασμού και δίκαιης μεταχείρισης (Roby, 2010), ένας σημαντικός παιδαγωγικός στόχος του σχολείου. Άλλωστε το πρότυπο ψηφιακής αφήγησης που προωθείται από το CDS, έχει ως κύριο στόχο την καταπολέμηση της κοινωνικής αδικίας, δίνοντας φωνή σε περιθωριοποιημένες ομάδες. Όταν μοιράζονται "ιστορίες αντίστασης" (counter stories) οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι δεν είναι οι μόνοι που αντιμετωπίζουν προβλήματα (Gachago et al., 2014) και ότι έχουν κοινές εμπειρίες με άτομα που δεν φαντάζονταν (Jakes, 2005) με αποτέλεσμα να έρχονται πιο κοντά με τους συμμαθητές τους.

Ένας από τους βασικούς λόγους της αυξημένης συμμετοχής και ενδιαφέροντος των μαθητών για την Ψ.Α. είναι η ύπαρξη κοινού στο οποίο θα παρουσιαστεί η ιστορία (Frazel, 2011), αλλά και το ότι η δημιουργία και η κατανάλωση ψηφιακών ιστοριών είναι ιδιαίτερα ελκυστική στους μαθητές που είναι «ψηφιακά εθισμένοι» (Alexander, 2017, σ. 214). Η μάθηση γίνεται προσωπική, ευχάριστη, ελκυστική και δημιουργική, και βοηθά τους μαθητές να βελτιώθουν στις ικανότητες γραφής, ανάγνωσης, ακρόασης και ομιλίας, μαθαίνοντας να εκφράζουν απόψεις και να κατασκευάζουν ψηφιακά αφηγήσεις για ένα ακροατήριο (Razmi et al, 2014).

1.2.3.2 Ψηφιακή αφήγηση και εκπαιδευτικοί

Ο Robin (2008, σ. 220) υποστηρίζει ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα δυνατό εργαλείο στα χέρια των παιδαγωγών. Συγκεκριμένα, οφέλη της χρήσης του συγκεκριμένου εργαλείου από τους εκπαιδευτικούς, είναι:

- αποτελεσματική μεταφορά γνώσης, καθώς κάνει το μάθημα πιο ευχάριστο και αυξάνει το ενδιαφέρον (Lowenthal, 2009). Η ψηφιακή αφήγηση διαδραματίζει ένα διαφορετικό ρόλο από αυτόν που έχουν τα διαγωνίσματα και οι εξετάσεις. Η ενδυνάμωση των μαθητών αναφέρεται συχνά ως προϊόν της διαδικασίας της δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών (Alexander, 2017, σ. 216).
- βελτίωση του ψηφιακού εγγραμματισμού των εκπαιδευτικών, μέσω της εκμάθησης δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών (πληθώρα ιστοτόπων έχουν δημιουργηθεί γι' αυτό το σκοπό).
- μεταφορά γνώσεων από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές (που είναι και το τελικό ζητούμενο), διατηρώντας τη θέση του μέντορα ακόμη και σε θέματα τεχνολογίας -όπου οι μαθητές έχουν σε πολλές περιπτώσεις ξεπεράσει σε γνώσεις τους εκπαιδευτικούς- ενδυναμώνοντας την επαγγελματική του ταυτότητα.

- έκφραση της δημιουργικότητας. Άλλωστε όπως γράφει και ο οδηγός του Ευρωπαϊκού project T-story: «Νέα εργαλεία-τεχνικές δημιουργούν νέες ιδέες» (Chesi et al., n.d).
- διαμοιρασμό γνώσεων και ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους άλλων σχολείων ή και χωρών. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία κοινοτήτων γνώσης-μάθησης με πολλαπλά οφέλη όχι μόνο σε πρακτικό αλλά και σε συναισθηματικό επίπεδο, καθώς χτίζονται σχέσεις, αναπτύσσεται το αίσθημα της συναδελφικότητας, της αλληλεγγύης και αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν ότι ανήκουν σε μια παγκόσμια κοινότητα επαγγελματιών, που μοιράζονται κοινούς στόχους, οράματα αλλά και προβλήματα και αυτό τους κάνει πιο δυνατούς και ικανούς να αντιμετωπίσουν την όλο και πιο δύσκολη σχολική καθημερινότητα. Όπως τονίζει και ο Μεϊμάρης (2013, σελ: 179): «Μέσω των ιστοριών οι άνθρωποι μεταδίδουν πληροφορίες, εκφράζουν απόψεις, μοιράζονται εμπειρίες, διασκεδάζουν, δίνουν νόημα στη ζωή τους και αποκτούν συνεκτικούς δεσμούς».

Αν και το τελευταίο πλεονέκτημα είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν την τέχνη της ψηφιακής αφήγησης, την χρησιμοποιούν κυρίως για μεταφορά γνώσης προς τους μαθητές και ανάπτυξης των ψηφιακών δεξιοτήτων τους, αλλά σπάνια ως εργαλείο διαμοιρασμού της γνώσης τους με συναδέλφους.

Οι Η.Π.Α. καινοτομούν και χρησιμοποιούν την ψηφιακή αφήγηση για την επικοινωνία παιδαγωγικών θεμάτων αναρτώντας σε σχετικούς ιστοτόπους ψηφιακές αφηγήσεις είτε από την τάξη, είτε εκπαιδευτικών που μιλούν στην κάμερα απευθυνόμενοι σε συναδέλφους και όχι σε μαθητές.

2. Ερευνητικό μέρος

2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με ομάδα εμπειρογνωμόνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που μελέτησε τις επικείμενες αλλαγές στην εκπαίδευση τα προσεχή έτη, η μάθηση στο άμεσο μέλλον θα χαρακτηρίζεται από τα εξής στοιχεία (Redecker et al., 2011, σ. 40):

- άτυπη μάθηση
- δια βίου μάθηση
- εξατομίκευση
- χρήση νέων τεχνολογιών
- συνεργασία

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά ταιριάζουν απόλυτα στην μάθηση μέσω ψηφιακών ιστοριών.

Αν η ψηφιακή αφήγηση πρόκειται να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον στα σχολεία, είναι σημαντικό να συγκεντρωθούν δεδομένα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο παιδαγωγικό εργαλείο.

Βασικός στόχος και ζητούμενο της παρούσης εργασίας είναι η διερεύνηση του κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο επιμόρφωσης (ψηφιακής αλλά και σε θέματα παιδαγωγικού ενδιαφέροντος) για τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω ανταλλαγής εμπειριών.

Πιο αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι:

1. Μπορεί η ψηφιακή αφήγηση να αποτελέσει εργαλείο επιμόρφωσης με μεταφορά γνώσης από τον ένα εκπαιδευτικό στον άλλο;

2. Αποτελεί η παρακολούθηση ψηφιακών αφηγήσεων συναδέλφων, έναυσμα για προβληματισμό (αναστοχασμό), σε θέματα που άπτονται του εκπαιδευτικού επαγγέλματος;
3. Μπορεί η επιμόρφωση στην ψηφιακή αφήγηση να βελτιώσει τον ψηφιακό εγγραμματισμό των εκπαιδευτικών;
4. Πώς πρέπει να οργανωθεί ένα σεμινάριο ψηφιακής αφήγησης, ώστε να αποτελέσει μέσο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών;

2.2. Μελέτη περίπτωσης (case study): Επιμόρφωση στην ψηφιακή αφήγηση εκπαιδευτικών γυμνασίου της Αττικής

Κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2017-18 έλαβε χώρα σεμινάριο ψηφιακής αφήγησης σε γυμνάσιο της Αττικής, με εθελοντική συμμετοχή εννέα καθηγητών διαφόρων ειδικοτήτων. Οι συμμετέχοντες διδάχθηκαν τη συγκεκριμένη τεχνική και δημιούργησαν προσωπικές ψηφιακές αφηγήσεις τις οποίες μοιράστηκαν με την ομήγυρη.

Χρονική διάρκεια σεμιναρίου: το σεμινάριο ξεκίνησε το 1^ο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου 2017 -πριν την έναρξη των μαθημάτων- και ολοκληρώθηκε στις 24 Ιανουαρίου 2018.

Συμμετέχοντες: ο σύλλογος του σχολείου απαρτίζεται από 28 καθηγητές – 22 εκ των οποίων είναι μόνιμοι καθηγητές του σχολείου, εξ αυτών εννέα (επτά γυναίκες και δύο άντρες) δήλωσαν ενδιαφέρον για συμμετοχή στο σεμινάριο.

2.2.1. Συμμετέχοντες

Ακολουθεί περιγραφή της ομάδας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο σεμινάριο ψηφιακής αφήγησης. Τα ονόματα των εκπαιδευτικών είναι ψευδώνυμα, επιλογή που σχετίζεται με την προστασία των εναίσθητων προσωπικών δεδομένων των

προσώπων -μεταξύ των οποίων και μαθητές- που "εμπλέκονται" στις ιστορίες που αφηγούνται οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 2: Οι εννέα συμμετέχοντες στο σεμινάριο ψηφιακής αφήγησης

 Λίνα •Φιλόλογος •20 έτη εμπειρία	 Μαρία •Μαθηματικός •17 έτη εμπειρία	 Κατερίνα •Φιλόλογος •26 έτη εμπειρία
 Λουκία •Φιλόλογος •20 έτη εμπειρία	 Αγγελική •Φυσικών επιστημών •18 έτη εμπειρία	 Ευαγγελία •Γερμανικών •20 έτη εμπειρία
 Γ.Τ. •Μουσικός •17 έτη εμπειρία	 Πέτρος •Αγγλικών •24 έτη εμπειρία	 Πηνελόπη •Πληροφορικής •16 έτη εμπειρία

Σύνολο συμμετεχόντων: 9 καθηγητές γυμνασίου

Φύλο: 7 γυναίκες - 2 άντρες. Ο σύλλογος του συγκεκριμένου σχολείου απαρτίζεται από 28 διδάσκοντες (20 γυναίκες-8 άντρες). Η κατανομή γυναίκες - άνδρες εκπαιδευτικοί στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι 60%-40% αντίστοιχα (OECD, 2015).

Ηλικία (μ.ο.): 51 ετών

Διδακτική εμπειρία (μ.ο.): 20 διδακτικά έτη. Όλοι οι συμμετέχοντες είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί .

Ειδικότητες: 5 φιλόλογοι (εκ των οποίων 2 ξένων γλωσσών)

3 θετικών επιστημών (1 γεωλόγος -1 πληροφορικής-1 μαθηματικός)

1 μουσικός - θεολόγος

Πρόσθετα πτυχία: 4 στους 9 κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών. Από τους 22 μόνιμους καθηγητές, του σχολείου 4 κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό και οι 4 συμμετείχαν στο σεμινάριο. Επιβεβαιώθηκε και στη συγκεκριμένη περίπτωση η

άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν ένα μοντέλο συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης είναι και οι πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε καινοτόμες δράσεις και επιμορφώσεις (Ναθαναήλ, 2009· Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2016).

Γνώσεις Τ.Π.Ε.: όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν από καλή (1), μέτρια (3), πολύ καλή (2) έως άριστη (3) γνώση και σχεδόν όλοι (εκτός ενός -που είχε όμως πολύ καλή γνώση Τ.Π.Ε.) είχαν πτυχίο Τ.Π.Ε. επιπέδου Β1 ή Β2 (Πίνακας 2- Παράρτημα Α).

Γνώσεις προγράμματος δημιουργίας βίντεο: 3 εκπαιδευτικοί γνώριζαν το πρόγραμμα MovieMaker εκ των οποίων ένας είχε άριστη γνώση του προγράμματος, είχε δημιουργήσει πολλές ψηφιακές ιστορίες και κερδίσει 3 φορές -με ομάδα μαθητών- βραβεία σε Πανελλήνιους μαθητικούς διαγωνισμούς (Πίνακας 2- Παράρτημα Α).

2.3. Μεθοδολογία

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Με δεδομένο το μικρό αριθμό των συμμετεχόντων στο σεμινάριο, έγινε ποιοτική έρευνα για εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με τα οφέλη της όλης διαδικασίας. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω 3 ερωτηματολογίων και μίας ομάδας εστίασης.

Ερωτηματολόγια

Σχεδιάστηκαν τρία ερωτηματολόγια: τα δύο (1^ο & 3^ο Ερωτηματολόγιο - Παράρτημα Β) συμπληρώθηκαν ένα πριν και ένα μετά την διεξαγωγή του σεμιναρίου, με στόχο την καταγραφή πιθανών μεταβολών, σε παραμέτρους που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως: ο ψηφιακός εγγραμματισμός, οι γνώσεις των ερωτώμενων σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση, αλλά και η άποψη τους για την χρησιμότητά της στην παιδαγωγική διαδικασία. Το τρίτο ερωτηματολόγιο (2^ο Ερωτηματολόγιο – Παράρτημα Β)

συμπληρώθηκε κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης των ψηφιακών αφήγησεων (φάση-διαμοιρασμού).

Κατά το σχεδιασμό των ερωτηματολογίων, δόθηκε έμφαση: στη μικρή έκταση, με στόχο την προσεκτική συμπλήρωση τους, στην ακριβή διατύπωση των ερωτήσεων (η πλειονότητα των ερωτήσεων είναι κλειστού τύπου) και στη θεματολογία που είναι σχετική με τα ερευνητικά ερωτήματα.

1^o ερωτηματολόγιο:

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στα μόνιμα μέλη του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου. Η συγκεκριμένη επιλογή κρίθηκε απαραίτητη, προκειμένου να υπάρχει καλύτερη συνεργασία της ομάδας και ευκολότερος προγραμματισμός των συναντήσεων, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες, θα βρίσκονταν στο σχολείο όλες τις ημέρες και ώρες.

Οι αρχικές ερωτήσεις αφορούν στοιχεία δημογραφικά και σπουδών και στη συνέχεια ακολουθούν 13 ερωτήσεις με στόχο την μέτρηση των παρακάτω παραμέτρων:

- ενδιαφέρον συμμετοχής σε σεμινάριο ψηφιακής αφήγησης,
- επίπεδο γνώσεων Τ.Π.Ε. όσων ενδιαφέρονταν για το σεμινάριο,
- προϋπάρχουσες γνώσεις σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση (μόνο 2 από τους 22 ερωτώμενους γνώριζαν τι είναι η ψηφιακή αφήγηση) και
- γνώση χρήσης προγραμμάτων δημιουργίας βίντεο,
- δυνατότητα διεξαγωγής του σεμιναρίου εκτός σχολικού ωραρίου (επιλογή που δεν συγκέντρωσε την προτίμηση των συμμετεχόντων).

2^o ερωτηματολόγιο:

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης των Ψ.Α. και αφορά τις 9 ψηφιακές ιστορίες που δημιουργήθηκαν και τα συναισθήματα που προκάλεσε κάθε αφήγηση, όπως και την παιδαγωγική αξία κάθε ιστορίας.

3^ο ερωτηματολόγιο:

Με το πέρας του σεμιναρίου οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο με στόχο να ελεγχθεί η επιτυχία του σεμιναρίου, τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (βαθμός ικανοποίησης συμμετεχόντων).

Η πρώτη ερώτηση εξετάζει μέσω 5 υπο-ερωτήσεων (σε πενταβάθμια κλίμακα Likert) τη γενική εντύπωση (τι αισθάνονται ότι αποκόμισαν) των εκπαιδευτικών από το σεμινάριο. Στη συνέχεια ακολουθούν 7 ερωτήσεις σε σχέση με τις γνώσεις πάνω στην Ψ.Α. και τη χρησιμότητά της για την εκπαίδευση. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού ή ημί-κλειστού τύπου, ώστε να είναι πιο εύκολη η συμπλήρωση αλλά και η επεξεργασία τους. Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με μία ανοικτού τύπου ερώτηση, που αφορά προτάσεις των συμμετεχόντων για τη βελτίωση του σεμιναρίου.

Ομάδα εστίασης

Στη συνέχεια ακολούθησε ποιοτική έρευνα και χρησιμοποιήθηκε η τεχνική ομάδων εστίασης (focus groups), ως μέσο συλλογής δεδομένων. Δημιουργήθηκε μια ομάδα εστίασης από τους εννέα εκπαιδευτικούς, ώστε ο μελετητής να εστιάσει και να εμβαθύνει στον αναστοχασμό που δημιουργεί κάθε ψηφιακή αφήγηση και εάν και πως η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενταχθεί στη σχολική ζωή.

Η επιλογή της ομάδας εστίασης, σε σχέση με την εναλλακτική μέθοδο ποιοτικής έρευνας, που είναι η εις βάθους συνέντευξη, έγινε με το σκεπτικό, ότι στην ομάδα εστίασης η συζήτηση που προκαλείται από τα σχόλια κάθε συμμετέχοντα, καταλήγει σ' ένα πλούσιο σε ιδέες αποτέλεσμα, παρακινώντας όλα τα μέλη της ομάδας να καταθέσουν τη γνώμη τους και να μοιραστούν τις ιδέες τους (Minhat, 2015).

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στην ομήγυρη ήταν:

1. Είχαν παιδαγωγικό ενδιαφέρον οι ιστορίες που παρακολουθήσατε;

2. Σε ποιες περιπτώσεις της σχολικής ζωής, η συγκεκριμένη τεχνική θα ήταν χρήσιμη;
3. Εκτός από τους καθηγητές θα ήταν χρήσιμο να εκπαιδευτούν και οι μαθητές στη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων; Και αν ναι πρακτικά πως θα μπορούσε αυτό να γίνει; .
4. Τι σας άρεσε και τι δεν σας άρεσε στην όλη διαδικασία;

Αν και οι συχνότερες επικρίσεις για τις ποιοτικές έρευνες αφορούν στο μικρό μέγεθος των δειγμάτων, που δεν είναι απαραίτητα αντιπροσωπευτικά του ευρύτερου πληθυσμού (Patton & Cochran, 2002), στη συγκεκριμένη περίπτωση το επιχείρημα αυτό απονεί, αν λάβουμε υπόψη την ομοιογένεια που χαρακτηρίζει τον "πληθυσμό" των εκπαιδευτικών. Το γεγονός δε ότι η ομάδα του δείγματος αποτελείται από καθηγητές πολλών διαφορετικών ειδικοτήτων, αλλά και από εκπροσώπους και των δύο φύλων, μας οδηγεί στη σκέψη ότι οι απόψεις που καταγράφηκαν, ο τρόπος που λειτούργησε η ομάδα και ανταποκρίθηκαν οι εκπαιδευτικοί, ίσως επιβεβαιωθούν και από μία έρευνα ευρύτερης κλίμακας, που θα αφορά εθελοντική βέβαια συμμετοχή σε αντίστοιχο σεμινάριο.

2.4. Διεξαγωγή σεμιναρίου ψηφιακής αφήγησης

Για να επιτευχθούν οι ζητούμενοι στόχοι και με δεδομένο ότι το σεμινάριο απευθυνόταν σε ενήλικες εργαζόμενους και διεξαγόταν εκτός διδακτικών ωρών, ένα αναλυτικό και απαιτητικό χρονοδιάγραμμα έπρεπε να ακολουθηθεί. Ο προγραμματισμός έγινε λαμβάνοντας υπόψη, τόσο τις αντικειμενικές απαιτήσεις κάθε σταδίου επιμόρφωσης, όσο και το διαθέσιμο χρόνο των συμμετεχόντων που ήταν περιορισμένος. Οι δυσκολίες αυξήθηκαν με την έναρξη του διδακτικού έτους (11/9) καθώς οι συναντήσεις, αλλά και η δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών (ηχογραφήσεις-λήψη βίντεο) έπρεπε να συνδυασθούν με τα μαθήματα, την ηχητική όχληση και τις υπόλοιπες

δραστηριότητες του σχολείου. Σε αρκετές περιπτώσεις, λόγω έκτακτων γεγονότων που έχρηζαν άμεσης αντιμετώπισης (συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων κ.ά.), οι ώρες διεξαγωγής του σεμιναρίου χρειάστηκε να μετατεθούν.

Ακολουθούν τα στάδια υλοποίησης του σεμιναρίου και ο στόχος κάθε φάσης:

A' φάση: Διεξαγωγή έρευνας στα μόνιμα μέλη του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου με στόχο τη μέτρηση του ενδιαφέροντος συμμετοχής σε σεμινάριο ψηφιακής αφήγησης, με συμπλήρωση σχετικού ερωτηματολογίου (1^ο ερωτηματολόγιο). Ελέγχθηκαν επίσης προϋπάρχουσες γνώσεις (Τ.Π.Ε., σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση και χρήση προγραμμάτων δημιουργίας βίντεο).

Στόχος: η προετοιμασία του θεωρητικού μέρους και ο προγραμματισμός της εκμάθησης του προγράμματος παραγωγής βίντεο.

B' φάση: Παρουσίαση θεωρητικού πλαισίου. Δημιουργήθηκε και παρουσιάστηκε PowerPoint (Παράρτημα Δ) με θεματικές ενότητες:

- Από την αφήγηση στην ψηφιακή αφήγηση.
- Γιατί μας αρέσουν οι ιστορίες;
- Πώς ξεκίνησε το "κίνημα" της ψηφιακής αφήγησης;
- Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση.
- Πώς δημιουργούμε ψηφιακές ιστορίες.
- Τα 7 στοιχεία μιας ψηφιακής αφήγησης.
- Εργαλεία δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης

Η συγκεκριμένη παρουσίαση πέραν της γνωριμίας με την ψηφιακή αφήγηση περιείχε στοιχεία από τον ευρωπαϊκό οδηγό για τον ψηφιακό εγγραμματισμό των πολιτών γενικά και των εκπαιδευτικών ειδικότερα (δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα), όπως και τα οφέλη και τις πολλαπλές δυνατότητες χρήσης της ψηφιακής αφήγησης στο σχολείο. Προβολή

χαρακτηριστικών παραδειγμάτων ψηφιακών αφηγήσεων, για ενημέρωση αλλά κυρίως για πρόκληση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων.

Στόχος: ενημέρωση για την ψηφιακή αφήγηση και τις χρήσεις της, αλλά και απάλειψη ενδοιασμών, που ενδεχομένως είχαν οι συμμετέχοντες, σε σχέση με τη χρησιμότητα του σεμιναρίου .

Γ' φάση: Πρακτικό μέρος.

- Εκμάθηση προγράμματος δημιουργίας των ψηφιακών ιστοριών.
- Δημιουργία του κύκλου ιστοριών (story circle).
- Δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων. Η μεγάλη χρονική διάρκεια αυτής της φάσης οφείλεται στην έναρξη του σχολικού έτους, που περιόρισε αισθητά τον ελεύθερο χρόνο των συμμετεχόντων (εικόνα 12).

Στόχος: η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων από όλα τα μέλη της ομάδας εφαρμόζοντας τα στάδια που διδάχθηκαν στο θεωρητικό μέρος, αλλά και η βελτίωση του ψηφιακού εγγραμματισμού και η ικανοποίηση όλων από το τελικό αποτέλεσμα.

Δ' φάση: Τελικό προϊόν σεμιναρίου.

- Διαμοιρασμός ψηφιακών αφηγήσεων, συμπλήρωση 2^{ου} ερωτηματολογίου.
- Συμπλήρωση 3^{ου} ερωτηματολόγιου. Δημιουργία ομάδας εστίασης - συζήτηση.

Στόχος: ο έλεγχος της χρησιμότητας της όλης διαδικασίας, αλλά και η κατάθεση προτάσεων για το μέλλον της ψηφιακής αφήγησης στα ελληνικά σχολεία.

Ακολουθεί το χρονοδιάγραμμα (διάγραμμα Gantt) του σεμιναρίου (εικόνα 12), -όπως τελικά υλοποιήθηκε- και αναλυτική περιγραφή κάθε φάσης καθώς και των συναντήσεων της ομάδας.

ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΣΕ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

	Ιαν'17 28/6	Ιαν'17	Απρ'17	4/9	5/9	6/9	7/9	8/9	9-30/9	Οκτ'17	Νοε'17	Δεκ'17	Ιαν'18 24/1
Α' Φάση	Έρευνα ενδιαφέροντος συμμετοχής στο σεμινάριο -γνώσεις ΤΠΕ												
Β' Φάση	Προετοιμασία ιδιαίτερου σεμιναρίου [mp3, video ΨΑ, video εκμάθησης Premiere] Παρουσίαση ppt Προβολή παραδειγμάτων ΨΑ.												
Γ' Φάση Πρακτικό μέρος	Παρουσίαση εργαλείων δημιουργίας ΨΑ Εκμάθηση βασικών εργαλείων Premiere Εκμάθηση Εραρίες 3 στούντιο & απομικ Δημιουργία του κύκλου ιστοριών Παρουσίαση τεχνικών εφέ Σκηνάρια ΨΑ Δημιουργία ΨΑ												
Δ' Φάση	Διαμοιρασμός ΨΑ Έρευνα: απολογισμός σεμιναρίου-Ομάδα εστίασης												

Εικόνα 12: Διάγραμμα Gantt σεμιναρίου ψηφιακής αφήγησης.

1^η συνάντηση (4/9/17)

- Παρουσίαση σκοπού και στόχων δραστηριότητας.
- Επιμορφωτική παρουσίαση (ppt και βίντεο) σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση, τα επτά στοιχεία που πρέπει να έχει μια επιτυχημένη Ψ.Α., έρευνες για τη χρήση της στην εκπαιδευτική διαδικασία, είδη Ψ.Α. και παραδείγματα κάθε είδους. Τα παραδείγματα που δόθηκαν σκόπιμα δεν ήταν όλα πετυχημένα, ούτως ώστε να εντοπιστούν πιθανά λάθη, που θα μπορούσαν να κάνουν οι συμμετέχοντες κατά την δημιουργία των δικών τους ψηφιακών αφηγήσεων. Πράγματι τα αντι-παραδείγματα ήταν και τα πιο χρήσιμα στην πρόκληση συζήτησης και εντοπισμού λαθών. Το ενδιαφέρον ήταν αυξημένο και όλοι ήθελαν να σχολιάσουν τι τους άρεσε και τι όχι. Τέλος, δόθηκε κατάλογος χρήσιμων ιστοτόπων, από τους οποίους μπορούσαν να αντλήσουν πρόσθετες πληροφορίες ή να μελετήσουν στο σπίτι, με άνεση χρόνου, πετυχημένες ψηφιακές αφηγήσεις.

2^η συνάντηση (5/9/17)

- Παρουσίαση ψηφιακών εργαλείων.

- Επιλογή λογισμικού για τη δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών και παρουσίαση του. Λαμβάνοντας υπόψη τον ψηφιακό εγγραμματισμό των συμμετεχόντων -μέτριες έως άριστες γνώσεις χειρισμού υπολογιστή- (πίνακας 3 - Παράρτημα B), αλλά και το γεγονός ότι κάποιοι (3) γνώριζαν το πρόγραμμα δημιουργίας βίντεο MovieMaker, (ένας από την ομάδα είχε βραβευθεί 3 φορές για τις τανίες που είχε δημιουργήσει με ομάδα μαθητών σε σχολικούς διαγωνισμούς, μια καθηγήτρια δίδασκε Πληροφορική και άλλη ήταν επιμορφώτρια σε σεμινάρια Τ.Π.Ε.) και με στόχο το σεμινάριο να είναι ενδιαφέρον και εποικοδομητικό για όλους τους συμμετέχοντες, επιλέχθηκε -με τη σύμφωνη γνώμη όλων- η ομάδα να εκπαιδευτεί στη χρήση του επαγγελματικού λογισμικού Premiere. Παρόλα ταύτα, για όσους θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν το πρόγραμμα MovieMaker προτάθηκε ο παρακάτω διαδικτυακός οδηγός: <http://clips.e2bn.org/teachers/index.php?id=351>

Για τη συγκεκριμένη απόφαση ελήφθη υπόψη η εμπειρία του Lambert (2013, σ. 80) από σεμινάρια ψηφιακής αφήγησης και οι παρατηρήσεις του:

«Εάν το λογισμικό είναι πολύ απλό, οι προηγμένοι χρήστες χάνουν το ενδιαφέρον τους, αλλά αν είναι πολύ περίπλοκο, μερικοί αφηγητές απογοητεύονται. Τα λογισμικά επαγγελματικού επιπέδου είναι εν γένει πιο σταθερά από τα ελεύθερα προϊόντα, και αυτή η σταθερότητα είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία μιας θετικής εμπειρίας για τους συμμετέχοντες. Η διδασκαλία ενός σύνθετου λογισμικού σε ένα απλό επίπεδο, είναι πάντα πιο εύκολη από το να προσπαθήσετε να κάνετε ένα απλό, αλλά ασταθές λογισμικό, να συμπεριφέρεται κατάλληλα κατά τη διάρκεια ενός εντατικού σεμιναρίου».

Το Premiere δεν έχει δωρεάν έκδοση, αλλά διαθέτει δωρεάν δοκιμαστική έκδοση 30 ημερών (στην έκδοση του 2015) που κρίθηκε επαρκής χρόνος για τη δημιουργία των ατομικών ψηφιακών αφηγήσεων. Μια συμπληρωματική εγγραφή –για έναν πρόσθετο

μήνα- σε ένα υπολογιστή του σχολείου θα πρόσφερε τον απαιτούμενο χρόνο για διορθώσεις πέραν του μηνός.

Παρουσιάστηκαν οι δυνατότητες του προγράμματος MovieMaker, και έγινε σύγκριση με το επιλεγμένο λογισμικό. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα του Premiere είναι τα διαφορετικά κανάλια επεξεργασίας εικόνας και ήχου, όπως και τα πολλαπλά κανάλια για εισαγωγή τίτλων ή παράλληλη εισαγωγή ομιλίας και μουσικής που καθιστούν την επεξεργασία του υλικού αλλά και το τελικό αποτέλεσμα εντυπωσιακό, ανξάνοντας το βαθμό ικανοποίησης του δημιουργού.

Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες των τριών ατόμων σύμφωνα με το επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων τους και ακολούθησε επιμόρφωση (η οποία συνεχίστηκε και το επόμενο διάστημα), ενώ υπήρξε συνεργασία των εμπειρότερων στο χειρισμό αντίστοιχων προγραμμάτων με τους πιο άπειρους.

3^η συνάντηση (6/9/17)

-Δημιουργία του κύκλου - ιστοριών (story-circle).

«Στο επίκεντρο της όλης διαδικασίας είναι η δουλειά που γίνεται στον κύκλο-ιστοριών» (Lambert, 2013, σ. 104). Ο κύκλος των ιστοριών αποτελεί το πιο ενδιαφέρον, το πιο παραγωγικό, αλλά και το πιο δύσκολο σημείο του "εγχειρήματος". Είναι η στιγμή που τα άτομα της ομάδας πρέπει να διηγηθούν μια προσωπική ιστορία και ενδεχομένως να αποκαλύψουν κάποια ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα. Κατά τη διάρκεια σεμιναρίων με θέμα την ψηφιακή αφήγηση, πριν την έναρξη των αφηγήσεων, προηγείται μια συζήτηση για να «σπάσει ο πάγος (icebreaker)» (Lewin, 2011, σ. 57).

Θετικό στοιχείο στην περίπτωση των εκπαιδευτικών-συναδέλφων ήταν, ότι όλοι γνωρίζονταν, σε κάποιες δε περιπτώσεις η γνωριμία είναι πολλών ετών και έχει μετατραπεί σε φιλία. Το γεγονός αυτό διευκόλυνε την όλη διαδικασία, την έκανε πιο

σύντομη και αποτελεσματική. Προϋπόθεση επιτυχίας του κύκλου των ιστοριών είναι τα μέλη της ομάδας να αισθανθούν ασφάλεια και να κάνουν αποκαλύψεις. Στην περίπτωση του συγκεκριμένου σχολείου οι καθηγητές -λόγω των ήδη διαμορφωμένων διαπροσωπικών σχέσεων- εύκολα και γρήγορα, ήταν σε θέση να περιγράψουν ιστορίες που αφορούσαν τη ζωή τους στο σχολείο.

- Παρουσίαση - εξομολόγηση από τη συντονίστρια, που περιλάμβανε εμπειρίες από το μάθημα της ψηφιακής αφήγησης του Π.Μ.Σ. «Ψηφιακά μέσα και περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης» και προσωπικές ιστορίες από τη σχολική ζωή, η εξιστόρησή τους αποτέλεσε το έναυσμα για την αφήγηση εμπειριών από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Η εδραίωση της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης είναι ουσιώδους σημασίας για τη επιτυχή και ειλικρινή αφήγηση και η επίτευξή της είναι μια πρόκληση για τον συντονιστή της διαδικασίας (Lyons & LaBoskey, 2002).
- Προβολή της ψηφιακής αφήγησης της συντονίστριας με τίτλο «Συννεφιασμένη Κυριακή» στην οποία περιγράφονται σκηνές από τη ζωή του εκπαιδευτικού και ιδιαιτερότητες του επαγγέλματος, όπως τις βίωσε όταν ξεκίνησε την επαγγελματική της σταδιοδρομία στην εκπαίδευση.
- Προβολή Ψ.Α. συναδέλφου με τίτλο «Η πρώτη φορά» όπου με πολύ χιούμορ και συνεχείς ανατροπές ο αφηγητής παρουσίασε την πρώτη φορά που δίδαξε σε σχολική τάξη.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πόσο σημαντική είναι η συγκεκριμένη στιγμή του κύκλου ιστοριών. Γεννά στο μυαλό των ανθρώπων εικόνες, συνειρμούς και προάγει την όλη διαδικασία με δημιουργικό τρόπο. Επίσης, είναι απελευθερωτική και αποτελεί ερέθισμα για ανάκληση νέων ιστοριών και αποκαλύψεων. Το τελικό αποτέλεσμα είναι η παραγωγή άφθονου υλικού για σκέψη και επεξεργασία. «*H*

ανταλλαγή προσωπικών αφηγήσεων σε μια ομάδα είναι ένα προνόμιο, μια ιερή στιγμή. Σε μια καλά διαχειριζόμενη διαδικασία, όπου οι προσπάθειες κάθε συμμετέχοντα είναι σεβαστές, υπάρχει εγγύηση ότι οι καλύτερες ψηφιακές ιστορίες θα έρθουν στη ζωή ... και ίσως, ζήσουν για πάντα» (Lamber, 2013, σ. 84). Και ο Lambert συνεχίζει «Η συγκεκριμένη διαδικασία βελτιώνει τη σύνδεση των ατόμων, την κριτική σκέψη, τη δημιουργική σκέψη, την επικοινωνία, μα κυρίως μετακινεί το άτομο από το ατομικό στο συλλογικό, οικοδομώντας κοινότητες ανθρώπων».

«Η πρώτη φορά» έφερε -όπως ήταν φυσικό- στο μυαλό όλων, την πρώτη φορά που δίδαξαν σε σχολική τάξη. Όλες οι ιστορίες που ειπώθηκαν είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θα μπορούσαν να δημιουργηθούν ψηφιακές αφηγήσεις, μόνο με το συγκεκριμένο θέμα. Η όλη διαδικασία ήταν σαν χιονοστιβάδα. Κάθε ένας είχε και μια ιστορία να προσθέσει και κάθε ιστορία αποτέλεσε την αρχή για άλλες ιστορίες και όλο αυτό δρούσε πολλαπλασιαστικά αλλά και αρκετά άναρχα.

Η επόμενη φάση ήταν η ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τις πιο ενδιαφέρουσες ιστορίες από παιδαγωγικής άποψης, αλλά και ως περιπτώσεις καλής πρακτικής σε καταστάσεις, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά στο σχολείο. Από τη διαδικασία αυτή πρόεκυψαν οι εννέα ιστορίες, που θα αφηγούνταν ψηφιακά οι συμμετέχοντες.

Μια ακόμη παρατήρηση είναι η ποικιλία των ιστοριών που είχαν να διηγηθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί, η οποία πηγάζει από τις ιδιαιτερότητες αυτού του επαγγέλματος που το κάνει τόσο μοναδικό.

4^η συνάντηση (7/9/17)

-Παρουσίαση τεχνικών εφέ, εισαγωγής τίτλων, επιτάχυνσης ή επιβράδυνσης εικόνας και ήχου.

-Συζήτηση για τεχνικές δυσκολίες και ανατροφοδότηση. Ιδέες για αντιμετώπιση δυσκολιών που αντιμετώπιζε κάθε μέλος της ομάδας. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες – όπως ήταν αναμενόμενο- δεν ήθελε να φαίνεται το πρόσωπό τους στην ψηφιακή αφήγηση. Έτσι συζήτηθηκαν τεχνικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, δόθηκαν πολλές λύσεις, αλλά και ιδέες που είχαν καλλιτεχνικό ενδιαφέρον.

5^η συνάντηση (8/9/17)

Στην 4^η συνάντηση αποφασίστηκε, ότι την επόμενη φορά όλοι θα είχαν σκεφτεί πια ιστορία θα διηγηθούν ψηφιακά είτε από τις ιστορίες, που είχαν ειπωθεί λαμβάνοντας υπόψη και τα σχόλια των συναδέλφων, είτε κάποια νέα ιστορία που έκριναν ότι θα είχε περισσότερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον, για να τη μοιραστούν με συναδέλφους.

-Επιλογή των ιστοριών:

Κάθε ένας από τους εννέα εκπαιδευτικούς διηγήθηκε μια προσωπική ιστορία και ακολούθησε τελικός σχολιασμός από την ομήγυρη.

Οι περισσότεροι είχαν γράψει το σενάριο.

-Παρουσίαση τεχνικών για τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης: story-board, τεχνικές αφήγησης με σκίτσο, κινούμενα σχέδια, φωτογραφίες, υλικό από το διαδίκτυο (ταινίες - φωτογραφίες - μουσική).

Με το δεδομένο ότι οι ψηφιακές ιστορίες ανήκουν στην κατηγορία των προσωπικών αφηγήσεων, προτάθηκε να ακολουθηθούν τα απλά βήματα που συστήνει για το συγκεκριμένο είδος Ψ.Α. το δωρεάν διαδικτυακό σεμινάριο για την διάδοση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση, του Πανεπιστημίου της Μινεσότα (Personal Narrative, n.d.). Τα στάδια αυτά είναι:

- Συγγραφή σεναρίου 2-3 σελίδων. Η μετατροπή των εικόνων που έχει κάποιος στο μιαλό του σε κείμενο είναι μια από τις πιο σημαντικές πτυχές μιας προσωπικής αφηγηματικής ιστορίας.
- Συγκέντρωση εικόνων, βίντεο, μουσικής που υποστηρίζουν την ιστορία.
- Επεξεργασία του σεναρίου ώστε να ταιριάζει με το οπτικο-ακουστικό υλικό που συγκεντρώθηκε.
- Καταγραφή ηχητικής αφήγησης, διάβασμα του σεναρίου. Ο πιο απλός τρόπος είναι να χρησιμοποιηθεί ένα έξυπνο κινητό τηλέφωνο (smartphone) ή φορητός υπολογιστής με λογισμικό εγγραφής ήχου (καλή λύση είναι η χρήση του δωρεάν λογισμικού ηχογράφησης: Audacity).
- Επεξεργασία Ψ.Α. με κάποιο πρόγραμμα επεξεργασίας ψηφιακής εικόνας, προσθήκη ήχου, μουσικής, τίτλων.
- Διαμοιρασμός.

Η ηχητική καταγραφή της ιστορίας είναι το σημαντικότερο βήμα μιας και η ηχογράφηση αποτελεί τη "ραχοκοκκαλιά" της ψηφιακής αφήγησης (Alexander, 2017). Για το λόγο αυτό προτάθηκε μετά τη συγγραφή του σεναρίου οι δημιουργοί να διηγηθούν την ιστορία καταγράφοντάς τη με ένα μαγνητόφωνο -τα σύγχρονα κινητά επιτυγχάνουν ποιοτικό ηχητικό αποτέλεσμα-.

6^η συνάντηση (24/1/18)

-Διαμοιρασμός

Παρουσίαση του τελικού αποτελέσματος στην ομάδα. Ο κάθε εκπαιδευτικός παρουσίασε την ψηφιακή του αφήγηση, η ομάδα συζητούσε και σχολίαζε. Ταυτόχρονα οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν το 3^ο ερωτηματολόγιο, καταγράφοντας τα συναισθήματα που τους προκάλεσε κάθε ιστορία.

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας έγινε αποτίμηση του σεμιναρίου και οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο καταγράφοντας τη γνώμη τους για το τι αποκόμισαν, τις γνώσεις που απέκτησαν, τη χρησιμότητα ή όχι του σεμιναρίου και τις βελτιώσεις που θα μπορούσαν να γίνουν. Πέραν του συνδυασμού παραδοσιακών και νέων εγγραμματισμών που καλλιεργούνται μέσα από τη ψηφιακή αφήγηση, μεγάλη σημασία για τους δημιουργούς έχει η συναισθηματική εμπλοκή τους (Μεϊμάρης, 2013).

Σύμφωνα με τον Lambert μια ψηφιακή αφήγηση αποτελεί εργαλείο προσωπικής έκφρασης ή ακόμη και ψυχοθεραπείας, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ψυχικής αποφόρτισης για τον αφηγητή (Lambert, 2013).

Η όλη διαδικασία (από την 1^η έως την 6^η συνάντηση) διήρκεσε 4,5 μήνες. Οι 5 πρώτες συναντήσεις με το θεωρητικό μέρος, όπως και η εκπαίδευση στα προγράμματα παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων, πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των 2 πρώτων εβδομάδων του Σεπτεμβρίου, ακριβώς πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς όπου υπάρχει μια διάθεση ανανέωσης, δημιουργικότητας, έναρξης νέων δραστηριοτήτων αλλά και διαθέσιμου χρόνου των συναδέλφων για συνύπαρξη και συνεργασία.

Από την 5^η έως την 6^η συνάντηση όπου έγινε και η παραγωγή του ψηφιακού υλικού μεσολάβησε αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα (κατά πολύ μεγαλύτερο του αρχικού προγραμματισμού) λόγω της έναρξης των μαθημάτων. Αρκετοί εκ των συμμετεχόντων ζήτησαν τις διακοπές των Χριστουγέννων για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν τις αφηγήσεις τους. Στην πορεία δόθηκε η όποια βοήθεια χρειάστηκε σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό – για την εκμάθηση του Premiere και τη δημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων. Η συνεργασία ήταν άψογη και οι συνάδελφοι που εξ αρχής είχαν περισσότερες γνώσεις στην δημιουργία βίντεο βοήθησαν τους υπόλοιπους.

2.4.1. Οι ψηφιακές αφηγήσεις

Η θεματολογία των αφηγήσεων αφορούσε κυρίως σχέσεις καθηγητών - μαθητών

Πίνακας 5: Θεματολογία ψηφιακών αφηγήσεων

<i>Αφηγητής</i>	<i>Τίτλος ψηφιακής ιστορίας</i>	<i>Θέμα</i>
Κατερίνα	Όλοι μπορούν;	Μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες
Λουκία	We are only people after all	Σχέση καθηγήτριας με μαθήτρια με προβλήματα
Ευαγγελία	Ο Γιάννης	Αντιμετώπιση μαθητή με παραβατική συμπεριφορά
Μαρία	Δίχως εξηγήσεις	Προσωπική σχέση με δασκάλα
Αγγελική	Η γλάστρα	Σχέση καθηγητών - γονέων
Πηνελόπη	Μήπως	Σχέσεις με μαθητές
Λίνα	Η σαρανταποδαρούσα	Προσωπική σχέση με δασκάλα
Πέτρος	Ο Βασίλης	Σχέση μαθητή - γονέα - καθηγητών
Γ.Τ.	Το δίπλωμα	Σχέση με το επάγγελμα

Οι τέσσερις από τις εννιά ιστορίες αφορούν την αντιμετώπιση "δύσκολων" μαθητών. Οι περισσότερες συνομιλίες του διδακτικού προσωπικού αφορούν μαθητές μιας και αυτοί αποτελούν το σημαντικότερο και μεγαλύτερο μέρος της εργασίας του καθηγητή (Kainan, 1995). Όπως λέει και ο Nias (1996, σ. 300): «δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι οι μαθητές ανέκαθεν καταλάμβαναν κεντρική θέση στον συναισθηματικό κόσμο των καθηγητών τους».

Η Αγγελική αναφέρθηκε σε αντιμετώπιση περιστατικού που αφορούσε σχέση με γονείς, ενώ εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι δύο από τις εννιά ιστορίες αφορούν περιστατικά που είχαν βιώσει οι καθηγήτριες ως μαθήτριες της Α' δημοτικού. Οι ιστορίες αυτές είναι τόσο έντονες που έχουν χαραχθεί στη μνήμη των δύο καθηγητριών ως παραδείγματα προς αποφυγή. Η εποχή δε που συνέβησαν τα συγκεκριμένα περιστατικά είναι η ευαίσθητη παιδική ηλικία όπου διαμορφώνεται ο χαρακτήρας του ατόμου, με αποτέλεσμα οι καθηγήτριες αυτές να έχουν ευαισθησίες και να "αφουγκράζονται" με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους μαθητές τους. Πολύ συχνά στη βιβλιογραφία αναφέρονται τέτοια παραδείγματα *αρνητικών προτύπων ρόλων*. Σύμφωνα με τον Korthagen (2001, σ. 5), οι Koster, Korthagen και Schrijnemakers (1995), μελέτησαν φοιτητές - μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, που θυμούνται καθηγητές τους, η συμπεριφορά των οποίων αποτέλεσε αντιπαράδειγμα και ο λόγος που φέρονται στους μαθητές τους με συγκεκριμένο τρόπο, επιδιώκοντας να μην κάνουν τα λάθη που έκαναν οι καθηγητές τους και έχουν βιώσει οι ίδιοι ως μαθητές -πολλές φορές με τραυματικό τρόπο-. Εν ολίγοις, οι αξίες, τα συναισθήματα, τα βιώματα, τα πρότυπα ρόλων, μπορούν όλα να διαδραματίσουν ένα ρόλο στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ και του διδακτικού στυλ κάθε εκπαιδευτικού (Korthagen, 2004).

Οι περισσότερες ιστορίες δεν αναφέρονται μόνο στους καθηγητές, αλλά αφορούν και άλλα πρόσωπα (μαθητές, γονείς) των οποίων πρέπει να διαφυλαχτεί η ανωνυμία. Για το λόγο αυτό όλες οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, επιλέχτηκαν με κριτήριο την αποφυγή της αποκάλυψης της ταυτότητας των εμπλεκομένων σε κάθε αφήγηση προσώπων.

Πίνακας 6: Τεχνική δημιουργίας κάθε ψηφιακής αφήγησης

Αφηγητής-Ψ.Α.	Εικόνα από Ψ.Α.	Τεχνική
Κατερίνα «Όλοι μπορούν;»		Δημιουργία κόμικς με πρόγραμμα Pixton
Λουκία «We are only people after all»		Ηχογράφηση: προσωπική λήψη - εικόνες από το διαδίκτυο
Ευαγγελία «Ο Γιάννης»		Πραγματική αναπαράσταση
Μαρία «Δίχως εξηγήσεις»		Εξιστόρηση-ηχογράφηση-βίντεο & φωτογραφίες: προσωπική λήψη - εικόνες από το διαδίκτυο
Αγγελική «Η γλάστρα»		Εξιστόρηση-ηχογράφηση-φωτογραφίες: προσωπική λήψη - εικόνες από το διαδίκτυο
Πηνελόπη «Μήπως»		Δημιουργία κόμικς με πρόγραμμα Pixton
Λίνα «Σαρανταποδαρούσα»		Εξιστόρηση-ηχογράφηση: προσωπική λήψη - εικόνες από το διαδίκτυο
Πέτρος «Ο Βασίλης»		Εξιστόρηση-ηχογράφηση-βίντεο: προσωπική λήψη
Γ.Τ. «Το δίπλωμα»		Εξιστόρηση, ζωγραφική σκίτσων, και σύνθεση του μουσικού κομματιού που συνοδεύει την αφήγησή, από τον Γ.Τ.

2.4.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων και ομάδας εστίασης

Ακολουθεί η ανάλυση του 1^{ου} και 3^{ου} ερωτηματολογίου, τα οποία συμπληρώθηκαν πριν και μετά το σεμινάριο αντίστοιχα.

I^o Ερωτηματολόγιο

Πριν τη διεξαγωγή του σεμιναρίου οι εννέα συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο, με στόχο τον έλεγχο του ψηφιακού εγγραμματισμού τους, τη σχέση τους με την αφήγηση και τον βαθμό ενδιαφέροντός τους για συμμετοχή στο συγκεκριμένο σεμινάριο.

Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν από καλές έως άριστες (οι τρεις) γνώσεις Τ.Π.Ε. και ο μέσος όρος της ομάδας στην 5βαθμια διαβάθμιση Likert (1: ελάχιστη γνώση έως 5: άριστη γνώση) ήταν 3,8 .

Οπως δήλωσαν, όλοι χρησιμοποιούν Τ.Π.Ε. κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εκτός από έναν (λόγω ειδικότητας: μαθηματικός) και οι 7 στους 9 χρησιμοποιούν και προβολή βίντεο κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Στην ερώτηση αν θα τους ενδιέφερε να μάθουν να δημιουργούν μια ψηφιακή ιστορία, οι τρεις απάντησαν ότι γνωρίζουν και οι υπόλοιποι έξι ότι θα ήθελαν να μάθουν, ενώ όλοι θα ήθελαν να συμμετάσχουν σε ένα σεμινάριο ψηφιακής αφήγησης με το ένα τρίτο (3 στους 9) να δηλώνει, ότι θα το παρακολουθούσε ακόμη και εκτός εργασιακού ωραρίου.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων -εκτός ενός που άλλαξε στάση με το πέρας του σεμιναρίου-, θεωρεί ότι η γνώση δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών είναι χρήσιμη. Συγκεκριμένα 4 στους 9 θεωρούν τη συγκεκριμένη γνώση χρήσιμη μόνο για το σχολείο, 2 στους 9 μόνο για την προσωπική ζωή και 3 στους 9 και στα δύο (σχολείο και

προσωπική ζωή). Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα θα διαφοροποιηθούν με το πέρας του σεμιναρίου, υπέρ της χρησιμότητας της ψηφιακής αφήγησης σε όλους τους τομείς.

Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες, θεωρούν ότι η ανταλλαγή προσωπικών εμπειριών από τη ζωή στο σχολείο με συναδέλφους, έχει νόημα και ενδιαφέρον, όπως και ότι 6 στους 9, θεωρούν τους εαυτούς τους αφηγητές (storytellers), ενώ δύο δηλώνουν αρχάριοι και ένας δημιουργός πολλών ψηφιακών ιστοριών.

3^ο Ερωτηματολόγιο

Έχοντας ολοκληρώσει το σεμινάριο της ψηφιακής αφήγησης, οι εννέα εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν εκ νέου για τη γνώμη τους, σε σχέση με όσα πλέον είχαν μάθει.

Και οι εννέα απάντησαν ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την προσωπική ζωή (πέντε από τους συμμετέχοντες άλλαξαν γνώμη στο συγκεκριμένο θέμα), για να αποθανατίσουν ταξιδιωτικές εμπειρίες ή για δημιουργική απασχόληση. Όλοι απάντησαν, ότι την θεωρούν χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο με δυνατότητα χρήσης σε πολλές περιπτώσεις, όπως είναι: η παρουσίαση ιστορικών θεμάτων, η διοργάνωση σχολικών εορτών, η διεκπεραίωση σχολικών διαγωνισμών, δημιουργικές εργασίες (project) μαθητών.

Στις ερωτήσεις, που αφορούν τα προσωπικά οφέλη των συμμετεχόντων (σε 5βαθμια διαβάθμιση Likert) από τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο ψηφιακής αφήγησης, οι απαντήσεις (μέσοι όροι) σε φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, ήταν οι ακόλουθες:

- έμαθα νέα πράγματα: 4,78
- ήρθα πιο κοντά με τους συναδέλφους της ομάδας: 4,56
- συνειδητοποίησα ότι έχω πολλά κοινά με τους συναδέλφους μου: 4,22

- πήρα ιδέες για χειρισμό καταστάσεων, που θα μπορούσαν να τύχουν στη σχολική καθημερινότητα: 4,11
- βελτιώθηκα ως προς τις ψηφιακές μου δεξιότητες γενικά: 3,78
- έμαθα να δημιουργώ βίντεο: 3,22

Αθροίζοντας και τις έξι απαντήσεις κάθε ερωτώμενου (σε πενταβάθμια διαβάθμιση με διαφωνώ απόλυτα: 0 και συμφωνώ απόλυτα: 24) ο μέσος όρος όλων των απαντήσεων ήταν: 18, που ισοδυναμεί με συμφωνώ και δείχνει, ότι το σεμινάριο έτυχε αποδοχής.

Αν και όλοι αισθάνθηκαν ότι απόκτησαν νέες γνώσεις και βελτιώθηκαν, ως προς τον ψηφιακό εγγραμματισμό τους, στο θέμα της εκμάθησης δημιουργίας βίντεο θεωρούν ότι απαιτείται μεγαλύτερη εξάσκηση. Όπως τόνισαν, η δημιουργία μίας ψηφιακής ιστορίας ήταν μια καλή αρχή, αλλά δεν αρκεί, για να επιτευχθεί εξοικείωση με το πρόγραμμα Premiere, που έχει πολλές και επαγγελματικές δυνατότητες.

Τα θέματα, που θα ήθελαν να πραγματεύονται οι ψηφιακές αφηγήσεις που θα παρακολουθούσαν, είναι με σειρά προτεραιότητας τα παρακάτω:

1. παραβατική συμπεριφορά μαθητών
2. οι ιδιαιτερότητες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού
3. μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες
4. σχέσεις με τους συναδέλφους
5. σχέσεις με γονείς
6. οργανωτικά-διοικητικά θέματα

Η σειρά και το είδος των θεμάτων είναι σε συμφωνία με τα θέματα που απασχολούν το σύνολο των συναδέλφων, που εργάζονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με

έρευνα με τίτλο «Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», που διεξήχθη το 2008 από τον ΟΕΠΕΚ, στους καθηγητές που πήραν μέρος στην εισαγωγική επιμόρφωση των ΠΕΚ, τα σημαντικότερα προβλήματα, που αναφέρουν και αφορούν στο εκπαιδευτικό έργο, είναι: προβληματικές και παραβατικές συμπεριφορές μαθητών, αδιαφορία & απαξίωση του σχολείου, αλλοδαποί μαθητές, έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους και με το διευθυντή, έλλειψη παιδαγωγικών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς και υποστηρικτικών δομών (Βεργίδης, 2012). Άλλωστε, η επιτυχημένη διδασκαλία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο και αποτέλεσμα ενός συνδυασμού δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού, όπως η διαχείριση της τάξης, η οργάνωση της διδακτέας ύλης και η δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (Richards & Nunan, 1990).

Ψηφιακός εγγραμματισμός συμμετεχόντων

Στην ερώτηση: «Ποια είναι τα οφέλη που αποκομίσατε από τη δημιουργία Ψ.Α.», ο ψηφιακός εγγραμματισμός και η απόκτηση μιας νέας τεχνικής για παιδαγωγική χρήση, συγκέντρωσαν τις περισσότερες θετικές απαντήσεις μεταξύ των ερωτώμενων (7 στους 9) (εικόνα 13).

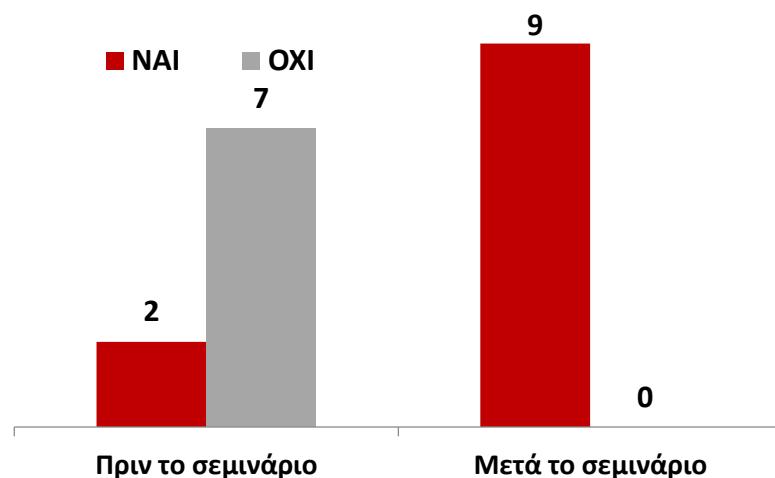
Με το πέρας του σεμιναρίου όλοι γνώριζαν τι είναι η ψηφιακή αφήγηση (μόνο δύο την γνώριζαν πριν το σεμινάριο) και οι 6 στους 9 μπορούσαν να περιγράψουν τα στάδια υλοποίησης της (εικόνες 14 &15).

Σημαντικό βήμα στον ψηφιακό εγγραμματισμό αποτελεί η βελτίωση όλων κατά ένα «επίπεδο» ψηφιακής δεξιότητας. Συγκεκριμένα οι δύο που γνώριζαν καλά την χρήση του MovieMaker, έμαθαν με σχετική ευκολία το Premiere και δημιούργησαν την ιστορία τους με αυτό. Ο ένας που ήξερε με μικρή βοήθεια να χειρίζεται το Moviemaker, κατάφερε να μάθει το Premiere και αισθάνεται, ότι μπορεί να το ξαναχρησιμοποιήσει

χωρίς βοήθεια. Οι υπόλοιποι έξι που δεν γνώριζαν κανένα πρόγραμμα δημιουργίας βίντεο απάντησαν ότι μπορούν να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ιστορία με βοήθεια -άλλος μικρότερη, άλλος μεγαλύτερη- (εικόνα 15).

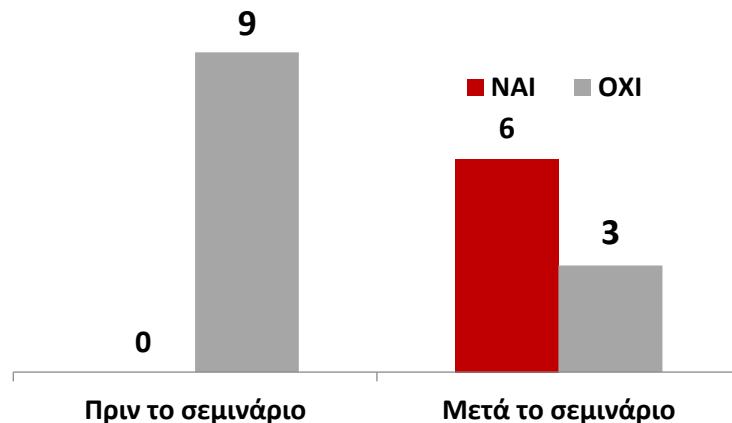
Μια γενική παρατήρηση είναι ότι οι ψηφιακές δεξιότητες δεν συνδέονται άμεσα με την ψηφιακή επιμόρφωση κάθε ατόμου. Οι λειτουργικές δεξιότητες αποτελούν ένα από τα πολλά στοιχεία που ορίζουν τον ψηφιακό εγγραμματισμό σύμφωνα με τους Hague και Payton (2010, σ. 19) πέραν της ικανότητας εύρεσης και αξιολόγησης της πληροφορίας, της ψηφιακής ασφάλειας κ.λπ. Όλοι οι συμμετέχοντες ασχολούνται αρκετές ώρες με το ίντερνετ (μ.ο. 3,5 ώρες ανά ημέρα), γνωρίζουν τη χρήση προγραμμάτων όπως το Word, το Powerpoint (7 στους 9) και η πλειονότητα (7 στους 9) έχει ολοκληρώσει την ψηφιακή επιμόρφωση A & B επιπέδου. Ωστόσο, η δεξιότητα στην εκμάθηση του προγράμματος Premiere φαίνεται ότι συνδεόταν περισσότερο με την εξοικείωση και τη συχνότητα χρήσης άλλων αντίστοιχων προγραμμάτων επεξεργασίας εικόνας και ήχου.

Ερώτηση: Γνωρίζετε τι είναι ψηφιακή αφήγηση;



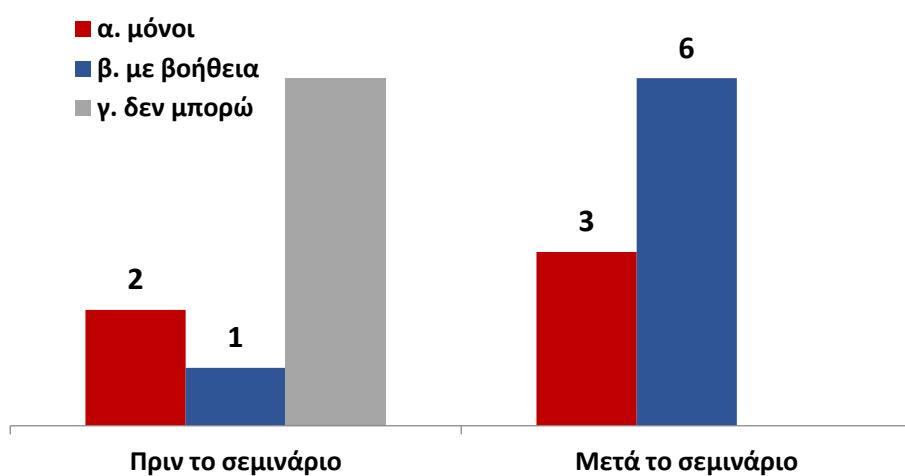
Εικόνα 13: Αποτελέσματα ερώτησης 8 (ερωτηματολόγιο 1^ο) & ερώτησης 2 (ερωτηματολόγιο 3^ο)

Ερώτηση: Γνωρίζετε τα στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης;



Εικόνα 14: Αποτελέσματα ερώτησης 2 (ερωτηματολόγιο 3^ο)

Ερώτηση: Μπορείτε να δημιουργήσετε μια ψηφιακή αφήγηση;

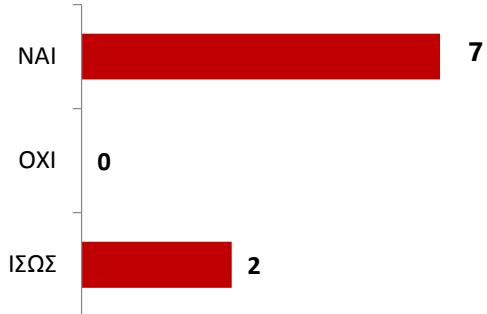


Εικόνα 15: Αποτελέσματα ερώτησης 2 (ερωτηματολόγιο 3^ο)

Xρησιμότητα σεμιναρίου

Οι περισσότεροι εκ των ερωτώμενων θεωρούν ότι η επιμόρφωση στην Ψ.Α. θα ήταν χρήσιμη για την εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της και μάλιστα όλοι συμφώνησαν ότι δεν αφορά μόνο νεοδιόριστους συναδέλφους και ότι οι ιστορίες που παρακολούθησαν είχαν ενδιαφέρον (εικόνες 16 & 19).

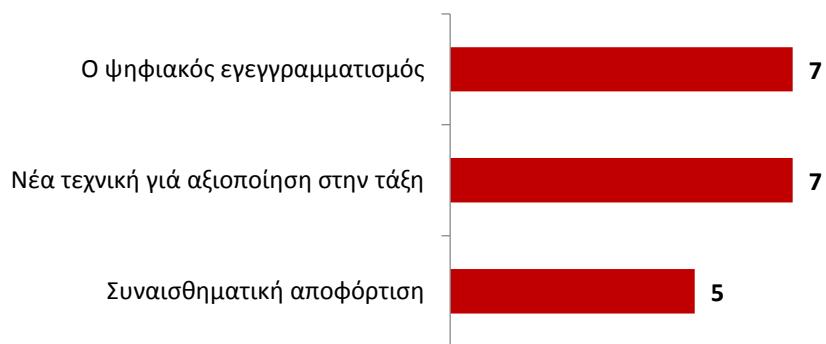
Ερώτηση: Πιστεύετε ότι θα ήταν χρήσιμο να επιμορφωθεί ένας εκπαιδευτικός στην ψηφιακή αφήγηση;



Εικόνα 16: Αποτελέσματα ερώτησης 4 (ερωτηματολόγιο 3^ο)

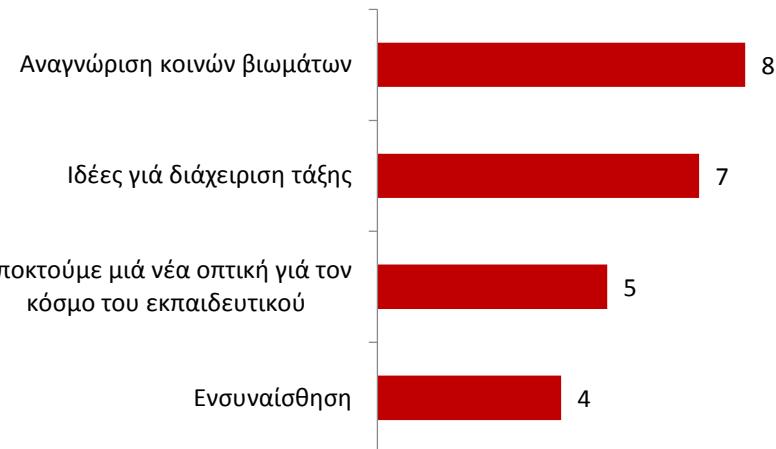
Οι συμμετέχοντες προβληματίστηκαν (8 στους 9) (εικόνα 19), αναγνώρισαν ότι έχουν κοινά βιώματα με τους συναδέλφους τους (8 στους 9), πήραν ιδέες για διαχείριση της τάξης (7 στους 9) (εικόνα 18), διαπίστωσαν ότι η Ψ.Α. αποτελεί ένα νέο παιδαγωγικό εργαλείο (7 στους 9) και ότι τους βοήθησε να βελτιώσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες (7 στους 9) (εικόνα 17).

Ερώτηση: Ποια είναι τα οφέλη από τη δημιουργία Ψ.Α. ;



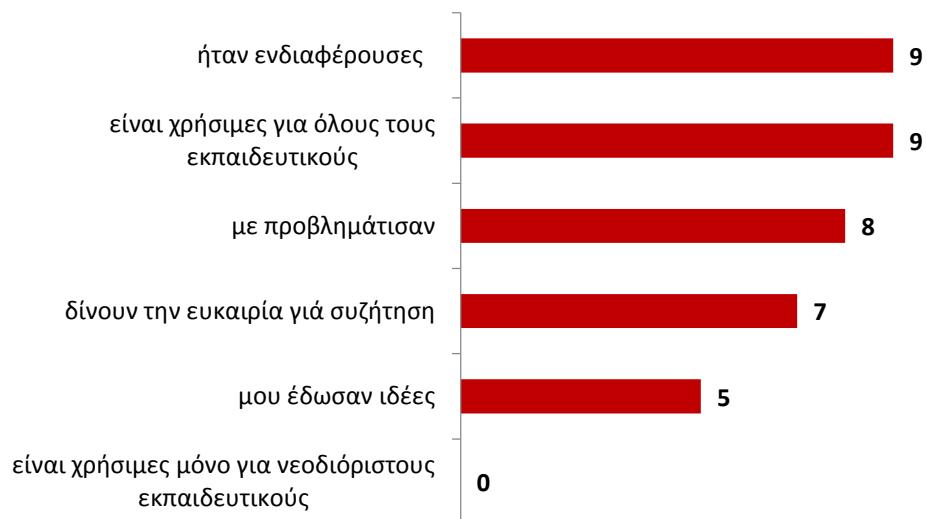
Εικόνα 17: Αποτελέσματα ερώτησης 5 (ερωτηματολόγιο 3^ο)

Ερώτηση: Ποια είναι τα προσωπικά οφέλη από την παρακολούθηση Ψ.Α.;



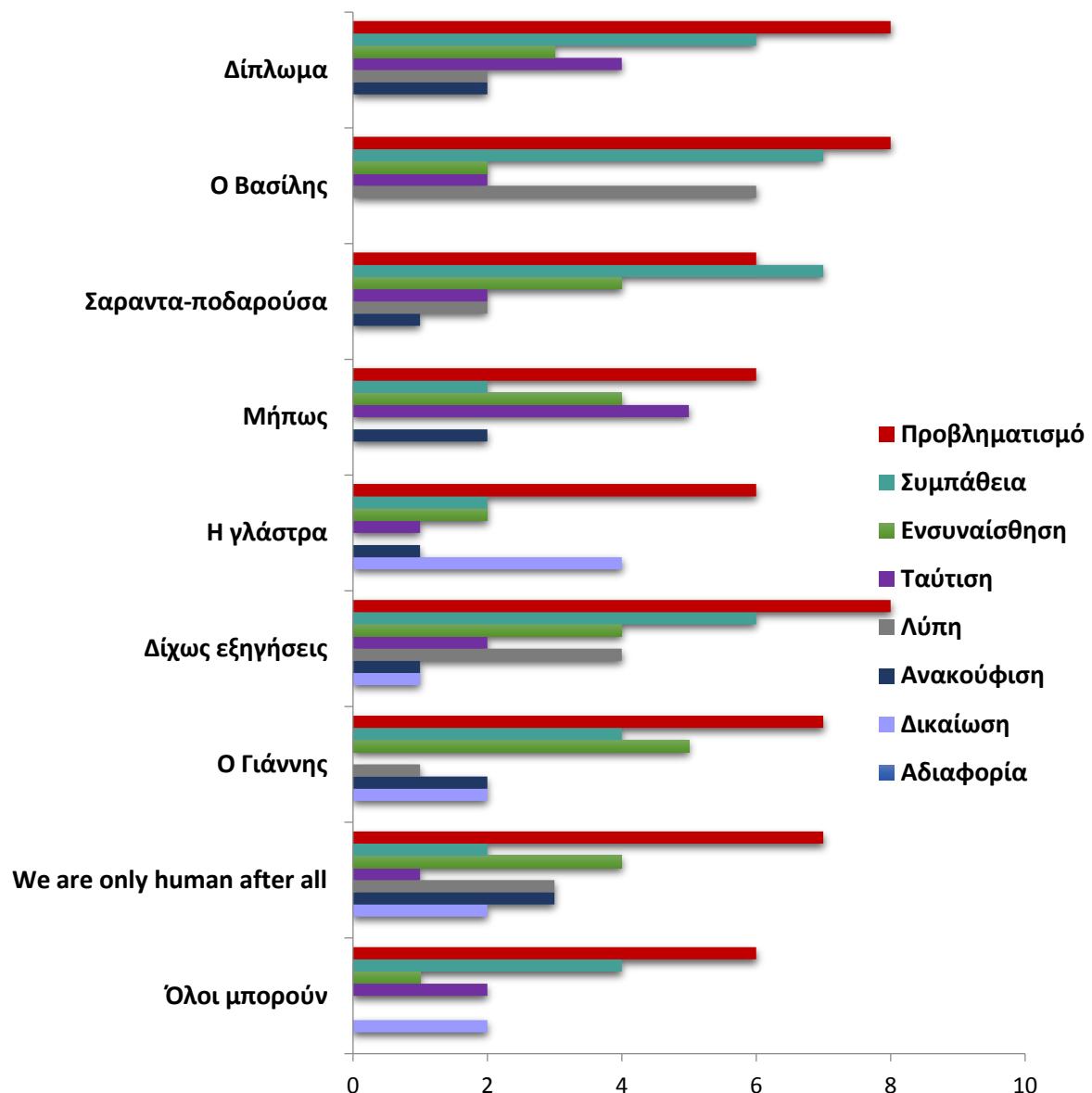
Εικόνα 18: Αποτελέσματα ερώτησης 6 (ερωτηματολόγιο 3^ο)

Ερώτηση: Οι ψηφιακές ιστορίες που παρακολουθήσατε:



Εικόνα 19: Αποτελέσματα ερώτησης 7 (ερωτηματολόγιο 3^ο)

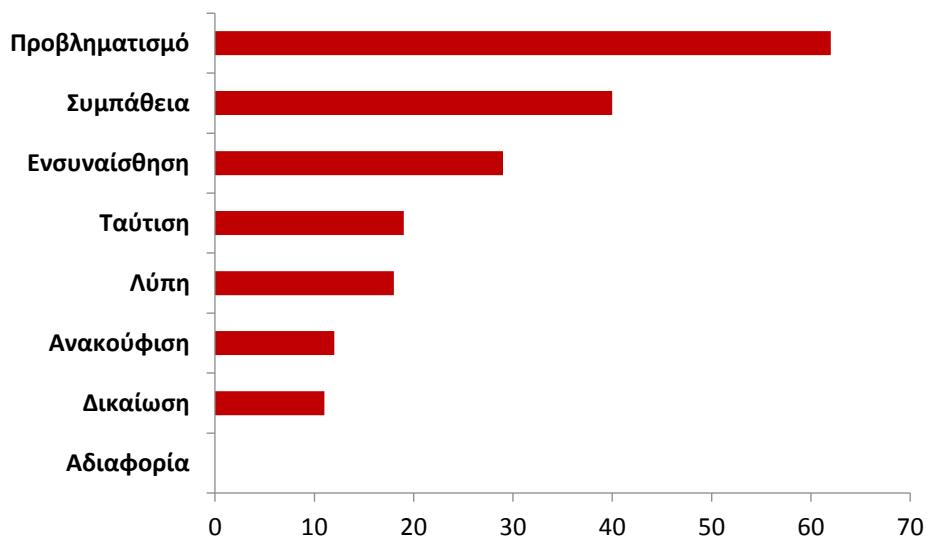
Αποτελέσματα 2^{ου} ερωτηματολογίου



Εικόνα 20: Διάγραμμα αποτελεσμάτων 2^{ου} ερωτηματολογίου

Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα συναισθήματα τους κατά την παρακολούθηση των ψηφιακών ιστοριών (εκτός της δικής τους). Με άριστα το 8, η ιστορία «Δίχως εξηγήσεις» πήρε 8 στον προβληματισμό. Όπως φαίνεται από τα γραφήματα των εικόνων 20 και 21 που απεικονίζουν τα συναισθήματα των

συμμετεχόντων κατά την παρακολούθηση των ιστοριών, τόσο μεμονωμένα κάθε ιστορία (εικόνα 20), όσο και συνολικά όλες ιστορίες (εικόνα 21), ο προβληματισμός συγκεντρώνει τις περισσότερες ψήφους, ενώ η συμπάθεια και η ενσυναίσθηση ακολουθούν. Ο αναστοχασμός συνεπώς, προκύπτει αβίαστα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων και αποδεικνύεται και στη συνέχεια από την έντονη συζήτηση, που ακολούθησε στην ομάδα εστίασης.



Εικόνα 21: Διάγραμμα συγκεντρωτικών αποτελεσμάτων 2^{ου} ερωτηματολογίου

Αποτελέσματα ομάδας εστίασης

Ακολουθεί παρουσίαση κάθε συμμετέχοντα, ανάλυση των απαντήσεων της ομάδας εστίασης, όπως και ο αναστοχασμός για κάθε ιστορία.

Η Λίνα αν και φιλόλογος, ασχολείται με τις νέες τεχνολογίες και είναι από τους εκπαιδευτικούς του κλάδου της που απέκτησαν πιστοποίηση Τ.Π.Ε. Β' επιπέδου. Από τη φύση της φιλομαθής, ενδιαφέρεται για οτιδήποτε νέο θα τη βοηθήσει να εξελιχθεί επαγγελματικά, αλλά και προσωπικά. Η Λίνα δήλωσε πρώτη ενδιαφέρον για το σεμινάριο ψηφιακής αφήγησης, το παρακολούθησε με ζήλο και ήταν ενθουσιασμένη που της δόθηκε η



ευκαιρία να αποκτήσει νέες γνώσεις και δεξιότητες. «Σε ευχαριστούμε που μας έδωσε την ευκαιρία να δούμε και κάτι διαφορετικό στο σχολείο!» είπε χαρακτηριστικά την ημέρα που ολοκληρώθηκε η διαδικασία. Θεωρεί την ψηφιακή αφήγηση ιδιαίτερα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο για όλους τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο για τους νεοδιόριστους. Στην περίπτωση που υλοποιηθεί και σε άλλους εκπαιδευτικούς το σεμινάριο Ψ.Α., θα πρότεινε να δοθεί περισσότερος χρόνος στην εκμάθηση του προγράμματος δημιουργίας βίντεο. Επίσης θεωρεί ως το πιο σημαντικό σημείο του σεμιναρίου τη συζήτηση μετά από κάθε προβολή. Γι' αυτό και πιστεύει, ότι πρέπει να γίνεται χωρίς πίεση χρόνου (πρακτικά πολύ δύσκολο, όπως παρατήρησαν όλοι) .



Ο Γ.Τ. είναι κάτοχος δύο Πανεπιστημιακών τίτλων, ενός μεταπτυχιακού και υποψήφιος διδάκτωρ, έχει βραβευθεί με ομάδα μαθητών 3 φορές σε κινηματογραφικούς μαθητικούς διαγωνισμούς, γνώριζε άριστα το πρόγραμμα MovieMaker, οπότε εύκολα εξοικειώθηκε με το Premiere. Τελειομανής και με έντονα καλλιτεχνική φύση, θέλησε να δημιουργήσει μια ψηφιακή αφήγηση εξ ολοκλήρου δική του. Έγραψε τη μουσική, το σενάριο, επιμελήθηκε το κείμενο με κάθε λεπτομέρεια και το απέδωσε με θεατρικότητα, ζωγράφισε και κατέληξε σε ένα άρτιο και δημιουργικό αποτέλεσμα. Ο Γ.Τ έχοντας ήδη πολλές γνώσεις, αλλά και ενδιαφέρον για καινοτόμες δράσεις, ικανοποιήθηκε από τη συμμετοχή του στο σεμινάριο, το οποίο θεώρησε επιτυχημένο και καλά οργανωμένο. Συμμετέχοντας συχνά σε σχολικές δημιουργικές εργασίες (project), αλλά και στη

διοργάνωση -ως μουσικός- όλων των σχολικών εορτών, θεωρεί ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού.



Η Λουκία είναι φιλόλογος, κάτοχος διδακτορικού, με άριστες γνώσεις Τ.Π.Ε., γνώριζε τη χρήση του MovieMaker. Με ενθουσιασμό έμαθε το Premiere και δημιούργησε την ψηφιακή της αφήγηση με μεγάλη ευκολία, γρήγορα και χωρίς καμία βοήθεια. Η Λουκία αναζητά συνεχώς ευκαιρίες για την επαγγελματική της ανάπτυξη, έχει συμμετάσχει σε ευρωπαϊκά προγράμματα, έχει διδάξει ως επιμορφώτρια σε εκπαιδευτικά σεμινάρια και αναζητά νέες δημιουργικές διδακτικές τεχνικές -μάλιστα αναζητούσε κάποιο διαδικτυακό σεμινάριο για να ενημερωθεί πάνω στο θέμα της ψηφιακής αφήγησης (ήταν το ένα από τα δύο άτομα που τη γνώριζε). Η Λουκία, υποστήριξε με ενθουσιασμό την άποψη ότι η συγκεκριμένη τεχνική, μπορεί να αξιοποιηθεί σε ποικίλες εκπαιδευτικές δράσεις (project, ιστορία, λογοτεχνία), αλλά και σε συναντήσεις με τους γονείς. Είχε την ιδέα η συνάντηση γονέων - εκπαιδευτικών που παραδοσιακά οργανώνεται από το σχολείο στην έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς, να ξεκινήσει το ερχόμενο έτος με την ψηφιακή αφήγηση «Η γλάστρα», δίνοντας μια ευκαιρία στους γονείς να εξετάσουν τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς από μία άλλη οπτική γωνία. Επίσης, σκέφτηκε ότι στα πλαίσια του μαθήματος της Λογοτεχνίας θα ήταν ενδιαφέρον οι μαθητές να εκπονήσουν μια εργασία με τίτλο: «Πες το με μια ιστορία», όπου θα αφηγούνταν ψηφιακά ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ως έφηβοι.

Η Μαρία, μαθηματικός με μέτριες γνώσεις Τ.Π.Ε. (έχει επιμορφωθεί και πιστοποιηθεί σε γνώσεις Τ.Π.Ε. Α' επιπέδου), ήταν διστακτική αρχικά αν θα τα καταφέρει. Κατέληξε όμως -με λίγη βοήθεια- να δημιουργήσει μία ψηφιακή αφήγηση που συγκίνησε και προβλημάτισε τους πάντες. Τους έκανε να σκεφτούν τις ψυχολογικές επιπτώσεις της τιμωρίας (Πηνελόπη) και την ευθύνη, που έχουν οι εκπαιδευτικοί, έχοντας απέναντι τους ευαίσθητες παιδικές ψυχές. Κυρίως όμως πως τα τραύματα της ζωής γίνονται μαθήματα που μας κάνουν καλύτερους ανθρώπους και καλύτερους δασκάλους (Λίνα). Με προσήλωση στην λεπτομέρεια άλλαξε μουσική και ηχογράφησε τρεις φορές τα λόγια, μέχρι να την ικανοποιήσει το τελικό αποτέλεσμα, αλλά και «*να είναι σύμφωνο με τα 7 στοιχεία μιας ψηφιακής αφήγησης*», όπως είπε. Ως μαθηματικός προβληματίστηκε για τις ευκαιρίες, που θα είχε να εκμεταλλευτεί το συγκεκριμένο εργαλείο στα πλαίσια του δικού της μαθήματος, αν και το θεώρησε πολύ χρήσιμο για δημιουργία ενσυναίσθησης, για να πάρει κάποιος ιδέες σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης και θα ήθελε να σκεφτεί τρόπους να το χρησιμοποιήσει στο μάθημά της. Σε αυτό το σημείο δόθηκε η ιδέα – και άρεσε στη Μαρία- οι μαθητές να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις για τη σχέση τους με τα μαθηματικά -το συγκεκριμένο θέμα είχε δοθεί σε φοιτητές από τον ομότιμο καθηγητή Μεϊμάρη Μιχάλη με πολύ δημιουργικό αποτέλεσμα-.



Η Πηνελόπη ως καθηγήτρια Πληροφορικής και με καλές γνώσεις του προγράμματος MovieMaker δε δυσκολεύτηκε να εξοικειωθεί με τη

"λογική" του Premiere. Τελικά όμως, διάλεξε να εξασκηθεί στην τεχνική των κόμικς χρησιμοποιώντας την δωρεάν έκδοση του προγράμματος Pixton. Στόχος της ήταν να ενημερωθεί για τις δυνατότητες, που δίνουν οι αντίστοιχοι ιστότοποι, ώστε να εντάξει το συγκεκριμένο εργαλείο στο μάθημα της στο εργαστήριο Πληροφορικής. Η Πηνελόπη θεωρεί την επιμόρφωση στην ψηφιακή αφήγηση κατάλληλη για όλους τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που επιβεβαιώνεται, όπως είπε, από τον αριθμό των φιλολόγων που ενδιαφέρθηκαν για το θέμα. Το χάσμα που υπάρχει μεταξύ καθηγητών - μαθητών λόγω διαφοράς ηλικίας, μπορεί να διευρυνθεί επικίνδυνα αν αναλογιστούμε τις ψηφιακές γνώσεις κάθε γενιάς. Η απόκτηση της συγκεκριμένης δεξιότητας θα επαναφέρει λίγη από τη χαμένη αίγλη του δασκάλου, που ούτως ή άλλως έχει χάσει την παραδοσιακή αυθεντία του.



Ο Πέτρος εκτός από καθηγητής είναι και φωτογράφος, με έντονη καλλιτεχνική άποψη. Αν και δεν γνώριζε κάποιο πρόγραμμα δημιουργίας βίντεο, πέτυχε ένα καλό επίπεδο εξοικείωσης και χειρισμού του Premiere λόγω των λειτουργικών δεξιοτήτων του σε χειρισμό προγραμμάτων επεξεργασίας φωτογραφιών. Δημιούργησε τελείως μόνος την ψηφιακή του αφήγηση σιωπηλά και χωρίς να δώσει στοιχεία σε κανένα, κατάφερε να εντυπωσιάσει με την απλή, αλλά ευφυή σύλληψη του οπτικού υλικού, που συνόδευσε την ενδιαφέρουσα ιστορία του. Όλοι ενθουσιάστηκαν από το άρτιο εικαστικά αποτέλεσμα, αλλά και από το μήνυμα της ιστορίας που διηγήθηκε. Ο Πέτρος δήλωσε ευχαριστημένος από το σεμινάριο. Θεωρεί



ότι το τεχνικό κομμάτι της εκμάθησης του Premiere χρειάζεται περισσότερο χρόνο (παρατήρηση που την έκανε μπαίνοντας στη θέση των πιο άπειρων σε ψηφιακές γνώσεις). Η ιστορία του Πέτρου προκάλεσε τον αναστοχασμό όλων σε σχέση με τις δυσκολίες, αλλά και τις ευθύνες που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές τους. Οι καλές προθέσεις, όπως είπαν, δεν αρκούν.



Η Ευαγγελία αφηγήθηκε μια ιστορία με μεγάλο παιδαγωγικό ενδιαφέρον, που σχεδόν όλοι θεώρησαν ωραία και εφαρμόσιμη ιδέα σε αντίστοιχες περιπτώσεις μαθητών. Δήλωσε ενθουσιασμένη με όσα έμαθε, είδε και άκουσε. Θεωρεί πολύ χρήσιμο ένα σεμινάριο ψηφιακής αφήγησης για όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ειδικότητας ή εμπειρίας. Μάλιστα θεωρεί ότι όσο πιο έμπειρος είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο καλύτερη χρήση του εργαλείου θα πετύχει. «Χρόνος, χρόνος, χρόνος!» είπε χαρακτηριστικά, είναι πολύτιμος και δυσεύρετος. Ήταν αυτό που χρειαζόταν, για να εντρυφήσει στις δυνατότητες του Premiere και να πετύχει καλύτερη εξοικείωση με το πρόγραμμα. Πιστεύει, επίσης, ότι η Ψ.Α. είναι ιδανικό μέσο, για να έρθουμε πιο κοντά στους μαθητές μας και αυτοί σε εμάς και ότι η οπτικοποίηση των εμπειριών είναι πολύ πιο δυνατή από την απλή αφήγηση.

Η Αγγελική εξέφρασε τους περισσότερους ενδοιασμούς σε σχέση με τη χρησιμότητα του συγκεκριμένου εργαλείου στους εκπαιδευτικούς και βοήθησε με αυτό τον τρόπο και τις αντιρρήσεις της, τη συζήτηση και την



πρόκληση γόνιμου διαλόγου. Ενδιαφέρον είχε η άποψη της ότι: «*μια ιστορία είναι καλύτερη, όταν η αφήγηση είναι ζωντανή, διότι βλέπουμε τον αφηγητή, ενδεχομένως γνωρίζουμε τον χαρακτήρα του, οπότε τα λεγόμενα του έχουν άλλη βαρύτητα και αξία. Στην ψηφιακή αφήγηση δεν ξέρεις ποιος "κρύβεται" πίσω από μια ιστορία, που βλέπεις στο διαδίκτυο*». Ο αντίλογος ήταν έντονος και ειπώθηκε ότι η παιδαγωγική αξία κάποιων αφηγήσεων όπως «Ο Βασίλης» δεν μειώνεται, όταν ο αφηγητής είναι άγνωστος, και δεν παύουμε να προβληματιζόμαστε και να συνειδητοποιούμε την τεράστια ευθύνη που έχει κάθε εκπαιδευτικός.



Η Κατερίνα είναι φιλόλογος με μεταπτυχιακά στην Εδική Αγωγή, διαθέτει πιστοποίηση Τ.Π.Ε. Α' επιπέδου, χρησιμοποιεί συχνά τον υπολογιστή στο μάθημα, εντούτοις δηλώνει ότι έχει μέτριες ψηφιακές δεξιότητες. Παρακολούθησε τα μαθήματα εκμάθησης του Premiere, αλλά προτίμησε να χρησιμοποιήσει το πρόγραμμα Pixton για τους εξής λόγους: είναι εύκολο στη χρήση του, της πρόσφερε τη δυνατότητα να αποδώσει με κινηματογραφική λεπτομέρεια όλες τις σκηνές που αναφέρονταν στον μαθητή, που περιέγραφε και τέλος, γιατί δεν θα χρειαζόταν να χρησιμοποιήσει υλικό από το διαδίκτυο, που ίσως είχε πνευματικά δικαιώματα. Η Κατερίνα παρατήρησε ότι η επιμόρφωση των μαθητών στην τεχνική της ψηφιακής αφήγησης, θα έδινε την ευκαιρία να τους διδάξουμε την ορθή χρήση του υλικού του διαδικτύου, που αφορά μεν νομικά θέματα, αλλά αποτελεί ταυτόχρονα γνώση που οφείλουν να έχουν

οι πολίτες του 21^{ου} αιώνα, όπως είναι και τα θέματα ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου.

Oι ιστορίες - Αναστοχασμός

Ακολουθεί περιληπτική παρουσίαση των ιστοριών, η παιδαγωγική αξία και ο αναστοχασμός όπως προέκυψε από την ομάδα εστίασης για κάθε ιστορία.

I^η ιστορία: «Ολοι μπορούν;» (αφηγήτρια Κατερίνα)

Η ιστορία αφορά μαθητή της Α' Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες δεν είχαν διαγνωστεί από τα ειδικά κέντρα (ΚΕ.Δ.Δ.Υ). Η φιλόλογος της τάξης διδάσκει αρκετές ώρες εβδομαδιαίως το συγκεκριμένο μαθητή και έχει προβληματιστεί με τις χαμηλές επιδόσεις του. Συζητά την περίπτωση με μια άλλη καθηγήτρια του τμήματος, την οποία εμπιστεύεται και εκτιμά. Η συγκεκριμένη καθηγήτρια της επιβεβαιώνει ότι ο μαθητής μάλλον έχει δυσλεξία και της αποκαλύπτει ένα στοιχείο, που δεν γνώριζε: «Ο Φάνης ζωγραφίζει καταπληκτικά». Στην Κατερίνα έρχεται η ιδέα να ζητήσει από το μαθητή να ζωγραφίζει κάθε φορά μια σκηνή από τους στίχους της Οδύσσειας. Ο μαθητής ξεκινά με πολύ όρεξη και η καθηγήτρια, για να τον επιβραβεύσει κολλά στους τούχους της τάξης τις ζωγραφιές του. Στο τέλος, η τάξη γεμίζει ζωγραφιές του Φάνη, η αυτοπεποίθηση του τονώνεται, και επιπλέον τα άλλα παιδιά θέλουν να τον μιμηθούν και να ζωγραφίσουν και αυτά σκηνές από την Οδύσσεια. Ο Φάνης από αδύνατος μαθητής γίνεται το ίνδαλμα της τάξης του.

Παιδαγωγική αξία - αναστοχασμός: Μια ιστορία με παιδαγωγικό ενδιαφέρον, που προσφέρει εναλλακτική και δημιουργική λύση σε μαθησιακές ιδιαιτερότητες,. Τέτοιου είδους προβλήματα αποτελούν καθημερινότητα στο σχολείο και σίγουρα υπάρχουν αντίστοιχες ιδέες, που αξίζει να μοιραστούν οι καθηγητές. Η Λίνα παρατήρησε: «πρέπει να βλέπουμε πίσω από την επιφάνεια». Η Ευαγγελία είπε: «καλή ιδέα να δίνουμε σε όσους

μαθητές δεν τα καταφέρνουν, την εναλλακτική να κάνουν μια εργασία με τον τρόπο που μπορούν». Η Λουκία είπε με ενθουσιασμό: «αυτή η ιστορία μου υπενθύμισε ότι πρέπει να αναδεικνύουμε όλα τα ταλέντα των μαθητών μας». Ο Πέτρος σχολίασε ότι πρέπει να αξιοποιούμε όλες τις δυνατότητες των μαθητών και να διερευνούμε όλες τις πτυχές του χαρακτήρα τους - στο μέτρο πάντα του δυνατού.

2^η ιστορία: «We are only people after all» (αφηγήτρια: Λουκία)

Η ιστορία αφορά μία μαθήτρια της συγκεκριμένης φιλολόγου, που αντιλήφθηκε ότι υφίσταται ενδοοικογενειακή βία και έκανε χρήση ναρκωτικών. Το σχολείο και οι καθηγητές ήταν το καταφύγιό της. Η Λουκία προσπάθησε να την πείσει να μπει σε κάποια κοινότητα απεξάρτησης. Η μαθήτρια τελείωσε το σχολείο και επισκεπτόταν κατά διαστήματα την καθηγήτρια της. Κατόρθωσε να κάνει το όνειρο της πραγματικότητα και να μπει στη σχολή Καλών Τεχνών. Ξαφνικά εξαφανίστηκε, μη δίνοντας κανένα σημάδι ζωής. Αρκετά αργότερα η Λουκία έλαβε ένα γράμμα με ποιήματα δίχως αποστολέα. Το επιστολόχαρτο ήταν από την κοινότητα «Στροφή». Η καθηγήτρια ελπίζει να ήταν από τη μαθήτριά της, για την οποία αισθάνεται, ότι δεν κατάφερε να κάνει πολλά. Την μόνη υπόσχεση, που κράτησε είναι να μην την ξεχνά, όπως εκείνη σε ανύποπτο χρόνο της είχε ζητήσει.

Παιδαγωγική αξία - αναστοχασμός: Ο τίτλος αλλά και η αφήγηση της ιστορίας κρύβει την απογοήτευση της καθηγήτριας, που αν και προσπάθησε να βοηθήσει τη μαθήτρια, που αντιμετώπιζε σοβαρά προβλήματα, δεν τα κατάφερε. Όπως είπε, «είναι πολλές οι περιπτώσεις, που αισθάνομαι ότι δεν έκανα, όσα θα ήθελα». Η ιστορία ήταν οικεία στους περισσότερους καθηγητές και η ομήγυρη μοιράστηκε το αίσθημα αδυναμίας, που έχουν οι καθηγητές σε αντίστοιχες καταστάσεις που αν και θέλουν να βοηθήσουν τους μαθητές, που έχουν προβλήματα, δεν τα καταφέρνουν πάντα. Η Πηγελόπη παρατήρησε ότι πρέπει

να προσπαθούμε να πλησιάζουμε συναισθηματικά τους μαθητές μας και να μη μένουμε στην τυπική μαθησιακή διαδικασία. «*To χτίσιμο σχέσεων με τους μαθητές είναι πολύ σημαντική υπόθεση*», είπε ο Πέτρος, αλλά είναι πιο εύκολο να επιτευχθεί από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και τις ειδικότητες, που περνούν πολλές ώρες εβδομαδιαίως με τα παιδιά, όπως είναι οι φιλόλογοι. Όλοι αισθάνθηκαν πόση ευθύνη έχουν, όταν βλέπουν, αντιλαμβάνονται ότι κάποια παιδιά αντιμετωπίζουν δυσεπίλυτα προβλήματα και αναρωτήθηκαν τι μπορούν να κάνουν και με ποια δικαιοδοσία...

3^η ιστορία: «Ο Γιάννης» (αφηγήτρια: Ευαγγελία)

Πρόκειται για έναν μαθητή ψηλό, αθλητικό τύπο, το Γιάννη, ο οποίος καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς μιλάει συνεχώς, προσπαθεί να προκαλέσει αναστάτωση στην τάξη, διακόπτοντας την καθηγήτρια με διάφορες ανούσιες ερωτήσεις, όπως: «*Βλέπετε κυρία Survivor; Ποιος πιστεύετε ότι θα κερδίσει; Τι ομάδα είστε; Κουρευτήκατε;*»

Στο τελευταίο μάθημα του σχολικού έτους έγινε αξιολόγηση του μαθήματος και της καθηγήτριας με ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις διαβάζονταν από μαθητές. Ο Γιάννης εκδήλωσε έντονο ενδιαφέρον να διαβάσει, αλλά η καθηγήτρια δεν του έδωσε το λόγο. Καθώς διάβαζε μια μαθήτρια χαμηλών τόνων, με πολύ σιγανή φωνή, ο Γιάννης την διέκοπτε συνεχώς, φωνάζοντας «*Πιο δυνατά! Κυρία δεν ακούμε. Καλά δεν έφαγες;*»

Εκείνη τη στιγμή η καθηγήτρια σκέφτηκε να δώσει ένα μάθημα ζωής στο Γιάννη. Κάλεσε το Γιάννη στην έδρα, για να συνεχίσει την ανάγνωση και τον διέκοπτε συνεχώς, ακριβώς, όπως έκανε εκείνος πριν λίγο στη συμμαθήτριά του. Ο Γιάννης δυσανασχέτησε, πέταξε τα χαρτιά της αξιολόγησης και φώναξε: «*Δεν διαβάζω άλλο κυρία, μου σπάσατε τα νεύρα.*» Τότε η καθηγήτρια του εξήγησε το λόγο που έδωσε αυτήν την παράσταση. Ήθελε να του δώσει να καταλάβει πως αισθάνθηκε η συμμαθήτριά του με τη δική του συμπεριφορά. Στο τέλος ο Γιάννης σκεπτικός είπε: «*Δεν το είχα σκεφτεί.*»

Παιδαγωγική αξία - αναστοχασμός: Η συγκεκριμένη ιστορία έχει μεγάλο παιδαγωγικό ενδιαφέρον μιας και σχετίζεται με τον εκφοβισμό (bullying), πρόβλημα που απασχολεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Η Λίνα παρατήρησε, ότι αν και η αντιμετώπιση, που επινόησε η καθηγήτρια, είναι ευφάνταστη, ενέχει κάποιους κινδύνους αν αναλογιστούμε τις απρόσμενες πολλές φορές αντιδράσεις των παιδιών. Ο Γ.Τ. παρατήρησε: «*To τελικό αποτέλεσμα δικαιώσει την επιλογή της Ευαγγελίας και πέτυχε το δύσκολο στόχο της: την ενσυναίσθηση. Ο μαθητής έγινε από θύτης, θύμα και συνειδητοποίησε πως αισθάνθηκε η συμμαθήτρια του που μέχρι εκείνη τη στιγμή κορόιδευε.*» Η Μαρία τόνισε ότι η βιωματική μεταφορά μηνυμάτων πετυχαίνει καλύτερα το στόχο της και οι μαθητές τα αντιλαμβάνονται καλύτερα.

Η Αγγελική είπε: «*Εξυπνη αντιμετώπιση ενός πολύ δύσκολου προβλήματος*». Η Λουκία παρατήρησε ότι τελικά πρέπει και μπορούμε να βρίσκουμε ευφάνταστους τρόπους να θέτουμε τα όρια στους μαθητές μας και ότι πολύ ωραία ήταν η ιδέα του απολογισμού της παρελθούσης σχολικής χρονιάς με αξιολόγηση του μαθήματος και του καθηγητή από τα παιδιά. Η συγκεκριμένη καθηγήτρια τολμά και άρα αποκτά και το "δικαίωμα" να ελέγχει το μαθητή με την ανάρμοστη συμπεριφορά.

Όλοι οι συνάδελφοι θεώρησαν ότι η συγκεκριμένη ιστορία αξίζει -λόγω παιδαγωγικού ενδιαφέροντος- να διαμοιραστεί.

4^η ιστορία: «Χωρίς εξηγήσεις» (αφηγήτρια: Μαρία)

Άλλη μια ιστορία από τα μαθητικά χρόνια της καθηγήτριας. Μαθήτρια της Α' δημοτικού σε τριθέσιο σχολείο της επαρχίας, ένα συνεσταλμένο και ευαίσθητο κοριτσάκι του 1^{ου} θρανίου. Η δασκάλα αποχώρησε από την αίθουσα και προειδοποίησε τα παιδιά να μην τολμήσει να κουνηθεί κανένα. Η μαθήτρια του δεύτερου θρανίου (και όπως αποδεικνύεται στο τέλος κόρη της δασκάλας) τραβάει τα μαλλιά της Μαρίας και ενοχλεί

και τη φίλη της, που αρχίζουν να διαμαρτύρονται. Η δασκάλα μπαίνει εκείνη την ώρα. Τα κορίτσια την παρακαλούν να της εξηγήσουν τι συνέβη, αλλά εκείνη χωρίς να τις ακούσει, τις παίρνει από τα αυτιά και τις κλειδώνει σε μια σκοτεινή αποθήκη. Τα κορίτσια ουρλιάζουν και η δασκάλα, για να τις τρομοκρατήσει και άλλο, τους λέει ότι μέσα στην αποθήκη υπάρχουν πολλά φίδια και αρουραίοι.

Η ιστορία αυτή έχει κάνει την Μαρία μια καθηγήτρια με μεγάλη καλοσύνη και ευαισθησίες, που "αφουγκράζεται" κάθε μαθητή της. Το τόσο σκληρό αυτό γεγονός την έμαθε να ακούει κάθε φορά, που κάποιος μαθητής της λέει: «*Kυρία να σας εξηγήσω; να σας πω τι συνέβη;*»

Παιδαγωγική αξία - αναστοχασμός: πολλές φορές οι καθηγητές τιμωρούν, νομίζοντας ότι ξέρουν τι έχει συμβεί, ή λένε «Δεν θέλω να ακούσω τίποτα» θεωρώντας ότι οι μαθητές δικαιολογούνται, όχι πάντα με ειλικρίνεια. Όταν δει κάποιος αυτήν την τόσο δυνατή ιστορία, την επόμενη φορά, που θα ακούσει από ένα μαθητή τη φράση «*Να σας εξηγήσω*», σίγουρα θα θελήσει να ακούσει.

Η Πηνελόπη σχολίασε τις σοβαρές ψυχολογικές επιπτώσεις μιας τιμωρίας. Ο Πέτρος είπε ότι η ιστορία αναδεικνύει πόσο σημαντική επίδραση έχουν οι πρώτες σχολικές εμπειρίες και ότι είναι πολύ πιθανό και τα δικά μας «πρωτάκια» (μαθητές Α' γυμνασίου) να είναι πολύ πιο ευάλωτα ψυχικά και οφείλουμε να τα προσέχουμε ιδιαίτερα.

5^η ιστορία: «Η γλάστρα» (αφηγήτρια Αγγελική)

Η ιστορία αφορά δύο δίδυμες μαθήτριες, οι οποίες αποφοίτησαν από την Γ' γυμνασίου με απολυτήρια 18 και 6/14 η μια και 18 και 7/14 η άλλη. Όταν η μητέρα τους είδε τα αποτελέσματα, ήρθε στο σχολείο και ζήτησε να διορθώσουν το βαθμό της μαθήτριας, που είχε το μικρότερο βαθμό, ώστε να πάει στο 18 και 7/14 και να πάρει και αυτή αριστείο ισχυριζόμενη ότι το ένα παιδί θα ένοιωθε μειονεκτικά σε σχέση με το άλλο. Η

διευθύντρια αρνήθηκε και η ιστορία επαναλήφθηκε. Η μητέρα ήρθε και δεύτερη φορά και την τρίτη φορά έφερε μαζί και το πατέρα. Η διευθύντρια ήταν ανένδοτη, ώσπου στο τέλος ζήτησε να της φέρουν τα απολυτήρια, για να διορθώσει το απολυτήριο αυτής που είχε τον υψηλότερο βαθμό και να το κάνει 18 και 6/14, ώστε να μη ζηλεύουν μεταξύ τους οι μαθήτριες. Οι γονείς σοκαρίστηκαν, την ευχαρίστησαν και έφυγαν. Την επόμενη ημέρα η μητέρα επέστρεψε κρατώντας στα χέρια μια γλάστρα και λέγοντας: «*Eυχαριστώ πολύ για το μάθημα που μου δώσατε*».

Παιδαγωγική αξία - αναστοχασμός: Η ιστορία αυτή αφορά ιδιαίτερα διευθυντές ή υποδιευθυντές και αποτελεί μια ωραία ιδέα χειρισμού μιας ιδιαίτερα δύσκολης περίπτωσης - απαίτησης γονέων. Η Πηγελόπη είπε ότι η λύση βρίσκεται καμία φορά εκεί που δεν το περιμένεις. Ο Γ.Τ σχολίασε: «*Τελικά πρέπει να τολμούμε. Ο χειρισμός, εμπεριείχε ρίσκο, αλλά είχε θετική κατάληξη, γιατί ήταν ακριβοδίκαιος με αποτέλεσμα η διευθύντρια να κερδίσει την εκτίμηση των γονέων*». Άλλα σχόλια ήταν: «*Τέτοιες ιστορίες πρέπει να τις βλέπουν και οι γονείς, για να έρθουν στη θέση των καθηγητών*». «*Πρέπει να έχουμε πολύ υπομονή, εφευρετικότητα, ανεπτυγμένο το αίσθημα του δικαίου και να μην υποχωρούμε σε παράλογες απαιτήσεις*». «*Οι γονείς αξίζει να δουν αυτή την ιστορία για να κατανοήσουν ότι δεν είμαστε σε αντίπαλα στρατόπεδα, δεν έχουμε κάποια αντιπαράθεση, αυτό που επιζητούμε είναι μια πιο ουσιαστική επικοινωνία*».

6^η ιστορία: «Μήπως» (αφηγήτρια: Πηγελόπη)

Η ιστορία αφορά στις σκέψεις που βασανίζουν την καθηγήτρια καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Κάνοντας μια ανασκόπηση της μέρας της στο σχολείο προβληματίζεται, όπου και αν βρίσκεται (σχολείο, δρόμο, γυμναστήριο, σπίτι). Αναρωτιέται μήπως οι μαθητές της δεν κατάλαβαν κάποια πράγματα, μήπως έπρεπε να τα εξηγήσει περισσότερο. Αν έκανε καλά που τιμώρησε τον τάδε μαθητή. Μήπως έπρεπε να κάνει ότι δεν είδε. Μήπως

έπρεπε να χειριστεί διαφορετικά την κατάσταση. Μήπως είναι πολύ επιεικής με τους βαθμούς, μήπως, μήπως, μήπως... Και καταλήγει με τη φράση που συχνά ακούγεται μεταξύ καθηγητών: «*Μήπως τελικά καλύτερα να σε φοβούνται, παρά να σε λυπούνται;*».

Παιδαγωγική αξία - αναστοχασμός: άλλη μια ιστορία που κάνει τους καθηγητές που τη βλέπουν να ταυτιστούν και να αναγνωρίσουν σε πολλά σημεία τον εαυτό τους. Η αξία της ιστορίας βρίσκεται στην αίσθηση ότι δεν είμαστε μόνοι, αλλά μοιραζόμαστε κοινές ανησυχίες, σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες και τη δύσκολη καθημερινότητα αυτού του επαγγέλματος. Η Λίνα είπε: «*Ένα μήπως όλη η ζωή μας...*». Η Ευαγγελία παρατήρησε ότι αυτή ιστορία είναι πολύ καλή για τους νεοεισερχόμενους στον κλάδο εκπαιδευτικούς, που νομίζουν ότι λόγω της απειρίας τους, έχουν όλους αυτούς τους προβληματισμούς και οι οποίοι θα μάθουν τη φράση που λένε οι παλιοί και θα προβληματιστούν σε σχέση με την ισχύ της.

7^η ιστορία: «*H σαρανταποδαρούσα*» (αφηγήτρια: Λίνα)

Η ιστορία αφορά στην τραυματική εμπειρία της καθηγήτριας ως μαθήτριας της Α' δημοτικού. Η Λίνα πήγε σχολείο πεντέμισι χρονών, φορώντας πρώτη μέρα τα γυαλάκια της. Η δασκάλα της ήταν πολύ αυστηρή και εντύπωση της προκάλεσαν τα άσπρα μποτάκια που φορούσε. Η μικρή μαθήτρια όταν παρατήρησε ότι κάτι σαν φιδάκι κινιόταν πάνω στα μποτάκια, πήρε το θάρρος σηκώνοντας δειλά-δειλά το χέρι της να ενημερώσει τη δασκάλα και τότε εκείνη, της έδωσε ένα τόσο δυνατό χαστούκι, που τα γυαλιά της εκσφενδονίστηκαν. Αμέσως μετά η δασκάλα άρχισε να ουρλιάζει, πέταξε με δύναμη τη μπότα και μια τεράστια σαρανταποδαρούσα βγήκε από αυτή.

Αυτή ήταν η εμπειρία της πρώτης τάξης του δημοτικού, που τη σημάδεψε και αποτέλεσε για αυτήν ένα αντιπαράδειγμα συμπεριφοράς ενός παιδαγωγού.

Σήμερα η Λίνα είναι φιλόλογος με πολλά χρόνια εμπειρία και έχει καταλήξει ότι ένα πράγμα χρειάζεται να έχει ο παιδαγωγός: ΑΓΑΠΗ και μόνο ΑΓΑΠΗ. Αυτή της δίνει δύναμη, υπομονή, επιμονή, για να αντιμετωπίσει τη δύσκολη σχολική καθημερινότητα.

Παιδαγωγική αξία - αναστοχασμός: Η συγκεκριμένη «βιογραφική αφήγηση» είναι χαρακτηριστική μιας άλλη εποχής, όπου οι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ αυστηροί και σκληροί. Η εμπειρία της καθηγήτριας ήταν τόσο έντονη και σε τόσο τρυφερή ηλικία, που χαράχθηκε στο μυαλό και την ψυχή της, διαμορφώνοντας το χαρακτήρα της, αλλά και τη σημερινή συμπεριφορά της ως καθηγήτρια. Της έδωσε περίσσεια ευαισθησία και ιδιαίτερη αγάπη για τους μαθητές της που δεν θα ήθελε ποτέ να βιώσουν κάτι αντίστοιχο με εκείνη.

Η καθηγήτρια συμπυκνώνει σε μία λέξη όλη την πείρα της και αν και ακούγεται τετριμμένη η λέξη ΑΓΑΠΗ, είναι αυτό που όλοι χρειάζονται, πόσο μάλλον τα παιδιά, που στα σχολικά χρόνια διαμορφώνεται ο χαρακτήρας τους. Η Λουκία ανέφερε: «*H δύναμη της αγάπης είναι καταλυτική και την αντιλαμβάνονται - διαισθάνονται οι μαθητές όχι από όσα τους λέμε εμείς οι καθηγητές, μα κυρίως από τον τρόπο που τους συμπεριφερόμαστε*». Ο Γ.Τ σχολίασε ότι η ιστορία προκαλεί αναστοχασμό σε σχέση με τη δύναμη της εξουσίας και τη χρήσης της. Η Κατερίνα παρατήρησε: «*Ta παιδικά τραύματα άλλους τους βελτιώνουν και άλλους τους σκοτώνουν, γι' αντό πρέπει να προσέχουμε πώς φερόμαστε στους μαθητές μας, που έχουν εναίσθητες παιδικές ψυχές και αντή την περίοδο διαμορφώνεται ο χαρακτήρας που θα έχουν ως ενήλικες*».

8η ιστορία: «Ο Βασίλης» (αφηγητής: Πέτρος)

Η ιστορία εκτυλίσσεται σ' ένα μικρό επαρχιακό σχολείο. Τα 5-6 παιδιά της Γ' λυκείου θα πάνε την πενθήμερη εκδρομή τους, το Βασίλη όμως ο αυταρχικός πατέρας του δεν τον αφήνει να πάει. Οι καθηγητές επεμβαίνουν και πείθουν τον πατέρα να στείλει το Βασίλη

στην εκδρομή. Όταν όμως επιστρέφουν, ο Βασίλης καταρρέει στην ιδέα ότι θα επανέλθει στη δύσκολη καθημερινότητα του και νοσηλεύεται στο νοσοκομείο έχοντας υποστεί ισχυρό σοκ. Ο Βασίλης δε συνέρχεται ποτέ....

Παιδαγωγική αξία - αναστοχασμός: Ο Γ.Τ. προβληματίστηκε για τα όρια της ευθύνης και του έργου των εκπαιδευτικών. Η ιστορία προκάλεσε έντονη συζήτηση και αναστοχασμό για τον αν τελικά οι εκπαιδευτικοί πρέπει και έχουν το δικαίωμα να επεμβαίνουν σε οικογενειακές αποφάσεις και καταστάσεις. Η Λουκία σχολίασε ότι καλών προθέσεων ενέργειες δεν φέρνουν πάντα το επιθυμητό αποτέλεσμα και ότι, παρόλο που βλέποντας την ιστορία δεν μαθαίνεις πώς να χειριστείς μια αντίστοιχη περίπτωση, τουλάχιστον αισθάνεσαι την ανακούφιση ότι έκανες ό,τι καλύτερο μπορούσες. Η Κατερίνα είπε ότι πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί και να σκεφτόμαστε όλα τα ενδεχόμενα αποτελέσματα μιας επέμβασης μας, ανεξάρτητα της καλής πρόθεσης που έχουμε. Κανείς δεν είχε μια απάντηση έστω και εκ των υστέρων για το τι τελικά έπρεπε να είχε γίνει στη συγκεκριμένη περίπτωση. Για άλλη μια φορά η ομήγυρη αισθάνθηκε το βάρος της ευθύνης αυτού του επαγγέλματος - λειτουργήματος. «Δεν είμαστε θεοί» κατέληξαν.

9^η ιστορία: «Διπλωμα» (αφηγητής: Γ.Τ)

Ο τίτλος όπως αποκαλύπτεται στο τέλος, είναι διττής σημασίας: αφορά τόσο στη συλλογή διπλωμάτων του αφηγητή, όσο και στο εύρημα του διπλώματος ενός χαρτιού πάνω στο οποίο ο καθηγητής ζωγραφίζει σκηνές από τη ζωή του καθώς μεγαλώνει.

Η ιστορία ξεκινά με μια απλή ζωγραφιά σε μια λευκή κόλλα χαρτί ενός ξέγνοιαστου παιδιού του δημοτικού, του Γιώργου.

Η κόλλα διπλώνεται και ο Γ.Τ. περνά διαδοχικά από το γυμνάσιο, το λύκειο, το Πανεπιστήμιο, τον ΑΣΕΠ και ... και... δίνοντας αμέτρητες εξετάσεις (πάνω από εκατό φορές, όπως χαρακτηριστικά λέει, λόγω των πολλών ενδιαφερόντων του: μουσική,

γλώσσες, κ.ά.) με πολύ ΑΓΧΟΣ και πάντα με επιτυχή κατάληξη. Η συλλογή διπλωμάτων μεγαλώνει και ενώ ο αφηγητής περιμένει κάθε φορά ότι το μαρτύριο των εξετάσεων θα τελειώσει, αυτό δεν συμβαίνει ποτέ. Ως καθηγητής πια δίνει νέες εξετάσεις για επιμορφώσεις, μεταπτυχιακό, διδακτορικό... και βέβαια αξιολογείται καθημερινά από τους εκατοντάδες μαθητές του.

Μόνο που το χαρτί της ζωής του και των αντοχών του διπλώθηκε και διπλώθηκε και ξαναδιπλώθηκε τόσο που άλλο πια να διπλωθεί δεν μπορεί...

Έχοντας αυτή την τραυματική εμπειρία από τις εξετάσεις, ο Γ.Τ. ως καθηγητής καταλαβαίνει τις αγωνίες των μαθητών του, "μπαίνει στη θέση τους" και προσπαθεί με όποιο μέσο διαθέτει να μειώνει το άγχος τους. Θέλει να τους βλέπει να χαμογελούν όπως χαρακτηριστικά λέει.

Παιδαγωγική αξία - αναστοχασμός: η ενσυναίσθηση είναι ένα σημαντικό προσόν και όπως έχει ήδη αναφερθεί αποτελεί δεξιότητα του 21^{ου} αιώνα. Η συγκεκριμένη ιστορία έκανε πολλούς καθηγητές να "συμπάσχουν" με το δημιουργό της και ενδεχομένως θα βρει ακόμη περισσότερους που συμμερίζονται τις σκέψεις αυτές αν διαμοιραστεί διαδικτυακά. Οι καθηγητές είναι φιλομαθείς και αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι εφαρμόζουν στην πράξη τη δια βίου μάθηση, με συνεχείς επιμορφώσεις, αλλά και με νέα πτυχία (μεταπτυχιακό - διδακτορικό) βρίσκονται πολύ κοντά στην ψυχολογία των μαθητών τους όχι ως εξεταστές, αλλά ως εξεταζόμενοι. Βλέπουν τους μαθητές τους με επιείκεια, τους κατανοούν, χτίζουν στενές σχέσεις μαζί τους, γεγονός που βοηθά πολύ τη μαθησιακή διαδικασία. Η Πηνελόπη είπε ότι πρέπει να κάνουμε μια προσπάθεια να ελαφρύνουμε τους μαθητές μας από τον υπερβολικό φόρτο εργασίας και τελικά να προβληματιστούμε για το πραγματικό νόημα και τα κριτήρια αξιολόγησής τους. Η

Λουκία είπε « είμαστε οι επιλογές μας» και η Λίνα συμπλήρωσε: «απλά τέλειο μήνυμα μακάρι -έστω- να το σκεφτούμε όλοι!».

Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι δεν υπήρξε κάποια ιστορία, που να θεώρησαν οι συμμετέχοντες ότι δεν άξιζε να δουν. Στο τέλος των προβολών όλοι είχαν κάποιο σχόλιο και προβληματισμό για τις αφηγήσεις που παρακολούθησαν.

2.4.3. Παρατηρήσεις από τη διεξαγωγή σεμιναρίου ψηφιακής αφήγησης

Ακολουθούν παρατηρήσεις και σημεία προσοχής για το μέλλον σε σχέση με πρακτικά ζητήματα διοργάνωσης ενός σεμιναρίου ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικούς, εντός σχολικής μονάδας, όπως προέκυψαν από τα σχόλια της ομάδας εστίασης αλλά και όσα βίωσε η συντονίστρια.

- Το καλό κλίμα και οι σχέσεις των συμμετεχόντων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή. Το σεμινάριο αφορά τους εκπαιδευτικούς ενός συλλόγου διδασκόντων, όπου υπάρχουν ήδη διαμορφωμένες σχέσεις, συμπάθειες και ενδεχομένως αντιπάθειες. Με δεδομένο δε ότι στην περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης, η εξομολόγηση της ιστορίας στον κύκλο των ιστοριών, απαιτεί την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, θα πρέπει οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να εκτιμούν ο ένας τον άλλο. Άλλωστε στις «κοινότητες μάθησης» όσο πιο στενοί είναι οι δεσμοί μεταξύ των μελών, τόσο καλύτερο είναι το τελικό αποτέλεσμα (Haythornthwaite, 2008).
- Ο συντονιστής διαδραματίζει σημαντικό, συνεκτικό ρόλο και μπορεί να βοηθήσει στη διατήρηση ευχάριστου κλίματος, αλλά και να δώσει με την εξομολόγηση κάποιας προσωπικής ιστορίας, το έναυσμα για τις ιστορίες που θα ειπωθούν. Είναι εντυπωσιακό σε μια ομάδα που δουλεύει με διαμεσολαβητή ένα σχόλιο, που δείχνει ενσυναίσθηση πόσο βοηθάει το ακροατήριο να βγει από την «ασφαλή

ζώνη» (comfort zone) και να αντιμετωπίσει - συζητήσει δύσκολα και άβολα πολλές φορές προσωπικά θέματα (Brockbank, 2007).

- **Επιλογή των ατόμων** της ομάδας. Σε μια κοινότητα μάθησης οι συμμετέχοντες πρέπει να είναι επικοινωνιακοί, ανοιχτοί σε νέες ιδέες. Για να απολαύσει την όλη διαδικασία και να μάθει από την κοινωνική αλληλεπίδραση, το άτομο πρέπει να έχει δεξιότητες επικοινωνίας, που του επιτρέπουν να ακούει, να εκφράζεται, να δέχεται, να συμβουλεύει, να υπερασπίζεται τις απόψεις του (Ala-Mutka, 2010, σ. 10).
- **Το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων.** Πολύ-παραγοντικό είναι το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Προσωπικό, καλλιτεχνικό, επαγγελματικό ενδιαφέρον. Η προαιρετική συμμετοχή διασφάλισε τη συνεχή και με όρεξη παρουσία των μελών της ομάδας. Όλοι συμμετείχαν με αυξημένο ενδιαφέρον ο καθένας έχοντας κάποιο προσωπικό λόγο.
- Η επιλογή της **χρονικής περιόδου υλοποίησης** του σεμιναρίου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας και αυξημένης συμμετοχής των ενδιαφερόμενων, δεδομένου του περιορισμένου χρόνου όλων. Η έναρξη του σχολικού έτους, πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα, ή και το τέλος του διδακτικού έτους ενδείκνυνται για τέτοιου είδους δραστηριότητες.
- **Διάρκεια σεμιναρίου:** «*Χρόνος, χρόνος, χρόνος!*» ήταν το σχόλιο της Ευαγγελίας, κατά τη διάρκεια της συζήτηση της ομάδας, σχετικά με παράγοντες του σεμιναρίου, που θα μπορούσαν να βελτιωθούν. Η τελευταία φάση του σεμιναρίου (η ώρα του διαμοιρασμού) ενθουσίασε όλους. Όλοι θα ήθελαν, (αν και πρακτικά όλοι είχαν χρονική πίεση), ιδανικά, όπως είπαν, να είχαν άπλετο χρόνο για συζήτηση και αναστοχασμό στο τέλος κάθε αφήγησης και αυτό, γιατί η διαδικασία έχει τη μορφή καταιγισμού ιδεών (brainstorming) και το ενδιαφέρον

ήταν πολύ αυξημένο. Όλοι οι συμμετέχοντες ακόμη και αυτοί που ήταν πιο διστακτικοί ως προς τη χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης -όπως η Αγγελική- παρακολούθησαν τις αφηγήσεις με προσήλωση και δήλωσαν ότι ΟΛΕΣ είχαν εξαιρετικό ενδιαφέρον.

- **Δεξιότητες Τ.Π.Ε.:** δεδομένου ότι απαιτούνται κάποιες γνώσεις Τ.Π.Ε. και οι συμμετέχοντες διαφοροποιούνται αρκετά σε επίπεδο γνώσεων, το τεχνικό μέρος χωρίστηκε σε ομάδες διαφορετικών επιπέδων, ανάλογα με το επίπεδο ψηφιακού εγγραμματισμού των συμμετεχόντων. Με τον τρόπο αυτό δεν αποκλείστηκαν άτομα με λίγες ψηφιακές γνώσεις, αλλά απλοποιήθηκε ο τρόπος χειρισμού του προγράμματος, δόθηκαν γραπτές οδηγίες και βίντεο εκμάθησης για την αντιμετώπιση δυσκολιών στο σπίτι. Το τελικό αποτέλεσμα ήταν πολύ ενθαρρυντικό και αύξησε την ψηφιακή αυτοπεποίθηση σχεδόν όλων των συμμετεχόντων.
- **Υλικό θεωρητικού πλαισίου.** Το υλικό που θα παρουσιαστεί πρέπει να καλύπτει τους παρακάτω στόχους:
 - **Ενημέρωση** για το θέμα της ψηφιακής αφήγησης, παρουσίαση των επτά στοιχείων που πρέπει να διαθέτει μια ψηφιακή αφήγηση κ.λπ.
 - Εξήγηση της **χρησιμότητας** της επιμόρφωσης στην Ψ.Α.. Το σεμινάριο απευθύνεται σε ενηλίκους και επαγγελματίες, που θέλουν να αισθάνονται ότι δεν σπαταλούν το χρόνο τους, σε κάτι ανώφελο.
 - Πρόκληση **ενδιαφέροντος**. Τα παραδείγματα Ψ.Α. είναι το σημείο που όλοι απολαμβάνουν περισσότερο. Η θεωρία διανθίζεται με προβολή ιστοριών, οι οποίες πρέπει να επιλέγονται με γνώμονα την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα, ώστε να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για τις

ιστορίες που θα δημιουργηθούν. Η παρουσίαση και μη επιτυχημένων παραδειγμάτων Ψ.Α. επιβάλλεται για την κατανόηση των λαθών που γίνονται κατά τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών.

Η διαδικασία όφειλε να είναι επωφελής για όλους (win-win situation). Όλοι πρέπει να κερδίσουν, να ωφεληθούν. Ο σχεδιασμός του θεωρητικού πλαισίου έγινε με στόχο την προσφορά γνώσης στους συμμετέχοντες πάνω στα επαγγελματικά ενδιαφέροντα τους. Έτσι, παράλληλα με την παρουσίαση της ψηφιακής αφήγησης γενικά υπήρξε παρουσίαση των ωφελειών για το σχολείο και των δυνατοτήτων που προσφέρει ως εργαλείο μάθησης. Η προσωπική ικανοποίηση (personal fulfillment) είναι σημαντικός στόχος σε σεμινάρια ενηλίκων και χτίζεται ποικιλοτρόπως.

- **Δημιουργία ιστοριών:** Κατά την εξιστόρηση των ιστοριών (στον κύκλο ιστοριών) καλό θα ήταν να γίνεται ηχογράφηση των ιστοριών που αφηγούνται τα μέλη της ομάδας. Το υλικό αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη δημιουργία μιας Ψ.Α. Πολλές φορές η πρώτη φορά που κάποιος διηγείται αυθόρυμητα και χωρίς να διαβάζει από κάποιο χαρτί είναι και η καλύτερη, ανεπιτήδευτη και πιο γλαφυρή εξιστόρηση.

Σε αρκετές ιστορίες έγιναν λήψεις από το χώρο του σχολείου είτε για ηχητικό υλικό π.χ. κουδούνι, φωνές μαθητών, είτε για οπτικό υλικό π.χ. αναπαράσταση του ανοίγματος πόρτας, υπόγειο σχολείου κ.ά. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστούν κάποιες αντικειμενικές δυσκολίες που σχεδόν όλοι παρατήρησαν: Οι λήψεις έπρεπε να γίνουν, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, είτε στη διάρκεια των διαλειμμάτων, είτε στη διάρκεια κάποιας κενής ώρας -μεταξύ δύο διδακτικών ωρών-. Οι ηχογραφήσεις συχνά διακόπτονταν από κάποιον αναπάντεχο ήχο, όπως

το ξαφνικό άνοιγμα μιας πόρτας, το κουδούνι, μια δυνατή φωνή. Η συνεργασία για τη δημιουργία των αφηγήσεων, αν και όλοι την επιζητούσαν, ήταν δύσκολη λόγω των χρονικών περιορισμών. Οι διδακτικές ώρες είναι πολλές, όπως και οι εξωδιδακτικές εργασίες, με αποτέλεσμα να μένει ελάχιστος χρόνος για συνεργασία στη δημιουργία των αφηγήσεων. Οι ιστορίες ολοκληρώθηκαν στην πλειονότητα των περιπτώσεων κατά τη διάρκεια των διακοπών των Χριστουγέννων.

Χρησιμότητα σεμιναρίου ψηφιακής αφήγησης

- Ιδέες - εμπειρίες. Οι ιστορίες δίνουν ιδέες και λύσεις σε καθημερινά προβλήματα των καθηγητών. Η φαντασία ακονίζεται. Όσο περισσότερες αφηγήσεις, τόσο περισσότερες ιδέες προκύπτουν και την επόμενη φορά, στον χειρισμό μιας αντίστοιχης κατάστασης, ενδοχομένως αξιοποιηθούν. Οι ιστορίες των εννέα συναδέλφων αντικατοπτρίζουν την πείρα τους. Η δημιουργικότητα, που επιδεικνύουν οι καθηγητές είναι ενδεικτική της ευστροφίας, της ευρηματικότητας, που διαθέτουν, και είναι αποτέλεσμα όχι μόνο της προσωπικότητάς τους, αλλά και της πρακτικής τεχνογνωσίας που έχουν αναπτύξει μέσω των πολύπλοκων καταστάσεων, που βιώνουν καθημερινά.
- Οι νέοι συνάδελφοι μέσα από τις ψηφιακές αφηγήσεις θα επιμορφωθούν αποκτώντας εμπειρίες, που μπορεί να μην είναι βιωματικές, αλλά είναι εξίσου χρήσιμες.
- Η ψηφιακή αφήγηση είναι το ιδανικό εργαλείο για το μάθημα « συνθετική εργασία» (project) που τα τελευταία χρόνια έχει ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του λυκείου, αλλά και στο γυμνάσιο με μεμονωμένα (ad hoc) projects. Οι ιδέες για τη θεματολογία, που θα μπορούσαν να έχουν αυτές οι

εργασίες, ήταν πολλές. Ενδεικτικά αναφέρονται: δημιουργία ψηφιακής αφήγησης για το σοβαρό και επίκαιρο θέμα του σχολικού εκφοβισμού, ή με θέμα που θα απευθύνεται στους μαθητές της Α' τάξης «Η πρώτη μου μέρα στο γυμνάσιο» ή «Εγώ και το σχολείο μου». Υπάρχουν στιγμές που έχουν τέτοια ψυχική φόρτιση, που μένουν χαραγμένες στη μνήμη μας για πάντα. Μία από αυτές είναι η πρώτη μας μέρα στο σχολείο (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο). Αυτές οι στιγμές αξίζει να καταγραφούν και αναμένεται να καταλήξουν σε συναισθηματικά έντονες αφηγήσεις.

- Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων είναι κατάλληλη για σχολικούς διαγωνισμούς μεταξύ των μαθητών ενός σχολείου ή μεταξύ διαφορετικών σχολείων, αλλά και εργαλείο για πρωτότυπες και δημιουργικές σχολικές γιορτές που πολλές φορές η οργάνωσή τους προβληματίζει ένα σύλλογο διδασκόντων, μιας και η επίδειξη πρωτοτυπίας σε τέτοιους είδους εκδηλώσεις σπανίζει και οι γιορτές καταλήγουν συχνά σε "άνευρες", τυπικές και βαρετές επαναλήψεις των ίδιων και ίδιων κάθε έτος .
- Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης από τους μαθητές αναμένεται να δώσει μια νότα ευχάριστη και δημιουργική στο μάθημα, αλλά και την ευκαιρία σε μαθητές, που ενδεχομένως "υστερούν" μαθησιακά, να αναδείξουν τα ταλέντα τους, αυξάνοντας την αυτοπεποίθηση τους (βασικός παιδαγωγικός στόχος του σχολείου).
- Μετά το σεμινάριο υπήρξε βελτίωση στις σχέσεις των ατόμων της ομάδας και δημιουργική διάθεση για νέες δραστηριότητες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα υπήρξε η πρόταση για στήριξη της γιορτής της 25^{ης} Μαρτίου με ψηφιακή αφήγηση. Η διάθεση και το κέφι ήταν αυξημένα.

- Κεφάλαιο για το μέλλον: η ενδοσχολική ομάδα που δημιουργήθηκε μοιράστηκε κοινές εμπειρίες, δημιούργησε σχέσεις, ενισχύθηκαν οι δεσμοί των μελών της. Ένα κεφάλαιο, πάνω στο οποίο μπορεί να επενδύσει η σχολική μονάδα και να οικοδομήσει νέα πρότζεκτ (project). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Haythornthwaite (2008, σ. 153): «*H κοινότητα της ψηφιακής αφήγησης, που δημιουργήθηκε διαθέτει ένα κώδικα επικοινωνίας (λέξεις, δράσεις, τεχνικές), που κανένα άλλο άτομο εκτός ομάδας δεν μπορεί να κατέχει.*- Η δημιουργία αλλά και η διατήρηση μιας κοινότητας μάθησης εκπαιδευτικών (school based learning community) δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς η επιτυχία της στηρίζεται στις εξής προϋποθέσεις: οι συμμετέχοντες να διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες, να εμπιστεύονται την ομήγυρη και να θέλουν να διαθέσουν τον περιορισμένο ελεύθερο χρόνο τους (McLaughlin & Talbert, 2006, σ. 11).

3. Συμπεράσματα

Ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει το σύνθετο και απαιτητικό έργο του σε ένα περιβάλλον παγκοσμιοποίησης, πολυπολιτισμικότητας, οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, κατάρρευσης ηθικών αξιών, αλλά και μια καθημερινότητα γεμάτη αντιξοότητες: διαδοχικές μειώσεις μισθού, αύξηση ωραρίου, αύξηση μαθητών στα τμήματα, μεταθέσεις, αποσπάσεις, μετακινήσεις ακόμη και σε τρία σχολεία για συμπλήρωση ωραρίου, μαθητές με πολλά οικογενειακά προβλήματα και αντίστοιχα προβλήματα συμπεριφοράς. Το αποτέλεσμα είναι μια τεράστια ψυχική πίεση. Όπως λέει και ο Ξωχέλης (2005) απαιτείται ένα νέο προφίλ εκπαιδευτικού του «στοχαζόμενου εκπαιδευτικού», αλλά και νέες επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Αν και η ανταλλαγή εμπειριών είναι μια πολύ οικεία, εξαιρετικά σημαντική και διαρκής διαδικασία για την εκπαιδευτική κοινότητα, δεν έχει μέχρι σήμερα τύχει της ανάλογης προσοχής των ειδικών (Σαλτερής, 2006). Η συνηθισμένη πρακτική των εκπαιδευτικών να μοιράζονται ιστορίες από τις τάξεις, αποτελεί μέσο έκφρασης των εμπειρίων τους και με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν από αυτές. Οι ιστορίες είναι στην πραγματικότητα ένα ισχυρό μέσο μάθησης (Shank, 2006).

Οι καθηγητές μαθαίνουν διαβάζοντας, επιμορφούμενοι σε σεμινάρια από συμβούλους, από εμπειρότερους συναδέλφους, από τα παιδιά τους μα κυρίως και πάνω από όλα μαθαίνουν από τους "δύσκολους" μαθητές τους.

Η θεματολογία των αφηγήσεων, είναι ενδεικτική των δύσκολων και σύνθετων καταστάσεων -με κοινωνικές και ψυχολογικές προεκτάσεις-, που κρύβει η καθημερινότητα του σχολείου. Αναδεικνύονται προβληματισμοί, αλλά και η ανάγκη στήριξης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στη δύσκολη σχολική

πραγματικότητα, και να καταφέρουν να υποστηρίξουν τους μαθητές τους, όχι μόνο μαθησιακά, αλλά και συναισθηματικά. «*H διδασκαλία είναι μια διαδικασία, όπου αισθήματα και συναισθήματα παιζουν ουσιαστικό ρόλο*» (Nias, 1996, σ. 296; Hargreaves, 1998, σ. 852; Korthagen, 2007, σ. 305). Τα συναισθήματα των δασκάλων για το έργο τους και τη ζωή τους είναι αντικρουόμενα και κυμαίνονται από απογοήτευση και συγκρούσεις έως ικανοποίηση και χαρά (Lieberman & Miller, 1990).

Γιατί τόσο πολλές ιστορίες; Πώς οι άνθρωποι γίνονται τόσο εύκολα αποκαλυπτικοί; Ισως γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι ή οφείλουν να είναι:

- ηθοποιοί που δίνουν καθημερινές παραστάσεις.
- επικοινωνιακοί.
- καλοί αφηγητές, "δημιουργούν" εικόνες, κρατούν το απαιτητικό ακροατήριό τους σε ενδιαφέρον και εγρήγορση.
- κοινωνικοί, συναναστρέφονται καθημερινά 150 τουλάχιστον μαθητές (αν υπολογίσουμε 5 διδακτικές ώρες επί 30 μαθητές ανά τάξη), γονείς και συναδέλφους.
- ευέλικτοι, με συναισθηματική νοημοσύνη οφείλουν να χειρίζονται δύσκολες καταστάσεις, να προβλέπουν να διαισθάνονται, να διαβάζουν "πίσω από τα βλέμματα".
- συνεργάσιμοι με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους για να φέρουν εις πέρας το απαιτητικό έργο τους. Τα διαφορετικά κοινά είναι καθημερινότητα και βοηθούν στην αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.
- είναι φιλομαθείς.
- ευπροσάρμοστοι, θέλουν να είναι "μέσα στα πράγματα".

- αναπτύσσουν συναδελφικότητα έχοντας να αντιμετωπίσουν πολλές καθημερινές δυσκολίες, αλλά και ένα κοινό σκοπό: την καλύτερη εκπαίδευση των μαθητών τους.

Σε όλες τις παραπάνω δεξιότητες εκπαιδεύονται και βελτιώνονται καθημερινά, με τη μέθοδο δοκιμής και σφάλματος (trial and error), αποκτώντας εμπειρίες και ένα πλούσιο ψυχικό κόσμο. Η διαδικασία απαιτεί χρόνο, προσπάθεια, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έμφυτα αλλά και επίκτητα.

Η ψηφιακή αφήγηση, αποτελεί το κατάλληλο μέσο για να μειώσει το χρόνο εκπαίδευσης των νέων εκπαιδευτικών και θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στα εισαγωγικά σεμινάρια για τους νεοεισερχόμενους στην εκπαιδευτική κοινότητα. Επίσης, λόγω της συναισθηματικής εμπλοκής δημιουργού και θεατή, αποτελεί κατάλληλη μέθοδο για ανταλλαγή εμπειριών και αναστοχασμό, όπως φάνηκε από τις έντονες συζητήσεις της ομάδας. Όλοι συμφώνησαν ότι είναι ένα εργαλείο με πολλές παιδαγωγικές εφαρμογές. Στις Η.Π.Α. η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στα σχολεία μελετάται από το 2005 με το σκεπτικό ότι αποτελεί ένα εργαλείο απόκτησης γνώσης εις βάθος (deep learning tool) (Barrett, 2006).

Ο ψηφιακός εγγραμματισμός που αποτελούσε μια ακόμη επιδίωξη του σεμιναρίου, επετεύχθη σε ικανοποιητικό βαθμό, αν λάβουμε υπόψη τα διαφορετικά «σημεία εκκίνησης» κάθε συμμετέχοντα. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων κατάφερε να βελτιώσει τις τεχνικές γνώσεις χειρισμού του προγράμματος παραγωγής βίντεο και απέκτησε γνώσεις που αφορούν την ψηφιακή αφήγηση (τι είναι, ποια είναι τα στάδια υλοποίησής της, ποια η παιδαγωγική χρησιμότητά της).

Οι καθηγητές που συμμετείχαν στο σεμινάριο, ήταν ειλικρινείς, αποκαλυπτικοί και εξομολογητικοί σε σχέση με το πώς βιώνουν την καθημερινότητά τους, στοιχεία που

παρατηρούνται σχεδόν πάντα στις ψηφιακές αφηγήσεις μιας ομάδας ανθρώπων με κοινές εμπειρίες. Η επαγγελματική κοινότητα ισχυροποιεί τους συμμετέχοντες και τους κάνει πιο τολμηρούς στη δημοσιοποίηση της δουλειάς τους (Altrichter, 2005). Ο κύκλος των ιστοριών μετατράπηκε σε ένα «μαγικό κύκλο», όπου οι καθηγητές - αφηγητές ξεδίπλωσαν την ψυχή τους αποκαλύπτοντας ιστορίες από το παρελθόν, που τους έχουν σημαδέψει και στις οποίες οφείλουν πολλές φορές την ιδιαίτερη ευαισθησία, την υπομονή και την κατανόηση, που δείχνουν στους σημερινούς μαθητές τους. Τα βιώματά μας αποτελούν πινελιές ευαισθησίας στον καμβά της ζωής και εξηγούν στοιχεία της προσωπικότητάς, αλλά και της επαγγελματικής μας ταυτότητας,

Η διαδικασία υπήρξε εποικοδομητική και ευχάριστη εμπειρία, για τους συμμετέχοντες προσφέροντας γνώσεις, συναισθηματική πληρότητα, ενίσχυση των δεσμών, ενσυναίσθηση, αισθήματα συναδελφικότητας. Τα αποτελέσματα αυτά, ενθαρρύνουν τη συνέχιση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας, η οποία θέλει να πρωτοτυπεί και να πρωτοπορεί.

Τα θετικά αποτελέσματα πολύ πιθανόν να σχετίζονται με την εθελοντική συμμετοχή των μελών της ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ενδιαφέρον για το σεμινάριο ήθελαν να μάθουν και είχαν αυξημένα προσόντα (σχεδόν οι μισοί κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό), που σημαίνει ότι βρίσκονται σε συνεχή αναζήτηση ευκαιριών για απόκτηση νέων γνώσεων και επαγγελματική εξέλιξη.

4.Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη προτείνει μια άτυπη διαδικασία επιμόρφωσης, όπως η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ καθηγητών, να αποκτήσει οργανωμένη μορφή και μέσω της ψηφιακής αφήγησης, να απευθυνθεί σε περισσότερους εκπαιδευτικούς (με τις δυνατότητες του διαδικτύου).

Το διαδίκτυο προσφέρει πρωτοφανείς ευκαιρίες για διαμοιρασμό υλικού, αλλά και για συνεργασία σχολείων διαφορετικών περιοχών μιας χώρας ή και διαφορετικών χωρών. Αποτελεί επίσης ένα χώρο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και μια πλατφόρμα δια βίου μάθησης. Η φιλόδοξη ιδέα αυτής της εργασίας είναι να δημιουργηθεί με αφορμή τις ψηφιακές ιστορίες της συγκεκριμένης διπλωματικής, μια διαδικτυακή κοινότητα, όπου εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων θα μοιράζονται ψηφιακές ιστορίες, οι οποίες θα αποτελούν έμπνευση και διδαχή για συναδέλφους τους. Το υλικό θα εμπλουτίζεται εμπλέκοντας στη διαδικασία, όλο και περισσότερους εκπαιδευτικούς.

Πέραν της επαγγελματικής ανάπτυξης, που προσφέρει η ψηφιακή αφήγηση, η συγκεκριμένη μέθοδος ανταλλαγής εμπειριών προσφέρει ικανοποίηση, αύξηση της αυτοεκτίμησης, επαγγελματική ολοκλήρωση και πιθανή μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) των εκπαιδευτικών, υπόθεση που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Εισαγωγή της Ψ.Α. στις βασικές ψηφιακές δεξιότητες του σύγχρονου παιδαγωγού. Η οργάνωση σεμιναρίων (όπως η προσπάθεια T-story) ή η ενσωμάτωσή τους στα σεμινάρια Τ.Π.Ε. Β' επιπέδου, θα βοηθήσει τη βελτίωση του ψηφιακού εγγραμματισμού των εκπαιδευτικών, εφοδιάζοντάς τους με ένα χρήσιμο εργαλείο τόσο για την καθημερινή διδασκαλία, όσο και για μεταφορά της αντίστοιχης γνώσης στους μαθητές. Οι μαθητές που θα εκπαιδευθούν καλύτερα και διαθέτουν αυξημένες ψηφιακές

δεξιότητες, θα λειτουργήσουν ως μέντορες για τους υπόλοιπους μαθητές και ως πολλαπλασιαστές της γνώσης.

Τα παιδιά μπορούν να αφηγηθούν σε σύντομες ψηφιακές ιστορίες, πρακτικές που τους αρέσουν στο μάθημα, διδακτικές προσεγγίσεις που τους βοηθούν να μαθαίνουν καλύτερα προσφέροντας τη δική τους πολύ σημαντική άποψη, στη βελτίωση της διδασκαλίας. Οι γονείς μπορούν να διηγηθούν / μεταφέρουν θέματα που αντιμετωπίζουν με το διάβασμα των παιδιών τους. Το ΥΠΕΠΘ μπορεί να διεξάγει διαγωνισμό Ψ.Α. στα σχολεία με θέμα: «Έσύ και το σχολείο των ονείρων σου». Το αποτέλεσμα θα έχει τη μορφή δημόσιας διαβούλευσης, με συμμετέχοντες παιδιά και προτάσεις με μορφή ψηφιακής αφήγησης.

Όλη η εκπαιδευτική κοινότητα από τα σχολεία (εκπαιδευτικοί - μαθητές - γονείς) μέχρι το ΥΠΕΠΘ, τους συμβούλους και το ΙΕΠ μπορούν να μοιραστούν εμπειρίες, να γνωρίσουν σε βάθος τα προβλήματα της άλλης πλευράς με στόχο τη βελτίωση του τελικού ζητούμενου που είναι καλύτερη και αποτελεσματικότερη παιδεία.

Η ψηφιακή αφήγηση θα μπορούσε να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων της σχολικής ζωής, εμπλέκοντας στην παραπάνω διαδικασία τους μαθητές ή και τους γονείς. Σύμφωνα με έρευνες η ενίσχυση των σχέσεων και η συνεργασία γονέων - μαθητών - εκπαιδευτικών, συντελεί στην επιτυχή αντιμετώπιση των περιστατικών επιθετικότητας (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000), από τα σημαντικότερα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Thanos, Kourkoutas & Vitalaki, 2006). Παρεκκλίνουσα ή επιθετική συμπεριφορά οφείλονται σε ποικίλους παράγοντες: ατομικούς, οικογενειακούς, κοινωνικούς και χρήζουν ψυχοπαιδαγωγικής / συμβουλευτικής παρέμβασης στο παιδί, στην οικογένεια του, καθώς και στο σχολείο / εκπαιδευτικούς (Κουρκουτάς, 2013). Ψηφιακές ιστορίες των μαθητών ή των γονιών λειτουργούν ως εθνογραφική έρευνα για τους εκπαιδευτικούς, που θα αποκτήσουν

ενσυναίσθηση και θα κατανοήσουν καλύτερα τους μαθητές τους, τις οικογένειες τους και την κοινότητα που ανήκουν. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα κοινωνικό ρόλο, τον οποίο θα καταφέρουν να επιτελέσουν σωστά, μόνο γνωρίζοντας καλύτερα τις ζωές των μαθητών τους, το κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο μεγαλώνουν, τη δική τους πραγματικότητα (Beijaard et al., 2005, σ. 245).

Η βελτίωση φαινομένων αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών, όπως και η κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας ακολουθώντας το μοντέλο CoRDS: Content - Related Digital Storytelling (Roby, 2010) -δημιουργία Ψ.Α. συγκεκριμένης θεματολογίας: π.χ. εκφοβισμός, διαφορετικότητα κ.ά.-, μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

Ένταξη της Ψ.Α. στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των σχολείων. Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Ohler (2005, σ. 4): «*An οι ψηφιακές ιστορίες πρόκειται να "επιβιώσουν" στην εκπαίδευση, πρέπει να συνδεθούν με το πρόγραμμα σπουδών*». Αντίστοιχα με τη θεματική εβδομάδα που καθιερώθηκε στα γυμνάσια σε ετήσια βάση, να καθιερωθεί και η εβδομάδα δημιουργικότητας - ψηφιακής αφήγησης.

Η ψηφιακή αφήγηση ως πολυτροπικό εργαλείο έκφρασης και επικοινωνίας θα μπορούσε να αποτελέσει το προοίμιο για ενσωμάτωση στο σχολικό πρόγραμμα δημιουργικών δραστηριοτήτων, αλλά και ευκαιριών για ανάδειξη ταλέντων των μαθητών που ενδεχομένως "υστερούν" μαθησιακά. Το σχολείο οφείλει να είναι: ευχάριστο, συλλογικό, ψηφιακό, καλλιτεχνικό, για να επιτελέσει το σύνθετο ρόλο του που είναι: μεταφορά γνώσης, αλλά και ενδυνάμωση των μαθητών, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων τους, προετοιμάζοντας τους πολίτες του 21^ο αιώνα.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Ala-Mutka, K. (2010). *Learning in informal online networks and communities*. European Commission - Joint Research Centre - Institute for Prospective Technological Studies, Seville. DOI 10.2791/36566
- Alexander, B. (2017). *The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media-Revised and Updated Edition*. ABC-CLIO.
- Altrichter, H. (2005). *The role of the 'professional community' in action research*. Educational Action Research, 13 (1), 11-26.
- Βεργίδης, Δ. Κ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126. Ανακτήθηκε στις 30/12/17 από: <http://bit.ly/2ECVPGL>
- Barrett, H. (2006). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2006--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 647-654). Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Ανακτήθηκε στις 25/8/17 από: <https://www.learntechlib.org/p/22117/>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., Morine-Dershimer, G., & Tillema, H. (Eds.). (2005). *Teacher professional development in changing conditions* (p.145). Dordrecht: Springer.
- Boase, K. (2008). Digital storytelling for reflection and engagement: A study of the uses and potential of digital storytelling. Ανακτήθηκε στις 5/1/18 από: <http://bit.ly/2Bprl93>

- Brévart-Demm, C. (2009). The Age-old Art of Storytelling Goes Digital. Ανακτήθηκε στις 12/10/17 από: <http://bit.ly/2EnTCvz>
- Brockbank, A., McGill, I. (2007). The action learning handbook: powerful techniques for education, professional development and training. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 21(2).
- Γιαννακίδου, Ε., Γιόφτσαλη, Κ., & Τζιώρα, Ε. (2013). Η αναστοχαστική πράξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1). Ανακτήθηκε στις 20/12/17 από: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8791>
- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brain*. New York: W. W. Norton & Company.
- Chesi, P., Godio, C., Barroca, A., Malita, L., Broer, Y., Bratitsis, T., Szczygielska, E., Gonzalez, R. T-STORY–Storytelling Applied to Training. Ανακτήθηκε στις 18/8/17 από: <http://bit.ly/2BsoUCC>
- Convery, A. (1998). A teacher's response to 'Reflection-in-action'. *Cambridge Journal of Education*, 28, p.203.
- Διόφαντος. (2017) ανακτήθηκε στις 30/11/17 από: <http://e-pimorfosi.cti.gr/anakoinoseis>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Psychology Press.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181e199. DOI:10.3102/0013189X08331140.

Digital Storytelling Association. (2011). Ανακτήθηκε στις 17/9/2017, από:

<https://librarydigitalstorytelling.wordpress.com/what/>

ΕΕ 2009/C119/02. *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12 Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ΈΚ 2020*. Ανακτήθηκε στις 17/9/17 από: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EL)

ΕΕ 2010/C135/02. *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 11 Μαΐου 2010 σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*. Ανακτήθηκε στις 17/9/17 από: <http://bit.ly/2Cf3buY>

EKKE. (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

EDPR. (2017). *Human Capital: Digital Inclusion and Skills. Europe's Digital Progress Report*. European Commission. Ανακτήθηκε στις 2/12/17 από: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/europe-s-digital-progress-report-2017>

EUROPA. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. EUR-Lex - 32006H0962 – EN. Ανακτήθηκε στις 2/11/17 από: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

European Commission / CRELL. (2015). *Teaching practices in primary and secondary schools in Europe: Insights from large-scale assessments in education*. Ανακτήθηκε στις 20/9/17 από: <https://crell.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/files/JRC95601.pdf>

European Commission. (2015). *ET2020 Working Group on Schools Policy. Shaping career-long perspectives on teaching: a guide on policies to improve initial teacher*

- education.* Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015 Ανακτήθηκε στις 20/9/17 από: <http://bit.ly/1WJBFMV>
- European Commission. (2016). *The Education and Training Monitor 2016.* The Directorate-General of Education and Culture (DG EAC). Ανακτήθηκε στις 20/8/17 από: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf
- EUROSTAT. (2016). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε στις 2/12/17 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=celex%3A52010DC2020>
- Eurydice. (2015). Ευρωπαϊκή Επιτροπή / EACEA. *Euro report 2016. Το διδακτικό επάγγελμα στην Ευρώπη: Πρακτικές, αντιλήψεις και πολιτικές.* Ανακτήθηκε στις 8/8/17 από: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf
- Frazel, M. (2011). *Digital Storytelling Guide for Educators.* p.109. Washington, DC: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Gachago, D., Cronje, F., Ivala, E. N., Condy, J., & Chigona, A. (2014). Using digital counterstories as multimodal pedagogy among South African pre-service student educators to produce stories of resistance. *Academic Conferences and Publishing International (ACPI).*
- Garcia, P. & Rossiter, M. (2010). Digital Storytelling as Narrative Pedagogy. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of SITE 2010-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1091-1097). San Diego, CA, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Ανακτήθηκε στις 20/12/17 από: <https://www.learntechlib.org/p/33500/>

Goldman, A. I. (2012). Theory of mind. *The Oxford handbook of philosophy of cognitive science*, 402-424.

Gottschall, J. (2012). *The storytelling animal: How stories make us human*. Houghton Mifflin Harcourt.

Graham, C. R. (2006). *Blended learning systems. The handbook of blended learning*, 3-21. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing

Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*: Futurelab.
Ανακτήθηκε στις 6/2/18 από: <http://bit.ly/2Em3R3D>

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33-49.

Haythornthwaite, C. (2008). Learning relations and networks in web-based communities. *International Journal of Web Based Communities*, 4(2), 140-158.

Hague C., Payton, S. (2010). FutureLab: Digital literacy across the Curriculum.

Ανακτήθηκε στις 11/11/17 από:

http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/digital_literacy.pdf

Hough, L., (2014). Brennan by Design. *Harvard ED magazine*. Ανακτήθηκε στις 2/2/18 από: <https://www.gse.harvard.edu/news/ed/14/01/brennan-design>

Isac M. M., Dinis da Costa P., Araújo L., Soto Calvo E., Albergaria-Almeida P.(2015). Teaching practices in primary and secondary schools in Europe: insights from large-scale assessments in education. European Commission/CRELL (2015). DOI: 10.2788/383588 Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- I. S. T. E. (2008). *Standards-T: ISTE standards: Teachers*. Ανακτήθηκε στις 20/12/2017 από: https://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf
- Jackson, P. L., Meltzoff, A. N., & Decety, J. (2005). How do we perceive the pain of others? A window into the neural processes involved in empathy. *Neuroimage*, 24(3), 771-779. Ανακτήθηκε στις 25/9/2017 από: <http://bit.ly/2HbB8jO>
- Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. Ανακτήθηκε στις 24/9/2017 από: <http://bit.ly/2H9RFV9>
- Κουρκουτάς, Η. (2013). *Ψυχοπαιδαγωγική Παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς*. (Powerpoint slides). Ανακτήθηκε στις 10/2/18 από: <http://bit.ly/2Ella4B>
- Kearney, C. & Gras-Velázquez, À. (2015). *eTwinning Ten Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners*. Central Support Service of eTwinning - European Schoolnet, Brussels. Ανακτήθηκε στις 12/8/17 από: <http://bit.ly/2o1g2Md>
- Kainan, A. (1995). Forms and functions of storytelling by teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 163-172.
- Konseyi, A. B. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). *Official Journal of European Communities*, 15. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από: <http://bit.ly/2nVfQib>
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Ανακτήθηκε στις 2/9/17 από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.92.1562>
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.

- Korthagen, F. A. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation, 13:3*, 303 – 310. Ανακτήθηκε στις 30/10/17 από: <http://dx.doi.org/10.1080/13803610701640235>
- Kourkoutas, E., Georgiadi, M., & Xatzaki, M. (2011). Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 3870-3880. Ανακτήθηκε στις 29/12/17 από: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.387>
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Lathem, 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).
- LeDoux, J. E. (2003). *Synaptic self: How our brains become who we are*. Penguin.
- Lewin, T. (2011). Digital storytelling. *Participatory Learning and Action, 63*, 54-62.
- Lieberman, A. (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. Bristol: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc. Ανακτήθηκε στις 10/1/18 από: <http://bit.ly/2EDLfiP>
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi delta kappan, 76(8)*, 591.
- Liljekvist, Y., van Bommel, J., & Olin-Scheller, C. (2017). Professional Learning Communities in a Web 2.0 World: Rethinking the Conditions for Professional Development. In *Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices* (pp. 269-280). Singapore: Springer

- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Lowenthal, P. R. (2009). *Digital storytelling—An emerging institutional technology?* In J. Hartley & K. McWilliam (Eds.), Story circle: Digital storytelling around the world (pp. 252-259). Oxford: WileyBlackwell.
- Lyons, N., & LaBoskey, V. K. (Eds.). (2002). *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching* (Vol. 22). Teachers College Press.
- Μακρή, Α. (2008). *Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων συνεργασίας κατά την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε συμβατικά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών*. Ανακτήθηκε στις 30/12/17 από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/26330>
- Μεϊμάρης, Μ. (2013). Εκπαιδεύοντας στην Ψηφιακή Αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην ελληνική πραγματικότητα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(4A).
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ., & Μεϊμάρης, Μ. (2011). Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1A). Ανακτήθηκε στις 2/9/17 από: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.681>
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνανύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνύμιων*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(4A). Ανακτήθηκε στις 16/1/18 από: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.735>

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ.* Διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε στις 24/1/18 από: <http://hdl.handle.net/10889/5534>

Μπράτιτσης, Θ., Σαββόγλου, Α., Μερεστή, Ν. (2014). Η ροή της πληροφορίας στο εσωτερικό του υπολογιστή. Ένα παράδειγμα Ψηφιακής Αφήγησης στη Διδακτική της Πληροφορικής για το Νηπιαγωγείο. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής».* Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε στις 25/09/2017 από: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2105.pdf>

McEwan, H., & Egan, K. (1995). *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. vii–xv). New York: Teachers College Press.

McGill, I., & Brockbank, A. (2004). *The Action Learning Handbook: Powerful Techniques for Education, Professional Development and Training.* London: Routledge Falmer.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement* (Vol. 45). Teachers College Press.

Meadows, D. (2003). Capture Wales BBC digital storytelling. Ανακτήθηκε στις 27/12/2017 από: <http://bbc.in/2ECR3ce>

Minhat, H. S. (2015). An overview on the methods of interviews in qualitative research. *International Journal of Public Health and Clinical Sciences*, 2(1), 210-214.

Ναθαναήλ, Π. (2009). *Οι σχολικοί σύμβουλοι κρίνουν το επιμορφωτικό τους έργο.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge journal of education*, 26(3), 293-306. Ανακτήθηκε στις 22/1/18 από:
<https://doi.org/10.1080/0305764960260301>

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Oι εκπαιδευτικοί στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση των έργων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

OECD. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. Ανακτήθηκε στις 28/12/17 από: <http://bit.ly/2CfseOc>

Ohler, J. (2005). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44–7. Ανακτήθηκε στις 10/1/18 από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ745475>

Openet. (2016). *Πρόσκληση σε σεμινάριο Ψηφιακής Αφήγησης του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕΔΑΕ)*. Ανακτήθηκε στις 9/8/2017 από: <http://www.openet.gr/activities/summer-school/summer-school-16>

OECD. (2015). Ανακτήθηκε στις 30/9/17 από: <https://data.oecd.org/eduresource/women-teachers.html>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2006). Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/epeaek/ergo.html>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Διατηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και των διάλογο για την παιδεία*. Αθήνα 2009. Ανακτήθηκε στις 29/10/2017 από: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf

Παπαναούμ, Z. (2010). Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: *Πρακτικά διημερίδων*,

Αθήνα, Τιρυμα Ευγενίδον, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, 54-61. Ανακτήθηκε στις 30/12/17 από: <http://bit.ly/2nZ3tlt>

Pascual-Leone, A., Amedi, A., Fregni, F., & Merabet, L. B. (2005). The plastic human brain cortex. *Annu. Rev. Neurosci.*, 28, 377-401. Ανακτήθηκε στις 3/2/18 από: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144216>

Patton, M. Q., & Cochran, M. (2002). *A guide to using qualitative research methodology*. Medecins Sans Frontiers. Ανακτήθηκε στις 5/1/18 από: <http://bit.ly/1tt5GRm>

Paul, A. M. (2012). Your brain on fiction. *New York Times*, 17. Ανακτήθηκε στις 12/8/17 από: <http://nyti.ms/IRiDBZ>

Pedersen, E. M. (1995). Storytelling and the art of teaching. In *English Teaching Forum* (Vol. 33, No. 1, pp. 2-5). Ανακτήθηκε στις 10/9/2017 από: <http://bit.ly/2EYg6o0>

Peppler, K. A., & Kafai, Y. B. (2007). Collaboration, Computation, and Creativity: Media Arts Practices in Urban Youth Cultures. In *the proceeding of the Computer Supported Collaborative Learning conference (CSCL2007), July 16 - 21, Rutgers, The State University of New Jersey, USA* (pp. 586-588).

Pink, D. H. (2005). *A whole new mind: Moving from the information age to the conceptual age* (pp. 1-3). New York: Riverhead Books.

Razmi, M., Pourali, S., & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in efl classroom (oral presentation of the story): a pathway to improve oral production. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541-1544.

Redeker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P. A., Stoyanov, S., & Hoogveld, B. (2011). "The future of learning: Preparing for change." European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological

Studies. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε στις 2/9/17 από: <http://hdl.handle.net/1820/4196>

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and teacher education*, 27(1), 116-126.

Richards, J. (1990). Beyond training: Approaches to Teacher Education in Language Teaching. *Language Teacher*, 14 (2), pp. 3-8.

Richards, J. C., & Nunan, D. (Eds.). (1990). *Second language teacher education*. Cambridge University Press.

Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2006--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Ανακτήθηκε στις 23/9/2017 από: <http://bit.ly/2BseIue>

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228. DOI: 10.1080/00405840802153916

Robin, B. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17-29. Ανακτήθηκε στις 25/9/2017 από: <http://bit.ly/2sYDEFr>

Roby, T. (2010). Opus in the Classroom: Striking CoRDS with Content-Related Digital Storytelling. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(1), 133-144. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. Ανακτήθηκε στις 10/2/18 από: <https://www.learntechlib.org/p/32348/>

Ross, D. D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of teacher education, 40*(2), 22-30. Ανακτήθηκε στις 20/8/17 από:

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248718904000205>

Σαλτερής, Ν. (2006). *Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής και ΠΕΚ Πειραιά. Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές διευκρινίσεις, σχέσεις και στόχος.* ΟΕΠΕΚ

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development, 56*(4), 487-506.

Salomon, G., & Globerson, T. (1989). When teams do not function the way they ought to. *International journal of Educational research, 13*(1), 89-99.

Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change.* 2nd Edition, Boston: Allyn and Bacon.

Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Practitioners Think in Action.* New York: NY Basic Books.

School education Gateway, (n.d.) Ανακτήθηκε στις 28/8/17 από: <http://bit.ly/2El0pKq>

Shank, M. J. (2006). Teacher storytelling: A means for creating and learning within a collaborative space. *Teaching and Teacher education, 22*(6), 711-721. Ανακτήθηκε στις 29/12/17 από: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.002>

Singer, T., Seymour, B., O'doherty, J. P., Stephan, K. E., Dolan, R. J., & Frith, C. D. (2006). Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. *Nature, 439*(7075), 466-469. Ανακτήθηκε στις 25/9/2017 από: <http://bit.ly/2nXGyGa>

Standley, M. (2003). Digital storytelling: Using new technology and the power of stories.

Cable in the Classroom, 16 – 18.

Τσάφος, Β. (n.d) Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Ανακτήθηκε στις 2/8/17 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/tsafos.pdf

TALIS. (2013). *The Teaching and Learning International Survey -Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe. p.8.* Ανακτήθηκε στις 2/12/17 από: <http://bit.ly/2o0uHXL>

Thanos, T., Kourkoutas I. & Vitalaki, E. (July, 2006). Burnout reactions and stressful situations of Greek teachers within mainstream school settings. *International Conference of the Stress and Anxiety Research Society, 13th-15th July, Rertymno.*

T-story.(2012). Home page. Ανακτήθηκε στις 18/11/2017 από: <http://bit.ly/2EDPEjE>

T-story.(2013). Δελτίο Τύπου Ιούνιος 2013 Έκδοση v.1. Ανακτήθηκε στις 18/11/17 από: <http://bit.ly/2nZ8sTd>

Φλούρης, Γ., & Μυλωνά, Μ. (1981). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη διαδικασία της αξιολόγησης των αναγκών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (4), 31-35.

UNESCO. (2007). *Understanding Information Literacy: A Primer*. Paris: UNESCO, The Information Society Division, Communication and Information Sector. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>

UNESCO. (2011). *Οδηγός Σπουδών των Εκπαιδευτικών Παιδεία στα Μέσα και την Πληροφορία*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.,

Communication and Information Sector. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από:

www.unesco.org/webworld ISBN 978-92-3-001242-7

Vivitsou, M., Niemi, H., Wei, G., Kallunki, V., & Miao, R. (2017). Teachers' practices to support student work in digital storytelling: A study on Finnish and Chinese school teachers' experiences. In *Seminar.net* (Vol. 13, No. 2).

Walters, L. M., Green, M. R., Wang, L., & Walters, T. (2011). From heads to hearts: Digital stories as reflection artifacts of teachers' international experience. *Issues in Teacher Education*, 20(2), 37. Ανακτήθηκε στις 10/2/18 από:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ954570.pdf>

Whitford, B. L., & Wood, D. R. (Eds.). (2012). *Teachers learning in community: Realities and possibilities*. Suny Press.

Witherell, C., & Noddings, N. (1991). Prologue: *An invitation to our readers*. In C. Witherell, & N. Noddings (Eds.), Stories lives tell: Narrative and dialogue in education (pp. 1–12). New York: Teachers College Press.

Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Χηνάς, Π. & Χρυσαφίδης, Κ. (2000). Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Zak, P. J. (2014). Why your brain loves good storytelling. *Harvard Business Review*, 1-5.
 Ανακτήθηκε στις 17/9/17 από: <http://bit.ly/11izEOU>

Zwart, R. C. (2007). *Teacher learning in a context of reciprocal peer coaching*. Doctoral dissertation, Radboud University, Nijmegen, the Netherlands.

Ιστότοποι

Diapolis. (n.d.). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών πολυπολιτισμικού σχολείου. Ανακτήθηκε στις 30/8/17 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/

Ε.Π.Ι.Ε.Ε. (n.d.). Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Εφηρμοσμένης Επικοινωνίας. Ανακτήθηκε στις 10/8/17 από: <http://www2.media.uoa.gr/institute/>

I.T.Y.E. (n.d). «Διόφαντος». Ανακτήθηκε στις 30/8/17 από: <http://www.cti.gr>

Π.Δ.Ε.Β.Αιγαίου. (n.d.). Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Βορείου Αιγαίου. Ανακτήθηκε στις 30/8/17 από: <http://bit.ly/2Ek41Ip>

Story Center. (n.d.). <http://www.storycenter.org/history.html>

E-learning. Κέντρο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε στις 8/12/17 από: <http://bit.ly/2EmeUhh>

European Schoolnet. Europe's online platform for school education. <http://www.eun.org/>

Mathisi 2.0. (n.d.). Καινοτομικές πρωτοβουλίες νέων και καλές πρακτικές για την αξιοποίηση των Διαδικτυακών Εργαλείων και Κοινοτήτων στον τομέα της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε στις 10/8/17 από: <http://bit.ly/2Elo21z>

Personal Narrative. (n.d.) Ανακτήθηκε στις 10/9/17 από:<http://digitalstory.umn.edu/types-digital-stories/personal-narrative>

School Education Gateway. (n.d.). Ανακτήθηκε στις 8/8/17 από: <http://bit.ly/2o1F4uF>

StoryCenter. (n.d.). Digital Storytelling for educators. Ανακτήθηκε στις 8/8/17 από: <https://www.storycenter.org/public-workshops/edu-intro-to-ds>

Wikipedia. <https://www.wikimedia.org/>

Κατάλογος συντομογραφιών

Στην παρούσα αναφορά χρησιμοποιούνται οι επόμενες συντομογραφίες.

A.S.E.P.	Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
CDS	Centre Digital Storytelling
CoRDS	Content - Related Digital Storytelling
E.D.A.E.	Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης
E.E.	Ευρωπαϊκή Ένωση
EK2020	Ευρωπαϊκή Κατάρτιση 2020
E.K.K.E.	Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών
ΕΚΠΑ	Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
E.K.Φ.Ε.	Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών
E.P.I.E.E.	Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Εφηρμοσμένης Επικοινωνίας
ΕΣΠΑ	Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης
EDPR	Europe's Digital Progress Report
fMRI	functional Magnetic Resonance Imaging
GCM	Group Concept Mapping
I.E.P.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
I.T.Y.E.	Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων
ISTE	International Society for Technology in Education
ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης
K.E.E.	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
ΚτΠ	Κοινωνία της Πληροφορίας
ΟΕΠΕΚ ⁸	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

⁸ Ο ΟΕΠΕΚ ιδρύθηκε με το νόμο 2986/2002 υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας, με σκοπό τον καλύτερο σχεδιασμό και το συντονισμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα της εισαγωγικής επιμόρφωσης που υλοποιείται από τα ΠΕΚ. (Βεργίδης, 2012)

Π.Ε.Κ. ⁹	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
ΠΙ ¹⁰	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΠΜΣ	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΠσΜΠ	Παιδεία στα Μέσα και την Πληροφορία
Τ.Π.Ε.	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας
TALIS	The Teaching and Learning International Survey
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Παδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων
Ψ.Α.	Ψηφιακή Αφήγηση

⁹ Έναρξη λειτουργίας των ΠΕΚ το 1992 με το νόμο 2009/1992 και το Π.Δ. 250/1992.

¹⁰ Το Π.Ι. έχει συγχωνευτεί με τον ΟΕΠΕΚ και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕ.Ε.) σε έναν φορέα, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)

Γλωσσάρι απόδοσης ξενόγλωσσων όρων

Στην παρούσα αναφορά χρησιμοποιούνται οι επόμενες αποδόσεις ξενόγλωσσων όρων.

Blended	Μεικτή τεχνική
Comfort zone	Ασφαλής ζώνη
Community building	Χτίσιμο κοινότητας
Content - Related Digital Storytelling	Ψηφιακή αφήγηση συγκεκριμένης θεματολογίας
Counter stories	Ιστορίες αντίστασης
Critical reflection	Κριτικός αναστοχασμός
Deep learning tool	Εργαλείο γνώσης «εις βάθος»
Digital natives	Ψηφιακοί αυτόχθονες
Digital storytelling	Ψηφιακή αφήγηση
Digital Storytelling Association	Οργανισμός Ψηφιακής Αφήγησης
Empathy	Ενσυναίσθηση
Feedback	Ανατροφοδότηση
fMRI	Λειτουργική απεικόνιση μαγνητικού συντονισμού
Focus group	Ομάδα εστίασης
Group Concept Mapping	Εννοιολογική Χαρτογράφηση από Ομάδα
Icebreaker	Παγοθραυστικό
Impact	Αντίκτυπο
Modular Object Oriented Developmental Learning Environment (Moodle)	Μοντελοποιημένο περιβάλλον ανάπτυξης μαθησιακών αντικειμένων
Multimodality	Πολυτροπικότητα
Professional development	Επαγγελματική ανάπτυξη
Online	Σε απευθείας σύνδεση
Smartphones	Έξυπνα τηλέφωνα

Story circle	Κύκλος ιστοριών
Storyboard	Εικονογραφημένο σενάριο
Storytellers	Αφηγητές
Technical reflection	Τεχνοκρατικός αναστοχασμός
The storytelling animal.....	Το ζώο αφηγητής (εννοεί τον άνθρωπο)
Tools & Educational Video Production.....	Εργαλεία και εκπαιδευτικά βίντεο για παραγωγή
Trial and error	Μέθοδος δοκιμής-λάθους
We are only people after all	Τελικά είμαστε απλά άνθρωποι
Webinars	Διαδικτυακά σεμινάρια
Win win situation	Περίπτωση που οδηγεί σε αμοιβαίο όφελος
Multimedia	Πολυμεσικό

Γλωσσάρι ερμηνείας κύριων όρων

Στην παρούσα αναφορά χρησιμοποιούνται οι επόμενοι κύριοι όροι.

Comfort zone: μια ψυχολογική κατάσταση στην οποία το άτομο αισθάνεται ασφάλεια, το περιβάλλον είναι οικείο και το άγχος ελαχιστοποιείται.

Counter stories (ιστορίες αντίστασης): αφηγήσεις όσων έχουν ιστορικά περιθωριοποιηθεί.

Εθνογραφική έρευνα: μελετά μικρές κοινωνικές ή πολιτισμικές μονάδες. Στόχος: η αναλυτική περιγραφή της κοινωνικής ζωής και του κόσμου τους, δίνοντας έμφαση στην αξία των ανθρώπινων συναισθημάτων, των σκέψεων και των ιδεών.

Εις βάθος προσωπικές συνεντεύξεις: τεχνική ατομικής συνέντευξης με χρήση μη δομημένου ερωτηματολογίου που στοχεύει στην διερεύνηση σε βάθος των αντιλήψεων, των κινήτρων και των συναισθημάτων του ερωτώμενου.

Επιμόρφωση Α' επιπέδου ΤΠΕ: επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες ΤΠΕ.

Επιμόρφωση Β' επιπέδου ΤΠΕ: επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική αξιοποίηση ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, ως φυσική συνέχεια της επιμόρφωσης Α' επιπέδου σε βασικές δεξιότητες ΤΠΕ.

Ερωτήσεις ανοικτού τύπου: Οι ανοιχτές ερωτήσεις αφήνουν στον ερωτώμενο πλήρη ελευθερία να εκφράσει τις απόψεις του όπως εκείνος θέλει.

Ερωτήσεις κλειστού τύπου: οι ερωτήσεις εκείνες, οι οποίες συνοδεύονται από μια σειρά προτεινόμενων απαντήσεων από τις οποίες διαλέγει ο συνεντευξιαζόμενος.

Ερωτήσεις ημί-κλειστού τύπου: οι ερωτήσεις εκείνες, οι οποίες συνοδεύονται από μια σειρά προτεινόμενων απαντήσεων, αλλά δίνεται και η δυνατότητα «ελεύθερης» συμπλήρωσης από τον ερωτώμενο.

fMRI (λειτουργική απεικόνιση μαγνητικού συντονισμού): μια τεχνική που μετρά άμεσα τη ροή αίματος στον εγκέφαλο, παρέχοντας έτσι πληροφορίες για τη δραστηριότητα του εγκεφάλου.

Group Concept Mapping Analysis: τεχνική εννοιολογικής χαρτογράφησης είναι μια ειδική τεχνική οπτικοποίησης των σχέσεων ανάμεσα σε διάφορες έννοιες. Οι έννοιες που βρίσκονται κοντά εννοιολογικά ομαδοποιούνται και δημιουργείται ένας χάρτης.

Θεωρία του νου: προκειμένου να εμπλακούμε στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση, να προβλέψουμε τις συμπεριφορές των άλλων, να κατανοήσουμε τις προθέσεις τους, τις πεποιθήσεις τους και τις επιθυμίες τους, να ερμηνεύσουμε τις πράξεις τους, καθένας μας βασίζεται σε μια ψυχολογία του κοινού νου, που μας επιτρέπει να αποδίδουμε νοητικές καταστάσεις στους εαυτούς μας και τους άλλους.

Κοινότητες μάθησης (learning communities): ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται ένα κοινό στόχο, συνεργάζονται, αντλούν ο ένας από τον άλλον, σέβονται τις διαφορετικές οπτικές, δημιουργώντας ένα δραστήριο συνεργατικό και μαθησιακό περιβάλλον.

Κριτικός αναστοχασμός: αφορά προβληματισμό σε θέματα που αφορούν το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία, την αξία της γνώσης, τη φύση της διδασκαλίας, τα σχολικά συμφέροντα.

Λειτουργικές δεξιότητες: ένα από τα στοιχεία του ψηφιακού εγγραμματισμού (εικόνα 22). Γνώση αποτελεσματικής χρήσης μιας σειράς από διαφορετικές τεχνολογίες, προγράμματα-εφαρμογές, λειτουργικά συστήματα, όπως και ευελιξία για προσαρμογή αυτής της γνώσης σε άλλα υπολογιστικά συστήματα.

Long term memory: Μακροπρόθεσμη μνήμη, είναι το είδος της μνήμης το οποίο, μας επιτρέπει να αποθηκεύουμε πληροφορίες για ένα χρονικό διάστημα διάρκειας μερικών λεπτών έως και πολλών δεκαετιών ή ακόμη και για πάντα.

Μελέτη περίπτωσης (case study): εις βάθος -με συστηματικό τρόπο ως προς τη συλλογή και ανάλυση των στοιχείων καθώς και των αποτελεσμάτων- εξέταση μιας ή μικρού αριθμού περιπτώσεων ή γεγονότων.

Μεταγνωστικές ικανότητες (learning to learn): Η μάθηση βασίζεται σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες της ζωής, προγενέστερη γνώση διασυνδέεται και αναπτύσσεται ή μετασχηματίζεται. Οι εκπαιδευόμενοι «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», να αποκτούν δηλαδή επίγνωση των διαδικασιών μάθησης, δίνοντάς τους επιπλέον τη δυνατότητα να παρατηρούν τις αλλαγές που υπόκειται η γνωστική αυτή δόμηση μέσα στο χρόνο.

Νευροδιαβιβαστές: χημικές ουσίες του νευρικού συστήματος που απελευθερώνονται από τις απολήξεις των νευρικών κυττάρων στην περιοχή των συνάψεων και επιδρούν στα

μετασυναπτικά κύτταρα μεταβάλλοντας την ηλεκτρική τους δραστηριότητα, αυξάνοντας ή μειώνοντας την πιθανότητα πυροδότησης στα κύτταρα αυτά. Ντοπαμίνη, ωκυτοκίνη, σεροτονίνη και ενδορφίνες αποτελούν γνωστούς νευροδιαβιβαστές που ρυθμίζουν τα συναισθήματα.

Ομάδες εστίασης (focus groups): τεχνική συγκέντρωσης δεδομένων στα πλαίσια ποιοτικής έρευνας, που συνίσταται στη διεξαγωγή ομαδικής συζήτησης με τη συμμετοχή μικρού αριθμού επιλεγμένων ατόμων (συνήθως 8-12). Οι συζητήσεις είναι "εστιασμένες" σε συγκεκριμένη και προκαθορισμένη θεματολογία.

Πολυτροπικότητα (multimodality): όρος που αναφέρεται στην παρουσίαση ενός πολιτισμικού προϊόντος με μια ποικιλία σημειωτικών τρόπων (modes), π.χ. συνδυασμός κειμένου, προφορικού λόγου, σχεδίου, χρώματος, γραμματοσειράς, μουσικής, ήχων κ.ά.

Σύναψη: μικροσκοπική δομή που επιτρέπει σε ένα νευρικό κύτταρο (νευρώνας), να μεταδώσει ένα ηλεκτρικό ή χημικό σήμα σε έναν άλλο νευρώνα. Η έννοια χρησιμοποιείται και ως συνώνυμο της επικοινωνίας των νευρώνων.

Smartphones (έξυπνα τηλέφωνα): συσκευές κινητών τηλεφώνων με εξελιγμένο λειτουργικό σύστημα συνδεσιμότητα και υπολογιστική ικανότητα το οποίο τα μετατρέπει σε πολυμεσικό εργαλείο πολλών χρήσεων.

Short term memory: Βραχυπρόθεσμη μνήμη αντανακλά τις ικανότητες του ανθρώπινου μυαλού να κρατά ένα περιορισμένο όγκο πληροφοριών σε μια προσωρινή κατάσταση. Σε αυτή βασιζόμαστε για να πραγματοποιήσουμε καθημερινές δραστηριότητες, όπως να σκεφτόμαστε την επόμενη απάντηση σε μια συνομιλία. Η διάρκεια της είναι 15-30 sec.

Story board: εικονογραφημένο σενάριο. Βασικό εργαλείο κατά την προετοιμασία ενός οπτικοακουστικού έργου (ταινίας, διαφήμισης, κ.λπ.), με στόχο την οπτικοποίηση του.

Τεχνοκρατικός αναστοχασμός: οι εκπαιδευτικοί διερευνούν θέματα που αφορούν στη διδακτική προσέγγιση, τεχνικές που έχουν διδαχθεί και εφαρμόζουν κατά την εκπαιδευτική πράξη και τα αποτελέσματα που έχουν.

Trial and error: (δοκιμή και σφάλμα): είναι μια θεμελιώδης μέθοδος επίλυσης προβλημάτων. Χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενες, ποικίλες προσπάθειες που συνεχίζονται μέχρι την επιτυχία.

Ψηφιακοί αυτόχθονες (digital natives): άτομα που γεννήθηκαν μετά την ευρεία υιοθέτηση της ψηφιακής τεχνολογίας. Αφορά όσους έχουν μεγαλώσει χρησιμοποιώντας τεχνολογία όπως το Διαδίκτυο, υπολογιστές, κινητές συσκευές, βίντεο-παιχνίδια, κοινωνικά μέσα. Αυτή η έκθεση στην τεχνολογία στα πρώτα χρόνια της ζωής τους δίνει στους ψηφιακούς αυτόχθονες μεγαλύτερη εξοικείωση και κατανόηση της τεχνολογίας.

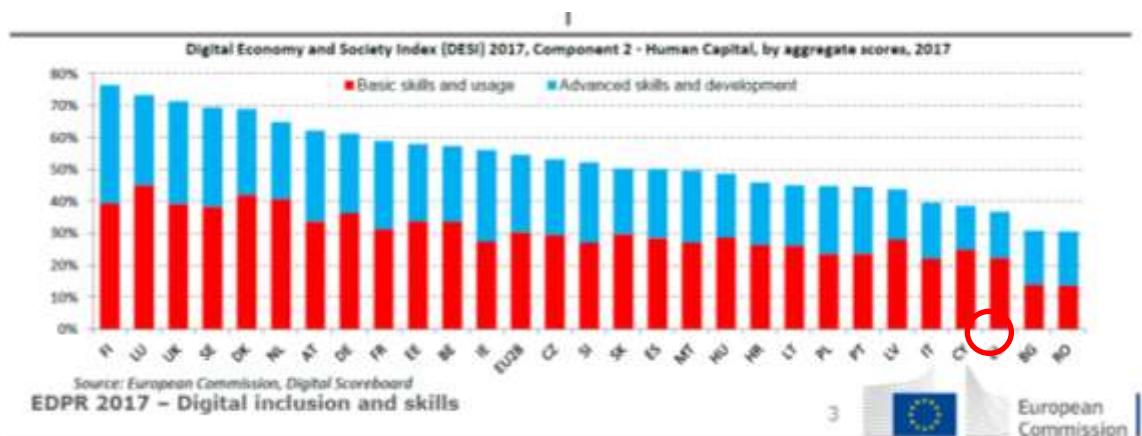
Ψηφιακός εγγραμματισμός: η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία, τα πολυμεσικά εργαλεία και το διαδίκτυο για να προσεγγίζει, διαχειρίζεται, αξιολογεί και δημιουργεί πληροφορίες, ώστε να λειτουργεί στην κοινωνία της γνώσης. Ο νέος αυτός εγγραμματισμός, είναι σήμερα τόσο σημαντικός για το μέλλον των μαθητών, όσο ήταν στο παρελθόν η ανάγνωση και η γραφή. (Εικόνα 22: Στοιχεία ψηφιακού εγγραμματισμού).

Παράτημα Α



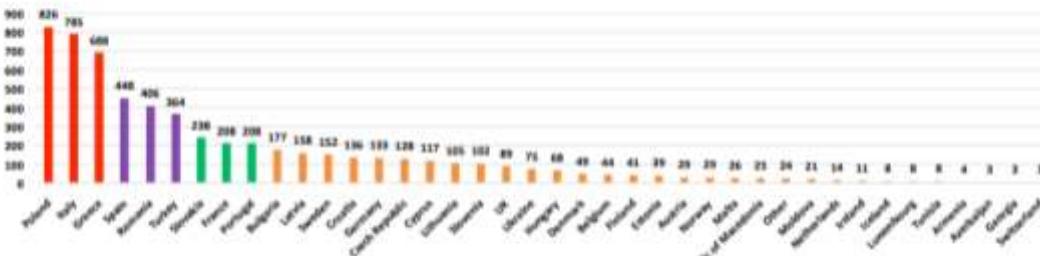
Eikόνα 2: Το τοπίο των αλλαγών στην μάθηση το 2020-2030 με ανάλυση GCM.

(Redecker et al., 2011)



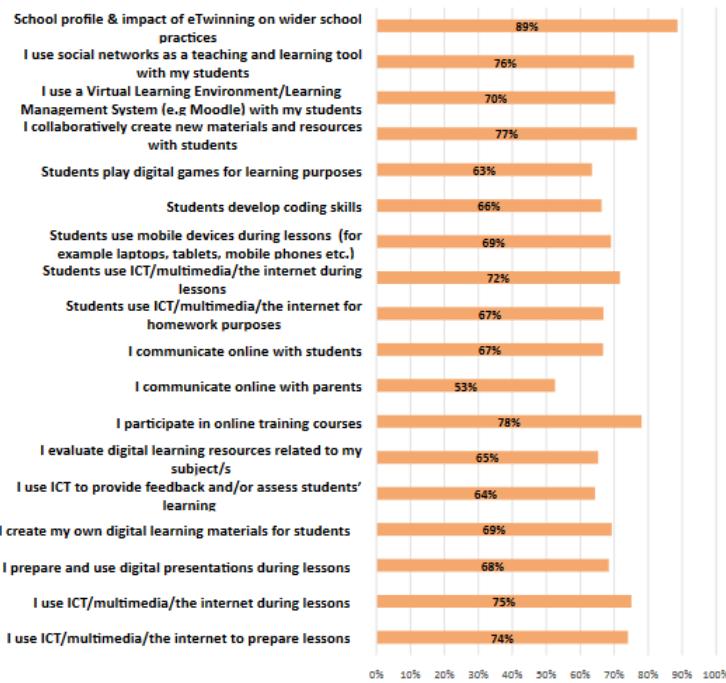
Eikόνα 3: Δείκτης ψηφιακών δεξιοτήτων Ευρωπαίων ανά χώρα – 2017. (Ανακτήθηκε στις 25/8/17 από: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/europe-s-digital-progress-report-2017>)

Figure 4 : Response rate by country



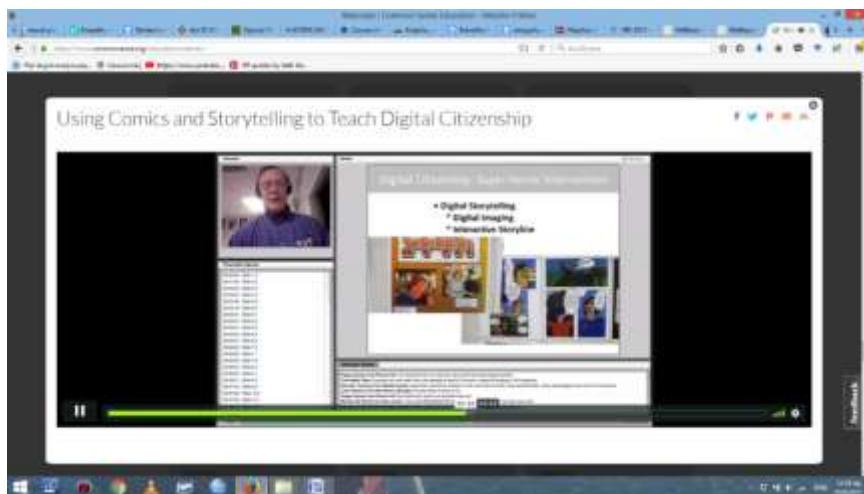
Εικόνα 4: Αριθμός συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα eTwinning για την ψηφιακή επιμόρφωση τους.
(Ανακτήθηκε στις 25/8/17 από: https://www.etwinning.net/eun-files/eTwinningreport_EN.pdf)

Figure 19: Increase in technology-enhanced teaching and learning as a result of eTwinning



Εικόνα 5: Αποτελέσματα έρευνας eTwinning για την ψηφιακή επιμόρφωση των συμμετεχόντων.

(Ανακτήθηκε στις 25/8/17 από: https://www.etwinning.net/eun-files/eTwinningreport_EN.pdf)



Εικόνα 6: Διαδικτυακό σεμινάριο Ψηφιακής αφήγησης. (Ανακτήθηκε στις 10/8/17 από: https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/teacher_academy/catalogue/detail.cfm?sid=38878)

The screenshot shows a workshop page for 'DIGITAL STORYTELLING FOR EDUCATORS'. At the top, there's a navigation bar with links for 'ABOUT', 'PUBLIC WORKSHOPS', 'CUSTOM SERVICES', 'OUR INITIATIVES', 'STORES', 'BLOG', and 'SUPPORT US'. Below the navigation is a section titled 'DIGITAL STORYTELLING FOR EDUCATORS'.

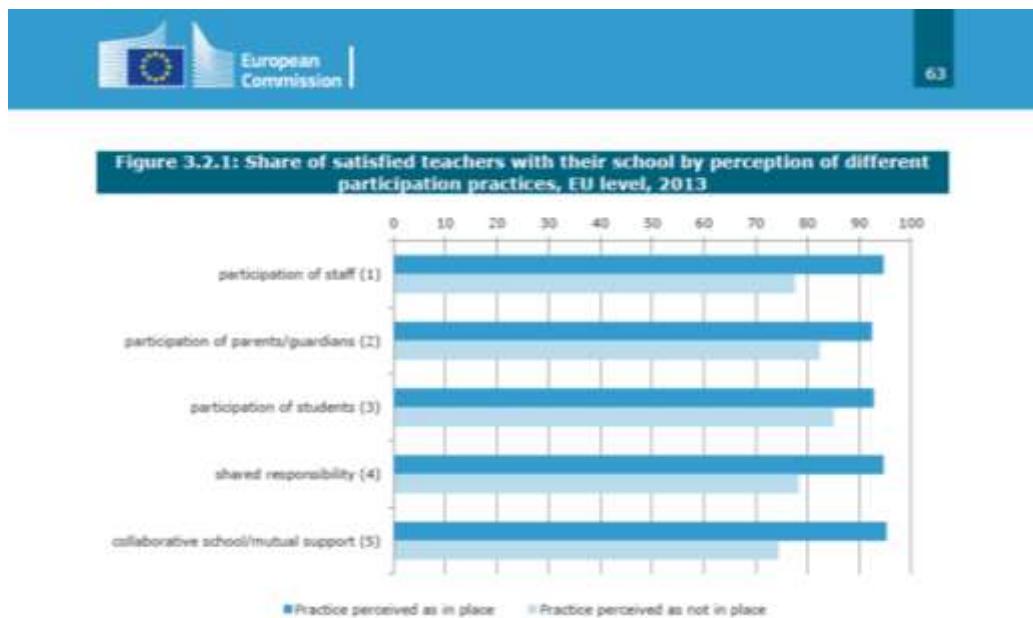
Workshop Details:

Workshop Details	
Level	Intermediate
Prerequisite	None
Length	1 hour
Time	11pm Pacific Time/7pm Eastern Time
Location	Online
Capacity	100
Tuition	Free

UPCOMING DATES:

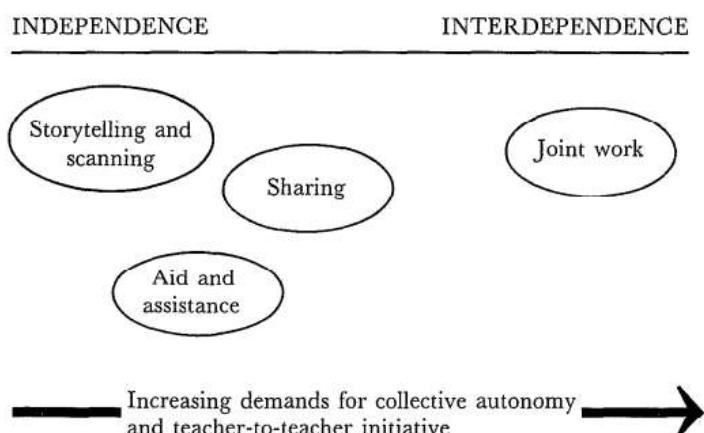
Digital Storytelling for Educators
Feb 21, 2018

Εικόνα 7. Σεμινάρια Ψ.Α. των Story Center για εκπαιδευτικούς (Ανακτήθηκε στις 10/1/18 από: <https://www.storycenter.org/public-workshops/edu-intro-to-ds>)

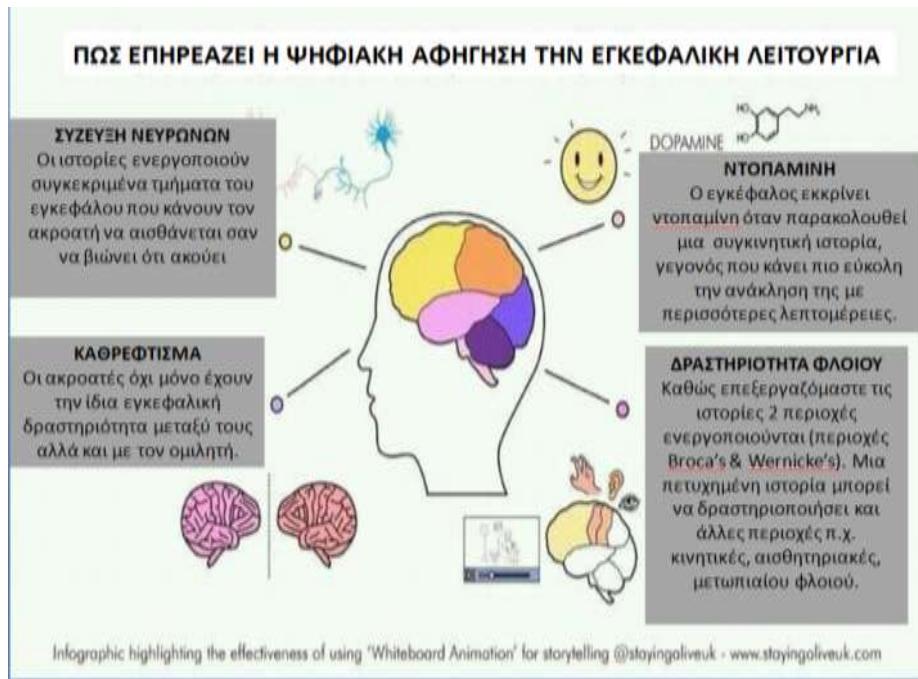


Εικόνα 8: Ικανοποίηση εκπαιδευτικών στα σχολεία τους ανάλογα με το εργασιακό περιβάλλον που διαθέτουν Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή / EACEA / Eurydice, 2015. Το διδακτικό επάγγελμα στην Ευρώπη: Πρακτικές, αντιλήψεις και Πολιτικές. Δεδομένα βάσει του ΟΟΣΑ (TALIS, 2013), γραφική επεξεργασία της ΓΔ ΕΑС. Το γράφημα δείχνει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για το σχολείο τους όταν αντιλαμβάνονται ότι οι παρακάτω πρακτικές υπάρχουν ή δεν υπάρχουν. (1) την ενεργό συμμετοχή των προσωπικού στο σχολείο (2) την ενεργό συμμετοχή των γονέων ή των κηδεμόνων στην απόφαση του σχολείου, (3) την ενεργό συμμετοχή της οι φοιτητές στην απόφαση του σχολείου, (4) αντιλαμβάνονται την κουλτούρα της κοινής ευθύνης για τα σχολικά θέματα και (5) την αντιληπτή παρουσία των συνεργατική σχολική κουλτούρα βασισμένη στην αμοιβαία υποστήριξη. (Ανακτήθηκε στις 9/8/2017 από:

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf



Εικόνα 9: Σχηματική αναπαράσταση από την αυτονομία στη συνεργασία (Little, 1990)



Εικόνα 10: Αφήγηση και εγκεφαλική λειτουργία (Ανακτήθηκε στις 20/8/17 από: <http://www.educatorstechnology.com/2014/11/the-science-of-storytelling-visually.html>)



Εικόνα 22: Στοιχεία ψηφιακού εγγραμματισμού. (Hague & Payton, 2010).

Παράρτημα Β – Περιγραφή Ομάδας Εκπαιδευτικών

Πίνακας 3: Περιγραφή της ομάδας: Ειδικότητα – διδακτική εμπειρία

<i>Όνομα (ψευδώνυμο)</i>	<i>Φύλο</i>	<i>Ειδικότητα –Σπουδές</i>	<i>Διδακτική εμπειρία (έτη)</i>
Πέτρος	Άντρας	Αγγλική Φιλολογία	24
Λουκία	Γυναίκα	Ελληνική Φιλολογία – Διδακτορικό	20
Λίνα	Γυναίκα	Ελληνική Φιλολογία	20
Γ.Τ.	Άντρας	Μουσική – Θεολογία – Μεταπτυχιακό – Υποψήφιος διδάκτωρ	17
Πηνελόπη	Γυναίκα	Πληροφορική	16
Αγγελική	Γυναίκα	Γεωλογία- Διδακτορικό	18
Ευαγγελία	Γυναίκα	Γερμανική Φιλολογία	20
Κατερίνα	Γυναίκα	Ελληνική Φιλολογία- Μεταπτυχιακό	26
Μαρία	Γυναίκα	Μαθηματική σχολή	17

Πίνακας 4: Περιγραφή της ομάδας: Γνώσεις Τ.Π.Ε. και δημιουργίας-επεξεργασίας βίντεο (πριν τη διεξαγωγή του σεμιναρίου), σύμφωνα με το 1^o ερωτηματολόγιο (Παράρτημα B)

<i>Όνομα</i>	<i>Γνώσεις Τ.Π.Ε. (κλίμακα Likert)</i>	<i>Γνώσεις επεξεργασίας και δημιουργίας βίντεο</i>
Πέτρος	Πολύ καλή (4)	Ερασιτέχνης φωτογράφος, άριστες γνώσεις επεξεργασίας φωτογραφιών, καθόλου εμπειρία από προγράμματα επεξεργασίας βίντεο.
Λουκία	Άριστη (5) – επίπεδο B2	Πολύ καλή γνώση Movie Maker
Λίνα	Μέτρια (3) κάτοχος B2	-
Γ.Τ.	Πολύ καλή (4) - κάτοχος B1	Άριστη γνώση Movie Maker – Βραβεία Κινηματογραφικών ταινιών σε Πανελλήνιους σχολικούς διαγωνισμούς
Πηνελόπη	Άριστη (5)- Διδάσκει Τ.Π.Ε.	Μέτρια γνώση Movie maker
Αγγελική	Άριστη (5)	-
Ευαγγελία	Μέτρια (3) κάτοχος B1	-
Κατερίνα	Καλή (2) – κάτοχος B1	-
Μαρία	Μέτρια(3) – κάτοχος B1	-

Παράρτημα Γ – Ερωτηματολόγια

1^ο Ερωτηματολόγιο: Συμπλήρωση πριν το σεμινάριο

ΕΡΕΥΝΑ : ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Φύλο : Άντρας Γυναίκα Ψευδώνυμο:

Εδικότητα:

Διδακτική εμπειρία . Έτη:

Σπουδές: Πτυχιο Πανεπιστημίου Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

1. Γνώσεις υπολογιστή (κυκλώστε): 1 Ελάχιστη 2 3 4 5 Αριστη

2. Έχετε κάνει επιμόρφωση ΤΠΕ; NAI OXI

3. Αν NAI τι επίπεδου; A επίπεδο B επίπεδο

4. Πόσες ώρες ασχολείστε καθημερινά με τον υπολογιστή;(κυκλώστε)
1-2 hr 2-3 hr 3-4 hr 4-5 hr

5. Χρησιμοποιείτε ΤΠΕ στο μάθημα; NAI OXI

6. Χρησιμοποιείτε βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία; NAI OXI

7. Γνωρίζετε τη χρήση των προγραμμάτων:
Word Excel Powerpoint Movie maker Premiere

9. Θα σας ενδιέφερε να μάθετε να φτιάχνετε μια ιστορία σε μορφή βίντεο;

Ξέρω Θέλω να μάθω Δεν με ενδιαφέρει

10. Θα σας ενδιέφερε να συμμετάσχετε σε μια επιμόρφωση δημιουργίας ιστοριών σε μορφή βίντεο;

Nαι εντός ωραρίου Ναι ακόμη και εκτός ωραρίου Όχι

11. Θεωρείτε ότι η γνώση δημιουργίας ιστοριών σε μορφή βίντεο είναι χρήσιμη για:

την εργασία σας την προσωπική σας ζωή τίποτε

12. Θεωρείτε ότι η ανταλλαγή προσωπικών εμπειριών με συναδέλφους έχει νόημα;

Nαι Όχι Αδιάφορο

13. Πώς θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως αφηγητή (storyteller);

-Χρησιμοποιώ ιστορίες όλη την ώρα στη ζωή και την εργασία μου, αλλά δεν έχω ποτέ δημιουργήσει

ψηφιακές ιστορίες. Ναι Όχι

-Είμαι τελείως αρχάριος Ναι Όχι

-Έχω δημιουργήσει λίγες ψηφιακές ιστορίες Ναι Όχι

-Έχω δημιουργήσει πολλές ψηφιακές ιστορίες Ναι Όχι

-Δεν σκέφτομαι τον εαυτό μου ως αφηγητή Ναι Όχι

2^ο Ερωτηματολόγιο: Συμπλήρωση κατά τη διάρκεια παρακολούθησης των Ψ.Α

ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ
ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΦΑΣΗ – ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΥ ΤΕΛΙΚΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ

'Ovoia.....

3^ο Ερωτηματολόγιο: Συμπλήρωση με την ολοκλήρωση του σεμιναρίου

Ψευδώνυμο.....

ΕΡΕΥΝΑ – ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

(κυκλώστε αντά με τα οποία συμφωνείτε)

1. Συμμετέχοντας στο «Σεμινάριο Ψηφιακής Αφήγησης» αισθάνθηκα ότι:

	Διαφωνώ απόλυτα	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-έμαθα νέα πράγματα	1	2	3	4	5	
-βελτιώθηκα ως προς τις ψηφιακές μου δεξιότητες γενικά	1	2	3	4	5	
-έμαθα να κάνω video	1	2	3	4	5	
-ήρθα πιο κοντά με τους συναδέλφους της ομάδας	1	2	3	4	5	
-συνειδητοποίησα ότι έχω πολλά κοινά με τους συναδέλφους μου	1	2	3	4	5	
-πήρα ιδέες για χειρισμό καταστάσεων που θα μπορούσαν να τύχουν στην σχολική καθημερινότητα	1	2	3	4	5	

2. Με το πέρας του σεμιναρίου πιστεύετε ότι:

- γνωρίζετε τι είναι ψηφιακή αφήγηση NAI OXI
- γνωρίζετε τα στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης NAI OXI
- μπορείτε να δημιουργήσετε μια ψηφιακή αφήγηση
 - α. μόνοι β. με βοήθεια γ. δεν μπορώ

3. Θεωρείτε ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο:

για τη δουλειά του εκπαιδευτικού NAI OXI

Τομέας.....

-για τη ζωή γενικά NAI OXI

Τομέας.....

4. Πιστεύετε ότι θα ήταν χρήσιμο να επιμορφωθεί ένας εκπαιδευτικός στη Ψηφιακή Αφήγηση;

NAI OXI ΙΣΩΣ

5. Ποια είναι τα οφέλη από τη δημιουργία Ψ.Α. ;

- α. Ο ψηφιακός εγγραμματισμός
- β. Νέα τεχνική για αξιοποίηση στην τάξη
- γ. Συναισθηματική αποφόρτιση
- δ. Άλλο συμπληρώστε

6. Ποια είναι τα προσωπικά οφέλη από την παρακολούθηση Ψ.Α.;

- α. Ιδέες για διαχείριση τάξης
- β. Ενσυναίσθηση
- γ. Αποκτούμε μια νέα οπτική για τον κόσμο του εκπαιδευτικού
- δ. Αναγνώριση κοινών βιωμάτων
- ε. Άλλο συμπληρώστε

7. Οι ιστορίες που είδατε: (κυκλώστε όσα συμφωνείτε)

- α. ήταν ενδιαφέρουσες
- β. με προβλημάτισαν
- γ. μου έδωσαν ιδέες
- δ. δίνουν την ευκαιρία για συζήτηση
- ε. είναι χρήσιμες για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς
- στ. είναι χρήσιμες για όλους τους εκπαιδευτικούς

8 Θα σας ενδιέφεραν ψηφιακές ιστορίες εκπαιδευτικών σχετικές με τα παρακάτω

θέματα: (επιλέξτε όσα θέματα θέλετε με σειρά προτεραιότητας-βάλτε αρίθμηση)

- τις ιδιαιτερότητες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού
- τις σχέσεις με τους συναδέλφους
- μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες
- σχέσεις με γονείς
- παραβατική συμπεριφορά μαθητών.....
- οργανωτικά - διοικητικά θέματα
- άλλο (αναφέρετε)

Σχετικά με το «Σεμινάριο Ψηφιακής Αφήγησης» που συμμετείχατε: Τι βελτιώσεις θα προτείνατε στην όλη διαδικασία;

Παράρτημα Δ: Παρουσίαση PowerPoint



Google search results for "digital storytelling context":

- [Entomological System And Digital Storytelling Context](#)
- [Digital Storytelling Context - World Press Photo](#)

Google search results for "digital storytelling free tools":

- [18 Free Digital Storytelling Tools For Teachers And Students](#)
- [A List Of The Best Free Digital Storytelling Tools For Teacher...](#)

Google search results for "storytelling definition":

- [Storytelling – Επίκαιος υπότιτλος σε πολλές γνωστές λογοτεχνικές μεταφράσεις](#)
- [Storytelling – Η λογοτεχνία από την κατάσταση](#)



Ομότιμος Καθηγητής Νέων Τεχνολογιών και ΜΜΕ στην Επικοινωνία και την Εκπαίδευση του Τμήματος Επικοινωνίας και ΜΜΕ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Μαθηματικός, με Doctorat στη Στατιστική και στην Ανάλυση Δεδομένων μη H/Y (Université Pierre et Marie Curie –Paris-) Ερευνητικά ενδιαφέροντα: Νέες Τεχνολογίες στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και τα Μ.Μ.Ε., Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση & Ψηφιακό Παιχνίδι, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες

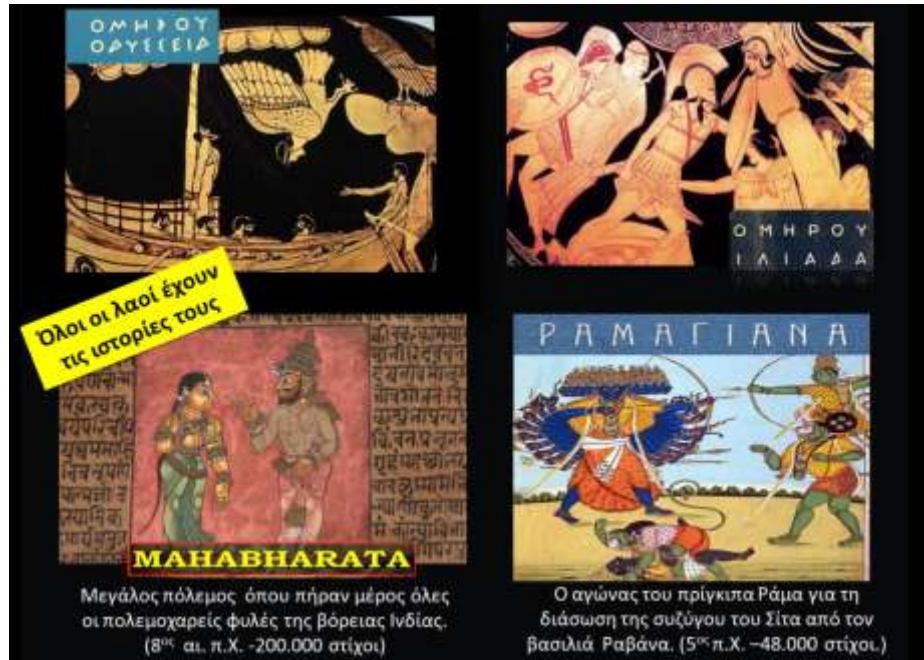
Agenda

- Από την αφήγηση στην φηφιακή αφήγηση
- Γιατί μας αρέσουν οι ιστορίες;
- Πώς ξεκίνησε το "κίνημα" της φηφιακής αφήγησης;
- Φηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση
- Πώς δημιουργούμε φηφιακές ιστορίες
- Τα 7 στοιχεία μιας φηφιακής ιστορίας
- Έργαλεια δημιουργίας

«Η τέχνη της αφήγησης είναι τόσο παλιά και τόσο σημαντική όσο είναι και οι άνθρωποι.»

Bernajean Porter







Why Storytelling...

- Δημιουργεί ατομική συνείδηση
- Είναι θεραπευτική
- Δημιουργεί αισθήματα αλληλεγγύης, συνδέει τα άτομα μιας κοινότητας
- Παρέχει πληροφορίες, γνώση

© 2012 Storyline Online. All rights reserved.
Storyline Online® is a trademark of Storyline LLC.
www.storylineonline.net

ΠΩΣ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΤΗΝ ΕΓΚΕΦΑΛΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

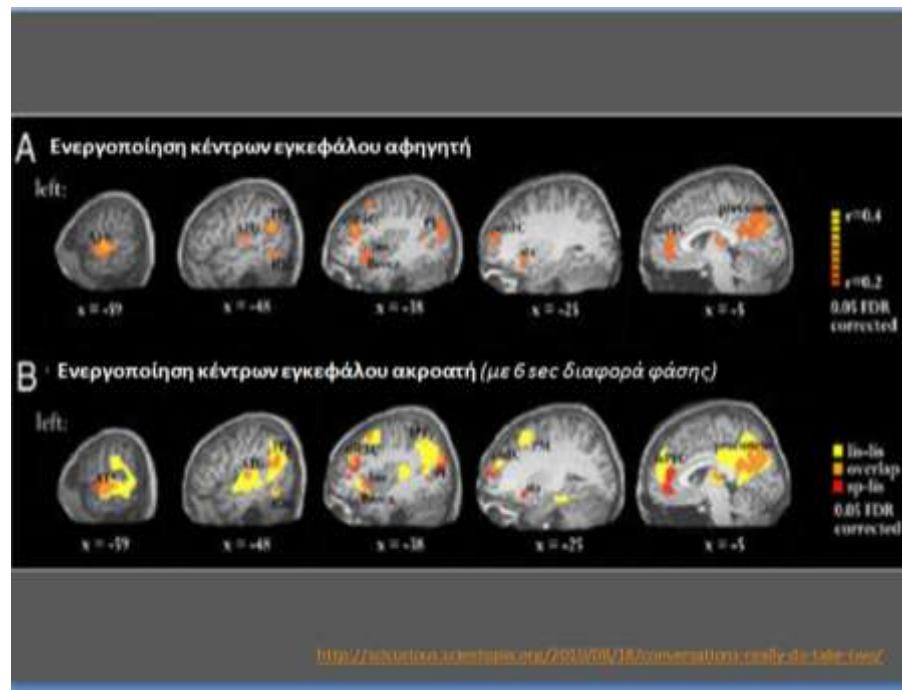
ΣΥΖΕΥΞΗ ΝΕΥΡΩΝΩΝ
Οι ιστορίες ενεργοποιούν συγκεκριμένα τμήματα του εγκεφάλου που κάνουν τον ακροατή να αισθάνεται σαν να βιώνει ότι ακούει.

MIRRORING
Listeners will not only experience the similar brain activity to each other, but also to the speaker.

DOPAMINE
The brain releases dopamine into the system when it experiences an emotionally charged event, making it easier to remember and with greater accuracy.

CORTEX ACTIVITY
When processing facts, two areas of the brain are activated (Broca's and Wernicke's area). A well-told story can engage many additional areas, including the motor cortex, sensory cortex and frontal cortex.

Infographic highlighting the effectiveness of using 'Whiteboard Animation' for storytelling @storygaliveuk - www.storygaliveuk.com



STORYCENTER

+ ABOUT + PUBLIC WORKSHOPS + CUSTOM SERVICES LISTENING STATION + OUR INITIATIVES STORIES BLOG + SUPPORT US



HOW IT ALL BEGAN

StoryCenter locates its roots in the artistic and cultural ferment in the United States during the 1970s and 80s. During this time, arts practitioners and educators across disciplines challenged the notion that art should be reserved for the gifted or the professional. Recognizing that lay practitioners could make enormous creative contributions, pioneering artists wanted to make art accessible to all, especially those traditionally left behind. The work of these artists and a broad range of collaborators gave voice to powerful stories of harm, healing, and hope in the midst of social and political conflict.

Just as they sought to increase community access to artistic expression, artists and arts educators sought to expand the scope of creative endeavor. The emerging digital technologies of the 1990s offered new tools for expression and fertile ground for experimentation. Drawing on these new practices, a group of San Francisco Bay Area media artists and designers came together to explore how digital media tools could be used to empower personal storytelling.

As numerous collaborations exchanged ideas and found common ground in a shared vision of cultural democracy and social change, a partnership took shape. Dana Atchley, a media producer and interdisciplinary artist, had developed *NEXT EXIT*, a multimedia autobiography. Among others, he attracted local theater producer Joe Lambert as a collaborator in producing the piece on stage. Together, they discovered that people with little or no prior experience in multimedia could create powerful personal stories using the new digital media technology. In 1994, Joe and Dana, along with Nina Mullen, founded the San Francisco Digital Storytelling Association.



Center for Digital Storytelling - History

Joe Lambert ιδρυτής του Center for Digital Storytelling (Berkeley - California) και δημιουργός του Ψηφιακού κινήματος αφήγησης.

- Οι ιστορίες που λέμε και ακούμε βοηθούν να συνδέουμε τις ενέργειές μας με τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας και μας επιτρέπουν να φανταστούμε νέες δυνατότητες και να βρούμε ηθικά ερείσματα σε αβέβαιες περιστάσεις. (*McEwan & Kieran, 1995*).
- Ιδιαίτερα για τους καθηγητές, η αφήγηση ιστοριών είναι ένα μέσο για την κατανόηση των καθημερινών εμπειριών και «σύνδεση» με τους συναδέλφους τους.
- Η **αφήγηση ιστοριών** μεταξύ των καθηγητών είναι τόσο συνηθισμένη που η Judith Warren Little την αποκαλεί «**ένα πανταχού παρόν χαρακτηριστικό της ζωής των εκπαιδευτικών**» (*Shank, M. J., 2006*).



Why Digital Stories?

- Οι νέες τεχνολογίες καθιστούν εύκολη την δημιουργία τους
- Εύκολος ο διαμοιρασμός μέσω αμέτρητων μέσων κοινωνικής δικτύωσης
- Εργαλείο για το marketing (οι εταιρίες επικοινωνούν με το κοινό τους)
- Εργαλείο μάθησης



Μπορούμε να αφηγηθούμε ψηφιακά

Προσωπικές
ιστορίες



Ιστορικά
γεγονότα



Διδακτικές
ιστορίες



σχετικά με:

- σημαντικό πρόσωπο
- κάποιον που δεν ζει
- ένα γεγονός
- ένα ξεχωριστό τόπο
- το επάγγελμά μας

φωτογραφικό υλικό,
τίτλοι εφημερίδων,
κ.ά. ζωντανεύουν
γεγονότα του
παρελθόντος
σε ένα ψηφιακό
περιβάλλον

σχετικά με :

- μαθηματικά
- φυσικές
επιστήμες
- ιατρική
- τεχνολογία

**Παιδαγωγική Αξιοποίηση:
Η Ψηφιακή Αφήγηση στην τάξη...**



Οφέλη για τον μαθητή?

- Οι μαθητές **συνεργάζονται** καθώς δημιουργούν τα έργα ψηφιακής αφήγησης
- Χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και κατακτούν **Ψηφιακές δεξιότητες**
- Εξασκούνται στην κατασκευή μιας ιστορίας κινητοποίηση φαντασίας- έκφραση δημιουργικότητας
- **Συμμετέχουν** στη διαδικασία / θησης
- Αποκτούν ικανότητες παρουσίασης της ιστορίας τους σε κοινό



P21 (Partnership for 21st Century Skills)

3 R's

- Reading
- Writing
- Arithmetic

4 C's

- Creativity
- Critical Thinking
- Communication
- Collaboration

 **UNESCO** *'Building peace in the minds of men and women'*

ABOUT US THEMES COUNTRIES PARTNERSHIPS JOBS

Home > Education for the 21st Century

Education for the 21st Century

- Η διακήρυξη της Αλεξάνδρειας το 2005: «Τοποθετεί την **εκπαίδευση στα μέσα και την πληροφορία στο επίκεντρο της δια βίου μάθησης**, ...ενδυναμώνει τους πολίτες στα βήματά προς την αναζήτηση, την αξιολόγηση, τη χρήση και την παραγωγή πληροφορίας».



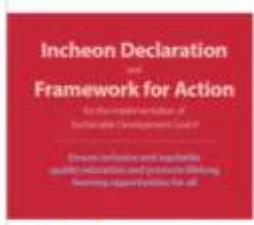
Στην UNESCO έχει ανατεθεί να ηγηθεί της παγκόσμιας ατζέντας για την εκπαίδευση.

Χτίζοντας κοινωνίες της γνώσης

- Η ανταλλαγή γνώσεων και πληροφοριών, ιδίως μέσω των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ), έχει τη δύναμη να μεταμορφώσει τις οικονομίες και τις κοινωνίες.
- **ΤΠΕ στην εκπαίδευση:** οι τεχνολογίες να αξιοποιηθούν με τρόπο που **εξυπηρετεί** τα συμφέροντα των μαθητών και της ευρύτερης κοινότητας διδασκαλίας / μάθησης.

Η Unesco το Μαΐο 2015 διοργανώνει συνέδριο (Ν. Κορέα). Συμμετέχουν 160 χώρες και δεσμεύονται στο όραμα για την παιδεία τα επόμενα 15 έτη





<http://en.unesco.org/themes/education-for-the-21st-century>

Η στρατηγική «Ευρώπη 2020»



Strategic framework – Education & Training 2020

What is the EU's role in education & training?

Each EU country is responsible for its own education and training systems. EU policy is designed to support national action and help address common challenges, such as ageing societies, skills deficits in the workforce, technological development and globalisation.

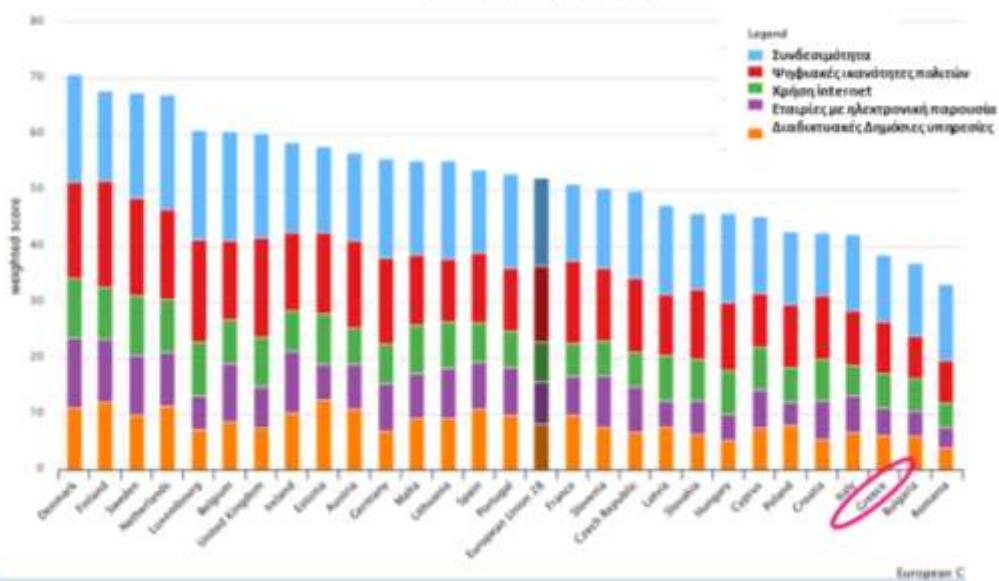
Η ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων είναι μία από τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Η εργασία, η εκπαίδευση, ο ελεύθερος χρόνος, η ένταξη και η συμμετοχή στην κοινωνία – ψηφιοποιούνται.

Κατά συνέπεια, η ψηφιακή ικανότητα - ή η αυτοπεποίθηση και η κριτική χρήση των εργαλείων ΤΠΕ σε αυτούς τους τομείς - είναι ζωτικής σημασίας για τη συμμετοχή στη σημερινή κοινωνία και οικονομία (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, 2006)

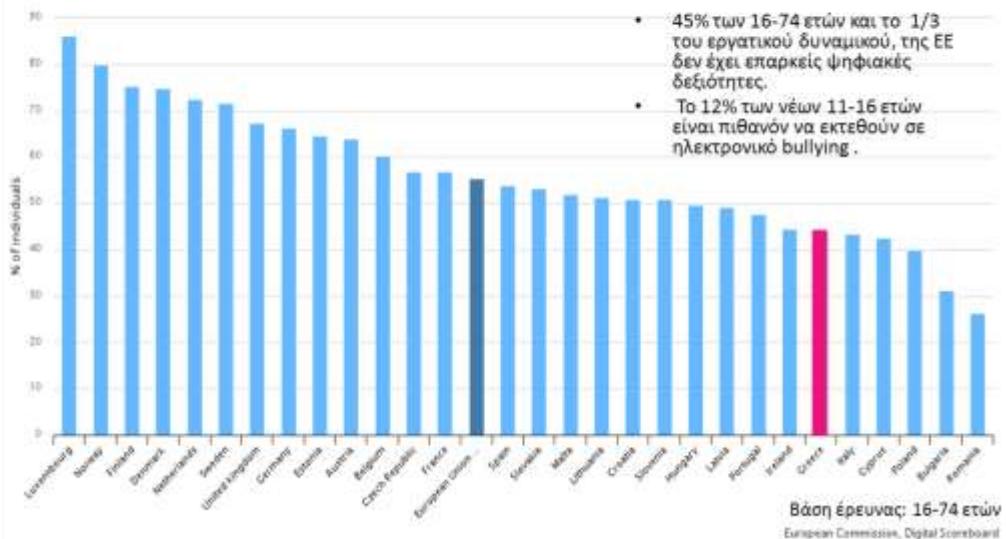
DESI: Ευρωπαϊκός Δείκτης μέτρησης ψηφιοποίησης κρατών

Digital Economy and Society Index



% πληθυσμού με βασικές+ ψηφιακές ικανότητες

Eurostat 2015



European commission-DigComp 2.0

- DigComp: 5 Ψηφιακές ικανότητες πολιτών
1. Ψηφιακή επεξεργασία δεδομένων
 2. Ψηφιακή επικοινωνία και συνεργασία
 3. Ασφάλεια
 4. Επίλυση προβλήματος
 5. Δημιουργία Ψηφιακού περιεχομένου



ΦΥΛΛΟΜΕΤΡΗΣΤΕ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ



ΦΥΛΛΟΜΕΤΡΗΣΤΕ ΓΝΩΣΕΙΣ, ΔΕΙΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

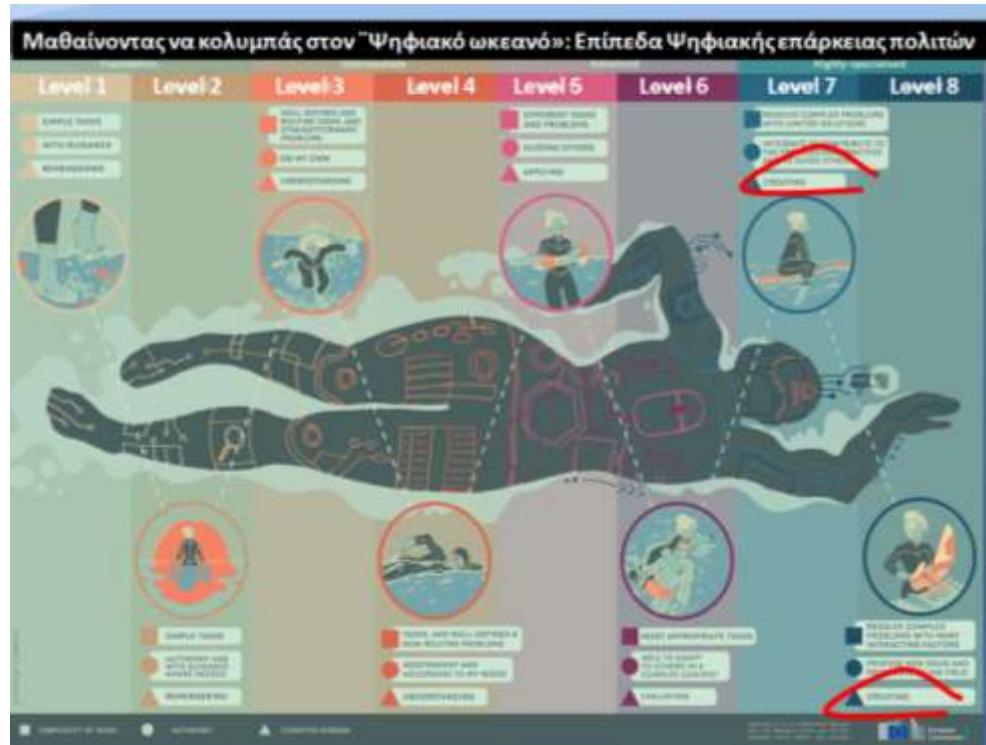


ΦΥΛΛΟΜΕΤΡΗΣΤΕ ΠΡΟΣΩΠΙΑ

Ανακαλύψτε το ESCO

Το ESCO δίνει τα πολύχρονα παραποταμικά σύστημα ταυτίσματος διδασκόμενων, γνωστήσεων, προσήνων και σπουδαϊστικών, το οποίο αντιδράει στην πρωτότυπη "Ευρωπαϊκή 2020".

<https://ec.europa.eu/esco/portrait/>



Εργαλεία αξιολόγησης της Ψηφιακής ικανότητας

IKANOS: δωρεάν 15' διαγνωστικό εργαλείο για αξιολόγηση ψηφιακής ικανότητας, βασίζεται στις 5 περιοχές του DigComp.

	DigComp areas	DigComp competences	Levels	Proficiency levels compatibility
IKANOS	x	x	3 levels: (Basic/Básico; Medio/Average; Avanzado/Advanced)	Levels with loose link to DigComp
Guadalinfo	x	x	4 levels: (Sin competencia; Iniciación; Intermedio avanzado)	Levels with loose link to DigComp
Europass CV	x		3 levels: (Basic user; Independent user; Proficient user)	Levels as in DigComp
Digital Skills index (DESI)	x		4 levels: (No skills; Low skills; Basic skills; Above basic skills)	Levels with no link to DigComp

Europass CV (2015): εργαλείο για άτομα που αναζητούν εργασία για να αξιολογήσουν τις ψηφιακές ικανότητες τους και να συμπεριλάβουν τα αποτελέσματα στο βιογραφικό τους (σε όλες τις γλώσσες της ΕΕ).

Table 6: Examples of DigComp as evaluation tool and how the proficiency levels are used.

«Η ενίσχυση της Παιδείας στα Μέσα και την Πληροφορία στους μαθητές απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι και οι ίδιοι καταρχάς, εγγράμματοι στα μέσα και την πληροφορία.» UNESCO



<http://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies>

European commission- εκπαίδευση 2020

Πρωταρχικοί στόχοι του Προγράμματος Σπουδών και Δεξιοτήτων της Ευρωπαϊκής επιτροπής για την Παιδεία:

εκπαιδευτικοί με
ψηφιακές ικανότητες

έχουν ενισχυμένες
ικανότητες

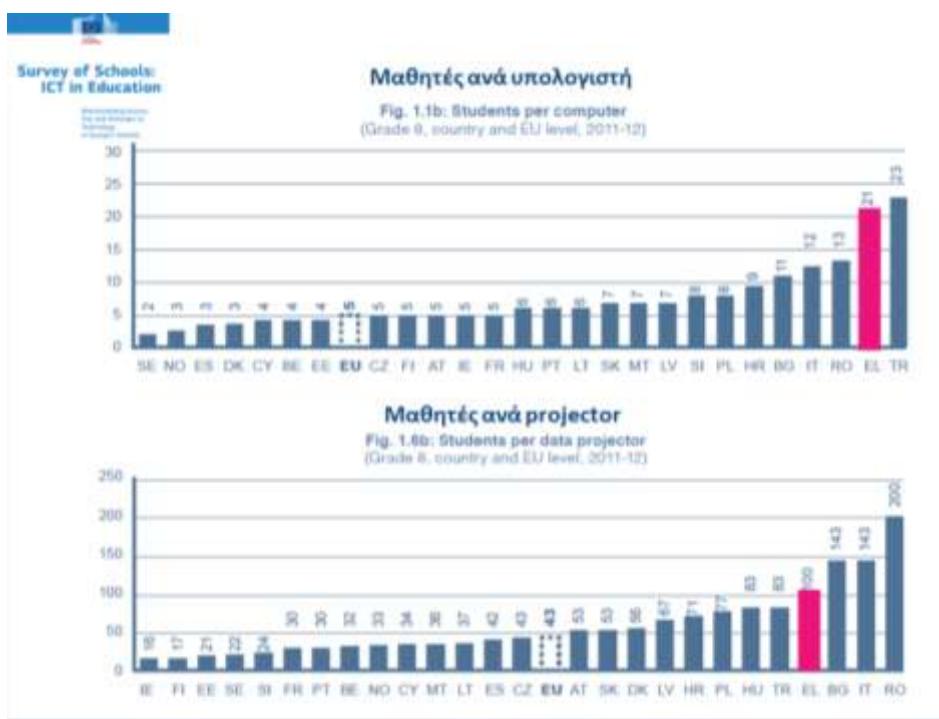
συνήγοροι ενημερωμένων και
συνειδητοποιημένων πολιτών



μαθητές με
ψηφιακές ικανότητες

ενδυναμώνουν τους
μαθητές τους στον αγώνα
για κατάκτηση της γνώσης

μαθητοκεντρική διδασκαλία



UNESCO: Οδηγός Σπουδών για την Παιδεία στα Μέσα & την Πληροφορία

- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για να βοηθούν τους μαθητές να εφαρμόσουν τα εργαλεία σε σχέση με την **παραγωγή περιεχομένου** στα μέσα.
- Η παραγωγή περιεχομένου στα μέσα προσφέρει μια δίοδο στους μαθητές να **εμβαθύνουν στη μάθηση** μέσα από την πράξη, μέσα από την παραγωγή κειμένων και εικόνων, video σε ένα συμμετοχικό περιβάλλον.
- Το περιεχόμενο παραγόμενο από χρήστες γίνεται σιγά σιγά το κυρίαρχο δέλεαρ. Η αλληλεπίδραση με άλλους χρήστες μέσα από τις πλατφόρμες των κοινωνικών μέσων αποτελεί σταδιακά τον πιο σημαντικό λόγο για τον οποίο οι νέοι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο.
- Καθώς οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ικανότητες και ευχέρεια στην παραγωγή (περιεχομένου) και χρήση των μέσων και της πληροφορίας για διδακτικούς σκοπούς, μετατρέπονται σε «**υπερασπιστές**» της ΠοΜΠ στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα.



Σεμινάρια ψηφιακής αφήγησης

Εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών με κείμενο και εικόνα



<http://www.tikatok.com/>

Δημιουργία και δημοσίευση ψηφιακών βιβλίων για παιδιά.

<http://storybird.com/>

Δημιουργία εικονογραφημένων ιστοριών από μαθητές.

<https://www.pixton.com/gr/>

Παραγωγή ιστοριών με τη μορφή comic.

Εργαλεία Online - Digital Storytelling

[Educreations](#)
[Animation Desk](#)
[AniMash](#)
[Art Maker](#)
[Bitstrips for Schools](#)
[Bookemon](#)
[Bookemon Stories](#)
[CartoonIt Kids](#)
[College](#)
[Comic Life](#)
[Comic Adhesive](#)
[Comicshead](#)
[Create a Cartoon from Edits](#)
[Digital Film](#)
[Dragon Dictation](#)
[Edu-Cartoon Deck](#)
[Haiku Deck](#)
[Memory Tale Construction Kit](#)
[i Tell a Story](#)
[Imagistory](#)
[Inklewriter](#)
[Scratch](#)
[MS GO City Comic Builder](#)
[MS GO Hera Factory](#)
[MS GO Movie Maker](#)
[Little Bird Tales](#)
[Make Beliefs Comics](#)
[Moocamp](#)
[MONSTER Monster Maker](#)

[Moji-D](#)
[My Story](#)
[My Story Maker](#)
[Web](#)
[MyCreate](#)
[Myths & Legends](#)
[Night Zookeeper Drawing](#)
[Tales](#)
[Phone Comic and The Date](#)
[Phone Comic and The Date](#)
[MONSTER Monster Maker](#)
[PhotoFelt Pic Collage](#)
[Puppet](#)
[Puppet](#)
[Puppet for Schools](#)
[Puppet](#)
[Primary Access](#)
[Puppet Path](#)
[Quill](#)
[Scriven: Change](#)
[Scritto Press](#)
[Shadow Puppet](#)
[Sock Puppets](#)
[SonicPPT](#)
[Speech Journal](#)
[Stage D](#)
[Story Creator](#)
[Story Creator - Easy Story](#)
[Book Maker for Kids](#)
[StoryJumper](#)

[Story Patch](#)
[Storybird](#)
[StoryKit](#)
[Storyplanet](#)
[StorySmith](#)
[Storytelling Alice](#)
[String Designer](#)
[Tell Tales Z](#)
[Tell a Tale](#)
[Tell About This](#)
[Telling](#)
[Telling Stories with iPad Apps](#)
[Toucansoft and Story Designer](#)
[Toucanstic](#)
[ToucanToolKit](#)
[Tracing Cards](#)
[Tumbleweed](#)
[Uniflurry](#)
[Visual Poem](#)
[VoiceThread](#)
[We Publish](#)
[Web of Stories](#)
[Word Mover](#)
[WordPack](#)
[Write About This](#)
[WriterComics](#)
[Xtramural](#)
[Zeeva](#)
[Zoolander](#)

<http://www.thethinkschool.com/2013/09/digital-storytelling-for-kids-online.html>



“Μια πετυχημένη αφήγηση είναι σαν ένα μικρό θαύμα- μετά οι άνθρωποι βλέπουν τον κόσμο αλλιώς.”

TED curator Chris Anderson

Έξι βήματα για τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης

Lambert, J. (2010), *Digital Storytelling Cookbook*, US: Digital Dinner Press
<http://www.storycenter.org/cookbook.pdf>

Βήματα προσωπικής αφήγησης



<http://digitalstory.umn.edu/types-digital-stories/personal-narrative>

