Η διερεύνηση του ρόλου της ψηφιακής αφήγησης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Περίληψη

Η ψηφιακή αφήγηση έχει αναδειχθεί ως μια καινοτόμος και αποτελεσματική προσέγγιση για την ενίσχυση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση διερευνά το ρόλο της ψηφιακής αφήγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναλύοντας την υπάρχουσα έρευνα για το θέμα. Η ανασκόπηση αποκαλύπτει ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση εμπλέκοντας τους μαθητές σε ενεργητικές και στοχαστικές μαθησιακές εμπειρίες, προάγοντας την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα και ενισχύοντας τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βοηθήσει να ξεπεραστούν οι προκλήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρέχοντας μια αίσθηση κοινότητας, ενισχύοντας την κοινωνική παρουσία και ενισχύοντας τη συνολική μαθησιακή εμπειρία. Η ανασκόπηση εντοπίζει επίσης ορισμένους από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία της ψηφιακής αφήγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως η χρήση πολυμέσων, η ενσωμάτωση της αφήγησης στο πρόγραμμα σπουδών και η παροχή κατάλληλης υποστήριξης και καθοδήγησης στους μαθητές. Συνολικά, η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση υπογραμμίζει τις δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης ως πολύτιμου εργαλείου για την ενίσχυση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και παρέχει γνώσεις σε εκπαιδευτικούς και ερευνητές που ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν αυτήν την προσέγγιση στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στοχαστικές μαθησιακές εμπειρίες, χρήση πολυμέσων

Abstract

Digital storytelling has emerged as an innovative and effective approach for enhancing distance education. This literature review explores the role of digital storytelling in distance education by analyzing the existing research on the topic. The review reveals that digital storytelling can facilitate learning by engaging students in active and reflective learning experiences, promoting critical thinking and creativity, and enhancing communication and collaboration skills. Moreover, digital storytelling can help overcome the challenges of distance education by providing a sense of community, fostering social presence, and enhancing the overall learning experience. The review also identifies some of the key factors that contribute to the success of digital storytelling in distance education, such as the use of multimedia elements, the integration of storytelling into the curriculum, and the provision of appropriate support and guidance for students. Overall, this literature review highlights the potential of digital storytelling as a valuable tool for enhancing distance education and provides insights for educators and researchers interested in implementing this approach in their teaching and learning practices.

Keywords: digital storytelling, distance education, reflective learning experiences, multimedia use

Περιεχόμενα

Εισαγωγή 6

Σκοπός της εργασίας 6

Ερευνητικό ερώτημα 6

Μεθοδολογία 6

Κεφάλαιο 1 8

1.1 Αφήγηση 8

1.2 Ορισμός και εννοιολογική προσέγγιση 8

1.3 Αφηγηματικά είδη 11

1.4 Μυθοπλαστική αφήγηση 12

1.5 Ιστορική αφήγηση 13

1.6 Ρεαλιστική αφήγηση 13

1.7 Τεχνικές αφήγησης 14

1.8 Αφηγηματικές τεχνικές ως προς το στυλ 14

1.9 Αφηγηματικές τεχνικές από την οπτική του αφηγητή 16

1.10 Αφηγηματικές τεχνικές σε σχέση με τον τρόπο αφήγησης 17

1.11 Η Αφήγηση στην εκπαίδευση 18

Κεφάλαιο 2 21

2.1 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση 21

2.2 Ορισμός και εννοιολογική προσέγγιση 21

2.3 Χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης 25

2.4 Διαχωρισμός δασκάλου και μαθητή 26

2.5 Σημαντικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού 26

2.6 Εφαρμογή τεχνολογικών μέσων 27

2.7 Δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας 28

2.8 Περιστασιακές ομαδικές συναντήσεις 29

2.9 Συμμετοχή στην πιο βιομηχανοποιημένη μορφή εκπαίδευσης 29

2.10 Μαθητοκεντρική προσέγγιση 30

2.11 Θεωρητικές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης 32

2.11.1 Θεωρία της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας 32

2.11.2 Θεωρία της βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας 36

2.11.3 Θεωρία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας 38

Κεφάλαιο 3 41

3.1 Ψηφιακή αφήγηση. Ορισμός και εννοιολογική προσέγγιση 41

3.2 Ιστορική αναδρομή ψηφιακής αφήγησης 42
3.3 Προϋποθέσεις, τύποι και στάδια ψηφιακής αφήγησης 43
3.4 Συστατικά μιας ισχυρής ψηφιακής αφήγησης 46
3.5 Πρόσθετα στοιχεία μιας ψηφιακής αφήγησης 48
3.6 Τύποι ψηφιακής αφήγησης 51
3.7 Η διαφορά μεταξύ της αφήγησης ήχου και του podcasting 53
3.8 Διαχωρισμός της ψηφιακής αφήγησης από άλλες μορφές βίντεο 54
3.9 Ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Οφέλη, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, εργαλεία 55
3.10 Η συνδυαστική χρήση της ψηφιακής αφήγησης με άλλους τομείς 59
3.11 Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία διαφορετικών θεματικών ενοτήτων 61
3.12 Πειραματισμός στην ψηφιακή αφήγηση ιστοριών 65
3.13 Η αξία της χρήσης της τεχνολογίας για την αφήγηση ιστοριών στην τάξη 66
3.14 Παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη χρήση ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία 69
3.15 Πλεονεκτήματα της χρήσης ψηφιακής αφήγησης 70
3.16 Μειονεκτήματα της χρήσης ψηφιακής αφήγησης 71
3.17 Ψηφιακή αφήγηση στην ειδική αγωγή 72
3.18 Ψηφιακή αφήγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση 73
3.19 Η διαδραστική ψηφιακή αφήγηση ως καθοδηγητική προσέγγιση για την προώθηση της κοινωνικής ενσυναίσθησης 75
Κεφάλαιο 4 78
4.1 Ο ρόλος της ψηφιακής αφήγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση 78
4.2 Τα οφέλη από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση 80
4.3 Σχεδιασμός δραστηριοτήτων ψηφιακής αφήγησης 87
4.4 Εργαλεία ψηφιακής αφήγησης 91
4.5 Διαδικτυακές τακτικές και μεθοδολογίες μάθησης στην ψηφιακή αφήγηση 97
4.6 Ψηφιακή αφήγηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID 19 104
Συζήτηση – Συμπεράσματα 104
Επίλογος 115

Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει γίνει ένας ολοένα και πιο δημοφιλής τρόπος μάθησης τα τελευταία χρόνια, προσφέροντας στους μαθητές την ευελιξία να μαθαίνουν από οπουδήποτε στον κόσμο. Ωστόσο, λόγω της έλλειψης φυσικής αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλων και μαθητών, μπορεί να είναι δύσκολο να δημιουργηθεί μια ελκυστική και διαδραστική εμπειρία μάθησης. Η ψηφιακή αφήγηση έχει αναδειχθεί ως ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο για να γεφυρώσει αυτό το χάσμα ενσωματώνοντας στοιχεία πολυμέσων όπως κείμενο, εικόνες, ήχος και βίντεο στη μαθησιακή διαδικασία. Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα ισχυρό εργαλείο που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν και να μοιράζονται ιστορίες που έχουν απήχηση στους μαθητές, κάνοντας τη μάθηση πιο ελκυστική και διαδραστική. Συνδυάζοντας διαφορετικές μορφές μέσων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν μια πιο καθηλωτική εμπειρία μάθησης που τραβάει την προσοχή των μαθητών και τους κρατά αφοσιωμένους σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος της ψηφιακής αφήγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ο αντίκτυπός της στη συμμετοχή των μαθητών και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Θα εξεταστούν τα οφέλη από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της και οι βέλτιστες πρακτικές για τη δημιουργία αποτελεσματικών ψηφιακών ιστοριών.

Ερευνητικό ερώτημα

Το ερευνητικό ερώτημα που στοχεύει να απαντήσει η παρούσα εργασία είναι «*πώς η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενισχύσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν μια πιο ελκυστική και διαδραστική εμπειρία μάθησης για τους μαθητές τους».*

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για την ψηφιακή αφήγηση και τη χρήση της στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό θα χρησιμοποιηθούν στοιχεία και πληροφορίες που θα αντληθούν από έρευνες κι επιστημονικά περιοδικά. Ως κύρια πηγή πληροφοριών θα αποτελέσει το GoogleScholar με τις ακόλουθες λέξεις κλειδιά: *αφήγηση, αφηγηματικά είδη,*

αφηγηματικές τεχνικές, η αφήγηση στην εκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ψηφιακή αφήγηση, τύποι ψηφιακής αφήγησης, ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση, στοχαστικές μαθησιακές εμπειρίες, χρήση πολυμέσων.

Κεφάλαιο 1

1.1 Αφήγηση

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί την ανάλυση και την εμβάθυνση στην έννοια της αφήγησης. Αρχικά, στόχος είναι οριοθετηθεί η έννοια και να εξεταστεί το περιεχόμενό της. Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα αφηγηματικά είδη και οι αφηγηματικές φάσεις ώστε να κάτσει περισσότερο διαυγές το πλαίσιο της αφήγησης και ο τρόπος με τον οποίο αυτή αναπτύσσεται. Στο τελευταίο τμήμα του κεφαλαίου παρουσιάζονται ορισμένα χαρακτηριστικά της αφήγησης σε σχέση με την εκπαίδευση. Η επιλογή έγινε καθώς η κεντρική θεματολογία της παρούσας ανάλυσης εστιάζει σε μια συγκεκριμένη μορφή αφήγησης στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό θεωρείται θεμελιακή η βάση που συνδέει την αφήγηση με την εκπαίδευση.

1.2 Ορισμός και εννοιολογική προσέγγιση

Η αφήγηση μπορεί να οριστεί ως «το εργαλείο επικοινωνίας που μέσα από τη χρήση ιστοριών στοχεύει στην αποτύπωση, τη μεταφορά και την αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης» (Ohler, 2013). Με τη χρήση του σχήματος της μεταφοράς επιχειρείται η καλλιέργεια του κοινού σχετικά με τους τρόπους και τις μεθόδους που μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να επιλυθούν προβλήματα, να εκτιμηθούν καταστάσεις και επιτευχθούν στόχοι. Η αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει τόσο καθοριστικά στην επικοινωνία και την εκπαίδευση που θεωρείται το ίδιο ισχυρό μέσο όπως τα σχολικά βιβλία και τα δοκίμια (Ohler, 2013).

Όπως γίνεται κατανοητό δεν είναι δυνατή η εξέταση του όρου της αφήγησης χωρίς την ταυτόχρονη απόδοση του νοήματος της ιστορίας. Συνεπώς, ως ιστορία ορίζεται «ένα πλήθος πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων που διαμορφώνουν την τελική δομή μιας αφήγησης με συγκεκριμένο στυλ, αλλά και ένα σύνολο χαρακτήρων που λαμβάνουν μέρος σε όσα διαδραματίζονται» (Barzaq, 2009). Μέσα από τις ιστορίες τα άτομα όλων των ηλικιών μπορούν να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να μάθουν από τη σοφία, τις πεποιθήσεις και τις αξίες των άλλων. Καθοριστικής σημασίας θεωρείται ότι οι ιστορίες δημιουργούν ένα οικοδόμημα γνώσης και διαμορφώνουν ουσιαστικά το θεμέλιο της μνήμης και της μάθησης. Οι ιστορίες μπορούν να παραλληλιστούν με γέφυρες που συνδέουν τους ανθρώπους με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον (Barzaq, 2009).

Ετυμολογικά η λέξη «ιστορία» προέρχεται από το *ίστωρ* που σημαίνει εκείνος που γνωρίζει καλά ένα θέμα, υπήρξε μάρτυρας ενός γεγονότος και μπορεί να λειτουργήσει ως κριτής και να το περιγράψει. Το ίστωρ σχετίζεται με το ρήμα: «οίδα» που σημαίνει γνωρίζω (Ζυμβραγάκης, 2022). Αποτελεί σημαντικό σημείο ότι η ιστορία και η αφήγηση έχουν χρησιμοποιηθεί από πολλούς επιστήμονες ως ταυτόσημες (Hannabuss, 2000).

Η σύνδεση ουσιαστικά της ιστορίας με την αφήγηση έγκειται στο γεγονός ότι η πρώτη είναι το περιεχόμενο, ενώ η δεύτερη αποτελεί τη μέθοδο με την οποία θα παρατεθούν τα γεγονότα. Ο τρόπος, συνεπώς, που χρησιμοποιείται για την εξιστόρηση των γεγονότων έχει οδηγήσει σε μια πληθώρα αποδόσεων του όρου της αφήγησης που συχνά μπορεί να εκτείνονται σε άκρα, από μια επιδερμική εξέταση ως την απόδοση μιας συγκεκριμένης πτυχής του ζητήματος. Χαρακτηριστικά, έχει διατυπωθεί ότι η αφήγηση αποτελεί μια πράξη δημιουργίας μελλοντικών ευκαιριών (Buckler&Zien, 1996). Υπό την άποψη αυτή η αφήγηση δεν είναι παρά ο τρόπος να ανιχνεύσει κάποιος περιπτώσεις που δυνητικά θα συναντήσει σε κάποια στιγμή της ζωής του. Στον αντίποδα, η οριοθέτηση της αφήγησης ως μια στρατηγική διαχείρισης γνώσης για την επικοινωνία όσων γνωρίζει ο αφηγητής, τη σύνθεση νέων ιδεών και εννοιών αλλά και τη δημιουργία αιτιακών συνδέσεων, αποδίδει αναλυτικά το σκοπό της έννοιας χωρίς όμως να συμπεριλαμβάνει την αυτούσια περιγραφή της (Soule&Wilson, 2002).

Αξίζει να αναφερθεί πως η αφήγηση ιστοριών είναι μια μορφή επικοινωνίας που προηγείται της γραπτής ανθρώπινης ιστορίας. Η αφήγηση χρησιμοποιήθηκε ως αρχική μέθοδος μετάδοσης γνώσης, την περίοδο όπου η διαδικασία της μάθησης δεν είχε τυποποιηθεί, αλλά υπήρχε μια κατακτημένη γνώση που δεν έπρεπε να σβήσει. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η αφήγηση και η μετάδοση ιστοριών από γενιά σε γενιά (Rossiter, 2002).

Οι ιστορίες και η αφήγηση συνυπάρχουν και συνδέονται με την ανθρώπινη ύπαρξη από τις απαρχές αυτής. Κατά μια έννοια η αφήγηση ιστοριών συμβάλλει στην κατανόηση της ανθρώπινης ύπαρξης και στον τρόπο που αυτή εξελίχθηκε στο χρόνο. Οι θρύλοι, οι μύθοι και τα παραμύθια αποτελούν ορισμένα από τα μέσα που συνέβαλαν στη μετάδοση της σοφίας, της γνώσης, των εθίμων αλλά ακόμη και ολόκληρων πολιτισμών. Η διατήρηση της δραστηριότητας αφήγησης ιστοριών μέσα στα χιλιάδες

χρόνια της ανθρώπινης πορείας αποτελεί απόδειξη της σημαντικότητάς της (McLellan, 2002).

Σε παρόμοιο ύφος τοποθετείται και το Διεθνές Δίκτυο Αφήγησης που θεωρεί πως η αφήγηση είναι μια από τις αρχαιότερες μορφές τέχνης και μια από τις πιο πολύτιμες εξ αυτών καθώς προάγει την άμεση έκφραση. Ασφαλώς, η ανθρώπινη έκφραση μπορεί να επιτευχθεί με διάφορες μορφές με την αφήγηση να είναι μια από αυτές, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη για συστηματική μελέτη και προώθηση. Ο εν λόγω φορέας θέτει την αφήγηση ιστοριών ως «*τη διαδραστική τέχνη της χρήσης λέξεων και πράξεων με σκοπό να παρουσιαστούν τα στοιχεία και οι εικόνες μιας ιστορίας ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται η φαντασία του ακροατή»*(National Storytelling Network, χ.χ.).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της αφήγησης είναι η διαδραστικότητα. Κατά τη διάρκεια εξιστόρησης συνυπάρχουν ο αφηγητής με τους ακροατές χωρίς να εφαρμόζεται ρητά η μονόδρομη επικοινωνία. Το κοινό μπορεί να συμμετέχει ενεργά με συνεργατικές και συντονισμένες προσπάθειες. Αυτό το γεγονός διαφοροποιεί αισθητά την αφήγηση από άλλες μορφές τέχνης, όπως ο χορός και η μουσική που το κοινό έρχεται σε επαφή με το ερέθισμα και το ποιόν του έργου, αλλά σπάνια αλληλοεπιδρά με το δημιουργό ή τον παρουσιαστή. Οι διαφορετικές συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα μια αφήγηση, το περιεχόμενο αυτής, οι ηλικίες των συμμετεχόντων και ένα πλήθος άλλων παραγόντων καθορίζουν αισθητά τον ακριβή ρόλο του αφηγητή και του ακροατή. Η ελευθερία που περιεγράφηκε παραπάνω δεν υπονοεί τη μετατροπή της αφήγησης σε συζήτηση, απλά οριοθετεί ότι τα φανταστικά τείχη μεταξύ των συμμετεχόντων γκρεμίζονται στη συγκεκριμένη περίπτωση δημιουργώντας μια αμεσότητα και, βάσει συνθηκών, μια στενή επαφή και επικοινωνία (National Storytelling Network, χ.χ.).

Η αφήγηση βασίζεται κατά κύριο λόγο στη λεκτική επικοινωνία. Η χρήση της γλώσσας και η επιλογή του λεξιλογίου που εναρμονίζονται με το θέμα αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κοινού είναι κομβικής σημασίας για την επιτυχή ολοκλήρωση της αφήγησης και την εξυπηρέτηση του σκοπού της. Με τον όρο γλώσσα νοείται και η νοηματική που χρησιμοποιεί μεν κινήσεις, αλλά αποτελεί ένα ολοκληρωμένο επικοινωνιακό σύστημα. Ασφαλώς, πέρα από το λεκτικό μέρος μιας αφήγησης είναι πιθανό να υπάρξει διάνθιση της αφήγησης με κινήσεις, εκφράσεις προσώπου ή ήχους

ανάλογα με την επικοινωνιακή ταυτότητα του αφηγητή (National Storytelling Network, χ.χ.).

Η αφήγηση, ωστόσο, δε σημαίνει ότι γίνεται αποκλειστικά με την παραδοσιακή μέθοδο της προφορικής εξιστόρησης. Έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω ότι κάθε μορφή τέχνης ουσιαστικά αφηγείται μια ιστορία. Υπό το συγκεκριμένο πρίσμα, συνεπώς, οι ιστορίες μέσα στα χρόνια έχουν αποδοθεί με διάφορους τρόπους και ποικίλα μέσα. Εκτός από την προφορική μέθοδο, οι αφηγήσεις μπορεί να είναι γραπτά κείμενα όπως η Αγία Γραφή που αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή αφηγήσεων θρησκευτικού χαρακτήρα (Dickson, 2010).

Ορισμένα από τα πιο κρίσιμα στοιχεία της αφήγησης αποτελούν η πλοκή, οι χαρακτήρες και η αφηγηματική τεχνική. Τα παραπάνω επηρεάζονται άμεσα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος στο οποίο μεταφέρονται οι ιστορίες. Καθώς η αφήγηση συνδέεται με τις ιστορίες, τις λέξεις, τις εικόνες και τον αυτοσχεδιασμό είναι εύλογο ότι σε διαφορετικούς πολιτισμούς υπάρχει και διαφοροποίηση (Alexander, 2011). Άλλωστε ο σκοπός της αφήγησης είναι η ψυχαγωγία, η εκπαίδευση, η διατήρηση της πολιτιστικής ταυτότητας και η μετάδοση των αξιών μιας κοινωνίας. Όλα αυτά διαφέρουν από τόπο σε τόπο. Μεταβάλλοντας τις ιστορίες και προσαρμόζοντάς τες στα τοπικά χαρακτηριστικά, αναδύεται η ιδιαιτερότητα κάθε τόπου και κάθε χρονικής περιόδου. Οι αφηγήσεις θα μπορούσαν να αποτελούν ένα καθρέφτισμα των κοινωνιών στις οποίες λαμβάνουν χώρα και είναι ικανές να τροφοδοτήσουν με πλείστες πληροφορίες σχετικά με τις συνήθεις και τις παραδόσεις των ανθρώπων τις ευρύτερης περιοχής (Thi Hong Nhung, 2016).

1.3 Αφηγηματικά είδη

Έχει ήδη γίνει σαφές πως ο θεμέλιος λίθος της αφήγησης είναι η αναπαράσταση γεγονότων μέσα από μια αξιόλογη προοπτική. Η αφήγηση ως τόπος κατασκευής ταυτοτήτων προμηνύει την ανάπτυξη γεγονότων, αλλά δεν ορίζει το πλαίσιο και τη φύση των όσων διαδραματίζονται. Αυτό δημιούργησε την ανάγκη για παρουσίαση των ειδών της αφήγησης, ώστε να γίνεται περισσότερο διαυγές το αναμενόμενο περιεχόμενο. Πολλές φορές το είδος της αφήγησης είναι τόσο κρίσιμο, καθώς διαμορφώνει πλήθος άλλων χαρακτηριστικών όπως οι γλωσσικές επιλογές, το ύφος κι άλλα. Γίνεται, συνεπώς, κατανοητή η αναγκαιότητα ορισμού των αφηγηματικών ειδών,

μια διαδικασία που είναι εξίσου δύσκολη όσο και απαραίτητη (Chamberlain&Thompson, 1998).

Το είδος είναι μία από τις βασικές έννοιες που χρησιμοποιούν οι θεωρητικοί της αφήγησης, αλλά σπάνια συμφωνούν σε σχέση με την κατηγοριοποίηση και την καθολική παραδοχή μιας μοναδικής λίστας αφηγηματικών ειδών. Ως αποτέλεσμα, τα αφηγηματικά είδη κατανοούνται με πολύ διαφορετικούς τρόπους μέσα από τους διαφορετικούς κλάδους που τα εξετάζουν, αλλά και μέσα από τον άξονα προσέγγισης. Στην έρευνα των αφηγήσεων, η θεώρηση των ειδών αποτελεί μεν ένα τυπικό μέρος της αφηγηματικής ανάλυσης, αλλά θα αποτελούσε ουτοπία η στοχοθέτηση της εξέτασης όλων των μεθόδων ανάλυσης των ειδών της αφήγησης (Hyvärinen, 2015).

Μια από τις πιο ενδιαφέρουσες ταξινομήσεις των αφηγηματικών ειδών είναι ο διαχωρισμός σε τρεις κατηγορίες: η μυθοπλαστική, η ιστορική και η ρεαλιστική. Ακολουθεί μια ανάλυση του κάθε είδους για τον ακριβή προσδιορισμό της κατηγορίας (Πολίτης, 2006).

1.4 Μυθοπλαστική αφήγηση

Στη συγκεκριμένη κατηγορία κυριαρχεί το χαρακτηριστικό της φαντασίας και της επινόησης μιας μη υπαρκτής κατάστασης. Οι ιστορίες αυτής της κατηγορίας αποτελούν το περιεχόμενο πολλών μορφών έργων τέχνης. Το φανταστικό στοιχείο δεν αποκλείει τη βάση μιας πραγματικής ιστορίας, αλλά απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διαμόρφωση μιας μοναδικής εκδοχής μέσα από την εξέλιξη, την επεξεργασία και την τελική επικράτηση των προσθηκών του δημιουργού που διεκδικεί την πατρότητα του τελικού αφηγηματικού έργου. Η μυθοπλαστική αφήγηση μπορεί να στηρίζεται σε ένα καθολικά φανταστικό και εξωπραγματικό πλαίσιο, αλλά υπάρχει και η περίπτωση να στοχοθετείται η αληθοφάνεια. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, τα πρόσωπα και οι καταστάσεις διαμορφώνονται από την αρχή με τρόπο που να συνδέονται λογικά και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας φυσικής εξέλιξης (Πολίτης, 2006).

Μια από τις πιο διάσημες και πιο αγαπητές μορφές αφηγήσεων είναι τα λαϊκά παραμύθια. Η πνευματική δημιουργία δεν αποδίδεται σε έναν μόνο καλλιτέχνη, αλλά οι συγκεκριμένες αφηγήσεις αποτελούν προϊόντα χρονικής σύμπραξης ανθρώπων που συνέβαλλαν με διάφορους τρόπους στη δημιουργία ιστοριών που στόχο έχουν να διδάξουν, να εκπαιδεύσουν και να ψυχαγωγήσουν. Ο χρονικός ορίζοντας της συνεχούς επεξεργασίας των αφηγήσεων είναι ένα χαρακτηριστικό που αποτελεί κομβικό σημείο

στη διαμόρφωση του περιεχομένου. Η μεγάλη διάρκεια οδηγεί σε κοινωνικές αφηγήσεις, ενώ η μικρή διάρκεια δε μπορεί παρά να περιορίζεται στην εξιστόρηση προσωπικών εμπειριών και τη μετάδοση ιδίων βιωμάτων (Πολίτης, 2006).

1.5 Ιστορική αφήγηση

Το συγκεκριμένο είδος αφήγησης αποτελεί την παρουσίαση των πραγματικών γεγονότων που έλαβαν χώρα στο παρελθόν. Στόχος της συγκεκριμένης αφηγηματικής κατηγορίας είναι η ενημέρωση και η πληροφόρηση σχετικά με όσα διαδραματίστηκαν σε συγκεκριμένο χώρο, χρόνο και με πρωταγωνιστές υπαρκτά πρόσωπα (Πολίτης, 2006). Όπως γίνεται κατανοητό, η αφήγηση αυτή πρέπει να είναι αντικειμενική και αμερόληπτη με στόχο την παράθεση πραγματικών γεγονότων χωρίς την καλλιέργεια συναισθημάτων ή την παράθεση των προσωπικών απόψεων. Η σαφήνεια και η επαλήθευση είναι βασικές προδιαγραφές του είδους και μέσα από την ανάπτυξη της ιστορικής αφήγησης δημιουργείται ένα σύνολο γνώσεων για όσα έχουν διαδραματιστεί στην πραγματική ζωή και αποτελούν θεμελιακό λίθο για την εξέλιξη του είδους και τη διαχείριση των καταστάσεων που πρόκειται να λάβουν χώρα στο μέλλον (Πολίτης, 2006).

1.6 Ρεαλιστική αφήγηση

Η ρεαλιστική αφήγηση αποτελεί, επίσης, παρουσίαση γεγονότων που είναι πραγματικά αλλά δεν υπάρχει χρονική διάσταση ανάμεσα στην πραγματοποίηση των περιστατικών και στην ανάπτυξη της αφήγησης. Αυτό αποτελεί και τη βασική διαφορά της ιστορικής από την ρεαλιστική αφήγηση. Στην ιστορική αφήγηση η χρονική διάσταση συμβάλλει στην αντικειμενικότητα και τη διασταύρωση των περιεχομένων. Η ρεαλιστική, στον αντίποδα, καλύπτει την ανάγκη για μετάδοση σύγχρονων γεγονότων που μπορεί να μην διαθέτουν την πολυτέλεια του φιλτραρίσματος, αλλά συμβάλλουν στην ενημέρωση σχετικά με την επικαιρότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ειδησιογραφία. Πλέον η τεχνολογία μέσω της εικόνας και του ήχου χρησιμοποιείται επικουρικά τόσο για τον εμπλουτισμό όσο και για την ενίσχυση της αλήθειας στη ρεαλιστική αφήγηση. Το συγκεκριμένος είδος συμπεριλαμβάνει σαφώς και όσα συμβαίνουν στη ζωή των ανθρώπων και τα μοιράζονται μέσω αφήγησης σε συγγενείς και φίλους (Πολίτης, 2006).

Παραπλήσια είναι η εκδοχή που παρουσιάζει ένα αντίστοιχο τρίπτυχο σχετικά με τα είδη της αφήγησης. Λόγος γίνεται για τη διήγηση, την εξιστόρηση και την

ειδησεογραφία. Όπως γίνεται φανερό η ουσία παραμένει η ίδια απλά η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση κάνει χρήση διαφορετικών όρων για την ονομασία κάθε κατηγορίας. Οι διαφορές, ωστόσο, στον τρόπο ανάπτυξης της αφήγησης, τη δομή, το περιεχόμενο αλλά και το σκοπό συνεχίζουν να υφίστανται (Ματσαγγούρας, 2010).

1.7 Τεχνικές αφήγησης

Καθώς οι αφηγήσεις είναι τα έργα που παρέχουν την παρουσίαση συνδεδεμένων γεγονότων αποτελούν ουσιαστικά τη μεταφορά μιας ιστορίας σε τρίτους. Είναι εύλογο ότι τα διαφορετικά είδη ιστοριών και βιωμάτων έχουν συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ποικιλίας σχετικά με τη μορφή των αφηγήσεων που μπορούν να αφορούν μυθιστορήματα, μύθους, παραμύθια, διηγήματα, ποιήματα, τραγούδια, ταινίες, θεατρικές παραστάσεις και άλλα. Αυτή η ποικιλομορφία εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς στην αφήγηση και έχει συμβάλλει στη δημιουργία πλήθους τεχνικών που χρησιμοποιούνται προκειμένου να δημιουργήσουν τα ιδιαίτερα στοιχεία μιας αφήγησης.

Οι τεχνικές αφήγησης παρέχουν βαθύτερο νόημα στον ακροατή ή αναγνώστη και συμβάλλουν στην πυροδότηση της φαντασίας προκειμένου να οραματιστεί τις καταστάσεις που περιγράφονται. Πριν την εξέταση των αφηγηματικών τεχνικών είναι σημαντικό να καταστεί σαφές ότι τα λογοτεχνικά στοιχεία μιας αφήγησης ποικίλουν. Πιο αναλυτικά η πλοκή, το σκηνικό, η οπτική του αφηγητή, το στυλ, η δομή και οι χαρακτήρες είναι ορισμένα μόνο από τα στοιχεία που απαρτίζουν μια ανάπτυξη μιας ιστορίας. Κάθε ένα από τα στοιχεία αυτά διαφοροποιείται και υπάρχουν οι αντίστοιχες τεχνικές που χρησιμοποιούνται ώστε να επιτευχθεί η μοναδικότητα. Η εξέταση των τεχνικών ανά στοιχείο βοηθάει στην κατανόηση των μέσων που μπορεί να επιστρατεύσει ο αφηγητής, για να διαμορφώσει την αφήγησή του (Warner & Chapel, 2021). Στο παρόν κεφάλαιο θα εξεταστούν οι τεχνικές που υπάρχουν βιβλιογραφικά για ορισμένα από τα στοιχεία που έχουν αναφερθεί παραπάνω με μια μικρή ανάλυση κάθε κατηγορίας.

1.8 Αφηγηματικές τεχνικές ως προς το στυλ

Το στυλ που χρησιμοποιεί ένας αφηγητής αναφέρεται στο λεξιλόγιο και στη γλώσσα που χρησιμοποιείται. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι παρομοιώσεις, οι μεταφορές, οι εικόνες, οι προσωποποιήσεις και οι υπερβολές (Warner & Chapel, 2021).

Μεταφορά: σχήμα λόγου όπου οι δημιουργοί περιγράφουν ή αναφέρονται σε κάτι αναφέροντας κάτι άλλο. Η σύνδεση μεταξύ των δύο πραγμάτων που αναφέρονται στη μεταφορά μπορεί να μην είναι άμεσα εμφανής, αλλά αποτελεί έναν δημιουργικό τρόπο για παρουσίαση μιας κατάστασης ή ενός περιστατικού μέσα από μια σύγκριση. Για παράδειγμα, ο Σαίξπηρ έγραψε τη διάσημη μεταφορά: «*Όλος ο κόσμος είναι μια σκηνή*». Ο κόσμος δεν είναι κυριολεκτικά μια σκηνή, αλλά συγκρίνει τον κόσμο με μια σκηνή στην οποία άνδρες και γυναίκες είναι ηθοποιοί, δημιουργώντας μια μεταφορά (Wordy, 2022).

Παρομοίωση: είναι σαν τη μεταφορά και αφορά συνήθως ιδιότητες προσώπων που τις κατέχουν σε μεγάλο βαθμό, ώστε η σύγκριση με μια άλλη κατάσταση να αποτελεί εύστοχο μέσο απόδοσης της πραγματικότητας. Χρησιμοποιούνται οι φράσεις: *σαν, όπως, λες και, θαρρείς*, κ.ά. για την ανάπτυξη της συγκεκριμένης τεχνικής. Παράδειγμα παρομοίωσης είναι η φράση: «*έχει καρδιά σαν πέτρα*» (Καραβαγγέλη, 2020).

Εικόνα: είναι η περιγραφή ενός χώρου, ενός αντικειμένου ή ενός πλαισίου με σκοπό να πυροδοτηθούν οι αισθήσεις του αναγνώστη ή του ακροατή της αφήγησης και να δημιουργήσει στη φαντασία του όσα περιγράφονται. Στις εικόνες συχνά χρησιμοποιείται μεταφορικός λόγος, για να αποδοθεί όσο πιο γλαφυρά γίνεται η συνθήκη (Warner & Chapel, 2021).

Προσωποποίηση: απόδοση ανθρώπινων ή ζωικών ιδιοτήτων σε αντικείμενα και άψυχη ύλη. Η προσωποποίηση δημιουργεί φανταστικές και εξωπραγματικές καταστάσεις που ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται, αλλά κεντρίζει το ενδιαφέρον από την πρωτοτυπία της σκέψης και την περιέργεια για τη συνέχεια (Wordy, 2022). Μια από τις πιο διάσημες προσωποποιήσεις είναι η αλεπού από τον Μικρό Πρίγκιπα του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ.

Υπερβολή: χρήση ακραίων θέσεων με σκοπό να αποδοθεί ένα πολύ σημαντικό σημείο της αφήγησης. Η υπερβολή αναφέρεται σε μια πραγματική κατάσταση αλλά ο τρόπος απόδοσης θυμίζει εξωπραγματικό γεγονός. Για παράδειγμα η φράση: «*Το πορτοφόλι μου ζυγίζει έναν τόνο»* είναι μια υπερβολή που ασφαλώς δείχνει το μεγάλο βάρος του αντικειμένου, αλλά σε καμία περίπτωση δεν αγγίζει το μέγεθος που χρησιμοποιήθηκε (Wordy, 2022).

Πέραν από τη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση μπορούν να εντοπιστούν βιβλιογραφικά είδη αφηγηματικών τεχνικών με διαφορετική βάση ταξινόμησης. Χαρακτηριστικά

παρακάτω αναπτύσσεται η εξέταση των αφηγηματικών τεχνικών σε σχέση με την οπτική του αφηγητή.

1.9 Αφηγηματικές τεχνικές από την οπτική του αφηγητή

Η οπτική γωνία του αφηγητή μπορεί να καθορίσει τον τρόπο που θα παρουσιαστεί μια ιστορία. Ο αφηγητής μπορεί να διαδραματίσει διάφορους ρόλους στα γεγονότα και αυτό να δώσει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στον τρόπο με τον οποίο αυτά θα παρουσιαστούν σε τρίτους.

Με βάση τη *συμμετοχή* του, ο αφηγητής μπορεί να είναι ομοδιηγητικός ή ετεροδιηγητικός. Στην πρώτη περίπτωση το άτομο που διηγείται τα γεγονότα έχει υπάρξει συμμετέχοντας ή παρατηρητής σε όσα συνέβησαν. Στην ετεροδιηγητικότητα ο αφηγητής δεν είναι συμμέτοχος στα γεγονότα και προβαίνει σε εξιστόρηση χωρίς την τοποθέτηση του ίδιου στο πλαίσιο (Ζυμβραγάκης, 2017).

Με βάση τη *σχέση* του αφηγητή με τα υπόλοιπα πρόσωπα της ιστορίας και την υπόθεση που αφηγείται, η εστίαση μπορεί να χαρακτηριστεί ως:

> ***Μηδενική:*** ο αφηγητής είναι έξω από την ιστορία και δεν έχει κάποια σύνδεση με τα πρόσωπα. Συνήθως χρησιμοποιείται ο γ' ρηματικός τύπος κατά την αφήγηση και συχνά ο αφηγητής είναι παντογνώστης, δηλαδή έχει σαφέστερη εικόνα από τα ίδια τα πρόσωπα και γνωρίζει πληροφορίες που οι υπόλοιποι αγνοούν.
>
> ***Εσωτερική:*** ο αφηγητής γνωρίζει τα πρόσωπα και όσες πληροφορίες έχουν οι ίδιοι. Ο αφηγητής ταυτίζεται με τον ίδιο τον εμπλεκόμενο στην ιστορία και χρησιμοποιεί συχνά α' ρηματικό τύπο κατά την εξιστόρηση.
>
> ***Εξωτερική:*** Ο αφηγητής γνωρίζει λιγότερα από όσα γνωρίζουν οι πρωταγωνιστές. Η αφήγηση αφορά όσα ξέρει ο αφηγητής και συχνά υπάρχει υπολειμματική παρουσίαση των γεγονότων (Ζυμβραγάκης, 2017).

Η οπτική του αφηγητή έχει οδηγήσει στην κατηγοριοποίηση που αναλύθηκε παραπάνω. Εν συνεχεία ακολουθεί η παρουσίαση των αφηγηματικών τεχνικών με βάση τον τρόπο αφήγησης. Ουσιαστικά λόγος γίνεται για τα διάφορα μέσα που χρησιμοποιούνται από τους αφηγητές, για να αποδώσουν το περιεχόμενο της ιστορίας τους σύμφωνα με την ιδιαιτερότητα και την έμφαση στα σημαντικά σημεία.

1.10 Αφηγηματικές τεχνικές σε σχέση με τον τρόπο αφήγησης

Με βάση τον *τρόπο* που χρησιμοποιεί ο αφηγητής μπορούν να δημιουργηθούν οι τεχνικές που είναι και γνωστές ως αφηγηματικοί τρόποι. Οι τεχνικές αυτές αποκαλύπτουν το πώς αφηγείται ο δημιουργός και συντελούν στη δημιουργία του μοναδικού χαρακτηριστικού της ιστορίας. Στη συγκεκριμένη κατηγορία υπάγονται τα ακόλουθα.

Διήγηση: Ο αφηγητής δρα ως παντογνώστης και παραθέτει όσα ξέρει για το σύνολο της ιστορίας. Χρησιμοποιείται γ' πρόσωπο και δεν μεταφέρονται ποτέ αυτούσια τα λόγια των ατόμων που συμπεριλαμβάνονται στην ιστορία. Η παράθεση όσων έχουν ειπωθεί γίνεται με τη χρήση πλάγιου λόγου.

Περιγραφή: Ο πιο παλιός αφηγηματικός τρόπος που χρησιμοποιήθηκε για την απόδοση λεπτομερειών σχετικά με τα πρόσωπα και τους χώρους. Η περιγραφή είναι βασική τεχνική στην αφήγηση, για να μπορέσει ο ακροατής ή ο αναγνώστης να φανταστεί και να έρθει όσο πιο κοντά γίνεται στην πραγματική συνθήκη.

Διάλογος: Τα πρόσωπα μιλούν και προσδίδουν στην αφήγηση αμεσότητα και ζωντάνια. Βασική τεχνική του σεναρίου, χωρίς να λείπει από τη λογοτεχνία και την ποίηση, ο διάλογος έχει τιμηθεί από πολλούς δημιουργούς και επάξια συμπεριλαμβάνεται ως τεχνική μεγάλων αριστουργημάτων της παγκόσμιας τέχνης του λόγου. Ο λήπτης της αφήγησης μπορεί να σκιαγραφήσει με μεγαλύτερη ακρίβεια τους χαρακτήρες και να καταλάβει την ψυχοσύνθεσή τους.

Εσωτερικός μονόλογος: Ο χαρακτήρας παραθέτει σκέψεις, συναισθήματα, φόβους και συνειρμούς που είναι αποκλειστικά δικά του και δεν αποτελεί δημιούργημα του αφηγητή. Η συγκεκριμένη τεχνική λειτουργεί, επίσης, επικουρικά για την κατανόηση των πρωταγωνιστών.

Μίμηση: Ο αφηγητής παρουσιάζει μια ιστορία μέσα από τη θέση ενός άλλου προσώπου. Συνήθως χρησιμοποιείται ένα πλαστό πρόσωπο και με τη χρήση του α' ρηματικού τύπου επιχειρείται η αφήγηση μιας ιστορίας. Η αμεσότητα και η ζωντάνια αυτής της τεχνικής συμβάλλουν στην αίσθηση αυθεντικότητας και αληθοφάνειας.

Εγκιβωτισμός: Η παράθεση μιας ιστορίας εντός μιας άλλης ιστορίας. Συχνά η τεχνική συμβάλλει στην επεξήγηση ή οριοθέτηση της βασικής συνθήκης και αποδίδεται για την παροχή πληροφοριών. Αποτελεί μια αυτούσια αφήγηση και

υπάρχουν πλείστα γνωστά παραδείγματα στην παγκόσμια αφηγηματική τέχνη, όπως στην ιστορία της Σταχτοπούτας που ο ακροατής ενημερώνεται για τον πατέρα της πρωταγωνίστριας που έχασε τη γυναίκα του και παντρεύτηκε κάποια άλλη.

Η μέχρι τώρα ανάλυση καθιστά εμφανές ότι οι αφηγηματικές τεχνικές ποικίλουν και έχουν καταγραφεί με στόχο, όχι να αποτελέσουν μια στείρα λίστα χαρακτηρισμού των διάφορων αφηγήσεων αλλά για να συμβάλλουν στην εξέταση και την εμβάθυνση σε αφηγήσεις και ιστορίες που αποτελούν αντικείμενα ανάλυσης. Οι ακροατές ή οι αναγνώστες που μπορούν να αναγνωρίσουν τις τεχνικές αποτελούν ένα πιο εκπαιδευμένο κοινό που μπορεί να καταλάβει τους στόχους του αφηγητή και να διαδραματίσει τον ρόλο που του αναλογεί στην επίτευξή τους. Οι τεχνικές θα μπορούσαν να αποτελούν κοινές συνιστάμενες δυνάμεις ανάμεσα στους πομπούς και τους δέκτες των αφηγήσεων και να γεφυρώσουν τις δύο ομάδες, ώστε να μπορέσει τελικά να μεταδοθεί το βασικό μήνυμα, το νόημα της ιστορίας.

1.11 Η Αφήγηση στην εκπαίδευση

Είναι γενικά παραδεκτό ότι τα παιδιά ακούγοντας ιστορίες μπορούν να μάθουν με προσιτό τρόπο, αλλά και να ανταλλάξουν μηνύματα με άλλα παιδιά και να ενθαρρυνθούν, ώστε να συμμετέχουν στη διαδικασία της αφήγησης. Τα νεότερα μυαλά δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ του παραμυθένιου κόσμου και των πραγματικών καταστάσεων, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Με άλλα λόγια, οι ιστορίες διευκολύνουν τα παιδιά να λαμβάνουν και να επεξεργάζονται πληροφορίες. Επομένως, η αφήγηση ιστοριών ως μέθοδος διδασκαλίας είναι ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό εργαλείο για τη δημιουργία νέων γνώσεων και την εκμάθηση ποικίλων δεξιοτήτων (Collins, 1999).

Μια προσέγγιση μάθησης με βάση την αφήγηση τοποθετεί τα παιδιά στον κόσμο της φαντασίας, ενώ παράλληλα αποκτούν νέες δεξιότητες, οι οποίες απλοποιούν την εκπαιδευτική διαδικασία και την καθιστούν πιο αβίαστη και ευχάριστη. Η αφήγηση είναι μια μέθοδος διδασκαλίας που βοηθά τους μαθητές να λύσουν συγκεκριμένα προβλήματα και εργασίες με πιο δημιουργικό τρόπο και οδηγεί στην ουσιαστική κατανόηση του θέματος που εξετάζεται. Η παρουσίαση μιας ιστορίας αποτελεί μια πιο εύκολη διαδικασία που κεντρίζει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή με αποτέλεσμα τη μάθηση χωρίς την άμεση συνειδητοποίηση ότι η γνώση εδραιώθηκε. Αυτός ο τρόπος

διδασκαλίας μετατρέπει την τάξη σε ένα ελκυστικό περιβάλλον με δραστηριότητες συγγενικές με όσες θα επέλεγαν τα παιδιά να συμμετέχουν οικειοθελώς (Egan, 1989).

Κατά την ανάπτυξη και την υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, είναι σημαντικό να δημιουργηθεί μια σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και μαθητή που αντιμετωπίζει ταυτόχρονα και τους κινδύνους που ενέχει η εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιτρέπεται στους μαθητές να κατανοούν ένα δύσκολο θέμα και να γνωρίζουν ότι επιτρέπεται να κάνουν λάθη, δημιουργώντας έτσι τις ευκαιρίες για βαθύτερη μάθηση. Για την εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού η αφήγηση θεωρείται εξαιρετική μέθοδος διδασκαλίας. Η αφήγηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εισέλθουν στις ζωές των μαθητών, καθώς αυτοί διαμορφώνουν όχι μόνο το γνωστικό επίπεδό τους αλλά και την προσωπική τους ταυτότητα. Μέσα από την αφήγηση στην τάξη προάγεται η αίσθηση της κοινωνικοποίησης και του ανήκειν, ενδυναμώνονται οι σχέσεις, επιτρέπεται στους συμμετέχοντες να συμμετάσχουν στη δημιουργία νοημάτων και ενισχύονται η αυτοπεποίθηση και η ενσυναίσθηση (Parylo & Zepeda, 2014).

Οι λόγοι που η αφήγηση είναι αποτελεσματική στην εκπαιδευτική διαδικασία ποικίλουν. Χαρακτηριστικά, η αφήγηση είναι μια απλή διαδικασία που δεν απαιτεί ειδική εκπαίδευση και συγκεκριμένες στενές προδιαγραφές εφαρμογής. Η διαχρονικότητα της αποδοτικότητας των ιστοριών σε επίπεδο κοινωνιών και πολιτισμών αποτελεί απόδειξη της ικανότητας της αφήγησης να μεταδίδει γνώσεις και να διαμορφώνει αξίες. Ακόμη, οι ιστορίες συνδέονται έντονα με τη μνήμη. Αξίζει να αναφερθεί πως μια πληροφορία έχει 20% περισσότερες πιθανότητες να εντυπωθεί αν παρουσιαστεί σαν αφήγηση παρά σαν απλή απόδοση θεωρίας ή αριθμών. Παράλληλα η αφήγηση είναι αποδοτική για κάθε τύπο μαθητή. Οι οπτικοί μαθητές και οι ακουστικοί μαθητές κατέχουν το μεγαλύτερο μερίδιο της τυπολογίας των μαθητών αντιπροσωπεύοντας το 40% αντίστοιχα κάθε μια από τις προαναφερθείσες κατηγορίες. Το υπόλοιπο 20% του συνόλου περιλαμβάνει μαθητές που μαθαίνουν καλύτερα μέσα από κιναισθητικές μεθόδους μάθησης. Το συναρπαστικό με την αφήγηση είναι ότι μπορεί να προσαρμοστεί και στις τρεις αυτές κατηγορίες και να δημιουργήσει ενδιαφέροντα μέσα μάθησης (Smith , 2012).

Τα οφέλη της αφήγησης ιστοριών είναι ποικίλα για τα παιδιά και η επιστημονική βιβλιογραφία έχει αναδείξει αρκετά από αυτά. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, επίσης, ότι

τα οφέλη αυτά είναι πραγματικά και αναδύθηκαν μέσα από την πραγματική χρήση της αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα οφέλη για τα παιδιά περιλαμβάνουν τα εξής (Agosto, 2016).

- Προσφέρεται η δυνατότητα στα παιδιά να συμπάσχουν με άγνωστα άτομα και να εξοικειώνονται με άγνωστα μέρη, συνθήκες και καταστάσεις.
- Προσφέρονται γνώσεις για διαφορετικές παραδόσεις και θρησκείες.
- Παρουσιάζονται εμπειρίες ζωής από διάφορους τομείς με προσφορά γνώσεων για ποικίλες θεματικές.
- Μεταδίδονται στα παιδιά νέες ιδέες και αξίες.
- Αποκαλύπτονται οι διαφορές και τα κοινά σημεία των πολιτισμών σε όλο τον κόσμο.
- Τα παιδιά διασκεδάζουν, χαίρονται και χαλαρώνουν ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν και εξελίσσονται.
- Οι μαθητές ενθαρρύνονται να επικοινωνήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που έχουν καθώς διαπιστώνουν ότι η επικοινωνία εμπειριών είναι κέρδος για όλους.
- Επιχειρείται η ενεργός συμμετοχή και η ομαλή κοινωνικοποίηση των μελών της τάξης.
- Αυξάνεται η λεκτική επάρκεια και διευρύνεται το λεξιλόγιο των μαθητών.
- Ενθαρρύνεται η χρήση της φαντασίας και της δημιουργικότητας.
- Τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να σέβονται τις αρχές του διαλόγου.
- Βελτιώνονται οι ικανότητες ακρόασης και συντονισμού σκέψης και ομιλίας.

Συνοψίζοντας, αναφέρεται ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να αφορά τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων και για να γίνει αυτό πρέπει να προσδιοριστεί με ακρίβεια τι θέλουν να μάθουν οι μαθητές και γιατί. Ως αποτέλεσμα του γρήγορου ρυθμού αλλαγής στη σημερινή εποχή της πληροφορίας, θα πρέπει να βρεθούν τρόποι τα άτομα να μαθαίνουν γρήγορα και να εφαρμόζουν νέες πληροφορίες προκειμένου να παραμείνουν ανταγωνιστικοί. Η αφήγηση ιστοριών έχει αναδειχθεί ως μια τέτοια μέθοδος διδασκαλίας που έχει αποδειχθεί αποτελεσματική διδακτική παιδαγωγική και μαθησιακή διαδικασία. Ασφαλώς, η αφήγηση ιστοριών ως μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης έχει θετικό αντίκτυπο στη μάθηση και τη διατήρηση πληροφοριών για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την ηλικία τους (Khudhair&Alnoori, 2021).

Κεφάλαιο 2

2.1 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Στο παρόν κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί το τελευταίο του πρώτου μέρους της εργασίας, επιχειρείται μια ανάλυση της έννοιας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μέσα από τα κεφάλαια που προηγήθηκαν έγινε μια προσέγγιση του όρου της αφήγησης με μια έμφαση στην ψηφιακή, που αποτελεί και βασικό παράγοντα του κεντρικού θέματος. Με την παρούσα ανάλυση τίθενται τα θεμέλια για την πλήρη κατανόηση των βασικών εννοιών που απαρτίζουν τη βασική διατύπωση του θέματος. Πέρα από τη βασική απόδοση της έννοιας, υπάρχει μια ανάλυση των βασικών χαρακτηριστικών αυτού του τρόπου εκπαίδευσης, καθώς και οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις όπως έχουν διαμορφωθεί από τη χρόνια μελέτη της παγκόσμιας επιστημονικής κοινότητας επί του θέματος.

2.2 Ορισμός και εννοιολογική προσέγγιση

Η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αξίζει να οριστεί, αφού πρώτα υπάρξει μια σύντομη ανασκόπηση του όρου της εκπαίδευσης γενικά. Αυτό επιλέχθηκε καθώς η οριοθέτηση ενός ζητήματος που αποτελεί ένα τμήμα μιας γενικότερης έννοιας, ορθό είναι να αποδίδεται παράλληλα με την έννοια που αποτελεί τη βάση του οικοδομήματος.

Η εκπαίδευση – education προέρχεται από το λατινικό «educare» που σημαίνει ανατρέφω ή θρέφω. Ουσιαστικά ο όρος συνδέεται με την ανάπτυξη των εγγενών ικανοτήτων ενός παιδιού. Το ίδιο το παιδί δεν είναι γνώστης των δυνατοτήτων που κατέχει, ούτε των μεθόδων με τις οποίες μπορεί να αναπτύξει τις ικανότητες και τις γνώσεις του. Για τον σκοπό αυτό υπάρχει το επάγγελμα του παιδαγωγού, του δασκάλου, του καθηγητή ή αλλιώς γενικά του εκπαιδευτικού που έχει καταρτιστεί κατάλληλα, για να μπορέσει να καθοδηγήσει και να εμπνεύσει τα παιδιά προς τη μάθηση και την πνευματική καλλιέργεια (Patra, 2020).

Αξίζει να γίνει σαφές ότι από την εποχή του Πλάτωνα έως την εποχή του John Dewey και του Gandhi, πολλοί επιστήμονες και φιλόσοφοι έχουν επιχειρήσει να ορίσουν την εκπαίδευση με διάφορους τρόπους. Ο τομέας της εκπαίδευσης είναι τόσο ευρύς και ποικίλος που είναι πολύ δύσκολο να δοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός της εκπαίδευσης με τον οποίο συμφωνούν όλοι οι εκπαιδευτικοί και ειδικοί που σχετίζονται με τον κλάδο. Υπάρχουν ορισμοί που καλύπτουν μόνο μια φάση της

εκπαίδευσης, άλλοι που σχετίζονται με τα μέσα και άλλοι με τον σκοπό. Στην πραγματικότητα η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο σε μια από τις παραπάνω οπτικές αλλά αποτελεί μια σύνθεση αυτών. Κάθε άνθρωπος που προσπάθησε να θέσει το περιεχόμενο αυτής της ποικιλόμορφης έννοιας αποτύπωσε μια προοπτική της δικής του θέασης ανάλογα με τους λόγους που εξετάστηκε η εκπαίδευση τη δεδομένη χρονική στιγμή (Kumar&Ahmad, 2009). Η παράθεση όλων των διατυπώσεων φαντάζει αδύνατη αλλά και άσκοπη, καθώς ξεφεύγει από τα όρια της παρούσας εργασίας. Ακολουθούν κάποιες επιλεγμένες αποσαφηνίσεις του όρου, όπως εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία.

Η εκπαίδευση είναι «μια συστηματική διαδικασία μέσω της οποίας ένα παιδί ή ένας ενήλικας αποκτά γνώση, εμπειρία, δεξιότητες και ορθή στάση» (Raj, 2018). Μέσα από αυτήν τη διαδικασία ένα άτομο γίνεται πολιτισμένο, εκλεπτυσμένο, καλλιεργημένο και μορφωμένο. Η εκπαίδευση είναι το μόνο μέσο για μία πολιτισμένη και αναπτυγμένη κοινωνία. Στόχος του εγχειρήματος είναι να φτάσει ένα άτομο όσο πιο κοντά στη τελειότητα γίνεται. Οι κοινωνίες τείνουν να δίνουν μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση, γιατί θεωρείται πλέον πανάκεια για όλα τις στρεβλώσεις. Είναι το κλειδί για την επίλυση των πολλών και διαφόρων προβλημάτων της καθημερινότητας και της ζωής γενικότερα (Raj, 2018).

Από την οπτική της μετάδοσης πολιτισμού από τη μια γενιά στην άλλη εύλογα ανακύπτει ένας προβληματισμός για τους διαφορετικούς τύπους πολιτισμών που υπάρχουν. Συνεπώς, η εκπαίδευση πρέπει να διαφοροποιείται μεταξύ των λαών καθώς αλλάζουν αρκετές από τις αντιλήψεις μεταξύ αυτών. Η πιο βαθιά όμως διαφοροποίηση είναι αυτή μεταξύ των ίδιων των γενεών και όχι μεταξύ των πολιτισμών. Οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές έχουν συνήθως μια διαφορά ηλικίας που θα κάνει τους πρώτους να εφαρμόσουν όσα μαθαίνουν σε μεταγενέστερο χρόνο. Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνία, η ζωή αλλά και οι αντιλήψεις θα έχουν αλλάξει μέχρι τότε. Αυτό δε σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρξει υποβάθμιση της αξίας της εκπαίδευσης, απεναντίας. Η εκπαίδευση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως το μέσω για την μετάδοση των απαραίτητων γνώσεων και την προσφορά των κατάλληλων εφοδίων, ώστε τα άτομα να μπορούν να δρουν ανεξάρτητα και να προσαρμόζονται σε κάθε φάση της ενήλικης ζωής τους (Victoria, 2018).

Σε παραλληλισμό με τα παραπάνω αξίζει να αναφερθεί η άποψη ότι η εκπαίδευση και το περιεχόμενό της αποτελούν αντανάκλαση μιας κοινωνίας. Το περιεχόμενο που μεταδίδεται στη νέα γενιά και ο τρόπος με τον οποίο αυτό συμβαίνει αποτελούν μια ένδειξη για το επίπεδο πολιτισμού, τις αξίες και τα ιδανικά της κοινωνίας στην οποία πραγματοποιείται η εκπαίδευση. Το σχολείο, ως βασικός χώρος εφαρμογής της εκπαίδευσης, θα μπορούσε να ειπωθεί πως αποτελεί μια προσομοίωση της σύγχρονης κοινωνίας (Durkheim, 2014).

Όπως φαίνεται μέχρι τώρα υπάρχει μια έντονη σύνδεση μεταξύ της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Η εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως μια σκόπιμη, συνειδητή ή ασυνείδητη, ψυχολογική, κοινωνιολογική, επιστημονική και φιλοσοφική διαδικασία, η οποία επιφέρει την ανάπτυξη του ατόμου στο μέγιστο βαθμό, αλλά ταυτόχρονα οδηγεί και στη μέγιστη ανάπτυξη της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό τόσο ατομικά όσο και συλλογικά καλλιεργείται ένα περιβάλλον ευημερίας και επιτυχίας (Kumar&Ahmad, 2009).

Έχοντας διατυπώσει κάποιες από τις οριοθετήσεις της εκπαίδευσης γίνεται εμφανές ότι υπάρχει μια σύνδεση με το σχολείο και τη διδασκαλία. Είναι συχνή η σύγχυση μεταξύ της έννοιας της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας σε σημείο να χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες. Αξίζει να προσδιοριστεί ότι εκπαίδευση είναι η πιο διευρυμένη και γενική έννοια της απόκτησης γνώσεων, πληροφοριών και αξιών. Στη διαδικασία συμμετέχουν δύο βασικές ομάδες, αυτοί που εκπαιδεύουν και αυτοί που εκπαιδεύονται. Η διδασκαλία είναι οι μέθοδοι και οι τρόποι με τους οποίους πραγματοποιείται ο παραπάνω στόχος. Η εκπαίδευση είναι μια δεδομένη κατάσταση – στόχος, ενώ η διδασκαλία μπορεί να παρουσιάζει διαφοροποιήσεις και προσαρμογές ανάλογα με τις συνθήκες (Hava & Erturgut, 2010).

Μια από τις διάφορες μεθόδους διδασκαλίας είναι και αυτή που «λαμβάνει χώρα ενώ υπάρχει γεωγραφική απόσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο» (Kareem et al., 2012). Αυτή η μορφή διδασκαλίας αποτελεί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο δια ζώσης διδασκαλίας εντός μιας τάξης ή ενός αμφιθέατρου. Για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιστρατεύονται διάφορα τεχνολογικά μέσα όπως η τηλεδιάσκεψη, η εκπαιδευτική τηλεόραση, κ.ά. Παράλληλα εφαρμόζονται οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι που μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση όταν

υπάρχει απόσταση (τόσο χρονική όσο και χωρική) ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο (Kareemetal., 2012).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να παρουσιάζει ποικιλία σε σχέση με τη δομή και την οργάνωσή της. Αρχικά, έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται σε προγράμματα τόσο ομαδικής όσο και ατομικής παρακολούθησης. Η βάση θεωρείται η παραδοσιακή δομή της εκπαιδευτικής συνέχειας, με αποτέλεσμα τα περισσότερα προγράμματα να προσφέρουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο των σχολείων και των πανεπιστημίων της τυπικής εκπαίδευσης. Επίσης, δεν υπάρχει περιορισμός σε σχέση με την ηλικία του εκπαιδευόμενου με αποτέλεσμα να μπορεί να εφαρμοστεί μέσα από τις κατάλληλες προσαρμογές σε μαθητικό κοινό, αλλά και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτή η ποικιλία και η διεύρυνση έχει κάνει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση χώρο φιλοξενίας εργαλείων, εφαρμογών και θεωριών από διάφορες βαθμίδες και μορφές εκπαίδευσης. Αυτό το γεγονός δεν πρέπει να δίνει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση το χαρακτηριστικό του χάους αλλά να κάνει αντιληπτό πως αποτελεί μια δυναμική επιλογή για την επίλυση ζητημάτων που σε άλλες περιπτώσεις θα οδηγούσαν στη ματαίωση της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Λιοναράκης, 2006).

Αυτή η ποικιλία και η προσαρμοστικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει οδηγήσει σε αδυναμία διατύπωσης μιας γενικής θεωρίας που να καλύπτει το ζήτημα με ακρίβεια. Οι διάφορες τοποθετήσεις που παρατηρούνται στην επιστημονική κοινότητα είναι σε συνάρτηση με την οπτική του κάθε ερευνητή, αλλά και στα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίηση των αντίστοιχων προγραμμάτων. Βασικός πυλώνας διαφοροποίησης είναι οι ψηφιακές εφαρμογές και ο βαθμός εισχώρησης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα μέσα από απόσταση (Λιοναράκης, 2005).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει οριστεί και ως «η εκπαιδευτική διαδικασία που ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει τον ρόλο του εμπνευστή, του μέντορα και του συμβούλου με στόχο την ενθάρρυνση του εκπαιδευόμενου να δρα αυτόνομα, να σκέφτεται ανεξάρτητα και να αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες βασισμένος στην ατομική προσπάθεια και ενασχόληση με το αντικείμενο που διδάσκεται» (Homitz & Berge, 2008). Από αυτήν την τοποθέτηση γίνεται ξεκάθαρο πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν έχει τον αυστηρό χαρακτήρα της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας και στοχεύει σε έναν υψηλό βαθμό αυτονομίας των μαθητών (Homitz & Berge, 2008).

Αξίζει να αναφερθεί πως ο χαρακτηρισμός «εξ αποστάσεως» φαίνεται αποπροσανατολιστικός και περιοριστικός για ένα τόσο ευρύ κλάδο όσο η εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2006) αυτή η ορολογία είναι απλουστευμένη και αφορά πρωθύστερες ερμηνείες που δεν εναρμονίζονται με την πλήρη δυναμική αυτής της μορφής εκπαίδευσης. Ο ίδιος επιστήμονας προτείνει τη φράση «πολυμορφική εκπαίδευση» ως πιο συμπεριληπτικό όρο που λαμβάνει υπόψη τόσο την ποιότητα όσο και τα τεχνολογικά μέσα. Το υλικό και οι μέθοδοι θα πρέπει να είναι μαθητοκεντρικοί και να σε επίπεδο που να εξασφαλίζει τους μαθησιακούς στόχους. Βέβαια, υπάρχει περίπτωση να μην τηρούνται πάντα τα προαναφερθέντα αλλά αυτό δε σημαίνει ότι εξ ορισμού η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα πρέπει να κάνει έκπτωση σε κάτι από αυτά. Αυτός είναι και ο λόγος που η «πολυμορφική» είναι ένας χαρακτηρισμός που ταιριάζει καλύτερα για την εκπαίδευση που δε λαμβάνει χώρα σε φυσική αίθουσα, αλλά πληροί όλες τις προϋποθέσεις μιας ποιοτικής διδακτικής διαδικασίας.

2.3 Χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στο παρόν υποκεφάλαιο, ως συνέχεια της οριοθέτησης του ζητήματος, τίθενται τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο η διερεύνηση του ορισμού λαμβάνει πιο μεγάλες διαστάσεις, με αποτέλεσμα το ζήτημα που εξετάζεται στο παρόν κεφάλαιο να γίνεται περισσότερο διαυγές.

Πιθανότατα ο πιο ολοκληρωμένος γενικός ορισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αυτός που προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Keegan το 1980 και στη συνέχεια τροποποιήθηκε το 1986. Αυτό συμβαίνει, καθώς ο συγκεκριμένος επιστήμονας εστίασε περισσότερο στην απόπειρα να καταγράψει τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και όχι στην προσπάθεια αποτύπωσης μια φράσης που θα εμπεριέχει το σύνολο της έννοιας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας λίστας εφτά χαρακτηριστικών τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω και εν συνεχεία αναλύονται και επεξηγούνται (Keegan, 1986).

- Διαχωρισμός δασκάλου και μαθητή
- Σημαντικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού
- Εφαρμογή τεχνολογικών μέσων
- Δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας
- Περιστασιακές ομαδικές συναντήσεις

- Συμμετοχή στην πιο βιομηχανοποιημένη μορφή εκπαίδευσης
- Μαθητοκεντρική προσέγγιση

2.4 Διαχωρισμός δασκάλου και μαθητή

Αξίζει να αποσαφηνιστεί με ακρίβεια ότι ο χωροχρονικός διαχωρισμός της διδασκαλίας και της μάθησης είναι βασικό χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ωστόσο, αυτό το χαρακτηριστικό δεν αποτελεί μονοπώλιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Υπάρχουν περιπτώσεις απουσίας του εκπαιδευτικού στην παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας όπου οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν δραστηριότητες χωρίς την επίβλεψη του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά, υπάρχουν οι ασκήσεις εμπέδωσης που οι μαθητές λύνουν στο σπίτι και προσκομίζουν στο επόμενο μάθημα. Στον αντίποδα, η απόσταση που υποστηρίζει η μέθοδος που εξετάζεται στο παρόν εγχείρημα δεν υπονοεί την υποβάθμιση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών. Αντιθέτως, υπάρχουν συχνά προκαθορισμένες συναντήσεις, τρόποι επικοινωνίας και δομημένο σύστημα επαφής τόσο με τον συντονιστή και τον υπεύθυνο καθηγητή όσο και με άλλους συμμετέχοντες στο εκάστοτε πρόγραμμα. Γίνεται, λοιπόν, εμφανές ότι ο διαχωρισμός δασκάλου και μαθητή δεν αποτελεί χαρακτηριστικό – σημείο αναφοράς αλλά ένα δεδομένο που προσδιορίζει απλά ότι η σχέση εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου μεταβάλλεται, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υπονομεύεται ή περιορίζεται (Rumble, 1986).

2.5 Σημαντικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού

Για να διασφαλιστεί η αποφυγή σύγχυσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με ένα πλαίσιο αυτομάθησης στο σπίτι πρέπει να τεθεί το χαρακτηριστικό της παρουσίας ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Η δομημένη οργάνωση, ο συντονισμός και η καθοδήγηση μέσω ενός οργανισμού είναι η βασική διαφορά της στοχευμένης και δομημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας που λαμβάνει χώρο εξ αποστάσεως από την προσωπική προσπάθεια απόκτησης γνώσης στο προσωπικό περιβάλλον. Τα σχολεία και τα πανεπιστήμια που οργανώνουν αντίστοιχα προγράμματα καλούνται να ανταποκριθούν στις σύγχρονες πολιτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις αντιμετωπίζοντας μια πληθώρα προκλήσεων. Τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος λειτουργίας αυτών των ιδρυμάτων παρουσιάζουν ορισμένα κοινά σημεία όπως η δυνατότητα απασχόλησης εκπαιδευτικού προσωπικού από διάφορα μέρη, το ανταγωνιστικό κόστος διδάκτρων, η έντονη σύνδεση με την τεχνολογία, οι αναγνωρισμένοι τίτλοι σπουδών, κ.ά. (Teixeira, Bates, & Mota, 2019). Ασφαλώς, οι απαιτήσεις για διαπίστευση και εφαρμογή

προτύπων είναι υψηλή, ώστε να αποφευχθούν κίνδυνοι κριτικής για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης. Οι τελευταίες εξελίξεις του κλάδου περιλαμβάνουν την προσπάθεια των εθνικών φορέων που συνδέονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση να θέσουν σε εφαρμογή ένα ενιαίο πλάνο σχετικά με Πρότυπα και τις Κατευθυντήριες Γραμμές για τη Διασφάλιση Ποιότητας – ESG (Ebba Ossiannilsson, 2019).

2.6 Εφαρμογή τεχνολογικών μέσων

Η χρήση των «τεχνικών» μέσων επικοινωνίας με ολοκληρωμένο τρόπο για την παροχή των βασικών διδακτικών στοιχείων είναι ο παράγοντας που σημάδεψε, ίσως, περισσότερο την πρόσφατη ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Εάν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν με επιτυχία ως κύριο όχημα για τη διδασκαλία και ως στενό υποκατάστατο της φυσικής παρουσίας στην σχολική αίθουσα, τότε θεωρητικά μπορούν να δημιουργηθούν προγράμματα με ωφέλειες για τους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευόμενους αλλά και τα ιδρύματα. Επιπλέον, μπορούν να προσεγγιστούν άτομα που δεν μπορούν να επωφεληθούν από την παραδοσιακή εκπαίδευση λόγω φυσικών, οικονομικών ή κοινωνικών φραγμών πρόσβασης. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει, θεωρητικά, περιορισμός στους «πελάτες» των μονάδων που παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης εξ αποστάσεως μπορεί να οδηγήσει σε μεγάλες οικονομίες κλίμακας, δηλαδή η απόδοση στην παραγωγή και την κερδοφορία αυξάνονται μέσα από τη μείωση του οριακού κόστους παραγωγής (Rumble, 1986).

Ένα μεγάλο τμήμα της ανάλυσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης περιλαμβάνει τον όρο «ανοιχτό» στο πλαίσιο ότι σχετίζεται με τη σχετική προσβασιμότητα στο κοινό ευρύτερα σε έντυπα, ραδιοτηλεοπτικά μέσα και ηλεκτρονικό υπολογιστή. Αυτό συνεπάγεται μια υπεροχή σε σχέση με την παραδοσιακή εκπαίδευση στη οποία πολλές φορές δεν μπορεί να εξασφαλιστεί η φυσική παρουσία. Ωστόσο, είναι σαφές ότι η πρόσβαση σε μέσα δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το εγχείρημα απαιτεί σε μεγάλο βαθμό την αυτονομία, την ανεξαρτησία και την προσωπική ενασχόληση του εκπαιδευόμενου χωρίς το χαρακτηριστικό της δέσμευσης σε σαφές πρόγραμμα. Παράλληλα, τα εργαλεία της τεχνολογικής εξέλιξης έχουν συνδεθεί στη νοοτροπία του κοινού ως μέσα για διασκέδαση και ψυχαγωγία. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα και παρανοήσεις σε σχέση με το σκοπό χρήσης στον τομέα της εκπαίδευσης (Solomon, 2016).

2.7 Δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αλλάξει τον τρόπο της διδακτικής επικοινωνίας. Πλέον δεν υπάρχουν τα στενά όρια της επαφής «πρόσωπο με πρόσωπο» και των μεθόδων επικοινωνίας που τη συνοδεύουν, δηλαδή λεκτικά, βλεμματική επαφή, κινησιολογία, κ.ά. Η εκπαίδευση από απόσταση βασίστηκε σε άλλες μεθόδους επικοινωνίας που αρχικά συμπεριέλαβαν το ταχυδρομείο και κατόπιν υιοθέτησαν όλες τις τεχνολογικές καινοτομίες. Ακόμα και με την εξέλιξη, ωστόσο, ο τρόπος επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση χωρίστηκε σε δύο μέρη, τη μονόδρομη επικοινωνία στην οποία κυριαρχούν οι εκπαιδευτικοί και την αμφίδρομη επικοινωνία που αφορά και τη συμμετοχή των μαθητών ή φοιτητών. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίθηκαν πιο θετικά στην αμφίδρομη επικοινωνία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες και στη συγκεκριμένη περίπτωση (Ardhyantama & Idayani, 2020).

Στην αμφίδρομη επικοινωνία έχουν συμβάλει καθοριστικά οι πλατφόρμες διαδικτυακής ζωντανής επικοινωνίας όπως zoom, webex, googlemeetings, whatsappgroup, e-learningweb, googleclassroom, κ.ά. Η επιλογή των μεθόδων επικοινωνίας γίνεται ανάλογα με τις δυνατότητες και το υπόβαθρο που διαθέτουν οι καθηγητές και οι μαθητές. Για την ακρίβεια δύο είναι οι βασικοί παράγοντες που καθορίζουν την μέθοδο επιλογής μέσων για αμφίδρομη επικοινωνία: η προσβασιμότητα και η διαθεσιμότητα. Η διαθεσιμότητα αναφέρεται στην κατοχή του hardware και του software που απαιτούνται για την πραγματοποίηση των προγραμμάτων αλλά και στη διασφάλιση του δίαυλου επικοινωνίας. Με άλλα λόγια οι συσκευές (υπολογιστές, τάμπλετ, κινητά), οι εκπαιδευτικές εφαρμογές και η πρόσβαση στο διαδίκτυο είναι βασικές προϋποθέσεις για τη συμμετοχή σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η προσβασιμότητα σχετίζεται όχι απλά με την κατοχή των εργαλείων αλλά και με τη δυνατότητα χρήσης με τρόπο που να δίνει πρόσβαση στο υλικό και τα μέσα που προσφέρονται. Οι εκπαιδευτικοί διασφαλίζουν, αρχικά, ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν τα μέσα και τις γνώσεις χειρισμού που αυτά απαιτούν και έπειτα δομούν το περιεχόμενο με τέτοιο τρόπο που να μπορεί να υποστηριχθεί από τους τρόπους επικοινωνίας που προσφέρονται ανάλογα με τους συμμετέχοντες και τις εκάστοτε συνθήκες (Ardhyantama & Idayani, 2020).

2.8 Περιστασιακές ομαδικές συναντήσεις

Η μάθηση σε ομάδες είναι χαρακτηριστικό πολλών συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην αρχική απόδοση του όρου, το 1980, ο Keegan υποστήριξε ότι «*η δυνατότητα περιστασιακών σεμιναρίων*» ήταν ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι τα προγράμματα εξ αποστάσεως φοίτησης θα είχαν ορισμένες συναντήσεις και δια ζώσης συναντήσεις με τους καθηγητές – συμβούλους, τους διοργανωτές, τους υπεύθυνους τμημάτων και τους συμμετέχοντες εκπαιδευόμενους (Rumble, 1986). Αυτό, ωστόσο, έθετε το σημαντικό πρόβλημα της παρουσίας, όταν αυτή ήταν εκ των πραγμάτων ανέφικτη λόγω μεγάλης απόστασης, κατάστασης της υγείας ή άλλων επαγγελματικών και προσωπικών υποχρεώσεων (Brown, Cromby, & Standen, 2001). Για το λόγο αυτό ο Keegan στη συνέχεια τροποποίησε την άποψή του για το εν λόγω χαρακτηριστικό. Διατύπωσε, λοιπόν, ότι η παρουσία μιας ομάδας μάθησης είναι θεμελιώδης για τη συμβατική εκπαίδευση, ενώ η εξ αποστάσεως δεν πρέπει να υποχρεώνει τους μαθητές να ενταχθούν σε μια ομάδα. Οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται ως μονάδα και δεν απαιτείται η φυσική παρουσία, χωρίς να σημαίνει ότι αποκλείεται κιόλας. Άλλωστε το προνόμιο της τεχνολογίας έχει συμβάλλει και στον τομέα αυτό, καθώς είναι εφικτή πια η σύσκεψη και η συνάντηση μέσω ζωντανών συνδέσεων που δημιουργούν μια πραγματική προσομοίωση της δια ζώσης συζήτησης (Demiray & İşman, 2001).

2.9 Συμμετοχή στην πιο βιομηχανοποιημένη μορφή εκπαίδευσης

Στον Peters (1973) οφείλεται η σύνδεση του ορισμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη φύση της βιομηχανικής οργάνωσης και παραγωγής. Ο εν λόγω επιστήμονας υποστήριξε ότι η μαζική παραγωγή και διανομή εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και οι υλικοτεχνικές πτυχές της διαχείρισης και του συντονισμού των δραστηριοτήτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την εφαρμογή αρχών που προέρχονται από τον βιομηχανικό τομέα. Χαρακτηριστικά, ο καταμερισμός της εργασίας που σχετίζεται με εξειδικευμένα καθήκοντα και τεχνολογίες για την ανάπτυξη και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα ορισμένων μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι δεξιότητες διαχείρισης παραγωγής και λειτουργίας απαιτούνται για να διασφαλιστεί ότι τα υλικά αναπτύσσονται και βελτιώνονται και ότι οι υπηρεσίες παρέχονται εγκαίρως στους μαθητές. Οι παραπάνω διατυπώσεις εναρμονίζονται με τις θεωρίες του τομέα της διοίκησης επιχειρήσεων όπως αυτές των Max Weber, Henri Fayol και Frederick Taylor (Rumble, 1986).

Το βασικό σκεπτικό στηρίζεται στον παραλληλισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξ αποστάσεως με μια βιομηχανική παραγωγική διαδικασία. Οι ενέργειες που απαιτούνται πρέπει να είναι προσχεδιασμένες, σαφώς καθορισμένες και να αποβλέπουν σε μια ομάδα στόχων που να ταιριάζουν με το σκοπό των μαθημάτων (Harry, John, & Keegan, 1993). Αυτός ο συνειρμός ανέδειξε την ανάγκη για απόδοση νέων νοημάτων σε ορολογίες της βιομηχανικής οργάνωσης. Για παράδειγμα, ως *γραμμή παραγωγής* νοείται το σύνολο των διαδικαστικών ακολουθιών που δομούνται, ώστε να δημιουργηθεί ένα τελικό ποιοτικό περιεχόμενο σπουδών που δε θα υστερεί σε τίποτα από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Hanson, και συν., 1997). Ακόμη, οι *μέθοδοι ελέγχου* είναι όλες οι διαδικασίες που καταμετρούν, εκτιμούν και ανατροφοδοτούν τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια των προγραμμάτων. Με τον τρόπο αυτό στοχεύεται και επιτυγχάνεται η βελτίωση και η αναβάθμιση των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Saba, 2014).

Ο ίδιος ο Keegan υποστηρίζει ότι υπάρχουν βιομηχανοποιημένα χαρακτηριστικά, ακόμη και σε συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μικρής κλίμακας (Keegan, 1986). Ωστόσο, δεν επιμένει πλέον ότι αυτό είναι ένα ουσιαστικό καθοριστικό χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενισχύοντας ορισμένους από τους επικριτές του εν λόγω χαρακτηριστικού (Baath, 1981).

2.10 Μαθητοκεντρική προσέγγιση

Η μάθηση είναι μια γνωστική δραστηριότητα που διαφέρει από άτομο σε άτομο. Τα περισσότερα από τα συστήματα μάθησης δεν λαμβάνουν υπόψη τα μεμονωμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, αγνοώντας τις διαφορετικές ανάγκες που αποτελούν βασικό συστατικό δόμησης του προγράμματος μάθησης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιχειρεί να θέσει στο επίκεντρο τον κάθε μαθητή και σπουδαστή ξεχωριστά και να διαμορφώσει ένα σύστημα που θα εναρμονίζεται στις συγκεκριμένες ανάγκες και επιθυμίες που έχει κάθε άτομο. Η οργάνωση μιας αυτόνομης μάθησης με καθοδηγητή τον σύμβουλο είναι μια καλή βάση για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο οικοδόμημα, αλλά και πάλι το εγχείρημα δεν είναι εύκολο. Επιστρατεύοντας για άλλη μια φορά τον σύμμαχο της τεχνολογίας, τα ιδρύματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επιχειρούν να εντοπίσουν τα σημεία που αποτελούν κατάκτηση αλλά και αδυναμία για κάθε μαθητή μέσα από ειδικά προγράμματα που δημιουργούνται για τον σκοπό αυτό. Σε κάθε περίπτωση απαιτείται ο συγκερασμός της αποτελεσματικής επικοινωνίας, της ουσιαστικής ατομικής δουλειάς και της ψηφιακής εξέλιξης, για να μπορέσει να

αποτυπωθεί με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια το προφίλ κάθε μαθητή, ώστε να γίνουν οι κατάλληλες προσαρμογές και να τεθούν εύστοχες προτάσεις (Gomes, και συν., 2008).

Συνοπτικά, η διαδικτυακή εκπαίδευση έχει γίνει όλο και πιο δημοφιλής τα τελευταία χρόνια, και για καλό λόγο. Με την ευκολία να μπορούν να μαθαίνουν από οπουδήποτε και ανά πάσα στιγμή, δεν είναι περίεργο που περισσότεροι άνθρωποι στρέφονται σε αυτήν τη μορφή εκπαίδευσης. Ωστόσο, με οποιαδήποτε νέα τεχνολογία, υπάρχουν πάντα μειονεκτήματα και προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της διαδικτυακής εκπαίδευσης είναι η ευελιξία που προσφέρει. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τον δικό τους ρυθμό και με το δικό τους πρόγραμμα, κάτι που είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο για όσους έχουν επαγγελματικές ή οικογενειακές υποχρεώσεις. Επιπλέον, τα διαδικτυακά μαθήματα τείνουν να είναι πιο προσιτά από τα παραδοσιακά μαθήματα, γεγονός που καθιστά την εκπαίδευση πιο προσιτή σε ένα ευρύτερο φάσμα ανθρώπων. Ένα άλλο πλεονέκτημα της διαδικτυακής εκπαίδευσης είναι η δυνατότητα πρόσβασης σε ποικίλους πόρους. Οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν διαλέξεις, να συμμετάσχουν σε συζητήσεις και να αποκτήσουν πρόσβαση σε υλικό μαθημάτων από οπουδήποτε με σύνδεση στο διαδίκτυο. Αυτό σημαίνει ότι μπορούν να μάθουν από ειδικούς στον τομέα τους, ανεξάρτητα από τη φυσική τους τοποθεσία. Ωστόσο, υπάρχουν και ορισμένες προκλήσεις που έρχονται με την ηλεκτρονική εκπαίδευση. Ένα από τα μεγαλύτερα είναι η έλλειψη πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτές και άλλους μαθητές. Αυτό μπορεί να δυσκολέψει τους μαθητές να λάβουν την υποστήριξη που χρειάζονται ή να αισθάνονται συνδεδεμένοι με τους συμμαθητές τους. Μια άλλη πρόκληση είναι η πιθανότητα περισπασμών. Με τόσα άλλα πράγματα που ανταγωνίζονται για την προσοχή μας στο διαδίκτυο, μπορεί να είναι εύκολο να παρασυρθούμε και να χάσουμε την εστίαση στις σπουδές μας. Επιπλέον, τα διαδικτυακά μαθήματα απαιτούν ένα ορισμένο επίπεδο αυτοπειθαρχίας και κινήτρων, που δεν διαθέτουν όλοι. Παρά αυτές τις προκλήσεις, η διαδικτυακή εκπαίδευση έχει πολλές δυνατότητες για το μέλλον. Καθώς η τεχνολογία συνεχίζει να προοδεύει, μπορούμε να περιμένουμε να δούμε ακόμη πιο καινοτόμους τρόπους παροχής εκπαίδευσης στο διαδίκτυο. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση δεν είναι μια λύση που ταιριάζει σε όλους. Μπορεί να μην είναι το καλύτερο για όλους και η παραδοσιακή εκπαίδευση που βασίζεται στην τάξη θα συνεχίσει να παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνία μας

(Singh&Thurman, 2019). Συμπερασματικά, η διαδικτυακή εκπαίδευση έχει πολλά πλεονεκτήματα και δυνατότητες για το μέλλον. Ωστόσο, είναι σημαντικό να το προσεγγίζουμε με κριτική ματιά και να αναγνωρίζουμε τις προκλήσεις που έρχονται με αυτή τη μορφή εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να συνεχίσουμε να βελτιώνουμε και να καινοτομούμε στον τομέα της διαδικτυακής εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας παράλληλα την αξία της παραδοσιακής εκπαίδευσης που βασίζεται στην τάξη (Singh&Thurman, 2019).

2.11 Θεωρητικές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στο παρόν υποκεφάλαιο επιχειρείται μια παράθεση των πιο σημαντικών θεωριών που διατυπώθηκαν σε σχέση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον επιστημόνων που διατύπωσαν θεωρίες από το πρίσμα της οπτικής που εξέτασαν το ζήτημα. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις μπορούν να αναλυθούν σύμφωνα με τη συγκέντρωση και ταξινόμηση του Keegan (1996) που περιλαμβάνει τα εξής:

- Θεωρία της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας – Charles Wedemeyer και Michael Moore.
- Θεωρία της Βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας – Otto Peters
- Θεωρία της Αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας –Börje Holmberg

2.11.1 Θεωρία της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας

Ο Charles A. Wedemeyer αποτέλεσε ένα από τα πρόσωπα που καθόρισαν την πορεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς με τη θεωρία του δεν συνέβαλε απλά σε μια πιο συστηματική μελέτη του όρου, αλλά έθεσε τα θεμέλια για την αναγνώριση της αξίας μιας εκπαιδευτικής μεθόδου που μπόρεσε να καλύψει ένα μεγάλο κενό στην εκπαιδευτική κοινότητα. Πιο αναλυτικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε το μέσο για μαθητές και φοιτητές που δεν είχαν τη δυνατότητα να ενταχθούν στην κοινωνία της γνώσης με τον παραδοσιακό τρόπο. Χαρακτηριστικά, ο ίδιος ο ερευνητής θεωρούσε την παραδοσιακή μέθοδο εκπαίδευσης απαρχαιωμένη και πρέσβευε ότι πρέπει να υπάρξει μια προσαρμογή στις νέες κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Η λειτουργία κυρίως της σύγχρονής του τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτέλεσε αντικείμενο κριτικής από τον ίδιο σχετικά με τις μεθόδους οργάνωσης και τον τρόπο διδασκαλίας (Wedemeyer, 1981).

Η ανεξαρτησία του εκπαιδευόμενου αποτέλεσε τη σημαντικότερη μεταβλητή της θεωρίας του Wedemeyer, με την όποια θέλησε να γεφυρώσει την εκπαίδευση μέσω ιδρυμάτων με την έννοια της δια βίου μάθησης. Για την ακρίβεια, θεώρησε ότι η καλλιέργεια των αξιών και των δεξιοτήτων που μεταβάλλουν τους μαθητές και τους φοιτητές σε ανεξάρτητες και αυτόνομες μονάδες αναζήτησης και γνώσης είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η βάση για την αφύπνιση και τη διαρκή μάθηση ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού πλαισίου. Τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν μια ιδανική λύση για την επικοινωνία της αξίας της εκπαιδευτικής ανεξαρτησίας προσδίδοντας τη δυνατότητα της εξατομίκευσης, της αυτοοργάνωσης και του καθορισμού των ατομικών στόχων. Η ανεξαρτησία που τόνισε ο Wedemeyer στοχεύει στη δόμηση ενός συστήματος που θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο και οργανώνει τη λειτουργία στον μέγιστο βαθμό εξυπηρέτησης αυτού (Wedemeyer, 1971).

Ο εν λόγω επιστήμονας, για την πλαισίωση της θεωρίας του, όρισε ορισμένα χαρακτηριστικά. Πιο συχνά στη διδασκαλία της συγκεκριμένης θεωρίας αλλά και στη βιβλιογραφική ανάλυση απαντούν οι λίστες με τα χαρακτηριστικά των ανεξάρτητων συστημάτων μάθησης και αυτές που περιλαμβάνουν όσα θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που στηρίζεται στην απόσταση και την τεχνολογική υποστήριξη. Σχετικά με τα 6 χαρακτηριστικά των συστημάτων ανεξάρτητων σπουδών διατυπώθηκαν τα εξής (Simonson, Schlosser, & Hanson, 1999).

1. Ο σπουδαστής και ο διδάσκων δεν έχουν γεωγραφική και χρονική ταύτιση.
2. Η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης διεκπεραιώνεται μέσω του έντυπου υλικού και με οποιοδήποτε άλλο μέσο συμβάλλει προς την κάλυψη της απόστασης.
3. Η διδασκαλία είναι εξατομικευμένη.
4. Η μάθηση είναι το κύριο αποτέλεσμα της δραστηριότητας του διδασκομένου.
5. Ο διδασκόμενος μαθαίνει στο περιβάλλον που ορίζει ο ίδιος για τον λόγο αυτό.
6. Ο σπουδαστής έχει την ευθύνη για το ρυθμό της προόδου στην οποία στοχεύει, καθώς του παρέχεται η ελευθερία να αρχίσει και να σταματήσει τη μελέτη οποιαδήποτε στιγμή το θελήσει.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά του συστήματος που θέτει στο επίκεντρο την ανεξαρτησία ο εμπνευστής της θεωρίας αναφέρει ότι πρέπει να (Simonson, Schlosser, & Hanson, 1999)

- Υπάρχει η δυνατότητα πραγματοποίησης της μάθησης σε όποιο μέρος κι αν βρίσκονται οι διδασκόμενοι, ή έστω και ο ένας διδασκόμενος, είτε υπάρχουν είτε όχι διδάσκοντες με τη φυσική τους παρουσία.
- Εκχωρείται μεγαλύτερη ευθύνη στον εκπαιδευόμενο για τον καθορισμό της μαθησιακής του πορείας.
- Αποδεσμεύεται το διδακτικό προσωπικό από καθήκοντα επίβλεψης, ώστε να εξασφαλίζεται περισσότερος χρόνος για τις ουσιώδεις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Υπάρχει ευελιξία ως προς τα αντικείμενα σπουδών, τον τρόπο μελέτης και την επιλογή της μεθοδολογίας, κυρίως για τους μαθητές με υποχρεώσεις που σχετίζονται με το επάγγελμα, την οικογένεια, την υγεία, κ.ά.
- Γίνεται χρήση όλων των πρόσφορων μέσων, εργαλείων και μεθόδων που έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλουν στην ποιοτική παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης.
- Προβλέπεται και ο κατάλληλος συνδυασμός των παραπάνω μέσων, εργαλείων και μεθόδων, ώστε κάθε ενότητα στα πλαίσια ενός γνωστικού αντικειμένου να διδάσκεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.
- Αξιολογείται και αναπτύσσεται περιοδικά ένα πρόγραμμα σπουδών με τις κατάλληλες αλλαγές και προσαρμογές.
- Εξασφαλίζονται και αυξάνονται οι ευκαιρίες για την προσαρμογή στις ατομικές διαφορές του κάθε συμμετέχοντα.
- Αξιολογείται μόνο η επίδοση του διδασκομένου χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο τόπος μελέτης, ο ρυθμός μάθησης, η μέθοδος ή η συχνότητα με την οποία ο μαθητευόμενος μελετά.
- Επιτρέπεται στους σπουδαστές να αρχίζουν και να διακόπτουν τις σπουδές όποτε εκείνοι το θελήσουν (Simonson, Schlosser, & Hanson, 1999).

Σε παράλληλη κατεύθυνση ανέπτυξε τον συλλογισμό του και ο Moore (1997, pp. 22–38), ο οποίος έθεσε 3 βασικούς παράγοντες για την προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, ο επιστήμονας έθεσε πως ο *διάλογος*, η *δομή* και η *αυτονομία* είναι τα συστατικά που συνθέτουν το σύστημα εκπαίδευσης που μελετάται

στην παρούσα ανάλυση. Οι παράμετροι αυτές αναλύθηκαν και εξηγήθηκαν σχετικά με τη σημαντικότητά τους για τους συμμετέχοντες των προγραμμάτων απομακρυσμένης φοίτησης (Giossos, Koutsouba, Lionarakis, & Skavantzos, 2009).

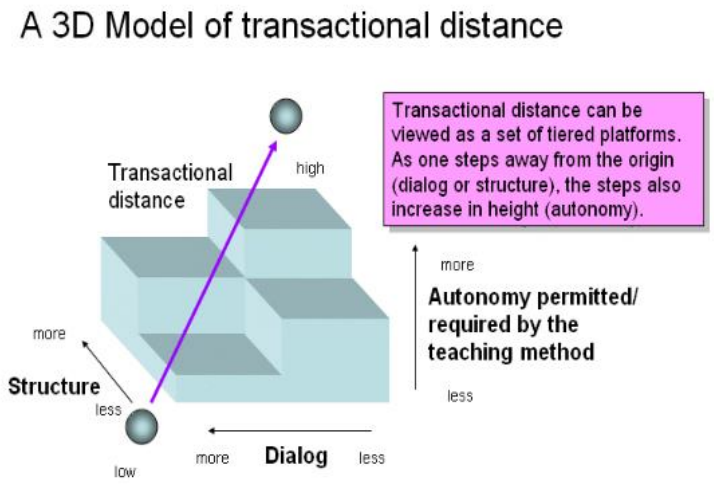
Ο διάλογος δεν περιλαμβάνει μόνο όσα υπονοεί ο όρος. Για την ακρίβεια δεν γίνεται λόγος μόνο για την επικοινωνία αλλά και για τη φύση αυτής. Οι στόχοι, οι τρόποι και ο χρόνος επικοινωνίας θα πρέπει να έχουν οριστεί και φυσικά να βασίζονται σε δυνατότητα αμφίδρομης εκκίνησης της επαφής. Τα πρότυπα που θέλουν μόνο τον εκπαιδευτικό να επικοινωνεί για το περιεχόμενο του μαθήματος δεν εναρμονίζονται σε όσα πρεσβεύονται στη συγκεκριμένη θεωρία. Εδώ γίνεται ξεκάθαρο πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει πολλαπλούς τρόπους επικοινωνίας, εφόσον θεωρεί ότι συμβάλλουν στη μαθησιακή διαδικασία και ο εκπαιδευόμενος πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί απορίες και ζητήματα που τον απασχολούν με σκοπό να έχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση (Giossos et al. , 2009).

Η δομή αφορά τον επόμενο βαρυσήμαντο παράγοντα καθώς ζήτημα δεν αποτελεί μόνο η διασφάλιση της επικοινωνίας αλλά και η βεβαίωση ότι η οργάνωση έχει γίνει ορθά. Στην κατεύθυνση αυτή καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν ορισμένες βασικές πληροφορίες όπως το πρόγραμμα των μαθημάτων, συχνά και μέσω ενός χρονοδιαγράμματος. Το περιεχόμενο και η σειρά των ενοτήτων είναι ζωτικής σημασίας για έναν εκπαιδευόμενο που θα οργανώσει ατομικά τη μαθησιακή πορεία. Ακόμη, οι μέθοδοι στις οποίες βασίζεται το πρόγραμμα και ο τρόπος εξέτασης είναι στοιχεία της δομής που πρέπει να προσδιοριστούν με ακρίβεια. Τέλος, οι μαθησιακοί στόχοι είναι κομβικό μέρος της οργάνωσης καθώς ουσιαστικά θέτουν τα θεμέλια της επικείμενης διαδικασίας (Zhang, 2003).

Η αυτονομία του μαθητή είναι ο τρίτος παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη στη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ως αυτονομία του μαθητή νοείται ο βαθμός στον οποίο στη σχέση εκπαιδευόμενου – εκπαιδευτικού είναι ο μαθητής και όχι ο δάσκαλος εκείνος που καθορίζει τους στόχους, τις μαθησιακές εμπειρίες και τον τρόπο αξιολόγησης του μαθησιακού προγράμματος. Όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση της συναλλαγής, τόσο μεγαλύτερη είναι η αυτονομία που καλείται να επιδείξει ο εκπαιδευόμενος. Επομένως, εάν αναγνωριστεί εκ των προτέρων ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν προτίμηση για αυτονομία, το μάθημα πρέπει να προσαρμοστεί

προς αυτήν την κατεύθυνση. Φαίνεται με τον τρόπο αυτό, ότι ο μαθητής είναι αυτός που δίνει το πλαίσιο οργάνωσης του κύκλου (Bornt, 2011).

Γίνεται, συνεπώς, κατανοητό πως ανάμεσα στους παράγοντες που έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα υπάρχει μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση. Πιο αναλυτικά, όσο πιο δομημένο είναι το πρόγραμμα, τόσο αυξάνεται η αυτονομία καθώς δημιουργείται απόσταση και μειώνεται ο όγκος της επικοινωνίας. Από την άλλη ένα σύστημα που απαιτεί έντονο διάλογο και επικοινωνία εκ των πραγμάτων θυσιάζει ένα μέρος της αυτονομίας αφού η ανατροφοδότηση οδηγεί σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Το παρακάτω διάγραμμα αποτελεί χαρακτηριστική οπτική απεικόνιση αυτής της αντίστροφης σχέσης (Bornt, 2011).



Γράφημα 1: Σχέσεις διαλόγου, δομής και αυτονομίας (Bornt, 2011)

2.11.2 Θεωρία της βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας

Ο Otto Peters (1988) έχει συνεισφέρει καθοριστικά στην εννοιολογική ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εισάγοντας το «*Βιομηχανικό Μοντέλο*». Ουσιαστικά σε μια συγκριτική μελέτη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη βιομηχανική παραγωγή κατόρθωσε να συνδέσει τις δύο καταστάσεις και να δημιουργήσει παραλληλισμούς που βοηθούν στην βαθύτερη κατανόηση του συγκεκριμένου τύπου εκπαίδευσης. Δήλωσε πως η συμβατική εκπαίδευση ουσιαστικά αποτυπώνει την προβιομηχανική εποχή υπονοώντας έτσι, πως δε θα ήταν εφικτή η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χωρίς την βιομηχανική έξαρση και εδραίωση. Έννοιες και όροι της οικονομικής και διοικητικής επιστήμης χρησιμοποιήθηκαν από τον Peters για να αναλύσει και να αποδώσει

διαδικασίες και καταστάσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρακάτω ακολουθούν ορισμένοι από τους όρους αυτούς και τι ακριβώς σημαίνουν για την εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα από απόσταση και μοιάζει τόσο με μια παραγωγή (Peters, 1988).

Καταμερισμός εργασίας: Πρόκειται για τον διαχωρισμό των αρμοδιοτήτων και την εκχώρηση των απαιτήσεων σε εργαζόμενους που έχουν το κατάλληλο υπόβαθρο να υποστηρίξουν αυτές τις αναθέσεις. Για τον Peters, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κάθε σύμβουλος αναλαμβάνει το θέμα που κατέχει αποκλειστικά ενώ ταυτόχρονα μπορεί να υποστηρίξει και τις εναλλακτικές μεθόδους επαφής και ανταλλαγής υλικού. Ο καταμερισμός της εργασίας είναι βασικός πυλώνας του οικοδομήματος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Εκμηχάνιση: Η χρήση μηχανών και μηχανημάτων στη βιομηχανική παραγωγή θεωρείται πλέον δεδομένη. Αντίστοιχα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρειάζεται τα αντίστοιχα μέσα επικοινωνίας για να μπορέσει να επιτύχει το σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε.

Μαζική παραγωγή: Η μαζική παραγωγή των αγαθών επιτρέπει την επίτευξη μεγάλων ποσοτήτων των παραγόμενων ειδών. Αυτό συνήθως καθορίζεται από τη ζήτηση για ένα αγαθό. Το ίδιο συνέβη και με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπου καταργώντας τα φυσικά όρια απευθύνθηκε σε μαζικό κοινό και δημιούργησε μεγάλη ζήτηση. Αυτό οδήγησε σε μεγάλα ιδρύματα παροχής αντίστοιχων υπηρεσιών εκπαίδευσης δημιουργώντας μεγάλες οικονομίες κλίμακας. Αυτό θα μπορούσε να δημιουργήσει προβληματισμό σε σχέση με την ποιότητα της οργάνωσης, ωστόσο μεταφράστηκε ως επιτακτική ανάγκη κατανόησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και οδήγησε σε κατάλληλη διαμόρφωση των προγραμμάτων.

Τυποποίηση: Η τυποποίηση των διαδικασιών είναι παράγοντας αύξησης της παραγωγής σε ποσότητα αλλά και ποιότητα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τείνει να δημιουργήσει φόρμουλες που να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε ανάγκες κάνοντας το κάθε πρόγραμμα όσο πιο αποδοτικό γίνεται.

Επιστημονικές μέθοδοι ελέγχου: Ο έλεγχος εστιάζει στην εξέταση λεπτομερειών που σχετίζονται με την υπό εξέταση παραγωγή, ώστε να επιφέρει τις κατάλληλες βελτιώσεις που θα εξασφαλίσουν την αύξηση της παραγωγής, τη μείωση των σφαλμάτων και την αποδοτικότερη χρήση των πόρων (α’ ύλες, προσωπικό, κ.ά.). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξετάζονται οι ιδιαιτερότητες και ο τρόπος δόμησης των

προγραμμάτων για την βελτίωση του εγχειρήματος. Υπάρχει μια πληθώρα επιστημών που απασχολούνται στην έρευνα σχετικά με την απόδοση και τους τρόπους βελτίωσης αυτής της εκπαιδευτικής οργάνωσης (Peters, 1988).

2.11.3 Θεωρία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας

Η θεωρία του Holmberg (1986) για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται στη σημαντικότητα της επικοινωνίας ως καθοριστικό παράγοντα για την πραγματοποίηση τέτοιων προγραμμάτων. Ο συγκεκριμένος επιστήμονας τόνισε τη σύνδεση ανάμεσα στην επίδραση των συναισθημάτων της συμμετοχής και της συνεργασίας με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Καθοριστικής σημασίας εκτιμήθηκε η άμεση και παραγωγική επικοινωνία που ουσιαστικά μπορεί να καλύψει τις ερωτήσεις, τις απορίες και τις ανασφάλειες που δημιουργεί η απόσταση. Με άλλα λόγια η συγκεκριμένη θεωρία προβάλλει την επικοινωνία ως το αντίβαρο στην απόσταση και την τροχοπέδη που αυτή δημιουργεί. Ο Holmberg (1986) τονίζει ότι ο διάλογος μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου είναι το βασικό χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και δηλώνει ότι η καθοδηγούμενη συνομιλία διευκολύνει γενικά τη μάθηση.

Ουσιαστικά, ο Holmberg (1995) πιστεύει ότι με την προώθηση της ενσυναίσθησης μεταξύ των μερών μάθησης και διδασκαλίας μέσω κατάλληλων μονόδρομων και αμφίδρομων αλληλεπιδράσεων, οι μαθητές παρακινούνται και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν προσωπικά στις σπουδές τους. Επίσης, διατυπώνει ότι «*η γνήσια μάθηση είναι πρωτίστως μια ατομική δραστηριότητα και μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω μιας διαδικασίας εσωτερίκευσης*». Αυτή η διατύπωση είναι μια πρόταση στην οποία μπορεί να αποδοθεί περιεκτικά η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στόχος της θεωρίας αυτής είναι λοιπόν να αναδείξει την εξατομικευμένη μάθηση (Sanlad, 2021).

Για να περιγράψει, ο Holmberg (1995), τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της εξ αποστάσεως πρέπει να επικοινωνούν με τους μαθητές για να εξασφαλίσουν πραγματική μάθηση, χρησιμοποιεί επτά αξιώματα. Πιο αναλυτικά, (Holmberg, 1995):

1. Τα συναισθήματα προσωπικής σχέσης μεταξύ των μερών διδασκαλίας και μάθησης προάγουν την ευχαρίστηση και τα κίνητρα για τη μελέτη.
2. Αυτά τα συναισθήματα μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από ένα καλά ανεπτυγμένο υλικό αυτο-εκπαίδευσης και την αμφίδρομη επικοινωνία.

3. Η πνευματική ευχαρίστηση και το κίνητρο μελέτης είναι θετικοί οιωνοί για την επίτευξη των στόχων της μελέτης και τη χρήση κατάλληλων διαδικασιών και μεθόδων μελέτης.
4. Η ατμόσφαιρα, η γλώσσα και η πρόθεση για μια φιλική συνομιλία ευνοούν τα συναισθήματα προσωπικής σχέσης σύμφωνα με το αξίωμα 1.
5. Τα μηνύματα που ανταλλάσσονται σε μορφή συνομιλίας πρέπει να γίνονται εύκολα κατανοητά και να υπόκεινται σε απομνημόνευση.
6. Για την επιτυχή έκβαση των συνομιλιών γίνεται χρήση των κατάλληλων μέσων που είναι διαθέσιμα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
7. Ο σχεδιασμός και η καθοδήγηση της εργασίας, είτε παρέχονται από τον εκπαιδευτικό οργανισμό είτε από τον μαθητή, είναι απαραίτητα για την οργανωμένη μελέτη, η οποία χαρακτηρίζεται από ρητές ή σιωπηρές αντιλήψεις περί των στόχων (Holmberg, 1995).

Συνοπτικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει γίνει δημοφιλής τρόπος μάθησης τα τελευταία χρόνια, χάρη στην πρόοδο της τεχνολογίας και την αυξανόμενη ζήτηση για ευέλικτες επιλογές εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα, έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις για να καθοδηγήσουν το σχεδιασμό, την παράδοση και την αξιολόγηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η συμπεριφοριστική προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βασίζεται στην ιδέα ότι η μάθηση είναι μια αλλαγή στη συμπεριφορά που προκύπτει ως αποτέλεσμα του περιβάλλοντος. Οι συμπεριφοριστές πιστεύουν ότι η μάθηση μπορεί να ελεγχθεί και να προβλεφθεί χειραγωγώντας το περιβάλλον μέσω της χρήσης ενισχύσεων και τιμωριών. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται συχνά για τον σχεδιασμό μαθημάτων με αυτορυθμισμό που παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές (Holmberg, 1995).

Η γνωσιακή προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δίνει έμφαση στο ρόλο των νοητικών διαδικασιών στη μάθηση. Οι γνωστικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές κατασκευάζουν ενεργά τη γνώση οργανώνοντας και ερμηνεύοντας πληροφορίες. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται συχνά για το σχεδιασμό μαθημάτων που ενθαρρύνουν τους μαθητές να ασχοληθούν με δεξιότητες σκέψης υψηλότερης τάξης, όπως ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση (Holmberg, 1995).

Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βασίζεται στην ιδέα ότι οι εκπαιδευόμενοι κατασκευάζουν τη δική τους γνώση εμπλεκόμενοι ενεργά με το μαθησιακό περιβάλλον. Οι κονστρουκτιβιστές πιστεύουν ότι η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία που προκύπτει μέσω της συνεργασίας και της συζήτησης. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται συχνά για το σχεδιασμό μαθημάτων που ενθαρρύνουν τους μαθητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή (Holmberg, 1995).

Η συνδετικιστική προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βασίζεται στην ιδέα ότι η γνώση κατανέμεται σε δίκτυα ανθρώπων και τεχνολογίας. Οι κονεκτιβιστές πιστεύουν ότι η μάθηση πραγματοποιείται μέσω συνδέσεων μεταξύ ανθρώπων, πόρων και τεχνολογίας. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται συχνά για το σχεδιασμό μαθημάτων που ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξερευνήσουν και να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών πηγών πληροφοριών (Holmberg, 1995).

Η εκλεκτική προσέγγιση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνδυάζει στοιχεία διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων για να δημιουργήσει ένα ευέλικτο και προσαρμόσιμο περιβάλλον μάθησης. Οι εκλεκτικοί σχεδιαστές πιστεύουν ότι καμία μεμονωμένη προσέγγιση δεν μπορεί να συλλάβει πλήρως την πολυπλοκότητα της μάθησης και ότι μια ποικιλία προσεγγίσεων μπορεί να είναι απαραίτητη για την κάλυψη των αναγκών διαφορετικών μαθητών. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται συχνά για το σχεδιασμό μαθημάτων που ενσωματώνουν μια ποικιλία εκπαιδευτικών στρατηγικών και τεχνολογιών (Holmberg, 1995).

Συμπερασματικά, οι θεωρητικές προσεγγίσεις στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχουν καθοδήγηση για το σχεδιασμό, την παροχή και την αξιολόγηση αποτελεσματικών διαδικτυακών εμπειριών μάθησης. Κάθε προσέγγιση έχει τα δικά της δυνατά και αδύνατα σημεία και μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο κατάλληλη ανάλογα με το συγκεκριμένο πλαίσιο και τους στόχους του μαθήματος. Κατανοώντας αυτές τις διαφορετικές προσεγγίσεις, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με το πώς να σχεδιάσουν και να παραδώσουν διαδικτυακά μαθήματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών.

Κεφάλαιο 3

3.1 Ψηφιακή αφήγηση. Ορισμός και εννοιολογική προσέγγιση

Ο όρος «ψηφιακή αφήγηση» αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο είδος δημιουργίας μέσων σύντομης μορφής που οι απλοί άνθρωποι μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να μεταφέρουν τις δικές τους ιστορίες στο Διαδίκτυο. Η πρακτική χρησιμοποιείται σε πολλά διαφορετικά πλαίσια, όπως αίθουσες διδασκαλίας, μουσεία, βιβλιοθήκες, υγειονομική περίθαλψη, κοινωνική εργασία και κοινοτικά περιβάλλοντα. Σε αντίθεση με την ηλεκτρονική λογοτεχνία, η οποία αποτελεί ένα λογοτεχνικό κίνημα που περιλαμβάνει είδη όπως η υπερκειμενική μυθοπλασία, η ψηφιακή ποίηση, η διαδραστική μυθοπλασία και η γενετική λογοτεχνία, η ψηφιακή αφήγηση είναι μια δραστηριότητα που βασίζεται στην κοινότητα και διαφέρει από άλλες μορφές ψηφιακής αφήγησης, όπως αυτές που απαντώνται στα βιντεοπαιχνίδια (Rieger et al.,2018, pp. 41).

Η συμμετοχική φύση της ψηφιακής αφήγησης συνδυάζεται με την ικανότητά τους να δημιουργούν συναρπαστικές και συναισθηματικά συναρπαστικές αφηγήσεις. Τα άτομα μπορούν να παρουσιάσουν τις ιστορίες ή τις ιδέες τους μέσω μιας ποικιλίας μη φυσικών μέσων, όπως το ψηφιακό ισοδύναμο τεχνικών ταινιών, φωτογραφίες, μόνο ήχο ή οποιαδήποτε άλλη μορφή μη φυσικών μέσων (υλικό που υπάρχει μόνο ως ηλεκτρονικά αρχεία). Οι ιστορίες που βασίζονται στο διαδίκτυο, οι διαδραστικές ιστορίες, τα υπερκείμενα και τα αφηγηματικά παιχνίδια υπολογιστή είναι όλα παραδείγματα ψηφιακών αφηγήσεων. Ο όρος «ψηφιακή αφήγηση» χρησιμοποιείται επίσης, για να αναφέρεται στη δημιουργία ταινιών γενικά και, πιο πρόσφατα, έχει χρησιμοποιηθεί, για να περιγράψει τις προσπάθειες διαφήμισης και προώθησης από εμπορικές και μη κερδοσκοπικές επιχειρήσεις (Lal, Donnelly, Shin, 2015, pp.54–62).

Ένας ορισμός της ψηφιακής αφήγησης είναι η πράξη ατόμων από διαφορετικά υπόβαθρα που μοιράζονται τις δικές τους αφηγήσεις και ευφάνταστα έργα μεταξύ τους. Ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, ψηφιακές συσκευές εγγραφής φωνής, iMovie, Microsoft Photos, Final Cut Express και WeVideo είναι μερικά μόνο από τα εργαλεία παραγωγής πολυμέσων που έχουν συμβάλει στην άνοδο αυτού του σύγχρονου στυλ αφήγησης. Νέες πλατφόρμες πολυμέσων όπως το YouTube και το Vimeo, καθώς και φορητά μέσα όπως τα CD και τα podcast δίνουν τη δυνατότητα σε οποιονδήποτε να

δημοσιεύσει το δικό του περιεχόμενο στο διαδίκτυο και να προσεγγίσει ένα ευρύ κοινό (Cunsolo-Willox, Harper, Edge, 2013, pp. 127–147).

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να θεωρηθεί ως η ενσωμάτωση ψηφιακών φωτογραφιών και κινούμενων εικόνων και μουσικής στην πανάρχαια τέχνη της αφήγησης. Χάρη στον πολλαπλασιασμό των ψηφιακών πλατφορμών, οι αφηγητές έχουν πλέον περισσότερο χώρο να εκφράσουν την ατομικότητά τους. Οι μη γραμμικές και οι διαδραστικές αφηγήσεις είναι δύο παραδείγματα των περίπλοκων μη παραδοσιακών στυλ αφηγήσεων που χρησιμοποιούνται από πολλούς ανθρώπους στις μέρες μας (Tsui, Starecheski, 2018, pp. 24–30).

Οι ψηφιακές αφηγήσεις, στον πιο βασικό τους ορισμό, είναι παρουσιάσεις πολυμέσων που περιλαμβάνουν διάφορες μορφές επικοινωνίας μέσα σε ένα αφηγηματικό πλαίσιο. Ο όρος "μέσα" περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα μορφών, συμπεριλαμβανομένων, μεταξύ άλλων, κειμένου, φωτογραφιών, βίντεο, μουσικής, λειτουργιών μέσων κοινωνικής δικτύωσης (όπως tweets) και διαδραστικών στοιχείων (όπως χάρτες). Στην τάξη, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ψηφιακή αφήγηση ως δημιουργική διέξοδο, ενώ παράλληλα αποκτούν μεταβιβάσιμες δεξιότητες και πληροφορίες. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες είτε μόνοι τους είτε σε ομάδες (Andrews, Hull & Donahue, 2009, pp. 24–30).

3.2 Ιστορική αναδρομή ψηφιακής αφήγησης

Αν και βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε ψηφιακά εργαλεία, η ψηφιακή αφήγηση δεν είναι ένα πρόσφατο φαινόμενο. Ο Joe Lambert συνίδρυσε το Centre for Digital Storytelling (CDS), έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό τέχνης στο Μπέρκλεϋ της Καλιφόρνια. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, το CDS βοήθησε άτομα όλων των ηλικιών να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία ψηφιακών μέσων και τεχνικών γραφής για να δημιουργήσουν και να μοιραστούν τις δικές τους προσωπικές ιστορίες (Ohler, 2006, pp. 44-47).

Ο Βρετανός φωτογράφος, συγγραφέας και εκπαιδευτικός Daniel Meadows ήταν ένας άλλος πρώτος καινοτόμος στο είδος ο οποίος χαρακτήρισε τις ψηφιακές ιστορίες ως «μικρές, προσωπικές ιστορίες πολυμέσων που λέγονται από καρδιάς». Η ομορφιά αυτού του τύπου ψηφιακής έκφρασης, είπε, είναι ότι δίνει τη δυνατότητα σε άτομα από πολλά κοινωνικά στρώματα και με ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων να πουν ιστορίες για οτιδήποτε και να τις δημοσιεύουν στο Διαδίκτυο για να τις διαβάσουν οι άλλοι. «Οι

φωτογραφίες συναντούν ομιλητές και οι ιστορίες που λέγονται συγκεντρώνονται στον αιθέρα σαν κομμάτια ενός παζλ, ένα σωρό αόρατες ιστορίες που, όταν τις δούμε μαζί, αφηγούνται τη μεγαλύτερη ιστορία της εποχής μας, την ιστορία που καθορίζει ποιοι είμαστε», όπως το έθεσε ο Meadows στον ορισμό του για τις ψηφιακές ιστορίες ως «σονέτα πολυμέσων από τον λαό» (Ohler, 2006, pp. 44-47).

Ο ερευνητής και σύμβουλος ψηφιακού πολιτισμού John Seely Brown συνόψισε την ψηφιακή αφήγηση ως εξής: «Με ενδιαφέρει ιδιαίτερα η ψηφιακή αφήγηση, με νέους τρόπους χρήσης πολλαπλών μέσων για να αφηγηθώ ιστορίες και την ικανότητα των παιδιών, που τώρα μεγαλώνουν σε έναν ψηφιακό κόσμο, για να ανακαλύψω νέους τρόπους να λέμε ιστορίες». Μπορούν γρήγορα και εύκολα να κάνουν ερμηνευτικές ταινίες με συνοδευτικά soundtrack (Ohler, 2006, pp. 44-47).

Η πρωτοβουλία του BBC Capture Wales συνεργάστηκε με ομάδες όπως το Breaking Barriers για να ενσωματώσει την ψηφιακή αφήγηση στη δημόσια μετάδοση. Το BBC στην Αγγλία έκανε το ντεμπούτο του στο Telling Lives, μια παρόμοια προσπάθεια την επόμενη χρονιά. Το Rum för Berättande (Ένα μέρος για να πεις ιστορίες) παρήχθη από το Σουηδικό Εκπαιδευτικό Ραδιόφωνο. Η Teleac / NOT, η εκπαιδευτική τηλεοπτική υπηρεσία της Ολλανδίας, συνεργάστηκε με μαθητές από όλο το έθνος για την παραγωγή μιας και μόνο εκπομπής. Οι δημόσιοι τηλεοπτικοί σταθμοί στις Ηνωμένες Πολιτείες, συμπεριλαμβανομένων των KQED, Rocky Mountain PBS και WETA, έχουν όλοι δημιουργήσει πρωτότυπο περιεχόμενο. Το ψηφιακό μέσο αφήγησης έχει προχωρήσει από το στατικό βίντεο αφήγησης σε πιο δυναμικές και οπτικά ελκυστικές μορφές. Εδώ περιλαμβάνονται βίντεο και ιστότοποι που στοχεύουν να διαφωτίσουν, να διασκεδάσουν και να εμπνεύσουν τους θεατές. Η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιείται παντού, από τις δημόσιες βιβλιοθήκες και τις εταιρείες έως τις σχολικές τάξεις και τα κοινοτικά κέντρα, και από ανθρώπους όλων των επιπέδων τεχνολογικής εξειδίκευσης. Η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιείται στην τάξη σε ποικίλα θεματικά πεδία και από μαθητές όλων των ηλικιών και μορφωτικών επιπέδων, από την προσχολική ηλικία μέχρι το πανεπιστήμιο (Ohler, 2006, pp. 44-47).

3.3 Προϋποθέσεις, τύποι και στάδια ψηφιακής αφήγησης

Οι πιο χαρακτηριστικές ιδιότητες μιας ψηφιακής αφήγησης είναι η ικανότητά της να περιλαμβάνει μη γραμμικές αφηγηματικές δομές και διαδραστικά στοιχεία, καθώς και να συνδυάζει σταθερές και κινούμενες εικόνες, ήχο και κείμενο. Οι εκφραστικές

ικανότητες της τεχνολογίας παρέχουν μια ευρεία πλατφόρμα για ενσωμάτωση. Οι διαφορετικοί τύποι ψηφιακής αφήγησης περιλαμβάνουν τη διαδραστική αφήγηση, την καθηλωτική αφήγηση, την αφήγηση με βίντεο, την ηχητική αφήγηση και την αφήγηση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Robin, 2008, pp. 220-228).

Τα στάδια της ψηφιακής αφήγησης περιλαμβάνουν τα ακόλουθα.

1. *Συγγραφή.* Η συγγραφή περιλαμβάνει τη διαδικασία δημιουργίας μιας αφήγησης και συνεχούς βελτίωσης της ποιότητάς της. Η σύνθεση πρέπει να τηρεί τις θεμελιώδεις αρχές που είναι απαραίτητες για κάθε αφήγηση. Η τρέχουσα φάση έχει μεγάλη σημασία στον καθορισμό της τελικής επιτυχίας της τελικής προσπάθειας ψηφιακής αφήγησης.

2. *Σενάριο.* Στη διαδικασία δημιουργίας μιας αφήγησης, οι αφηγητές καλούνται να οριοθετήσουν διακριτά τμήματα μέσα στην ιστορία. Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να επιλέξουν στρατηγικά τον τρόπο, την τοποθεσία και τον επιδιωκόμενο στόχο να συμπεριλάβουν κατάλληλο υλικό παρουσίασης, για να βελτιώσουν την αφήγηση τους.

3. *Εικονογραφημένο σενάριο*. Σε αυτό το στάδιο, οι αφηγητές εμπλέκονται στη διαδικασία προσδιορισμού των οπτικών στοιχείων που θα χρησιμοποιηθούν για την απεικόνιση της αφήγησης. Είναι σημαντικό για τα άτομα να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο απεικονίζουν την αφήγηση, συμπεριλαμβανομένων των ανθρώπων, των αντικειμένων και του περιβάλλοντος, προκειμένου να παρέχουν μια απρόσκοπτη αναζήτηση για τους σχετικούς πόρους πολυμέσων στα επόμενα στάδια.

4. *Προσθήκη πολυμέσων.* Αυτή η φάση συνεπάγεται τον εντοπισμό και την ενσωμάτωση στοιχείων πολυμέσων στην αφήγηση. Το σχετικό υλικό μπορεί να προσπελαστεί μέσω διαδικτυακών πηγών ή να ανακτηθεί από τα αρχεία του ίδιου του χρήστη.

5. *Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης.* Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, ο αφηγητής χρησιμοποιεί ένα κατάλληλο πρόγραμμα λογισμικού, για να κατασκευάσει την ψηφιακή του αφήγηση.

6. *Κοινοποίηση.* Αυτή η φάση περιλαμβάνει τη διάδοση της αφήγησης και τη διάδοσή της εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας ή σε ψηφιακές πλατφόρμες. Το μάρκετινγκ μπορεί να υλοποιηθεί μέσω πολλών καναλιών, όπως ιστότοπων, ιστολογίων και πλατφορμών μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Robin, 2008, pp. 220-228).

Ο Ohler (2008) θεωρεί ότι το αφηγηματικό πλαίσιο ενός παραμυθιού ξεκινά με την απεικόνιση της κοσμικής και ρουτίνας ύπαρξης του πρωταγωνιστή ή των πρωταγωνιστών, η οποία στη συνέχεια μεταφέρεται στο κοινό. Στη συνέχεια, η αφήγηση διακόπτεται απότομα από ένα απρόβλεπτο συμβάν, με αποτέλεσμα να ξεκινήσει η αποστολή. Στη συνέχεια, ο πρωταγωνιστής αντιμετωπίζει μια ξεχωριστή δύσκολη θέση, που απαιτεί τον εντοπισμό και την εφαρμογή μιας λύσης. Η προσπάθεια που γίνεται για την αντιμετώπιση του προβλήματος και την ανακούφιση της έντασης που προκύπτει προκαλεί συγκρούσεις που προωθούν την προσωπική ανάπτυξη του χαρακτήρα. Αυτή η ανάπτυξη εκδηλώνεται ως απόκτηση νέων ικανοτήτων και ωριμότητας, που τελικά αποδεικνύονται καθοριστικής σημασίας για την επίλυση του αρχικού ζητήματος. Στη συνέχεια, η αφήγηση καταλήγει στο συμπέρασμα, το οποίο δεν είναι πάντα θετικό.

Οι προσωπικές αφηγήσεις συνήθως επικεντρώνονται σε σημαντικά γεγονότα της ζωής του αφηγητή, εμποτισμένα με συναισθηματική ένταση και προσωπική σημασία τόσο για τον αφηγητή όσο και για το κοινό. Αυτή η κατηγορία ψηφιακών αφηγήσεων περιλαμβάνει ιστορίες που χρησιμεύουν ως αφιερώματα σε άτομα ή τοποθεσίες, καθώς και αφηγήσεις που εξερευνούν πολλές πτυχές της ζωής, όπως εμπειρίες, επιτεύγματα, δυσκολίες και θριάμβους. Οι προσωπικές ιστορίες παρέχουν πολλά πλεονεκτήματα στον τομέα της εκπαίδευσης. Ασχολούμενοι με αυτές τις αφηγήσεις, οι μαθητές είναι σε θέση να αποκτήσουν γνώσεις για τις εμπειρίες ατόμων που προέρχονται από άλλα υπόβαθρα, ενισχύοντας έτσι μια μεγαλύτερη κατανόηση και ενσυναίσθηση απέναντι στις προκλήσεις και τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν οι άλλοι. Αυτές οι ιστορίες μπορούν περαιτέρω να χρησιμεύσουν ως μέσο για την προώθηση διαλόγων που σχετίζονται με σύγχρονα ζητήματα διαφορετικότητας και παγκοσμιοποίησης, ενώ αποδεικνύονται επίσης αποτελεσματική προσέγγιση για την αντιμετώπιση συναισθηματικών ανησυχιών. Οι ιστορίες που χρησιμεύουν ως μέσο διδασκαλίας χρησιμοποιούνται κυρίως από εκπαιδευτικούς ως εργαλείο για την παροχή και τη μετάδοση γνώσεων και εκπαιδευτικού περιεχομένου σε διάφορους κλάδους, συμπεριλαμβανομένων των μαθηματικών, της επιστήμης, της τέχνης, της ιατρικής και άλλων. Μια πιθανή χρήση των ψηφιακών μέσων είναι η τεκμηρίωση ιστορικών γεγονότων μέσω αφήγησης. Μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κατασκευάσουν αφηγήσεις που εμποτίζουν ιστορικά γεγονότα με μεγαλύτερο βάθος και σημασία χρησιμοποιώντας διάφορους πόρους όπως τίτλους

εφημερίδων, ιστορικές εικόνες, ομιλίες και άλλο προσβάσιμο υλικό. Κάθε μία από τις προαναφερθείσες κατηγορίες έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί στον τομέα της εκπαίδευσης και να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά σε πολλούς κλάδους, ενισχύοντας έτσι την απόλαυση και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

3.4 Συστατικά μιας ισχυρής ψηφιακής αφήγησης

Η δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας δεν απαιτεί εκπαίδευση στις επικοινωνίες μέσων. Στην πραγματικότητα, το μόνο που χρειάζεται για να γραφτούν συναρπαστικές αφηγήσεις είναι η εξοικείωση με τις τυπικές τεχνικές. Ο Joe Lambert, ένας από τους πρώτους υποστηρικτές της ψηφιακής αφήγησης, έχει περιγράψει διάφορες απαιτήσεις για τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής ψηφιακής ιστορίας. Ενώ ο Lambert ισχυρίζεται ότι μια συγκεκριμένη φόρμουλα για την κατασκευή μιας αφήγησης είναι το τελευταίο πράγμα που χρειάζονται οι επίδοξοι ψηφιακοί αφηγητές, αυτοί οι παράγοντες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένα σημείο άλματος (CDS' Seven factor of Digital Storytelling, n.d.). Η ελευθερία του λόγου που παρέχεται από την ψηφιακή αφήγηση είναι ένα όφελος για τους συγγραφείς. Η πεποίθηση του Lambert ότι κάθε ιστορία είναι μοναδική συνηγορεί υπέρ αυτού. Επομένως, οι γνώσεις και η εμπειρία του συγγραφέα θα πρέπει να συμβάλλουν στην κατασκευή αυτών των αφηγήσεων. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η οπτική του πρώτου προσώπου είναι τόσο δημοφιλής στην ψηφιακή αφήγηση αντί για την τριτοπρόσωπη (Signes, 2014, pp. 237-250).

Ο Lambert υποστηρίζει ότι η οπτική γωνία μιας ψηφιακής αφήγησης χρησιμεύει για τον προσδιορισμό των ιδεών που ο συγγραφέας ελπίζει ότι οι αναγνώστες θα αφαιρέσουν. Ο καθορισμός της οπτικής γωνίας είναι κρίσιμος σε όλη τη διαδικασία επεξεργασίας, καθώς ολόκληρη η ιστορία πρέπει να συνεργαστεί, για να πείσει τον αναγνώστη. Ο Lambert υποστηρίζει ότι η ηθικοποίηση δεν είναι αρκετή για να κρατήσει τους αναγνώστες αφοσιωμένους σε ένα ηλεκτρονικό βιβλίο. Οι επιτυχημένοι άνθρωποι που τραβούν την προσοχή έχουν ένα δραματικό ερώτημα που απαντάται στο τέλος της ιστορίας. «Ποιο είναι το άτομο που έκανε το έγκλημα;», είναι ένα παράδειγμα δραματικής ερώτησης σε μια εγκληματική αφήγηση (Signes, 2014, pp. 237-250).

Επιπλέον, το δραματικό ερώτημα παρουσιάζεται με τρόπο που δεν εφιστά την προσοχή στην υποκείμενη δομή της ιστορίας σε έμπειρα δημιουργημένες αφηγήσεις (CDS'

Seven Elements of Digital Storytelling, n.d.). Ο Lambert επεξεργάζεται λέγοντας ότι, όταν οι συγγραφείς αψηφούν τις υποθέσεις του δραματικού ερωτήματος, δημιουργούν πιο περίπλοκες και πολυεπίπεδες ψηφιακές ιστορίες. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις από το κοινό είναι αυτές που κάνουν την ψηφιακή αφήγηση αποτελεσματική. Αυτοί οι τύποι ψηφιακής αφήγησης εξερευνούν και αναπτύσσουν μια νέα προοπτική για την ανθρώπινη κατάσταση. Μια ψηφιακή αφήγηση μπορεί να γίνει πιο ελκυστική και αυθεντική, συμπεριλαμβάνοντας τη φωνή του συγγραφέα. Ο τόνος, ο τονισμός και η χροιά της φωνής του συγγραφέα μπορεί να «μεταφέρει νόημα και πρόθεση με έναν πολύ προσωπικό τρόπο» (Alonso, Molina & Requejo, 2013, pp. 369-387).

Οι ψηφιακοί αφηγητές πρέπει επίσης να ασκούν οικονομία στην έκφραση στη χρήση λέξεων, διαλόγων και εικόνων. Δεδομένου ότι η ψηφιακή αφήγηση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στα γραφικά, είναι σημαντικό να γνωρίζει κάποιος πώς να συνδυάζει αποτελεσματικά κείμενο και γραφικά για να μεταφέρει μια ιστορία. Ο συγγραφέας πρέπει να σκεφτεί πώς ο συνδυασμός λέξεων και εικόνων θα οικοδομήσει μια αφήγηση στο κεφάλι του αναγνώστη. Οι συγγραφείς πρέπει να καταλάβουν πώς να συνεργάζονται με τους κινηματογραφιστές, για να διατηρήσουν μια οπτικά ενδιαφέρουσα ιστορία με λιγότερο λόγο και σκηνές που ωστόσο προωθούν την πλοκή. Οι περισσότερες ψηφιακές ιστορίες είναι σύντομες λόγω της έμφασης στην οικονομία. Για παράδειγμα, το StoryCenter, μια πρώιμη πλατφόρμα ψηφιακής αφήγησης, συχνά διαθέτει περιεχόμενο διάρκειας μεταξύ δύο και τριών λεπτών. Η μείωση του εύρους της ψηφιακής αφήγησης βοηθά τον συγγραφέα να επικεντρωθεί σε ό,τι είναι πιο σημαντικό για την ιστορία και εξορθολογίζει τη διαδικασία γραφής (Digital Storytelling: Essential Elements, 2020).

Η επιτυχία μιας αφήγησης έγκειται στην ικανότητά της να κρατά τους αναγνώστες αφοσιωμένους σε όλη τη διαδρομή. Η ικανότητα επαναφοράς ή γρήγορης προώθησης μιας ιστορίας είναι μια βασική δεξιότητα για κάθε αφηγητή. Ο ρυθμός μιας ψηφιακής ιστορίας μπορεί να ρυθμιστεί με διάφορους τρόπους, μεταξύ άλλων μέσω της χρήσης οπτικών και ακουστικών στοιχείων. Για παράδειγμα, τα οπτικά εφέ με γρήγορο ρυθμό και η ενεργητική μουσική μπορεί να μεταφέρουν μια αίσθηση επείγουσας ανάγκης και ενθουσιασμού. Αντίστροφα, η μουσική με ένα χαμηλότερο ρυθμό μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα δράματος και ενδοσκόπησης. Μια ηλεκτρονική παρτιτούρα μπορεί να «προσθέσει πολυπλοκότητα και βάθος στην αφήγηση» μιας διαδραστικής ιστορίας (Hartleyetal., 2008, pp. 59).

3.5 Πρόσθετα στοιχεία μιας ψηφιακής αφήγησης

Πολυάριθμες ερευνητικές μελέτες έχουν διεξαχθεί τα προηγούμενα χρόνια σχετικά με τα θεμελιώδη στοιχεία μιας ψηφιακής αφήγησης. Μια μεθοδολογία με επιρροή εφαρμόστηκε στο Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης από τον Joe Lambert, ο οποίος σκιαγράφησε επτά θεμελιώδη στοιχεία μιας ψηφιακής αφήγησης. Παρά το γεγονός ότι προτάθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1990, αυτά τα στοιχεία εξακολουθούν να χρησιμεύουν ως θεμελιώδης αρχή για τα άτομα που φιλοδοξούν να δημιουργήσουν μια συναρπαστική ψηφιακή αφήγηση. Σύμφωνα με τους Carvalho και Alismail (2015), ο Joe Lambert (2003, όπως αναφέρεται στο Robin & McNeil, 2019) προτείνει ορισμένα θεμελιώδη στοιχεία που πρέπει να έχει μια ψηφιακή αφήγηση.

Στο πλαίσιο μιας ψηφιακής αφήγησης, είναι απαραίτητο να καθοριστεί μια σαφής οριοθέτηση του κύριου θεματικού ενδιαφέροντος και της οπτικής γωνίας του συγγραφέα, τα οποία προορίζονται να κοινοποιηθούν στο κοινό. Μπορεί να υπάρχουν ερωτήσεις που προκαλούν μια αίσθηση δράματος. Αυτές οι ερωτήσεις χρησιμεύουν ως κεντρικά σημεία γύρω από τα οποία αναπτύσσεται σταδιακά ένα θέμα. Προκειμένου να αιχμαλωτίσουν και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον και την προσοχή του κοινού, οι ερωτήσεις τοποθετούνται στρατηγικά στην αρχή της αφήγησης και στη συνέχεια απαντώνται στο συμπέρασμα (Robin & McNeil, 2019).

Ο αφηγητής πρέπει να δημιουργήσει μια βαθιά και οικεία σύνδεση μεταξύ του κοινού και της αφήγησης χρησιμοποιώντας συναισθήματα, ζωντανές εικόνες, κατάλληλο τόνο φωνής και δραματικές τεχνικές, για να εμπνεύσει την ενεργό συμμετοχή των ακροατών. Ο ρόλος της φωνής στην αφήγηση είναι κρίσιμος για τη συμμετοχή του κοινού και την κατανόηση της αφήγησης. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητο για τον αφηγητή να κατασκευάσει και να αρθρώσει προσεκτικά τις λέξεις με τρόπο που να εξασφαλίζει την κατανόηση του κοινού. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να αποφευχθεί η παράδοση της αφήγησης με μονότονο τρόπο, καθώς αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα την απώλεια ζωντάνιας μέσα στην ιστορία (Robin & McNeil, 2019).

Η επιλογή των κατάλληλων μουσικών και ηχητικών στοιχείων που θα συνοδεύουν και θα εμπλουτίζουν την ψηφιακή αφήγηση είναι κρίσιμης σημασίας. Η αφήγηση πρέπει να είναι δομημένη με τρόπο που να αποτρέπει το κοινό από το να αισθάνεται κόπωση. Ο ρυθμός αναφέρεται στην ταχύτητα με την οποία εκτυλίσσονται τα γεγονότα σε μια ψηφιακή αφήγηση. Είναι ζωτικής σημασίας να επιτευχθεί μια ισορροπία και να

προσαρμοστεί ο ρυθμός για να μεταδοθούν αποτελεσματικά τα επιδιωκόμενα μηνύματα. Με αυτόν τον τρόπο, η αφήγηση διατηρεί μια δυναμική ποιότητα και την προσοχή του κοινού (Robin & McNeil, 2019).

Ωστόσο, υπάρχουν και κάποια άλλα στοιχεία που συντελούν στην επιτυχία μιας ψηφιακής αφήγησης.

Δυνατότητες αλληλεπίδρασης. Οι καλύτερες ψηφιακές ιστορίες παρέχουν διάφορους τρόπους συμμετοχής του κοινού. Μεταξύ αυτών των δυνατοτήτων είναι η ευκαιρία για το κοινό να συνεισφέρει υλικό, να μοιραστεί σχόλια, να εγγραφεί σε podcast και να διαδώσει πληροφορίες μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (deJageretal., 2017, pp. 548–82).

Οργανωτική και τεχνική συνοχή. Μια σταθερή τεχνολογική βάση είναι ζωτικής σημασίας για μια συναρπαστική ψηφιακή ιστορία, όπως δήλωσε ο Santos Miran (2016). Ένα μοναδικό σύστημα διαχείρισης περιεχομένου, συνεργατικά εργαλεία και ένα πλαίσιο αναλυτικών στοιχείων για την ανάλυση της συμπεριφοράς του κοινού είναι όλα παραδείγματα τεχνικών εργαλείων που μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία μιας επιτυχημένης ψηφιακής αφήγησης (de Jageretal., 2017, pp. 548–82).

Γραφική διάταξη. Η ανάγνωση θα πρέπει να γίνεται λιγότερο δύσκολη και στην ψηφιακή αφήγηση. Τα ζητήματα οπτικού σχεδιασμού για μια ψηφιακή αφήγηση περιλαμβάνουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε μια σειρά συσκευών με δυνατότητα αφής, μεγέθη θυρών προβολής και περιορισμούς εύρους ζώνης (Miran, 2016).Τα πέντε στοιχεία που ορίζουν την Ψηφιακή Αφήγηση σύμφωνα με τους Paul και Febich (2006) είναι: αφήγηση, soundtrack, εικόνες, ρυθμός και οικονομία (deJageretal., 2017, pp. 548–82).

Η αφήγηση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ψηφιακή αφήγηση καθώς βοηθά στη μετάδοση του μηνύματος και των συναισθημάτων της ιστορίας στο κοινό. Είναι η φωνή που καθοδηγεί τους θεατές στην ιστορία και τους βοηθά να συνδεθούν με τους χαρακτήρες και τα γεγονότα. Μια καλοφτιαγμένη αφήγηση μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα, να δημιουργήσει σασπένς και να προσελκύσει το κοινό με δυνατό τρόπο. Βοηθά επίσης να εδραιωθεί ο τόνος και η διάθεση της ιστορίας, καθιστώντας την πιο εντυπωσιακή. Συνοπτικά, η αφήγηση είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο στην ψηφιακή αφήγηση, καθώς βοηθά στη δημιουργία μιας συναρπαστικής και αξέχαστης εμπειρίας για το κοινό (deJageretal., 2017, pp. 548–82).

Η χρήση του soundtrack μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την εμπειρία αφήγησης στην ψηφιακή αφήγηση. Μπορεί να δημιουργήσει μια συναισθηματική σύνδεση με το κοινό και να βοηθήσει στη μετάδοση της διάθεσης και του τόνου της ιστορίας. Ένα σωστά επιλεγμένο soundtrack μπορεί επίσης να προσφέρει το πλαίσιο και να βοηθήσει στην καθιέρωση του σκηνικού της ιστορίας. Για παράδειγμα, ένα soundtrack με γρήγορο ρυθμό μπορεί να δημιουργήσει μια αίσθηση ενθουσιασμού και επείγουσας ανάγκης, ενώ ένα αργό soundtrack μπορεί να μεταφέρει θλίψη ή μελαγχολία. Επιπλέον, ηχητικά εφέ όπως βήματα, πόρτες που ανοίγουν και κλείνουν ή κελαηδούν τα πουλιά μπορούν να προσθέσουν ρεαλισμό και βάθος στην ιστορία. Συνολικά, η χρήση του soundtrack είναι ένα σημαντικό στοιχείο στην ψηφιακή αφήγηση που μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την εμπειρία του κοινού (deJageretal., 2017, pp. 548–82).

Οι εικόνες θεωρούνται κρίσιμο στοιχείο στην ψηφιακή αφήγηση, επειδή έχουν την ικανότητα να μεταφέρουν συναισθήματα και πληροφορίες με ισχυρό και εντυπωσιακό τρόπο. Μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία μιας οπτικής αφήγησης και να προσελκύσουν το κοινό σε ένα βαθύτερο επίπεδο. Οι εικόνες μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να υποστηρίξουν την ιστορία που λέγεται και να παρέχουν πλαίσιο ή πρόσθετες πληροφορίες που μπορεί να μην μεταφερθούν εύκολα μόνο με λέξεις. Επιπλέον, οι εικόνες μπορούν να βοηθήσουν στη διάσπαση του κειμένου και να κάνουν την ιστορία πιο οπτικά ελκυστική και ενδιαφέρουσα για το κοινό. Συνολικά, η χρήση εικόνων στην ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βελτιώσει την εμπειρία και να δημιουργήσει ένα πιο αξέχαστο και εντυπωσιακό μήνυμα (Alismail, 2015, pp. 126-129).

Ο ρυθμός παίζει καθοριστικό ρόλο στο συνολικό αντίκτυπο ενός έργου ψηφιακής αφήγησης. Αναφέρεται στην ταχύτητα με την οποία λέγεται η ιστορία και πώς είναι δομημένη. Μια ιστορία με καλό ρυθμό μπορεί να δημιουργήσει μια αίσθηση έντασης, ενθουσιασμού ή συγκίνησης, ενώ μια ιστορία με κακό ρυθμό μπορεί να οδηγήσει σε αδιαφορία ή σύγχυση. Στην ψηφιακή αφήγηση, ο ρυθμός μπορεί να ελεγχθεί με τη χρήση διαφόρων τεχνικών, όπως η διάρκεια των λήψεων, η διάρκεια του ήχου και η ταχύτητα των μεταβάσεων. Η χρήση μουσικής και ηχητικών εφέ μπορεί επίσης να επηρεάσει τον ρυθμό της ιστορίας. Μια ιστορία με γρήγορο ρυθμό μπορεί να δημιουργήσει μια αίσθηση επείγουσας ανάγκης και ενθουσιασμού, ενώ ένας πιο αργός ρυθμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δημιουργήσει ένταση ή να προκαλέσει συναισθήματα. Είναι σημαντικό να βρεθεί η σωστή ισορροπία μεταξύ γρήγορου και

αργού ρυθμού για να κρατηθεί το κοινό αφοσιωμένο και ενδιαφέρον. Συνολικά, ο ρυθμός είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο στην ψηφιακή αφήγηση που μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα του τελικού προϊόντος (Alismail, 2015, pp. 126-129).

3.6 Τύποι ψηφιακής αφήγησης

Οι τύποι της ψηφιακής αφήγησης περιλαμβάνουν τη διαδραστική αφήγηση, την αφήγηση υπερκειμένου, την αφήγηση που βασίζεται σε παιχνίδια και την καθηλωτική αφήγηση. Η διαδραστική αφήγηση είναι μια μορφή ψηφιακής αφήγησης που επιτρέπει στο κοινό να συμμετέχει ενεργά στην αφήγηση και να διαμορφώνει το αποτέλεσμα της ιστορίας. Περιλαμβάνει τη χρήση στοιχείων πολυμέσων, όπως βίντεο, μουσική, εικόνες και διαδραστικές λειτουργίες που επιτρέπουν στο κοινό να ασχοληθεί με την ιστορία με έναν πιο καθηλωτικό τρόπο. Η διαδραστική αφήγηση μπορεί να βρεθεί με διάφορες μορφές, όπως βιντεοπαιχνίδια, εμπειρίες εικονικής πραγματικότητας και διαδραστικές ταινίες. Ο στόχος της διαδραστικής αφήγησης είναι να προσφέρει μια πιο ελκυστική και εξατομικευμένη εμπειρία για το κοινό, επιτρέποντάς του να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες στην ιστορία και όχι παθητικοί παρατηρητές.

Η αφήγηση υπερκειμένου είναι μια μορφή ψηφιακής αφήγησης που επιτρέπει στον αναγνώστη να πλοηγηθεί μη γραμμικά μέσα σε μια ιστορία, κάνοντας κλικ σε υπερσυνδέσμους που οδηγούν σε διαφορετικά μέρη της αφήγησης. Είναι μια διαδραστική και καθηλωτική μορφή αφήγησης που μπορεί να περιλαμβάνει διάφορους τύπους μέσων όπως κείμενο, εικόνες, ήχο και βίντεο. Η βασική ιδέα πίσω από την αφήγηση υπερκειμένου είναι ότι ο αναγνώστης γίνεται ενεργός συμμετέχων στην ιστορία, επιλέγοντας το δικό του μονοπάτι μέσα από την αφήγηση και διαμορφώνοντας τη δική του εμπειρία. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει μια πιο ελκυστική και εξατομικευμένη εμπειρία για τον αναγνώστη, καθώς είναι σε θέση να εξερευνήσει διαφορετικές προοπτικές και ιστορίες. Η αφήγηση υπερκειμένου μπορεί να λάβει πολλές διαφορετικές μορφές, από απλές ιστορίες στυλ περιπέτειας, έως πιο σύνθετες και πολυεπίπεδες αφηγήσεις που ενσωματώνουν πολλαπλές προοπτικές και μέσα. Μερικά παραδείγματα αφήγησης υπερκειμένου περιλαμβάνουν τη διαδραστική μυθοπλασία, την ψηφιακή ποίηση και τα δοκίμια πολυμέσων.

Το πιο δημοφιλές είδος ψηφιακής αφήγησης είναι τα βίντεο. Μια υπέροχη μέθοδος για να αλληλεπιδράσει κάποιος με το κοινό και να καλύψει την αυξανόμενη ανάγκη για

περιεχόμενο βίντεο. Τα βίντεο είναι πολύ αποτελεσματικά για τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τους χρήστες κινητών, επειδή επιτρέπουν την κατανάλωση οπτικών πληροφοριών σε μικρό χρονικό διάστημα. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα όταν συνέβησαν πραγματικά τα γεγονότα που εμφανίζονται στα βίντεο. Τα βίντεο που περιλαμβάνουν ήχο και υπότιτλους είναι πιο ελκυστικά για τον θεατή. Το κοινό συγκινείται από ιστορίες επιτυχίας και αποσπάσματα ειδήσεων σε μια ιστορία βίντεο. Τα βίντεο χρησιμοποιούνται επίσης, για να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν την ιδέα που διδάσκεται στην τάξη. Οι επωνυμίες χρησιμοποιούν συχνά βίντεο με τη μορφή «Ιστορίες» για την εμπορία των προϊόντων τους, επειδή το πρόσθετο ανθρώπινο στοιχείο βοηθά τους καταναλωτές να αισθάνονται πιο συνδεδεμένοι με το προϊόν. Οι ταινίες ως μορφή Ιστοριών θα γίνουν καλύτερες στο μέλλον και υπάρχουν πολλά ψηφιακά εργαλεία προσβάσιμα στο διαδίκτυο που επιτρέπουν να παράγονται φανταστικές ταινίες με όλες τις διαδραστικές πτυχές (Barry, 2018).

Η συντριπτική πλειοψηφία των ανθρώπων πλέον λαμβάνουν τα νέα τους από τα κινητά τους τηλέφωνα και ως εκ τούτου θέλουν οι πληροφορίες να είναι άμεσα διαθέσιμες και κατανοητές. Η οριζόντια δομή ιστορίας είναι κορυφαία επιλογή για ψηφιακές αφηγήσεις. Τα δεδομένα παρουσιάζονται σε διαφάνειες με δυνατότητα κύλισης, καθεμία από τις οποίες συνδυάζει λίγη ποσότητα κειμένου με μια δελεαστική εικόνα ή βίντεο. Οι διαφάνειες μπορούν να πατηθούν για προβολή σε πλήρη οθόνη σε κινητές συσκευές. Το ενδιαφέρον του αναγνώστη κεντρίζεται και μένει περισσότερο στην Ιστορία (story) αφού αναρωτιέται τι θα περιέχει η παρακάτω διαφάνεια. Η μορφή Stories έγινε δημοφιλής από το Snapchat και το Instagram και πλέον χρησιμοποιείται τόσο από ιδιώτες όσο και από επιχειρήσεις για την προώθηση των προϊόντων τους και την αλληλεπίδραση με το κοινό-στόχο τους. Αυτή η δομή λειτουργεί καλά και για τη δημιουργία ειδήσεων (Barry, 2018).

Το Web Stories, το νέο πρότυπο στην ψηφιακή αφήγηση ιστοριών, πρωτοστάτησε από την Google, τη μηχανή αναζήτησης που χρησιμοποιείται περισσότερο. Το γραφικό περιεχόμενο των Ιστοριών φορτώνεται σε πλήρη οθόνη σε κινητές συσκευές. Χρησιμοποιούν τις δυνατότητες του AMP για να επιταχύνουν τη φόρτωση σελίδων. Όπως το Snapchat και το Instagram Stories, αλλά με το επιπλέον μπόνους της εύκολης αναζήτησης από την Google, οι πληροφορίες παρουσιάζονται σε στυλ διαφανειών. Μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει το Web Story Builder για να δημιουργήσει τις δικές του ψηφιακές αφηγήσεις σε μια εντελώς νέα πλατφόρμα που ονομάζεται Visual

Stories. Η εφαρμογή είναι διαισθητική και προσφέρει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων προσαρμογής, καθιστώντας την κατάλληλη για όλους, από bloggers έως εμπόρους περιεχομένου. Οι Web Stories επιτρέπουν στους συγγραφείς να επιδεικνύουν τις συγγραφικές τους ικανότητες μέσω οπτικού ιστολογίου, οι υπεύθυνοι μάρκετινγκ περιεχομένου να παρουσιάσουν το περιεχόμενό τους με τρόπο αιχμής και να ανεβάσουν τον πήχη για το ψηφιακό μάρκετινγκ, και οι επιχειρήσεις να ενσωματώνουν εύκολα τις ιστορίες τους στον ιστότοπό τους προκειμένου να ενισχύσουν την αξία της επωνυμίας τους μέσω της καινοτόμου προώθησης των προϊόντων τους (Barry, 2018).

Η αφήγηση με τη μορφή λίστας μπορεί να είναι μάλλον ελκυστική. Χρησιμοποιώντας τις Ιστορίες, μπορεί κάποιος να δημιουργήσει λίστες με τίτλους που τραβούν την προσοχή που οι αναγνώστες θα θέλουν να μοιραστούν. Κάθε κουκκίδα περιέχει ενδιαφέρουσες πληροφορίες, με ή χωρίς εικόνες, που αναγκάζουν τον αναγνώστη να προχωρήσει στο επόμενο, και ούτω καθεξής, μέχρι το τέλος της λίστας. Οι λίστες είναι δημοφιλείς, επειδή είναι εύκολο να κοινοποιηθούν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κάτι που με τη σειρά του δημιουργεί μεγάλη επισκεψιμότητα (Barry, 2018).

Η επιρροή της εικονικής πραγματικότητας στη ζωή μας είναι ήδη βαθιά και θα αυξηθεί μόνο στο εγγύς μέλλον χάρη σε αυτό το τεχνολογικό θαύμα. Ειδικά για τα διαδραστικά παιχνίδια, αυτές οι τεχνολογίες δεν έχουν εξερευνηθεί πλήρως, αλλά έχουν τη δυνατότητα να βυθίσουν τον παίκτη στην εμπειρία και να τον κάνουν να αισθάνεται ως αναπόσπαστο μέρος της ιστορίας. Επιπλέον, τα άρθρα ειδήσεων διαθέτουν πλέον βίντεο 360 μοιρών, για να παρέχουν στους θεατές μια πιο ολοκληρωμένη οπτική. Οι ταινίες, ένα φανταστικό μέσο ψυχαγωγίας, παίρνουν στα σοβαρά την εικονική πραγματικότητα (VR) και την επαυξημένη πραγματικότητα (AR). Το κοινό έχει κερδίσει τις ταινίες 3-D λόγω της καθηλωτικής εμπειρίας που προσφέρουν. Οι άνθρωποι θα βιώσουν την ιστορία σαν να ήταν δική τους χάρη στην προηγμένη τεχνολογία VR. Το κοινό θα ταυτιστεί με τον πρωταγωνιστή και θα νιώσει ότι βρίσκεται σε ένα συναισθηματικό και πνευματικό ταξίδι μαζί του. Ως αποτέλεσμα, έχει πολλές υποσχέσεις ως μέσο για ψηφιακές αφηγήσεις (Barry, 2018).

3.7 Η διαφορά μεταξύ της αφήγησης ήχου και του podcasting

Ενώ η ηχητική αφήγηση και το podcasting μπορεί να φαίνονται παρόμοια, υπάρχουν μερικές βασικές διαφορές μεταξύ των δύο. Η ηχητική αφήγηση συνήθως αναφέρεται σε μια αφήγηση ή μια ιστορία που λέγεται χρησιμοποιώντας μόνο ήχο, όπως μια

ραδιοφωνική ιστορία ή ένα ηχητικό βιβλίο. Μπορεί επίσης να περιλαμβάνει ηχητικά εφέ και μουσική για τη βελτίωση της ακουστικής εμπειρίας. Το podcasting, από την άλλη πλευρά, είναι ένας τύπος ακουστικής αφήγησης που συνήθως περιλαμβάνει μια σειρά επεισοδίων που κυκλοφορούν σε τακτική βάση. Τα podcast μπορούν να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και μορφών, από συνεντεύξεις έως αφήγηση ιστοριών έως εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Μια βασική διαφορά μεταξύ της αφήγησης ήχου και του podcasting είναι το επίπεδο παραγωγής που εμπλέκεται. Ενώ και τα δύο μπορεί να περιλαμβάνουν εργασίες επεξεργασίας και μετά την παραγωγή, τα podcast συχνά απαιτούν περισσότερο σχεδιασμό και προετοιμασία, καθώς συνήθως κυκλοφορούν σε κανονικό πρόγραμμα. Μια άλλη διαφορά είναι το κοινό. Ενώ η ηχητική αφήγηση μπορεί να δημιουργηθεί για ένα συγκεκριμένο κοινό ή σκοπό, τα podcast δημιουργούνται συνήθως για ένα ευρύτερο κοινό και μπορούν να διανεμηθούν μέσω διαφόρων πλατφορμών, όπως το iTunes ή το Spotify. Συνολικά, ενώ υπάρχει κάποια σύνδεση μεταξύ της αφήγησης ήχου και του podcasting, είναι ξεχωριστές μορφές μέσων με τα δικά τους μοναδικά χαρακτηριστικά και σκοπούς (Dreon,Kerper & Landis, 2011, pp. 4-10).

3.8 Διαχωρισμός της ψηφιακής αφήγησης από άλλες μορφές βίντεο

Καθώς όλο και περισσότερα βίντεο ανεβαίνουν στο Διαδίκτυο, τα όρια μεταξύ του τι είναι και τι δεν είναι ψηφιακή αφήγηση είναι ασαφή. Σε σχολικό πλαίσιο, είναι αποδεκτό να διερευνάται ένα βίντεο προκειμένου να διαπιστωθεί η πιθανή χρήση του ως ψηφιακή αφήγηση. Η αφήγηση είναι κάτι περισσότερο από την απλή παράδοση μιας ιστορίας. Απαιτεί επίσης συμμετοχή και ομαδική εργασία. Δεν έχει να κάνει με την παράδοση μιας ιστορίας μεμονωμένα, αλλά έχει να κάνει με τη σύνδεση με άλλους. Επίσης, δεν αφορά μόνο τη μετάδοση πληροφοριών, αλλά και την ενίσχυση τους, καθώς και δεν προορίζεται να αντικαταστήσει τις παραδοσιακές ιστορίες με ψηφιακές, αλλά περισσότερο να τις αλλάξει με κάποιο τρόπο. Μια αφήγηση σε πρώτο πρόσωπο με συγκεκριμένη και μεμονωμένη άποψη είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της ψηφιακής αφήγησης (Lambert, 2002; Kajder, 2004).

Η παρατήρηση του Ohler (2005/2006) ότι «μέσα από τη δημιουργία ηλεκτρονικών προσωπικών αφηγήσεων, οι μαθητές γίνονται ενεργοί δημιουργοί, παρά παθητικοί καταναλωτές, των μέσων» (σελ. 44) είναι αντιπροσωπευτική αυτής της σχολής σκέψης. Ο Boase (2008) υιοθετεί μια κάπως διαφορετική προσέγγιση στο ίδιο πρόβλημα, σημειώνοντας ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να πουν τις ιστορίες τους με προσωπικό

τρόπο για διάφορους λόγους, όπως δυσκολίες οργάνωσης και γραφής και πολιτισμικά εμπόδια στην ανταλλαγή προσωπικών εμπειριών. Ο όρος «όλοι έχουν μια ιστορία να πουν» εμφανίζεται συχνά στην ψηφιακή βιβλιογραφία αφήγησης (Behmer, Schmidt, &Schmidt, 2006), δίνοντας πίστη στην ιδέα ότι οι άνθρωποι λένε ιστορίες βασισμένες στις εμπειρίες της ζωής τους με τρόπους που αντικατοπτρίζουν τον πολιτισμό, την εθνικότητα, την ιστορία, την κοινωνική θέση, την εκπαίδευση και τα κίνητρά τους.

3.9 Ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Οφέλη, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, εργαλεία

Η τέχνη της αφήγησης έχει χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης για χιλιετίες, από τους πρώτους πολιτισμούς έως τις μέρες μας. Τα προηγούμενα χρόνια έχουν συμβεί δραματικές αλλαγές όσον αφορά τις διαδικασίες ανάπτυξης της αφήγησης, τις επιλογές πολυμέσων και τους προβλεπόμενους θεατές. Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει την απόδοση των μαθητών σε μια ποικιλία θεματικών τομέων, συμπεριλαμβανομένων των επιστημών και της τεχνολογίας (Sharda, 2007). Οι παραδόσεις, η κληρονομιά και η ιστορία έχουν μεταδοθεί στις επόμενες γενιές μέσω της αφήγησης ιστοριών. Οι άνθρωποι εξακολουθούν να χρησιμοποιούν τεχνολογίες αιχμής μέσων για να μοιραστούν τις ιστορίες τους. Σύμφωνα με τον Normann (2011), μια ψηφιακή αφήγηση συνδυάζει στοιχεία τόσο της προφορικής αφήγησης όσο και των σύγχρονων εργαλείων πολυμέσων. Οι ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, το λογισμικό επεξεργασίας και τα εργαλεία συγγραφής είναι μερικά μόνο παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο η τεχνολογία έχει χρησιμοποιηθεί στην τάξη για να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν καλύτερα τις γνώσεις και τις ιδέες τους για παρουσίαση και κοινή χρήση (Standley, 2003).

Ο Ohler (2008) υποστηρίζει ότι η ενθάρρυνση των μαθητών να μοιραστούν τις δικές τους ιστορίες ψηφιακά μπορεί να τους βοηθήσει να γίνουν πιο δημιουργικοί λύτες προβλημάτων. Είναι ένα χρήσιμο διδακτικό βοήθημα, καθώς ενισχύει τον ενθουσιασμό των μαθητών και δημιουργεί ένα περιβάλλον στην τάξη που ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεργαστούν, να προβληματιστούν και να επικοινωνήσουν, καθώς χτίζουν μια αφήγηση. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους στην τεχνολογία και τις δυνατότητες διαφόρων προγραμμάτων πολυμέσων για να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις με επίκεντρο ορισμένα παιδαγωγικά θέματα. Στο πλαίσιο της

εκπαίδευσης, η ψηφιακή αφήγηση αντιπροσωπεύει την ενσάρκωση της δημιουργίας πολυμέσων. Η ευρεία διαθεσιμότητα εξοπλισμού όπως ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές και σαρωτές και φιλικά προς τον χρήστη προγράμματα τα επιτρέπουν όλα αυτά. Τα τελευταία χρόνια, οι δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη έχουν διερευνηθεί από έναν αυξανόμενο αριθμό σχολείων (Robin, 2008).

Ένας αριθμός διαφορετικών παραδειγμάτων μάθησης, συμπεριλαμβανομένου του συμπεριφορισμού, του γνωστικού και του κονστρουκτιβισμού, έχουν χρησιμοποιηθεί τις τελευταίες δεκαετίες για τη βελτίωση της διδασκαλίας στην τάξη. Σύμφωνα με τον Hill (2002), μια θεωρία μάθησης είναι μια «προσπάθεια να εξηγηθεί πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι (και τα ζώα)» και «ένα παράδειγμα για να κατανοήσουμε τι εμπλέκεται θεμελιωδώς στη μάθηση» (Hill, 2002).

Οι Thorndike (1913), Pavlov (1927) και Skinner (1974) έθεσαν τις βάσεις για τη σχολή σκέψης του Behaviourism προτείνοντας ότι η μάθηση τροποποιεί τόσο τη συμπεριφορά όσο και τις επακόλουθες αντιδράσεις ανεξάρτητα από το άμεσο περιβάλλον. Παραδείγματα μοτίβων συμπεριφοράς περιλαμβάνουν την παρακολούθηση πινακίδων για οδηγίες και τη συμμετοχή σε τακτική μελέτη. Όταν υπάρχουν αλλαγές στα ορατά μέρη της μάθησης και της μαθησιακής διαδικασίας, μπορεί να συμπεράνουμε ότι θα υπάρξουν αλλαγές στη συμπεριφορά. Το κίνητρο για μελέτη που υπάρχει σε ένα μαθησιακό περιβάλλον είναι ζωτικής σημασίας (Jung, 2008). Οι γνωστικές θεωρίες προχωρούν περισσότερο από τον συμπεριφορισμό στην έρευνά τους για το τι παρακινεί τις ενέργειες των μαθητών. Η μάθηση θεωρείται περισσότερο ως μια συλλογική προσπάθεια μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του περιβάλλοντός του (Jung, 2008). Η διαχείριση πληροφοριών, η μνήμη και η ανάκτηση αποτελούν βασικές ανησυχίες στον γνωστικισμό, ο οποίος δίνει μεγάλη σημασία στον τρόπο κατασκευής, δομής και διάταξης των μαθημάτων. Γίνεται επίσης κατανοητό ότι οι εκπαιδευόμενοι διαμορφώνουν ενεργά τις δικές τους μαθησιακές εμπειρίες (Anderson, 2008).

Μία από τις πιο σημαντικές νέες τάσεις στην εκπαίδευση είναι ο κονστρουκτιβισμός. Από πολλές απόψεις, είναι παρόμοιο με το σχολείο γνωστικής μάθησης. Ωστόσο, διακρίνεται από τη συγκέντρωσή του στη μάθηση σε πραγματικές συνθήκες και την αναγνώριση της σημασίας της κοινωνικής πτυχής της εκπαίδευσης. Ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης είναι αυτό που ο Wilson (1996, σελ. 65) αποκαλεί «ένα μέρος

όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εργαστούν μαζί και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον, καθώς χρησιμοποιούν μια ποικιλία εργαλείων και πηγών πληροφοριών στην καθοδηγούμενη επιδίωξη των μαθησιακών στόχων και δραστηριοτήτων επίλυσης προβλημάτων» (Wilson, 1996, σελ. 65).

Ο Anderson (2008) υποστηρίζει ότι ο κονστρουκτιβιστής έχει μια πιο διαφοροποιημένη άποψη για τη μάθηση, επειδή αναγνωρίζει ότι τα άτομα παρέχουν εξηγήσεις για τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, οι οποίες είναι ενημερωμένες από τη δική τους κοσμοθεωρία. Σύμφωνα με τους Jonassen et al. (1999), οι αποτελεσματικές τάξεις ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετάσχουν σε «μάθηση που είναι εποικοδομητική, ενεργητική, σκόπιμη, συνεργατική, περίπλοκη, συνομιλητική, με βάση τα συμφραζόμενα και στοχαστική». Συνοψίζοντας, τα πιο κρίσιμα χαρακτηριστικά της κονστρουκτιβιστικής μάθησης είναι ότι οι μαθητές μπορούν να κατασκευάσουν τη δική τους κατανόηση του κόσμου με βάση τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις τους και ότι αυτό θα οδηγήσει σε μια νέα κατανόηση μέσω της ενσωμάτωσης πληροφοριών από διάφορες πηγές (Duffy et. al., 2012).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές ιδέες του 20ου αιώνα (Daniels, 2001; Dewey, 2007; Vygotsky, et al., 1978) βλέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση ως κάτι περισσότερο από το να μιλά ο ένας στον άλλο και να μεταδίδουν πληροφορίες. Για τους υποστηρικτές αυτών των ιδεών, η ιδανική θέση για τον ενήλικα στην τάξη είναι αυτή του συνεργάτη ή/και του συν-κατασκευαστή με τον εκπαιδευόμενο.

Ο Bouman (2012) περιγράφει τη μάθηση ως τη διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο αυξάνει τις γνώσεις και τις ικανότητές του μέσω της έκθεσης σε νέα ερεθίσματα. Χωρίζει την εκπαίδευση σε δύο κύριες κατηγορίες: πρωτοβουλία μαθητών και καθοδήγηση εκπαιδευτών. Η μάθηση σε ένα περιβάλλον με επίκεντρο τον μαθητή ονομάζεται «μάθηση με γνώμονα τον μαθητή» και περιλαμβάνει τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις ο ένας στον άλλο και να βοηθούν ο ένας τον άλλο ως συνομήλικοι, για να συζητήσουν την προσέγγιση που χρησιμοποιείται για τη λήψη των απαντήσεων. Η πλειοψηφία των σχολείων εξακολουθεί να χρησιμοποιεί την διδασκαλία στην τάξη ως κύρια μέθοδο. Αυτή η στρατηγική βασίζεται στον εκπαιδευτικό για να συγκεντρώσει γνώση και να τη διασκορπίσει σταδιακά με την πάροδο του χρόνου στην τάξη. Πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι η μάθηση που καθοδηγείται από τους μαθητές υπερτερεί της μάθησης υπό την καθοδήγηση των δασκάλων όσον αφορά τη

διατήρηση. Ο λόγος για αυτό είναι γιατί όταν οι μαθητές αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη δική τους μάθηση και αναπτύσσουν μια βαθύτερη κατανόηση του υλικού (Bouman, 2012).

Ως εκ τούτου, μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθηθεί με τη χρήση ψηφιακής αφήγησης. Ως μέσο για την ενσωμάτωση νέων μορφών μέσα στην τάξη, έχει τη δυνατότητα να είναι ένας αποτελεσματικός πόρος μάθησης. Η ψηφιακή αφήγηση προωθεί επιπλέον εκπαιδευτικά αποτελέσματα πέρα από την ανάπτυξη της τεχνολογικής ικανότητας των μαθητών (Dakich, 2008). Βελτιώνει την επιθυμία των μαθητών να σπουδάσουν και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν αίθουσες διδασκαλίας που προωθούν καινοτόμες προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων μέσω ομαδικής εργασίας και ανοιχτού διαλόγου. Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενθαρρύνει τη σκέψη ανώτερης τάξης και τη βαθιά μάθηση μεταξύ των μαθητών, καθώς και για να υποστηρίξει ολοκληρωμένες προσεγγίσεις για τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών (Dakich, 2008).

Η βιβλιογραφική μελέτη έδειξε ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα αποτελεσματικό πλαίσιο για την ανάπτυξη κονστρουκτιβιστικών ρυθμίσεων ηλεκτρονικής μάθησης. Η χρήση ψηφιακών αφηγήσεων έχει τη δυνατότητα να δελεάσει τους μαθητές να ακολουθήσουν πολυτροπικές μεθόδους στην εκπαίδευση. Εκτός από την τόνωση του ενθουσιασμού των μαθητών, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν πιο κονστρουκτιβιστικές ρυθμίσεις στην τάξη. Για να είναι αποτελεσματικό, αυτό το πλαίσιο πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά σύνολα δεξιοτήτων και τις μαθησιακές διαδρομές των χρηστών του (από μαθητές δημοτικού μέχρι αποφοίτους πανεπιστημίου και πέρα, συμπεριλαμβανομένων των ειδικών στον τομέα του σχεδιασμού και ανάπτυξης της ηλεκτρονικής μάθησης).

Επιπλέον, η αρχιτεκτονική e-Learning Digital Storytelling (eLDiSt) καθορίζει το εύρος των πιθανών εφαρμογών για την αφήγηση στην τάξη. Το πλαίσιο eLDiSt δημιουργήθηκε με γνώμονα τους αφηγητές. Είναι χτισμένο σε δεκατρείς διαφορετικές πτυχές αφήγησης και πέντε διαφορετικούς βαθμούς δυσκολίας και κάθε πτυχή γίνεται πιο δύσκολη, καθώς η ικανότητα του εκπαιδευόμενου αυξάνεται από το επίπεδο ένα στο επίπεδο πέντε. Λαμβάνει υπόψη τις ποικίλες απαιτήσεις και τα επίπεδα δεξιοτήτων των μαθητών από το δημοτικό σχολείο μέχρι το πανεπιστήμιο και πέρα, καθώς και τους

προγραμματιστές περιεχομένου e-Learning. Αυτό το πλαίσιο eLDiSt επιτρέπει τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως μια ισχυρή εκπαιδευτική στρατηγική σε ένα ευρύ φάσμα ακαδημαϊκών πλαισίων. Τα πολλά στοιχεία αυτού του πλαισίου βοηθούν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές να κατανοήσουν τι κάνει μια ψηφιακή αφήγηση ενδιαφέρουσα και διδακτική (Smeda, Dakich & Sharda, 2014, pp. 6).

3.10 Η συνδυαστική χρήση της ψηφιακής αφήγησης με άλλους τομείς

Ο συνδυασμός της ψηφιακής αφήγησης με άλλα πεδία είναι μια εξαιρετική προσέγγιση για την εμβάθυνση ενός θέματος, την επίδειξη βασικών ιδεών ή την εξάσκηση μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων. Στον τομέα της ιστορίας, για παράδειγμα, οι ψηφιακές αφηγήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αφήγηση, ανάλυση πηγών και συγκριτικούς σκοπούς. Στον επιστημονικό κόσμο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να περιγράψουν περιστατικά, να απεικονίσουν πειράματα ή ακόμα και να δώσουν απαντήσεις. Είναι σε θέση να παρέχουν παραδείγματα μαθηματικών ιδεών, να λύνουν προβλήματα και να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των μαθηματικών και του πραγματικού κόσμου. Στις εικαστικές τέχνες, μπορεί να επιδείξουν δεξιότητες, να μοιραστούν ιδέες ή να κάνουν κριτικές (Abiola, 2014, pp. 26-34).

Ο συνδυασμός της ψηφιακής αφήγησης με άλλους τομείς όπως η εκπαίδευση, το μάρκετινγκ και η δημοσιογραφία μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και της δέσμευσης με το κοινό (Hyvärinen, 2015).

Υπήρξαν πολλές επιτυχημένες εκστρατείες ψηφιακής αφήγησης στο μάρκετινγκ. Ακολουθούν μερικά παραδείγματα.

Καμπάνια της Coca-Cola "Μοιραστείτε μια κόκα κόλα": Αυτή η καμπάνια επέτρεψε στους πελάτες να εξατομικεύσουν τα μπουκάλια Coca-Cola με τα ονόματά τους ή τα ονόματα των αγαπημένων τους. Η καμπάνια ήταν επιτυχημένη, επειδή δημιούργησε μια συναισθηματική σύνδεση μεταξύ του πελάτη και της επωνυμίας.

Η καμπάνια "Live There" της Airbnb: Αυτή η καμπάνια επικεντρώθηκε στην ιδέα ότι η παραμονή σε ένα Airbnb σάς επιτρέπει να «ζείτε σαν ντόπιος» και να έχετε μοναδικές εμπειρίες. Η καμπάνια χρησιμοποίησε περιεχόμενο που δημιουργήθηκε από χρήστες για να παρουσιάσει τις εμπειρίες πραγματικών ανθρώπων που είχαν μείνει στο Airbnbs.

Καμπάνια της Dove "Real Beauty": Αυτή η καμπάνια είχε στόχο να επαναπροσδιορίσει τα πρότυπα ομορφιάς με πραγματικές γυναίκες διαφορετικών ηλικιών, φυλών και σωματότυπου. Η καμπάνια ήταν επιτυχημένη επειδή είχε απήχηση στις γυναίκες που ένιωθαν ότι υποεκπροσωπούνται στις παραδοσιακές διαφημίσεις ομορφιάς (Hyvärinen, 2015).

Όλες αυτές οι καμπάνιες χρησιμοποίησαν ψηφιακή αφήγηση για να δημιουργήσουν μια συναισθηματική σύνδεση με το κοινό τους και να πουν μια συναρπαστική ιστορία για την επωνυμία τους.

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενισχύσει την αναφορά ειδήσεων με διάφορους τρόπους. Πρώτον, μπορεί να προσφέρει μια πιο ελκυστική και διαδραστική εμπειρία για το κοινό, επιτρέποντάς του να εντρυφήσει περισσότερο στην ιστορία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση στοιχείων πολυμέσων όπως βίντεο, εικόνες και ηχογραφήσεις. Δεύτερον, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να επιτρέψει τη συμπερίληψη ενός πιο ποικίλου φάσματος προοπτικών στο ρεπορτάζ ειδήσεων. Για παράδειγμα, οι δημοσιογράφοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία για να μοιραστούν τις ιστορίες και τις απόψεις τους, παρέχοντας μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για ένα γεγονός ή ένα θέμα. Τέλος, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί επίσης να επιτρέψει μια πιο εις βάθος εξερεύνηση σύνθετων θεμάτων, καθώς παρέχει μια πλατφόρμα για περιεχόμενο μεγαλύτερης μορφής που μπορεί να προσπελαστεί ανά πάσα στιγμή. Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την ερευνητική δημοσιογραφία ή για τη διερεύνηση θεμάτων που απαιτούν λεπτομερέστερη ανάλυση. Συνολικά, η ψηφιακή αφήγηση έχει τη δυνατότητα να φέρει επανάσταση στον τρόπο με τον οποίο αναφέρονται και καταναλώνονται οι ειδήσεις, παρέχοντας μια πιο ελκυστική, ποικιλόμορφη και ενημερωτική εμπειρία για το κοινό (Hyvärinen, 2015).

Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα ισχυρό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορους κλάδους, συμπεριλαμβανομένης της ψυχαγωγίας. Ακολουθούν μερικά παραδείγματα για το πώς χρησιμοποιείται η ψηφιακή αφήγηση στη βιομηχανία του θεάματος.

Κινηματογράφος και τηλεόραση: Η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιείται ευρέως στη βιομηχανία του κινηματογράφου και της τηλεόρασης για τη δημιουργία συναρπαστικών αφηγήσεων που προσελκύουν το κοινό. Από τα ειδικά εφέ μέχρι τα

κινούμενα σχέδια, η ψηφιακή τεχνολογία έχει φέρει επανάσταση στον τρόπο που αφηγούνται οι ιστορίες στη μεγάλη και τη μικρή οθόνη.

Βιντεοπαιχνίδια: Τα βιντεοπαιχνίδια είναι μια μορφή διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης που επιτρέπει στους παίκτες να γίνουν μέρος της αφήγησης. Με την πρόοδο στα γραφικά και το gameplay, τα βιντεοπαιχνίδια έχουν γίνει μια δημοφιλής μορφή ψυχαγωγίας που βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ψηφιακή αφήγηση.

Εικονική πραγματικότητα: Η εικονική πραγματικότητα έχει ανοίξει νέες ευκαιρίες για ψηφιακή αφήγηση στη βιομηχανία της ψυχαγωγίας. Με την τεχνολογία VR, οι χρήστες μπορούν να βυθιστούν σε μια ιστορία και να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες στην αφήγηση.

Μέσα κοινωνικής δικτύωσης: Πλατφόρμες μέσων κοινωνικής δικτύωσης όπως το Instagram, το TikTok και το Snapchat έχουν γίνει δημοφιλείς πλατφόρμες ψηφιακής αφήγησης στη βιομηχανία της ψυχαγωγίας. Οι διασημότητες και οι influencers χρησιμοποιούν αυτές τις πλατφόρμες για να μοιραστούν τις ιστορίες τους και να συνδεθούν με τους θαυμαστές τους.

Μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί: Τα άτομα μπορούν να συνεργαστούν με μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς για να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες που ευαισθητοποιούν για κοινωνικά ζητήματα ή προωθούν έναν σκοπό (Hyvärinen, 2015).

3.11 Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία διαφορετικών θεματικών ενοτήτων

Μια μέθοδος για την αντιμετώπιση αυτών των διαθεματικών θεμάτων που συνδέουν διάφορα πεδία μελέτης και απόψεις είναι μέσω της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν ψηφιακές ιστορίες στην περιβαλλοντική εκπαίδευση για να υποστηρίξουν περιβαλλοντικούς λόγους, να διαφωτίσουν τους άλλους και να αυξήσουν την ευαισθητοποίηση. Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση κοινωνικής δικαιοσύνης για την προώθηση της διαφορετικότητας και της ένταξης, την εξέταση και την καταπολέμηση των στερεοτύπων και τη διερεύνηση της προσωπικής ταυτότητας. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την προώθηση της κατανόησης, της εκτίμησης και της συνεργασίας μεταξύ ανθρώπων διαφορετικού υπόβαθρου και πολιτισμού ως μέρος μιας εκπαίδευσης στην παγκόσμια ιθαγένεια. Τέλος, τα παιδιά μπορούν να

μάθουν για την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα φτιάχνοντας ψηφιακές ιστορίες που τα βοηθούν να αναγνωρίσουν προβλήματα, να βρουν λύσεις ή να δημιουργήσουν αγαθά και υπηρεσίες (Beverly, 2020).

Η ψηφιακή αφήγηση έχει θεωρηθεί ότι χρησιμεύει ως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την ενίσχυση των ικανοτήτων γραμματισμού στην τάξη των Αγγλικών ως Ξένης Γλώσσας (EFL), όπως σημειώθηκε από τους Biancarosa και Griffiths (2012). Στο πλαίσιο της τρέχουσας έρευνας, οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε μια διαδικασία κατά την οποία μετατρέπουν τις έντυπες ιστορίες σε ηλεκτρονική μορφή, λαμβάνουν αποφάσεις για τα οπτικά στοιχεία και καταγράφουν την αφήγηση.

Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε μια προσέγγιση από κάτω προς τα πάνω, όπου η χρήση κινούμενων εικόνων και συνοδευτικών ήχων στην εφαρμογή DS, η ενσωμάτωση ψηφιακού κειμένου και η ηχογράφηση της δικής τους φωνής, ακολουθώντας εξάσκηση στην ανάγνωση ιστοριών χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές ανάγνωσης, μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα των μαθητών στην αποκωδικοποίηση, την αναγνώριση λέξεων και, τελικά, την ανεξάρτητη ανάγνωση (Moody, 2010). Επιπλέον, η ηχογράφηση προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να αξιολογήσουν την προφορά τους, να τη συγκρίνουν με την πρωτότυπη και να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της φωνολογικής τους επίγνωσης (Moody, 2010). Η σημασία των διαδικασιών από πάνω προς τα κάτω τονίζεται επίσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου χρησιμοποιούνται οπτικά βοηθήματα όπως εικόνες, κινούμενα σχέδια και ήχοι για να παρέχουν στους μαθητές πληροφορίες σχετικά με τα συμφραζόμενα και να τονώνουν την προηγούμενη γνώση τους, διευκολύνοντας την εξαγωγή νοήματος (Ertem, 2010). Η ενσωμάτωση των διαδικασιών από κάτω προς τα πάνω και από πάνω προς τα κάτω δίνει στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να ασχοληθούν με το υλικό ανεξάρτητα, δημιουργώντας ένα δομημένο περιβάλλον μάθησης. Η ενίσχυση των αναγνωστικών ικανοτήτων μέσω της ψηφιακής αφήγησης διευκολύνεται από τη χρήση ψηφιακών κειμένων και εικαστικών ως κρίσιμων στοιχείων. Σε περαιτέρω βάθος, παρατηρείται ότι οι ψηφιακές εικόνες διαθέτουν μεγαλύτερη γοητεία και ικανότητα να εμπνέουν τους μαθητές σε σύγκριση με τις έντυπες αντίστοιχές τους. Το προαναφερθέν σκεπτικό μπορεί να επεκταθεί στο ψηφιακό κείμενο, καθώς οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν όχι μόνο στην ανάγνωση του ψηφιακού παραμυθιού αλλά και στη συμβολή του ενεργά στη μετατροπή του από έντυπη σε ψηφιακή μορφή. Η απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κειμενική

και οπτική επικοινωνία περιλαμβάνεται στο πλαίσιο του οπτικού γραμματισμού, όπως διατυπώνεται από τους Ausburn και Ausburn (1978).

Ο ρόλος της ικανότητας οπτικής μνήμης των μαθητών στη διαδικασία της ψηφιακής αφήγησης και ο αντίκτυπός της στην αναγνωστική απόδοση και την ευχέρεια έχει τονιστεί από τους Sarica και Usluel (2016). Σε αυτό το συγκεκριμένο σενάριο, η παρουσίαση οπτικών πληροφοριών χρησιμεύει ως διεγερτικό για τις γνωστικές διαδικασίες των μαθητών, βοηθώντας στην ανάκτηση λέξεων από τη μνήμη χωρίς την ανάγκη περαιτέρω υποστήριξης (Sarica & Usluel, 2016). Η ψηφιακή αφήγηση είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που ενισχύει τη διατήρηση των οπτικών πληροφοριών εμπλέκοντας τους μαθητές με οπτικά ελκυστικές λέξεις και εικόνες, ενισχύοντας έτσι, την ενεργό συμμετοχή σε όλη τη μαθησιακή εμπειρία (Solso et al., 2007 όπως αναφέρεται στο Sarica & Usluel, 2016). Σε μια συγκεκριμένη έρευνα που διεξήχθη μεταξύ των μαθητών του δημοτικού σχολείου της πρώτης και της δευτέρας τάξης, διαπιστώθηκε ότι η χρήση της αφήγησης εμπλέκει αποτελεσματικά τους μαθητές με κριτικό τρόπο, διευκολύνοντας την ανάπτυξη των γνωστικών και δημιουργικών ικανοτήτων τους (Gallets, 2005).

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την εμπλοκή των μαθητών στα μαθηματικά και την ενίσχυση της κατανόησής τους για τις μαθηματικές έννοιες. Οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ψηφιακή αφήγηση για να δημιουργήσουν βίντεο ή κινούμενα σχέδια που εξηγούν περίπλοκες μαθηματικές έννοιες με απλό και συναρπαστικό τρόπο. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει κινούμενα σχέδια για να εξηγήσει την έννοια των κλασμάτων ή της γεωμετρίας. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί για την παρουσίαση πραγματικών προβλημάτων που απαιτούν μαθηματική σκέψη για να λυθούν. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ομάδες για να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες που δείχνουν πώς έλυσαν το πρόβλημα. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις που ενσωματώνουν μαθηματικές έννοιες. Για παράδειγμα, μπορούν να δημιουργήσουν μια ιστορία στην οποία ο πρωταγωνιστής λύνει ένα πρόβλημα χρησιμοποιώντας μαθηματικά. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί ακόμα να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για τους μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με τη μάθησή τους και να δείξουν ότι κατανοούν τις μαθηματικές έννοιες. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν μια ψηφιακή αφήγηση

που εξηγεί πώς έλυσαν ένα πρόβλημα ή τι έμαθαν από ένα συγκεκριμένο μάθημα (Toor & Mgombelo, 2015, σελ. 3276-3282).

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της γεωγραφίας επιτρέποντας στους μαθητές να δημιουργήσουν παρουσιάσεις πολυμέσων που ενσωματώνουν χάρτες, εικόνες και βίντεο για να πουν μια ιστορία σχετικά με μια γεωγραφική τοποθεσία ή έννοια. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, να αυξήσουν τη δέσμευση και να βελτιώσουν την κατανόηση περίπλοκων γεωγραφικών εννοιών. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βοηθήσει στην προσέλκυση της προσοχής των μαθητών και να κάνει τη μαθησιακή εμπειρία πιο ευχάριστη και διαδραστική. Με την ενσωμάτωση στοιχείων πολυμέσων όπως εικόνες, βίντεο και διαδραστικούς χάρτες, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα περίπλοκες γεωγραφικές έννοιες. Η ψηφιακή αφήγηση, επίσης, επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες και τις γνώσεις τους με δημιουργικό και εξατομικευμένο τρόπο, που μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Η ψηφιακή αφήγηση είναι προσβάσιμη από οπουδήποτε με σύνδεση στο διαδίκτυο, καθιστώντας την έναν ευέλικτο και βολικό τρόπο εκμάθησης γεωγραφίας. Τέλος, τα έργα ψηφιακής αφήγησης συχνά απαιτούν από τους μαθητές να συνεργαστούν σε ομάδες, κάτι που μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των ομαδικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους (Psomos & Kordaki, 2012).

Η επάρκεια στη χρήση της γλώσσας και η επακόλουθη ενίσχυση αυτών των ικανοτήτων αποτελούν θέματα ενδιαφέροντος για ερευνητές και εκπαιδευτικούς στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Έχουν διεξαχθεί εκτεταμένες επιστημονικές έρευνες για τη διερεύνηση των δυνατοτήτων χρήσης της ψηφιακής αφήγησης ως μέσου για την ενίσχυση της γλωσσικής επάρκειας. Οι Dumanl & Göcen (2015) πραγματοποίησαν μια μελέτη που εξέτασε τον αντίκτυπο της ψηφιακής αφήγησης στις δεξιότητες δημιουργικής γραφής. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας υποδεικνύουν μια αξιοσημείωτη διαφορά στην ικανότητα γραφής, καθώς και στα διάφορα στοιχεία της, συμπεριλαμβανομένης της καινοτομίας των ιδεών, της συνοχής και της προσαρμοστικότητας της κατασκευής της σκέψης, του εκτεταμένου λεξικού που χρησιμοποιείται, της δομής των επιχειρημάτων και της οργάνωσης της γραπτής εργασίας. Ο πρωταρχικός στόχος της μελέτης των Noblesa και Paganucci (2015) είναι η χρήση ψηφιακών μέσων για την αύξηση των δεξιοτήτων γραφής. Συγκεκριμένα, η

μελέτη διερευνά πώς μπορεί να βελτιωθεί το λεξιλόγιο και πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η στρατηγική χρήση του ελέγχου γραμματικής και σύνταξης για την παροχή στοχευμένης ανατροφοδότησης.

Οι Sarica και Usluel (2016) επεκτάθηκαν στη χρήση της φαντασίας σε συνδυασμό με την παραδοσιακή παιδαγωγική και την οργάνωση πληροφοριών που επηρεάζουν τη μνήμη, ενισχύοντας έτσι τις γνωστικές διαδικασίες μάθησης. Σύμφωνα με τους Sylla et al. (2015), η χρήση της πλατφόρμας ΤΟΚ έχει φανεί ότι ενισχύει τις δεξιότητες επιχειρηματολογίας και τις ικανότητες προφορικής επικοινωνίας των μαθητών μέσω της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης. Επιπλέον, αυτή η προσέγγιση έχει αποδειχθεί ότι εμπλέκει και ωφελεί όσους αντιμετωπίζουν προκλήσεις σε πτυχές συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον Bruner (1990), υπάρχουν πολλά γραμματικά στοιχεία που εμπλέκονται στη διαμόρφωση των αφηγήσεων. Αυτές οι πτυχές περιλαμβάνουν την απεικόνιση της δράσης που στοχεύει στην επίτευξη ορισμένων στόχων, τη δημιουργία μιας διαδοχικής σχέσης μεταξύ των γεγονότων, την ενσωμάτωση της ευαισθησίας μέσω διαδραστικών χαρακτηριστικών και την αποκάλυψη της άποψης του αφηγητή. Οι Yamac και Ulusoy (2016) διεξήγαγαν μια μελέτη που συμβάλλει στην προώθηση του ψηφιακού γραμματισμού μεταξύ μαθητών από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Η μελέτη επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση της ατομικής ανάπτυξης των μαθητών όσον αφορά τις οργανωτικές δεξιότητες, τη χρήση του λεξιλογίου και την τήρηση των γλωσσικών κανόνων. Η σχέση ανάγνωσης και γραφής εξετάστηκε σε σχέση με την αναδόμηση της λογοτεχνικής διαδραστικότητας. Επιπλέον, κατά την ίδια περίοδο, η επιλογή των αφηγήσεων από τους μαθητές και η συσχέτισή τους με εκπαιδευτικό υλικό, προσωπικές εμπειρίες και η ενασχόλησή τους με σημαντικά σχολικά και κοινωνικά θέματα προσδιορίστηκαν ως τομείς ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με τους Niemil and Vivitsou (2014), Panca, Georgecub και Zaharia (2015) και Razmi, Pouralib και Nozad (2014) διεξήγαγαν μελέτες που διερεύνησαν την αύξηση του προφορικού λόγου μέσω της χρήσης ψηφιακής αφήγησης. Αυτές οι μελέτες έδωσαν έμφαση στη διευκόλυνση της προφορικής επικοινωνίας και στην καλλιέργεια σχηματισμού απόψεων, με αποτέλεσμα την εμφάνιση νέων ψηφιακών αφηγητών.

3.12 Πειραματισμός στην ψηφιακή αφήγηση ιστοριών

Οι επιτυχημένες πρωτοβουλίες ψηφιακής αφήγησης χρειάζονται προσεκτικό σχεδιασμό και προσοχή σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες. Μορφή, πλατφόρμα και εργαλεία μπορούν να επιλεγούν, αφού καθοριστούν οι δημογραφικοί στόχοι και ο

συνολικός σκοπός του έργου. Είναι επίσης σημαντικό να σκιαγραφηθεί το συνολικό σχήμα, το θέμα και ο τόνος της ιστορίας. Είναι επίσης σημαντικό να συλλεχθούν σχετικές πληροφορίες, υλικά και πηγές για την αφήγηση. Το επόμενο βήμα είναι να γραφτεί η αφήγηση χρησιμοποιώντας το επιλεγμένο μέσο και εργαλεία, πριν υποβληθεί για έλεγχο και πιθανή αναθεώρηση. Αφού δημοσιευτεί η ιστορία και μοιραστεί με το κοινό-στόχο και όχι μόνο, είναι καιρός να αξιολογηθεί και να υπολογιστεί η εξέλιξη και τα αποτελέσματα του έργου. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για δημιουργική χρήση της ψηφιακής αφήγησης στα υπάρχοντα ακαδημαϊκά πλαίσια. Αυτό το μέσο ή εργαλείο έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τη διδασκαλία στην τάξη και να παρακινήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις δικές τους μοναδικές φωνές ως αφηγητές και μελετητές (Hung, Hwang & Huang, 2012, pp. 368-379).

Η διδασκαλία της σύγχρονης γλώσσας μπορεί να είναι πιο προσαρμόσιμη, εμπνευσμένη, παραγωγική και διασκεδαστική χάρη στις ευκαιρίες που παρουσιάζονται από την πρόοδο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Οι νέοι στις μέρες μας μαθαίνουν παίζοντας παιχνίδια στον υπολογιστή τους. Οι δάσκαλοι, ιδιαίτερα εκείνοι στα δημοτικά σχολεία, έχουν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στην προετοιμασία των μαθητών να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά την τεχνολογία στην τάξη (Schaffhauser, 2011). Κάθε εκπαιδευτικός έχει μια ιστορία για να διαβάζει στους μαθητές του ή να τους βάζει να γράφουν ιστορίες στο δημοτικό σχολείο. Επομένως, τα παιδιά έχουν μια φυσική συγγένεια με τις αφηγήσεις. Επιπλέον, διδάσκουν στους μαθητές να εκτιμούν πολιτισμούς διαφορετικούς από τους δικούς τους. Οι εικόνες που βασίζονται σε υπολογιστή, η ηχογραφημένη φωνή, το κείμενο που δημιουργείται από υπολογιστή, τα βίντεο κλιπ και η μουσική συνδυάζονται στην ψηφιακή αφήγηση, για να επαναπροσδιορίσουν τη μορφή τέχνης. Δεδομένου ότι ο αλφαβητισμός συνεχώς εξελίσσεται, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να διαβάζουν και να γράφουν χρησιμοποιώντας τόσο καθιερωμένες μεθόδους όσο και εργαλεία αιχμής. Η παραγωγή και η «δημιουργία μέσων», σε αντίθεση με την απλή ανάγνωση και γραφή, θα πρέπει να δίνεται έμφαση από νεαρή ηλικία στη διδασκαλία του γραμματισμού (Hung, Hwang & Huang, 2012, pp. 368-379).

3.13 Η αξία της χρήσης της τεχνολογίας για την αφήγηση ιστοριών στην τάξη

Υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα στη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη. Κάποια από αυτά είναι τα ακόλουθα (Yang & Wu, 2012, pp. 339-352).

Προώθηση πρωτότυπης σκέψης. Η δυνατότητα των παιδιών να εκφράσουν την ατομικότητά τους είναι ένα σημαντικό πλεονέκτημα της ψηφιακής αφήγησης. Με έναν υπολογιστή, οι άνθρωποι μπορούν να πουν την ιστορία τους με όποιον τρόπο επιλέξουν, αντί να περιορίζονται στο να το γράφουν (Yang & Wu, 2012, pp. 339-352).

Ενίσχυση Τεχνικών Ικανοτήτων. Οι μαθητές θα εκτεθούν σε ένα ευρύ φάσμα λογισμικού και υλικού καθώς εργάζονται στις ψηφιακές τους αφηγήσεις. Θα ωφεληθούν πολύ από αυτή την εκπαίδευση για τον τεχνολογικό κόσμο που βρίσκεται μπροστά (Yang & Wu, 2012, pp. 339-352).

Παροχή ευκαιριών στους μαθητές να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον. Μερικά παιδιά μπορεί να έχουν μεγαλύτερη ευκολία με την τεχνολογία από άλλα. Μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους δίνοντας οδηγίες στους συμμαθητές τους για το πώς να χειρίζονται τον εξοπλισμό και το λογισμικό που καλύπτεται στην τάξη. Οι μαθητές που δεν ξεχωρίζουν απαραίτητα σε άλλες τάξεις μπορεί να έχουν την ευκαιρία να μπουν σε μια πιο εξέχουσα ηγετική θέση. Η ικανότητα εξάσκησης και βελτίωσης μιας ιστορίας πριν την ηχογράφηση για ένα έργο ψηφιακής αφήγησης μπορεί να είναι επωφελής για τους μαθητές της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, καθώς μειώνει την πίεση να πρέπει να μιλήσουν αμέσως στην τάξη (Yang & Wu, 2012, pp. 339-352).

Προώθηση της ομαδικής προσπάθειας. Η ψηφιακή αφήγηση είναι κατάλληλη για συλλογικές προσπάθειες. Όσο περισσότερες ευκαιρίες έχουν τα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες, τόσο καλύτερα θα επικοινωνούν και θα συντονίζονται μεταξύ τους. Οι δάσκαλοι μπορεί να ωφεληθούν πολύ από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη. Το εκπαιδευτικό δυναμικό της ψηφιακής αφήγησης είναι τεράστιο. Το αν ένας δάσκαλος φτιάχνει μόνος του τις ψηφιακές αφηγήσεις ή αναθέτει την εργασία σε μαθητές είναι ένα από τα πρώτα μελήματα κατά την ενσωμάτωση αυτής της τεχνολογίας στην τάξη. Μερικοί δάσκαλοι μπορεί να επιλέξουν να γράψουν τις δικές τους αφηγήσεις ως μέσο εισαγωγής των μαθητών σε νέες έννοιες. Το ενδιαφέρον των μαθητών να μάθουν για νέες έννοιες μπορεί να κεντριστεί και να διατηρηθεί μέσω της χρήσης μιας διαδραστικής, ψηφιακής ιστορίας πολυμέσων που χρησιμεύει ως προκαταρκτικό σύνολο ή άγκιστρο (Yang & Wu, 2012, pp. 339-352).

Εκτός από τη συμπλήρωση των υπαρχόντων μαθημάτων σε μια ενότητα, οι ψηφιακές ιστορίες που δημιουργούνται από τους δασκάλους μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να πυροδοτήσουν περισσότερη σκέψη και συζήτηση σχετικά με τις έννοιες που

καλύπτονται. Πολλοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να μην έχουν συγκεκριμένη στρατηγική για τη χρήση πολυμέσων στην τάξη, αλλά όλο και περισσότεροι είναι περίεργοι για το πώς να εμπλακούν καλύτερα οι μαθητές τους με αυτά τα εργαλεία. Η χρήση πολυμέσων στην τάξη έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει τη διατήρηση των νέων γνώσεων από τους μαθητές και την ικανότητά τους να κατανοούν πολύπλοκα θέματα. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν πρόσβαση σε μια χρήσιμη πηγή με τη μορφή ψηφιακής αφήγησης για χρήση στην τάξη (Xu, Park & Baek, 2011, pp. 181-191).

Οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν πολύ από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως διδακτικής μεθόδου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που διδάσκονται να γράφουν τις δικές τους ιστορίες μπορεί επίσης να ωφεληθούν πολύ από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης. Για παράδειγμα, μπορεί να δοθούν στους μαθητές εργασίες που απαιτούν από αυτούς να κάνουν έρευνα για ένα θέμα και στη συνέχεια να επιλέξουν μια συγκεκριμένη άποψη, αφού παρακολουθήσουν δείγματα ψηφιακών αφηγήσεων που δημιουργούνται από τους καθηγητές τους ή άλλους δημιουργούς ιστοριών. Οι μαθητές της «ψηφιακής γενιάς» στα σημερινά σχολεία μπορεί να βρουν αυτό το είδος άσκησης ελκυστικό κι ενημερωτικό κίνητρο. Οι ικανότητες των μαθητών να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη και το Διαδίκτυο για να μελετούν πλούσιες, βαθιές πληροφορίες ενώ μαθαίνουν να αναλύουν και να συνθέτουν μια ευρεία ποικιλία γνώσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν σωστά σε αυτή τη διαδικασία. Οι μαθητές που συμμετέχουν στη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων μπορούν επίσης να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες μαθαίνοντας να δομούν τις σκέψεις τους, να κάνουν και να απαντούν σε ερωτήσεις, να παρέχουν επιχειρήματα και να γράφουν αφηγήσεις. Μπορεί επίσης, να βοηθήσει τους μαθητές, καθώς μαθαίνουν να γράφουν αφηγήσεις για ένα κοινό που προορίζεται και να παρέχουν συναρπαστικές παρουσιάσεις της δικής τους πρωτότυπης έρευνας και ευρημάτων (Xu, Park & Baek, 2011, pp. 181-191).

Όταν οι ψηφιακές ιστορίες των μαθητών δημοσιεύονται στο Διαδίκτυο, μπορεί να τις δείξουν στους συμμαθητές τους και να λάβουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση, που και τα δύο μπορούν να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και την ικανότητά τους να τα πηγαίνουν καλά με τους άλλους. Οι μαθητές όλων των τύπων μάθησης επωφελούνται από την ψηφιακή αφήγηση, η οποία μπορεί επίσης να ενθαρρύνει τη συνεργασία, όταν δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να εργαστούν σε ομάδες και προσθέτει αξία δίνοντάς τους μια αίσθηση κυριαρχίας στη

μάθησή τους. Η πιο εμφανής χρήση της ψηφιακής αφήγησης είναι η διάδοση αφηγηματικής ή δημιουργικής γραφής. Οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν πόρους πολυμέσων για να παρουσιάσουν είτε μια αληθινή ιστορία είτε μια δική τους δημιουργία. Οι μαθηματικές έννοιες μπορούν να ζωντανέψουν μέσω των προσπαθειών των μαθητών να γράψουν και να εκτελέσουν ένα αφηγηματικό πρόβλημα με βάση την ιδέα. Οι μαθητές θα πρέπει επίσης, να δώσουν μια εξήγηση λύσης στο τέλος του βίντεό τους (Xu, Park & Baek, 2011, pp. 181-191).

Η ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν όσα έχουν μάθει σε ένα επιστημονικό μάθημα μπορεί να αποδειχθεί μέσω της χρήσης ψηφιακής αφήγησης. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να γράψει μια φανταστική αφήγηση για τον κύκλο του νερού, τις φάσεις του κύκλου ζωής ενός ζώου ή τη διαδικασία της φωτοσύνθεσης. Για να δημιουργήσουν μια οπτική ποίηση, οι μαθητές μπορούν να βρουν κινήσεις ή μια ιστορία για να συνοδεύσουν ένα ποίημα για να βοηθήσουν τους αναγνώστες να δουν καλύτερα το επιδιωκόμενο μήνυμα του ποιητή. Επίσης, αφού μελετήσουν μια ιστορική εποχή, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτά που έμαθαν γράφοντας ένα ψηφιακό μυθιστόρημα από τη σκοπιά ενός ατόμου που πραγματικά έζησε εκείνη την περίοδο (Xu, Park & Baek, 2011, pp. 181-191).

3.14 Παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη χρήση ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία

Το δωρεάν PhotoStory 3 της Microsoft για WindowsXP είναι ένα εξαιρετικά ικανό πακέτο συγγραφής ψηφιακής αφήγησης και ακόμη πιο βασικά εργαλεία του Microsoft Office, όπως το Word και το PowerPoint, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων. Οι χρήστες Mac έχουν το iMovie από τον υπολογιστή Apple για να διαλέξουν και φθηνότερες εναλλακτικές έρχονται γρήγορα στην αγορά. Οι περισσότερες σύγχρονες αίθουσες διδασκαλίας έχουν πρόσβαση σε τεχνολογία ψηφιακής απεικόνισης, όπως κάμερες, βιντεοκάμερες, προτζέκτορες και σαρωτές, τις οποίες οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν για τη λήψη στατικών φωτογραφιών και βίντεο για ενσωμάτωση στην ψηφιακή αφήγηση. Πολλά σχολεία έχουν πρόσβαση σε χαμηλού κόστους μικρόφωνα υπολογιστών και ψηφιακές συσκευές εγγραφής φωνής, τα οποία είναι εξαιρετικά για την εγγραφή ηχητικών αφηγήσεων και συνεντεύξεων (Yoon, 2013).

Η χρήση του Διαδικτύου από τους μαθητές είναι ένας κρίσιμος παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη παράλληλα με την πρόσβασή τους σε τεχνολογικό εξοπλισμό και εφαρμογές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ότι η δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης από την αρχή μπορεί να είναι μια μακρά διαδικασία. Μπορεί να χρειαστούν πολλές ώρες για να ολοκληρωθούν όλα τα βήματα της ψηφιακής αφήγησης που περιγράφονται σε αυτό το κομμάτι. Οι δάσκαλοι που ενδιαφέρονται να χρησιμοποιήσουν την ψηφιακή αφήγηση στις τάξεις τους πρέπει να γνωρίζουν ότι μπορεί να χρειαστούν οι μαθητές πολλές προσπάθειες για τη δημιουργία ψηφιακών αφήγησεων προτού επιδείξουν τεχνικές δεξιότητες και κατανόηση του θέματος που έχουν επιλέξει. Οι μαθητές, όπως και με την εισαγωγή οποιασδήποτε νέας στρατηγικής διδασκαλίας, θα χρειαστούν λίγο χρόνο για να εγκλιματιστούν προτού μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά την ψηφιακή αφήγηση. Η αξιολόγηση και ο προβληματισμός από ομότιμους είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς επιτρέπει τον ανοιχτό διάλογο σχετικά με την εργασία των μαθητών και την εκπαιδευτική διαδικασία (Yoon, 2013).

3.15 Πλεονεκτήματα της χρήσης ψηφιακής αφήγησης

Μερικοί μαθητές μπορεί να ανακαλύψουν ένα νέο πάθος για το γράψιμο ενώ αρχικά δεν τους άρεσε η διαδικασία. Η ομορφιά της ψηφιακής αφήγησης είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιονδήποτε και να διανεμηθεί παγκοσμίως μέσω του Διαδικτύου. Ανοίγει τον κόσμο της ανάγνωσης, της γραφής και της ψηφιακής δημιουργίας ταινιών στην τάξη. Οι μαθητές συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαίδευσή τους και έχουν περισσότερη αρμοδιότητα στη μάθησή τους όταν χρησιμοποιούν την ψηφιακή αφήγηση. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ψηφιακή αφήγηση για να μοιραστούν τις ιστορίες τους μέσω εικαστικών και παραστατικών τεχνών, γραφής, μουσικής, φωτογραφίας, άρθρων εφημερίδων, ψηφιακού βίντεο, γραφικού σχεδιασμού και κινούμενων σχεδίων. Οι μαθητές μπορούν να γράψουν πρωτότυπες, ελκυστικές αφηγήσεις αντλώντας από τις δικές τους εμπειρίες ζωής. Υπάρχουν πολυάριθμες θετικές επιπτώσεις της ψηφιακής αφήγησης στην ανάπτυξη των παιδιών (Tiene, 2000, pp. 369-382).

Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης από τους εκπαιδευτικούς αυξάνεται. Τα εργαλεία εκμάθησης πολυμέσων μπορούν επίσης να ενσωματωθούν στην τάξη με αυτόν τον τρόπο. Η χρήση της τεχνολογίας για τη μετάδοση πληροφοριών μπορεί να την κάνει πιο διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, κάτι που μπορεί να βελτιώσει

τη διατήρηση της ύλης. Οι ψηφιακές αφηγήσεις μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για την έναρξη συνομιλιών στην τάξη (Tiene, 2000, pp. 369-382).

Οι μαθητές μπορούν να κερδίσουν μαθαίνοντας πώς να δημιουργούν ψηφιακή αφήγηση. Η εργασία με αυτήν την τεχνολογία μπορεί να προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων. Θα μπορούσαν να μάθουν πώς να διεξάγουν μελέτες, να γράφουν εργασίες, να οργανώνουν πληροφορίες, να χρησιμοποιούν την τεχνολογία, να δίνουν ομιλίες δημόσια, να διεξάγουν συνεντεύξεις, να αλληλεπιδρούν με άλλους, να λύνουν προβλήματα και να αξιολογούν τα αποτελέσματα(Tiene, 2000, pp. 369-382).

3.16 Μειονεκτήματα της χρήσης ψηφιακής αφήγησης

Παρά τα πολυάριθμα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης, πολλοί εκπαιδευτικοί στερούνται εξοικείωσης με τα απαραίτητα εργαλεία για την αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών στην τέχνη της ψηφιακής αφήγησης. Προτού η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη, οι δάσκαλοι μπορεί να χρειαστεί να παρακολουθήσουν σεμινάρια και να λάβουν ειδική εκπαίδευση. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί παλεύουν επίσης με τον καλύτερο τρόπο να βαθμολογήσουν τις ψηφιακές ιστορίες των μαθητών (Steslow & Gardner, 2011, pp. 249-271).

Μερικά παιδιά μπορεί να μάθουν γρήγορα, ενώ άλλα μπορεί να χρειαστούν περισσότερο χρόνο για να προσαρμοστούν στη νέα τεχνολογία και στην έννοια της αφήγησης χωρίς στυλό και χαρτί. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι προσαρμοστικοί και πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους μαθητές για να επεκτείνουν τα έργα όπως απαιτείται. Η ψηφιακή αφήγηση, όπως και κάθε άλλη τεχνολογική εφαρμογή, δεν είναι απρόσβλητη από τεχνικές δυσκολίες. Ο εξοπλισμός που απαιτείται για την ψηφιακή αφήγηση είναι μάλλον ακριβός. Μπορεί να είναι πέρα από την οικονομική δυνατότητα ορισμένων ιδρυμάτων να εξοπλίσουν κάθε τάξη με τέτοιες συσκευές (Steslow & Gardner, 2011, pp. 249-271).

Υπάρχει, επίσης, πιθανότητα οι μαθητές να αντιμετωπίσουν δυσκολίες λόγω ανεπαρκούς χρόνου για την ολοκλήρωση της εργασίας, ανεπαρκούς ενδιαφέροντος για την πραγματική ιστορία, ανεπαρκούς πρόσβαση στους απαραίτητους πόρους, ανεπαρκούς ικανότητα αποθήκευσης από το Διαδίκτυο, ή ζητημάτων πνευματικών δικαιωμάτων και πνευματικής ιδιοκτησίας (Steslow & Gardner, 2011, pp. 249-271).

3.17 Ψηφιακή αφήγηση στην ειδική αγωγή

Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην ειδική αγωγή έχει συνδεθεί με οφέλη στην ικανότητα των μαθητών να εκφράζονται δημιουργικά, να επικοινωνούν με άλλους και να σκέφτονται κριτικά. Μπορεί επίσης να χρησιμεύσει ως χώρος για τους μαθητές να ανοίξουν και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους μεταξύ τους (De Vecchietal., 2016, pp. 183–93).

Προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν τη διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τη χωρίσουν σε διαχειρίσιμες φάσεις και να δώσουν οπτικά βοηθήματα. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να επιλέγουν τεχνολογικούς πόρους που είναι κατάλληλοι για τα επίπεδα εξειδίκευσης και τις απαιτήσεις των μαθητών τους. Μερικά παιδιά, για παράδειγμα, θα μπορούσαν να τα πάνε καλύτερα με τη βοήθεια προγραμμάτων μετατροπής κειμένου σε ομιλία ή άλλες μορφές εναλλακτικής εισαγωγής. Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση καθιστά εύκολη τη συμπερίληψη στοιχείων πολυμέσων όπως εικόνες, ταινίες και μουσική. Οι δάσκαλοι πρέπει να τονίσουν τη σημασία της συμπερίληψης αυτών των λεπτομερειών στις ιστορίες των μαθητών, προκειμένου να κρατήσουν το ενδιαφέρον των αναγνωστών. Επιπρόσθετα, ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεργαστούν μαζί σε ένα έργο, καθώς η ψηφιακή αφήγηση τους επιτρέπει να το κάνουν. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη συνεργατική μάθηση παρέχοντας στους μαθητές ευκαιρίες για αξιολόγηση και ανατροφοδότηση από ομότιμους. Οι δάσκαλοι πρέπει να καλλιεργούν τη φαντασία των παιδιών αφήνοντάς τους να επιλέξουν τις δικές τους ιδέες για ιστορία. Επίσης, μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που είναι διαθέσιμες σε παιδιά με ειδικές ανάγκες ακολουθώντας αυτές τις οδηγίες για τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης (Manning, 2010, pp. 160–167).

Οι μαθητές που έχουν κάποιου είδους αναπηρία μπορεί να ωφεληθούν πολύ από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης. Η ψηφιακή αφήγηση βοηθά τους μαθητές να γίνουν καλύτεροι επικοινωνιακοί αφού μπορούν να χρησιμοποιήσουν οπτικά και ακουστικά μέσα για να μοιραστούν τις ιστορίες τους. Οι μαθητές που έχουν πρόβλημα με πιο συμβατικά μέσα έκφρασης μπορεί να ωφεληθούν πολύ από αυτό. Οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στον αλφαβητισμό συμμετέχοντας στις διαδικασίες γραφής, επεξεργασίας και επανεγγραφής που είναι εγγενείς στην ψηφιακή αφήγηση. Η προσθήκη πτυχών πολυμέσων σε μια ιστορία μπορεί επίσης να την κάνει πιο ενδιαφέρουσα για το κοινό και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή. Η ψηφιακή αφήγηση

εμπνέει τους μαθητές να δημιουργήσουν τις δικές τους πρωτότυπες ιστορίες. Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για παιδιά που έχουν αναπηρίες και δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν πιο συμβατικές μορφές επικοινωνίας (Manning, 2010, pp. 160–167).

Συμπερασματικά, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετικό εργαλείο για να βοηθήσει τους μαθητές με αναπηρίες να αποκτήσουν γνώση και πρακτική σε πολλούς τομείς. Στον τομέα της ειδικής αγωγής, υπάρχει πληθώρα επιλογών για τη δημιουργία και την κοινή χρήση ψηφιακών αφηγήσεων. Μεταξύ των πιο γνωστών είναι το BookCreator είναι ένα πρόγραμμα που βοηθά τους μαθητές να φτιάξουν τα δικά τους ηλεκτρονικά βιβλία με τη χρήση κειμένου, εικόνων, ήχου και βίντεο. Οι μαθητές όλων των ηλικιών και των επιπέδων δεξιοτήτων μπορούν να επωφεληθούν από τη χρήση του λόγω του πόσο διαισθητικό είναι (Rambe & Mlambo, 2014, pp. 11-23).

Το StoryboardThat 2 είναι μια εφαρμογή που επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν ταινίες κινουμένων σχεδίων με επεξεργάσιμες πλοκές, ρυθμίσεις και χαρακτήρες. Επιπλέον, προσφέρει μια ποικιλία από παραμύθια για χρήση από τους μαθητές καθώς οργανώνουν τη γραφή τους. Για να δημιουργήσουν και να μοιραστούν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το AdobeSpark, το οποίο παρέχει μια πληθώρα δημιουργικών εργαλείων. Έχει στοιχεία όπως κείμενο, εικόνες, ταινίες και ήχους. Χρησιμοποιώντας τα PuppetPals, τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν τους δικούς τους χαρακτήρες, ρυθμίσεις και αντικείμενα για να ζωντανέψουν τις δικές τους ιστορίες. Είναι μια διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα προσέγγιση για την ενθάρρυνση της φανταστικής έκφρασης των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να κάνουν τις δικές τους διαδραστικές παρουσιάσεις και κινούμενα σχέδια με τη βοήθεια του ExplainEverything. Υποστηρίζουν και τα δύο ηχογράφηση και αναπαραγωγή ήχου και βίντεο, ενώ υπάρχουν επίσης βοηθητικά προγράμματα σχεδίασης. Εκτός από το ότι είναι μια διασκεδαστική διέξοδος για τη φαντασία των παιδιών, αυτές οι ψηφιακές πηγές βοηθούν στη διευκόλυνση της ομαδικής εργασίας και της διάδοσης πρωτότυπων ιδεών (Rambe & Mlambo, 2014, pp. 11-23).

3.18 Ψηφιακή αφήγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η «ψηφιακή αφήγηση» αναφέρεται στην πρακτική της χρήσης ψηφιακών εργαλείων και τεχνολογίας για την παραγωγή και τη διάδοση αφηγήσεων που χρησιμοποιούν πολλούς τύπους μέσων. Αυτές οι ιστορίες μπορούν να

ενσωματωθούν σε αίθουσες διδασκαλίας σε όλο το πρόγραμμα σπουδών, από τα αγγλικά και την ιστορία έως την επιστήμη των υπολογιστών και τη μηχανική. Οι φοιτητές μπορούν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευσή τους χρησιμοποιώντας ψηφιακά μέσα για να δημιουργήσουν και να μοιραστούν τις δικές τους ιστορίες (Smeda, Dakich & Sharda, 2014. pp. 6).

Ωστόσο, ένα σημαντικό εμπόδιο είναι η εκτεταμένη απουσία τεχνικής ικανότητας μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών. Η εκμάθηση της χρήσης των πολλών στοιχείων λογισμικού και υλικού που είναι απαραίτητα για την ψηφιακή αφήγηση μπορεί να είναι δύσκολη για άτομα που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία. Ένα άλλο εμπόδιο είναι η έλλειψη απαραίτητων εργαλείων, λογισμικού και οδηγιών για την υποστήριξη της εισαγωγής της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη. Αυτό μπορεί να είναι μια σημαντική πρόκληση για οργανισμούς με ελάχιστους πόρους. Μερικοί άνθρωποι μπορεί επίσης να είναι απρόθυμοι να αγκαλιάσουν την ψηφιακή αφήγηση, επειδή πιστεύουν ότι αντιπροσωπεύει ένα διάλειμμα από τις πιο συμβατικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να εμποδίσει την εφαρμογή και την αποδοχή λόγω πολιτισμικών διαφορών. Τέλος, υπάρχουν αμφιβολίες σχετικά με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη. Ενώ οι πρώτες μελέτες έχουν δείξει πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα, χρειάζεται μεγαλύτερη διερεύνηση των επιπτώσεών του στη συμμετοχή των μαθητών και στην ενεργό μάθηση (Bou-Franch, 2012. pp. 80-91).

Παρά τα παραπάνω εμπόδια, η ψηφιακή αφήγηση κερδίζει δημοτικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών ως μέσο βελτίωσης της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ενδέχεται να ωφεληθούν πολύ από την ενσωμάτωσή του στα προγράμματά τους με τη σωστή χρηματοδότηση και υποστήριξη. Η προώθηση της διαφορετικότητας και της ένταξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να είναι μια δύσκολη αποστολή, αλλά η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο. Μια πιο φιλόξενη και αποδεκτή τάξη μπορεί να ενισχυθεί μέσω της χρήσης ψηφιακής αφήγησης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συνεισφέρουν τις δικές τους ιστορίες και ιδέες. Η προώθηση της διαφορετικότητας και της ένταξης μπορεί να υποστηριχθεί με τη χρήση ψηφιακής αφήγησης για την παροχή φωνής σε όσους συχνά φιμώνονται. Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται άτομα διαφόρων φυλετικών και εθνοτικών ομάδων, διαφορετικών βαθμών σωματικής ικανότητας και της κοινότητας LGBTQ+. Η ψηφιακή αφήγηση έχει τη δυνατότητα να

μειώσει τις προκαταλήψεις και να αυξήσει την αμοιβαία κατανόηση με τη διάδοση τέτοιων αφηγήσεων (Dreon, Kerper & Landis, 2011, pp. 4-9).

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί επίσης, να ενθαρρύνει τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη δίνοντας στους νεαρούς φοιτητές την ευκαιρία να ακούσουν και να εξετάσουν άλλες απόψεις. Οι φοιτητές μπορούν να κατανοήσουν βαθύτερα τη διαφορετικότητα αναπτύσσοντας και μοιράζοντας τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες και διαβάζοντας τις ιστορίες των άλλων. Αυτό έχει τη δυνατότητα να κάνει την τάξη ένα πιο φιλόξενο και ασφαλές μέρος για φοιτητές διαφορετικού υπόβαθρου και προοπτικών. Εν ολίγοις, η ψηφιακή αφήγηση έχει τη δυνατότητα να είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για την ενίσχυση της αποδοχής και της κατανόησης μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά υπόβαθρα στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να διευκολύνει ένα πιο φιλόξενο και αποδεκτό σχολικό κλίμα δίνοντας φωνή σε παραδοσιακά περιθωριοποιημένες ομάδες και ενθαρρύνοντας τους μαθητές να δουν τον κόσμο μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και προοπτικές (Dreon, Kerper & Landis, 2011, pp. 4-9).

3.19 Η διαδραστική ψηφιακή αφήγηση ως καθοδηγητική προσέγγιση για την προώθηση της κοινωνικής ενσυναίσθησης

Η δημοτικότητα των διαδικτυακών μαθημάτων συνεχίζει να αυξάνεται, αλλά πολλά από αυτά χρησιμοποιούν την τεχνολογία με τρόπους που δεν ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών να σπουδάζουν. Δεν είναι γνωστό εάν η ενσωμάτωση της τεχνολογίας σε προϋπάρχον πρόγραμμα σπουδών βελτιώνει τη διδασκαλία ή την απόδοση των μαθητών (Alonso, Molina & Requejo, 2013, pp. 369-387).

Σύμφωνα με νευροεπιστήμονες, δεν υπάρχει κανένα πλεονέκτημα για τους μαθητές όταν η τεχνολογία προστίθεται μόνο στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές συνεδρίες (Robin, 2008). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα δεδομένου ότι τα παιδιά έχουν συνηθίσει σε βελτιωμένα μέσα μέσω της ευρείας χρήσης διαδραστικών παιχνιδιών, προσομοιώσεων και ψυχαγωγίας. Υπάρχει έλλειψη αυθορμητισμού στα διαδικτυακά μαθήματα, κάτι που ορισμένοι υποστηρίζουν ότι μειώνει τη μαθησιακή εμπειρία (Tiene, 2000). Επίσης, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της χρήσης της τεχνολογίας στην τάξη και των υψηλότερων ποσοστών φθοράς των μαθητών (Willging & Johnson, 2004, pp. 105-118). Προκειμένου τα διαδικτυακά μαθήματα να αποκτήσουν αξιοπιστία, να ενδιαφέρουν τους μαθητές και να προωθήσουν τη μάθηση, απαιτείται καλύτερος σχεδιασμός

μαθημάτων (Rovai, 2003, pp. 1-16). Η χρήση της τεχνολογίας στη διαδικτυακή εκπαίδευση πρέπει να παρέχει παρατηρήσιμα οφέλη στους μαθητές. Η γνώση του πώς μια εκπαιδευτική στρατηγική θα βοηθήσει τους μαθητές και η αποτελεσματική εφαρμογή της είναι και τα δύο ζωτικής σημασίας. Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει τη συγκέντρωση και τη διατήρηση της ύλης των μαθητών διεγείροντας τη φαντασία τους (Green, Strange & Brock, 2002). Μια κοινή προσέγγιση για να συμπεριληφθούν οι απόψεις των μαθητών στα μαθήματα είναι μέσω της χρήσης ψηφιακών ιστοριών. Η αγάπη των μαθητών για τα ιστολόγια, τα wiki και το YouTube επιβεβαιώνει την πολιτιστική αξία που αποδίδεται στη συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών. Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης έχει τη δυνατότητα να αυξήσει το ενδιαφέρον, τη διατήρηση και την επίδοση των μαθητών. Για να εμπλακούν και να παρακινήσουν τους μαθητές, οι ψηφιακοί αφηγητές χρησιμοποιούν γραφικά, ήχους και βίντεο με αφήγηση βασισμένη σε κείμενο (Chung, 2007; Robin, 2008). Περιλαμβάνοντας μια σειρά οπτικοακουστικών στοιχείων και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή του κοινού, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την ποιότητα της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Αυτό κάνει το υλικό πιο ουσιαστικό για τον μαθητή. Ως αποτέλεσμα, η μάθηση διευκολύνεται και οι πληροφορίες διατηρούνται (Bou-Franch, 2012, pp. 80-91). Επίσης, οι ικανότητες χρήσης τεχνολογίας, πληροφοριών και οπτικών για την αποτελεσματική επικοινωνία σήμερα ενισχύονται μέσω της πρακτικής της ψηφιακής αφήγησης (Bran, 2010; Robin, 2008). Υπάρχει θεωρητική υποστήριξη για τη χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη. Ο εγκέφαλός μας χρησιμοποιεί νευρωνικά δίκτυα για να αναζητήσει συγκρίσιμα αντικείμενα (Westwater & Wolfe, 2000, pp. 49-52), συμπεριλαμβανομένων των αφηγήσεων στη διαδικασία της μάθησης. Οι πληροφορίες είναι πιο πιθανό να διατηρηθούν στις μνήμες μας, εάν ο εγκέφαλός μας μπορεί να κάνει συνδέσεις με αυτές. Για να εδραιωθούν νέες πληροφορίες στο μυαλό του μαθητή, πρέπει να συνδεθούν με το προϋπάρχον απόθεμα γνώσης και πληροφοριών. Ομοιομορφογένεση είναι το όνομα που δόθηκε σε αυτή τη διαδικασία μετασχηματισμού. Επιπλέον, οι πληροφορίες διατηρούνται πιο εύκολα όταν οργανώνονται θεματικά για να κάνουν μια αφήγηση (McGregor & Holmes, 1999, pp. 403). Συγκρίνοντας τις νέες πληροφορίες με ό,τι ήδη γνωρίζουν, οι μαθητές μπορούν να βασιστούν σε αυτό που ήδη γνωρίζουν (Ψωμός & Κορδάκη, 2012). Αυτή η ιδέα είναι το θεωρητικό θεμέλιο του κονστρουκτιβισμού. Όταν οι νέες πληροφορίες αλληλεπιδρούν με την προϋπάρχουσα γνώση που έχει δημιουργηθεί μέσω εμπειριών, παράγεται νέα γνώση. Ο αντίκτυπος της

ψηφιακής αφήγησης στην ανάπτυξη ενός ευρέος φάσματος ικανοτήτων σε διαφορετικούς τομείς σπουδών έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών. Αρκετές μελέτες (Kearney, 2011; Kieler, 2010) τονίζουν την αποτελεσματικότητα του να βάζουμε τους μαθητές να δημιουργούν τις δικές τους αφηγήσεις ως μέσο μάθησης και δέσμευσης. Τα μαθήματα ιστορίας, αγγλικών, δημοσιογραφίας, μαθηματικών, νομικών και φυσικών επιστημών έχουν όλα ωφεληθεί από αυτή τη μέθοδο (Bou-Franch, 2012; Kearney, 2011; Steslow & Gardener, 2011). Όπως σημείωσαν οι Maor και Fraser (2005, pp. 221-244), οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν διαδραστικές ιστορίες για να εξασκήσουν τις ερευνητικές τους ικανότητες και να εκτεθούν σε άλλες απόψεις. Θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις της ψηφιακής αφήγησης είναι εκτεταμένες, ακόμα κι αν αυτές οι έρευνες έδειξαν μόνο κρίσιμα αποτελέσματα.

Υπάρχουν πολλές διακρίσεις μεταξύ της συμβατικής αφήγησης και της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης. Αρχικά, ο στόχος της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης είναι να προσφέρει μια πιο δυναμική και ενδιαφέρουσα εμπειρία για τον αναγνώστη ή τον θεατή. Τα κινούμενα σχέδια, τα ηχητικά εφέ και τα στοιχεία αλληλεπίδρασης με το χρήστη που προσθέτουν στην αφηγηματική εμπειρία είναι όλα παραδείγματα του τι περιλαμβάνει αυτή η κατηγορία. Ο χρήστης λαμβάνει συνήθως εντολές για την εξέλιξη της ιστορίας στη διαδραστική ψηφιακή αφήγηση, με αποτέλεσμα μια μη γραμμική αφηγηματική δομή. Εξαιτίας αυτού, ο χρήστης μπορεί να περάσει την ιστορία με τη δική του ταχύτητα, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο εξατομικευμένη εμπειρία. Τέλος, οι ενέργειες του χρήστη μπορεί να αντικατοπτρίζονται στο συμπέρασμα της ιστορίας μέσω της χρήσης μηχανισμών ανάδρασης στη διαδραστική ψηφιακή αφήγηση. Ο χρήστης μπορεί να αισθάνεται ενδυναμωμένος από αυτό, καθώς είναι σε θέση να διαμορφώσει την αφήγηση με βάση τις πράξεις του (Maor & Fraser, 2005, pp. 221-244).

Εν ολίγοις, η διαδραστική ψηφιακή αφήγηση παρέχει μια πιο ζωντανή και πιο ενδιαφέρουσα αντίληψη της παλαιάς μορφής τέχνης, η οποία μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου διδάσκονται κοινωνική ενσυναίσθηση και άλλες δεξιότητες. Οι προσεγγίσεις και οι τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται στη διαδραστική ψηφιακή αφήγηση μπορεί να τροποποιηθούν για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές απαιτήσεις εκπαίδευσης ή με αναπηρίες. Για τα παιδιά που δεν μπορούν να δουν, οι ηχητικές επεξηγήσεις μπορεί να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τι συμβαίνει στην αφήγηση. Η αφήγηση μπορεί να επαναληφθεί

χρησιμοποιώντας τη νοηματική γλώσσα για παιδιά που είναι κωφά ή βαρήκοα. Τα παιδιά με προβλήματα ελλειμματικής προσοχής μπορεί επίσης να ωφεληθούν από την τροποποίηση του ρυθμού της ιστορίας στις ανάγκες τους (Hung, Hwang & Huang, 2012, pp. 368-379).

Οι φωτογραφίες και τα βίντεο μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν τους νέους με αυτισμό να κατανοήσουν καλύτερα την ιστορία. Χρειάζεται φαντασία και επιθυμία για εξατομίκευση της εμπειρίας κατά την ανάπτυξη διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης για νέους με ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες. Οι μαθητές είναι πιο πιθανό να επενδύσουν συναισθηματικά σε αυτό που μαθαίνουν λόγω της συμμετοχικής φύσης της ψηφιακής αφήγησης. Μπορεί, επίσης, να έχουν έναν χώρο χωρίς κινδύνους για να δοκιμάσουν νέες κοινωνικές συνθήκες και απόψεις στο πλαίσιο μιας διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή κοινωνικά ζητήματα μπορεί να ωφεληθούν πολύ από αυτό, καθώς μπορεί να τα βοηθήσει να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να χειρίζονται δύσκολες κοινωνικές καταστάσεις. Εν ολίγοις, η ψηφιακή αφήγηση με διαδραστικά στοιχεία υπόσχεται πολλά ως μέσο αύξησης της ενσυναίσθησης και ενθάρρυνσης εποικοδομητικών ενεργειών σε κοινωνικά περιβάλλοντα (Di Blas & Paolini, 2013, pp. 15–27).

Κεφάλαιο 4

4.1 Ο ρόλος της ψηφιακής αφήγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών, να προωθήσει την κριτική σκέψη και να βελτιώσει τις δεξιότητες επικοινωνίας. Μέσω της χρήσης στοιχείων πολυμέσων, όπως εικόνων, βίντεο και ήχου, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνδεθούν με το περιεχόμενο του μαθήματος και να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε σενάρια πραγματικού κόσμου. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να είναι ένα ισχυρό εργαλείο για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ακολουθούν ορισμένοι τρόποι με τους οποίους μπορεί να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών (Gravestock & Jenkins, 2009).

Ως εργασία: Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ανατεθεί ως έργο σε μαθητές, όπου δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες χρησιμοποιώντας εργαλεία πολυμέσων. Αυτό μπορεί να γίνει για οποιοδήποτε θέμα και μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης τους.

Ως εργαλείο διδασκαλίας: Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο διδασκαλίας για τη συμπλήρωση παραδοσιακών διαλέξεων και αναγνώσεων. Μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν πολύπλοκες έννοιες παρουσιάζοντάς τις με πιο ελκυστικό και διαδραστικό τρόπο.

Ως μέσο αξιολόγησης: Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως μέσο αξιολόγησης, όπου οι μαθητές αξιολογούνται με βάση την ικανότητά τους να δημιουργούν αποτελεσματικές και ελκυστικές ιστορίες που μεταφέρουν ένα συγκεκριμένο μήνυμα ή έννοια (Gravestock & Jenkins, 2009).

Συνολικά, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για τη συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τη βελτίωση της μαθησιακής τους εμπειρίας. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να είναι ένα ισχυρό εργαλείο για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα ισχυρό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών σε ένα μάθημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ακολουθούν μερικοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί (Heo, 2009, pp. 405-428).

Ομαδικά έργα: Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για ομαδικά έργα, όπου οι μαθητές συνεργάζονται για να δημιουργήσουν μια ιστορία που αντανακλά την κατανόησή τους για ένα συγκεκριμένο θέμα. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνεργαστούν και να μάθουν ο ένας από τον άλλο.

Αξιολόγηση από ομότιμους: Οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν και να παράσχουν σχόλια ο ένας για τις ψηφιακές ιστορίες του άλλου. Αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να μάθουν ο ένας από τον άλλο και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στην αφήγηση.

Φόρουμ συζήτησης: Ψηφιακές ιστορίες μπορούν να κοινοποιηθούν σε φόρουμ συζήτησης, όπου οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν και να αναλύσουν τις ιστορίες. Αυτό μπορεί να προωθήσει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και να τους βοηθήσει να μάθουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Αναστοχασμός: Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο προβληματισμού, όπου στοχάζονται τις μαθησιακές τους εμπειρίες και μοιράζονται τις ιδέες τους με άλλους. Αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα το υλικό του μαθήματος και να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης.

Συνολικά, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για την προώθηση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών σε ένα μάθημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Heo, 2009, pp. 405-428).

4.2 Τα οφέλη από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βελτιώσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αρχικά, μπορεί να τονώσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη, καθώς μπορούν να επικεντρωθούν σε τομείς προσωπικού ενδιαφέροντος, να ασκήσουν τη δική τους δημιουργικότητα και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους. Δεύτερον, μπορεί να ενθαρρύνει τον αυτο-στοχασμό των μαθητών και την αξιολόγηση από ομότιμους παρέχοντας ένα φόρουμ στο οποίο οι μαθητές μπορούν να αναλύσουν τις δικές τους αφηγήσεις και τις αφηγήσεις των άλλων τόσο για θετικές όσο και για αρνητικές πτυχές. Τρίτον, μπορεί να ενθαρρύνει την ποικιλομορφία και τη συμπερίληψη των μαθητών παρέχοντας μια πλατφόρμα στους μαθητές να μοιραστούν και να αποκτήσουν γνώση από τις δικές τους πολιτιστικές εμπειρίες, απόψεις και πεποιθήσεις (Kearney, 2011, pp. 169-188).

Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στο χώρο της εκπαίδευσης και ο επακόλουθος αντίκτυπός της στις ποικίλες γνωστικές ικανότητες των μαθητών ήταν ένα θέμα με σημαντικό ενδιαφέρον στη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Οι Serafim and Fesakis (2010) υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση των ψηφιακών αφηγήσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον προωθεί την ανάπτυξη των τεχνολογικών ικανοτήτων των μαθητών. Αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση εμπλέκει τους μαθητές στην παραγωγή και το σχεδιασμό στοιχείων πολυμέσων, διευκολύνοντας έτσι την απόκτηση γνώσεων σε διάφορα θέματα. Επιπλέον, οδηγεί στην καλλιέργεια σύγχρονων ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας. Σύμφωνα με τους Yuksel, Robin και McNeil (2011), η χρήση αυτής της προσέγγισης επιτρέπει στους μαθητές να

οργανώσουν και να διαμορφώσουν τη δική τους κατανόηση και προσωπικές συναντήσεις που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο θέμα. Επιπλέον, προωθεί τις συνεργατικές δραστηριότητες και διευκολύνει τη συζήτηση μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τους van Gils (2005) και τον Sadik (2008), η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση παρουσιάζει μια σειρά από οφέλη. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της ψηφιακής αφήγησης είναι η ικανότητά της να παρέχει ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις, σε αντίθεση με τις συμβατικές μεθοδολογίες διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι η χρήση στοιχείων πολυμέσων στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του προγράμματος έχει ως αποτέλεσμα μια δυναμική μαθησιακή εμπειρία, σύμφωνα με την οποία κάθε σενάριο και ιστορία είναι μοναδική και μη επαναλαμβανόμενη. Κατά συνέπεια, αυτή η δυνατότητα επιτρέπει τη συνεχή χρήση του προγράμματος στην τάξη χωρίς να προκαλεί κούραση ή αδιαφορία μεταξύ των μαθητών. Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης ενισχύει την ελκυστικότητα και το εύρος της μάθησης, ενώ παράλληλα προσαρμόζει την εκπαιδευτική εμπειρία στο επίπεδο και τις συγκεκριμένες απαιτήσεις του κάθε μαθητή. Ένα άλλο πλεονέκτημα είναι η ικανότητα της ψηφιακής αφήγησης να δημιουργεί ενθουσιασμό και να αιχμαλωτίζει τους μαθητές ενώ αντιμετωπίζει σύνθετα θέματα, κάνοντας έτσι την εξήγηση ή την πρακτική πιο ελκυστική και διεγερτική. Ένα ακόμα ουσιαστικό πλεονέκτημα είναι η ικανότητα της ψηφιακής αφήγησης να δημιουργεί προσομοιώσεις σεναρίων πραγματικής ζωής, παρέχοντας στους μαθητές ευκαιρίες να συμμετάσχουν σε ποικίλες και εκτεταμένες πρακτικές. Αυτή η προσέγγιση δεν είναι μόνο προσβάσιμη και οικονομικά αποδοτική, αλλά διευκολύνει επίσης τη βιωματική μάθηση σε πολλά πλαίσια. Ένα επιπλέον πλεονέκτημα είναι ότι η συγκεκριμένη τεχνολογία προωθεί τη δέσμευση και την ενεργό συμμετοχή των νέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενεργός μάθηση έχει καθιερωθεί από πολλές έρευνες ως μια πολύ αποτελεσματική προσέγγιση για την απόκτηση νέων γνώσεων από τους μαθητές. Οι ψηφιακές τεχνολογίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της διαδραστικής μάθησης και στην προώθηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορεί να εξυπηρετήσει διάφορους σκοπούς, όπως να χρησιμεύσει ως εργαλείο απεικόνισης για τη διδασκαλία ιδεών και αρχών, να παρουσιάσει τους μαθητές σε μια πρόκληση για επίλυση ή ακόμη και να προσομοιώσει έναν συμβουλευτικό ρόλο για προσπάθειες επίλυσης προβλημάτων (Sadik, 2008). Αυτό το πρόγραμμα αποτελεί παράδειγμα μιας συναρπαστικής χρήσης της εκκολαπτόμενης τεχνολογίας, καθώς παρέχει μια

πλατφόρμα για πιθανούς αναγνώστες και συγγραφείς που διαφορετικά μπορεί να στερούνται αυθεντικών οδών για να εκφράσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους. Επιπλέον, αυτή η προσέγγιση διευκολύνει τη μεταφορά της τεχνολογίας στους μαθητές, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να ρυθμίζουν τη χρήση της με βάση τους προκαθορισμένους στόχους τους (Bull & Kadjer, 2005). Ο Barrett (2006) υποστηρίζει ότι η ψηφιακή αφήγηση διευκολύνει τη σύγκλιση τεσσάρων στρατηγικών μάθησης. Αυτές οι στρατηγικές, οι οποίες είναι επικεντρωμένες στον μαθητή, περιλαμβάνουν: α) την ενεργό δέσμευση των μαθητών, β) την προώθηση πρακτικών αναστοχασμού για την προώθηση της βαθιάς μάθησης, γ) τη μάθηση βάσει έργου και δ) την επιδέξια ενσωμάτωση της τεχνολογίας.

Τα τελευταία χρόνια, η ψηφιακή αφήγηση έχει αποκτήσει εξέχουσα θέση ως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο, που απασχολεί τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές (Robin, 2008). Η υλοποίησή του έχει βρεθεί ότι ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών και διευκολύνει τη δημιουργία ενός κονστρουκτιβιστικού περιβάλλοντος μάθησης, όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή της γνώσης (Smeda et al., 2014). Η εν λόγω τεχνική διδασκαλίας τοποθετεί τον μαθητή στον πυρήνα, δίνοντας έμφαση στη συναισθηματική ολοκλήρωση, την καθοδήγηση και τη γνωστική διευκόλυνση. Η διδακτική προσέγγιση που περιγράφεται εδώ διευκολύνει την καθοδηγούμενη διερευνητική μάθηση και παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που ενισχύουν τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλημάτων μέσω της αφήγησης. Επιπλέον, αυτή η προσέγγιση προάγει την ανάπτυξη σημαντικών ικανοτήτων όπως ο αυτοκαθορισμός και η πρωτοβουλία (McLellan, 2006; Mangione et al., 2011). Αυτό το φαινόμενο συμβαίνει λόγω του γεγονότος ότι οι μαθητές καλούνται να λάβουν μια σειρά αποφάσεων κατά τη διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης. Αυτές οι αποφάσεις περιλαμβάνουν τον προσδιορισμό της προσωπικής ιστορίας που έχει μεγαλύτερη ορμή, την επιλογή των κατάλληλων ενεργειών για την επίτευξη του επιθυμητού αντίκτυπου, τη διάκριση πότε πρέπει να χρησιμοποιηθούν οπτικά στοιχεία αντί για λεκτικά στοιχεία, την επιλογή των πιο αποτελεσματικών εικόνων, λέξεων ή μουσικής για να μεταδώσουν τα επιδιωκόμενα μηνύματα και βελτιστοποίηση ή αξιοποίηση της αφηγηματικής φωνής (Miller, 2009). Αυτή η συγκεκριμένη τεχνολογία έχει δείξει αποτελεσματικότητα στη διευκόλυνση της εκπαίδευσης των ατόμων και στην παρουσίαση νέων προσεγγίσεων στη μάθηση σε διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα (van Gils, 2005). Σύμφωνα με τους

Yuksel, Robin, and Robin-McNeil (2011) και McNeil (2019), η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση έχει ευεργετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία, οδηγώντας σε βελτιωμένη κατανόηση διαφόρων θεμάτων. Η χρήση αυτής της τεχνολογίας στον εκπαιδευτικό τομέα έχει συγκεντρώσει σημαντική προσοχή από ερευνητές εντός της επιστημονικής κοινότητας. Έχουν διεξαχθεί πολυάριθμα ερευνητικά προγράμματα και εφαρμογές, με επίκεντρο την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης για εκπαιδευτικούς στόχους. Στη συνέχεια, μια επιλογή από αυτά τα προγράμματα παρέχεται ως παραδείγματα, καταδεικνύοντας την αποτελεσματικότητά τους σε διάφορους ακαδημαϊκούς κλάδους.

Οι Albano και Pierri (2014) υποστηρίζουν ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία των μαθηματικών μπορεί να προσφέρει θετικά αποτελέσματα, δηλαδή να ενισχύσει τη μαθηματική ικανότητα των παιδιών. Αυτό το μάθημα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να παρουσιάσει ή να παραδειγματίσει μια προκλητική ιδέα με αξιοσημείωτο τρόπο, ενισχύοντας έτσι τη συμμετοχή των μαθητών σε μαθηματικές προσπάθειες. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα μπορεί να παρατηρηθεί στη χρήση προβλημάτων που βασίζονται στην αφήγηση στη μαθηματική εκπαίδευση. Αυτά τα προβλήματα έχουν σχεδιαστεί για να ενσωματωθούν σε σχετικά και απτά σενάρια, δημιουργώντας έτσι μια σύνδεση με τις εμπειρίες των μαθητών. Κατά συνέπεια, αυτή η προσέγγιση ενθαρρύνει την αυξημένη δέσμευση και την ενεργό συμμετοχή μεταξύ των μαθητών, ενισχύοντας τελικά το ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο.

Μια πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Μαργαρίτη και Μπρατίτση (2015) εξέτασε παιδιά νηπιαγωγείου προκειμένου να διερευνήσει τις δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης στην πρόκληση και την αλλαγή των θεμελιωδών προοπτικών των παιδιών σχετικά με τις έννοιες της βύθισης και της αιώρησης στο πεδίο της Φυσικής. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να είναι μια πολύ επιτυχημένη εκπαιδευτική προσέγγιση στο πλαίσιο των Φυσικών Επιστημών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές επέδειξαν βελτιωμένη κατανόηση των θεμάτων της Φυσικής και επέδειξαν βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν εκτέθηκαν σε αυτή τη μέθοδο. Τα ευρήματα της μελέτης που διεξήχθη από τους Hung, Hwang και Huangl (2012) ευθυγραμμίζονται με την ιδέα ότι αυτή η τεχνολογία ενισχύει τον ανταγωνισμό, με στόχο να αντιμετωπίσει ένα προβληματικό σενάριο και να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να δομούν αποτελεσματικά τη γνώση που έχουν αποκτήσει στα μαθήματα φυσικής τους.

Η σύνδεση μεταξύ της ψηφιακής αφήγησης και των ικανοτήτων γραφής καθώς και της μνήμης είναι αναμφισβήτητη. Για να είμαστε πιο ακριβείς, η έρευνα έχει δείξει ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση ενισχύει την οπτική μνήμη των νέων και βοηθά στη διατήρηση και ανάκτηση της γνώσης που αποκτήθηκε σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Η οπτική μνήμη σχετίζεται με την ικανότητα ενός ατόμου να ανακαλεί ή να διατηρεί οπτικά ερεθίσματα, όπως εικόνες, τοπία, λέξεις ή άλλες οπτικά παρουσιαζόμενες πληροφορίες. Αυτή η γνωστική δεξιότητα έχει σημαντική συνάφεια στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών επιδόσεων, ιδιαίτερα σε σχέση με την επάρκεια των μαθητών στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική. Ως εκ τούτου, η διαδικασία ανάπτυξης μιας ψηφιακής ιστορίας, συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας εικόνων και οπτικών στοιχείων, συμβάλλει ουσιαστικά σε αυτό (Sarıca & Usluel, 2016). Επιπλέον, η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο για την ενίσχυση των ικανοτήτων γραφής των μαθητών εμπλέκοντάς τους στη δημιουργία σεναρίων και εικονογραφημένων σχεδίων, που συνήθως αναφέρονται ως «πίνακες ιστοριών». Αυτή η προσέγγιση έχει παρατηρηθεί ότι ενθαρρύνει την αυξημένη προσοχή και το αυξημένο ενδιαφέρον μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η ψηφιακή αφήγηση είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που διευκολύνει την απόκτηση πολλών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της γνώσης της αφηγηματικής σύνθεσης, της ενσωμάτωσης κειμενικών στοιχείων με την εικαστική τέχνη και της κατάλληλης χρήσης της τεχνολογίας (Sarıca & Robin, 2016; Smeda et al., 2014; Foley, 2013, Usluel, 2016). Σύμφωνα με τον Burmark (2004, όπως αναφέρεται στο Robin, 2008), η ενσωμάτωση γραπτού κειμένου και οπτικών εικόνων έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει και επιταχύνει την κατανόηση των μαθητών. Η ψηφιακή αφήγηση αναγνωρίζεται ως πολύτιμος τεχνολογικός πόρος για τη συλλογή, την εξέταση και τη συγχώνευση οπτικών εικόνων με γραπτό κείμενο. Πολυάριθμες επιστημονικές μελέτες έχουν παράσχει εμπειρικά στοιχεία που υποστηρίζουν την ιδέα ότι η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης, μια τεχνική που συγχωνεύει την τέχνη της αφήγησης με ένα ευρύ φάσμα διαδραστικών ψηφιακών τεχνολογιών, μπορεί να προσφέρει ουσιαστικά στοιχεία.

Υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα και στον τομέα της απόκτησης αγγλικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης σε προγράμματα εκμάθησης γλωσσών έχει τη δυνατότητα να ενθαρρύνει τη συμμετοχή και τα κίνητρα των μαθητών. Επιπλέον, αυτή η προσέγγιση έχει βρεθεί ότι διευκολύνει τη βελτίωση

των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη αντιληπτικών και τεχνολογικών ικανοτήτων τους. Αυτά τα αποτελέσματα είναι σύμφωνα με τις απαιτήσεις των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Τον αιώνα αυτόν, υπάρχουν δεξιότητες που κρίνονται απαραίτητες για την αγορά εργασίας, όπως τονίζεται από τους Thang et al. (2014). Οι ψηφιακές αφηγήσεις συχνά περιλαμβάνουν ηχητική αφήγηση, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να ακούσουν τη δική τους γραπτή δουλειά, ηχογραφώντας και επαναλαμβάνοντας την αρκετές φορές κατά την κρίση τους (Miller, 2009).

Σύμφωνα με τον Robin (2008), η ψηφιακή αφήγηση έχει τη δυνατότητα να χρησιμεύσει ως ένα πολύ αποτελεσματικό εκπαιδευτικό όργανο μέσα στην τάξη. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία ιστορικών ντοκιμαντέρ και εκπαιδευτικών παρουσιάσεων που στοχεύουν να διαφωτίσουν το κοινό για ορισμένα θέματα ή πρακτικές. Μια επιπλέον πτυχή αυτής της μεθόδου είναι η δυνατότητά της να ενισχύσει σημαντικά την εκπαίδευση παιδιών με εξαιρετικές ανάγκες. Με βάση τη μελέτη που διεξήχθη, ανακαλύφθηκε ότι η χρήση αυτής της τεχνολογίας είχε ως αποτέλεσμα την αυξημένη ενασχόληση των μαθητών με το υλικό του μαθήματος και την αυξημένη αφοσίωση στη γραπτή έκφραση, ειδικά στο πλαίσιο της δημιουργίας αφηγήσεων. Επιπλέον, η χρήση αυτού του εργαλείου έχει δει ότι ενισχύει τις δεξιότητες λεκτικής επικοινωνίας των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ομιλίας. Αυτοί οι μαθητές παρουσιάζουν αυξημένη συγκέντρωση και βελτιωμένη άρθρωση, κάτι που είναι ωφέλιμο για τον σκοπό της τεκμηρίωσης των αφηγήσεών τους (Michalski, Hodges, & Banister, 2005). Σε μια ξεχωριστή μελέτη που διεξήχθη από τους Φωκίδη, Μακαρούνα και Σαλτίδου (2016), πραγματοποιήθηκε έρευνα σχετικά με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης εκτός των ορίων των παραδοσιακών εκπαιδευτικών πλαισίων. Αυτή η μελέτη επικεντρώθηκε σε δύο σημαντικές κοινωνικές ανησυχίες, τον σχολικό εκφοβισμό και τις προκλήσεις που σχετίζονται με την ένταξη μεταναστών μαθητών στην τάξη. Μετά από δύο διακριτές διδακτικές παρεμβάσεις με χρήση ψηφιακής αφήγησης, που πραγματοποιήθηκαν σε δημοτικά σχολεία της Ρόδου για δύο διαφορετικά μαθήματα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές επέδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και έδειξαν βελτιωμένη επίγνωση των συνεπειών του. Τα ευρήματα από τη δεύτερη παρέμβαση δείχνουν ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να διευκολύνει την έκφραση και την προσαρμογή των μεταναστών μαθητών μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Επιπλέον, αυτή η προσέγγιση

έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει την κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές μεταξύ των συμμαθητών τους, ενισχύοντας έτσι θετικές αλλαγές συμπεριφοράς απέναντί τους. Ως εκ τούτου, με βάση την προαναφερθείσα έρευνα, είναι προφανές ότι η ψηφιακή αφήγηση έχει σημαντική αποτελεσματικότητα ως ένα ευέλικτο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά σε πολλά πλαίσια και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα που επικρατούν στο περιβάλλον της τάξης. Η ψηφιακή αφήγηση έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί τόσο σε τυπικό όσο και σε μη τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, αποδεικνύοντας την αποτελεσματικότητά της ακόμη και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Συμπεριλαμβάνοντας προσωπικές αφηγήσεις, το εκπαιδευτικό υλικό γίνεται πιο ελκυστικό και σαγηνευτικό (Lugmayr et al., 2017). Σε μια μελέτη που διεξήχθη σε φοιτητές που εγγράφηκαν σε πρόγραμμα επιχειρηματικότητας, οι ερευνητές παρατήρησαν ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικής προσέγγισης είχε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την ενίσχυση των επιχειρηματικών ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της παραγωγικότητας, της αυτονομίας και της δημιουργικότητας. Ταυτόχρονα, προωθεί τη συνεργατική μάθηση προάγοντας την επίλυση προβλημάτων μέσω της αμοιβαίας βοήθειας των μαθητών και της καθοδήγησης των εκπαιδευτών (Carvalho & Cibrão, 2018). Ταυτόχρονα, η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στο πρόγραμμα σπουδών κοινωνικών σπουδών διευκολύνει την βελτιωμένη κατανόηση των δημοκρατικών αρχών, των διαφορετικών πολιτιστικών προοπτικών και των πολιτικών ελευθεριών, ενισχύοντας έτσι την τάση των μαθητών να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ ιστορικών γεγονότων και της σύγχρονης κοινωνίας, καθώς και να ανταλλάξουν προσωπικές αφηγήσεις (Sadik, 2008). Με βάση τα προαναφερθέντα σημεία, μπορεί να συναχθεί ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα εκπαιδευτικό όργανο με επιρροή και ραγδαία ανάπτυξη που χρησιμοποιείται παγκοσμίως σε πολλούς ακαδημαϊκούς κλάδους, παρέχοντας πολλά οφέλη στη σφαίρα της μάθησης. Η χρήση αυτής της προσέγγισης έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει θετικά τα κίνητρα και τη δέσμευση των μαθητών, με αποτέλεσμα τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και την ανάπτυξη διαφόρων ικανοτήτων. Επιπλέον, αυτή η προσέγγιση είναι ευέλικτη και μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και επίπεδα εκπαίδευσης

4.3 Σχεδιασμός δραστηριοτήτων ψηφιακής αφήγησης

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τους μαθησιακούς στόχους, το κοινό, τη μορφή και την αξιολόγηση κατά τη δημιουργία αναθέσεων ψηφιακής αφήγησης. Τα αποτελέσματα και οι ικανότητες του μαθήματος θα πρέπει να ενημερώνουν τους μαθησιακούς στόχους και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες του επιδιωκόμενου κοινού. Το μήκος, το είδος και το μέσο των ψηφιακών αφηγήσεων που θα δημιουργηθούν θα πρέπει να προσδιορίζονται στη μορφή. Τέλος, η αξιολόγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει πρότυπα και ρουμπρίκες αξιολόγησης, καθώς και ανατροφοδότηση και ανταμοιβές (Liuetal., 2011, pp. 873-884).

Στην έρευνά του, ο Μπρατίτσης (2018) πραγματοποίησε μια συγκριτική ανάλυση μεταξύ της διαδικασίας της σχεδιαστικής σκέψης και της δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης. Ως αποτέλεσμα αυτής της ανάλυσης, ο Μπρατίτσης ανέπτυξε ένα μοντέλο που αποτελείται από πέντε βήματα για να εξετάσει την ψηφιακή αφήγηση ως σχεδιασμένο προϊόν.

Στο πλαίσιο του προτεινόμενου μοντέλου, η ενσυναίσθηση αφορά τον κύριο πρωταγωνιστή (και ενδεχομένως τον ανταγωνιστή ή τους δευτερεύοντες χαρακτήρες, εάν ισχύει). Η αποφασιστικότητα περιλαμβάνει την κατασκευή σκηνών όπου ο ήρωας (ή οι ήρωες) αναλαμβάνουν το ρόλο των κύριων πρωταγωνιστών. Ο ιδεασμός περιλαμβάνει τη διαδικασία της συγγραφής σεναρίου, ενώ το αρχικό στοιχείο συνεπάγεται τη δημιουργία σεναρίων, ακολουθούμενη από την ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης για σκοπούς διάδοσης (Μπρατίτσης, 2018).

Το πρώτο βήμα στη διαδικασία είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και η ανάπτυξη καλά στρογγυλεμένων χαρακτήρων. Για να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση για τον κύριο χαρακτήρα (και ίσως επιπλέον χαρακτήρες) στην αφήγηση, προτείνεται να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο του χάρτη ενσυναίσθησης, το οποίο είναι προσαρμοσμένο από τα εργαλεία σχεδιασμού προσώπων που υποστηρίζονται από τη μεθοδολογία σχεδιαστικής σκέψης. Συγκεκριμένα, με χρήση λέξεων ή φράσεων περιγράφονται τα ακόλουθα.

- Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ο χαρακτήρας, συμπεριλαμβανομένων των χαρακτηριστικών φράσεων που χρησιμοποιούνται και του τρόπου ομιλίας τους (π.χ. ένταση, τόνος, κ.λπ.).

- Οι εσωτερικές γνώσεις και πεποιθήσεις που έχει ο πρωταγωνιστής.
- Οι επικρατούσες συμπεριφορές, οι συνήθεις ενέργειες, οι στάσεις απέναντι στους άλλους και οι συνήθεις αντιδράσεις που επιδεικνύονται από τον χαρακτήρα.
- Οι συναισθηματικές καταστάσεις, οι ανησυχίες και οι φιλοδοξίες που βιώνει ο χαρακτήρας (Μπρατίτσης, 2018).

Όσο μεγαλύτερη είναι η ποσότητα των πληροφοριών που τεκμηριώνονται, τόσο πιο συμφέρουσα γίνεται. Δεν χρειάζονται απαραίτητα όλα αυτά τα στοιχεία ενσωμάτωσης στην αφήγηση, αλλά εξυπηρετούν στη διευκόλυνση της ολοκληρωμένης κατανόησης του πρωταγωνιστή από τον αφηγητή και στην προώθηση μιας γνωστικής ευθυγράμμισης με τον χαρακτήρα. Μια ενδεδειγμένη προσέγγιση είναι να δημιουργηθεί μια σύντομη και απλή αφήγηση προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο ο ήρωας ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά του. Για παράδειγμα, ο συγγραφέας μπορεί να επιλέξει να περιγράψει μια συνηθισμένη μέρα στη ζωή του πρωταγωνιστή, ενσωματώνοντας την ουσία των εμπειριών του σε μια συνοπτική σύνθεση περίπου 200 λέξεων. Υπάρχει μια πληθώρα προτύπων χαρτών ενσυναίσθησης που είναι εύκολα προσβάσιμα στο διαδίκτυο, δίνοντας στα άτομα την ελευθερία να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν οποιοδήποτε σχέδιο της προτίμησής τους (Μπρατίτσης, 2018).

Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν την επιλογή να παρέχουν στους μαθητές μια δραστηριότητα χάρτη ενσυναίσθησης που μπορεί να γίνει είτε ασύγχρονα είτε συγχρονισμένα. Αυτό μπορεί να διευκολυνθεί με τη χρήση διαφόρων πόρων, όπως αίθουσες επισκέψεων. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τους χαρακτήρες τους και να λάβουν εποικοδομητικά σχόλια από τον εκπαιδευτή ή τους συμμαθητές τους πριν προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο. Τόσο σε συνθήκες σύγχρονης όσο και ασύγχρονης εργασίας, συνιστάται ο εκπαιδευτής να παρέχει συνοπτικές βασικές ερωτήσεις που βοηθούν τους μαθητές να περιγράψουν αποτελεσματικά τα χαρακτηριστικά τους. Σε μια εναλλακτική προσέγγιση, τα άτομα έχουν την επιλογή να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία προτύπων προσβάσιμων στο διαδίκτυο για να διευκολύνουν τη δημιουργία ενός πρωταγωνιστή, εάν κριθεί απαραίτητο εντός της αφήγησης. Επιπλέον, οι χαρακτήρες μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της χρήσης χαρτών ιδεών, όπου τα χαρακτηριστικά τους περιγράφονται αντί για αφηρημένες έννοιες. Εναλλακτικά, τα άτομα μπορούν επίσης να εξερευνήσουν διαφορετικά πρότυπα ανάπτυξης προσώπων ή προφίλ που είναι άμεσα διαθέσιμα για

σκοπούς δημιουργίας χαρακτήρων. Μια πιθανή πρόταση, η οποία επιδεικνύει περισσότερη δημιουργικότητα, είναι η ανάπτυξη κύβων που περιλαμβάνουν σύμβολα που σχετίζονται με διάφορα χαρακτηριστικά, όπως emoticons, κάρτες, επαγγέλματα κ.λπ. Χρησιμοποιώντας μια μέθοδο τυχαίας επιλογής, παρόμοια με τη ρίψη ζαριών, τα άτομα μπορούν να επιλέξουν τα βασικά χαρακτηριστικά από τα οποία μπορούν να ξεκινήσουν (Μπρατίτσης, 2018).

Το δεύτερο βήμα της διαδικασίας περιλαμβάνει τη δημιουργία και την ανάπτυξη σκηνών, καθώς και άλλων στοιχείων. Υπάρχει πληθώρα διαθέσιμων εργαλείων και μεθοδολογιών για την εκτέλεση της δεύτερης φάσης της διαδικασίας. Μια συχνά χρησιμοποιούμενη μεθοδολογία περιλαμβάνει την αναπαράσταση σκηνών και γεγονότων μέσω της χρήσης εννοιολογικών χαρτών. Για να εκπληρώσει το σκοπό του, ένας χάρτης πρέπει να καλύπτει πέντε βασικές έρευνες: την ταυτότητα του ατόμου που εμπλέκεται, τη γεωγραφική θέση, το χρονικό πλαίσιο, τα υποκείμενα κίνητρα και τις συγκεκριμένες ενέργειες που αναλαμβάνονται. Ένας πλήθος χαρτών μπορεί να δημιουργηθεί εντός του δεδομένου χρονικού πλαισίου, ακόμα κι αν δεν περιλαμβάνονται τελικά όλες οι παραλλαγές στην τελική αφήγηση. Οι δημιουργοί έχουν μια βαθύτερη κατανόηση των πρωταγωνιστών τους. Μια άλλη στρατηγική περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας γραμμής χρόνου όπου τα γεγονότα διατάσσονται με διαδοχικό τρόπο. Η χρήση κύβων ιστορίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την προώθηση της ταυτόχρονης ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών. Αυτά τα ζάρια διαθέτουν μια σειρά από σύμβολα στα πρόσωπά τους, που απαιτούν τη διαδικασία της ερμηνείας. Η διαδικασία περιλαμβάνει τη χρήση κύβων για τη δημιουργία μιας ακολουθίας συμβόλων, η οποία στη συνέχεια προτρέπει τον μαθητή να κατασκευάσει μια αφήγηση συμπεριλαμβάνοντας αυτά τα κομμάτια με την ακριβή σειρά που καθορίζεται από τους κύβους. Υπάρχουν και άλλες εφαρμογές για κινητά που παρέχουν παρόμοιες λειτουργίες. Ωστόσο, σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει τα δικά του σύνολα συμβόλων και να τα διανείμει στους μαθητές είτε τυχαία είτε με προκαθορισμένο τρόπο. Αυτό μπορεί εναλλακτικά να επιτευχθεί χρησιμοποιώντας σύγχρονα ή ασύγχρονα μέσα. Ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει πρότυπα που ευθυγραμμίζονται με τα χαρακτηριστικά των μαθητών του και τους εκπαιδευτικούς στόχους από τις διαθέσιμες επιλογές. Επιπλέον, τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να τροποποιούν αυτούς τους πόρους σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες. Πράγματι, στα παραδοσιακά περιβάλλοντα της τάξης, αυτά τα εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διευκόλυνση της βιωματικής και

συνεργατικής μάθησης. Ωστόσο, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, υπάρχουν άλλες εναλλακτικές λύσεις που επιτρέπουν τη σύγχρονη συνεργασία είτε σε ομαδική είτε σε ολομέλεια, καθώς και σε ασύγχρονη ατομική ή ομαδική εργασία (Μπρατίτσης, 2018).

Το τρίτο βήμα της διαδικασίας περιλαμβάνει την ανάπτυξη του ψηφιακού σεναρίου. Η κρίσιμη πτυχή σε αυτό το πλαίσιο είναι η εξάρτηση των μαθητών από ένα καλά εδραιωμένο και διαφανές ιστορικό πλαίσιο. Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα διαθέσιμων εργαλείων για την ανάπτυξη χαρακτηριστικών που ευθυγραμμίζονται με την ανάπτυξη της ψηφιακής αφήγησης. Αυτά τα εργαλεία περιλαμβάνουν αφηγηματικές πυραμίδες, χάρτες ιστοριών, χάρτες παρατήρησης και άλλα. Όλοι οι πόροι που αναφέρονται είναι εύκολα προσβάσιμοι στο διαδίκτυο και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε απομακρυσμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τόσο για ανεξάρτητη όσο και για συνεργατική μάθηση, είτε σε πραγματικό χρόνο είτε σε διαφορετικούς χρόνους (Μπρατίτσης, 2018).

Στο τέταρτο βήμα της διαδικασίας, επιχειρείται η δημιουργία ενός storyboard. Αυτό περιλαμβάνει σκιαγράφηση της αλληλουχίας των γεγονότων και των οπτικών στοιχείων που θα συμπεριληφθούν στην τελική ψηφιακή ιστορία. Ο σκοπός του storyboard είναι να παρέχει μια οπτική αναπαράσταση της δομής και της ροής της ιστορίας. Μόλις ολοκληρωθεί το σενάριο, το πέμπτο βήμα περιλαμβάνει την παραγωγή της τελικής ψηφιακής ιστορίας. Αυτό συνεπάγεται τη συγκέντρωση όλων των απαραίτητων στοιχείων, όπως εικόνων, ήχου και κειμένου. Τα δύο τελευταία στάδια περιλαμβάνουν τη διαμόρφωση του σεναρίου και την παραγωγή της απόλυτης ψηφιακής αφήγησης. Το σενάριο λειτουργεί ως συστηματική αναπαράσταση της εξέλιξης της αφήγησης, όπου οι εικονογραφημένες σεκάνς συμπληρώνονται με οδηγίες όπως αυτές που παρέχει ένας σκηνοθέτης. Οι πίνακες ιστοριών μπορούν να κατασκευαστούν χρησιμοποιώντας βασικούς επεξεργαστές κειμένου ή με τη χρήση διαφορετικών διαδικτυακών πλατφορμών συνεργασίας, ιδιαίτερα όταν η εργασία περιλαμβάνει κοινές προσπάθειες. Το πέμπτο βήμα συνεπάγεται την επιλογή του κατάλληλου λογισμικού για τη δημιουργία της απόλυτης ψηφιακής αφήγησης. Συνήθως, το μέσο που χρησιμοποιείται είναι μια μορφή βίντεο, επιτρέποντας έτσι τη χρήση πολλών ελεύθερα διαθέσιμων εφαρμογών λογισμικού αυτού του είδους (Μπρατίτσης, 2018).

4.4 Εργαλεία ψηφιακής αφήγησης

Οι μαθητές χρειάζονται κατάλληλες οδηγίες, βοήθεια και εργαλεία για να ολοκληρώσουν με επιτυχία έργα ψηφιακής αφήγησης. Οι προσδοκίες, οι απαιτήσεις και οι ημερομηνίες λήξης της ανάθεσης, καθώς και τυχόν απαραίτητες εξηγήσεις, θα πρέπει να περιλαμβάνονται στον προγραμματισμό. Η μέθοδος και το τελικό αποτέλεσμα της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να διαμορφωθούν με βάση παραδείγματα εξαιρετικών ψηφιακών αφηγήσεων. Οι μαθητές μπορεί να επωφεληθούν από τη μορφή φάσεων και τακτικών που θα βοηθήσουν στον προγραμματισμό, την ανάπτυξη και την αναθεώρηση της ιστορίας. Προσβάσιμες, εύχρηστες και κατάλληλες ψηφιακές τεχνολογίες θα πρέπει επίσης να προτείνονται ή να διατίθενται (Malin, 2010, pp. 121-125).

Ακολουθούν τα πιο διαδεδομένα εργαλεία που είναι διαθέσιμα στον υπολογιστή (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

Microsoft Photo Story 3

Σύμφωνα με τον Sadik (2008), το πρόγραμμα Photo Story 3 της Microsoft έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων για πολλές δεκαετίες. Αυτό το λογισμικό είναι εύκολα προσβάσιμο στους χρήστες χωρίς κόστος. Το Photo Story 3 προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας παρουσιάσεων με ψηφιακές φωτογραφίες. Αυτό το πρόγραμμα έχει πολλές δυνατότητες, όπως επεξεργασία εικόνας, περικοπή και περιστροφή, καθώς και δυνατότητα εγγραφής αφήγησης. Επιπλέον, οι χρήστες μπορούν να περιλαμβάνουν ειδικά εφέ και μουσική στις παρουσιάσεις τους. Επιπλέον, αυτή η δυνατότητα επιτρέπει τη διατήρηση της παρουσίασης σε μορφή αρχείου, δίνοντας έτσι στον χρήστη τη δυνατότητα να κάνει αλλαγές και να βελτιώσει την ποιότητα της ψηφιακής αφήγησης. Το Photo Story 3 είναι συμβατό μόνο με υπολογιστές που εκτελούνται στην πλατφόρμα Windows, χωρίς αντίστοιχη έκδοση για υπολογιστές Apple. Επιπλέον, δεν διαθέτει τη δυνατότητα να ενεργοποιεί την είσοδο βίντεο πλήρους κίνησης, όπως σημειώνεται από τους Robin και McNeal (2013).

Applei Movie

Το iMovie της Apple είναι μια βιώσιμη επιλογή για χρήστες υπολογιστών Mac που επιδιώκουν να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις. Η διαδικασία δημιουργίας και

τροποποίησης ιστοριών παρουσιάζει ομοιότητες με τις λειτουργίες του Photo Story 3, με την πρόσθετη δυνατότητα να περιλαμβάνει είσοδο βίντεο πλήρους κίνησης. Στο Photo Story 3, οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να εισάγουν τίτλους, αλληλεπιδράσεις και μεταβάσεις. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί που σχετίζονται με αυτό το λογισμικό. Για παράδειγμα, δεν δέχεται ταινίες σε μορφή MOV και δεν διατίθεται δωρεάν (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

Audacity

Το Audacity είναι μια πολύ κατάλληλη επιλογή για αρχάριους στη σφαίρα της ψηφιακής αφήγησης, καθώς είναι συμβατό τόσο με λειτουργικά συστήματα Mac όσο και με PC. Αυτό το λογισμικό επιτρέπει την εγγραφή, την επεξεργασία και τη μίξη μουσικής και αφήγησης και είναι προσβάσιμο χωρίς κόστος (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

Χρήση εργαλείων Web 2.0

Animoto

Το Animoto είναι μια καινοτόμος διαδικτυακή εφαρμογή που διευκολύνει τη δημιουργία μαγευτικών ταινιών σε συνεργασία με μαθητές. Η εργασία που έχετε στη διάθεσή σας συνεπάγεται απλώς την επιλογή εικόνων και μουσικής. Αυτή η τεχνολογία προσφέρει στα άτομα την ελευθερία να ασκήσουν επιλογή, συμπεριλαμβάνοντας όχι μόνο οπτικά και ακουστικά στοιχεία, αλλά και κειμενικά στοιχεία, προκειμένου να κατασκευάσουν μια προσαρμοσμένη σύνθεση βίντεο εμπλουτισμένη με επιθυμητά υλικά και εφέ. Το αποτέλεσμα που δημιουργείται μπορεί να αποθηκευτεί τοπικά μέσω της διαδικασίας αντιγραφής του κώδικα, διευκολύνοντας έτσι την ενσωμάτωσή του στο blog του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Επιπλέον, μπορεί να διαδοθεί στη δημοφιλή πλατφόρμα κοινής χρήσης βίντεο, το YouTube. Η εγγραφή είναι απαραίτητη για τη χρήση των υπηρεσιών που προσφέρει η Animoto, ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι οι δωρεάν ταινίες 30 δευτερολέπτων είναι προσβάσιμες στους χρήστες (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

Meograph

Το Meograph είναι ένα ψηφιακό αφηγηματικό εργαλείο που χρησιμοποιεί το Google Earth για τη δημιουργία παραμυθιών με βάση είτε χάρτες είτε χρονοδιαγράμματα. Η βέλτιστη απόδοση του Prezi φαίνεται κατά τη χρήση του προγράμματος περιήγησης Google Chrome. Το Prezi χρησιμεύει ως αναπτυξιακή πλατφόρμα που έχει σχεδιαστεί για το σκοπό της οργάνωσης και της διάδοσης «κινηματογραφικών παρουσιάσεων» που διαθέτουν την ικανότητα να λειτουργούν σε διάφορες συσκευές και λειτουργικά συστήματα, επιδεικνύοντας έτσι λειτουργικότητα πολλαπλών πλατφορμών. Στη δωρεάν εκπαιδευτική έκδοση, οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να αποθηκεύουν τις παρουσιάσεις που δημιουργούν ως αντίγραφα διανομής στους σκληρούς τους δίσκους. Οι παρουσιάσεις έχουν συχνά μια σχηματική επισκόπηση που μοιάζει με χάρτη, η οποία επιτυγχάνεται με τη χρήση τεχνικών μεγέθυνσης για μεγέθυνση ή μείωση του περιεχομένου που εμφανίζεται σε κάθε διαφάνεια. Η δυνατότητα ελεύθερης κίνησης ενισχύει τη διαδραστική φύση της παρουσίασης, μετατρέποντάς την σε συζήτηση (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

Voice thread

Το Voicethread είναι ένα καινοτόμο προϊόν Web 2.0 που χρησιμοποιεί αποτελεσματικά την τεχνολογία με ελκυστικούς και νέους τρόπους. Ο ιστότοπος Voicethread διευκολύνει τη μεταφόρτωση ταινιών ή φωτογραφιών, επιτρέποντας στους χρήστες να αυξήσουν το περιεχόμενό τους με ηχογραφήσεις φωνής χρησιμοποιώντας μικρόφωνο ή φορητή συσκευή. Οι θεατές των αφηγήσεων έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν με παρόμοιο τρόπο παρέχοντας σχόλια ή συμπληρώνοντας τις παρατηρήσεις τους με βίντεο, υπό την προϋπόθεση ότι έχουν στην κατοχή τους κάμερα (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

Wevideo

Το Wevideo είναι μια πλατφόρμα επεξεργασίας βίντεο που βασίζεται στο Διαδίκτυο που επιτρέπει στους χρήστες να συνδυάζουν βίντεο, περιεχόμενο κειμένου και ακουστικά στοιχεία προκειμένου να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις που μπορούν να κατασκευαστούν, να διανεμηθούν και να σχολιαστούν συλλογικά. Το WeVideo είναι προσβάσιμο σε όσους διαθέτουν σύνδεση στο Διαδίκτυο και η προσαρμόσιμη

διεπαφή του το καθιστά πλεονεκτικό για άτομα που μεταβαίνουν από αρχάριους σε έμπειρο επίπεδο επάρκειας. Επιπλέον, αυτή η δυνατότητα διευκολύνει την ηλεκτρονική εισαγωγή παραμυθιών, καθώς και δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να αντιγράψει ή να κατεβάσει την ιστορία εκτός σύνδεσης, ανεξάρτητα από τη σύνδεσή του στο Διαδίκτυο (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

Toondoo

Η δημιουργία κόμικς είναι επιτρεπτή, δίνοντας στους χρήστες τη δυνατότητα είτε να αποθηκεύσουν το περιεχόμενο στον υπολογιστή τους είτε να διανείμουν την αφήγηση που προκύπτει. Το λογισμικό θεωρείται ευρέως ως φιλικό προς το χρήστη, ειδικά για μαθητές στα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου. Το κύριο μειονέκτημα αυτού του συστήματος είναι η εξάρτησή του από την αγγλική γλώσσα, ωστόσο έχει την αρετή ότι είναι ανεξάρτητο από λογισμικό και δεν απαιτεί εγκατάσταση. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν σκίτσα ή τύποι για εκπαιδευτικούς λόγους (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

Εφαρμογές σε κινητές συσκευές

Com-PhoneStoryMake

Το Com-PhoneStoryMake είναι μια εφαρμογή για κινητά σχεδιασμένη για λογισμικό Android που διευκολύνει την ενσωμάτωση φωτογραφιών, ήχου και κειμένου για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων. Αυτό το πρόγραμμα προσφέρει στους χρήστες τη δυνατότητα να αναμειγνύουν τρεις διαφορετικούς τύπους ήχου, δηλαδή αφήγηση, μουσική και συμπληρωματικό ήχο, προκειμένου να βελτιώσουν την εμπειρία αφήγησης. Μόλις δημιουργηθεί μια αφήγηση, στη συνέχεια αποθηκεύεται ή δημοσιεύεται στην ηλεκτρονική πλατφόρμα κοινής χρήσης βίντεο, το YouTube (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

iMovie

Μια επί πληρωμή εφαρμογή σχεδιασμένη για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων είναι προσβάσιμη σε συσκευές iPhone, iPad και iPod Touch. Οι αφηγήσεις που

παράγονται έχουν υψηλό επίπεδο οπτικής λεπτομέρειας και διαδίδονται μέσω διαδικτυακών πλατφορμών (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

Magisto - MagicalVideoEditor

Το Magisto είναι μια εφαρμογή για κινητά που διευκολύνει τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων μέσω μιας βελτιωμένης διαδικασίας τριών βημάτων. Ο χρήστης συμμετέχει σε μια διαδικασία τριών βημάτων: πρώτον, επιλέγει πέντε φωτογραφίες και δέκα βίντεο. Δεύτερον, επιλέγει ένα στυλ από τις επιλογές που παρέχονται και τέλος, επιλέγει ένα στοιχείο ήχου. Το Magisto είναι μια πλατφόρμα ανάλυσης βίντεο που δημιουργεί συναρπαστικές και απολαυστικές αφηγήσεις (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

Splice - VideoEditor

Αυτό το λογισμικό διευκολύνει την ενσωμάτωση οπτικών στοιχείων, κινούμενων εικόνων, ήχου και προφορικού σχολιασμού. Οι εικόνες επιλέγονται από τη βάση δεδομένων των διαθέσιμων εικόνων. Η πράξη της καταγραφής της αφήγησης μπορεί να επιτευχθεί με την άμεση αποτύπωσή της στο μέσο της ταινίας. Το βίντεο έχει τη δυνατότητα επεξεργασίας αφαιρώντας περιττά πλάνα, συμπεριλαμβανομένων πρόσθετων οπτικών στοιχείων, και εφαρμόζοντας ομαλές μεταβάσεις με σχετική ευκολία. Η βασική έκδοση του προγράμματος είναι προσβάσιμη χωρίς χρέωση, αλλά προσφέρονται πρόσθετες λειτουργίες και επιλογές προσαρμογής με κόστος, εάν ο χρήστης επιλέξει να τις χρησιμοποιήσει (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

Story Creator - Easy Story Book Maker for Kids

Το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί για να φιλοξενεί αρχάριους χρήστες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητές του για να ανεβάσουν διάφορες μορφές μέσων, συμπεριλαμβανομένων φωτογραφιών, βίντεο, αφηγήσεων και περιεχομένου κειμένου. Η εφαρμογή παρέχει επίσης στους χρήστες ένα εργαλείο ζωγραφικής, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συμπεριλάβουν τα δικά τους καλλιτεχνικά έργα. Η πράξη της κοινής χρήσης περιεχομένου σε πλατφόρμες όπως το Dropbox, το Facebook, το Flickr και το Picasa παραμένει επιτρεπτή, μαζί με τη δυνατότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες κοινής χρήσης και σχολιασμού στο διαδίκτυο. Κάθε αφήγηση αποθηκεύεται σε πλατφόρμες μέσων κοινωνικής δικτύωσης ή ηλεκτρονικές συσκευές και είναι

προσβάσιμες τόσο οι δωρεάν όσο και οι premium εκδόσεις (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

StoryKit

Το Storykit είναι ένα πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί για τη σύνταξη ηλεκτρονικών βιβλίων. Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να συνθέτει γραπτό περιεχόμενο, να δημιουργεί εικονογραφήσεις εξωφύλλων, να εγγράφει ήχο και να σχεδιάζει τη διάταξη των σελίδων του βιβλίου. Το εργαλείο θεωρείται ευρέως ως κατάλληλο για εκπαιδευτικούς σκοπούς τόσο εντός όσο και εκτός των ορίων της τάξης (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

Storyrobe

Η εφαρμογή Storyrobe είναι συμβατή με συσκευές Apple όπως το iPhone, το iPad και το iPod Touch. Η εφαρμογή επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν ψηφιακές αφηγήσεις χρησιμοποιώντας φωτογραφίες που προέρχονται από τις κινητές συσκευές τους και συνοδευτικές ηχογραφήσεις. Τα άτομα έχουν την επιλογή να επικοινωνούν τις αφηγήσεις τους είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είτε μεταφορτώνοντάς τες σε διαδικτυακές πλατφόρμες όπως το YouTube ή το Storyrobeonline, χρησιμοποιώντας τους δικούς τους λογαριασμούς (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

Toontastic

Το Toontastic είναι μια πλατφόρμα κατάλληλη για την κάθε ηλικία και διευκολύνει την παραγωγή κόμικ περιεχομένου για νέους χρήστες. Χρησιμοποιεί ένα έγγραφο που περιλαμβάνει στοιχεία όπως χαρακτήρες, τοποθεσίες, ιστορία και τέλος. Αυτός ο πόρος είναι κατάλληλος για παιδιά που αποκτούν θεμελιώδεις γνώσεις δράσης, καθώς και για μεγαλύτερα παιδιά που εξετάζουν την πλοκή, τη δράση και την επίλυση. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν χαρακτήρες από τη βιβλιοθήκη ή να δημιουργήσουν τους δικούς τους ζωγραφίζοντας και τεκμηριώνοντας τη μοναδική τους ψηφιακή αφήγηση (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

Videolicious

Αυτή η εφαρμογή δημιουργεί αυτόνομα αφηγηματικό περιεχόμενο με τη μορφή παραμυθιών σε στυλ ντοκιμαντέρ. Ο χρήστης μπορεί να επιλέξει τις προτιμώμενες

φωτογραφίες ή βίντεο, την αφήγηση και τη μουσική μέσω μιας απλής διαδικασίας τριών βημάτων. Η αφήγηση μπορεί να διαδοθεί εύκολα μέσω διαδικτυακών πλατφορμών (Meadows, 2010; Niemi Niemi et al., 2014).

4.5 Διαδικτυακές τακτικές και μεθοδολογίες μάθησης στην ψηφιακή αφήγηση

Μια ελκυστική και αξέχαστη εκπαιδευτική εμπειρία μπορεί να διευκολυνθεί με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε πριν είτε μετά τη διδασκαλία για την αξιολόγηση της κατανόησης, της ανάπτυξης και της απόδοσης των μαθητών. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη μάθηση που βασίζεται σε προβλήματα και σε έργα για να βάλει τους μαθητές σε πραγματικές καταστάσεις. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί σε ομαδικά έργα για να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά. Ως τελική σημείωση, μπορεί να εφαρμοστεί ως ανεστραμμένη ή μικτή μαθησιακή άσκηση για να ενθαρρύνει την ανεξάρτητη και προσαρμόσιμη μελέτη (Robin & McNeil, 2012, pp. 37-51).

Μετά την ανάλυση των μελετών που συλλέχθηκαν, εντοπίστηκαν τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της ψηφιακής αφήγησης. Η έρευνα έχει βρει ότι η πολυτροπική ψηφιακή αφήγηση παρέχει περισσότερες ευκαιρίες μάθησης και μπορεί να βελτιώσει τη διατήρηση της γνώσης. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βοηθήσει στην αποκάλυψη και την οικοδόμηση της ταυτότητας ενός μαθητή. Οι δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας των μαθητών ενισχύονται με την εργασία σε μια κοινότητα πρακτικής. Η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών βοηθά επίσης τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες στοχαστικής και κριτικής σκέψης καθώς και να αναπτύξουν τον ψηφιακό τους γραμματισμό. Δημιουργώντας τις δικές τους ιστορίες, οι μαθητές ασχολούνται περισσότερο με τη μάθηση και παράγουν εργασία υψηλότερης ποιότητας (Robin & McNeil, 2012, σελ. 37-51).

Ο συνδυασμός ήχου, κειμένου και εικόνων παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να συνδέσουν τις εικόνες με την αφήγηση, κάτι που τους επιτρέπει να κατανοήσουν καλύτερα το νόημα του μαθήματος και βελτιώνει τη διατήρηση. Δεδομένου ότι οι ψηφιακές ιστορίες φιλοξενούνται συχνά στο διαδίκτυο, οι μαθητές μπορούν να

επαναλάβουν τις ιστορίες, κάτι που βοηθά στη διατήρηση της γνώσης. Προσφέρει επίσης στους μαθητές έναν τρόπο να δημιουργήσουν ισχυρότερες αφηγήσεις από τις παραδοσιακές μορφές (Robin & McNeil, 2012, σελ. 37-51).

Ο Robin (2008) υποστηρίζει ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι ένας ιδιαίτερα καλός τρόπος συνδυασμού οπτικών εικόνων και γραπτού κειμένου. Οι Alonso, Molina και Requejo (2013) μελέτησαν 30 πολυτροπικές ψηφιακές αφηγήσεις και διαπίστωσαν ότι ο συνδυασμός εικόνων, μουσικής και αφήγησης στις ψηφιακές αφηγήσεις βοηθά στη μετάδοση «ιδιαίτερα πολύπλοκων νοητικών εικόνων» (σελ. 382). Σε μια μελέτη του Bou-Franch (2012, σελ. 80-91), 16 Ισπανοί φοιτητές δημιούργησαν ιστορίες για ένα μάθημα αγγλικών σπουδών με την προϋπόθεση ότι το νόημα δημιουργήθηκε όχι μόνο μέσω της γλώσσας αλλά και μέσω ενός συνδυασμού ήχου, κειμένου και εικόνας. Οι Choi και Johnson (2005) υποστηρίζουν ότι ο συνδυασμός οπτικών και ήχου παρέχει στους μαθητές «πρόσθετες και συμπληρωματικές πληροφορίες» (σελ. 217), οι οποίες διευκολύνουν την κατανόηση και τη διατήρηση. Συμμετέχοντας ενεργά στη δημιουργία ιστορίας, οι μαθητές της ESL είναι καλύτερα σε θέση να κατανοήσουν και να ενσωματώσουν τη γνώση (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006). Μετά από ένα εργαστήριο ψηφιακής αφήγησης και δύο εβδομάδες δραστηριοτήτων αφήγησης, οι βαθμολογίες των μαθητών μετά το τεστ έδειξαν αυξημένες γνώσεις και βελτιωμένες τεχνικές δεξιότητες (Figg & McCartney, 2010).

Με έμφαση στην ατομική φωνή, οι μαθητές μαθαίνουν πώς να παρουσιάζονται στους άλλους μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Μπορούν να δημιουργηθούν ιστορίες που επιτρέπουν στους μαθητές να παίξουν ιστορικούς ρόλους ή να ερευνήσουν προηγούμενες εμπειρίες. Ο Bou-Franch (2012) παρατήρησε τους μαθητές να πειραματίζονται με νέες ταυτότητες, καθώς δημιουργούσαν ιστορίες από διαφορετικές χρονικές περιόδους και παρουσίαζαν διαφορετικούς επαγγελματικούς ρόλους. Ο Bran (2010) σημείωσε ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να αναπτύξουν τις δικές τους μοναδικές ιστορίες, όταν ήρθαν αντιμέτωποι με γενικές προτροπές («το μήνυμα στο μπουκάλι»). Σε μια μελέτη 15 εφήβων από τους Ranieri και Bruni (2013, σελ. 217-235), οι μαθητές σχεδίασαν αρχικά ασώματες φιγούρες με πολύ απλές ιστορίες. Δημιουργώντας ψηφιακές αφηγήσεις με τα τηλέφωνά τους, οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν και να ενισχύσουν την ταυτότητά τους. Χρησιμοποιώντας τεχνολογία, βοηθήθηκαν 80 μαθητές να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν την ταυτότητά τους σε αγροτικές

κοινότητες, καθώς δημιούργησαν ψηφιακές ιστορίες για να καταδείξουν τη σχέση μεταξύ τόπου και εαυτού (Wake, 2012, σελ. 23-37).

Η ψηφιακή αφήγηση περιλαμβάνει δεξιότητες επικοινωνίας τόσο σε γραπτή όσο και σε προφορική μορφή. Οι μαθητές αγγλικών εμφάνισαν σημαντικές βελτιώσεις στην επάρκεια των Αγγλικών, την κριτική σκέψη και τα κίνητρα λόγω πλουσιότερων εμπειριών ψηφιακής αφήγησης (Yang & Wu, 2012, σελ. 339-352). Παρόλο που οι Figg και McCartney (2010) διαπίστωσαν ότι για τους μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο, η έναρξη της συγγραφής σεναρίων ήταν αρχικά δύσκολη, καθώς αυτοί οι μαθητές έκαναν την εργασία, ανέφεραν ότι η συγγραφή της ιστορίας ήταν η πιο εύκολη στην πράξη, αφού οι δεξιότητες ενισχύονται με τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών. Η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών έκανε 11 μαθητές ELL να εξασκηθούν στην ανάγνωση και τη γραφή, διαβάζοντας συχνά το σενάριο πολλές φορές για να διασφαλίσουν ότι το άρθρωσαν κατά την ηχογράφηση (Hur & Suh, 2012, σελ. 320-338).

Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στα μαθήματα δημόσιας ομιλίας μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες πειθούς και δημόσιας ομιλίας των μαθητών (Leopold, 2010, σελ. 187-191). Η χρήση της τεχνολογίας παρακινεί τους μαθητές να «γράψουν για πραγματικό κοινό και να συνειδητοποιήσουν ότι το προϊόν τους αξίζει να το μοιραστούν με άλλους που ενδιαφέρονται για το μήνυμά τους» (Wake, 2012, σ. 35). Οι μαθητές που έγραψαν ψηφιακές ιστορίες χρησιμοποιώντας το Second Life και το Windows Movie Maker αύξησαν τη συγγραφική αυτό-αποτελεσματικότητα (Xu, Park, & Baek, 2011, σελ. 181-191).

Οι ψηφιακές ιστορίες επιτρέπουν στους μαθητές να μοιραστούν ιδέες και γνώσεις. Σε μια μελέτη των Rambe και Mlambo (2014, σελ. 11-23), οι μαθητές δημιούργησαν ένα ψηφιακό αποθετήριο ιστοριών για να αντιμετωπίσουν τα κενά άρθρωσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Νότιας Αφρικής. Αυτές οι ιστορίες αποδείχθηκαν δύσκολο να αντιμετωπίσουν τα κενά δεξιοτήτων και να βοηθήσουν άλλους μαθητές να αρχειοθετήσουν τη γνώση. Οι μαθητές Αγγλικών δημιούργησαν ψηφιακές ιστορίες από κοινού, οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα βελτιωμένη ακουστική κατανόηση, ενώ μια ομάδα ελέγχου «δεν είχε παρόμοιες ευκαιρίες για συνεργατική δημιουργία νοήματος σε πραγματικές συνθήκες παραγωγής» (Yang & Wu, 2012, σ. 346). Οι Ranieri και Bruni (2013) διαπίστωσαν ότι όταν οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν

ιστορίες χρησιμοποιώντας κινητές συσκευές, ασχολήθηκαν πιο ενεργά και μοιράστηκαν εργασίες.

Η ψηφιακή αφήγηση παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να αναλογιστούν τις εμπειρίες του παρελθόντος και να εμβαθύνουν στο γιατί έδρασαν (Kearney, 2011). Οι Sawyer και Willis (2011) χρησιμοποίησαν την ψηφιακή αφήγηση ως μέθοδο συμβουλευτικής για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται με μικρότερα παιδιά. Οι μαθητές σε ζευγάρια είναι σε θέση να εντοπίσουν πιθανά προβλήματα και να εξετάσουν επιλογές με διαφορετικές καταλήξεις. Επιπλέον, η μονιμότητα της ψηφιακής αφήγησης επιτρέπει στους μαθητές να κοιτάξουν πίσω και να αναλογιστούν τις δημιουργίες τους (Kearney, 2011, σελ. 169-188). Οι έφηβοι με δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής κάτω του μέσου όρου παράγουν ψηφιακές ιστορίες για να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους. Κατά την προβολή ψηφιακών ιστοριών από τους συμμαθητές τους, οι μαθητές μπόρεσαν να «συγκρίνουν τη θέση τους με αυτή των συμμαθητών τους» όταν εμπλέκονται σε προσωπικό προβληματισμό (Maor & Fisher, 2007, σ. 181).

Οι μαθητές εμπνέονται να σκέφτονται δημιουργικά λόγω της ανάγκης για έρευνα, τεκμηρίωση και παραγωγή ψηφιακών ιστοριών. Οι ψηφιακές ιστορίες έχουν προσωπικό χαρακτήρα και αποτελούν το μοναδικό σημείο εστίασης για κάθε ιστορία. Όταν δημιουργούν ιστορίες, οι μαθητές προσπαθούν να κάνουν τη δουλειά τους ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη, ακόμη και όταν ασχολούνται με ιστορία ή γεγονότα (Bou-Franch, 2012). Ο Bran (2010, σελ. 1790-1793) ανέφερε αυξημένη δημιουργικότητα μετά την ανάλυση 78 ψηφιακών ιστοριών που δημιουργήθηκαν από φοιτητές δημοσιογραφίας. Η χρήση πολυμέσων μπορεί να εξοικειώσει τους μαθητές με τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου και την πλοήγηση στο Διαδίκτυο με νέους τρόπους (Hartley, McWilliam, Burgess, & Banks, 2008, σ. 59). Οι DiBlas και Paolini (2013, σελ. 15-27) προτείνουν ότι τα οφέλη από τη χρήση ενός προγράμματος ψηφιακής αφήγησης για 20.000 μαθητές περιλαμβάνουν «την ικανότητα αποκωδικοποίησης, εγγραφής και χειρισμού όλων των μορφών μέσων, ειδικά κειμένου, ήχου και εικόνων σε μορφές πολυμέσων». (σελίδα 24).

Οι δάσκαλοι συμμετείχαν σε εργαστήρια ψηφιακής αφήγησης και ανέφεραν αυξημένη αυτο-αποτελεσματικότητα με την τεχνολογία, η οποία στη συνέχεια βρέθηκε να επηρεάζει την άνεσή τους με την εφαρμογή της τεχνολογίας στην τάξη (Heo, 2009,

σελ. 405-428). Οι μαθητές που εμπλέκονται στο έργο των Maier και Fisher (2007, σελ. 175-192) απολαμβάνουν να μαθαίνουν πώς να δημιουργούν έργα πολυμέσων σχετικά με τα μέσα που καταναλώνουν στη μη ακαδημαϊκή τους ζωή. Έρευνα από τον Sadik (2008, σελ. 487-506) διαπίστωσε ότι η ψηφιακή αφήγηση προσέφερε στους Αιγύπτιους εφήβους «ευκαιρίες να αποκτήσουν νέες γνώσεις μέσων και δεξιότητες πληροφορικής, συμπεριλαμβανομένης της λήψης και επεξεργασίας ψηφιακών φωτογραφιών, της αναγνώρισης διαφορετικών μορφών εικόνας, της εγγραφής και χρήσης ήχου, της αναζήτησης στον Ιστό σελίδων για αναπαραγωγή κειμένου και εικόνας.

Καθώς η τεχνολογία προχωρά, οι μαθητές μπορούν να μοιράζονται τις ιστορίες τους με μεγαλύτερο κοινό. Αυτό εμπνέει τους μαθητές να εργαστούν σκληρότερα για τα έργα τους. Επιπλέον, οι μαθητές τείνουν να έχουν μια συναισθηματική σύνδεση με τις ιστορίες που δημιουργούν, ενισχύοντας έτσι τη μεγαλύτερη δέσμευση (Bran, 2010). Οι ψηφιακές ιστορίες περιλαμβάνουν περισσότερα από την απορρόφηση ή την απαγγελία πληροφοριών. Υπάρχει ανάγκη οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά για τη δημιουργία του περιεχομένου. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές πρέπει να αναλάβουν ενεργό ρόλο, αντί να ακούν απλώς (DiBlas & Paolini, 2013, pp. 15–27).

Οι Fails, Druin και Guha (2010) δηλώνουν ότι οι μαθητές «δεσμεύονται και ενεργοποιούνται από την προοπτική να δημιουργήσουν κάτι» (σελ. 20-29). Ο Campbell (2012, σελ. 385-393) μέτρησε τη συμμετοχή των μαθητών στη συγγραφή ψηφιακών ιστοριών σε σχέση με την παραδοσιακή γραφή και διαπίστωσε ότι η ενασχόληση των μαθητών αυξήθηκε κατά 26% με βάση τον χρόνο που αφιερώθηκε στην εργασία. Ο Campbell σημείωσε επίσης ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονταν τους εαυτούς τους ως καλύτερους συγγραφείς, επειδή ήταν σε θέση να δημιουργήσουν απτές ψηφιακές ιστορίες. Αφού εκτέθηκαν στο περιεχόμενο μέσω της ψηφιακής αφήγησης, οι απρόθυμοι αναγνώστες ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν περισσότερο στις συζητήσεις στην τάξη (Malin, 2010, σελ. 121-125). Μια μελέτη 32 φοιτητών ELL στη Νότια Κορέα διαπίστωσε ότι η ψηφιακή αφήγηση βοήθησε τους μαθητές να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση του προγράμματος σπουδών, οδηγώντας σε αυξημένη εμπιστοσύνη και δέσμευση (Yoon, 2013).

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να οδηγήσει σε εργασία υψηλότερης ποιότητας για διάφορους λόγους. Πρώτον, οι μαθητές είναι σε θέση να ολοκληρώσουν προσχέδια μέχρι να είναι ικανοποιημένοι με τα αποτελέσματα (Campbell, 2012). Δεύτερον, όταν

οι ιστορίες δημοσιεύονται στο διαδίκτυο, οι μαθητές παρακινούνται να παράγουν εργασία υψηλότερης ποιότητας λαμβάνοντας υπόψη το δυνητικά μεγαλύτερο κοινό (Wake, 2012). Για παράδειγμα, 114 μαθητές της τρίτης τάξης μπόρεσαν να επεξεργαστούν την εργασία τους και να δημιουργήσουν πιο σύνθετες ιστορίες χρησιμοποιώντας εννοιολογικούς χάρτες για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών (Liu et al., 2011, σελ. 873-884).

Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει μερικές από τις προκλήσεις της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη. Η πρόσβαση στην τεχνολογία έχει αναφερθεί ως ζήτημα από ορισμένους ερευνητές, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα για την ενσωμάτωση αυτής της προσέγγισης στη διδασκαλία (Dogan & Robin, 2008; Dreon et al., 2008; Sadik, 2008). Στη μελέτη του Wake (2012), 80 έφηβοι της υπαίθρου μοιράστηκαν δύο υπολογιστές ενώ δημιουργούσαν ψηφιακές ιστορίες. Ενώ πολλοί μαθητές εκτίθενται στην τεχνολογία έξω από την τάξη, οι πόροι μέσα στα σχολεία είναι σπάνιοι. Σε ορισμένες μελέτες, οι μαθητές και οι δάσκαλοι ήταν απογοητευμένοι από τεχνικά προβλήματα (Choi & Johnson, 2005· Sadik, 2008). Ο Heo (2009) επεσήμανε ότι, εάν οι υποψήφιοι είχαν χρησιμοποιήσει υπολογιστές και το Διαδίκτυο για μη ακαδημαϊκούς σκοπούς, τότε θα έδειχναν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην τεχνολογία. Οι Ranieri και Bruni (2013, σ. 217) δυσκολεύτηκαν να εισαγάγουν την ψηφιακή αφήγηση σε μια ομάδα εφήβων ηλικίας 11 έως 15 ετών που αντιμετώπισαν αντίσταση στην ηχογράφηση της δικής τους φωνής μέχρι να έχουν πρόσβαση σε κινητά τηλέφωνα. Επιπλέον, ορισμένοι συμμετέχοντες αρνήθηκαν να φωτογραφηθούν λόγω ανησυχιών σχετικά με την εικόνα του εαυτού τους. Στην ίδια μελέτη, η ανάρτηση ιστοριών στο Facebook είχε μικτά αποτελέσματα. Για ορισμένους συμμετέχοντες, το Facebook θεωρήθηκε ως χώρος αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους και η ψηφιακή αφήγηση ως «απειλή για τη φήμη [των εφήβων]» (σελ. 226).Οι δάσκαλοι και οι επίδοξοι δάσκαλοι έχουν εκφράσει ανησυχία για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης, λόγω του χρόνου που απαιτείται για τον προγραμματισμό και την προετοιμασία των μαθημάτων, την παροχή συμβουλών στους μαθητές και τη διαχείριση της τάξης (Figg & McCartney, 2010; Maier & Fisher, 2007; Sadik, 2008). Οι δάσκαλοι που ερωτήθηκαν βαθμολόγησαν τα «ζητήματα χρονου» ως ψηλά στη λίστα των εμποδίων στην αφήγηση στην τάξη (Dogan & Robin, 2008). Οι δάσκαλοι εξέφρασαν επίσης ανησυχία για την ποιότητα της εργασίας των μαθητών και την άμεση σχέση μεταξύ των ιστοριών που δημιουργούν οι μαθητές και των στόχων του θέματος

(Sadik, 2008). Η δημιουργικότητα των μαθητών στη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων θα μπορούσε να εκτοπίσει τους μαθησιακούς στόχους, προειδοποιούν οι ερευνητές. Οι μαθητές μπορεί να είναι περισσότερο βυθισμένοι στην ανάπτυξη τεχνουργημάτων παρά στο διδακτικό περιεχόμενο του μαθήματος (Chung, 2007; Hartley et al., 2008; Kearney, 2011). Ενώ το PhotoStory χρησιμοποιείται συχνά στην έρευνα (Heo, 2009; Hung, Hwang, & Huang, 2012; Leopold, 2010; Sadik, 2008; Wake, 2012; Yang & Wu, 2012), ο van Gils προειδοποιεί ότι το λογισμικό μορφοποίησης μπορεί να οδηγήσει σε βαρετό ιστορίες. Η αποτελεσματική διδασκαλία από τους δασκάλους που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη ιστορίας βρέθηκε ότι είναι το κλειδί για «να υπερβούμε τα εφέ καινοτομίας ή ψυχαγωγίας» (Campbell, 2012, σελ. 393) και να βελτιώσουμε τις δεξιότητες γραφής των μαθητών. Οι ερευνητές πρότειναν ένα δομημένο σχέδιο για την εισαγωγή, την παρέμβαση και τον προβληματισμό της ψηφιακής αφήγησης (Chung, 2007; DiBlas, Liuetal., 2011; Sadik, 2008). Οι Sandars, Murray και Pellow (2008, pp. 774-777) βρήκαν ότι η προσφορά μιας προσέγγισης βήμα προς βήμα ήταν σημαντική για τη δημιουργία επιτυχημένων ιστοριών στην προπτυχιακή ιατρική εκπαίδευση. Για να προωθήσουν τη γραφή υψηλής ποιότητας, οι Figg και McCartney (2010) έβαλαν τους μαθητές να δημιουργήσουν διάφορες ψηφιακές ιστορίες κατά σειρά δυσκολίας, έτσι ώστε οι δεξιότητες γραφής για την πρώτη ψηφιακή ιστορία να παρέχουν πρακτική για βασικές δεξιότητες γραφής και για κάθε επόμενη ιστορία. Η ιστορία απαιτεί από τους μαθητές να βασιστούν σε δεξιότητες που απέκτησαν σε προηγούμενες εργασίες. Οι DiBlas και Paolini (2013, σελ. 15-27) προτείνουν έξι βήματα για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας: επιλογή θέματος και συλλογή υλικού, οργάνωση περιεχομένου, προετοιμασία περιεχομένου, πρώτο προσχέδιο, αναθεώρηση και τελικό προσχέδιο. Η Kieler (2010, σελ. 48-52) χρησιμοποιεί τα Επτά Στοιχεία Ψηφιακής Αφήγησης του Digital Storytelling Center's Seven Elements of Digital Storytelling ως οδηγό για την τάξη της και υποστηρίζει ότι το καθένα είναι σημαντικό. Όταν άθελά της άφησε έξω τρία στοιχεία, διαπίστωσε ότι οι ιστορίες των μαθητών ήταν ασυνάρτητες.

Ερευνητές στη Σχολή Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Χιούστον παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές εκπαιδευτικού σχεδιασμού μετά από χρόνια εστίασης στην ψηφιακή αφήγηση (Robin & McNeil, 2012). Αυτή η ολοκληρωμένη λίστα ακολουθεί το Μοντέλο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού ADDIE, συμπεριλαμβανομένης της ανάλυσης κοινού για την ανάπτυξη κατάλληλων σεναρίων, την προσθήκη προσωπικής πινελιάς, τη χρήση λεπτομερών σεναρίων και σεναρίων και την κατανόηση ζητημάτων

πνευματικών δικαιωμάτων. Για να διασφαλίσει ότι τα ίδια μαθήματα παρασχέθηκαν σε όλους τους συμμετέχοντες, ο Heo (2009) χρησιμοποίησε ένα εκπαιδευτικό βίντεο που περιλάμβανε οδηγίες για το πώς να δημιουργήσετε ψηφιακές αφηγήσεις χρησιμοποιώντας το λογισμικό PhotoStory. Οι δάσκαλοι των Ιταλικών σχολείων χρησιμοποίησαν το PoliCultura για να «παρέχουν μια αρκετά μεγάλη βιβλιοθήκη εργασιών στην τάξη στο διαδίκτυο: αυτό παρείχε ένα ισχυρό κίνητρο για μίμηση» (Di Blas et al., 2009, σελ. 16).

Η προσάρτηση ψηφιακών ιστοριών στην πραγματική ζωή μπορεί να κάνει την εμπειρία πιο παρακινητική (Di Blas et al., 2009; Maier & Fisher, 2007). Ο Roby (2010) προσφέρει το μοντέλο Ψηφιακής αφήγησης που σχετίζεται με το περιεχόμενο (CoRDS) ως τρόπο σύνδεσης θεμάτων με τους μαθητές με προσωπικό τρόπο. Το μοντέλο βοηθά τους εκπαιδευτικούς να συνδέσουν τους μαθητές με το αντικείμενο, τον εαυτό τους και τους άλλους. Οι προσεγγίσεις για τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης θα πρέπει να εξετάζονται υπό το πρίσμα του διαθέσιμου εξοπλισμού, της τεχνολογίας και του χρόνου. Υποστηρίζεται ότι οι κινητές συσκευές απευθύνονται στις τάσεις των παιδιών για κινητά και ότι αυτές οι συσκευές εμπνέουν τη συνεργασία. Το χαμηλό κόστος, η απλότητα και η ευρεία διαθεσιμότητα των εργαλείων γραφής ενθάρρυναν την ψηφιακή αφήγηση σε ένα τριετές πείραμα που περιλάμβανε 381 αίθουσες διδασκαλίας (Di Blas et al., 2009). Ο Kearney (2011, σελ. 188) προτείνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξετάσουν το ενδεχόμενο χρήσης μέσων για τη διανομή της εργασίας ψηφιακής αφήγησης των μαθητών, από το Διαδίκτυο γενικά έως πιο συγκεκριμένα για το σχολείο, ως τρόπο προβολής της εργασίας. Οι Ψωμός και Κορδάκη (2012) χρησιμοποίησαν το DimensionStar, ένα μοντέλο αναφοράς, για να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών περιβαλλόντων αφήγησης. Ο Kearney (2011) τόνισε τη σημασία της προσεκτικής περιγραφής των προσδοκιών των εργασιών ψηφιακής αφήγησης. Οι Sanders et al. (2008, σ. 774) τονίζουν την ανάγκη έκφρασης της πρόθεσης της πρακτικής, η οποία, εκτός από την τεχνική αριστεία, εστιάζει επίσης στον προβληματισμό των μαθητών και στη βαθύτερη μάθηση.

4.6 Ψηφιακή αφήγηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίαςCOVID 19

Η πανδημία του COVID-19 έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης παγκοσμίως. Με το κλείσιμο των σχολείων και των πανεπιστημίων, η

ανάγκη για εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατέστη πιο εμφανής από ποτέ. Ως απάντηση σε αυτό, οι εκπαιδευτικοί εξερεύνησαν διάφορες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για να εξασφαλίσουν ότι οι μαθητές θα συνέχιζαν να λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση παρά τις προκλήσεις που έθεσε η πανδημία. Μια τέτοια προσέγγιση ήταν η ψηφιακή αφήγηση. Η ψηφιακή αφήγηση είναι μια μέθοδος χρήσης ψηφιακών εργαλείων για την αφήγηση ιστοριών. Περιλαμβάνει το συνδυασμό διαφορετικών μέσων όπως εικόνες, ήχος και βίντεο για τη δημιουργία μιας συναρπαστικής αφήγησης. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ψηφιακή αφήγηση έχει γίνει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη συμμετοχή των μαθητών και την προώθηση της ενεργητικής μάθησης (Αναστασιάδης, 2020).

Η ψηφιακή αφήγηση, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πανδημία COVID 19, παρείχε την ευκαιρία στους μαθητές να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Δουλεύοντας μαζί σε ένα έργο, οι μαθητές μπορούσαν να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές και ομαδικές τους δεξιότητες. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπου οι μαθητές μπορεί να αισθάνονται απομονωμένοι και αποκομμένοι από τους συμμαθητές τους. Τα έργα ψηφιακής αφήγησης μπορούσαν να σχεδιαστούν με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να εργάζονται σε ομάδες και να μοιράζονται τη δουλειά τους μεταξύ τους. Αυτό όχι μόνο προήγαγε τη συνεργασία, αλλά επέτρεψε επίσης στους μαθητές να μάθουν ο ένας από τον άλλον (Αναστασιάδης, 2020).

Η ψηφιακή αφήγηση ενθάρρυνε τους μαθητές να σκέφτονται δημιουργικά και κριτικά. Χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα για να πουν μια ιστορία, οι μαθητές μπορούσαν να εξερευνήσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους κριτικής σκέψης. Μπορούσαν επίσης να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργικότητά τους για να βρουν καινοτόμους τρόπους παρουσίασης των ιδεών τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου οι μαθητές μπορεί να αισθάνονται περιορισμένοι λόγω της διαδικτυακής μάθησης. Η ψηφιακή αφήγηση παρείχε επίσης την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν με δημιουργικό και ουσιαστικό τρόπο, και ενίσχυσε τη συμμετοχή και τα κίνητρα των μαθητών. Δημιουργώντας μια ιστορία που είναι σχετική και έχει νόημα για αυτούς, οι μαθητές είναι πιο πιθανό να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι επίσης πιο πιθανό να παρακινηθούν να ολοκληρώσουν το έργο και να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου οι μαθητές μπορεί να αισθάνονται

αποδεσμευμένοι και αποθαρρυμένοι λόγω της έλλειψης πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης. Αντίθετα, η ψηφιακή αφήγηση παρείχε ευελιξία και προσβασιμότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι μαθητές μπόρεσαν να εργαστούν στα έργα τους με τον δικό τους ρυθμό και σε χρόνο που τους εξυπηρετούσε. Μπορούσαν επίσης να έχουν πρόσβαση στα απαραίτητα εργαλεία και πόρους από οπουδήποτε με σύνδεση στο Διαδίκτυο (Αναστασιάδης, 2020).

Παραδείγματα εφαρμογής της ψηφιακής αφήγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19

Κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020, υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα με την ονομασία «Σχολεία χωρίς αποκλεισμούς» στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας Erasmus+. Το πρόγραμμα αυτό, το οποίο είναι προσβάσιμο στη διεύθυνση https://inclusiveschools.net/gr/, περιλάμβανε τη συνεργασία επτά εταίρων και τη συμμετοχή 90 σχολείων και ιδρυμάτων σε όλη την Ευρώπη. Πρωταρχικός στόχος του προγράμματος ήταν η σύλληψη και εφαρμογή προσεγγίσεων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα εκτελέστηκε από δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα και συγκεκριμένα το 44ο και το 152ο Επαρχιακό Σχολείο της νότιας περιφέρειας της Αθήνας. Το Βρετανικό Συμβούλιο λειτούργησε ως ο πρωταρχικός φορέας επικοινωνίας και συνεργασίας σε αυτή την πρωτοβουλία. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν συνολικά δώδεκα άτομα, μεταξύ των οποίων έξι καθηγητές τμημάτων, δύο διευθυντές, ένας μουσικός, ένας γυμναστής, ένας δάσκαλος από το τμήμα ένταξης και ένας καθηγητής παράλληλης υποστήριξης. Από το σύνολο των 18 τάξεων σε δύο σχολεία, έξι τάξεις συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη, με συνδυασμένη εγγραφή 120 μαθητών από τις τάξεις Α΄, Γ΄, Δ΄ και ΣΤ΄. Ο αρχικός σχεδιασμός του προγράμματος περιλάμβανε διατάξεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία με έναν καθορισμένο δάσκαλο που θα αναλάμβανε συμβουλευτικό, καθοδηγητικό και παιδαγωγικό ρόλο. Αυτή η συνεργασία θα περιλάμβανε τον καθορισμένο δάσκαλο να αφιερώνει τέσσερις ώρες σε κάθε τμήμα, να εφαρμόζει δραστηριότητες με τους μαθητές και να παρέχει έναν οδηγό με προτεινόμενες δραστηριότητες. Μετά από έναν αρχικό δίμηνο κύκλο δραστηριοτήτων στο σχολείο, χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο στους γονείς των συμμετεχόντων μαθητών, σε όλους τους δασκάλους του σχολείου και στους ίδιους τους μαθητές. Ο σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου ήταν να συγκεντρώσει στοιχεία και προοπτικές προκειμένου να αναπτυχθεί ένα σχέδιο δράσης που στοχεύει στην προώθηση της συμπερίληψης και στην επέκταση της δέσμευσης

εντός της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Στη συγκυρία που ξεκίνησε η εξέταση και η διαχείριση των συγκεντρωθέντων στοιχείων, έγινε η κήρυξη της αναστολής των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων λόγω της παγκόσμιας πανδημίας COVID 19. Στα πρώτα στάδια της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα σχολεία, προέκυψε μια σειρά προβληματισμών και συζητήσεων σχετικά με την ανάπτυξη του προγράμματος. Προκειμένου να διερευνηθούν άλλα μέσα επικοινωνίας, αποφασίστηκε η διεξαγωγή εβδομαδιαίας τηλεδιάσκεψης. Αυτή η τηλεδιάσκεψη έδωσε την ευκαιρία σε μαθητές, εκπαιδευτές και τον εταίρο του British Council και από τα δύο συμμετέχοντα σχολεία να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, εάν το επιθυμούν. Η πρόθεση ήταν να χρησιμοποιηθεί η ψηφιακή αφήγηση γύρω από ήρωες, άτομα που αποτελούν παράδειγμα διαφορετικών ιδιοτήτων, τα οποία σχεδιάστηκαν για να εκπληρώσουν τις προωθητικές απαιτήσεις του προγράμματος (συμπεριλαμβανομένων αφισών, καρτών και έντυπου και ψηφιακού υλικού) (Ιωακειμίδου et al., 2021).

Το πρόγραμμα διεξήχθη εξ αποστάσεως σε περίοδο οκτώ εβδομάδων, ξεκινώντας στις 30 Απριλίου 2020, με μια αρχική εισαγωγική τηλεδιάσκεψη που αναφέρεται ως «πιλοτική» συνεδρία. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε στις 18 Ιουνίου 2020, με τις τελικές παρουσιάσεις που παραδόθηκαν σε μια ολοκληρωμένη σύνοδο ολομέλειας. Οι τηλεδιασκέψεις είχαν διάρκεια περίπου 90 λεπτών, με πρόσθετες προπαρασκευαστικές εργασίες και δραστηριότητες παρακολούθησης που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της εβδομάδας, προσαρμοσμένες στις συγκεκριμένες απαιτήσεις και περιστάσεις κάθε τμήματος. Πριν από κάθε τηλεδιάσκεψη, αποστέλλονταν στους μαθητές μια πρόσκληση βιντεοδιάσκεψης που περιλάμβανε μια ένδειξη της μετέπειτα αξιολόγησης. Οι ήρωες διανεμήθηκαν και «υιοθετήθηκαν», με ένα άτομο να επιλέγεται από την ομάδα των μαθητών της Α΄τάξης και δύο άτομα από κάθε ένα από τα άλλα τμήματα. Σε εβδομαδιαία βάση, οι ξεχωριστές ομάδες έπρεπε να προετοιμάσουν ψηφιακά και να παρουσιάσουν διάφορα στοιχεία που αφορούσαν τους αντίστοιχους ήρωές τους πριν από τη βιντεοδιάσκεψη της ολομέλειας των έξι τμημάτων (Ιωακειμίδου et al., 2021). Αρχικά, χρειάστηκε να διαπιστωθούν οι ταυτότητες των πρωταγωνιστών, που περιλάμβαναν τα δικά τους και οικογενειακά ονόματα, τις προσωπικές προτιμήσεις, τις πηγές ικανοποίησης, τις ανησυχίες, καθώς και τις ικανότητες και τις φιλοδοξίες τους. Μετά τη συλλογική απόφαση να προχωρήσουν σε μια μετασχηματιστική αναζήτηση προς την πραγματοποίηση των φιλοδοξιών τους, οι ομάδες ανατέθηκαν στη συνέχεια να συζητήσουν και να παρουσιάσουν το περιεχόμενο

που θα περιλαμβανόταν στις αποσκευές των ηρώων. Με τον καιρό κατασκευάστηκαν οι χαρτογραφικές αναπαραστάσεις των μονοπατιών που διένυσαν οι πρωταγωνιστές. Επινοήθηκαν διάφορες προκλήσεις και λύσεις για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι κύριοι χαρακτήρες. Μια χαρτογραφική αναπαράσταση δημιουργήθηκε για να απεικονίσει τα βασικά σημεία διαδρομής κατά μήκος του δρομολογίου τους. Μετά από μια σειρά αφηγηματικών επεισοδίων, όπου η χρήση παιδικών ζωγραφιών και ψηφιακών τεχνολογιών έπαιξε κομβικό ρόλο, η αλληλουχία των γεγονότων έφτασε στο αποκορύφωμά της, οδηγώντας τελικά στην καθιέρωση της κατάργησής της (Ιωακειμίδου et al., 2021).

Οι ψηφιακές αφηγήσεις προβλήθηκαν στην ολομέλεια και ακολούθησε συνοπτικός στοχασμός της συλλογικής εμπειρίας. Ορισμένες ψηφιακές αφηγήσεις παρέμειναν στη μορφή παρουσιάσεων, ενώ άλλες μετατράπηκαν σε συνοπτικές ταινίες διάρκειας περίπου 4 έως 5 λεπτών, χρησιμοποιώντας βασική επεξεργασία μέσα σε αρχεία PowerPoint. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος εξ αποστάσεως, εκπρόσωπος του Βρετανικού Συμβουλίου παρακολούθησε τα μαθήματα, τα οποία πραγματοποιήθηκαν εκτός των χώρων του σχολείου, για λόγους ασφαλείας. Μέσα από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, οι συμμετέχοντες μπόρεσαν να μοιραστούν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους, φέρνοντας ουσιαστικά το πρόγραμμα στο τέλος. Οι εκπαιδευτικοί, ως εκ τούτου, αναγνωρίζουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρείχε ένα μέσο για την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος σπουδών ενώ προσελκύει την προσοχή των μαθητών με ευχάριστο τρόπο. Η εξ αποστάσεως εκτέλεση του προγράμματος της ψηφιακής αφήγησης διευκόλυνε τη δέσμευση μαθητών από διάφορες ηλικιακές ομάδες, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά με αξίες που σχετίζονται με τη συμπερίληψη, όπως η συνεργασία, ο σεβασμός και η αποδοχή άλλων προοπτικών και μεθοδολογιών εργασίας. Οι δάσκαλοι σκέφτονται τώρα την ενσωμάτωση της παραδοσιακής και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω υβριδικών μοντέλων. Επιπλέον, καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν, αποσύρονται σταδιακά στο παρασκήνιο, επιτρέποντας στους νέους να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη και να καλλιεργήσουν τη δική τους ανεξαρτησία. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πολλά πλεονεκτήματα που σχετίζονται με τη συνολική εμπειρία. Αυτά περιλαμβάνουν τη θετική διάθεση και την προθυμία των μαθητών να εμπλακούν, καθώς και τη δυναμική συνεργασίας μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Επιπρόσθετα, τονίζεται η αποτελεσματική οργάνωση και δομή της διαδικασίας. Επιπλέον, αναδύεται

ένα κυρίαρχο μήνυμα, που δίνει έμφαση στην ανθεκτικότητα και την αποφασιστικότητα απέναντι στις αντιξοότητες, υπογραμμίζοντας την ιδέα ότι παρά τις δύσκολες συνθήκες, τα άτομα επιμένουν και αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες με αξιέπαινο τρόπο. Οι προκλήσεις περιλαμβάνουν χρονικούς περιορισμούς, τεχνολογικά ζητήματα που προκύπτουν από μια αναξιόπιστη δικτυακή υποδομή και τον αποτελεσματικό χειρισμό των εννοιολογικών συνεισφορών των μαθητών (Ιωακειμίδου et al., 2021).

Μετά από σχετικό αίτημα για διαδικτυακή εκπαιδευτική δραστηριότητα με επίκεντρο την ψηφιακή αφήγηση με θέμα το «δικό μου 1821», εκδήλωσαν ενδιαφέρον συμμετοχής συνολικά 80 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους νομούς Ζακύνθου, Κεφαλονιάς και Ιθάκης. Υπήρχαν συνολικά τέσσερις διαδικτυακές συνεδρίες, η καθεμία διάρκειας δύο ωρών, που πραγματοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα κατά τους μήνες Ιανουάριο και Φεβρουάριο (Γιάννου et al., 2022). Επιπλέον, μετά από μια περίοδο δύο μηνών, εισήχθη μια εποικοδομητική συνεδρία ανακεφαλαίωσης για να διευκολυνθεί η ανταλλαγή σχολίων και η παρουσίαση έργων μεταξύ των εκπαιδευτών-διαμεσολαβητών και των μαθητών τους. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως μέσω της πλατφόρμας webex. Ένας υπάρχων περιορισμός ήταν η ανάγκη για τα άτομα να συνδεθούν χρησιμοποιώντας τα προσωπικά τους στοιχεία. Αυτό το μέτρο εφαρμόστηκε για την επαλήθευση της ταυτότητάς τους και τη δημιουργία εμπιστοσύνης, διαφυλάσσοντας παράλληλα το απόρρητο και την ασφάλεια όλων των συμμετεχόντων. Κατά τη διάρκεια της εναρκτήριας συνάντησης, οι συμμετέχοντες γνωρίστηκαν μεταξύ τους και εκτέθηκαν σε ψηφιακές ιστορίες. Παρασχέθηκε θεωρητική εκπαίδευση στον τομέα της ψηφιακής αφήγησης, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να έχουν μια βαθύτερη κατανόηση του θέματος. Επιπλέον, δόθηκε η ευκαιρία σε άτομα να μοιραστούν τις πρώτες σκέψεις και ιδέες τους για την ψηφιακή τους αφήγηση με τίτλο «δικό μου 1821». Ταυτόχρονα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να ξεκινήσουν τη διαδικασία σύνθεσης σεναρίου πριν από την επόμενη συνάντηση και στη συνέχεια να τη μοιραστούν με την ομάδα των εκπαιδευτών που είναι υπεύθυνες για το σχεδιασμό της παρέμβασης, προκειμένου να λάβουν σχόλια, να συμμετάσχουν στη συζήτηση, να δώσουν σχόλια και να απαντήσουν σε κάθε απαραίτητο αναθεωρήσεις. Η επόμενη συγκέντρωση περιλάμβανε θεωρητική διδασκαλία και απεικονίσεις των χρήσεων της ψηφιακής αφήγησης σε διάφορους τομείς.

Παρουσιάστηκαν αρκετές περιπτώσεις, μετά από μια συνομιλία με τους συμμετέχοντες, κατά τη διάρκεια της οποίας διατύπωσαν τις έρευνες, τις απόψεις και τις έννοιές τους. Το επίκεντρο της τρίτης συνάντησης ήταν η παροχή πρακτικής εκπαίδευσης στους συμμετέχοντες στη δημιουργία και παραγωγή ψηφιακών παραμυθιών. Αυτή η εκπαίδευση αφορούσε συγκεκριμένα τη συλλογή διαφόρων υλικών, όπως οπτικά και ακουστικά στοιχεία. Για να διευκρινιστεί η διαδικασία, παρουσιάστηκε ένα παράδειγμα χρησιμοποιώντας την πιο πρόσφατη έκδοση του δωρεάν διαθέσιμου προγράμματος Windows Movie Maker. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι είχαν την αυτονομία να επιλέξουν τη συσκευή που προτιμούσαν, όπως επιτραπέζιο υπολογιστή, φορητό υπολογιστή, κινητό ή tablet, για την εργασία (Γιάννου et al., 2022). Επιπλέον, παρέχεται ένα πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο για τη διευκόλυνση της κατανόησης των βασικών αρχών και διαδικασιών που εμπλέκονται στη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας σε μορφή βίντεο. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, οι εκπαιδευτικοί ασχολήθηκαν ενεργά με τη διαδικασία επεξεργασίας βίντεο αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους που είχαν στη διάθεσή τους, με στόχο την αποτελεσματική μετάδοση των ερωτήσεών τους. Μετά την ολοκλήρωση του συνεδρίου, ακολούθησε διάλογος μεταξύ επιλεγμένων παρευρισκομένων που εξέφρασαν την επιθυμία να παρουσιάσουν το γραπτό τους σενάριο κατά τη διάρκεια της ολομέλειας. Η τελευταία συνάντηση είχε την ίδια ομάδα συμμετεχόντων που παρουσίασαν τις ψηφιακές δημιουργίες τους και ακολούθησε μια συνεδρία ανάλυσης και συζήτησης. Κατά τη διάρκεια του συνεδρίου παρουσιάστηκαν συνολικά δέκα προτάσεις από τους συμμετέχοντες, καθώς η συνάντηση περιοριζόταν από χρονικούς περιορισμούς. Στη μελέτη, αποκαλύφθηκε ότι οι μισοί από τους συμμετέχοντες επέλεξαν τη χρήση λογισμικού δημιουργίας ταινιών στους προσωπικούς τους υπολογιστές ή φορητούς υπολογιστές για να αναπτύξουν τις ψηφιακές τους ιστορίες. Αντίθετα, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες που ανέπτυξαν τις αφηγήσεις τους χρησιμοποιώντας smartphone ή tablet χρησιμοποίησαν μια ποικιλία προγραμμάτων που προέρχονται από το Διαδίκτυο. Καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες είχαν επικοινωνία με τους συντονιστές μέσω email ή τηλεφώνου. Αυτή η επικοινωνία είχε δύο σκοπούς: την παροχή τεχνικής βοήθειας για την παραγωγή της ψηφιακής ιστορίας και την προσφορά μιας πλατφόρμας για την έκφραση απόψεων και ανησυχιών. Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη ψηφιακών αφηγήσεων, οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν στη δημιουργία ομάδων

μαθητών ψηφιακών αφηγητών. Πρωταρχικός στόχος αυτών των ομάδων ήταν να διευκολύνουν την παραγωγή ψηφιακών παραμυθιών από τους ίδιους τους μαθητές, με ιδιαίτερη εστίαση στο θέμα του 1821 (Γιάννου et al., 2022).

Η προαναφερθείσα τεχνική, μαζί με τη στόχευση και την προσέγγισή της στην Επανάσταση του 1821, στο πλαίσιο της εμπειρίας μέσω της ψηφιακής αφήγησης, φαίνεται να δημιουργεί μια σύνδεση μεταξύ συμμετεχόντων διαφόρων ηλικιακών ομάδων και του ιστορικού γεγονότος. Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτική δέσμευση συμπεριλαμβανομένων των τεσσάρων συνεδριών στις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτές υπογράμμισε την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν στην επικοινωνία, τη συνεργασία και την κοινωνικοποίηση μέσα σε μια πολύ δύσκολη περίοδο που χαρακτηρίζεται από αυστηρούς περιορισμούς στην κινητικότητα και τις διαπροσωπικές επαφές. Αυτό τονίζει τη σημασία της ψηφιακής αφήγησης ως μέσο αυτοέκφρασης και ενδυνάμωσης που συμβάλλει στην καλλιέργεια ψυχολογικής ανθεκτικότητας λόγω της επικοινωνιακής του φύσης.

Σε γνωστικό επίπεδο και σε σχέση με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στον τομέα της εκπαίδευσης, τα εμπειρικά στοιχεία υποστηρίζουν την ιδέα ότι συμπεριλαμβανομένης της αφήγησης, είτε σε γραπτή είτε προφορική μορφή, διευκολύνει τη διαδικασία εμπέδωσης της γνώσης (Γιάννου et al., 2022). Η καλλιέργεια ψηφιακού γραμματισμού, τεχνολογικής εξειδίκευσης και διδασκαλίας με επίκεντρο τον μαθητή χρησιμεύει ως σημαντικό κίνητρο για μάθηση. Επιπλέον, μέσα σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που δίνει έμφαση στη δημιουργική μάθηση και ενθαρρύνει τη συνεργασία, όπως η παρούσα δραστηριότητα, δίνεται στον μαθητή/τρια η ευκαιρία να αναλογιστεί τη σημασία της δουλειάς του σε σχέση με τους συμμαθητές του, να καλλιεργήσει μια κριτική νοοτροπία προς τις προκλήσεις που παρουσιάζονται και να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις δικές του απόψεις καθώς και τις απόψεις των συνομηλίκων του. Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι μαθητές συμμετέχουν στην πρακτική της ανταλλαγής δεξιοτήτων και στη διάδοση των αποτελεσμάτων της εργασίας τους στους συμμαθητές τους μέσω της χρήσης τεχνολογικών εργαλείων. Μέσα σε αυτό το συγκεκριμένο περιβάλλον, μπορεί να φανεί ότι κάθε μεμονωμένη ιστορία συμβάλλει σε μια συλλογική αφήγηση που περιστρέφεται γύρω από ένα κοινό θέμα, δηλαδή το έτος 1821. Επιπλέον, αυτές οι ιστορίες χρησιμεύουν για να τονίσουν μια πληθώρα αφηγήσεων που έχουν προσαρμοστεί για να ταιριάζουν σε προσωπικές ερμηνείες και εμπειρίες. Συνοπτικά, η

ψηφιακή αφήγηση χρησίμευσε ως μέσο διευκόλυνσης της επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών, ενισχύοντας μια μοναδική εκπαιδευτική εμπειρία που επικεντρώνεται στην ανταλλαγή προσωπικών αφηγήσεων. Αυτή η προσέγγιση συνέβαλε σε μια ξεχωριστή αλλαγή στο περιβάλλον και τη δυναμική της τάξης. Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία, τα πλεονεκτήματα και την αξία που φέρνει η εφαρμογή μιας «καλής πρακτικής» στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Γιάννου et al., 2022).

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται φανερό ότι η ψηφιακή αφήγηση έχει γίνει ένα όλο και πιο δημοφιλές εργαλείο στην ηλεκτρονική χσα εκπαίδευση. Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν ελκυστικό και διαδραστικό περιεχόμενο που μπορεί εύκολα να μοιραστούν με τους μαθητές. Με την ψηφιακή αφήγηση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν στοιχεία πολυμέσων, όπως εικόνες, βίντεο και ήχο για να βελτιώσουν τη μαθησιακή εμπειρία. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα πολύπλοκες έννοιες και να διατηρήσουν τις πληροφορίες πιο αποτελεσματικά (Robin&McNeil, 2012).

Ένα από τα βασικά οφέλη της ψηφιακής αφήγησης είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία εξατομικευμένων μαθησιακών εμπειριών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν το περιεχόμενό τους για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μεμονωμένων μαθητών, παρέχοντάς τους μια πιο ελκυστική και σχετική μαθησιακή εμπειρία (Rambe&Mlambo, 2014). Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία διαδραστικών αξιολογήσεων και κουίζ, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών και να παρέχουν ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο. Ένα άλλο πλεονέκτημα της ψηφιακής αφήγησης στη διαδικτυακή εκπαίδευση είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της δημιουργικότητας και της συνεργασίας. Ενθαρρύνοντας τους μαθητές να δημιουργήσουν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλλιεργήσουν μια αίσθηση υπερηφάνειας για τη δουλειά τους. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της συμμετοχής και των κινήτρων των μαθητών, οδηγώντας σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Hung, Hwang & Huang, 2012).

Συνολικά, η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα ισχυρό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς στην ηλεκτρονική εκπαίδευση. Με την ενσωμάτωση στοιχείων πολυμέσων και την προώθηση της δημιουργικότητας και της συνεργασίας, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας και στη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών. Ωστόσο, όσον αφορά την ψηφιακή αφήγηση στην ηλεκτρονική εκπαίδευση, υπάρχουν πολλές πιθανές προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Μία από τις κύριες προκλήσεις είναι η ανάγκη για τεχνικές δεξιότητες για τη δημιουργία και την κοινή χρήση ψηφιακών ιστοριών. Οι μαθητές μπορεί να δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν λογισμικό ή διαδικτυακά εργαλεία για να δημιουργήσουν τις ιστορίες τους, οδηγώντας σε απογοήτευση και έλλειψη δέσμευσης με το υλικό (Binkley et al., 2012).

Μια άλλη πρόκληση είναι η πιθανότητα για περισπασμούς και διακοπές κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής μάθησης. Οι μαθητές μπορεί να μπουν στον πειρασμό να κάνουν πολλές εργασίες ή να ελέγξουν τα τηλέφωνά τους κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων ψηφιακής αφήγησης, κάτι που μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά τους να ασχοληθούν πλήρως με το υλικό. Επιπλέον, η διαδικτυακή επικοινωνία μπορεί μερικές φορές να είναι λιγότερο προσωπική και ελκυστική από τις πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεις, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης ως εργαλείο διδασκαλίας (Di Blas & Paolini, 2013).

Τέλος, μπορεί να υπάρχουν προβλήματα με την προσβασιμότητα όσον αφορά την ψηφιακή αφήγηση στην ηλεκτρονική εκπαίδευση. Οι μαθητές με αναπηρίες ή περιορισμένη πρόσβαση στην τεχνολογία μπορεί να δυσκολεύονται να συμμετάσχουν πλήρως σε δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης, κάτι που μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στη μάθηση. Συνολικά, ενώ η ψηφιακή αφήγηση έχει πολλά οφέλη στη διαδικτυακή εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν αυτές τις πιθανές προκλήσεις και να λάβουν μέτρα για να τις αντιμετωπίσουν, προκειμένου να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από αυτήν την καινοτόμο διδακτική προσέγγιση (Yang & Wu, 2012).

Από τα παραπάνω απαντάται το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας για τον τρόπο με τον οποίο η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενισχύσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν μια πιο ελκυστική και διαδραστική εμπειρία μάθησης για τους μαθητές τους. Αναλυτικότερα, η ψηφιακή

αφήγηση είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη συμμετοχή των μαθητών στην ηλεκτρονική εκπαίδευση. Επιτρέπει στους μαθητές να συνδεθούν με το υλικό με πιο προσωπικό και ουσιαστικό τρόπο, οδηγώντας σε καλύτερη διατήρηση και κατανόηση του θέματος (Singh & Thurman, 2019).

Ωστόσο, η εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και εκτέλεση. Ο εκπαιδευτικός, πριν ενσωματώσει την ψηφιακή αφήγηση στο διαδικτυακό του μάθημα, είναι σημαντικό να προσδιορίσει τους μαθησιακούς στόχους που θέλει να επιτύχει. Αυτό θα τον βοηθήσει να επιλέξει τα κατάλληλα εργαλεία και τεχνικές ψηφιακής αφήγησης που θα βελτιώσουν την μαθησιακή εμπειρία των μαθητών του. Για παράδειγμα, εάν ο μαθησιακός στόχος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, μπορεί να θέλει να χρησιμοποιήσει ένα ψηφιακό εργαλείο αφήγησης που τους επιτρέπει να δημιουργούν διαδραστικές ιστορίες που απαιτούν επίλυση προβλημάτων (Singh & Thurman, 2019).

Επίσης, η επιλογή των σωστών εργαλείων ψηφιακής αφήγησης είναι σημαντική. Υπάρχουν πολλά διαθέσιμα εργαλεία ψηφιακής αφήγησης, που κυμαίνονται από απλά εργαλεία όπως το PowerPoint έως πιο προηγμένα εργαλεία όπως το Adobe Spark και το StoryMapJS. Όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει ένα εργαλείο ψηφιακής αφήγησης, πρέπει να λάβει υπόψη το επίπεδο τεχνικής εξειδίκευσης που απαιτείται, το κόστος και τα χαρακτηριστικά που θα ανταποκρίνονται καλύτερα στους μαθησιακούς στόχους. Είναι επίσης σημαντικό να επιλέξει ένα εργαλείο που να είναι φιλικό προς το χρήστη και προσβάσιμο σε όλους τους μαθητές (Riegeretal., 2018).

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, ιδιαίτερα για μαθητές που είναι νέοι στην ιδέα. Για να διασφαλίσει ο εκπαιδευτικός ότι οι μαθητές του είναι σε θέση να δημιουργήσουν αποτελεσματικές ψηφιακές ιστορίες, είναι σημαντικό να παρέχει σαφείς οδηγίες. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει οδηγίες βήμα προς βήμα για τον τρόπο χρήσης του εργαλείου ψηφιακής αφήγησης, καθώς και οδηγίες για τη δομή της ιστορίας και την ενσωμάτωση στοιχείων πολυμέσων. Ένα άλλο βασικό συστατικό της ψηφιακής αφήγησης είναι η συνεργασία. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές τους να συνεργαστούν σε μικρές ομάδες ή ζευγάρια για να δημιουργήσουν τις ψηφιακές τους ιστορίες. Αυτό όχι μόνο θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες ομαδικής εργασίας, αλλά θα τους επιτρέψει επίσης να μοιραστούν τις ιδέες

και τις προοπτικές τους, οδηγώντας σε πιο δημιουργικές και ελκυστικές ιστορίες (Rieger et al., 2018).

Όπως με κάθε εργασία, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να παρέχει σχόλια και αξιολόγηση για τις ψηφιακές ιστορίες των μαθητών του. Η παροχή σχολίων και αξιολόγησης όχι μόνο θα βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στην ψηφιακή αφήγηση, αλλά θα τους δώσει επίσης μια αίσθηση ολοκλήρωσης και κίνητρο να συνεχίσουν να μαθαίνουν. Συμπερασματικά, η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα ισχυρό εργαλείο για τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικτυακή εκπαίδευση. Προσδιορίζοντας μαθησιακούς στόχους, επιλέγοντας τα σωστά εργαλεία, παρέχοντας σαφείς οδηγίες και κατευθυντήριες γραμμές, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και παρέχοντας σχόλια και αξιολόγηση, μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να ενσωματώσει αποτελεσματικά την ψηφιακή αφήγηση στα διαδικτυακά του μαθήματα. Με αυτές τις στρατηγικές σε εφαρμογή, οι μαθητές θα μπορούν να δημιουργούν ελκυστικές και ουσιαστικές ιστορίες που ενισχύουν την μαθησιακή τους εμπειρία (Rieger et al., 2018).

Επίλογος

Τις τελευταίες δεκαετίες, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αναδειχθεί σε ισχυρή δύναμη στον τομέα της εκπαίδευσης. Με την έλευση των ψηφιακών τεχνολογιών, κατέστη δυνατή η παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας σε μαθητές που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν παραδοσιακές τάξεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η ψηφιακή αφήγηση έχει αναδειχθεί ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη συμμετοχή των μαθητών και τη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων. Η ψηφιακή αφήγηση είναι μια διαδικασία δημιουργίας και κοινής χρήσης ιστοριών χρησιμοποιώντας ψηφιακά μέσα όπως εικόνες, ήχος και βίντεο. Είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την εμπλοκή των μαθητών και την ενίσχυση της κατανόησής τους περίπλοκων εννοιών. Συνδυάζοντας διαφορετικούς τύπους μέσων, η ψηφιακή αφήγηση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνήσουν θέματα με έναν πιο διαδραστικό και ελκυστικό τρόπο. Ενισχύει επίσης τη δημιουργικότητά τους και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης (de Jager et al.,2017).

Ένα από τα βασικά οφέλη της ψηφιακής αφήγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνεργάζονται και να μοιράζονται τις ιστορίες τους με άλλους. Αυτό όχι μόνο ενισχύει τα μαθησιακά τους αποτελέσματα,

αλλά τους βοηθά επίσης να αναπτύξουν σημαντικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Η ψηφιακή αφήγηση παρέχει επίσης στους μαθητές την ευκαιρία να προβληματιστούν σχετικά με τις μαθησιακές τους εμπειρίες και να μοιραστούν τις γνώσεις τους με άλλους. Ένα άλλο βασικό πλεονέκτημα της ψηφιακής αφήγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξατομικεύσουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες. Δημιουργώντας τις δικές τους ιστορίες, οι μαθητές μπορούν να προσαρμόσουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες στα δικά τους ενδιαφέροντα και ανάγκες. Αυτό όχι μόνο ενισχύει τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους, αλλά τους βοηθά επίσης να αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων που μελετούν (De Vecchi et al., 2016). Ωστόσο, η ψηφιακή αφήγηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση θέτει επίσης ορισμένες προκλήσεις. Μία από τις βασικές προκλήσεις είναι η ανάγκη για τους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας ψηφιακά εργαλεία και πόρους. Αυτό μπορεί να είναι ένα σημαντικό εμπόδιο για τους μαθητές που δεν έχουν πρόσβαση σε αυτούς τους πόρους. Μια άλλη πρόκληση είναι η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να ενσωματώσουν αποτελεσματικά την ψηφιακή αφήγηση στις διδακτικές τους πρακτικές (Conrad, Sinner, 2015).

Παρά αυτές τις προκλήσεις, η ψηφιακή αφήγηση έχει αναδειχθεί ως ένα ισχυρό εργαλείο για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επιτρέπει στους μαθητές να ασχοληθούν με σύνθετα θέματα με έναν πιο διαδραστικό και ελκυστικό τρόπο, αναπτύσσοντας παράλληλα σημαντικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Καθώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνεχίζει να αυξάνεται σε δημοτικότητα, η ψηφιακή αφήγηση θα διαδραματίσει αναμφίβολα έναν ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης για τους μαθητές σε όλο τον κόσμο (Conrad, Sinner, 2015).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία,* 16(2), 20-48. Διαθέσιμο στο: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25506/21066 [Ημερομηνία πρόσβασης 27 Σεπτεμβρίου 2023]

Γιάννου, Ε., Καραμαγκιώλη, Ε., Κοτρώτσιος, Γ., Νάκου, Α., Μεϊμάρης, Μ. (2022). Η εμπειρία μιας online εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19: Δουλεύοντας εξ αποστάσεως ψηφιακές αφηγήσεις με εκπαιδευτικούς σε τρία νησιά της Ελλάδας, *International Conference in Open and Distant Learning,* Τόμ. 11 Αρ. 8Β, https://doi.org/10.12681/icodl.3561

Ζυμβραγάκης, Α. (2017). *Αφηγηματικές τεχνικές - Αφηγηματικοί τρόποι.* Ανάκτηση 10 12, 2022, από e-didaskalia: https://e-didaskalia.blogspot.com/2017/10/afigimatikes-texnikes-afigimatikoi-tropoi.html

Ζυμβραγάκης, Α. (2022). *Τι σημαίνει ιστορία; Η ετυμολογία της λέξης.* Ανάκτηση 10 10, 2022, από e-didaskalia: https://e-didaskalia.blogspot.com/2015/03/blog-post_260.html

Ιωακειμίδου, Β., Βλαχοστέργιου, Κ., Σούρρας, Θ., Λιόπα, Ν., Κοκκινιά, Θ., Σούλα, Ε., Τσαλαμπαμπούνη, Φ. (2021). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και ψηφιακή αφήγηση: η υλοποίηση εν μέσω πανδημίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τη συμπερίληψη, *Open Education,* Τόμ. 17 Αρ. 1 / Section 1, https://doi.org/10.12681/jode.26329

Καραβαγγέλη, Δ. (2020). *ΣΧΗΜΑΤΑ ΛΟΓΟΥ.* Ανάκτηση 10 10, 2022, από yk-mous-laris.lar.sch.gr: http://lyk-mous-laris.lar.sch.gr/arxeia/logotexnia/sxhmata_logou.pdf

Λιοναράκης, Α. (2005). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης, *Ανοιχτή κι Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.* Αθήνα: Προπομπός.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2010). *Σχολικός Εγγραμματισμός: Διδασκαλία και Διδακτικά Εγχειρίδια*. Μαράσλειο Διδασκαλείο.

Μπρατίτσης, Τ. (2018). Storytelling digitalization as a Design Thinking process in educational context. In A. Moutsios-Rentzos, A. Giannakoulopoulos, M. Meimaris (eds), *Proceedings of the International Digital Storytelling Conference - "Current Trends in Digital Storytelling: Research & Practices"* (pp 309-320). 21-23 September 2018, Zante, Greece

Πολίτης, Π. (2006). *Μορφές της αφήγησης*. Ανάκτηση 10 10, 2022, από greek-language: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_1_3/index.html

Τσελέντης, Μ. (2019, 04 03). *Οι αφηγηματικοί τρόποι ως μέρος των αφηγηματικών τεχνικών*. Ανάκτηση 09 20, 2022, από Οι αφηγηματικοί τρόποι ως μέρος των αφηγηματικών τεχνικών: https://filologiko.edu.gr/%CE%BF%CE%B9-%CE%B1%CF%86%CE%B7%CE%B3%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF%CF%84%CF%81%CF%8C%CF%80%CE%BF%CE%B9-%CF%89%CF%82%CE%BC%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CF%86/

Abiola, L. L. (2014). The effect of digital storytelling on kindergarten pupils' achievement in moral instruction in basic schools in Oyo State. *IOSR Journal of Research &Method in Education, 4*(5), 26-34

Agosto, D. (2016). *Why Storytelling Matters. Accosiation for libraries service to children*, σσ. 21-26.

Alexander, B. (2011). *The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media*. Praeger.

Alismail, H. A. (2015). Integrate digital storytelling in education. *Journal of Education and Practice, 6* (9), 126-129.

Alonso, I., Molina, S., & Requejo, M. D. P. (2013). Multimodal digital storytelling: Integrating information, emotion and social cognition. *Review of Cognitive Linguistics,* 11(2), 369-387.

Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning* (Athabasca University Press)

Andrews, D. H., Hull, T. D., & Donahue, J. A. (2009). Storytelling as an instructional method: Descriptions and research questions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-basedLearning, 3* (2), 6-28.

Ardhyantama, V., & Idayani, D. (2020). Two-Way Communication in Distance Leraning. *Proceedings of 2nd International Conference on the Future of Education IConFEd,* (σσ. 755-762).

Baath, J. (1981). On the nature of distance education. *Distance Education,* 2(2), σσ. 212–219.

Barry, A. (2018). *The complete marketer's guide to digital storytelling*.

Barzaq, M. (2009). *Integrating Sequential Thinking Thought Teaching Stories in the Curriculum. Gaza: Action Research.* Al ñQattan Center for Educational Research and Development QCERD.

Behmer, S. (2005). *Literature Review Digital storytelling: Examining the process with middle school students*.

Beverly, I. (2020). Digital storytelling: Essential elements. *LibGuides at Atlanta University Center – Robert W. Woodruff Library*. Atlanta, GA

Boase, J. (2008). Personal Networks and the Personal Communication System. *Information, Communication and Society.* 11. 490-508. 10.1080/13691180801999001.

Bornt, D. (2011, 08 22). *Instructional Design Models, Theories & Methodology: Moore's Theory of Transactional Distance*. Ανάκτηση 08 30, 2022, από k3hamilton.com: https://k3hamilton.com/LTech/transactional.html

Bou-Franch, P. (2012). Multimodal discourse strategies of factuality and subjectivity in educational digital storytelling. *Digital Education Review,* (22), 80-91

Bouman, K. (2012). *Retention of Learning: Student-led Classrooms or Traditional Classrooms?* (Southwest Minnesota State University)

Bran, R. (2010). Message in a bottle. Telling stories in a digital world. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1790-1793\

Brown, D., Cromby, J., & Standen, P. (2001). The effective use of virtual environments in the education and rehabilitation of students with intellectual disabilities. *British Journal of Educational Technology,* 32 (3), σσ. 289-299.

Buckler, S., & Zien, K. (1996). The Spirituality of Innovation: Learning from Stories. *Journal of product innovation managment,*σσ. 391-405. doi:https://doi.org/10.1111/1540-5885.1350391

Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.

Chamberlain, M., & Thompson, P. (1998). *Narrative and Genre.* Routledge.

Choi, H. J., & Johnson, S. D. (2005). The effect of context-based video instruction on learning and motivation in online courses. *The American Journal of Distance Education,* 19(4), 215-227.

Chung, S. K. (2007). *Art education technology: Digital storytelling. Art Education,* 60(2), 17-22.

Collins, F. (1999). The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills. *Early Child Development and Care,* σσ. 77-108.

Conrad D, Sinner A. (2015). *Creating together: Participatory, community-based, and collaborative arts practices and scholarship across Canada*. Wilfrid Laurier University Press.

Cunsolo-Willox, A, Harper, SL, Edge, VL. (2013). My Word: Storytelling and Digital Media Lab, &Rigolet Inuit Community Government. Storytelling in a digital age: Digital storytelling as an emerging narrative method for preserving and promoting indigenous oral wisdom. *Qualitative Research*, 13(2): 127–147

Dakich, E. (2008).Towards the social practice of digital pedagogies, in *Rethinking education with ICT: New directions for effective practices*, ed. by G.N.E.D. Yelland (Sense Publishers), pp. 13–30

Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy* (Psychology Press)

de Jager, A, Fogarty, A, Tewson, A, et al. (2017). Digital Storytelling in Research: A Systematic Review. *The Qualitative Report*, 22(10):548–82.

De Vecchi, N, Kenny, A, Dickson-Swift, V, Kidd, S. (2016). How digital storytelling is used in mental health: A scoping review. *Int J Ment Health Nurs*, 25(3):183–93.

Demiray, U., & İşman, A. (2001). *History of distance education*.Ανάκτηση 07 15, 2022, από dergipark.org.tr: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115681

Dewey, J. (2007). *Experience and education* (Simon and Schuster)

Di Blas, N., & Paolini, P. (2013). Beyond the school's boundaries: PoliCultura, a large-scale digital storytelling initiative. *Educational Technology & Society,* 16 (1), 15–27.

Dickson, J. (2010). T*he Christ Files: How Historians Know What They Know about Jesus*. Sydney: Blue Bottle Books.

Dogan, B., & Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (Vol. 2008, No. 1, pp. 902-907).

Dreon, O., Kerper, R. M., & Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *MiddleSchool Journal*, *42* (5), 4-10. https://doi.org/10.1080/00940771.2011.11461777

Duffy, M., Lowyck, J., Jonassen, DH(2012). *Designing environments for constructive learning* (Springer Publishing Company, Incorporated)

Durkheim, E. (2014). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης.* (Η. Αθανασιάδης, Μεταφρ.) ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ.

Ebba Ossiannilsson. (2019). Considerations for Quality Assurance of E-Learning Provision. *Swedish Association for Distance Education.* doi:https://doi.org/10.38069/edenconf-2019-ac-0025

Egan, K. (1989). *Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. University of Chicago Press.

Fails, J. A., Druin, A., & Guha, M. L. (2010). Mobile collaboration: collaboratively reading and creating children's stories on mobile devices. In *Proceedings of the 9th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 20-29). ACM.

Fails, J. A., Druin, A., & Guha, M. L. (2010, June). Mobile collaboration: collaboratively reading and creating children's stories on mobile devices. In *Proceedings of the 9th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 20-29). ACM

Figg, C. & McCartney, R. (2010). Impacting academic achievement with student learners teaching digital storytelling to others: The ATTTCSE digital video project. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(1), 38-79.

Giossos, Y., Koutsouba, M., Lionarakis, A., & Skavantzos, K. (2009). Reconsidering Moore's transactional distance theory. *European Journal of Open Distance and ELearning*, *σσ*. 1–6.

Gomes, P., Antunes, B., Rodrigues, L., Santos, A., Barbeira, J., & Carvalho, R. (2008). Using ontologies for elearning personalization. *Communication & Cognition,* 41(1), σ. 127.

Gravestock, P., & Jenkins, M. (2009). *Digital storytelling and its pedagogical impact. Transforming higher education through technology–enhanced learning.* York: The Higher Education Academy.

Green, M. C., Strange, J. J., & Brock, T. C. (Eds.). (2002). *Narrative impact: Social and cognitive foundations*. London: Taylor & Francis.

Hannabuss, S. (2000). Narrative knowledge: Eliciting organisational knowledge from storytelling. *Aslib Proceedings* 52(10), σσ. 402-413. doi:10.1108/EUM0000000007031

Hanson, D., Maushak, N. J., Schlosser, C. A., Anderson, M. L., Sorenson, C., & Simonson, M. (1997). *Distance Education: Review of the Literature* (2nd ed.). Washington DC: Association for Educational Communications and Technology.

Harry, K., John, M., & Keegan, D. (1993). *Distance Education: New Perspectives*. London: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9781315003429

Hartley, J., McWilliam, K., Burgess, J., & Banks, J. (2008). The uses of multimedia: Three digital literacy case studies. Media International Australia, *Incorporating Culture & Policy*, (128), 59.

Hava, H., & Erturgut, R. (2010). Function of planning in adult education. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2*, σσ. 3324–3328.

Heo, M. (2009). Digital storytelling: An empirical study of the impact of digital storytelling on pre-service teachers' self-efficacy and dispositions towards educational technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405-428.

Hill, WF. (2002). *Learning: A survey of psychological interpretation*. Allyn and Bacon, Boston, MA

Holmberg, B. (1986). A discipline of distance education. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 1(1), σσ. 25-40.

Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education.* New York: Routhledge.

Homitz, D., & Berge, Z. (2008). Using e-mentoring to sustain distance training and education. *The Learning Organization,* 15 (45), σσ. 326-335. doi:https://doi.org/10.1108/09696470810879574

Hur, J. W., & Suh, S. (2012). Making learning active with interactive whiteboards, podcasts, and digital storytelling in ELL classrooms. *Computers in the Schools*, 29(4), 320-338

Hyvärinen, M. (2015). *The Hanbook of Narrative Analysis.*

Jonassen, DH, Peck, KL, Wilson, BG. (1999). *Learning with technology: a constructivist perspective*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ

Jung, EJ. (2008). *Comparison of Major Learning Paradigms*.

Kajder, S, Bull, G, Albaugh, S. (2005). *Constructing digital stories, in learning & leading with technology*.

Kareem, U., Jamil, A., Atta, M., Khan, M., & Jan, T. (2012). Comparative study of the professional attitudes of prospective teachers recruited in regular and distance education programmes. *International Journal of Learning & Development*, σσ. 182-189.

Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology,* 36(2), 169-188.

Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.

Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education,* 3rd Edition. London: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9781315004822

Khudhair, N., & Alnoori, B. (2021). *Investigating EFL Preparatory School Teachers' Perceptions toward Using Storytelling Technique*. Researchgate.

Kieler, L. (2010). A reflection: Trials in using digital storytelling effectively with the gifted. *Gifted Child Today,* 33(3), 48-52

Kumar , S., & Ahmad, S. (2009). *Meaning, aims and process of education.*

Lal, S, Donnelly, C, Shin, J. (2015). Digital storytelling: an innovative tool for practice, education, and research. *OccupTher Health Care*, 29(1):54–62.

Leopold, L. (2010). Digital media stories for persuasion. *Communication Teacher,* 24(4), 187-191.

Liu, C. C., Chen, H. S., Shih, J. L., Huang, G. T., & Liu, B. J. (2011). An enhanced concept map approach to improving children's storytelling ability. *Computers & Education,* 56(3), 873-884.

Maier, R. B., & Fisher, M. (2007). Strategies for digital storytelling via tabletop video: Building decision making skills in middle school students in marginalized communities. *Journal of Educational Technology Systems,* 35(2), 175-192

Malin, G. (2010). Is it still considered reading? Using digital video storytelling to engage adolescent readers. *The Clearing House,* 83(4), 121-125.

Manning, C. (2010). My memory's back!' Inclusive learning disability research using ethics, oral history and digital storytelling. *Br J Learn Disabil*, 38: 160–167.

Maor, D., & Fraser, B. J. (2005). An online questionnaire for evaluating students' and teachers' perceptions of constructivist multimedia learning environments. *Research in Science Education*, 35(2-3), 221-244.

McGregor, I., & Holmes, J. G. (1999). How storytelling shapes memory and impressions of relationship events over time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 403

McLellan, H. (2002). *Healing stories, sharing stories.*

Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). New York: Routledge.

Meadows, D. (2010). Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media. *Visual Communication*, 2 (189).

Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J., Kuokkanen, A., (2014). Digital Storytelling for 21st-Century Skills in Virtual Learning Environments. *Creative Education 5*, 657-671

National Storytelling Network. (χ.χ.). *What Is Storytelling?*Ανάκτηση 08 27, 2022, από storynet.org: https://storynet.org/what-is-storytelling/

Normann, A. (2011). *Digital Storytelling in Second Language Learning, in Faculty of Social Sciences and Technology Management* (Norwegian University of Science and Technology, 2011), p. 125

Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership, 63* (4), 44-47. ASCD

Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Pr, Thousand Oaks, CA

Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. New York: Corwin Press.

Parylo, O., & Zepeda, S. (2014). Describing an effective principal: Perceptions of the central office leaders. *School Leadership and Management* 34(5), σσ. 1-20. doi:10.1080/13632434.2014.928684

Patra, G. (2020). *Meaning, Aims and Process of Education*. Banipur: Govt. College of Education.

Pavlov, IP. (1927). *Conditioned reflexes*.

Peters, O. (1988). *Distance Teaching and Industrial Production,* a Comparative Interpretation in Outline. Routledge.

Psomos, P and Kordaki, M. (2012). Pedagogical Analysis of Educational Digital Storytelling Software of the last five years. In *Proceedings of 4th World Conference on Educational Sciences, Procedia- Social and Behavioral Sciences,* 2-5 February 2012, Barcelona, Spain

Raj, E. (2018). *Nursing Education Made Easy.* New Delhi: Jaypee Brothers Medical Publishers. doi:10.5005/jp/books/18055

Rambe, P., & Mlambo, S. (2014). Using digital storytelling to externalise personal knowledge of research processes: The case of a Knowledge Audio repository. *The Internet and Higher Education,* 22, 11-23.

Ranieri, M., & Bruni, I. (2013). Mobile storytelling and informal education in a suburban area: a qualitative study on the potential of digital narratives for young second-generation immigrants. *Learning, Media and Technology,* 38(2), 217-235.

Rieger, KL, West, CH, Kenny, A, et al. (2018). Digital storytelling as a method in health research: a systematic review protocol. *Syst Rev,* 7(1):41.

Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review,* (22), 37-51.

Robin, BR. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Pract*,47(3):220–228. 10.1080/00405840802153916

Rossiter, M. (2002). *Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning*. ERIC Digest. ERIC. Ανάκτηση 10 05, 2022, από https://eric.ed.gov/?id=ED473147

Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16.

Rumble, G. (1986). *The Planning and Management of Distance Education*. London: Routledge. doi: https://doi.org/10.4324/9780429288661

Saba, F. (2014). *Introduction to distance education: theorists and theories: Otto Peters.* Available at: https://distance-educator.com/introduction-to-distance-education-theorists-and-theories-otto-peters/, accessed 12 July 2023

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

Sanlad, M. (2021). *Determinants in Distance Education during the COVID-19 Pandemic.* Munich: GRIN Verlag. Ανάκτηση από https://www.grin.com/document/1138488

Schaffhauser, D. (2011). *From toys to learning tools: 5 questions with Gail Lovely: Elementary technology adoption.*

Sharda, N. (2007). Applying movement oriented design to create educational stories. *Int J Learn*,13(12):177–184.

Signes, C. G. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum: RevistaInternacional de Didáctica de las LenguasExtranjeras*, (22), 237-250. Dialnet

Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. *American Journal of Distance Education*,σσ. 60-75. doi:https://doi.org/10.1080/08923649909527014

Skinner, BF. (1974). *About behaviourism*. Jonathan Cape, London

Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learn. Environ.* 1, 6 https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3

Smith, P. (2012). *Lead with a Story: A Guide to Crafting Business Narratives That Contivate, Conince, and Inspire*. AMACOM.

Soule, D., & Wilson, G. (2002). *Storytelling in Organizations: The power and traps of using stories to share knowledge in organizations.* ResearchGate.

Standley, M. (2003). *Digital Storytelling: Using new technology and the power of stories to help our students learn-and teach*

Steslow, D. M., & Gardner, C. (2011). More than one way to tell a story: integrating storytelling into your law course. *Journal of Legal Studies Education*, 28(2), 249-271.

Teixeira, A., Bates, T., & Mota, J. (2019). What future(s) for distance education universities? Towards an open networkbased approach. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 22, núm. 1. doi:https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22288

Thi Hong Nhung, P. (2016). Folktales as a Valuable Rich Cultural and Linguistic Resource to Teach a Foreign Language to Young Learners. *International Journal of Education, Culture and Society*, σσ. 23-28. doi:10.11648/j.ijecs.20160101.15

Thorndike, E. (1913). *Educational Psychology: The Psychology of Learning*. Teachers College Press, New York

Tiene, D. (2000). Online discussions: A survey of advantages and disadvantages compared to face-to-face discussions. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9(4), 369-382.

Toor, A. & Mgombelo, J. (2015). Teaching mathematics through storytelling: Engaging the 'being' of a student in mathematics. *CERME 9 - Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* Charles University in Prague, Faculty of Education: ERME, Feb 2015, (pp.3276-3282), Prague, Czech Republic. Διαθέσιμο στο: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal01289881/ [Ημερομηνία πρόσβασης 9 Αυγούστου, 2023]

Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17-28.

Tsui, EK, Starecheski, A. (2018). Uses of oral history and digital storytelling in public health research and practice. *Public Health*, 154:24–30.

Vandana Singh & Alexander Thurman (2019). How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning

(1988-2018), *American Journal of Distance Education*, 33:4, 289-306, DOI: 10.1080/08923647.2019.1663082

Victoria, A. (2018). *Definition of Education. National Identity*. doi:10.13140/RG.2.2.28857.06244

Vygotsky, LS(2008). *Mind In Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, MA: Harvard University Press)

Wake, D. G. (2012). Exploring rural contexts with digital storytelling. *Rural Educator*, 33(3), 23-37.

Warner, C., & Chapel, L. (2021). *Narrative Techniques in Writing: Definition, Types & Examples*. Ανάκτηση 10 12, 2022, από study.com: https://study.com/academy/lesson/narrative-techniques-in-writing-definition-types-examples.html

Wedemeyer, C. (1971). Independent Study. In R. Deighton (Ed.), *Encyclopedia of Education IV*. New York: McMillan.

Westwater, A., & Wolfe, P. (2000). The brain-compatible curriculum. *Educational Leadership,* 58(3), 49-52

Willging, P. A., & Johnson, S. D. (2004). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(4), 105-118

Wilson, BG. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs NJ

Wordy (2022). *English writing techniques.*Ανάκτηση 10 12, 2022, από wordy.com: https://www.wordy.com/writers-workshop/english-writing-techniques/

Yang, Y.- T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, criticalthinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.

Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1).

Zhang, A. (2003). *Transactional distance in web-based college learning environments: Towards measurement and theory construction.* Richmond: Virginia Commonwealth University.