



ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ

&

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Κοινό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Νεοελληνική Γλώσσα & Ψηφιακή Αφήγηση στη Γ' Γυμνασίου:
Σχεδιάζοντας ένα διδακτικό πλάνο ενσυναίσθησης & ενσυναίσθησης
των μαθητών*

Αριστέα Ζώτου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σωτηρία Καλασαρίδου

Πάτρα, Ιανουάριος 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



*Νεοελληνική Γλώσσα και ψηφιακή αφήγηση στη Γ' Γυμνασίου:
Σχεδιάζοντας ένα διδακτικό πλάνο ενσυναίσθησης & ενσυναίσθησης
των μαθητών*

Αριστέα Ζώτου

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Σωτηρία Καλασαρίδου

Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Μέλος ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευαγγελία Μουλά

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Αναστάσιος Καπλάνης

Πάτρα, Ιανουάριος 2024

Ευχαριστίες

*Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου
δρ. Σωτηρία Καλασαρίδου για την πολύτιμη
αρωγή της στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει στην αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης κατά την εκπαιδευτική προσέγγιση φαινομένων κοινωνικού χαρακτήρα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η προσέγγιση των διαφόρων κοινωνικών φαινομένων δε γίνεται μόνον με γνωστικούς σκοπούς, αλλά έχει αποκτήσει και ανθρωπιστικές διαστάσεις. Για αυτό, η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση εκτός από τον εκσυγχρονισμό της επιφέρει και τα θεμιτά αποτελέσματα όσον αφορά την πλήρη κατανόηση των εξεταζόμενων θεμάτων από τους μαθητές, σε θεωρητικό και ανθρωπιστικό επίπεδο. Έτσι, στο πλαίσιο αυτό η μελέτη αυτή επιδιώκει να διαπιστώσει τόσο την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης στην πλήρη αντίληψη και ευαισθητοποίηση του φαινομένου του ρατσισμού από τους μαθητές, όσο και στην κινητοποίησή τους και συμμετοχή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω στοιχείων αξιοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης και η ποιοτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, επιστρατεύθηκε η μέθοδος της παρατήρησης αλλά και η χρήση μιας ρούμπρικας κατάλληλα διαμορφωμένης για το συγκεκριμένο δείγμα.

Η εφαρμογή όλων αυτών οδήγησε στη διαπίστωση πως η ψηφιακή αφήγηση πράγματι ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, εντείνει το ενδιαφέρον τους και καλλιεργεί την κριτική τους σκέψη και τη δημιουργικότητά τους. Παράλληλα, τους βοηθά στην ανάπτυξη καινούργιων δεξιοτήτων, που ανταποκρίνονται περισσότερο στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα. Τέλος, αποτελεί πολύτιμο αρωγό στην ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και ενσυναίσθησης.

Λέξεις Κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κοινωνικά φαινόμενα, ευαισθητοποίηση, ρατσισμός.

ABSTRACT

The present Master's thesis aims at the use of digital storytelling in the educational approach of social phenomena in the Modern Greek Language course of secondary education. The approach of the various social phenomena is not only done with cognitive purposes, but has also acquired humanitarian dimensions. For this reason, the inclusion of ICT in education, in addition to its modernization, also brings about the legitimate results in terms of the full understanding of the subjects examined by the students, at a theoretical and humanistic level. Therefore, this study seeks to establish both the effectiveness of digital storytelling in students' full understanding and awareness of the phenomenon of racism, as well as in their mobilization and participation during the educational process.

In order to interpret the effects of digital storytelling Case study and qualitative research were used. More specifically, the method of observation was employed as well as the use of a rubric appropriately configured for the specific sample.

The application of all these led to the finding that digital storytelling actually enhances students' participation in the educational process, intensifies their interest and cultivates their critical thinking and creativity. Moreover, it helps them develop new skills, which are more responsive to the demands of the 21st century. Finally, it is a valuable aid in the development of team spirit and empathy.

Key Words: digital storytelling, secondary education, social phenomena, awareness, racism.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT	6
Εικόνες.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
ΘΕΩΤΗΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	11
1.1.Αφήγηση.....	11
1.2.Ψηφιακή Αφήγηση.....	12
1.2.1. Ορισμοί - Προσεγγίσεις.....	12
1.2.2. Είδη Ψηφιακής Αφήγησης	14
1.2.3. Διαμόρφωση Ψηφιακής ιστορίας.....	14
1.2.4. Ψηφιακή Αφήγηση και Εκπαίδευση.....	16
1.2.6. Εκπαιδευτικός – Εκπαιδευτική διαδικασία & Ψηφιακή Αφήγηση.....	21
1.2.7. Εργαλεία Διαμόρφωσης Ψηφιακών Ιστοριών	22
1.3. Συνοπτική Θεώρηση περιπτώσεων ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση.	23
1.3.1. Έρευνα Kajder – 2004.....	23
1.3.2. Έρευνα Benmayor – 2008	24
1.3.3. Έρευνα Campell 2012.....	24
1.3.4. Έρευνα Carmen Gregori-Signes – 2014	25
1.3.5. Έρευνα Niemi, Harju, Vivitsou, Viitanen, Multisilta και Kuokkanen – 2014	26
1.3.6. Έρευνα Stanley & Freeman- 2017	26
1.4. Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών.....	27
1.4.1.Ο ρατσισμός ως κοινωνικό φαινόμενο - Ορισμός.....	27
1.4.2. Μορφές - Κατηγορίες Ρατσισμού	28
1.4.3. Αίτια ρατσισμού	28
1.4.4. Συνέπειες Ρατσισμού	30
1.4.5. Αντιμετώπιση Ρατσισμού μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας	30
ΕΡΕΥΝΑ.....	32
2.1. Εισαγωγή.....	32
2.2. Έρευνα Δράσης 2.2.1 Ταυτότητα Έρευνας Δράσης	32
2.2.2. Μεθοδολογία Έρευνας Δράσης	33
2.3. Σκοπός παρέμβασης - Ερευνητικά ερωτήματα	33
2.4. Εφαρμογή παρέμβασης	34

2.4.1. Εκπαιδευτικό πλαίσιο	34
2.4.2. Διαδικασία υλοποίησης της παρέμβασης	35
2.5. Ταυτότητα Διδακτικού Πλάνου	36
2.5.1. Εισαγωγή.....	37
2.5.2. Στόχοι	38
2. 5.3. Αναμενόμενες Δεξιότητες.....	38
2. 5.4. Στρατηγικές	38
2.5. 5. Περιγραφή Φάσεων Υλοποίησης του Σεναρίου	39
2. 6. Αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης.....	40
2. 6 . Επεξεργασία Ερευνητικών Δεδομένων - Συμπεράσματα.....	41
2.6.1. Αποτελεσματικότητα ψηφιακής αφήγησης στην ευαισθητοποίηση των μαθητών	41
2. 6. 2. Ψηφιακή αφήγηση και αντίδραση μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	44
2.6.3. Ψηφιακή Αφήγηση & Εκπαιδευτική Διαδικασία	46
2.7. Συζήτηση.....	46
Βιβλιογραφικές Αναφορές	48
Παράρτημα.....	52

Εικόνες

Εικόνα 1.1. Επαφή μαθητών/ μαθητριών με διακρίσεις – ρατσιστικά συμβάντα.	43
Εικόνα 1.2. Άποψη μαθητών για ψηφιακή αφήγηση.	44
Εικόνα 3. Ερωτηματολόγιο Α1	52
Εικόνα 4. Ερωτηματολόγιο Α2	53
Εικόνα 6:Ταινία «Τζαφάρ», Νάνσυ Σπετσιώτη	55
Εικόνες 7-9:Σχεδιαγράμματα κειμένων	56
Εικόνες 11-16 : Comic που παρουσιάστηκε στους μαθητές μέσω βίντεο	60
Εικόνες 17-24: Παρουσίαση ΟΜΑΔΑΣ Α' (ολοκλήρωση ιστορίας)	62
Παρουσίαση ΟΜΑΔΑΣ Β' (Ολοκλήρωση ιστορίας)	64
Παρουσίαση ΟΜΑΔΑΣ Γ' (Ολοκλήρωση ιστορίας)	66

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η καθημερινότητα όλων κυριαρχείται από τη εικόνα, τον ήχο και τα τεχνολογικά επιτεύγματα που μονοπωλούν το ανθρώπινο ενδιαφέρον. Έτσι, ανεπηρέαστη δε θα μπορούσε να μείνει η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα που αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις και έρχεται αντιμέτωπη με ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο τοπίο. Πιο έντονα από ποτέ γίνεται στόχος της κριτικής εμπλεκόμενων φορέων και μη και έτσι, επιτακτική προβάλλει η ανάγκη εκσυγχρονισμού της.

Ο εκσυγχρονισμός αυτός θα μπορούσε να γίνει αβίαστα και απλά μέσω της εισαγωγής των πολυμέσων που προσφέρει η τεχνολογική πρόοδος. Μέσα από αυτά και την ένταξη των ψηφιακών ιστοριών στην εκπαιδευτική διαδικασία θα κατορθώσει να καλύψει το χαμένο έδαφος στην προτίμηση των μαθητών, επιτυγχάνοντας παράλληλα, τόσο την μεταλαμπάδευση γνώσης, όσο και την ευαισθητοποίησή τους.

Έτσι, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης θα γίνει προσπάθεια εφαρμογής τόσο των ψηφιακών πολυμέσων όσο και της ψηφιακής αφήγησης από τον εκπαιδευτικό αλλά και τους μαθητές. Διαμορφώνοντας και εφαρμόζοντας ένα εκπαιδευτικό σενάριο 4 διδακτικών ωρών θα επιχειρηθεί η κατανόηση, η ευαισθητοποίηση και η κινητοποίηση απέναντι στο κοινωνικό φαινόμενο που μαστίζει – δυστυχώς τις σύγχρονες κοινωνίες-, τον ρατσισμό. Ενώ, στόχο αποτελεί και η εξοικείωση των μαθητών με την ψηφιακή αφήγηση και τη δημιουργική γραφή γενικότερα.

ΘΕΩΤΗΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1.Αφήγηση

Η αφήγηση αποτελεί μια έννοια που συναντάται στην ανθρώπινη ιστορία από τα πανάρχαια χρόνια και είναι συνυφασμένη με την προσπάθεια του ανθρώπου, ήδη από την σύσταση των πρώτων κοινωνιών, να διατυπώσει προφορικά ή με τη μορφή έργων τέχνης και εικονογραφήσεων μια ιστορία (Behmer, 2005). Αυτή η διατύπωση σκέψεων και συναισθημάτων και η διαφορετική χρονολογική εξέλιξη των πολιτισμών την κατέστησαν βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο των πρώτων ανθρώπινων κοινωνιών, αφού μέσω αυτής διασώθηκαν και διευρύνθηκαν η ιστορία. Ως αφήγηση μπορεί να χαρακτηριστεί ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι προσπαθούν να επικοινωνήσουν με τους συνανθρώπους τους γνωστοποιώντας τους σκέψεις, συναισθήματα και εμπειρίες στοχεύοντας στη μεταλαμπάδευση μηνυμάτων. Μέσω αυτών επιτυγχάνουν τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων, την εξωτερίκευση του ίδιου τους του εαυτού αλλά και τη διατήρηση διαφόρων εμπειριών. Έτσι, οι αφηγήσεις δε περιλαμβάνουν την εξιστόρηση μόνον της ιδιωτικής ζωής αλλά και των διαφόρων εμπειριών του ατόμου (Murray, 2003).

Πρώτες μορφές αφήγησης αποτελούν οι μύθοι που περικλείουν μέσα τους πλήθος πληροφοριών και γεγονότων που μεταφέρονται προφορικά από τις προηγούμενες γενιές ως κληροδότημα στις μεταγενέστερες (Joseph Campbell), εν συνεχεία οι ιστορίες αυτές αποδίδονται γραπτά και μέσω των διηγημάτων μεταδίδονται (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010). Πέραν, όμως, του εξελικτικού της ρόλου στην ανθρώπινη ιστορία η αφήγηση υιοθετεί και ψυχαγωγικό ρόλο καθώς μέσω αυτής δραστηριοποιείται και τέρπεται ο θεατής- ακροατής.

Στον πυρήνα της αφήγησης εντοπίζεται η εξιστόρηση γεγονότων με καθορισμένη σειρά οι οποίες μεταλλάσσουν την αρχική μορφή καταστάσεων και ενεργειών και οι οποίες έχουν αιτιοκρατική πηγή για τους ήρωες της ιστορίας. Η αφήγηση αποτελεί, επομένως, «τέχνη» του χρόνου (Κ. Πολίτης, 2010).

1.2. Ψηφιακή Αφήγηση

1.2.1. Ορισμοί - Προσεγγίσεις

Η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη και η είσοδος της σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ύπαρξης δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη και την αφήγηση. Η τεχνολογική, λοιπόν, κυριαρχία έφερε στο προσκήνιο μια διαφορετική μορφή αφήγησης η οποία μετενσάρκωσε όλες τις πλευρές της αφήγησης όπως την ξέραμε. Πλέον εμφανίζεται η ψηφιακή αφήγηση, η οποία έχει επιχειρηθεί να οριστεί με διάφορους τρόπους. Όλοι, όμως, συγκλίνουν στον τρόπο με τον οποίο δημιουργείται αλλά και την εύκολη προσβασιμότητά της.

Οι Joe Lambert και Dana Atcley, ιδρυτές του Κέντρου ψηφιακής αφήγησης του Πανεπιστημίου του Βερκλεν (Center for Digital Storytelling Association) ήταν οι πρώτοι που μίλησαν για ψηφιακή αφήγηση. Σύμφωνα με τον ορισμό του Κέντρου Ψηφιακής αφήγησης η τελευταία ορίζεται ως «μια μοντέρνα μορφή έκφρασης της αρχαίας τέχνης της αφήγησης ιστοριών. Δια μέσου της ιστορίας, η αφήγηση ιστοριών έχει χρησιμοποιηθεί για το μοίρασμα της γνώσης, της σοφίας και των αξιών» (Digital Storytelling Association, 2002).

Για την Boase (2013) «οι ψηφιακές ιστορίες συνδυάζουν μία προφορική ηχογραφημένη αφήγηση με ακίνητες εικόνες, μερικές φορές και με μουσική ή άλλους ήχους, για να δημιουργήσουν αυτό που στην πραγματικότητα είναι μια σύντομη "μικρή ταινία"». Βέβαια, σε αυτή την περίπτωση η εξέλιξη της ιστορίας δε θα κατευθυνθεί από την τεχνολογία, αλλά το αντίστροφο αποτελώντας απλώς δίαυλό της. Το σίγουρο είναι πως ο συνδυασμός των ιστοριών και των πολυμέσων δημιουργεί ένα αξιόλογο εργαλείο αφήγησης το οποίο μπορεί να μείνει αναλλοίωτο στον χρόνο και να είναι πάντοτε άμεσα προσβάσιμο, ιδιαίτερα μέσω του διαδικτύου (Boase, 2013).

Και για τον Robin (2005) η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα συνονθύλευμα ψηφιακών μέσων και αφήγησης ιστοριών. Σημειώνει πως, οι ιστορίες που παρουσιάζονται έχουν ένα επιλεγμένο θέμα και ένα προσωπικό πρίσμα προσέγγισης αποτελώντας παράλληλα ένα «μείγμα» κειμένου, βίντεο, μουσικής και ηχογραφημένης αφήγησης. Εκτείνονται σε μερικά λεπτά και συνδυάζουν την αφήγηση προσωπικών ιστοριών, γεγονότων ή αξιοποιούνται ως μέσο πληροφόρησης και διδασκαλίας (Robin, 2005). Από την άλλη οι Skinner & Hagoood (2008) αν και επιβεβαιώνουν τον συνδυασμό των πολυμέσων και της αφήγησης της ιστορίας για να περιγράψουν την ψηφιακή αφήγηση, κάνουν

παράλληλα λόγο για τη δυνατότητα αποθήκευσης των προϊόντων που θα προκύψουν με τη μορφή αρχείων ταινιών για αναπαραγωγή σε έναν υπολογιστή ή κοινοποίησης μέσω αυτού (Skinner & Hagood, 2008).

Σύμφωνα με την Handler – Miller (2004) ο όρος ψηφιακή αφήγηση σχετίζεται με τη διαδραστική αφήγηση, αφού κατά την αξιοποίηση αυτής της μορφής αφήγησης ο χρήστης εμπλέκεται άμεσα στη διαμόρφωση της ιστορίας (είτε κατά τη δημιουργία, είτε κατά την ανάγνωσή της) διαταράσσοντας έτσι την παραδοσιακή γραμμική δομή της αφήγησης. Μάλιστα, του δίνεται η δυνατότητα να προσθέσει διάφορα αφηγηματικά στοιχεία στην αφήγηση με την οποία έρχεται σε επαφή ή να διαμορφώσει την πορεία που θα ακολουθηθεί (Handler – Miller (2004)

Ομοίως, και ο Lathem (2005) κάνει λόγο για συνδυασμό παραδοσιακής αφήγησης και πολυμέσων και εργαλείων τηλεπικοινωνίας του 21^{ου} αιώνα. Έτσι, η ψηφιακή αφήγηση είναι μια νέα μορφή τέχνης η οποία μετέρχεται τη μουσική, το βίντεο, την εικόνα και την αφήγηση δημιουργώντας ιστορίες για την προσωπική ζωή, τα βιώματα και την εργασία. Τα δημιουργήματά της αποκτούν ψηφιακή μορφή (γραπτή ή προφορική) και μπορούν να κοινοποιηθούν ή να αποθηκευτούν στο διαδίκτυο διευρύνοντας έτσι τον κύκλο όσων έχουν πρόσβαση σε αυτά. Ταυτόχρονα, η ψηφιακή τους αυτή μορφή ενισχύει τη διάρκεια ζωής τους και της εκπαιδευτικής τους σπουδαιότητας (Lathem, 2005).

Αδιαμφισβήτητα, λοιπόν, προκύπτει η διαπίστωση πως η ψηφιακή αφήγηση όσο η τεχνολογία προοδεύει και εξακολουθεί να είναι προσιτή στη πλειοψηφία των ανθρώπων θα λαμβάνει όλο και περισσότερο έδαφος. Οι άνθρωποι όντας εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά πολυμέσα και επωφελούμενοι από την ευκολία περιήγησης των εργαλείων δημιουργία ψηφιακών ιστοριών έχουν τη δυνατότητα γρήγορα, εύκολα και οικονομικά να την επιλέξουν ως τρόπο αφήγησης της ιστορίας τους. Μάλιστα, σημαντικό ρόλο στην τάση αυτή διαδραματίζει και η πρόσβαση των χρηστών σε πολλές ιστοσελίδες οι οποίες φιλοξενούν πολλά παραδείγματα ψηφιακών αφηγήσεων (Meadows, 2003).

1.2.2. Είδη Ψηφιακής Αφήγησης

Εξετάζοντας κανείς τις διάφορες μορφές της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να διακρίνει, σύμφωνα με τον Robin (2006), διάφορα είδη. Βέβαια, η διάκριση αυτή δεν δύναται να είναι απόλυτη καθώς μια ψηφιακή ιστορία μπορεί να ενταχθεί σε παραπάνω από μία κατηγορία. Πιο συγκεκριμένα συναντούμε:

i) **Personal narratives : προσωπικές αφηγήσεις – ιστορίες.**

Προσωπικές χαρακτηρίζονται οι ιστορίες που δημιουργούνται βασιζόμενες σε προσωπικές σκέψεις και βιώματα του δημιουργού. Σύμφωνα με τον Lambert (2007) διακρίνονται σε υποκατηγορίες, οι οποίες όμως δεν χάνουν τη μοναδικότητά τους εξαιτίας της επανάληψης του ίδιου τύπου ιστορίας, αφού μέσα σε αυτές περιλαμβάνονται οι προσωπικές αποφάσεις κάθε συντάκτη όπως επίσης και η προσωπική του θέαση (Βασιλακοπούλου, 2011).

ii) **Historical documentaries: ιστορίες που εξετάζουν ιστορικά γεγονότα.**

Αυτή η κατηγορία αφήγησης ιστοριών επικεντρώνεται στην ανάδειξη ενός συγκεκριμένου γεγονότος και αξιοποιεί δημοσιογραφικό και φωτογραφικό υλικό που το αφορά. Οι ιστορίες αυτές είναι κατάλληλες για να αξιοποιηθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία του μαθήματος της ιστορίας, αφού παρέχουν τη δυνατότητα καλύτερης κατανόησης του μαθήματος.

iii) **Informational & instructional stories: ιστορίες πληροφοριακού –**

διδασκτικού περιεχομένου. Σε αυτόν τον τύπο ιστοριών σύμφωνα με τον Robin συναντούμε ιστορίες συναφείς με ποικίλα μαθησιακά αντικείμενα όπως είναι επί παραδείγματι οι φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά, η ιατρική, η τεχνολογία ή η ιστορία. Βασικό στοιχείο της στοχοθεσίας τους είναι να διδάξουν ή να εξηγήσουν ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Robin, 2006).

1.2.3. Διαμόρφωση Ψηφιακής ιστορίας

Η διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας είναι πολυσύνθετη και για να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική θα πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις. Ο

δημιουργός, πριν την προσπάθεια σύνθεσής της, οφείλει να θέσει τους στόχους του (τι επιδιώκει να πετύχει μέσω τους δημιουργήματός του αυτού), να κατασταλάξει στην ιστορία την οποία πρόκειται να παρουσιάσει, να αξιοποιήσει επαρκώς τα ψηφιακά πολυμέσα και να την κοινοποιήσει στο κατάλληλο περιβάλλον. Το μόνο βέβαιο είναι πως η διαδικασία σύνθεσης μιας ψηφιακής ιστορίας θα περάσει από διαρκή αξιολόγηση από τον δημιουργό, ο οποίος θα σταθεί απέναντί της κριτικά τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε νοητικό επίπεδο. Για αυτό κρίνεται αναγκαία και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού στα διάφορα ψηφιακά εργαλεία και πολυμέσα που η τεχνολογική πρόοδος μπορεί να του προσφέρει (Boase, 2013).

Για τη διευκόλυνση δημιουργών και εκπαιδευόμενων η δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας έχει χωριστεί σε στάδια από τους ειδικούς. Σύμφωνα με τους Jakes & Brenan (2005) η διαμόρφωση της ψηφιακής ιστορίας περιλαμβάνει έξι στάδια : τη συγγραφή της ιστορίας, το σενάριο, στη συνέχεια τη δημιουργία του ιστοριοπίνακα (storyboard), την προσθήκη πολυμέσων, τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης και την κοινοποίηση. Από την άλλη, για τη Frazel (2010) η διαμόρφωση της ψηφιακής ιστορίας περιλαμβάνει τρία στάδια: την προετοιμασία, την παραγωγή και την παρουσίαση. Όλα αυτά περιέχονται και στο μοντέλο που προτείνεται από τον Joe Lambert και το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης. Πιο συγκεκριμένα αυτό περιλαμβάνει:

1^ο στάδιο: Προ- παραγωγή (Pre- production)

Το στάδιο αυτό είναι ιδιαίτερος σημαντικό για την επιτυχία της ψηφιακής ιστορίας η οποία θα δημιουργηθεί. Οι δημιουργοί κρίνεται αναγκαίο να συντάξουν μια ιστορία κατόπιν διαρκούς αξιολόγησης και ελέγχου, η οποία θα συμπεριλαμβάνει επιτυχώς τους κανόνες που πρέπει να διέπουν κάθε ιστορία. Στη συνέχεια, αφού επιλέξουν ποια σημεία της ιστορίας θα ξεχωρίσουν, οφείλουν να εμπλουτίσουν τα σημεία αυτά με πολυμέσα (Frazel, 2010).

2^ο στάδιο: Παραγωγή (Production)

Στο στάδιο αυτό οι δημιουργοί θα συγκεντρώσουν και θα καταγράψουν τις πηγές τους (πολύ συχνά ακολουθείται και η ηχητική καταγραφή της ιστορίας κατά το στάδιο αυτό) (Lambert, 2010).

3^ο στάδιο: Μετα- παραγωγή (Post- production)

Εδώ ξεκινά ουσιαστικά η παραγωγή της ψηφιακής ιστορίας. Αφού γίνει προσεκτική επιλογή του τρόπου μέσω του οποίου η ψηφιακή ιστορία θα πάρει σάρκα και οστά, θα πρέπει να γίνει χρήση των κατάλληλων πολυμέσων έτσι ώστε αυτό να πραγματοποιηθεί (Lambert, 2010).

4^ο στάδιο: Δημοσίευση (Publication)

Το τελευταίο αυτό στάδιο χαρακτηρίζεται από την παρουσίαση της ψηφιακής ιστορίας που έχει δημιουργηθεί στο κοινό. Η κοινοποίηση αυτή μπορεί να γίνει διαδικτυακά ή σε ελεγχόμενο περιβάλλον και στόχο έχει αφενός τον προβληματισμό δημιουργών και κοινού στο περιεχόμενο της ιστορίας που τους παρουσιάζεται και αφετέρου την αλληλεπίδραση τους (Lambert, 2010).

1.2.4. Ψηφιακή Αφήγηση και Εκπαίδευση

Η ψηφιακή αφήγηση λειτουργεί ως μέσο έλξης του ενδιαφέροντος και ενίσχυσης της κατανόησης των προβαλλόμενων πληροφοριών από τους εκπαιδευόμενους καθώς οι άνθρωποι μπορούν να απομνημονεύσουν και να ανακαλέσουν ευκολότερα τις πληροφορίες που τους παρουσιάστηκαν από την ιστορία. Μάλιστα, η κατανόηση αυτή εντείνεται όταν οι προβαλλόμενες ιστορίες πηγάζουν από εμπειρίες και προϋπάρχουσες γνώσεις των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση. Όπως σημειώνεται από τον Matthews (1977), ο τρόπος μέσω του οποίου το μαθησιακό αντικείμενο θα κωδικοποιηθεί και θα παρουσιαστεί επιδρά καθοριστικά στην απομνημόνευσή του και στη μελλοντική ανάκλησή του από τους ανθρώπους. Μέσω της αφήγησης, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ιστορίες και γεγονότα, τα οποία αποδίδοντας αποτελεσματικά την πλοκή και το νόημα της ιστορίας, οδηγούν στην απόκτηση της πραγματικής γνώσης (Matthews, 1977).

Όλα αυτά ενισχύονται από την πρόδηλη πλέον εισαγωγή της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Μέσω αυτής επιτυγχάνεται η καλύτερη κατάκτηση της γλώσσας, αφού αποτελεί ένα είδος τέχνης με ιστορία που συνδέεται με την ψυχαγωγία και την ιστορία, έχει σημαντική εκπαιδευτική αξία (Wang & Tzeng, 2006) και πολλαπλά οφέλη που αφορούν τον γνωστικό τομέα,

τον συναισθηματικό αλλά και τον επικοινωνιακό τομέα. Πιο συγκεκριμένα διακρίνουμε:

- **Ελκυστικό περιβάλλον μάθησης**

Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τα όσα σημειώνει ο Coventry (2008) αποτελεί κινητήριο μοχλό για την αλλαγή του τρόπου με τον οποίο την προσλαμβάνουν οι μαθητές. Αυτή η μορφή αφήγησης προσδίδει ελκυστικότητα στο μάθημα και το απομακρύνει από τον παρωχημένο τρόπο μάθησης που είχαν συνηθίσει οι εκπαιδευόμενοι. Με αυτόν τον τρόπο τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες που αφορούν τόσο τον αφηγηματικό τους λόγο όσο και την παρουσίαση των γνώσεών τους. Παράλληλα, μπορούν να προβάλλουν και οι ίδιοι την ψηφιακή τους ιστορία με αποτέλεσμα να ανατροφοδοτούνται για αυτή κάτι που γεννά η ανάγκη για διερεύνηση νέων πληροφοριών και ιδεών (Robin, 2016).

- **Καινοτομία και δημιουργικότητα**

Μια ακόμα σημαντική επίδραση της ψηφιακής αφήγησης κατά την ένταξή της στην εκπαίδευση είναι η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας των μαθητών (Ψώμος & Κορδάκης, 2016). Μέσω αυτής αφενός ενθαρρύνεται η αναζήτηση νέων δεδομένων και πληροφοριών, αφετέρου εμφανίζονται καινοτόμοι τρόποι έκφρασης σε διαφορετικά περιβάλλοντα και συνθήκες (Kulla – Abot & Polman, 2008). Ο μαθητής καλλιεργεί τη φαντασία του, καθώς συνδυάζει πραγματικά και φανταστικά σενάρια που σχετίζονται είτε με τη ψηφιακή ιστορία που του παρουσιάζεται είτε με τη ψηφιακή ιστορία που ο ίδιος καλείται να διαμορφώσει.

- **Διαδραστικότητα**

Πέραν της καινοτομίας και της δημιουργικότητας του μαθητή, η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει τη διαδραστικότητα του μαθήματος. Πλέον, μέσω αυτής ο μαθητής σταματά να είναι ο παθητικός δέκτης της γνώσης που του παραδίδεται με παρωχημένο τρόπο. Συμμετέχει στη μάθηση και στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναζητεί, προωθεί τη γνώση και αν και αποτελεί κυρίως θεατή των όσων του προβάλλονται ή ο ίδιος προβάλλει και δε σταματά να θέτει ερωτήματα διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του και να ευαισθητοποιείται απέναντι στα θέματα με τα οποία έρχεται σε επαφή (Robin, 2006).

- **Πρωτοβουλία και αυτό- καθοδήγηση**

Σε όλα τα παραπάνω έρχεται να προστεθεί και η πρωτοβουλία και η αυτό-καθοδήγηση των μαθητών, αφού μιας και αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον τη μάθηση επιχειρούν να βελτιστοποιήσουν την αφήγηση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί είτε με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, είτε χωρίς αυτή αφού δεν είναι λίγες οι φορές που οι μαθητές καλούνται να επιμεληθούν τη συνέχεια της ιστορίας χωρίς να τους έχει δοθεί κάποια κατευθυντήρια γραμμή. Έτσι, κατορθώνουν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, τη διερεύνηση και την κριτική τους ικανότητα (Ψώμιος & Κορδάκης, 2010)

- **Επικοινωνία**

Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση οδηγεί στην εξοικείωση των μαθητών με την γλώσσα και τον γραπτό λόγο. Ιδιαίτερως όταν οι ίδιοι οι μαθητές δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες βλέπουμε πως τους είναι ευκολότερο να εκφράζονται και να επικοινωνούν τα διάφορα στοιχεία και μηνύματα. Ειδικά εάν οι ιστορίες αυτές δημοσιευθούν στο διαδίκτυο, εξαιτίας της άμεσης πρόσβασής τους από πλήθος χρηστών παρέχουν πολύτιμη ανατροφοδότηση στους μαθητές και τις μαθήτριες που τους βοηθά να διευρύνουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Robin,2006)

- **Διαμόρφωση δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του 21^{ου} αι.**

Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης έχει αποδειχθεί πως συμβάλλει σημαντικά σε αυτό που ονομάζεται «Γραμματισμός του 21^{ου} αιώνα» καθώς συμβάλλει στην εξοικείωση και αξιοποίηση των διαφόρων πολυμεσικών εργαλείων και νέων τεχνολογιών (τεχνολογικός γραμματισμός), στην ανάπτυξη της επικοινωνίας στο πλαίσιο συγκέντρωσης πληροφοριών (ψηφιακός γραμματισμός), στη δυνατότητα αντίληψης – παραγωγής – επικοινωνίας μέσω οπτικών εικόνων (οπτικός γραμματισμός), στην κατανόηση και αποκωδικοποίηση μηνυμάτων υπό ένα παγκόσμιο πρίσμα (παγκόσμιος γραμματισμός) και στην ικανότητα αξιολόγησης και αναζήτησης νέων πληροφοριών (πληροφοριακός γραμματισμός) (Ohler, 2006).

1.2.5. Αποτελεσματικότητα ψηφιακής αφήγησης

Όπως προαναφέρθηκε η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, να μετενσαρκωθεί με διάφορους τρόπους και να συνδυαστεί με διάφορες μεθόδους μάθησης, όπως είναι επί παραδείγματι το παιχνίδι ρόλων (Τσιλιμένη, 2007). Όμως για να είναι αποτελεσματική εκτός από τη συμπερίληψη του εκπαιδευόμενου στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να συμπεριλάβει και κάποιους βασικούς κανόνες. Οι κανόνες αυτοί συνδυάζουν κάποια στοιχεία της παραδοσιακής αφήγησης, αλλά ταυτόχρονα περιλαμβάνουν και νέα.

Σύμφωνα με τα όσα πρεσβεύει ο Larry Brooks, οι παραδοσιακές ιστορίες που παρουσιάζονται πρέπει να τηρούν ορισμένες αρχές. Οφείλουν να έχουν (Brooks, 2011):

1. **Βασική ιδέα** :Αποτελεί τον θεματικό άξονα βάσει του οποίου θα δομηθεί η ιστορία και η οποία θα δίνεται ξεκάθαρα στους θεατές.
1. **Χαρακτήρες/ ήρωες** : Τα πρόσωπα τα οποία θα πρέπει να λειτουργούν ως διάλογοι της εξέλιξης της ιστορίας.
2. **Θέμα – σενάριο**: Είναι η έγγραφη αποτύπωση της πλοκής. Μέσω αυτού θα παρουσιάζεται ο θεματικός άξονας, γύρω από τον οποίο εξελίσσεται η ιστορία.
3. **Δομή**: Η ιστορία που παρουσιάζεται πρέπει να διακρίνεται για τη συνοχή και την αλληλουχία των νοημάτων που περικλείει.
4. **Οπτικοποίηση**: Απαραίτητη κρίνεται η επιμέλεια του τρόπου με τον οποίο θα παρουσιαστεί η ιστορία. Για αυτό ο δημιουργός πρέπει να προσέξει τη στάση του σώματος, την ένταση της φωνής, τις κινήσεις του για να καταστήσει ελκυστική την ιστορία που προβάλλει.
5. **Ήχος**: Απαραίτητο στοιχείο για την επιτυχία μιας αφήγησης είναι η ένταση και ο τόνος της φωνής που θα παρουσιάσουν την ιστορία. Επομένως, η χροιά της φωνής δύναται να καθορίσει την εκλυσιμότητα μιας ιστορίας και να καθορίσει την αποδοχή της από το κοινό (Brooks, 2011).

Αντίστοιχα και οι ψηφιακές ιστορίες πρέπει να ακολουθούν κάποια στοιχεία που θα εγγυηθούν την επιτυχία τους. Για αυτά τα στοιχεία είναι γνωστό το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (Center of Digital Storytelling, CDS) στο Berkley της California, τα οποία περιλαμβάνουν (Lambert, 2007):

1. **Οπτική γωνία:** Χρέος της ψηφιακής αφήγησης είναι η ξεκάθαρη προβολή του κεντρικού άξονα της ιστορίας και το πρίσμα υπό το οποίο παρουσιάζεται.
2. **Ερώτηση κλειδί:** Προκειμένου να προσελκύσει το ενδιαφέρον του κοινού η ψηφιακή αφήγηση πρέπει να συμπεριλαμβάνει ερωτήσεις κλειδιά για τις οποίες θα δίνονται οι απαντήσεις στο τέλος της ιστορίας ή θα οδηγείται σε αυτές ο θεατής μετά την παροχή της κατάλληλης πληροφόρησης.
3. **Συναισθηματικό περιεχόμενο:** Η ψηφιακή αφήγηση οφείλει να διεγείρει συναισθηματικά τον δέκτη προκαλώντας του πάσης φύσεως συναισθήματα που θα συντελέσουν στην ενεργότερη συμμετοχή του στην ιστορία.
4. **Χάρισμα της φωνής του αφηγητή:** Σημαντικό συστατικό στοιχείο στην αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης αποτελεί και ο τόνος με τον οποίο θα παρουσιαστεί μια ιστορία στο κοινό, αφού η οπτικοποίηση της ιστορίας ολοκληρώνεται με το ηχητικό ερέθισμα που προσφέρει. Για παράδειγμα, ένα θορυβώδες περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την πρόσληψη της ιστορίας, όσο προσεγμένη και εάν είναι η αφήγηση.
5. **Δύναμη της μουσικής:** Η μουσική που συνοδεύει την οπτικοποίηση της ιστορίας είναι πολύ σημαντική για την συναισθηματική φόρτιση του ακροατηρίου και την κατεύθυνσή του προς το επιθυμητό αποτέλεσμα. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, αποτελεί αδήριτη ανάγκη η προσεκτική επιλογή της και ο συνδυασμός της με την φωνή του αφηγητή, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τα πνευματικά δικαιώματα και την άδεια χρήση της μουσικής που έχει επιλεγεί.
6. **Οικονομία περιεχομένου:** Απαραίτητη κρίνεται στη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης η προσεκτική και περιεκτική δόμησή της. Για αυτό, καλό θα ήταν η ιστορία να μη ξεπερνά τα 3 λεπτά και το κείμενο τις 400 λέξεις. Με αυτόν τον τρόπο θα κατορθώσει να μην κουράσει το κοινό και να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του.
7. **Ρυθμός εξέλιξης:** Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο ρυθμός με τον οποίο προχωρά η εξέλιξη της ιστορίας. Αυτός καθορίζεται ανάλογα με το μήνυμα που μεταφέρει η ιστορία και άλλοτε πρέπει να επιβραδύνεται ενώ άλλοτε να επιταχύνεται (Lambert, 2007).

1.2.6. Εκπαιδευτικός – Εκπαιδευτική διαδικασία & Ψηφιακή Αφήγηση

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί στη διαρκή προσπάθειά τους να καθορίσουν τις διδακτικές στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να επιτελέσουν όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα τον ρόλο τους, διαπιστώνουν πως δεν είναι ανάγκη να περιοριστούν με τα τετριμμένα εκπαιδευτικά εργαλεία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, να αξιοποιήσουν την ψηφιακή αφήγηση και τα πολυμέσα προκειμένου να κάνουν πιο ελκυστικό και αποτελεσματικό το μάθημα, επιτυγχάνοντας παράλληλα όχι μόνον τη μεταλαμπάδευση της απαραίτητης γνώσης, αλλά και την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε καίρια ζητήματα (Gersie, 1992).

Για να κατορθώσουν, βέβαια, να εντάξουν αποτελεσματικά την ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ανάγκη να τηρούν κάποιους κανόνες – αρχές. Για παράδειγμα, πρέπει να επιλέξουν προσεκτικά το υλικό που θα ανταποκριθεί στο σκοπό τους, αλλά και να έχουν καλή γνώση των τεχνολογικών μέσων που θα επιλέξουν να αξιοποιήσουν. Έτσι, έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν στοιχεία από το εκπαιδευτικό υλικό που τους παρέχουν τα σχολικά εγχειρίδια εμπλουτίζοντάς το μέσω των ψηφιακών ιστοριών που είτε θα δημιουργήσουν οι ίδιοι εκ νέου, είτε θα εντοπίσουν στο διαδίκτυο από διάφορες εκπαιδευτικές σελίδες. Με τη χρήση των πολυμέσων μπορούν να το προβάλλουν στην τάξη και με αυτόν τον τρόπο να αρχίσει μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση της διδασκόμενης ύλης (Robin, 2006).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να μη δημιουργήσει ο ίδιος την ψηφιακή ιστορία, αλλά να βοηθήσει ή να αναθέσει τη δημιουργία της στους μαθητές και στις μαθήτριες. Έτσι, ανοίγεται ένα καινούργιο μονοπάτι στη μάθηση όπου ο εκπαιδευτικός θα αποτελέσει τον πολύτιμο οδηγό των μαθητών και των μαθητριών. Με την καθοδήγηση και την αρωγή του οι μαθητές και οι μαθήτριες θα μπορέσουν να διαμορφώσουν μόνοι τους μια ψηφιακή ιστορία που θα τους οδηγήσει τόσο στην καλύτερη κατάκτηση της γνώσης και τον προβληματισμό, όσο και στην εξοικείωση με τα πολυμέσα, καθώς πάντοτε εγκυμονεί ο κίνδυνος να αποπροσανατολιστούν από τη διαδικασία παραγωγής. Για αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερος σημαντικός, αφού οι μαθητές μπορούν να παρασυρθούν από τα εργαλεία δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας και να μην ασχοληθούν με την αφήγησή της (Robin, 2006).

Ο εκπαιδευτικός, επομένως, θα πρέπει να στοχεύει στην αφήγηση. Για να το πετύχει αυτό πρέπει να εξασφαλίζει αρχικά την προφορική και γραπτή αφήγηση και στη

συνέχεια την υλοποίηση της. Άλλες παράμετροι που πρέπει να ικανοποιηθούν είναι η καλή χρήση των ψηφιακών μέσων (ακόμα και η επιμόρφωσή του σε αυτά αν χρειαστεί) και η γνώση των χαρακτηριστικών που θα εξασφαλίσουν μια επιτυχημένη αφήγηση (Ρουμελιώτου, 2011). Τέλος, πρέπει να επισημανθεί πως οι εκπαιδευτικοί που αποφασίζουν να εντάξουν την ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους πως μπορεί να αποβεί χρονοβόρα και να μην ανταποκριθεί σε όλες τις μαθησιακές προκλήσεις των μαθητών (Hung, 2012). Για αυτό απαιτείται ο καλύτερος δυνατός σχεδιασμός της μπορεί να αποβεί σωτήριος.

1.2.7. Εργαλεία Διαμόρφωσης Ψηφιακών Ιστοριών

Στην προσπάθεια δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορα εργαλεία από τον ενδιαφερόμενο δημιουργό. Άλλα από αυτά είναι εύκολα και ελεύθερα προσβάσιμα μέσω του διαδικτύου, του ηλεκτρονικού υπολογιστή ακόμα και των συσκευών κινητής τηλεφωνίας και άλλα είναι προσιτά στους χρήστες κατόπιν καταβολής κάποιας συνδρομής. Σε κάθε περίπτωση, η χρήση τους μπορεί να διευκολύνει ιδιαίτερος τον δημιουργό, αρκεί να έχει αποφασίσει τι ακριβώς επιδιώκει να κάνει μέσω αυτών.

Έτσι, στην περίπτωση που στόχος τους δημιουργού είναι να παρουσιάσει μια ιστορία μέσω της μορφής των comic μπορεί να αξιοποιήσει τα προγράμματα Pixton, Makebeliefscomix, Cosy Somic Strip Creator ή Storyboard That. Μέσω αυτών θα μπορέσει να επωφεληθεί από τη διασκέδαση που προσφέρουν στους θεατές και να ενισχύσει τη δημιουργικότητα τους.

Εάν στόχος του δημιουργού είναι η παρουσίαση ενός βίντεο μπορεί να χρησιμοποιήσει για την πραγμάτωσή του προγράμματα όπως είναι το Camstasia Studio, το Animatron, το Animaker, το Stop Motion Studio ή το Movie Maker. Στην περίπτωση, όμως, που κάποιος επιλέξει να διαμορφώσει την ψηφιακή του ιστορία με τη μορφή βίντεο θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα όσα αφορούν την προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας αναφορικά με τη μουσική υπόκρουση που πρόκειται να δημιουργήσει.

Τέλος, στην περίπτωση που επιθυμεί να διεγείρει το ενδιαφέρον του κοινού μέσω της χρήσης εικόνων μπορεί να δημιουργήσει το δικό του ψηφιακό βιβλίο και να το

κοινοποιήσει στη συνέχεια. Σε αυτή τη περίπτωση, μπορεί να βρει πολύτιμους αρωγούς στα προγράμματα Scribble Press, Storybird και το Book Creator.

Τα εργαλεία, λοιπόν, που έχει στα χέρια του ο ενδιαφερόμενος είναι πολλά. Σε κάθε περίπτωση, όμως, είναι σημαντικό να αποφασιστεί η το μήνυμα που θα μεταφερθεί και ο στόχος που θα έχει η ψηφιακή αφήγηση που θα δημιουργηθεί. Εάν εξασφαλιστούν αυτά και αφεθεί ελεύθερη η δημιουργικότητα του δημιουργού, τα αποτελέσματα μπορούν να συνεπάρουν το κοινό.

1.3. Συνοπτική Θεώρηση περιπτώσεων ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση.

Όπως σημειώθηκε ήδη η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση είναι ένας τρόπος να κατορθώσει ο εκπαιδευτικός να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να μεταδώσει αποτελεσματικότερα το μήνυμα που επιθυμεί κατορθώνοντας με μεγαλύτερη ευκολία να επιτύχει την εκάστοτε στοχοθεσία του. Μάλιστα, υπάρχουν διάφορες έρευνες που επιβεβαιώνουν τόσο την ύπαρξη της αφήγησης αυτής στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και την ποικιλομορφία που αυτή προσφέρει.

1.3.1. Έρευνα Kajder – 2004

Η έρευνα αυτή περιγράφεται στο άρθρο "Enter here: Personal Narrative and Digital storytelling" και πραγματοποιήθηκε στην Ουάσινγκτον των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Κατά τη διάρκεια των δύο εβδομάδων που κράτησε οι μαθητές Λυκείου που συμμετείχαν κλήθηκαν να δημιουργήσουν προσωπικές ψηφιακές ιστορίες διάρκειας 3-5 λεπτών. Ο ρόλος τους ήταν όχι μόνον του συγγραφέα και του αναγνώστη, αλλά και του σεναριογράφου, του δημιουργού, του καλλιτέχνη, του σκηνοθέτη.

Σε αυτό το δύσκολο εγχείρημα, το οποίο κατόπιν συζητήσεων και προετοιμασίας διευκολύνθηκε ως ένα βαθμό, η παραγωγή λόγου είχε την πρωτοκαθεδρία και η τεχνολογία λειτούργησε βοηθητικά. Μέσα από τη δημιουργία ιστοριών που ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα και τις αναζητήσεις των μαθητών αυτοί κατόρθωσαν να κατανοήσουν καλύτερα τους όρους «δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης» (Kajder, 2004).

1.3.2. Έρευνα Benmayor – 2008

Η προσέγγιση αυτή αφορά τον ρόλο της ψηφιακής αφήγησης στην αποτύπωση προσωπικών εμπειριών. Σύμφωνα με τα όσα καταθέτει η Benmayor στο άρθρο της "Digital Storytelling as a Signature Pedagogy for the New Humanities" τα συμπεράσματά της προκύπτουν από την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημά της «Ιστορίες Ζωής» στο πανεπιστήμιο Monterey Bay, στην Καλιφόρνια. Στο μάθημα αυτό πολίτες από τη Λατινική Αμερική αφηγούνται μαρτυρίες του αγώνα τους ενάντια στη καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από φυλετικές και άλλες διακρίσεις. Οι φοιτητές κατόπιν της ανάγνωσης των ιστοριών αυτών, εμπνεύστηκαν και δημιούργησαν δικές τους ψηφιακές ιστορίες που περιείχαν τις προσωπικές μαρτυρίες ζωής και αφορούν στην πολιτιστική τους ταυτότητα. Όλες αυτές οι ιστορίες (οι αρχικές και οι μετέπειτα) ενσωματώθηκαν και αποτέλεσαν αφηγηματικό υλικό για μετέπειτα φοιτητές. Μέσα από αυτή τη διαδικασία και τις ερωτήσεις που ακολουθούν και αναφέρονται στο πώς σχετίζονται οι ιστορίες που δημιουργήθηκαν με όσες ιστορίες είχαν έρθει σε επαφή σε πρώτη φάση οι φοιτητές, παράγονται νέες κοινωνικές, πολιτιστικές και ιστορικές κατανοήσεις.

Δημιουργείται έτσι, νέα θεωρία «από τη σάρκα» που είτε θα δημιουργήσει νέες κατανοήσεις στα κοινωνικά δρώμενα, είτε θα αμφισβητήσει τις υπάρχουσες θεωρίες. Οι φοιτητές – και εδώ- διαπιστώνεται πως καλλιεργούν τη συνεργατικότητά τους και την αλληλεγγύη, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνεται και ένα βαθύτερο επίπεδο πολιτιστικού σεβασμού (Benmayor, 2008).

1.3.3. Έρευνα Campell 2012

Η έρευνα αυτή διεξήχθη στο Οντάριο του Καναδά σε μια τάξη 24 μαθητών 10-12 ετών. Χαρακτηριστικό των μαθητών αυτών ήταν η μη ικανοποιητική απόδοση σε τομείς όπως είναι η συγγραφή και η επεξεργασία γραπτού λόγου. Έτσι, η έρευνα αυτή ασχολήθηκε με το πώς θα επιτύχει η ψηφιακή αφήγηση να ενισχύσει την επαφή τους με τη γραφή βελτιώνοντας την αποδοτικότητά τους σε αυτό το στοιχείο. Δόθηκε έμφαση και στο πώς θα ενσωματωθούν οι νέες δεξιότητες και όσα προσφέρει η ψηφιακή αφήγηση μετά το πέρας του αρχικού ενθουσιασμού των μαθητών (Campell, 2012).

Η έρευνα διήρκησε δύο έτη (Απρίλιος 2010- Ιούνιος 2011) και κατά τη διάρκειά της οι μαθητές αξιοποίησαν τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών. Μέσω παρατηρήσεων, συνεντεύξεων, αυτό-αξιολόγησης των μαθητών ως συγγραφέων, δειγμάτων γραπτών και ψηφιακών κειμένων και αξιολογήσεων διαπιστώθηκε πως η αυτοπεποίθηση των μαθητών όσον αφορά τη συγγραφή κειμένου ενισχύθηκε. Παράλληλα, παρατηρήθηκε αυξημένη συμμετοχή στη δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών συγκριτικά με τις ιστορίες παραδοσιακής αφήγησης. Κατά τον δεύτερο χρόνο, επιβεβαιώθηκε πως τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί ξεπέρασαν τον αρχικό τους ενθουσιασμό απέναντι στις ψηφιακές ιστορίες και κατόρθωσαν να διατηρήσουν το κίνητρό τους στην παραγωγή των ιστοριών αυτών (Campell, 2012).

1.3.4. Έρευνα Carmen Gregori-Signes – 2014

Η έρευνα αυτή δημοσιεύθηκε το 2014 και πραγματοποιήθηκε στη Βαλένθια της Ισπανίας. Σε αυτή συμμετείχαν μαθητές από το Λυκείο της θεματικής τάξης “Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών”, του Colegio María Auxiliadora. Οι μαθητές αυτοί παρουσίασαν διάφορες ψηφιακές ιστορίες κοινωνικού περιεχομένου (που αφορούσαν την έλλειψη νερού, ανορεξία, την κλιματική αλλαγή, τα άτομα με αναπηρίες, τα ναρκωτικά, την εκμετάλλευση παιδιών, τον πόλεμο, την έμφυλη βία, την κακοποίηση ζώων, την κακοποίηση παιδιών, τις υποανάπτυκτες χώρες, την άνιση κατανομή πλούτου, τις μορφές βίας, τον γάμος, τις ΜΚΟ, την περιβαλλοντική μόλυνση, το "βρώμικο" χρήμα και το AIDS) που εξέφραζαν τον προβληματισμό και την καταγγελία τους για το εκάστοτε κοινωνικό πρόβλημα που προέβαλαν. Η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου ιστορίας στόχευε στην κριτική χρήση των νέων τεχνολογιών μέσω της οποίας οι ΤΠΕ μεταμορφώνονται σε εργαλείο μετασχηματιστικής εκπαίδευσης και πολιτιστικής δράσης (Signes, 2014).

Παρατηρήθηκε πως οι μαθητές δεν έδωσαν ιδιαίτερη προσοχή στο storyboard, δεν χρησιμοποίησαν τη δική τους φωνή για να περιγράψουν τις αρνητικές συνέπειες των φαινομένων που εξέτασαν και δεν ακολούθησαν τους κανόνες περί πνευματικών δικαιωμάτων όσον αφορά τα μουσικά κομμάτια που αξιοποίησαν κατά τη σύνθεση των ψηφιακών ιστοριών τους. Παρ' όλα αυτά, ο συνδυασμός μουσικής, εικόνων και αφήγησης, μαζί με σύμβολα και άλλα στοιχεία πολυμέσων, όπως κινούμενα σχέδια, είναι ισχυρός και πέτυχε την ευαισθητοποίηση του κοινού, ακόμα και στις περιπτώσεις

που οι ιστορίες δεν είχαν την απαιτούμενη συνοχή. Διαπιστώθηκε πως η ψηφιακή αφήγηση παρείχε τη δυνατότητα ατομικής και ομαδικής εργασίας, τη διαμόρφωση κριτικής άποψης και τη χρήση κοινωνικού περιβάλλοντος ως εκπαιδευτικού μέσου (Signes, 2014).

1.3.5. Έρευνα Niemi, Harju, Vivitsou, Viitanen, Multisilta και Kuokkanen – 2014

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε 319 μαθητές και μαθήτριες και 28 εκπαιδευτικούς από τρεις διαφορετικές χώρες. Από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν μεταξύ Σεπτεμβρίου και Νοεμβρίου 2012 , από σχολεία της Φιλανδίας, της Καλιφόρνιας – ΗΠΑ και Ελλάδας) διαπιστώθηκε πως η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών ήταν ευχάριστη για τους μαθητές και παρά τις απαιτήσεις της και αποτέλεσε πόλο έλξης για αυτούς. Οι μαθητές αξιοποίησαν πληθώρα πληροφοριακών πηγών και αυτό-αξιολόγησαν τα έργα που δημιούργησαν. Όμως, παρά τη χρήση της πλατφόρμας MoVie οι δυσκολίες που δημιουργήθηκαν στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών διαφορετικών χωρών ήταν πολλές. Βέβαια, εξετάστηκαν πολλά θέματα όπως επί παραδείγματι το κατά πόσο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντάξουν την ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία ή το πώς το σχολείο μπορεί να αξιοποιήσει τέτοιες δραστηριότητες.

Πολλοί εκπαιδευτικοί μέσα από αυτή τη διαδικασία υποστήριζαν την αναγκαιότητα ύπαρξης νέων εργαλείων στην διαμόρφωση νέων παιδαγωγικών δεξιοτήτων που αφορούν τον τρόπο οργάνωσης της εργασίας τους. Η έρευνα κατέδειξε, ακόμα, πως οι μαθητές διδάσκονται μέσω των συνεργατικών αυτών διαδικασιών και ενισχύουν τις δεξιότητές τους. Βέβαια, επισημάνθηκε η αναγκαιότητα για ακόμα περισσότερες διαδικασίες συνεργασίας και δικτύωσης υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και μέσα από τη χρήση των νέων ψηφιακών μέσων (Niemi, κ.ά., 2014).

1.3.6. Έρευνα Stanley & Freeman- 2017

Η έρευνα αυτή διεξήχθη στο λύκειο Shady Groove High School των κεντροδυτικών Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής στο οποίο φοιτούσαν 629 μαθητές και μαθήτριες και εργαζόνταν 33 εκπαιδευτικοί. Οι 49 μαθητές που συμμετείχαν προέρχονταν από μια αγροτική περιοχή και δεν είχαν παρουσιάσει κανένα ενδιαφέρον στη συνέχιση των

σπουδών τους στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για αυτούς είχε ιδρυθεί μια τάξη με όνομα “Journey Beyond Shady Groove” και το πρόγραμμα σπουδών της τιτλοφορήθηκε ως «Ταξίδι στο Πανεπιστήμιο» και αφορούσε την ενημέρωσή τους για τη διαδικασία εισαγωγής τους στο Πανεπιστήμιο.

Έτσι, μέσω της δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών παρουσιάστηκε από τους μαθητές η προσωπική τους ιστορία, το όνειρο, οι επιδιώξεις και τις επιθυμίες τους. Πολλές από τις ιστορίες που προβλήθηκαν ανέδειξαν παθολογικές καταστάσεις όπως κακοποιήσεις, χρήση ναρκωτικών ουσιών, bullying, ασυνεννοησία σχολικής διοίκησης και μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί από τη δική τους πλευρά πρόβαλλαν προβληματισμούς τους για την λειτουργία και τη χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, έγινε δυνατή η ενίσχυση των σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών. Η ψηφιακή αφήγηση κατόρθωσε να διαμορφώσει ένα πιο φιλικό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές και τις μαθήτριες και εκπαιδευόμενοι που πριν θεωρούνταν παραγκωνισμένοι ή αδιάφοροι προς την σχολική πραγματικότητα πλέον εντάχθηκαν σε αυτή (Stanley & Freeman, 2017).

1.4. Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών.

Από όλα όσα σημειώθηκαν παραπάνω διαπιστώνεται πως η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών γιατί όχι μόνο τους παρέχει τη δυνατότητα να μεταλαμπαδεύσουν τη γνώση, αλλά γιατί ταυτόχρονα τους επιτρέπει να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές απέναντι σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα. Έτσι, αξιοποιώντας αυτήν ακριβώς τη δυνατότητα - ευαισθητοποίησης – των μαθητών και μαθητριών θα εξετάσουμε την επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στην παρούσα εργασία. Πιο συγκεκριμένα αφού εξεταστεί το φαινόμενο του ρατσισμού σε θεωρητικό επίπεδο, θα χρησιμοποιηθεί η ψηφιακή αφήγηση προκειμένου να διαπιστωθεί η πλήρης κατανόηση του από τους μαθητές.

1.4.1.Ο ρατσισμός ως κοινωνικό φαινόμενο - Ορισμός

Η ρίζα του όρου αυτού εντοπίζεται στην ιταλική λέξη *razza*, που προήλθε από την αραβική *ras* που σημαίνει αρχή, προέλευση (Λεξικό της Κοινής Ελληνικής). Ο ρατσισμός συναντάται στις διακρίσεις και στην μεροληπτική αντιμετώπιση που μπορεί να παρουσιάζεται απέναντι σε φυλές, άτομα και ομάδες εξαιτίας τους αισθήματος

ανωτερότητας ή υπεροχής που πηγάζει από κάποιο βιολογικό, κοινωνικό, πολιτισμικό ή πολιτικό παράγοντα (Tzanelli, 2006).

1.4.2. Μορφές - Κατηγορίες Ρατσισμού

Ο ρατσισμός αποτελεί μια κοινωνική διάκριση η οποία μπορεί να πάρει διάφορες μορφές στη σύγχρονη κοινωνία. Αποκτά διαστάσεις συμβολικού, φυσικού και οικονομικού τύπου με επιζήμιες επιπτώσεις για το ατομικό ή συλλογικό θύμα που υφίσταται την κοινωνική διάκριση (Γκότοβος, 1996). Συναντάμε, επομένως, διακρίσεις σε βάρος γυναικών, ομοφυλόφιλων, ανθρώπων με αναπηρία, πολιτικών και οικονομικών προσφύγων και μεταναστών, εθνικών και γλωσσικών μειονοτήτων, ανθρώπων με προβλήματα εθισμού ή φορέων του AIDS, ηλικιωμένων ακόμα και νέων (Δασκαλάκης, 2009).

Πιο συγκεκριμένα μπορούμε να διακρίνουμε τις ακόλουθες κατηγορίες ρατσισμού:

- Φυλετικός: βασίζεται στην φυλετική καταγωγή, το χρώμα του δέρματος ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ανθρώπων. Οι ρίζες του εντοπίζονται στην ιδεολογία του εθνικισμού και η πολιτική του έκφραση είναι ο ναζισμός.
- Εθνικός: βασίζεται στη διάκριση με γνώμονα την εθνική καταγωγή του ατόμου.
- Κοινωνικοοικονομικός: βασίζεται στο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο κάποιου και γίνεται με γνώμονα το φύλο, το επάγγελμα, τη μόρφωση, την υγεία, τη σεξουαλική προτίμηση κ.α.
- Πολιτισμικός: στοιχείο διάκρισης αυτής της μορφής αποτελεί το πολιτισμικό επίπεδο κάποιου ατόμου ή ομάδας (πχ. υπεροχή Δύσης έναντι Ανατολής).
- Θρησκευτικός: βασίζεται στον διαχωρισμό με άξονα τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των ανθρώπων.
- Πολιτικός: κριτήριο διάκρισης είναι η πολιτική και η κομματική ιδεολογία. (Goulbourne, 2001)

1.4.3. Αίτια ρατσισμού

Εξετάζοντας τον ρατσισμό υπό την κοινωνική του διάσταση διαπιστώνεται πως τα αίτια του σχετίζονται με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου – της ένταξης

δηλαδή στο κοινωνικό σύνολο. Τάση κάθε κοινωνικής ομάδας είναι να απορρίπτει κάθε τι διαφορετικό θεωρώντας το ξένο. Αυτή η τάση έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ανταγωνισμού και αντιπαραθέσεων μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Έτσι, καλλιεργείται ο ρατσισμός απέναντι σε πολιτισμικά ανίσχυρες ομάδες (Ζωγράφου, 2003).

Εκτός από τα κοινωνικά αίτια του φαινομένου του ρατσισμού, μπορούμε να διακρίνουμε και τα αίτια που πηγάζουν από το ατομικό επίπεδο. Το άτομο το οποίο αντιμετωπίζει προβλήματα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, και διακατέχεται από ανασφάλεια μπορεί εύκολα να υιοθετήσει ρατσιστικές αντιλήψεις. Η ανάγκη του να επιβεβαιώσει το αδύναμο «εγώ» του το οδηγεί στην προβολή αρνητικών ιδιοτήτων τόσο σε άλλα άτομα όσο και σε μειονοτικές ομάδες και πολλές φορές υιοθετεί τη βία για την επίλυση διαφορών αλλά και την επιβολή των αντιλήψεών του. Το άτομο αυτό επικαλείται τον ρατσισμό ως επιχείρημα το οποίο επιβεβαιώνει τις ακραίες συμπεριφορές του και της εκμετάλλευση όσων αποτελούν «διαφορετικούς» παγιώνοντας με αυτόν τον τρόπο σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες (Ζωγράφου, 2003).

Υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας υπάρχουν έξι κατηγορίες αιτιών που διαμορφώνουν και ενισχύουν το φαινόμενο του ρατσισμού (Tzanelli, 2006).

- **Διαπαιδαγώγηση:** Οι γονείς λειτουργούν ως παράδειγμα προς μίμηση για τα παιδιά. Έτσι, όταν συμπεριφέρονται υποτιμητικά ή σκληρά απέναντι σε κάποιον διαφορετικό, τότε το νεαρό παιδί εκλαμβάνει το μήνυμα ότι τέτοιου είδους συμπεριφορών είναι αποδεκτές προς τους άλλους, υιοθετεί τον ρατσισμό ο οποίος σταδιακά τρέπεται σε στοιχείο της προσωπικότητάς του (Tzanelli, 2006).
- **Προσωπικές εμπειρίες:** Ο άνθρωπος τείνει να κατηγοριοποιεί τους άλλους ανθρώπους βασιζόμενος σε προσωπικές του εμπειρίες. Αυτό αυτομάτως σημαίνει πως, εάν κατά το παρελθόν έχει αδικηθεί από ένα άτομο το οποίο ανήκει σε μια ομάδα ανθρώπων, τότε εύκολα θα κατηγοριοποιήσει όλη την ομάδα αυτή, διαμορφώνοντας έτσι τον ρατσισμό. (Tzanelli, 2006).
- **Στερεότυπα:** Κοινή αιτία του ρατσισμού αποτελούν τα στερεότυπα τα οποία δημιουργούνται από την κοινωνία και εντείνονται από Μέσα Μαζικής

Ενημέρωσης. Το ραδιόφωνο, η τηλεόραση, οι εφημερίδες και το διαδίκτυο δε διστάζουν να διαιωνίσουν παρωχημένες και στερεοτυπικές αντιλήψεις διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο την κοινή γνώμη. (Tzanelli, 2006).

- **Κοινωνικός περίγυρος:** Σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των ρατσιστικών αντιλήψεων διαδραματίζει ο κοινωνικός περίγυρος του ατόμου. Οι άνθρωποι οι οποίοι συναναστρέφονται με συγκεκριμένο κοινωνικό περίγυρο εγκλωβίζονται μέσα σε αυτόν, δεν μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και σταδιακά χάνουν την κριτική τους σκέψη. Έτσι, είναι ευκολότερο να ενστερνιστούν ρατσιστικές αντιλήψεις (Tzanelli, 2006).
- **Εγωκεντρισμός:** Μια ακόμα αιτία διαμόρφωσης του φαινομένου του ρατσισμού είναι ο εγωκεντρισμός. Οι άνθρωποι οι οποίοι είναι προσηλωμένοι στον εαυτό τους και αδιαφορούν για τους συνανθρώπους τους είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν ρατσιστικές αντιλήψεις. (Tzanelli, 2006).
- **Άγνοια:** Βασική αιτία του ρατσισμού είναι η άγνοια που διακατέχει τον άνθρωπο. Αυτή οδηγεί σε φόβο για το διαφορετικό, δεν αφήνει τον άνθρωπο να έρθει σε επαφή με αυτό και τον κάνει να απορρίψει οποιαδήποτε μορφή διαφορετικότητας. (Tzanelli, 2006).

1.4.4. Συνέπειες Ρατσισμού

Ο ρατσισμός είναι ένα φαινόμενο το οποίο μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τόσο το άτομο όσο και την κοινωνία. Ο άνθρωπος που έχει πέσει θύμα του φαινομένου αυτού μπορεί να πληγεί συναισθηματικά, να εμφανίσει κατάθλιψη, ανησυχίες και ψυχική αδιαφορία (Σαπουντζής, Μαυρομαμάτης, Ντομπρίντεν, Καρούσου 2010). Ακόμα, μπορεί να εμφανίσει αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός και η πικρία, ή να υιοθετήσει τη βία. Από την άλλη, ο ρατσισμός μπορεί να επιδράσει αρνητικά και στην κοινωνική συνοχή διαρρηγνύοντας τη συνεκτικότητα του κοινωνικού ιστού. Για παράδειγμα, ο ρατσισμός είναι η αιτία για την ενίσχυση των φυλετικών ανισοτήτων στις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων (Van de Berge, 2001).

1.4.5. Αντιμετώπιση Ρατσισμού μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Όσον αφορά την αντιμετώπιση του ρατσισμού διαπιστώνεται πως πέραν της κινητοποίησης της οικογένειας, των ΜΜΕ και της ίδια της κοινωνίας, σημαντικός προβάλλει και ο ρόλος της εκπαίδευσης, η οποία αγωνίζεται για τη διαμόρφωση μιας

καλύτερης κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Baldwin οι εκπαιδευτικοί έχουν ηθική υποχρέωση να προσπαθήσουν να εξαλείψουν τον ρατσισμό μέσα στις σχολικές αίθουσες (Baldwin, 1991). Για να το κατορθώσουν αυτό θα μπορούσαν να εφαρμόσουν τη συνεργατική διδασκαλία. Χωρίζοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ομάδες θα έχουν τη δυνατότητα να ξεπεράσουν τα εμπόδια που φέρνει η ατομικότητα και θα παρέχουν στους μαθητές και τις μαθήτριες τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα το αντικείμενο και να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους ξεπερνώντας εμπόδια επικοινωνίας που διαμορφώνονται από τη φυλή, το φύλο, την θρησκεία ή την ηλικία (Powell, Cantrell, Adams, 2001).

ΕΡΕΥΝΑ

2.1. Εισαγωγή

Οι νέες τεχνολογίες, όπως έχει ήδη επισημανθεί, μπορούν να λειτουργήσουν θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία παρέχοντας όχι μόνον τη δυνατότητα παρουσίασης της γνώσης με μη τετριμμένο τρόπο, αλλά παράλληλα προσελκύοντας το ενδιαφέρον μαθητών και μαθητριών. Έτσι, από το πλαίσιο αυτό δε θα μπορούσε να εκλείπει και η ψηφιακή αφήγηση η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια γραμματισμών του 21^{ου} αιώνα αλλά και στην κινητοποίηση και την συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η θετική αυτή επίδραση της ψηφιακής αφήγησης, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 1.4, σε συνδυασμό με τη διαρκώς μεταβαλλόμενη πολυπολιτισμική σύγχρονη κοινωνία οδήγησαν στη δημιουργία του κάτωθι ερευνητικού πλαισίου που στόχο έχει την ανάδειξη αλληλεπιδραστικών σχέσεων στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας.

2.2. Έρευνα Δράσης

2.2.1 Ταυτότητα Έρευνας Δράσης

Η έρευνα που ακολουθήθηκε για την εφαρμογή όλων των παραπάνω είναι η Έρευνα Δράσης, η οποία αποδίδεται και με τους όρους “action research”, «ενεργός έρευνα», «ενεργή συμμετοχική έρευνα», «πραγματολογική έρευνα», «κριτική αυτοδιενέργηση». Για τον ορισμό της έχουν γίνει διάφορες προτάσεις. Σύμφωνα με τον Elliot (1991) η έρευνα δράσης είναι η συστηματική μελέτη ενός κοινωνικού περιβάλλοντος που βοηθά στην καλύτερη κατανόηση και δράση εντός αυτού (Elliot, 1991). Για τον McNiff (1995) η έρευνα δράσης είναι ένας τρόπος για να ελέγξει κάποιος την πρακτική του, με στόχο την βελτίωσή της. (McNiff, 1995). Ο Lomax (2003) σχετίζει την έρευνα δράσης με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την επαγγελματική δράση των εκπαιδευτικών. Μέσω αυτής της διαδικασίας ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο τα όσα γνωρίζει επηρεάζουν τη διαδικασία που ακολουθεί και την πρακτική του (McNiff, Lomax, Whitehead, 2003).

Ανεξάρτητα, όμως, από την ορολογία ή τους διάφορους ορισμούς που έχουν επιστρατευθεί προκειμένου να την περιγράψουν παρουσιάζει κάποια κοινά στοιχεία τα οποία ανταποκρίνονται πλήρως στους στόχους και τις προϋποθέσεις που έχουν τεθεί για την υλοποίησή της. Στα στοιχεία αυτά συγκαταλέγεται ότι αποτελεί μια δράση

μικρής εμβέλειας, διενεργείται από τους συμμετέχοντες, ο ερευνητής λειτουργεί παράλληλα ως δρων υποκείμενο, εμπλέκονται και άλλα άτομα της ίδια κοινότητας (εδώ οι μαθητές και οι μαθήτριες), μέσω αυτής βελτιώνεται η επαγγελματική πρακτική, γίνεται έρευνα με σκοπό την κατανόηση και υπάρχει παρέμβαση που στοχεύει στην βελτίωση.

Αυτή η μορφή έρευνας αποτελεί, σύμφωνα με τους Carr και Kemmis (2002) μια διαδικασία ενδυνάμωσης για όσους συμμετέχουν και τους ωθεί στην εύρεση πιο ορθολογικών, δίκαιων, και δημοκρατικών μορφών εκπαίδευσης (Carr & Kemmis, 2002) Μέσω αυτής προάγεται ο κριτικός αναστοχασμός και δημιουργούνται αλλαγές που είναι εφικτές για τους συμμετέχοντες, στοιχεία που της αποδίδουν τους χαρακτηρισμούς «δραστική» και «συνετή». Έτσι, μέσω της συνεργατικότητας, των δημοκρατικών διαδικασιών που ακολουθεί, του αναστοχασμού και του δημιουργικού προβληματισμού μπορεί να αναδείξει ένα νέο ήθος τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετέχουν σε αυτή.

2.2.2. Μεθοδολογία Έρευνας Δράσης

Για την εφαρμογή της Έρευνας Δράσης μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορες μέθοδοι που αποσκοπούν στη συλλογή δεδομένων με τον πληρέστερο δυνατό τρόπο που θα εξασφαλίσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Για αυτόν τον λόγο μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία η παρατήρηση (μέσω σημειώσεων, ημερολογίων, μαγνητοφωνήσεων, φωτογραφίσεων, γραπτών κειμένων και φύλλων εργασίας), οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια και άλλες τεχνικές όπως παιχνίδια γνώσεων, ρόλων, κ.α. Ακόμα, μπορεί να υπάρξει και ο συνδυασμός μεθόδων, η «τριγωνοποίηση» κατά την οποία συγκεντρώνονται δεδομένα από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο την αντιπαράθεση και σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης. (Altrichter & Posch & Somekh, 2001)

2.3. Σκοπός παρέμβασης - Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία μέσα από την εφαρμογή ενός διδακτικού σεναρίου και την χρήση της ψηφιακής αφήγησης στοχεύει στην εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν την αποτελεσματικότητά της αφήγησης αυτής ως προς

1. την κατανόηση των κειμένων
2. τον εντοπισμό ιδεών, αξιών και ιδανικών μέσα στα κείμενα
3. την ανάδυση συναισθημάτων
4. την ανταπόκριση των μαθητών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
5. την ενίσχυση της δημιουργικότητάς των μαθητών και μαθητριών.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση απέδειξε πως η ένταξη της ψηφιακής διαδικασίας συνδράμει θετικά στη διαμόρφωση δεξιοτήτων πέρα από την απλή χρήση των ΤΠΕ (Σεραφείμ & Φεσάκης 2010). Σύμφωνα με τους Μουταφίδου και Μπρατίτση (2013) η ψηφιακή αφήγηση έχει τη δυνατότητα συνδυασμού επτά βασικών χαρακτηριστικών, για τα οποία ήδη έγινε λόγος στο κεφάλαιο 1.2.5. Όμως, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά και στην κατανόηση του μαθητή, αφού σύμφωνα με έρευνα του Bunmark (οπ. αναφορά Βασιλακοπούλου 2011) το θεωρητικό περιεχόμενο του αντικειμένου της διδασκαλίας γίνεται πιο κατανοητό μέσω της οπτικοποίησης. Επιπρόσθετα, με τη δημιουργία αφηγηματικών επεισοδίων οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τη δομή και τη μορφή των μορφοσυντακτικών στοιχείων του λόγου (Σεραφειμίδου, Χατζηπαναγιωτίδη & Χρίστου, 2003). Για αυτούς τους λόγους αξιοποιήθηκε η χρήση του προγράμματος PowerPoint για την προβολή των κειμένων που αποτέλεσαν πυλώνες προβληματισμού, αλλά και τα προγράμματα Pixton και MovieMaker για τη δημιουργία της σύντομης ψηφιακής ιστορίας που δημιουργήθηκε και προβλήθηκε στους μαθητές προκειμένου να τους ευαισθητοποιήσει περαιτέρω.

2.4. Εφαρμογή παρέμβασης

2.4.1. Εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η έρευνα εφαρμόστηκε σε μαθητές και μαθήτριες της Γ' Γυμνασίου ενός Φροντιστηρίου Μέσης Εκπαίδευσης του κεντρικού τομέα Αθηνών. Το εκπαιδευτικό ίδρυμα επιλέχθηκε καθώς ήταν πιο εύκολα προσβάσιμο στην ερευνήτρια. Σε αυτή συμμετείχαν 5 αγόρια και 6 κορίτσια τα οποία έχουν καταγωγή από Αλβανία (4), Αίγυπτο (1), Ρουμανία (3) και Ελλάδα (3), διαμορφώνοντας έτσι μια πολυπολιτισμική ομάδα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη στάση της απέναντι στο κοινωνικό ζήτημα του ρατσισμού. Η έρευνα εφαρμόστηκε σε 5 διδακτικές ώρες (3 ώρες τον Δεκέμβριο του

2023 και 2 ώρες τον Ιανουάριο του 2024) και πραγματοποιήθηκε σε φροντιστηριακή αίθουσα που παρείχε τη δυνατότητα χρήσης projector και διαδραστικού πίνακα.

2.4.2. Διαδικασία υλοποίησης της παρέμβασης

Για την παρέμβαση αυτή χρησιμοποιήθηκε ένα διδακτικό πλάνο (συνολικής διάρκειας 5 διδακτικών ωρών) το οποίο ενσωματώθηκε στην προσέγγιση της 3^{ης} θεματικής ενότητας της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου που πραγματεύεται τη διαφορετικότητα και τον ρατσισμό και η οποία συγκαταλέγεται στην εξεταστέα ύλη των ενδοσχολικών εξετάσεων του Ιουνίου. Στο συγκεκριμένο σενάριο ακολουθήθηκε συγκεκριμένη οργάνωση στην οποία περιλαμβάνονταν τρία στάδια: πριν την ανάγνωση, κατά την διάρκεια της ανάγνωσης και μετά την ανάγνωση.

Πριν την ανάγνωση

Στόχος του σταδίου αυτού ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες να καταθέσουν τις απόψεις τους αναφορικά με το εξεταζόμενο ζήτημα του ρατσισμού, μέσω ερωτηματολογίου που τους δίνεται. Παράλληλα, ήταν θεμιτό να εκφράσουν τις απόψεις τους, προσωπικές εμπειρίες και βιώματα που σχετίζονταν με το κοινωνικό φαινόμενο του ρατσισμού και των διακρίσεων. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές και οι μαθήτριες εισάγονται σταδιακά στην θεματική ενότητα που πρόκειται να αποτελέσει θεματικό άξονα του εγχειρήματος, είναι σε θέση να διακρίνουν τα βασικά στοιχεία του εξεταζόμενου κοινωνικού φαινομένου, να έρθουν σε επαφή με τα όσα έχουν να καταθέσουν οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριές τους και ταυτόχρονα να κινητοποιήσουν τη σκέψη τους για περαιτέρω προβληματισμό αναφορικά με το εξεταζόμενο ζήτημα. Μάλιστα, στο στάδιο αυτό χωρίστηκαν σε (μικτές) ομάδες και τους μοιράστηκαν σχεδιαγράμματα το οποίο κλήθηκαν στη συνέχεια να συμπληρώσουν (ως ομάδες). Έτσι, είχαν τη δυνατότητα να οργανώσουν τα στοιχεία που θα πρέπει να εντοπίσουν στη συνέχεια.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

Στο στάδιο αυτό ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν σε βάθος τα νοήματα που αποδίδονται σε καθένα από τα κείμενα, αλλά και στο βίντεο, που τους

προβάλλεται. Οφείλουν, όχι μόνον να εντοπίσουν το κεντρικό θεματικό άξονα των όσων τους παρουσιάζονται, αλλά και να διακρίνουν στοιχεία αναφορικά με τους δέκτες των κειμένων, τη στάση της κοινωνίας, τη διάκριση των πρωταγωνιστών, τις ενέργειές τους, τα ηθικά διδάγματα που ενδεχομένως προκύπτουν μέσω όλων αυτών. Όλα αυτά συμπληρώνουν στα σχεδιαγράμματα που τους δόθηκε (ανά ομάδα) στο προηγούμενο στάδιο. Ακόμα, καλούνται να συνεργαστούν για να μπορέσουν να καταθέσουν μια ενιαία – ομόφωνη- απάντηση για καθένα από τα ζητήματα που τους τίθενται στο δοθέν σχεδιάγραμμα. Όλα αυτά συνδυαστικά με τις προσωπικές τους θέσεις παρουσιάζονται στη συζήτηση που ακολουθεί.

Μετά την ανάγνωση

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μετά την καταγραφή των συμπερασμάτων τους από τα όσα τους παρουσιάζονται έρχονται σε επαφή με ένα βίντεο στο οποίο παρουσιάζονται τα καρέ ενός comic που δημιουργήθηκε αποκλειστικά και μόνον για την συγκεκριμένη παρέμβαση. Μέσω αυτού προβληματίζονται περαιτέρω για τον ρατσισμό και στη συνέχεια καλούνται να ολοκληρώσουν την ιστορία που τους δόθηκε χωρίς τέλος δημιουργώντας και οι ίδιοι μια ψηφιακή ιστορία στην οποία θα διαφαίνονται στοιχεία που αποκόμισαν από την διαδικασία.

2.5. Ταυτότητα Διδακτικού Πλάνου

Τίτλος : Ρατσισμός: κατανόηση και προβληματισμός για το μείζον αυτό κοινωνικό φαινόμενο

Διδακτικό αντικείμενο : Νεοελληνική Γλώσσα

Τάξη : Γ' Γυμνασίου

Χρονολογία : Δεκέμβριος 2023 – Ιανουάριος 2024

Διδακτική/ θεματική ενότητα : Είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί (3^η ενότητα)

Διαθεματικό :Ναι

Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα: Νεοελληνική Γλώσσα & Νεοελληνική Λογοτεχνία

Χρονική διάρκεια : 4 -5 ώρες

Χώρος: Εντός σχολείου/ εκπαιδευτικού ιδρύματος/ φροντιστηρίου: αίθουσα διδασκαλίας, αίθουσα προβολών (αν υπάρχει), εργαστήριο Πληροφορικής.

2.5.1. Εισαγωγή

Το σενάριο αυτό εφαρμόζεται στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα κατά την 3^η ενότητα που υπάρχει στο σχολικό βιβλίο με θέμα «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί». Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να κατανοήσουν το φαινόμενο του ρατσισμού, την επίδρασή του στο άτομο και την κοινωνία αλλά και να αναγνωρίσουν την προσωπική τους στάση απέναντι σε αυτό.

Για την υλοποίηση γίνεται χρήση διαφόρων αποσπασμάτων κειμένων από μαθήματα όλων των τάξεων του Γυμνασίου που κάνουν λόγο άμεσα ή έμμεσα για το φαινόμενο του ρατσισμού και δίνονται στους μαθητές μέσω του προγράμματος PowerPoint. Τα κείμενα που αξιοποιούνται είναι:

- «Λεώνη», Λογοτεχνία Α' Γυμνασίου σελ 195
- « Ξενοφοβία», Αντώνης Σουρούνης, φωτόδεντρο
- «Στη θέση του άλλου», Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, σελ. 47

Εκτός από τα κείμενα αυτά προβάλλεται στους μαθητές και στις μαθήτριες μια ταινία μικρού μήκους με θεματολογία τον ρατσισμό. Οι μαθητές μέσω όλων αυτών έρχονται σε επαφή με διάφορες μορφές ρατσισμού. Έτσι, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα προσεγγίσουν το θέμα πολυπρισματικά εξάγοντας πιο σφαιρικά συμπεράσματα για την πολυπλοκότητα του φαινομένου.

Στη συνέχεια τους παρουσιάζεται ένα βίντεο που θα έχει ως θεματολογία τις διακρίσεις στο σχολικό περιβάλλον. Το βίντεο αυτό λειτουργεί συμπληρωματικά στα όσα έχουν ήδη επεξεργαστεί οι μαθητές και οι μαθήτριες και στοχεύει στον προβληματισμό τους καθώς το τέλος δε δίνεται, είναι ανοιχτό για να συμπληρώσει η κάθε ομάδα την εξέλιξη της ιστορίας, καλλιεργώντας έτσι τη δημιουργικότητά τους.

2.5.2. Στόχοι

1. Διάκριση των διάφορων μορφών - εκφάνσεων ρατσισμού
2. Αντίληψη της κοινωνικής διάστασης του φαινομένου και των επιπτώσεων που επιφέρει
3. Κατάθεση προσωπικών εμπειριών
4. Αναγνώριση των αιτιών του φαινομένου
5. Εύρεση και κατανόηση τρόπων αντιμετώπισης
6. Ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στο κοινωνικό ζήτημα του ρατσισμού

2. 5.3. Αναμενόμενες Δεξιότητες

1. Κατανόηση κειμένου και δυνατότητα αλίευσης συγκεκριμένων στοιχείων μέσα από αυτό.
2. Καλλιέργεια συνεργατικότητας.
3. Παραγωγή γόνιμου διαλόγου.
4. Προβληματισμός και κινητοποίηση απέναντι σε καίρια κοινωνικά ζητήματα.
5. Ενίσχυση δημιουργικότητας.
6. Χρήση ψηφιακών εργαλείων.

2. 5.4. Στρατηγικές

1. Αξιοποίηση κειμενικών στοιχείων για την αναγνώριση των νοημάτων που αναλύονται.
2. Βαθύτερη ανάγνωση κειμένων για την εκμείευση πληροφοριών που ανταποκρίνονται στη θεματική.
3. Επαφή με εικόνες που ολοκληρώνουν τα νοήματα που εξετάζονται.
4. Οργάνωση διαγραμμάτων.
5. Δημιουργία νέων ιστοριών.

2.5. 5. Περιγραφή Φάσεων Υλοποίησης του Σεναρίου

Α' Φάση – Πριν την ανάγνωση

Στη φάση αυτή που πραγματοποιείται κατά την 1^η διδακτική ώρα δίνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες ένα ερωτηματολόγιο αναφορικά με τον ρατσισμό. Αυτό καλούνται να το συμπληρώσουν, ο καθένας/ η καθεμία ξεχωριστά, καταθέτοντας την προσωπική του/της άποψη - εμπειρία, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια συζήτηση αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα. Έπειτα -με παρότρυνση του εκπαιδευτικού- ακολουθεί συζήτηση στην οποία ο καθένας έχει τη δυνατότητα να εκφράσει χωρίς περιορισμούς την προσωπική του θέση. Οι μαθητές/ μαθήτριες ενθαρρύνονται να παρουσιάσουν όσα πραγματικά πιστεύουν, αλλά και να διεξάγουν διάλογο μεταξύ τους. Ο άξονας της συζήτησής τους κινείται γύρω από τον ρατσισμό, τις μορφές, τα αίτια, τις επιπτώσεις και τους τρόπους αντιμετώπισής του φαινομένου αυτού. Στη συνέχεια χωρίζονται σε 3 μικτές ομάδες (2 ομάδες που αποτελούνται από 3 άτομα και 1 ομάδα που αποτελείται από 2) στις οποίες μοιράζεται ένα διάγραμμα το οποίο καλούνται να συμπληρώσουν σε επόμενη φάση του πλάνου.

Β' Φάση – Κατά τη διάρκεια της Ανάγνωσης/ Προβολής

Η φάση αυτή εκτείνεται κατά την 1^η, 2^η & 3^η διδακτική ώρα. Στους μαθητές και στις μαθήτριες παρουσιάζεται μέσω του PowerPoint το κείμενο «Στη θέση του άλλου», από το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου (σελ. 47), απόσπασμα από το λογοτεχνικό κείμενο « Λεώνη» που βρίσκεται στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου (σελ. 195) και αποσπάσματα από το κείμενο του Αντώνη Σουρούνη «Ξενοφοβία» που αλιεύεται από το photodentro.edu.gr. Έπειτα, παρουσιάζεται στους μαθητές η ταινία μικρού μήκους της Νάνσυ Σπετσιώτη, «Τζαφάρ». Αφού ολοκληρωθεί η παρουσίαση όλων των παραπάνω τους ζητείται να συμπληρώσουν ανά ομάδα το διάγραμμα που τους δόθηκε στην προηγούμενη φάση. Καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούν τους παραλήπτες τους μηνύματος των κειμένων και της ταινίας, τον θεματικό τους άξονα, τα είδη των διακρίσεων που παρουσιάζονται μέσα στα κείμενα και στην ταινία και τις επιπτώσεις που αυτές επιφέρουν. Έπειτα ακολουθεί συζήτηση που κινείται γύρω από τους άξονες

- Εσείς έχετε έρθει σε επαφή (είτε άμεσα είτε έμμεσα) με κάποιον /-α που αντιμετωπίζει τα ζητήματα που παρουσιάστηκαν στο κείμενο;
- Ποια πιστεύετε ήταν τα συναισθήματα του ατόμου που βίωσε τη διάκριση εις βάρος του;
- Πως αντιδράσατε;
- Θεωρείτε πως θα μπορούσατε να κάνετε κάτι διαφορετικά;
- Έχετε βιώσει προσωπικά κάποιο είδος διάκρισης;

Γ' Φάση – Μετά την Ανάγνωση/ Προβολή

Στην τελευταία αυτή φάση (4^η – 5^η διδακτική ώρα) οι ομάδες έρχονται σε επαφή με ένα σύντομο βίντεο στο οποίο παρουσιάζονται καρέ ενός comic που δημιουργήθηκε με σκοπό να προβάλλει το φαινόμενο του ρατσισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η προβαλλόμενη ιστορία δεν ολοκληρώνεται, έχει ανοιχτό τέλος. Έτσι, τα παιδιά αφού παρακολούθησαν με προσοχή τα όσα διαδραματίζονται σε αυτή καλούνται να ολοκληρώσουν την ιστορία που τους παρουσιάζεται από τη δική τους οπτική γωνία. Τους δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσουν το επιλεγμένο τέλος και ενθαρρύνονται να αξιοποιήσουν και οι ίδιοι τα ψηφιακά εργαλεία στα οποία έχουν πρόσβαση (πχ. power point, pixton, δημιουργία βίντεο κ.λπ.) χωρίς να τους απαγορεύεται η σύνθεση ενός απλού κειμένου που θα περιγράφει την ολοκλήρωση της ιστορίας. Έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν το κείμενό τους και τη μορφή του και εκτός της σχολικής αίθουσας και να το παρουσιάσουν στην τελευταία διδακτική ώρα. Αυτό σε συνδυασμό με το ερωτηματολόγιο (που δόθηκε πριν την ανάγνωση των κειμένων) κατατίθεται μετά τη σύμφωνη γνώμη των μελών της εκάστοτε ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο διαπιστώνεται εάν οι απαντήσεις τους στο αρχικό ερωτηματολόγιο διαφοροποιούνται εξαιτίας των όσων άκουσαν. Τέλος, μετά την ολοκλήρωση όλων αυτών, τους δίνεται ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο καλούνται να καταθέσουν τις εντυπώσεις τους από την διαδικασία που ακολουθήθηκε.

2. 6. Αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης

Για την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης λήφθηκαν υπόψη τα ακόλουθα:

- Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες πριν την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και αφορούσαν το φαινόμενο του ρατσισμού.
- Το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν μετά την παρέμβαση στο οποίο κατέθεσαν την προσωπική τους άποψη αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.
- Οι ιστορίες που δημιούργησε η εκάστοτε ομάδα στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής.

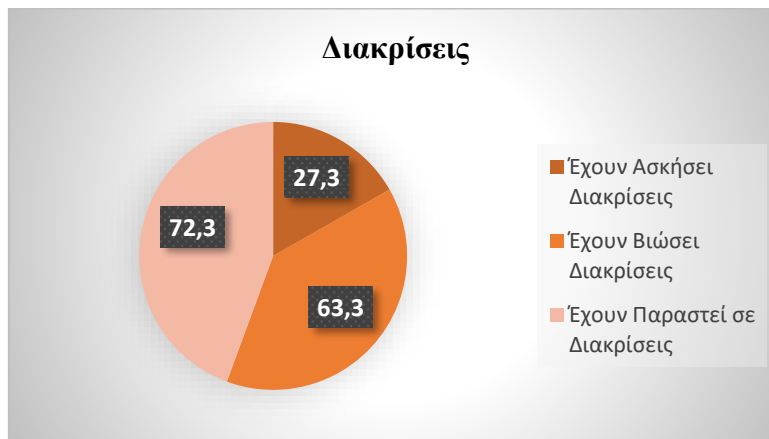
2. 6 . Επεξεργασία Ερευνητικών Δεδομένων - Συμπεράσματα

2.6.1. Αποτελεσματικότητα ψηφιακής αφήγησης στην ευαισθητοποίηση των μαθητών

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να αποδειχθεί πως η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο - όχι μόνον μάθησης αλλά και ευαισθητοποίησης- στα χέρια των εκπαιδευτικών. Από τα όσα κατέθεσαν οι μαθητές/μαθήτριες κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου πλάνου διαπιστώθηκε πως όλοι γνώριζαν σε ένα θεωρητικό πλαίσιο την έννοια του ρατσισμού και των διακρίσεων που αυτός συνεπάγεται.

Πιο συγκεκριμένα από το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε αρχικά, πριν τη συζήτηση και την επαφή με τα κείμενα διαπιστώθηκε πως ήταν σε θέση να δώσουν έναν σύντομο ορισμό του φαινομένου. Οι περισσότεροι από αυτούς (9 μαθητές/ μαθήτριες από το σύνολο των 11 συμμετεχόντων) συνδύασαν τον ρατσισμό με την απόρριψη της διαφορετικότητας αναφέροντας στον ορισμό που δημιούργησαν πως το κοινωνικό αυτό φαινόμενο «δεν δέχεται τη διαφορετικότητα» ή «εναντιώνεται σε κάθε τι που ξεφεύγει από τον κανόνα». Κάποιοι ανέφεραν πως «πηγάει από προκαταλήψεις και στερεότυπα» και «εκδηλώνεται πολλές φορές μέσω της βίας». Μάλιστα, όλοι ήταν σε θέση να απαριθμήσουν πάνω από τέσσερις (4) μορφές διακρίσεων με τις οποίες μπορεί να έρθει κάποιος σε επαφή στη σύγχρονη κοινωνία. Οι περισσότεροι από αυτούς αναφέρθηκαν στις φυλετικές διακρίσεις, στις διακρίσεις που γίνονται βάσει της θρησκείας, στις διακρίσεις που γίνονται βάσει του πολιτισμού και στις διακρίσεις που γίνονται βάσει της καταγωγής, ενώ δυο (2) συμμετέχοντες έκαναν λόγο και για τις ρατσιστικές αντιμετώπισεις που δέχονται οι άνθρωποι εξαιτίας του σεξουαλικού τους προσανατολισμού.

Στα ερωτήματα που τέθηκαν στα παιδιά αναφορικά με το εάν θεωρούν πως υπάρχει ρατσισμός στη σύγχρονη κοινωνία και στο σχολείο, αυτά απάντησαν καθολικά «Ναι», γεγονός που φανερώνει από την πλευρά τους την επίγνωση της κατάστασης που κυριαρχεί. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε το γεγονός πως η πλειοψηφία των μαθητών/μαθητριών που συμμετείχαν είχαν βιώσει οι ίδιοι διάκριση σε βάρος τους εξαιτίας της καταγωγής τους, αλλά και οι δυο μαθητές που δεν ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι κατέθεσαν πως έχουν βιώσει κάποια στιγμή στο παρελθόν ρατσιστική αντιμετώπιση λόγω της θρησκείας τους. Βέβαια, δεν ήταν λίγοι και οι μαθητές που στις ερωτήσεις που αφορούσαν τον ρατσισμό που ενδεχομένως αντιμετώπισαν εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος απάντησαν θετικά. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως παρά τις διακρίσεις εις βάρος τους όλοι επεσήμαναν πως έχουν παραστεί σε ρατσιστικά συμβάντα και έχουν μείνει αμέτοχοι, ενώ κάποιοι από αυτούς έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους καταστάσεις ως θύτες, γεγονός που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα όσα διαπιστώθηκαν για τη στάση που οι ίδιοι θεωρούν ότι διατηρούν τους απέναντι στο φαινόμενο αυτό. Πιο συγκεκριμένα στις ερωτήσεις «Κάνεις παρέα με άτομα που έχουν διαφορετικό φύλο από εσένα;», «Κάνεις παρέα με άτομα από διαφορετική χώρα από εσένα;», «Κάνεις παρέα με άτομα με διαφορετική θρησκεία από εσένα;» «Θα εμπιστευόσουν κάποιο παιδί από άλλη χώρα για φίλο;» όλοι απάντησαν καταφατικά και αρνητικά απάντησαν στην ερώτηση «Θεωρείς ότι είσαι ρατσιστής;». Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως παρά την πλήρη επίγνωση των στοιχείων που διαμορφώνουν τις ρατσιστικές αντιλήψεις και γεννούν τέτοιου είδους συμπεριφορές, τα παιδιά είναι δύσκολο να ξεφύγουν από τον ρατσισμό είτε ως θύτες είτε ως θύματά του. Η θετική, όμως, όψη στη σκοτεινή αυτή διαπίστωση είναι ότι – σύμφωνα με τα όσα απάντησαν – έχουν επίγνωση των αιτιών του φαινομένου και θεωρούν πως η κινητοποίηση εναντίων είναι επιτακτική, όπως προέκυψε από τις καταφατικές τους απαντήσεις στα ερωτήματα «Θα ήθελες το σχολείο να λάβει μέτρα κατά του ρατσισμού;» και «Γνωρίζεις ποιες είναι οι αιτίες του ρατσισμού;».



Εικόνα 1.1. Επαφή μαθητών/ μαθητριών με διακρίσεις – ρατσιστικά συμβάντα.

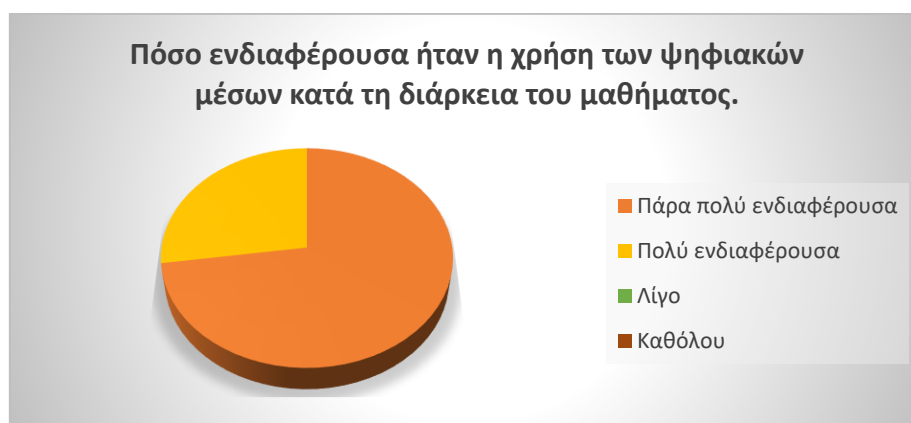
Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας και μέσα από τη συζήτηση, που ακολούθησε, διαπιστώθηκε πως οι ομάδες (και κατ' επέκταση οι μαθητές και οι μαθήτριες) είναι σε θέση να διακρίνουν κι άλλες μορφές ρατσισμού, πέρα από αυτές που σημείωσαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο που τους είχε δοθεί. Έτσι, ενώ αρχικά είχαν αναφερθεί στον φυλετικό, στον θρησκευτικό, στον εθνικό και στον πολιτισμικό ρατσισμό, μετά την επαφή με τα κείμενα και τα βίντεο που τους προβλήθηκαν μπόρεσαν να διαπιστώσουν κι άλλες μορφές διακρίσεων που αποδεικνύουν την ύπαρξη του ρατσισμού σε όλες της εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής. Διαπίστωσαν τις διακρίσεις που βιώνουν τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, οι γυναίκες, οι ομοφυλόφιλοι αλλά και οι άνθρωποι των οποίων η εξωτερική εμφάνιση δε συμβαδίζει με τα πρότυπα ομορφιάς έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί από τη σύγχρονη κοινωνία.

Παράλληλα, είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν ακριβέστερα τις επιπτώσεις που οι διακρίσεις και ο ρατσισμός μπορούν να επιφέρουν στο άτομο αλλά και την κοινωνία. Οι επιπτώσεις αυτές αποτέλεσαν και κινητήριο μοχλό για τη βαθύτερη ευαισθητοποίησή τους απέναντι στο φαινόμενο, αφού παρακινούμενοι και από το κείμενο «Στη θέση του άλλου» αναλογίστηκαν πως θα ένιωθαν οι ίδιοι εάν πέραν των προσωπικών, διακριτών τους στοιχείων, έφεραν κι άλλα στοιχεία διαφορετικότητας. Μάλιστα, στο ερώτημα που έθετε το κείμενο «Αλήθεια, έχεις ποτέ σκεφτεί πώς θα ήταν η ζωή σου, αν δεν μπορούσες να δεις ή να ακούσεις, αν κυκλοφορούσες με αναπηρικό αμαξίδιο ή αν είχες μεγάλη δυσκολία να μάθεις ανάγνωση και γραφή;» όλοι συμφώνησαν πως η ζωή τους θα ήταν πιο δύσκολη εξαιτίας όχι μόνον των περιορισμών με τους οποίους θα έρχονταν αντιμέτωποι, αλλά και λόγω της μειονεξίας που θα

ένιωθαν από την αντιμετώπιση των άλλων. Έτσι, οι συμμετέχοντες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι πράξεις έχουν επιπτώσεις στον ψυχισμό των άλλων ανθρώπων και περιορίζουν την ευτυχία τους. Για αυτό, καθολικά κατέθεσαν με βεβαιότητα τόσο πως δεν θα ασκήσουν ξανά οποιαδήποτε μορφή ρατσισμού-διάκρισης σε άλλους, όσο και ότι δε θα μείνουν άπραγοι εάν οι ίδιοι πέσουν θύμα ή αποτελέσουν μάρτυρες κάποιας διάκρισης.

2. 6. 2. Ψηφιακή αφήγηση και αντίδραση μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Όσον αφορά την ένταξη της ψηφιακής αφήγησης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι μαθητές φάνηκαν να διασκεδάζουν ιδιαίτερος με την εισαγωγή της όπως αποδεικνύουν και οι καταφατικές απαντήσεις τους στα ερωτήματα που τους τέθηκαν αναφορικά με την ψηφιακή παρουσίαση των κειμένων, αλλά και την ενδεχόμενη επιθυμία τους για επανάληψη του project. Ακόμα, η συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια των συζητήσεων που πραγματοποιήθηκαν, αλλά και η προσήλωση που αφιέρωσαν προκειμένου να συνθέσουν τη δική τους ιστορία απέδειξαν πως το ενδιαφέρον τους έμεινε αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του διδακτικού αυτού πλάνου. Τα συμπεράσματα αυτά, επιβεβαιώνονται και από όπως απαντήσεις που έδωσαν αναφορικά με την διαδικασία αυτή, όπως αποκαλύπτεται από το ακόλουθο γράφημα.



Εικόνα 1.2. Αποψη μαθητών για ψηφιακή αφήγηση.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε, εκτός από το να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών κατόρθωσε να έχει καλύτερα αποτελέσματα και στην κατανόηση των κειμένων από τους συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την

χρήση των ψηφιακών μέσων οι μαθητές και οι μαθήτριες ήρθαν σε επαφή με συγκεκριμένα αποσπάσματα κειμένων, από τα οποία μπόρεσαν να εκμαιεύσουν τις κατάλληλες πληροφορίες προκειμένου να συμπληρώσουν τα σχεδιαγράμματα που τους δόθηκαν. Ήταν σε θέση να διαχωρίσουν τις διάφορες πληροφορίες που παρείχαν τα κείμενα αναφορικά με τους δέκτες, το μήνυμα που μεταφέρουν, τις βαθύτερες ιδέες και τους προβληματισμούς που αφήνουν να εννοηθούν. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, εφόσον δεν περιορίστηκαν από το εκάστοτε κείμενο που είχαν μπροστά τους, κατόρθωσαν να αποδώσουν με ακρίβεια τα όσα ζητούνταν, κάνοντας ταυτόχρονα και σύγκριση μεταξύ των κειμένων – βίντεο με τα οποία ήρθαν σε επαφή, ενισχύοντας κατά αυτόν τον τρόπο την κριτική τους ικανότητα.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ήταν η ανταπόκρισή τους και στον ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα της παρέμβασης. Η συνεργασία μεταξύ των μελών της εκάστοτε ομάδας ήταν απρόσκοπτη, ακόμα και όταν οι συμμετέχοντες δεν είχαν απόλυτα φιλικές σχέσεις μεταξύ τους πριν την διάκρισή τους σε ομάδες. Όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες επέδειξαν σοβαρότητα και υπερβάλλοντα ζήλο κατά την υλοποίηση των όσων τους ζητήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, επέλεξαν να αποδώσουν το τέλος της ιστορίας comic που τους ζητήθηκε - στο δημιουργικό στάδιο της παρέμβασης- μέσω ψηφιακών εργαλείων. Η πρώτη από τις τρεις ομάδες επιχείρησε να δώσει τη δική της εκδοχή για το τέλος της ιστορίας αξιοποιώντας και η ίδια το πρόγραμμα Pixton για τη σύνθεση της ψηφιακής της ιστορίας. Στο εγχείρημά της αυτό βοήθησε και η καθηγήτρια-ερευνητρια, δίνοντας κάποιες κατευθυντήριες γραμμές. Η δεύτερη ομάδα, αφού συνέταξε ένα σύντομο κείμενο που περιείχε τη δική της εκδοχή για τον τρόπο με τον οποίο ενδεχομένως θα ολοκληρωνόταν η ιστορία που τους παρουσιάστηκε, επέλεξε να την παρουσιάσει μέσω του PowerPoint στους μαθητές. Η τρίτη ομάδα, με την καθοδήγηση της καθηγήτριάς, επέλεξε να διαμορφώσει κάποια καρτέ comic μέσω του προγράμματος Pixton συνδυάζοντάς τα με την παρουσίαση PowerPoint. Όλες οι ομάδες για να φέρουν εις πέρας την εργασία που τους ανατέθηκε εργάστηκαν και εκτός των όρων εφαρμογής του διδακτικού πλάνου και παρουσίασαν με ιδιαίτερη χαρά όσα δημιούργησαν, επιλέγοντας να αξιοποιήσουν τα ψηφιακά εργαλεία που ήταν προαιρετικά για την υλοποίηση του δημιουργικού τμήματος της άσκησης. Επιβεβαιώνεται, έτσι, η έλξη του ενδιαφέροντος και η προσήλωση των μαθητών και των μαθητριών στα ψηφιακά μέσα.

2.6.3. Ψηφιακή Αφήγηση & Εκπαιδευτική Διαδικασία

Από όλα τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η ψηφιακή αφήγηση λειτούργησε θετικά ως προς την ευαισθητοποίηση των μαθητών και την παροχή πρόσθετων γνώσεων αποσαφηνίζοντας έννοιες που ήδη θεωρούνταν γνωστές και παρέχοντας νέες πληροφορίες. Σύμφωνα με τα όσα απάντησαν οι ίδιοι οι μαθητές στο τελικό ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε αναφορικά με τα συμπεράσματά τους για τον ρατσισμό, μέσα από την διδακτική διαδικασία που ακολουθήθηκε συνειδητοποίησαν πως στο παρελθόν είχαν συμπεριφερθεί ρατσιστικά απέναντι σε άλλα άτομα. Επιπρόσθετα, επεσήμαναν πως αναγνωρίζουν και τον δικό τους ρόλο στην προσπάθεια εξάλειψης του φαινομένου.

Ταυτόχρονα, μέσω του εγχειρήματος αυτού μαθητές και μαθήτριες καλλιέργησαν τη δημιουργικότητά του και μπόρεσαν να αποκτήσουν νέες δεξιότητες μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την χρήση των ψηφιακών μέσων. Βέβαια, δεν πρέπει να παραληφθεί και ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της , ο οποίος αποτέλεσε καθοδηγητή της γνώσης και όχι απλό διάυλο της. Ακόμα, επιβεβαιώθηκε πως η διαχείριση της τάξης βελτιώθηκε μέσα από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης κάτι που σημειώνεται και από τους Condy, Chigona, Gachago & Ivala (2012), ενισχύοντας :

1. τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία
2. τη μάθηση & τη μάθηση μέσω διαθεματικής προσέγγισης
3. ένταξη των τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση.

2.7. Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία επιδιώχθηκε να αποδειχθεί κατά πόσο είναι εφικτή η κινητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών και ο ενεργός προβληματισμός τους απέναντι στο κοινωνικό φαινόμενο του ρατσισμού μέσω της χρήσης των ψηφιακών μέσων – ψηφιακής αφήγησης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για την υλοποίηση του στόχου αυτού δημιουργήθηκε ένα διδακτικό πλάνο που εφαρμόστηκε στην Γ' Γυμνασίου στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Διερευνήθηκε το κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση και τα διάφορα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να επιστρατευθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και να αποτελέσουν

μέσα για την εις βάθος κατανόηση των κειμένων που παρουσιάζουν, αλλά και πόλους έλξης του ενδιαφέροντος των μαθητών και των μαθητριών, ενεργοποιώντας τη συμμετοχή τους και εντείνοντας τον προβληματισμό και την ευαισθητοποίησή τους απέναντι σε φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας, όπως ο ρατσισμός.

Από τη μελέτη των συμπερασμάτων διαπιστώνεται ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι ικανή να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να ενεργοποιήσει τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών κατά τη διάρκειά της. Μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι υπό άλλες συνθήκες αποτελούσαν παθητικούς δέκτες της γνώσης που τους παρουσιαζόταν, μετατράπηκαν σε ενεργούς συμμετέχοντες της μάθησης εξαιτίας των ψηφιακών μέσων που εντάχθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο μπόρεσαν να προβληματιστούν και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε ένα ζήτημα με το οποίο -αν και έρχονταν καθημερινά σε επαφή- είχαν επιδερμική σχέση. Παράλληλα, τους δόθηκε η δυνατότητα να αναπτύξουν νέες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (τεχνολογικό, ψηφιακό, οπτικό γραμματισμό) που δεν θα είχαν στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Τα οφέλη, λοιπόν, που αποκόμισαν είναι πολλαπλά και μπορούν να αποτελέσουν (ενδεχομένως) αφετηρία για μια θετικότερη στάση απέναντι στη μάθηση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Altrichter, H. & Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. μετ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Benmayor, R. (2008). *Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. Arts and Humanities in Higher Education*. Ανακτήθηκε: 14/12/2023 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474022208088648>

Brooks, L. (2011) *Story Engineering, Mastering the 6 Core Competencies of Successful Writing*. Writer's Digest Books.

Baldwin-Edwards, M. (1991) *Immigration after 1992. Policy and Politics*. Ανακτήθηκε: 10/1/2024, <https://bristoluniversitypressdigital.com/view/journals/pp/19/3/article-p199.xml>

Behmer, S. (2005). *Literature review digital storytelling: Examining the process with middle school students. Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. USA.

Boase, C. (2013). *Digital storytelling for reflection and engagement: A study of the uses and potential of digital storytelling. Centre for Active Learning & Department of Education*. University of Gloucestershire.

Campbell, T. A. (2012). *Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment*. Procedia-Social and Behavioral Sciences. Ανακτήθηκε: 5/12/2023, <https://www.scrip.org/related/RelatedArticles?SPID=7537928>

Carr, W. & Kemmis, S., (2002). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*. μετάφραση: Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.

Condy, J., Chigona, A., Gachago, D. & Ivala, E. (2012). *Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms*. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, Vol. 11. Ανακτήθηκε 20/11/2023, <https://eric.ed.gov/?id=EJ989219>

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press

Frazel, M., (2010). *Digital Storytelling Guide for educators, International Society for Technology in Education*. USA, ISTE.

Gersie, A. (1992) *Earthtales: Storytelling in Times of Change*. London ,Green Print.

Goulbourne, H. (2001). *Race and ethnicity, critical concepts in sociology (Vol.3)*. London and New York: Routledge.

Hadler Miller, C. (2014). *A Creator's Guide to Interactive Entertainment*. U.K, Routledge.

Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I. (2012) *A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem- Solving Competence and Learning Achievement*. *Educational Technology & Society*. Ανακτήθηκε 15/11/2023, https://www.researchgate.net/publication/286044876_A_project-based_digital_storytelling_approach_for_improving_students'_learning_motivation_p roblem-solving_competence_and_learning_achievement

Jakes, D. S., & Brennan, J.(2005)., *Capturing stories, capturing lives: An introduction to 97 digital storytelling*. Ανακτήθηκε 17/11/2023 www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf

Kajder, S. B. (2004). *Enter here: Personal narrative and digital storytelling*. *English Journal*, 64-68.

Lambert, J. (2007) *Digital Storytelling Cookbook: February 2007*. N.Y., Routledge.

Lambert, J. (2010) *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley: Digital N.Y., Routledge.

Lathem, S. (2005). *Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition*. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005*. Chesapeake, VA: AACE

McNiff, J. (1999) *Action Research: Principles and Practices*. London, Routledge.

McNiff, J., Lomax, P. and Whitehead J., (2003) *You and your action research project*. London: Routledge Falmer

Murray, M. (2003). *Narrative psychology. Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Ανακτήθηκε 2/1/2024, https://www.researchgate.net/publication/303961269_Narrative_psychology.

Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J., & Kuokkanen, A. (2014). *Digital storytelling for 21st-century skills in virtual learning environments*. (χ.τ.), Creative Education.

Powell, R, Cantrell, S, & Adams, S. (2001). *Saving Black Mountain: The Promise of Critical Literacy in a Multicultural Democracy in Reading Teacher*. (χ.τ.), International Literacy Association

Ohler, J. (2006). *The world of digital storytelling. Educational Leadership* Ανακτήθηκε 1/12/2023, <https://eric.ed.gov/?id=EJ745475>

Robin, B. (2006, March). *The educational uses of digital storytelling*. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 709-716)*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Ανακτήθηκε 18/11/2023, <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf>

Signes, C. G. (2014). *Digital storytelling and multimodal literacy in education*. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*. Ανακτήθηκε

15/12/2023,

https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/16%20%20Carmen%20Gregori.pdf

Skinner, E., & Hagoood, M. C. (2008). *Developing literate identities with English language Learners through digital storytelling. The Reading Matrix: An International Online Journal.*

Staley, B., & Freeman, L. A. (2017). *Digital storytelling as student-centred pedagogy: Empowering high school students to frame their futures. Research and Practice in Technology Enhanced Learning.*

Tzanelli, R., (2006). *Not my flag: citizenship and nationhood in the margins of Europe* (Greece, October 2000/2003). Ανακτήθηκε 5/12/2023
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870500351217>.

Van den Berghe, P.L., (2001). *Sociology of Racism. International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences.* (χ.τ.) Elsevier

Ελληνόγλωσση

Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής.* Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Βασιλικοπούλου Μ. (2011). *Σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού υπερμεσικών κόμικς από μαθητές με βάση τις μαθησιακές τους προτιμήσεις.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Τμήμα ψηφιακών συστημάτων.

Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία.* Αθήνα: Παπαζήση

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα.* Αθήνα: Τυπωθήτω

Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ. και Μειμάρης, Μ. (2011) *Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση, στα πρακτικά του 6th International Conference in Open Distance Learning.* Λουτράκι, Ελλάδα

Μουταφίδου, Α & Μπράτιτσης, Θ. (2013). *Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. 1ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργική Γραφή,* Ανακτήθηκε 10/01/2024,
https://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/moutafidou_bratitsis_article.pdf

Σεραφείμ, Κ., Φεσάκης, Γ., (2010) *Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο, Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος II.* Κόρινθος, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Τσιλιμένη, Τ., (2007), *Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια "νέα" συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου*. Παλαιός Παντελεήμονας Πιερίας, Έκδοση ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου

Ρουμελιώτου Μ., Κυρμανίδου Έ., Μωϋσίδης Γ., Φουτσιτζή Σ. (2011) *Προς ένα νέο ψηφιακό σχολείο: η ψηφιακή αφήγηση και τα κριτήρια αξιολόγησης για αξιοποίησή της στη διδακτική πράξη. «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*. Πρακτικά Εργασιών του Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. Σύρος

Σαπουντζής, Α., Μαυρομάτης, Γ., Ντομπρίντεν, Τ., & Καρούσου, Α., (2010). *Μοντέρνος Ρατσισμός και στάσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια συγχρονική έρευνα μεταξύ πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του ΔΠΘ*. Εργαστήριο παιδαγωγικής έρευνας και εκπαιδευτικών πρακτικών, 4.

Σεραφειμίδου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Χρίστου, Χ. (2003) *Το Παραμύθι ως Μέσο Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας*, στο: Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ. (επιμ) *Εκπαιδευτικοί Μιλούν Σε Εκπαιδευτικούς για τις Εμπειρίες τους. Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Σπετσιώτη, Ν. (2011), *Τζαφάρ*. Ανακτήθηκε 20/11/2023, <https://www.youtube.com/watch?v=dfccrwUIROU>

Παράρτημα

Α. Ερωτηματολόγιο

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Κάνεις παρέα με άτομα που έχουν διαφορετικό φύλο από εσένα;		
2. Κάνεις παρέα με άτομα από διαφορετική χώρα από εσένα;		
3. Κάνεις παρέα με άτομα με διαφορετική θρησκεία από εσένα;		
4. Θα εμπιστευόσουν κάποιο παιδί από άλλη χώρα για φίλο;		
5. Θεωρείς ότι είσαι ρατσιστής;		
6. Θεωρείς πως ο ρατσισμός είναι συχνό φαινόμενο στη σύγχρονη κοινωνία;		
7. Θεωρείς πως ο ρατσισμός αφορά μόνο τις φυλετικές διακρίσεις;		
8. Θεωρείς πως ο ρατσισμός συναντάται στο σχολείο;		
9. Έχεις γίνει μάρτυρας ρατσιστικής επίθεσης εντός σχολείου;		
10. Έχεις γίνει μάρτυρας ρατσιστικής επίθεσης εκτός σχολείου;		
11. Έχεις αντιμετωπίσει ρατσισμό στο σχολείο για κάποιο χαρακτηριστικό σου;		
12. Έχεις αντιμετωπίσει ρατσισμό εκτός σχολείου για κάποιο χαρακτηριστικό σου;		
13. Γνωρίζεις ποιες είναι οι αιτίες του ρατσισμού;		
14. Θα ήθελες το σχολείο να λάβει μέτρα κατά του ρατσισμού;		
15. Έχεις αντιμετωπίσει ρατσισμό από καθηγητές του σχολείου;		
16. Έχεις αντιδράσει σε ρατσιστικές συμπεριφορές εις βάρος σου;		
17. Έχεις αντιδράσει σε ρατσιστικές συμπεριφορές εις βάρος άλλων;		
18. Έχεις συμπεριφερθεί ρατσιστικά απέναντι σε άλλους;		

Εικόνα 3. Ερωτηματολόγιο Α1

Β. Συμπλήρωσε τον πίνακα

Δώσε ένα σύντομο ορισμό για τον ρατσισμό.	Απαρίθμησε 4 μορφές ρατσισμού – διακρίσεων
	1. 2. 3. 4.

Εικόνα 4. Ερωτηματολόγιο Α2

Τι συμπεράσματα έβγαλες για τον ρατσισμό;

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Θεωρείς ότι είσαι ρατσιστής;		
2. Θεωρείς ότι έχεις υπάρξει ρατσιστής στο παρελθόν;		
3. Θα έμεινες άπραγος/-η εάν ήσουν παρών/-ουσα σε κάποια ρατσιστική επίθεση;		
4. Εάν βίωνες τον ρατσισμό θα σιωπούσες;		
5. Νιώθεις πως μπορείς να κάνεις κάτι για να αλλάξεις το ρατσιστικό κλίμα που επικρατεί;		

Πως σου φάνηκε η διαδικασία προσέγγισης του ρατσισμού;

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Σου άρεσε το project;		
2. Θα επιθυμούσες να εφαρμοστεί ξανά κάτι παρόμοιο στην προσέγγιση των θεματικών ενοτήτων της γλώσσας;		
3. Θεωρείς ενδιαφέρουσα τη χρήση των ψηφιακών μέσων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;		
4. Εξοικειώθηκες με νέα ψηφιακά εργαλεία;		
5. Σε δυσκόλεψε η οπτικοποίηση της ιστορίας που έπρεπε να ολοκληρώσεις;		
6. Προβληματίστηκες πιο έντονα μέσω της οπτικοποίησης των όσων παρουσιάστηκαν συγκριτικά με την απλή ανάγνωση κειμένων;		

Εικόνα 5. Τελικά ερωτηματολόγια



Εικόνα 6: Ταινία «Τζαφάρ», Νάνσυ Σπετσιώτη

Εικόνες 7-9: Σχεδιαγράμματα κειμένων

Ρατσισμός – Διακρίσεις

Να συμπληρώσετε τα ακόλουθα σχεδιαγράμματα

1. Λεώνη, Μαρία Πυλιώτου (Λογοτεχνία Α' Γυμνασίου σελ. 195)

Σε ποιους απευθύνεται η ιστορία;	
Ποιο είναι το κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας;	
Ποιο πρόβλημα αντιμετωπίζει;	
Ποια στάση διατηρεί το πρωταγωνιστικό πρόβλημα απέναντι στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει;	
Πως αντιδρά ο περίγυρός του απέναντι σε αυτό;	
Ποια θεωρείτε πως είναι η ψυχολογική του κατάσταση;	
Δικαιολογήστε (σύντομα) την αντίδραση της κοινωνίας απέναντι στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο / η πρωταγωνιστής/-στρια.	
Εάν ήσασταν στη θέση του κύριου προσώπου και αντιμετωπίζατε το ίδιο πρόβλημα ποια στάση θα υιοθετούσατε;	

Εικόνα 7

2. « Ξενοφοβία», Αντώνης Σουρούνης

Σε ποιους απευθύνεται η ιστορία;	
Ποιο είναι το κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας;	
Ποιο πρόβλημα αντιμετωπίζει;	
Ποια στάση διατηρεί το πρωταγωνιστικό πρόβλημα απέναντι στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει;	
Πως αντιδρά ο περίγυρός του απέναντι σε αυτό;	
Ποια θεωρείτε πως είναι η ψυχολογική του κατάσταση;	
Δικαιολογήστε (σύντομα) την αντίδραση της κοινωνίας απέναντι στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο / η πρωταγωνιστής/-στρια.	
Εάν ήσασταν στη θέση του κύριου προσώπου και αντιμετωπίζατε το ίδιο πρόβλημα ποια στάση θα υιοθετούσατε;	

Εικόνα 8

3. «Στη θέση του άλλου» (Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, σελ. 47)

Σε ποιους απευθύνεται το κείμενο;	
Ποιες μορφές ρατσισμού μπορούμε να διακρίνουμε από τα όσα σημειώνονται στο κείμενο;	
Ποια συναισθήματα σας γεννά το κείμενο;	
Θεωρείτε πως θα μπορούσατε να ανταπεξέλθετε στις καταστάσεις που περιγράφονται;	
Ποια στάση διατηρεί η κοινωνία απέναντι στα προβλήματα που σημειώνει το κείμενο;	

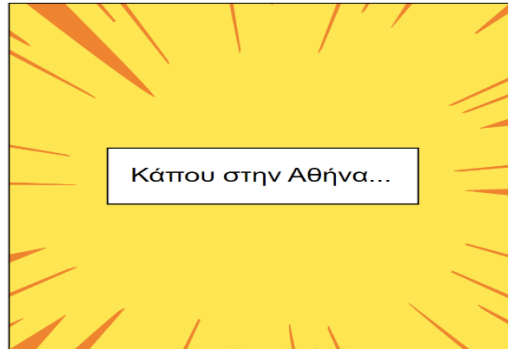
Εικόνα 9

4. Ταινία «Τζαφάρ», Νάνσυ Σπετσιώτη

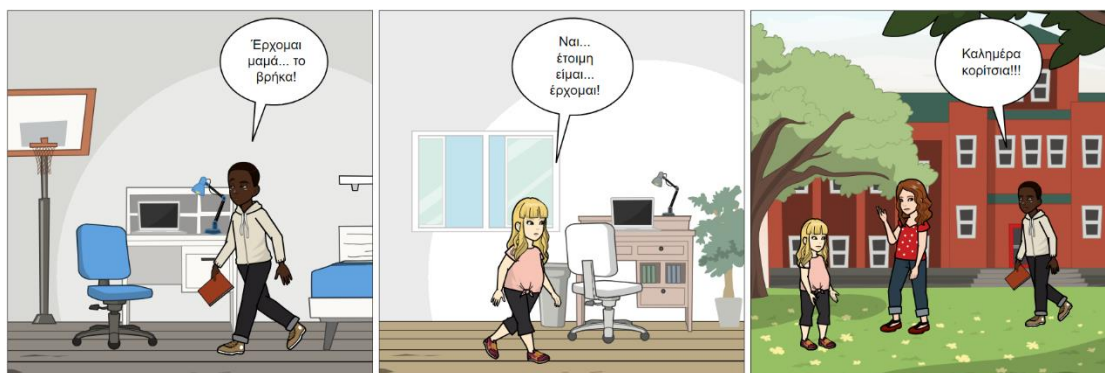
Σε ποιους απευθύνεται η ιστορία;	
Ποιο είναι το κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας;	
Ποιο πρόβλημα αντιμετωπίζει;	
Ποια στάση διατηρεί το πρωταγωνιστικό πρόβλημα απέναντι στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει;	
Πως αντιδρά ο περίγυρός του απέναντι σε αυτό;	
Ποια θεωρείτε πως είναι η ψυχολογική του κατάσταση;	
Δικαιολογήστε (σύντομα) την αντίδραση της κοινωνίας απέναντι στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο / η πρωταγωνιστής/-στρια.	
Εάν ήσασταν στη θέση του κύριου προσώπου και αντιμετωπίζατε το ίδιο πρόβλημα ποια στάση θα υιοθετούσατε;	

Εικόνα 20

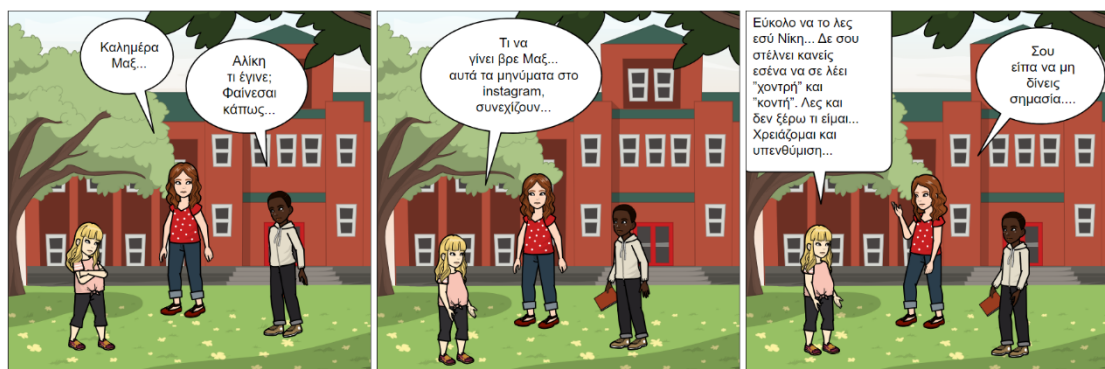
Εικόνες 11-16 : Comic που παρουσιάστηκε στους μαθητές μέσω βίντεο



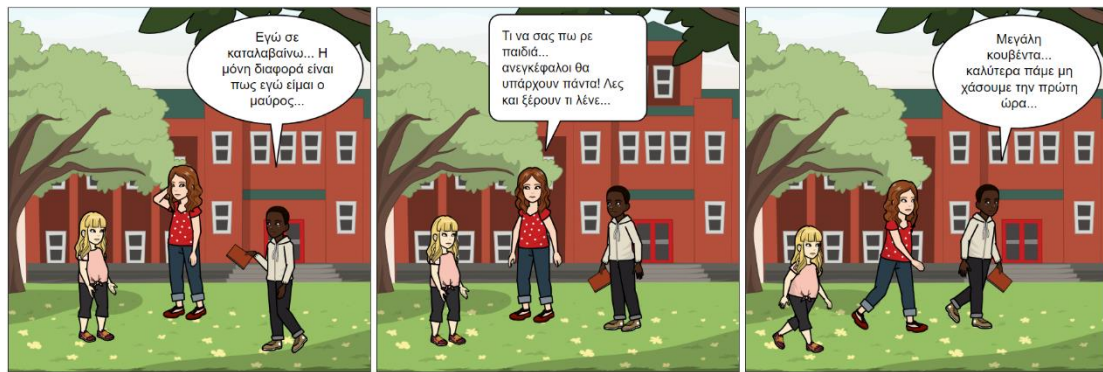
Εικόνα 11



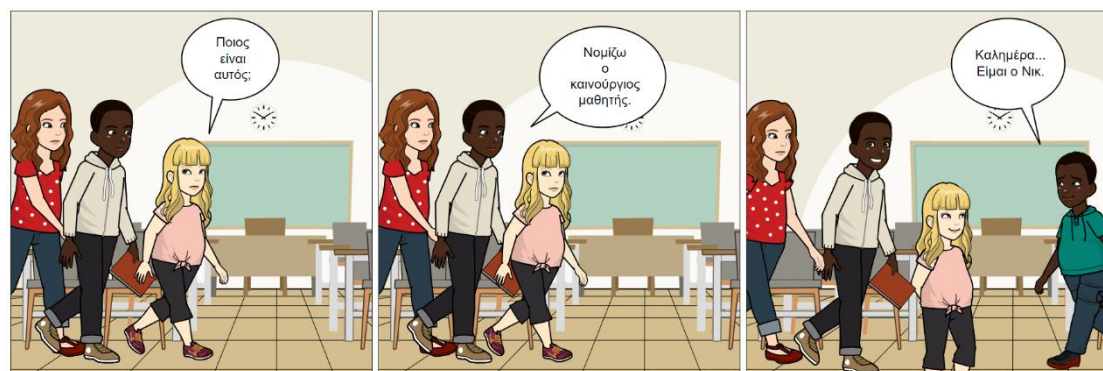
Εικόνα 12



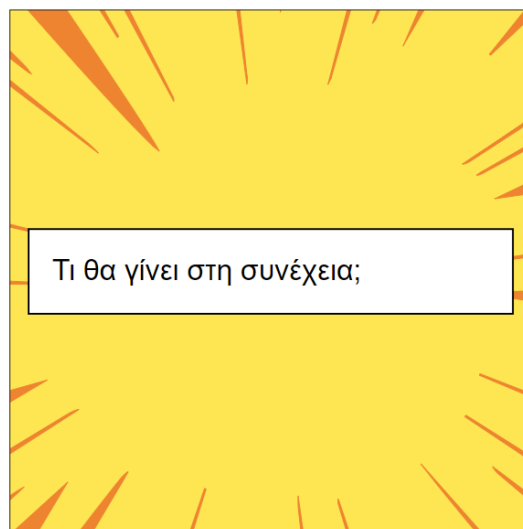
Εικόνα 13



Εικόνα 14

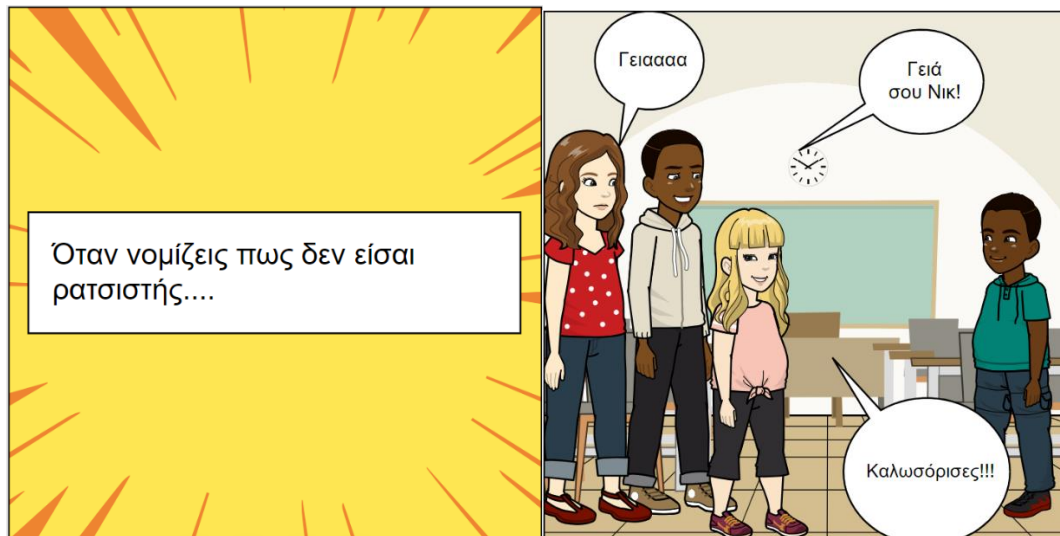


Εικόνα 15

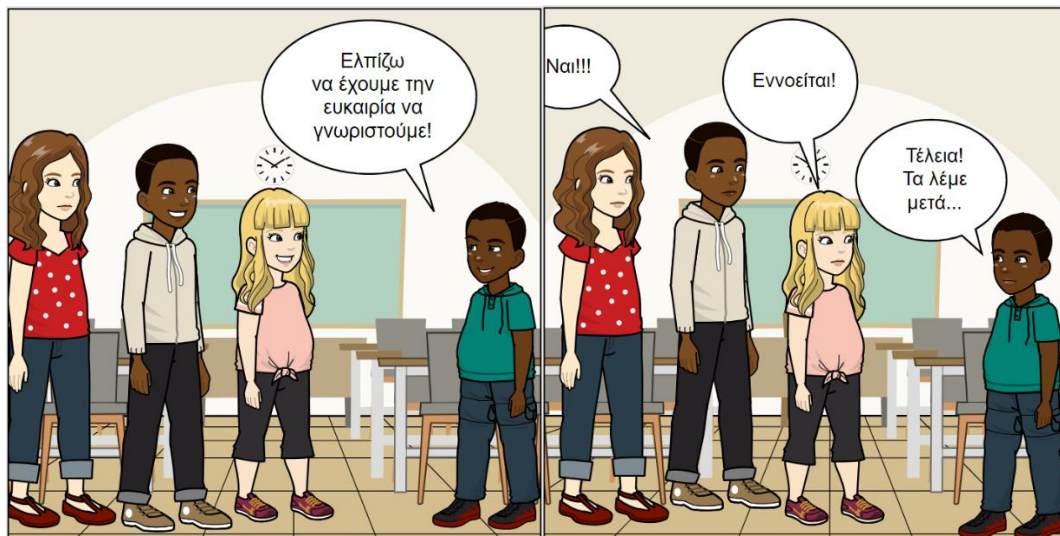


Εικόνα 16

Εικόνες 17-24: Παρουσίαση ΟΜΑΔΑΣ Α' (ολοκλήρωση ιστορίας)



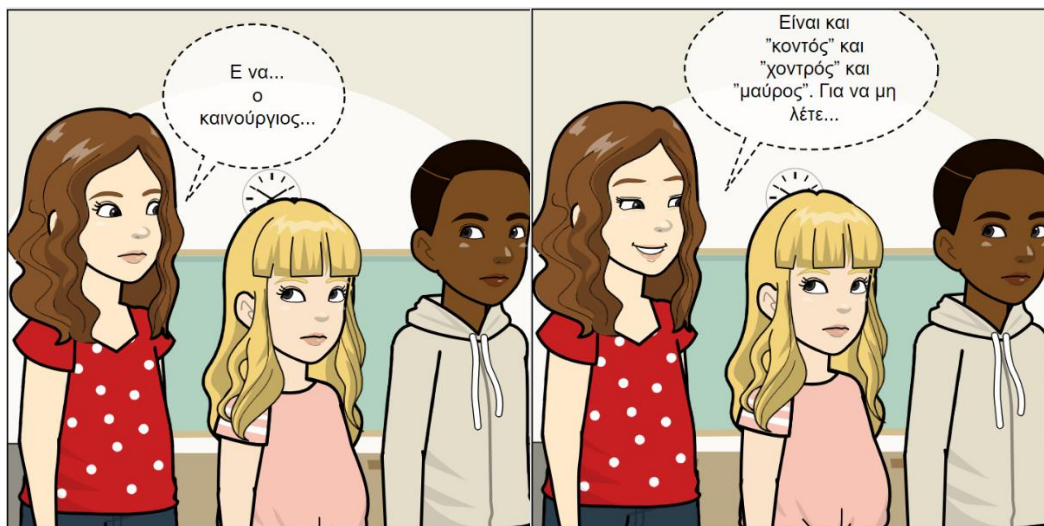
Εικόνες 17-18



Εικόνες 19-20

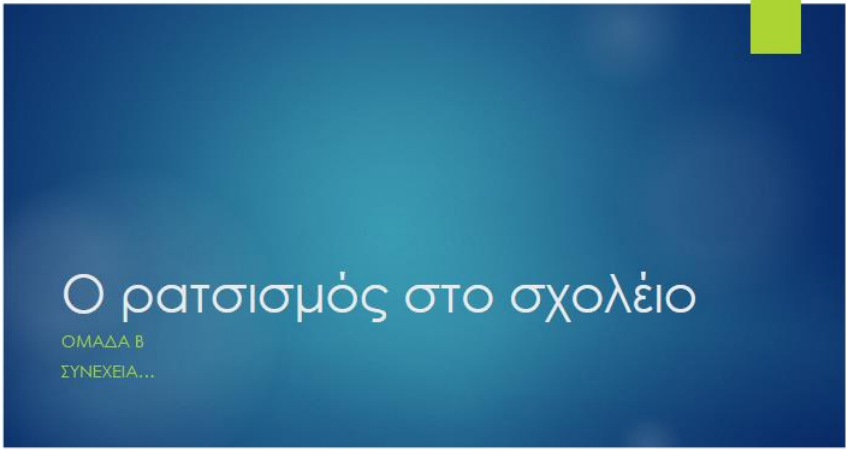


Εικόνες 21-22



Εικόνες 23-24

Παρουσίαση ΟΜΑΔΑΣ Β' (Ολοκλήρωση ιστορίας)



Ο ρατσισμός στο σχολείο

ΟΜΑΔΑ Β'
ΣΥΝΕΧΕΙΑ...



Μετά τη γνωριμία με τον Νικ

Ο Μας πρόσχαρος όπως πάντα καλωσόρισε τον καινούργιο συμμαθητή του. Τα κορίτσια, η Νίκη και η Αλίκη, ακολούθησαν το παράδειγμά του. Μάλιστα, η Νίκη τον προσκάλεσε να κάτσει δίπλα της στο θρανίο καθώς η διπλανή της εκείνη την ημέρα θα έλειπε.



Μετά τη γνωριμία με τον Νικ

Ο Νικ δέχθηκε με χαρά την πρόσκλησή της. Η φιλόλογος μπήκε μέσα στην τάξη και τους παρότρυνε να κάτσουν στις θέσεις τους. Αφού καλωσόρισε και αυτή με τη σειρά της τον Νικ στην τάξη παρακίνησε και τους υπόλοιπους μαθητές να γνωρίσουν τον καινούργιο συμμαθητή τους. Έτσι και έγινε... η τάξη φάνηκε να δέχεται με ζεστασιά τον καινούργιο μαθητή. Το μάθημα ξεκίνησε και όλα κίνησαν αρμονικά.

Λίγο πριν το διάλειμμα

Το καλό κλίμα δεν άργησε να αλλάξει. Η πόρτα χτύπησε και ο διευθυντής του σχολείου μπήκε μέσα. Αφού ζήτησε συγγνώμη για τη διακοπή ζήτησε με απότομο ύφος από τον Νικ να θυμίσει στους γονείς του να φέρουν τα χαρτιά που λείπουν. Φεύγοντας δε παρέλειψε να επισημάνει στην φιλόλογο «Έτσι, είναι αυτοί... πρέπει να τους θυμίζεις συνέχεια τα πάντα. Τι να κάνεις;!»

Λίγο πριν το διάλειμμα

Η πόρτα πίσω από τον διευθυντή έκλεισε με θόρυβο και η κυρία Μάνου αποσβολωμένη δε πρόλαβε να πει κάτι. Όλοι κοίταξαν τον Νικ ο οποίος έδειχνε να αισθάνεται φανερά άβολα. Το κουδούνι χτύπησε και καθώς τα παιδιά ετοιμάζονταν να βγουν η κα Μάνου τους σταμάτησε ζητώντας τους να περιμένουν λίγο.

Στο διάλειμμα

Υπακούοντας το κάλεσμα της καθηγήτριάς τους έμειναν όλοι στη θέση τους. Τον λόγο πήρε η κα Μάνου:

«Παιδιά θα ήθελα να σας ζητήσω συγγνώμη και κυρίως από τον Νικ για όσα διαδραματίστηκαν εδώ. Όπως καταλαβαίνετε η παιδεία και η μόρφωση δε συμβαδίζουν πάντα. Για αυτό όσα μόλις παρακολουθήσατε ελπίζω να αποτελέσουν παράδειγμα προς αποφυγή για όλους. Μην αφήσετε ποτέ τις προκαταλήψεις να διαμορφώσουν τη σκέψη και τα συναισθήματά σας. Μπορείτε να φύγετε τώρα.»

Τέλος...

Τα παιδιά άκουσαν με προσοχή τα λόγια της κυρίας Μάνου και για πολλά τα λόγια αυτά φώλιασαν στην καρδιά τους. Όλοι βγήκαν πιο ανάλαφροι στο διάλειμμα και περισσότερο ο Νικ που πάντοτε εκτιμούσε την καλοσύνη, ειδικά τώρα που φαίνεται πως έχει κι άλλους στο πλευρό του.

Παρουσίαση ΟΜΑΔΑΣ Γ' (Ολοκλήρωση ιστορίας)

Συνέχεια ιστορίας

Ομάδα Γ

Ο ρατσισμός δεν είναι μονόδρομος

Τα παιδιά με χαρά καλωσόρισαν τον Νικ και προθυμοποιήθηκαν να τον ξεναγήσουν στα κατατόπια και στη γειτονιά. Και έτσι έγινε... οι τέσσερις τους δεν άργησαν να γίνουν παρέα, αν και αρκετά διαφορετικοί μεταξύ τους. Στην αρχή όλα φαίνονταν να είναι αρμονικά. Αλλά τα πράγματα δεν άργησαν να αλλάξουν. Πέρα από τον Μαξ και την Αλίκη οι νταήδες του σχολείου βρήκαν καινούργιο θύμα να πειράζουν, τον Νικ.

Μηδενική ανοχή στον ρατσισμό

Όμως, παρά τα πειράγματα των ελαφρόμαλων του σχολείου για την εξωτερική του εμφάνιση και το χρώμα του δέρματός του ο Νικ έδειχνε να μην πτοείται. Απαντούσε απλώς: «Σιγά. Και τι μας είπατε;» και έφευγε.

Βέβαια, το τελευταίο σκηνικό τους φόβισε όλους αφού ο Μάκης, ο μέγας ταραχοποιός του σχολείου, εκνευρίστηκε πολύ με την αντίδραση του Νικ και λίγο έλειψε να τον χτυπήσει. Την τελευταία στιγμή γλίτωσε ο κακομοίρης ο Νικ.

Μηδενική ανοχή στον ρατσισμό



Μηδενική ανοχή στον ρατσισμό



Μηδενική ανοχή στον ρατσισμό



Μηδενική ανοχή στον ρατσισμό

Τα παιδιά δεν είχαν ιδέα για όσα τους εξιστόρησε στη συνέχεια η Νίκη αναφορικά με τα παθήματα του Μάκη. Όπως φαίνεται τα «πειράγματά» του εναντίον ενός παιδιού από μικρότερη τάξη δεν έμειναν ατιμώρητα. Έγινε καταγγελία εναντίον του στο σχολείο και αποφασίστηκε η οριστική αποβολή του. Τα νέα αυτά τους άφησαν άφωνους καθώς μέχρι τώρα ο Μάκης γλίτωνε από όσα κι αν έκανε.

Μηδενική ανοχή στον ρατσισμό



Μηδενική ανοχή στον ρατσισμό

Τελικά όπως αποδείχθηκε οι πράξεις έχουν συνέπειες. Τα παιδιά αν και στεναχωρήθηκαν για τον Μάκη αισθάνθηκαν μια μικρή δικαίωση. Συνειδητοποίησαν πως ακόμα και όταν αισθάνεσαι παντοδύναμος δεν μπορείς να συμπεριφέρεσαι υποτιμητικά στους άλλους και να μένεις διαρκώς ατιμώρητος. Αργά ή γρήγορα θα πρέπει να πληρώσεις για όσα έκανες, καθώς η δικαιοσύνη πάντοτε αποδίδεται.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.