



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ  
&  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ  
ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**Κοινό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ**

**Διπλωματική Εργασία**

**Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο  
ρόλος της οικογένειας στο γραμματισμό των παιδιών**

**Ειρήνη Καβαρνού**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σωτηρία Καλασαρίδου**

**Πάτρα, Ιανουάριος 2024**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Ειρήνη Καβαρνού 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 ανάγνωση 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.



Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος της  
οικογένειας στο γραμματισμό των παιδιών

Ειρήνη Καβαρνού

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Σωτηρία Καλασαρίδου

Μέλος ΣΕΠ Ε.Α.Π - Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Α.Π.Θ

Πάτρα, Ιανουάριος 2024

*Στον σύζυγό μου Κωνσταντίνο και τα παιδιά μας Δημήτρη, Παναγιώτη, Ανδρέα,  
Μιχαήλ, Λυδία, Ελισάβετ*

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια έρευνα που αποσκοπεί να διερευνήσει το ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στην ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθητών σχετικά με τη χρήση πολυμεσικών εργαλείων και προγραμμάτων νέας τεχνολογίας. Επιπλέον καταγράφεται η σημασία της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι μαθητές-τριες για τα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία. Συγκεκριμένα δραστηριοποιήθηκε ένα δείγμα μαθητών για την ενασχόληση με δυο εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν στην ψηφιακή αφήγηση, κατά μόνας και σε συνεργασία με τον γονέα. Επιδίωξη της έρευνας είναι να διαφανεί κατά πόσο η επίδοση των μαθητών σε περιβάλλοντα υπολογιστικών προγραμμάτων ψηφιακής αφήγησης επηρεάζεται από τη βοήθεια των γονέων. Επίσης αναδεικνύεται η σημασία που έχει η ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, συμμετεχόντων και γονέων για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι έννοιες που προσεγγίστηκαν στη συγκεκριμένη εργασία είναι αυτές της ψηφιακής αφήγησης, της σημασίας του πολυγραμματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία και της σπουδαιότητας του ρόλου που έχει η οικογένεια στα πλαίσια του γραμματισμού των μαθητών-τριών. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν την αυτονομία που διεκδικούν οι μαθητές-τριες για τη χρήση των νέων πολυμέσων, αλλά ταυτόχρονα και την ανάγκη διακριτικής ενίσχυσής τους από την πλευρά των γονέων τους. Τέλος αναδεικνύεται και το ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά για την ψηφιακή αφήγηση όπως επίσης και η ανάγκη καλλιέργειάς της στον εκπαιδευτικό χώρο.

### Λέξεις – Κλειδιά

Ψηφιακή αφήγηση, Γραμματισμός, Πολυτροπικότητα, Οικογενειακός γραμματισμός, Εκπαιδευτική Τεχνολογία.

# Digital Storytelling in the educational process and the role of the family in children's literacy

Eirini Kavarnou

## **Abstract**

This paper presents a research that aims to investigate the role played by the family in strengthening and encouraging students regarding the use of multimedia tools and new technology programs. In addition, the importance of digital storytelling in the educational process and the special interest shown by students for digital educational tools are recorded. Specifically, a sample of students was active in engaging with two educational programs related to digital storytelling, individually and in collaboration with the parent. The aim of the research is to clarify whether the performance of students in computer environments of digital storytelling programs is affected by the help of parents. It also highlights the importance of enhancing communication and collaboration between teachers, participants and parents to improve the educational process. The concepts approached in this work are those of digital storytelling, the importance of multiliteracy in the educational process and the importance of the role of the family in the context of students' literacy. The results of the research demonstrate the autonomy claimed by the students for the use of new multimedia, but at the same time the need for discretionary reinforcement from the side of their parents. Finally, the interest that children show in digital storytelling is highlighted as well as the need to cultivate it in the educational field.

## **Keywords**

Digital storytelling, Literacy, Multimodality, Family literacy, Educational Technology

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract .....	vi
Περιεχόμενα.....	vii
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων.....	ix
Κατάλογος Πινάκων .....	x
Συνοτομογραφίες & Ακρωνύμια .....	xi
1. Η Ψηφιακή Αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος της οικογένειας – Θεωρητικό μέρος .....	1
1.1 Εισαγωγή .....	1
1.2 Ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών-τριών .....	2
1.3 Τα είδη του γραμματισμού .....	3
1.3.1 Σχολικός γραμματισμός.....	3
1.3.2 Κοινωνικός γραμματισμός .....	4
1.3.3 Λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός .....	5
1.4 Από τους παραδοσιακούς γραμματισμούς στον πολυγραμματισμό και την πολυτροπικότητα .....	5
1.5 Από την αφήγηση στην ψηφιακή αφήγηση.....	8
1.5.1 Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση.....	10
1.5.2 Στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης .....	12
1.5.3 Στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση .....	13
1.5.4 Ψηφιακή ασφάλεια στο διαδίκτυο .....	15
1.6 Ο ρόλος της οικογένειας στο γραμματισμό των παιδιών .....	16
1.7 Συνδυασμός του ψηφιακού και οικογενειακού γραμματισμού.....	18
2. Η Ψηφιακή Αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος της οικογένειας – Ερευνητικό μέρος.....	20
2.1 Μεθοδολογία .....	20
2.1.1 Σκοπός εργασίας.....	20
2.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....	20
2.1.3 Μεθοδολογικό Πλαίσιο .....	21
2.1.4 Περιγραφή ερωτηματολογίου .....	21
2.1.5 Περιγραφή δραστηριοτήτων.....	21
2.1.6 Περιγραφή του τρόπου βαθμολόγησης των δραστηριοτήτων των μαθητών- τριών.....	24

2.2	Περιγραφική στατιστική ανάλυση – Παρουσίαση αποτελεσμάτων .....	27
2.2.1	Δημογραφικά στοιχεία .....	27
2.2.2	Αντιλήψεις μαθητών-τριών για τη διαδικασία .....	34
2.2.3	Απόψεις γονέων για τη διαδικασία .....	48
2.2.4	Βαθμολογία δραστηριοτήτων .....	56
2.3	Συσχετίσεις .....	59
2.3.1	Σχέση βαθμολογίας στην Α δραστηριότητα και της άποψης των μαθητών/τριών για τα χαρακτηριστικά της δραστηριότητας (Δυσκολία, Διασκέδαση, Πλήξη). 59	
2.3.2	Σχέση βαθμολογίας στην Β δραστηριότητα και της άποψης των μαθητών/τριών για τα χαρακτηριστικά της δραστηριότητας (Δυσκολία, Διασκέδαση, Πλήξη). 61	
2.3.3	Σχέση ανάμεσα στην βαθμολογία της Β δραστηριότητας και τις απόψεις των μαθητών/τριών για τη συμμετοχή των γονέων τους σε αυτή.....	62
2.4	Συμπεράσματα .....	64
	Βιβλιογραφία .....	67
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	70



## Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Εικόνα 1-Φύλο μαθητή/τριας .....	28
Εικόνα 2-Ταξή που φοιτά .....	29
Εικόνα 3-Φύλο γονέα.....	30
Εικόνα 4-Ηλικία γονέα .....	31
Εικόνα 5-Επάγγελμα.....	32
Εικόνα 6-Εκπαίδευση .....	33
Εικόνα 7-Βαθμός δυσκολίας πρώτης δραστηριότητας.....	35
Εικόνα 8-Βαθμός δυσκολίας δεύτερης δραστηριότητας .....	36
Εικόνα 9-Βαθμός ευχαρίστησης πρώτης δραστηριότητας .....	37
Εικόνα 10-Βαθμός ευχαρίστησης δεύτερης δραστηριότητας.....	38
Εικόνα 11-Βαθμός ανίας στην πρώτη δραστηριότητα .....	40
Εικόνα 12-Βαθμός ανίας στη δεύτερη δραστηριότητα.....	41
Εικόνα 13-Παρακολούθηση αντίστοιχων προγραμμάτων στο σχολείο .....	42
Εικόνα 14-Χρησιμότητα βοήθειας γονιού στη δεύτερη δραστηριότητα.....	43
Εικόνα 15-Δυνατότητα επιλογής εκτέλεσης δεύτερης δραστηριότητας κατά μόνας..	44
Εικόνα 16-Επίδραση βοήθειας γονέα στην εκτέλεση της δραστηριότητας .....	46
Εικόνα 17-Υπαρξη πίεσης στην εκτέλεση της δραστηριότητας .....	47
Εικόνα 18-Αξιολόγηση βοήθειας γονέα για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας .....	48
Εικόνα 19-Βαθμός δυσκολίας της δραστηριότητας .....	49
Εικόνα 20-Βαθμός διασκέδασης στη δραστηριότητα .....	50
Εικόνα 21-Βαθμός πλήξης στη δραστηριότητα.....	51
Εικόνα 22-Άποψη γονέα για την κατά μόνας εκτέλεση της δραστηριότητας από το παιδί .....	53
Εικόνα 23-Το μεγαλύτερο μέρος έγινε με καθοδήγηση .....	54
Εικόνα 24-Προθυμία παιδιού για συνεργασία.....	55
Εικόνα 25-Σπουδαιότητα ρόλου γονέα στην εκπαίδευση .....	56
Εικόνα 26-Βαθμολογία Α .....	57
Εικόνα 27-Βαθμολογία Β .....	59

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1-Φύλο μαθητή-τριας .....	27
Πίνακας 2-Τάξη που φοιτά .....	28
Πίνακας 3-Φύλο γονέα .....	29
Πίνακας 4-Ηλικία γονέα .....	30
Πίνακας 5-Επάγγελμα.....	31
Πίνακας 6-Εκπαίδευση .....	32
Πίνακας 7-Βαθμός δυσκολίας πρώτης δραστηριότητας.....	34
Πίνακας 8-Βαθμός δυσκολίας δεύτερης δραστηριότητας .....	35
Πίνακας 9-Βαθμός ευχαρίστησης πρώτης δραστηριότητας .....	36
Πίνακας 10-Βαθμός ευχαρίστησης δεύτερης δραστηριότητας.....	37
Πίνακας 11-Βαθμός ανίας πρώτης δραστηριότητας.....	39
Πίνακας 12-Βαθμός ανίας δεύτερης δραστηριότητας .....	40
Πίνακας 13-Παρακολούθηση αντίστοιχων προγραμμάτων στο σχολείο .....	41
Πίνακας 14-Χρησιμότητα βοήθειας γονιού στη δεύτερη δραστηριότητα.....	42
Πίνακας 15-Δυνατότητα επιλογής εκτέλεσης της δεύτερης δραστηριότητας κατά μόνας.....	44
Πίνακας 16-Επίδραση βοήθειας γονέα στην εκτέλεση της δραστηριότητας .....	45
Πίνακας 17-Υπαρξη πίεσης στην εκτέλεση της δραστηριότητας .....	46
Πίνακας 18-Αξιολόγηση βοήθειας γονέα για την εκτέλεση της δραστηριότητας.....	47
Πίνακας 19-Βαθμός δυσκολίας της δραστηριότητας .....	48
Πίνακας 20-Βαθμός διασκέδασης στη δραστηριότητα .....	49
Πίνακας 21-Βαθμός πλήξης στη δραστηριότητα.....	51
Πίνακας 22-Άποψη γονέα για την κατά μόνας εκτέλεση της δραστηριότητας από το παιδί .....	52
Πίνακας 23-Το μεγαλύτερο μέρος έγινε με καθοδήγηση .....	53
Πίνακας 24-Προθυμία παιδιού για συνεργασία.....	54
Πίνακας 25-Σπουδαιότητα ρόλου γονέα στην εκπαίδευση .....	55
Πίνακας 26-Βαθμολογία Α .....	56
Πίνακας 27-Βαθμολογία Β .....	58
Πίνακας 28- Συσχέτιση βαθμολογίας και απόψεων μαθητών για την πρώτη δραστηριότητα .....	60
Πίνακας 29-Συσχέτιση βαθμολογίας και απόψεων μαθητών για τη δεύτερη δραστηριότητα .....	62
Πίνακας 30-Συσχέτιση βαθμολογίας και απόψεων μαθητών για τη βοήθεια των γονέων.....	63

## Συνομογραφίες & Ακρωνύμια

ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

# **1. Η Ψηφιακή Αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος της οικογένειας – Θεωρητικό μέρος**

## **1.1 Εισαγωγή**

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Κοινού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στη Δημιουργική Γραφή που προσφέρεται από τη Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και τη Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Επιδίωξη της εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση των πλεονεκτημάτων από την αξιοποίηση των εργαλείων που προσφέρει η ψηφιακή αφήγηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στον γραμματισμό των παιδιών.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αναπτύσσονται οι θεωρητικοί άξονες που σχετίζονται με το θέμα. Καταγράφονται και ορίζονται τα είδη του γραμματισμού και η σημασία τους στην σημερινή πραγματικότητα των μαθητών-τριών. Παρουσιάζεται η μετάβαση από τους κλασσικούς γραμματισμούς στην έννοια του πολυγραμματισμού και της πολυτροπικότητας και στο κατά πόσο αυτό ενισχύει τις δεξιότητες των μαθητών-τριών. Έπειτα γίνεται αναφορά στην έννοια της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση και αναφέρονται τα στοιχεία μιας ψηφιακής αφήγησης και τα στάδια δημιουργίας της. Επισημαίνεται η συνεισφορά της οικογένειας στο γραμματισμό των παιδιών και στις μαθησιακές ικανότητες που αναπτύσσουν. Ενώ τέλος παρουσιάζεται ο συσχετισμός του ψηφιακού και του οικογενειακού γραμματισμού.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας καταγράφεται η ερευνητική διαδικασία. Αρχικά αναφέρεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν καθώς και ο σκοπός της. Έπειτα περιγράφονται οι δραστηριότητες με τις οποίες ασχολήθηκαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα και ο τρόπος με τον οποίο έπρεπε να εργαστούν. Στη συνέχεια προσδιορίζεται ο τρόπος βαθμολόγησης των εργασιών όσων συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς ακολουθήθηκε συγκεκριμένη διαδικασία βαθμολόγησης. Στην πορεία του ερευνητικού τμήματος της παρούσης εργασίας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα με

στατιστική ανάλυση και οι συσχετίσεις των βαθμολογιών με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Τέλος καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την απήχηση που είχε η εργασία των μαθητών-τριών με εργαλεία ψηφιακής αφήγησης και τη σημασία της συνεργασίας των γονέων κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης των παιδιών με τα νέα ψηφιακά μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## 1.2 Ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών-τριών

Εκπαιδευτικοί, ερευνητές, υπεύθυνοι εκπαιδευτικής πολιτικής και γονείς συγκλίνουν στην άποψη ότι στις μέρες μας οι μαθητές-τριες, από πολύ μικρή ηλικία, εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας έχοντας ήδη εμπειρία στη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων. Στις μικρότερες ηλικίες τα παιδιά ασχολούνται κυρίως με ηλεκτρονικά παιχνίδια ή με άλλους τρόπους διασκέδασης που προσφέρει το διαδίκτυο. Οι νέοι-νέες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων είτε πρόκειται για κινητά, τάμπλετ είτε για ηλεκτρονικούς υπολογιστές, γιατί συνήθως κάθε σπίτι διαθέτει ηλεκτρονικό υπολογιστή ή άλλα μέσα που προσφέρουν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Ως αποτέλεσμα η μαθητιώσα νεολαία φαίνεται απρόθυμη να ασχοληθεί με μια διαδικασία μάθησης που ακολουθεί και χρησιμοποιεί παραδοσιακές μεθόδους του προηγούμενου αιώνα. Το εκπαιδευτικό σκηνικό φαίνεται να μη συμβαδίζει με τις συνήθειες των μαθητών-τριών.

Ωστόσο η συμμετοχή των μαθητών-τριών στις μαθησιακές δραστηριότητες, η ανταπόκρισή τους στις σχολικές υποχρεώσεις και η μετέπειτα ενεργός συμμετοχή τους στην κοινωνία ως ψηφιακοί πολίτες, μπορεί να σχεδιαστεί και να οργανωθεί με συστηματικό τρόπο ώστε να αναδειχθεί ο ρόλος της εκπαίδευσης. Επομένως η σημασία της ψηφιακής εκπαίδευσης και της καλλιέργειας ψηφιακών δεξιοτήτων μέσω του ψηφιακού γραμματισμού ξεπερνά την απλή έννοια που σχετίζεται με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του Διαδικτύου.

### 1.3 Τα είδη του γραμματισμού

Ο όρος του γραμματισμού είναι σχετικά νέος στην ελληνική πραγματικότητα. Πρόκειται για μετάφραση του αγγλικού όρου literacy, και εξέλιξη της έννοιας του αλφαριθμητισμού. Απαντά στο ερώτημα σχετικά με τις δεξιότητες που θα πρέπει να έχουν αναπτύξει τα άτομα για να θεωρούνται εγγράμματα και δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα για γραφή και ανάγνωση (Μητσικοπούλου, 2001).

Πλέον σύμφωνα με την UNESCO ([https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1\\_07\\_4.6-defining-literacy.pdf](https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf)) ο γραμματισμός είναι η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης, ερμηνείας, δημιουργίας, επικοινωνίας και υπολογισμού, χρησιμοποιώντας έντυπο και γραπτό υλικό που σχετίζεται με διαφορετικά περιβάλλοντα. Ο αλφαριθμητισμός συνεπάγεται μια συνεχή μάθηση που δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να επιτύχουν τους στόχους τους, να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δυνατότητές τους και να συμμετέχουν πλήρως στην κοινότητά τους και στην ευρύτερη κοινωνία.

Το περιεχόμενο του όρου γραμματισμού σταδιακά εμπλουτίζεται και σχετίζεται με ευρύτερες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές. Η παραδοσιακή έννοια του γραμματισμού αλλάζει στη σύγχρονη εποχή ως αποτέλεσμα των ραγδαίων εξελίξεων του κοινωνικού και πολιτιστικού γίγνεσθαι. Η σημασία του γραμματισμού διαφαίνεται από το γεγονός ότι αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την κοινωνική κατάταξη ενός ατόμου ή την κοινωνική του απαξίωση. Κι αυτό γιατί διαχρονικά η πολιτική εξουσία, η οικονομική δύναμη και η κοινωνική θέση ταυτίζονται με το εγγράμματο άτομο. Η πολυπλοκότητα της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνονται και οι απαιτήσεις για την εκπαίδευση σε είδη γραμματισμού (Μητσικοπούλου, 2001).

#### 1.3.1 Σχολικός γραμματισμός

Τα τελευταία χρόνια έχουν διαμορφωθεί διάφορες μορφές γραμματισμού. Βέβαια η πρώτη μορφή ανάπτυξης κάποιου είδους γραμματισμού γίνεται με τρόπο φυσικό μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον του ατόμου. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, η επικοινωνία με διαφορετικά πρόσωπα, η έκθεση του ατόμου σε διαφορετικές καταστάσεις συνδέονται με την καλλιέργεια μιας πρωταρχικής μορφής γραμματισμού. Παράλληλα όμως είναι απαραίτητη και

η συστηματική εκπαίδευση σε σχολικό περιβάλλον με καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών. Αναδύεται έτσι η μορφή του σχολικού γραμματισμού (Μητσικοπούλου, 2001).

*Ο σχολικός γραμματισμός έχει παραδοσιακά συνδεθεί με τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής, καθώς και με την ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων όπως η καλλιέργεια της λογικής σκέψης, η κατανόηση γραμματικών κανόνων, η ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, η ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων διανοητικών δεξιοτήτων (Μητσικοπούλου, 2001).*

Συμπερασματικά, η ταχεία αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων μεταβάλλει και την μορφή του σχολικού γραμματισμού. Απαιτείται πλέον να αναπτυχθούν δεξιότητες γραμματισμού στις νέες τεχνολογίες. Η τεχνολογία και η παιδεία αλληλοεπιδρούν ποικιλοτρόπως και επηρεάζουν η μια την άλλη. Η καλλιέργεια της υπολογιστικής σκέψης είναι μια βασική συνιστώσα του σχολικού γραμματισμού σήμερα. Αφορά στην ικανότητα των μαθητών-τριών να εφαρμόζουν τις γνώσεις που έχουν και να χρησιμοποιούν μεθοδικά τις νέες τεχνολογίες προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Έτσι η δια βίου εκπαίδευση γίνεται πραγματικότητα τόσο στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, όσο και στα πλαίσια της καθημερινότητας του ατόμου.

### **1.3.2 Κοινωνικός γραμματισμός**

Μια άλλη μορφή γραμματισμού είναι ο κοινωνικός γραμματισμός. Δεδομένου ότι ο γραμματισμός δεν είναι απλώς η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, υποστηρίζεται η άποψη ότι σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και στη διαμόρφωση διάφορων πολιτισμικών ταυτοτήτων. Κατά τον Freire η ανάγνωση του κόσμου γύρω μας πάντα προηγείται της ανάγνωσης ενός κειμένου (Μητσικοπούλου, 2001) . Ο κοινωνικός γραμματισμός είναι αναγκαίος για να καλυφθεί η ανάγκη κατανόησης των κοινωνικών φαινομένων και γεγονότων και επιβάλλεται λόγω της μεταβατικής εποχής που διέρχεται η ανθρωπότητα εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και της κυριαρχίας της τεχνολογίας. Το γνωστικό πεδίο του κοινωνικού γραμματισμού είναι ευρύτατο και συνεχώς μεταβαλλόμενο κυρίως όμως καλλιεργεί τις βασικές κοινωνικές, επικοινωνιακές και προσωπικές δεξιότητες του ατόμου μέσα από μια ολιστικές διδακτικές πρακτικές (Ελευθερίου, 2014).

### 1.3.3 Λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός

Στα πλαίσια της διεύρυνσης της παραδοσιακής μορφής του γραμματισμού αναπτύχθηκε και ο όρος του λειτουργικού γραμματισμού. Ο όρος «λειτουργικός γραμματισμός» εισήχθη αρχικά από την UNESCO (1986) για να υποδηλώσει μια πιστοποιημένη ικανότητα: *Ένα άτομο είναι λειτουργικά εγγράμματο όταν μπορεί να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται ο γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του στην ομάδα και την κοινότητα στην οποία ανήκει, καθώς και για να του επιτρέψει να συνεχίσει να χρησιμοποιεί την ανάγνωση, τη γραφή και τον υπολογισμό τόσο για τη δική του ανάπτυξη όσο και για την ανάπτυξη της κοινότητας* (Νικολαΐδης, 2020) . Εδώ ο γραμματισμός είναι μετρήσιμος και ποσοτικός. Σε μια δεύτερη κατεύθυνση αναπτύσσεται ο κριτικός γραμματισμός που στοχεύει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της πολιτισμικής γνώσης που καθιστά ικανό το άτομο να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του για να αυξήσει την ικανότητά του να σκέφτεται, να δημιουργεί, να αμφισβητεί ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους του και να συμμετέχει αποτελεσματικά στην κοινωνία (Ελευθερίου, 2014).

## 1.4 Από τους παραδοσιακούς γραμματισμούς στον πολυγραμματισμό και την πολυτροπικότητα

Είναι πλέον σαφές ότι σήμερα η έννοια του γραμματισμού δεν μπορεί να έχει σχέση μόνο με το λόγο, αλλά έχει εμπλουτιστεί και διευρυνθεί. Οι νέες τεχνολογίες, η κυριαρχία του Διαδικτύου, η παγκοσμιοποίηση της κοινωνίας μεταβάλλουν το νόημα του γραμματισμού. Πρόκειται για μια ουσιαστική και εκ βάθρων μεταβολή. Δεν αφορά μόνο στην αντικατάσταση του χαρτιού και του μολυβιού με την οθόνη και το πληκτρολόγιο. «Η κυριαρχία των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας ως εργαλείων παραγωγής και πρόσληψης λόγου, ως μέσων επικοινωνίας και ως περιβαλλόντων που παρέχουν ευκαιρίες αλλαγής του επικοινωνιακού τοπίου τροποποιούν δραστικά τη μορφή και τις διαδικασίες των επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων» (Γκουτσιουκώστα, 2020) . Αναδύεται έτσι, η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της χρήσιμης προς μετάδοση γνώσης και νέοι τύποι γραμματισμού έρχονται στο προσκήνιο.



Η ικανότητα επαρκούς χρήσης των νέων τεχνολογιών και του ηλεκτρονικού υπολογιστή, η ασφαλής και άνετη πλοήγηση στον κόσμο του διαδικτύου και η χρήση των νέων ψηφιακών συστημάτων αναγνωρίζεται ως μια νέα μορφή πολυγραμματισμού τόσο σημαντική για τους μαθητές-τριες όσο ήταν πριν χρόνια η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής. Μεταξύ των αναδυόμενων μορφών γραμματισμού περιλαμβάνονται ο μιντιακός γραμματισμός, ο ψηφιακός γραμματισμός, ο πληροφοριακός γραμματισμός, ο υπολογιστικός γραμματισμός, μορφές που σε κάποιες περιπτώσεις αλληλεπικαλύπτονται.

Ο μιντιακός γραμματισμός (ή οπτικοακουστικός) συνδέεται με την χρήση της τηλεόρασης και των άλλων μέσων επικοινωνίας η οποία έχει γίνει πλέον αδιαμφισβήτητη για τα περισσότερα παιδιά και τους νέους-νέες. Ορίζεται ως «η ικανότητα πρόσβασης, ανάλυσης και αξιολογικής εκτίμησης των οπτικών και ακουστικών μηνυμάτων που αντιμετωπίζει καθημερινά κάθε άνθρωπος οποιασδήποτε ηλικίας, με τέτοιο τρόπο ώστε να μετέχει ενεργά στην πολιτισμική κληρονομιά της εποχής του αλλά και με αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνίας» (Ζέρβας, Χατζηνικολάου, 2017, σελ. 6) . Μέσω αυτού το άτομο καλλιεργεί την αντιληπτική του ικανότητα ώστε να αντιλαμβάνεται καλύτερα την πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική διάσταση όλων των μέσων επικοινωνίας με τα οποία έρχεται σε επαφή.

Ο ψηφιακός γραμματισμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί μέσα στα ψηφιακά και υπολογιστικά περιβάλλοντα που διαχειρίζεται προκειμένου να εντοπίσει, να αξιολογήσει και να αποδεχθεί ή να απορρίψει τα δεδομένα τα οποία αναζητά. Αποτελεί ένα συνδυασμό τεχνικών, διαχειριστικών, γνωστικών και συναισθηματικών-κοινωνικών δεξιοτήτων και αφορά τόσο στη χρήση όσο και στην κριτική πρόσληψη της ψηφιακής πραγματικότητας. *Ο ψηφιακός γραμματισμός πρέπει να αποκτά μια ισχυρή διαλεκτική διάσταση, να εισάγει τη λογική της αμφισβήτησης και της απομυθοποίησης των υπολογιστών ως ουδέτερων τεχνολογικών μέσων πρακτικής γραμματισμού, να επιχειρεί τη συνειδητή σύνδεση των τελευταίων με τη συγκεκριμένη οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που τους δημιουργεί, να προκαλεί το σκεπτικισμό των μαθητών και να εντείνει τον προβληματισμό, ακόμη και για τα αυτονόητα που αφορούν τη φύση και τη χρήση της τεχνολογίας σε κάθε έκφανση της ζωής* (Γκουτσιουκώστα, 2020, σελ. 46).

Ο πληροφοριακός γραμματισμός σχετίζεται με την ικανότητα εντοπισμού, επεξεργασίας και ηθικής χρήσης της πληροφορίας για τη δημιουργία και επικοινωνία νέας γνώσης. Η Διακήρυξη της Πράγας του 2003, αναφέρει: *η πληροφοριακή παιδεία περιλαμβάνει τη γνώση των πληροφοριακών προβλημάτων και αναγκών ενός ατόμου, και την ικανότητά του να αναγνωρίζει,*

να εντοπίζει, να αξιολογεί, να οργανώνει, να δημιουργεί, να χρησιμοποιεί και να μεταδίδει αποτελεσματικά την πληροφορία για να αντιμετωπίζει συγκεκριμένα ζητήματα ή προβλήματα. Αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική συμμετοχή στην Κοινωνία της Πληροφορίας και είναι μέρος του βασικού ανθρώπινου δικαιώματος για διά βίου μάθηση (οπ. ανάφ. στο Χατζηλία, 2013, σελ. 16).

Ο υπολογιστικός γραμματισμός αφορά στη δυνατότητα επεξεργασίας και διαχείρισης πληροφοριών μέσω υπολογιστικών συστημάτων. Στην ελληνική πραγματικότητα συσχετίζεται με τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολικό περιβάλλον και στο σπίτι. Περιλαμβάνει τη δυνατότητα χρήσης λογισμικού, τη λειτουργία των ψηφιακών εφαρμογών, την επεξεργασία βάσεων δεδομένων, δεξιότητες στον τομέα της πληροφορικής, δημιουργία δεδομένων σε ψηφιακή μορφή όπως επίσης και την καλλιέργεια ψηφιακής κουλτούρας, ηθικής και δεοντολογίας για την ασφάλεια και την προστασία των προσωπικών δεδομένων (Νικολαΐδης, 2020).

Ένα βήμα παραπέρα από την έννοια των προαναφερθέντων γραμματισμών βρίσκεται η έννοια του πολυγραμματισμού. Ο όρος του πολυγραμματισμού αποδίδει μια απόπειρα συνολικής θεώρησης των επιμέρους γραμματισμών. Ο όρος εισήχθη από το New London Group, και αναδεικνύει ζητήματα κειμενικής ποικιλομορφίας και νέων τρόπων παραγωγής νοήματος σε πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες. Προσεγγίζει τις νέες αναπαραστατικές μορφές επικοινωνίας που περιλαμβάνουν τη χρήση και άλλων μέσων πέρα από το λόγο όπως τις χειρονομίες, την εικόνα, τα τρισδιάστατα αντικείμενα, τη μουσική, το χρώμα, τον ήχο. Εμπεριέχει το σχεδιασμό και την διαμόρφωση του νοήματος με αναπαράσταση, αναπλαισίωση των δεδομένων, με υβριδισμό και συνδυασμό της δημιουργικότητας και της κριτικής ικανότητας του ατόμου (Γκουτσιουκώστα, 2020).

Στο πλαίσιο του πολυγραμματισμού συναντάται και η έννοια της πολυτροπικότητας. Πολυτροπικό θεωρείται ένα κείμενο όταν συνδυάζει περισσότερους σημειωτικούς τρόπους για τη μετάδοση ενός νοήματος. Δημιουργείται ένα σύνθετο πλέγμα σημειωτικών κωδίκων που περιλαμβάνει το γραπτό λόγο, τον προφορικό λόγο, την εικόνα, τη φωτογραφία, το χρώμα, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, την κινούμενη εικόνα, τη μουσική, τον ήχο, το ρυθμό ακόμη και χειρονομίες. Για τη μελέτη ενός κειμένου διερευνώνται όχι μόνο τα γλωσσικά στοιχεία αλλά και τα μη γλωσσικά και γίνεται σύνθεση και ανασύνθεση όλων των επιμέρους πόρων. Η πολυτροπικότητα ενός κειμένου αναγκάζει το δέκτη να ερμηνεύσει ερεθίσματα που δέχεται από διάφορες πηγές. Έτσι ασκείται η κριτική ικανότητα για να αντιληφθεί και να ερμηνεύσει σωστά φανερά και λανθάνοντα μηνύματα (Vesa Korhonen, χ.χ.).

Η ανάδυση των διάφορων αυτών μορφών γραμματισμού καθιστά στόχο της παιδαγωγικής του σήμερα την «εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού πλουραλισμού στο πλαίσιο μιας πολυεπίπεδης και δυναμικής διαδικασίας, όπου μαθητές-τριες και εκπαιδευτικοί συναντώνται με άλλες πηγές κατανόησης του κόσμου εκτός από την αλφαβητική, ώστε να συνδέονται και να ερμηνεύουν τους διαφορετικούς «κόσμους ζωής» (Βαρδαλάχου, 2021). Θα καταστεί έτσι εφικτή η αξιοποίηση και ο συνδυασμός των διαφορετικών εμπειριών που κομίζει η γενιά των εκπαιδευτικών και των γονιών σε σχέση με τη γενιά των μαθητών-τριών και η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της παγκόσμιας υβριδικής τεχνολογίας.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι μέσα από τις μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών, με μεθοδικές προσπάθειες η εκπαίδευση θα μπορεί να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην προετοιμασία μαθητών-τριών με δεξιότητες ώστε να γίνουν πολίτες σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και να είναι προετοιμασμένοι για προκλήσεις που σχετίζονται με την κυριαρχία της τεχνολογίας και απαιτούν υψηλή εξειδίκευση. Μια ολιστική προσέγγιση των γραμματισμών στην εκπαίδευση θα οδηγήσει στην ενδυνάμωση των μαθητών-τριών του 21ου αιώνα και στην καλλιέργεια ενός μείγματος δεξιοτήτων, γνώσεων και ικανοτήτων με την εφαρμογή καινοτόμων συστημάτων υποστήριξης και διαδικασίας μάθησης.

## **1.5 Από την αφήγηση στην ψηφιακή αφήγηση**

Μεταξύ των καινοτόμων εργαλείων για την πολύπλευρη καλλιέργεια των γραμματισμών και των σύγχρονων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση είναι και η ψηφιακή αφήγηση. Ο όρος ψηφιακή αφήγηση συντίθεται από δύο επιμέρους όρους (ψηφιακή και αφήγηση) που κουβαλούν πολλαπλά σημασιολογικά φορτία. Ο όρος της αφήγησης είναι με πιο μακρόχρονη ιστορία ενώ αυτός της ψηφιακής μορφής είναι σχετικά πιο πρόσφατος, κυρίως στην ελληνική πραγματικότητα (Γκουτσιουκώστα, 2020).

«Η τέχνη της αφήγησης είναι τόσο παλιά και τόσο σημαντική όσο είναι και οι άνθρωποι» Bernajean Porter. Οι περισσότεροι άνθρωποι γεννιούνται για να είναι αφηγητές. Από πολύ μικρή ηλικία έχουν κάτι να πουν, έχουν έμφυτο το χάρισμα της αφήγησης ως δεύτερη φύση τους. Είναι πολύ εκφραστικά όντα και απολαμβάνουν να ακούν αφηγήσεις και μύθους ή να μεταφέρουν τις εμπειρίες τους μέσω της αφήγησης. Σε όλους τους πολιτισμούς και σε όλες τις

ιστορικές περιόδους η αφήγηση έχει κεντρικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου. Μέσα από τις αφηγήσεις τα παιδιά μαθαίνουν τις συνέπειες των πράξεών τους και τα κίνητρα κάθε δράσης. Ως ενήλικες οι ιστορίες κατακλύζουν την καθημερινότητα από τις συζητήσεις μέχρι την εμφάνισή τους σε διάφορα μέσα όπως επί παραδείγματι είναι: θέατρο, κινηματογράφος, τηλεόραση (Παπαδιαμαντοπούλου, 2023).

Κίνητρο για την αφήγηση μπορούν να αποτελέσουν ποικίλα κειμενικά είδη: διηγήματα, μυθιστορήματα, ανέκδοτα, τραγούδια, παραμύθια, και να συνδέεται ο κόσμος του κειμένου με προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις του ατόμου. Έτσι ξεκινά μια διαδικασία οικοδόμησης και δημιουργίας αναπαραστάσεων, κατασκευής νοήματος και συστήματος ιδεών, η οποία βοηθά στη συγκρότηση προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας. Μέσα από αυτή τη δημιουργική πορεία μετατρέπονται οι σκέψεις είτε σε αφήγηση είτε σε γραφή. Αναδύεται κατ' αυτό τον τρόπο και η έννοια της δημιουργικής γραφής που αφορά στην παραγωγή με δημιουργικό τρόπο ενός κειμένου. Έμφαση δίνεται στη διαδικασία και όχι στο προϊόν. Μέσα από το δημιουργικό πειραματισμό με τη γραφή αναπτύσσεται η καλλιτεχνική ιδιοφυΐα και επιτρέπεται στο άτομο να ψυχαγωγηθεί, να καλλιεργήσει όλες τις νοητικές του δυνατότητες, τη μνήμη, τη φαντασία και την παρατηρητικότητα. Επομένως οι έννοιες της αφήγησης, της ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής είναι έννοιες που συνδέονται αναπόσπαστα μεταξύ τους, αλληλοσυμπληρώνονται και μπορούν να μετασχηματίσουν τόσο την καθημερινότητα ενός ατόμου όσο και την εκπαιδευτική πραγματικότητα στο πεδίο δημιουργίας και ανάπτυξης ικανοτήτων (Παπαδιαμαντοπούλου, 2023).

Η εμφάνιση και κυριαρχία της τεχνολογίας άνοιξε ένα ευρύ πεδίο πειραματισμού. Αναδύονται νέοι τρόποι και μέσα αφήγησης και νέες αναγνωστικές συνήθειες. Άλλαξε η σχέση και η έννοια της γραφής και της ανάγνωσης και ένα νέο είδος επικοινωνίας και έκφρασης αναφάνηκε όπου συνδυάζεται η προφορική, γραπτή, οπτική και εικαστική κουλτούρα. Η μάθηση μετατρέπεται σε βιωματική διαδικασία, όπου ήδη διαθέσιμες εμπειρίες μετατρέπονται σε νέους γραμματισμούς και επεκτείνονται σε νέες περιστάσεις επικοινωνίας. Δεδομένου ότι οι μαθητές-τριες πλέον είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα, η ενεργός συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία συνδέεται με την ενσωμάτωση στην τελευταία των νέων τεχνολογικών εργαλείων. Αναφαίνεται, επομένως η έννοια της ψηφιακής αφήγησης (Γκουτσιουκώστα, 2020).

Ο όρος «ψηφιακή αφήγηση» ή όπως αποδίδεται στα αγγλικά digital literacy δεν είναι νέος, παρά την πρόσφατη έμφαση στην τεχνολογία των πολυμέσων. *Ο Joe Lambert, βοήθησε την*

ψηφιακή αφήγηση να ξεκινήσει ως συνιδρυτής του Centre for Digital Storytelling (CDS), ενός μη κερδοσκοπικού, κοινοτικού οργανισμού τεχνών στο Μπέρκλεϋ της Καλιφόρνια. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, ο Lambert και το CDS παρείχαν εκπαίδευση και βοήθεια σε άτομα που ενδιαφέρονται να δημιουργήσουν και να μοιραστούν τις προσωπικές τους αφηγήσεις (Robin, χ.χ. σελ. 1). Η ιδέα των εργαστηρίων ψηφιακής αφήγησης που ξεκίνησαν στην Αμερική σύντομα επεκτάθηκε και στη Μεγάλη Βρετανία, αλλά και σε άλλες χώρες στην Ευρώπη και ανά τον κόσμο, μεταξύ αυτών και στην Ελλάδα. Η ψηφιακή αφήγηση άρχισε να βρίσκει πλήθος εφαρμογών σε κοινοτικούς οργανισμούς, στο χώρο της περίθαλψης και της υγείας, σε προγράμματα στήριξης ευπαθών κοινωνικών ομάδων, σε βιβλιοθήκες και μουσεία, ακόμη και σε εμπορικούς οργανισμούς και επιχειρήσεις, οι οποίες ενσωμάτωσαν την ψηφιακή αφήγηση στις τεχνικές του marketing. Η ψηφιακή αφήγηση βρήκε αμέσως τη θέση της στην εκπαίδευση, τόσο στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια, όσο και στην τριτοβάθμια και μάλιστα σε σχέση με ένα πλήθος γνωστικών αντικειμένων (Γκουτσιουκώστα, 2020, σελ. 72).

Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί ορισμοί της έννοιας της «ψηφιακής αφήγησης», αλλά γενικά, όλοι περιστρέφονται γύρω από την ιδέα του συνδυασμού της τέχνης της αφήγησης ιστοριών με μια ποικιλία ψηφιακών πολυμέσων, όπως εικόνες, ήχος και βίντεο. Σχεδόν όλες οι ψηφιακές ιστορίες συνδυάζουν ένα μείγμα ψηφιακών γραφικών, κειμένου, ηχογραφημένης αφήγησης ήχου, βίντεο και μουσικής για να παρουσιάσουν πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο θέμα. Όπως συμβαίνει με την παραδοσιακή αφήγηση, οι ψηφιακές ιστορίες περιστρέφονται γύρω από ένα επιλεγμένο θέμα και συχνά περιέχουν μια συγκεκριμένη άποψη. Οι ιστορίες είναι συνήθως μόνο λίγα λεπτά και έχουν ποικίλες χρήσεις, συμπεριλαμβανομένης της αφήγησης προσωπικών ιστοριών, της αφήγησης ιστορικών γεγονότων ή ως μέσο ενημέρωσης ή διδασκαλίας για ένα συγκεκριμένο θέμα (Robin, χ.χ.).

### 1.5.1 Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης η ψηφιακή αφήγηση είναι μια δυναμική και αμφίδρομη διαδικασία που κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών-τριών, ενσωματώνει κατάλληλα την τεχνολογία, ευνοεί τη διαθεματικότητα και την ερευνητική διαδικασία, ενισχύει τη συνεργασία και την οργανωτικότητα, καλλιεργεί την κριτική σκέψη, προάγει την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα, προωθεί την επικοινωνία, συνδέει το σχολείο με την κοινωνία, εξασκεί τους

μαθητές-τριες σε νέες δεξιότητες, κάνει το μάθημα ενδιαφέρον, γεφυρώνει το χάσμα σχολικής και νεανικής κουλτούρας (Κωστανάκη, 2019).

Η ψηφιακή αφήγηση έχει πολλά πλεονεκτήματα για τα παιδιά. Παρέχει ένα ενδιαφέρον κίνητρο για την εξοικείωση με τα μαθήματα που αφορούν σε ΤΠΕ, με την παραγωγή και τον σχεδιασμό πολυμεσικών στοιχείων. Η σύνθεση ψηφιακών ιστοριών όταν συνδυάζεται από τον εκπαιδευτικό με διάλογο πάνω σε διάφορα θέματα κοινωνικού προβληματισμού, μπορεί να αποτελέσει μέσο για μάθηση διάφορων γνωστικών αντικειμένων. Επίσης η σύνθεση ψηφιακών ιστοριών από τους μαθητές-τριες βοηθά να αναπτυχθεί μια μαθητοκεντρική διδακτική πρακτική και γίνεται ένας τρόπος για την ανάπτυξη σύγχρονων ικανοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας, δημιουργικότητας και καινοτομίας. Με τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν περισσότερες ή και όλες οι μορφές της νοημοσύνης (Σεραφείμ, Φεσάκης, χ.χ.).

Σύμφωνα με τον Robin οι μαθητές-τριες που είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν και να συμμετάσχουν στα πολλαπλά βήματα του σχεδιασμού, της δημιουργίας και της παρουσίασης των δικών τους ψηφιακών ιστοριών αναπτύσσουν ένα σύμπλεγμα δεξιοτήτων γραμματισμού στο οποίο συμπεριλαμβάνονται:

- Ερευνητικές δεξιότητες. Μέσα από την εύρεση και την ανάλυση σχετικών πληροφοριών προκειμένου να τεκμηριώσουν την ιστορία τους.
- Ικανότητες γραφής: Μέσα από τη διατύπωση μιας άποψης, μιας ιστορίας, ενός διαλόγου και την ανάπτυξη σεναρίου.
- Δεξιότητες οργάνωσης: Μαθαίνουν να διαχειρίζονται το αντικείμενο του έργου, τα υλικά που χρησιμοποιούνται και τον χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωση της εργασίας.
- Τεχνολογικές δεξιότητες: Καλούνται στην εκμάθηση χρήσης μιας ποικιλίας εργαλείων, όπως ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, σαρωτές, μικρόφωνα και λογισμικό συγγραφής πολυμέσων.
- Δεξιότητες παρουσίασης: Οι μαθητές-τριες καλούνται να αποφασίσουν τον καλύτερο τρόπο για να παρουσιάσουν μια ιστορία σε ένα κοινό.
- Δεξιότητες συνέντευξης: Αναζητούν πηγές για συνέντευξη και καθορίζουν τις ερωτήσεις που πρέπει να κάνουν.



- Διαπροσωπικές δεξιότητες: Οι μαθητές-τριες καλούνται να εργαστούν σε μια ομάδα και να καθορίσουν τους ρόλους των μελών της.
- Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων: Μαθαίνουν να λαμβάνουν αποφάσεις και να ξεπερνάνε τα εμπόδια σε όλα τα στάδια του έργου από την έναρξη ως την ολοκλήρωση.
- Δεξιότητες αξιολόγησης: Οι μαθητές-τριες καλούνται να ασκήσουν κριτική τόσο στη δική τους εργασία όσο και στις εργασίες των άλλων.

### 1.5.2 Στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης

Η δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας, ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται, ακολουθεί μια σειρά από ενδιάμεσα βήματα. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές πηγές που αναφέρονται σε αυτά. Σύμφωνα με το Πανεπιστήμιο της Ατλάντα τα επτά στοιχεία των αποτελεσματικών ψηφιακών ιστοριών προσδιορίζονται από τον ιδρυτή τους Joe Lambert και διακρίνονται σε δυο κατηγορίες: Κατά τη διάρκεια της γραφής και κατά την κατασκευή της ψηφιακής ιστορίας. Κατά τη διάρκεια της γραφής απαιτείται: 1. Μια άποψη, 2. Μια δραματική ερώτηση, 3. Συναισθηματικό περιεχόμενο, 4. Οικονομία. Ενώ κατά τη διάρκεια της κατασκευής χρειάζεται: 5. Ρυθμός, 6. Το δώρο της φωνής του αφηγητή και 7. Μουσική υπόκρουση (<https://research.auctr.edu/c.php?g=197213&p=1297353>).

Η άποψη. Ο στόχος της ψηφιακής αφήγησης είναι να επιτρέψει στο άτομο να βιώσει τη δύναμη της προσωπικής έκφρασης. Οι ψηφιακές ιστορίες κατασκευάζονται με βάση τις εμπειρίες και την κατανόηση του ατόμου. Η ψηφιακή ιστορία αποκαλύπτει την προσωπικότητα του αφηγητή σε αντίθεση με την απλή παράθεση γεγονότων για ένα θέμα (<https://research.auctr.edu/c.php?g=197213&p=1297353>).

Η δραματική ερώτηση. Η ιστορία που κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον έχει μια δραματική ερώτηση που λύνεται μέχρι το τέλος. Αυτό ξεχωρίζει την ψηφιακή ιστορία από άλλα είδη αφήγησης. Μια καλά κατασκευασμένη ιστορία, κρατά την προσοχή αμείωτη έχει ως αποτέλεσμα να εκπλήσσει αυτόν που την ακούει (<https://research.auctr.edu/c.php?g=197213&p=1297353>).

Το συναισθηματικό περιεχόμενο: Μια αποτελεσματική ψηφιακή ιστορία προκαλεί συναισθήματα. Αυτό είναι ιδιαίτερα εποικοδομητικό κυρίως για τους σύγχρονους μαθητές-

τριες καθώς επικυρώνει την προσπάθειά τους και εμπλουτίζει το συναισθηματικό τους κόσμο (<https://research.auctr.edu/c.php?g=197213&p=1297353>).

Η οικονομία. Οι ψηφιακές ιστορίες, κυρίως στο πλαίσιο της εκπαίδευσης έχουν περιορισμένο εύρος. Αυτό καθιστά τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών περισσότερο διαχειρίσιμη σε ένα σχολικό περιβάλλον. Επίσης η πειθαρχία για την επίτευξη της οικονομίας κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της ιστορίας, εξασκεί την κριτική ικανότητα των μαθητών-τριών (<https://research.auctr.edu/c.php?g=197213&p=1297353>).

Ο ρυθμός: Προκειμένου να επιτευχθεί ένας ρυθμός και ομαλή ροή κατά τη διάρκεια της ψηφιακής ιστορίας, χρειάζονται αναδρομές ή προοικονομίες σε συνδυασμό με την τήρηση των προβλεπόμενων ορίων. Έτσι οι μαθητές-τριες καλούνται να πάρουν αποφάσεις σχετικά με τα μέρη που θα περιληφθούν ή θα παραλειφθούν από την ιστορία τους (<https://research.auctr.edu/c.php?g=197213&p=1297353>).

Το δώρο της φωνής του αφηγητή: Η διαδικασία της ψηφιακής αφήγησης επιτρέπει στους μαθητές-τριες να ηχογραφήσουν τη φωνή τους καθώς αφηγούνται τα δικά τους σενάρια. Η ένταση και η χροιά της φωνής του αφηγητή μεταφέρει το νόημα με έναν πολύ προσωπικό τρόπο. Αυτό είναι ένα από τα πιο ουσιαστικά μέσα που συμβάλλουν στην επιτυχία μιας ψηφιακής ιστορίας. Δεν υπάρχει ικανό υποκατάστατο από τη φωνή του αφηγητή για την αφήγηση της ιστορίας (<https://research.auctr.edu/c.php?g=197213&p=1297353>).

Η μουσική υπόκρουση. Η μουσική όταν χρησιμοποιείται σωστά μπορεί να συμπληρώσει και να προσδώσει βάθος στην αφήγηση. Συνήθως η μουσική τοποθετείται προς το τέλος της διαδικασίας δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης (<https://research.auctr.edu/c.php?g=197213&p=1297353>).

### **1.5.3 Στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση**

Η δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας συνήθως ακολουθεί μια πορεία, κυρίως όταν αυτή εφαρμόζεται στα πλαίσια εκπαιδευτικών σκοπών. Σε όλα τα στάδια της δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης οι συμμετέχοντες, εκπαιδευτικοί και μαθητές-τριες εργάζονται είτε ομαδικά είτε ατομικά και έπειτα μοιράζονται την πορεία εξέλιξης των ψηφιακών ιστοριών τους, ενώ δέχονται ή λαμβάνουν ανατροφοδοτικά σχόλια για την ιστορία τους.



Η πορεία δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας περιλαμβάνει τις εξής φάσεις. Σχεδιασμό και προετοιμασία της ιστορίας. Γράψιμο. Δημιουργία σεναρίου. Δημιουργία εικονογραφημένου σεναρίου. Προσθήκη πολυμέσων. Κοινοποίηση (<https://edtechteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic/>).

Σχεδιασμός και προετοιμασία της ιστορίας. Όλες οι ψηφιακές ιστορίες ξεκινάνε με ένα θέμα, με μια ιδέα. Το θέμα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μπορεί να άπτεται συγκεκριμένου ενδιαφέροντος αλλά δίνεται και η ελευθερία επιλογής στους μαθητές-τριες να το προσαρμόσουν στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Η προετοιμασία της ιστορίας περιλαμβάνει την έρευνα, προκειμένου να δημιουργηθεί μια βάση πληροφοριών την οποία αξιοποιούν κριτικά οι μαθητές-τριες στα επόμενα στάδια (<https://edtechteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic/>).

Γράψιμο. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές-τριες καλούνται να γράψουν το κείμενο της ψηφιακής τους ιστορίας. Συνήθως το χρονικό πλαίσιο και το όριο των λέξεων καθορίζεται, γεγονός που βοηθά τον μαθητή να αντιμετωπίσει το στάδιο της συγγραφής (<https://edtechteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic/>).

Η δημιουργία σεναρίου. Οι καλές ψηφιακές ιστορίες ξεκινούν με ένα καλό σενάριο. Το σενάριο είναι αυτό που καθορίζει τη μετάβαση από τη μια σκηνή στην άλλη. Επίσης κατά τη δημιουργία του σεναρίου ο μαθητής-τρια καλείται να λάβει τις αποφάσεις σχετικά με τις εικόνες, τον ήχο, τα βίντεο ή τη μουσική που θα προσθέσει έπειτα (<https://edtechteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic/>).

Η δημιουργία εικονογραφημένου σεναρίου. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές-τριες, χρησιμοποιώντας το σενάριο σαν οδηγό, καλούνται να συγκεντρώσουν το οπτικοακουστικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν. Εδώ συνήθως μαθαίνουν και σχετικά με το καθεστώς των πνευματικών δικαιωμάτων (<https://edtechteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic/>).

Προσθήκη πολυμέσων. Οι μαθητές-τριες καλούνται να εισάγουν το πολυμεσικό υλικό που έχουν επιλέξει κατά το προηγούμενο στάδιο στην ψηφιακή τους ιστορία. Τοποθετούν τις φωτογραφίες και τα βίντεο σε λογική σειρά, προχωρούν στην φωνητική εγγραφή και τέλος προσθέτουν τη μουσική υπόκρουση στην ιστορία τους (<https://edtechteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic/>).

Κοινοποίηση. Το τελευταίο στάδιο για την ολοκλήρωση της διαδικασίας δημιουργίας ψηφιακής ιστορίας στην τάξη είναι αυτό της προβολής και παρουσίασης των ψηφιακών ιστοριών. Οι μαθητές-τριες έχουν έτσι την ευκαιρία να εξασκηθούν και να αποκτήσουν δεξιότητες παρουσίασης σε κοινό της ιστορίας τους. Ενώ πολλές φορές ακολουθεί και η αξιολόγηση και η κριτική του έργου τους από τους συμμαθητές-τριες και τον εκπαιδευτικό (<https://edtechteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic/>).

Αν και ακόμη δεν υπάρχει εκτεταμένη χρήση και δημιουργική αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η ψηφιακή αφήγηση στο σχολείο, εντούτοις είναι εμφανής η σημασία της. Η εκπαίδευση των μαθητών-τριών παύει να έχει το συνήθη δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα αλλά ευνοείται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών-τριών στην μαθησιακή διαδικασία. Δημιουργείται μια παιδαγωγική βάση όπου οι μαθητές-τριες μπορούν να συνδέουν τον κόσμο της καθημερινότητάς τους και την αυθόρμητη γνώση με τον κόσμο της επιστήμης και τις συστηματικές έννοιες. Καλλιεργούνται νέες δεξιότητες, το μάθημα γίνεται ενδιαφέρον, ενσωματώνονται οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση ενώ το χάσμα μεταξύ σχολικής πραγματικότητας και νεανικής φιλοσοφίας γεφυρώνεται. Τέλος, δεδομένου ότι η ψηφιακή αφήγηση διαθέτει μεγάλη ευελιξία, δίνεται η δυνατότητα να προσαρμοστεί σε διαφορετικά στυλ μάθησης και να βελτιώσει την σχολική επίδοση διαφορετικών τύπου μαθητών-τριών.

#### **1.5.4 Ψηφιακή ασφάλεια στο διαδίκτυο**

Ο ψηφιακός γραμματισμός των παιδιών και οι ικανότητες χρήσης των τεχνολογικών μέσων δημιουργούν σταδιακά την ταυτότητα ενός μελλοντικού ψηφιακού πολίτη. Ταυτόχρονα όμως απαιτείται να καλλιεργηθεί η κουλτούρα ψηφιακής ασφάλειας, η εκμάθηση του τρόπου διαχείρισης της πληθώρας των πληροφοριών που παρέχονται στο διαδίκτυο, η προστασία των προσωπικών δεδομένων όπως επίσης και η ανάπτυξη και εκμάθηση κανόνων ηθικής και δεοντολογίας κατά τη χρήση των τεχνολογικών μέσων και του διαδικτύου.

Όσο περισσότερο εκτίθενται τα παιδιά στο διαδίκτυο τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να βρεθούν αντιμέτωπα με ψηφιακούς κινδύνους, όπως είναι ο κυβερνο-εκφοβισμός, το επιβλαβές περιεχόμενο που παράγει ο ίδιος ο χρήστης, ο ψηφιακός εθισμός, η παραβίαση ιδιωτικών πληροφοριών. Η δημιουργία κουλτούρας ψηφιακής ασφάλειας είναι σημαντική για τους μαθητές-τριες και τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή της (Νικολαΐδης, 2020).

*Η διδασκαλία της ασφάλειας των μαθητών όταν αυτοί συνεργάζονται ψηφιακά, συνεπάγεται και τη συνύπαρξη του ψηφιακού γραμματισμού με άλλες δεξιότητες. Τα σχολεία διαδραματίζουν επίσης βασικό ρόλο στην υποστήριξη ασφαλούς και υπεύθυνης χρήσης του Διαδικτύου. Μπορούν να συμβάλλουν στην ψηφιακή ασφάλεια των μαθητών με διάφορους τρόπους. Η πρόκληση για τα σχολεία έγκειται στην ικανότητά τους να εξαλείφουν τις αρνητικές χρήσεις του Διαδικτύου και της χρήσης των ψηφιακών συσκευών, διατηρώντας ταυτόχρονα τη συμβολή τους στη διδασκαλία, τη μάθηση και την κοινωνικότητά τους. Οι μαθητές πρέπει να αποκτούν δεξιότητες στο πως να διαχειρίζονται παρά να αποφεύγουν τους κινδύνους όταν συνυπάρχουν ψηφιακά με άλλους (Νικολαΐδης, 2020, σελ. 39).*

Όμως ο τρόπος που οι μαθητές-τριες αναπτύσσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες, εκτός από το σχολικό περιβάλλον εξαρτάται και επηρεάζεται και από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών-τριών. Ο παιδαγωγικός ρόλος των γονέων στον τομέα αυτό είναι σημαντική παράμετρος στην καλή χρήση των τεχνολογικών μέσων και του διαδικτύου στο σπίτι. Από την άλλη, η κακή χρήση του διαδικτύου στο οικογενειακό περιβάλλον συνδέεται και με τον ελλιπή σχεδιασμό των σχολικών προγραμμάτων στον τομέα του ψηφιακού εκφοβισμού και της πρόληψής του. Η συνεργασία, επομένως, του σχολείου και της οικογένειας κρίνεται απαραίτητη για τη δημιουργία της ψηφιακής κουλτούρας των μαθητών-τριών.

## **1.6 Ο ρόλος της οικογένειας στο γραμματισμό των παιδιών**

Οι πρακτικές γραμματισμού έχουν και μια κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, καθώς διαμορφώνονται από το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εμφανίζονται και χρησιμοποιούνται. Ο γραμματισμός προκύπτει και ενσωματώνεται στην καθημερινότητα των ατόμων. Δεδομένου ότι το άτομο ξεκινά την πορεία του στο οικογενειακό περιβάλλον, αυτό αποτελεί και το χώρο στον οποίο πρώτη φορά εμπλέκεται σε συμβάντα γραμματισμού. *Το σπίτι αποτελεί ένα φυσικό περιβάλλον για πολλαπλές, αυθεντικές εμπειρίες γραμματισμού, όπου τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με άλλα άτομα, όπως οι γονείς και τα αδέρφια. Τα παιδιά περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους στο σπίτι και στην κοινότητα, επομένως οι γονείς παίζουν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη γραμματισμών εκ μέρους των παιδιών τους. [...] Ο γραμματισμός αποτελεί ένα εργαλείο με το οποίο τα παιδιά και οι*

*οικογένειες μπορούν να ανταλλάσσουν γνώσεις τόσο εντός όσο και μεταξύ των οικογενειών και του σπιτιού, καθώς επίσης και εντός του σχολείου (Τσούκκα, 2023, σελ. 6).*

Ο οικογενειακός γραμματισμός, περιλαμβάνει την προφορική και γραπτή επικοινωνία εντός της οικογένειας και περιλαμβάνει τις προσπάθειες της οικογένειας να υποστηρίξει τη γλωσσική και αλφαβητιστική ανάπτυξη των παιδιών. Το οικογενειακό περιβάλλον διαμεσολαβεί για να αναπτύξει το παιδί κίνητρα και γνωστικές δεξιότητες και θέτει τη βάση για τη δια βίου μάθηση. Τα επίπεδα αλφαβητισμού της οικογένειας επηρεάζουν το αν τα παιδιά αναπτύσσουν ισχυρές γλωσσικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Οι γονείς θεωρούνται οι πρώτοι δάσκαλοι στο πλευρό των παιδιών. Μερικοί γονείς παρέχουν μια ισχυρή βάση για τη γλώσσα και τον αλφαβητισμό στο σπίτι, έχοντας πολλά διαθέσιμα έντυπα και υλικό εκμάθησης μέσα από την καθημερινότητα (Wasik, 2012).

Ο γραμματισμός στο σπίτι μπορεί να περιλαμβάνει ανάγνωση βιβλίων, περιοδικών, αλληλογραφίας, συγγραφή ημερολογίων. Επιπρόσθετες πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι αποτελούν η συνομιλία, η αφήγηση ιστοριών από την καθημερινότητα, τα τηλεφωνήματα. Η μορφή αυτού του γραμματισμού μπορεί να προκύψει και από επισκέψεις σε μουσεία, βιβλιοθήκες, εκδρομές αλλά και από την ενασχόληση με εκπαιδευτικά παιχνίδια, με παζλ, με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Αυτές οι πρώτες, αυθεντικές εμπειρίες γραμματισμού προκύπτουν από το σπίτι, το οποίο αποτελεί ένα φυσικό περιβάλλον για αυτές. Τα αδέρφια, οι παππούδες και γιαγιάδες αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας μπορεί να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση των παιδιών. Οι γονείς ωστόσο παραμένουν οι πιο σημαντικοί δάσκαλοι των παιδιών αφού στέκονται δίπλα τους για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, γνωρίζουν το χαρακτήρα τους και μπορούν να τα υποστηρίξουν (Ζέρβας, Χατζηνικολάου, 2017).

Τα παραπάνω έγιναν περισσότερο εμφανή και κατά τη διάρκεια της πρόσφατης πανδημίας. Η οικογένεια όλη ήρθε αντιμέτωπη με πρωτόγνωρες προκλήσεις και οι γονείς σε μεγάλο βαθμό ανέλαβαν την οργάνωση της διαδικασίας για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πολλές οικογένειες αντιμετώπισαν δυσχέρειες λόγω της έλλειψης του κατάλληλου εξοπλισμού και της απουσίας των απαιτούμενων γνώσεων που θα διασφάλιζαν την ασφάλεια των μικρών παιδιών κατά την χρήση των τεχνολογικών μέσων. Τότε αναφάνηκε ακόμη πιο έντονα η σημασία των γονέων για την ανάπτυξη και την επιτυχία του γραμματισμού των παιδιών. Αρκετές οικογένειες και εκπαιδευτικοί στράφηκαν στο διαδίκτυο για να αναζητήσουν

υποστήριξη και συμβουλές σχετικά με τον καλύτερο τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών στο σπίτι.

## **1.7 Συνδυασμός του ψηφιακού και οικογενειακού γραμματισμού**

Το γεγονός ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί κομίζουν διαφορετικές εμπειρίες και έχουν γαλουχηθεί διαφορετικά στο εκπαιδευτικό κομμάτι, οδηγεί στην ανάπτυξη διαφορετικών κριτηρίων για την αξιολόγηση ως θετικής, αρνητικής ή ουδέτερης της τεχνολογικής γνώσης των παιδιών. Υπάρχει μια θεμελιώδης αντίφαση μεταξύ των εμπειριών ζωής της παλαιότερης γενιάς σε σχέση με αυτές της σύγχρονης γενιάς και σε σχέση με τις απαιτήσεις της παγκόσμιας υβριδικής τεχνολογίας. Εντούτοις, η εποχή πλέον θεωρείται ψηφιακή, και κυρίως μετά την έλευση της πανδημίας, η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί μέρος της καθημερινότητας όλων των μελών της οικογένειας (Πασχαλίδης, 2010).

Ακόμη και από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά εκτίθενται στη χρήση των ψηφιακών μέσων, καθώς οι νεότεροι κυρίως γονείς αντιμετωπίζουν σε αρκετές περιπτώσεις την ψηφιακή τεχνολογία ως ένα ακόμη παιχνίδι για τα παιδιά. Έτσι τα μικρά παιδιά αποκτούν ψηφιακές δεξιότητες χωρίς να συνειδητοποιούν ότι μαθαίνουν. Η οθόνη αποτελεί ένα μαγευτικό πόλο έλξης για τα παιδιά. Ωστόσο ο χρόνος που περνούν μπροστά σε αυτή, το τι προγράμματα παρακολουθούν και το κατά πόσο τα προγράμματα είναι σχεδιασμένα ειδικά για αυτά παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της χρήσης των ψηφιακών και τεχνολογικών μέσων (Τσίρμπα, 2023).

Τα παιδιά καθώς διερευνούν την τεχνολογία γύρω τους, εμπλέκονται συνεχώς σε πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού που κυμαίνονται από την ανεξάρτητη χρήση των ψηφιακών μέσων από τα παιδιά έως την από κοινού εμπλοκή με έναν τουλάχιστον γονέα. Τα περισσότερα παιδιά αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη χρήση του διαδικτύου στο σπίτι παρά στο σχολείο. Η χρήση τεχνολογικών μέσων όπως είναι ο υπολογιστής, τα τάμπλετ, τα κινητά τηλέφωνα ενθαρρύνουν την ενασχόληση των παιδιών με το διαδίκτυο. Ταυτόχρονα όμως αποτελούν και μια πολύτιμη βοήθεια στην καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού (Τσίρμπα, 2023).

Δεδομένης της εμβέλειας και της προσβασιμότητας των ψηφιακών μέσων, τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί είναι εν μέρει πιο ισχυροί αλλά και πιο εκτεθειμένοι

από ποτέ. Πλέον οι γονείς δε φαίνεται να προβληματίζονται τόσο για το αν τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τα διάφορα τεχνολογικά μέσα, όσο για τους τρόπους που μπορούν να τα χρησιμοποιούν με ασφαλή και κατάλληλο γι' αυτά τρόπο. Μερικοί γονείς θεωρούν ότι τα ψηφιακά μέσα αποτελούν κι αυτά τρόπο για οικογενειακή αλληλεπίδραση, συνεργασία, εξερεύνηση και μάθηση. Όμως για κάποιους η ψηφιακή εποχή αποτελεί απειλή για τα παιδιά και για την πραγματική αλληλεπίδραση του ενός με τον άλλο (Τσούκκα, 2023).

Η κατάλληλη χρήση των τεχνολογικών μέσων στα πλαίσια της οικογένειας μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση σημαντικών δεξιοτήτων γλωσσικού και ψηφιακού γραμματισμού και δεξιοτήτων ψηφιακής αφήγησης. Όμως όσο μαγευτική, διασκεδαστική ή εκπαιδευτική κι αν μπορεί να καταστεί η χρήση της νέας τεχνολογίας και του διαδικτύου, αυτή δεν μπορεί να αντικαταστήσει την ανθρώπινη επαφή και τα συναισθήματα που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της επαφής αυτής και τα οποία λειτουργούν υπέρ της υγιούς μάθησης και της πολύπλευρης ανάπτυξης των παιδιών.

## **2. Η Ψηφιακή Αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος της οικογένειας – Ερευνητικό μέρος**

### **2.1 Μεθοδολογία**

#### **2.1.1 Σκοπός εργασίας**

Σκοπός είναι μέσα από την εμπειρική έρευνα να μελετηθούν οι επιδόσεις των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες της ψηφιακής αφήγησης αλλά και ο ρόλος των γονέων στην όλη διαδικασία.

#### **2.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης διαμορφώνονται ως εξής:

1. Πώς διαμορφώνονται οι επιδόσεις των μαθητών/τριών στη δραστηριότητα ψηφιακής αφήγησης χωρίς τη συμμετοχή των γονέων τους;
2. Πώς διαμορφώνονται οι επιδόσεις των μαθητών/τριών στη δραστηριότητα ψηφιακής αφήγησης με τη συμμετοχή των γονέων τους;
3. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις απόψεις των μαθητών/τριών για τις δραστηριότητες (Δυσκολία, διασκέδαση, πλήξη) και τις επιδόσεις τους σε αυτές;
4. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις απόψεις των μαθητών για το ρόλο του γονέα στη διαδικασία και τις επιδόσεις τους στις δραστηριότητες;



### **2.1.3 Μεθοδολογικό Πλαίσιο**

Πραγματοποιήθηκε εμπειρική μελέτη με τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων σε ψηφιακή μορφή. Στην μελέτη συμμετείχαν 17 μαθητές/τριες Δημοτικού και Γυμνασίου και οι γονείς τους από το φιλικό και συγγενικό περιβάλλον της ερευνήτριας. Πιο συγκεκριμένα σε πρώτη φάση οι μαθητές-τριες κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν δυο δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης. Την πρώτη δραστηριότητα την πραγματοποίησαν μόνοι τους, ενώ τη δεύτερη με τη βοήθεια των γονιών τους. Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με τη προηγούμενη διαδικασία. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ηλεκτρονικά μέσω email. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν, ομαδοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS.

### **2.1.4 Περιγραφή ερωτηματολογίου**

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη, αποτελείται από 4 ενότητες (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ): 1) Δημογραφικά στοιχεία, 2) απόψεις μαθητών-τριών για τη διαδικασία, 3) απόψεις γονέων για τη διαδικασία και 4) βαθμολογία δραστηριοτήτων. Όλες οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου ώστε να είναι κατανοητές από τους συμμετέχοντες και να μπορούν να τις απαντήσουν με ευκολία. Τα ερωτηματολόγια συντάχθηκαν με τη βοήθεια της διαδικτυακής πλατφόρμας Google forms.

### **2.1.5 Περιγραφή δραστηριοτήτων**

Οι μαθητές-τριες κλήθηκαν να εργαστούν πάνω σε δυο δραστηριότητες σύμφωνα με το φύλλο οδηγιών που τους δόθηκε. Η πρώτη δραστηριότητα αφορούσε στην κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη με τη χρήση του προγράμματος kidspiration. Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές-τριες εργάστηκαν χωρίς τη βοήθεια ενηλίκων. Στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές-τριες κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα κόμικς με το πρόγραμμα pixton. Σε αυτή τη δραστηριότητα η εργασία έγινε με τη βοήθεια ενηλίκου γονέα του μαθητή-τριας.

Πιο αναλυτικά:

Κατά την πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές-τριες εργάστηκαν ατομικά με το πρόγραμμα kidspiration, το οποίο διατίθεται δωρεάν στο διαδίκτυο. Αφού, με ή χωρίς τη βοήθεια ενηλίκων,



το εγκατέστησαν στον υπολογιστή τους, είχαν την ευκαιρία να εργαστούν για την κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη. Το kidspiration είναι ένα ευέλικτο περιβάλλον εργασίας για μαθητές-τριες όλων των ηλικιών από έξι ετών και πάνω. Με αυτό το πρόγραμμα έχουν τη δυνατότητα γραφής με επιλογή γραμματοσειράς, μεγέθους γραμματοσειράς, χρώματος (όπως και ένα πρόγραμμα γραφής word), δυνατότητα απαλοιφής, αναίρεσης, εκτύπωσης, ήχου, σύνδεσης στο internet και άλλα. Οι μαθητές-τριες μπορούν να δημιουργήσουν νοητικούς χάρτες, να οργανώσουν έννοιες, να πειραματιστούν και να χειριστούν εκπαιδευτικό λογισμικό υπολογιστικών συστημάτων.

Ο εννοιολογικός χάρτης είναι ένα διάγραμμα που απεικονίζει γραφικά τη συσχέτιση κάποιων εννοιών, μοιάζουν με διαγράμματα που έχουν στόχο την απεικόνιση της σκέψης του μαθητή-τριας. Ένας εννοιολογικός χάρτης περιέχει κόμβους και συνδέσμους. Δύο κόμβοι μαζί με το σύνδεσμο που τους συνδέει αποτελούν ένα στιγμιότυπο. Οι κόμβοι αναπαριστούν τις έννοιες, που συνήθως περικλείονται σε έναν κύκλο ή ένα τετράπλευρο. Οι σύνδεσμοι αποτελούνται από μια γραμμή, η οποία μπορεί να έχει και τη μύτη του βέλους προκειμένου να αναδειχθεί η μονόδρομη ή αμφίδρομη πορεία της σχέσης. ([https://eclass.prog.aspete.gr/modules/document/file.php/EPPAIK\\_HRAKLEIO4106/%CE%95%CE%9D%CE%9D%CE%9F%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%A7%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%97%CE%A3.pdf](https://eclass.prog.aspete.gr/modules/document/file.php/EPPAIK_HRAKLEIO4106/%CE%95%CE%9D%CE%9D%CE%9F%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%A7%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%97%CE%A3.pdf) )

Ο εννοιολογικός χάρτης, δεν είχε περιορισμό ως προς τη μορφή. Δόθηκε, όμως στους μαθητές-τριες προσδιορισμένο το θέμα πάνω στο οποίο θα εργαστούν. Συγκεκριμένα, οι μαθητές-τριες κλήθηκαν να δημιουργήσουν εννοιολογικό χάρτη σχετικά με τη διατροφή, ένα θέμα αρκετά οικείο στους μαθητές-τριες όλων των ηλικιών, δεδομένου ότι η εκπαίδευση σε θέματα διατροφής ξεκινά από την προσχολική ηλικία. Οι μαθητές-τριες μπορούσαν να κατηγοριοποιήσουν τις τροφές κατά ομάδες, σύμφωνα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις που είχαν. Μπορούσαν να ταξινομήσουν τις τροφές με βάση τη διατροφική τους αξία, με βάση την πηγή προέλευσής τους (φυτική ή ζωική), με βάση τη σύστασή τους (σε πρωτεΐνούχα, σακχαρούχα, λιπαρά), με βάση τη μορφή τους (σε στερεά, υγρά).

Τα βήματα τα οποία ακολούθησαν για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας ήταν τα εξής: Κατ' αρχήν ήρθαν σε επαφή με το πρόγραμμα και επεξεργάστηκαν τις δυνατότητες που αυτό παρέχει. Έπειτα ήταν απαραίτητο να υπάρξει ένας καταγισμός ιδεών σχετικά με την κατηγοριοποίηση που θα ακολουθήσουν πάνω στο θέμα της ταξινόμησης των τροφών. Αφού

αποφάσισαν τον τρόπο διαχωρισμού δημιούργησαν τον εννοιολογικό χάρτη με τους κόμβους και τους συνδέσμους που περιλάμβαναν τα είδη των τροφών. Τέλος αποθήκευσαν τον εννοιολογικό τους χάρτη και τον κοινοποίησαν.

Στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές-τριες ασχολήθηκαν με την δημιουργία κόμικς. Σε αυτή υπήρχε συνεργασία του μαθητή-τριας με τον ενήλικα γονέα, καθώς η δημιουργία κόμικς είναι περισσότερο απαιτητική και χρονοβόρα. Στο φύλλο οδηγιών που δόθηκε στους μαθητές-τριες υπήρχαν βοηθητικοί σύνδεσμοι με βίντεο τα οποία επεξηγούσαν το πρόγραμμα και παρείχαν κατευθυντήριες γραμμές και αναλυτική παρουσίαση του προγράμματος βήμα-βήμα. Το πρόγραμμα με το οποίο κλήθηκαν να εργαστούν ήταν το rixton, το οποίο επίσης διατίθεται δωρεάν στο διαδίκτυο. Επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργήσουν εξαιρετικά εύκολα και γρήγορα τις δικές τους ιστορίες, με τους δικούς τους πρωταγωνιστές. Δεν απαιτεί κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις γραφιστικής, παρά μόνο φαντασία και όρεξη. ( <https://diktyoorg.wordpress.com/dhmiourgia-comics/> )

Τα κόμικς αποτελούν ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που προσφέρει ισχυρό κίνητρο στους μαθητές-τριες να ασχοληθούν με την αφήγηση ιστοριών. Βασίζονται στη δύναμη της εικόνας ενώ δίνουν τη δυνατότητα καλλιέργειας συνθετικής σκέψης των μαθητών-τριών προκειμένου να δημιουργήσουν μια ιστορία με εικόνες και λέξεις. Αποτελούν ένα διασκεδαστικό τρόπο παρουσίασης ιστοριών καθώς διαθέτουν μια μεγάλη ποικιλία χαρακτήρων, φόντων, εικόνων, αντικειμένων που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη δημιουργική διαδικασία. Οι μαθητές-τριες δημιουργούν καρτέ που εμπλουτίζουν με σκηνικά και διαλόγους, πειραματίζονται, εκφράζουν τον τρόπο σκέψης τους και καλούνται να αφηγηθούν μια ιστορία ενεργοποιώντας τη φαντασία, την καλλιτεχνική τους φύση και τη δημιουργικότητά τους.

Στη δραστηριότητα που δόθηκε στους μαθητές-τριες στη συγκεκριμένη έρευνα, ζητήθηκε να παρουσιάσουν με κόμικς την ιστορία από το μύθο του Αισώπου «Ο ψεύτης βοσκός». Μια ιστορία ευρέως γνωστή και η οποία μπορεί να παρουσιαστεί αφηγηματικά με έκταση η οποία ποικίλλει, συνοπτικά είτε αρκετά λεπτομερώς, χωρίς να αλλοιωθεί το κεντρικό νόημά της. Οι μαθητές-τριες μπορούσαν να δημιουργήσουν στην αρχή το δικό τους avatar, προαιρετικά, προκειμένου να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με το πρόγραμμα. Είχαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν πέντε με έξι σκηνικά-καρέ, χωρίς ωστόσο να υπάρχει δέσμευση ως προς αυτό. Η βοήθεια των γονέων θεωρήθηκε ότι ήταν χρήσιμη έως απαραίτητη, ανάλογα και με την ηλικία των συμμετεχόντων μαθητών-τριών. Στη δραστηριότητα αυτή, μπορούσαν να προσθέσουν το ίδιο φόντο σε όλα τα καρέ, είτε να το αλλάξουν με την αλλαγή του καρέ,

μπορούσαν να προσθέσουν χαρακτήρες ανθρώπινους αλλά και ζώων, μπορούσαν επίσης να δημιουργήσουν πολλούς διαλόγους στο ίδιο καρέ ή να περιοριστούν σε μια πιο λιτή παρουσίαση της ιστορίας.

Τα βήματα τα οποία ακολούθησαν για την ολοκλήρωση της διαδικασίας ήταν τα εξής: Αρχικά η είσοδος στο πρόγραμμα έγινε με τη χρήση λογαριασμού email ή Facebook. Έπειτα, αφού εισέρχονταν στο πρόγραμμα ως «γονείς» (Parents), μπορούσαν να δημιουργήσουν το προσωπικό τους avatar, στο οποίο επέλεγαν τα χαρακτηριστικά του προσώπου, την έκφραση, την ενδυμασία, τη στάση. Στη συνέχεια μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στο βασικό σχεδιαστικό χώρο για τα κόμικς. Εκεί είχαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν τα καρέ της ιστορίας τους μέσα από την επιλογή του κατάλληλου φόντου, των χαρακτήρων και των πλαισίων διαλόγου που επιθυμούσαν. Οι χαρακτήρες συγκεκριμένα είχαν τη δυνατότητα να πάρουν διαφορετική στάση σώματος, διαφορετική αμφίεση, έκφραση και σωματικά χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια οι μαθητές-τριες μπορούσαν να αποθηκεύσουν και να κοινοποιήσουν τα καρέ που είχαν δημιουργήσει για την παρουσίαση της ιστορίας του «Ψεύτη βοσκού».

Τέλος, έπειτα από την ολοκλήρωση της ενασχόλησής τους με τις παραπάνω δραστηριότητες δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συμπλήρωναν μέσω ενός συνδέσμου που τους δόθηκε. Το ερωτηματολόγιο είχε δύο μέρη, το πρώτο μέρος το συμπλήρωναν οι μαθητές-τριες, ενώ το δεύτερο μέρος το συμπλήρωναν οι γονείς που συνεργάστηκαν μαζί τους για την ολοκλήρωση της δεύτερης δραστηριότητας. Τόσο το φύλλο εργασιών, όσο και ο σύνδεσμος για το ερωτηματολόγιο μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες μέσω του viber και του messenger, ενώ η εκπόνηση των δραστηριοτήτων απαιτούσε τη χρήση tablet, φορητού ή σταθερού υπολογιστή.

### **2.1.6 Περιγραφή του τρόπου βαθμολόγησης των δραστηριοτήτων των μαθητών-τριών**

Μετά το πέρας της εκπόνησης των δραστηριοτήτων από τους μαθητές-τριες και της συμπλήρωσης και υποβολής του ερωτηματολογίου, ακολούθησε η διαδικασία αξιολόγησης των δραστηριοτήτων βάσει κριτηρίων που αντλήθηκαν από τις παρακάτω πηγές:

- <https://www.logometro.gr/start/images/pdfs2/odigos.pdf>

- <https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/file.php/PTDEU120/%CE%A3%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CE%AD%CF%82%20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%281%29.pdf>

Για την πρώτη δραστηριότητα που αφορούσε στην δημιουργία εννοιολογικού χάρτη σχετικού με τα είδη τροφών με τη χρήση του προγράμματος Kidspiration αξιολογήθηκαν οι μαθητές-τριες με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- Εκτιμήθηκε η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκε ο μαθητής-τρια δεδομένου ότι η δραστηριότητα αυτή απαιτούσε την ατομική εργασία, χωρίς βοήθεια ενήλικα. Δεδομένου ότι οι προσλαμβάνουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών-τριών αυξάνονται θεαματικά όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία τους, το κριτήριο αυτό αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία βαθμολόγησης.
- Εκτιμήθηκε η διαδικασία επαγωγικής σκέψης του μαθητή-τριας. Ο τρόπος οργάνωσης της σκέψης και των γνώσεων των μαθητών-τριών σχετικά με τα είδη των τροφών αποτέλεσε κριτήριο βαθμολόγησης του εννοιολογικού χάρτη.
- Εκτιμήθηκε το πλήθος των κόμβων και των συνδέσμων που δημιούργησε ο μαθητής-τρια στον εννοιολογικό χάρτη. Η κατηγοριοποίηση των τροφών με λιγότερη ή περισσότερη λεπτομέρεια απέδωσε και τους αντίστοιχους κόμβους και συνδέσμους στον εννοιολογικό χάρτη.
- Εκτιμήθηκε η κατονομασία των τροφών. Ο διαχωρισμός των τροφών σε διακριτά είδη και η λεπτομερής ή γενική κατονομασία τους προσμετρήθηκαν κατά την αξιολόγηση της δραστηριότητας.
- Εκτιμήθηκε η χρήση εικόνων στον εννοιολογικό χάρτη. Η προσθήκη εικόνων σε συνδυασμό με την κατονομασία των ειδών τροφής απέδωσε μεγαλύτερη βαθμολόγηση στον εννοιολογικό χάρτη.
- Εκτιμήθηκε η ροή του χάρτη. Ο τρόπος παρουσίασης του διαχωρισμού των διαφόρων ειδών των τροφών αξιολογήθηκε ανάλογα με το αν ήταν ιεραρχική όπου η κεντρική έννοια τοποθετείται στην κορυφή και προχωρώντας στα χαμηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας αναλύεται στις επιμέρους έννοιες, αν είναι αραχνοειδής, όπου η κεντρική έννοια τοποθετείται στο κέντρο και γύρω της τοποθετούνται οι υποέννοιες ή τέλος αν είναι διαγράμματος ροής, όπου η κεντρική έννοια τοποθετείται στην κορυφή και ακολουθεί μια γραμμική διάταξη των

υποεννοιών. Σύμφωνα με τα παραπάνω αξιολογούνται καλύτερα βαθμολογικά η ιεραρχική ροή, έπεται η αραχνοειδής και τέλος η μορφή διαγράμματος ροής.

- Τέλος εκτιμήθηκε η ποιότητα των σχέσεων που δημιούργησε ο μαθητής-τρια. Δηλαδή οι μαθητές-τριες βαθμολογήθηκαν ανάλογα με το αν όρισαν σαφείς, απλές και σύνθετες, σχέσεις μεταξύ των ιδεών και των εννοιών, με τη βοήθεια των συνδέσεων στο χάρτη.

Όσον αφορά στη δεύτερη δραστηριότητα, που αφορούσε στη δημιουργία κόμικς με τη χρήση του προγράμματος Pixton για την αφήγηση της ιστορίας του «Ψεύτη βοσκού» αξιολογήθηκαν οι μαθητές-τριες με βάση τα παρακάτω κριτήρια, τα οποία παρουσιάζονται και στην αντίστοιχη ρουμπρίκα αξιολόγησης.

- Εκτιμήθηκε η διάρκεια και η πλοκή της ιστορίας. Οι μαθητές-τριες που ανέπτυξαν σε μεγαλύτερη έκταση, με δημιουργία περισσότερων καρέ την ιστορία αξιολογήθηκαν καλύτερα βαθμολογικά σε σχέση με την μικρότερη σε έκταση παρουσίαση της συγκεκριμένης ιστορίας.

- Εκτιμήθηκε η δημιουργικότητα των μαθητών-τριών. Δεδομένου ότι η ιστορία ήταν προκαθορισμένη, αξιολογήθηκε κατά πόσο οι μαθητές-τριες χρησιμοποίησαν τη φαντασία τους για την παρουσίαση αυτού του μύθου ή κινήθηκαν σε μια λιτή αφήγηση των κεντρικών σημείων του.

- Εκτιμήθηκε η χρήση διαλόγων μέσα από την προσθήκη λεζάντων στα καρέ. Οι μαθητές-τριες που χρησιμοποίησαν περισσότερες λεζάντες σε κάθε καρέ αλλά και στο σύνολο της ιστορίας είχαν μεγαλύτερη βαθμολόγηση.

- Εκτιμήθηκε η εικονογράφηση της ιστορίας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προσφέρει μια πληθώρα επιλογών τόσο ως προς το φόντο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, όσο και ως προς τους χαρακτήρες, τη μορφή τους, τις κινήσεις τους και τα αντικείμενα που προστίθενται σε κάθε καρέ. Οι μαθητές-τριες που είχαν πλουσιότερη εικονογράφηση και παρουσίασαν την εικόνα και το κείμενο της ιστορίας σε πλήρη αρμονία βαθμολογήθηκαν θετικότερα.

- Τέλος βαθμολογήθηκε η χρήση της γλώσσας. Πρόκειται για την αφήγηση μιας ιστορίας μέσα από διαλόγους, οπότε ο τρόπος έκφρασης και η ορθή χρήση της γλώσσας, των κανόνων σύνταξης, στίξης και γραμματικής βαθμολογήθηκε αναλόγως.

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών-τριών ακολούθησε αντικειμενικά κριτήρια, καθώς η υποβολή των απαντήσεων γινόταν ανώνυμα, οπότε τα υποκειμενικά κριτήρια συμπάθειας ή αντιπάθειας προς τον μαθητή-τρια να μην έχουν θέση κατά την βαθμολόγηση των απαντήσεων. Η ορθή χρήση των μέσων που δόθηκαν στους μαθητές-τριες, η πληρότητα των

απαντήσεων και η δημιουργικότητα σε συνδυασμό με τη φαντασία αποτέλεσαν τους βασικούς πυλώνες στους οποίους κινήθηκαν τα κριτήρια αξιολόγησης.

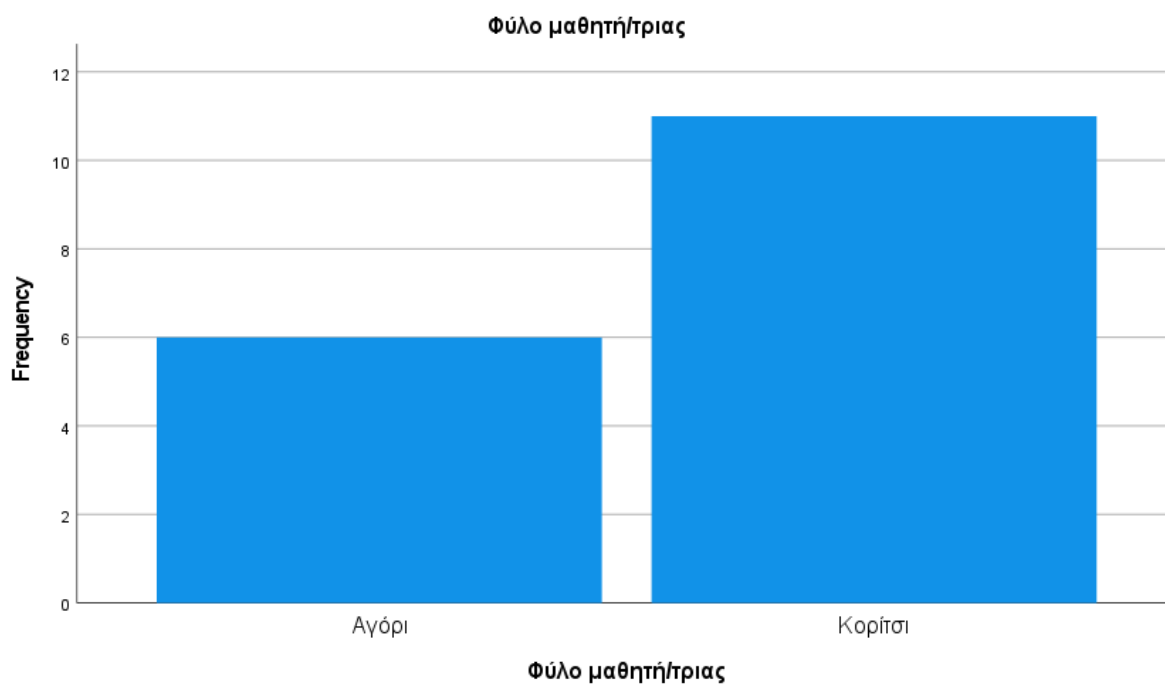
## 2.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση – Παρουσίαση αποτελεσμάτων

### 2.2.1 Δημογραφικά στοιχεία

Πίνακας 1-Φύλο μαθητή-τριας

Φύλο μαθητή/τριας		
	N	%
Αγόρι	6	35,3%
Κορίτσι	11	64,7%

Βάσει των παραπάνω αποτελεσμάτων, φαίνεται ότι η σύνθεση της ομάδας μαθητών/μαθητριών είναι περίπου 35,3% αγόρια και 64,7% κορίτσια. Αυτό υποδηλώνει μια έντονη κυριαρχία των κοριτσιών στην ομάδα, καθώς ο αριθμός των κοριτσιών είναι σημαντικά υψηλότερος σε σχέση με τον αριθμό των αγοριών.

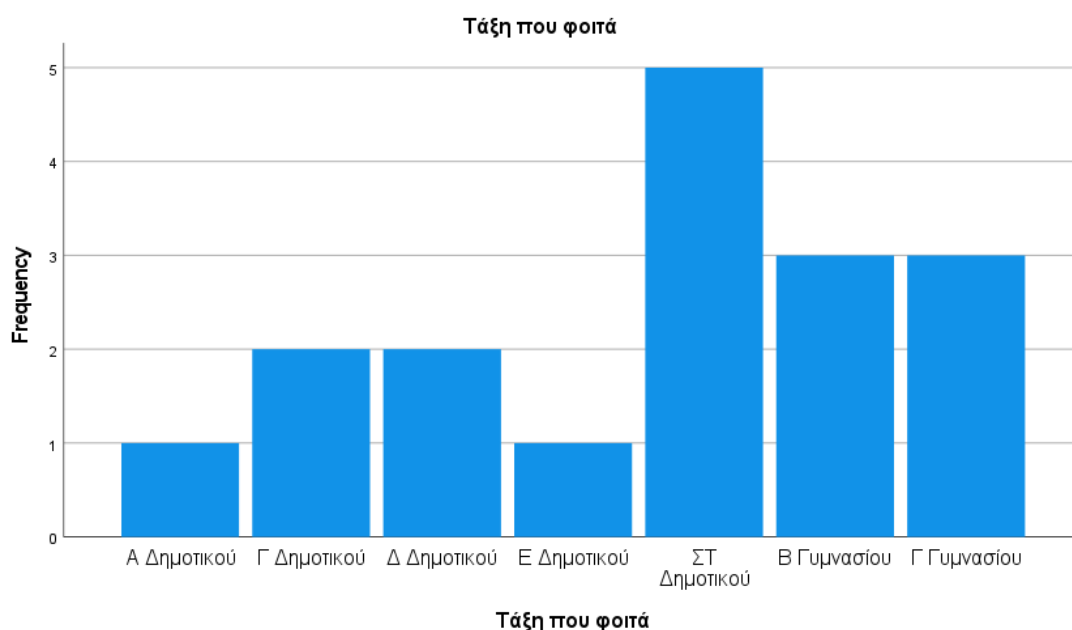


Εικόνα 1-Φύλο μαθητή/τριας

Πίνακας 2-Τάξη που φοιτά

Τάξη που φοιτά		
	N	%
Α Δημοτικού	1	5,9%
Γ Δημοτικού	2	11,8%
Δ Δημοτικού	2	11,8%
Ε Δημοτικού	1	5,9%
ΣΤ Δημοτικού	5	29,4%
Β Γυμνασίου	3	17,6%
Γ Γυμνασίου	3	17,6%

Αναλύοντας τα αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι η τάξη ΣΤ Δημοτικού έχει το υψηλότερο ποσοστό με 29,4%, ενώ οι τάξεις Β Γυμνασίου και Γ Γυμνασίου έχουν παρόμοιο αριθμό μαθητών-τριών με 17,6% το καθένα. Επιπλέον, οι τάξεις Α, Γ, και Δ Δημοτικού έχουν τη μικρότερη συμμετοχή με 5,9% έκαστη, ενώ η τάξη Ε Δημοτικού βρίσκεται στο μέσον με 11,8%. Τα παραπάνω δεδομένα μας δίνουν μια εικόνα του πληθυσμού μαθητών-τριών ανά τάξη, επισημαίνοντας τη διαφορετική συμμετοχή τους στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης.



Εικόνα 2-Ταξή που φοιτά

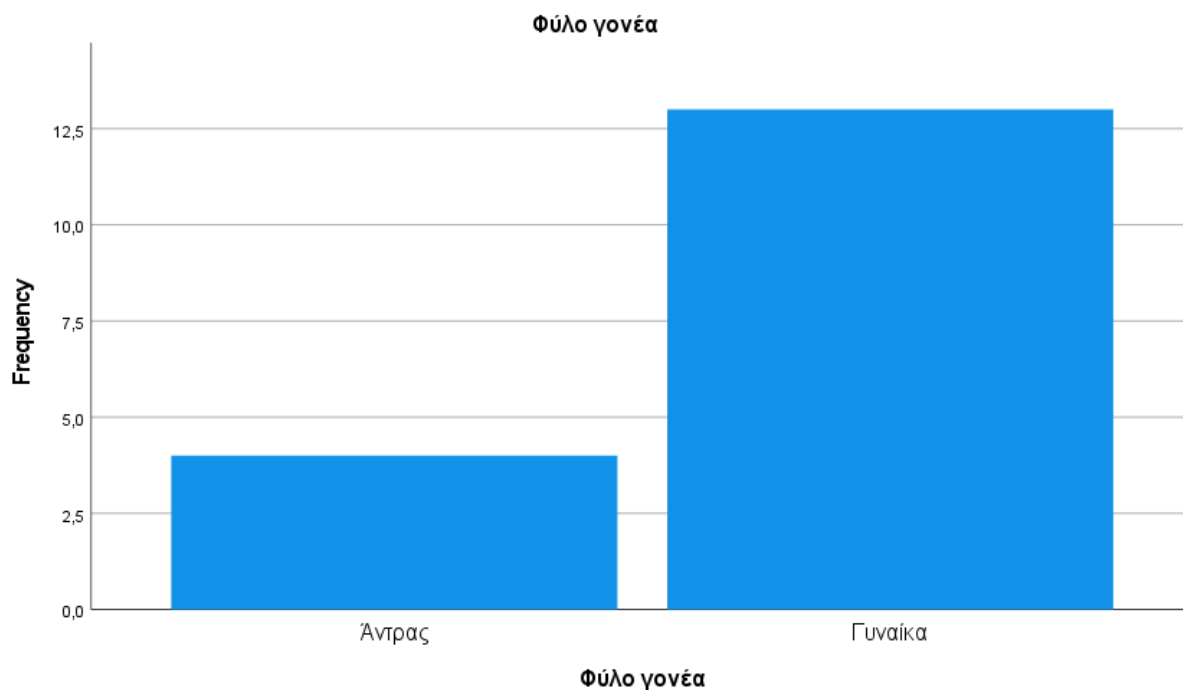
Πίνακας 3-Φύλο γονέα

Φύλο γονέα		
	N	%
Άντρας	4	23,5%
Γυναίκα	13	76,5%

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι το 76,5% των γονέων που συμμετείχαν στην μελέτη ήταν γυναίκες, ενώ το υπόλοιπο 23,5% αναφέρεται σε άνδρες. Είναι ενδιαφέρον να



παρατηρήσουμε ότι η συμμετοχή των γυναικών υπερτερεί σαφώς σε σχέση με τη συμμετοχή των ανδρών, προσδίδοντας μια γυναικεία προοπτική ή πιθανώς αντανακλώντας μια υψηλότερη συμμετοχή του γυναικείου φύλου στις γονικές υποθέσεις και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση των παιδιών.

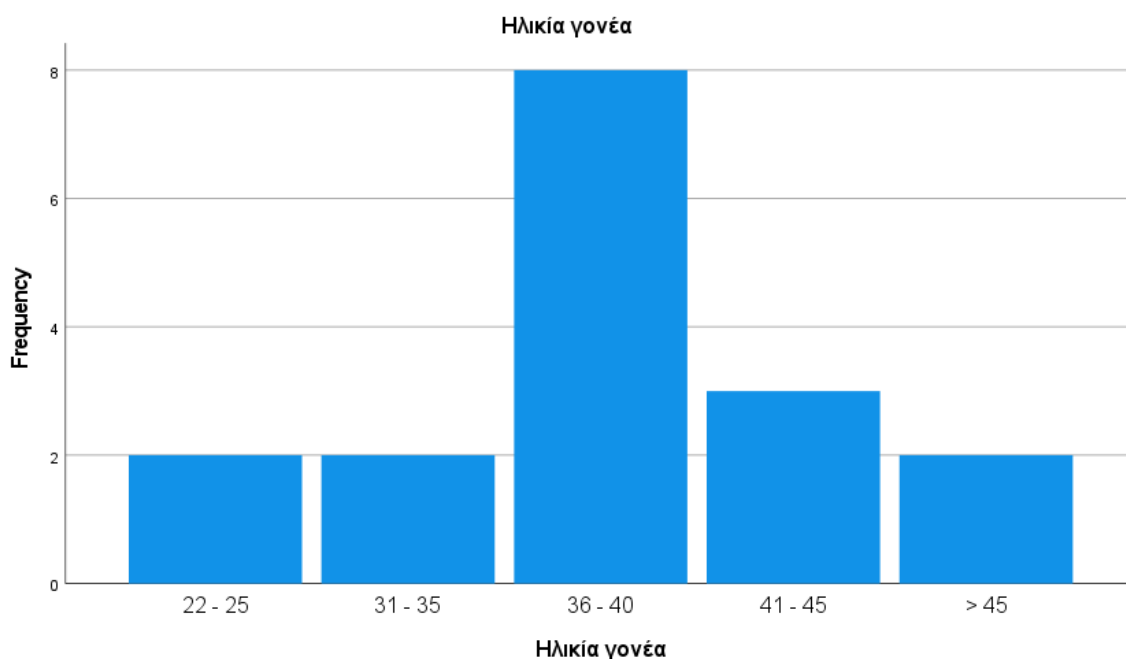


Εικόνα 3-Φύλο γονέα

Πίνακας 4-Ηλικία γονέα

Ηλικία γονέα		
	N	%
22 - 25	2	11,8%
31 - 35	2	11,8%
36 - 40	8	47,1%
41 - 45	3	17,6%
> 45	2	11,8%

Το 47,1% των συμμετεχόντων ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 36-40 ετών, ενώ το 17,6% αντιστοιχεί στην ομάδα 41-45 ετών. Οι ηλικίες 22-25 και 31-35 ετών έχουν την ίδια συχνότητα συμμετοχής, καθένας με 11,8%, ενώ οι γονείς άνω των 45 ετών αποτελούν το 11,8% του συνολικού δείγματος. Ο πίνακας αυτός αποκαλύπτει την ποικιλία των ηλικιακών ομάδων που συμμετείχαν στη μελέτη, προσφέροντας ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης για τη συσχέτιση των δεδομένων που προκύπτουν από αυτήν.

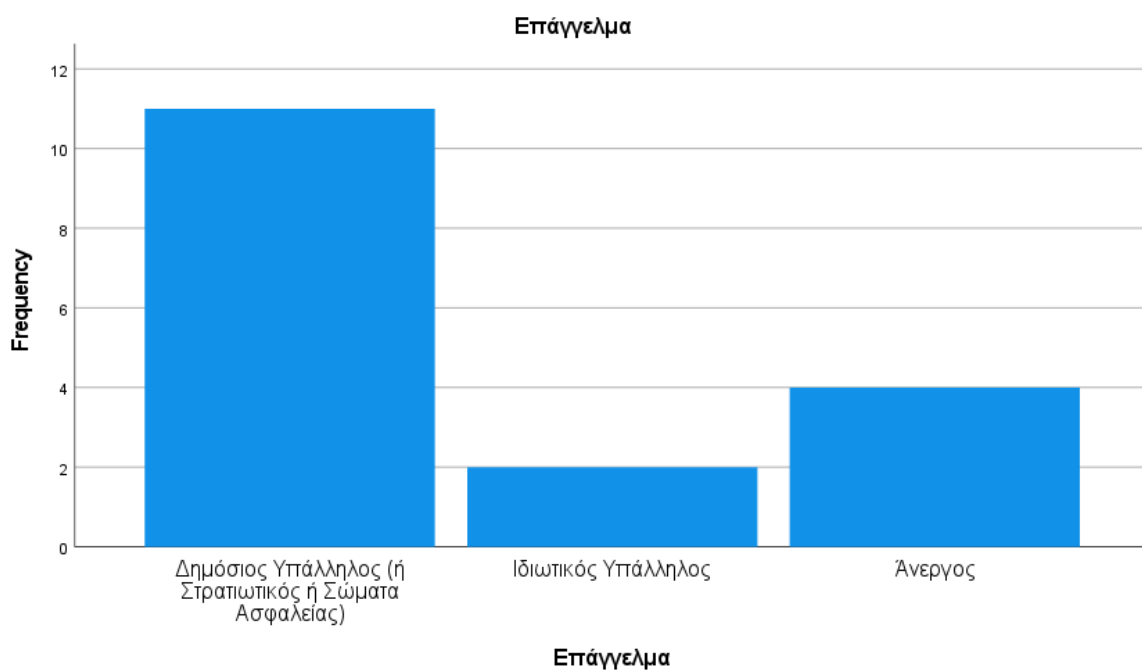


Εικόνα 4-Ηλικία γονέα

Πίνακας 5-Επάγγελμα

Επάγγελμα		
	N	%
Δημόσιος Υπάλληλος (ή Στρατιωτικός ή Σώματα Ασφαλείας)	11	64,7%
Ιδιωτικός Υπάλληλος	2	11,8%
Άνεργος	4	23,5%

Η μεγαλύτερη ποσοστιαία συνιστώσα του δείγματος, με ποσοστό 64,7%, ανήκει σε άτομα που δηλώνουν ότι απασχολούνται ως Δημόσιοι Υπάλληλοι, Στρατιωτικοί ή σε Σώματα Ασφαλείας. Αυτό υποδηλώνει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα εργάζονται στον δημόσιο τομέα ή σε σχετικούς κλάδους. Οι Ιδιωτικοί Υπάλληλοι αποτελούν το 11,8% του συνολικού δείγματος, προσδεικνύοντας μια σχετικά μικρή αναλογία ατόμων που απασχολούνται στον ιδιωτικό τομέα. Το 23,5% των αντιστοιχεί σε Άνεργους. Συνολικά, ο πίνακας αντικατοπτρίζει μια ποικιλομορφία στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ενώ τονίζει τη σημασία της απασχόλησης στο δημόσιο τομέα σε αυτήν την ομάδα ατόμων.



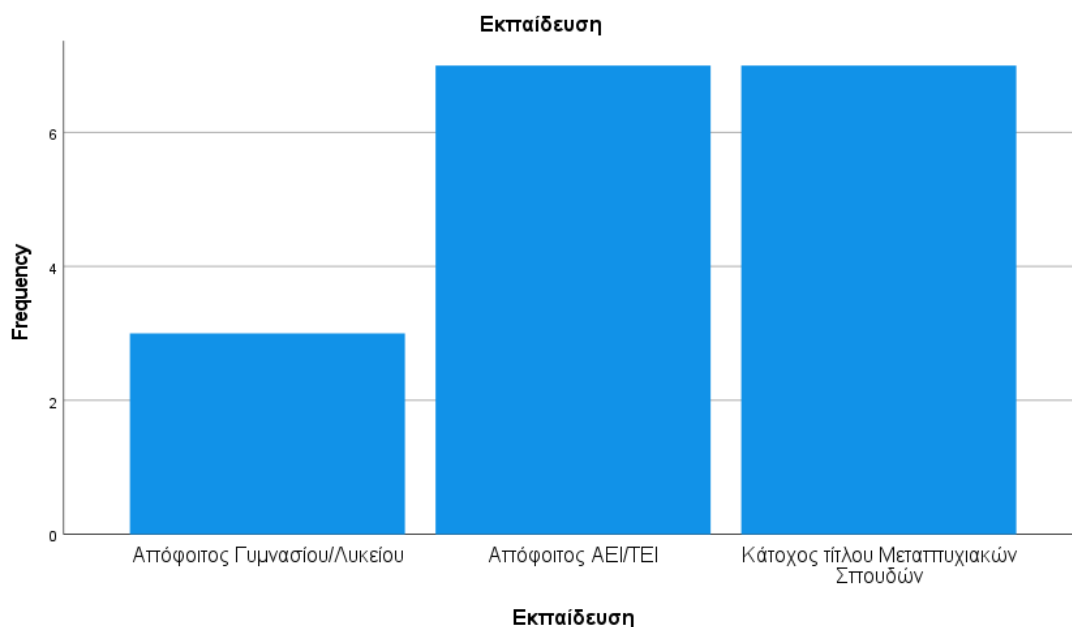
Εικόνα 5-Επάγγελμα

Πίνακας 6-Εκπαίδευση

Εκπαίδευση		
	N	%

Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	3	17,6%
Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	7	41,2%
Κάτοχος τίτλου Μεταπτυχιακών Σπουδών	7	41,2%

Σε ό,τι αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης, η πλειονότητα των συμμετεχόντων φαίνεται ότι είναι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου ή Λυκείου, αποτελώντας το 17,6% του συνόλου. Το 41,2% ανήκει στην κατηγορία των αποφοίτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΑΕΙ/ΤΕΙ). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι ένα αντίστοιχο ποσοστό, δηλαδή και πάλι 41,2%, έχει επιπλέον τίτλο Μεταπτυχιακών Σπουδών, υποδεικνύοντας ότι ένα σημαντικό μέρος των συμμετεχόντων έχει επενδύσει στη συνέχιση της ακαδημαϊκής τους πορείας μετά την πρώτη τους σπουδαστική εμπειρία. Επομένως, οι συνολικοί δείκτες υποδεικνύουν μια ποικιλία στα επίπεδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στην έρευνα, από τη βασική εκπαίδευση μέχρι και την ανώτερη ακαδημαϊκή προετοιμασία, ενισχύοντας έτσι τον ποικιλόμορφο χαρακτήρα του δείγματος.



Εικόνα 6-Εκπαίδευση

## 2.2.2 Αντιλήψεις μαθητών-τριών για τη διαδικασία

Πίνακας 7-Βαθμός δυσκολίας πρώτης δραστηριότητας

<b>Πόσο δύσκολη θα χαρακτήριζες την πρώτη δραστηριότητα</b>		
	N	%
Καθόλου	7	41,2%
Λίγο	5	29,4%
Αρκετά	5	29,4%

Αναλύοντας τα ποσοστά που παρουσιάζονται, προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες, και συγκεκριμένα το 41,2%, αντιστοιχούν σε αυτούς που χαρακτηρίζουν την πρώτη δραστηριότητα ως "καθόλου δύσκολη". Ακολουθεί το 29,4% που επέλεξε την ετικέτα "Λίγο δύσκολη" και ακόμα ένα 29,4% που τη χαρακτηρίζει ως "Αρκετά δύσκολη". Αυτή η κατανομή δείχνει μια σχετική ισορροπία μεταξύ των συμμετεχόντων που αντιλαμβάνονται τη δραστηριότητα με διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι ποσοστά παρουσιάζονται σε σχέση με το σύνολο των απαντήσεων, που συνολικά ανέρχονται σε 17. Η ανάλυση αυτή προσφέρει μια επισκόπηση των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την αντιληπτή δυσκολία της πρώτης δραστηριότητας, καθώς επιτρέπει να παρατηρηθεί η κατανομή των απαντήσεων σε κατηγορίες.



Εικόνα 7-Βαθμός δυσκολίας πρώτης δραστηριότητας

Πίνακας 8-Βαθμός δυσκολίας δεύτερης δραστηριότητας

Πόσο δύσκολη θα χαρακτήριζες τη δεύτερη δραστηριότητα		
	N	%
Καθόλου	7	41,2%
Λίγο	9	52,9%
Πολύ	1	5,9%

Αναλύοντας τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, προκύπτει μια εικόνα σχετικά με τον βαθμό δυσκολίας που αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες στη δεύτερη δραστηριότητα. Η πλειοψηφία, συγκεκριμένα το 52,9%, θεωρεί την δραστηριότητα λίγο δύσκολη, ενώ το 41,2% την χαρακτηρίζει καθόλου δύσκολη. Αντιθέτως, μόνο το 5,9% των συμμετεχόντων πιστεύει ότι η δραστηριότητα είναι πολύ δύσκολη. Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι η πλειοψηφία βρίσκεται στην κατηγορία "Λίγο," υποδηλώνοντας πιθανώς μια μέτρια αίσθηση δυσκολίας ανάμεσα στα άλλα επίπεδα. Είναι επίσης θετικό το γεγονός ότι μόνο ελάχιστο ποσοστό θεωρεί τη δραστηριότητα πολύ δύσκολη, υποδηλώνοντας πιθανώς ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων αντιμετωπίζει την εν λόγω δραστηριότητα με ικανοποίηση ή άνεση. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό, καθώς

μπορεί να ενισχύσουν την κατανόησή του σχετικά με την αντίληψη των μαθητών/τριών για τη δυσκολία της δραστηριότητας.



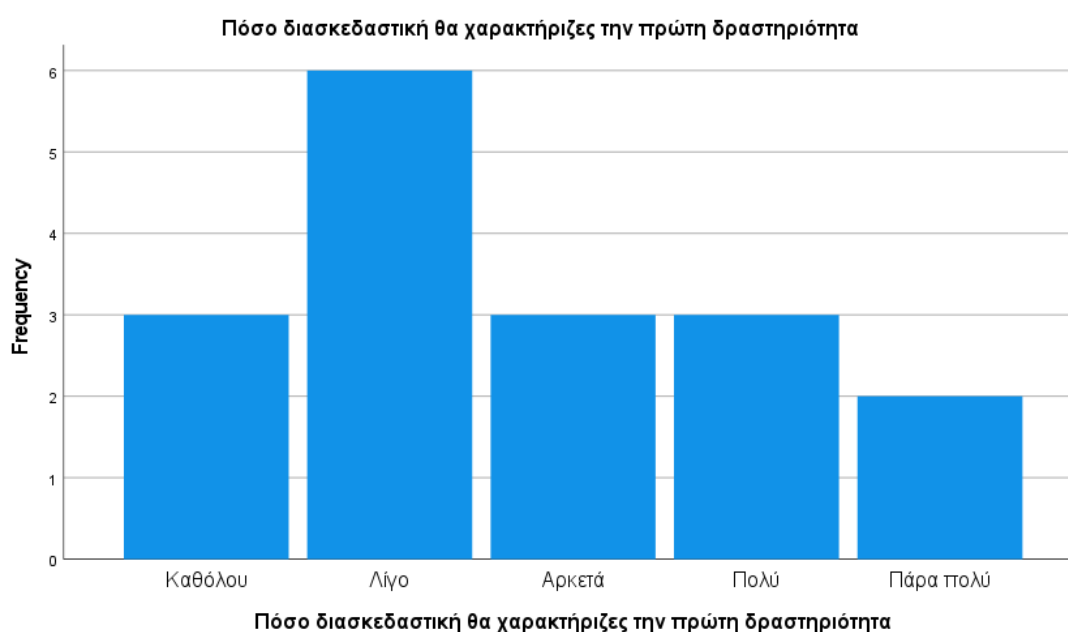
Εικόνα 8-Βαθμός δυσκολίας δεύτερης δραστηριότητας

Πίνακας 9-Βαθμός ευχαρίστησης πρώτης δραστηριότητας

Πόσο διασκεδαστική θα χαρακτήριζες την πρώτη δραστηριότητα		
	N	%
Καθόλου	3	17,6%
Λίγο	6	35,3%
Αρκετά	3	17,6%
Πολύ	3	17,6%
Πάρα πολύ	2	11,8%

Κατά την ανάλυση του πίνακα, παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεκριμένα το 35,3%, χαρακτηρίζει την πρώτη δραστηριότητα ως "Λίγο" διασκεδαστική. Ακολουθούν οι κατηγορίες "Καθόλου" και "Αρκετά", καθένα με ποσοστό 17,6%. Επιπλέον, το 17,6% θεωρεί

τη δραστηριότητα "Πολύ" διασκεδαστική, ενώ το 11,8% την χαρακτηρίζει "Πάρα πολύ" διασκεδαστική. Συνολικά, παρατηρούμε μια ομοιόμορφη κατανομή των απαντήσεων, με μικρή ποικιλία στις αξιολογήσεις. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες τείνουν να χαρακτηρίζουν την εν λόγω δραστηριότητα σε επίπεδο "Λίγο", ενώ υπάρχει μια σχετικά μικρή ομάδα που την εκτιμά σε υψηλότερο βαθμό, δηλαδή στις κατηγορίες "Πολύ" και "Πάρα πολύ". Τα αποτελέσματα αυτά μπορεί να ενδείκνυνται για το γενικό ενδιαφέρον ή ικανοποίηση των συμμετεχόντων ανάλογα με το επίπεδο διασκέδασης που προσφέρει η εν λόγω δραστηριότητα.



**Εικόνα 9-Βαθμός ευχαρίστησης πρώτης δραστηριότητας**

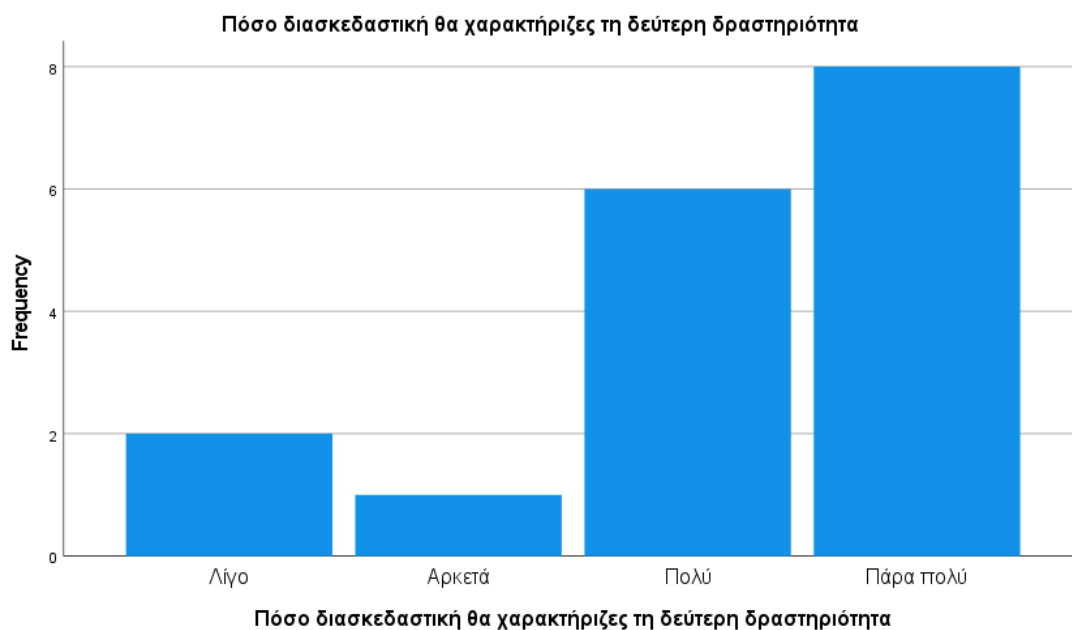
**Πίνακας 10-Βαθμός ευχαρίστησης δεύτερης δραστηριότητας**

<b>Πόσο διασκεδαστική θα χαρακτήριζες τη δεύτερη δραστηριότητα</b>		
	N	%
Λίγο	2	11,8%
Αρκετά	1	5,9%
Πολύ	6	35,3%



Πάρα πολύ	8	47,1%
-----------	---	-------

Το 47,1% του δείγματος έχει χαρακτηρίσει την εν λόγω δραστηριότητα ως "πάρα πολύ διασκεδαστική", ενώ το 35,3% την θεωρεί "πολύ διασκεδαστική". Αυτά τα ποσοστά αντικατοπτρίζουν μια σημαντική θετική αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες όσον αφορά το επίπεδο διασκέδασης της εν λόγω δραστηριότητας. Αντιθέτως, η κατηγορία "Λίγο" αποτελεί το 11,8% των απαντήσεων, ενώ το "Αρκετά" αποτελεί το 5,9%. Αυτά τα ποσοστά είναι σχετικά χαμηλά σε σχέση με τα ποσοστά που χαρακτηρίζουν την δραστηριότητα ως πολύ ή πάρα πολύ διασκεδαστική. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων θεωρεί την δραστηριότητα λιγότερο ενδιαφέρουσα ή διασκεδαστική. Συνολικά, βασιζόμενοι στα ποσοστά, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η δεύτερη δραστηριότητα κερδίζει υψηλή απήχηση και απολαμβάνεται σημαντικά από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων.



**Εικόνα 10-Βαθμός ευχαρίστησης δεύτερης δραστηριότητας**

Πίνακας 11-Βαθμός ανίας πρώτης δραστηριότητας

<b>Πόσο βαρετή θα χαρακτήριζες την πρώτη δραστηριότητα</b>		
	N	%
Καθόλου	5	29,4%
Λίγο	3	17,6%
Αρκετά	7	41,2%
Πολύ	1	5,9%
Πάρα πολύ	1	5,9%

Συνολικά, το 29,4% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι δε βαρέθηκαν καθόλου, ενώ το 17,6% τους χαρακτήρισε λίγο βαρετή. Ένα ποσοστό 41,2% ανέφερε ότι η πρώτη δραστηριότητα ήταν αρκετά βαρετή, ενώ μόνο το 5,9% την κατέταξε στο επίπεδο "πολύ βαρετή". Το ίδιο ποσοστό 5,9% των συμμετεχόντων τη χαρακτήρισε "πάρα πολύ βαρετή". Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των ανταποκρίσεων εστιάζει στα επίπεδα "Καθόλου" και "Αρκετά", με το συνολικό ποσοστό να ανέρχεται σε 70,6%. Αυτό υποδηλώνει ότι η πρώτη δραστηριότητα, γενικά, είχε κάποιο βαθμό ενδιαφέροντος για τους συμμετέχοντες, αλλά όχι καινοτομικό ή εξαιρετικά συναρπαστικό, καθώς η πλειοψηφία τη χαρακτηρίζει ως "Αρκετά βαρετή".



Εικόνα 11-Βαθμός ανίας στην πρώτη δραστηριότητα

Πίνακας 12-Βαθμός ανίας δεύτερης δραστηριότητας

Πόσο βαρετή θα χαρακτήριζες τη δεύτερη δραστηριότητα		
	N	%
Καθόλου	12	70,6%
Λίγο	3	17,6%
Πολύ	2	11,8%

Από τα αποτελέσματα προκύπτει μια σαφής και ξεκάθαρη τάση ως προς τον βαθμό ενδιαφέροντος ή ενθουσιασμού που αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες στη δεύτερη δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, το 70,6% των αντιστοιχούντων απαντήσεων χαρακτηρίζουν τη δραστηριότητα ως "καθόλου βαρετή", ενώ το 17,6% την αντιλαμβάνονται ως "λίγο βαρετή". Από την άλλη πλευρά, το 11,8% των απαντήσεων υποδεικνύουν ότι η δραστηριότητα θεωρείται "πολύ βαρετή". Είναι προφανές ότι η πλειονότητα των ανθρώπων που συμμετείχαν στην αξιολόγηση έχει θετική αντίληψη για τη δεύτερη δραστηριότητα, καθώς ποσοστό πάνω από το 70% τη χαρακτηρίζει ως "καθόλου βαρετή". Ωστόσο, παρατηρείται και ένα μικρό

ποσοστό (11,8%) που θεωρεί τη δραστηριότητα ως "πολύ βαρετή", υποδηλώνοντας ίσως μια ομάδα ανθρώπων που δεν βρίσκουν καθόλου ενδιαφέρον σε αυτήν. Συνοπτικά, τα αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν μια θετική τάση, αλλά είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη και οι απόψεις της μικρής ομάδας που εκφράζει αρνητική αντίληψη για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.



Εικόνα 12-Βαθμός ανίας στη δεύτερη δραστηριότητα

Πίνακας 13-Παρακολούθηση αντίστοιχων προγραμμάτων στο σχολείο

Έχεις παρακολουθήσει αντίστοιχα προγράμματα και δραστηριότητες στο σχολείο σου		
	N	%
Ναι	7	41,2%
Όχι	10	58,8%

Από τα αποτελέσματα του πίνακα προκύπτει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων, συγκεκριμένα το 58,8%, δηλώνει ότι δεν έχει παρακολουθήσει αντίστοιχα προγράμματα και δραστηριότητες στο σχολείο τους. Αντίθετα, το 41,2% αναφέρει ότι έχει λάβει μέρος σε αυτού του είδους προγράμματα. Είναι σημαντικό να εξεταστεί η δυνατότητα επέκτασης των

εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, προκειμένου να προσελκύσουν περισσότερους μαθητές-τριες και να προάγουν τη συμμετοχή τους σε εκτός σχολείου δραστηριότητες που ενδέχεται να ενισχύσουν το εκπαιδευτικό τους προφίλ και να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική εμπειρία τους.



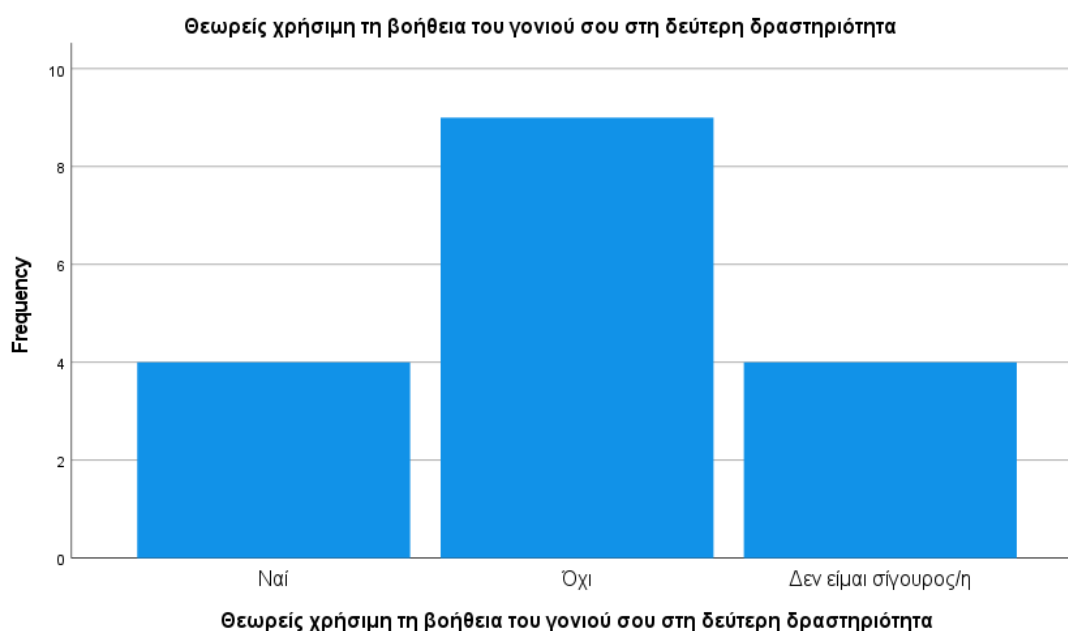
**Έχεις παρακολουθήσει αντίστοιχα προγράμματα και δραστηριότητες στο σχολείο σου**

Εικόνα 13-Παρακολούθηση αντίστοιχων προγραμμάτων στο σχολείο

Πίνακας 14-Χρησιμότητα βοήθειας γονιού στη δεύτερη δραστηριότητα

<b>Θεωρείς χρήσιμη τη βοήθεια του γονιού σου στη δεύτερη δραστηριότητα</b>		
	N	%
Ναι	4	23,5%
Όχι	9	52,9%
Δεν είμαι σίγουρος/η	4	23,5%

Σχετικά με την ερώτηση "Θεωρείς χρήσιμη τη βοήθεια του γονιού σου στη δεύτερη δραστηριότητα", η πλειονότητα των συμμετεχόντων, και συγκεκριμένα το 52,9%, απαντά ότι δε θεωρεί χρήσιμη τη βοήθεια των γονιών τους. Αντίθετα, το 23,5% αναφέρει ότι θεωρεί τη γονική βοήθεια χρήσιμη, ενώ το ίδιο ποσοστό εκφράζει αμφιβολίες, δηλώνοντας πως δεν είναι σίγουροι/ες. Οι αναλυτικές απαντήσεις παρέχουν μια εικόνα της αντίληψης των συμμετεχόντων σχετικά με τη συμβολή των γονιών τους στη δεύτερη δραστηριότητα. Το γεγονός ότι μια μεγάλη πλειονότητα εκφράζει αρνητική άποψη μπορεί να υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν περιττή ή μη επιθυμητή τη γονική εμπλοκή στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ωστόσο, οι αμφιβολίες που εκφράζονται από ένα μεγάλο ποσοστό δείχνουν ότι υπάρχει και ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση και κατανόηση των προσωπικών αντιλήψεων και εμπειριών των ατόμων ως προς αυτό το θέμα.

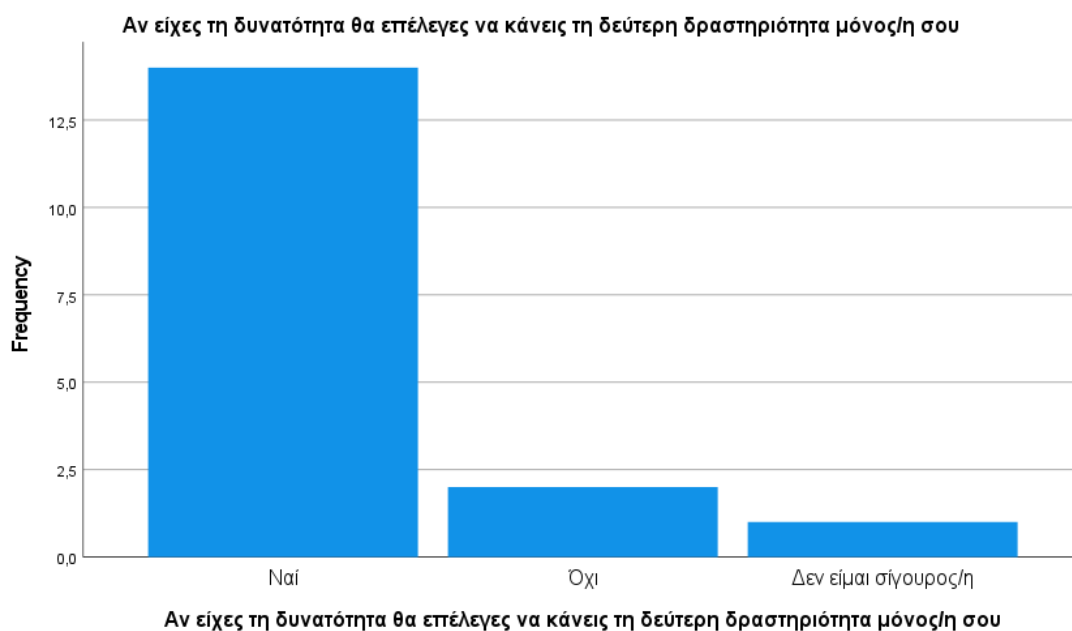


**Εικόνα 14-Χρησιμότητα βοήθειας γονιού στη δεύτερη δραστηριότητα**

Πίνακας 15-Δυνατότητα επιλογής εκτέλεσης της δεύτερης δραστηριότητας κατά μόνος

Αν είχες τη δυνατότητα θα επέλεγες να κάνεις τη δεύτερη δραστηριότητα μόνος/η σου		
	N	%
Ναι	14	82,4%
Όχι	2	11,8%
Δεν είμαι σίγουρος/η	1	5,9%

Σε σχέση με το ερώτημα αν θα επιλέγατε να εκτελέσετε τη δεύτερη δραστηριότητα μόνοι/μόνες σας, το 82,4% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά, δηλώνοντας ότι θα επέλεγαν να το κάνουν. Μόνο το 11,8% απάντησε αρνητικά, ενώ το 5,9% δήλωσε ότι δεν είναι σίγουρος/η. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ένα υψηλό βαθμό προτίμησης για την αυτοεκτέλεση της δραστηριότητας, ενδεχομένως λόγω προτιμήσεων για αυτονομία ή προσωπικής ανεξαρτησίας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η μικρή ποσοστιαία εκπροσώπηση των αρνητικών απαντήσεων μπορεί να υποδεικνύει έναν σχετικά έντονο βαθμό συμφωνίας με την ιδέα της ατομικής εκτέλεσης της δραστηριότητας.



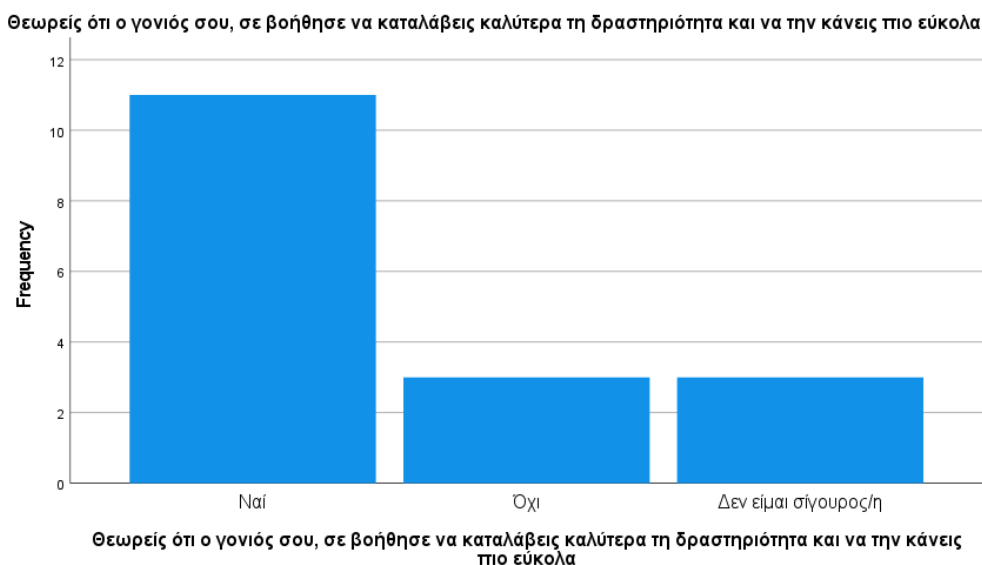
Εικόνα 15-Δυνατότητα επιλογής εκτέλεσης δεύτερης δραστηριότητας κατά μόνος

Πίνακας 16-Επίδραση βοήθειας γονέα στην εκτέλεση της δραστηριότητας

<b>Θεωρείς ότι ο γονιός σου, σε βοήθησε να καταλάβεις καλύτερα τη δραστηριότητα και να την κάνεις πιο εύκολα</b>		
	N	%
Ναι	11	64,7%
Όχι	3	17,6%
Δεν είμαι σίγουρος/η	3	17,6%

Από τα αποτελέσματα του πίνακα, φαίνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών που απαντούν θετικά στην ερώτηση σχετικά με το αν ο γονιός τους τους βοήθησε να καταλάβουν καλύτερα μια δραστηριότητα και να την εκτελέσουν πιο εύκολα είναι υψηλή, καταγράφοντας ποσοστό 64,7%. Αυτό υποδηλώνει ότι η υποστήριξη και η εμπειρία που προσφέρουν οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και την ευκολία εκτέλεσης δραστηριοτήτων. Από την άλλη πλευρά, το 17,6% των παιδιών απαντούν αρνητικά, δηλώνοντας ότι ο γονιός τους δεν τους βοήθησε στην κατανόηση της δραστηριότητας και στην ευκολία εκτέλεσής της. Το ίδιο ποσοστό (17,6%) δηλώνει ότι δεν είναι σίγουροι/ες για την επίδραση των γονιών τους σε αυτό το θέμα. Συνολικά, οι απαντήσεις αυτές τη σημασία της οικογενειακής υποστήριξης στην ανάπτυξη και την κατανόηση δραστηριοτήτων, με μια σημαντική πλειοψηφία να αναγνωρίζει το θετικό αυτό ρόλο των γονιών στη διαδικασία αυτή.



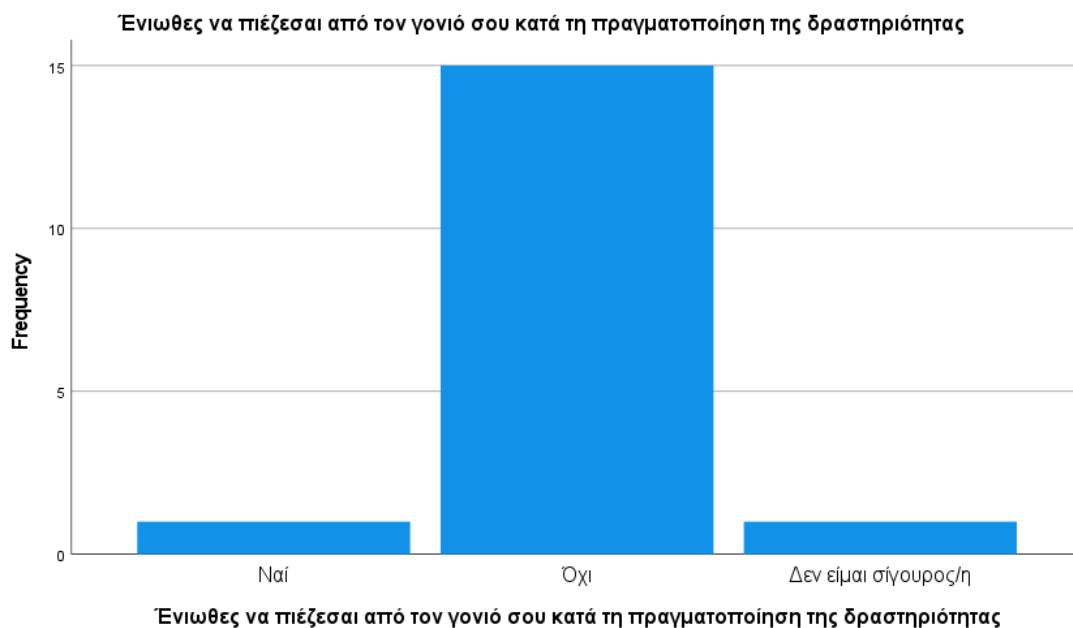


Εικόνα 16-Επίδραση βοήθειας γονέα στην εκτέλεση της δραστηριότητας

Πίνακας 17-Υπαρξη πίεσης στην εκτέλεση της δραστηριότητας

Ένιωθες να πιέζεσαι από τον γονιό σου κατά τη πραγματοποίηση της δραστηριότητας		
	N	%
Ναι	1	5,9%
Όχι	15	88,2%
Δεν είμαι σίγουρος/η	1	5,9%

Το 88,2% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι δεν αισθάνθηκε πίεση από τον γονιό του κατά την εκτέλεση της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Αντίθετα, το 5,9% αναφέρει ότι ένιωσε πίεση, ενώ το ίδιο ποσοστό, 5,9%, δηλώνει ότι δεν είναι σίγουρο ή σίγουρη για τα αισθήματά του ή της. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η συντριπτική πλειονότητα των ανθρώπων δεν αντιμετώπισε πίεση από τους γονείς τους, πράγμα που μπορεί να υποδεικνύει ένα υγιές επίπεδο ελευθερίας και υποστήριξης στην εκτέλεση δραστηριοτήτων. Ωστόσο, είναι επίσης σημαντικό να δίνεται προσοχή στο μικρό ποσοστό των ανθρώπων που ανέφεραν ότι ένιωσαν πίεση, καθώς αυτό μπορεί να αντιπροσωπεύει ζητήματα επικοινωνίας ή πιθανώς προβλήματα πίεσης στο περιβάλλον τους.



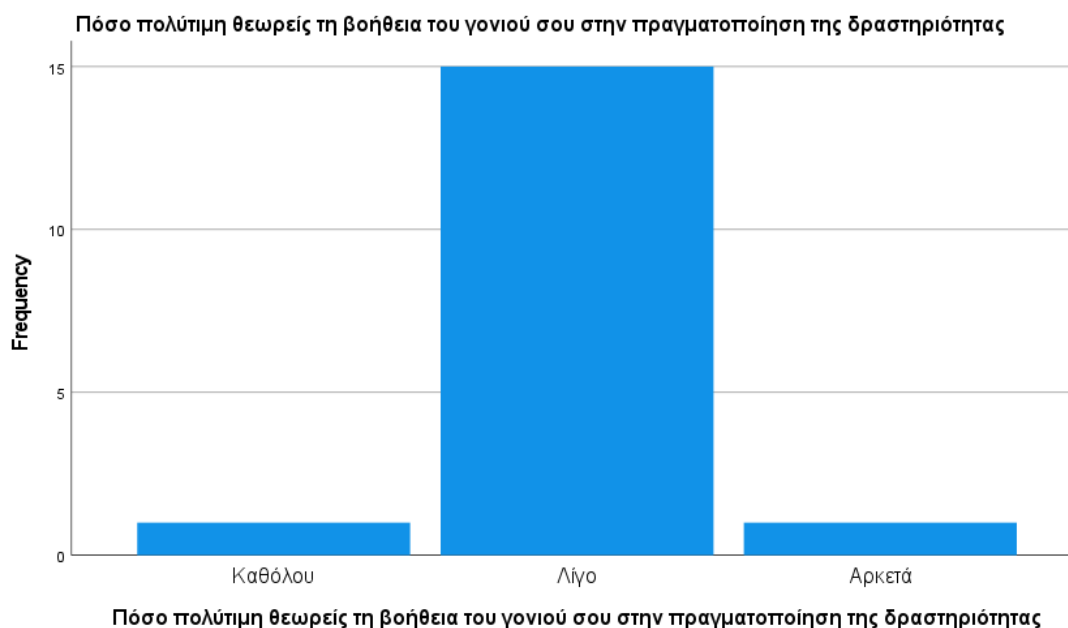
Εικόνα 17-Υπαρξη πίεσης στην εκτέλεση της δραστηριότητας

Πίνακας 18-Αξιολόγηση βοήθειας γονέα για την εκτέλεση της δραστηριότητας

Πόσο πολύτιμη θεωρείς τη βοήθεια του γονιού σου στην πραγματοποίηση της δραστηριότητας		
	N	%
Καθόλου	1	5,9%
Λίγο	15	88,2%
Αρκετά	1	5,9%

Οι περισσότεροι, με ποσοστό 88,2%, δήλωσαν ότι η βοήθεια των γονιών τους είναι "λίγο πολύτιμη" στην πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων τους. Αυτό υποδηλώνει ότι οι περισσότεροι αναγνωρίζουν κάποια σημασία στη συνεισφορά των γονιών τους, αλλά η αξία αυτή μπορεί να θεωρείται σχετική. Τέλος, το 5,9% δήλωσε ότι η βοήθεια των γονιών τους είναι "αρκετά πολύτιμη". Αυτή η ομάδα αποδίδει υψηλή αξία στη συμβολή των γονιών τους στις

δραστηριότητές τους. Συνολικά, ο πίνακας αναδεικνύει μια διαφοροποίηση στις απόψεις των συμμετεχόντων ως προς τον βαθμό πολυτιμότητας της γονικής βοήθειας, με την πλειοψηφία να τη θεωρεί "λίγο πολύτιμη", ενώ υπάρχουν και οι περιπτώσεις υψηλής αξιολόγησης και χαμηλής αξιολόγησης



Εικόνα 18-Αξιολόγηση βοήθειας γονέα για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας

### 2.2.3 Απόψεις γονέων για τη διαδικασία

Πίνακας 19-Βαθμός δυσκολίας της δραστηριότητας

Πόσο δύσκολη θα χαρακτηρίζατε τη δραστηριότητα		
	N	%
Καθόλου	8	47,1%
Λίγο	8	47,1%
Πολύ	1	5,9%

Το 47,1% των γονέων ανέφερε ότι η δεύτερη δραστηριότητα δεν ήταν καθόλου δύσκολη, ενώ το 47,1% χαρακτήρισε την εν λόγω δραστηριότητα ως "Λίγο δύσκολη". Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ποσοστιαία μικρή συχνότητα της τρίτης επιλογής, "Πολύ", η οποία ανέρχεται σε μόλις 5,9% των συμμετεχόντων. Μπορεί να συμπεραθεί ότι η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί τη δραστηριότητα αρκετά εφικτή, καθώς σχεδόν το 94,2% των συμμετεχόντων επέλεξε τις δύο πρώτες κατηγορίες (Καθόλου και Λίγο). Οι ποσοτώσεις αυτές μας παρέχουν μια εικόνα της αντίληψης των ατόμων που συμμετείχαν στη δραστηριότητα, καθώς και μια ενδεικτική εκτίμηση του βαθμού δυσκολίας που αντιλαμβάνονται.



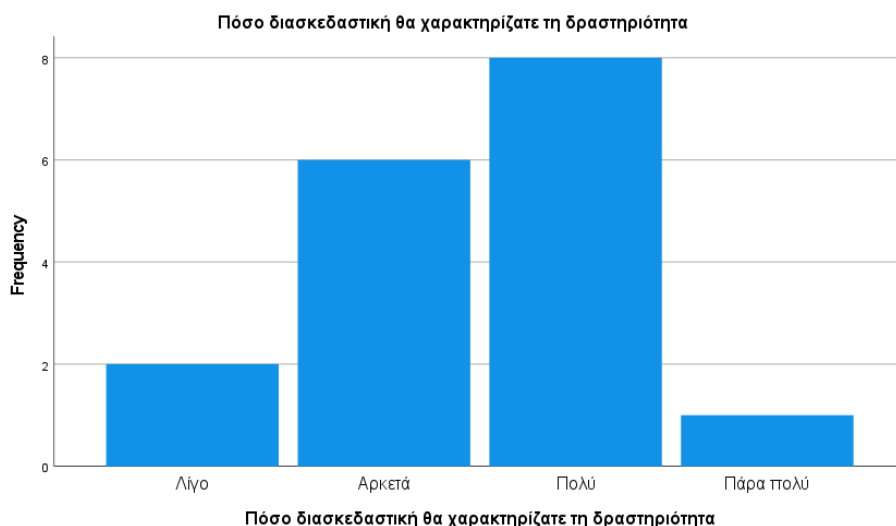
Εικόνα 19-Βαθμός δυσκολίας της δραστηριότητας

Πίνακας 20-Βαθμός διασκέδασης στη δραστηριότητα

<b>Πόσο διασκεδαστική θα χαρακτηρίζατε τη δραστηριότητα</b>		
	N	%
Λίγο	2	11,8%
Αρκετά	6	35,3%

Πολύ	8	47,1%
Πάρα πολύ	1	5,9%

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του πίνακα που παρουσιάζεται παραπάνω αναδεικνύει το πόσο διασκεδαστική θεωρούν οι γονείς τη δεύτερη δραστηριότητα στην οποία συμμετείχαν. Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι η πλειοψηφία, συγκεκριμένα το 47,1%, χαρακτηρίζει τη δραστηριότητα ως πολύ διασκεδαστική. Το ποσοστό αυτό αντιπροσωπεύει ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων και υποδηλώνει ότι η εν λόγω δραστηριότητα προσφέρει υψηλό επίπεδο ψυχαγωγίας. Επίσης, το 35,3% των γονιών την χαρακτηρίζει ως αρκετά διασκεδαστική, ενώ το 11,8% την θεωρεί λίγο διασκεδαστική. Τέλος, το 5,9% αναφέρει ότι η δραστηριότητα είναι πάρα πολύ διασκεδαστική. Οι παραπάνω ποσοστώσεις αναδεικνύουν μια θετική τάση, καθώς το συνολικό ποσοστό των γονέων κρίνουν την εν λόγω δραστηριότητα διασκεδαστική. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως δεν υπάρχει κανένα ποσοστό που να υποδηλώνει αρνητική αντίληψη, καθώς κανένας από τους συμμετέχοντες δεν ανέφερε ότι η δραστηριότητα ήταν "καθόλου διασκεδαστική".



Εικόνα 20-Βαθμός διασκέδασης στη δραστηριότητα

Πίνακας 21-Βαθμός πλήξης στη δραστηριότητα

Πόσο βαρετή θα χαρακτηρίζατε τη δραστηριότητα		
	N	%
Καθόλου	11	64,7%
Λίγο	6	35,3%

Από τους συμμετέχοντες, το 64,7% δήλωσε ότι θα χαρακτήριζαν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα "καθόλου βαρετή", ενώ το 35,3% δήλωσε ότι θα την χαρακτήριζαν "λίγο βαρετή". Αυτά τα αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν την υποκειμενική αντίληψη των συμμετεχόντων ως προς το επίπεδο ενδιαφέροντος που εμπνέει η εν λόγω δραστηριότητα. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η πλειονότητα, συγκεκριμένα το 64,7%, δεν θεωρεί τη δραστηριότητα βαρετή καθόλου. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι η εν λόγω δραστηριότητα είναι πιθανόν να είναι ενδιαφέρουσα ή αρέσει σε μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων. Αντιθέτως, το 35,3% που τη χαρακτηρίζει "λίγο βαρετή" μπορεί να αποτελεί μια μικρότερη ομάδα που ενδέχεται να βρίσκει κάποια πτυχή της δραστηριότητας λιγότερο ενδιαφέρουσα.

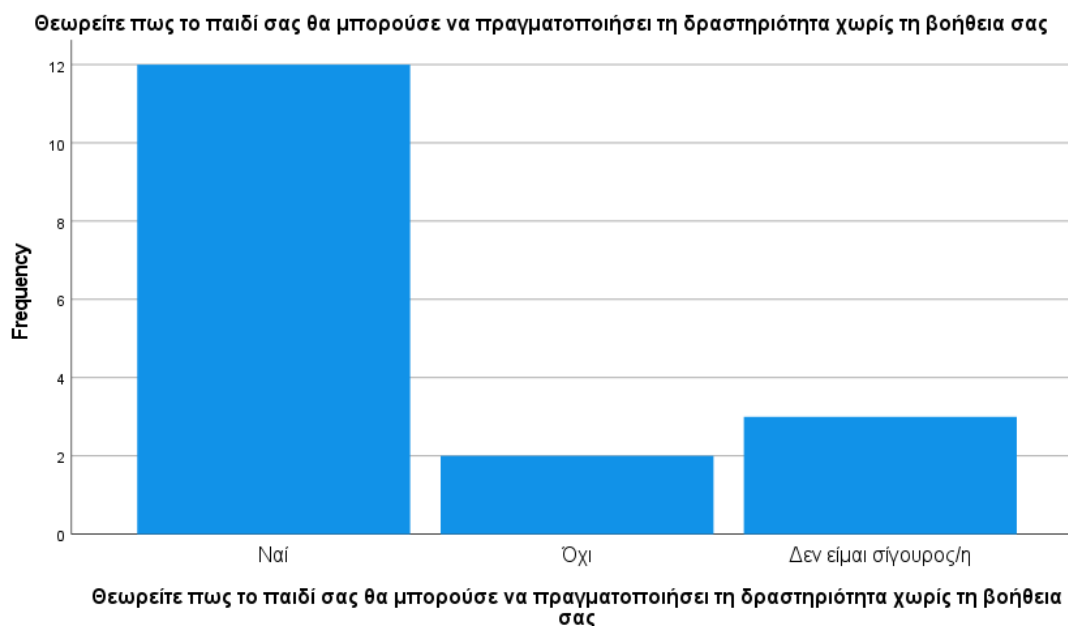


Εικόνα 21-Βαθμός πλήξης στη δραστηριότητα

Πίνακας 22-Αποψη γονέα για την κατά μόνας εκτέλεση της δραστηριότητας από το παιδί

<b>Θεωρείτε πως το παιδί σας θα μπορούσε να πραγματοποιήσει τη δραστηριότητα χωρίς τη βοήθεια σας</b>		
	N	%
Ναι	12	70,6%
Όχι	2	11,8%
Δεν είμαι σίγουρος/η	3	17,6%

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το 70,6% των γονέων πιστεύει πως τα παιδιά τους θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν την συγκεκριμένη δραστηριότητα χωρίς την ενεργό συμμετοχή ή βοήθειά τους. Αυτό μπορεί να υποδεικνύει ένα υψηλό βαθμό αυτονομίας και αυτοπεποίθησης που οι γονείς αναγνωρίζουν στα παιδιά τους. Από την άλλη πλευρά, το 11,8% των γονέων δηλώνει ότι πιστεύει πως τα παιδιά τους δεν θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν τη δραστηριότητα χωρίς τη βοήθειά τους. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως ένδειξη ότι ορισμένοι γονείς θεωρούν ότι η υποστήριξή τους είναι απαραίτητη για την επιτυχία των παιδιών τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Επιπλέον, το 17,6% των γονέων δηλώνει ότι δεν είναι σίγουρο ή σίγουρη για την ικανότητα των παιδιών τους να πραγματοποιήσουν τη δραστηριότητα χωρίς βοήθεια. Αυτό μπορεί να υποδεικνύει αβεβαιότητα ή ανάγκη για περισσότερη πληροφόρηση σε σχέση με τις δεξιότητες των παιδιών τους.



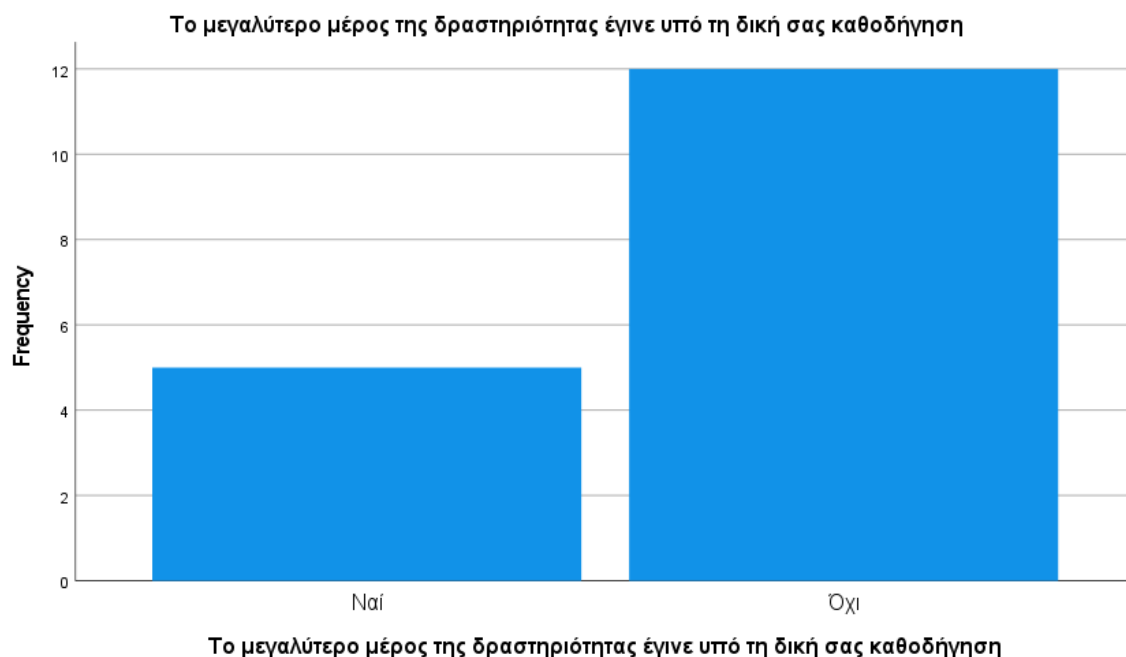
Εικόνα 22-Άποψη γονέα για την κατά μόνας εκτέλεση της δραστηριότητας από το παιδί

Πίνακας 23-Το μεγαλύτερο μέρος έγινε με καθοδήγηση

Το μεγαλύτερο μέρος της δραστηριότητας έγινε υπό τη δική σας καθοδήγηση		
	N	%
Ναι	5	29,4%
Όχι	12	70,6%

Από τα αποτελέσματα του πίνακα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέρος της δραστηριότητας που εξετάζεται πραγματοποιήθηκε χωρίς την καθοδήγηση των γονέων. Συγκεκριμένα, το 29,4% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι η δραστηριότητα έγινε με τη συμμετοχή τους, ενώ το 70,6% αναφέρθηκε ότι δεν συνέβη αυτό. Ενδεχομένως, οι λόγοι που ένα μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων δεν είχε τη συμμετοχή των γονέων τους να μπορεί να είναι ποικίλοι, όπως η φύση της δραστηριότητας ή άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων σε ανάλογες δραστηριότητες.





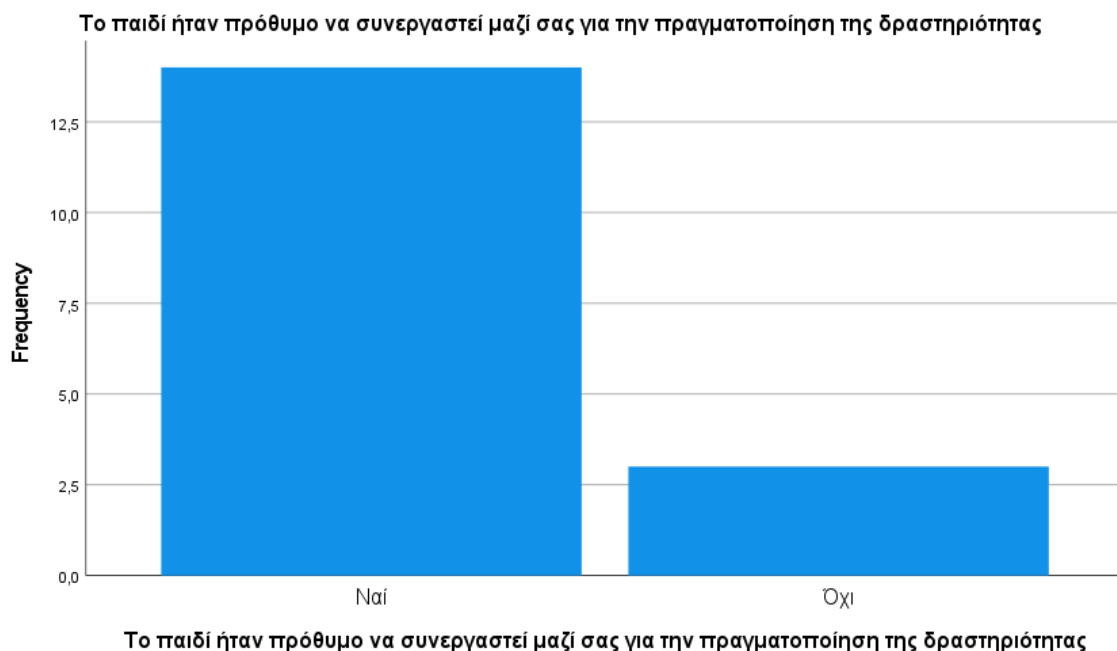
Εικόνα 23-Το μεγαλύτερο μέρος έγινε με καθοδήγηση

Πίνακας 24-Προθυμία παιδιού για συνεργασία

Το παιδί ήταν πρόθυμο να συνεργαστεί μαζί σας για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας		
	N	%
Ναι	14	82,4%
Όχι	3	17,6%

Το 82,4% των παιδιών (14 από τα 17) εξέφρασαν προθυμία να συνεργαστούν, ενώ το 17,6% (3 από τα 17) ήταν αρνητικά. Είναι θετικό που η πλειονότητα των παιδιών εμφανίζει ενδιαφέρον και πρόθεση να συμμετάσχει στη δραστηριότητα. Η υψηλή ποσοστιαία συμμετοχή (82,4%) υποδηλώνει ότι η δραστηριότητα είχε ελκυστικό χαρακτήρα για τα παιδιά και ότι ήταν σε θέση να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους. Παράλληλα, το 17,6% των παιδιών που ήταν αρνητικά είναι μια μικρή μειονότητα. Μπορεί να υπάρχουν διάφοροι λόγοι για αυτό, όπως

έλλειψη ενδιαφέροντος, ανασφάλεια ή άλλα προσωπικά ζητήματα που μπορεί να επηρεάζουν τη συμμετοχή τους.



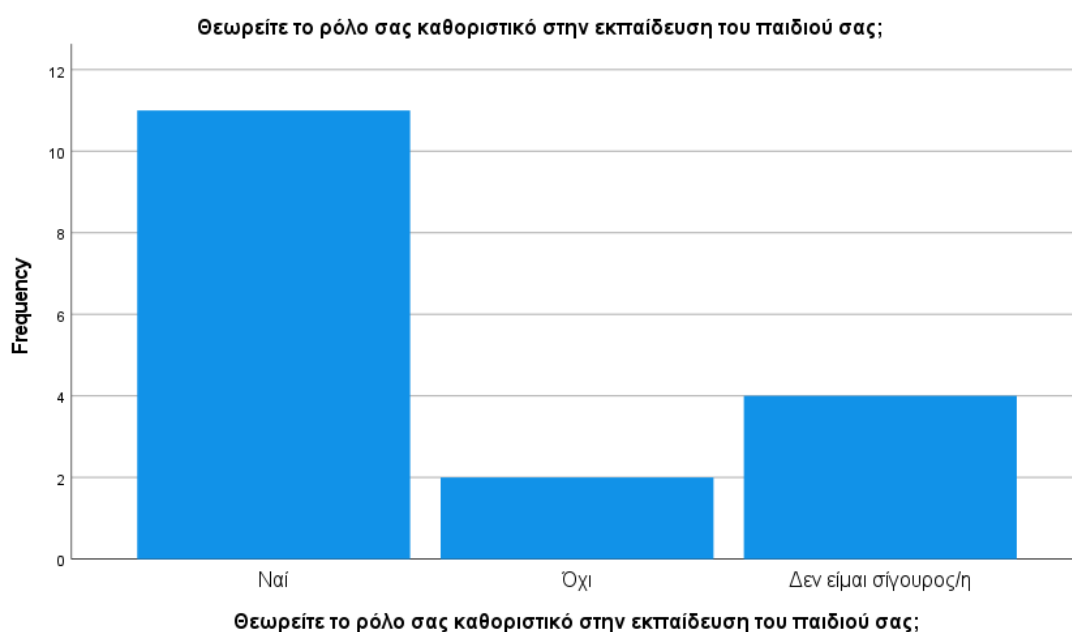
Εικόνα 24-Προθυμία παιδιού για συνεργασία

Πίνακας 25-Σπουδαιότητα ρόλου γονέα στην εκπαίδευση

<b>Θεωρείτε το ρόλο σας καθοριστικό στην εκπαίδευση του παιδιού σας;</b>		
	N	%
Ναι	11	64,7%
Όχι	2	11,8%
Δεν είμαι σίγουρος/η	4	23,5%

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα γονέων, θεωρεί τον δικό τους ρόλο ως καθοριστικό στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Συγκεκριμένα, το 64,7% των συμμετεχόντων απαντούν θετικά, υπογραμμίζοντας τη σημασία που δίνουν στον δικό τους ρόλο ως εκπαιδευτικού παράγοντα. Από την άλλη πλευρά,

το 11,8% δηλώνει ότι δεν θεωρεί τον εαυτό του καθοριστικό σε αυτήν τη διαδικασία, ενώ το 23,5% δηλώνει ότι δεν είναι σίγουρο ή σίγουρη για τον ρόλο τους. Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχει θετική αντίληψη για τον ρόλο τους στην εκπαίδευση, ενδεχομένως υπογραμμίζοντας τη σημασία της ενεργού συμμετοχής και επιρροής στην ανάπτυξη του παιδιού. Παράλληλα, ένα ποσοστό χαμηλότερο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως μη καθοριστικό στην εκπαίδευση, ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό αβεβαιότητας.



Εικόνα 25-Σπουδαιότητα ρόλου γονέα στην εκπαίδευση

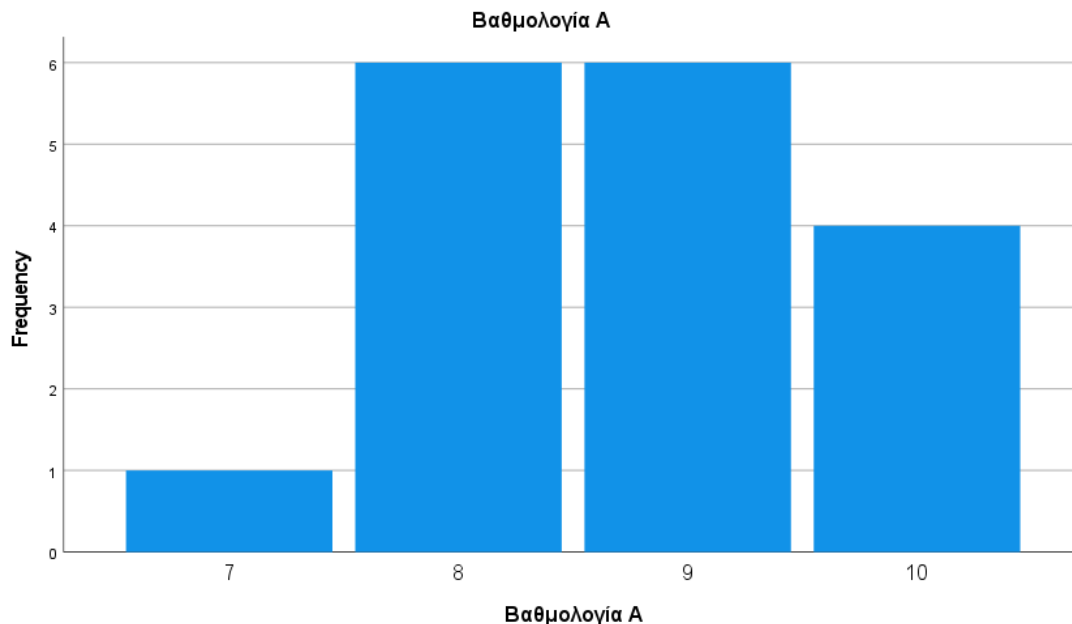
## 2.2.4 Βαθμολογία δραστηριοτήτων

Πίνακας 26-Βαθμολογία Α

Βαθμολογία Α Δραστηριότητας		
	N	%
7	1	5,9%

8	6	35,3%
9	6	35,3%
10	4	23,5%

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα των βαθμών που συγκέντρωσαν οι μαθητές στην Α Δραστηριότητα. Αναλύοντας τον πίνακα, παρατηρούμε την εξής κατανομή: Οι μαθητές που πέτυχαν βαθμό 7 αντιπροσωπεύουν το 5,9% του συνολικού αριθμού των μαθητών που συμμετείχαν στη δραστηριότητα. Οι μαθητές που πέτυχαν βαθμό 8 αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό, με το 35,3% των συνολικών μαθητών. Επίσης, οι μαθητές που πέτυχαν βαθμό 9 αντιπροσωπεύουν επίσης το 35,3% του συνόλου. Οι βαθμοί 10 καταγράφονται σε ποσοστό 23,5%. Συνολικά, οι μαθητές φαίνεται να παρουσίασαν μια ικανοποιητική επίδοση στη δραστηριότητα, με το μεγαλύτερο μέρος να επιτυγχάνει βαθμούς 8 και 9.

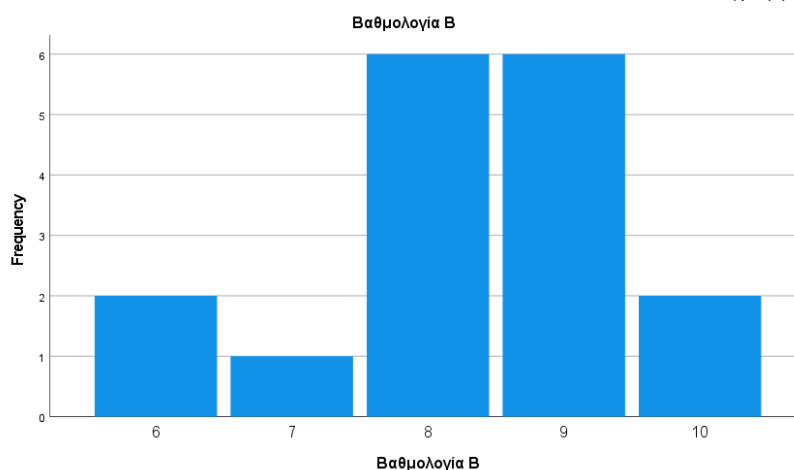


Εικόνα 26-Βαθμολογία Α

Πίνακας 27-Βαθμολογία Β

<b>Βαθμολογία Β</b>		
<b>Δραστηριότητας</b>		
	N	%
6	2	11,8%
7	1	5,9%
8	6	35,3%
9	6	35,3%
10	2	11,8%

Αρχικά, παρατηρούμε ότι ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών, και συγκεκριμένα το 35,3%, πέτυχαν βαθμό 8, ενώ άλλο ένα 35,3% των μαθητών πέτυχαν βαθμό 9. Αυτό σημαίνει ότι το πλειοψηφικό μέρος των μαθητών επέτυχε αρκετά υψηλούς βαθμούς, προαναγγέλλοντας καλή επίδοση στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι οι βαθμοί 6 και 10 συγκεντρώνουν το ίδιο ποσοστό, καθένας από το 11,8%. Αυτό ενδεχομένως υποδηλώνει ποικιλομορφία στις απαντήσεις των μαθητών, με ένα μέρος τους να παρουσιάζει δυσκολίες και να επιτυγχάνει χαμηλότερους βαθμούς, ενώ άλλο μέρος επιδεικνύει υψηλή κατανόηση και επίδοση. Τέλος, η κατανομή των βαθμών στη διαδικασία φαίνεται να είναι σχετικά ισορροπημένη, με τα ποσοστά των βαθμών 8 και 9 να είναι πανομοιότυπα. Αυτό μπορεί να υποδεικνύει ότι η πλειονότητα των μαθητών έχει κατανοήσει και αποδείξει τις δεξιότητές τους σε αυτήν τη δραστηριότητα, ενώ παραμένει μικρότερο το ποσοστό των μαθητών που παρουσιάζουν ακραίες επιδόσεις με βαθμούς 6 και 10.



Εικόνα 27-Βαθμολογία Β

## 2.3 Συσχετίσεις

Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν είναι διακριτές και δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Για το λόγο αυτό θα εφαρμοστεί η συσχέτιση Spearman. Ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (Spearman's correlation coefficient) συνιστά ένα μη παραμετρικό τεστ το οποίο εφαρμόζεται σε ποιοτικές διατάξιμες μεταβλητές που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.

### 2.3.1 Σχέση βαθμολογίας στην Α δραστηριότητα και της άποψης των μαθητών/τριών για τα χαρακτηριστικά της δραστηριότητας (Δυσκολία, Διασκέδαση, Πλήξη).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συσχέτισεις μεταξύ της βαθμολογίας Α και της αντίληψης για τρία χαρακτηριστικά της πρώτης δραστηριότητας. Ας εξετάσουμε πιο λεπτομερώς κάθε συσχέτιση:

1. **Βαθμολογία Α και Δυσκολία:** Η συσχέτιση Spearman είναι 0,162, υποδηλώνοντας ότι δεν υπάρχει καμία σχέση μεταξύ της βαθμολογίας Α και του πόσο δύσκολη θεωρείται η πρώτη δραστηριότητα.
2. **Βαθμολογία Α και Διασκεδάση:** Η συσχέτιση Spearman είναι 0,071 υποδηλώνοντας ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της βαθμολογίας Α και του πόσο διασκεδαστική θεωρείται η πρώτη δραστηριότητα.
3. **Βαθμολογία Α και Πλήξη:** Η συσχέτιση Spearman είναι -0,008, υποδηλώνοντας πάλι πως δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της βαθμολογίας Α και της βαρεμάρας στην πρώτη δραστηριότητα.

Συνολικά, οι συσχετίσεις φαίνεται να δείχνουν ότι η βαθμολογία Α δεν συνδέεται στατιστικά με τον χαρακτηρισμό της πρώτης δραστηριότητας ως δύσκολη, διασκεδαστική ή βαρετή.

Πίνακας 28- Συσχέτιση βαθμολογίας και απόψεων μαθητών για την πρώτη δραστηριότητα

		<b>Βαθμολογία Α</b>
<b>Πόσο δύσκολη θα χαρακτήριζες την πρώτη δραστηριότητα</b>	Correlation Coefficient	,162
	Sig. (2-tailed)	,535
	N	17
<b>Πόσο διασκεδαστική θα χαρακτήριζες την πρώτη δραστηριότητα</b>	Correlation Coefficient	,071
	Sig. (2-tailed)	,788
	N	17
<b>Πόσο βαρετή θα χαρακτήριζες την πρώτη δραστηριότητα</b>	Correlation Coefficient	-,008
	Sig. (2-tailed)	,976
	N	17

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### 2.3.2 Σχέση βαθμολογίας στην Β δραστηριότητα και της άποψης των μαθητών/τριών για τα χαρακτηριστικά της δραστηριότητας (Δυσκολία, Διασκέδαση, Πλήξη).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων για τη βαθμολογία Β και τρία χαρακτηριστικά της δεύτερης δραστηριότητας (Δυσκολία, Διασκέδαση, Πλήξη). Ας αναλύσουμε τα αποτελέσματα:

1. **Βαθμολογία Β και Δυσκολία:** Η συσχέτιση μεταξύ της βαθμολογίας Β και της δυσκολίας της δεύτερης δραστηριότητας είναι πολύ χαμηλή (-0,030) και δεν είναι στατιστικά σημαντική (Sig. = 0,900). Αυτό υποδηλώνει ότι η βαθμολογία δεν συσχετίζεται σημαντικά με την αντίληψη της δυσκολίας της δραστηριότητας.
2. **Βαθμολογία Β και Διασκέδαση:** Η συσχέτιση μεταξύ της βαθμολογίας Β και του χαρακτηριστικού "διασκέδαση" είναι αρνητική (-0,129), αλλά και σε αυτή την περίπτωση δεν είναι στατιστικά σημαντική (Sig. = 0,315). Αυτό υποδηλώνει ότι η βαθμολογία δεν σχετίζεται σημαντικά με το πόσο διασκεδαστική θεωρείται η δραστηριότητα.
3. **Βαθμολογία Β και Πλήξη:** Η συσχέτιση μεταξύ της βαθμολογίας Β και της πλήξης που προκαλεί η δεύτερη δραστηριότητα στους μαθητές/τριες είναι πάλι πολύ χαμηλή (0,080) και δεν είναι στατιστικά σημαντική (Sig. = 0,630). Αυτό υποδηλώνει ότι η βαθμολογία δεν σχετίζεται σημαντικά με το πόσο βαρετή θεωρείται η δραστηριότητα.

Συνολικά, με βάση αυτά τα αποτελέσματα, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της βαθμολογίας Β και των χαρακτηριστικών "δυσκολία", "διασκέδαση" και "πλήξη" της δεύτερης δραστηριότητας.



Πίνακας 29-Συσχέτιση βαθμολογίας και απόψεων μαθητών για τη δεύτερη δραστηριότητα

		<b>Βαθμολογία Β</b>
<b>Πόσο δύσκολη θα χαρακτήριζες τη δεύτερη δραστηριότητα</b>	Correlation Coefficient	-,030
	Sig. (2-tailed)	,908
	N	17
<b>Πόσο διασκεδαστική θα χαρακτήριζες τη δεύτερη δραστηριότητα</b>	Correlation Coefficient	-,129
	Sig. (2-tailed)	,623
	N	17
<b>Πόσο βαρετή θα χαρακτήριζες τη δεύτερη δραστηριότητα</b>	Correlation Coefficient	,080
	Sig. (2-tailed)	,760
	N	17

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### 2.3.3 Σχέση ανάμεσα στην βαθμολογία της Β δραστηριότητας και τις απόψεις των μαθητών/τριών για τη συμμετοχή των γονέων τους σε αυτή.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα συσχετίσεων μεταξύ διάφορων μετρήσεων που αφορούν τη σχέση της βαθμολογίας στη δραστηριότητα και τις απόψεις των παιδιών για τη βοήθεια των γονιών τους. Ας αναλύσουμε τα αποτελέσματα:

1. **Βαθμολογία Β vs Βοήθεια του γονιού στη δεύτερη δραστηριότητα:** Υπάρχει αρνητική συσχέτιση (-0,559) με σημαντικότητα 0,020. Αυτό υποδηλώνει ότι όσο περισσότερο η βοήθεια των γονιών θεωρείται χρήσιμη, τόσο χαμηλότερη είναι η

βαθμολογία Β. Ενδεχομένως, η εξάρτηση από την υποστήριξη των γονιών μπορεί να συνδέεται με χαμηλότερη αυτονομία.

2. **Βαθμολογία Β vs Επιλογή να κάνεις τη δραστηριότητα μόνος/η σου:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $0,051, p=0,845$ ). Αυτό υποδεικνύει ότι η προτίμηση να κάνουν τη δραστηριότητα μόνοι/ες τους οι μαθητές/τριες δεν συσχετίζεται με τη βαθμολογία στη δραστηριότητα Β.
3. **Βαθμολογία Β vs Βοήθεια του γονιού στην κατανόηση και εκτέλεση της δραστηριότητας:** Υπάρχει αρνητική συσχέτιση ( $-0,325$ ), αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p=0,203$ ). Αυτό υποδεικνύει ότι όσο πιο πολύ ο γονιός βοηθά στην κατανόηση της δραστηριότητας, τόσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία Β, αλλά η σχέση δεν είναι αξιόπιστη λόγω του υψηλού  $p$ .
4. **Βαθμολογία Β vs Πίεση από τον γονιό κατά την πραγματοποίηση της δραστηριότητας:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $-0,147, p=0,574$ ). Αυτό υποδεικνύει ότι η αίσθηση πίεσης από τον γονιό δεν σχετίζεται στατιστικά με τη βαθμολογία στη δραστηριότητα Β.
5. **Βαθμολογία Β vs Πολυτιμότητα της βοήθειας του γονιού:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $-0,147, p=0,574$ ). Αυτό υποδεικνύει ότι η αξιολόγηση της πολυτιμότητας της βοήθειας των γονιών δεν σχετίζεται στατιστικά με τη βαθμολογία στη δραστηριότητα Β.

Πίνακας 30-Συσχέτιση βαθμολογίας και απόψεων μαθητών για τη βοήθεια των γονέων

		Βαθμολογία Β
<b>Θεωρείς χρήσιμη τη βοήθεια του γονιού σου στη δεύτερη δραστηριότητα</b>	Correlation	-,559*
	Coefficient	
	Sig. (2-tailed)	,020
	N	17
		Correlation
		Coefficient
		,051

Αν είχες τη δυνατότητα θα επέλεγες να κάνεις τη δεύτερη δραστηριότητα μόνος/η σου	Sig. (2-tailed)	,845
	N	17
Θεωρείς ότι ο γονιός σου, σε βοήθησε να καταλάβεις καλύτερα τη δραστηριότητα και να την κάνεις πιο εύκολα	Correlation Coefficient	-,325
	Sig. (2-tailed)	,203
	N	17
Ένιωθες να πιέζεσαι από τον γονιό σου κατά τη πραγματοποίηση της δραστηριότητας	Correlation Coefficient	-,147
	Sig. (2-tailed)	,574
	N	17
Πόσο πολύτιμη θεωρείς τη βοήθεια του γονιού σου στην πραγματοποίηση της δραστηριότητας	Correlation Coefficient	-,147
	Sig. (2-tailed)	,574
	N	17

## 2.4 Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά την ερευνητικά διαδικασία από τη διεξαγωγή των δυο δραστηριοτήτων και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τόσο από τα παιδιά όσο και από τους γονείς τους, προκύπτουν σημαντικά γενικά συμπεράσματα για τις δραστηριότητες που εξετάζονται.

Στην πρώτη δραστηριότητα, παρατηρείται μια ισορροπία, με τον μεγαλύτερο αριθμό των συμμετεχόντων μαθητών/τριών να θεωρεί τη δραστηριότητα καθόλου δύσκολη. Παράλληλα θεωρούν αρκετά βαρετή τη δραστηριότητα αυτή, ενώ ο βαθμός διασκέδασης κατά την εκτέλεσή της ήταν μικρός. Στη δεύτερη, παρατηρείται περισσότερο ομοιόμορφη κατανομή, με

την πλειονότητα να θεωρεί τη δραστηριότητα ως λίγο δύσκολη. Ταυτόχρονα, τους φάνηκε καθόλου βαρετή αλλά αντιθέτως πολύ και πάρα πολύ διασκεδαστική.

Αυτές οι αναλύσεις μπορούν να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την αντίληψη και ικανοποίηση των συμμετεχόντων, ενισχύοντας την κατανόησή σχετικά με τις προσφερόμενες δραστηριότητες. Στην πρώτη δραστηριότητα, όπου υπάρχει μέτρια ανταπόκριση διαπιστώνεται ότι υπάρχει και μέτρια ευχαρίστηση κατά την εκτέλεσή της, παρά το γεγονός ότι ο βαθμός δυσκολίας ήταν μικρός. Στη δεύτερη δραστηριότητα, όπου εκφράζεται μεγάλο ποσοστό θετικά ως προς το κατά πόσο ήταν διασκεδαστική, παρά το ότι είχε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας. Παρατηρείται θετική ανταπόκριση των μαθητών-τριών σε δραστηριότητες που ελκύουν το ενδιαφέρον τους, ενώ οι απαιτήσεις των προγραμμάτων φαίνεται να μην αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα κατά την εκτέλεσή τους. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν επίσης σημαντικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μπορεί να χρειάζονται προσαρμογή ή ενίσχυση προκειμένου να προκληθεί το ενδιαφέρον περισσότερων μαθητών-τριών.

Σχετικά με τη γονική συμμετοχή, προκύπτει ότι η πλειονότητα των γονέων θεωρεί τον εαυτό τους καθοριστικό παράγοντα στην εκπαίδευση των παιδιών τους, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ενεργού συμμετοχής. Ωστόσο διαπιστώνεται ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η ανάγκη του παιδιού για βοήθεια από το γονέα, τόσο χαμηλότερη ήταν η απόδοσή του. Παράλληλα, η αντίληψη των παιδιών για την αυτονομία τους στη δραστηριότητα, με το 70,6% να πιστεύει ότι μπορεί να την πραγματοποιήσει μόνο του χωρίς ενεργή συμμετοχή των γονιών, αναδεικνύει την ανάγκη για ισορροπία μεταξύ αυτονομίας και υποστήριξης. Τέλος, οι γονείς θεωρούν τη δεύτερη δραστηριότητα εφικτή και διασκεδαστική, με υψηλό ποσοστό συμμετοχής των παιδιών. Η αυτονομία των παιδιών αναγνωρίζεται, αλλά υπάρχει και μια μειονότητα που εκφράζει ανάγκη για υποστήριξη, αναδεικνύοντας τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας εμπειρικής μελέτης, υποδεικνύουν πολύ καλή επίδοση των μαθητών στις δραστηριότητες Α και Β, με σημαντική επιρροή της συμμετοχής των γονιών στη δεύτερη δραστηριότητα. Ωστόσο, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των μαθητών για τα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων και των βαθμολογιών τους. Τα αποτελέσματα αυτά παρέχουν σημαντική πληροφορία για τη σχεδίαση και την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και για την ανάπτυξη προσεγγίσεων που λαμβάνουν υπόψη τις διάφορες αντιλήψεις και ανάγκες των συμμετεχόντων

και των γονέων. Ενδεχομένως, η ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, συμμετεχόντων και γονέων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εμπειρίας των νέων.

.

## Βιβλιογραφία

Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές (πηγές) της Εργασίας.

Korhonen, V. *Dialogic literacy: A sociocultural literacy learning approach*. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου & ώρα 20:16 από <https://www.sciencedirect.com/topics/computer-science/multimodality>

Robin, R. *The Educational Uses of Digital Storytelling*. University of Houston, σελ. 1, Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου & ώρα 17:06 από <http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/w/file/attach/17790983/Educ-Uses-DS.pdf>

Wasik, B. (2012). The Role of Family Literacy in Society. *Handbook of Family Literacy*, Ανακτήθηκε 29 Δεκεμβρίου & ώρα 19:57 από <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203841495.ch1>

Βαρδαλάχου, Ε. (2021). *Ψηφιακός Γραμματισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: το παράδειγμα μιας έρευνας δράσης*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου & ώρα 20:43 από <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=49047&lang=el#p=95>

Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2020). *Η Ψηφιακή Αφήγηση (Digital Storytelling) ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της Λογοτεχνίας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου & ώρα 19:28 από <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=48311&lang=el#p=84>

Ελευθερίου, Χ. (2014). *Χαρτογράφηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα (κριτικού) γραμματισμού*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φλώρινα, Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου & ώρα 19:45 από <https://ikee.lib.auth.gr/record/135331/files/GRI-2014-13317.pdf>

Ζέρβας, Χ. Χατζηνικολάου, Α. (2017). *Οπτικός και Μιντιακός Αλφαριθμητισμός στις Σύγχρονες Κοινωνίες*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πύργος, Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου & ώρα 19:37 από <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5731/%CE%9F%CE%A0%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%9A%CE%91%CE%99%20%CE%9C%CE%99%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%9F%CE%A3%>

[20%CE%91%CE%9B%CE%A6%CE%91%CE%92%CE%97%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3%20%CE%A3%CE%A4%CE%99%CE%A3%20%CE%A3%CE%A5%CE%93%CE%A7%CE%A1%CE%9F%CE%9D%CE%95%CE%A3%20%CE%9A%CE%9F%CE%99%CE%9D%CE%A9%CE%9D%CE%99%CE%95%CE%A3..pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/24250/4/KostanakiKyriakiMsc2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Κωστανάκη, Κ. (2019). *Η χρήση της Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling) στην παραγωγή λόγου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης – ξένης γλώσσας*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου & ώρα 20:43 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/24250/4/KostanakiKyriakiMsc2019.pdf>

Μητσκοπούλου, Β. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός, Γραμματισμός [Ε1]*. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου & ώρα 17:38 από [https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e1/](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/)

Νικολαΐδης, Π. (2020). *Ο Ψηφιακός Γραμματισμός στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Μελέτη των Απόψεων Μαθητών Γυμνασίου για τις Ψηφιακές Ικανότητες που έχουν αναπτύξει*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου & ώρα 19:14 από <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=48092&lang=el#p=74>

Παπαδιαμαντοπούλου, Ε.Α. (2023). *Ψηφιακή Αφήγηση και Φιλαναγνωσία*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου & ώρα 17:01 από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/174327>

Πασχαλίδης, Δ. (2010). *ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου & ώρα 23:25 από <https://ikee.lib.auth.gr/record/126027/files/GRI-2011-6384.pdf>

Σεραφείμ, Κ. Φεσάκης, Γ. *Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών*. στο 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου & ώρα 20:35 από <https://www.ekped.gr/praktika10/gen/138.pdf>

Τσίρμπα Χ. (2023). *ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου & ώρα 23:07 από <https://nemertes.library.upatras.gr/items/92567255-c921-4589-b6e1-0d07f30a970a>

Τσούκκα, Α. (2023). *ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Ανακτήθηκε 29 Δεκεμβρίου & ώρα 19:31 από

[https://gnosis.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/7/65548/Anastasia\\_Tsoukka.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gnosis.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/7/65548/Anastasia_Tsoukka.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Χατζηλία, Μ. (2013). *ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΕΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΧΡΗΣΤΩΝ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ ΤΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟΥ ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου & ώρα 20:17 από [http://eureka.teithe.gr/jspui/bitstream/123456789/1180/1/Chatzilia\\_Margatita.pdf](http://eureka.teithe.gr/jspui/bitstream/123456789/1180/1/Chatzilia_Margatita.pdf)



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ψηφιακή Αφήγηση

Αγαπητές και αγαπητοί φίλοι συνεργάτες,

Σας ευχαριστώ για την αποδοχή της συνεργασίας σας και για το χρόνο που αφιερώσατε εσείς και τα παιδιά σας για να δουλέψετε τα εκπαιδευτικά εργαλεία. Παρακαλώ, μετά το πέρας της εργασίας θα ήθελα να απαντήσετε στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που ακολουθούν. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου απευθύνεται αποκλειστικά και μόνο στους μαθητές, ενώ το δεύτερο μέρος αποκλειστικά και μόνο στους γονείς. Τις ερωτήσεις λοιπόν του πρώτου μέρους θα κληθούν να απαντήσουν οι μαθητές, ενώ του δεύτερου οι γονείς που βοήθησαν τους μαθητές στα εκπαιδευτικά εργαλεία της παρούσας εργασίας.

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας!

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο email που ακολουθεί: [ei.gi.nii@hotmail.com](mailto:ei.gi.nii@hotmail.com)

\* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

#### 1. Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου \*

---

#### Δημογραφικά στοιχεία μαθητή/τριας

#### 2. Φύλο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Αγόρι

Κορίτσι

3. Τάξη που φοιτά \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Α Δημοτικού
- Β Δημοτικού
- Γ Δημοτικού
- Δ Δημοτικού
- Ε Δημοτικού
- ΣΤ Δημοτικού
- Α Γυμνασίου
- Β Γυμνασίου
- Γ Γυμνασίου

Δημογραφικά στοιχεία γονέων

4. Φύλο \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άνδρας
- Γυναίκα

5. Ηλικία \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 22-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- >45

6. Επάγγελμα \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Δημόσιος Υπάλληλος (ή Στρατιωτικός ή Σώματα Ασφαλείας)
- Ιδιωτικός Υπάλληλος
- Ελεύθερος επαγγελματίας
- Άνεργος

7. Εκπαίδευση \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου
- Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Κάτοχος τίτλου Μεταπτυχιακών Σπουδών
- Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου Σπουδών

Ερωτήσεις προς τους μαθητές

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν καλείται να απαντήσει αποκλειστικά και μόνο ο μαθητής ή η μαθήτρια που έλαβε μέρος στην εργασία.

8. Από το 1 έως το 5 (1 - καθόλου, 2- λίγο, 3 - αρκετά, 4 - πολύ, 5 - πάρα πολύ), \*  
πόσο δύσκολη θα χαρακτήριζες την πρώτη δραστηριότητα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Από το 1 έως το 5 (1 - καθόλου, 2- λίγο, 3 - αρκετά, 4 - πολύ, 5 - πάρα πολύ), \*  
πόσο δύσκολη θα χαρακτήριζες τη δεύτερη δραστηριότητα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Από το 1 έως το 5 (1 - καθόλου, 2- λίγο, 3 - αρκετά, 4 - πολύ, 5 - πάρα πολύ), \*  
πόσο διασκεδαστική θα χαρακτήριζες την πρώτη δραστηριότητα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Από το 1 έως το 5 (1 - καθόλου, 2- λίγο, 3 - αρκετά, 4 - πολύ, 5 - πάρα πολύ), \*  
πόσο διασκεδαστική θα χαρακτήριζες τη δεύτερη δραστηριότητα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Από το 1 έως το 5 (1 - καθόλου, 2- λίγο, 3 - αρκετά, 4 - πολύ, 5 - πάρα πολύ), \*  
πόσο βαρετή θα χαρακτήριζες την πρώτη δραστηριότητα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Από το 1 έως το 5 (1 - καθόλου, 2- λίγο, 3 - αρκετά, 4 - πολύ, 5 - πάρα πολύ), \*  
πόσο βαρετή θα χαρακτήριζες τη δεύτερη δραστηριότητα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Έχεις παρακολουθήσει αντίστοιχα προγράμματα και δραστηριότητες στο  
σχολείο σου; \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι  
 Όχι

15. Θεωρείς χρήσιμη τη βοήθεια του γονιού σου στη δεύτερη δραστηριότητα; \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι  
 Όχι  
 Δεν είμαι σίγουρος/η

16. Αν είχες τη δυνατότητα θα επέλεγες να κάνεις τη δεύτερη δραστηριότητα  
μόνος/η σου; \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι  
 Όχι  
 Δεν είμαι σίγουρος/η

17. Θεωρείς ότι ο γονιός σου, σε βοήθησε να καταλάβεις καλύτερα τη δραστηριότητα και να την κάνεις πιο εύκολα; \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι  
 Όχι  
 Δεν είμαι σίγουρος/η

18. Ένιωθες να πιέζεσαι από τον γονιό σου κατά τη πραγματοποίηση της δραστηριότητας; \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι  
 Όχι  
 Δεν είμαι σίγουρος/η

19. Από το 1 έως το 5 (1 - καθόλου, 2- λίγο, 3 - αρκετά, 4 - πολύ, 5 - πάρα πολύ), πόσο πολύτιμη θεωρείς τη βοήθεια του γονιού σου στην πραγματοποίηση της δραστηριότητας; \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Ερωτήσεις προς τους γονείς

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν καλείται να απαντήσει αποκλειστικά και μόνο ο γονέας του μαθητή ή της μαθήτριας που έλαβε μέρος στην εργασία και μόνο για τη δραστηριότητα που έκαναν μαζί.

20. Από το 1 έως το 5 (1 - καθόλου, 2- λίγο, 3 - αρκετά, 4 - πολύ, 5 - πάρα πολύ), \*  
πόσο δύσκολη θα χαρακτηρίζατε τη δραστηριότητα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Από το 1 έως το 5 (1 - καθόλου, 2- λίγο, 3 - αρκετά, 4 - πολύ, 5 - πάρα πολύ), \*  
πόσο διασκεδαστική θα χαρακτηρίζατε τη δραστηριότητα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Από το 1 έως το 5 (1 - καθόλου, 2- λίγο, 3 - αρκετά, 4 - πολύ, 5 - πάρα πολύ), \*  
πόσο βαρετή θα χαρακτηρίζατε τη δραστηριότητα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Θεωρείτε πως το παιδί σας θα μπορούσε να πραγματοποιήσει τη  
δραστηριότητα χωρίς τη βοήθεια σας; \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι  
 Όχι  
 Δεν είμαι σίγουρος/η

24. Το μεγαλύτερο μέρος της δραστηριότητας έγινε υπό τη δική σας καθοδήγηση; \*
- Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.
- Ναι
- Όχι
25. Το παιδί ήταν πρόθυμο να συνεργαστεί μαζί σας για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας; \*
- Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.
- Ναι
- Όχι
26. Θεωρείτε το ρόλο σας καθοριστικό στην εκπαίδευση του παιδιού σας; \*
- Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.
- Ναι
- Όχι
- Δεν είμαι σίγουρος/η
-



## Ρουμπρίκα αξιολόγησης ψηφιακής αφήγησης

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 9-10	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 6-8	ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗ 3-5	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 0-2
ΠΛΟΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	Τα μέρη της πλοκής είναι εξαιρετικά ανεπτυγμένα και περιλαμβάνει πάνω από πέντε καρέ.	Τα μέρη της πλοκής είναι πολύ καλά ανεπτυγμένα και περιλαμβάνει τέσσερα με πέντε καρέ.	Τα μέρη της πλοκής είναι μετρίως ανεπτυγμένα και περιλαμβάνει τρία καρέ.	Τα μέρη της πλοκής είναι ανεπαρκώς ανεπτυγμένα και περιλαμβάνει δύο καρέ.
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	Στην εργασία τους οι μαθητές χρησιμοποίησαν εξαιρετικά την φαντασία τους, τους διαλόγους και την πλοκή τους.	Στην εργασία τους οι μαθητές χρησιμοποίησαν πολύ καλά την φαντασία τους, τους διαλόγους και την πλοκή τους.	Στην εργασία τους οι μαθητές χρησιμοποίησαν μέτρια την φαντασία τους, τους διαλόγους και την πλοκή τους.	Στην εργασία τους οι μαθητές δε χρησιμοποίησαν καθόλου καλά την φαντασία τους, τους διαλόγους και την πλοκή τους.
ΔΙΑΛΟΓΟΙ-ΛΕΞΑΝΤΕΣ	Οι διάλογοι και οι λεζάντες βοηθούν την εξέλιξη της ιστορίας και ταιριάζουν εξαιρετικά με τις εικόνες.	Οι διάλογοι και οι λεζάντες βοηθούν αρκετά καλά την εξέλιξη της ιστορίας και ταιριάζουν με τις εικόνες.	Οι διάλογοι και οι λεζάντες βοηθούν μέτρια την εξέλιξη της ιστορίας και δεν ταιριάζουν μέτρια με τις εικόνες.	Οι διάλογοι και οι λεζάντες δε βοηθούν την εξέλιξη της ιστορίας και δεν ταιριάζουν με τις εικόνες.
ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ	Εικόνα και κείμενο σε πλήρη αρμονία.	Εικόνα και κείμενο ταιριάζουν πολύ καλά.	Εικόνα και κείμενο ούτε προσθέτουν, ούτε αφαιρούν τίποτα από την ιστορία.	Εικόνα και κείμενο δεν ταιριάζουν με το ύφος της ιστορίας.
ΧΡΗΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ	Σωστή χρήση της γλώσσας που εμπλουτίζει την αφήγηση.	Αρκετά σωστή χρήση της γλώσσας. Τα όποια λάθη δεν επηρεάζουν σημαντικά την αφήγηση.	Τα λάθη στην έκφραση επηρεάζουν αρνητικά τη ροή της αφήγησης.	Λάθη που επαναλαμβάνονται και διασπών το πλαίσιο της αφήγησης.

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.