



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Εικονικές περιηγήσεις με το Google Earth και δημιουργία ψηφιακών
αφηγήσεων»*

1. Γκαντσίδου Τζωρτζίνα
2. Παυλίσεβιτς Καρολίνα

Επιβλέπων καθηγητής: Κλεφτοδήμος Αλέξανδρος

Σεπτέμβριος 2022

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	2
Abstract.....	2
Εισαγωγή	3
Κεφάλαιο 1 ^ο : Ψηφιακή αφήγηση.....	5
1.1 Ορίζοντας την ψηφιακή αφήγηση	5
1.1.1 Η είσοδος της ψηφιακής αφήγησης στην καθημερινότητα του ανθρώπου	7
1.2 Η σημασία της ψηφιακής αφήγησης για την εκπαίδευση	9
1.2.1 Μεταφορά της ψηφιακής αφήγησης στα εκπαιδευτικά δρώμενα	11
1.3 Δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων.....	13
1.4 Τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί μιας ψηφιακής αφήγησης	15
1.5 Δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν.....	18
1.6 Κατηγορίες ψηφιακής αφήγησης	20
1.7 Είδη ψηφιακής αφήγησης	22
1.7.1 Stop motion animation	22
1.7.2 Ψηφιακή αφήγηση με χρήση εικονικής πραγματικότητας (virtual reality)	24
1.7.3 Ψηφιακή αφήγηση με χρήση επαυξημένης πραγματικότητας (augmented reality).....	26
Κεφάλαιο 2 ^ο : Η χρήση του Google Earth ως εργαλείο ψηφιακής αφήγησης.....	29
2.1 Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών στην υπηρεσία της εκπαίδευσης.....	29
2.2 Google Earth και η χρήση του στην ψηφιακή αφήγηση	31
2.3 Βασικά βήματα για δημιουργίες με τη βοήθεια του Google Earth	38
Κεφάλαιο 3 ^ο : Η δημιουργία της δικής μας βιογραφικής ψηφιακής αφήγησης με θέμα «Τα φοιτητικά μας χρόνια».....	43
Συμπεράσματα.....	87
Βιβλιογραφία.....	88

Περίληψη

Η ψηφιακή αφήγηση θα μπορούσε να έχει χαρακτηριστεί ως μία μορφή τέχνης, αφού αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης συναισθημάτων και βιωμάτων του ανθρώπου μέσα από την εικόνα, το βίντεο και τον ήχο. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επιρροή της ψηφιακής αφήγησης στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς προσφέρει αμέτρητα οφέλη τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς. Η υλοποίησή της πραγματοποιείται με τη χρήση σύγχρονων πολλαπλών μεθόδων και εργαλείων. Αυτό που θα μελετήσουμε εμείς είναι το Google Earth, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα μεταφοράς πληροφοριών και μηνυμάτων μέσω ψηφιοποιημένων χαρτών με δυναμικό περιεχόμενο (κείμενο, ομιλία, ήχο, πλήθος γραφικών κ.ά.). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η δημιουργία της δικής μας βιογραφικής ψηφιακής αφήγησης με θέμα: «Τα φοιτητικά μας χρόνια» και η ενσωμάτωση εκπαιδευτικών πληροφοριών, σχετικών με αυτή. Οι προσωπικές μας εμπειρίες κατά τη διάρκεια των σπουδών μας, αναπαρίστανται ψηφιακά (κείμενο, φωτογραφίες, 360 street view), δημιουργώντας μια διαδραστική και ευχάριστη περιήγηση στον θεατή.

Abstract

Digital storytelling has dynamically penetrated on humans' daily routine. It could be characterized as a form of art, since it is a way of expressing human feelings and experiences through image, video and sound. The influence of digital storytelling in the field of education is particularly important, as it offers countless benefits to both students and teachers. Its implementation is carried out using modern multiple methods and tools. We will study the Google Earth, which provides the ability to transfer information and messages through digitized maps with dynamic content (text, speech, sound, lots of graphics, etc.). The purpose of this work is the creation of our own biographical digital narrative on the subject: "Our student years" and the incorporation of educational information related to it. Our personal experiences during our studies are digitally represented (text, photos, 360 street view), creating an interactive and enjoyable tour for the viewer.

Εισαγωγή

Από τη φύση τους, τα μικρά παιδιά αποτελούν εκπληκτικούς αφηγητές συμβάντων ή/και ιστοριών, αφού συνήθως δέχονται τέτοιου είδους ερεθίσματα από τα φιλικά και συγγενικά τους άτομα, με αποτέλεσμα να γίνονται αποδέκτες αξιών, συμπεριφορών και γνώσεων, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν κόμβους μεταφοράς πληροφοριών μεταξύ γενεών. Η αφήγηση όμως, αποτελεί και ένα μέσο ψυχαγωγίας για όλες τις ηλικίες, ερεθίζοντας τη φαντασία κάθε ηλικίας (Robin & McNeil, 2012), με την ικανότητα εξιστόρησης ενός συμβάντος να μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από «τριβή» στα πλαίσια των κοινωνικών σχέσεων αλλά ταυτόχρονα να αποδεικνύεται ότι ενδιαφέρει και τον κλάδο της εκπαίδευσης, στον οποίο χρησιμοποιείται τόσο για τη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων όσο και πιο πρακτικών (Benmayor, 2008).

Η εισαγωγή των πολυμεσικών εργαλείων στην καθημερινότητα του ανθρώπου, οδήγησε στη γέννηση μιας πρωτότυπης μορφής αφηγήσεων, αυτή της «ψηφιακής αφήγησης» (digital storytelling), η οποία επίσης βρίσκει εφαρμογές στην εκπαίδευση, σημειώνοντας μάλιστα πλήθος πλεονεκτημάτων σε σύγκριση με την παραδοσιακή. Για παράδειγμα, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν περισσότερες δεξιότητες μέσα από την ψηφιακή αφήγηση, σε σύγκριση με την τυπική ενασχόληση με τις σύγχρονες τεχνολογίες (Rebmann, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον (Ohler, 2008), η κατασκευή μιας ψηφιακής αφήγησης μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί: (i) πραγματικό κίνητρο για τη βελτίωση των δεξιοτήτων χρήσης σύγχρονων τεχνολογιών, (ii) εργαλείο μάθησης πληθώρας γνωστικών αντικειμένων και (iii) τρόπος ανάπτυξης σύγχρονων κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία ή η συνεργατικότητα. Έτσι, αποδεικνύεται ότι προσφέρονται στους μαθητές πρόσθετα κίνητρα για τη δημιουργία αφηγήσεων που υλοποιούνται στα πλαίσια σχολικών συνεργασιών και παρεμβάσεων, ενώ εδώ και χρόνια, πολλά παιδιά διαθέτουν ήδη τα δικά τους κανάλια ανάρτησης αφηγήσεων σε κοινωνικά δίκτυα (YouTube, Facebook, Instagram κ.ά.), με ποικίλο περιεχόμενο (Robin & McNeil, 2012).

Φυσικά, πέρα από τα κοινωνικά δίκτυα υπάρχουν και άλλες πλατφόρμες οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, όπως για παράδειγμα το πρόγραμμα γεωγραφικής αναζήτησης πληροφοριών, Google Earth, κάτι που θα εξετάσει πιο αναλυτικά η παρούσα εργασία. Οι παραπάνω πληροφορίες ωστόσο, καθιστούν σαφή τη σημασία που μπορεί να λάβει στην εκπαίδευση, όχι μόνο η αφήγηση (ως πρακτική) αλλά η σύγχρονη μορφή της, δηλαδή η ψηφιακή αφήγηση, δεδομένου ότι αποτελεί ταυτόχρονα ένα μέσο παρουσίασης αλλά και ένα εργαλείο βελτίωσης (ή απόκτησης) δεξιοτήτων. Παρόλα αυτά, η εφαρμογή της

εγείρει παράλληλα και μια σειρά από προβληματισμούς, οι οποίοι σχετίζονται με τη διαθεσιμότητα των εργαλείων που συνδράμουν στη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, τις πρακτικές (ή μεθόδους) που έχει ένας εκπαιδευτικός στη διάθεσή του και με ποιο τρόπο μπορεί σε επίπεδο διδασκαλίας να τις εφαρμόσει, το βαθμό εξοικείωσης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών με τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων ή τα μαθήματα εκείνα, στα οποία οι ψηφιακές αφηγήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν καλύτερα (Ohler, 2008).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι η εξοικείωση μαθητών και εκπαιδευτικών με συγκεκριμένα λογισμικά, αποτελεί βασική προϋπόθεση δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η δυνατότητα δημιουργίας τέτοιων μέσων με τη βοήθεια του Google Earth και στο πρώτο κεφάλαιό της παρουσιάζονται κυρίως ορισμένες σημαντικές έννοιες σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση και οι τεχνικές με τις οποίες μπορεί να υλοποιηθεί. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η δυνατότητα αξιοποίησης του λογισμικού που προσφέρει η Google, έτσι ώστε να κατασκευαστεί μια ψηφιακή αφήγηση, δίνοντας «ζωή» στην ιστορία που εμπεριέχει. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η κατασκευή της ψηφιακής αφήγησης και συγκεκριμένα του σεναρίου που κληθήκαμε να δημιουργήσουμε με θέμα «Τα φοιτητικά μας χρόνια».

Κεφάλαιο 1^ο: Ψηφιακή αφήγηση

1.1 Ορίζοντας την ψηφιακή αφήγηση

Είναι γεγονός ότι έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για την έννοια της ψηφιακής αφήγησης. Ένας από τους πλέον σύγχρονους, διατυπώθηκε από τον Latham (2005), ο οποίος τον όρισε ως «το συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης αλλά με εργαλεία του 21^{ου} αιώνα». Θα μπορούσε κανείς να τη θεωρήσει ακόμη και ως μια σύγχρονη μορφή τέχνης, αφού αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες εξαιτίας της άνθισης των τεχνολογιών και ενσωματώνει εικόνα, βίντεο και ήχο στις αφηγήσεις, έτσι ώστε να δημιουργηθούν ιστορίες σχετικές με βιώματα των ανθρώπων μέσα από την καθημερινότητά τους, την εργασία ή/και τις εμπειρίες τους, επιτρέποντάς τους να τις μοιράζονται με άλλα άτομα ή ομάδες. Μάλιστα, στον παραπάνω ορισμό περιλαμβάνονται τόσο οι αφηγήσεις προφορικής φύσης, οι οποίες εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες των ψηφιακών εργαλείων όσο και εκείνες που έχουν κατασκευαστεί με πιο δυναμικές δυνατότητες και περιεχόμενο (Robin, 2016).

Για την ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και άλλοι όροι, όπως “*digital stories*”, “*transmedia storytelling*” κ.ά., προσπαθώντας να αποδώσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις πηγές της καινοτομίας αυτής. Η ψηφιακή αφήγηση πάντως, χρησιμοποιείται σε πολλές περιπτώσεις και για να περιγράψει τα είδη αφηγηματικών εφαρμογών σε διάφορες ψηφιακές μορφές, όπως για παράδειγμα τις εξιστορήσεις σε ηλεκτρονικά παιχνίδια, τις ιστορίες σε ομάδες του διαδικτύου ή ιστορίες διαδραστικού τύπου (interactive), ενώ δεν αποκλείονται οι προσωπικές ιστορίες σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Alexander, 2011).

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι ο σαφής προσδιορισμός της ψηφιακής αφήγησης αποτελεί ένα θέμα που απαιτεί προσεκτικό χειρισμό. Αυτός ίσως να είναι και ο λόγος που συχνά προτιμάται η περιγραφή του περιεχομένου της έννοιας της ψηφιακής αφήγησης, παρά κάποια προσπάθεια ορισμού του. Έτσι, ο όρος περιγράφει στην ουσία τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, με σκοπό το συνδυασμό διαφόρων μέσων (πολυμεσική εφαρμογή), καθιστώντας την προσιτή σε όλες σχεδόν τις ηλικίες και συνήθως λαμβάνει τη μορφή οπτικοακουστικού υλικού μικρής διάρκειας, το οποίο παρακολουθείται από κάποιον ηλεκτρονικό υπολογιστή ή άλλη συσκευή που την υποστηρίζει (Barber, 2016). Μάλιστα, μια από τις πλέον διαδεδομένες μορφές ψηφιακών ιστοριών αποτελείται από εγγραφή φωνής (voice-over) του ατόμου που την κατασκεύασε, video ή/και εικόνες, ήχο και πιθανόν ηχητικά ή/και οπτικά εφέ, ενώ σε αυτά μπορούν να προστεθούν υπότιτλοι

και εφέ κίνησης. Ένα όμως από τα πλέον σημαντικά χαρακτηριστικά των ψηφιακών αφηγήσεων - και ταυτόχρονα, στενά συνδεδεμένο με την εμφάνισή της - είναι η έκφραση του ατόμου που την παρουσιάζει, δίνοντάς της έτσι ξεχωριστό νόημα (Alonso, Molina & Porto, 2013).

Η ψηφιακή αφήγηση λοιπόν, αποτελεί μια διαδραστική περιγραφή ιστοριών, όπου λαμβάνει χώρα η κατασκευή οπτικοακουστικού υλικού με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και κατάλληλων λογισμικών. Στην εκπαίδευση, την κατασκευή ψηφιακών αφηγήσεων αναλαμβάνουν είτε οι ίδιοι οι μαθητές, είτε οι καθηγητές τους αλλά μπορούν να γίνουν και κατόπιν συνεργασίας, χρησιμοποιώντας τα διαθέσιμα μέσα του σχολείου τους (Ξέστερνου, 2013). Στον παρακάτω πίνακα γίνεται αναφορά στα βήματα και τα στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη, είτε από τον μαθητή, είτε από τον καθηγητή κατά τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης.

Τα «7 βήματα» (steps) και τα «7 στοιχεία» (elements) της ψηφιακής αφήγησης (Lambert, 2013)	
<u>Βήματα (steps)</u>	
<i>1. Να διαθέτει κάποιος/α διορατικότητα</i>	Βοηθά στο να βρίσκει την ιστορία που επιθυμεί να παρουσιάσει
<i>2. Να ελέγχει τα συναισθήματά του/της</i>	Βοηθά στην αναγνώριση και μεταφορά του προσωπικού περιεχομένου
<i>3. Να βρίσκει την κατάλληλη στιγμή</i>	Βοηθά στην αναγνώριση της κατάλληλης στιγμής που απαιτείται για αλλαγή στην παρουσίαση της ιστορίας του/της
<i>4. Να «βλέπει» την ιστορία του/της</i>	Βοηθά στη βέλτιστη επίτευξη οπτικοποίησης, του εντοπισμού και της κατανόησης των εικόνων που πρόκειται να παρουσιαστούν
<i>5. Να «ακούει» την ιστορία του/της</i>	Βοηθά στην προσθήκη της κατάλληλης φωνής, των μουσικών αποχρώσεων και γενικότερα, των κατάλληλων ηχητικών εφέ

6. Να συναρμολογεί την ιστορία του/της	Βοηθά στη δημιουργία μιας δομής για την εξέλιξη της ιστορίας, απόδοσης ρυθμού στην εξέλιξή της και στην εξοικονόμηση χρόνου
7. Το διαμοιρασμό της ιστορίας του/της	Βοηθά στην ανεύρεση του κατάλληλου ύφους παρουσίασης της ιστορίας, μπροστά σε κοινό
<u>Στοιχεία (elements)</u> (αργότερα εξελίχθηκαν στα προαναφερθέντα «7 βήματα»)	
i.	Η οπτική του δημιουργού
ii.	Μια ερώτηση «δραματικής» φύσεως
iii.	Συναισθηματικό περιεχόμενο
iv.	Η ενσωμάτωση της φωνής του αφηγητή
v.	Η δύναμη των ηχητικών εφέ
vi.	Η εξοικονόμηση στην έκτασή της
vii.	Απόδοση ρυθμού στην εξέλιξη της ιστορίας

*Πίνακας 1. Τα «7 βήματα» (steps) και τα «7 στοιχεία» (elements) της ψηφιακής αφήγησης.
Πηγή: (Lambert, 2013)*

1.1.1 Η είσοδος της ψηφιακής αφήγησης στην καθημερινότητα του ανθρώπου

Η ψηφιακή αφήγηση δε μετρά σχεδόν ούτε τρεις δεκαετίες ύπαρξης στα τεχνολογικά και εκπαιδευτικά δρώμενα. Συγκεκριμένα, στις αρχές της δεκαετίας του '90 ιδρύθηκε στην Καλιφόρνια το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης, στόχος του οποίου ήταν να δώσει την ευκαιρία σε άτομα με διάφορα προβλήματα (κινητικά, ψυχικής υγείας κ.ά.), να μοιραστούν τις ιστορίες τους με άλλους. Έτσι, με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων της εποχής, η ψηφιακή αφήγηση άρχισε να γίνεται πραγματικότητα (Robin & McNeil, 2012).

Πρόκειται επομένως για μια αφήγηση σύντομη σε έκταση, είτε πρόκειται για την παρουσίαση μιας προσωπικής εμπειρίας, είτε αποτελεί μέρος διδακτικού υλικού και παρουσιάζει το περιεχόμενό της σε υπολογιστή ή προβάλλεται με κατάλληλες συσκευές σε ειδικά εγκατεστημένες επιφάνειες. Πολλά από τα εργαλεία που χρειάζεται η κατασκευή μιας ψηφιακής αφήγησης, μπορούν εύκολα να εντοπιστούν στο διαδίκτυο και μάλιστα είναι εφικτό να τα

προμηθευτεί κανείς χωρίς κόστος (τουλάχιστον σε κάποιες βασικές αλλά αρκετά εμπλουτισμένες εκδόσεις τους) (Drenoyanni & Stergioulas, 2011).

Δεδομένου ότι η «*Μέκκα της τεχνολογίας*» βρισκόταν τις προηγούμενες δεκαετίες στις ΗΠΑ (στην περιοχή της Silicon Valley της πολιτείας της Καλιφόρνια), δεν ξενίζει το γεγονός ότι εκεί παράγονταν για πρώτη φορά μαζικά, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, λίγο πριν την αυγή του 21^{ου} αιώνα, όπως επίσης και διάφορα ψηφιακά προγράμματα με τα οποία γίνονταν οι πρώτες προσπάθειες επεξεργασίας εικόνων, βίντεο και ήχου. Η επανάσταση λοιπόν που προκλήθηκε σε ψηφιακό επίπεδο, δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστες τις τέχνες και κατά συνέπεια και αυτή της αφήγησης, οδηγώντας στη σύγχρονη εκδοχή της παλιάς αυτής πρακτικής, αφήνοντας ως μοναδικό στοιχείο επιρροής από την παραδοσιακή τεχνική, την έμφαση στη φωνή του αφηγητή (Alonso, Molina & Porto, 2013).

Η ψηφιακή αφήγηση έχει όμως και κοινό τόπο με την παραδοσιακή της εκδοχή και αυτός είναι η ανάγκη των ανθρώπων να εξελιχθούν ή να εμπνευστούν χάρη στις ιστορίες που ακούν, όπως στο παρελθόν γινόταν από γενιά σε γενιά, με τη μεταφορά ιστοριών από τους μεγαλύτερους σε ηλικία. Η τεχνολογία όμως έδωσε στον άνθρωπο καινούριες δυνατότητες και εργαλεία για να εκφράσουν όσα αισθάνονται ή βίωσαν, με το διαδίκτυο πλέον να θεωρείται σχεδόν είδος πρώτης ανάγκης για κάθε σπίτι και (σίγουρα) επιχείρηση. Συνεπώς, μια ψηφιακή αφήγηση δεν απέχει από την παραδοσιακή, αλλά αντιθέτως, διευρύνει το πλαίσιο της και μπορεί να ενισχύσει τη δυναμική που μεταφέρει στον ακροατή (Robin & McNeil, 2012).

Χάρη στη βοήθεια της τεχνολογίας, η ομάδα του Κέντρου Ψηφιακής Αφήγησης αμφισβήτησε ευθέως το ελιτίστικο ύφος που είχε αρχίσει να αποκτά η τέχνη και πίστευε ακράδαντα πως όλοι μπορούν δημιουργήσουν μικρά έργα τέχνης, μέσα από την ψηφιακή αφήγηση των ιστοριών τους. Στόχος τους ήταν ο εκδημοκρατισμός των τεχνολογικών καινοτομιών που αναδύονταν και κοινωνική αλλαγή, στη βάση της μεγαλύτερης ισότητας (Alonso, Molina & Porto, 2013).

Δε θα ήταν μάλιστα υπερβολή, να υποστηρίξει κάποιος ότι η ψηφιακή αφήγηση έχει από τη γέννησή της εισάγει μια προσέγγιση συμπεριληπτική προς κάθε κοινωνική ομάδα, αφού επιτρέπει σε απλούς ανθρώπους - ακόμη και έξω από το χώρο των τεχνών - να πειραματιστούν με αυτή και να συνδυάσουν τις καθημερινές τους εμπειρίες με στοιχεία πολιτιστικής φύσεως, ώστε να μεταδώσουν το νόημα που επιθυμούν. Με τη διαρκή εξέλιξη των ψηφιακών εργαλείων

(λογισμικά, social media κ.ά.) και των τεχνολογιών, δίνεται η δυνατότητα εγκαθίδρυσης μιας δυναμικής πολιτιστικής ισότητας στην κοινωνία, όπως επίσης η ευκαιρία να παρουσιαστούν οι ιστορίες λιγότερο - υπό άλλες συνθήκες του παρελθόντος - προβεβλημένων κοινωνικών στρωμάτων (Drenoyanni & Stergioulas, 2011).

Επιπροσθέτως, η ευρεία χρήση ψηφιακών εργαλείων, παράλληλα με τη συνεχή βελτίωση των τεχνολογιών, καθιστά (για την ακρίβεια καθιστούσε, έως και τις αρχές του 2022) την απόκτηση αυτών των δυνατοτήτων όλο και πιο προσιτή σε κόστος, μιας και παρέχονται πλέον τόσο σε περιβάλλον υπολογιστών, όσο και φορητών συσκευών επικοινωνίας (tablets, smartphones κ.ά.), δίνοντας τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν από κάθε ηλικία. Επιπλέον, οι δυνατότητες αποθήκευσης τέτοιων αρχείων έχουν πλέον βελτιωθεί με τις υπηρεσίες ψηφιακού νέφους (cloud), ενώ και οι ταχύτητες του διαδικτύου έχουν αυξηθεί σε βαθμό που να χρειάζονται μόλις μερικά λεπτά για τη δημοσίευση μιας σύντομης ψηφιακής αφήγησης, στο λογαριασμό ενός χρήστη και την κοινοποίησή του σε γνωστούς ή μη (Barber, 2016).

1.2 Η σημασία της ψηφιακής αφήγησης για την εκπαίδευση

Η σημασία της ψηφιακής αφήγησης για την εκπαίδευση, είναι μεγάλη και έχει καταγραφεί σε διάφορες μελέτες. Έχει για παράδειγμα υποστηριχθεί, ότι η ικανότητα ανάγνωσης (μέρος της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών) μπορεί να ενισχυθεί από τους εκπαιδευτικούς μέσα από τη χρήση τεχνολογιών που εξασκούν τέτοιες δεξιότητες. Έτσι, η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών είναι ικανή να διευρύνει το φάσμα των γλωσσικών δεξιοτήτων, δηλαδή της γραφής, της ανάγνωσης, της ακοής, αλλά και της οπτικής αναπαράστασης, της ομιλίας και της παρατήρησης (Fletcher & Cambre, 2009).

Μια εκπαιδευτική παρέμβαση η οποία θα λάβει χώρα με τη χρήση ψηφιακής αφήγησης, φαίνεται πως αποτελεί ικανή συνθήκη να βοηθήσει τα παιδιά στο σκέλος της συγγραφής κειμένων, αφού χρησιμοποιείται τεχνολογία προκειμένου να βάλουν σε τάξη τις ιδέες που κατακλύζουν το μυαλό τους, αφού πρώτα τις έχουν δομήσει ορθά. Ο ρεαλισμός των εικόνων που αντικρύζουν, τους προσφέρει έμπνευση ώστε να συγγράψουν με περισσότερες λεπτομέρειες όσα σκέφτονται, όπως επίσης να καλλιεργήσουν στο μυαλό τους τη σύνδεση ανάμεσα στις λέξεις που θα χρησιμοποιήσουν και τις εικόνες που παρατηρούν. Επιπροσθέτως, τα παιδιά καλλιεργούν τη δημιουργικότητά τους και φαίνεται πως ανακαλύπτουν καινούριους τρόπους για να εκφράσουν

όσα σκέφτονται. Σταδιακά, οι μαθητές αρχίζουν να καταγράφουν μια ιστορία χρησιμοποιώντας εικόνες, κάτι που τους βοηθά να θυμούνται την εξέλιξη της ιστορίας, τους χαρακτήρες που συμμετέχουν και πλήθος άλλων λεπτομερειών (Gregori-Signes, 2014).

Έχει επίσης σημειωθεί ότι η ψηφιακή αφήγηση διαθέτει ένα ευρύ φάσμα δημιουργικών γλωσσών, το οποίο περιλαμβάνει ήχο, ομιλία, εικόνα αλλά και γραπτά. Επομένως, η ψηφιακή αφήγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επιστήμη της Παιδαγωγικής, με τα παιδιά να εξασκούν υπάρχουσες και να ανακαλύπτουν νέες δεξιότητες με τη βοήθεια των σύγχρονων τεχνολογιών και την απόδοση των σκέψεών τους σε εικόνες. Εξασκώντας λοιπόν τις δεξιότητές τους, ενδυναμώνουν τον εαυτό τους. Όμως, αυτός ο πλουραλισμός από δημιουργικές γλώσσες είναι που δίνει πνοή σε μαθήματα σχετικά με την ιστορία και ιδίως σε μαθητές μικρότερων ηλικιών δίνεται η ευκαιρία να παρουσιάσουν τις πολιτιστικές τους ιδιαιτερότητες (Robin, 2016).

Οι ερευνητές των χαρακτηριστικών της ψηφιακής αφήγησης, σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα ήταν χρήσιμο να ενσωματώσουν στις πρακτικές διδασκαλίας τους, δράσεις που περιλαμβάνουν την οπτικοποίηση (visualization) των ερεθισμάτων. Ως εκ τούτου, η πλειοψηφία των παιδιών θα είναι σε θέση να συμμετάσχει σε projects (πλάνα δράσεων) στα οποία περιλαμβάνονται λήψη φωτογραφιών, σχεδίαση ή/και παραγωγή υλικού με πολυμέσα, βοηθώντας τα παιδιά να συγκρατούν περισσότερες πληροφορίες. Πρόσθετη διαπίστωση, αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές γίνονται πιο ενεργοί στη συμμετοχή τους σε μια ομάδα (την τάξη), βελτιώνοντας έτσι τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Gregori-Signes, 2014).

Η εμπλοκή των παιδιών λοιπόν, σε δράσεις ψηφιακής αφήγησης, σημειώνει πλήθος πλεονεκτημάτων και ένα από αυτά είναι το γεγονός ότι τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τόσο την ικανότητα αφήγησής τους, όσο και τη δεξιότητα απεικόνισης των γνώσεών τους εντός της μαθητικής κοινότητας. Ταυτόχρονα, τα παιδιά λαμβάνουν ανατροφοδότηση από συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, διαπιστώνοντας λάθη και μαθαίνοντας στην κριτική, με αποτέλεσμα να βελτιώνονται διαρκώς. Η αφήγηση ζητημάτων που αφορούν τον εαυτό τους (καθημερινότητα, διακοπές κ.ά.), θεωρείται μια ελκυστική ενασχόληση και τα οφέλη θα μπορούσαν να συνοψιστούν εν κατακλείδι στα εξής: εκπαιδευτικές καινοτομίες, συνεργατικότητα, εξάσκηση γραπτού και προφορικού λόγου, εμπλουτισμός λεξιλογίου (Lewis, 2011).

1.2.1 Μεταφορά της ψηφιακής αφήγησης στα εκπαιδευτικά δρώμενα

Ο εκδημοκρατισμός της τεχνολογικής αξιοποίησης - όπως παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα σχετικά με τη γέννηση της ψηφιακής αφήγησης - δεν άργησε να μεταφερθεί από τις ΗΠΑ στην Ευρώπη και συγκεκριμένα στην Αγγλία, ενώ σε σύντομο χρονικό διάστημα υιοθετήθηκε και από αρκετές ακόμα χώρες, μια από τις οποίες ήταν και η Ελλάδα. Έτσι, μια πληθώρα από εφαρμογές άρχισαν να ενσωματώνουν την ψηφιακή αφήγηση ως πρακτική, σε τομείς όπως οργανισμοί δημοσίου συμφέροντος, οργανισμοί στον κλάδο της υγείας ή σε παρεμβάσεις στήριξης ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Εφαρμόστηκαν επίσης στον κλάδο του πολιτισμού, τόσο από μουσεία όσο και απλές δημοτικές βιβλιοθήκες, υιοθετήθηκαν από τις εμπορικές επιχειρήσεις και τα ακαδημαϊκά ιδρύματα και γενικότερα, η ψηφιακή αφήγηση άρχισε να ενσωματώνει πρακτικές προβολής και προώθησης (marketing). Γρήγορα λοιπόν, η νέα αυτή μορφή επικοινωνίας έγινε αποδεκτή από τον κόσμο και ήταν θέμα χρόνου να εισαχθεί και στα χαμηλότερα στρώματα της εκπαίδευσης, δηλαδή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, σε κάθε αντικείμενο (Ξέστερνου, 2013).

Στην εκπαίδευση συναντάται - κατά τις πρώτες φάσεις της εισόδου της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση - η χρήση των cd-rom με διευρυμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, με τα λεγόμενα «εργαστήρια ψηφιακής αφήγησης» που αναβάθμιζε διαρκώς το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης στην Καλιφόρνια, να σχεδιάζονται σύμφωνα με τη λογική της υποστήριξης του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, δεν είναι λίγοι εκείνοι που μπήκαν στη διαδικασία να παρακολουθήσουν τα σεμινάρια που δρομολογήθηκαν για την αναγκαία εκπαίδευσή τους στο συγκεκριμένο ζήτημα, έτσι ώστε να είναι σε θέση να σκέφτονται μεθόδους με τις οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης, ως παιδαγωγικό εργαλείο και να καταφέρουν να πείσουν τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά σε αυτή τη διαδικασία (Lambert, 2013).

Στις ΗΠΑ μάλιστα, το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης είχε συνάψει συνεργασία με το γνωστό πανεπιστήμιο Berkeley (επίσης με έδρα την Καλιφόρνια) η οποία οδήγησε στη δημιουργία του προγράμματος “*Digital Underground Storytelling for Youth*” με περιεχόμενο πλήθος εξωσχολικών δράσεων για τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Το πρόγραμμα αυτό σημείωσε τεράστια συμβολή στη διαμόρφωση ενός μοντέλου με εξωσχολικές δραστηριότητες, στο οποίο η τριτοβάθμια εκπαίδευση αλληλεπιδρά με μη-κυβερνητικές οργανώσεις και την τοπική κοινωνία

(δήμους, επιμελητήρια, επιχειρήσεις κ.ά.), προκειμένου να διαμορφώσουν ένα υγιές περιβάλλον μάθησης, εντός του οποίου τα παιδιά θα μπορούν να καλλιεργήσουν τις γνώσεις τους επάνω στη διαχείριση των ανερχόμενων πολυμεσικών τεχνολογιών (Ξέστερνου, 2013).

Στα πλαίσια λοιπόν του παραπάνω προγράμματος, ο ρόλος της ψηφιακής αφήγησης ήταν του μέσου προβολής καινούριων τεχνικών για τη συμμετοχή σε έναν κόσμο με καινούρια κουλτούρα και συνήθειες επικοινωνίας, καθώς και του εργαλείου που βοηθούσε στην ανανέωση του τρόπου με τον οποίο ο σύγχρονος άνθρωπος έπρεπε να αντιλαμβάνεται τις αφηγήσεις ιστοριών, τις εμπειρίες της καθημερινότητας, την πολιτισμική του (ή οποιαδήποτε άλλη) ταυτότητα και το περιβάλλον της κοινότητας στο οποίο ζει. Το πρόγραμμα μάλιστα, αποτέλεσε ένα είδος μελέτης για τους ακαδημαϊκούς που το δημιούργησαν, οι οποίοι προσπάθησαν - μέσα σε όλα τα άλλα - να εξετάσουν τους τρόπους με τους οποίους η ψηφιακή αφήγηση βοηθάει στην εκπαίδευση των μαθητών και εκπαιδευτικών, είναι σε θέση να διαμορφώσει την ταυτότητα των ατόμων και πράγματι καταφέρνει να ασκήσει τον παιδαγωγικό ρόλο για τον οποίο είχε κατασκευαστεί (Ξέστερνου, 2013).

Ερχόμενοι τώρα στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική κοινότητα γνώρισε απο κοντά την ψηφιακή αφήγηση και τις δυνατότητές της μόλις το 2008, σε μια εκδήλωση που έλαβε χώρα στη Βέροια, με τη συνδρομή του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος, ενώ το διάστημα 2008-2010, το Βρετανικό Συμβούλιο (British Council) χρηματοδότησε τη δράση «*Φαντάσου το Μέλλον σου*», ένα πρόγραμμα που έφεραν εις πέρας η μη-κυβερνητική οργάνωση ΑΡΣΙΣ σε συνεργασία με το Τμήμα Δημοσιογραφίας & ΜΜΕ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και αποσκοπούσε στη στήριξη νεαρών ατόμων, διαφορετικών περιοχών, χωρών της Ευρώπης (Πολυχρονίδου, 2009). Μέχρι και πρόσφατα, ο εκπαιδευτικός οργανισμός «*ΔΗΜΗΤΡΑ*» είχε υλοποιήσει σημαντικό αριθμό σεμιναρίων ψηφιακής αφήγησης, στα πλαίσια του προγράμματος “*DigEm*” (Digital Empowerment), μιας πρωτοβουλίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η πλειοψηφία αυτών των δράσεων υλοποιήθηκε με σκοπό να δώσει ευκαιρίες σε άτομα περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων, να ακουστούν οι εμπειρίες και ιστορίες τους, κοινώς, αποτελούσε μέρος μη-τυπικής εκπαίδευσης και αποσκοπούσε να ευαισθητοποιήσει το κοινό (Digital Empowerment Forum, 2012).

Συνεχίζοντας, το 2011, το Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών δημιούργησε μέσω του Εργαστηρίου Νέων Τεχνολογιών του, μια ανοιχτή πλατφόρμα «*κοινωνικής*

διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης» (social interactive digital storytelling platform) με την ονομασία «Μηλιά», η οποία αποτέλεσε μια αξιόλογη προσπάθεια ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης στην τυπική εκπαίδευση. Η πλατφόρμα χαρακτηριζόταν από ένα ιδιαίτερα όμορφο περιβάλλον εργασίας (interface), ενώ απευθυνόταν τόσο σε μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς τους, ζητώντας τους μια απλή εγγραφή (subscription) για την πρόσβαση στις υπηρεσίες της (NTLab, 2022).

1.3 Δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων

Το Κέντρο Ψηφιακών Αφηγήσεων (Digital Storytelling Center) εκφράζει μια συγκεκριμένη προσέγγιση στην κατασκευή ψηφιακών αφηγήσεων και αυτή δεν είναι άλλη από τον «κύκλο της ιστορίας» (story circle). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι μια ιστορία δεν εξελίσσεται σε ευθεία αλλά περιλαμβάνει ιστορίες εντός των ιστοριών ή άλλες, μεταξύ των ιστοριών. Επομένως, η ψηφιακή αφήγηση - ως ιστορική συνέχεια της παραδοσιακής της μορφής σε προφορικό και γραπτό λόγο - δεν πρέπει να παρεκκλίνει από το εν λόγω μοτίβο. Στην ουσία, ο «κύκλος της ιστορίας» θεωρείται ο πυρήνας των αφηγήσεων, αφού συνδυάζεται σε πρώτη φάση με πληθώρα τεχνικών που συναντώνται στη δραματική τέχνη (εκφραστικές, κινησιολογικές και άλλες θεατρο-παιδαγωγικές τεχνικές), προκειμένου τα παιδιά να γνωριστούν μέσα στο εργαστήριο (ή στα πλαίσια της γενικότερης παρέμβασης), να χαλαρώσουν και να χτιστεί με τον καιρό ένα κλίμα εμπιστοσύνης εντός της ομάδας. Η πρακτική αυτή συναντάται συχνά στην εκπαίδευση και εφαρμόζεται ως δραστηριότητα από τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να γνωριστεί με τα μέλη μια νέας τάξης (Dreon, Kerper & Landis, 2011).

Σε επόμενο στάδιο, οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να εργαστούν είτε ατομικά είτε ομαδικά, μπορούν να συζητήσουν για το στάδιο όπου βρίσκεται η δική τους ψηφιακή αφήγηση και πιθανόν να παρακολουθήσουν την εξέλιξη μιας άλλης ψηφιακής αφήγησης, δίνοντας - εάν τους ζητηθεί - την άποψή τους για όσα συναισθήματα τους προκαλεί ή τις σκέψεις που τους δημιουργεί. Κοινώς, μπορούν να καταθέσουν μια άποψη ή να λάβουν οι ίδιοι ανατροφοδότηση. Η παρέμβαση (κύκλος) ολοκληρώνεται με την προβολή κάθε ψηφιακής αφήγησης ξεχωριστά, καθώς και τον αναστοχασμό της συνολικής εμπειρίας (Dreon, Kerper & Landis, 2011).

Σε γενικές γραμμές, όπως υποστηρίζεται από μια ευρεία γκάμα ερευνητών (Midge, 2010 · Frazel, 2010 · Lambert, 2013), τα στάδια της κατασκευής ψηφιακών αφηγήσεων μπορούν να

διακριθούν σε κατηγορίες που ορίζει ο ίδιος ο δημιουργός και ως εκ τούτου να είναι διαφορετικές σε αριθμό. Ωστόσο, η διαδικασία θα μπορούσε να αποτελείται από ένα γενικό πλαίσιο που αναφέρεται βιβλιογραφικά (παρουσιάζεται αναλυτικότερα από τη Samantha Morra, στα «8 βήματα μιας επιτυχημένης ψηφιακής αφήγησης», Εικόνα 1.), μιας και η πορεία που ακολουθούν οι συγγραφείς φαίνεται αρκετά όμοια, ασχέτως της προσοχής που πιθανόν αποδίδεται από το δημιουργό στις επιμέρους φάσεις της διαδικασίας. Έτσι (Lambert, 2013):

- Στα πρώτα στάδια συναντάται ο «*σχεδιασμός της ψηφιακής ιστορίας*» (digital story planning), ένα βήμα που αφορά την προετοιμασία του περιεχομένου της και συνήθως περιέχει - πέρα από τη συγγραφή του κειμένου της φυσικά - διάφορες άλλες πρακτικές που συστήνονται προκειμένου να διευκολυνθεί η παρουσίαση, όπως τη δημιουργία σεναρίων με περιεχόμενες εικόνες (story-board), την κατασκευή διαγραμμάτων και θεατρο-παιδαγωγικές ασκήσεις.
- Στη συνέχεια συναντάται το στάδιο της «*προ-παρασκευής*» (pre-production), στην οποία λαμβάνει χώρα η συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών για την ολοκλήρωση της ιστορίας. Τέτοιες πληροφορίες είναι η μουσική, οι εικόνες, πιθανά videos κ.ά.
- Η επόμενη φάση είναι αυτή της «*παρασκευής/δημιουργίας*» (production) της ψηφιακής αφήγησης. Σε αυτή συγκαταλέγονται η δημιουργία του ακουστικού υλικού με την εγγραφή της αφήγησης και την προσθήκη των όποιων επιπλέον στοιχείων έχει σχεδιαστεί ότι πρέπει να ενσωματωθούν. Συνήθως, σε αυτή τη φάση γίνεται χρήση συγκεκριμένων λογισμικών (ένα από τα πλέον γνωστά είναι το Windows Movie Maker, το οποίο μάλιστα διατίθεται δωρεάν και είναι συμβατό με περιβάλλοντα εργασίας από τα σύγχρονα Windows 11 έως και τα πολύ παλιά Windows XP).
- Στο τέταρτο στάδιο (post-production ή «*μετα-παραγωγή*») γίνεται το λεγόμενο «*τελικό φινίρισμα*» της ψηφιακής αφήγησης. Οι εργασίες που λαμβάνουν χώρα περιλαμβάνουν την προσθήκη τίτλων και πιθανόν τις αναφορές σε άλλα έργα (ή πληροφορίες), τα οποία ενδεχομένως σχετίζονται με την ιστορία.
- Στην τελευταία φάση της διαδικασίας, τη «*διανομή*» (distribution) ολοκληρώνονται οι όποιες πιθανές ατέλειες αλλά κυρίως, πραγματοποιείται η προβολή και παρουσίαση της ψηφιακής αφήγησης



Εικόνα1. Τα 8 βήματα μιας επιτυχημένης ψηφιακής αφήγησης (by Samantha Morra, “Google Certified Teacher/Innovator” & a “Raspberry Pi Certified Educator”)

Πηγή: <https://en.ppt-online.org/601298>

1.4 Τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί μιας ψηφιακής αφήγησης

Η ψηφιακή αφήγηση έχει διαπιστωθεί ότι σημειώνει μια σειρά πλεονεκτημάτων στην εκπαιδευτική πρακτική, ενώ στην πορεία, παρέχει ένα ιδιαίτερα διευρυμένο φάσμα εφαρμογής των δυνατοτήτων της. Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ψηφιακής αφήγησης από παιδιά τα οποία ήδη έχουν ένα βαθμό εξοικείωσης με το αντικείμενο της τεχνολογίας, παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα ευέλικτων κινήσεων και λήψης αποφάσεων κατά την παράδοση των μαθημάτων (Μελιάδου και συνεργάτες, 2011).

Μέσα από τη χρήση ψηφιακών αφηγήσεων, η διδασκαλία πλέον παύει να χαρακτηρίζεται από «δασκαλοκεντρικό ύφος» και ο εκπαιδευτικός σταματά να αποτελεί ένα είδος «ειδήμονος από

καθ' έδρας». Αντιθέτως, έρχεται πλέον σε θέση να προσεγγίζει το περιεχόμενο των μαθημάτων με μεθόδους και χρήση εργαλείων που είναι επίσης γνωστά στα παιδιά, όπως και να σχεδιάζει την παράδοση του μαθήματος κατάλληλα, ενσωματώνοντάς τες σε αυτό. Έτσι, η παράδοση μετατρέπεται πλέον σε πολυμορφικό αντικείμενο (de Jager et al., 2017).

Η δυναμική και ευέλικτη φύση που χαρακτηρίζει την ψηφιακή αφήγηση, έχει υποστηριχθεί ότι ενσωματώνει την ίδια στιγμή, στοιχεία αισθητηριακής φύσεως, οπτικής αλλά και ακουστικής. Με τον τρόπο αυτό αξιοποιείται η πληθώρα των διαδικασιών απόκτησης γνώσης, οι οποίες ενισχύουν τη μάθηση, στηριζόμενες σε διάφορα είδη νοημοσύνης όπως η χωρική, νατουραλιστική, ενδοπροσωπική και διαπροσωπική, της γλώσσας, των κινήσεων αλλά και των αισθήσεων (Lambert, 2009). Επιπροσθέτως, οι μαθητές αποκτούν κίνητρα για να αναζητήσουν καινούριες γνώσεις με τις δικές τους δυνάμεις, ώστε είτε να τις εντάξουν στις ψηφιακές αφηγήσεις που σχεδιάζουν, είτε να τις χρησιμοποιήσουν προς ίδιο όφελος. Έτσι όμως μπορεί να καταστεί ευκολότερη η κατανόηση ορισμένων αποριών που πιθανόν έχουν ή προβλημάτων που εγείρονται κατά τη διαδικασία (Robin, 2016).

Πολύ σοβαρό πλεονέκτημα που προκύπτει από τη χρήση νέων τεχνολογιών και την υλοποίηση ψηφιακών αφηγήσεων από τους μαθητές, είναι η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων της γραφής, της ανάγνωσης και της παραγωγής λόγου. Η επίτευξη υψηλών επιπέδων ψηφιακού γραμματισμού, είναι ένα ακόμα θετικό, με τους μαθητές να εκπαιδεύονται εμπράκτως επάνω στον τρόπο με τον οποίο οι σύγχρονες τεχνολογίες ασκούν επιρροή στο πώς ο άνθρωπος βλέπει τον κόσμο και αντιλαμβάνεται όσα γίνονται σε αυτόν (Robin, 2008).

Γενικότερα, η πλειοψηφία των μελετητών των χαρακτηριστικών μιας ψηφιακής αφήγησης φαίνεται πως συμφωνεί στο γεγονός ότι μέσω της υλοποίησής της αναπτύσσονται καινούριες δεξιότητες από τα παιδιά. Εξάλλου, η ενασχόληση - με μέτρο φυσικά - με τις νέες τεχνολογίες, εφόσον διενεργείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς και (ιδίως σε μικρές ηλικίες) υπό την καθοδήγηση και επίβλεψη των εκπαιδευτικών ή/και των γονιών, μόνο οφέλη μπορεί να σημειώσει σε ακαδημαϊκό επίπεδο, καλύπτοντας όλο το φάσμα των “4Cs της ψηφιακής αφήγησης”, δηλαδή της κριτικής σκέψης (critical thinking), της δημιουργικότητας (creativity), της συνεργατικότητας (collaboration) και της επικοινωνίας (communication) (Μελιάδου και συνεργάτες, 2011).

Η ερευνητική κοινότητα έχει ορίσει τον «ψηφιακό γραμματισμό» ως μια μορφή συλλογής πληροφοριών, επαρκή για τον κάτοχό της, ώστε να του/της επιτρέπει τη σύναψη συνεργασιών

μέσα από τη χρήση κατάλληλων εργαλείων. Συνεχίζει επίσης με τον ορισμό του «*οπτικού γραμματισμού*» ως μια επιπλέον δεξιότητα χάρη στην οποία ο/η κάτοχος είναι σε θέση να εκφράζεται με τη βοήθεια εικόνων. Ο λεγόμενος «*τεχνολογικός γραμματισμός*» με τη σειρά του, αποτελεί την ικανότητα εκείνη που βοηθά στην αξιοποίηση τόσο των δυνατοτήτων των τεχνολογικών εργαλείων (υπολογιστές, έξυπνες συσκευές, διαδίκτυο κ.ά.) όσο και μιας ευρείας γκάμας από συσκευές, ενώ συμπληρωματικά, ο «*πληροφοριακός γραμματισμός*» συνθέτει τη δεξιότητα εκείνη που βοηθά τον/την κάτοχο να προβαίνει σε αναζήτηση, εντοπισμό και αξιολόγηση των πληροφοριών που τον/την ενδιαφέρουν. Τέλος, ο «*παγκόσμιος γραμματισμός*» αποτελεί μια ιδιαίτερα σύνθετη έννοια όσον αφορά το περιεχόμενό της, αφού στην ουσία συνθέτει τη δεξιότητα ενός ατόμου να ερμηνεύει τις πληροφορίες που συναντά και να τις συνδέει με διεθνή γεγονότα. Σε κάθε περίπτωση γραμματισμού λοιπόν, η ψηφιακή αφήγηση σημειώνει συμμετοχή, είτε χρησιμοποιείται από τον ίδιο το χρήστη, είτε αυτός/ή παρακολουθεί μια τέτοια κατάσταση για ενημερωτικό ή ψυχαγωγικό λόγο (de Jager et al., 2017).

Στον αντίποδα φυσικά, βρίσκονται οι περιορισμοί της ψηφιακής αφήγησης, έστω και αν αυτοί δεν είναι πολλοί σε αριθμό. Αξίζει ωστόσο να αναφερθούν. Δεδομένου λοιπόν ότι ο βασικός στόχος των ιστοριών σε ψηφιακή μορφή είναι η διενέργεια μιας αποτελεσματικής αφήγησης, δηλαδή ο/η δημιουργός της να μιλά μέσα από την αφήγηση και όχι για αυτή. Για να γίνει λοιπόν πιο κατανοητό το μπέρδεμα που συμβαίνει ενίοτε, αρκετά παιδιά παρουσιάζουν τις δεξιότητές τους κατά τη διάρκεια των ψηφιακών αφηγήσεων και δεν προβαίνουν στην παράθεση πληροφοριών μέσα από τις οποίες θα μεταδοθούν γνώσεις τόσο στα ίδια όσο και στο κοινό που τις παρακολουθεί. Εδώ, υπεισέρχεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού που βοηθά τα παιδιά στη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, τονίζοντάς τους πως στόχος μιας τέτοιας διαδικασίας είναι η μετάδοση γνώσης και όχι να εντυπωσιάσουν μέσα από μια καλά στημένη παρουσίαση (ή αφήγηση), κάνοντας χρήση συγκεκριμένων εργαλείων. Αυτός είναι και ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν αρκετά καλά τα εργαλεία τεχνολογίας που είναι διαθέσιμα στο σχολείο ή έστω τα βασικά για την κατασκευή μιας ψηφιακής αφήγησης, προκειμένου να καθοδηγούν σωστά τα παιδιά (Robin, 2016).

1.5 Δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν

Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ψηφιακής αφήγησης βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες συγγραφής (ή να εξελίσσουν πιθανές ήδη υπάρχουσες) και να βάζουν τις σκέψεις τους ή τις ιδέες που γεννώνται, σε μια σειρά. Κοινώς, τους βοηθά στον προγραμματισμό των εργασιών που θα εκτελέσουν. Στις διάφορες δεξιότητες γραμματισμού - έτσι όπως αυτές παρουσιάστηκαν σε προηγούμενη υποενότητα τη εργασίας - συγκαταλέγονται η ικανότητα να ερευνώνται και να αναλύονται πληροφορίες κατά τη φάση συγκέντρωσης υλικού, η ικανότητα σύνθεσης κατανοητού γραπτού κειμένου όταν δημιουργείται το σενάριο που θα ξεδιπλώνεται κατά την ψηφιακή αφήγηση, η ικανότητα οργάνωσης προκειμένου να υλοποιηθούν οι όποιες ενέργειες εντός των προβλεπόμενων χρονοδιαγραμμάτων και τέλος, ικανότητες χειρισμού και αξιοποίησης των δυνατοτήτων των τεχνολογικών εργαλείων που έχει στη διάθεσή του στο σπίτι ή το σχολείο (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Τα παιδιά επίσης εκπαιδεύονται στην ομαδική εργασία. Εξασκούν έτσι την ικανότητα να συνεργάζονται με άλλους συμμαθητές ώστε να δημιουργήσουν μια κοινή ψηφιακή αφήγηση και ταυτόχρονα εξασκούν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Μέσα από αυτά μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να λύνουν προβλήματα που εγείρονται, να πραγματοποιούν συναλλαγές και να συζητούν, να δέχονται αλλά και να ασκούν αξιολόγηση από άλλους, να προβληματίζονται για κάποια κακή (ή αυστηρή) αξιολόγηση και τέλος, να παρουσιάζουν την προσπάθειά τους μπροστά στο κοινό, μια διαδικασία που εκθέτει άμεσα το μαθητή και τις ικανότητές του (Ράμμος & Μπράτιτσης, 2017).

Σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, τα παιδιά μπορούν να υλοποιήσουν (ή έστω να παρακολουθήσουν και να αξιολογήσουν) ψηφιακές αφηγήσεις, εκφράζοντας έτσι όλα όσα αισθάνονται και βιώνουν. Τόσο οι φοιτητές των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων όσο και τα μικρά παιδιά των νηπιαγωγείων, έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με εργαλεία κατασκευής ψηφιακών αφηγήσεων, βιώνοντας νέες εμπειρίες και αποκτώντας καινούριες δεξιότητες, ασχέτως αν αυτές κατασκευάζονται με τη βοήθεια εκπαιδευτικών ή τις φτιάχνουν με τις δικές τους δυνάμεις και γνώσεις. Οι ψηφιακές αφηγήσεις λοιπόν συνθέτουν ένα αξιόλογο εργαλείο διδασκαλίας και παρέχουν στους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν το μάθημά τους ή μια ιδέα που είχαν ή ένα θέμα εγκυκλοπαιδικών γνώσεων, με περισσότερο ευφάνταστο τρόπο, να το καταστήσουν πιο ρεαλιστικό και ελκυστικό στα μάτια των παιδιών. Παράλληλα, η αλληλεπίδραση μεταξύ των

μαθητών γίνεται πιο εύκολη και ίσως να επιδιώκεται περισσότερο και από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία επίσης μπορούν να κατανοήσουν ευκολότερα είτε την ιστορία που παρακολουθούν είτε το περιεχόμενο του μαθήματος που διδάσκονται (Θεοφανέλλης & Δημητριάδης, 2017).

Όσον αφορά τώρα το σκέλος της κατασκευής ψηφιακών αφηγήσεων από τα ίδια τα παιδιά, οι δεξιότητες γραμματισμού βελτιώνονται αναμφίβολα μέσα από την ενασχόληση με τις ψηφιακές αφηγήσεις. Βελτιώνονται όμως και μια σειρά άλλων δεξιοτήτων, όπως το να ερευνούν ένα ζήτημα ή το πώς θα διεκπεραιώσουν μια ενέργεια, το πώς θα κατασκευάσουν ένα σενάριο και πόσο θα διαρκεί, το να οργανώσουν τα ψηφιακά εργαλεία που θα χρειαστούν αλλά και να επιλέξουν τα κατάλληλα για το σκοπό που έχουν. Στη συνεργασία τους σε ομάδες, τα παιδιά μπορούν να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να αναπτύξουν νέες, δηλαδή να έρθουν πιο κοντά με συμμαθητές ίσως περιθωριοποιημένους και να κατανοήσουν νέες ανάγκες ή να γνωρίσουν νέες κουλτούρες. Στα πλαίσια των συνεργασιών τους επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν να επιλύουν προβλήματα μαζί με άλλους ή να εξασκούν την «παιδική διπλωματία» τους, να ξεπερνούν εμπόδια που αναμφισβήτητα εγείρονται μέσα στις ανθρώπινες σχέσεις, να αξιολογούν αντικειμενικά αλλά να δέχονται ταυτόχρονα την κρίση των άλλων (θετική ή αρνητική), να διακρίνουν και να παραμερίζουν τις κακόβουλες κριτικές (Μπράτιτσης, 2014).

Η απόκτηση δεξιοτήτων τεχνολογικού γραμματισμού πάντως, θα πρέπει να θεωρείται η κορυφή των κατακτήσεων που μπορεί να προσφέρει η διενέργεια ψηφιακών αφηγήσεων. Η χρήση και πιθανόν η κατάκτηση των δυνατοτήτων των τεχνολογικών εργαλείων, με σκοπό να προσφέρουν στην τάξη ένα έργο όσο πιο άρτιο γίνεται τεχνικά, μπορεί να τους βοηθήσει ακόμα και στη μελλοντική τους πορεία στον εργασιακό βίο. Η απόκτηση γνώσεων γίνεται - σε γενικές γραμμές - πιο ελκυστική για τα παιδιά, τα οποία ανακαλύπτουν καινούριες δυνατότητες για τον εαυτό τους, διερευνούν τα όριά τους (ιδίως στα πλαίσια της συνεργατικής κατασκευής μιας ψηφιακής αφήγησης) και παύουν πλέον να είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών που «εκπέμπονται» από τους εκπαιδευτικούς (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

1.6 Κατηγορίες ψηφιακής αφήγησης

Υπάρχει μια ευρεία λίστα επιλογών για τους μαθητές (ή τους εκπαιδευτικούς που σκοπεύουν να προτείνουν κάτι) που επιθυμούν να δραστηριοποιηθούν στην κατασκευή μιας ψηφιακής αφήγησης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Robin, 2012 · Lambert, 2013), οι κατηγορίες θα μπορούσαν να σημειωθούν όπως φαίνεται παρακάτω:

- Παρουσίαση μιας ιστορίας για κάποια προσωπικότητα μεγάλης σημασίας και διακρίνονται στις υποκατηγορίες:
 - ιστορίες παρουσίασης των χαρακτηριστικών της
 - ιστορίες που θυμίζουν σημαντικά επιτεύγματα
 - ιστορίες που τιμούν τη μνήμη μιας προσωπικότητας
 - ιστορίες ηρωικών συμβάντων
 - ιστορίες αγαπημένων προσώπων (δηλαδή προσώπων σημαντικών για το/τη δημιουργό της ψηφιακής αφήγησης)
- Παρουσίαση μιας ιστορίας για αγαπημένα μέρη που έχει (ή και θα ήθελε) επισκεφτεί ο/η δημιουργός και διακρίνονται της υποκατηγορίες:
 - ιστορίες που περιγράφουν ένα σημαντικό γεγονός σε κάποιο συγκεκριμένο μέρος
 - ιστορίες παρουσίασης μιας περιπέτειας
 - ιστορίες με κατορθώματα σε ένα μέρος
 - φανταστικές ιστορίες σε κάποια αγαπημένη τοποθεσία
 - ιστορίες που περιέχουν πάθη, αδικίες κ.ά.
 - ιστορίες σχετικές με την εκπλήρωση κάποιου ονείρου (ή επιθυμίας)
 - ιστορίες για την επίτευξη κάποιου σημαντικού στόχου
 - ιστορίες με συμμετοχή μελών της οικογένειας (π.χ. διακοπές)

Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι τα ιστορικής σημασίας γεγονότα που παρουσιάζονται μέσα από ψηφιακές αφηγήσεις, σχετίζονται ευθέως με τη διερεύνηση αυτών των περιστατικών, των προσώπων που συμμετείχαν σε αυτά αλλά και την εξακρίβωση των πηγών από όπου συγκεντρώθηκαν πληροφορίες. Οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν υλικό για το έργο τους από φωτογραφίες εκείνης της εποχής (και να τις παρουσιάσουν), να μεταφέρουν επίσης στην αφήγηση περιεχόμενα από εφημερίδες ή περιοδικά (καλό θα ήταν να χαρακτηρίζονται από

εγκυρότητα όμως), να παραθέσουν λόγους ή ομιλίες σημαντικών προσωπικοτήτων οι οποίες ενεπλάκησαν στο ιστορικό γεγονός και εν τέλει, να χτίσουν μια ιστορία η οποία θα προσδώσει ένα βάθος στα γεγονότα του παρελθόντος, δίνοντάς του νόημα για τα άτομα που θα παρακολουθήσουν την αφήγηση (Καραμητόπουλος, 2017).

Οι ιστορικές αφηγήσεις όμως, διαφέρουν από τις ιστορίες που απλά προσφέρουν μια ενημέρωση ή στόχο έχουν να διδάξουν το κοινό που θα τις παρακολουθήσει. Αυτές συνήθως χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού σχετικά με κάθε διδακτικό αντικείμενο μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Μπορούν δηλαδή να αφορούν ένα νηπιαγωγείο αλλά δεν αποκλείεται να σχετίζονται και με κάποιο ακαδημαϊκό ίδρυμα. Σε γενικές γραμμές, τέτοιου είδους ιστορίες αξιολογούνται συνήθως από εκπαιδευτικούς οι οποίοι χρησιμοποιούν την τεχνολογία και τις δυνατότητές της, προκειμένου να παρουσιάσουν εκπαιδευτικό υλικό με γνωστικό περιεχόμενο από το μάθημα που διδάσκουν (Καραμητόπουλος, 2017).

Οι μαθητές, τέλος, μπορούν να παρουσιάσουν ακόμα και τον ίδιο τους τον εαυτό μέσα από τις ψηφιακές αφηγήσεις, μια πρακτική που θα μπορούσε κάλλιστα να προταθεί σε παιδιά που είναι κάπως αντικοινωνικά, ώστε να καταφέρουν να ανοιχτούν στην τάξη και να εξοικειωθούν με τη σύσταση του εαυτού τους. Έτσι, τα παιδιά μπορούν να παρουσιάσουν τις αγαπημένες τους ασχολίες, να παρουσιάσουν κάποιες προσωπικές ιστορίες που δείχνουν το χαρακτήρα τους ή που τους μετέφεραν κάποιο νόημα, ένα ηθικό δίδαγμα ή ένα βαθύτερο νόημα για τη ζωή, όπως συχνά συμβαίνει με ιστορίες που περιλαμβάνουν αγαπημένα συγγενικά πρόσωπα (Lambert, 2013).

Επιπροσθέτως, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ψηφιακές αφηγήσεις ως εναλλακτική των τυπικών τους εργασιών για το αντικείμενο ενός μαθήματος. Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο να χρησιμοποιούνται μάλιστα τέτοιες μορφές παρουσίασης για την ανακοίνωση αποτελεσμάτων εργασιών οι οποίες περιλαμβάνουν έρευνες, μελέτες περίπτωσης ή ακόμα και μια ανασκόπηση, όπως ακριβώς συμβαίνει στις πτυχιακές και διπλωματικές εργασίες των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων. Σε αυτές τις αφηγήσεις, μπορούν να προστεθούν μέρη από διαφημίσεις, από ένα βιβλίο ή να γίνουν διαφόρων ειδών αναφορές και περιλήψεις, έτσι ώστε η αφήγηση να γίνει πιο ελκυστική και να αποκτήσει ενδιαφέρον από τη στιγμή που θα ανατεθεί στο μαθητή έως τη στιγμή που η αφήγησή του θα αξιολογηθεί είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από το κοινό που θα την παρακολουθήσει (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

1.7 Είδη ψηφιακής αφήγησης

1.7.1 Stop motion animation

Αρχικά, ο όρος “*animation*” προέρχεται από το αγγλικό ρήμα “*animate*”, το οποίο σημαίνει ότι «δίνεται σε κάτι ζωή ή κίνηση», δηλαδή ότι ζωντανεύει (με τη μεταφορική έννοια της λέξης) ένα κατασκευάσμα που είναι στην πραγματικότητα άψυχο. Επομένως, με τον όρο “*animation*” υποδηλώνεται η τεχνητής φύσεως ζωή που προσφέρεται μέσα από την απόδοση κίνησης, συνήθως σε ψηφιακής μορφής δημιουργήματα. Με κάπως πιο τεχνικούς όρους, ο όρος υποδηλώνει την «*τεχνητή παραγωγή κινήσεων, μέσα από την επαναλαμβανόμενη χρήση ελάχιστων χρονικών στιγμών, με αποτέλεσμα στους θεατές να σχηματίζεται η εντύπωση της κίνησης σε αυτό που παρακολουθεί*». Στην ουσία, πρόκειται για μια πολύ γρήγορη παρουσίαση μιας σειράς δισδιάστατων (2D) ή τρισδιάστατων (3D) εικόνων, με τέτοιο τρόπο που να προκαλεί την ψευδαίσθηση της κίνησης (Βασιλειάδης, 2006).

Ένα τέτοιο αποτέλεσμα, μπορεί να επέλθει μόνο μέσα από την καταγραφή (με το χέρι ή κάποιο τεχνητό μέσο) ή φωτογράφιση μιας σειρά από μονά καρτέ (ή αλλιώς, αποτύπωση στιγμών), το κάθε ένα από τα οποία παρουσιάζει προοδευτικές αλλαγές στη θέση της εικόνας. Στην ουσία, πρόκειται για μια κινητική οφθαλμαπάτη και αυτό συμβαίνει λόγω ενός συγκεκριμένου φαινομένου που αφορά την ανθρώπινη όραση, σύμφωνα με το οποίο κάθε εικόνα παραμένει στο μάτι ενός ανθρώπου για το $1/24^{\circ}$ του δευτερολέπτου. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «*μεταίσθημα*» (ή «*μετείκισμα*»). Το εν λόγω χρονικό διάστημα του κλάσματος του δευτερολέπτου μπορεί να φαντάζει ελάχιστο, ωστόσο αποτελεί μια διάρκεια ικανή για το μάτι, ώστε να καταγράψει την εικόνα που βλέπει και να την κάνει αντιληπτή ως οπτικό ερέθισμα. Ο άνθρωπος δέχεται το σύνολο αυτών των ερεθισμάτων ως οπτική συνέχεια, καθιστώντας έτσι εφικτή την τέχνη του animation (Ανδριοπούλου, 2010).

Όσον αφορά τώρα την τεχνική “*stop motion animation*”, αποτελεί ένα δημιούργημα κίνησης μέσα από συνεχόμενες, στατικές εικόνες και κατόπιν κατάλληλης ψηφιακής επεξεργασίας, προσθέτοντας επίσης ήχους από το περιβάλλον και συχνά, ανθρώπινες ομιλίες, κάνοντάς το πιο ρεαλιστικό. Στην ουσία, στο θεατή δημιουργείται η ψευδής εντύπωση μιας εικόνας που βρίσκεται σε κίνηση, αν και στην πραγματικότητα, πρόκειται για ένα σύνολο από στατικές εικόνες οι οποίες διαδέχονται η μια την άλλη με αρκετά μεγάλη ταχύτητα. Ένα βίντεο με κινούμενα σχέδια (animation film), θεωρείται μορφή τέχνης και μάλιστα αυτόνομη, με την

αξιοσημείωτη διαφορά που συναντάται στα κινούμενα σχέδια να βρίσκεται στο γεγονός ότι δεν περιέχει φυσιολογικές κινήσεις, έτσι όπως αυτές λαμβάνουν χώρα στον πραγματικό κόσμο αλλά πιο ιδιόρρυθμες, ανάλογα με την απόδοση του δημιουργού τους (Λαζαρίδης, 2008).

Αξίζει σε αυτό το σημείο να γραφτούν εν συντομία, λίγα λόγια σχετικά με τον εξοπλισμό που απαιτείται, προκειμένου να υλοποιηθεί μια ψηφιακή αφήγηση με την τεχνική του “*stop motion animation*”. Συγκεκριμένα, χρειάζεται ένα μέσο λήψης φωτογραφιών - είτε μια φωτογραφική μηχανή είτε κάποια συσκευή λήψης βίντεο, ακόμη και ένα σύγχρονο smartphone - ενώ πολύ σημαντικό θεωρείται να βρίσκεται τοποθετημένο σε σταθερό σημείο, για βέλτιστη απόδοση των εικόνων. Επιπροσθέτως, χρειάζεται έλεγχος στις συνθήκες φωτισμού του χώρου, αν και με τις καινούριες εφαρμογές που κυκλοφορούν, αυτό μπορεί να βελτιωθεί κατά το στάδιο της μετα-παραγωγής (post-production). Τέλος, θα πρέπει οι φωτογραφίες να αποθηκευτούν σε κάποια συσκευή (υπολογιστή, usb stick κ.ά.) και στη συνέχεια να υποστούν επεξεργασία με κατάλληλο λογισμικό (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010).

1.7.1.1 Η συμβολή της διαδικασίας Stop motion animation στην εκπαίδευση

Συνήθως, η διαδικασία κατασκευής animation αποτελεί διαδικασία που ολοκληρώνεται έπειτα από συνεργατική δουλειά και για το λόγο αυτό θεωρείται μια καλή ευκαιρία ομαδικής συνύπαρξης μαθητών, ενώ η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό κρίνεται σχεδόν βέβαιη, αφού τα παιδιά σπάνια γνωρίζουν να διαχειρίζονται λογισμικά τέτοιας φύσης. Ωστόσο, το θετικό στην όλη υπόθεση είναι ότι η ιδιαιτερότητα των ποιοτικών χαρακτηριστικών της διαδικασίας, καθώς και η πολυμορφία των τεχνικών που απαιτεί η σύνθεση ενός animation, είναι συνθήκες ικανές να οδηγήσουν στην επίτευξη τόσο διδακτικών όσο και μαθησιακών στόχων (Sun, Wang & Liku, 2017).

Έτσι, ένας καθοριστικός παράγοντας, ο οποίος σχετίζεται με την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα από τα οποία επιτυγχάνονται από εκπαιδευτικούς και μαθητές, τα επιθυμητά αποτελέσματα, είναι η εφαρμογή πρακτικών «ενεργητικής μάθησης». Οι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν ως ενεργοί ερευνητές των πληροφοριών, να μετατραπούν για λίγο σε σχεδιαστές ή/και παραγωγούς ψηφιακών αφηγήσεων με τη βοήθεια σύγχρονων τεχνολογιών, να συνάψουν συνεργασίες με συμμαθητές τους για την επίτευξη κοινών στόχων και

να οδηγηθούν σε ένα αποτέλεσμα που θα έχει ουσία και ταυτόχρονα, θα τους έχει προσφέρει γνώσεις και εμπειρίες (Sun, Wang & Liku, 2017).

Η δημιουργία animation με εκπαιδευτικό χαρακτήρα, θεωρείται μια διαδικασία που μπορεί να κινητοποιήσει τα παιδιά και ταυτόχρονα να τα εισάγει στον μαγικό κόσμο των νέων τεχνολογιών. Η όλη διαδικασία απευθύνεται - κατά κύριο λόγο - στη φαντασία των παιδιών και στη δημιουργικότητά τους, δίνοντας λιγότερη έμφαση στις τεχνολογικές τους δεξιότητες, οι οποίες στην τελική μπορούν να βελτιωθούν μέσα από εξάσκηση. Σε κάθε περίπτωση, το αποτέλεσμα θα προκαλέσει ευχαρίστηση στους μαθητές, ακόμη και αν δεν είναι άρτιο, αφού τα παιδιά δε θα μάθουν μόνο αλλά θα διασκεδάσουν και θα παίξουν ταυτόχρονα (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010). Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με περιεχόμενο το στήσιμο και τη δημιουργία ενός animation, θα πρέπει να τονιστεί ότι συνδράμουν στην εξάσκηση του πνεύματος συνεργασίας μεταξύ μαθητών και στην ενθάρρυνσή τους να συνάψουν νέες φιλίες, να συνεργαστούν και να διερευνήσουν τα όριά τους (Sun, Wang & Liku, 2017).

1.7.2 Ψηφιακή αφήγηση με χρήση εικονικής πραγματικότητας (virtual reality)

Η συγκεκριμένη τεχνολογία έχει βρει εφαρμογές σε σημαντικό πλήθος γνωστικών πεδίων, άσχετων μεταξύ τους. Ορισμένα μόνο από αυτά είναι η παρουσίαση και βαθύτερη κατανόηση της ιστορίας, ο βιομηχανικός κλάδος, οι Φυσικές Επιστήμες (Μαθηματικά, Χημεία, Φυσική), διάφορες μορφές τέχνης, κλάδοι της παιδαγωγικής ή ακόμα και οι ανθρωπιστικές επιστήμες όπως η ιατρική. Σε κάθε περίπτωση από τις παραπάνω, η διαδικασία δημιουργίας ενός ψηφιακού περιβάλλοντος συνδέεται με μια αφήγηση γύρω από αυτό το περιβάλλον (Mikropoulos & Natsis, 2011).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, τα παιδιά και οι ενήλικες έχουν έρθει σε μεγαλύτερη επαφή με εικονικά περιβάλλοντα (virtual environment). Η επαφή αυτή συνδέεται συχνά με την κατανόηση του τρόπου βάσει του οποίου σχεδιάστηκε το σύνθετο ψηφιακό περιβάλλον και τη διαχείριση των εργαλείων που συνδέουν στατικές και κινούμενες εικόνες, προσθέτουν ήχο και κείμενο, δημιουργώντας σε συσχετίσεις πληροφοριών με νέες μορφές αφήγησης, που προσεγγίζουν την πραγματικότητα. Στα ψηφιακά περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη δημιουργία της λεγόμενης «χωρικής εμπειρίας», μέσα από την ενεργοποίηση αισθήσεων και την αναβίωση δυνατικών εμπειριών φαντασίας (imagination),

διαδραστικότητας (interaction) και εμπύθισης (immersion), γνωστά και ως “3i” (Χρονάκη & Γαβρηλίδου, 2011).

Η επιστημονική κοινότητα συμφωνεί ότι όσο τα εργαλεία εικονικής πραγματικότητας (όχι μόνο τα λογισμικά και οι συσκευές που τα υποστηρίζουν αλλά και ολόκληροι, κατάλληλα διαμορφωμένοι, χώροι πλέον) αναβαθμίζονται και δίνουν τη δυνατότητα κατασκευής αυτού του είδους των προϊόντων, η επιτυχία μιας εμπειρίας εικονικής πραγματικότητας σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο θα εμπλακεί ένας χρήστης. Ο βαθμός αυτός δε συνδέεται μόνο με τη συμμετοχή του στην κατασκευή του τελικού προϊόντος αλλά και την εμφανή του συμμετοχή στη διαδικασία αφήγησης. Δίνεται έτσι ένα νόημα στις ενέργειές του, ενώ αφήνεται να απολαύσει απλά την παρουσίαση ή να συμμετάσχει και αυτό με τη βοήθεια των αισθήσεών του (Mikropoulos & Natsis, 2011).

Αυτός ακριβώς είναι και ο λόγος που τα περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας θεωρούνται εκπληκτικά μέσα, τα οποία μπορούν να παράσχουν κίνητρα στους μαθητές, οδηγώντας σε εκπληκτικά αποτελέσματα. Με την αξιοποίηση τόσο της εικονικής πραγματικότητας όσο και της επαυξημένης (η οποία παρουσιάζεται στη συνέχεια), δεν καθίσταται απλά εφικτή η δημιουργία σχεδίων εργασίας όπως τα παιχνίδια ρόλων, η οπτικοποίηση εννοιών και οι ψηφιακές αφηγήσεις. Τόσο οι μαθητές όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, θα μπορέσουν να αποκτήσουν σύγχρονες γνώσεις για ζητήματα τεχνολογίας, καθώς και (να ανακαλύψουν ή να βελτιώσουν) μια σειρά από δεξιότητες, χρήσιμες στα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να διδάσκουν με τη βοήθεια καινοτόμων εφαρμογών μάθησης και διδασκαλίας. Έτσι, τα εκπαιδευτικά αντικείμενα που παρουσιάζονται στην τάξη θα αποκτούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ταυτόχρονα θα αποτελούν πηγές γνώσης (Χρονάκη & Γαβρηλίδου, 2011).

Μπορεί λοιπόν η εικονική πραγματικότητα να έχει σημαντική απόκλιση από την «πραγματική πραγματικότητα», ωστόσο η σχεδίασή της αποσκοπεί στο να δώσει μια όσο πιο ρεαλιστική χροιά γίνεται, σε αυτό που παρουσιάζεται. Η σχεδίασή της δίνει μεγαλύτερη προσοχή, τουλάχιστον στις περισσότερες περιπτώσεις, σε μια ρεαλιστική αφήγηση ενός συγκεκριμένου χώρου (ενός εσωτερικού ή εξωτερικού περιβάλλοντος ή ακόμα και ενός δυσπρόσιτου εσωτερικού μέρους όπως ο ανθρώπινος οργανισμός). Κύριος στόχος της είναι η δημιουργία μιας δομής που θα αφηγείται την ιστορία που παρακολουθεί ο θεατής και ταυτόχρονα θα είναι διαδραστική,

δίνοντας τη δυνατότητα πλοήγησης με εύχρηστο και απλό τρόπο, εμπλουτίζοντας την παρουσίαση και προσεγγίζοντας όσο το δυνατόν περισσότερο τη φυσικότητα του χώρου και το ρεαλισμό των παρεχόμενων πληροφοριών (Φραγκάκη, Μυστακίδης & Φιλιπούσης, 2020).

Επιπροσθέτως όμως, η εικονική πραγματικότητα υποστηρίζει την κατασκευή αφαιρετικών αφηγήσεων των εικονικών χώρων, χρησιμοποιώντας μη-ρεαλιστικές οπτικές αναπαραστάσεις του περιβάλλοντος και των αντικειμένων που πιθανόν βρίσκονται σε αυτόν. Μια τέτοια δυνατότητα λειτουργεί ως πλεονέκτημα, ερεθίζοντας τη φαντασία των παιδιών, αφού η αξιοποίηση διάφορων εργαλείων που προσφέρει η τεχνολογία, οδηγεί σε εμπύθιση στο χώρο, δημιουργώντας έτσι ένα φανταστικό παιχνίδι, ενώ παράλληλα προσφέρει γνώσεις (Φραγκάκη, Μυστακίδης & Φιλιπούσης, 2020).

1.7.3 Ψηφιακή αφήγηση με χρήση επαυξημένης πραγματικότητας (augmented reality)

Η επόμενη σύγχρονη μέθοδος χρησιμοποιείται για τη δημιουργία ενός (επίσης) ψηφιακού κόσμου, εντός του φυσικού και διαφέρει σε αρκετά σημεία από την προαναφερθείσα, αυτή της εικονικής πραγματικότητας. Η βασική του διαφορά είναι ότι χρησιμοποιεί πραγματικές τοποθεσίες του φυσικού περιβάλλοντος, προκειμένου να προσθέσει σε αυτές με τεχνητό τρόπο, αναπαραστάσεις από αντικείμενα ή πρόσωπα που δε βρίσκονται σε αυτό αλλά φαίνεται σαν να είναι όντως εκεί. Αυτή είναι στην ουσία και η ερμηνεία του όρου «επαυξημένος», αφού με απλά λόγια θα έλεγε κανείς ότι η τεχνική αυτή αυξάνει τις δυνατότητες του οπτικού πεδίου του θεατή, στα πλαίσια ενός πραγματικού περιβάλλοντος (Azuma, 2017).

Μια αφήγηση με χρήση επαυξημένης πραγματικότητας μπορεί να περιλαμβάνει πληροφορίες για ένα συμβάν, ενώ μπορεί να σχετίζεται και με μια μη-αληθινή ιστορία, η οποία αποσκοπεί στην ενημέρωση ή ψυχαγωγία του θεατή. Οι αφηγήσεις που παρουσιάζονται με τη βοήθεια επαυξημένης πραγματικότητας, συνδέονται άμεσα με το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνουν χώρα, ενώ είθισται να προσφέρουν στο θεατή μια τελείως διαφορετική αίσθηση, ενισχύοντας την εμπειρία που αυτός βιώνει (Azuma, 2015).

Για να γίνει πιο κατανοητό, η χρήση της τεχνικής σε αφηγήσεις, συμπεριλαμβανομένων εξωτερικών χώρων, είναι ικανή συνθήκη για την απόδοση μιας καινούριας οπτικής των πόλεων (για παράδειγμα) ή φυσικών τοπίων. Οι πληροφορίες που παρέχονται στο θεατή, τον ψυχαγωγούν

ή τον ενημερώνουν για συμβάντα του παρελθόντος. Φυσικά, μέσα σε αυτά μπορούν να παρουσιάζονται και ψηφιακές αναπαραστάσεις ανθρωπίνων μορφών, εμπλουτίζοντας την εμπειρία ακόμα περισσότερο. Η πλειοψηφία των μεθόδων που εφαρμόζονται, έχει προέλθει από παιχνίδια εναλλακτικής πραγματικότητας (alternative reality games), ενώ αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθούν οι τρεις μέθοδοι με τις οποίες θα μπορούσε ένας δημιουργός περιεχομένου (content creator) να προσεγγίσει τις ψηφιακές του αφηγήσεις με τη βοήθεια της επαυξημένης πραγματικότητας (Edwards-Stewart, Hoyt & Reger, 2016):

- i. Μέθοδος “Reskinning”: Η τεχνική αυτή βοηθά στον επαναπροσδιορισμό του φυσικού περιβάλλοντος, έτσι ώστε αυτό να προσαρμοστεί στη σχεδιαζόμενη αφήγηση. Με τον τρόπο αυτό, δίνεται περισσότερη προσοχή αφενός στο ψηφιακό περιεχόμενο και αφετέρου στον τρόπο με τον οποίο αυτό αξιοποιεί τις δυνατότητες του φυσικού περιβάλλοντος, προκειμένου να υλοποιηθεί αποτελεσματικά η αφήγηση. Το φυσικό περιβάλλον πάντως δεν απαιτείται να χαρακτηρίζεται με κάποιον ιδιαίτερο τρόπο ή να έχει ιδιαίτερα γνωρίσματα, αφού μπορεί να επέλθει εξίσου όμοιο αποτέλεσμα, ακόμα και αν ο χώρος είναι κάποιο τεχνητό σκηνικό, ενώ σε περίπτωση που δεν είναι, τότε μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα συστήματα με τα οποία γίνεται η αναγνώριση και η επεξεργασία επιφανειών και φυσικών αντικειμένων. Στη δεύτερη αυτή περίπτωση, το περιεχόμενο των αφηγήσεων συστήνεται να αποτελείται από ιστορίες στις οποίες οι θεατές ήδη έχουν κάποια γνώση ή/και εξοικείωση, έτσι ώστε να μπορούν να τις παρακολουθήσουν με μεγαλύτερη άνεση, να κατανοήσουν την εξέλιξη της ευκολότερα και να βιώσουν στο μέγιστο δυνατό τα οφέλη της τεχνικής.
- ii. Μέθοδος “Remembering”: Η τεχνική αυτή, περιλαμβάνει αφήγηση σε συγκεκριμένη τοποθεσία. Με αυτή όμως έχει συνδεθεί άμεσα μια μνήμη ή κάποια ιστορία που αφορά συνήθως ένα άτομο. Η τεχνική παρουσιάζει αρκετά κοινά με την επόμενη μέθοδο (reinforcing), ωστόσο διαφέρουν σε μεταξύ τους στο ότι η μέθοδος αφήγησης που περιέχεται στην πρώτη περιλαμβάνει κυρίως προσωπικές στιγμές, ενώ και το μέρος με το οποίο έχει συνδεθεί η ενίσχυση («επαύξηση» για την ακρίβεια, όπως ονομάζεται) δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικό για μεγάλο αριθμό ανθρώπων για τα δικά τους ατομικά ή προσωπικά βιώματα. Συνεπώς, με την τεχνική αυτή η μνήμη που περιλαμβάνεται στην αφήγηση και υπόκειται σε επαύξηση, θεωρείται αρκετά ισχυρότερη της τοποθεσίας στην οποία λαμβάνει χώρα.

iii. Μέθοδος “Reinforcing”: Ξεκινά με την επιλογή μιας τοποθεσίας, ενός ατόμου ή κάποιου αντικειμένου, με γνωσμένη αξία - είθισται να είναι ιστορικής σημασίας - και αρχικά δεν εφαρμόζεται επαυξημένη πραγματικότητα. Στη συνέχεια όμως και με τη χρήση της, επιδιώκεται η ενίσχυση του κεντρικού προσώπου, αντικειμένου ή μέρους, με τρόπο που η εμπειρία να διαφέρει σημαντικά από την πραγματικότητα, σημειώνοντας βελτιωμένη επίδραση στο χρήστη, συγκριτικά πάντα με όσα προσφέρει το ψηφιακό περιβάλλον ή (ακόμα χειρότερα) το φυσικό. Η μέθοδος αυτή έχει ως πλεονέκτημα το ότι η εμπειρία που βιώνει ο θεατής σχετίζεται περισσότερο με το υπάρχον περιβάλλον και όχι με το ψηφιακό που προστίθεται για εμπλουτισμό, ενώ από την άλλη, το μειονέκτημά της εντοπίζεται στο ότι η αφήγηση συνδέεται ευθέως με την τοποθεσία, το αντικείμενο ή το άτομο που παρουσιάζει και ο θεατής δεν είναι εφικτό να βιώσει την εμπειρία στο απόλυτο, αν δεν είναι παρόντας/ούσα κοντά σε αυτό. Η μέγιστη δυνατή εμπειρία μπορεί να επέλθει μόνο όταν η εν λόγω τεχνική συμπληρώνει σωστά την πραγματικότητα.

Θα πρέπει σε αυτό το σημείο, να τονιστεί το γεγονός ότι οι τεχνικές που καταγράφηκαν πιο πάνω σχετίζονται περισσότερο με τον τρόπο σύνδεσης των ψηφιακών αφηγήσεων με το φυσικό περιβάλλον που περιλαμβάνουν. Ο τρόπος με τον οποίο η αφήγηση πρόκειται να εξελιχθεί (ή αλλιώς, το πώς θα αποδοθεί το περιεχόμενό της), έτσι ώστε να γίνει αντιληπτή από τους θεατές, αξιοποιεί εργαλεία που χρησιμοποιούνται και σε άλλες περιπτώσεις ψηφιακής αφήγησης, όπως για παράδειγμα ο κινηματογράφος, τα comics αλλά και η - ήδη αναφερθείσα - εικονική πραγματικότητα (Edwards-Stewart, Hoyt & Reger, 2016).

Όσον αφορά τώρα τα διάφορα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να αποδοθεί μια ψηφιακή αφήγηση και τους τρόπους που αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν, αυτό απαιτεί αρκετά μεγαλύτερη ανάλυση και δεν αποτελεί μέρος της παρούσας εργασίας. Σε μια τέτοια ανάλυση, μπορεί εύκολα να γίνει κατανοητό ποια από αυτά είναι εφικτό να μεταφερθούν σε ψηφιακές αφηγήσεις με τη χρήση της τεχνικής της επαυξημένης πραγματικότητας.

Κεφάλαιο 2^ο: Η χρήση του Google Earth ως εργαλείο ψηφιακής αφήγησης

2.1 Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών στην υπηρεσία της εκπαίδευσης

Τα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών (Geographical Information Systems, GIS) έχουν παρουσιάσει εκρηκτική εξέλιξη τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Δεδομένου τώρα ότι περιέχουν οπτικές και χωρικές πληροφορίες, προωθήθηκε η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση, με απώτερο σκοπό να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σε επίπεδο (Κλωνάρη, 2018): (i) ψυχοκινητικό, (ii) γνωστικό και (iii) συναισθηματικό.

Έτσι, τα συστήματα GIS άρχισαν να εφαρμόζονται σταδιακά σε μια σειρά μαθημάτων, σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, με τα «*βασισμένα στο διαδίκτυο συστήματα*» (web-based GIS) να αποτελούν ισχυρό εργαλείο ανάλυσης. Τα εργαλεία αυτά περιλαμβάνουν δυνατότητες «*ανάλυσης θέσης*» (position analysis) και χάρτες πλοήγησης (navigation maps), χάρη στις οποίες ο χρήστης μπορεί να ανακαλύπτει πλήθος νέων δεδομένων, να εκπαιδευτεί και να ψυχαγωγείται. Οι δυνατότητες αυτές μάλιστα επεκτείνονται τόσο στις φυσικές επιστήμες όσο και στις κοινωνικές, χωρίς να χρειάζεται απαραίτητα κάποια χρονοβόρα εκπαίδευση των χρηστών στα συστήματα αυτά. Αντιθέτως, η εκπαίδευση σε web-based GIS δίνει μεγαλύτερη έμφαση σε αρχές, εφαρμογές και τεχνολογίες των συστημάτων και είναι δυνατό να εμπλουτιστεί από μικρές ακόμα τάξεις, με χωρικό περιεχόμενο (Baker, 2015).

Η επιστημονική κοινότητα θεωρεί τις web-based GIS εφαρμογές αποτελεσματικές σε μάθηση και διδασκαλία, αφού έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει ψηφιοποιημένους χάρτες με δυναμικό περιεχόμενο και διαφόρων μορφών στοιχεία ιστορίας (κείμενο, ομιλία, ήχο, pop-up windows, πλήθος γραφικών κ.ά.), μεταφέροντας με αποτελεσματικό τρόπο τα όποια μηνύματα και εισάγοντάς τα είτε στη διαδικασία εκπαίδευσης είτε σε επίπεδο ενημέρωσης και ψυχαγωγίας (information & entertainment) (McCloughlin, 2015).

Η αποτελεσματικότητα αυτών των συστημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει διαπιστωθεί και από μελέτες. Συγκεκριμένα αποτελέσματα, έδειξαν ότι τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη χρήση τεχνολογικών καινοτομιών στη διδασκαλία, με τους χάρτες πληροφοριών/ιστοριών (ψηφιακές αφηγήσεις με χρήση web-based GIS) να συνδράμουν σημαντικά στις παρουσιάσεις. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, φαίνεται ότι είναι περισσότερο

διατεθειμένοι να συνεργαστούν με συναδέλφους τους, με σκοπό την κατασκευή χαρτών για παρουσίαση ιστοριών στα μαθήματά τους. Έτσι, τα συστήματα web-based GIS φαίνεται πως μπορούν να ενσωματωθούν ιδιαίτερα αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία (Κλωνάρη, 2018). Η εφαρμογή αυτών των συστημάτων σε περιβάλλον μαθησιακό, εποικοδομητισμού και επαγωγικό, αποδεικνύεται επίσης αποτελεσματική, με θετικές ενδείξεις σε επίπεδο κατανόησης, χάρει στο συνδυασμό γεωχωρικής τεχνολογίας και κονστρουκτιβισμού, βοηθώντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα τη βελτίωση της ευαισθητοποίησης σε ζητήματα πολιτισμού ή την - ιδιαίτερα χρήσιμη σε ένα σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον - δεξιότητα ανάλυσης δεδομένων (McCloughlin, 2015).

Τα web-based GIS συστήματα όμως παρουσιάζουν και παιδαγωγική αξία, μιας και φαίνεται πως βοηθούν να αναπτυχθεί η λεγόμενη «χωρική σκέψη» (Baker, 2015). Αποτελεί λοιπόν ένα αξιόλογο εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση, δεδομένου ότι εμπλέκει αποτελεσματικά τους μαθητές σε προσπάθειες ενσωμάτωσης τεχνολογικών βοηθημάτων στις εργασίες τους, με τη βοήθεια των οποίων επιλύονται προβλήματα. Σε αυτό έγκειται εξάλλου η παιδαγωγική του αξία και συγκεκριμένα στο γεγονός ότι τα παιδιά μαθαίνουν να εμπιστεύονται περισσότερο τον εαυτό τους, τον τρόπο που σκέφτονται ή/και αναζητούν πληροφορίες, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνουν αποτελεσματικότερα τους όποιους μαθησιακούς στόχους (Κλωνάρη, 2018).

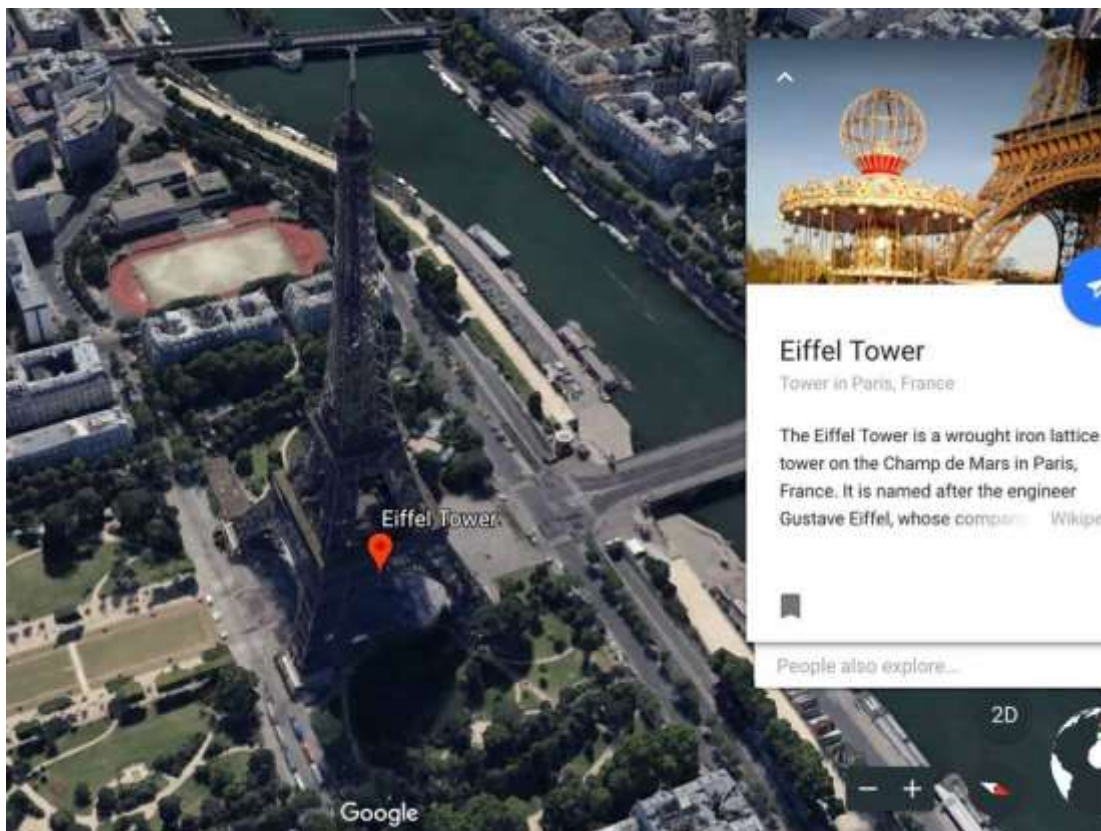
Μέσα από τη χρήση των web-based GIS συστημάτων, τα παιδιά μαθαίνουν να επιλέγουν τη βέλτιστη λύση, να διαχειρίζονται καλύτερα τις πληροφορίες που εντοπίζουν και να καταλήγουν σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Επιπλέον, δεδομένου ότι η λειτουργία των εν λόγω συστημάτων στηρίζεται στην άμεση σύνδεση με το διαδίκτυο, καθίστανται αυτομάτως πιο προσιτά στη χρήση και μετατρέπονται ευκολότερα σε εργαλεία εκπαίδευσης διαφόρων επιστημονικών πεδίων στις σχολικές πρακτικές. Με τη βοήθεια και της διάδρασης (interaction) που προσφέρουν, των αναλύσεων που επιτρέπουν και φυσικά της άμεσης απεικόνισης των πληροφοριών, δίνουν τη δυνατότητα τεκμηρίωσης στις αναζητήσεις των παιδιών. Τα κύρια σημεία διερεύνησης στα οποία μπορούν οι εκπαιδευτικοί να επικεντρώσουν τη διδασκαλία τους, είναι (McCloughlin, 2015): (i) οι αλληλεπιδράσεις στο χώρο, (ii) η κατανομή στο χώρο, (iii) οι συγκρίσεις, (iv) οι μεταβολές κατά τη διάρκεια του χρόνου και τέλος, (v) οι συσχετίσεις.

2.2 Google Earth και η χρήση του στην ψηφιακή αφήγηση

Φτάνει λοιπόν κανείς στη σύγχρονη εποχή, όπου η διδασκαλία αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό την τεχνολογία και μάλιστα τα συστήματα web-based GIS, προκειμένου να μεταδώσει γνώση, να ψυχαγωγήσει και να δημιουργήσει συνθήκες συνεργασίας μέσα στην τάξη. Ένα από τα πλέον γνωστά συστήματα αυτού του είδους είναι το Google Earth, το περιβάλλον εργασίας του οποίου επιτρέπει στους εκπαιδευτές να αναπτύσσουν μεθόδους στην τάξη και να εξελίσσουν τις δεξιότητες των παιδιών, προχωρώντας στην αναγνώριση γεωγραφικών περιοχών και ενσωματώνοντας εικόνες ή άλλων ειδών αρχεία (McCloughlin, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί πλέον αναζητούν διάφορους τρόπους παρουσίασης του εκπαιδευτικού τους υλικού, παρουσιάζοντας στις τάξεις (του μαθήματος της Γεωγραφίας πρωτίστως) μια σειρά τεχνικών, με το λογισμικό Power Point των Microsoft Windows να χρησιμοποιείται σε πολλές περιπτώσεις αλλά και το Google Earth να κερδίζει έδαφος σε συγκεκριμένες κατηγορίες παρουσίασης ή ενσωματώνοντάς το στο πρώτο, με σκοπό αυτή να εμπλουτιστεί (Εικόνα 2.). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας αυτό το εργαλείο, έχουν τη δυνατότητα να τραβήξουν την προσοχή των μαθητών και να τη διατηρήσουν, διενεργώντας πλοηγήσεις σε προκαθορισμένες περιοχές ανά τον κόσμο, όπως επίσης διερευνώντας παραδείγματα που φέρνουν οι μαθητές στην τάξη (Laforest, 2016).

Σύμφωνα λοιπόν με τον Cuviallo (2010), το Google Earth πράγματι μπορεί να κερδίσει επάξια μια θέση μέσα στην τάξη και την εκπαιδευτική διαδικασία. Η παράδοση μαθημάτων αποκλειστικά με τη βοήθεια των δυνατοτήτων που προσφέρει η εν λόγω πλατφόρμα, κρίνεται όντως αποτελεσματική στην παρουσίαση υλικού και μπορεί να καλύψει τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται σε μια τάξη. Επιπροσθέτως, ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών κατά τη διάρκεια των παραδόσεων, δεν οδήγησε σε κάποιο αρνητικό συμπέρασμα, αντιθέτως μάλιστα, θεωρήθηκε ένας εκπληκτικός τρόπος μετάδοσης πληροφοριών και οι μαθητές έδειξαν να επιθυμούν τη μάθηση με τη βοήθεια της πλατφόρμας. Παρόλα αυτά, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να περιμένουν ότι οι μέθοδοι που θα εφαρμοστούν θα είναι αποτελεσματικοί με ορισμένους από τους μαθητές και όχι με όλους, ενώ συστήνεται η επικέντρωση (μέσα από το συνδυασμό μεθόδων) στα σημαντικά ζητήματα, έτσι ώστε να καταφέρουν να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά.



Εικόνα 2. Παράδειγμα εικόνας κατασκευής ιστορίας, με τη βοήθεια του Google Earth
Πηγή: <https://camnanghaiphong.vn/nha-minh-o-dau-1649548509/>

Η ίδια η πλατφόρμα μάλιστα, μπορεί - με ιδιαίτερα χαμηλό κόστος, της τάξης των €2-2,5 για όσους υπολογιστές χρησιμοποιούν είτε λογισμικό της Apple (MAC PCs) είτε Windows, καλύπτοντας έτσι την τεράστια πλειοψηφία των χρηστών - να εμπλουτιστεί με πρόσθετα λογισμικά, έτσι ώστε να κατασκευάζονται από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ιστορίες με τη βοήθειά της. Για παράδειγμα, το ανανεωμένο λογισμικό “*Story Telling with Google Earth Placemarks*” (Εικόνα 3.), μπορούν να κατασκευαστούν αστείες ιστορίες ή παραμύθια (storyboards) τα οποία οι μαθητές έπειτα τοποθετούν σε γεωγραφικές τοποθεσίες στο Google Earth. Οι αφηγήσεις αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου τα παιδιά να μετακινούνται εντός μιας ιστορίας, παρακολουθώντας αποτελεσματικότερα τα βήματα κατά τα οποία αυτή εξελίσσεται, χρησιμοποιώντας τόσο εικόνες όσο και περιγραφές. Επιπροσθέτως, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για τη δημιουργία μιας ξενάγησης οποιουδήποτε χώρου μπορεί να σκεφτεί ο εκπαιδευτικός. Το πακέτο μάλιστα επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργούν τη δική τους περιήγηση στο Google Earth, δημιουργώντας μια αφήγηση (το λογισμικό περιλαμβάνει

δυνατότητες Word template), επιτρέποντας την εγκατάσταση ενδείξεων σημείων (place markers), την εισαγωγή εικόνων (images) και την περιγραφή δραστηριοτήτων σε τοποθεσίες. Τέλος, επιτρέπει ακόμη και την εγγραφή της περιήγησης για να την παρακολουθήσουν και άλλοι, όπως για παράδειγμα το κοινό μιας τάξης (tes, 2022).

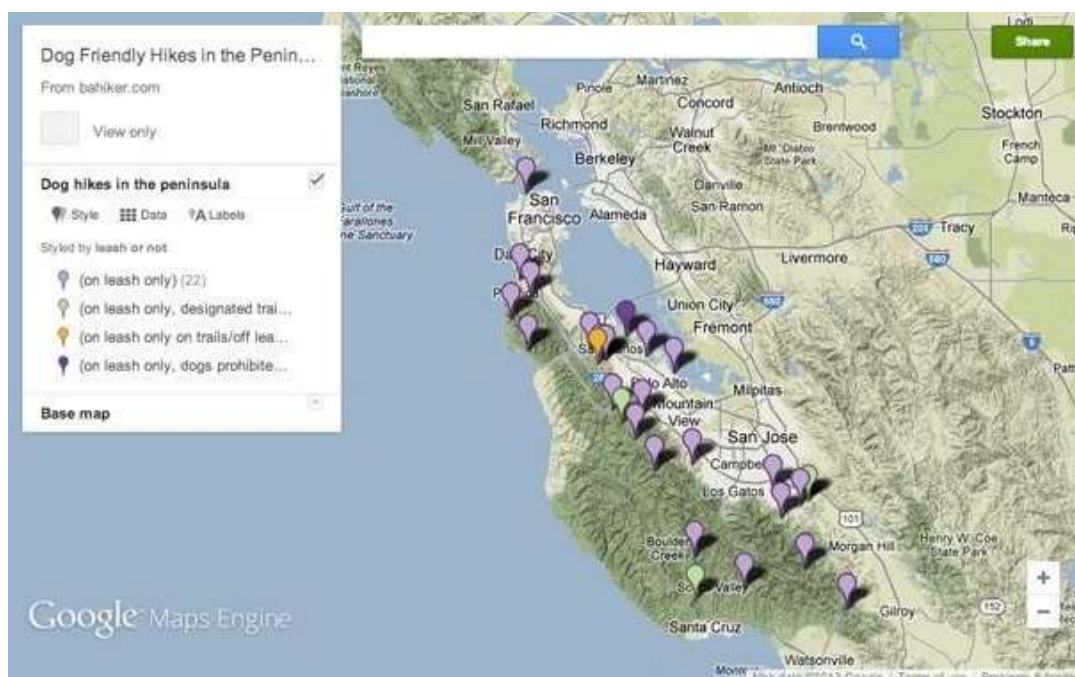


Εικόνα 3. Παράδειγμα από την επιφάνεια εργασίας (interface) του λογισμικού “Story Telling with Google Earth Placemarks”

Πηγή: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Story-Telling-with-Google-Earth-Placemarks-2776581>

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα είναι η ανάλυση του Pike (2013), όσον αφορά την αφήγηση ιστοριών με τη βοήθεια τόσο του εργαλείου Google Earth όσο όμως (επικουρικά, λόγω της άμεσης σύνδεσής του με το προαναφερθέν) και αυτού του Google Maps. Οι ιστορίες λοιπόν, μπορούν να ειπωθούν με μια ποικιλία μεθόδων, περιλαμβάνοντας τις ψηφιακές ιστορίες που βασίζονται στη χρήση χαρτών (map-based). Με το εργαλείο Google’s Maps Engine (Μηχανή Χαρτών της Google), η δημιουργία χαρτών καθίσταται εύκολη και ο διαμοιρασμός τους σε μεγαλύτερο αριθμό θεατών, ακόμα ευκολότερη. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται με απλό τρόπο, η κατασκευή τέτοιων παρουσιάσεων και ο εμπλουτισμός τους με διάφορα ενδιαφέροντα στοιχεία, έτσι ώστε οι αφηγήσεις να αποκτούν δυναμικό χαρακτήρα και να γίνονται ενδιαφέροντες.

Κάνοντας λοιπόν χρήση της «ελαφριάς» εκδοχής των χαρτών Google (δηλαδή της πλατφόρμας Google Maps Engine Lite), ο Pike (2013) παρουσιάζει έναν τρόπο με τον οποίο μπορεί να χτίσει κάποιος εύκολα, τους δικούς του χάρτες και ως εκ τούτου, τις δικές του ιστορίες στα πλαίσια του σχολείου. Με τη βοήθεια του εργαλείου μπορούν να κατασκευαστούν και να μορφοποιηθούν πινέζες (σημεία στο χάρτη) (Εικόνα 4.), να σχεδιαστούν σχήματα, να δημιουργηθούν επίπεδα, να συλλεχθούν δεδομένα με τη βοήθεια φορμών (Google Forms), να διαμορφωθεί ο αρχικός χάρτης ανάλογα με τις ανάγκες του χρήστη και να διαμοιραστεί σε άτομα που επιθυμούν να παρακολουθήσουν την αφήγηση, ιστορία κτλ. (Fingas, 2013).



Εικόνα 4. Το περιβάλλον (interface) του εργαλείου Google Maps Engine

Πηγή: https://www.engadget.com/2013-03-28-google-maps-engine-lite-beta-lets-amateurs-craft-their-own-pois.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2x1LmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAANIYdprsJpZugKD-borr99510Vj7_kdhCf0uubl194q8nHZXML3gT51kgFifuJ-ypt8N7bDhk0k25ozYIPwp2omazWOpLWJ6QmUhBliA-aqsmzomgFJYCV7v23LXgCc-pMLLA9eipZnwHybsGQkDBIgWd9Qtk5gbtEILLjsZ_wkr

Με τη βοήθεια της έκδοσης Maps Engine Lite, δίνεται η δυνατότητα κατασκευής διαδραστικών χαρτών (interactive maps) χρησιμοποιώντας απλά ένα υπολογιστικό φύλλο (spreadsheet). Αρχικά, λαμβάνει χώρα η συλλογή δεδομένων με τη βοήθεια φορμών Google και στη συνέχεια εισάγονται δεδομένα στο υπολογιστικό φύλλο - εάν αυτό κριθεί απαραίτητο από τον

κατασκευαστή της ιστορίας - ενώ στο επόμενο βήμα εισάγεται κάποιος χάρτης, ξανά με τη βοήθεια του υπολογιστικού φύλλου. Στη συνέχεια ο χάρτης διαμοιράζεται και τέλος εξάγεται στην πλατφόρμα Google Earth, με τη μορφή αρχείου τύπου “*kml*”. Οι προαναφερθείσες πινέζες μπορούν επίσης να σχολιαστούν, εμπλουτίζοντας πρόσθετα την αφήγηση, ενώ μπορούν να ενσωματωθούν στους χάρτες εικόνες και βίντεο, δημιουργώντας έτσι μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα περιήγηση (Pike, 2013).

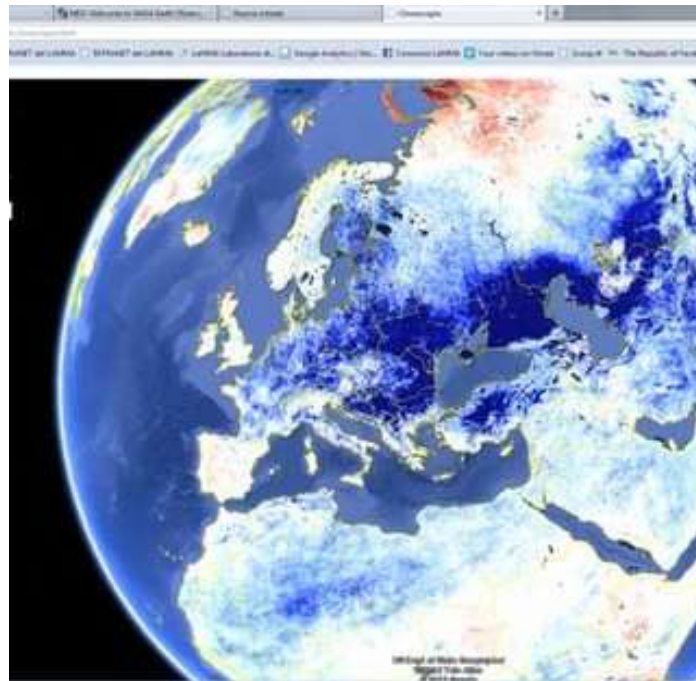
Ιδιαίτερο ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει και η τοποθέτηση του Laforest (2015), σχετικά με τις επιπτώσεις της χρήσης δορυφορικών εικόνων (όπως αυτές από το Google Earth) στην παρουσίαση βιογραφικών αφηγήσεων, ένα ζήτημα που ελάχιστα είχε διερευνηθεί μέχρι και το 2016, με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολος και ο εντοπισμός υλικού για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, στην τοποθέτησή του εξετάζεται ένα διαδραστικό βίντεο - το “*Wilderness Downtown*” - το οποίο χρησιμοποιεί γεω-τοποθέτηση προκειμένου να παρουσιάσει διάφορα σημεία στην πλατφόρμα Google Maps, ενώ ταυτόχρονα σχηματίζει τόσο την αφήγηση όσο και την προσωπική μνήμη.

Αυτό λοιπόν που αξίζει να υπογραμμιστεί από την τοποθέτηση του Laforest (2015), είναι το γεγονός ότι η σύγχρονη τεχνολογία δορυφορικής χαρτογράφησης, έχει εξαλείψει κάθε δημιουργική τυχαιότητα και αβεβαιότητα από τις οποίες χαρακτηρίζονταν οι ποιητικές και συγγραφικές προσπάθειες, προς άγραν μοτίβων περισσότερο συμπαγών. Το παράδειγμα του “*Wilderness Downtown*” που χρησιμοποιήθηκε, αποδεικνύει ότι η διερεύνηση βιογραφικών διαστάσεων με τη βοήθεια γεωχωρικών λογισμικών, είναι πράγματι εφικτή και μάλιστα μπορεί να οδηγήσει σε εξαιρετικά αποτελέσματα. Σαφώς και εντοπίζεται με την εν λόγω μέθοδο, μια αισθητική, όπως επίσης τεχνολογική δημιουργικότητα (*aesthetic & technological creativity*), ωστόσο τα μοντέλα αφήγησης τα οποία καθορίζουν την αναγνώριση και τη συναισθηματική πτυχή μιας ιστορίας, είναι περιορισμένα.

Κλείνοντας τη συγκεκριμένη τοποθέτηση του Laforest (2015) σχετικά με το περιβάλλον εργασίας της πλατφόρμας Google Earth, αυτό φαίνεται πως μειώνει τη δύναμη των εικόνων αλλά αυξάνει από την άλλη, τη δύναμη της φανταστικής αφήγησης, μιας και η υποκειμενική θέση σε συνδυασμό με τη γεωγραφική τοποθεσία μειώνονται στο ελάχιστο δυνατό, δηλαδή σε κάθε μέρος αντιστοιχεί και μια εικόνα. Από αυτή την οπτική, μπορούν να επαναληφθούν τα πάντα και κάθε ιστορία είναι εφικτό να γίνει εκ νέου. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί (και όχι μόνο) έχουν στα χέρια τους

μια μηχανή-εργαλείο η οποία μπορεί να αναπαράγει ολόκληρο τον πλανήτη και ταυτόχρονα παρουσιάζει την προοπτική να φέρει στο φως μια παγίδα που ίσως κανείς να μην έχει ακόμη σκεφτεί κάποιος. Η παγίδα αυτή - από φιλοσοφικής σκοπιάς περισσότερο - σχετίζεται με το γεγονός ότι οι κατασκευαστές ιστοριών ίσως να μη μείνουν ευχαριστημένοι μόνο με το πώς αναπαρίσταται ο κόσμος αλλά να αναζητούν και το πώς οι θεατές θα βλέπουν τον κόσμο.

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα παρουσίαση, είναι αυτή των Grasso, Crisci & Zabini (2012), η οποία αν και σχετικά παλιά, σημειώνει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μάλιστα περιβαλλοντικής φύσεως, χρησιμοποιώντας φυσικά τις δυνατότητες του Google Earth σε συνδυασμό με την προσθήκη Climate Scope (Εικόνα 5). Αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στη σύγχρονη «οπτική κουλτούρα», η οπτικοποίηση την οποία δημιουργούν οι υπολογιστές σημειώνει εδώ και χρόνια μια προοπτική ως μέσο για τη συμμετοχή των ανθρώπων σε περιβαλλοντικά ζητήματα που σχετίζονται με την κοινωνία. Η αλλαγές στις οποίες υπόκειται λοιπόν το περιβάλλον, αποτελούν ένα σοβαρό θέμα που η επιστημονική κοινότητα προσπαθεί να επικοινωνήσει στον κόσμο και η χρήση οπτικοποίησης μπορεί να βοηθήσει στην περαιτέρω κατανόησή του από το κοινό.



Εικόνα 5. Το περιβάλλον του Climate Scope

Πηγή:

https://www.researchgate.net/publication/236593368_CLIMATE_SCOPE_using_the_Google_Earth_virtual_globe_for_a_visual_storytelling_of_climate_change

Ερχόμενοι λοιπόν στα χαρακτηριστικά του Climate Score, το οποίο μπορεί κάποιος να αξιοποιήσει ώστε να δημιουργήσει αφηγήσεις και ιστορίες, αξίζει σε πρώτη φάση να σημειωθεί ότι πρόκειται για ένα συνδυασμό κλιματικών και περιβαλλοντικών γεωγραφικών στρωμάτων σε διεθνές επίπεδο (με επιστημονικό ενδιαφέρον), το οποίο διατίθεται στο διαδίκτυο, με γεω-χωρικό περιεχόμενο που παράγει ο χρήστης. Σε αυτή τη βάση, το Climate Score προτάθηκε σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δηλαδή μαθητών 14 έως 19 ετών), προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο από παιδιά που συμμετείχαν σε ένα συγκεκριμένο διαγωνισμό (RACES project), για να συμπεριλάβουν τις κλιματικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σε κοντινή απόσταση (Grasso, Crisci & Zabini, 2012).

Στην πλατφόρμα εισήχθησαν διάφορες δυνατότητες (βλάστηση, δείκτες ξηρασίας, νεφοκάλυψη σε πραγματικό χρόνο, βροχόπτωση σε πραγματικό χρόνο κ.ά.), έτσι ώστε ο χρήστης να παρακολουθεί την εξέλιξη των φαινομένων, χάρει σε δεδομένα που διέθεταν οι αρμόδιες για αυτά, αρχές. Ανάλογα λοιπόν με το σκοπό κάθε εγχειρήματος, προστέθηκαν πληροφορίες διαφορετικών ειδών δεδομένων, όπως παρουσιάζεται παρακάτω (Grasso, Crisci & Zabini, 2012):

- ✓ Τοπικά επιστημονικά δεδομένα, όπως σειρές στιγμιαίων δεδομένων από φυσικές παραμέτρους σε βάθος χρόνου (για παράδειγμα, κατά τόπους αλλά και διεθνείς ανωμαλίες θερμοκρασιών)
- ✓ Περιεχόμενο από Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, όπως για παράδειγμα ειδήσεις ή/και βίντεο που περιλάμβαναν πληροφορίες σχετικές με τις κοινωνικές επιπτώσεις των κλιματικών αλλαγών, όπως για παράδειγμα απώλειες σε οικονομικό επίπεδο εξαιτίας ενός ισχυρού κύματος καύσωνα
- ✓ Ακαδημαϊκό περιεχόμενο, το οποίο δείχνει την προσαρμογή των προσπαθειών από τις τοπικές κυβερνήσεις, ώστε να κερδίσουν τη συμμετοχή του τοπικού πληθυσμού
- ✓ Περιεχόμενο από απλούς κατοίκους, όπως για παράδειγμα παρατηρήσεις τοπικών αλλαγών του κλίματος (είτε εικόνες είτε πληροφορίες) ή ακόμα και προσωπικές ιστορίες σχετικά με τις πρακτικές ανθεκτικότητας των κοινοτήτων ή των επιλογών κατανάλωσης

Εν κατακλείδι, το Climate Score πέρα από το ότι αποτελεί εργαλείο, συνέθετε ταυτόχρονα μια πρόταση για να τεθεί σε πλαίσιο το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής με αποτελεσματικό τρόπο, δηλαδή εκεί όπου το απομακρυσμένο πρόβλημα μπορεί να έρθει πιο κοντά (στον παρατηρητή),

το αόρατο μπορεί να μετατραπεί σε ορατό και οι λύσεις να γίνουν εφικτές, δεδομένου ότι μοιράζονται μέσα από προσωπικές ιστορίες. Ξεπερνώντας το «μοντέλο του ελλείμματος» (deficit model, δηλαδή την έλλειψη επιστημονικής πληροφόρησης από το γενικό πληθυσμό), το Climate Score στοχεύει στο να μετατραπεί σε παράδειγμα «επιστήμης στις υπηρεσίες των πολιτών», όπου η γνώση των απλών πολιτών μπορεί να ενισχυθεί και να δώσει νόημα στις ειδικότερες ή επιστημονικές γνώσεις.

2.3 Βασικά βήματα για δημιουργίες με τη βοήθεια του Google Earth

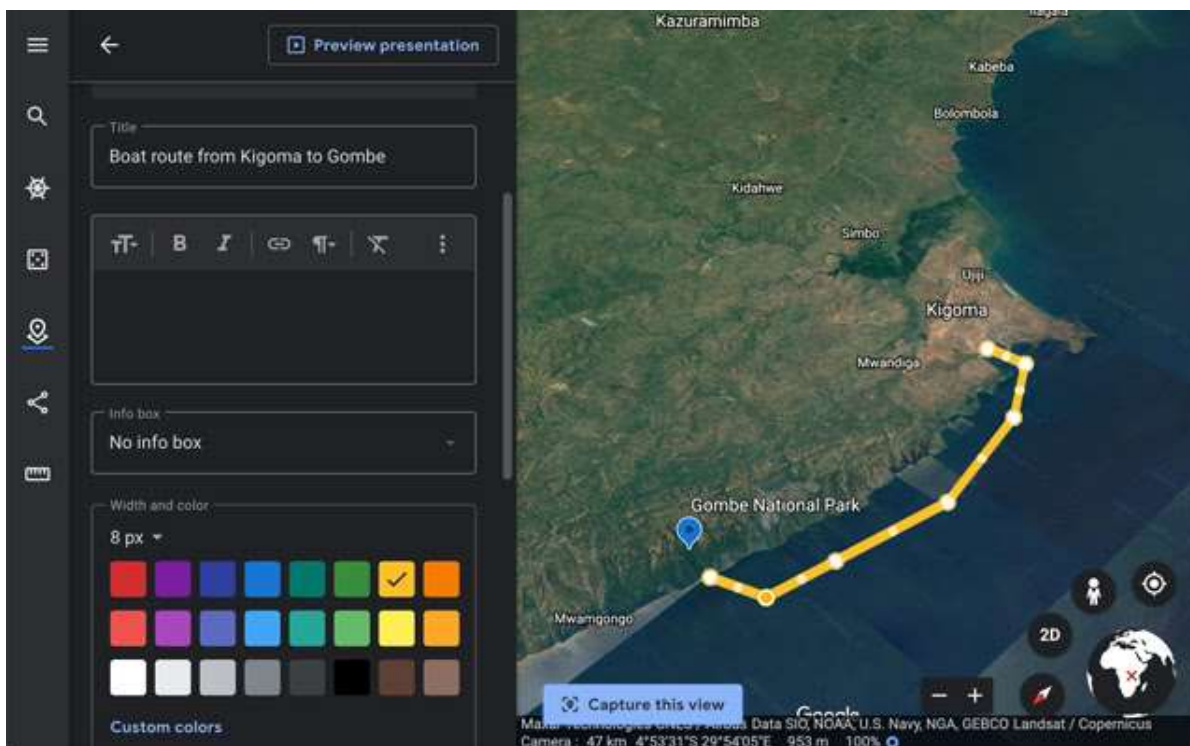
Κλείνοντας την παρούσα ενότητα, αξίζει να γίνει αναφορά σε ορισμένες χρήσιμες συμβουλές (tips) με τις οποίες θα μπορούσε κάποιος να αρχίσει τις δημιουργίες του στην πλατφόρμα Google Earth και να ενισχύσει τις ψηφιακές του αφηγήσεις με τις δυνατότητες ενός ιδιαίτερα ισχυρού εργαλείου. Τα πλέον σύγχρονα εργαλεία δημιουργίας της, επιτρέπουν την εύκολη κατασκευή και το διαμοιρασμό (sharing) των ιστοριών και των ανακαλύψεων σχετικά με τον κόσμο. Οι μαθητές μάλιστα έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τις δημιουργίες οπουδήποτε: από τα τηλέφωνα τους (smartphones), τους υπολογιστές ή τα tablets, ενώ μπορούν να προσκαλέσουν άτομα για να συνεργαστούν σε εγχειρήματα που ήδη έχουν ξεκινήσει. Τα παρακάτω απλά βήματα βοηθούν κάποιον να ξεκινήσει με εύκολο τρόπο και έπειτα να πειραματιστεί, για δική του ικανοποίηση και επιμόρφωση (Google Earth, nd):

- i. Αρχικά, μέσα από τον περιηγητή Chrome, ο χρήστης μπορεί να πλοηγηθεί στο Google Earth, ξεκινώντας από το σύνδεσμο earth.google.com/web.
- ii. Επιλέγει στη συνέχεια το εικονίδιο “*Projects*”, στην αριστερή στήλη πλοήγησης (left-hand navigation bar)
- iii. Τέλος, επιλέγοντας “*Create*” μπορεί να δημιουργήσει ένα καινούριο έργο. Είναι πιθανό να ζητηθεί από το χρήστη η είσοδος του με το λογαριασμό που διατηρεί (ή θα πρέπει να δημιουργήσει έναν) στη Google.

Συμβουλή #1: Ο χρήστης πλέον είναι έτοιμος να ξεκινήσει την τοποθέτηση χαρτών στον ψηφιακό του κόσμο ή την ενσωμάτωσή τους στις αφηγήσεις του. Μπορεί να προσθέσει ενδείξεις τόπων

(place marks), γραμμές ή σχήματα στο χάρτη (Εικόνα 6Α). Συγκεκριμένα, μπορεί να επιλέξει μέσα από μια παλέτα εικόνων ή τυχαίων χρωματισμών, προκειμένου να ζωηρέψει το έργο του.

1. Ο χρήστης επιλέγει “*New feature*” (καινούριο χαρακτηριστικό)
2. Έπειτα μπορεί να επιλέξει “*Add place mark*” (προσθήκη ένδειξης σημείου, το οποίο επιτρέπει την τοποθέτηση δείκτη στην υδρόγειο), “*Draw line or shape*” (σχεδιασμός γραμμής ή σχήματος) ή “*Fullscreen slide*” (επιφάνεια πλήρους οθόνης), ενώ υπάρχει και η δυνατότητα αναζήτησης σημείου (search)
3. Από τη στιγμή που θα προστεθεί σημείο στην υδρόγειο, ακολουθεί η επεξεργασία σημείου “*Edit place*”, για να αποκαλυφθεί μια πλήρης λίστα από επιλογές σχετικές με το στυλ της ένδειξης σημείου, της γραμμής ή του σχήματος. Ο χρήστης μπορεί να επεξεργαστεί την ένδειξη, να αλλάξει το χρώμα της, το μέγεθος ή το υψόμετρο, να αλλάξει το χρώμα και το πλάτος των γραμμών και σχημάτων



Εικόνα 6Α. Παράδειγμα από την επιφάνεια εργασίας της πλατφόρμας Google Earth

Πηγή: <https://www.google.com/earth/outreach/learn/create-a-map-or-story-in-google-earth-web/>

Συμβουλή #2: Η εξατομίκευση των περιοχών, είναι το στοιχείο που καθιστά μοναδική μια ψηφιακή αφήγηση. Ο χρήστης μπορεί να «ζωντανέψει» το έργο του με φωτογραφίες και βίντεο, όπως επίσης να το εμπλουτίσει με χρήση κειμένου.

1. Επιλέγεται το εικονίδιο της “camera” και προστίθεται μια εικόνα ή ένα βίντεο στις τοποθεσίες
2. Ο χρήστης μπορεί να προσθέσει πληροφορίες και συνδέσμους (links) σχετικά με το μέρος που παρουσιάζει, με τη βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου
3. Από τη στιγμή που ο χρήστης μένει ικανοποιημένος με το αποτέλεσμα, μπορεί να παρακολουθήσει μια προεπισκόπηση της παρουσίασης (preview), επιλέγοντας το αντίστοιχο εικονίδιο στο επάνω μέρος της

Συμβουλή #3: Το στήσιμο του σκηνικού γίνεται με τη βοήθεια των λεπτομερών εικόνων της πλατφόρμας Google Earth, επιλέγοντας τη σωστή τρισδιάστατη όψη για να θέσει το σκηνικό σε συγκεκριμένο περιθώριο (frame the scene) ή να κατέβει σε επίπεδο Street View (μια άλλη λειτουργία της πλατφόρμας Google Earth, με την οποία ο χρήστης βλέπει μια περιοχή από το επίπεδο των δρόμων) και να αποτυπώσει εικόνες στο επίπεδο του εδάφους, δίνοντας ακόμα μεγαλύτερη ακρίβεια στην ιστορία του (Εικόνα 6B).

1. Ο δημιουργός ορίζει τον τρόπο με τον οποίο ο θεατής θα βιώσει την εμπειρία από το σημείο που παρουσιάζεται, τραβώντας τη θέση της κάμερας εκεί που επιθυμεί και στη συνέχεια επιλέγει το εικονίδιο “Capture this view” (αποτύπωση αυτής της οπτικής)
2. Μπορεί επίσης να προσθέσει πανοραμική εικόνα (panoramic view) από το Street View, ως καινούρια τοποθεσία στο έργο. Ο χρήστης επιλέγει το εικονίδιο του Street View στην κάτω δεξιά γωνία της οθόνης και εμφανίζεται κάθε διαθέσιμη εικόνα της περιοχής που διερευνά, ως μπλε γραμμές (blue lines) ή μπλε κουκίδες (blue dots).
3. Επιλέγοντας σε κάθε γραμμή ή κουκίδα, ο χρήστης μεταφέρεται στη φωτόσφαιρα (photosphere) του Street View. Από εκεί μπορεί να επιλέξει το εικονίδιο “Capture this view” και να δώσει στη φωτόσφαιρα έναν τίτλο, αποθηκεύοντάς το ταυτόχρονα ως μέρος του έργου του



Εικόνα 6B. Παράδειγμα από την επιφάνεια εργασίας της πλατφόρμας Google Earth
 Πηγή: <https://www.trekview.org/blog/2020/google-earth-projects-quick-start-guide/>

Συμβουλή #4: Στη συνέχεια ο χρήστης μπορεί να επιλέξει το εικονίδιο “*Present*”, έτσι ώστε να μεταφέρει την παρουσίαση σε πλήρη οθόνη (full screen) και να ξεκινήσει η διαδικασία της ξενάγησης εμπύθισης (immersive tour). Το καινούριο χαρακτηριστικό με την παρουσίαση διαφανειών (slides) επιτρέπει στο χρήστη να δημιουργεί κάρτες τίτλων και να διακρίνει το έργο του σε μέρη.

1. Επιλέγεται αρχικά το εικονίδιο “*New feature*” και έπειτα προστίθεται μια διαφάνεια πλήρους οθόνης (full screen slide), έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια κάρτα τίτλου με την οποία γίνεται εισαγωγή του έργου
2. Προστίθεται έπειτα ένας τίτλος στην κάρτα. Μπορεί να γίνει επεξεργασία και αλλαγή του χρώματος φόντου (background color) ή να προστεθεί μια εικόνα φόντου (background image)
3. Επιλέγεται το εικονίδιο “*Present*”, έτσι ώστε να ξεκινήσει το ταξίδι της αφήγησης. Τα μέρη μπορούν να διαφοροποιηθούν σε περίπτωση που ο δημιουργός επιθυμεί να αλλάξει την αφήγηση.

Συμβουλή #5: Τελικό βήμα είναι ο διαμοιρασμός και η συνεργασία. Τα εργαλεία δημιουργίας (creation tools) ολοκληρώνονται με τις δυνατότητες που προσφέρει η υπηρεσία Google Drive (αποθήκευση σε μορφή νέφους/cloud), με αποτέλεσμα ο δημιουργός να μπορεί να συνεργαστεί με άλλα άτομα στο έργο του ή να το μοιραστεί με τον κόσμο.

1. Υπάρχουν τρία εικονίδια στην επάνω δεξιά πλευρά του παραθύρου, τα οποία επιτρέπουν το διαμοιρασμό, τη διαγραφή ή την εξαγωγή του έργου σε μορφή kml αρχείου
2. Επιλέγοντας το εικονίδιο “Share”, παράγεται ένα καινούριο παράθυρο όπου ο δημιουργός έχει τη δυνατότητα να προσκαλέσει άλλα άτομα για συνεργασία, να δει ή να δημιουργήσει έναν κοινόχρηστο σύνδεσμο (shareable link)

Κεφάλαιο 3^ο: Η δημιουργία της δικής μας βιογραφικής ψηφιακής αφήγησης με θέμα «Τα φοιτητικά μας χρόνια»

Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, γίνεται χρήση της προαναφερθείσας πλατφόρμας, Google Earth. Μέσω αυτής δημιουργήσαμε τη δική μας βιογραφική ψηφιακή αφήγηση, με θεματικό περιεχόμενο τα φοιτητικά μας χρόνια. Ας πλοηγηθούμε λοιπόν στην ιστορία, γνωρίζοντας τα μέρη, τις συνήθειες, τα πρόσωπα, τις παραδόσεις καθώς και τα συναισθήματα που στιγμάτισαν τη φοιτητική μας ζωή.

Καστοριά (Αφήγηση Καρολίνα)

Ήταν Σεπτέμβρης του 2014 όταν πάτησα για πρώτη φορά το πόδι μου στην Καστοριά. Θυμάμαι, με είχε «φορτώσει» η μαμά στο αμάξι για να πάμε να κάνουμε την εγγραφή στο ΤΕΙ. Κατά τη διάρκεια της διαδρομής, είχαν περάσει πολλές σκέψεις από το μυαλό μου και τα τότε συναισθήματά μου ήταν ανάμεικτα. Δεν είχα αποφασίσει αν θέλω να μείνω σ' αυτή την πόλη για τα επόμενα 4-5 χρόνια ή αν θα ήταν προτιμότερο να πηγαиноέρχομαι, ώστε να παρακολουθώ τα υποχρεωτικά μαθήματα. Τελικά, έγινε το δεύτερο και ίσως γι' αυτό βρισκόμαστε σήμερα εδώ, μετά από τόσα χρόνια!

Ας πάρουμε όμως τα πράγματα από την αρχή, μπαίνοντας σε λεπτομέρειες που σίγουρα θα σας φανούν χρήσιμες! Το πρώτο διάστημα, αφού είχαν ξεκινήσει τα μαθήματα στο ΤΕΙ, είχα πει πως θα μείνω για να δω αν θα μου αρέσει το πρόγραμμα σπουδών. Για καλή μου τύχη, ένας οικογενειακός φίλος που είχε σπίτι εκεί, προσφέρθηκε να με φιλοξενήσει – Όχι όμως μόνο εμένα. Όταν έφτασα στο σπίτι του, ήταν ακόμα μία κοπέλα που θα έμενε εκεί, η Τζωρτζίνα. Ήταν κι αυτή φίλη του παιδιού, συμφοιτήτρια δικιά μου και πλέον κολλητή μου! Αυτή η γνωριμία και η συγκατοίκηση από το πουθενά, μας έφερε τόσο κοντά, που περάσαμε τόσα πολλά εκεί, μοιραστήκαμε τόσες πολλές και αξέχαστες στιγμές!



Εικόνα 7. Η λίμνη Ορρσιάδα

Καστοριά (Αφήγηση Τζωρτζίνα)

Από τη δική μου πλευρά, το καλοκαίρι του 2014, βγήκαν τα αποτελέσματα των πανελληνίων εξετάσεων και η επιλογή μου στο τμήμα των Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας ήταν μία από τις τελευταίες, αλλά μετά από το πέρασμα όλων αυτών των χρόνων, ομολογώ πως ήταν και η καλύτερη. Όλα λοιπόν ξεκίνησαν, τον Σεπτέμβριο του 2014, όταν αποφάσισα να ξεκινήσω κι εγώ τη φοιτητική μου ζωή σε μία κρύα πόλη στα Δυτικά της Ελλάδας, η οποία ονομάζεται Καστοριά. Χωρίς να ξέρω τι με περιμένει, εκεί γνώρισα την συμφοιτήτριά και τώρα κολλητή μου Καρολίνα.



Εικόνα 8. Η Βόρεια πλευρά της λίμνης

Στις αρχές των σπουδών μου, δεν ήξερα εάν θα συνεχίσω να φοιτώ στο τμήμα ή εάν θα δώσω μία ευκαιρία στον εαυτό μου, να ξανά δώσω πανελλήνιες. Ήταν μία από τις δυσκολότερες αποφάσεις της ζωής μου. Τότε ήθελα να γίνω νηπιαγωγός όπως η αδερφή μου, όμως για λίγα μόρια δεν κατάφερα να μπω στην σχολή προσχολικής εκπαίδευσης στην Αλεξανδρούπολη. Η μαμά μου επέμενε να μείνω, καθώς το συγκεκριμένο τμήμα έχει μέλλον και προοπτικές. (Που να το ήξερε ότι θα έρθει η πανδημία μετά από λίγα χρόνια και θα έχει τόση μεγάλη ζήτηση). Για να μην σας τα πολυλογώ, κάποιος φίλος φίλου, προσφέρθηκε να με φιλοξενήσει για τουλάχιστον ένα εξάμηνο στο σπίτι του, έτσι ώστε να μπορέσω να αποφασίσω ένα θα μείνω ή όχι. Όπως καταλαβαίνετε, εκεί, σε εκείνο το σπίτι, έκανα την πρώτη μου γνωριμία και τα πρώτα βήματα της φοιτητικής μου ζωής.

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Πρώην ΤΕΙ)

Σαν τώρα θυμόμαστε την πρώτη μέρα στο ΤΕΙ. Πήγαμε στο περίπτερο που ήταν δυο βήματα από τη στάση του λεωφορείου για να αγοράσουμε τα εισιτήρια. Σαν ‘‘ψαρωμένα’’ πρωτοετάκια είχαμε πολλή μεγάλη περιέργεια να γνωρίσουμε τους συμφοιτητές μας και τους καθηγητές της σχολής. Αυτό που μας έκανε εντύπωση ήταν η διαδρομή μέχρι να φτάσουμε. Είχαμε όλη την Καστοριά στο πιάτο! Με το που κατεβήκαμε από το λεωφορείο, μπορούμε να πούμε πως έγινε επισήμως η αρχή της φοιτητικής μας ζωής.



Εικόνα 9. Η θέα της λίμνης από το λεωφορείο κατά τη διαδρομή μας προς το Τ.Ε.Ι



Εικόνα 10. Selfie μέσα στο αμφιθέατρο, πριν την έναρξη του μαθήματος

Μας πλησίασαν αρκετά άτομα, πρόθυμα να μας βοηθήσουν και να μας ενημερώσουν για τους χώρους των κτιρίων κι όχι μόνο. Αυτό που καιγόμασταν πιο πολύ να μάθουμε τότε, ήταν τα μέρη διασκέδασης των φοιτητών. Η αλήθεια είναι πως οι επιλογές ήταν λίγες και περιορισμένες, όμως ήξεραν πως να περνούν καλά! Τις πρώτες μέρες είχαν οργανώσει κάποιες συναντήσεις, είτε σε σπίτια, είτε σε μαγαζιά, προκειμένου να γνωριστούμε μεταξύ μας και να μάθουμε τα φοιτητικά στέκια. Χάρη στους παλιότερους φοιτητές λοιπόν, μπορέσαμε να κοινωνικοποιηθούμε πιο γρήγορα και να ανακαλύψουμε τόσο τα μέρη του ΤΕΙ, όσο κι' αυτά της πόλης!



Εικόνα 11. Το Τ.Ε.Ι χιονισμένο

Ξενάγηση στη μέρη του ΤΕΙ

Η είσοδος του κτιρίου που βλέπετε στα αριστερά είναι εκεί που στεγάζεται η βιβλιοθήκη του ΤΕΙ. Αρκετές φορές είχε χρειαστεί να δανειστούμε κάποιο έξτρα βιβλίο για την εξεταστική, αλλά δεν ήταν λίγες και οι φορές που είχαμε περάσει χρόνο εκεί, είτε για να κάνουμε κάποια εργασία στους υπολογιστές, είτε για να διαβάσουμε στο διαμορφωμένο χώρο ανάγνωσης. Κάθε φορά που πηγαίναμε ο αξιαγάπητος κύριος Σάκης μας υποδεχόταν με την ίδια χαρά!

Συνήθως στα κενά ανάμεσα σε μαθήματα, καθόμασταν στο κυλικείο με άλλους συμφοιτητές που συναντούσαμε εκεί. Πίναμε καφέ, τρώγαμε, παίζαμε χαρτιά και κάπως έτσι περνούσε ευχάριστα η ώρα!

Όταν τελειώναμε το μάθημα μεσημεριανές ώρες ή ακόμα κι αργά το απόγευμα και πεθαίναμε από την πείνα, πηγαίναμε τρέχοντας στη λέσχη που ήταν λίγο πιο κάτω από το κτίριο του ΤΕΙ. Τιμούσαμε συχνά τα γεύματα που είχε κι' αυτό γιατί σαν φοιτήτριες που ήμασταν, δεν ξέραμε να μαγειρεύουμε τα πιο απαιτητικά φαγητά πέρα από τα βασικά. Αναγκαστήκαμε να

δοκιμάσουμε αρκετά που δεν τρώγαμε. Ομολογώ πως εκεί έμαθα να τρώω αρακά και τώρα είναι ένα από τα αγαπημένα μου φαγητά.

FYI: Ένα ακόμα συνοδευτικό πιάτο που λατρέψαμε στη λέσχη ήταν ο ροζ ταραμάς!



Εικόνα 12. Το καινούριο κτίριο της λέσχης

Let's continue!

Αφού περιηγηθήκαμε στα μέρη του ΤΕΙ και πήρατε μία γεύση από την καθημερινότητά μας εκεί, πάμε τώρα να σας δείξουμε τα στέκια μας και να κάνουμε μια μικρή βόλτα όλοι μαζί!

Λίμνη "Ορεστιάδα"

Πολλές φορές όταν τελειώναμε νωρίς το μάθημα και ευνοούσε ο καιρός, παίρναμε καφέ στο χέρι και περπατούσαμε περιμετρικά της λίμνης, είτε στη Νότια πλευρά, είτε στη Βόρεια. Με όποια παρέα κι αν ήμασταν, οι πάπιες πάντα μας συνόδευαν!



Εικόνα 13. Η Καρολίνα κάνει βόλτα στη λίμνη, με τις πάπιες συντροφιά

Αυτό ήταν κι ένα από τα πράγματα που μας είχε εντυπωσιάσει όταν πρωτοπήγαμε στην πόλη. Η άνεση που έχουν αυτά τα πτηνά να περπατούν αμέριμνα, διασχίζοντας τους δρόμους κι όχι από τη διάβαση, κάνοντας κανονικά παρέλαση! Ήταν τόσο περήφανες που έπαιρναν και πόζες για να τις φωτογραφίσεις. Άλλες φορές όμως, μπορεί και να σε πλησίαζαν απειλητικά, βγάζοντας διάφορες κραυγές, σαν να σου λένε «Χάσου από μπροστά μου, με ενοχλείς!».



Εικόνα 14. Το photoshooting της πάπιας

Υπήρχαν στιγμές που δεν είχαμε την όρεξη τους, γι' αυτό κι επιλέγαμε να κάνουμε το γύρο της λίμνης με τους Καστοριανούς μας φίλους. Τότε δεν είχαμε ιδέα ότι μπορούσες να κάνεις τη γυρολιμνιά με το αυτοκίνητο. Η διάρκειά της είναι 10 λεπτά, ενώ με τα πόδια χρειάζεσαι περίπου μία ώρα. Η λίμνη Ορεστιάδα πνιγμένη μέσα σε πλούσια βλάστηση, κάνει τη διαδρομή μία αξέχαστη εμπειρία, είτε είσαι πεζός, είτε τη βλέπεις μέσα από το παράθυρο του αμαξιού! Όσοι φίλοι και συγγενείς μας επισκεπτόντουσαν, η βόλτα της λίμνης ήταν «υποχρεωτική» γι' αυτούς και δεν υπήρχε κάποιος που να μην χαρακτήριζε το τοπίο “μαγευτικό”.



Εικόνα 15. Η λίμνη παγωμένη τους μήνες του χειμώνα



Εικόνα 16. Ειδυλλιακό τοπίο της λίμνης την ώρα του ηλιοβασιλέματος

Προφήτης Ηλίας



Εικόνα 17. Η γέφυρα στη Βόρεια πλευρά της λίμνης.



Εικόνα 18. Η εκκλησία του Προφήτη Ηλία και η καφετέρια με την υπέροχη θέα.

Μια μέρα στις αρχές ακόμα, όταν εξερευνούσαμε την όμορφη Καστοριά, περπατούσαμε στη Βόρεια πλευρά της λίμνης και παρατηρήσαμε μία εκκλησία πάνω στο λόφο. Αφού ρωτήσαμε, μάθαμε ότι είναι ο ναός του Προφήτη Ηλία, ένα από τα ψηλότερα μέρη της πόλης, όπου λίγα βήματα πιο πέρα υπάρχει μία καφετέρια. Δε χάσαμε χρόνο και κανονίσαμε αμέσως με την παρέα μας που είχε αμάξι, να επισκεφθούμε αυτό το μέρος. Μπορεί να "βλέπει" μόνο στη βόρεια πλευρά της Καστοριάς, αλλά η θέα που προσφέρει είναι απίστευτη, πόσο μάλλον την ώρα που πέφτει ο ήλιος!



Εικόνα 19. Εμείς έξω από την εκκλησία του Προφήτη Ηλία

Νότια πλευρά



Εικόνα 20. Για καφέ με την παρέα, στην αγαπημένη μας καφετέρια «Stardust»

Η Νότια πλευρά της Καστοριάς έχει μεγαλύτερη έκταση από τη Βόρεια. Εκεί βρίσκεται κι ο κεντρικός δρόμος της πόλης, που ονομάζεται Μεγάλου Αλεξάνδρου. Στην αρχή του δρόμου υπάρχουν κυρίως καφετέριες κι όσο εκτείνεται έχει και κάποια μαγαζιά για φαγητό. Την άνοιξη και το καλοκαίρι (και κάποιες μέρες του φθινοπώρου) έχουν τα τραπεζοκαθίσματά τους στην απέναντι πλευρά του δρόμου, μπροστά στη λίμνη. Μας άρεσε τόσο πολύ να απολαμβάνουμε τα κρύα μας ροφήματα, αγναντεύοντας την απεραντοσύνη της λίμνης. Η αγαπημένη μας καφετέρια ήταν το Stardust. Ήταν πάντα η νούμερο 1 επιλογή μας, είτε για καφέ το πρωί, είτε για μία μπύρα το βραδάκι. Κάθε Κυριακή διοργάνωνε και party με DJ. Δεν ήταν λίγες οι φορές που είχαμε παρευρεθεί, καθώς άξιζε τόσο η μουσική όσο και τα κοκτέιλ του μαγαζιού! Ένα ακόμη μαγαζί που είχαμε προλάβει στο πρώτο έτος, ήταν το Bollox. Διέφερε απ' όλα τα υπόλοιπα, καθώς είχε μπιλιάρδα, ποδοσφαιράκι κι άλλα επιτραπέζια παιχνίδια, που έκαναν την ώρα του καφέ πιο διασκεδαστική.



Εικόνα 21. Φαγητό με θέα τη λίμνη σ' ένα από τα τελευταία μαγαζάκια που προλάβουμε να επισκεφθούμε όσο ήμασταν στην Καστοριά

Βόρεια πλευρά

Όταν θέλαμε να συνδυάσουμε και φαγητό στις εξόδους μας, προτιμούσαμε τη Βόρεια πλευρά της λίμνης. Εκεί είχε 4-5 μαγαζάκια όπου συνηθίζαμε να συχνάζουμε στο πρώτο έτος. Δεν υπήρχε μέρα που να κανονίζαμε νυχτερινή έξοδο και να μην πηγαίναμε πρώτα στο Σουλάτσο για ένα γρήγορο ούζο-βύσσινο, στη γωνία της Βόρειας παραλίας. Πιο συγκεκριμένα, στο τελευταίο μας έτος, είχαμε νοικιάσει μαζί ένα σπίτι δίπλα στη Βόρεια παραλία οπότε πηγαίναμε πιο συχνά προς τα εκεί.



Εικόνα 22. Η Βόρεια πλευρά της λίμνης

Ένα αγαπημένο μας στέκι ήταν το «Γραμμόφωνο», λίγο πιο πέρα από τη Βόρεια παραλία, στην πλατεία του Δημαρχείου. Ένα μικρό, αλλά και τόσο ζεστό μαγαζάκι που άνοιξε όταν ήμασταν τρίτο έτος. Από τότε που το ανακαλύψαμε, πηγαίναμε τακτικά περνώντας ατελείωτα βράδια εκεί. Και κάπως έτσι, είχαμε γίνει οι καλύτερες πελάτισσες και κάναμε αγαπημένο μας φίλο τον ιδιοκτήτη του μαγαζιού.



Εικόνα 23. Τα πεντανόστιμα πιάτα του «Γραμμόφωνα»

Ραγκουτσάρια Καστοριάς

Πολλοί Καστοριανοί μας είχαν ενημερώσει για το καρναβάλι που γίνεται στις αρχές Ιανουαρίου, τα λεγόμενα ‘Ραγκουτσάρια’. Πρώτη φορά ακούγαμε αυτή τη λέξη. Δεν ξέραμε περί τίνος πρόκειται και τι ακριβώς θα αντικρύζαμε. Αυτός ήταν κι ο λόγος που περιμέναμε πως και πως να έρθει ο χειμώνας!



Εικόνα 24. Την ημέρα της παρέλασης με τη φίλη μας την Εύη



Εικόνα 25. Στο party του «Zaza»



Εικόνα 26. Γυρνώντας σπίτι ξημερώματα με τον φίλο μας τον Ναπολέοντα



Εικόνα 27. Ο δρόμος που γίνονται τα Ραγκουτσάρια

Τα «Ραγκουτσάρια» λοιπόν, είναι ένα Καστοριανό έθιμο που γιορτάζεται κάθε χρόνο στις 6-8 Ιανουαρίου με πολύ χορό, τραγούδι κι άφθονο κρασί. Το δικαστικό μέγαρο είναι η αρχή του καρναβαλιού κι ο τελικός προορισμός είναι η πλατεία Ομόνοιας (για όσους κατάφερναν να φτάσουν μέχρι εκεί.) Την πρώτη χρονιά ήμασταν πάρα πολύ ενθουσιασμένες, που αποφασίσαμε να πάρουμε μέρος στην παρέλαση που γίνεται την τρίτη μέρα του καρναβαλιού. Ο ενθουσιασμός μας εννοείται πως παρέμεινε και τις επόμενες χρονιές. Κάθε φορά το κλίμα ήταν τόσο όμορφο κι όλη η πόλη γιόρταζε στους ρυθμούς που έδιναν οι μπάντες με τα χάλκινα όργανα. Ήταν ένα αξέχαστο τριήμερο που περνούσαμε με όλους μας τους φίλους που μας επισκέπτονταν εκείνες τις μέρες. Ποιος να το πίστευε ότι μία μικρή πόλη σαν και αυτή θα γιόρταζε το καρναβάλι με τόσο κρύο αλλά και με τόσο κόσμο!

Λίγα λόγια για το Erasmus

"Πήγαινε Erasmus μου έλεγαν". Δεν είχα συνειδητοποιήσει τι ακριβώς είναι τα προγράμματα Erasmus, μέχρι που τον Νοέμβριο του 2016, αποφάσισα να κάνω τα χαρτιά μου για να φοιτήσω σε ένα Πανεπιστήμιο στο εξωτερικό. Τότε τα προγράμματα Erasmus δεν ήταν τόσο διαδεδομένα όπως είναι τώρα. Παρόλ' αυτά, διάλεξα την Πολωνία και συγκεκριμένα την Κρακοβία γιατί ήθελα να δω κάτι διαφορετικό από την μεσογειακή κουλτούρα που έχουμε στην Ελλάδα. Ήθελα να δω πως είναι να ζεις σε μία χώρα με τόσο διαφορετικό κλίμα όπως έχουμε στη χώρα μας. Ένας ακόμα λόγος που την επέλεξα ήταν γιατί βρίσκεται στο κέντρο της Ευρώπης και από εκεί θα μπορούσα να ταξιδέψω στις γειτονικές χώρες. Δεν ήξερα τι με περιμένει. Ήταν πραγματικά μία εμπειρία που δεν θα ξεχάσω ποτέ και θα πρότεινα σε κάθε φοιτητή να επιλέξει να

κάνει κατά την διάρκεια των σπουδών του. Κατά την γνώμη μου, τα προγράμματα Erasmus θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικά.



Εικόνα 28. Σημαιάκια από τις χώρες των παιδιών που έκαναν Erasmus στην Κρακοβία

Κρακοβία

Ξεκινώντας να σας διηγηθώ για τη δικιά μου εμπειρία Erasmus...Ήταν Φεβρουάριος του 2017 όταν πήγα στην Κρακοβία. Είναι μια παραμυθένια πόλη, η οποία έχει μία από τις μεγαλύτερες πλατείες σε όλη την Ευρώπη και συνεπώς δεν επιτρέπεται η είσοδος σε αμάξια. Είναι τετραγωνισμένη και κάθε στενάκι της είναι μαγικό!



Εικόνα 29. Η κεντρική πλατεία της Κρακοβίας γεμάτη bubbles και χαμόγελα

Το πρώτο διάστημα ήμουν φοβισμένη κι ένιωθα μόνη, δεν ήξερα κανέναν. Θυμάμαι σαν χθες να τηλεφωνώ στην αδερφή μου και να της εξηγώ πως θέλω να γυρίσω πίσω. Βέβαια, στο Erasmus μου έλεγαν θα κλάψεις μία φορά στην αρχή του εξαμήνου και μία φορά στο τέλος. Πόσο δίκιο είχαν!



Εικόνα 30. Σε μία από τις γέφυρες της Κρακοβίας με θέα τον ποταμό Βιστούλα

Δεν χρειάστηκε παραπάνω από μία βδομάδα για να μπορέσω να προσαρμοστώ και να γνωρίσω άτομα από όλο τον κόσμο. Στην αρχή, χανόμουν συνέχεια μέσα στη πόλη, αυτό, εν μέρει ήταν καλό γιατί έβλεπα καινούρια πράγματα αλλά από την άλλη ήταν αρκετά δύσκολο γιατί βρίσκεσαι σε μία ξένη χώρα που δεν γνωρίζεις κανέναν και τίποτα. Μέσα στο διάστημα αυτό, γνώρισα φίλους και άτομα τα οποία χωρίς να το καταλάβω έγιναν οικογένεια σε λιγότερο από πέντε μήνες. Κάθε μέρα είχαμε κάποιο διαφορετικό πλάνο. Δεν χάναμε μέρα, νιώθαμε ότι ο χρόνος είναι περιορισμένος. Οι συζητήσεις μας αφορούσαν κυρίως για που θα ήταν το επόμενο ταξίδι μας και πώς να μάθουμε να μιλάμε σε διαφορετικές γλώσσες.



Εικόνα 31. Η κεντρική πλατεία της Κρακοβίας χιονισμένη

Κεντρική Πλατεία της Κρακοβίας



Εικόνα 32. Η κεντρική πλατεία μια ηλιόλουστη μέρα με πολύ κόσμο

Εδώ λοιπόν βλέπουμε το πιο κεντρικό σημείο της Κρακοβίας, την κεντρική πλατεία, είτε χιονισμένη, είτε με βροχή, είτε με ήλιο, πάλι εξακολουθεί να είναι όμορφη. Δε θα ξεχάσω την πρώτη μέρα που έφτασα, ήρθα κατευθείαν να δω αυτό το μαγικό τοπίο.

Το κάστρο του Wawel

Θα συνεχίσουμε με ένα από τα αξιοθέατα της πόλης. Το κάστρο του Wawel βρίσκεται στο κέντρο της Κρακοβίας είναι μια βασιλική κατοικία του 13ου αιώνα και έχει φιλοξενήσει μια σειρά από τους σημαντικότερους μονάρχες της Πολωνίας. Ως ένας από τους σημαντικότερους πολιτιστικούς χώρους της χώρας, το Κάστρο λειτουργεί πλέον ως μουσείο σε ένα μεγαλύτερο συγκρότημα Wawel και έχει μια τεράστια συλλογή από βασιλικά και στρατιωτικά αντικείμενα που εκτίθενται. Για αυτό τον λόγο, όποιος ερχόταν ταξίδι στην Κρακοβία, κανονίζαμε σίγουρα να επισκεφτούμε το Κάστρο του Wawel. Έχει θέα όλο το ποτάμι και εάν ήθελες μπορούσες να κάνεις μια βόλτα και να περάσεις στην απέναντι διασχίζοντας τις γέφυρες.



Εικόνα 33. Το κάστρο του Wawel

Φοιτητικές εστίες Πανεπιστημίου

Σας μεταφέρω στις εστίες όπου και έμενα για όλους τους μήνες του Erasmus. Μία ολόκληρη περιοχή μόνο με φοιτητικά κτήρια. Το συγκεκριμένο Campus δέχονταν και φοιτητές από άλλα πανεπιστήμια, μία από αυτούς ήμουν και εγώ, διότι σπούδαζα σε άλλο πανεπιστήμιο. Έχει περίπου 20 κτήρια από 14 ορόφους το καθένα μόνο με φοιτητές και φοιτητικά δωμάτια.



Εικόνα 34. Η περιοχή των φοιτητικών εστιών

Έμεινα σε ένα μικρό δωματάκι με μια κοπέλα από την Ισπανία, υπήρχε κοινόχρηστο μπάνιο και είχαμε μία κουζίνα ένας ολόκληρος όροφος, όποτε όπως καταλαβαίνετε η μαγειρική ήθελε λίγο υπομονή.

Θα ήθελα να προσθέσω πως γενικότερα στην Πολωνία είναι απαγορευμένο να πίνεις αλκοόλ εάν δεν βρίσκεσαι σε κάποιο μπαρ. Για παράδειγμα θεωρείται παράνομο εάν πίνεις μύρα και να περπατάς στο δρόμο. Για αυτό τον λόγο στην συγκεκριμένη πανεπιστημιούπολη υπήρχε ένα παρκάκι που μπορούσες να πεις αλκοόλ, χωρίς να είσαι σε κάποιο μπαρ. Μας άρεσε πολύ να διοργανώνουμε Barbecue Event τις «ζεστές» μέρες του Erasmus και να καθόμαστε με όλη την παρέα στο πάρκο.

Kazimierz, Krakow

Και καθώς κάνουμε βόλτες στην πόλη της Κρακοβίας σας ταξιδεύω στο Kazimierz. Το Kazimierz είναι μια ιστορική συνοικία της Κρακοβίας και της Παλιάς Πόλης. Ήταν μια από τις μεγαλύτερες και παλαιότερες συνοικίες που νομιμοποίησε συνεχή εβραϊκό οικισμό. Οι Εβραίοι πέτυχαν κάποια νομική αναγνώριση και αυτοδιοίκηση τον 15ο αιώνα και η πόλη έγινε σημαντικό κέντρο της εβραϊκής θρησκευτικής και πολιτιστικής ζωής στην Κεντρική Ευρώπη. Η συνοικία είναι σαν να επισκέπτεσαι μια διαφορετική όψη της πόλης. Είναι περίπου σε απόσταση 20 λεπτά από το κέντρο με τα πόδια, πηγαίναμε αρκετά συχνά προς τα εκεί είχε αρκετές μπουραρίες στις οποίες μας άρεσε πολύ να βγαίνουμε. Επειδή οι συγκεκριμένες μπουραρίες δεν ήταν τόσο τουριστικές και μπορούσες να δεις διαφορετικά πράγματα. Θα μπορούσες να τις περιγράψεις και

καμιά φορά κρυμμένες σε στενάκια της συνοικίας. Επιπλέον, πολλές φορές, (όταν δεν είχε τόσο κρύο) συνηθίζαμε να κάνουμε βόλτες δίπλα στο ποτάμι (Ποταμός Βιστούλας).



Εικόνα 35. Graffiti σε δρόμο του Kazimierz



Εικόνα 36. Ο ποταμός Βιστούλας

Zapiekanka Food

Ας δούμε λίγο, και τι μας άρεσε να τρώμε στο αγαπημένο μας Kazimierz που είδαμε παραπάνω. Το παραδοσιακό Zapiekanka της Πολωνίας. Η Zapiekanka γνωστή και ως πολωνική πίτσα είναι το πιο δημοφιλές street food. Είναι ένα φρυγανισμένο ανοιχτό σάντουιτς από μπαγκέτα κομμένη σε φέτες με μανιτάρια, κέτσαπ και ό,τι άλλο τραβάει η όρεξή σου. Είναι πραγματικά ένα φαγητό που κάθε τουρίστας της πόλης πρέπει να δοκιμάσει. Γιαααμι!!!



Εικόνα 37. Το περίφημο και πεντανόστιμο Zapiekanka

Auschwitz

Θα σας κατευθύνω τώρα λίγο πιο έξω από την Κρακοβία, στο Auschwitz. Τι να πει για αυτό το μέρος που το μόνο που μπορεί να σου προκαλέσει είναι ανατριχίλα και στεναχώρια. Εκείνο το διάστημα θα επισκεπτόμουν το Auschwitz τον πρώτο μήνα που ήμουν εκεί αλλά ευτυχώς η αλλαγή σχεδίων και η επίσκεψη τον Μάιο βγήκε σε καλό καθώς είχε ηλιόλουστη μέρα και δεν ήταν τόσο βαρύ το κλίμα της κατάθλιψης.



Εικόνα 38. Μία από τις εισόδους του Auschwitz

Το Auschwitz είναι το γερμανικό όνομα για την πολωνική πόλη Οświęcim. (Το Οświęcim βρίσκεται περίπου 60 χλμ δυτικά της Κρακοβίας). Η Γερμανία προσάρτησε αυτήν την περιοχή της Πολωνίας το 1939. Το στρατόπεδο συγκέντρωσης του Auschwitz βρισκόταν στα περίχωρα του Οświęcim στην κατεχόμενη από τους Γερμανούς Πολωνία. Ιδρύθηκε αρχικά το 1940 και αργότερα αναφέρεται ως «Auschwitz». Το μεγαλύτερο στρατόπεδο συγκέντρωσης και εξόντωσης της Ναζιστικής Γερμανίας. Υπολογίζεται ότι απέλασαν τουλάχιστον 1,3 εκατομμύρια ανθρώπους στο συγκρότημα του στρατοπέδου του Auschwitz μεταξύ 1940 και 1945. Από αυτούς τους απελαθέντες, περίπου 1,1 εκατομμύρια άνθρωποι δολοφονήθηκαν. Το 90 τοις εκατό από αυτούς ήταν Εβραίοι. Πραγματικά, ότι και να πει κανείς είναι λίγο.



Εικόνα 39. Το συγκρότημα στρατοπέδου του Auschwitz



Εικόνα 40. Πινακίδα γραμμένη στα Ελληνικά στο στρατόπεδο του Auschwitz

Αλατωρυχείο Wieliczka



Εικόνα 41. Η είσοδος του αλατωρυχείου



Εικόνα 42. Ομοίωμα ανθρώπου

Έρχεται η Welcome Week για τα παιδιά του Erasmus και μας ενημέρωσαν για μια εκδρομή στο αλατωρυχείο της Κρακοβίας. Εκεί γνώρισα σχεδόν όλη την παρέα του Erasmus. Αυτός ο παράξενα όμορφος υπόγειος κόσμος περασμάτων, τεράστιων σπηλαίων, υπόγειων λιμνών, εκκλησιών και κρυστάλλινων γλυπτών χρησιμοποιήθηκε συνεχώς για περισσότερα από 900 χρόνια έως ότου η εξόρυξη σταμάτησε το 1996 λόγω της πτώσης των τιμών και της αργής αλλά τελικά αναπόφευκτης πλημμύρας. Το αλατωρυχείο ήταν κάποτε ένα από τα μεγαλύτερα και πιο κερδοφόρα στον κόσμο. Το αλατωρυχείο Wieliczka είναι το αρχαιότερο του τύπου του στην Ευρώπη και μπορεί να υπερηφανεύεται για ένα εκπληκτικό σχεδόν 300 χιλιόμετρα σηράγγων που εκτείνονται σε εννέα επίπεδα με το βαθύτερο στα 327 μέτρα.



Εικόνα 43. Σήραγγα μεγάλης έκτασης χλμ.

Βαρσοβία



Εικόνα 44. Πλατεία στο κέντρο της Βαρσοβίας



Εικόνα 45. Εμείς με φόντο το κάστρο της Βαρσοβίας

Φτάνουμε λοιπόν σχεδόν προς το τέλος της αφήγησης μου, στην Βαρσοβία, πρωτεύουσα της Πολωνίας. Επισκέφθηκα την Βαρσοβία 3 φορές όσο ήμουν Erasmus. Πάρα πολύ όμορφη πόλη αλλά όχι τόσο όσο η Κρακοβία, ίσως να φταίει πως δεν μεγάλωσα σε πρωτεύουσα και δεν είμαι συνηθισμένη σε μεγάλες πόλεις. Κάναμε αρκετές βόλτες, όσες φορές πήγα είδα σχεδόν όλα τα αξιοθέατα.



Εικόνα 46. Κεντρική πλατεία Βαρσοβίας

Zakrzóweklake,Krakow



Εικόνα 47. Λήψη με το drone ενός παιδιού από την παρέα

Εδώ λοιπόν βρισκόμαστε καλοκαιράκι στην Κρακοβία στη λίμνη Zakrzówek. Είναι ένας τεράστιος όγκος νερού φτιαγμένος σε παλιό λατομείο. Μόνο οι ντόπιοι το γνωρίζουν και το αγαπούν. Είναι τεράστιο, όμορφο, με κρυστάλλινα νερά, περιτριγυρισμένο από πάρκο και βράχους με εκπληκτική θέα, δεν θα περίμενες ποτέ κάτι τέτοιο στην καρδιά της Κρακοβίας.



Εικόνα 48. Τα όμορφα χρώματα της λίμνης Zakrzówek

Όταν άνοιξε ο καιρός μας άρεσε πολύ να πηγαίνουμε και να κάνουμε picnic και barbecue events σε αυτή την λίμνη. Από μακριά φαίνεται σαν ψεύτικη και είναι το ίδιο εντυπωσιακή και από κοντά. Την τελευταία φορά που είχαμε πάει λίγο πριν γυρίσω πίσω στην Ελλάδα είχαμε πετύχει ένα ζευγάρι που μόλις είχαν παντρευτεί και τους άρεσε τόσο πολύ το ξεσάλωμα και το πάρτι που είχαμε διοργανώσει (επειδή είχαμε κιθάρες και τραγουδούσαμε) και άρχισαν να μας βγάζουν φωτογραφίες με το drone. Απίστευτο! Το ζευγάρι λοιπόν έχουν φωτογραφίες με φοιτητές Erasmus από την ημέρα του γάμου τους.

BaniaLuka



Εικόνα 49. Τα αγαπημένα μας ποτήρια του μαγαζιού

Πέρα από όλο τον τουρισμό που είχε η Κρακοβία και τις ατελείωτες βόλτες υπήρχε και το BaniaLuka ένα από τα αγαπημένα μας μπαρ στην Κρακοβία. Ατελείωτα βράδια μαζεμόμασταν στην συγκεκριμένα μπυραρία. Ήταν ανοιχτή όλο το 24ώρο, έκλεινε για μία ώρα τα ξημερώματα για καθαριότητες και για να γεμίσουν τα μεγάλα βαρέλια με μπύρες. Ήταν το στέκι μας. Είναι μια μπυραρία αλυσίδα, υπάρχει σε πολλά μέρη της Πολωνίας καθώς υπάρχει και στο Kazimierz που ανέφερα παραπάνω.

Λίγα λόγια για το Erasmus (Αφήγηση Καρολίνα)

Εγώ πάλι, έμαθα για το Erasmus από την Τζωρτζίνα. Εκτός του ότι επέστρεψε κατενθουσιασμένη στην Ελλάδα, την είχα επισκεφθεί όσο ήταν στην Κρακοβία και είχα πάρει μία γεύση του τι εστί σπουδές στο εξωτερικό. Γι' αυτό λοιπόν, δεν άφησα αυτή την ευκαιρία να χαθεί και στο τελευταίο έτος, δηλαδή ακριβώς ένα χρόνο μετά το Erasmus της Τζωρτζίνας, αποφάσισα να κάνω κι εγώ την αίτηση. Σαν διαδικασία ήταν λίγο αγχωτική, καθώς έπρεπε να συγκεντρώσεις αρκετά έγγραφα, αλλά γνωρίζοντας τι σε περιμένει, είχες όλη την καλή διάθεση να «ζοριστείς». Θυμάμαι, είχα τη δυνατότητα να προσθέσω έως και τρεις επιλογές Πανεπιστημίων στην αίτηση. Η πρώτη ήταν το Πανεπιστήμιο της Cuenca, στην Ισπανία, όπου και πήγα!



Εικόνα 50. Ισπανική σημαία με τον ταύρο, κρεμασμένη σε μπαλκόνι διαμερίσματος

Cuenca

Δεν ήξερα καν την ύπαρξή της στο χάρτη. Η μεσαιωνική και γραφική αυτή πόλη αναμέσα από τη Μαδρίτη και τη Βαλένθια ήταν η μοναδική πόλη της Ισπανίας, της οποίας το πανεπιστήμιο συνεργαζόταν με το ΤΕΙ μας. Συνεπώς κι η μοναδική μου επιλογή στην αίτηση κι' αυτό γιατί όντας παιδί του καλοκαιριού, ήθελα να πάω σε μια μεσογειακή χώρα για να μη στερηθώ ούτε λίγο τις ηλιόλουστες μέρες! Μπορεί σε κάποιους να ακούγεται χαζό, αλλά αυτός ήταν ο πραγματικός λόγος, όσο κι αν έπρεπε να ήταν άλλος. Δεν είχα ιδέα από τη γλώσσα, αλλά τίποτα δεν μπορούσε να μου αλλάξει γνώμη από τη στιγμή κιόλας που αυτό δεν αποτελούσε πρόβλημα για την εισαγωγή μου στο Πανεπιστήμιο εκεί.



Εικόνα 51. Τα χαρακτηριστικά χρωματιστά σπίτια της Cuenca

Campus

Αφού σας ανέφερα αυτή την πληροφορία, είναι ευκαιρία να μεταφερθούμε στο Universidad de Castilla-La Mancha. Εκεί περνούσα τα πρωινά μου τις καθημερινές (Τουλάχιστον το πρώτο διάστημα). Ο χώρος του Πανεπιστημίου αποτελείται από πολλά κτίρια, ένα για την κάθε σχολή. Το απεικονιζόμενο είναι αυτό της δικιάς μου σχολής, η οποία λέγεται «Periodismo» που σημαίνει δημοσιογραφία. Εκεί παρακολουθούσα τα μαθήματα που είχα αντιστοιχίσει και μάλιστα στα ισπανικά. Πως έγινε αυτό; Κάθε φορά που πήγαινα, άκουγα τον καθηγητή και τους συμφοιτητές μου να συζητάνε και δεν καταλάβαινα τίποτα! Μιλούσαν τόσο γρήγορα, που πιστεύω πως ακόμα και να ήξερα τη γλώσσα θα εξακολουθούσα να μην καταλαβαίνω τι λένε. Εδώ όμως θέλω να τονίσω ότι κι οι ίδιοι δεν ήξεραν αγγλικά. Συνεννόηση μπουζούκι δηλαδή!



Εικόνα 52. Εγώ στα διακοσμητικά γράμματα του Πανεπιστημίου “Universidad de Castilla La Mancha”

Αυτό ήταν κι ένα από τα πρώτα πράγματα που μου έκανε εντύπωση όταν έφτασα στην πόλη. Δε μιλούσαν γρι αγγλικά, ακόμα και τα άτομα στην ηλικία μου είχαν πολύ λίγες γνώσεις (Ίσως τότε να ήταν η μοναδική στιγμή που μετάνιωσα, επειδή δεν ήξερα ισπανικά κι όχι γιατί δεν καταλάβαινα την παράδοση των μαθημάτων.) Παρά αυτό το γεγονός όμως, μικροί και μεγάλοι ήταν τόσο φιλικό και πρόθυμοι να σε βοηθήσουν και να σε κατατοπίσουν. Κάπως έτσι εξάσκησα τη νοηματική κι έκανα το google translate τον καλύτερό μου φίλο μέχρι να μάθω 5-10 λέξεις για να συνεννοούμαι! Κι’ αφού έγινε αυτό, τα ισπανικά ηχούσαν όλο και πιο κατανοητά στ’ αυτιά μου, κάνοντας την επικοινωνία μου με τους ντόπιους και την καθημερινότητά μου όλο και πιο εύκολη!



Εικόνα 53. Ο εξωτερικός χώρος του Πανεπιστημίου



Εικόνα 54. Ο εσωτερικός χώρος του κτιρίου της σχολής “Periodismo”



Εικόνα 55. Ο καθιστικός χώρος του κτιρίου της σχολής “Periodismo”

Carreteria

Θυμάμαι κάθε φορά που περπατούσα στον κεντρικό δρόμο της πόλης, άκουγα τους ανθρώπους να χαιρετιούνται ή να συνομιλούν κι ένιωθα τόσο περήφανη που μπορούσα να καταλάβω τι λένε. Από την πρώτη στιγμή μου άρεσε τόσο πολύ αυτός ο πεζόδρομος, ακόμα κι όταν επικρατούσε βαβούρα. Στην Carreteria λοιπόν, υπάρχουν πολλά καταστήματα και μαγαζιά για καφέ ή φαγητό. Εκεί βρισκόταν και το hostel που είχα μείνει τις 3 πρώτες μέρες μέχρι να βρω σπίτι. Όπως μπορείτε να καταλάβετε, ήταν ένας δρόμος με αυξημένη κινητικότητα όλες τις ώρες της ημέρας με εξαίρεση τις μεσημεριανές.



Εικόνα 56. Souvenir shop στην Carreteria

Οι Ισπανοί έχουν την εξής καταπληκτική συνήθεια που ακούει στο όνομα «siesta». Ποια ακριβώς είναι αυτή; Όταν κοντεύει 14:00μ.μ, κατεβάζουν ρολά στα καταστήματα και πηγαίνουν σπίτι τους για να φάνε με την οικογένειά τους, να ρίξουν έναν υπνάκο και να επιστρέψουν ξεκούραστοι στη δουλειά τους κατά τις 17:00μ.μ το απόγευμα. Αυτό το ανακάλυψα ένα μεσημέρι που ήθελα να κάνω βόλτα στην αγορά μετά το μάθημα και χρειάστηκε να γυρίσω σπίτι για να ξανά πάω μετά στο αγαπημένο μου μαγαζί. Αν δεν ήταν τόσες οι ώρες, μπορεί και να περίμενα απ' έξω μέχρι να ανοίξει! Κι επειδή υποθέτω πως θέλετε να μάθετε ποιο ήταν αυτό, πολύ ευχαρίστως να σας πω. Το «Parfois» είναι ένα κατάστημα με τσάντες κι αμέτρητα κοσμήματα κι αξεσουάρ. Όντας γένους θηλυκού, θα το χαρακτήριζα ως ένα γυναικείο παράδεισο. Έχω τρέλα με τα σκουλαρίκια κι όσο καιρό ήμουν εκεί, είχα προσθέσει σίγουρα καμιά δεκαριά στη συλλογή μου.

Παραδοσιακό φαγητό και ποτό



Εικόνα 57. Τα παραδοσιακά φαγητά της Ισπανίας

Πηγή: εικόνες Google

Όπως σας ανέφερα και προηγουμένως, στην Carreteria πέρα από τα καταστήματα, υπάρχουν και μαγαζιά, όπου μπορείς να απολαύσεις τα γευστικά παραδοσιακά πιάτα και ποτά της Ισπανίας. Το no. 1 φαγητό για εμένα είναι η «Paella», το εθνικό φαγητό της χώρας. Υπάρχει σε 3 είδη τα οποία είναι: Παέγια θαλασσινών, παέγια κοτόπουλο κι η ανάμεικτη. Αν με ρωτάτε ποια προτιμώ, ειλικρινά δεν ξέρω τι να απαντήσω. Πάντως, την πιο νόστιμη την είχα δοκιμάσει στη Βαλένθια κι αν δε με γελά η μνήμη μου ήταν ανάμεικτη! Μία άλλη σπεσιαλιτέ είναι το «Bocadillo de calamares». Ουσιαστικά είναι μπαγκέτα με καλαμαράκια και μαγιονέζα. Από τότε που το ανακάλυψα, το έφτιαχνα και στο σπίτι. Μπορούσα να τρέφομαι μόνο μ' αυτό!

Το καλύτερο όμως σας το άφησα για το τέλος. Τα «Tapas» είναι οι διάσημοι ισπανικοί μεζέδες που αν έτρωγες 4-5 είχες χορτάσει. Συνηθίζαμε να τα συνοδεύουμε με cerveza (=μπύρα) και το vino tinto, δηλαδή το κόκκινο κρασί που είναι διάσημο στην Ισπανία. Δύο ήταν τα αγαπημένα μας μαγαζιά που μαζευόμασταν για να απολαύσουμε αυτές τις νοστιμιές. Το πρώτο λέγεται "Prinseca Bar" και το δεύτερο «Καρδιά». Ήταν όντως γραμμένο στα ελληνικά κι αυτός ήταν κι ο λόγος που το 'βαλα κι εγώ στην καρδιά μου από την πρώτη στιγμή! Ίσως λέγεται έτσι λόγω του ότι βρίσκεται στην καρδιά της πόλης, στην Carreteria. Εκεί συνηθίζαμε να κάνουμε την πρώτη μας στάση, πριν καταλήξουμε για ξέφρενο πάρτυ στο σοκάκι με όλα τα bars ή αλλιώς discos, όπως τα λένε οι Ισπανοί.

Παλιά Πόλη

Κι αφού σας αποκάλυψα τις βραδινές μου συνήθειες, θα σας πω και για την αγαπημένη μου πρωινή (τις περισσότερες φορές) βόλτα στην Παλιά Πόλη. Είναι αρκετά μακριά από το κέντρο, καθώς είναι το ψηλότερο μέρος της Cuenca. Όμως δεν ήταν λίγες οι φορές που περπατήσαμε μέχρι εκεί πάνω. Ειδικά όταν είχε καλό καιρό, βάζαμε τα αθλητικά μας και ήμασταν έτοιμοι για «ορειβασία»!



Εικόνα 58. Ο καθεδρικός ναός στην πλατεία Plaza Mayor



Εικόνα 59. Στο φόντο το λεγόμενο “Convento de San Pablo”, μοναστήρι 16^ο αιώνα

Στην Παλιά Πόλη βρίσκονται τα περίφημα «Casas Colgadas», δηλαδή τα κρεμαστά σπίτια. Είναι μία πελώρια σειρά κτιρίων που σου δημιουργεί την ψευδαίσθηση ότι βρίσκονται στην άκρη του γκρεμού, κάτι σαν τα δικά μας Μετέωρα και αποτελούν σήμα κατατεθέν της Cuenca. Τόσο η διαδρομή μέχρι να φτάσεις, όσο κι η θέα αφού φτάσεις είναι πραγματικά εντυπωσιακή. Άξιζαν τα 500.000 βήματα που έκανες για να πας! Νομίζω πως είναι περιττό να αναφέρω πως όσοι φίλοι μου ήρθαν στην Ισπανία να με δούν, έκαναν αυτή τη βόλτα έχοντας εμένα ξεναγό και με όλους έχω από μία φωτογραφία εκεί!



Εικόνα 60. Η καμάρα στην Παλιά Πόλη

FYI: Το 1996 η UNESCO ανακήρυξε την Ιστορική Περιτειχισμένη Πόλη της Κουένκα, Μνημείο Παγκόσμιας Κληρονομιάς!



Εικόνα 61. Casas Colgadas



Εικόνα 62. Χαρακτηριστικό στο λόφο, τα δύο ζωγραφισμένα μάτια

La Semana Santa

Η Semana Santa είναι η Μεγάλη Εβδομάδα πριν το Πάσχα κι αποτελεί το πιο σημαντικό θρησκευτικό γεγονός της πόλης. Εκείνη την περίοδο με είχε επισκεφθεί η Τζωρτζίνα για να περάσουμε μαζί το καθολικό Πάσχα στην Ισπανία, το οποίο διαφέρει κατά πολύ από το ορθόδοξο. Κατά το πέρας της Μεγάλης Εβδομάδας, πραγματοποιούνται πομπές σε διάφορες περιοχές της πόλης, οι οποίες συνοδεύονται από τύμπανα και τρομπέτες που ηχούν σε κάθε δρόμο της πόλης.



Εικόνα 63. Πομπή της Μεγάλης Εβδομάδας

Πηγή: εικόνες Google

Σαν τώρα θυμάμαι την πρώτη φορά που είδαμε τους παρελαύνοντες. Πίναμε αμέριμνες τις μπύρες μας στην «Καρδιά», όταν εμφανίστηκε ένας όχλος να περνάει μπροστά από το μαγαζί. Το θέαμα ήταν τόσο εντυπωσιακό, που σηκωθήκαμε από το τραπέζι και βγήκαμε έξω για να το φωτογραφίσουμε. Οι στολές που φορούσαν οι παρελαύνοντες ήταν πολύ ιδιαίτερες έως και τρομακτικές θα έλεγα. Τα «καπέλα» στο κεφάλι τους επεκτείνονταν κατά πολύ, δημιουργώντας μια μυτερή γωνία στο τέλος. Δεν είχαμε ξανά δει τόσο εμβληματικές φιγούρες. Ομολογώ πως μας έπιανε μια ανατριχίλα κάθε φορά που περνούσαν από δίπλα μας, αλλά ήταν μια πολύ ξεχωριστή εμπειρία, που αξίζει κανείς να τη ζήσει αν επισκεφθεί την Ισπανία τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, η ψηφιακή αφήγηση έχει κυρίως θετικό αντίκτυπο στους ανθρώπους, ανεξαρτήτου ηλικίας, καθώς και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Πυροδοτεί το ενδιαφέρον των φοιτητών, ιδιαιτέρως των πρωτοετών που ξεκινούν τις προπτυχιακές τους σπουδές, ώστε να εξοικειωθούν με το αντικείμενο της σχολής τους, συνδέοντάς το παράλληλα σε έναν επιθυμητό βαθμό με τα βιώματά τους. Μ' αυτόν τον τρόπο, εγείρεται η διάθεσή τους ως προς την ενασχόληση των εργασιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και συγχρόνως αυξάνεται τόσο η παραγωγικότητα, όσο και η απόδοση του καθενός. Τέλος, διαμορφώνεται ένα οικείο κλίμα μεταξύ του δημιουργού και του θεατή, στη συγκεκριμένη περίπτωση, των συμφοιτητών και των καθηγητών.

Αναφορικά με την εφαρμογή Google Earth, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί με ακόμη πιο παραστατικό τρόπο η street view προσέγγιση στους χάρτες, με την επιτρεπόμενη είσοδο σε κλειστούς δημόσιους χώρους, όπως χώροι ιστορικού ενδιαφέροντος. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να επιτευχθεί η απεικόνιση σε πραγματικό χρόνο, μέσω δορυφόρου, ευθυγραμμισμένη πάντα με τις προϋποθέσεις που διέπονται βάση του Ευρωπαϊκού Κανονισμού EU 2016/679 (GDPR). Μία ακόμη πρόταση αποτελεί η δημιουργία ολογράμματος (τρισιδιάστατη απεικόνιση), μέσω της σύζευξης του κατάλληλου hardware με το αντίστοιχα διαμορφωμένο software (αλγόριθμος). Έτσι, θα προσφέρεται μία επαναστατική προσέγγιση της εκπαίδευσης, χωρίς περιορισμούς, προσδίδοντας ζωντάνια σε αφηρημένες έννοιες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Mikropoulos, A. & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research. *Computers & Education*, 56 (3): 769-780.

Ανδριοπούλου, Ε. (2010). Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση. *Συχνότητες*, 10: 15-20.

Βασιλειάδης, Γ. (2006). *Animation: Ιστορία και αισθητική του κινούμενου σχεδίου*. Αθήνα: Αιγόκερως.

Θεοφανέλλης, Τ. & Δημητριάδης, Ζ. (2017). Ψηφιακή αφήγηση: Ανασκόπηση και προτάσεις για την αξιοποίηση της στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "Εκπ@ιδευτικός κύκλος"*, 5 (3): 56-64.

Καραμητόπουλος, Θ. (2017). Ψηφιακή αφήγηση και διδακτική πράξη: Μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 327-338). 15-18 Ιουνίου 2017, Αθήνα, Ελλάδα.

Κλωνάρη, Α. (2018). Διαδραστική Ψηφιακή Αφήγηση με τη χρήση webGIS: Το λογισμικό Storymaps σε μια διαθεματική προσέγγιση της Φυσικής (Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας). 28-30 Απριλίου 2018, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.

Λαζαρίδης, Σ. (2008). Ανάπτυξη εκπαιδευτικού stop motion animation (Στο: Β. Κολτσάκης & Γ. Σαλονικίδης, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας με θέμα «Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών», 1-7). 09-11 Μαΐου, Νάουσα, Ελλάδα.

Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ. & Μειμάρης, Μ. (2011). Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση (Πρακτικά του 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου στην Ανοιχτή Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση). 04-06 Νοεμβρίου 2011, Λουτράκι, Ελλάδα.

Μουταφίδου, Α. & Μπράτιτσης, Θ. (2013). Ψηφιακή Αφήγηση και δημιουργική γραφή: Δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο (Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής). 04-06 Οκτωβρίου 2013, Αθήνα, Ελλάδα.

Μπράτιτσης, Θ. (2014). Εμπειρίες από σεμινάρια ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικούς: Η περίπτωση της Ελλάδας (*Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*). 03-05 Οκτωβρίου 2014, Ρέθυμνο, Ελλάδα.

Ξέστερνου, Μ. (2013). Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση - Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1: 39-60.

Σεραφείμ, Κ. & Φεσάκης, Γ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών (Στο: Β. Κολτσάκης & Γ. Σαλονικίδης, *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας με θέμα «Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών»*, 1558-1569). 09-11 Μαΐου, Νάουσα, Ελλάδα.

Χρονάκη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (2011). Ψηφιακά αφηγηματικά μέσα και αλληλεπίδραση (Στο: Χ.Θ. Παναγιωτακόπουλος, *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου “Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία”*, 999-1008). 28-30 Απριλίου 2019, Πάτρα, Ελλάδα.

Ξενόγλωσση

Alexander, B. (2011). *The new Digital Storytelling. Creating narratives with New Media*. Santa Barbara, CA: Greenwood.

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

Baker, T.R. (2015). WebGIS in education (In: O. Muniz-Solari, A. Demirci & J. van der Schee, *Geospatial technologies and geography education in a changing world: Geospatial practices and lessons learned*, 105-115). Japan: Springer.

Barber, J.F. (2016). Digital storytelling: New opportunities for humanities scholarship and pedagogy. *Cogent Arts & Humanities*, 3 (1): 11811037. DOI: 10.1080/23311983.2016.1181037

Benmayor, R (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research & Practice*, 7: 188-204.

- de Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A. et al. (2017). Digital Storytelling in Research: A systematic review. *The Qualitative Report*, 22 (10): 2548-2582. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2970>
- Drenoyanni, H. & Stergioulas, L.K. (2011). *Pursuing Digital Literacy in the School*. New York, NY: Peter Lang Publishing Group.
- Dreon, O., Kerper, R. & Landis, J. (2011). Digital Storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *Middle School Journal*, 42 (5): 4-9.
- Fletcher, C. & Cambre, C. (2009). Digital storytelling and implicated scholarship in the classroom. *Journal of Canadian Studies*, 43 (1): 109-130.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling: Guide for educators*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Grasso, V., Crisci, A. & Zabini, F. (2012). CLIMATE SCOPE: Using the Google Earth virtual globe for a visual storytelling of climate change (*Proceedings of the 12th PCST International Public Communication of Science and Technology Conference, Volume: Quality, Honesty & Beauty in Science and Technology Communication*). April 18-20, Florence, Italy, 2012
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 22: 237-250.
- Laforest, D. (2016). The satellite, the screen, and the city: On Google Earth and the life narrative. *International Journal of Cultural Studies*, 19 (6): 659-672.
- Lambert, J. (2009). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. New York, NY: Routledge.
- Lathem, S.A. (2005). Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition (*Proceedings of the 16th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education*). March 01, Phoenix, Arizona, USA.

Lewis, P.J. (2011). Storytelling as Research / Research as Storytelling. *Qualitative Inquiry*, 17 (6): 505-510. DOI: 10.1177/1077800411409883

Midge, F. (2010). *Digital Storytelling: Guide for Educators*. Washington DC: ISTE.

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

Rebmann, K.R. (2012) Theory, practice, tools. *Teacher Librarian*, 39 (3): 30-34.

Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory into practice, themed issue on New Media and Education in the 21st century, 47 (3): 220-228. DOI: 10.1080/00405840802153916

Robin, B. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30: 17-29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125504.pdf>

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

Robin, R.B. (2016). The power of Digital Storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30: 17-29.

Sun, K.T., Wang, C.H. & Liku, M.C. (2017). Stop-motion to foster digital literacy in elementary school. *Comunicar*, 25 (51): 93-102.

Σύνδεσμοι

Cuviello, M.P. (2010). *Evaluating Google Earth in the classroom*. Available at: https://www.westpoint.edu/sites/default/files/inline-images/centers_research/center_for_teching_excellence/PDFs/mtp_project_papers/Cuviello_10.pdf (Access: July 01, 2022).

Digital Empowerment Forum (2012). *Εκδηλώσεις και Συνέδρια*. Διαθέσιμο στο: http://digem.projectlibrary.eu/index.php?option=com_content&view=category&id=21&layout=blog&Itemid=38&lang=el (Πρόσβαση: 18 Ιουνίου 2022).

Fingas, J. (2013). *Google Maps Engine Lite beta lets amateurs craft their own location sets*. Available at: https://www.engadget.com/2013-03-28-google-maps-engine-lite-beta-lets-amateurs-craft-their-own-pois.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAANIYdprsJpZugKD-borr99510Vj7_kdhCf0uubl194q8nHZXML3gT51kgFifuJ-ypt8N7bDhk0k25ozYIPwp2omazWOpLWJ6QmUhBliA-aqsmzomgFJYCv7v23LXgCc-pMLLA9eipZnwHybsGQkDBIgWd9Qt5gbtEILLjsZ_wkr (Access: July 05, 2022).

Google Earth (nd). *Five tips to start creating on Google Earth*. Available at: https://storage.googleapis.com/gweb-earth/education/pdf/ClassroomActivity_GetStartedEarth_EN.pdf (Access: July 07, 2022).

McCloughlin, T. (2015). *The role of Global Positioning Systems in Education: Science, mathematics, geography and history - A tool for integration*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/323918536_GIS_in_Education (Access: July 01, 2022).

NTLab - New Technologies Laboratory (2022). *Η Μηλιά, ένας χώρος αφήγησης*. Διαθέσιμο στο: <https://milias.ntlab.gr/index.php/i-istoria-tis-milias/> (Πρόσβαση: 21 Ιουνίου 2022).

Pike, M. (2013). *Telling stories with Google Maps and Earth*. Available at: https://www.academia.edu/4863822/Telling_Stories_with_Google_Maps_and_Earth (Access: July 06, 2022).

tes (2022). *Story Telling with Google Earth Placemarks*. Available at: <https://www.tes.com/teaching-resource/story-telling-with-google-earth-placemarks-mac-11365204> (Access: July 04, 2022).

Πολυχρονίδου, Δ. (2009). *Φαντάσου το μέλλον σου*. Διαθέσιμο στο: <https://www.makthes.gr/fantasy-to-mellon-soy-35120> (Πρόσβαση: 12 Ιουνίου 2022).

Ράμμος, Δ. & Μπράτιτσης, Θ. (2017). *Από την ψηφιακή αφήγηση στην Επαυξημένη Πραγματικότητα. Υλικό από μαθητές για μαθητές*. Διαθέσιμο στο: <https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2595.pdf> (Πρόσβαση: 26 Ιουνίου 2022).

Φραγκάκη, Μ., Μυστακίδης, Σ. & Φιλιπούσης, Γ. (2020). *Η εικονική και η επαυξημένη πραγματικότητα στη διδασκαλία και μάθηση* (Επιμορφωτική Θεματική Ενότητα). Διαθέσιμο στο: https://www.academia.edu/42753831/_Virtual_and_Augmented_Reality_in_Teaching_and_Learning_Curriculum_of_Studies_in_Greek (Πρόσβαση: 26 Ιουνίου 2022).