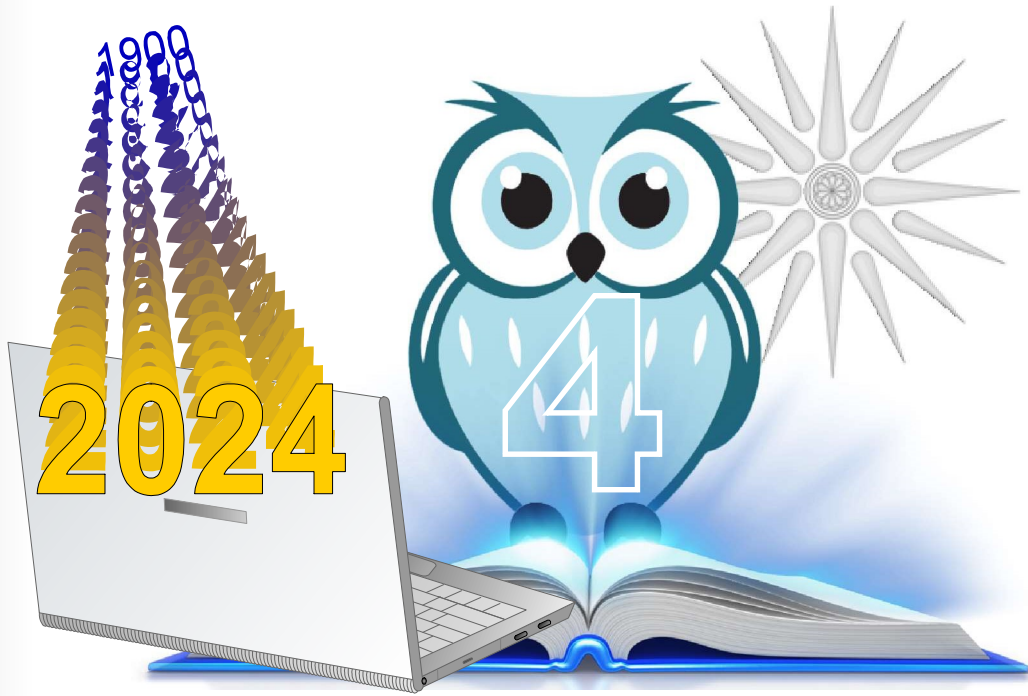


ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΗΜΑΘΙΑΣ

4ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΗΜΑΘΙΑΣ



Νάουσα, 12-13 Απριλίου 2024

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

“Οι Νέοι Γραμματισμοί στη Σχολική Πράξη”

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

**Ευθυμία Γώτη - Νικόλαος Νικολαΐδης -
Μιλτιάδης Τσουλής**

4ο Παιδαγωγικό Συνέδριο Ημαθίας



Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας

4ο Παιδαγωγικό Συνέδριο Ημαθίας

Νάουσα, 12-13 Απριλίου 2024

Πρακτικά Συνεδρίου

«Οι Νέοι Γραμματισμοί στη Σχολική Πράξη»

**Ηλεκτρονική έκδοση
Διαθέσιμα στη Διεύθυνση:**

<https://pdimacon.sites.sch.gr/proceedings/>

Υπό την ευγενική χορηγία:
Δήμος Ηρωικής Πόλης Νάουσας
Σύλλογος Δασκάλων – Νηπιαγωγών Επαρχίας Νάουσας

Επιμέλεια: *Ευθυμία Γώτη, Νικόλαος Νικολαΐδης, Μιλτιάδης Τσουλής*

Βέροια 2025



ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

1. Ευθυμία Γώτη, Διευθύντρια Δ.Π.Ε. Ημαθίας, Πρόεδρος
2. Νικόλαος Νικολαΐδης, Προϊστάμενος Εκπαιδευτικών Θεμάτων Δ.Π.Ε Ημαθίας, μέλος
3. Ευθυμία Αντωνιάδου, Διευθύντρια 2οΔ.Σ. Βέροιας, μέλος
4. Ευγενία Νικολάκη, Διευθύντρια 1ου Δ.Σ. Νάουσας, μέλος
5. Μιλτιάδης Τσουλής, Εκπαιδευτικός ΠΕ70 1ου Δ.Σ Μακροχωρίου, μέλος
6. Στέλιος Δάγγας, Αντιδήμαρχος Παιδείας Νεολαίας & Αθλητισμού Δ. Νάουσας, μέλος
7. Βασιλική Δανηλίδου, Αντιδήμαρχος Πολιτισμού Δ.Νάουσας, μέλος
8. Σωτήριος Σταμάτης, Πρόεδρος Συλλόγου Δ/Ν Νάουσας, μέλος
9. Σταυρούλα Μιχαηλίδου, Πρόεδρος Συλλόγου Εκπαιδευτικών Ημαθίας, μέλος

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

1. Αλέξανδρος Κόπτσης, Περιφερειακός Διευθυντής Π.Ε & Δ.Ε Κ. Μακεδονίας, Πρόεδρος
2. Μαρία Κουτσούμπα, Καθηγήτρια στη Σ.Ε.Φ.Α.Α. του Ε.Κ.Π.Α., μέλος
3. Νικόλαος Γραίκος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης, μέλος
4. Σταύρος Γρόσδος, Διδάκτορας της Παιδαγωγικής Σχολής Α.Π.Θ, μέλος
5. Μαρία Κοτσακώστα, Σύμβουλος Εκπαίδευσης, μέλος 6. Ισαΐα Λαζαρίδου, Σύμβουλος Εκπαίδευσης, μέλος
7. Νικόλαος Μπίνιας, Σύμβουλος Εκπαίδευσης, μέλος
8. Αικατερίνη Παπαγεωργίου, Σύμβουλος Εκπαίδευσης, μέλος
9. Νικόλαος Πομάκης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης, μέλος
10. Ελισάβετ Χλαπουτάκη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης, μέλος
11. Γεώργιος Χαλκιάς, Σύμβουλος Εκπαίδευσης, μέλος



2025/04

© Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας

Το σύνολο των περιεχομένων του παρόντος τόμου αποτελεί αντικείμενο πνευματικής ιδιοκτησίας (copyright) και διέπεται από τις εθνικές και διεθνείς διατάξεις περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας. Συνεπώς απαγορεύεται ρητά η αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, μετάφραση, τροποποίηση των κειμένων, των γραφημάτων και των εικόνων του με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας. Οι συγγραφείς διατηρούν το δικαίωμα χρήσης των κειμένων τους. Επιτρέπεται η χρήση των κειμένων για επιστημονικούς και διδακτικούς λόγους με αναφορά/παραπομπή στην πηγή ως ακολούθως:

Επώνυμο, όνομα συγγραφέα (2025). τίτλος άρθρου. Στο: Γώτη Ε., Νικολαΐδης Ν., Τσουλής Μ. (επιμ.), *Οι Νέοι Γραμματισμοί στη Σχολική Πράξη*, Πρακτικά 4^{ου} Παιδαγωγικού Συνεδρίου Ημαθίας, 12-13 Απριλίου 2024. Βέροια: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας

Ανακτήθηκε από: <https://pdimacon.sites.sch.gr/proceedings/>

ISBN:



Προλογικό σημείωμα

Το 4ο Παιδαγωγικό Συνέδριο Ημαθίας αποσκοπούσε στην ανάπτυξη της επιστημονικής και ερευνητικής γνώσης της έννοιας του γραμματισμού/των μορφών γραμματισμού. Αποτέλεσε μια ακόμη ευκαιρία συζητήσεων, ανταλλαγής απόψεων και προβληματισμών μεταξύ επιστημόνων και εκπαιδευτικών σε θέματα γραμματισμού, αλληλεπιδρώντας με εισηγητές και συνέδρους και συμβάλλοντας στη διερεύνηση των τρόπων κατάκτησης και αξιοποίησης των μορφών γραμματισμού.

Επιγραμματικά, ο γραμματισμός πολύπλοκο και πολυσύνθετο φαινόμενο είναι κοινωνικός θεσμός με πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές και ιστορικές πλευρές, συνεχώς μεταβαλλόμενο αναλόγως των κοινωνικών απαιτήσεων και της ιστορικής στιγμής. Είναι επίσης κοινωνική πρακτική μια ανθρώπινη δραστηριότητα με τη διασύνδεση του γνωσιακού με το κοινωνικό και συνεπώς διαμορφώνει ή/και διαμορφώνεται από εδραιωμένες ιδεολογικές θέσεις ρητές ή υπόρρητες. Με τον τρόπο αυτό αναπαράγονται ή συντηρούνται θεσμοί και βάσεις εξουσίας. Αυτό ερμηνεύει γιατί το επίπεδο του γραμματισμού των κοινωνιών αποτελεί αντικείμενο κομβικού ενδιαφέροντος κυβερνήσεων, προγραμματικών εξαγγελιών κομμάτων και κοινωνικών ομάδων όπως εκπαιδευτικοί και γονείς. Η χρήση του γραμματισμού σε ποικίλα περιβάλλοντα οδηγεί στην παραδοχή όχι ενός μονολιθικού αλλά πολλών μορφών γραμματισμού.

Στο πλαίσιο του Συνεδρίου πραγματοποιήθηκαν κεντρικές ομιλίες, προφορικές εισηγήσεις (ερευνητικές μελέτες & διδακτικές εφαρμογές)

Ειδικότερα περιλαμβάνονται εργασίες που αφορούν:

- στην καλλιέργεια του τεχνολογικού και του μαθηματικού γραμματισμού τόσο για το νηπιαγωγείο, όσο και για το δημοτικό σχολείο.
- στην ανάπτυξη του οπτικού Γραμματισμού, όπως η αξιοποίηση google maps μέσα από τα χαρακτηριστικά έργα του Γιάννη Βρακά, που απεικονίζουν μορφές της επανάστασης του 1821 ή τα εικονοβιβλία
- στην ανάδειξη της θέσης του κριτικού γραμματισμού και της παιδαγωγικής του στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο, καθώς οι μαθητές/τριες διά της ανάλυσης πολυτροπικών κειμένων, μπορούν να αντιληφθούν τον σκοπό και την ιδεολογία τους, ώστε να οδηγηθούν στην κατανόηση του κόσμου και στην ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία στην οποία ζουν.
- στην αξιοποίηση οπτικοακουστικών πόρων σε πρακτικές πολιτισμικού γραμματισμού καθώς οι μαθητές, ερεύνησαν και ανακάλυψαν ιστορικά γεγονότα (Παρθενώνα & Ερέχθειο) και, τον πολιτιστικό και ιστορικό τους πλούτο
- στην εφαρμογή της τεχνητής νοημοσύνης αναδεικνύοντας πώς η τεχνητή νοημοσύνη προωθεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, καθώς υποστηρίζει τους μαθητές στην αναζήτηση απαντήσεων με δημιουργικό, ελκυστικό και πρωτότυπο τρόπο.

Στα πρακτικά του συνεδρίου συμπεριλαμβάνονται 24 εργασίες και 4 αναρτημένες ανακοινώσεις (posters) ποικίλων μορφών γραμματισμού όπως του κριτικού, του τεχνολογικού / ψηφιακού, του



οπτικού, κινητικού, πολιτισμικού, οπτικού κ.λπ. οι οποίες συμπίπτουν εν πολλοίς με τις θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές και τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών.

Η συμμετοχή των συνέδρων απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται και επικαιροποιούν τη γνώση τους με στόχο τη βελτίωση του έργου τους και επιβεβαιώθηκε ότι ο δάσκαλος αποτελεί τον πολυτιμότεο και σημαντικότεο παράγοντα για την ευόδωση του εκπαιδευτικού έργου (Γληνός, 1914)

Η διοργάνωση του συνεδρίου απαίτησε τη συμμετοχή και τη συνεισφορά πολλών.

Ιδιαίτερως ευχαριστώ τους προσκεκλημένους ομιλητές μας κ. Κώστα Ντίνα και Δημήτρη Κουτσογιάννη, οι οποίοι με το κύρος και την επιστημονικότητά τους προσέδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στο συνέδριό μας.

Η διεξαγωγή όμως του συνεδρίου θα ήταν ανέφικτη χωρίς:

- την οικονομική υποστήριξη, τη φιλοξενία, τη βοήθεια, τη διάθεση του τόσο όμορφου και ιστορικά προσδιορισμένου χώρου, του Δήμου της ηρωικής πόλης της Νάουσας.
- τη βοήθεια των τοπικών συλλόγων των εκπαιδευτικών Ημαθίας αποδεικνύοντας εμπράκτως ότι τα συνδικάτα μπορούν και πρέπει να επενδύουν στον παιδαγωγικό και κοινωνικό τους ρόλο.
- την πολύτιμη συμβολή των μελών της επιστημονικής επιτροπής και της ομάδας της γραμματειακής υποστήριξης.

Κλείνοντας, ελπίζουμε ότι το συνέδριο δημιούργησε ερωτήματα, υψώθηκαν νέες φωνές, αναδείχθηκαν νέες πρακτικές εφαρμογές και ταυτόχρονα συσπείρωσε τις επιστημονικές και εκπαιδευτικές δυνάμεις του τόπου μας για καλύτερους και βαθύτερους γραμματισμούς των παιδιών και ταυτοχρόνως συνέβαλε στη δια βίου μάθηση και στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης

Ευθυμία Γώτη

*Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής
Διευθύντρια της ΔΙΠΕ Ημαθίας*



Χαιρετισμός Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Αγαπητοί συνάδελφοι

Πρώτα από όλα θα ήθελα να συγχαρώ τη Διεύθυνση ΠΕ Ημαθίας για την εξαιρετική πρωτοβουλία διοργάνωσης αυτού του συνεδρίου, με μία θεματολογία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης, της σύγχρονης κοινωνίας και των μαθητών μας. Όραμά μας ένα σύγχρονο, δημοκρατικό, συμπεριληπτικό και αποτελεσματικό σχολείο που οφείλει να ακολουθεί την εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινωνίας μας.

Οι νέοι γραμματισμοί είναι σύγχρονες μορφές γνώσης και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την κατανόηση και την αποτελεσματική συμμετοχή σε έναν ψηφιακό και παγκοσμιοποιημένο κόσμο και αναφέρονται στην ικανότητα χρήσης ποικίλων μορφών επικοινωνίας και πληροφορίας, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών, οπτικών και πολυτροπικών μέσων. Με την έννοια αυτή οι νέοι γραμματισμοί αντικατοπτρίζουν τις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας και της τεχνολογίας, προωθώντας έναν πολυδιάστατο τρόπο σκέψης και μάθησης. Η ενσωμάτωσή τους στη διδακτική πράξη συμβάλλει σε μια πιο ελκυστική, διαδραστική και ουσιαστική εκπαιδευτική εμπειρία, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για τον 21ο αιώνα, προάγοντας τη σύγχρονη εκπαίδευση και βοηθώντας τους μαθητές να γίνουν κριτικοί, δημιουργικοί και ενεργοί πολίτες.

Τα οφέλη των νέων γραμματισμών στην εκπαίδευση και στους μαθητές είναι πολλαπλά.

Αναπτύσσουν την κριτική σκέψη τους, μέσα από την επαφή με ποικίλα μέσα και μορφές πληροφορίας ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την ικανότητά τους να αξιολογούν και να αναλύουν πληροφορίες κριτικά.

Ενισχύουν τη δημιουργικότητά τους, μέσα από τη χρήση διαφορετικών εργαλείων και μεθόδων επιτρέποντάς τους έτσι να εκφράζονται με ποικίλους τρόπους.

Βελτιώνουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες, με την ενσωμάτωση των τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους προετοιμάζουν για τις απαιτήσεις της σύγχρονης ψηφιακής κοινωνίας.

Τους βοηθούν να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης και χρήσης διαφορετικών μορφών κειμένων (γραπτά, οπτικά, ηχητικά).

Τους ενθαρρύνουν να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν πληροφορίες, αποφεύγοντας την παθητική κατανάλωση γνώσης.

Δίνουν έμφαση στη συνεργατική μάθηση μέσω διαδικτυακών εργαλείων και πολυμεσικών περιβαλλόντων και ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Οι νέοι γραμματισμοί προετοιμάζουν με τον τρόπο αυτό τους μαθητές για την κοινωνία της γνώσης, όπου απαιτούνται δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, προσαρμοστικότητας και διά βίου μάθησης.



Είναι λοιπόν αναγκαίο να εισάγονται οι νέοι γραμματισμοί στην εκπαίδευση, να υιοθετούνται οι τρόποι εφαρμογής τους από τους εκπαιδευτικούς μας και να μυσούνται οι μαθητές μας στον τρόπο χρήσης τους. Για το λόγο αυτό συγχαίρουμε την εξαιρετική αυτή προσπάθεια της ΠΕ Ημαθίας που αναβαθμίζει το σχολείο μας.

Αλέξανδρος Κόπτης
Περιφερειακός Διευθυντής
Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης
Κεντρικής Μακεδονίας

Πίνακας Περιεχομένων

Μέρος Α' - Περιλήψεις Εισηγήσεων Προσκεκλημένων

Εισηγητές	Θέμα	Σελ.
Ντίνας Κωνσταντίνος	<i>Προς γλωσσική σύγκλιση ή απόκλιση; Διαπιστώσεις - Προβληματισμοί - Προτάσεις</i>	4
Κουτσογιάννης Δημήτριος	<i>Σχολικός γραμματισμός και Τεχνητή Νοημοσύνη</i>	5

Β' Μέρος - Εισηγήσεις

Συγγραφείς	Τίτλος	Σελ.
Κολοσίδου Σοφία Πομάκης Νικόλαος	<i>Ο ειδησεογραφικός λόγος στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού</i>	9
Πάντα Αλεξία	<i>Όσο μικροί κι αν είμαστε μπορούμε να κάνουμε κάτι ΜΕΓΑΛΟ: Ο κριτικός γραμματισμός μέσα από τα μάτια των παιδιών του νηπιαγωγείου</i>	20
Κολιπέτρη Ζωή Παλτόγλου Ασημίνα	<i>Ο Τζίπιτούλης ταξιδεύει στην Ευρώπη</i>	35
Ζαφειροπούλου Κάτια Γκαραβέλας Κωνσταντίνος	<i>Η αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με στόχο τον κριτικό γραμματισμό: το παράδειγμα κειμένων του Facebook που σχετίζονται με την παιδική σεξουαλική κακοποίηση.</i>	47
Τοπούζα Παρασκευή	<i>Δημιουργούμε και Γράφουμε: Γινόμαστε...Παραμυθάδες!</i>	63
Χριστίνα Δημητριάδου	<i>Οπτικοακουστικός Γραμματισμός: Το Animation ως όχημα Πολιτιστικής Εκστρατείας</i>	73
Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη Γεώργιος Χαλκιάς	<i>Εικονοβιβλία και Δημιουργική Γραφή: θεωρητικό πλαίσιο, προτάσεις και δραστηριότητες</i>	93
Καλοκίδου Βασιλική Ρουσσέτη Κυριακή	<i>E-twinning program «Η μικρή Ελένη παίζει μαζί μας και mathαίνει!#STEM3»</i>	106
Γιάγκογλου Δήμητρα Τζήμα Αγορίτσα	<i>Ενισχύοντας τον Ψηφιακό Γραμματισμό μέσα από το Ψηφιακό Παιχνίδι : Μια Διδακτική Πρόταση στο Νηπιαγωγείο</i>	112
Μπεγλοπούλου Μαρία Μάρκου Γλυκερία Λουτσοπούλου Σοφία Ταούλα Ευαγγελία	<i>Ψηφιακός εγγραμματισμός και κριτική σκέψη. Το παράδειγμα ενός Etwinning έργου στο Νηπιαγωγείο</i>	121
Σουβατζόγλου Βασίλειος Δημογέροντα Αντωνία	<i>Αφισοκόλληση σε πραγματικές διαδρομές του εικονικού κόσμου</i>	131
Παβέλης Παναγιώτης	<i>Η χρήση της αλληλεπίδρασης στην εκπαιδευτική διαδικασία: Διαδραστικός Αίσωπος</i>	142



Παπατσιμούλη Μαρία Δημητρίου Χρήστος Ηλιάδης Αιμίλιος Παυλίδης Ανδρέας Στύλας Γεώργιος	<i>Τεχνολογικός Γραμματισμός – Η εκπαιδευτική ρομποτική ως μέσο μετάδοσης γνώσεων</i>	150
Λακηνάνου Αφροδίτη	<i>Αξιοποιώντας την κριτική σκέψη και τους γραμματισμούς μέσα από τη διδασκαλία του έργου του Μεγάλου Αλεξάνδρου</i>	161
Λαμπροπούλου Βαία	<i>Η αξιοποίηση των Μέσων: Δημιουργία ψηφιακής αφίσας για την Ειρήνη</i>	181
Αστερίου Ιουλία-Μαρία Πέγιου Αθηνά	<i>Μετεωρολόγοι παντός καιρού</i>	189
Καψάλη Ελένη Λεονταρίδου Τραϊανή Παπαγεωργίου Ιωάννα	<i>Η Τεχνητή Νοημοσύνη στον χώρο της Εκπαίδευσης (Poster)</i>	198
Γαλαζούλα Παναγιώτα	<i>Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με χρήση θεατρο-παιδαγωγικών δραστηριοτήτων</i>	204
Κουγιουμτζόγλου Μάρθα Γκούνα Ουρανία Πιτούλια Αναστασία	<i>Ανάπτυξη του κοινωνικού γραμματισμού εκπαιδευτικών της Ημαθίας μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus+</i>	213
Μηρτσέκη Βασιλική Χριστοφορίδου Αντιγόνη	<i>Οδηγώντας στην αυτορρύθμιση νήπια και παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Συνεργασία και τεχνικές για μια ομαλή ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό</i>	226
Δημουλάς Κωνσταντίνος Δημουλάς Ευριπίδης Βέλλιου Έλλη Παπαδημητρίου Θεοδώρα Κουτσαβλάκη Αγγελική Τρίγκας Ιωάννης	<i>Μνημονική Αναπλαστική Ικανότητα Ιστοριών</i>	236
Λαφάρα Αναστασία Τζώρτζη Αφροδίτη	<i>Διδακτικό σενάριο: «Βάζουμε δύναμη;»</i>	247
Τσιβοπούλου Δήμητρα	<i>«Ισοδύναμα κλάσματα – Διαφορετική μορφή, αλλά ίση δύναμη». Μια διδακτική προσέγγιση για την Γ' Δημοτικού</i>	266
Γκασδόγκα Ευαγγελία Χαραλάμπους Πασχαλίνα	<i>Μυστήρια στη Φύση υπάρχουν πολλά. Η Λύση όμως δεν είναι Μαγική αλλά απλά Επιστημονική</i>	279
Γιάγκογλου Δήμητρα	<i>Καλλιέργεια στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο Νηπιαγωγείο</i>	288
Καϊόγλου Βασιλική Νικολάκη Ευγενία Βενετσάνου Φωτεινή	<i>Η Καλλιέργεια του Κινητικού Γραμματισμού στη Φυσική Αγωγή: Γενικό Πλαίσιο Αρχών για τον Σχεδιασμό και την Εφαρμογή Προγραμμάτων (Poster)</i>	296



Νικολάκη Ευγενία Φούντζουλας Γεώργιος Καϊόγλου Βασιλική Σαβίδου Δέσποινα	Ο Κινητικός Γραμματισμός στον Ελληνικό Παραδοσιακό Χορό (Poster)	299
---	---	-----



**Προς γλωσσική σύγκλιση ή απόκλιση;
Διαπιστώσεις - Προβληματισμοί - Προτάσεις
Κωνσταντίνος Δ. Ντίνας
Καθηγητής Γλωσσολογίας
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών**

Ο εισηγητής πραγματεύεται το ζήτημα της **γλωσσικής ποικιλότητας**, εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο η παγκοσμιοποίηση, οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις και η τεχνολογία επηρεάζουν τη διατήρηση και εξέλιξη των τοπικών ιδιωμάτων και διαλέκτων και τη γλωσσική πολυμορφία γενικότερα.

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις και γλωσσική ομογενοποίηση

Με αφετηρία το απόσπασμα από τον 17ο στοχασμό του άγγλου στοχαστή John Donne (16ος-17ος αι.): *«Κανένας άνθρωπος δεν είναι μόνος του ένα Νησί ακέραιο και ξεχωριστό· κάθε άνθρωπος είναι ένα κομμάτι της Ηπείρου, ένα κομμάτι της ενδοχώρας· αν η θάλασσα πάρει μαζί της ένα σβόλο χώμα, η Ευρώπη λιγοστεύει, σαν να ήταν ένα Ακρωτήριο ή σαν να ήταν ένας Πύργος, φίλων σου ή δικός σου· ο θάνατος του κάθε ανθρώπου με λιγοστεύει, γιατί ανήκω στην Ανθρωπότητα. Γι' αυτό, μη στέλνεις ποτέ να ρωτήσεις για ποιον χτυπά η καμπάνα· για σένα χτυπά»*, που τονίζει τη σημασία της συλλογικότητας, ο εισηγητής επισημαίνει πως η γλωσσική ποικιλότητα αντιμετωπίζει απειλές εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και της επικράτησης των ισχυρών γλωσσών. Η ιστορική εξέλιξη έχει δείξει ότι η εξαφάνιση γλωσσών είναι ένα σύνηθες φαινόμενο, ωστόσο σήμερα υπάρχει έντονη ανησυχία για τη γλωσσική σύγκλιση και την απώλεια της πολιτισμικής ταυτότητας.

2. Στάσεις απέναντι στη γλώσσα και κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις

Η στάση των ομιλητών απέναντι στις γλώσσες τους επηρεάζεται από κοινωνικές και θεσμικές πιέσεις, ιδιαίτερα από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο συχνά προωθεί την τυποποιημένη (standard) γλώσσα εις βάρος των τοπικών ποικιλιών. Η ιδεολογία της γλωσσικής καθαρότητας αποδίδει στις διαλέκτους και τα ιδιώματα αρνητικά χαρακτηριστικά, θεωρώντας τα «φθαρμένες» μορφές της γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, η γλώσσα αποτελεί σύμβολο ομαδικής και εθνοτικής ταυτότητας, όπως επιβεβαιώνει η Διεθνής Ημέρα Μητρικής Γλώσσας, που θεσπίστηκε από την UNESCO με αφορμή τη Σφαγή της Ντάκα (21 Φεβρουαρίου του 1952), όταν φοιτητές του Ανατολικού Πακιστάν (του σημερινού Μπανγκλαντές) ξεσηκώθηκαν, στο πλαίσιο του «Γλωσσικού Κινήματος», για να εμποδίσουν την απαγόρευση της γλώσσας τους, της Μπενγκάλι, και την παράλληλη υιοθέτηση της επίσημης γλώσσας του Πακιστάν, της Ουρντού.

3. Ιστορικό πλαίσιο και πολιτικές συνθήκες

Η δημιουργία των εθνικών κρατών στηρίχθηκε στην ανάγκη για γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια, γεγονός που οδήγησε σε περιθωριοποίηση των διαλέκτων και της γλωσσικής πολυμορφίας και στην ενίσχυση των τυποποιημένων εθνικών γλωσσών. Στην ελληνική περίπτωση, η επιβολή της καθαρεύουσας έναντι της δημοτικής γλώσσας αποτελεί παράδειγμα γλωσσικής πολιτικής που επιδίωκε την εδραίωση της εθνικής ταυτότητας και της «ευρωπαϊκότητας». Στις σύγχρονες κοινωνίες, ωστόσο, παρατηρείται μια στροφή προς την αποδοχή της γλωσσικής ποικιλότητας, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο, με πολιτικές που αναγνωρίζουν το δικαίωμα των μειονοτήτων να χρησιμοποιούν τις δικές τους γλώσσες, τις «απειλούμενες», «λιγότερο διαδεδομένες», «λιγότερο ομιλούμενες»,



«ασθενείς», «κυριαρχούμενες», «μειονοτικές», «γλώσσες κληρονομιάς», «αυτόχθονες», κ.λπ. —όλες διατυπώσεις υποστηρικτές και προστατευτικές.

4. Η Επίδραση της παγκοσμιοποίησης και της τεχνολογίας

Η παγκοσμιοποίηση έχει διττό ρόλο: από τη μία οδηγεί σε σύγκλιση και ομογενοποίηση, ενώ από την άλλη ενισχύει την ανάδειξη της τοπικότητας και της γλωσσικής ποικιλότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διάδοση της αγγλικής γλώσσας, η οποία, ενώ λειτουργεί ως *lingua franca*, παράλληλα δημιουργεί νέες γλωσσικές μορφές όπως τα Singlish, τα Malnglish και τα Taglish, ως δείγματα των Νέων Αγγλικών, που βεβαιώνουν ότι η γλωσσική ομογενοποίηση δεν είναι το αναπόφευκτο αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης, ή τα Chinese Cockney, Bangla Cockney, Caribbean Cockney, που δείχνουν ότι και το γλωσσικό ιδίωμα των αυτοχθόνων Λονδρέζων (Cockney) εμφανίζει ήδη αρκετές παραλλαγές.

Το Διαδίκτυο, παρότι διευκολύνει τη γλωσσική ομοιομορφία, προωθεί και τη γλωσσική ποικιλότητα, ενισχύοντας τη διαγλωσσική και ενδογλωσσική έκφραση. Μέσα από πλατφόρμες, όπως τα social media και τα blogs, αναδεικνύεται ένας νέος τύπος επικοινωνίας (Netspeak), που συνδυάζει στοιχεία προφορικού και γραπτού λόγου. Το Διαδίκτυο δίνει, επίσης, «βήμα» σε γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες που δεν είχαν πρόσβαση σε συμβατικά μέσα λόγω κόστους ή τεχνικών περιορισμών. Οι ψηφιακές τεχνολογίες υποστηρίζουν διάφορα αλφάβητα και διαλέκτους, επιτρέποντας την ελεύθερη έκφραση χωρίς λογοκρισία. Η απουσία αυστηρών κανόνων, από την άλλη, επιτρέπει στους χρήστες να εκφράζονται αυθόρμητα, ενισχύοντας την πολυμορφία της γλώσσας. Έτσι, το Διαδίκτυο λειτουργεί ως σύμμαχος στη διατήρηση και ενίσχυση της γλωσσικής ποικιλίας, ακόμα και σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο.

5. Η Διαχείριση της γλωσσικής ποικιλότητας στην εκπαίδευση

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική στρέφεται προς την ενίσχυση της γλωσσικής ποικιλότητας μέσα από την προσέγγιση των **Πολυγραμματισμών** και του **Κριτικού Γραμματισμού**. Η αντίληψη ότι η γλώσσα είναι ένα δυναμικό και πολυμορφικό σύστημα οδηγεί σε νέες διδακτικές πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών. Τα προγράμματα σπουδών σε Ελλάδα και Κύπρο υιοθετούν πλέον τη γλωσσική ποικιλότητα ως βασικό άξονα. Αναγνωρίζουν τη σημασία της κατανόησης της γεωγραφικής, κοινωνικής και υφολογικής ποικιλότητας της γλώσσας, ενώ προωθούν τη δημιουργική αξιοποίησή της.

6. Ο ρόλος της λογοτεχνίας και των MME στη διατήρηση της γλωσσικής ποικιλότητας

Ιστορικά, η πολιτισμική παραγωγή και η λογοτεχνία έπαιζαν ρόλο στην προώθηση συγκεκριμένων γλωσσικών μορφών, όπως συνέβη με την επικράτηση της αττικής διαλέκτου στην αρχαία Ελλάδα. Στη σύγχρονη εποχή, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπως το BBC, έχουν υιοθετήσει πιο ανοικτές πολιτικές απέναντι στις διαλέκτους, δίνοντας χώρο σε τοπικές προφορές και ιδιώματα. Στην Ελλάδα, επίσης, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον για την προβολή των τοπικών διαλέκτων μέσω τηλεοπτικών σειρών και εκπομπών, ενισχύοντας την ιδέα ότι, παρά τις γλωσσικές διαφορές, οι Έλληνες μοιράζονται κοινή ταυτότητα.

7. Η πολυμορφία ως αντίβαρο στην ομογενοποίηση

Παρά τη γενικότερη τάση ομογενοποίησης που επιβάλλει η παγκοσμιοποίηση, η γλωσσική ποικιλότητα παραμένει ζωντανή. Ο γλωσσικός πλουραλισμός δεν περιορίζεται μόνο στις γλώσσες, αλλά και στις διαφορετικές μορφές έκφρασης μέσα από την πολυτροπικότητα,



όπως τονίζουν οι Πολυγραμματισμοί. Η νέα πραγματικότητα απαιτεί από τα άτομα να είναι σε θέση να διαχειρίζονται διαφορετικές διαλέκτους, στυλ και κώδικες επικοινωνίας.

8. Συμπεράσματα

Ο εισηγητής καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, παρά τις προκλήσεις, η γλωσσική ποικιλότητα όχι μόνο διατηρείται αλλά και ενισχύεται από τις νέες τεχνολογίες και τις κοινωνικές εξελίξεις. Η αποδοχή της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για τη διαμόρφωση μιας πιο συνεκτικής κοινωνίας, τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Τέλος, επισημαίνει ότι η κατανόηση και διαχείριση της γλωσσικής ποικιλότητας μπορεί να αποβεί πολλαπλώς ωφέλιμη, καθώς ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και τη διαπολιτισμική κατανόηση. Ο νέος «πολυγραμματιστικός» προσανατολισμός στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της παγκοσμιοποίησης.



Σχολικός γραμματισμός και Τεχνητή Νοημοσύνη

Δημήτρης Κουτσογιάννης

Καθηγητής Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Πριν καλά – καλά κοπάσει ο θόρυβος από την τηλεκπαίδευση της περιόδου της πανδημίας, ένα άλλο ζήτημα ήρθε να διεκδικήσει μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού προβληματισμού, η ευρεία διάδοση των Μεγάλων Γλωσσικών Μοντέλων (ΜΓΜ) (Large Language Models), τύπου Chat GPT. Έτσι, παρατηρείται μια ενδιαφέρουσα και απότομη μετατόπιση του επιστημονικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος: σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας έχει μεταφερθεί από την τηλεκπαίδευση στη νέα και σημαντική αυτή τεχνολογική εξέλιξη. Ο σχετικός επιστημονικός προβληματισμός κινείται συνήθως γύρω από το δίπολο: ωφέλειες από τη χρήση των ΜΓΜ στη διδασκαλία, αλλά και ζητήματα που χρειάζονται προσοχή.

Ως πλεονεκτήματα αναφέρονται, συνήθως, οι δυνατότητες της ΤΝ να αποτελέσει βοηθό για κάθε εκπαιδευτικό και σε κάθε του ενέργεια, από τη διαμόρφωση σχεδίων μαθήματος μέχρι τη δημιουργία τεστ, εικόνων ή και βίντεο. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο βοηθό για τα παιδιά, αφού μπορεί να δίνει άμεση ανατροφοδότηση σε κάθε τους ενέργεια. Εν ολίγοις, από τις δημοσιεύσεις προκύπτει ότι αρχίζει να υλοποιείται η φαντασία των αρχαίων ελλήνων για τη δημιουργία «αυτόματων» στην υπηρεσία της εκπαίδευσης. Επισημαίνεται, επίσης, ότι η εξέλιξη αυτή απαιτεί έναν άλλου είδους γραμματισμό, αποκαλείται συνήθως «γραμματισμός της Τεχνητής Νοημοσύνης», ο οποίος συνδέεται με την κατανόηση και χρήση τους.

Ως προβλήματα αναφέρονται, συνήθως, το νέο «ψηφιακό χάσμα» που μπορεί να προκύψει ανάμεσα στα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να ανανεώνουν τις τεχνολογικές υποδομές τους, και στα μη προνομιούχα, που δεν την έχουν. Αναφέρονται, επίσης, ζητήματα ηθικής που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως η προστασία των προσωπικών δεδομένων εκπαιδευτικών και παιδιών, αλλά και το αρνητικό περιβαλλοντικό αποτύπωμα που αφήνει ήδη η ενεργοβόρα χρήση της ΤΝ.

Τρεις είναι οι διαστάσεις που δεν συζητούνται ή συζητούνται ελάχιστα στη βιβλιογραφία, οι οποίες είναι κατά βάθος αλληλένδετες μεταξύ τους και θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικές για τον σχολικό γραμματισμό. Η μία έχει σχέση με το γεγονός ότι τα περιβάλλοντα ΤΝ ανατρέπουν την ισχύουσα σχολική οικολογία στην παραγωγή γραπτού λόγου από τη στιγμή που μπορούν να δώσουν κείμενα, επομένως και περιεχόμενα, την κατάκτηση των οποίων επιδιώκει η εκπαίδευση από το δημοτικό σχολείο μέχρι το πανεπιστήμιο. Αν, επομένως, ό,τι επιδίωκε να καλλιεργήσει το σχολείο επιτυγχάνεται πια σχετικά εύκολα μέσω των μηχανών, το κύριο ερώτημα είναι τι ακριβώς θα κάνει από εδώ και στο εξής η θεσμικού τύπου εκπαίδευση.

Δεν είναι λίγοι αυτοί που υποστηρίζουν ότι έρχεται το τέλος του γραπτού λόγου, όπως γνωρίζαμε να διδάσκεται ως τώρα στο σχολείο. Κατά τη γνώμη μου, οι εξελίξεις αυτές δεν συνιστούν το τέλος του γραπτού λόγου, αλλά την ανάγκη για δραστική επανεξέτασή του. Θα έλεγα, καλύτερα, τη δραστική επανεξέταση των στόχων και περιεχομένων του σημερινού σχολείου.

Η δεύτερη διάσταση που λείπει είναι η ιστορική και ειδικότερα το γεγονός ότι η ανάδυση των ΜΓΜ και της ΤΝ, γενικότερα, αποτελεί μέρος μια εξέλιξης, όχι μόνο τεχνολογικής, αλλά και οικονομικής/ κοινωνικής. Αυτό σημαίνει ότι τα περιβάλλοντα αυτά δεν μπορούν να κατανοηθούν εκτός της σύγχρονης πραγματικότητας, όπως διαμορφώθηκε, κυρίως, κατά τις τελευταίες τρεις – τέσσερις δεκαετίες. Με βάση αυτή τη λογική, η ΤΝ αποτελεί οργανικό μέρος μιας νέας οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν είναι απλώς θεωρητική αλλά έχει και πρακτικές συνέπειες, αφού μια ιστορικά πλαισιωμένη ανάγνωση των σημερινών τεχνολογικών εξελίξεων εντάσσει και τη σύνδεσή τους με την εκπαίδευση στο ίδιο πνεύμα. Έτσι, το πρόβλημα δεν είναι απλώς οι παιδαγωγικές



δυνατότητες και οι περιορισμοί των περιβαλλόντων αυτών αλλά η κατανόηση της εκπαίδευσης στην ιστορική της διάσταση και η αναζήτηση του είδους των αλλαγών που είναι απαραίτητες, προκειμένου το σχολείο να ανταποκριθεί στη νέα πραγματικότητα. Μια τέτοιου είδους οπτική, με άλλα λόγια, μεταφέρει το θέμα από μια επιφανειακού τύπου παιδαγωγική διάσταση στο βαθύτερο πολιτικό διακύβευμα, πώς δηλαδή και γιατί η εκπαίδευση μπορεί να διαβαστεί/ επανεξεταστεί υπό το πνεύμα των ραγδαίων σύγχρονων εξελίξεων, οι οποίες δεν είναι αποκλειστικά τεχνολογικές.

Η παραπάνω επισήμανση οδηγεί στην τρίτη διάσταση που λείπει από τον σχετικό επιστημονικό προσανατολισμό και που αφορά την αναπλαισίωση των τεχνολογιών αυτών στη ζώσα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τι είδους αλλαγές, με άλλα λόγια, είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν στο ελληνικό σχολείο, προκειμένου να συμβαδίζουν όχι απλώς με τις εξελίξεις στην ΤΝ αλλά με την εποχή μας, συνολικότερα. Πρόκειται για ζήτημα που έχει συζητηθεί ελάχιστα και για τις προηγούμενες τεχνολογικές εξελίξεις, οπότε δεν συζητείται ως τώρα και για τα ΜΓΜ σε σχέση με την εκπαίδευση.

Οι παραπάνω διαστάσεις θεωρώ ότι είναι κρίσιμες για τη διασύνδεση της ΤΝ με την εκπαίδευση και τον γραμματισμό.



Ο ειδησεογραφικός λόγος στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού

Σοφία Κολοσίδου¹, Νικόλαος Πομάκης²
¹Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου Νέων Βρασνών
²Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 Ημαθίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη χώρα μας ολοκληρώθηκε πρόσφατα η συγγραφή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπως και οι Οδηγοί Εκπαιδευτικού για τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Οι εισηγητές, όντας επιμορφωτές του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής στα Προγράμματα Σπουδών της Γλώσσας του Δημοτικού συνέταξαν στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους έναν διδακτικό σχεδιασμό για τη διδασκαλία του ειδησεογραφικού λόγου στην ΣΤ΄ τάξη. Η υλοποίησή του πραγματοποιήθηκε σε τμήμα της ΣΤ΄ τάξης ενός εξαθέσιου σχολείου ημιαστικής περιοχής, έπειτα από τις απαραίτητες τροποποιήσεις, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού του συγκεκριμένου τμήματος. Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα αφορούσαν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης, κατανόησης και παραγωγής ειδησεογραφικού λόγου και πολυτροπικών κειμένων. Παράλληλα καλλιεργήθηκαν αφενός δεξιότητες κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού και αφετέρου κοινωνικές δεξιότητες, όπως αυτή της συνεργασίας και της επικοινωνίας στο πλαίσιο της ομάδας. Η επιτυχία της υλοποίησης του διδακτικού σχεδιασμού οφείλεται στο άρτια δομημένο θεωρητικό της πλαίσιο, το οποίο αντλήθηκε από το Πρόγραμμα Σπουδών (2022) και τους Οδηγούς Εκπαιδευτικού του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας του Δημοτικού με εστίαση στην αξιοποίηση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: ειδησεογραφικός λόγος, ΣΤ΄ τάξη, Προγράμματα Σπουδών, Νεοελληνική Γλώσσα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται προσπάθεια σε Ελλάδα και Κύπρο, αν και με κάποια καθυστέρηση συγκριτικά με το εξωτερικό (Κουτσογιάννης, 2013), τα Αναλυτικά Προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας να συμβαδίσουν με νέα επιστημονικά δεδομένα όσον αφορά, εκτός των άλλων, στην κειμενοκεντρική προσέγγιση και τον κριτικό γραμματισμό ως σύγχρονη γλωσσοπαιδαγωγική προσέγγιση (Αρχάκης, 2016). Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και ερευνητικά προγράμματα, όπως ο *Θαλής*, του οποίου η εστίαση αφορούσε στα κείμενα μαζικής κουλτούρας τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δούκα κ.ά., 2016).

Στη χώρα μας ολοκληρώθηκε πρόσφατα η συγγραφή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των Οδηγών Εκπαιδευτικού για τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Οι Οδηγοί αυτοί λειτουργούν συμπληρωματικά με τα Προγράμματα Σπουδών και αποτελούν βοηθητικά εργαλεία στα χέρια του κάθε εκπαιδευτικού για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση της εκάστοτε διδασκαλίας. Ζητούμενο που κάλυψαν τα Προγράμματα Σπουδών και οι Οδηγοί Εκπαιδευτικού είναι ο αναπροσανατολισμός της εκπαίδευσης σε νέα επιστημονικά δεδομένα που αφορούν στη διδασκαλία και τη μάθηση με εστίαση σε δεξιότητες του πολίτη του 21^{ου} αιώνα σε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Στο παρόν άρθρο θα παρουσιαστεί η υλοποίηση ενός διδακτικού σχεδιασμού που πραγματοποιήθηκε από τους συγγραφείς του άρθρου, βασίστηκε στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας του δημοτικού του 2022 και εστίαζε στον ειδησεογραφικό λόγο στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το Πρόγραμμα Σπουδών για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας του Δημοτικού έχει δομηθεί βάσει πέντε Θεματικών Πεδίων, τα οποία αφορούν στις προσληπτικές και



παραγωγικές δεξιότητες, στους κειμενικούς τύπους και στην πολυτροπικότητα, στη γραμματική περιγραφή, στο λεξιλόγιο και τέλος στην ανάγνωση βιβλίων και εκτεταμένων κειμένων. Τα Θεματικά αυτά πεδία χωρίζονται σε επιμέρους θεματικές ενότητες, ενώ θα πρέπει να σημειωθεί πως ο διαχωρισμός αυτός πραγματοποιείται «τόσο για λόγους μεθοδολογικούς, δηλαδή αναλυτικής εξέτασης των γλωσσικών υποσυστημάτων, όσο και για λόγους διδακτικής αποτελεσματικότητας» (ΙΕΠ, 2022: 4).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών και στους πέντε Οδηγούς Εκπαιδευτικού που αντιστοιχούν σε κάθε Θεματικό Πεδίο υπάρχει πληθώρα προτεινόμενων δραστηριοτήτων που βασίζονται στη λειτουργική χρήση της γλώσσας (Halliday & Martin, 2004), στη θεωρία των Πολυγραμματισμών (Cope, & Kalantzis, 2000), στις αρχές της συμπερίληψης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2001), στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και οπτικού γραμματισμού και γενικότερα σε πλήθος νέων προσεγγίσεων διδακτικής μεθοδολογίας που προωθούν την ενεργό συμμετοχή, την αυτενέργεια και τη συνεργασία όλων των μαθητών/τριών, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για μάθηση με νόημα και σύνδεση με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία.

Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το δεύτερο Θεματικό Πεδίο «Κειμενικοί τύποι - πολυτροπικότητα» το κειμενικό είδος του άρθρου εφημερίδας, κατατάσσεται σε τέσσερις κειμενικούς τύπους: στα περιγραφικά κείμενα, στα αφηγηματικά, στα εξηγητικά και στα επιχειρηματολογικά κείμενα (Μαγουλά κ.ά., 2022). Αυτό συμβαίνει, καθώς, λόγω της ιδιαίτερης φύσης του, το άρθρο εφημερίδας, ανάλογα με τον σκοπό που εξυπηρετεί, τη δομή του και το περιεχόμενο με τις γλωσσικές συμβάσεις που επιλέγει κάθε φορά ο συγγραφέας, μπορεί να συμβαδίζει με τα χαρακτηριστικά διαφορετικού κάθε φορά κειμενικού τύπου ή να συνδυάζει χαρακτηριστικά από δύο ή και περισσότερους κειμενικούς τύπους.

Συγκεκριμένα, για τον ειδησεογραφικό λόγο στον κειμενικό τύπο της αφήγησης ο Αρχάκης αναφέρει πως «τα ειδησεογραφικά άρθρα αποτελούν μια από τις τυπικότερες μορφές γραπτής μονολογικής αφήγησης» (2016: 87). Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού του δεύτερου θεματικού πεδίου παρατίθεται πίνακας, ο οποίος κάνει αναφορά αφενός στα δομικά χαρακτηριστικά του ειδησεογραφικού λόγου και αφετέρου στις γλωσσικές του συμβάσεις (Μαγουλά κ.ά., 2022: 16). Βάσει αυτών δημιουργήθηκε ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 1), ο οποίος αξιοποιήθηκε κατά τον διδακτικό σχεδιασμό και την υλοποίησή του για τη διδασκαλία του ειδησεογραφικού λόγου στην ΣΤ΄ τάξη.

Κειμενικός τύπος αφήγησης		
Διαδικασίες	Δομικά χαρακτηριστικά	Γλωσσικές συμβάσεις
Εξιστόρηση γεγονότος (ειδησεογραφικός λόγος)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Προσανατολισμός (χώρος, χρόνος, πρόσωπα) και βασικό θέμα 2. Παράθεση γεγονότων σε χρονικό άξονα και αποδεικτικών στοιχείων (μαρτυρίες, τεκμήρια) 3. Ερμηνεία των γεγονότων και της κατάληξής τους 4. Συμπεράσματα 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ονοματοποιήσεις (ουσιαστικά παράγωγα από ρήματα) 2. Χρήση παρελθοντικών χρόνων 3. Επιρρηματικοί προσδιορισμοί του χρόνου και του τόπου 4. Εξαρτημένες προτάσεις (τελικές, συμπερασματικές, αιτιολογικές) 5. Προτασιακά επιρρήματα (ή κειμενικοί δείκτες)

Πίνακας 1: Δομικά χαρακτηριστικά και γλωσσικές συμβάσεις του ειδησεογραφικού λόγου.

Συνδυαστικά με τη διδασκαλία του ειδησεογραφικού λόγου υλοποιήθηκαν δραστηριότητες που στόχο είχαν την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού και της πολυτροπικότητας. Βασικό μέλημα ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες πως οι



γλωσσικές ή άλλες σημειωτικές επιλογές κατασκευάζουν την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα και να γίνουν κριτικοί χρήστες/χρήστριες της γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα να πραγματοποιήσουν τα πρώτα δειλά τους βήματα στην κριτική ανάγνωση των εικόνων, εντοπίζοντας για κάθε εικόνα την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική λειτουργία της και ερμηνεύοντας νοήματα βάσει της διάταξης των εικονιζόμενων στοιχείων (Kress & Van Leeuwen, 2006). Συγκεκριμένα, στην αναπαραστατική λειτουργία, όπως αναφέρουν οι Γκαλά και Γεωργαλά (2023) μελετώνται οι συμμετέχοντες στις εικόνες και οι διαδικασίες στις οποίες συμμετέχουν (οι πράξεις τους και τα γεγονότα, αντικείμενα προς παρατήρηση στον θεατή, συμμετέχοντες που ανήκουν στην ίδια ομάδα ή κατηγορία, εικόνες με εμβληματική αξία, κ.ά.), στη διαπροσωπική λειτουργία μελετώνται οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ παραγωγού και θεατή με την παρουσία ή την απουσία διαδραστικών στοιχείων της εικόνας (π.χ. βλεμματική επαφή, απόσταση, κτλ.), ενώ στην κειμενική λειτουργία μελετάται η πληροφοριακή αξία, η οποία προκύπτει από τον τρόπο που τοποθετούνται τα στοιχεία στο εικονιστικό πλαίσιο στα αριστερά ή δεξιά, πάνω ή κάτω και στο κέντρο ή στο περιθώριο της εικόνας. Σύμφωνα με τη Μαγουλά και τους συνεργάτες της (2022), τα στοιχεία που βρίσκονται στο κέντρο της εικόνας αποτελούν τον πυρήνα της πληροφορίας, σε αντίθεση με όσα βρίσκονται στην περιφέρεια, στα αριστερά τοποθετείται συνήθως η γνωστή πληροφορία, ενώ η άγνωστη στα δεξιά. Στο πάνω μέρος της εικόνας παρουσιάζεται ο ιδεατός κόσμος σε σχέση με το κάτω μέρος που παραπέμπει σε μία πιο ρεαλιστική θέαση του κόσμου.

Σύμφωνα με το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο πραγματοποιήθηκε η οργάνωση του διδακτικού σχεδιασμού και η υλοποίησή του, του οποίου η Μεθοδολογία αναφέρεται στη συνέχεια.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Οι συγγραφείς του άρθρου συμμετείχαν ως επιμορφούμενοι στις επιμορφώσεις που υλοποίησε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (εφεξής ΙΕΠ) με σκοπό τη δημιουργία μητρώου επιμορφωτών για τα Προγράμματα Σπουδών του 2021. Οι συγγραφείς ολοκλήρωσαν επιτυχώς την επιμόρφωση επιμορφωτών που αφορούσε στο Πρόγραμμα Σπουδών του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας του δημοτικού. Στο πλαίσιο αυτό ολοκλήρωσαν τη συγγραφή ενός διδακτικού σχεδιασμού για τη διδασκαλία του ειδησεογραφικού λόγου στην ΣΤ΄ τάξη και της κριτικής προσέγγισης της ανάγνωσης των εικόνων. Ο αρχικός διδακτικός σχεδιασμός εγκρίθηκε από τους επόπτες του επιμορφωτικού προγράμματος του ΙΕΠ και έπειτα τροποποιήθηκε κατάλληλα, ώστε να υλοποιηθεί σε συγκεκριμένο τμήμα της ΣΤ΄ τάξης εξαθέσιου σχολείου ημιαστικής περιοχής.

Η υλοποίηση του διδακτικού σχεδιασμού πραγματοποιήθηκε σε δύο διδακτικά δίωρα Γλώσσας κατά το δεύτερο τρίμηνο του σχολικού έτους 2023-2024. Πριν την υλοποίησή του, είχε προηγηθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης η διδασκαλία της 7^{ης} Ενότητας του δεύτερου τεύχους της Γλώσσας «Η ζωή έξω από την πόλη», με την οποία συνδέεται και ο παρών διδακτικός σχεδιασμός. Το δυναμικό της τάξης ήταν 14 μαθητές/τριες. Οι μαθητές της τάξης ήταν 10 και οι μαθήτριες 4. Ο μικρός αριθμός των μαθητών ευνόησε την εργασία σε ομάδες για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που είχαν σχεδιαστεί, οι οποίες υλοποιήθηκαν στην αίθουσα διδασκαλίας. Για την άρτια προσέγγιση των δραστηριοτήτων που προϋπέθεταν την πλοήγηση στο διαδίκτυο αξιοποιήθηκαν τρία tablets, ένας σταθερός υπολογιστής και ένας προτζέκτορας. Προς διευκόλυνση των μαθητών/τριών όλες οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις που θα αξιοποιήσουν υπήρχαν σε ηλεκτρονικό έγγραφο μορφής .pdf σε κάθε tablet.

Ως προς τους τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας επιλέχθηκε η διαφοροποίηση στον διδακτικό σχεδιασμό να αφορά στη μαθησιακή ετοιμότητα και στα ενδιαφέροντα των παιδιών σε σχέση με την επεξεργασία του υλικού και το τελικό προϊόν αντίστοιχα. Η



διαφοροποίηση αφορά μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στον γραπτό λόγο, στους οποίους δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής στις δραστηριότητες και κατάκτησης των ίδιων προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, μόνο που καλούνται να επεξεργαστούν, ως επί το πλείστον, τις δραστηριότητες βασιζόμενοι στην ακρόαση και κατανόηση προφορικών κειμένων και στην παραγωγή προφορικού λόγου με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών. Επίσης, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα το τελικό προϊόν μπορεί να είναι έντυπο ή ψηφιακό γραπτό ή προφορικό κείμενο. Και στο σημείο αυτό αξιοποιούνται οι δυνατότητες που δίνουν οι νέες τεχνολογίες. Για το γραπτό κείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί Επεξεργαστής κειμένου (π.χ. Word, Open Office), για το προφορικό μπορεί να γίνει απλή ηχογράφηση ή και αξιοποίηση ψηφιακού εργαλείου με avatar (π.χ. Voki) ή τέλος συνδυασμός τους σε Πρόγραμμα Παρουσίασης (π.χ. PowerPoint) όπου μπορεί να υπάρχει γραπτό κείμενο και να ενσωματωθεί και προφορικό. Επισημαίνεται πως οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν ήταν σύμφωνες με τη φιλοσοφία του νέου Προγράμματος Σπουδών, καθώς επιδιώχθηκε στοχευμένος προφορικός λόγος που θα οδηγούσε τους μαθητές/τριες σε παραγωγή γραπτού λόγου.

Η οργάνωση της τάξης πραγματοποιήθηκε βάσει της ευέλικτης ομαδοποίησης. Σχεδιάστηκαν ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες εναλλάσσονται με τις δραστηριότητες που ανατίθενται ατομικά και στην ολομέλεια. Ως προς τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα αυτά αφορούσαν σε θεματικές ενότητες τριών θεματικών πεδίων βάσει του Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας του Δημοτικού (ΙΕΠ, 2022) και διαμορφώθηκαν όπως παρουσιάζεται παρακάτω (Πίνακας 2):

Θεματικό πεδίο	Θεματική ενότητα	Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα
Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες	Παραγωγή προφορικού λόγου Ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου Παραγωγή γραπτού λόγου	Να επιλέγουν τις κατάλληλες πληροφορίες, κύριες και δευτερεύουσες από γραπτά κείμενα για την ερμηνεία και την απόδοση του νοήματος σε ερωτήσεις που αφορούν τα κείμενα αυτά Να σχεδιάζουν τα υπό δημιουργία κείμενά τους ανάλογα με τον τύπο του κειμένου, το επικοινωνιακό πλαίσιο και επιθυμητό ύφος
Κειμενικοί τύποι & πολυτροπικότητα		Να εξοικειωθούν με τα χαρακτηριστικά του ειδησεογραφικού άρθρου και να παράγουν ένα ομαδικά. Να καλλιεργήσουν δεξιότητες σχετικά με την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων.
Λεξιλόγιο	Βασικό λεξιλόγιο, συνάψεις λέξεων, χρήση λεξικού Σημασιολογικές σχέσεις	Να δημιουργήσουν αποδεκτές λεξικές συνάψεις με κυριολεκτική ή μεταφορική σημασία με τη βοήθεια ηλεκτρονικών λεξικών.

Πίνακας 2. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ανά θεματικό πεδίο και θεματική ενότητα

Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση της δομής και του περιεχομένου του διδακτικού σχεδιασμού παράλληλα με την παράθεση υλικού που παράχθηκε κατά την υλοποίησή του με εστίαση στον βαθμό επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Η εκπαιδευτικός είχε προετοιμάσει τους μαθητές από το προηγούμενο μάθημα σχετικά με τους επιμέρους στόχους των δραστηριοτήτων και την προετοιμασία τους για τη συγγραφή άρθρων σε ομάδες. Στο πρώτο διδακτικό δίωρο η εστίαση αφορούσε στην κριτική ανάγνωση



εικόνων, λεζάντας και τίτλου άρθρων, ενώ στο δεύτερο δίωρο αφορούσε στα δομικά χαρακτηριστικά και στις γλωσσικές συμβάσεις των ειδησεογραφικών άρθρων. Τα παιδιά επέλεξαν τον τρόπο με τον οποίο θα επικοινωνούσαν τις εργασίες τους. Η πλειοψηφία διάλεξε τη δημιουργία ψηφιακού τοίχου (Padlet), για να αναρτήσουν, μετά από επιλογή τους, είτε τις ψηφιακές τους δημιουργίες είτε φωτογραφίες από τις έντυπες εργασίες τους.

1η διδακτικό δίωρο

Εισαγωγή στο θέμα, διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης και δραστηριότητα ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας:

Η εκπαιδευτικός υπενθύμισε στους μαθητές/τριες τους επιμέρους στόχους και την αποστολή τους για τη συγγραφή άρθρων σε ομάδες. Η διδασκαλία ξεκίνησε με δραστηριότητες του προαναγνωστικού σταδίου που εκπληρώνουν τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής ανάγνωσης. Η εκπαιδευτικός ως έναυσμα παρουσίασε στον προτζέκτορα την εικόνα μίας χελώνας Καρέτα Καρέτα με τη λεζάντα «Θαλάσσια χελώνα Καρέτα Καρέτα παγιδευμένη με πλαστική σακούλα». Ακολούθησε καταιγισμός ιδεών στην ολομέλεια. Οι μαθητές/τριες με ευκολία συμμετείχαν στη δραστηριότητα, καθώς το συγκεκριμένο θέμα το είχαν επεξεργαστεί και σε μικρότερες τάξεις.



Εικόνα 1. Θαλάσσια χελώνα Καρέτα Καρέτα παγιδευμένη με πλαστική σακούλα
Πηγή: iStock

Οι απαντήσεις καταγράφηκαν στον πίνακα από την εκπαιδευτικό και έπειτα οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να εντάξουν τις απαντήσεις τους σε κατηγορίες (π.χ. χαρακτηριστικά χελώνας, διατροφή, κίνδυνοι, κοκ). Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε χωρισμένοι σε δυάδες να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη βάσει των απαντήσεών τους και της κατηγοριοποίησής τους.

Με αφορμή την παραπάνω εικόνα (Εικόνα 1) και συμπληρωματικά την εικόνα του βιβλίου τους (β' τεύχος, σελ. 15) η εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στη γραμματική για οπτικές συνθέσεις και έδωσε το έναυσμα για συζήτηση. Έθεσε ερωτήματα στα παιδιά σε σχέση με την εφαρμογή στρατηγικών για την ανάγνωση των εικόνων. Αξιοποιήθηκε ο Πίνακας 3, ο οποίος αποτελεί πρόταση προσέγγισης της ανάγνωσης των εικόνων στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το θεματικό πεδίο 2: «Κειμενικοί τύποι & πολυτροπικότητα» (Μαγουλά κ.ά., 2022: 57). Ο πίνακας προβλήθηκε στον προτζέκτορα για τη διευκόλυνση της διεξαγωγής της συζήτησης. Οι μαθητές/τριες κατανόησαν με ευκολία τη λογική προσέγγισης της κάθε (μετα) λειτουργίας με τις αντίστοιχες ερωτήσεις και εύστοχα εντόπισαν ποιες πληροφορίες αντλούμε από τις δύο εικόνες.

Αναπαραστατική λειτουργία

-Τι αναπαρίσταται στην εικόνα;



-Ποια γεγονότα, συμμετέχοντες/ουσες, αντικείμενα μπορούμε να διακρίνουμε; Μπορούμε να τα περιγράψουμε;
Διαπροσωπική λειτουργία
-Ποια σχέση οικοδομείται μεταξύ των εικονιζόμενων στοιχείων και των θεατών; Με ποιον τρόπο; -Υπάρχει βλεμματική επαφή, χειρονομίες ή εκφράσεις που απευθύνονται στους θεατές/αναγνώστες; -Πώς βλέπουμε να εμφανίζονται τα εικονιζόμενα στοιχεία; Από κοντά ή σε μακρινή απόσταση; Τι μπορεί να σημαίνει αυτό; -Τα εικονιζόμενα στοιχεία τα βλέπουμε από ψηλά ή από χαμηλά; Μήπως βρίσκονται στο ύψος των ματιών μας;
Κειμενική λειτουργία
-Ποια στοιχεία της εικόνας προβάλλονται ως πιο σημαντικά; Πώς το καταλαβαίνουμε; Πού βρίσκονται στην εικόνα; -Τι τοποθετείται δεξιά και αριστερά; Τι στο πάνω μέρος της εικόνας και τι στο κέντρο; -Υπάρχουν σημεία της εικόνας που ξεχωρίζουν και προσελκύουν την προσοχή του θεατή; Με ποιον τρόπο δίνεται έμφαση σε αυτά; (ενδεικτικά: μεγάλο μέγεθος, ευκρίνεια εστίασης, τονική και χρωματική αντίθεση)
Σχέση εικονιστικών-λεκτικών στοιχείων
-Ποια είναι η σχέση της εικόνας με τις λεκτικές πληροφορίες; -Η εικόνα λειτουργεί επεξηγηματικά, συμπληρωματικά ή διακοσμητικά; Πώς το καταλαβαίνουμε;

Πίνακας 3. Οι τρεις (μετα) λειτουργίες στην κριτική ανάλυση των εικόνων και η σχέση εικονιστικών και λεκτικών στοιχείων

Τα παιδιά στη συνέχεια παροτρύνθηκαν να εικονογραφήσουν μία έννοια από τον εννοιολογικό τους χάρτη (βλ. Παράρτημα 1). Τους δόθηκαν σαφείς οδηγίες γιατί να το κάνουν αυτό. Θα μπορούσε ο ρόλος του εικονιστικού τους στοιχείου να είναι είτε βασικός είτε συμπληρωματικός ως προς την πληροφορία που θέλουν να επικοινωνήσουν είτε επεξηγηματικός. Επισημάνθηκε πως μπορούν να αξιοποιηθούν τα σκίτσα και οι εικόνες, για να συνδέσουν τις οπτικές με τις λεκτικές πληροφορίες, για να ενισχύσουν ενδεχομένως το επικοινωνιακό μήνυμα ή για να εκφράσουν και κάτι άλλο που θέλουν πάνω στο υπό συζήτηση θέμα, όπως ένα μήνυμα, ένα παράπονο, μια δήλωση, τον ρόλο κάποιων προσώπων, μια κριτική σκέψη κ.ά.

Δραστηριότητα διδασκαλίας γνωστικού αντικείμενου – λεζάντες: Οι μαθητές/ριες χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών ατόμων και με αφορμή τη λεζάντα της εικόνας που προβλήθηκε προηγουμένως κλήθηκαν να διατυπώσουν τη σημασία της έννοιας «λεζάντα», αφού πρώτα το συζήτησαν στις ομάδες τους. Σημειώτέο πως είχαν ήδη διδαχθεί την έννοια στην 7^η Ενότητα του β' τεύχους της Γλώσσας. Τα αποτελέσματα ανακοινώθηκαν και παροτρύνθηκαν οι μαθητές/τριες να αναζητήσουν τη σημασία της λέξης στο ηλεκτρονικό λεξικό του Τριανταφυλλίδη, πληκτρολογώντας τη στο πλαίσιο αναζήτησης. Τους ζητήθηκε, αφού διαβάσουν το σύντομο κείμενο στο συγκεκριμένο λήμμα, να επαληθεύσουν ή όχι τη σημασία της λέξης, όπως τη συζήτησαν στις ομάδες, και στη συνέχεια να διακρίνουν την κυριολεκτική και τη μεταφορική σημασία της. Λόγω της δυσκολίας στην πρόσληψη της μεταφορικής σημασίας, δόθηκαν μερικά παραδείγματα, όπως «Η Καλλιρόη νοιάζεται μόνο για τη λεζάντα της, δηλαδή την απασχολεί μόνο η εξωτερική της εμφάνιση».

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός προχώρησε στην εξής ερώτηση: «Πού πιστεύετε ότι κολυμπά η Καρέτα Καρέτα, σε ρηγά ή βαθιά νερά;» Οι ομάδες συσκέφθηκαν και έδωσαν ποικίλες απαντήσεις, δικαιολογώντας την άποψή τους, όπως για παράδειγμα ότι κολυμπά σε



βαθιά νερά λόγω του μεγέθους της, λόγω αναζήτησης τροφής και αποφυγής σύγκρουσης σε πέτρες ή βράχια. Για την εξακρίβωση της ορθής απάντησης κλήθηκαν να αναζητήσουν πληροφορίες στη [βικιπαίδεια στο λήμμα Καρέτα Καρέτα](#) και συγκεκριμένα στις πρώτες σειρές της παραγράφου «Ενδιαίτημα». Κλήθηκαν στη συνέχεια να αναζητήσουν στο ηλεκτρονικό λεξικό τη λέξη «ρηχός» και να σκεφτούν αν υπάρχει συνώνυμο δικατάληκτο επίθετο σε -ης, -ες, κάτι που δεν μπόρεσαν να εντοπίσουν. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού ύστερα από αναζήτηση στον ιστό για συνώνυμα της λέξης ρηχός κατάφεραν να εντοπίσουν τη λέξη αβαθής. Στη συνέχεια ανέλαβαν να συντάξουν σε προφορικά παραδείγματα τις συνάψεις λέξεων με τα επίθετα «ρηχός» και «βαθός» στην κυριολεξία και μεταφορικά. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με τη συζήτηση σχετικά με το επίσημο ύφος που προσδίδει στον λόγο, γραπτό ή προφορικό, η αξιοποίηση αυτών των δικατάληκτων επιθέτων και η επισήμανση πως θα πρέπει να συνυπολογίζεται η περίπτωση επικοινωνίας, ο σκοπός του κειμένου και το κοινό στο οποίο απευθύνεται.

Δραστηριότητα αξιολόγησης: Δόθηκε στις ομάδες μία σύντομη [ψηφιακή άσκηση](#), η οποία προβλήθηκε στον προτζέκτορα και στο tablet της κάθε ομάδας, στην οποία κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τις μεταφορικές ή κυριολεκτικές σημασίες των λέξεων που επεξεργάστηκαν. Οι ομάδες ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις της άσκησης, καθώς τα μέλη της κάθε ομάδας μέσα από τη συνεργασία τους εντόπισαν τις σωστές απαντήσεις και αιτιολόγησαν τις απαντήσεις τους.

Δραστηριότητα διδασκαλίας γνωστικού αντικείμενου-τίτλοι άρθρων: Επόμενη δραστηριότητα ήταν η επεξεργασία τίτλων. Οι μαθητές μπήκαν στις ομάδες τους, οι οποίες σε αυτή τη διδακτική ώρα ήταν τριάδες ή τετράδες. Δόθηκαν σαφείς ρόλοι, με τους οποίους ήταν εξοικειωμένοι οι μαθητές από προηγούμενα μαθήματα. Οι ρόλοι ήταν: γραμματέας για καταγραφή απαντήσεων και σημειώσεων, αναγνώστης για μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένου στην ομάδα, παρουσιαστής για παρουσίαση απαντήσεων στην ολομέλεια και στην περίπτωση της τετράδας χειριστής των ψηφιακών μέσων. Τον ρόλο του χειριστή στις τριάδες ανέλαβε ο αναγνώστης. Οι ομάδες κλήθηκαν να επεξεργαστούν [ψηφιακά πρωτοσέλιδα εφημερίδων](#) τα οποία προβλήθηκαν στον προτζέκτορα. Κάθε ομάδα διάλεξε ένα πρωτοσέλιδο. Πραγματοποιήθηκε συζήτηση με παραδείγματα από τους τίτλους της ιστοσελίδας και επισημάνθηκαν τα χαρακτηριστικά τους (π.χ. αναφορά στην απουσία ρημάτων, συχνή ύπαρξη ονοματικών φράσεων, με τις οποίες δε φανερώνεται ποιος ενεργεί, παράλειψη των όσων θεωρούνται αυτονόητα). Επίσης, επισημάνθηκε πως ό,τι προτάσσεται στον τίτλο αποτελεί την επιλογή του συγγραφέα στην οποία θέλει να δώσει έμφαση. Οι ομάδες κλήθηκαν να απαντήσουν στη διαδικτυακή άσκηση [«Χαρακτηριστικά τίτλων»](#) που αποτελείται από τρεις ερωτήσεις σωστού-λάθους. Όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν επιτυχώς και με ευκολία την άσκηση και η νέα γνώση που προέκυψε αξιοποιήθηκε στην επόμενη δραστηριότητα, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να δώσουν τίτλο σε ειδησεογραφικό άρθρο.

Δραστηριότητα διδασκαλίας γνωστικού αντικείμενου – η αξία του τίτλου και της εικόνας στα ειδησεογραφικά κείμενα: Η εκπαιδευτικός παρουσίασε στον προτζέκτορα μόνο το κείμενο από ένα διαδικτυακό άρθρο που είχε τίτλο «Κλιματική κρίση: Συχνές οι απότομες αλλαγές από ξηρασία σε έντονες βροχοπτώσεις», το οποίο είχε διασκευάσει για τις ανάγκες του μαθήματος και αντιγράψει σε Επεξεργαστή Κειμένου (Word), χωρίς να παραθέτει την εικόνα και τον τίτλο του. Η ανάγνωσή του έγινε στην ολομέλεια, η οποία πραγματοποιήθηκε με διακοπές, ώστε να διεξάγεται παράλληλα και συζήτηση για το περιεχόμενό του. Έπειτα, ζητήθηκε από τις ομάδες να προτείνουν ως ρεπόρτερ και φωτογράφοι τίτλο και αντιπροσωπευτική εικόνα. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε το άρθρο στην ιστοσελίδα του και έγινε συζήτηση για την αξία του τίτλου και της εικόνας. Οι μαθητές/τριες επεσήμαναν πως



ένα πολυτροπικό κείμενο είναι περισσότερο ελκυστικό και επικοινωνεί πιο αποτελεσματικά πληροφορίες συγκριτικά με ένα μονοτροπικό γραπτό κείμενο.

Δραστηριότητα αξιολόγησης: Για την αξιολόγηση του πρώτου διδακτικού δώρου ζητήθηκε ατομικά από τους μαθητές/τριες να συμπληρώσουν το Ημερολόγιο Μάθησης, το οποίο είχε διαμορφωθεί με τρόπο που να χρειάζεται τα παιδιά να απαντήσουν μέσα σε συγκεκριμένα ορθογώνια πλαίσια στις ερωτήσεις: «τι ήξερα, τι έμαθα, τι θα ήθελα επιπλέον να μάθω, για τη συμμετοχή μου στις εργασίες γνώθω...» και στο τελευταίο μέρος του ημερολογίου, αν επιθυμούσαν, μπορούσαν να ζωγραφίσουν όσα έμαθαν ή κάτι που να συνδέεται με όσα επεξεργάστηκαν σε αυτό το δώρο. Δόθηκε η δυνατότητα να ολοκληρωθεί η εργασία στο σπίτι.

2ο διδακτικό δώρο

Σύνδεση με τα προηγούμενα, παρουσίαση δραστηριοτήτων και προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων: Πραγματοποιήθηκε σύνδεση με τα προηγούμενα και παρουσιάστηκαν οι δραστηριότητες που θα διεξάγονταν (επεξεργασία και παραγωγή ειδησεογραφικών κειμένων) και τα αντίστοιχα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στόχος των δραστηριοτήτων ήταν να οικειοποιηθούν τα παιδιά α) τον κειμενικό τύπο του ειδησεογραφικού άρθρου και τα δομικά χαρακτηριστικά του, β) τα γλωσσικά μέσα που αξιοποιούνται σε αυτό και γ) πληροφορίες περιεχομένου, ώστε να έχουν ισχυροποιηθεί στη συζήτηση της τάξης, για να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στον επικείμενο γραπτό λόγο.

Τα άρθρα που κλήθηκαν να επεξεργαστούν ήταν δύο. Το πρώτο ήταν από την Καθημερινή και είχε τίτλο «Γερμανία: Σε χαμηλό 70 ετών οι εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου», στο οποίο οι μαθητές εντόπισαν τα δομικά χαρακτηριστικά και τις γλωσσικές συμβάσεις με βάση βοηθητικό πίνακα που τους έδωσε η εκπαιδευτικός, τον οποίο ανέλυσαν στην ολομέλεια. Στο δεύτερο άρθρο από την ιστοσελίδα *in.gr* με τίτλο «Χελώνα: Κινητοποιήθηκε το Λιμενικό για να σώσει τραυματισμένη καρέτα-καρέτα στον Θερμαϊκό», το οποίο ήταν πάρα πολύ μικρό σε έκταση, κλήθηκαν να εντοπίσουν τις ελλείψεις σε σχέση με τα δομικά χαρακτηριστικά και τις γλωσσικές συμβάσεις του πίνακα που είχαν ως σημείο αναφοράς και του προηγούμενου άρθρου που επεξεργάστηκαν.

Στο τέλος, η κάθε ομάδα παρουσίασε στην ολομέλεια όσα κατάφερε να εντοπίσει στα δύο άρθρα. Ενδεικτικό φύλλο εργασίας για την ανάλυση του πρώτου άρθρου παρέχεται στο Παράρτημα 2.

Δραστηριότητα εμπέδωσης: Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητά τους και τα ενδιαφέροντά τους σε σχέση με την επεξεργασία του υλικού και το τελικό τους προϊόν αντίστοιχα. Κλήθηκαν να παράγουν ένα ειδησεογραφικό άρθρο στο πλαίσιο της ομάδας τους. Το θέμα του άρθρου ήταν η διάσωση της χελώνας στον Θερμαϊκό. Στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας προτάθηκε στους μαθητές να αξιοποιήσουν ως βοηθητικό υλικό το άρθρο με την είδηση που επεξεργάστηκαν, είτε στην προφορική του εκδοχή, καθώς δίνεται η δυνατότητα ακρόασής του από την ιστοσελίδα, είτε στη γραπτή του μορφή. Για τη λήψη περισσότερων πληροφοριών, παρουσιάστηκε στην ολομέλεια και το βίντεο με το ρεπορτάζ για το συγκεκριμένο θέμα, το οποίο είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα κάτω από το κείμενο. Δόθηκε η επιλογή το τελικό προϊόν να είναι είτε γραπτό, έντυπο ή ψηφιακό, είτε προφορικό με απλή ηχογράφιση ή και αξιοποίηση ψηφιακού εργαλείου με avatar (π.χ. Voki).

Δραστηριότητα αξιολόγησης: Οι ομάδες στο τέλος παρουσίασαν τα έργα τους στην ολομέλεια. Για κάθε ομάδα υπήρξε φύλλο εργασίας με ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης με βάση τα κριτήρια του βοηθητικού πίνακα που δόθηκε από την



εκπαιδευτικό κατά την προηγούμενη δραστηριότητα για τον ειδησεογραφικό λόγο. Η αξιολόγηση αφορούσε και στη συνολική συνεργασία και παρουσία της ομάδας, αλλά και στα συναισθήματά τους από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Τα έργα των μαθητών δημοσιεύτηκαν, μετά από έγγραφη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων, σε [ψηφιακό τσίχο](#).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διδασκαλία του ειδησεογραφικού λόγου και των πολυτροπικών κειμένων στην ΣΤ΄ τάξη πραγματοποιήθηκε με επιτυχία. Χρειάστηκε από την πλευρά των εισηγητών λεπτομερής ανάγνωση του Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας του Δημοτικού και των Οδηγών Εκπαιδευτικού και προσεκτικός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων με γνώμονα τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τη δημιουργία υλικού, έντυπου και ψηφιακού, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες υλοποίησης και αξιολόγησης των δραστηριοτήτων. Αδιαμφισβήτητα ήταν μια χρονοβόρα διαδικασία προετοιμασίας που όμως τελικά έφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά και τα τελικά προϊόντα τους κάλυψαν σε ικανοποιητικό βαθμό τα ζητούμενα κάθε δραστηριότητας. Καλλιεργήθηκαν δεξιότητες κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού παράλληλα με την κατάκτηση γνώσεων που αφορούσαν στον ειδησεογραφικό λόγο.

Θα πρέπει να σημειωθεί πως σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της υλοποίησης του διδακτικού σχεδιασμού έπαιξε ο τρόπος που πραγματοποιήθηκε η προσέγγιση του/της κάθε μαθητή/τριας και η εμπλοκή του/της στις δραστηριότητες. Βάσει του θεωρητικού πλαισίου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είχε προβλεφθεί για τους μαθητές/τριες η δυνατότητα συμμετοχής του/της στις δραστηριότητες με τρόπο που θα επέλεγαν οι ίδιοι/ες ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητά τους και τα ενδιαφέροντά τους σε σχέση με την επεξεργασία και το τελικό προϊόν που ήθελαν να παράγουν. Επίσης, η ευέλικτη ομαδοποίηση και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ενίσχυσε το ενδιαφέρον και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών, κάνοντας το πλαίσιο υλοποίησης των δραστηριοτήτων πιο ευχάριστο και αλληλεπιδραστικό για εκείνους/ες. Παράλληλα καλλιεργήθηκαν και κοινωνικές δεξιότητες, όπως αυτή της συνεργασίας και της επικοινωνίας στο πλαίσιο της ομάδας.

Επομένως, συμπεραίνουμε πως, αν και χρονοβόρα και απαιτητική η διαδικασία ενός διδακτικού σχεδιασμού που περιλαμβάνει νέες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, είναι αποτελεσματική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αρχάκης, Α. (2016). Διερευνώντας τις (καθημερινές) αφηγήσεις και τη θέση τους στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, & Κ. Βακαλόπουλος (επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη* (σσ. 132- 156). Αθήνα: Gutenberg.
- Cope, B. & M. Kalantzis (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of social futures*. Routledge.
- Γκαλά, Γ. & Γεωργαλά, Μ. (2023). Κινούμενα σχέδια και οπτικές αναπαραστάσεις του φύλου: Διδακτική πρόταση κριτικού γραμματισμού για παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 11(1), 76-102
- Δούκα, Α., Φτερνιάτη, Α. & Αρχάκης, Α. (2016). Ειδησεογραφικός λόγος και κριτική γλωσσική εκπαίδευση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα της Β΄ λυκείου. Στο Α.Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ. 164-202). Καβάλα: Σαΐτα.
- Halliday, M.A.K., & Martin, J.R. (2004). *Η γλώσσα της επιστήμης* (Γ. Γιαννουλοπούλου, Μετ.). Μεταίχμιο



- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).(2022). *Προγράμματα Σπουδών, Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού*. Ανακτήθηκε 14-01-2024 από: <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Κουτσογιάννης, Δ. (2013). Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. *Στα Πρακτικά Πανελληνίου συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*, 1-3.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London/ New York: Routledge.
- Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν., & Οικονομάκου, Μ. (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού-Θεματικό Πεδίο 2: Κειμενικοί Τύποι και Πολυτροπικότητα*. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν. & Σαμαρά, Σ. (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού-Θεματικό Πεδίο 1: Προσληπτικές και Παραγωγικές Δεξιότητες*. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Ascd.

Ηλεκτρονικές πηγές

Ηλεκτρονικό λεξικό του Τριανταφυλλίδη:

https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

Βικιπαίδεια. Λήμμα για τη χελώνα Καρέτα Καρέτα:

[Caretta caretta - Βικιπαίδεια \(wikipedia.org\)](https://el.wikipedia.org/wiki/Καρέτα_καρέτα)

Άσκηση σωστού-λάθους «Κυριολεξία ή Μεταφορά;»

https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1314954

Πρωτοσέλιδα εφημερίδων:

<https://www.frontpages.gr/>

Άσκηση σωστού-λάθους «Χαρακτηριστικά τίτλων»

https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1189429

Άρθρο εφημερίδας από την Καθημερινή: «Κλιματική κρίση: Συχνές οι απότομες αλλαγές από ξηρασία σε έντονες βροχοπτώσεις»

<https://www.kathimerini.gr/life/environment/562608865/klimatiki-krisi-sychnes-oi-apotomes-allages-apo-xirasia-se-entones-vrochoptoseis/>

Άρθρο εφημερίδας από την Καθημερινή: «Γερμανία: Σε χαμηλό 70 ετών οι εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου»

<https://www.kathimerini.gr/world/562814074/germania-se-chamilo-70-eton-oi-ekpompes-aerion-toy-thermokipioy/>

Άρθρο από την ιστοσελίδα in.gr.: «Χελώνα: Κινητοποιήθηκε το Λιμενικό για να σώσει τραυματισμένα καρέτα-καρέτα στον Θερμαϊκό»

<https://www.in.gr/2023/06/04/greece/xelona-kinitopoiithike-limeniko-gia-na-sosei-traymatismeni-kareta-kareta-ston-thermaiko/>

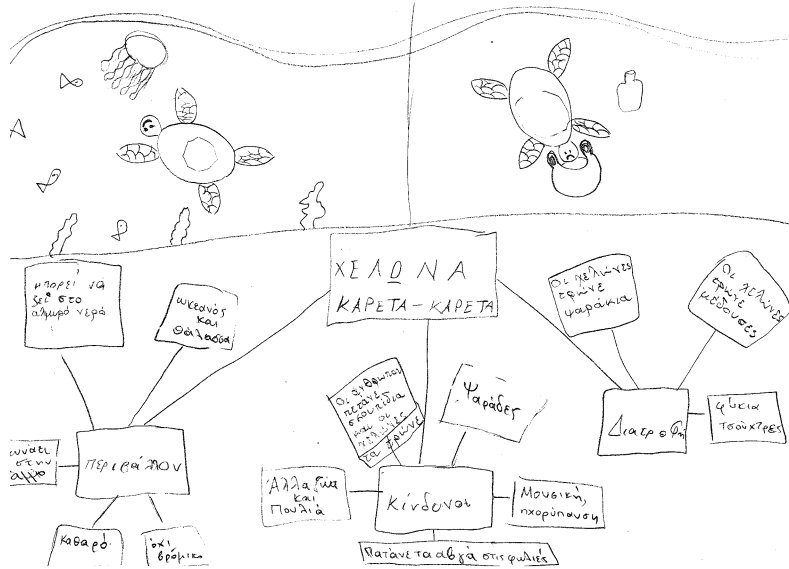
Ψηφιακός τοίχος «Τα έργα μας! (ΣΤ΄ τάξη)» στο Padlet

<https://el.padlet.com/sofiakolosidou/padlet-x1o6qwngz85f7oa>



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1 Εννοιολογικός χάρτης



Παράρτημα 2 Φύλλο εργασίας

Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ

Γερμανία: Σε χαμηλό 70 ετών οι εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου

Οι εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου της Γερμανίας βρέθηκαν σε χαμηλό 70 ετών το 2023, καθώς η μεγαλύτερη οικονομία της Ευρώπης μείωσε την εξάρτησή της από τον άνθρακα.

Σύμφωνα με μελέτη του think tank, «Agora Energiewende», στο σύνολο της περσινής χρονιάς η Γερμανία εξέπεμψε 673 εκατ. τόνους αερίων του θερμοκηπίου, δηλαδή 73 εκατ. τόνους λιγότερους από ό,τι το 2022. Η πτώση αυτή «αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στη μείωση της ηλεκτροπαραγωγής με άνθρακα», αναφέρει το Agora Energiewende.

Παράλληλα, η παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας από ανανεώσιμες πηγές ξεπέρασε για πρώτη φορά το 50% του συνόλου το 2023, ενώ το μερίδιο του άνθρακα μειώθηκε στο 26% από 34%.

Υπενθυμίζεται ότι η Γερμανία είχε καταφύγει στον άνθρακα, μετά τη ρωσική εισβολή στην Ουκρανία, σε μια προσπάθεια να απεξαρτηθεί από το ρωσικό αέριο. Ωστόσο, έκτοτε, έχει καταφέρει να μειώσει σημαντικά τη χρήση του εν λόγω ορυκτού καυσίμου.

Ο Σίμον Μίλερ, επικεφαλής του Agora, δήλωσε ότι το ρεκόρ της χρήσης ανανεώσιμων πηγών έφερε τη Γερμανία σε ευθυγράμμιση με τον στόχο της να παράγει το 80% της ηλεκτρικής ενέργειάς της από αιολική και ηλιακή ενέργεια έως το 2030.

Παρά ταύτα, για να επιτύχει η Γερμανία τους κλιματικούς της στόχους, χρειάζεται, σύμφωνα με τον Μίλερ ένα «μπαράζ επενδύσεων» για τον εκσυγχρονισμό της βιομηχανίας και τη μείωση του αποτυπώματος άνθρακα από τη θέρμανση.

Με πληροφορίες από Guardian

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Λάπει το ρήμα αναφορικά η φράση Προζώσεσαι το σημαίνει κόστος

Προσανατολισμός

Παράθεση γεγονότων και αποδεικτικά στοιχεία

Ερμηνία των γεγονότων και κατάληξη τους

Συμπεράσματα



Όσο μικροί κι αν είμαστε μπορούμε να κάνουμε κάτι ΜΕΓΑΛΟ: Ο κριτικός γραμματισμός μέσα από τα μάτια των παιδιών του νηπιαγωγείου

Αλεξία Πάντα

Νηπιαγωγός, 5^ο Νηπιαγωγείο Αλεξάνδρειας
alexianip@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία διδακτική πρόταση στην προσχολική αγωγή, υπό το πρίσμα και τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Επιχειρήθηκε να αναδειχθεί αν έχει θέση η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο, αν οι μαθητές/τριες του νηπιαγωγείου, μέσω της ανάλυσης ενός πολυτροπικού κειμένου, μπορούν να αντιληφθούν τον σκοπό και την ιδεολογία του κειμένου, ώστε να οδηγηθούν στην κατανόηση του κόσμου και στην ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία στην οποία ζουν. Αντικείμενο επεξεργασίας ήταν μία αφίσα της «UNICEF» με τίτλο «Καμιά γενιά χαμένη». Μέσω της αφίσας, η οποία προβλήθηκε σε έναν Ραδιομαραθώνιο, η UNICEF είχε ως σκοπό να πείσει τον κόσμο να υποστηρίξει την προσπάθειά της, ώστε να σώσει τη ζωή των παιδιών της Αφρικής. Οι δραστηριότητες ανάλυσης βασίστηκαν στους τέσσερις άξονες του παιδαγωγικού μοντέλου των Χατζήσαββίδη, Κωστούλη και Τσιπλάκου (2011): το κείμενο ως πλαίσιο επικοινωνίας, ως γλωσσική και νοηματική δομή, ως κοινωνική πρακτική και ως αντικείμενο αξιολόγησης. Μέσα από την όλη διαδικασία αποδείχθηκε ότι ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να εφαρμοστεί στην προσχολική αγωγή, καθώς τα νήπια παρακολούθησαν και ενεπλάκησαν στην κάθε φάση της διαδικασίας με ενθουσιασμό και επάρκεια.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Κριτικός γραμματισμός, Αφίσα, Πολυτροπικό κείμενο, Προσχολική Εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, στοχεύει στη δημιουργία ενεργών πολιτών με πνεύμα αμφισβήτησης και ικανότητα παρέμβασης και αναδιαμόρφωσης της κοινωνίας (Ντίνας & Γώτη, 2016). Σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού «ο πραγματικός κόσμος εισέρχεται στα συμβάντα γραμματισμού της τάξης» (Heffernan & Lewison, 2000, σ.15), οι μαθητές ενθαρρύνονται «να βλέπουν την καθημερινότητα με νέους φακούς» (Lewison, Flint & Van Sluys, 2002, σσ. 382-383) και οι αναγνώστες διαβάζουν κριτικά κατανοώντας τα κείμενα μέσα από μια κριτική στάση (McLaughlin & DeVoogd, 2004).

Σε αυτό το πλαίσιο υλοποιήθηκε η παρούσα εργασία τετράμηνης διάρκειας, (Νοέμβριος-Φεβρουάριος) σε νηπιαγωγείο της Αλεξάνδρειας. Μέσα από την όλη διαδικασία αναζητήθηκαν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα: Έχει θέση μια πρακτική εφαρμογή κριτικού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο; Μπορούν τα νήπια να εμπλακούν σε περίπλοκα θέματα κοινωνικών ζητημάτων όπως η πείνα και η φτώχεια; Είναι σε θέση να απαντήσουν σε ερωτήματα και να ανακαλύψουν νοήματα και υπονοήματα;

Το «αντικείμενο επεξεργασίας» της διδακτικής πρότασης που ακολουθεί, ήταν μια αφίσα της UNICEF, με τίτλο: *Καμιά γενιά χαμένη!*





Ως βασικός μεθοδολογικός οδηγός πρόσληψης και διδασκαλίας του κειμένου της αφίσας, που αξιοποιήθηκε στην πρακτική εφαρμογή, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο των τεσσάρων αξόνων των Χατζησαββίδη, Κωστούλη και Τσιπλάκου (2011): το κείμενο και το πλαίσιο επικοινωνίας, το κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή, το κείμενο ως κοινωνική πρακτική και το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης.

α. το κείμενο και το πλαίσιο επικοινωνίας του, μέσα από το οποίο η Unicef προσπαθεί να ενημερώσει τον κόσμο για το πρόβλημα της έλλειψης πόσιμου νερού, φαγητού και φαρμάκων στην Αφρική και να τον πείσει να υποστηρίξει οικονομικά τον αγώνα της στη διάσωση της ζωής των παιδιών.

β. το κείμενο ως προς τη γλωσσική του δομή, όπου εστίασαμε στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται, στις γραμματοσειρές και τα σημεία στίξης, τα οποία συνδέουν το κείμενο με την εικόνα. Ως προς τη νοηματική του δομή, όπου εντοπίσαμε τα νοήματα και τα υπονοήματα που προκύπτουν από την επιλογή των λέξεων και των εικόνων που χρησιμοποιούνται στην αφίσα έτσι ώστε να εξυπηρετηθεί ο στόχος του πομπού.

γ. το κείμενο ως κοινωνική πρακτική, όπου ανιχνεύθηκαν οι προθέσεις του συντάκτη της αφίσας, το ύφος και το ιδεολογικό περιεχόμενο του κειμένου και των σχέσεων εξουσίας που το διέπουν.

δ. το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης, ως προς την επίτευξη του τελικού του στόχου, δηλαδή την ευαισθητοποίηση του κόσμου απέναντι στο κοινωνικό ζήτημα της φτώχειας και της πείνας που επικρατεί σε κάποιες περιοχές της Αφρικής, και την έμπρακτη υποστήριξη του αγώνα της Unicef.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται, για κάθε άξονα, ενδεικτικές απαντήσεις των παιδιών και ενδεικτικές δραστηριότητες.

Θεωρητική προσέγγιση του κειμένου και του πλαισίου επικοινωνίας

Το κείμενο συνιστά μια γλωσσική ενότητα που αποκτά νόημα σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Για τη μελέτη κάθε κειμένου είναι απαραίτητο να εντοπίζουμε το συγκεκριμένο, το πεδίο, τον τόνο, τον τρόπο, τον αποδέκτη και τον σκοπό παραγωγής του (Ντίνας & Γώτη, 2016).

α) *Εντοπισμός του συγκεκριμένου*: η Unicef δημιούργησε την αφίσα στο πλαίσιο ενός Ραδιομαραθώνιου με στόχο τη συγκέντρωση χρημάτων.

β) *Το πεδίο, τι συμβαίνει (το θέμα)*: πρόκειται για αφίσα με θέμα την ενημέρωση του κόσμου ως προς το κοινωνικό ζήτημα της φτώχειας και της πείνας των παιδιών στην Αφρική.

γ) *Τόνος, ποιοι παίρνουν μέρος και ποια η σχέση τους (σχέση κειμένου- αναγνώστη)*: διαπιστώνουμε ότι ο πομπός έχει ήδη ευαισθητοποιηθεί (Νερό, φαγητό, υγεία για όλα τα παιδιά του κόσμου) και μέσα από την προτρεπτική προστακτική μας παρακινεί να βοηθήσουμε όλοι (Στηρίξτε την εκστρατεία της Unicef και σώστε τη ζωή χιλιάδων παιδιών).

δ) *Τρόπος*, το πώς γίνεται η επικοινωνία: για τη μετάδοση του μηνύματος επιλέχθηκε η αφίσα. Πρόκειται για ένα πολυτροπικό κείμενο που συνδυάζει εικόνα, φωτογραφία, και τρεις προτάσεις διαφορετικού μεγέθους και χρώματος γραμματοσειρά.

ε) *Αποδέκτης*: η αφίσα απευθύνεται στο ευρύ κοινό.

στ) *Σκοπός*: η αφίσα παρακινεί τον κόσμο να υποστηρίξει οικονομικά τη Unicef προκειμένου να σωθεί η ζωή των παιδιών στην Αφρική.

Πρακτική εφαρμογή του κειμένου και του πλαισίου επικοινωνίας

Η αφίσα τοποθετείται σε εμφανές σημείο και με τη βοήθεια κατάλληλων ερωτήσεων τα νήπια περιγράφουν και αναλύουν το είδος αυτού του έντυπου λόγου. Η συγκεκριμένη αφίσα συνδυάζει κείμενο και φωτογραφία. Στη συνέχεια, αναφέρονται ενδεικτικές ερωτήσεις και απαντήσεις.

- Τι βλέπετε στην αφίσα;



Απαντήσεις: -Βλέπω δύο παιδάκια. -Ένα αγόρι και ένα κορίτσι. -Βλέπω δύο παιδιά που το δέρμα τους είναι πολύ σκούρο.

- Πώς νομίζετε ότι νιώθουν τα παιδιά στη φωτογραφία;

Απαντήσεις: -Είναι στεναχωρημένα, -Είναι φοβισμένα. -Είναι λυπημένα, γιατί είναι φτωχά.

- Πώς το καταλάβατε ότι είναι φτωχά;

Απαντήσεις: -Επειδή είναι βρόμικα. -Επειδή έχουν παλιά ρούχα. -Αυτά τα παιδιά είναι από την Αφρική.

- Γιατί νομίζετε ότι είναι από την Αφρική;

Απαντήσεις: -Γιατί στην Αφρική έχει πολύ ήλιο και το δέρμα των ανθρώπων είναι μαύρο. - Είναι από την Αφρική γιατί εκεί έχει πολλές ζούγκλες και οι άνθρωποι δεν έχουν φαγητό.

- Γιατί στην αφίσα μάς δείχνει δύο παιδιά από την Αφρική;

Απαντήσεις: -Θέλει να μας πει ότι εκεί υπάρχουν χωριά που ζουν πολλοί άνθρωποι και έχουν πολλή δίψα, βλέπω πολλά ντοκιμαντέρ για την Αφρική και το ξέρω.

- Στην αφίσα βλέπετε μόνο τη φωτογραφία των παιδιών;

Απαντήσεις: -Έχει και γράμματα. -Έχει κόκκινα γράμματα και άσπρα. -Έχει και με μαύρο.

- Για τι νομίζετε ότι μας μιλάει η αφίσα;

Απαντήσεις: -Για τα παιδιά. -Για τα παιδιά στην Αφρική. -Για τα φτωχά παιδιά.

Στη συνέχεια, διαβάσαμε το κείμενο της αφίσας και επικεντρωθήκαμε στον σκοπό της δημιουργίας της.

- Τι είναι η αφίσα;

Απαντήσεις: -Είναι ένα χαρτί που έχει πληροφορίες. -Έχει γράμματα και εικόνες και μας λέει διάφορα.

- Έχετε ξαναδεί αφίσα;

Απαντήσεις: -Έχω δει στο δρόμο. -Έχω αφίσες στα περιοδικά μου, έχουν ήρωες από παιδικά που βλέπω και γράμματα.

- Ποιος λέτε να έφτιαξε την αφίσα;

Απαντήσεις: -Αυτός που έβγαλε φωτογραφία τα παιδιά.

- Ποιος είναι ο σκοπός της αφίσας; Τι θέλει να μας πει;

Απαντήσεις: -Να μας δείξει ότι τα παιδιά στην Αφρική είναι φτωχά. -Θέλει να μας πει ότι τα παιδιά δεν έχουν φαγητό και νερό. -Μας λέει να τα βοηθήσουμε και εμείς.

Θεωρητική προσέγγιση του κειμένου ως γλωσσική και νοηματική δομή

Το κείμενο συνιστά δομή που αποτελείται από γλωσσικά και άλλα στοιχεία και εκφράζει, υπονοεί ή υποκρύπτει ένα νόημα, αποτελεί δηλαδή μια *γλωσσική και νοηματική δομή* (Ντίνας & Γώτη, 2016). Η αφίσα είναι πολυτροπικό κείμενο στο οποίο οι εικόνες επεξηγούνται, συμπληρώνονται και ενισχύονται από το κείμενο (Γώτη, Ντίνας & Κοκοζίδου, 2014).

Ως προς τη *γλωσσική και τη νοηματική δομή* του κειμένου διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα:

Χρησιμοποιούνται δύο ελλειπτικές προτάσεις (απουσιάζει το ρήμα), και μία σύνθετη με διαφορετικό χρώμα γραμματοσειρά. Μεταξύ των προτάσεων υπάρχει σημασιολογική σχέση (συνοχή) και σύνδεση με την εικόνα.

Ειδικότερα, στον τίτλο της αφίσας (*Καμιά γενιά χαμένη!*) ο επιτονισμός του μηνύματος με το θαυμαστικό προσθέτει μια κορύφωση στην πληροφορία.

Στην επόμενη πρόταση (*Νερό, φαγητό, υγεία για όλα τα παιδιά του κόσμου*) η χρήση έντονης γραμματοσειράς κόκκινου χρώματος δίνει έμφαση στο κεντρικό μήνυμα της αφίσας που είναι οι βασικές ανάγκες επιβίωσης, τις οποίες δεν πρέπει να στερείται κανένα παιδί.

Η σύνθετη πρόταση με μαύρο χρώμα γραμματοσειρά (*Στηρίζετε την εκστρατεία της Unicef και σώστε τη ζωή χιλιάδων παιδιών*) είναι προστακτική πρόταση που δηλώνει προτροπή – παρακίνηση.



Στις ελλειπτικές προτάσεις (*Καμιά γενιά χαμένη*) και (*Νερό, φαγητό, υγεία για όλα τα παιδιά του κόσμου*) εκφράζεται η επιθυμία – σκέψη του δημιουργού της αφίσας με την πιο συνοπτική μορφή. Η απουσία του ρήματος πετυχαίνει το μέγιστο αποτέλεσμα στην προσέλκυση της προσοχής του αναγνώστη. Η Unicef στοχεύει στην ενημέρωση του κοινού για τη φτώχεια και την πείνα των παιδιών στην Αφρική και αγωνίζεται για την αλλαγή αυτής της κατάστασης. Με τη χρήση της προστακτικής (*στηρίξτε - σώστε*) επιδιώκει την αφύπνιση του κοινού και την οικονομική υποστήριξη του αγώνα της για τη διάσωση των παιδιών στην Αφρική.

Πρακτική εφαρμογή του κειμένου ως γλωσσική και νοηματική δομή

Από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στον δεύτερο άξονα, παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες.

Συζήτηση σχετικά με τη φωτογραφία των παιδιών

- Στην αφίσα υπάρχει η φωτογραφία των παιδιών. Πώς νομίζετε ότι νιώθουν;

Απαντήσεις: -Η φάτσα τους είναι λυπημένη. -Είναι φοβισμένα.

- Τι μπορεί να λένε άραγε τα παιδιά;

Απαντήσεις: -Ότι φοβούνται. -Ότι πεινάνε και διψάνε.

Κουκλοθέατρο

Κάποιος μαθητής πρότεινε να παίξουν σε κουκλοθέατρο τα δύο παιδιά της αφίσας. Η ιδέα έγινε δεκτή και τα παιδιά κατασκεύασαν τις κούκλες με ξύλινες κουτάλες και στη συνέχεια, έπαιξαν την παράσταση.



Συζήτηση σχετικά με το κείμενο

- Θέλω τώρα να παρατηρήσετε την αφίσα. Εκτός από τις εικόνες έχει κάτι άλλο;

Απαντήσεις: Έχει γράμματα.

- Ας το διαβάσουμε για να δούμε τι γράφει. (*Καμιά γενιά χαμένη! Νερό, φαγητό, υγεία για όλα τα παιδιά του κόσμου. Στηρίξτε την εκστρατεία της Unicef και σώστε τη ζωή χιλιάδων παιδιών*). Τα γράμματα είναι όλα τα ίδια;

Απαντήσεις: -Εδώ έχει άσπρα. -Και εδώ κόκκινα. -Και μετά είναι μαύρα.

- Γιατί λέτε να συμβαίνει αυτό;

Απαντήσεις: -Για να είναι όμορφα. -Για να ξεχωρίζουν μεταξύ τους.

- Γιατί νομίζετε ότι έγραψαν με διαφορετικό χρώμα κάθε πρόταση; κατά λάθος το έκαναν ή είχαν κάποιο σκοπό;

Απαντήσεις: -Ήθελαν να το κάνουν έτσι για να ξεχωρίζει. -Το έκαναν για να φαίνεται καλύτερα και πιο όμορφο.

- Θα γυρίσω ανάποδα την αφίσα και μετά θα σας την ξαναδείξω και θέλω να μου πείτε ποιο σημείο της αφίσας κοιτάξατε πρώτα.

Απαντήσεις: -Τα κόκκινα γράμματα.

- Γιατί κοιτάξατε τα κόκκινα γράμματα;



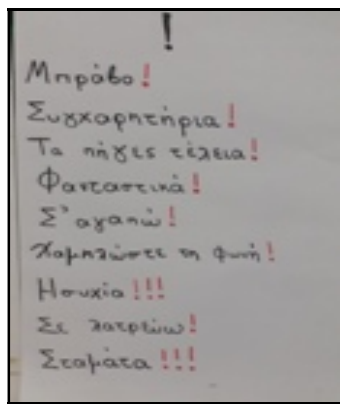
Απαντήσεις: -Γιατί το κόκκινο είναι έντονο και ξεχωρίζει.

Στη συνέχεια, παρατηρήσαμε εξώφυλλα από παραμύθια και τις μπλούζες των παιδιών για να αντιληφθούν πως όταν θέλουμε να ξεχωρίζει κάτι, έτσι που να το προσέξουν όλοι, επιλέγουμε κόκκινο χρώμα.



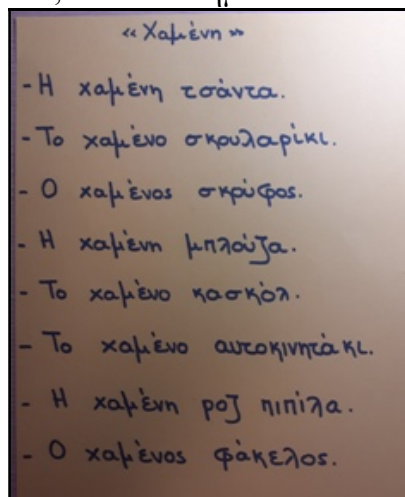
Χρήση του θαυμαστικού

Τα παιδιά αναφέρουν λέξεις και φράσεις με επιτονισμό και η νηπιαγωγός τις σημειώνει σε πίνακα.



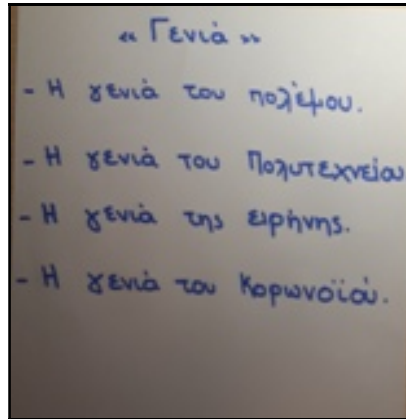
Κυριολεκτική χρήση της λέξης «χαμένη»

Η νηπιαγωγός εξηγεί την κυριολεκτική σημασία της λέξης «χαμένη» και τα παιδιά αναφέρουν διάφορα παραδείγματα, τα οποία σημειώνονται σε πίνακα.



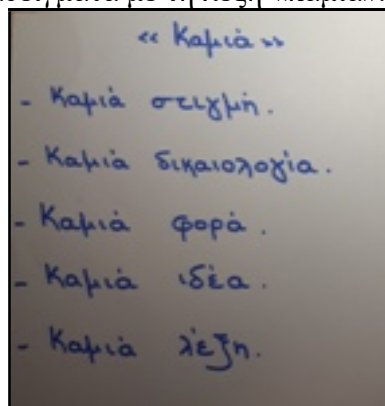
Χρήση της λέξης «γενιά»

Τα παιδιά αναφέρουν προτάσεις με τη λέξη «γενιά» και η νηπιαγωγός τις σημειώνει σε πίνακα.



Χρήση της λέξης «καμιά»

Τα παιδιά αναφέρουν παραδείγματα με τη λέξη «καμιά».



Ακολουθεί επεξεργασία του νοήματος όλων των λέξεων του κειμένου, με παρουσίαση ενδεικτικών δραστηριοτήτων.

Επεξεργασία του νοήματος της λέξης «γενιά»

- Τι νομίζετε ότι σημαίνει η λέξη «γενιά»;

Απαντήσεις: -Η γενιά είναι εμείς που γεννηθήκαμε, όσοι βγήκαμε από την κοιλιά της μαμάς.
-Γενιά είναι η μέρα που γεννηθήκαμε.

- Αυτά που λέτε αναφέρονται στη λέξη γέννα. Πώς μπορούμε να μάθουμε τι σημαίνει η λέξη «γενιά»;

(Κάποιος προτείνει να ανοίξουμε μια μηχανή αναζήτησης και η νηπιαγωγός διαβάζει μεγαλόφωνα τις πληροφορίες).

Επεξεργασία του νοήματος της λέξης «χαμένη»

- Ας ξαναδιαβάσουμε την αφίσα. Τι νομίζετε ότι σημαίνει η λέξη «χαμένη»;

Απαντήσεις: -Εννοεί τα παιδιά αυτής της γενιάς να μη χαθούν όταν γεννηθούν. -Να μην χάσουν τη ζωή τους και πεθάνουν.

- Από ποιες αιτίες νομίζετε ότι μπορεί να χάσουν τη ζωή τους;

Απαντήσεις: -Τα παιδιά στην Αφρική χάνουν τη ζωή τους γιατί δεν έχουν νερό και φαγητό. Αν αυτό γίνεται για πολλές μέρες θα πεθάνουν.

Επεξεργασία του νοήματος των λέξεων «Νερό, φαγητό, υγεία».

- Θα ήθελα τώρα να σας ρωτήσω, πόσο σημαντικό είναι το νερό για τον άνθρωπο;

Απαντήσεις: -Το νερό είναι πολύ σημαντικό γιατί το πίνουμε και κάνουμε μπάνιο. -Πλένουμε τα χέρια μας. -Φτιάχνουμε φαγητό.

- Τι νομίζετε ότι θα συμβεί στο σώμα μας αν δεν πούμε νερό;



Απαντήσεις: -Θα αρρωστήσουμε και θα πεθάνουμε. -Το νερό είναι επιβίωση.

- Τι σημαίνει επιβίωση;

Απαντήσεις: Είναι ανάγκη για να ζήσουμε. -Αν δεν έχουμε νερό θα πεθάνουμε.

- Το φαγητό πιστεύετε ότι χρειάζεται για την επιβίωση;

Απαντήσεις: -Πρέπει να τρώμε σωστά για να μην αρρωστήσουμε και πεθάνουμε. -Το νερό και το φαγητό το έχουμε ανάγκη για να είμαστε υγιείς. -Αν δεν πιούμε νερό θα πεθάνουμε από τη δίψα και αν δεν φάμε φαγητό θα πεθάνουμε από την πείνα.

(Η νηπιαγωγός εξηγεί πως το νερό, το φαγητό και η υγεία είναι βασικές ανάγκες για να ζούμε καλά και είναι κάποια από τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Εικαστικά

(Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και αποδίδουν εικαστικά τις λέξεις: νερό, φαγητό, υγεία).



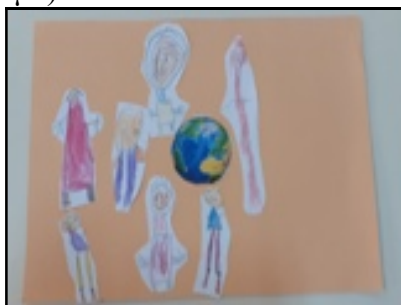
Επεξεργασία του νοήματος της φράσης «για όλα τα παιδιά του κόσμου»

- Ας ξαναδιαβάσουμε την αφίσα. Η φράση «για όλα τα παιδιά του κόσμου» σε ποιους νομίζετε ότι αναφέρεται;

Απαντήσεις: - Σε εμάς τα παιδιά. -Στα παιδιά που μένουν στην Αθήνα. -Σε όλη την Ελλάδα. - Όχι, λέει για τα παιδιά στην Αφρική. -Λέει και για τα παιδιά σε όλο τον πλανήτη.

Εικαστικά

(Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και φιλοτεχνούν με την τεχνική του κολάζ παιδιά από όλο τον κόσμο).



Συζήτηση

- Θα ήθελα τώρα να σας κάνω μια σημαντική ερώτηση. Γιατί νομίζετε ο δημιουργός της αφίσας επέλεξε δύο παιδιά από την Αφρική;

Απαντήσεις: -Γιατί θέλουν να δείξουν ότι αυτά τα παιδιά δεν έχουν φαγητό, νερό και υγεία. - Θέλει να μας ενημερώσει ότι υπάρχουν παιδιά που διψάνε, πεινάνε και δεν έχουν υγεία. - Ήθελε να φωτογραφίσει φτωχά παιδιά.

- Πώς καταλάβατε ότι αυτά τα παιδιά είναι φτωχά;

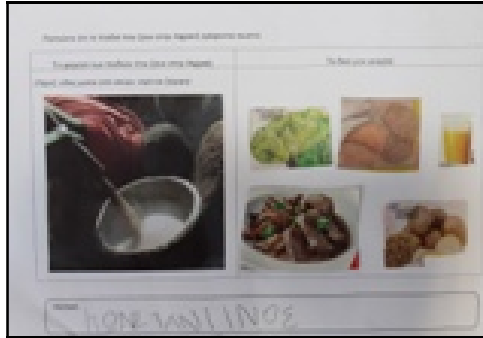
Απαντήσεις: -Έχουν παλιά ρούχα. -Φαίνονται βρόμικα. -Έχουν και παλιά παπούτσια.



Προβολή βίντεο (περιγράφεται η ζωή ενός κοριτσιού που ζει στην Κένυα στην Αφρική). https://www.youtube.com/watch?v=GL9Du4jAYg&ab_channel=ActionAidHellas
Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το πώς ζουν οι άνθρωποι στην Αφρική και διαπιστώθηκε από τα παιδιά ότι στερούνται τις βασικές ανάγκες επιβίωσης, όπως το νερό και το φαγητό.

Δραστηριότητα με εμπλοκή των γονέων

Ανατέθηκε στα παιδιά να αποτυπώσουν σε φύλλο εργασίας (είτε με ζωγραφική, είτε με κολλάζ) το μεσημεριανό τους φαγητό και να διαπιστώσουν τις διαφορές από τα φαγητά των παιδιών στην Αφρική.



Σύγκριση

Κατά τη διάρκεια του δεκατιανού γεύματος τα παιδιά παρατηρούν πόσο διαφορετικό είναι το δικό τους φαγητό από το φαγητό των παιδιών στην Αφρική.



Δραστηριότητα προσομοίωσης

Οι μαθητές παρατήρησαν στην αυλή λασπόνερα και τα παρομοίασαν με το νερό που πίνουν τα παιδιά στην Αφρική. Στη συνέχεια, έβαλαν σε ένα ποτήρι λασπόνερο και σε άλλο νερό από τη βρύση και τα σύγκριναν.



Συζήτηση για τον προσδιορισμό των αιτιών της φτώχειας



- Θα ήθελα τώρα να σας ρωτήσω για ποιους λόγους νομίζετε ότι στις χώρες της Αφρικής οι άνθρωποι είναι τόσο φτωχοί και στερούνται τις βασικές ανάγκες επιβίωσης;

Απαντήσεις: -Επειδή δεν βρέχει δεν έχουν πόσιμο νερό. -Έχει πολλή ζέστη και έχει ξηρασία. -Δεν έχουν λεφτά γιατί δεν έχουν δουλειές σαν τους γονείς μας. -Εγώ λέω ότι φταίει ο κυβερνήτης τους.

- Γιατί νομίζετε ότι φταίει ο κυβερνήτης τους;

Απαντήσεις: -Γιατί δεν τους φτιάχνει πηγάδια. Αν είχαν πηγάδι θα είχαν και περισσότερο φαγητό.

- Γιατί λέτε να μην τους φτιάχνει τα πηγάδια;

Απαντήσεις: -Γιατί είναι κακός. -Γιατί δεν έχει χρήματα. -Γιατί δεν έχει σκαφέα και βοηθούς.

- Ποιος νομίζετε ότι θα μπορούσε να τους βοηθήσει;

Απαντήσεις: -Ο δικηγόρος της πόλης θα ζητήσει χρήματα από τον δικηγόρο της Γερμανίας. - Θα τους δώσει πολλά σακιά με χρήματα για να φτιάξουν πηγάδια και να αγοράσουν φάρμακα. -Θα τους βοηθήσει και η Ελλάδα και η Τουρκία και η Ιταλία.

- Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να τους βοηθήσει η Ελλάδα;

Απαντήσεις: -Θα τους στείλει λεφτά και άντρες και φορητά και θα φτιάξουν πηγάδια. -Θα αγοράσουν και εμβόλια για να μην αρρωσταίνουν.

Επεξεργασία του νοήματος της πρότασης «Στηρίζτε την εκστρατεία της Unicef»

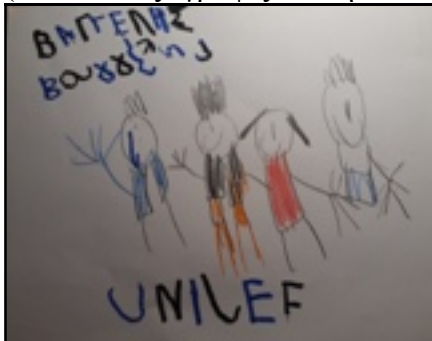
- Ας διαβάσουμε σε αυτό το σημείο την αφίσα μας (Στηρίζτε την εκστρατεία της Unicef και σώστε τη ζωή χιλιάδων παιδιών). Τι νομίζετε ότι είναι η Unicef;

Απαντήσεις: -Είναι πολλά αγόρια. -Όχι είναι κορίτσι. -Όχι είναι και αγόρια και κορίτσια.

- Τι πιστεύετε ότι κάνει η Unicef;

Απαντήσεις: -Το λέει στην αφίσα, σώζει τη ζωή των παιδιών.

(Τα παιδιά ζωγραφίζουν τη Unicef όπως τη φαντάζονται)

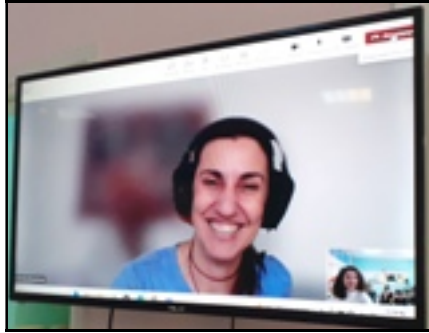


Τεχνική της ανεστραμμένης τάξης

Η νηπιαγωγός αναθέτει στα παιδιά να αναζητήσουν πληροφορίες για τη Unicef με τη βοήθεια των γονιών τους και την επόμενη ημέρα να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια.

Διαδικτυακή επικοινωνία με εκπρόσωπο της Unicef

Στη διαδικτυακή επικοινωνία η εκπρόσωπος της Unicef αναφέρθηκε σε προσωπικές εμπειρίες και ενημέρωσε τα παιδιά σχετικά με το έργο της Unicef.



Κουκλοθέατρο

Η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να παίζουν κουκλοθέατρο με τις κούκλες που έφτιαξαν στην αρχή, αλλά τώρα να προσθέσουν και μια ακόμα κούκλα που θα είναι η Unicef.



Θεωρητική προσέγγιση του κειμένου ως κοινωνική πρακτική

Ο Halliday χαρακτηρίζει τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική, τονίζει την κοινωνική της διάσταση και θεωρεί ότι η γλώσσα διαμορφώνεται από την κοινωνική πραγματικότητα, ενώ παράλληλα παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή της (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Η πρόθεση του συγγραφέα της αφίσας είναι να μας ενημερώσει για τη φτώχεια στην Αφρική, να προειδοποιήσει για τον κίνδυνο που διατρέχει η ζωή των παιδιών στην Αφρική και να μας αφυπνίσει ζητώντας την υποστήριξή μας, ώστε να διορθωθεί αυτή η κατάσταση.

Το ιδεολογικό περιεχόμενο – μήνυμα διαπιστώνουμε ότι ο συγγραφέας έχει ευαισθητοποιηθεί νωρίτερα από το ευρύ κοινό για το κοινωνικό ζήτημα της φτώχειας στην Αφρική και προσπαθεί να αλλάξει την κατάσταση. Μας παρακινεί να συμβάλλουμε και εμείς και να γίνουμε συμμετοχοί στη διάσωση της ζωής των παιδιών της Αφρικής.

Πρακτική εφαρμογή του κειμένου ως κοινωνική πρακτική

Η νηπιαγωγός ξαναδιάβασε από την αρχή την αφίσα και ακολούθησε συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με την πρόθεση του δημιουργού και το μήνυμα που μεταφέρει. Δηλαδή, να συμμετέχουμε όλοι στην προσπάθεια της προσφέροντας ένα χρηματικό ποσό. Στη συνέχεια, αναφέρονται ενδεικτικές ερωτήσεις.

- Θα ήθελα τώρα να σας ρωτήσω γιατί λέτε να έκανε αυτή την αφίσα η Unicef;

Απαντήσεις: -Για να μας πει ότι στην Αφρική υπάρχουν παιδιά που πεινάνε και διψάνε και πρέπει να τα βοηθήσουμε. -Για να μας δείξει ποια είναι. -Για να μας ενημερώσει για το έργο της. -Για να μας πει ότι βοηθάει τα ευάλωτα παιδιά.

- Γιατί λέτε χρησιμοποιεί κόκκινο χρώμα σε αυτές τις λέξεις; (Η νηπιαγωγός δείχνει το σημείο).

Απαντήσεις: -Γιατί θέλει να το τονίσει. -Γιατί θέλει να μας κάνει να το προσέξουμε περισσότερο, επειδή είναι το πιο σημαντικό. -Γιατί πρέπει όλα τα παιδιά να έχουν νερό και φαγητό.



(Η νηπιαγωγός αναφέρει στα παιδιά ότι η αφίσα προβλήθηκε στο πλαίσιο ενός Ραδιομαραθώνιου που διοργανώθηκε από τη Unicef και τους εξήγησε τη σημασία του Ραδιομαραθώνιου).

- Για ποιο σκοπό λέτε να το έκανε;

Απαντήσεις: -Για να το μάθουν οι ενήλικες. -Για να το δει πολύς κόσμος και να τους βοηθήσει.

- Η πρόθεση του δημιουργού της αφίσας είναι να πείσει τον κόσμο να στείλει χρήματα. Από πού καταλαβαίνετε ότι φαίνεται αυτό;

Απαντήσεις: -Εγώ νομίζω από εκεί που λέει να τους στηρίζουμε.

- Γιατί ζητάει χρήματα;

Απαντήσεις: -Γιατί από μόνη της δεν έχει πολλά χρήματα. -Γιατί αν δώσει ο κόσμος χρήματα θα μπορέσει να σώσει περισσότερα παιδιά. -Μπορεί να τα σώσει και όλα.

- Νομίζετε ότι τελικά έπεισε τον κόσμο να δώσει χρήματα;

Απαντήσεις: -Ναι τους έπεισε.

- Ποιοι νομίζετε ότι έδωσαν χρήματα;

Απαντήσεις: -Οι μεγάλοι. -Οι πλούσιοι. -Εγώ λέω ότι έδωσαν όλοι γιατί ποιος δεν θέλει να ζουν τα παιδιά; Σίγουρα όλοι βοήθησαν.

- Εσάς σας έπεισε η αφίσα;

Απαντήσεις: -Εγώ θέλω να δώσω τα χρήματα από τον κουμπαρά το δικό μου και της αδερφής μου. -Και εγώ θα δώσω από τον κουμπαρά μου για τα παιδιά στην Αφρική.

(Πράγματι, τις επόμενες ημέρες, τα παιδιά συγκέντρωσαν ένα ποσό, το οποίο καταθέσαμε σε τραπεζικό λογαριασμό της Unicef για τα παιδιά στην Αφρική).



Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά «ανέγνωσαν» την αφίσα. Κατανόησαν ότι υπάρχουν παιδιά που πεινάνε, που διψάνε, που κινδυνεύει η ζωή τους και συμπέραναν ότι είναι απαραίτητο να συμβάλλουν όλοι στην καλύτερη κατάσταση των συνθηκών διαβίωσης των παιδιών στην Αφρική.

Προσέγγιση του κειμένου ως αντικείμενο αξιολόγησης

Η αξιολόγηση σχετίζεται με την επίτευξη του τελικού στόχου του κειμένου. Αν, δηλαδή, θεωρούμε το κείμενο αποτελεσματικό και αν τελικά μας έπεισε.

Η νηπιαγωγός διαβάει την αφίσα από την αρχή και ακολουθεί συζήτηση. Αναφέρουμε ενδεικτικές ερωτήσεις.

- Η φωτογραφία των παιδιών πιστεύετε ότι ταιριάζει με το μήνυμα;

Απαντήσεις: -Ναι, γιατί δείχνει δύο παιδιά που είναι φτωχά και η Unicef βοηθάει τα φτωχά παιδιά. -Δείχνει δύο παιδιά που πεινάνε και διψάνε και μας λέει ότι πρέπει να έχουν όλα τα παιδιά φαγητό και νερό.

- Γιατί νομίζετε ότι τα έγραψε με διαφορετικό χρώμα;



Απαντήσεις: -Για να προσέξουμε πιο πολύ το ένα, λιγότερο το άλλο, περισσότερο το άλλο.

- Γιατί νομίζετε ότι έγραψε με κόκκινα γράμματα: *Νερό, φαγητό, υγεία για όλα τα παιδιά;*

Απαντήσεις: -Γιατί αυτό είναι το πιο σημαντικό. -Όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν νερό, φαγητό και υγεία για να ζούνε.

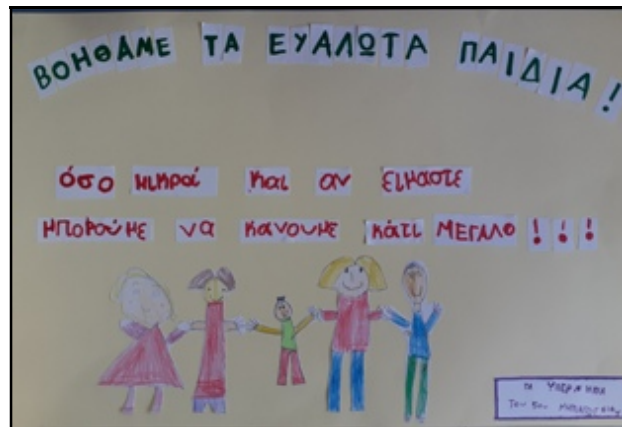
- Η Unicef τι πιστεύετε ότι προσπαθεί να πετύχει;

Απαντήσεις: -Να βοηθήσει τα ευάλωτα παιδιά και να τα σώσει. -Θέλει να δώσει χρήματα και ο κόσμος για να βοηθήσουν όλοι.

(Από τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται ότι το κείμενο επεξεργασίας έχει πετύχει τον σκοπό του).

Δημιουργία της δικής μας αφίσας

Η νηπιαγωγός προτείνει να φτιάξουμε μια δική μας αφίσα που να λέει: *Όσο μικροί κι αν είμαστε μπορούμε να κάνουμε κάτι μεγάλο.* (Κάποιος προτείνει να γράφουμε: *Να βοηθάμε τα ευάλωτα παιδιά.* (Τα παιδιά ήθελαν να γράψουν και τα δύο μηνύματα). Στη συνέχεια, αποφάσισαν ποια εικόνα θα ζωγραφίσουν, ώστε να ταιριάζει με το μήνυμα. Έπειτα, πρότειναν την κατάλληλη θέση για να τοποθετηθεί η ζωγραφιά, αποφάσισαν να γράψουν με κόκκινο χρώμα το πιο σημαντικό κατά τη γνώμη τους μήνυμα, αιτιολογώντας τις προτάσεις τους, με παχουλά γράμματα για να φαίνεται καλά και με θαυμαστικό για να το προσέξουν όλοι. Αποφάσισαν ποιο θα είναι το όνομα της ομάδας τους, κάποιος πρότεινε: «*Τα Υπερνήπια*» και η ιδέα άρεσε σε όλους. Τέλος, έβαλαν την αφίσα έξω από την πόρτα του σχολείου για να τη διαβάσουν όλοι οι γονείς και να ενημερωθούν, όπως είπαν.



Παρακάτω παραθέτουμε τα λόγια κάποιου μαθητή που είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακά: «*Κυρία, δεν το πιστεύω πως ξεκινήσαμε από μια αφίσα και πως μάθαμε τόσα πολλά. Και να ξέρεις κυρία στο τέλος από αυτό που σου είπα έβαλα θαυμαστικό για να το τονίσω*».

Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός δείχνει δύο αφίσες στα παιδιά.





Ακολούθησε σύντομη επεξεργασία του θέματος της κάθε αφίσας και έπειτα ρώτησε τα παιδιά ποια από τις αφίσες τα πείθει και γιατί. Όλα τα παιδιά είπαν ότι τους πείθει η αφίσα της Helmera, επειδή δείχνει σκουπίδια και μιλάει για σκουπίδια, επειδή ο γλάρος είναι θυμωμένος που όλοι πετάνε κάτω τα σκουπίδια, έχει κόκκινα γράμματα για να ξεχωρίζει το πιο σημαντικό μήνυμα και θαυμαστικό που τους τράβηξε την προσοχή και η λέξη «όχι» είναι με κεφαλαία για να ξεχωρίζει.

Εικαστική απόδοση

Κατασκεύασαν την αφίσα που τους έπεισε και έπειτα τις παρουσίασαν στην ολομέλεια, αιτιολογώντας τις επιλογές τους. Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός τους πρότεινε να κοιτάξουν τις αφίσες και να επιλέξουν εκείνη που τους πείθει περισσότερο. Αρκετά παιδιά επέλεξαν αφίσες των συμμαθητών τους και όχι τις δικές τους.



Τις επόμενες ημέρες επεξεργαστήκαμε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Τα παιδιά πρότειναν να κατασκευάσουν μία αφίσα για να ενημερώσουν τον κόσμο και αιτιολόγησαν τις επιλογές τους.



Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάσαμε μια πρακτική εφαρμογή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση. Αποτιμώντας την όλη προσπάθεια διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές/τριες του νηπιαγωγείου αντιλήφθηκαν επαρκώς το ρόλο που επιτελεί η αφίσα και συμμετείχαν σε κάθε φάση της διαδικασίας με αυξημένο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό. Απάντησαν σε ερωτήματα, έθεσαν τα δικά τους ερωτήματα και ανίχνευσαν τα νοήματα και τα υπονοήματα του κειμένου της αφίσας. Οι μαθητές που βιώνουν ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού μαθαίνουν «πώς να διαβάζουν ανάμεσα στις γραμμές» (Leland, Harste & Huber, 2005, σ. 259). Μέσα από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες λειτούργησαν ως σημεία παρακίνησης, τα νήπια κατανόησαν και διαχειρίστηκαν ένα περίπλοκο κοινωνικό ζήτημα, τη φτώχεια και την πείνα που βιώνουν οι άνθρωποι στην Αφρική, με κριτική ματιά. Οι μαθητοκεντρικές συζητήσεις ενθάρρυναν τα παιδιά να αναστοχαστούν, και με βάση τις προσωπικές εμπειρίες πείνας και δίνας, να αναγνωρίσουν τη σημασία του πόσιμου νερού και της σωστής διατροφής στη διατήρηση της ανθρώπινης



υγείας. Συνειδητοποίησαν ότι υπάρχουν παιδιά που κινδυνεύει η ζωή τους από την πείνα και τη δίψα και πρότειναν λύσεις δείχνοντας αισθήματα συμπόνιας και αλληλεγγύης. Κατανόησαν πλήρως τον ρόλο της Unicef και τον σκοπό δημιουργίας της αφίσας. Από την όλη διαδικασία αποδεικνύεται ότι ο κριτικός γραμματισμός και οι διδακτικές του πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν στο νηπιαγωγείο. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγουν και οι έρευνες των Kokozidou, Goti & Ntinias (2020).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Heffernan, L., & Lewison, M. (2000 October). Making Real – World issues our Business: Critical Literacy in a Third - Grade Classroom. *Primary Voices*, 9 (2), pp. 15-21.

Kokozidou, Ai., Goti, E. & Ntinias, K. (2020). Critical Literacy in Preschool Education Classroom. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*. Voi 9 No. 1, 2020, pp.134-169.

Leland, C. H., Harste, J. C., & Huber, K. R. (2005 March). Out of the Box. Critical Literacy in a First-Grade Classroom. *Language Arts*, 82 (5), pp. 257-268.

Lewison, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts*, 79 (5), pp. 382-392.

McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004 September). Critical Literacy as Comprehension: Expanding Readers Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (1), pp. 52-62.

Γώτη, Ε., Ντίνας, Κ. Δ., & Κοκοζίδου, Αι. (2014). "Ο λύκος αλλιώς: πώς να 'ναι, πώς; Ψάξε και θα βρεις κριτικά αν το σκεφτείς". Ο Κριτικός Γραμματισμός στο Νηπιαγωγείο: Ένα Πρόγραμμα Εφαρμογής του. In Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Eds). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*
<http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.

Ντίνας, Κ. Δ., & Γώτη, Ε. Γ. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο...* Αθήνα: Gutenberg.

Δικτυογραφία

Αφίσα της UNICEF και εικόνα για επεξεργασία
<https://www.tovima.gr/2014/04/03/media/o-radiomarathwnios-tis-unicef-sti-dimosia-radiofwnia/>

Βίντεο της ActionAid Hellas. Kenya BAMA community.

https://www.youtube.com/watch?v=GL9Du4jAYg&ab_channel=ActionAidHellas



Ο Τζιπιτούλης ταξιδεύει στην Ευρώπη

Ζωή Κολιπέτρη¹, Ασημίνα Παλτόγλου²

¹ Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60, Διεύθυνση Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης

² Εκπαιδευτικός ΠΕ60, 53^ο Νηπιαγωγείο Θεσσαλονίκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι πρόσφατες, μαζικές και καταλυτικές εξελίξεις στον τομέα της τεχνητής νοημοσύνης ανοίγουν νέους ορίζοντες και χαράσσουν νέα συναρπαστικά μονοπάτια στην προσχολική εκπαίδευση. Η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος υποστηρίζοντας τους μαθητές στην αναζήτηση απαντήσεων με δημιουργικό, ελκυστικό και πρωτότυπο τρόπο. Επιπλέον, η εξοικείωση τους με αυτήν από μικρή ηλικία μπορεί να τους προετοιμάσει για την τεχνολογικά εξελιγμένη κοινωνία του μέλλοντος, ενισχύοντας τις δεξιότητές τους και την αντίληψή τους για τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Στο πλαίσιο αυτό, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μια καινοτόμα εκπαιδευτική παρέμβαση στο νηπιαγωγείο, η οποία αξιοποίησε εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης, μέσω της οποίας τα παιδιά αλληλεπίδρασαν και εξοικειώθηκαν με τις λειτουργίες της και ανέπτυξαν την κριτική σκέψη τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Τεχνητή νοημοσύνη, προσχολική εκπαίδευση, αναζήτηση, σύνθεση, αλληλεπίδραση, κριτική σκέψη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η τεχνητή νοημοσύνη (Artificial Intelligence-AI) έχει αναδυθεί ως ένα σημαντικό πεδίο διερεύνησης τα τελευταία χρόνια για τις επιστήμες της εκπαίδευσης, ως προς τις δυνατότητες αξιοποίησής της στη μαθησιακή διαδικασία. Με τον όρο *τεχνητή νοημοσύνη* αναφερόμαστε στην επιστήμη και στη μηχανική κατασκευής έξυπνων μηχανών, οι οποίες λύνουν διάφορα είδη προβλημάτων, μέσω επεξεργασίας φυσικής γλώσσας, νευρωνικών δικτύων και μηχανικής μάθησης (Mondal, 2020), ενώ ο γραμματισμός στην τεχνητή νοημοσύνη (AI literacy) νοείται ως το σύνολο των ικανοτήτων που υποστηρίζουν την κατανόηση των βασικών γνώσεων και εννοιών σχετικά με την τεχνητή νοημοσύνη και επιτρέπουν στα άτομα να αξιολογούν κριτικά, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με την τεχνητή νοημοσύνη, ως εργαλείο στο διαδίκτυο, στο σπίτι και στο χώρο εργασίας, (Long & Magerko, 2020).

Η παρουσία της τεχνητής νοημοσύνης στην καθημερινή ζωή των παιδιών της προσχολικής ηλικίας είναι έντονη, μέσω της ενασχόλησής τους με ρομποτικά παιχνίδια και εφαρμογές που βασίζονται σε τεχνητή νοημοσύνη (π.χ. PopBots, Quickdraw) (Williams, 2018 · Williams et al., 2019a,b). Παρ' όλο που τα μικρά παιδιά μπορεί να μην γνωρίζουν και να μην κατανοούν τη γνώση πίσω από αυτές τις εφαρμογές, μπορούν να εξερευνήσουν και να εκτιμήσουν τις τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης και να ενισχυθούν στον γραμματισμό τους.

Στους εκπαιδευτικούς η τεχνητή νοημοσύνη παρέχει τη δυνατότητα να προβλέψουν τη μαθησιακή κατάσταση και την απόδοση των μαθητών, να εξατομικεύσουν ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες, να προτείνουν πόρους μάθησης και να αυτοματοποιήσουν τις αξιολογήσεις για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας μέσω ευφών συστημάτων πρακτόρων, chatbots και συστημάτων συστάσεων (recommendations systems) (Lian et al., 2021 · Mousavinas et al., 2021 · Suet al., 2022 · Zawacki-Richter et al., 2019 · Zhenget al., 2021). Παρ' όλα αυτά, σημαντικοί προβληματισμοί αναδύονται από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης στη διεθνή κοινότητα για τη δυνατότητα ένταξης της τεχνητής νοημοσύνης στις διδασκαλίες τους, οι οποίοι οφείλονται, σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες στην έλλειψη γνώσεων, δεξιοτήτων και αυτοπεποίθησης για την τεχνητή νοημοσύνη, στην έλλειψη σχεδιασμού προγράμματος σπουδών, διδακτικών παρεμβάσεων, μεθόδων αξιολόγησης και στην έλλειψη οδηγιών διδασκαλίας (Suet al., 2023).



Αποφεύγοντας τους διϋσμούς του τύπου απαγόρευση ή άκριτη ενσωμάτωση των εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του νηπιαγωγείου, προκρίνεται η άποψη ότι στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας μπορούν να αναπτυχθούν από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι γνώσεις για τις ιδιαιτερότητες των ψηφιακών αυτών περιβαλλόντων, των ορίων τους και να επιδιωχθεί η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σχετικά με τις βασικές λειτουργίες και τη χρήση τους. Η συγκεκριμένη θέση εντάσσεται στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού της τεχνητής νοημοσύνης για την εκπαίδευση και της αποφυγής του ψηφιακού χάσματος για παιδιά από λιγότερο προνομιούχα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα, τα οποία μπορεί να μην έχουν αρκετές ευκαιρίες να αναπτύξουν μια σταθερή, θεμελιώδη κατανόησή της (Drugaetal.,2019).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η δυνατότητα αξιοποίησης της τεχνητής νοημοσύνης στην προσχολική εκπαίδευση για την ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξης αναδεικνύει, σύμφωνα με τον Bredekamp (2020), βασικά ερωτήματα, τα οποία παραμένουν επίκαιρα όπως, «γιατί απαιτείται εκπαίδευση στην τεχνητή νοημοσύνη για μικρά παιδιά;», «τι είναι κατάλληλο για την εκμάθηση της τεχνητής νοημοσύνης κατά τα πρώτα χρόνια;», «πώς πρέπει να μάθουν τα παιδιά για την τεχνητή νοημοσύνη;» και «ποιες είναι οι κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις;». Σε μια προσπάθεια ανασκόπησης των μελετών, οι οποίες αφορούν στον τρόπο με τον οποίο καλλιεργείται ο γραμματισμός τεχνητής νοημοσύνης, διαπιστώνεται ότι καταγράφονται λίγες ερευνητικές προσπάθειες σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης, συγκριτικά με άλλες ηλικιακές ομάδες μαθητών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Su&Yang, 2022).

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους, κατά τη διάρκεια παιγνιωδών δράσεων έχουν την ικανότητα να κατανοούν τις βασικές λειτουργίες της τεχνητής νοημοσύνης (Kewalramanietal., 2021). Η αυξημένη έκθεση των παιδιών στην τεχνητή νοημοσύνη και η κατανόησή της εμπλουτίζει τη συλλογιστική τους σχετικά με τις ψηφιακές τεχνολογίες, βελτιώνει τη δημιουργικότητα, τις δεξιότητες συνεργατικής έρευνας (Kewalramanietal., 2021· Su&Yang, 2022), την υπολογιστική σκέψη (Vartiainenetal., 2020), τις γλωσσικές δεξιότητες και τις συμπεριφορές προσαρμογής (Prentzas, 2013). Ειδικότερα, όταν τους παρέχονται ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες σχετίζονται με προηγούμενες εμπειρίες και είναι κατάλληλες αναπτυξιακά για την ηλικία τους π.χ. όταν χειρίζονται με ασφάλεια παιχνίδια τεχνητής νοημοσύνης, όπως είναι τα ρομπότ που διασυνδέονται με την AI, κατανοούν ευκολότερα τις λειτουργίες της τεχνητής νοημοσύνης. Στο μαθησιακό περιβάλλον της προσχολικής τάξης οι Linetal. (2020) βελτίωσαν την εκμάθηση γλωσσών και την εκπαίδευση στην οπτικοποίηση με τα chatbots και ο Nan (2020) χρησιμοποίησε ένα σύστημα διδασκαλίας τεχνητής νοημοσύνης για να υποστηρίξει τη μάθηση των μαθητών σε ένα συνεργατικό περιβάλλον.

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα το περιεχόμενο ενός προγράμματος που αναπτύσσει τον γραμματισμό της τεχνητής νοημοσύνης στην προσχολική εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Ngetal. (2021), μπορεί να ταξινομηθεί σε τέσσερις πτυχές, οι οποίες αφορούν στη γνώση και κατανόησή της, στη χρήση και εφαρμογή της, στην αξιολόγηση και δημιουργία της και στην ηθική που χαρακτηρίζει το πλαίσιο χρήσης της. Τα βασικά στοιχεία με τα οποία μπορούν να εξοικειωθούν τα παιδιά είναι α) η τεχνική και εννοιολογική κατανόηση των βασικών λειτουργιών της AI, όπως είναι η ταξινόμηση (classification), η πρόβλεψη (prediction) και η παραγωγή (generation), β) οι τεχνικές και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά την εφαρμογή της τεχνητής νοημοσύνης, όπως είναι η εκπαίδευση (training), η επικύρωση (validation) και η δοκιμή (testing) και γ) οι στάσεις και οι διαθέσεις που υιοθετούνται κατά



την επίλυση προβλημάτων, όπως είναι η συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων και η κατανόηση της τεχνολογίας ως εργαλείο επίλυσης προβλημάτων, αλλά και των ορίων της με τα πιθανά λάθη και τις παρερμηνείες.

Στο σχεδιασμό ενός διδακτικού προγράμματος για την ανάπτυξη του γραμματισμού της τεχνητής νοημοσύνης αξιοποιείται η δημιουργική μάθηση (Papert, 1980, 1993) και η παιδαγωγική της αλληλεπίδρασης (Vygotsky, 1978) που βασίζονται στις θεωρίες του κονστρουκτιβισμού και της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης (Yang, 2022). Επίσης, ένα πρόγραμμα τεχνητής νοημοσύνης για παιδιά θα πρέπει να αξιοποιεί το βίωμα των παιδιών μέσα και από το σώμα τους (embodied learning) για την επίλυση ενός προβλήματος και την κατανόηση των βασικών εννοιών της τεχνητής νοημοσύνης (Barab et al., 2007). Για παράδειγμα, οι έννοιες της τεχνητής νοημοσύνης θα ενσωματωθούν σε μια ιστορία, η οποία εκτυλίσσεται όταν τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν μια καλύτερη κατανόηση της τεχνολογίας ΑΙ. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εφαρμόσουν ή να μεταφέρουν την κατανόησή τους για την τεχνητή νοημοσύνη για να λύσουν ένα πρόβλημα ή να διορθώσουν ένα σφάλμα κατά τη δοκιμή μιας λύσης (Barab et al., 2007). Οι Wang και Zheng (2018) διευκρινίζουν ότι πρέπει να υπάρχει σχέση με τον πραγματικό κόσμο της ζωής, τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις δεξιότητες των παιδιών, συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ του σώματος, του μυαλού και του περιβάλλοντος των μαθητών και ενσωμάτωση τεχνολογιών για την παροχή ενός ισχυρού ενδιάμεσου εργαλείου για το διδακτικό πρόγραμμα. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης σχεδιάστηκε το πρόγραμμα *AI for Kids* στο Χονγκ Κονγκ, μέσω του οποίου αναπτύχθηκαν δεξιότητες για την κατανόηση και τη λειτουργία της τεχνητής νοημοσύνης, όταν τα παιδιά είχαν την πρόκληση να προτείνουν λύσεις για τα οικολογικά προβλήματα του περιβάλλοντος τους (Yang, 2022).

Στην ελληνική πραγματικότητα η ανάπτυξη του γραμματισμού της τεχνητής νοημοσύνης στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ως προς την υλοποίησή της μια διδακτική πρόκληση.

Η προβληματική που δημιουργήθηκε αφορούσε σε βασικά ερωτήματα, «πρώτον, εάν μαθητές της προσχολικής εκπαίδευσης θα μπορέσουν να αλληλεπιδράσουν με εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης, δεύτερον, εάν θα μπορέσουν να κάνουν αναζήτηση και δημιουργική σύνθεση των πληροφοριών, αξιοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια και τρίτον, εάν θα αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους, μέσω της δημιουργικής σύνθεσης ιστοριών με εικόνες και βίντεο».

Αξιοποιώντας τα ερευνητικά ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε μια διδακτική παρέμβαση για την εξοικείωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με εργαλεία της τεχνητής νοημοσύνης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στο πρωινό υποχρεωτικό τμήμα του 53^{ου} Νηπιαγωγείου Θεσσαλονίκης, στο οποίο φοιτούν 21 μαθητές, 9 νήπια και 12 προνήπια, 12 αγόρια και 9 κορίτσια. Όλοι οι μαθητές έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική.

Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν είκοσι (20) διδακτικές ώρες και υλοποιήθηκε στο διάστημα Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2024.

Η διδακτική παρέμβαση αξιοποίησε ως διδακτική μεθοδολογία τη *διερευνητική/ανακαλυπτική* και τη *συνεργατική μάθηση*. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν διαμεσολαβητικός και καθοδηγητικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η υλοποίησή της έγινε σύμφωνα με τις φάσεις ενός διδακτικού σεναρίου των Τ.Π.Ε. Η επιλογή των εργαλείων της τεχνητής νοημοσύνης έγινε με κριτήριο τη δυνατότητα άμεσης αλληλεπίδρασης με τους μαθητές/τριες, όπως αυτή προκύπτει από την δυνατότητα φωνητικής καταγραφής των ερωτήσεων και των απαντήσεων στην ελληνική γλώσσα, τη δημιουργία εικόνων και βίντεο.



Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν τα παιδιά να γνωρίζουν βασικές χρήσεις του ποντικιού «σύρε και άφησε», «επιλογή, αντιγραφή, επικόλληση».

Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν:

1. το ChatGPT OpenAI (<https://chat.openai.com/>),
2. το Google Gemini (<https://gemini.google.com/app>),
3. το Microsoft Copilot (<https://copilot.microsoft.com/>),

4. το Canva (<https://www.canva.com/>) και εφαρμογές οι οποίες είναι ενσωματωμένες στη συγκεκριμένη πλατφόρμα δημιουργίας ψηφιακού υλικού, όπως είναι το Magicmedia, εφαρμογή για τη δημιουργία εικόνων μέσω γραπτού κειμένου, το Voiceover, εφαρμογή για τη μετατροπή κειμένου σε ομιλία,

5. το Google Maps (<https://www.google.com/maps>),

6. το Kahoot (<https://kahoot.it/>) πλατφόρμα δημιουργίας εκπαιδευτικών κουίζ.

Τα μαθησιακά προσδοκόμενα αποτελέσματα σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ήταν από το θεματικά πεδία: Παιδί και επικοινωνία/Α.1.1 Προφορική Επικοινωνία, Α.1.2 Γραπτή Επικοινωνία, Α.2.1 Γνωριμία και Επικοινωνία με τις ΤΠΕ, Β. Παιδί, εαυτός και κοινωνία, Β2 Κοινωνικές Επιστήμες, Β.2.1 Ιστορία και Πολιτισμός i. Κατανόηση της ανθρώπινης δράσης και εξοικείωση με τον χρόνο ii. Ανάπτυξη ιστορικής αντίληψης Α. Παιδί και επικοινωνία Α. 2 Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Επίπεδο Γνώσεων

- Να αναγνωρίζουν την εφαρμογή του GPT ως ένα εργαλείο αναζήτησης και δημιουργικής σύνθεσης πληροφοριών (Α.2.1.i).

- Να συλλέγουν στοιχεία για γεγονότα, πρόσωπα και δεδομένα από το παρελθόν και να τα συνδέουν με το παρόν, αναπτύσσοντας μια αίσθηση χρονολόγησης (Β.2.1.i)

Επίπεδο Δεξιοτήτων

- Να εκτελούν απλές λειτουργίες/ενέργειες των Τ.Π.Ε. (εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης) για την ολοκλήρωση εργασιών/ δραστηριοτήτων (Α.2.1.ii)

- Να διατυπώνουν τις κατάλληλες ερωτήσεις (περιεχόμενο, σύνταξη ερωτηματικών προτάσεων) στην εφαρμογή του GPT για να εισπράττουν ολοκληρωμένες απαντήσεις.

- Να αξιοποιούν δημιουργικά τα δεδομένα των απαντήσεων της εφαρμογής του GPT για να δημιουργούν ιστορίες αφήγησης και να τις δίνουν τίτλους.

- Να αξιοποιούν τα δεδομένα των απαντήσεων της εφαρμογής του GPT για να σειραθετήσουν τα μνημεία με κριτήριο τη χρονολογία που δημιουργήθηκαν.

Επίπεδο Στάσεων

- Να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στη χρήση των εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης ως εργαλείων επίλυσης καθημερινών προβλημάτων και ως εργαλείων ψυχαγωγίας (iii).

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

1. Αφόρμηση-Διερεύνηση πρότερης γνώσης

Δραστηριότητα 1^η

Αξιοποιήθηκε το στοιχείο της έκπληξης για να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών με την εμφάνιση της κούκλας μασκόντ της τάξης. Η εμφάνιση της «Χαρούλας» κρατώντας στα χέρια της μαγνητάκια από τα ταξίδια που έκανε στις διακοπές στο Χριστουγέννων ενεργοποίησε τα παιδιά, τα οποία διατύπωσαν υποθέσεις για τις χώρες και τα μνημεία που επισκέφτηκε. Το πρόβλημα που τέθηκε στα παιδιά για επίλυση ήταν, «*μπορείτε να βρείτε σε ποιες χώρες ταξίδεψα και ποια μνημεία επισκέφθηκα;*» Σε εννοιολογικό χάρτη καταγράφονται οι πρότερες γνώσεις των παιδιών σχετικά με τα μνημεία (Σχεδιάγραμμα 1^ο).

Τα παιδιά αναζήτησαν και εντόπισαν στον χάρτη της Ευρώπης τα σημεία ενδιαφέροντος τα οποία υποδείκνυαν τα μαγνητάκια, όπως είναι ο Πύργος του Άιφελ στο Παρίσι, το



Ατόμιουμ στις Βρυξέλλες, το Μπιγκ Μπεν στο Λονδίνο, το Κολοσσαίο στη Ρώμη και η Ακρόπολη στην Αθήνα.



Σχεδιάγραμμα 1ο

2. Διδασκαλία γνωστικού αντικειμένου

Δραστηριότητα 2^η

Για την εισαγωγή της εφαρμογής της τεχνητής νοημοσύνης του GPT, αξιοποιήθηκε η τεχνική του κουκλοθεάτρου για την προσωποποίηση μιας ψηφιακής λειτουργίας. Δημιουργήθηκε μια οντότητα ο GPTούλης, η οποία υποστήριξε στα πλαίσια της ενσώματης μάθησης (embodied learning) την κατανόηση των λειτουργιών της τεχνητής νοημοσύνης. Εμφανίστηκε στην ολομέλεια ως κούκλα με χαρακτηριστικά υπολογιστή και τους συστήθηκε ως GPTούλης. (Εικόνα 1^η). Ο GPTούλης ενημερώνει τα παιδιά ότι κατοικεί μέσα στον υπολογιστή και έχει πρόσβαση σε πάρα πολλές πληροφορίες. Οι δυνατότητές του είναι πολλές γιατί μπορεί να απαντήσει σε κάθε ερώτησή τους. Η εκπαιδευτικός μέσω της εφαρμογής BingCopilot διατυπώνει την ερώτηση, «*τι αρέσει στα παιδιά να παίζουν στο διάλειμμα;*».

Η εφαρμογή έδωσε ως απάντηση πολλές ιδέες και τα παιδιά ξεκίνησαν να συζητούν όλοι μαζί και κατέληξαν ότι όντως είναι πάρα πολύ έξυπνος. Έπειτα προκάλεσε και τα παιδιά να διατυπώσουν φωνητικές ερωτήσεις για να διαπιστώσουν αν ο GPTούλης είναι τόσο έξυπνος όσο τους λέει. Οι ερωτήσεις τις οποίες διατύπωσαν ενδεικτικά ήταν, «*τι τρώνε οι δεινόσαυροι και τι χρώμα έχουν;*», «*τι αρέσει στα παιδιά να τρώνε;*».

Η ενεργοποίηση υπήρξε μεγάλη εξαιτίας του γεγονότος ότι μπόρεσαν να θέσουν ερωτήσεις φωνητικά και έλαβαν φωνητική απάντηση από τον νέο φίλο τους. Όλα τα παιδιά ζήτησαν να αλληλεπιδράσουν μαζί του. Από τις πρώτες διαπιστώσεις ήταν ότι η εφαρμογή δεν κατανοεί απόλυτα αυτά που της ζητούν ή ότι ξεκινάει να απαντάει πριν ολοκληρώσουν την ερώτηση.

Στα πλαίσια ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης η εκπαιδευτικός προέτρεψε τα παιδιά να δυσκολέψουν τις ερωτήσεις για να δουν αν όντως είναι τόσο σοφός και θέτει η ίδια την πρώτη ερώτηση, κρατώντας στο χέρι τη μινιατούρα του Παρθενώνα, «*ξέρεις ποιο μνημείο είναι φτιαγμένο από μάρμαρο, έχει πολλές κολώνες και βρίσκεται στην Αθήνα;*».

Η εφαρμογή έδωσε τη φωνητική απάντηση και τα παιδιά ενθουσιάστηκαν που τα κατάφερε. Στη συνέχεια κλήθηκαν τα ίδια να κάνουν αντίστοιχες ερωτήσεις. Στη συγκεκριμένη διαδικασία τα παιδιά άσκησαν τον προφορικό και τον περιγραφικό λόγο τους και εξοικειώθηκαν με τη διατύπωση ερωτηματικών προτάσεων στην προσπάθεια να δημιουργήσουν γρίφους. Σηκώθηκαν διαδοχικά πήραν από μία μινιατούρα μνημείου ανά ομάδα και προσπάθησαν να την περιγράψουν στην εφαρμογή, χωρίς να πουν το όνομα του



μνημείου. «Ποιο μνημείο είναι φτιαγμένο από σίδηρο και βρίσκεται στο Παρίσι; Ποιο μνημείο έχει εννέα μπάλες είναι μεγάλο και βρίσκεται στις Βρυξέλλες;».

Η εφαρμογή έδωσε ορθές απαντήσεις, ωστόσο δεν κατανοούσε πάντα τα ερωτήματα λόγω της ανώριμης άρθρωσης των παιδιών και του πιο αργού ρυθμού της διατύπωσης. Τα παιδιά χρειάστηκε να πειραματιστούν και να προσπαθήσουν να τροποποιήσουν είτε τις ερωτήσεις, είτε την άρθρωση, είτε την ένταση της φωνής τους, προκειμένου να γίνουν κατανοητά από την εφαρμογή. Κάποιες φορές απογοητεύθηκαν, όπως για παράδειγμα ένα παιδί με δυσκολίες άρθρωσης, το οποίο δεν μπορούσε να γίνει κατανοητό.



Εικόνα 1η

Δραστηριότητα 3^η

Τα παιδιά γνώρισαν τα βασικά χαρακτηριστικά των ΤΠΕ και της τεχνητής νοημοσύνης, μέσω της παρουσίασης στο πρόγραμμα Canva (<https://shorturl.at/cmGR0>) με κεντρικό ήρωα τον GPTούλη, η οποία προβλήθηκε στον βιντεοπροβολέα από την εκπαιδευτικό. Ακολούθησε συζήτηση και ανιχνεύθηκαν οι γνώσεις των παιδιών σχετικά με τις επιστήμες της τεχνολογίας, αξιοποιώντας τις ερωτοαποκρίσεις π.χ. «τι είναι υπολογιστής;», «πώς σκέφτεται ένας υπολογιστής;», «τι είναι οι εφαρμογές;», «τι είναι το software(λογισμικό) και το hardware(υλικό);», «πώς αποθηκεύονται οι πληροφορίες;», «τι είναι η τεχνητή νοημοσύνη;», «τι δυνατότητες έχει αυτή τη στιγμή;». Χαρακτηριστικές απαντήσεις των παιδιών «Υπολογιστής είναι το laptop», «το tablet είναι υπολογιστής; όχι, το tablet δεν είναι υπολογιστής», «όχι είναι ...τι λες! αφού βλέπεις βίντεο και έχει παιχνίδια». «Εφαρμογή είναι κάτι μικρά κουτάκια στην οθόνη του υπολογιστή», «εφαρμογή είναι αυτό που πατάμε για να παίρνουμε τηλέφωνο τον άλλον από το κινητό» «Εφαρμογή είναι και αυτή που στέλνεις τα μηνύματα», «στις εφαρμογές κατεβάζεις και καινούργιο σκάκι και καινούργιους χάρτες και παιχνίδια στο tablet». «Τεχνητή νοημοσύνη είναι ο GPTούλης και κάνει ό,τι του λες και σου απαντάει», «του μιλάς και σου βρίσκει αυτά που θέλεις».

Αξιοποιήθηκε στο τέλος ένα ατομικό φύλλο εργασίας για την αναπαραστατική απεικόνιση των μερών ενός υπολογιστή. Από την αποτίμηση αυτών των φύλλων διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν τον υπολογιστή ως ένα αδιάσπαστο σύνολο υλικού και λογισμικού, αφού αποτύπωσαν στα έργα τους τόσο τα φυσικά εξαρτήματα όπως οθόνη, ποντίκι, πληκτρολόγιο όσο και τις εφαρμογές.

Δραστηριότητα 4^η

Στην ολομέλεια επανήλθε η κούκλα της τάξης, και έθεσε ένα πρόβλημα για επίλυση, όταν ζήτησε από τα παιδιά να τη βοηθήσουν να φτιάξει ένα ταξιδιωτικό βίντεο για να θυμάται τις διακοπές της στην Ευρώπη και τους μοίρασε τις μινιατούρες των μνημείων. Η εκπαιδευτικός ρώτησε τα παιδιά πως μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες για τα μνημεία και απάντησαν, «να μας πει ο GPTούλης». Εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η κάθε ομάδα ανέλαβε ένα μνημείο. Όλες οι ομάδες πέρασαν διαδοχικά από τον υπολογιστή προκειμένου



να αναζητήσουν πληροφορίες για τα μνημεία. Η εφαρμογή η οποία αξιοποιήθηκε στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι το ChatGPT στον browser του υπολογιστή.

Τα παιδιά πληκτρολόγησαν στην μπάρα της εφαρμογής τη λέξη «Πληροφορίες» και το αντίστοιχο μνημείο (Εικόνα 2^η). Οι πληροφορίες που αντλήθηκαν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού επικολλήθηκαν στην εφαρμογή Canva, μετατράπηκαν σε φωνή από την εφαρμογή voiceover και στη συνέχεια οι μαθητές εμπλούτισαν την παρουσίαση, επιλέγοντας μέσα από το πρόγραμμα Canva φωτογραφίες της αρεσκείας τους. Η κάθε ομάδα δημιούργησε μία διαφάνεια, η οποία περιλαμβάνει ένα μικρό κείμενο και μία εικόνα. Στη λήξη έγινε η σύνθεση όλων των διαφανειών σε βίντεο (<https://shorturl.at/aEPQ3>). Ακολούθησαν μεταγνωστικές ερωτήσεις «πώς σκεφτήκατε για να δημιουργήσετε τις διαφάνειες;» με στόχο την εμπέδωση των βημάτων για τη δημιουργία του. Η προβολή του βίντεο αποτέλεσε δράση ενεργοποίησης των παιδιών γιατί εξέφρασαν θετικά συναισθήματα και σχόλια κάθε φορά που έβλεπαν τη διαφάνειά τους, αλλά και τις αντίστοιχες των φίλων τους.



Εικόνα 2η

Δραστηριότητα 5^η

Η εκπαιδευτικός έθεσε τον προβληματισμό στα παιδιά, «*ποιο μνημείο είναι πιο κοντά στο νηπιαγωγείο μας και ποιο είναι πιο μακριά στην περίπτωση που θα θέλαμε να τα επισκεφθούμε, πώς θα το λύσουμε αυτό το πρόβλημα;*». Σε αυτή τη δραστηριότητα αξιοποιώντας το πρόγραμμα Googlemaps και τις δυνατότητες του, τα παιδιά σε μικρές ομάδες ανέλαβαν να τοποθετήσουν στο χάρτη της Ευρώπης τα μνημεία και να διαπιστώσουν πόσο απέχουν από το νηπιαγωγείο τους. Πληκτρολόγησαν είτε αυτόνομα είτε με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού το όνομα του μνημείου στην μπάρα αναζήτησης, βρήκαν τη διαδρομή και σε χαρτί κατέγραψαν την απόσταση που αντιστοιχεί σε χιλιόμετρα, σε ημέρες, σε διαδρομή με τα πόδια, σε ώρες πτήσης με το αεροπλάνο και σε ημέρες με το αυτοκίνητο. Κατά αυτόν τον τρόπο τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τις συμβολικές αναπαραστάσεις καταμέτρησης της απόστασης με διαφορετικά μέσα.

Αξιοποίησαν μη συμβατικό μέτρο σύγκρισης τις κορδέλες για να αποτυπώσουν τις αντίστοιχες αποστάσεις στο χάρτη της τάξης (Εικόνα 3^η). Σύγκριναν τις κορδέλες και σειραθέτησαν τα μνημεία από το πιο κοντινό στο πιο μακρινό. Μελετώντας τις διαδρομές με τα χιλιόμετρα αντιλήφθηκαν πιο μνημείο απέχει περισσότερο και πιο λιγότερο από την πόλη τους. Ωστόσο δυσκολεύτηκαν με την αλλαγή της μονάδας μέτρησης, όταν σύγκριναν τη χρονική διάρκεια της πτήσης Θεσσαλονίκη-Αθήνα 50 λεπτά με την πτήση Θεσσαλονίκη-Ρώμη 1 ώρα και 30 λεπτά. Στην ερώτηση «*ποιο μέρος απέχει περισσότερο από τη Θεσσαλονίκη;*» τα παιδιά απάντησαν «*η Αθήνα*». Αναδύθηκε η ανάγκη να υπάρξει επέκταση σε άλλες δραστηριότητες η μέτρηση του χρόνου.

Εικόνα 3^η

Δραστηριότητα 6η

Η επόμενη πρόκληση για τα παιδιά ήταν να δημιουργήσουν τις δικές τους φανταστικές ταξιδιωτικές ιστορίες για τα μνημεία. Αξιοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και επέλεξαν ως κεντρική ηρωίδα τη μασκότ της τάξης και εμπλούτισαν τις ιστορίες τους με άλλους ήρωες όπως: δεινόσαυρους, πεταλούδες, μονόκερους κ.λπ. Στη συνέχεια εικονογράφησαν τις ιστορίες, επέλεξαν τίτλο και τις αφηγήθηκαν προφορικά (<https://shorturl.at/jqvyZ>). Το οπτικοακουστικό υλικό, αξιοποιήθηκε ώστε να συντεθούν οι ιστορίες σε μία ομαδική παρουσίαση στο πρόγραμμα Canva (Εικόνα 4^η). Το αρχείο προβλήθηκε στον βιντεοπροβολέα, η κάθε ομάδα παρουσίασε την ιστορία της και ακολούθησαν σχολιασμοί.

Εικόνα 4^η

Δραστηριότητα 7^η

Η εξοικείωση των παιδιών με τις λειτουργίες της τεχνητής νοημοσύνης, όπως είναι η αναζήτηση, η σύνθεση και η παραγωγή υλοποιήθηκε μέσω της πρόκλησης να δημιουργηθούν και αντίστοιχες ταξιδιωτικές φανταστικές ιστορίες από τον GPTούλη, ο οποίος εμφανίστηκε και είπε στους μαθητές ότι εκτός από το να ψάχνει πολλές πληροφορίες, είναι πάρα πολύ ικανός και στο να φτιάχνει όμορφες ιστορίες, να τις εικονογραφεί και να της αφηγείται. Προέτρεψε τα παιδιά να του δώσουν οδηγίες για την ιστορία που θέλουν να τους φτιάξει και τους λέει ότι πολύ γρήγορα θα την έχει έτοιμη.

Η αντίδραση των παιδιών ήταν ενθουσιώδης. Αξιοποιήθηκαν η ομαδοσυνεργατική και τα κέντρα μάθησης. Από τον GPTούλη ζητούν ιστορίες με ηρωίδα την κούκλα της τάξης με τη χαρακτηριστική της εμφάνιση με τα ροζ μαλλιά, «φτιάξε μας μία ιστορία με ήρωες την Χαρούλα, ένα κορίτσι με ροζ μαλλιά και έναν μονόκερο στο Μπιγκ Μπεν». Το πρόγραμμα το οποίο αξιοποιήθηκε στην παρούσα δραστηριότητα είναι το BingCopilot.



Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός αξιοποίησε το Canva όπου επικόλλησε την ιστορία στην εφαρμογή *magimedia* και προέτρεψε τα παιδιά να ζητήσουν από τον GPTούλη να τους φτιάξει τις αντίστοιχες εικόνες και να εικονογραφήσει την ιστορία του. Η έναρξη γίνεται με μία απλή εικόνα πχ: «φτιάξε μας μία εικόνα με έναν δεινόσαυρο στην Ακρόπολη». Η κινητοποίηση των παιδιών είναι φανερή, διατυπώνοντας όλο και πιο περίπλοκες αναζητήσεις όπως: «φτιάξε μας μία φωτογραφία με ένα δεινόσαυρο και ένα κόκκινο αυτοκίνητο στη θάλασσα». Η συγκεκριμένη εφαρμογή είναι διαθέσιμη μόνο στα αγγλικά οπότε η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να γράψει στη μπάρα αναζήτησης αυτό που ζητούν οι μαθητές στα αγγλικά.

Έπειτα η εκπαιδευτικός σε μια προσπάθεια να αξιοποιηθούν βασικά δομικά στοιχεία στη δημιουργία και στη εξέλιξη μιας ιστορίας από την τεχνητή νοημοσύνη έθεσε ερωτήσεις «τι έγινε στην αρχή της ιστορίας;», «τι έγινε στη συνέχεια;». Τα παιδιά αφού απάντησαν αποφάσισαν να ζητήσουν τις αντίστοιχες εικόνες από την εφαρμογή. «Τα χρώματα χάθηκαν πάνω από το Λονδίνο. Φτιάξε μας μία εικόνα με το Λονδίνο χωρίς χρώματα». Η εφαρμογή έδωσε κάθε φορά τέσσερις (4) σχετικές εικόνες και τη δυνατότητα να επαναπροσπαθήσει. Τα παιδιά εντόπισαν τις διαφοροποιήσεις και έκαναν διαπιστώσεις όπως π.χ. «ο δεινόσαυρος στην προηγούμενη εικόνα ήταν πράσινος, ενώ τώρα κανένας από αυτούς που μας δείχνει δεν είναι πράσινος. Πρέπει να του ζητήσουμε να το ξαναφτιάξει» ή «η κούκλα η Χαρούλα φαίνεται πολύ λυπημένη πρέπει να του ζητήσουμε να την κάνει χαρούμενη και γελαστή».

Στο τέλος της δραστηριότητας οι ομάδες παρουσιάζουν τα έργα τους στην ολομέλεια (<https://shorturl.at/eqGS3> 1η ομάδα), (<https://shorturl.at/dimDT> 2η ομάδα), (<https://shorturl.at/dv789> 3η ομάδα), (<https://shorturl.at/ijMQ7> 4η ομάδα), (<https://shorturl.at/gjyJ8> 5η ομάδα).

Δραστηριότητα 8^η

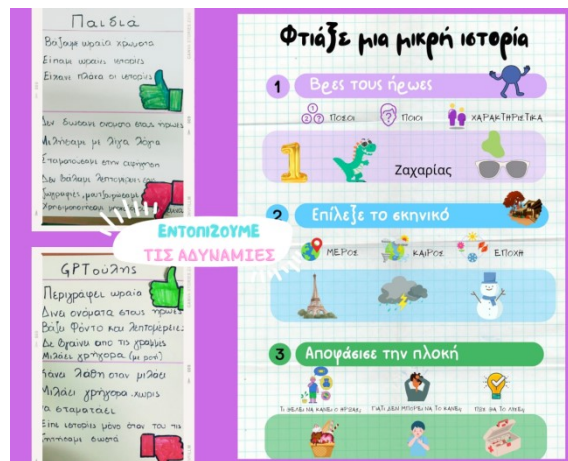
Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών επιδιώχθηκε, όταν η εκπαιδευτικός ζήτησε να συγκρίνουν τις ολοκληρωμένες ταξιδιωτικές ιστορίες που δημιούργησαν οι ίδιοι οι μαθητές με αυτές που δημιούργησε η τεχνητή νοημοσύνη. Τις παρακολούθησαν μέσω του βιντεοπροβολέα στην ολομέλεια, αντάλλαξαν ιδέες και έφτιαξαν έναν πίνακα αποτύπωσης των θετικών χαρακτηριστικών και των αδυναμιών των ιστοριών, τόσο των ίδιων των παιδιών όσο και της τεχνητής νοημοσύνης (Εικόνα 5η).

Χαρακτηριστικά ειπώθηκαν σχόλια όπως, «η ιστορία μας ήταν πιο ωραία, γιατί είχε πλάκα», «η ιστορία μας είχε λίγα λόγια, γιατί ο GPTούλης ξέρει πιο πολλά πράγματα», «ο GPTούλης ζωγράφισε ωραίες εικόνες, γιατί είναι υπολογιστής και έβαλε πολλά χρώματα και φόντο», «ο GPTούλης έκανε λάθη όταν μιλούσε, έλεγε τον μονόκερο: χρυσοκόριτσος, δεν το λέμε αυτό», «και έλεγε μια Ρεγγίνα- μια η Ρεγγίνα, μας τρέλανε», «ο GPTούλης βρήκε ωραία ονόματα, εμείς ξεχάσαμε να πούμε ονόματα για τους ήρωες». «Τι μπορούμε λοιπόν να κάνουμε για να βελτιώσουμε τις ιστορίες μας; Μπορούμε να βάλουμε ονόματα, και ωραίες λέξεις και πιο πολλές. Να ζωγραφίσουμε φόντο και ωραίες εικόνες που να δείχνουν πολλά πράγματα».

Έπειτα τους παρουσιάστηκε ένας πίνακας αναφοράς με τα βήματα τα οποία μπορεί να ακολουθήσει κάποιος για να συνθέσει μία μικρή ιστορία και αντίστοιχα παραδείγματα και τους ζητήθηκε να κάνουν το ίδιο. Η εκπαιδευτικός τους προέτρεψε να δημιουργήσουν μια νέα βελτιωμένη ταξιδιωτική ιστορία αξιοποιώντας αυτά που έμαθαν από την εφαρμογή της τεχνητής νοημοσύνης.

Επέλεξαν τους ήρωες και τους απέδωσαν χαρακτηριστικά όπως π.χ: ο δράκος Πέπερ είναι κόκκινος, με φτερά, έχει κίτρινη κοιλιά, του αρέσει το παγωτό, βγάζει φωτιές από το στόμα του, η πεταλούδα η Ροζούλα είναι ροζ, της αρέσουν τα ροζ τριαντάφυλλα και της αρέσει να πετάει και να πηγαίνει Τσεκβοντό. Μέσω του Canva δημιουργούνται οι ήρωες και τα παιδιά σε ομάδες ανέλαβαν να τους προσδώσουν χαρακτηριστικά.

Στην ολομέλεια επιλέχθηκε το σκηνικό της νέας ιστορίας, η Θεσσαλονίκη και τα σημεία τις πόλης τα οποία θα αναδειχθούν (Πύργος του ΟΤΕ, Λευκός Πύργος, Πύργος Τριγωνίου).

Εικόνα 5^η

3. Εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου

Δραστηριότητα 9^η

Οι μαθητές στην ολομέλεια δημιούργησαν μια νέα ταξιδιωτική ιστορία φροντίζοντας να περιγράψουν αυτή τη φορά όσο περισσότερο μπορούσαν τα χαρακτηριστικά των ηρώων, αξιοποιώντας περιγραφικά επίθετα, όπως «έξυπνος και αστείος δράκος, χαρούμενες, χρωματιστές πεταλούδες, σοφή κούκλα, λιχουδής δράκος, πράσινος σαν πίκλα δεινόσαυρος, πολύχρωμο κέρατο, χρυσά φτερά» και το ρόλο που διαδραμάτισαν στην εξέλιξη της ιστορίας, αναβαθμίζοντας την πλοκή ως προς την καταγραφή των δράσεων των ηρώων.

Στη συνέχεια εικονογράφησαν την ιστορία, αυτή τη φορά δίνοντας έμφαση σε λεπτομέρειες και σε στοιχεία, όπως είναι το φόντο. Έγινε η σύνθεση και δημιουργήθηκε το βίντεο με την νέα βελτιωμένη και ολοκληρωμένη ταξιδιωτική ιστορία (<https://shorturl.at/oQRUW>). Οι μαθητές έκριναν τη νέα ιστορία και σχολίασαν τα δυνατά της σημεία. Διαπίστωσαν βελτίωση σε σχέση με τις προηγούμενες ταξιδιωτικές ιστορίες. Απόψεις οι οποίες διατυπώθηκαν ήταν: «είναι πιο ωραία, είναι πιο ωραίες οι εικόνες, έχει πολλά λόγια». Στην ερώτηση «ποια σας άρεσε περισσότερο η δική σας ή του GPTούλη;», «Όλες είναι ωραίες, η δική μας είναι πιο ωραία».

Δραστηριότητα 10^η

Στην παρατήρηση των παιδιών ότι άλλα μνημεία φαίνονται καινούρια και άλλα παλιά, τους ζητήθηκε να σειραθετήσουν χρονολογικά τα μνημεία από το πιο παλιό στο πιο καινούργιο. Διατυπώθηκαν πολλές απόψεις όπως, «αυτό είναι φτιαγμένο από μάρμαρο είναι πιο παλιό αυτό είναι γκρεμισμένο φαίνεται πιο παλιό αυτό είναι από σίδηρο είναι πιο καινούργιο». Διατυπώθηκε η απορία «πώς θα μπορούσαμε να μάθουμε πότε έγινε το καθένα;». Ζητήθηκε από τον GPTούλη βοήθεια για να επιβεβαιώσουν τις υποθέσεις τους. Ερωτήσεις που διατυπώθηκαν είναι π.χ. «πότε φτιάχτηκε η Ακρόπολη;», «πότε κτίστηκε το Κολοσσαίο;».

Κατέγραψαν τις απαντήσεις σε χαρτιά και διατύπωσαν υποθέσεις σχετικά με τις χρονολογίες παραδείγματος χάρι «ποιο είναι πιο παλιό το 1859 ή το 1884;» (Εικόνα 6^η). Στο τέλος με τη βοήθεια του προγράμματος τεχνητής νοημοσύνης GoogleGemini ζήτησαν φωνητικά από τον GPTούλη να τοποθετήσει τα μνημεία σε χρονολογική σειρά και επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις τους. Σε αυτή τη φάση η εκπαιδευτικός υποστήριξε τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης ενεργοποιώντας τη λειτουργία του μικροφώνου και ενισχύοντας τα παιδιά.

Εικόνα 6^η

4. Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση του προγράμματος και της γενικότερης εμπειρίας των μαθητών από την επαφή τους με την τεχνητή νοημοσύνη αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα kahoot, στην οποία δημιουργήθηκε κουίζ με δώδεκα (12) ερωτήσεις τόσο γνώσεων όσο και εμπειρίας. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου. Σωστό/Λάθος. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι, «οGPTούλης μιλάει μόνο ελληνικά; οGPTούλης μπορεί να απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις; οGPTούλης δεν κάνει ποτέ λάθος; Ο GPTούλης μπορεί να δημιουργήσει ωραίες ιστορίες; Ο GPTούλης είναι ένας χρήσιμος βοηθός; Ο GPTούλης θα μου δώσει τις ιδέες και σε άλλες δραστηριότητες μου στο νηπιαγωγείο;».

Το κουίζ προβλήθηκε στον βιντεοπροβολέα και οι μαθητές στην ολομέλεια κρατώντας τα αντίστοιχα καρτελάκια απάντησαν στις ερωτήσεις και σχολίασαν (<https://create.kahoot.it/details/6ccdf88b-0488-4d7b-9455-ef6182f4735f>) (Εικόνα 7η).

Εικόνα 7^η

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης ήταν θετική, γιατί τα παιδιά παρουσίασαν μεγάλο βαθμό αλληλεπίδρασης τόσο με τα εργαλεία της τεχνητής νοημοσύνης όσο και μεταξύ τους.

Τους δόθηκε η δυνατότητα να διερευνήσουν απαντήσεις και λύσεις σε προβλήματα και σε προκλήσεις που τους τέθηκαν, μέσω σεναρίων και αξιοποιώντας τις εφαρμογές AI. Εξοικειώθηκαν με τις βασικές λειτουργίες και τη χρήση των εφαρμογών, γιατί αναζήτησαν πληροφορίες, τις οποίες αξιοποίησαν στην δημιουργική σύνθεσή τους σε πολυτροπικά



κείμενα. Καλλιέργησαν τη δημιουργική φαντασία τους, μέσω της δημιουργίας ηρώων και ιστοριών. Ανέπτυξαν δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης, όπως και συγγραφής ιστοριών με αποτέλεσμα την εξοικείωσή τους με τα βασικά δομικά στοιχεία της πλοκής μιας ιστορίας. Εμπλούτισαν τον περιγραφικό λόγο τους με επίθετα, τα οποία χαρακτήριζαν τους ήρωες και την πλοκή μιας ιστορίας. Εξέλιξαν τον τρόπο που συντάσσουν τις ερωτήσεις τους για να γίνουν κατανοητές από την εφαρμογή της ΑΙ. Ανέπτυξαν δεξιότητες σύγκρισης και την κριτική σκέψη τους εντοπίζοντας δυνατότητες και αδυναμίες στα δικά τους κείμενα και σε αυτά της εφαρμογής ΑΙ (GPTούλης).

Εξοικειώθηκαν με σύμβολα του χάρτη της googleearth, έκαναν μετρήσεις μήκους και χρονικής διάρκειας με διάφορες μονάδες (κορδέλες, ώρες, ημέρες) διαπιστώνοντας ότι η σύγκριση πρέπει να βασιστεί στην ίδια μονάδα μέτρησης. Εντόπισαν λάθη στις πληροφορίες από την εφαρμογή ΑΙ και προβληματίστηκαν για τα δεδομένα του σοφού GPTούλη. Αποτίμησαν τη συνεισφορά των εργαλείων της τεχνητής νοημοσύνης, αναπτύσσοντας τις αναστοχαστικές/μεταγνωστικές δεξιότητές τους. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού εξελίχθηκε από οργανώτρια της μαθησιακής διαδικασίας σε διαμεσολαβήτρια και δημιουργού γνωστικών προκλήσεων και συγκρούσεων.

Συμπερασματικά, η χρήση και η ένταξη των εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης μπορεί να συνεισφέρει στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών προσχολικής ηλικίας, όταν το πλαίσιο στο οποίο αξιοποιούνται ενεργοποιεί τα παιδιά για εξεύρεση λύσεων μέσα από σενάρια. Η κριτική αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης είναι η πρόκληση του μέλλοντος για την εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Barab, S., Zuiker, S., Warren, S., Hickey, D., Ingram-Goble, A., Kwon, E. J., Herring, S. C. (2007). Situationally embodied curriculum: Relating formalisms and contexts. *Science Education*, 91(5), 750–782.
- March Druga, S., Vu, S. T., Likhith, E., & Qiu, T. (2019). Inclusive AI literacy for kids around the world. *Proceedings of FabLearn, 2019* (p.p.104–111).
<https://dl.acm.org/doi/10.1145/3311890.3311904>
- Kewalramani, S., Kidman, G., & Palaiologou, I. (2021). Using artificial intelligence (AI)-interfaced robotic toys in early childhood settings: A case for children’s inquiry literacy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(5), 652–668.
- Liang, J. C., Hwang, G. J., Chen, M. R. A., & Darmawansah, D. (2021). Roles and research foci of artificial intelligence in language education: An integrated bibliographic analysis and systematic review approach. *Interactive Learning Environments*, 1–27.
- Lin, P., Van Brummelen, J., Lukin, G., Williams, R., & Breazeal, C. (2020, April). Zhorai: Designing a conversational agent for children to explore machine learning concepts. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 34(9), 13381–13388.
- Long, D., & Magerko, B. (2020, April). What is AI literacy? Competencies and design considerations. *In Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1–16).
- Mondal, B. (2020). *Artificial intelligence: State of the art. Recent Trends and Advances in Artificial Intelligence and Internet of Things*, 389–425.
- Mousavinasab, E., Zarifsanaiy, N., R., NiakanKalhori, S., Rakhshan, M., Keikha, L., & Ghazi Saeedi, M. (2021). Intelligent tutoring systems: A systematic review of



- characteristics, applications, and evaluation methods. *Interactive Learning Environments*, 29(1), 142–163.
- Nan, J. (2020, August). Research of application of artificial intelligence in preschool education. *Journal of Physics: Conference Series. IOP Publishing*, 1607(1), 1–5.
- Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2021). Motivating students to learn AI through social networking sites: A case study in Hong Kong. *Online Learning*, 25(1), 195–208.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. Basic Books.
- Prentzas, J. (2013). Artificial intelligence methods in early childhood education. In X. S. Yang (Ed.), *Artificial Intelligence, evolutionary computing and metaheuristics* (pp. 169–199). Springer.
- Su, J., Ng, D. T. K., Chu, S. K. W., (2023). Artificial Intelligence (AI) Literacy in Early Childhood Education: The Challenges and Opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124>.
- Su, J., & Zhong, Y. (2022). Artificial intelligence (AI) in early childhood education: Curriculum design and future directions. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, Article 100072.
- Vartiainen, H., Tedre, M., & Valtonen, T. (2020). Learning machine learning with very young children: Who is teaching whom? *International Journal of Child-Computer Interaction*, 25, 100182.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, M. Q., & Zheng, X. D. (2018). Embodied cognition and curriculum construction. *Educational Philosophy and Theory*, 50(3), 217–228.
- Williams, R., Park, H. W., & Breazeal, C. (2019). A is for artificial intelligence: The impact of artificial intelligence activities on young children's perceptions of robots. In *Proceedings of the 2019 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1–11). CHI conference.
- Williams, R., Park, H. W., Oh, L., & Breazeal, C. (2019). Popbots: Designing an artificial intelligence curriculum for early childhood education. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 33(1), 9729–9736. <https://doi.org/10.1609/aaai.v33i01.33019729>.
- Yang, W., (2022). Artificial Intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100061>.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27.
- Zheng, L., Niu, J., Zhong, L., & Gyasi, J. F. (2021). The effectiveness of artificial intelligence on learning achievement and learning perception: A meta-analysis. *Interactive Learning Environments*, 1–15.

Ελληνόγλωσση

- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Έκδοχή* (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542



Η αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με στόχο τον κριτικό γραμματισμό: το παράδειγμα κειμένων του Facebook που σχετίζονται με την παιδική σεξουαλική κακοποίηση.

Κάτια Ζαφειροπούλου¹, Κωνσταντίνος Γκαραβέλας²

¹ΠΕ70, Δ.Σ. Νέου Μυλοτόπου Πέλλας,

²Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διδακτική πρόταση εκκινεί από τον προβληματισμό με ποιον τρόπο στο Σύγχρονο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, αξιοποιώντας τη θεωρία του Κριτικού Γραμματισμού και αντλώντας κείμενα ως παραδείγματα από το Facebook που σχετίζονται με τη σεξουαλική κακοποίηση, θα μπορούσε το μάθημα της Σεξουαλικής Διαπαιδαγώγησης να προωθήσει την κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών με αντικείμενο συζήτησης την παιδική σεξουαλική κακοποίηση. Το μοντέλο του οπτικού σχεδιασμού των Kress&vanLeeuwen (2006), η γραμματική του οπτικού κειμένου, το μοντέλο της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday συνετέλεσαν τόσο στην επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων όσο και στην παραγωγή δύο εξ αυτών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: παιδική σεξουαλική κακοποίηση, facebook, κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έχοντας ως γνώμονα τον κοινωνικό προσανατολισμό που χαρακτηρίζει τα τελευταία χρόνια τη διδακτική προσέγγιση της γλώσσας, κρίθηκε ότι πυλώνας της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης θα ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση πολυτροπικών κειμένων (multimodaltexts) καθώς συνδυάζουν σημειωτικούς γλωσσικούς, οπτικούς, ηχητικούς τρόπους. Στην παρούσα εκπαιδευτική δραστηριότητα, ως κυρίαρχο εργαλείο, αναδεικνύεται το διαδίκτυο, το οποίο, μέσω των μαθημάτων των ΤΠΕ «αποτελεί έναν διάμεσο μεταξύ των ενδοσχολικών πρακτικών και του εξωσχολικού πραγματικού χρόνου» (Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου, Μ., & Χαλυσιάνη, Ι. (2011)). Συγκεκριμένα, από το ψηφιακό κόσμο-περιβάλλον του Facebook είχαμε τη δυνατότητα να επιλέξουμε άρθρα, εικόνες, σποτ, για την παιδική σεξουαλική κακοποίηση μέσα από μια τεράστια γκάμα θεμάτων, κειμένων και πληροφοριών που εμπεριέχονται σε αυτό.

Θεωρητικό πλαίσιο

1. Ο Κριτικός Γραμματισμός «πυλώνας» του Νέου Ψηφιακού Σχολείου

Η έννοια "Γραμματισμός" (literacy) αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται επαρκώς σε περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, αλλά και μη γλωσσικά κείμενα λ.χ. εικόνες, ραβδογράμματα, χάρτες κλπ. Ο Γραμματισμός στη σύγχρονη εκπαίδευση κατέχει βασικό ρόλο καθώς περιλαμβάνει την έννοια του αλφαριθμητισμού (στοιχειώδης ικανότητα γραφής και ανάγνωσης) ταυτόχρονα όμως και της εξοικείωσης του μαθητή με πιο σύνθετα συστήματα επικοινωνίας και της διαχείρισης αυτών (Baynam, 2002).

Σύμφωνα με τον Fairlough (1992) ο Κριτικός Γραμματισμός χρησιμοποιείται ως διάυλος ώστε να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία και μέσα προβάλλουν συγκεκριμένες ιδεολογίες αλλά και σχέσεις εξουσίας. Όπως επισημαίνει η



Καραντζόλα (2004) οι πρακτικές του Κριτικού Γραμματισμού εστιάζουν στην εύρεση των συμφερόντων που εξυπηρετούνται από κάθε κείμενο. Επίσης, επικεντρώνονται στο «πώς», στο «γιατί» και στο «για ποιον λόγο». Σε αυτό συμβάλλει η αντιπαραβολή κειμένων και ειδών λόγου ούτως ώστε να αναδειχτούν διαφορετικές απόψεις. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι ο Κριτικός Γραμματισμός δίνει έμφαση στο ύφος, στο καταστασιακό περιβάλλον, στον τόνο και κυρίως στο πώς επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση στην περίπτωση επικοινωνίας (Τσιπλάκου, 2007).

Ο Κριτικός Γραμματισμός αναφέρεται ήδη από το 2003 στα προγράμματα σπουδών όπου τονίζεται ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν τις ιδιότητες εκείνες που χαρακτηρίζουν ένα κριτικό και σε εγρήγορση άτομο (ΑΠΣ, 2003), ειδικά στη σύγχρονη εποχή που ο σχολικός χώρος συντίθεται από μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά εκπορευόμενα από ποικίλα πολιτικά, θρησκευτικά, οικονομικά, αλλόγλωσσα περιβάλλοντα. Ο ρόλος του σχολείου είναι «...να ενθαρρύνει τη συνάντηση, την επικοινωνία αλλά και τη γνώση της ιδιαίτερης ταυτότητας των πολιτισμών και του εκπαιδευτικού να σέβεται και να αναγνωρίζει τη μητρική γλώσσα και κουλτούρα όλων των μαθητών/τριών. Με το κριτήριο αυτό επιτυγχάνεται η αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας» (ΠΣ, 2011:2,4. ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2015).

Οι Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης (2016), αναφέρουν πως τα παιδιά μέσω του κριτικού γραμματισμού έχουν τη δυνατότητα να οικειοποιηθούν συγκεκριμένες δεξιότητες όπως:

- την εμπλοκή τους με αυθεντικά καθημερινά κείμενα που να συνάδουν με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους.
- Την ανάλυση αυτών των κειμένων ως προς τα γλωσσικά στοιχεία που μεταχειρίζονται με σκοπό να γίνει σύνδεση του κειμένου με κοινωνικές ταυτότητες και σχέσεις εξουσίας.
- Την κατάκτηση των μηχανισμών ανάγνωσης και γραφής παράλληλα με τη μελέτη διαφορετικών κειμενικών ειδών.
- Την επαφή και τη μελέτη κοινωνικών ζητημάτων, εκφράζοντας τις προσωπικές τους απόψεις και εμπειρίες.
- Την έκφραση διαφορετικών κάθε φορά οπτικών του εκάστοτε κειμένου.

Για να συμβούν όλα αυτά επιβάλλεται η ενεργός συμμετοχή τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Ο Κριτικός Γραμματισμός είναι μια προσέγγιση με πρωταγωνιστές τους αναγνώστες εξαιτίας του ενεργητικού τους ρόλου (National Literacy Trust, 2018). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει αφενός να είναι συνοδοιπόρος σε αυτήν την διαδικασία αφετέρου υποστηρικτικός στο να δίνεται στους μαθητές ο πρώτος λόγος. Ο διάλογος, οι κοινοί προβληματισμοί, η προσπάθεια αφύπνισης των μαθητών και ευαισθητοποίησης σε κοινωνικά θέματα ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία. Σκοπός άλλωστε είναι οι μαθητές να εντρυφήσουν στην διαδικασία να διαβάζουν πέρα από τις λέξεις (Καρατζόλα, 2004).

2. Οι Πολυγραμματισμοί ως διδακτική προσέγγιση

Η διδακτική προσέγγιση των Πολυγραμματισμών, στο γλωσσικό μάθημα, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο να αποκτήσουν οι μαθητές οικειότητα με την επεξεργασία κειμένων και ειδών λόγου που αντλούνται από ένα ποικιλόμορφο φάσμα πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών πηγών. Στόχος της διαδικασίας αυτής είναι οι μαθητές να μπορούν να αναλύουν τους διάφορους κόσμους από τους οποίους περιβάλλονται, έχοντας ως βάση διαφορετικά είδη κειμένων και περιστάσεων επικοινωνίας. Μέσω αυτής της επεξεργασίας οι μαθητές αναπτύσσουν μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και καλλιεργούν την προσωπική τους ενσυναίσθηση. Ακολουθώντας μια διαδρομή βαθιάς ενεργητικής ακρόασης, συνδιαλλαγής και αλληλεπίδρασης με τον έξω κόσμο, διαμορφώνοντας άποψη για



πολύπλοκα συστήματα και τις αλληλεπιδράσεις τους (Kalantzis & Cope, 2001). Οι υπό αξιοποίηση πηγές και ο συνδυασμός αυτών για την επίτευξη των παραπάνω μπορεί να είναι νευματικές, ηχητικές, οπτικές αλλά και χωρικές βασιζόμενοι στο ότι ο σύγχρονος κόσμος διέπεται από γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία καθώς επίσης καθορίζεται από την ύπαρξη πολλαπλών τεχνικών μετάδοσης μηνυμάτων.

Οι θεωρητικοί των Πολυγραμματισμών παρακάμπτοντας τα μέχρι πρόσφατα αυστηρά όρια της διδασκαλίας του γραμματισμού προχωρούν στη δόμηση και δημιουργία ενός κειμένου εκμεταλλεύόμενοι τους υπάρχοντες πόρους αισθητικολειτουργικά. Αντικαθιστούν, θα μπορούσαμε να πούμε, τους παραδοσιακούς όρους «γράψιμο» ή «παραγωγή λόγου» εισάγοντας τον όρο του Σχεδίου (Design), μιας διαδικασίας, κατά την οποία ο μαθητής εξοικειώνεται με την αναζήτηση και την επιλογή πηγών, τον συνδυασμό τους και τη σύνθεση μιας νέας πηγής ως προϊόν ιστορικών και πολιτισμικών προτύπων ανταποκρινόμενη σε κάποιο επικοινωνιακό γεγονός (Χατζησαββίδης, 2013).

Η έννοια του **Σχεδίου** αποτελείται από τρεις όψεις (Kalantzis & Cope, 2001·Χ Χατζησαββίδης, 2003) :

- **Το σχεδιασμένο (the designed)**, που σχετίζεται με το σύνολο των διαθέσιμων κοινωνικοπολιτισμικά πηγών, ο συνδυασμός των οποίων παράγει νόημα.
- **Τον σχεδιασμό (designing)**, όπου αξιοποιούνται οι διαθέσιμες πηγές με ευέλικτο τρόπο έτσι ώστε να επιτευχθεί ο δημιουργικός μετασχηματισμός τους που να ανταποκρίνεται σε κάποια αυθεντική επικοινωνιακή περίσταση.
- **Το ανασχεδιασμένο (the redesigned)**, που αφορά το τελικό προϊόν του σχεδιασμού. Ένα υβριδικό κειμενικό νόημα του οποίου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του είναι η διακειμενικότητα και η διαπολιτισμικότητα

Το Σχέδιο υλοποιείται στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι συνιστώσες που το πραγματώνουν είναι οι εξής τέσσερις (Αρχάκης, 2005):

- **Η τοποθετημένη πρακτική** κατά την οποία αξιοποιούνται οι γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών και των κειμενικών ειδών που σχετίζονται με τα βιώματα από την καθημερινή τους ζωή, το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.
- **Η ανοιχτή διδασκαλία** ενέχει την προσπάθεια από την πλευρά του διδάσκοντος να ερμηνεύσει, να εξηγήσει να καταστήσει κατανοητό στους μαθητές του τον τρόπο με τον οποίο διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα συμβάλλουν στην οργάνωση, στη δόμηση και στην κατανόηση ενός κειμένου.
- **Η κριτική πλαισίωση** είναι εκείνη η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές στέκονται κριτικά απέναντι σε ένα κείμενο και αποπειρώνται να ερμηνεύσουν το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο κάποιου κειμενικού είδους.
- **Η μετασχηματισμένη πρακτική** θα μπορούσε να ταυτιστεί με τη διαδικασία προσωπικής αναδημιουργίας. Μέσα από την παραγωγή τόσο προφορικού όσο και γραπτού λόγου το παραγόμενο κείμενο διαμορφώνεται και εντάσσεται σε άλλα επικοινωνιακά, κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα που μπορούν να ταυτίζονται ή να διαφοροποιούνται από τα αντίστοιχα του αρχικού προς μελέτη κειμένου.



Διδακτική παρέμβαση

1. Στόχος εκπαιδευτικής παρέμβασης

Στόχος της εκπαιδευτικής παρέμβασης η οποία βασίστηκε στην προσέγγιση των πολυγραμματισμών ήταν να εντοπίσουν οι μαθητές:

- Πώς αναπαρίσταται η παιδική σεξουαλική κακοποίηση στο Facebook.
- Ποιες στάσεις και ιδεολογίες διαμορφώνονται απέναντι στην παιδική σεξουαλική κακοποίηση.
- Πώς αποτυπώνεται η ευθύνη της κοινωνίας και της δικαιοσύνης.
- Ποιες ταυτότητες κατασκευάζονται για τους θύτες, τα θύματα και όλων αυτών που έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν στον κειμενογράφο τη γνώμη τους διαδικτυακά σχολιάζοντας τα δημοσιεύματα.

Έχοντας ως γνώμονα τον κοινωνικό προσανατολισμό που χαρακτηρίζει τα τελευταία χρόνια τη διδακτική προσέγγιση της γλώσσας, (παιδαγωγική του γραμματισμού), κρίθηκε ότι πυλώνας της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης θα ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση πολυτροπικών κείμενων (multimodaltexts) καθώς συνδυάζουν σημειωτικούς γλωσσικούς, οπτικούς, ηχητικούς τρόπους.

Στην παρούσα εκπαιδευτική δραστηριότητα, ως κυρίαρχο εργαλείο, αναδεικνύεται το διαδίκτυο, το οποίο, μέσω των μαθημάτων των ΤΠΕ «αποτελεί έναν διάμεσο μεταξύ των ενδοσχολικών πρακτικών και του εξωσχολικού πραγματικού χρόνου» (Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου, Μ., & Χαλσιάνη, Ι. (2011)). Από το διαδίκτυο και συγκεκριμένα από το ψηφιακό κόσμο-περιβάλλον του Facebook είχαμε τη δυνατότητα να επιλέξουμε άρθρα, εικόνες, σποτ, για την παιδική σεξουαλική κακοποίηση μέσα από μια τεράστια γκάμα θεμάτων, κειμένων και πληροφοριών που εμπεριέχονται σε αυτό.

2. Στάδια πολυγραμματισμών

Η παρακάτω διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2022-2023 στην Στ' τάξη του 6/θέσιου Δημοτικού Σχολείου Νέου Μυλοτόπου, Γιαννιτσά, Νομός Πέλλας

2.1 Τοποθετημένη πρακτική

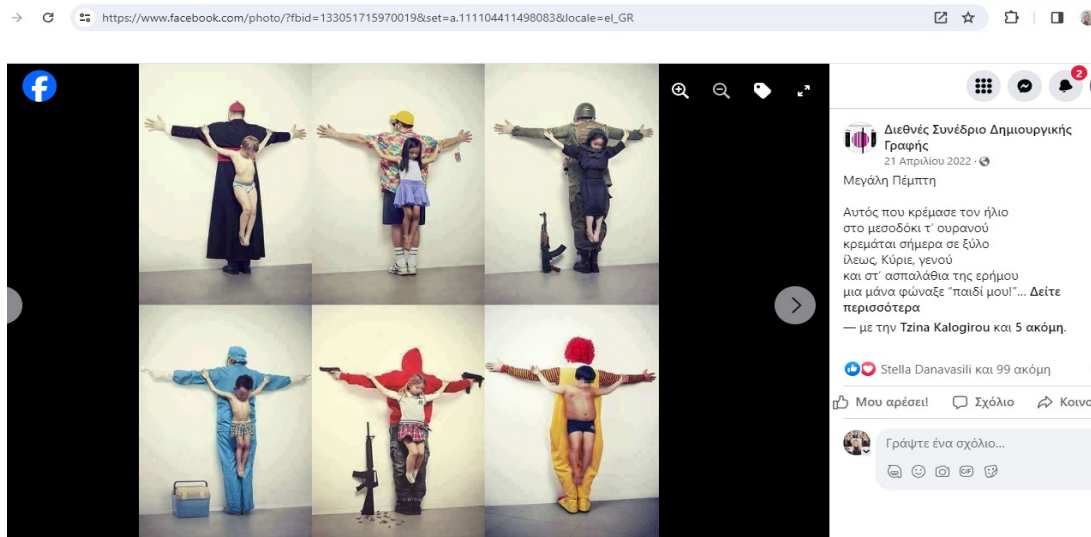
Αυτό που κλήθηκαν να κάνουν οι μαθήτριες και οι μαθητές ήταν να αναζητήσουν και να φέρουν στην τάξη κείμενα σχετικά με την παιδική σεξουαλική κακοποίηση και τα οποία έχουν δημοσιευθεί στο Facebook. Η αναζήτηση θα γινόταν μέσω των προφίλ των γονιών τους στον συγκεκριμένο ιστότοπο και με τη συμβολή τους, καθώς λόγω ηλικίας, οι μαθητές απαγορεύεται βάση νόμου να έχουν προσωπικά προφίλ στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Ήταν σημαντικό να καταστεί ξεκάθαρο στα παιδιά ότι με τον όρο «κείμενο» εννοείται οτιδήποτε περιλαμβάνει τον λόγο (προφορικό και γραπτό) και φυσικά οι εικόνες, Μπορούσαν, επομένως να επιλέξουν να φέρουν στην τάξη λογοτεχνικά κείμενα, άρθρα από εφημερίδες ή το διαδίκτυο, βίντεο, τραγούδια, ταινίες, διαφημίσεις και οτιδήποτε άλλο θεωρούσαν ότι θα βοηθήσει στη συζήτηση σχετικά με την παιδική σεξουαλική κακοποίηση. Τέλος τονίζεται ότι ήταν σημαντικό τα κείμενα να προέρχονται από «αυθεντικές» περιστάσεις επικοινωνίας, δηλαδή στόχος ήταν να έρθουν στην τάξη κείμενα ακριβώς στη μορφή που κυκλοφορούν στον κοινωνικό χώρο κι όχι αφού γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας με τον οποιονδήποτε τρόπο.

Η προτροπή για επιλογή πολυτροπικού κειμένου από το Facebook αποσκοπούσε στην κατανόηση λεκτικού και οπτικού γραμματισμού εκ μέρους των μαθητών μου. Ενθαρρύνθηκαν να βρουν κείμενα που θα μπορούσαν να συνδυάσουν διάφορους



σημειωτικούς πόρους (Kress&VanLeeuwen, 1996) π.χ. γλωσσικούς, ηχητικούς, οπτικούς για την παραγωγή του νοήματος που θέσαμε κατά της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν φέρνοντας κυρίως εκτυπωμένα διαδικτυακά άρθρα ή εικόνες που αφορούσαν γενικά την παιδική κακοποίηση και είχαν αναδημοσιευθεί ή κοινοποιηθεί στο Facebook .

Ενδεικτικά θα παρουσιαστεί μια εικόνα που έφερε μαθήτρια και η οποία στάθηκε αφορμή κριτικής ανάλυσης και προβληματισμού.



Μέσα από αυτήν τη διαδικασία εξετάστηκαν τα βιώματα των μαθητών μου και οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις που άπτονται στις έμφυλες ταυτότητες στο διαδίκτυο σε σχέση με την παιδική σεξουαλική κακοποίηση. Με αφορμή την παραπάνω εικόνα έγιναν ερωτήσεις π.χ.

- Γιατί πιστεύετε ότι ο καλλιτέχνης φωτογραφίζει τα παιδιά πάνω σε έναν σταυρό;
- Τα παιδιά που υποφέρουν είναι μόνο κορίτσια ή και αγόρια;
- Πώς αισθάνεστε βλέποντας αυτά τα παιδιά;
- Μήπως κάποιο κοντινό σας άτομο;
- Ποιο είναι το χαρακτηριστικό κάθε εικόνας που μας κάνει να αντιληφθούμε τη μορφή της κακοποίησης;

Παρατηρήστε τη 2^η εικόνα που αναφέρεται στην παιδική σεξουαλική κακοποίηση

- Πιστεύετε ότι μόνο κορίτσια κακοποιούνται;
- Προσπαθήστε να δώσετε έναν δικό σας ορισμό για την σεξουαλική κακοποίηση.
- Θα σας έκανε εντύπωση αν ο καλλιτέχνης χρησιμοποίησε ένα αγόρι για αυτήν την αναπαράσταση;
- Οι περισσότεροι καλλιτέχνες θα απεικονίζαν ένα αγόρι ή ένα κορίτσι;
- Ποιο είναι το στοιχείο αυτό της φωτογράφισης το οποίο μας κάνει να καταλάβουμε τι είδους κακοποίηση απεικονίζεται;
- Σχετίζεται η φωτογραφία αυτή με το βίντεο «ο Κανόνας του Εσώρουχου» που είδαμε τις προάλλες;
- Ποιος θα μπορούσε να είναι ο θύτης;
- Πώς τον φαντάζεστε;



2.2 Ανοιχτή Διδασκαλία

Στόχος του δεύτερου σταδίου ήταν η ερμηνεία και η κατανόηση εκ μέρους των μαθητών του τρόπου με τον οποίο διαφορετικά γλωσσικά μέσα και πολιτισμικά περιβάλλοντα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δόμηση και στην κατανόηση ενός κείμενου. Μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες στόχο αποτέλεσε να κατανοήσουν οι μαθητές τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και των μηχανισμών που συμβάλλουν στην οργάνωση, στη σύσταση και την κατανόηση ενός κειμενικού είδους με χρήση μεταγλώσσας.

Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν περιπτώσεις πολυτροπικών κειμένων (αφισών) από το Facebook. Ο στόχος της διδασκαλίας ήταν να αναγνωρίσουν οι μαθητές μέσα από την ανάλυση πως κατασκευάζεται μια αφίσα, να «διαβάζουν» και ν' αναλύουν αφίσες και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο ο δημιουργός της αφίσας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα και την εικόνα για να μεταδώσει τα επιδιωκόμενα μηνύματα. Αναφορικά με τα οπτικά μηνύματα κλήθηκαν οι μαθητές να παρατηρήσουν λεπτομερώς τις εικόνες, να σχολιάσουν και να εκφράσουν την άποψή τους, να εντοπίσουν τα γλωσσικά στοιχεία και να τα συσχετίσουν με τα αντίστοιχα οπτικά. Επιπλέον, τους ζητήθηκε ν' ανακαλύψουν τα στοιχεία εκείνα που επικαλούνται το συναίσθημα. Πολύ σημαντικό κρίθηκε οι μαθητές να μπουν στη διαδικασία να εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν τη σκοπιμότητα χρήσης των καθημερινών εκφράσεων και σημειωτικών πόρων. Τέλος, οι μαθητές εντόπισαν τα σλόγκαν και μπήκαν στη διαδικασία να αιτιολογήσουν τον ρόλο τους. Με τα παιδιά μέσω της σελίδας του σχολείου μας στο Facebook επισκεφθήκαμε μια αφίσα εκδήλωσης σχετικά με το παιδί και τη σεξουαλική κακοποίηση.



Η εκδήλωση αυτή πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα της Βουλής των Ελλήνων, με κύριο ομιλητή τον βουλευτή κ. Κακλαμάνη, και του Ιδρύματος «Ελίζα», ιδιωτικού φορέα που μάχεται για τη μηδενική ανοχή στην κακοποίηση του παιδιού¹.

Αρχικά, ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν τις παρακάτω ερωτήσεις αφού πρώτα παρατηρούσαν την εικόνα:

- Για ποιο γεγονός μας ενημερώνει η αφίσα;
- Πότε θα πραγματοποιηθεί η εκδήλωση;
- Πού θα πραγματοποιηθεί η εκδήλωση;
- Δίνεται η δυνατότητα σε όλους όσοι επιθυμούν να την παρακολουθήσουν;
- Εμείς που μένουμε στα Γιαννιτσή θα πρέπει να ταξιδέψουμε στην Αθήνα για να το παρακολουθήσουμε; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

¹https://www.facebook.com/ngoELIZA/?locale=el_GR



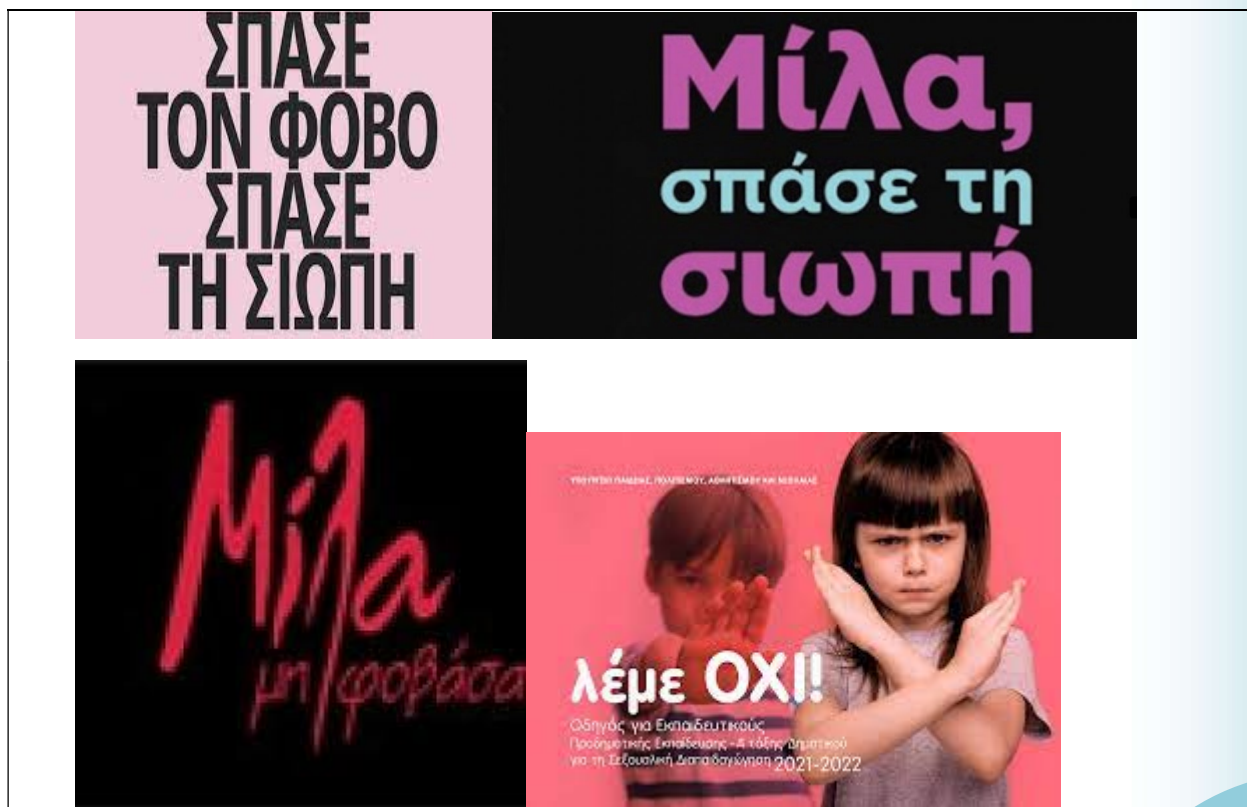
- Αν κάποιος συνάνθρωπός μας με προβλήματα στην ακοή τον ενδιέφερε να παρακολουθήσει την εκδήλωση και να «ακούσει» όσα θα ειπωθούν, θα μπορούσε; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

Στη συνέχεια εξετάσαμε τη δομή της αφίσας προτρέποντας τους μαθητές να εντοπίσουν:

- τον τίτλο: «Παιδί και σεξουαλική κακοποίηση, Η πρόληψη είναι η καλύτερη θεραπεία»
- το περιεχόμενο: πότε, πού θα γίνει
- τις πληροφορίες: θα υπάρξει διερμηνεία στη νοηματική και η δυνατότητα υβριδικής παρακολούθησης.

Επιπλέον, εξετάσαμε το **γλωσσικό ύφος** που είναι γραμμένη η αφίσα καταλήγοντας στην απλότητα του καθώς χρησιμοποιείται ο καθημερινός λόγος με ευδιάκριτα και ευανάγνωστα στοιχεία χωρίς τον αποκλεισμό ουσιαστικών πληροφοριών. Τέλος, εξετάσαμε **τους σημειωτικούς πόρους** που χρησιμοποιούνται στην αφίσα, τα δύο λούτρινα αρκουδάκια. Όπως παρατήρησαν οι μαθητές μου απεικόνιζαν τον τίτλο της αφίσας καθώς αναπαριστούν τον ενήλικα (μεγάλο αρκουδάκι) που αγκαλιάζει στοργικά και προστατευτικά το παιδί (μικρό αρκουδάκι). Στην ερώτηση αν είναι τυχαία η επιλογή των συγκεκριμένων λούτρινων οι μαθητές μου συμφώνησαν μεταξύ τους ότι δεν είναι τυχαίο καθώς όλα τα παιδιά έχουν το αγαπημένο τους λούτρινο. Γι' αυτό το λούτρινο συμβολίζει τα παιδιά

Σαν 2^η δραστηριότητα, από κοινού με τους μαθητές μου επιλέξαμε αφίσες από το διαδίκτυο κατά της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης. Έχοντας επιλέξει τις ακόλουθες αφίσες, προσδιορίσαμε όλα εκείνα τα στοιχεία μιας αφίσας που θέλει να τραβήξει την προσοχή μας, να μας επηρεάσει και κυρίως για να μας πείσει.





Αρχικά, οι μαθητές εντόπισαν ότι τα συνθήματα είναι επιτονισμένα με διάφορους τρόπους π.χ. είναι γραμμένα με κεφαλαία γράμματα, έχει γίνει η χρήση γραμματοσειράς με έντονη γραφή (Bold) είτε κάποιων μεμονωμένων λέξεων είτε ολόκληρου του συνθήματος. Στο ίδιο πλαίσιο διατυπώθηκε και η χρήση διαφορετικού χρώματος φόντου από το χρώμα της γραμματοσειράς. Το φόντο είναι λιγότερο έντονο και έρχεται σε αντίθεση με τα γράμματα γεγονός που εξυπηρετεί τον σκοπό της αφίσας, να τραβήξει το βλέμμα του θεατή-αναγνώστη στο σύνθημα. Επισημάνθηκε, ακόμα, ότι στην αφίσα με το μαύρο φόντο και τα κόκκινα γράμματα η λέξη «Μίλα» είναι εμφανέστατη σε αντίθεση με τη λέξη «φοβάσαι» που αχνοφαίνεται. Οι μαθητές το αιτιολόγησαν λέγοντας ότι το μήνυμα της συγκεκριμένης αφίσας είναι να εξαλειφθεί παντελώς ο φόβος.

Τέλος, στους σημειωτικούς πόρους εντοπίστηκαν χαρακτηριστικά σώματος παιδιών. Στην αφίσα που παρουσιάζει δύο παιδιά οι μαθητές σχολίασαν την αποφασιστικότητα των παιδιών κάνοντας παντομίμα το «stop» είτε σταυρώνοντας τα χέρια σε σχήμα «χ» είτε προβάλλοντας την παλάμη. Επίσης σχολίασαν τα θυμωμένα πρόσωπα των πρωταγωνιστών της αφίσας λέγοντας ότι «δεν αντέχουν να ξέρουν ότι κάποια παιδιά σαν τα ίδια κακοποιούνται» ή «έχουν θυμώσει πολύ που οι μεγάλοι δεν κάνουν κάτι». Συμφώνησαν με την αφίσα από το «Χαμόγελο του Παιδιού» εξηγώντας ότι «πρέπει να είμαστε δίπλα στα θύματα, να τους κρατάμε το χέρι, να τους κάνουμε να καταλάβουν ότι αυτά δε φταίνε σε τίποτα γι' αυτό και δεν πρέπει να νιώθουν ενοχές». Τα συνθήματα «μίλα, μη φοβάσαι», «λέμε όχι» και «ποτέ δε φταις εσύ» αξιολογήθηκαν από άποψη γλωσσικού ύφους απλά και κατανοητά αφού γίνεται χρήση καθημερινής γλώσσας. Τα συνθήματα «Σπάσε τη σιωπή» και «σπάσε τον φόβο» αν και χρησιμοποιούνται με μεταφορική έννοια, οι μαθητές τα θεώρησαν πιο «δυνατά» υποστηρίζοντας ότι αυτές οι φράσεις εύκολα μπορούν να μείνουν στην μνήμη όλων των αποδεκτών.

Τέλος, σε επίπεδο μεταγλωσσικής περιγραφής γραμματικών φαινομένων λειτουργικής γραμματικής εντοπίστηκαν:

1. Η δείξη του β'ενικού προσώπου κυρίως μέσω της κατάληξης των ρημάτων π.χ. «μίλα», «δεν φταις» χρησιμοποιείται για να αναφερθεί το μήνυμα προσωπικά σε οποιοδήποτε παιδί έχει υποστεί σεξουαλική κακοποίηση χτίζοντας μια οικειότητα με τον αποδέκτη του νοήματος.
2. Η χρήση της προστακτικής έγκλισης που προβάλλει την επιτακτική ανάγκη να μιλήσει το θύμα, να σπάσει τη σιωπή του και να μη φοβάται. Η χρήση της προστακτικής δείχνει ότι το να μιλήσουν τα θύματα είναι η μόνη τους επιλογή.
3. Η χρήση της οριστικής έγκλισης «ποτέ δε φταις εσύ» θέλει να τονίσει με βεβαιότητα ότι είναι αδιαπραγμάτευτη η αθωότητα των θυμάτων και στον αντίποδα η ενοχή των θυτών.
4. Άξια αναφοράς είναι: α) τα σημεία στίξης π.χ. το θαυμαστικό (!), β) τα επιφωνήματα «δε», «μη», γ) το αρνητικό επίρρημα «όχι» και δ) το χρονικό επίρρημα «ποτέ» που συνδυάζονται στα συνθήματα κατά της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης και υπέρ της επιτακτικότητας να μιλήσουν τα θύματα.



Οι συγκεκριμένες αφίσες που εξετάστηκαν είχαν κοινό παρονομαστή. Την επίκληση στο συναίσθημα των θυμάτων που θα θεραπευτούν αν αποφασίσουν να μιλήσουν, να υποδείξουν τους κακοποιητές τους. Να ξεπεράσουν τον φόβο τους γνωρίζοντας ότι η κοινωνία θα τους προστατέψει και θα τους συμπαρισταθεί.

2.3 Κριτική πλαισίωση

Στο στάδιο της Κριτικής Πλαισίωσης στόχος ήταν η προσπάθεια ερμηνείας των εικόνων που σχετίζονταν με θύματα της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης και την ένταξη τους σε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται και λειτουργεί. Μαζί με τους μαθητές μου επεξεργαστήκαμε στάσεις και αξιολογήσεις που παρουσιάζονται στις εικόνες και τους στόχους που αυτές εξυπηρετούν στο περιβάλλον στο οποίο παράγονται και γίνονται κατανοητές (Kress, 1998). Παράλληλα δόθηκε στους μαθητές και μια συνέντευξη της Σοφίας Μπεκατώρου που μίλησε για όσα βίωσε και ένιωσε ως θύμα παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης².

Αξιοποιώντας τους προαναφερθέντες πόρους οι μαθητές στάθηκαν κριτικά στο πολιτισμικό περιβάλλον και των δυο ειδών κειμένων και προχώρησαν στη συγκριτική ανάλυση τους. Στόχος μου ήταν να προαχθεί η κριτική τους σκέψη και να εντοπίσουν ομοιότητες ή διαφορές καθώς τόσο οι εικόνες όσο και η συνέντευξη πραγματεύονται το ίδιο θέμα. Μπήκαν στη διαδικασία να εντοπίσουν τους πρωταγωνιστές (θύτες/θύματα) της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης, την κάθε αυτώ πράξη του βιασμού και τις ιδεολογικές απηχίσεις που προωθούνται.

1^η Δραστηριότητα

Αρχικά, δόθηκαν στους μαθητές αποσπάσματα από τη συνέντευξη της Μπεκατώρου από το άρθρο της Lifo: <https://www.lifo.gr/now/greece/fantazesai-na-ekane-kapoios-sto-paidi-soy-i-sofia-mpekatoroy-mila-meta-tin-katathesi> το οποίο έχει αναδημοσιευθεί και στην ιστοσελίδα της εφημερίδας στο Facebook: https://www.facebook.com/lifo.mag?locale=el_GR. Υπήρξαν ερωτήσεις τόσο συναισθηματικής έκφρασης όσο και σε πλαίσιο κοινωνικό/πολιτισμικό. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες παρακάτω:

²Η επιλογή του συγκεκριμένου προσώπου δεν ήταν τυχαία, καθώς η Σοφία Μπεκατώρου είναι Ελληνίδα ιστιοπλόος και 2 φορές Ολυμπιονίκης (Αθήνα 2004 - Χρυσό, Πεκίνο 2008 - Χάλκινο). Οι Ολυμπιονίκες στα μάτια των παιδιών μας φαντάζουν ως κάτι το ιδανικό και θεωρούνται από την αρχαιότητα μέχρι και στη σύγχρονη εποχή πρότυπα προς μίμηση τόσο για τις επιτυχίες και τα μετάλλια τους όσο και για τα ιδανικά τους. Τον Ιανουάριο του 2021 η Σοφία Μπεκατώρου μίλησε ανοιχτά για τη σεξουαλική κακοποίηση που δέχτηκε από παράγοντα της ΕΙΟ. Από την αρχή της επόμενης σχολικής χρονιάς του 2021-2022, τον Σεπτέμβριο, εντάχθησαν τα μαθήματα σεξουαλικής αγωγής στα σχολεία – συμπεριλαμβανομένης της έννοιας της συναίνεσης – κυρίως μέσα από τα Εργαστήρια Δεξιότητων.



ερωτήσεις συναισθηματικής έκφρασης

- Τι νιώθεις για την Μπεκατώρου;
- Ποια είναι τα συναισθήματά σου για τον κακοποιητή;
- Τι νομίζεις ότι ένιωθε η Μπεκατώρου όταν έπεσε θύμα σεξουαλικής κακοποίησης και για ποιον λόγο;
- Πώς πιστεύεις ότι αισθάνεται που "έσπασε" τη σιωπή της;

ερωτήσεις σε κοινωνικό/πολιτισμικό πλαίσιο

- Πιστεύεις ότι αν η Μπεκατώρου δεν ήταν κοπέλα αλλά αγόρι θα είχε πέσει θύμα βιασμού; Γιατί;
- Θεωρείς ότι η Μπεκατώρου αποτελεί πρότυπο για όλα τα παιδιά που έχουν υπάρξει θύματα γενετήσιας εκμετάλλευσης;
- Πιστεύεις ότι αν η Μπεκατώρου δεν είχε "σπάσει" τη σιωπή της κάποια παιδιά θα φοβόντουσαν και θα απέκρυβαν το ότι έχουν υποστεί σεξουαλικά κακοποίηση;
- Θεωρείς ότι η Μπεκατώρου είναι πρότυπο αποκλειστικά τέλειου αθλητή;
- Στα δικά σου μάτια η Μπεκατώρου τι πρότυπο είναι;
- Σε πιο πράγμα πρέπει να λέμε "όχι" σύμφωνα με τη συνέντευξη;

2^η Δραστηριότητα

Στους μαθητές δόθηκαν οι παρακάτω εικόνες τις οποίες κλήθηκαν να τις μελετήσουν και κατόπιν να απαντήσουν σε ερωτήσεις τόσο συναισθηματικής έκφρασης όσο και σε πλαίσιο κοινωνικό/πολιτισμικό³.



³Οι εικόνες αυτές είναι διάχυτες στο Facebook όπως π.χ. στο Το Χαμόγελο του Παιδιού - The Smile of the Child (https://www.facebook.com/hamogelo.org?locale=el_GR)

Διαδικτυακή αποπλάνηση ανηλίκων (grooming)

ENCISE
Επιθεώρηση και αντιμετώπιση διαδικτυακής επικοινωνίας

• Το grooming είναι η διαδικασία κατά την οποία παιδόφιλοι, **προσποιούμενοι ότι είναι έφηβοι**, χρησιμοποιούν κανάλια επικοινωνίας (π.χ., chat rooms), τις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, και άλλους χώρους διαδικτυακής επικοινωνίας για να προσελκύσουν παιδιά με σκοπό να τα κακοποιήσουν

Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες ερωτήσεις:

ερωτήσεις συναισθηματικής έκφρασης	ερωτήσεις σε κοινωνικό/πολιτισμικό πλαίσιο
<ul style="list-style-type: none"> • Ποιά συναισθήματα σου προκαλούνται βλέποντας αυτά τα παιδιά και γιατί; • Πώς άραγε να νιώθουν αυτά τα παιδιά; • Αν κάποιος από αυτά τα παιδιά ήταν μπροστά σου πως θα αντιδρούσες; • Πιστεύεις ότι κρύβουν τα πρόσωπά τους ή τα όσα αισθάνονται; 	<ul style="list-style-type: none"> • Παρατηρώντας τις εικόνες θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα θύματα της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης είναι μόνο κορίτσια; • Ο θύτης είναι άνδρας ή γυναίκα; • Γιατί πιστεύεις ότι στις εικόνες φαίνονται τα χαρακτηριστικά σώματος ενός άνδρα; • Ο φόβος και ο πόνος τελικά έχουν φυλετικές διακρίσεις;



Μέσω της Κριτικής Πλαισίωσης οι μαθητές κατάφεραν να αποκωδικοποιήσουν το νόημα των εικόνων και να το αναλύσουν. Να προβληματιστούν και να αναπτύξουν αντιστάσεις. Να καλλιεργήσουν την κριτική τους επίγνωση εξετάζοντας τα κείμενα κριτικά στο κοινωνικό πλαίσιο που παράγονται. Όχι μόνο ευαισθητοποιήθηκαν για τα θύματα παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης αλλά τα πορίσματά τους ήρθαν σε αντίθεση με τα έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα που θέλουν ως θύμα βιασμού μόνο ή κατά κύριο λόγο το γυναικείο φύλο. Οι μαθητές διαπίστωσαν ότι οποιοσδήποτε μπορεί να υποστεί αυτήν την αποτρόπαια πράξη ειδικά στην παιδική/εφηβική ηλικία. Εξέφρασαν την αντίθεση τους με αυτό που προβάλλει η κοινωνία, ότι δηλαδή τα κορίτσια διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο επειδή είναι το «αδύναμο φύλο». Στον αντίποδα, αξιολογώντας αρνητικά τους θύτες ανακατασκεύασαν την επικρατούσα κοινωνική ταυτότητα του θύτη ως έναν άνθρωπο, αρσενικού φύλου με μεγάλη σωματική δύναμη ή μεγάλη επιρροή στο θύμα. Γενικά, θεωρούμε ότι κατάφεραν να διατυπώσουν κρίσεις τεκμηριωμένες και εμπειριστατωμένες. Ανίχνευσαν τον ιδεολογικό λόγο (συνέντευξη Μπεκατώρου/αφήγηση προσωπικών βιωμάτων) αλλά και το κοινωνικό μήνυμα που αναπαράγεται κατά της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης μέσω των εικόνων (Στάμου, 2014). Κυρίως, όμως, αφού προσμέτρησαν τα κοινωνικά συμφραζόμενα του κειμένου και των εικόνων καθώς και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των παραγωγών τους, διαπίστωσαν ότι η γλώσσα οικοδομεί στάσεις και ιδεολογίες (Χατζησαββίδης, 2013)

2.4 Μετασηματισμένη Πρακτική

Σε αυτό το στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιδιώχθηκε η παραγωγή ενός διαφορετικού κειμενικού είδους που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε άλλο περιβάλλον παράλληλα όμως θα συσχετιζόταν με το ίδιο ή παρόμοιο θέμα (παιδική σεξουαλική κακοποίηση) και θα μετέφερε παρόμοιες πληροφορίες με αυτές που είχαν οι μαθητές μου.

Αφού ορίστηκε το πλαίσιο επικοινωνίας του κειμένου σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο και τους αποδέκτες, καθοδήγησα τους μαθητές σε δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων, ως βασικό στοιχείο πρακτικής εντασσόμενης στους πολυγραμματισμούς (Φτερνιάτη, 2010). Κατόπιν συζητήσεως μέσα στην τάξη αποφασίστηκε το επικοινωνιακό περικείμενο να είναι η υποστήριξη των μαθητών προς τα θύματα. Οι μαθητές κατάφεραν να παράξουν τις δικές τους πολυτροπικές συνθέσεις ανταποκρινόμενες στην έκφραση των δικών τους απόψεων και στάσεων για το θέμα της παρέμβασης. Δημιουργήθηκαν δύο καταληκτικά πολυτροπικά κείμενα: α) μια συλλογική αφίσα και β) ένα βίντεο με ατομικές αφίσες των παιδιών που επενδύεται μουσικά από το δικό τους τραγούδι κατά της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης.

μπουνιά	ερέμω	σου λίσω,
προθιά	ραγισμένη καρδιά	εα δάκρυα σου
αχρισ	κρίβεται	δείξε την αξία σου
δεν αντέχω άλλα	φοβάμαι	είμαι εδώ για σένα
φοβος	πανάω	μη κρύβεσαι
αχχος	είμαι μόνος	κοιράσου το μυστικό σου
εφιαλει	ηττημένος	αγάπη
κακοποίηση	τύψεις (μισά	μη' το ερατάς μέσα σου
μοναξιά	τα παιδιά ναβί-	μη αφήσει τον φόβο σου
πόνος	σουν ότι αυτά	να σε κυριεύει
Μελανιές στο σώμα και	είναι οι θύτες)	σου ερατάω αφίσα το
απόγνωση	συνείδηται	τέρε
μίσος	αφριστός	μακάρι να γίνει το φάρ-
ταβλα	θύμα	μακό σου
δάκρυα	ανιστόχομαι	σ' ένα κόσμο μαγικό
παραφέλι	υπερασπίσου	σ' ένα κόσμο ονειρικό
		χωρίς πόνο και φόβο
		εμπιστοσύνη με



Οι μαθητές, αρχικά, εξέφρασαν την επιθυμία να δημιουργήσουν και εκείνοι μία δική τους αφίσα με το δικό τους μήνυμα-σύνθημα κατά της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης.



Αφού χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, κάθε ομάδα ανέλαβε να καταγράψει λέξεις σχετικά με το θέμα που διαπραγματευόμαστε. Η 1^η ομάδα κλήθηκε να καταγράψει ρήματα (π.χ. φοβάμαι, υποφέρω, κλαίω, σταματήστε, σπάσε), η 2^η ουσιαστικά (π.χ. θύμα, κακοποίηση, φωνή, σιωπή, απειλή, κίνδυνος) και η 3^η επίθετα (π.χ. ντροπιασμένος-η-ο, φοβισμένος-η-ο, ένοχος-η-ο, σιωπηλός-ή-ό, απομονωμένος-η-ο). Στη συνέχεια κάθε ομάδα με τη σειρά της ανακοίνωνε στην τάξη και στους υπόλοιπους συμμαθητές τις καταγεγραμμένες λέξεις. Παράλληλα όλες οι λέξεις καταγράφονταν και στον πίνακα. Κάνοντας, κατόπιν χρήση του υπολογιστή και εφαρμόζοντας τις νέες τεχνολογίες, επέλεξαν οι μαθητές από το wordcloud το χέρι που υποδηλώνει απαγόρευση για να ενσωματώσουν σε αυτό τις λέξεις.

Εξέφρασαν την επιθυμία να μεταφράσουν τις λέξεις στα Αγγλικά «που όλα τα παιδιά μαθαίνουν και ξέρουν, ακόμα και οι μεγάλοι στη Αμερική και στην Κίνα θα καταλάβουν, κυρία», «Ναι κυρία, όλοι θα καταλάβουν το χέρι που δείχνει stop αλλά μόνο οι Έλληνες θα καταλάβουν σε τι αναφερόμαστε», «η φωνή μας πρέπει να ακουστεί παντού». Η επιθυμία τους πραγματοποιήθηκε με τη συμβολή της καθηγήτριας τους των Αγγλικών.

Στη δεύτερη δραστηριότητα στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής πρακτικής αποφάσισαν αρχικά να εκφραστούν ατομικά μέσω της εικόνας που τα ίδια θα παρήγαγαν, και να τοποθετηθούν κριτικά ως προς τον τρόπο που θα βοηθούσαν προσωπικά ένα παιδί συνομήλικό τους που έχει υποστεί σεξουαλική αλλά και άλλες μορφές κακοποίησης. Παράλληλα εκφράστηκαν γλωσσικά γράφοντας είτε μηνύματα υποστήριξης στα θύματα είτε εκφράζοντας τα συναισθήματα αυτών



π.χ.



Στη συνέχεια, με τη συνδρομή της εκπαιδευτικού έγραψαν το παρακάτω τραγούδι:

Κ: Η αγάπη θα νικήσει, το μίσος θα εξαφανιστεί.

Σου υπόσχομαι οι μελανιές στο σώμα και στη ψυχή δε θα υπάρχουν για πολύ.

Ρ: Έλα να πάμε σε έναν κόσμο μαγικό κι ονειρικό ένα κόσμο δίχως πόνο και φόβο, μόνο αγάπη το γιατρικό.

Κ: Νιώθω ένα ράγισμα στην καρδιά που μπορεί να γιατρευτεί με μια αγκαλιά

Πόνο στο σώμα πόνο στην ψυχή νιώθω κι ας είμαι ένα μικρό παιδί.

Ρ: Αντιστέκομαι τόσο καιρό κρύβω ένα μεγάλο μυστικό, είναι φρικτό

Δεν αντέχω άλλο να φοβάμαι εφιάλτες να με κυβερνάνε.

Κ: Σου κρατώ σφιχτά το χέρι μπορείς να με εμπιστευτείς

Για να σε απαλλάξω από αυτόν τον εφιάλη που ζεις.

Ρ: Θα σκουπίσω τα δάκρυα σου

κι αυτοί που σε πειράζουν θα φύγουν μακριά σου

Μίλα επιτέλους σε παρακαλώ Είμαι εδώ για σένα το χέρι να σου σφιχτά κρατώ.

Σου υπόσχομαι να σε υπερασπιστώ μέχρι και το τελευταίο μου λεπτό (X 2)

Το τραγούδι μελοποιήθηκε από τους μουσικούς και ηχογραφήθηκε στην τάξη με τη χρήση κινητού τηλεφώνου καθώς δεν υπάρχουν στο σχολείο τα κατάλληλα μέσα για ένα πιο επαγγελματικό αποτέλεσμα. Μέσω της εφαρμογής bookcreator δημιουργήθηκε το παρακάτω βίντεο στο οποίο παρουσιάζονται όλες οι ζωγραφιές των παιδιών υπό τον μουσικό μανδύα του τραγουδιού τους. Ανοίγοντας τους παρακάτω συνδέσμους υπάρχει η δυνατότητα κάποιος να δει ολοκληρωμένη τη δραστηριότητα των μαθητών μου.

https://drive.google.com/file/d/1PwlwyH4quccJzmfDv46Hz9hs7WQyvyOM/view?usp=drive_web

https://drive.google.com/file/d/1uNCmay5zEQQIt2b0Rb0BbL7iaKvZ0_v/view?usp=drive_web



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας διδακτικής παρέμβασης ήταν να δείξει ότι το μάθημα των Εργαστηρίων Δεξιότητων μπορεί να αποτελέσει μάθημα κριτικού γραμματισμού. Η παρέμβαση αυτή είχε ως θεμέλιο λίθο τις αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και των Πολυγραμματισμών. Στην Τοποθετημένη Πρακτική οι μαθήτριες προσέγγισαν το «σχεδιασμένο», στην Ανοιχτή Διδασκαλία και στην Κριτική Πλαισίωση πραγματοποιήθηκε ο «(ανα)σχεδιασμός», ενώ στο στάδιο της Μετασχηματισμένης Πρακτικής τα παιδιά «σχεδίασαν» και το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας ήταν οι δικές τους παραγωγές πολυτροπικών κειμένων δηλαδή το «ανασχεδιασμένο». Συγκεκριμένα προσπάθησαν να αποκωδικοποιήσουν το νόημα των εικόνων και να το αναλύσουν. Καλλιεργήσαν έτσι την κριτική τους επίγνωση εξετάζοντας τα κείμενα κριτικά στο κοινωνικό πλαίσιο που αυτά παράγονται. Όχι μόνο ευαισθητοποιήθηκαν για τα θύματα παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης αλλά τα πορίσματά τους ήρθαν σε αντίθεση με τα έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα που θέλουν ως θύμα βιασμού μόνο - ή κατά κύριο λόγο - το γυναικείο φύλο. Οι μαθητές διαπίστωσαν ότι οποιοσδήποτε μπορεί να υποστεί αυτήν την αποτρόπαια πράξη ειδικά στην παιδική/εφηβική ηλικία. Εξέφρασαν την αντίθεση τους με αυτό που προβάλλει η κοινωνία, ότι δηλαδή τα κορίτσια διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο επειδή είναι το «αδύναμο φύλο». Στον αντίποδα, αξιολογώντας αρνητικά τους θύτες ανακατασκεύασαν την επικρατούσα κοινωνική ταυτότητα του θύτη ως έναν άνθρωπο, αρσενικού φύλου με μεγάλη σωματική δύναμη ή μεγάλη επιρροή στο θύμα. Διατύπωσαν κρίσεις τεκμηριωμένες και εμπειριστατωμένες. Ανίχνευσαν τον ιδεολογικό λόγο (συνέντευξη Μπεκατώρου/αφήγηση προσωπικών βιωμάτων) αλλά και το κοινωνικό μήνυμα που αναπαράγεται κατά της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης μέσω των εικόνων (Στάμου, 2014). Κυρίως, όμως, αφού προσμέτρησαν τα κοινωνικά συμφραζόμενα του κειμένου και των εικόνων καθώς και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των παραγωγών τους, διαπίστωσαν ότι η γλώσσα οικοδομεί στάσεις και ιδεολογίες (Χατζησαββίδης, 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Baym, N.K. (2003). Communication in onlines communities. In K. Christiansen and D. Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & society*, 3(2), 193-217.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2004). Designs for learning. *E-Learning and digital media*, 1(1), 38-93.
- Kalantzis, M. & B. Cope (2001). “Πολυγραμματισμοί”, στο Α-Φ. Χριστίδης (επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, 214-216. Θεσσαλονίκη: ΚέντροΕλληνικήςΓλώσσας.
- Kress, G. & Th. Van Leeuwen (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- The New London Group (2000). “A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures”, In Cope, B. & M. Kalantzis (eds). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, 9–37. London: Routledg
- Van Dijk, T. A. (1993). Stories and racism. *Narrative and social control: Critical perspectives*, 21, 121-142.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. Ideology, 1-384.



- Van Dijk, T. A. (2001). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. *Methods of critical discourse analysis*, 1, 95-120.
- Van Dijk, T. A. (2015). *Critical discourse analysis. The handbook of discourse analysis*, 466-485.

Ελληνόγλωσση

- Καραντζόλα, Ε. (2000). Από τα γράμματα στον (κριτικό) γραμματισμό. Συνέπειες για την εκμάθηση/ διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο. Εισήγηση στο Forum συζητήσεων του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 16-6-2015 από www.komvos.edu.gr
- Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου, Μ., & Χαλισιάνη, Ι. (2011). Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, ΔιαΒίου Μάθησης Και Θρησκευμάτων. Θεσσαλονίκη.
- Στάμου, Α., Π. Πολίτης, Α. Αρχάκης. (επιμ.). (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/glossiki-poikilotita-kai-kritikoi-grammatismoi/>
- Στάμου Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, & Β. Τσάκωνα (επιμ.) *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*. Νήσος: Αθήνα.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο ΗΓΜατσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός και επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ, (2015). Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα: σχεδιασμός και εμπειρία. (Επιμ, Κουτσογιάννης, Δ. & Μάτος, Α.) Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Φτερνιάτη, Α. Α. (2007). Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Στο ΓΔ Καψάλης & ΑΠ Κατσίκης (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, 17-20.
- Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία* 135.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). “Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας”, στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της (αφιερωματικός τόμος)*, 189-196. Φλώρινα: Βιβλιολογεῖον



Δημιουργούμε και Γράφουμε: Γινόμαστε... Παραμυθάδες! Παρασκευή Τοπούζα

Δασκάλα ΠΕ70, 6^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου

vickys.tale@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διδακτική πρόταση στοχεύει να περιγράψει τη διαδικασία της ομαδικής συγγραφής ενός έντεχνου, σύγχρονου παραμυθιού από τις μαθήτριες και τους μαθητές μιας Ε' τάξης Δημοτικού Σχολείου. Με αφορμή τον 7^ο Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό Παραμυθιού, τα παιδιά αποφάσισαν να γράψουν ένα παραμύθι με οικολογικές ανησυχίες. Στο παραμύθι τους, το φανταστικό και υπερφυσικό στοιχείο είναι παρόντα και του προσδίδουν μαγικά και ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά.

Θα παρουσιαστούν οι τρόποι με τους οποίους εξασφαλίστηκε η ενεργή εμπλοκή όλων των παιδιών και η αφύπνιση της δημιουργικότητάς τους. Η εργασία ακολουθεί όλα τα στάδια συγγραφής, από την προετοιμασία του χώρου μέχρι το τελικό προϊόν που είναι το παραμύθι: κείμενο και εικονογράφηση. Θα αναδειχθεί επίσης ο ρόλος των ψηφιακών μέσων και ο τρόπος με τον οποίο συνέβαλαν στη δημιουργία του ομαδικού παραμυθιού. Τη συγγραφή ακολούθησε η δημιουργία ενός eBook, με το ψηφιακό εργαλείο Book Creator.

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και ενεπλάκησαν με όρεξη και προθυμία. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας εξασφάλισε τη συμμετοχή και ενεργητικότητά τους. Τέλος, το παραμύθι βραβεύτηκε με το 3^ο βραβείο στην κατηγορία του και αυτό έδωσε διπλή χαρά στα παιδιά και την ώθηση να συνεχίσουν σε άλλες συγγραφικές αναζητήσεις.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: φιλαναγνωσία, δημιουργική γραφή, συγγραφή παραμυθιού, Book Creator

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα της γραφής και της δημιουργίας κειμένων στο Δημοτικό Σχολείο απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς και ακαδημαϊκούς κύκλους. Το σχολικό σύστημα δεν ευνοεί την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών, αλλά στοχεύει «στη γνώση ως ποσότητα, αποκλείοντας την κριτική στάση και εξορίζοντας τη φαντασία» (Γρόσδος, 2014, σ. 4). Αντί να επιδιώκεται η επικοινωνία μέσω της γλώσσας και η έκφραση με την κατάλληλη χρήση της γλώσσας, επιδιώκονται κατά κύριο λόγο οι γνώσεις γύρω από αυτή (Γρόσδος, 2014). Ένα κείμενο όμως, όπως και η ίδια η λέξη, αποκτά το σύνολο των δυνατών σημασιών του μέσα και σε συνάρτηση με τα επικοινωνιακά και τα ιστορικοπολιτισμικά δεδομένα που ορίζουν και παράγουν το κείμενο αυτό (Χατζησαββίδης, 2004) και δε θα πρέπει στη διδακτική πράξη να βλέπουμε τη γλώσσα ανεξάρτητα από τις αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας τις οποίες εξυπηρετεί.

Η κατεύθυνση στον κριτικό γραμματισμό, που δηλώνεται ρητά στο σκοπό του νέου Προγράμματος Σπουδών, θέλει ένα παιδί, να λειτουργεί με κριτική σκέψη απέναντι στις μορφές και πρακτικές γραμματισμού που συναντά γύρω του, να προσεγγίζει την ιδεολογική πλευρά στη χρήση της γλώσσας και να γίνει ικανό να διαμορφώνει και να αναδιαμορφώνει τις θέσεις του ως ενεργός πολίτης κριτικά σκεπτόμενος. Είναι σημαντικό το παιδί να κατανοεί τις σχέσεις ανάμεσα στις πεποιθήσεις, τα κίνητρα και τις πράξεις και να διαπιστώνει πως τα κείμενα είναι αντανακλάσεις κοινωνικών αξιών, πεποιθήσεων και στόχων και να παράγει κείμενα για συγκεκριμένες ανάγκες, συνδυάζοντας την κοινωνική του γνώση με τις λειτουργίες του λόγου (Κωτόπουλος, Ζωγράφου, Βακάλη, 2013). Ο κριτικός γραμματισμός προτείνει τρόπους ανάγνωσης και επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων και τρόπους με τους οποίους τα παιδιά θα δημιουργήσουν δικά τους κείμενα (Κωστούλη, 2005).

Η παρουσία και ανάγνωση βιβλίων στο σχολείο ως μια δημιουργική συνάντηση μαθητών, μαθητριών και εκπαιδευτικών με το ίδιο το βιβλίο μπορεί να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση, της καλλιέργειας της δημιουργικότητας, της κριτικής στάσης και της ανάπτυξης της φαντασίας. Σε μια τάξη όπου ακολουθούνται δημιουργικές πρακτικές, η ανάγνωση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, ακολουθούνται διαδρομές της καθημερινότητας και της εμπειρίας, δημιουργώντας έτσι μια σχέση αλληλεξάρτησης και διαλεκτικότητας (Παπαδάτος, 2009).



Το παραπάνω σημαίνει τη δημιουργία ενός κριτικού αναγνώστη στον οποίο το βιβλίο θα αποτελεί μέρος της καθημερινότητάς του, θα συνδιαλέγεται με αυτό, θα θέτει ερωτήματα, θα του δίνει τη δυνατότητα και το έναυσμα για μια συζήτηση και εν τέλει θα τον παροτρύνει να δημιουργήσει κάτι νέο, κάτι δικό του που θα εκφράζει τους προβληματισμούς και τα συναισθήματά του δημιουργώντας ένα παράθυρο στον κόσμο. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Freire, η ίδια η πράξη της ανάγνωσης είναι μια στάση απέναντι στον κόσμο (Freire, 1985, όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος, 2009). Όμως, τα λογοτεχνικά κείμενα στο σχολείο είναι στην πλειονότητά τους αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων τα οποία έχουν επιλεγεί για να εξυπηρετήσουν γνωστικούς στόχους, που αφορούν τη δομή και όχι τη χρήση της γλώσσας, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται η επικοινωνία και να μην οδηγούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες στην απόλαυση της ανάγνωσης και γραφής (Γρόσδος & Ντάγιου, 2003).

Το ζητούμενο της παρούσας εργασίας είναι η συγγραφή, αλλά η συζήτηση ξεκινά από την ανάγνωση, διότι η ανάγνωση και η συγγραφή αποτελούν δύο έννοιες συνυφασμένες και αλληλένδετες. Τα παιδιά απαντούν με δικά τους κείμενα στα κείμενα που διαβάζουν σε μια ενεργητική ακολουθία πρόσληψης – παραγωγής ενισχύοντας τη θέση του Barthes ότι «η ανάγνωση είναι οδηγός της επιθυμίας της γραφής» (Αναγνωστοπούλου, 2002, σ. 32). Δε μπορούμε να κάνουμε λόγο λοιπόν για δημιουργική γραφή, όπως είναι η συγγραφή παραμυθιού την οποία εξετάζουμε, αν δεν αναφερθούμε και στη δημιουργική, ενεργητική ανάγνωση.

Στο πλαίσιο του θεωρητικού χώρου των Νέων Σπουδών Γραμματισμού, η γραπτή γλώσσα αποτελεί μια τεχνολογία που μεταδίδει και προσλαμβάνει νόημα. Η νοηματοδότηση της γραπτής γλώσσας συνιστά ένα ζήτημα κοινωνικής και πολιτισμικής πρακτικής (Παπαδημητρίου, 2020). Ως εκ τούτου, εστιάζει στην παραδοχή της πολλαπλότητας των γραμματισμών απηχώντας μια κριτική προσέγγιση του γραμματισμού καθώς συνδέεται με την εκμείωση και έκφραση διαφορετικών πολιτισμικών θεάσεων του κόσμου και με την αποδόμηση ευρέως αποδεκτών αντιλήψεων, ερμηνειών της κοινωνικής πραγματικότητας και ταυτοτήτων (Παπαδημητρίου, 2020).

Στόχος της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι οι δημιουργικοί συγγραφείς παιδιά. Καθώς γράφουμε δημιουργικά δίνουμε έμφαση στη διαδικασία που ακολουθείται βήμα βήμα, παρά στο προϊόν αυτό καθαυτό (Γρόσδος, 2014). Σύμφωνα με τον Καρακίτιο (2012) ο όρος δημιουργική γραφή αφορά εκτός από τη διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής και τις διδακτικές τεχνικές και πρακτικές που έχουν ως στόχο τους την κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων. Κατ' επέκταση η εργασία αυτή στρέφει το ενδιαφέρον της στη διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη συγγραφή του ομαδικού παραμυθιού «Η μαγική πέτρα», το σχεδιασμό της διδασκαλίας και τα επιμέρους στοιχεία του.

Πέρα από τη συγγραφή του παραμυθιού, ως κειμένου, τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό βιβλίο, eBook, για το παραμύθι τους. Παρόλο που δεν υπήρξε ήχος και κινούμενη εικόνα, η εικόνα και η αισθητική αναπαράσταση της ιστορίας κυριαρχούν. Έχουμε λοιπόν ένα συνδυασμό εικόνας και κειμένου και τη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Οι εικόνες αναπτύσσουν μια πολλαπλότητα σχέσεων άρρηκτα συνυφασμένων με την κοινωνία, την εξουσία, την πολιτική και τις νοηματοδοτήσεις της αισθητικής. Το ευρύτατο και διαρκώς εξελισσόμενο πεδίο της «οπτικής κουλτούρας», των εικόνων δηλαδή, καταλαμβάνει σημαντικό μέρος του σύγχρονου τρόπου ζωής (Duncum, 2020, όπως αναφέρεται στο Ιορδανάκη & Καλογήρου, 2020). Αποτελεί επομένως, σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας η ενασχόληση με την εικόνα και η καλλιέργεια δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού.

Επιπλέον, οι Νέες Τεχνολογίες βοήθησαν και έπαιξαν καθοριστικό ρόλο καθ' όλη τη διαδικασία της συγγραφής και ολοκλήρωσης του παραμυθιού των παιδιών. Θα παρουσιάσουμε τα ψηφιακά εργαλεία ως βοηθούς στη συγγραφή, κατά το προσυγγραφικό



και το συγγραφικό στάδιο, αλλά και ως μέσο παρουσίασης ενός ολοκληρωμένου έργου (eBook).

Οι Rutsy (1999) και Davis (1999) θεωρούν ότι στον 21ο αιώνα έχουμε ήδη συνειδητοποιήσει ότι η τεχνολογία είναι το εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Κατά τον Papert (1980), η χρήση του υπολογιστή βάζει στα χέρια του παιδιού νέα γνωστικά εργαλεία και με αυτόν τον τρόπο μεταβάλλει τη μάθηση από αντικείμενο πειθαρχίας και ταλαιπωρίας σε διαδικασία ανακάλυψης και ενθουσιασμού. Με την έννοια αυτή, ο υπολογιστής είναι μια μηχανή με την οποία ο χρήστης αναπτύσσει διανοητική σχέση, καθώς ο τελευταίος προσπαθεί να αναζητήσει τις πληροφορίες και να οργανώσει την προσωπική του γνώση με νέους τρόπους και ενεργοποιεί τη σκέψη του, όχι μόνο εμπειρικά, αλλά και αναστοχαστικά. Η αναστοχαστική σκέψη είναι περισσότερο ενεργή, συνειδητή και βουλευτική (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Καλλιεργείται επομένως και ο ψηφιακός, αλλά και ο κριτικός γραμματισμός των παιδιών.

ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΩΣ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟ ΕΙΔΟΣ

Το παραμύθι είναι μια σύντομη λαϊκή ή έντεχνη ιστορία. Ο λαογράφος Δ. Πετρόπουλος, ορίζει το παραμύθι ως διήγηση φανταστική, που κινείται στο χώρο του υπερφυσικού και του μαγικού και έχει ως σκοπό την τέρψη των ακροατών (Παπαντωνάκης, 2000, σ. 175). Τα παραμύθια αποτυπώνουν τις αρχές και τις αξίες των κοινωνιών από τις οποίες προέρχονται και αποτελούν δείκτες της πορείας της εξέλιξης του πολιτισμού μας. Μάλιστα, καθώς δεν έχουν ξεκάθαρα εθνική διάσταση, μπορούν να αποτελέσουν συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς. Τα τελευταία χρόνια έγιναν αντικείμενο μελέτης της αφηγηματολογίας και του δομισμού, καθώς ο Propp (1991) ανέδειξε τη μοναδικότητα της δομής τους, την αξία και τη σημασία τους (Χοντολίδου, 2004, σ. 175).

Διακρίνουμε δύο είδη παραμυθιών: το λαϊκό και το σύγχρονο παραμύθι. Το λαϊκό παραμύθι αποτελεί μέρος του λαϊκού πολιτισμού και της παράδοσης, καθώς και της ζωντανής ελληνικής πραγματικότητας (Καπλάνογλου, 2004). Το σύγχρονο παραμύθι γράφεται από επώνυμους συγγραφείς και μεταφέρει προσωπικά βιώματα και απόψεις, σε αντίθεση με τη συλλογικότητα και ομαδικότητα του λαϊκού παραμυθιού (Κανατσούλη, 2007, όπως αναφέρεται στο Μιζαμίδου, 2018). Το περιβάλλον αποτελεί και θεματικό άξονα του σύγχρονου παραμυθιού που γράψανε τα παιδιά της Ε' τάξης το οποίο θα μελετήσουμε ακόλουθα.

ΣΚΗΝΙΚΟ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ, ΠΛΟΚΗ

Το σκηνικό, οι χαρακτήρες και η πλοκή είναι τρία στοιχεία που μας απασχόλησαν κατά τη συγγραφή του παραμυθιού μας. Εφόσον πρόκειται για παραμύθι, το οποίο αποτελεί μια σύντομη σε έκταση ιστορία, δεν δόθηκε η ευκαιρία να μελετήσουμε και να αναπτύξουμε άλλα δομικά στοιχεία που έχουν οι μεγαλύτερες ιστορίες ή τα μυθιστορήματα. Με τον όρο *σκηνικό*, εννοούμε το χώρο και το χρόνο της ιστορίας. Κάποιες φορές το σκηνικό δεν παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, σε άλλες περιπτώσεις όμως, «αποτελεί το σημαντικότερο τμήμα της ιστορίας, καθώς επηρεάζει τη δράση, την πλοκή και συμβάλλει αποφασιστικά στην κατανόησή τους» (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011)

Η Thomas (1986, σ. 126 – 134, όπως αναφέρεται στο Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011) υποστηρίζει ότι τα παραμύθια κινούνται σε μια αχρονική, ατοπική σφαίρα, όπως δείχνει η αοριστία του τόπου και του χρόνου, αλλά εμπεριέχουν σκηνικά που υπηρετούν κρίσιμες λειτουργίες. Στο παραμύθι «Η μαγική πέτρα», το οποίο έγραψαν τα παιδιά, σκηνικό αποτελεί το δάσος. Κατά την Thomas, το δάσος είναι το «προσφυές κατώφλι για το υπερφυσικό, καθώς οι παρυφές του αποτελούν το λογοτεχνικό κατώφλι ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση, ανάμεσα στον πολιτισμό και στην απουσία του, ανάμεσα στο άγριο και στο ήμερο, στο γνώριμο και στο μη οικείο τοπίο». Επιπλέον, σύμφωνα με τον Lutwack



(1984, σ. 31) τα δάση και οι βάλτοι αντιπροσωπεύουν τον κίνδυνο και την παγίδευση (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011).

Στο παραμύθι τους, τα παιδιά, όπως θα δούμε ακόλουθα, έχουν επιλέξει το δάσος ως σκηνικό και το υπερφυσικό στοιχείο είναι παρόν. Έχει επιλεγεί ως βοηθητικός χαρακτήρας, καίριος για την εξέλιξη της ιστορίας, ένας σκίουρος που μιλάει, ενώ η λύση δίνεται εν τέλει μέσω ενός μαγικού αντικειμένου, μιας μαγικής πέτρας, όπως μαρτυρά και ο τίτλος του παραμυθιού. Ο κίνδυνος τον οποίο καλούνται να αντιμετωπίσουν επίσης εδρεύει, καλά κρυμμένος, μέσα στο δάσος.

Οι *χαρακτήρες* των παραμυθιών είναι επίπεδοι και αβαθείς. Δεν περιγράφεται ο εσωτερικός τους κόσμος, ούτε εκφράζουν τα συναισθήματά τους (Μυλωνά, 2018). Η έκταση του παραμυθιού δεν δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν οι χαρακτήρες, να εκφραστούν ή να εξελιχθούν στο βάθος του χρόνου μέσα από τα γεγονότα της πλοκής της ιστορίας, σε αντίθεση με τους μυθιστορηματικούς χαρακτήρες.

Κατά το προσυγγραφικό στάδιο ζητήθηκε από τα παιδιά να «χτίσουν» τους ήρωές τους και να δημιουργήσουν χαρακτήρες που τους ταιριάζουν και που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την πλοκή της ιστορίας τους. Η ηλικία των ηρώων στη λογοτεχνία για ενήλικες δεν παίζει ιδιαίτερο ρόλο (Nikolajeva, 2002, σ. 270) όμως, σύμφωνα με τους Παπαντωνάκη & Κωτόπουλο (2011), στην παιδική λογοτεχνία τα παιδιά έχουν τον πρώτο λόγο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες πράγματι επέλεξαν ήρωες παιδιά και ένα προσωποποιημένο ζώο, όπως συχνά συναντούμε στη λογοτεχνία για παιδιά και στα παραμύθια. Οι ήρωές τους, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, με τους οποίους μπορούν να ταυτιστούν, είναι στην ίδια ηλικία με αυτούς-ες. Δημιούργησαν τους χαρακτήρες αυτούς περιγράφοντας την εμφάνισή τους και δίνοντάς τους χαρακτηριστικά γνωρίσματα συμπεριφοράς. Οι ήρωες ζωντάνεψαν πρώτα στο μυαλό των παιδιών κι έπειτα στο χαρτί τους και στη σχολική τάξη.

Αν και οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν την έννοια της πλοκής δεν τέθηκαν προς συζήτηση στην τάξη, το ζήτημα της πλοκής και το ξεδίπλωμα των βασικών σημείων της ιστορίας του παραμυθιού απασχόλησε ιδιαίτερα την ολομέλεια. Τα παιδιά εξοικειώθηκαν με την έννοια της πλοκής και σημείωσαν στο σχεδιασμό τους τα βασικά της σημεία.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ ΤΑΞΗΣ

Είναι πολύ σημαντικός ο χώρος στον οποίο δουλεύουμε με τα παιδιά. Καλό είναι, όποτε μας δίνεται η ευκαιρία, να ξεφεύγουμε από την αίθουσα διδασκαλίας και να επισκεπτόμαστε άλλους χώρους του σχολείου όπως η σχολική βιβλιοθήκη, η οποία ενδείκνυται για δράσεις φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής. Αλλά και η αίθουσα διδασκαλίας μπορεί να διαμορφωθεί κατάλληλα με τα μέσα που διαθέτουμε και να αποκτήσει μια όμορφη ατμόσφαιρα που θα ξεφεύγει από το γνωσιοκεντρικό σχολείο και θα εμπνέει ταξίδια στη σφαίρα της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Πολλοί εκπαιδευτικοί, παρά τις ανεπαρκείς κτιριακές υποδομές, προσπαθούν να εκμεταλλευτούν τη δυνατότητα που προσφέρει το βιβλίο. Η ατμόσφαιρα γίνεται πιο ενδιαφέρουσα αισθητικά με την πολυμορφία χρωμάτων και σχημάτων που σηματοδοτούν οι σχετικές με το βιβλίο δραστηριότητες (Παπαδάτος, 2009).

Τα θρανία μπορούν να οργανωθούν σε μικρές ομάδες και αν υπάρχει χώρος να προστεθεί ένα κυκλικό τραπέζι, μία ή δύο πολυθρόνες ή ένας μικρός καναπές. Γωνιά ανάγνωσης, όταν δεν υπάρχει επαρκής χώρος, μπορεί να διαμορφωθεί και με ένα χαλί με μαξιλάρια όπου τα παιδιά μπορούν να καθίσουν, να διαβάσουν, να σκεφτούν. Δημιουργούμε μια μικρή βιβλιοθήκη της τάξης και στολίζουμε τους τοίχους με ήρωες αγαπημένων βιβλίων ή ζωγραφιές από αυτά. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης εργασίας τα παραμύθια που



φέρνουν τα παιδιά μπορούν να μπου σε ένα ράφι ή σε άλλη περίοπτη θέση της αίθουσας διδασκαλίας όπου όλα τα παιδιά μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αυτά (Μιζαμίδου, 2018).

ΠΡΟΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

Η παραγωγή γραπτού λόγου περιλαμβάνει το *Προσυγγραφικό στάδιο*: αυθεντικοποίηση, σχεδιασμός ιδεών και οργάνωση ιδεών, συνεχίζεται στο *Συγγραφικό στάδιο*: καταγραφή των ιδεών και καταλήγει στο *Μετασυγγραφικό στάδιο*: αναθεώρηση - βελτίωση, έκδοση - κοινοποίηση (Γρόσδος, 2014, σ. 25).

Αρχικά, παρουσιάστηκε το θέμα του 7^{ου} Πανελληνίου Μαθητικού Διαγωνισμού Παραμυθίου στα παιδιά: «Μια λέξη μαγική... ίσως σώσει τη γη» και συζητήθηκαν οι όροι και οι προϋποθέσεις συμμετοχής. Τα παιδιά υποδέχτηκαν με χαρά την ιδέα αυτή και συμφώνησαν να γράψουν όλοι μαζί ένα ομαδικό παραμύθι. Δόθηκε λοιπόν το αρχικό ερέθισμα στα παιδιά και το θέμα του παραμυθιού.

Πρώτα έγινε συζήτηση για το τι είναι «παραμύθι». Με τη μορφή του καταιγισμού ιδεών τα παιδιά έδωσαν τις ιδέες τους και λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό όταν ακούνε τη λέξη παραμύθι. Αξιοποιήθηκε το λογισμικό WordCloud και δημιουργήθηκε μια εικόνα/ιδεοθύελλα της επιλογής των παιδιών.

Η ιδεοθύελλα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι μας δίνεται η ευκαιρία να δούμε τις επιλογές των λέξεων των παιδιών. Ο Hunt (1991), συζητώντας για την άντληση νοημάτων κατά την ανάγνωση των βιβλίων κάνει λόγο για τον τρόπο που κατασκευάζουμε τα νοήματα. Τις εμπειρίες μας, τις γνώσεις και το υπόβαθρο, την κοινωνική μας καταβολή και πώς τα παραπάνω επηρεάζουν όχι μόνο τον τρόπο που κατασκευάζουμε νοήματα, αλλά και τη ίδια τη σημασία της λέξης. Στην αρχική μας ιδεοθύελλα και αργότερα κατά τους καταιγισμούς ιδεών, η επιλογή συγκεκριμένων λέξεων από τα παιδιά και η σημασία που έχει για το κάθε ένα, είναι άκρως ενδιαφέρουσα και μπορεί να φέρει ιδιαίτερες τροπές στις ιστορίες που οικοδομούν. Τα παιδιά εμβαθύνουν στην κοινωνική τους εμπειρία και η με βάση αυτή, γίνεται η κατασκευή του ανάλογου νοήματος (Χατζησαββίδης, 2005).

Επόμενη αποστολή: Ερευνώ για το θέμα και φέρνω παραμύθια στην τάξη. Ζητήθηκε από τα παιδιά να φέρουν παραμύθια, λαϊκά και μη, στην τάξη.

Ακολουθώντας και προσαρμόζοντας στις ανάγκες μας το μοντέλο του αναγνωστικού προγράμματος των Αποστολίδου, Καπλάνη, Χοντολίδου (2004) το πρώτο στάδιο ήταν τα παιδιά να κάνουν μια έρευνα γύρω από το θέμα. Χωρίστηκαν σε δύο ομάδες κα έφεραν πληροφορίες για το παραμύθι και για περιβαλλοντικά ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία μας σήμερα. Οι ομάδες παρουσίασαν τα ευρήματά τους σε επόμενη συνάντησή τους. Το επόμενο στάδιο ήταν να φέρουν διάφορα παραμύθια στην τάξη, να τα διαβάσουν και να τα παρουσιάσουν ανά ομάδες. Ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια και σημειώσαμε τα κοινά στοιχεία που εντόπισαν τα παιδιά στα παραμύθια τους. Αναδείχθηκαν, έτσι, τα δομικά και άλλα χαρακτηριστικά των παραμυθιών.

Για να φέρουν παραμύθια τα παιδιά ανέτρεξαν στην προσωπική «διαβασμένη βιβλιοθήκη» του καθενός, την εγκυκλοπαίδεια, όπως την ονομάζει ο Ουμπέρτο Έκο (Αναγνωστοπούλου, 2002, σ.11), αλλά και στις πραγματικές βιβλιοθήκες του σχολείου, του Δήμου ή του σπιτιού τους. Είναι σημαντικό να φτάσει στα παιδιά το μήνυμα ότι η βιβλιοθήκη θα είναι δίπλα τους «συμπαραστάτρια» σε κάθε τους συγγραφικό και δημιουργικό βήμα με διάφορους και ποικίλους τρόπους.

Συζητήσαμε για τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά που θέλουμε να έχει το δικό μας παραμύθι και ακούστηκαν όλες οι ιδέες και προτάσεις. Εφόσον δουλέψαμε στην ολομέλεια και όχι σε ομάδες των 4 ή 5 παιδιών όπως συχνά προτείνεται, έπρεπε να αποφασιστούν κάποια πρακτικά ζητήματα. Στις μικρότερες ομάδες, συνήθως κάποιο από τα παιδιά (είτε εκ περιτροπής) αναλαμβάνει το ρόλο του/της γραμματέα και καταγράφει τις ιδέες της ομάδας. Στην περίπτωση μας, αυτό το μοτίβο δεν ήταν εξυπηρετικό. Για να διευκολυνθεί η ομαδική



εργασία, επιλέχθηκε να αξιοποιηθούν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής της τάξης και ο προβολέας.

Η εκπαιδευτικός ανέλαβε το ρόλο της γραμματέως και κατέγραφε τις ιδέες και απόψεις των παιδιών. Μέσω του προβολέα, όλα τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να βλέπουν τι γράφεται και να σχολιάζουν. Στο σημείο αυτό, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή ώστε ο/η εκπαιδευτικός να μην παρεμβαίνει, αλλά απλώς να συντονίζει τη συζήτηση όποτε χρειάζεται και να λειτουργεί διευκολυντικά.

Για τις πρωταρχικές ιδέες των παιδιών αξιοποιήθηκε το λογισμικό δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών *coggle.it*. Πρώτα, δημιουργήθηκε ένας χάρτης με τις προτάσεις των παιδιών για το σκηνικό. Η επιλογή του σκηνικού καθόρισε εν τέλει το πρόβλημα το οποίο θα έπρεπε να αντιμετωπίσουν οι πρωταγωνιστές της ιστορίας. Επιπλέον, δημιουργήθηκαν εννοιολογικοί χάρτες με τους ήρωες: δόθηκαν ονόματα, ηλικία, χαρακτηριστικά εμφάνισης και χαρακτήρα. Αρχικά, υπήρξε πληθώρα προτάσεων και σκέψεων μα, καθώς η συζήτηση και οι ιδέες προχωρούσαν οι επιλογές περιορίστηκαν. Επηρεασμένα από τα παραμύθια που διαβάσανε τα παιδιά αποφάσισαν να αξιοποιήσουν και ένα «μαγικό πλάσμα» το οποίο αποφασίστηκε να είναι ένα ζώο που μιλά: ένας σκίουρος, ο Φούντας. Τέλος, δημιουργήθηκε ένας χάρτης με τα αρχικά σημεία της πλοκής.

Το λογισμικό *coggle.it* εξυπηρέτησε με επιτυχία το σκοπό του. Μας βοήθησε να δημιουργήσουμε ωραίους εννοιολογικούς χάρτες, τους οποίους είχαμε τη δυνατότητα να αποθηκεύσουμε και να ανατρέξουμε σε αυτούς μορφοποιώντας και αλλάζοντας τις αρχικές μας σκέψεις όποτε αυτό κρινόταν σκόπιμο. Σε περίπτωση που η τάξη χρησιμοποιεί, μπορούν να αναρτηθούν στο *padlet*, στην κυψέλη ή στο *blog* της τάξης.

ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

Επόμενο βήμα είναι η καταγραφή των ιδεών. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αντιμετωπίσαμε την πρακτική δυσκολία της συγγραφής ενός ομαδικού κειμένου. Επιλέχθηκε ξανά η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του προβολέα της τάξης, αυτή τη φορά χρησιμοποιώντας τον κειμενογράφο (*Microsoft Word*). Η χρήση του κειμενογράφου μπορεί να βοηθήσει κατά τη συγγραφή διότι δίνει τη δυνατότητα άμεσων και εύκολων διορθώσεων, μετακίνησης λέξεων ή φράσεων με ευκολία και ασφαλώς λειτούργησε ως το κοινό τετράδιο όλων των μαθητών και μαθητριών της τάξης. Η εκπαιδευτικός ανέλαβε χρέη γραμματέως και ξεκίνησε με αυτόν τον τρόπο η δημιουργία του πρωτόλειου κειμένου.

Στο στάδιο αυτό, στήθηκε η πλοκή της ιστορίας, ακούστηκαν ιδέες, έγιναν αστεία και υπήρξε έτσι, ένα από τα πιο δημιουργικά στάδια της διαδικασίας. Οι ιδέες που έχαιραν το μεγαλύτερο ενθουσιασμό από την ολομέλεια ήταν κατά κύριο λόγο αυτές που επικρατούσαν και καταγράφονταν. Σε επόμενη ημέρα έγιναν αναδιατυπώσεις, διορθώσεις και αλλαγές. Είχε αρχικά αποφασιστεί από τα παιδιά η χρήση του μαγικού αριθμού «3», τον οποίο παρατήρησαν τα ίδια τα παιδιά στα παραμύθια που είχαν φέρει στην τάξη. Με δεδομένο αυτό, οι τρεις ήρωες, τα δύο παιδιά: η Μέλια και ο Νόλης (τα ονόματα δόθηκαν από τους ήρωες του μυθιστορήματος *Το καπλάνι της βιτρίνας* της Άλκης Ζέη) και το προσωποποιημένο ζώο, ο Φούντας, θα είχαν να αντιμετωπίσουν τρία εμπόδια.

Το άλλο στοιχείο των παραμυθιών που παρατήρησαν τα παιδιά και επέλεξαν να ακολουθήσουν είναι το μαγικό στοιχείο. Η λύση στο πρόβλημα της λειψυδρίας που αντιμετωπίζει το δάσος (σκηνικό) δίνεται με τη μια μαγική πέτρα νερού την οποία οι ήρωες ανακτούν αφού ξεπεράσουν τα τρία εμπόδια. Ένα άλλο αξιοσημείωτο στοιχείο που επιλέχθηκε είναι αυτό της προοικονομίας. Η μαγική λέξη, είναι η λέξη «φουντούκι». Στα φουντούκια αναφέρονται με χιούμορ από την αρχή της αφήγησής τους.



ΜΕΤΑΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

Επόμενο και τελικό στάδιο είναι το μετασυγγραφικό. Αφού έγιναν οι διορθώσεις, τροποποιήσεις, αλλαγές και το παραμύθι πήρε την τελική μορφή του, τα παιδιά κλήθηκαν να εικονογραφήσουν την ιστορία τους. Ο διαγωνισμός συγγραφής είχε ως ζητούμενο τρεις ζωγραφιές που θα συνοδεύουν το κείμενο, όμως αποφασίστηκε τα παιδιά να δημιουργήσουν και άλλες ζωγραφιές είτε ατομικά είτε ομαδικά. Αποδώσανε, έτσι, εικαστικά, με το δικό τους τρόπο, όποια σημεία της ιστορίας επιθυμούσαν. Οι ζωγραφιές παρουσιάστηκαν και τελικά αποφασίστηκαν οι τρεις που θα συνόδευαν το κείμενο στην αποστολή του στο διαγωνισμό.

ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ – ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ eBook

Παρόλο που τυπικά η διαδικασία για την ολοκλήρωση της συμμετοχής στο διαγωνισμό συγγραφής παραμυθιού ολοκληρώθηκε, προχωρήσαμε σε μια επιπλέον δημιουργία. Την ψηφιοποίηση του παραμυθιού μας και τη δημιουργία ενός eBook. Αξιοποιήθηκε το ψηφιακό εργαλείο Book Creator, ο υπολογιστής και ο προβολέας της τάξης.

Πρόκειται για ένα λογισμικό που δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός ψηφιακού βιβλίου (eBook) “from scratch”, δηλαδή, «από το μηδέν». Η εισαγωγή κειμένου και εικόνας, η σχεδίαση, η μορφοποίηση της σελίδας και του κειμένου αποτελούν επιλογές του χρήστη. Είναι ένα λογισμικό εύχρηστο και ευχάριστο, με απλό μενού εργαλείων και πολλές δυνατότητες αξιοποίησης. Επιπλέον, προωθεί την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας, καθώς αφήνει ελεύθερο το χρήστη να εκφραστεί και να επεξεργαστεί τις λευκές του σελίδες.

Τα παιδιά έδωσαν την αισθητική διάσταση του κειμένου επιλέγοντας φόντο σελίδων ανάλογα με το κείμενο, χρώματα και διαφορετικά μοτίβα. Έκαναν εισαγωγή των ζωγραφιών τους, το κείμενο χωρίστηκε, μπήκε σε πλαίσια κι οι λέξεις άρχισαν να χορεύουν και να ζωντανεύουν. Ολοκληρώθηκε με αυτόν τον τρόπο μια δημιουργική διαδικασία: η διαδικασία του βιβλίου της τάξης. Το βιβλίο των παιδιών:

<https://read.bookcreator.com/8MDFtMqPPmNbRdprhPy5zncphfQ2/AMjGD1rsTpCL5qNbBRGy-Q>

ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα διδασκαλία ενέπλεξε ενεργά τους μαθητές και τις μαθήτριες και λειτούργησε προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας του γλωσσικού γραμματισμού τους, του κριτικού, οπτικού και ψηφιακού γραμματισμού. Σύμφωνα με την Κωστούλη (2005), οι πρακτικές του γραμματισμού καθορίζουν τις σχέσεις των μελών της τάξης και τίθενται σε εφαρμογή μέσα από διάδραση, αναστοχασμό και ανατροφοδότηση οι οποίες επηρεάζονται καθοριστικά από τις κουλτούρες και το πολιτισμικό υπόβαθρο των εμπλεκομένων, όπως παρατηρήθηκε στην παραπάνω διαδικασία.

Η γλώσσα απέκτησε δυναμική διαπραγμάτευσης, αναπροσαρμογής και βελτίωσης που συνάδει με την κοινωνική και πολιτισμική προέλευση των μαθητών. Επιπλέον, συναντούμε προώθηση της ικανότητας και αυτενέργειας των μαθητών μέσα από τη συμμετοχή τους στη χρήση διαφόρων κειμενικών πρακτικών και η σχολική τάξη μετατράπηκε σε κυψέλη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, όπου όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες ανεξάρτητα από την προέλευση, το φύλο και τις γνωστικές ικανότητες θεωρούνται ισότιμοι και άξιοι ίσων ευκαιριών. Αυτά αποτελούν, σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2009), χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής πτυχής του κριτικού γραμματισμού.

Τα παιδιά ενεπλάκησαν ενεργά μέσα από συνεργατικούς, διαλόγους στην συνοικοδόμηση του γραπτού κειμένου και μέσα από διαδικασίες σύγκρισης, καταγραφής και αναθεώρησης



του πρωτόλειου κειμένου. Είναι εμφανές ότι η έμφαση δίδεται εξίσου στο τελικό προϊόν αλλά και τη διαδικασία που αξιοποιεί τη συνεργασία και την αξιολόγηση, και καλλιεργεί το δημιουργικό τρόπο σκέψης.

Στο παραμύθι «Η μαγική πέτρα» βρίσκουμε χαρακτηριστικά στοιχεία των παραμυθιών επειδή προηγήθηκε η έρευνα των παιδιών, η ανάγνωση και η επεξεργασία των παραμυθιών που έφεραν στην τάξη. Τα μαγικά στοιχεία είναι παρόντα συνειδητά, όπως και ο επαναλαμβανόμενος αριθμός «3». Η επιλογή του δάσους ως σκηνικού για το παραμύθι, επίσης δεν είναι τυχαία, καθώς αποτελεί σύνηθες σκηνικό στα παραμύθια και τα παιδιά αποφάσισαν να το αξιοποιήσουν στο παραμύθι τους.

Τα παιδιά έσπευσαν να δώσουν στους ήρωες κάτι δικό τους, στοιχεία οικεία που τα βοήθησαν να ταυτιστούν μαζί τους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει και το στοιχείο της διακειμενικότητας εφόσον τα ονόματα των ηρώων δόθηκαν από την ηρωίδα Μέλια και τον ήρωα Νόλη του βιβλίου της Άλκης Ζέη, *Το καπλάκι της βιτρίνας*. Ένα επιπλέον ενδιαφέρον στοιχείο είναι το παραμύθι «μέσα στο παραμύθι». Ο Φούντας αφηγείται το παραμύθι που του έλεγε η γιαγιά του ξεκινώντας με τη φράση «Μια φορά κι έναν καιρό...» και καθοδηγεί τα παιδιά για να βρουν τη μαγική πέτρα.

Το τελικό προϊόν, το παραμύθι, ήταν δημιουργικό, καθώς εκτός από τα δομικά χαρακτηριστικά του κειμενικού του είδους, τον επικοινωνιακό στόχο τον οποίο επιτυγχάνει και την άρτια συντακτική δομή και ορθογραφία, πετυχαίνει και άλλα χαρακτηριστικά. Στο παραμύθι μας απαντώνται και τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού προϊόντος κειμένου (Γρόσδος, 2014). Εμφανίζει πλούτο ιδεών, είναι πρωτότυπο, έχει χιούμορ και στοιχεία της έκπληξης. Πράγματι, το παραμύθι διακρίθηκε και στο διαγωνισμό αποσπώντας το τρίτο βραβείο στην κατηγορία του (Ε' και Στ' τάξεις).

Τα παιδιά απόλαυσαν τη διαδικασία σε κάθε της βήμα, συμμετείχαν ενεργά και με προθυμία. Συνεργάστηκαν αρμονικά, με κέφι και ζωντάνια και οδηγήθηκαν σε ένα αποτέλεσμα που τους έδωσε χαρά και ικανοποίηση. Τα ψηφιακά μέσα WordCloud, coggle.it και MS Word διευκόλυναν τη διαδικασία και αξιοποιήθηκαν βοηθητικά. Στην παρούσα διδακτική πρόταση βλέπουμε πώς οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να ενισχύσουν τις δράσεις μας δίνοντας ένα μεγάλο εύρος επιλογών αξιοποίησης. Σε μια κοινωνία που ολοένα αλλάζει και εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς, η καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού κρίνεται απαραίτητη.

Η δημιουργία του eBook με το ψηφιακό εργαλείο Book Creator αποτέλεσε ένα επιπλέον δημιουργικό στο έργο. Βοήθησε στην αισθητική απόδοσή του παραμυθιού και άνοιξε νέες «συζητήσεις» με το κείμενο. Ικανοποίησε τα παιδιά και κέρδισε το ενδιαφέρον και την προσοχή και των λιγότερο θερμών δημιουργών – συγγραφέων. Επιπρόσθετα, με τη δημιουργία ενός eBook δίνεται η δυνατότητα εύκολης κοινοποίησης και διαμοιρασμού του παραμυθιού.

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν μια διαδικασία επιτυχημένη ως προς το στόχο της: τη δημιουργική συγγραφή ενός ομαδικού παραμυθιού από τους μαθητές και τις μαθήτριες της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Προτείνεται να επεκταθεί και να προσαρμοστεί στις ανάγκες και άλλων τάξεων του Δημοτικού για τη διδασκαλία του παραμυθιού ως κειμενικού είδους και τη δημιουργία ομαδικών έργων, καθώς παράλληλα θα επιτυγχάνονται στόχοι κριτικού, γλωσσικού, οπτικού και ψηφιακού γραμματισμού.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Freire, P. *The politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Μετ. D.P. Macedo. Praeger/Greenwood, 1985
- Davis, E. (1999). *Techgnosis*. Serpent's Tail: London.
- Lutwack, L. *The Role of Place in Literature*. New York: Syracuse University Press, 1984



- Nikolajeva, M. *The Rhetoric of Characters in Children's Literature*, Lanham, Maryland and London, Scarecrow, 2002
- Thomas, J. (1986). *Woods and Castle, Tower and Huts: Aspects of a Setting in the Fairytale*. *Children's Literature in Education* 17.2: 126 - 134
- Hunt, P., (1991). *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*. (μετ. Σακελλαριάδου και Κανατσούλη). Αθήνα: Πατάκης
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerfull Ideas*. New York: Basic Books.
- Propp, V. (1987), *Η μορφολογία του παραμυθιού*. (μετ. Αριστέα Παρίση). Αθήνα: Καρδαμίτσας
- Rutsky, R. L. (1999). *High Techne: Art and Technology from the Machine Aesthetic to the Posthuman Minneapolis*. MN: University of Minnesota Press.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω. Γιώργος Δάρδανος
- Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (2004). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω. Γιώργος Δάρδανος
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης
- Αρτζανίδου, Ε., Γουλή, Δ., Γρόσδος, Σ., Καρακίτσιος, Α. (2011). *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυρώσεις*. Αθήνα: Gutenberg
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Γρόσδος, Σ. και Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ιορδανάκη Α. & Καλογήρου Τ. (2020). *Μπορείς να διηγηθείς μια συναρπαστική ιστορία δίχως λέξεις; Τα εικονοβιβλία χωρίς λόγια μπορούν!*. ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2020.690>
- Καπλάνογλου, Μ. (2004). *Κόκκινη κλωστή δεμένη. Λαϊκά παραμύθια και αφηγητές του Αιγαίου*. Αθήνα: Πατάκης
- Καρακίτσιος, Α. (2012). «Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;» *Κείμενα*, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό), πηγή: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/542>
- Κωτόπουλος, Τρ., Ζωγράφου, Μ. & Βακάλη, Α. (2013). *Δημιουργικός λόγος στην προσχολική ηλικία*. στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). 2014. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»* <https://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
- Κωστούλη, Τ. 2005. *Από τα προγράμματα του γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού*. Ανακοίνωση στην 26η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), Θεσσαλονίκη.
- Μαλαφάντης, Κ. (2014). «Παραμύθι και Δημιουργικότητα του παιδιού», *Κείμενα*, 18 (ηλεκτρονικό περιοδικό) πηγή: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/578>



- Μιζαμίδου, Κ. (2018) Στου παραμυθιού τα μονοπάτια. Θεσσαλονίκη: Βάρφης
- Παπαδάτος, Γ. (2009). Παιδικό Βιβλίο και Φιλαναγνωσία: Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες. Αθήνα: Πατάκης
- Παπαδημητρίου, Έ. (2020). Κριτικοί κοινωνικοί [πολυ]γραμματισμοί: διατροφικές νοηματοδοτήσεις σε τυπικές και μη τυπικές κοινότητες μάθησης. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2000). Κώδικες και αφηγηματικά προγράμματα σε κείμενα της Παιδικής Λογοτεχνίας. Αθήνα: Πατάκης
- Παπαντωνάκης, Γ. (2009). Θεωρίες Λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και για νέους. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαντωνάκης, Γ. και Κωτόπουλος, Τ. (2011). Σκηνικό, Χαρακτήρες και Πλοκή. Διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο για Παιδιά και για Νέους. Αθήνα: Όμιλος Ίων Ράπτης, Αρ. & Ράπτη, Αθ. (2007). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, τόμος Α', Αθήνα.
- Χατζητάκη – Καψωμένου, Χ. (2001). Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)
- Χατζησαββίδης, Σ. (2004), Γλώσσα και λογοτεχνία: ο λογοτεχνικός και μη λόγος στη διδακτική πράξη στο: Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (2004). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω. Γιώργος Δάρδανος
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιστ. επιμ.) Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης Σ. 2009. Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως πρώτη/μητρικής, δεύτερης/ξένης. Νυμφαίο Φλώρινας.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

<https://www.wordclouds.com/>

<https://coggle.it/>

<https://bookcreator.com/>

<https://read.bookcreator.com/8MDFtMqPPmNbRdprhPy5zncphfQ2/AMjGD1rsTpCL5qNbBRGy-Q>



Οπτικοακουστικός Γραμματισμός: Το Animation ως όχημα Πολιτιστικής Εκστρατείας

Χριστίνα Δημητριάδου

Εκπαιδευτικός Γερμανικής Φιλολογίας, 3ο Δημοτικό Σχολείο Αλεξάνδρειας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το 2020-2021 υλοποιήθηκε πρόγραμμα στην Γ' τάξη του 5^{ου} ΔΣ Βέροιας με τίτλο: "Παρθενώνας - Το Δικαίωμα της Ελλάδας στην Πολιτιστική της Κληρονομιά". Σκοπός του ήταν η δημιουργία ενός animation με θέμα την επιστροφή της κλεμμένης Καρυάτιδας από το Βρετανικό Μουσείο στην Ελλάδα. Ακολουθήθηκε, εντός ενός δομημένου εκπαιδευτικού πλαισίου, μια μικτή μεθοδολογική προσέγγιση ενοποίησης οπτικοακουστικού και διαδραστικού υλικού με την προφορική διάδραση και την κοινωνική αλληλεπίδραση, ώστε να υποστηριχθεί η επεξεργασία και η κατανόηση νέων ιστορικών πληροφοριών σχετικά με την κλασική Αθήνα του 5^{ου} π.Χ. αιώνα, στοχεύοντας επιπρόσθετα στον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών. Εν συνεχεία, οι νέες γνώσεις διοχετεύτηκαν στη δημιουργία του έργου οπτικοακουστικής έκφρασης "Ονειρεύομαι με τα μάτια ανοιχτά", με την οποία επιχειρήθηκε να καλλιεργηθεί ο κινηματογραφικός γραμματισμός των μαθητών. Τέλος, η δημιουργία, στοχεύοντας παράλληλα στον πολιτιστικό τους γραμματισμό, αξιοποιήθηκε για την πολιτιστική εκστρατεία επιστροφής του μνημείου. Από την υλοποίηση του προγράμματος διαφαίνεται ότι είναι εφικτή η εναλλακτική προσέγγιση της ιστορίας, μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών, οπτικοακουστικών, κοινωνικών και πολιτιστικών γραμματισμών, που μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά ως προς την αφομοίωση νέων ιστορικών γνώσεων, την κινητοποίηση των μαθητών, την αυθόρμητη έκφραση ιδεών, την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, τη συνεργατική εργασία, τον κοινωνικό διάλογο, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την παραγωγή οπτικοακουστικού περιεχομένου.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Οπτικοακουστικός Γραμματισμός, Κινηματογραφικός Γραμματισμός, Animation.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται ως "πολυτροπική εποχή", καθώς τα διάφορα πολυτροπικά κείμενα ή μέσα (εικόνα, ήχος, βίντεο κλπ) έχουν διεισδύσει σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης (Plowman & Stephen, 2003, pp. 149-164), αποτελώντας τη σύγχρονη μορφή πολιτιστικής έκφρασης (*Challenge of Media Education - the Grunwald Document | Center for Media Literacy | Empowerment through Education | CML MediaLit Kit TM* |, n.d.). Η επικοινωνία διεξάγεται πλέον μέσω πολυτροπικών τεχνολογιών (multimodal communication technologies) (Hutchison, 2012, p.1), απαιτώντας τον ανάλογο γραμματισμό.

Κατά την Bazalgette (2008), ο γραμματισμός αυτός εννοείται ως χαρτοφυλάκιο (portfolio) όλων των δεξιοτήτων που καθιστούν το άτομο ικανό να επικοινωνεί αξιοποιώντας πολλά κειμενικά είδη (π.χ. ταινίες). Σύμφωνα με τον Varis (2003, pp. 16-17), η έννοια του γραμματισμού περιλαμβάνει τους υπο-γραμματισμούς της παγκοσμιοποίησης της τεχνολογίας, της πληροφορίας και των μέσων (φωτογραφίες, κινηματογράφος κλπ).

Η σύγχρονη νεολαία κατακλύζεται καθημερινά στην εξωσχολική πραγματικότητα από ερεθίσματα που απαιτούν τους παραπάνω γραμματισμούς. Ένα σύγχρονο σχολείο χρειάζεται να ανταποκριθεί στη νέα πραγματικότητα πολυγραμματισμών, εντάσσοντας στην εκπαίδευση τα οπτικοακουστικά βιώματα της νέας γενιάς (Βαλσαμίδου, 2010, σσ. 404-422).

Υποστηρίζεται μάλιστα ότι από όλα τα μέσα, ιδιαίτερα ο κινηματογράφος έχει θετική επίδραση στην εκπαίδευση και θα μπορούσε να ενταχθεί επικουρικά στο υπάρχον ΑΠΣ (BFI, 2003) προς εμπλουτισμό των γνωστικών αντικειμένων (Theodoridis, 2016, σ. 101): ως μέσο με μεγάλη "χωρητικότητα" εικόνων και ήχου, προσφέρεται για την ανάδειξη πολύπλοκων θεμάτων παγκόσμιας εμβέλειας που ενδιαφέρουν τους μαθητές (Perry, 2016).

Έτσι, η προβολή εκπαιδευτικών βίντεο π.χ. κινούμενων σχεδίων (animation) μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για την κατανόηση γνωστικών αντικειμένων, καθιστώντας τα πιο ελκυστικά δια της κινούμενης εικόνας και βοηθώντας στην αποκωδικοποίηση περίπλοκων εννοιών μέσω της οπτικής και ακουστικής αναπαράστασης. Με τον τρόπο αυτό,



ενισχύονται και οι οπτικοακουστικές δεξιότητες των μαθητών, χάρη στις οποίες καλλιεργείται η ικανότητά τους να αναλύουν δεδομένα (Βοσκοπούλου, 2016, σσ. 243-250; Barak & Dori, 2011, pp. 608-620; Shreesha & Tyagi, 2016, pp. 1800-1809; Sifaki κ. σύν., 2019, σσ. 521-541).

Ο δε δημιουργικός άξονας της οπτικοακουστικής έκφρασης (π.χ. η παραγωγή ενός animation) μπορεί επίσης να αποτελέσει μια εναλλακτική μέθοδο προσέγγισης γνωστικών αντικειμένων, όπως π.χ. της ιστορίας, με οφέλη για τους μαθητές σε πολλαπλά επίπεδα: Η γνώση αναπτύσσεται μέσα από την έρευνα ιστορικών πληροφοριών (Πήλιουρας κ. σύν., 2020). Παράλληλα, η “ζωντανή” αναπαράσταση αιτιών και συνεπειών διαφόρων ιστορικών γεγονότων ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να ερμηνεύουν με τρόπο κριτικό ιστορικά φαινόμενα που έχουν αναζητηθεί από έγκυρες πηγές (*Create Illustrated Animations*, n.d.), συμβάλλοντας σε μια οπτική εμπειρία του παρελθόντος (Λούστα, 2017, σσ. 9-15): οι μαθητές βιώνουν και αφομοιώνουν τα ιστορικά γεγονότα μέσω της δημιουργίας τους, ενώ ταυτόχρονα αγγίζονται συναισθηματικές πτυχές που συμβάλλουν σε μια συναισθηματική σύνδεση με πρόσωπα και γεγονότα μιας άλλης εποχής (*Create Illustrated Animations*, n.d.). Επιπρόσθετα, η ενεργή εκμάθηση της ιστορίας παρέχεται στους μαθητές μέσω της κινητοποίησης και ενεργούς συμμετοχής στην παραγωγική διαδικασία με προϋπόθεση την επεξεργασία πληροφοριών ιστορικού περιεχομένου (Βοσκοπούλου, 2016, σσ. 243-250; Λούστα, 2017, σσ. 9-15). Η δε δημιουργική διαδικασία οδηγεί σε ένα έργο συλλογικό, το οποίο απαιτεί ομαδική εργασία (Πήλιουρας κ. σύν., 2020). Οι μαθητές, διαμορφώνουν μια κοινότητα μάθησης, συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν, μοιράζονται ιδέες και επιλύουν πρακτικά ζητήματα για να δημιουργήσουν και να μοιραστούν ψηφιακές αφηγήσεις, βελτιώνοντας τις δεξιότητές τους στον τομέα της ομαδικής συνεισφοράς και προσπάθειας. Έτσι, προάγεται ο κοινωνικός τους γραμματισμός (Σιάκας & Γκούσιος, 2016, σσ. 166-177).

Ωστόσο, υπάρχει και η άποψη ενός αμιγώς “κινηματογραφικού γραμματισμού”, που αφορά στο μέσο του κινηματογράφου (Francisco, n.d), αποτελώντας συνιστώσα του γραμματισμού στα (οπτικοακουστικά) μέσα γενικότερα (Ανδριοπούλου, 2010, σ. 15). Σύμφωνα με τη θέση αυτή, ο κινηματογραφικός αποτελεί ένα αυτοτελές πεδίο μελέτης και μπορεί να προσεγγιστεί πιο αποτελεσματικά με τα λεγόμενα τρία “C’s”: Critical, Creative, Cultural, δηλαδή την κριτική, δημιουργική και πολιτισμική διάσταση του γραμματισμού στα μέσα (Bazalgette, 2009; FYI, n.d.; IFI, 2012, pp. 22-23; *Procedure File: 2014/2148(INI) | Legislative Observatory | European Parliament*, n.d; Valsamidis, 2016, σ. 216).

Ο δημιουργικός κινηματογραφικός γραμματισμός, όπως υποστηρίζει ο Σπύρου (2001, σσ. 31-39), φαίνεται να έχει ευεργετικό αντίκτυπο στους μαθητές σε μεγάλο βαθμό: Αφενός, προωθεί την αυτοβουλία, το ομαδικό πνεύμα, την ανακάλυψη ικανοτήτων και τη γνωριμία με τον οικουμενικό πολιτισμό - η επαφή των μαθητών με τον παγκόσμιο πολιτισμό και την ιστορία μέσω του κινηματογράφου καλλιεργεί επίσης τον κριτικό και πολιτιστικό (κινηματογραφικό) γραμματισμό, βασικές μονάδες των πολυγραμματισμών (Giotopoulou, 2009, p. 613). Ο δε πολιτιστικός γραμματισμός εννοείται ως διαπολιτισμική κατανόηση και ευαισθητοποίηση σχετικά με “την πολυπλοκότητα και μεταβλητότητα των παγκόσμιων θεμάτων που η οπτικοακουστική έκφραση αφήνει, με έναν τρόπο εύληπτο, να διαφανούν ως πανανθρώπινα ζητήματα, διαμορφώνοντας μια συλλογική νοημοσύνη και κοσμογνωσία, με την οποία ώριμοι, ενήμεροι πολίτες αυτού του διεθνοποιημένου σύμπαντος, θα απαντήσουν στα προβλήματα της ανθρωπότητας με ενεργή δράση” (Δημητριάδου, 2017). Αφετέρου, η δημιουργική προσέγγιση του κινηματογραφικού γραμματισμού μετατρέπει την οπτικοακουστική γλώσσα σε μέσο επικοινωνίας πληροφοριών και απόψεων (FYI, n.d.), ενθαρρύνοντας κριτική σκέψη και προσωπική έκφραση, φαντασία και δημιουργικότητα (Βουλιουβάση & Δημητριάδου, 2020, σσ. 23-26; Δημητριάδου, 2016, σσ. 586-596; Δημητριάδου, 2018, σσ. 133-147; Ρούσσου, 2023, σσ. 1159-1169).



Όταν μάλιστα ένα δημιουργικό εγχείρημα οργανώνεται σε στάδια – της θεματικής προετοιμασίας, έρευνας, εξασφάλισης εξοπλισμού, ψηφιακής δημιουργίας, επεξεργασίας και διανομής – τότε συμβάλλει δυναμικά στην ενίσχυση των πολυγραμματισμών (Hutchison, 2012, pp. 2-3), καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες του πολυμέσου για τη δημιουργία ποιοτικού περιεχομένου (Βουλιουβάση & Δημητριάδου, 2020, σσ. 23-26; Λούστα, 2017, σσ. 9-15).

Το Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων με τίτλο «Παρθενώνας - Το Δικαίωμα της Ελλάδας στην Πολιτιστική της Κληρονομιά», που περιγράφεται εδώ, υλοποιήθηκε στο πλαίσιο προώθησης των προαναφερθέντων γραμματισμών και με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός animation, αφενός για να κατανοήσουν οι μαθητές ιστορικά και πολιτιστικά στοιχεία της χώρας τους (κλασική Αθήνα του 5ου αιώνα π.Χ) και αφετέρου για να αξιοποιήσουν τη δημιουργία τους ως πολιτιστική εκστρατεία για την επιστροφή της κλεμμένης Καρυάτιδας από το Βρετανικό Μουσείο στην Ελλάδα. Το animation, ή αντίστοιχα στα ελληνικά “*παραστατική κινηματογραφία*” (*Τέχνη και Τεχνικές της Παραστατικής Κινηματογραφίας*, χ.χ. σ. 53), αναφέρεται στη διαδικασία τεχνητά δημιουργούμενων κινούμενων εικόνων μέσω της συνεχούς εναλλαγής στιγμιότυπων δράσης, που προβάλλονται με σταθερό, προκαθορισμένο ρυθμό, ώστε να παράγεται η ψευδαίσθηση της κίνησης (Wells & Moore, 2016). Συνιστά πολυτροπικό μέσο ενδυνάμωσης του κινηματογραφικού ή γενικότερα οπτικοακουστικού γραμματισμού, το οποίο φαίνεται να σημειώνει μια σταθερά ανοδική πορεία με ιδιαίτερη προστιθέμενη εκπαιδευτική αξία (Πήλιουρας κ. σύν., 2020.; Shreesha & Tyagi, 2016, pp. 1800-1809).

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σε **επίπεδο γνώσεων** επιδιώχθηκε οι μαθητές να:

- κατανοήσουν ιστορικά γεγονότα της Αθήνας του 5ου αιώνα π.Χ., όπως τους Περσικούς πολέμους, τη νίκη των Ελλήνων εναντίον των Περσών, την άνθιση της αρχαίας Αθήνας.
- συσχετίσουν την ακμή της Αθήνας με την ανοικοδόμηση της Ακρόπολης, εστιάζοντας στην ιστορική διαδρομή του Παρθενώνα και του Ερεχθείου με τις Καρυάτιδες από το παρελθόν έως σήμερα.

Σε **επίπεδο δεξιοτήτων** επιχειρήθηκε οι μαθητές να:

- ενδυναμώσουν τον πολιτιστικό τους γραμματισμό και να αξιοποιήσουν την κριτική τους σκέψη για να αξιολογήσουν τα ηθικά θεμέλια της ανάγκης επαναπατρισμού των “ελγίνειων μαρμάρων” και ειδικότερα της Καρυάτιδας.
- ενσωματώσουν τα γνωστικά αποτελέσματα σε ένα animation, σε δημιουργικότητα και έκφραση κοινωνικών και πολιτιστικών μηνυμάτων (Σιάκας & Γκούσιος, 2016, σελ. 166-177).
- εμπλακούν με πολυτροπικά κείμενα και να προσδιορίσουν στάδια και βασικές τεχνικές δημιουργίας μιας ταινίας animation, ενισχύοντας την ψηφιακή τους αντίληψη και τον οπτικοακουστικό και κινηματογραφικό τους γραμματισμό.

Σε **επίπεδο στάσεων** τέθηκε ως στόχος οι μαθητές να αναπτύξουν μια θετική στάση προς:

- την πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας και να κατανοήσουν τη σημασία της για τον εαυτό τους και την κοινωνία.
- την ιστορία και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της για τον “καταναλωτή” της πληροφορίας.
- τον κοινωνικό διάλογο, ώστε να ενθαρρυνθούν ως ενεργοί πολίτες σε μια πρακτική εφαρμογή των γνώσεών τους (Πήλιουρας κ.ά., 2020), καθώς και μια ενεργό πρωτοβουλία και συμμετοχή στον αγώνα για την επιστροφή της έκτης Καρυάτιδας.



- τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία μέσω της συμμετοχής τους στην παραγωγή της ταινίας animation.

ΑΡΧΕΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Το πρόγραμμα εκπονήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τα παρακάτω παιδαγωγικά μοντέλα:

ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Το εκπαιδευτικό σενάριο υιοθέτησε στοιχεία του παιδαγωγικού μοντέλου της ανακαλυπτικής μάθησης (discovery learning) του Bruner. Σύμφωνα με αυτό, παρέχεται η ευκαιρία στους μαθητές, μέσα σε ένα δομημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να διερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να κατασκευάσουν γνώσεις, όχι απλά με την πρόσληψη έτοιμων πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό, αλλά με κύρια εργαλεία την ενεργό συμμετοχή, τη συζήτηση, τον κριτικό συλλογισμό και τον συνεργατικό διάλογο και με γνώμονα τη νοητική ετοιμότητα (Μανώλης, χ.χ.). Οι μαθητές, ως “υπολογιστικές μηχανές”, εμπλέκονται στη γνωστική διαδικασία της πρόσκτησης, επεξεργασίας και εφαρμογής των δεδομένων σε νέες καταστάσεις. Η δε διαδικασία πραγματοποιείται σε ένα περιβάλλον όπου ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει τον παρακινητικό ρόλο του καθοδηγητή, ο οποίος οργανώνει και κατευθύνει τη μάθηση με βάση τους στόχους του (Fotopoulou, χ.χ.; Τσακίρη κ. σύν., 2007).

Η παιδαγωγική θεωρία του Bruner, η οποία πρεσβεύει τα 5 E: engagement, exploration, explanation, elaboration and evaluation (προσωπική εμπλοκή, εξερεύνηση, ερμηνεία, επεξεργασία και αξιολόγηση), συνάδει με τη σύγχρονη παιδαγωγική αναγκαιότητα και απαίτηση προώθησης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα των 4 Cs: κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων (critical thinking and problem solving), επικοινωνία (communication), συνεργασία (collaboration), δημιουργικότητα και καινοτομία (creativity and innovation), οι οποίες είναι καθοριστικής σημασίας για την ανταπόκριση και επιβίωση στη σημερινή ψηφιακή εποχή (Κινυντζα, 2015, pp. 224-239).

ΔΟΜΙΚΟΣ ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΙΣΜΟΣ

Η προσέγγιση του μαθήματος της ιστορίας μέσω της οπτικοακουστικής έκφρασης/animation συνάδει ακόμη με την κλασική θεωρία του γνωστικού εποικοδομητισμού (constructivism). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο παιδαγωγικό μοντέλο του Piaget, η διαδικασία της μάθησης και η διαμόρφωση νέων δομών γνώσης εδράζεται στην προσωπική εμπειρία και τον εμπλουτισμό αυτής, στην οργάνωση και ενσωμάτωση πληροφοριών σε υφιστάμενες γνώσεις, την ενεργό ερευνητική και δημιουργική συμμετοχή και την εποικοδομητική αλληλεπίδραση, συμβάλλοντας στην βαθιά κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα σε ένα προσαρμοσμένο μαθησιακό περιβάλλον όπου ο καθένας συνεισφέρει με το δικό του προσωπικό γνωστικό σχήμα που επηρεάζεται από την ηλικιακή του ωρίμανση (Μανώλης, χ.χ.).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΙΣΜΟΣ

Κατά την συνεργατική μάθηση, σύμφωνα με την παιδαγωγική θεωρία του Vygotsky - στοιχεία της οποίας ενσωματώθηκαν στο πρόγραμμα - το παιδί αλληλεπιδρά με το περιβάλλον και άλλα μέλη της κοινότητας χρησιμοποιώντας τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας, γεγονός που ενισχύει την κατανόηση και τη μετάδοση γνώσης. Πέρα από την κοινωνική διάσταση της μάθησης, ως θεμελιώδης παράγοντας αναδεικνύεται και ο πολιτισμικός παράγοντας στη διαμόρφωση της γνώσης, καθώς η τελευταία είναι στενά συνδεδεμένη με το περιβάλλον και τον πολιτισμό. Κατά συνέπεια, ένα άτομο έχει περισσότερες πιθανότητες να κατανοήσει και να ενσωματώσει γνώσεις που σχετίζονται με τον πολιτισμό, την ιστορία και την κληρονομιά του λόγω της πολιτιστικής του καταγωγής



(Μανώλης, χ.χ.). Και όπως υποστηρίζουν οι Wells & Moore (2016, p. 36) το animation, ως τέχνη “μεταφοράς”, προσφέρεται για να αναδείξει πτυχές του πολιτισμού στον οποίο ζούμε.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - ΣΤΑΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Το εκπαιδευτικό σενάριο που περιγράφεται στην παρούσα εργασία υλοποιήθηκε ως Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων στο μάθημα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, σε διάστημα πέντε μηνών κατά το σχολικό έτος 2020-21. Ενεπλάκησαν δύο τμήματα 39 μαθητών της Γ' τάξης του 5ου Δημοτικού Σχολείου Βέροιας, με σκοπό να ενώσουν οι μαθητές τη φωνή τους με τις φωνές μιας παγκόσμιας εκστρατείας, για να γνωστοποιήσουν στη σχολική και στην ευρύτερη κοινωνία την ιστορία της κλεμμένης Καρυάτιδας, η οποία αποσπάστηκε από το Ερέχθειο μόλις λίγα χρόνια πριν το ξέσπασμα της Ελληνικής Επανάστασης του 1821, από τον λόρδο Έλγιν, και σήμερα βρίσκεται στο Βρετανικό Μουσείο, περιμένοντας την επιστροφή της στο Μουσείο της Ακρόπολης.

ΠΡΩΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Α. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΡΘΕΝΩΝΑ

Η ενοποίηση πολυμέσων, οπτικοακουστικού και διαδραστικού υλικού με την προφορική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού συνιστά μια μικτή προσέγγιση της μάθησης η οποία θεωρείται ότι προωθεί την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Islam et al, 2014, pp. 43-52). Μάλιστα, η κριτική επιλογή οπτικοακουστικών έργων και η εποικοδομητική ενσωμάτωσή τους σε δομημένες εκπαιδευτικές δράσεις πιστεύεται ότι έχει θετικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Sifaki κ. σύν., 2019, σσ. 521-541). Στη δε διδασκαλία της ιστορίας μετατρέπουν το πλαίσιο της εποχής υπό έρευνα σε κάτι πιο ζωντανό, ελκυστικό και οικείο, ενώ τους ίδιους τους μαθητές σε μικρούς ιστορικούς που αναζητούν μέσα από τις πολυμεσικές πηγές την ιστορική αλήθεια (Wiley & Ash, 2005, pp. 375-392).

Με βάση το παραπάνω μεθοδολογικό υπόβαθρο, αρχικά, υλοποιήθηκαν ψηφιακές δραστηριότητες με σκοπό να γνωρίσουν οι μαθητές τον Παρθενώνα και να κατανοήσουν ότι πρόκειται για ένα αξιοθαύμαστο αριστούργημα παγκόσμιας φήμης, που αποτελεί προορισμό επίσκεψης χιλιάδων επισκεπτών από όλο τον κόσμο κάθε χρόνο, προκαλώντας θαυμασμό και δέος για την επιβλητική του ύπαρξη. Ακόμη, στόχος ήταν να συσχετίσουν την κατασκευή του με ιστορικά γεγονότα του 5ου π. Χ. αιώνα όπως τους Περσικούς πολέμους, τη μάχη στις Πλαταιές (479 π.Χ.), τη νίκη των Ελλήνων κατά των Περσών, την Αθήνα και τη δημοκρατία του Περικλή, την αρχιτεκτονική ακμή στην Ακρόπολη, την κατασκευή του Παρθενώνα, του Ερεχθείου και άλλων μνημείων, τους προγενέστερους Παρθενώνες, τα δεινά του ναού.

Παρατίθενται ενδεικτικά οι δύο πρώτες δραστηριότητες του σταδίου (οι υπόλοιπες τέσσερις δραστηριότητες αναφέρονται στο Παράρτημα Α):

- Ο Παρθενώνας – Ιστορικό πλαίσιο (Εικόνα-1: συμπλήρωση κενών)

e-me: <https://rb.gy/3q70sp>

Έννοιες: Β' Περσικός πόλεμος στις Πλαταιές, νίκη Ελλήνων εναντίον Περσών, απελευθερωμένη Αθήνα, κατεστραμμένη Ακρόπολη, Περικλής-ηγέτης της Αθήνας, οικοδομικό πρόγραμμα Ακρόπολης, Παρθενώνας, Ερέχθειο.



1-ΠΑΡΘΕΝΩΝΑΣ – ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ
με ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

Σύρετε τις λέξεις και αποθέστε τις στα κουτάκια

Οι Αθηναίοι βγήκαν να κινηθεί στη μάχη εναντίον των Περσών της Βοιωτίας. Επιστρέψαν ελεύθεροι στην Αθήνα π.Χ. Ομάς, ο πόλεμος με τους Πέρσες είχε μετατρέψει τον κρό βράχο της σε έναν τόπο. Τότε, ο ηγέτης της πόλης, θέλησε να αναστήσει την Αθήνα και να την μετατρέψει σε ένα δυνατό και λαμπρό κράτος. Έθεσε αμέσως σε εφαρμογή το σχέδιό του. Δυσόμο, επειδή αυτά ήταν φιλόδοξα, δε σταμάτησε να χιζιζι μνημεία σε όλη τη διάρκεια της διακυβέρνησής του, η οποία διήρκεσε. Με δική του εντολή ανεγέρθησαν, το Ερέχθειο κι άλλα κτίσματα.

Ακρόπολης ερεπιμμένο το 479 ο Περικλής στις Πλατείες ο Παρθενώνας
τράντα χρόνια

Εικόνα-1: Παρθενώνας - Ιστορικό Πλαίσιο: Συμπλήρωση κενών (e-me)

- Παρθενώνας – Ο Ναός (Εικόνα-2: 10 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής)
e-me: <https://rb.gy/6q8b1u>

Έννοιες: Ιδιότητα Παρθενώνα, θεά Αθηνά, δημοκρατία του Περικλή, έναρξη και ολοκλήρωση κατασκευής, Φειδιάς-γλύπτης, Ικτίνος & Καλλικράτης-αρχιτέκτονες, χρυσελεφάντινο άγαλμα Αθηνάς.

2-ΠΑΡΘΕΝΩΝΑΣ_10 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ
με ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

Ο Παρθενώνας ήταν

ναός

μνημείο

Έλεγχος

Ο Παρθενώνας ήταν αφιερωμένος

στη θεά Αθηνά

στον θεό Ποσειδώνα

Έλεγχος

Ο Παρθενώνας χτίστηκε στη διάρκεια που άκμαζε στην Αθήνα

η μοναρχία

η δημοκρατία

Εικόνα-2: Παρθενώνας - Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (e-me)

ΠΡΩΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Β. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΕΡΕΧΘΕΙΟ

Στη συνέχεια, οι μαθητές γνώρισαν έναν ακόμη ναό της Ακρόπολης, το Ερέχθειο, και τις έξι Καρυάτιδες που σηκώνουν την οροφή του. Παρατίθενται ενδεικτικά οι δύο πρώτες δραστηριότητες (οι υπόλοιπες δραστηριότητες του σταδίου αναφέρονται στο Παράρτημα Β):

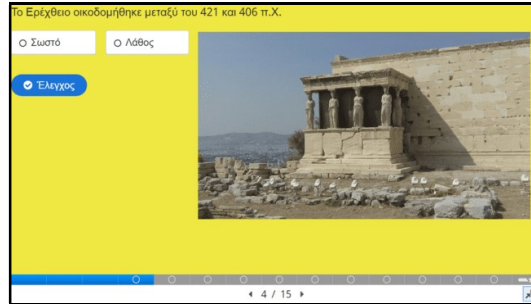
Αρχικά, οι μαθητές παρακολούθησαν στο youtube το βίντεο [CARYATIDS OF GREECE](http://tinyurl.com/5xafkaac) (<http://tinyurl.com/5xafkaac>), το οποίο τους έδωσε την ευκαιρία να μάθουν την ιστορία της κατασκευής του ναού και των έξι γυναικείων αγαλμάτων που κρατούν τη στέγη του.





Εικόνα-3: “Caryatids of Greece”: Video (youtube)

Η καλύτερη αφομοίωση του περιεχομένου επιχειρήθηκε με την e-me ψηφιακή δραστηριότητα Σωστό & Λάθους “[Ερέχθειο--Καρυάτιδες](http://tinyurl.com/5f63c3fz)” (<http://tinyurl.com/5f63c3fz>).



Εικόνα-4: Ερέχθειο-Καρυάτιδες: Δραστηριότητα σωστού/λάθους (e-me)

Στις προαναφερθείσες φάσεις δόθηκε μεγάλη έμφαση στη συζήτηση, ώστε να προαχθεί η επεξεργασία, η ανάλυση, η κατανόηση και η αφομοίωση των πληροφοριών, μέσω της γλωσσικής επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΣΤΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ANIMATION

Οι μαθητές εκδήλωσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ιστορία της έκτης Καρυάτιδας. Ποια ήταν όμως αυτή η ιστορία; Ο Τόμας Μπρους, 7ος Κόμης του Έλγιν, ως βρετανός διπλωμάτης και πρεσβευτής της Βρετανίας στην Οθωμανική Κωνσταντινούπολη, αξιοποιώντας το φερμάνι που είχε λάβει από τις Οθωμανικές αρχές το 1801, απέσπασε την έκτη Καρυάτιδα από τον ναό του Ερεχθείου στην Ακρόπολη, ανάμεσα σε άλλα γλυπτά που αφαίρεσε μεταξύ των ετών 1802 και 1810, κατά την οθωμανική κυριαρχία στην υπόδουλη Ελλάδα. Με τη διαδικασία κλοπής και μεταφοράς στην Αγγλία να διαρκεί αρκετά έτη, η Καρυάτιδα έφτασε τελικά στο Λονδίνο, όπου τοποθετήθηκε σε αποθήκες στην κατοικία του Έλγιν. Το 1816, μετά από οικονομική δυσπραγία του λόρδου, η Καρυάτιδα πουλήθηκε στο Βρετανικό Μουσείο, όπου παρέμεινε έκτοτε (UNESCO, Μεξικό, 29.7.1982 – Melina Mercouri Foundation, n.d.). Η πράξη αυτή παραμένει θέμα συζήτησης σχετικά με την ηθική και νομιμότητα της αφαίρεσης αρχαιοτήτων από τις πατρίδες τους, ενώ έχει προκαλέσει διεθνή ανησυχία σχετικά με την επιστροφή κλεμμένων αρχαιοτήτων στις χώρες καταγωγής τους.

Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μαθητών για το θέμα διοχετεύτηκε σε πόνημα οπτικοακουστικής έκφρασης μέσω των παρακάτω βημάτων:

- **Συζήτηση:** Προτάθηκε στους μαθητές να κινητοποιηθούν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να οργανώσουν τη δική τους εκστρατεία για την επιστροφή της κλεμμένης Καρυάτιδας στην Ελλάδα, στο οποίο τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με πηγαίο ενθουσιασμό.
- **Brainstorming:** Με την τεχνική του καταγισμού ιδεών, αφενός εκφράστηκαν διαφορετικές αυθόρμητες απόψεις για τη μορφή της εκστρατείας, όπως αυτή της αποστολής μιας επιστολής στο Βρετανικό Μουσείο ή και στον Πρωθυπουργό της Αγγλίας. Η συζήτηση κατέληξε ότι μια μικρή οπτικοακουστική αφήγηση θα ήταν ο πιο πρόσφορος τρόπος μεταφοράς μηνυμάτων με σαφή και εύληπτο τρόπο. Έτσι αποφασίστηκε η δημιουργία ενός animation. Αφετέρου επιτεύχθηκε με την παραπάνω τεχνική η συγγραφή ενός σύντομου σεναρίου με θέμα την αρπαγή της έκτης Καρυάτιδας από τον λόρδο Έλγιν και τη μεταφορά της στην Αγγλία. Στην προκείμενη περίπτωση τα οπτικοακουστικά και διαδραστικά μέσα που είχαν αξιοποιηθεί λειτούργησαν ως πηγές πληροφοριών, επιβεβαιώνοντας την έρευνα του Γρόσδου (2016, σσ. 187-197), με την οποία καταδεικνύεται ότι είναι εφικτή η δημιουργική



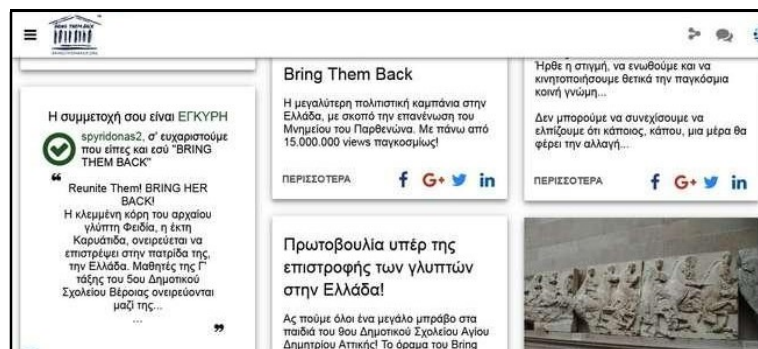
γραφή με τη χρήση πολυμέσων στο δημοτικό σχολείο και αυτή μπορεί να μεταβάλει θετικά τη στάση των μαθητών απέναντι στη συγγραφή.

- Ψηφιοποίηση Μέσων: Το σενάριο αφήγησης ψηφιοποιήθηκε από τους μαθητές μέσω ηχογράφησης, δίνοντας ζωή στους χαρακτήρες. Τα μέσα διαδραστικής τεχνολογίας (ηχογράφηση, animation) χρησιμοποιήθηκαν για την επικοινωνία της ιστορίας. Η δημιουργία εμπλουτίστηκε επίσης με ψηφιοποιημένες, χρωματισμένες από τους μαθητές, εκδοχές των σχεδίων.
- Συμμετοχή και Δημιουργία: Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στην οπτικοακουστική δημιουργία, καθώς η διαδικασία είχε ψυχαγωγικό χαρακτήρα και εκλήφθη ως διασκέδαση.
- Προσωπική Έκφραση και Μήνυμα: Οι μαθητές αξιοποίησαν την ταινία-animation για να εκφράσουν την προσωπική τους ευαισθησία και να μεταδώσουν ένα μήνυμα, ώστε η προσπάθεια για την επιστροφή της έκτης κόρης του Φειδία κοντά στις πέντε αδελφές της, οι οποίες βρίσκονται σήμερα στο Μουσείο Ακρόπολης της Αθήνας, να μην πάψει ποτέ, αλλά να συνεχίσει μέχρι να επιτευχθεί ο σκοπός της επιστροφής στην Ελλάδα.
- Η δημιουργία των σκηνών από την εκπαιδευτικό έγινε με το δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο επεξεργασίας εικόνων photorea, ενώ το τελικό μοντάζ με ειδικό λογισμικό επεξεργασίας βίντεο (pinnacle ultimate 23).

ΤΡΙΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΑΝΑΛΗΨΗ ΔΡΑΣΗΣ

Για την ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινωνίας, αναρτήθηκε υλικό σε ιστότοπους, δημοσιεύτηκε σε ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης και κοινοποιήθηκε σε εθνικούς και διεθνείς φορείς και οργανισμούς. Ενδεικτικά αναφέρεται το εξής (στο Παράρτημα Γ παρατίθενται οι υπόλοιπες δράσεις):

Ανάρτηση στην ιστοσελίδα **“Bring them Back”** (<http://tinyurl.com/9c3cmyp9>), μιας παγκόσμιας εκστρατείας για την επιστροφή των γλυπτών του Παρθενώνα.



Εικόνα 5: Screenshot της ιστοσελίδας Bring Them Back



Εικόνα 6: Screenshot της ιστοσελίδας Bring Them Back

Τέλος, η ταινία συμμετείχε σε τρεις πανελλήνιους μαθητικούς διαγωνισμούς. Ενδεικτικά αναφέρεται η συμμετοχή και διάκρισή της στον 4ο Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό BRAVO SCHOOLS 2021 (κατηγορία: Μαθητικές Δημιουργίες)¹, στον οποίο ανταποκρίθηκαν 342 σχολικές τάξεις με 867 συμμετοχές σε εφαρμοσμένα σενάρια/καινοτόμα προγράμματα, μαθητικές δημιουργίες και δράσεις συνεργασίας, από 30.000 και πλέον μαθητές². Η συμμετοχή στους άλλους δύο διαγωνισμούς περιγράφεται στο Παράρτημα Δ.

¹ Παρατηρητήριο Πρωτοβουλιών Βιώσιμης Ανάπτυξης: Μαθητικές Δημιουργίες <http://tinyurl.com/mrx8azcx>

² Bravo Schools 2021 – online (youtube) εκδήλωση βράβευσης (01:05:06) <https://youtu.be/YNrtci7ayfM>



Εικόνα 7: Bravo Schools 2021 – Εκδήλωση βράβευσης στο youtube

Το «Bravo Schools» αποτελεί έναν μαθητικό θεσμό που στόχο έχει την ανάπτυξη ενεργών και υπεύθυνων πολιτών, οι οποίοι θα παραδώσουν στα χέρια επόμενων γενεών έναν κόσμο καλύτερο και κυρίως βιώσιμο. Πιο υπεύθυνος, σύμφωνα με τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, μπορεί να γίνει ο πολίτης σε 17 τομείς. Γι' αυτό, ο οργανισμός έχει θέσει **17 Παγκόσμιους Στόχους** (Observatory.Sustainable-Greece.Com., n.d), ώστε ο κόσμος μας να μπορέσει να επιζήσει, να διατηρηθεί και να έχει διάρκεια ποιοτικής ζωής. Ο ΟΗΕ επιχειρεί να επιτύχει την αλλαγή μέχρι το 2030 (Ατζέντα 2030).

Από τους προαναφερθέντες 17 στόχους, το πρόγραμμα συνδέθηκε με τον **11ο** στόχο (<http://tinyurl.com/8p7nwpv8>) του ΟΗΕ: **ΒΙΩΣΙΜΕΣ ΠΟΛΕΙΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ**, και



ειδικότερα με το 11.4: *Ενίσχυση των προσπαθειών για την προστασία και τη διαφύλαξη της παγκόσμιας πολιτιστικής και φυσικής κληρονομιάς.*



Εικόνα 8: 11ος Παγκόσμιος Στόχος του ΟΗΕ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση των μαθητών διαρθρώθηκε σε τρεις άξονες (*Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, n.d.): Κατά την αρχική αξιολόγηση, η οποία εφαρμόστηκε διαγνωστικά με την έναρξη του προγράμματος, προσδιορίστηκε το επίπεδο ενδιαφερόντων, γνώσεων και εμπειριών των μαθητών γύρω από το θέμα, ώστε να σχεδιαστεί η συνολική δράση.

Ο δεύτερος άξονας, της διαμορφωτικής αξιολόγησης, αξιοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος: μέσα από τη συνεχή παρατήρηση, τη συζήτηση, τον συμμετοχικό διάλογο, τη συμβολή των μαθητών στις δραστηριότητες, τη δημιουργική συνεισφορά τους στη συλλογική εργασία και στην παραγωγή υλικού, την ανταπόκρισή τους σε καθήκοντα και αρμοδιότητες, τη συνέπεια και υπευθυνότητα, η εκπαιδευτικός είχε την ευκαιρία να παρακολουθήσει την πορεία προόδου των μαθητών: α)ως προς την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και β)ως προς τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και απέναντι σε ιστορικές και πολιτιστικές αξίες. Η διαρκής ανατροφοδότηση ανά πάσα στιγμή ήταν καθοριστική για την συνεχή προσαρμογή του προγράμματος και την αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων.

Η αξιολόγηση ολοκληρώθηκε με την εφαρμογή του τρίτου άξονα κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Ως πρακτική εφαρμόστηκε η αποτίμηση του συνόλου του project, του οπτικοακουστικού πονήματος που δημιουργήθηκε, αλλά και της προσπάθειας των μαθητών. Η τελική αξιολόγηση είχε ανακεφαλαιωτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, που αποτυπώθηκε στο ατομικό portfolio των μαθητών.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές αντέδρασαν στο πρόγραμμα “ΠΑΡΘΕΝΩΝΑΣ: ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΤΗΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ” με ποικίλους τρόπους, οι οποίοι αποκάλυψαν την προθυμία τους να εξερευνήσουν το θέμα με διάθεση κριτικής σκέψης και αναζήτησης γνώσης.

Καθόλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, εκδήλωσαν ένθερμο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό σχετικά με το θέμα και ειδικά με την ιστορία της κλεμμένης Καρυάτιδας, υποστηρίζοντας ενεργά την ιδέα της επιστροφής της στην Ελλάδα. Ορισμένοι μαθητές μάλιστα δεν έχασαν την ευκαιρία να εκφράσουν έντονη διαφωνία και αγανάκτηση με το ότι έργα τέχνης μιας χώρας μετατρέπονται σε αντικείμενα κλοπής άλλων χωρών, γεγονός που άφησε να διαφανεί και μια συναισθηματική σύνδεση με το ιστορικό και πολιτιστικό παρελθόν της χώρας τους.



Ενδιαφέρον εκδηλώθηκε ακόμη μέσα από την έκφραση αποριών μερικών μαθητών για τους λόγους της επιστροφής, που υπήρξε κάθε άλλο παρά ανασταλτικός παράγοντας στη μαθησιακή διαδικασία. Το αντίθετο: η έκφραση αμηχανίας από την πλευρά μαθητών ως προς την κατανόηση του ζητήματος έγινε αντιληπτή ως περιέργεια, ως επιθυμία για αναζήτηση περισσότερης γνώσης και ως ανάγκη μεγαλύτερης κατανόησης και προσπάθειας εμπάθυνσης στο θέμα.

Το οποιοδήποτε φράγμα αντίληψης ξεπεράστηκε με διάφορους τύπους γραμματισμών που αξιοποιήθηκαν, στο πλαίσιο του γνωστικού εποικοδομισμού, κατά τη μικτή μεθοδολογία ενοποίησης ψηφιακών μέσων, προφορικής αλληλεπίδρασης και δημιουργίας οπτικοακουστικού υλικού. Έτσι, οι μαθητές, χρησιμοποιώντας τον ψηφιακό τους γραμματισμό, προσέγγισαν εικονικά τον Παρθενώνα και το Ερέχθειο και τον πολιτιστικό και ιστορικό πλούτο των μνημείων αυτών, ως ένα πολυτροπικό βιβλίο ιστορίας, ενώ επεξεργάστηκαν τις πληροφορίες μέσα από τη διάδραση με τα πολυτροπικά κείμενα και την επακόλουθη κριτική ερμηνεία και συζήτησή τους. Εξάλλου παρατηρήθηκε ότι αξιοποιούσαν κάθε φορά τις νέες πληροφορίες που αποκτούσαν για να συνεισφέρουν ενεργά είτε σε συζητήσεις, είτε στη δημιουργία του animation, με πνεύμα ομαδικό και αρμονική συνεργασία. Η δε συνεισφορά τους με κριτική, απόψεις, σχόλια, προτάσεις και πεποιθήσεις καταδεικνύει ότι μέσω των δραστηριοτήτων διευκολύνθηκε η μετάδοση νέων γνώσεων και η κατανόηση πτυχών της ιστορίας και της πολιτιστικής κληρονομιάς της Ελλάδας - αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι οι μαθητές μετέφεραν νέες γνώσεις και στις οικογένειές τους. Καταδεικνύει ακόμη ότι η κοινωνική κατασκευή της γνώσης και η γλωσσική επικοινωνία - σύμφωνα με την παιδαγωγική θεωρία του Vygotsky - είχαν εμφανώς κάθετη επιρροή σε όλα τα στάδια εργασίας.

Η δε προοπτική της δημιουργίας ενός animation με θέμα την κλεμμένη Καρυάτιδα του Ερεχθείου, της ένταξής του σε μια ευρύτερη εκστρατεία για τον επαναπατρισμό ελληνικών μνημείων και ανάρτησής του σε διαδικτυακούς ιστότοπους λειτούργησε ως ισχυρό κίνητρο για την ενεργοποίηση και ενθουσιώδη συμμετοχή όλων των μαθητών, οι οποίοι εργάστηκαν με αξιοσημείωτο ζήλο για την επίτευξη του “ιερού σκοπού”.

Επιπρόσθετα, η οπτικοακουστική δημιουργία έγινε αφορμή να πειραματιστούν οι μαθητές με πτυχές του οπτικοακουστικού και κινηματογραφικού γραμματισμού. Η παραγωγή του animation αποτέλεσε την κινητήρια δύναμη πίσω από τον ζήλο των μαθητών να γίνουν μέτοχοι μιας πρωτόγνωρης διαδικασίας και “διάσημοι” κατασκευαστές σημαντικού οπτικοακουστικού περιεχομένου. Εμφανής ήταν και η αφοσίωση με την οποία επιδόθηκαν σε διασκεδαστική αλληλεπίδραση με διάφορα εργαλεία και δράσεις, όπως τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τον εξοπλισμό καταγραφής ήχου, τη συλλογική δημιουργία σεναρίου, χαρακτήρων και εικόνων, μούμενοι σταδιακά σε βασικές αρχές της κινηματογραφίας και του animation, της δημιουργικής έκφρασης και του οπτικοακουστικού γραμματισμού γενικότερα.

Η αφοσίωση μετουσιώθηκε σε χαρά και ικανοποίηση με το τελικό αποτέλεσμα, για το οποίο εκφράστηκε μάλιστα η άποψη ότι πράγματι αποτελεί την πλέον αποτελεσματική μορφή εκστρατείας από όσες προτάσεις είχαν διατυπωθεί αρχικά. Οι μαθητές επιχειρηματολόγησαν υπέρ της εκφραστικής δύναμης της εικόνας και του ήχου μιας οπτικοακουστικής αφήγησης, ενώ όλη η διαδικασία φαίνεται να υποστηρίζει ότι ο δημιουργικός κινηματογραφικός γραμματισμός μπορεί να έχει διττό ρόλο στην εκπαίδευση, μεταδίδοντας γνώσεις αμιγώς οπτικοακουστικές, αλλά και λειτουργώντας επικουρικά σε γνωστικά αντικείμενα όπως της ιστορίας.

Τέλος, φαίνεται πως η οπτικοακουστική έκφραση μπορεί να αποτελέσει επίσης όχημα ενδυνάμωσης του πολιτιστικού γραμματισμού των μαθητών. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα “*Η ενδυνάμωση του πολιτιστικού αφηγήματος μιας χώρας μέσα από την ανάδειξη της οικουμενικότητας και της επιρροής του πολιτισμού και πνεύματος*” (Μια ταινία Animation για



το *SearchCulture.gr* μας ταξιδεύει ψηφιακά στην πλούσια πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας, χ.χ.) έγινε πράξη με την ενσωμάτωση της πολιτισμικής διάστασης της γνώσης, κατά το παιδαγωγικό μοντέλο του Vygotsky, συμβάλλοντας στο να αντιληφθούν οι μαθητές πως η ταινία τους αποτελεί τη δική τους “μάχη” υπέρ του δικού τους πολιτισμού, της δικής τους ιστορίας και της δικής τους κληρονομιάς, ενισχύοντας έτσι τη συνολική κατανόηση και συναισθηματική σύνδεση με το θέμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδριοπούλου, Ε. (2010). Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση: Μοντέλα Λειτουργίας και Προκλήσεις. *Συχνότητες*, 10(Απρίλιος-Αύγουστος 2010), 15-20. *Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (n.d.). Eurydice.eacea.ec.europa.eu. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/axiologisi-stin-protobathmia-ekpaideysi>
- Βαλσαμίδου, Α.Π. (2010). Αλφαριθμητισμός στα Μέσα Επικοινωνίας και Παραγωγή Διαφημιστικού Μηνύματος στο Νηπιαγωγείο: Μελέτη Περίπτωσης. Στο Γ. Σαλονικίδης (Επιμ.), *Πρακτικού 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας “Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση”* (σσ. 404- 422).
- Βοσκοπούλου, Ε. (2016). Κινούμενα Σχέδια και Εκπαίδευση - Μελέτη Περίπτωσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(1), 243-250. <https://doi.org/10.12681/edusc.302>
- Βουλιουβάση, Ε., & Δημητριάδου, Χ. (2020). Πολυμεσική Ιστορία (Animation) στα Γερμανικά: “Η Οικογένεια Τσιγκούνηδων”. Στο Δ. Διαμαντόπουλος, Α. Παρασκευάς, Ε. Αντωνιάδου, & Μ. Τσουλής (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Ημαθίας “Εκπαιδευτικοί καταθέτουν σε Εκπαιδευτικούς τις Επιστημονικές τους Εμπειρίες”* (σσ. 23-26). Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας. <https://t.ly/OiMEZ>
- Bazalgette, C. (2008). Literacy in Time and Space. In *UKLA’s Reframing Literacy Conference*. http://carybazalgette.net/?page_id=14
- Bazalgette, C. (2009). *Impacts of Moving Image Education: A Summary of Research for Scottish Screen*. <https://rb.gy/mgn9pw>
- Barak, M., & Dori, Y.J. (2011). Science Education in Primary Schools: Is an Animation Worth a Thousand Pictures? *Journal of Science Education & Technology*, 20(5), 608-620. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9315-2>
- British Film Institute (BFI) (2003). *Look Again. A Teaching Guide to Using Film and Television with Three- to Eleven-Year Olds*. BFI Education.
- Γρόσδος, Σ. (2016). Οι Κινηματογραφικές Ταινίες ως Ερεθίσματα Δημιουργικής Γραφής με Ταυτόχρονη Απόπειρα Επίτευξης Στόχων Οπτικοακουστικού Γραμματισμού. Διδακτικές Προτάσεις στα Πλαίσια μιας Έρευνας Δράσης. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Με Διεθνή Συμμετοχή “Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση”: Τ.Α’*, (σσ. 187-197). Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας. <https://shorturl.at/hnFZ7>
- Challenge of Media Education (The Grunwald Document) | Center for Media Literacy | Empowerment through Education | CML MediaLit Kit TM* |. (n.d.). www.medialit.org. <https://www.medialit.org/reading-room/challenge-media-education-grunwald-document>
- Create Illustrated Animations*. (n.d.). Creative Educator. http://www.borg.tech4learning.com/v07/articles/Creating_Illustrated_Animations



- Δημητριάδου, Χ. (2016). Ο Κινηματογράφος στην Εκπαίδευση. Στο Σ. Γκιώση & Ι. Τσιάφης (Επιμ.), *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Τυποποίηση, τα Πρότυπα και την Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σσ. 585-596). ΕΝΕΠΡΟΤ–ΕΝΩΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΤΥΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΥΠΟΠΟΙΗΣΗ.
<https://rb.gy/ogqoqw>
- Δημητριάδου, Χ. (2017). *Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό) της Περιφερειακής Ενότητας Ημαθίας*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία].
<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20371>
- Δημητριάδου, Χ. (2018). Δημιουργία Ταινίας ως Ευκαιρία Επαφής των Μαθητών με τον Αυθεντικό Γερμανικό Λόγο. Στο Π. Ε Κολτσάκης & Μ. Ι. Σαλονικίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας “Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη”*: Τόμ. Γ’ (σσ. 133-147). Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος». <https://shorturl.at/fjrPZ>
- Fotopoulou, X. (χ.χ.). *Ανακαλυπτική θεωρία Μάθησης και ΤΠΕ*. <https://rb.gy/nzsady>
- Francisco, L. R. de. (n.d.). CURRENT TRENDS AND APPROACHES TO MEDIA LITERACY IN EUROPE (2007). *Www.academia.edu*.
https://www.academia.edu/3756574/CURRENT_TRENDS_AND_APPROACHES_TO_MEDIA_LITERACY_IN_EUROPE_2007
- FYI: *The European Charter for Media Literacy* (n.d.). Lists.ellak.gr.
<https://lists.ellak.gr/edu/2006/09/msg00054.html>
- Giopoulou, K. (2009). Οι Πόλεμοι του Γραμματισμού. Στο Μ. Rossetto, Μ. Tsianikas, G., Couvalis, & Μ. Palaktsoglou (Eds.), *Greek Research in Australia: Proceedings of the Eighth Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University 2009* (pp. 602-617). Flinders University Department of Languages - Modern Greek.
- Hutchison, D. (2012). *The Student Filmmaker: Enhancing Literacy Skills Through Digital Video Production. Research into Practice: Research Monograph* (Vol. 39). The Literacy and Numeracy Secretariat and the Ontario Association of Deans of Education.
- Θεοδοσίου, Ν. (2021). *Camera Zizanio 2021: 21η Ευρωπαϊκή Συνάντηση Νεανικής Οπτικοακουστικής Δημιουργίας*. Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας.
<https://shorturl.at/iwzJP>
- Irish Film Institute (IFI) (2012). *IFI Film Focus: New Directions in Film and Media Literacy*. IFI.
- Islam, B., Ahmed, A., Islam, K., & Shamsuddin, A. K. (2014). Child Education Through Animation-An Experimental Study. *International Journal of Computer Graphics & Animation, Vol.4*(4), pp. 43-52. <https://cutt.ly/vwGnfDN3>
- Kivunja, C. (2015). Exploring the Pedagogical Meaning and Implications of the 4Cs “Super Skills” for the 21st Century through Bruner’s 5E Lenses of Knowledge Construction to Improve Pedagogies of the New Learning Paradigm. *Creative Education, 6*(2), pp. 224-239. <https://cutt.ly/rwGnfhuO>
- Λούστα, Χ. Δ. (2017). Οπτικοποιώντας την Ιστορία με Μαθητές Δημοτικού Σχολείου. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου, & Α. Αποστολίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (Τόμος 9, Αρ. 6Β, σσ. 9-15). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <https://shorturl.at/ghyDO>



- Μανώλης, Χ. (χ.χ). Η Συμβολή του Εποικοδομητισμού στη Μάθηση. *Scientific Journal Articles–CVP Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. <https://rb.gy/tr107e>
- Μια Ταινία Animation για το SearchCulture.gr μας Ταξιδεύει Ψηφιακά στην Πλούσια Πολιτιστική Κληρονομιά της Ελλάδας. (χ.χ.). ΕΚΤ. <https://shorturl.at/bmnN3>
- Observatory.Sustainable-Greece.Com. (n.d.). *Καλές Πρακτικές Βιώσιμης Ανάπτυξης στην Ελλάδα*. Sustainable Greece. <https://observatory.sustainable-greece.com/home/>
- Πήλιουρας, Π., Νιάρχου, Ε., & Μαγαλιού, Μ. (2020). “Το Animation ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο στο Πλαίσιο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.” *Open Journal of Animation, Film and Interactive Media in Education and Culture [AFIMinEC]*, 1(1). <https://doi.org/10.12681/afimec.24403>
- Perry, P.C. (2016). Fostering Intercultural Teaching Through Film. In P.C Perry & E.B Foley (Eds.), *Fostering Culture Through Film: A Research for Teaching Foreign Languages and Cultural Studies* (pp. 7-22). Cambridge Scholars Publishing.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2003). A “Benign Addition”? Research on ICT and Pre-school Children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(2), 149–164.
- Procedure File: 2014/2148(INI)|Legislative Observatory|European Parliament. (n.d.). Oeil.secure.europarl.europa.eu. [https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?lang=en&reference=2014/2148\(INI\)](https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?lang=en&reference=2014/2148(INI))
- Ρούσσου, Ε. (2023). Η Τέχνη του Animation στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο “Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία”: Τόμ. Ι. (σσ. 1159-1169). e-Proceedings-EKT. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/5823>
- Σιάκας, Σ., & Γκούσιος, Χ. (2016). Το Animation στην Εκπαίδευση: Η Περίπτωση ενός Σχολικού Βιωματικού Εργαστηρίου για την Δημιουργία από τους Μαθητές ενός Επίκαιρου Κοινωνικού Μηνύματος. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Special Edition*, 12(2), 166-177. <https://rb.gy/wj0zzb>
- Σπύρου, Δ. (2001). Κινηματογραφική Εκπαίδευση και Θεσμοθέτηση του Κινηματογράφου για Παιδιά και Νέους: Ένα Γενικό Πλαίσιο για Κινηματογραφική Εκπαίδευση. Στο Σ. Κούτρας (Επιμ.), *Παιδί και Κινηματογράφος* (σσ. 31-39). Σαββάλας.
- Shreesha, M., & Tyagi, S. (2016). Does Animation Facilitate Better Learning in Primary Education? A Comparative Study of Three Different Subjects. *Creative Education*, 07(13), 1800-1809. [10.4236/ce.2016.713183](https://doi.org/10.4236/ce.2016.713183)
- Sifaki, E., Μανταδάκη, Ε., Θεοδώρου, Κ., Dorouka, P., & Kalogiannakis, M. (2019). Ευαισθητοποίηση Μικρών Παιδιών σε Θέματα από το Χώρο των Φυσικών Επιστημών Μέσα από Οπτικοακουστικά Έργα. Η Περίπτωση της Ταινίας “Sid The Science Kid: The Movie”. Στο Π. Παντίδιος (Επιμ.), *Πρακτικά 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου “Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Φυσικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Πολιτισμός”* (σσ. 521-542). Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών. <https://rb.gy/kkej6d>
- Τέχνη και Τεχνικές της Παραστατικής Κινηματογραφίας. (χ.χ.). <https://rb.gy/hfkrcm> Τσακίρη, Δ., Καπετανίδη, Μ., Τσατσαρώνη, Α., Κούρου, Μ., Μαυρίκης, Γ., Δημόπουλος, Κ., Τζιμογιάννης, Α., Σιόρεντα, Α., Χατζηνικήτα, Κ., & Αναγνωστοπούλου, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης*



για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο.ΕΠ.ΕΚ.

http://www.oepek.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_B.pdf

Theodoridis, M. (2016). Issues of Audiovisual Education and Media Literacy. In C. Zoniou (Ed.), *Youth Docs-Documentary Theatre and Video on Youth Culture, Personal Identity and Contemporary Reality: A Handbook for Practitioners and Teachers* (pp. 101–104). Directorate of Secondary Education of Eastern Attica.

UNESCO, *Μεξικό, 29.7.1982 – Melina Mercouri Foundation*. (n.d.).

<https://melinamercourifoundation.com/unesco-mexiko-29-7-1982/>

Valsamidis, P. (2016). Representing “Us”- Representing “Them”: Visualizing Racism in Greek Primary School Films. In J. Singh, P. Kerr, & E. Hamburger (Eds.), *Milid Yearbook 2016: Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism* (pp. 213-222). UNESCO.

Varis, T. (2003). The Challenge of New Literacies and e-learning Competencies. In *E-learning: Better e-learning for Europe* (pp. 16-17). Office for Official Publications of the European Communities.

Wells, P., & Moore, S. (2016). The Fundamentals of Animation. In *Perlego* (1st Ed.). Bloomsbury Publishing <https://www.perlego.com/book/394867/the-fundamentals-of-animation-pdf>

Wiley, J., & Ash, I. K. (2005). *Multimedia Learning of History* (R. Mayer, Ed.). Cambridge University Press. <https://t.ly/xdEG0>



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.

Ψηφιακές δραστηριότητες και οπτικοακουστικοί πόροι του πρώτου σταδίου εργασίας: Α. Γνωριμία με τον Παρθενώνα:

- Οι δύο παλαιότεροι Παρθενώνες (Εικόνα 9: Χρονογραμμή)

e-me: <https://rb.gy/ja0imr>

Έννοιες: Παρθενώνας του Περικλή (ο τρίτος), δύο προγενέστεροι ναοί.



Εικόνα-9: Χρονογραμμή- Οι δύο προγενέστεροι ναοί (e-me)

- Η περίοδος πριν την κατασκευή του Παρθενώνα (Εικόνα 10: Φωτόδεντρο – Βίντεο) e-me: <https://rb.gy/n2qvs1>. Συγκεντρωτική αφήγηση των πληροφοριών προηγούμενων δραστηριοτήτων.



Εικόνα-10: “Η περίοδος πριν την κατασκευή του Παρθενώνα” (Φωτόδεντρο: Εκπαιδευτικά βίντεο)

- Τα δεινά του Παρθενώνα (Εικόνα 11: συμπλήρωση κενών) και “Παρθενώνας- Ακρόπολη: 3D” (Εικόνα 12: youtube βίντεο)

e-me: <http://tinyurl.com/2s7amykm>



Έννοιες: Πρώτη καταστροφή: 3ος αιώνας μ.Χ (Ερουλοι), δεύτερη καταστροφή: 5ος-6ος αιώνας μ.Χ (Χριστιανοί), καθεδρικός ναός: 13ος αιώνας (Φράγκοι), τζαμί: 15ος αιώνας (Τούρκοι), πυριτιδαποθήκη και εκτεταμένες καταστροφές: 17ος αιώνας (Βενετσιάνοι), αφαίρεση γλυπτών: 19ος αιώνας (Λόρδος Έλγιν).

5-Τα δεινά του Παρθενώνα – Συμπλήρωση κενών και Βίντεο

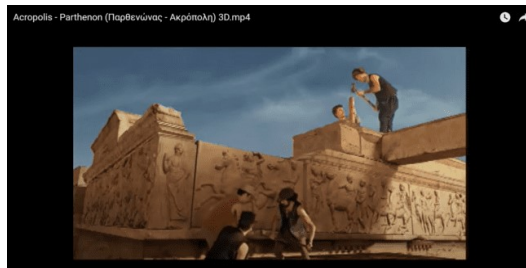
με ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

•

Συμπληρώστε τα κενά με τις λέξεις που λείπουν
γλύπη, Λόφος, Αθηνάς, Παναθήναια, Έρουλοι, Παρθενώνα

Το 3000 π.Χ. η Ακρόπολη στην Αθήνα είναι ακόμη ένας γυμνός βραχίολος. Στον Λόφο αυτό ξεκινά το 448/7 π.Χ. η ανέγερση ενός από τα πιο μεγαλιώδη μνημεία του κόσμου: του . Ο ναός εγκαινιάζεται το 438 π.Χ. στα Μιγάλα . Το 432/2 π.Χ ολοκληρώνεται ο γλυπτός διάκοσμος από τον Φειδία. Η πρώτη μεγάλη καταστροφή του Παρθενώνα έγινε το 267 μ.Χ. όταν οι (ένας λαός σκανδιναβικής προέλευσης) εισέβαλαν στην Αθήνα και τον καίτησαν. Ο Παρθενώνας κάηκε και η οροφή με το επιστρωτό του και το άγαλμα της καταστράφηκαν πλήρως.

Εικόνα-11: Τα δεινά του Παρθενώνα: Συμπλήρωση κενών (e-me)



Εικόνα-12: “Acropolis-Parthenon”: Video (youtube)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.


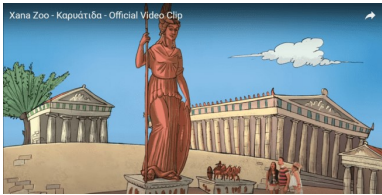



Ψηφιακές δραστηριότητες και οπτικοακουστικοί πόροι του πρώτου σταδίου εργασίας: Β. Γνωριμία με το Ερέχθειο: Το βίντεο στο youtube με τίτλο [“Colors of Ancient Europe – Caryatid from the Erechtheion in Athens”](http://tinyurl.com/3jsz4wvc) (http://tinyurl.com/3jsz4wvc) έδωσε το έναυσμα στους μαθητές να φανταστούν τις Καρυάτιδες με χρώματα.



Εικόνα-13: “Colors of Ancient Europe – Caryatid from the Erechtheion in Athens”: Video (youtube)

Συμπληρωματικά, οι μαθητές εμβάθυναν τις γνώσεις τους γύρω από το θέμα μέσα από τους οπτικοακουστικούς πόρους που αναπτύσσονται στον Πίνακα 1:



	
<p>Εικόνα 14: “Η Καρυάτιδα” παιδική ιστορία παραγωγής Δήμου Περιστερίου (17:50) http://tinyurl.com/47ess2tr</p>	<p>Εικόνα 15: Τραγούδι – Xana Zoo – Καρυάτιδα – Official Video Clip (02:27) http://tinyurl.com/yvv9xze8</p>
	
<p>Εικόνα 16: I AM GREEK AND I WANT TO GO HOME Official Slideshow Trailer YouTube (01:26): Η κλεμμένη Καρυάτιδα ζητά τη επιστροφή της στα πάτρια εδάφη... http://tinyurl.com/y2e7kpxp</p>	<p>Εικόνα 17: Μουσείο Ακρόπολης – Εργασίες αποκατάστασης (01:16): 2010-2014: Η λύση της επιτόπου συντήρησης στον εκθεσιακό χώρο. http://tinyurl.com/57anht3d</p>
	
<p>Εικόνα 18: Greek Students singing to Caryatid at the British Museum (01:47): Students from Crete singing a song Tzivaeri to the Caryatid at the British Museum. http://tinyurl.com/284jk3fc</p>	<p>Εικόνα 19: Το ρεβελιόν των Καρυάτιδων στο νέο τους σπίτι – Μηχανή του Χρόνου (16:33): Η ιστορία του μνημείου στους αιώνες και η σύγχρονη προστασία στο Μουσείο Ακρόπολης. http://tinyurl.com/34u5v69x</p>

Πίνακας-1: Γνωριμία με το Ερέχθειο: Οπτικοακουστικές πηγές

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.

Ανάληψη δράσης: Διανομή υλικού:

1) Ιστότοποι:

- ιστοσελίδα του σχολείου (<http://5dim-veroias.ima.sch.gr/?p=2916>)
- ιστοσελίδα (<http://users.sch.gr/christindi/>) της εκπαιδευτικού
- blog (<http://tinyurl.com/53a9m3hc>) της εκπαιδευτικού
- πλατφόρμα e-me (<http://tinyurl.com/3y89vyaz>) της εκπαιδευτικού
- κανάλι youtube (<http://tinyurl.com/yck93tsv>) της εκπαιδευτικού
- υπηρεσία Βίντεο του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (<http://tinyurl.com/9z4h7npa>)

2) Διαδικτυακοί ιστότοποι ηλεκτρονικής ενημέρωσης και πληροφόρησης (Πίνακας 2):

<p>Βερωιώτης http://tinyurl.com/mr4b36wu</p>	<p>Φαρέτρα http://tinyurl.com/3vd2jurj</p>	<p>Pena press http://tinyurl.com/d3fj73mj</p>
---	---	--



<p>Πληροφοριοδότης http://tinyurl.com/53vv5z9s</p>	<p>e-prologos http://tinyurl.com/mrxbd4fh</p>	<p>Infokids.gr http://tinyurl.com/2p99xvde</p>
---	--	---

Πίνακας - 2: Δημοσίευση του animation σε διαδικτυακούς ιστότοπους ενημέρωσης

3) Κοινοποίηση σε φορείς και οργανισμούς (Πίνακας 3, με το σύμβολο ← μαρκάρονται οι φορείς που έχουν προβεί σε απόκριση):

<ul style="list-style-type: none"> ● Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα ● Αρχείο Πολιτισμού – Ιστοσελίδα (http://tinyurl.com/2p9fc8tt)← ● Βρετανικό Μουσείο (http://tinyurl.com/3exf9ehv)← & (http://tinyurl.com/4a5234fh)← ● Δ/ΝΣΗ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ (Υπουργείο Εξωτερικών) ● Ελληνική Επιτροπή για την UNESCO ● Ίδρυμα Μελίνα Μερκούρη (http://tinyurl.com/2fjryxw)← ● Μηχανή του Χρόνου (http://tinyurl.com/5h5d3pwt)← ● Μόνιμη Αντιπροσωπεία της Ελλάδος στην UNESCO ● Μουσείο Ακρόπολης (http://tinyurl.com/4heeww62)← ● Ξένες Εθνικές Επιτροπές για την Επιστροφή των Γλυπτών του Παρθενώνα και Διεθνής Σύνδεσμος για την Επιστροφή τους ● ΟΗΕ- (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών) -ΕΛΛΑΔΑ (http://tinyurl.com/bddvajnv)← ● Πολιτιστικό Κέντρο – Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος (http://tinyurl.com/565caakf)← ● Υπουργείο Παιδείας ● Υπουργείο Πολιτισμού
<ul style="list-style-type: none"> ● British Committee for the Reunification of the Parthenon Marbles (Βρετανική Επιτροπή για την Επανάωση των Μαρμάρων του Παρθενώνα) ● British Prime Minister (Βρετανός Πρωθυπουργός): Boris Johnson ● Congressional Caucus on Hellenic Issues (Ελληνικό Συμβούλιο -Hellenic Caucus – της Ομοσπονδιακής Βουλής): (http://tinyurl.com/mre69uat)← ● Council of Europe (Συμβούλιο της Ευρώπης) – Steering Committee for Culture, Heritage and Landscape (Διευθύνουσα Επιτροπή για τον Πολιτισμό, την Πολιτιστική Κληρονομιά και το Τοπίο) ● Oxford Union Artefacts Debate – Alexis Mantheakis for the return (Ένωση της Οξφόρδης, ιδιωτικός σύνδεσμος που ασχολείται με κοινωνικές δραστηριότητες και συγκαταλέγει μεταξύ των μελών της αρκετούς από τους πλέον σημαίνοντες Βρετανούς πολιτικούς ηγέτες). (βλ. επίσης: η ομιλία της Μελίνας Μερκούρη στην Ένωση Οξφόρδης, 1986: youtube & parthenon.newmentor) ● UNIDROIT (International Institute for the Unification of Private Law)(Διεθνές Ινστιτούτο για την Ενοποίηση του Ιδιωτικού Δικαίου)

Πίνακας - 3: Κοινοποίηση του animation σε φορείς και οργανισμούς

4) Ραδιοφωνική συνέντευξη: Αρχείο Πολιτισμού – Συνέντευξη στη Ραδιοφωνική Εκπομπή του Kriti fm 87.5 Tν του Γιώργου Λεκάκη (6 Απριλίου 2021) -youtube (<http://tinyurl.com/65tzpjyx>)←



Εικόνα 20: Αρχαίον Πολιτισμού - Ραδιοφωνική Συνέντευξη 6 Απριλίου 2021

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ.

Συμμετοχή του animation “Ονειρεύομαι με τα μάτια ανοιχτά” σε μαθητικούς διαγωνισμούς:

Το animation συμμετείχε στον Διαδικτυακό Παιδικό Διαγωνισμό Ταινίας Μικρού Μήκους του Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης – 2020 (εκτός συναγωνισμού) με τον ομώνυμο τίτλο “[Ονειρεύομαι με τα μάτια ανοιχτά](http://tinyurl.com/ycywe769)” (<http://tinyurl.com/ycywe769>), όπου του απονεμήθηκε ειδική μνεία (Κανάλι [youtube](https://www.youtube.com/channel/UC...) του Thessaloniki International Film Festival, 19:46’, <http://tinyurl.com/4hcbmzp8>).

Συμμετείχε επίσης στο [Ελληνικό Τμήμα](http://tinyurl.com/y7sh8ca2) (<http://tinyurl.com/y7sh8ca2>) της 21ης Camera Zizanio - της Ευρωπαϊκής Συνάντησης Νεανικής Οπτικοακουστικής Δημιουργίας που διοργανώνεται κάθε χρόνο στον Πύργο Ηλίας (Θεοδοσίου, 2021, σ. 24).



Εικόνα 21: Λογότυπο Επίσημης Επιλογής της 21ης Camera Zizanio



Εικονοβιβλία και Δημιουργική Γραφή: Θεωρητικό πλαίσιο, προτάσεις και δραστηριότητες

Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη¹, Γεώργιος Χαλκιάς²

¹ Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

sofitsatsou@gmail.com

² Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης

gchalkias@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια του γραμματισμού έχει ήδη ενταχθεί στο ελληνικό σχολείο και αρκετά συχνά συνδέεται με την έννοια του οπτικού γραμματισμού. Μάλιστα, στη σύγχρονη εποχή όπου ο άνθρωπος είναι υπερ-εκτεθειμένος σε ποικίλες εικόνες, ο οπτικός γραμματισμός, η ανάγνωση, δηλαδή, ερμηνεία, κριτική αποτίμηση και δημιουργία οπτικών μηνυμάτων, αποτελεί βασική ικανότητα που πρέπει να αποκτήσει κάποιος προκειμένου να θεωρηθεί πραγματικά εγγράμματος. Τα εικονοβιβλία αποτελούν ένα ιδιαίτερο είδος βιβλίων στα οποία οι εικόνες αλληλοεπιδρούν με το γραπτό κείμενο με ουσιαστικό τρόπο. Σε αντίθεση με τα εικονογραφημένα βιβλία όπου οι εικόνες είναι σημαντικές, αλλά οι λέξεις μεταφέρουν τις πιο σημαντικές έννοιες, στα εικονοβιβλία οι εικόνες δε συνοδεύουν απλά το κείμενο, αλλά συνενώνονται ευρηματικά μαζί του. Ο κύριος στόχος του παρόντος άρθρου είναι να ορίσει το λογοτεχνικό αυτό είδος, παραθέτοντας σχετικές θεωρητικές μελέτες, αλλά και να επισημάνει την εκπαιδευτική και αισθητική του αξία μέσα από ενδεικτικές προτάσεις εικονοβιβλίων και δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής που αφορμώνται από αυτά. Μάλιστα, αν και τα εικονοβιβλία απευθύνονται, κυρίως, σε παιδιά της προσχολικής ή της πρώτης σχολικής ηλικίας στο πλαίσιο ενίσχυσης της αισθητικής τους απόλαυσης και του οπτικού γραμματισμού τους, το παρόν άρθρο προτείνει παιγνιώδεις ασκήσεις δημιουργικής γραφής κατάλληλες για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: εικονοβιβλία, δημιουργική γραφή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση, όπως είναι οι υπολογιστές, το διαδίκτυο, η τηλεόραση, η φωτογραφική μηχανή κ.ά., αποτελούν έναν πολύ σημαντικό τρόπο μετάδοσης πληροφοριών, αλλά και γνώσεων, αλλάζοντας τον τρόπο με τον οποίον πραγματοποιείται η μάθηση, αλλά και η διδασκαλία. Μάλιστα, οι σύγχρονες αυτές πολιτισμικές μορφές εμπλέκουν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία τις εικόνες, κινούμενες ή στατικές, ως βασικό τρόπο επικοινωνίας. Αποτελεί, λοιπόν, πρόκληση των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από την αξιοποίηση κατάλληλων πρακτικών να ενισχύσει, όχι μόνο τη θετική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στα οπτικά κείμενα, αλλά και τις δεξιότητες κριτικής επεξεργασίας τους (Messaris, 1994). Στα παραπάνω να προστεθεί ότι τα εικονοβιβλία παρέχουν πολλές ελκυστικές και δημιουργικές εμπειρίες στα παιδιά, προκειμένου, όχι μόνο να αγαπήσουν το διάβασμα, αλλά και να ενισχύσουν τον οπτικό γραμματισμό τους μέσα από την προσεκτική παρατήρηση εικόνων, την κριτική τους ανάλυση και τη δημιουργία νέων πλέον εικόνων (Callow, 2016). Χαρακτηριστικά, ο Riddle (2009:7) αναφέρει: «Όπως η ανάγνωση συμπληρώνει τη γραφή στον παραδοσιακό γραμματισμό, η παρατήρηση και η δημιουργία αποτελούν τη βάση του οπτικού γραμματισμού».

Από την άλλη, τα εικονοβιβλία μπορούν να αξιοποιηθούν, όχι μόνο για την ενίσχυση του γλωσσικού και οπτικού γραμματισμού των παιδιών, αλλά και για να τα εμπνεύσουν να γράψουν τις δικές τους ιστορίες, ενισχύοντας τις συγγραφικές τους δεξιότητες (Ammon&Sherman, 1996). Μάλιστα, η αξία τους είναι μεγάλη ακόμα και για τους μεγαλύτερους μαθητές, καθώς μέσα από την ανάλυση του τρόπου με τον οποίον συντάσσονται οι εικόνες και το κείμενο, τους δίνουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τρόπους οργάνωσης πληροφοριών ή παρουσίασης ευφάνταστων ιδεών που θα αξιοποιήσουν στις δικές τους συγγραφικές δραστηριότητες (Benedict, 1992). Άλλωστε, οι εικόνες στα εικονοβιβλία δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, γεγονός που συνδέεται



με την ενίσχυση όχι μόνο της δεξιότητας της ομιλίας αλλά και της γραφής. Οι εικόνες στα εικονοβιβλία με ή χωρίς κείμενο ενισχύουν τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών και τα δίνουν ερεθίσματα για ομιλία κι επικοινωνία, στοιχεία απαραίτητα και για τη συγγραφή (Lestari, 2018).

Η παρούσα εργασία αποπειράται να αναδείξει τη σύζευξη του εικονοβιβλίου με τη δημιουργική γραφή μέσω της αξιοποίησης του πρώτου ως αφόρμηση για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση ασκήσεων δημιουργικής γραφής. Αποτυπώνει με συνοπτικό τρόπο το θεωρητικό πλαίσιο της εν λόγω σύζευξης, ενδεικτικά παραδείγματα ελληνικών εικονοβιβλίων, αλλά και προτεινόμενες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που αφορούνται από αυτά. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αποσαφηνίζονται οι έννοιες «εικονοβιβλίο», «οπτικός γραμματισμός», «δημιουργική γραφή», καθώς και η μεταξύ τους σχέση, ενώ στο πρακτικό μέρος της προτείνονται ενδεικτικά ελληνικοί τίτλοι εικονοβιβλίων συνοδευόμενοι από κάποιες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο της αξιοποίησής τους στο δημοτικό σχολείο.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στις υποενότητες που ακολουθούν επεξηγούνται οι έννοιες «εικονοβιβλίο», «οπτικός γραμματισμός», «δημιουργική γραφή», καθώς και η μεταξύ τους σύζευξη στο σχολικό πλαίσιο.

EIKONOBIBLAIIO

Τα εικονοβιβλία είναι ένα ιδιαίτερο είδος βιβλίων που συνδυάζουν τον λεκτικό και οπτικό κώδικα επικοινωνίας. Θα λέγαμε, μάλιστα, ότι αποτελούν ένα ενδιάμεσο στάδιο μεταξύ των κόμικς που επικεντρώνονται κυρίως στις εικόνες και των εικονογραφημένων βιβλίων που εστιάζουν στο κείμενο (Haramija, 2017). Φαίνεται, λοιπόν, από τα παραπάνω ότι η σχέση μεταξύ κειμένου και εικονογράφησης αποτελεί μία σημαντική πτυχή της ανάλυσης των εικονοβιβλίων. Για τη Nikolajeva (2003), η αλληλεπίδραση εικόνας και κειμένου μπορεί να κυμαίνεται από την απόλυτη συμμετρία μέχρι και την πλήρη αντίφαση, ενώ ο Sipe (1998) θέτει και την έννοια της μεταξύ τους συναλλαγής, αναφέροντας ότι το κείμενο μπορεί να ορίζει το νόημα των εικονογραφήσεων και το αντίστροφο. Ειδικότερα για τον τελευταίο (Sipe, όπ.π.), μεταξύ του κειμένου και της εικονογράφησης υπάρχει μία σχέση «συνέργειας», κατά την οποία το τελικό αποτέλεσμα εξαρτάται, όχι μόνο από την ένωσή τους, αλλά και από τις συναλλαγές των δύο αυτών μερών.

Ως συνέχεια των παραπάνω, αξίζει να τονιστεί ότι ο ρόλος των θεωριών της λογοτεχνίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίον μεταξύ του κειμένου και της εικονογράφησης αναπτύσσεται μία συνεργιστική σχέση. Αρχικά, σε ό,τι αφορά τις Αναγνωστικές Θεωρίες και συγκεκριμένα τη Θεωρία της Αισθητικής Ανταπόκρισης του Iser (1978), ο αναγνώστης, καθώς συμμετέχει ως συνδημιουργός στην παραγωγή του κειμένου, καλείται να συμπληρώσει τα «κενά» του λεκτικού κειμένου με πληροφορίες από την εικονογράφηση, αλλά και το αντίστροφο. Συνεχίζοντας, σύμφωνα με τη Γλωσσολογία και τη Σημειωτική Θεωρία (Jakobson, 1971), η γραπτή γλώσσα δεν είναι καθαρά χρονική, καθώς ο αναγνώστης διαβάζει και επεξεργάζεται όλο και μεγαλύτερες αλληλουχίες γραμμάτων, λέξεων και προτάσεων μέχρι να καταλήξει σε μία κατανόηση της συνολικής δομής του κειμένου. Παρόμοια, στις εικαστικές τέχνες, όταν παρατηρούμε έναν πίνακα ή τις εικόνες σε ένα βιβλίο, κοιτάμε διάφορα μέρη τους σε διάφορες χρονικές στιγμές, πηγαίνοντας προς τα πίσω ή προς τα εμπρός για να συσχετίσουμε την εικόνα με κάποια άλλη εικόνα ή με το κείμενο που υπάρχει στις προηγούμενες ή τις επόμενες σελίδες του. Χαρακτηριστικά η Meek (1992) αναφέρει ότι το εικονοβιβλίο επιτρέπει όλα τα είδη της ανάγνωσης και την επινόηση ενός συνόλου ιστοριών και όχι την ανάγνωση μίας και μοναδικής ιστορίας.



Είναι σημαντικό, επίσης, να διευκρινιστεί ότι καθώς το εικονοβιβλίο αποτελεί στην ουσία ένα πολυτροπικό κείμενο όπου το νόημα δημιουργείται ταυτόχρονα από δύο διαφορετικά ως προς τη φύση τους συστήματα, το γλωσσικό και το εικονιστικό, η ανάγνωσή του έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και λειτουργίες. Ο Serafini (2014) αναφέρεται σε τρία στάδια ανάγνωσης τα οποία έχουν ως εξής: Α) Στάδιο της έκθεσης, κατά το οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες χρειάζεται να έρθουν σε επαφή με μία ποικιλία εικονοβιβλίων, ώστε να εξοικειωθούν με αυτά, αλλά και με τις εικόνες γενικότερα. Β) Στάδιο της εξερεύνησης, κατά το οποίο γνωρίζουν σημαντικούς όρους, όπως «εξώφυλλο», «ταπετσαρία», «κείμενο», «σύνθεση», «εστίαση» κ.ά. Γ) Στάδιο της παραγωγής, κατά το οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να αξιοποιήσουν όσα έμαθαν, προκειμένου να δημιουργήσουν τα δικά τους εικονοβιβλία. Συμπληρωματικά, για την Pantaleo (2016), η κατανόηση των στοιχείων της εικαστικής τέχνης στα εικονοβιβλία βοηθάει τα παιδιά να τα ερμηνεύσουν και να τα κατανοήσουν καλύτερα. Με άλλα λόγια, να ερμηνεύσουν τα χρώματα, την έννοια της οπτικής γωνίας και της εστίασης, την τυπογραφία ή και τη δομή τους ως πληροφορίες σχετικά με την πλοκή, τη διάθεση των χαρακτήρων ή και τη συνολική ατμόσφαιρα των γεγονότων.

ΕΙΚΟΝΟΒΙΒΛΙΟ ΚΑΙ ΟΠΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Ο οπτικός γραμματισμός δεν αφορά μόνο την ικανότητα ανάγνωσης κι ερμηνείας μορφών που σχετίζονται με την οπτική επικοινωνία (Kress&vanLeeuwen, 1996), αλλά και της κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών μηνυμάτων (Brumberger, 2011). Με άλλα λόγια, αναφέρεται σε μία ομάδα οπτικών ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής της εικόνας, τις οποίες μπορεί να αναπτύξει το άτομο βλέποντας, αλλά και ενσωματώνοντας τις εμπειρίες του, ώστε να ερμηνεύει οπτικές ενέργειες, σύμβολα και αντικείμενα του περιβάλλοντός του (Beatty, 2013). Θα πρέπει να τονιστεί ότι η σημασία του στην προσχολική, κυρίως, ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς, δεδομένης της μερικής ή μηδενικής κατάκτησης του αλφαριθμητικού γραμματισμού σε αυτήν την ηλικία, παρέχει πρόσβαση σε ένα ευρύτερο πεδίο μορφών γραμματισμού και συμβάλλει στη μετέπειτα κατάκτηση του αλφαριθμητικού γραμματισμού (Galda&Short, 1993). Για τον λόγο αυτόν, το σίγουρο είναι ότι τα σχολεία θα πρέπει να διδάξουν στους μαθητές και τις μαθήτριες τρόπους αξιοποίησης των οπτικών μέσων, δίνοντάς τους τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να καταστούν οπτικά εγγράμματοι στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Kress&vanLeeuwen, όπ.π.).

Σε συνέχεια των παραπάνω πρέπει να τονιστεί ότι η ανάγνωση και κατανόηση των εικονοβιβλίων συνδέεται στενά με τον οπτικό γραμματισμό. Μεταβαίνοντας από τα χαρακτηριστικά του γραπτού κειμένου μιας ιστορίας στις λεπτομέρειες του τρόπου με τον οποίον οι εικόνες δίνουν νόημα, βοηθάμε τα παιδιά να γίνουν επαρκείς αναγνώστες της και να οδηγηθούν, όχι μόνο στην απόλαυσή της, αλλά και στην ανάλυση ή και ερμηνεία της (Luke&Freebody, 1999). Άλλωστε, τα παιδιά που κοιτάζουν παθητικά τις εικόνες ενός εικονοβιβλίου, δε θα μπορέσουν να το κατανοήσουν, αλλά ούτε και να το ερμηνεύσουν ως πολυτροπικό κείμενο. Για τον Puri και τους συνεργάτες του (2012), η επαρκής ανάγνωση των πολυτροπικών κειμένων, άρα και των εικονοβιβλίων, στο πλαίσιο ενίσχυσης του οπτικού γραμματισμού προϋποθέτει τα εξής: α) Συνεργασία του δασκάλου της τάξης με τον δάσκαλο των Εικαστικών, β) Καλή προετοιμασία του δασκάλου μέσα από τη μελέτη της οπτικής τέχνης και του σχεδίου, γ) Συζητήσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες για τα χρώματα, τις γραμμές, τη διάταξη και τη σχέση των εικόνων με το κείμενο, δ) Ενθάρρυνση των μαθητών/τριών για δημιουργία των δικών τους πολυτροπικών κειμένων, επεξηγώντας τις όποιες επιλογές και αποφάσεις τους. Ειδικά ως προς την τελευταία προϋπόθεση, ο Tomšič&Čerkez (2015: 5) συμπληρώνει: «Η κατανόηση και η ερμηνεία των εικόνων είναι ένα μέρος του οπτικού γραμματισμού, ενώ το άλλο είναι η ικανότητα δημιουργίας οπτικού υλικού».



ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΟΒΙΒΛΙΟ

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί για τη δημιουργική γραφή, ενός όρου «*επίσακτου και προβληματικού*», λόγω των διαφορετικών ερμηνειών που κατά καιρούς έχουν αποδοθεί στην έννοια της δημιουργικότητας (Κωτόπουλος, 2012: 1-2; Βακάλη και συν., 2014: 13). Σε ό,τι αφορά την τελευταία, αποτελεί μία πτυχή της ανθρώπινης νοημοσύνης (Boden, 2004) κι ενώ κάθε άνθρωπος έχει δημιουργικές δυνατότητες, ωστόσο δε δραστηριοποιούνται όλοι δημιουργικά, ούτε κι εκδηλώνουν δημιουργική συμπεριφορά κάθε στιγμή, καθώς η δημιουργικότητα απαιτεί κάποιο κίνητρο (Runcoc, 2004). Μάλιστα, οι Kaufman και Beghetto (2009), προτείνουν το “FourC Model of Creativity”, ένα μοντέλο τεσσάρων επιπέδων δημιουργικότητας, τα οποία έχουν ως εξής: α) Mini-c, β) Little-c, γ) Pro-c και δ) Big-c. Το mini-c αναφέρεται στις δημιουργικές σκέψεις των μαθητών/τριών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ το little-c στη δημιουργικότητα ως αναπόσπαστο κομμάτι των καθημερινών μας ενεργειών. Το big-c αναφέρεται σε ένα σπουδαίο δημιούργημα και το pro-c περιλαμβάνει τους ανθρώπους που είναι δημιουργικοί στο επάγγελμά τους. Καθώς, λοιπόν, αποτελεί ζητούμενο η «μετακίνηση» των μαθητών/τριών από το επίπεδο mini-c στο επίπεδο little-c, το εικονοβιβλίο, εντός κι εκτός του σχολικού πλαισίου, παρέχοντας πλούσιες πληροφορίες και άφθονο χρόνο για την επεξεργασία του (Maley και Kiss, 2018), προσφέρει καθημερινές ευκαιρίες στα παιδιά για προφορική και γραπτή έκφραση, ενισχύοντας έτσι τη δημιουργικότητά τους.

Σε συνέχεια των παραπάνω, στο πλαίσιο δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά τους σε πρότερες εμπειρίες τους ή σε ό,τι είδαν ή άκουσαν, γεγονός που καθιστά τη γραφή τους προσωπική, άρα πρωτότυπη κι ευφάνταστη (Van Allen, 1948). Μάλιστα, καθώς για τους Maley και Kiss (όπ.π.) η θέσπιση κανόνων συντελεί στην επίτευξη ενός δημιουργικού κλίματος στην τάξη, έτσι και στην περίπτωση της δημιουργικής γραφής υπάρχουν κανόνες που θα πρέπει να τηρούνται με στόχο τη δημιουργική επικοινωνία με τον αναγνώστη κι εν δυνάμει συγγραφέα (Τίγκας, 2022). Συμπληρωματικά, η δημιουργική γραφή, καθώς σχετίζεται με τη λογοτεχνική γραφή (Καρακίτσιος, 2013), αποκαλύπτει στους μαθητές και τις μαθήτριες τους μηχανισμούς συγγραφής ενός κειμένου (Νικολαΐδου, 2012), συνδέεται με τις τρεις πτυχές του γραμματισμού: τον λειτουργικό, τον κριτικό και τον δημιουργικό (Kiosses, 2019) κι ενισχύει τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες όλων των εμπλεκόμενων στις δραστηριότητές της (Τσάτσου-Νικολούλη & Τσιλιμένη, 2022).

Τα εικονοβιβλία, καθώς περιέχουν μικρής έκτασης ή και καθόλου κείμενο, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο της ιστορίας όπως θέλουν, ενισχύοντας τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους. Τα παιδιά συνδέοντας τις εικόνες με το περιεχόμενο, δημιουργούν αφηγήσεις με αρχή, μέση και τέλος (Serafini, 2008), επιλέγοντας από κάθε εικόνα χαρακτηριστικά και ιδιότητες που συνδέονται με τη δική τους υποκειμενικότητα, ώστε να συμπληρώσουν τα κενά μεταξύ των εικόνων και να δημιουργήσουν μια ιστορία με νόημα (Salisbury & Styles, 2012). Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Μπράτιτσης (2015), η δημιουργική γραφή περιλαμβάνει εκείνες τις δραστηριότητες και τεχνικές που μετατρέπουν με ελκυστικό τρόπο τη σκέψη σε γραφή, ενώ και για τον Κωτόπουλο (2012), δε σχετίζεται μόνο με την παραγωγή ενός δημιουργικού έργου, αλλά και με όλες τις γνωστικές διαδικασίες που οδηγούν στην παραγωγή του.

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται ενδεικτικά κάποιοι ελληνικοί τίτλοι εικονοβιβλίων, παρουσιάζεται συνοπτικά το περιεχόμενό τους και προτείνονται κάποιες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, έχοντας ως αφορμή το λεκτικό και οπτικό τους κείμενο.

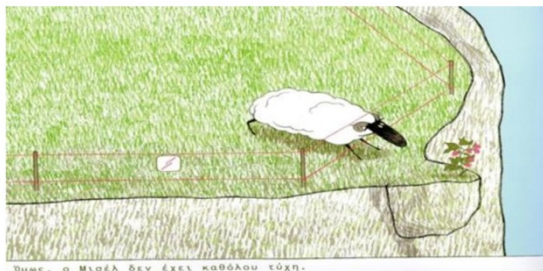


Μισέλ, το πρόβατο που δεν είχε καθόλου τύχη

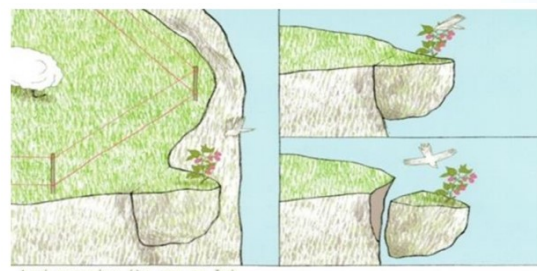


Εικόνα 1. Μισέλ, το πρόβατο που δεν είχε καθόλου τύχη

Συγγραφέας και εικονογράφος του βιβλίου είναι η Sylvain Victor, μεταφράστηκε από την Καλλιόπη Καρακαϊδου και εκδόθηκε από τις εκδόσεις Κόκκινοτο 2011. Με λίγα λόγια η υπόθεση του βιβλίου αναφέρεται στον Μισέλ, ένα πρόβατο που νομίζει ότι δεν έχει καθόλου τύχη. Στις σελίδες τον παρακολουθούμε να έρχεται αντιμέτωπος με διάφορες δύσκολες καταστάσεις, όπως όταν βρέχει και τρέχει να προφυλαχθεί, αλλά το υπόλοιπο κοπάδι έχει ήδη πιάσει όλες τις θέσεις κάτω από το δέντρο. Ή πάλι, όταν πηγαίνει να φάει τα αγαπημένα του βατόμουρα, αλλά τα ηλεκτροφόρα καλώδια δεν τον επιτρέπουν να τα πλησιάσει (Εικόνες 2 και 3). Ή σε άλλο σημείο, όταν απομακρύνεται από τα υπόλοιπα πρόβατα, επιλέγοντας να ακολουθήσει το δικό του μονοπάτι.

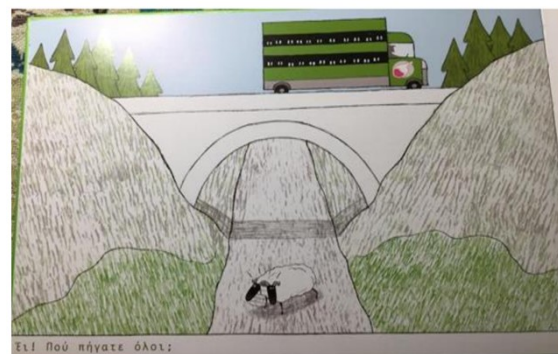
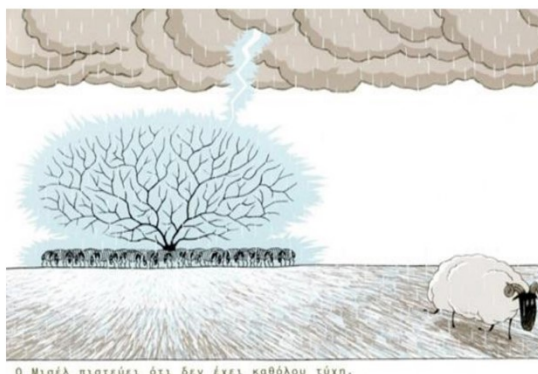


Εικόνα 2. Ηλεκτροφόρα καλώδια



Εικόνα 3. Βατόμουρα

Κάθε φορά κάνει πίσω μουρμουρίζοντας, χωρίς να βλέπει ότι ο κεραυνός κατέστρεψε τελείως το δέντρο και οδήγησε στον θάνατο από ηλεκτροπληξία όλα τα πρόβατα (Εικόνα 4), ή ότι τα ηλεκτροφόρα καλώδια δεν τον επέτρεψαν να πλησιάσει τα αγαπημένα του βατόμουρα, τη στιγμή που ο βράχος πέφτει στον γκρεμό. Ή, πάλι, όταν επιλέγει να ακολουθήσει άλλο μονοπάτι, επιλογή που αποδεικνύεται, τελικά, σωστή, καθώς αποφεύγει την κακή τύχη να καταλήξει σε ένα κρεοπωλείο (Εικόνα 5).

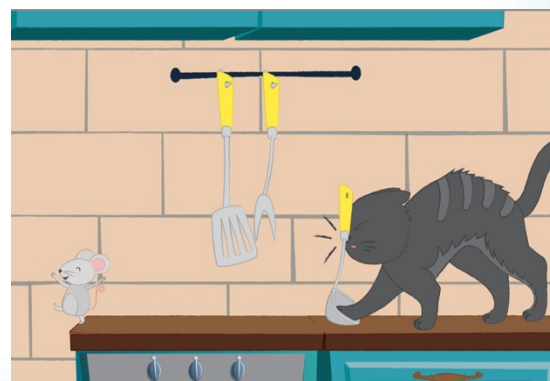
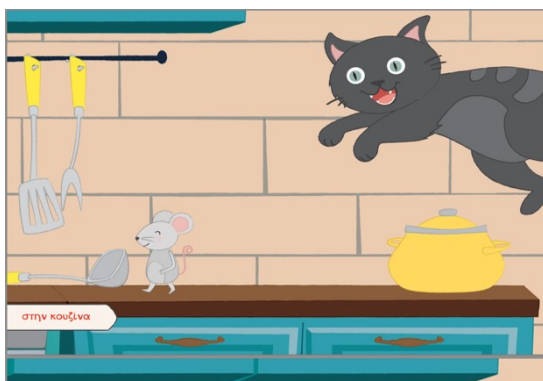


**Εικόνα 4.** Ηλεκτροπληξία**Εικόνα 5.** Κρεοπωλείο

Στο βιβλίο η οπτική αφήγηση, όχι μόνο συμπληρώνει τη λεκτική αφήγηση, αλλά και την ενδυναμώνει. Μάλιστα, θα λέγαμε ότι η εικονογράφηση παρέχει στον αναγνώστη σημαντικές πληροφορίες που αν αυτές απουσίαζαν, το κείμενο θα ήταν ελλιπές. Για τον λόγο αυτόν, η ιστορία του Μισέλ στηρίζεται σε μία διπλή οπτική: την οπτική του κειμένου, μέσω της οποίας αποτυπώνεται η πεποίθηση του Μισέλ ότι δεν έχει καθόλου τύχη, αλλά και την οπτική της εικόνας που αποκαλύπτει κάθε φορά το ακριβώς αντίθετο, την καλή, δηλαδή, τύχη του. Αυτό το μοτίβο ατυχίας και τύχης που επαναλαμβάνεται σε όλο το βιβλίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως αφορμή για δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, ενθαρρύνοντας τα παιδιά μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσής του να επινοήσουν κι άλλα πιθανά ατυχή συμβάντα που γλιτώνουν τον ήρωα από άλλα μεγαλύτερα προβλήματα. Μάλιστα, τα παιδιά μπορούν να συνεχίσουν στο ίδιο μοτίβο, δηλαδή την αφηγηματική περιγραφή επιπρόσθετων δύσκολων καταστάσεων, κάνοντας χρήση της λεκτικής αφήγησης και την απόδοση των ατυχών συμβάντων που τον γλιτώνουν από άλλα μεγαλύτερα προβλήματα, και τέλος, κάνοντας χρήση της οπτικής αφήγησης, μέσω δηλαδή της ανάλογης εικονογράφησης που τα ίδια τα παιδιά θα επιμεληθούν.

Για πού το 'βαλες, Βίκτορ;**Εικόνα 6.** Για πού το 'βαλες, Βίκτορ;

Συγγραφέας του βιβλίου είναι η Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία και εικονογράφος η Άρτεμις Χατζημάρκου. Εκδόθηκε το 2023 από τις εκδόσεις i-write. Το βιβλίο περιγράφει αυτό ακριβώς που δηλώνει ο τίτλος του, τη βόλτα δηλαδή του Βίκτορ, ενός ποντικού, σε ένα σπίτι. Οι εικόνες, ωστόσο, μας πληροφορούν για την παρουσία μιας γάτας, η οποία ακολουθεί τον Βίκτορ με σκοπό να τον φάει, αλλά κάθε φορά αποτυγχάνει, καθώς εμπλέκεται σε αστείες περιπέτειες (Εικόνες 7 και 8). Να σημειωθεί, μάλιστα, ότι το κείμενο δεν αναφέρει καθόλου την ύπαρξη της γάτας στην ιστορία. Οι εικόνες δίνονται κατά ζεύγη με την πρώτη εικόνα κάθε φορά να δείχνει τη



**Εικόνα 7.** Η βόλτα του Βίκτορ**Εικόνα 8.** Αστείες περιπέτειες

γάτα έτοιμη να επιτεθεί στον ποντικό και τη δεύτερη να παρουσιάζει το ατυχές αποτέλεσμα της κίνησής της. Το εν λόγω εικονοβιβλίο έχει εμπνευστεί από τη βόλτα ενός άλλου ζώου, μιας κότας σε μία φάρμα, έτσι όπως αποτυπώνεται στο βιβλίο της PatHutchinsκαι φέρει τον τίτλο: “Rosie’swalk”.

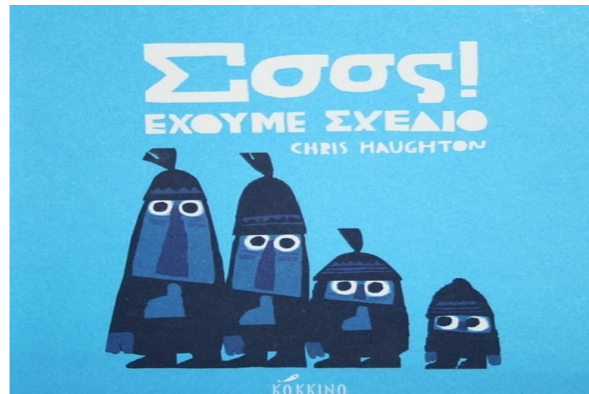
Στο εν λόγω εικονοβιβλίο, οι εικόνες και το κείμενο αποτελούν δύο αφηγηματικούς τρόπους που είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους, καθώς μπορούν να οδηγήσουν την ιστορία σε δύο διαφορετικές κατευθύνσεις. Θα λέγαμε, μάλιστα, πως παρουσιάζουν συγκρουόμενες πληροφορίες, καθώς μέσω των εικόνων ο αναγνώστης παίρνει πληροφορίες, τις οποίες ο πρωταγωνιστής αγνοεί. Οι εικόνες, λοιπόν, φέρουν το μεγαλύτερο βάρος της αφήγησης, ενώ το κείμενο παρουσιάζεται εξαιρετικά ελλειπτικό, ακολουθώντας, ωστόσο, τη γραμμική εξέλιξη της ιστορίας. Ένα άλλο σημείο που θα πρέπει να τονιστεί αναφορικά με το συγκεκριμένο βιβλίο, όπως και με τα περισσότερα άλλωστε βιβλία, είναι αυτό που σχετίζεται με την αδυναμία των εικόνων να αποδώσουν τον ήχο. Με βάση τη λογική, ο Βίκτορ θα έπρεπε κάθε φορά να ακούει τη γάτα, δεδομένου ότι αυτή σε κάθε απόπειρά της να τον πιάσει κάνει πολύ θόρυβο. Για παράδειγμα, η πτώση της γάτας μέσα στην μπανιέρα απεικονίζεται οπτικά και ενώ ο αναγνώστης/θεατής βλέπει την πτώση αυτή, φαίνεται να αγνοεί, όπως και ο ίδιος ο ήρωας, τη φασαρία που δημιουργείται (Εικόνες 9 και 10).

**Εικόνα 9.** Πτώση στην μπανιέρα.**Εικόνα 10.** Αδυναμία απόδοσης ήχου

Το βιβλίο προσφέρεται για τη δημιουργία υποθέσεων και προβλέψεων για την εξέλιξη των γεγονότων στο πλαίσιο δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Πριν την ανάγνωση του βιβλίου, μπορούμε να χωρίσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ομάδες, δίνοντάς τους για κάθε ζεύγος εικόνων μόνο το πρώτο από τα δύο, εκείνο δηλαδή που απεικονίζει κάθε φορά τη γάτα να κάνει απεγνωσμένες απόπειρες να πιάσει τον Βίκτορ. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αποδώσουν το αποτέλεσμα της κίνησης αυτής, περιγράφοντας το πάθημα της γάτας με λεκτικό κείμενο και αποδίδοντας παράλληλα και οπτικά με την ανάλογη εικονογράφηση την ατυχή της κάθε φορά κατάληξη. Μάλιστα, τα παιδιά μετά την ανάγνωσή του μπορούν να προσθέσουν και άλλα δωμάτια στη βόλτα του Βίκτορ, αποδίδοντας με κείμενο και εικόνα επιπρόσθετες ανεπιτυχείς προσπάθειες της γάτας να τον πιάσει. Επιπλέον, στο πλαίσιο δημιουργίας ενός κόμικ, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να φωτοτυπήσει τις εικόνες του βιβλίου, να τις μοιράσει στα παιδιά και αξιοποιώντας τις φούσκες του κειμένου, να τα ενθαρρύνει να «δώσουν φωνή στους ήρωες», κάνοντας χρήση του πρώτου ενικού προσώπου. Άλλες ιδέες για δημιουργική γραφή περιλαμβάνουν τη δημιουργία εικονοβιβλίου από τα ίδια παιδιά, αντικαθιστώντας τον Βίκτορ με άλλα ζώα ή το σκηνικό του σπιτιού με το σκηνικό ενός βουνού, μιας παραλίας ή ενός δάσους. Ολοκληρώνοντας, μία δραστηριότητα δημιουργικής γραφής που μπορεί να αξιοποιηθεί στη βιωματική προσέγγιση κάθε εικονοβιβλίου πριν την ανάγνωσή του είναι η καλή παρατήρηση του εξωφύλλου χωρίς την αποκάλυψη του τίτλου, προτρέποντας τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις για το ποιος είναι ο ποντικός, πού ζει, ποιο μπορεί να είναι το όνομά του και τι θα μπορούσε να του συμβεί που να βάζει τη ζωή του σε κίνδυνο.



Σσςς! ΕΧΟΥΜΕ ΣΧΕΔΙΟ



Εικόνα 11. Σσςς! Έχουμε σχέδιο

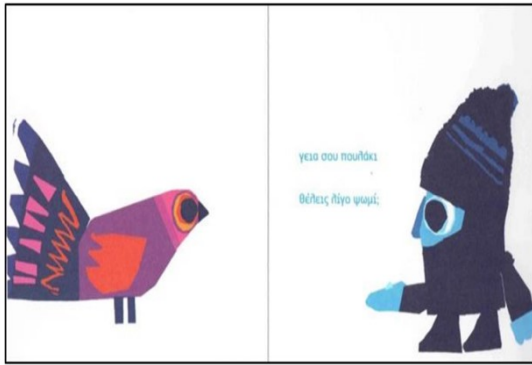
Συγγραφέας του βιβλίου είναι ο Chris Haughton σε μετάφραση του Αντώνη Παπαθεοδούλου από τις εκδόσεις Κόκκινο (2015). Περιγράφει τις περιπέτειες τεσσάρων ανθρώπων που βρίσκονται στο δάσος και κυνηγούν πουλιά. Μάλιστα, κάθε φορά που η παρέα των τεσσάρων φίλων προσπαθεί να πιάσει το μικρό πουλάκι, το σχέδιό της αποτυγχάνει (Εικόνες 12 και 13). Η παρέα σκαρφαλώνει πάνω σε δέντρα, ταξιδεύει πάνω σε σχέδια από κορμό δέντρου στα νερά μιας λιμνούλας κι έρχεται αντιμέτωπη με τον θυμωμένο αρχηγό των πουλιών, βάζοντάς το τελικά στα πόδια. Μάλιστα, το κείμενο και οι εικόνες ακολουθούν ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο, σύμφωνα με το οποίο το λεκτικό μέρος περιγράφει ιδιαίτερα σύντομα τις προσπάθειες των τεσσάρων φίλων να πιάσουν το πουλάκι, ενώ τα αποτελέσματα της προσπάθειας αυτής αποκαλύπτονται μέσα από τις εικόνες.



Εικόνα 12. Κυνήγι πουλιών

Εικόνα 13. Αποτυχημένη προσπάθεια

Το στοιχείο του χιούμορ είναι έντονο σε όλη την έκταση του βιβλίου, όχι μόνο γιατί οι τρεις φίλοι προσπαθούν, ανεπιτυχώς βέβαια, να παγιδεύσουν το πουλί, αλλά και γιατί προσπαθούν να επιβάλουν στο τέταρτο μέλος της παρέας, το οποίο εμφανίζεται ως πιο μικρόσωμο, αφελές και αρκετά φιλόζωο, να κάνει ησυχία. Οι άλλοι τρεις παρουσιάζονται σοβαροί κι ενώ φαίνεται ότι θέλουν να είναι αυστηροί απέναντι στο τέταρτο μέλος, εντούτοις δε δίνουν την αίσθηση ότι ενοχλούνται από τη αφελειά του. Το πουλάκι από την άλλη φαίνεται να είναι ήρεμο και ανέμελο, αποπνέοντας μια σιγουριά ότι δεν κινδυνεύει (Εικόνες 14 και 15).



Εικόνα 14. Το τέταρτο μέλος



Εικόνα 15. Σσςς! Κάνε ησυχία!

Καθώς στο τελευταίο εσώφυλλο του βιβλίου παρουσιάζεται η εφαρμογή του νέου σχεδίου της παρέας που αφορά το πιάσιμο ενός άλλου ζώου πλέον, ενός σκίουρου, λόγω των αποτυχημένων προσπαθειών της να πιάσει το πουλί, το ανοιχτό αυτό τέλος της ιστορίας δίνει αφορμή για ποικίλες δράσεις δημιουργικής γραφής. Μπορούμε να ενθαρρύνουμε τα παιδιά, ακολουθώντας το μοτίβο της απόδοσης των προσπαθειών της παρέας με λεκτικό κείμενο και της αποτυχίας της με εικόνες, να προβούν στη δημιουργία του δικού τους εικονοβιβλίου, έχοντας ως σταθερούς ήρωες τους τέσσερις φίλους και στη θέση του πουλιού, πια, έναν σκίουρο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να ακολουθήσουν τις συμβάσεις του συγκεκριμένου εικονοβιβλίου και στο δικό τους δημιούργημα, αξιοποιώντας την πρωτοπρόσωπη αφήγηση και τη μικρή γραμματοσειρά, όταν αποτυπώνονται οι προσπάθειες της παρέας και υπάρχει δράση, ενώ την κεφαλαιογράμματα γραμματοσειρά, όταν υπάρχει κορύφωση με τη χαρακτηριστική φράση των φίλων «*ΤΩΡΑ*». Τα παιδιά στη δική τους εικονογράφηση μπορούν να αξιοποιήσουν το μπλε χρώμα, καθώς αυτό κυριαρχεί στο φόντο, στους ήρωες και στο σκηνικό, ενώ η απόδοση του σκίουρου μπορεί να γίνει με έντονες αποχρώσεις του κόκκινου χρώματος, καθώς ζητούμενο είναι να ξεχωρίζει ως στόχος μέσα στη νύχτα. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να επινοήσουν και άλλα ζώα ως στόχο της παρέας, όπως μία πεταλούδα ή ένα κουνελάκι, προτείνοντας και ιδέες για αλλαγή του σκηνικού, όπως ενδεικτικά ένα βουνό, μία παραλία ή ακόμα και μία πόλη, προβαίνοντας σε όλες τις απαραίτητες αλλαγές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η διδακτική πρόταση που προτείνεται στο παρόν άρθρο στηρίζεται στη φιλοσοφία των εικονοβιβλίων, φιλοδοξώντας να αναδείξει την από κοινού αξιοποίηση του λεκτικού και οπτικού κώδικα ως αφορμή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Στηρίζεται στον τρόπο που τα κείμενα αλληλεπιδρούν με τον αναγνώστη, δίνοντας έμφαση όχι στο τι λέει το κείμενο, αλλά στο πώς το διαβάζει ο αναγνώστης, ο οποίος το ερμηνεύει και συμπληρώνει «τα κενά» του στηριζόμενος στην υποκειμενικότητά του (Iser, 2000). Καθώς, μάλιστα, ο αναγνώστης αξιοποιεί παράλληλα με το κείμενο και τις εικόνες στην παραγωγή πολλαπλών νοημάτων, η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να τονίσει την «ανάγνωση» της εικόνας ως σημαντική δεξιότητα της οπτικά πολύσημης εποχής μας (Mitchell, 19995), αλλά και τη σημασία του οπτικού γραμματισμού στην ενίσχυση των γλωσσικών, κοινωνικών και πολιτισμικών δεξιοτήτων των παιδιών (Μίσσιου, 2019).

Ειδικότερα, η συμμετοχή του παιδιού στη δημιουργική ανάγνωση της εικονογράφησης δύναται να του χαρίσει, όχι μόνο γνώσεις, αλλά και τη χαρά της δημιουργικής συμμετοχής στην παραγωγή ποικίλων νοημάτων, αξιοποιώντας τη φαντασία του (Ρουτζούνη-Μπίκα, 2004). Τα εικονοβιβλία μπορούν να αποτελέσουν αφορμή διαφόρων δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες, παρατηρώντας με προσοχή τις εικόνες και συνθέτοντας στοιχεία του λεκτικού και του οπτικού κώδικα να δημιουργήσουν



τις δικές τους ιστορίες με αρχή, μέση και τέλος. Μάλιστα, τα εικονοβιβλία, λόγω της οπτικής πολυπολοκότητάς τους και του υψηλού επιπέδου ερμηνειών που επιδέχονται, καθίστανται κατάλληλα εργαλεία, όχι μόνο για τα παιδιά, αλλά και για τους έφηβους μαθητές, αφήνοντας πολλά περιθώρια για τη σύνθεση ευφάνταστων ιστοριών (Dowhower, 19997).

Η αφήγηση της ιστορίας ενός εικονοβιβλίου μπορεί να εμπλουτιστεί μέσα από τη δραματοποίηση, την κατάλληλη φωνή και τον ανάλογο ρυθμό. Κάποιες από τις τεχνικές που δύνανται να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση των παιδιών με τις εικόνες ενός εικονοβιβλίου είναι οι ακόλουθες:

- Αποκαλύπτουμε τον τίτλο χωρίς να δείξουμε το εξώφυλλο του εικονοβιβλίου, προκειμένου τα παιδιά να μαντέψουν το περιεχόμενο της ιστορίας ή το αντίστροφο.
- Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να πάρουν μέρος σε παιχνίδια ρόλων, διαβάζοντας δυνατά κάποιους διαλόγους και συνοδεύοντάς τους με τις κατάλληλες χειρονομίες ή ενέργειες.
- Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες «εσωτερικής φωνής» με τη δημιουργία μονολόγων, αναφέροντας σε πρώτο πρόσωπο τι αισθάνεται ή τι σκέφτεται ο κάθε ήρωας. Η εσωτερική φωνή μπορεί να αποδοθεί ακόμα και στα άψυχα αντικείμενα.
- Κάνουμε ερωτήσεις που ενισχύουν τον προφορικό λόγο των παιδιών και προωθούν τη σκέψη τους. Οι παρακάτω ερωτήσεις βασίζονται στην ταξινόμηση των στόχων κατά Bloom (Anderson et al., 2001), δεν περιορίζονται σε μονολεκτικές απαντήσεις και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για επιπρόσθετες ερωτήσεις σε κάθε εικονοβιβλίο. Κάποιες από αυτές είναι οι ακόλουθες: α) Πόσα είναι τα...; β) Πώς γράφεται η λέξη...; γ) Ποιο είναι το αγαπημένο σου...; δ) Τι βλέπεις...; ε) Τι είπα μόλις τώρα...; ζ) Τι νομίζεις...; η) Τι νομίζεις ότι θα συμβεί μετά; θ) Πώς ένιωσαν οι...; ι) Πώς αισθάνεσαι εσύ; (Buechel, 2020).

Ο Doonan (1993) έχει αναπτύξει ένα μοντέλο για την ανάγνωση των εικονοβιβλίων στην τάξη, το οποίο, μάλιστα, απευθύνεται σε μεγαλύτερους μαθητές (12 έως 14 ετών) και χωρίζεται στα εξής οκτώ στάδια: 1) Εισαγωγή στο είδος του εικονοβιβλίου, 2) Συζήτηση σχετικά με τους διαφορετικούς κώδικες που περιλαμβάνει, 3) Δραστηριότητες σχετικές με το λεξιλόγιό του, 4) Διδασκαλία/μάθηση για τα χαρακτηριστικά των διαφόρων κωδίκων και των στοιχείων τους, 5) Διδασκαλία/μάθηση για τις μεταξύ τους σχέσεις, 6) Ανάγνωση συγκεκριμένου εικονοβιβλίου, 7) Μελέτη της σχέσης λέξης και εικόνας σε αυτό και 8) Παραγωγή γραπτού λόγου, έχοντας ως αφορμή συγκεκριμένο εικονοβιβλίο. Ολοκληρώνοντας, στα παραπάνω να προστεθεί και το εικονοβιβλίο χωρίς λέξεις, το οποίο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να ενισχύσουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες, βασιζόμενοι αποκλειστικά και μόνο στις εικόνες που εμπεριέχονται σε αυτό. Ειδικότερα, τα βήματα προσέγγισης ενός εικονοβιβλίου χωρίς λέξεις έχουν ως εξής: α) Παρουσίαση κάποιων εικονοβιβλίων χωρίς λέξεις στην τάξη, β) Συζήτηση γύρω από αυτά και ειδικότερα γύρω από το εξώφυλλό τους, γ) Προετοιμασία μιας κόλλας χαρτί, ώστε τα παιδιά να γράψουν σε αυτήν φράσεις/προτάσεις που συνοδεύουν τις εικόνες και δ) Δημοσιοποίηση των κειμένων στην ολομέλεια της τάξης και πιθανή ανατροφοδότηση ως προς τη διαδικασία δημιουργίας τους, αλλά και ως προς το περιεχόμενό τους (Raimes, 1983).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ammon, B. & Sherman, G. (1996). Worth a thousand words: An annotated guide to picture books for older readers. Libraries Unlimited.
- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. & Wittrock, M.C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and



- assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition). New York: Longman.
- Beatty, N.A. (2013). Cognitive visual literacy: From theories and competencies to pedagogy. *Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America*, (32), 33–42.
- Benedict, S. (1992). *Beyond words: Picture books for older readers and writers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Boden, M. (2004). *The Creative Mind Myths and mechanisms*. Taylor & Francis e-Library.
- Brumberger, E. (2011). Visual Literacy and the Digital Native: An Examination of the Millennial Learner. *Journal of Visual Literacy*, 30(1), 19-47.
- Buechel, L.L. (2020). The power of the picture book. americanenglish.state.gov/english-teaching-forum, 34-37.
- Callow, J. (2016). Viewing and doing visual literacy using picture books. *Practical Literacy*, 21(1), 9-13.
- Doonan, J. (1993). *Looking at pictures in picture books*. Thimble Press.
- Dowhower, S. (1997). Wordless Books: Promise and possibilities, a genre comes of age. In: K. Camperell, B. Hayes, & R. Telfer (Ed.), *Yearbook of American Reading Forums* 17, 57-79.
- Galda, L. & Short, K.G. (1993). Children's books. Visual literacy: Exploring art and illustration in children's books. *The Reading Teacher*, 46(6), 506-516.
- Haramija, D. (2017). Književnost v predšolskem obdobju [Literature in preschool period]. In D. Haramija (Ed.), *V objemubesed, Razvijanje družinske pismenosti* (pp. 23–29). Univerzitetna založba Univerze.
- Iser, W. (1978). *A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Jakobson, R. (1971). On the relation between visual and auditory signs. *Selected Writings II: Word and Language*. The Hague: Mouton.
- Kaufman, J. & Beghetto, J. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Kiosses, S. (2019). Fostering creative literacy: theoretical conditions and pedagogy. *European Journal of English Language, linguistics and Literature*, 6(2), 18-25.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Lestari, I. (2018). Developing wordless picture book to improve the storytelling ability of 5 to 6 years old children. *Cakrawala Pendidikan*, 37(1), 30-41.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). A Map of Possible Practices: further notes on the four resources model. *Practically Primary*, 4(2), 5–8.
- Maley, A. & Kiss, T. (2018). *Creativity and English language teaching from inspiration to implementation*. Palgrave Macmillan.
- Meek, M. (1992). What counts as evidence in theories of children's literature in *Children's Literature: The Development of Criticism*. New York: Routledge.
- Messaris, P. (1994). *Visual literacy: Image, mind, and reality*. San Francisco: Westview Press.
- Mitchell, W. (1995). *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nikolajeva, M. (2003). Verbalno in vizualno: slikanica kot medij [The verbal and the visual. Picture book as a medium]. *Otrok in knjiga*, 30(58), 5–26.
- Pantaleo, S. (2016). Primary student's understanding and appreciation of the artwork in picturebooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(2), 228–255.
- Prior, L. A., Willson, A. & Martinez, M. (2012). Picture this, visual literacy as a pathway to character understanding. *The Reading Teacher*, 66(3), 195–206.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.



- Riddle, J. (2009). *Engaging the eye generation: Visual literacy strategies for K-5 classroom*. Stenhouse Publishers.
- Runco, M. A. (2004). Everyone has creative potential. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization*. (pp. 21–30). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salisbury, M. & Styles, M. (2012). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling*. London, UK: Laurence King Publishing.
- Serafini, F. (2008). The pedagogical possibilities of postmodern picturebooks. *Journal of Reading, Writing, and Literacy*, 2(3), 23-41.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97–108.
- Tomšič Čerkez, B. G. (2015). Editorial: Teaching and learning through art. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(3), 5–9.
- Van Allen, R. (1948). What is creative writing? *Elementary English*, 25 (3), 174-176.
- Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Τ. Η. (2014). Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο. *Επίκεντρο*.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή. *Θεσσαλονίκη: Ζυγός*.
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012). Αφιέρωμα Δημιουργική Γραφή. *Κείμενα*, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό). Διαθέσιμο στο: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/issue/view/69> (Ανακτήθηκε στις 27/3/2024).
- Μίσιου, Μ. (2019). Η συμβολή του βιβλίου χωρίς λέξεις στην ανάπτυξη της σημασιολογικής ικανότητας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Ν. Topintzi, Ν. Lavidas, & Μ. Moutzi (Επιμ.), *23rd International Symposium papers on Theoretical and Applied Linguistics - Selected Papers: School of English, Aristotle University of Thessaloniki*, 23, 305-316.
- Μπράτιτσης, Θ. (2015). Ψηφιακή αφήγηση, δημιουργική γραφή και γραμματισμός του 21ου αιώνα. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*(55), 15-19.
- Νικολαΐδου, Σ. (2012). Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου. *Κείμενα*, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό). Διαθέσιμο στο: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/issue/view/69> (Ανακτήθηκε στις 27/3/2024).
- Ρουτζούνη-Μπίκα, Α. (2004). Από τον κόσμο των σχημάτων στον κόσμο των λέξεων. Στο: (Τ. Τσιλιμένη Επιμ.) *Το σύγχρονο παιδικό-νεανικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Τίγκας, Α. (2022). Τι είναι η δημιουργική γραφή και πώς να ξεκινήσω; Διαθέσιμο στο: <https://www.lifesteps.gr/7560-δημιουργική-γραφή-πώς-να-ξεκινήσω/> - gsc.tab=0 (Ανακτήθηκε στις 27/3/2024).
- Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2022). Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με βάση το *Ανθολόγιο για την Ε' και ΣΤ' δημοτικού*. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.
- Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. & Τσιλιμένη, Τ. (2022). Οι απόψεις των φοιτητών/τριών για την ενίσχυση των οριζόντιων/μαλακών δεξιοτήτων (softskills) μέσα από το εργαστήριο δημιουργικής γραφής: η περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. 8ο Διεθνές Συνέδριο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, Λάρισα 14-16 Οκτωβρίου 2022, 569-579. Διαθέσιμο στο: <https://synedrio.eepek.gr/el/to-synedrio/praktika-synedriou> (Ανακτήθηκε στις 27/3/2024).



Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη. Στο Μ. Λεοντσίνη (Επιμ.), Όψεις της Ανάγνωσης (Κ. Αθανασίου, & Φ. Σιατίτσας, Μεταφρ., σσ. 195-211). Αθήνα: Νήσος.



E-twinning program «Η μικρή Ελένη παίζει μαζί μας και μαθαίνει!#STEM3»

Βασιλική Καλοκίδου¹, Κυριακή Ρουσσέτη²

¹Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ 60 23^ο Νηπιαγωγείο Σταυρούπολης, Θεσσαλονίκη

vaso.kal74@gmail.com

²Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ60, Νηπιαγωγείο Δροσερού, Πέλλα

krous81@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το έργο αποτελεί ένα Ευρωπαϊκό project που εκπονήθηκε στην πλατφόρμα ESEP τη σχολική χρονιά 2022-2023. Στο έργο συμμετείχαν 35 μέλη, από την Ελλάδα, Τουρκία, Πορτογαλία, και Ρουμανία. Βραβεύθηκε με Εθνική και Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας. Το έργο ήταν μέρος της δράσης STEM3.

Στόχος του προγράμματος ήταν να διδαχθούν μαθηματικές έννοιες μέσω παραδοσιακών παιχνιδιών που έπαιζαν τα παιδιά παλιά στις αυλές και στις γειτονιές. Οι δραστηριότητες αυτές εμπλουτίστηκαν με τη χρήση του ρομπότ bee-bot , το οποίο μας εισήγαγε στις βασικές έννοιες προγραμματισμού καθώς επίσης και με unplugged δραστηριότητες κωδικοποίησης.

Τα σχολεία μέλη του προγράμματος έπρεπε να επιλέξουν ένα παραδοσιακό παιχνίδι και να το συνδέσουν με μαθηματικές έννοιες και βασικές αρχές κωδικοποίησης και προγραμματισμού, καθώς και προτάσεις υλοποίησης δραστηριοτήτων και εμπέδωσης των εννοιών. (Διαδικτυακά παιχνίδια, φύλλα εργασίας κ.τ.λ) Τα υπόλοιπα σχολεία-μέλη υλοποιούσαν τις δραστηριότητες και καταχωρούσαν το υλικό τους στην πλατφόρμα ESEP χρησιμοποιώντας διαδικτυακά εργαλεία.

Οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, καθώς η μεθοδολογική προσέγγιση των δραστηριοτήτων προήγαγε τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και λιγότερο τις ατομικές. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά, αλληλοεπιδρούσαν μεταξύ τους , αντιλήφθηκαν νέες έννοιες και οικοδόμησαν τη νέα γνώση, πάνω σε προϋπάρχουσες ,που αφορούσαν τα παραδοσιακά παιχνίδια και τις μαθηματικές έννοιες. Συνεργάστηκαν για την υλοποίηση των παιχνιδιών, τις δραστηριότητες με το ρομπότακι (διμελείς ομάδες), το υπολογιστικό περιβάλλον (διμελείς ομάδες ή στην ολομέλεια). Τέλος αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες και η ρομποτική, με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την ενίσχυση της λογικομαθηματικής σκέψης καθώς και την επίλυση προβλημάτων κ.α.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Λέξεις κλειδιά: Προσχολική Αγωγή, παραδοσιακά παιχνίδια, ρομποτική/STEAM

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τα τέλη του 20ου αι. και μετά η εκπαίδευση δεν αρκείται στον παραδοσιακό της ρόλο, αλλά παίρνει κι άλλες μορφές πιο ανανεωμένες, πιο μοντέρνες και προσαρμοσμένες στα ζητούμενα της εποχής. Το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του όχι μόνο στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, εμπλέκοντας τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, από την τοπική κοινωνία (την κοινότητα, την πόλη ή το χωριό, τη χώρα) μέχρι πέρα από τα κρατικά σύνορα, στις χώρες του εξωτερικού. Με τον τρόπο αυτό καταργεί τα όρια και οδηγεί τους μαθητές διαφορετικών χωρών, πολιτισμών, κουλτούρων σε νέα μονοπάτια σύνδεσης και συνεργασίας με εκπληκτικά αποτελέσματα. Ένας τρόπος να υλοποιηθούν όλα αυτά είναι τα ευρωπαϊκά προγράμματα e-twinning, και συγκεκριμένα η κοινότητα σχολείων της Ευρώπης, μέλη της οποίας αποτελούν και τα δικά μας σχολεία. Τα παιδιά γνωρίζονται μεταξύ τους, επικοινωνούν μέσω της πλατφόρμας ESEP και συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, διασκεδάζοντας και παράλληλα κατακτώντας τη γνώση.

Οι μαθητές του σήμερα προετοιμάζονται επίσης να γίνουν οι πολίτες του αύριο, επομένως πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες και ικανότητες που θα τα καταστήσουν ικανά να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών. Έρευνες υποστηρίζουν ότι αν τα



παιδιά μνηθούν σε σύγχρονες μεθόδους εκπαίδευσης, όπως είναι η εκπαίδευση STEAM και η εκπαιδευτική ρομποτική, τα παιδιά ωφελούνται πολλαπλά και αναπτύσσουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητά τους.

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστεί ένα πρόγραμμα e-twinning το οποίο εκπονήθηκε τη σχολική χρονιά 2022-2023 και στο οποίο συμμετείχαν 35 εκπαιδευτικοί από 4 ευρωπαϊκές χώρες. Στόχος του είναι να γνωρίσει και να αναβιώσει τα παραδοσιακά παιχνίδια των χωρών μελών στα σημερινά παιδιά και παράλληλα να τα συνδέσει με μαθηματικές έννοιες, ώστε να αναπτύξουν και να εξελίξουν τη μαθηματική τους σκέψη.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Εκπαίδευση STEAM

Το ακρωνύμιο STEM προκύπτει από τα αρχικά των τεσσάρων επιστημών που αποτελούν S (Science), T (Technology), E (Engineering) και M (Mathematics) την συγκεκριμένη προσέγγιση. Παρουσιάστηκε πρώτη φορά το 2001 από τη βιολόγο Ramaley κι έχει στόχο να εντάξει τις επιστήμες της Τεχνολογίας και της Μηχανικής στη διδασκαλία των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών. Χρησιμοποιείται τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με σκοπό να ενισχύσει την ανταγωνιστικότητα στην επιστήμη και στην ανάπτυξη της τεχνολογίας. (Gonzalez & Kuenzi, 2012). Μετέπειτα, προστέθηκε και το A (Arts), αναδεικνύοντας τη σημασία της σύνδεσης και της τέχνης με τις υπόλοιπες επιστήμες. Οι Guyotte et al. (2014) υποστηρίζουν πως το STEAM ως ολοκληρωμένη προσέγγιση-εκπαιδευτική πρόταση ευνοεί την ενεργοποίηση των παιδιών και μέσω της καλλιτεχνικής έμπνευσης την ελεύθερη σκέψη, τη φαντασία, «το παράδοξο, τις διανοητικές ή οπτικές ή άλλης φύσεως ακροβασίες που μπορεί εκ πρώτης όψεως να φαίνονται αταίριαστες και ασύμβατες με τους τομείς STEM» (Σουλιώτου, 2016) αλλά εν τέλει αποτελούν το υπόβαθρο για καινοτόμο δράση και δημιουργική έκφραση (Sousa & Pilecki, 2013).

Η μάθηση STEAM έχει τις βάσεις της στον οικοδομισμό, τη θεωρία μάθησης του Jean Piaget και στον κονστрукτιβισμό του Papert. Και στις δύο αυτές θεωρίες, το παιδί μαθαίνει αναλαμβάνοντας ενεργητικό ρόλο και ανακαλύπτοντας. Παύει να είναι παθητικός δέκτης της γνώσης από τον παντογνώστη εκπαιδευτικό, αλλά δουλεύει σε ομάδες, συνεργατικά, βασιζόμενο στις προϋπάρχουσες γνώσεις, ιδέες, στάσεις του και οικοδομώντας καινούριες. Το περιβάλλον είναι πλούσιο σε ερεθίσματα, ενώ ο εκπαιδευτικός από την άλλη πλευρά, αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητικό, διευκολυντικό. Παρέχει τη βοήθειά του όταν και αν του ζητηθεί όχι όμως δίνοντας την απάντηση στον μαθητή, αλλά συμβουλευοντάς τον πώς να φτάσει μόνος του στον τελικό σκοπό του. Στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο μαθητής κι όχι ο δάσκαλος ή το ίδιο το μαθησιακό αντικείμενο.

Επομένως, κύρια χαρακτηριστικά της μάθησης STEAM εκτός από την διεπιστημονικότητά της είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ανακαλυπτική μάθηση και η επίλυση προβλημάτων. με απώτερο σκοπό τη σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή των μαθητών τόσο εντός σχολείου όσο και έξω από αυτό. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται είναι η μέθοδος project, η ανακαλυπτική μέθοδος που πρέσβευε η θεωρία του Bruner και η μέθοδος επίλυσης προβλήματος. Όπως άλλωστε πίστευε ο τελευταίος, η θέληση για μάθηση είναι ένα ενδογενές κίνητρο, που όταν ενεργοποιείται, οδηγεί τον μαθητή στην κατάκτηση της γνώσης. (Bruner, 1977).

Τεχνολογικός/ Ψηφιακός γραμματισμός

Στη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αι. που διανύουμε η εφαρμογή των ΤΠΕ(Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών) σε οποιονδήποτε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας θεωρείται δεδομένη. Πολλές χώρες παράλληλα με την ανάγνωση, τη γραφή και την



αριθμητική, θεωρούν την κατανόηση των βασικών δεξιοτήτων των ΤΠΕ ως μέρος του πυρήνα της εκπαίδευσης. Στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή οι πολίτες θα πρέπει να διαθέτουν βασικές τεχνολογικές γνώσεις και δεξιότητες, που θα τους καταστήσουν ικανούς να χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα. Η ικανότητα χρήσης του Διαδικτύου και των ΤΠΕ έχει γίνει μία νέα μορφή γραμματισμού, ο «ψηφιακός γραμματισμός». Σύμφωνα με το έργο DigEuLit του προγράμματος Elearning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία εκπροσωπεί τα γενικά συμφέροντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο «ψηφιακός γραμματισμός» αποτελείται από τρία στάδια τα οποία αναφέρονται: στην ψηφιακή ικανότητα, τη ψηφιακή χρήση και τον ψηφιακό μετασχηματισμό.

Η τεχνολογία των υπολογιστών εισήχθη στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1980 με την αισιοδοξία πως οι ΤΠΕ θα άλλαζαν το πρόσωπο της εκπαίδευσης. Οι ΤΠΕ ενισχύουν τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και εισάγουν νέους και βελτιωμένους προκειμένου να έχουν θετικό αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών, αλλάζοντας την ιστορία της εκπαίδευσης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Η χρήση λοιπόν του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των υπόλοιπων Νέων Τεχνολογιών καθίσταται για τους μαθητές μία πρώτη κατάκτηση του νέου ψηφιακού κόσμου καθώς αποκτούν εξοικείωση με τα ψηφιακά εργαλεία, εξασκούνται στη σωστή χρήση τους, αποκτούν επιστημονικό τρόπο σκέψης και μεθοδικότητα στην εργασία, δεξιότητες που απαιτούνται στη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία.

Αριθμητικός γραμματισμός

Ο κοινωνικός χαρακτήρας που απέκτησε η εκπαίδευση το 2^ο μισό του 20^{ου} αιώνα πρόβαλλε το αίτημα «Μαθηματικά για όλους» (Kilpatrick, 1992). Οι λόγοι για αυτό είναι πολλοί όπως γιατί τα Μαθηματικά είναι χρήσιμα στην καθημερινή ζωή, γιατί αναπτύσσουν συλλογιστική ικανότητα και γιατί τα Μαθηματικά έχουν πολιτισμική αξία.

Η σημασία της μαθηματικής εκπαίδευσης από τις μικρότερες ηλικίες τεκμηριώνεται με επιχειρήματα. Τα παιδιά θα χρειαστούν σημαντικές μαθηματικές ικανότητες καθώς οι επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις που πραγματοποιούνται με εξαιρετικά γρήγορους ρυθμούς θα μεταβάλλουν ουσιαστικά τις κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις και θα τροποποιήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που θα είναι απαραίτητες στους μελλοντικούς πολίτες. Επίσης οι ηλικίες μέχρι τα οκτώ αποδεικνύονται κρίσιμες για την κοινωνική, συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών (Scweinhart & Weikart, 1986 Skilbeck, 1993), με αποτέλεσμα η μαθηματική εκπαίδευση και άλλοι επιστημονικοί χώροι να αναζητούν τρόπους για να δοθούν στα παιδιά σημαντικές ευκαιρίες μαθηματικής μάθησης. Τέλος η μαθηματική ανάπτυξη είναι μια προοδευτική διαδικασία και για τον λόγο αυτό η εκπαίδευση θα χρειαστεί να δημιουργήσει μια πορεία ανάπτυξης των εννοιών και διαδικασιών από τα μικρότερα χρόνια. (Μ.Τζεκάκη, 2007)

Οι έννοιες που αναπτύσσονται στην προσχολική ηλικία διευρύνονται καθώς το παιδί αναπτύσσεται και αποτελούν μία στέρεη βάση για τη συνέχεια. Τα μαθηματικά της πρώτης σχολικής ηλικίας ονομάζονται πρωτομαθηματικές έννοιες όπου συμπεριλαμβάνεται ένα σημαντικό πλήθος εννοιών οι οποίες ξεπερνούν κατά πολύ τους αριθμούς, τις πράξεις και τα σχήματα και οι οποίες βοηθούν το παιδί να ολοκληρώσει την ανάπτυξή του μέσα από έναν πλούτο μαθηματικών εμπειριών και βιωμάτων (Μ. Τζεκάκη, 1983). Όσο περνάει ο καιρός και οι γνώσεις των παιδιών αυξάνονται, εμπλουτίζονται και οι γνώσεις τους στα μαθηματικά. Ο λεγόμενος «αριθμητικός γραμματισμός» περιλαμβάνει την κατανόηση όχι μόνο ποσοτήτων και αριθμών, αλλά και τις διαστάσεις, τα σχήματα, τη μοντελοποίηση, τις σχέσεις, τη συλλογή και την επεξεργασία στοιχείων, τις πιθανότητες. «Γεφυρώνει» δηλαδή τα μαθηματικά με τον πραγματικό κόσμο.



Περιγραφή προγράμματος

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν είχαν ως στόχο να αποκτηθεί η γνώση μέσω πολλαπλών και πολύμορφων εμπειριών μέσα από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες όπου τα παιδιά αρχικά έδρασαν στο χώρο συμμετέχοντας με όλο τους το σώμα (βιωματικές καταστάσεις), στη συνέχεια μεταφέρουν τη δράση αυτή στα αντικείμενα με τα μέλη του σώματος, τα χέρια, τα δάχτυλα (εμπράγματα καταστάσεις), και τέλος γενικεύουν την εμπειρία τους με τη μεσολάβηση εικόνων, σχημάτων και συμβόλων (αναπαραστατικές καταστάσεις) σχηματοποιώντας έτσι τις πράξεις και τις έννοιες γενικότερα. (Μ.Τζεκάκη, 1983) Στις εμπειρίες αυτές προστέθηκαν οι δραστηριότητες κωδικοποίησης και προγραμματισμού.

Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 6 μηνών από τον Ιανουάριο ως τον Ιούνιο 2023. Ιδρύτρια και εμπνεύστριά του ήταν η Καλοκίδου Βασιλική από το 23ο νηπιαγωγείο Σταυρούπολης Θεσσαλονίκης και συνιδρύτρια ήταν η Maria Santos από την Πορτογαλία. Συμμετείχαν σχολεία από Θεσσαλονίκη, Αλεξανδρούπολη, Πέλλα, Πιερία, Κοζάνη, Λάρισα, Τύρναβο, Βόλο, Φιλιατρά αλλά και από τη Ρουμανία και την Τουρκία. Είναι συμβατό τόσο με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου (2003) όσο και με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο (2011, 2014). Συνδέεται άμεσα με τις αντίστοιχες μαθησιακές περιοχές, τομείς, ενότητες και στόχους και υποστηρίζει δραστηριότητες που άπτονται των διαθεματικών και αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία με τη παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε και STEAM/ εκπαιδευτικής ρομποτικής.

Η μικρή Ελένη, κούκλα μασκότ, ξεκινά από την Ελλάδα και στέλνει ένα γράμμα σε όλα τα συνεργαζόμενα σχολεία προσκαλώντας τα να παίξουν το παραδοσιακό παιχνίδι της χώρας της: "Η μικρή Ελένη κάθεται και κλαίει". Συντάσσεται το χρονοδιάγραμμα του έργου, όπου το κάθε σχολείο επιλέγει ένα παραδοσιακό παιχνίδι, το οποίο θα παρουσιάσει στα υπόλοιπα μαζί με συνοδευτικές δραστηριότητες: μαθηματικές, γλωσσικές, εικαστικές, STEAM, κωδικοποίησης και προγραμματισμού χρησιμοποιώντας το ρομποτάκι beebot.

Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν τα εξής παραδοσιακά παιχνίδια:

- “Η μικρή Ελένη” (μαθηματικές έννοιες: κλειστή- ανοιχτή γραμμή, μέσα-έξω, επανάληψη ως βασική έννοια της κωδικοποίησης)
- “Αρτιάζουν αστραγάλους” (αριθμητική ικανότητα: ανάπτυξη αριθμητικών εννοιών, ορολογία, μονά-ζυγά, σειροθέτηση αριθμών, ζωγραφική με χρήση κώδικα χρωμάτων)
- “Σπασμένο τηλέφωνο” (προσέγγιση εννοιών του χώρου, από αριστερά προς τα δεξιά, σύμβαση ανάγνωσης, ακολουθία, επανάληψη ως βασική έννοια της κωδικοποίησης, μοτίβα που επαναλαμβάνονται)
- “Περνά, περνά η μέλισσα” (μαθηματική έννοια: πολλά-λίγα, παιχνίδι με το ρομποτάκι bee-bot, απλές οδηγίες προγραμματισμού σε πίστα)
- “Duck, duck –goose”. Παιχνίδι από την Αγγλία (μαθηματική έννοια: οι αριθμοί 1-6 στα Αγγλικά, μέτρηση, παιχνίδι με το ρομποτάκι bee-bot σε κάθετη πίστα)
- “Ο ρολογάς” (μαθηματική έννοια μπροστά - πίσω σε συνδυασμό με τους αριθμούς, προσανατολισμός στο χώρο, αναγνώριση ποσοτήτων, δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού)
- “Το κουτσό” (μαθηματική έννοια: διαδοχή αριθμών από το 1-10, αντίστροφη μέτρηση από το 10-1 τραγουδώντας, προγραμματισμός του bee-bot να περάσει και να μαζέψει όλους τους αριθμούς που τοποθετήθηκαν επάνω στην πίστα)
- “Το δαχτυλίδι” (μαθηματική έννοια: σειρά, ο ένας μετά τον άλλο, κωδικοποίηση, σπάω τον κώδικα για να βρω τη διαδρομή)
- “Ο σαλίγκαρος” (μαθηματική έννοια: σπείρα, αδρή και λεπτή κινητικότητα, ιγνηλάτηση της σπείρας με το σώμα/ με το δάχτυλο, μοτίβο, stem, pixel art)



- “Σεκτιρμέ” (Θράκη) (μαθηματική έννοια: διάκριση χρωμάτων, συντονισμός ματιού-χειριού)
- “Τζαμί” (μαθηματική έννοια: σχέση των αντικειμένων με τον εαυτό, συντονισμός ματιού-χειριού)
- “Γύρω-γύρω όλοι” (μαθηματική έννοια: γύρω-γύρω, μέσα-έξω, προγραμματισμός με το ρομποτάκι bee-bot)
- “Caps game” (διαδρομές σε πίστα)
- “Monkey game” (σύνδεση αριθμητικού συμβόλου με αναγνώριση της ποσότητας)
- “Το μαντήλι” (μαθηματική έννοια: αργά-γρήγορα, εισαγωγή στην έννοια της πρόσθεσης, προγραμματισμός bee-bot στην πίστα λύνοντας προβλήματα πρόσθεσης)
- “Λύκε, λύκε είσαι εδώ;” (μαθηματική έννοια: διαδοχή με τα ρούχα του λύκου, έννοια της επανάληψης με τα λόγια του τραγουδιού)
- “Φιδάκι” (μαθηματική έννοια: σειροθέτηση αριθμών 1-100, εισαγωγή στον πολλαπλασιασμό με το 2, δημιουργία πίστας παιχνιδιού φιδάκι για το ρομποτάκι)
- “Η κολοκυθιά” (μαθηματική ικανότητα: συνδυασμός αριθμητικού συμβόλου με ποσότητα αντικειμένων, μέτρηση, σειροθέτηση από το μικρότερο στο μεγαλύτερο και αντίστροφα, κύκλος ζωής κολοκύθας, προγραμματισμός με το ρομποτάκι bee-bot)
- “Ο βασιλιάς με τα 12 σπαθιά” (μαθηματική έννοια: εισαγωγή στην έννοια του χρόνου, ρολόι-12 ώρες)
- “Blind shoemaker” (μαθηματική έννοια: απαρίθμηση, όμοια ζεύγη αντικειμένων)
- “The number decomposition machine” (μαθηματική έννοια: πρόσθεση, ανάπτυξη στρατηγικής επίλυσης προβλήματος)

Επίσης δημιουργήθηκαν από τους εταίρους του έργου πολλά διαδικτυακά παιχνίδια με χρήση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών μάθησης κατάλληλων για τη δημιουργία παιχνιδιών, τα οποία αναρτήθηκαν σε σελίδα της πλατφόρμας ESEP.

Τέλος, γνωρίσαμε και επεξεργαστήκαμε τον περίφημο πίνακα του Peter Bruegel "Children's games". Ο πίνακας περιλαμβάνει περισσότερα από 90 παραδοσιακά παιχνίδια και περίπου 250 παιδιά που απεικονίζονται στον πίνακα. Με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων παίξαμε με την τέχνη και καταφέραμε να τοποθετήσουμε τα δικά μας παιχνίδια μέσα στον πίνακα του γνωστού ζωγράφου.

Συμπεράσματα- Αποτίμηση έργου

Το πρόγραμμα είχε παραπάνω από την προσδοκώμενη επιτυχία τόσο κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του όσο και μετά το πέρας αυτής. Τα παιδιά διασκέδασαν πάρα πολύ σε όλη τη διάρκεια των 6 μηνών, κάθε εβδομάδα ανυπομονούσαν να δουν το καινούριο παραδοσιακό παιχνίδι με τις συνοδευτικές δραστηριότητες και αναρωτιόντουσαν από πού να είναι. Γνώρισαν διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας αλλά και παιδιά άλλων χωρών, με τα οποία συνομίλησαν κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων που πραγματοποιήθηκαν και διαπίστωσαν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, από την ομιλούμενη γλώσσα ή διάλεκτο ως τον τρόπο διαβίωσης. Αποκόμισαν πολλαπλά οφέλη από τη διεξαγωγή του, όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο, αλλά και σε επικοινωνιακό, καθώς ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, ενσυναίσθησης. Εκτός από τις μαθηματικές έννοιες κατακτήθηκαν επίσης και γλωσσικές μέσα από τα λαχνίσματα και τα τραγούδια που έμαθαν, γνώρισαν την τέχνη, ασχολήθηκαν με τις ΤΠΕ παίζοντας πάρα πολλά πρωτότυπα συνεργατικά παιχνίδια και φυσικά ανέπτυξαν δεξιότητες προγραμματισμού με τη χρήση του beebot.

Ακολούθησε διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος με την πραγματοποίηση εκδηλώσεων κατά την τελετή λήξης εκείνης της σχολικής χρονιάς, παρουσιάζοντας τα



παιχνίδια στους γονείς των παιδιών. Επίσης, έγινε παρουσίαση του προγράμματος στην "Γιορτή για την Ευρώπη 2023" μία εκδήλωση που οργανώθηκε από τις διευθύνσεις Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Πέλλας, Πιερίας, Ημαθίας και της κοινότητας Scientix τον Ιούνιο 2023. Δεύτερη παρουσίασή του έγινε στην Επιμορφωτική Εκδήλωση Νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής Αγωγής Δυτικής Θεσσαλονίκης με θέμα «Το eTwinning στο Νηπιαγωγείο» τον Οκτώβριο του 2023. Ακολούθησε βράβειυσή του με την Εθνική και την Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας E-twinning, ενώ έχει τεθεί σε υποψηφιότητα για τα Βραβεία E-twinning.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bruner, J. S., & Olson, D. R. (1977). *Symbols and texts as tools of intellect*. *Interchange*, 8(4), 1-15.
- Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. Washington, DC: Congressional Research Service, Library of Congress
- Sousa, D. A., & Pilecki, T. (2013). *From STEM to STEAM: Using braincompatible strategies to integrate the arts*. Corwin Press.
- Σουλιώτου, Α.Ζ. (2016). *Η σημασία της προσθήκης των τεχνών στην εκπαίδευση STEM*. Συνέδριο HiSTEM 2016 «Hellenic conference on innovating STEM education». Αθήνα 16-18 Δεκεμβρίου 2016. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://bit.ly/2CcjHzv>
- Τζεκάκη, Μ. (1983). *Μαθηματικές δραστηριότητες στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζεκάκη, Μ. (2007). *Μικρά παιδιά, μεγάλα μαθηματικά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαγκάρης, Α., Χατζηκύρκου, Μ. (2023). *Η Διδακτική των Νέων Τεχνολογιών*. Nicosia, Cyprus: Broken Hill Publishers LTD.



«Ενισχύοντας τον Ψηφιακό Γραμματισμό μέσα από το Ψηφιακό Παιχνίδι : Μια Διδακτική Πρόταση στο Νηπιαγωγείο»

Δήμητρα Γιάγκογλου¹, Αγορίτσα Τζήμα²

¹Νηπιαγωγός, 12ο Νηπιαγωγείο Βέροιας, dimgiag@gmail.com

²Νηπιαγωγός, 12ο Νηπιαγωγείο Βέροιας, agtzima@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια το διαδίκτυο έχει εισβάλει στη καθημερινή ζωή όλων των ανθρώπων. Πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας πλοηγούνται στο διαδίκτυο παρακολουθώντας τις αγαπημένες τους παιδικές εκπομπές και ψηφιακά παιχνίδια. Ο Prensky το 2001 χαρακτήρισε τα παιδιά ως ψηφιακούς αυτόχθονες «digital natives» αφού μεγαλώνουν σε έναν ψηφιακό κόσμο και περιβάλλονται από την πρώτη στιγμή της ζωής τους από υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα και πολλές ηλεκτρονικές συσκευές. Τα ψηφιακά παιχνίδια είτε είναι διαδικτυακά είτε χωρίς σύνδεση στο δίκτυο αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας πολλών παιδιών. Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαίο τα παιδιά από μικρή ηλικία να αποκτήσουν δεξιότητες ψηφιακού εγγραμματισμού ώστε να γνωρίζουν πώς να βρίσκουν, να δημιουργούν, να μοιράζονται και να καταναλώνουν ψηφιακό περιεχόμενο. Έχοντας αυτά υπόψη και στα πλαίσια του «Διαπεριφερειακού Θεματικού Δικτύου: Ασφάλεια στο Διαδίκτυο» σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση τη σχολική χρονιά 2021-2022.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ψηφιακό παιχνίδι, ψηφιακός γραμματισμός, Νηπιαγωγείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αλματώδης ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών τις τελευταίες δεκαετίες έχει ως αποτέλεσμα την ολοένα αυξανόμενη ενασχόληση των παιδιών μικρής ηλικίας με το διαδίκτυο. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα ηλικιακά όρια χρήσης του διαδικτύου μειώνονται συνεχώς και το διαδίκτυο αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της πλειονότητας των παιδιών της Ευρώπης (Λέκου, 2021). Παράλληλα παρατηρείται ότι η ενασχόληση των μικρών παιδιών με τα ψηφιακά παιχνίδια γνωρίζει ιδιαίτερη άνθηση και σε αυτό έχει συμβάλει ιδιαίτερα η αύξηση της χρήσης έξυπνων τηλεφώνων (smartphone) και tablet.

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλές έρευνες (Tao et al., 2018) οι οποίες καταδεικνύουν ότι το ψηφιακό παιχνίδι αξιοποιείται όλο και περισσότερο στο χώρο της εκπαίδευσης. Η εφαρμογή ψηφιακών παιχνιδιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει αποδείξει την θετική χρήση τους στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος, δημιουργικότητας, γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων και ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Kokkalia, Drigas, Economou, Roussos, & Choli, 2017).

Όλη αυτή άνθηση έχει οδηγήσει στην αύξηση της παραγωγής ψηφιακών παιχνιδιών τόσο για εμπορικούς όσο και για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ψηφιακά παιχνίδια είναι όλες οι εφαρμογές που είναι συμβατές με ηλεκτρονική συσκευή, έχουν πολυμεσικά στοιχεία, παιγνιώδη χαρακτήρα και δυνατότητα διάδρασης και συνεχούς πρόκλησης στον χρήστη (Σακκά, 2021). Υπάρχουν διάφορα είδη ψηφιακών παιχνιδιών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, με αποκλειστικό στόχο τη μάθηση συχνά με διασκεδαστικό τρόπο και τα παιχνίδια ελεύθερου χρόνου, με στόχο κυρίως τη διασκέδαση (Παπαδάκης, Ορφανάκης & Καλογιαννάκης, 2015).

Καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη. Ήδη από το 2010 οι Hangh & Brund είχαν επισημάνει ότι οι εκπαιδευτικοί παίζουν το ρόλο «κλειδί» για το πώς επιλέγουν, πως χρησιμοποιούν αλλά και πως αξιολογούν τα ψηφιακά παιχνίδια, που θα αξιοποιήσουν με τους μαθητές τους στην τάξη τους (Δάγλα, 2021). Ο Prensky (Prensky, 2009 όπως αναφέρεται στο Κίργινας & Γκούσκος, 2015) αναφέρει ότι για να επιτευχθεί η μάθηση μέσα από ένα ψηφιακό παιχνίδι θα πρέπει να συνδυάζει υψηλό μαθησιακό δυναμικό και υψηλή παικτικότητα.



Ειδικά στο νηπιαγωγείο το ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να αποκτήσει προστιθέμενη αξία αν χρησιμοποιηθεί ως έναυσμα για την ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού. Ο Martin (2006) όρισε τον ψηφιακό γραμματισμό ως «την ευαισθητοποίηση, τη στάση και την ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία και τις υπηρεσίες, προκειμένου να έχουν πρόσβαση, να εντοπίζουν, να διαχειρίζονται, να ενσωματώνουν, να αξιολογούν και να συνθέτουν ψηφιακούς πόρους, κατασκευάζοντας, έτσι, νέα γνώση, δημιουργώντας μιντιακά περιεχόμενα και εκφράζοντας μέσα από αυτά ιδέες, επικοινωνώντας με άλλους σε ειδικά πλαίσια της καθημερινότητας για να καταστεί δυνατή η επικοινωνιακή κοινωνική δράση, και ο αναστοχασμός κοινωνικών διαδικασιών». Ο ψηφιακός εγγραμμισμός είναι μία σύνθετη κοινωνικό –πολιτισμική δεξιότητα η οποία δεν αναφέρεται απλώς στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τον υπολογιστή, να στέλνει ένα ηλεκτρονικό μήνυμα, να κάνει μία ανάρτηση στα κοινωνικά δίκτυα, αλλά να αλληλεπιδρά κριτικά και να επικοινωνεί με ασφάλεια.

Επιπλέον, σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2021), ο ψηφιακός γραμματισμός αποτελεί μέρος της θεματικής ενότητας των ΤΠΕ και στοχεύει μεταξύ άλλων στην εξοικείωση των παιδιών με τον προγραμματισμό, τη σχεδίαση και τη δημιουργία απλών παιχνιδιών καθώς μέσω της οπτικοποίησης θα μπορέσουν να επεξεργαστούν δυσνόητες έννοιες, να ξεπεράσουν επικοινωνιακές δυσκολίες, να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών μπορούν να κατανοήσουν βασικές έννοιες του προγραμματισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών (Bers, 2007).

Λαμβάνοντας αφενός υπόψη ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν πως όσο περισσότερο χρησιμοποιούν τα παιδιά το Διαδίκτυο τόσο περισσότερο αποκτούν “ψηφιακή παιδεία”, τόσο περισσότερο αξιοποιούν τις ευκαιρίες που ανακύπτουν, αλλά και τόσο περισσότερους κινδύνους αντιμετωπίζουν (Livingstone et al, 2011) και αφετέρου ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελούν τους ταχύτερους αναπτυσσόμενους διαδικτυακούς χρήστες σχεδιάστηκε η ακόλουθη παρέμβαση. Σκοπός της παρέμβασης ήταν να γνωρίσουν τα νήπια τι είναι το διαδίκτυο, ποιοι κίνδυνοι ελλοχεύουν σε αυτό, να δημιουργήσουν το δικό τους ψηφιακό παιχνίδι και να αποκτήσουν δεξιότητες ψηφιακού εγγραμμισμού.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η διδακτική παρέμβαση «Ενισχύοντας τον ψηφιακό γραμματισμό μέσα από το ψηφιακό παιχνίδι» υλοποιήθηκε σε διάρκεια ενός μήνα (Οκτώβριος - Νοέμβριος 2021) στο κλασικό και στο ολοήμερο τμήμα του 12ου Νηπιαγωγείου Βέροιας. Αρχικά οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν ήταν κοινές και στα δύο τμήματα και στη συνέχεια υπήρχε καταμερισμός αρμοδιοτήτων ανάμεσα στο τμήματα. Συμμετείχαν 34 μαθητές και 2 νηπιαγωγοί. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν σύμφωνη με το μοντέλο της ενεργητικής συμμετοχής των νηπίων στα πλαίσια της βιωματικής – συνεργατικής μάθησης. Προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι των δραστηριοτήτων τα νήπια εργάστηκαν σε μικρές ομάδες, στην ολομέλεια, αλλά και ατομικά. Οι νηπιαγωγοί των τμημάτων καθ’ όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων συντόνιζαν και υποστήριζαν τη μαθησιακή διαδικασία.

Στόχοι της Διδακτικής Παρέμβασης

Οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης ήταν σύστοιχοι με το ΔΕΠΠΣ (2003) και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2021) και αφορούσαν όλες τις θεματικές περιοχές. Οι γενικοί στόχοι αφορούσαν κυρίως τη θεματική περιοχή των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών ήταν οι εξής :

- Να συνδέουν τη χρήση συμβόλων με βασικές λειτουργίες.
- Να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο χρησιμοποιώντας λογισμικό σχεδίασης και επεξεργασίας, αναπαραγωγής, καταγραφής ήχου, εικόνας.



- Να αναπτύσσουν την ικανότητα κρίσης, λήψεις αποφάσεων, να επιλύουν προβλήματα και να μοντελοποιούν τη γνώση με προγραμματισμένα παιχνίδια και με λογισμικά ανοιχτού τύπου.
- Να αναπτύσσουν στάσεις και κοινωνικές δεξιότητες.

Λόγω της διαθεματικής ανάπτυξης των δραστηριοτήτων τέθηκαν στόχοι και από άλλα θεματικά πεδία. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- Να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο.
- Να ταξινομήσουν σύμβολα, να αριθμήσουν, να προσθέσουν.
- Να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους.
- Να ακολουθήσουν συγκεκριμένες οδηγίες- κανόνες.
- Να ψυχαγωγηθούν.
- Να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν με την υπόλοιπη ομάδα για την παραγωγή κοινού έργου.

Υλικά – Μέσα

Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκαν: ηλεκτρονικός υπολογιστής, tablet (χρησιμοποιήθηκαν οι εφαρμογές κάμερα, scanner, ηχογράφηση) το λογισμικό scratch, thinglink, audacity και το email.

Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης «Ενισχύοντας τον ψηφιακό γραμματισμό μέσα από το ψηφιακό παιχνίδι»

Το έναυσμα για την υλοποίηση της δράσης δόθηκε από τα παιδιά και την επιθυμία τους να «παίξουν» με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή μέσα στην τάξη. Ακολούθησε η διερευνητική αξιολόγηση με τη μορφή ερωτοαπαντήσεων στην ολομέλεια της τάξης και καταγραφή των θέσεων - στάσεων των παιδιών. Κατά την ομαδική συνέντευξη διαπιστώθηκε πως το σύνολο των παιδιών χρησιμοποιούσε σχεδόν καθημερινά τάμπλετ, κινητό τηλέφωνο ή υπολογιστή και έπαιζε παιχνίδια. Επίσης, κάποια παιδιά αναγνώριζαν τι απεικονίζουν τα σύμβολα που έβλεπαν στην οθόνη τους. Ωστόσο κανένα παιδί δεν γνώριζε για τους κινδύνους που ελλοχεύουν κατά τη χρήση του διαδικτύου.

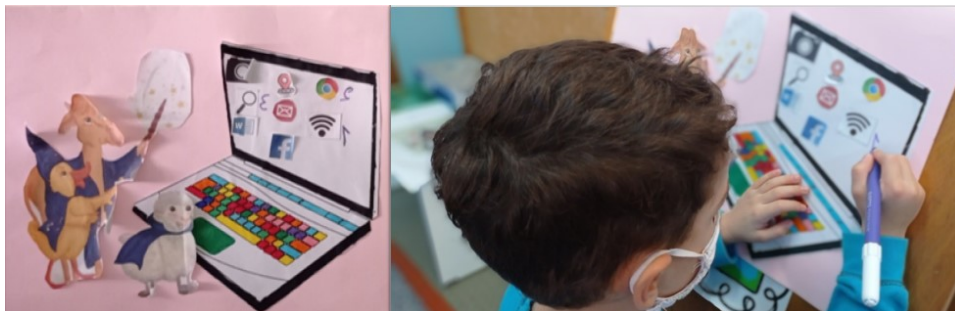
Με βάση τα παραπάνω σχεδιάστηκαν οι δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης που ενθάρρυναν τη συμμετοχή όλων των παιδιών, τον διάλογο, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα. Κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν και στα δύο τμήματα ήταν:

- Ανάγνωση και ανάλυση του παραμυθιού «Ο @Παπάκης και το μαγικό κάστρο» της L. Buck στην ολομέλεια της τάξης.
- Στη συνέχεια τα παιδιά μεταμορφώθηκαν σε «μάγους» του διαδικτύου και με τη βοήθεια των γονιών τους ανακάλυψαν σύμβολα του διαδικτύου που συναντούν καθημερινά κατά την ενασχόληση τους με τις ηλεκτρονικές συσκευές και τα παρουσίασαν στην τάξη (εικόνα 1).



Εικόνα 1: «Οι μάγοι του διαδικτύου»

- Δημιούργησαν μία αφίσα με τα σύμβολα που συναντούν σε μια οθόνη υπολογιστή/κινητού/τάμπλετ και αρίθμησαν τα σύμβολα που θα πρέπει να υπάρχουν για να μπορούν να συνδεθούν στο διαδίκτυο και να αναζητήσουν ένα ψηφιακό παιχνίδι (εικόνα 2).



Εικόνα 2: «Δημιουργία αφίσας – Τα σύμβολα του διαδικτύου»

- Χωρίστηκαν σε ομάδες και κάθε ομάδα με βάση το παραμύθι διατύπωσε έναν κανόνα σωστής συμπεριφοράς που σε βοηθά να πλοηγηθείς με ασφάλεια στο διαδίκτυο και μία λάθος συμπεριφορά που μπορεί να προκαλέσει προβλήματα και δημιούργησαν τα ανάλογα σύμβολα.
- Φιλοτέχνησαν ομαδικά μία αφίσα – λαβύρινθο. Σχεδίασαν έναν λαβύρινθο δημιουργώντας εικονίδια με τα σύμβολα του διαδικτύου (εικόνα 3).



Εικόνα 3: «Πως να φτάσεις με ασφάλεια στο Μαγικό Κάστρο του Διαδικτύου»

- Επιπρόσθετα με την συνεργασία των δύο τμημάτων δημιουργήθηκε μία ψηφιακή διαδραστική αφίσα «Λαβύρινθος Το Μαγικό Κάστρο του Διαδικτύου» στο thinglink (<https://www.thinglink.com/scene/1521998643026984961>). Το ένα τμήμα ανέλαβε να



ηχογραφήσει τους κανόνες – οδηγίες των συμβόλων που είχαν δημιουργήσει τα νήπια και το άλλο τμήμα με την βοήθεια της νηπιαγωγού να τα εισάγει στην εφαρμογή και να τα τοποθετήσει με τέτοιο τρόπο μέσα στον λαβύρινθο ώστε ακολουθώντας τα σύμβολα που αντιστοιχούσαν στους σωστούς κανόνες συμπεριφοράς να φτάσουν στο μαγικό κάστρο του διαδικτύου.

- Τέλος τα νήπια των δύο τμημάτων συνεργάστηκαν και δημιούργησαν ένα ψηφιακό παιχνίδι στο Scratch «Το Μαγικό Κάστρο του Διαδικτύου» (<https://scratch.mit.edu/projects/602326131>) αξιοποιώντας τις νέες του γνώσεις το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως μεταγνωστικό εργαλείο. Μέσα από διαλογική συζήτηση τα νήπια αποφάσισαν τους ήρωες του παιχνιδιού, το σκηνικό του και έθεσαν τους κανόνες του. Η νηπιαγωγός υλοποίησε τις προτάσεις των παιδιών «στήνοντας» το παιχνίδι στην εφαρμογή.

Περιγραφή Παιχνιδιού «Το Μαγικό Κάστρο του Διαδικτύου»

Το παιχνίδι αποτελείται από τρεις πίστες. Το σκηνικό κάθε πίστας ήταν οι αφίσες που είχαν σχεδιάσει τα παιδιά κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, όπως και τα σύμβολα (εικόνα 4).



Εικόνα 4: Σκηνικά παιχνιδιού

Στο παιχνίδι συμμετέχουν τέσσερις ήρωες που γνώρισαν τα νήπια μέσα από την ανάγνωση του παραμυθιού «Ο @Παπάκης και το μαγικό κάστρο». Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ακούγονται ηχογραφημένες οδηγίες από τα παιδιά.

Κατά την εκκίνηση εμφανίζεται η Σοφή Κουκουβάγια και ενημερώνει για τον σκοπό του παιχνιδιού (Εικόνα 5).

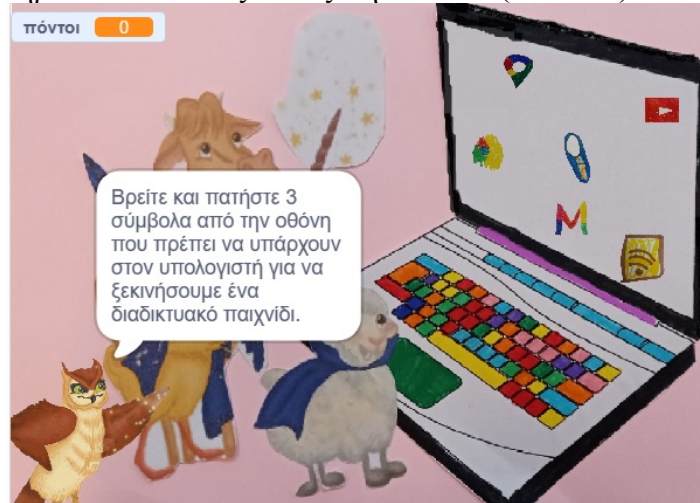


Εικόνα 5: Αρχή παιχνιδιού

Στη συνέχεια καλείται ο παίκτης με το ποντίκι ή με touch να επιλέξει 3 σύμβολα τα οποία πρέπει να υπάρχουν στον υπολογιστή για να ξεκινήσει ένα διαδικτυακό παιχνίδι. Μόλις



πατήσει ένα σύμβολο ακούγεται ηχογραφημένο μήνυμα που αναφέρει αν είναι σωστό ή όχι και εξηγεί τι συμβολίζει το συγκεκριμένο σύμβολο. Σε κάθε σωστό σύμβολο κερδίζει 1 πόντο. Μόλις συμπληρώσει 3 πόντους αλλάζει η «πίστα» (εικόνα 6).



Εικόνα 6: 1^η πίστα του παιχνιδιού

Έπειτα ο παίκτης επιλέγει έναν από τους 3 ήρωες του παραμυθιού για να τον οδηγήσει με ασφάλεια στο κάστρο (εικόνα 7).



Εικόνα 7: Επιλογή ήρωα

Μόλις κάνει την επιλογή εμφανίζεται μία πίστα με λουλούδια-σύμβολα που το καθένα αντιστοιχεί σε έναν κανόνα για πλοήγηση στο διαδίκτυο. Με τα βελάκια οδηγεί τον ήρωα σε 6 σωστούς κανόνες για ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο (εικόνα 8). Ακουμπώντας ο ήρωας σε σύμβολο ακούγεται ηχογραφημένη οδηγία – κανόνας και επιβεβαίωση για τη σωστή ή λάθος επιλογή.



Εικόνα 8: Βρες 6 σωστούς κανόνες για ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο

Μόλις βρει και τους 6 κανόνες αλλάζει η πίστα και εμφανίζεται η Σοφή Κουκουβάγια που συγχαίρει τον παίκτη (εικόνα 9).



Εικόνα 9: Τέλος παιχνιδιού

Η διάχυση της διδακτικής παρέμβασης έγινε με :

- την παρουσίαση της διαδραστικής αφίσσας και του ψηφιακού παιχνιδιού στα νήπια των άλλων τμημάτων του σχολείου
- την κοινοποίησή τους με QR στους γονείς
- την ανάρτηση όλων των δραστηριοτήτων στην ιστοσελίδα του σχολείου.
- τη συμμετοχή του Νηπιαγωγείου στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό SaferInternet4kids 2022
- την ανάρτηση της διδακτικής παρέμβασης στο αποθετήριο του Διαθεματικού Περιφερειακού Δικτύου «Ασφάλεια στο Διαδίκτυο».

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση κατέδειξε ότι μέσα από βιωματικές δραστηριότητες που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον όλων των παιδιών δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τις κριτικές τους δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να αποφεύγουν τους κινδύνους που κρύβει το διαδίκτυο.



Από τις απαντήσεις που έδωσαν τα νήπια στη φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης (πίνακας 1) διαφάνηκε ότι το σύνολο των παιδιών αναγνωρίζει αρκετά σύμβολα του διαδικτύου. Επίσης, τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούν το διαδίκτυο (από το κινητό των γονιών τους ή τάμπλετ) για να δουν παιδικά ή να παίξουν παιχνίδια και για να ψάξουν μια πληροφορία με τους γονείς τους χωρίς ωστόσο τα περισσότερα να αντιλαμβάνονται τις παγίδες του ψηφιακού κόσμου. Παρόλα αυτά στο τέλος της παρέμβασης η πλειοψηφία των παιδιών έμαθε τους κανόνες ασφαλής πλοήγησης στο διαδίκτυο.

Διερευνητική Αξιολόγηση			
Ποια σύμβολα του διαδικτύου γνωρίζεις;	1-3	4-5	5>
		5	25
Για ποιο λόγο χρησιμοποιείς το διαδίκτυο;	Πληροφορίες	Παιχνίδια	YouTube
	2	15	17
Ποιο μέσο χρησιμοποιείς για να πλοηγηθείς στο διαδίκτυο;	Υπολογιστή	Tablet	Smartphone
	1	16	17

Πίνακας 1: Διερευνητική Αξιολόγηση

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εισήγηση καταδεικνύουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά, μπορούν να δημιουργήσουν ψηφιακά παιχνίδια, έχουν άποψη και αντιλαμβάνονται τους κινδύνους του διαδικτύου. Ακόμη τα νήπια γνώρισαν τη διαδικασία παραγωγής ενός ψηφιακού παιχνιδιού και έμαθαν να επιλέγουν, να δοκιμάζουν και να απολαμβάνουν τη χαρά της δημιουργίας.

Ο βιωματικός χαρακτήρας της παρέμβασης κινητοποίησε το ενδιαφέρον όλων των παιδιών τα οποία με παιγνιώδη τρόπο έμαθαν αβίαστα τους κανόνες ασφαλής πλοήγησης και έμαθαν να χρησιμοποιούν με ασφάλεια ψηφιακές εφαρμογές. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τα έργα τους, να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να πειραματιστούν και οδηγηθούν σε λύσεις και να οικοδομήσουν τη νέα γνώση μέσα από τα λάθη τους τα οποία βοήθησαν τα παιδιά να αποκτήσουν τη δεξιότητα του αναστοχασμού και να αντιληφθούν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια είναι ανθρώπινο δημιούργημα.

Εν κατακλείδι, η εισαγωγή ψηφιακού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο προσφέρει πολλαπλά οφέλη, θέτοντας τα θεμέλια για την ομαλή ένταξη των παιδιών στον ψηφιακό κόσμο και εξοπλίζοντάς τα με απαραίτητες δεξιότητες για το μέλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bers, M. (2007). Positive technological development: Working with computers, children and the internet. *MassPsych*, 51(1), 5-7.
- Kokkalia, G., Drigas, A., Economou, A., Roussos, P., & Choli, S. (2017). The Use of Serious Games in Preschool Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(11). Ανακτήθηκε στις 30/1/2024 από: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/6991/4658>.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. with members of the EU Kids Online network. (2011). "Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings and policy implications from the *EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*", ISSN 2045-256X. Ανακτήθηκε στις 16/12/2023 από: <http://www.eukidsonline.net>.



- Martin, J. (2006). A Latin American perspective on communication/cultural mediation. In *Global Media and Communication Journal* Ανακτήθηκε στις 9/7/2019 από: <https://doi.org/10.1177/1742766506069579>.
- Prenksy, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*». Ανακτήθηκε στις 15/1/2024 από: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Tao, X., Wang, F., Li, X. (2018) A Visualized Analysis of Game-Based Learning Research from 2013 to 2017. *International Joint Conference on Information, Media and Engineering (ICIME)*, Osaka, 2018, pp. 192-196, Ανακτήθηκε στις 25/11/2022 από: <https://doi.org/10.1109/ICIME.2018.00047>.
- Δάγλα, Α. (2021). *Διδακτική παρέμβαση με ψηφιακά παιχνίδια και συν-σχεδίαση ψηφιακού παιχνιδιού με παιδιά νηπιαγωγείου για την αποφυγή παιδικής παχυσαρκίας*. [Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής]. Ανακτήθηκε στις 17/11/2023 από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2944045>.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021). *Προγράμματα Σπουδών. Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542. Πρώτη Έκδοση, Αθήνα.
- Κίργινας, Σ., & Γκούσκος, Δ. (2015). *Αξιολόγηση Ευχρηστίας και Παικτικότητας Ψηφιακών Παιχνιδιών για τη Διδασκαλία της Γλώσσας στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη(1)*. Ανακτήθηκε στις 20/5/2023 από: http://mag.e-diktyo.eu/wp-content/uploads/2015/12/1filol_prosx1.pdf.
- Λέκκου, Π. (2003). *Δημιουργία διαδραστικού υλικού για την ασφάλεια στο διαδίκτυο για μαθητές δημοτικού και γυμνασίου*. [Μεταπτυχιακή εργασία Πανεπιστήμιο Πειραιώς]. Ανακτήθηκε στις 10/4/2023 από: https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/8547/Lekkou_Persefoni.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Παπαδάκης, Σ., Ορφανάκης, Β., & Καλογιαννάκης, Μ. (2015). Τα ψηφιακά παιχνίδια στην υπηρεσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΙΑΚΕ - «*Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική*». Ηράκλειο. Ανακτήθηκε στις 7/10/2022 από: <https://www.researchgate.net/publication/279528595>.
- Σακκά, Θ. (2021). *Αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών στην προσχολική εκπαίδευση για τα δικαιώματα των παιδιών. Μια εκπαιδευτική παρέμβαση για τα δικαιώματα των παιδιών για επιβίωση και ανάπτυξη, μη-διάκριση και προστασία*. [Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής]. Ανακτήθηκε στις 31/3/2023 από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2965619>.



Ψηφιακός εγγραμματισμός και κριτική σκέψη. Το παράδειγμα ενός Etwinning έργου στο Νηπιαγωγείο

Μαρία Μπεγλοπούλου¹, Γλυκερία Μάρκου²,
Σοφία Λουτσοπούλου³, Ευαγγελία Ταούλα⁴

¹Med, Νηπιαγωγός, mabeglopou@sch.gr,

²Νηπιαγωγός, glikamarkou@gmail.com

³Νηπιαγωγός, sloutso@sch.gr,

⁴Νηπιαγωγός, tevangel@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση γίνεται εκτενής αναφορά στην προώθηση του ψηφιακού εγγραμματισμού των μαθητών στο πλαίσιο ενός etwinning+ έργου με τίτλο “Literacy everywhere”. Συγκεκριμένα, προτείνεται ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ο ψηφιακός εγγραμματισμός μπορεί να καλλιεργηθεί παράλληλα με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, που αποτελεί μέρος των δεξιοτήτων μάθησης του 21ου αιώνα. Οι δεξιότητες αυτές επιτρέπουν ανάμεσα σε άλλα την προσαρμογή στα υπάρχοντα χαρακτηριστικά του κόσμου και την αποτύπωση ιδεών καινοτομίας στο περιβάλλον και στους ανθρώπους. Περιλαμβάνονται δραστηριότητες που αποσκοπούν στην εκπαίδευση των παιδιών για να αντιμετωπίσουν την τεχνολογία και το διαδίκτυο με ορθό τρόπο, να αντιληφθούν τις δυνατότητες που αυτά προσφέρουν και να είναι σε θέση να αξιολογήσουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν, προκειμένου να προσαρμοστούν στις ανάγκες μιας κοινωνίας βασισμένης στη γνώση και την πληροφορία, ώστε να γίνουν ψηφιακά εγγράμματοι πολίτες. Το περιεχόμενο και οι δραστηριότητες είναι προσαρμοσμένα στην ηλικία των παιδιών. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν τέσσερα ελληνικά νηπιαγωγεία και δύο δημοτικά σχολεία από Τουρκία και Γεωργία αντίστοιχα, υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2021-2022 και βραβεύτηκε με εθνική και ευρωπαϊκή ετικέτα ποιότητας etwinning έργων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: ψηφιακός εγγραμματισμός, κριτική σκέψη, νηπιαγωγείο, etwinning

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση στα Μέσα αποτελεί ένα διεπιστημονικό αντικείμενο μελέτης, που έχει ως απώτερο σκοπό τη δημιουργία οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό την καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι σε κάθε είδους παραγωγή, όλων των μέσων (κείμενα, άρθρα, βιβλία, οπτικό και ακουστικό υλικό), επιλογή εκείνων των πληροφοριών που αξίζουν την επεξεργασία, από εκείνες που είναι άχρηστες ή περιττές, εμβάθυνση στο νόημα και τη σημασία των πληροφοριών (συμπεριλαμβανομένης και της προσωπικής σημασίας, δηλαδή του πόσο πραγματικά σημαντική είναι η πληροφορία για το ίδιο το άτομο, για τις ανάγκες και τις επιθυμίες του), συσχέτιση των πληροφοριών με τις γνώσεις που ήδη διαθέτει ο μαθητής και αξιολόγησή τους βάσει αυτών των γνώσεων, διερεύνηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των πληροφοριών, εμπιστοσύνη στην προσωπική κρίση και αποδοχή του πλουραλισμού των ιδεών. Η εκπαίδευση στα Μέσα δεν θεωρείται τρόπος προστασίας αλλά τρόπος προετοιμασίας των μαθητών, για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και τις δυνατότητες του ψηφιακού κόσμου που τους περιβάλλει. Η εκπαίδευση στα Μέσα (media education) κατά τον Buckingham (2008) είναι η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης για τα Μέσα, ενώ εγγραμματισμός, ή αγωγή στα Μέσα (media literacy) είναι το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι.

ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο ψηφιακός εγγραμματισμός, medialiteracy, αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μέσω του προγράμματος, ενσωματώνεται στην τάξη του νηπιαγωγείου, καθώς προσφέρει τις βάσεις για την καλλιέργεια ψηφιακών και τεχνολογικών δεξιοτήτων από πολύ μικρή ηλικία. Τα παιδιά αναπτύσσουν τις πρώτες εμπειρίες γύρω από τα μέσα ενημέρωσης και την τεχνολογία και είναι σημαντικό να τα ενθαρρύνουμε για την



ασφαλή και δημιουργική τους συμπεριφορά στον ψηφιακό κόσμο (European Commission, 2021).

Στο νηπιαγωγείο ο ψηφιακός εγγραμματισμός, *medialiteracy*, προωθείται μέσα από δραστηριότητες που ενισχύουν την κριτική σκέψη, την αναγνώριση των μέσων ενημέρωσης, και τη δημιουργική έκφραση. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή και κατανοούν τα διάφορα μέσα, όπως τα βιβλία, την τηλεόραση, τις εικόνες και τα ψηφιακά παιχνίδια, ενώ παράλληλα ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις ιδέες τους μέσα από αυτά.

Οι νηπιαγωγοί υποδεικνύουν τη σημασία της ασφαλούς και υπεύθυνης συμπεριφοράς στο διαδίκτυο, προάγοντας την κατανόηση της έννοιας της ιδιωτικότητας και της αλληλεπίδρασης σε ψηφιακό περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τα μέσα και ενισχύουν την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις απαιτήσεις του ψηφιακού κόσμου. Ο ψηφιακός εγγραμματισμός για μαθητές νηπιαγωγείου ανοίγει τον δρόμο για την εξερεύνηση του κόσμου της γνώσης με διασκεδαστικό τρόπο, ενθαρρύνοντας την ανακάλυψη και τη δημιουργία μέσα από διαδραστικές ψηφιακές δραστηριότητες, που προάγουν την παιδαγωγική εξέλιξη και την ψηφιακή γραφή, καθώς αποτελεί μια διαδραστική προσέγγιση προς την εκμάθηση, ενθαρρύνοντάς τους να εξερευνούν τη γνώση με διασκεδαστικό τρόπο. Μέσα από διαδραστικά ψηφιακά εργαλεία, ο ψηφιακός εγγραμματισμός προωθεί την ανακάλυψη και τη δημιουργία, ενισχύοντας παράλληλα την εκπαιδευτική εξέλιξη και τις ψηφιακές γραπτές δεξιότητες (European Commission, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί, συνειδητοποιώντας τη σημασία της ψηφιακής παιδείας, ενσωματώνουν τις τεχνολογίες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και την εξέλιξη των παιδιών. Οι δραστηριότητες προσαρμοσμένες στην προσχολική ηλικία, όπως το παιχνίδι με εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια ή η δημιουργία ψηφιακών κατασκευών, ενισχύουν τις δεξιότητες των παιδιών στον τομέα της λογοτεχνίας, των μαθηματικών και της δημιουργικής έκφρασης. Η απευθείας εμπειρία με ψηφιακά εργαλεία προωθεί την ανάπτυξη τους σε τομείς όπως η ψηφιακή αναγνώριση, η χρήση του πληκτρολογίου, και η κατανόηση βασικών αρχών της τεχνολογίας. Πέρα από τις διδακτικές πτυχές, ο τεχνολογικός γραμματισμός στο νηπιαγωγείο προωθεί και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν μέσω ψηφιακών πλατφορμών. Με αυτόν τον τρόπο, ο τεχνολογικός και ψηφιακός γραμματισμός δεν αποτελεί απλώς μια προσθήκη στο εκπαιδευτικό πεδίο, αλλά μια διαδικασία που διαμορφώνει τις βάσεις για την επιτυχή ενσωμάτωση των παιδιών στον ψηφιακό κόσμο του 21ου αιώνα (Πεντέρη και συν., 2022).

ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

Η ικανότητα της κριτικής σκέψης είναι ένα πολύπλοκο εργαλείο γνώσης που βοηθά τα παιδιά να αναλύουν, να επεξεργάζονται και να αξιολογούν προσεκτικά πληροφορίες, οδηγώντας τα σε αντικειμενικές και ολοκληρωμένες κρίσεις σχετικά με πολύπλοκα ζητήματα. Αυτό απαιτεί μια ειδική μορφή σκέψης, έλεγχο και αποστασιοποίηση από προκαταλήψεις και υποκειμενικές απόψεις. Ένα χαρακτηριστικό της κριτικής σκέψης είναι η ενεργητικότητα, που κινητοποιεί τα παιδιά να εξετάσουν, να ερμηνεύσουν και να αναλύσουν τις επιλογές τους και τις στρατηγικές τους, με στόχο την επίτευξη ενός επιθυμητού μαθησιακού αποτελέσματος. Η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας απαιτεί την απόσπαση από προσωπικές πεποιθήσεις και την αντιμετώπιση των θεμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, μια προσέγγιση που απαιτεί πολύπλοκη σκέψη για τα μικρά παιδιά. Οι διδακτικές προσεγγίσεις, που ενθαρρύνουν την αυτονομία των παιδιών στη λήψη αποφάσεων και τη μετατροπή της λογικής σκέψης, σε πράξη έχουν θετικά αποτελέσματα σε αυτήν τη διαδικασία.

Οι μαθητές είναι αναγκαίο να αναπτύξουν την ικανότητα να αξιολογούν κριτικά τις πληροφορίες που λαμβάνουν, διότι αυτές δεν είναι πάντα ακριβείς. Η έλλειψη αυτής της



δεξιότητας μπορεί να οδηγήσει σε πολλά κοινωνικά προβλήματα. Πολλές μελέτες έχουν εξετάσει την ικανότητα κριτικής σκέψης των παιδιών (Davis-Seaver & Davis, 2000; Pillow, 2008). Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν αυτήν την ικανότητα από πολύ μικρή ηλικία, ακόμα και από τα τρία έτη. Μια έρευνα από τον Davis-Seaver & Davis (2000) σε παιδιά ηλικίας έξι και επτά ετών δείχνει ότι αυτά είχαν ήδη την ικανότητα της κριτικής σκέψης. Τα παιδιά μπορούσαν να αναγνωρίσουν την επιρροή των ενηλίκων στη σκέψη τους και χρησιμοποίησαν στρατηγικές για να κρύψουν τις αληθινές τους σκέψεις (Davis-Seaver & Davis, 2000). Μέσω της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, οι μαθητές βελτιώνουν τη δεξιότητα να εντοπίζουν πληροφορίες με ακρίβεια, να τις επεξεργάζονται συστηματικά και να καταλήγουν σε συμπεράσματα που υποστηρίζονται από αξιόπιστη τεκμηρίωση, ιδίως στο πλαίσιο του μαθήματος των Κοινωνικών Επιστημών (Χατζηκυριάκος, 2013). Η εκπαίδευση των παιδιών στα Μέσα Ενημέρωσης που υλοποιήθηκε στο εν λόγω έργο, αποτέλεσε πρώτης τάξης ευκαιρία για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών και περιγράφεται αναλυτικά στην 4η ενότητα.

ΤΟ ΕΡΓΟ ETWINNING ΩΣ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Η κριτική σκέψη μπορεί να αναπτυχθεί στα παιδιά προσχολικής ηλικίας όταν η μαθησιακή διαδικασία σχεδιάζεται με τρόπο που ενσωματώνει τη συμμετοχή τόσο ενηλίκων όσο και άλλων παιδιών. Αυτό δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά μπορούν να ανταλλάσσουν ιδέες και να εξερευνήσουν τις διαφορετικές απόψεις και αντιλήψεις που υπάρχουν στον κόσμο γύρω τους. Η συμμετοχή τους σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο προάγει την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και την κατανόηση των διαφορετικών απόψεων, ενισχύοντας έτσι την κριτική τους σκέψη (NIFBE, 2021). Το eTwinning αποτελεί μία πλατφόρμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών από διαφορετικές χώρες μέσω ψηφιακών εργαλείων. Οι δραστηριότητες οι οποίες επιλέγονται κατά την διεξαγωγή ενός έργου βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού, κριτικής σκέψης και διαπολιτισμικής κατανόησης, καθώς το eTwinning εστιάζει στην ανταλλαγή ιδεών και την κοινή επίλυση προβλημάτων.

Μερικές δραστηριότητες που μπορούν πραγματοποιηθούν μέσω του eTwinning και να συνδυάσουν την προώθηση του ψηφιακού γραμματισμού και της κριτικής σκέψης είναι ενδεικτικά οι παρακάτω:

1. **Επεξεργασία και αξιολόγηση πληροφοριών:** Δημιουργία δραστηριοτήτων όπου οι μαθητές θα πρέπει να εξετάσουν την αξιοπιστία των πηγών πληροφοριών σε διάφορα θέματα.
2. **Συνεργατικά έργα:** Οι μαθητές συνεργάζονται για να λύσουν προβλήματα ή να δημιουργήσουν προϊόντα χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία εφαρμόζοντας κριτική σκέψη.
3. **Διάδραση, κουίζ και ψηφιακά παιχνίδια:** Οι μαθητές αναλύουν, ερμηνεύουν και αξιολογούν πληροφορίες, προωθώντας έτσι την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης

Στο eTwinning έργο "Literacy Everywhere", προωθήθηκε η κριτική σκέψη και η ανάπτυξη του ψηφιακού εγγραμματισμού των μαθητών, η καλλιέργεια ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων, καθώς και η ανάπτυξη επικοινωνίας, δημιουργικότητας και συνεργασίας.

Πιο αναλυτικά τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι:

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ:

- να αναγνωρίζουν την παραπληροφόρηση στο διαδίκτυο και να κατανοήσουν τις επιπτώσεις αυτής
- να κατανοήσουν την σημασία της ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων.



ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ:

- να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και την ικανότητα αξιολόγησης της αξιοπιστίας των πληροφοριών στο διαδίκτυο.
- να ενισχύσουν τα 4C's (Κριτική σκέψη, Δημιουργικότητα, Συνεργασία, Επικοινωνία) μέσω δραστηριοτήτων που προάγουν τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών.

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ:

- να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στην αντιμετώπιση προκλήσεων και στην έκφραση απόψεων.
- να αποδέχονται την εφαρμογή κανόνων ασφαλείας στο διαδίκτυο.
- να αναγνωρίζουν την παραπληροφόρηση και να αναπτύξουν κίνητρα για την εύρεση αξιόπιστων πληροφοριών.

Η μεθοδολογία του έργου περιλαμβάνει την εξοικείωση με εργαλεία επικοινωνίας και τεχνολογίας, την αναγνώριση της παραπληροφόρησης στο διαδίκτυο (Molina et al., 2019), καθώς και την κατανόηση των μεθόδων και μηχανισμών που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία, διανομή και ενίσχυση αυτής. Τέλος, ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να δοκιμάσουν και να εφαρμόσουν συγκεκριμένα εργαλεία για διάφορες πηγές πληροφόρησης, όπως κοινωνικά δίκτυα και διαφημίσεις.

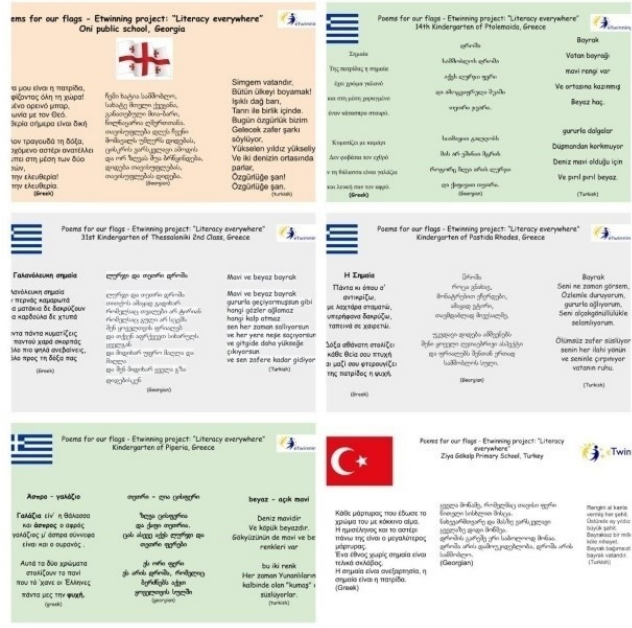
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΜΕΣΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ (LITERACY EVERYWHERE, ETWINNING+ PROJECT, 2021-2022):

“Τι συμβαίνει όταν οι χώρες αναζητούν τα σύμβολά τους, οι επαγγελματίες χάνουν τα καπέλα τους, η νέα χρονιά μας βρίσκει απροετοίμαστους και οι ήρωες των παραμυθιών προσπαθούν να μας εξαπατήσουν;”

Στο έργο υλοποιήθηκαν δραστηριότητες για την καλλιέργεια του εγγραμματισμού στα μέσα ενημέρωσης, αναζητήθηκαν σημάδια που υποδηλώνουν νοήματα, τα οποία καταδείχθηκαν και αποκωδικοποιήθηκαν με τα παιδιά.

Η πρώτη δραστηριότητα περιλάμβανε τη δημιουργία σημαιών που αντιπροσώπευαν τις χώρες των συμμετεχόντων σχολείων, καθώς και τη σύνθεση ποιημάτων με παρόμοιο θέμα (Εικόνα 1). Τα παιδιά απόλαυσαν την ανάγνωση των ποιημάτων, καθώς μάθαιναν για τη σημασία της σημαίας ως συμβόλου της κάθε χώρας, μέσα από την ακρόαση ποιημάτων από όλες τις χώρες συμμετοχής. Στη συνέχεια, προσπάθησαν να βρουν κοινά στοιχεία, συμβολισμούς, χρώματα και σχήματα, καθώς και να κατασκευάσουν τις δικές τους σημαίες, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές.

- Διάβασαν ποιήματα για τις σημαίες των χωρών τους
- Έμαθαν τα εθνικά τους σύμβολα, ενώ αντιλήφθηκαν το ποίημα ως μέσο αλφαριθμητισμού
- Αναζήτησαν κοινά στοιχεία και συμβολισμούς (χρώματα και συναισθήματα)
- Απόλαυσαν την ποίηση σαν λογοτεχνικό είδος και κατασκεύασαν τις σημαίες των χωρών τους με διάφορους τρόπους



Εικόνα 1

Σε επόμενη δραστηριότητα, διερευνήθηκαν άρθρα εφημερίδων και περιοδικών. Με την εφαρμογή Voki.com, μια κουκουβάγια έδωσε στους μαθητές οδηγίες σχετικά με τα σημεία που έπρεπε να εστιάσουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και της ανάλυσης των άρθρων. Οι μαθητές αναζήτησαν απαντήσεις σε ερωτήσεις όπως:

- Συγγραφέας: Ποιος είναι ο συγγραφέας του άρθρου;
- Μορφή: Ποια είναι η μορφή που χρησιμοποιήθηκε για να προσελκύσει το ενδιαφέρον μας;
- Κοινό: Ποιο είναι το κοινό που απευθύνεται αυτό το περιεχόμενο;
- Περιεχόμενο: Ποιες αξίες ή απόψεις αναδεικνύονται σε αυτό το μήνυμα; Είναι αληθινό το μήνυμα αυτό;
- Σκοπός: Ποιος είναι ο σκοπός αυτού του μηνύματος;

Ως αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων, δημιουργήθηκε μια συνεργατική ηλεκτρονική εφημερίδα με άρθρα σχετικά με διάφορα επαγγέλματα (Εικόνα 2). Οι μαθητές εξέφρασαν τις προτιμήσεις τους σχετικά με τα επαγγέλματα που επιθυμούσαν να ασκήσουν στο μέλλον και συνέθεσαν άρθρα για την ηλεκτρονική εφημερίδα με επαγγελματίες που φοράνε καπέλα. Δημιουργήθηκε επίσης, ένα νοητικός χάρτης με τις ιδέες των παιδιών σχετικά με επαγγέλματα που σχετίζονται με συγκεκριμένη ενδυμασία. Ακολούθησε πρόσκληση επαγγελματιών προκειμένου να μιλήσουν στους μαθητές για την επαγγελματική τους δραστηριότητα, με συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν τόσο δια ζώσης όσο και διαδικτυακά. Οι μαθητές πήραν συνεντεύξεις και συγκέντρωσαν πληροφορίες για τα άρθρα τους. Έπειτα, παρακολούθησαν ένα animation με διάφορους επαγγελματίες, που προσπάθησαν να επηρεάσουν τις επιλογές των μαθητών δίνοντας παραπλανητικές πληροφορίες. Η δράση έκλεισε με ένα διαδικτυακό παιχνίδι παντομίμας των μαθητών με άλλα σχολεία.



Εικόνα 2

Μία από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στην διάρκεια του έργου είναι η δημιουργία ενός συνεργατικού παραμυθιού με τον τίτλο **"Η Κοκκινোসκουφίτσα σήμερα"** (Εικόνα 3). Διασκευάζοντας το κλασικό παραμύθι, με την Κοκκινোসκουφίτσα να τοποθετείται στο σύγχρονο περιβάλλον, οι μαθητές παρακινήθηκαν να αναρωτηθούν πώς θα ήταν η Κοκκινোসκουφίτσα αν ζούσε στη σύγχρονη εποχή:

- Θα είχε κινητό τηλέφωνο;
- Θα μπορούσε να αντιμετωπίσει τους κινδύνους στο "δάσος" του διαδικτύου;

Όλα τα σχολεία συνεργάστηκαν κατά τη σύνταξη, την εικονογράφηση και την ηχογράφηση του παραμυθιού.



Εικόνα 3

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτέλεσε αφορμή για αναφορά σε θέματα ασφάλειας στο διαδίκτυο. Μέσα από τις περιπέτειες της Κοκκινোসκουφίτσας που αντιμετώπιζε τους κινδύνους του διαδικτύου, δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα να σκεφτούν κριτικά και να εξερευνήσουν εναλλακτικές λύσεις για την αντιμετώπιση των προκλήσεων. Με τον τρόπο αυτό, το παραμύθι διασφάλισε μια διασκεδαστική και εκπαιδευτική εμπειρία που ενίσχυσε την ευαισθητοποίηση των μαθητών γι' αυτά τα σημαντικά θέματα. Η προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε με τις διαδραστικές ερωτήσεις που προστέθηκαν στο παραμύθι, βοήθησε στην εμβάθυνση στο θέμα, αναπτύσσοντας τις δεξιότητές τους στην ανάλυση και την ερμηνεία πληροφοριών.

Το επόμενο θέμα που προσεγγίστηκε αφορούσε τις προκαταλήψεις που επηρεάζουν τις ζωές πολλών ανθρώπων και συνδέθηκε με τη διάδοση ψευδών ειδήσεων. Αρχικά, οι μαθητές

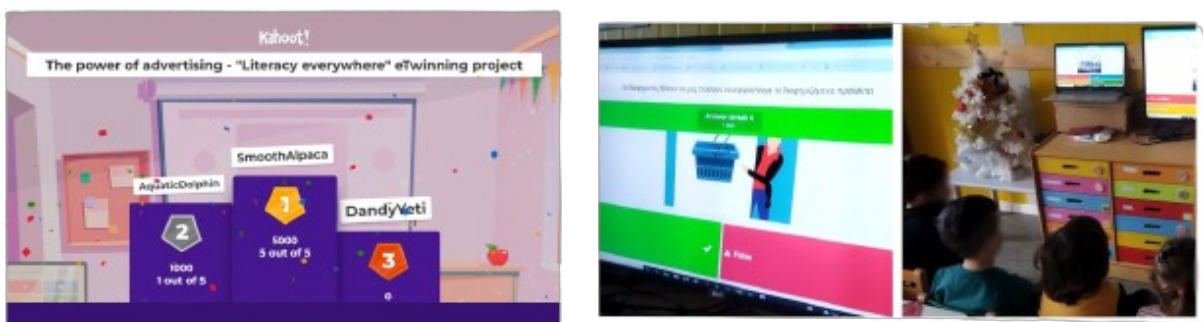
συγκέντρωσαν πληροφορίες για τις προκαταλήψεις σε συνεργασία με τους γονείς τους. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ένα διαδικτυακό κοινίζ σχετικά με τις προκαταλήψεις, κατά το οποίο κλήθηκαν να διακρίνουν τις αληθείς από τις ψευδείς πληροφορίες. Έπειτα, μέσω μιας συγκεκριμένης εφαρμογής, prankmenot, δημιούργησαν ψεύτικες ειδήσεις προκειμένου να αντιληφθούν την ευκολία με την οποία μπορεί να κατασκευαστεί μια ψεύτικη πληροφορία αλλά και να αποδειχθεί η ευπάθεια στην αποδοχή παραπλανητικών πληροφοριών (Εικόνα 4).



Εικόνα 4

Τέλος, δημιουργήθηκε ένα διαφημιστικό spot⁴, με στόχο την ενημέρωση του κοινού σχετικά με το πώς μπορεί να προστατευθεί από τις ψεύτικες ειδήσεις. Οι δράσεις ενίσχυσαν την κριτική σκέψη των μαθητών μέσω της ανάλυσης πληροφοριών, της αναγνώρισης προκαταλήψεων, της δημιουργίας ψευδών ειδήσεων και της κατανόησης των επιπτώσεων των ανακριβών πληροφοριών στην κοινωνία.

Η επόμενη δραστηριότητα αφορούσε τις διαφημίσεις. Δόθηκε έμφαση στους σημειωτικούς πόρους και την πηγή νοήματος αυτών, μέσω της παρακολούθησης διαφημίσεων που αναδεικνύουν τον καταναλωτισμό, ειδικά κατά την περίοδο των εορτών των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς. Ανιχνεύτηκαν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών για το θέμα.



Εικόνα 5

Ένα διαδραστικό βίντεο (Εικόνα 5) διευκόλυνε την άντληση των απαραίτητων πληροφοριών, την ανάλυση του σκοπού της διαφήμισης και των βασικών στοιχείων της εστιάζοντας στη

⁴(Διαθέσιμο στο: <https://youtu.be/sda2RbhFSUA>)



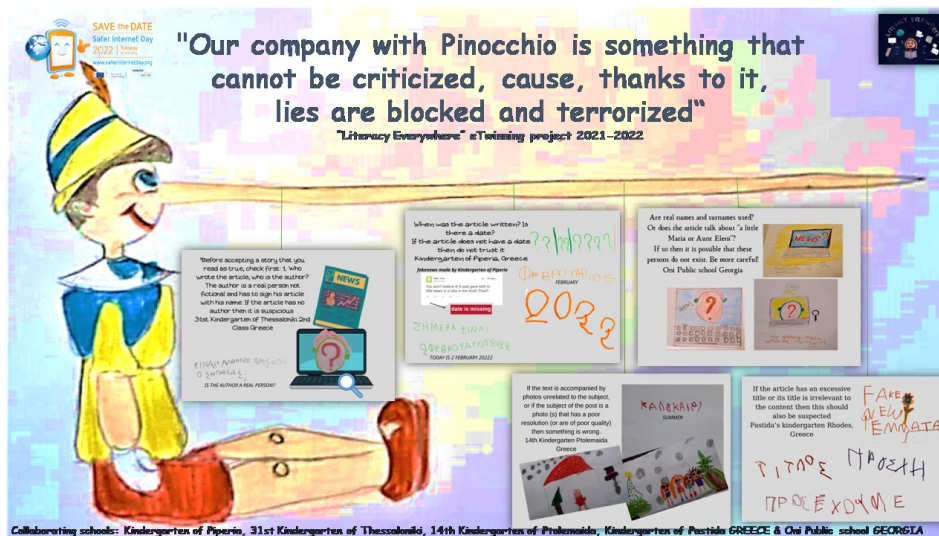
μουσική, τα χρώματα, τα εφέ και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τους καταναλωτές. Με ένα κουίζ αξιολόγησης, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τις νέες τους γνώσεις σχετικά με τις διαφημίσεις με διασκεδαστικό τρόπο.

Τέλος, οι μαθητές, σε ρόλο των διαφημιστών, δημιούργησαν δικές τους "διαφημίσεις" (Εικόνα 6), οι οποίες δεν είχαν σκοπό το κέρδος, αλλά την ενημέρωση του κοινού σχετικά με το πραγματικό νόημα των Χριστουγέννων. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, τα παιδιά ανέπτυξαν την ικανότητά να αναγνωρίζουν και να αναλύουν τις διάφορες πτυχές των διαφημίσεων με πιο κριτικό και ενημερωμένο τρόπο, επιτρέποντάς τους να γίνουν πιο αποτελεσματικοί αναγνώστες και σκεπτόμενοι καταναλωτές.



Εικόνα 6

Στην τελευταία δραστηριότητα συμπεριλήφθηκε η δημιουργία αφίσας (Εικόνα 7). Η αφίσα υπήρξε αποτέλεσμα συνεργασίας και είχε αντικείμενο το διαδικτυακό εκφοβισμό. Οι μαθητές έπαιξαν ένα κουίζ⁵, που δημιουργήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του έργου με στόχο την προστασία από αυτή τη μορφή εκφοβισμού, η οποία αποτελεί επίσης μέρος της παιδείας στα μέσα μαζικής ενημέρωσης.



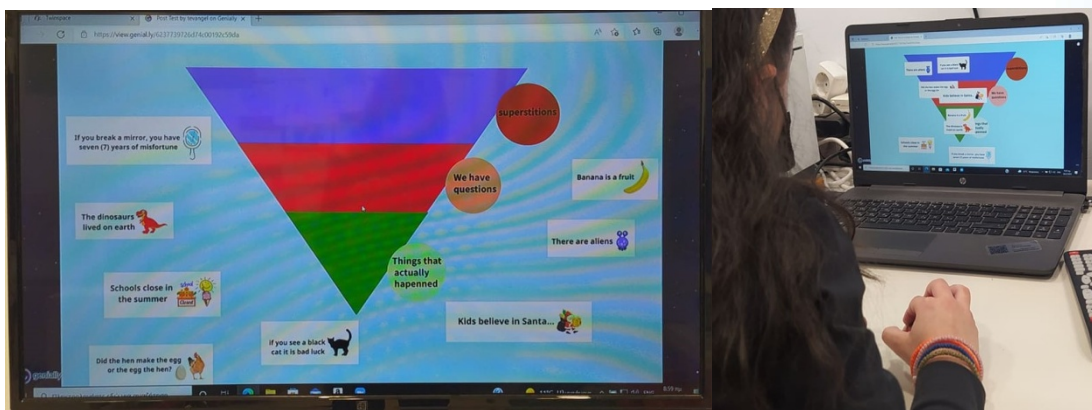
Εικόνα 7

⁵ Διαθέσιμο στο <https://quizizz.com/join/quiz/622a44e4e66797001d5c205f/start>



ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Για να αξιολογήσουν οι μικροί μαθητές το πρόγραμμα, δημιουργήθηκε ένα γράφημα σε μορφή αντεστραμμένου τριγώνου στην εφαρμογή genial.ly⁶ (Εικόνα 8). Σε αυτό το γράφημα, καθώς προχωράτε προς τα πάνω, η πληροφορία απομακρύνεται από την πραγματικότητα. Η ιδέα αυτή προέρχεται από την Abbie Richards, μια ερευνήτρια παραπληροφόρησης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, και βασίζεται στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο που δημιούργησε (διάγραμμα συνωμοσίας) στο πλαίσιο του προγράμματος "Schools Tackling Disinformation" (European School Academy, 2021). Το γράφημα προσαρμόστηκε για τις ανάγκες του προγράμματός και των μαθητών των συνεργαζόμενων σχολείων. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να τις τοποθετήσουν στο αντίστοιχο επίπεδο του γραφήματος, καθώς το επίπεδο ανεβαίνει, η πληροφορία που παρουσιάζεται απομακρύνεται από την πραγματικότητα.



Εικόνα 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο ψηφιακός γραμματισμός στο νηπιαγωγείο αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης των παιδιών στη σύγχρονη κοινωνία. Μέσω της εισαγωγής σε ψηφιακά εργαλεία και περιβάλλοντα, τα παιδιά εξοικειώνονται με την τεχνολογία και αποκτούν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική χρήση της. Ταυτόχρονα, η κριτική σκέψη αποτελεί ουσιαστικό τμήμα της εκπαίδευσής τους, βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα να αναλύουν και να αξιολογούν πληροφορίες και καταστάσεις.

Κατά την υλοποίηση του προγράμματος, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με διάφορα ψηφιακά εργαλεία και περιβάλλοντα, όπως παιδαγωγικά λογισμικά και διαδραστικά μέσα. Η συχνή χρήση αυτών των εργαλείων τα βοήθησε να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί προώθησαν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω των δραστηριοτήτων. Τα παιδιά ενθαρρύνονταν να αξιολογούν και να αναλύουν πληροφορίες και καταστάσεις, ενώ παράλληλα εκπαιδεύονταν στην αναγνώριση της παραπληροφόρησης και στην επιλογή αξιόπιστων πηγών πληροφοριών. Τα μέσα που αξιοποιήθηκαν: άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, διαφημίσεις, αφίσες, διαδραστικά βίντεο, κούιζ προώθησαν το γραμματισμό στα μέσα επικοινωνίας που σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση περιλαμβάνει: τις γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες, τις ικανότητες του ενεργού πολίτη και τις δημιουργικές ικανότητες που επιτρέπουν την πρόσβαση στα ΜΜΕ, την κριτική θεώρησή τους και την αλληλεπίδραση με αυτά. Με βάση όλα αυτά γίνεται αντιληπτό ότι οι στόχοι του προγράμματος για τον ψηφιακό εγγραμματισμό και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης επιτεύχθηκαν, ενώ τα παιδιά

⁶ Διαθέσιμο στο <https://view.genial.ly/6237739726d74c00192c59da/horizontal-infographic-diagrams-post-test>



είχαν μια πρώτη επαφή και εμπειρία στη χρήση της τεχνολογίας και την ανάπτυξη κριτικής και ανεξάρτητης σκέψης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bers, M. (2007). Positive technological development: Working with computers, children and the Buckingham D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ Αλφαριθμητισμός, μάθηση και σύγχρονη κουλτούρα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Davis-Seaver, J., & Davis, E. J. (2000). Critical thinking in young children (No. 50). Edwin Mellen Press.
- Pillow, B. H. (2008). Development of children's understanding of cognitive activities. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(4), 297-321.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ)*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Χατζηκυριάκος, Ι. (2013). *Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών στις κοινωνικές επιστήμες με την αξιοποίηση του διαδικτύου: Μία μελέτη περίπτωσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- European Commission. (2021). Teaching media literacy and fighting disinformation with eTwinning. European Union Publications Office ανακτημένο στις 8/02/2024 από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b851cd16-3d1c-11ec-89db-01aa75ed71a1/language-en>
- European Commission. (2022). Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training. European Union Publications Office. Ανακτήθηκε στις 10/02/2024 από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a224c235-4843-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en>
- Lie Detectors. (2019). Journalists Findings from the classroom [PDF file]. Ανακτήθηκε στις 10/02/2024 από https://lie-detectors.org/wp-content/uploads/2019/09/JournalistsFindings_final.pdf
- Molina, M. D., Sundar, S. S., Le, T., & Lee, D. (2019). Toward a Quantitative Measure of Agenda-Building Influence in Political Communication: A Study of Media Coverage of Economic Policy in the United States. *American Behavioral Scientist*, 63(4), 487-504. ανακτήθηκε στις 11/02/2024 από https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0002764219878224?fbclid=IwAR2GyyPGU3oIGXc113MrMjv17vdfFrqpDjgzcA00c-XU_1LxTeXzjrgeZjs
- (NIFBE) Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. (2021). Kritisches Denken als Kompetenz der Zukunft. *Meine Kita*, 04, 6-8. Ανακτήθηκε στις 11/02/2024 από <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=1006:kritisches-denken-als-kompetenz-mit-zukunft&catid=71>
- Γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας.(n.d.). Shaping Europe's Digital Future. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/el/policies/media-literacy>



Αφισοκόλληση σε πραγματικές διαδρομές του εικονικού κόσμου

Βασίλειος Σουβατζόγλου¹, Αντωνία Δημογέροντα²

¹ Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πελοποννήσου, ΠΕ86-Πληροφορικής

² Εκπ/κός Πληροφορικής, Διευθύντρια ΣΔΕ Τρίπολης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα σχέδιο δράσης σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας που επιδιώκει να εισάγει τους εκπαιδευόμενους στην αξιοποίηση του Google maps με τρόπο δημιουργικό, έτσι ώστε να αποκτήσουν και ψηφιακές δεξιότητες αλλά και να γίνουν κτήμα τους στοιχεία του Οπτικού Γραμματισμού, μέσα από την επαφή τους με τα υψηλής ποιότητας χαρακτηριστικά έργα του Γιάννη Βρακά, που απεικονίζουν δυο μορφές της επανάστασης του 1821. Η ιδέα ήταν οι εκπαιδευόμενοι να προχωρήσουν σε μια ψηφιακή αφισοκόλληση σε ψηφιακές διαδρομές και τόπους που αντλούνται από το Google maps. Επελέγησαν δύο χαρακτηριστικά με τις μορφές όχι γνωστών προσωπικοτήτων της επανάστασης, μέσω των βιογραφικών τους χαρακτήθηκαν οι διαδρομές τους στους ψηφιακούς χάρτες και ακολούθως επελέγησαν εικόνες των πόλεων που δίνει η εφαρμογή και με αντιγραφή-επικόλληση έγινε κατορθωτή μια ψηφιακή αφισοκόλληση που αφορά στην επανάσταση του 1821, καθώς υλοποιήθηκε τη χρονιά που εορτάζονταν τα 200 χρόνια από την έναρξη της επανάστασης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ Google maps, αφίσες, χαρακτηριστικά

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ GOOGLE MAPS

Η τεχνολογία κατασκευής χαρτών ακολουθεί αφενός την εξέλιξη της τεχνολογίας και αφετέρου τις αλλαγές στη διαχείριση των πληροφοριών. Αποτέλεσμα είναι οι ψηφιακοί χάρτες να είναι πλέον περισσότερο ενταγμένοι στην καθημερινότητα του σύγχρονου ανθρώπου. Μία εκδοχή αυτών των χαρτών είναι η υπηρεσία Google Maps που αναπτύχθηκε από την εταιρεία Google. Από την κυκλοφορία τους το 2005, οι Χάρτες Google και το Google Earth είχαν τεράστιο αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται, μαθαίνουν και εργάζονται με γεωγραφικές πληροφορίες. Με εύκολη πρόσβαση σε χωρικές και πολιτιστικές πληροφορίες, το Google Maps/Earth έχει προσφέρει στους χρήστες τα μέσα για να κατανοήσουν τον κόσμο τους και τις κοινότητες ενδιαφέροντός τους (Dodsworth & Nicholson, 2012). Η εφαρμογή αυτή έχει ενταχθεί στα εργαλεία με τα οποία οι άνθρωποι καθοδηγούνται στις μετακινήσεις τους ή αντλούν πληροφορίες για τόπους και σημεία που τους ενδιαφέρουν (Lange & Plass, 2008). Πέρα όμως από αυτή τη χρήση υπάρχει προβληματισμός και προσπάθειες αξιοποίησής της στη μαθησιακή διαδικασία που αφορά όχι μόνο στο μάθημα της Γεωγραφίας αλλά και σε άλλους γραμματισμούς όπως ο γραμματισμός στη μητρική γλώσσα, σε ξένη γλώσσα ή ακόμα και στον Κοινωνικό γραμματισμό.

Οι Haslett et al. (2012) υποστηρίζουν ότι η αξιοποίηση του Google Earth στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλει σε καλύτερα αποτελέσματα και προσδιορίζουν τρεις βασικούς τομείς εφαρμογής. Πρώτον, θεωρούν ότι αυξάνει την ευαισθητοποίηση και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για τόπους μακρινούς που είναι μάλλον απίθανο να έχουν επισκεφτεί ή θα επισκεφθούν στο μέλλον. Δεύτερον, η ευαισθητοποίηση αυτή μπορεί να οδηγήσει σε πληρέστερη κατανόηση των ζητημάτων ανάπτυξης και διαχείρισης των τόπων αυτών και τρίτον, η όποια μαθησιακή δραστηριότητα συντελείται σ' ένα πιο ελκυστικό πλαίσιο (Dodsworth & Nicholson, 2012) και συνάμα πραγματικό, άρα πιθανά πιο κατανοητό. Οι Alfatih et al. (2020) διαπιστώνουν ότι ειδικά για το μάθημα της Γεωγραφίας η αξιοποίηση της εφαρμογής αναπτύσσει στους εκπαιδευόμενους τις δεξιότητές τους και προτείνουν την καθολική εφαρμογή της στα σχολεία προκειμένου να εξαλειφθεί η διαπιστωμένη έλλειψη γεωγραφικής παιδείας και απαξίωσης του μαθήματος. Μάλιστα αυτό θα εισάγει τους μαθητές περισσότερο λειτουργικούς στον ψηφιακό κόσμο καθώς θα μπορούν να χρησιμοποιούν ψηφιακούς χάρτες, τους οποίους θα εξειδικεύουν για δική τους χρήση (my maps), επιτυγχάνοντας βελτιωμένες επιδόσεις μέσα από αυθεντικές δραστηριότητες. Παύουν να



είναι παθητικοί καταναλωτές του ψηφιακού κόσμου και γίνονται και παραγωγοί που μάλιστα διαμοιράζουν και το υλικό τους (Duffy, 2019). Οι Krishnapatria et al. (2019) μελετούν την αξιοποίηση του Google maps στη μάθηση ξένων γλωσσών και συγκεκριμένα επιχειρούν να συνδυάσουν την περιήγηση των μαθητών στην εφαρμογή με τη σύνταξη αφηγηματικού κειμένου, επιδιώκοντας τη συνένωση οπτικών πληροφοριών με τον αφηγηματικό γραμματισμό. Κατά την έρευνά τους οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και βλέποντας εικόνες και διαδρομές στους χάρτες έγραψαν μια προσωπική ιστορία που έδωσε τη δυνατότητα και στους εκπαιδευτές να διακρίνουν τις σκέψεις και τις απόψεις των εκπαιδευομένων. Ο Patterson (2007) επισημαίνει ότι κάθε φορά που αξιοποιείται η εφαρμογή σε οποιοδήποτε γραμματισμό οι μαθητές μπορεί να αντιλαμβάνονται ή μπορεί και όχι, ότι μαθαίνουν και Γεωγραφία αλλά πάντα ενισχύουν τη χωρική νοημοσύνη τους. Όμως οι Cheong et al (2012) αν και διαπιστώνουν τη χρησιμότητα της εφαρμογής στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, προτείνουν περαιτέρω μελέτη για τη μακροπρόθεσμη διατήρηση της γνώσης που διαπιστώνεται. Οι Franklin και Thankachan (2013) μελέτησαν την αξιοποίηση της ψηφιακής αυτής εφαρμογής στον Κοινωνικό γραμματισμό και διαπίστωσαν βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευομένων και αύξηση της προσοχής και της δέσμευσής τους, η οποία ήταν μεγαλύτερη στο Δημοτικό ενώ έφθινε στο Γυμνάσιο. Όσον αφορά τη διδασκαλία σε ενήλικες οι McMahon et al. (2015) διαπίστωσαν ότι οι Google maps στη χρήση για πλοήγηση από ενήλικες, και μάλιστα με ειδικές ανάγκες, προκρίνονται των παραδοσιακών χάρτινων αλλά υπολείπονται της χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης. Άλλοι πάλι διαπιστώνουν ότι σε νεαρούς ενήλικες η μάθηση των τεχνολογιών αυτών είναι ευκολότερη από τη μάθηση ενηλίκων μεγάλης ηλικίας (Kale, 2010).

ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ. ΣΥΝΔΕΣΕΙΣ.

Ο Kolb (2006) ισχυρίζεται ότι ενώ οι τόποι πρέπει να βρίσκονται μέσα σε έναν αισθητό χώρο, αυτός ο χώρος δεν χρειάζεται να είναι φυσικός. Οι εικονικοί χώροι μπορούν να γίνουν κατοικημένοι χώροι. Το google maps είναι ένας εικονικός χώρος που περιέχει πραγματικούς χώρους ενώ ταυτόχρονα οι πληροφορίες που παρέχουν οι χρήστες δημιουργεί επιπλέον χώρους με μια κοινωνική διάσταση (εργασία, θρησκεία, εκπαίδευση κλπ). Η σύνδεση του πραγματικού χώρου από τον οποίο καθόμαστε και παρατηρούμε έναν άλλο τόπο στο google maps σχετικά χαλαρή. Ο χρήστης κινεί το χέρι και τα μάτια χωρίς οι κινήσεις μας στον φυσικό χώρο να ακολουθούν σε ταχύτητα τις κινήσεις και τις αλλαγές προοπτικής στους χάρτες. Δεν βιώνεται δηλαδή από το χρήστη μια χωρική προοπτική όπως σε κίνηση με ειδικό εξοπλισμό στο περιβάλλον της εικονικής πραγματικότητας. Παρ' όλα αυτά ο χρήστης μπορεί να βιώσει έναν περίπατο περπάτημα σε μια πόλη, σ' ένα μνημείο, την αλλαγή της οπτικής γωνίας του ορίζοντα ή ακόμα και το φως της ημέρας ή της νύχτας. Οι Carrillo Quiroga και Chacón Hernández (2021) διερευνώντας τις αντιλήψεις σύνδεσης του εικονικού κόσμου με τον πραγματικό σημειώνουν ότι κατά την παρακολούθηση μιας εικόνας στον υπολογιστή η αισθητηριακή εμπειρία δεν αναγνωρίζει τα όρια του αντικειμενικού κόσμου με τον ψηφιακό. Η εσωτερική αναπαράσταση του ψηφιακού κόσμου με τον οποίο έρχεται σε επαφή ο χρήστης κρίνεται ότι είναι περισσότερο μια διερευνητική δραστηριότητα κατά την οποία λογική, μυαλό και κόσμος συνδημιουργούνται ταυτόχρονα. Τελικά η πληροφορία του ψηφιακού κόσμου δημιουργεί ένα χώρο αλληλένδετο με το μυαλό με το οποίο είναι συνδεδεμένος και ο φυσικός κόσμος. Σήμερα και μετά την επικράτηση της τεχνητής νοημοσύνης και το τρισδιάστατο εικονικό χώρο μοιάζει δύσκολο να μιλάμε για τους ψηφιακούς χώρους και τους φυσικούς ως ξεχωριστά περιβάλλοντα. Δεν υπάρχουν διαφορετικοί κόσμοι, υπάρχει η πραγματικότητα της καθημερινής ζωής (Gilyazona, 2019). Η τεχνολογία επιτρέπει στους χρήστες να υπερβαίνουν το να φαντάζονται απλώς τον εαυτό τους σε έναν διαφορετικό κόσμο, δημιουργώντας μια πραγματική αίσθηση παρουσίας στο ψηφιακό βασίλειο. (Osborne & Jones, 2022).



Ωστόσο, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι αντιλήψεις των χρηστών για τον πραγματικό κόσμο, επειδή οι εμπειρίες τους στον εικονικό χώρο είναι ενσωματωμένες στις εμπειρίες τους από το φυσικό χώρο (Mütterlein & Fuchs, 2019). Οι αντιλήψεις του φυσικού και του ψηφιακού χώρου επικαλύπτονται και επηρεάζουν η μία την άλλη. Η προσμονή ή ο φόβος σε ένα βιντεοπαιχνίδι μπορεί να επιταχύνει τους χτύπους της καρδιάς μας ή να κάνει τις παλάμες μας να ιδρώσουν. Μπορεί να ηρεμήσουμε κάνοντας μια διαδρομή σ' ένα δρόμο ειδυλλιακό ή να αγχωθούμε διατρέχοντας μια λεωφόρο. Αλλά και τη στιγμή που διαχειριζόμαστε τον ψηφιακό χώρο, ο πραγματικός μας επηρεάζει καθοριστικά. Για παράδειγμα αν είμαστε σε ψυχρό περιβάλλον, χειριζόμαστε τον υπολογιστή με δύσκαμπτα δάχτυλα, πράγμα που μας κάνει ανυπόμονους στην πλοήγησή μας στον ψηφιακό κόσμο (Quarles, 2022). Επίσης ο εμπλουτισμός των ψηφιακών χαρτών δημιουργεί νέες «εδαφικότητες» μέσω της ψηφιακής-οικονομικής ενσωμάτωσης περιοχών (Luque & Maia, 2018).

Η ΑΦΙΣΑ ΩΣ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΧΩΡΟ.

Μια αφίσα είναι συνήθως μια τυπωμένη έντυπη χάρτινη εικόνα που εμφανίζεται δημόσια και λειτουργεί ως εργαλείο για την προώθηση ενός προϊόντος, ενός γεγονότος ή ενός συναισθήματος ή μιας επετείου κλπ. Η κύρια αποστολή μιας αφίσας είναι να τύχει της προσοχής του κοινού (Iskin, 2014). Για να πετύχει να προσελκύσει το θεατή πρέπει να είναι σχεδιασμένη καλαίσθητα και με έξυπνο τρόπο. Μπορεί να έχει οικονομικό ή κοινωνικό σκοπό. Στην περίπτωση που εξετάζουμε, δηλαδή την επέτειο για τα 200 χρόνια της επανάστασης, οι αφίσες αναμένεται να έχουν έντονο ιδεολογικό και καλλιτεχνικό χαρακτήρα, που μπορεί να καθοδηγήσουν τη συνείδηση του κοινού (Cao, 2021). Η καλή αφίσα μπορεί να συγκριθεί με ένα καλά επιλεγμένο δόλωμα που ρίχνει ένας επιδέξιος ψαράς που γνωρίζει τις προτιμήσεις του ψαριού που θέλει να αλιεύσει (McKnight Kauffer, 1924). Οι αφίσες έλκουν την καταγωγή τους από την τέχνη της χαρακτηριστικής-τυπογραφίας (Hallidin, 1999) που έκανε εφικτή τη μετάδοση των πληροφοριών στο σύνολο των ανθρώπων, αρχικά με τη μορφή του βιβλίου και έπειτα με άλλες μορφές όπως η αφίσα και που πλέον ως προς αυτή την έκταση της λειτουργίας έχει αντικατασταθεί από τον παγκόσμιο ιστό. Αυτό δεν εμποδίζει την ύπαρξη της παραδοσιακής τεχνικής της αφίσας μέσα στο χώρο του διαδικτύου ή τον εμπλουτισμό των τεχνικών δημιουργίας αφισών. Όπως οι άνθρωποι βλέπουν την αφίσα στο φυσικό κόσμο, με τον ίδιο τρόπο την βλέπουν και στο διαδίκτυο και τους γεννά συγκεκριμένα συναισθήματα (Cao, 2021).

ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ

Η ΑΝΑΓΚΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΝΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΡΑΣΗΣ ΜΕ GOOGLE MAPS

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα ένα τρίωρο όπου υλοποιείται ένα Σχέδιο Δράσης, όπου οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούν, δρουν ελεύθερα, συζητούν και εν τέλει παράγουν ένα προϊόν χωρίς τους περιορισμούς που θα έθετε αν ήταν στο πλαίσιο ενός μόνο γραμματισμού. Η ανάγκη ένταξης των google maps σ' ένα σχολείο ενηλίκων τεκμηριώνεται στη βιβλιογραφία και επιπλέον οι ψηφιακοί χώροι που σίγουρα ή θα γίνουν ή είναι ήδη κτήμα των νέων αφενός πρέπει να διδαχθούν ως καθαυτό αντικείμενο ή με κατεύθυνση την αξιοποίησή τους, αποκτώντας τις απαιτούμενες χωρικές δεξιότητες της χλιετίας (Robertson et al., 2019) αφετέρου αποτελούν και σημείο που πρέπει να συναντηθούν με τους μεγαλύτερους ενήλικες. Επιπλέον τα σχολεία ενηλίκων ετοιμάζουν τους εκπαιδευόμενους και για την αγορά εργασίας όπου ενδεχόμενα να χρειαστεί να προβάλλουν την επιχείρησή τους στο διαδίκτυο και ειδικά στο Google maps (Plantin, 2018). Ένα σημαντικό πρόβλημα είναι ότι στην εφαρμογή τέτοιων δράσεων έχει αποδειχθεί η έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών σε τέτοια σχέδια και ένα έλλειμμα παιδαγωγικών προσεγγίσεων στη μάθηση χωρικών δεξιοτήτων (Hu, 2021). Στη συγκεκριμένη περίπτωση το σχέδιο προχώρησε βασισμένο στην εμπειρία των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση σχεδίων



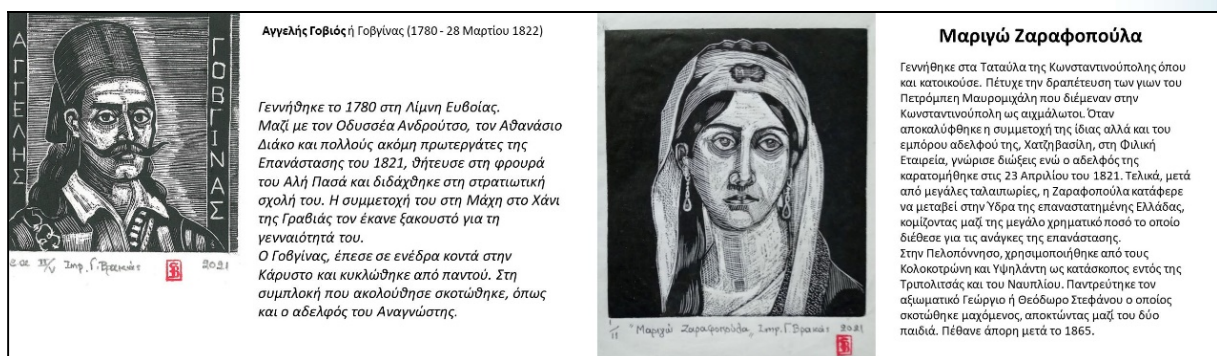
δράσης και σ' έναν ακριβή σχεδιασμό των επί μέρους δραστηριοτήτων στον υπολογιστή, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είχαν αναπτυγμένες ψηφιακές δεξιότητες.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΡΑΣΗΣ ΜΕ ΕΝΤΑΞΗ ΤΟΥ GOOGLE MAPS

Η ιδέα για το σχέδιο δράσης είχε δύο αφετηρίες. Η μια ήταν η αξιοποίηση του Google maps και η άλλη ήταν η συνέχεια των δράσεων του ΣΔΕ για τα 200 χρόνια από την επανάσταση του 1821. Υπήρχε στο σχολείο μια σειρά χαρακτηρισμών με μορφές της επανάστασης του 1821, χαραγμένων από το Γιάννη Βρακά. Η τελική επιλογή ήταν να ασχοληθούμε με δύο μορφές, όχι γνωστές, μελετώντας και παρουσιάζοντας τις διαδρομές τους μέσω του Google maps και κάνοντας μια εικονική ψηφιακή αφισοκόλληση με τις μορφές τους στους τόπους όπου έδρασαν. Οι δύο μορφές της επανάστασης που επιλέγηκαν ήταν ο Αγγελής Γοβιός (1780-1822) και η Μαριγώ Ζαραφοπούλα (.- 1865?). Τα χαρακτηριστικά με την άσπρο-μαύρο χρωματική τους διάταξη, την έντονη εντύπωση που προκαλούν και τον άρτιο σχεδιασμό και απόδοση των μορφών κρίθηκαν κατάλληλα. Ειδικά του Αγγελή Γοβιού, έχοντας πάνω γραμμένο και το όνομα ήταν απολύτως κατάλληλο. Η ιδέα να γραφεί κάτι αντίστοιχο και στο χαρακτηριστικό με τη μορφή της Ζαραφοπούλας, εγκαταλείφθηκε προκειμένου να διατηρηθεί αυθεντική η εικόνα του χαρακτηριστικού. Το σχέδιο δράσης κινήθηκε διαθεματικά στον Πληροφορικό, στον Οπτικό-Αισθητικό και στον Επιστημονικό Γραμματισμό.

1^η Δραστηριότητα : Μελέτη και σύνταξη βιογραφικών

Η πρώτη δραστηριότητα αφορούσε στη σύνταξη των βιογραφικών. Η συνήθης διαδικασία που ανατίθεται στους εκπαιδευόμενους «βρείτε πληροφορίες στο ιντερνετ» καταλήγει σε μια ενέργεια απλής αντιγραφής και επικόλλησης χωρίς να μεσολαβεί καμιά είδους επεξεργασία. Το φαινόμενο αυτό της λογοκλοπής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχει επισημανθεί έντονα (Comas et al., 2006). Προς τούτο η οδηγία που δόθηκε ήταν να γραφεί ένα τελικό κείμενο λίγων λέξεων που όμως να περιλαμβάνει τις μετακινήσεις σε διάφορους τόπους των εξεταζόμενων προσώπων. Το κείμενο έπρεπε να χωρά σε μια διαφάνεια του powerpoint που θα είχε και το χαρακτηριστικό με τη μορφή του αγωνιστή/στριας. Στην εικόνα 1 εμφανίζεται αυτό τελικό κείμενο και τα σχετικά χαρακτηριστικά του Γιάννη Βρακά.



Εικόνα 1: Διαφάνειες με τις προσωπογραφίες και βιογραφικά στοιχεία

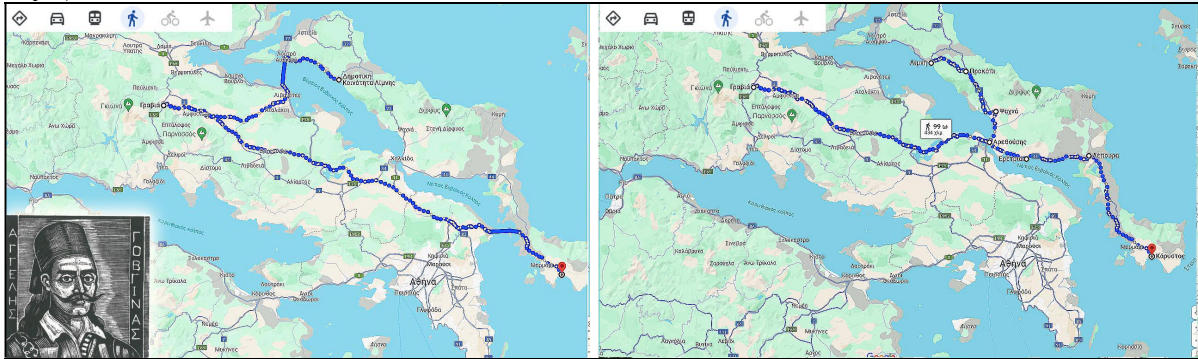
2η Δραστηριότητα : Χάραξη των μετακινήσεων στο Google maps.

Η πρώτη δραστηριότητα στην εφαρμογή Google maps συνίστατο στο να ξεκινήσουν οι εκπαιδευόμενοι από τον τόπο γέννησης του προσώπου και να μεταβούν από τον τόπο αυτό στους υπόλοιπους που αναφέρονταν στο βιογραφικό. Τα προβλήματα που εμφανίζονταν ήταν ότι οι προτεινόμενες διαδρομές δεν αντιστοιχούσαν σε αυτό που οι εκπαιδευόμενοι φαντάζονταν, οπότε έπρεπε να βρουν λύσεις όπως να χαράξουν την διαδρομή επιλέγοντας οι ίδιοι ενδιάμεσες στάσεις.

Για παράδειγμα στις μετακινήσεις του Αγγελή Γοβιού η εφαρμογή πρότεινε, με την επιλογή με τα πόδια, την πορεία στην εικόνα 2 (αριστερά) η οποία περιλάμβανε και

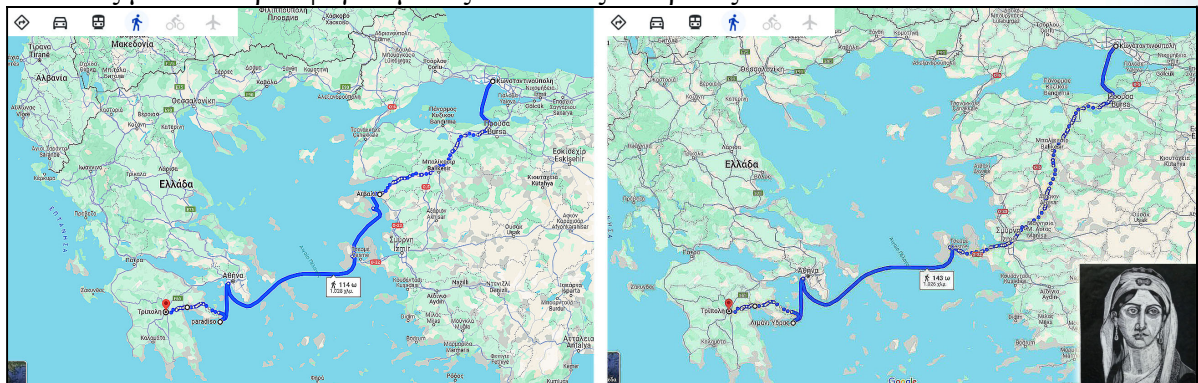


μετακίνηση δια θαλάσσης, οπότε επέλεξαν διάφορες χερσαίες ενδιάμεσες στάσεις ώστε να διαμορφώσουν την πορεία που αυτοί είχαν επιλέξει, δηλαδή να είναι μόνο μέσω ξηράς (εικ.2 δεξιά).



Εικόνα 2: Διαδρομές του Αγγελή Γοβιού

Τη διαδρομή της Ζαραφοπούλας με την επιλογή ‘με τα πόδια’, αν και αυτό δεν ήταν εφικτό, το Google maps πρότεινε την διαδρομή στην εικόνα 3 (δεξιά). Όταν οι εκπαιδευόμενοι επέλεξαν ως λιμάνι αναχώρησης το Αϊβαλή, πρότεινε τη διαδρομή στην εικόνα 3 (αριστερά). Ο προβληματισμός τους που ήταν αν δεν χρειαζόταν να πιάσει λιμάνι στον Πειραιά, δεν έγινε κατορθωτό να αποδοθεί στην εφαρμογή αυτή. Η επιλογή μέσω Θράκης, Θεσσαλίας κλπ δεν εξετάστηκε καθώς στους μαθητές υπήρχε στο μυαλό τους η μετακίνηση με καράβι, πιθανώς εικόνα που έχει σχηματιστεί από τις αφηγήσεις των ανταλλάξιμων και προσφύγων μεταξύ Ελλάδας-Τουρκίας.



Εικόνα 3: Η διαδρομή της Μαριγώς Ζαραφοπούλας

3η Δραστηριότητα: Αφισκοκόλληση στους τόπους ενδιαφέροντος.

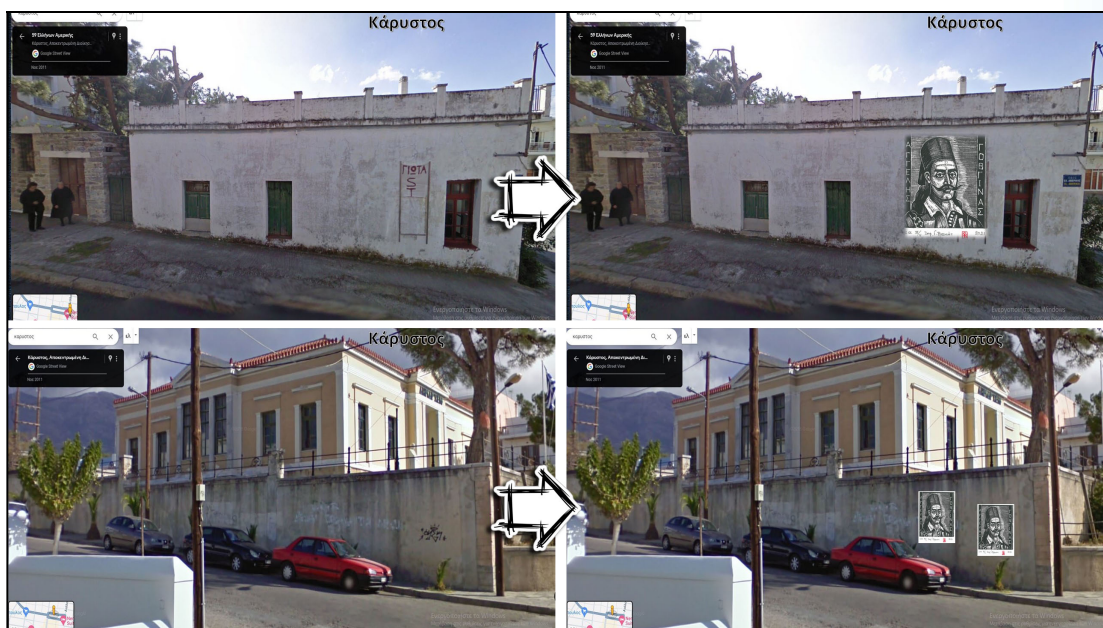
Στην τρίτη δραστηριότητα, την 2η στο Google maps, οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να περιηγηθούν στην εφαρμογή περνώντας στο επίπεδο «δορυφόρος» και αξιοποιώντας την δυνατότητα τρισδιάστατης περιήγησης στο χώρο. Σκοπός ήταν να επιλέξουν ένα σημείο όπου θεωρητικά θα τοποθετούσαν το χαρακτηριστικό με τη μορφή των αγωνιστών ως αφίσα. Αυτό στην πράξη γινόταν με λήψη της εικόνας της τοποθεσίας από τον υπολογιστή, με το εργαλείο αποκομμάτων, η επικόλληση σε μια διαφάνεια powerpoint και αντιγραφή και επικόλληση της μορφής που ήδη περιεχόταν στο αρχείο που τους είχε δοθεί. Κάποια από τα έργα που παράχθηκαν εμφανίζονται στις εικόνες 4,5,6,7,8,9 και 10. Σε κάθε εικόνα στο αριστερό μέρος παρατίθεται η εικόνα που αντλήθηκε από το google maps και στο δεξί η ίδια εικόνα με την αφίσα επικολλημένη στο σημείο που επέλεξαν οι εκπαιδευόμενοι.



Εικόνα 4: Αφισκοκόλληση στη Λίμνη Ευβοίας



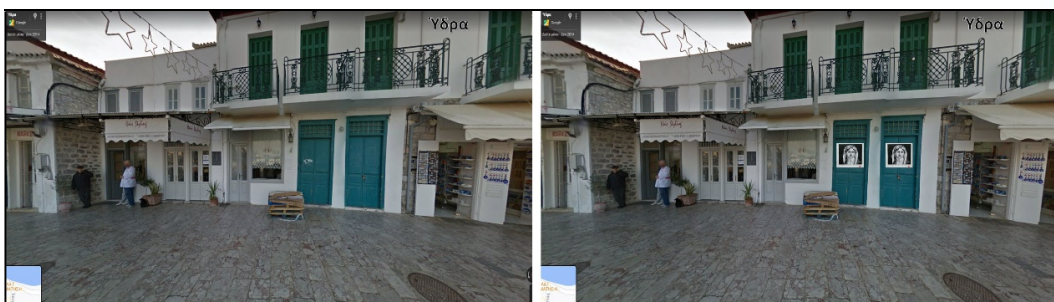
Εικόνα 5: Αφισκοκόλληση στο Χάνι της Γραβιάς



Εικόνα 6: Αφισκοκόλληση στην Κάρυστο



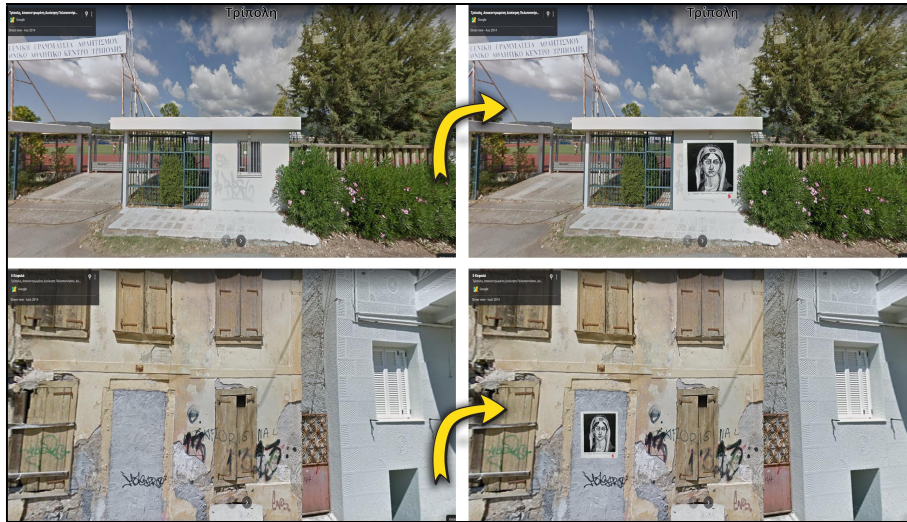
Εικόνα 7: Αφισκοκόλληση στην περιοχή Ταταύλα (Kurtulus) της Κωνσταντινούπολης



Εικόνα 8: Αφισκοκόλληση στην Ύδρα



Εικόνα 9: Αφισκοκόλληση στο Ναύπλιο



Εικόνα 10: Αφισκοκόλληση στην Τρίπολη

4η Δραστηριότητα: Δημιουργία αφίσας και συγκέντρωση του υλικού σε μια παρουσίαση. Επειδή το έργο θα παρουσιαζόταν σε μια τελική ημερίδα που προβλέπεται για τα ΣΔΕ, έπρεπε να δημιουργηθεί μια αφίσα προκειμένου να αντιπροσωπεύσει το έργο. Η αφίσα δημιουργήθηκε συνεργατικά με τη μέθοδο του collage. Δηλαδή κάθε μαθητής κολλούσε σε μια επιφάνεια μια εκδοχή του έργου, αλλαγμένη σε μέγεθος ή και σε χρώμα, ολόκληρη ή τμήμα της με στόχο να καλυφθεί όλη η επιφάνεια. Χρησιμοποιήθηκε το φωτοτυπικό και έγχρωμα χαρτιά. Επιπλέον αξιοποιήθηκαν και οι εικόνες από στεφάνια ελιάς που είχαν φτιάξει εκπαιδευόμενοι σε άλλο σχέδιο δράσης. Επιδιώχθηκε το έργο να είναι συλλογικό και συνεργατικό γιατί η έρευνα δείχνει ότι στη διαδικασία αυτή επιτυγχάνεται μάθηση μεταξύ ομοτίμων, δημιουργείται θετική στάση (Demirci & Coşkun, 2021), βελτιώνονται οι δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης όπως επίσης και η παραγωγικότητα των εκπαιδευομένων (Harsono et al., 2019). Στην εικόνα 11 παρουσιάζεται το τελικό έργο πριν προστεθούν οι τίτλοι.



Εικόνα 11: Η τελική αφίσα αντιπροσώπευσης της δράσης



Στην κατασκευή αξιοποιήθηκαν οι τεχνικές του Lucas Samara και του Andy Warhol κατά τις οποίες ο πρώτος κόβοντας τις εικόνες σε λωρίδες ίσου πλάτους, τις συναρμολογούσε προκειμένου να δημιουργήσει μια επιμήκη υβριδική εικόνα (Κοσκινά, 2006) σαν η εικόνα να αντανakλάται σ' ένα σύστημα από καθρέπτες, με το θεατή να έχει την ψευδαίσθηση της κίνησης και της θεατρικότητας (Samaras & Glenn, 1987), ενώ ο δεύτερος παραθέτει σειριακά την ίδια εικόνα σε διαφορετικές αποχρώσεις επιτρέποντας στους θεατές να σχηματίσουν πιο στιβαρές νοητικές αναπαραστάσεις της αρχικής εικόνας (Kass, Harland & Donnelly, 2015).

ΚΛΕΙΣΙΜΟ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ -ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η επιλογή του θέματος κρίνεται ότι ήταν επιτυχής καθώς η σύνδεση με τους εορτασμούς για τα 200 χρόνια από την επανάσταση του 1821, προσέδωσε ένα τόνο επικαιρότητας και ένα αίσθημα συμμετοχής των εκπαιδευομένων στους εορτασμούς αυτών. Η αξιοποίηση επίσης της εφαρμογής των Google Maps, άγνωστη σχεδόν στους εκπαιδευόμενους, κρίνεται επίσης επιτυχής καθώς όπως δήλωσαν οι εκπαιδευόμενοι, θα μπορούσαν να την εφαρμόζουν στη ζωή τους, στις μετακινήσεις, στο σχεδιασμό των μετακινήσεων (Lange & Plass, 2008). Αν και δήλωσαν επανειλημμένως την αξία που είχε η εκμάθηση αυτής της εφαρμογής, δεν παρατηρήθηκε ενδιαφέρον να εξερευνήσουν άλλους τόπους, πιθανά μακρινούς ή εξωτικούς κλπ (Haslett et al. 2012).

Οι γεωγραφικές γνώσεις πάντως για τις περιοχές που ασχολήθηκαν κρίνεται ότι εμπλουτίστηκαν. Οι δυσκολίες καταγράφηκαν ως μεγάλες και χρειάστηκαν επανειλημμένες εκπαιδύσεις στο χειρισμό της εφαρμογής. Επίσης μεγάλη δυσκολία καταγράφηκε και στην επιλογή της κατάλληλης άποψης που έδινε η εφαρμογή και που ευνοούσε την αφισκοκόλληση. Χρειάστηκαν αρκετές φορές να επιδειχθεί η επιλογή και να εξηγηθεί αυτή η επιλογή. Οι εκπαιδευόμενοι που είχαν μεγαλύτερη ταξιδιωτική εμπειρία φάνηκε να αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες στον χωρικό προσανατολισμό, υποδεικνύοντας ότι η εμπειρία του πραγματικού κόσμου μπορεί να επηρεάσει τη στρατηγική πλοήγησης (Bermejo Berros & Gil Martínez, 2021; Degirmenci, 2018).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης του google maps τόνωσε την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων ως προς τη χρήση της τεχνολογίας, ορισμένοι αξιοποίησαν αυτή την εφαρμογή και στο κινητό τους τηλέφωνο, δημιουργώντας την αίσθηση ότι ο κόσμος του google maps έγινε μέρος της καθημερινής τους ζωής (Gilyazova, 2019).

Το σχέδιο δράσης αυτό θα μπορούσε περαιτέρω να εμπλουτισθεί με δραστηριότητες που θα συνέδεαν τον ψηφιακό χώρο με τον πραγματικό. Για παράδειγμα θα μπορούσε να υλοποιηθεί σύμπραξη με σχολεία των αναφερόμενων περιοχών όπου, μεταξύ άλλων, οι μαθητές/τριες θα προχωρούσαν σε πραγματική αφισκοκόλληση (σε τζάμια σπιτιών ή καταστημάτων με άδεια, για αποφυγή ρύπανσης), θα την φωτογράφιζαν και οι φωτογραφίες αυτές θα μπορούσαν να παρατίθενται με αυτές του ψηφιακού χώρου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alfatikh, E., Winanti, E., Prasetya, S. & Budiyanto, E. (2020). Implementing Google Earth to Enhance Student's Engagement and Learning Outcome in Geography Learning. *Geosfera Indonesia*, 5(1), 147-159.
- Bermejo Berros, J. & Gil Martínez, M. (2021). The relationships between the exploration of virtual space, its presence and entertainment in virtual reality, 360° and 2D. *Virtual Reality*, 25(4):1-17.
- Cao, X. (2021). Research on the Visual Composition of Public Service Advertising Poster Design. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 515, 475-479.
- Carrillo Quiroga, P. & Chacón Hernández, J.C. (2021). The Perception of Space in Virtual Reality, Correlation between Affordances and Spatial Presence. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 9(23), 1-32.



- Cheong, F., Cheong C. & Jie, F. (2012). Re-purposing Google Maps Visualisation for Teaching Logistics Systems. *Journal of Information Technology Education*, 11, 159-177.
- Comas, R., Sureda Negre, J. & Urbina, S. (2006). The "Copy and Paste" Generation Plagiarism amongst Students, a Review of Existing Literature. *International Journal of Learning*, 12(161), 168-176.
- Degirmenci, Y. (2018). Use of geographic information systems (GIS) in geography lessons according to teachers' opinion. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 10(3), 186-196.
- Demirci, C. & Coşkun, İ. (2021). High School Students' Opinions about the Technique of Poster Design Based on the Cooperative Learning Approach in English Course. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1564-1579.
- Dodsworth, E. & Nicholson, A. (2012). Academic Uses of Google Earth and Google Maps in a Library Setting. *Information Technology and Libraries. Information Technology and Libraries*, 31(2), 102-117.
- Duffy, S. W. (2019). Utilizing google my maps in the classroom. *Journal of College Academic Support Programs*, 2(1), 59-60.
- Franklin, T. & Thankachan, B. (2013). Impact of Google Earth on Student Learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(21), 11-16.
- Gilyazova, O. (2019). The Relationship between Virtual and Actual Reality: Phenomenological Ontological Approach. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 196-204
- Harsono, H., Rosanti, S. & Seman, N. (2019). The Effectiveness of Posters as a Learning Media to Improve Student Learning Quality. *The Journal of Social Sciences Research*, 1, 97-103.
- Haslett, S., Schaaf, R., Skellern, A. & Norcliffe, D. (2012). Google Earth and sustainable development education: examples from human and physical geography. *Planet* 26, (26), 8-14.
- Hu, X. (2021). Developing STEM toolkits for young children to improve spatial skills. *Journal of Education and Human Development March*, 10(1), 24-34.
- Kale, R-D. (2010). *Development of an Interactive, Hands-on Learning Experience of the Google Maps API*. New Orleans: University of New Orleans.
- Kass, J., Harland, E.J. & Donnelly, N. (2015). Warholian Repetition and the Viewer's Affective Response to Artworks from His Death and Disaster Series. *Leonardo*, 51(2), 1-12.
- Kolb, D. (2006). Real Places in Virtual Spaces. *Nordic Journal of Architectural Research*, 3, 69-77.
- Krishnapatria, K., Kurniati, N. & Saefullah, H. (2019). Engaging students in writing recount text through Google Maps. *Studies in English Language and Education*, 6(2), 199-211.
- Lange, N. & Plass, C. (2008). WebGIS with Google Maps. In Ehlers et al. (Eds.), *Digital Earth Summit on Geoinformatics 2008: Tools for Global Change Research*. (pp. 176-181). Heidelberg: Wichmann
- Luque, A. & Maia, F. (2018). Digital territories: Google maps as a political technique in the re-making of urban informality. *Environment and Planning D: Society and Space*, 37(1), 449-467.
- McMahon, D., Smith, C., Cihak, D., Wright, R. & Gibbons, M. (2015). Effects of Digital Navigation Aids on Adults with Intellectual Disabilities: Comparison of Paper Map, Google Maps, and Augmented Reality. *Journal of Special Education Technology*, 30(3), 157-165.



- Mütterlein, J. & Fuchs, C. (2019). Digital Technologies and their Influence on Spaces. In Proceedings of 23rd Pacific Asia Conference on Information Systems (PACIS). Xi'an, China. (pp. 1-15).
- Osborne, T. & Jones, P. (2022). Embodied virtual geographies: Linkages between bodies, spaces, and digital environments. *Geography Compass*, 16(6), 1-10.
- Patterson C. T. (2007). Google Earth as a (Not Just) Geography Education Tool. *Journal of Geography*, 106(4), 145-152.
- Plantin, J-C. (2018). Google Maps as cartographic infrastructure: from participatory mapmaking to database maintenance. *International Journal of Communication*, 12, 489-506.
- Quarles, H. (2022). Digital Space and Place. *Geography and Environmental Sciences*, 1, 1-6.
- Robertson, M.J., Maude, A., & Kriewaldt, J. (2019). Aligning Mapping Skills with Digitally Connected Childhoods to Advance the Development of Spatial Cognition and Ways of Thinking in Primary School Geography. *Geographical education*, 32, 15-25.
- Samaras, L. & Glenn, C. (1987). *Lucas Samaras: Sketches, Drawings, Doodles, and Plans*. New York: Harry N. Abrams
- Κοσκινά, Α. (2006). *Η έννοια της «τελετουργικής μεταμόρφωσης» στο έργο του Λουκά Σαμαρά*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ- Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας.
- Iskin, E.R. (2014). *The Poster: Art, Advertising, Design, and Collecting, 1860s–1900s*. Hanover, NH: Dartmouth College Press.
- Halldin, O. (1999). *The history of Posters*. Stockholm: National Library of Sweden.



Η χρήση της αλληλεπίδρασης στην εκπαιδευτική διαδικασία: Διαδραστικός Αίσωπος

Παναγιώτης Παβέλης¹

¹Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 2^ο Δημοτικό Σχολείο Κρύας Βρύσης ΠΕ Πέλλας
panpavelis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αλληλεπίδραση αποτελεί ένα κεντρικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία και παίζει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η αλληλεπίδραση μπορεί να λαμβάνει πολλές μορφές, όπως η επικοινωνία ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή, η συνεργατική εργασία ανάμεσα στους μαθητές και η αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό υλικό. Η αποτελεσματική αλληλεπίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενθαρρύνει τη μάθηση, να βελτιώσει την κατανόηση των μαθητών και να ενισχύσει τη θετική σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και την τεχνολογία. Με το διαδραστικό παραμύθι οι μαθητές προάγουν τη δημιουργικότητά τους και μπορούν να μάθουν σημαντικές αξίες όπως τη φιλία, την αλληλοβοήθεια, την ανοχή και την αποδοχή των διαφορών. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην αφήγηση της ιστορίας και τους δίνεται η δυνατότητα να θέσουν ερωτήσεις και να επηρεάσουν την πορεία της πλοκής. Με τα διαδραστικά εργαλεία της ηλεκτρονικής-ψηφιακής πλατφόρμας e-me σχεδιάστηκε ο μύθος του Αισώπου, «ο λαγός και η χελώνα», διαδραστικά προσφέροντας στους μαθητές μια διαφορετική διάσταση αντιμετώπισης του παραμυθιού. Με την εισαγωγή της διάδρασης οι μαθητές απέκτησαν ενδιαφέρον και ενεργή συμμετοχή εντός του παραμυθιού. Επίσης, οι διαδραστικές εφαρμογές – δραστηριότητες που ενσωματώθηκαν στο διαδραστικό βίντεο διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών καθόλη τη διάρκεια προβολής του βίντεο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Πληροφορική, Αλληλεπίδραση, Παραμύθι, Ψηφιακά εργαλεία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Καθώς οδεύουμε σε μια νέα εποχή τεχνολογικών εξελίξεων με όχημα την τεχνητή νοημοσύνη, ο ψηφιακός γραμματισμός είναι απαραίτητος σε έναν ψηφιοποιημένο κόσμο. Τα τελευταία πενήντα χρόνια έχουν αναδυθεί νέοι γραμματισμοί που προϋποθέτουν νέες δεξιότητες για όλους μας (Hobbs, 2010). Ο ψηφιακός γραμματισμός αποτελεί θεμελιώδες εφόδιο για την ομαλή ένταξη των μαθητών στον σύγχρονο κόσμο. Η ενσωμάτωσή του στο σχολικό πρόγραμμα κρίνεται απαραίτητη, εξοπλίζοντας τους μαθητές με δεξιότητες που θα τους ωφελήσουν τόσο στην μαθητική όσο και στην μελλοντική τους ζωή.

Η δημιουργία ενός διαδραστικού βίντεο προϋποθέτει τη χρήση λογισμικών επεξεργασίας ήχου και εικόνας για να αποδοθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Τα στάδια που απαιτούνται για τη δημιουργία ενός βίντεο με διάδραση είναι πολλά και προϋποθέτουν διάφορες δεξιότητες:

- Καθορισμός του στόχου: Το διαδραστικό βίντεο θα πρέπει να εκπέμπει κάποια μηνύματα στους αποδέκτες και θα πρέπει να στοχοποιηθεί και το κοινό που θα αφορά.
- Σενάριο και σχεδίαση: Η δημιουργία ενός σεναρίου και η επιλογή των σκηνών καθώς και η επιλογή του στυλ του βίντεο.
- Δημιουργία περιεχομένου: Επιλογή ή δημιουργία περιεχομένου, επιλογή εικόνων και ήχου που θα χρησιμοποιηθεί.
- Προγραμματισμός και ανάπτυξη: Στο στάδιο αυτό επιλέγεται ή αναπτύσσεται το λογισμικό με το οποίο θα γίνει η δημιουργία του βίντεο.
- Δοκιμές και βελτιώσεις: Ο έλεγχος και η βελτίωση του βίντεο για πιθανά προβλήματα και ανατροφοδότηση σε πιθανές δυσλειτουργίες.
- Δημοσίευση: Όταν ολοκληρωθεί θα πρέπει να δημοσιευθεί στο διαδίκτυο και σε άλλες ηλεκτρονικές πλατφόρμες.



ΣΕΝΑΡΙΟ-ΑΦΟΡΜΗΣΗ

Το παρόν διδακτικό σενάριο προέβλεπε τη δημιουργία ενός διαδραστικού βίντεο με θέμα τον μύθο του Αισώπου: «ο λαγός και η χελώνα». Οι μαθητές θα κατανοούσαν το βαθύτερο νόημα του μύθου συμμετέχοντας ενεργά με δραστηριότητες αλληλεπίδρασης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ

Με τη ραγδαία εισαγωγή της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια στην εκπαιδευτική διαδικασία διανύουμε μια νέα ψηφιακή εποχή στην εκπαίδευση. Με τις συνεχόμενες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών παρατηρείται μια σπουδαία προσπάθεια ενδυνάμωσης των γνώσεών τους για να επιτευχθεί η ενσωμάτωση του σχολείου στην ψηφιακή εποχή. Με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων ο μαθητής θα νιώσει περισσότερο δυναμωμένος και έτοιμος για να ενσωματωθεί στην ψηφιακή τάξη (Μάρκου, 2023). Ένας επιστημονικός κλάδος της πληροφορικής ο οποίος ασχολείται με τη σχεδίαση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση διαδραστικών υπολογιστικών συστημάτων τα οποία προορίζονται για τη χρήση του ανθρώπου είναι η Αλληλεπίδραση Ανθρώπου – Υπολογιστή. Η αλληλεπίδραση αυτή αναφέρεται στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ ανθρώπου και υπολογιστή. Με τον όρο αλληλεπίδραση εννοείται οποιαδήποτε επικοινωνία μεταξύ υπολογιστικού συστήματος και ανθρώπου (Χατζηδάκη, 2019).

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ – ΔΙΑΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η διάδραση είναι ο κατεξοχήν άξονας σύνδεσης του μαθητή με τον δάσκαλο. Μέσω αυτής της διάδρασης χτίζεται μια σχέση εμπιστοσύνης και ανταλλαγής γνώσεων και απόψεων σε ένα περιβάλλον όπου ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα και ο διάλογος. Σε ψηφιακό επίπεδο ο μαθητής μπορεί να αλληλεπιδράσει με τον υπολογιστή και με άλλους μαθητές ανεξάρτητα το πού βρίσκονται γεωγραφικά, να προσαρμόσει τον τρόπο και τον ρυθμό μάθησης. Με τα ψηφιακά μέσα ο δάσκαλος γίνεται περισσότερο παραστατικός δίνοντας κίνηση στα αντικείμενα διδασκαλίας του αυξάνοντας έτσι τον ρυθμό μάθησης των μαθητών του (Μάρκου, 2023).

ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΒΙΝΤΕΟ

Όταν αναφερόμαστε σε διαδραστικά βίντεο εννοούμε μη γραμμικά, δηλαδή ψηφιακά διαδραστικά βίντεο τα οποία διευκολύνουν την αλληλεπίδραση και την πρόσβαση στα περιεχόμενα του βίντεο (Παπαγεωργίου & Παπαδοπούλου, 2019; Zhangetal, 2006). Επίσης, μπορούν να οριστούν ψηφιακά βίντεο τα οποία εμπλουτίζονται με διαδραστικά στοιχεία, όπως κουίζ, ερωτήσεις και υπερσυνδέσμους οι οποίοι τοποθετούνται σε διάφορα σημεία του βίντεο. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αλληλεπιδρούν ενεργά και ασχολούνται με το περιεχόμενο (Hungetal, 2018; Zhangetal, 2006).

ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΩΝ ΒΙΝΤΕΟ

- **Διάδραση:** Το περιεχόμενο που προβάλλεται μπορεί να αλληλεπιδράσει μέσα από πολλά στοιχεία τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε πρόσβαση του βίντεο σε άλλο χρονικό σημείο προβολής.
- **Αυτοέλεγχος:** Τα διαδραστικά βίντεο προσφέρουν εργαλεία με τα οποία οι μαθητές ελέγχουν την πρόοδο μάθησής τους.
- **Ενσωματωμένες δραστηριότητες:** Συγκεκριμένα σημεία στα οποία θα πρέπει να δοθεί έμφαση επιτρέπουν στους μαθητές να ελέγξουν το επίπεδο κατάκτησης γνώσεων.
- **Συμμετοχή:** Οι μαθητές εμπλέκονται μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία.



- **Ερωτήσεις ανατροφοδότησης:** Τα ενσωματωμένα κουίζ δίνουν τη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης και συμμετοχής των μαθητών στην εξέλιξη της μάθησής τους (Vural, 2013; Wrightetal, 2016; Zhangetal, 2006).

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟ ΒΙΝΤΕΟ

Υπάρχουν έξι διαφορετικοί τύποι προσοχής: η διαιρεμένη, η επιλεκτική, η εστιασμένη, η μεταβαλλόμενη, η χωρική και η διαρκής (Kokocetal, 2020). Στο σχεδιασμό ενός διαδραστικού βίντεο μαθήματος η διαρκής προσοχή έχει πρωτεύοντα ρόλο (Chen and Wu 2015). Ο ορισμός της διαρκούς προσοχής αναφέρεται στην προσοχή η οποία στρέφεται σε ένα συγκεκριμένο σημείο ενός μοναδικού έργου (Roda, 2011). Στη μαθησιακή διαδικασία η διαρκής προσοχή αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο στην κατανόηση και επεξεργασία πληροφοριών.

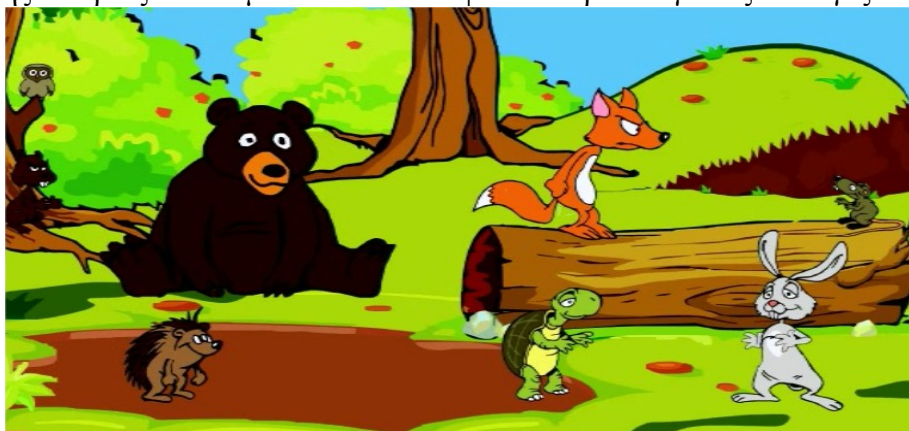
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ένα διαδραστικού βίντεο έχει πολλούς στόχους, ανάλογα με το περιεχόμενο και το κοινό του. Για να γίνει διαδραστικό βίντεο ένας μύθος του Αισώπου θα πρέπει να τεθούν και κάποιοι στόχοι οι οποίοι θα περιλαμβάνουν:

- **Εκπαίδευση:** Διδασκαλία ή εκμάθηση συγκεκριμένων θεμάτων, δεξιοτήτων ή γνώσεων μέσω της αλληλεπίδρασης του μαθητή με το περιεχόμενο
- **Ψυχαγωγία:** Παροχή ψυχαγωγίας με παιχνίδια, ιστορίες ή άλλες διαδραστικές δραστηριότητες.
- **Κοινωνική ευαισθησία:** Προώθηση κοινωνικών μηνυμάτων και ευαισθητοποίηση σε ζητήματα που αφορούν την κοινωνία, όπως το περιβάλλον, η υγεία ή τα ανθρώπινα δικαιώματα.
- **Διασκέδαση:** Η δημιουργία ενός βίντεο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την ηλικιακή ομάδα στην οποία αναφέρεται το περιεχόμενό του. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, επειδή πρόκειται για μύθο του Αισώπου, η ηλικιακή ομάδα θα πρέπει να είναι 5 – 8 ετών.

Στάδια δημιουργίας ενός διαδραστικού βίντεο

α) Καθορισμός του στόχου: Προσδιορίστηκε ο στόχος της εργασίας που προέβλεπε τη δημιουργία ενός διαδραστικού παραμυθιού: «Ο λαγός και η χελώνα» (εικόνα 1). Το κοινό στο οποίο θα απευθύνονταν ήταν οι μαθητές ηλικίας 5 – 8 ετών. Μέσω του παραμυθιού οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες γλωσσικές, κοινωνικές και δημιουργικές. Θα καλλιεργούσαν κριτική σκέψη καθώς θα έπαιρναν αποφάσεις στην εξέλιξη της ιστορίας και θα μάθαιναν να σκέφτονται κριτικά για τις επιλογές τους.



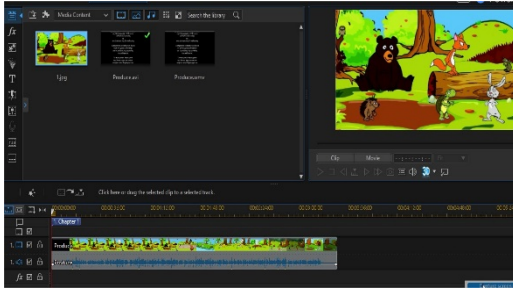
Εικόνα 1. Ο λαγός και η χελώνα

β) Σενάριο και σκηνοθεσία: Η επιλογή του βίντεο το οποίο έγινε διαδραστικό, έγινε από:

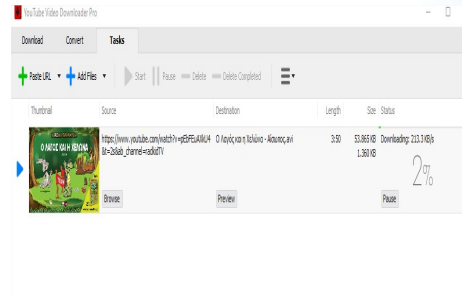
https://www.youtube.com/watch?v=pEbFEuAXkU4&t=100s&ab_channel=radkidTV



(εικόνα 2). Στη συνέχεια έγινε download του βίντεο με το λογισμικό YoutubeVideoDownloader (εικόνα 3), σε φάκελο του υπολογιστή.

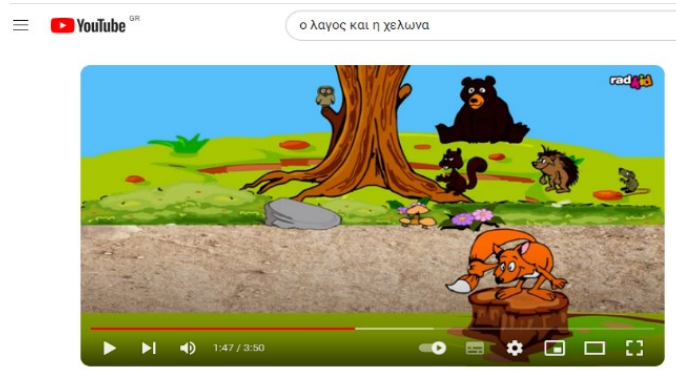


Εικόνα 2. Youtube



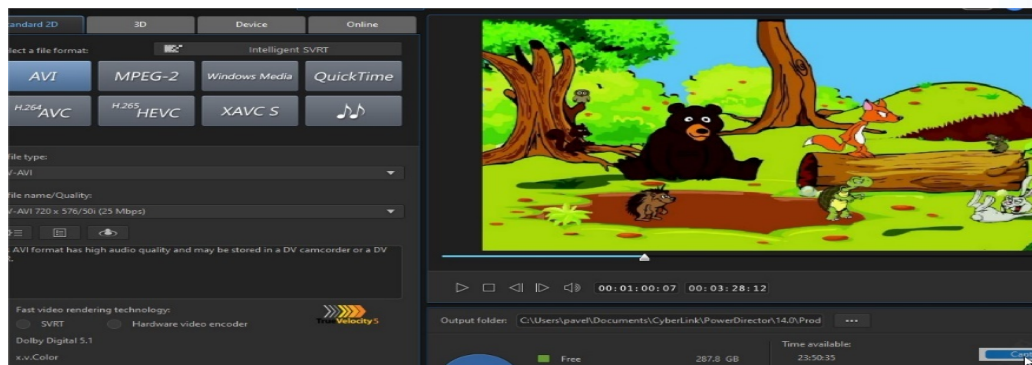
Εικόνα 3. Download

γ) **Δημιουργία Περιεχομένου:** Το σενάριο προέβλεπε να γίνει split στο βίντεο, έτσι ώστε να εξαχθεί ως τελικό προϊόν το μέρος του βίντεο που θα έπρεπε να γίνει διαδραστικό. Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν το CyberlinkPowerDirector (Εικόνα 4).



Εικόνα 4. Επεξεργασία

Με την επιλογή split έγινε αποκοπή του βίντεο και αποθήκευση του μέρους όπου θα γινόταν η διάδραση. Εισήχθησαν στην αρχή και στο τέλος του βίντεο τα κείμενα τα οποία θα έδιναν πληροφορίες σχετικές με το διαδραστικό παραμύθι. Όταν ολοκληρώθηκε αυτή η διαδικασία έγινε εξαγωγή του βίντεο σε μορφή avi (Εικόνα 5).

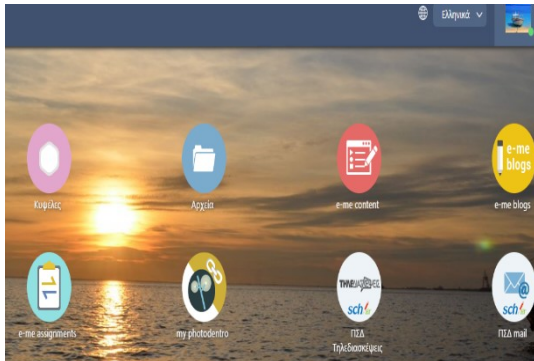


Εικόνα 5. Εξαγωγή του βίντεο

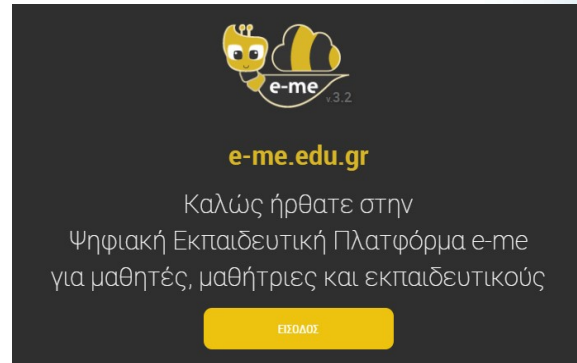
δ) **Προγραμματισμός και ανάπτυξη:** Για την επεξεργασία του βίντεο έτσι ώστε να ενσωματωθούν οι ερωτήσεις με τη μορφή διάδρασης χρησιμοποιήθηκε η ηλεκτρονική πλατφόρμα μάθησης της e-me η οποία υποστηρίζεται από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Η e-me, ψηφιακή πλατφόρμα μάθησης, είναι ένα διαδικτυακό περιβάλλον που



παρέχει εκπαιδευτικό περιεχόμενο και εργαλεία για την εκμάθηση και τη διδασκαλία. Σε αυτή την ψηφιακή πλατφόρμα μπορούν να δημιουργηθούν και να αναπτυχθούν βίντεο, ασκήσεις και εργασίες οι οποίες επιτρέπουν στους χρήστες να μαθαίνουν από απόσταση (Εικόνες 6 & 7).

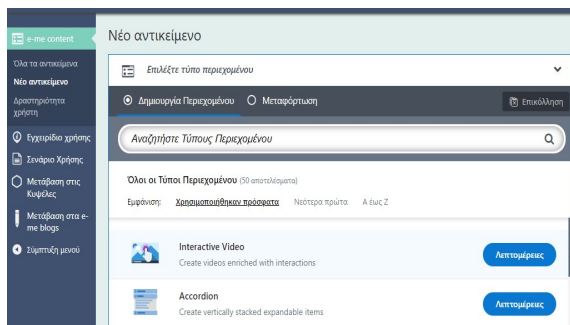


Εικόνα 6. Εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me

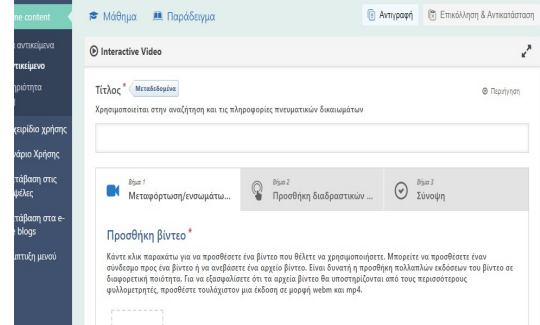


Εικόνα 7. Η επιφάνεια εργασίας e-me

Το ψηφιακό εργαλείο e-mecontent, το οποίο βρίσκεται στην επιφάνεια εργασίας, μας οδηγεί στο να δημιουργήσουμε ένα νέο αντικείμενο εργασίας (Εικόνα 8). Το Interactive Video είναι η εφαρμογή με την οποία δημιουργήθηκε το διαδραστικό βίντεο (Εικόνα 9).



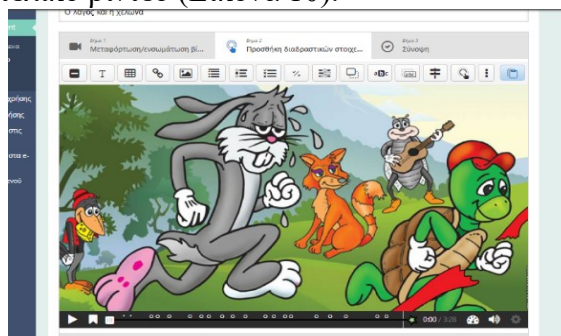
Εικόνα 8. InteractiveVideo



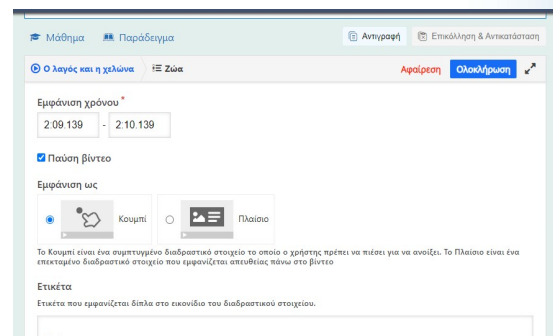
Εικόνα 9. Εισαγωγή βίντεο

Στάδια δημιουργίας διαδραστικού βίντεο

- **Μεταφόρτωση / ενσωμάτωση βίντεο:** Στο μενού προσθήκη βίντεο έγινε εισαγωγή του βίντεο στο οποίο ενσωματώθηκαν διαδραστικά στοιχεία. Ο τίτλος, μια σύντομη περιγραφή, η εισαγωγή αρχικής εικόνας που θα φαίνεται ως εισαγωγή στο βίντεο, η επεξεργασία των πνευματικών δικαιωμάτων και ρυθμίσεις που μπορούν να γίνουν στο βίντεο είναι τα στοιχεία τα οποία υπόκεινται σε επεξεργασία για να αποδοθούν στο τελικό βίντεο (Εικόνα 10).



Εικόνα 10. Επεξεργασία βίντεο



Εικόνα 11. Προσθήκη διαδραστικών στοιχείων

- **Προσθήκη διαδραστικών στοιχείων:** Στο στάδιο αυτό έγινε ο προσδιορισμός των χρονικών σημείων στα οποία ενσωματώθηκαν τα διαδραστικά στοιχεία (Εικόνα 11). Η



έναρξη του βίντεο, η αυτόματη αναπαραγωγή, η αυτόματη επανάληψη και η απενεργοποίηση πλοήγησης είναι μερικές από τις βασικές ρυθμίσεις οι οποίες μπορούν να προεπιλεγούν στην τελική μορφή του βίντεο. Αρκετά εργαλεία τα οποία προσφέρονται από το λογισμικό επεξεργασίας βίντεο (text, table, link, SingleChoiceSet, MultipleChoice, Fill in the Blanks, κ.τ.λ.) ενσωματώθηκαν στο διαδραστικό βίντεο με τη μορφή δραστηριοτήτων (Εικόνα 12).



Εικόνα 12. Διαδραστικά εργαλεία.

Στο www.wordwall.net δημιουργήθηκαν διαδραστικά παιχνίδια, σχετικά με το διαδραστικό βίντεο και το θέμα του παραμυθιού που επεξεργάζεται: Αναγραμματισμός, Αντιστοίχιση, Σταυρόλεξο, Κουίζ, Κρυπτόλεξο, Κρεμάλα, Βρες το ταίρι, Άνοιξε το κουτί, Βρες τα ζευγάρια, Γύρνα τα πλακίδια, Κάρτες φλας, Τηλεπαιχνίδι, Τροχός της τύχης, Τυχαίες κάρτες.

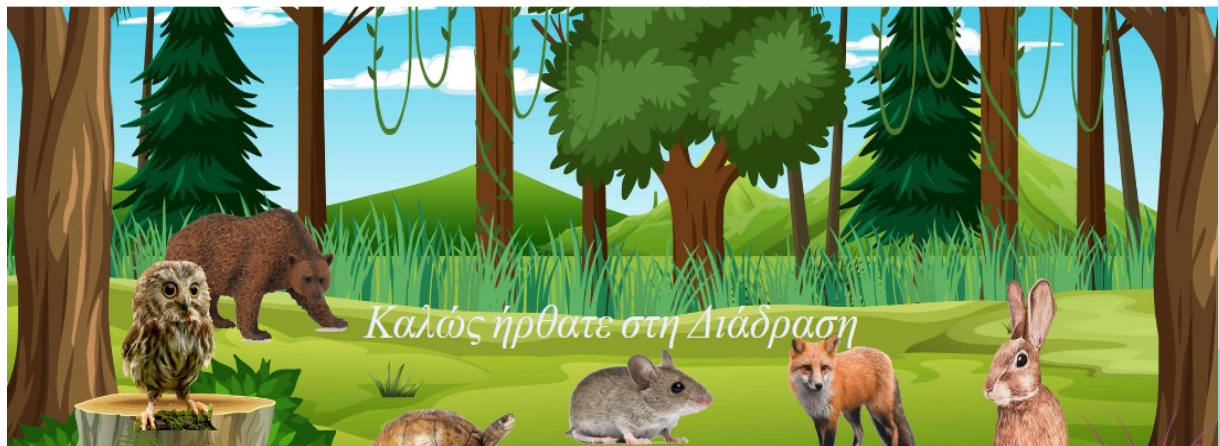
Τα ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια χαρακτηρίζονται ως ευχάριστες δραστηριότητες για τους μαθητές, γιατί μπορούν να δημιουργήσουν κίνητρα μάθησης με τη φαντασία, την πρόκληση και την περιέργεια (Malone, 1981). Τα διαδραστικά παιχνίδια έχουν πολλά αποτελέσματα και επιδράσεις στους συμμετέχοντες:

- Ενίσχυση γνώσεων: μπορούν να ενισχύσουν τις γνώσεις τους σε διάφορους τομείς όπως η επιστήμη, η ιστορία, η γλώσσα και τα μαθηματικά.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων και συνεργασία
- Ευχαρίστηση και διασκέδαση
- Κινητικές δεξιότητες και ανάπτυξη στρατηγικής
- Διαχείριση χρόνου και αντιμετώπιση αποτυχιών

Σύνοψη: Στο στάδιο αυτό έγινε τελική διαμόρφωση του διαδραστικού βίντεο, πριν γίνει η δημιουργία του και αποδοθεί ο σύνδεσμος (link) ο οποίος δημοσιεύθηκε στο διαδίκτυο. Τα διαδραστικά παιχνίδια ενσωματώθηκαν νοηματικά στο βίντεο και όλα μαζί δημοσιεύθηκαν στο www.panpavelis.weebly.com (Εικόνα 13). Το Weebly είναι μια πλατφόρμα δημιουργίας ιστοσελίδων η οποία προσφέρει ένα εύχρηστο περιβάλλον και εργαλεία για τη διαμόρφωση της σελίδας. Η δημοσίευση του διαδραστικού βίντεο και των διαδραστικών παιχνιδιών έγινε ως υπερσύνδεσμος στην αρχική σελίδα του Weebly.

Welcome!!!

ΑΡΧΙΚΗ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΔΙΑΔΡΑΣΗ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ





Εικόνα 13. Η αρχική σελίδα του Weebly

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με τη διάδοση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ανοίγονται νέοι ορίζοντες. Ο ψηφιακός γραμματισμός έχει σημαντικό ρόλο στην ελαχιστοποίηση του ψηφιακού χάσματος και στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης (Παπαδημητρίου, 2016).

Η χρήση των ψηφιακών μέσων στο σχολείο και ειδικά η χρήση των διαδραστικών βίντεο ενισχύει τη μάθηση και ενθαρρύνει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα διαδραστικά βίντεο μπορούν να χρησιμοποιηθούν στους μαθητές ως:

- Διαδραστική μάθηση, όπου οι μαθητές μπορούν να αντιδρούν κατά τη διάρκεια προβολής του βίντεο. Έτσι, ενισχύεται η μάθηση και ενθαρρύνεται η συμμετοχή τους στο μάθημα.
- Ενίσχυση μαθησιακών αντιλήψεων καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δώσουν εξηγήσεις σε δύσκολα θέματα με τέτοιο τρόπο που θα γίνουν κατανοητά από τους μαθητές.
- Ενίσχυση της κριτικής σκέψης καθώς οι μαθητές αναλύουν και εξετάζουν τις πληροφορίες που τους δίνονται.
- Προσαρμοστική μάθηση καθώς τα διαδραστικά βίντεο προσαρμόζονται στο επίπεδο των μαθητών προσπαθώντας να δώσουν επιπλέον πληροφορίες για να κατανοήσουν το θέμα.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων παρουσιάζοντας πολλαπλά σενάρια επίλυσής τους.
- Συνεργατική μάθηση όπου οι μαθητές συνεργάζονται για να λύσουν προβλήματα.
- Ενίσχυση της μνήμης και της κατανόησης, αφού μπορούν τα διαδραστικά βίντεο να χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να κάνουν ανάκληση των πληροφοριών για επίλυση των ερωτημάτων που υποβάλλουν.

Η χρήση διαδραστικών βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια ευκαιρία για να ενισχυθούν οι μαθησιακές δεξιότητες και εμπειρίες των μαθητών με έναν διαδραστικό και διασκεδαστικό τρόπο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βασιλειάδη, Β.Μ. (2015). *Διαδραστικό παραμύθι*. Ανακτήθηκε από <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/15983>
- Γουίστσας, Π. Κ. (2021). *Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση. Δημιουργία εκπαιδευτικού βίντεο με την χρήση διανυσματικών γραφικών και κινούμενου σχεδίου (Doctoral dissertation, ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας)*. Ανακτήθηκε από <https://anaktisis.uowm.gr/11265/>
- Λιάπτης, Α. (2020). *Αλληλεπίδραση ανθρώπου-υπολογιστή: Αξιολόγηση της εμπειρίας χρήσης διαδραστικών πληροφοριακών συστημάτων βασισμένη σε ανάλυση βιοσημάτων*. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/160652>
- Μάρκου, Μ.Σ. (2023). *Η χρήση των Νέων Μέσων και του Βίντεο -Άρτ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - Σχεδίαση και πρόταση εφαρμογής*. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/195582>
- Μαύρος, Ν. (2017). *Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση: η μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών βίντεο του ελληνικού ψηφιακού σχολείου*. <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/17719>



- Παπαδημητρίου, Σ. (2016). *Εγγραμματισμός στα Μέσα: Προσεγγίζοντας το Σχολείο του 21^{ου} Αιώνα. Στα Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον»*. Αθήνα, 2016
- Παπαγεωργίου Κ. (2017). *Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη γενική και ειδική εκπαίδευση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016(2), 995–1019.*
<https://doi.org/10.12681/educ.994>
- Ράλλη, Β. (2018). *Ψηφιακή αφήγηση και ανάπτυξη παραμυθιού*.
- Φατσέα, Α., & Αντωνίου, Π. (2010). *Καταγραφή της επίδρασης των ψηφιακών διαδραστικών παιχνιδιών στους χρήστες*. 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας (Απρίλιος 2010), Βέροια.
- Χατζηδάκη, Ε. (2019). *Αλληλεπίδραση ανθρώπου-υπολογιστή: Ανάπτυξη εκπαιδευτικών εργαλείων με έμφαση σε φυσικές διεπαφές χρήστη*.
<https://apothesis.eap.gr/archive/item/160654>
- Hobbs, R. (2010). *A Plan of Action A whITepAper. The Aspen Institute. Communications and Society Program. Retrieved on October 1 2016, from:*
<http://mediaeducationlab.com/digital-and-media-literacy-plan-actionIoannidis>



Τεχνολογικός Γραμματισμός – Η εκπαιδευτική ρομποτική ως μέσο μετάδοσης γνώσεων

Μαρία Παπατσιμούλη¹, Χρήστος Δημητρίου², Αιμίλιος Ηλιάδης³, Ανδρέας Παυλίδης⁴, Γεώργιος Στύλας⁵

¹ Εκπ/κός Πληροφορικής, Σχολείο Βάσης Δημοτικό Σχολείο Αγγελοχωρίου

² Διευθυντής - Δάσκαλος, Δημοτικό Σχολείο Αγγελοχωρίου

³ Διευθυντής - Δάσκαλος Δημοτικό Σχολείο Άνω- Παλαιού Ζερβοχωρίου

⁴ Διευθυντής - Δάσκαλος, Δημοτικό Σχολείο Επισκοπής

⁵ Διευθυντής - Δάσκαλος Δημοτικό Σχολείο Πολυπλατάνου - Αρχαγγέλου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαιδευτική ρομποτική αποτελεί μία καινοτόμο εκπαιδευτική προσέγγιση που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον ως εργαλείο για την εκμάθηση και την ενίσχυση δεξιοτήτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η ρομποτική βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν τις αρχές της μαθηματικής και επιστημονικής σκέψης μέσα από εφαρμοσμένη πράξη. Μέσω της κατασκευής και προγραμματισμού ρομπότ, οι μαθητές εφαρμόζουν τα μαθηματικά και επιστημονικά προβλήματα σε πρακτικές κατασκευές και λαμβάνουν πρακτική εμπειρία στο πώς οι έννοιες των μαθηματικών και των επιστημών εφαρμόζονται στον πραγματικό κόσμο. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που αποκτούν σε πρακτικές κατασκευές ρομπότ, ενισχύοντας τον συνδυασμό πρακτικής και θεωρητικής γνώσης. Αυτό τους δίνει την ευκαιρία να εργαστούν με φυσικές και μαθηματικές αρχές, όπως τον έλεγχο των κινητήρων και των αισθητήρων, και να εφαρμόσουν αυτές τις αρχές σε πραγματικές κατασκευές και προβλήματα, ενώ ταυτόχρονα βοηθάει τους μαθητές να επιλύουν προβλήματα με τη χρήση διαφορετικών λογικών συνδυασμών και αλγορίθμων. Επιπρόσθετα, αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας και ομαδικής εργασίας καθώς συνεργάζονται για την κατασκευή, το προγραμματισμό, και τον έλεγχο ρομπότ. Τέλος, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με προηγμένη τεχνολογία και μαθαίνουν την αξία της ως εργαλείο για την κατασκευή και τη λύση προβλημάτων. Βασισμένοι σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, το εκπαιδευτικό προσωπικό του Δ.Σ.Αγγελοχωρίου, του Δ.Σ. Επισκοπής, του Δ.Σ. Πολυπλατάνου – Αρχαγγέλου και το Δ.Σ. Άνω και Παλαιού Ζερβοχωρίου υλοποίησαν δύο δράσεις με εκπαιδευτική ρομποτική. Στις δράσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικά συστήματα προγραμματιζόμενων ρομπότ και έγινε προσέγγιση δύο διαφορετικών κοινωνικών εννοιών, της έννοιας « Βανδαλισμός» και της έννοιας «Ένταξη – Ενσωμάτωση ατόμων με αναπηρία». Τα αποτελέσματα των δράσεων είχαν μη μετρήσιμη φύση και παρατηρήθηκαν από το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων μέσα από την στάση των μαθητών και τον τρόπο αντιμετώπισης τυχόν προβλημάτων στα υπόλοιπα μαθήματα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Τεχνολογικός Γραμματισμός, Εκπαιδευτική Ρομποτική, STEM, Σχολικές δράσεις, Βανδαλισμός, Ένταξη, Ενσωμάτωση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική ρομποτική αποτελεί μια από τις πρωτοποριακές τεχνολογικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη του τεχνολογικού γραμματισμού των μαθητών. Στηρίζεται στη χρήση ρομποτικών συσκευών και προγραμματισμού, που δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να εξερευνούν και να κατανοούν την τεχνολογία μέσω της δημιουργίας και της εφαρμογής λύσεων σε προβλήματα. Μέσω αυτής της διαδραστικής διαδικασίας, οι μαθητές μπορούν να μάθουν πώς να αναλύουν προβλήματα, να σχεδιάζουν και να κατασκευάζουν ρομποτικά συστήματα, και να επιλύουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται.

Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα της εκπαιδευτικής ρομποτικής είναι ότι ενθαρρύνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, που είναι ζωτικές για την επιτυχία στον επαγγελματικό και προσωπικό βίο. Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να επιλύουν προβλήματα, να επικοινωνούν και να εργάζονται σε ομάδες, όλα αυτά μέσω της ρομποτικής. Ο τεχνολογικός γραμματισμός και η εκπαιδευτική ρομποτική δεν είναι μόνο απλά εργαλεία για τη μάθηση, αλλά και ισχυρά μέσα για την ανάπτυξη του ατόμου.



Η υλοποίηση δράσεων εκπαιδευτικής ρομποτικής στην εκπαίδευση μπορεί να καλύψει ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών στόχων και περιοχών της γνώσης. Ανάλογα με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, το επίπεδο εκπαίδευσης και τους στόχους που θέτει κάθε εκπαιδευτικός, η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να προσφέρει μια ευέλικτη πλατφόρμα για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Ο τεχνολογικός γραμματισμός (technological literacy) αφορά την ικανότητα ο μαθητής να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί την τεχνολογία. Αυτό περιλαμβάνει την ικανότητα να διαχειρίζεται τεχνολογικές συσκευές και λογισμικό, να επιλέγει και να αξιολογεί την κατάλληλη τεχνολογία για μια συγκεκριμένη κατάσταση, και να εφαρμόζει αυτήν την τεχνολογία σε διάφορες πτυχές της ζωής του (National Research Council, 2006). Επιπλέον, είναι σημαντικός διότι η τεχνολογία είναι ένα καθοριστικό στοιχείο της καθημερινότητας αλλά και της σύγχρονης κοινωνίας. Η ικανότητα της κατανόησης και της χρήσης της τεχνολογίας επιτρέπει στους μαθητές να είναι πιο αποδοτικοί και αυτόνομοι στις επιλογές τους.

Ο τεχνολογικός γραμματισμός οδηγεί επίσης την όξυνση της κριτικής σκέψης και την ικανότητα κατανόησης των πλεονεκτημάτων και των κινδύνων που ενέχει η τεχνολογία. Αυτό είναι σημαντικό, καθώς η τεχνολογία δεν είναι απαραίτητα αντικειμενική και μπορεί να έχει θετικές και αρνητικές επιπτώσεις (Korkmaz&Akçay, 2024).

Σύμφωνα με Dyrenfurth και Kozak (1991), η έννοια της τεχνολογικής παιδείας αναφέρεται συχνά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Προκειμένου να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν την τεχνολογία που τους περιβάλλει, οι μαθητές πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις βασικές έννοιες και τις εφαρμογές της τεχνολογίας. Στόχος της τεχνολογικής παιδείας είναι η διεύρυνση της κατανόησης των μαθητών για το πώς η τεχνολογία λειτουργεί και πώς επηρεάζει την καθημερινή τους ζωή (Dyrenfurth&Kozak, 1991).

STEM

Η εκπαιδευτική ρομποτική αποτελεί έναν τρόπο μάθησης μέσα από τον οποίο αυξάνεται το ενδιαφέρον για μάθηση και δημιουργεί νέες επαγγελματικές ευκαιρίες στους μαθητές. Η ρομποτική αντιπροσωπεύει έναν συνδυαστικό τομέα και αρκετά καινοτόμο, ο οποίος περιλαμβάνει τις επιστήμες της φυσικής, των μαθηματικών, της πληροφορικής και ακόμη και τις κοινωνικές επιστήμες (Sanders, 2008). Ως συνδυαστικός τομέας, προωθεί την ανάπτυξη συστημικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων (Μακρή, 2014). Επιπλέον, λόγω των διαφόρων πεδίων εφαρμογής, απαιτούνται ικανότητες ομαδικής εργασίας, δημιουργικότητας και επιχειρηματικών δεξιοτήτων για το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την καινοτόμο αξιοποίηση ρομπότ και ρομποτικών λειτουργιών. Η ρομποτική φέρνει σε επαφή τους μαθητές με τέσσερα βασικά πεδία, την Επιστήμη, την Τεχνολογία, την Μηχανική και τα Μαθηματικά (STEM) μέσω του σχεδιασμού, της δημιουργίας και του προγραμματισμού για τη δημιουργία projects τα οποία απευθύνονται σε πραγματικές κοινωνικές ανάγκες. Ως αποτέλεσμα, θεωρείται εξαιρετικά ωφέλιμο εφόσον τα προγράμματα σπουδών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων περιλαμβάνουν τη διδασκαλία τόσο θεωρητικών όσο και πρακτικών γνώσεων στη ρομποτική. Σε αυτό το πλαίσιο, τα υπάρχοντα προγράμματα μαθημάτων χρειάζονται βελτίωση και να χρησιμοποιηθούν νέες διδακτικές προσεγγίσεις για μια καινοτόμο εκπαίδευση, ώστε να βελτιωθούν οι δεξιότητες των μαθητών στον τομέα του STEM (Merdanetal, 2016).



Η ρομποτική αποτελεί έναν εναλλακτικό προς τον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης, και έχει κερδίσει το ενδιαφέρον στις εκπαιδευτικές κοινότητες (Bucknavageet al, 2005). Αυτά τα προγράμματα έχουν και άλλα μοναδικά οφέλη, σε σχέση με την παραδοσιακή εκπαίδευση. Τέτοιου τύπου δραστηριότητες έχουν αναπτυχθεί, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα επιστημονικές έννοιες και διαδικασίες και επιτρέπουν την απόκτηση δεξιοτήτων διερεύνησης και την ανάπτυξη της επιστημονικής σκέψης (Fisanicket al, 2010), (McGee-Brown et al, 2003). Έτσι, παρέχονται ευκαιρίες για ερευνητικά και συνεργατικά έργα όπου οι συμμετέχοντες μαθαίνουν πειραματικά, αποκτώντας την γνώση μέσω της δικής τους εμπειρίας (Kolb et al, 1984) Επιπλέον, μέσα από τέτοιου τύπου προγράμματα οι μαθητές αποκτούν ενεργό ρόλο και έχουν την ευκαιρία να κατακτήσουν την γνώση με τέτοιο τρόπο ο οποίος δεν είναι διαθέσιμος μέσα από την παραδοσιακή μάθηση (Vandellet al, 2005). Οι εξωσχολικές δραστηριότητες, παρέχουν επίσης μια μεγαλύτερη ποικιλία θεματικών για διερεύνηση, καθιστώντας τις έννοιες STEM περισσότερο οικείες προς τους μαθητές και προσφέροντας μια ποικιλία δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων STEM. Σε αυτόν τον τύπο δραστηριοτήτων, οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται, και να επικοινωνούν με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους με τρόπους διαφορετικούς από τη διαδικασία που ακολουθούν στα παραδοσιακά μαθήματα (Sahinet al, 2014 ; Mahoney et al, 2003).

Η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να έχει διάφορα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές. Μερικά από αυτά περιλαμβάνουν (Envrpidouet al, 2020):

- **Ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων:** Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να χειρίζονται τον τεχνικό εξοπλισμό, όπως αισθητήρες, μοτέρ, και καλώδια, βοηθώντας στην ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι χρήσιμες σε διάφορες επαγγελματικές δραστηριότητες.
- **Ενθάρρυνση του σχεδιασμού και του προγραμματισμού:** Οι μαθητές μαθαίνουν την διαδικασία του σχεδιασμού, αναγνωρίζουν προβλήματα, και δημιουργούν λύσεις με την χρήση του προγραμματισμού. Αυτός ο τρόπος σκέψης είναι χρήσιμος σε πολλούς τομείς της ζωής.
- **Ανάπτυξη κριτικής σκέψης:** Καθώς οι μαθητές προγραμματίζουν και εκτελούν λύσεις για προβλήματα, εξελίσσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν, να αναλύουν και να αξιολογούν προκλήσεις και λύσεις.
- **Καλύτερη κατανόηση της επιστήμης και της τεχνολογίας:** Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις βασικές αρχές της μηχανικής, της πληροφορικής και της ηλεκτρονικής, και μαθαίνουν πώς να εφαρμόζουν αυτές τις αρχές στον σχεδιασμό και την κατασκευή.
- **Αύξηση κοινωνικών δεξιοτήτων:** Καθώς οι μαθητές συνεργάζονται για την δημιουργία και την προγραμματισμό ρομποτικών συστημάτων, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες όπως την συνεργασία και την επικοινωνία.
- **Ενδυνάμωση αυτοπεποίθησης:** Μέσω της πρόκλησης και της επίλυσης προβλημάτων, οι μαθητές ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και αποκτούν αίσθηση επιτυχίας.
- **Ανάπτυξη δεξιοτήτων Προγραμματισμού:** Καθώς οι μαθητές προγραμματίζουν ρομπότ, αναπτύσσουν την ικανότητα τους να διαχειρίζονται την πολυπλοκότητα, την ακρίβεια και την αποτελεσματικότητα στην γραφή και την εκτέλεση κώδικα.

Στο Σχήμα 1 παρατηρούμε τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές στο κομμάτι της εκπαιδευτικής ρομποτικής.



Σχήμα 1: Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα εκπαιδευτικής ρομποτικής

Αυτά τα αποτελέσματα αναμένεται να έχουν επίδραση τόσο στην μαθητική επίδοση όσο και στην γενική ανάπτυξη και στάση των μαθητών.

ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ

Στα πλαίσια του μαθήματος της Πληροφορικής (ΤΠΕ) υλοποιήθηκαν δύο δράσεις από το διδακτικό προσωπικό των Δημοτικών Σχολείων Αγγελοχωρίου, Επισκοπής, Πολυπλατάνου – Αρχαγγέλου και Άνω - Παλαιού Ζερβοχωρίου με σκοπό να γνωρίσουν τα παιδιά από κοντά τον εξοπλισμό και την λειτουργία των εκπαιδευτικών ρομπότ LegoMindstorm EV3 και το Spike Kit Lego.

Έπειτα από συζήτηση με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, για την πρώτη δράση επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ο όρος «Βανδαλισμός» καθώς υπήρχαν συνεχόμενοι βανδαλισμοί στον προαύλιο χώρο του σχολείου, ο οποίος και συνδυάστηκε με την εκπαιδευτική ρομποτική.

Σε πρώτο χρόνο, έγινε ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τον όρο «Βανδαλισμός» χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως ο καταγισμός ιδεών και η συζήτηση. Μέσα από αυτό τον τρόπο, τα παιδιά είδαν το θεωρητικό υπόβαθρο του όρου. Στο ίδιο πλαίσιο έγινε ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τα ρομπότ. Μέσα από σχετικό εκπαιδευτικό υλικό, έμαθαν τι είναι ρομπότ, ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους καθώς και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των ρομπότ στην καθημερινότητα των ανθρώπων.

Στη συνέχεια οι μαθητές δημιούργησαν χειροτεχνίες από «άχρηστα» υλικά ώστε να αναπαραστήσουν ένα βανδαλισμένο σχολείο και ένα μη βανδαλισμένο σχολείο.

Έπειτα, οι μαθητές προγραμματίσαν το ρομπότ ώστε όταν πλησιάζει στο βανδαλισμένο σχολείο να δείχνει το μήνυμα Sad και να ακούγεται ένας στενάχωρος ήχος, ενώ όταν πλησιάζει το μη βανδαλισμένο σχολείο να δείχνει το μήνυμα Happy και να ακούγεται ένας χαρούμενος ήχος.

Στην Εικόνα 1, στην Εικόνα 2, στην Εικόνα 3 και στην Εικόνα 4 δίνονται στιγμιότυπα από την δράση εκπαιδευτικής ρομποτικής με τον εξοπλισμό LegoMindstormEV3.



Εικόνα 1: Στιγμιότυπο από την δράση εκπαιδευτικής ρομποτικής με τον εξοπλισμό LegoMindstormEV3



Εικόνα 2: Στιγμιότυπο από την δράση εκπαιδευτικής ρομποτικής με τον εξοπλισμό Lego Mindstorm EV3



Εικόνα 3: Στιγμιότυπο από την δράση εκπαιδευτικής ρομποτικής με τον εξοπλισμό Lego Mindstorm EV3



Εικόνα 4: Στιγμιότυπο από την δράση εκπαιδευτικής ρομποτικής με τον εξοπλισμό Lego Mindstorm EV3

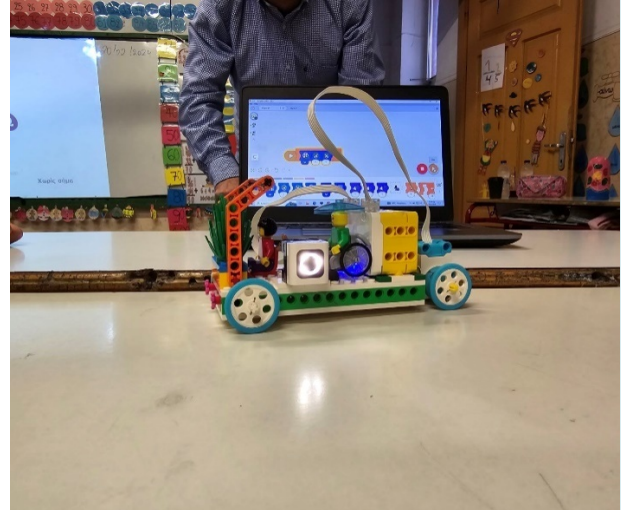
Κατά την δεύτερη δράση, η Ακαδημία Ρομποτικής ΠΑ. ΜΑΚ Αλεξάνδρειας επισκέφθηκε τα σχολεία και με την χρήση του Spike Kit Lego υλοποίησε δράση σχετικά με την Ένταξη – Ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με την έννοια της ένταξης στα πλαίσια των σχολικών μαθημάτων. Η Ακαδημία Ρομποτικής μέσα από τα kitμετα οποία προμήθευσε τους μαθητές, έδωσε την ευκαιρία να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με άλλο είδους εξοπλισμό, αλλά και την δυνατότητα να υλοποιήσουν ρομπότ σχετικά με την ένταξη και την ενσωμάτωση.

Στην Εικόνα 5, στην Εικόνα 6, στην Εικόνα 7 και στην Εικόνα 8 παρουσιάζονται στιγμιότυπα από την δράση εκπαιδευτικής ρομποτικής με τον εξοπλισμό SpikeKitLego.



Εικόνα 5: Στιγμιότυπο από την δράση εκπαιδευτικής ρομποτικής με τον εξοπλισμό SpikeKitLego



Εικόνα 6: Στιγμιότυπο από την δράση εκπαιδευτικής ρομποτικής με τον εξοπλισμό SpikeKitLego



Εικόνα 7: Στιγμιότυπο από την δράση εκπαιδευτικής ρομποτικής με τον εξοπλισμό SpikeKitLego



Εικόνα 8: Στιγμιότυπο από την δράση εκπαιδευτικής ρομποτικής με τον εξοπλισμό SpikeKitLego

Οι δράσεις παρείχαν στους μαθητές ποικίλα μαθησιακά αποτελέσματα, επηρεάζοντας διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης. Ορισμένα από αυτά είναι:

Στο κομμάτι του βανδαλισμού:

- Ανάπτυξη συναισθηματικής ευαισθητοποίησης: Οι μαθητές κατανόησαν τις επιπτώσεις που προκαλεί ο βανδαλισμός και απέκτησαν ευαισθησία για τα συναισθήματα των άλλων.
- Ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας: Ενισχύθηκαν η συναισθηματική και η κοινωνική επίγνωση των μαθητών για τις επιπτώσεις του βανδαλισμού στην κοινότητα και την κοινωνία.
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης: Μέσα από την μελέτη των αιτιών και των επιπτώσεων του βανδαλισμού, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα τους να αναλύουν και να κρίνουν τις δράσεις τους και των άλλων.



Στο κομμάτι της ένταξης – ενσωμάτωσης:

- Κατανόηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες: Οι μαθητές κατανοούν και εκτιμούν τις διαφορετικές ανάγκες και τις διαφορετικές ικανότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες.
- Ευαισθητοποίηση και συμπόνια: Ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της συμπόνιας και της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της κατανόησης των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας: Ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να εργάζονται με άτομα με διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικές ικανότητες.
- Προώθηση της ενσυναίσθησης: Οι μαθητές μπορούν να μάθουν πώς να σκέπτονται εξωστρεφώς και να επικοινωνούν με άλλα άτομα, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους.
- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης: Μέσω της ενσωμάτωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση ότι μπορούν να συνεισφέρουν θετικά σε ομάδες.

Στο κομμάτι της ρομποτικής και για τις δύο δράσεις που έλαβαν μέρος, διαπιστώθηκε:

- Ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων: Οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες σχετικές με τη χρήση ρομποτικών συσκευών, προγραμματισμό, αισθητήρες και μοτέρ, καθώς και δεξιότητες συναρμολόγησης και λειτουργίας.
- Ενίσχυση κριτικής σκέψης: Μέσω του σχεδιασμού, της κατασκευής και του προγραμματισμού ρομποτικών συσκευών, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητά τους να αναλύουν προβλήματα και να δημιουργούν λύσεις.
- Ανάπτυξη ομαδικών δεξιοτήτων: Μέσω της συνεργασίας σε ομάδες για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό ρομποτικών συστημάτων, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες της συνεργασίας και της επικοινωνίας.
- Ανάπτυξη επίλυσης προβλημάτων: Μέσω της ανάλυσης του πώς λειτουργούν τα ρομποτικά συστήματα και τους τρόπους προγραμματισμού, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα και να διαχειρίζονται την πολυπλοκότητα.
- Ανάπτυξη τεχνολογικού γραμματισμού: Οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση της τεχνολογίας και της προηγμένης χρήσης της.

Συνολικά και για τις δύο δράσεις, τα κύρια μαθησιακά αποτελέσματα περιλάμβαναν :

- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: Οι μαθητές συνεργάστηκαν σε ομάδες και η συνεργασία σε ομαδικά έργα προωθεί την ανάπτυξη της ικανότητας στην ομαδική εργασία και των κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Ενίσχυση τεχνολογικών δεξιοτήτων: Οι μαθητές απέκτησαν εμπειρία στη χρήση τεχνολογικών εργαλείων, όπως αισθητήρες, προγραμματισμός και ρομποτική, ενισχύοντας τις τεχνολογικές τους δεξιότητες.
- Προγραμματισμός και σκέψη επίλυσης προβλημάτων: Ο προγραμματισμός ρομπότ απαιτεί
- λογική σκέψη και δημιουργική επίλυση προβλημάτων, προάγοντας την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων.
- Κατανόηση σχεδιασμού: Η δημιουργία και η προγραμματισμός ρομπότ απαιτήσε σχεδιαστικές δεξιότητες, ενισχύοντας την ικανότητα σχεδιασμού λύσεων.
- Προώθηση κριτικής σκέψης: Η ρομποτική προώθησε την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς οι μαθητές αντιμετώπισαν προβλήματα και αναζήτησαν λύσεις για την επίλυσή τους.



ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ

Οι δράσεις της εκπαιδευτικής ρομποτικής αποτέλεσαν μια πολύτιμη εμπειρία για τους μαθητές και λάβαμε αποτελέσματα με μη μετρήσιμη φύση τα οποία ήταν εξίσου σημαντικά στην ανάπτυξη των μαθητών. Το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων παρατήρησε τα ακόλουθα επιτεύγματα:

Ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης: Υπήρχαν ομάδες μαθητών, οι οποίοι απέκτησαν αυξημένη αυτοπεποίθηση βλέποντας το τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή το ρομπότ να επιτελεί την λειτουργία, την οποία προγραμματίσαν οι ίδιοι και που είναι αυτό το οποίο ζητήθηκε.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων: Όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν την πρόκληση να κατασκευάσουν ένα ρομπότ και να το προγραμματίσουν, εκπαιδεύονται στην επίλυση προβλημάτων με διαφορετικούς λογικούς συνδυασμούς και αλγορίθμους.

Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: Καθώς οι μαθητές συνεργάστηκαν για την κατασκευή και τον προγραμματισμό των ρομπότ, έμαθαν να συνεργάζονται με άλλους, να ακούνε τις απόψεις των άλλων, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να λύνουν τα προβλήματα ως μέλος μιας ομάδας.

Ανάπτυξη εμπνευσμένων λύσεων: Οι μαθητές ανακάλυψαν καινοτόμες λύσεις για προβλήματα που εμφανίστηκαν κατά τη διαδικασία της κατασκευής και του προγραμματισμού των ρομπότ. Αυτό οδήγησε τους μαθητές να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν δεξιότητες προβληματισμού και ανέπτυξαν διάθεση για την αναζήτηση καινοτόμων λύσεων στο πλαίσιο των μαθημάτων.

Ανάπτυξη φαντασίας: Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να σκεφτούν δημιουργικά και να εκφράσουν τις ιδέες τους μέσω του σχεδιασμού και της δημιουργίας ρομπότ, που αναπτύσσει την φαντασία και την καινοτομία τους. Αυτές οι δεξιότητες αναγνωρίστηκαν επιπλέον στο πλαίσιο των μαθημάτων.

Ενθάρρυνση για συνεχή μάθηση: Μέσα από την εμπειρία της εκπαιδευτικής ρομποτικής, οι μαθητές μπορεί να κατανόησαν ότι η μάθηση δεν σταματά ποτέ και ότι υπάρχουν πάντα νέα πράγματα για να ανακαλύψουν και να μάθουν.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη των νέων γενεών και την προετοιμασία τους για την ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία. Ωστόσο, υπάρχουν περιορισμοί που εμποδίζουν την επιτυχή ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον τομέα της ρομποτικής.

Ένας από τους βασικότερους περιορισμούς αποτελεί η έλλειψη εξοπλισμού ρομποτικής στα σχολεία. Συχνά, τα σχολεία δεν διαθέτουν τα απαραίτητα υλικά και εργαλεία για να διεξαγάγουν αποτελεσματικά μαθήματα ρομποτικής. Ο υφιστάμενος εξοπλισμός είναι συχνά περιορισμένος σε αριθμό και είδος, ενώ δεν είναι συχνά συμβατός με τις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης στην τεχνολογία.

Ένας άλλος περιορισμός αφορά την έλλειψη γνώσεων από το διδακτικό προσωπικό για να χρησιμοποιήσουν αυτόν τον εξοπλισμό. Το διδακτικό προσωπικό συχνά δεν έχει την κατάλληλη εκπαίδευση και εμπειρία στην χρήση τεχνολογικών εργαλείων που απαιτείται για την αποδοτική διδασκαλία της ρομποτικής. Η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων και γνώσεων μπορεί να οδηγήσει σε περιορισμένη ή ανεπαρκή χρήση του εξοπλισμού, καθώς και σε περιπτώσεις απόρριψής του.

Για να αντιμετωπιστούν αυτοί οι περιορισμοί, είναι απαραίτητο να δοθεί προτεραιότητα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στην παροχή κατάλληλου εξοπλισμού. Επιπλέον, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την εμπειρία και την εκπαίδευση που απαιτείται για να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τον εξοπλισμό και να διδάξουν τη



ρομποτική. Μόνον έτσι μπορεί να διασφαλιστεί ότι η εκπαίδευση στον τομέα της ρομποτικής θα είναι αποτελεσματική και πλήρης.

Τέλος, για να λάβουν οι μαθητές τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, δράσεις εκπαιδευτικής ρομποτικής ή χρήση εξοπλισμού ρομποτικής θα πρέπει να γίνεται πιο συχνά συνδυαστικά με τα υπόλοιπα μαθήματα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο τεχνολογικός γραμματισμός και η εκπαιδευτική ρομποτική αποτελούν δύο σημαντικά μέσα για την εκπαίδευση των μαθητών σε σύγχρονη εποχή. Ο τεχνολογικός γραμματισμός αφορά την ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί κανείς τεχνολογία και ψηφιακά εργαλεία για την επίλυση προβλημάτων και την επίτευξη στόχων. Η εκπαιδευτική ρομποτική, από την άλλη, είναι ένας κλάδος της τεχνολογίας που ασχολείται με το σχεδιασμό, την κατασκευή και τον προγραμματισμό ρομπότ, με σκοπό την εκπαιδευτική και διασκεδαστική τους χρήση. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις της τεχνολογίας μπορούν να συνδυαστούν για να παράγουν πλούσια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και εμπειρίες για τους μαθητές.

Το άνοιγμα στον τεχνολογικό γραμματισμό συμβάλλει στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προγραμματισμού, διαδικτυακής έρευνας και ψηφιακής πολιτικής. Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτική ρομποτική παρέχει στους μαθητές ένα μοναδικό περιβάλλον εκπαίδευσης, όπου μπορούν να εξερευνήσουν την τεχνολογία και την μηχανική, να αναπτύξουν την ικανότητά τους να αναλύουν και να λύνουν προβλήματα, και να ενισχύσουν την ομαδική εργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν αυτές οι προσεγγίσεις μπορούν να είναι πολύτιμα για τους μαθητές. Μέσω του τεχνολογικού γραμματισμού, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την κριτική σκέψη, την δημιουργικότητα και την αυτοεκτίμηση. Μέσω της εκπαιδευτικής ρομποτικής, μπορούν να ενισχύσουν την επίλυση προβλημάτων, την κοινωνική δεξιότητα και την συνεργατικότητα. Με την ολοκλήρωση μιας εκπαιδευτικής ενότητας που περιλαμβάνει και τις δύο αυτές προσεγγίσεις, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν μια πληθώρα δεξιοτήτων και να ενσωματώσουν τεχνολογικές και μηχανικές αρχές σε πρακτικές εφαρμογές και εργασίες.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ

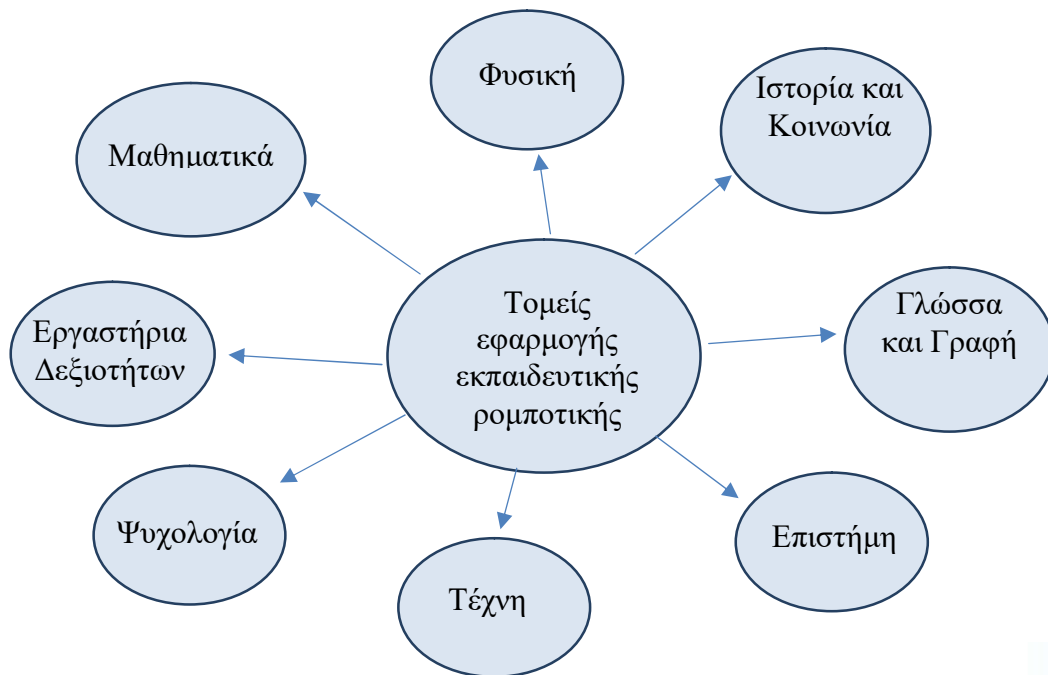
Η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να συνδυαστεί εύκολα με πολλούς άλλους τομείς σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι ρομποτικές εφαρμογές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διευρυνθούν τα μαθησιακά περιεχόμενα και να ενθαρρυνθεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών. Ορισμένοι από τους τομείς με τους οποίους μπορεί να συνδυαστεί η ρομποτική είναι:

- Μαθηματικά, όπου μέσω της προγραμματιζόμενης κίνησης του ρομπότ, οι μαθητές μπορούν να εκτελούν ασκήσεις μεγέθους και γεωμετρίας. Η ρομποτική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εκτελεί αριθμητικές πράξεις, να λύνει εξισώσεις και να προβάλλει διαγράμματα.
- Φυσική, όπου οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν και να αντιλαμβάνονται βασικές αρχές της κίνησης, της ισορροπίας, της δύναμης και της ενέργειας. Επιπλέον, μπορούν να κατασκευάσουν ρομπότ ώστε να μοντελοποιούν διάφορες κινητικές και ενεργειακές διαδικασίες.
- Ιστορία και Κοινωνία, όπου οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν ρομποτικές αναπαραστάσεις προσωπικοτήτων και γεγονότων από την ιστορία και την κοινωνία.



Μέσα από αυτή τη διαδραστική προσέγγιση, οι μαθητές μπορεί να ενθαρρυνθούν ώστε να εξερευνήσουν περαιτέρω θεματικές περιοχές.

- Γλώσσα και Γραφή, όπου οι μαθητές μπορούν να γράψουν και να προγραμματίσουν εντολές σε ένα ρομπότ, προκειμένου να εκτελέσει συγκεκριμένες ενέργειες, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη γραπτών και προφορικών δεξιοτήτων.
- Επιστήμη, μέσω της οποίας η ρομποτική μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετικό εργαλείο για τη μελέτη και τον πειραματισμό με φυσικούς νόμους, όπως η βαρύτητα, η κίνηση και η μορφολογία.
- Τέχνη μέσω της οποίας οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν έργα τέχνης χρησιμοποιώντας ρομπότ και κινούμενες εικόνες, βοηθώντας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας.
- Ψυχολογία, όπου η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές συνεργάζονται για να κατασκευάσουν και να προγραμματίσουν τα ρομπότ τους.
- Εργαστήρια δεξιοτήτων, όπου μέσα από την εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να εφαρμοστεί και να συνδυαστεί με πολλές θεματικές ώστε να αποδώσει τα μέγιστα αποτελέσματα σε γνωστικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο ικανοτήτων και δεξιοτήτων.



Σχήμα 2: Τομείς εφαρμογής εκπαιδευτικής ρομποτικής

Αυτές είναι μόνο μερικές από τις πολλές δυνατότητες που προσφέρει η εκπαιδευτική ρομποτική για συνδυασμό με άλλους τομείς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ρομποτική μπορεί να προσφέρει μια πλήρη εκπαιδευτική εμπειρία που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την αυτοπεποίθηση.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bucknavage, L.B., Worrell, F.C.: *A study of academically talented students in extracurricular activities*. J. Second. Gift. Educ. 6(2/3), 74–86 (2005)
- Dyrenfurth, M. J., & Kozak, M. R. (1991). *Technological literacy*. Glencoe Division, Macmillan/McGraw-Hill.
- Evripidou, S., Georgiou, K., Doitsidis, L., Amanatiadis, A. A., Zinonos, Z., & Chatzichristofis, S. A. (2020). *Educational robotics: Platforms, competitions and expected learning outcomes*. IEEE access, 8, 219534-219562.
- Fisanick, L.M.: *A descriptive study of the middle school science teacher behavior for required student participation in science fair competitions*. Published Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania) (2010)
- Kolb, David A., *Learning, Experiential: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ (1984)
- Korkmaz, M., & AKÇAY, A. O. (2024). *Determining digital literacy levels of primary school teachers*. Journal of Learning and Teaching in Digital Age, 9(1), 1-16.
- Mahoney, J.L., Cairns, B.D., Farmer, T.W.: *Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation*. J. Educ. Psychol. 95(2), 409–418 (2003)
- McGee-Brown, M., Martin, C., Monsaas, J., Stompler, M.: *What scientists do: Science Olympiad enhancing science inquiry through student collaboration, problem solving, and creativity*. Paper presented at the annual National Science Teachers Association meeting, Philadelphia, PA (2003)
- Merdan, M., Lepuschitz, W., Koppensteiner, G., & Balogh, R. (Eds.). (2016). *Robotics in education: Research and practices for robotics in STEM education* (Vol. 457). Springer.
- National Research Council. (2006). *Tech tally: Approaches to assessing technological literacy*. National Academies Press.
- Sanders, M. E. (2008). *Stem, stem education, stemmania*.
- Sahin, A., Ayar, M.C., Adiguzel, T.: *STEM-related after-school program activities and associated outcomes on student learning*. Educ. Sci. Theor. Pract. 14(1), 13–26 (2014)
- Vandell, D.L., Shernoff, D., Piece, K., Bold, D., Dadisman, K., Brown, B.: *Activities, engagement, and emotion in after-school programs (and elsewhere)*. NewDir. Youth Dev. 105, 121– 129 (2005)
- Μακρής, Α. (2014). *Διδασκαλία Επιστημών σε Σύγχρονα Ευρωπαϊκά Περιβάλλοντα Διδασκαλίας και Μάθησης* (Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου για την «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας & των Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη»). 04-06 Απριλίου 2014, Νάουσα, Ελλάδα.



Αξιοποιώντας την κριτική σκέψη και τους γραμματισμούς μέσα από τη διδασκαλία του έργου του Μεγάλου Αλεξάνδρου

Αφροδίτη Λακηνάνου

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, Δημοτικό Σχολείο Λευκαδίων

lakinanou@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης που σχεδιάστηκε με σκοπό να αναδείξει τις αξίες και πρακτικές των γραμματισμών. Γενικός σκοπός αποτελεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και η ενεργός εμπλοκή τους στη διαδικασία μάθησης, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν κριτική και ιστορική σκέψη, καθώς επίσης και νέους γραμματισμούς. Η πρόταση αυτή, αφορά στο μάθημα Αγγλικών της Στ' τάξης, με διαθεματική προσέγγιση και συνέργεια των γνωστικών πεδίων της γεωγραφίας και ιστορίας.

Στα πλαίσια αυτά, εφαρμόζονται αποτελεσματικές, εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα από τις οποίες αξιοποιούνται πολυτροπικά, αυθεντικά κείμενα, ψηφιακά και συνεργατικά εργαλεία, με σκοπό οι μαθητές αφενός, να αναπτύξουν γραμματισμούς και αφετέρου, να προσεγγίσουν το έργο του Μεγάλου Αλεξάνδρου, πολυπρισματικά.

Τα αναμενόμενα αποτελέσματα είναι να οικοδομήσουν την νέα γνώση για να δημιουργήσουν ψηφιακά, συνεργατικά έργα, να διευρύνουν την πολιτισμική τους θεώρηση και να κατακτήσουν ψηφιακές γνώσεις που θα κληθούν να αξιοποιήσουν στην καθημερινή και μελλοντική ακαδημαϊκή τους ζωή.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: γραμματισμοί, διαθεματική προσέγγιση, Μέγας Αλέξανδρος, αγγλικά

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα όπως αυτή διαμορφώθηκε τα τελευταία χρόνια, δημιούργησε ένα περιβάλλον που ορίζεται από την εξάπλωση της ψηφιακής τεχνολογία, την ευρύτατη χρήση του διαδικτύου, και των πολυτροπικών κειμένων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Προβάλλει λοιπόν, αδήριτη η ανάγκη για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες, που θα είναι απαραίτητες στον μελλοντικό πολίτη, για την κατανόησή του, γεγονός που έχει επηρεάσει τον τομέα της εκπαίδευσης (Ντίνας & Γώτη, 2016:29).

Στο πλαίσιο αυτό, το αναμορφωμένο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (Υ.Π.Ε.Θ., 2016), σχεδιάστηκε με σκοπό να ανταποκριθεί στη νέα πραγματικότητα, προωθώντας την ανάπτυξη γραμματισμών.

Στη βάση των προαναφερθέντων παραδοχών, και στηριζόμενη στο ΕΠΣ-ΞΓ (Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες), η ακόλουθη διδακτική πρόταση αποπειράται να αναδείξει τη σημασία της ένταξης των γραμματισμών στο σχεδιασμό σεναρίων διδασκαλίας και αποτελεσματικών πρακτικών. Υπό το πρίσμα της διαθεματικότητας, ο συγκερασμός γνώσεων από τα μαθήματα ιστορίας και γεωγραφίας, στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται με τη δυναμική του διαδικτύου και των αυθεντικών, ψηφιακών κειμένων προσφέρουν διαδραστική, ελκυστική μαθησιακή εμπειρία και προωθούν την ολόπλευρη κατανόηση του έργου του Μεγάλου Αλεξάνδρου. Αρχικά παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο και η αποσαφήνιση της έννοιας του γραμματισμού και του μοντέλου των τεσσάρων πόρων.



Ακολουθεί η παρουσίαση της διδακτικής πρότασης με τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν και τέλος, παρατίθενται τα σχετικά συμπεράσματα.

Αφορμή για τον σχεδιασμό της διδακτικής πρότασης, αποτέλεσε αφενός τα πρόσφατα εγκαίνια του Πολυκεντρικού Μουσείου των Αιγών, και αφετέρου, η υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης των δημοτικών σχολείων της ευρύτερης περιοχής του δήμου Νάουσας, και αφορά στην επίσκεψη στη Σχολή του Αριστοτέλη, στη Νάουσα. Η διδακτική παρέμβαση, διάρκειας 4 διδακτικών ωρών, περιλαμβάνει 13 δραστηριότητες και έχει ως αποδέκτες, μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης δημοτικού, με επίπεδο γλωσσομάθειας Α1+, Α2-, σύμφωνα με την εξάβαθμη κλίμακα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαίσιου Αναφοράς.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο παραδοσιακός ορισμός του γραμματισμού αναφερόταν στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Στη δεκαετία του 2000, ο όρος “γραμματισμός”-literacy, απέκτησε ευρύτερη σημασία και πέρα από την αρχική έννοια του αλφαριθμητισμού, αφορά στη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί σε περιστάσεις και περιβάλλοντα, (άρα αποτελεί κοινωνική πρακτική) αξιοποιώντας γλωσσικά, πολυτροπικά και πολυμεσικά κείμενα (Μητσικοπούλου, 2001:5).

Στην σύγχρονη κοινωνία του 21ου αιώνα, φυσικό επακόλουθο της εξέλιξης της τεχνολογίας είναι η ανάδυση νέων ικανοτήτων γραμματισμού (Μητσικοπούλου, 2019:5):

- του οπτικού (την ικανότητα κατανόησης και δημιουργίας εικόνας),
- του ψηφιακού (την ικανότητα αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας, με ορθολογικά κριτήρια)
- του κριτικού (την ικανότητα υιοθέτησης κριτικής στάσης απέναντι στις έννοιες ενός κειμένου, της αντιμετώπισης των πληροφοριών με κριτική θεώρηση και της σύνθεσης κειμένων (Behrman, 2006:494).

Ο γραμματισμός επηρεάζοντας τις παιδαγωγικές πρακτικές, δημιούργησε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, την παιδαγωγική του γραμματισμού (Χατζησαββίδης, 2007:4), επιχειρώντας να συνδέει τη μάθηση με την κοινωνία, ώστε οι μαθητές να καταστούν μελλοντικοί σκεπτόμενοι πολίτες. Το μάθημα της ξένης γλώσσας το οποίο βασίζεται στην παιδαγωγική αυτή, προετοιμάζει τους μαθητές να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα σε πολυμεσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως υποστηρίζει ο Kern (2000:16), καθώς συμμετέχουν σε πρακτικές και δραστηριότητες που σχετίζονται με τη ζωή και το άμεσο περιβάλλον τους.

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ(2016) είναι το επίσημο πρόγραμμα σπουδών αναφορικά με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ανταποκρινόμενο στις τεχνολογικές εξελίξεις και στο γεγονός ότι απευθύνεται σε γηγενείς της ψηφιακής κουλτούρας, αποτελεί το πρώτο πρόγραμμα σπουδών που επιχειρεί να προάγει τον ψηφιακό γραμματισμό και προωθεί τη διδασκαλία χρήσης γλώσσας μέσα από μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα (Καραβά & Ζέπος, 2019: 298).

Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε η θεωρία του Μοντέλου των τεσσάρων πόρων (Luke & Freebody, 1999), με βάση την οποία σχεδιάστηκε η συγκεκριμένη πρόταση. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι μαθητές σε κάθε δραστηριότητα επιτελούν συγκεκριμένο ρόλο (Μητσικοπούλου, 2019):

- α. τον ρόλο του αποκωδικοποιητή (code breaker), ο οποίος αποκωδικοποιεί το κείμενο (συμβάσεις και πολυτροπικό χαρακτήρα ψηφιακών κειμένων, και εξοικειώνεται με βασικούς μηχανισμούς πλοήγησης, στο ψηφιακό τοπίο)
- β. τον ρόλο του συμμετόχου στο κείμενο και κατασκευαστή νοήματος(text participant), που ερμηνεύει και κατανοεί κείμενα



γ. τον ρόλο του χρήστη κειμένων (text user) ο οποίος αξιοποιεί λειτουργικά τα κείμενα για συγκεκριμένο σκοπό

δ. τον ρόλο του αναλυτή κειμένων (text analyst) που δρα διερευνητικά, αξιολογεί, με κριτική ικανότητα και αναλύει τα κείμενα

Η ανάληψη των τεσσάρων ρόλων από τους μαθητές/τριες, καλλιεργεί τον κριτικό γραμματισμό (Luke & Freebody, 1999 στο Μητσικοπούλου, 2019:15) και αναπτύσσει την κριτική σκέψη, προετοιμάζοντας τους να ενταχθούν στο κοινωνικό πλαίσιο και να λειτουργούν αποτελεσματικά, ως ενεργοί πολίτες.

Η διαθεματική προσέγγιση αξιοποιείται επίσης, καθώς θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και προωθεί την ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2003). Στο ίδιο πλαίσιο, οι μαθητές/τριες αυτενεργούν, “δραστηριοποιούνται για να προσεγγίσουν το θέμα σε μια διαδικασία αυθεντικής και ολιστικής επικοινωνίας με το περιβάλλον” (Κούσουλας, 2004:25 στο Αναστασιάδου & Ηλιοπούλου, 2015). Η εκπαιδευτικός, στα πλαίσια των αρχών συνεργατικής μάθησης, αναλαμβάνει τους ρόλους του εμπυχωτή και συντονιστή (Αναστασιάδου & Ηλιοπούλου, 2015), υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες στην πορεία προς τη γνώση.

Το ΕΠΣ-ΞΓ δίνει έμφαση στη μάθηση που εφορμάται από τη ζώνη αντιληπτικότητας του μαθητή και αξιοποιεί πρότερες γνώσεις και ενδιαφέροντα μαθητών (Καραβά & Ζέππος, 2019:299). Κατά συνέπεια, τα θέματα θα πρέπει να συνδέονται με το άμεσο περιβάλλον των μαθητών, τις εμπειρίες τους, ώστε να βρίσκουν σημεία σύνδεσης και να αποκτούν κίνητρα για μάθηση. Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδήγησαν στην επιλογή του θέματος της παρούσας διδακτικής πρότασης, καθώς οι μαθητές/τριες στους οποίους απευθύνεται, κατάγονται από τη Μακεδονία και έχουν πολιτισμικές προσλαμβάνουσες για το θέμα.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ, ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ 4 ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ

ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ

Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι αναπτύσσονται σε τρεις κυρίως άξονες, αναφορικά με: α) κατάκτηση γνώσεων, β) καλλιέργεια συμπεριφορών, προαγωγή αξιών ζωής γ) κατάκτηση γνώσεων αναφορικά με τη γλώσσα (γλωσσική εστίαση) και δ) ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων στη σύγχρονη, ψηφιακή πραγματικότητα.

Οι μαθητές καλούνται:

α) Σε γνωστικό επίπεδο

- να κατανοήσουν το μέγεθος του εγχειρήματος του Αλέξανδρου, καθώς επίσης και την επίδρασή του στον μεταγενέστερο πολιτισμό

- να ανακαλέσουν την ήδη προϋπάρχουσα γνώση και να την εμπλουτίσουν

β) Σε αξιακό επίπεδο

- να αναπτύξουν συνεργατικό πνεύμα

γ) Σε γλωσσικό επίπεδο (γλωσσική εστίαση)

- να εμπλουτίσουν το σχετικό λεξιλόγιο

- να ασκηθούν στον εντοπισμό μεμονωμένων πληροφοριών σε κείμενο στην ξένη γλώσσα

- να αναπτύξουν την ικανότητα παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου

- να εμπλουτίσουν και να διευρύνουν το λεξιλόγιο σε φωνολογικό και ορθογραφικό επίπεδο

δ) Σε επίπεδο δεξιοτήτων

- να προσεγγίσουν και να αντλήσουν πληροφορίες από ποικίλες πηγές με σκοπό να συνθέσουν ένα τελικό, δικό τους ψηφιακό, πολυτροπικό προϊόν (νέος γραμματισμός), κινητοποιώντας την κριτική τους σκέψη



- να επεξεργαστούν πολυτροπικό υλικό που θα συγκεντρώσουν για να συντάξουν δικό τους κείμενο
- να μπορούν να ανακαλύψουν νέα γνώση μέσω της διερεύνησης

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου, οι μαθητές αναμένεται, αναφορικά με την :

1. Ανάπτυξη γλωσσικού γραμματισμού
 - να κατανοήσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο και να κατακτήσουν λεξιλόγιο, σχετικό με την πραγμάτευση του θέματος που τους ενδιαφέρει
2. Ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού
 - να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, αξιοποιώντας αποτελεσματικά το διαδίκτυο και επιλέγοντας την κατάλληλη πληροφορία
 - να αξιοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και να παράξουν δικές τους ψηφιακές δημιουργίες (χρονογραμμή, συννεφόλεξο, padlet-συνεργατικό πίνακα, Post-it)
 - με τη συμμετοχή τους στην ηλεκτρονική ψηφοφορία, που διεξάγεται στο τέλος της διδακτικής πρότασης, να αναπτύξουν την ταυτότητα του ενεργού πολίτη, που συμμετέχει και διαμορφώνει το τελικό αποτέλεσμα
3. Ανάπτυξη κοινωνικού-πολιτισμικού γραμματισμού
 - να οικοδομήσουν τη γνώση, στο πλαίσιο της βιωματικής πρακτικής της συνεργασίας που ακολουθείται και να συνειδητοποιήσουν την αξία της ομαδικότητας και αλληλεπίδρασης στην επίτευξη ενός συλλογικού έργου
 - να ασκηθούν στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, εμπλεκόμενοι σε διαδικασίες αναζήτησης και επιλογής πληροφοριών, σε ψηφιακό περιβάλλον
 - να αποκτήσουν ολιστική αντίληψη και ιστορική αποτίμηση, αναφορικά με την προσωπικότητα και τον αντίκτυπο του έργου του Αλέξανδρου στην ανθρωπότητα
4. Ανάπτυξη οπτικού γραμματισμού
 - να ανταποκριθούν σε οπτικά ερεθίσματα και να κατανοήσουν κειμενικά είδη
5. Ανάπτυξη πολυτροπικού γραμματισμού, της ικανότητας παραγωγής κειμένων που συνδυάζουν πλέον του ενός τρόπου σημείωσης(οπτικούς, ακουστικούς, γραπτούς τύπους)
 - να ανατρέξουν σε πηγές που συνδυάζουν οπτικούς, ακουστικούς, γραπτούς τύπους και να εξοικειωθούν περαιτέρω στη χρήση πολυτροπικών κειμένων
 - να παράξουν δικά τους πολυτροπικά κείμενα
6. Ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού
 - να βελτιώσουν τις τεχνικές αξιολόγησης και ανασύνθεσης πληροφοριών που συλλέγουν από διάφορες πηγές
 - να εντοπίζουν και να αναστοχάζονται τις αιτίες και συνέπειες ιστορικών γεγονότων, ασκούμενοι στην ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων και να συνδιαμορφώνουν το τελικό προϊόν μέσα από διάλογο
 - να εντάξουν γεγονότα στον γεωγραφικό χώρο και ιστορικό χρόνο.
 - να παρουσιάσουν και να υποστηρίξουν την άποψή τους, με επιχειρήματα
 - να αξιοποιήσουν και να κατακτήσουν ιστορικές και ψηφιακές γνώσεις που θα αξιοποιήσουν μελλοντικά

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Το εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου, όπου υλοποιείται η διδακτική πρόταση, είναι εξοπλισμένο με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, οι οποίοι συνδέονται με τηλεόραση,



ηχεία και σεντ ακουστικών για κάθε μαθητή,(ώστε απερίσπαστοι, να συμμετέχουν στη δραστηριότητα με το βίντεο.)

Κρίνεται επίσης απαραίτητη η καλή σύνδεση με το διαδίκτυο, όπως επίσης και η δημιουργία φακέλου (στον οποίο επισυνάπτονται τα φύλλα εργασίας) στην επιφάνεια εργασίας των Η/Υ, με τίτλο, τον τίτλο του διδακτικού σεναρίου.

Τα φύλλα εργασίας θεωρείται σημαντικό να διανέμονται στους μαθητές και σε έντυπη μορφή, καθώς περιλαμβάνουν οδηγίες, υπερσυνδέσμους και στιγμιότυπα οθόνης από τα περιβάλλοντα των εφαρμογών, ώστε να διευκολύνεται η άμεση ανταπόκριση των μαθητών/τριών.

Η διδακτική πρόταση απευθύνεται σε μαθητές/τριες που έχουν στοιχειώδη εξοικείωση με τα βασικά εργαλεία και χρήση του υπολογιστή (πλοήγηση στο διαδίκτυο, ιστοεξερεύνηση για αναζήτηση πληροφοριών και φωτογραφιών σε μια ιστοσελίδα) καθώς επίσης και με τον επεξεργαστή κειμένου.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

1η Διδακτική Ωρα

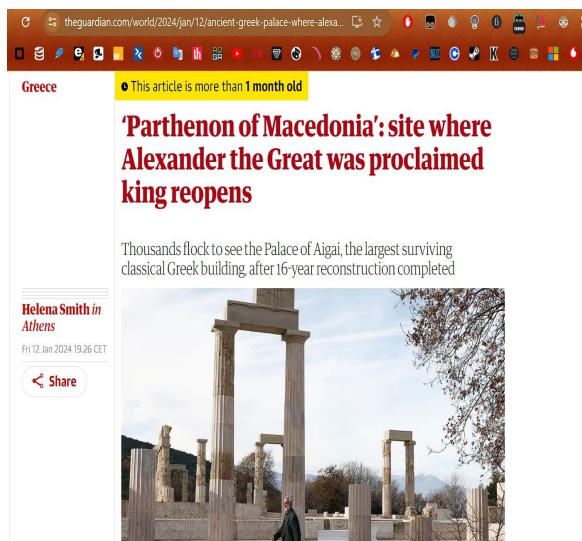
1η Δραστηριότητα: Brainstorming

(Διάρκεια: 10')

Η 1η Δραστηριότητα αφορά στην ιδεοθύελλα/brainstorming και τη συμπλήρωση εννοιολογικού πίνακα. Ως αφορμή, παρουσιάζουμε στην οθόνη της τηλεόρασης φωτογραφίες με τον Μέγα Αλέξανδρο, καθώς και μία δημοσίευση των πρόσφατων εγκαινίων του Πολυκεντρικού Μουσείου των Αιγών στον ξένο τύπο και καλούμε τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλέσουν προϋπάρχουσες γνώσεις για να αναφερθούν στον Μέγα Αλέξανδρο, με μια λέξη.



Εικόνες 1 και 2 - Φωτογραφία με τον Μέγα Αλέξανδρο



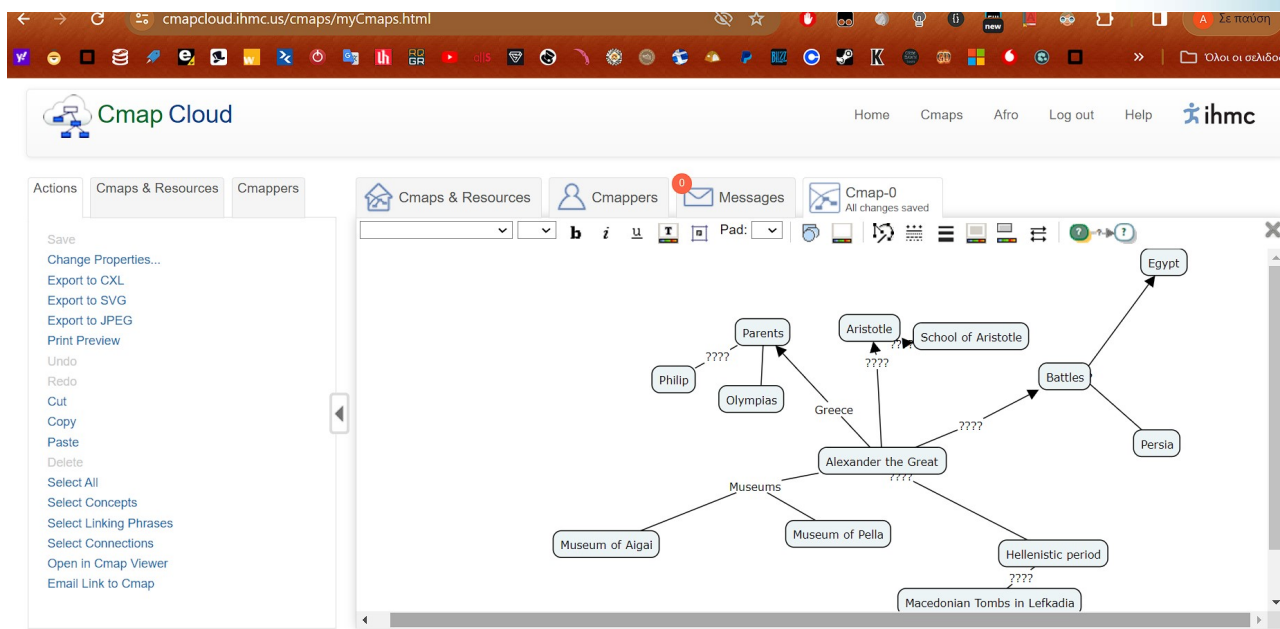
Εικόνα 3 Στιγμιότυπο από τη δημοσίευση των εγκαινίων στην Guardian.

Σε δεύτερο επίπεδο, οι μαθητές/τριες, ως συμμετοχοί στο κείμενο, με τις απαντήσεις τους συνδράμουν στη σύνθεση του εννοιολογικού χάρτη, ο οποίος προβάλλεται στην οθόνη της τηλεόρασης και αφορά στο έργο και τη ζωή του Μεγάλου Αλεξάνδρου.

Εξηγούμε την απήχηση του έργου και της προσωπικότητας του Μακεδόνα, σε καλλιτέχνες και πνευματικούς ανθρώπους, οι οποίοι εμπνεύστηκαν και δημιούργησαν έργα τέχνης και μουσικά έργα και εισάγουμε την δεύτερη δραστηριότητα.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα:

- οι μαθητές ανακαλούν προϋπάρχουσες γνώσεις και κινητοποιούνται
- εισάγεται το θέμα της διδακτικής πρότασης



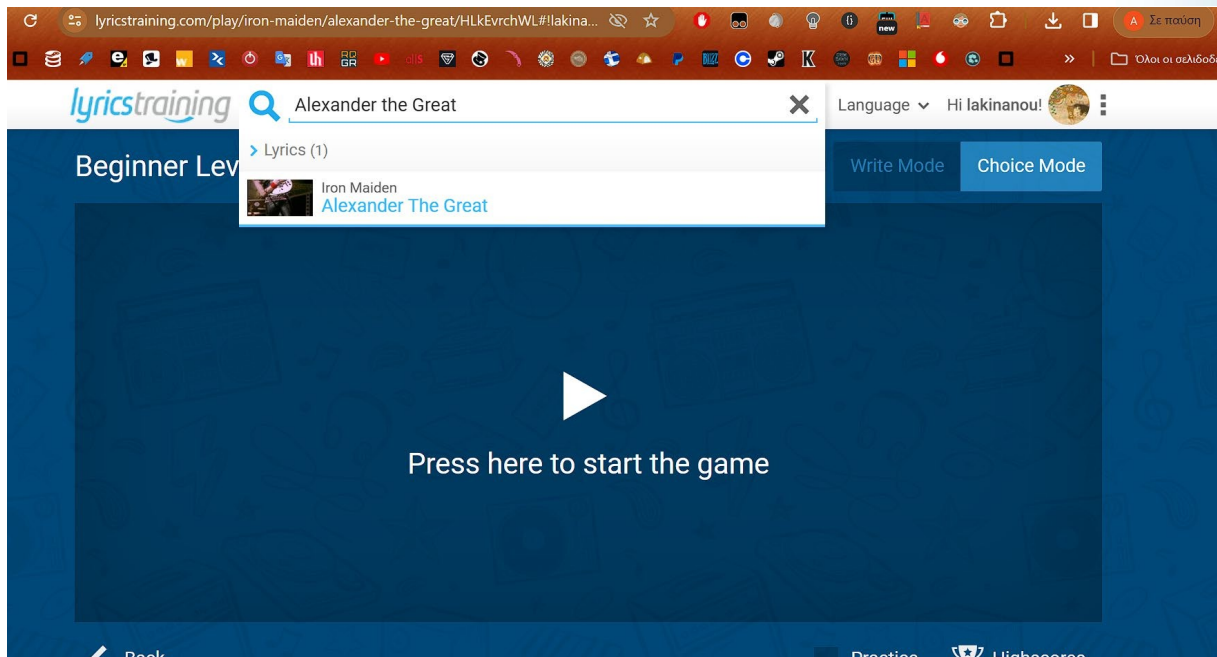
Εικόνα 4 Στιγμιότυπο από τον Εννοιολογικό χάρτη cmap cloud



2η Δραστηριότητα: Δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου (Listening Activity)

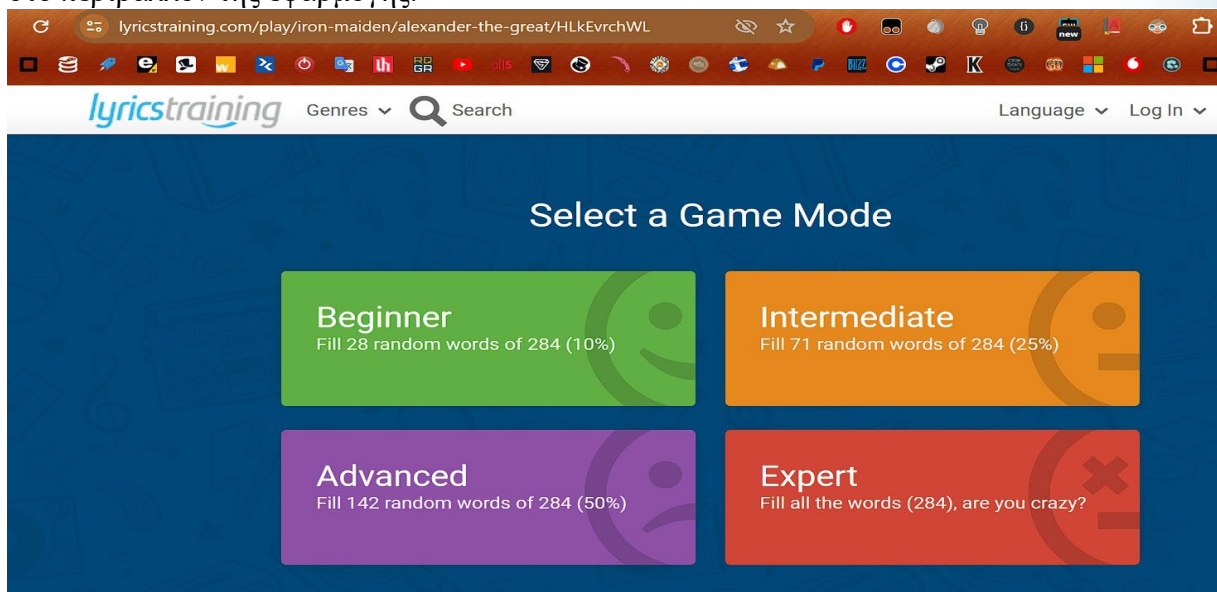
(Διάρκεια: 10')

Γύρω από το σύγχρονο, μουσικό έργο “Alexander the Great” των Iron Maiden, που αναφέρεται στη ζωή και το έργο του Μεγάλου Αλεξάνδρου, αναπτύσσεται η δεύτερη δραστηριότητα. Η ψηφιακή εφαρμογή lyricstraining εισάγει το βίντεο-τραγουδί, με τη λέξη “game”, προσδίδοντας παιγνιώδη χαρακτήρα στην δραστηριότητα και κινητοποιώντας τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά.



Εικόνα 4 Στιγμιότυπο από το περιβάλλον της εφαρμογής lyricstraining

Στην ολομέλεια της τάξης, διαμοιράζουμε τα φύλλα εργασίας και απευθύνουμε ερωτήσεις κατανόησης στους/στις μαθητές/τριες, αναφορικά με τον τίτλο και συνθέτη του τραγουδιού, καλώντας τους να αποκωδικοποιήσουν τις πληροφορίες που δίνονται στο περιβάλλον της εφαρμογής.



Εικόνα 5 Στιγμιότυπο από το περιβάλλον της εφαρμογής lyricstraining



Οι μαθητές/τριες δρουν ως αποκωδικοποιητές, σύμφωνα με το μοντέλο των τεσσάρων πόρων. Σε ζευγάρια, παρακολουθούν το βίντεο του τραγουδιού μέχρι το 4ο λεπτό και συμπληρώνουν τα κενά στους στίχους του τραγουδιού που προβάλλονται στην οθόνη, λειτουργώντας ως συμμετοχοί στο κείμενο (για να αποτραπεί η δημιουργία κλίματος πλήξης στους μαθητές, προβάλλονται τα 4 πρώτα λεπτά του μουσικού κομματιού). Το οικείο στους/στις μαθητές/τριες, περιβάλλον της εφαρμογής, δίνει τη δυνατότητα επιλογής επιπέδου δυσκολίας (από elementary=στοιχειώδες, βασικό έως advanced=προχωρημένο και ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας, αυξάνει ο αριθμός των κενών) καθώς επίσης και τη δυνατότητα της άμεσης ανατροφοδότησης, διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων.

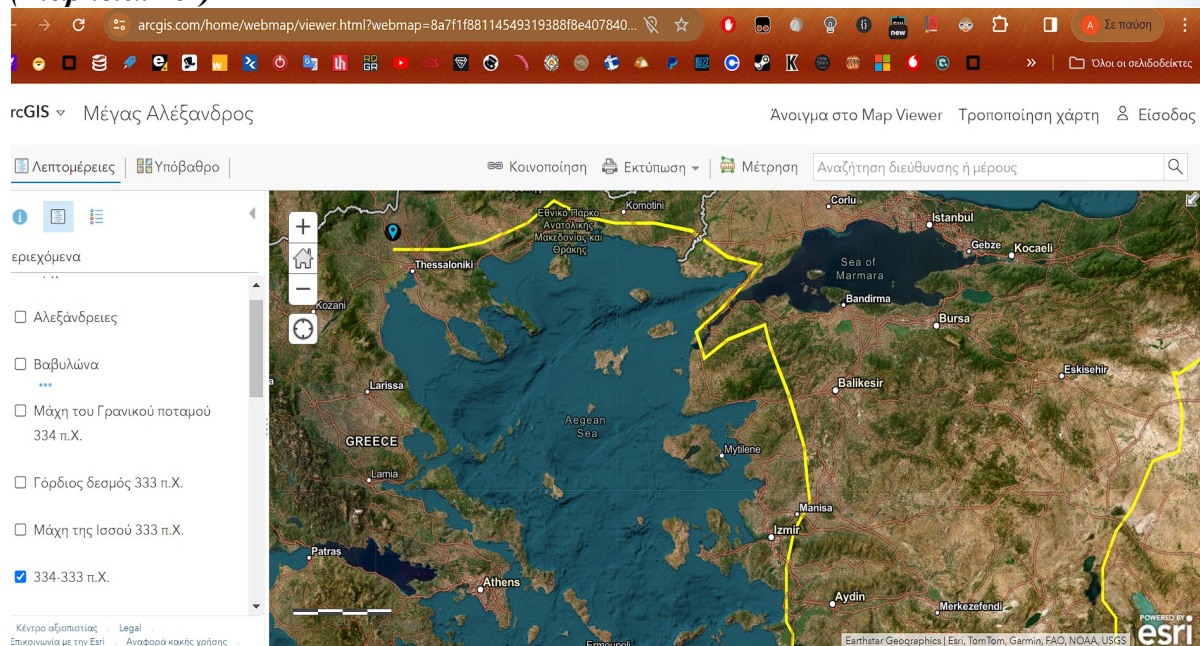
Αφού ολοκληρώσουν την δραστηριότητα, στην οθόνη προβάλλεται το σκορ, ο αριθμός των σωστών υποβολών τους. Δημιουργώντας προσωπικό λογαριασμό στην εφαρμογή, έχουμε τη δυνατότητα να εκτυπώσουμε και να διαμοιράσουμε τους στίχους του τραγουδιού, όπως τους συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες. Αφού επεξηγήσουμε τυχόν άγνωστο λεξιλόγιο, εισάγεται η επόμενη δραστηριότητα.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα:

- πέρα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου, να καλλιεργήσουν την κατανόηση συγκεκριμένων μορφών γραπτού λόγου,
- να αξιοποιήσουν τον ψηφιακό γραμματισμό, μέσω της εφαρμογής Lyricstraining
- να ασκηθούν στην ορθογραφία (spelling) και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους

3η Δραστηριότητα: *Reading comprehension* (ερωτήσεις κατανόησης του γραπτού λόγου)

(Διάρκεια: 15')



Εικόνα 6 Στιγμιότυπο από το διαδραστικό φυσικό χάρτη

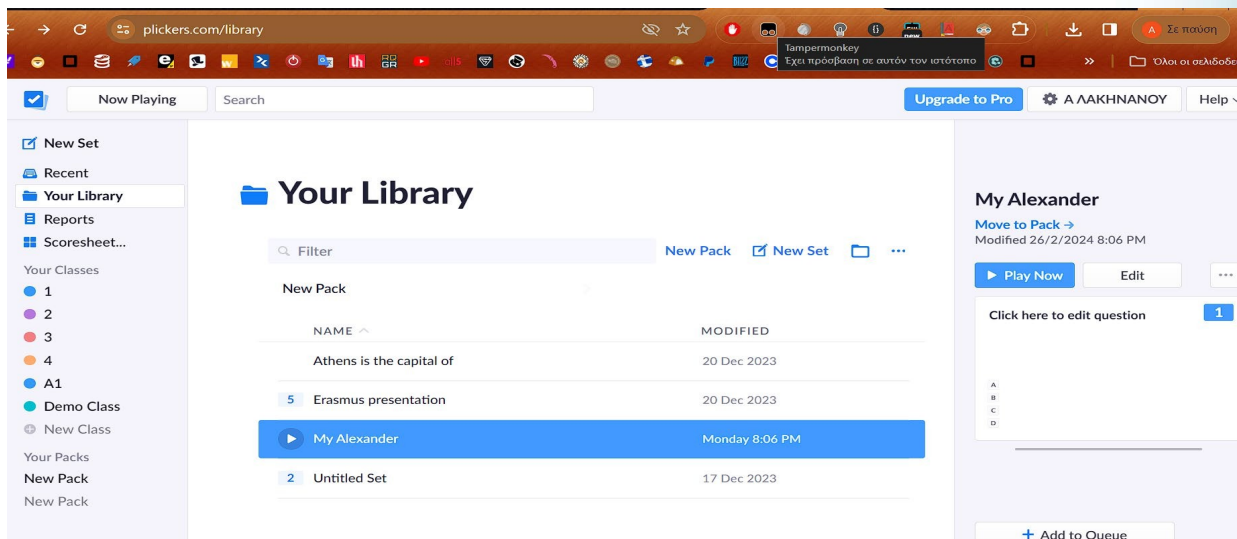
Στην ολομέλεια της τάξης, προβάλλεται ο γεωφυσικός/διαδραστικός χάρτης ο οποίος περιλαμβάνει πληροφορίες αναφορικά με τις τοποθεσίες-ορόσημα στην εκστρατεία του Αλέξανδρου, στην ελληνική γλώσσα. Επεξηγούμε τη λειτουργία των εικονιδίων (π.χ. με την επιλογή “Υπόβαθρο”, δίνεται η δυνατότητα να δούμε τον χάρτη της εκστρατείας, σε ποικίλες εκδοχές του: δορυφορικές εικόνες, ανάγλυφο, Imagery hybrid). Η κατηγορία “εμφάνιση περιεχομένων χάρτη”, περιλαμβάνει λίστα με τις σημαντικότερες τοποθεσίες



και χρονολογίες-σταθμούς στη ζωή του Μεγάλου Αλεξάνδρου. Επιλέγοντας κάποια τοποθεσία, προβάλλεται το ακριβές στίγμα της στον διαδραστικό χάρτη και αυτόματα, αναδύεται το σχετικό υπόμνημα με τις πληροφορίες. Δίνοντας το παράδειγμα, επιλέγουμε το υπόβαθρο Imagery Hybrid, το οποίο αναδεικνύει γεωμορφολογικά στοιχεία των περιοχών της εκστρατείας του Αλέξανδρου και εντοπίζουμε την Ελλάδα, την Βεργίνα και τα Λευκάδια (τόπο καταγωγής των μαθητών).

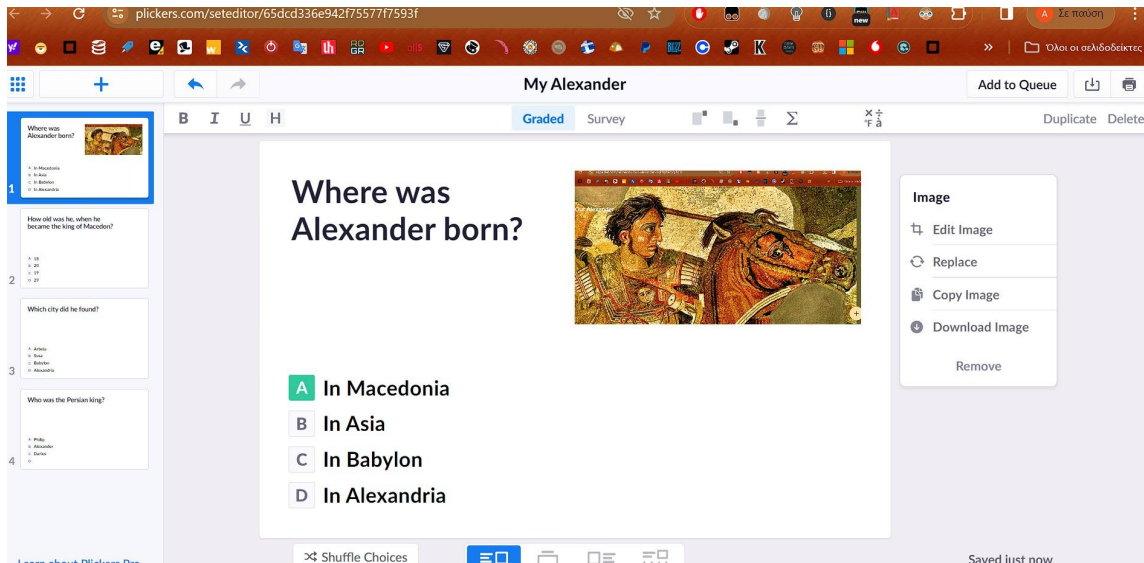
Οι μαθητές πλοηγούνται στον διαδραστικό χάρτη, (ο μαθητής ως αποκωδικοποιητής) συμμετέχοντας ενεργά στον εντοπισμό γεωγραφικών ονομάτων που περιλαμβάνονταν στους στίχους του τραγουδιού (Arbela, Scythians), σε αυτόν. Η διαθεματική προσέγγιση του θέματος του σεναρίου παρωθεί τους μαθητές, αξιοποιώντας προϋπάρχουσες γνώσεις που αποκόμισαν στο μάθημα της Γεωγραφίας της Στ' τάξης, να κινητοποιηθούν και να συμμετέχουν.

Σε δεύτερο επίπεδο, οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης με βάση τους στίχους του τραγουδιού, ως συμμετοχοί στο κείμενο και επεκτείνουν περαιτέρω τον εννοιολογικό χάρτη, αποκτώντας συνολικότερη θεώρηση του έργου του Αλέξανδρου. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, επελέγη η ψηφιακή εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης Plickers, λόγω της δυναμικής της στην εφαρμογή της αξιολόγησης των μαθητών (στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, διαμορφωτικής αξιολόγησης).



Εικόνα 7 Στιγμιότυπο από το περιβάλλον της εφαρμογής Plickers

Το γεγονός ότι προσδίδει παιγνιώδη προσέγγιση σε όλες τις μορφές αξιολόγησης (διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική), καθιστά την εφαρμογή, ελκυστική. Μέσο απόκρισης αποτελούν οι συγκεκριμένες κάρτες που αντιστοιχίζονται μία προς κάθε μαθητή ή μαθήτρια, μονοσήμαντα, εξασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις ενεργούς συμμετοχής και μάθησης. Όλοι οι μαθητές, διατηρώντας την ανωνυμία τους, κινητοποιούνται να συμμετέχουν και να δώσουν τις απαντήσεις τους, στις οποίες έχει πρόσβαση και συγκεντρώνει ο εκπαιδευτικός στον υπολογιστή του.



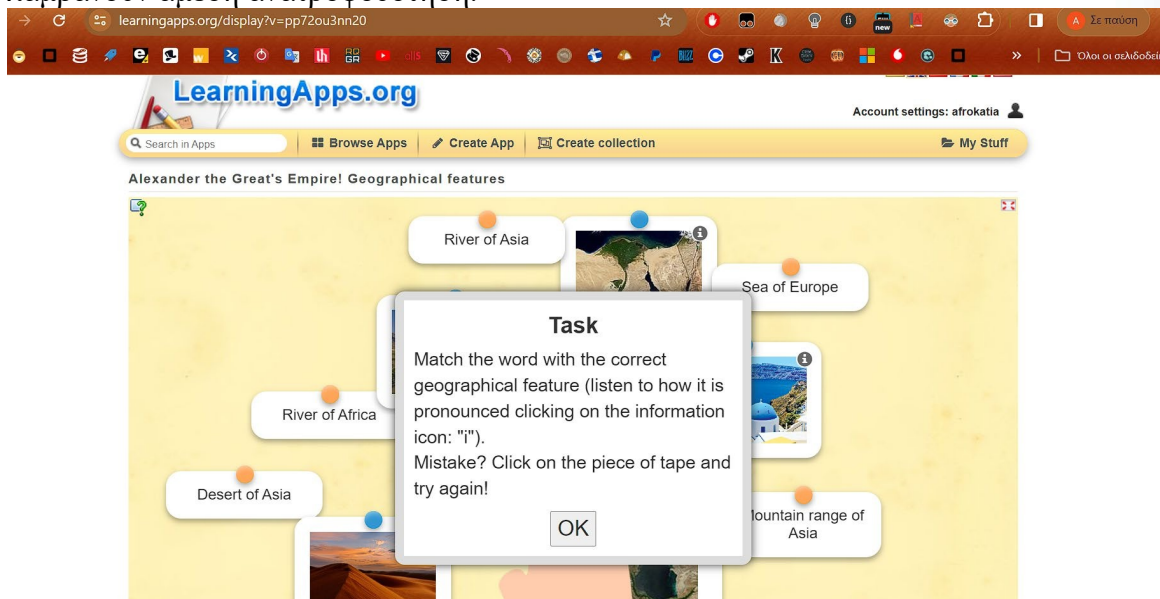
Εικόνα 8 Στιγμιότυπο από το περιβάλλον της εφαρμογής Plickers (My Alexander)

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

- να καλλιεργήσουν δεξιότητα κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου
- να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες
- να αξιοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία
- να κατανοήσουν χωροταξικά το μέγεθος της αυτοκρατορίας του Αλέξανδρου
- να καλλιεργήσουν οπτικό γραμματισμό, εφόσον καλούνται να ανταποκριθούν σε οπτικά ερεθίσματα (ο διαδραστικός χάρτης περιλαμβάνει στοιχεία που οπτικοποιούν το ζητούμενο με τη βοήθεια εξωγλωσσικών στοιχείων)

4η Δραστηριότητα: Αντιστοίχιση (Διάρκεια: 10')

Με σκοπό την ανακύκλωση και εμπέδωση λεξιλογίου απλών γεωγραφικών όρων που γνώρισαν οι μαθητές στο 1ο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου Αγγλικών της Στ' τάξης, δημιουργήσαμε μια ψηφιακή δραστηριότητα αντιστοίχισης, μέσω της εφαρμογής Learning Apps. Οι μαθητές, ως συμμετοχοί στο κείμενο, αντιστοιχούν γεωγραφικούς όρους με εικονίδια, στα οποία έχει προστεθεί η ακουστική προφορά της λέξης και λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση.



Εικόνα 9 Στιγμιότυπο από την 1^η σελίδα της δραστηριότητας (Learning Apps)



Προσδοκώμενα αποτελέσματα

- να αναπτύξουν τον προφορικό λόγο
- να καλλιεργήσουν ψηφιακές δεξιότητες
- να εμπεδώσουν λεξιλόγιο γεωγραφικών όρων

2η Διδακτική ώρα

1η Δραστηριότητα: Διαμεσολάβησης

(Διάρκεια: 15 λεπτά)

Η 2η διδακτική ώρα επικεντρώνεται στην προβολή του γεωφυσικού, διαδραστικού χάρτη και στην ομαδική εργασία. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η 1η ομάδα, καλείται να οπτικοποιήσει την πορεία του στρατεύματος και να αποκτήσει εξοικείωση με χάρτη που προσομοιάζει χάρτη από δορυφόρο. Στη συνέχεια, να καταγράψει, κατά προσέγγιση τα σύγχρονα κράτη που θα περιλαμβάνονταν στην αυτοκρατορία του Αλέξανδρου.

Η 2η ομάδα, αναλαμβάνει, αφού επιλέξει 5 σημαντικές ημερομηνίες-γεγονότα στην εκστρατεία, να εντοπίσει τις αντίστοιχες τοποθεσίες στον χάρτη, να διαβάσει τα αναδυόμενα υπομνήματα, και να συντάξει μια σύντομη περιγραφική πρόταση που θα αναφέρεται στο συγκεκριμένο γεγονός, (από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα, άσκηση διαμεσολάβησης (mediation) που περιλαμβάνεται στο ΚΠΓ=Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας). Οι μαθητές καλούνται να εστιάσουν σε λέξεις-κλειδιά ώστε να αποδώσουν περιληπτικά την σημαντική πληροφορία, χρησιμοποιώντας τον Απλό Αόριστο που διδάχθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου των Αγγλικών της ΣΤ' τάξης (Unit 3, Old and Modern Creatures). Δίνουμε ένα παράδειγμα και σημειώνουμε ότι έχουν τη δυνατότητα να συμβουλευτούν το ηλεκτρονικό λεξικό wordreference, ως χρήστες κειμένου. Τονίζουμε ότι θα γράψουν και θα αποθηκεύσουν την εργασία σε αρχείο word, το οποίο θα αξιοποιηθεί σε ακόλουθη δραστηριότητα.

Επιχειρείται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης καθώς οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν προϋπάρχουσες γνώσεις ιστορίας και γεωγραφίας.

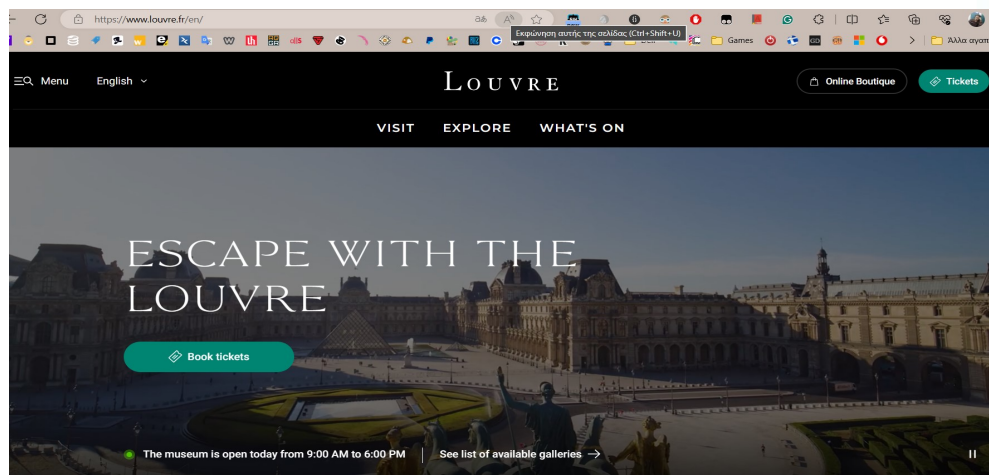
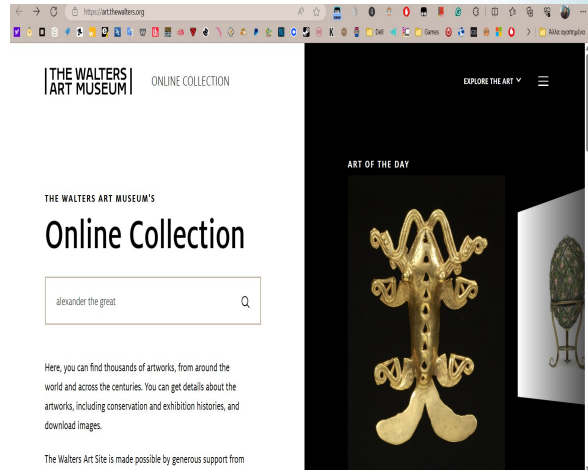
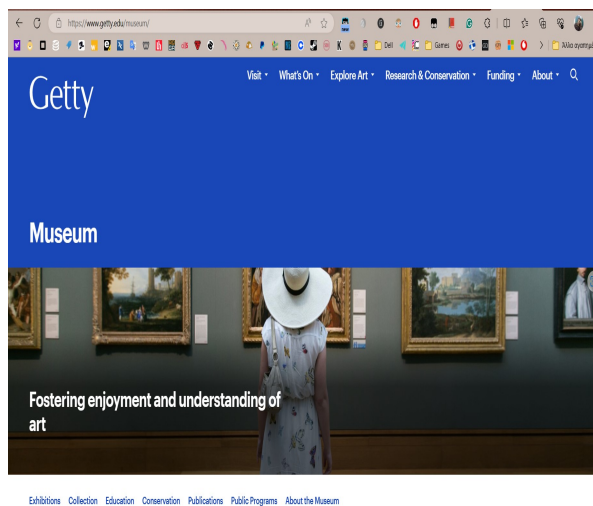
Προσδοκώμενα αποτελέσματα

- να καλλιεργήσουν δεξιότητες κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου.
- να αξιοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία,
- να καλλιεργήσουν τον οπτικό γραμματισμό, εφόσον καλούνται να ανταποκριθούν σε οπτικά ερεθίσματα
- να ασκηθούν στην ομαδοσυνεργατική μάθηση
- να αποκτήσουν εξοικείωση με διαδραστικό χάρτη που προσομοιάζει χάρτη από δορυφόρο, μια δεξιότητα, μελλοντικά αξιοποιήσιμη

2η Δραστηριότητα: πλοήγηση σε ιστοσελίδες μουσείων και συλλογή πληροφοριών-εικόνων

(Διάρκεια: 15')

Παρωθούμε τους/τις μαθητές/τριες σε δυνάδες (ένας μαθητής από κάθε ομάδα, της προηγούμενης δραστηριότητας), να περιηγηθούν σε προτεινόμενες, επίσημες και ασφαλείς ιστοσελίδες μουσείων ([https:// www.getty.edu](https://www.getty.edu), <https://art.thewalters.org>., <https://www.louvre.fr/en/>), ως αποκωδικοποιητές και να εστιάσουν στα εκθέματα (πίνακες ζωγραφικής, ανάγλυφα) με θέμα τη ζωή και το έργο του Αλέξανδρου.



Εικόνα 10 Στιγμιότυπο από τις ιστοσελίδες Μουσείων

Επισημαίνεται ότι θα επικεντρωθούν σε στοιχειώδεις μηχανισμούς πλοήγησης, καθώς επίσης στη διάταξη και ιεράρχηση πληροφοριών και εικόνων, την γραμματσειρά των γραμμάτων, την τυπολογία, το περιεχόμενο ενός κειμενικού είδους σε ψηφιακό περιβάλλον. Έχουμε ήδη διαμοιράσει την εργασία της 2ης ομάδας, με τις σημαντικές ημερομηνίες και παροτρύνουμε τους μαθητές, να επιλέξουν δύο φωτογραφίες/εικόνες εκθεμάτων, οι οποίες περιγράφουν όσο το δυνατό καλύτερα, τα γεγονότα, (ως αναλυτές κειμένων) και να τις αποθηκεύσουν σε φάκελο, στην επιφάνεια εργασίας.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα:

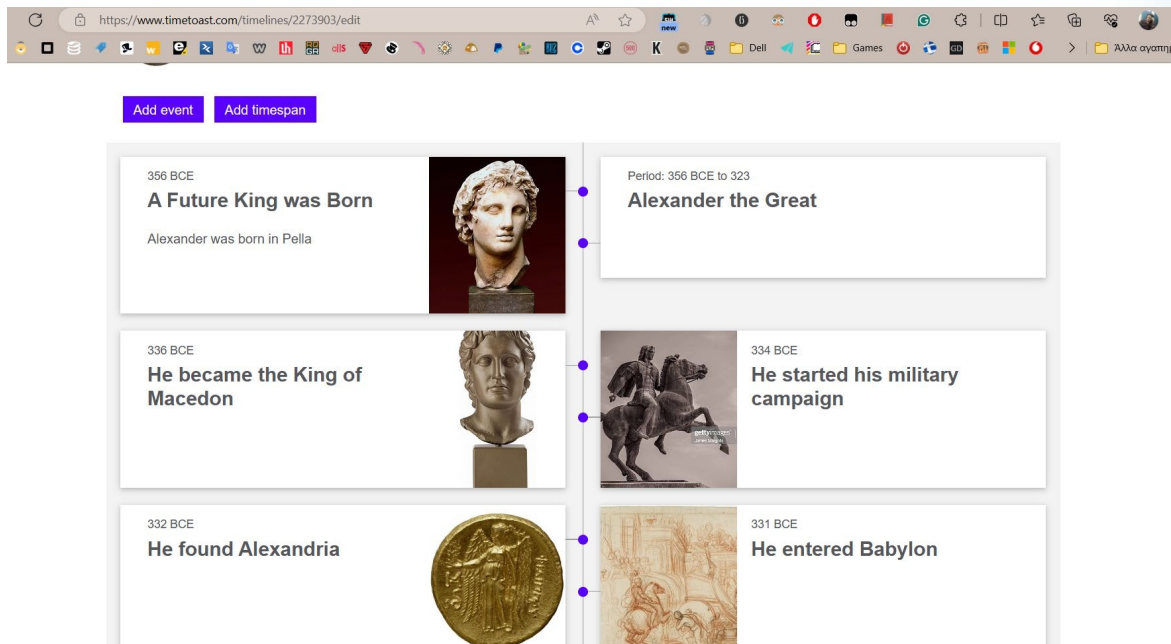
- να καλλιεργήσουν την κατανόηση γραπτού λόγου σε πολυτροπικό κείμενο
- να παράξουν και να κατανοήσουν προφορικό λόγο
- να αναπτύξουν πολιτισμικό γραμματισμό, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους, αναφορικά με έργα τέχνης σε ιστοσελίδες μουσείων
- να αξιοποιήσουν κριτικά τις ψηφιακές πηγές και να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες



3η Δραστηριότητα: Δημιουργία χρονογραμμής (Διάρκεια: 15')

Η δραστηριότητα ενθαρρύνει τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις εργασίες τους και να συμπράξουν για την επίτευξη του κοινού στόχου, τη δημιουργία χρονογραμμής, η οποία θα αναρτηθεί στη ιστοσελίδα του σχολείου, με απώτερο σκοπό, τη διάχυση της γνώσης.

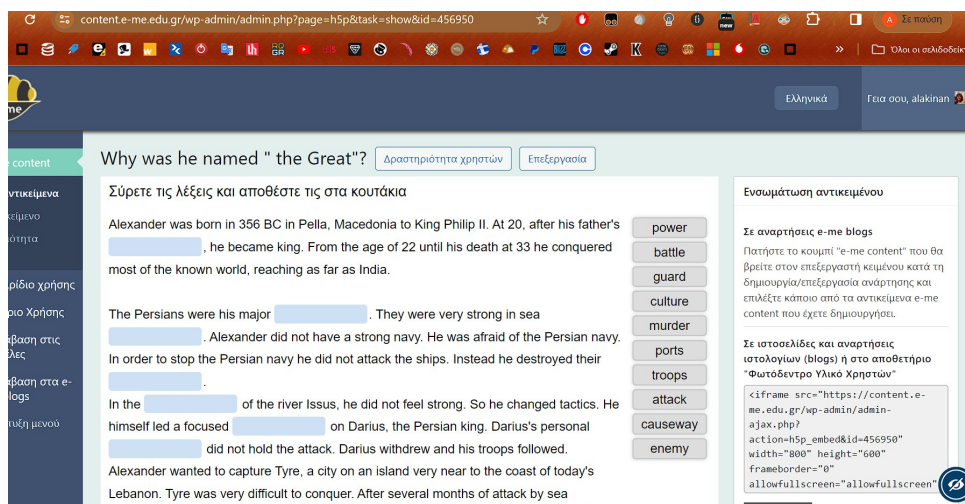
Οι μαθητές, εξοικειωμένοι με το συνεργατικό, ψηφιακό εργαλείο timetoast, προσθέτουν τις ημερομηνίες των γεγονότων και τις φωτογραφίες εκθεμάτων και εμπλουτίζουν τη χρονογραμμή, ως χρήστες κειμένου.



Εικόνα 11 Στιγμιότυπο από τη χρονογραμμή που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

- να παράξουν συλλογικό, ψηφιακό προϊόν που θα αναρτήσουν στην ιστοσελίδα του σχολείου
- να καλλιεργήσουν κριτικό και οπτικό γραμματισμό
- να αξιοποιήσουν κριτικά τις ψηφιακές πηγές
- να αναπτύξουν ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες



Εικόνα 19 Στιγμιότυπο από τη δραστηριότητα στην e-me



3η Διδακτική ώρα

1η Δραστηριότητα: Δραστηριότητα στην e-me (Συμπλήρωση λέξεων) (Διάρκεια: 15')

Παροτρύνουμε τους μαθητές, ατομικά να συνδεθούν στην ψηφιακή πλατφόρμα e-me με τους λογαριασμούς τους, και να συμπληρώσουν μια δραστηριότητα που δημιουργήσαμε, με βάση το κείμενο της ενότητας στο σχολικό εγχειρίδιο αγγλικών της Ε' τάξης, με τίτλο "Why was he "the Great"?" (Unit 7, Lesson 3). Οι μαθητές, ως χρήστες κειμένου, συμπληρώνουν τις λέξεις στα κενά των προτάσεων (drag and drop activity), ανακαλώντας όσα έμαθαν στη διάρκεια του σεναρίου. Το περιβάλλον της πλατφόρμας δίνει την δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης και κάθε μαθητής, αφού συμπληρώσει την άσκηση, γνωρίζει τις σωστές και τις όποιες λανθασμένες υποβολές.

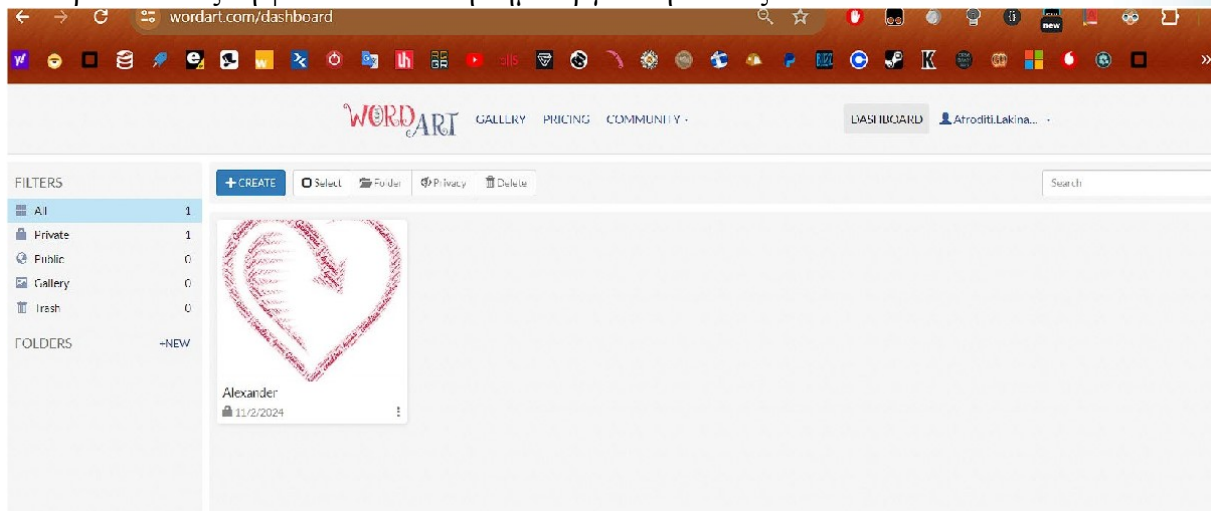
Μέσω της δραστηριότητας αυτής, οι μαθητές διευρύνουν το σχετικό λεξιλόγιο και εμπλέκονται σε συζήτηση, αναφορικά με τα επιτεύγματα του Αλέξανδρου και αν δικαιολογείται το επίθετο "Great" που του αποδίδεται. Οι μαθητές, ως συμμετοχοί στο κείμενο, καλούνται να υποστηρίξουν την άποψή τους με επιχειρήματα και έμμεσα, ανακαλούν τον απλό αόριστο ομαλών και ανωμάλων ρημάτων, που περιλαμβάνονται στο κείμενο.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα:

- να καλλιεργήσουν την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου
- να αναπτύξουν κριτική ικανότητα
- να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους

2η Δραστηριότητα: Δημιουργία συννεφόλεξου (Διάρκεια: 15')

Η επόμενη δραστηριότητα αφορά στη δημιουργία συννεφόλεξου, που προσεγγίζει με παιγνιώδη χαρακτήρα την εμπέδωση της γνώσης. Αρχικά, προτείνουμε να συμβουλευτούν και να περιηγηθούν στο σχολικό εγχειρίδιο αγγλικών της Στ' τάξης (3ο κεφάλαιο, επίθετα) και το ηλεκτρονικό λεξικό wordreference, με σκοπό επιλέξουν ατομικά, τα επίθετα που χαρακτηρίζουν ακριβέστερα, κατά τη γνώμη τους τον Αλέξανδρο, λειτουργώντας ως αναλυτές κειμένου. Επισκέπτονται την ψηφιακή εφαρμογή wordart που υποστηρίζει τη δημιουργία και την αποθήκευση συννεφόλεξου, αξιοποιούν τα επίθετα που επέλεξαν, και δημιουργούν το δικό τους συννεφόλεξο, επιστρατεύοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.



Εικόνα 13 Στιγμιότυπο από το συννεφόλεξο (Wordart)



Τέλος αποθηκεύουν το συννεφέλεξο στην επιφάνεια του υπολογιστή, ως φωτογραφία, την οποία θα αξιοποιήσουν στην επόμενη δραστηριότητα.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

- να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού (αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου wordart)
- να δημιουργήσουν το δικό τους ψηφιακό έργο, εμπεδώνοντας λεξιλόγιο

3η Δραστηριότητα: Δημιουργία συνεργατικού πίνακα (Padlet) (Διάρκεια: 15')

Προτρέπουμε τους μαθητές να αποσπάσουν στιγμιότυπο οθόνης από τα συννεφέλεξά τους, με το PrtSc(Printscreen) και να το αποθηκεύσουν στην επιφάνεια εργασίας. Έχουμε δημιουργήσει συνεργατικό, ηλεκτρονικό πίνακα (padlet), στον οποίο οι μαθητές αναρτούν το στιγμιότυπο οθόνης, προσθέτοντας το όνομά τους (ο μαθητής ως συμμετοχος) και αξιοποιούν ένα ψηφιακό εργαλείο (ο μαθητής ως χρήστης κειμένου). Παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα να δουν και να σχολιάσουν με θετικό πρόσημο, τα συννεφέλεξα των άλλων, στην ολομέλεια της τάξης.



Εικόνα 14 Στιγμιότυπο από τον πίνακα Padlet

Η μελλοντική δημοσίευση στην επίσημη ιστοσελίδα του σχολείου, πριν την επίσκεψη του σχολείου στη Σχολή του Αριστοτέλους και τους Μακεδονικούς Τάφους των Λευκαδίων, κινητοποιεί τους μαθητές να δημοσιοποιήσουν έναν αισθητικά προσεγμένο πίνακα.

Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

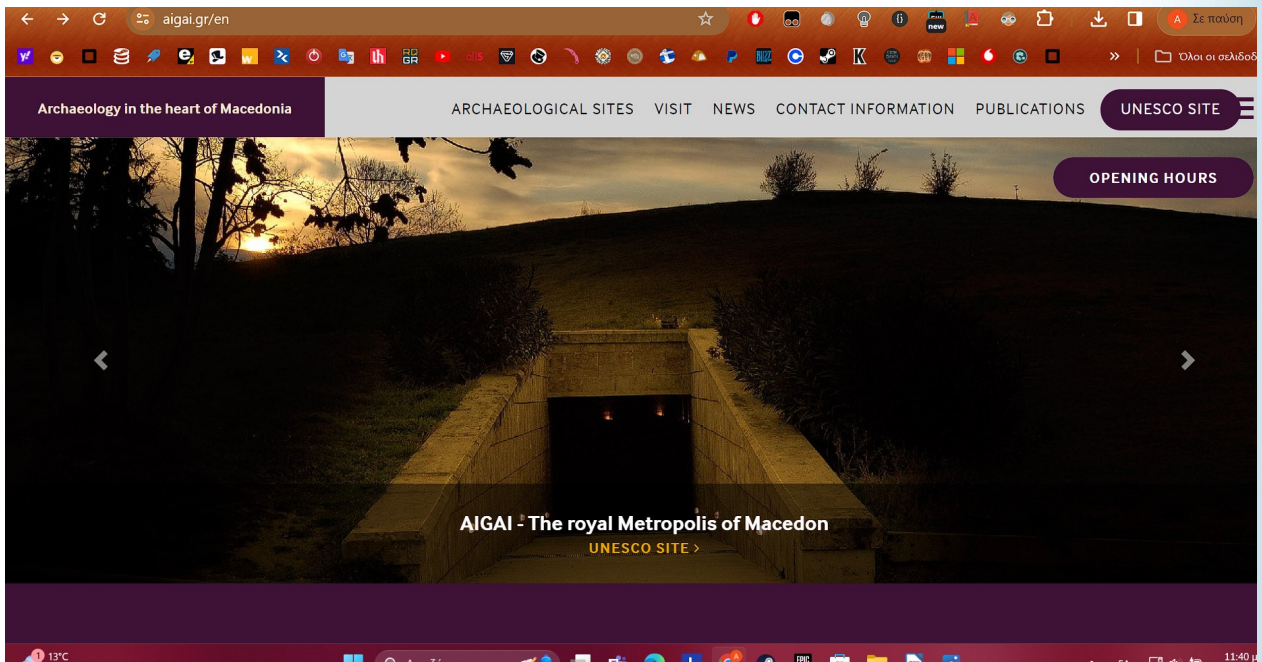
- να καλλιεργήσουν κοινωνικές και ψηφιακές δεξιότητες
- να δημιουργήσουν ηλεκτρονικό πίνακα συγγραφής και διαμοιρασμού



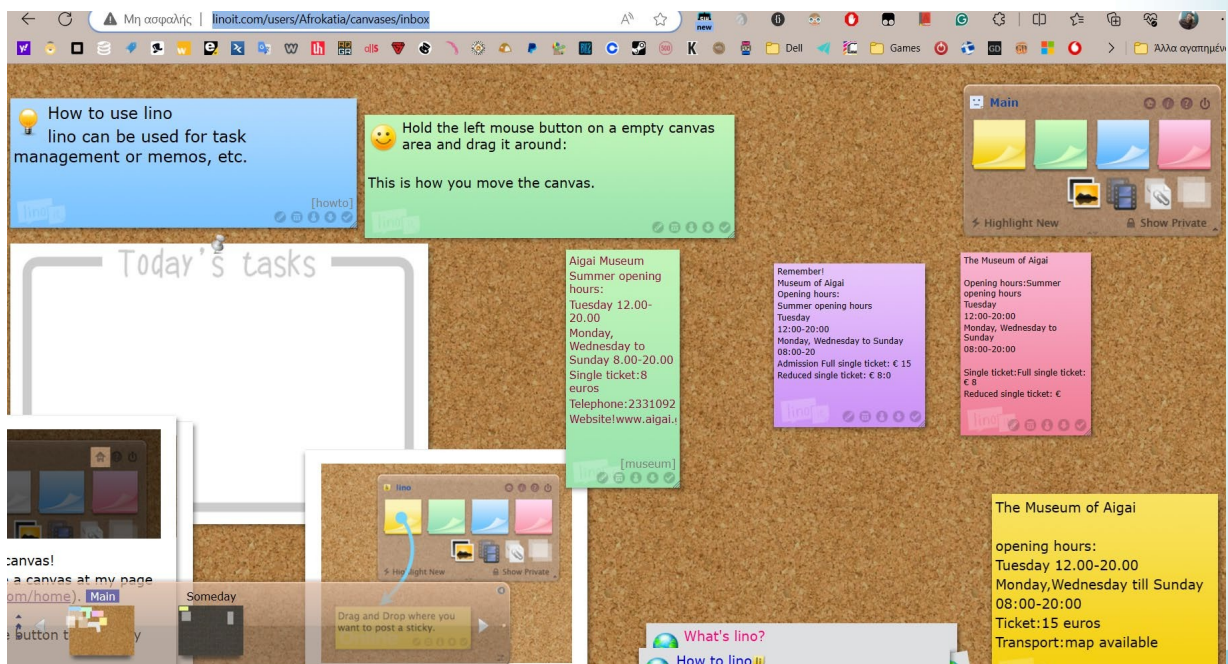
4η Διδακτική Ώρα

1η Δραστηριότητα: Πλοήγηση σε ιστοσελίδα και συλλογή πληροφοριών (Διάρκεια: 15')

Αφού περιηγηθούν στην ιστοσελίδα του Μουσείου των Αιγών και γνωρίσουν το μενού πλοήγησης της συγκεκριμένης ιστοσελίδας, δίνουμε οδηγίες συμπλήρωσης των αντίστοιχων στοιχείων, σε καρτέλα (post-it), αξιοποιώντας είτε το ψηφιακό εργαλείο lino είτε τον κειμενογράφο.



Εικόνα 15 Στιγμιότυπο Ιης σελίδας του Μουσείου των Αιγών



Εικόνα 16 Στιγμιότυπο από το ψηφιακό εργαλείο Lino



Μπορούν να συμβουλευτούν το φυλλάδιο με τις πληροφορίες, όπως αυτό περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο αγγλικών (Αγγλικά Στ' Δημοτικού, Βιβλίο μαθητή εμπλουτισμένο).

Εικόνα 17 Στιγμιότυπο από το Σχολικό Εγχειρίδιο Αγγλικών Στ' Δημοτικού

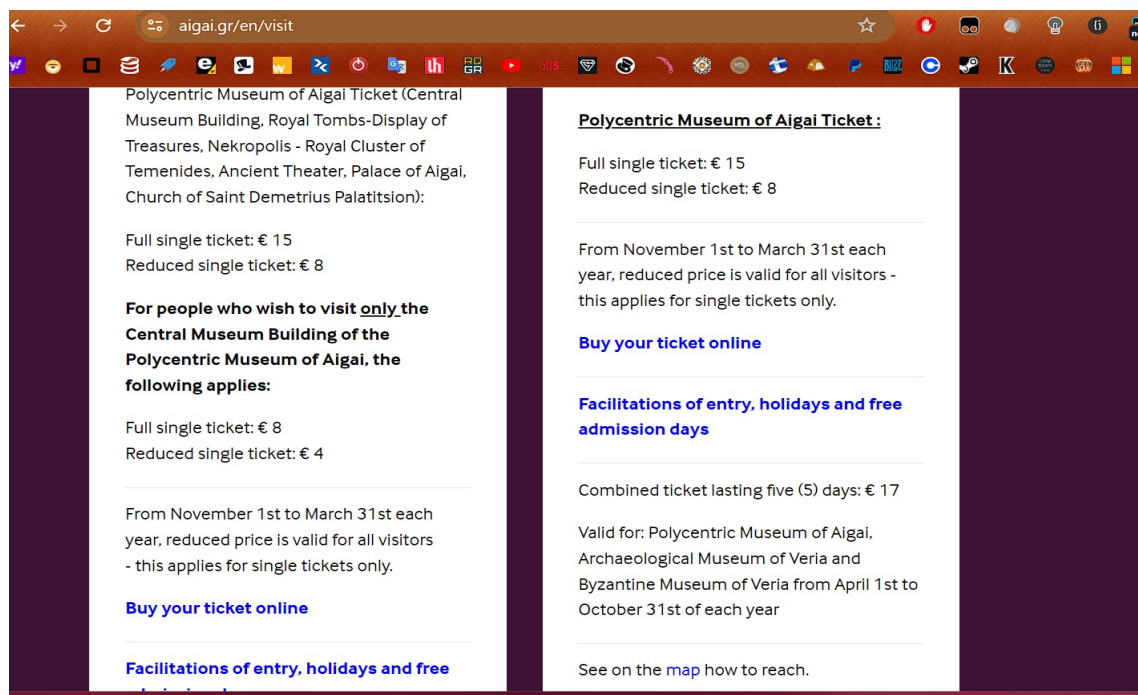
Σε ψηφιακό περιβάλλον, εμβαθύνουν τις γνώσεις τους αναφορικά με το Μουσείο των Αιγών, κατανοούν, απομονώνουν και ταξινομούν πληροφορίες και ως χρήστες κείμενου, χρησιμοποιούν ψηφιακό εργαλείο για να γράψουν σύντομο κείμενο. Αξιοποιώντας τις σημειώσεις αυτές, σε μελλοντικό μάθημα, θα συντάξουν μία πρόσκληση, την οποία θα απευθύνουν στους συμμετέχοντες συμμαθητές τους στο συνεργατικό πρόγραμμα E-twinning που εφαρμόζεται φέτος στο σχολείο τους.

Προσδοκώμενα Αποτελέσματα:

- να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου αλλά και γραπτής διάδρασης.
- να ασκηθούν στην αναζήτηση και αποδελτίωση πληροφοριών

2η Δραστηριότητα: Διαδικτυακή κράτηση-αναζήτηση ψηφιακής πληροφορίας (Διάρκεια 15')

Στη 2η δραστηριότητα, οι μαθητές εμπλέκονται σε ζευγάρια και παρωθούνται να προβούν σε διαδικτυακή κράτηση εισιτηρίων, στην ιστοσελίδα του Μουσείου των Αιγών.



Εικόνα 18 Στιγμιότυπο από ιστοσελίδα Μουσείου Αιγών (επίσκεψη)

Εμπλεκόμενοι σε διάλογο, προσεγγίζουν αυθεντικό, ψηφιακό κείμενο, κατανοούν τον σκοπό του και συναποφασίζουν μέρα και ώρα επίσκεψης. Στο πλαίσιο της δραστηριότητας αυτής, ανακαλύπτουν βιωματικά και αξιοποιούν τις δυνατότητες της ιστοσελίδας, ως συμμετοχοί στο κείμενο, συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν. Στην δραστηριότητα αυτή, η απουσία αξιολόγησης διευκολύνει την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών.

Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

-να αξιοποιήσουν ψηφιακό κείμενο και να πραγματοποιήσουν διαδικτυακή κράτηση, μια δραστηριότητα με βιωματική δυναμική

3η Δραστηριότητα: Αυτοαξιολόγηση-Σχολιασμός (Διάρκεια: 15')

Στην τελευταία φάση του σχεδίου μαθήματος, οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης, η οποία δρα συμπληρωματικά με την διαμορφωτική αξιολόγηση που προηγήθηκε στα προηγούμενα στάδια του μαθήματος (με συμμετοχή στις δραστηριότητες αλλά και εκδήλωση ενδιαφέροντος για την υλοποίηση δραστηριοτήτων). Στο περιβάλλον της Google Forms, το ερωτηματολόγιο (που διαμοιράστηκε και σε έντυπη μορφή) αξιοποιείται ως εργαλείο από τον/την εκπαιδευτικό, για να σκιαγραφήσει τη δυναμική ή μη, των δραστηριοτήτων που επέλεξε και τις πιθανές γνωστικές ελλείψεις, ώστε να προβεί σε επανασχεδιασμό στα ακόλουθα μαθήματα. Οι μαθητές, ως αναλυτές κειμένου, έχουν τη δυνατότητα αναστοχασμού, αξιολόγησης του θέματος και των δραστηριοτήτων της διδακτικής πρότασης αλλά και αυτοαξιολόγησης, στο ψηφιακό περιβάλλον της εφαρμογής.

Η δραστηριότητα, περιλαμβάνει 9 ερωτήματα που δίνονται στην ελληνική και αγγλική γλώσσα και επικεντρώνεται στον 4ο πόρο του μοντέλου των Luke & Freebody (1999), ο οποίος αφορά στην καλλιέργεια κριτικής ικανότητας των μαθητών που προσεγγίζουν ψηφιακά κείμενα. Τα αποτελέσματα της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου, παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια και έδωσαν το έναυσμα για συζήτηση και αναστοχασμό.



ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- Cmapcloud : <https://cmapcloud.ihmc.us/cmaps/myCmaps.html> -Εννοιολογικός χάρτης. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2024
- Google Forms-Ερωτηματολόγιο αποτίμησης σεναρίου από εκπαιδευτικό <https://docs.google.com/forms/d/1ZwBDIJXQLGXuFx7R5hd9YEP0coNmmHrAgFI3Hq13vac/edit> . Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου 2024
- Guardian, picture: <https://www.theguardian.com/world/2024/jan/12/ancient-greek-palace-where-alexander-the-great-was-proclaimed-king-reopens>. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2023
- Learning Apps: <https://learningapps.org/display?v=pp72ou3nn20> Δραστηριότητα Αντιστοίχισης. Ανακτήθηκε 13 Νοεμβρίου 2023
- Lino: <http://linoit.com/users/Afrokatia/canvases/inbox>. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου 2024.
- Lyricstraining:<https://lyricstraining.com/play/iron-maiden/alexander-the-greatHLkEvrchWL#ibc!lakinanou>. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2023
- Getty: Resources for Visual Art and Cultural Heritage :<https://www.getty.edu/> Ανακτήθηκε 17 Οκτωβρίου 2023
- Louvre Museum Official Website : <https://www.louvre.fr/en/>. Ανακτήθηκε 17 Οκτωβρίου 2023
- Padlet: <https://el.padlet.com/lakinanou/our-alexander-nqf4lpf82ccp6z5h>. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2023
- [pixabay :https://pixabay.com/el/photos/μέγας-αλέξανδρος-άγαλμα-γλυπτική-5447605/](https://pixabay.com/el/photos/μέγας-αλέξανδρος-άγαλμα-γλυπτική-5447605/). Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου 2023
- Plickers: <https://www.plickers.com/library>. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2023
- The Walters Art Museum :<https://thewalters.org/>. Ανακτήθηκε 17 Οκτωβρίου 2023
- Timetoast : <https://www.timetoast.com/timelines/2273903/edit>. Ανακτήθηκε 13 Νοεμβρίου 2023
- Wikipedia Commons Images: <https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Images>. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2023
- Wordart: <https://wordart.com/dashboard>. Ανακτήθηκε 13 Δεκεμβρίου 2023
- Wordreference: <https://www.wordreference.com/> Ηλεκτρονικό Λεξικό. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2023
- Γεωφυσικός Διαδραστικός Χάρτης: <https://www.arcgis.com/home/webmap/viewer.html?webmap=8a7f1f88114549319388f8e407840f1e&extent=-7.9029,8.5126,84.0306,48.3541>. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2023
- Ιστοσελίδα Μουσείου Αιγών :<https://www.aigai.gr/> Ανακτήθηκε 16 Οκτωβρίου Ιουλίου 2023
- Φωτόδενδρο- Αγγλικά Στ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή (Εμπλουτισμένο) http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2270/Agglikia_ST-Dimotikou_html-empl/index5_3.html Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου 2023
- Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα:“e-me”: https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=456950 Ανακτήθηκε 16 Ιανουαρίου 2024



Η αξιοποίηση των Μέσων: Δημιουργία ψηφιακής αφίσας για την Ειρήνη

Βάια Λαμπροπούλου
 Νηπιαγωγός, Νηπιαγωγείο Δρεπάνου Κοζάνης
 vaiialamproulou@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επικαιρότητα για τις πολεμικές συρράξεις και οι γνώσεις και εικόνες που λαμβάνουν τα παιδιά από τα Μέσα Ενημέρωσης για τους πολέμους μας οδήγησαν σε αναζήτηση τρόπων μιας παιδαγωγικής για μια Παγκόσμια Ειρήνη. Η υπερβολική χρήση των Μέσων Πληροφορίας και Επικοινωνίας και ιδιαίτερα ο κίνδυνος που ελλοχεύει από τις αναδύμενες διαφημίσεις σε πλατφόρμες που τα παιδιά έχουν άμεση πρόσβαση είναι μια καθημερινότητα στην οποία οφείλουμε να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή. Επιβεβλημένη είναι η ανάγκη να αναπτύξουμε μια παιδεία στα Μέσα. Με μια σειρά δραστηριοτήτων σε έντυπα και ψηφιακά Μέσα τα παιδιά του νηπιαγωγείου εξασκούνται στην κουλτούρα των Μέσων και στην ανακάλυψη της πληθώρας των δυνατοτήτων που δίνουν τα Μέσα στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Η συνεργατική πορεία για την επίτευξη ενός κοινού στόχου είναι μια δεξιότητα που καλλιεργείται από τις μικρές ηλικίες. Σκοπός της εργασίας είναι η δημιουργία ψηφιακής αφίσας για να μιλήσουμε για την Ειρήνη.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Παιδεία στα ΜΕΣΑ, Συνεργατικότητα, Ψηφιακή αφίσα, Παιδαγωγική της Ειρήνης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα ηλεκτρονικά μέσα εισήλθαν στις ζωές των παιδιών από τις μικρές ηλικίες. Οι ψηφιακές τεχνολογίες προσφέρουν δυνατότητες μάθησης και εξέλιξης της σκέψης και παράλληλα γίνονται επικίνδυνα χωρίς την κριτική σκέψη και την προσεκτική χρήση τους. Η ψηφιακή παιδεία είναι μια αναγκαιότητα καλλιέργειας των δεξιοτήτων απόκτησης ορίων, κανόνων και της ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, ώστε να μπορούν να ελέγχουν και να χρησιμοποιούν υπέρ τους τις νέες τεχνολογίες.

Η πορεία για την Ειρήνη, η βία και ο πόλεμος είναι μια κατάσταση που θέλει έρευνα και ανακάλυψη, γνώσεις, σύγκριση και μελέτη και αυτή τη δυνατότητα μας την προσφέρουν τα Μέσα και τα εργαλεία που δίνονται στο δίκτυο WorldWideWeb και όλη η διαχυτικότητα που προσφέρει το Internet. Η ενεργητική ακρόαση και ενεργητική συμμετοχή στη δημιουργία ενός παραγόμενου προϊόντος προς “ανάγνωση” επεκτείνει τη σκέψη και τη φαντασία των παιδιών. Αποκτούν κουλτούρα των Μέσων και μια φιλοσοφία ζωής προς την εξέλιξη και την κριτική σκέψη.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΙΣΑΣ - ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η συνεργατικότητα είναι μια μέθοδος επίτευξης ενός στόχου που ξεκινάει να εξασκείται κάποιος άνθρωπος από τη νηπιακή του ηλικία. Η συνεργατική μάθηση είναι η εκπαιδευτική μέθοδος όπου οι μαθητές λειτουργούν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες για να υλοποιήσουν έναν κοινό στόχο. Το θετικό πρόσημο από την εργασία συνεργασίας είναι να μεγιστοποιήσουν οι μαθητές τις προσωπικές γνώσεις μέσω της αλληλεπίδρασης με τα άλλα μέλη της ομάδας που προσπαθούν για το κοινό όφελος. Οι δάσκαλοι με την εφαρμογή σκόπιμων συνεργατικών τεχνικών στοχεύουν να διορθώσουν αθέλητες κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκαταλήψεις που ευνοεί ο σχολικός ανταγωνισμός και η κοινωνική ανισότητα.

Ο Mercer (1996) μιλάει για τη συνεργατικότητα και την περιγράφει ως κατασκευή μίας κοινής γνώσης, η οποία εκδηλώνεται μέσα από την προφορική επικοινωνία.



Οι δράσεις συνεργατικότητας στο νηπιαγωγείο ξεκίνησαν ως εξής:

- Το κάθε παιδί έφερε στην τάξη εικόνες και κείμενα, λέξεις ή φράσεις για τη θεματική που μαζί με τους κηδεμόνες τους βρήκαν σε ηλεκτρονική ή έντυπη μορφή.
- Τα παιδιά σε ζευγάρια συζήτησαν για τα ερευνητικά δεδομένα. Κατόπιν το ζωγράρισαν σε χαρτί Α4, έκαναν κολάζ, έγραψαν λέξεις με όποιο τρόπο ήθελαν.
- Σε μικρές ομάδες τεσσάρων παιδιών(και μία ομάδα πέντε παιδιών) έγινε ομαδοποίηση των εργασιών σε τρεις κατηγορίες: 1) Ζωγραφική 2) Ποίηση 3) Παιδιά και πόλεμος.
- Η κάθε ομάδα παρουσίασε στην ολομέλεια την εργασία της. Τα παιδιά συζήτησαν και συμπλήρωσαν τις ιδέες των άλλων. Κάποια παιδιά ασχολήθηκαν μεμονωμένα με κάποια θεματική που τους άρεσε ιδιαίτερα.

Η προφορική επικοινωνία, κατά τον Mercer, ανάμεσα στους συμμετέχοντες μπορεί να εμφανίζεται σε τρεις περιπτώσεις: α) στη διερεύνηση, όπου οι συμμετέχοντες κρίνουν και αξιολογούν τις ιδέες των υπολοίπων, β) στη συσσωρευτική αύξηση της γνώσης που έχει παραχθεί, καθώς ο καθένας προσθέτει κάτι νέο στη δομή της γνώσης που προέκυψε έως τη στιγμή εκείνη και γ) στην επικοινωνία μέσω διαφωνιών, ανταγωνισμών και ατομικών αποφάσεων των συμμετεχόντων.

Παιδαγωγική της Ειρήνης

Η παγκόσμια Ειρήνη είναι μια απαίτηση στις μέρες μας. Γίνονται προσπάθειες να αντιληφθούν οι μαθητές την έννοιά της μέσα από μια οργανωμένη μαθησιακή πορεία ως Παιδαγωγική της Ειρήνης που είναι σύμφυτη με την έννοια της δικαιοσύνης, των ίσων δικαιωμάτων και της ίσης συμμετοχής των ανθρώπων στην απόλαυση των υλικών και πνευματικών αγαθών. Αυτή η έννοια της ειρήνης έχει δυναμικό χαρακτήρα (Μαρκαντώνης, 1977: 12, Μπονίδης, 1998: 10). Η ειρήνη, νοείται ως μια ενεργητική πτυχή της ζωής των ανθρώπων, η οποία δεν κατακτάται ολοκληρωτικά, αλλά απαιτεί διαρκή προσπάθεια. Η ειρήνη είναι ένα αγαθός καρπός ελευθερίας, ειλικρινούς συνεννόησης και ολόπλευρης ικανοποίησης των ανθρώπινων αναγκών.

Η Παιδαγωγική της ειρήνης παρουσιάζεται ως «ο ειδικός επιστημονικός κλάδος της Παιδαγωγικής, ο οποίος βρίσκει τα θεωρητικά- επιστημονικά του ερείσματα ανάμεσα στην Επιστήμη της αγωγής και στην Έρευνα για την Ειρήνη» (Μπονίδης, 1998: 21). Η Έρευνα για την ειρήνη περιέχει μια «διεπιστημονική προσέγγιση του ζητήματος της ειρήνης από ερευνητές των κοινωνικών και φυσικών επιστημών με μεθόδους και ερευνητικά εργαλεία που αναπτύσσονται στις συμμετέχουσες επιστήμες» (Schneider, 1974: 8-9, Albrecht, 1991: 17-19, πηγή: Μπονίδης, 1998: 32). Έχει στόχο τη διαμόρφωση μιας βάσης για δράση, λαμβάνοντας υπόψη τις αξίες του πολιτισμού, αλλά και την ανάγκη για αμοιβαίο σεβασμό και ισότητα. Είναι καθολική, καθώς διερευνά τα προβλήματα σε παγκόσμιο επίπεδο και συνεργατική, αφού βασίζεται στη συνεισφορά όλων των χωρών. Μόνο όταν μετέχουν ενεργητικά άνθρωποι με διαφορετικές κοινωνικές και οικονομικές ιδεολογίες μπορεί η Έρευνα για την ειρήνη να έχει ωφέλιμα αποτελέσματα (Chatfield, 1979: 163, 168, Unesco, 1996: 118).

Τα παιδιά έκαναν κριτική ανάγνωση και ανάλυση της Ειρήνης:

- Παρατήρησαν και συζήτησαν πίνακες ζωγραφικής με θέμα την Ειρήνη



- 1) “Το παιδί με το περιστέρι” Πικάσο και
- 2) “Περιστέρι” Πικάσο.

Αποτύπωσαν τη δική τους ειρήνη και έδωσαν τα δικά τους μηνύματα.

- Ήρθαν σε επαφή με το ποίημα “Ειρήνη” του Γιάννη Ρίτσου και γράψανε το δικό τους ποίημα ομαδικά με τίτλο “Τα κόκκινα καπέλα”, που μιλάει για την χαρά της ειρήνης.
- Στο παραμύθι “Ο σπόρος της Ειρήνης”, κατασκεύασαν τους ήρωες και δραματοποίησαν το παραμύθι.

Η παιδεία στα Μέσα

Η Παιδεία στα Μέσα είναι ένας καινοτόμος όρος στην εκπαίδευση που στοχεύει στην καλλιέργεια της διαδικασίας που προωθεί πολύ συγκεκριμένες δεξιότητες ζωής και ικανότητες επεξεργασίας και σωστής χρήσης των πληροφοριών που προσλαμβάνει το άτομο. Στοχεύει παράλληλα και στην συνειδητοποίηση της επιρροής των Μέσων και των μηνυμάτων τους στην αντίληψη των ανθρώπων για τα θέματα της επικαιρότητας και στη δημιουργία μιας ενεργής στάσης απέναντι τόσο στην κατανάλωση όσο και στη δημιουργία περιεχομένου.

Η διαφοροποίηση μεταξύ εγγράμματων και μη ανθρώπων δεν καθορίζεται πλέον σήμερα από την κατάρκτηση του αλφαριθμητισμού, με την παραδοσιακή του έννοια, αλλά από την ικανότητα «ανάγνωσης», κατανάλωσης και παραγωγής περιεχομένου, κυρίως σε ψηφιακά και πολυτροπικά μέσα, και από την ικανότητα των ανθρώπων να κατανοούν αυτές τις πληροφορίες και να τις χρησιμοποιούν με εύστοχο τρόπο. Η διαδικασία των γραμματισμών που οδηγούν στην Παιδεία στα Μέσα είναι σύνθετη και περιλαμβάνει τόσο τις πρακτικές δεξιότητες προσπέλασης και χειρισμού των ψηφιακών μέσων και του υλικού που διακινείται σε αυτά όσο και την ικανότητα ερμηνείας πληροφοριών από μια ποικιλία μέσων έντυπων και ψηφιακών (κείμενο, βίντεο, ήχος, κ.λπ.) και την επεξεργασία τους με ακρίβεια, καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα.

Η στροφή προς την Παιδεία των Μέσων είναι ιδιαίτερα σημαντική σε μια εποχή όπου μπορούμε να έχουμε μυριάδες απαντήσεις σε κάθε ερώτηση στις αναζητήσεις μας στο διαδίκτυο. Οι επαρκείς και καλές δεξιότητες αναζήτησης και η κατάλληλη αξιολόγηση των πληροφοριών μπορεί να επιτρέψουν σε ένα άτομο κάθε ηλικίας να ενημερωθεί για την επικαιρότητα, να πληροφορηθεί για εγκυκλοπαιδικά θέματα, να αποκτήσει απόψεις, να σχηματίσει κοσμοθεωρίες, να αλληλεπιδράσει, να εξαγάγει συμπεράσματα, να συμμετάσχει σε ψηφιακές κοινότητες και να αναλάβει δράση σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Η ικανότητα να αμφισβητούμε τις πληροφορίες που εντοπίζουμε, χωρίς όμως να απορρίπτουμε με κυνισμό την οποιαδήποτε πηγή, αλλά, αντίθετα, έχοντας την ικανότητα να κρίνουμε την αξιοπιστία της, είναι μια δεξιότητα που μαθαίνεται. Όσοι γεννήθηκαν στην ψηφιακή εποχή έχουν αποκτήσει καλές γενικές ψηφιακές δεξιότητες στο σχολείο, μια όμως σχετικά πρόσφατη μελέτη από το Stanford History Education Group (Breakstone et al., 2019) έδειξε ότι, ενώ οι νεαροί «ψηφιακοί ιθαγενείς» είναι έμπειροι στη χρήση της τεχνολογίας, δεν καταφέρνουν να εντοπίσουν πάντα ποιοτικές, ορθές και αξιόπιστες πληροφορίες (Fraillon et al., 2018).

Η παιδεία στα μέσα δεν εξαντλείται σε πρακτικές δεξιότητες· εξάλλου, ούτε το διαδίκτυο και οι δυνατότητες της τεχνολογίας, ή και της τεχνητής νοημοσύνης, παραμένουν σταθερές στο χρόνο. Επιπλέον, με την αύξηση της παραπληροφόρησης οι δεξιότητες αυτές χρειάζεται να είναι προσαρμοσμένες και δυναμικές και να εκσυγχρονίζονται όσο γρήγορα αλλάζει το



ίδιο το διαδίκτυο - γι' αυτό τα τελευταία χρόνια κάποιες χώρες αλλάζουν το πρόγραμμα σπουδών στα σχολεία τους εντάσσοντας προγράμματα ΠΜ (Lessenski, 2021· McDougallet. al., 2018)

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (COM 2007/833 REC 2009/625/ECCouncilConclusions 2016), η Παιδεία στα Μέσα περιλαμβάνει: α) την πρόσβαση σε παραδοσιακά και νέα μέσα επικοινωνίας (τεχνικές και ψηφιακές δεξιότητες), β) την κατανόηση, ανάλυση και κριτική αξιολόγηση των πολυτροπικών μέσων, των μηνυμάτων και των περιεχομένων τους (γνωστικές δεξιότητες), γ) την δυνατότητα έκφρασης και δημιουργίας περιεχομένου από χρήστες (usergeneratedcontent) σε πολυμεσικές πλατφόρμες και επικοινωνιακές συνθήκες (κοινωνικές δεξιότητες). Όλες αυτές οι δεξιότητες είναι εξίσου απαραίτητες, σε συνδυασμό με την κριτική σκέψη, διότι ενδυναμώνουν τον χρήστη ψηφιακών μέσων ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχει δυναμικά στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις, διαδραματίζοντας έτσι ενεργό ρόλο στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες. Σύμφωνα και με την Ανακοίνωση της Επιτροπής για το Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση (COM/2018/22), η ανάγκη για πρόοδο στην εκπαίδευση και την κατάρτιση απαιτεί την υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων με ανάπτυξη ψηφιακών κριτικών ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένης και της παιδείας στα μέσα.

Οι δράσεις των παιδιών σχετικά με την Παιδεία στα Μέσα είναι:

- Τα νήπια εξερεύνησαν στις μηχανές αναζητήσεις για την Ειρήνη και επέλεξαν ποιες εικόνες ήταν χρήσιμες.
- Ακροάστηκαν κείμενα σχετικά με την αναζήτησή τους και συζητήθηκαν στην τάξη . Σημειώσαμε όσα μας ενδιέφεραν.
- Είδανε αφίσες σχετικές με την Ειρήνη και εκτύπωσαν όποιες έδιναν πιο ξεκάθαρα μηνύματα.

Η ψηφιακή αφίσα

Η τεχνολογία στην εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό και σύγχρονο συστατικό της σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς προσφέρει οφέλη και στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, καθώς μπορεί να διαμοιραστεί η κοινή γνώση βελτιώνοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης (Ding, 2010). Ένα πλεονέκτημα της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η παροχή κινήτρου στους μαθητές για μεγαλύτερη συμμετοχή (Gardneretal., 1994 Hennessyetal., 2005), καθώς και η δυνατότητα αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς (LovelessandEllis, 2001 Cox & Webb, 2004). Η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να αυξήσει τη συνεργασία τόσο ανάμεσα στους μαθητές, βελτιώνοντας τα μαθησιακά τους αποτελέσματα, όσο και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, βελτιώνοντας το επαγγελματικό τους υπόβαθρο (McCormick, 2004).

Η αφίσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα εργαλείο και μέσο γενικής χρήσης που αναπτύσσει τη συνεργατικότητα. καθώς μπορεί να αποτελέσει μία ομαδική και συλλογική εργασία (Cook & Fenn, 2013). Η χρήση δραστηριοτήτων σχεδίασης αφίσας βοηθάει τους μαθητές στην αποτελεσματική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (Berry & Houston, 1995 Zevenbergen, 2001). Ακόμα, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες για περιληπτικό λόγο, καθώς προκύπτει η ανάγκη να μεταφερθεί το επιθυμητό μήνυμα με τρόπο σαφή και σύντομο. Έτσι, ενώ ένα κείμενο παρουσιάζει όλες τις πληροφορίες που απαιτούνται για την κατανόησή του, μία αφίσα παρουσιάζει μόνο τις πιο σημαντικές (O'Neil & Jenkins, 2012). Οι μαθητές αναπτύσσουν περισσότερο τις γλωσσικές δεξιότητές τους βασίζονται στην



επεξεργασία της πληροφορίας παρά τις δεξιότητες δημοσίευσης και εκτύπωσης μέσω υπολογιστή (Cook & Fenn, 2013).

Οι παρουσιάσεις αφίσας αποτελούν μία απαιτητική δραστηριότητα, αφού απαιτείται από τους μαθητές να έχουν αναπτυγμένη κριτική σκέψη, να έχουν αφομοιώσει το περιεχόμενο των πληροφοριών που διερεύνησαν και να μπορούν να εξηγήσουν τις επιλογές που έκαναν σχετικά με τα υποθέματα που επέλεξαν για την παρουσίασή τους (Kinikin & Hench, 2012). Η απόφαση σχετικά με τις πληροφορίες που θα πρέπει να περιλαμβάνει μία αφίσα καθώς και ο τρόπος που θα παρουσιάζονται στην επιφάνειά της αποτελούν το πιο απαιτητικό στοιχείο της κατασκευής μίας αφίσας (Hazelton & Gardner, 2009). Παρόλα αυτά, η κατασκευή αφίσας από τους μαθητές δίνει τη δυνατότητα για άμεση επαφή με επιστημονικές ιδέες, για την οπτική αναπαράσταση των ιδεών αυτών, για την ανταλλαγή ιδεών ανάμεσα στον παρουσιαστή και στο κοινό, για τη δυνατότητα ελέγχου επίτευξης του στόχου της ακόμα και όταν ο δημιουργός δεν είναι παρών, ενώ μπορεί να αποτελέσει σύνοψη μίας μεγάλης εργασίας (Hofmann, 2010).

Οι ψηφιακές αφίσες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης (O'Neil & Jenkins, 2012 Zevenbergen, 2001). Ο αξιολογητής μπορεί να ελέγξει σημαντικά στοιχεία και δεξιότητες όσων συμμετείχαν στην κατασκευή της αφίσας. Συγκεκριμένα, μπορεί να ελέγξει: α) τη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης από τους συμμετέχοντες, β) την ορθότητα του περιεχομένου της αφίσας, γ) τη νοπτική οργάνωση του περιεχομένου της αφίσας, και δ) την αποτελεσματική της παρουσίαση μέσω του προφορικού λόγου. Η κατασκευή μίας αφίσας αξιολογεί την κατανόηση και την εφαρμογή της γνώσης, σε συνδυασμό με τις δεξιότητες σύνθεσης, ανάλυσης και αξιολόγησης της πληροφορίας και των πηγών από τις οποίες προκύπτει (Summers, 2005).

Περιγραφή Διδακτικού Σεναρίου

Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στο Νηπιαγωγείο Δρεπάνου Κοζάνης με δύναμη 21 μαθητών, που προέρχονται και από τα γειτονικά χωριά. Οι μαθητές έχουν οικειότητα με Η/Υ και διαθέτουν πολλαπλά ερεθίσματα από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Η Θεματική της διδασκαλίας της παιδαγωγικής της Ειρήνης υπήρξε δύσκολη προσέγγιση και το ενδιαφέρον των μαθητών αυξανόταν σταθερά μέσα από τις παιγνιώδεις δράσεις και την ερευνητική ανακάλυψη των πηγών. Οι μαθητές διερεύνησαν έντυπο και ψηφιακό υλικό, συμμετείχαν σε δραστηριότητες που απαιτούσαν την ενεργή συμμετοχή τους σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας. Αποτέλεσμα της ενασχόλησής τους με το συγκεκριμένο θέμα ήταν η κατασκευή ψηφιακής αφίσας με τη συνεργασία όλων των μαθητών. Οι μαθητές είχαν κάποια εμπειρία στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και με μια σταδιακή πιο ουσιαστική χρήση ήρθαν σε επαφή με διάφορες εφαρμογές κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων του προγράμματος. Για τη δημιουργία της ψηφιακής αφίσας επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το λογισμικό camva.

Στόχοι:

Στο τέλος του σεναρίου οι μαθήτριες/μαθητές θα είναι ικανές/οί να:

1. Να γνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται την έννοια και το πνεύμα της Ειρήνης.
2. Να αναπτύσσουν τις δεξιότητες συνεργασίας.
3. Να διακρίνουν ποιες πράξεις είναι ειρήνη και ποιες είναι βία.
4. Να περιγράφουν την Ειρήνη και τα προϊόντα της.



Πορεία δράσης:

- Οι μαθητές συμμετείχαν σε δράσεις για την ειρήνη που φωτογραφίζαμε σταθερά.
- Ανάγνωση βιβλίων
- Ακρόαση και ανάλυση ποίησης και τραγουδιών
- Ανάγνωση και απόλαυση πίνακες ζωγραφικής
- Ανάλυση και περιγραφή φωτογραφικού υλικού
- Συζήτηση για τα αισθήματα που προκαλεί η κάθε εικόνα και οι λέξεις για τον πόλεμο και την Ειρήνη. Σημειώνει η εκπαιδευτικός τις απαντήσεις των παιδιών, τις οργανώνουν σε θεματικές και σταδιακά στόχος είναι η ενίσχυση του αισθήματος για το σεβασμό στη διαφορετικότητα, να αποδυναμωθούν τα στερεότυπα βίας και ρατσισμού και να αναπτυχθούν συμπεριφορές που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας νέας τάξης πραγμάτων, η οποία θα στηρίζεται στην Ειρήνη (Harris, 1999: 679, Salomon, 2004: 123-124).
- Μέσω της μηχανής αναζήτησης της Google αναζητήθηκε η λέξη ειρήνη και βρέθηκε πληθώρα εικόνων και βίντεο.
- Μέσα από κάθε εικόνα για την ειρήνη εκφράστηκαν τα παιδιά για το τι νιώθουν και τι βιώνουν σε περίοδο Ειρήνης οι άνθρωποι, τα ζώα, η φύση, καθώς και τί συμβαίνει κατά την απουσία της ειρήνης σε διεθνές και ενδοκοινωνικό επίπεδο, συζητήθηκαν οι αιτίες, αναζητήθηκε η σχέση αιτίου- αιτιατού μεταξύ των φαινομένων αυτών και στοχεύθηκε η μείωση των φαινομένων που οδηγούν στον πόλεμο» (Wulf, 1978: 218-219, πηγή: Μπονίδης, 1998: 21).
- Αναζητήθηκαν στον κυβερνοχώρο αφίσες για την Ειρήνη και μελετήθηκαν ενεργητικά για τον τρόπο με τον οποίο θέλουν να μεταδώσουν το μήνυμα.
- Επιλέχθηκαν συνθήματα υπέρ της Ειρήνης και ψηφίσαμε ποιο θα χρησιμοποιήσουμε στην αφίσα μας. Το γράψαμε, το φτιάξαμε ποίημα και τραγούδι και το αναγνωρίζουμε όπου και να το δούμε.
- Χρωμάτισαν τα παιδιά την Ειρήνη.
- Παρουσιάστηκε το δικό μας φωτογραφικό υλικό και επιλέχθηκαν νομαδικά οι φωτογραφίες που ταιριάζουν στο μήνυμα που επιλέχθηκε.
- Τις εικόνες τις εισήγαγαν στην εφαρμογή και μορφοποίησαν το κείμενο και τις εικόνες. Μέσω της ψηφιακής εφαρμογής camva στήθηκαν οι φωτογραφίες, τα γραφόμενα και τον τρόπο που θα είναι πιο εύκολα αναγνωρίσιμα και την συνολική εικόνα της δική μας αφίσας. Δημιουργία της ψηφιακής αφίσας και εκτύπωση του υλικού.
- Παρουσίαση του υλικού μας και διαμοίραση της αφίσας στους γονείς.

Αξιολόγηση

Συζητάμε με τα παιδιά για ό,τι τους άρεσε από το υλικό που βρήκαμε στον κυβερνοχώρο. Παρουσιάζουν τα παιδιά τις δικές τους προσωπικές αποτυπώσεις για την Ειρήνη στην ολομέλεια. Μοιραζόμαστε σκέψεις για την Ειρήνη, θυμόμαστε ποιήματα και παραμύθια που διαβάσαμε. Μπορούμε να αναφερθούμε σε διάσημα πρόσωπα που μίλησαν μέσω της τέχνης τους για την Ειρήνη.

Παρουσιάσαμε στους γονείς τις δικές μας καλλιτεχνικές εκφάνσεις για την Ειρήνη και μοιράσαμε σε όλους την αφίσα μας για να φωνάξουμε δυνατά “Όχι στον Πόλεμο”.



Συμπεράσματα

Η δράση για την Παγκόσμια Ειρήνη ανέδειξε τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης και της χρήσης των ΤΠΕ στην κατασκευή ψηφιακής αφίσας από μαθητές του Νηπιαγωγείου. Η ψηφιακή αφίσα μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μέσο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας και των μαθητών, αφού δίνει την ευκαιρία να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα για αδυναμίες τόσο στο επίπεδο της κατανόησης του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματος από τους μαθητές όσο και στο επίπεδο της συμμετοχής τους στη συνεργατική κατασκευή της. Η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης έδειξε ότι η κατασκευή ψηφιακής αφίσας αποτελεί μία ιδιαίτερα χρήσιμη διαδικασία που αυξάνει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να αυξήσουν τη δημιουργικότητά τους, συνδυάζοντας την αισθητική με τη μάθηση. Παράλληλα, η διαδικασία της κατασκευής ψηφιακής αφίσας αναδεικνύει τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού ο οποίος καλείται να αναπτύξει πρωτότυπο διδακτικό υλικό που θα αξιοποιηθεί από τους μαθητές ενώ ταυτόχρονα θα χρησιμοποιεί με ορθό τρόπο κατάλληλες συνεργατικές στρατηγικές για την επίτευξη του σκοπού του. Τέλος, τα ευρήματα περιορίζονται στη μικρής κλίμακας εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης και στα συγκεκριμένα στοιχεία του μαθητικού δυναμικού στο οποίο εφαρμόστηκε. Ιδιαίτερα χρήσιμη κρίνεται η εφαρμογή της διαδικασίας κατασκευής αφίσας σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., & Saavedra, A. (2021). Students' Civic Online Reasoning: A National Portrait. *Educational Researcher*, 50(8), 505–515. <https://doi.org/10.3102/0013189x211017495>
- Cook, R., & Fenn, P. (2013). Dynamic digital posters: Making the most of collaborative learning spaces, *30th ascilite Conference 2013 Proceedings*, Mcquarie University, Sydney, 1-4 December 2013, 195–200.
- Dillenbourg P. (1999) What do you mean by 'collaborative learning'?. In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp.1-19). Oxford: Elsevier. Retrieved From <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>
- Ding, G. (2010). New theoretical approach integrated education and technology. *Frontiers of Education in China*, 5(1), 26–36.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report (1st ed.). Springer.
- Galtung, J. (1985), "Twenty five years of peace research: ten challenges and some responses", *Journal of peace research*, 22/2, 156-164.
- Gardner, J., Morrison, H., Jarman, R., Reilly, C., & McNally, H. (1994). Learning with portable computers. *Computers and Education*, 22(1/2), 161–171.]
- Hazelton P. & Gardner A. (2009). Posters: a means for both technical and social communication. *Proceedings of the 37th SEFI Conference, Rotterdam, the Netherlands*.
- Hofmann, A. H. (2010). *Scientific writing and communication: Papers, proposals and presentations*. New York: Oxford University Press.



- Kinikin, J., & Hench, K. (2012). Poster presentations as an assessment tool in a third/collegelevel Information Literacy course: an effective method of measuring student understanding of library research skills. *Journal of Information Literacy*, 6(2), 86–96.
- Lessenski, M. (2021). Media Literacy Index 2021. *Open Society Institute of Sofia*. [https://osis.bg/?p=3750\(=en](https://osis.bg/?p=3750(=en)
- Loveless, A., & Ellis, V. (Eds.) (2001). *ICT, pedagogy and the curriculum: subject to change*. London: Falmer.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children’s collaborative activity in classroom. *Learning and Instruction*, 6, 359–377.
- McDougall, J., Zezulkova, M., Van Driel, B., & Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education*.
- O’Neill, G. & Jennings, D. (2012). *The use of posters for assessment: A guide for staff*. University College Dublin, (May), 1–28.
- Salomon, G. (2004), “What is peace education?”, *Journal of peace education*, 1/1 (March, 2004), 123–124.
- Selwood, I. & Tang, F., (2007). Use of ICT by Primary Teachers. In Tatnall, A., Okamoto, T., and Visscher A. (Eds) *Knowledge Management*.
- Summers, K. (2005). Student assessment using poster presentations. *Paediatric Nursing*, 17(8), 24–26.
- Unsworth, L. (2002) Changing dimensions of school literacies. Στο *The Australian journal Of language and Literacy*, 25, (1), 62–77
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*.
- UNESCO Institute for Statistics. (2021). World Bank.
- UNESCO. (2011). *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Μαρκαντώνης, Ι. (1977), *Παιδεία ειρήνης: δεδομένα και προϋποθέσεις διατηνθεμελίωσης της αγωγής προς ειρήνην*, Αθήνα.
- Μπονίδης, Κ. (1998), *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών χειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή)*, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.



Μετεωρολόγοι παντός καιρού

Ιουλία- Μαρία Αστερίου¹,
Αθηνά Πέγιου²

¹ Νηπιαγωγός ΕΑΕ, 16^ο Νηπιαγωγείο Γιαννιτσών, elinaki_1989@hotmail.com

² Νηπιαγωγός, 16^ο Νηπιαγωγείο Γιαννιτσών, athinapegiou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κοινωνία εξελίσσεται, ο 21ος αιώνας θεωρείται ο αιώνας της Τεχνολογίας και της ψηφιακής εποχής. Η εκπαιδευτική κοινότητα, οφείλει να συμβαδίσει με την σύγχρονη αγορά εργασίας και να προετοιμάζει ενήλικες ανταγωνιστικούς και πλήρως καταρτισμένους, οι οποίοι ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σύγκαιρινού κόσμου. Στην παρούσα εργασία καταγράφεται ένα εκπαιδευτικό σενάριο, με τίτλο «Μετεωρολόγοι παντός καιρού», το οποίο βασίζεται στην μέθοδο STEAM και στην Εκπαιδευτική Ρομποτική. Εφαρμόστηκε στην προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης και έχει ως βασικότερο στόχο την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών μέσω της εμπλοκής τους σε δραστηριότητες οι οποίες βασίζονται σε αυτές τις καινοτόμες εκπαιδευτικές μεθόδους. Τέλος, η αξιολόγηση, επιβεβαίωσε τα θεωρητικά ευρήματα, αναδεικνύοντας τις καινοτόμες μεθόδους ως την μόνη οδό για μία εποικοδομητική, εκσυγχρονισμένη και απόλυτα επιτυχημένη διδασκαλία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ψηφιακός Γραμματισμός, STEAM, Εκπαιδευτική Ρομποτική, Μετεωρολογικά Εργαλεία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η τεχνολογία έχει εισβάλλει στην καθημερινότητα του ανθρώπου. Ο σύγχρονος ενήλικας οφείλει να είναι ενημερωμένος και εκπαιδευμένος επάνω στις Νέες Τεχνολογίες και στα ψηφιακά εργαλεία, προκειμένου να είναι ανταγωνιστικός για την απαιτητική αγορά εργασίας του 21ου αιώνα. Συνεπώς θα πρέπει να είναι εγγράμματος τόσο γλωσσικά, όσο και ψηφιακά.

Σύμφωνα με τους Γκλιάου και Χριστοδούλου (2009), ο όρος “γραμματισμός” αναφέρεται στην αναπτυξιακή διαδικασία ενός παιδιού από την στιγμή της γέννησής του, όπου μέσω των βιωμάτων και των ερεθισμάτων που λαμβάνει από το περιβάλλον του, διαμορφώνει τη σχέση του, τόσο με την ανάγνωση, όσο και με την γραφή (Γκλιάου & Χριστοδούλου, 2009. Τάφα, 2011).

Ο όρος “ψηφιακός γραμματισμός”, εμφανίστηκε τις τελευταίες δεκαετίες, εξαιτίας της ραγδαίας ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών. Οι Παπούλια και Τζελέπη το 2004, τόνισαν ότι η νέα μορφή γραμματισμού, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, καθώς επίσης εμπλέκει τις δεξιότητες της συλλογής, της πρόσβασης, της αξιολόγησης, της αποθήκευσης, της μετάδοσης και της παρουσίασης των πληροφοριών. Το 2010, ο Τζιφόπουλος συμπλήρωσε ότι ο ψηφιακά γραμματισμένος άνθρωπος έχει την ικανότητα να αναζητά, να εντοπίζει, να αξιολογεί και να χρησιμοποιεί την πληροφορία στους διάφορους τύπους που αυτή εμφανίζεται, επιλέγοντας το καταλληλότερο μέσο μετάδοσης της (Παπούλια & Τζελέπη, 2004. Τζιφόπουλος, 2010).

Επιπροσθέτως, ο προαναφερθέντας όρος, σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αξιοποιεί τα ψηφιακά εργαλεία με κατάλληλο τρόπο, προκειμένου να ανταποκριθεί επιτυχώς στις προκλήσεις της καθημερινότητας. Είναι μία κοινωνική πρακτική, η οποία εμπεριέχει την γραφή, την ανάγνωση και την πολυτροπική δημιουργία νοήματος, χρησιμοποιώντας μία σειρά από ψηφιακά εργαλεία, εμπλέκοντας πολύπλοκες κοινωνιολογικές, γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Τζιφόπουλος, 2010. Sefton, Green, et al., 2016; Hague & Payton, 2011).

Η εκπαίδευση έχει ως βασικό της σκοπό να καταστήσει ανθρώπους εγγράμματος, οι οποίοι είναι έτοιμοι για την σύγχρονη αγορά εργασίας. Συνεπώς, είναι αδιαμφισβήτητο



το γεγονός, ότι τόσο οι Νέες Τεχνολογίες, οι ΤΠΕ (Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας), όσο γενικότερα ο ψηφιακός γραμματισμός, εισέρχονται δυναμικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το 2003, με το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εισάγει την Πληροφορική και τις ΤΠΕ στο ελληνικό νηπιαγωγείο, καταμετρώντας το ως ένα από τα πέντε γνωστικά αντικείμενα τα οποία πρέπει να διδαχθούν στην προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης (Ξενάκη και συν., 2019).

Το 2020 τα εργαστήρια δεξιοτήτων εισάγουν στο Νηπιαγωγείο την Εκπαιδευτική Ρομποτική και την μέθοδο STEAM. Σύμφωνα με τους Ξενάκη, Καλοβρέκτη και Παπαστεργίου (2019), ως «Εκπαιδευτική Ρομποτική» ορίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός μεταφέρει γνώσεις στους μαθητές του μέσω της ενασχόλησής τους με ρομπότ. Είναι ένα αναπτυσσόμενο πεδίο και θεωρείται μοναδικό εκπαιδευτικό εργαλείο, εξαιτίας της δημιουργίας ενός ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο τροφοδοτεί την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών προσφέροντας έτσι πρακτικές μαθησιακές δραστηριότητες. Επίσης, το βασικό της εργαλείο – το ρομπότ- ενισχύει την ανάπτυξη γνωστικών δομών μέσω της κατασκευής, αλλά και του προγραμματισμού του από τα παιδιά (Μισιρλή και Κόμης, 2012. Ξενάκη, και συν., 2019. Anwar, Bascou, et al., 2019).

Όσον αφορά τον όρο STEAM (Since, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) ο Ξενάκης και οι συνεργάτες του (2019), αναφέρονται στην εκπαιδευτική μέθοδο η οποία θέτει την επίλυση προβλημάτων ως πυρήνα της. Εμπλέκει την Επιστήμη, την Τεχνολογία, την Μηχανική, τις Τέχνες και τα Μαθηματικά και παροτρύνει την συνδυαστική τους διδασκαλία. Εναλλάσσει τον «δάσκαλο- αυθεντία» με την αναζήτηση, την δημιουργία και την έμπνευση. Προσφέρει ένα μαθησιακό περιβάλλον εφεύρεσης- ανακάλυψης εφοδιάζοντας τους μαθητές με όλες τις απαραίτητες δεξιότητες της σύγχρονης κοινωνίας, αλλά και με νέες δεξιότητες που θα δημιουργήσουν στο μέλλον. Ο Benitti, το 2012, υποστήριξε πως με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής ρομποτικής σε σενάρια STEAM, επιτυγχάνονται όλοι οι στόχοι της εκπαίδευσης STEAM, δηλαδή η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η διεπιστημονικότητα, η ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας, όπως και η καλλιέργεια του λογικού και αφαιρετικού συλλογισμού (Benitti, 2012; Brown, 2011; Ejiwale, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα προαναφερόμενα, σε συνδυασμό και με την δήλωση του Τζιφόπουλου, το 2010, ότι ο ψηφιακός γραμματισμός συνεχώς εξελίσσεται και προσαρμόζεται στην νέα ψηφιακή πραγματικότητα, γίνεται κατανοητό ότι η Εκπαιδευτική Ρομποτική και η μέθοδος STEAM, υπάγονται στον ψηφιακό γραμματισμό (Τζιφόπουλος, 2010).

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζεται ένα εκπαιδευτικό σενάριο με τίτλο “Μετεωρολόγοι παντός καιρού”, το οποίο βασίζεται στην Εκπαιδευτική Ρομποτική και στην μέθοδο STEAM. Σκοπός του είναι να έρθουν τα παιδιά σε επαφή και να κατανοήσουν μετεωρολογικές έννοιες όπως θερμοκρασία, ποσότητα βροχής, κατεύθυνση ανέμων κ.α., να εξοικειωθούν με τις ΤΠΕ, να εξασκήσουν την λεπτή τους κινητικότητα, να δημιουργήσουν, όπως και να διασκεδάσουν, ενισχύοντας τον ψηφιακό τους γραμματισμό.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

Μεθοδολογία

Οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού σεναρίου πραγματοποιήθηκαν στην προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης, σε τμήμα 15 μαθητών, ηλικίας 5-7 ετών (προνήπια-νήπια), οι οποίοι είναι εξοικειωμένοι με την χρήση της εκπαιδευτικής ρομποτικής και συγκεκριμένα με το επιδαπέδιο ρομπότ bee-bot.



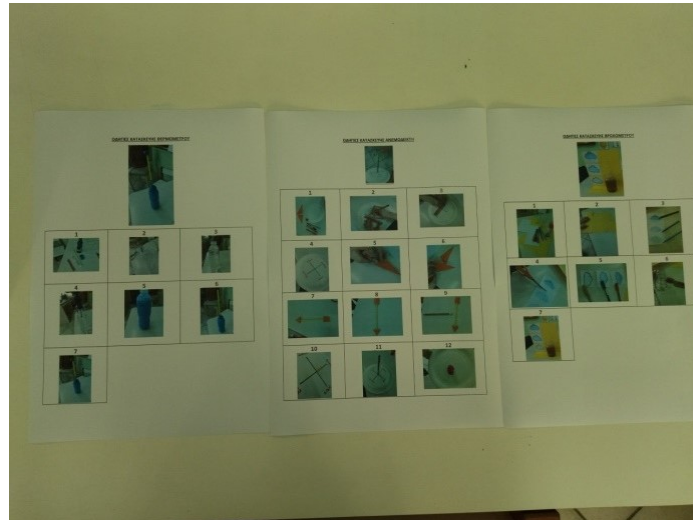
Πορεία Διδασκαλίας

Αρχικά, γίνεται η διερεύνηση τόσο της προϋπάρχουσας γνώσης, όσο και του τι θέλω να μάθω, μέσω της τεχνικής KWLH (Know-Want to know-Learn-How I learn/Ξέρω-θέλω να μάθω-Έμαθα-πως έμαθα) όπου όλα τα στοιχεία καταγράφονται σε ένα διάγραμμα.

Η αφόρμιση της διδασκαλίας έγινε μέσα από ένα παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού στο πλαίσιο της τάξης, όπου οι μαθητές ανακαλύπτουν έναν φάκελο με εικόνες των μετεωρολογικών οργάνων (θερμόμετρο, ανεμόμετρο και βροχόμετρο), καθώς και ένα στικάκι από τον Φυσικό- Μετεωρολόγο (storyjumper- Τεχνολογία) με οδηγίες για το τι πρέπει να κάνουμε. Χρειάζεται την βοήθειά μας στην μελέτη των καιρικών φαινομένων, κατασκευάζοντας τα τρία όργανα που έδειχναν οι εικόνες (θερμόμετρο, βροχόμετρο, ανεμοδείκτη).

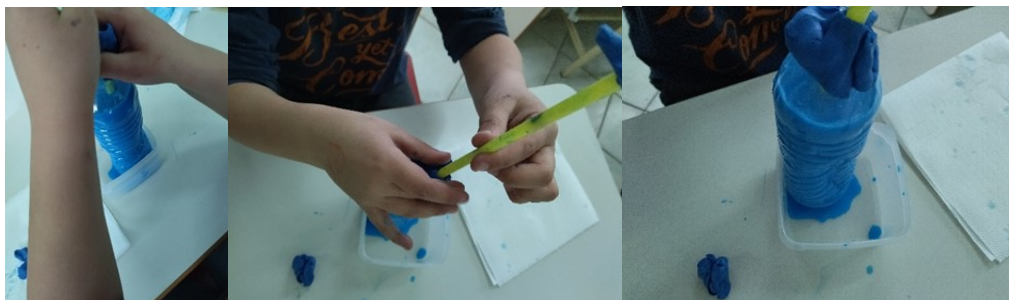
Στη συνέχεια, τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες των 5 ατόμων. Σε κάθε ομάδα, δίνονται τα υλικά και οι οδηγίες κατασκευής ενός εκ των τριών μετεωρολογικών οργάνων (Εκπαιδευτική Ρομποτική, Τέχνες).

Έπειτα, η κάθε ομάδα αφού συλλέξει πληροφορίες για το όργανό της, τις παρουσιάζει



Εικόνα 10 Οδηγίες κατασκευής Μετεωρολογικών Οργάνων

μέσα στην τάξη καθώς και επιδεικνύει τον τρόπο λειτουργίας του. Ειδικότερα, το θερμόμετρο μετράει την θερμοκρασία μιας ηλιόλουστης μέρας και μιας μέρας με πάγο. Έπειτα μεταφέρουμε το καιρικό φαινόμενο σε ένα δοχείο με πάγο. Στην αρχή καταμετράται η θερμοκρασία του δοχείου με τον πάγο και στη συνέχεια, αφού λιώσει ο πάγος (Μετατροπή θερμικής ενέργειας, σε κινητική, Μηχανική, Σύγκριση τιμών, Μαθηματικά, Τήξη- Πήξη, Φυσική).



Εικόνα 2 Κατασκευή Θερμόμετρου



Εικόνα 3 Πειραματισμός- Καταγραφή Αποτελεσμάτων

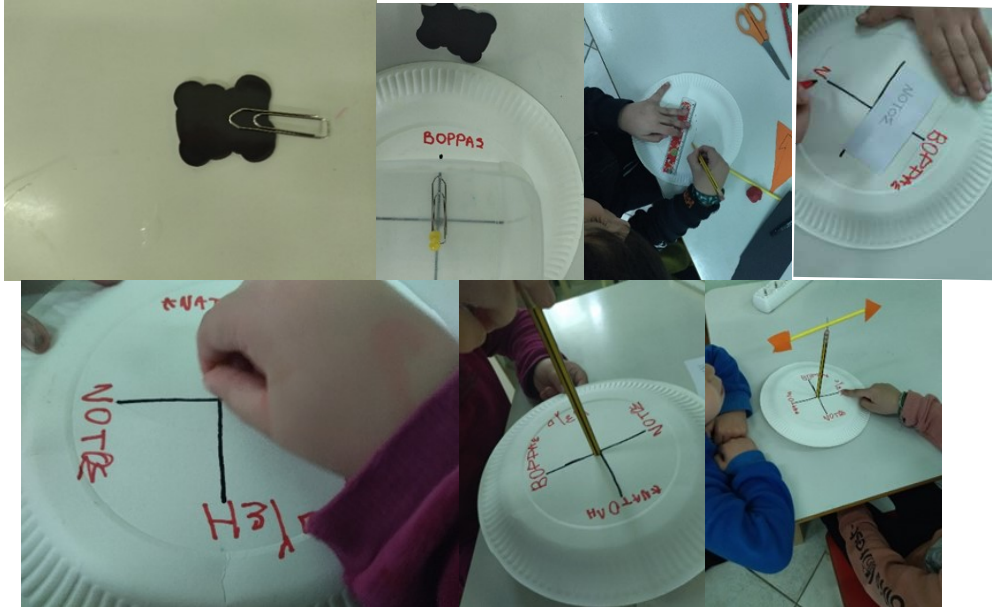
Για την μελέτη του βροχόμετρου, πραγματοποιήθηκε ένα πείραμα εξάτμισης και υγροποίησης του νερού. Υπήρχαν δύο δοχεία με διαφορετική ποσότητα νερού (το ένα πολύ και το άλλο λίγο), τα οποία θερμάνθηκαν μέχρι να εξατμιστεί όλο το νερό τους. Σε μικρή απόσταση (5 εκατοστά) πάνω από το στόμιό τους, υπήρχε ένα κρύο σκεύος (παγοκύστη) όπου οι ατμοί υγροποιούνταν, δημιουργούταν βροχή η οποία κατέληγε σε δύο διαφορετικά σκεύη. Μόλις υγροποιούνταν όλη η αρχική ποσότητα νερού που είχε το κάθε δοχείο, οι μαθητές με την βοήθεια του βροχόμετρου σύγκριναν τις δύο ποσότητες (Εξάτμιση- Υγροποίηση, Φυσική, Σύγκριση ποσοτήτων, Μαθηματικά).



Εικόνα 4 Κατασκευή Βροχόμετρου- Πειραματισμός

Εν συνεχεία, προκειμένου να μελετηθεί ο ανεμοδείκτης κατασκευάστηκε μία πυξίδα με την χρήση βελόνας και μαγνήτη. Εφόσον εντοπίστηκαν τα τέσσερα σημεία του

ορίζοντα (Βορράς, Νότος, Ανατολή, Δύση), οι μαθητές φυσούσαν τον ανεμοδείκτη προς διαφορετικές κατευθύνσεις προκειμένου να εντοπίσουν τον προορισμό του (Μετατροπή Δυναμικής σε Κινητική Ενέργεια, Μηχανική, Χωρικός Προσανατολισμός, Μαθηματικά, Μαγνητισμός, Μηχανική).



Εικόνα 5 Κατασκευή Ανεμοδείκτη- Πειραματισμός

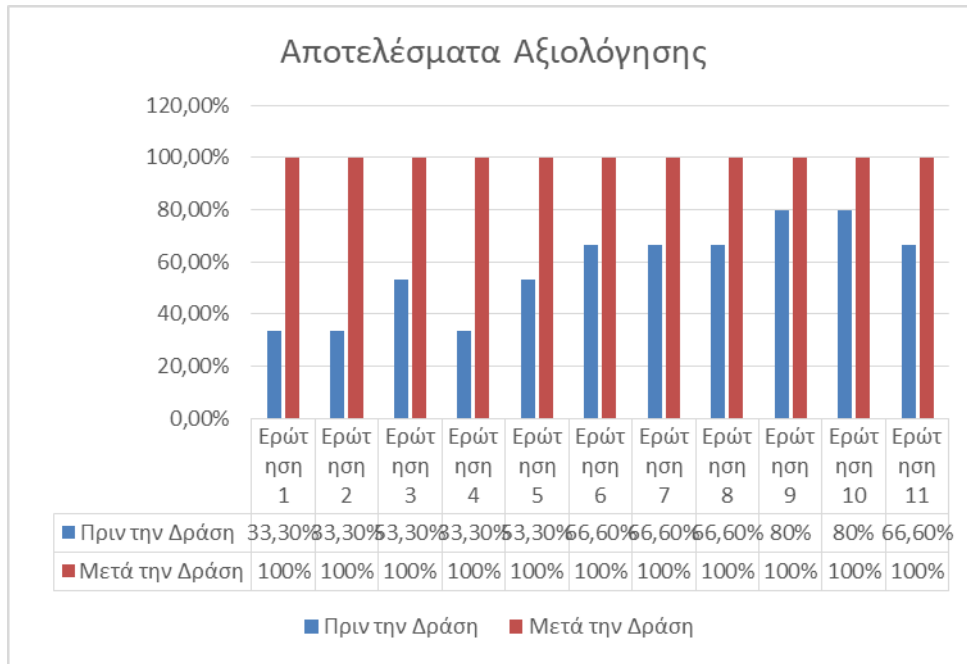
Τέλος, η αξιολόγηση των κατακτηθέντων γνώσεων έγινε με την βοήθεια του επιδαπέδιου προγραμματιζόμενου ρομπότ, beebot, όπου ο κάθε μαθητής ατομικά, έπρεπε να την καθοδηγήσει στη σωστή απάντηση της κάθε ερώτησης που δέχονταν, αφού κατασκευάσει πρώτα τον κώδικα.



Εικόνα 6 Αξιολόγηση Δράσης με την χρήση του επιδαπέδιου προγραμματιζόμενου ρομπότ- beebot

Αποτελέσματα

Στη συγκεκριμένη παράγραφο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων των μαθητών τόσο στην αρχή της εκπαιδευτικής δράσης, όσο και με την περάτωσή της. Οι απαντήσεις των μαθητών αποτυπώνονται σε ραβδόγραμμα, προκειμένου να είναι πιο αντιληπτά και διαχειρίσιμα από τον αναγνώστη.



Πίνακας 1 Αποτελέσματα Αξιολόγησης

Αναλυτικότερα, οι μαθητές ατομικά, καλούνταν να απαντήσουν σε 11 ερωτήσεις, οδηγώντας την beebot στην εικόνα με την σωστή απάντηση. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

1. Με ποιο όργανο μετράμε την βροχή;
2. Ποιό όργανο δείχνει την κατεύθυνση του ανέμου;
3. Με ποιο όργανο μετράμε την θερμοκρασία;
4. Σε ποιά εικόνα έβρεξε πιο πολύ;
5. Σε ποιά εικόνα έβρεξε λίγο;
6. Σε ποιά εικόνα έχει πολλή ζέστη;
7. Σε ποιά εικόνα έχει πολλή κρύο;
8. Σε ποιά εικόνα φυσάει προς τον Βορρά;
9. Σε ποιά εικόνα φυσάει προς τον Νότο;
10. Σε ποιά εικόνα φυσάει προς την Ανατολή;
11. Σε ποιά εικόνα φυσάει προς την Δύση;

Όπως δείχνουν και οι μπλε ράβδοι, τα ποσοστά των αρχικών απαντήσεων των παιδιών κυμαίνονται από 33,3% έως 80%. Οι μαθητές δεν γνώριζαν την ονομασία των μετεωρολογικών οργάνων, απλά οδηγούσαν την beebot στην εικόνα που τους ταίριαζε οπτικά ως απάντηση στην ερώτηση που άκουγαν. Εξάιρεση αποτελεί η τρίτη ερώτηση, στην οποία οι 8 μαθητές που απάντησαν σωστά γνώριζαν και το όνομα του οργάνου (θερμόμετρο). Υψηλά ποσοστά συγκέντρωσαν και οι ερωτήσεις 9 και 10 (12/15 ή 80%), στις οποίες οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι ο δείκτης των εικόνων δείχνει τα γράμματα Ν και Α, όπου και τα συνδύασαν με τις λέξεις Νότος και Ανατολή. Αντίθετα, μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος το 100% των παιδιών είναι σε θέση τόσο να αναγνωρίσει τα ίδια τα όργανα, όσο και την σκοπιμότητά τους.



Αποτελέσματα ΠΡIN την Δράση

Ερωτήσεις	Όνομα Μαθητών														Σύνολο		
	Ιάβρι	Κων/νος	Ιωάννης	Βασίλης	Δημήτρης	Βασίλει	Χριστόφορος	Γιώργος	Αναστασία	Θεοδώρα	Πέτρος	Σωκράτης	Μιχαήλ	Άρης	Ραφαήλ	Αριθμητικά	Ποσοστιαία
1 Με ποιο όργανο μετράμε τη βροχή;			x	x	x				x					x		5/15	33,3%
2 Ποιο όργανο δείχνει την κατεύθυνση του ανέμου;			x	x	x				x					x		5/15	33,3%
3 Με ποιο όργανο μετράμε την θερμοκρασία;	x		x	x	x	x		x	x					x		8/15	53,3%
4 Σε ποια εικόνα έβρεξε πολύ;			x	x	x				x					x		5/15	33,3%
5 Σε ποια εικόνα έβρεξε λίγο;	x		x	x	x	x		x	x					x		8/15	53,3%
6 Σε ποια εικόνα έχει πολλή ζέση;	x		x	x	x	x		x	x				x	x	x	10/15	66,6%
7 Σε ποια εικόνα έχει πολλή κρύο;	x		x	x	x	x		x	x				x	x	x	10/15	66,6%
8 Σε ποια εικόνα φυσάει προς τον Βορρά;	x		x	x	x	x		x	x				x	x	x	10/15	66,6%
9 Σε ποια εικόνα φυσάει προς τον Νότο;	x		x	x	x	x		x	x	x			x	x	x	12/15	80%
10 Σε ποια εικόνα φυσάει προς την Ανατολή;	x		x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	12/15	80%
11 Σε ποια εικόνα φυσάει προς την Δύση;	x		x	x	x	x		x	x				x	x	x	10/15	66,6%

Πίνακας 2 Αποτελέσματα αξιολόγησης ΠΡIN τη Δράση

Στις ερωτήσεις 1 έως 3 οι μαθητές είπαν πρώτα το όνομα του μετεωρολογικού οργάνου (βροχόμετρο, ανεμοδείκτης, θερμομότρο) και στη συνέχεια οδήγησαν το ρομπότ στην αντίστοιχή εικόνα. Στον δεύτερο και στον τρίτο πίνακα που παρατίθενται στην παρούσα παράγραφο, απεικονίζονται αναλυτικά οι απαντήσεις των παιδιών τόσο αριθμητικά, όσο και ποσοστιαία.

Αποτελέσματα ΜΕΤΑ την Δράση

Ερωτήσεις	Όνομα Μαθητών														Σύνολο		
	Ιάβρι	Κων/νος	Ιωάννης	Βασίλης	Δημήτρης	Βασίλει	Χριστόφορος	Γιώργος	Αναστασία	Θεοδώρα	Πέτρος	Σωκράτης	Μιχαήλ	Άρης	Ραφαήλ	Αριθμητικά	Ποσοστιαία
1 Με ποιο όργανο μετράμε τη βροχή;	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15/15	100%
2 Ποιο όργανο δείχνει την κατεύθυνση του ανέμου;	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15/15	100%
3 Με ποιο όργανο μετράμε την θερμοκρασία;	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15/15	100%
4 Σε ποια εικόνα έβρεξε πολύ;	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15/15	100%
5 Σε ποια εικόνα έβρεξε λίγο;	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15/15	100%
6 Σε ποια εικόνα έχει πολλή ζέση;	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15/15	100%
7 Σε ποια εικόνα έχει πολλή κρύο;	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15/15	100%
8 Σε ποια εικόνα φυσάει προς τον Βορρά;	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15/15	100%
9 Σε ποια εικόνα φυσάει προς τον Νότο;	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15/15	100%
10 Σε ποια εικόνα φυσάει προς την Ανατολή;	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15/15	100%
11 Σε ποια εικόνα φυσάει προς την Δύση;	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15/15	100%

Πίνακας 3 Αποτελέσματα Αξιολόγησης ΜΕΤΑ τη Δράση



Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, παρατηρώντας τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές κατανόησαν πλήρως όλες τις υπό μελέτη έννοιες, αγγίζοντας το απόλυτο 100%. Επιπροσθέτως, συνεργάστηκαν, προβληματίστηκαν, βρήκαν λύσεις σε προβλήματα που ανέκυψαν κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων, ενθουσιάστηκαν με την τεχνολογία, με τα υλικά, με τις κατασκευές και το σημαντικότερο όλων, οδηγήθηκαν στην γνώση.

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, οι καινοτόμες μέθοδοι μετατρέπουν την διδασκαλία σε δημιουργία, η τάξη από μία απλή αίθουσα, γίνεται ένας χώρος γεμάτος ερεθίσματα που έχουν ως μοναδικό τους σκοπό να συνεπάρουν τον μαθητή και να τον ωθήσουν να ανακαλύψει την γνώση και τον εαυτό του. Επιπροσθέτως, προσελκύουν και κρατάν αμείωτο το ενδιαφέρον του, ενισχύουν τις αδυναμίες του επιτυγχάνοντας την συνεργατική μάθηση.

Επίσης, όλα τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο εντός, όσο και εκτός συνόρων. Όπως υπογράμμισε ο Ξενάκης και οι συνεργάτες του, το 2019, οι μαθητές που διδάχθηκαν με αυτές τις μεθόδους, βίωσαν μία ολοκληρωμένη εμπειρία STEAM με παραγωγικό και διακριτό τρόπο, ανέπτυξαν χωρικές δεξιότητες, χρησιμοποιήθηκε ο πολλαπλασιαστικός συλλογισμός, χρησιμοποίησαν την τεχνολογία προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα και να μοντελοποιήσουν, συμμετείχαν στον κύκλο του μηχανικού σχεδιασμού, εντόπισαν φυσικούς περιορισμούς και διδάχθηκαν μέσω του «σιωπηρού» κατασκευάζω, εν αντιθέσει με το «δυνατό» ρητό τρόπο διδασκαλίας των προηγούμενων ετών. Τέλος, ο μαθητής έγινε δημιουργός, μετατρέποντας τις χάρτινες κατασκευές του σε δυναμικά τρισδιάστατα σχέδια, παρέχοντάς του τη δυνατότητα να εκφράσει την προσωπικότητά του. Επιπροσθέτως, καταρρίφθηκε ο γνωστός ως τώρα τρόπος διδασκαλίας που βασίζεται σε τύπους, και προωθήθηκε ο παιγνιώδης τρόπος εκμάθησης, μέσα από την δημιουργία, τον πειραματισμό και την διασκέδαση. Ο δάσκαλος, από απλός πομπός γνώσης, μετατράπηκε σε συνοδοιπόρος της γνώσης, έχοντας ένα υποστηρικτικό ρόλο βοηθώντας τον μαθητή να ανακαλύψει την γνώση (Ξενάκης και συν., 2019).

Καταληκτικά, γίνεται κατανοητή η υπεροχή των αποτελεσμάτων των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, έναντι των συμβατικών. Οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να επαναπροσδιορίσουν τις διδακτικές τους μεθόδους, να αφουγκραστούν τις ανάγκες των μαθητών τους, αλλά και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, προκειμένου να προετοιμάσουν μαθητές ψηφιακά εγγράμματους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anwar, S., Bascou, N. A., Menekse, M., & Kardgar, A. (2019). A Systematic Review of Studies on Educational Robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 9(2), Article 2. Retrieved from <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1223>.
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the Educational Potential of Robotics in Schools: A Systematic Review. *Computers & Education*, 58, 978-988. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.006>
- Brown, G.T.L. (2011) School Based Assessment Methods: Development and Implementation. *Journal of Assessment Prodigious*, 1, 30-32
- Ejiwale, J. (2013). Barriers to successful implementation of STEM education. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 63–74.
- Hague, C& Payton, C., (2010). *Digital literacy across the curriculum*. FutureLab. Retrieved from <http://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf>



- Sefton-Green, J., Marsh, J., Erstad, O., & Flewitt, R. (2016). Establishing a Research Agenda for the Digital Literacy Practices of Young Children: a White Paper for COST Action. IS1410. Redrived from <http://digilitey.eu>
- Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2009). *Διερεύνηση της σχέσης νηπιαγωγών- γονέων στην προώθηση του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Μισιρλή, Α. & Κόμης, Β. (2012, Απρίλιος). *Αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για το προγραμματιζόμενο παιχνίδι Bee-Bot*. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής, Φλώρινα.
- Ξενάκης, Α., Καλοβρέκτης, Κ. & Παπαστεργίου, Γ. (2019). Συνεισφορά STEM σεναρίων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής σε Φυσική και Μαθηματικά για ενίσχυση της Υπολογιστικής Σκέψης. *Eduscience-journal*, 2
- Παπούλια- Τζελέπη, Π. (2004). *Γραμματισμός ή γραμματισμοί: η πρόκληση του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Τζιφόπουλος Μ. Χ. (2010). *Ψηφιακός Γραμματισμός Υποψηφίων Εκπαιδευτικών. Συνθήκες και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί Α.Ε.



Η Τεχνητή Νοημοσύνη στον χώρο της Εκπαίδευσης (Poster)

Καψάλη Ελένη¹
Λεονταρίδου Τραϊανή²
Παπαγεωργίου Ιωάννα³

¹ Δασκάλα, 1^ο Δημοτικό Σχολείο Βέροιας, elen_kaps@hotmail.com

² Δασκάλα, 1^ο Δημοτικό Σχολείο Βέροιας, leontaridoutraiani@gmail.com

³ Δασκάλα, 1^ο Δημοτικό Σχολείο Βέροιας, ioanna335@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο ακούγεται ο όρος «Τεχνητή Νοημοσύνη». Μάλιστα, διαφαίνεται ότι βρίσκει εφαρμογή σε διάφορους τομείς της ζωής μας. Μέσα από την εργασία αυτή επιχειρείται μία θεωρητική ανασκόπηση πάνω στην έννοια της τεχνητής νοημοσύνης και την εφαρμογή της στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, παρουσιάζονται εφαρμογές και εργαλεία που διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά παρουσιάζονται και κάποιες ανησυχίες που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διάρκεια αξιοποίησής τους. Συμπεραίνεται ότι τα εργαλεία της τεχνητής νοημοσύνης μπορούν να προσφέρουν σημαντική βοήθεια τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, αρκεί να χρησιμοποιούνται με κριτικό πνεύμα.

Λέξεις κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη, εκπαίδευση, εφαρμογές, εργαλεία, πιθανοί κίνδυνοι

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή η Τεχνητή Νοημοσύνη κατέχει σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητά μας. Διαθέτει τρεις τομείς ανάπτυξης: τους αλγόριθμους, τα δεδομένα και τη δύναμη των κομπιούτερ. Στην εκπαίδευση, επίσης, φαίνεται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Paek&Kim, 2021). Οι εφαρμογές και τα εργαλεία της Τεχνητής Νοημοσύνης πιστεύεται ότι μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Βέβαια, απαιτείται σύνεση και προσοχή στην αξιοποίησή της, καθώς εγείρονται ζητήματα εγκυρότητας, ηθικής δεοντολογίας και αξιοπιστίας. Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να αναδειχθεί η σύνδεση της τεχνητής νοημοσύνης με την εκπαίδευση και να παρουσιαστούν κάποιοι κίνδυνοι και ανησυχίες που ενδεχομένως προκύπτουν από αυτήν.

Ορισμοί Τεχνητής Νοημοσύνης

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) περιλαμβάνει συστήματα υπολογιστών που προσομοιώνουν την ανθρώπινη νοημοσύνη, εκτελώντας εργασίες όπως μάθηση, επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων. Οι τάσεις αιχμής της τεχνητής νοημοσύνης περιλαμβάνουν προηγμένες μεθόδους βαθιάς μάθησης, ηθικά ζητήματα, εφαρμογές υγειονομικής περίθαλψης, ενσωμάτωση ρομποτικής και καινοτομίες επεξεργασίας φυσικής γλώσσας. Κάποιοι από τους ορισμούς που έχουν αποδοθεί είναι οι εξής:

1. «Η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) είναι η μελέτη του πώς να κάνουμε τους υπολογιστές να κάνουν πράγματα στα οποία, αυτή τη στιγμή, οι άνθρωποι είναι καλύτεροι» (McCarthyetal., 1955).
2. Κατά τους Luger και Stubblefield (1998), Τεχνητή Νοημοσύνη είναι ένας κλάδος της Πληροφορικής, ο οποίος ασχολείται με την αυτοματοποίηση ευφυούς συμπεριφοράς.

Εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση

Η τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να προκαλέσει σημαντικές αλλαγές σε διάφορους τομείς της κοινωνίας, ένας από τους οποίους είναι και η εκπαίδευση. Στην εκπαίδευση βρίσκει εφαρμογή σε διάφορα πεδία, όπως στη διοίκηση, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις διαδικασίες μάθησης των μαθητών (Chenetal., 2020). Επιπλέον, οι Ahmadetal. (2020) υποστηρίζουν ότι η



τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να ενισχύσει το έργο των εκπαιδευτικών, να προβλέψει την επίδοση των μαθητών και να βελτιώσει το περιεχόμενο του μαθήματος. Οι εν λόγω συγγραφείς σημειώνουν ότι η τεχνητή νοημοσύνη αξιοποιεί τεχνολογίες που βοηθούν στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς των μαθητών και κατ' επέκταση στην υποστήριξη αυτών που έχουν ανάγκη. Μάλιστα, κάνουν αναφορά σε συγκεκριμένες έρευνες που χρησιμοποιούν αλγόριθμους για να προβλέψουν την επίδοση των μαθητών. Αντίστοιχα αποτελέσματα διαφαίνονται στην έρευνα των Zhang&Aslan (2021) οι οποίοι έπειτα από συστηματική μελέτη συμπέραναν ότι οι έξυπνες εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης μπορούν να παρέχουν θετική ανατροφοδότηση στους μαθητές και να παράγουν αυτόματα βαθμολογία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογήσουν την πρόοδο των μαθητών με πιο αποτελεσματικό τρόπο.

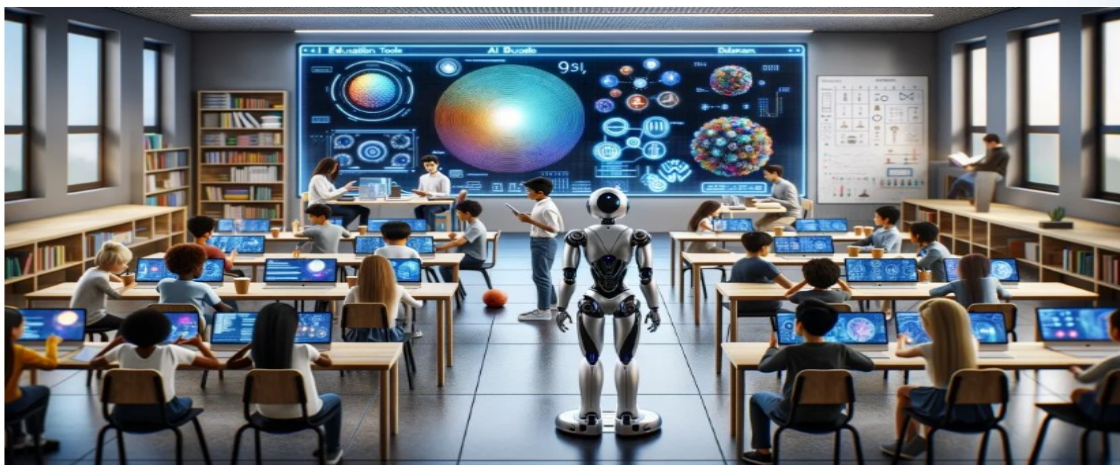
Αντίστοιχα από την πλευρά των μαθητών, φαίνεται ότι με τη βοήθεια των εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης, οι μαθητές μπορούν να μάθουν πιο αποτελεσματικά, προσαρμόζοντας το υλικό και την εξάσκηση στις ατομικές ανάγκες τους. Οι εφαρμογές αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δημιουργήσουν εξατομικευμένα μαθήματα, να παρέχουν ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο και να εντοπίσουν τις αδυναμίες των μαθητών.

Σημαντική φαίνεται ότι είναι η συμβολή αντίστοιχων εφαρμογών στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να δημιουργήσουν προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό σε διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς (Μακφάρλαντ, 2023).

Άλλες περιοχές στις οποίες εφαρμόζεται η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση είναι για οδηγίες αξιοποίησης της τεχνολογίας, όπως η εικονική πραγματικότητα, η ρομποτική, οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες, τα οπτικοακουστικά αρχεία, η τεχνολογία 3d (Chenetal., 2020). Για την αξιοποίηση αυτών των εφαρμογών είναι απαραίτητη η χρήση κάποιων εργαλείων, τα οποία μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα, την ποιότητα και την ισότητα της εκπαίδευσης. (Μακφάρλαντ, 2023).

Εργαλεία Τεχνητής νοημοσύνης στον χώρο της Εκπαίδευσης

Για την βελτίωση της μάθησης, της αξιολόγησης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κάποια ενδεικτικά εργαλεία, είναι τα ακόλουθα:



Εικόνα 1: Τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης στην τάξη Karageorgakis, 2023)



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ
(Karageorgakis, 2023)

Teaching Assistants	CourseCreation	Chatbot	LanguageLearning
MagicSchoolAI	CourseAI	ChatGPT	Duolingo MAX
EduGpt	Coursebox	Bing Chat	Twee
Almanack	Lingio	GoogleBard	TeachPlanet
Curipod	Mindsmith	Claude	TalkPal
AduaidAI	Edapp	Perplexity	ELSA Speak
ImageGeneration	Image Editing	Animation	Research
CanvaAI	Clipdrop	AnimatedDrawings	ChatPDF
Midjourney	Pixelcute	ScribbleDiffusion	Bing Chat
BingImageGenerator	Remove.bg	CapCut	Humata
Firefly	Cleanup.pictures	Pikalabs	ResearchRabbit
Leonardo	Upscale.media	LeiPix	Elicit
Audio	Text-To- Speech	Productivity	ContentAuthoring
AdobePodcastEnhance	Speechify	Perplexity	ChatGPT



Aydiocraft	Elevenlabs IO	YouTubeSummary	Bard
Cleanvoice	Synthesys IO	Notion	Copy.ai
Sounfraw	Listnr	ZeroGPT	Claude

Όταν τα παραπάνω εκπαιδευτικά εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης χρησιμοποιούνται προσεκτικά, μπορούν να εξοικονομήσουν χρόνο και να βοηθήσουν τους δασκάλους και τους μαθητές να δημιουργήσουν υλικό και παρουσιάσεις και ακόμη και να αυτοαξιολογήσουν τη δουλειά τους. Πολλά από τα παραπάνω εργαλεία είναι δωρεάν και είναι προσαρμόσιμα για διαφορετικές ηλικίες και στυλ μάθησης. Για παράδειγμα με το εργαλείο lumen5 μπορούν να δημιουργηθούν βίντεο σε μικρό χρονικό διάστημα. Παρέχεται η δυνατότητα αξιοποίησης διάφορων υποβάθρων που συνδυάζουν εικόνα και ήχο. Αντίστοιχα, μπορεί να δημιουργήσει παρουσιάσεις με το εργαλείο canva AI. Επίσης το εργαλείο Gradescope AI δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιολογούν ο ένας τον άλλον παρέχοντας ανατροφοδότηση, οι οποίες είναι συχνά χρονοβόρες εργασίες χωρίς τεχνολογία AI. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από τον δάσκαλο για να βαθμολογήσει τις έντυπες εξετάσεις και τις διαδικτυακές εργασίες για το σπίτι, καθώς και για να προετοιμάσει έργα όλα σε ένα μέρος. Τέλος το εκπαιδευτικό εργαλείο AI KnowJi είναι μια εφαρμογή οπτικοακουστικού λεξιλογίου. Έχει σχεδιαστεί για μαθητές ξένων γλωσσών και χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους και έννοιες για να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν πιο γρήγορα (Μακφάρλαντ, 2023).



Lumen5



Gradescope



knowji

Ανησυχίες για την Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση

Η Τεχνητή Νοημοσύνη έχει πολλά θετικά στοιχεία, έχει όμως και αρνητικά. Κάποια από αυτά είναι:

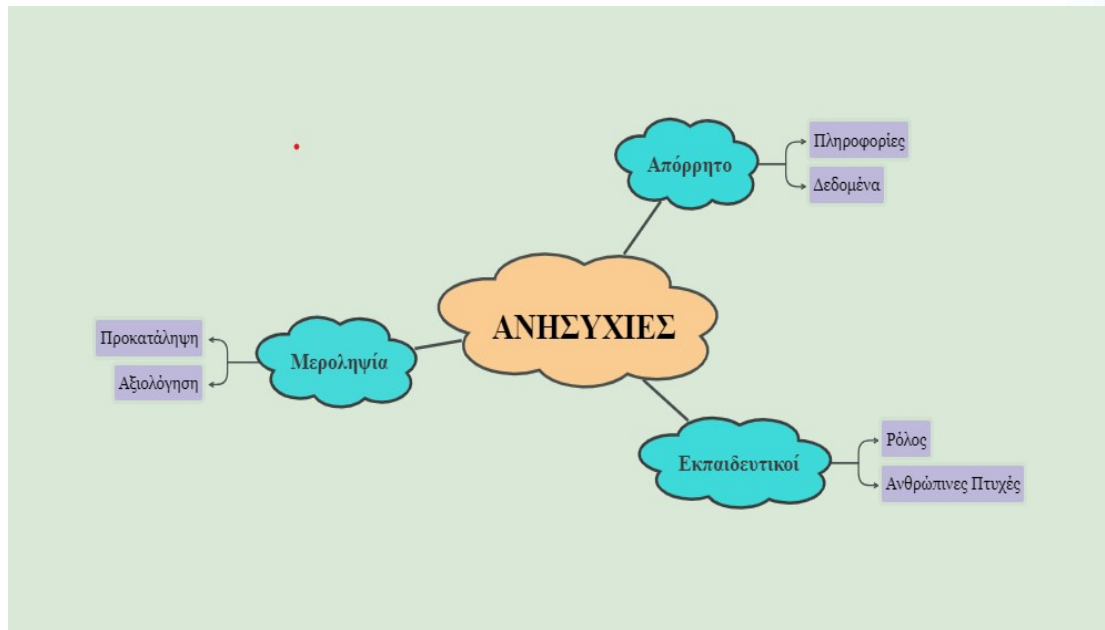
1) Το Απόρρητο: Τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης απαιτούν συχνά τεράστιες ποσότητες δεδομένων για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Αυτό εγείρει ανησυχίες σχετικά με το απόρρητο των ατόμων, καθώς ευαίσθητες πληροφορίες ενδέχεται να συλλεχθούν, να αποθηκευτούν και να χρησιμοποιηθούν κατάχρηση.

2) Η Μεροληψία: Η προκατάληψη στους αλγόριθμους τεχνητής νοημοσύνης αποτελεί σημαντικό κίνδυνο σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Εάν τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης εκπαιδεύονται σε μεροληπτικά δεδομένα, ενδέχεται να διαιωνίσουν και να ενισχύσουν τις υπάρχουσες ανισότητες στην εκπαίδευση. Οι μεροληπτικοί αλγόριθμοι μπορούν να επηρεάσουν τις αξιολογήσεις των μαθητών και των δασκάλων και τη συνολική μαθησιακή εμπειρία, φέρνοντας δυνητικά σε μειονεκτική θέση ορισμένες ομάδες μαθητών (Lynch & Redmond, 2018).

3) Οι Εκπαιδευτικοί: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών μπορεί επίσης να επηρεαστεί από την ευρεία υιοθέτηση της τεχνητής νοημοσύνης στα σχολεία. Ενώ η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να ενισχύσει τις εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες, υπάρχει ανησυχία ότι η υπερβολική



εξάρτηση από την τεχνολογία μπορεί να οδηγήσει σε παραμέριση των κρίσιμων ανθρώπινων πτυχών της διδασκαλίας, της καθοδήγησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Selwyn, 2017).



Σχήμα: Ανησυχίες γύρω από την τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση

Συμπεράσματα

Πραγματοποιώντας την παραπάνω θεωρητική ανασκόπηση, διαπιστώνεται ότι τα εργαλεία και οι εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης μπορούν να αξιοποιηθούν στην τάξη με κριτικό πνεύμα και σύνεση. Διαφαίνεται ότι προσφέρουν πλεονεκτήματα τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Εν κατακλείδι, η εφαρμογή της τεχνολογίας ΑΙ στην εκπαίδευση παρέχει πολλές δυνατότητες:

- Εξατομικευμένη και ευέλικτη μάθηση
- Τον εντοπισμό κενών στη μάθηση και τη διδασκαλία
- Πιο αποτελεσματική αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου
- Αποτελεσματικός σχηματισμός ομάδων και συνεργατική μάθηση
- Μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό από τους μαθητές
- Βελτίωση των παιδαγωγικών μοντέλων
- Την αξιολόγηση μεγάλου αριθμού εργασιών
- Την ανάπτυξη των μαζικών ανοικτών διαδικτυακών μαθημάτων
- Παροχή ενός προσωπικού δασκάλου, με συνέπεια την αύξηση της παραγωγικότητας μέσα στην τάξη και εκτός αυτής.
- Δίνεται η ευκαιρία σε μαθητές με δυσκολίες, όπως η δυσλεξία ή άλλα θέματα υγείας να μελετήσουν πιο αποτελεσματικά.

Όμως, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί μπροστά στον πειρασμό να εξισώσουμε την εκπαίδευση με λύσεις που παρέχονται από αλγόριθμους. Είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε, ότι η εκπαίδευση είναι κατ' εξοχήν μια ανθρωποκεντρική προσπάθεια και όχι μια τεχνολογική κεντρική λύση (Σεβασλίδου, 2020).



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahmad, K., Iqbal, W., El-Hassan, A., Qadir, J., Benhaddou, D., Ayyash, M. & AlFuqaha, A. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Panoramic Review. *ResearchGate*, 1-51. DOI:10.35542/osf.io/zvu2n
- Chen, L. Chen, P. & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8, 75264 -75278. doi: 10.1109/ACCESS.2020.2988510
- KarageorgakisTheodosios (2023). *Best 100 AI apps for Teachers and the classroom*. Ανακτήθηκε από: <https://educraft.tech/best-100-ai-apps-for-teachers/>
- Lynch, M., & Redmond, P. (2018). Ethical considerations for the use of student data in learning analytics. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(5), 1-17. doi:10.14742/ajet.3403
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (1955). *A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*. Dartmouth College.
- Paek. S. & Kim, N. (2021). Analysis of Worldwide Research Trends on the Impact of Artificial Intelligence in Education. *Sustainability*, 13, 1-20, <https://doi.org/10.3390/su13147941>
- Selwyn, N. (2017). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Zhang, K. & Aslan, A.B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial intelligence*, 2, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.1000025>
- Μακφάρλαντ, Α. (2023). *10 καλύτερα εργαλεία AI για την εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <https://www.unite.ai/el/10-best-ai-tools-for-education/>
- Σεβασλίδου, Τζ. (2020). *Η εκπαίδευση του μέλλοντος: Τεχνητή νοημοσύνη και έξυπνες Τεχνολογίες στην τάξη*. Ανακτήθηκε από: <http://eureka.teithe.gr/jspui/bitstream/123456789/15844/1/Diplomaki-Sevaslidou.pdf>



«Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με χρήση θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων»

Παναγιώτα Γαλαζούλα

Διευθύντρια - 6/θ Δημοτικό Σχολείο Ζαγκλιβερίου
pgalazou@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας είναι η εισαγωγή μιας καινοτομίας στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, περιγράφεται η διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' τάξης μέσω της Θεατρικής Αγωγής, χρησιμοποιώντας τις αρχές του εκπαιδευτικού δράματος, με τη χρήση Θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας, που εντάσσεται στον κοινωνικό γραμματισμό, αποτελεί ένα καινοτόμο πρόγραμμα καθώς τα παιδιά ερευνούν κοινωνικά θέματα και προβληματικές καταστάσεις ομαδικά, όπου η γνώση είναι ενιαιοποιημένη και αναπτύσσουν την ικανότητά τους να αποκτούν μια συνολική άποψη για τον κόσμο και τις καταστάσεις.

Στην αρχή προτείνονται δραστηριότητες και περιγράφονται οι στόχοι που θα υλοποιηθούν καθώς και η αναγκαιότητα εισαγωγής της συγκεκριμένης καινοτομίας. Αναφέρονται ο τρόπος που θα αξιολογηθούν οι μαθητές και το πρόγραμμα, τα αποτελέσματα που αναμένεται να έχει η υλοποίηση της καινοτομίας καθώς και τα κριτήρια επιτυχίας που θα τεθούν και οι δείκτες με τους οποίους θα μετρήσουμε την επιτυχία της. Καταγράφονται τα βασικά βήματα υλοποίησής της, τονίζοντας την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Στην παρούσα εργασία προσδοκάται να γίνει κατανοητή η αναγκαιότητα εισαγωγής τέτοιων προγραμμάτων, καθώς τα παιδιά οικοδομούν μόνα τους τη γνώση και εμπλέκονται σε καταστάσεις και προβληματισμούς της ζωής, δίνοντας λύσεις. Επίσης ενισχύεται η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η επικοινωνία, οι οποίες αποτελούν βασικές δεξιότητες για τους μαθητές και αυριανούς πολίτες του κόσμου.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: καινοτομία, θεατρική αγωγή, ανθρώπινα δικαιώματα, συνεργασία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, η χρήση του όρου καινοτομία δεσπόζει στις σύγχρονες κοινωνίες, προσδίδοντας του την έννοια του μέσου επίλυσης πολλών προβλημάτων σε ένα περιβάλλον που αλλάζει με γοργούς ρυθμούς.

Ένας από τους ορισμούς της καινοτομίας είναι ότι αποτελεί τη δυνατότητα ενός οργανισμού ως προς την παροχή νέων προϊόντων και υπηρεσιών μέσα από την υιοθέτηση σύγχρονων ιδεών (Vrasidas, 2000).

Ο όρος καινοτομία, ιδιαίτερα για την εκπαίδευση, χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο ενεργειών που συμπεριλαμβάνουν και προωθούν καινούργιες αντιλήψεις νέων διδακτικών μέσων και εφαρμογή ανανεωμένων διδακτικών προσεγγίσεων (Δακοπούλου, 2008).

Στο ταχύτατα μεταβαλλόμενο πλαίσιο που χαρακτηρίζει τη σημερινή εποχή, η εκπαίδευση καλείται να βελτιώσει επιτυχημένες παραδοσιακές πρακτικές και να αναδείξει νέες προσεγγίσεις, οι οποίες να απαντούν στη σημερινή πραγματικότητα του 21ου αιώνα, στις προσδοκίες και στις ανάγκες των μαθητών.

Τα τελευταία χρόνια σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εισήχθησαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν Ευρωπαϊκά προγράμματα τα οποία στόχευαν αφενός στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης, ώστε από απομνημονευτική-ατομική να γίνει διερευνητική-ομαδοσυνεργατική και να προσεγγίζει τη γνώση ολιστικά, αφετέρου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων των μαθητών (C.I.D.R.E.E., 1999). Η θεατρική Αγωγή για τη διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα, αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία, και θα γίνει προσπάθεια να περιγραφεί στην παρούσα εργασία.

Βασικές παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες προσφέρουν τη βάση για το σχεδιασμό τέτοιων προγραμμάτων. Η αρχή της αυτενέργειας του J. Dewey, που έχει ως βασική αρχή την



εμπειρία ατόμου, βρίσκει απόλυτη έκφραση στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης από το δράμα (Dewey, 1916). Συγχρόνως η εμπλοκή στις υποθετικές καταστάσεις του δράματος και η αναζήτηση, μέσα από τη βίωση των ρόλων, εφικτών λύσεων δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αποκολληθεί από την πραγματικότητα και να δημιουργεί, χωρίς να υπάρχουν στα αλήθεια, πραγματικές συνθήκες.

Με αυτό τον τρόπο η εμπλοκή του με την τέχνη του θεάτρου και η αισθητική γνώση οδηγούν, σύμφωνα με τον J. Bruner στη θέαση του εαυτού του και του κόσμου, ενώ ο μαθητής προστατευόμενος από άσχημα συναισθήματα δρα με ασφάλεια και εκθέτει τη δημιουργικότητά του (Bruner, 1983).

Στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα συγκλίνουν, ακόμη, οι θεωρίες του Piaget και του Vygotsky, κάτι που απασχολεί έντονα τη σύγχρονη Παιδαγωγική (Ματσαγγούρας, 2001). Ο μαθητής, στην ευρύτερη ομάδα, όπου δουλεύει με τους συμμαθητές του, εξελίσσεται και αναπτύσσεται εξαιτίας του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο είναι ενταγμένος. Ταυτόχρονα, όμως δεν αντιγράφει το περιβάλλον, αλλά οικοδομεί προσωπικά τη γνώση, όπως τονίζει ο Piaget. (Μπίμπου, Βοσνιάδου, 1997). Στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα είναι σημαντικό ότι δε δίνονται λύσεις από κανέναν παρά μόνο από τους μαθητές.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ & ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ

Στα πλαίσια του μαθήματος Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Ε΄ τάξης, οι μαθητές/τριες θα διδαχθούν την ενότητα «Τα ανθρώπινα δικαιώματα» με τη βοήθεια των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος. Η διάρκεια του προγράμματος θα είναι δύο μήνες. Το πρόγραμμα θα υλοποιηθεί με οδηγό το βιβλίο «Μικρή πυξίδα, Compasito».

Η εισαγωγή της συγκεκριμένης καινοτομίας, που προάγει στον κοινωνικό γραμματισμό, έχει ως σκοπό να αναπτύξει την πολιτιότητα των μαθητών/τριών. Επιμέρους στόχοι είναι να βελτιστοποιηθεί η διδακτική πράξη, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, να μειωθεί η μαθητική ανομοιογένεια και να αναβαθμιστεί η σχολική κουλτούρα. Οι παραπάνω στόχοι θα επιτευχθούν μέσα από τη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την ενεργητική συμμετοχή, την προώθηση της ισότητας μεταξύ των μαθητών και το σεβασμό όλων των απόψεων. Ακόμη στόχος της συγκεκριμένης καινοτομίας αποτελεί και η υιοθέτηση και εφαρμογή της από άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου ή γειτονικών σχολείων καθώς και η εμπλοκή των γονέων και της τοπικής κοινωνίας. Αυτό επιτευχθεί με τη διάχυση των αποτελεσμάτων μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου και την παρουσίαση της καινοτομίας από τους μαθητές σε ειδική εκδήλωση.

Στο ρόλο των θεατροπαιδαγωγών θα είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης. Στη σχέση με τους μαθητές και τις ομάδες τους, ισχύει η έννοια του «πλαισίου στήριξης» (scaffolding), όπως εισήχθη από τους Wood, Bruner και Ross (Wood & all, 1976). Οι εκπαιδευτικοί υποβοηθούν τις ομάδες μέσα από το κέντρισμα του ενδιαφέροντος, την ανάδειξη σημαντικών πλευρών του θέματος και την επίδειξη τρόπων σκέψης και δράσης πρόσφορων για την ολοκλήρωση του έργου και την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Ο ρόλος τους δεν είναι καθοδηγητικός, αλλά προωθητικός και στηρίζεται στην αμοιβαία επικοινωνία παιδαγωγών και μαθητή, στη διαμαθητική επικοινωνία και την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στην όλη διαδικασία. Αποτέλεσμα της διαδικασίας θα είναι η γενίκευση και η μεταφορά της μάθησης στην πραγματική ζωή. Αυτή πραγματοποιείται, όταν αυτό που έμαθε ο μαθητής ή μέρος αυτού, ως σχολική γνώση, το μεταφέρει στην εξωσχολική ζωή, για να λύσει τα καθημερινά προβλήματά του. Έτσι με τη βοήθεια ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος, μπορεί ο μαθητής να εμβαθύνει περισσότερο στα αίτια ενός προβλήματος και να δώσει νέες προεκτάσεις.



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Οι δραστηριότητες που προτείνονται παρακάτω είναι ενδεικτικές και αποτελούν ένα μέρος από πολλές άλλες που θα γίνουν κατά τη διάρκεια υλοποίησης της καινοτομίας.

A) Δραστηριότητες γνωριμίας.

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι η γνωριμία, η προετοιμασία της ομάδας, η οικοδόμηση αλληλεγγύης και η ανάπτυξη του ψυχολογικού κλίματος της τάξης.

Διάρκεια: 1 ώρα.

Και εγώ! Κάθε παιδί πρέπει να εντοπίσει τους άλλους που μοιράζονται τα ίδια χαρακτηριστικά. Αναφέρουν ορισμένες κατηγορίες (π.χ. μήνας γέννησης· αριθμός αδερφών· είδος δεσίματος των παπουτσιών).

Μουσικές καρτέκλες Τα παιδιά κάθονται σε καρτέκλες σε κλειστό κύκλο και ο εμπνευστής στη μέση. Ο καθένας λέει το όνομά του και κάνει μια δήλωση. Σε όσους ισχύει αυτή η δήλωση αλλάζουν καρτέκλες. Το άτομο που μένει χωρίς καρτέκλα κάνει μια παρόμοια δήλωση για τον εαυτό του. Συνεχίζουμε έως ότου τα περισσότερα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να συστήσουν τους εαυτούς τους με αυτό τον τρόπο.

B) Δραστηριότητες εκμάθησης των Δικαιωμάτων των Παιδιών.

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι να γνωρίσουν τα δικαιώματα του παιδιού, να συσχετίσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα με την καθημερινή ζωή, καθώς και να ευαισθητοποιηθούν για τα θέματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Διάρκεια: 4 ώρες.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες με βάση κοινά χαρακτηριστικά που προέκυψαν από τις ασκήσεις «Και εγώ!» και «Μουσικές καρτέκλες».

Οι μαθητές σε συνεργασία με τον δάσκαλο λαμβάνουν υπόψη κάποιες συνθήκες, θέτουν κανόνες και οδηγούνται στη πράξη.

Φιδάκια και Σκάλες Σε προηγούμενα μαθήματα έχει γίνει συζήτηση και έχουν γνωρίσει οι μαθητές την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα των Παιδιών. Οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν το ταμπλό και τις κάρτες. Καθώς τα παιδιά ανοίγουν κάρτες προσπαθούν να αναγνωρίσουν σε μια ιστοριούλα που διαβάζουν αν παραβιάζεται ή όχι κάποιο δικαίωμα και να το κατονομάσουν. Όταν το βρίσκουν κινούνται μπροστά.

Στις επόμενες δραστηριότητες ο ρόλος των εμπνευστή-εκπαιδευτικού είναι διευκολυντικός (facilitator), όπως τον θεωρεί και ο Piaget (Tryphon, A. & Voneche, J., 1996). Συγχρόνως ο ρόλος του δράματος είναι καθοριστικός, καθώς ο μαθητής δρώντας ομαδικά προβαίνει στην επεξεργασία δραματικών καταστάσεων, στη λήψη αποφάσεων και στη λύση προβλημάτων μέσα από ομαδική συζήτηση σχετική με το θέμα του παραστατικού μέρους του προγράμματος που βιώνουν οι μαθητές.

Γ) Θεατρική απόδοση ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα της δραστηριότητας είναι να εμπλακούν οι μαθητές με συγκεκριμένες καταστάσεις της ζωής μέσα από τις οποίες θα χρειαστεί να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. Επίσης, να εξασκήσουμε τις δημιουργικές και επικοινωνιακές ικανότητές τους.

Διάρκεια: 2 ώρες

Οι μαθητές επιλέγουν μια κάρτα όπου αναγράφεται ένα δικαίωμα των παιδιών που περιέχεται στην Σύμβαση για τα Δικαιώματα των παιδιών. Κάθε ομάδα μελετά το δικαίωμα που αναγράφεται στην κάρτα και κάνουν ένα μικρό σενάριο που θα το παρουσιάσουν με τη μορφή θεατρικού στους συμμαθητές τους. Στη συνέχεια γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια για τις πιθανές συνέπειες για τους ίδιους και τις οικογένειες στους, αν έλειπε αυτό το δικαίωμα.

Δ) Διαφημίζοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα



Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες τις ικανότητες κριτικής σκέψης για τη διαφήμιση και τα μέσα ενημέρωσης. Ακόμη να αναπτύξουν ιδέες για το πώς να προωθήσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών και τέλος να εμβαθύνουμε την κατανόησή τους για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Διάρκεια: 2 ώρες.

Οι μαθητές/τριες θα φτιάξουν μια τηλεοπτική διαφήμιση, η οποία θα διαρκεί από ένα μέχρι τρία λεπτά που θα πληροφορεί τον κόσμο ή θα τον κάνει να κατανοεί αυτό το δικαίωμα. Εξηγούμε ότι οι διαφημίσεις θα πρέπει να έχουν έξυπνες ατάκες, ηχητικά εφέ, μουσική, χιούμορ, σοβαρά μηνύματα. Σε πρώτο στάδιο κάθε ομάδα εξηγεί στις υπόλοιπες το δικαίωμα που διαφημίζει, το κοινό στο οποίο απευθύνεται και τις ιδέες της. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουν τη διαφήμιση στους άλλους.

Ε) Πού κοιμούνται τα παιδιά;

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά την καταστρατήγηση των δικαιωμάτων των παιδιών όλου του κόσμου. Ακόμη να κατανοήσουν ότι πολλά από τα δικαιώματα που έχει ένα παιδί δεν είναι δεδομένα σε όλα τα παιδιά. Επίσης, στόχος είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών και να καταστούν υπερασπιστές των δικαιωμάτων των παιδιών του κόσμου.

Διάρκεια: 2 ώρες.

Μοιράζεται στους μαθητές μια φωτογραφία από τη Συλλογή φωτογραφιών του James Mollison «Πού κοιμούνται τα παιδιά» και τους ζητείται:

α. Να παρατηρήσουν τη φωτογραφία και να πουν:

- Τι βλέπουν; (παρατήρηση)
- Τι σκέφτονται; (να δώσουν κάποιες ερμηνείες)
- Τι αναρωτιούνται; (να διατυπώσουν μια ερώτηση)
- Να δώσουν μια λεζάντα σε κάθε φωτογραφία

Στη συνέχεια κάποιος από την ομάδα τα ανακοινώνει στην ολομέλεια.

β. Οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν (ομαδικά) την ταυτότητα του παιδιού (όνομα, ηλικία, εθνότητα, οικογενειακή κατάσταση, εκπαίδευση).

γ. Να καταγράψουν σε 2 στήλες τι έχει και τι ΔΕΝ έχει το παιδί στην καθημερινότητά του σε σχέση με τη δική μας.

δ. Η ομάδα θα πρέπει να φτιάξει ένα γλυπτό με 3 μέλη, που να απεικονίζει κάποια στιγμή από το καθημερινό πρόγραμμα του παιδιού της εικόνας. Οι άλλες ομάδες καλούνται να βρουν τι απεικονίζει το γλυπτό και να ανιχνεύσουν τις σκέψεις των παιδιών που παρουσιάζουν και με κάποιον τρόπο να μπουν στη θέση τους.

ε. Κάθε ομάδα θα παρουσιάσει παγωμένες εικόνες από την ιστορία οι οποίες με το ζωντάνεμά τους και την ένωσή τους θα γίνουν ένα θεατρικό δρώμενο ή ένα φώτο-κόμικ.

ΣΤ) Βρες τη λύση... (διάρκεια 2 ώρες)

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι οι μαθητές να αναλάβουν δράση, να μεταφέρουν το πρόβλημα στην καθημερινότητά τους και να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση.

Διάρκεια: 2 ώρες

Ο εμπνευστής-δάσκαλος παρουσιάζει ένα πρόβλημα στα παιδιά και ζητά να βρουν μία λύση, διακόπτοντας συνεχώς τη δράση για να ζητήσει από τα παιδιά να αναστοχαστούν και να συζητήσουν σ' αυτή την βάση, ώστε να βγάλει το κάθε παιδί τα συμπεράσματά του, και να παραμείνουν αποστασιοποιημένα (Αυδή & Χατζηβασιλείου, 2007).

Στην ιστορία μας η πρωταγωνίστρια αντιμετωπίζει ένα δίλημμα σε σχέση με τη φοίτησή της στο σχολείο και θα πρέπει τα παιδιά να πάρουν το ρόλο του κοριτσιού ή του πατέρα της και να επιχειρηματολογήσουν για να υπερασπιστούν τη γνώμη τους. Μοιράζονται κάρτες ρόλων με στοιχεία για το κάθε πρόσωπο ώστε να μπορούν να τον δραματοποιήσουν.



Χαρακτηριστικό είναι ότι δεν είναι απαραίτητο οι μαθητές να βρουν μια λύση στο πρόβλημα. Δεν επιλέγεται η καλύτερη ή η πιο σωστή λύση, αλλά παραμένει το πρόβλημα για να το οικειοποιηθεί ο καθένας και να το λύσει με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο.

Στο τέλος τίθεται στα παιδιά το ερώτημα «Τι μπορώ να κάνω εγώ;». Οι μαθητές προσπαθούν να επικεντρωθούν στο παρόν και στο συγκεκριμένο τόπο που ζουν και θα προσπαθήσουν να βρουν τρόπους αντιμετώπισης παρόμοιων προβλημάτων.

Σε άλλο μάθημα μπορούν να φτιάξουν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή με τη βοήθεια του προγράμματος storybird ένα κόμικ, με θέμα την ιστορία που εξετάσανε, να το τυπώσουν και να το μοιράσουν στους μαθητές των άλλων τάξεων.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ

Για να θεωρηθεί ότι έχει επιτυχία ένας τέτοιος τρόπος διδασκαλίας θα πρέπει οι μαθητές να αποκτήσουν συμπεριφορές και αξίες που σχετίζονται με την επικοινωνία, την κριτική σκέψη, την υπεράσπιση, την υπευθυνότητα, την ανεκτικότητα και το σεβασμό προς τους άλλους. Όλα αυτά, όμως, δε διδάσκονται, αλλά μαθαίνονται μέσω εμπειρίας. Γι' αυτό το λόγο, οι δραστηριότητες που προτείνονται κάθε φορά θα πρέπει να προωθούν τη συνεργασία, τη συμμετοχή και την ενεργή μάθηση. Μόνο ένα παιδί που κατανοεί ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα αναπτύσσονται από τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες και που έχει ενσυναίσθηση για τα άλλα ανθρώπινα όντα θα κάνει προσωπική ευθύνη του την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των άλλων.

Ως κριτήριο επιτυχίας θεωρείται η απρόσκοπτη και ενεργή συμμετοχή των παιδιών και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών. Ο εμπνευστής - εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίζει να επιλέγει δραστηριότητες που να διεγείρουν τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντα μιας ομάδας διαφορετικών παιδιών. Παρόλο κάθε άτομο έχει ένα προτιμητέο ή επικρατέστερο τρόπο σκέψης και μάθησης, στην πράξη όλοι χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό αυτών. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το αναπτυξιακό επίπεδο της ομάδας και να επιλεγούν δραστηριότητες ώστε να ταιριάζουν στη σωματική, τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική τους ανάπτυξη.

Δείκτες επιτυχίας θα αποτελέσουν η αυθόρμητη συμμετοχή στο μάθημα, η επισκεψιμότητα στην ιστοσελίδα του σχολείου, όπου θα προβάλλουμε κάποιες δραστηριότητες των παιδιών, η ικανοποίηση των μαθητών από τη συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάριο σχετικό με Εκπαιδευτικό Δράμα και τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα.

Μπορούμε να μετρήσουμε την επιτυχία των δεικτών που θέσαμε κυρίως μέσω της αποχής από το μάθημα ή της μη διάθεσης συμμετοχής. Όταν τα παιδιά θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα (90%) και κυρίως δρουν (90%), κάνουν πράξη, αυτά που βιώνουν στην τάξη (80%) αυτό σημαίνει ότι το πρόγραμμα είχε επιτυχία.

Άλλες τιμές μετρήσιμες είναι ο αριθμός των επισκεπτών της ιστοσελίδας (αύξηση 60%), ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο σεμινάριο (90%), και θα ήθελαν να εντάξουν και αυτοί στην τάξη τους τέτοια προγράμματα (80%), καθώς και το ποσοστό των ικανοποιημένων μαθητών (90%), που μπορεί να προκύψει από έρευνα που θα γίνει.

ΒΗΜΑΤΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Για να ενταχθεί ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος στην τάξη και συγκεκριμένα στο μάθημα της Πολιτικής Αγωγής θα πρέπει να ακολουθηθούν ορισμένα βήματα.

Καταρχήν, αποτελεί προϋπόθεση ο εκπαιδευτικός που θα αναλάβει το ρόλο του εμπνευστή να είναι γνώστης του αντικειμένου. Κρίνεται απαραίτητο να έχει παρακολουθήσει ειδικά σεμινάρια, για να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του ρόλου του. Εναλλακτικά θα μπορούσε να γίνει σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό Θεατρικής Αγωγής.



Ενημέρωση του διευθυντή και του συμβούλου εκπαίδευσης για τον τρόπο διδασκαλίας και τα οφέλη που θα αποκομίσουν οι μαθητές από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε να υπάρξει συγκατάθεσή τους.

Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των άλλων τάξεων και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων με σκοπό την ενημέρωσή τους για τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και την εμπλοκή τους σε κάποιες δραστηριότητες.

Ενημέρωση των γονέων για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος και των στόχων που επιδιώκονται να επιτευχθούν. Επίσης συνεργασία με τους γονείς με στόχο την καλύτερη και βαθύτερη γνωριμία των παιδιών, καθώς και την οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης.

Διεξαγωγή εκπαιδευτικού σεμιναρίου με θέμα την εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής για τη διδασκαλία της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής, καθώς και άλλων μαθημάτων, ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή και η συνέχειά της και από άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου ή γειτονικών σχολείων.

Επίσης, κρίνεται αναγκαίο η καλή γνώση των ατόμων της τάξης, των ιδιομορφιών, των χαρακτηριστικών, αλλά όπως αναφέρθηκε παραπάνω και του τρόπου σκέψης και μάθησης του καθενός, καθώς και των χαρακτηριστικών του αναπτυξιακού επιπέδου που ανήκει η ομάδα, ώστε ο εκπαιδευτικός να επιλέγει τις δραστηριότητες που ταιριάζουν καλύτερα με τις ανάγκες τις ομάδας.

Το πρόγραμμα θα διεξάγεται στην ώρα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Πριν από τις δραστηριότητες θα πρέπει τα παιδιά να εισαχθούν στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα του παιδιού, γνωρίζοντάς τα μέσα από βίντεο, παιχνίδια με κάρτες κ.α.

Είναι απαραίτητο να δοθούν εξηγήσεις στα παιδιά για τον τρόπο που θα δουλέψουν και τι θα πρέπει να κάνουν τα ίδια, καθώς και να ενημερωθούν για το δικαίωμα της μη συμμετοχής.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς θα γίνουν δραστηριότητες γνωριμίας που θα εισάγουν τους μαθητές σ' αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας και θα βοηθήσουν να «σπάσει ο πάγος», και να δεθεί περισσότερο η ομάδα.

Κάθε μάθημα θα ξεκινά με μία ή δύο δραστηριότητες προετοιμασίας και στη συνέχεια θα γίνονται δραστηριότητες με σκοπό την επίτευξη του στόχου που θέτουμε κάθε φορά. Στο τέλος θα γίνεται απολογισμός και αξιολόγηση μέσα από τη γενίκευση των κύριων ιδεών, τη συσχέτισή τους με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανάληψη δράσης, όπου είναι εφικτό.

Το τελευταίο στάδιο αφορά την διάχυση των αποτελεσμάτων στο υπόλοιπο σχολείο την αποδοχή της και την εξασφάλιση της συνέχειας της καινοτομίας από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Θα μπορούσε να γίνει μια ενδοσχολική επιμόρφωση από τον δάσκαλο στους συναδέλφους του σχολείου ή και γειτονικών σχολείων όπου θα παρουσιαστεί ο τρόπος διδασκαλίας, να λυθούν απορίες και να συζητηθούν οι προβληματισμοί τους.

Η εμπειρία θα βοηθήσει ώστε παρόμοιες δραστηριότητες να γίνουν και σε άλλα μαθήματα όπως οι Φυσικές Επιστήμες, η Γλώσσα και η Ιστορία.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Οι αξιολογήσεις στη σχολική τάξη διαιρούνται σε τρεις κατηγορίες. Συγκεκριμένα αυτές είναι η αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση, η διαμορφωτική και η ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση (McTighe & O'Connor, 2005).

Ως αρχική-διαγνωστική μπορεί να γίνει η δραστηριότητα «Φιδάκια και σκάλες», όπως περιγράφηκε πιο πάνω. Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει και στο τέλος του προγράμματος ως ανακεφαλαιωτική για να αξιολογήσουμε αν τα παιδιά μπορούν πλέον να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα δικαιώματα αμέσως, χωρίς λάθη.

Το κύριο λόγο έχει η διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία θα λαμβάνει χώρα στο τέλος κάθε δραστηριότητας και θα μας βοηθήσει να επαναπροσδιορίσουμε τον τρόπο διδασκαλίας μας και να κάνουμε διορθωτικές ενέργειες.

Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι:



- Ρίζιμο της μπάλας: Τα παιδιά πετούν μια μπάλα ο ένας στον άλλο. Κάθε άτομο που παίρνει την μπάλα λέει ένα πράγμα που έμαθε ή που μπορεί να χρησιμοποιήσει από τη δραστηριότητα.
- Συλλογικός διάλογος: Τίθεται στα παιδιά μια συνοπτική ερώτηση (π.χ. «Τι θα θυμάσαι ιδιαίτερα από τη σημερινή δραστηριότητα;») ή μια ανοιχτή δήλωση (π.χ. «Προσπαθήστε να σκεφτείτε μια λέξη ή μια φράση που να περιγράφει τα συναισθήματά σας στο τέλος της ημέρας»).
- Ομαδικός πίνακας ανακοινώσεων: Κάθε παιδί με τη σειρά του προσθέτει μια λέξη ή μια εικόνα σε μια ομαδική έκθεση και εξηγεί το γιατί αυτή αντιπροσωπεύει κάτι σημαντικό για τα συναισθήματα του ή αυτό που έχει μάθει.

Σχετικά με την αξιολόγηση της καινοτομίας αυτή θα γίνει με τα εξής κριτήρια:

- Αν ικανοποιεί την ανάγκη για αλλαγή του τρόπου πρόσληψης της γνώσης από τους μαθητές.
- Εάν επηρεάζει τον εκπαιδευτικό στον τρόπο που διδάσκει και στις προσδοκίες που έχει για τους μαθητές του και για τον ίδιο.
- Εάν αποτελεί παράγοντα αλληλεπίδρασης μεταξύ των συναδέλφων και ανάπτυξης της κουλτούρας του οργανισμού.

Η καινοτομία γίνεται αντιληπτή ως μια «μια αυτόβουλη στρατηγική ενός ή πολλών παιχτών (φορέων) για να ευνοήσουν ή να προκαλέσουν ορισμένες αλλαγές» (Παπακωνσταντίνου, 2008) και με την έννοια αυτή εισάγεται από την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και όχι λόγω επιβολής.

Με την εισαγωγή της καινοτομίας σε μια τάξη επιδιώκεται να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον και από άλλους εκπαιδευτικούς για να την εισάγουν και αυτοί στην τάξη τους. Προϋπόθεση αποτελεί η επιτυχής εφαρμογή του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος που θα επιλεγεί. Ένας τρόπος για να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των συναδέλφων είναι να παρακολουθήσουν κάποια μαθήματα και να διαπιστώσουν την αξία και τη συμβολή ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων ζωής.

Ιδιαίτερη σημασία για τη βιωσιμότητα του προγράμματος έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα καινοτόμων δράσεων, και συγκεκριμένα σε Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα, τόσο από την πλευρά της εξοικείωσης τους με τα αντικείμενα και τις δράσεις όσο και από πλευράς δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες. (Σπυροπούλου, κ.α., 2008). Τέτοιες επιμορφώσεις διεξάγουν τα ΔΗ.Π.Ε.Θ.Ε, το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση καθώς και οι Σχολές Θεάτρου.

Θα πρέπει να γίνει σταδιακή αλλαγή με μικρά και σταθερά βήματα από όλους τους εμπλεκόμενους, για την υλοποίηση του νέου οράματος. Όλο το εγχείρημα αποτελεί μια συνεχή διαδικασία συνεργασίας και συμπρογραμματισμού.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Χρησιμοποιώντας τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, που αναφερθήκαμε παραπάνω ικανοποιήθηκαν όλοι οι στόχοι που θέσαμε κατά την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων, αλλά μπορούμε να αναφερθούμε και σε γενικότερα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον Σίμο Παπαδόπουλο αυτός ο τρόπος διδασκαλίας που τον ονομάζει «διερευνητική δραματοποίηση» είναι μία διαδικασία «που εισάγει τα παιδιά στη διαθεματική προσέγγιση της μάθησης τους, καθώς δημιουργεί ένα περιβάλλον κατεξοχήν ολιστικό, ευέλικτο και μαθητοκεντρικό, όπου η ενιαιοποιημένη γνώση διερευνάται στην ομάδα. Σε θεατρικό ρόλο ερευνούν κοινωνικά θέματα και προβληματικές καταστάσεις που αντλούν από ποικίλα γνωστικά πεδία. Επιπλέον η σφαιρική ματιά διευρύνει την ικανότητά τους να σχηματίζουν μια συνολική άποψη για τις καταστάσεις (Παπαδόπουλος, 2010).

Συμπερασματικά, εισάγοντας τη Θεατρική Αγωγή για τη διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, αλλά και οποιουδήποτε άλλου γνωστικού αντικειμένου, ενισχύουμε τη



δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και την επικοινωνία, οι οποίες αποτελούν βασικές δεξιότητες για τους μαθητές και αυριανούς πολίτες του κόσμου.

Η διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής μέσω της Θεατρικής Αγωγής με τη βοήθεια Θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού δράματος κρίνεται αναγκαία, καθώς με τον τρόπο αυτό οι μαθητές όχι απλώς μαθαίνουν έννοιες και κανόνες αλλά τους διαμορφώνουν οι ίδιοι και αναλαμβάνοντας δράση τους ζουν, γίνονται κτήμα τους και μέρος της ζωής τους. Απαντάει επομένως στην ανάγκη να πάψουν οι μαθητές να μαθαίνουν στεγνές γνώσεις και αξίες, καθώς και στην ανάγκη της ανάπτυξης της πολιτειότητας και του ενεργού πολίτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bruner, J.,(1983) *Child's talk*, New York: Norton.C.I.D.R.E.E.(1999). *Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία στο σχολείο της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης.* (Μτφρ. Ν. Ηλιάδης και Αγ. Γαλανοπούλου), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Dewey, J.,(1916). *Democracy and Education*, New York: McMillan.
- Horvath, D., (2012). *Μικρή Πυξίδα Comrasito*. Κέντρο Στήριξης Μη Κυβερνητικών Οργανισμών: Λευκωσία
- McTighe, J., & O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership*, Vol 63 (No 3), 10-17, ASCD.
- Tryphon, A. & Voneche, J. (επιμ), (1996). *PIAGET-VYGOTSKY: The Social Genesis of Thought*, East Sussex: Psychology Press.
- Tudge, J. & Rogoff, B.(1989). Peer influences on Cognitive Development στο Bruner, J. & Bornstein, H., (επιμ), *Interaction in Human Development*, New Jersey : Erlbaum, Hillsdale,.
- Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications*, Vol. 6(No 4), 339-372.
- Vygotsky, L., μτφ. Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ.(1997). *Νους στην Κοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Wood, D, Bruner, J & Ross, G.(1976) «The Role of Tutoring in Problem Solving», *Journal of Child Psychology*, Vol. 17, σσ 34-54.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυδή, Α., Χατζηβασιλείου, Μ. Χ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση- 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Γ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τομ. Α'(2η έκδ.) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 165-211), Πάτρα: Ε. Α. Π
- Κοντόγιαννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η.(2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σσ 119-125.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Σ.Π Παπαδόπουλος.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 231-240). Θεσσαλονίκη.



Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ. (2008). *Τα καινοτόμα προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα.* Διαθέσιμο στο <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/374/109.pdf> (τελευταία πρόσβαση 21/1/2024).



Ανάπτυξη του κοινωνικού γραμματισμού εκπαιδευτικών της Ημαθίας μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus+

Μάρθα Κουγιουμτζόγλου¹, Ουρανία Γκούνα², Αναστασία Πιτούλια³

¹ Εκπ/κός Αγγλικής Γλώσσας ΠΕ06, ΜΑ, ΜSc, 9^ο Δημοτικό Σχολείο Νάουσας
novem968@sch.gr

² Επιστημονικός Συνεργάτης ΔΙΠΑΕ, PhD, Οικονομολόγος
ouraniagouna@gmail.com

³ Εκπ/κός Γαλλικής Γλώσσας ΠΕ05, ΜΑ, 5^ο Δημοτικό Σχολείο Βέροιας
anastasia.pitoulia@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κλασική έννοια του «γραμματισμού» που αφορούσε την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης έδωσε τη θέση της σε εκείνη που αφορά τις ικανότητες που χρειάζονται οι άνθρωποι για να μαθαίνουν, να εργάζονται, να αλληλεπιδρούν στην καθημερινότητά τους. Έτσι δημιουργήθηκε η έννοια των «Νέων Γραμματισμών». Ένα είδος γραμματισμού είναι και ο κοινωνικός γραμματισμός, που αφορά τις δεξιότητες γραμματισμού που αποκτώνται μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών με συνομηλίκους τους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς τους και με τον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο. Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, ικανότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Η ανάπτυξη και καλλιέργεια των ικανοτήτων αυτών μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (ΚΣΜ) στο σχολικό περιβάλλον. Οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση υποστηρίζουν την εφαρμογή της στα σχολεία των κρατών-μελών. Όμως, είναι απαραίτητο να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί γνώσεις και ικανότητες γύρω από την ΚΣΜ για να την εφαρμόσουν στο σχολείο. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του 9^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νάουσας στη Βασική Δράση 1 του προγράμματος Erasmus+ και η εκπαίδευσή τους γύρω από τις αρχές και τις τεχνικές της ΚΣΜ, αποκόμισε πολλαπλά οφέλη για το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και κοινωνία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Κοινωνικός γραμματισμός, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, πρόγραμμα Erasmus+

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο κοινωνικός γραμματισμός αποτελεί σημαντικό στοιχείο μιας τάξης του Δημοτικού Σχολείου, επειδή βοηθά τα παιδιά να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν με αποτελεσματικό τρόπο κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη. Βοηθά τους μαθητές να κατασκευάσουν γνώση και να διαχειριστούν το περιβάλλον τους κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη του κοινωνικού γραμματισμού στη σχολική κοινότητα μέσω στοχευμένης επικοινωνίας με τη χρήση εργαλείων υποστηριζόμενων από την τεχνολογία (Kozak & Recchia, 2019; Wright & Domke, 2019).

Οι ικανότητες για την αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων και των κοινωνικών σχέσεων μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν στο σχολείο, στην εργασία και στις σχέσεις τους (Domitrovich et al., 2017). Ένα μεγάλο μέρος αυτών των ικανοτήτων περιλαμβάνεται στο ευρύτερο περιβάλλον της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης. Οι βασικές αρχές της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης συμπεριλαμβάνουν τις ικανότητες των μαθητών να μαθαίνουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και με αυτόν τον τρόπο να προωθούν θετικές αλληλεπιδράσεις με άλλους (Khazanichi, Khazanichi, Mehta & Tuli, 2021).

Ο προβληματισμός των Ευρωπαϊκών χωρών γύρω από τη ζωή των νεαρών μαθητών και την ποιότητα του σχολείου, ιδίως με την παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οδήγησε στην κατάθεση διαφόρων προτάσεων πολιτικών και στρατηγικών από τη μεριά τους για τη



βελτίωση της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας των μαθητών τους (Do, Pereira & Zsolnai, 2022).

Ακόμα, η έρευνα έχει αναδείξει ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων με τη χρήση προσεγγίσεων της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης και η υποστήριξή τους κατά την εφαρμογή της μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο (Durlak & DuPre, 2008; Durlak, 2016). Επομένως, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι ουσιαστική για τα αποτελέσματα της εφαρμογής της ΚΣΜ (Nielsen et al., 2019).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση δημιούργησε προγράμματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο τη συνεχιζόμενη ανάπτυξη και βελτίωσή τους (Σοφού & Διερωνήτου, 2015). Επίσης, τα Ευρωπαϊκά προγράμματα συμβάλουν τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Stamelos, Papadiamantaki & Vassilopoulos, 2006; Huber, 2011; Loughran, 2014).

Το πρόγραμμα Erasmus θεωρείται η «ναυαρχίδα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων» της Ευρωπαϊκής Ένωσης, επειδή αποτέλεσε και αποτελεί το μεγαλύτερο πρόγραμμα για την κινητικότητα των εκπαιδευομένων (Bracht et al., 2006; Mede & Tuzun, 2016).

Το πρόγραμμα Erasmus+ 2021-2027 αποτελείται από τρεις Βασικές Δράσεις που αφορούν την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη νεολαία. Οι Δράσεις αυτές είναι οι εξής:

- Βασική Δράση 1-Κινητικότητα
- Βασική Δράση 2-Συμπράξεις
- Βασική Δράση 3-Υποστήριξη μεταρρυθμίσεων πολιτικής (Erasmus+ Programme Guide, 2021)

Το 9^ο Δημοτικό Σχολείο Νάουσας συμμετείχε στη Βασική Δράση 1 του προγράμματος Erasmus+. Μία από τις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αφορούσε την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση. Αυτό συνέβη επειδή είχε παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με την επιστροφή τους στο σχολείο μετά την πανδημία του Covid-19, δυσκολεύονταν να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον, η επιθετική τους συμπεριφορά είχε αυξηθεί και παρατηρούνταν έλλειψη ενσυναίσθησης και κοινωνικοποίησης.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Erasmus+ εκπαιδεύτηκαν πάνω σε τεχνικές και μεθόδους της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης και μετέδωσαν τις γνώσεις τους και τις καλές πρακτικές στους συναδέλφους τους και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό τους περιβάλλον.

Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνουν έμφαση στην ενσωμάτωση των πρακτικών της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης στα προγράμματα σπουδών των κρατών-μελών τους και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις τεχνικές και τις μεθόδους της ΚΣΜ κρίνεται απαραίτητη τόσο για την ανάπτυξη των δικών τους ικανοτήτων όσο και για την μετάδοση και ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών στους μαθητές τους.

ΝΕΟΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η κλασική άποψη για τον «γραμματισμό» αφορά την ικανότητα ενός ανθρώπου στην ανάγνωση και τη γραφή (Murray, 2000). Η έννοια του «γραμματισμού» εξελίχθηκε από την αυστηρή εστίαση στις ικανότητες ανάγνωσης και γραφής στη συμπερίληψη ικανοτήτων που χρειάζονται οι άνθρωποι για να μαθαίνουν, να εργάζονται, να αλληλεπιδρούν στην κοινωνία και να ανταπεξέρχονται στις ανάγκες της καθημερινότητας (Lonsdale & McCurry, 2004; Lemke, 2005).

Κοινωνικές, πολιτιστικές, τεχνολογικές και πολιτικές διαδικασίες οδήγησαν τα τελευταία χρόνια σε μια ποικιλία διαφορετικών προοπτικών για τον ορισμό του γραμματισμού. Για παράδειγμα, η βάση των απόψεων του Freire για τον γραμματισμό δίνει έμφαση σε κοινωνικές και πολιτικές πτυχές που σχετίζονται με την κοινωνική και οικονομική



πραγματικότητα που κυριαρχεί σε πολλά μέρη του υπανάπτυκτου κόσμου (Freire & Macedo, 1987). Η έμφαση στη σκέψη και πράξη σε εξειδικευμένα πεδία οδήγησε στον ορισμό ικανοτήτων όπως επιστημονικός γραμματισμός, τεχνολογικός/ψηφιακός γραμματισμός, γραμματισμός των μέσων (Semali, 2001).

Η πρωτοποριακή μελέτη των Νέων Γραμματισμών υποστηρίζει με πειστικό τρόπο την μετακίνηση από την εξέταση του γραμματισμού ως μιας μονολιθικής κατασκευής στον γραμματισμό ως μια κοινωνική πρακτική (Baynham & Prinsloo, 2001; Street, 2001). Οι υποστηρικτές της μελέτης των Νέων Γραμματισμών αναγνωρίζουν απερίφραστα τους πολλαπλούς γραμματισμούς που παρατηρούνται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, γραμματισμών που η διαμεσολάβησή τους είναι κειμενική και πολυτροπική (Mills, 2016).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Η ικανότητα του γραμματισμού και οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες είναι σημαντικές ικανότητες για την εξασφάλιση επιθυμητής κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν οι ικανότητες αυτές από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Llorent, González-Gómez, Farrington & Zych, 2022).

Ο κοινωνικός γραμματισμός είναι μια σημαντική ικανότητα για κάθε παιδί που φοιτά σε κάποιο ακαδημαϊκό πρόγραμμα. Ξεπερνά την ικανότητα του μαθητή στο να μπορεί να διαβάζει και να γράφει και συμπεριλαμβάνει δεξιότητες γραμματισμού που κατακτώνται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά και ενήλικους τόσο σύμφωνα με την τυπική όσο και με την άτυπη διδακτέα ύλη (Blair et al., 2018).

Επιπλέον, τα παιδιά αποκτούν τον κοινωνικό γραμματισμό μέσα από την αλληλεπίδραση με τον εαυτό τους, τους δασκάλους τους, τις οικογένειές τους, τους συμμαθητές τους και ακόμα με ανθρώπους που δεν έχουν ατομικές σχέσεις (Kirona & Jamison, 2018).

Ο κοινωνικός γραμματισμός βοηθά τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο να αλληλεπιδρούν με νέες κοινότητες, πολιτισμούς και κανόνες που προκύπτουν είτε μέσω της τεχνολογίας είτε της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν (Greenthaw & Chapman, 2020).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση αφορά την ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να επιλύει προβλήματα με αποτελεσματικό τρόπο και να θέτει τις βάσεις για τη δημιουργία θετικών σχέσεων με άλλους ανθρώπους, ικανότητες που είναι απαραίτητο να αναπτύξουν όλοι οι μαθητές (Zins & Elias, 2007).

Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση αναπτύχθηκε κυρίως από την έρευνα για την πρόληψη και την ανθεκτικότητα (Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence, 1996) και το ενδιαφέρον για την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1990 με τη δημοσίευση του βιβλίου του Goleman “Emotional Intelligence” (1995) και του Gardner “Multiple Intelligences” (1993).

Η Συνεργασία για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence (CASEL)), έχει προσδιορίσει τις ικανότητες της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης ως εξής: αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, ικανότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (CASEL, 2020).

Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων αποτελεί βασικό συστατικό για την ακαδημαϊκή εκπαίδευση των μαθητών και την μετέπειτα επιτυχία στη ζωή τους (Panayiotou et al., 2019). Παρόλο που η εφαρμογή της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης μπορεί να αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, η διδασκαλία αυτών των ικανοτήτων μπορεί να προσφέρει ένα αποτελεσματικό μέσο στη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών (Durlak et al., 2011; Schonert-Reichl et al., 2015).



Επειδή η διδασκαλία μπορεί να γίνει αρκετά αγχωτική μερικές φορές, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προστατέψουν την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών εξασκώντας τις ικανότητές τους πάνω στην Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση όταν ασχολούνται με τις προκλητικές συμπεριφορές των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση στις τάξεις τους ακολουθώντας τέσσερις κύριες προσεγγίσεις: διεξοδική διδασκαλία της, ενσωμάτωση ικανοτήτων της στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο, δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και χρήση εκπαιδευτικών πρακτικών που προωθούν τις ικανότητες της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης στους μαθητές και υποστηρίζουν την ανάπτυξή τους (CASEL, 2020).

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η ανάπτυξη της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την επιτυχή της εφαρμογή (Peeters et al., 2015). Μελέτες σχετικά με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης ανέδειξαν ότι η γνώση των εκπαιδευτικών και οι ικανότητες της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης αυξάνονταν στην ομάδα παρέμβασης (Talvio et al., 2019).

Οι εκπαιδευτικοί μάθαιναν να αναπτύσσουν τις ικανότητες της κοινωνικής συναναστροφής, όπως να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με εποικοδομητικούς τρόπους. Επιπλέον, η ετοιμότητά τους στο να χρησιμοποιούν ικανότητες αυξήθηκε, μη επιθυμητοί τρόποι συναναστροφής μειώθηκαν και οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να σκέφτονται τρόπους για να υποστηρίξουν την αυτονομία των μαθητών τους (Talvio et al., 2013).

Ακόμα, η εμπειρία της διδασκαλίας της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης έχει θετικό αντίκτυπο στον παιδαγωγικό τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση. Η συνεχής εφαρμογή της αναπτύσσει τις παιδαγωγικές ικανότητες των εκπαιδευτικών και εμβαθύνει την αφοσίωσή τους στο παιδί ως ολότητα. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να επωφεληθούν από μοντέλα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης γύρω από τη διδασκαλία της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης όπως η καθοδήγηση που περιλαμβάνει τον προβληματισμό, την παρατήρηση και τη λήψη ανατροφοδότησης (Martinez, 2016).

ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Υπάρχει ένας αριθμός εγγράφων που εκδόθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση σχετικά με τις στρατηγικές της, τις πολιτικές της και τους δείκτες της με τους οποίους συνδέεται άμεσα ή έμμεσα η Κοινωνική και Συναισθηματική Εκπαίδευση όπως η Ευρωπαϊκή Στρατηγική 2020 (Europe 2020 Strategy), η Δήλωση του Παρισιού (The Paris Declaration), η Σύσταση του Συμβουλίου (The Council Recommendation), η Έκθεση της Θεματικής Ομάδας Εργασίας της Επιτροπής (The Commission's Theme Working Group report), τα μηνύματα από την Ομάδα Εργασίας στην Εκπαιδευτική Πολιτική για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 (Education and Training 2020-ET20-Working Group on Schools Policy), (Cefai et al., 2018).

Πέρα από αυτά τα έγγραφα και για να παραμείνει ενημερωμένη με την αυξανόμενη προσοχή στους ρόλους της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε πολλά άλλα έγγραφα, τα οποία αναγνωρίζουν την αφοσίωση στην ευεξία των μαθητών και στο θετικό κλίμα του σχολείου (Cefai et al., 2018).

Από το 2010, η σημασία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων έχει αναγνωριστεί στο Ευρωπαϊκό πλαίσιο. Αναλόγως, πολυάριθμα έγγραφα και πολιτικές έχουν εκδοθεί για να αναδείξουν το πώς τα κοινωνικά και συναισθηματικά στοιχεία συνεισφέρουν



στην ανάπτυξη της ευεξίας των μαθητών καθώς και στην κοινωνική και ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Do, Pereira & Zsolnai, 2022).

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ήταν αποτέλεσμα κοινωνικών και οικονομικών αιτίων και αποτέλεσε τη βάση για την ικανοποίηση των αιτημάτων ισότητας και δικαιοσύνης της κοινωνίας, αποβλέποντας στην οικονομική ανάπτυξη (Ρουσσάκης και Γκόβαρης, 2008).

Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ισχυροποιείται σταδιακά με την πάροδο των χρόνων με τη θέσπιση διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και αργότερα (European Communities, 2006).

Το σημερινό πρόγραμμα Erasmus+ 2021-2027 αποτελείται, όπως και οι προκάτοχοί του, από τρεις Βασικές Δράσεις που αφορούν την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη νεολαία. Οι Δράσεις αυτές είναι οι εξής:

- Βασική Δράση 1-Κινητικότητα
- Βασική Δράση 2-Συμπράξεις
- Βασική Δράση 3-Υποστήριξη μεταρρυθμίσεων πολιτικής (Erasmus+ Programme Guide, 2021)

Στη Βασική Δράση1 περιλαμβάνονται σχέδια κινητικότητας που δίνουν στους δικαιούχους τη δυνατότητα να μετακινηθούν σε μια άλλη χώρα που συμμετέχει στο συγκεκριμένο πρόγραμμα για να σπουδάσουν, να δουλέψουν, να διδάξουν, να εκπαιδεύσουν και τέλος να αναπτύξουν επαγγελματικά προσόντα και δεξιότητες (European Commission, Key Action 1: Learning Mobility of Individuals, 2021).

Στη Βασική Δράση 2 μπορούν να αναπτυχθούν σχέδια συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων οργανισμών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν σημαντικά θέματα από κοινού, να συνεργάζονται και να μοιράζονται καινοτόμες πρακτικές (European Commission, Key Action 2: Cooperation among organisations and institutions, 2021).

Η Βασική Δράση 3 υποστηρίζει τις μεταρρυθμίσεις στη δημόσια πολιτική των κρατών-μελών και προωθεί τη συνεργασία με τρίτες χώρες καθώς και την ανταλλαγή καλών πρακτικών (European Commission, Key Action 3: Support to policy development and cooperation, 2021).

ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το συνεχώς μετασχηματιζόμενο και απρόσμενο περιβάλλον που καλούνται να λειτουργήσουν τα σύγχρονα σχολεία, σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση του εκπαιδευτικού πλαισίου, έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων ετών (Anderson, Greeno, Reder, & Simon, 2000; Σοφού & Διερωνήτου, 2015).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παίζει μεγάλο ρόλο στα μαθησιακά αποτελέσματα (Hamilton, 2013; Coe, Cesare, Steve, & Lee Elliot, 2014; Thurlings & Brok, 2017).

Σύμφωνα με τον Οργανισμό για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (OECD) (2019), ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα και επαγγελματίας μαθητής. Πρέπει να βελτιώνει συνεχώς τις γνώσεις του, την παιδαγωγική του και την κατανόησή του σε ότι αφορά την ανάπτυξη των παιδιών.

Ο εκπαιδευτικός, με τη συμμετοχή του σε μαθησιακές δραστηριότητες (τυπικές ή άτυπες), βελτιώνει τις επιστημονικές του γνώσεις και παράλληλα αναπτύσσει νέες δεξιότητες ή επικαιροποιεί τις ήδη υπάρχουσες και εξασκεί και αναπτύσσει τις ικανότητές του (Creemers & Kyriakides, 2010; Avalos, 2011; Σοφού & Διερωνήτου, 2015).



Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2018) όρισε το πλαίσιο προσόντων και ικανοτήτων του σύγχρονου εκπαιδευτικού, σύμφωνα με το οποίο, ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει ποιοτικές γνώσεις πάνω στο αντικείμενο της διδασκαλίας του, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, που θα πρέπει να αναβαθμίζονται σε όλη τη διάρκεια της καριέρας του.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Το νέο πρόγραμμα Erasmus+ συνεχίζει να προωθεί την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν προγράμματα που τους βοηθούν στην συνεχιζόμενη επαγγελματική τους εξέλιξη (Koulouris, Pingel-Rollman, & Sotiriou, 2013; Χατζηπέτρου, 2019).

Υπάρχουν έρευνες που αναδεικνύουν τον θετικό αντίκτυπο της συμμετοχής των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε Ευρωπαϊκά προγράμματα (Maragkos & Gyftoula, 2015; Λιάπη, 2015; Τσούτσια, 2017).

Από την άλλη πλευρά, έχουν παρατηρηθεί δυσκολίες στην υλοποίηση των προγραμμάτων όπως η πολυπλοκότητα των χρηματοδοτούμενων έργων, κυρίως στο θέμα της γραφειοκρατίας της αίτησης (εγγραφή στο σύστημα, πολλές σελίδες συγγραφής της αίτησης) (Τερζούδη, 2017), η γραφειοκρατία κατά την υλοποίηση του προγράμματος (Διαμαντοπούλου, 2010; Βέτσικα, 2020), η γνώση ξένης γλώσσας, καθώς και ο εργασιακός φόρτος συνήθως εκτός ωραρίου (Βέτσικα, 2020), ο αρνητικός ρόλος του διευθυντή, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή και η ελλιπής στήριξη από την Εθνική Μονάδα Συντονισμού (I.K.Y.) (Διαμαντοπούλου, 2010).

Η έλλειψη παρακίνησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών και το δύσκαμπτο τεχνοκρατικό-συγκεντρωτικό μοντέλο της ελληνικής εκπαιδευτικής διοίκησης (Kassotakis & Roussakis, 1995), αποτελούν επιπλέον εμπόδια για τη συμμετοχή τους σε Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΗΜΑΘΙΑ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Το 9^ο Δημοτικό Σχολείο Νάουσας συμμετείχε στη Βασική Δράση 1 του προγράμματος Erasmus+ με τον τίτλο: «Το νόημα του σχολείου είναι η ενσωμάτωση, η μάθηση, η εκπαίδευση και η διατήρηση». Ένας από τους λόγους συμμετοχής του σχολείου μας στο πρόγραμμα Erasmus+ ήταν ότι η επιστροφή στο σχολείο μετά την πανδημία του Covid-19 ανέδειξε:

1. Δυσκολία προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον
2. Αύξηση της επιθετικότητας συμπεριφοράς
3. Έλλειψη ενσυναίσθησης και κοινωνικοποίησης

Για την κάλυψη των παραπάνω αναγκών που παρατηρήθηκαν στους μαθητές μας, τέσσερις εκπαιδευτικοί του σχολείου μας παρακολούθησαν στο Δουβλίνο της Ιρλανδίας ένα πρόγραμμα με τον τίτλο: «Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ) για Επιτυχημένα Σχολεία» (Social and Emotional Learning (SEL) for Successful Schools).

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος αυτού, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν μπόρεσαν να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν πλευρές του πλαισίου της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης μέσα από τη δημιουργία ομάδων και τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες.



Εικόνα 1: Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων



Εικόνα 2: Εισαγωγή στη νευροεπιστήμη της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης



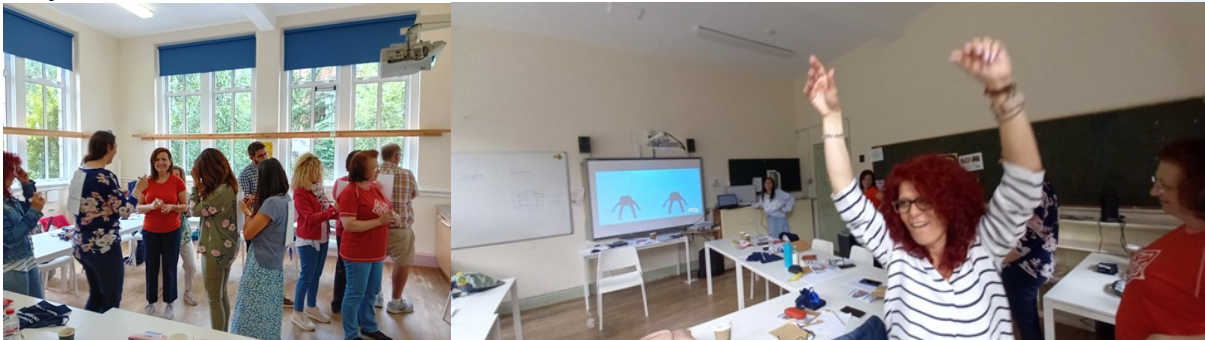
Εικόνα 3: Ψηφιακά εργαλεία για την προώθηση μιας συμπεριληπτικής τάξης

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας συνεργάστηκαν με διαφορετικούς ανθρώπους, καθώς οι ομάδες στις οποίες συμμετείχαν άλλαξαν διαρκώς και με αυτόν τον τρόπο μπόρεσαν να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους.



Εικόνες 4 & 5: Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων

Αύξησαν την αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση, το ψυχικό σθένος και την αυτοπεποίθησή τους.



Εικόνες 6 & 7: Δραστηριότητες για αύξηση αυτογνωσίας, ψυχικού σθένους και αυτοπεποίθησης

Εφάρμοσαν στρατηγικές για αποτελεσματική επικοινωνία, σύνεση και συνεργασία.



Εικόνες 7 & 8: Δραστηριότητες για αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία

Θεμελίωσαν τις βάσεις για μια σχολική κοινότητα που αγκαλιάζει την ΚΣΜ, τη δημιουργία ομάδας-πνεύματος συνεργασίας μέσα από την κοινωνικοποίησή τους με συναδέλφους τους από άλλες χώρες, αναπτύσσοντας τις ικανότητές τους για κοινωνική επίγνωση και δημιουργία σχέσεων.



Εικόνες 9 & 10: Ανάπτυξη κοινωνικής επίγνωσης μέσω της δημιουργίας σχέσεων

Τα οφέλη που προέκυψαν από το πρόγραμμα ήταν τα εξής:

1. Εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν:

- Κατανόησαν τις αρχές και την αναγκαιότητα της ΚΣΜ
- Έμαθαν να εφαρμόζουν στρατηγικές και τεχνικές της ΚΣΜ προσαρμοσμένες στις ανάγκες του σχολείου μας

2. Εκπαιδευτικοί του σχολείου:

- Μπορούν να αναπτύξουν τεχνικές και μεθόδους της ΚΣΜ μέσα στη σχολική τάξη με την υποστήριξη και την ενδυνάμωσή τους από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα

3. Μαθητές του σχολείου:

- Ενθαρρύνονται με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους να αναπτύξουν αυτογνωσία, κοινωνικές δεξιότητες, ανθεκτικότητα
- Οι μαθητές μας μαθαίνουν τρόπους για να διαχειρίζονται τις διαμάχες μεταξύ τους, να λύνουν τις διαφορές τους και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση

4. Εκπαιδευτικοί και μαθητές όμορων σχολείων:

- Οι εκπαιδευτικοί των όμορων σχολείων μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις καλές πρακτικές που αποκόμισε το σχολείο μας από το πρόγραμμα και να τις εφαρμόσουν στα δικά τους σχολεία
- Οι μαθητές των όμορων σχολείων μπορούν με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους να μάθουν να ζουν σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου οι διαμάχες, οι διαφωνίες και οι εντάσεις μπορούν να αποφευχθούν όταν υπάρχει κλίμα συναίνεσης, διαλόγου και αποδοχής

5. Ευρύτερη τοπική κοινωνία:

- Μέσω της ΚΣΜ μπορεί να παρέχει ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον για όλους
- Οι γονείς μαθαίνουν να ενθαρρύνουν την αυτο-έκφραση των παιδιών τους και ενδιαφέρονται για την καλή τους ψυχική υγεία

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το σχολείο θα πρέπει να προωθεί την ανάπτυξη του κοινωνικού γραμματισμού τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών μέσα από την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, καθώς οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία των ικανοτήτων αυτών στους μαθητές τους. Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνουν έμφαση στην ευεξία, την κοινωνική και ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών όχι μόνο για να προωθήσουν την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά επειδή θεωρούν ότι οι παράγοντες αυτοί προωθούν την ανάπτυξη της κοινωνίας (Do, Pereira & Zsolnai, 2022).

Η κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα των μαθητών μπορούν να προωθηθούν σημαντικά μόνο όταν αναδύονται σε ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον και κάθε στοιχείο στο σχολείο παίζει ενεργό ρόλο στην εφαρμογή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.



Ιδιαίτερα η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχημένη εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο σχολικό περιβάλλον (Do, Pereira & Zsolnai, 2022).

Και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να ενισχυθεί με τη συμμετοχή τους σε Ευρωπαϊκά προγράμματα όπως το Erasmus+.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, R. (2008). Large-scale quantitative research on new technology in teaching and learning. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (Eds.), *The handbook of research on new literacies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Baynham, M., & Prinsloo, M. (2001). New Directions in Literacy Research. *Language and Education*. 15 (2-3), 83-91.
- Blair, C., McKinnon, R.D., Daneri, M.P. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Child. Res. Q.* 43, 52-61.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., & Teichler, U. (2006). The professional value of ERASMUS mobility. *Kassel, Germany: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel*, 84-106.
- Cefai, C., Bartolo, A., Cavioni, P. V., & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*. NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Coe, R., Cesare, A., Steve, H., & Lee Elliot, M. (2014). *What Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research*. London: The Sutton Trust.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL's SEL framework*. Retrieved on 22/02/2024 from <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/10/CASEL-SEL-Framework-10.2020-1.pdf>
- Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence. (1996). The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garnezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 268-316). Cambridge University Press.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21 (4), 409-427.
- Do, D. T., Pereira, A. E., & Zsolnai, A. (2022). The Integration of Social and Emotional Education in the European Context. *Vietnam Journal of Education*, 187-195.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416.
- Durlak, J. A. (2016). Programme Implementation in Social and Emotional Learning: Basic Issues and Research Findings. *Cambridge Journal of Education*, 46 (3): 333-345.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.



- Durlak, J. A., and Du Pre, E. (2008.) Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41 (3–4): 327–350.
- Erasmus+ Programme Guide. (2021). Retrieved on 22/11/2021 from <https://www.iky.gr/el/eggrafa-eplus/odigos-eplus>
- European Commission. (2021). Erasmus+ Programme Guide. Key Action 1: Learning Mobility of Individuals. Retrieved on 22/11/2021 from https://wayback.archive-it.org/12090/20210927132851/https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/key-action-1_en
- European Commission. (2021). Erasmus+ Programme Guide. Key Action 2: Cooperation among organisations and institutions. Retrieved on 22/11/2021 from https://wayback.archiveit.org/12090/20210927140413/https://ec.europa.eu/programme-s/erasmus-plus/programme-guide/part-b/key-action-2_en
- European Commission. (2021). Erasmus+ Programme Guide. Key Action 3: Support to policy development and cooperation. Retrieved on 22/11/2021 from https://wayback.archive-it.org/12090/20210927140455/https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/key-action-3_en
- European Commission (2018). The European Qualifications Framework: supporting learning, work and cross-border mobility. 10th anniversary. Retrieved on 22/11/2021 from http://www.ehea.info/Upload/TPG_A_QF_RO_MK_1_EQF_Brochure.pdf.
- European Communities. (2006). *The history of European cooperation in education and training. Europe in the making-an example*. Belgium.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam.
- Greenhow, C., Chapman, A., 2020. Social distancing meet social media: digital tools for connecting students, teachers, and citizens in an emergency. *Inf. Learn. Sci.*, 121 (5/6), 341–352.
- Hamilton, E., R. (2013). His Ideas are in My Head: Peer-to-Peer Teacher Observations as Professional Development. *Professional Development in Education*, 39 (1), 42–64.
- Huber, S., G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37 (5), 837-853.
- Kassotakis, M., & Roussakis J. (1995). ‘Socrates’ programme and Greek education: challenges, problems and prospects, in: A. Kazamias & M. Kassotakis (Eds.), *Greek education: prospects of upgrading and modernization* (p.p. 124-157). Athens: Seirios.
- Khazanchi, R., Khazanchi, P., Mehta, V., & Tuli, N. (2021). Incorporating Social–Emotional Learning to Build Positive Behaviors, *Kappa Delta Pi Record*, 57:1, 11-17.
- Kirova, A., Jamison, N.M. (2018). Peer scaffolding techniques and approaches in preschool children’s multiliteracy practices with iPads. *J. Early Child. Res.*, 16 (3), 245–257.
- Koulouris, P., Pingel-Rollmann, H., & Sotiriou, S. (2013). *Study of the Impact of Comenius Centralized Actions: Comenius Multilateral Projects and Comenius Multilateral Networks*. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved on 23/03/2022 from https://www.ea.gr/ea/myfiles/File/publications/201903_Impact_study_centralised_actions_Final_report_vF.pdf
- Kozak, S., Recchia, H. (2019). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *Read. Teacher* 72 (5), 569–577.



- Lemke, J. L. (2005). Towards critical multimedia literacy: Technology, research, and politics. In M. McKenna, D. Reinking, L. Labbo, & R. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy & technology*, vol 2.0. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Llorent García, V. J., González Gómez, A. L., Farrington, D. P., & Zych, I. (2022). Improving literacy competence and social and emotional competencies in Primary Education through Cooperative Project-Based Learning. *Psicothema*.
- Lonsdale, M., & McCurry, D. (2004). *Literacy in the New Millennium*. National Centre for Vocational Education Research Ltd. PO Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia.
- Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 2 (1), 1-13.
- Maragkos, D. & Gyftoula, G. (2015). Erasmus+ Key Action 1: the European project experience of the 3rd Primary School of Zografou aiming at teachers training and professional development. *1st Conference of the Department of Methodologies, Policies and Training practices, 20-22 February 2015*. Korinthos. Retrieved on 31/04/2022 from file:///C:/Users/user/Downloads/Erasmus_Key_Action_1_the_European_projec.pdf
- Martinez, L. (2016). Teacher's Voices on Social Emotional Learning: Identifying the Conditions that Make Implementation Possible. *The International Journal of Emotional Education*, 8 (2), 6–24.
- Mede, E., & Tuzun, F. (2016). The ERASMUS Teaching Staff Mobility: The Perspectives and Experiences of Turkish ELT Academics. *The Qualitative Report*, 21(4), 677-694.
- Mills, K. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses (New Perspectives on Language and Education)*. Bristol, MA: Multilingual Matters.
- Murray, D. E. (2000). Changing technologies, changing literacy communities? *Language Learning & Technology*, 4, 43–58.
- Nielsen, B. L., Laursen, H. D., Reol, L. A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., ... & Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 410-428.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193–204.
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., and Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia Soc. Behav. Sci.*, 116, 1963–1970.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 5266.
- Semali, L. M. (2001). Defining new literacies in curricular practice. *Electronic Literacy in School and Home: A Look into the Future.*, 5(4).
- Stamelos, G., Papadiamantaki Y., & Vassilopoulos, A. (2006). European policies implementation in the Greek primary education university departments (PTDEs). In J. Sprogoe & T., Winther-Jensen, (eds), *Identity, Education and Citizenship –Multiple Interrelations*, (p.p. 291-306). Frankfurt am Main: Peter Lang



- Street, B. (2001). The New Literacy Studies. In *Literacy: A Critical Sourcebook*, edited by E. Cushman, E. R. Kintgen, B. M. Kroll, and M. Rose. 430–442. Boston, MA: Bedford/St.Martin's.
- Talvio, M., Hietajärvi, L., Matischek-jauk, M., and Lonka, K. (2019). Tienen un impacto sistemático los talleres Lions Quest (LQ) sobre el aprendizaje socialmente emocional (ASE) de los docentes? *Muestras desde nueve países*, 17, 465–494.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., and Lintunen, T. (2013). Revisiting Gordon's teacher effectiveness training: an intervention study on teachers' social and emotional learning. *Electronic J. Res. Educ. Psychol.* 11, 693–716.
- Thurlings, M., & Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a metastudy. *Educational Review*, 69(5), 554-576.
- Wright, T.S., & Domke, L.M. (2019). The role of language and literacy in K-5 science and social studies standards. *J. Literacy Res.*, 51 (1), 5–29.
- Zins J.E. & Elias, M. J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), 233-255.
- Βέτσικα, Α. (2020). *Εφαρμογή ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Μαγνησίας: Η περίπτωση του Erasmus* (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Ανακτήθηκε στις 15/01/2022 από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/52083/20213.pdf?sequence=1>
- Διαμαντοπούλου, Α. (2010). *Διερεύνηση των καινοτόμων στοιχείων των εταιρικών σχολικών συμπράξεων: σύγκριση δύο προγραμμάτων Comenius I* (Doctoral thesis, Πανεπιστήμιο Πατρών). Ανακτήθηκε στις 15/01/2022 από <https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/handle/10889/4291>
- Λιάπη, Π. (2015). *Η Συμβολή του Προγράμματος Comenius στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών: Η περίπτωση της περιφέρειας της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης* (Master's thesis, ΕΑΠ). Ανακτήθηκε στις 15/01/2022 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/30018>
- Ρουσσάκης Ι, & Γκόβαρης Χ. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές Στην Εκπαίδευση* (1^η Έκδοση). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σοφού, Ε., & Διερωνήτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 3(1). Ανακτήθηκε στις 18/04/2022 από <https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos1/4.pdf>
- Τερζούδη, Τ. (2017). *Διερεύνηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων και των αποτελεσμάτων τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση Σερρών* (Master's thesis, ΕΑΠ). Ανακτήθηκε στις 15/01/2022 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/36113>
- Τσούτσια, Φ. (2017). *Η διερεύνηση της μαθησιακής κινητικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δράσης I/ KA1 του Erasmus+* (Master's thesis, ΕΑΠ). Ανακτήθηκε στις 15/01/2022 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35984>
- Χατζηπέτρου, Ε. (2019). *Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και το πρόγραμμα Erasmus+: Επιδράσεις και μετασχηματισμοί στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς* (Master's thesis, ΕΚΠΑ). Ανακτήθηκε στις 17/01/2022 από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2865855/theFile>



Οδηγώντας στην αυτορρύθμιση νήπια και παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Συνεργασία και τεχνικές για μια ομαλή ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό.

Βασιλική Μηρτσέκη¹, Αντιγόνη Χριστοφορίδου²

¹ Δασκάλα, Διευθύντρια, 4^ο Δημοτικό Σχολείο Βέροιας, 12dime2@gmail.com

² Νηπιαγωγός, Διευθύντρια, 3^ο Νηπιαγωγείο Βέροιας, chrant@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αυτορρύθμιση αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται στη διερεύνηση του κρίσιμου ρόλου που διαδραματίζει η αυτορρύθμιση συμπεριφοράς και συναισθημάτων στα νήπια και στα παιδιά έως επτά ετών και τη σχέση τους με τον κοινωνικό γραμματισμό.

Επίσης θα αναδείξουμε τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ Νηπιαγωγών και Δασκάλων για τη δημιουργία ενός εμπλουτισμένου περιβάλλοντος μάθησης που ενισχύει θετικά τη μετάβαση των νηπίων από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σε σχέση με τις ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αυτορρύθμιση παιδιών, ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνικός γραμματισμός, μετάβαση, συνεργασία εκπαιδευτικών, τεχνικές.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η απαρχή του κοινωνικού γραμματισμού ξεκινά από την Αυστραλία τη δεκαετία του 1980 μέσα στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο όρος σχετίζεται με την προώθηση της υπεύθυνης συμπεριφοράς του ατόμου σε έναν αλληλοεξαρτώμενο κοινωνικό κόσμο μέσω της ενεργής του κοινωνικής συμμετοχής, των γνώσεων και των στάσεων που έχει αποκτήσει, στοιχεία απαραίτητα για την λήψη αποφάσεων μέσα σε μια κοινότητα (Arthur & Davison, 2000).

Η θεωρία των βιο-οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner (1977) στον γραμματισμό παρέχει ολοκληρωμένη εξήγηση των εμπειριών γραμματισμού, δείχνοντας πώς τα ατομικά χαρακτηριστικά αλληλεπιδρούν με τις κοινωνικές επιρροές. Η ανάπτυξη του γραμματισμού μπορεί να επιτευχθεί κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ της γνωστικής ανάπτυξης και της κοινωνικής γνώσης. Εστιάζει στις διεργασίες ανάμεσα στο παιδί και στα διάφορα μικροσυστήματα, που εξελίσσονται με τον χρόνο. Τα μικροσυστήματα που επηρεάζουν τον γραμματισμό είναι α) το μικροσύστημα (οικογένεια, σχολείο, φίλοι), β) το "μεσοσύστημα" (περιβάλλον που δεν αλληλεπιδρά άμεσα με το παιδί, όπως οι κοινότητες), και γ) το μακροσύστημα (κοινωνικές και πολιτισμικές επιταγές) (Bronfenbrenner, 1977, στο Jeager, 2016).

Ο κοινωνικός γραμματισμός, επιδιώκει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης συμπεριφοράς και συναισθημάτων, που είναι ουσιώδεις για την επιτυχή και αποτελεσματική κοινωνική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Η αυτορρύθμιση συμπεριφοράς και συναισθημάτων μέσω της αλληλεπίδρασης με τις νοητικές λειτουργίες της προσοχής, της εργαζόμενης μνήμης και του ελέγχου της παρόρμησης (National Scientific Council on the Developing Child, 2004- Mc Clelland et al, 2006), συνδέεται στενά με τον κοινωνικό γραμματισμό καθώς οι δεξιότητες στη γραπτή και προφορική επικοινωνία απαιτούν την ικανότητα να ρυθμίζουμε τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά μας σε κοινωνικά πλαίσια.

Το 1998, το Sonoma State University (USA) διοργάνωσε ένα συνέδριο με τίτλο "Συναισθηματική νοημοσύνη και κοινωνικός αλφαριθμητισμός" αναδεικνύοντας τη σχέση



ανάμεσα στην κατανόηση των συναισθημάτων και τον κοινωνικό αλφαριθμητισμό (Arthur & Davison, 2000).

Ένα περιβάλλον που προάγει τη γνωστική ανάπτυξη, τη συναισθηματική νοημοσύνη και αναμένεται τα παιδιά να εκπαιδευτούν κοινωνικά, είναι το σχολείο. Ο Mohamad Safa (Διπλωμάτης Ο.Η.Ε), επισημαίνει: «If a child can do advanced math, speak 3 languages, or receive top grades, but can't manage their emotions, anger, practice conflict resolution or handle stress to ward children from different religion, belief or civilization, none of that other stuff is really going to matter» (Mohamad Safa, 2019). Αυτή η άποψη συνάδει και ενισχύει τον κοινωνικό γραμματισμό που συνδέεται με όλα τα είδη του γραμματισμού εν γένει, γιατί τα παιδιά αν δεν αποκτήσουν γνώσεις, αξίες και συμπεριφορές που θα τα βοηθήσουν να κατανοούν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις όχι μόνο τις δικές τους αλλά και των άλλων αλλά και να ενεργούν προς όφελός της κοινωνίας τίποτε δεν έχει σημασία (Arthur & Davison, 2000) και το σχολείο και η εκπαίδευση μπορούν να βοηθήσουν ως προς αυτό με κατάλληλες στρατηγικές (Gresham et al, 2004).

Το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική εκπαίδευση και στη δημιουργία συνέχειας και ποιότητας στις εκπαιδευτικές εμπειρίες, με στόχο την προαγωγή κοινωνικών αλλαγών καθώς αποτελεί πρώτη επαφή με τους κοινωνικούς θεσμούς και τις μορφές γραμματισμού. Οι εμπειρίες που αποκτούνται σε κοινωνικά περιβάλλοντα, διαμορφώνουν την κοινωνική ταυτότητα αλλά και τον τρόπο που κατανοούμε διάφορα είδη γραπτής και προφορικής επικοινωνίας (Penderi & Papanastasiou, 2022).

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΟΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΕ ΝΗΠΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ.

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, η απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ικανότητα των παιδιών να προσαρμόζουν τις νοητικές τους καταστάσεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους προκειμένου να ανταποκρίνονται τόσο σε εσωτερικές όσο και σε εξωτερικές απαιτήσεις, είναι αποτέλεσμα μιας χρονοβόρας και δύσκολης διαδικασίας. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά πρέπει να μάθουν να ακολουθούν κανόνες, να ακούν οδηγίες και να αντιδρούν ανάλογα, να μοιράζονται και να περιμένουν τη σειρά τους, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζουν πολλά νέα και ανταγωνιστικά ερεθίσματα στην τάξη (Cole et al., 2004). Αυτές οι δεξιότητες αποτελούν βάση για την αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση και τη δημιουργία θετικών σχέσεων στο περιβάλλον τους (Edossa et al., 2018).

Ως κοινωνικές δεξιότητες ενός παιδιού, αναφερόμαστε σε μια ομάδα δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αλληλοβοήθεια και το σεβασμό των κανόνων, την αντίδραση σε πιέσεις συμμαθητών με κατάλληλο τρόπο, την επικοινωνία με τις/τους νηπιαγωγούς και τις/τους δασκάλους/ους, το σεβασμό του χώρου, καθώς και δεξιότητες αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης (Gresham et al., 2004). Αυτές οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη μεταγνώση που ενθαρρύνει την αυτενέργεια, τον αναστοχασμό και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β), δηλαδή την ικανότητα να αντιλαμβάνονται, να εκφράζουν και να κατανοούν τα συναισθήματά τους όσο και των άλλων (Denham et al., 2003), είναι σημαντικές δεξιότητες της κοινωνικής ανάπτυξης και του κοινωνικού γραμματισμού.

Αναπτύσσονται επίσης κατά την περίοδο μετάβασης από την νηπιακή στη σχολική ηλικία η ικανότητα κατανόησης κανόνων, μη λεκτικής επικοινωνίας και διατήρησης προσοχής. Αυτή η μετάβαση θεωρείται κρίσιμη για τη συναισθηματική τους ανάπτυξη καθώς η γνωστική ανάπτυξη συμβάλλει στην αυτορρύθμιση των παιδιών (Roben, Cole, & Armstrong, 2013: Hipson et al., 2019). Παράλληλα, αναπτύσσεται και η ενίσχυση της ικανότητας να σκέφτονται πριν ενεργήσουν (αυτοέλεγχος). Ο αυτοέλεγχος αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους με βάση εσωτερικά κριτήρια. Κατά τη



διαδικασία αυτή, η ισορροπία μετατοπίζεται από τις εξωτερικές καθοδηγήσεις των ενηλίκων προς τον εσωτερικό έλεγχο, με τα παιδιά να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους. Οι διαδικασίες αυτοκαθοδήγησης και αυτοελέγχου συνεισφέρουν στη δημιουργία ενός εσωτερικού μοντέλου αντίδρασης, που επιτρέπει να προσαρμόζονται αποτελεσματικά στο περιβάλλον τους (DiMaggioetal., 2016).

Η κατανόηση και ρύθμιση των συναισθημάτων απαιτούν τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών από τα νήπια και τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας (Demetriou, 2002). Επιπλέον, χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο για να εκφράσουν και να δείξουν τα συναισθήματά τους και να προσεγγίσουν το περιβάλλον τους (Widen&Russell, 2003). Η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι σημαντική κατά τη διάρκεια της πρώτης νηπιακής ηλικίας έως τα τρία έτη του παιδιού, και για το λόγο αυτό η οικογένεια οφείλει να παρέχει ένα πλούσιο περιβάλλον που επιτρέπει την ανάπτυξη τους καθώς συνδέονται άμεσα με τον αναδυόμενο γραμματισμό, τη διαχείριση της συμπεριφοράς (Rose etal, 2018: Robenet. al, 2013) αλλά και τη συναισθηματική αυτορρύθμιση. Η γλωσσική ανάπτυξη σχετίζεται με την πρώιμη κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Tan&DobbsOates, 2013). Παιδιά που παρουσιάζουν καθυστερήσεις στην ανάπτυξη γλωσσικών και γραμματικών δεξιοτήτων αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και έλλειψη αυτορρύθμισης μεγαλώνοντας (Pentimontietal, 2016). Τα παιδιά με περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες εκδηλώνουν δυσκολία στην αυτορρύθμιση, ενώ η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σχετίζεται με καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων (Robenetal, 2013).

Η αυτορρύθμιση συνδέεται με τον έλεγχο της συμπεριφοράς μέσω της οποίας προσαρμόζεται το άτομο στο περιβάλλον του και είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία η οποία απαιτεί γνωστικές και μεταγνωστικές διεργασίες, καθώς και αυτοέλεγχο. Η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς βοηθά τα παιδιά να εκδηλώνουν προσοχή, να θυμούνται τις οδηγίες και να παραμένουν στο έργο τους και να αντιδρούν θετικά σε όποιο περισπασμό εντός του πλαισίου στο οποίο κινούνται (McClellandetal, 2021). Τα παιδιά που ξεκίνησαν στην προσχολική ηλικία με υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, είχαν την τάση να έχουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες με τη σειρά τους, σχετίζονταν με μεγαλύτερα οφέλη και στον γενικότεροεγγραμματισμό κατά τη διάρκεια του έτους.Γονείς, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι κοινωνικοποιούν τα παιδιά για να δρουν κοινωνικά και συνεργατικά, ενώ με αυτές τις δεξιότητες τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν ένα αρμονικό μαθησιακό περιβάλλον για τον εαυτό τους και τους άλλους (McClellandetal, 2006).

Παιδιά με δυσκολίες στον έλεγχο της αρνητικής συμπεριφοράς εμφανίζουν ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να αναπτύξουν υγιείς σχέσεις αλληλεπίδρασηςκαθώς τους λείπουν βασικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Ostrovetal, 2013) και αυτό επηρεάζει την κοινωνική τους προσαρμογή αλλά και την προώθηση μιας υπεύθυνης συμπεριφοράς ως ενήλικο άτομο(Cole, Zahn-Waxler, & Smith,1994; Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg, & Lukon, 2002; Silk, Shaw, Skuban, Oland, & Kovacs, 2006 στο Hipsonetal., 2019).

Η μετάβαση από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό στάδιο στη ζωή των μικρών παιδιών. Αν και η πλειονότητα των παιδιών προσαρμόζεται με επιτυχία, ορισμένα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει αρκετά την αυτορρύθμιση και τις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Γονείς και εκπαιδευτικοί μπορούν να στηρίξουν τα παιδιά με κατάλληλες στρατηγικές για την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Swit, 2019). Σημαντικό είναι να θυμούνται, ότι κατά τη νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία, τα παιδιά αναπτύσσουν γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους και για το λόγο αυτό πρέπει να τους δίνουν ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον για να μπορούν να τις



αναπτύξουν. αποκτώντας σταδιακά και όλες εκείνες τις δεξιότητες που θα τους μετατρέψουν σε έναν κοινωνικά εγγράμματο άνθρωπο (Robenet. al., 2013)

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ: ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Η συνεργατική προσέγγιση που θα παρουσιαστεί, υλοποιείται στο 3^ο τμήμα του 3^{ου} Νηπιαγωγείου Βέροιας και του Α2τμήματος του 4^{ου} Δ.Σ Βέροιας Η διάρκεια των τεχνικών είναι μία ώρα αλλά επαναλαμβάνονται με εμπλουτισμό ή τροποποιήσεις σε τακτικά διαστήματα. Το πρόγραμμα θα ολοκληρωθεί στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

ΣΤΟΧΟΙ- ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ

Αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι έχουν διαφορετικές δεξιότητες, γνώσεις και προσεγγίσεις και δεν δύναται να ταυτιστούν το Νηπιαγωγείο με το Δημοτικό Σχολείο γιατί κάτι τέτοιο θα αλλοίωνε το χαρακτήρα τους, προσπαθήσαμε αυτήν τη διαφορετικότητα να την αξιοποιήσουμε. Στόχος μας είναι να προσφέρουμε εμπλουτισμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες στα παιδιά βασισμένες στο Οικοσυστημικό /Αναπτυξιακό μοντέλο των Bronfenbrenner&Morris (όπ. αναφ. στο Καραγιώργου, 2022) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η μετάβαση από τη μια δομή στην άλλη δεν είναι εύκολη, απαιτεί συνεργασία και «συνέχεια» μεταξύ των εμπειριών, των στρατηγικών και των πρακτικών που εφαρμόζονται συνολικά σε μια εκπαιδευτική διαδικασία καθώς αποτελούν κρίσιμο στοιχείο για τη μετάβαση των παιδιών από ένα περιβάλλον σε ένα άλλο (Πεντέρη κ.ά, 2022).

Αντικείμενο της συνεργασίας δεν είναι ένα απλό πρόγραμμα μετάβασης. Είναι η προσπάθεια να συνδυάσουμε τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες μας για να δημιουργήσουμε ένα καινοτόμο πρόγραμμα με κοινές πρακτικές προσαρμοσμένες όμως στην κάθε δομή. Έχοντας ως βασικό και κύριο έργο, την ενίσχυση της αυτορρύθμισης των παιδιών και τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου ανταλλαγής πρακτικών για την ομαλή ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό,θα προσφέρουμε ένα πλούσιο περιβάλλον κοινωνικής εκπαίδευσης και επικοινωνίας – ανάπτυξης του προφορικού λόγου, που σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (Jeager, 2016) προάγει τον κοινωνικό γραμματισμό. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στο Δημοτικό θα μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην αρχή της χρονιάς στην Α΄τάξη.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει 3 στάδια

Στάδιο Προετοιμασίας της υλοποίησης του προγράμματος.

Στάδια Εξέλιξης- Ανάπτυξη των τεχνικών.

Στάδιο Αξιολόγησης

Στάδιο Προετοιμασίας της υλοποίησης του προγράμματος.

Η έναρξη της συνεργασίας ξεκίνησε μέσα από συζήτηση για τις δυσκολίες αυτορρύθμισης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς των νηπίων και των παιδιών των πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της δημιουργίας ασφαλούς περιβάλλοντος για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνωρίζοντας τον κρίσιμο ρόλο των πρώτων ετών στην ανάπτυξή τους, αποφασίσαμε να συνεργαστούμε, θέτοντας ως υπόθεση το ότι η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων ενισχύει τη συνέπεια στην αυτορρύθμιση.

Η ιδέα για το πρόγραμμα ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2023 καθώς στο Δημοτικό φοιτούσαν νήπια που ήταν στο 8ο Νηπιαγωγείο Βέροιας και αναμένονταν και άλλες εγγραφές για το σχ. έτος 2023-2024. Μετά την τοποθέτησή μας στα νέα μας σχολεία, παρουσιάστηκε



το δίλημμα αν πρέπει ή όχι να προχωρήσουμε στην υλοποίηση. Λαμβάνοντας όμως υπόψη μας ότι τα παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό προέρχονται και από άλλα Νηπιαγωγεία και όχι μόνο από όμορα, καθώς και το ότι η μέχρι τότε επικοινωνία και συνεργασία μας ήταν άριστη, αποφασίσαμε να το συνεχίσουμε και να ετοιμάσουμε το κοινό μας πρόγραμμα στοχεύοντας στην ομαλή ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική μετάβαση νηπίων στο Δημοτικό έχοντας και τη συνεργασία των υπεύθυνων εκπαιδευτικών των τμημάτων. Μελλοντικός μας στόχος ήταν τόσο οι πρακτικές όσο και τα αποτελέσματα, να παρουσιαστούν σε συναδέλφους μας ως μια «γέφυρα» προς την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ταυτόχρονα ή και πριν τη μετάβαση.

Αφού υπήρξαν αρκετές συναντήσεις (είτε δια ζώσης, είτε μέσω εικονικής αίθουσας) για να αποφασιστεί το πλαίσιο και οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν, ξεκίνησε το πρόγραμμα από τον Οκτώβριο του 2023. Τέλος του προγράμματος ορίστηκε τον Ιούνιο του 2024. Καθ' όλη τη διάρκεια καταγράφονται οι σκέψεις και τα αποτελέσματα εφαρμογής. Συνεργάτιδες μας στην προσπάθεια αυτή, είναι η δασκάλα του τμήματος του Α2 κ. Τσώτση Αναστασία του 4^{ου} Δ.Σ και η Κοινωνική Λειτουργός στο Νηπιαγωγείο, κ. Ιωάννα Μαρία Σταυρουλάκη.

Στάδια εξέλιξης

Το πρόγραμμα, πέρα από το Οικοσυστημικό Μοντέλο, διαπνέεται και από την θέση του Vygotsky ότι το παιδί είναι από φύση κοινωνικό ον ξεκινώντας από πολύ μικρή ηλικία τις αλληλεπιδράσεις του με το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον του. Τα παιδιά έχουν συνήθως κοντά τους έναν έμπειρο ενήλικα, όπως οικογένεια ή εκπαιδευτικό, ο οποίος τους καθοδηγεί και βοηθά να εκτελέσουν αποτελεσματικά κάθε δραστηριότητά τους. Επίσης, ο Vygotsky τονίζει τη σημασία του παιχνιδιού ως μέσο για την ανάπτυξη και την αγωγή του ατόμου, καθώς πιστεύει ότι το παιχνίδι, ιδίως με άλλα παιδιά, βοηθάει στην κατανόηση των πρώτων κοινωνικών επαφών και εμπειριών του παιδιού (Δρεμέτσικα, 2020). Έτσι το πρόγραμμα περιλαμβάνει τεχνικές που δίνονται με παιγνιώδεις δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους. Οι δραστηριότητες αυτές σχετίζονται με την έκφραση συναισθημάτων, την αναστολή της παρόρμησης, τη χρήση λογοτεχνικών βιβλίων, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς, την πρόληψη και επίλυση συγκρούσεων, καθώς και ασκήσεις αναπνοής και χαλάρωσης. Με αλληλεπιδραστικές οργανωμένες δραστηριότητες, καθοδηγούνται τα νήπια και οι μαθητές/τριες προς την κατανόηση των συναισθημάτων, τόσο των δικών τους όσο και των συμμαθητών τους, προς την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς τους και κυρίως προς την επιτυχή σύνδεση της γνωστικής ανάπτυξης και της κοινωνικής γνώσης που προάγουν τον κοινωνικό γραμματισμό.

Ανάπτυξη των τεχνικών.

Έκφραση των Συναισθημάτων: Στο Νηπιαγωγείο, ενθαρρύνεται η έκφραση συναισθημάτων κατά τη διάρκεια καθημερινών στιγμών, όπως στην ολομέλεια της πρωινής ρουτίνας. Η χρήση καρτελών που δείχνουν συναισθήματα είναι μέρος του εποπτικού υλικού. Οι καρτέλες δίνονται στα παιδιά κατά τη διάρκεια της πρωινής συζήτησης. Δίνεται χρόνος και ακολουθεί σχολιασμός για το τι παρατηρούν. Πρέπει να αναγνωρίσουν το συναίσθημα, να το αναφέρουν, να προβληματιστούν για την αιτία που το προκάλεσε και να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τότε τα ίδια αισθάνονται ανάλογα. Στη συνέχεια ενθαρρύνονται να εκφράσουν το συναίσθημά αυτό με διάφορους τρόπους (ζωγραφική, παντομίμα κλπ). Στο Δημοτικό, χρησιμοποιείται το παιχνίδι «Ο Ντετέκτιβ των Συναισθημάτων». Οι μαθητές ανιχνεύουν στην αρχή τα συναισθήματα του/της συμμαθητή/τριας τους βασισμένοι στη γλώσσα του σώματος, τη φωνή και την εκφραστικότητα του προσώπου. Οι μαθητές καλούνται να πουν τι νιώθει το παιδί και ζητείται να κάνουν ησυχία αμέσως μετά τη διαπίστωση. Δεν απευθύνεται καμία ερώτηση στο παιδί αμέσως, καθώς πρέπει να πάρει



μικρές ανάσες και να ηρεμήσει (αυτές οι διαδικασίες επαναλαμβάνονται με αφορμή το θυμό ή την παρορμητικότητα των παιδιών). Κατόπιν και αφού το παιδί ηρεμήσει, ακολουθούν πρώτα προς αυτό ερωτήσεις όπως:

- Τι ένιωσες;
- Τι ήταν αυτό που σε έκανε να αντιδράσεις έτσι;
- Θέλεις να το μας το δώσεις με κάποιο χρώμα;
- Ποιο χρώμα θα ήθελες να χρησιμοποιείς για να μη νιώθεις έτσι;

Αφού το παιδί αναφέρει το χρώμα που επιθυμεί να έχει το θετικό του συναίσθημα αυτό και χρησιμοποιείται όταν χρειαστεί ξανά για να ηρεμήσει. Υπάρχει όμως και κοινή πρακτική όπου το παιδί υποδύεται έναν καλλιτέχνη που εκφράζει τα συναισθήματά του μέσα από την τέχνη. Δίνονται χρώματα και χαρτί και ζητείται να δημιουργήσει ένα έργο τέχνης που εκφράζει τον θυμό του ή τη διαδικασία της διαχείρισής του.

Αναστολή της παρόρμησης: Στο νηπιαγωγείο, για την αναστολή της παρόρμησης χρησιμοποιείται η τεχνική «Το Μαγικό Βάζο». Η Νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά ένα βάζο και δυο χρωματιστά χαρτάκια (κόκκινα και πράσινα). Σε ένα σημείο του τοίχου έχει βάλει δυο χάρτινα πρόσωπα. Ένα λυπημένο και ένα χαρούμενο. Κάθε φορά που ένα παιδί αντιδρά παρορμητικά ή δεν μπορεί να ακολουθήσει έναν κανόνα, παίρνει ένα κόκκινο χαρτάκι από την Νηπιαγωγό και το τοποθετεί σε ένα βάζο. Αντίστοιχα όταν ένα παιδί ακολουθεί τους κανόνες ενός παιχνιδιού ή γενικά όποιο κανόνα δίνεται, τότε τοποθετεί στο βάζο ένα πράσινο χαρτάκι. Στο τέλος της εβδομάδας ή του μήνα, το κουτί αδειάζει και η Νηπιαγωγός μετρά τα κόκκινα και πράσινα χαρτάκια. Αν η τάξη έχει περισσότερα κόκκινα τότε η Νηπιαγωγός βάζει ένα κόκκινο χαρτάκι κάτω από το λυπημένο πρόσωπο και εξηγεί στα παιδιά ότι χάσανε πόντους για κάποιο δωράκι (κίνητρο). Αν τα πράσινα βγουν περισσότερα, η Νηπιαγωγός χρησιμοποιεί θετικούς ενισχυτές και τοποθετεί ένα πράσινο χαρτάκι κάτω από το χαρούμενο πρόσωπο επιβραβεύοντας τα παιδιά (πχ μπορούν να επιλέξουν ένα ομαδικό παιχνίδι).

Στο Δημοτικό χρησιμοποιείται η τεχνική: «Σταμάτα-Σκέψου-Δράσε». Οι μαθητές γνωρίζουν ότι όταν ακούν τη λέξη «σταμάτα» πρέπει να σταματούν εκεί που είναι και να αναστενάζουν βαθιά. Μετά ακολουθεί η λέξη: «Σκέψου» και ενθαρρύνονται να πουν τι έκαναν ή τι πήγαν να κάνουν και που ήταν το λάθος. Ακολουθεί η λέξη «Δράσε» και πρέπει να αναφέρουν μια εναλλακτική αντίδραση και, αν γίνει αποδεκτή, να την ακολουθήσουν (παραλλαγή του παιχνιδιού «Αγαλματάκια»).

Χρήση λογοτεχνικών βιβλίων και παραμυθιών: Η δραστηριότητα αυτή στο Δημοτικού υλοποιήθηκε σε μεγάλο μέρος της από τη δασκάλα του τμήματος καθώς είχε φροντίσει να παραλάβει και τη βαλίτσα «Βιβλία με ρόδες» με μοναδικά βιβλία για παιδιά. Συνεχίζεται πλέον με βιβλία από τη σχολική μας βιβλιοθήκη. Η χρήση λογοτεχνικών βιβλίων-παραμυθιών και στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό, ακολουθεί τα εξής βήματα:

- ❖ Επιλογή κατάλληλου βιβλίου:
- ❖ Επιλογή βιβλίων και παραμυθιών συναισθηματικής νοημοσύνης
- ❖ Ανάλυση και Συζήτηση:
 - Διάβασμα του βιβλίου ή αφήγηση του παραμυθιού.
 - Συζήτηση με τα παιδιά για τα συναισθήματα που προκαλούνται στους χαρακτήρες και πώς αντιμετωπίζονται.
- ❖ Δραστηριότητες Συμμετοχής:
 - Ενθάρρυνση των παιδιών να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα με βάση το περιεχόμενο του βιβλίου και να εκφραστούν εικαστικά.
- ❖ Σύνδεση με την πραγματικότητα
 - Σύνδεση των συναισθημάτων που πηγάζουν από το περιεχόμενο του βιβλίου με καθημερινές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά.

Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων: Στο Νηπιαγωγείο, τα παιδιά υποδύονται διάφορους ρόλους και μέσω αυτών αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ως πρακτική αποφασίστηκε να δοθεί σε



όλα τα παιδιά μια κοινή δραστηριότητα όπου καλούνται να βοηθήσουν ένα θυμωμένο συμμαθητή τους να ηρεμήσει, προσφέροντας του ενθάρρυνση ή διαδικασίες χαλάρωσης. Επίσης άλλη μια τεχνική είναι η υπόδυση του ρόλου του ήρωα που μαθαίνει να παραμένει ήρεμος και να αντιδρά με ήρεμο τρόπο όταν αντιμετωπίζει προκλήσεις. Αυτό που παρατηρήθηκε, ήταν η δυσκολία παιδιών (που συμμετείχαν στο παιχνίδι), να το εφαρμόσουν σε πραγματικές συνθήκες δείχνοντάς μας ότι υπάρχουν δυσκολίες σε παιδιά -κυρίως με παρορμητική συμπεριφορά- να ανακαλούν τις τεχνικές.

Στο Δημοτικό μια δραστηριότητα που χρησιμοποιήθηκε ήταν παιχνίδια στην αυλή, όπου οι μαθητές έπρεπε με κλειστά τα μάτια να ακολουθήσουν έναν συμμαθητή τους, κρατώντας τον από τους ώμους, με επόμενο βαθμό δυσκολίας να έχουν ανάμεσά τους μια μπάλα, κρατώντας ανοιχτά τα μάτια αλλά δεν έπρεπε να πέσει η μπάλα. Επίσης δίνονται ευκαιρίες για συνεργασία με συμμαθητές του και συζητήσεις. Θέματα που προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά έχουν συζητηθεί όπως «ενοχλείς και αποσυντονίζεις» όπου τα παιδιά συζήτησαν (και συζητούν) μόνα και χωρίς παρέμβαση εκπαιδευτικού όταν αυτό δεν κρίνεται απαραίτητο.

Ενίσχυση θετικής συμπεριφοράς. Στο Νηπιαγωγείο χρησιμοποιείται η «Καρτέλα Θετικής Συμπεριφοράς». Κάθε παιδί διαθέτει μια προσωπική τέτοια καρτέλα. Κατά τη διάρκεια της ημέρας, παρατηρείται η θετική συμπεριφορά των παιδιών. Κάθε φορά που υπάρχει θετική συμπεριφορά, το παιδί λαμβάνει ένα μικρό αυτοκόλλητο, το οποίο τοποθετείται στην καρτέλα του. Όταν η καρτέλα γεμίσει με αυτοκόλλητα, το παιδί λαμβάνει ένα μικρό βραβείο ή αναγνώριση για τη θετική συμπεριφορά του. Παρόμοια πρακτική εφαρμόζεται και στην Α2' τάξη του Δημοτικού.

Επίσης θετικές συμπεριφορές που κρίνονται πολύ σημαντικές όπως τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων ή αυτορρύθμισης, αναφέρονται μετά την πρωινή προσευχή των μαθητών του Δημοτικού ως παράδειγμα προς μίμηση.

Αντιμετώπιση των συγκρούσεων (κοινή τεχνική): Στο Νηπιαγωγείο, όταν παρατηρείται μια διένεξη μεταξύ παιδιών είτε σε ελεύθερο είτε σε οργανωμένο παιχνίδι (περιλαμβάνεται και το διάλειμμα), καταθέτουν τα συναισθήματά τους στην ολομέλεια μετά την ολοκλήρωση του παιχνιδιού. Τα νήπια παροτρύνονται με φράσεις όπως: «τι σε ενόχλησε στο διάλειμμα (ή στο παιχνίδι);», ή «τι ήταν αυτό που σε δυσκόλεψε;» να εκφράσουν όσα ένιωσαν και να δώσουν μόνα τους τη λύση.

Για τα παιδιά του Δημοτικού έχει επιλεγεί παρόμοια τεχνική που ονομάζεται: «Όλα στον κύκλο». Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και ενθαρρύνονται να εκφράσουν την δυσαρέσκειά τους για μια σύγκρουση ή κάτι που τους πείραξε. Οφείλουν όμως να περιμένουν να ακούσουν και τους άλλους συμμαθητές τους πριν πάρουν ξανά το λόγο και να διαχειριστούν τα όποια συναισθήματα πηγάζουν με βοήθεια από εκπαιδευτικό.

Ασκήσεις Αναπνοής και Χαλάρωσης. Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στο Δημοτικό όταν οι μαθητές δείχνουν ανησυχία ή εκνευρισμό. Τα νήπια και οι μαθητές καλούνται να αναπνέουν βαθιά μέσω της μύτης και να φανταστούν ότι χρωματίζουν τον αέρα που αναπνέουν με χρώματα (π.χ. του ουράνιου τόξου). Καθώς αναπνέουν τα παιδιά πρέπει να φανταστούν ότι κατά την εκπνοή από το στόμα, διώχνουν το άγχος ή τον θυμό τους με τον αέρα. Αυτή η διαδικασία επαναλαμβάνεται ανάλογα με το χρονικό διάστημα που απαιτείται για να ηρεμήσουν ενώ άλλη μια τεχνική είναι το "Η καρδιά μας χτυπάει", όπου τα παιδιά κάθονται πάλι σε κύκλο ή σε ομάδες, κλείνουν τα μάτια τους και προσπαθούν να μετρήσουν τις αναπνοές τους σε συστάδες των 10 αναπνοών και μια μεγάλη εκπνοή ενώ έχουν το χέρι τους στην καρδιά τους. Χρησιμοποιείται και χαλαρωτική μουσική που τα βοηθά.

Στάδιο Αξιολόγησης

Αξιολόγηση συνολική του προγράμματος, στο επίπεδο των αποτελεσμάτων, δεν μπορεί να γίνει άμεσα καθώς α) το πρόγραμμα συνεχίζεται και, β) ένα τέτοιο πρόγραμμα χρειάζεται



χρόνο για να παρατηρηθούν ορατές αλλαγές στην ομαλή μετάβαση των νηπίων και προσαρμογή τους πλέον ως μαθητές Δημοτικού όσον αφορά την αυτορρύθμιση συναισθημάτων και συμπεριφοράς. Πρέπει να υπάρχει συνέχεια και τακτική εφαρμογή.

Όσον αφορά όμως την εφαρμογή των τεχνικών, μέσα από αξιολόγηση που γίνεται σε τακτά διαστήματα, τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά. Τα παιδιά στις ηλικίες τεσσάρων έως έξι ετών έδειξαν αυτοέλεγχο σε πολλές περιπτώσεις, ακόμα και όταν δεν ικανοποιούνταν οι επιθυμίες τους. Στους μαθητές έξι έως επτά ετών, παρατηρήθηκε τήρηση των κανόνων και μεγαλύτερη αυτοκριτική όσον αφορά λανθασμένες αντιδράσεις. Επίσης παρατηρήθηκε ότι στις κοινές πρακτικές τα παιδιά ακολουθούσαν τις οδηγίες και προσπαθούσαν σε άλλες καταστάσεις να τις εφαρμόσουν στην καθημερινή ζωή τους.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ανάπτυξη των δεξιοτήτων της προσοχής και της αυτορρύθμισης από τα παιδιά, ανεξάρτητα από την ηλικία τους. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν παιδιά που εξακολουθούν να έχουν δυσκολίες, παρά την εφαρμογή των τεχνικών.

Οι προκλήσεις που παρουσιάστηκαν στην αρχή (αλλαγή περιβάλλοντος και σχολείου για τις δύο εκπαιδευτικούς, απόσταση μεταξύ των δύο σχολείων, έλλειψη συγκεκριμένου πλαισίου) προσπεράστηκαν με την οργάνωση όλων των βημάτων και των δραστηριοτήτων.

Τα μέχρι τώρα αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας αποδεικνύουν όχι μόνο θετικά βήματα προς την συναισθηματική αυτορρύθμιση τον αυτοέλεγχο και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών κατά τη μετάβαση, αλλά, επίσης, και τη σημασία της συνεργασίας στον εκπαιδευτικό χώρο. Η εμπειρία που αποκτήθηκε υποδεικνύει ότι η κοινή προσπάθεια μπορεί να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που έχει συνέχεια.

Συνοψίζοντας, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού δεν είναι μόνο ωφέλιμη για τα παιδιά κατά το πλαίσιο της μετάβασης, αλλά είναι ωφέλιμη και για τη διαμόρφωση μιας θετικής εκπαιδευτικής κοινότητας. Η κοινή προσέγγιση για ζητήματα που σχετίζονται με την νηπιακή και πρώτη σχολική ηλικία των παιδιών επιτρέπει την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την κοινότητα εκπαιδευτικής πρακτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Arthur, J. and Davison, J. (2000). Social literacy and citizenship education in the school curriculum, *The Curriculum Journal*, 11, 9-23. Ανακτήθηκε 21-1-2024 από <https://doi-org.proxy.eap.gr/10.1080/095851700361366>
- Cole, P., Martin, S.E., & Dennis, T.A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317-333. Ανακτήθηκε 5-1-2024 από <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Demetriou, A. (2000). *Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 209–251, Academic Press. Ανακτήθηκε 2-12-2023 από <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50036-6>
- Denham, S.A., Warren-Khot, H.K., Bassett, H.H., Wyatt, T., & Perna, A. (2012). A Factor structure of self-regulation in preschoolers: testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology*(3):386-404. Ανακτήθηκε 4-1-2024 από : <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.10.002>
- DiMaggio R., Zappulla C., Pace U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of child and family studies*, 25(8), 2626–2635. Ανακτήθηκε 22-1-2024 από [10.1007/s10826-016-0409-6](https://doi.org/10.1007/s10826-016-0409-6)
- Edossa, A.K., Schroeders, U., Weinert, S., & Artelt, C. (2018). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood.



- International Journal of Behavioral Development*. 42(2), 192-202. Ανακτήθηκε 21-1-2024 από <https://doi.org/10.1177/01650254166874>
- Ersan, C., & Tok, S. (2020). The Study of the aggression levels of preschool children in terms of emotion expression and emotion regulation. *Eğitim Ve Bilim*. 45(201), 359-392. Ανακτήθηκε 19-12-2023 από [10.15390/EB.2019.8150](https://doi.org/10.15390/EB.2019.8150)
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Crews, S. D., & Kern, L. (2004). Social Skills Training for Children and Youth with Emotional and Behavioral Disorders: Validity Considerations and Future Directions. *Behavioral Disorders*, 30(1), 32-46. Ανακτήθηκε 31-1-2024 από <https://doi.org/10.1177/019874290403000101>
- Hipson, W. E., Coplan, R.J., Séguin D.G. (2019). Active emotion regulation mediates links between shyness and social adjustment in preschool, *Social Development*. 28 (4) ,803-907 Ανακτήθηκε 22-1-2024 από DOI [10.1111/sode.12372](https://doi.org/10.1111/sode.12372)
- Jeager, E. L. (2016). Negotiating complexity: Abioecological systems perspective on literacy development. *Human Development*, 59, 163-187. <https://doi.org/10.1159/000448743>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* . 396–420 . Cambridge University Press. ανακτήθηκε 4-2-2024 από <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- McClelland, M.M., Gonzales, C.R., Cameron, CE., Geldhof G.J., Bowles, RP., Nancarrow, AF., Mercuri, A., & Tracy, A. (2021). The Head-Toes-Knees-Shoulders Revised: Links to Academic Outcomes and Measures of EF in Young Children: *Frontiers in Psychology*. Ανακτήθηκε 2-2-2024 από <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721846>
- McClelland, M.M., Acock, A.C, & Morrison, F.J (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471–490. Ανακτήθηκε 2-2-2024 από <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- Mohamad S [@mhdksafa]. (2019, Aug 27). [Tweet]. Twitter. Ανακτήθηκε 4-2-2024 από <https://twitter.com/mhdksafa/status/1166326318847451136?lang=el>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007a). *The timing and quality of early experiences combine to shape brain architecture*, (Working Paper No. 5). Ανακτήθηκε 5-2-2024 from https://harvardcenter.wpenginpowered.com/wp-content/uploads/2007/05/Timing_Quality_Early_Experiences-1.pdf
- Ostrov J M., Close, D., M., Godleski, S., A., Hart, E., J. (2013) Prospective associations between forms and functions of aggression and social and affective processes during early childhood. *Journal of experimental child psychology*. 116(1), 19-36. Ανακτήθηκε 18-12-2023 από [10.1016/j.jecp.2012.12.009](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.12.009)
- Pentimonti, J. M., Murphy, K. A., Justice, L. M., Logan, J. A. R., & Kaderavek, J. N. (2016). School readiness of children with language impairment: Predicting literacy skills from pre-literacy and social-behavioural dimensions. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(2), 148–161. Ανακτήθηκε 21-1-2024 από <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12193>
- Roben C., K., P, Cole P. M, & Armstrong LM. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expression, and regulatory strategies in early childhood. *Child Development*, 84(3), 891-905. Ανακτήθηκε 1-2-2024 από [10.1111/cdev.12027](https://doi.org/10.1111/cdev.12027)
- Rose, E., Lehl, S., Ebert S., & Weinert S. (2018) Long-Term Relations Between Children’s Language, the Home Literacy Environment, and Socioemotional Development From Ages 3 to 8. *Early Education and Development*, 29:3, 342-356. Ανακτήθηκε 15-1-2024 από <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1409096>
- Swit S., C. (2019). Understanding the distinctive differences between relationally and physically aggressive behaviors used in early childhood contexts. *Early education and Development*. 30(7), 926-947. Ανακτήθηκε 18-12-2023 από <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1603579>



- Tan, M. & Dobbs-Oates, J. (2013). Relationship between emergent literacy and early social-emotional development in preschool children from low-income backgrounds, *Early Child Development and Care*, 183(11), 1509-1530. Ανακτήθηκε στις 15-12-2023 από <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.729051>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52, 250-283. Ανακτήθηκε 4-1-2024 από <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions, *Developmental Psychology*, 39 (1), 114-128. Ανακτήθηκε 4-1-2024 από [10.1037/0012-1649.39.1.114](https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.114)
- Δρεμέτσικα Β. (2020). Συγκλίσεις και αποκλίσεις των θεωριών των Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας πληροφοριών σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 222-235. Ανακτήθηκε 22-1-2024 από <https://doi.org/10.12681/edusc.2670>
- Καραγιώργου, Α. (2022). *Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη δημοτικού: ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (Κωδ. 51914). Ανακτήθηκε 20-1-2024 από [10.12681/eadd/51914](https://doi.org/10.12681/eadd/51914)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). Νέο Σχολείο, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Επιστημονικό Πεδίο: Προσχολική-Πρώτη Σχολική Β' Μέρος. Ανακτήθηκε στις 25-1-2024 από <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2019/03/2011-2ο-ΜΕΡΟΣ-Π.Σ.-ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ.pdf>
- Penderi, E., & Papanastasiou, I. (2022). Parental involvement and kindergarten children literacy competencies: socio-pedagogical and developmental implications. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 27(2), 80-98. https://doi.org/10.12681/psy_hps.31763
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Έκδοση (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS5035542. Ανακτήθηκε 19-1-2024 από https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2021/11/programma_spoudwn_2021.pdf



Μνημονική Αναπλαστική Ικανότητα Ιστοριών

Κωνσταντίνος Δημουλάς¹, Ευριπίδης Δημουλάς², Έλλη Βέλλιου³,
Θεοδώρα Παπαδημητρίου⁴, Αγγελική Κουτσαβλάκη⁵, Ιωάννης Τρίγκας⁶

¹ επί τιμή Α΄ Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων, πρ. αναπληρωτής Διευθυντής
Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Εκπαιδευτικών Θεσσαλίας, -

² Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Υπολογιστών, ιδιωτική υπηρεσία

³ Εικαστική εκπαιδευτικός, αναπληρώτρια σε Δημοτικά Σχολεία

⁴ Καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας και Γλώσσας, -

⁵ Φιλολόγος – Μουσικός, -

⁶ Μηχανολόγος, 1^ο ΕΠΑΛ Τρικάλων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ιστορία θα μπορούσε, θεωρητικά, να περνάει, ως αφήγηση, από τον ένα στον άλλο, επακριβώς. Πόσον, όμως, κοντά στην αλήθεια είναι μια τέτοιου είδους υπόθεση; Ομάδα εθελοντών μαθητών του Γυμνασίου Κοιλιάδας Λάρισας (1981-1992), επισκέφθηκαν ηλικιωμένα άτομα (άντρες, γυναίκες) της Κεντρικής Ελλάδας, από τα οποία εξήτησαν να τους αφηγηθούν ένα παραμύθι της αρεσκείας των, καταγράφοντας, οι ίδιοι, με την μεγαλύτερη δυνατή πιστότητα, την ιστορία τους. Την ίδια ιστορία, που αφηγήθηκε ένα υποκείμενο, για καταγραφή, ο πειραματιστής, με την ίδια διαδικασία, την διάβαζε, όπως την είχε καταγράψει, σε ένα άλλο υποκείμενο, το οποίο έπρεπε, την άλλη ημέρα, να του την αφηγηθεί, όπως την θυμόταν, για καταγραφή, επίσης. Η σύγκριση των ιστοριών, έδειξε, ότι η ιστορία άλλαξε, δραματικά, από άτομο σε άτομο, με τις γυναίκες να επιφέρουν την μεγαλύτερη διαστρέβλωση της αρχικής ιστορίας, φυσικά, από υποομάδα σε υποομάδα, όταν, κυρίως, η διαμονή του υποκειμένου ήταν διαφορετική, που σημαίνει ότι το περιβάλλον έπαιξε περισσότερο ρόλο, στην μεταλλαγή της ιστορίας, από την καταγωγή του υποκειμένου. Στην επαναλαμβανόμενη ανάπλαση του παραμυθιού, το περιεχόμενό του και τα συστατικά στοιχεία του, συνεχώς, εμπλουτίζονται, στον νου του αποδέκτη, με την εμπειρία του. Συνεπώς, στην μνημονική αναδιήγηση της όποιας «ιστορίας», δεν πρόκειται για επανεμφάνιση του προηγούμενου, αλλά για ανακατασκευή του.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ ιστορία, γνωστικό σχήμα, πρόσληψη ιστορίας, ανάπλαση ιστορίας, μνημονική μετάλλαξη ιστορίας, μνήμη, διαστρέβλωση μνημονικού υλικού

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην πρόσληψη μιας «ιστορίας» (περιλαμβάνει την μετατροπή του ερεθισμού, από φυσική, σε νευρική ενέργεια και την κωδικοποίηση της πληροφορίας του εισιόντος, σε μορφή, που μπορεί να χειριστεί το μνημονικό σύστημα, σημειούμενου, ότι το περιεχόμενο της μνημονικής αναπαράστασης μπορεί να καθορισθεί από την φύση της προσληπτικής λειτουργίας), φυσικά, δεν πρόκειται να ενσωματωθούν, στην μνήμη μας, όλες οι πληροφορίες της συγκεκριμένης περίπτωσης. Ήδη, θα έχει, αυτόματα, γίνει (καθώς, έτσι κι αλλιώς, δεν γίνεται να τα θυμόμαστε όλα, ιδίως, όταν όλα γίνονται με γρήγορο ρυθμό) η σχετική επιλογή. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι λειτουργίες, με τις οποίες αντιλαμβανόμαστε τα δεδομένα των αισθήσεών μας, παίρνουν χρόνο και, εάν η αισθητήρια εμπειρία εξαφανισθεί πριν την ολοκλήρωσή τους, αδυνατούμε να ταυτίσουμε και να ονομάσουμε αυτό, που είδαμε ή ακούσαμε ή γευσθήκαμε ή οσφρανθήκαμε κ.λπ.. Γενικά (Δημουλάς κ.ά., 2023), ο άνθρωπος, ως σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών, έχει ένα ανώτατο όριο μονάδων, που μπορεί να συγκρατήσει, στην πρόσληψη μιας ιστορίας: συγκρατεί, κατά μέσο όρο, επτά +2 μονάδες [ανάλογα, με τις ομαδοποιήσεις, που κάνει (συνενώνοντας ένα μικρό αριθμό συνόλων σε έναν μεγαλύτερο, αυξάνοντας, έτσι, με το να οργανώνει τις μονάδες σε μεγαλύτερα σύνολα, την πληροφορία, που μπορεί να συγκρατήσει), κάνοντας, με το να υποκειμενοποιεί τις πληροφοριακές μονάδες του, μεγαλύτερο το τμήμα, που θα διατηρηθεί]. Αυτές, οι απλές, γενικά, μνημονικές, μονάδες, ως πιο μεγάλες, χάνουν τον μνημονικό δυναμισμό τους, ιδίως, όσον δύσκολη είναι η επανάληψή τους. Αυτή η ποσότητα των πληροφοριών, που μπορεί να προσλάβει, με τον ρυθμό, με τον οποίο μπορεί να τις επεξεργασθεί, στην μονάδα του χρόνου,



κάποιος έχει την επίπτωσή του στο τι θα μπορέσει να ανακαλέσει, από την προσληφθείσα ιστορία. Στο τι μπορεί να ανακληθεί, υπολογιστέον, ότι ο άνθρωπος μπορεί να επεξεργασθεί απλά εισιόντα, που διεγείρουν τα αισθητήρια συστήματα, με γρήγορο ρυθμό, και σύνθετα εισιόντα, που φθάνουν, στα αισθητήρια όργανα, με αργό ρυθμό. Η βραχύχρονη μνήμη θα έχει συμβάλει στην διεκπεραίωση σύνθετων νοητικών διεργασιών, με το να έχει συγκρατήσει την επιμέρους γνώση ή τα παράγωγα των νοητικών πράξεων, που προηγήθηκαν, στην μακρόχρονη, βάσει της εσωτερικής, σημασιολογικής, εννοιολογικής ή συνειρμικής, ομοιότητάς τους, όντας επίπεδα της ίδιας δομής, μη διαφέροντας, παρά, μόνον, στον βαθμό επεξεργασίας της πληροφορίας.

Η ΕΡΕΥΝΑ

Στο ολιγοσέλιδο, αυτό, εδώ, πλαίσιο, της εισήγησης αυτής, παρουσιάζεται (Δημουλάς κ.ά., 1996; 2022; 2023), αδρομερώς, μια πολύ μεγάλη, για τις δυνατότητες των ομάδων παιδιών, που την πραγματοποίησαν, έρευνα: πρόκειται, για την λαοψυχολογική έρευνα «Ο δράκος και το φίδι στο λαϊκό θεσσαλικό παραμύθι», που είχε, από το 1987, αρχίσει, στο Γυμνάσιο της Κοιλιάδας, και συνεχίστηκε, φθίνουσα, βέβαια, με τα παιδιά, μέχρι και μετά, σχεδόν, μέχρι και τώρα, με τα αποτελέσματα της έρευνας, αυτής, να είχαν, ήδη, από πολύν καιρό, διαφανεί και η συνέχισή των επιβεβαιωτικό, μόνον, χαρακτήρα, πλέον, είχε.

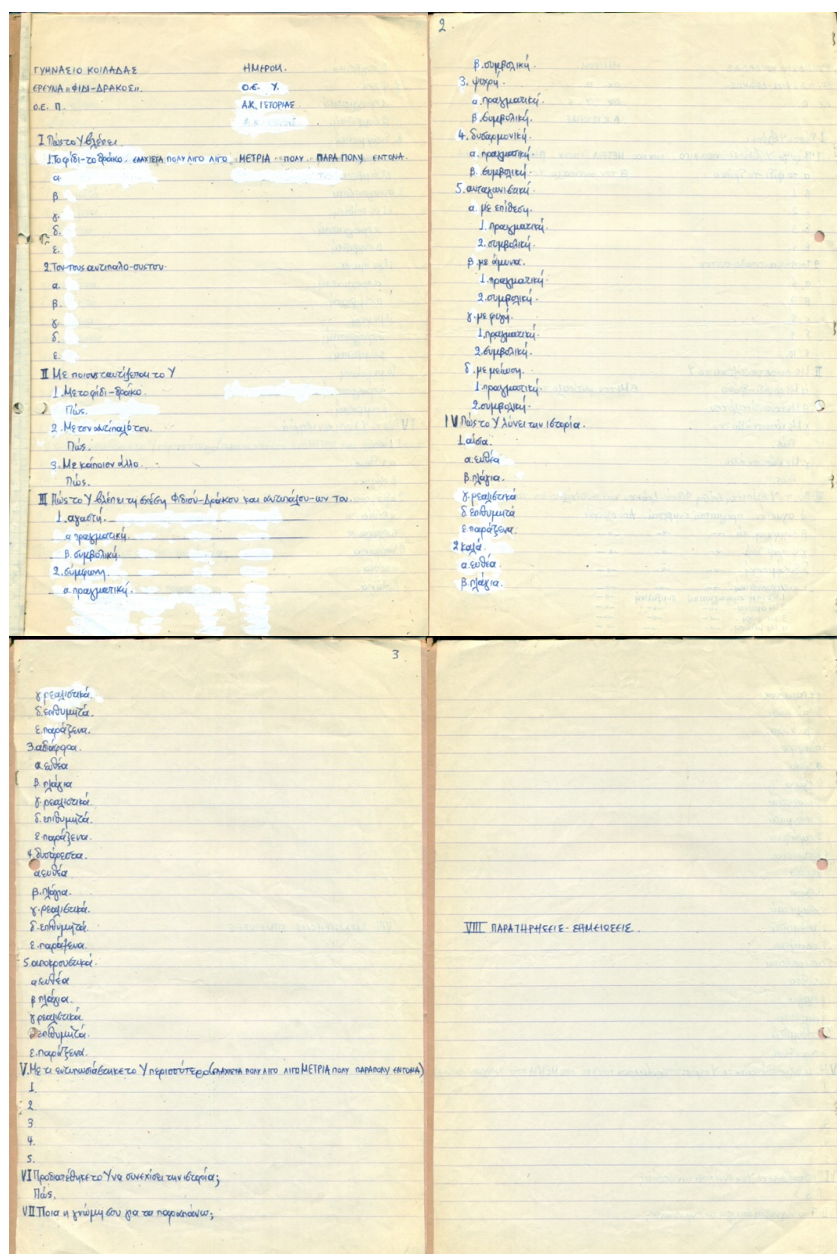
Αρχή, δυο λόγια, για το σκεπτικό, που οδήγησε στην έρευνα, αυτή. Σίγουρα, οι απόψεις του F.C. Bartlett (1932), ως προς την φύση και χρήση των εννοιολογικών πλαισίων ή σχημάτων, γύρω από τα οποία οργανώνεται η με νόημα ύλη, με τρόπο, που να μπορεί αυτή να αναπλαστεί και, μάλιστα, σ' όλες της τις λεπτομέρειες, έτσι, που να συμπληρώνονται τα κενά (Δημουλάς, 1990: 21-58), με βάση, πάντα, τους νόμους της μάθησης (Watson, 1924), είναι ασαφείς. Οι R. Schank και R. Abelson (1977) έδωσαν, ωστόσο, μερικά τέτοια στερεότυπα σχήματα, για την καθημερινή μας δραστηριότητα, τα οποία συνιστούν μια οργανωμένη αναπαράσταση της εννοιολογικής γνώσης, γύρω από ένα τέτοιο γεγονός ή πράξη, που αποτελούν και την βάση, με την οποία τα επί μέρους γεγονότα σχετίζονται, μεταξύ τους, έτσι, που το άτομο μπορεί να προσδοκά ή και να προβλέπει το τι είναι πιθανό να αντιμετωπίσει, κατά την εκτέλεση αυτών των δραστηριοτήτων, εφ' όσον αυτές επαναλαμβάνονται, πράγμα, που σημαίνει και μια ευκαιριακή δυνατότητα για εκμετάλλευση του μνημονικού υλικού, που, την κάθε φορά, είναι σε ετοιμότητα να αναπλαστεί. Στο μέτρο, που αυτές οι δραστηριότητες είναι κοινές, υπάρχει συμφωνία, μεταξύ των ανθρώπων, ως προς τα βασικά συστατικά μέρη ενός κοινού σεναρίου, έτσι, που οι καθημερινές πράξεις ενός σχήματος έχουν σημαντική επικάλυψη, με τις βασικές σε μεγαλύτερη και ισχυρότερη συχνότητα (Bower et al., 1979: 177-220). Έτσι, όταν δυο άνθρωποι μιλάνε για την ίδια δραστηριότητα, η κατανόηση, αναμεταξύ τους, είναι μεγαλύτερη, κύρια, όταν εκείνη αντιστοιχεί σε σχήμα σαν αυτό που κατάστρωσε ο P.W. Thorndyke (1977), παρεχόμενης της δυνατότητας, στον ακροατή, να προβλέψει το τι θα επακολουθήσει, κατά την αφήγηση, πράγμα, που σημαίνει και την μεγαλύτερη ευχέρεια, για καλύτερη επικοινωνία (Δημουλάς, 2004). Αυτό, όμως, ενέχει τον κίνδυνο της προσαρμογής των ακουόμενων, με αναγωγή σ' αυτά, που ο ακροατής είναι, ήδη, προετοιμασμένος ν' ακούσει: έτσι, στην ανάπλαση της αρχικής ιστορίας, από τον ακροατή, πολλά πράγματα (κύρια ονόματα, τίτλοι) χάνονται, οι λέξεις της αντικαθίστανται, από άλλες, όσο και αν το περίγραμμά της, διαδοχικά (σε επαναλαμβανόμενη, από διαδοχικούς ακροατές – αφηγητές, ανάπλαση), συντομευόμενο και στερεοτυπούμενο, παραμένει συνεπές, αλλά, πάντα, με νέα στοιχεία, απομακρυσμένα, τόσο, απ' αυτήν, που, κάποτε, το περίγραμμα, αυτό, μόνον, την θυμίζει ή κάποια της λεπτομέρεια, που έτυχε να μην χαθεί ή να μην αλλάξει, όπως όλες, σε μια άλλη, λογική, πάντως, ιστορία, που φτιάχθηκε, από τον επόμενο δέκτη (Δημουλάς & Καλύβας, 2005). Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις αυτού του δέκτη είναι που θα καθορίσουν το πώς θα πλαστεί η αρχική ιστορία (βλ., Γκογκόρνας, 2022). Σίγουρα, λοιπόν, ο άνθρωπος δεν αποθηκεύει, παθητικά,



συνειρμούς, αλλά, αντίθετα, οργανώνει, ενεργητικά και δυναμικά, την εμπειρία, που του προσφέρεται, με βάση τα γνωστά «σχήματα», στα οποία οργανώνονται οι προηγούμενες αντιδράσεις και εμπειρίες του, που, έτσι, συνεχίζουν να επενεργούν, σε κάθε, καλά προσαρμοσμένη, αντίδραση (Δημουλάς κ.ά., 2001). Σε ακραία μορφή, το άτομο αλλάζει, αλλοιώνει ή διαστρεβλώνει το εισιόν, μόνιμα και πεισιμόνως, κατά την εμπειρία του (Cherry, 2019). Δεν ανακατασκευάζουμε τα προσφερόμενα, παρά σύμφωνα μ' αυτά, που εμείς θέλαμε να είχαμε προσλάβει (Δημουλάς κ.ά., 2014). Οι πιο έντονες επιθυμίες (που είναι, άλλωστε, αυτές, που ρυθμίζουν και την ζωή μας) είναι, σίγουρα, αυτές, που έχουν καταπιεσθεί, κατά την νεανική μας, κύρια, ηλικία, φυσικά, μέσα στο σπίτι, και φυσικό είναι, έτσι, όλες μας, οι (συνειδητές και μη) σκέψεις και ενέργειές μας να κατευθύνονται στο άμεσο περιβάλλον μας, ακόμα και όταν, μεταβιβαστικά ή συμβολικά, αντικείμενό μας είναι ο έξω κόσμος (Δημουλάς, 1993). Οι σχετικές εντάσεις θα είναι υπεύθυνες, για, οποιαδήποτε, αλλοίωση ακροάματος, σε ανάπλασή του, όντας αυτό, που μπορεί να πυροδοτήσει τις εντάσεις του ακροατή, κύρια, όταν αυτές παρουσιάζουν ομοιότητα, μ' αυτές του ακροάματος, όχι, όμως, απαραίτητα, ομόλογα (Δημουλάς κ.ά., 2023). Το υποκείμενο θα επενδύσει, στο ακρόαμα, τον ίδιο, τον εαυτό του, λόγω αντιληπτικής διαστρέβλωσης του ακροάματος, βάσει, σχετικών, προηγούμενων, δικών του, αντιλήψεων (Δημουλάς κ.ά., 2001; 2014; 2022; 2023).

Για να δειχθεί αυτό, θα έπρεπε, αρχή – αρχή, να ιδωθεί ο άξονας, γύρω στον οποίο περπατάνε, όλες, μαζί, οι διαστρεβλωτικές μας, όπως παραπάνω, της πραγματικότητας τάσεις: όλα τα βλέπουμε, όπως θα μας «βόλευε», μ' άλλα λόγια, όπως θα καθησύχαζε, μ' αυτή την οπτική, ο εαυτός μας, που, προς συνεχή αύξηση του ζωτικού προσωπικού χώρου του βαίνοντας, είναι σε συνεχή, προληπτική, επιθετική πολιτική, η οποία, όμως, δεν είναι, πάντα, από τα εύκολα να 'βγεί, στην επιφάνεια (όχι λίγες φορές, αν όχι τις περισσότερες, η επιθετικότητά μας καταστέλλεται, εθελοντικά ή ακούσια, για λόγους καλής, προς τα έξω, εικόνας του εαυτού μας, αλλά, καμιά φορά, καλής, τέτοιας, εικόνας, απέναντι και προς τον ίδιο μας τον εαυτό), και οι πειραματιστές θα έπρεπε να δώσουν τις αφορμές (τα άτομα δεν θα έπρεπε, βέβαια, να το γνωρίζει αυτό), στα άτομα, να την εκδηλώσουν. Οι κλινικοί ψυχολόγοι χρησιμοποιούν πολλά, τέτοια, ψυχοδυναμικά, λεγόμενα, τεστς (C.A.T., T.A.T. κ.λπ.), για να εκμαιεύσουν (το υποκείμενο είναι, ιδιαίτερα, αποκαλυπτικό, στις τέτοιες μεθόδους) την επιθετικότητα του ατόμου. Παραμερίστηκε η σκέψη να επαναληφθούν τα εικονικά (με εικόνες), προβλητικά (προβολικά), αυτά, τεστς, από την ιδέα για κάτι πολύ πιο βατό, προς υλοποίηση, στον [κύρια, ηλικιωμένο, κάποτε, υπέργηρο (πολλές ή όλες τις φορές, χωρίς καμιά μόρφωση)] πληθυσμό τής (κατά ζωή, ανεξάρτητα τόπου προέλευσης) υπαίθρου, με τον οποίο οι πειραματιστές θα έρχονταν σε επαφή: θα χρησιμοποιούσαν, για την πυροδότηση των κρυφών εντάσεων, όχι θέαμα, αλλά ακρόαμα: δύο θέματα, από τα πιο εδραιωμένα, στην μνήμη των ανθρώπων μιας περιοχής της Θεσσαλίας, που εκτείνεται από την Πίνδο μέχρι τον Όλυμπο, παραμυθιών τους, με την μορφή οργανωμένων, γνωστικών, σχημάτων, δυο φοβικά θέματα, όπως θα 'λεγαν οι ψυχολόγοι, δυο κρύα πράγματα, όπως θα 'λεγε ο λαός, τον δράκο και το φίδι (από τις πρώτες εντυπώσεις, που μας δίνονται, στην ζωή, καθώς όλοι μας, χονδρικά, λίγο – πολύ, έχουμε μεγαλώσει με ιστορίες δράκων και φιδιών, που οι ψυχολόγοι θεωρούν εικόνες του μυαλού μας, ονομάζοντάς τις αρχέτυπες), ειδικά, αυτό το δίδυμο, γιατί οι δυο πόλοι του είναι, τόσον, κοντά, που, υπό προϋποθέσεις (μια και, σχεδόν, όλα τα παραμύθια παρουσιάζουν, τελικά, το ίδιο θέμα, την ίδια θεματική), είναι το ίδιο πράγμα, που μπορεί, όμως, και να διαφορίζεται, ανάλογα με τον ακροατή, από τον οποίο θα ζητιόταν να αναπλάσει το παραμύθι, που του είχε, ενωρίτερα, αναγνωσθεί.

Για να «ξυπνήσουν» τα αρχέτυπα «δράκος» και «φίδι» της φαντασίας των υποκειμένων της έρευνας είναι που χρησιμοποιήθηκαν τα παραμύθια αυτά. Χρησιμοποιήθηκαν πάνω από σαράντα (40), τέτοια, παραμύθια, με δράκους, και



Εικόνα 1 α-δ. Ερωτηματολόγιο

πάνω από δεκαπέντε (15) τέτοια παραμύθια με φίδια. Τα παραμύθια αυτά επιχωρίαζαν στην περιοχή, όπου αναπτύχθηκε η έρευνα, ως παραμύθια θεσσαλικά, αφού, ακόμα και αυτά που προέρχονταν από πληθυσμούς καππαδοκικούς, βλάχικους ή βουλγαροπροσφυγικούς, με την ανάμειξή τους, με την εντόπια παράδοση, 'πήραν εντόπια στοιχειολογία, με τα εντόπια παραμύθια, όταν αναμείχθηκαν στην «μεταναστευμένη» κουλτούρα, να έχουν κρατήσει, γερά, την στοιχειολογία τους, εξηγούμενο, από τα πολλά χρόνια, που έχουν οι (παραπάνω) πληθυσμοί, στην περιοχή. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι «μεταναστευμένοι» πληθυσμοί έχουν την τάση να προσαρμοστούν, στα νέα δεδομένα, χωρίς η παλαιά τους ψυχρόσυνθεση να εγκαταλείπεται, πλήρως, διότι δεν γίνεται να εγκαταλειφθεί. Το γεγονός, όμως, ότι και οι εντόπιοι πληθυσμοί δεν παραμένουν «ανέπαφοι», από τις «προσροές», αλλά παίρνουν, όπως και δίνουν, μνημονικά στοιχεία, δείχνει τον αλληλοεπηρεασμό τους, πλην, αυτός είναι πιο μεγάλος, ως προσαρμογή των μη εντόπιων, απ' ό,τι αυτός των εντόπιων, από τους άλλους, πληθυσμών. Με άλλα λόγια, το εντόπιο στοιχείο είναι πιο ισχυρό: χωρίς να υπάρχει χώρος, στο πλαίσιο αυτής της λαοψυχολογικής έρευνας, να αναλυθούν, εδώ, τα αίτια του ευρήματος



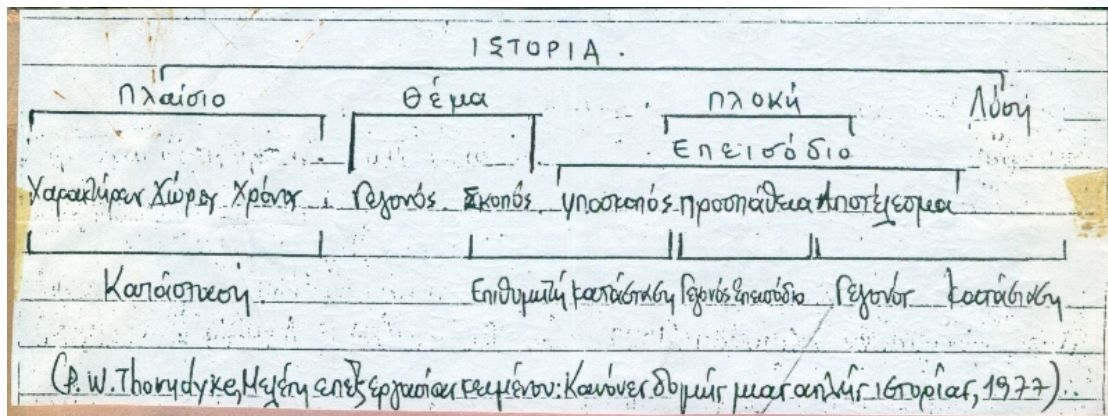
την μεταφορά του παραμυθικού ακροάματος, από άτομο σε άτομο, λιγοστεύει ή όχι η δύναμη της κρυφής επιθετικότητας. Έτσι, σχηματίστηκε, για μαθητικά δεδομένα, τεράστιο υλικό, ένα μεγάλο μέρος του οποίου έτυχε επεξεργασίας μεγάλης, ένα άλλο μικρής, ενώ απέμεινε και κάποιο μέρος, που δεν έχει τύχει, ακόμα, επεξεργασίας. Έτσι, όμως, ή αλλιώς, τα συμπεράσματα έχουν φθάσει σε τέτοιο ποσοστό ακριβείας, που, και με την όση επεξεργασία έχει γίνει έως εδώ και μόνον, μπορούν να διασφαλισθούν. Αναφέρονται, εδώ, μόνον, τα κυριότερα, και αυτά αδρομερώς.



Χάρτης 1. Χώρος διενέργειας έρευνας

Τα υποκείμενα αξιολογούσαν τα εισερχόμενά τους, με βάση τον βαθμό ταιριάσματός τους, με τις υπάρχουσες γνώσεις τους, μη αποθηκεύοντας, παθητικά, συνειρμούς, αλλά, ενεργητικά, οργανώνοντας την εμπειρία τους, όπως τα ίδια τους εννοούσαν, με βάση τα υπάρχοντα γνωστικά τους σχήματα, στο πλαίσιο των οποίων ενέτασσαν τις νέες πληροφορίες τους (βλ., Δημουλάς κ.ά., 2023). Τα γνωστικά σχήματα είναι «πακέτα» πληροφοριών, τα οποία περιέχουν όλα τα στοιχεία και όλες τις σχέσεις, μεταξύ των, συνιστώντας την γενικευμένη έννοια, που αντιστοιχεί σε ένα αντικείμενο, σε μια ενέργεια και σε ακολουθίες ενεργειών, σε ένα συμβάν και σε ακολουθίες συμβάντων (Cherry, 2019; Γκογκόρνας, 2022). Στην τυπική σειρά εμφάνισης των συμβάντων, οι δεσμοί μεταξύ των μεταβλητών των σχημάτων είναι χωροχρονικού τύπου, περιέχοντας στοιχεία, που μοιράζονται τα άτομα, στην παρουσίαση των περιεχομένων μιας ιστορίας, στο σχήμα των ιστοριών (Cherry, 2019). Σε περίπτωση έλλειψης ειδικών πληροφοριών, από το σύνολο των εισιόντων, τα σχήματα συμπληρώνουν τα εισιόντα αυτά με αποθηκευμένες πληροφορίες μας, προς διευκόλυνση της κατανόησης και της περαιτέρω επεξεργασίας της ιστορίας, δηλαδή η μνήμη μας συμπληρώνει ελλιπείς δεσμούς, μεταξύ των ερεθισμών, και οργανώνει τα εισιόντα, έτσι που να δίνουν νόημα (Cherry, 2019; Γκογκόρνας, 2022).

Αναπαριστώντας την γνώση, σε όλα τα επίπεδα αφάιρεσης, τα σχήματα είναι όργανα ενεργούς αναγνώρισης, που στοχεύουν στην αξιολόγηση των υπό επεξεργασία δεδομένων ενός συμβάντος, μέσω του ελέγχου του βαθμού ταιριάσματός



Εικόνα 3. Δομή απλής ιστορίας

τους, με τις υπάρχουσες γνώσεις (Cherry, 2019; Γκογκόρνας, 2022; βλ., Carlston, 2010). Η ερμηνεία των αντιληπτικών εισιόντων στηρίζεται στην ενεργοποίηση όλων των σχετικών πληροφοριών, που αποτελούν μέρη του σχήματος: η ενεργοποίηση του σχήματος οργανώνει τα εισιόντα, με τρόπο, που να κάνουν νόημα (Cherry, 2019; Γκογκόρνας, 2022). Καθώς, όμως, η αντίληψη κινείται με πολύ μεγάλη ταχύτητα, η σταθερότητα των μεταβλητών τού (υποτίθεται, κοινού) γνωστικού σχήματος πομπού και δέκτη, είναι πολύ επισφαλής (Cherry, 2019; Γκογκόρνας, 2022; βλ., Carlston, 2010). Όταν, ιδίως, η σαφήνεια του σημείου μιας μεταβλητής δεν είναι ολική, η μετατόπιση στην κατανόησή του, από τον δέκτη, είναι, σχεδόν, σίγουρη (Δημουλάς κ.ά., 2014). Αν, μάλιστα, συμβεί η μεταβολή, στο σημαίνόμενο, να συνεπισύρει και μεταβολή στο σημαίνον, τότε έχουμε την δημιουργία νέου σημείου, οπότε και δεν υπάρχει κωδικοποίηση, αφού, ανάμεσα πομπού και δέκτη, δεν υπάρχει κοινό σημείο (Δημουλάς κ.ά., 2001). Η ερμηνεία των αντιληπτικών εισιόντων στηρίζεται στην ενεργοποίηση όλων των σχετικών πληροφοριών, που αποτελούν μέρη του σχήματος (Cherry, 2019; Γκογκόρνας, 2022). Η ενεργοποίηση του δικού του αντίστοιχου γνωστικού σχήματος οργανώνει τα εισιόντα με τρόπο που να κάνουν για τον ίδιο νόημα (Cherry, 2019; Γκογκόρνας, 2022; βλ., Carlston, 2010). Ο ακροατής αξιολογεί τα εισερχόμενά του με βάση τον βαθμό ταιριάσματός τους με τις υπάρχουσες γνώσεις του, μη αποθηκεύοντας παθητικά συνειρμούς, αλλά ενεργητικά οργανώνοντας την εμπειρία του, με βάση το ίδιο γνωστικό, με τον πομπό, σχήμα, όμως όπως ο ίδιος το έχει ενσωματώσει (Γκογκόρνας, 2022).

Αλλά, και στην ανάπλαση της εμπειρίας, οι (την ώρα της ανάπλασης) επενεργούσες, στον ψυχισμό του ατόμου, συνθήκες, ακόμα και αν όχι πιεστικές, υπάρχει η τάση αυτή (βλ., Cherry, 2019). Η διαδικασία αυτή, και στην πρόσληψη και στην ανάπλαση, κατά το αναλογούν, στην καθεμιά τους, μέρος, οδηγεί σε συνδυαστικό αποτέλεσμα αλλαγών, αλλοιώσεων, διαστρεβλώσεων ή απωλειών: μόνο το γενικό θέμα (και αυτό ως σύντομο περίγραμμα) μένει, πολλές (πλην ελάχιστων, απομονωμένων) λεπτομέρειες (κάποτε, δραματικά, ακόμα και οι ήρωες της ιστορίας) χάνονται ή αλλάζουν, λέξεις αντικαθίστανται, από άλλες, ενώ τα κενά συμπληρώνονται, με βάση τις στάσεις ή τις πεποιθήσεις του ατόμου, έτσι, ώστε, καθώς τα ανακαλούμενα στοιχεία είναι λίγα, η ιστορία να αποκτήσει, με προσθήκη στοιχείων (που δεν υπήρχαν, στην αρχική), καινούργια (λογική) συνέπεια, έτσι, που να αποκτήσει η αναπλαθόμενη ιστορία κάποιο νόημα, χωρίς, όμως, να είναι, ποτέ, η ίδια, με την προσλαμβανόμενη (Δημουλάς, 2001; 2004; 2014; Δημουλάς κ.ά., 1996; 2014; 2022; 2023; Cherry, 2019; Γκογκόρνας, 2022). Όλα αυτά, ακόμα και όταν η ανάπλαση των αποθηκευμένων πληροφοριών γίνεται κάτω από τις ίδιες ή, έστω, παρόμοιες συνθήκες, με εκείνες, κατά τις οποίες είχε λάβει χώρα η πρόσληψή τους, και δεν πρόκειται για πληροφορίες, στις οποίες η αμέσως, με την μάθηση, επενεργούσα λήθη δεν προέβη σε καταστολή, όλων ή μέρους αυτών, λόγω τραύματος, επελθόντος, κατά την εμπειρία της προσλαμβανόμενης ιστορίας (Δημουλάς, 1988; 1992; 1993; Wadsworth, 2001; Siegler, 2002;



Lightwood et al., 2015; McLeon, 2018; βλ., Cherry, 2019; Γκογκόρνας, 2022).

Τα γνωστικά σχήματα, όντας ίδια, ως προς τον σκελετό τους, σε κάθε ηλικία, είναι ημιτελή, στο γέμισμά τους, με πληροφορίες, πλην δεν είναι η ημιτέλειά τους αυτή, που θα τα έκανε, ίσως, λιγότερο δραστικά, στην διαστρέβλωση της προσλαμβανόμενης πληροφορίας, αλλά, ακριβώς, ο φόβος, από την πτωχεία αυτή των – ήδη - ενσωματωμένων λεπτομερειών, έναντι των πλούσιων, σε λεπτομέρειες, ξένων, γνωστικών, σχημάτων, που φέρνει την ιδιοσυγκρασιακή βίωση μιας ιστορίας (Δημουλάς κ.ά., 1996; 2014; 2022; 2023; Δημουλάς, 2001; 2004; 2014; Wadsworth, 2001; Siegler, 2002; Δημουλάς & Καλύβας, 2005). Όπως έγινε και με την διαδικασία ανακύκλησης των παραμυθιών, στην έρευνα αυτή.

ΕΠΙΜΕΤΡΟ

Ο ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΛΟΓΙΚΗ ΤΩΝ «ΣΧΗΜΑΤΩΝ» (ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΑΠΛΑΣΗ ΜΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)

Το πιο βασικό λάθος όσων ασχολούμαστε με την μνήμη είναι να αγνοούμε, ότι αυτή κατανοείται, μόνον, με την λογική των «σχημάτων» (Πασχάλης κ.ά., 2022). Τα γνωστικά σχήματα είναι «πακέτα» πληροφοριών, τα οποία περιέχουν όλα τα στοιχεία και όλες τις σχέσεις μεταξύ των, συνιστώντας την γενικευμένη έννοια, που αντιστοιχεί σε ένα αντικείμενο, σε μια ενέργεια και σε ακολουθίες ενεργειών, σε ένα συμβάν και σε ακολουθίες συμβάντων (Αγραφιώτη κ.ά., 2023). Αναπαριστώντας την γνώση σε όλα τα επίπεδα αφαίρεσης, τα σχήματα είναι όργανα ενεργού αναγνώρισης, που στοχεύουν στην αξιολόγηση των υπό επεξεργασία δεδομένων, μέσω του ελέγχου του βαθμού ταιριάσματός τους με τις υπάρχουσες γνώσεις (Πασχάλης κ.ά., 2022). Οι άνθρωποι δεν αποθηκεύουν, παθητικά, συνειρμούς, αλλά, ενεργητικά, οργανώνουν την εμπειρία με βάση τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα (Bartlett, 1932). Η ερμηνεία των αντιληπτικών εισιόντων στηρίζεται στην ενεργοποίηση όλων των σχετικών πληροφοριών, που αποτελούν μέρη του σχήματος (Bartlett, 1932; Cherry, 2019). Η ενεργοποίηση του σχήματος οργανώνει τα εισιόντα με τρόπο που να κάνουν νόημα (Wadsworth, 2001).

Στην τυπική σειρά εμφάνισης των συμβάντων, οι δεσμοί μεταξύ των μεταβλητών των σχημάτων είναι χωροχρονικού τύπου, περιέχοντας στοιχεία, που μοιράζονται τα άτομα, στην παρουσίαση των περιεχομένων μιας ιστορίας (Thorndyke, 1977). Σε περίπτωση έλλειψης ειδικών πληροφοριών, από το σύνολο των εισιόντων, τα σχήματα συμπληρώνουν τα εισιόντα αυτά, με αποθηκευμένες πληροφορίες, προς διευκόλυνση της περαιτέρω επεξεργασίας και της κατανόησης της ιστορίας, δηλαδή η μνήμη συμπληρώνει ελλιπείς δεσμούς, μεταξύ των ερεθισμών, και οργανώνει τα εισιόντα, έτσι που να δίνουν νόημα (Πασχάλης κ.ά., 2022). Όταν η διήγηση δεν περιέχει, ακριβείς, πληροφορίες, για τον χρόνο και την αιτία των συμβάντων, οι πληροφορίες αυτές συμπληρώνονται από το ενεργοποιημένο σχήμα των ιστοριών (Thorndyke, 1977).

Η αντίληψη και η σκέψη κινούνται με πολύ μεγάλη ταχύτητα και επεξεργάζονται «συνενώσεις» δεδομένων (Lightwood et al., 2015). Οι άνθρωποι έχουν, στο μυαλό τους, ορισμένες, γενικευμένες, έννοιες, που συντονίζουν πράγματα, που πάνε, συνήθως, μαζί (Γκογκόρνας, Σ. (2022). Αυτά είναι τα γνωστικά σχήματα, που λειτουργούν σαν στερεότυπα μοντέλα του εξωτερικού ή μη κόσμου (Bower et al., 1979). Οι άνθρωποι ακούν και διαβάζουν ιστορίες, από τα πολύ μικρά τους χρόνια, και, με τον καιρό, αναπτύσσουν κάποιες προσδοκίες, ως προς το ποια πρέπει να είναι η δομή μιας ιστορίας (Thorndyke, 1977). Αυτές οι προσδοκίες είναι που διευκολύνουν την κατανόηση μιας νέας ιστορίας (Αγραφιώτη, 2023). Τα σενάρια παρέχουν μια δομή, μέσα στην οποία τα ποικίλα, επιμέρους, γεγονότα σχετίζονται, μεταξύ τους, συνιστώντας μια οργανωμένη αναπαράσταση της εννοιολογικής γνώσης, από ένα γεγονός ή μία πράξη (Schank & Abelson, 1977, Bower et al., 1979).



Η ενεργοποίηση των μεταβλητών, μεταξύ τους, είναι, αναγκαστικά, ιδιοσυγκρασιακή (Πασχάλης κ.ά., 2022). Οι άνθρωποι δεν αποθηκεύουν, παθητικά, συνειρμούς, αλλά, ενεργητικά, οργανώνουν την εμπειρία, με βάση τα υπάρχοντα, γνωστικά, σχήματά τους, και, έτσι, η ένταξη των νέων εμπειριών, στις αποθηκευμένες εμπειρίες τους, που, ήδη, έχουν οργανωθεί, οδηγεί σε αλλαγές, αλλοιώσεις ή διαστρεβλώσεις (Αγραφιώτη κ.ά., 2023). Όπως, όμως, η αντίληψη είναι μια λειτουργία που κατασκευάζει τα εισιόντα με βάση τις εμπειρίες μας, έτσι και η μνήμη είναι μια λειτουργία ανακατασκευής, καθώς, με την απομνημόνευση, ανακατασκευάζουμε τα προσληφθέντα (Πασχάλης κ.ά., 2022). Τα γνωστικά σχήματα, που αφορούν στην δομή των όρων μιας ιστορίας, είναι συνενώσεις στοιχείων της, η ακρίβεια των οποίων εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία του δέκτη (Αγραφιώτη κ.ά., 2023). Έτσι, ο ιδιοσυγκρασιακός παράγοντας, για την πρόσληψη, αλλά και για την αναπαραγωγή μιας ιστορίας, δέον να λαμβάνεται υπόψιν (Πασχάλης κ.ά., 2022, Αγραφιώτη κ.ά., 2023).

Τα γνωστικά σχήματα, λοιπόν, που αφορούν στην δομή των όρων μιας ιστορίας είναι συνενώσεις στοιχείων της ιστορίας, η ακρίβεια των οποίων εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία του δέκτη (Αγραφιώτη κ.ά., 2023). Όμως, καθώς η αντίληψη κινείται με πολύ μεγάλη ταχύτητα, η σταθερότητα των μεταβλητών του σχήματος είναι πολύ επισφαλής και η κωδικοποίηση της ιστορίας, πολύ εύκολα, καθίσταται προβληματική (Πασχάλης κ.ά., 2022). Όταν, ιδίως, η σαφήνεια στοιχείων μιας μεταβλητής δεν είναι ολική, η μετατόπιση στην κατανόησή τους, από τον δέκτη, είναι, σχεδόν, σίγουρη (Πασχάλης κ.ά., 2022, Αγραφιώτη κ.ά., 2023). Αν, μάλιστα, συμβεί η μεταβολή στο σημαινόμενο να συνεπισύρει και (πέραν ορισμένων ορίων) μεταβολή στο σημαίνον τους, τότε, έχουμε την δημιουργία νέων στοιχείων, οπότε και, με την διαφοροποίηση, στα στοιχεία, η απομάκρυνση, από την αρχική ιστορία είναι πλήρης, χωρίς κοινό σημείο, ανάμεσά τους (Αγραφιώτη κ.ά., 2023). Ο ακροατής έχει αξιολογήσει τα εισερχόμενά του με βάση το βαθμό ταιριάσματός τους με τις υπάρχουσες γνώσεις του, μη αποθηκεύοντας, παθητικά, συνειρμούς, αλλά, ενεργητικά, οργανώνοντας την εμπειρία του, με βάση το ίδιο γνωστικό, με τον πομπό, σχήμα, όπως, όμως, ο ίδιος το έχει ενσωματώσει (Πασχάλης κ.ά., 2022). Η ερμηνεία των αντιληπτικών εισιόντων είχε στηριχθεί στην ενεργοποίηση όλων των σχετικών πληροφοριών, που αποτελούν μέρη του δικού του, αντίστοιχου, γνωστικού σχήματος, οργανώνοντας τα εισιόντα με τρόπο που να κάνουν για τον ίδιο νόημα (Πασχάλης κ.ά., 2022, Αγραφιώτη κ.ά., 2023). Τα γνωστικά σχήματα, που αφορούν στην δομή μιας ιστορίας, είναι συνενώσεις των στοιχείων της (Thorndyke, 1977).

ΑΡΧΕΙΑΚΗ ΣΗΜΕΙΩΣΗ

Όλο το υλικό της έρευνας ευρίσκεται (Δημουλάς κ.ά., 1996; 2022; 2023) στο Αρχείο Μαθητικής Δημιουργίας της Κοινωνικής Συνεταιριστικής Επιχείρησης Συλλογικής και Κοινωνικής Ωφέλειας «Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τῶν ὑστέρων»», που ίδρυσε και διαχειρίζεται ο {επί τιμή Α΄ Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων και Επιστημονικοπαιδαγωγικής Καθοδήγησης κάθε ειδικότητας, αναπληρωτής Διευθυντής Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Εκπαιδευτικών, Φιλολόγος – Νομοπολιτικός – Θεολόγος, Ψυχολόγος (Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας / Ψυχολογίας, [Πειραματικής, Γνωστικής, Εξελικτικής, Σχολικής] και Κοινωνικής – Κλινικής Ψυχολογίας), MSc [Ψυχοανάλυσης και] Κοινωνικής – Κλινικής / Κλινικής Ψυχολογίας, δρ (I.K.Y.) [Κλινικής Παιδονευροψυχολογίας και] Ψυχιατρικής Κλινικής Ψυχολογίας, Ερευνητής Βιοψυχοανάλυσης} Κων/νος Β. Δημουλάς. Το υλικό, αυτό, συνεχίζουν να επεξεργάζονται, μαζί του, οι Ευριπίδης Δημουλάς (Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Υπολογιστών, MSc: Παραγωγή και Διαχείριση Ενέργειας, Διοίκηση Επιχειρήσεων για στελέχη (Executive MBA), αναπληρωτής Διαχειριστής), η Έλλη Βέλλιου (Εικαστική εκπαιδευτικός, MSc «Τέχνη και Δημόσιος Χώρος», Κοσμήτωρ), η Θεοδώρα Παπαδημητρίου (Καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας και Γλώσσας, Γραμματέυς), η Αγγελική Κουτσαβλάκη (Φιλολόγος – Μουσικός,



Επί των Δημοσίων Σχέσεων) της Κοινωνικής Συνεταιριστικής Επιχείρησης Συλλογικής και Κοινωνικής Ωφέλειας «Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»», με συμβούλους τις / τους: Κωνσταντίνο Ζαμπάκα, Ειρήνη – Χρυσοβαλάντη Δροσινού, Διονύσιο Μπαρμπάκα, Φωτεινή Καλύβα, Θωμά Κατσαρό, Χρήστο Πολύζο, Νεκταρία – Φιλίτσα Αγραφιώτη, Γεώργιο Ζαμπέτογλου, Δημήτρη Δημάκα, Ιωάννη Τρίγκα, Χρήστο Αυγερινίδη, Ανθή Βαχτσεβάνου, Γεωργία Τρακάλα, Χρήστο Παπαμάνθο, Μαρία Γιαννούλα, Παναγιώτη Ζησόπουλο, Βασιλική Ζησοπούλου, Αποστολία Αργύρη, Νικόλαο Βερβέρα, Όλγα Κούρτογλου, Χριστίνα – Χρυσάνθη Βαμβούρη – Δημάκη, Δημήτριο Λιόβα, Μαργαρίτη Πουρνάρα, Στυλιανή Θηβαίου, Σταματία Καππέ κ.ά., επιστημονικές/κούς συνεργάτιδες/τες, μέλη, τιμητικά, της Επιστημονικής Συμβουλευτικής Επιτροπής μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021). *Προγράμματα Σπουδών. Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542. Πρώτη Έκδοση, Αθήνα.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Bower, G.H., Black, J.B., and Turner, T.J. (1979). Scripts in memory for text. *Cognitive Psychology, vol. 11*, 177-220.
- Carlston, D. (2010). Κοινωνική Γνώση. Στο R.F. Baumeister & E.J. Finkel (Επιμ.), *Advanced Social Psychology: The State of the Science*, pp. 63-99. Oxford University Press.
- Cherry, K. (2019). Ο ρόλος ενός σχήματος στην ψυχολογία. *VeryWell Mind*, 26 Ιουνίου.
- Lightwood, C., Cole, M., and Cole, S.R. (2015). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών (Ενιαίο)*. Επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου. Εκδόσεις Gutenberg.
- McLeón, C. (2018). Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Jean Piaget. *Απλά Ψυχολογία*, 6 Ιουνίου.
- Schank, R.C., & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Siegler, R. (2002). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. Επιμ. Σ. Βοσνιάδου. Εκδόσεις Gutenberg.
- Thorndyke, P.W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology, vol. 9*, 77-110.
- Wadsworth, B.J. (2001). *Η θεωρία του Piaget για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη: Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού*. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Watson, J.B. (1924). *Behaviorism*. Νέα Υόρκη: έκδ. People's Institute Publication.
- Αγραφιώτη Νεκταρία – Φιλίτσα, Δροσινού Ειρήνη – Χρυσοβαλάντη, Ζαμπάκας Κωνσταντίνος, Μπαρμπάκας Διονύσιος, Αυγερινίδης Χρήστος, Τρακάλα Γεωργία, Τρίγκας Ιωάννης, Ζησοπούλου Βασιλική, Γιαννούλα Μαρία, και Παπακρίβου Βασιλική (2023). Έρευνα εν χρόνω μνημονικής μετάλλαξης λαϊκής ιστορίας. *Αρχείο 9^ο Διεθνούς Συνεδρίου για την προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, (Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, σε συνεργασία με Πανεπιστήμια: Θεσσαλίας (Τμήματα Ψηφιακών Συστημάτων και Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού), Εθνικό Καποδιστριακό (Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας & Θρησκευολογίας, Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εφαρμογών, Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Παραγωγής Εκπαιδευτικού Υλικού της Θρησκευτικής Αγωγής), Μακεδονίας (Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Τμήμα Φιλολογίας) και Πατρών (Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης & Κοινωνικής Εργασίας, Λάρισα 20-2.10)
- Γκογκόρνας, Σ. (2022). *Γνωσιακά Σχήματα*. Αθήνα.



- Δημουλάς, Κ.Β. (1988). Το παραμύθι και οι παρενέργειές του. *Ημερήσιος Κήρυκας*, 2, στ. 3-6, σ. 21, στ. 1-2.
- Δημουλάς, Κ. (1992). Το αθωωτικό εξουσιαστικό αρχέτυπο στο παιδικό βιβλίο. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας: Αφιέρωμα: Το Παιδικό – Νεανικό Μυθιστόρημα*. Α', 6, 177-121. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Δημουλάς Κ.Β. (1993). *Ψυχολογία*. Λάρισα: Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας / Τμήμα Ιατρικών Εργαστηρίων) Λάρισας, 42-44.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2004). Πρόσληψη και ανάπλαση ιστοριών μέσα από μια ξένη Γλώσσα. *Ημερήσιος Κήρυκας* (με δημοσιεύσεις και άλλων εργασιών του συγγρ.) Λάρισα, 30.9, 21.
- Δημουλάς, Κ.Β., (Δημουλάς, Ευ., & Παπαδημητρίου, Θ.) (2001). Πρόσληψη και ανάπλαση ιστοριών μέσα από μια άλλη γλώσσα. *Πρόγραμμα και Πρακτικά Ημερίδας ««Γλώσσες και Πολιτισμοί, γέφυρες επικοινωνίας των ανθρώπων» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και των Νέων Τεχνολογιών»* (Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Λάρισας, «Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών 2001») Λάρισα, 28 Νοεμβρίου 2001. Λάρισα, σ. 7 (Περιεχόμενα), 143-161.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., και Κουτσαβλάκη (2023). Ο δράκος και το φίδι στο λαϊκό θεσσαλικό παραμύθι (λαοψυχολογική έρευνα μεθοδευμένη στην ανακατασκευή του μνημονικού υλικού, με στοιχεία προβολικών τεστς, σε αναφορά προς τους αρχέτυπους του Karl Jung. *Η Ψυχοβιοπαθολογία στην Ιστορία*, Αρχείο Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση Συλλογικής και Κοινωνικής Ωφέλειας «Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τῶν ὑστέρων»». Λάρισα.
- Δημουλάς, Κ.Β. (Δημουλάς, Ευ., & Παπαδημητρίου, Θ.) (2014). «Απόπειρα νευροψυχολογικής εξήγησης διαστρέβλωσης της πληροφορίας». Στο Μ. Κανελοπούλου – Μπότη, *Ιστορία της Πληροφορίας / Από τον πάπυρο στο ηλεκτρονικό έγγραφο (Ερευνητική ομάδα, Πληροφορία: Ιστορία, Ρύθμιση, Πολιτισμός)*, 633-650. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Δημουλάς Κ.Β., & Καλύβας, Ι. (2005). «Πρόσληψη και ανάπλαση ιστοριών μέσα από μια ξένη (δεύτερη) γλώσσα». *Πρόγραμμα, 30, και Πρακτικά (Επιμ. Παντελής Γεωργογιάννης) του Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση / Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα»* (Πάτρα, 8-10.7.5), Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, τ. IV, 30, 99-108.
- Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., και Δημουλάς, Ευ. (1996). *Ο δράκος και το φίδι, ό.π.*. Αθήνα: Αρχείο (προς έκδ.) εκδόσεων Εναλλακτικός Τρόπος Ζωής.
- Πασχάλης, Ευ. (παρουσιαστής), Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ε.Κ., Βέλλιου, Ε.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., και Κουτσαβλάκη, Α.Α., (2022). Δωποκειμενική μνημονική μετάλλαξη λαϊκής ιστορίας. *Πρόγραμμα, Αρχείο Περιλήψεων, (υπό έκδ.) Πρακτικά 11ου Συνεδρίου Μεταπτυχιακών Φοιτητών & Υποψηφίων Διδασκτόρων του Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών* (Αθήνα, 4-5.10).



Διδακτικό σενάριο: «Βάζουμε δύναμη;»

Αναστασία Λαφάρα¹, Αφροδίτη Τζώρτζη²

¹ Δασκάλα, 6ο Δημοτικό Σχολείο Νάουσας

² Διατροφολόγος, Ms Κλινικής Ψυχικής Υγείας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το διδακτικό σενάριο που καλλιεργεί και ενισχύει τον επιστημονικό γραμματισμό, απευθύνεται στην ΣΤ τάξη και είναι συμβατό με το Π.Σ. των Φυσικών, στην θεματική ενότητα «Δυνάμεις με επαφή και από απόσταση». Οι στόχοι του σεναρίου που αφορά τα Φυσικά, είναι οι μαθητές/ριες:

-να αντιληφθούν την σημασία των δυνάμεων για την ερμηνεία των φυσικών φαινομένων και καταστάσεων της καθημερινής ζωής

-να διαπιστώνουν πειραματικά την ύπαρξη δυνάμεων που ασκούνται με επαφή ή από απόσταση

-να διαπιστώνουν πειραματικά πως όταν ασκούνται δυνάμεις στα σώματα, προκαλούνται αλλαγές

-να διαπιστώνουν πειραματικά μερικές από τις αλλαγές που προκαλούν οι δυνάμεις όταν ασκούνται στα σώματα

-να διακρίνουν τα αποτελέσματα των δυνάμεων σε δύο γενικές κατηγορίες: α) στην αλλαγή της κινητικής κατάστασης των σωμάτων και β) στην παραμόρφωση των σωμάτων

-να διακρίνουν περιπτώσεις όπου ασκούνται δυνάμεις σε σώματα χωρίς να παρατηρούνται κάποιες αλλαγές

Παράλληλα στο πλαίσιο ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, προτείνει τη διάχυση της έννοιας της «δύναμης της αγάπης», διαθεματικά μέσα από την Γλώσσα, την Κοινωνική Αγωγή για τα Δικαιώματα του Παιδιού, τα Θρησκευτικά, Εικαστικά και Μουσική, με σκοπό την αποδόμηση κοινωνικών στερεοτύπων και την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, της πολιτεότητας και του ενεργού πολίτη. Ενδεικτικά προτείνει δραστηριότητες επέκτασης που βοηθούν στην υλοποίηση προγράμματος συναισθηματικής αγωγής, προλαμβάνοντας φαινόμενα εκδήλωσης βίας και σχολικού εκφοβισμού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: διδακτικό σενάριο, δύναμη με επαφή και από απόσταση, ολιστική προσέγγιση, διαθεματικότητα, συναισθηματική αγωγή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά από μικρή ηλικία, δομούν κυρίως μέσα από το παιχνίδι στην καθημερινή τους ζωή μια βαθιά ριζωμένη γνώση σχετικά με την δράση των δυνάμεων στον πραγματικό κόσμο. Συχνά η γνώση αυτή μπορεί να οδηγήσει σε παρανοήσεις που αποκαλύπτονται αργότερα, όταν το παιδί στο σχολείο αρχίσει την μελέτη της Φυσικής. Είναι πολύ πιθανό το παιδί μέχρι να αρχίσει να διδάσκεται το μάθημα των Φυσικών Επιστημών, να μην έχει έρθει σε επαφή με ορισμένες έννοιες στην καθημερινή του ζωή, οπότε υπάρχει το ενδεχόμενο να τις προσεγγίσει και να τις κατανοήσει λανθασμένα κατά τη διάρκεια του ίδιου του μαθήματος.

Στη βιβλιογραφία τέτοιες παρανοήσεις αναφέρονται ως «επιστήμη των παιδιών», «απλοϊκές αντιλήψεις», «ιδιωτικές αντιλήψεις», «εναλλακτικές αντιλήψεις», «εναλλακτικά πλαίσια», «διαισθητικές θεωρίες», «προϋπάρχουσες αντιλήψεις» και «περιορισμένες ή ακατάλληλες προτασιακές ιεραρχίες» (Allen, 2014:39-40 Driver, 1989). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι ιδέες που με εναλλακτικό τρόπο υιοθετούν τα παιδιά δεν είναι τα συνηθισμένα λάθη χωρίς σημασία, αλλά νοητικές κατασκευές των παιδιών που ερμηνεύουν τα φαινόμενα (Gilbert, Osborne, and Fensham, 1982).

Οι μαθητές/ριες συνήθως διατηρούν την άποψη του Αριστοτέλη⁷ για την κίνηση. Προεκτείνοντας αυτή την άποψη θεωρούν ότι η δύναμη που ασκείται σ'ένα σώμα είναι ανάλογη με την ταχύτητα του σώματος (και όχι του ρυθμού αύξησης της ταχύτητας). Επίσης θεωρούν το βάρος ως ιδιότητα κάθε σώματος και όχι ως (βαρυτική) δύναμη που ασκείται από κάποιο άλλο σώμα, όπως τη Γη. Συχνά μπερδεύουν το βάρος με τη μάζα κ.ά. Η Solomon (1994) υποστηρίζει ότι τα παιδιά μεγαλώνουν με τα ερεθίσματα από δύο με μονωμένους «κόσμους», αυτόν της καθημερινής ζωής και τον επιστημονικό κόσμο.

⁷ Βλέπε ένθετο κείμενο στο Παράρτημα



Πιο συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές/ριες έχουν τις ακόλουθες αντιλήψεις, σχετικά με την έννοια της δύναμης και τις αλλαγές που αυτή επιφέρει (Clement, 1982. Driver, 1984. Duit, 1984. Terry et al., 1985) :

Οι δυνάμεις αφορούν ζωντανά όντα

Σε ακίνητα σώματα δεν ασκούνται δυνάμεις

Σώμα που δέχεται σταθερή δύναμη κινείται σταθερά

Όσο πιο μεγάλες είναι οι δυνάμεις που ασκούνται στα σώματα τόσο πιο μεγάλες είναι και οι αλλαγές στην κίνησή τους

Η δύναμη που κινεί ένα σώμα είναι ανάλογη με την ταχύτητα που αυτό αποκτά

Η δύναμη όταν ασκείται σε ένα σώμα το κινεί, δεν μπορεί όμως να το σταματήσει.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ/ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Δυνάμεις επαφής χαρακτηρίζουμε τις δυνάμεις που ασκούνται όταν ένα σώμα βρίσκεται σε επαφή με κάποιο άλλο.

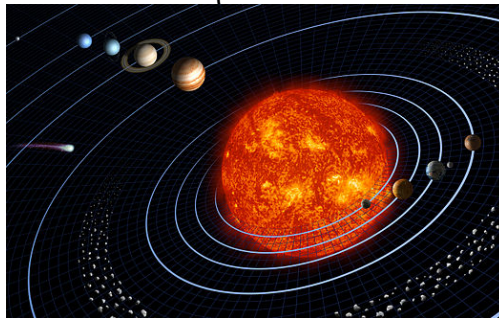


Παραδείγματα δυνάμεων επαφής είναι:

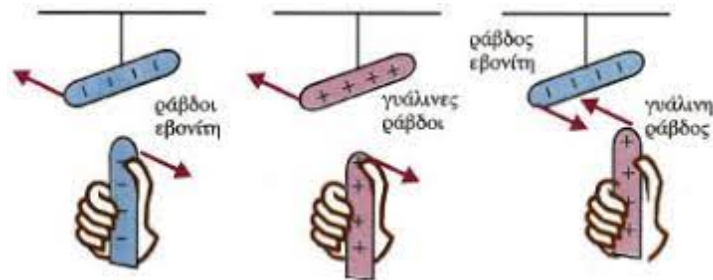
- Οι δυνάμεις που ασκούν στα σώματα τα τεντωμένα σχοινιά ή τα ελατήρια
- Οι δυνάμεις που αναπτύσσονται στα σώματα που συγκρούονται
- Η δύναμη της τριβής ανάμεσα σε δύο επιφάνειες
- Η δύναμη που ασκεί το υγρό στα τοιχώματα του δοχείου που περιέχεται
- Η δύναμη που ασκεί ο άνεμος στα πανιά του ιστιοφόρου

Δυνάμεις από απόσταση χαρακτηρίζουμε τις δυνάμεις που ασκούνται όταν ένα σώμα βρίσκεται σε απόσταση από κάποιο άλλο.

Παραδείγματα δυνάμεων από απόσταση είναι:



1. Η έλξη που ασκεί η Γη στα σώματα και η δύναμη που ασκεί στη Γη ο Ήλιος (βαρυτικές δυνάμεις)



2. Οι δυνάμεις που ασκούνται ανάμεσα σε ηλεκτρικά φορτισμένα σώματα (ηλεκτρικές δυνάμεις)



3. Οι δυνάμεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε μαγνήτες (μαγνητικές δυνάμεις)

ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Με βάση το σενάριο οι μαθητές /ριες εργαζόμενοι/ες με βάση τη διερευνητική / ανακαλυπτική μέθοδο:

- διερευνούν τις διαδικασίες των αλλαγών που επιφέρει η άσκηση δύναμης από επαφή και από απόσταση σε ένα σώμα, κυριολεκτικά και μεταφορικά
- εφαρμόζουν διαδικασίες διερεύνησης, πειραματισμού, παρατήρησης, πρόβλεψης, ταξινόμησης
- συνθέτουν τα συμπεράσματα με βάση τα αποτελέσματα του πειραματισμού τους.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ-ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Οι μαθητές/ριες εργάζονται σε ομάδες, τα υλικά που χρειάζονται είναι απλά υλικά που μπορούν να φέρουν από το σπίτι τους.

Για την υποστήριξη της διδασκαλίας καλό θα ήταν υπάρχει υπολογιστής με ηχεία, συνδεδεμένος στο διαδίκτυο και προτζέκτορας.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η εκπαιδευτική προσέγγιση βασίζεται στην επιστημονική/εκπαιδευτική μέθοδο με διερεύνηση. Οι μαθητές/ριες εργάζονται συνεργατικά, ακολουθούν τα βήματα που προτείνει ο/η εκπαιδευτικός ως καθοδηγητής/ρια σχετικά με τις δραστηριότητες των μαθητών/ριών.

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας γίνεται ακολουθώντας τα βήματα της επιστημονικής/εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση:

- Πρόκληση ενδιαφέροντος
- Προβληματισμός / διατύπωση υποθέσεων
- Πειραματικές / διερευνητικές διαδικασίες
- Διατύπωση Συμπερασμάτων με βάση τα αποτελέσματα του πειραματισμού
- Γενίκευση των συμπερασμάτων με εφαρμογή:

- ✓ σε φυσικά φαινόμενα και τεχνολογικές εφαρμογές και διασύνδεση με ερμηνείες που βασίζονται στις μικροσκοπικές διαδικασίες (Γκικοπούλου Ο., 2019 Γκικοπούλου Ρ., Βοσνιάδου Στ. , 2013)



✓ σε επίπεδο μεταφορικής σημασίας της δύναμης στην καθημερινή ζωή (Φύλλο εργασίας 2: «Η δυναμική της αγάπης»).

Σε θεωρητικό επίπεδο, ο επιστημονικός γραμματισμός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Αμερική από τον Paul Hurd, το 1958 για να τονίσει αφενός τη σημασία της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών και να προβληματίσει αφετέρου την εκπαιδευτική κοινότητα για την εκπαίδευση των μαθητών/ριών και την εξέλιξή τους σε επιστημονικά εγγράμματους πολίτες (Χαλκιά, 2012). Σύμφωνα με άρθρο De Boer (2000), η έννοια του επιστημονικού γραμματισμού μεταβάλλεται και τροποποιείται με το πέρασμα του χρόνου ανάλογα με τις κοινωνικές, ιδεολογικές και πολιτικές συνθήκες. Η ενοποίηση του γραμματισμού και των Φυσικών Επιστημών θεωρήθηκε αναγκαία στην κατεύθυνση δημιουργίας εγγράμματων μαθητών/ριών (Norris & Phillips, 2003). Ταυτόχρονα πρόσφατες εκθέσεις σχολείων που έγιναν σε παγκόσμιο επίπεδο σχετικά με την εκπαίδευση και τις Φυσικές Επιστήμες, δίνουν έμφαση στον επιστημονικό γραμματισμό που συνδέει τις Φυσικές Επιστήμες με την καθημερινή ζωή, με σκοπό να προετοιμάσει τον /την μαθητή/ρια για την ενήλικη ζωή του. (European Commission, 2015· Evagorou & Dillon, 2020). Είναι οι λεγόμενες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, που καλλιεργούν γνώσεις, δεξιότητες, αντιλήψεις και στάσεις που καθιστούν ικανούς και ενεργούς πολίτες στη λήψη αποφάσεων, στην επιχειρηματολογία, κριτική και δεοντολογική σκέψη και συνεργατικότητα.

Η αξιολόγηση γίνεται παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα κριτήρια της αξιολόγησης, με βάση τη σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία διακρίνονται σε κριτήρια: α) σχεδιασμού, β) διαδικασίας και γ) αποτελέσματος. Τα κριτήρια σχεδιασμού αφορούν τη διαδικασία πριν την υλοποίηση της εκπαιδευτικής προσπάθειας (διαγνωστική αξιολόγηση), τα κριτήρια διαδικασίας ασχολούνται με τη διαδικασία υλοποίησης (διαμορφωτική αξιολόγηση) και τέλος τα κριτήρια αποτελέσματος εστιάζουν στα προϊόντα-αποτελέσματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική προσπάθεια (τελική αξιολόγηση) (Κασσωτάκης, 2013).

Η καταγραφή παρατηρήσεων, σχολίων, κρίσεων, μετρήσεων, αποτελεσμάτων, συμπερασμάτων (...) στο φύλλο εργασίας από τους/τις μαθητές/ριες δίνει την δυνατότητα για την αναλυτική (ανά βήμα και ενέργεια) αξιολόγηση, που αφορά στην ενεργό συμμετοχή και τις γνώσεις και δεξιότητες που ανέπτυξαν και κατέκτησαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η καταγραφή αυτή βοηθά στην πληρέστερη αξιολόγηση των μαθητών/ριών, και προσδίδει επιπλέον τη δυνατότητα για εστιασμένες διορθωτικές παρεμβάσεις όπου και όταν χρειάζεται (Καλκάνης Γ. Θ., 2021).

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ

Εναύσματα για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών/ μαθητριών θα μπορούσαν να αποτελέσουν εικόνες στις οποίες ασκούνται δυνάμεις σε σώματα που οδηγούν σε κίνηση και παραμόρφωση, μόνιμη ή προσωρινή:

(Ενδεικτικά Φύλλο Εργασίας 1 και Φύλλο Αξιολόγησης, στο Παράρτημα)

➤ Διατύπωση υποθέσεων:

Με ερωτήσεις ζητείται από τα παιδιά να παρατηρήσουν και να περιγράψουν εικόνες να προβληματιστούν και να διατυπώσουν τις υποθέσεις τους, σχετικά με τα αποτελέσματα που επιφέρουν οι δυνάμεις που ασκούνται στα σώματα με επαφή και από απόσταση

➤ Πειραματισμός:

Η πειραματική διαδικασία υλοποιείται από τους μαθητές/ριες που εργάζονται σε ομάδες με απλά υλικά. Σχετικές πειραματικές διαδικασίες μπορούν να πραγματοποιηθούν με τη χρήση απλών υλικών καθημερινής χρήσης που έχουν στην τσάντα τους, φέρνουν από το σπίτι ή υπάρχουν στο εργαστήριο φυσικής του σχολείου (π.χ. γόμες, μπουκάλια νερού άδεια, κουτιά από επιτραπέζια παιχνίδια, κύβους, χαρτόκουτα, χαρτιά, βιβλία και τετράδια, τσάντες,



σούστες, λάστιχα, λεπτά σύρματα, μαγνήτες, συνδετήρες) και ιδιοκατασκευές ώστε: να ασκήσουν δύναμη με επαφή και από απόσταση, προκαλώντας κίνηση ή παραμόρφωση (μόνιμη ή προσωρινή).

Να παρατηρήσουν την δράση της δύναμης από απόσταση (π.χ. μαγνήτη και συνδετήρα) και με επαφή (π.χ. σπρώχνω με το χέρι μου ένα χαρτόκουτο και αυτό κινείται).

Να παρατηρήσουν τι παθαίνει μία σούστα που πιέζεται με το δάκτυλό τους και τι συμβαίνει όταν παύει να ασκείται δύναμη. Το ίδιο, με το τέντωμα του λάστιχου και με το λύγισμα ενός σύρματος.

Να μιλήσουν σχετικά με την άσκηση ή μη δυνάμεων σε ακίνητα σώματα που βλέπουν στην τάξη τους (π.χ. το βιβλίο πάνω στο θρανίο, το σώμα τους στην καρέκλα, την βιβλιοθήκη της τάξης κ.λ.π.)

➤ Συμπεράσματα: Οι μαθητές/ μαθήτριες αφού καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους συζητούν στις ομάδες τους αρχικά και στην ολομέλεια της τάξης στη συνέχεια και με την καθοδήγηση της / του εκπαιδευτικού διατυπώνουν και καταγράφουν τα συμπεράσματά τους για τα αποτελέσματα που επιφέρει η άσκηση δύναμης που ασκείται σε σώματα με επαφή και από απόσταση και αν ασκούνται δυνάμεις στα ακίνητα σώματα.

➤ Γενικεύσεις: Ακολουθούν δραστηριότητες εμπέδωσης / γενίκευσης που μπορούν να συμπεριλαμβάνουν πολυτροπικό υλικό όπως:

-από την εκπαιδευτική τηλεόραση και ψηφιακές προσομοιώσεις / οπτικοποιήσεις των δυνάμεων στον μικρόκοσμο και όχι μόνο, παρακολούθηση βίντεο:

<http://www.viewpure.com/TrprY0w9nW8?start=0&end=0> (δυνάμεις από επαφή και από απόσταση)

<http://www.viewpure.com/VQip8-kRqTY?start=0&end=0> (ηλεκτρικές δυνάμεις-ηλεκτρικό φορτίο)

<http://www.viewpure.com/RrEnkpfal5I?start=0&end=0> (ηλεκτρικές δυνάμεις-ηλεκτρικό φορτίο παρακολούθηση κατά προτίμηση μέχρι 2 λεπτά και 31 δευτερόλεπτα)

<http://www.viewpure.com/ViZNgU-Yt-Y?start=0&end=0> (πειράματα στατικού ηλεκτρισμού)

-προτάσεις για ιδιοκατασκευές {π.χ. ποδήλατο, ζυγαριά με ελατήριο(δυναμόμετρο) και παιχνίδια όπως φιδάκι ή με κάρτες γνώσεων με ερωτήσεις σχετικές με την άσκηση δυνάμεων με επαφή και από απόσταση και τα αποτελέσματά τους}

ΠΙΘΑΝΕΣ ΕΠΕΚΤΑΣΕΙΣ-ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Η δομή του σεναρίου και το μεγαλύτερο μέρος των επιμέρους δραστηριοτήτων επιτρέπουν την εφαρμογή του και στην περίπτωση που δεν είναι δυνατή η δια ζώσης εκπαίδευση, σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και τη συνεργατική προσέγγιση των δραστηριοτήτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Allen, M. (2014). *Παρανοήσεις στις Φυσικές Επιστήμες στην Πρωτοβάθμια Εκπ/ση* (μετφρ. Ανδρέας Βαλαδάκης). Εκδ. Gutenberg

Brown, D.E. (1989). Student's concept of force: the importance of understanding Newton's third law, *Physics Education* 7 (3), 353

Clement, J. (1982). Student's preconceptions in introductory mechanics. *American Journal of Physics* 50 (1),66 Brown, D.E. (1989). Student's concept of force: the importance of understanding Newton's third law, *Physics Education* 7 (3), 353

Driver, R. (1984). Cognitive psychology and pupil's frameworks in mechanics, in Lijnse, P. (ed.), *The many faces of teaching and learning mechanics in secondary and early tertiary education*, Proceedings of conference on physics education, August, Utrecht; GIPERS/SVO-/UNESCO, WCC, Utrecht, 1985, 227



- Duit, R. (1984). Work, force, and power- words in everyday language and terms in mechanics, in Lijnse, P. (ed.), *The many faces of teaching and learning mechanics in secondary end early tertiary education*, Proceedings of conference on physics education, August, Utrecht; GIPERS/SVO-/UNESCO, WCC, Utrecht, 1985, 221
- Evagorou, M. & Dillon, J.(2020). Introduction: Socio scientific issues as promoting responsible citizenship and the relevance of science In Euagorou, J.A. Nielsen, & J. Dillon (Eds), *Science teacher education for responsible citizenship* (p.p. 1-11).
- European Commission (2015). Science Education of responsible citizenship. Brussels: *Directorate-General for Research and Innovation Science with and for society*.
- Gilbert, J.K., Osborne, R.J. and Fensham P.J. (1982). Children's Science and its consequences for teaching. *Science Education*, V66(4).
- Norris, S. P., & Phillips, L.M. (2003). How literacy in Its Fundamental Sense is central to scientific Literacy. *Science Education*, 87(2), 224-240.
- SOLOMON, J. (1994). «The Rise and Fall of Constructivism». *Studies in Science and Mathematics*, May 26.
- Terry, C., Jones, G. and Hurford, W. (1985). Children's conceptual understanding of force and equilibrium, *Physics Education* 20(4), 162.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Γκικοπούλου Ρ., Βοσνιάδου Στ. (2013). Διδάσκοντας για την 'ύλη' στο δημοτικό σχολείο – Μια πρόταση για εννοιολογική αλλαγή. *Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΝΕΦΕΤ Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση* (σελ. 284-291) Επιμέλεια Έκδοσης: Βαβουγιός Διονύσης & Παρασκευόπουλος Στέφανος, ISBN 978-618- 80580-1-9, <http://8sefepet.uth.gr>
- Γκικοπούλου Ο. (2019). «Η επιστημονική / εκπαιδευτική μέθοδος με διερεύνηση και ο επιστημονικός τρόπος σκέψης – Μια έρευνα», *Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*, Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας, 2019, http://synedrio2019.enepet.gr/?page_id=1386
- Γκικοπούλου Ο.(2020-21). Σενάρια για την Εκπαιδευτική τηλεόραση στο πλαίσιο της δράσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων «Μαθαίνουμε στο Σπίτι» για το μάθημα των Φυσικών Ε' και Στ' Δημοτικού <https://webtv.ert.gr/category/mathainoume-sto-spiti/>
- Γκικοπούλου Ο., (2018). «Διδασκαλία της έννοιας της ύλης στο δημοτικό σχολείο με αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προτύπου του μικρόκοσμου», *Περιοδικό Ανοικτή Εκπαίδευση*, 14(2), 26-46. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.19003>, Νοέμβριος 2018
- Καλκάνης Γ. Θ. (2021). Η Επιστημονική – Εκπαιδευτική Μέθοδος με Διερεύνηση και Καλές Πρακτικές. *Έρευνα για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία*, 1(1), 21–38. <https://doi.org/10.12681/riste.27267>
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών: Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΦΥΣΙΚΑ Ε', ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ. (2022). *Υλικό για Μελέτη 3η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Ενότητα 3: Ανάπτυξη διδακτικού σεναρίου και εκπαιδευτικού υλικού Δομή Διδακτικού Σεναρίου*
- Χαλκιά, Κ. (2012). *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες: Θεωρητικά ζητήματα, προβληματισμοί, προτάσεις*. Αθήνα: Πατάκη.

ΠΗΓΕΣ ΕΙΚΟΝΩΝ:

Όλες οι εικόνες είναι χωρίς πνευματικά δικαιώματα από:

<https://pixabay.com/el/images/search/%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/>

Εξαιρέσεις:

1. Η εικόνα ηλεκτρικών δυνάμεων (σελ. 4 στο διακτικό σενάριο) που είναι από το εμπλουτισμένο σχολικό βιβλίο μαθητή Β' Λυκείου: Εισαγωγικό ένθετο ebooks.edu.gr

Εικόνες 2 και 5 στο φύλλο εργασίας 1 που είναι από το προσωπικό μου αρχείο.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

2 Φύλλα εργασίας (που θα δοθούν σε μαθητές και μαθήτριες) με τη δομή:

- Έναυσμα Ενδιαφέροντος
- Προβληματισμός / Διατύπωση Υποθέσεων
- Πειραματισμός
- Αποτελέσματα / Συμπεράσματα – Η Θεωρία
- Εφαρμογές, Γενίκευση, μικρο-ερμηνείες

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

1. Παρατηρήστε τις εικόνες και περιγράψτε το αποτέλεσμα άσκησης της δύναμης, στην συνέχεια επιλέξτε σε ποιες εικόνες ασκούνται δυνάμεις με επαφή (ακουμπώντας) και ποιες από απόσταση (από μακριά, χωρίς να ακουμπώ), όπως στο παράδειγμα:

Εικόνα 3 (κατά σειρά εμφάνισης): Ο εργάτης βάζει δύναμη ακουμπώντας το καρότσι, το σηκώνει και το κινεί. Ασκεί δύναμη με επαφή.



Εικόνα 1:
.....

Εικόνα 2:
.....

Εικόνα 4:
.....

Εικόνα 5:
.....

Εικόνα 6:
.....

Εικόνα 7:
.....

Εικόνα 8:
.....

2. Α. Πάρτε ένα βιβλίο, τοποθετήστε το πάνω στο θρανίο. Ασκούνται δυνάμεις πάνω σε αυτό; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.



.....

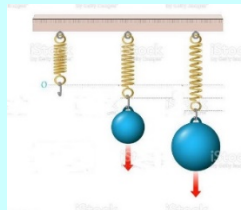
B. Σπρώξτε το βιβλίο με το χέρι σας πάνω στο θρανίο. Τι παρατηρείτε; Δικαιολογήστε την απάντησή σας. Τι συμβαίνει όταν σταματάτε να το σπρώχνετε; Γιατί;



.....

3. Πάρτε ένα ελατήριο και στερεώστε το από την μία πλευρά σε σταθερό σημείο.

A)Κρεμάστε μία μπάλα στο ελεύθερο άκρο του ελατηρίου. Τι παρατηρείτε;



Παρατηρώ ότι

.....

B)Αφαιρέστε την μπάλα από το ελατήριο. Τι παρατηρείτε;

Παρατηρώ ότι

.....

Γ) Τι είδους δύναμη ασκήθηκε από την μπάλα στο ελατήριο; Επιλέξτε με υπογράμμιση:

α. Με επαφή β. Από απόσταση

4. Περιγράψτε την εικόνα σε σχέση με τις δυνάμεις που ασκούνται στο ελατήριο του σχήματος και τα πιθανά αποτελέσματα που επιφέρουν στο ελατήριο:





Στο ελατήριο

5. Πάρτε ένα μπαλόνι, φουσκώστε το και τρίψτε το σε ένα μάλλινο κατά προτίμηση ύφασμα. Στην συνέχεια ανοίξτε την βρύση στον νιπτήρα του μπάνιου και πλησιάστε το μπαλόνι κοντά στην ροή του νερού, χωρίς να το ακουμπήσετε. Τι παρατηρείτε;

Παρατηρώ ότι

 Πώς το ερμηνεύετε;

Υπογραμμίστε το σωστό: Η δύναμη που ασκείται είναι από επαφή:

A) Σωστό B) Λάθος

Παρακολουθήστε το παρακάτω βίντεο με θέμα τις ηλεκτρικές δυνάμεις:

<http://www.viewpure.com/RrEnkpfal5I?start=0&end=0> (κατά προτίμηση μέχρι 2 λεπτά και 31 δευτερόλεπτα) Πηγή: <https://youtu.be/RrEnkpfal5I> ανάκτηση 14-06-2022

6. Πάρτε μία πλαστική χτένα και αφού την τρίψετε σε μάλλινο ύφασμα, μετά χτενίστε τα μαλλιά σας! Τι παρατηρείτε;

Παρατηρώ ότι

 Πώς το ερμηνεύετε;

Υπογραμμίστε το σωστό: Η δύναμη που ασκείται είναι από απόσταση:

A) Σωστό B) Λάθος

Παρακολουθήστε τα παρακάτω βίντεο για τον στατικό ηλεκτρισμό και ελέγξτε τις απαντήσεις σας:

<http://www.viewpure.com/ViZNgU-Yt-Y?start=0&end=0> (στην αγγλική γλώσσα)
 (Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=ViZNgU-Yt-Y> ανάκτηση 14-06-2022)

και <http://www.viewpure.com/u451-yiKXHw?start=0&end=0>
 (Πηγή: <https://youtu.be/u451-yiKXHw> ανάκτηση 14-06-2022)

7. Σκεφτείτε ότι στις συσκευασίες πολλών δημητριακών που προτείνονται ως ιδανικό πρωινό για τα παιδιά αναγράφεται η πληροφορία «Εμπλουτισμένα με σίδηρο».

Προτείνετε ένα πείραμα με το οποίο θα μπορούσατε να διερευνήσετε αν πραγματικά υπάρχει «σίδηρος» στα δημητριακά, όπως το αναφέρουν!

.....

8. Αποτελέσματα / Συμπεράσματα – Θεωρία

Διατύπωσε τα συμπεράσματά σου για τα αποτελέσματα που επιφέρει η άσκηση δύναμης που ασκείται σε σώματα με επαφή και από απόσταση και για το αν ασκούνται δυνάμεις στα ακίνητα σώματα:



ΠΗΓΕΣ:

Εικόνες όλες από rixabay, εκτός:

Εικόνες 2, 5, 9 και 10 (κατά σειρά εμφάνισης) από το προσωπικό μου αρχείο.

Εικόνα 8 από το [εμπλουτισμένο σχολικό βιβλίο μαθητή Β΄ Λυκείου](#):

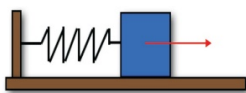
Εισαγωγικό ένθετο ebooks.edu.gr

ΕΝΘΕΤΑ

Α. Τις δυνάμεις δεν μπορούμε να τις δούμε, τις καταλαβαίνουμε όμως από τα αποτελέσματα που επιφέρουν στα σώματα που ασκούνται. Πιο συγκεκριμένα, όταν σε ένα σώμα ασκείται μία δύναμη, τότε αυτό μπορεί να παραμορφωθεί (μόνιμα ή προσωρινά) ή να αλλάξει την κατάσταση της κίνησής του, δηλαδή είτε να αρχίσει να κινείται, είτε να κινηθεί πιο γρήγορα, είτε πιο αργά, είτε ακόμη και να σταματήσει.

Β. Υπάρχουν δυνάμεις που ασκούνται με επαφή (δύναμη ελατηρίου, τάση του νήματος, αντίσταση του αέρα και νερού, τριβή) και αυτές που ασκούνται από απόσταση (μαγνητικές, ηλεκτρικές και βαρυτικές δυνάμεις), όπως φαίνονται στις παρακάτω εικόνες (Πηγή των παρακάτω εικόνων: http://physiclessons.blogspot.com/2012/12/blog-post_193.html)

η δύναμη του ελατηρίου



η τριβή μεταξύ σωμάτων



οι μαγνητικές δυνάμεις



οι βαρυτικές δυνάμεις



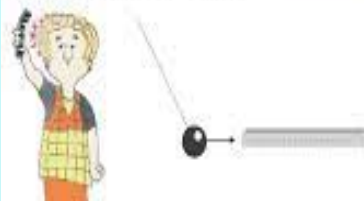
η αντίσταση του αέρα



η τάση του νήματος



οι ηλεκτρικές δυνάμεις





Πηγή των παρακάτω εικόνων από το βιβλίο Φυσικά Δημοτικού: Ερευνώ και Ανακαλύπτω- Ε΄ Δημοτικού, Τετράδιο εργασιών:

Η σακούλα από το βάρος (δύναμη) των πραγμάτων παραμορφώνεται.



Βάζω δύναμη και το κουτί παραμορφώνεται:



Το ράφι με τα βιβλία παραμορφώνεται λόγω του βάρους των βιβλίων.





Σπρώχνω το αυτοκινητάκι κι αυτό κινείται (αλλάζει την κατάσταση του, ήταν ακίνητο).



Το λάστιχο **τεντώνεται** (αυξάνει το μήκος του λόγω της δύναμης του βάρους της πλαστελίνης) όταν κρεμάω την μπάλα από πλαστελίνη και όταν κόβω χαμηλά το λάστιχο, αυτό **επανέρχεται στο αρχικό του μήκος** (εδώ προσωρινή παραμόρφωση). Θα μπορούσε η παραμόρφωση να είναι μόνιμη όταν το βάρος της πλαστελίνης είναι πολύ μεγάλο. Η μπάλα λόγω του **βάρους** της (της έλξης δηλαδή από την Γη), **κινείται** προς τα κάτω κατακόρυφα (προς το κέντρο της Γης).



Γ. Πολλά τρικς στηρίζονται στον άορατο στατικό ηλεκτρισμό, ή στις άορατες μαγνητικές δυνάμεις, όπως φαίνεται στα παρακάτω βίντεο:

<https://youtu.be/ViZNgU-Yt-Y>

<https://youtu.be/BSdSDfOWbNs?t=242>

<https://www.youtube.com/watch?v=yc2-363MIQs>

Αστραπή και κεραυνός:

<https://myschlab.com/2020/03/27/lightning-thunder/>

Βαρυτικές δυνάμεις:

https://www.youtube.com/watch?v=Ivtk2De_z1w

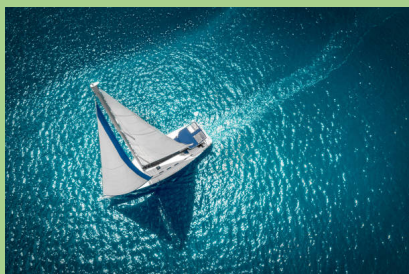
<https://www.youtube.com/watch?v=dqHVM0S9XZU>



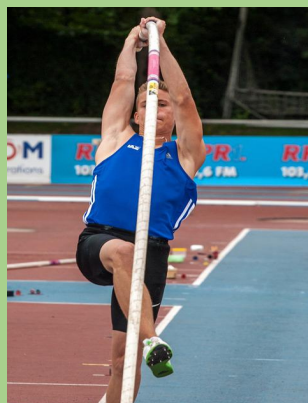
ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Διερεύνησε τις παρακάτω φράσεις και υπογράμμισε το Α για τις δυνάμεις που ασκούνται από απόσταση και Ε για τις δυνάμεις που ασκούνται με επαφή:

Α. Ο άνεμος **σπρώχνει** τα πανιά και το ιστιοφόρο κινείται. Α Ε



Β. Ο αθλητής αγωνίζεται στο άλμα επί κοντώ **τρέχει με την βοήθεια του κονταριού ανεβαίνει** σηκώνεται ψηλά και πέφτει στο στρώμα. Α Ε

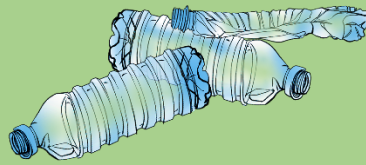


Γ. Η Άννα **κρεμάει** στο δυναμόμετρο (καντάρι) μία σιδερένια σφαίρα και αυτό επιμηκύνεται δείχνοντας το **βάρος** του 2 κιλά. Α Ε και Α Ε



Δ. Η Κυριακή **τρίβει** την χτένα στην μάλλινη μπλούζα της και μετά χτενίζεται. Α Ε και Α Ε

Ε. Ο Θεόφιλος **τσαλακώνει** το πλαστικό μπουκάλι του νερού προτού το ρίξει στον κάδο της ανακύκλωσης Α Ε



2. Συμπλήρωσε τα κενά με τις κατάλληλες λέξεις:

A. Οι ηλεκτρικές δυνάμεις αναπτύσσονται ανάμεσα σε δύο

.....

B. Οι δυνάμεις που ασκούνται από τον μαγνήτη στα ψήγματα σιδήρου λέγονται

..... δυνάμεις και είναι δυνάμεις που αναπτύσσονται

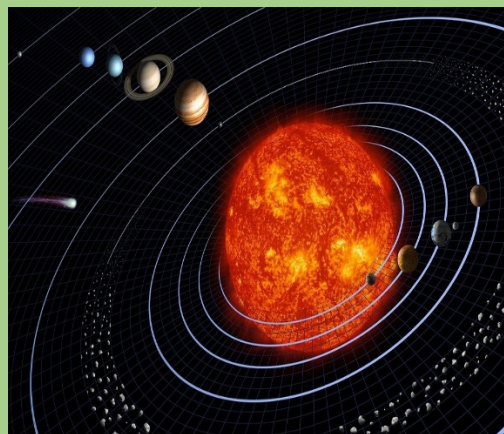
Γ. Όταν σε ένα σώμα ακίνητο ασκήσουμε δύναμη αυτό

.....

3. Το φως της αστραπής που βλέπουμε στον ουρανό οφείλεται

.....

4. Εξήγησε με απλά λόγια πώς οι πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος κινούνται σε τροχιές χωρίς να συγκρούονται.



5. Ένα βιβλίο βρίσκεται πάνω στο θρανίο. Ασκούνται πάνω του δυνάμεις;



.....
.....
.....

Πηγές: Εικόνες από Pixabay



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2
«Η δυναμική της αγάπης»

1. Παρατηρήστε την εικόνα 1α και περιγράψτε την άσκηση της δύναμης του μικρού παιδιού. Ποιο αποτέλεσμα επιφέρει; Στην συνέχεια περιγράψτε τις εικόνες 1β, 1γ και 1δ. Τι κοινό έχουν οι 4 εικόνες, ως προς τον σκοπό και τα συναισθήματα που προκαλούν;



εικόνα 1α



εικόνα 1β



εικόνα 1γ



εικόνα 1δ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Παρατηρήστε την εικόνα 2α και περιγράψτε την άσκηση δύναμης. Ποιο αποτέλεσμα επιφέρει; Στην συνέχεια ζωγραφίστε δίπλα και περιγράψτε μία εικόνα 2β που να δείχνει την άσκηση δύναμης για καλό σκοπό.

3.



Εικόνα 2α

Εικόνα 2β

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



3. Α. Παρατηρήστε την εικόνα 3α και περιγράψτε την άσκηση δυνάμεων. Ποια αποτελέσματα επιφέρει; Τι συναισθήματα σας προκαλεί;



Εικόνα 3α

Παρατηρώ

.....
.....
.....

Νιώθω

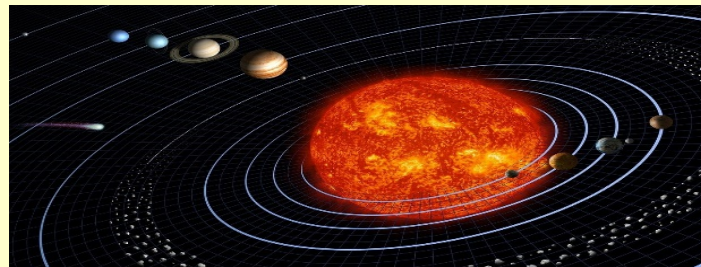
.....
.....
.....

3.Β. Ζωγραφίστε παρακάτω μια εικόνα που αφορά στην τάξη σας και αναδεικνύει τον ίδιο σκοπό άσκησης δύναμης με την εικόνα 3α.

4. Α. Παρακολουθήστε το παρακάτω βίντεο «Ηλιακό σύστημα κίνηση πλανητών» και την εικόνα 4 που δείχνει την κίνηση των πλανητών. Τι βοηθά ώστε να μην συγκρούονται οι πλανήτες μεταξύ τους;

<http://www.viewpure.com/XSJI4HB0WAU?start=0&end=0>

(Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=XSJI4HB0WAU>)



Εικόνα 4

Β. Επιλέξτε με υπογράμμιση το σωστό (υπάρχουν παραπάνω από μία σωστές επιλογές):

1. Η μεταξύ τους «έλξη-αγάπη και συνεργασία»
2. Οι ηλεκτρικές δυνάμεις
3. Οι βαρυτικές δυνάμεις
4. Οι τροχιές τους



αδελφοσύνης των πρώτων χριστιανών και την απόδοσή τους σε εικόνες (Δείπνο αγάπης, κοινή τράπεζα και η Θεία Ευχαριστία-Θεία Κοινωνία). Επίσης τα λόγια του Αποστόλου Παύλου περί ισότητας των λαών, δούλων κι ελεύθερων, ανδρών και γυναικών). Από το βιβλίο του Αντώνη Σαμαράκη «Αρνούμαι» συζήτηση για την έννοια του «διαφορετικού».

Η. Συζητούμε το απόσπασμα της Αλκυόνης Παπαδάκη:

"Πιστεύω φίλε μου ότι ο άνθρωπος ήρθε στη Γη για να μάθει να αγαπάει... Για να δημιουργεί χαρά μέσα από την αγάπη... Ήρθε σε έναν κόσμο όμορφο, για να φροντίσει την ομορφιά... Δεν ήρθε για να κρυφτεί! Ούτε για να ρημάξει!"

Τα παιδιά παρατηρούν και συζητούν για τον πίνακα της Ida Silfverberg: "Woman teaching a Child to Read": Τι βλέπουν, τι συναισθήματα αισθάνονται και ποιο πρόσωπο τους θυμίζει!



Θ. «Μόνο Αγάπη»: Τραγούδι ερμηνευμένο από την παιδική χορωδία Σπύρου Λάμπρου, σε στίχους και μουσική του Ιγνατιάδη Νίκου.

« Ο θησαυρός της γης είναι αυτό που εμείς έχουμε
 Κατερίνα είναι που σ' αγαπώ, είναι που μ' αγαπάς
 Είναι που οι χορδές, παίζουνε στην ψυχή σαν δύο μαντολίνα
 και τραγουδούν στο τέμπο της καρδιάς
 Μόνο αγάπη χρειάζεται η ζωή μας
 όλα τα χρόνια που θα 'μαστε μαζί
 Μόνο αγάπη χρειάζεται η ζωή μας
 γιατί είναι μικρή»

Ακούνε τα παιδιά το τραγούδι, συζητούν τους στίχους και τα συναισθήματα που αισθάνονται. Χωρίζονται σε ομάδες και οπτικοποιούν τους στίχους και τα συναισθήματά τους με ζωγραφιές. Συνθέτουν τις ζωγραφιές και με τη βοήθεια του monie Maker, «αντύνουν» οπτικά το τραγούδι. Παρουσιάζουν το αποτέλεσμα σε όλες τις τάξεις του σχολείου.

ΠΗΓΕΣ: Εικόνες από pixabay.



«Ισοδύναμα κλάσματα – Διαφορετική μορφή, αλλά ίση δύναμη» Μια διδακτική προσέγγιση για την Γ΄ Δημοτικού

Δήμητρα Τσιβοπούλου

Δασκάλα στο Δ. Σχ. Μακρυχωρίου Λάρισας και απόφοιτος μεταπτυχιακού ΕΑΠ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση αφορά στη διδασκαλία των ισοδύναμων κλασμάτων στην Γ΄ Δημοτικού και περιλαμβάνει την εφαρμογή των βασικών αρχών του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τα Μαθηματικά. Αναλυτικότερα, δόθηκε έμφαση στη σύνδεση της γνώσης με την εφαρμογή εννοιών και διαδικασιών, καθώς και στην ανάπτυξη μαθηματικών ικανοτήτων, στάσεων και πεποιθήσεων, ώστε οι μαθητές/ριες να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο. Έτσι, χρησιμοποιήθηκε χειραπτικό και ψηφιακό υλικό για την κατανόηση των ισοδύναμων κλασμάτων και την εφαρμογή τους στην καθημερινότητα. Τα μαθηματικά έργα που πραγματοποιήθηκαν ήταν ομαδοσυνεργατικά και για την ολοκλήρωσή τους εφαρμόστηκαν οι αρχές της συμπερίληψης και της διαπολιτισμικότητας. Η εκπαιδευτικός είχε τον ρόλο του ενορχηστρωτή και η διδακτική μεθοδολογία ήταν μαθητοκεντρική. Μέσω της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης διαπιστώθηκε πως οι μαθητές/ριες κατανόησαν την έννοια των ισοδύναμων κλασμάτων και την εφάρμοσαν σε πραγματικές καταστάσεις. Επιπλέον, μέσα από τα μαθηματικά έργα οδηγήθηκαν στην εύρεση στρατηγικών για τη δημιουργία ισοδύναμων κλασμάτων, χρησιμοποιώντας την οπτικοποίηση και τη μαθηματική επικοινωνία. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, πως εφαρμόζοντας τις βασικές αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών πραγματοποιήθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: διδακτική προσέγγιση, νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, Μαθηματικά Γ΄ Δημοτικού, ισοδύναμα κλάσματα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα Μαθηματικά αποτελούν έναν από τους πιο κρίσιμους τομείς του ανθρώπινου πολιτισμού, καθώς προσφέρουν εξαιρετικά ισχυρούς τρόπους ερμηνείας του κόσμου. Έτσι, η επιτυχημένη σχολική μαθητεία σε αυτά αποτελεί καθοριστικό παράγοντα γνωστικής και επαγγελματικής εξέλιξης κάθε πολίτη (ΙΕΠγ, 2021). Επιπρόσθετα, οι ρητοί αριθμοί προσφέρουν ένα πρόσφορο περιβάλλον, όπου τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τη διανοητική και την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Χρυσανθακοπούλου, 2012, σ. 14).

Δεδομένης της σπουδαιότητας των Μαθηματικών και των ρητών αριθμών στη ζωή των ανθρώπων, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε η παρούσα διδακτική προσέγγιση. Στη συνέχεια, περιγράφονται η ταυτότητα, η διδακτική πλαισίωση, τα μαθηματικά έργα, οι διδακτικές πρακτικές, η αξιολόγηση και ο αναστοχασμός της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης.

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Η διδακτική προσέγγιση πραγματοποιήθηκε στην Γ΄ Δημοτικού και περιλαμβάνει την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου με τίτλο: «Ισοδύναμα κλάσματα – Διαφορετική μορφή, αλλά ίση δύναμη», το οποίο έχει διάρκεια δύο διδακτικές ώρες και ανήκει στην ενότητα του νέου Προγράμματος Σπουδών «Αριθμοί/Θετικοί ρητοί αριθμοί». Επίσης, η διδασκαλία της ισοδυναμίας κλασμάτων συνδέεται με τις Μεγάλες Ιδέες της Μαθηματικής δομής (αναγνώριση της σχέσης των ισοδύναμων κλασμάτων) και της Ισοδυναμίας (οι διαφορετικές μορφές, που μπορεί να λάβει η ίδια ποσότητα) (ΙΕΠ, 2021γ, σ. 11-12).

Κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου, εφαρμόστηκαν μαθηματικές πρακτικές, κατά τις οποίες οι μαθητές/ριες δημιούργησαν συνδέσεις μεταξύ ισοδύναμων κλασμάτων, καθώς και ανάμεσα στη νέα γνώση (ισοδύναμα κλάσματα) και στην καθημερινότητα, συλλογίστηκαν και επιχειρηματολόγησαν. Ακόμη, υπήρξε ενεργός εμπλοκή των μαθητών/ριών, ατομικά και συνεργατικά, στον πειραματισμό, στην ανακάλυψη, στην εξερεύνηση και στην ανακατασκευή γνώσεων (ΙΕΠ, 2021γ, σ. 4-6).



ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του σεναρίου είναι τα παρακάτω:

- Να εκφράζουν την ίδια σχέση με διαφορετικές κλασματικές αναπαραστάσεις. (ΙΕΠ, 2021γ, σ. 71).

Αναλυτικότερα, οι μαθητές/ριες αναμένεται:

- Να κατανοήσουν ότι τα ισοδύναμα κλάσματα εκφράζουν το ίδιο μέρος ενός όλου.
- Να εκφράζουν το ίδιο μέρος ενός όλου με διαφορετικά κλάσματα.
- Να αναγνωρίζουν τα ισοδύναμα κλάσματα.
- Να δημιουργούν ισοδύναμα κλάσματα χρησιμοποιώντας χειραπτικό και ψηφιακό υλικό.

ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ

Οι γνωστικές προαπαιτούμενες δυνατότητες περιλαμβάνουν την κατανόηση της έννοιας κλάσμα, καθώς και την ικανότητα να ακολουθούν οδηγίες. Πιο συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο οι μαθητές/ριες να αναγνωρίζουν και να αναπαριστούν κλασματικές μονάδες και κλασματικούς αριθμούς, χρησιμοποιώντας αντικείμενα από την καθημερινότητά τους, καθώς και χειραπτικό και ψηφιακό υλικό, ώστε να διδαχθούν τη χρήση διαφόρων μέσων για τη δημιουργία ισοδύναμων κλασμάτων και να μπορούν μετέπειτα να χρησιμοποιήσουν αυτή την στρατηγική στην εύρεση ενδιάμεσων κλασματικών αριθμών (π.χ. μεταξύ $\frac{1}{2}$ και $\frac{1}{4}$ ή μεταξύ $\frac{2}{3}$ και $\frac{3}{4}$). (ΙΕΠ, 2021γ, σ. 70, 71).

Οι προαπαιτούμενες κοινωνικοπολιτισμικές δυνατότητες περικλείουν την ατομική εργασία και τη συνεργασία σε ομάδες, ακολουθώντας οδηγίες ή εξερευνώντας, ανακατασκευάζοντας και ανακαλύπτοντας τη γνώση. Επίσης, περιλαμβάνουν την ικανότητα να πειραματίζονται, απαλλαγμένοι/ες από το φόβο του λάθους (ΙΕΠ, 2021γ, σ. 4-6).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ

Η επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, αναφορικά με τα ισοδύναμα κλάσματα, δύναται να υλοποιηθεί εφόσον ληφθούν υπόψη γνωστικές, κοινωνικές, πολιτικές και συναισθηματικές παράμετροι (ΙΕΠ, 2021δ, σ. 8).

Στις γνωστικές παράμετροι, σύμφωνα με την Χρυσανθακοπούλου (2012, σ. 14-16), ανήκει το γεγονός ότι οι ρητοί αριθμοί έχουν την εμφάνιση των εξής νοητικών σχημάτων: πηλίκο, μέρος – όλο, λόγος, τελεστής και μέτρηση. Για να κατανοηθούν οι ρητοί αριθμοί απαιτείται η κατανόηση, όχι μόνο των παραπάνω νοητικών σχημάτων αλλά και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα να μεταφράζεται ένα κλάσμα ως μέρος-όλο συνδέεται πάρα πολύ με την ικανότητα χωρισμού ενός συνόλου αντικειμένων ή μιας ποσότητας σε ίσα μέρη ή σύνολα (Χρυσανθακοπούλου, 2012, σ. 14-16).

Επιπλέον, για να κατανοηθεί η έννοια του κλάσματος απαιτείται από τους/τις μαθητές/ριες η ανάπτυξη ικανοτήτων συνδέσεων και συγκρίσεων ανάμεσα σε κλασματικά μοντέλα. Ακόμη, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναπτύξουν την ικανότητα αναγνώρισης ενός κλάσματος ως μίας αναπαράστασης ενός αριθμού με πολλές «παραστάσεις» (Wong & Evans, 2007).

Οι κοινωνικές, πολιτισμικές και συναισθηματικές παράμετροι περιλαμβάνουν τις ικανότητες των μαθητών/ριών να χειρίζονται τις έννοιες των ρητών αριθμών, βελτιώνοντας την κατανόηση και τον χειρισμό καταστάσεων και προβλημάτων της πραγματικής ζωής. Ακόμη, οι ρητοί αριθμοί προσφέρουν ένα πρόσφορο περιβάλλον, όπου τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τη διανοητική και την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Χρυσανθακοπούλου, 2012, σ. 14).

Σε πολλούς/πολλές μαθητές/ριες διαπιστώνεται το φαινόμενο δυσκολίας κατανόησης της αφαιρετικής έννοιας του κλάσματος. Μάλιστα, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σημασία των όρων του κλάσματος (αριθμητής – παρονομαστής), καθώς και τη μεταξύ τους σχέση. Ακόμη, οι μαθητές/ριες δυσκολεύονται στην κατανόηση του μεγέθους των κλασμάτων και



της ποσότητας που αναπαριστούν. Επιπλέον, δυσνόητο σημείο αποτελεί η ισότητα διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης του ίδιου μέρους ενός όλου (π.χ. $2/3=4/6$) (Ding, 2007, σ. 53-57· Νικολάου, 2012, σ. 48-51).

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑ

Στη συνέχεια περιγράφονται τα μαθηματικά έργα του σεναρίου, τα οποία επιλέχθηκαν, σύμφωνα με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, που αναγράφονται στην αρχή του σεναρίου και με βάση τη διδακτική πλαισίωση και διαχείριση.

ΦΤΙΑΧΝΟΥΜΕ ΕΥΧΕΤΗΡΙΕΣ ΚΑΡΤΕΣ

Για να κατανοήσουν οι μαθητές/ριες ότι τα ισοδύναμα κλάσματα εκφράζουν το ίδιο μέρος ενός όλου, κατασκευάζουν δύο ευχετήριες κάρτες. Χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα παίρνει δύο χαρτονάκια μεγέθους Α4. Σύμφωνα με τις οδηγίες της εικαστικής κατασκευής, πρέπει να κόψουν τα $2/4$ από το πρώτο χαρτονάκι και το $1/2$ από το δεύτερο και να διπλώσουν αυτά τα κομμάτια στη μέση (βλ. εικόνα 1).



Εικόνα 1: Ευχετήριες κάρτες

Έπειτα, μπορούν να γράψουν τις ευχές τους στο εσωτερικό των καρτών και να τις διακοσμήσουν όπως επιθυμούν. Η κάθε ομάδα εργάζεται, σύμφωνα με τους δικούς της ρυθμούς και τα ενδιαφέροντά της. Η επιλογή αυτού του έργου έγινε διότι έχει νόημα για τα παιδιά και έτσι συντελεί στη μάθηση (Virtue, & Hinnant-Crawford, 2019).

ΠΑΙΖΟΥΜΕ ΤΟΥΒΛΑΚΙΑ

Για να δημιουργήσουν ισοδύναμα κλάσματα χρησιμοποιώντας χειραπτικό υλικό, για να εκφράσουν το ίδιο μέρος ενός όλου με διαφορετικά κλάσματα και για να αναγνωρίσουν τη σχέση των ισοδύναμων κλασμάτων σε μια ακολουθία ισοδύναμων κλασμάτων, μοιράζονται στις ομάδες τουβλάκια «lego», (βλ. εικόνα 2) και τα μέλη κάθε ομάδας πρέπει να σχηματίσουν δύο μονάδες (2 κόκκινα τουβλάκια) με διαφορετικά τουβλάκια, συμπληρώνοντας το πρώτο φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα).

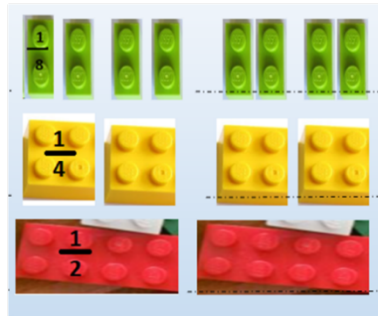


Εικόνα 2: Τουβλάκια lego

Αναλυτικότερα, τα παιδιά προσπαθούν να τοποθετήσουν πάνω στο κάθε κόκκινο τουβλάκι, τουβλάκια άλλου χρώματος, αλλά σε κάθε σειρά επιτρέπεται να βάλουν μόνο ίδιου χρώματος τουβλάκια. Έτσι, μπορούν να βάλουν πάνω στο κόκκινο τουβλάκι δύο κίτρινα και πάνω σε αυτά τέσσερα πράσινα. Με όποια σειρά τοποθετήσουν τα χρωματιστά τουβλάκια πάνω στο ένα κόκκινο τουβλάκι, με την ίδια σειρά πρέπει να τα βάλουν και στο άλλο κόκκινο τουβλάκι. Το κάθε κόκκινο τουβλάκι εκφράζει το $1/2$ του όλου (το ένα από τα δύο κόκκινα τουβλάκια). Τοποθετώντας τα υπόλοιπα χρωματιστά τουβλάκια θα διαπιστώσουν ότι το $1/2$



του όλου είναι ίσο: με τα δύο από τα τέσσερα κίτρινα τουβλάκια, δηλαδή με το κλάσμα $\frac{2}{4}$ και με τα 4 από τα 8 πράσινα τουβλάκια ($\frac{4}{8}$) (βλ. εικόνα 3).



Εικόνα 3: Αντιστοιχία lego

Έπειτα, μπορούν να συμπληρώσουν τους αριθμητές στην ισότητα:

$$\frac{1}{2} = \frac{\square}{4} = \frac{\square}{8}$$

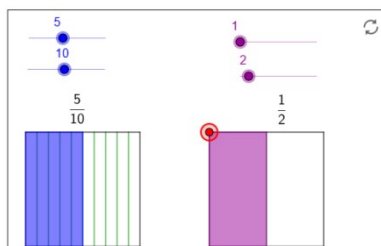
Συνεπώς, με το χειραπτικό υλικό, διαπιστώνουν ότι τρία κλάσματα με διαφορετικούς όρους είναι ισοδύναμα και ότι το ίδιο μέρος μπορεί να εκφραστεί με διαφορετικά κλάσματα. Η κάθε ομάδα εργάζεται σύμφωνα με τους δικούς της ρυθμούς. Η επιλογή αυτού του έργου έγινε διότι έχει νόημα για τα παιδιά και χρησιμοποιείται χειραπτικό υλικό που λατρεύουν. Έτσι, η έννοια των ισοδύναμων κλασμάτων οπτικοποιείται και αποκτά νόημα, με αποτέλεσμα να συντελείται η μάθηση (Virtue, & Hinnant-Crawford, 2019).

Το έργο αυτό συνδέεται με τις Μεγάλες ιδέες της Μαθηματικής δομής και της Ισοδυναμίας, αφού αναγνωρίζεται η ισοδύναμη σχέση αυτών των κλασμάτων. Επίσης, εφαρμόζονται οι μαθηματικές πρακτικές της μαθηματικής επικοινωνίας, της μοντελοποίησης, του συλλογισμού - επιχειρηματολογίας και της δημιουργίας συνδέσεων, καθώς συνδέονται τα ισοδύναμα κλάσματα με τα τουβλάκια και διερευνάται ο τρόπος δημιουργίας ισοδύναμων κλασμάτων. Ακόμη, εφαρμόζονται οι κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές της συνεργατικής δράσης, του πειραματισμού και της ανακάλυψης (ΙΕΠ, 2021δ, σ.11-15). Επιπλέον, το έργο αυτό υποστηρίζει διδακτικές δραστηριότητες συμπερίληψης και διαφοροποίησης, αφού αναγνωρίζεται η δυνατότητα εκτέλεσής του σύμφωνα με τους ρυθμούς των παιδιών (ΙΕΠ, 2021γ, σ.9).

ΙΣΟΔΥΝΑΜΑ ΚΛΑΣΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ

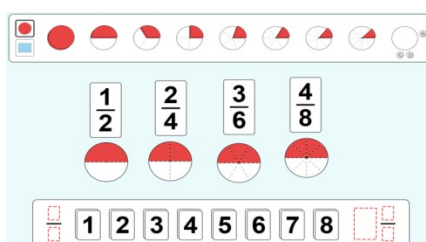
Οι μαθητές/ριες δουλεύουν σε ομάδες στον διαδραστικό πίνακα ή σε φορητούς υπολογιστές / τάμπλετ και φτιάχνουν ισοδύναμα κλάσματα με τα παρακάτω ψηφιακά εργαλεία:

Αρχικά, δημιουργούν ζεύγη ισοδύναμων κλασμάτων στο λογισμικό Simplifying Fractions – GeoGebra, όπου έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν με ποικίλους αριθμητές και παρονομαστές. Επίσης, μπορούν να επιβεβαιώσουν τις επιλογές τους, συγκρίνοντας τις αναπαραστάσεις των κλασμάτων, τοποθετώντας το δεύτερο σχήμα πάνω στο πρώτο (βλ. εικόνα 4).



Εικόνα 4: GeoGebra

Ύστερα, στο λογισμικό Build a Fraction (olorado.edu), στην επιλογή “Lab” δημιουργούν περισσότερα από δύο ισοδύναμα κλάσματα για να εκφράσουν το ίδιο μέρος ενός όλου (βλ. εικόνα 5).



Εικόνα 5: Colorado.edu

Η χρήση των τριών αυτών ψηφιακών εργαλείων προσφέρει πολλαπλές αναπαραστάσεις ισοδύναμων κλασμάτων και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να δημιουργήσουν ισοδύναμα κλάσματα εφαρμόζοντας διαφορετικές στρατηγικές. Έτσι, κατανοούν ότι τα ισοδύναμα κλάσματα εκφράζουν το ίδιο μέρος ενός όλου, με διαφορετικά κλάσματα, αναγνωρίζουν τα ισοδύναμα κλάσματα με τη βοήθεια οπτικών αναπαραστάσεων, δημιουργούν ισοδύναμα κλάσματα χρησιμοποιώντας ψηφιακό υλικό και αναγνωρίζουν διαισθητικά τη σχέση των ισοδύναμων κλασμάτων σε μια ακολουθία ισοδύναμων κλασμάτων, παρατηρώντας τους όρους των ισοδύναμων κλασμάτων. Άλλωστε, τα μαθηματικά έργα με δοκιμή και έλεγχο, σε ψηφιακό περιβάλλον συντελούν στη μάθηση (Barana, Fioravera, & Marchisio, 2017).

Το έργο αυτό συνδέεται με τις Μεγάλες ιδέες της Μαθηματικής δομής, της Ισοδυναμίας, της Απόδειξης, της Γενίκευσης και των Μετασχηματισμών, αφού αναγνωρίζεται η ισοδύναμη σχέση των κλασμάτων, καθώς και ο τρόπος δημιουργίας ισοδύναμων κλασμάτων, μέσα από μια σειρά διαδοχικών επιχειρημάτων/συλλογισμών. Επίσης, εφαρμόζονται οι μαθηματικές πρακτικές της μαθηματικής επικοινωνίας, της μοντελοποίησης, του συλλογισμού - επιχειρηματολογίας και της δημιουργίας συνδέσεων, καθώς συνδέονται τα ισοδύναμα κλάσματα με τις διαφορετικές οπτικές αναπαραστάσεις και διερευνάται ο τρόπος δημιουργίας ισοδύναμων κλασμάτων. Ακόμη, εφαρμόζονται οι κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές της συνεργατικής δράσης, του πειραματισμού και της ανακάλυψης (ΙΕΠ, 2021δ, σ.11-15).

Επιπλέον, το έργο αυτό υποστηρίζει διδακτικές δραστηριότητες συμπερίληψης και διαφοροποίησης, αφού αναγνωρίζεται η δυνατότητα σχηματισμού ισοδύναμων κλασμάτων με διαφορετικούς τρόπους, διαφορετικές στρατηγικές και ρυθμούς, ανάλογα με την πολιτιστική κουλτούρα των παιδιών (ΙΕΠ, 2021γ, σ.9).

ΙΣΟΔΥΝΑΜΑ ΚΛΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Στο συγκεκριμένο έργο γίνεται η σύνδεση των ισοδύναμων κλασμάτων με ένα άλλο επιστημονικό πεδίο, εκείνο της Στατιστικής. Δίνεται στα παιδιά το φύλλο εργασία 2 (βλ. παράρτημα) και εκείνα δουλεύοντας σε ομάδες επιλύουν το πρόβλημα χρησιμοποιώντας



ισοδύναμα κλάσματα. Πιο συγκεκριμένα, σχηματοποιούν και αναγνωρίζουν ισοδύναμα κλάσματα.

Έτσι, το έργο συνδέεται με τις Μεγάλες ιδέες της Μαθηματικής δομής και της Ισοδυναμίας. Ακόμη, εφαρμόζονται οι μαθηματικές πρακτικές της μαθηματικής επικοινωνίας, της μοντελοποίησης, του συλλογισμού - επιχειρηματολογίας και της δημιουργίας συνδέσεων (ΙΕΠ, 2021δ, σ.11-15). Επιπλέον, υποστηρίζονται διδακτικές δραστηριότητες συμπερίληψης και διαφοροποίησης, αφού αναγνωρίζεται η δυνατότητα επίλυσης του προβλήματος με διαφορετικούς τρόπους και ρυθμούς (ΙΕΠ, 2021γ, σ.9).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΡΓΩΝ

Για την επιλογή των παραπάνω έργων λήφθηκαν υπόψη τα διαφορετικά επίπεδα εστίασης τα οποία περιλαμβάνουν τις αντίστοιχες δράσεις, οι οποίες δύναται να αναπτυχθούν στα πλαίσια των μαθηματικών δραστηριοτήτων (Watson & Thompson, 2015). Έτσι, προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:

Έργο	Επίπεδο	Εστίαση	Επίπεδα πρόκλησης/ απαίτησης (ενδεικτικές δράσεις)
1	1	Βασικές δράσεις (basics)	Υπολογισμός, διαδικασίες εκτέλεσης, δήλωση γεγονότων/διαπιστώσεων
2, 3	2	Μετασχηματιστικές δράσεις	Οργάνωση, αναδιάταξη, συστηματοποίηση, οπτικοποίηση, αναπαράσταση
2, 3, 4	3	Δράσεις οικοδόμησης έννοιας	Ομαδοποίηση, σύγκριση, ταξινόμηση, γενίκευση, δομή, μεταβολή, επέκταση, περιορισμός, ορισμός, εξειδίκευση, συσχέτιση με οικείες και διαισθητικές ιδέες
2, 3, 4	4	Επίλυση προβλήματος/ μοντελοποίηση, αποδεικτική διαδικασία, εφαρμογή	Διατύπωση εικασίας, υπόθεση, συμβολισμός, μοντελοποίηση, πρόβλεψη, εξήγηση, επαλήθευση, τεκμηρίωση, αμφισβήτηση, δοκιμή ειδικών περιπτώσεων
4	5	Διεπιστημονική προσέγγιση	Ενσωμάτωση άλλων επιστημολογιών, προσδιορισμός/ αναγνώριση μεταβλητών και δομών, αναγνώριση ομοιοτήτων, σύγκριση οικείων και μη γνώσεων.

Πίνακας 1: Επίπεδα εστίασης έργων

Στο πρώτο έργο (επίπεδο 1) «Φτιάχνουμε ευχετήριες κάρτες» τα παιδιά αποκτούν την αίσθηση των ισοδύναμων κλασμάτων μέσα από μια διδακτική αλληλουχία, η οποία ξεκινά από την αναπαράσταση των ισοδύναμων κλασμάτων (κατασκευή καρτών) και περνά στη σύγκρισή τους.

Στο δεύτερο έργο (επίπεδα 2, 3 & 4) «Παίζουμε τουβλάκια» τα παιδιά ξεκινούν από την οργάνωση, αναδιάταξη, συστηματοποίηση, οπτικοποίηση και αναπαράσταση, περνούν στη ομαδοποίηση, σύγκριση, ταξινόμηση και γενίκευση για να οδηγηθούν μέσω υποθέσεων, δοκιμών, συγκρίσεων και υπολογισμών στη δημιουργία ισοδύναμων κλασμάτων.

Στο τρίτο έργο (επίπεδα 2, 3 & 4) «Ισοδύναμα κλάσματα στον υπολογιστή» τα παιδιά ενθαρρύνονται να εφαρμόσουν διαφορετικές στρατηγικές δημιουργίας ισοδύναμων κλασμάτων μέσα σε πλαίσια ποικίλων οπτικών αναπαραστάσεων. Έτσι, πειραματίζονται και



διαπιστώνουν πως υπάρχουν διαφορετικές στρατηγικές για να δημιουργήσει κάποιος/α ισοδύναμα κλάσματα.

Στο τέταρτο έργο, έργο επέκτασης (επίπεδα 3, 4, 5) «Ισοδύναμα κλάσματα και στατιστική» τα παιδιά κάνοντας διερευνήσεις συνδέουν τα ισοδύναμα κλάσματα με τη στατιστική και εξοικειώνονται περισσότερο με την αναγνώριση και κατανόηση ισοδύναμων κλασμάτων. Επίσης, διαπιστώνουν ότι η μαθηματική αυτή έννοια συνδέεται με ένα άλλο επιστημονικό πεδίο αλλά και με την κοινωνική ζωή του ανθρώπου.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Η δασκάλα διευκολύνει, στα παραπάνω μαθηματικά έργα, την εργασία των μαθητών/ριών και ενεργεί ως σύμβουλος και καθοδηγητής της συζήτησης στην τάξη, χωρίς ωστόσο να δίνει έτοιμες απαντήσεις. Ακόμη, ενθαρρύνει τα παιδιά να σκεφτούν και τους παρέχει ανατροφοδότηση (ΙΕΠ, 2021δ, σ. 20-21). Στη συνέχεια, περιγράφονται αναλυτικά οι διδακτικές ενέργειες για κάθε έργο.

ΤΡΟΠΟΙ ΔΡΑΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Το πρώτο έργο υλοποιείται σε περιβάλλοντα συμμετοχικής/συνεργατικής μάθησης, αλλά και ατομικής οικοδόμησης της γνώσης. Έτσι η δασκάλα ενθαρρύνει τους μαθητές να διατυπώνουν ερωτήματα και συμπεράσματα. Η ίδια διατυπώνει ερωτήσεις ανοιχτές και παρέχει συμβουλές και ιδέες για να ξεπεραστούν τα δύσκολα σημεία. Επίσης, διαμεσολαβεί και δίνει θάρρος στους/στις μαθητές/ριες, ώστε να αναλαμβάνουν δράση για την κατανόηση του μαθηματικού περιεχομένου (ΙΕΠ, 2021δ, σ. 20-21).

Τα υπόλοιπα έργα υλοποιούνται σε περιβάλλοντα συμμετοχικής/συνεργατικής μάθησης, ατομικής οικοδόμησης της γνώσης, διερευνητικής/ ανακαλυπτικής μάθησης και επίλυσης προβλήματος. Έτσι, η εκπαιδευτικός εκτός από τις διδακτικές ενέργειες που αναφέρθηκαν στο πρώτο έργο, ενορχηστρώνει τις μαθησιακές διαδικασίες, διευκολύνει και συμβουλεύει κατά τη διερεύνηση. Επίσης, καθοδηγεί τη συζήτηση στην τάξη – χωρίς έτοιμες λύσεις και πληροφορίες – ενθαρρύνει τη σκέψη και προσφέρει ανατροφοδότηση στους/στις μαθητές/ριες (ΙΕΠ, 2021δ, σ. 20-21).

Σε όλα τα έργα, αντιμετωπίζει τα λάθη των μαθητών/ριών ως βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και ως έναυσμα για κατανόηση των μαθηματικών περιεχομένων από τους/τις ίδιους/ίδιες μαθητές/ριες. Επίσης, προωθεί τις δράσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στην τάξη με τους εξής τρόπους: α) διατυπώνει ανοιχτές κυρίως ερωτήσεις, ώστε οι μαθητές/ριες να εκφράσουν τις απόψεις και τις ιδέες τους, β) δίνει θάρρος στους/στις μαθητές/ριες να συζητούν χρησιμοποιώντας επιχειρήματα, γ) ζητά από τους/τις μαθητές/ριες να αιτιολογήσουν και να εξηγήσουν τη σκέψη τους, δ) προάγει τη συζήτηση ανακεφαλαιώνοντας αυτά που έχουν διατυπωθεί και διατυπώνοντας καινούριες ερωτήσεις, ε) προάγει τη μαθητική επικοινωνία ανάμεσα στους/στις μαθητές/ριες, ενισχύοντας τις συζητήσεις τους και (στ) στοχεύει στη διδακτική διαχείριση πολλαπλών εξηγήσεων και στη χρησιμοποίηση των ιδεών των μαθητών/ριών ως πηγές για επέκταση της συζήτησης και της μαθηματικής κατανόησής τους (ΙΕΠ, 2021δ, σ. 23).

Επίσης, σε κάθε έργο ακολουθούνται τρεις φάσεις αξιοποίησης. Στην πρώτη φάση της εισαγωγής του κάθε μαθηματικού έργου στην τάξη, η δασκάλα βοηθά τους/τις μαθητές/ριες να κατανοήσουν το πλαίσιο δράσης και όπου κρίνεται αναγκαίο και το μαθηματικό περιεχόμενο. Ταυτόχρονα, στοχεύει στην ενθάρρυνση των παιδιών στη χρησιμοποίηση των εργαλείων (χειραπτικών, ψηφιακών και οπτικών αναπαραστάσεων) και υποστηρίζει την εμπλοκή όλων των παιδιών. Στη δεύτερη φάση, τα παιδιά εργάζονται ομαδικά και η δασκάλα αλληλεπιδρά με εκείνα για να διαπιστώσει τις ανάγκες τους και τις δυσκολίες τους, ώστε να λάβει αποφάσεις για το πώς θα δράσει και τότε χρειάζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στην τρίτη φάση της συζήτησης στην τάξη, τα παιδιά παρουσιάζουν τις στρατηγικές και τους



τρόπους που ανέπτυξαν και έτσι ο/η δάσκαλος/α μπορεί να υποστηρίξει τα παιδιά να συνδέσουν και να επεκτείνουν τις μαθηματικές ιδέες που παρουσιάστηκαν (ΙΕΠ, 2021δ, σ. 22-23).

Στα τελευταία δέκα λεπτά, δίνεται σε κάθε ομάδα μια σοκολάτα, την οποία καλούνται να τη μοιραστούν ισότιμα και το φύλλο αξιολόγησης (βλ. Παράρτημα).

ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΡΙΩΝ

Στο πρώτο έργο, οι μαθητές/ριες μαθαίνουν συμμετέχοντας ενεργά στην κατανόηση και στην οικοδόμηση της έννοιας των ισοδύναμων κλασμάτων, μέσα από γνωστικές συγκρούσεις και επανεξέταση των γνώσεών τους (προσωπική διαπραγμάτευση), κατά τη συνεργασία τους με τα άλλα παιδιά. Επίσης, στο συνεργατικό πλαίσιο, διατυπώνουν τις διαφορετικές απόψεις τους, γεγονός που συντελεί στη μαθηματική επικοινωνία, στην αποσαφήνιση των αποριών και στον εντοπισμό αποτελεσματικών λύσεων. Στα υπόλοιπα έργα, εκτός από τα παραπάνω, δρουν και σκέφτονται επιστημονικά, παίρνοντας τον ρόλο του ερευνητή με στόχο την «ανακάλυψη» νόμων, κανόνων και αρχών και την ουσιαστική οικοδόμηση της κατανόησης της έννοιας που διερευνάται. (ΙΕΠ, 2021δ, σ. 20-21).

Σε όλα τα έργα, η κάθε ομάδα εργάζεται σύμφωνα με τους δικούς της ρυθμούς και τα ενδιαφέροντά της. Στα πλαίσια της ομάδας εμπλέκονται όλοι/ες οι μαθητές/ριες στο βαθμό των δυνατοτήτων τους, καθώς πρόκειται για ένα έργο με νόημα (Virtue, & Hinnant-Crawford, 2019). Η ανατροφοδότηση στους/στις μαθητές/ριες παρέχεται όχι μόνο από την εκπαιδευτικό αλλά και από τα υπόλοιπα παιδιά, κατά την παρουσίαση των έργων τους.

ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το συγκεκριμένο σενάριο στοχεύει στην εμπλοκή και ενεργοποίηση όλων των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους σκέφτονται, αντιδρούν, δίνουν νόημα στις μαθηματικές διαδικασίες και έννοιες και στις εμπειρίες τους, αλλά και τα διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα προέλευσής τους. Επιπλέον, με το σενάριο ενθαρρύνεται η προσέγγιση μιας πολιτισμικά ευαισθητοποιημένης μαθηματικής διδασκαλίας, η οποία σχετίζεται με την αποδοχή και τον σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων και αξιών του κάθε παιδιού (ΙΕΠ, 2021γ, σ. 9). Αναλυτικότερα, δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/ριες να εφαρμόσουν τις στρατηγικές που επιθυμούν, σύμφωνα με την κουλτούρα και τα βιώματά τους.

Ακόμη, με το σενάριο υποστηρίζεται η συμπερίληψη και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αναγνωρίζοντας ότι τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον ρυθμό και τον τρόπο μάθησης, τις προηγούμενες εμπειρίες και τις γνώσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους, τη γλώσσα και την κουλτούρα τους (ΙΕΠ, 2021γ, σ. 9). Έτσι, δίνεται ο απαραίτητος χρόνος που χρειάζεται κάθε ομάδα για να ολοκληρώσει τα μαθηματικά έργα, χωρίς άγχος και πίεση.

Επίσης, τα μαθηματικά έργα που επιλέχθηκαν βρίσκονται κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών, έχουν σχέση με καταστάσεις της καθημερινότητας και ενεργοποιούν τα παιδιά να αναζητήσουν ιδιότητες και σχέσεις, να δημιουργήσουν συνδέσεις, να διερευνήσουν, να πειραματιστούν και να αναστοχαστούν. Παράλληλα, είναι προκλητικά τα μαθηματικά έργα, αλλά και βρίσκονται εντός των δυνατοτήτων τους. Τα παιδιά έχοντας την ικανότητα να χειρίζονται το χειραπτικό και ψηφιακό υλικό, εμπλέκονται δημιουργικά. Επιπλέον, τα μαθηματικά έργα έχουν πολλαπλά σημεία εισόδου, δηλαδή είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και μπορούν να αντιμετωπιστούν με ποικίλους τρόπους. Ωστόσο, έχουν και πολλαπλά σημεία εξόδου, δηλαδή τα παιδιά μπορούν να δείξουν με διαφορετικούς τρόπους ότι τα ολοκλήρωσαν, έχοντας έτσι διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με την προϋπάρχουσα γνώση, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των παιδιών (ΙΕΠ, 2021β).



Επιπρόσθετα, η μεγάλη ποικιλία των χρησιμοποιούμενων πόρων (χειραπτικά και ψηφιακά εργαλεία, μοντέλα και αναπαραστάσεις) που αξιοποιείται στα πλαίσια των μαθηματικών έργων, παρέχει στα παιδιά εργαλεία για να διερευνήσουν τις μαθηματικές έννοιες, να συλλογιστούν και να επικοινωνήσουν (ΙΕΠ, 2021β).

Κατά συνέπεια, τα παιδιά, ανάλογα με τις συναισθηματικές, γνωστικές ή άλλες ανάγκες τους, καλούνται να εμπλακούν ενεργά σε διάφορα μαθηματικά έργα, που οδηγούν σε αυθεντικές μαθηματικές δραστηριότητες, οι οποίες προσφέρουν τις απαραίτητες προκλήσεις για να αναπτύξουν τη μαθηματικής τους σκέψη και συμβάλλουν στη συλλογική συγκρότηση της έννοιας των ισοδύναμων κλασμάτων, μέσα από τη συμμετοχή τους στις μαθητικές δράσεις (ΙΕΠ, 2021γ, σ. 9). Πιο συγκεκριμένα, τα μαθηματικά έργα με τις κάρτες, τα τουβλάκια και τον υπολογιστή ευνοούν την εξασφάλιση συμπεριληπτικού κλίματος στην τάξη.

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΡΩΝ

Οι πόροι που αξιοποιούνται με το σενάριο αυτό είναι το νέο πρόγραμμα σπουδών (2021), χειραπτικό υλικό (χαρτόνια, ψαλίδια, χρώματα, τουβλάκια), χάρακες (για να χωρίσουν τα χαρτόνια A4 σε ίσα μέρη και να κόψουν τα 1/2 και 2/4), υπολογιστής και προβολέας, ψηφιακό υλικό (GeoGebra, Colorando.edu) και φύλλα εργασίας (γλώσσα και σύμβολα), που δημιούργησε η εκπαιδευτικός – συγγραφέας του σεναρίου. Στους πόρους ανήκουν και οι κάρτες, οι πύργοι με τα τουβλάκια και όλες οι υπόλοιπες ολοκληρωμένες εργασίες των μαθητών/ριών, από τις οποίες θα εξάγουν τα συμπεράσματά τους για τα ισοδύναμα κλάσματα.

Οι παραπάνω πόροι αξιοποιούνται έτσι, ώστε να βελτιώνεται η παρεχόμενη εκπαίδευση, να διευκολύνεται η διδακτική πράξη και να επιτευχθούν οι στόχοι και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που τέθηκαν στην αρχή του σεναρίου. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας της διδασκαλίας, η δασκάλα επεξεργάζεται όσους πόρους διαθέτει μελετώντας και αξιολογώντας το περιεχόμενό τους. Έπειτα, κατά τη διδασκαλία στην τάξη, η δασκάλα τροποποιεί ή να εμπλουτίζει τους πόρους που χρησιμοποιούνται, ε στόχο τη διευκόλυνση της μάθησης (ΙΕΠ, 2021δ, σ. 25). Τα θρανία διατάσσονται ανά δύο, έτσι ώστε οι μαθητές/ριες να έχουν καλή οπτική επαφή με τον πίνακα, τα μέλη της ομάδας τους και το υλικό που βρίσκεται στο κέντρο των θρανίων. Οι μαθητές/ριες (11 άτομα, 5 αγόρια και 6 κορίτσια), χωρίζονται σε 3 ομάδες. Η κάθε ομάδα (3-4 άτομα) χρησιμοποιεί τον υπολογιστή της τάξης για τα ψηφιακά έργα. Όση ώρα εργάζεται η μία ομάδα στον υπολογιστή, οι υπόλοιπες ομάδες συσκέφτονται για τα δικά τους ψηφιακά έργα.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση μάθησης/μαθητή-τριας υλοποιείται μέσω άτυπης διαμορφωτικής αξιολόγησης, με ερωτήσεις-απαντήσεις και παρατήρηση, χρησιμοποιώντας την κλίμακα τεσσάρων επιπέδων επίτευξης στόχων των μαθηματικών έργων, καθώς και με ετεροαξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση μαθητών/ριών (χρήση ρουμπρίκας) (βλ. Παράρτημα). Επίσης, μέσω τυπικής αθροιστικής αξιολόγησης, στο τέλος του κεφαλαίου, με την προσθήκη αποτελεσμάτων των μαθηματικών έργων (ψηφιακά έργα και δύο φύλλα εργασίας) στο ψηφιακό portfolio των μαθητών/ριών, αποτιμάται το επίπεδο μάθησης και ανατροφοδοτείται το διδακτικό έργο (ΙΕΠ, 2021α, σ. 9, 23· Χατζηκρίβου, 2022, σ. 29).

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου γίνεται καταρχήν αξιολογώντας τη μαθηματική γνώση των μαθητών/ριών. Αναλυτικότερα, η ερμηνεία και η ανάλυση των απαντήσεων που δίνουν τα παιδιά στα μαθηματικά έργα, είτε αυτά αποτελούν αντικείμενο συζήτησης στην τάξη, είτε εντάσσονται σε φύλλο εργασίας ή σε ψηφιακό εργαλείο, συνιστούν χρήσιμα δεδομένα για τον/τη δάσκαλο/α, ώστε να διαπιστώσει τις συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και να προχωρήσει σε επανασχεδιασμό της διδασκαλίας του/της. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι αναγκαία η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των παιδιών με βάση τον βαθμό



υλοποίησης των στόχων των μαθηματικών έργων και την πληρότητα ως προς την κατανόηση της βασικής μαθηματικής ιδέας/έννοιας και την αιτιολόγηση που αναπτύσσουν τα παιδιά (ΙΕΠ, 2021α).

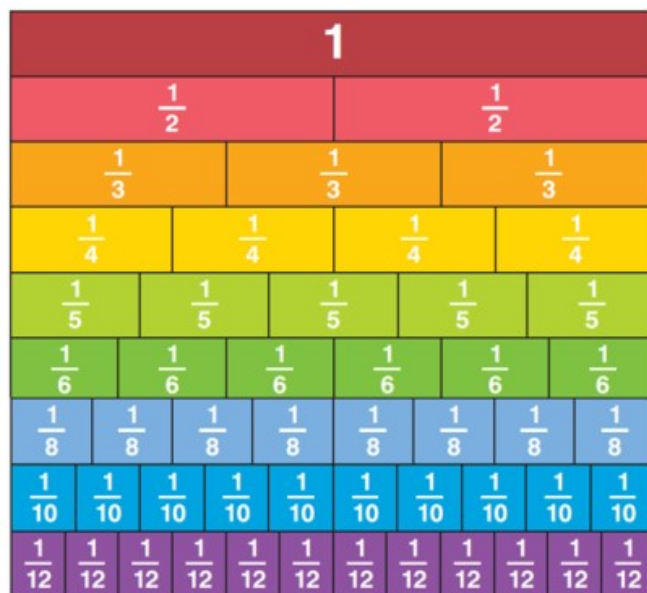
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Η διδασκαλία της ενότητας των ισοδύναμων κλασμάτων που περιγράφηκε παραπάνω είναι σύμφωνη με τη φιλοσοφία και τους στόχους του προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο. Επιπρόσθετα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί διαδραστικός πίνακας και φορητοί υπολογιστές/τάμπλετ, αν η σχολική μονάδα τα διαθέτει.

Οι προθέσεις και οι στόχοι του προγράμματος σπουδών μετουσιώθηκαν επαρκώς σε δράσεις μέσα στην τάξη. Στο μέλλον, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και διαφορετικές προεκτάσεις των ισοδύναμων κλασμάτων όπως η εφαρμογή τους στη μαγειρική, στην οικονομία, αλλά και η σύνδεσή τους με άλλες μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες όπως τα ανάλογα ποσά και η πρόσθεση/αφαίρεση ετερόνυμων κλασμάτων.

Οι διδακτικές πρακτικές που περιγράφηκαν στο σενάριο υποστηρίζουν τους μαθητές/ριες να αναπτύξουν α) σημαντικές μαθηματικές δεξιότητες, όπως μεταγνωστική ενημερότητα επιχειρηματολογία, επικοινωνία, επιλογή και χρήση εργαλείων, δημιουργία συνδέσεων, καθώς και μαθηματική σκέψη, αλλά και β) βασικές μαθηματικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα υπεύθυνης και αυτόνομης λειτουργίας, την αποτελεσματική χρήση εργαλείων, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση σε ομάδες. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν επαρκώς αποτελέσματα εκπαιδευτικών ερευνών στο πεδίο της διδακτικής των μαθηματικών.

Στην περίπτωση που το σενάριο εφαρμοστεί σε μια διαφορετική τάξη, σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, τότε απαιτείται η προσαρμογή του στα ενδιαφέροντα των μαθητών/ριών και στις ανάγκες τους. Έτσι, αντί για ευχετήριες κάρτες θα μπορούσαν να κάνουν μια άλλη κατασκευή. Αντί για τουβλάκια μπορούν να χρησιμοποιηθούν «ράβδοι κλασμάτων» (βλ. εικόνα 6). Επίσης, μπορεί να επιλεγεί ένα από τα λογισμικά και να γίνουν πιο πολλές δραστηριότητες με αυτό που ταιριάζει στα ενδιαφέροντα του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/ριών. Επιπλέον, αν η στατιστική μπερδεύει, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η μαγειρική.






Εικόνα 6: Ράβδοι κλασμάτων

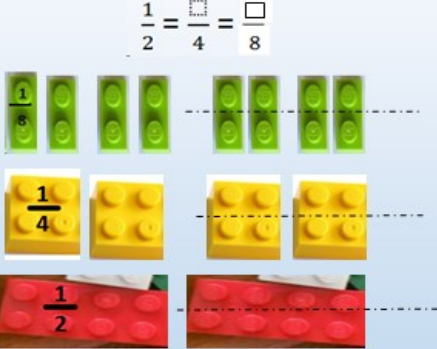


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φύλλο Εργασίας 1

Ομάδα:


Σας δίνονται τα παρακάτω τουβλάκια: 8 , 4  και 2 . Χρησιμοποιώντας τα τουβλάκια, εκφράστε το κλάσμα 1/2, που αντιστοιχεί στο ένα από τα δύο κόκκινα τουβλάκια, με διαφορετικά κλάσματα, συμπληρώνοντας τους αριθμητές στα παρακάτω κλάσματα.

$$\frac{1}{2} = \frac{\square}{4} = \frac{\square}{8}$$


Φύλλο Εργασίας 2

Ομάδα:

Η Στατιστική είναι μια επιστήμη η οποία χρησιμοποιεί εμπειρικά δεδομένα μέσα από παρατηρήσεις, ερωτηματολόγια ή πειράματα. Κύριος στόχος της είναι να συλλέγει, να επεξεργάζεται, να παρουσιάζει και να αναλύει τα στοιχεία που έχει συλλέξει, διατυπώνοντας συμπεράσματα, τα οποία θα βοηθήσουν την κοινωνία. Δηλαδή, μία στατιστική έρευνα διερευνά μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων π.χ. Αμερικανοί πολίτες, σχετικά με ένα θέμα π.χ. αναζήτηση ιατρικής συμβουλής. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας εκφράζονται συνήθως σε ποσοστά ή κλάσματα και μπορούν να παρουσιαστούν με τη μορφή «πίτσας», όπως φαίνεται παρακάτω, για να είναι πιο παραστατική η παρουσίαση των αποτελεσμάτων.



πηγή : Pew Research Center, USA

Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, τα $\frac{5}{12}$ των Αμερικανών αναζητούν ιατρικές συμβουλές στους ειδικούς υγείας και τα $\frac{7}{12}$ στο διαδίκτυο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας άλλης στατιστικής έρευνας, οι μαθητές/ριες του δημοτικού σχολείου στο νομό Λάρισας, έχουν τις παρακάτω προτιμήσεις για κολατσιό.

1) Χρωμάτισε με διαφορετικό χρώμα το μέρος της «πίτσας» που αναπαριστά το κάθε κλάσμα.

το $\frac{1}{4}$ των παιδιών προτιμά πίτσα



το $\frac{2}{8}$ των παιδιών προτιμά τυρόπιτα



το $\frac{1}{8}$ των παιδιών προτιμά κουλούρι



το $\frac{4}{16}$ των παιδιών προτιμά ντόνατ



το $\frac{2}{16}$ των παιδιών προτιμά τυροκούλουρα



2) Γράψε ποια από τα παραπάνω κλάσματα είναι ισοδύναμα, δηλαδή εκφράζουν το ίδιο μέρος στις προτιμήσεις των παιδιών.

$$\frac{\square}{\square} = \frac{\square}{\square} = \frac{\square}{\square}$$

$$\frac{\square}{\square} = \frac{\square}{\square}$$



Φύλλο Αξιολόγησης

Όν/μο:..... Ημ/νία:.....

Ομάδα:.....

Για κάθε δεξιότητα, βαθμολόγησε τον εαυτό σου με **1** (χρειάζομαι εξάσκηση), **2** (τα κατάφερα καλά), **3** (τα κατάφερα πολύ καλά), **4** (τα κατάφερα εξαιρετικά).

Μπορώ να αναγνωρίζω τα ισοδύναμα κλάσματα	
Μπορώ να φτιάχνω ισοδύναμα κλάσματα χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά	
Μπορώ να συνεργάζομαι	
Μπορώ να χρησιμοποιώ ψηφιακό υλικό	

Για κάθε δεξιότητα, βαθμολόγησε τα μέλη της ομάδας σου με **1** (χρειάζονται εξάσκηση), **2** (τα κατάφεραν καλά), **3** (τα κατάφεραν πολύ καλά), **4** (τα κατάφεραν εξαιρετικά).

Μπορούν να αναγνωρίζουν τα ισοδύναμα κλάσματα	
Μπορούν να φτιάχνουν ισοδύναμα κλάσματα χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά	
Μπορούν να συνεργάζονται	
Μπορούν να χρησιμοποιούν ψηφιακό υλικό	



Μυστήρια στη Φύση υπάρχουν πολλά. Η Λύση όμως δεν είναι Μαγική αλλά απλά Επιστημονική.

Ευαγγελία Γκασδόγκα¹, Πασχαλίνα Χαραλάμπους²

¹ Νηπιαγωγός, 1ο Νηπιαγωγείο Καλαμαριάς egasdoka@yahoo.gr

² Νηπιαγωγός, 1ο Νηπιαγωγείο Καλαμαριάς pharal@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το πολιτιστικό και περιβαλλοντικό καινοτόμο πρόγραμμα του 1ου Νηπιαγωγείου Καλαμαριάς (τήμα 2) το οποίο πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2021-2022. Σκοπός του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη του επιστημονικού γραμματισμού (science literacy), του επιστημονικού τρόπου σκέψης και του επιστημονικού τρόπου εργασίας. Για την επίτευξη του σκοπού χρησιμοποιήθηκε η αφήγηση λογοτεχνικών κειμένων όχι ως μέσο διδασκαλίας αλλά ως ένα νοητικό / γνωστικό εργαλείο κατανόησης του κόσμου με σκοπό η ανάγνωση των ιστοριών να οδηγήσει στη γνώση της επιστήμης μέσα από τα μονοπάτια της μυθοπλασίας. Η επαφή με τα κείμενα που μεταφέρουν γνώσεις φυσικής αλλά και με άλλα μέσα εκκίνησης όπως το παιχνίδι, τις δραματοποιήσεις, το θεατρικό παιχνίδι, το παιχνίδι αντικειμένων, το κουκλοθέατρο οδήγησε τα παιδιά στην αναζήτηση της επιστημονικής αλήθειας που συνδέεται με το λογοτεχνικό κείμενο. Μέσα από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με έννοιες των φυσικών επιστημών όπως το ορράνιο τόξο, το μαγνητισμό, τη διαλυτότητα, την απορροφητικότητα, την αποσύνθεση της οργανικής ύλης, την επίπλευση, τη βύθιση, τον κύκλο του νερού και την υδροδυναμική. Με το πρόγραμμα δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να ψυχαγωγηθούν, να διασκεδάσουν, να απολαύσουν τη λογοτεχνία και μέσα από πειραματισμούς και αναζητήσεις να ταξιδέψουν στον μαγικό κόσμο των φυσικών επιστημών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Επιστημονικός γραμματισμός, φυσικές επιστήμες, λογοτεχνία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια του γραμματισμού “literacy” συνδέθηκε, αρχικά με την κριτική ικανότητα σχετικά με τη γλώσσα (Ματσαγκούρας, 2007). Ο γραμματισμός ενώ περιλαμβάνει την έννοια του αλφαριθμητισμού, είναι ευρύτερος από αυτόν. Η έννοια “γραμματισμός” δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα για ανάγνωση και γραφή αλλά αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κ.λ.π) (Μητσικοπούλου, 2001).

Η ανάπτυξη του πολιτισμού, η πολυπλοκότητα της επικοινωνίας στην κοινωνία και η πολυμορφία των κειμένων που παράγονται οδήγησε στη δημιουργία νέων απαιτήσεων για την κατανόηση του νοήματος που μεταφέρουν τα προφορικά και τα γραπτά κείμενα και οδήγησε στη δημιουργία πολλών ειδών γραμματισμού. Το σχολείο λοιπόν είναι εκείνο που πρέπει να παρέχει εκπαιδευτικές εμπειρίες που θα φέρουν τα παιδιά σε επαφή με τις επιστημονικές έννοιες και την ανάπτυξη του επιστημονικού τρόπου σκέψης.

Στο PISA 2006 Science, ο επιστημονικός αλφαριθμητισμός αναφέρεται σε τέσσερα αλληλένδετα χαρακτηριστικά που αφορούν: 1) Επιστημονικές γνώσεις και χρήση αυτών των γνώσεων για τον εντοπισμό ερωτημάτων, την απόκτηση νέων γνώσεων, την εξήγηση επιστημονικών φαινομένων, την εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων θέματα που σχετίζονται με την επιστήμη. 2) Κατανόηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της επιστήμης ως μορφής ανθρώπινης γνώσης και έρευνας. 3) Συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο η επιστήμη και η τεχνολογία διαμορφώνουν το υλικό, πνευματικό και πολιτιστικό μας περιβάλλον. 4) Προθυμία ενασχόλησης με θέματα που σχετίζονται με την επιστήμη και με τις ιδέες της επιστήμης, ως εποικοδομητικός, ενδιαφερόμενος και στοχαστικός πολίτης (OECD, 2006). Ο “επιστημονικός γραμματισμός” αξιοποιεί σημαντικά στοιχεία των επιστημών με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων στη σκέψη των παιδιών (Bybee, Mc Cray & Laurie, 2009).



Τα παιδιά ερχόμενα στο νηπιαγωγείο έχουν ήδη σχηματισμένες ιδέες για τον κόσμο που τα περιβάλλει. Οι αρχικές αυτές ιδέες για τα φυσικά φαινόμενα περισσότερο ή λιγότερο σαφείς και ολοκληρωμένες, αποτελούν τη βάση για την περαιτέρω ενασχόληση με αυτά. Η γνωστική σύγκρουση για τη διαμόρφωση επιστημονικών ιδεών και η πυροδότηση του ενδιαφέροντος για τη μελέτη του φυσικού κόσμου αποτελεί έναν από τους στόχους του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου. Μέσα από κατάλληλες μαθησιακές καταστάσεις, αξιοποιώντας τη φυσική περιέργεια των παιδιών, οδηγούνται τα νήπια στην υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στον επιστημονικό τρόπο σκέψης. Μέσα από δραστηριότητες πειραματισμού, δημιουργούνται ευκαιρίες για μαθησιακές εμπειρίες που ενθαρρύνουν τα παιδιά να θέτουν ερευνητικά ερωτήματα, να αιτιολογούν τις απόψεις τους και να διατυπώνουν ερμηνείες, στο πλαίσιο διερευνήσεων και επίλυσης προβλήματος. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνονται στην κατανόηση εννοιών και την οικειοποίηση της επιστημονικής μεθόδου. Στο πλαίσιο του επιστημονικού γραμματισμού επιδιώκεται: α) η δημιουργία ενός κατάλληλου υπόβαθρου για τη μελλοντική ανάπτυξη νέου και υψηλότερου επιπέδου επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, β) η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην επιστήμη και η συνειδητοποίηση της σημασίας της στην καθημερινή ζωή, και γ) η ανάπτυξη υπεύθυνης στάσης και δράσης για την προστασία της ζωής και του φυσικού περιβάλλοντος (Πρόγραμμα σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση -Διευρυμένη Εκδοχή 2022).

Η ενασχόληση με τη φυσική μέσω λογοτεχνικών κειμένων, στην πλοκή των οποίων ενυπάρχουν φυσικά φαινόμενα, εμπλέκει συναισθηματικά τα παιδιά καθώς η κατανόηση των ιστοριών περνά μέσα από τη μαγεία της επιστήμης και τα οδηγεί στον προβληματισμό, στη διατύπωση ερωτημάτων, στην κριτική θεώρηση, στον πειραματισμό και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Η επαφή των παιδιών με κείμενα που μπορούν να μεταδώσουν γνώσεις φυσικής γίνεται με διάφορα μέσα εκκίνησης όπως παιχνίδι, θέατρο αντικειμένων, δραματοποίηση κ.ά που ενθαρρύνουν τα παιδιά να ανακαλύψουν την επιστήμη και μαθαίνοντας το σχετικό φαινόμενο να κατανοήσουν καλύτερα το λογοτεχνικό έργο (Γιαννικοπούλου & Πρεβεζάνου, 2010). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω σχεδιάστηκε το πρόγραμμα “Μυστήρια στη Φύση υπάρχουν πολλά. Η λύση όμως δεν είναι μαγική αλλά απλά επιστημονική” που σκοπό είχε με τη χρήση των λογοτεχνικών κειμένων και των αφηγηματικών αναπαραστάσεων των επιστημονικών εννοιών τα παιδιά να έρθουν πιο κοντά στην επιστημονική γνώση, να προσδιορίσουν ερωτήματα και να εξάγουν συμπεράσματα βασιζόμενα σε στοιχεία.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για το σχεδιασμό του προγράμματος ακολουθήθηκαν οι αρχές της διερευνητικής μάθησης εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία μας με διερευνητικές μεθόδους έτσι ώστε οι μαθητές να εμπλακούν στη γνωστική διαδικασία και να ανακαλύψουν τη γνώση. Ειδικότερα για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος υιοθετήθηκαν στρατηγικές καταγιγισμού ιδεών, επίλυσης προβλήματος, επίδειξης, ερωτοαπαντήσεων και παιχνίδια ρόλων. Οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της ομάδας τάξης και ενίσχυαν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των μελών. Ακόμη πραγματοποιήθηκαν και πολλές δραστηριότητες ατομικών διερευνήσεων και αναζητήσεων. Αξιοποιήθηκε η φυσική περιέργεια και οι ιδέες των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης και υλοποιήθηκαν δραστηριότητες που ενίσχυαν τις επιστημονικές αναζητήσεις (διερευνήσεις πρότερων, γνώσεων, εμπειρικός πειραματισμός, συστηματική παρατήρηση, ζωγραφική, κινητικά παιχνίδια, δραματοποιήσεις).

Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος εφαρμόστηκε η διαμορφωτική αξιολόγηση. Πραγματοποιήθηκε διαγνωστική αξιολόγηση όπου ανιχνεύθηκαν οι προϋπάρχουσες ιδέες των παιδιών για τα υπό μελέτη φυσικά φαινόμενα. Με βάση το τρέχον επίπεδο κατανόησης των



παιδιών οργανώθηκαν στη συνέχεια δραστηριότητες που ενίσχυαν τις διερευνητικές ικανότητες των παιδιών, τη διατύπωση ερωτήσεων, την προσεκτική παρατήρηση, την περιγραφή, τη σύγκριση, την ταξινόμηση και τη διατύπωση υποθέσεων και συμπερασμάτων. Στην εξέλιξη του προγράμματος πραγματοποιούνταν συνεχής αξιολόγηση με στόχο την παροχή ανατροφοδότησης από τα παιδιά αναφορικά με το πώς οι προϋπάρχουσες ιδέες συνδέονται με τις επιστημονικά αποδεκτές. Για την τελική αξιολόγηση ζητήθηκε ανατροφοδότηση από τα παιδιά και τους γονείς.

Αρχικά προτείναμε στα παιδιά την ιδέα να γίνουμε μικροί επιστήμονες που θα κάνουν πειράματα και τα παιδιά ενθουσιάστηκαν. Συζητήσαμε για το τι κάνει ένας επιστήμονας και προμηθευτήκαμε και τον ανάλογο ρουχισμό για να μπαίνουμε κάθε φορά στο ρόλο του Μικρού Επιστήμονα. Το πρώτο μυστήριο της φύσης που κληθήκαμε να ερμηνεύσουμε παρουσιάστηκε μπροστά μας μια βροχερή ημέρα του φθινοπώρου όπου και χρονικά τοποθετείτε η έναρξη του προγράμματος μας. Πώς δημιουργείτε το ουράνιο τόξο; Τα παιδιά έκαναν τις υποθέσεις τους για την μαγική αυτή πραγματικότητα και στη συνέχεια ταξίδεψαν στον κόσμο της μυθοπλασίας με τη Θεά Ίριδα, την αγγελιοφόρο των θεών. Η αφήγηση του παραμυθιού “Τα χρώματα της Ίριδας”, μας έδωσε την ευκαιρία να αναφερθούμε στο φυσικό φαινόμενο της ανάλυσης του φωτός και του σχηματισμού του ουράνιου τόξου. Παίζοντας με πρίσματα και αναλύοντας το λευκό φως προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε το δικό μας ουράνιο τόξο. Γνωρίσαμε τον σπουδαίο φυσικό Ισαάκ Νεύτωνα και αναπαραγάγαμε με το δικό μας τρόπο τον Δίσκο του Νεύτωνα για να παρακολουθήσουμε τη σύνθεση των χρωμάτων.



Φωτογραφία 1 “Ο Δίσκος του Νεύτωνα



Φωτογραφία 2 “Πείραμα Δημιουργίας Ουράνιου Τόξου”

Στη συνέχεια η Ντενεκεδούπολη μας έδωσε το έναυσμα να ασχοληθούμε με το φαινόμενο του μαγνητισμού. Οι τενεκεδένοι ήρωες μας έδειξαν το φαινόμενο του μαγνητισμού και μας μετέτρεψαν σε ντετέκτιβ μαγνητισμού. Γνωρίσαμε του πόλους των μαγνητών, παίξαμε θεατρικά παιχνίδια και ζωγραφίσαμε με μαγνήτη.



Φωτογραφία 3 “ Θεατρικό Παιχνίδι”



Φωτογραφία 4 “Ζωγραφική με μαγνήτη”



Η επόμενη λογοτεχνική μας αφορμή προήλθε από τον Φορτωμένο Γάιδαρο που μας οδήγησε στη μελέτη της διαλυτότητας των ουσιών και της απορροφητικότητας των σωμάτων. Εκτός από το αλάτι πειραματιστήκαμε με διάφορα υλικά για να μελετήσουμε τη διαλυτότητα των υλικών και μέσα από συγκρίσεις μελετήσαμε την απορροφητικότητα των σωμάτων.



Φωτογραφία 5 “ Ο Φορτωμένος Γάιδαρος”



Φωτογραφία 6 “ Η απορροφητικότητα των υλικών”

Η οργανική ύλη που μετατρέπεται σε λίπασμα αποτέλεσε την επόμενη επιστημονική μας διερεύνηση. Το λογοτεχνικό κείμενο “Ο Μπεν, η Μού και τα Σκουπίδια ” μας έδωσε το έναυσμα να πραγματοποιήσουμε το δικό μας πείραμα και μέσα από τη συστηματική παρατήρηση να παρατηρήσουμε τι συμβαίνει στα οργανικά και μη απορρίμματα.



Φωτογραφία 7 “ Η αποσύνθεση της οργανικής ύλης”

Στη συνέχεια ο μυθογράφος Αίσωπος με τον μύθο του “Το μυρμήγκι και το περιστέρι” μας οδήγησαν στην μελέτη του φαινομένου της επίπλευσης και της βύθισης των αντικειμένων. Δραματοποιήσαμε το μύθο και στη συνέχεια προσπαθήσαμε ο κάθε ένας με το δικό του τρόπο να σώσει το μικρό μυρμήγκι μέσω της δοκιμής και λάθους.



Φωτογραφία 8 “ Η επίπλευση των υλικών”

Τέλος “ Το σύννεφο που έβαλε τα κλάματα ” μας οδήγησε στη μελέτη του κύκλου της βροχής και της υδροδυναμικής. Μέσα από δραματοποιήσεις και πειραματισμούς τα παιδιά γνώρισαν το φαινόμενο της εξάτμισης και τη δύναμη του νερού.



Φωτογραφία 9 “ Η εξάτμιση”

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η προσέγγιση των φαινομένων που εμπεριέχονται στα λογοτεχνικά κείμενα και η καλύτερη κατανόησή τους οδήγησε τα παιδιά στην ανάληψη ενεργού δράσης στην ιστορία προσπαθώντας να παρατηρήσουν το φυσικό κόσμο, να προβληματιστούν, να συλλέξουν στοιχεία, να πειραματιστούν και να μετατρέψουν την ανάγνωση της ιστορίας σε ένα παιχνίδι με τη φυσική. Τα παιδιά αναζητώντας την επιστημονική αλήθεια που κρυβόταν μέσα στα λογοτεχνικά αφηγήματα μαγεύτηκαν από τον κόσμο της φυσικής και την πειραματική ενασχόληση. Ενθουσιάστηκαν από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν και είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα φυσικά φαινόμενα του ουράνιου τόξου, του μαγνητισμού, της διαλυτότητας των υλικών, της αποσύνθεσης της οργανικής ύλης, της επίπλευσης και της βύθισης, του κύκλου του νερού και της υδροδυναμικής. Η επαφή με τα φυσικά φαινόμενα και τις επιστημονικές έννοιες οδήγησε στην αποδόμηση των προϋπαρχουσών ιδεών και στο σχηματισμό νέων εννοιολογικών πλαισίων επιστημονικά τεκμηριωμένων. Τέλος οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν δεν δημιούργησαν απλώς ένα πλαίσιο για σκέψη και δράση, αλλά συνέβαλαν και στη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων οι οποίες αποτελούν το εννοιολογικό υπόστρωμα για τη γλωσσική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών.

ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μελέτη των φυσικών φαινομένων αποτελεί πηγή μυστηρίου που αιχμαλωτίζει την προσοχή των παιδιών. Οι αιτιολογικοί μύθοι που ντύνουν τα φυσικά φαινόμενα με ιστορίες προκαλούν θαυμασμό και περιέργεια στα παιδιά. Ο προβληματισμός που δημιουργείτε, μέσα από ερωτήματα που πηγάζουν από φυσικά φαινόμενα και αναδύονται μέσα από την αφήγηση, αποτελεί μία κατάλληλη παιδαγωγική δραστηριότητα που οδηγεί το παιδί σε διερεύνηση και προβληματισμό”. (Γιαννικοπούλου & Πρεβεζάνου, 2010)

Η επιστήμη είναι ένα πεδίο στο οποίο δομούνται και εκφράζονται θεωρίες άμεσα συνδεδεμένες με την κοινωνία σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη του “επιστημονικού γραμματισμού” συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη του λόγου και της σκέψης των παιδιών, στοχεύει στο να αναπτύξει ικανότητες και δεξιότητες σχετικά με το πώς να διερευνούν τον κόσμο γύρω τους, το πώς να μαθαίνουν και φέρνει σε επαφή τα



παιδιά με τη δομή και τις βασικές αρχές των επιστημονικών αντικειμένων (Μπότσας, 2007). Οι επιστημονικά εγγράμματοι μαθητές είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους, για τις επιστημονικές έννοιες και διαδικασίες, στην αξιολόγηση των θεμάτων και προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν. Έτσι θα μπορούν να παίρνουν αποφάσεις στην καθημερινή ζωή, για τον φυσικό κόσμο και τις αλλαγές που έγιναν σε αυτόν μέσα από την ανθρώπινη δραστηριότητα. “Ένας επιστήμονας στο εργαστήρι του δεν είναι απλά ένας επιστήμονας, είναι επίσης ένα παιδί που τα φυσικά φαινόμενα το εντυπωσιάζουν σαν να ήταν παραμύθια”. (Curie, 2001)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Colorando.edu, *Ελεύθερολογισμικό Μαθηματικών*, Ανακτήθηκε 15 Ιουλίου, 2023, από: [Build a Fraction \(colorado.edu\)](https://colorado.edu/build-a-fraction)
- Bybee, P., Mc Cray, B., Laurie, R., (2009). *Pisa 2006: An Assessment of Scientific Literacy*. Διαθέσιμο στο : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1002/tea.20333>
- Curie, E., (2001) *Maria Curie*. Εκδ. Da Capo, Series in Science
- Αίσωπος (2006). *100 μύθοι από τον Αίσωπο*. Εικ.Αλ. Παπαφωτίου. Μτφρ. Α. Πιπίνη. Αθήνα: Παπαδόπουλος
- Γιαννικοπούλου, Α. & Πρεβεζάνου, Β. (2010) *Λογοτεχνία & Φυσικές Επιστήμες. Διαθεματικές Προσεγγίσεις στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Ζαραμπούκα, Σ. (1991). *Ο κύριος Μπέν, η Μου και τα σκουπίδια*. Αθήνα: Πατάκης
- ΙΕΠ, (2022). *Οδηγός Νηπιαγωγού Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση -ΙΕΠ - Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»* - MIS: 5035542 – Δεύτερη Έκδοση Αθήνα
- ΙΕΠ, (2022). *Πρόγραμμα σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Διευρυμένη Έκδοχή) ΙΕΠ - Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»* - MIS: 5035542 – Δεύτερη Έκδοση Αθήνα 2022.
- Καπλάνογλου, Μ. (2001). *Τα χρώματα της Ιριδας*. Εικ.Ν. Ανδρικόπουλος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεβέντη, Ε., *Η αξιολόγηση της διδακτικής των φυσικών επιστημών στο νηπιαγωγείο απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών*. Διαθέσιμο στο <https://ikee.lib.auth.gr/record/299636/files/GRI-2018-22487.pdf>
- Μαντούβαλου, Σ. (1997). *Το σύννεφο που έβαλε τα κλάματα*. Εικ. Κ. Ματαθία Κόβο. Αθήνα: Καστανιώτης
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός. Έννοια, Σπουδαιότητα και Προσεγγίσεις. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), Σχολικός Εγγραμματισμός (σελ. 17-67)*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001) *Γραμματισμός στο Εγκυκλοπαιδικό οδηγό για τη Γλώσσα (σελ 209-213)* Ανακτήθηκε στις 2-Φεβρουαρίου 2024 απο https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες την αναγνωστική κατανόησης παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2007). Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου 2024 από https://specialeducation.gr/specialedu/wp-content/uploads/2020/10/Botsas_PhDs.pdf
- Φακίνου, Ε. (1977). *Ντενεκεδούπολη*. Αθήνα: Κέδρος
- Φάρδη, Κ. (2015). *Είδη γραμματισμών, εισαγωγή στην ιστορική εκπαίδευση και τεχνολογίες της πληροφορίας*. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου 2024 απο https://www.academia.edu/12698924/%CE%95%CE%AF%CE%B4%CE%B7_%CE%B3



[%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8E%CE%BD](#)

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.



«Καλλιέργεια στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο Νηπιαγωγείο»

Δήμητρα Γιάγκογλου
MSc. ΠΕ60 Νηπιαγωγός, 12^ο Νηπιαγωγείο Βέροιας
dimgiag@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας αποτελεί καίριο ζητούμενο της σύγχρονης εποχής. Στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα οι μαθητές θα πρέπει να έχουν επίγνωση τόσο του δικού τους πολιτισμού, όσο και του 'άλλου' ώστε μέσα από την αλληλεπίδραση να οικοδομήσουν μία νέα πολιτισμική ταυτότητα που θα περιλαμβάνει χαρακτηριστικά και των δύο ομάδων. Ο γραμματισμός έχει κομβικό ρόλο στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Εάν η γλώσσα διδάσκεται μέσα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο οι μαθητές/ήτριες ταυτόχρονα ευαισθητοποιούνται στη γλώσσα (γραμματική, σύνταξη, λεξιλόγιο) και στην κουλτούρα/πολιτισμό. Επιπρόσθετα αναπτύσσουν την απαραίτητη επικοινωνιακή ικανότητα, μαθαίνουν περισσότερα για τον εαυτό τους και την κατασκευή του άλλου. Ο διαπολιτισμικός γραμματισμός (intercultural literacy) ενισχύει την κριτική σκέψη, την αναλυτική ικανότητα και την ικανότητα ερμηνείας κειμένων, δεξιότητες που συμβάλλουν στην κατανόηση πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και στην αποφυγή παρεξηγήσεων. Με την παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μία απόπειρα προσέγγισης ανάπτυξης του διαπολιτισμικού γραμματισμού και των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου με σκοπό τα νήπια να καταστούν ικανά να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, στρατηγικές, διαπολιτισμικός γραμματισμός

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας αποτελεί βασικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης γιατί αυτή η δεξιότητα βοηθά τους/τις μαθητές/ήτριες να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε μία σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Ωστόσο, παρά τις συστάσεις του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (2001) και τα εθνικά προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία γλωσσών σε πολλές χώρες, το επίκεντρο της εκμάθησης γλωσσών και της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών εξακολουθεί να είναι, σε μεγάλο βαθμό, η ανάπτυξη γραμματικής και λεξιλογικής ικανότητας (Lázár, όπως αναφέρεται στο Glaser, 2007).

Στην Ελλάδα όσο αφορά την προσχολική εκπαίδευση στο ΔΕΕΠΣ (2003) αναφέρεται «η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας», όπου κρίνεται απαραίτητο κάθε άτομο να μάθει να συμβιώνει με τους άλλους, διατηρώντας, όμως, ταυτόχρονα, την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής. Ακόμη στις παιδαγωγικές αρχές του Οδηγού Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου 2011, αναφέρεται ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την αρχή αυτή όταν μεταξύ άλλων φροντίζουν να αντανακλάται η πολιτισμική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών και των οικογενειών τους στο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου (βλ. βιβλία, φωτογραφίες, εικόνες, χάρτες, παραδοσιακά αντικείμενα κ.ά.).

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2021), ως προς τη φυσιογνωμία του, το Νηπιαγωγείο εισάγει τα παιδιά στην πρώτη θεσμοθετημένη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη τις νέες κοινωνικές συνθήκες και τις επιστημονικές εξελίξεις, το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου (2021) στηρίζεται σε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, λαμβάνει υπόψη τις



οδηγίες διεθνών οργανισμών και εκπαιδευτικών φορέων και αντανακλά τις εθνικές προτεραιότητες και στόχους για την προσχολική εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία σχετίζεται με την ανάγκη διαχείρισης των κοινωνικών ταυτοτήτων για την καταπολέμηση κάθε μορφής διακρίσεων και αποκλεισμού (ΑΠΣ, 2021). Προϋποθέτει την ενσωμάτωση των γνώσεων για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τα επιτεύγματα των διαφόρων κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Με τον τρόπο αυτό ανταποκρίνεται αφενός στις προτεραιότητες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και αφετέρου στο πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών της τάξης. Οι νηπιαγωγοί δημιουργούν ευκαιρίες για διαπολιτισμική επικοινωνία μέσω διασύνδεσης ιδεών, συνηθειών και πολιτισμικών προϊόντων. Δίνουν τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να νιώσουν υπερήφανα για το πολιτισμικό και οικογενειακό τους κεφάλαιο και να αναπτύξουν πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική επίγνωση, ενώ παράλληλα γίνονται κοινωνοί της κουλτούρας του σχολείου (ΑΠΣ, 2021).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο θεσμικά ήδη από το 2003 η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνεται στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα. Σε αυτή την κατεύθυνση έχει συμβάλλει το κίνημα του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών (Ντίνας, 2004).

Ο γραμματισμός ως έννοια στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και γενικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του διά του γραπτού λόγου (Χατζησαββίδης, 2011). Ειδικότερα, ο διαπολιτισμικός γραμματισμός είναι μια έννοια που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εμπλοκή και περιλαμβάνει την κατανόηση, την ικανότητα, τις στάσεις, τη γλωσσική επάρκεια και τη συμμετοχή δεξιότητες απαραίτητες για επιτυχημένη διαβίωση και εργασία σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον (Heyward, 2002). Ο γραμματισμός διαδραματίζει καίριο ρόλο στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Byram, 1997).

Για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας χρησιμοποιείται η διδασκαλία του πολιτισμού μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας και η διδασκαλία της γλώσσας μέσω της διδασκαλίας του πολιτισμού ταυτόχρονα και εναλλακτικά. Ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στα επίπεδα της παρατήρησης, της ερμηνείας, της διαμεσολάβησης, της διαμόρφωσης στάσης για την ανάπτυξη και την ενίσχυση του σεβασμού, της ανοχής, της ενσυναίσθησης, του ενδιαφέροντος και της ανοικτότητας απέναντι σε άλλους πολιτισμούς κι έτσι επιτυγχάνεται και ο περιορισμός και η αναστολή της (επι)κριτικής στάσης (Lázár, 2007).

Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα θεωρείται στη διδασκαλία των γλωσσών επέκταση της επικοινωνιακής ικανότητας, καθώς προϋποθέτει τα χαρακτηριστικά της τελευταίας, δηλαδή την ικανότητα του λόγου και τις στρατηγικές που την πλαισιώνουν, την κοινωνιογλωσσική ικανότητα, αλλά και την κοινωνικοπολιτισμική. Προκειμένου οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί διαπολιτισμικοί ομιλητές/ήτριες θα πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες και στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας που θα τους/τις επιτρέπουν να επιτύχουν έναν επικοινωνιακό στόχο και να διαχειριστούν την αλληλεπίδραση. Επιπρόσθετα θα πρέπει να έχουν επίγνωση των δικών τους αξιών και να είναι σε θέση να αξιολογούν κριτικά τόσο τις δικές τους προοπτικές και πρακτικές όσο και των ανθρώπων από άλλους πολιτισμούς (Savic, 2012).

Οι Γρίβα & Κωφού (2020) προτείνουν μια εξαμερή τυπολογία στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην οποία περιλαμβάνονται στρατηγικές διαχείρισης διαπολιτισμικής συνομιλίας, στρατηγικές ελέγχου διαπολιτισμικής συνομιλίας, στρατηγικές



διαχείριση διαπολιτισμικών παρανοήσεων, στρατηγικές πολιτισμικής προσαρμογής και στρατηγικές διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης. Οι στρατηγικές αυτές χρησιμοποιούνται από το άτομο για να επιτύχει το μήνυμα που επιδιώκει όταν αντιλαμβάνεται τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την επικοινωνία εξαιτίας των δικών του γλωσσικών ελλείψεων (Roullisse, 1990). Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι οι στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας συντελούν στο να αντιλαμβάνονται οι μαθητές/ήτριες τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, στο να μαθαίνουν από τις δικές τους εμπειρίες και τις εμπειρίες των άλλων ατόμων, στο να επιτυγχάνουν έναν πολιτισμικά κατάλληλο επικοινωνιακό στόχο και στο να διαχειρίζονται αποτελεσματικά καταστάσεις διαπολιτισμικών παρανοήσεων (Γρίβα & Κωφού 2020).

Έχοντας υπόψη ότι η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα επιτάσσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ευαισθητοποίησης, όχι μόνο για τον «κυρίαρχο» πολιτισμό, αλλά και για τους άλλους πολιτισμούς (García & Li, 2014) σχεδιάστηκε η παρούσα παρέμβαση. Σκοπός της οποίας ήταν η ανάπτυξη στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε μαθητές προσχολικής ηλικίας. Η παρέμβαση μας είχε ως στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της πολιτισμικής προσαρμογής.

Ειδικότερα οι στρατηγικές που καλλιεργήθηκαν στα νήπια μέσα από τις δραστηριότητες ήταν να μάθουν :

- ✓ Να συμμετέχουν ενεργά σε διαπολιτισμικές δραστηριότητες.
- ✓ Να διαμεσολαβούν μεταξύ μελών του δικού μου πολιτισμού και άλλων πολιτισμών, λαμβάνοντας υπόψη οποιεσδήποτε πολιτισμικές διαφορές.
- ✓ Να αναπτύξουν περιέργεια για γνωριμία με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και συνήθειες.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η συγκεκριμένη παρέμβαση υλοποιήθηκε στο 12^ο Νηπιαγωγείο Βέροιας τη σχολική χρονιά 2021-2022 και συμμετείχαν είκοσι νήπια και μία νηπιαγωγός. Η πλειονότητα των παιδιών ήταν ελληνικής καταγωγής και στην τάξη φοιτούσαν δύο παιδιά τα οποία προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Την ευθύνη για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων είχε η νηπιαγωγός του τμήματος. Η παρέμβαση είχε διάρκεια ενός μήνα.

Η διδακτική παρέμβαση βασίστηκε στις αρχές της παιδοκεντρικής προσέγγισης, της διαθεματικότητας και της βιωματικής - συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, επειδή οι συγκεκριμένες μέθοδοι προάγουν τη συνεργασία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών. Τα νήπια εργάστηκαν σε μικρές ομάδες, στην ολομέλεια, αλλά και ατομικά. Ακόμη το ευέλικτο και φιλικό περιβάλλον μάθησης που δημιουργήθηκε μέσα από το παιχνίδι φάνηκε να απαλλάσσει τα παιδιά από το άγχος και το φόβο του λάθους και τους πρόσφερε ευκαιρίες για διασκέδαση (Kirsch, 2008) και για ανάπτυξη των κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων τους (Ersoz, 2000).

Για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης και την υλοποίηση του χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο των πέντε σταδίων των Γρίβα και Κωφού (2020) το οποίο εστιάζει στην ενίσχυση των στρατηγικών επικοινωνίας και, κατ' επέκταση, στην τόνωση της γλωσσικής επίδοσης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Ειδικότερα, στο πρώτο στάδιο προσδιορίζεται το μαθησιακό στυλ και το υπόβαθρο των μαθητών. Για την εφαρμογή της διδασκαλίας των στρατηγικών επικοινωνίας κρίνεται απαραίτητο να καταγραφεί το μαθησιακό στυλ των μαθητών μέσα από λίστες ελέγχου, διαβαθμισμένες κλίμακες, ερωτηματολόγια κ.α.. Στο δεύτερο στάδιο καλλιεργείται η επίγνωση των στρατηγικών. Εδώ, επιδιώκεται η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας με αυθεντικό υλικό, όπως βίντεο, παραμύθια και κόμικς. Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει τη διδασκαλία και μοντελοποίηση των στρατηγικών. Ο/η εκπαιδευτικός περιγράφει και μοντελοποιεί συγκεκριμένες στρατηγικές



επικοινωνίας αλλά και ευαισθητοποιεί τους μαθητές ως προς την αποτελεσματικότητα της χρήσης στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Το τέταρτο στάδιο αφορά την εξοικείωση με τις στρατηγικές μέσα από βίντεο, τραγούδια, αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων καλλιεργώντας παράλληλα κριτική σκέψη και ομαδικότητα. Στο πέμπτο στάδιο αξιολογούνται οι στρατηγικές με παραδοσιακούς και εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης (Γρίβα & Κωφού 2020).

Το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε απευθύνεται σε μαθητές προσχολικής ηλικίας και μπορεί με κατάλληλες τροποποιήσεις να χρησιμοποιηθεί και από μαθητές Α΄ Δημοτικού. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ποικίλο υλικό όπως: παραμύθια, παιδικοί άτλαντες, υδρόγειος σφαίρα, εικονογραφημένο εκτυπωμένο υλικό, πολυμεσικές εφαρμογές (π.χ. έντυπες ή τηλεοπτικές διαφημίσεις, ταινίες, κινούμενα σχέδια, μουσική, φωτογραφίες, κλπ.). Επίσης, αξιοποιήθηκαν λογισμικά και εφαρμογές όπως επεξεργασίας βίντεο (videoeditor, canva), η μηχανή αναζήτησης Google junior, η πολυμεσική εφαρμογή Youtube, το λογισμικό οπτικοποίησης google earth. Για τις ανάγκες της παρέμβασης και λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης όλες οι δραστηριότητες προτεινόταν από τη χριστουγεννιάτικη μασκότ της τάξης.

Όλο το διδακτικό υλικό της παρέμβασης ήταν πολυτροπικό και πολυαισθητηριακό και έδινε προτεραιότητα στις ανάγκες του κάθε παιδιού, επέτρεπε τη διάδραση, αξιοποιούσε τις προϋπάρχουσες γνώσεις, ενθάρρυνε την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών και προκαλούσε το ενδιαφέρον για αναγνώριση και διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των άλλων.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η επιλογή των χωρών και των χριστουγεννιάτικων εθίμων που θα γνωρίσουν τα παιδιά δεν ήταν τυχαία αλλά σχετιζόταν με την καταγωγή ορισμένων μαθητών της συγκεκριμένης τάξης και ενέπλεκε και χώρες με τις οποίες συνεργάζονταν τα παιδιά στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning που υλοποιούνταν τη τρέχουσα σχολική χρονιά.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Εισαγωγική Δραστηριότητα – αρχική αξιολόγηση

1ο Στάδιο: Προσδιορισμός του μαθησιακού στυλ και του υπόβαθρου των μαθητών

Στόχος: Ανίχνευση πρότερων γνώσεων.

Περιγραφή: Ο Έλφι το ξωτικό των Χριστουγέννων εμφανίστηκε στην τάξη λίγες μέρες πριν από τα Χριστούγεννα και ζήτησε από τα παιδιά να κάνουν μαζί του ένα χριστουγεννιάτικο ταξίδι στην Ευρώπη. Στην ολομέλεια της τάξης μέσα από την τεχνική brainstorming καταγράφηκε τι γνωρίζουν τα παιδιά για τα Χριστούγεννα και πώς πιστεύουν ότι οι άνθρωποι γιορτάζουν τα Χριστούγεννα σε άλλες χώρες της Ευρώπης.

Την επόμενη μέρα ο Έλφι με μήνυμα του εξήγησε ότι προκειμένου τα παιδιά να ταξιδέψουν μαζί του θα πρέπει να έχουν διαβατήριο γι' αυτό το λόγο τα κάλεσε να συμπληρώσουν τα ατομικά τους διαβατήρια τα οποία τα παρέχει το συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Κύριες Δραστηριότητες

2ο Στάδιο: Καλλιέργεια της επίγνωσης των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας

1η Ενότητα

Στόχος: Να γνωρίσουν τα χριστουγεννιάτικα έθιμα της Γερμανίας και να συμμετέχουν σε διαπολιτισμικές δραστηριότητες.



Περιγραφή: Την 1η μέρα του Δεκέμβρη ο Έλφι αποφάσισε να μας ταξιδέψει στη Γερμανία. Στο ταξίδι αυτό είχε για βοηθό τη μητέρα μίας μαθήτριας η οποία έχει γερμανική καταγωγή. Τα παιδιά υποδύθηκαν τους επιβάτες του αεροπλάνου, έκαναν «Check in» χρωματίζοντας τη γερμανική σημαία στο διαβατήριό τους και ετοιμάστηκαν για το ταξίδι τους. Αρχικά στον προτζέκτορα της τάξης η μαμά της μαθήτριας έδειξε εικόνες από τα παιδικά της χρόνια στη Γερμανία και μέσα από τη συζήτηση τα παιδιά εντόπισαν ομοιότητες και διαφορές. Τους μίλησε για το έθιμο του χριστουγεννιάτικου δέντρου και το έθιμο του advent calendar. Στη συνέχεια πρότεινε να φτιάξουν τα δικά τους advent calendar για να μπορούν να μετράνε τις εβδομάδες που απομένουν για τον ερχομό των Χριστουγέννων. Έπειτα τους έβαλε να ακούσουν το αγαπημένο της χριστουγεννιάτικο τραγούδι και ρώτησε τα παιδιά αν τους θύμιζε κάτι. Τα παιδιά αναγνώρισαν τη μελωδία από το τραγούδι «Ω έλατο, ω έλατο» και άρχισαν να το τραγουδάνε στα ελληνικά. Στη συνέχεια προσπάθησαν να τραγουδήσουν μαζί της στα γερμανικά τους πρώτους στίχους.

2η Ενότητα

Στόχος: Να γνωρίσουν τα χριστουγεννιάτικα έθιμα της Αγγλίας και να αναπτύξουν περιέργεια για γνωριμία με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και συνήθειες

Περιγραφή: Ο Έλφι μέσα από ένα νέο μήνυμα του επιχείρησε την αφύπνιση της διαπολιτισμική συνείδησης των παιδιών. Κάλεσε τα νήπια να επιβιβαστούν στο αεροπλάνο και να ταξιδέψουν στην Αγγλία όπου εκεί είδαν πώς γιορτάζουν τα Χριστούγεννα. Στον προτζέκτορα της τάξης προβλήθηκε το επεισόδιο «Χριστούγεννα στην Αγγλία. Χριστουγεννιάτικη ιστορία με τα Ζουζούνια». Τα παιδιά παρακολούθησαν το επεισόδιο και στη συνέχεια στην ολομέλεια της τάξης συζήτησαν για τα έθιμα που είδαν. Έπειτα ετοίμασαν ομαδικά χριστουγεννιάτικες ευχετήριες κάρτες και Christmas crackers για να τα σπάσουν την ημέρα των Χριστουγέννων.

3ο Στάδιο: Μοντελοποίηση/Διδασκαλία των στρατηγικών

3η Ενότητα

Στόχος: να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και να μπορ'ούν να επιλέγουν τις σωστές στρατηγικές.

Περιγραφή: Σενάριο: Λίγες μέρες πριν το κλείσιμο των σχολείων για τις γιορτές είχε προγραμματιστεί διαδικτυακή συνάντηση με τους εταίρους του προγράμματος Etwinning για ανταλλαγή ευχών. Στην ολομέλεια της τάξης τέθηκε το ερώτημα: «Πώς θα μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε αποτελεσματικά με τους μαθητές από άλλες χώρες και ανταλλάξουμε πολιτισμικές εμπειρίες;».

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και η κάθε ομάδα ανέλαβε να βρει και να παρουσιάσει στην τάξη πληροφορίες σχετικά με τον εορτασμό των Χριστουγέννων στις χώρες των εταίρων. Έχοντας αρχικά ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών ενεργοποιήθηκε, στη συνέχεια, η προϋπάρχουσα γνώση παρακινώντας τα παιδιά να εστιάσουν σε συγκεκριμένες πληροφορίες (πχ ευχές, Άγιος Βασίλης, τραγούδια). Στην ολομέλεια αφού παρουσίασαν όλες οι ομάδες τις πληροφορίες που βρήκαν σε χαρτί του μέτρου δημιουργήθηκε μία μεγάλη εικονογραφημένη αφίσα με τις πληροφορίες για τις χριστουγεννιάτικες συνήθειες τόσο στις άλλες χώρες όσο και στη χώρα μας.

Την ημέρα της διαδικτυακής συνάντησης τα παιδιά από όλες τις χώρες αρχικά χαιρέτισαν τους φίλους τους στη γλώσσα τους, έψαλαν με τη σειρά τα κάλαντα στη γλώσσα τους και παρουσίασε η κάθε χώρα τον δικό της «Άγιο Βασίλη». Τα παιδιά προσπάθησαν να συνδέσουν τα ακούσματα με τις πληροφορίες που είχαν συγκεντρώσει. Η νηπιαγωγός σε ρόλο διαμεσολαβητή μετέφραζε τις ερωτήσεις και απορίες των παιδιών, τα ενθάρρυνε να παρουσιάσουν τα δικά τους εικονογραφημένα έθιμα και να εστιάσουν σε συγκεκριμένες πληροφορίες ώστε να καταστεί εφικτή η επικοινωνία.



Μετά το τέλος της συνάντησης ζήτησε να καταγράψουν σε ατομικά φύλλα εργασίας τις εντυπώσεις τους, τι τους άρεσε, τι δυσκολίες συνάντησαν και πώς τις ξεπέρασαν.

4ο Στάδιο: Εξάσκηση στις στρατηγικές & αυτόνομη χρήση από τους μαθητές

4η Ενότητα

Στόχος : Η μεταφορά των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας και η δημιουργική αξιοποίηση τους από τους μαθητές.

Περιγραφή: Τα παιδιά στην ολομέλεια της τάξης παρακολούθησαν το χριστουγεννιάτικο επεισόδιο της αγαπημένης τους σειράς «NumberBlocks». Στη συνέχεια συζήτησαν για τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία που εντοπίζουν μεταξύ της Αριθμοχώρας και της Ελλάδας. Στο σημείο αυτό αναδύθηκαν διάφοροι προβληματισμοί όπως «Ποιος φέρνει τα δώρα στην Αριθμοχώρα;», «Πότε παίρνουν τα δώρα τους τα Αριθμοκυβάκια;», «Τι σχήμα έχουν τα δώρα στην Αριθμοχώρα;». Η νηπιαγωγός κατέγραψε τις σκέψεις των παιδιών και τα προέτρυνε να σκεφτούν πιθανές απαντήσεις. Τα παιδιά έχοντας στο μυαλό τους τις γνώσεις που απέκτησαν μέσα από το διαπολιτισμικό τους ταξίδι προσπάθησαν να βρουν τη λύση στα ερωτήματα τους. Σε αυτό το σημείο ο Έλφι με μήνυμα του τους προσκάλεσε να ανακαλύψουν ποιος φέρνει τα δώρα στην Αριθμοχώρα μέσα από ένα παιχνίδι κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης. Τα παιδιά έλυσαν τον γρίφο και βρήκαν ότι τα δώρα στην Αριθμοχώρα τα φέρνει ένα αριθμοκυβάκι που θυμίζει λίγο τον άγιο Βασίλη. Ποιο είναι όμως το όνομα του; Τα νήπια ενεργοποιώντας την πρότερη γνώση τους είπαν ότι για να βρουν το όνομα του θα πρέπει να μετρήσουν τα κυβάκια του. Καταμετρώντας βρήκαν ότι αποτελείται από εκατό κυβάκια. Άρα το «Εκατό» φέρνει τα δώρα στην Αριθμοχώρα και δεν το λένε «Άγιο Βασίλη» αλλά «Αϊ Εκατό» Τα παιδιά πρόσθεσαν στον «Αϊ Εκατό» τα επιμέρους χαρακτηριστικά του και δημιούργησαν μία αφίσα.

5ο Στάδιο: Αξιολόγηση της χρήσης των στρατηγικών

Δραστηριότητες αξιολόγησης

Στόχος: Η αξιολόγηση των στρατηγικών και η αυτοαξιολόγηση τους.

Περιγραφή: Η αξιολόγηση της παρέμβασης είχε διαμορφωτικό χαρακτήρα. Πριν την έναρξη της παρέμβασης στην ολομέλεια της τάξης σε ιστόγραμμα καταγράφηκαν οι πρότερες γνώσεις των παιδιών. Στη συνέχεια κατά τη διάρκεια εφαρμογής της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εναλλακτικά μέσα αξιολόγησης:

✓ Ημερολόγιο του εκπαιδευτικού ως εργαλείο αξιολόγησης , στοχασμού και αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ώστε να μπορεί να προσαρμόζει και να ανασχεδιάζει την εκπαιδευτική διαδικασία.

✓ Ο ατομικός φάκελος (portfolio) των νηπίων ως ένα εργαλείο συλλογής των εργασιών του μαθητή.

Ως τελική αξιολόγηση δημιουργήθηκε στην ολομέλεια της τάξης ένα ιστόγραμμα στο οποίο τα παιδιά ζωγράφισαν τα κοινά και τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία που συνάντησαν κατά το ταξίδι τους.

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία μιας ραδιοφωνικής εκπομπής στο European School Radio μέσα από την οποία τα νήπια παρουσίασαν το χριστουγεννιάτικο τους ταξίδι στην Ευρώπη.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρέμβαση φάνηκε να έχει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας στα παιδιά. Μέσα από την παρέμβαση αυτή τα νήπια



απέκτησαν δεξιότητες ερμηνείας άλλων πολιτισμών, ανέπτυξαν τη πολιτισμική τους επίγνωση, απέκτησαν νέες γνώσεις για άλλους πολιτισμούς, αλληλεπίδρασαν και επικοινωνήσαν με τον «άλλο» μέσα από δημιουργικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα ενώ στην αρχή της παρέμβασης μόλις δύο από τα είκοσι παιδιά που συμμετείχαν γνώριζαν ότι τα Χριστούγεννα δεν γιορτάζονται με τον ίδιο τρόπο παντού και πώς κάθε χώρα έχει τα δικά της έθιμα και παραδόσεις κατά τη διάρκεια της παρέμβασης διαφάνηκε ότι ενισχύθηκε το ενδιαφέρον του συνόλου των παιδιών καθώς περίμεναν με ανυπομονησία και περιέργεια το επόμενο γράμμα του ξωτικού για να ανακαλύψουν τον επόμενο προορισμό. Ακόμη, από τη συμμετοχή τους στις βιωματικές δραστηριότητες φάνηκε ότι αναπτύχθηκε το ενδιαφέρον τους για τους άλλους πολιτισμούς και η διαπολιτισμική τους επικοινωνιακή ικανότητα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συγκεκριμένη παρέμβαση φάνηκε να έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και των στρατηγικών της σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για την ομαλή ένταξη των παιδιών σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στόχος είναι να καλλιεργήσουμε στα παιδιά, ήδη από την προσχολική ηλικία, τις απαραίτητες δεξιότητες για να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ο παιγνιώδης χαρακτήρας της παρέμβασης, η ποικιλία των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν και η διασύνδεση τους με την πραγματικότητα συνέτειναν ώστε τα παιδιά να καταστούν ικανοί διαπολιτισμικοί ομιλητές/τριες με σεβασμό, ενδιαφέρον, ευελιξία, ενσυναίσθηση και προθυμία για αλληλεπίδραση με τον «άλλο». Έτσι, η μάθηση έπαυε να είναι απλή συσσώρευση γνώσεων, αλλά μία διαδικασία που συνέβαλλε στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης και της κριτικής σκέψης.

Συνολικά, οι διαπολιτισμικές δραστηριότητες προετοιμάζουν τα παιδιά για τις μελλοντικές τους διαπολιτισμικές συναντήσεις, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σε κοινωνικά δρώμενα και αποτελούν θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη υπεύθυνων πολιτών, έτοιμων να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του 21ου αιώνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe, (2001). *A common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Ersoz, A. (2000). Six games for EFL/ESL classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(6). Ανακτήθηκε στις 10/12/2023, από <http://iteslj.org/Lessons/Ersoz-Games.html>
- García, O, & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Glaser, E. (2007). *ICCinTE – Intercultural communication training in teacher education*, Council of Europe Publishing. Ανακτήθηκε 10/1/2024 από <https://tinyurl.com/4fh7yf2v>
- Kirsch, C. (2008). *Teaching foreign languages in the primary school*. London: Continuum.
- Heyward, M. (2002). From international to intercultural. *Journal of Research in International Education*, vol. 1(1), 9–32. Ανακτήθηκε στις 15/3/2023 από https://www.researchgate.net/publication/238427152_From_International_to_Intercultural_Redefining_the_International_School_for_a_Globalized_World
- Làzàr, I. (Ed.). (2007). *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A guide for language teachers and teachers educators*. Council of Europe.



- Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας. Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). *Προγράμματα Σπουδών. Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542. Πρώτη Έκδοση, Αθήνα.
- Ντίνας, Κ. (2004). Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σσ. 193-206.
- Ντίνας, Κ. & Γρίβα, Ε. (2017). Δια/πολύπολιτισμική αφύπνιση και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Διδακτικές πρακτικές, προτάσεις και προοπτικές. Στο Ν. Τσιτσανούδη (επιμ.), *Γλώσσα και Πολιτισμός*. Gutenberg.
- Poullisse, N. (1990). *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Dordrecht: Foris Publications
- Savic, V. (2012). Developing Intercultural Literacy in the Young Learner Classroom. *Integrating Culture and Language Teaching in TEYL* Jagodina, Volume 16, pp 35-51.
Ανακτήθηκε 10/2/2023 από https://www.researchgate.net/publication/307887163_Developing_Intercultural_Literacy_in_the_Young_Learner_Classroom
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου – Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου – Μαθησιακές περιοχές*. Ανακτήθηκε 10/5/2014 από <https://tinyurl.com/ng6fm9y>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για το Νηπιαγωγείο*.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, Αφιέρωμα στον Καθηγητή Σωφρόνη Χατζησαββίδη, Ιούλιος 2015, σ.σ. 43-54. Ανακτήθηκε 15/2/2024 από <http://periodiko.inpatra.gr>



Η Καλλιέργεια του Κινητικού Γραμματισμού στη Φυσική Αγωγή: Γενικό Πλαίσιο Αρχών για τον Σχεδιασμό και την Εφαρμογή Προγραμμάτων (Poster)

Βασιλική Καϊόγλου¹, Ευγενία Νικολάκη², Φωτεινή Βενετσάνου³

¹Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Σ.Ε.Φ.Α.Α., Ε.Κ.Π.Α.

vkaio@phed.uoa.gr

²Διευθύντρια, 1^ο Δημοτικό Σχολείο Νάουσας

enikolaki@gmail.com

³Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Σ.Ε.Φ.Α.Α., Ε.Κ.Π.Α.,

fvenetsanou@phed.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Συμβαδίζοντας με τις διεθνείς εξελίξεις, τα νέα αναλυτικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) της χώρας μας θέτουν ως βασική επιδίωξή τους την ενθάρρυνση του κινητικού γραμματισμού (ΚΓ) των παιδιών, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί ΦΑ δεν έχουν λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση για το τι σημαίνει ΚΓ και κυρίως, για το πώς μπορεί να καλλιεργηθεί εντός του μαθήματος. Συμβάλλοντας στην κάλυψη αυτού του κενού, σκοπός της εργασίας ήταν η ανάδειξη ενός πλαισίου γενικών αρχών για την ανάπτυξη προγραμμάτων ΚΓ στη ΦΑ. Μέσω της ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΚΓ σχετίζεται όχι μόνο με το περιεχόμενο αλλά και με τον τρόπο εφαρμογής τους. Σε σχέση με το πρώτο, αναδεικνύονται ορισμένες θεμελιώδεις αρχές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό αυτών των προγραμμάτων: (α) η συμπερίληψη, (β) η μεγάλη ποικιλία του περιεχομένου, (γ) η ενίσχυση της συναισθηματικής εμπλοκής των παιδιών, (δ) η αυξημένη ενεργητική συμμετοχή, (ε) η παροχή γνώσεων για την εκτίμηση του κινητικά δραστήριου τρόπου ζωής. Αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής τους, υπογραμμίζεται η ευθύνη του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει κλίμα υποστήριξης, εμπιστοσύνης και ασφάλειας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Συνολικά, η βίωση θετικών εμπειριών από τα παιδιά υποδεικνύεται ως σημαντική συνιστώσα των προγραμμάτων ΚΓ.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Κινητικά εγγράμματα παιδιά, κινητική αγωγή, ολιστική ανάπτυξη, φυσική δραστηριότητα, δια βίου άσκηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Συνδυάζοντας -σε μια περίτεχνη γλωσσική μεταφορά- τις έννοιες της κίνησης και της αγωγής, ο ΚΓ αναφέρεται σε μια πολυσύνθετη υγιεινή συμπεριφορά που ταυτίζεται με τη συνειδητή επιλογή του ατόμου για συμμετοχή στη δια βίου φυσική δραστηριότητα (ΦΔ) και είναι αποτέλεσμα της απόκτησης ικανοτήτων, κίνητρου, αυτοπεποίθησης, κατάλληλων γνώσεων και θετικών εμπειριών γύρω από την άσκηση (International Physical Literacy Association, [IPLA], 2017). Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, η καλλιέργεια του ΚΓ θα πρέπει να ξεκινά στην παιδική ηλικία, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι πιθανότητες των παιδιών να αναπτυχθούν ολιστικά και να έχουν καλή υγεία και ποιότητα ζωής μεγαλώνοντας (Whitehead, 2010). Έτσι, σε πολλές χώρες του κόσμου (πχ. Καναδάς, Αυστραλία, Ιρλανδία), η δημιουργία κινητικά εγγράμμων παιδιών παρουσιάζεται ως βασική επιδίωξη του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) (Whitehead, 2019).

Αναγνωρίζοντας τα σημαντικά οφέλη που συνδέονται με την ανάπτυξη του ΚΓ σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο αλλά και τη μεγάλη διεθνή απήχηση τα νέα αναλυτικά προγράμματα ΦΑ της χώρας μας κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση (Εφημερίδα της κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας Αριθμ. 169870 /Δ1 & Αριθμ. 4293/Δ2). Ωστόσο, η επικείμενη εφαρμογή τους έχει φέρει στο προσκήνιο τη συζήτηση για το πώς μπορεί να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική καλλιέργεια του ΚΓ στο πλαίσιο του μαθήματος της ΦΑ, καθώς οι Έλληνες



εκπαιδευτικοί ΦΑ δεν είναι εξοικειωμένοι με τη σχετικά νέα έννοια του ΚΓ και η επιμόρφωση που έχουν λάβει έως τώρα είναι υποτυπώδης. Παρόλο που οι δημοσιεύσεις (ερευνητικές και μη) σχετικά με την καλλιέργεια του ΚΓ είναι συνεχώς αυξανόμενες, για την ώρα απουσιάζει ένα γενικό πλαίσιο με βασικές αρχές πάνω στις οποίες μπορεί να βασιστεί ο σχεδιασμός προγραμμάτων ΚΓ στη ΦΑ. Με σκοπό να καλυφθεί αυτό το κενό, η παρούσα εργασία επιχείρησε τη σύνθεση της σχετικής βιβλιογραφίας και την ανάδειξη ενός πλαισίου, το οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει ως πλαίσιο αναφοράς για τους εκπαιδευτικούς ΦΑ.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Διενεργήθηκε αναζήτηση δημοσιευμάτων (άρθρα ερευνητικά/γνώμης, βιβλία) που αφορούν στην καλλιέργεια του ΚΓ, χωρίς χρονικό περιορισμό σε τέσσερις βάσεις δεδομένων (Scopus, ScienceDirect, PubMed, Google Scholar). Ως λέξεις-κλειδιά εφαρμόστηκαν στα Ελληνικά και Αγγλικά οι όροι: «κινητικός γραμματισμός και φυσική αγωγή»/«physical literacy and physical education», καθώς στόχος της αναζήτησης ήταν τόσο η Ελληνική όσο και η Αγγλόφωνη βιβλιογραφία. Μετά από τη διεξοδική μελέτη των περιλήψεων των πηγών που ανέδειξε η αναζήτηση και τον αποκλεισμό εκείνων που δεν θεωρήθηκαν σχετικές με το θέμα, ακολούθησε ανάλυση και σύνθεση των πληροφοριών/αποτελεσμάτων όσων πηγών συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση.

ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρόλο που στη βιβλιογραφία συναντώνται ετερόκλητες προσεγγίσεις της καλλιέργειας του ΚΓ ανάλογα με την ηλικία, την ιδιαίτερη ερμηνεία της έννοιας του ΚΓ ή το πολιτισμικό πλαίσιο εφαρμογής, η βασική διαπίστωση που προκύπτει είναι ότι η καλλιέργεια του ΚΓ και πιο συγκεκριμένα η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος που στοχεύει στην ενίσχυσή του, δεν σχετίζεται μόνο με το περιεχόμενο του προγράμματος, αλλά και με τον τρόπο εφαρμογής του. Ειδικότερα, σε σχέση με το πρώτο, αναδεικνύονται ορισμένες θεμελιώδεις αρχές οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων ΚΓ: (α) η συμπερίληψη (εξατομίκευση στόχων), (β) η μεγάλη ποικιλία του περιεχομένου (εξάσκηση των παιδιών σε μια ευρεία γκάμα θεμελιωδών, σύνθετων και ειδικών κινητικών δεξιοτήτων και παραμέτρων της φυσικής κατάστασης), (γ) η ενίσχυση της συναισθηματικής εμπλοκής των παιδιών μέσω της βίωσης επιτυχίας, διασκέδασης, αυτονομίας, (δ) η αυξημένη ενεργητική συμμετοχή (αξιοποίηση διαθέσιμου χώρου/χρόνου/εξοπλισμού) και (ε) η παροχή γνώσεων για την εκτίμηση του κινητικά δραστήριου τρόπου ζωής. Αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής των προγραμμάτων ΚΓ, υπογραμμίζεται η ευθύνη του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει κλίμα υποστήριξης, εμπιστοσύνης και ασφάλειας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ώστε να ενθαρρύνεται η καταβολή μέγιστης προσπάθειας από τα παιδιά βάσει των δυνατοτήτων τους και να ευνοείται η αυτοέκφραση, η αλληλοβοήθεια και η βίωση του αισθήματος της αποδοχής από τους συνομηλίκους. Συνολικά, η βίωση θετικών εμπειριών η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη εσωτερικής παρακίνησης για εμπλοκή στη ΦΔ, καταδεικνύεται ως σημείο αναφοράς στην προσπάθεια καλλιέργειας του ΚΓ των παιδιών.

ΠΙΘΑΝΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Επειδή η κατάκτηση γραμματισμού αποτελεί, εξ ορισμού, μια παιδαγωγική διαδικασία η οποία επιδιώκεται μέσω των προγραμμάτων σπουδών του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο καταρτισμένοι, για να μπορέσουν να υποστηρίξουν το «ταξίδι» των παιδιών προς αυτή την κατεύθυνση. Η κατάκτηση γραμματισμού σε σχέση με την κίνηση είναι μια νέα πραγματικότητα για τη ΦΑ, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί ΦΑ είναι απροετοίμαστοι γι' αυτή την πραγματικότητα και χρειάζονται καθοδήγηση, ώστε να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην καλλιέργεια του ΚΓ των παιδιών. Το πλαίσιο αναφοράς που προκύπτει από την παρούσα εργασία, το οποίο παρέχει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές



για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων ΚΓ, θα ενισχύσει όχι μόνο την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε αυτό τον τομέα, αλλά παράλληλα θα τονώσει το ενδιαφέρον, την πρόθεση και την αυτοπεποίθησή τους σε σχέση με τις νέες προκλήσεις του μαθήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- International Physical Literacy Association (IPLA) (2017). *Definition of physical literacy*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://www.physical-literacy.org.uk/>
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. New York, NY: Routledge.
- Whitehead, M. (2019). *Physical literacy across the world*. Routledge.
- Εφημερίδα της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αριθμ. 169870 /Δ1. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο*. Αρ. Φύλλου 6336, β' τεύχος.
- Εφημερίδα της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αριθμ. 4293/Δ2 (2023). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου*. Αρ. Φύλλου 203, β' τεύχος.
- Ενδεικτικές πηγές που συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση:
- Cale, L. & Harris, J. (2018). The role of knowledge and understanding in fostering physical literacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 280-287.
- Higgs, C., Cairney, J., Jurbala, P., Dudley, D., Way, R., & Mitchell, D. (2019). Developing Physical Literacy. Building a New Normal for all Canadians. *Sport for Life Society*. Ανακτήθηκε από <https://sportforlife.ca/resources/>
- Silverman, S. & Mercier, K. (2015). Teaching for physical literacy: Implications to instructional design and PETE. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 150-155.
- Telford, R., Olive, L., Keegan, R., & Barnett, L. (2019). The physical education and physical literacy (pepl) approach: A multicomponent primary school intervention targeting physical literacy. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 22(Suppl. 2), 21.
- Whitehead, M., & Almond, L. (2013). Creating learning experiences to foster physical literacy. *ICSSPE Bulletin: International Council of Sport Science and Physical Education*, 65, 73-80.
- Whitehead, M., & Almond, L. (2014). Translating physical literacy into practical steps that can guide the practice of physical education. *Science & Sports*, 29(Suppl. 1), 60-62.
- Καϊόγλου, Β., Καρτερολιώτης, Κ., Κουτσούμπα, Μ., Βενετσάνου, Φ. (2021). *Προγράμματα καλλιέργειας κινητικού γραμματισμού: Βιβλιογραφική ανασκόπηση*. 29ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, ΣΕΦΑΑ, ΔΠΘ, Κομοτηνή 14-16 Μαΐου.



Ο Κινητικός Γραμματισμός στον Ελληνικό Παραδοσιακό Χορό (Poster)

Ευγενία Νικολάκη¹

Γεώργιος Φούντζουλας²

Βασιλική Καϊόγλου³

Δέσποινα Σαβίδου⁴

¹Διευθύντρια 1^ο Δημοτικό Σχολείο Νάουσας

evinikolaki@gmail.com

²Μεταδιδασκτορικός ερευνητής, Σ.Ε.Φ.Α.Α Ε.Κ.Π.Α

foumanchoo@hotmail.com

³Μεταδιδασκτορική ερευνήτρια, Σ.Ε.Φ.Α.Α Ε.Κ.Π.Α

ykaio@hotmail.com

⁴Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κέρκυρας

dsavidou@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της σημειογραφικής μεθόδου Laban (LANTD) στην ανάπτυξη του κινητικού γραμματισμού (ΚΓ) των μαθητών, στο μάθημα του ελληνικού παραδοσιακού χορού (ΕΠΧ) στη Φυσική Αγωγή (ΦΑ). Από τα αποτελέσματα καταδεικνύεται ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν ΕΠΧ με τη μέθοδο LANTD σε σύγκριση με αυτούς που διδάχθηκαν με τη μιμητική μέθοδο βελτίωσαν στατιστικά σημαντικά τη χορευτική επιδεξιότητα και επίδοση και παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερες τιμές στα εσωτερικά τους κίνητρα. Ως εκ τούτου, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η μέθοδος LANTD στη διδασκαλία του ΕΠΧ μπορεί να ενισχύσει και να προάγει τον ΚΓ των μαθητών. Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω έρευνα για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

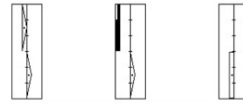
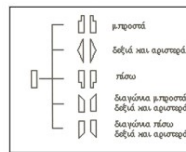
ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:σημειογραφική μέθοδος Laban, διδασκαλία, χορευτική επίδοση, εσωτερικά κίνητρα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη ΦΑ και στον αθλητισμό για να θεωρηθεί ένα άτομο κινητικά εγγράμματο θα πρέπει: α) να μπορεί να ανταποκρίνεται με ευχέρεια σε ένα μεγάλο εύρος κινητικών δραστηριοτήτων, β) να έχει θετική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση και γ) να διακατέχεται από υψηλή εσωτερική παρακίνηση για συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες (Καϊόγλου, 2022; Whitehead& Almond, 2014) (Σχήμα 1). Τα προγράμματα και οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην προώθηση του ΚΓ έχουν ως κοινό παρονομαστή την εμπλοκή των παιδιών σε μεγάλο εύρος κινητικών δραστηριοτήτων που τους δίνουν την ευκαιρία να βιώνουν αισθήματα ικανοποίησης, επάρκειας, δημιουργικότητας και αυτονομίας (Whitehead&Almond, 2013). Εστιάζοντας ειδικότερα στον ΕΠΧ, μια καινοτόμος μέθοδος διδασκαλίας για να εμπλακούν οι μαθητές σε διαδικασίες ΚΓ είναι αυτή της μεθόδου LANTD (Νικολάκη, 2023). Στη διδακτική πρακτική η μέθοδος LANTD υλοποιείται με το σύστημα σημειογραφίας κίνησης και χορού Labanotation (Κουτσούμπα, 2005; Laban, 1975) το οποίο καταγράφει τη δομική πλευρά της χορευτικής κίνησης, με τη χρήση μιας σειράς αφαιρετικών συμβόλων που αποτυπώνουν σε μια ενιαία εικόνα πληροφορίες σχετικά: α) με το ποιο μέρος του σώματος την εκτελεί, β) το επίπεδο στο οποίο πραγματοποιείται, γ) την κατεύθυνση που ακολουθεί, δ) τον χρόνο που διαρκεί, ε) τη δυναμική και τη ροή που την χαρακτηρίζουν και στ) τις σχέσεις που αναπτύσσει με άλλα μέρη, άλλα σώματα ή αντικείμενα (Νικολάκη, 2021) (Σχήμα 2,3,4). Με βάση τα προαναφερόμενα, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου LANTD στη διδασκαλία του ΕΠΧ στην ενίσχυση του κινητικού γραμματισμού των μαθητών.



Σύστημα Labanotation

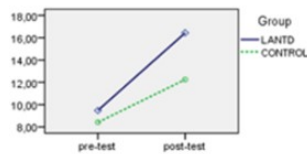


ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

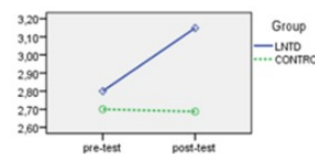
Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 63 μαθητές (32 αγόρια και 31 κορίτσια), ηλικίας 11-12 ετών ($M = 11,76 \pm 0,62$), που κατανεμήθηκαν σε δύο ομάδες, την πειραματική ομάδα (ΠΟ) και την ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Η έρευνα υιοθέτησε έναν ψευδο-πειραματικό σχεδιασμό. Και οι δύο ομάδες διδάχθηκαν ΕΠΧ για 12 συνεχόμενα μαθήματα. Η ΠΟ διδάχθηκε ΕΠΧ με τη μέθοδο LANTD, ενώ η ΟΕ διδάχθηκε ΕΠΧ με τη μιμητική μέθοδο. Οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν στον χορό Τσάμικο με το όργανο Αξιολόγησης της Χορευτικής Επίδοσης (ΑΧΕΠ) (Δανιά, 2009), από δύο έμπειρους κριτές. Για την αξιολόγηση της εσωτερικής παρακίνησης χρησιμοποιήθηκαν τρεις κλίμακες (ενδιαφέρον/απόλαυση, αντιλαμβανόμενη ικανότητα, προσπάθεια/σημαντικότητα) του Intrinsic Motivation Inventory (IMI) στην ελληνική του έκδοση (Γούδας & Παπαχαρίσης, 2005). Και τα δύο όργανα έχουν τεκμηριωμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία σε διάφορες μελέτες στην Ελλάδα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

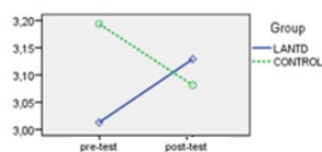
Από την ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (ANOVA repeated measures) διαπιστώθηκε πως οι μαθητές της ΠΟ σε σύγκριση με αυτούς της ΟΕ παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στη χορευτική επίδοση ($F(1,61) = 6.20, p < .05, \eta^2 = .10$), στην ευχαρίστηση/ενδιαφέρον ($F(1,61) = 22.37, p < .001, \eta^2 = .27$) και στην προσπάθεια/σημαντικότητα ($F(1,61) = 8.51, p < .05, \eta^2 = .12$). Επίσης, κατά τη διάρκεια του χρόνου οι μαθητές της ΠΟ βελτίωσαν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα (Σχήματα 5,6,7,8).



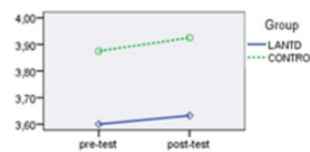
Σχήμα 5.
Αλλαγές στη χορευτική επίδοση



Σχήμα 6.
Αλλαγές στο ενδιαφέρον/απόλαυση



Σχήμα 7.
Αλλαγές στην προσπάθεια/σημαντικότητα



Σχήμα 8.
Αλλαγές στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα

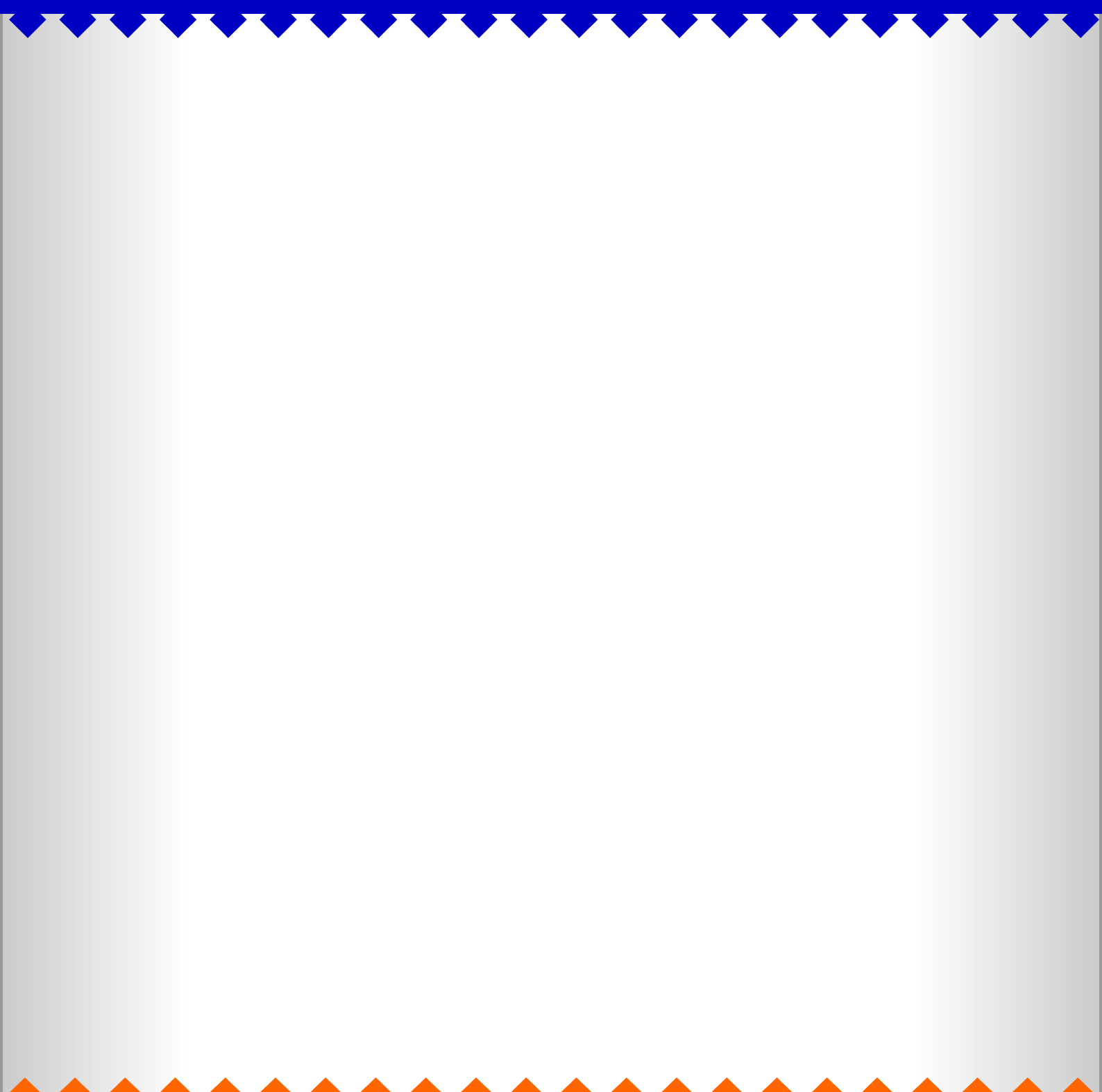


ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα παρέχει ενδείξεις που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου LANTD στην ενίσχυση του ΚΓ των μαθητών στο μάθημα του ΕΠΧ σε σύγκριση με τη μιμητική μέθοδο. Η πρακτικά σημαντική βελτίωση στις χορευτικές δεξιότητες-επίδοση και τα εσωτερικά κίνητρα που παρουσίασαν οι μαθητές της ΠΟ μπορούν να αποδοθούν στις στρατηγικές μάθησης και στις διαδραστικές δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν στη μέθοδο LANTD σε κάθε φάση της διδακτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, στις δυνατότητες και δραστηριότητες καταγραφής, αναπαράστασης, ανάλυσης και παρακολούθησης της χορευτικής κίνησης που προσφέρει το σύστημα Labanotation, που από ότι φαίνεται συνέβαλλαν στη δημιουργία ενός προκλητικού, ενδιαφέροντος και ελκυστικού μαθήματος και κατ' επέκταση στην ενίσχυση χαρακτηριστικών του ΚΓ. Παρά ταύτα, η πολυπλοκότητα της διαδικασίας του ΚΓ καθιστά αναγκαία την επιπλέον διερεύνησή του, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση των μηχανισμών ανάπτυξής του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γούδας, Μ., & Παπαχαρίσης, Β. (2005). *Περιγραφή και οδηγίες χρήσης της ελληνικής προσαρμογής του ερωτηματολογίου εσωτερικών κινήτρων*. Εργαστήριο Ψυχολογίας της Άσκησης και Ποιότητας Ζωής ΤΕΦΑΑ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Τρίκαλα
- Δανιά, Α. (2009). *Κατασκευή οργάνου αξιολόγησης της χορευτικής επίδοσης: Η εφαρμογή του στον Ελληνικό παραδοσιακό χορό*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Καϊόγλου, Β. (2022). *Μελέτη του κινητικού γραμματισμού παιδιών σχολικής ηλικίας*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Κουτσούμπα, Μ. (2005). *Σημειογραφία της χορευτικής κίνησης. Το πέρασμα από την προϊστορία στην ιστορία του χορού*. Αθήνα: Προπομπός.
- Laban, R. (1975). *Laban's principles of dance and movement notation* (2nd ed.) R. Lange. London: MacDonal and Evans
- Nikolaki, E., Koutsouba, M., Venetsanou, F., Lykesas, G., Fountzoulas, G., & Savidou, D. (2023). A different approach to teaching traditional dance in physical education classes. *FACTA UNIVERSITATIS*, 21,(1), 1 – 13. <https://doi.org/10.22190/FUPES221122002N>
- Νικολάκη, Ε (2021). *Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στη φυσική αγωγή μέσα από το παράδειγμα του ελληνικού παραδοσιακού χορού*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Whitehead, M., & Almond, L. (2013). Creating learning experiences to foster physical literacy. *ICSSPE Bulletin: International Council of Sport Science and Physical Education*, 65, 73-80.
- Whitehead, M., & Almond, L. (2014). Translating physical literacy into practical steps that can guide the practice of physical education. *Science & Sports*, 29(Suppl. 1), 60-62. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2014.08.126>



ISBN: