

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου στα παιδιά προσχολικής
ηλικίας με την αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης:
μία μελέτη περίπτωσης»

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:

Μαρινάκη Ειρήνη
Α.Μ.: 5498

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:

Σφυρόερα Μαρία,
Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ

ΑΘΗΝΑ, 2019

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας
με την αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης:
μία μελέτη περίπτωσης»

Μαρινάκη Ειρήνη

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

Μεϊμάρης Μιχάλης, Καθηγητής Τμ. Επικοινωνίας και ΜΜΕ, ΕΚΠΑ

Παπαδόπουλος Σπύρος, Καθηγητής Τμ. Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Παν. Θεσσαλίας

ΑΘΗΝΑ, 2019

«...είναι “δημιουργικό” ένα μυαλό που πάντα δουλεύει,
που πάντα ρωτάει,
που ανακαλύπτει προβλήματα εκεί όπου οι άλλοι βρίσκουν ικανοποιητικές απαντήσεις,
που νιώθει άνετα σε ρευστές καταστάσεις,
που διαθέτει κρίση αυτόνομη και ανεξάρτητη,
που αρνείται το τυποποιημένο,
που καταπιάνεται απ’ την αρχή με τα πράγματα και τις έννοιες,
χωρίς να εμποδίζεται από κομφορμισμούς.

Όλες αυτές οι ιδιότητες εκδηλώνονται στη διαδικασία της δημιουργίας.
Κι αυτή... έχει έναν χαρακτήρα ψυχαγωγικό. Πάντοτε».

Τζιάνι Ροντάρι
Η Γραμματική της Φαντασίας, σ.206

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιδιώχθηκε η αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης σε δραστηριότητες με παιδιά προσχολικής ηλικίας και η διερεύνηση του εάν αυτή μπορεί να συμβάλει θετικά στον αφηγηματικό τους λόγο, συγκρινόμενη με συμβατικές δραστηριότητες, καθώς και εάν συντελεί στην κινητοποίηση των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να συνεργάζονται αποτελεσματικά μεταξύ τους.

Για να ερευνηθούν τα παραπάνω, εκπονήθηκε μία μελέτη περίπτωσης σε ένα τμήμα νηπιαγωγείου της Αθήνας. Δημιουργήθηκαν δύο ομάδες, αποτελούμενες από τέσσερα παιδιά η καθεμία. Η μία αποτέλεσε την Πειραματική Ομάδα και ασχολήθηκε με δραστηριότητες δημιουργίας ιστοριών σε μορφή ψηφιακών αφηγήσεων, ενώ η άλλη αποτέλεσε την Ομάδα Ελέγχου και ενεπλάκη σε δραστηριότητες δημιουργίας ιστοριών με συμβατικές μορφές. Πριν και μετά τη διεξαγωγή του συνόλου των παρεμβάσεων, διενεργήθηκαν στα παιδιά δοκιμασίες, το Pre-test και Post-test, αντίστοιχα, ώστε να αξιολογηθεί η ικανότητα αφηγηματικού τους λόγου και, συγκεκριμένα, ως προς τη συνεκτικότητα και τη συνοχή αυτού, καθώς και να διαπιστωθούν πιθανές μεταβολές χάρη στις παρεμβάσεις.

Τα ευρήματα έδειξαν πως τα παιδιά της Πειραματικής Ομάδας, που ασχολήθηκαν με την ψηφιακή αφήγηση, βελτιώθηκαν ως προς τη συνοχή του αφηγηματικού τους λόγου, αλλά όχι ως προς τη συνεκτικότητα. Αντίθετα, τα παιδιά της Ομάδας Ελέγχου, τα οποία δημιούργησαν συμβατικές αφηγήσεις, σημείωσαν μικρή βελτίωση στη συνεκτικότητα του αφηγηματικού τους λόγου, αλλά καμία μεταβολή στη συνοχή. Επιπλέον, φάνηκε πως η χρήση τεχνολογικών μέσων συνέβαλε στην κινητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, όπως συντέλεσε και στην επικοινωνία και την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, αφηγηματικός λόγος, ΤΠΕ, προσχολική εκπαίδευση.

ABSTRACT

The purpose of this thesis was to explore the use of Digital Storytelling in activities with children in preschool education and to investigate whether it can make a positive contribution to their narrative discourse compared to conventional activities, as well as to motivate children to participate actively in the educational process and to cooperate effectively.

To investigate the above, a case study was conducted in a kindergarten in Athens. Two groups were created, consisting of four children each. One was the experimental group and engaged in storymaking activities in the form of digital storytelling, while the other was the control group and involved in conventional storymaking activities. Before and after all the research sessions, pre-tests and post-tests were performed on children, respectively, to assess their narrative skills and, in particular, its coherence and cohesion, as well as to identify possible alterations due to sessions.

The findings showed that the children in the experimental group, who were engaged in digital storytelling, improved the cohesion of their narrative discourse, but not its coherence. In contrast, the children in the control group, who produced conventional narratives, made little improvement in the coherence of their narrative discourse, but showed no change in cohesion. In addition, the use of technological tools appeared to contribute to the motivation and active involvement of children, as well as to the communication and effective cooperation between group members.

Keywords: Digital storytelling, narrative discourse, ICT, preschool education.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	8
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	17
1.1. ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ	19
1.2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	35
1.3. Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.....	44
1.4.1. ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	48
1.4.2. Ο ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	53
1.5. ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ	56
1.6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ	66
1.7. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ.....	71
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	77
2.1. Ερευνητικά ερωτήματα – Ερευνητικές υποθέσεις.....	79
2.2. Ερευνητική μέθοδος.....	80
2.3. Δείγμα.....	82
2.4. Ερευνητική διαδικασία – Ερευνητικά εργαλεία.....	83
2.5. Λογισμικά.....	88
Γ΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	91
3.1. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ.....	93
3.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	105
3.2.1. Περιγραφή & ανάλυση παρατηρήσεων και παρεμβάσεων	105
3.2.2. ΑΝΑΛΥΣΗ PRE-TEST & POST-TEST	178
3.2.2.1. Ρουμπρίκες αξιολόγησης.....	178
3.2.2.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	183
3.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	210
3.3.1. Περιορισμοί & Μελλοντικές προεκτάσεις έρευνας.....	219
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	222
Δ΄ ΜΕΡΟΣ: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	234

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	236
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	239
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	240
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	244
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.....	257
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6.....	261
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7.....	262

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας καθοριστική ήταν η συμβολή ορισμένων ατόμων, τα οποία νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω.

Αρχικά, θέλω να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ. Τόσο στη διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας, όσο και συνολικά στη διάρκεια των σπουδών μου από το προπτυχιακό επίπεδο, έχει υπάρξει το άτομο που με εμπνέει, με βοηθά, με υποστηρίζει και με καθοδηγεί, με τις επιστημονικές της γνώσεις και τον χαρακτήρα της, πάντα πρόθυμη να αφιερώσει χρόνο από το απαιτητικό της πρόγραμμα, για να ακούσει τους προβληματισμούς μου και να προτείνει ιδέες, δίνοντάς μου την ευκαιρία να διευρύνω τον τρόπο σκέψης μου και να έρθω σε επαφή με νέες γνώσεις και θεωρήσεις αυτών.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους κ. Μείμαρη Μιχάλη, Καθηγητή του Τμήματος Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του ΕΚΠΑ και κ. Παπαδόπουλο Σπύρο, Καθηγητή του Τμήματος Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που δέχτηκαν να αφιερώσουν τον χρόνο και τις γνώσεις τους, για να αξιολογήσουν την διπλωματική εργασία μου, συμμετέχοντας στην τριμελή επιτροπή αυτής.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και στους νηπιαγωγούς του ολόημερου τμήματος του νηπιαγωγείου στην Αθήνα, οι οποίοι, ήδη από τα χρόνια των προπτυχιακών σπουδών μου, δέχονταν πάντα με χαρά να με βοηθήσουν στην διεξαγωγή οποιασδήποτε ερευνητικής εργασίας, φιλοξενώντας με στην τάξη τους. Και, φυσικά, δεν μπορώ να παραλείψω τους μαθητές αυτού του τμήματος, οι οποίοι με αγκάλιασαν, μεταφορικά και κυριολεκτικά, από την πρώτη κιόλας ημέρα που τους επισκέφθηκα, και τους ευχαριστώ για την ευχάριστη και εποικοδομητική συνεργασία.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, που με στήριξαν στη διάρκεια διεξαγωγής της διπλωματικής εργασίας μου, αλλά και των σπουδών μου, συνολικά, και, πιο συγκεκριμένα, ευχαριστώ τις συναδέλφους και συμφοιτήτριές μου Κωνσταντινίδη Ελευθερία, Κουνή Ειρήνη και Λεπτοκαρίδου

Θεοδούλα, για την υποστήριξη, ηθικά και πρακτικά, στη διάρκεια της πορείας μας προς την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός πως η τεχνολογία παίρνει ολοένα και μεγαλύτερες διαστάσεις στις ζωές μας και την καθημερινότητά μας, καλύπτοντας πολλές εκφάνσεις της. Είναι φυσικό, επομένως, το επιστημονικό ενδιαφέρον να στρέφεται και στον τομέα της εκπαίδευσης, στο κατά πόσο οι τεχνολογίες μπορούν να συμβάλουν στην κατάκτηση γνώσης. Διερευνώνται τα υπέρ και τα κατά της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή και άλλων ψηφιακών μέσων από τα παιδιά, καθώς και ο βαθμός στον οποίο συντελούν, τόσο στην απόκτηση γνώσης, όσο και στη συμβολή τους στην κινητοποίηση των παιδιών και στη δημιουργικότητά τους. Η ένταξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας για την εκπαίδευση στα προγράμματα σπουδών έχει αρχίσει να πραγματοποιείται και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, παρουσιάζοντας μεγάλη καθυστέρηση σε σχέση με το εξωτερικό.

Στις ΤΠΕ ανήκει και η ψηφιακή αφήγηση, η οποία αποτελεί μία παιδαγωγική προσέγγιση εφαρμογής ψηφιακών μέσων, που συναντάται όλο και πιο συχνά στην εκπαίδευση. Συνδυάζει την αφήγηση ιστοριών με ψηφιακά γραφικά, ηχητικές διηγήσεις, βίντεο και μουσική. Συντελεί αφήγηση σε α' πρόσωπο και αφηγείται την ιστορία του δημιουργού, με τη δική του φωνή και το δικό του τρόπο. Η κάθε ψηφιακή αφήγηση σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο θέμα και συνιστά μία και μοναδική οπτική, αυτή του δημιουργού της, η οποία, συνήθως, παρουσιάζεται σε 2-3 λεπτά (Kent, 2016).

Λόγω του προσωπικού μας ενδιαφέροντος για το συγκεκριμένο αντικείμενο, καθώς και λόγω της μικρής ερευνητικής δραστηριότητας που έχει σημειωθεί για αυτό, ειδικά στην Ελλάδα και ειδικά για την προσχολική αγωγή, αποφασίσαμε να διεξάγουμε μία έρευνα, η οποία θα εστιάζει στην αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης σε δραστηριότητες με παιδιά προσχολικής ηλικίας και στη διερεύνηση του εάν αυτή μπορεί να συμβάλει θετικά στον αφηγηματικό τους λόγο, συγκρινόμενη με συμβατικές δραστηριότητες, καθώς και εάν συντελεί στην κινητοποίηση των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να συνεργάζονται αποτελεσματικά μεταξύ τους.

Η παρούσα ερευνητική εργασία ξεκινά με την ενότητα του Θεωρητικού Πλαισίου, στο οποίο, συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται τα εξής κεφάλαια:

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στον Αφηγηματικό λόγο και τα χαρακτηριστικά αυτού.

Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στη Δημιουργική γραφή και πώς αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί στην προσχολική ηλικία και με τι οφέλη.

Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει τη Γλωσσική αγωγή και τη λογοτεχνία από τη σκοπιά των Προγραμμάτων Σπουδών του Νηπιαγωγείου στην Ελλάδα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στα πολυτροπικά κείμενα και τον οπτικοακουστικό γραμματισμό.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στην Ψηφιακή Αφήγηση, τα χαρακτηριστικά της και τα βήματα δημιουργίας της.

Το έκτο κεφάλαιο εστιάζει στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται μία επισκόπηση συναφών ερευνών.

Την ενότητα του Θεωρητικού Πλαισίου ακολουθεί η ενότητα της Μεθοδολογίας. Σε αυτή, περιλαμβάνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις της έρευνάς μας, η ερευνητική μέθοδος που θα αξιοποιηθεί, το δείγμα της έρευνας, καθώς και η ερευνητική διαδικασία και τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν. Επίσης, γίνεται μία σύντομη αναφορά στα λογισμικά που θα αξιοποιηθούν για τη δημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το Ερευνητικό μέρος. Πιο ειδικά:

Πρώτα, θα παρουσιαστούν οι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί που σκοπεύουμε να υλοποιήσουμε.

Έπειτα, θα παρατεθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, και συγκεκριμένα, σε ένα κεφάλαιο θα γίνει η περιγραφή και η ανάλυση των παρεμβάσεων που θα πραγματοποιήσουμε και σε ένα επόμενο κεφάλαιο θα γίνει η ανάλυση των Pre-test και Post-test.

Στο τελευταίο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους θα καταγράψουμε τα συμπεράσματα της έρευνας, καθώς και τους περιορισμούς που συναντήσαμε και τις μελλοντικές επεκτάσεις που θα μπορούσε αυτή να έχει.

Στο τέλος της εργασίας θα παρατεθεί η βιβλιογραφία που μελετήθηκε και αξιοποιήθηκε, για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Ακολουθούν τα Παραρτήματα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Είδη λόγου στην προσχολική εκπαίδευση

Η γλώσσα διαφοροποιείται σύμφωνα με την προσαρμογή της γλωσσικής έκφρασης ανάλογα με την επικοινωνιακή συνθήκη στην οποία βρίσκεται ο ομιλητής, η οποία διαμορφώνεται από φυσικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες. Η προσπάθειά μας να πούμε αυτό που θέλουμε, προσαρμοσμένο στην επικοινωνιακή περίσταση στην οποία βρισκόμαστε, αποτελεί το *γλωσσικό επίπεδο ύφους* (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997).

Τα μικρά παιδιά έχουν γλωσσικές γνώσεις για περιορισμένες συνθήκες της καθημερινότητας, με συνηθέστερη μορφή επικοινωνίας τον διάλογο με γνωστά πρόσωπα για γεγονότα του εδώ και τώρα (Κατή, 1992). Όμως, η επικοινωνία, με μία ευρύτερη έννοια, συμπεριλαμβάνει και άλλες συνθήκες και διαφορετικούς επικοινωνιακούς σκοπούς, με αποτέλεσμα να προκύπτουν διαφορετικά είδη λόγου. Τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία είναι με κάποια είδη λόγου περισσότερο εξοικειωμένα και κατανοούν τη λειτουργία τους πιο εύκολα, απ' ό,τι με κάποια άλλα, τα οποία απαιτούν νοητικές διεργασίες που τα παιδιά δεν έχουν ακόμα κατακτήσει και, έτσι, προκύπτουν γλωσσικά ή γνωστικά προβλήματα για αυτά (Λιόλιου, 2003).

Ο νηπιαγωγός πρέπει να φέρει σε επαφή και να εξοικειώσει τους μαθητές του με μία ποικιλία ειδών λόγου, μέσα από πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας, οργανώνοντας δραστηριότητες με σκοπό την παραγωγή διαφορετικού είδους λόγου κάθε φορά. Αυτά τα είδη είναι τα εξής:

1. Το *αφηγηματικό* είδος λόγου, όπου το παιδί καλείται να αφηγηθεί μία ιστορία.
2. Το *περιγραφικό* είδος λόγου, όπου καλείται να περιγράψει ένα αντικείμενο, μία εικόνα, μία κατάσταση.
3. Το *πληροφοριακό* είδος λόγου, που στοχεύει στη μεταβίβαση γνώσεων.
4. Το *επεξηγηματικό* είδος λόγου, που το παιδί καλείται να εξηγήσει κάτι, όπως ένα φυσικό φαινόμενο.
5. Το *ρυθμιστικό* είδος λόγου, που στοχεύει στον έλεγχο συμπεριφοράς μέσα από κανόνες.

6. Το επιχειρηματικό είδος λόγου, όπου το παιδί καλείται να πείσει για κάτι ή να στηρίξει την άποψή του.

7. Το ποιητικό-δημιουργικό είδος λόγου, που καλείται να εκφραστεί δημιουργικά και να ψυχαγωγηθεί (Μιχαλοπούλου, 1998, όπ. αναφ. Λιόλιου, 2003).

Από τον προφορικό στον γραπτό λόγο μέσω του γραμματισμού – Αποπλαισιωμένος λόγος

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας υφίστανται μεγάλη εξέλιξη στις γλωσσικές και τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, καθώς μεταβαίνουν από το προγλωσσικό στάδιο σε ένα επίπεδο χρήσης πλούσιου λεξιλογίου και ποικίλων γραμματικών και συντακτικών δομών, ώστε να επιτύχουν αποτελεσματική επικοινωνία (Χοβαρδά, 2014).

Ο Halliday (1996, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014) υποστήριξε πως ο γραμματισμός αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να εντάσσει στο λόγο του πιο επεξεργασμένες γλωσσικές μορφές, τις οποίες, συνήθως, συναντάμε στον γραπτό λόγο. Εγγράμματος άνθρωπος είναι αυτός που μπορεί να χρησιμοποιεί, να αποκωδικοποιεί, να κατανοεί και να παράγει τους επεξεργασμένους γλωσσικούς κώδικες. Η κατάκτηση αυτής της ικανότητας είναι συνεχής, δεν περιορίζεται μόνο στη διάρκεια των σχολικών χρόνων και εξαρτάται από το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου και την εκπαιδευτική του πορεία.

Στα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, δηλαδή από 4 έως 9 ετών, είναι εμφανές το πέρασμα από τον απλό, προφορικό λόγο, στον πιο επεξεργασμένο και αποπλαισιωμένο, μια γλώσσα που γίνεται όλο και λιγότερο σχετική με το φυσικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται και η οποία προσιδιάζει τον γραπτό λόγο. Για αυτή τη μετάβαση, τα παιδιά καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια, λόγω των πολλών διαφορών που έχει ο προφορικός λόγος από τον γραπτό. Οι McGee & Richgels (2012, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014) αναφέρουν πως χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου είναι τα γεγονότα του παρόντος, ως προς τον τόπο και τον χρόνο, καθώς και τα οικεία πρόσωπα για τους συνομιλητές. Από την άλλη, ο γραπτός λόγος, ανεξαρτήτως της απόδοσής του σε γραπτή ή προφορική

μορφή, αποτελείται από γεγονότα του παρελθόντος ή φανταστικά γεγονότα με φανταστικούς χαρακτήρες.

Πέρα από τη γλωσσική, όμως, καλλιέργεια, αναπτύσσεται και η γνώση των βαθμών αφαίρεσης του γραπτού λόγου, ώστε να επιτευχθεί απομάκρυνση από τα γεγονότα του παρόντος και γενίκευσή του. Τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, επομένως, μπαίνουν στη διαδικασία να κατακτήσουν την ικανότητα να εκφράζουν σκέψεις και γεγονότα που δεν προέρχονται από το περιβάλλον τους, αλλά λιγότερο πλαισιωμένα, που είναι παρελθοντικά ή φανταστικά (Wallach & Miller, 1988, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014).

Αποπλαισιωμένος λόγος (decontextualized language), αλλιώς επεξεργασμένος ή εκτενής λόγος, είναι ο λόγος που χρησιμοποιείται για την αναφορά σε μία συνθήκη απομακρυσμένη, που δεν μπορούμε να δείξουμε, συνεπώς πρέπει να την περιγράψουμε ή να την αφηγηθούμε λεκτικά. Το νόημα μεταφέρεται μέσα από τη χρήση κατάλληλων γλωσσικών δομών, δηλαδή της γραμματικής και του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται, για να περιγραφούν τα όσα δεν είναι παρόντα στον ομιλούντα (Curenton & Justice, 2004), διαδικασία που προϋποθέτει σύνθετες γνωστικές διεργασίες.

Ο Ματσαγγούρας (2007, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014) αναφέρει τρία είδη λόγου όπου αξιοποιείται ο αποπλαισιωμένος λόγος:

- στον επεξηγηματικό λόγο, με τον οποίο εξηγούμε κοινωνικά και φυσικά φαινόμενα, τον τρόπο και τους λόγους που τα πράγματα είναι όπως είναι.
- στον περιγραφικό λόγο, με τον οποίο περιγράφουμε γεγονότα, φαινόμενα και καταστάσεις.
- στον αφηγηματικό λόγο, με τον οποίο αφηγούμαστε πληροφορίες και την εξέλιξη γεγονότων με χρονική σύνδεση, με σκοπό την ψυχαγωγία. Στα αφηγηματικά κείμενα, τα αναφερόμενα γεγονότα έχουν να κάνουν με τη λύση κάποιου προβλήματος ή την επίτευξη στόχων. Ξεκινούν με τη χωροχρονική τοποθέτηση και τον καθορισμό των ηρώων, έπειτα προκύπτει η εμπλοκή και οι δράσεις και ολοκληρώνονται με την επίλυση του προβλήματος.

Ο αφηγηματικός λόγος και τα χαρακτηριστικά του

Πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να προσδιορίσουν τον όρο *αφήγηση*. Ένας από αυτούς είναι ο Labov (1972, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014), ο οποίος ορίζει ως ελάχιστο αφήγημα τουλάχιστον δύο χρονικά συνεχόμενα γεγονότα, τα οποία έχουν λογική σχέση. Παρομοίως, ο Francois (2004, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014) υποστηρίζει πως κάθε αφήγηση περιλαμβάνει συγκεκριμένα γεγονότα με χρονική σειρά, τουλάχιστον δύο, τα οποία σχετίζονται με λογικό τρόπο, καθώς και πρωταγωνιστικά πρόσωπα. Για τον Polkinghorne (1995, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016) αφήγηση αποτελεί ένα κομμάτι πεζού λόγου, το οποίο απαρτίζεται από προτάσεις που σχετίζονται με συνεκτικότητα και το οποίο διακρίνεται από κοινωνικοπολιτισμικές αξίες και στόχους. Επίσης, οι Bruner και Nelson (1991, 1998, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014) στηρίζουν πως η αφήγηση είναι μία μορφή επικοινωνίας που περιέχει πολιτισμικά στοιχεία.

Η Whitehead (2007, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014) παρατηρεί ότι η αφήγηση εκθέτει τα γεγονότα διαδοχικά ως προς το χρονικό πλαίσιο και δεν τα παραθέτει απλά ως λίστα. Επίσης, στηρίζει πως η αφήγηση παρατηρεί και καταγράφει την ανθρώπινη συμπεριφορά, όπως την αντιλαμβάνεται ο αφηγητής, καθώς και νοηματοδοτεί τυχαία γεγονότα από την καθημερινότητα. Η Boudreau (2008, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016) αναφέρει πως ο αφηγηματικός λόγος (*narrative discourse*), πέρα από τη διαδοχή των αναφερόμενων γεγονότων, απαιτεί και την εφαρμογή των γνώσεων για το εκάστοτε περιβάλλον, τόσο από την πλευρά του αφηγητή, όσο και από την πλευρά του ακροατή/αναγνώστη. Επιπλέον, ο αφηγηματικός λόγος προϋποθέτει την ικανότητα κατανόησης και σύνθεσης μεγάλων σε έκταση μονάδων κειμένου, αλλά και την ικανότητα ενσωμάτωσης και διατήρησης νοημάτων στην αφήγηση (Humphries et al., 2004, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016). Τέλος, οι αφηγήσεις προκύπτουν τόσο από αναδιήγηση μίας ιστορίας, όσο και από πρωτότυπες, ελεύθερες παραγωγές (Hirfner-Boucher et al., 2014, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016. Westerveld & Gillon, 2010) και μπορούν να είναι αυθόρμητες ή να προκύπτουν ύστερα από παρότρυνση και καθοδήγηση, καθώς και να είναι φανταστικές ή να αφορούν σε προσωπικές εμπειρίες των παιδιών (Curenton & Lucas, 2007. Westerveld et al., 2008).

Η αφήγηση ωφελεί το άτομο σε διάφορα επίπεδα της ζωής του, καθώς είναι ένα είδος λόγου, με το οποίο ξεκινά να έρχεται σε επαφή από πολύ νωρίς. Χρήσεις της αφήγησης, συνεπώς, γίνονται για την επικοινωνία, την κατανόηση και εκπροσώπηση του εαυτού, την αντίληψη των εμπειριών και του περιβάλλοντος, τη μετάδοση γνώσης, την τόνωση της αυτοπεποίθησης, αλλά και για ψυχαγωγικούς σκοπούς (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011).

Τα αφηγηματικά κείμενα (narrative texts) αποτελούνται από γεγονότα τα οποία αναφέρονται στη λύση κάποιου προβλήματος ή την επίτευξη ενός δύσκολου στόχου και, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014) ακολουθούν το εξής μοτίβο:

- Χωροχρονικό πλαίσιο
- Ήρωες
- Εμφάνιση προβλήματος
- Συναισθηματικές αντιδράσεις
- Παράθεση εξωτερικών μορφών δράσης
- Λύση προβλήματος

Για την Κατή (1992) τα αφηγήματα αποτελούνται πάντα από άνοιγμα και κλείσιμο και ξεκινούν με τον προσδιορισμό των βασικών χαρακτήρων και χωροχρονική τοποθέτηση. Ύστερα, υπάρχει ένα συμβάν που πυροδοτεί το ξεκίνημα της ιστορίας. Αργότερα μέσα στην ιστορία, υπάρχει κάποιο εμπόδιο που παρακωλύει την εξέλιξη της ιστορίας και την επίτευξη του αρχικού στόχου της. Συχνά, υφίσταται μία κορύφωση του προβλήματος που έχει προκύψει. Τέλος, λαμβάνει χώρα η επίλυση του προβλήματος και η ολοκλήρωση της ιστορίας. Ο Labov (1972, όπ. αναφ. Κατή, 1992) αναφέρει ότι συχνά στις αφηγήσεις των ενηλίκων περιλαμβάνεται και κάποια αξιολόγηση της ιστορίας.

Τα αφηγηματικά κείμενα αποτελούνται από δύο παράλληλα επίπεδα, το *πρώτο πλάνο* (foreground) και το *δεύτερο πλάνο* (background). Υπάρχουν διάφορες απόψεις από τους ερευνητές για το ποια είναι τα χαρακτηριστικά του κάθε πλάνου. Σύμφωνα με τους Klein & von Stutterheim (1989), όλα τα είδη λόγου ορίζονται με βάση ένα ερώτημα και αυτό το ερώτημα για τον αφηγηματικό λόγο είναι το «Τι συνέβη μετά;». Στο πρώτο πλάνο, συνεπώς, ανήκουν τα στοιχεία που απαντούν

άμεσα σε αυτό το ερώτημα. Αντίστοιχα, οι υπόλοιπες πληροφορίες, που απαντούν σε δευτερεύουσας σημασίας για την ιστορία ερωτήσεις, ανήκουν στο δεύτερο πλάνο.

Οι πληροφορίες του πρώτου πλάνου αποτελούνται από δύο κύρια στοιχεία. Το πρώτο είναι πως αναφέρονται σε γεγονότα με συγκεκριμένο χρονικό όριο και δηλώνουν αλλαγή μίας κατάστασης. Το δεύτερο είναι πως βοηθούν στην προώθηση του αφηγηματικού χρόνου. Γενικά, τα γεγονότα που αναφέρονται μέσα σε ένα αφήγημα, δεν εξαρτώνται το κάθε ένα ξεχωριστά με το παρόν του αφηγητή, αλλά συνδέονται το ένα με το άλλο μεταξύ τους και αποτελούν μία αναφορική αλυσίδα. Ο χρόνος αυτής της αλυσίδας ορίζεται από τον αφηγητή και μπορεί να είναι παροντικός, παρελθοντικός ή μελλοντικός, ή ακόμα και να μεταβάλλεται, χωρίζοντας την αφήγηση σε ενότητες. Πιο ειδικά, η μετάβαση σε ενεστώτα (ιστορικός ενεστώτας) συχνά συμβαίνει στη στιγμή κλιμάκωσης του αφηγήματος.

Για να γίνει κατανοητό ένα αφηγηματικό κείμενο, θα πρέπει να κατανοήσουμε την αφηγηματική, την περιγραφική και την ιδεολογική διάστασή του. Η αφηγηματική διάσταση ορίζει πως το αφηγηματικό κείμενο πρέπει να αποτελείται από μία πλοκή, όπου τα γεγονότα θα διαδέχονται το ένα το άλλο και θα συνιστούν ένα σύνολο, καθώς και κάποια πρόσωπα με συγκεκριμένους ρόλους. Ως προς την περιγραφική διάσταση, ένα αφηγηματικό κείμενο πρέπει να δείχνει το περιβάλλον της ιστορίας ως προς τις δράσεις, τον τόπο και τον χρόνο. Η ιδεολογική διάσταση ορίζει πως στο αφηγηματικό κείμενο θα πρέπει να γίνεται ορατή μία κοσμοθεωρία. Συνολικά, η ύπαρξη ή μη αυτών των στοιχείων, καθώς και η δομή τους μέσα σε μία αφήγηση, καθορίζουν κατά πόσο ο ακροατής θα την κατανοήσει (Μιχαλοπούλου, 2009, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014).

Ο αποπλαισιωμένος λόγος έχει κάποια χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από τον προφορικό, όπως είναι η μεταγλωσσική διάσταση που έχει, η οποία έχει ως προϋπόθεση την εστίαση στο σημασιολογικό, λειτουργικό και δομικό ρόλο της γλώσσας, που της αποδίδουν ξεχωριστό χαρακτήρα. Λόγω της εστίασης αυτής, ο αποπλαισιωμένος λόγος είναι αφηρημένος γλωσσικά, αποστασιοποιημένος από το ορατό περιβάλλον. Ακόμα, ο ομιλητής στον αποπλαισιωμένο λόγο χρησιμοποιεί φόρμες συντακτικές και εννοιολογικές, παρόμοιες με αυτές των γραπτών, αλλά και των αφηγηματικών κειμένων, τόσο

γραπτών, όσο και προφορικών, και ονομάζονται *γλωσσικές φόρμες* (linguistic forms) (Benson, 2009).

Σύμφωνα με τη Benson (2009), οι γλωσσικές φόρμες χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες:

- Οι επεξεργασμένες ή πολύπλοκες ονοματικές φράσεις (elaborated noun phrases), δηλαδή οι ονοματικές φράσεις με δύο ή περισσότερες τροποποιήσεις πριν από το ουσιαστικό ή με προσδιορισμούς όπως οι εμπρόθετες φράσεις, οι παραθετικές και αναφορικές προτάσεις που ακολουθούν το ουσιαστικό. Π.χ.: «Ο μεγάλος καφέ σκύλος κυνήγησε τη γάτα», «Η φίλη μου, Μαρία, μένει στο διπλανό σπίτι», «Είδαμε το κορίτσι με το μπλε φόρεμα», «Δεν μου αρέσουν οι άνθρωποι που είναι κακοί».
- Η συνδετικότητα (conjunctions). Π.χ.: «και», «αλλά», «τότε», «επειδή», «πριν», «αν», κλπ.
- Τα επιρρήματα (adverbs). Π.χ.: «τώρα», «εδώ», «σύντομα», «γρήγορα», «δυνατά», κλπ.
- Τα νοητικά και λεκτικά ρήματα (mental/linguistic verbs), δηλαδή τα ρήματα που δηλώνουν γνωστικές και γλωσσικές διαδικασίες. Π.χ.: «νομίζω», «αποφασίζω», «ξέρω», «σκέφτομαι», «μιλάω», «ρωτάω», «φωνάζω», κλπ.

Αυτές οι γλωσσικές φόρμες συναντώνται στις αφηγήσεις, τις οποίες ακούν και επεξεργάζονται καθημερινά τα παιδιά από την προσχολική ηλικία, μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανάγνωση ιστοριών από τους ενήλικους. Όσο περισσότερο έρχονται σε επαφή, τόσο εξοικειώνονται με τα γλωσσικά εργαλεία του γραπτού λόγου, με συνέπεια την πιο εύκολη χρήση τους από τα ίδια τα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο, συνθέτουν και δημιουργούν τις δικές τους αφηγήσεις (Χοβαρδά, 2014).

Η αφήγηση ως μέσο κατάκτησης του αποπλαισιωμένου λόγου στην προσχολική ηλικία

Σημαντικό στάδιο για τη σύνθεση αφηγήσεων, προφορικών ή γραπτών, είναι η κατανόηση και η ικανότητα χρήσης του αποπλαισιωμένου λόγου, διότι η αφήγηση συνιστά, πέρα από είδος λόγου, και ένα γλωσσικό εργαλείο, το οποίο μας δίνει τη δυνατότητα να περιγράψουμε, να αξιολογήσουμε και να δομήσουμε ιδέες,

παρελθοντικές και παροντικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα να μας βοηθά στην κατανόηση του περιβάλλοντα κόσμου μας. Η κατάκτηση και η χρήση του αποπλαισιωμένου λόγου, όμως, είναι μία δύσκολη διαδικασία, καθώς συνδυάζει ποικιλία γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Για να οργανωθεί ο αφηγηματικός λόγος, πρέπει ο ομιλητής να κάνει χρήση σύνθετων γλωσσικών μονάδων, αναφερόμενων σε παρελθοντικές και αφηρημένες καταστάσεις, δηλαδή να χρησιμοποιήσει τον αποπλαισιωμένο λόγο. Έτσι, μπορούμε να πούμε πως ο αφηγηματικός λόγος είναι μία μορφή του επεξεργασμένου λόγου. Συνεπώς, το άτομο και, στην προκειμένη περίπτωση, το παιδί, καλείται να «απομακρυνθεί» από το άμεσο περιβάλλον του και να οικοδομήσει νοήματα μονάχα μέσα από τη γλώσσα (Melzi & Caspe, 2008, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014).

Είναι η φύση του αφηγηματικού λόγου τέτοια, που εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης από ότι άλλα είδη του αποπλαισιωμένου λόγου. Και είναι ένα είδος λόγου που δίνει άπλετες ευκαιρίες στο παιδί να χρησιμοποιήσει σύνθετο λόγο, μέσα από την παραγωγή δικών του αφηγήσεων, όπου διηγείται πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα, παροντικά, παρελθοντικά ή μελλοντικά, και συνδεδεμένα με λογική (Curenton & Lucas, 2007).

Ο αφηγηματικός λόγος έχει πολλά κοινά γραμματικά χαρακτηριστικά με τον γραπτό λόγο, ενώ η σειρά των γεγονότων που εξιστορεί είναι σύμφωνη με τη χρονική ακολουθία με την οποία συνέβησαν. Για αυτά του τα χαρακτηριστικά, ο αφηγηματικός λόγος θεωρείται πως βοηθά στην εξοικείωση των μικρών παιδιών με τον γραπτό λόγο, σε σχέση με άλλα κειμενικά είδη (Knapp & Watkins, 2005, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014). Όσο μεγαλύτερη η εξοικείωση του παιδιού με τον αφηγηματικό λόγο, τόσο μεγαλύτερες αφηγήσεις καταφέρνει να παράγει (Francois, 2004, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014) και τόσο υψηλότερη απόδοση αποπλαισιωμένου λόγου παρουσιάζει (French, Lucariello, Seidman & Nelson, 1985, όπ. αναφ. Benson, 2009), με την προϋπόθεση να βρίσκεται μέσα σε νοηματοδοτημένο για το ίδιο περιβάλλον.

Όπως προαναφέρθηκε, ο αφηγηματικός λόγος δομείται μέσα από τη χρήση του αποπλαισιωμένου λόγου, επομένως οι δύο τους έχουν στενή σύνδεση. Επιπλέον, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) εξοικειώνονται με τον αποπλαισιωμένο λόγο μέσα από τα αφηγηματικά κείμενα, για τον λόγο ότι αυτά

ανήκουν στο πιο συχνά εμφανιζόμενο είδος λόγου στο σχολείο. Έχει παρατηρηθεί ότι η αφήγηση αποτελεί συνδυαστικό κρίκο μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου, διότι, μέσα από την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων, συντελείται η μετατροπή του γραπτού λόγου σε προφορικό και επιτυγχάνεται η κατανόησή του, μέσα από την επικοινωνιακή διάστασή του (Westby, 1991. Μιχαλοπούλου, 2009, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014). Η αφήγηση προσωπικών εμπειριών, η αναδιήγηση, καθώς και η συμμετοχική ακρόαση αφηγημάτων μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των εκφραστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών και τους δίνουν την ευκαιρία να εξασκήσουν τον προφορικό τους λόγο (Roskos, Tabors, Lenhart, 2009, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014).

Η Heath (1982) υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων, διότι η συλλογική ανάγνωση αφηγημάτων και παραμυθιών συνιστά τον βασικό τρόπο εξοικείωσης με τον γραμματισμό για τα παιδιά. Έτσι, μαθαίνουν να περιγράφουν τις δράσεις των ηρώων, να εξηγούν τους λόγους των πράξεων αυτών, καθώς και να μιλούν για τα συναισθήματα των ηρώων αλλά και των ίδιων, ως ακροατών / αναγνωστών.

Για την Peterson (1994), η αφήγηση βοηθά καταλυτικά στην καλλιέργεια των ικανοτήτων οι οποίες ευθύνονται για τη σχολική επιτυχία, όπως η ανάγνωση και η γραφή. Η συμβολή της αφήγησης σε αυτές τις ικανότητες εντοπίζεται μέσα από δύο δεδομένα. Το πρώτο είναι πως τα παιδιά, με το που ξεκινούν το σχολείο, έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να δημιουργήσουν ικανοποιητικές αφηγήσεις, σε αντίθεση με άλλα είδη λόγου, για τα οποία πρέπει πρώτα να εκπαιδευτούν. Αυτός είναι και ο λόγος που το εκπαιδευτικό σύστημα επιλέγει την αφήγηση για τη μετάδοση γνώσεων στα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης. Το δεύτερο δεδομένο, όπου εντοπίζεται η συμβολή της αφήγησης στις ικανότητες που οδηγούν σε ακαδημαϊκή επιτυχία, είναι πως τα παιδιά στην προσχολική, αλλά και την πρωτοσχολική ηλικία, μπορούν, ενώ αφηγούνται μία ιστορία, να απομακρύνονται νοητά από το άμεσο περιβάλλον τους και να βασίζονται στη μνημονική τους ικανότητα και, επιπρόσθετα, μπορούν να αφηγηθούν υποθετικά ή αφαιρετικά γεγονότα. Αυτές οι γνωστικές λειτουργίες που συντελούνται κατά την αφήγηση, συμβάλουν στην εξέλιξη της αποπλαισιωμένης σκέψης και λόγου στα παιδιά.

Σύμφωνα με τις Melzi & Caspe (2008, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014) η κατάκτηση του επεξεργασμένου λόγου επιβάλλεται, για να μπορέσει ένα παιδί να φοιτήσει και να έχει επιτυχία μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εάν από νωρίς τα παιδιά έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τον αποπλαισιωμένο λόγο στην καθημερινότητά τους, τότε έχουν περισσότερες πιθανότητες να κάνουν καλύτερη και αποτελεσματικότερη χρήση της γλώσσας μελλοντικά στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει, διότι τα κείμενα του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούνται από πολύπλοκα νοήματα, δίχως την άμεση διαθεσιμότητα κάποιου συνομιλητή.

Ένα ακόμα προτέρημα των αφηγήσεων είναι πως μέσα από αυτές τα παιδιά εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και το λεξιλόγιό τους, καλλιεργώντας ένα πιο ευρύ νοητικό μοντέλο, και, στη συνέχεια, μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις γνώσεις στις δικές τους αφηγήσεις, που πραγματεύονται φανταστικό περιεχόμενο, ή εμπειρίες και γεγονότα απομακρυσμένα από το παρόν τους (Wells, 2009, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014).

Για να αφηγηθεί κάποιο παιδί μία ιστορία με συνοχή, θα πρέπει να έχει ανεπτυγμένη λεκτική ικανότητα, ως προς τα γλωσσικά, γνωστικά, κοινωνικά και ψυχολογικά στοιχεία που περιλαμβάνονται σε αυτή. Συνεπώς, η μελέτη των αφηγηματικών κειμένων των παιδιών είναι χρήσιμη για τον εντοπισμό της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού (Pontin, 2002, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014). Τα συμπεράσματα, που απορρέουν από την αξιολόγηση των αφηγήσεων, χρησιμοποιούνται στις ερευνητικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, όσον αφορά στην τυπική και άτυπη λεκτική εξέλιξη των μαθητών, διότι οι αφηγηματικές ικανότητες προμηνύουν τις μελλοντικές γλωσσικές ικανότητες και την ακαδημαϊκή επιτυχία του κάθε παιδιού (Curenton & Lucas, 2007). Μέσα από αυτόν τον τρόπο εντοπίζονται και εξηγούνται τυχόν γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες τους (Hadley, 1998, όπ. αναφ. Χοβαρδά, 2014), για αυτόν τον λόγο συνίσταται ο έγκαιρος έλεγχος των αφηγηματικών δεξιοτήτων, ώστε να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν μελλοντικά προβλήματα (Boudreau, 2008, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016).

Η αναπτυξιακή εξέλιξη του αφηγηματικού λόγου

Σε έρευνες που διεξήχθησαν, σχετικά με την αναπτυξιακή αλληλουχία του αφηγηματικού λόγου, ερευνήθηκαν αφηγήσεις από προσωπικές εμπειρίες παιδιών και εντοπίστηκε πως οι δεξιότητες του αφηγηματικού λόγου αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό στις ηλικίες μεταξύ 2 και 5 ετών (Peterson & McCabe, 1983, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016). Πιο ειδικά, στην ηλικία των 4, τα αφηγήματα των παιδιών συνήθως αποτελούνται από περισσότερα από δύο γεγονότα, αλλά πολλές φορές λείπει η χρονική αλληλουχία, με συνέπεια να είναι δυσνόητα για τον ακροατή. Στην ηλικία των 5, τα παιδιά κατακτούν τη χρονική σειρά, αλλά έχουν την τάση να ολοκληρώνουν απότομα την αφήγησή τους, στο σημείο της κορύφωσης της ιστορίας. Στην ηλικία των 6, πλέον, τα παιδιά δημιουργούν αφηγήσεις με καλή δομή, αναφερόμενα στα απαραίτητα στοιχεία των προσώπων, των γεγονότων και του τόπου της ιστορίας, διατηρούν τη χρονική αλληλουχία και κάνουν αναφορά τόσο στο σημείο κορύφωσης της δράσης, όσο και στη λύση του προβλήματος.

Σύμφωνα με την έρευνα των McCabe & Rollins (1994), τα παιδιά 3 ετών ξεκινούν να δημιουργούν ιστορίες, μέσα στις οποίες αναφέρουν κάποια ονόματα, τα οποία ανήκουν στους ήρωες που δρουν στην ιστορία. Στην ηλικία των 4, τα παιδιά έχουν την ικανότητα να εξηγήσουν μερικώς δράσεις και γεγονότα της ιστορίας. Όταν φτάσουν 5-6 ετών, τα παιδιά μπορούν να αφηγηθούν μία ιστορία, η οποία περιέχει αρκετά επεισόδια, καθώς και να δημιουργήσουν ιστορίες ολοκληρωμένες σε μεγάλο βαθμό (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012). Από την ηλικία των 7 ετών, τα παιδιά, σταδιακά, προσθέτουν όλο και περισσότερα επεισόδια στις ιστορίες που αφηγούνται (Crais & Lorch, 1994, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016).

Γενικότερα, δεν υπήρξε κάποια έρευνα στην οποία να αποδεικνύεται διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, ως προς την ανάπτυξη της αφηγηματικής δομής και της ικανότητας αναδιήγησης.

Ανάλυση της αφήγησης

Η ανάλυση των αφηγηματικών κειμένων στα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, τόσο μέσα από αυθόρμητες παραγωγές, όσο και μέσα από αφηγήσεις προερχόμενες από εικονογραφημένα βιβλία, βασίζεται στη *συνεκτικότητα* (coherence) και στη *συνοχή* (cohesion), δηλαδή στο περιεχόμενο της

αφήγησης και στους γλωσσικούς μηχανισμούς οργάνωσης της αφήγησης, αντίστοιχα (Snow, κ.ά., 1995, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016).

Η συνεκτικότητα, ή αλλιώς μακροδομή, και η συνοχή/αλληλουχία, ή αλλιώς μικροδομή (Halliday & Hassan, 1976, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016) είναι δύο χαρακτηριστικά αλληλένδετα στον αφηγηματικό λόγο, καθώς τον οργανώνουν ως προς τα νοήματά του, έχουν, όμως, διαφορετικές απαιτήσεις ως προς το χειρισμό της γλώσσας. Οι Berman & Slobin (1994, όπ. αναφ. Κάντζου, 2009), σε έρευνά τους για την κατάκτηση του αφηγηματικού λόγου από τα παιδιά, απέδειξαν πως η διαδρομή που διανύεται προς την κατάκτηση του λόγου, που θα χαρακτηρίζεται από συνοχή και συνεκτικότητα, είναι μεγάλη και πολύπλοκη, καθώς, όποιες δομές οικοδομούνται στην προσχολική ηλικία, συνεχίζουν να βελτιώνονται με την προσθήκη και άλλων λειτουργιών, ή κατακτώνται καινούριες γλωσσικές δομές, για να υποστηρίξουν τις προϋπάρχουσες λειτουργίες.

Ορισμένοι ερευνητές έχουν εστιάσει στη μελέτη της συνοχής των αφηγημάτων, ενώ κάποιοι άλλοι στη συνεκτικότητά τους. Στη δεύτερη κατηγορία, υπάρχουν δύο τρόποι ανάλυσης, ο ένας είναι η Γραμματική της Ιστορίας (Applebee, 1978, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016) και ο άλλος είναι η ανάλυση της κορύφωσης των προσωπικών αφηγήσεων (Labov & Waletzky, 1967).

Με τη *Γραμματική της Ιστορίας* (Story Grammar), εννοούνται τα δομικά στοιχεία από τα οποία αποτελούνται οι αφηγήσεις των ενηλίκων και συνιστούν απαραίτητα συστατικά μίας ολοκληρωμένης και κατανοητής ιστορίας (Stein & Policastro, 1984, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016). Παρ' όλες τις διαφορετικές εκδοχές που έχουν προταθεί από τους ερευνητές, τα κύρια στοιχεία της Γραμματικής της Ιστορίας είναι κοινά. Αυτά είναι η δραστηριοποίηση του πρωταγωνιστή της ιστορίας για να πετύχει έναν στόχο, η καταγραφή της προσπάθειάς του και η επίτευξη αυτού του σκοπού, τελικά (Schneider κ.ά., 2003, όπ. αναφ. Κανέλλου κ.ά., 2016). Όσον αφορά τις αφηγήσεις των παιδιών, θα πρέπει αυτές να ακολουθούν χρονολογική σειρά, να έχουν συνδεδετικά σημεία, στόχους, οι χαρακτήρες της ιστορίας να έχουν κίνητρα και να περιλαμβάνονται κάποιες πληροφορίες (Lever & Sénéchal, 2011, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016).

Συνεκτικότητα της αφήγησης

Συνεκτικότητα (coherence) ή *μακροδομή* είναι οι κανόνες από τους οποίους αποτελείται μία νοηματικά άρτια αφήγηση και με τους οποίους ορίζεται η θέση, τόσο λογικά, όσο και χρονικά, του κάθε αφηγηματικού επεισοδίου μέσα στο σύνολο της αφήγησης (Βαρελά, 2003, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016). Συνεκτικό θεωρείται ένα αφηγηματικό κείμενο, όταν χαρακτηρίζεται από αλληλουχία ως προς τις σημασίες του και καθίσταται κατανοητό, ακόμα και εάν δεν χαρακτηρίζεται από συνοχή. Πρόκειται για τις νοηματικές σχέσεις σε μία αφήγηση, όπως αίτιο-αποτέλεσμα, προϋπόθεση, εναντίωση, σύγκριση, αντίθεση, κλπ., συνδυαστικά με τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες (Νάνου, 2004, Σταμούλη, 2010).

Για τους Labov & Waletzky (1967), τα συστατικά της δομής μίας συνεκτικής ιστορίας μικρού παιδιού περιλαμβάνει περίληψη, δηλαδή χωροχρονικά στοιχεία και στοιχεία πρωταγωνιστών, περιεχόμενο, δηλαδή μία σειρά δράσεων που καταλήγουν σε μία προβληματική κατάσταση, και επίλυση προβλήματος, δηλαδή τη λύση σε αυτή.

Ο Applebee (1978, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016), βασιζόμενος στο ότι οι ιστορίες αποτελούνται από συστατικά (Γραμματική της Ιστορίας), ισχυρίστηκε ότι ο τρόπος που οργανώνονται τα συστατικά μίας ιστορίας εξαρτάται από το στάδιο ανάπτυξης των παιδιών και πρότεινε 6 αναπτυξιακά επίπεδα για τα παιδιά μεταξύ 2 και 6 ετών, όσον αφορά τις αφηγήσεις τους και την κατάκτηση της ικανότητας ολοκληρωμένης παραγωγής τους.

Το 1^ο επίπεδο είναι αυτό των *ασύνδετων μικροδομών* και εμφανίζεται γύρω στα 2 έτη. Χαρακτηρίζεται από αφηγήσεις που συντίθενται από ένα πλήθος προτάσεων, σε ενεστώτα, όμως χωρίς οργάνωση.

Το 2^ο επίπεδο είναι αυτό των *ακολουθιών* και χαρακτηρίζεται από παραγωγή απλών ιστοριών, οι οποίες, όμως, έχουν νόημα, καθώς και επιφανειακή χρονική σειρά.

Το 3^ο επίπεδο είναι αυτό των *αρχικών αφηγήσεων* και παρατηρείται στο 20% των παιδιών 3 ετών, καθώς και στο 10% των παιδιών 4 ετών. Αυτό το στάδιο χαρακτηρίζεται από πιο συγκροτημένες αφηγήσεις, καθώς τα παιδιά κατανοούν πλέον τις σχέσεις εσωτερικών σκέψεων και εξωτερικών γεγονότων.

Το 4^ο επίπεδο είναι το επίπεδο των *μη επικεντρωμένων αφηγήσεων*, που χαρακτηρίζεται από αφηγήσεις που περιέχουν αλυσιδωτά γεγονότα ως προς την αιτιότητα και τη χρονική ακολουθία, αλλά πολλές φορές καταλήγουν σε γενικεύσεις.

Το 5^ο επίπεδο, των *επικεντρωμένων αφηγήσεων*, παρατηρείται στο 50% των παιδιών 5 ετών και χαρακτηρίζεται από αφηγήσεις ολοκληρωμένες, ως προς πολλά από τα χαρακτηριστικά τους, αλλά με μία σημαντική αδυναμία: η δράση δεν έχει συγκεκριμένη κατεύθυνση, με αποτέλεσμα το τέλος της ιστορίας να διαφέρει από την αρχή της, ως προς τον σκοπό των δράσεων.

Στο 6^ο και τελευταίο επίπεδο, αυτό των *ολοκληρωμένων αφηγήσεων*, παρατηρείται στο 20% των παιδιών 5 ετών και στην ηλικία των 6 έχει κατακτηθεί πλήρως. Αυτό το στάδιο χαρακτηρίζεται από αφηγήσεις που ακολουθούν το υπόδειγμα της Γραμματικής της Ιστορίας και γίνεται ξεκάθαρο σε αυτές η προσπάθεια να επιτευχθεί κάποιος σκοπός μέσα από τις δράσεις που διέπουν την ιστορία, από την αρχή μέχρι το τέλος της.

Οι Stein και Glenn (1979), το ίδιο διάστημα, διατύπωσαν τους κανόνες και τις πληροφορίες της δομής της πλειοψηφίας των αφηγήσεων, προτείνοντας τη δική τους εκδοχή Γραμματικής της Ιστορίας.

Αρχικά, είναι η *αναφορά του πλαισίου και η εισαγωγή των χαρακτήρων*, δηλαδή του κοινωνικού και χωροχρονικού πλαισίου της αφήγησης, καθώς και των χαρακτηριστικών των πρωταγωνιστών.

Το 2^ο συστατικό είναι το *αρχικό γεγονός*, που σκοπός του είναι να κάνει τους πρωταγωνιστές να αντιδράσουν με κάποιον τρόπο και συνιστά είτε ένα εξωτερικό γεγονός, είτε μία εσωτερική διεργασία του πρωταγωνιστή.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η *εσωτερική αντίδραση*, που συνιστά τις αντιδράσεις του ήρωα στο αρχικό γεγονός και αποτελεί το κίνητρο για αυτόν να επιτύχει έναν συγκεκριμένο στόχο.

Το 4^ο συστατικό των Stein & Glenn είναι το *εσωτερικό σχέδιο*, που αποτελεί το σχέδιο που έχει σκεφτεί ο πρωταγωνιστής της ιστορίας, για να επιτύχει τον στόχο του, αλλά και τις σκέψεις του, γενικότερα. Παρόλα αυτά, οι ερευνήτριες επεσήμαναν πως αυτό το συστατικό σπάνια περιλαμβάνεται στις αφηγήσεις των παιδιών.

Έπειτα, είναι η *προσπάθεια*, δηλαδή οι δράσεις του βασικού χαρακτήρα, ώστε να πετύχει το στόχο του. Αυτό το συστατικό επιφέρει συνέπειες, δηλαδή το επόμενο συστατικό.

Οι *συνέπειες* δείχνουν εάν ο ήρωας πέτυχε το στόχο του.

Το 7^ο και τελευταίο συστατικό είναι η *αντίδραση*, που αποτελεί το τι σκέφτονται, τι νιώθουν και τι κάνουν οι πρωταγωνιστές μετά από την επίτευξη ή όχι του στόχου της ιστορίας.

Έρευνες δείχνουν πως τα παιδιά καταφέρνουν να αρχίσουν να ενσωματώνουν εκλεπτυσμένες γλωσσικές μορφές στον αφηγηματικό τους λόγο στην προσχολική ηλικία με συνεχή βελτίωση όσο μεγαλώνουν (Curenton & Justice, 2004), γεγονός που δεν συμβαίνει συχνά στα παιδιά στα οποία εντοπίζονται γλωσσικές διαταραχές (Greenhalgh & Strong, 2001, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016).

Συνοχή της αφήγησης

Η *συνοχή*, *αλληλουχία* ή *μικροδομή* (cohesion) έχει να κάνει με τα γραμματικά, λεξιλογικά και φωνολογικά μέσα που ενώνουν τις προτάσεις, για να αποτελέσουν γενικότερες ενότητες λόγου. Συνεπώς, είναι ο τρόπος με τον οποίο δομείται ενδοκειμενικά η σημασία του κειμένου (Νάνου, 2004, Σταμούλη, 2010).

Οι Halliday & Hassan (1976, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016) υποστήριξαν πως η συνοχή ενός κειμένου επιτυγχάνεται μέσα από τη γραμματική και το λεξιλόγιο και διατύπωσαν πέντε στρατηγικές συνοχής, που, συνδυαζόμενες, κάνουν μία αφήγηση να χαρακτηρίζεται από συνοχή.

Αρχικά, είναι οι στρατηγικές *αναφοράς* (reference), στις οποίες ανήκουν η αναφορά και η καταφορά. Η πρώτη είναι όταν γίνεται χρήση μίας αντωνυμίας προς αντικατάσταση του ονόματος κάποιου ή κάτι που έχει αναφερθεί λίγο πριν και δεν είναι αναγκαίο να ονοματιστεί ξανά. Από την άλλη, η καταφορά λειτουργεί αντίθετα από την αναφορά, δηλαδή συμβαίνει όταν ο αφηγητής ονοματίζει συγκεκριμένα κάτι που προηγουμένως έχει αναφέρει γενικότερα και πιο αόριστα.

Μία άλλη κατηγορία στρατηγικών συνοχής είναι οι στρατηγικές *παράλειψης* (ellipsis). Χρησιμοποιούνται για την αποφυγή της επανάληψης αναφοράς κάποιου ρήματος, ουσιαστικού ή πρότασης, λόγω του ότι εννοείται μέσω των συμφραζόμενων.

Ακόμα, υπάρχουν οι στρατηγικές αντικατάστασης ή παράφρασης (substitution), οι οποίες χρησιμοποιούνται για να αντικαταστήσει ο αφηγητής μία συγκεκριμένη λέξη με κάποια άλλη, περισσότερο αφηρημένη, ή για να αναφερθεί στο ίδιο νόημα, αλλάζοντας, όμως, τον τρόπο που θα το εκφράσει.

Οι στρατηγικές σύνδεσης (conjunction) αποτελούν τη χρησιμοποίηση συνδέσμων για τη σύνδεση προτάσεων και εννοιών. Οι σύνδεσμοι είναι προσθετικοί, αντιθετικοί, αιτιακοί, χρονικοί και οι τρόποι σύνδεσης μεταξύ προτάσεων μπορούν να έχουν τη μορφή ασύνδετου σχήματος, παρατακτικής σύνδεσης, ή υποτακτικής σύνδεσης.

Τέλος, υπάρχουν οι λεξιλογικές στρατηγικές (lexical), κατά τις οποίες χρησιμοποιείται η ίδια λέξη ή μία συνώνυμή της ή κάποια με ευρύτερη έννοια.

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες (Hudson & Nelson, 1983. Peterson & McCabe, 1991. Tilstra & McMaster, 2007. Westerveld & Gillon, 2010, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016), στην ηλικία των 5 ετών συντελείται ολική αναδιοργάνωση του λόγου των νηπίων, ως προς τη γραμματολογική και τη λεξιλογική συνοχή του με αποτέλεσμα, όσο μεγαλώνουν, να παράγουν ολοένα και συνεκτικότερες αφηγήσεις, σε αντίθεση με νωρίτερα, όπου δυσκολεύονται να χειριστούν με ευκολία ιστορίες με πολλά πρόσωπα (ονοματικούς και αντωνυμικούς τύπους) ή με μεγάλη διάρκεια (Bamberg, 1987. Karmiloff-Smith, 1981, όπ. αναφ. Νάνου, 2004).

1.2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Ο όρος «Δημιουργική Γραφή» αποτελεί απόδοση του αγγλικού όρου “Creative Writing”, όμως δημιουργείται σύγχυση, λόγω των πολλών διαφορετικών σημασιών του (Κωτόπουλος, 2012). Χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη λογοτεχνική συγγραφή ως μορφή τέχνης, τη διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής, μία διαδικασία ψυχικής εκτόνωσης και απελευθέρωσης, έναν τρόπο διασκέδασης, πανεπιστημιακό γνωστικό αντικείμενο, κ.ά. (Καρακίτσιος, 2012). Συνιστά περιεχόμενο του χώρου της Φιλολογίας, ως συγγραφική τέχνη, του χώρου της Παιδαγωγικής, ως εκπαιδευτική μέθοδος και του χώρου της Ψυχολογίας, ως θεραπευτική μέθοδος (Ντιούδη, 2012).

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο, το οποίο μπορεί να διδάσκεται σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης, από τις πρώτες ημέρες της μέχρι και σε διδακτορικό επίπεδο. Σκοπός της δεν είναι η εύρεση ατόμων με ταλέντο στη συγγραφή, αλλά ο πειραματισμός των μαθητών σε διάφορα λογοτεχνικά είδη, δίχως να έχουν τον φόβο του λάθους.

Επιπλέον, για πολλούς η Δημιουργική Γραφή μπορεί να βοηθήσει το άτομο στην πορεία του προς την αυτογνωσία, διότι το οδηγεί πέρα από τα καθημερινά του επίπεδα προσοχής και πνευματικής λειτουργίας, οξύνοντας την αντιληπτική του ικανότητα ως προς τις προοπτικές διαφόρων καταστάσεων, τόσο προσωπικών, όσο και των άλλων. Μέσα από τη συγγραφή, το άτομο απορροφάται σε βαθμό να παρασύρεται από τη διαδικασία αυτή και να του προκαλούνται θετικά συναισθήματα πλήρωσης, με το αποτέλεσμα να μην έχει και τόσο μεγάλη σημασία, τελικά (Morley, 2007).

Η Δημιουργική Γραφή στην Ελλάδα

Παρόλο που η Δημιουργική Γραφή, σαν επιστημονικός κλάδος, εμφανίστηκε στο εξωτερικό τουλάχιστον έναν αιώνα πριν (“47 Workshop”, Πανεπιστήμιο του Harvard, 1906-1925, “Iowa Writer’s Workshop”, 1939) και, πλέον, έχει λάβει μεγάλη αναγνώριση, στην Ελλάδα οι ρυθμοί είναι πολύ διαφορετικοί. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα έκανε την εμφάνισή της μόλις την τελευταία δεκαπενταετία, αρχικά στην άτυπη εκπαίδευση και, ύστερα, στην τυπική, στις εξής μορφές: σε πανεπιστημιακά μαθήματα προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού επιπέδου,

στα Καλλιτεχνικά σχολεία, στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από πιλοτικά προγράμματα, σε επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, μέσα από επισκέψεις συγγραφέων στα σχολεία, καθώς και σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Βακάλη κ.ά., 2013).

Σημαντικό πρόβλημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συνιστά το γεγονός πως δεν δίνεται η δέουσα βαρύτητα στην γραπτή έκθεση των προσωπικών σκέψεων και αισθημάτων από τους μαθητές, αλλά περιορίζεται σε τυπικά και βαρετά κείμενα. Μάλιστα, η προσήλωση στη συγγραφή κειμένων μόνο πεζού λόγου και όχι ποιητικού, έχει ως συνέπεια οι μαθητές να μην γνωρίζουν τα οφέλη που προσφέρει ο ποιητικός λόγος, όπως καλαισθησία, αυτοπεποίθηση στην παραγωγή γραπτού λόγου και αυξημένη κριτική ικανότητα (Snider, 1978. Skelton, 2006, όπ. αναφ. Βακάλη κ.ά., 2013).

Όσον αφορά στην Προσχολική Εκπαίδευση, το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ 2003 περιλαμβάνει δραστηριότητες δημιουργικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων. Επιδιώκεται η αξιοποίηση και ύπαρξη παιδικών βιβλίων στην τάξη, καθώς και η δανειστική βιβλιοθήκη. Ακόμα, στο Νηπιαγωγείο τα παιδιά έχουν την ευκαιρία, μέσα από τον αναδυόμενο γραμματισμό, να καταγράφουν κείμενα μέσα από τα οποία αποτυπώνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011) τονίζεται, επίσης, η σπουδαιότητα της καλλιέργειας των προφορικών κειμένων κάθε είδους και η παραγωγή αυτών από τα παιδιά, ώστε να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός. Τόσο το προηγούμενο, όσο και το νέο ΠΣ προτείνουν δραστηριότητες και στόχους που βασίζονται στη λογική της Δημιουργικής Γραφής, παρόλα αυτά δεν αναφέρεται σαν ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο.

Η Δημιουργική Γραφή στην Προσχολική Ηλικία

Στην τάξη του Νηπιαγωγείου μπορεί να λειτουργεί ένα εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής στη γωνιά της βιβλιοθήκης, όπου θα έχει διαμορφωθεί ένα περιβάλλον άνετο και γεμάτο από ερεθίσματα: παιδικά βιβλία, έντυπα, φωτογραφίες, περιοδικά και εφημερίδες. Όλα αυτά, και με τη βοήθεια του νηπιαγωγού, βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τον γραπτό λόγο, να

εξοικειωθούν με την ανάγνωση και την παραγωγή κειμένων και να απολαύσουν τη διαδικασία.

Αλλά και σε ομαδικό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώνει δραστηριότητες που θα εξασκούν τα παιδιά στην ακρόαση ιστοριών και την παραγωγή ομαδικών κειμένων. Χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες μεθόδους και στρατηγικές, και πάντα μέσα από το παιχνίδι, οδηγεί τον κάθε μαθητή του στο να μπορεί να εκφραστεί με δημιουργικότητα, να δώσει επιχειρήματα, να ασκήσει κριτική, μέσα από ένα πνεύμα σεβασμού και αποδοχής των υπόλοιπων συνομηθιών (Βακάλη κ.ά., 2013).

Ο προφορικός λόγος αναπτύσσεται κατά την προσχολική ηλικία και, σύμφωνα με μελέτες, έχει αποδειχθεί πως η μαθησιακή πορεία και, τελικά, η σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών, εξαρτώνται από το κατά πόσο η λεκτική τους συμμετοχή είναι ενεργή. Εξάλλου, ο «θεμέλιος λίθος» της επίτευξης μάθησης στο Νηπιαγωγείο, το παιχνίδι, βασίζεται στον προφορικό λόγο, για την οργάνωσή του και την ομαλή διεξαγωγή του (Δαφέρμου, κ.ά., 2007).

Τα παιδιά στην ηλικία των 4-5 ετών (προνήπια) κατακτούν τη δεξιότητα της αναδιήγησης μίας ιστορίας καθώς και της μνημονικής διατήρησης ορισμένων γεγονότων σε σειρά. Με άλλα λόγια, αποκτούν τη δυνατότητα της πρόσληψης της χρονικής διαδοχής των γεγονότων μίας ιστορίας, σε επιφανειακό επίπεδο. Στην ηλικία των 5-6 ετών (νήπια) αναπτύσσονται και οι ικανότητες της εικαστικής αποτύπωσης νοημάτων, η δραματοποίηση ιστοριών, η αξιοποίηση της μουσικής και του θεατρικού παιχνιδιού (Καρακίτσιος, 2011).

Ο Greimas (1983, όπ. αναφ. Βακάλη, κ.ά., 2013), στη σημειωτική θεωρία του, αναφέρει πως η κατανόηση μίας ιστορίας εμπεριέχει την αφηγηματική διάσταση, την περιγραφική-απεικονιστική διάσταση και την ιδεολογική διάσταση. Για τη δημιουργία μίας ιστορίας υπάρχουν ορισμένα γεγονότα σε χρονολογική σειρά, στα οποία συμμετέχουν ορισμένα πρόσωπα και σχετίζονται μεταξύ τους. Τα παιδιά, δημιουργώντας μία ιστορία, επιλέγουν έναν πρωταγωνιστή, τα δευτερεύοντα πρόσωπα της ιστορίας και δημιουργούν τις σχέσεις μεταξύ τους, συνθέτοντας, με αυτόν τον τρόπο, έναν *αφηγηματικό λόγο*. Ταυτόχρονα, όμως, μέσα από την παραγόμενη ιστορία, απεικονίζεται ο κόσμος μέσα στον οποίο εκτυλίσσεται, καθώς

και το αξιακό σύστημα αυτού, δηλαδή προκύπτουν η περιγραφική και η ιδεολογική διάσταση.

Οι Mialaret και Malandain (1962, όπ. αναφ. Βακάλη, κ.ά., 2013) υποστήριξαν πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας καταφέρνουν να συγκρατούν τα κύρια στοιχεία από την πλοκή των ιστοριών, όταν αυτά περιέχουν έντονα συναισθηματικό ή αντιληπτικό φορτίο, είτε είναι σε προφορική μορφή, είτε σε μορφή εικόνων. Μόνο στην ηλικία των 12 ετών τα παιδιά φτάνουν στο ίδιο επίπεδο με τους ενήλικες, όσον αφορά την αφήγηση ιστοριών.

Επιπλέον, η Μιχαλοπούλου (2002, όπ. αναφ. Βακάλη, κ.ά., 2013) σε έρευνα που διεξήγαγε σε 100 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, όπου δημιούργησαν ιστορίες με βάση εικόνες, κατέληξε στο συμπέρασμα πως η πλειοψηφία των παιδιών εστιάζει στις χωρικές έννοιες και στις μετακινήσεις των πρωταγωνιστών, που καθορίζουν την εξέλιξη των γεγονότων.

Πέρα από τον αφηγηματικό λόγο, στην προσχολική εκπαίδευση βαρύτητα δίνεται και στην ανάπτυξη του *περιγραφικού λόγου*. Πάντα μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, που προσφέρουν κίνητρα και ενδιαφέρον, τα παιδιά κατακτούν την ικανότητα της περιγραφής αντικειμένων, ατόμων, καταστάσεων και φαινομένων, κατανοούν ιδέες, ομαδοποιούν και συγκρίνουν, συμπεραίνουν και γενικεύουν (Βακάλη, κ.ά., 2013). Σε αυτή τη διαδικασία ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου των παιδιών, καθοριστικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός και οι ερωτήσεις που θέτει στους μαθητές του. Ερωτήσεις που ενθαρρύνουν και παρακινούν την ελεύθερη και αποκλίνουσα σκέψη, τον αυθορμητισμό και την εκδήλωση των συναισθημάτων τους για όσα παρατηρούν να συμβαίνουν γύρω τους, καλλιεργούν στα παιδιά σύνθετες διαδικασίες κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Μπιρμπίλη, 2008).

Επιπλέον, στο ΔΕΠΠΣ (2003) και στο νέο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011), αναφέρεται ως σημαντικό είδος προς ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία και ο *επεξηγηματικός λόγος*. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να φροντίζει να καλλιεργούνται, δηλαδή, οι ικανότητες των παιδιών να δίνουν εξηγήσεις και ερμηνείες, αιτιολογήσεις των απόψεών τους, καθώς και στοιχειώδη επιχειρήματα. Να μπορούν, επίσης, να διασταυρώνουν τις απόψεις των άλλων με τις προσωπικές τους εμπειρίες, να προβληματίζονται, να αμφισβητούν και να

ανταπαντούν στους συνομιλητές τους με πειθώ. Για να επιτύχει αυτούς τους στόχους, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ακούει τους μαθητές του, να μην απορρίπτει τις απρόσμενες ή λανθασμένες απαντήσεις τους, αλλά να τις διερευνά, καθώς και να τους θέτει συνεχώς ερωτήσεις διευκρινιστικού χαρακτήρα, ώστε να βοηθά τα παιδιά να στηρίζουν τη θέση τους και να την αιτιολογήσουν. (Βακάλη, κ.ά., 2013). Κάνοντας διαφορετικών ειδών, γνήσιες ερωτήσεις, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές του να εκφράζουν, να εξηγούν και να αιτιολογούν τις σκέψεις τους, τις απόψεις τους και τα συναισθήματα που νιώθουν (Μπιρμπίλη, 2008).

Για τη Δημιουργική Γραφή, το παιδί δεν είναι μονάχα αναγνώστης, αλλά και δυνητικός συγγραφέας. Σκοπός της είναι τα νήπια να καταφέρουν να αποκωδικοποιούν τα σύμβολα των κειμένων, να κατανοούν πώς σχεδιάζονται και να αντιλαμβάνονται τις συνδέσεις τους με άλλα κείμενα και με τον χωροχρόνο στον οποίο γράφτηκαν, δίχως διδακτισμό ως προς τα νοήματα του εκάστοτε έργου. Μέσα από τη Δημιουργική Γραφή, τα παιδιά δεν περιγράφουν απλά, αλλά έχουν τη δυνατότητα να αναδημιουργήσουν το περιβάλλον τους και να επωφεληθούν με πλήθος πλεονεκτημάτων, όπως ενίσχυση των ικανοτήτων ανάλυσης και περιγραφής, σύγκρισης και ταξινόμησης, διατύπωσης ερμηνειών και υποθέσεων, παραγωγής επινοήσεων, σύνθεσης πληροφοριών, αξιολόγησης, λήψης αποφάσεων και κριτικής σκέψης, μετάδοσης ιδεών, εφαρμογής των γνώσεών τους, διερεύνησης και επεξεργασίας νέων πληροφοριών και στοιχείων, καθώς και βελτίωση της υπομονής τους, της συνεργατικότητάς τους, της ανάληψης των ευθυνών τους και της ικανότητας του να μοιράζονται με τους συμμαθητές τους (Βακάλη, κ.ά., 2013).

Η Δημιουργική Γραφή και ο ρόλος του Νηπιαγωγού

Ως προς την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, ο ρόλος του νηπιαγωγού είναι καταλυτικός, διότι αυτός θα διαμορφώσει συνθήκες επικοινωνίας μέσα στην τάξη, θα προωθήσει το διάλογο και θα ενθαρρύνει τις συζητήσεις μέσα από ένα κλίμα σεβασμού, δουλεύοντας σε ομαδικό επίπεδο, καθώς και εξατομικευμένα με τον κάθε μαθητή του.

Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή του νηπιαγωγού και για την ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον διαμεσολαβητή μεταξύ του παιδιού και του λογοτεχνικού κειμένου, και ο τρόπος ανάγνωσης τους

από αυτόν ποικίλει ανάλογα το είδος του, κάνοντας κατανοητή στα παιδιά τη σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου (Βακάλη, κ.ά., 2013).

Σε έρευνα της Μιχαλοπούλου (2002, όπ. αναφ. Βακάλη, κ.ά., 2013) έχουν εντοπιστεί δύο είδη αλληλεπίδρασης μεταξύ νηπιαγωγού και παιδιού, όσον αφορά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, η αδύναμη και η ισχυρή αλληλεπίδραση. Στην αδύναμη αλληλεπίδραση, ο νηπιαγωγός διαβάζει την ιστορία και δίνει επεξηγήσεις για αυτήν πριν ή μετά την ανάγνωσή της και οι ερωτήσεις που θέτει είναι επιφανειακές και αφορούν στην προσοχή και κατανόηση της πλοκής. Στην ισχυρή αλληλεπίδραση, ο νηπιαγωγός δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού και διαλόγου, μέσα από τις ερωτήσεις και τις επεξηγήσεις του, προσπαθεί να κάνει τα παιδιά να συνδέσουν την ιστορία με πρότερες εμπειρίες τους, καθώς και να εξοικειωθούν με τις λογοτεχνικές και κειμενικές συμβάσεις, δείχνοντας το κείμενο καθώς διαβάζει, μιλώντας για τον τίτλο, το εξώφυλλο, κλπ.

Από τη μία, η συνεχής ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου ευνοεί την αισθητική απόλαυσή του, από την άλλη, η διακοπή της ανάγνωσης για διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων, βοηθά στην ενεργητική εκφραστική και νοητική συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία. Ο νηπιαγωγός, επομένως, καλείται να συνδυάζει κατάλληλα τις δύο εκδοχές, ανάλογα με τους στόχους του και τα λογοτεχνικά είδη που επιλέγει κάθε φορά. Επιπλέον, ο νηπιαγωγός προωθεί την αναδιήγηση ιστοριών από τα παιδιά, χρησιμοποιώντας υλικά που ενισχύουν τη διαδικασία και τα κίνητρα, με σκοπό να αντιληφθούν τη σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και να πάρουν πρωτοβουλίες (Βακάλη, κ.ά., 2013).

Στο σύνολό της η Δημιουργική Γραφή θα πρέπει να αναπτύσσεται μεθοδευμένα και να στηρίζεται στην ενθάρρυνση των παιδιών να σκεφτούν κριτικά και δημιουργικά. Αυτό επιτυγχάνεται με τη διατύπωση ερωτήσεων από το νηπιαγωγό, κυρίως ανοιχτού τύπου, ώστε τα παιδιά να πετυχαίνουν τη σύνδεση των νέων γνώσεων με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, τη σύζευξη αιτίου και αποτελέσματος, τη διατύπωση σειράς γεγονότων, τη σύγκριση πληροφοριών, τη διατύπωση υποθέσεων, τον εντοπισμό προβλημάτων και την επίλυσή τους, την αξιολόγηση καταστάσεων και των πιθανών αποφάσεών τους, τη διατύπωση ευκρινών και πλήρων απόψεων, τον αναστοχασμό, τη γνωστική σύγκρουση (Μπιρμπίλη, 2008). Σύμφωνα, μάλιστα, με την ερευνητική ομάδα Groupe Oral –

Cretail (Le Gunff & Jourdain, 1999, όπ. αναφ. Βακάλη, κ.ά., 2013), ο εκπαιδευτικός στο Νηπιαγωγείο, για να βοηθήσει τους μαθητές του, πέρα από τη διατύπωση ερωτήσεων, μπορεί να επαναδιατυπώνει τα λεγόμενα των παιδιών, με στόχο την σωστότερη απόδοση γλωσσικά, να προτρέπει τα παιδιά να σκεφτούν, να εκφραστούν και να επαναδιατυπώσουν, μπορεί να διευκρινίζει τις δραστηριότητες, καθώς και να ανοίγει και να προωθεί συζητήσεις με τους μαθητές.

Τεχνικές για δημιουργία ιστοριών

Υπάρχουν αρκετές τεχνικές τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του, για να μάθουν να δημιουργούν ιστορίες. Μερικές από αυτές παρατίθενται παρακάτω (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011):

Το ερέθισμα: Τα παιδιά αφορμώνται από κάποιο ερέθισμα, που κινητοποιεί τη φαντασία τους, για να δημιουργήσουν μία ιστορία. Το ερέθισμα μπορεί να είναι τυχαίο, προκύπτοντας από το παιχνίδι, τις συζητήσεις τους ή από κάτι που παρατήρησαν, ή να προκαλείται από τον εκπαιδευτικό, μέσα από το διάβασμα μίας ιστορίας ή την προτροπή του να παρατηρήσουν ένα έργο.

Ο καταιγισμός ιδεών: Ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming) αποτελεί διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες που τους περνούν από το μυαλό. Όλες οι ιδέες καταγράφονται σε ένα μεγάλο χαρτί ή στον πίνακα. Οι σημειωμένες λέξεις θα αποτελέσουν την αφετηρία και τον πυρήνα της ιστορίας.

Η τεχνική των τίτλων: Δημοσιογραφική τεχνική, που προτιμάται από μεγαλύτερα παιδιά, είναι η τεχνική των τίτλων, όπου δίνεται στους μαθητές μόνο ένας τίτλος και αυτοί καλούνται να συντάξουν μία ιστορία με βάση αυτόν.

Η τεχνική της αλφαβήτας: Επιλέγεται ένα γράμμα της αλφαβήτας και οι μαθητές ξεκινούν να λένε λέξεις που να ξεκινούν από αυτό το γράμμα. Αυτές οι λέξεις καταγράφονται στον πίνακα. Οι λέξεις αυτές μπορούν να είναι διάφορα μέρη του λόγου (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, μετοχές, επιρρήματα). Με βάση αυτές τις λέξεις, δημιουργείται μία ιστορία.

Υλικό: Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές του μπορούν να συλλέξουν φωτογραφίες ή ζωγραφιές των παιδιών και με βάση αυτό το υλικό οι μαθητές να δημιουργήσουν ιστορίες.

Η τεχνική της χαλάρωσης: Στην τεχνική της χαλάρωσης τα παιδιά ξαπλώνουν στο πάτωμα, με όποια θέση θέλουν και ο εκπαιδευτικός βοηθά τα παιδιά να συγκεντρωθούν και να ταξιδέψουν με τη φαντασία τους, φτιάχνοντας μία ιστορία στο μυαλό τους. Επανερχόμενοι στην πραγματικότητα, με τη συμβολή του εκπαιδευτικού, οι μαθητές αφηγούνται το ταξίδι που βίωσαν και την ιστορία που φαντάστηκαν. Τελικά, καταγράφουν την ιστορία που τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση.

Οι τέσσερις επόμενες τεχνικές έχουν προταθεί από τον Ροντάρι (1985), ο οποίος είχε ασχοληθεί ενδελεχώς με τη δημιουργία ιστοριών με παιδιά:

Η τεχνική της ανατροπής των παραμυθιών: Σε αυτή την τεχνική, μία γνωστή ιστορία ανατρέπεται από τους μαθητές, είτε ως προς κάποια σημεία της, είτε ως προς την κεντρική της ιδέα, και δημιουργείται μία νέα ιστορία.

Η τεχνική της διαφορετικής εξέλιξης της ιστορίας: Σε μία ιστορία, οι μαθητές σταματώντας σε ένα καθοριστικό σημείο της, παραλλάσσουν την εξέλιξή της και της δίνουν μια διαφορετική συνέχεια.

Η τεχνική της παραμυθοσαλάτας: Σε αυτή την τεχνική τα παιδιά μπλέκουν στην ιστορία τους πολλούς διαφορετικούς μύθους, ξεκινώντας από έναν και συνεχίζοντας με άλλον.

Η τεχνική της σύνθεσης διαφορετικών λέξεων: Η τεχνική του φανταστικού διωνύμου αποτελεί μία τεχνική, όπου τα παιδιά συνδέουν δύο λέξεις, των οποίων το νόημα δεν έχει σχέση. Ύστερα, με βάση αυτή τη νέα λέξη, τα παιδιά πρέπει να επινοήσουν μία ιστορία, στην οποία θα καλούνται να βρουν τρόπους σύνδεσης αυτών των δύο απομακρυσμένων νοηματικά συνθετικών.

Όταν μία ιστορία ολοκληρώνεται, καλό είναι να ακολουθεί και η εικονογράφησή της, η οποία μπορεί να γίνει με διάφορες τεχνικές και γραφικές ύλες. Συμβολή σε αυτή τη διαδικασία είναι οι μαθητές να παρατηρούν έργα τέχνης και εικονογραφήσεις διαφόρων βιβλίων, ώστε να έχουν ερεθίσματα. Η εικονογράφηση μπορεί να γίνει σε ομάδες, όπου τα παιδιά, μέσα από συζήτηση, θα συναποφασίζουν ποιες εικόνες θα αποτυπώσουν για να συνοδεύσουν την ιστορία τους. Αυτές οι εικόνες μπορούν να είναι οι ήρωες της ιστορίας, τα μέρη στα οποία λαμβάνει χώρα, ή συγκεκριμένες σκηνές από αυτή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει

το ρόλο του εμπυχωτή, παρακινώντας τα παιδιά να εκφράσουν τη φαντασία τους ελεύθερα, δίχως διορθώσεις.

1.3. Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Η γλωσσική αγωγή αποτελούσε και εξακολουθεί να αποτελεί βασικό στοιχείο στα προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου. Η Λογοτεχνία εισήχθη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1962 (Β.Δ. 494/15-7-1962, ΦΕΚ 124/6-8-1962), με σκοπό την καλλιέργεια της γλωσσικής αγωγής των μαθητών. Μέχρι τη δεκαετία του 1990, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, ως προς τη γλωσσική καλλιέργεια, εστίαζαν στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και του λεξιλογίου, μέσα από το διάλογο και τη συζήτηση. Ο γραπτός λόγος πρωτοεμφανίστηκε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 (Π.Δ. 486/1989, ΦΕΚ 208/26-9-1989) με δραστηριότητες προγραφής και προανάγνωσης. Στο ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα η Λογοτεχνία αποτελεί ξεχωριστή ενότητα για την αισθητική αγωγή των μαθητών, με στόχους την ανάπτυξη της αντίληψης, της έκφρασης και της αισθητικής αναγνώρισης της φύσης και της τέχνης, και καταλληλότερα λογοτεχνικά είδη προς διδασκαλία θεωρούνται τα κλασικά ή σύγχρονα παραμύθια, οι ιστοριούλες, τα παιδικά ποιήματα, οι παροιμίες ή οτιδήποτε άλλο ο νηπιαγωγός κρίνει ως κατάλληλο.

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2002) στόχος είναι η ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου εξίσου, καθώς και η καλλιέργεια του γραμματισμού και, πιο συγκεκριμένα, η προώθηση του αναδυόμενου γραμματισμού, κατά την οποία τα λάθη που κάνουν τα παιδιά θεωρούνται χρήσιμα, διότι μέσα από αυτά κατανοούν τη λειτουργία της γλώσσας.

Οι κατηγορίες στις οποίες επιδιώκεται ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών, σχετικά με τη γλωσσική αγωγή, είναι τρεις: η *ανάγνωση*, η *γραφή* και ο *προφορικός λόγος*. Το Πρόγραμμα Γλώσσας στο ΔΕΠΠΣ υποστηρίζει μία κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας, για αυτόν τον λόγο, όσον αφορά στην *ανάγνωση*, προτείνει τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με παιδικά βιβλία με εικονογράφηση και συνιστά την ύπαρξη γωνιάς βιβλιοθήκης και τον θεσμό του δανεισμού βιβλίων. Ο νηπιαγωγός πραγματοποιεί αναγνώσεις λογοτεχνικών κειμένων, ώστε τα παιδιά να έρχονται σε ακουστική επαφή με αυτό και, σε συνδυασμό με τη βοήθεια της

εικονογράφησης, να το κατανοούν. Σκοπός είναι τα νήπια να καταλάβουν τη σύνδεση μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου, ότι, δηλαδή, ο γραπτός λόγος αποτελεί μία αναπαράσταση της προφορικής γλώσσας. Μέσα από ασκήσεις που διεγείρουν τη φαντασία των παιδιών, προκύπτει η επεξεργασία και η σύγκριση διαφορετικών ειδών γραπτού λόγου, σε ποικίλα έντυπα της καθημερινής ζωής. Με αυτόν τον τρόπο, το νήπιο αποδέχεται τη χρησιμότητα της ανάγνωσης, αλλά και την απόλαυση που μπορεί να του προσφέρει, με αποτέλεσμα την κατάκτησή της (Βακάλη κ.ά., 2013).

Όσον αφορά στον *γραπτό λόγο*, αξιοποιείται από τα παιδιά για να υποστηρίξει τα ενδιαφέροντά τους και τις ανάγκες τους, μέσα από την αναδυόμενη γραφή. Αυτό σημαίνει πως παράγουν κείμενα με όποιο τρόπο μπορούν και αυτά τα δημιουργήματά τους αποτελούν δημιουργική γραφή. Στις περιπτώσεις που κάποιο παιδί νιώθει αδυναμία στο να γράψει το ίδιο, ο νηπιαγωγός λειτουργεί σαν γραφέας, πρόθυμος να βοηθήσει. Πλέον, λοιπόν, δεν είναι στόχος του Νηπιαγωγείου η εκμάθηση γραμμάτων αποσπασματικά, αλλά, αντίθετα, η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται από το γενικό στο ειδικό, από το νοηματοδοτημένο κείμενο προς τη νοηματοδοτημένη λέξη. Επιπλέον, μέσα από την ανάγνωση παραμυθιών, τα παιδιά εμπλέκονται σε δημιουργικές δραστηριότητες, σχετικά με τους ήρωες και την πλοκή, καθώς και την κατανόηση αυτών των εννοιών, χρησιμοποιώντας τη φαντασία και την έμπνευσή τους και τα αποτελέσματα αυτών συνιστούν προϊόντα δημιουργικής γραφής (Βακάλη κ.ά., 2013).

Τέλος, όσον αφορά στον *προφορικό λόγο*, επιδιώκεται η καλλιέργειά του μέσα από τη δημιουργία καταστάσεων που προωθούν την αφήγηση ιστοριών, την περιγραφή αντικειμένων, προσώπων ή καταστάσεων, τον διάλογο και την επιχειρηματολογία, την ερμηνεία, την εξήγηση και την αιτιολόγηση απόψεων. Εξίσου σημαντικό στοιχείο της προφορικής έκφρασης, όμως, αποτελεί και η φωνολογική επίγνωση, η οποία αποκτάται από τα παιδιά μέσα από ποιήματα και παιχνίδια φωνημάτων και λέξεων (Βακάλη κ.ά., 2013).

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011), ο τομέας της γλωσσικής διδασκαλίας αναφέρεται ως «Γλώσσα» και αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες: παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση προφορικού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου. Εξακολουθεί να έχει

κειμενοκεντρική προσέγγιση και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον κριτικό γραμματισμό, ώστε τα παιδιά να αντιμετωπίζουν το κείμενο ως μέσο επικοινωνίας, φορέα νοημάτων και γλωσσική δομή. Ακόμα, ορίζεται τα παιδιά να παράγουν πρωτότυπες δημιουργίες, κείμενα διαφόρων ειδών που έχουν πραγματικούς αποδέκτες. Συνολικά, το τελευταίο Πρόγραμμα Γλώσσας θέτει στόχους και προτείνει δραστηριότητες σε όλους τους τομείς της γλωσσικής διδασκαλίας εξίσου, τοποθετώντας την ανάπτυξη όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων σε σημαντική θέση μέσα στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.

Η αφήγηση στο ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου

Όπως έχει προαναφερθεί, σημαντική βοήθεια στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας. Αυτό διαφαίνεται και στο ΔΕΠΠΣ (2003), όπου αναφέρεται πως το νηπιαγωγείο πρέπει να επιδιώκει την εξιστόρηση από τα παιδιά των προσωπικών τους εμπειριών και την εξοικείωση με διάφορα αφηγηματικά κειμενικά είδη, ώστε να καλλιεργηθεί η αφηγηματική τους ικανότητα. Ακόμα, στόχοι του ΔΕΠΠΣ μέσα από τις αφηγηματικές δραστηριότητες είναι να μπορούν τα παιδιά να αφηγούνται γεγονότα τηρώντας τη διαδοχική χρονική τους σειρά, να χρησιμοποιούν λέξεις που να δηλώνουν τη χρονική συνέχεια, να δημιουργούν αφηγήσεις, είτε αυτοβούλως, είτε ύστερα από παρότρυνση, καθώς και να μπορούν να συνδέσουν τις αφηγήσεις με προσωπικές τους εμπειρίες.

Η Χοβαρδά (2014) παρατηρεί πως η έννοια της αφήγησης παρουσιάζεται στο ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου στην ενότητα της «προφορικής επικοινωνίας», υπογραμμίζοντας το διπλό χαρακτήρα της, που μοιράζεται χαρακτηριστικά τόσο του προφορικού, όσο και του γραπτού λόγου, και προτείνει ως σημαντικότερη την αναφορά της στην ενότητα της «γραφής και γραπτής έκφρασης», με εκτενέστερη και ειδικότερη αναφορά στον ήδη υπάρχοντα στόχο για «συμμετοχή των παιδιών στη δημιουργία δικών τους κειμένων με υπαγόρευση στον εκπαιδευτικό» (ΔΕΠΠΣ, 2003). Επιπλέον, παρατηρεί πως στην ενότητα της «ανάγνωσης» τονίζεται η σημαντικότητα της κατανόησης από τα παιδιά των διηγήσεων που εξιστορεί ο εκπαιδευτικός, αλλά θέτει το ερώτημα εάν στον όρο «διήγηση» περιλαμβάνονται τα αφηγηματικά κείμενα, καθώς δεν αναλύεται περαιτέρω.

Αλλά και στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2007) οι αφηγηματικές δραστηριότητες αναφέρονται στην ενότητα του προφορικού λόγου και αφορούν στη σύνθεση αφηγήσεων με προσωπικές εμπειρίες, στην παραγωγή ιστοριών με βάση εικόνες και στην ολοκλήρωση ιστοριών που έδωσε την αρχή ο εκπαιδευτικός.

1.4.1. ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Η γλωσσολογία τις τελευταίες δεκαετίες άρχισε να αντιμετωπίζει τη γλώσσα περισσότερο ως μία επικοινωνιακή και λειτουργική οντότητα, παρά αποκομμένα και με ρυθμιστική σκοπιά, όπως παλαιότερα. Από αυτή τη θεώρηση προέκυψε η *Επικοινωνιακή Προσέγγιση*, με βασικότερο εκπρόσωπο τον Halliday (όπ. αναφ. Χαραλαμπίδης, χ.χ.), κατά την οποία δεν επιδιώκεται απλά η κατάκτηση των γραμματικοσυντακτικών γλωσσικών κανόνων, αλλά η νοηματοδοτημένη χρήση τους μέσα σε διάφορες επικοινωνιακές περιπτώσεις, καθώς η γλώσσα και η κοινωνία είναι στενά συνδεδεμένες. Σύμφωνα με τον Χαραλαμπίδη (χ.χ.) η Επικοινωνιακή Προσέγγιση δεν αφορά στη μεταλαμπάδευση γνώσεων σχετικά με τη γλώσσα, αλλά σχετικά με τεχνικές διδασκαλίας που ενισχύουν τις στρατηγικές επικοινωνίας. Ως γλωσσική «μονάδα» θεωρείται το κείμενο και όχι η πρόταση, καθώς το πρώτο δίνει νόημα στις δεύτερες. Ο Halliday (όπ. αναφ. Χαραλαμπίδης, χ.χ.), στην προσέγγιση αυτή, στηρίζει πως οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε αληθινές επικοινωνιακές καταστάσεις, όπου καλούνται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα με αυτονομία και αυθορμητισμό και ο λόγος που επιδιώκεται κάτι τέτοιο είναι διότι η γλώσσα κατακτάται πιο αποτελεσματικά όταν γίνεται ενεργητική χρήση της, παρά όταν διδάσκεται παθητικά ως ένα σύνολο κανόνων και ασκήσεων.

Παιδαγωγική του Γραμματισμού

Οι γλωσσολόγοι εξέλιξαν την παραπάνω θεωρία και, τη δεκαετία του 1990, παραδέχθηκαν πως η ικανότητα επικοινωνίας δεν είναι μόνο η αλληλουχία γλωσσικών πράξεων του ομιλητή, αλλά συνοδεύεται από διάφορα στοιχεία, που κάνουν τον λόγο να ανήκει στο κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προήλθε. Συνεπώς, εκπαιδευτικό στόχο αποτελεί τόσο η κατάκτηση της επικοινωνιακής δεξιότητας, όσο και η ικανότητα επεξεργασίας των διαφόρων μορφών κειμένου και λόγου μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο (Χατζησαββίδης, 2005). Έτσι προέκυψε ενδιαφέρον για τον όρο του γραμματισμού και θεμελιώθηκε η *Παιδαγωγική του Γραμματισμού* (Literacy Education) από τους γλωσσολόγους.

Ο γραμματισμός, πλέον, δεν αποτελεί μονάχα την ικανότητα κάποιου να διαβάζει και να γράφει, αλλά συνιστά μία δυναμική κατάσταση, που κατευθύνεται από τις κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές επιρροές του περιβάλλοντος του ατόμου. Είναι, δηλαδή, η ικανότητα που έχει ο κάθε άνθρωπος να επικοινωνεί αποτελεσματικά, γραπτά ή προφορικά, γλωσσικά ή μη. Ο γραμματισμός αποτελείται από τον λειτουργικό και τον κριτικό, διότι το άτομο κατανοεί, αλλά εξίσου επεξεργάζεται κριτικά τα ποικίλα κειμενικά είδη (Ντίνιας, 2004). Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού στοχεύει, συνεπώς, στη σύζευξη της μάθησης με την κοινωνία, με αποτέλεσμα οι μαθητές να γίνονται πολίτες ενημερωμένοι και με κριτική σκέψη, εφοδιασμένοι κατάλληλα για τον κόσμο που αλλάζει συνεχώς και με ταχείς ρυθμούς (Παπούλια – Τζελέπη, 2004, όπ. αναφ. Τιφικισή, 2016). Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2005), με δεδομένο ότι η γλώσσα δεν αποτελεί μία συμπαγή οντότητα γνώσης, αποτελούμενη από μορφοσυντακτικούς κανόνες, αλλά έναν τρόπο για την κριτική θεώρηση της κοινωνίας και της απορρέουσας γνώσης, η εκπαίδευση οφείλει να περιέχει την κριτική επεξεργασία νοηματοδοτημένων για τους μαθητές κειμένων, αλλά και να τους εμπλέκει ενεργά στη διδασκαλία.

Πολυγγραμματισμοί

Με την πάροδο του χρόνου, η Παιδαγωγική του Γραμματισμού κρίθηκε ανεπαρκής, λόγω των ραγδαίων τεχνολογικών, οικονομικών, πολιτισμικών και γλωσσικών εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα στις κοινωνίες. Όλες αυτές, σε συνδυασμό με την ολοένα αυξανόμενη κυριαρχία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, κατέστησαν την Παιδαγωγική του Γραμματισμού φτωχή στο να δώσει στους μαθητές τα κατάλληλα εφόδια για να εξετάσουν την επικοινωνία και όλα τα πολυμεσικά / πολυτροπικά κείμενα που προέκυψαν από τις εξελίξεις αυτές. Η γλώσσα έπαψε να έχει τα σκήπτρα ως το μοναδικό σημειωτικό σύστημα επικοινωνίας και οι επιστήμονες άρχισαν να μελετούν νέους σημειωτικούς τρόπους. Έτσι, το 1994, μία δεκαμελής ομάδα ερευνητών, η New London Group, καθιέρωσε τον όρο *Πολυγγραμματισμοί* (Παπαδημητρίου, 2010), ο οποίος αναφέρεται σε δύο παραμέτρους της γλώσσας.

Η πρώτη παράμετρος έχει να κάνει με τη διαφοροποίηση που υφίσταται το νόημα, ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται και ζητά από τους μαθητές να μπορούν να το κατανοήσουν και να το επεξεργαστούν κριτικά (*κριτικός γραμματισμός*). Στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι οι μαθητές να αναπτύξουν μία κριτική μεταγλώσσα, που θα τους καθιστά ικανούς να επεξεργάζονται διάφορα πολυμεσικά και πολυτροπικά κείμενα, από την καθημερινότητά τους και από διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες, καλλιεργώντας, με αφορμή αυτά, την κριτική τους σκέψη (Kalantzis & Cope, 2001, όπ. αναφ. Τιφκιτσή, 2016).

Η δεύτερη παράμετρος του όρου των Πολυγγραμματισμών αναφέρεται στην πολυτροπικότητα που έχει ο λόγος στις μέρες μας, λόγω της ανάπτυξης των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας, καθώς το νόημα αναπαρίσταται με ποικίλους τρόπους. Άλλα σημειωτικά συστήματα μέσα στα οποία παράγεται νόημα, πέρα από το γλωσσικό, είναι το οπτικό, το ακουστικό, το κινησιολογικό, το χωρικό, το πολυτροπικό. Τα κείμενα μπορούν να είναι σε μορφή έντυπη, ηλεκτρονική, προφορική, πολυτροπική, διαδραστική, γραμμική ή μη γραμμική. Στόχος, επομένως, της εκπαίδευσης είναι να εφοδιάσει τους μαθητές με τρόπο τέτοιο, ώστε να γνωρίζουν το εύρος των σημειωτικών συστημάτων, καθώς και να τα αναγνωρίζουν και να τα χειρίζονται υπεύθυνα, να γίνουν, δηλαδή, άτομα *πολλαπλού εγγραμματισμού* (multiliterate person) (Τιφκιτσή, 2016).

Στους Πολυγγραμματισμούς χρησιμοποιείται η έννοια του *Σχεδίου*, ως αντικατάσταση στους όρους «γράψιμο» και «παραγωγή λόγου», και σημαίνει, όσον αφορά στη γλώσσα, τη δόμηση και τη λειτουργία της σε μορφή κειμένου. Το Σχέδιο χωρίζεται σε τρία νοηματικά μέρη: το *σχεδιασμένο* (designed), τον *σχεδιασμό* (designing) και το *ανασχεδιασμένο* (redesigned). Το σχεδιασμένο αναφέρεται στις υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές πηγές παραγωγής νοήματος, ο σχεδιασμός αναφέρεται στον μετασχηματισμό του νοήματος που προκύπτει και το ανασχεδιασμένο αναφέρεται στο αποτέλεσμα του σχεδιασμού και τη νέα πηγή που παράγει νόημα (Τιφκιτσή, 2016). Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003), το Σχέδιο, στο πλαίσιο της διδασκαλίας, έχει τέσσερα στάδια: την τοποθετημένη πρακτική, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με στοιχεία από τα προσωπικά τους βιώματα, την ανοιχτή διδασκαλία, δηλαδή την επεξεργασία και κατανόηση αυτών των

βιωμάτων, την κριτική πλαισίωση, όπου αναλύεται κριτικά ο λόγος των μαθητών μέσα στο προερχόμενο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και, τέλος, τη μετασχηματισμένη πρακτική, δηλαδή την αντικατάσταση των κοινωνικών και επικοινωνιακών πλαισίων ως προς ένα κείμενο.

Τα είδη των Πολυγραμματισμών διαφοροποιούνται για ορισμένους ερευνητές. Σύμφωνα με την Παπούλια – Τζελέπη (2004, όπ. αναφ. Τιφκιτσή, 2016) είναι τέσσερα: ο οπτικός γραμματισμός (visual literacy), ο γραμματισμός των μέσων επικοινωνίας (media literacy), ο υπολογιστικός γραμματισμός (computer literacy) και ο δικτυακός γραμματισμός (network literacy). Από την άλλη, για τους Ετεοκλέους, Παύλου και Τσολακίδη (2012) οι Πολυγραμματισμοί διακρίνονται στον οπτικό γραμματισμό, τον γλωσσικό γραμματισμό και τον ψηφιακό γραμματισμό.

Πολυτροπικότητα

Πολύ κοντά στον όρο των Πολυγραμματισμών είναι και η έννοια της *Πολυτροπικότητας*, η οποία καθιερώθηκε εξίσου από την New London Group, λόγω των ταχύτατων τεχνολογικών, οικονομικών και πολιτισμικών εξελίξεων, καθώς και της ποικιλίας απόψεων στα μέσα επικοινωνίας, που έθεταν απαγορευτική την ερμηνεία της επικοινωνίας με παρελθοντικά στοιχεία. Ο γραπτός λόγος συνεχώς δέχεται αλλαγές και τη θέση του παίρνουν νοήματα πολυτροπικά. Διάφοροι τρόποι, οι οποίοι μπορούν να συνδυαστούν είναι ο γραπτός και ο προφορικός λόγος, οι εικόνες, οι φωτογραφίες, ο ήχος, η μουσική, ο ρυθμός, το σχέδιο, τα σχεδιαγράμματα, τα χρώματα, οι γραμματοσειρές, οι χειρονομίες (Στάμου, Τρανός & Χατζησαββίδης, 2004). Όλοι οι τρόποι είναι εξίσου σημαντικοί και ο διαχωρισμός της επικοινωνίας σε μονοτροπική και πολυτροπική δεν υφίσταται, καθώς πάντα πραγματοποιείται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, ο καθένας με τη δική του σημασία (Γκόρια, 2014).

Η πολυτροπικότητα είναι η βασική παράμετρος που διέπει κάθε κείμενο (Kress & van Leeuwen, 2010), όπου οι επιμέρους σημειωτικοί τρόποι αλληλοσυνδέονται και επηρεάζονται μεταξύ τους (Στάμου, Τρανός & Χατζησαββίδης, 2004). Με αυτήν, επομένως, μπορούμε να επεξεργαστούμε το κάθε κείμενο σε σχέση με τα γλωσσικά και μη στοιχεία του, τόσο ανεξάρτητα το καθένα, όσο και στο σύνολό τους (Παπαδημητρίου, 2010).

Η πολυτροπικότητα συναντάται σε καθημερινό επίπεδο, σε έντυπα και οπτικοακουστικά προϊόντα (φυλλάδια, αφίσες, τηλεοπτικές διαφημίσεις, κινηματογράφος, κλπ). Στη ζωή των παιδιών τα πολυτροπικά κείμενα εμφανίζονται πολύ πριν ξεκινήσουν το σχολείο, τόσο σε μορφές τις οποίες καλούνται να αποκωδικοποιήσουν και να κατανοήσουν, όσο και στο να τα παράγουν τα ίδια, μέσα από το καθημερινό τους παιχνίδι και τις ασχολίες τους (Τιφκιτσή, 2016).

Τα πολυτροπικά κείμενα αναγιγνώσκονται διαφορετικά από τα γλωσσικά, διότι σκοπός του αναγνώστη είναι να εντοπίσει τα στοιχεία όλων των σημειωτικών τρόπων που συμπεριλαμβάνονται στο κείμενο και να τα αποκωδικοποιήσει, ώστε να κατανοήσει το περιεχόμενο, συνδέοντάς το με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του και με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται. Ύστερα, με κριτική θεώρηση απέναντι στο κείμενο, μετασχηματίζει τις πληροφορίες που έχει λάβει από αυτό (Παπαδημητρίου, 2010).

Επομένως, γίνεται κατανοητό πως είναι σημαντικό για τους μαθητές να παράγουν οι ίδιοι πολυτροπικά κείμενα, ώστε να μπαίνουν στη θέση του δημιουργού νοήματος. Για να συμβεί, βέβαια, αυτό, προϋπόθεση είναι το εκπαιδευτικό σύστημα να αναγνωρίζει την πολυτροπικότητα, τη συνθετότητα και την ποικιλότητα της γλώσσας, καθώς και τα διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα μέσα στα οποία μπορεί να προκύψει (Τιφκιτσή, 2016). Ο Χατζησαββίδης (2005) δήλωσε πως η εκπαίδευση οφείλει να εισάγει ποικιλία μέσων παραγωγής νοήματος, και όχι να ενισχύονται μόνο τα γραπτά κείμενα, εάν θέλουμε να βγουν στην κοινωνία πολίτες έτοιμοι να ανταπεξέλθουν στις μελλοντικές απαιτήσεις, να μπορούν να χειρίζονται τους τρόπους αποτελεσματικά και κριτικά, αλλά και να δημιουργούν οι ίδιοι (Παγούνη, 2018).

1.4.2. Ο ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο Οπτικοακουστικός Γραμματισμός, παρόλο που αποτελείται από δύο διαφορετικούς επικοινωνιακούς τρόπους, τον οπτικό και τον ακουστικό, αντιμετωπίζεται ως ενιαίος όρος (Γρόσδος, 2010). Για τους Kress & Van Leeuwen (2001, όπ. αναφ. Γεράκος, 2015), ο οπτικοακουστικός γραμματισμός δίνει στα άτομα την ικανότητα να χρησιμοποιούν και να κρίνουν ένα οπτικοακουστικό προϊόν, ενώ ο Γρόσδος (2010) προσθέτει επιπλέον την ικανότητα να δημιουργούν πολυτροπικές έννοιες και μηνύματα. Ως συνέπεια, προκύπτουν τρεις ρόλοι: το παιδί-θεατής ή καταναλωτής, το παιδί-κριτικός και το παιδί-παραγωγός ή δημιουργός (Γεράκος, 2015). Εξάλλου, τα παιδιά περιβάλλονται από ένα οπτικοακουστικό και ψηφιακό περιβάλλον, επομένως τα ενδιαφέρει και τα κινητοποιεί η ενασχόληση με την παραγωγή οπτικοακουστικών προϊόντων (Αλεξούδα & Ασλανίδου, 2017).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν εντάξει τον οπτικοακουστικό γραμματισμό στα προγράμματα σπουδών τους (ΗΠΑ, Μ. Βρετανία, Αυστραλία), βασίζονται σε δύο θεωρίες. Η πρώτη είναι αυτή της *αισθητικής πρόσληψης και ανταπόκρισης* (reader response theory), όπου οι μαθητές επεξεργάζονται τα οπτικοακουστικά προϊόντα και εξάγουν νόημα από αυτά, αφού πρώτα ανασύρουν και συνδέσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες με αυτά, προκύπτει δηλαδή ατομική ανταπόκριση. Η δεύτερη είναι αυτή του *κριτικού γραμματισμού των μέσων* (critical media theory), όπου οι μαθητές αξιολογούν κριτικά τους τρόπους από τους οποίους αποτελείται το μήνυμα, ανάλογα τον δημιουργό του και την πρόθεσή του. Σκοπός, γενικά, του οπτικοακουστικού γραμματισμού είναι να μετατρέπει τους μαθητές από παθητικούς δέκτες σε ενεργητικούς συμμετέχοντες (Γεράκος, 2015).

Μέσα από την καλλιέργεια της οπτικοακουστικής παιδείας, παράλληλα, κατακτώνται οι ανακαλυπτικές ικανότητες, οι ικανότητες προφορικού και γραπτού λόγου, αναπτύσσεται η αισθητική έκφραση και η εικαστική δημιουργία, καλλιεργείται η φαντασία, διευρύνεται η σκέψη και αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις. Για να προκύψουν αυτά, όμως, οι μαθητές πρέπει να εμπλακούν σε δραστηριότητες ευρηματικές, λειτουργικές και προσαρμοστικές,

διεπιστημονικές και διαθεματικές, στις οποίες θα χρησιμοποιούν ΤΠΕ, και θα απορρέει η συνεργασία και η ευαισθητοποίησή τους μέσα από αυτές (Γουλής, 2009).

Η εικόνα ως τρόπος έχει την παγίδα πως μπορεί, στο νου και τον ψυχισμό των παιδιών, να δράσει τόσο θετικά, αναπτύσσοντας τη φαντασία τους, όσο και αρνητικά, εγκλωβίζοντάς τη. Γι' αυτό σκοπός της εκπαίδευσης είναι να συμπεριλαμβάνει τρεις παραμέτρους: την παιδαγωγική αξιοποίηση, τον αλφαριθμητισμό στους κώδικες που χρησιμοποιούνται και την ανίχνευση των υπονοούμενων κοινωνικών συμβάσεων (Γρόσδος, 2010).

Ο Θεοδωρίδης (2013), στον οδηγό εκπαιδευτικού για την οπτικοακουστική έκφραση του προγράμματος σπουδών για το Νέο Σχολείο, προτείνει ομαδικές δραστηριότητες, βασισμένες στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας ή στη μέθοδο Project, καθώς η διαδικασία συζήτησης και διαπραγμάτευσης εννοιών μεταξύ των παιδιών, ώστε να επιλέξουν κάποια λύση, μπορεί να είναι πιο σημαντική ακόμα και από τις γνώσεις που θα αποκομίσουν κατά τη διάρκεια αυτών. Αντίστοιχα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συγκεκριμένος, για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων για τους μαθητές. Συγκεκριμένα, πρέπει να φέρεται ως αδαής, σχετικά με το έργο των παιδιών, διευκολυντής, όσον αφορά στην ελεύθερη έκφρασή τους, συντονιστής των δραστηριοτήτων, διαχειριστής της δημιουργικής διαδικασίας και, τέλος, εν δυνάμει αποδέκτης του οπτικοακουστικού έργου, δηλαδή του μη ειδικού μελλοντικού θεατή (Γουλής, 2013).

Ο εκπαιδευτικός που αξιοποιεί τον οπτικοακουστικό γραμματισμό στην τάξη του δεν είναι απαραίτητο να έχει ιδιαίτερες κινηματογραφικές γνώσεις, ούτε να έχει στη διάθεσή του πληθώρα μηχανημάτων. Αλλά και οι μαθητές δεν θα πρέπει να αναλώνονται στις τεχνικές απορίες, όσο στα ουσιώδη ερωτήματα σχετικά με το λόγο για τον οποίο επιλέγουν να δημιουργήσουν ένα οπτικοακουστικό προϊόν, τον λόγο επιλογής της θεματολογίας, τις πιθανές δυσκολίες, καθώς και το προσδοκώμενο μήνυμα που θα μεταδοθεί στον θεατή, χωρίς να διαστρεβλωθεί (Θεοδωρίδης, 2013).

Εξάλλου, η δημιουργία ενός οπτικοακουστικού προϊόντος, χάρη στις εξελίξεις της τεχνολογίας, είναι πλέον πολύ ευκολότερη από παλαιότερα (Αλεξούδα &

Ασλανίδου, 2017). Επομένως, τα τεχνολογικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές μπορούν να είναι απλά προγράμματα ηχογράφησης, επεξεργασίας εικόνας, επεξεργασίας βίντεο και δημιουργίας παρουσιάσεων, με τα οποία θα έρθουν σε επαφή και θα εξοικειωθούν με βιωματικό τρόπο (Γεράκος, 2015). Μέσα από την παραγωγή ενός οπτικοακουστικού προϊόντος μέσω Η/Υ, τα παιδιά καλλιεργούν δεξιότητες τεχνικές, οπτικού γραμματισμού, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών (Αλεξούδα & Ασλανίδου, 2017).

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό (2011) αναφέρεται πως:

Ο όρος Πληροφορικός Γραμματισμός (ICT literacy) περιγράφει την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τις σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες, τα εργαλεία επικοινωνίας και τις δικτυακές υπηρεσίες για την προσπέλαση, διαχείριση, ενσωμάτωση, αξιολόγηση, δημιουργία και επικοινωνία πληροφοριών, με στόχο την επίλυση προβλημάτων και, τελικά, τη συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης (knowledge society). (σ. 5)

1.5. ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

Η αφήγηση είναι μία από τις συνήθειες του ανθρώπου, που τον συνοδεύουν σε όλη τη διάρκεια της ύπαρξής του. Διατηρούμενη μέχρι σήμερα, έχει πάρει και άλλες μορφές, πιο σύγχρονες (Λεμονίδης, χ.χ.). Μία από αυτές, η *ψηφιακή αφήγηση* (digital storytelling) αποτελεί μία σχετικά νέα μορφή τέχνης και είναι μία δημιουργική διαδικασία, που συνδυάζει την παραδοσιακή αφήγηση με τα σύγχρονα τεχνολογικά πολυμέσα και τηλεπικοινωνιακά εργαλεία (Ohler, 2008, όπ. αναφ. Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011). Προέκυψε λόγω της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στα σχολεία, με σκοπό την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λεμονίδης, χ.χ.). Σε αυτή, γίνεται χρήση προφορικού και γραπτού λόγου, που συνδυάζονται με ψηφιακά μέσα, όπως εικόνες, βίντεο, μουσική και αφήγηση. Οι ιστορίες στις ψηφιακές αφηγήσεις αφορούν στη ζωή και στις προσωπικές εμπειρίες των δημιουργών και σκοπός της δημιουργίας τους είναι η κοινοποίηση σε κοινό, μέσω διαδικτύου (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011). Πρωτεργάτες της ψηφιακής αφήγησης είναι ο Joe Lambert και ο Dana Atchley, οι οποίοι ίδρυσαν το Κέντρο για Ψηφιακές Αφηγήσεις στο Μπέρκλεϊ της Καλιφόρνια (Centre for Digital Storytelling).

Διάφοροι ορισμοί έχουν δοθεί για την ψηφιακή αφήγηση. Αναφερόμενοι σε μερικούς, αξίζει να σταθούμε στον ορισμό του Lathem (2005, όπ. αναφ. Λεμονίδης, χ.χ.), σύμφωνα με τον οποίο ψηφιακή αφήγηση αποτελεί τον συνδυασμό της παραδοσιακής αφήγησης με τα πολυμέσα και τα εργαλεία τηλεπικοινωνίας. Ο Lowenthal (2008) ορίζει την ψηφιακή αφήγηση ως τη σύγχρονη έκφραση της, προερχόμενης από την αρχαιότητα, τέχνης της αφήγησης στο περιβάλλον της ψηφιακής τεχνολογίας, ορμώμενη από την αρμονία που προσφέρει ο συνδυασμός εικόνας, μουσικής, αφήγησης και φωνής, ζωντανεύοντας χαρακτήρες, καταστάσεις εμπειρίες και ιδέες.

Σύμφωνα με το Digital Storytelling Association (2002):

Η Ψηφιακή Αφήγηση είναι μια μοντέρνα μορφή έκφρασης της αρχαίας τέχνης της αφήγησης ιστοριών. Δια μέσου της ιστορίας, η αφήγηση ιστοριών έχει χρησιμοποιηθεί για το μοίρασμα της γνώσης, της σοφίας και των αξιών. Οι ιστορίες έχουν πάρει διαφορετικές μορφές. Οι ιστορίες προσαρμόστηκαν σε κάθε μέσο που διαδοχικά αναδύθηκε από την προφορική αφήγηση στη

γραφτή αφήγηση ιστοριών, από την γραπτή αφήγηση στην τέχνη (κινηματογράφος) και σήμερα στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή (ψηφιακή μορφή). Κυρίως για την εκπαιδευτική κοινότητα η καταγραφή και η δημοσίευση προσωπικών ιστοριών με εν δυνάμει διάφορους σκοπούς[...]. (Σαλαπασίδου, 2017, σ. 10)

Οι ψηφιακές αφηγήσεις έχουν μικρή διάρκεια, περίπου 2 με 5 λεπτά, και στοχεύουν στη μεταφορά πληροφοριών και γεγονότων με τη χρήση κειμένου, εικόνων, βίντεο, ήχου, παρουσιάζοντας τα πιο ενδιαφέροντα και συγκλονιστικά. Το ψηφιακό περιβάλλον υποστηρίζει αποτελεσματικά τα στοιχεία της αφήγησης, δηλαδή την πλοκή, τους ήρωες και τη δραματουργία και, επιπλέον, προωθεί τη διαδραστικότητα του υλικού με τον χρήστη, με αποτέλεσμα τη βιωματική πρόσληψη των πληροφοριών (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011).

Κατά τους Meadows & Kidd (2009, όπ. αναφ. Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011), οι ψηφιακές αφηγήσεις είναι «πολυμεσικά σονέτα φτιαγμένα από κοινούς ανθρώπους», διότι μπορεί οποιοσδήποτε, οποτεδήποτε και οπουδήποτε να τις δημιουργήσει, για όποιο θέμα επιθυμεί, και να τις μοιραστεί μέσω διαδικτύου με όλους.

Για τη δημιουργία μίας ψηφιακής αφήγησης μπορεί είτε να υπάρχει η ιστορία και, με βάση αυτή, να αναζητείται το οπτικοακουστικό υλικό και να καταγράφεται η αφήγηση που θα το συνοδεύει, είτε να προϋπάρχει το οπτικό υλικό και, με βάση αυτό, να δομείται το σενάριο της ψηφιακής αφήγησης (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011).

Η θεματολογία των ψηφιακών αφηγήσεων χωρίζεται σε τρεις μεγάλες ενότητες: τις αφηγήσεις που αφορούν σε προσωπικές ιστορίες, τις αφηγήσεις που αφορούν σε ιστορικά γεγονότα και τις αφηγήσεις που σκοπό έχουν να πληροφορήσουν ή να διδάξουν (Robin, 2006). Στην πρώτη ενότητα εντάσσονται και υποκατηγορίες, καθώς συναντούμε ψηφιακές αφηγήσεις που πραγματεύονται τη ζωή ενός εκλιπόντος ατόμου, τις περιπέτειες που κάποιος έχει ζήσει ή έναν τόπο που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη ζωή κάποιου. Ακόμα, αφορούν χαρακτήρες που θαυμάζει κάποιος, ή βιογραφίες ατόμων σχετικά με τα επαγγελματικά τους επιτεύγματα ή τις συνήθειές τους (Snelson & Sheffield, 2009, όπ. αναφ. Λεμονίδης,

χ.χ.). Τέλος, στη θεματολογία των ψηφιακών αφηγήσεων εντάσσεται και η μυθοπλασία.

Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Σύμφωνα με τον Robin (2006, 2016) η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, με διάφορους τρόπους, καθώς αποτελεί μία διαδικασία δημιουργίας αφηγημάτων, η οποία δίνει την ευκαιρία για συνεργατικότητα και ομαδική εργασία πάνω στη συλλογή στοιχείων και την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Αποτελεί μία ενεργητική, διαδραστική διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές καλλιεργούνται στον ψηφιακό γραμματισμό, εξασκούν τη φαντασία τους, έρχονται σε επαφή με τη λογοτεχνία και τις τέχνες και καλούνται να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν.

Για τον Μείμαρη (2013), η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων συμβάλλει στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ ατόμων που εργάζονται πάνω σε έναν κοινό σκοπό, καθώς και του αισθητικού γραμματισμού, ο οποίος συχνά, όσο μεγαλώνει ένας άνθρωπος, αποδυναμώνεται. Επιπλέον, υποστηρίζει πως η ιστορία που επιλέγει να αφηγηθεί κάποιος και το συναισθηματικό φορτίο αυτής, είναι πολύ πιο εύκολο να αποδοθούν μέσα από την ψηφιακή αφήγηση, καθώς σε αυτό βοηθά η χρήση των εικόνων, της μουσικής και όποιων άλλων στοιχείων επιλέξει αυτός να προσθέσει. Η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων συμβάλλει στην ουσιαστική προσέγγιση της γνώσης καθώς και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που εδρεύουν στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου και που χρειάζεται ο άνθρωπος του 21^{ου} αιώνα, όπως η ενσυναίσθηση, η εφευρετικότητα και η δημιουργία νοήματος.

Η ψηφιακή αφήγηση βοηθά τους μαθητές στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου τους. Τους δίνει τη δυνατότητα να εργαστούν σε ένα αυθεντικό πλαίσιο, καθώς και να παρουσιάσουν τις γνώσεις τους και να πάρουν ανατροφοδότηση για αυτές (Coventry, 2009, όπ. αναφ. Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011). Μέσα από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί στο εξωτερικό αποσκοπούν σε πολλαπλά οφέλη, καθώς έρευνες έχουν δείξει πως δρα καθοριστικά στην κατάκτηση της γνώσης, αλλά και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Για τους Kulla-Abbott και Polman (2008), η ψηφιακή αφήγηση βελτιώνει τις συγγραφικές ικανότητες των παιδιών, καθώς τα τεχνολογικά μέσα τα βοηθούν να οργανώσουν και να βάλουν σε σειρά τη σκέψη τους. Επίσης, χρησιμοποιώντας ρεαλιστικές εικόνες, βοηθούνται στο να γράψουν ιστορίες με πιο πολλές λεπτομέρειες και να συσχετίσουν καλύτερα κείμενο και εικόνα. Γενικότερα, μέσω της ψηφιακής αφήγησης οι μαθητές καλλιεργούν τη δημιουργικότητά τους, τη φαντασία τους, την έκφρασή τους και αποκτούν την ταυτότητα του ψηφιακού καλλιτέχνη, διαμέσου της συμμετοχής τους στη νέα κοινωνία της γνώσης.

Ακόμα, η ψηφιακή αφήγηση βοηθά στην ανάπτυξη του γραπτού και του προφορικού λόγου, καθώς και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Είναι μία διαδικασία που οδηγεί τα παιδιά στην κατάκτηση του ψηφιακού αλφαριθμητισμού, ώστε να έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν την τεχνολογία αποτελεσματικά, συνετά και δημιουργικά (Ohler, 2008, όπ. αναφ. Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011).

Η ψηφιακή αφήγηση θεωρείται πως έχει βασιστεί στην επιστήμη των παιδαγωγικών, διότι οι μαθητές φέρνουν στη διαδικασία το μορφωτικό τους κεφάλαιο, όσον αφορά τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις δεξιότητές τους και, με τη συμβολή της τεχνολογίας, αποτυπώνουν τη σκέψη τους για να δημιουργήσουν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους (Benmayor, 2008, όπ. αναφ. Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011). Επίσης, έχει παρατηρηθεί πως οι μαθητές που χρησιμοποιούν τον Η/Υ και πολυμεσικά λογισμικά, φαίνεται να είναι περισσότερο συγκεντρωμένοι και ενεργοί στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, λόγω της πολυμορφίας των συστατικών που αποτελούν μία ψηφιακή αφήγηση, την καθιστούν κατάλληλη για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων και όχι μόνο της Γλώσσας (Φεσάκης & Σεραφείμ, 2010).

Για τον Λεμονίδη (χ.χ.), η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων ενισχύει τον ψηφιακό, τον τεχνολογικό, τον οπτικό, τον πληροφοριακό και τον παγκόσμιο γραμματισμό, δεξιότητες χρήσιμες για την εποχή στην οποία ζούμε. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά, τα οποία ασχολούνται με την παραγωγή ψηφιακών ιστοριών, καλλιεργούν τις δεξιότητες έρευνας, γραφής, οργάνωσης, τεχνολογίας, παρουσίασης, συνέντευξης, διαπροσωπικών σχέσεων, επίλυσης προβλημάτων και αξιολόγησης.

Η ψηφιακή αφήγηση παρέχει στο εκπαιδευτικό σύστημα νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και προσφέρει πλήθος πλεονεκτημάτων σε αυτό, όπως ποικιλία (variation), δυνατότητα εξατομίκευσης (personalisation), συνεπαρμό (compelling), αξιοποίηση καταστάσεων της πραγματικής ζωής (real life situations), ελκυστικό περιεχόμενο (engaging) και ενεργή μάθηση (active learning).

Η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης στο σχολείο

Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, αρκεί οι εκπαιδευτικοί να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και να τους κινητοποιήσουν, δίνοντάς τους ευκαιρίες για δημιουργία και έκφραση. Καμία ιδιαίτερη τεχνολογική γνώση δεν απαιτείται ούτε από πλευράς των εκπαιδευτικών, ούτε από πλευράς των μαθητών.

Μία καλή μέθοδος για την ένταξη της ψηφιακής αφήγησης σε μία τάξη είναι ο εκπαιδευτικός να προβάλει μία ψηφιακή αφήγηση, που θα έχει δημιουργήσει ο ίδιος, ώστε να τους τραβήξει το ενδιαφέρον και να γεφυρώσει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους με το νέο ερέθισμα (Ausubel, 1978, όπ. αναφ. Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011).

Διάφοροι ερευνητές έχουν διατυπώσει τα βήματα από τα οποία θα πρέπει να αποτελείται μία ψηφιακή αφήγηση, ώστε να είναι πλήρης. Για τον Porter (2004, όπ. αναφ. Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011) τα βήματα είναι τα εξής:

1. Το γράψιμο του σεναρίου.
2. Η δημιουργία του σχεδίου εργασίας (project).
3. Η οργάνωση των αρχείων.
4. Η ηχογράφηση της αφήγησης.
5. Η εύρεση και η δημιουργία ψηφιακών μέσων και η προσθήκη αυτών.
6. Η δημιουργία μίας πρώτης έκδοσης και ύστερα μίας τελικής μορφής.
7. Το χειροκρότημα.

Για τον Jakes (2006, όπ. αναφ. Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011) τα βήματα για την ψηφιακή αφήγηση είναι:

1. Η συγγραφή της ιστορίας.
2. Το γράψιμο του σεναρίου.
3. Ο σχεδιασμός του εικονογραφημένου σεναρίου (storyboard).

4. Η εύρεση και η προσθήκη των πολυμέσων.
5. Η δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης.
6. Η κοινοποίησή της.

Ο Ohler (2008, όπ. αναφ. Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011) έχει αναφέρει πως ένας είναι ο βασικός κανόνας για τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης: «Ιστορία χωρίς ψηφιακή επεξεργασία μπορεί να υπάρξει, αλλά ψηφιακή αφήγηση χωρίς ιστορία δεν υπάρχει» (σ. 26). Τονίζει, λοιπόν, την αναγκαιότητα της ύπαρξης μίας ιστορίας με δυνατό περιεχόμενο και σωστή δομή, με αρχή, μέση και τέλος. Τα βήματα που προτείνει είναι τα εξής:

1. Η χαρτογράφηση της ιστορίας, δηλαδή η δημιουργία ενός χάρτη της ιστορίας που περιλαμβάνει τους ήρωες και τον πυρήνα της ιστορίας. Ο πυρήνας της ιστορίας αποτελεί ένα πρόβλημα, το οποίο προκαλεί ένταση. Οι ήρωες θα πρέπει να δράσουν και να αλλάξουν για να επιλύσουν το πρόβλημα. Η αλλαγή των χαρακτήρων, συνήθως, έρχεται στο τέλος και, τις περισσότερες φορές, δεν αποτελεί μία μεταμόρφωση την οποία το κοινό μπορεί να φανταστεί εύκολα, ώστε να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον του. Ύστερα από αυτή την αλλαγή επέρχεται το κλείσιμο της ιστορίας, δηλαδή η λύση του προβλήματος, και όχι απαραίτητα ένα αίσιο τέλος. Ακόμα, μερικές φορές, στην αρχή της ιστορίας, ή και αργότερα μέσα σε αυτή, εμφανίζονται δραματικές ερωτήσεις, για να τραβήξουν και να κρατήσουν την προσοχή του ακροατηρίου.
2. Η συγγραφή της ιστορίας.
3. Η αφήγηση της ιστορίας από τους μαθητές και η καταγραφή αυτής.
4. Η διόρθωση και βελτίωση της αφήγησης.
5. Η πιθανή επανεγγραφή της ιστορίας, σε περίπτωση έλλειψης ροής.
6. Η διαδικασία ψηφιοποίησης.
7. Η προσθήκη της αφήγησης.
8. Η προσθήκη οπτικών μέσων.
9. Η προσθήκη ήχων.
10. Η παρουσίαση της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη για σχολιασμό και κριτική.
11. Η κοινοποίηση στο διαδίκτυο.
12. Η αξιολόγηση της διαδικασίας.

Η διαδικασία δημιουργίας μίας ψηφιακής αφήγησης αξιολογείται ως προς τις εξής παραμέτρους: το περιεχόμενο της ιστορίας, την οργάνωση, τη δομή και τη ροή της, το κατά πόσο είναι κατάλληλες και καλής ποιότητας οι εικόνες και οι ήχοι που χρησιμοποιούνται, την καταλληλότητα του τρόπου αφήγησης, τον τρόπο που παρουσιάζεται στο κοινό και τα συναισθήματα που προκαλεί σε αυτό. Ακόμα, το αν λαμβάνεται υπόψη το ζήτημα των πνευματικών δικαιωμάτων, το αν οι μαθητές, κατά τη διάρκεια της παραγωγής της ψηφιακής αφήγησης ενδιαφέρονται, συμμετέχουν και συνεργάζονται αποτελεσματικά, την απόκτηση νέων γνώσεων.

Τα στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης

Σύμφωνα με τον Lambert (2007), υπάρχουν 7 στοιχεία, τα οποία είναι απαραίτητα για τη δημιουργία μίας ψηφιακής αφήγησης και παρατίθενται παρακάτω:

1. *Οπτική γωνία (Point of view)*: Αφορά στην επιλογή προσώπου από τον αφηγητή για να διηγηθεί την ιστορία του. Σκοπός είναι μέσα από αυτή την επιλογή να κρατηθεί ζωντανό το ενδιαφέρον του κοινού, για αυτό το λόγο πολλοί επιλέγουν το α' πρόσωπο.
2. *Δραματική ερώτηση (Dramatic question)*: Για τη διατήρηση της έντασης κατά τη διάρκεια της ιστορίας, πολλές φορές εισάγεται μία δραματική ερώτηση. Αν το κοινό μπορεί να την απαντήσει αμέσως, αυτό σημαίνει ότι το ενδιαφέρον έχει χαθεί και η ιστορία έχει τελειώσει.
3. *Συναισθηματικό περιεχόμενο (Emotional content)*: Θα πρέπει οι ψηφιακές αφηγήσεις να είναι έτσι, ώστε ο αφηγητής και το κοινό να αλληλεπιδρούν και να εμπλέκονται συναισθηματικά. Όταν η αφήγηση πραγματεύεται συναισθηματικά θέματα, όπως αγάπη, μοναξιά, απώλεια, προκαλείται το ενδιαφέρον του κοινού, διότι εκτιμά το θάρρος για έκφραση συναισθημάτων και περιμένει από τον αφηγητή ειλικρίνεια.
4. *Το δώρο της φωνής (Voice)*: Η φωνή αποτελεί ένα μέσο στην ψηφιακή αφήγηση με το οποίο ο αφηγητής μπορεί να μεταδώσει στο κοινό πολλές πληροφορίες, τόσο για τον χαρακτήρα του, όσο και για την ιστορία του. Ο τρόπος, ο ρυθμός και ο τόνος της ομιλίας του καθορίζουν τη διάθεση που θέλει κάθε φορά να μοιραστεί με τους ακροατές. Δημιουργεί, έτσι, την κατάλληλη ατμόσφαιρα για

να τους τραβήξει το ενδιαφέρον και να τους συνεπάρει. Μία συμβουλή είναι ο αφηγητής να έχει το ύφος κάποιου που αφηγείται τις περιπέτειές του στους φίλους του.

5. *Το μουσικό κομμάτι (Soundtrack)*: Αντίστοιχα, η κατάλληλη μουσική είναι σημαντική για να υποστηρίξει τα μηνύματα που θέλει να περάσει ο αφηγητής στο κοινό του. Καλύτερα είναι να προτιμάται μουσική οργανική και όχι με λόγια, καθώς και να δίνεται προσοχή στην αναλογία μουσικής και αφήγησης. Ακόμα, προσοχή πρέπει να δίνουν οι δημιουργοί στα πνευματικά δικαιώματα, που μπορεί τυχόν να έχουν κάποια κομμάτια, τα οποία δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν χωρίς την άδεια του συνθέτη τους.
6. *Οικονομία (Economy)*: Σημαντικό για τους δημιουργούς ψηφιακών αφηγήσεων είναι να αντιληφθούν πως χρειάζεται οικονομία ως προς τη χρήση του ψηφιακού υλικού και του κειμένου. Γενικά, η διάρκεια μίας ψηφιακής αφήγησης κυμαίνεται από 2 έως 5 λεπτά και, με βάση αυτό, ο προτεινόμενος αριθμών εικόνων είναι περίπου 10 με 20. Αντίστοιχα, το κείμενο που θα χρησιμοποιηθεί, προτείνεται να είναι γύρω στις 300 λέξεις, σε απλή, καθημερινή, άμεση γλώσσα, χωρίς να συμπεριλαμβάνονται ποιητικά στοιχεία, ώστε να μεταδοθεί το προσωπικό και βιωματικό στοιχείο από τον αφηγητή στο κοινό.
7. *Βηματισμός/Ρυθμός εξέλιξης (Pacing)*: Ο βηματισμός μίας αφήγησης της δίνει ρυθμό, τον οποίο οι ακροατές θα αναζητήσουν να βρουν από την αρχή της. Οι εναλλαγές στο βηματισμό της αφήγησης καθορίζονται από το κλίμα της ιστορίας, καθώς, για παράδειγμα, μία σκηνή έντασης και δράσης θα έχει στρωθεί με γρήγορη και έντονη μουσική, ενώ αντίθετα, μία σκηνή ηρεμίας ή ρομαντισμού, θα συνοδεύεται από απαλή, ευχάριστη μελωδία. Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι παύσεις, για να δώσουν χρόνο στο κοινό να συλλογιστεί τι συνέβη και να φανταστεί τι πρόκειται να ακολουθήσει.

Εκτός από τα παραπάνω επτά απαραίτητα στοιχεία, χρήσιμα είναι και τα δύο επόμενα:

Μοίρασμα της ιστορίας: Κατά την ολοκλήρωση της ψηφιακής αφήγησης, αυτή προβάλλεται στους συμμαθητές των μαθητών που τη δημιούργησαν, με σκοπό την ανάδραση, σχόλια και κριτική για τους τρόπους που μπορεί να βελτιωθεί, ώστε,

έπειτα, να δημοσιευθεί στο διαδίκτυο και να διατεθεί σε ευρύτερο κοινό. Σε περίπτωση που στην ψηφιακή αφήγηση περιλαμβάνονται φωτογραφίες ή βίντεο των παιδιών, απαραίτητη είναι η άδεια των γονέων, ώστε να μπορέσει η αφήγηση να δημοσιοποιηθεί. Αντίστοιχα, εάν το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του δημιουργού του, χρειάζεται η άδειά του, για να χρησιμοποιηθεί. Εναλλακτικά, στο διαδίκτυο διατίθεται πλήθος ιστοσελίδων με δωρεάν υλικό, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ελεύθερα.

Αξιολόγηση της ψηφιακής αφήγησης: Σύμφωνα με τον Ohler (2008), πολλοί εκπαιδευτικοί, ενώ αξιολογούν τις γραπτές εργασίες των μαθητών, όταν οι μαθητές παράγουν ψηφιακές αφηγήσεις, δεν τις αξιολογούν, είτε γιατί δεν νιώθουν άνετα να το κάνουν, είτε γιατί δεν γνωρίζουν το πώς. Σκοπός, παρόλα αυτά, δεν είναι να αξιολογηθεί το τελικό αποτέλεσμα, αλλά όλη η διαδικασία παραγωγής της ψηφιακής αφήγησης, σύμφωνα και με τις παραμέτρους που αναφέρθηκαν νωρίτερα στο παρόν κεφάλαιο. Συμπληρωματικά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογήσουν τη διαδικασία παραγωγής μίας ψηφιακής αφήγησης, ως προς την προστιθέμενη αξία αυτής στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως προς την ανάδραση των μαθητών μεταξύ τους και ως προς το αν, με αυτή τη μέθοδο, επιτεύχθηκε η μείωση της απόσπασης προσοχής, που τυχόν είχαν κάποιοι μαθητές (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011).

Οι κίνδυνοι και οι περιορισμοί της ψηφιακής αφήγησης

Η ψηφιακή αφήγηση δεν ενέχει ιδιαίτερους κινδύνους, παρόλα αυτά είναι μία διαδικασία που εμπλέκει την τεχνολογία και τους Η/Υ, τομείς που εμπεριέχουν κινδύνους, αλλά και περιορισμούς, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν και την ψηφιακή αφήγηση.

Αρχικά, η παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων απαιτεί οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να έχουν πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες (Λεμονίδης, χ.χ.). Με δεδομένο τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή του εκπαιδευτικού συστήματος, η κατάσταση δυσκολεύεται και οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν βρίσκουν το κίνητρο να ασχοληθούν (Sadik, 2008, όπ. αναφ. Λεμονίδης, χ.χ.).

Σύμφωνα με τους Hung, Hwang & Huang (2012, όπ. αναφ. Λεμονίδης, χ.χ.), όταν εντάσσεται η ψηφιακή αφήγηση στην τάξη από έναν εκπαιδευτικό, υπάρχει ο

κίνδυνος οι μαθητές να το δουν πιο πολύ ως ένα μέσο ψυχαγωγίας, παρά ως εκπαίδευση. Η λύση παρέχεται μέσα από την καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ώστε οι μαθητές να σέβονται τις δραστηριότητες και να έχουν γνώση της παιδαγωγικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού τους. Επιπλέον, κίνδυνος υπάρχει στη διατήρηση του ενδιαφέροντος, συνεπώς ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσέχει εάν δημιουργούνται καλές, βιωματικές και ενδιαφέρουσες ιστορίες, ώστε να μην χάνεται η προσοχή των μαθητών.

Ακόμα, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός που αξιοποιεί την ψηφιακή αφήγηση, οφείλει να έχει κατά νου το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών του, ώστε να μην φέρει κάποιο παιδί σε δύσκολη θέση, σε περίπτωση που δεν έχει πρόσβαση σε Η/Υ και τεχνολογικά μέσα, συνεπώς ούτε τη γνώση να τα χειριστεί, σε αντίθεση με τους συμμαθητές του (Dreon, Kerper & Landis, 2011). Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τις τυχόν μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες μαθητών, καθώς σε μερικές τέτοιες περιπτώσεις, η χρήση των ψηφιακών μέσων δεν είναι εύκολη, ή δεν εξυπηρετεί.

Προσοχή χρειάζεται και το ζήτημα των συναισθημάτων, καθώς η παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων είναι ένα πεδίο, όπου μπορούν να εκφραστούν έντονα προσωπικά συναισθήματα. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, πρέπει να είναι προσεκτικοί, ώστε σε περίπτωση υπερβολικά έντονης συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών, να μπορέσει να επέμβει και να διαχειριστεί την κατάσταση (Λεμονίδης, χ.χ.). Τέλος, για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να ενασχοληθεί με την ψηφιακή αφήγηση, θα πρέπει να αφιερώσει πολύ χρόνο στο να εκπαιδευτεί στα νέα ψηφιακά εργαλεία που απαιτούνται και να έχει αξιόλογα αποτελέσματα (Woodhouse, 2008).

1.6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

Ο εποικοδομισμός ή αλλιώς κονστρουκτιβισμός (constructivism) κατάγεται από τη διερευνητική θεωρία μάθησης (interpretivism), στην οποία οι μαθητές οικοδομούν και ερμηνεύουν τις παραστάσεις τους για τον κόσμο, συνδέοντας τις νέες εμπειρίες με τις ήδη προϋπάρχουσες. Αυτές οι ερμηνείες προκύπτουν με βάση τον πολιτισμό τους και την επικοινωνία τους με τους άλλους (Brooks & Brooks, 1999).

Ετυμολογικά, η λέξη κονστρουκτιβισμός προέρχεται από τη λατινική λέξη “construere”, που σημαίνει «το να δομώ μαζί». Σύμφωνα με τον Guba (1990), ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί ένα σύστημα σκέψης που αντιμετωπίζει τον κόσμο ως προϊόν της ερμηνείας του κάθε ατόμου. Στόχος του δεν είναι να αλλάξει ή να ελέγξει τον πραγματικό κόσμο, αλλά να τον αναδομήσει στον νου του κατασκευαστή του. Για τον Gergen (1999), ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί μία ιδέα, κατά την οποία ο ανθρώπινος νους δημιουργεί την πραγματικότητα, αλληλεπιδρώντας συνεχώς με το εξωτερικό περιβάλλον.

Στον κονστρουκτιβισμό ανήκουν δύο θεωρίες, ο γνωστικός κονστρουκτιβισμός, με πρωτεργάτη τον Ελβετό Jean Piaget, και ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, με βασικό εκπρόσωπο τον Ρώσο Lev Vygotsky.

Στην πρώτη θεωρία, η γνώση προκύπτει στο νου του ατόμου από την αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον του και δεν γίνεται αμέσως αντιληπτή, αλλά οικοδομείται μέσα από την εμπειρία του (Piaget, 1926).

Στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης και την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου έχουν οι πολιτιστικοί παράγοντες και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Όρος-σταθμός του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού είναι η *Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης*, που συνιστά την «...απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο εξέλιξης, όπως καθορίζεται από την ικανότητα λύσης προβλημάτων, και το επίπεδο δυνητικής εξέλιξης, όπως καθορίζεται μέσα από τη λύση προβλημάτων με την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία πιο ικανών ισότιμων» (σ. 86) (Vygotsky, 1978). Επιπλέον, για τον Vygotsky η μάθηση επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα όταν οι μαθητές ασχολούνται με θέματα που είναι νοηματοδοτημένα για αυτούς.

Ο κονστρουκτιβισμός βλέπει τον κάθε μαθητή σαν ξεχωριστή οντότητα, με ξεχωριστές δυνατότητες, ιδιαιτερότητες και αντιμετωπίζει διαφορετικά τα νοήματα στο κάθε αντικείμενο μάθησης. Οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν προσωπικά και τους δίνονται ευκαιρίες για να πειραματιστούν. Η μάθηση έρχεται στα χέρια τους και αποκτούν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση και αυτοδιόρθωση (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011).

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, η γνώση προσεγγίζεται ολιστικά, καθώς τα παιδιά δρουν ως ερευνητές σε ανοιχτές δραστηριότητες, κινητοποιούνται, εκφράζονται, ανακαλύπτουν, προβληματίζονται, λύνουν προβλήματα που προκύπτουν, συνεργάζονται. Καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη και αποκτούν την ικανότητα μεταγνώσης, δηλαδή μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Δεν φοβούνται σε περίπτωση που κάνουν λάθος, ούτε το κρίνουν, αλλά εκμεταλλεύονται την ευκαιρία για μάθηση.

Η μάθηση βασίζεται στις πρότερες γνώσεις των παιδιών στα γνωστικά αντικείμενα, πάνω στις οποίες χτίζονται οι καινούριες. Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί διαμεσολαβητικό και υποστηρικτικό ρόλο και, έχοντας υπόψη του τις ανάγκες όλων των μαθητών του, εφαρμόζει διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Λειτουργεί εμπυχωτικά και ενθαρρυντικά και είναι μέλος της ομάδας των μαθητών του (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011).

Σημαντικό κομμάτι του κονστρουκτιβισμού αποτελεί η συνεργατική μάθηση, καθώς οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να συνεργάζονται για να πετύχουν τους στόχους τους, στα πλαίσια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Το εκπαιδευτικό σύστημα μεταδίδει στα παιδιά τη συνεργατικότητα και μέσα από δραστηριότητες συνεργατικές, βιωματικές και νοηματοδοτημένες, επιτυγχάνει την επικοινωνιακή προσέγγιση της γνώσης (Κακανά, 2004, όπ. αναφ. Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011).

Ο κονστρουκτιβισμός, στην πορεία των χρόνων και, καθώς αναπτυσσόταν θεωρητικά και εμπειρικά, απέκτησε νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, όπως τις παρακάτω:

Προβληματοκεντρική διαδικασία μάθησης (problem-based learning): Οι μαθητές, μεταξύ τους, εργάζονται με σκοπό την επίλυση περίπλοκων και πραγματικών προβλημάτων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αποκτούν γνώσεις και

τις ικανότητες της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων, της επικοινωνίας και της αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς καταλαβαίνουν ότι διδάσκονται πράγματα τα οποία θα τους χρησιμεύσουν στην πραγματική ζωή (Problem-based learning, 2001). Τα προβλήματα που προκύπτουν προς επίλυση για τους μαθητές, δημιουργούνται από τον εκπαιδευτικό. Προετοιμάζει ένα περίπλοκο σενάριο, το οποίο, για να λυθεί, χρειάζεται συγκεκριμένες στρατηγικές κινήσεις και τακτικές.

Περιπτωσιακή διαδικασία μάθησης (case-based learning): Αποτελεί μία διαφοροποίηση της προσέγγισης της προβληματοκεντρικής διαδικασίας μάθησης. Κεντρικό της στοιχείο είναι οι ιστορίες που περιέχουν ήρωες, οι οποίοι θέτουν προβληματισμούς στους μαθητές, για την αντιμετώπιση των οποίων χρειάζεται συλλογή στοιχείων και ικανότητα σκέψης και επίλυσης προβλημάτων.

Διερευνητική διαδικασία μάθησης (inquiry-based learning): Σε αυτή την προσέγγιση, οι πληροφορίες αναζητούνται και αποκτώνται μέσα από ερωτήσεις. Ο μαθητευόμενος δεν αναζητά απλά τη σωστή απάντηση, αλλά τις λύσεις σε διάφορα προβλήματα που προκύπτουν. Η λογική, πίσω από αυτή την προσέγγιση είναι ότι ο άνθρωπος δομεί σε μεγάλο βαθμό την εικόνα για τον κόσμο γύρω του, αναζητώντας για πληροφορίες, δηλαδή μέσα από τη διερεύνηση.

Συνεργατική διαδικασία μάθησης (collaborative learning): Αποτελεί τη διαδικασία μάθησης μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Βασική παραδοχή αυτής της προσέγγισης αποτελεί το γεγονός ότι η γνώση δημιουργείται όταν τα άτομα μίας κοινωνίας αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν τις εμπειρίες τους. Οι μαθητές εργάζονται από κοινού, αφού, κατά τον Vygotsky, η μάθηση έχει κοινωνικό χαρακτήρα και πολλές φορές λειτουργεί η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Οι ομάδες μαθητευόμενων λειτουργούν πιο αποτελεσματικά, όταν είναι δομημένες κατά τέτοιο τρόπο από τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι ικανότητες των συμμετεχόντων να αλληλοσυμπληρώνονται στα θετικά και στα αρνητικά τους στοιχεία. Επιπλέον, τα μέλη της ομάδας, θα πρέπει να δημιουργήσουν δεσμούς μεταξύ τους και να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και το αίσθημα εμπιστοσύνης, ώστε να καταφέρουν να προσφέρουν τη γνώση και τις εμπειρίες που κατέχουν.

Σημαντικά κριτήρια, τα οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη τους, πριν αξιοποιήσουν τη συνεργατική μάθηση, είναι:

- ποιο είναι το κατάλληλο μέγεθος της ομάδας, ώστε να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος σκοπός,
- ποια άτομα είναι καλύτερο να συνεργαστούν μεταξύ τους, ώστε να υπάρξει αποτελεσματικότερη συνεργασία και
- πώς θα αξιολογηθεί ο τρόπος που έμαθε η ομάδα, αλλά και ο κάθε συμμετέχων της.

Θεωρία της δραστηριότητας (activity theory): Οι δράσεις του κάθε ατόμου μελετώνται και αποτελούν τη δραστηριότητα, η οποία είναι συλλογική και διαμορφώνεται από πολιτισμικούς παράγοντες. Τα συστατικά στοιχεία της δραστηριότητας είναι το Υποκείμενο, το Αντικείμενο, δηλαδή ο στόχος της δράσης, οι Πράξεις, καθώς και οι Λειτουργίες. Αυτά τα στοιχεία διαρθρώνουν τα συστήματα δραστηριότητας, τα οποία καθορίζουν ποιοι θα είναι οι ρόλοι, οι κανόνες, η εργασία, τα εργαλεία, μεταξύ των μαθητευόμενων, οι οποίοι επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν με βάση πολιτισμικές και κοινωνικές παραμέτρους.

Εδραιωμένη γνώση (situated cognition): Αποτελεί τη διαδικασία κατάκτησης γνώσης και δεξιοτήτων, με τρόπο τέτοιο, που θα μπορούν να αξιοποιηθούν στην πραγματική ζωή. Για τη θεωρία της εδραιωμένης γνώσης, η μάθηση δεν είναι μία θεωρητική δυνατότητα του μυαλού, αλλά μία λειτουργία κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης, που πραγματώνεται μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα (Collins, 1989).

Διδασκαλία με σύνδεση (anchored instruction): Αποτελεί τη διδασκαλία σχετικά με ένα θέμα που έχει ενδιαφέρον για τους μαθητές, ώστε να τους κινητοποιήσει και να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτήν, καλούνται να χρησιμοποιήσουν την κρίση τους και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Σκοποί της διδασκαλίας με σύνδεση είναι, πρώτον, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες να σχεδιάζονται γύρω από μία «άγκυρα» (anchor), δηλαδή μία ιστορία ή μία κατάσταση, η οποία εμπεριέχει ένα ενδιαφέρον πρόβλημα και, δεύτερον, να παρέχεται πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, από πολυποικίλες πηγές, ώστε οι μαθητές να το εκμεταλλεύονται για να λύσουν το εκάστοτε πρόβλημα.

Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις και Τ.Π.Ε.

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τις Τ.Π.Ε. Η ανάγκη των ανθρώπων να αλληλεπιδρούν για την οικοδόμηση της γνώσης συνάντησε την τεράστια τεχνολογική εξέλιξη και, συνδυαστικά, οδήγησαν στη δημιουργία του παγκόσμιου ιστού (World Wide Web) και των κοινωνικών δικτύων. Ακολουθώντας τη θεωρία της δραστηριότητας, άνθρωποι με κοινά ενδιαφέροντα από όλο τον κόσμο, δημιουργούν στον παγκόσμιο ιστό κοινότητες μάθησης, για την ανάπτυξη λογισμικών ανοιχτού κώδικα (Open Source Code) με συνεργατικό τρόπο (Franck & Jungwirth, 2002).

Παρόλα αυτά, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών λογισμικών δεν επηρεάστηκε ιδιαίτερα από τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, καθώς υπάρχει δυσκολία στη δημιουργία λογισμικών που να συνδυάζουν τον συνεργατικό, τον ανοιχτό και τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Ένας ακόμα λόγος ήταν το γεγονός πως η συνεργατική μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε αυθεντική κατάσταση, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, άρχισε να δίνεται στη διδασκαλία, κατά την οποία γίνεται χρήση οποιουδήποτε λογισμικού, μία κοινωνικοπολιτισμική χροιά, με αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων (Κόμης, 2004).

Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις και Ψηφιακή Αφήγηση

Η Ψηφιακή Αφήγηση, η οποία μας απασχολεί στην παρούσα έρευνα ως εκπαιδευτική μέθοδος που αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε., είναι δομημένη με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις. Οι μαθητές καλούνται να κινητοποιηθούν, να σκεφτούν, να προβληματιστούν, να ερευνήσουν, να λύσουν όποιο πρόβλημα προκύπτει, να αλληλεπιδράσουν, να συνεργαστούν, να δημιουργήσουν ένα άρτιο αποτέλεσμα από κοινού.

Συνεπώς, η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί να αποτελέσει για τον εκπαιδευτικό την αφορμή και το μέσο, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, για εφαρμογή και αξιοποίηση των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων στην τάξη του, καθώς προσφέρει ευκαιρίες αυθεντικών καταστάσεων, μέσα στις οποίες οι μαθητές μπορούν να συν-εργαστούν, στοχεύοντας στην οικοδόμηση της γνώσης.

1.7. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Το αντικείμενο που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα είναι η ψηφιακή αφήγηση και η επίδραση αυτής στον αφηγηματικό λόγο των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, θα ερευνηθεί το κατά πόσο βοηθάει η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου των νηπίων, σε σύγκριση με τη δημιουργία συμβατικών αφηγήσεων. Οι έρευνες που μελετήθηκαν και που θα παρατεθούν παρακάτω επελέγησαν με βάση τη συνάφειά τους με το αντικείμενο της έρευνας.

Η Παπαδοπούλου (2017) υλοποίησε σε μία τάξη νηπιαγωγείου ένα εκπαιδευτικό σενάριο με βάση την ψηφιακή αφήγηση, έχοντας ως εκπαιδευτικούς στόχους την ανάπτυξη της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας των νηπίων, την εκπαίδευση των νηπίων στην αποτελεσματική χρήση και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του Η/Υ και των πολυμέσων και την ανάπτυξη των οριζόντιων δεξιοτήτων (κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργατικότητα) των παιδιών. Πραγματοποίησε μία σειρά δραστηριοτήτων, που περιείχαν τη δημιουργία παραμυθιού από τα παιδιά, την εικονογράφησή του μέσα από ζωγραφική, τη σάρωση των φωτογραφιών, την ηχογράφηση της αφήγησης και τη σύνθεση του τελικού προϊόντος στον Η/Υ μέσα από το λογισμικό Movie Maker. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως, μέσα από τη σειρά των παραπάνω δραστηριοτήτων, καλλιεργήθηκε η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, επετεύχθη η καλλιέργεια του ψηφιακού και τεχνολογικού γραμματισμού τους και, τέλος, αναπτύχθηκαν σε αυτά οι οριζόντιες δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητα στοιχεία για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή.

Η Λιάπη (2015) διεξήγαγε έρευνα σε 18 παιδιά Νηπιαγωγείου και Α' Δημοτικού, αξιοποιώντας την παραδοσιακή και την ψηφιακή αφήγηση, με στόχο τον αναδυόμενο γραμματισμό και τη δημιουργική γραφή, μέσα από την αξιοποίηση έργων τέχνης. Τα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία ήθελε να δώσει απαντήσεις, ήταν τα εξής: εάν η αφήγηση θα συμβάλει στην ενίσχυση του αναδυόμενου γραμματισμού και εάν αυτός θα απεικονιστεί μέσα από τη δημιουργική γραφή, εάν η ψηφιακή αφήγηση θα ενισχύσει τη δημιουργική γραφή, εάν η ψηφιοποίηση των ιστοριών θα κινητοποιήσει τα παιδιά να συμμετάσχουν στη διαδικασία δημιουργίας

τους, και εάν οι ζωγραφικοί πίνακες θα βοηθήσουν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου από τα παιδιά. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ήταν πως τα παιδιά κινητοποιήθηκαν και συμμετείχαν βιωματικά, καλλιέργησαν τις δεξιότητες ψηφιακού εγγραμματισμού τους και οδηγήθηκαν στον αναδυόμενο γραμματισμό και τη δημιουργική γραφή μέσα από την παραδοσιακή και την ψηφιακή αφήγηση.

Οι Preradovic, Lesin & Boras (2016) ερεύνησαν σε 55 παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Κροατία (6-7 ετών) το κατά πόσο επηρεάζει η χρήση της ψηφιακής αφήγησης τα κατορθώματά τους στο μάθημα των Μαθηματικών και στην καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού τους, καθώς και το κατά πόσο κινητοποιήθηκαν, αλληλεπίδρασαν και συμμετείχαν ενεργά, συγκρίνοντας τη με την αξιοποίηση δραστηριοτήτων παραδοσιακής αφήγησης. Τα παιδιά παρήγαγαν είτε ψηφιακές, είτε παραδοσιακές αφηγήσεις και οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι η ψηφιακή αφήγηση συνέβαλε στην ανάπτυξη των μαθηματικών και ψηφιακών δεξιοτήτων των παιδιών. Μάλιστα, υπήρχε σημαντική διαφορά στις επιδόσεις αλλά και στον βαθμό κινητοποίησης των παιδιών που ασχολήθηκαν με τις ψηφιακές αφηγήσεις, σε αντίθεση με αυτά που διδάχθηκαν μέσω παραδοσιακών μεθόδων.

Η Kocaman-Karoglu (2015) διεξήγαγε πείραμα σε 149 παιδιά προσχολικής ηλικίας, ερευνώντας κατά πόσο μπορεί να επηρεαστεί η κατανόηση του μαθήματος από τα παιδιά, όταν αυτό διδάσκεται μέσα από ψηφιακή αφήγηση ή μέσα από παραδοσιακή αφήγηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ψηφιακή αφήγηση βελτίωσε την κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με την παραδοσιακή αφήγηση.

Παρόμοια έρευνα έχει πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο, από τις Παπαγγελή & Αθανασοπούλου (2012), όπου ερευνήθηκε, σε δείγμα 30 παιδιών, εάν η παραδοσιακή αφήγηση ή η ψηφιακή απεικόνιση μίας ιστορίας συμβάλλει περισσότερο στην κατανόησή της και αποδείχθηκε πως τα παιδιά που παρακολούθησαν το παραμύθι ψηφιακά είχαν κατανοήσει καλύτερα την ιστορία.

Οι Maureen, van der Meij & de Jong (2018) διεξήγαγαν έρευνα τριών εβδομάδων σε 45 παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Ινδονησία, όπου χώρισαν το δείγμα σε τρεις ομάδες, για να ερευνήσουν την καλλιέργεια του εγγραμματισμού και του ψηφιακού γραμματισμού. Η μία πειραματική ομάδα παρακολούθησε δραστηριότητες με παραδοσιακή αφήγηση, η δεύτερη πειραματική ομάδα

παρακολούθησε δραστηριότητες με ψηφιακή αφήγηση και η τρίτη, η ομάδα ελέγχου, έλαβε τις συνηθισμένες δραστηριότητες για τον εγγραμματισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρξε ανάπτυξη του εγγραμματισμού στις δύο πειραματικές ομάδες, καθώς και τάση βελτίωσης στον ψηφιακό γραμματισμό των παιδιών της πειραματικής ομάδας που ασχολήθηκε με τις δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης.

Όπως μπορούμε να δούμε, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί, έχουν μελετήσει την ψηφιακή αφήγηση και τα οφέλη της στην προσχολική ηλικία από διάφορες σκοπιές, με διάφορους τρόπους και σε συνάρτηση με διάφορες παραμέτρους.

Ένα κριτήριο, σύμφωνα με το οποίο μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τις έρευνες, είναι σχετικά με τον τρόπο που αξιοποιήθηκε η ψηφιακή αφήγηση. Στις μελέτες των Παπαδοπούλου (2017), Λιάπη (2015) και Preradovic, Lesin & Boras (2016) οι μαθητές δημιούργησαν οι ίδιοι ψηφιακές αφηγήσεις, ενώ στις μελέτες των Kocaman-Karoglu (2015), Παπαγγελή & Αθανασοπούλου (2012) και Maureen, van der Meij & de Jong (2018) οι μαθητές παρακολούθησαν ψηφιακές αφηγήσεις, οι οποίες ήταν ήδη έτοιμες και δεν συμμετείχαν στη δημιουργία τους. Η έρευνά μας θα διεξαχθεί με βάση την πρώτη περίπτωση, δηλαδή τα παιδιά του δείγματος θα δημιουργήσουν τα ίδια ψηφιακές αφηγήσεις, συνεπώς μπορούμε να πούμε πως έχει μεγαλύτερη συνάφεια με τις πρώτες τρεις έρευνες που παρατίθενται παραπάνω. Γίνεται αντιληπτό πως το αντικείμενο των ψηφιακών αφηγήσεων ερευνάται από δύο διαφορετικές σκοπιές, καθώς η δημιουργία αυτών, δυνητικά, εμπλέκει τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη, την εύρεση λύσεων και την αλληλεπίδραση, μεταξύ άλλων, ως δεξιότητες που καλλιεργούνται στους μαθητές οι οποίοι δημιουργούν ιστορίες και ψηφιακές αφηγήσεις από το μηδέν. Από την άλλη, η παρακολούθηση έτοιμων ψηφιακών αφηγήσεων δυνητικά καλλιεργεί στους μαθητές την παρατηρητικότητα, την κριτική σκέψη και την ικανότητα κατανόησης.

Ένα άλλο κριτήριο, το οποίο διαχωρίζει τις έρευνες σε δύο κατηγορίες, είναι το εάν έγινε σύγκριση της ψηφιακής αφήγησης με την παραδοσιακή αφήγηση ή εάν παρουσιάστηκαν αποτελέσματα μόνο για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης. Οι ερευνητές που μελέτησαν σε σύγκριση τα δύο είδη αφήγησης, ήταν οι Λιάπη (2015), Preradovic, Lesin & Boras (2016), Kocaman-Karoglu (2015), Παπαγγελή &

Αθανασοπούλου (2012) και Maureen, van der Meij & de Jong (2018). Με τον ίδιο τρόπο και εμείς, θα μελετήσουμε τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η συμμετοχή σε δραστηριότητες δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης, σε σύγκριση με τη συμμετοχή σε δραστηριότητες παραγωγής ιστοριών με συμβατικούς τρόπους. Η μόνη έρευνα που παρέθεσε αποτελέσματα μόνο για την ψηφιακή αφήγηση, δίχως να αντιπαραβάλλεται με την αφήγηση με συμβατικό τρόπο είναι η έρευνα της Παπαδοπούλου (2017).

Ακόμα, μπορούμε να ξεχωρίσουμε τις έρευνες με βάση το εάν διενεργήθηκαν pre-test πριν από τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων και post-test έπειτα από αυτή. Πιο ειδικά, οι Λιάπη (2015), Preradovic, Lesin & Boras (2016), Kocaman-Karoglu (2015) και Maureen, van der Meij & de Jong (2018) βάσισαν την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους σε σύγκριση δοκιμασιών που διεξήγαγαν ακριβώς πριν και ακριβώς μετά τις παρεμβάσεις της έρευνάς τους. Αυτός θα είναι ο τρόπος που θα εξάγουμε και εμείς δεδομένα για το δείγμα της έρευνας, ώστε να συγκρίνουμε, ύστερα, την τυχόν μεταβολή που θα προκύψει. Από την άλλη, οι Παπαδοπούλου (2017) και Παπαγγελή & Αθανασοπούλου (2012) προτίμησαν να εξάγουν τα συμπεράσματά τους απευθείας από τα όσα παρατήρησαν και αξιολόγησαν στη διάρκεια των ερευνητικών τους παρεμβάσεων στο δείγμα τους.

Τέλος, μία πολύ σημαντική παράμετρος είναι το τι μελετά η κάθε έρευνα σε συνάρτηση με την ψηφιακή αφήγηση, δηλαδή πού εστιάζει για να διαπιστώσει τυχόν επιδράσεις της. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα της Παπαδοπούλου (2017) εστιάζει στην επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, τόσο προφορική όσο και γραπτή, καθώς και στον ψηφιακό γραμματισμό. Η Λιάπη (2015) μελετά την επίδραση της παραδοσιακής και της ψηφιακής αφήγησης στον αναδυόμενο γραμματισμό των παιδιών και τη δημιουργική γραφή. Οι Preradovic, Lesin & Boras (2016) στην έρευνά τους εξετάζουν το κατά πόσο μπορούν η ψηφιακή αφήγηση και η παραδοσιακή αφήγηση να βοηθήσουν στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του ψηφιακού γραμματισμού. Η μελέτη της Kocaman-Karoglu (2015) εστιάζει στο κατά πόσο ευνοεί η ψηφιακή αφήγηση έναντι της παραδοσιακής αφήγησης την κατανόηση του περιεχομένου της. Αντίστοιχη εστίαση έχει και η έρευνα των Παπαγγελή & Αθανασοπούλου (2012). Τέλος, οι Maureen, van der Meij & de Jong (2018)

ερευνούν την επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στην προώθηση του εγγραμματισμού στα παιδιά του δείγματός τους.

Η δική μας έρευνα έχουμε σκοπό να εστιάσει στην επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στον αφηγηματικό λόγο των παιδιών, συγκρινόμενη με συμβατικές μεθόδους αφήγησης. Όπως γίνεται φανερό, καμία από τις άνωθεν έρευνες δεν ταυτίζεται στη θεματολογία, με αυτή που έχει σκοπό να αγγίξει η παρούσα έρευνα. Αφορμή για να καταλήξουμε να διερευνήσουμε το συγκεκριμένο θέμα αποτέλεσε το γεγονός ότι οι έρευνες σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση και ειδικά την παραγωγή αυτών από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι αρκετά περιορισμένες, τόσο στη χώρα μας, όσο και παγκοσμίως. Επιπρόσθετα, παρατηρήσαμε ερευνητικό κενό στο πώς μπορεί να προωθεί η δημιουργία αφηγήσεων, ψηφιακών ή συμβατικών, την αφηγηματική ικανότητα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Για αυτό τον λόγο, αποφασίσαμε να προχωρήσουμε στην παρούσα έρευνα και να δούμε εάν πράγματι η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων από τα παιδιά μπορεί να έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου τους.

Β' ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Έχοντας ως αφορμή και λαμβάνοντας υπόψη τα όσα αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, του θεωρητικού πλαισίου, προέκυψε η επιθυμία να ερευνήσουμε πιο συγκεκριμένα τα αναφερθέντα θέματα. Πιο ειδικά, θα είχε ενδιαφέρον να εξετάσουμε το αντικείμενο της ψηφιακής αφήγησης σε συνάρτηση με την ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το ερευνητικό ενδιαφέρον προκύπτει από το ερευνητικό κενό που υφίσταται για το συγκεκριμένο θέμα, ιδίως στην προσχολική ηλικία. Ειδικά στη χώρα μας, οι έρευνες για την ψηφιακή αφήγηση είναι περιορισμένες και φθίνουν ακόμα περισσότερο για το Νηπιαγωγείο.

2.1. Ερευνητικά ερωτήματα – Ερευνητικές υποθέσεις

Επιθυμώντας μία βαθύτερη διερεύνηση του ζητήματος της ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας και αναζητώντας αποτελεσματικές και σύγχρονες μεθόδους, όπως η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην προσχολική εκπαίδευση, προκύπτουν, για την παρούσα έρευνα, τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

α) Είναι αποτελεσματική η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης από παιδιά προσχολικής ηλικίας στην ανάπτυξη των στοιχείων της συνοχής και της συνεκτικότητας του αφηγηματικού τους λόγου και, αν ναι, περισσότερο ή λιγότερο σε σχέση με συμβατικές, χωρίς ψηφιακά μέσα, δραστηριότητες αφήγησης;

β) Η ψηφιακή αφήγηση κινητοποιεί τα παιδιά για ενεργό συμμετοχή;

γ) Η ψηφιακή αφήγηση προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών;

δ) Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη του Νηπιαγωγείου;

Οι πιθανές ερευνητικές υποθέσεις που προκύπτουν από τα ανωτέρω ερωτήματα είναι οι εξής:

A) Θα υπάρξει πρόοδος της ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου, ως προς τη συνοχή και τη συνεκτικότητα, των παιδιών που θα εμπλακούν στις δραστηριότητες της ψηφιακής αφήγησης, και, μάλιστα, μεγαλύτερη σε σχέση με τα παιδιά που θα εμπλακούν σε συμβατικές δραστηριότητες αφήγησης.

Β) Τα παιδιά που θα ασχοληθούν με την ψηφιακή αφήγηση, θα κινητοποιηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό και θα επιτευχθεί πιο ενεργός συμμετοχή, σε σχέση με τα παιδιά που θα ασχοληθούν με τις δραστηριότητες χωρίς αξιοποίηση ψηφιακών μέσων.

Γ) Τα παιδιά των δραστηριοτήτων ψηφιακής αφήγησης θα καταφέρουν να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν πιο αποτελεσματικά, ώστε να πετύχουν τους κοινούς τους στόχους, σε σχέση με τα παιδιά των συμβατικών δραστηριοτήτων αφήγησης.

Δ) Ο εκπαιδευτικός, κατά την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην προσχολική εκπαίδευση, θα αντιμετωπίσει δυσκολίες ως προς τον ελλιπή ψηφιακό εξοπλισμό της τάξης, καθώς και στο να εκπαιδεύσει τους μαθητές στην οπτικοακουστική παιδεία, δηλαδή να τους βοηθήσει να εξοικειωθούν και να γνωρίσουν τη χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού και της διαδικασίας.

2.2. Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που θα αξιοποιηθεί στην παρούσα έρευνα είναι η *μελέτη περίπτωσης*, η οποία αποτελεί μέθοδο ποιοτικής έρευνας. Η μελέτη περίπτωσης συνήθως χρησιμοποιείται για τη σκιαγράφηση μίας κατάστασης (Nisbet & Watt, 1984, όπ. αναφ. Cohen, κ.ά., 2012) και εξετάζει ένα γεγονός κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του. Αποτυπώνει μία μοναδική κατάσταση με πραγματικά πρόσωπα, σε πραγματικές συνθήκες και δίνει τη δυνατότητα καλύτερης κατανόησης εννοιών, σε σχέση με το να παρουσιάζονταν αφηρημένα, ως θεωρίες. Επιπλέον, μία μελέτη περίπτωσης ερευνά καταστάσεις, οι οποίες δεν μπορούν πάντα να αναλυθούν αριθμητικά (Adelman κ.ά., 1980, όπ. αναφ. Cohen, κ.ά., 2012).

Σύμφωνα με τους Hitchcock & Hughes (1995, όπ. αναφ. Cohen, κ.ά., 2012), η μελέτη περίπτωσης είναι χρήσιμη στις περιπτώσεις που ο ερευνητής δεν έχει μεγάλο έλεγχο των καταστάσεων που διερευνά και εντοπίζουν τα εξής πλεονεκτήματα στο συγκεκριμένο είδος έρευνας:

- Συγκεντρώνει πλήθος περιγραφών γεγονότων.
- Δημιουργεί χρονολόγιο αποτελούμενο από τα γεγονότα που ερευνώνται.
- Συνδυάζει την περιγραφή με την ανάλυση των ερευνώμενων γεγονότων.
- Εστιάζει σε μεμονωμένα δρώμενα υποκείμενα ή ομάδες αυτών, για να

καταλάβει τους τρόπους που προσλαμβάνουν τα γεγονότα.

- Ξεχωρίζει συγκεκριμένα γεγονότα, με βάση τη σχετικότητα τους.
- Πετυχαίνει άμεση εμπλοκή του μελετητή στο μελετώμενο γεγονός.
- Αποπειράται να σκιαγραφήσει τον πλούτο της ερευνώμενης περίπτωσης.

Επιπλέον, οι ίδιοι ερευνητές, αναφέρουν πως κάποια από τα χαρακτηριστικά της μελέτης περίπτωσης είναι ότι έχουν συγκεκριμένα χρονικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά, καθώς και συγκεκριμένα όρια. Επίσης, μπορούν να οριστούν με βάση τα χαρακτηριστικά της ομάδας ή με βάση τη λειτουργία τους.

Σκοπός της μελέτης περίπτωσης είναι να απεικονίσει το πώς είναι κάποιος να βρίσκεται σε μία συγκεκριμένη συνθήκη και να δημιουργήσει μία περιγραφή των εμπειριών, των ιδεών και των συναισθημάτων των όσων συμμετέχουν στην έρευνα. Για αυτό το λόγο, καλό είναι να δίνουμε την ευκαιρία στα γεγονότα να μιλήσουν από μόνα τους, αντί να τα ερμηνεύουμε ή να τα κρίνουμε, ως ερευνητές (Geertz, 1973, όπ. αναφ. Cohen, κ.ά., 2012). Παρόλα αυτά, δεν σημαίνει ότι η μελέτη περίπτωσης δεν είναι συστηματική.

Μία μελέτη περίπτωσης μπορεί να κάνει διατύπωση μίας θεωρητικής δήλωσης, αρκεί να παρέχει τεκμήρια που την υποστηρίζουν. Τα συμπεράσματα μπορούν να γενικευτούν σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως οι εξής: από ένα συγκεκριμένο περιστατικό σε μία γενικότερη κατηγορία περιστατικών, από τα χαρακτηριστικά μίας συγκεκριμένης περίπτωσης σε πολλές άλλες περιπτώσεις με παρόμοια χαρακτηριστικά, καθώς και από τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός τμήματος μίας περίπτωσης στην ολότητα της.

Για τους Nisbet & Watt (1984, όπ. αναφ. Cohen, κ.ά., 2012), η μελέτη περίπτωσης έχει κάποια πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματα είναι τα εξής:

- Τα αποτελέσματα γίνονται αντιληπτά σε μεγάλο πλήθος ανθρώπων.
- Το είδος της έρευνας επιτρέπει την αποτύπωση μοναδικών χαρακτηριστικών.
- Τα αποτελέσματα είναι άμεσα συνδεδεμένα με την πραγματικότητα.
- Προσομοιάζουν και μπορούν να γενικευθούν σε παρόμοιες συνθήκες.
- Χρειάζεται μόνο ένας ερευνητής για να διεξαχθεί η έρευνα και όχι ολόκληρη

ερευνητική ομάδα.

- Η όποια απρόσμενη μεταβλητή προκύψει, μπορεί να γίνει αποδεκτή και να αφομοιωθεί από την έρευνα.

2.3. Δείγμα

Οι παρεμβάσεις της έρευνας για την παρούσα διπλωματική εργασία λαμβάνουν χώρα στο ολοήμερο τμήμα ενός Νηπιαγωγείου στον Δήμο Αθηναίων. Το τμήμα αποτελείται από 16 παιδιά, εκ των οποίων 5 αγόρια και 11 κορίτσια. Νήπια είναι τα 10 και προνήπια τα 6. Ορισμένα από αυτά έχουν καταγωγή από την Αλβανία, όμως όλα χειρίζονται άριστα την ελληνική γλώσσα. Στην πλειονότητά τους τα παιδιά προέρχονται από μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Από τα παιδιά αυτής της τάξης, για δείγμα της έρευνας θα επιλεγθούν οκτώ: τέσσερα παιδιά που θα αποτελούν την πειραματική ομάδα, και τέσσερα παιδιά που θα αποτελούν την ομάδα ελέγχου.

Για λόγους δεοντολογίας, στην έρευνα δεν θα αναφερθούμε στα πραγματικά ονόματα των παιδιών του δείγματος, αλλά θα χρησιμοποιήσουμε κωδικούς, για την τήρηση της εμπιστευτικότητας (Π1, Π2, κ.ο.κ. για τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, π1, π2, κ.ο.κ., για τα παιδιά της ομάδας ελέγχου).

Το συγκεκριμένο τμήμα επιλέχθηκε, διότι είχε υπάρξει συνεργασία με τους νηπιαγωγούς του τμήματος στο παρελθόν, κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών μας σπουδών, και ήταν γνώριμες οι συνθήκες του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου και οι παιδαγωγικές μέθοδοι των εκπαιδευτικών αυτού. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη χρήση νέων τεχνολογιών, οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν, ως ένα βαθμό, τον Η/Υ, χωρίς, όμως, να εκμεταλλεύονται πολλές από τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία. Ένας λόγος που συμβαίνει αυτό, είναι διότι υπάρχει έλλειψη εξοπλισμού. Η τάξη διαθέτει έναν σταθερό Η/Υ χωρίς σύνδεση στο ίντερνετ, ο οποίος αξιοποιείται στη διάρκεια του μαθήματος, για προβολή υλικού ή χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού (γωνιά Η/Υ) και έναν φορητό υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο, για την εργασία των νηπιαγωγών, δηλαδή την προετοιμασία του μαθήματος και τα διοικητικά θέματα του σχολείου.

Τα παιδιά της τάξης είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους εξοικειωμένα σε κάποιο βαθμό με ψηφιακά μέσα. Πιο συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά

χρησιμοποιούν στο σπίτι τους tablet ή κινητό τηλέφωνο, για να παίζουν παιχνίδια ή/και να βλέπουν βίντεο. Επίσης, αρκετά από αυτά χρησιμοποιούν και Η/Υ, για την παρακολούθηση βίντεο ή/και την χρησιμοποίηση εκπαιδευτικού/ψυχαγωγικού λογισμικού.

Όσον αφορά στην αφηγηματική ικανότητα των παιδιών, συνολικά είναι μία τάξη που βρίσκεται σε φυσιολογικά επίπεδα έκφρασης λόγου. Πιο ειδικά, οι εκπαιδευτικοί προωθούν την έκφραση των παιδιών σε καθημερινή βάση, μέσα από ρουτίνες, όπως η αφήγηση του τι έκανε το κάθε παιδί την προηγούμενη ημέρα, ή η δανειστική βιβλιοθήκη, όπου αφηγούνται την υπόθεση του βιβλίου που δανείστηκαν.

Όσον αφορά στις γνώσεις των δύο εκπαιδευτικών του τμήματος, σχετικά με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας, ο ένας από τους δύο Νηπιαγωγούς κατέχει σχετικό μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, καθώς, επίσης, ασχολείται με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε θέματα τεχνολογίας. Ο άλλος νηπιαγωγός έχει λιγότερες γνώσεις συγκριτικά, κατέχει, όμως, επαρκείς γνώσεις στη χρήση του Η/Υ. Παρόλα αυτά, οι νέες τεχνολογίες δεν αξιοποιούνται, όσο θα ήταν δυνατό, επιτρεπομένων και των συνθηκών, λόγω και της στάσης των νηπιαγωγών. Ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός με τη λιγότερη εμπειρία έχει πιο μετριοπαθή στάση, καθώς και πιο συντηρητικές αντιλήψεις για την αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη.

2.4. Ερευνητική διαδικασία – Ερευνητικά εργαλεία

Τα μεθοδολογικά βήματα που θα ακολουθηθούν, για την πραγματοποίηση της έρευνας θα είναι τα παρακάτω:

- Στην αρχή, θα πραγματοποιηθούν **παρατηρήσεις**, ώστε να γνωρίσουμε το πλαίσιο της τάξης, πράγμα απαραίτητο για τον σχεδιασμό των επερχόμενων παρεμβάσεων, καθώς και για την εξοικείωση των παιδιών με την παρουσία μας στην τάξη τους και την επίτευξη οικειότητας μαζί μας.
- Έπειτα, θα πραγματοποιηθεί **pre-test** στο κάθε ένα παιδί ξεχωριστά της τάξης Νηπιαγωγείου. Το pre-test θα αποτελείται από δύο δραστηριότητες δημιουργίας ιστοριών, μίας ελεύθερης αφήγησης και μίας δημιουργίας ιστορίας με βάση κάποιες εικόνες σε κάρτες. Τα αποτελέσματα αυτής της προκαταρκτικής δοκιμασίας

θα μας δείξουν, μέσα από τη χρήση ρουμπρικών αξιολόγησης, ποιο είναι το επίπεδο του αφηγηματικού λόγου τους πριν την έναρξη των παρεμβάσεών μας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, θα προκύψουν και τα οκτώ παιδιά που θα αξιοποιηθούν ως δείγμα της έρευνας. Με βάση τις βαθμολογίες που θα έχουν τα παιδιά στις ρουμπρίκες, καθώς και με βάση τον βαθμό εξοικείωσής τους με τις ΤΠΕ, θα προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε δύο ομάδες, των τεσσάρων παιδιών η καθεμία, όσο το δυνατόν πιο ισοδύναμες.

➤ Στη συνέχεια, θα πραγματοποιηθούν οι **παρεμβάσεις** στις δύο ομάδες παιδιών. Η μία θα αποτελεί την *Πειραματική Ομάδα* και θα συμμετάσχει σε ορισμένες δραστηριότητες, οι οποίες θα εμπεριέχουν την ψηφιακή αφήγηση και την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά της Πειραματικής Ομάδας, θα κληθούν να παράγουν διαφόρων ειδών ψηφιακά «κείμενα», με την τεχνική της ψηφιακής αφήγησης (π.χ. ψηφιακό παραμύθι, ταινία, κλπ). Φυσικά, θα προηγηθεί των παραγωγών η εξοικείωση των παιδιών με τα ψηφιακά μέσα.

Η άλλη ομάδα θα είναι η *Ομάδα Ελέγχου* και θα συμμετάσχει σε ορισμένες δραστηριότητες μη ψηφιακών, συμβατικών μεθόδων παραγωγής κειμενικών ειδών (π.χ. παραμύθι σε μορφή βιβλίου, δραματοποίηση, κλπ).

Ο αριθμός των παρεμβάσεων στις δύο ομάδες θα είναι ο ίδιος και οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν θα στοχεύουν σε, όσο το δυνατόν, παρόμοια είδη κειμενικών παραγωγών (π.χ. Πειραματική Ομάδα: ψηφιακό παραμύθι, Ομάδα Ελέγχου: συμβατικό παραμύθι).

➤ Μετά τις παρεμβάσεις, θα ακολουθήσει το **post-test**, όπου και πάλι το κάθε παιδί ξεχωριστά, που συμμετείχε στην έρευνα, θα κληθεί να δημιουργήσει και να αφηγηθεί μία ιστορία, κατά τρόπο παρόμοιο με αυτόν του pre-test. Τα αποτελέσματα αυτής της τελικής δοκιμασίας, που θα προκύψουν από τις ίδιες ρουμπρικές αξιολόγησης που θα έχουν χρησιμοποιηθεί και στο pre-test, θα δείξουν εάν υπήρξε μεταβολή και, αν ναι, σε τι βαθμό, των αφηγηματικών δυνατοτήτων των παιδιών.

Η συλλογή στοιχείων για την έρευνα θα συμπληρωθεί από **συνεντεύξεις στην ολομέλεια** των ομάδων στο τέλος κάθε παρέμβασης, καθώς και από **ατομικές συνεντεύξεις** που θα πραγματοποιηθούν στα παιδιά έπειτα από τη διεξαγωγή όλων

των παρεμβάσεων. Επιπλέον, σε όλη τη διάρκεια της έρευνας θα πραγματοποιείται **συμμετοχική παρατήρηση**.

Συνεπώς, για την καταγραφή όλων των παραπάνω ερευνητικών στοιχείων που θα προκύπτουν, θα αξιοποιηθούν οι εξής μέθοδοι συλλογής δεδομένων: Καταγραφές σε ερευνητικό ημερολόγιο για τη μη συμμετοχική και τη συμμετοχική παρατήρηση, ηχογραφήσεις κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων για τις ατομικές και τις συλλογικές συνεντεύξεις.

Παρακάτω θα παρουσιαστούν οι ερευνητικές μέθοδοι, οι οποίες θα αξιοποιηθούν για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Συμμετοχική παρατήρηση

Η *συμμετοχική παρατήρηση* αποτελεί ερευνητική μέθοδο των ποιοτικών ερευνών. Συνήθως, δεν χρησιμοποιείται ως μεμονωμένο εργαλείο για συλλογή στοιχείων, αλλά συνδυαστικά με συνεντεύξεις, υλικό αρχείου, ερωτηματολόγια και άλλα.

Η παρατήρηση εξυπηρετεί στη μελέτη κοινωνικών φαινομένων, τα οποία λαμβάνουν χώρα στο φυσικό περιβάλλον τους και όχι σε κάποιο εργαστήριο, όπως στα πειράματα. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Burgess, πρωτοπόρο στις επιτόπιες έρευνες (1929, όπ. αναφ. Κυριαζή, 2011), οι άνθρωποι, οι κοινωνικές ομάδες και οι κοινωνικοί θεσμοί, που αποτελούν αντικείμενα κοινωνικής μελέτης, το καταλληλότερο σημείο να ερευνώνται είναι το «εργαστήριο της κοινωνικής ζωής».

Η συμμετοχή του ερευνητή, κατά τον Raymond Gold (1969, όπ. αναφ. Κυριαζή, 2011), έχει διαβαθμίσεις: *πλήρως συμμετέχων (complete participant)*, *συμμετέχων ως παρατηρητής (participant as observer)*, *παρατηρητής ως συμμετέχων (observer as participant)* και *πλήρως παρατηρητής (complete observer)*.

Ο ερευνητής, ως πλήρως συμμετέχων, κρατά κρυφή την επιστημονική του ταυτότητα. Προσπαθεί να αφομοιωθεί πλήρως στην ερευνώμενη ομάδα, γι' αυτό συμμετέχει στις δραστηριότητές τους, όσο πιο φυσικά γίνεται. Ο συμμετέχων ως παρατηρητής γνωστοποιεί την ταυτότητά του ως ερευνητής και ταυτόχρονα προσπαθεί να συμμετέχει στα όσα κάνει η ομάδα, δημιουργώντας στενές σχέσεις με τα μέλη της. Αυτό σημαίνει πως, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων,

αποφεύγει να κρατά σημειώσεις για τα όσα παρατηρεί, ώστε να μην προβάλλει την ιδιότητά του ως ερευνητής και να μη βάζει σε κίνδυνο την οικειότητα που έχει χτίσει με την ομάδα. Ο παρατηρητής ως συμμετέχων παρουσιάζει την ταυτότητά του στους ερευνώμενους και συμμετέχει λιγότερο στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνά. Συγκεκριμένα, παρατηρεί την ομάδα στα όσα κάνει, αλλά δεν συμμετέχει μαζί τους. Παρόλα αυτά, οικοδομεί μία καλή σχέση μαζί τους. Τέλος, ο ερευνητής ως πλήρως παρατηρητής δεν αποκαλύπτει την ιδιότητά του και παρακολουθεί τους ερευνώμενους, δίχως να συμμετέχει (Κυριαζή, 2011).

Στην παρούσα έρευνα, ο βαθμός συμμετοχής μας κατά την παρατήρηση θα είναι «συμμετέχων ως παρατηρητής» ή «παρατηρητής ως συμμετέχων», ανάλογα τη στιγμή και τις ανάγκες της έρευνας. Δηλαδή, σε κάθε περίπτωση οι μαθητές θα γνωρίζουν την ιδιότητά μας ως ερευνητών και θα επιδιωχθεί η δημιουργία σχέσης οικειότητας με αυτούς.

Ποιοτική συνέντευξη

Η παρατήρηση συχνά συνοδεύεται από συνεντεύξεις. Για τις ποιοτικές έρευνες, καταλληλότερες είναι οι *συνεντεύξεις βάθους* ή *ποιοτικές συνεντεύξεις*, που έχουν ανοιχτή και ευέλικτη δομή. Στηρίζονται σε κάποια γενικά θέματα και ερωτήσεις, που έχει ορίσει ο ερευνητής και, με βάση αυτά, κατευθύνει τη συζήτηση. Κύριος ομιλητής είναι ο ερωτώμενος, του οποίου δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξει όπως εκείνος θέλει τα θέματα. Ο ερευνητής υποδεικνύει διακριτικά την πορεία της συνέντευξης, η οποία δεν αποτελείται από συγκεκριμένη σειρά ερωτήσεων, ούτε από συγκεκριμένη διατύπωση αυτών.

Οι πληροφορίες που αποκομίζει ο ερευνητής από τις συνεντεύξεις συμπληρώνουν τα στοιχεία που κατέχει από την παρατήρηση που κάνει. Πιο ειδικά, οι συνεντεύξεις μπορούν να υποδείξουν πληροφορίες που διέφυγαν του παρατηρητή, γιατί παρατηρούσε κάτι άλλο εκείνη τη στιγμή, καθώς και συμβάντα που συμβαίνουν όταν ο παρατηρητής δεν είναι παρών. Επιπλέον, προσφέρουν πληροφορίες σχετικά με την προσωπική οπτική των ερωτώμενων (Κυριαζή, 2011).

Ρουμπρίκες

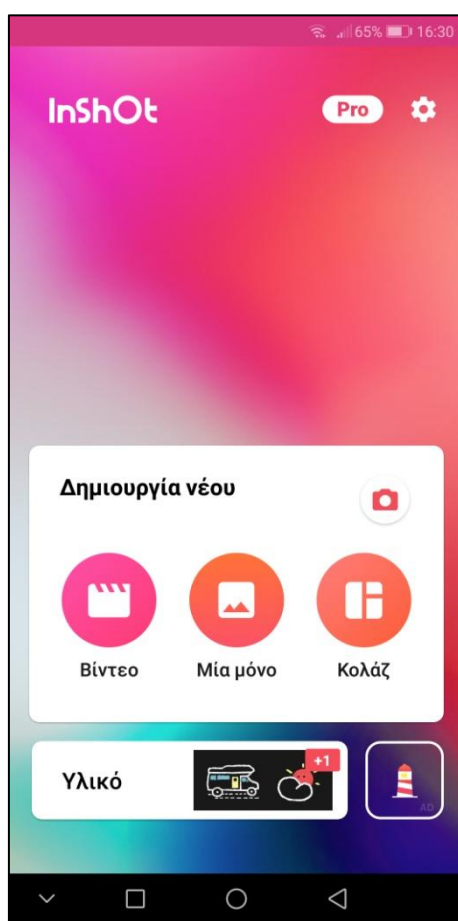
Τέλος, να σημειωθεί πως η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των αφηγήσεων των παιδιών, στο pre-test και στο post-test, θα γίνει με τη χρήση *ρουμπρικών (rubrics)*, οι οποίες βασίζονται στην αξιοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων. Πρόκειται για ένα εργαλείο βαθμολογίας επίδοσης που αποτελείται από κριτήρια τα οποία βαθμολογούνται ανάλογα με τη διαβάθμιση ποιότητας (Heide Goodrich, 1997, όπ. αναφ. Αλεβυζάκη, 2008).

Οι ρουμπρίκες διακρίνονται σε *ολιστικές (holistics)* και *αναλυτικές (analytics)*. Οι πρώτες αξιολογούν γενικά μία εργασία ή επίδοση και εξάγουν ένα αθροιστικό αποτέλεσμα. Αντίθετα, οι δεύτερες αποτελούνται από δύο ή περισσότερα κριτήρια επίδοσης, με διαφορετική ανάλυση. Οι βαθμολογίες κάθε επιπέδου προστίθενται και προκύπτει ο τελικός βαθμός.

2.5. Λογισμικά

Τα λογισμικά που θα χρησιμοποιηθούν στην παρούσα έρευνα για τις παραγωγές ψηφιακών αφηγήσεων της πειραματικής ομάδας είναι δύο, το InShot και το Windows Movie Maker:

InShot: Αποτελεί εφαρμογή για κινητές συσκευές και συγκεκριμένα θα γίνει χρήση του σε συσκευή Android, κατεβάζοντάς το δωρεάν από το Play Store. Είναι ένα λογισμικό που δίνει τη δυνατότητα επεξεργασίας φωτογραφιών, δημιουργία κολλάζ και επεξεργασίας βίντεο.

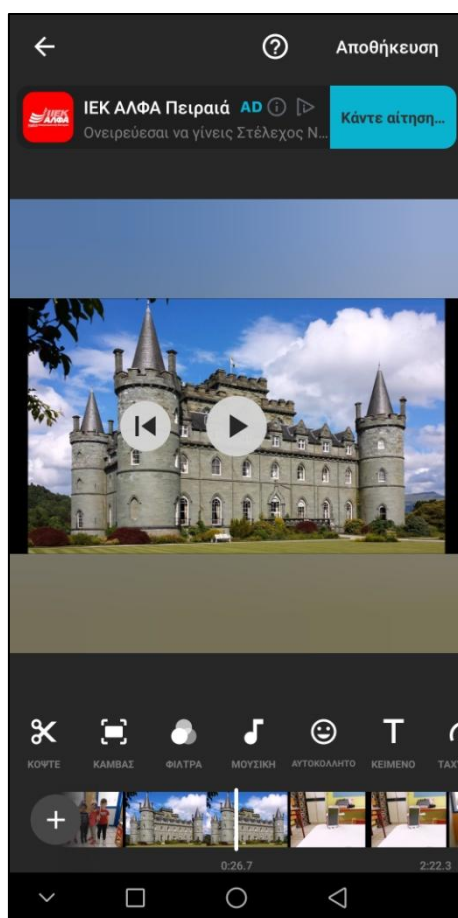


Εικόνα 01 Screenshot της εφαρμογής InShot. Κεντρικό μενού

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει η επιλογή επεξεργασίας φωτογραφιών, όπου μπορούμε να αλλάξουμε το μέγεθός τους, τα χρώματα και την ένταση αυτών, να προσθέσουμε κείμενο και αυτοκόλλητα, κ.ά.

Η επιλογή δημιουργίας κολλάζ, επιτρέπει στον χρήστη να συνδυάσει από δύο έως εννέα φωτογραφίες μεταξύ τους, σε διάφορες διατάξεις και δίνοντας την επιλογή της επεξεργασίας αυτών.

Τέλος, η επιλογή δημιουργίας και επεξεργασίας βίντεο είναι αυτή που θα χρησιμοποιήσουμε για τη δημιουργία ορισμένων ψηφιακών αφηγήσεων. Σε αυτή την επιλογή, δίνεται η δυνατότητα στον χρήστη να εισάγει φωτογραφίες ή/και βίντεο, να τα επεξεργαστεί σε μέγεθος και διάρκεια, να προσθέσει μουσική, κείμενο, αυτοκόλλητα, κ.ά.

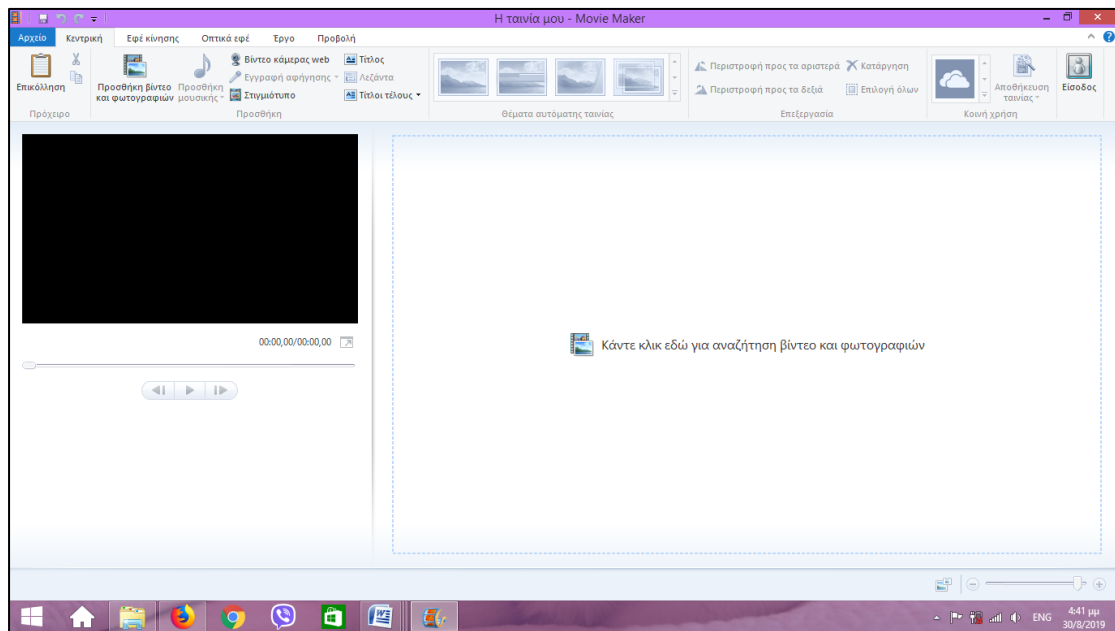


Εικόνα 02 Screenshot της εφαρμογής InShot. Δημιουργία βίντεο.

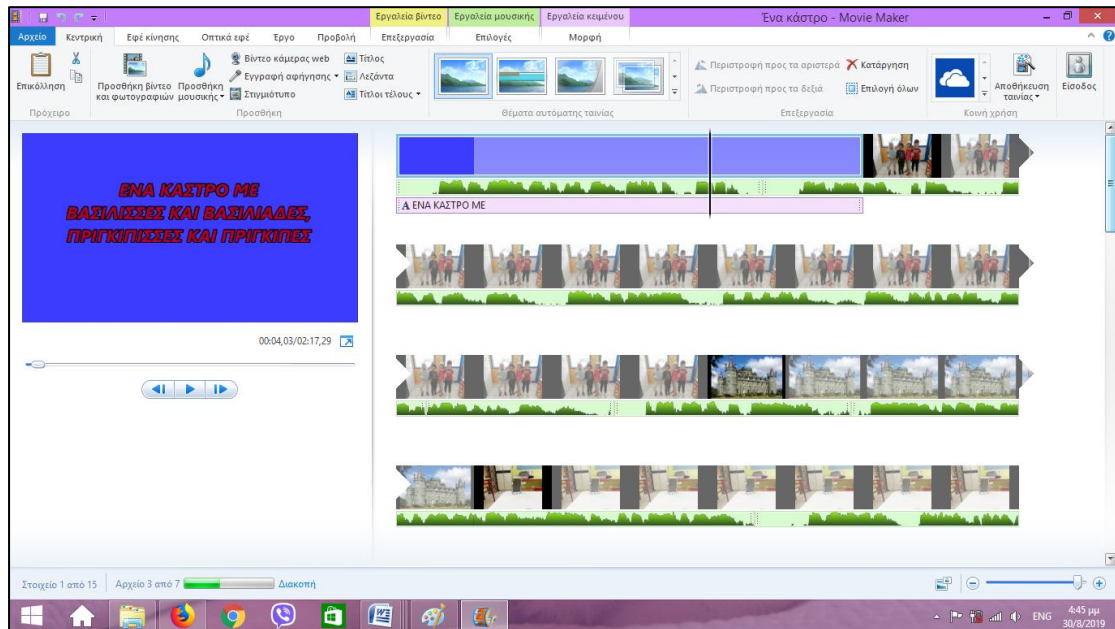
Οποιοδήποτε προϊόν παράγει ο χρήστης, έχει τη δυνατότητα να το αποθηκεύει στη συσκευή του.

Windows Movie Maker: Αποτελεί λογισμικό που διατίθεται δωρεάν για κατέβασμα σε Η/Υ με Windows. Επιτρέπει την εισαγωγή εικόνων ή/και βίντεο, την προσθήκη ήχων/μουσικής, κειμένου και την επεξεργασία αυτών, για την παραγωγή

βίντεο. Επιτρέπει την αποθήκευσή τους σε διάφορες μορφές. Αυτό το λογισμικό θα χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή των ψηφιακών αφηγήσεων σε ορισμένες παρεμβάσεις.



Εικόνα 03 Screenshot της εφαρμογής Movie Maker. Δημιουργία βίντεο.



Εικόνα 04 Screenshot της εφαρμογής Movie Maker. Δημιουργία βίντεο.

Γ' ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Στόχοι παρεμβάσεων

Οι παρεμβάσεις προς πραγματοποίηση βασίζονται στους εξής ερευνητικούς στόχους:

- Τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη χρήση Η/Υ και λογισμικών αυτού, με μέσα λήψης φωτογραφιών και βίντεο, καθώς και μέσα εγγραφής φωνής, ώστε να μπορέσουν να παράγουν ψηφιακές αφηγήσεις.
- Να εξοικειωθούν με τον αφηγηματικό λόγο και να βελτιωθούν στην παραγωγή αυτού.
- Να κινητοποιηθούν και να συμμετέχουν ενεργά.

Πιο ειδικά, για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, οι μαθησιακοί στόχοι που θα αγγίξουν οι παρεμβάσεις μας στο σύνολό τους, αλλά δεν θα αξιολογηθούν συστηματικά, είναι οι εξής (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011):

- Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη
 - Να επιλύουν συγκρούσεις.
 - Να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες.
 - Να αναπτυχθεί η κριτική τους σκέψη.
- Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών
 - Να συνειδητοποιήσουν ότι οι Τ.Π.Ε συνεργάζονται μεταξύ τους.
 - Να αναζητούν πληροφορίες σε διάφορες μορφές (κείμενο, εικόνες, βίντεο, ήχο) σε υπολογιστές ή στο διαδίκτυο.
 - Να αναπτύσσουν και να εκφράζουν ιδέες με ψηφιακά μέσα.
 - Να αναπτύσσουν δεξιότητες ψηφιακών γραμματισμών.
 - Να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται για την παραγωγή κοινού έργου.
 - Να σέβονται τη δουλειά των συμμαθητών τους.
 - Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τη χρησιμότητα των μέσων της νέας τεχνολογίας.
 - Να γνωρίσουν τη σωστή και ασφαλή χρήση των τεχνολογικών μέσων.

- Γλώσσα
 - Να συνειδητοποιούν ότι ο προφορικός λόγος αποτελεί κείμενο.
 - Να αναπτύσσουν στρατηγικές για να πάρουν το λόγο με ευγενικό τρόπο, να μαθαίνουν να σέβονται τους κανόνες επικοινωνίας.
 - Να αναπτύσσουν στρατηγικές προκειμένου να δηλώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με τον συνομιλητή τους στην τάξη.
 - Να αντιλαμβάνονται τη σημασία των συνδετικών εκφράσεων για τη συνοχή του λόγου.
 - Να αναγνωρίζουν ότι ο γραπτός λόγος είναι φορέας μηνυμάτων που πραγματώνονται με τη μορφή κειμένου.
 - Να επιλέγουν τα σημειωτικά μέσα (γράμμα, εικόνα, ή σε συνδυασμό) που θα χρησιμοποιήσουν για την παραγωγή κειμένων.
 - Να γνωρίσουν διάφορες τεχνικές αφήγησης.
 - Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.
 - Να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τις απόψεις τους.
- Τέχνες
 - Να δημιουργούν εικαστικές αναπαραστάσεις δύο και τριών διαστάσεων χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τα συναισθήματα και τη φαντασία τους ατομικά και ομαδικά.
 - Να εντάσσονται στην ομάδα, να αφήνουν χώρο για τους άλλους και ταυτόχρονα να διεκδικούν τη θέση τους μέσα σε αυτήν.
 - Να χρησιμοποιούν τα στοιχεία του θεάτρου όπως ρόλο, κίνηση, λόγο, χώρο, χρόνο, σύμβολα για να εκφράζονται και να επικοινωνούν.
 - Να διερευνούν ιδέες, συναισθήματα, σχέσεις, συμπεριφορές, αξίες και έννοιες.
 - Να συνδέουν μουσικά ακούσματα με εξωμουσικά ερεθίσματα.
 - Να διακρίνουν βασικές διαφορές σε μουσικά είδη.
 - Να συνεργάζονται προκειμένου να τραβηχτούν σειρές φωτογραφιών, να περιμένουν τη σειρά τους.
 - Να εξοικειωθούν με τις στοιχειώδεις τεχνικές παραμέτρους (απόσταση από το μικρόφωνο, ένταση φωνής, ηχητικό περιβάλλον, κ.ά.) της ηχογράφησης της φωνής και της χρήσης του μικροφώνου.

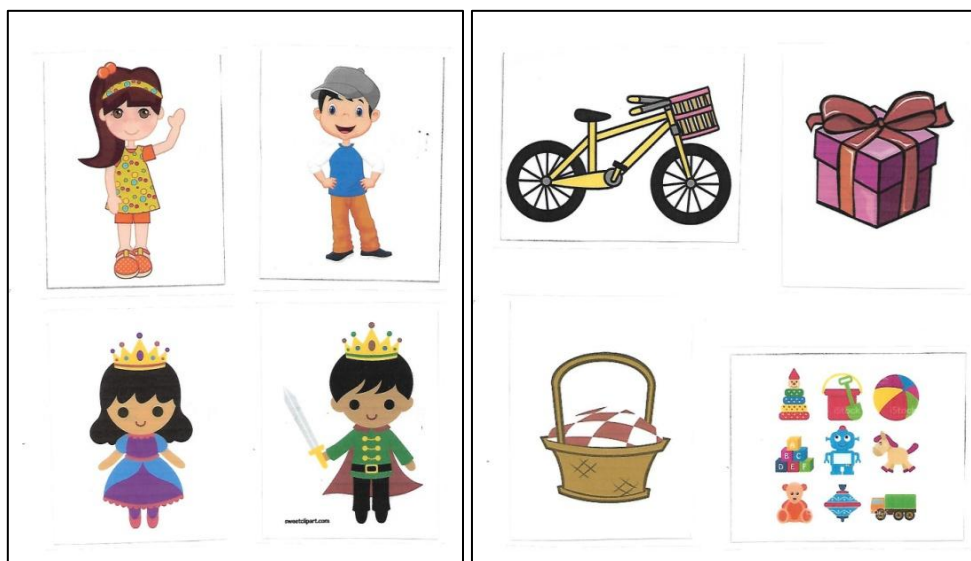
- Να μπορούν να διατυπώνουν 3-4, έστω τυποποιημένες, φράσεις σε ηχοληπτικό μέσο.
- Να μπορούν να σχηματίσουν «νοερή εικόνα» με βάση τις πληροφορίες άλλου εκπροσώπου και να την αποδίδουν ζωγραφικά.
- Να μπορούν να παράγουν μια απλή οπτικοακουστική αφήγηση (καθημερινής διαδικασίας) με διαδοχικές εικόνες.
- Να μπορούν να σχολιάζουν το αποτέλεσμα.
- Να συνειδητοποιούν το κάδρο ως τμήμα που επέλεξαν από τον περιβάλλοντα χώρο.
- Να αναπαριστούν τη δράση είτε παίζοντας ρόλους (θεατρικό παιχνίδι) είτε παίζοντας με συμβολικούς ήρωες – υποκατάστατα (κουκλάκια, πλαστελίνες, αντικείμενα).
- Να εντοπίζουν κατασκευαστικές διαφορές μεταξύ των δύο τρόπων απεικόνισης (ζωγραφική - φωτογραφία).
- Να εκφράζονται δημιουργικά.

- **Παρατήρηση** (2-3 ημέρες)

Αρχικά, θα πραγματοποιηθεί συμμετοχική παρατήρηση για μερικές ημέρες, ώστε να παρατηρήσουμε ποιο είναι το επίπεδο των παιδιών όσον αφορά στον αφηγηματικό λόγο, καθώς και για να γνωρίσουμε το πλαίσιο. Ακόμα, σημαντικό είναι τα παιδιά να συνηθίσουν την παρουσία μας στην τάξη τους και τη συναναστροφή τους μαζί μας, για αυτόν τον λόγο η παρατήρηση είναι συμμετοχική και, συγκεκριμένα, θα έχουμε τον ρόλο του «παρατηρητή ως συμμετέχοντα» και του «συμμετέχοντα ως παρατηρητή». Αυτό σημαίνει ότι θα συμμετέχουμε, στο βαθμό που είναι εφικτό (π.χ. κατά την ελεύθερη ώρα), στο παιχνίδι τους, ώστε να δημιουργηθεί μεταξύ μας ένα κλίμα οικειότητας.

- **Pre-test** (2 ημέρες)

α) Έχουμε δημιουργήσει 20 κάρτες, που αποτελούνται από 5 κατηγορίες και η κάθε κατηγορία αποτελείται από 4 κάρτες: Ποιος; (αγόρι, κορίτσι, πρίγκιπας, πριγκίπισσα), Τι; (καλάθι, δώρο, παιχνίδια, ποδήλατο), Πού; (πόλη, εξοχή, σχολείο, ζωολογικός κήπος), Εμπόδιο (λύκος, δεινόσαυρος, λιοντάρι, εξωγήινος), Λύση (σούπερ ηρωίδα, σούπερ ήρωας, Spiderman, Owlette από Πιτζαμοήρες). Το κάθε παιδί ξεχωριστά θα επιλέγει τυχαία μία κάρτα από κάθε κατηγορία και, αφού διευκρινίσουμε το τι απεικονίζεται στην καθεμία, θα καλείται να δημιουργήσει μία αφήγηση με βάση αυτές τις κάρτες.





Εικόνες 05 Κάρτες για τη δραστηριότητα τυχαίας επιλογής καρτών

β) Ύστερα, στο κάθε παιδί θα θέσουμε ένα, κοινό, ερώτημα «Τι έκανες τη χθεσινή ημέρα;».

γ) Τέλος, θα κάνουμε μία μικρή συνέντευξη, ώστε να δούμε τι βαθμό εξοικείωσης έχει το κάθε παιδί με τους Η/Υ, τα tablet και τα κινητά τηλέφωνα. Πιο συγκεκριμένα, θα ερωτηθούν εάν κατέχουν κάτι από τα προαναφερθέντα, εάν τα χρησιμοποιούν μόνα τους ή μαζί με κάποιον μεγαλύτερο και με ποιον τρόπο. Αυτό το βήμα δεν θα αποτελεί μέρος του pre-test, αλλά θα πραγματοποιηθεί, ώστε να γνωρίσουμε την εξοικείωση του δείγματος με τις ΤΠΕ και να βοηθήσει αυτή η γνώση στον περαιτέρω σχεδιασμό των παρεμβάσεων.

- **Εισαγωγή** (1 ημέρα)

Σε αυτή τη φάση των παρεμβάσεων, θα επιλέξουμε κάποια από τα παιδιά της τάξης, για να δημιουργήσουμε δύο ισάριθμες ομάδες των τεσσάρων (4) ατόμων, εκ των οποίων η μία θα είναι η Πειραματική Ομάδα και η άλλη θα είναι η Ομάδα Ελέγχου. Ο χωρισμός θα γίνει με βάση τα όσα έχουμε καταγράψει κατά τις παρατηρήσεις μας και με βάση τα όσα έχουν πει τα παιδιά, σχετικά με την εξοικείωσή τους με τις ΤΠΕ. Σκοπός θα είναι οι ομάδες να είναι όσο το δυνατόν πιο ισοδύναμες γίνεται, από άποψη αφηγηματικής ικανότητας, εξοικείωσης στις ΤΠΕ και ηλικίας.

A) Πειραματική Ομάδα: Η πειραματική ομάδα θα αποτελεί την ομάδα, η οποία θα παράγει, κατά τις δραστηριότητες της παρέμβασής μας, ψηφιακές αφηγήσεις, με σκοπό τη βελτίωση του αφηγηματικού λόγου της.

Για να εισάγουμε τα παιδιά της πειραματικής ομάδας στη λογική του θέματος των δραστηριοτήτων που θα ακολουθήσουν στις παρεμβάσεις μας, δηλαδή στη δημιουργία ιστοριών και την ψηφιακή αφήγηση, θα τους προβάλουμε μία δική μας ψηφιακή αφήγηση (βλ. ψηφιακό δίσκο). Έπειτα, θα συζητήσουμε και θα επεξεργαστούμε το τι είδαν. Θα αναλύσουμε, δηλαδή, το περιεχόμενο και τη δομή της ψηφιακής αφήγησης, το θέμα το οποίο πραγματεύεται και τα ψηφιακά είδη από τα οποία αποτελείται.

Τέλος, μία διαφορετική στιγμή, πιθανόν αργότερα ή πριν την πρώτη παρέμβαση, τα παιδιά θα εξασκηθούν στη λήψη φωτογραφιών, βίντεο και ηχογραφήσεων από κινητό τηλέφωνο, καθώς θα είναι διαδικασίες που θα τους χρειαστούν στη συνέχεια των παρεμβάσεων.

B) Ομάδα Ελέγχου: Η ομάδα ελέγχου θα αποτελεί την ομάδα, η οποία, κατά τις δραστηριότητες της παρέμβασής μας, θα ασχολείται με «συμβατικές» δραστηριότητες παραγωγής ιστοριών, με σκοπό τη βελτίωση του αφηγηματικού λόγου της, οι οποίες δεν θα εμπεριέχουν την ψηφιοποίηση τους.

Για να εισάγουμε τα παιδιά της ομάδας ελέγχου στη λογική του θέματος των δραστηριοτήτων που θα ακολουθήσουν, δηλαδή στην παραγωγή ιστοριών και αναπαράστασή τους με διάφορους τρόπους, θα τους διαβάσουμε μία ιστορία, ίδια με αυτή της ψηφιακής αφήγησης, που θα έχουμε προβάλει στην πειραματική

ομάδα (βλ. Εικόνα 13). Έπειτα, θα συζητήσουμε και θα επεξεργαστούμε το τι άκουσαν. Θα αναλύσουμε, δηλαδή, το περιεχόμενο και τη δομή της ιστορίας.

Οι δραστηριότητες που θα αποτελέσουν το κύριο μέρος των παρεμβάσεών μας έχουν όλες να κάνουν με τη δημιουργία ιστοριών, τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου. Αυτό που θα προσπαθήσουμε, είναι, πρώτον, να διαφοροποιούνται από φορά σε φορά, στην κάθε ομάδα, ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με διάφορους τρόπους απόδοσης μίας ιστορίας. Δηλαδή τα παιδιά της πειραματικής ομάδας να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις με διάφορες τεχνικές, και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου να αποδώσουν τις ιστορίες τους με διάφορες «συμβατικές» τεχνικές. Και δεύτερον, σκοπός μας είναι, σε κάθε δραστηριότητα, τα όσα θα κάνουμε με την κάθε ομάδα, να είναι κατά κάποιο τρόπο ισοδύναμα, εννοώντας ότι θα έχουμε κοινή αφετηρία και κοινό σκοπό και το μόνο που θα αλλάζει θα είναι τα μέσα που θα χρησιμοποιούμε για να αποδώσουμε την εκάστοτε ιστορία, τα οποία στην πειραματική ομάδα θα είναι τεχνολογικά, ενώ στην ομάδα ελέγχου θα είναι συμβατικά.

- **Δραστηριότητα 1** (2 ημέρες - 1 ημέρα για κάθε ομάδα)

Ιστορία με βάση αντικείμενα (Τεχνική δημιουργίας ιστορίας: Το ερέθισμα)

Και στις 2 ομάδες, ξεχωριστά, παρουσιάζουμε στα παιδιά ορισμένα αντικείμενα και παιχνίδια. Πιο συγκεκριμένα, αυτά τα αντικείμενα θα είναι τα εξής: ένα λούτρινο αρκουδάκι (θηλυκό), ένας λούτρινος γάιδαρος, μία κούκλα (αρσενική), ένα μαντίλι, μία μικρή μπάλα, μία πλαστική μπανάνα, ένα μολύβι, ένα ψεύτικο λουλούδι, ένα αεροπλανάκι, ένα πλαστικό παπάκι, ένα μωρό κουκλάκι και ένα αυτοκινητάκι.



Εικόνα 06 Αντικείμενα προς επιλογή για την 1^η παρέμβαση

Ζητάμε από τα παιδιά να συζητήσουν και να αποφασίσουν από κοινού, για να επιλέξουν 3 από αυτά τα αντικείμενα, ώστε να δημιουργήσουν μία ιστορία, η οποία θα τα περιέχει.

A) Πειραματική Ομάδα: Θα κληθούν να παρουσιάσουν την ιστορία τους μέσα από μία ψηφιακή αφήγηση, αποφασίζοντας εάν θα χρησιμοποιήσουν την τεχνική της φωτογραφίας, του βίντεο ή και τα δύο, σε συνδυασμό με αφήγηση.

Η ψηφιακή αφήγηση θα δημιουργηθεί με χρήση κινητού τηλεφώνου, τόσο για τη λήψη φωτογραφιών / βίντεο / ηχογραφήσεων, όσο και με τη χρήση του λογισμικού InShot, για την παραγωγή της ψηφιακής αφήγησης.

B) Ομάδα Ελέγχου: Θα κληθούν να παρουσιάσουν την ιστορία τους μέσα από τη δημιουργία ενός βιβλίου, στο οποίο θα γράψουν, είτε μόνα τους, είτε με τη βοήθειά μου, την ιστορία και θα εικονογραφήσουν τα ίδια.

- **Δραστηριότητα 2** (2 ημέρες - 1 ημέρα για κάθε ομάδα)

Ιστορία με βάση έναν πίνακα ζωγραφικής (Τεχνική δημιουργίας ιστορίας: Το ερέθισμα)

Και στις 2 ομάδες, ξεχωριστά, παρουσιάζουμε στα παιδιά έναν πίνακα ζωγραφικής, που έχουμε επιλέξει, και συγκεκριμένα τον πίνακα «May flowers» του Victor Borisov.



Εικόνα 07 Πίνακας ζωγραφικής στη 2^η παρέμβαση

Συζητάμε μαζί τους τι δείχνει. Καλούνται να βρουν έναν τίτλο για αυτόν και να φανταστούν τι μπορεί να συνέβη πριν και μετά από το στιγμιότυπο του πίνακα που βλέπουμε. Δημιουργούν μία ιστορία με βάση τις σκέψεις τους.

A) Πειραματική Ομάδα: Θα κληθούν να παρουσιάσουν την ιστορία τους μέσα από μία ψηφιακή αφήγηση, χρησιμοποιώντας τις ζωγραφιές τους, όπου θα απεικονίζουν την ιστορία τους, σκαναρισμένες, σε συνδυασμό με αφήγηση.

Η ψηφιακή αφήγηση θα δημιουργηθεί με χρήση κινητού τηλεφώνου τόσο για τις ηχογραφήσεις, όσο και με τη χρήση του λογισμικού InShot, και συγκεκριμένα με την εφαρμογή InShot, ενώ το σκανάρισμα των ζωγραφιών θα γίνει μέσω Η/Υ.

B) Ομάδα Ελέγχου: Θα κληθούν να παρουσιάσουν την ιστορία τους μέσα από τη δημιουργία ενός μεγάλου πίνακα σε χαρτόνι, του οποίου μέρος θα είναι ο πρωτότυπος, και γύρω του τα παιδιά θα ζωγραφίσουν τα υπόλοιπα στοιχεία της ιστορίας που θα έχουν δημιουργήσει.

- **Δραστηριότητα 3** (2 ημέρες - 1 ημέρα για κάθε ομάδα)

Ιστορία με υπότες και πριγκίπισσες (Τεχνική δημιουργίας ιστορίας: Το ερέθισμα)

Και στις 2 ομάδες, ξεχωριστά, παρουσιάζουμε στα παιδιά φωτογραφίες από ένα κάστρο (βλ. Εικόνα 27). Συζητάμε μαζί τους ποιοι ζουν μέσα σε αυτό, πώς είναι, τι φορούν, σε ποια εποχή και σε ποιο μέρος ζουν. Ύστερα, το κάθε παιδί χρωματίζει το σπαθί ή το στέμμα του, ώστε να δημιουργήσει το αξεσουάρ που θα το βοηθήσει να ενταχθεί στον ρόλο. Φαντάζονται ότι είναι ιππότες και πριγκίπισσες, το πώς θα μιλούν και πώς θα κινούνται. Δημιουργούν μία ιστορία με τους εαυτούς τους πρωταγωνιστές, σε μορφή θεάτρου.

A) Πειραματική Ομάδα: Θα κληθούν να παρουσιάσουν την ιστορία τους μέσα από μία ψηφιακή αφήγηση, με τους ίδιους ως πρωταγωνιστές, μοιράζοντας ρόλους ηθοποιών, αλλά και σκηνοθέτη, κάμεραμαν, κλπ. Αποφασίζουν εάν θα χρησιμοποιήσουν την τεχνική της φωτογραφίας, του βίντεο ή και τα δύο, σε συνδυασμό με αφήγηση.

Η ψηφιακή αφήγηση θα δημιουργηθεί με χρήση κινητού τηλεφώνου, τόσο για τη λήψη φωτογραφιών / βίντεο / ηχογραφήσεων, όσο και με τη χρήση του λογισμικού InShot, για την παραγωγή της ψηφιακής αφήγησης.

B) Ομάδα Ελέγχου: Θα κληθούν να παρουσιάσουν την ιστορία τους μέσα από δραματοποίηση, που θα στήσουν και θα παίξουν τα ίδια.

(Η παράσταση των παιδιών θα βιντεοσκοπηθεί από εμάς, και θα αποτελέσει υλικό που δεν θα χρησιμοποιηθεί στην παρέμβαση, αλλά για το ερευνητικό κομμάτι).

- **Δραστηριότητα 4** (2 ημέρες - 1 ημέρα για κάθε ομάδα)

Το τέλος της ιστορίας (Τεχνική δημιουργίας ιστορίας: Η τεχνική της διαφορετικής εξέλιξης της ιστορίας)

A) Πειραματική Ομάδα: Προβάλουμε στα παιδιά ένα μικρό βίντεο, χωρίς να τους δείξουμε το τέλος. Συζητάμε τι είδαμε, καθώς και το τι θα μπορούσε να γίνει μετά. Συμφωνούν και καταλήγουν σε ένα κοινό τέλος, για το οποίο αποφασίζουν εκείνα με ποιο τρόπο θέλουν να το αναπαραστήσουν, μεταξύ χρήσης φωτογραφίας, βίντεο ή ζωγραφικής, σε συνδυασμό με αφήγηση, δημιουργώντας μία ψηφιακή αφήγηση.

Η ψηφιακή αφήγηση θα δημιουργηθεί με χρήση κινητού τηλεφώνου, τόσο για τη λήψη φωτογραφιών / βίντεο / ηχογραφήσεων, όσο και με τη χρήση του

λογισμικού InShot, για την παραγωγή της ψηφιακής αφήγησης. Εάν τα παιδιά επιλέξουν να αποτυπώσουν την ιστορία με ζωγραφιές, αυτές θα σκαναριστούν μέσω Η/Υ.

Β) Διαβάζουμε στα παιδιά μία ιστορία, ίδια με αυτή που προβλήθηκε στα παιδιά της Πειραματικής Ομάδας, η οποία δεν έχει τέλος. Συζητάμε τι συνέβη κατά τη διάρκεια της ιστορίας και ποια θα μπορούσε να είναι η συνέχεια αυτής. Συμφωνούν και καταλήγουν σε ένα κοινό τέλος, για το οποίο αποφασίζουν εκείνα με ποιο τρόπο θέλουν να το αποτυπώσουν, μεταξύ ζωγραφικής, γραφής ή συνδυασμού αυτών.

Σε όλες τις παραπάνω Δραστηριότητες, τόσο στην Πειραματική Ομάδα, όσο και στην Ομάδα Ελέγχου, ο τρόπος δημιουργίας της ιστορίας θα είναι κοινός και θα ακολουθεί τα πρώτα δύο βήματα δημιουργίας Ψηφιακής Αφήγησης του Ohler (2008). Πιο συγκεκριμένα, θα πραγματοποιείται συζήτηση μεταξύ των παιδιών, ώστε να βρουν ιδέες. Οι επικρατέστερες θα καταγράφονται στον Χάρτη από εμάς και θα δημιουργείται το σχεδιάγραμμα της ιστορίας, με τα βασικά της στοιχεία. Έπειτα, θα εκτελούμε χρέη γραφέα, για να γράψουμε αναλυτικά την ιστορία, με τη βοήθεια των παιδιών στη διατύπωση.

Επίσης, σε όλες τις παραπάνω Δραστηριότητες, μετά το πέρας της καθεμίας, θα πραγματοποιούμε μία μικρή συνέντευξη στα παιδιά, στο πλαίσιο της αξιολόγησης της διαδικασίας, ως προς το τι τους άρεσε, τι όχι, τι τα δυσκόλεψε και γιατί.

- **Post-test** (2 ημέρες)

α) Θα επαναλάβουμε τη διαδικασία που είχαμε κάνει κατά το Pre-test, όπου θα ζητήσουμε από το κάθε παιδί ξεχωριστά να δημιουργήσει μία αφήγηση με βάση τις ίδιες κάρτες (βλ. Εικόνες 05), κατά τον ίδιο τρόπο.

β) Ύστερα, θα επαναλάβουμε τη δεύτερη διαδικασία, όπου στο κάθε παιδί θα θέσουμε το ίδιο ερώτημα που είχαμε θέσει κατά το Pre-test, «Τι έκανες τη χθεσινή ημέρα;».

γ) Τέλος, θα κάνουμε μία μικρή συνέντευξη, για την αξιολόγηση της συνολικής διαδικασίας των παρεμβάσεων, όπου θα ρωτάμε το κάθε παιδί τι του άρεσε

περισσότερο από όλα όσα κάναμε το τελευταίο διάστημα μαζί, τι του άρεσε λιγότερο, ποιο σημείο ήταν το πιο δύσκολο. Αυτό το βήμα δεν θα αποτελεί μέρος του post-test, αλλά θα πραγματοποιηθεί, ώστε να γίνει μία τελική αξιολόγηση της διαδικασίας.

3.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.2.1. Περιγραφή & ανάλυση παρατηρήσεων και παρεμβάσεων

Παρατηρήσεις (15-16-17 Απριλίου 2019)

Γενικά στοιχεία για την παρατήρηση

Οι παρατηρήσεις διήρκεσαν τρεις ημέρες και ο ρόλος μας ήταν παρατηρητής ως συμμετέχων (*observer as participant*), δηλαδή τα παιδιά γνώριζαν την ιδιότητά μας ως παρατηρητών και υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ μας, καθώς μας πλησίαζαν και μας μιλούσαν κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες, αλλά δεν λαμβάναμε μέρος στις δραστηριότητες τους. Αυτό συνέβη περισσότερο την πρώτη ημέρα παρατήρησης, ώστε τα παιδιά να συνηθίσουν την παρουσία μας στο χώρο, καθώς και κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων, τις οποίες καθοδηγούσε ο εκπαιδευτικός της τάξης. Ακόμα, πήραμε και τον ρόλο του συμμετέχοντα ως παρατηρητή (*participant as observer*), δηλαδή συμμετείχαμε στα όσα έκαναν τα παιδιά και αποφεύγαμε εκείνες τις στιγμές να καταγράψουμε τα όσα παρατηρούμε, ώστε να χτιστεί μεταξύ μας οικειότητα. Αυτό συνέβαινε περισσότερο κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, τη δεύτερη και τρίτη ημέρα.

Τα σημεία στα οποία εστίασαμε, κατά τις παρατηρήσεις μας, ήταν η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών, καθώς και η εξοικείωση και οι αντιδράσεις τους όταν ασχολούνταν με δραστηριότητες που περιελάμβαναν τεχνολογικά μέσα. Ακόμα, η αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η γενικότερη παρουσία των παιδιών μέσα στην τάξη, τόσο γνωστικά, όσο και συναισθηματικά.

Η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών μέσα από την παρατήρηση

Όσον αφορά στην αφηγηματική ικανότητα των παιδιών, παρατηρήθηκε πως καθημερινά, στο πλαίσιο της πρωινής παρευούλας, ο νηπιαγωγός επεδίωκε την προφορική έκφραση των παιδιών, θέτοντάς τους το ερώτημα πώς πέρασαν την προηγούμενη ημέρα και ποια ήταν τα νέα τους. Συνεπώς, μερικά παιδιά, όσα ήθελαν, καθημερινά, παρήγαγαν μία αφήγηση, σχετικά με μία εμπειρία τους. Αυτή

ήταν μία στιγμή, μέσα στη διάρκεια της ημέρας, όπου μπορέσαμε να παρατηρήσουμε για αρκετά από τα παιδιά το επίπεδο του αφηγηματικού τους λόγου. Λόγω του μικρού αριθμού ημερών παρατήρησής μας, σαφώς, δεν μπορούμε να πούμε πως τα όσα παρατηρήσαμε είναι αντιπροσωπευτικά του κάθε παιδιού, σίγουρα, όμως, αποτελούν μία ένδειξη.

Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε πως υπήρχαν συγκεκριμένα παιδιά που έδειχναν συστηματικότερα την επιθυμία να πουν τα νέα τους από την προηγούμενη ημέρα, ενώ κάποια άλλα δεν έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Από τα παιδιά που παρατηρήσαμε να αφηγούνται τα νέα τους, όλα χρησιμοποιούσαν κατά κύριο λόγο παρατακτική σύνδεση στις προτάσεις τους, ενώ σημειώσαμε μόνο δύο περιπτώσεις να χρησιμοποιούν λίγες δευτερεύουσες προτάσεις. Τα περισσότερα παιδιά έδειχναν να μπορούν να αφηγηθούν τα γεγονότα με χρονική ακολουθία, καθώς και ανέφεραν επαρκείς πληροφορίες, ώστε να γίνουν κατανοητά. Παρόλα αυτά, υπήρχαν και λίγα παιδιά που είτε ήταν πάρα πολύ σύντομα στην αφήγησή τους, είτε, αντιθέτως, πάρα πολύ εκτενή, με περιττές επαναλήψεις και πληροφορίες, παραβλέποντας την οδηγία του νηπιαγωγού να αφηγούνται μόνο όσα είναι άξια αναφοράς. Επιπλέον, παρατηρήσαμε πως ο ρυθμός αφήγησής τους διέφερε από παιδί σε παιδί, με μερικά να έχουν ομαλή ροή και γρήγορη αφήγηση, ενώ ορισμένα άλλα να αφηγούνται με πιο αργούς ρυθμούς τα όσα είχαν να μοιραστούν.

Μία άλλη δραστηριότητα, η οποία παρατηρήσαμε ότι πραγματοποιούνταν στην τάξη συστηματικά και εμπειρείχε την αφήγηση εκ μέρους των παιδιών, ήταν αυτή της δανειστικής βιβλιοθήκης. Κάθε μέρα δύο παιδιά δανείζονταν από ένα βιβλίο της βιβλιοθήκης και την επόμενη μέρα, στην ολομέλεια, παρουσίαζαν ποιο βιβλίο διάβασαν, με ποιον το διάβασαν, και αφηγούνταν με δικά τους λόγια την ιστορία του βιβλίου, καθώς επίσης παρουσίαζαν μία ζωγραφιά που είχαν δημιουργήσει σχετικά με αυτό το βιβλίο.

Τις ημέρες που πραγματοποιήσαμε τις παρατηρήσεις μας, παρουσίασαν συνολικά πέντε παιδιά το βιβλίο που είχαν διαβάσει. Το καθένα είχε διαφορετικό τρόπο παρουσίασης. Κάποια ήταν πιο διστακτικά, ή χρειάζονταν να κοιτούν τις σελίδες του βιβλίου καθώς αφηγούνταν, ενώ άλλα ήταν πιο αυτόνομα και αφηγούνταν την περίληψη της ιστορίας του βιβλίου από μνήμης. Και σε αυτή τη

δραστηριότητα τα παιδιά χρησιμοποιούσαν κατά κύριο λόγο παρατακτική σύνδεση στις αφηγήσεις τους.

Η εξοικείωση των παιδιών με τις ΤΠΕ μέσα από την παρατήρηση

Τη μία ημέρα της παρατήρησής μας προέκυψε η τάξη να ασχοληθεί με μία δραστηριότητα που ενέπλεκε τις ΤΠΕ. Πιο συγκεκριμένα, κάθισαν στην παρεούλα και ο νηπιαγωγός χρησιμοποίησε λογισμικό «Πέρης και Κάτια» σχετικό με το Πάσχα και τη Μεγάλη Εβδομάδα, που πλησίαζε. Τους προέβαλε ένα βίντεο, στο οποίο αναφέρονταν τα Πάθη του Χριστού και, ύστερα, τους έθεσε ερωτήσεις σχετικά με το τι είδαν. Κάποιο παιδί, έπειτα, σχολίασε «Μόνο αυτό είναι; Θέλουμε να παίξουμε», οπότε ο νηπιαγωγός διάλεξε ένα παιχνίδι του λογισμικού και επέλεξε με τη σειρά ορισμένα παιδιά να παίξουν. Σκοπός του παιχνιδιού ήταν να κάνουν κλικ σε ένα-ένα τα πασχαλινά αβγά ενός καλαθιού, μέχρι να βρουν το ξύλινο. Αρχικά, έδειξε ο ίδιος ο νηπιαγωγός πώς παίζεται και έπειτα ξεκίνησαν τα παιδιά, ένα-ένα.

Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας παρατηρήσαμε πως τα παιδιά παρακολουθούσαν το βίντεο, όμως, τελικά, από τις ερωτήσεις του νηπιαγωγού στη συνέχεια, φάνηκε πως δεν συγκράτησαν ιδιαίτερα πολλές πληροφορίες. Όσον αφορά στο παιχνίδι, τα περισσότερα παιδιά ήθελαν να παίξουν και να δοκιμάσουν. Από αυτά που επελέγησαν, τα περισσότερα είχαν άνεση στη χρήση του ποντικιού, εκτός από ένα προνήπιο, την Αλέξια, η οποία προσπάθησε με τη βοήθεια του νηπιαγωγού και ύστερα επιλέχθηκε άλλο παιδί. Μία εικασία μας είναι ότι, ίσως, ο νηπιαγωγός επέλεξε παιδιά που γνώριζε ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν το ποντίκι και, γενικά, που να έχουν εξοικείωση με τα τεχνολογικά μέσα.

Οι σχέσεις των παιδιών μέσα από την παρατήρηση

Συνολικά, από τις παρατηρήσεις φάνηκε πως η ομάδα είναι αρκετά δεμένη μεταξύ της αλλά και με τους νηπιαγωγούς. Προέκυπταν ορισμένες φορές κάποιες διαφωνίες, αλλά λύνονταν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Εντάσεις δημιουργούνταν λίγες και συνήθως από ένα συγκεκριμένο παιδί, το οποίο ήταν μεν στιγματισμένο για τη συμπεριφορά του από συμμαθητές και εκπαιδευτικό, χωρίς, όμως, να αποκλείεται από τις διαδικασίες, ή να δέχεται απόρριψη. Γενικά, δεν

φάνηκε να υπάρχουν σοβαρά κοινωνικά ή συναισθηματικά προβλήματα από κάποιο παιδί, αντιθέτως, συνυπήρχαν όλοι αρμονικά μέσα στην ομάδα.

Pre-test (16-17 Απριλίου 2019)

(Η διαδικασία του Pre-test θα παρουσιαστεί συνοπτικά, στα βασικά της σημεία, ώστε να διατηρηθεί το νήμα της χρονικής ροής συνολικά της διαδικασίας που ακολουθήσαμε. Στη συνέχεια, αφού παρουσιαστούν οι παρεμβάσεις, θα επανέλθουμε στο Pre-test με εκτενέστερη αναφορά, καθώς και ανάλυσή του).

Η διαδικασία των Pre-test διεξήχθη σε ατομικό επίπεδο, σε όλα τα παιδιά, και αποτελούνταν από τρία σκέλη (βλ. Παράρτημα 4).

Στο πρώτο, ρωτούσαμε το παιδί να μας αφηγηθεί τα νέα του από την προηγούμενη ημέρα.

Ύστερα, είχαμε κάποιες κάρτες, οι οποίες ήταν δικής μας κατασκευής, που χωρίζονταν σε πέντε κατηγορίες: Ποιος;, Τι;, Πού;, Εμπόδιο, Λύση (βλ. Εικόνες 05). Το παιδί επέλεγε στην τύχη μία κάρτα από την κάθε κατηγορία και δημιουργούσε μία ιστορία που να περιέχει και τα πέντε στοιχεία που απεικονίζονταν στις κάρτες του, την οποία αφηγούνταν.

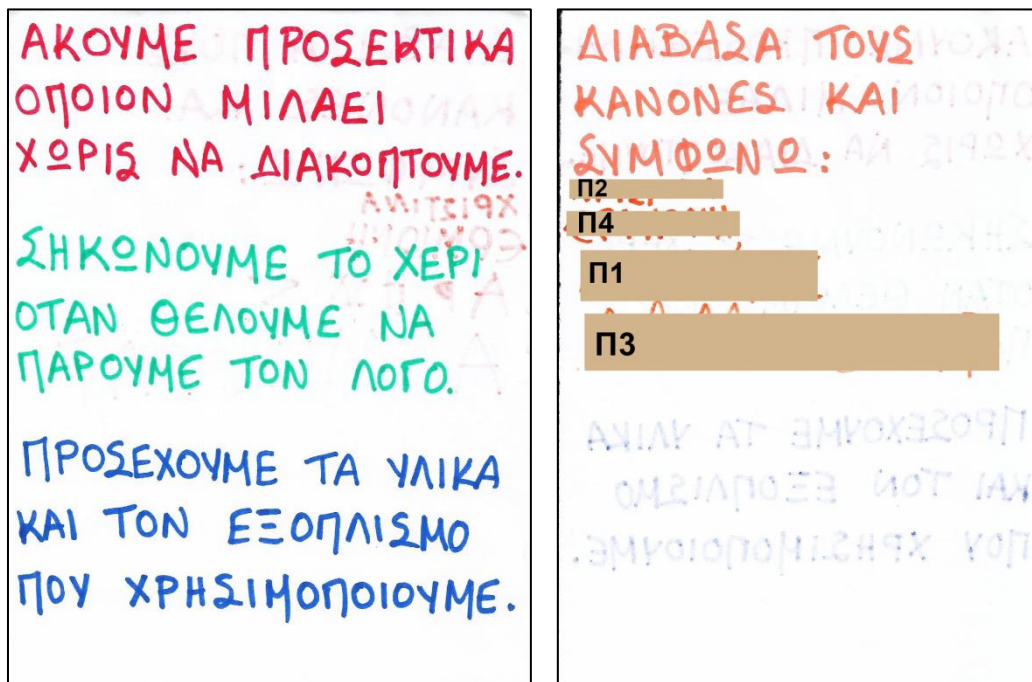
Τέλος, για να εκτιμήσουμε ποια είναι η εξοικείωση του κάθε παιδιού με τις νέες τεχνολογίες, και χωρίς να αποτελεί μέρος της ερευνητικής διαδικασίας, ως προς την αφηγηματική ικανότητα των παιδιών, τα ρωτήσαμε εάν έχουν και εάν χρησιμοποιούν Η/Υ, tablet και κινητό τηλέφωνο (βλ. Παράρτημα 5).

Ύστερα από τη διεξαγωγή του Pre-test και την ανάλυσή του, αποφασίσαμε από ποια παιδιά θα αποτελείται τόσο η πειραματική ομάδα, όσο και η ομάδα ελέγχου, με στόχο οι δύο ομάδες να είναι όσο το δυνατόν πιο ισοδύναμες, από άποψη δυνατοτήτων, καθώς και τον ακριβή τρόπο που θα διεξάγονταν οι επόμενες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Η εισαγωγική παρέμβαση με την πειραματική ομάδα ξεκίνησε με την εισαγωγή κάποιων κανόνων στην ομάδα, καθώς δεν γνωρίζαμε ιδιαίτερα καλά τη συγκεκριμένη συνθήκη και τα παιδιά, συνεπώς κρίναμε αναγκαία τη συμφωνία κανόνων μαζί τους. Πιο ειδικά, είχαμε καταγράψει σε ένα χαρτί μερικούς βασικούς κανόνες, για να διασφαλίσουμε την ομαλή λειτουργία των παρεμβάσεων με τα παιδιά. Συγκεκριμένα, οι κανόνες ήταν οι εξής:

- Ακούμε προσεκτικά όποιον μιλάει χωρίς να διακόπτουμε.
- Σηκώνουμε το χέρι όταν θέλουμε να πάρουμε τον λόγο.
- Προσέχουμε τα υλικά και τον εξοπλισμό που χρησιμοποιούμε.

Στην πίσω πλευρά των κανόνων υπήρχε η φράση «Διάβασα τους κανόνες και συμφωνώ». Διαβάσαμε με τα παιδιά τους κανόνες και συζητήσαμε τι σημαίνουν και, ύστερα, υπέγραψαν στην πίσω σελίδα, κάτω από τη φράση, γράφοντας τα ονόματά τους, σαν σε συμβόλαιο.



Εικόνες 10 «Συμβόλαιο» κανόνων

Στη συνέχεια, προβάλαμε στα παιδιά μία ψηφιακή αφήγηση δικής μας παραγωγής (βλ. ψηφιακό δίσκο), στο λάπτοπ, με τίτλο «Η επίθεση του αιλουροειδούς», ώστε να εντάξουμε την ψηφιακή αφήγηση στην ομάδα, να τους

τραβήξει το ενδιαφέρον και να συνδέσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους με το νέο ερέθισμα, σύμφωνα και με τον Ausubel, 1978 (όπ. αναφ. Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011). Η ψηφιακή αφήγηση αφορούσε σε δύο παιδιά, τη Λυδία και τον Νικόλα, που ήταν γείτονες, και μία ημέρα, κατά τη διάρκεια των διακοπών του Πάσχα, πήγαν στο πάρκο απέναντι από την πολυκατοικία που ζούσαν, για να παίξουν, όπως και έκαναν. Εκεί, καθώς είχαν κάτσει να ξεκουραστούν, εμφανίστηκε ένας τεράστιος άγριος γάτος, έτοιμος να τους επιτεθεί. Η Λυδία ήθελε να τρέξει για να σωθεί, όμως ο Νικόλας τη συμβούλευσε να μείνει ακίνητη, ώστε να απομακρυνθεί ο γάτος και να σωθούν. Η συμβουλή του Νικόλα πέτυχε και, όταν ο γάτος απομακρύνθηκε, τα δύο παιδιά γύρισαν τρέχοντας στην πολυκατοικία τους, σώα και αβλαβή.

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελούνταν από εναλλαγή φωτογραφιών και βίντεο, από μουσική και από αφήγηση. Οι λήψεις των φωτογραφιών και των βίντεο έγιναν σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους σπιτιού. Τα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία της ιστορίας ήταν δύο κούκλες και ένα κατοικίδιο ζώο. Η ψηφιακή αφήγηση είχε διάρκεια 2 λεπτά και δημιουργήθηκε σε μία εφαρμογή για κινητές συσκευές, το InShot, ενώ, στη συνέχεια, το παραχθέν βίντεο μεταφέρθηκε σε λάπτοπ, ώστε τα παιδιά να μπορούν να το παρακολουθήσουν πιο άνετα σε σχέση με την οθόνη του κινητού τηλεφώνου.

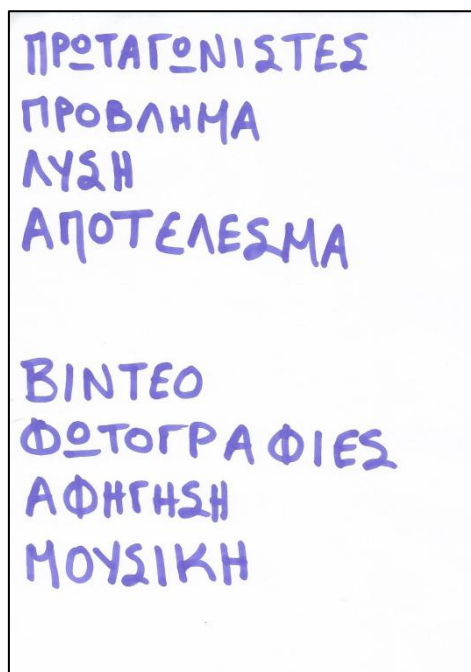
Η επιλογή του θέματος, των ηρώων και της τοποθεσίας της ψηφιακής αφήγησης ήταν τυχαία, με βάση το τι είχαμε εύκαιρο για τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης. Σκοπός μας ήταν να δείξουμε στα παιδιά ότι μπορούμε να φτιάξουμε μία ιστορία με οτιδήποτε, οποτεδήποτε και οπουδήποτε, χρησιμοποιώντας πολύ απλά αντικείμενα, και πολύ απλό εξοπλισμό.

Αφού τα παιδιά παρακολούθησαν την ψηφιακή αφήγηση, με σχετική προσήλωση, τέθηκαν ορισμένα ερωτήματα σε αυτά, ώστε, μέσα από τη συζήτηση, να κατανοήσουν τι είδαν. Αρχικά, συζητήθηκε το περιεχόμενο της ιστορίας και η πλοκή της, όπου τα παιδιά έδωσαν, αρχικά, το ένα μετά το άλλο, κάποιες απαντήσεις που περιείχαν κάποια κύρια σημεία της ιστορίας και, στη συνέχεια, με επιπλέον ερωτήσεις μας, αναφέρθηκαν σε όλα τα στοιχεία της.

Έπειτα, ζητήθηκε από τα παιδιά να εντοπίσουν ποια είναι τα βασικά συστατικά της ιστορίας που παρακολούθησαν, ώστε να γίνει αναγωγή στο ποια συστατικά είναι πάντοτε αναγκαία για να υπάρξει μία ιστορία. Αυτό έγινε μέσα από

ερωτήσεις και ήταν κάπως πιο κατευθυνόμενο, ώστε να καταλήξουμε στα τέσσερα συστατικά: Πρωταγωνιστές – Πρόβλημα – Λύση – Αποτέλεσμα.

Τέλος, τα παιδιά ερωτήθηκαν να σκεφτούν τεχνικά από τι αποτελούνταν η ιστορία που παρακολούθησαν, ώστε να εξοικειωθούν με την ιδέα από τι συστατικά μπορεί να αποτελείται μία ψηφιακή αφήγηση, που στην προκειμένη περίπτωση ήταν οι φωτογραφίες και τα βίντεο, η μουσική και η αφήγηση. Συζητήσαμε το πώς συμβάλλει το κάθε συστατικό στο νόημα της ψηφιακής αφήγησης. Σε αυτό το σημείο αναρωτήθηκαν για κάποια σημεία της παραγωγής της ψηφιακής αφήγησης, όπως εάν αυτή η φωνή που ακούγεται είναι δική μου και πώς την κατέγραψα και εάν ο γάτος είναι το κατοικίδιό μου.



Εικόνα 11 Καταγραφή βασικών σημείων μίας Ψηφιακής Αφήγησης

Αφού αναφερθήκαμε στα παραπάνω και τα σημειώσαμε, ύστερα, δείξαμε στα παιδιά πώς αποτυπώσαμε τη σκέψη μας για τη δημιουργία της ιστορίας στον «χάρτη», δηλαδή, ότι καταγράψαμε τις βασικές ιδέες και ποια σειρά ακολουθούν σε ένα χαρτί. Και πώς, στη συνέχεια, και βασιζόμενοι στον χάρτη, καταγράψαμε αναλυτικά, όλο το κείμενο της ιστορίας μας, όπως ακριβώς ακούστηκε και στην ψηφιακή αφήγηση. Συζητήσαμε με τα παιδιά, πώς από το στάδιο του χάρτη και της γραπτής ιστορίας, καταλήξαμε στο βίντεο που παρακολούθησαν, ώστε να

κατανοήσουν τη διαδικασία, και να βάλουν νοητικά στη σειρά τα όσα είχαν ειπωθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή.



Εικόνα 12 Χάρτης βασικών σημείων της ιστορίας μας

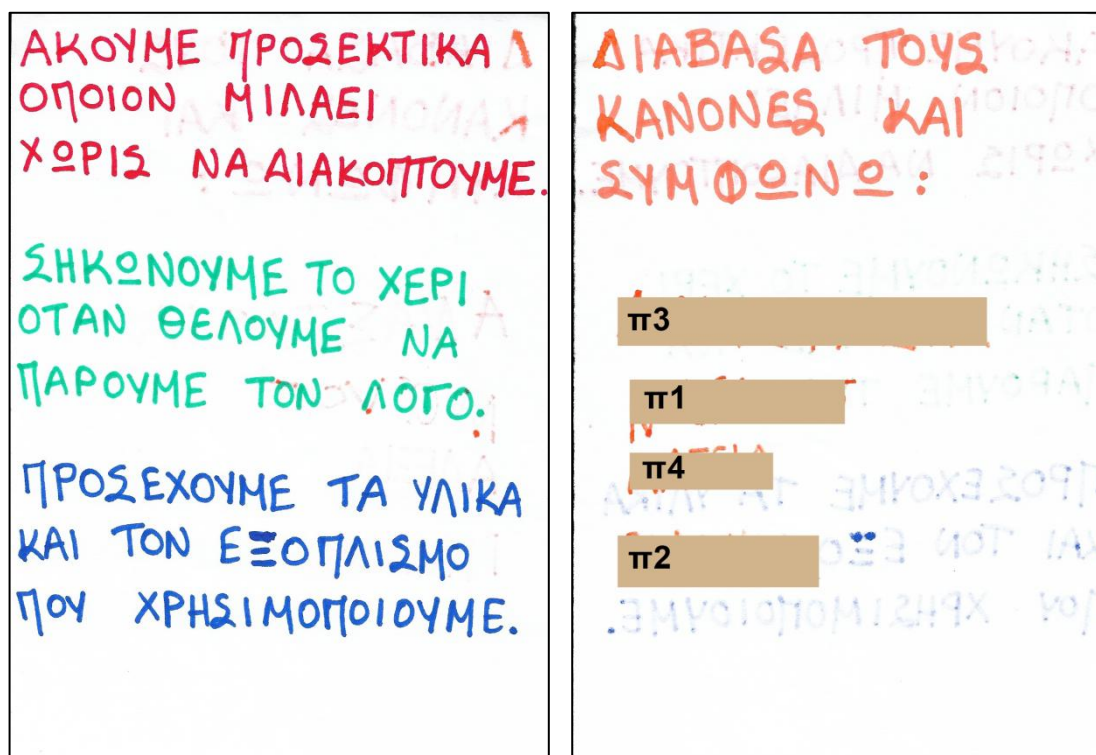
<p>"Η επιθεση του αβουροειδους"</p> <p>1 Μια φορά με έναν καιρό, ήταν ένα κορίτσι, η Λυδία. Ζούσε στον Ρέο Κόσφο και ήταν 7 χρονών.</p> <p>2 Είχε έναν φίλο, τον Νικόλαο,</p> <p>3 που ήταν 5 χρονών. Η Λυδία και ο Νικόλαος ζούσαν στην ίδια προνομιούχια, ήταν γείτονες.</p> <p>4 Μια μέρα, κατά τη διάρκεια των διακοπών του Παύλου, η Λυδία αποφάσισε να πει στον Νικόλαο να πάνε βόλτα στο πάρκο που βρίσκονταν απέναντι από τα σπίτια τους, για να παίξουν παιχνίδια στο πάρκο και έτσι αρχή έπαυσαν με τα παιχνίδια τους. Μετά,</p> <p>5 έπαιζαν κρυφτό. Ύστερα, αποφάσισαν να παίξουν κυνηγητό. Μετά από τόσο</p> <p>6 παιχνίδια, είχαν κουραστεί πολύ, οπότε έβρασαν νερό από ένα δέντρο, για να ξεκουραστούν.</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9 Ζαρωμένα, εμφανίζεται μπροστά τους ένας τεράστιος, άγριος γάτος!</p> <p>10 "Μπράβο μου! Τι είναι αυτό;", είπε η Λυδία,</p> <p>11 "Μείνε ακίνητη, Λυδία! Θα μας μωρύνει και θα φύγει, έτσι!", είπε ο Νικόλαος. "Είω λέω να τρέψουμε, για να φύγουμε!", πρότεινε, φοβισμένη, η Λυδία.</p>	<p>"Εάν το μανόφε αυτό, θα μας μωρύνει και θα μας πιάσει. Δεν το θέλω αυτό! Γι' αυτό, μείνε ακίνητη!", φώναξε φόβιστος ο Νικόλαος.</p> <p>12 Πράγματι, μετά από λίγη ώρα, ο τεράστιος γάτος άρχισε να απομακρύνεται. Τότε, τα 2 παιδιά έβρασαν την ευκαιρία να τρέψουν και να φύγουν. Γύρισαν στην προνομιούχια τους, όπου, πάλι, ένωσαν ασφαλείς. Αυτή ήταν μια περιπέτεια που θα τα θυμούνται για πολύ καιρό...</p>
--	---

Εικόνες 13 Καταγραφή της ιστορίας μας

Αυτή η εισαγωγική παρέμβαση διήρκεσε περίπου 30 λεπτά. Η συμμετοχή των παιδιών διαφοροποιούνταν, ανάλογα τη φάση στην οποία βρισκόμασταν και

ανάλογα το παιδί. Πιο συγκεκριμένα, και τα τέσσερα παιδιά έδειξαν να παρακολουθούν την ψηφιακή αφήγηση στην αρχή της παρέμβασης, όμως, μετά, κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων και συζητήσεων, δεν συμμετείχαν όλα τα παιδιά στον ίδιο βαθμό. Ειδικότερα, ο Π1 συμμετείχε σε όλη τη διάρκεια, απαντώντας περισσότερο από όλους. Αρκετά συνέβαλλαν και η Π2 με τον Π3. Το παιδί που δεν συμμετείχε, λεκτικά τουλάχιστον, ήταν η Π4, το προνήπιο της ομάδας. Επίσης, σε ένα-δύο σημεία της παρέμβασης, τα παιδιά αναφέρθηκαν στο τι κάνουν εκείνη τη στιγμή τα υπόλοιπα παιδιά με τον νηπιαγωγό στην τάξη τους, δείχνοντας, ίσως, ότι δεν ήθελαν να χάσουν κάτι σημαντικό από το μάθημα, που εξελισσόταν παράλληλα με την παρέμβασή μας.

Η εισαγωγική παρέμβαση με την ομάδα ελέγχου ξεκίνησε με την εισαγωγή των ίδιων κανόνων στην ομάδα, όπως και στην πειραματική ομάδα. Η διαδικασία ήταν η ίδια. Διαβάσαμε και συζητήσαμε τους κανόνες, για να βεβαιωθούμε ότι έγιναν κατανοητοί και, ύστερα, τα παιδιά υπέγραψαν στο πίσω μέρος της σελίδας.



Εικόνες 14 «Συμβόλαιο» κανόνων

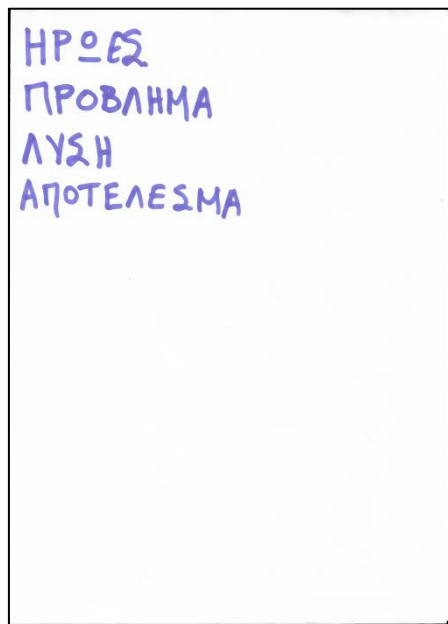
Στη συνέχεια, διαβάσαμε στα παιδιά την ιστορία «Η επίθεση του αιλουροειδούς», ακριβώς όπως ακούστηκε και στην αφήγηση της ψηφιακής αφήγησης στην πειραματική ομάδα.

Αφού τα παιδιά άκουσαν την ιστορία προσεκτικά, τέθηκαν ορισμένα ερωτήματα σε αυτά, ώστε, μέσα από τη συζήτηση να κατανοήσουν τι άκουσαν. Τα παιδιά ήταν αρκετά διστακτικά και έδειχναν να μην θυμούνται αρκετά από τα βασικά σημεία της ιστορίας, οπότε θέσαμε επιπλέον ερωτήσεις, περισσότερο εστιασμένες και, έτσι, εκμαιεύθηκαν οι βασικές πληροφορίες σχετικά με την ιστορία.

Αξιοσημείωτη θεωρήσαμε την απάντηση ενός παιδιού σε μία από τις ερωτήσεις μας σχετικά με την πλοκή της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, όταν

ρωτήσαμε τα παιδιά για ποιο λόγο ο Νικόλας και η Λυδία στην ιστορία φοβήθηκαν όταν είδαν τον γάτο, ο π2 είπε «Γιατί ήταν ψηλός, πιο ψηλός και από τους ίδιους», καθώς στην αφήγηση αναφερόταν ότι ο γάτος ήταν τεράστιος. Ο π1, τότε, συμπλήρωσε «Και γιατί είχε κοφτερά δόντια», χαρακτηριστικό που δεν αναφερόταν πουθενά στην ιστορία. Υποθέτουμε, λοιπόν, ότι το παιδί, κατά τη διάρκεια της αφήγησης, δημιούργησε ζωντανές εικόνες της ιστορίας στο μυαλό του με τη φαντασία του, προσθέτοντας λεπτομέρειες που δεν αναφέρονταν στην ιστορία και χτίζοντας μία πιο πλήρη και αληθοφανή εκδοχή της¹.

Έπειτα, τα παιδιά κλήθηκαν να εντοπίσουν ποια είναι τα βασικά συστατικά της ιστορίας που παρακολούθησαν, όπως και στην πειραματική ομάδα, ώστε να γίνει αναγωγή στο ποια συστατικά είναι αναγκαία για να δημιουργηθεί μία ιστορία. Αυτό έγινε μέσα από ερωτήσεις, όμως, λόγω του ότι τα παιδιά δεν εντόπισαν κάποιο από αυτά, όλα τα βασικά συστατικά αναφέρθηκαν από εμάς και, στη συνέχεια, καταγράφηκαν: Ήρωες – Πρόβλημα – Λύση – Αποτέλεσμα.



Εικόνα 15 Βασικά σημεία ιστορίας

Ύστερα, δείξαμε στα παιδιά τον χάρτη της ιστορίας, όπως κάναμε και με την πειραματική ομάδα, και εξηγήσαμε ότι εκεί καταγράψαμε τις βασικές ιδέες και ποια

¹ Κατά τη διάρκεια του παρόντος κεφαλαίου, της Περιγραφής και ανάλυσης των παρεμβάσεων, αναφορές και πράξεις των παιδιών τις οποίες θεωρούμε ιδιαίτερης σημασίας σχετικά με την αφηγηματική τους ικανότητα και τον δημιουργικό ή πρωτότυπο τρόπο σκέψης, θα γράφονται με πλάγια γραφή, ώστε να υπογραμμίζονται στον αναγνώστη.

σειρά ακολουθούν σε ένα χαρτί. Συνεχίσαμε, εξηγώντας τους πως, βασιζόμενοι στον χάρτη, καταγράψαμε αναλυτικά, όλη την ιστορία μας.

Επιπλέον, τα ρωτήσαμε εάν και εκείνα έχουν φτιάξει μία δική τους ιστορία, γνωρίζοντας πως πρόσφατα είχαν κάνει μία παρόμοια δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο, ώστε να συνδέσουν τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις και εμπειρίες τους με τα όσα συζητούσαμε εκείνη τη στιγμή. Τα παιδιά δεν το θυμούνταν και έτσι ο π1 απάντησε «Εγώ δεν έχω φτιάξει, αλλά προσπαθώ να φτιάξω» και ο π2 είπε «Θα πρέπει να φτιάξουμε, μία μέρα», δίνοντάς μας την ευχαρίστηση ότι αρέσκονται στην ιδέα αυτή, καθώς και την ευκαιρία να τους αναφέρουμε ότι αυτό θα κάναμε στις επόμενες συναντήσεις μας.

Τέλος, κάναμε μία μικρή αναφορά στο πώς αναγνωρίζουμε ότι ακούμε ένα παραμύθι, όπου τα παιδιά ανέφεραν τις γνωστές φράσεις εισαγωγής και κλεισίματος, αντίστοιχα, των παραμυθιών: «Μια φορά κι έναν καιρό» / «Και ζήσανε αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα».

Αυτή η εισαγωγική παρέμβαση διήρκεσε περίπου 20 λεπτά. Η συμμετοχή των παιδιών διαφοροποιούνταν και σε αυτή την ομάδα, ανάλογα τη φάση στην οποία βρισκόμασταν και ανάλογα το παιδί. Πιο συγκεκριμένα, και τα τέσσερα παιδιά έδειξαν να ακούν προσεκτικά την αφήγηση στην αρχή της παρέμβασης, όμως, μετά, κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων και συζητήσεων, δεν συμμετείχαν όλα τα παιδιά στον ίδιο βαθμό. Ειδικότερα, από τα τέσσερα παιδιά, ο π2 ήταν αυτός που συμμετείχε περισσότερο. Μερικές φορές συνέβαλλε και ο π1, ενώ τα κορίτσια της ομάδας, η π3 και η π4, που είναι και οι δύο μικρότερες ηλικιακά μεταξύ των τεσσάρων, συμμετείχαν ελάχιστα στα όσα διαδραματίστηκαν.

1η παρέμβαση, Πειραματική Ομάδα (7 Μαΐου 2019)

Η πρώτη παρέμβαση με την πειραματική ομάδα ξεκίνησε με μία υπενθύμιση του τι κάναμε την προηγούμενη ημέρα, κατά την εισαγωγική παρέμβαση. Τα παιδιά ανέφεραν κάποια βασικά σημεία της ψηφιακής αφήγησης που είχαν παρακολουθήσει, καθώς και τους κανόνες που είχαμε πει. Με περαιτέρω ερωτήσεις, θυμηθήκαμε και τα βασικά σημεία μίας ιστορίας, καθώς και τα τεχνικά συστατικά μίας ψηφιακής αφήγησης.

Ύστερα, ρωτήσαμε τα παιδιά εάν θα ήθελαν να φτιάξουμε μαζί μία ιστορία και αποκρίθηκαν με σχετικό ενθουσιασμό. Υπενθυμίσαμε τα βήματα δημιουργίας μίας ψηφιακής αφήγησης, από τη σκέψη στη χαρτογράφηση και την καταγραφή και από εκεί στην ηχογράφηση της αφήγησης, στη λήψη φωτογραφιών/βίντεο και στην επιλογή μουσικής.

Ακολούθησε λίγη ώρα, όπου εξασκηθήκαμε με τα παιδιά στην ηχογράφηση της φωνής μας, στη λήψη φωτογραφιών και στη λήψη βίντεο, με εργαλείο και για τα τρία ένα κινητό τηλέφωνο. Επισημαίναμε στα παιδιά τα σημεία που πρέπει να προσέχουν, όπως το να μη μιλούν όταν κάποιος άλλος ηχογραφεί, να προσέχουν να μην μπαίνουν τα δάχτυλά τους μπροστά στην κάμερα όταν τραβούν μία φωτογραφία ή να θυμούνται να πατούν το κουμπί τόσο στο ξεκίνημα όσο και στο τελείωμα του βίντεο.

Τα παιδιά έδειξαν ιδιαιτέρως εξοικειωμένα με τη διαδικασία της φωτογραφίας, παρόλα αυτά δεν είχαν ιδιαίτερη ευελιξία στη χρήση της συσκευής σε σχέση με τον συμμαθητή τους που φωτογράφιζαν, καθώς δεν κινούνταν τα ίδια, ώστε να φωτογραφίσουν ακριβώς αυτό που ζητούνταν, αλλά περίμεναν από τον συμμαθητή τους να κινηθεί, για να είναι κατάλληλα τοποθετημένος μέσα στο κάδρο. Εύκολη σχετικά τους φάνηκε και η διαδικασία ηχογράφησης, με μόνη δυσκολία για κάποια από τα παιδιά να πατούν στους σωστούς χρόνους το κουμπί εκκίνησης και λήξης της εγγραφής της φωνής, καθώς ορισμένες φορές το έκαναν βιαστικά, με αποτέλεσμα να μην ακούγονται κάποιες συλλαβές ή λέξεις τους, στην ηχογράφηση. Αυτό που τα δυσκόλεψε περισσότερο, ήταν η λήψη βίντεο, καθώς

αρκετές φορές ξεχνούσαν να πατήσουν το κουμπί για την εκκίνηση λήψης ή/και για την παύση της.

Στη συνέχεια, ξεκινήσαμε το βασικό σκέλος της παρέμβασης, όπου παρουσιάσαμε στα παιδιά δώδεκα αντικείμενα, ζητώντας τους μόνο να τα παρατηρήσουν, για αρχή. Τα αντικείμενα ήταν τα εξής: ένα λούτρινο αρκουδάκι (κορίτσι), ένας λούτρινος γάιδaros, μία κούκλα (αγόρι), ένα μαντίλι, μία μικρή μπάλα, μία πλαστική μπανάνα, ένα μολύβι, ένα ψεύτικο λουλούδι, ένα αεροπλανάκι, ένα πλαστικό παπάκι, ένα μωρό κουκλάκι και ένα αυτοκινητάκι (βλ. Εικόνα 06). Καθώς εμφανίζαμε ένα-ένα, ζητούσαμε από τα παιδιά να μας τα ονοματίσουν, για να βεβαιωθούμε ότι όλοι τα αναγνωρίζουμε.

Έπειτα, τους ζητήσαμε να συζητήσουν και να επιλέξουν μονάχα τρία από τα αντικείμενα σε ένα λεπτό, ώστε με αυτά να φτιάξουμε την ιστορία μας. Τα παιδιά ήταν πολύ γρήγορα. Αρχικά, ξεκίνησαν, λέγοντας ο καθένας τι θα ήθελε, ώσπου ο Π1 ρώτησε τους υπόλοιπους «Θέλετε το γαϊδουράκι, παιδιά;», με τους υπόλοιπους να συμφωνούν σε αυτή την επιλογή. Ύστερα, η Π2 πρότεινε «Να πάρουμε την κούκλα και το αρκουδάκι;» και αμέσως οι υπόλοιποι συμφώνησαν.

Ήρθε η ώρα τα παιδιά να συζητήσουν τις ιδέες τους, έχοντας στο μυαλό τους τα βασικά στοιχεία μίας ιστορίας, ώστε να δημιουργήσουμε τον χάρτη, τον οποίο εμείς θα καταγράφαμε, λειτουργώντας ως γραφείς. Στην προσπάθειά μας να υπενθυμίζουμε στα παιδιά τη διαδικασία δημιουργίας μίας ψηφιακής αφήγησης, καθώς και τα βασικά στοιχεία μίας ιστορίας, σε αρκετά σημεία επεμβήκαμε περισσότερο από όσο θα επιθυμούσαμε. Σε αυτό συνέβαλε και το άγχος μας για να προλάβουμε να ολοκληρώσουμε τα όσα έπρεπε να κάνουμε, μέσα στον διαθέσιμο χρόνο.

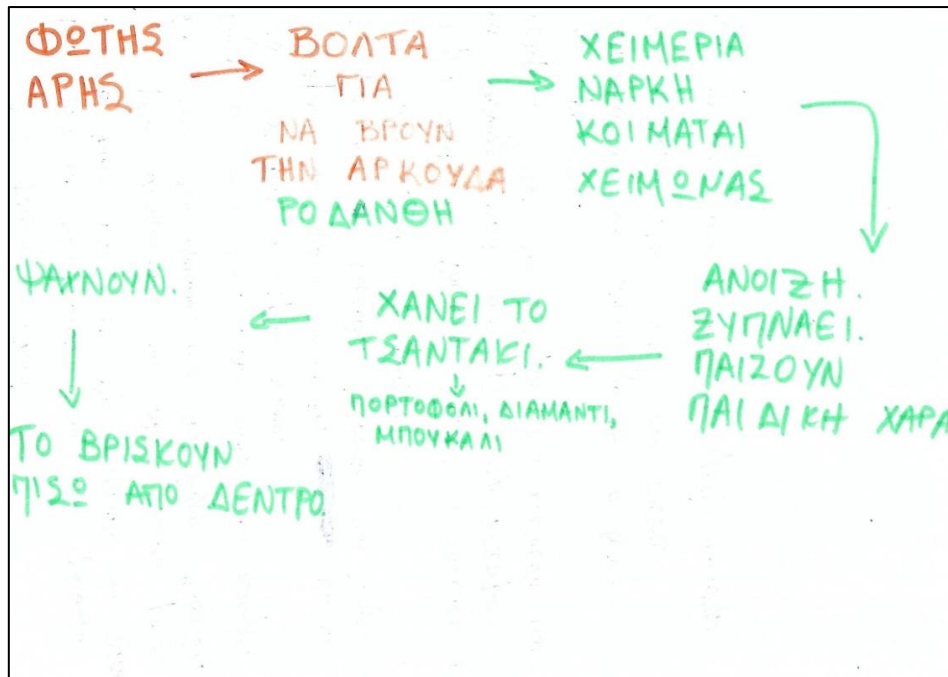
Γενικά, τα παιδιά οδηγήθηκαν σε καταιγισμό ιδεών και σε αρκετά σημεία έκαναν διάλογο, με διαφωνίες και συμφωνίες, χωρίς ιδιαίτερη επιχειρηματολογία, βέβαια. Επιπλέον, δίναμε τον λόγο, μέσα από ερωτήσεις, στα παιδιά που φαίνονταν να μη συμμετέχουν ιδιαίτερα, κατά κύριο λόγο στον Π3. Σε περιπτώσεις διαφορετικών απόψεων, προσπαθούσαμε να συνδυάζουμε τις ιδέες, ή δημοκρατικά επιλέγαμε την ιδέα που ήθελαν οι περισσότεροι. Μερικές φορές, τα παιδιά απευθύνονταν σε εμάς για να μοιραστούν τις ιδέες τους και τους

προτρέπαμε να το συζητήσουν μεταξύ τους, ώστε να γίνει η διαδικασία μαθητοκεντρικά με επίκεντρο τους ίδιους και όχι δασκαλοκεντρικά με επίκεντρο εμάς. Παρόλα αυτά, εκτιμούμε ότι, τελικά, η διαδικασία καθοδηγούνταν σε μεγάλο βαθμό από εμάς, γεγονός, όμως, που για πρώτη παρέμβαση, ίσως να ήταν αναμενόμενο, λόγω μη εξοικείωσης των παιδιών με αυτές τις διαδικασίες.

Όσο τα παιδιά σκέφτονταν ποιοι θα είναι οι πρωταγωνιστές και πρότειναν τις ιδέες τους, και ενώ είχαν ορίσει ήδη την αρσενική κούκλα ως τον ένα πρωταγωνιστή, η Π4 πρότεινε και τα άλλα δύο αντικείμενα που είχαν επιλέξει να γίνουν πρωταγωνιστές και ο Π1 αντιτάχθηκε, λέγοντας «Δεν γίνεται να είναι πρωταγωνιστές όλοι!», ίσως έχοντας στο μυαλό του πως πρέπει να μείνει κάποιο αντικείμενο-χαρακτήρας και για τη συνέχεια της ιστορίας, ως εμπόδιο. Παρόλα αυτά, δεν τεκμηρίωσε την άποψή του, διότι η συζήτηση συνεχίστηκε, επομένως απλά μπορούμε να εικάζουμε.

Καθώς ψάχναμε να βρούμε ποιο θα είναι το εμπόδιο, τα παιδιά είχαν διχαστεί σε δύο υποομάδες, επιθυμώντας δύο διαφορετικές ιδέες. Έτσι, προτείναμε να σκεφτούν μήπως θα γινόταν οι δύο ιδέες να συνδυαστούν μέσα στην ιστορία, ώστε να μη χρειαστεί να απορρίψουμε τη μία εκ των δύο. Τότε ο Π1 πρότεινε αμέσως μία εκδοχή που συνδύαζε αποτελεσματικά και τις δύο ιδέες και τα παιδιά συμφώνησαν.

Τελικά, τα παιδιά κατέληξαν στις εξής επιλογές, τις οποίες καταγράψαμε στον χάρτη της ιστορίας: Πρωταγωνιστές θα ήταν η αρσενική κούκλα και ο γάιδαρος, που θα τους έλεγαν Φώτη και Άρη, αντίστοιχα. Οι δύο φίλοι ήθελαν να πάνε βόλτα με τη φίλη τους την αρκούδα, που την έλεγαν Ροδάνθη. Το πρώτο πρόβλημα της ιστορίας θα προέκυπτε, όταν ο Φώτης και ο Άρης θα συνειδητοποιούσαν ότι όσο και να χτυπούν την πόρτα της Ροδάνθης, εκείνη δεν άνοιγε, γιατί ήταν σε χειμερία νάρκη, λόγω του ότι ήταν χειμώνας. Οι δύο πρωταγωνιστές περίμεναν μέχρι να έρθει η άνοιξη για να ξυπνήσει και τότε πήγαν στην παιδική χαρά για να παίξουν. Εκεί, προέκυψε το δεύτερο πρόβλημα, όπου η Ροδάνθη έχασε το τσαντάκι της, το οποίο είχε μέσα πολύτιμα για εκείνη αντικείμενα: ένα πορτοφόλι, ένα διαμάντι και ένα μπουκάλι. Τη λύση στο πρόβλημα θα την έδιναν, ψάχνοντας και οι τρεις να βρουν το τσαντάκι της, ώσπου θα το έβρισκαν πίσω από ένα δέντρο, το οποίο αποτελούσε και το αποτέλεσμα της ιστορίας.



Εικόνα 16 Χάρτης ιστορίας 1^{ης} παρέμβασης Πειραματικής ομάδας

Μετά τη δημιουργία του χάρτη, προτείναμε στα παιδιά να βρουν ένα όνομα για την ιστορία τους. Είπαν μερικές ιδέες και κατέληξαν, μέσω ψηφοφορίας στον τίτλο: «Ο Φώτης και ο Άρης». Συνεχίσαμε στην καταγραφή της ιστορίας αναλυτικά, όπου πάλι λειτουργούσαμε ως γραφείς, γράφοντας τα όσα διηγούνταν. Σε αυτό το σημείο, πάλι δράσαμε αρκετά παρεμβατικά, καθώς σε κάποια σημεία προτείναμε τρόπους διατύπωσης σε σχέση με τα όσα έλεγαν τα παιδιά, ώστε συντακτικά να βγάζει νόημα. Όσα καταγράφαμε τα διαβάσαμε δυνατά, ώστε να γνωρίζουν ακριβώς τα παιδιά πώς είναι η ιστορία.

(11) "Ο Θώκος και ο Άρης"

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας γαϊδάρης,
ο ~~Γάρος~~ Άρης, που είχε ένα αγελάκι, τον Θώκο.

Μια μέρα αποφάσισαν να πάνε βόσκα με τη
γάλα τους στην αμώδα, που την έλεγαν Ροδάνη.

Πήγανε στο σπίτι τους, αλλά εκείνη δεν ζύμωσε,
επειδή είχε νερό σε χαλάρια νερού.

Πρόσβλεπε να φάει η άνοιξη, ~~για να~~ για να
ζυμώσει η ~~Ροδάνη~~ Ροδάνη. ³ Ζύμωσε και πήγαν
στον παιδική γκαρά να παίξουν.

Όμως, εκεί, η Ροδάνη έχασε το τρανιάκι της
και έφυγε, γιατί εκεί μέσα είχε ποτίσει
πρόβατα. ⁴ Είχε ένα διαμάντι, ένα πορτοφόλι και
ένα μπουκάλι.

⁵ Αποφάσισαν να πάνε για να το βρουν.
Το βρήκανε πίσω από ένα δέντρο.

Όλα ζήσανε αλλιώς αλλά με εφείς καλύψαν.

Εικόνα 17 Καταγραφή ιστορίας 1^{ης} παρέμβασης Πειραματικής ομάδας

Συνεχίσαμε, κάνοντας την ηχογράφιση της ιστορίας. Είχαμε χωρίσει την ιστορία σε προτάσεις και με τη σειρά, αναθέταμε σε κάθε ένα παιδί από μία φράση. Τους τη λέγαμε, την επαναλάμβαναν, για να βεβαιωθούμε ότι τη θυμούνται, και ύστερα την ηχογραφούσαν. Όποτε τύχαινε να μην εγγράφεται ολόκληρη η φράση, ή όταν κάποιο παιδί μπερδευε τα λόγια του, το ηχογραφούσαμε ξανά, μέχρι να το πετύχουμε.

Την ηχογράφιση διαδέχτηκε η φωτογράφιση. Στην αρχή ορίσαμε ποια θα είναι τα αντικείμενα της φωτογράφισης και η τοποθεσία. Μέσα από ερωτήσεις, προσπαθούσαμε να εξάγουμε από τα παιδιά σκηνοθετικές οδηγίες, εξηγώντας τους

πως για κάθε φράση της ιστορίας που ηχογραφήσαμε, θα πρέπει να δείχνουμε και με εικόνα, στατική ή κινούμενη, τι συμβαίνει. Σε κάθε κομμάτι της ιστορίας, αναθέταμε σε ένα παιδί να είναι ο σκηνοθέτης και σε ένα άλλο παιδί να είναι ο φωτογράφος, με τα υπόλοιπα παιδιά, φυσικά, να μπορούν να εκφέρουν άποψη, για να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους. Επιλέξαμε να λειτουργήσουμε κατ' αυτόν τον τρόπο, ώστε όλα τα παιδιά να πάρουν εξίσου πρωτοβουλίες και αποφάσεις για την ιστορία, καθώς και να περάσουν και από τους δύο ρόλους. Εμείς δρούσαμε υποστηρικτικά στη διαδικασία, ρωτώντας ή επισημαίνοντας διάφορα σημεία, ώστε να μπου στη διαδικασία να σκεφτούν τι κάνουν, πώς το κάνουν και αν θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά, όπως, για παράδειγμα, τι φαίνεται και πώς μέσα στο κάδρο της φωτογραφίας, ή αν, για κάποιο στιγμιότυπο, είναι καταλληλότερη η λήψη φωτογραφίας ή βίντεο. Αρκετές φορές, βέβαια, προτείναμε και κάποιες ιδέες στα παιδιά, σχετικά με τη διαδικασία, δρώντας κάπως παρεμβατικά.

Κάποια στιγμή, που η Π4 ήταν υπεύθυνη να σκηνοθετήσει το σημείο της ιστορίας όπου ο Φώτης, ο γάιδαρος και η αρκούδα θα πήγαιναν στην παιδική χαρά, πρότεινε να χρησιμοποιήσουν έναν φάκελο, ως έδαφος της παιδικής χαράς, διότι είχε για σχέδιο λουλούδια και με αυτόν τον τρόπο θα σηματοδοτούσε τη βλάστηση. Θεωρήσαμε ότι αυτή ήταν μία πολύ δημιουργική ιδέα, καθώς η Π4 έδειξε να σκέφτεται με τρόπο μη συμβατικό και περισσότερο εναλλακτικό, ώστε να βρει λύση στο πώς θα δείξει ότι οι ήρωες βρίσκονται στην παιδική χαρά, έχοντας στη διάθεσή της ελάχιστα υλικά και μέσα.



Εικόνα 18 Στιγμιότυπο από τη δημιουργία της 1^{ης} Ψηφιακής Αφήγησης της Πειραματικής ομάδας

Όταν θέλαμε να τραβήξουμε τη σκηνή της ιστορίας, όπου οι τρεις φίλοι αναζητούν το χαμένο τσαντάκι, ο Π1 και ο Π3 ήταν υπεύθυνοι για να κινούν τους πρωταγωνιστές. Για να τους βοηθήσουμε να αποδώσουν με σχετικό ρεαλισμό την αναζήτηση από τους ήρωες, τόσο σε κίνηση, όσο και σε φωνή, προτρέψαμε όλα τα παιδιά να φανταστούν πως είναι οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές της ιστορίας και να δράσουν όπως θα δρούσαν αν οι ίδιοι είχαν χάσει τη δική τους τσάντα. Μετά από αυτή την άσκηση δραματοποίησης, τα δύο αγόρια μπόρεσαν να αποδώσουν λίγο πιο πειστικά τη σκηνή, κατά τη βιντεοσκόπηση.

Αφού ολοκληρώθηκε και η λήψη φωτογραφιών και βίντεο, έμεινε να βρούμε την κατάλληλη μουσική. Ρωτώντας τα παιδιά τι είδος μουσικής θα ταίριαζε, πρότειναν χαρούμενη και λυπητερή, στα αντίστοιχα σημεία. Μπήκαμε σε ένα σάιτ, που διαθέτει μουσική προς χρήση, και αναζητήσαμε χαρούμενη και στενάχωρη μουσική αντίστοιχα. Πατούσαμε αναπαραγωγή σε ένα-ένα κομμάτι και τα παιδιά μας έλεγαν εάν τους αρέσει ή όχι για την ιστορία τους. Μάλιστα, ρωτούσαν και το ένα το άλλο εάν τους αρέσει η μουσική που ακουγόταν εκείνη τη στιγμή, δίχως να περιμένουν εμάς να ρωτήσουμε και να συντονίσουμε τη διαδικασία. Τα κομμάτια με τις περισσότερες ψήφους ήταν και αυτά που επελέγησαν.

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά έδειξαν να μην προτιμούν κομμάτια που είχαν στίχους, αλλά κομμάτια που ήταν ορχηστρικά, καθώς, όπως η Π4 παρατήρησε «όχι αυτό που τραγουδάει, γιατί θα νομίζουμε ότι αυτοί [πρωταγωνιστές] μιλάνε».

Όταν επέλεξαν και μουσική, είπαμε στα παιδιά πως έχουμε μαζέψει όλα τα απαιτούμενα στοιχεία και πως ήμασταν έτοιμοι να προχωρήσουμε στη δημιουργία του βίντεο. Παρόλα αυτά τους εξηγήσαμε πως θα προχωρούσαμε χωρίς εκείνα και πως θα ξαναβρισκόμασταν αργότερα για την προβολή του ολοκληρωμένου έργου, διότι, λόγω περιορισμένου χρόνου, δεν θα μπορούσαν να συμμετέχουν παρά μόνο να παρακολουθούν, παρόλο που, ιδανικά, αυτή η διαδικασία θα είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον να γίνει μαζί με τα παιδιά, εάν υπήρχε η άνεση χρόνου.

Χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα InShot σε κινητό τηλέφωνο, δημιουργήσαμε την ψηφιακή αφήγηση (βλ. ψηφιακό δίσκο). Προέκυψαν κάποια μικρά τεχνικά προβλήματα, τόσο με τον συγχρονισμό ήχου και εικόνας, όσο και με την εισαγωγή κάποιων από τα αρχεία ηχογράφησης, όμως καταφέραμε να τα επιλύσουμε και συνεχίσαμε, καλώντας τα παιδιά να δουν το έργο τους. Μόλις τελείωσε, η Π4

παρατήρησε «Τη μουσική δεν τη βάλουμε καθόλου...». Πράγματι, λόγω των τεχνικών θεμάτων, είχαμε ξεχάσει να προσθέσουμε τη μουσική που είχαν επιλέξει τα παιδιά και η Π4 αποδείχθηκε πολύ παρατηρητική. Προσθέσαμε εκείνη τη στιγμή τη μουσική, και τους ξαναδείξαμε την ψηφιακή αφήγηση. Όταν τελείωσε η προβολή του βίντεο, ο Π1 ρώτησε «Πώς το έβαλες σε πρόγραμμα, έτσι; Τι έκανες; Πώς το έκανες; Πώς το κάνεις;», δείχνοντας περιέργεια για τη διαδικασία που προηγήθηκε, στην οποία δεν ήταν παρών.

Στο τέλος τη διαδικασίας, θέσαμε κάποιες αξιολογικές ερωτήσεις στα παιδιά, ώστε να μάθουμε τι τους άρεσε και τι όχι από αυτήν, καθώς και εάν υπήρχε κάτι που τους φάνηκε δύσκολο. Τα παιδιά είπαν ότι τους άρεσαν όλα όσα κάναμε και ότι δεν υπήρχε κάτι που δεν τους άρεσε. Ως προς τη δυσκολία, μόνο η Π2 είπε ότι δυσκολεύτηκε λίγο στην ηχογράφηση.

Η παρούσα παρέμβαση διήρκεσε συνολικά περίπου δύο ώρες. Τα παιδιά έδειχναν κινητοποιημένα και συμμετείχαν στο μεγαλύτερο μέρος της². Παρόλα αυτά, φαινόταν ότι κουράζονταν όταν ασχολούμασταν για ώρα με κάτι συγκεκριμένο, καθώς ξεκινούσαν να μιλούν μεταξύ τους, να αναφέρουν άσχετα πράγματα ή να σηκώνονται από τη θέση τους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Π1 έδειξε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για τη διαδικασία, συνεχίζοντας όπως στην προηγούμενη παρέμβαση. Αντίστοιχο ενδιαφέρον έδειξε και η Π4, σε αντίθεση με την προηγούμενη παρέμβαση, στην οποία ήταν πολύ μαζεμένη. Αλλά και η Π2 ήταν αρκετά ενεργοποιημένη. Ο Π3, από την άλλη, σε αρκετά σημεία χρειαζόταν παρακίνηση για να εκφραστεί και ήταν σαν να χάνει το ενδιαφέρον του ορισμένες φορές.

Σχετικά ικανοποιητική, ιδιαίτερα για πρώτη παρέμβαση, ήταν και η αλληλεπίδραση των παιδιών². Αυτό που έλειπε, ήταν η επιχειρηματολογία για την κάθε άποψη που εξέφραζαν τα παιδιά. Επιπλέον, είχαν πολλές ιδέες, που χαρακτηρίζονταν από δημιουργικότητα και φαντασία.

² Η κινητοποίηση, όπως και η συνεργασία των παιδιών αποτιμώνται, τόσο εδώ, όσο και σε όλη την έκταση της ανάλυσης της έρευνας, κατά κάποιο τρόπο «διαισθητικά», μέσα από τις καταγραφές της παρατήρησης της διαδικασίας, δίχως τη χρήση κάποιας συγκεκριμένης μεθόδου μέτρησης.

Όσον αφορά την ψηφιακή αφήγηση που παρήγαγαν, ήταν άρτια, καθώς αποτελούνταν από αρχή, μέση και τέλος. Παρόλα αυτά, χαρακτηριζόταν από μία πλοκή σχετικά απλοϊκή και γραμμική, χωρίς ιδιαίτερη δράση και οι ήρωες φαινόταν να μη δρουν με βάση κάποια κίνητρα.

Για τον δικό μας ρόλο, σημειώσαμε την έντονα παρεμβατική μας στάση, έχοντας ως σκοπό τον περιορισμό της στις επερχόμενες παρεμβάσεις και μετατροπή αυτής σε περισσότερο επικουρική και υποστηρικτική.

1η παρέμβαση, Ομάδα Ελέγχου (8 Μαΐου 2019)

Η πρώτη παρέμβαση με την ομάδα ελέγχου ξεκίνησε με μία υπενθύμιση του τι κάναμε δύο ημέρες νωρίτερα, κατά την εισαγωγική παρέμβαση. Τα παιδιά ανέφεραν πως άκουσαν μία ιστορία, αλλά ότι δεν θυμούνται κάποια στοιχεία από αυτήν, οπότε την ξαναδιαβάσαμε γρήγορα. Όταν τους αναφέραμε πως θα έφτιαχναν τη δική τους ιστορία, τα περισσότερα παιδιά ενθουσιάστηκαν, όμως, ο Γιάννης δεν ήθελε, διότι θα ήταν δύσκολο, όπως ανέφερε. Υπενθυμίσαμε τα όσα είχαμε σημειώσει σχετικά με τα βασικά σημεία μίας ιστορίας, καθώς και σε τι μας χρησιμεύει ο χάρτης της ιστορίας και γιατί τον φτιάχνουμε.

Στη συνέχεια, ξεκινήσαμε το βασικό σκέλος της παρέμβασης, όπου παρουσιάσαμε στα παιδιά τα δώδεκα αντικείμενα που είχαμε παρουσιάσει και στην πειραματική ομάδα, ζητώντας τους μόνο να τα παρατηρήσουν, για αρχή. Καθώς τα εμφανίζαμε, ζητούσαμε από τα παιδιά να τα ονοματίσουν.

Έπειτα, τους ζητήσαμε να συζητήσουν και να επιλέξουν τρία από τα αντικείμενα σε ένα λεπτό, ώστε με αυτά να φτιάξουμε την ιστορία μας. Τα παιδιά χρειάστηκαν πολλή περισσότερη ώρα, συγκεκριμένα 10 λεπτά, για να καταλήξουν, καθώς ο καθένας πρότεινε αυτά που ήθελε. Ειδικότερα, ο π1 και ο π2 εξέφραζαν συνεχώς τις ιδέες τους, ενώ η π3 και η π4 δεν συμμετείχαν στη διαδικασία, εάν δεν τις παρακινούσαμε να μοιραστούν τη σκέψη τους. Ο ρόλος μας ήταν ιδιαίτερα συντονιστικός, καθώς τα παιδιά δεν κατάφερναν σε μεγάλο βαθμό να συζητήσουν μεταξύ τους, αλλά ο καθένας ανακοίνωνε την ιδέα του, με έντονο διχασμό μεταξύ κοριτσιών και αγοριών. Εν τέλει, κατέληξαν στην επιλογή της αρσενικής κούκλας και του μωρού όλου, καθώς και στο αεροπλανάκι, με πλειοψηφία δύο ατόμων.

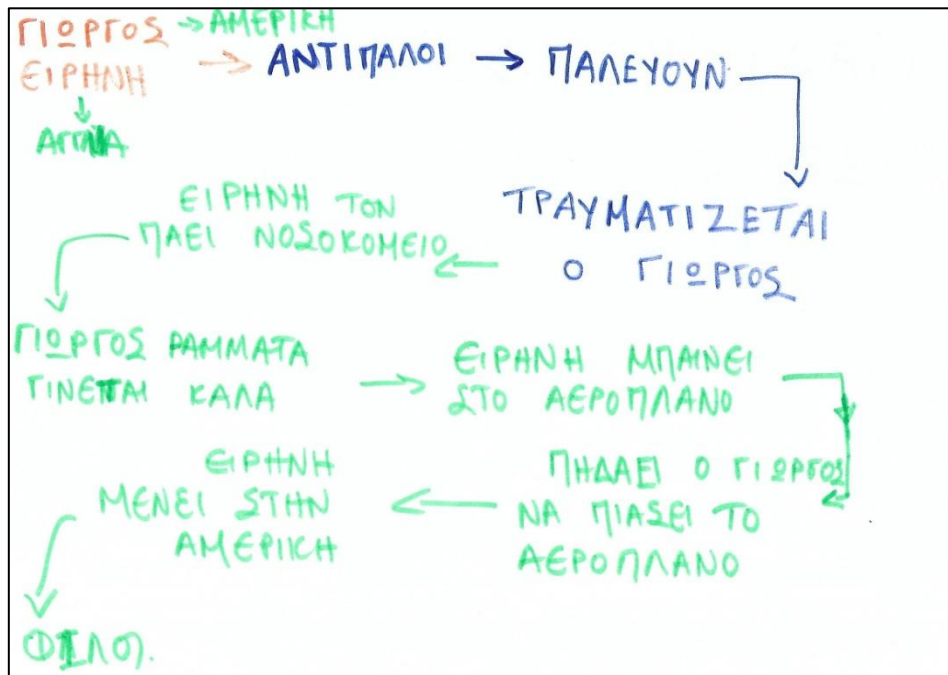
Ήρθε η ώρα τα παιδιά να προτείνουν τις ιδέες τους, έχοντας στο μυαλό τους τα βασικά στοιχεία μίας ιστορίας, ώστε να δημιουργήσουμε τον χάρτη, τον οποίο εμείς θα καταγράφαμε, λειτουργώντας ως γραφείς. Παρακαλέσαμε τα παιδιά να προτείνουν όλα ιδέες, καθώς και να ακούνε προσεκτικά τις ιδέες των συμμαθητών τους και η διαδικασία ξεκίνησε. Σε αρκετά σημεία επεμβήκαμε περισσότερο από όσο θα επιθυμούσαμε, ώστε να συντονίσουμε τη συζήτηση. Καθώς συνεχιζόταν η πρότερη κατάσταση, όπου, κατά κύριο λόγο, ο π1 είχε συνεχώς πολλές και

δημιουργικές ιδέες, ενώ η π3 και η π4 δεν συμμετείχαν καν, κάναμε προσπάθεια να τμηματοποιούμε τη διαδικασία ανά βασικό στοιχείο και όλοι να συμμετέχουν εξίσου, απευθύνοντας τον λόγο σε όλους και θέτοντας ερωτήσεις ως προς το αν συμφωνούν με την κάθε ιδέα που ακουγόταν. Σε αυτή μας τη στάση συνέβαλε και το ότι έπρεπε να προλάβουμε να ολοκληρώσουμε τα όσα είχαμε να κάνουμε μέσα στον διαθέσιμο χρόνο, ο οποίος λιγότευε.

Γενικά, ιδίως στο πρώτο μισό της διαδικασίας του καταιγισμού ιδεών υπήρχε έντονος διχασμός μεταξύ των δύο αγοριών και των δύο κοριτσιών και αντίστοιχη πόλωση σε «αγορίστικες» και «κοριτσίστικες» ιδέες, όπως ανέφεραν. Συγκεκριμένα, τα αγόρια επέμεναν σε ιδέες πολέμου, ενώ τα κορίτσια εσίαζαν σε φιλικές και οικογενειακές σχέσεις και ιδέες. Για αυτόν τον λόγο, προσπαθούσαμε να καταλαγιάζουμε τις διαφωνίες και να προτείνουμε μέσες λύσεις ή συνδυασμούς ιδεών, ή να αξιοποιούμε τη μέθοδο της ψηφοφορίας, ώστε να χρησιμοποιούνται ιδέες όλων των παιδιών και να νιώθουν ότι όλοι έχουν συμβάλει στη δημιουργία αυτής της ιστορίας. Παρόλα αυτά, σε μερικές περιπτώσεις που καταλήγαμε σε μία ιδέα μέσω της πλειοψηφίας, υπήρχαν από κάποια παιδιά αντιδράσεις «νίκης», που εκφράζονταν μέσα από περιπαικτικά σχόλια, ή «ήττας», που εκφράζονταν από σχόλια απογοήτευσης. Στο δεύτερο μισό της διαδικασίας εύρεσης ιδεών, τα πράγματα άλλαξαν κάπως, καθώς είδαν πως οι ιδέες τους μπορούσαν να συνδυαστούν, και έτσι συμφωνούσαν σε περισσότερα. Παρόλα αυτά, εκτιμούμε ότι, συνολικά, η διαδικασία καθοδηγούνταν σε μεγάλο βαθμό από εμάς, γεγονός, όμως, που για πρώτη παρέμβαση, ίσως να ήταν αναμενόμενο, λόγω μη εξοικείωσης των παιδιών με αυτές τις διαδικασίες.

Τελικά, τα παιδιά κατέληξαν στις εξής επιλογές, τις οποίες καταγράψαμε στον χάρτη της ιστορίας: Πρωταγωνιστές θα ήταν η αρσενική κούκλα και το μωράκι, που θα ονομάζονταν Γιώργος και Ειρήνη, αντίστοιχα. Ο Γιώργος είχε καταγωγή από την Αμερική, ενώ η Ειρήνη από την Αγγλία. Ήταν αντίπαλοι μεταξύ τους και η Ειρήνη είχε πάει στην Αμερική, για να παλέψουν. Κατά τη διάρκεια της πάλης, η Ειρήνη τραυμάτισε τον Γιώργο, γεγονός που αποτελούσε το εμπόδιο της ιστορίας. Η λύση του προβλήματος ήταν πως η Ειρήνη στεναχωρήθηκε και μετάνιωσε για αυτό που του έκανε, οπότε αποφάσισε να τον πάει στο νοσοκομείο, για να γιατρευτεί. Όταν ήρθε η ώρα η Ειρήνη να πετάξει με το αεροπλάνο πίσω στην Αγγλία, ο Γιώργος

στεναχωρήθηκε, οπότε πήδηξε ψηλά και σταμάτησε το αεροπλάνο, για να μείνει η Ειρήνη μαζί του, και να είναι φίλοι πλέον.



Εικόνα 19 Χάρτης ιστορίας 1^{ης} παρέμβασης Ομάδας ελέγχου

Μετά τη δημιουργία του χάρτη, τα παιδιά πρότειναν ιδέες για τον τίτλο της ιστορίας. Ο π1 είχε μία πολύ δημιουργική πρόταση για τίτλο της ιστορίας, φτιάχνοντας μία δική του λέξη, τη λέξη «Παλίτροπος», η οποία σημαίνει, όπως είπε, ότι «παλεύουν και γίνονται φίλοι». Ο π2 πρότεινε τον τίτλο «Γιώργος και Ειρήνη». Ακολουθήσαμε τη μέθοδο της ψηφοφορίας, όπου οι δύο επιλογές πήραν από δύο ψήφους και ο π1 πρότεινε την ιδέα «Παλίτροπος, ο Γιώργος και η Ειρήνη», ώστε να συνδυαστούν οι δύο ιδέες.

Συνεχίσαμε, καταγράφοντας την ιστορία αναλυτικά, όπου πάλι λειτουργούσαμε ως γραφείς, γράφοντας τα όσα διηγούνταν. Σε αυτό το σημείο, πάλι δράσαμε αρκετά παρεμβατικά, καθώς σε κάποια σημεία προτείναμε τρόπους διατύπωσης σε σχέση με τα όσα έλεγαν τα παιδιά, ώστε συντακτικά να βγάζει νόημα. Όσα καταγράψαμε τα διαβάσαμε δυνατά, ώστε να γνωρίζουν ακριβώς τα παιδιά πώς είναι η ιστορία.

"Παλιότροπος ο Γιώργος και η Ειρήνη"

① ^{Απόφαση} Μια φορά και ένα καιρό, ~~ήταν~~ ^{ήταν} ο Γιώργος από την Αφερικιά και η Ειρήνη από την Αγγλία.

② ^{Μήνος} Ο Γιώργος προκάλεσε την Ειρήνη να πάλεψαν. Η Ειρήνη πήγε στην Αφερικιά και πάλεψαν. ^{Μάλιστα} ~~Μάλιστα~~ ο Γιώργος τραυματίστηκε στο σαγόνι.

③ ^{Γιάννης} Η Ειρήνη του βοήθησε να πάει στον γιατρό, γιατί στεναχωριότανε που του γέμισε. Στο νοσοκομείο του έκανε επίσκεψη και έγινε υαά.

④ ^{Απόφαση} ~~Απόφαση~~ Ηρθε η ώρα ~~η~~ η Ειρήνη να μπει στο αεροπλάνο, για να πάει στην Αγγλία. Ο Γιώργος δούλωσε, γιατί δεν ήθελε να φύγει η Ειρήνη, οπότε μπόρεψε ψηλά ~~να~~ έπιασε το αεροπλάνο, και το έριξε κάτω.

⑤ Η Ειρήνη έμεινε στην Αφερικιά και έγινε φίλος. Και πήρανε αμοιβή υαά με εφείς καλύτερα.

Εικόνα 20 Καταγραφή ιστορίας 1^{ης} παρέμβασης Ομάδας ελέγχου

Συνεχίσαμε, κάνοντας την εικονογράφηση της ιστορίας. Την είχαμε χωρίσει σε κομμάτια και το κάθε παιδί επέλεξε από ένα, για να το αποτυπώσει σε μισή κόλλα Α4. Προτού ξεκινήσουν, συζητήσαμε πώς σκέφτονταν ότι θα μπορούσε να αποδοθεί η κάθε σκηνή, ώστε να ακουστούν και να συζητηθούν οι ιδέες τους.

Καθώς συζητούσαμε πώς θα μπορούσε να αποτυπωθεί το 2^ο κομμάτι, το οποίο αναφερόταν στο ότι ο Γιώργος προκάλεσε την Ειρήνη σε μάχη, στο ότι η Ειρήνη πήγε στην Αμερική και πάλεψαν και στο ότι κατά τη διάρκεια της μάχης ο Γιώργος τραυματίστηκε στο σαγόνι, ο π1 πρότεινε να το ζωγραφίσουμε σε τρία διαφορετικά χαρτιά. Εμείς προτείναμε καλύτερα να αποτυπωθεί αυτό το κομμάτι,

συνολικά, σε ένα χαρτί, για εξοικονόμηση χρόνου και του συστήσαμε να αναλάβει εκείνος αυτό το κομμάτι και να προσπαθήσει να το απεικονίσει. Αυτό που, τελικά, έκανε, ήταν να χωρίσει το χαρτί σε τρία κάθετα μέρη, ώστε να αποδώσει διαφορετικές χρονικές στιγμές, αλλά και διαφορετικές τοποθεσίες. Συγκεκριμένα, στο πρώτο και στο τρίτο μέρος ζωγράφισε την Ειρήνη και τον Γιώργο, αντίστοιχα, να μιλούν μεταξύ τους στο τηλέφωνο, ο καθένας από τη χώρα του. Στο δεύτερο μέρος, κεντρικά, απέδωσε τη στιγμή της πάλης των δύο πρωταγωνιστών, αφότου η Ειρήνη είχε ταξιδέψει από την Αγγλία και είχε βρεθεί στην Αμερική. Εκτιμούμε ότι ο τρόπος σκέψης του π1 ήταν ιδιαίτερα δημιουργικός, καθώς έφυγε από τη συμβατική απόδοση ζωγραφιάς στο χαρτί, αλλά αξιοποίησε το χαρτί ως τρίπτυχο, συνδυάζοντας διαφορετικές χωροχρονικά εικόνες, με πολύ ενδιαφέρουσα διάταξη.



Εικόνα 21 Ζωγραφιά του π1 στην 1^η παρέμβαση

Ζωγράφισαν όλα τα παιδιά με ζήλο το κομμάτι που είχαν αναλάβει, βάζοντας στις ζωγραφιές τους λεπτομέρειες που αναφέρονταν στην ιστορία. Επιπλέον, έκαναν σχόλια, τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους συμμαθητές τους, που δήλωναν ότι πρέπει να ζωγραφίζουν όπως μπορούν και όπως τα καταφέρνουν, καθώς και ότι κάνουν πολύ καλή προσπάθεια.

Όταν το κάθε παιδί ολοκλήρωνε τη ζωγραφιά του, επέλεγε ένα χαρτόνι A4 στο χρώμα της επιλογής του και κολλούσε πάνω του τη ζωγραφιά του και το εκτυπωμένο κείμενο του κομματιού της ιστορίας που είχε επιλέξει.

Επειδή η ιστορία είχε χωριστεί σε περισσότερα κομμάτια από ότι ο αριθμός των παιδιών της ομάδας, περίσσευε ένα τελευταίο κομμάτι το οποίο έπρεπε να εικονογραφηθεί, καθώς επίσης το εξώφυλλο του παραμυθιού. Την εικονογράφηση του τελευταίου κομματιού, όπου οι δύο πρωταγωνιστές της ιστορίας έγιναν φίλοι, ανέλαβαν να το ζωγραφίσουν η π3 και η π4, ενώ το εξώφυλλο αυτής το ανέλαβαν ο π1 και ο π2, όπου αποφάσισαν να δείξουν τον Γιώργο και την Ειρήνη να παλεύουν, ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό του τίτλου του παραμυθιού. Μάλιστα, τα δύο αγόρια, εξ αρχής, χώρισαν τι θα ζωγραφίσει ο καθένας, και ο π1, κάποιες στιγμές, έδειχνε στον π2 πώς να σχεδιάσει κάποιες λεπτομέρειες, για να αποδοθεί η στιγμή της πάλης. Όταν ολοκλήρωσαν την εικονογράφηση του εξωφύλλου, συνέχισαν με τον τίτλο του βιβλίου, όπου τον αντέγραφαν από ένα χαρτί που τον είχαμε γράψει εμείς.

Όταν ολοκληρώθηκαν όλες οι σελίδες, ρωτήσαμε τα παιδιά εάν είναι έτοιμο βιβλίο ή εάν χρειάζεται να κάνουμε κάτι ακόμα, για να θεωρείται βιβλίο και όχι σκέτες σελίδες. Πρότειναν να τις κολλήσουμε μεταξύ τους και, έτσι τρυπήσαμε τις σελίδες και τις δέσαμε με κορδέλα. Ολοκληρώνοντας και τη βιβλιοδεσία, διαβάσαμε μία φορά ολοκληρωμένο το παραμύθι τους (βλ. Παράρτημα 1).

Στο τέλος τη διαδικασίας, θέσαμε κάποιες αξιολογικές ερωτήσεις στα παιδιά, ώστε να μάθουμε τι τους άρεσε και τι όχι από αυτήν, καθώς και εάν υπήρχε κάτι που τους φάνηκε δύσκολο. Ο π2 είπε ότι πιο πολύ του άρεσε που έφτιαξαν την ιστορία, η π4 είπε το ίδιο, προσδιορίζοντας ότι της άρεσε πολύ που ζωγράρισαν, ο π1 που διαβάσαμε την ιστορία τους ολοκληρωμένη και η π3 που ζωγράφισε το κομμάτι της ιστορίας που είχε αναλάβει. Στην ερώτηση τι δεν τους άρεσε, τα τρία παιδιά είπαν ότι δεν υπήρχε κάτι, ενώ ο π2 είπε ότι δεν του άρεσε που «συζητάγαμε μια ώρα». Σε ερώτησή μας πώς αυτό θα μπορούσε να διορθωθεί, απάντησε «αν δεν τσακωνόμασταν». Ακόμα, όλα τα παιδιά είπαν πως δεν δυσκολεύτηκαν από κάτι στη διάρκεια της διαδικασίας.

Η παρούσα παρέμβαση διήρκεσε συνολικά περίπου μία ώρα και 45 λεπτά. Τα παιδιά έδειχναν κινητοποιημένα και συμμετείχαν σε μεγάλο μέρος της. Παρόλα αυτά, υπήρχαν αρκετές στιγμές που φαίνονταν ότι κουράζονταν όταν ασχολούμασταν για ώρα με κάτι συγκεκριμένο, καθώς μιλούσαν μεταξύ τους ή

έλεγαν για άσχετα πράγματα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο π2 συμμετείχε σε μεγάλο βαθμό, συνεχίζοντας όπως στην προηγούμενη παρέμβαση, με έμφαση στην αλληλεπίδραση με εμάς. Αντίστοιχο ενδιαφέρον έδειξε και ο π1, δίνοντας πολλές ιδέες και παίρνοντας πολλές πρωτοβουλίες, αλληλεπιδρώντας με τους συμμαθητές του. Η π4 ήταν αρκετά ενεργοποιημένη, χάνοντας, όμως, μερικές φορές την εστίασή της σε αυτό που κάναμε, όπως και η π3, η οποία, συνολικά, φάνηκε να συμμετέχει λιγότερο από όλους, ειδικά στη δημιουργία της ιστορίας, όπου την παρακινούσαμε, απευθύνοντάς της το λόγο.

Η αλληλεπίδραση των παιδιών ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη. Κατά τη δημιουργία της ιστορίας, το κάθε παιδί περιοριζόταν στο να εκφράσει την άποψή του και να επιμένει σε αυτήν, δίχως να επιχειρηματολογήσει και δίχως να περιμένει αλληλεπίδραση από τους άλλους για αυτήν. Κυρίως ο π1, είχε πολλές και δημιουργικές ιδέες, όμως και τα άλλα τρία παιδιά συνέβαλαν σε αυτό το κομμάτι λιγότερο ή περισσότερο. Κατά την εικονογράφηση της ιστορίας, κατάφεραν να συνεργαστούν κάπως πιο αποτελεσματικά.

Όσον αφορά την ιστορία που παρήγαγαν, ήταν άρτια, καθώς αποτελούνταν από αρχή, μέση και τέλος. Παρόλα αυτά, η πλοκή της είχε δομή γραμμική και σχετικά απλοϊκή. Επίσης, οι ήρωες σε κάποια σημεία φαίνονταν να έχουν κίνητρα και υπήρχε δράση, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό.

Για τον δικό μας ρόλο, σημειώσαμε την έντονα παρεμβατική μας στάση, κυρίως στο πρώτο μέρος, της δημιουργίας της ιστορίας, έχοντας ως σκοπό τον περιορισμό της στις επερχόμενες παρεμβάσεις και μετατροπή αυτής σε περισσότερο επικουρική και υποστηρικτική.

Σύγκριση Πειραματικής ομάδας – Ομάδας ελέγχου για την 1^η παρέμβαση

Ολοκληρώνοντας την πρώτη παρέμβαση τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου και συγκρίνοντας το πώς κύλισε αυτή στην καθημία, μπορούμε να πούμε τα εξής:

Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ήταν εμφανώς πιο κινητοποιημένα και συμμετείχαν, έχοντας δημιουργικές ιδέες, τόσο στο κομμάτι της δημιουργίας της ιστορίας, όσο και στο κομμάτι της δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης, σε αντίθεση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, τα οποία δεν ήταν στο σύνολό τους ενεργοποιημένα κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της ιστορίας. Παρόλα αυτά, κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του βιβλίου κινητοποιήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό.

Επίσης, ως προς τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, η πειραματική ομάδα τα πήγε καλύτερα και σε αυτό, καθώς, σε βασικό επίπεδο, πέτυχε τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, της οποίας τα παιδιά επέμεναν περισσότερο στο να εκφράσουν τις δικές τους ιδέες, παρά να ακούσουν των υπολοίπων και να καταλήξουν σε μία κοινή απόφαση.

Αναφορικά με το προϊόν που παρήγαγε η κάθε ομάδα, μπορούμε να πούμε πως και για τις δύο το αποτέλεσμα ήταν σχετικά ικανοποιητικό, για πρώτη φορά³. Τόσο η πειραματική ομάδα, όσο και η ομάδα ελέγχου παρήγαγαν από μία ολοκληρωμένη ιστορία, με αρχή, μέση και τέλος. Η πειραματική ομάδα κατάφερε να δημιουργήσει και να επιλέξει όλα τα στοιχεία που χρειαζόνταν για να γίνει η ιστορία τους ψηφιακή αφήγηση, όπως, αντίστοιχα, η ομάδα ελέγχου κατάφερε να πλαισιώσει την ιστορία της με εικονογράφηση, για να δημιουργηθεί το βιβλίο. Παρόλα αυτά, και οι δύο ομάδες, έφτιαξαν αρκετά απλές ιστορίες, γραμμικές, δίχως ιδιαίτερες ανατροπές στην πλοκή.

Σαφώς, τα τελικά προϊόντα, και ειδικά της πειραματικής ομάδας, δεν θα ήταν τα ίδια, εάν δεν είχαμε παρέμβει. Αφενός, ως ένα βαθμό, αυτό ήταν αναγκαίο να συμβεί, ιδίως σε αυτή την πρώτη παρέμβαση, ώστε να καθοδηγήσουμε τις δύο ομάδες στον τρόπο εργασίας. Αφετέρου, ο περιορισμένος χρόνος που υπήρχε,

³ Η αξιολόγηση των έργων γίνεται στα βασικά τους σημεία ως προς την αφήγηση και όχι με ανάλυση στις λεπτομέρειές τους. Αυτό ισχύει σε κάθε ενότητα σύγκρισης των δύο ομάδων της εκάστοτε παρέμβασης.

δεδομένου ότι δουλεύαμε με τις ομάδες εν ώρα μαθήματος του Νηπιαγωγείου, μας έκανε να επεμβαίνουμε σε μεγαλύτερο βαθμό. Ειδικά, για την πειραματική ομάδα, το γεγονός ότι χρειάστηκε εμείς να φτιάξουμε την ψηφιακή αφήγηση στο πρόγραμμα του κινητού τηλεφώνου, αντί να προσπαθήσουν τα παιδιά υπό την καθοδήγησή μας, ήταν ένα μεγάλο μείον στη διαδικασία, τόσο για τα οφέλη που θα αποκόμιζαν τα παιδιά, όσο και για τον μεγάλο βαθμό παρεμβατικότητάς μας στο έργο τους.

Συμπεραίνοντας, είμαστε σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από την έκβαση της πρώτης παρέμβασης, ως προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών μας στόχων, κυρίως για την πειραματική ομάδα, βάζοντας στόχο και για τις δύο ομάδες την καλύτερη διαχείριση του χρόνου και, ως συνέπεια, τη λιγότερο παρεμβατική δική μας στάση.

2η παρέμβαση, Πειραματική Ομάδα (13 & 16 Μαΐου 2019)

Ξεκινώντας τη δεύτερη παρέμβαση, παρουσιάσαμε στα παιδιά έναν πίνακα ζωγραφικής, του Victor Borisov, ο οποίος ονομάζεται “May flowers” και απεικονίζει δύο κορίτσια, σε παλαιότερη εποχή, να παίζουν με ένα τόπι, στον ολάνθιστο κήπο ενός σπιτιού (βλ. Εικόνα 07).

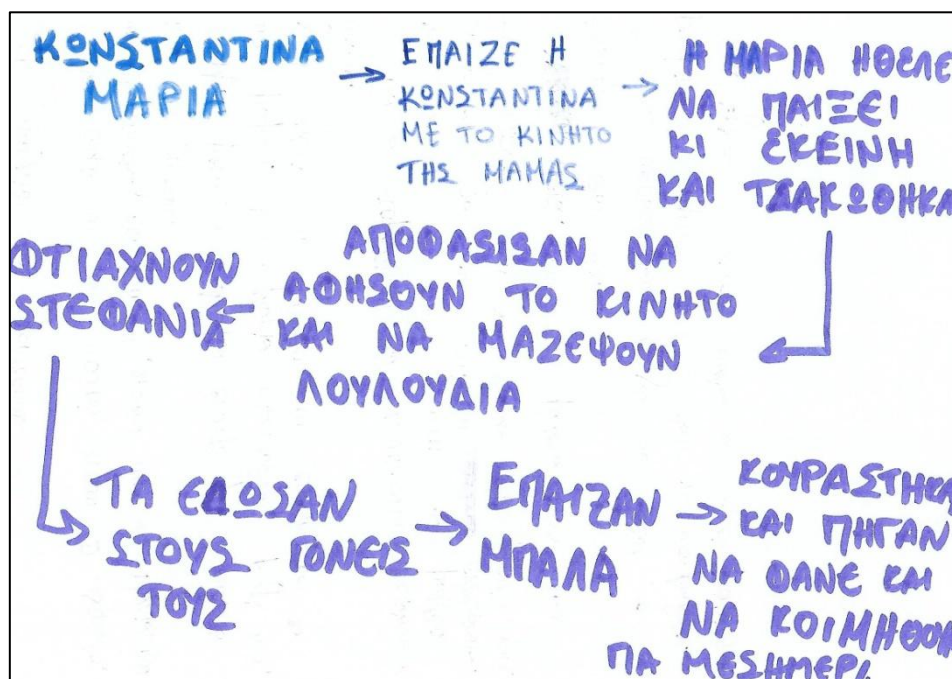
Τα παιδιά κλήθηκαν να εντοπίσουν τι απεικονίζει ο πίνακας καθώς και να φανταστούν λεπτομέρειες για τη συνθήκη που δείχνει, όπως το πώς θα ονομάζονταν τα δύο κορίτσια. Στη συνέχεια, τους αποκαλύψαμε το όνομα του πίνακα («Λουλούδια του Μαΐου») και συζητήσαμε για ποιο λόγο ο ζωγράφος μπορεί να του έδωσε αυτό το όνομα, καθώς και τι όνομα θα έδιναν τα παιδιά σε αυτόν.

Έπειτα, ζητήσαμε από τα παιδιά να φανταστούν τι μπορεί να συνέβη στα δύο κορίτσια πριν από το στιγμιότυπο που βλέπουμε στον πίνακα, όπως και μετά από αυτό, και να καταλήξουν σε ποιες ιδέες θα κρατήσουμε για την ιστορία μας. Όταν τα παιδιά συμφώνησαν στις ιδέες που ήθελαν, θυμηθήκαμε ποια είναι τα βασικά στοιχεία για τη δημιουργία της ιστορίας και τα αντιστοιχήσαμε με τα όσα είχαν σκεφτεί για την ιστορία τους. Καταγράψαμε τον χάρτη της ιστορίας με βάση τα όσα μας έλεγαν τα παιδιά και με βάση την πλειοψηφία, όποτε υπήρχε διχασμός μεταξύ της ομάδας.

Επειδή τα παιδιά είχαν σκεφτεί και είχαν αποφασίσει πολύ γρήγορα τις ιδέες από τις οποίες ήθελαν να απαρτίζεται η ιστορία τους, κατά την καταγραφή αυτών στον χάρτη από εμάς, και επειδή τους ρωτούσαμε να μας επαναλάβουν τις ιδέες τους με τη σωστή χρονική σειρά, για να τις γράψουμε, τα παιδιά άρχισαν να χάνουν τη συγκέντρωσή τους, μιλώντας για άσχετα πράγματα.

Η ιστορία στην οποία κατέληξαν είχε τα εξής στοιχεία: Οι πρωταγωνίστριες ονομάζονταν Κωνσταντίνα και Μαρία, οι οποίες ήταν αδερφές. Το πρόβλημα της ιστορίας θα προέκυπτε όταν η Μαρία θα τσακωνόταν με την Κωνσταντίνα, που έπαιζε με το κινητό της μαμάς τους, γιατί ήθελε κι εκείνη να παίξει με αυτό. Ως λύση του προβλήματος ήταν το ότι αποφάσισαν να αφήσουν το κινητό και να πάνε στον κήπο, για να μαζέψουν λουλούδια, ώστε να φτιάξουν στεφάνια. Αφού τα έφτιαξαν, τα έδωσαν στους γονείς τους και έπαιξαν με τη μπάλα τους στον κήπο. Το

αποτέλεσμα της ιστορίας ήταν ότι μετά από τόσο παιχνίδι, κουράστηκαν και μπήκαν στο σπίτι, για να φάνε το μεσημεριανό τους και να κοιμηθούν.



Εικόνα 22 Χάρτης ιστορίας 2^{ης} παρέμβασης Πειραματικής ομάδας

Όταν ολοκληρώθηκε η καταγραφή του χάρτη, ρωτήσαμε τα παιδιά ποιος θα ήθελαν να είναι ο τίτλος της ιστορίας τους. Κατέληξαν ομόφωνα στον τίτλο «Το παιχνίδι των κοριτσιών». Συνεχίσαμε με την καταγραφή της ιστορίας αναλυτικά, όπου πάλι λειτουργούσαμε ως γραφείς, γράφοντας τα όσα διηγούνταν. Συμβουλευόνταν τον χάρτη και μας έλεγαν τι να γράψουμε. Μέσα από ερωτήσεις μας, βοηθήσαμε τα παιδιά να αφηγηθούν την ιστορία με όλα τα απαραίτητα στοιχεία. Σε κάποια σημεία δράσαμε κάπως παρεμβατικά, καθώς προτείναμε τρόπους διατύπωσης σε σχέση με τα όσα έλεγαν τα παιδιά, ώστε συντακτικά να βγάζει νόημα. Όσα καταγράφαμε τα διαβάσαμε δυνατά, ώστε να γνωρίζουν ακριβώς τα παιδιά πώς είναι η ιστορία.

Το παιχνίδι των υοριζών.

① ^{Αγγλίστικ} Μια φορά με έναν καιρό ήταν 2 αδερφές, η Κωνσταντίνη, που ήταν 7 χρονών και η Μαρία, που ήταν 6 χρονών.

② ^{Από} Μια μέρα, η Κων/να έπαιξε με το μωρό της μαμάς. Και η Μαρία βεβαιώθηκε μαζί της, γιατί ήθελε να παίξει με εκείνη με το μωρό.

③ ^{Χριστίνα} Τότε να αποφασίσαν να τακτοποιήσουν, αποφάσισαν να αφήσουν το μωρό και να μαζέψαν παιχνίδια, για να φύγουν ~~από~~ στο σπίτι.

④ ^{Ελευσίνα} Τα έφτιαξαν και τα έδωσαν στις γονείς τους.

⑤ ^{Μαρία} Μετά, πήραν τη μητέρα τους και έπαιξαν στο σπίτι.

⑥ ^{Αγγλίστικ} Όταν κορότσικαν, πήγαν να φάνε το μεσημεριανό φαγητό τους και να κοιμηθούν. Και έζησαν ωστόι καλά με εφείς καλύτερα.

Εικόνα 23 Καταγραφή ιστορίας 2^{ης} παρέμβασης Πειραματικής ομάδας

Συνεχίσαμε, κάνοντας την ηχογράφιση της ιστορίας. Είχαμε χωρίσει την ιστορία σε φράσεις και με τη σειρά, αναθέταμε σε κάθε ένα παιδί από μία φράση. Τους τη διαβάζαμε και την ηχογραφούσαν. Όποτε τύχαινε κάποιο παιδί να μπερδέψει τα λόγια του, ή εάν κάποιος συμμαθητής τους έκανε κάποιο θόρυβο την ώρα που ηχογραφούσαν, το ηχογραφούσαμε ξανά, ώστε να πετύχουμε ένα καλό αποτέλεσμα.

Έπειτα, και αφού είχαμε χωρίσει την ιστορία σε πέντε μέρη, κάναμε την εικονογράφιση της ιστορίας. Το κάθε παιδί επέλεξε από ένα κομμάτι, για να το αποτυπώσει σε μία κόλλα Α4. Προτού ξεκινήσουν, συζητήσαμε πώς σκέφτονταν ότι

θα μπορούσε να αποδοθεί η κάθε σκηνή, ώστε να ακουστούν και να συζητηθούν οι ιδέες τους. Ζωγράρισαν όλα τα παιδιά με ενθουσιασμό το κομμάτι που είχαν αναλάβει, λέγοντας, κατά τη διάρκεια που ζωγράφιζαν, τι φτιάχνουν, βάζοντας στις ζωγραφιές τους λεπτομέρειες που αναφέρονταν στην ιστορία. Επειδή η ιστορία είχε χωριστεί σε περισσότερα κομμάτια απ' ό,τι ο αριθμός των παιδιών της ομάδας, περίσσευε ένα τελευταίο κομμάτι που έπρεπε να εικονογραφηθεί, το οποίο το ανέλαβε ο Π3, επειδή τελείωσε πρώτος την πρώτη ζωγραφιά του.

Όταν τα παιδιά δημιούργησαν τις ζωγραφιές για την ψηφιακή τους αφήγηση, συζητήσαμε τι είδη μουσικής θα ταίριαζαν σε αυτήν και τα παιδιά πρότειναν χαρούμενη, θυμωμένη και σιγανή. Κάναμε τις ανάλογες αναζητήσεις, αναπαράγοντας διάφορα κομμάτια και τα παιδιά μας έλεγαν εάν τους άρεσει ή όχι. Επιλέγαμε το κομμάτι που ψηφιζόταν από τα περισσότερα παιδιά.

Σε αυτό το σημείο ολοκληρώθηκε η πρώτη ημέρα της παρέμβασης, εξηγώντας και πάλι στα παιδιά πως, όπως και στην πρώτη παρέμβαση, λόγω περιορισμένου χρόνου, θα σκανάραμε άλλη στιγμή τις ζωγραφιές τους και θα συνθέταμε εμείς την ψηφιακή αφήγηση και πως θα τους τη δείχναμε μόλις την είχαμε έτοιμη. Αυτή τη φορά, λόγω των τεχνικών προβλημάτων που είχαν προκύψει στην προηγούμενη παρέμβαση με τη χρήση της εφαρμογής InShot, χρησιμοποιήσαμε το λογισμικό Windows Movie Maker, σε Η/Υ.

Όταν ξαναεπισκεφθήκαμε το νηπιαγωγείο, καλέσαμε τα παιδιά να παρακολουθήσουν το έργο τους (βλ. ψηφιακό δίσκο). Μας είπαν ότι τους άρεσε και ο Π1 παραπονέθηκε ότι είναι πολύ μικρή σε διάρκεια.

Για να ολοκληρωθεί η δεύτερη παρέμβαση, κάναμε κάποιες ερωτήσεις στα παιδιά για την αξιολόγηση της διαδικασίας. Στην ερώτηση τι τους άρεσε πιο πολύ, οι Π2, Π3 και Π4 είπαν ότι τους άρεσε που ζωγράρισαν, όπως και στον Π1, ο οποίος, όμως, πρόσθεσε ότι του άρεσε και που ηχογράφησαν τη φωνή τους. Στην ερώτηση τι δεν τους άρεσε, ο Π1 είπε ότι δεν του άρεσε καθόλου το ότι είδαμε τον πίνακα ζωγραφικής και φτιάξαμε την ιστορία. Η Π4 είπε ότι ήταν βαρετό όταν βλέπαμε τον πίνακα ζωγραφικής και συμφώνησε μαζί της ο Π3. Σε αυτό συμφώνησε και η Π2, προσθέτοντας ότι ήταν βαρετό και το ότι συζητούσαμε.

Σχετικά με αυτές τους τις δηλώσεις, ρωτήσαμε τα παιδιά πώς θα δημιουργούσαμε την ιστορία μας, εάν είχαμε παραλείψει το κομμάτι της συζήτησης

και εύρεσης ιδεών, το οποίο τους κούρασε. Η Π4 πρότεινε, αστειευόμενη, να φτιάχναμε την ιστορία μας με το τίποτα και ο Π1 παρατήρησε πως εάν το κάναμε αυτό, όσοι έβλεπαν την ψηφιακή μας αφήγηση, δεν θα καταλάβαιναν τι γίνεται στην ιστορία, δείχνοντας πως κατανοεί ότι μία ιστορία είναι αναγκαίο να αποτελείται από ιδέες, αλληλοσυμπληρούμενες μεταξύ τους, ώστε να μπορεί ένας θεατής να παρακολουθήσει και να κατανοήσει αυτό που βλέπει, παρόλο που ο ίδιος ήταν ο πιο αρνητικός σχετικά με αυτή τη διαδικασία.

Η παρούσα παρέμβαση διήρκεσε συνολικά περίπου μία ώρα και 15 λεπτά. Τα παιδιά έδειχναν κινητοποιημένα και συμμετείχαν, κυρίως στο ξεκίνημα της παρέμβασης, όπου συζητούσαμε τις σκέψεις τους σχετικά με τον πίνακα, καθώς και κατά την ζωγραφική. Παρόλα αυτά, στο μέσον της παρέμβασης, όπου καταγράφαμε τον χάρτη και την ιστορία, ξεκινούσαν να μιλούν μεταξύ τους και να αναφέρουν άσχετα πράγματα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Π1 σε αυτή την παρέμβαση δεν ήταν τόσο συγκεντρωμένος όσο στις προηγούμενες, καθώς συνεχώς διέκοπτε τους άλλους ή μιλούσε για άσχετα θέματα. Παρόλα αυτά συνέβαλε με τις ιδέες του. Αντίστοιχα, η Π2, ο Π3 και η Π4 είχαν παρόμοια συμβολή στη διαδικασία. Όλοι τους εξέφραζαν τις ιδέες τους και συζητούσαν, όμως, αποπροσανατολιζόνταν συχνότερα απ' ό,τι στις προηγούμενες παρεμβάσεις.

Όσον αφορά στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αυτή διατηρήθηκε στα ίδια επίπεδα με την προηγούμενη παρέμβαση. Αλληλεπιδρούσαν, δηλαδή, ικανοποιητικά, σχολίαζαν τις ιδέες των συμμαθητών τους και έδειχναν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους. Παρόλα αυτά, υπήρχε και πάλι έλλειψη σε επιχειρηματολογία. Ακόμα, οι ιδέες των παιδιών χαρακτηρίζονταν από δημιουργικότητα και φαντασία.

Όσον αφορά την ψηφιακή αφήγηση που παρήγαγαν, ήταν άρτια, καθώς αποτελούνταν από αρχή, μέση και τέλος. Παρόλα αυτά, αποτελούνταν από μία πλοκή απλοϊκή και γραμμική, χωρίς δράση και οι ήρωες φαινόταν να μην έχουν κίνητρα πίσω από τις δράσεις τους.

Η δική μας στάση ήταν και πάλι παρεμβατική, κυρίως στο σημείο όπου καταγράφαμε τον χάρτη και την ιστορία, στην προσπάθειά μας να κρατήσουμε τη συγκέντρωση των παιδιών στη δραστηριότητα.

2η παρέμβαση, Ομάδα Ελέγχου (15 & 16 Μαΐου 2019)

Στο ξεκίνημα της παρέμβασης, αναφέραμε επιγραμματικά τα βασικά συστατικά μίας ιστορίας και τα συσχετίσαμε με την προηγούμενη ιστορία που είχαν φτιάξει τα παιδιά. Ύστερα, τους δείξαμε τον πίνακα “May flowers”, όπως είχαμε κάνει και με την πειραματική ομάδα.

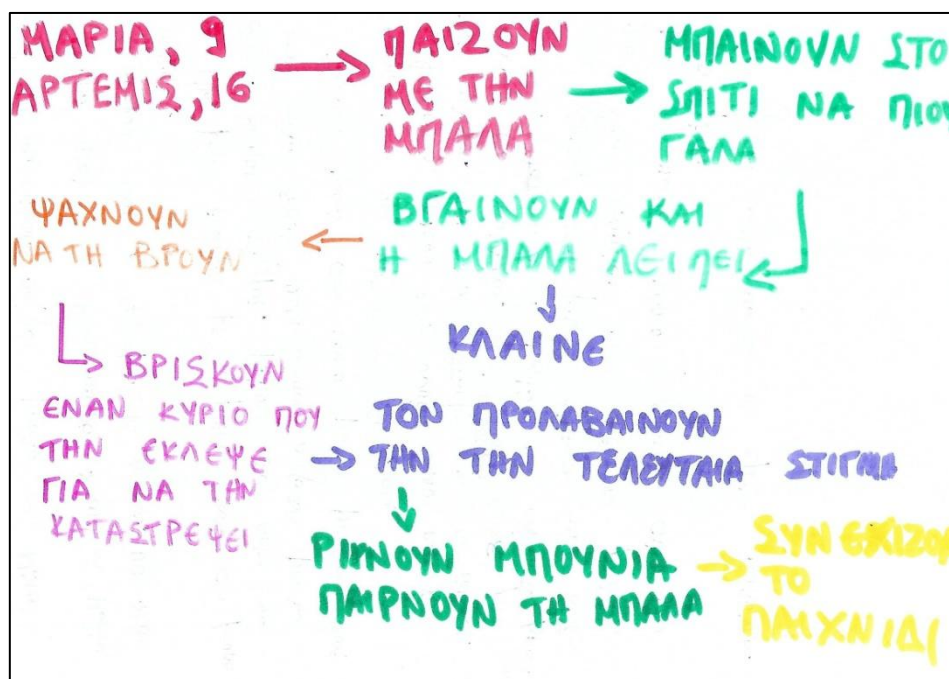
Τα παιδιά κλήθηκαν να εντοπίσουν τι απεικονίζει ο πίνακας καθώς και να φανταστούν λεπτομέρειες για τη συνθήκη που δείχνει, όπως το πού βρίσκεται και σε ποια εποχή. Στη συνέχεια, τους αποκαλύψαμε το όνομα του πίνακα («Λουλούδια του Μαΐου») και συζητήσαμε για ποιο λόγο ο ζωγράφος μπορεί να του έδωσε αυτό το όνομα, καθώς και τι όνομα θα έδιναν τα παιδιά σε αυτόν.

Έπειτα, φανταστήκαμε ποια μπορεί να είναι τα δύο κορίτσια, τα ονόματά τους και τις ηλικίες τους, όπου το κάθε παιδί πρότεινε τις ιδέες του και καταλήγαμε στην επικρατέστερη. Ύστερα, φαντάστηκαν τι μπορεί να συνέβη στα δύο κορίτσια, ώστε να βρούμε ένα πρόβλημα για την ιστορία μας, καθώς και τη λύση αυτού και το αποτέλεσμα της ιστορίας. Σε κάθε βήμα που καταλήγαμε σε μία ιδέα, την καταγράφαμε στον χάρτη.

Κάποια στιγμή, που συζητούσαμε ποια θα είναι η έκβαση της ιστορίας, τα παιδιά είχαν διχαστεί εάν η ιστορία θα έχει κακό ή καλό τέλος για τα κορίτσια του πίνακα. Συγκεκριμένα ο π1 προτιμούσε το πιο αρνητικό τέλος, ενώ ο π2, η π3 και η π4 το πιο θετικό, οπότε κρατήσαμε την επιθυμία της πλειοψηφίας. Ο π1 είπε πως η ιστορία βλέπει πως «δεν έχει κανένα κακό πράγμα τελικά». Καθώς του εξηγούσαμε πως δεν είναι απαραίτητο σε μία ιστορία να υπάρχει κακό τέλος, για να είναι πετυχημένη, ο π2 σχολίασε «Κι εγώ δε θέλω ποτέ να έχει ένα κακό τέλος μία ιστορία. Αν έχει ένα κακό τέλος μία ιστορία, τη σκίζω».

Η ιστορία στην οποία κατέληξαν είχε τα εξής στοιχεία: Πρωταγωνίστριες ήταν τα δύο κορίτσια, που ήταν αδερφές, η Μαρία, που ήταν 9 ετών, και η Άρτεμις, που ήταν 16 ετών. Τα δύο κορίτσια έπαιζαν με τη μπάλα τους στο μικρό δάσος έξω από το σπίτι τους, μέχρι που κουράστηκαν και μπήκαν στο σπίτι για να πιουν γάλα. Το πρόβλημα της ιστορίας προέκυψε όταν τα κορίτσια ξαναβγήκαν στο δάσος και η μπάλα έλειπε. Τότε ξεκίνησαν να την ψάχνουν, για να τη βρουν. Ψάχνοντας, βρήκαν έναν κακό κύριο, που τους είχε κλέψει τη μπάλα και ήταν έτοιμος να τη σκάσει.

Τότε, ως λύση στο πρόβλημα, η Άρτεμις έριξε στον κακό κύριο μία μπουνιά και η Μαρία του άρπαξε τη μπάλα. Το αποτέλεσμα ήταν ότι συνέχισαν το παιχνίδι τους στον κήπο.



Εικόνα 24 Χάρτης ιστορίας 2^{ης} παρέμβασης Ομάδας ελέγχου

Κατά την ολοκλήρωση της καταγραφής του χάρτη, τα παιδιά σκέφτηκαν ποιο όνομα θα ήθελαν να έχει η ιστορία τους και κατέληξαν ομόφωνα στον τίτλο «Τα κοριτσάκια παίζουν μπάλα τον Μάιο». Συνεχίσαμε με την καταγραφή της ιστορίας αναλυτικά, όπου πάλι λειτουργούσαμε ως γραφείς, γράφοντας τα όσα διηγούνταν. Συμβουλευόμασταν τον χάρτη για το τι να γράψουμε. Μέσα από ερωτήσεις μας, βοηθούσαμε τα παιδιά να αφηγηθούν την ιστορία με όλα τα απαραίτητα στοιχεία. Σε κάποια σημεία δράσαμε κάπως παρεμβατικά, καθώς προτείναμε τρόπους διατύπωσης σε σχέση με τα όσα έλεγαν τα παιδιά, ώστε συντακτικά να βγάζει νόημα. Όσα καταγράφαμε τα διαβάζαμε δυνατά, ώστε να γνωρίζουν ακριβώς τα παιδιά πώς είναι η ιστορία.

"Τα κοριτσάκια παίζουν μπάλα τον Μάιο"

Μια φορά με έναν νεαρό ήσαν η Μαρία, 9 χρονών και η Άρτεμις, 16 χρονών, και ήσαν αδελφές.

Μια μέρα έπαιζαν με τη μπάλα τους στο μικρό δάσος. [Κάποια στιγμή, μπόησαν στο σπίτι να πια γάλα, επειδή κουράστηκαν, παίζοντας μπάλα.] Αλλά

[Βρήκαν φανό στον κήπο, μα η μπάλα έλειπε. Αποφάσισαν να ψάξουν να τη βρουν.] Αλλά

[Ψάχνοντας, βρήκαν έναν νεαρό κώρο, που έην είχε κλέψει, και ήταν έτοιμος να τη δωρίσει. Αλλά δεν ηρθάβε, γιατί η Άρτεμις σου έριξε μια πέτρα πάνω μπουνιά,] και και η Μαρία σου πήρε τη μπάλα και χύρισε στο μικρό δάσος και συνέχισαν το παιχνίδι τους με τη μπάλα. Και ο νεαρός κώρος χύριξε σπίτι σου χτυπημένος.

Και έησαν κωδοι κωδοι και εφεις κωδοι κωδοι.

Εικόνα 25 Καταγραφή ιστορίας 2^{ης} παρέμβασης Ομάδας ελέγχου

Όταν ξαναεπισκεφθήκαμε το νηπιαγωγείο, συνεχίσαμε κάνοντας την εικονογράφηση της ιστορίας. Αυτή τη φορά δεν θα φτιάχναμε την ιστορία σε μορφή βιβλίου, αλλά θα την εικονογραφήσαμε σε ένα χαρτόνι, ομαδικά. Αρχικά, διαβάσαμε γρήγορα την ιστορία, ώστε να τη θυμηθούν, και ύστερα συζητήσαμε πώς θα μπορούσαμε να την αποτυπώσουμε στο χαρτόνι, με ποια δομή και πού θα ήθελαν να κολλήσουμε τον πίνακα ζωγραφικής. Τα παιδιά έλεγαν σημεία πάνω στο χαρτόνι, όπου ήθελαν να τον κολλήσουμε, χωρίς, όμως, να λένε τον λόγο, οπότε επιμείναμε, ώστε να αιτιολογήσουν τη σκέψη τους. Ο π1 πρότεινε να κολλήσουμε τον πίνακα πάνω αριστερά, ώστε να ξεκινάει με το στιγμιότυπο του πίνακα η

ιστορία, δηλαδή με τα δύο κορίτσια να παίζουν μπάλα στον κήπο. Τα άλλα τρία παιδιά, ενώ αρχικά είχαν προτείνει στο κέντρο του χαρτονιού, ύστερα συμφώνησαν με τον π1. Μάλιστα, ο π2 πρότεινε η απεικόνιση της ιστορίας στο χαρτόνι να γίνει κυκλικά, ξεκινώντας από την πάνω αριστερή γωνία και συνεχίζοντας με τη φορά του ρολογιού.

Αφού κολλήσαμε τον πίνακα πάνω στο χαρτόνι, συνεχίσαμε χωρίζοντας σε κομμάτια την ιστορία και το κάθε παιδί επέλεξε από ένα, για να το αποτυπώσει με ζωγραφική σε ένα σημείο του χαρτονιού.

Ενδιαφέρον έχει να αναφέρουμε πως στο τέλος της ιστορίας περίσσευε ένα κομμάτι, όπου αναφερόταν στο ότι τα κορίτσια, αφού είχαν βρει τη χαμένη τους μπάλα, βγήκαν και πάλι στον κήπο για να παίξουν με αυτή. Ρωτώντας τα παιδιά τι να κάνουμε με το κομμάτι που περισσεύει, και αφού όλα τα παιδιά είχαν αναλάβει από ένα κομμάτι για να ζωγραφίσουν, ο π2 πρότεινε αυτό το κομμάτι να αποτυπωθεί από τον ζωγραφικό πίνακα που είχαμε ήδη κολλήσει το χαρτόνι, καθώς το στιγμιότυπο που απεικονιζόταν ήταν ίδιο και ταίριαζε τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της ιστορίας τους. Μάλιστα, αυτή η σκέψη του συσχετιζόταν με την πρόταση που είχε κάνει λίγο νωρίτερα, δηλαδή το να απεικονίσουμε την ιστορία κυκλικά στο χαρτόνι. Συνεπώς, πρότεινε μία διάταξη, η οποία είχε νόημα, ώστε να μπορέσει η αρχή και το τέλος της ιστορίας να αποδοθούν από μία κοινή εικόνα.

Προτού ξεκινήσουν, συζητήσαμε πώς σκέφτονταν ότι θα μπορούσε να αποδοθεί η κάθε σκηνή και σε ποιο σημείο του χαρτονιού, ώστε να ακουστούν και να συζητηθούν οι ιδέες τους και να αποφασίσουν από κοινού πώς θέλουν την εργασία τους.

Τα παιδιά ζωγράφισαν με ζήλο τα κομμάτια που είχαν αναλάβει, αποδίδοντας λεπτομέρειες της ιστορίας στις ζωγραφιές τους. Κάποιες στιγμές, έκαναν σχόλια, είτε για το τι φτιάχνουν στο κομμάτι τους, είτε έδιναν ιδέες στους συμμαθητές τους, για να προσθέσουν στοιχεία. Ολοκληρώνοντας τις ζωγραφιές τους, έγραφαν το όνομά τους και, σε ένα σημείο που είχε μείνει κενό, συμφωνήσαμε να γράψουμε την ιστορία και με λόγια (βλ. Παράρτημα 2).



Εικόνα 26 Στιγμιότυπο της Ομάδας ελέγχου από την 2^η παρέμβαση

Στο τέλος τη διαδικασίας, θέσαμε κάποιες αξιολογικές ερωτήσεις στα παιδιά, ώστε να μάθουμε εάν υπήρχε κάτι που δεν τους άρεσε από αυτήν, εάν υπήρχε κάτι που τους φάνηκε δύσκολο, καθώς και εάν ήταν ευκολότερη ή δυσκολότερη αυτή η παρέμβαση σε σχέση με την προηγούμενη. Τα παιδιά είπαν πως δεν υπήρχε κάτι που δεν τους άρεσε, καθώς επίσης ότι δεν βρήκαν κάτι δύσκολο σε αυτή. Επιπλέον, ισχυρίστηκαν πως αυτή η παρέμβαση ήταν πιο εύκολη από την προηγούμενη, τόσο στη διαδικασία δημιουργίας της ιστορίας, όσο και στον τρόπο αποτύπωσης.

Η παρούσα παρέμβαση διήρκεσε συνολικά περίπου μία ώρα και 20 λεπτά. Τα παιδιά έδειχναν σε γενικές γραμμές κινητοποιημένα και συμμετείχαν σε μεγάλο μέρος της. Παρόλα αυτά, υπήρχαν στιγμές που φαινόταν ότι κουράζονταν όταν ασχολούμασταν για ώρα με κάτι συγκεκριμένο, καθώς μιλούσαν μεταξύ τους ή έλεγαν για άσχετα πράγματα. Πιο συγκεκριμένα, ο π2 συμμετείχε σε μεγάλο βαθμό, όπως και στις προηγούμενες παρεμβάσεις, τόσο αλληλεπιδρώντας με εμάς, όσο και με τους συμμαθητές του. Ο π1, συμμετείχε, προτείνοντας ιδέες, όμως δεν φάνηκε τόσο ενεργοποιημένος όλες τις στιγμές, όσο στις προηγούμενες παρεμβάσεις. Η π3 ήταν αρκετά ενεργοποιημένη, εάν συγκρίνουμε τη συμμετοχή της σε σχέση με τις

προηγούμενες παρεμβάσεις, όμως και πάλι υπήρχαν στιγμές που έπρεπε να της απευθύνουμε το λόγο για να ακουστεί. Τέλος, η π4 συμμετείχε στο μικρότερο βαθμό, μεταξύ των τεσσάρων παιδιών, οπότε απευθύναμε και σε αυτή το λόγο, ώστε να συμβάλλει περισσότερο στη δημιουργία της ιστορίας. Συνολικά, πάντως, το ενδιαφέρον των παιδιών κυμαινόταν ανάλογα με το τι κάναμε την κάθε στιγμή. Πιο ειδικά, στο ξεκίνημα, όπου συζητήσαμε για το τι βλέπουμε στον πίνακα, το ενδιαφέρον δεν έμεινε έντονο για πολλή ώρα. Αντίθετα, αυξήθηκε στη συνέχεια, όπου τα παιδιά κατέβαζαν ιδέες για το πώς να είναι η ιστορία τους. Ύστερα πάλι μειώθηκε κάπως, κατά τη διάρκεια της καταγραφής της ιστορίας αναλυτικά. Τέλος, πολύ μεγάλη συμμετοχή από όλους εκφράστηκε κατά τη διάρκεια της εικονογράφησης της ιστορίας.

Όσον αφορά στην αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, αυτή βελτιώθηκε αισθητά σε σχέση με την προηγούμενη παρέμβαση. Πλέον, κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της ιστορίας, τα παιδιά άκουγαν περισσότερο τις προτάσεις των συμμαθητών τους, χωρίς να επιμένουν μονάχα στη δική τους, και ήταν πιο πρόθυμα στο να ψηφίσουν ώστε να καταλήξουν στην επικρατέστερη ιδέα. Αντίστοιχα, υπήρχε συνεργασία και κατά τη διάρκεια της εικονογράφησης, ιδίως μεταξύ του π1 και του π2, όπου και πάλι επέλεξαν να δουλέψουν σε μία κοινή ζωγραφιά. Ακόμα, ακούστηκαν αρκετές δημιουργικές ιδέες από όλα τα παιδιά, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό.

Η ιστορία που παρήγαγαν ήταν άρτια, καθώς αποτελούνταν από αρχή, μέση και τέλος. Παρόλα αυτά, η πλοκή της είχε δομή γραμμική και απλοϊκή. Επίσης, σε κάποια σημεία υπήρχε δράση, όμως οι ήρωες φαίνονταν να μη δρουν με βάση κάποιο κίνητρο.

Η δική μας στάση ήταν λιγότερο παρεμβατική σε σχέση με την προηγούμενη παρέμβαση, παρόλα αυτά θα μπορούσε να περιοριστεί ακόμα περισσότερο στο σημείο όπου καταγράψαμε την ιστορία, καθώς στην προσπάθειά μας να κρατήσουμε τη συγκέντρωση των παιδιών στη δραστηριότητα και να συντάξουμε ένα κείμενο συντακτικά ορθό, προτεινάμε πολλές φορές τη διατύπωση του κειμένου ή διορθώναμε εκφράσεις των παιδιών.

Σύγκριση Πειραματικής ομάδας – Ομάδας ελέγχου για την 2^η παρέμβαση

Ολοκληρώνοντας την πρώτη παρέμβαση τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου και συγκρίνοντας το πώς κύλισε αυτή στην καθεμία, μπορούμε να πούμε τα εξής:

Και οι δύο ομάδες κατάφεραν να συμμετέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό στη δραστηριότητα, παρόλα αυτά, συγκρίνοντας την ενεργοποίηση της κάθε ομάδας σε αυτή την παρέμβαση σε σχέση με την προηγούμενη, η ομάδα που κατάφερε να βελτιωθεί ήταν η ομάδα ελέγχου, ενώ η ενεργοποίηση της πειραματικής ομάδας φάνηκε να υποχωρεί. Κοινό σημείο των δύο ομάδων ήταν ότι όλα τα παιδιά ενεργοποιήθηκαν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής της ιστορίας, καθώς αποτελεί μία αγαπημένη τους δραστηριότητα, που συχνά επιλέγουν στην ελεύθερη ώρα τους, όπως διαπιστώσαμε και από τις Παρατηρήσεις μας, πριν το ξεκίνημα των παρεμβάσεων.

Αντίστοιχη επιτυχία είχαν οι δύο ομάδες και στη συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους, όμως, και πάλι, εάν συγκρίνουμε την προηγούμενη παρέμβαση με αυτή, η ομάδα που κατάφερε να βελτιώσει τη μεταξύ της αλληλεπίδραση ήταν η ομάδα ελέγχου, ενώ η πειραματική ομάδα είχε μία πιο σταθερή πορεία. Και στις δύο ομάδες ακούστηκαν οι απόψεις όλων των παιδιών, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, και δεν υπήρξαν ιδιαίτερες διαφωνίες, αλλά προωθήθηκε η λύση της ψηφοφορίας. Παρόλα αυτά, και οι δύο ομάδες ακόμα συνέχισαν να αλληλεπιδρούν σε βασικό επίπεδο, συνήθως χωρίς ιδιαίτερη επιχειρηματολογία, εάν δεν ερωτούνταν από εμάς για αυτό.

Όσον αφορά στο προϊόν που παρήγαγε η κάθε ομάδα, το αποτέλεσμα ήταν αρκετά ικανοποιητικό και για τις δύο. Τόσο η πειραματική ομάδα, όσο και η ομάδα ελέγχου παρήγαγαν από μία ολοκληρωμένη ιστορία, γραμμική χρονολογικά, με αρχή, μέση και τέλος, χωρίς, όμως, ιδιαίτερη πλοκή. Ο τρόπος απόδοσης της ιστορίας για τις δύο ομάδες στην προκειμένη παρέμβαση ήταν αρκετά παρόμοιος, καθώς και οι δύο απέδωσαν την ιστορία μέσα από ζωγραφική και την ψηφιοποίηση της ιστορίας της πειραματικής ομάδας την αναλάβαμε εμείς, για εξοικονόμηση χρόνου, συνεπώς οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια για τα παιδιά των δύο ομάδων. Έτσι, η πειραματική ομάδα παρήγαγε μία ψηφιακή ιστορία αποτελούμενη από ζωγραφιές, αφήγηση και μουσική, ενώ η ομάδα ελέγχου

έφτιαξε έναν μεγάλο πίνακα, αποτελούμενο από ζωγραφιές όλων των φάσεων της ιστορίας, καθώς και το κείμενο αυτής.

Και πάλι, η δική μας παρεμβατικότητα αναγνωρίζουμε πως επηρέασε το τελικό αποτέλεσμα των παραγωγών των παιδιών. Τόσο στη διάρκεια της δημιουργίας της ιστορίας και για τις δύο ομάδες, όσο και κατά τη διάρκεια της απόδοσής της, κατά κύριο λόγο στην πειραματική ομάδα, όπου αναλάβαμε την ψηφιοποίησή της εξολοκλήρου εμείς, η δική μας συμβολή γνωρίζουμε πως επηρεάζει τη διαδικασία, περιορίζοντας τις πρωτοβουλίες των παιδιών. Παρόλα αυτά, θεωρούμε πως, συνολικά, η παρεμβατικότητά μας μειώθηκε σε κάποιο ποσοστό σε σχέση με την προηγούμενη παρέμβαση, ειδικά στην ομάδα ελέγχου.

Συμπερασματικά, είμαστε σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από την έκβαση της δεύτερης παρέμβασης, ως προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών μας στόχων, κυρίως για την ομάδα ελέγχου αυτή τη φορά, βάζοντας και πάλι στόχο και στις δύο ομάδες τη λιγότερο παρεμβατική δική μας στάση, και την επίτευξη μεγαλύτερης ενεργοποίησης από τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας.

3η παρέμβαση, Πειραματική Ομάδα (20 & 21 Μαΐου 2019)

Στο ξεκίνημα της 3^{ης} παρέμβασης δείξαμε στα παιδιά μία φωτογραφία ενός κάστρου και ζητήσαμε να μας πουν τι βλέπουν και τι γνωρίζουν γενικότερα για αυτά και, στη συνέχεια, καλέσαμε τα παιδιά να φανταστούν ότι ζουν μέσα σε αυτό το κάστρο, για να δημιουργήσουν μία ιστορία.



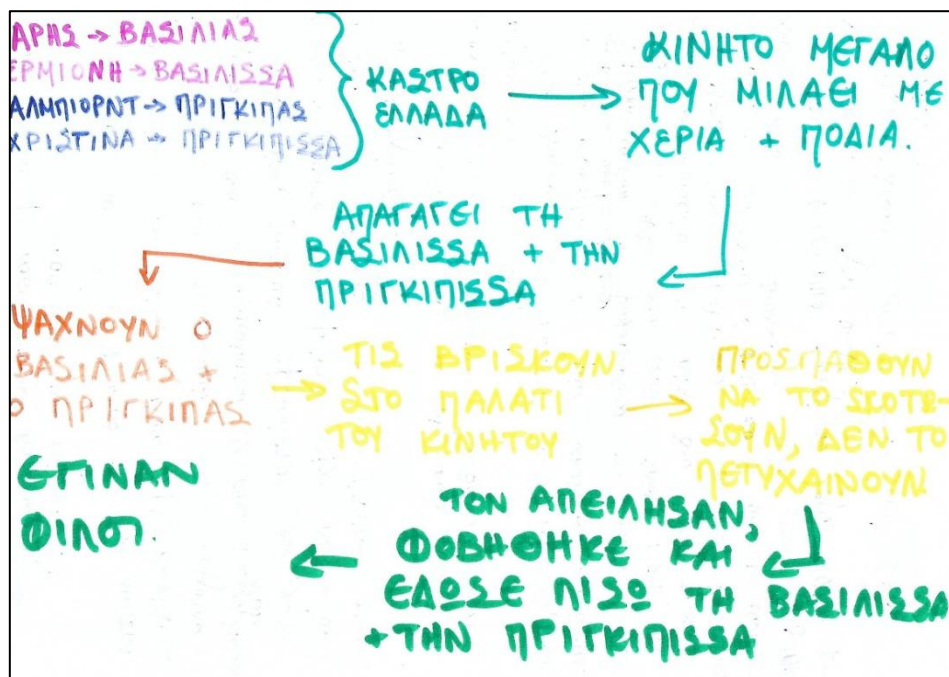
Εικόνα 27 Εικόνα κάστρου για την 3^η παρέμβαση

Αρχικά, όρισαν τους πρωταγωνιστές, οι οποίοι ήταν οι ίδιοι, και τα χαρακτηριστικά αυτών, καθώς και την τοποθεσία του κάστρου. Σε όποια ιδέα κατέληγαν, την καταγράφαμε εμείς στον χάρτη, ως γραφείς.

Στη συνέχεια, η Π4 είπε πως σε μία ιστορία πάντα υπάρχει ένα πρόβλημα, δείχνοντας πως έχει κατακτήσει τα στοιχεία μίας ιστορίας, και πρότεινε το πρόβλημα αυτής της ιστορίας να είναι ένα κινητό που μιλάει. Παράλληλα, ο Π1 πρότεινε το πρόβλημα της ιστορίας να είναι η απαγωγή ενός από τους πρωταγωνιστές και, συνεχίζοντας τη σκέψη του, είπε ότι θα μπορούσαν τα προβλήματα στην ιστορία τους να είναι και τα δύο που ακούστηκαν. Άμεσα, η Π4 σκέφτηκε έναν συνδυασμό αυτών των δύο ιδεών και αντιπρότεινε πως το πρόβλημα θα μπορούσε να είναι ένα γιγάντιο κινητό που απήγαγε έναν πρωταγωνιστή.

Έπειτα, συνέχισαν, ψάχνοντας τη λύση στο πρόβλημα, όπου ακούστηκαν διαφορετικές ιδέες από το κάθε παιδί, οπότε προτείναμε να προσπαθήσουν να συνδυάσουν τις ιδέες και ο Π1 έδωσε μία ιδέα, που συνδύαζε τα περισσότερα από όσα είχαν ακουστεί. Μόλις οι συμμαθητές του άκουσαν αυτή του την πρόταση, άρχισαν να τον επευφημούν.

Η ιστορία στην οποία κατέληξαν, αποτελούνταν από τα εξής στοιχεία: Πρωταγωνιστές ήταν οι ίδιοι, ως μία βασιλική οικογένεια, με το ένα αγόρι να είναι ο βασιλιάς, το ένα κορίτσι η βασίλισσα, το άλλο αγόρι ο γιος τους, ο πρίγκιπας και το άλλο κορίτσι η κόρη τους, η πριγκίπισσα. Όλοι μαζί κατοικούσαν στο κάστρο, το οποίο βρισκόταν στην Ελλάδα. Κάποια στιγμή προέκυψε το πρόβλημα της ιστορίας, το οποίο ήταν η εμφάνιση ενός γιγάντιου κινητού που μιλάει, με χέρια και πόδια, το οποίο απήγαγε τη βασίλισσα και την πριγκίπισσα. Ο βασιλιάς και ο πρίγκιπας άρχισαν να τις ψάχνουν και τις βρήκαν μέσα στην αποθήκη του παλατιού του κινητού. Προσπάθησαν να μαχαιρώσουν το κινητό και να του κάνουν ηλεκτροσόκ, όμως αυτό δεν έπαθε τίποτα. Οπότε, για να δώσουν λύση στο πρόβλημα, απείλησαν το κινητό, αυτό φοβήθηκε και ελευθέρωσε τις δύο γυναίκες. Το αποτέλεσμα της ιστορίας ήταν η βασιλική οικογένεια και το τεράστιο κινητό να γίνουν φίλοι.



Εικόνα 28 Χάρτης ιστορίας 3^{ης} παρέμβασης Πειραματικής ομάδας

Όταν τελειώσαμε με την καταγραφή του χάρτη, συνεχίσαμε με την εύρεση τίτλου για την ιστορία, καταλήγοντας στο όνομα «Ένα κάστρο με βασίλισσες και βασιλιάδες, πριγκίπισσες και πριγκίπες». Συνεχίσαμε με την καταγραφή της ιστορίας αναλυτικά, όπου πάλι λειτουργούσαμε ως γραφείς, γράφοντας τα όσα διηγούνταν. Συμβουλευόνταν τον χάρτη και μας έλεγαν τι να γράψουμε. Μέσα από ερωτήσεις μας, βοηθούσαμε τα παιδιά να αφηγηθούν την ιστορία με όλα τα απαραίτητα στοιχεία. Σε κάποια σημεία δράσαμε κάπως παρεμβατικά, καθώς προτεινάμε τρόπους διατύπωσης σε σχέση με τα όσα έλεγαν τα παιδιά, ώστε συντακτικά να βγάζει νόημα. Όσα καταγράφαμε τα διαβάσαμε δυνατά, ώστε να γνωρίζουν ακριβώς τα παιδιά πώς είναι η ιστορία.

" Ένα κάστρο με βασίλισσες και βασιλιάδες, ¹
πριγκίπισσες και πριγκίπες. "

² Μια φορά με έναν ~~καρό~~ καρό σε ένα κάστρο
ζούσε ένας βασιλιάς, ο Άρης, μία βασίλισσα,
η Ερμώνα και τα παιδιά τους, ο πριγκίπας
Αλέξανδρος και η πριγκίπισσα Χριστίνα. Το ~~κάστρο~~ ^{κάστρο} ήταν στην
Ελλάδα.

³ Μια μέρα, ξαφνικά εμφανίστηκε ένα γιγάντιο,
τεράστιο κινητό, που μιλούσε, είχε πόδια και
χέρια, ⁴ και κήρυξε σε βασίλισσα και
την πριγκίπισσα.

⁵ Ο βασιλιάς και ο πριγκίπας στέναχω-
ρήθηκαν που οι γυναίκες χάθηκαν, και
μήχαν να τις βρουν.

⁶ Τις βρήκαν στο παλάτι του κινητού, που
αυτός είχε κλεισμένες σε μία κλειδαριά κλειδαμιά.
~~Ο βασιλιάς και ο πριγκίπας~~
⁷ Προσπάθησαν να μαχακρώσουν το κινητό με τα
βαστούνια τους, αλλά δεν έπαθε τίποτα. ⁸ Μετά, του
έκαναν η λευροσύνη και πάλι δεν έπαθε τίποτα.

⁹ Μετά τον κλειδαμιά που θα τον σπρώξουν,
το κινητό φωνάζει, ¹⁰ αρχίζει να κλαίει και
έδωσε πίσω τη βασίλισσα και την πριγκίπισσα.

¹¹ Και η βασίλισσα σιωπένετα έγινε φίλη με
το κινητό, που έγινε καλό.

¹² Και ζήσανε αχώρι μαζί με εφείς
καλόερα.

Εικόνα 29 Καταγραφή ιστορίας 3^{ης} παρέμβασης Πειραματικής ομάδας

Αφού ολοκληρώσαμε τη δημιουργία και καταγραφή της ιστορίας, συνεχίσαμε με τη δημιουργία κάποιων αξεσουάρ, τα οποία θα χρησιμοποιούσαμε στη συνέχεια, για τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης. Πιο συγκεκριμένα, είχαμε κόψει από πριν σε χαρτόνι από ένα σπαθί για το κάθε αγόρι και από ένα στέμμα για κάθε κορίτσι. Τα παιδιά κλήθηκαν να τα χρωματίσουν, όπως τους άρεσε.

Συνεχίσαμε, κάνοντας την ηχογράφιση της ιστορίας. Είχαμε χωρίσει την ιστορία σε φράσεις και, με τη σειρά, αναθέταμε σε κάθε ένα παιδί από μία φράση. Τους τη διαβάζαμε και την ηχογραφούσαν. Όποτε τύχαινε κάποιο παιδί να μπερδέψει τα λόγια του, ή εάν κάποιος συμμαθητής τους έκανε κάποιο θόρυβο την ώρα που ηχογραφούσαν, το ηχογραφήσαμε ξανά, ώστε να πετύχουμε ένα καλό αποτέλεσμα. Με την ολοκλήρωση των ηχογραφήσεων της αφήγησης, ολοκληρώθηκε και η πρώτη ημέρα της παρέμβασης.

Την επόμενη ημέρα, που επισκεφτήκαμε ξανά το νηπιαγωγείο, συνεχίσαμε με την φωτογράφιση και βιντεοσκόπηση των σκηνών της ψηφιακής αφήγησης. Αρχικά, θυμηθήκαμε ποιον ρόλο έχει το κάθε παιδί και, ύστερα, πήραν τα αξεσουάρ τους. Προτείναμε να δράσουμε όπως και στην 1^η παρέμβαση, όπου σε κάθε σκηνή ένα παιδί αναλάμβανε το ρόλο του φωτογράφου/κάμεραμαν και ένα παιδί ήταν ο σκηνοθέτης, ώστε κυκλικά, να περάσουν όλα τα παιδιά από όλους τους ρόλους. Διαβάσαμε την ιστορία για να τη θυμηθούν και, ύστερα, ρωτήσαμε τα παιδιά τι θα χρησιμοποιήσουν για να απεικονίσουν τον κακό της ιστορίας, το κινητό. Η Π2 πρότεινε αμέσως να χρησιμοποιήσουμε το ένα από τα δύο κινητά που είχαμε μαζί μας, για τη διενέργεια της παρέμβασης (το ένα το αξιοποιούν τα παιδιά για τη λήψη φωτογραφιών, βίντεο και ηχογραφήσεων, ενώ το άλλο το χρησιμοποιούμε για την ηχογράφιση της διαδικασίας). Αναρωτηθήκαμε πώς θα δείξουν ότι το κινητό έχει χέρια και πόδια, όπως έλεγε η ιστορία τους και η Π2 πρότεινε να σχεδιάσουμε και να κόψουμε σε ένα χαρτί χέρια και πόδια και να τα κολλήσουμε πάνω στο κινητό.

Μέσα από ερωτήσεις, προσπαθήσαμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να εξάγουν σκηνοθετικές οδηγίες, όπως το να επιλέξουν πώς θα δείξουμε την κάθε σκηνή, πού θα σταθούν, τι θα κάνουν και εάν θα την απεικονίσουμε με φωτογραφία ή βίντεο. Εμείς δρούσαμε υποστηρικτικά στη διαδικασία, ρωτώντας ή επισημαίνοντας διάφορα σημεία, ώστε να μπουκ στη διαδικασία να σκεφτούν τι κάνουν, πώς το κάνουν και αν θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά, όπως, για παράδειγμα, τι

φαίνεται και πώς μέσα στο κάδρο της φωτογραφίας, ή αν, για κάποιο στιγμιότυπο, είναι καταλληλότερη η λήψη φωτογραφίας ή βίντεο. Αρκετές φορές, βέβαια, προτείναμε και κάποιες ιδέες στα παιδιά, σχετικά με τη διαδικασία, δρώντας κάπως παρεμβατικά. Η διαδικασία κράτησε πολλή ώρα και τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά, δίνοντας ιδέες και σχολιάζοντας τα όσα κάνουν, χωρίς να χάνεται στην πορεία το ενδιαφέρον τους. Εξαίρεση αποτέλεσε ο Π3, ο οποίος εξ αρχής είχε κάπως μικρότερο ποσοστό ενεργού συμμετοχής, αλλά δρούσε περισσότερο με βάση τα όσα πρότειναν και έκαναν οι συμμαθητές του. Σε γενικές γραμμές, όμως, φάνηκε ότι ήταν μία διαδικασία που τους κινητοποίησε.

Ψάχνοντας ιδέες τα παιδιά, για να αποδώσουν τη σκηνή του ηλεκτροσόκ στο κινητό, σκέφτηκαν πως χρειάζονται κάτι σαν καλώδιο, για να του κάνουν το ηλεκτροσόκ. Ο Π1 είχε την ιδέα να χρησιμοποιήσουν χαρτόνι, όπως αυτά που είχα δώσει στα δύο κορίτσια να ζωγραφίσουν για να φτιάξουν τα στέμματά τους, χωρίς να το έχουμε ενώσει, αλλά σε ευθεία. Όμως, δεν μπορούσαμε να υλοποιήσουμε την ιδέα του, καθώς δεν είχαμε άλλο χαρτόνι, οπότε χρησιμοποιήσαμε ένα καλώδιο που βρήκαμε στην τάξη. Παρόλα αυτά, μας έκανε εντύπωση ο τρόπος σκέψης του Π1, καθώς ήταν αντισυμβατικός και δημιουργικός.

Αφού ολοκληρώθηκε η λήψη φωτογραφιών και βίντεο, συνεχίσαμε ρωτώντας τα παιδιά εάν θέλουν να προσθέσουμε μουσική στην ιστορία τους. Τα παιδιά αποφάσισαν ότι θέλουν να έχει μουσική και προχωρήσαμε στην αναζήτηση της κατάλληλης μουσικής. Ρωτώντας τα παιδιά τι είδος μουσικής θα ταίριαζε, πρότειναν χαρούμενη, λυπητερή και συγκινητική, στα αντίστοιχα σημεία. Μπήκαμε στο YouTube και αναζητήσαμε τα είδη μουσικής που είχαν προτείνει. Πατούσαμε αναπαραγωγή σε ένα-ένα κομμάτι και τα παιδιά μας έλεγαν εάν τους άρεσει ή όχι για την ιστορία τους. Τα κομμάτια με τις περισσότερες ψήφους ήταν και αυτά που επελέγησαν.

Πριν την ολοκλήρωση της παρέμβασης, κάναμε κάποιες ερωτήσεις στα παιδιά για την αξιολόγηση της διαδικασίας. Στην ερώτηση τι τους άρεσε πιο πολύ, ο Π1 και ο Π3 είπαν ότι τους άρεσαν όλα, ενώ η Π2 και η Π4 το ότι ζωγράρισαν τα στέμματα. Στην ερώτηση τι τους φάνηκε βαρετό, ο Π1 είπε ότι δεν υπήρχε κάτι, η Π2 είπε ότι της φάνηκε βαρετό που συζητούσαμε σχετικά με τα κάστρα. Η Π4 είπε πως βαρέθηκε τη στιγμή που γράφαμε την ιστορία, λέγοντας σε εμάς «μόνο εσύ

συμμετάσχει σε αυτό», εννοώντας ότι, έχοντας τον ρόλο του γραφέα, τα παιδιά δεν συμμετάσχουν στο γράψιμο. Μαζί της συμφώνησε και η Π2. Στην ερώτηση τι τους φάνηκε δύσκολο, η Π4 είπε πως δυσκολεύτηκε κατά την ηχογράφιση.

Φεύγοντας, είπαμε στα παιδιά για ακόμα μία φορά πως εμείς, λόγω οικονομίας χρόνου, θα δημιουργούσαμε άλλη στιγμή την ψηφιακή αφήγηση και θα τους την προβάλαμε όταν ξαναεπισκεπτόμασταν το σχολείο, όπως και έγινε (βλ. ψηφιακό δίσκο). Για τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης χρησιμοποιήσαμε και πάλι το Windows Movie Maker.

Η παρούσα παρέμβαση διήρκεσε συνολικά περίπου δυόμιση ώρες. Τα παιδιά έδειχναν κινητοποιημένα και συμμετείχαν στο μεγαλύτερο μέρος της. Μπορούμε να πούμε ότι η Π4 έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για τη διαδικασία, και ίσως η συμβολή της να ήταν μεγαλύτερη από κάθε άλλη φορά. Ο Π1 έδειξε εξίσου μεγάλο ενδιαφέρον για τη διαδικασία, συνεχίζοντας όπως και στις προηγούμενες παρεμβάσεις. Αντίστοιχο ενδιαφέρον έδειξε και η Π2, καθώς συνέβαλε καθοριστικά στις διάφορες φάσεις της παρέμβασης. Ο Π3, από την άλλη, συνέβαλλε σε μικρότερο βαθμό στη διαδικασία, καθώς σε αρκετά σημεία χρειαζόταν παρακίνηση για να εκφραστεί και ήταν σαν να χάνει το ενδιαφέρον του και την προσήλωσή του ορισμένες φορές. Συνολικά, τα παιδιά φάνηκαν πολύ κινητοποιημένα κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής των αξεσουάρ τους, καθώς επίσης και κατά τη διάρκεια της λήψης φωτογραφιών και βίντεο. Επίσης, φάνηκε να τους ενδιαφέρει η διαδικασία της δημιουργίας της ιστορίας, αλλά και η διαδικασία της ηχογράφησης της αφήγησης. Εάν θα έπρεπε να ξεχωρίσουμε κάποιο σημείο της διαδικασίας, κατά το οποίο η ενεργοποίηση των παιδιών θα μπορούσε να βελτιωθεί, αυτό θα ήταν, για ακόμα μία φορά, η στιγμή που καταγράφαμε την ιστορία, αλλά και η διαδικασία εύρεσης κατάλληλης μουσικής για την ψηφιακή αφήγηση. Παρόλα αυτά, για το τελευταίο σημείο, μπορούμε να προσδώσουμε τη μείωση συμμετοχής των παιδιών στο ότι ασχολούμασταν ήδη πάνω από μία ώρα με τη δραστηριότητα, στην οποία ήταν αρκετά και συνεχώς ενεργοποιημένα, επομένως ήταν αναμενόμενο να χρειάζονται ένα διάλλειμα χαλάρωσης.

Σχετικά ικανοποιητική, για ακόμα μία φορά, ήταν και η αλληλεπίδραση των παιδιών, που, όμως, και πάλι στερούνταν επιχειρηματολογίας, η οποία προέκυπε

κυρίως ύστερα από ερωτήσεις μας. Ακόμα, είχαν πολλές και δημιουργικές ιδέες, που χαρακτηρίζονταν από φαντασία.

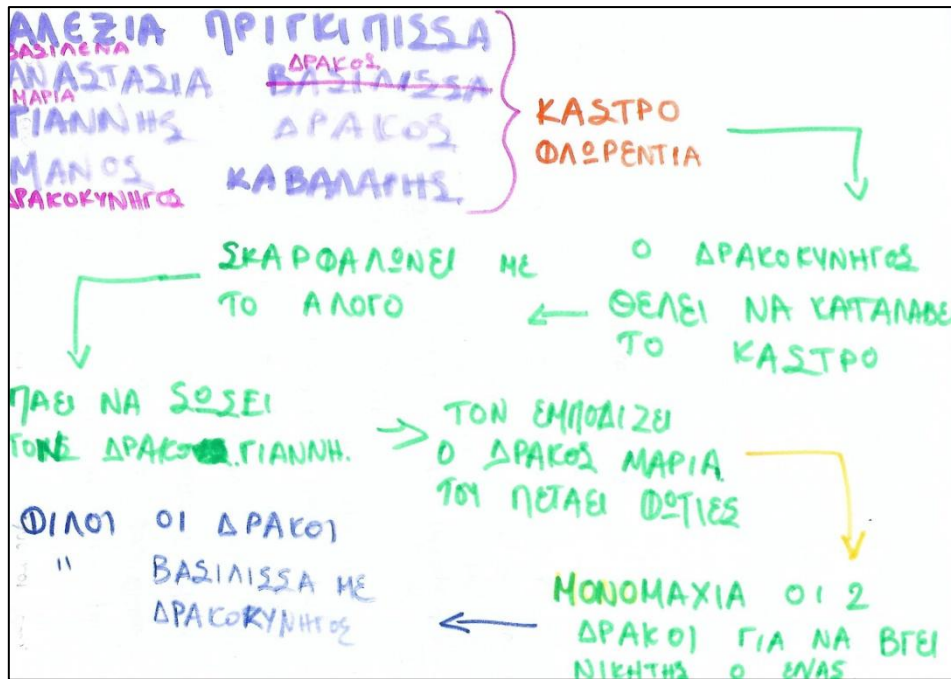
Όσον αφορά την ψηφιακή αφήγηση που παρήγαγαν, ήταν άρτια, καθώς αποτελούνταν από αρχή, μέση και τέλος. Η πλοκή, σε αυτή την παρέμβαση, έγινε κάπως πιο σύνθετη και ο αριθμός των γεγονότων αυξήθηκε. Χρονολογικά, η ιστορία και πάλι ήταν γραμμική. Επίσης, οι ήρωες σε κάποια σημεία φαίνονταν να έχουν κίνητρα και υπήρχε αρκετή δράση.

Σχετικά με τη στάση μας, αυτή ήταν παρεμβατική κατά κύριο λόγο στο μέρος όπου τα παιδιά τραβούσαν φωτογραφίες και βίντεο, καθώς και στη δημιουργία της ιστορίας.

3η παρέμβαση, Ομάδα Ελέγχου (28 & 29 Μαΐου 2019)

Στην 3^η παρέμβαση με την ομάδα ελέγχου, αρχικά, δείξαμε τη φωτογραφία με το κάστρο στα παιδιά, ρωτώντας τα να πουν τι πιστεύουν ότι είναι, τι βλέπουν στην εικόνα και ποιοι μπορεί να ζουν σε αυτό το κάστρο. Στη συνέχεια, καλέσαμε τα παιδιά να φανταστούν ότι ζουν μέσα σε αυτό το κάστρο και να σκεφτούν τι θα ήταν ο καθένας, ως πρωταγωνιστές της ιστορίας που θα έφτιαχναν. Κατέληξαν ποιο όνομα και ποια ιδιότητα θα ήθελε το κάθε παιδί να έχει, όρισαν την τοποθεσία του κάστρου και, έπειτα, αρχίσαμε να δομούμε την ιστορία, με βάση τις ιδέες που είχαν τα παιδιά. Σε όποια ιδέα κατέληγαν, την καταγράφαμε εμείς στον χάρτη, ως γραφείς. Τα παιδιά, συνολικά, είχαν πολλές ιδέες, τις οποίες εξέφραζαν έντονα και συνεχώς. Αυτό, κάποιες φορές οδηγούσε σε διαφωνίες των παιδιών, καθώς ο καθένας επέμενε στη δική του ιδέα, δίχως να καταλήγουν σε μία κοινή απόφαση.

Η ιστορία στην οποία, τελικά, κατέληξαν, αποτελούνταν από τα εξής στοιχεία: Πρωταγωνιστές ήταν οι ίδιοι, με το ένα κορίτσι να ονομάζεται Βασιλένα και να είναι η βασίλισσα του κάστρου, και το άλλο κορίτσι να είναι ένας θηλυκός δράκος, ονόματι Μαρία, ο οποίος θα φυλάει το βασίλειο. Το ένα αγόρι ονομαζόταν Δρακοκυνηγός και ήταν ένας υπτότης με άλογο, ο οποίος είχε έναν δράκο, που ήταν το άλλο αγόρι. Το κάστρο βρισκόταν στην Φλωρεντία. Το πρόβλημα της ιστορίας ήταν πως ο Δρακοκυνηγός ήθελε να καταλάβει το κάστρο, για να σώσει τον φυλακισμένο δράκο του, οπότε, για να το καταφέρει, σκαρφάλωσε με το άλογό του ψηλά, ώστε να μπει μέσα. Η δράκαινα Μαρία, όμως, τον είδε και του πέταξε φωτιές, για να τον εμποδίσει. Η βασίλισσα και ο Δρακοκυνηγός αποφάσισαν οι δύο δράκοι τους να κάνουν μονομαχία, ώστε όποιος κερδίσει, να κρατήσει το βασίλειο. Η λύση στο πρόβλημα της ιστορίας ήταν πως οι δράκοι δεν ήθελαν να παλέψουν, αλλά αποφάσισαν να γίνουν φίλοι. Το αποτέλεσμα ήταν ότι έπεισαν και τη βασίλισσα και τον Δρακοκυνηγό να γίνουν φίλοι, και έτσι, έζησαν όλοι μαζί στο κάστρο. Με την ολοκλήρωση της καταγραφής του χάρτη, ολοκληρώθηκε για αυτή τη μέρα η παρέμβαση.



Εικόνα 30 Χάρτης ιστορίας 3^{ης} παρέμβασης Ομάδας ελέγχου

Την επόμενη ημέρα, ξεκινήσαμε, μοιράζοντας στα παιδιά χαρτονένια αξεσουάρ φτιαγμένα από εμάς, ώστε να τα ζωγραφίσουν όπως ήθελαν, για να τα αξιοποιήσουμε αργότερα. Συγκεκριμένα, τα δύο αγόρια ζωγράρισαν από ένα σπαθί, το ένα κορίτσι, που είχε τον ρόλο της βασίλισσας, ζωγράφισε ένα στέμμα, ενώ το άλλο κορίτσι, που είχε τον ρόλο του θηλυκού δράκου, ζωγράφισε μία μάσκα δράκου.

Όταν ολοκλήρωσαν το χρωμάτισμα των αξεσουάρ τους, συνεχίσαμε με την καταγραφή της ιστορίας. Ρωτήσαμε τα παιδιά ποιον τίτλο θα ήθελαν να δώσουν στην ιστορία τους. Επικρατέστερη ιδέα ήταν ο εξής τίτλος: «Η Βασίλισσα, ο Λαθροκυνηγός και οι δράκοι τους». Εμείς και πάλι λειτουργούσαμε ως γραφείς, γράφοντας τα όσα διηγούνταν. Μέσα από ερωτήσεις μας, βοηθήσαμε τα παιδιά να αφηγηθούν την ιστορία με όλα τα απαραίτητα στοιχεία. Σε κάποια σημεία, όμως, δράσαμε παρεμβατικά, καθώς προτείναμε τρόπους διατύπωσης σε σχέση με τα όσα έλεγαν τα παιδιά, ώστε συντακτικά να βγάζει νόημα. Όσα καταγράφαμε τα διαβάζαμε δυνατά, ώστε να γνωρίζουν ακριβώς τα παιδιά πώς είναι η ιστορία.

Η Βασίλισσα, ο Αρχικουμπής και οι δράκωνες τους.
 Σε ένα κάστρο στη Φλωρεντία γούσε μια
 βασίλισσα, η Βασιλένα και είχε ~~ένα κάστρο~~
 μια δράκωννα να φύγει το κάστρο, τη Μαρία.
 Ζαφνιά, εμφανίστηκε ο Αρχικουμπής, πάνω
 στο άλογο του, για να σώσει τον δράκονα
 του, τον Γιάννη. Συμφώνησε πάνω στον
 πύργο με το άλογο, αλλά του εμπόδισε η
 δράκωννα, πετώντας του φωτιά.
 Οι 2 ~~βασίλισσες~~ αποφάσισαν να ^{στο δρόμο τους} παλέψουν, για
 να κερδίσει ο βασιλιάς του κάστρου. Όμως, οι
 δράκωνες δεν ήθελαν να παλέψουν, αλλά να γίνουν
 φίλοι. Ήπειραν και τη βασίλισσα με τον
 Αρχικουμπή να γίνουν φίλοι και έτσι έγιναν
 όλοι μαζί στο ~~κάστρο~~ κάστρο

Εικόνα 31 Καταγραφή ιστορίας 3^{ης} παρέμβασης Ομάδας ελέγχου

Όταν ολοκληρώθηκε η καταγραφή, διαβάσαμε μία φορά την ιστορία, ώστε να συνεχίσουμε στο επόμενο βήμα. Αυτή τη φορά δεν θα κάναμε εικονογράφιση στην ιστορία και δεν θα την αποτυπώναμε σε βιβλίο ή χαρτόνι, όπως στις προηγούμενες παρεμβάσεις, αλλά θα την δραματοποιούσαμε. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά, έβαλαν τα αξεσουάρ τους και, αρχικά, έκαναν μία πρόβα. Αφού αποφάσισαν πού θα σταθούν, ξεκινήσαμε να διαβάζουμε φράση-φράση την ιστορία και τα παιδιά δρούσαν με βάση τα όσα περιγράφονταν. Η διαδικασία καταγραφόταν από το κινητό μας, για να υπάρχει αρχείο για χάρη της έρευνας. Παρόλα αυτά, ήταν κάτι που το γνώριζαν τα παιδιά, καθώς έβλεπαν τη συσκευή. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα,

στο τέλος της πρόβας της δραματοποίησης, να ζητήσουν να βγουν φωτογραφίες υποδυόμενοι τους ρόλους τους και να τις δουν. Στη συνέχεια, ρωτήσαμε τα παιδιά εάν θα ήθελαν, καθώς θα δραματοποιούν την ιστορία, να την αφηγούμαστε παράλληλα, όπως κάναμε στην πρόβα, ή εάν προτιμούσαν να δρουν δίχως αφήγηση, και επέλεξαν να υπάρχει αφήγηση, καθώς τους βοηθούσε να συντονιστούν και να γνωρίζουν τι να κάνουν και πότε (βλ. ψηφιακό δίσκο).



Εικόνα 32 Στιγμιότυπο της Ομάδας ελέγχου από την 3^η παρέμβαση

Η παρούσα παρέμβαση διήρκεσε συνολικά περίπου μία ώρα και δέκα λεπτά. Τα παιδιά έδειχναν κινητοποιημένα και συμμετείχαν στο μεγαλύτερο μέρος της. Πιο ειδικά, ο π1 είχε πολλές ιδέες, γεμάτες φαντασία και τις στήριζε με σθένος. Αλλά και ο π2 πρότεινε πολλές ιδέες στους συμμαθητές του και δεν απευθυνόταν τόσο πολύ σε εμάς, όπως είχε γίνει τόσο στη δεύτερη, όσο, κυρίως, στην πρώτη παρέμβαση. Ιδιαίτερη ενεργοποίηση έδειξε να έχει στο κομμάτι της δημιουργίας της ιστορίας και η π3, που για πρώτη φορά συμμετείχε και πρότεινε ιδέες, χωρίς να χρειάζεται κάθε φορά να της απευθύνουμε εμείς τον λόγο. Μάλιστα, έδειξε να έχει μία προτίμηση στο να στηρίζει τις προτάσεις του συμμαθητή της π2. Τέλος, η π4 ήταν αυτή που χρειαζόταν την περισσότερη παρακίνηση από εμάς σε σχέση με τους υπόλοιπους, χωρίς, όμως, αυτό να σημαίνει ότι δεν ήταν κινητοποιημένη, ιδίως συγκρίνοντάς τη με τις προηγούμενες παρεμβάσεις. Συνολικά, σε αυτή την παρέμβαση, δεν υπήρξε κάποια στιγμή που το ενδιαφέρον των παιδιών μειώθηκε.

Τόσο κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της ιστορίας, όσο και κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης, τα παιδιά έδειχναν να είναι κινητοποιημένα και να τους ενδιαφέρει αυτό που κάνουν. Το ίδιο συνέβηκε και κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής των αξεσουάρ τους.

Η αλληλεπίδραση των παιδιών σε αυτή την παρέμβαση θύμιζε σε κάποιο βαθμό την 1^η παρέμβαση, καθώς, κατά τη δημιουργία της ιστορίας τα παιδιά και πάλι επέμεναν αρκετά στις δικές τους ιδέες, με συνέπεια να μην καταλήγουν πάντα σε κοινές αποφάσεις και η διαδικασία να παίρνει πολύ χρόνο χωρίς να προκύπτουν αποτελέσματα. Παρόλα αυτά, αυτό δεν γινόταν όλες τις στιγμές και τα παιδιά ήταν κάπως πιο διαλλακτικά σε σχέση με την 1^η παρέμβαση. Επιπρόσθετα, είχαν πολλές ιδέες, που χαρακτηρίζονταν από φαντασία και δημιουργικότητα.

Όσον αφορά την αφήγηση που παρήγαγαν, ήταν άρτια, καθώς αποτελούνταν από αρχή, μέση και τέλος. Η πλοκή, σε αυτή την παρέμβαση, έγινε και για την Ομάδα ελέγχου πιο σύνθετη και με περισσότερα γεγονότα. Χρονολογικά, η ιστορία και πάλι ήταν γραμμική. Επίσης, οι ήρωες σε κάποια σημεία φαίνονταν να έχουν κίνητρα και υπήρχε αρκετή δράση.

Η δική μας στάση ήταν παρεμβατική σε ορισμένα σημεία κατά τη δημιουργία της ιστορίας, ώστε να διευκολύνουμε τη διαδικασία όταν τα παιδιά επέμεναν το καθένα στη δική του πρόταση.

Σύγκριση Πειραματικής ομάδας – Ομάδας ελέγχου για την 3^η παρέμβαση

Συγκρίνοντας το πώς εξελίχθηκε η τρίτη παρέμβαση για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, καταλήγουμε στις εξής σκέψεις:

Και οι δύο ομάδες σε αυτή την παρέμβαση φάνηκαν να είναι σε μεγάλο βαθμό ενεργοποιημένες, χωρίς να υπάρχουν ιδιαίτερα πολλές στιγμές που τα παιδιά φάνηκε να χάνουν το ενδιαφέρον τους για αυτό που κάνουν. Θεωρούμε ότι σε αυτή τους την κινητοποίηση συνέβαλε το ότι συμμετείχαν τα ίδια τα παιδιά ως ήρωες των ιστοριών τους, οπότε η εμπλοκή τους ήταν έντονη και κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της ιστορίας, αλλά και όταν την κινηματογράφησαν / δραματοποίησαν. Επίσης, και οι δύο ομάδες φάνηκαν να αρέσκονται ιδιαίτερα, για ακόμα μία φορά, στη διαδικασία της ζωγραφικής, όταν χρωμάτισαν τα αξεσουάρ τους.

Όσον αφορά στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των δύο ομάδων, η πειραματική ομάδα φάνηκε ότι ήταν πιο αποτελεσματική, τόσο στη δημιουργία της ιστορίας, όσο και στην απόδοσή της για τη λήψη φωτογραφιών και βίντεο. Τα παιδιά έδρασαν ομαδικά, δίχως να χρειάζονται τις δικές μας οδηγίες και προτροπές πολλές φορές. Δέχονταν τις ιδέες των συμμαθητών τους και υπήρχαν φορές που «έχτιζαν» πάνω σε αυτές, προσθέτοντας τη δική τους άποψη. Από την άλλη, σε αυτή την παρέμβαση η ομάδα ελέγχου φάνηκε να υποχωρεί ως προς την αλληλεπίδραση, σε σχέση με αυτό που είχε πετύχει στην προηγούμενη. Στο κομμάτι της δημιουργίας της ιστορίας δυσκολεύτηκαν να συνεργαστούν για ένα κοινό αποτέλεσμα, και χρειάστηκαν τη δική μας βοήθεια σε ορισμένα σημεία. Παρόλα αυτά, στο κομμάτι της δραματοποίησης κατάφεραν άμεσα να αποδώσουν την ιστορία, έχοντας καλό συντονισμό μεταξύ τους, χωρίς να χρειαστεί να παρέμβουμε εμείς.

Σχετικά με τις παραγωγές των παιδιών των δύο ομάδων, αυτές ήταν ικανοποιητικές. Μάλιστα, η δραματοποίηση της ομάδας ελέγχου βγήκε αβίαστα από τα παιδιά, καθώς έκαναν άμεσα και συντονισμένα τα όσα αφηγούμασταν διαβάζοντας την ιστορία, δίχως να χρειάζεται να παρεμβαίνουμε. Αλλά και η πειραματική ομάδα δημιούργησε μία άρτια ψηφιακή αφήγηση, με αρχή, μέση και τέλος. Επιπλέον, και οι δύο ομάδες, σε αυτή την παρέμβαση, κατάφεραν να κάνουν ξεκάθαρο ότι η ιστορία τους είχε πλοκή και δράση.

Ως προς την παρεμβατικότητα μας στις διαδικασίες, μπορούμε να πούμε πως είμαστε ικανοποιημένοι ότι δεν δράσαμε ιδιαίτερα παρεμβατικά στη διαδικασία δημιουργίας της ιστορίας στην πειραματική ομάδα, και στη διαδικασία της δραματοποίησης στην ομάδα ελέγχου. Αντίθετα, θα προτιμούσαμε να έχουμε υπάρξει λιγότερο παρεμβατικοί στη δημιουργία ιστορίας της ομάδας ελέγχου και στη διάρκεια λήψης φωτογραφιών/βίντεο στην πειραματική ομάδα. Επιπλέον, και σε αυτή την παρέμβαση, για την πειραματική ομάδα, συνθέσαμε εμείς, σε άλλη στιγμή και όχι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, την ψηφιακή αφήγηση, για τον ίδιο λόγο του περιορισμένου χρόνου, πράγμα που θα προτιμούσαμε να γίνεται διαφορετικά, από κοινού με τα παιδιά της ομάδας, ώστε να αποκομίζουν τα οφέλη της διαδικασίας.

Εν κατακλείδι, για την τρίτη παρέμβαση, είμαστε σε γενικές γραμμές και για τις δύο ομάδες αρκετά ικανοποιημένοι, ως προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που έχουμε θέσει, εστιάζοντας την προσοχή μας, για την επόμενη και τελευταία παρέμβαση, την μείωση της δικής μας παρεμβατικότητας και τη διατήρηση των όσων οι ομάδες έχουν πετύχει μέχρι τώρα.

4η παρέμβαση, Πειραματική Ομάδα (4 & 5 Ιουνίου 2019)

Ξεκινώντας την παρέμβαση, δείξαμε στα παιδιά ένα βίντεο στο κινητό μας, το οποίο αποτελούσε μέρος της ιστορίας «Ο Ονειροπαρμένος Ορειβάτης» της σειράς «Ένα γράμμα μία ιστορία». Συγκεκριμένα, προβάλαμε τα πρώτα 1.38' της ιστορίας, από τα συνολικά 4.15'. Στο τμήμα που δείξαμε στα παιδιά, στην ιστορία διαδραματιζόνταν τα εξής: Ο Ορέστης ο γιατρός ήταν ονειροπόλος και ονειρευόταν ότι είναι ορειβάτης και ότι ξεκίνησε να ανέβει στον Όλυμπο, κρατώντας μία ομπρέλα και μία οδοντόβουρτσα. Ανεβαίνοντας, απολάμβανε το οξυγόνο και την ομορφιά της φύσης, όπου ο ήλιος έλαμπε και υπήρχαν λουλούδια τριγύρω. Εκεί που ανέβαινε, όμως, τον κάλυψε πυκνή ομίχλη και δεν έβλεπε τίποτα τριγύρω.

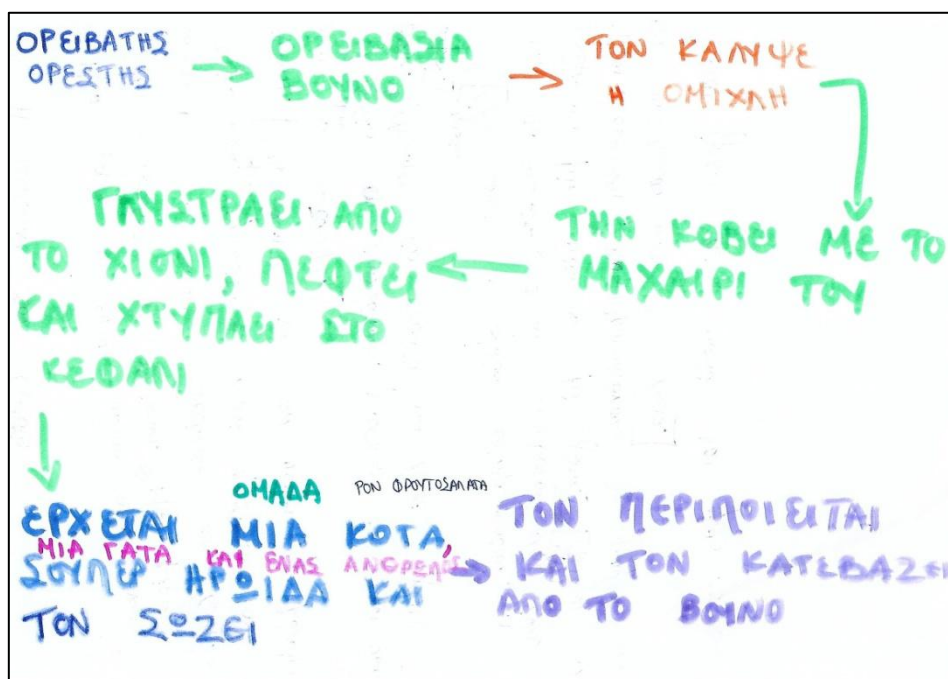
Όταν τα παιδιά παρακολούθησαν το βίντεο, συζητήσαμε τι είδαν σε αυτό και σε ποιο σημείο σταμάτησε. Επειδή τα παιδιά είχε τύχει να δουν στο σχολείο κάποια στιγμή τη συγκεκριμένη ιστορία, ήξεραν ότι δεν τελείωνε εκεί κανονικά. Τους προτείναμε να δώσουν τα ίδια τη συνέχεια στην ιστορία, από εκεί που σταμάτησε το βίντεο, με βάση τις δικές τους ιδέες και όχι αυτό που είχαν δει στο παρελθόν να συμβαίνει σε αυτή.

Ύστερα, ρωτήσαμε τα παιδιά να θυμηθούν με ποιους τρόπους είχαμε αποδώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή τις ιστορίες που είχαμε φτιάξει, ώστε να επιλέξουν στη συνέχεια με ποιον από αυτούς θα απέδιδαν και την συγκεκριμένη ιστορία που θα έφτιαχναν αυτή τη φορά, επιλέγοντας μεταξύ χρήσης αντικειμένων που θα φωτογράφιζαν/βιντεοσκοπούσαν, με τους εαυτούς τους, φωτογραφίζοντάς τους / βιντεοσκοπώντας τους, ή με ζωγραφιές τις οποίες θα σκανάραμε.

Ξεκινήσαμε τον καταιγισμό ιδεών και τη χαρτογράφηση αυτών που αποφάσιζαν να κρατήσουν για να φτιάξουν την ιστορία τους. Αρχικά, ψάχνοντας το πρόβλημα της ιστορίας, το κάθε παιδί πρότεινε διαφορετική ιδέα και, ύστερα από προτροπή μας, ο Π1 συνδύασε όλες τις ιδέες, συνεχίζοντας να δίνει ιδέες για όλη την εξέλιξη της ιστορίας ακατάπαυστα. Όταν εξέφρασαν τα υπόλοιπα παιδιά την άποψή τους, αντιτάθηκαν στις ιδέες του Π1 και έτσι πάλι προσπαθήσαμε να βρούμε μέσες λύσεις, συνδυάζοντας τις ιδέες τους.

Τελικά, τα παιδιά κατέληξαν στην εξής ιστορία: Πρωταγωνιστής ήταν ο Ορέστης ο ορειβάτης, ο οποίος πήγε για ορειβασία στο βουνό, όπου τον κάλυψε η

ομίχλη. Προσπάθησε να την κόψει με το μαχαίρι του, και τα κατάφερε. Το πρόβλημα που προέκυψε ήταν ότι γλίστρησε στο χιόνι, έπεσε και χτύπησε το κεφάλι του. Τότε, η λύση στο πρόβλημα ήταν ότι εμφανίστηκε η ομάδα υπερηρώων «Ρον Φρουτοσαλάτα», που αποτελούνταν από μία κότα, μία γάτα και έναν άνθρωπο, και έσωσαν τον Ορέστη. Του περιποιήθηκαν το τραύμα και τον κατέβασαν από το βουνό, ως αποτέλεσμα.



Εικόνα 33 Χάρτης ιστορίας 4^{ης} παρέμβασης Πειραματικής ομάδας

Όταν τα παιδιά βρήκαν ιδέες για όλα τα βασικά συστατικά της ιστορίας, προχωρήσαμε στην καταγραφή της ιστορίας. Πρώτα, βρήκαν τίτλο για αυτή, καταλήγοντας στο «Η φαντασία του Ορέστη». Συνεχίσαμε με την καταγραφή της ιστορίας αναλυτικά, όπου πάλι λειτουργούσαμε ως γραφείς, γράφοντας τα όσα διηγούνταν. Μέσα από ερωτήσεις μας, βοηθήσαμε τα παιδιά να αφηγηθούν την ιστορία με όλα τα απαραίτητα στοιχεία. Σε αρκετά σημεία δράσαμε παρεμβατικά, καθώς προτείναμε τρόπους διατύπωσης σε σχέση με τα όσα έλεγαν τα παιδιά, ώστε συντακτικά να βγάζει νόημα, αλλά και γιατί το ενδιαφέρον των παιδιών φαινόταν να μειώνεται. Όσα καταγράφαμε τα διαβάσαμε δυνατά, ώστε να γνωρίζουν ακριβώς τα παιδιά πώς είναι η ιστορία.

① Η φωνηαγία του Ορέστη.
 ② Μία φορά κι έναν καιρό ήσαν ένας γωτρός - ο ρειβάτης, ο Ορέστης. ③ Μία φορά λοιπόν να κάνει ορειβασία στον Όλυμπο.
 ④ Ζαφριλιά, εμφανίστηκε ναυική ομίληση, και δεν έβλεπε. [⑤ Προσπάθησε να την κόψει με φαχίρι και να την πάρει.]
 ⑥ [Ουδώς] ^{Ερμύνη} συμφορήθηκε, γλύπεσε στο χιόνι και έπεσε. ⑦ Πτώθηκε στο νερό και έφερε ηχάκι αλάτι.]
 ⑧ [Εμφανίστηκε η ομίληση σούπερ ηλιών, η Ρον Φρουδοαίτα, ⑨ που αποτελούνται από έναν άνθρωπο, μία κόρα και μία γάτα.] [⑩ Έως τον Ορέστη ορειβάτη, ^{Από} η έρρησιήθησαν το πρώην και τον κατέβασαν από το βουνό.]
 ⑪ Και έγιναν αυτοί καλά και φηλο καλύτερα.

Εικόνα 34 Καταγραφή ιστορίας 4^{ης} παρέμβασης Πειραματικής ομάδας

Συνεχίσαμε, κάνοντας την ηχογράφιση της ιστορίας. Είχαμε χωρίσει την ιστορία σε φράσεις και, με τη σειρά, αναθέταμε σε κάθε ένα παιδί από μία φράση. Τους τη διαβάζαμε, την έκαναν πρόβα και έπειτα την ηχογραφούσαν. Όποτε τύχαινε κάποιο παιδί να μπερδέψει τα λόγια του, ή εάν κάποιος συμμαθητής τους έκανε κάποιο θόρυβο την ώρα που ηχογραφούσαν, το ηχογραφούσαμε ξανά, ώστε να πετύχουμε ένα καλό αποτέλεσμα.

Προτού ολοκληρώσουμε την πρώτη ημέρα της παρέμβασης, ρωτήσαμε τα παιδιά με ποιον τρόπο, από αυτούς που είχαμε κάνει στις τρεις προηγούμενες παρεμβάσεις, θα ήθελαν να αποδώσουν αυτή τους την ιστορία και για ποιο λόγο. Ο

Π3 είπε ότι προτιμά να την αποδώσουν με ζωγραφιές, γιατί στο σχολείο δεν ζωγραφίζουν αρκετά. Ο Π1 είπε ότι προτιμά να τραβήξουν φωτογραφίες και βίντεο τους εαυτούς τους, γιατί «δεν μπορούμε με ζωγραφική να τραβήξουμε βίντεο», εννοώντας πως του άρεσε η διαδικασία. Η Π4 πρότεινε να κάνουν ζωγραφική, γιατί της αρέσει να ζωγραφίζει. Μαζί της συμφώνησε η Π2. Συζητήσαμε μαζί τους πώς θα μπορούσαν να αποδοθούν κάποιες σκηνές της ιστορίας με τον ένα και με τον άλλο τρόπο, ώστε να κρίνουν ποιον θα επιλέξουν, όχι μόνο με βάση τα προσωπικά τους γούστα και ενδιαφέροντα, αλλά και με βάση το τι θα ταίριαζε καλύτερα και θα απέδιδε πιο αποτελεσματικά την πλοκή της ιστορίας. Τελικά, καταλήξαμε να συνδυάσουμε τις δύο μεθόδους, ώστε να είναι όλοι ικανοποιημένοι.

Την επόμενη ημέρα, ξεκινήσαμε χωρίζοντας την ιστορία σε τέσσερα κομμάτια, όπου το κάθε παιδί ανέλαβε από ένα για να το ζωγραφίσει. Ζωγράρισαν όλα τα παιδιά το κομμάτι που είχαν αναλάβει, βάζοντας στις ζωγραφιές τους λεπτομέρειες που αναφέρονταν στην ιστορία.



Εικόνα 35 Στιγμιότυπο Πειραματικής ομάδας από την 4^η παρέμβαση

Σύντομα, όμως, προέκυψε ένα πρόβλημα. Τα παιδιά δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν σε αυτό που κάναμε, καθώς εκείνη την ώρα τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης έκαναν διάλειμμα. (Ο νηπιαγωγός ήταν αυτός που καθόριζε ποια στιγμή θα πραγματοποιηθεί η παρέμβαση κάθε φορά και εκείνη την ημέρα, λόγω προβών για την καλοκαιρινή γιορτή, ο διαθέσιμος χρόνος ήταν περιορισμένος). Αυτό είχε ως

συνέπεια τα παιδιά της ομάδας, και ιδίως ο Π1, να μην μπορούν να συγκεντρωθούν, να ζητούν να πάνε στην αυλή και να σηκώνονται, πλησιάζοντας και κοιτάζοντας από το παράθυρο τους συμμαθητές τους. Ρωτώντας τα παιδιά εάν θα ήθελαν να τραβήξουμε κάποιες σκηνές της ιστορίας με φωτογραφία / βίντεο, είπαν όλα όχι, ακόμα και ο Π1, ο οποίος την προηγούμενη ημέρα ήταν αυτός που το είχε ζητήσει. Επίσης, στην ερώτησή μας εάν θέλουν να συνοδεύεται η ιστορία τους από μουσική, αρνήθηκαν εξίσου. Ο λόγος που δεν ήθελαν να προσθέσουν ούτε το ένα ούτε το άλλο στην ψηφιακή τους αφήγηση ήταν ξεκάθαρα επειδή προτιμούσαν να γυρίσουν στο διάλειμμά τους, και όχι γιατί πίστευαν ότι δεν ταίριαζαν στην ιστορία τους. Παρόλα αυτά δεν υπήρχε νόημα να προχωρήσουμε τη διαδικασία, εφόσον τα παιδιά δεν ήταν κινητοποιημένα, οπότε προχωρήσαμε σε αξιολόγηση της διαδικασίας.

Στην ερώτηση σχετικά με το τι τους άρεσε, ο Π3 είπε η ηχογράφηση και τα άλλα τρία παιδιά είπαν η ζωγραφική και η ηχογράφηση. Στην ερώτηση σχετικά με το τι τους φάνηκε βαρετό, η Π4 είπε το σημείο όπου καταγράψαμε την ιστορία, ενώ η Π2 και ο Π3 είπαν ότι βαρέθηκαν όταν ο Π1 έλεγε άσχετα πράγματα με την ιστορία.

Τελειώνοντας την αξιολόγηση, συνειδητοποιήσαμε πως τα υπόλοιπα παιδιά είχαν γυρίσει στην τάξη τους και το διάλειμμα είχε τελειώσει. Ρωτώντας τα παιδιά εάν άλλαξαν γνώμη σχετικά με την ιστορία τους και εάν τελικά θα ήθελαν να προσθέσουν μουσική και φωτογραφίες / βίντεο, απάντησαν θετικά.

Έτσι, προχωρήσαμε στην αναζήτηση της κατάλληλης μουσικής. Ρωτώντας τα παιδιά τι είδος μουσικής θα ταίριαζε, πρότειναν χαρούμενη και λυπητερή, στα αντίστοιχα σημεία. Μπήκαμε στο YouTube και αναζητήσαμε τα είδη μουσικής που είχαν προτείνει. Πατούσαμε αναπαραγωγή σε ένα-ένα κομμάτι και τα παιδιά μας έλεγαν εάν τους αρέσει ή όχι για την ιστορία τους. Τα κομμάτια με τις περισσότερες ψήφους ήταν και αυτά που επελέγησαν.

Έπειτα, συνεχίσαμε με την αναπαράσταση κάποιων σκηνών της ιστορίας, για τη λήψη τους σε φωτογραφίες ή βίντεο. Σε κάθε σκηνή κάποιο παιδί πρωταγωνιστούσε, έχοντας τον ρόλο του ηθοποιού αλλά και του σκηνοθέτη, και ένα παιδί αναλάμβανε το ρόλο του φωτογράφου/κάμεραμαν, ώστε, κυκλικά, να περάσουν όλα τα παιδιά από όλους τους ρόλους. Εμείς δρούσαμε υποστηρικτικά

στη διαδικασία, ρωτώντας ή επισημαίνοντας διάφορα σημεία, ώστε να μπου στη διαδικασία να σκεφτούν τι κάνουν, πώς το κάνουν και αν θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά, όπως, για παράδειγμα, εάν είναι καταλληλότερη η λήψη φωτογραφίας ή βίντεο. Αρκετές φορές, βέβαια, προτείναμε και κάποιες ιδέες στα παιδιά, σχετικά με τη διαδικασία, δρώντας κάπως παρεμβατικά.

Τελειώνοντας, θέσαμε στα παιδιά κάποια τελευταία ερωτήματα, σχετικά με το σύνολο των παρεμβάσεων, για το ποια διαδικασία από όλες όσες κάναμε για την παραγωγή μίας ψηφιακής αφήγησης ήταν αυτή που τους άρεσε περισσότερο και ποια διαδικασία τους άρεσε λιγότερο, καθώς και τι τους δυσκόλεψε, έστω και για λίγο. Ο Π3 απάντησε ότι του άρεσε που έπαιξε ο ίδιος στην ιστορία και ότι δεν του άρεσε που συζητούσαμε για τα κάστρα, στην 3^η παρέμβαση. Η Π2 απάντησε ότι της άρεσε περισσότερο από όλα η ζωγραφική. Η Π4 είπε ότι της άρεσε πιο πολύ που φωτογράφιζαν τους εαυτούς τους και που ζωγράφιζαν και ότι δεν της άρεσε που τραβούσαμε βίντεο και φωτογραφίες τα αντικείμενα, στην 1^η παρέμβαση, ενώ αυτό που τη δυσκόλεψε λίγο, αρχικά, ήταν η ηχογράφηση. Και ο Π1 απάντησε ότι του άρεσε που φτιάχναμε ιστορίες και ότι δεν του άρεσε που συζητούσαμε για τον πίνακα ζωγραφικής, στη 2^η παρέμβαση.

Η παρούσα παρέμβαση διήρκεσε συνολικά περίπου μία ώρα και σαράντα λεπτά και αποτέλεσε την παρέμβαση όπου, συνολικά, τα παιδιά κινητοποιήθηκαν λιγότερο από όλες τις προηγούμενες. Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της ιστορίας συμμετείχαν όλα τα παιδιά, προτείνοντας ιδέες, όμως ο Π1 συνεχώς μιλούσε για άσχετα πράγματα ή σηκωνόταν από τη θέση του, αποσυντονίζοντας την ομάδα. Ύστερα, στην καταγραφή της ιστορίας, για ακόμα μία φορά φάνηκε πως το ενδιαφέρον τους μειώθηκε. Αλλά και κατά τη διάρκεια της ηχογράφησης συνέχισαν να μην είναι ιδιαίτερα συγκεντρωμένα. Την επόμενη μέρα, στη ζωγραφική ειδικά ο Π1, αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά, δεν ήταν ιδιαίτερα κινητοποιημένα, καθώς τους αποσπούσε η ιδέα του ότι οι συμμαθητές τους έκαναν διάλειμμα, οπότε ήθελαν να ολοκληρώσουν τη ζωγραφιά τους και ύστερα να συνεχίσουν το διάλειμμά τους. Όταν ο παράγοντας αυτός έπαψε να τους επηρεάζει, καθώς οι συμμαθητές τους μπήκαν στην τάξη, η κατάσταση άλλαξε. Η εύρεση μουσικής και η λήψη

φωτογραφιών και βίντεο βρήκε τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά, ιδίως την Π2 και την Π4. Παρόλα αυτά ο Π1 εξακολούθησε να αποσπάται, κατά διαστήματα.

Η αλληλεπίδραση των παιδιών ήταν σχετικά ικανοποιητική, όμως, και πάλι στερούνταν επιχειρηματολογίας, η οποία προέκυπτε κυρίως ύστερα από ερωτήσεις μας. Ακόμα, είχαν πολλές και δημιουργικές ιδέες, που χαρακτηρίζονταν από φαντασία.

Όσον αφορά την ψηφιακή αφήγηση που παρήγαγαν (βλ. ψηφιακό δίσκο), ήταν άρτια, καθώς αποτελούνταν από αρχή, μέση και τέλος. Παρόλα αυτά, χαρακτηριζόταν από μία πλοκή αρκετά απλοϊκή και γραμμική, χωρίς ιδιαίτερη δράση και οι ήρωες φαινόταν να μη δρουν με βάση κάποια κίνητρα.

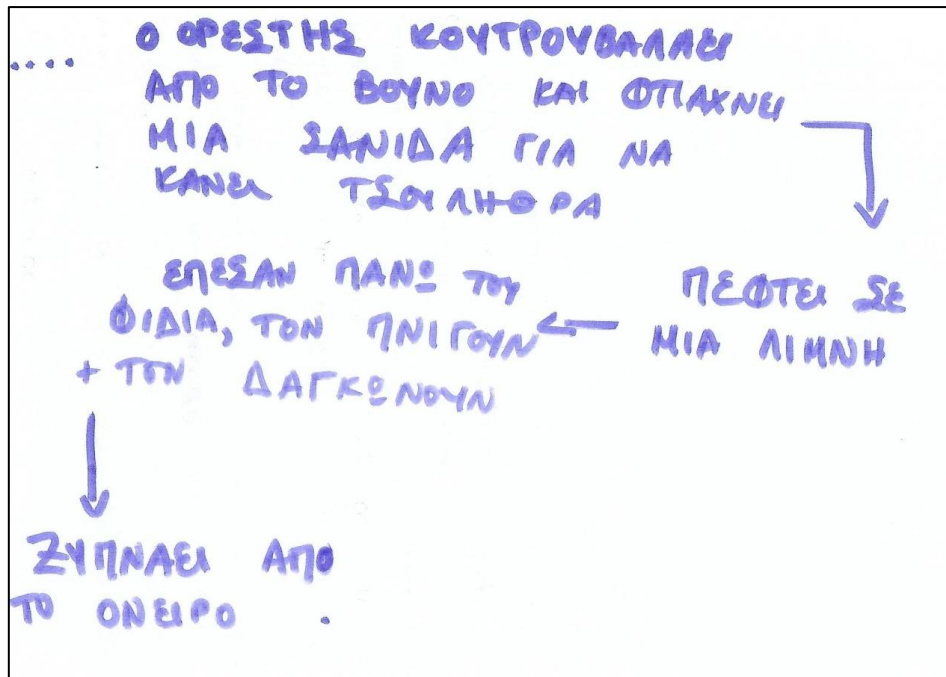
Σχετικά με τη στάση μας, αυτή ήταν συχνά παρεμβατική, στην προσπάθειά μας να οργανώσουμε την ομάδα και να τους επιστήσουμε την προσοχή.

4η παρέμβαση, Ομάδα Ελέγχου (10 Ιουνίου 2019)

Ξεκινώντας την παρέμβαση, διαβάσαμε στα παιδιά το πρώτο κομμάτι της ιστορίας «Ο Ονειροπαρμένος Ορειβάτης» της σειράς «Ένα γράμμα μία ιστορία», αντίστοιχο με το κομμάτι που είχαμε προβάλλει σε βίντεο στα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Έπειτα, συζητήσαμε τι διαδραματιζόταν στην ιστορία και σε ποιο σημείο σταμάτησε.

Τους προτείναμε να δώσουν τα ίδια τη συνέχεια στην ιστορία, οπότε άρχισαν να προτείνουν διάφορες ιδέες, που χαρακτηρίζονταν από φαντασία. Σχετικά με το πρόβλημα της ιστορίας, ο π1 και η π3 πρότειναν δύο εκδοχές, στις οποίες επέμεναν, οι οποίες, όμως, ήταν παρόμοιες, συνεπώς η ομάδα έκανε συνδυασμό των δύο ιδεών. Σε κάθε βήμα της ιστορίας που κατέληγαν, το καταγράφαμε στον χάρτη της ιστορίας, δρώντας ως γραφείς.

Τα παιδιά κατέληξαν η ιστορία να αποτελείται από τα εξής μέρη: Πρωταγωνιστής ήταν ο Ορέστης ο γιατρός, ο οποίος ήταν ονειροπόλος. Μία μέρα ονειρεύτηκε ότι ήταν ορειβάτης και πήγε για ορειβασία στο βουνό, όπου τον κάλυψε η ομίχλη. Εκεί, γλίστρησε και άρχισε και κουτρουβαλάει από το βουνό. Για να σταματήσει να κουτρουβαλάει, άρχισε να κάνει τσουλήθρα με μία σανίδα. Όμως, προέκυψε το πρόβλημα της ιστορίας, που ήταν ότι ο Ορέστης έπεσε μέσα σε μία λίμνη, όπου βρίσκονταν νερόφιδα. Αυτά τον δάγκωναν και τον έπνιγαν, και εκείνη τη στιγμή ο Ορέστης ξύπνησε από το όνειρό του, ως λύση στο πρόβλημά του.



Εικόνα 36 Χάρτης ιστορίας 4^{ης} παρέμβασης Ομάδας ελέγχου

Όταν ολοκληρώσαμε τον χάρτη, ρωτήσαμε τα παιδιά εάν θέλουν να κρατήσουν τον τίτλο της ιστορίας «Ο ονειροπαρμένος ορειβάτης» ή εάν θέλουν να δώσουν έναν διαφορετικό τίτλο στην ιστορία τους.

Ο τίτλος που επικράτησε ήταν «Το ονειρόφιδο», μία έμπνευση του π1, συνδυάζοντας τη λέξη νερόφιδο με τη λέξη όνειρο, δύο από τα βασικά στοιχεία της ιστορίας που είχαν πλάσει.

Ύστερα, αρχίσαμε να καταγράφουμε αναλυτικά την ιστορία, όπου πάλι λειτουργούσαμε ως γραφείς, γράφοντας τα όσα διηγούνταν. Μέσα από ερωτήσεις μας, βοηθήσαμε τα παιδιά να αφηγηθούν την ιστορία με όλα τα απαραίτητα στοιχεία. Σε αρκετά σημεία δράσαμε παρεμβατικά, καθώς προτείναμε τρόπους διατύπωσης σε σχέση με τα όσα έλεγαν τα παιδιά, ώστε συντακτικά να βγάζει νόημα. Όσα καταγράφαμε τα διαβάζαμε δυνατά, ώστε να γνωρίζουν ακριβώς τα παιδιά πώς είναι η ιστορία.

Ονειρόφιδο

... Επειδή δεν έβλεπε ούτε τη μύτη του,
 χλίστησε και κωταυβάησε από τα βουνά.
 Στάθηκε μία σκιά ~~...~~ από υθαδικά
 και γόλια και έκανε ζωαηθρα στη βανο-
 παχιά.]

² [Από την πρώτη ταχύτητα που είχε ανετέλει,
 έπεσε σε μία λίμνη. Είει, νερόφιδο και τον
 δάχτυλων και τον έπνιξαν. Ο Ορέστης φοβή-
 θηκε και κλώτσησε τα φιδιά.]

³ [Αλλά φαρμικά γύμνησε από το όνειρό του.
 Και έησαν κωσι μάδα κι εφείς κωλύερα.]

Εικόνα 37 Καταγραφή ιστορίας 4^{ης} παρέμβασης Ομάδας ελέγχου

Συνεχίσαμε, ρωτώντας τα παιδιά να θυμηθούν με ποιον τρόπο υλοποιούσαμε κάθε φορά την ιστορία τους, και με ποιον από αυτούς τους τρόπους ήθελαν να την υλοποιήσουμε και αυτή τη φορά. Μεταξύ εικονογράφησης βιβλίου, ζωγραφικής σε χαρτόνι και δραματοποίησης, τα παιδιά επέλεξαν τη δημιουργία βιβλίου. Χωρίσαμε την ιστορία σε κομμάτια και το κάθε παιδί επέλεξε από ένα, για να το αποτυπώσει με ζωγραφική σε μία κόλλα Α4.

Ζωγράρισαν όλα τα παιδιά με ζήλο το κομμάτι που είχαν αναλάβει, βάζοντας στις ζωγραφιές τους λεπτομέρειες που αναφέρονταν στην ιστορία. Όταν το κάθε παιδί ολοκλήρωνε τη ζωγραφιά του, επέλεγε ένα χαρτόνι Α4 στο χρώμα της

επιλογής του και κολλούσε πάνω του τη ζωγραφιά του. Ύστερα, εμείς γράφαμε από την άλλη πλευρά το κομμάτι της ιστορίας που αντιστοιχούσε στην εικονογράφηση του κάθε παιδιού. Στο τέλος, τρυπήσαμε και δέσαμε τις σελίδες μεταξύ τους και γράψαμε στο εξώφυλλο τον τίτλο και τα ονόματα των παιδιών (βλ. Παράρτημα 3).

Η παρούσα παρέμβαση διήρκεσε συνολικά περίπου πενήντα λεπτά. Τα παιδιά έδειχναν κινητοποιημένα και συμμετείχαν στο μεγαλύτερο μέρος της. Πιο ειδικά, ο π1 είχε πολλές ιδέες, γεμάτες φαντασία, και τις στήριζε με σθένος. Αλλά και η π3 πρότεινε τις ιδέες της, τις οποίες υποστήριζε. Ο π2 συμμετείχε και αυτός ενεργά στη διαδικασία. Η π4 ήταν αυτή που χρειαζόταν την περισσότερη παρακίνηση από εμάς σε σχέση με τους υπόλοιπους, χωρίς, όμως, αυτό να σημαίνει ότι δεν ήταν κινητοποιημένη. Συνολικά, σε αυτή την παρέμβαση, δεν υπήρξε κάποια στιγμή που το ενδιαφέρον των παιδιών μειώθηκε σε σχέση με τα υπόλοιπα τμήματα της διαδικασίας, παρόλα αυτά, ο π1 και ο π2 υπήρχαν στιγμές που έλεγαν άσχετα πράγματα και αποσυντόνιζαν τη διαδικασία. Σε γενικές γραμμές, όμως, τόσο κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της ιστορίας, όσο και κατά τη διάρκεια της εικονογράφησης της, τα παιδιά έδειχναν να είναι κινητοποιημένα και να τους ενδιαφέρει αυτό που κάνουν.

Και σε αυτή την παρέμβαση, κατά τη δημιουργία της ιστορίας, τα παιδιά και πάλι επέμεναν αρκετά στις δικές τους ιδέες, με συνέπεια να δυσκολευτούν σε κάποια σημεία να καταλήξουν σε κοινές αποφάσεις, μη αλληλεπιδρώντας αποτελεσματικά. Παρόλα αυτά, αυτό δεν γινόταν όλες τις στιγμές και τα παιδιά ήταν διαλλακτικά και δεκτικά, όταν τα προτρέπαμε να συνδυάσουν ιδέες και να σκεφτούν λύσεις. Επιπρόσθετα, είχαν πολλές ιδέες, που χαρακτηρίζονταν από φαντασία και δημιουργικότητα.

Όσον αφορά την αφήγηση που παρήγαγαν, ήταν άρτια, καθώς αποτελούνταν από αρχή, μέση και τέλος. Η πλοκή, σε αυτή την παρέμβαση, κάπως πιο σύνθετη και με αρκετά γεγονότα. Χρονολογικά, η ιστορία και πάλι ήταν γραμμική, όμως περιείχε και παράλληλη αφήγηση, καθώς ο πρωταγωνιστής έβλεπε στον ύπνο του τα όσα εκτυλίσσονταν. Επίσης, ο ήρωας σε κάποια σημεία φαίνονταν να έχει κίνητρα και υπήρχε δράση.

Η δική μας στάση ήταν και πάλι παρεμβατική σε ορισμένα σημεία κατά τη δημιουργία της ιστορίας, ώστε να διευκολύνουμε τη διαδικασία όταν τα παιδιά επέμεναν το καθένα στη δική του πρόταση.

Σύγκριση Πειραματικής ομάδας – Ομάδας ελέγχου για την 4^η παρέμβαση

Συγκρίνοντας το πώς εξελίχθηκε η τέταρτη παρέμβαση για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, καταλήγουμε στις εξής σκέψεις:

Και οι δύο ομάδες σε αυτή την παρέμβαση φάνηκαν να αποσυντονίζονται ευκολότερα σε σχέση με ό,τι είχαν καταφέρει στις προηγούμενες παρεμβάσεις. Ειδικά η πειραματική ομάδα, κατά το πρώτο μισό της δεύτερης ημέρας της παρέμβασης, δεν κατάφερε να συγκεντρωθεί σχεδόν καθόλου, λόγω του ότι οι συμμαθητές τους εκείνη την ώρα βρίσκονταν στο προαύλιο για διάλειμμα, το οποίο δεν ήθελαν να χάσουν. Παρόλα αυτά, τις στιγμές που ήταν προσηλωμένα και κινητοποιημένα, συμμετείχαν ενεργά, δίνοντας ενδιαφέρουσες ιδέες, τόσο στο κομμάτι της δημιουργίας της ιστορίας, όσο και στο κομμάτι της απόδοσής της. Επιπλέον, για ακόμα μία φορά οι δύο ομάδες φάνηκαν να αρέσκονται ιδιαίτερα στη διαδικασία της ζωγραφικής.

Όσον αφορά στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των δύο ομάδων, και στις δύο ακούστηκαν οι απόψεις όλων των παιδιών, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, και δεν υπήρξαν ιδιαίτερες διαφωνίες, αλλά προωθήθηκε η λύση της ψηφοφορίας. Παρόλα αυτά, υπήρχαν στιγμές που χρειάστηκε η δική μας παρέμβαση, ώστε να «ξεμπλοκάρει» η διαδικασία, όταν τα παιδιά επέμεναν σε κάποια δική τους ιδέα, δίχως να βρίσκουν μία κοινή λύση.

Σχετικά με τις παραγωγές των παιδιών των δύο ομάδων, αυτές ήταν ικανοποιητικές. Τόσο η πειραματική ομάδα, όσο και η ομάδα ελέγχου παρήγαγαν από μία ολοκληρωμένη ιστορία, με αρχή, μέση και τέλος. Η πειραματική ομάδα κατάφερε να δημιουργήσει και να επιλέξει όλα τα στοιχεία που χρειαζόνταν για να γίνει η ιστορία τους ψηφιακή αφήγηση, όπως, αντίστοιχα, η ομάδα ελέγχου κατάφερε να πλαισιώσει την ιστορία της με εικονογράφηση, για να δημιουργηθεί το βιβλίο. Όμως, η Ομάδα ελέγχου κατάφερε να έχει πιο σύνθετη πλοκή και μεγαλύτερη δράση στην ιστορία της, σε σχέση με την Πειραματική ομάδα.

Για ακόμα μία φορά, η δική μας παρεμβατικότητα αναγνωρίζουμε πως επηρέασε το τελικό αποτέλεσμα των παραγωγών των παιδιών. Τόσο στη διάρκεια της δημιουργίας της ιστορίας και για τις δύο ομάδες, όσο και κατά τη διάρκεια της απόδοσής της, κατά κύριο λόγο στην πειραματική ομάδα, όπου αναλάβαμε την ψηφιοποίησή της εξολοκλήρου εμείς, η δική μας συμβολή γνωρίζουμε πως

επηρεάζει τη διαδικασία, περιορίζοντας τις πρωτοβουλίες των παιδιών. Θεωρούμε πως, συνολικά, η παρεμβατικότητα μας αυξήθηκε και στις δύο ομάδες, σε σχέση με την προηγούμενη παρέμβαση.

Συμπερασματικά, για την τέταρτη παρέμβαση, δεν είμαστε αρκετά ικανοποιημένοι, ως προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που έχουμε θέσει, τόσο για την πειραματική ομάδα, όσο και για την ομάδα ελέγχου, καθώς αναμέναμε περαιτέρω βελτίωση των όσων είχαμε επιτύχει στις προηγούμενες παρεμβάσεις, ή τουλάχιστον διατήρηση τους.

Post-test (11 Ιουνίου 2019)

(Η διαδικασία του Post-test θα παρουσιαστεί συνοπτικά, στα βασικά της σημεία, όπως έγινε και με το Pre-test, ώστε να διατηρηθεί το νήμα της χρονικής ροής συνολικά της διαδικασίας που ακολουθήσαμε. Στη συνέχεια, αφού παρουσιαστούν οι παρεμβάσεις, θα επανέλθουμε με εκτενέστερη αναφορά, καθώς και ανάλυσή του).

Η διαδικασία των Post-test διεξήχθη σε ατομικό επίπεδο, στα οκτώ παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, και αποτελούνταν από τρία σκέλη. Τα πρώτα δύο ήταν τα ίδια με αυτά του Pre-test (βλ. Παράρτημα 4). Πιο συγκεκριμένα:

Στο πρώτο, ρωτούσαμε το παιδί να μας αφηγηθεί τα νέα του από την προηγούμενη ημέρα.

Ύστερα, είχαμε τις ίδιες κάρτες που χρησιμοποιήσαμε και στο Pre-test (βλ. Εικόνες 05) και το κάθε παιδί επέλεγε στην τύχη μία κάρτα από καθεμία από τις πέντε κατηγορίες και δημιουργούσε μία ιστορία που να περιέχει και τα πέντε στοιχεία που απεικονίζονταν στις κάρτες του, την οποία αφηγούνταν.

Τέλος, κάναμε μία μικρή συνέντευξη, για την αξιολόγηση της συνολικής διαδικασίας των παρεμβάσεων, όπου ρωτήσαμε το κάθε παιδί τι του άρεσε περισσότερο από όλα όσα κάναμε το τελευταίο διάστημα μαζί, τι του άρεσε λιγότερο και ποιο σημείο ήταν το πιο δύσκολο. Αυτό το βήμα δεν αποτέλεσε μέρος του post-test και της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά πραγματοποιήθηκε, ώστε να γίνει μία τελική αξιολόγηση της διαδικασίας (βλ. Παράρτημα 6).

3.2.2. ΑΝΑΛΥΣΗ PRE-TEST & POST-TEST

3.2.2.1. Ρουμπρικές αξιολόγησης

Για την ανάλυση και αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου των παιδιών κατά το pre-test και το post-test αξιοποιήθηκαν ρουμπρικές αξιολόγησης, όπως αναφέρθηκε στην ενότητα της Μεθοδολογίας. Οι άξονες, σύμφωνα με τους οποίους αναλύθηκε ο αφηγηματικός λόγος, είναι αυτοί της συνεκτικότητας και της συνοχής του.

Παρακάτω, και προτού ξεκινήσουμε την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα παραθέσουμε τις ρουμπρικές, με τις οποίες αξιολογήσαμε την αφηγηματική ικανότητα των μαθητών, κατά τις διαδικασίες του Pre-test και του Post-test.

Συνεκτικότητα

Δραστηριότητα παραγωγής ιστορίας με κάρτες &

Δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση το ερώτημα «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;»

Για τη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση τις κάρτες, καθώς και για τη δραστηριότητα με βάση το ερώτημα «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;», κατά τη διάρκεια του pre-test και του post-test, θα αξιοποιηθεί η κάτωθι αναλυτική ρουμπρική, η οποία περιλαμβάνει αξιολόγηση της χρονικής διαδοχής της αφήγησης των παιδιών, το κατά πόσο συμπεριλαμβάνουν επαρκείς πληροφορίες και λεπτομέρειες τα παιδιά στην αφήγησή τους, ώστε αυτή να είναι κατανοητή, καθώς και αξιολόγηση της ροής της αφήγησής τους.

Πίνακας 01 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συνεκτικότητας

	2 Καλή	1 Μέτρια	0 Ανεπαρκής
Χρονική διαδοχή	Γίνεται ξεκάθαρη η ύπαρξη αρχής και τέλους. Τα συμβάντα ακολουθούν μία λογική χρονική σειρά.	Σε ορισμένα σημεία της αφήγησης δεν είναι ξεκάθαρο εάν τα γεγονότα ακολουθούν χρονική σειρά.	Η αφήγηση δεν έχει χρονική και λογική ακολουθία. Υπάρχει η αίσθηση μεταπήδησης σε διαφορετικά χρονικά σημεία.
Νόημα-λεπτομέρειες	Τα αναφερόμενα στοιχεία είναι ικανοποιητικά, ώστε να γίνει πλήρως κατανοητή η αφήγηση σε όλα της τα σημεία.	Στα περισσότερα σημεία της αφήγησης αναφέρονται επαρκή στοιχεία για την κατανόησή της.	Δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για να γίνει κατανοητή η αφήγηση.
Ροή αφήγησης	Υπάρχει ροή στην αφήγηση, καθ' όλη τη διάρκεια αυτής.	Η αφήγηση έχει ροή στα περισσότερα σημεία. Πού και πού χρειάζεται προτροπή ή/και διευκρινήσεις, μέσα από ερωτήσεις.	Η αφήγηση δεν έχει καθόλου ροή, αλλά προκύπτει μόνο μέσα από ερωτήσεις.

Δραστηριότητα παραγωγής ιστορίας με κάρτες

Για την αξιολόγηση της συνεκτικότητας των ιστοριών των παιδιών θα αξιοποιήσουμε ακόμα μία ρουμπρίκα. Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα του θεωρητικού πλαισίου και, συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο του αφηγηματικού λόγου, οι ιστορίες αποτελούνται από συστατικά, που συνιστούν την Γραμματική της Ιστορίας. Μεταξύ των διάφορων εκδοχών, θα χρησιμοποιήσουμε αυτή του Applebee (1978, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016), κατά την οποία ο τρόπος που

οργανώνονται τα συστατικά μίας ιστορίας εξαρτάται από το στάδιο ανάπτυξης των παιδιών, για να αναλύσουμε τον αφηγηματικό λόγο τους κατά τις διαδικασίες των pre-test και post-test στη δραστηριότητα με την παραγωγή ιστορίας με βάση τις κάρτες.

Παρόλα αυτά, δεν θα χρησιμοποιήσουμε τη συγκεκριμένη ρουμπρίκα στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση το ερώτημα «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;», διότι, παρόλο που οι απαντήσεις των παιδιών συνιστούν αφηγηματικό λόγο, δεν περιλαμβάνουν όλα τα στοιχεία που περιλαμβάνει ο αφηγηματικός λόγος στις περιπτώσεις αφήγησης μίας ιστορίας.

Η συγκεκριμένη ρουμπρίκα είναι ολιστική και έχει ως εξής:

Πίνακας 02 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συνεκτικότητας – αναπτυξιακά επίπεδα αφηγηματικού λόγου

Αναπτυξιακά επίπεδα αφηγηματικού λόγου παιδιών	1 Ασύνδετες μικροδομές	2 Ακολουθίες	3 Αρχικές αφηγήσεις	4 Μη επικεντρωμένες/ Επικεντρωμένες αλυσιδωτές αφηγήσεις	5 Ολοκληρωμένες αφηγήσεις
Περιγραφή	Αποτελούνται από αναφορές και περιγραφές γεγονότων ή ενεργειών. Δεν υπάρχει κεντρικό θέμα ή οργάνωση, ούτε πραγματικός στόχος.	Αποτελούνται από αναφορές συμβάντων σχετικά με ένα κεντρικό θέμα, έναν χαρακτήρα ή συνθήκη. Δεν υπάρχει πλοκή. Αναφορά γεγονότων σε οποιαδήποτε	Περιέχονται τρία από τα στοιχεία Γραμματικής της ιστορίας: ένα αρχικό γεγονός, μια ενέργεια, και κάποιο αποτέλεσμα ή συνέπεια, γύρω από	Περιλαμβάνονται τέσσερα από τα στοιχεία Γραμματικής της ιστορίας: ένα αρχικό γεγονός, το κίνητρο ενός ήρωα, μια προσπάθεια ή ενέργεια και κάποιο αποτέλεσμα ή συνέπεια,	Περιλαμβάνονται πέντε στοιχεία Γραμματικής της ιστορίας: αρχικό γεγονός, κίνητρο ενός ήρωα, μια προσπάθεια ή ενέργεια, μια συνέπεια και μια αντίδραση / λύση στο πρόβλημα. Έχουν ένα κεντρικό θέμα,

		σειρά δεν διαφοροποιεί το παραγόμενο νόημα.	ένα κεντρικό θέμα. Δεν υπάρχει ξεκάθαρο τέλος.	σχετικά με ένα κεντρικό θέμα. Συνήθως υπάρχουν είτε σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος είτε χρονικές σχέσεις, αλλά η πλοκή είναι αδύναμη και δεν βασίζεται στα κίνητρα των χαρακτήρων.	ήρωα και πλοκή. Περιλαμβάνουν κίνητρα πίσω από τις ενέργειες των χαρακτήρων, καθώς και λογικές ή/και χρονικά διαταγμένες συνέπειες των γεγονότων.
--	--	---	--	--	---

Συνοχή

Δραστηριότητα παραγωγής ιστορίας με κάρτες &

Δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση το ερώτημα «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;»

Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα του θεωρητικού πλαισίου και, συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο του αφηγηματικού λόγου, οι Halliday & Hassan (1976, όπ. αναφ. Κανέλλου, κ.ά., 2016) διατύπωσαν πέντε στρατηγικές συνοχής του αφηγηματικού κειμένου: τις στρατηγικές αναφοράς (αναφορά-καταφορά), τη στρατηγική παράλειψης, τη στρατηγική αντικατάστασης, τη στρατηγική σύνδεσης και τις λεξιλογικές στρατηγικές (επανάληψη-ιδιωματοπισμός). Αυτές τις στρατηγικές θα αξιοποιήσουμε, για να αναλύσουμε τον αφηγηματικό λόγο των παιδιών κατά τις διαδικασίες των pre-test και post-test, τόσο στη δραστηριότητα με την παραγωγή ιστορίας με βάση τις κάρτες, όσο και στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση το ερώτημα «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;». Η συγκεκριμένη ρουμπρίκα είναι αναλυτική και έχει ως εξής:

Πίνακας 03 Ρουμπρικά αξιολόγησης συνοχής

	0 Καθόλου	1 Λίγο	2 Πολύ
Αναφορά - Καταφορά	Δεν υπάρχει καθόλου χρήση των στρατηγικών της αναφοράς.	Υπάρχει χρήση των στρατηγικών της αναφοράς μία φορά.	Υπάρχει χρήση των στρατηγικών της αναφοράς δύο ή περισσότερες φορές.
Παράλειψη	Δεν υπάρχει χρήση της στρατηγικής της παράλειψης.	Υπάρχει χρήση της στρατηγικής της παράλειψης μία φορά.	Υπάρχει χρήση της στρατηγικής της παράλειψης δύο ή περισσότερες φορές.
Αντικατάσταση	Δεν υπάρχει χρήση της στρατηγικής της αντικατάστασης.	Υπάρχει χρήση της στρατηγικής της αντικατάστασης μία φορά.	Υπάρχει χρήση της στρατηγικής της αντικατάστασης δύο ή περισσότερες φορές.
Σύνδεση	Η σύνδεση των προτάσεων γίνεται αποκλειστικά με ασύνδετο σχήμα.	Η σύνδεση των προτάσεων γίνεται με ασύνδετο σχήμα ή παρατακτική σύνδεση.	Γίνεται χρήση, έστω μία φορά, και υποτακτικής σύνδεσης μεταξύ των προτάσεων, πέρα από ασύνδετο σχήμα ή/και παρατακτική σύνδεση.
Λεξιλογικές στρατηγικές (Επανάληψη – ιδιωματισμοί)	Δεν υπάρχει χρήση των λεξιλογικών στρατηγικών.	Υπάρχει χρήση των λεξιλογικών στρατηγικών μία φορά.	Υπάρχει χρήση των λεξιλογικών στρατηγικών δύο ή περισσότερες φορές.

3.2.2.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων

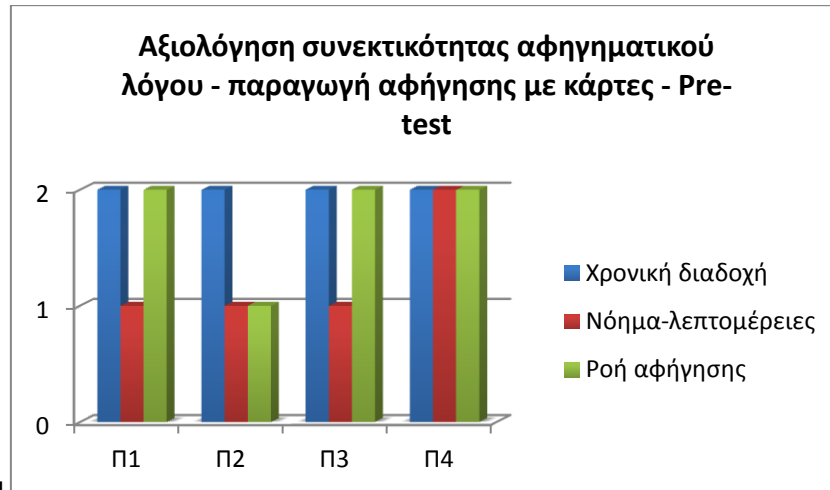
Σύμφωνα με τις ανωτέρω ρουμπρίκες, δημιουργήσαμε πίνακες, στους οποίους κωδικοποιήσαμε τη συνεκτικότητα και τη συνοχή των αφηγήσεων των παιδιών των δύο ομάδων. (βλ. Παράρτημα 7)

Με βάση αυτούς τους πίνακες, προέκυψαν τα διαγράμματα που ακολουθούν και τα οποία θα παρατεθούν με την εξής σειρά, πρώτα για την Πειραματική ομάδα και ύστερα για την Ομάδα ελέγχου:

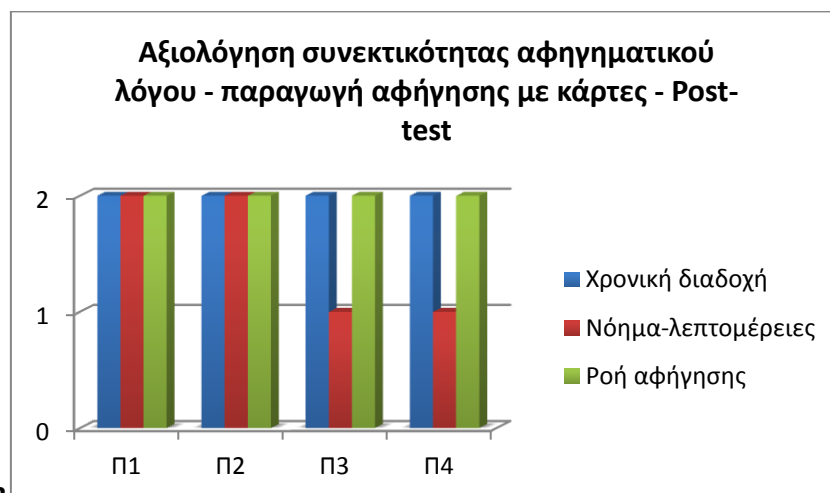
- Συνεκτικότητα στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με κάρτες: Pre-test – Post-test – Συγκριτικά
- Συνεκτικότητα στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με ερώτηση «Ποια ήταν τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;»: Pre-test – Post-test – Συγκριτικά
- Συνεκτικότητα στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με κάρτες, ως προς τα αναπτυξιακά στάδια του αφηγηματικού λόγου: Σύγκριση Pre-test & Post-test
- Συνοχή στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με κάρτες: Pre-test – Post-test – Συγκριτικά
- Συνοχή στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με ερώτηση «Ποια ήταν τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;»: Pre-test – Post-test – Συγκριτικά
- Σύγκριση Pre-test & Post-test της συνεκτικότητας & της συνοχής

Αξιολόγηση συνεκτικότητας αφηγηματικού λόγου για την Πειραματική ομάδα

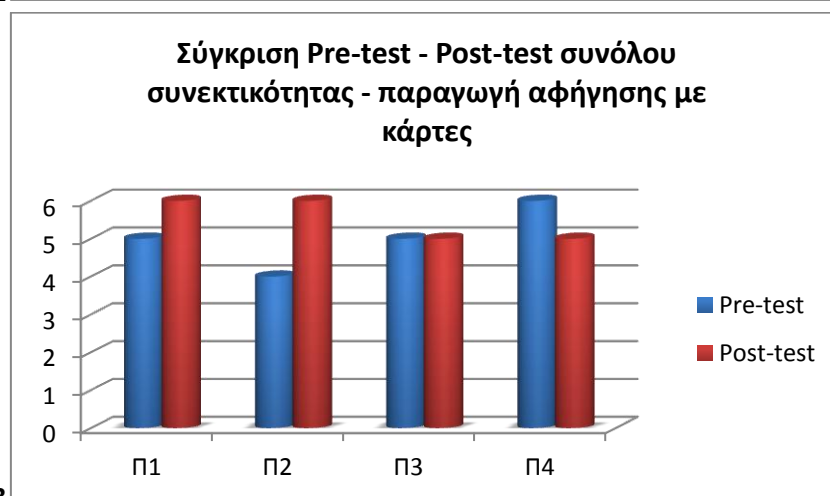
Παρακάτω παρατίθενται τα διαγράμματα του Pre-test, του Post-test και συνολικά, σχετικά με τη συνεκτικότητα του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Πειραματικής ομάδας, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την τυχαία επιλογή καρτών.



Διάγραμμα 01



Διάγραμμα 02

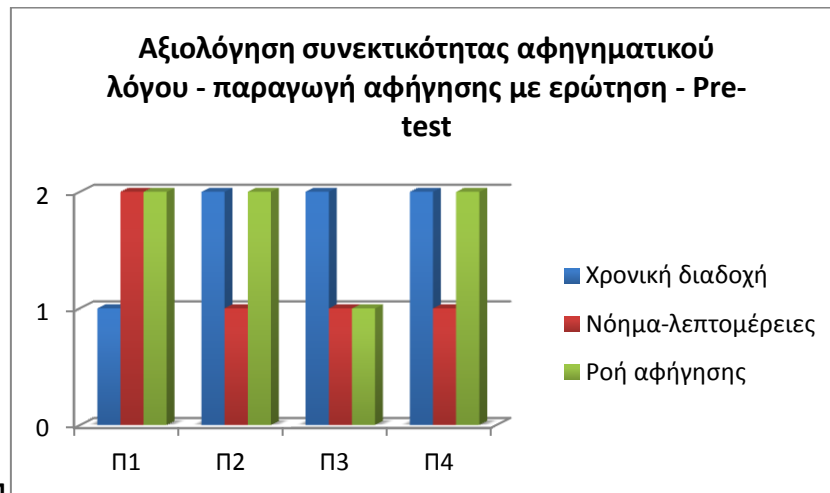


Διάγραμμα 03

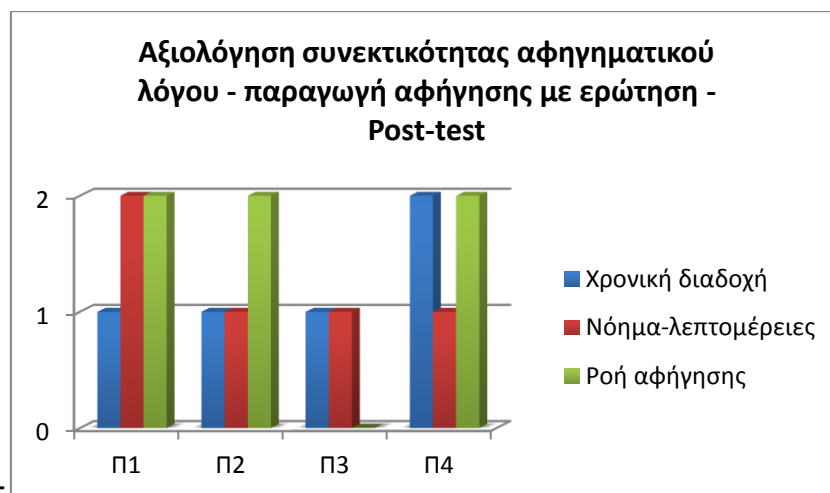
Όσον αφορά στη συνεκτικότητα, για την δραστηριότητα όπου τα παιδιά δημιούργησαν μία αφήγηση με βάση την τυχαία επιλογή καρτών, για την Πειραματική ομάδα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι κατά το Pre-test, και τα τέσσερα παιδιά παρήγαγαν μία αφήγηση με σωστή χρονική σειρά και σε πολύ μεγάλο ποσοστό είχαν ροή στην αφήγησή τους, δηλαδή δεν χρειάστηκαν τη δική μας παρέμβαση για να ξεκινήσουν ή να συνεχίσουν τη δημιουργία της αφήγησης. Το κομμάτι στο οποίο υστερούσαν σε έναν βαθμό τα τρία από τα τέσσερα παιδιά, ήταν η μη επαρκής αναφορά σε λεπτομέρειες στην αφήγησή τους, ώστε να αποδοθεί ένα πλήρες νόημα σε αυτή.

Αντίστοιχα, κατά το Post-test παρατηρήσαμε μεταβολή των τριών από τα τέσσερα παιδιά. Συγκεκριμένα, η Π2 είχε τη μεγαλύτερη βελτίωση, καθώς πέτυχε στις ρουμπρικές ανώτατη βαθμολογία (2 βαθμοί/άξονα) και στη χρονική διαδοχή, όπως είχε καταφέρει και στο Pre-test, αλλά και στην απόδοση πλήρους νοήματος και στη ροή της αφήγησής της, άξονες στους οποίους στο Pre-test είχε από 1 βαθμό. Και ο Π1 πέτυχε ανώτατη βαθμολογία και στους τρεις άξονες, βελτιώνοντας σε σχέση με το Pre-test τη βαθμολογία του στον άξονα του πλήρους νοήματος της αφήγησης. Από την άλλη, η Π4, ενώ στο Pre-test είχε παρουσιάσει ανώτατη βαθμολογία και στους 3 άξονες της ρουμπρικής, στο Post-test είχε μία μικρή υποχώρηση στον άξονα του νοήματος της αφήγησης. Τέλος, ο Π3 παρέμεινε σταθερός.

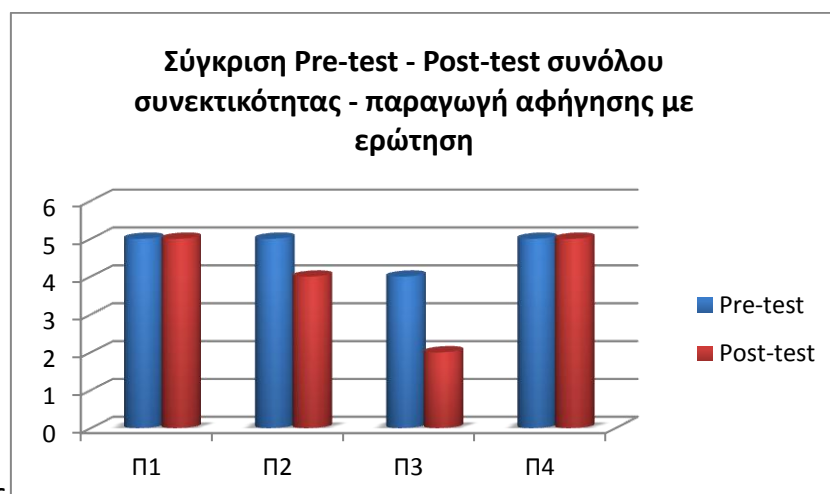
Παρακάτω παρατίθενται τα διαγράμματα του Pre-test, του Post-test και συνολικά, σχετικά με τη συνεκτικότητα του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Πειραματικής ομάδας, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;».



Διάγραμμα 04



Διάγραμμα 05

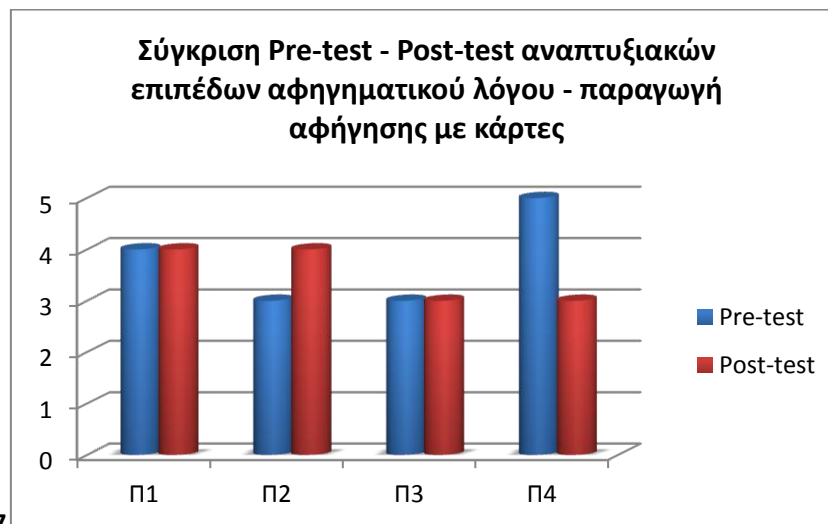


Διάγραμμα 06

Όσον αφορά στη συνεκτικότητα, για την δραστηριότητα όπου τα παιδιά δημιούργησαν μία αφήγηση με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;», για την Πειραματική ομάδα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι κατά το Pre-test, τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό παρήγαγαν αφηγήσεις με ορθή χρονική διαδοχή των αναφερόμενων γεγονότων, καθώς και με ροή, ενώ η βαθμολογία ήταν πιο μέτρια όσον αφορά στο κατά πόσο οι αφηγήσεις τους ήταν νοηματικά πλήρεις.

Κατά το Post-test, η βαθμολογία των ρουμπρικών για τον Π1 και την Π4 παρέμεινε η ίδια, ενώ για την Π2 και τον Π3 υπήρξε υποχώρηση. Συγκεκριμένα, η αφήγηση της Π2 στο Post-test υστερούσε σε χρονική ακολουθία, σε σχέση με αυτή του Pre-test, ενώ η αφήγηση του Π3 δεν είχε καθόλου ροή και υπολειπόταν στη χρονική ακολουθία και στην πληρότητα του νοήματος.

Παρακάτω παρατίθεται το διάγραμμα σύγκρισης Pre-test και Post-test, σχετικά με τη συνεκτικότητα του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Πειραματικής ομάδας, ως προς το στάδιο ανάπτυξης, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την τυχαία επιλογή καρτών.

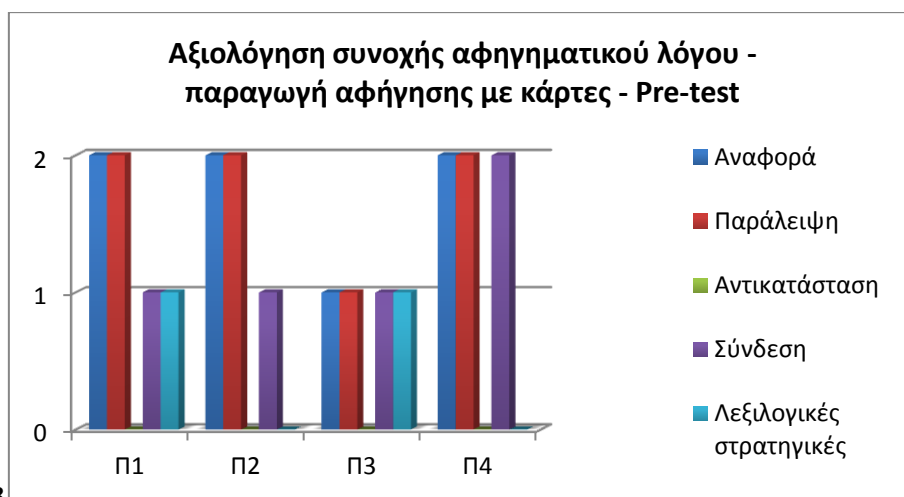


Διάγραμμα 07

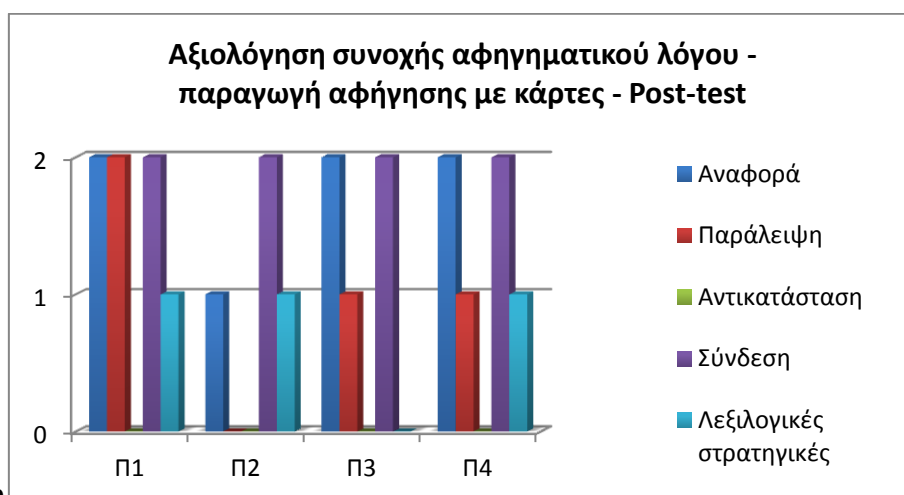
Όσον αφορά στην αξιολόγηση της συνεκτικότητας των αφηγήσεων των παιδιών της Πειραματικής ομάδας, ως προς το στάδιο ανάπτυξης, σύμφωνα με τα επίπεδα του Applebee, μεταξύ του Pre-test και του Post-test ο Π1 και ο Π3 δεν σημείωσαν κάποια μεταβολή, καθώς και στις δύο δοκιμασίες βρίσκονταν στο στάδιο 4 (Μη επικεντρωμένες/Επικεντρωμένες αλυσιδωτές αφηγήσεις) και 3 (Αρχικές αφηγήσεις), αντίστοιχα. Η Π2 ανέβηκε από το 3^ο στο 4^ο στάδιο, ενώ η Π4 υποχώρησε από το 5^ο στάδιο (Ολοκληρωμένες αφηγήσεις) στο 3^ο.

Αξιολόγηση συνοχής αφηγηματικού λόγου για την Πειραματική ομάδα

Παρακάτω παρατίθενται τα διαγράμματα του Pre-test, του Post-test και συνολικά, σχετικά με τη συνοχή του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Πειραματικής ομάδας, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την τυχαία επιλογή καρτών.



Διάγραμμα 08



Διάγραμμα 09



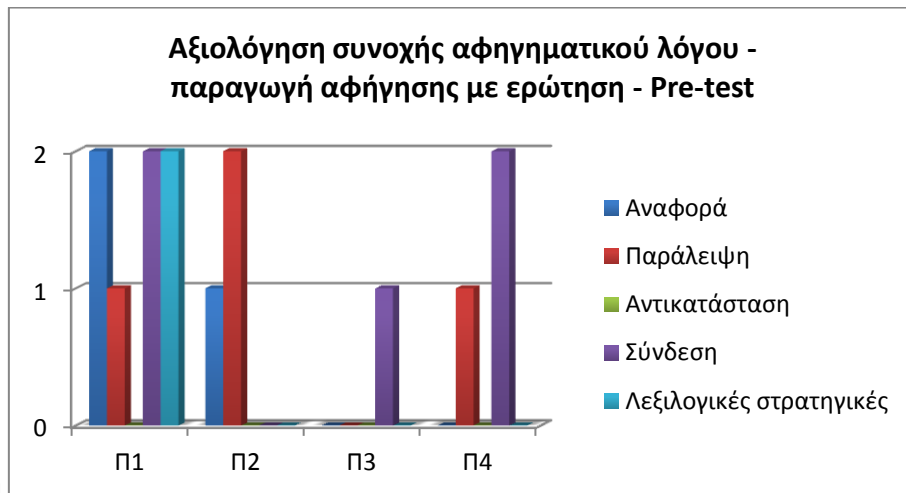
Διάγραμμα 10

Όσον αφορά στη συνοχή, για την δραστηριότητα όπου τα παιδιά δημιούργησαν μία αφήγηση με βάση την τυχαία επιλογή καρτών, τα παιδιά της Πειραματικής ομάδας έκαναν χρήση των στρατηγικών αναφοράς σε μεγάλο βαθμό, αντικαθιστώντας συχνά με αντωνυμίες τα όσα προανέφεραν. Σε ικανοποιητικό βαθμό έκαναν χρήση και της στρατηγικής παράλειψης, παραλείποντας την επανάληψη λέξεων που είχαν χρησιμοποιήσει νωρίτερα στην αφήγησή τους. Η στρατηγική της αντικατάστασης δεν χρησιμοποιήθηκε καθόλου από τα παιδιά, ενώ σχετικά με τις στρατηγικές σύνδεσης, τα τρία παιδιά χρησιμοποίησαν παρατακτική σύνδεση των προτάσεών τους, ενώ μόνο η Π4 χρησιμοποίησε και υποτακτική σύνδεση. Τέλος, λεξιλογικές στρατηγικές χρησιμοποίησαν μόνο ο Π1 και ο Π3, από μία φορά.

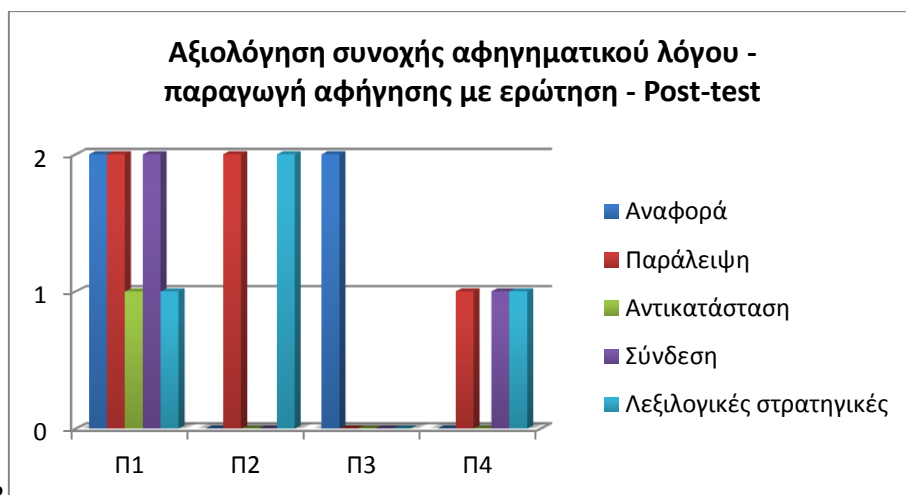
Κατά το Post-test, ο Π1 έκανε και πάλι αρκετή χρήση των στρατηγικών αναφοράς και παράλειψης, και βελτίωσε τη βαθμολογία του στη στρατηγική σύνδεσης, διατυπώνοντας και υποτακτική σύνδεση στο λόγο του. Η Π2, από την άλλη, υποχώρησε σε βαθμολογία στις στρατηγικές αναφοράς, παράλειψης και στις λεξιλογικές στρατηγικές, και βελτιώθηκε μόνο στη στρατηγική σύνδεσης, όπου χρησιμοποίησε και υποτακτική σύνδεση, πέρα από παρατακτική. Ο Π3 είχε βελτίωση στις στρατηγικές παράλειψης και σύνδεσης και σημείωσε υποχώρηση στις λεξιλογικές στρατηγικές. Τέλος, η Π4 παρέμεινε σταθερή στις στρατηγικές αναφοράς και σύνδεσης, βελτιώθηκε η βαθμολογία της στη στρατηγική παράλειψης, αλλά εκμηδενίστηκε στις λεξιλογικές στρατηγικές.

Βλέποντας συνολικά την απόδοση των παιδιών στη ρουμπρίκα σχετικά με τη συνοχή των αφηγήσεών τους με βάση την επιλογή καρτών, ο Π1 και ο Π3 βελτιώθηκαν σε μικρό βαθμό, η Π4 έμεινε σταθερή και η Π2 υποχώρησε σε μικρό ποσοστό.

Παρακάτω παρατίθενται τα διαγράμματα του Pre-test, του Post-test και συνολικά, σχετικά με τη συνοχή του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Πειραματικής ομάδας, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;».



Διάγραμμα 11



Διάγραμμα 12



Διάγραμμα 13

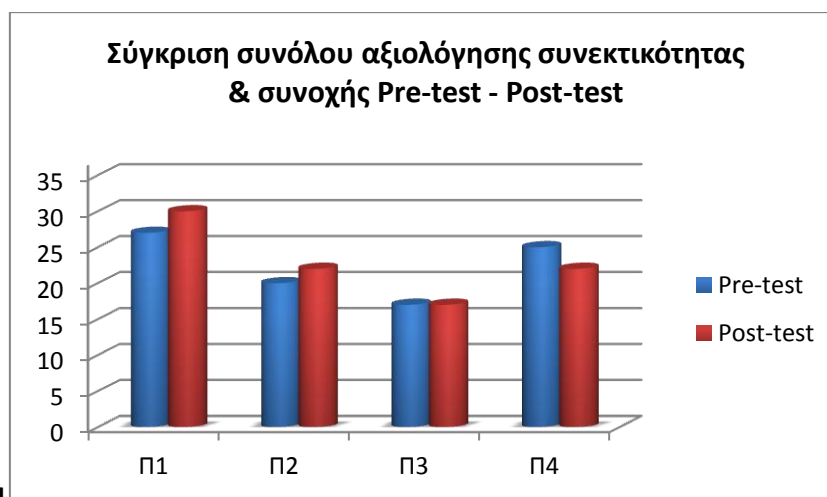
Όσον αφορά στη συνοχή, για την δραστηριότητα όπου τα παιδιά δημιούργησαν μία αφήγηση με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;», το κάθε παιδί της Πειραματικής ομάδας πραγματοποίησε διαφορετική βαθμολογία, από διαφορετικούς άξονες της ρουμπρίκας. Πιο συγκεκριμένα, ο Π1 έκανε χρήση των στρατηγικών αναφοράς, λεξιλογικών στρατηγικών και της στρατηγικής σύνδεσης χρησιμοποιώντας υποτακτική σύνδεση, σε μεγάλο βαθμό, καθώς και της στρατηγικής παράλειψης, μία φορά. Η Π2 έκανε χρήση μόνο της στρατηγικής παράλειψης και αναφοράς. Ο Π3 δεν έκανε χρήση καμίας στρατηγικής συνοχής, παρά μόνο χρήση παρατακτικής σύνδεσης στις προτάσεις του. Τέλος, η Π4 χρησιμοποίησε υποτακτική σύνδεση και έκανε χρήση της στρατηγικής παράλειψης μία φορά.

Στη διαδικασία των Post-test, ο Π1 διατήρησε τις βαθμολογίες στους άξονες της στρατηγικής αναφοράς και σύνδεσης, αυξήθηκε η βαθμολογία του στη στρατηγική παράλειψης και μειώθηκε στις λεξιλογικές στρατηγικές. Μάλιστα, έκανε μία φορά χρήση της στρατηγικής αντικατάστασης, αποτελώντας μοναδική φορά για την Πειραματική Ομάδα, τόσο στο Pre-test όσο και στο Post-test. Η Π2 διατήρησε τη βαθμολογία στη στρατηγική παράλειψης, αλλά εκμηδένισε τη χρήση στρατηγικών αναφοράς. Επίσης, χρησιμοποίησε λεξιλογικές στρατηγικές. Ο Π3 έκανε χρήση μονάχα της στρατηγικής αναφοράς. Ενώ η Π4 διατήρησε τη χρήση παραλείψεων, έκανε χρήση λεξιλογικών στρατηγικών και χρησιμοποίησε μονάχα παρατακτική σύνδεση και όχι υποτακτική.

Βλέποντας συνολικά την απόδοση των παιδιών στη ρουμπρίκα σχετικά με τη συνοχή των αφηγήσεών τους με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;», οι Π1, Π2 και Π3 βελτίωσαν κατά μία μονάδα τη βαθμολογία τους, ενώ η Π4 έμεινε σταθερή.

Σύνολο αξιολόγησης συνεκτικότητας και συνοχής του αφηγηματικού λόγου για την Πειραματική ομάδα στις δύο δραστηριότητες

Παρακάτω παρατίθεται το διάγραμμα σύγκρισης μεταξύ Pre-test και Post-test σχετικά με τη συνεκτικότητα και τη συνοχή του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Πειραματικής ομάδας, στις δύο δραστηριότητες.



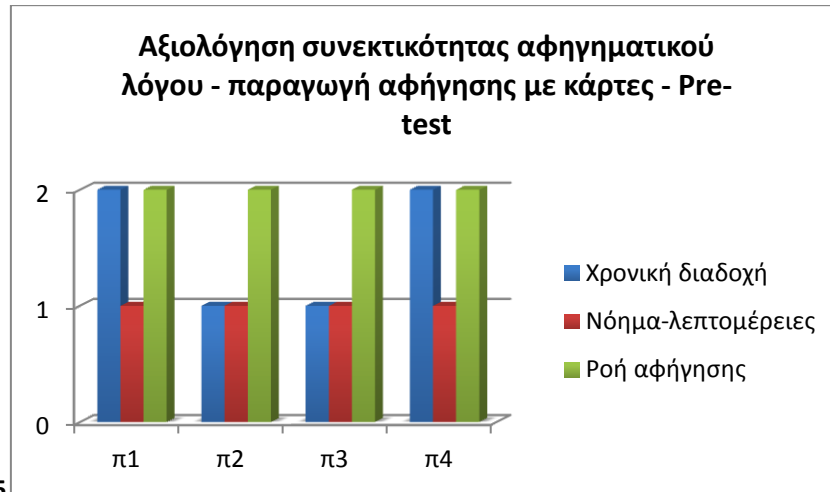
Διάγραμμα 14

Εάν βγάλουμε μία συνολική βαθμολογία για τη συνεκτικότητα και τη συνοχή στις δύο δραστηριότητες, για το Pre-test και το Post-test, αγνοώντας επιμέρους βαθμολογίες ανά άξονα και το τι υποδεικνύει ο καθένας, παρατηρούμε ότι ο Π1 σημείωσε άνοδο, από 27 βαθμούς σε 30, η Π2 επίσης είχε άνοδο, από 20 βαθμούς σε 22, ο Π3 έμεινε σταθερός, στους 17 βαθμούς και, τέλος, η Π4 σημείωσε πτώση, από 25 στους 22 βαθμούς.

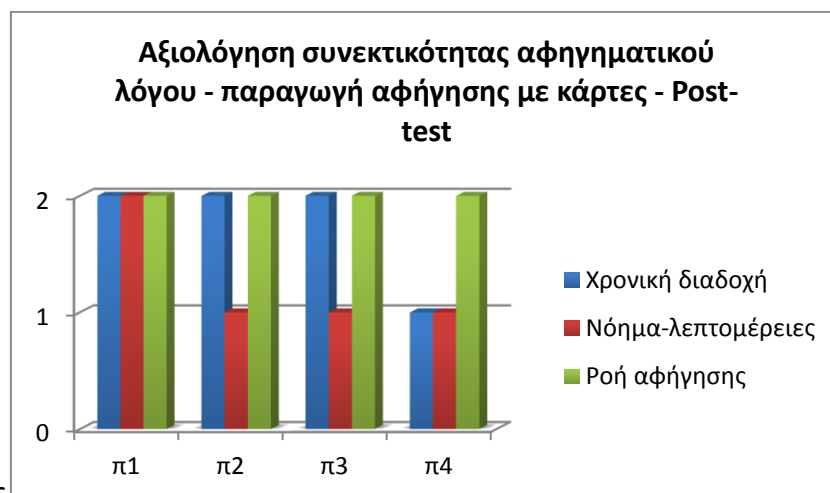
Επίσης, με ανώτατη δυνατή βαθμολογία τους 37 βαθμούς, γίνεται αντιληπτό ότι, τόσο στο Pre-test, όσο και στο Post-test, καλύτερη επίδοση ως προς τη συνεκτικότητα και τη συνοχή στις αφηγήσεις του είχε ο Π1. Ακολουθεί η Π4, γεγονός που είναι αξιοσημείωτο, καθώς αποτελούσε τη μικρότερη ηλικιακά συμμετέχουσα της ομάδας, ως προνήπιο. Από την άλλη, ο Π3 κινήθηκε σε αρκετά χαμηλά επίπεδα, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Αξιολόγηση συνεκτικότητας αφηγηματικού λόγου για την Ομάδα ελέγχου

Παρακάτω παρατίθενται τα διαγράμματα του Pre-test, του Post-test και συνολικά, σχετικά με τη συνεκτικότητα του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Ομάδας ελέγχου, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την τυχαία επιλογή καρτών.



Διάγραμμα 15



Διάγραμμα 16



Διάγραμμα 17

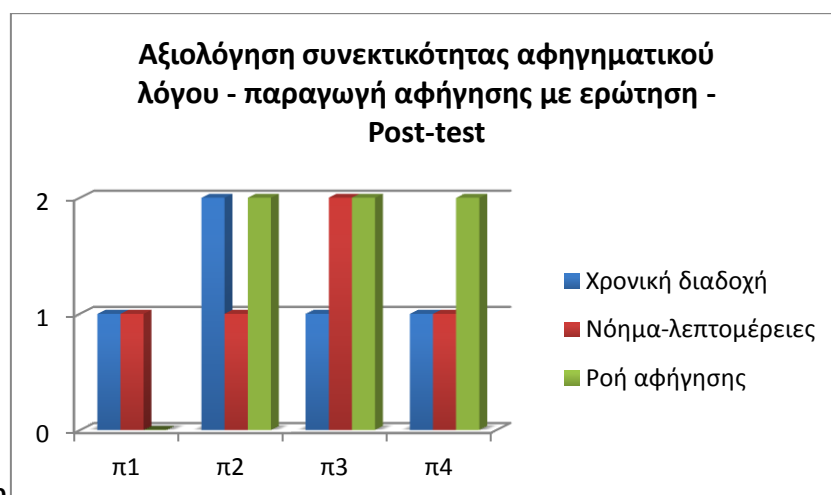
Όσον αφορά στη συνεκτικότητα, για την δραστηριότητα όπου τα παιδιά της Ομάδας ελέγχου δημιούργησαν μία αφήγηση με βάση την τυχαία επιλογή καρτών, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι κατά το Pre-test, και τα τέσσερα παιδιά παράγγαγαν μία αφήγηση που είχε ροή, δηλαδή δεν χρειάστηκαν τη δική μας παρέμβαση για να ξεκινήσουν ή να συνεχίσουν τη δημιουργία της αφήγησης. Όσον αφορά στη σωστή χρονική ακολουθία, ο π1 και η π4 την πέτυχαν πλήρως, ενώ ο π2 και η π3 μερικώς. Το κομμάτι στο οποίο υστερούσαν σε έναν βαθμό και τα τέσσερα παιδιά, ήταν η μη επαρκής αναφορά σε λεπτομέρειες στην αφήγησή τους, ώστε να αποδοθεί ένα πλήρες νόημα σε αυτή.

Αντίστοιχα, κατά το Post-test παρατηρήσαμε εξίσου πολύ καλή επίδοση ως προς τη ροή της αφήγησης και από τα τέσσερα παιδιά. Ο π1 βελτίωσε τη βαθμολογία του στον άξονα του πλήρους νοήματος, πετυχαίνοντας ανώτατη βαθμολογία (2 βαθμούς/άξονα). Ο π2 και η π3 βελτιώθηκαν ως προς τη χρονική ακολουθία, ενώ η π4 υποχώρησε στον ίδιο άξονα. Για τα τρία αυτά παιδιά, οι υπόλοιποι άξονες παρέμειναν ίδιοι, όπως στο Pre-test.

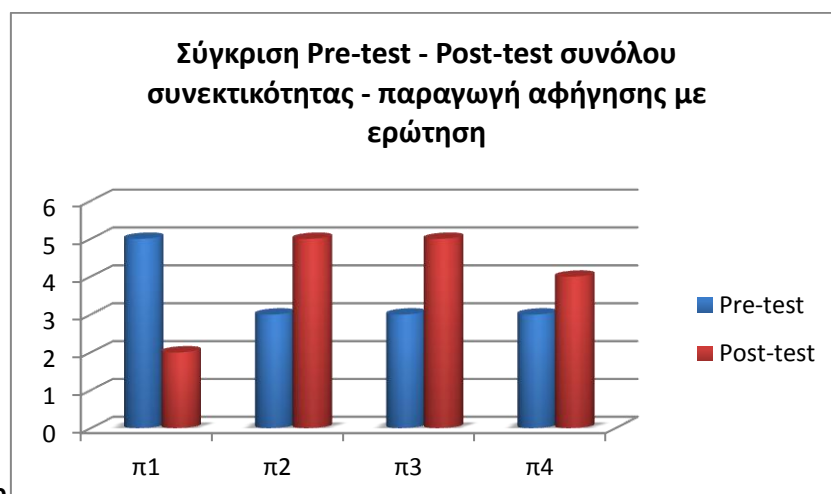
Παρακάτω παρατίθενται τα διαγράμματα του Pre-test, του Post-test και συνολικά, σχετικά με τη συνεκτικότητα του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Ομάδας ελέγχου, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;».



Διάγραμμα 18



Διάγραμμα 19



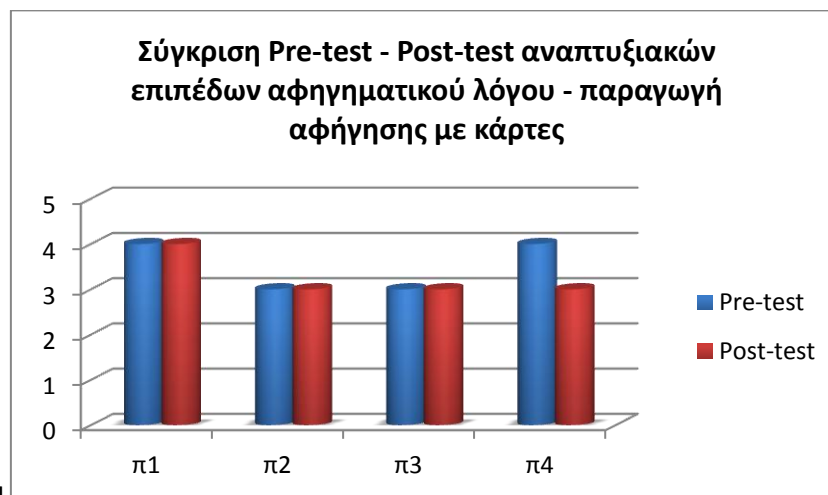
Διάγραμμα 20

Όσον αφορά στη συνεκτικότητα, για την δραστηριότητα όπου τα παιδιά της Ομάδας ελέγχου δημιούργησαν μία αφήγηση με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;», παρατηρούμε ότι, κατά το Pre-test, και τα τέσσερα παιδιά παρήγαγαν αφηγήσεις που υστερούσαν μερικώς ως προς το νόημα και την αναφορά λεπτομερειών. Ο π1, η π3 και μερικώς ο π2 τήρησαν στην αφήγησή τους τη σωστή χρονική ακολουθία, όμως η αφήγηση της π4 δεν είχε καμία χρονική διαδοχή. Σχετικά με τη ροή της αφήγησης, ο π1 και η π4 δεν χρειάστηκαν καμία προτροπή ή διευκρινιστική ερώτηση από εμάς, ο π2 χρειάστηκε τη συμβολή μας με μία ερώτηση, ώστε να μιλήσει πιο συγκεκριμένα για το τι έκανε την προηγούμενη ημέρα και, τέλος, η π3 δεν είχε καθόλου ροή, καθώς χρειαζόταν να της υποβάλλουμε συνεχώς ερωτήσεις, για να συνεχίσει την αφήγησή της.

Κατά το Post-test, ο π1 υποχώρησε ως προς την τήρηση της χρονικής ακολουθίας και εκμηδενίστηκε ο βαθμός ροής της αφήγησής του. Ο π2 βελτιώθηκε ως προς τη χρονική ακολουθία και τη ροή αφήγησης. Η αφήγηση της π3 υπολειπόταν σε χρονική ακολουθία σε σχέση με το Pre-test, όμως βελτιώθηκε ως προς την πληρότητα του νοήματος και τη ροή αυτής. Τέλος, η π4 διατήρησε σταθερές βαθμολογίες για τη ροή της αφήγησής της και την πληρότητα του νοήματος και κατάφερε να αφηγηθεί με σχετική χρονική διαδοχή τα νέα της από την προηγούμενη ημέρα.

Αξιολόγηση συνεκτικότητας αφηγηματικού λόγου παιδιών, ως προς το στάδιο ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου τους στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση τυχαία επιλογή καρτών.

Παρακάτω παρατίθεται το διάγραμμα σύγκρισης Pre-test και Post-test, σχετικά με τη συνεκτικότητα του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Ομάδας ελέγχου, ως προς το στάδιο ανάπτυξης, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την τυχαία επιλογή καρτών.

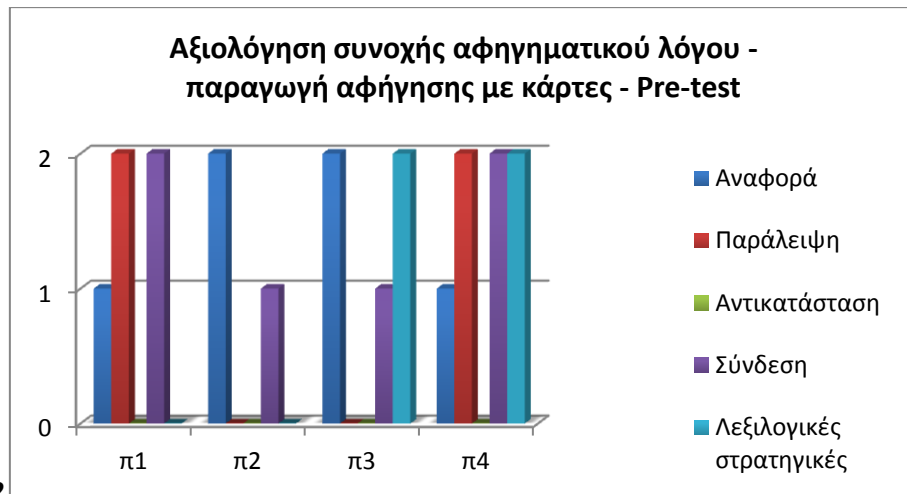


Διάγραμμα 21

Όσον αφορά στην αξιολόγηση της συνεκτικότητας των αφηγήσεων των παιδιών της Ομάδας ελέγχου, ως προς το στάδιο ανάπτυξης, σύμφωνα με τα επίπεδα του Applebee, μεταξύ του Pre-test και του Post-test ο π1, ο π2 και η π3 δεν σημείωσαν κάποια μεταβολή, καθώς και στις δύο δοκιμασίες βρίσκονταν στο στάδιο 4 (Μη επικεντρωμένες/Επικεντρωμένες αλυσιδωτές αφηγήσεις), 3 (Αρχικές αφηγήσεις) και 3, αντίστοιχα. Η π4 υποχώρησε από το 4^ο στάδιο στο 3^ο.

Αξιολόγηση συνοχής αφηγηματικού λόγου για την Ομάδα ελέγχου

Παρακάτω παρατίθενται τα διαγράμματα του Pre-test, του Post-test και συνολικά, σχετικά με τη συνοχή του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Ομάδας ελέγχου, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την τυχαία επιλογή καρτών.



Διάγραμμα 22



Διάγραμμα 23



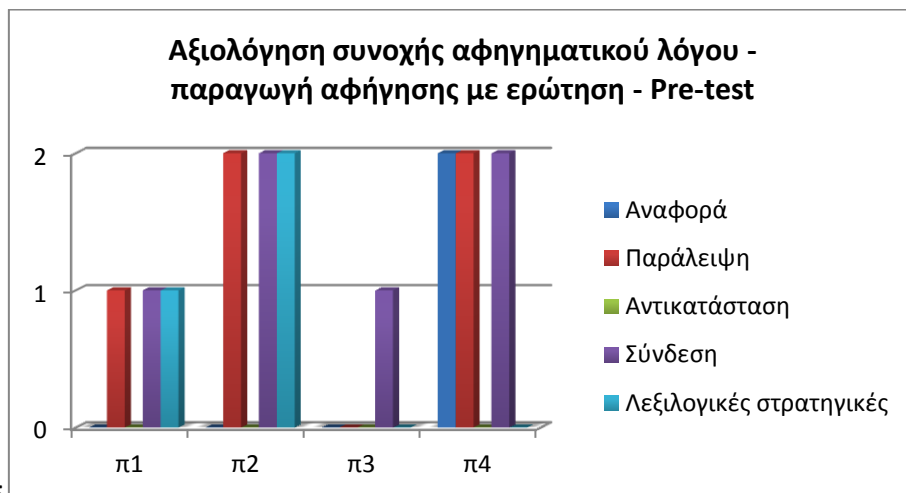
Διάγραμμα 24

Όσον αφορά στη συνοχή, για την δραστηριότητα όπου τα παιδιά δημιούργησαν μία αφήγηση με βάση την τυχαία επιλογή καρτών, τα παιδιά της Ομάδας ελέγχου έκαναν όλα χρήση της στρατηγικής αναφοράς, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Την στρατηγική της παράλειψης χρησιμοποίησαν μόνο ο π1 και η π4, ενώ κανένα παιδί δεν έκανε χρήση της στρατηγικής της αντικατάστασης. Όσον αφορά στις στρατηγικές σύνδεσης, ο π2 και η π3 έκαναν χρήση παρατακτικής σύνδεσης, ενώ ο π1 και η π4 έκαναν χρήση και υποτακτικής σύνδεσης στην αφήγησή τους. Τέλος, λεξιλογικές στρατηγικές χρησιμοποίησαν μόνο η π3 και η π4.

Κατά το Post-test, ο π1 διατήρησε τη χρήση της στρατηγικής παράλειψης, αύξησε τη χρήση στρατηγικής αναφοράς, έκανε μία φορά χρήση λεξιλογικών στρατηγικών, όμως υποχώρησε στη στρατηγική σύνδεσης, καθώς διατύπωσε μόνο προτάσεις με παρατακτική σύνδεση. Ο π2 βελτιώθηκε, καθώς διατήρησε τη βαθμολογία του στη στρατηγική αναφοράς, έκανε χρήση της στρατηγικής παράλειψης και αύξησε τη βαθμολογία του στη στρατηγική σύνδεσης, χρησιμοποιώντας υποτακτική σύνδεση. Η π3 υποχώρησε ως προς τη βαθμολογία της στη στρατηγική αναφοράς και εκμηδένισε αυτή των λεξιλογικών στρατηγικών, έκανε όμως, χρήση της στρατηγικής παράλειψης. Τέλος, η π4 αύξησε τη χρήση στρατηγικών αναφοράς, διατήρησε το βαθμό χρήσης στρατηγικής παράλειψης, όμως υποχώρησε στη στρατηγική σύνδεσης και στις λεξιλογικές στρατηγικές.

Βλέποντας συνολικά την απόδοση των παιδιών στη ρουμπρίκα σχετικά με τη συνοχή των αφηγήσεών τους με βάση την επιλογή καρτών, ο π1 βελτιώθηκε ελάχιστα και ο π2 λίγο περισσότερο, ενώ η π4 υποχώρησε σε μικρό βαθμό και η π3 σε λίγο μεγαλύτερο.

Παρακάτω παρατίθενται τα διαγράμματα του Pre-test, του Post-test και συνολικά, σχετικά με τη συνοχή του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Ομάδας ελέγχου, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;».



Διάγραμμα 25



Διάγραμμα 26



Διάγραμμα 27

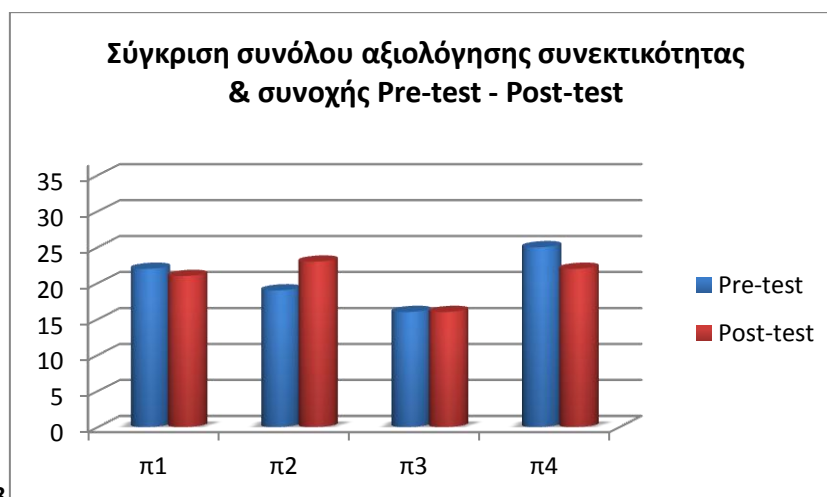
Όσον αφορά στη συνοχή, για την δραστηριότητα όπου τα παιδιά δημιούργησαν μία αφήγηση με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;», το κάθε παιδί της Ομάδας ελέγχου πραγματοποίησε διαφορετική βαθμολογία, από διαφορετικούς άξονες της ρουμπρίκας. Πιο συγκεκριμένα, ο π1 έκανε χρήση των λεξιλογικών στρατηγικών και παράλειψης από μία φορά, καθώς και της παρατακτικής σύνδεσης προτάσεων. Ο π2 χρησιμοποίησε τις ίδιες στρατηγικές με τον π1, αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό και διατύπωσε και υποτακτική σύνδεση προτάσεων, πέρα από παρατακτική. Η π3 δεν αξιοποίησε καμία στρατηγική, πέρα από τη χρήση παρατακτικής σύνδεσης. Τέλος, η π4 χρησιμοποίησε σε μεγάλο βαθμό τις στρατηγικές αναφοράς και παράλειψης, καθώς και την υποτακτική σύνδεση.

Στη διαδικασία των Post-test, ο π1 αύξησε τη χρήση παράλειψης, εκμηδένισε τις λεξιλογικές στρατηγικές και διατήρησε τη χρήση παρατακτικής σύνδεσης. Ο π2 διατήρησε στα ίδια επίπεδα τη χρήση στρατηγικής αναφοράς και της υποτακτικής σύνδεσης, αλλά εκμηδένισε τις λεξιλογικές στρατηγικές. Μάλιστα, έκανε μία φορά χρήση της στρατηγικής αντικατάστασης, αποτελώντας μοναδική φορά για την Ομάδα ελέγχου, τόσο στο Pre-test όσο και στο Post-test. Η π3 δεν έκανε ούτε μία φορά χρήση κάποιας στρατηγικής και η π4 διατηρήθηκε στα ίδια επίπεδα με το pre-test, με τη μόνη διαφορά ότι εκμηδένισε τη χρήση στρατηγικής αναφοράς.

Βλέποντας συνολικά την απόδοση των παιδιών στη ρουμπρίκα σχετικά με τη συνοχή των αφηγήσεών τους με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;», μόνο ο π1 έμεινε σταθερός, ενώ οι π2, π3 και π4 σημείωσαν υποχώρηση.

Σύνολο αξιολόγησης συνεκτικότητας και συνοχής του αφηγηματικού λόγου για την Ομάδα ελέγχου στις δύο δραστηριότητες

Παρακάτω παρατίθεται το διάγραμμα σύγκρισης μεταξύ Pre-test και Post-test σχετικά με τη συνεκτικότητα και τη συνοχή του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Ομάδας ελέγχου, στις δύο δραστηριότητες.



Διάγραμμα 28

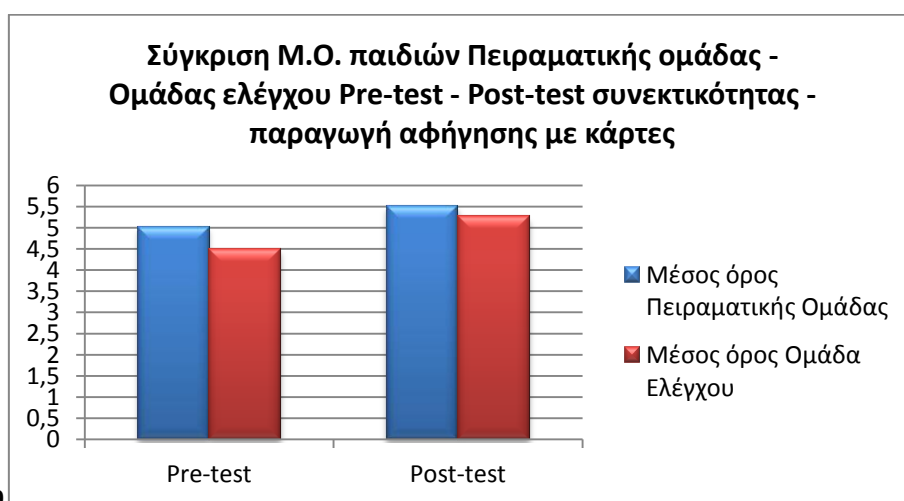
Εάν βγάλουμε μία συνολική βαθμολογία για τη συνεκτικότητα και τη συνοχή στις δύο δραστηριότητες, για το Pre-test και το Post-test, αγνοώντας επιμέρους βαθμολογίες ανά άξονα και το τι υποδεικνύει ο καθένας, παρατηρούμε ότι ο π1 σημείωσε μικρή πτώση, από τους 22 στους 21 βαθμούς. Πτώση παρατηρήθηκε και στην π4, από 25 βαθμούς στους 22. Η π3 έμεινε σταθερή στους 16 βαθμούς, ενώ μόνο ο π2 είχε άνοδο, από 19 βαθμούς σε 23.

Επίσης, με ανώτατη δυνατή βαθμολογία τους 37 βαθμούς, γίνεται αντιληπτό ότι, τόσο στο Pre-test, όσο και στο Post-test, η π3 είχε αρκετά χαμηλή επίδοση, σε αντίθεση με τα άλλα τρία παιδιά, που κινήθηκαν σε υψηλότερες βαθμολογίες, χωρίς, όμως, κάποιο από αυτά να σημειώνει ιδιαίτερα υψηλή.

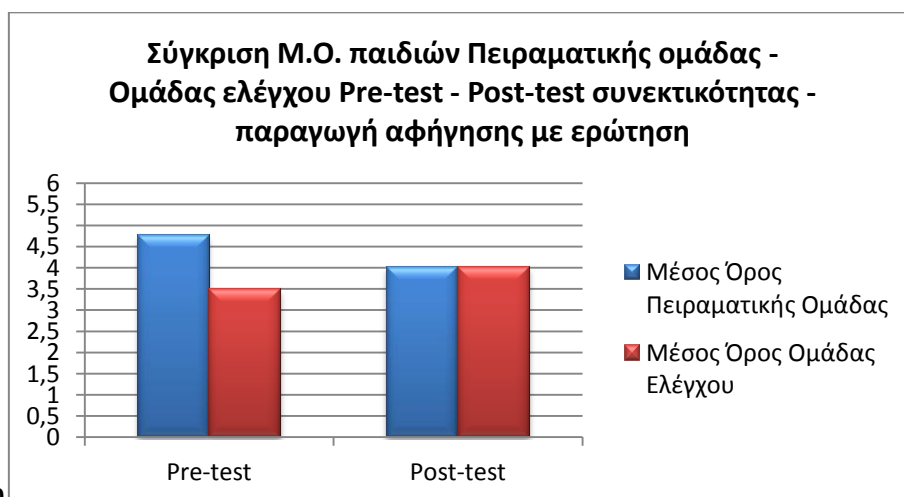
Σύγκριση μέσων όρων αξιολογήσεων συνεκτικότητας μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου στα Pre-test και Post-test

Αφού παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα των δύο ομάδων, όσον αφορά στη συνεκτικότητα και τη συνοχή του αφηγηματικού τους λόγου στο Pre-test και το Post-test, θα συνεχίσουμε με τη σύγκριση των δύο ομάδων, ώστε να μπορέσουμε να δώσουμε απάντηση στο βασικό ερευνητικό μας ερώτημα, σχετικά με το αν η Πειραματική ομάδα, που ασχολήθηκε με την ψηφιακή αφήγηση, θα σημειώσει βελτίωση του αφηγηματικού λόγου της και, μάλιστα, μεγαλύτερη συγκριτικά με την Ομάδα ελέγχου.

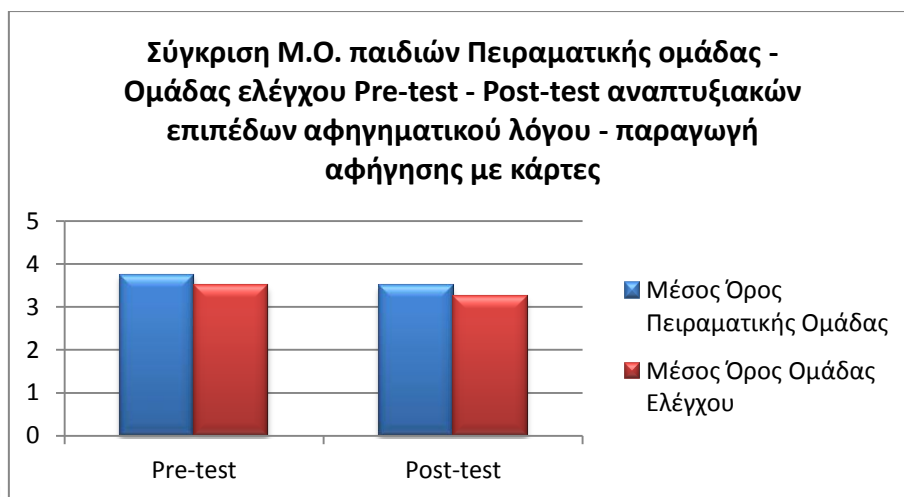
Παρακάτω παρατίθενται τα διαγράμματα σύγκρισης μεταξύ Πειραματικής ομάδας και Ομάδας ελέγχου, καθώς και μεταξύ Pre-test και Post-test, σχετικά με τη συνεκτικότητα του αφηγηματικού λόγου των παιδιών, στη δραστηριότητα με τις κάρτες και στη δραστηριότητα με την ερώτηση.



Διάγραμμα 29



Διάγραμμα 30



Διάγραμμα 31

Εάν θελήσουμε να συγκρίνουμε συνολικά τις δύο ομάδες, κατά το Pre-test και το Post-test, όσον αφορά στη συνεκτικότητα του αφηγηματικού τους λόγου στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την τυχαία επιλογή καρτών, παρατηρούμε μία μικρή αύξηση στον μέσο όρο βαθμολογίας και των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, η Πειραματική ομάδα κατά το Pre-test είχε μέσο όρο βαθμολογίας 3,75 και κατά το Post-test έφτασε τις 5,5 μονάδες, με ανώτατη βαθμολογία το 6. Αντίστοιχα, η Ομάδα ελέγχου, κατά το Pre-test σημείωσε μέσο όρο 3,5 και κατά το Post-test 3,25 μονάδες. Συνεπώς, η Πειραματική ομάδα είχε αύξηση 1,75 μονάδες και η Ομάδα ελέγχου 0,75 μονάδες.

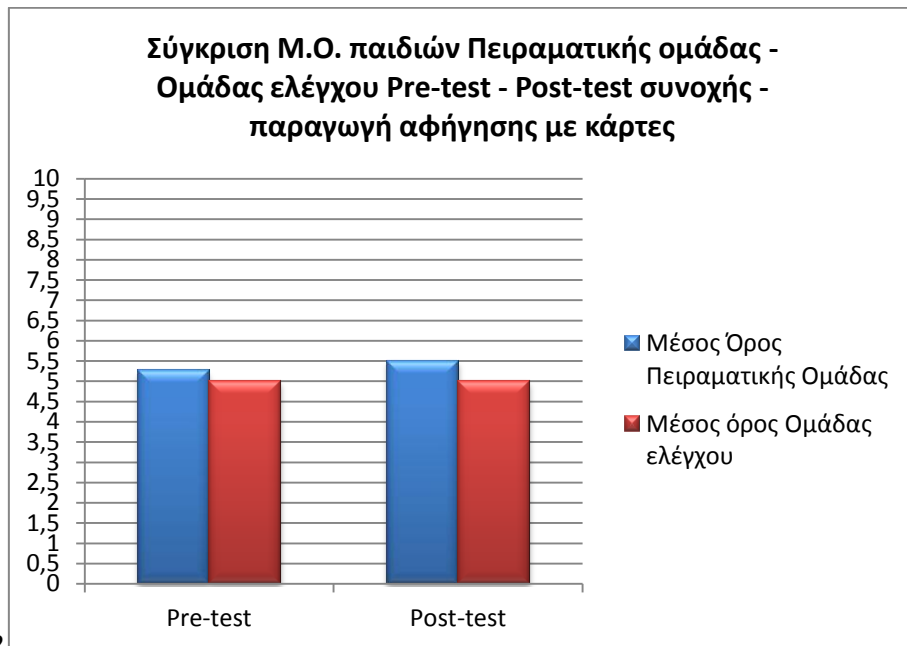
Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες ως προς τη συνεκτικότητα του αφηγηματικού λόγου των παιδιών των δύο ομάδων, κατά τη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;», παρατηρούμε αντίθετες πορείες στον μέσο όρο βαθμολογιών των δύο ομάδων. Πιο ειδικά, η Πειραματική ομάδα στο Pre-test σημείωσε μέσο όρο 4,75, ενώ στο Post-test υποχώρησε στις 4 μονάδες. Αντίθετα, η Ομάδα ελέγχου στο Pre-test βρισκόταν με μέσο όρο 3,5 μονάδες και στο Post-test ανέβηκε στις 4 μονάδες. Συμπερασματικά, η Πειραματική ομάδα είχε μείωση 0,75 μονάδες, ενώ η Ομάδα ελέγχου είχε αύξηση 0,5 μονάδες.

Μελετώντας τις επιδόσεις των δύο ομάδων, όσον αφορά στη συνεκτικότητα του αφηγηματικού λόγου τους, σύμφωνα με τα αναπτυξιακά επίπεδα του Applebee, κατά το Pre-test και το Post-test, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση τυχαία επιλογή καρτών, παρατηρούμε ότι σημειώθηκε μικρή πτώση τόσο στην Πειραματική ομάδα, όσο και στην Ομάδα ελέγχου. Ειδικότερα, η Πειραματική

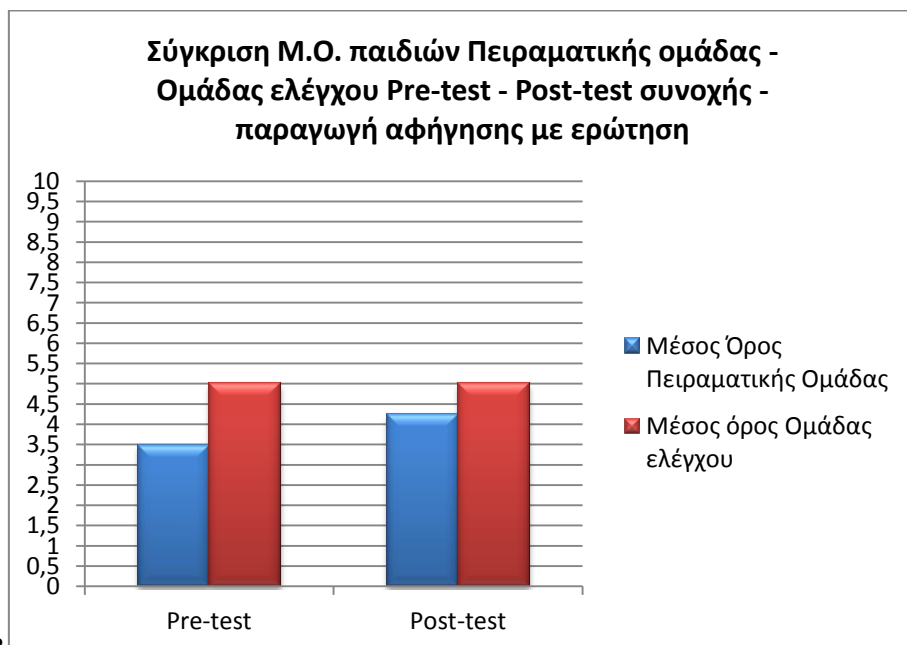
ομάδα είχε μέσο όρο βαθμολογίας 3,75 στο Pre-test και 3,5 στο Post-test. Η Ομάδα ελέγχου σημείωσε 3,5 μονάδες στο Pre-test και 3,25 στο Post-test. Συνεπώς, τόσο η Πειραματική ομάδα, όσο και η Ομάδα ελέγχου είχαν πτώση μέσου όρου βαθμολογίας 0,25.

Σύγκριση μέσων όρων αξιολογήσεων συνοχής μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου στα Pre-test και Post-test

Παρακάτω παρατίθενται τα διαγράμματα σύγκρισης μεταξύ Πειραματικής ομάδας και Ομάδας ελέγχου, καθώς και μεταξύ Pre-test και Post-test, σχετικά με τη συνοχή του αφηγηματικού λόγου των παιδιών, στη δραστηριότητα με τις κάρτες και στη δραστηριότητα με την ερώτηση.



Διάγραμμα 32



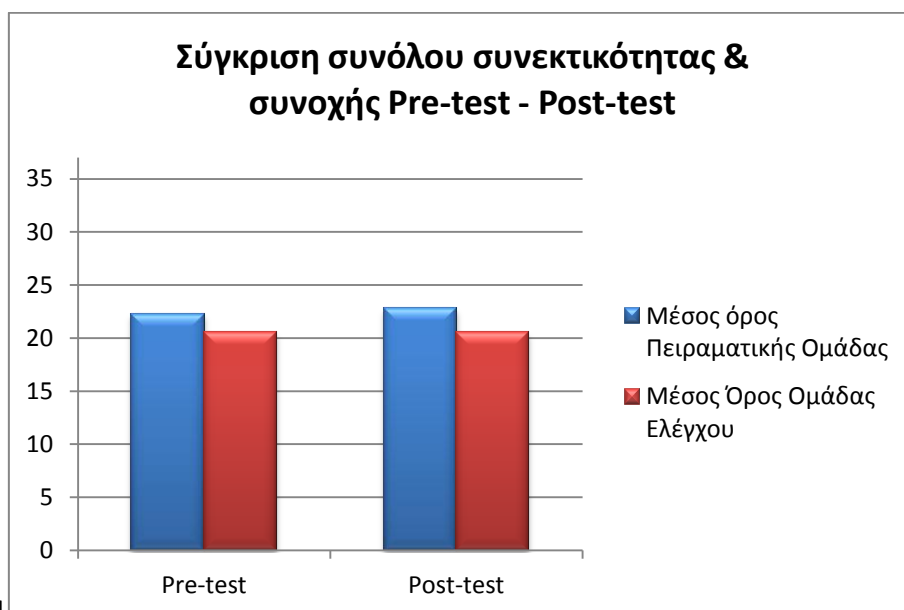
Διάγραμμα 33

Εάν συγκρίνουμε συνολικά τις δύο ομάδες, κατά το Pre-test και το Post-test, όσον αφορά στη συνοχή του αφηγηματικού τους λόγου στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την τυχαία επιλογή καρτών, παρατηρούμε πως η Πειραματική ομάδα κατά το Pre-test σημείωσε μέσο όρο βαθμολογίας 5,25 και κατά το Post-test ανέβηκε ελαφρώς, στις 5,5 μονάδες, με ανώτατη βαθμολογία τις 10 μονάδες. Από την άλλη, η Ομάδα ελέγχου έμεινε σταθερή στις 5 μονάδες, τόσο στο Pre-test, όσο και στο Post-test. Συνεπώς, η Πειραματική ομάδα είχε αύξηση 0,5 μονάδες και η Ομάδα ελέγχου έδειξε μηδενική μεταβολή.

Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες ως προς τη συνεκτικότητα του αφηγηματικού λόγου των παιδιών των δύο ομάδων, κατά τη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;», παρατηρούμε πως η Πειραματική ομάδα σημείωσε αύξηση, από τις 3,5 μονάδες κατά το Pre-test, στις 4,25 μονάδες στο Post-test. Από την άλλη, η Ομάδα ελέγχου, είχε μέσο όρο βαθμολογίας 5 τόσο στο Pre-test, όσο και στο Post-test. Συμπερασματικά, η Πειραματική ομάδα είχε αύξηση 0,75 μονάδες, ενώ η Ομάδα ελέγχου παρέμεινε σταθερή.

Σύγκριση μέσων όρων συνολικών αξιολογήσεων μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου στα Pre-test και Post-test

Παρακάτω παρατίθεται το διάγραμμα σύγκρισης μεταξύ Πειραματικής ομάδας και Ομάδας ελέγχου, καθώς και μεταξύ Pre-test και Post-test, σχετικά με τη συνολική αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου των παιδιών και στις δύο δραστηριότητες.



Διάγραμμα 34

Τέλος, κάνοντας μία συνολική εκτίμηση της πορείας της κάθε ομάδας στο Pre-test και το Post-test, συνδυαστικά στις δύο δραστηριότητες και συνολικά για τη συνεκτικότητα και τη συνοχή των αφηγήσεων των παιδιών, διακρίνουμε τα εξής:

Η Πειραματική ομάδα από το Pre-test στο Post-test είχε μία ελάχιστη αύξηση 0,5 μονάδας, πηγαίνοντας από τις 22,25 στις 22,75 μονάδες.

Η Ομάδα ελέγχου σημείωσε και στο Pre-test αλλά και στο Post-test 20,5 μονάδες, παρουσιάζοντας μηδενική μεταβολή.

3.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Διεξάγοντας την παρούσα έρευνα, σκοπός μας ήταν να προσπαθήσουμε να δώσουμε απάντηση σε ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα και να επιβεβαιώσουμε ή να διαψεύσουμε τις ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώσαμε σχετικά με αυτά τα ερωτήματα.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στο κατά πόσο η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας, και, συγκεκριμένα, στα στοιχεία της συνεκτικότητας και συνοχής αυτού. Σε δεύτερο επίπεδο, αφορά στο κατά πόσο συμβάλλουν οι δραστηριότητες με αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης συγκριτικά με τις δραστηριότητες δημιουργίας συμβατικών αφηγήσεων. Σύμφωνα με τις έρευνες των Coventry και Ohler (2009 και 2008, αντίστοιχα, όπ. αναφ. Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011), η ψηφιακή αφήγηση βελτιώνει τον αφηγηματικό λόγο των παιδιών, και γενικότερα, έχει θετική επίδραση στον προφορικό και τον γραπτό τους λόγο, επομένως, διατυπώσαμε την υπόθεση πως και στη δική μας έρευνα θα υπάρξει πρόοδος της ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου, ως προς τη συνοχή και τη συνεκτικότητα, των παιδιών που θα εμπλακούν στις δραστηριότητες της ψηφιακής αφήγησης, και, μάλιστα, μεγαλύτερη σε σχέση με τα παιδιά που θα εμπλακούν σε συμβατικές δραστηριότητες αφήγησης.

Ως προς τη συνεκτικότητα, για την Πειραματική ομάδα, η οποία ήταν αυτή που παρήγαγε αφηγήσεις με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, παρατηρώντας τις βαθμολογίες των παιδιών στη δραστηριότητα όπου αφηγήθηκαν μία ιστορία με βάση την τυχαία επιλογή καρτών, βλέπουμε ότι ο μέσος όρος αυξήθηκε ελάχιστα, όμως ο μέσος όρος αναπτυξιακού επιπέδου του αφηγηματικού λόγου υποχώρησε ελάχιστα. Αντίστοιχα, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης σχετικά με τα νέα τους από την προηγούμενη ημέρα, παρατηρούμε μείωση του μέσου όρου βαθμολογίας. Συνεπώς, δεν φάνηκε η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης κατά τις παρεμβάσεις να κατάφερε να προκαλέσει τη βελτίωση της συνεκτικότητας στον αφηγηματικό λόγο των παιδιών της Πειραματικής ομάδας.

Όσον αφορά στο στοιχείο της συνοχής του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Πειραματικής ομάδας, στη δραστηριότητα όπου αφηγήθηκαν μία ιστορία με

βάση την τυχαία επιλογή καρτών, βλέπουμε ότι ο μέσος όρος αυξήθηκε σε μικρό βαθμό, και στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης σχετικά με τα νέα τους από την προηγούμενη ημέρα, παρατηρούμε εξίσου αύξηση του μέσου όρου. Συνεπώς, μπορούμε να πούμε ότι ίσως η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων με την Πειραματική ομάδα να κατάφερε να βελτιώσει σε έναν μικρό βαθμό τη συνοχή του αφηγηματικού λόγου των παιδιών.

Από την άλλη, όσον αφορά στην Ομάδα ελέγχου, η οποία ήταν αυτή που παρήγαγε συμβατικές αφηγήσεις, χωρίς ψηφιακά μέσα, παρατηρώντας τις βαθμολογίες των παιδιών ως προς τη συνεκτικότητα, στη δραστηριότητα όπου αφηγήθηκαν μία ιστορία με βάση την τυχαία επιλογή καρτών, βλέπουμε ότι ο μέσος όρος από το Pre-test στο Post-test αυξήθηκε, όμως ο μέσος όρος αναπτυξιακού επιπέδου του αφηγηματικού λόγου υποχώρησε ελάχιστα. Στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης σχετικά με τα νέα τους από την προηγούμενη ημέρα, παρατηρούμε επίσης αύξηση του μέσου όρου βαθμολογίας. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει περίπτωση η δημιουργία συμβατικών αφηγήσεων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων με την Ομάδα ελέγχου να κατάφερε να βελτιώσει σε έναν μικρό βαθμό τη συνεκτικότητα του αφηγηματικού λόγου των παιδιών.

Σχετικά με το στοιχείο της συνοχής του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Ομάδας ελέγχου, στη δραστηριότητα όπου αφηγήθηκαν μία ιστορία με βάση την τυχαία επιλογή καρτών, βλέπουμε ότι ο μέσος όρος παρέμεινε σταθερός, όπως συνέβη και στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης σχετικά με τα νέα τους από την προηγούμενη ημέρα. Συνεπώς, η δημιουργία συμβατικών αφηγήσεων, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, δεν συνέβαλε στη βελτίωση της συνοχής του αφηγηματικού λόγου των παιδιών.

Βλέποντας συγκριτικά τα δύο είδη δραστηριοτήτων, δηλαδή της δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων και της δημιουργίας συμβατικών αφηγήσεων, και θέλοντας να δώσουμε απάντηση στο παραπάνω ερευνητικό ερώτημα, μπορούμε να πούμε ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί, δυνητικά, να συνέβαλε μερικώς στη βελτίωση του αφηγηματικού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας, και συγκεκριμένα, στο κομμάτι της συνοχής του, στο οποίο φάνηκε να υπάρχει μερική μεταβολή, σε αντίθεση με τις δραστηριότητες δημιουργίας συμβατικών αφηγήσεων, οι οποίες

δεν προκάλεσαν καμία μεταβολή. Αντίθετα, η ψηφιακή αφήγηση δεν φάνηκε να έχει θετικότερη επίδραση από την συμβατική αφήγηση, αλλά μάλλον το αντίθετο, στον τομέα της συνεκτικότητας του αφηγηματικού λόγου των νηπίων, όπου φάνηκε να έχει μάλλον καλύτερη επίδραση η δημιουργία συμβατικών ιστοριών. Η ερευνητική μας υπόθεση, επομένως, σύμφωνα με την οποία υποθέταμε ότι θα υπάρξει πρόοδος της ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου, ως προς τη συνοχή και τη συνεκτικότητα, των παιδιών που θα εμπλακούν στις δραστηριότητες της ψηφιακής αφήγησης, και, μάλιστα, μεγαλύτερη σε σχέση με τα παιδιά που θα εμπλακούν σε συμβατικές δραστηριότητες αφήγησης, επιβεβαιώνεται μόνο ως προς το ήμισυ.

Εάν εστιάσουμε στη συνεκτικότητα του αφηγηματικού λόγου των παιδιών, και συγκεκριμένα στα αφηγηματικά στάδια, τα οποία, όπως αναφέραμε, υποχώρησαν ελαφρώς και στις δύο ομάδες, παρατηρούμε μία αντίφαση σε σχέση με την απόδοση των παιδιών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Το επίπεδο των αφηγήσεων που παρήγαγαν οι δύο ομάδες, ως προς την πλοκή, τη δράση και τα κίνητρα των ηρώων βελτιωνόταν από την πρώτη έως την τελευταία παρέμβαση για την Ομάδα ελέγχου και από την πρώτη έως την τρίτη παρέμβαση, με μία μικρή υποχώρηση στην τελευταία, για την Πειραματική ομάδα. Συνεπώς, θα περιμέναμε περισσότερα παιδιά από ένα, στην Πειραματική ομάδα, και σίγουρα περισσότερα από κανένα, στην Ομάδα ελέγχου, να έχουν βελτιωθεί ως προς το αφηγηματικό τους επίπεδο, κατά το Post-test, πράγμα που δε συνέβη.

Αναπόφευκτα, οφείλουμε να αναλογιστούμε και να ονοματίσουμε πιθανούς παράγοντες οι οποίοι συνέβαλαν σε ένα μη ακριβές αποτέλεσμα, στο ερευνητικό μας ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα, ίσως τα αποτελέσματα του Pre-test, να μην είναι αντιπροσωπευτικά των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών, καθώς ήταν οι πρώτες ημέρες γνωριμίας μας με τα παιδιά, συνεπώς υπάρχει η περίπτωση να είχαν συστολή προς το πρόσωπό μας. Ακόμα, σε κάποιες από τις μετρήσεις, οι αξιολογήσεις στο Pre-test, ιδίως της Πειραματικής ομάδας, αλλά και της Ομάδας ελέγχου, ήταν σε υψηλό επίπεδο, πράγμα που σημαίνει ότι ήταν αναμενόμενο να μην υπάρχουν μεγάλες μεταβολές, τουλάχιστον προς τα επάνω. Επιπλέον, τόσο για το Pre-test όσο και για το Post-test, επειδή διεξήχθησαν από μία φορά το καθένα και για λίγα λεπτά, πιθανόν να μην αποτέλεσε αντιπροσωπευτικό δείγμα του

επιπέδου του αφηγηματικού λόγου τους, καθώς τα παιδιά μπορεί να έτυχε να μην έχουν όρεξη ή να είναι κουρασμένα εκείνη τη στιγμή. Επιπρόσθετα, για την Πειραματική ομάδα, πιθανότατα τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά, εάν τα παιδιά ολοκλήρωναν τα ίδια τις ψηφιακές αφηγήσεις τους, αντί για εμάς, καθώς η διαδικασία «στησίματος» στον Η/Υ της ψηφιακής αφήγησης, μπορεί πιθανά να βοηθούσε τα παιδιά να αναστοχαστούν πάνω στη διαδικασία που είχε προηγηθεί, άρα και στη δημιουργία της αφήγησης. Τέλος, υπάρχει περίπτωση τα κριτήρια με τα οποία αξιολογήσαμε τα tests να μην είναι επαρκή ως προς τα όσα θέλαμε να αξιολογήσουμε.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα έχει να κάνει με το αν η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει στην κινητοποίηση των παιδιών και την ενεργό τους συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τις Κοτρωνίδου & Τόζιου (2011), όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν πολυμεσικά λογισμικά, φαίνεται να είναι πιο συγκεντρωμένοι και πιο ενεργοί στην εκπαιδευτική διαδικασία, οπότε διατυπώσαμε για την παρούσα έρευνα την υπόθεση πως τα παιδιά που θα ασχοληθούν με την ψηφιακή αφήγηση, θα κινητοποιηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό και θα επιτευχθεί πιο ενεργός συμμετοχή, σε σχέση με τα παιδιά που θα ασχοληθούν με τις δραστηριότητες χωρίς αξιοποίηση ψηφιακών μέσων.

Μελετώντας την πορεία των παρεμβάσεων, μπορούμε να πούμε ότι, σε γενικές γραμμές, τα παιδιά που ασχολήθηκαν με τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης, δηλαδή η Πειραματική ομάδα, φάνηκαν να κινητοποιούνται και να συμμετέχουν στη διαδικασία. Παρόλα αυτά, το ενδιαφέρον τους δεν ήταν σταθερό, αλλά είχε διαβαθμίσεις. Η διαδικασία της παρέμβασης, κάθε φορά, αποτελούνταν από σκέλη, στα οποία παρατηρούνταν διακυμάνσεις στο κατά πόσο τα παιδιά είναι κινητοποιημένα από τη διαδικασία. Τα τμήματα της κάθε παρέμβασης ήταν η δημιουργία της ιστορίας, η καταγραφή της, η ηχογράφηση της αφήγησης, η απόδοση της ιστορίας με φωτογραφίες/βίντεο/ζωγραφιές και, τέλος, η επιλογή μουσικής. Από αυτά, τα παιδιά πάντα έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στα πιο «τεχνικά» μέρη, δηλαδή στην απόδοση της ιστορίας με εικόνα και στην ηχογράφηση. Επίσης, συμμετείχαν ενεργά στη δημιουργία των ιστοριών, λέγοντας τις ιδέες και τις απόψεις τους. Όμως, έδειχναν να βαριούνται όταν καταγράφαμε

την ιστορία τους στο χαρτί και, όπως συστηματικά έλεγαν κατά τις αξιολογικές ερωτήσεις στο τέλος κάθε παρέμβασης, βαριούνταν όταν συζητούσαμε πολλή ώρα, στο πρώτο μέρος των παρεμβάσεων.

Αντίστοιχα, στην Ομάδα ελέγχου, τα παιδιά, όπου παρήγαγαν συμβατικές αφηγήσεις, έδειξαν να συμμετέχουν ενεργά στην απόδοση της ιστορίας με ζωγραφική/δραματοποίηση, αλλά και στη δημιουργία της ιστορίας. Και σε αυτή την ομάδα, το σημείο που τα παιδιά έδειξαν ότι δεν ενδιαφέρονται, ήταν κατά την καταγραφή της ιστορίας και στις συζητήσεις, όπως δήλωσαν και αυτά.

Συγκριτικά, λοιπόν, η κινητοποίηση των παιδιών στις δύο ομάδες, δεν διέφερε ουσιαστικά, καθώς έδειχναν να ενεργοποιούνται στις ίδιες φάσεις των παρεμβάσεων. Αυτό που έκανε τα παιδιά που ασχολήθηκαν με την ψηφιακή αφήγηση να κινητοποιούνται περισσότερο, ήταν ότι γινόταν χρήση τεχνολογικών μέσων, δηλαδή του κινητού τηλεφώνου ή του Η/Υ για προβολή κάποιας ψηφιακής αφήγησης, αλλά κυρίως όταν καλούνταν τα ίδια να χρησιμοποιήσουν το κινητό τηλέφωνο, για την ηχογράφηση της φωνής τους, για τη λήψη φωτογραφιών και βίντεο, καθώς και για την αναζήτηση μουσικής από το διαδίκτυο. Συνεπώς, η απάντηση στο ερευνητικό μας ερώτημα είναι ότι η ψηφιακή αφήγηση κινητοποιεί τα παιδιά για ενεργό συμμετοχή και, πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην ερευνητική μας υπόθεση, κατά την οποία υποθέταμε πως τα παιδιά που θα ασχοληθούν με την ψηφιακή αφήγηση, θα κινητοποιηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό και θα επιτευχθεί πιο ενεργός συμμετοχή, σε σχέση με τα παιδιά που θα ασχοληθούν με τις δραστηριότητες χωρίς αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, μπορούμε να πούμε ότι ισχύει σε έναν βαθμό.

Παρόλα αυτά, αναγνωρίζουμε πως, οι στιγμές των παρεμβάσεων, κατά τις οποίες οι μαθητές έδειχναν να χάνουν το ενδιαφέρον τους, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν διαφορετικά, ώστε να έχει συνολικά η διαδικασία νόημα και ενδιαφέρον για αυτούς, και όχι μόνο τμηματικά. Για παράδειγμα, η καταγραφή των ιστοριών, η οποία γινόταν από εμάς, που λειτουργούσαμε ως γραφείς για τα παιδιά, θα μπορούσαμε να προσπαθήσουμε να γίνει από τα ίδια τα παιδιά, εάν υπήρχε και η αντίστοιχη άνεση χρόνου. Αυτό θα αποτελούσε μία πιθανή λύση, κατά την οποία τα παιδιά θα εμπλέκονταν ενεργά στη διαδικασία,

συνεπώς δεν θα έχαναν το ενδιαφέρον τους, και παράλληλα, θα προωθούνταν ο εγγραμματισμός τους.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα έχει να κάνει με το εάν η ψηφιακή αφήγηση προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Σύμφωνα με τους Robin (2006, 2016) και Coventry (2009, όπ. αναφ. Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011), η ψηφιακή αφήγηση δίνει την ευκαιρία για ομαδική εργασία, ανατροφοδότηση και κοινωνικοποίηση των μαθητών, συνεπώς διατυπώσαμε για την παρούσα έρευνα την υπόθεση πως τα παιδιά των δραστηριοτήτων ψηφιακής αφήγησης θα καταφέρουν να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν πιο αποτελεσματικά, ώστε να πετύχουν τους κοινούς τους στόχους, σε σχέση με τα παιδιά των συμβατικών δραστηριοτήτων αφήγησης.

Μελετώντας την πορεία των παρεμβάσεων, μπορούμε να πούμε ότι, σε γενικές γραμμές, τα παιδιά που ασχολήθηκαν με τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης, δηλαδή η Πειραματική ομάδα, έδειξαν να έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, καθώς αλληλεπιδρούσαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, συζητούσαν, διαφωνούσαν, αναζητούσαν κοινές λύσεις και συνεργάζονταν. Παρόλα αυτά, αναγνωρίζουμε πως η επικοινωνία των παιδιών, πολλές φορές, έμενε σε «επιφανειακό» επίπεδο, ειδικά εάν δεν υπήρχε δική μας προτροπή για εμπάθυση. Δηλαδή, τα παιδιά δεν συνήθιζαν να αιτιολογούν τις απαντήσεις και τις απόψεις τους και δεν παρουσίαζαν επιχειρηματολογία μέσα στον διάλογο τους.

Αντίστοιχα, στην Ομάδα ελέγχου, τα παιδιά, όπου παρήγαγαν συμβατικές αφηγήσεις, έδειξαν να έχουν κάποια δυσκολία στην μεταξύ τους ομαλή επικοινωνία και αλληλεπίδραση, ειδικά στην πρώτη παρέμβαση, όπου, εάν δεν παρεμβαίναμε εμείς, δεν εξελισσόταν η διαδικασία και δεν πραγματοποιούνταν παραγωγικός διάλογος, αλλά τα παιδιά επέμεναν στις προσωπικές τους απόψεις, δίχως να ακούν ή να συζητούν άλλες ιδέες. Αυτό υποχώρησε στις επόμενες παρεμβάσεις, και τα παιδιά πέτυχαν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, σε κάποιο βαθμό, καθώς και αυτή η ομάδα δεν συνήθιζε να αιτιολογεί και να επιχειρηματολογεί. Όμως, εξακολούθησαν να δείχνουν ορισμένες φορές ότι χρειάζονται «διαιτητή» στην κουβέντα τους, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή διεξαγωγή της πάντα.

Βλέποντας συγκριτικά τα δύο είδη δραστηριοτήτων, δηλαδή της δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων και της δημιουργίας συμβατικών αφηγήσεων, και θέλοντας να δώσουμε απάντηση στο παραπάνω ερευνητικό ερώτημα, μπορούμε να πούμε ότι η ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση πιθανόν να συνέβαλε στην προώθηση της συνεργασίας και της επικοινωνίας των μελών της ομάδας και, πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην ερευνητική μας υπόθεση, κατά την οποία υποθέταμε πως τα παιδιά των δραστηριοτήτων ψηφιακής αφήγησης θα καταφέρουν να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν πιο αποτελεσματικά, ώστε να πετύχουν τους κοινούς τους στόχους, σε σχέση με τα παιδιά των συμβατικών δραστηριοτήτων αφήγησης, μπορούμε να πούμε ότι φαινομενικά επιβεβαιώνεται.

Παρόλα αυτά, αναγνωρίζουμε ότι στην καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία της Πειραματικής ομάδας, ίσως να έπαιξε ρόλο και η σύνθεση αυτής, σε σχέση με τη σύνθεση της Ομάδας ελέγχου. Πιθανόν, δηλαδή, ο συνδυασμός των συγκεκριμένων παιδιών στην κάθε ομάδα να ευνοούσε ή να δυσχέραινε την αποτελεσματική επικοινωνία, και να μην ήταν μόνο η φύση των δραστηριοτήτων αυτή που επηρέασε τα αποτελέσματα. Και αυτό το στηρίζουμε στο ότι ήδη από την 1^η παρέμβαση, υπήρχε διαφορετική τάση στις δύο ομάδες, όπου η Πειραματική εξ αρχής ήταν σε καλό επίπεδο επικοινωνίας, ενώ η Ελέγχου δυσκολευόταν. Ακόμα περισσότερο, φτάνοντας στην ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων μειώθηκε και φάνηκε πως, τελικά, και οι δύο ομάδες πέτυχαν μία καλή συνεργασία, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Οπότε, το συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι σίγουρα και τα δύο είδη δραστηριοτήτων, τόσο των ψηφιακών αφηγήσεων, όσο και των συμβατικών αφηγήσεων, βοήθησαν τις ομάδες να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν. Αυτό που δεν φάνηκε ξεκάθαρα, ήταν σε ποιο βαθμό το κάθε είδος συνέβαλε προς αυτή την κατεύθυνση.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα έχει να κάνει με το ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη του Νηπιαγωγείου. Όπως αναφέρει ο Λεμονίδης (χ.χ.), μεταξύ άλλων, συχνά η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, ο οποίος απαιτείται για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, οδηγεί στη μείωση του ενδιαφέροντος και του κινήτρου από τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν και να εισάγουν την ψηφιακή αφήγηση

στην τάξη τους. Για αυτόν τον λόγο, διατυπώσαμε την ερευνητική υπόθεση πως ο εκπαιδευτικός, κατά την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην προσχολική εκπαίδευση, θα αντιμετωπίσει δυσκολίες ως προς τον ελλιπή ψηφιακό εξοπλισμό της τάξης, καθώς και στο να εκπαιδεύσει τους μαθητές στην οπτικοακουστική παιδεία, δηλαδή να τους βοηθήσει να εξοικειωθούν και να γνωρίσουν τη χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού και της διαδικασίας.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεών μας, η κυριότερη δυσκολία που είχαμε να αντιμετωπίσουμε και η οποία είχε επιπτώσεις στον τρόπο που διεξήγαμε τη διαδικασία, ήταν ο περιορισμός του χρόνου. Εκ των πραγμάτων, δεν είχαμε όλο τον χρόνο στη διάθεσή μας, καθώς για την κάθε παρέμβαση παίρναμε τα παιδιά της κάθε ομάδας από την τάξη τους, διακόπτοντάς τα από τη ροή του μαθήματος με τους νηπιαγωγούς τους. Λαμβάνοντας υπόψη το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, μπορούσαμε να εργαστούμε με τα παιδιά σε συγκεκριμένες ώρες και διαστήματα μέσα στην ημέρα. Εάν προσθέσουμε το γεγονός ότι οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν τον τελευταίο μήνα του σχολικού έτους (Μάιο-Ιούνιο), όπου διεξάγονταν καθημερινά πρόβες για την καλοκαιρινή εορτή του νηπιαγωγείου, και κατά τον οποίο έτυχε το σχολείο να παραμείνει κλειστό κάποιες ημέρες, λόγω εκλογών και άλλων διαδικασιών, γίνεται αντιληπτό ότι δεν υπήρχε κανένα περιθώριο να βγούμε εκτός προγραμματισμού στο πότε θα πραγματοποιηθούν οι παρεμβάσεις και πόσο θα διαρκέσουν. Αυτό κόστισε στο πώς αυτές διεξήχθησαν, δηλαδή υπήρχαν πράγματα που θα μπορούσαμε να έχουμε αφιερώσει περισσότερο χρόνο, ώστε τα παιδιά να εγκλιματιστούν καλύτερα, να εξασκηθούν, να ασχοληθούν τα ίδια αντί για εμάς. Το κυριότερο παράδειγμα το βρίσκουμε στις παρεμβάσεις με την Πειραματική ομάδα, όπου τις ψηφιακές αφηγήσεις τις συνθέταμε εμείς στον Η/Υ, εκτός σχολείου, με βάση τα όσα στοιχεία είχαν παράγει τα παιδιά στη διάρκεια της παρέμβασης, ενώ, ιδανικά, αυτή θα ήταν μία διαδικασία, την οποία θα κάναμε μαζί με τα παιδιά, στη διάρκεια της παρέμβασης, δίνοντάς τους χώρο να εκφραστούν και να πάρουν πρωτοβουλίες, για το πώς θέλουν να είναι η κάθε τους ψηφιακή αφήγηση.

Μία δυσκολία ακόμα, απόρροια του περιορισμένου χρόνου, αποτέλεσε για εμάς το να μπορέσουμε άμεσα να επικοινωνήσουμε στα παιδιά της Πειραματικής ομάδας έννοιες και όρους της οπτικοακουστικής παιδείας, καθώς και τεχνικές των

ψηφιακών μέσων. Έπρεπε σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη χρήση μέσων και εννοιών, ώστε να παράγουμε τις ψηφιακές αφηγήσεις. Το θετικό στοιχείο σε αυτό ήταν πως τα παιδιά ήταν ήδη μερικώς εξοικειωμένα με τη χρήση ψηφιακών μέσων για την παρακολούθηση αλλά και την παραγωγή ψηφιακών προϊόντων, συνεπώς ήταν μία δυσκολία που δεν επηρέασε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό το έργο μας.

Τέλος, ένας ακόμα περιορισμός, ήταν ο περιορισμένος χώρος που είχαμε στη διάθεσή μας. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν στην αίθουσα της τραπεζαρίας του σχολείου, συνεπώς ο χώρος ήταν μικρός και δεν υπήρχαν διαθέσιμα υλικά και αντικείμενα, τα οποία δυνητικά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια αυτών.

Πολλές από αυτές τις δυσκολίες, πιστεύουμε ότι σε μεγάλο βαθμό θα τις είχαμε αποφύγει, εάν ήμασταν εκπαιδευτικοί της τάξης και διεξήγαμε τη συγκεκριμένη έρευνα σε δικούς μας μαθητές. Παρόλα αυτά, αναγνωρίζουμε ότι θα εξακολουθούσαν να υπάρχουν δυσκολίες, όπως ο μεγάλος αριθμός παιδιών, που θα ήταν δύσκολο να τα διαχειριστούμε όλα μαζί ταυτόχρονα σε μία μεγάλη ομάδα, ή σε πολλές μικρότερες, καθώς και η έλλειψη τεχνικού εξοπλισμού, καθώς η τάξη δεν είναι εξοπλισμένη με φωτογραφικές μηχανές/κάμερες, μαγνητόφωνα, αλλά και σύγχρονο και λειτουργικό Η/Υ, συνεπώς όλα θα ήταν στην ευθύνη του εκπαιδευτικού να τα διαθέσει.

Επομένως, η ερευνητική υπόθεση πως κατά την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην προσχολική εκπαίδευση, θα αντιμετωπίζαμε δυσκολίες ως προς τον ελλιπή ψηφιακό εξοπλισμό της τάξης, καθώς και στο να εκπαιδεύσουμε τους μαθητές στην οπτικοακουστική παιδεία, επιβεβαιώθηκε, και αποδείχθηκε ότι δεν ήταν οι μόνες δυσκολίες που συναντήσαμε.

3.3.1. Περιορισμοί & Μελλοντικές προεκτάσεις έρευνας

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, σημαντικό περιορισμό στη διεξαγωγή της έρευνάς μας αποτέλεσε ο περιορισμένος χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας, καθώς και ο μικρός χώρος με ελλιπή σχολικό εξοπλισμό.

Ένας ακόμα περιορισμός της έρευνας, που πιθανόν έπαιξε καθοριστικό ρόλο στα αποτελέσματα αυτής, θεωρούμε ότι αποτέλεσε το μικρό δείγμα. Διεξήγαμε την έρευνα σε σύνολο οκτώ παιδιών, ενώ συνολικά η τάξη τους αποτελούνταν από 16. Εάν υπήρχε η άνεση χρόνου, θα μπορούσαμε να έχουμε εργαστεί με όλα τα παιδιά, δημιουργώντας παραπάνω ομάδες. Παρόλα αυτά, και πάλι, ο αριθμός θα θεωρούνταν μικρός για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων. Σε κάθε περίπτωση, η παρούσα έρευνα είναι μελέτη περίπτωσης, οπότε σκοπό δεν έχει την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων, καθώς συνήθως χρησιμοποιείται για τη σκιαγράφηση μίας κατάστασης (Nisbet & Watt, 1984, όπ. αναφ. Cohen, κ.ά., 2012) και εξετάζει ένα γεγονός κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του, συνεπώς δεν θεωρήσαμε απαγορευτικό το να μελετήσουμε μόνο 8 από τα παιδιά της τάξης, ειδικά από τη στιγμή που προσπαθήσαμε να τα επιλέξουμε με βάση κριτήρια που καθιστούσαν τις δύο ομάδες όσο το δυνατόν πιο ισοδύναμες.

Επιπλέον, ένας περιορισμός για την έρευνά μας, ήταν το γεγονός ότι δεν υπήρχε ένα δεύτερο άτομο, το οποίο να δρα υποστηρικτικά στη διαδικασία της έρευνας, ως εξωτερικός παρατηρητής, ώστε να υπάρχει η αντικειμενική ματιά πάνω στα όσα διαδραματίζονταν.

Η παρούσα εργασία θα μπορούσε να δεχθεί κριτική ως προς την πιθανή αντίφαση που προκύπτει στους σκοπούς της. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως ο σκοπός μας να ενισχυθεί η ικανότητα των παιδιών στο να παράγουν αφηγηματικό λόγο, ο οποίος θα χαρακτηρίζεται από συνεκτικότητα και συνοχή, αντιτίθεται με τον σκοπό μας να πραγματοποιηθεί αυτό μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, όπως αυτές της δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων και ιστοριών. Αυτή η σκέψη θα μπορούσε να προκύψει, καθώς οι έννοιες της συνοχής και της συνεκτικότητας αφορούν στην κλασική μορφή του αφηγηματικού λόγου και αποτελούν δομές που ακολουθούν κανόνες και νόρμες, ενώ η

δημιουργικότητα, που επιδιώκεται μέσα από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, αποτελεί έννοια που σκοπό έχει να σπάει, συνήθως, τις κανονιστικές συνθήκες.

Απάντηση στην ανωτέρω κριτική είναι πως, στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά ακόμα βρίσκονται σε μία φάση όπου δομούν τους γλωσσικούς κανόνες στον νου τους, ώστε να καταφέρουν να τους κατακτήσουν. Έτσι, προέκυψε και το ζητούμενο της παρούσας εργασίας, που ήταν η καλλιέργεια και η ενίσχυση του αφηγηματικού λόγου στα παιδιά. Παράλληλα, τα παιδιά αυτής της ηλικίας μαθαίνουν, κατά κύριο λόγο, μέσα από το παιχνίδι και τη δημιουργικότητα, συνεπώς, μέσα από αυτή τη διαδικασία αποκτούν τις γλωσσικές δομές, οι οποίες είναι αναγκαίες για τη μετέπειτα εξέλιξή τους και, μόνο αφού τις κατακτήσουν, ύστερα, είναι σε θέση να αμφισβητήσουν, να ανατρέψουν και να «σπάσουν» τους κανόνες αυτούς, αξιοποιώντας στο έπακρο τις δυνατότητες μίας δημιουργικής διαδικασίας.

Ως απόρροια της έρευνας που ολοκληρώσαμε και των περιορισμών που συναντήσαμε, προέκυψαν, αναπόφευκτα, κάποια πιθανά ερωτήματα, που θα μπορούσαν να μελετηθούν, εάν αυτή η έρευνα επαναλαμβανόταν ή συνεχιζόταν μελλοντικά. Αρχικά, αναρωτιόμαστε σε περίπτωση που η έρευνα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα ή με μεγαλύτερη διάρκεια, εάν αυτό θα επηρέαζε τα αποτελέσματά της. Πιο ειδικά, θα θέλαμε, ιδανικά, η έρευνα να διεξαχθεί στο σύνολο των μαθητών της τάξης ή ακόμα και σε μαθητές περισσότερων σχολείων, ώστε η έρευνα και τα αποτελέσματά της να πάρουν έναν πιο γενικεύσιμο χαρακτήρα. Ακόμα, θα επιθυμούσαμε μεγαλύτερη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, με περισσότερες παρεμβάσεις, που θα αγγίζουν περισσότερα είδη δραστηριοτήτων, ψηφιακών και συμβατικών, ώστε να μπορέσουμε να παρατηρήσουμε σε βάθος χρόνου την εξέλιξη του αφηγηματικού λόγου των παιδιών.

Επιπλέον, θα θέλαμε πραγματικά να μπορούσαμε, σε περίπτωση επανάληψης της έρευνας, να πραγματοποιήσουμε τις παρεμβάσεις της Πειραματικής ομάδας πιο ολοκληρωμένα. Πιο συγκεκριμένα, θα θέλαμε να μελετήσουμε, σε περίπτωση που τα ίδια τα παιδιά, με τη βοήθειά μας, παρήγαγαν στον Η/Υ την κάθε τους ψηφιακή

αφήγηση, κατά πόσο θα έπαιζε ρόλο στα αποτελέσματα, καθώς εκτιμούμε ότι θα συνέβαλε θετικά στην όλη διαδικασία.

Συνολικότερα, σε μία μελλοντική επανάληψη της έρευνας, θα επιδιώκαμε να εστιάσουμε περισσότερο στη σχέση τεχνολογικών και αναλογικών μεθόδων, στη συμβολή των δύο στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου των παιδιών και, κυρίως, στην ανατροφοδότηση των τεχνολογικών μεθόδων στις αναλογικές, αλλά και το αντίστροφο, με έμφαση στην προστιθέμενη αξία που τυχόν προσδίδει η αξιοποίηση της τεχνολογίας στις «συμβατικές» δραστηριότητες. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση των τρόπων που αυτές οι δύο μέθοδοι μπορούν να συνδυαστούν, για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στα παιδιά, ως προς τη γνωστική συμβολή, καθώς και το ενδιαφέρον που τους δημιουργεί.

Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε ότι εάν υπάρξει η δυνατότητα για πιο συστηματοποιημένα συμπεράσματα σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση και την επίδρασή της στον αφηγηματικό λόγο των παιδιών, θα είναι μία σημαντική συμβολή σε έναν τομέα ο οποίος ακόμα παραμένει συγκεχυμένος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεβυζάκη, Ε. (2008). *Ρουμπρίκες αξιολόγησης της επίδοσης μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης*, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Αλεξούδα, Γ., & Ασλανίδου, Σ. Διδάσκοντας πολυμέσα και οπτικοακουστικό γραμματισμό. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, ΑΣΠΑΙΤΕ, 21-23 Απριλίου 2017, Αθήνα, ανακτήθηκε στις 29/11/2018 από το διαδίκτυο: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2550.pdf>.
- Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1962- Β.Δ. 494/15-7-1962, ΦΕΚ 124/6-8-1962, τ. Α' «Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους».
- Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989- Π.Δ. 486/1989, ΦΕΚ 208/26-9-1989, τ. Α'.
- Βακάλη, Π. Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Κωτόπουλος, Η. Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Benson, S. E. (2009). Understanding literate language : Developmental and clinical issues. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders (CICSD)*, 36, 174-178, ανακτήθηκε στις 13/12/2018 από το διαδίκτυο: https://www.researchgate.net/publication/265250043_Understanding_Literate_Language_Developmental_and_Clinical_Issues.
- Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Upper Saddle River, NJ.: Merrill Prentice Hall, ανακτήθηκε στις 20/3/2019 από το διαδίκτυο: http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf.
- Γεράκος, Η. (2015). *Νέες διδακτικές προσεγγίσεις οπτικοακουστικού γραμματισμού στη βασική εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ανακτήθηκε στις 29/11/2018 από το διαδίκτυο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/275863/files/GRI-2015-15328.pdf>.
- Γκόρια, Σ. (2014). *Κατανόηση και παραγωγή πολυτροπικών κειμένων στην προσχολική ηλικία: η περίπτωση των χαρτών* (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος, ανακτήθηκε στις 28/11/2018 από το διαδίκτυο:

<http://www.academia.edu/30933996/Κατανόηση και παραγωγή πολυτροπικών κειμένων στην προσχολική ηλικία η περίπτωση των χαρτών.>

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Collins, A. (1989). *Cognitive apprenticeship and instructional technology* (Center for the Study of Reading Technical Reports 474). Champaign, Ill.: University of Illinois at Urbana-Champaign, ανακτήθηκε στις 22/3/2019 από το διαδίκτυο: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17920/ctrstreadtechrev01989i00474_opt.pdf.

Γουλής, Δ. (2009). *Ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα με αφετηρία την εικόνα του Άλλου στις ταινίες επιστημονικής φαντασίας*, ανακτήθηκε στις 29/11/2018 από το διαδίκτυο: <http://www.academia.edu/4350161/Ενσυναίσθηση κριτική σκέψη δημιουργικότητα and Επιστημονική Φαντασία>.

Γρόσδος, Σ. (2010). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό*, ανακτήθηκε στις 29/11/2018 από το διαδίκτυο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος16/054-068.pdf>.

Curenton, S. M. & Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language: literate language features in oral narratives. *Language, Speech and Hearing Services in schools*, 35, 240-253, ανακτήθηκε στις 12/12/2018 από το διαδίκτυο: https://www.researchgate.net/publication/8460142_African_American_and_Caucasian_Preschoolers'_Use_of_Decontextualized_Language.

Curenton, S. M. & Lucas, T. M. (2007). Assessing young children's oral narrative skills: The story pyramid framework. Στο K. Pence (Επιμ.) *Assessment in Emergent Literacy*, 377-432, ανακτήθηκε στις 7/1/2019 από το διαδίκτυο: https://books.google.gr/books?id=rVp0CQAAQBAJ&pg=PA379&lpg=PA379&dq=Assessing+young+children%E2%80%99s+oral+narrative+skills:+The+story+pyramid+framework.&source=bl&ots=z723jRkM_h&sig=675vZnjgdTjFI_UKTxmHL7IE4x4&hl=el&sa=X&ved=2ahUKewjFtbm2itzfAhWFjgQKHR1GBncQ6AEwAnoECAQQAQ#v=onepage&q=Assessing%20young%20children%E2%80%99s%20ora

[l%20narrative%20skills%3A%20The%20story%20pyramid%20framework.&f=false](#).

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2007). «Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» (έκδοση Β'), Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 303 και 304 / 13-03-2003, τχ. Β, τόμοι Α' και Β'.

The Digital Storytelling Association. (2002). The center for digital storytelling. <http://www.storycenter.org/>.

Dreon, O., Kerper, R.K., Landis, K. (2011). Digital Storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4-9, ανακτήθηκε στις 5/3/2019 από το διαδίκτυο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ934075.pdf>.

Ετεοκλέους, Ν., Παύλου, Β. & Τσολακίδης, Σ. (2012), Γραμματισμός και Πολυτροπικότητα: Μελέτη περίπτωσης για την αξιοποίηση του Multimedia Builder (MMB) από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην Κύπρο. Στο Γαβριηλίδου, Ζ., Ευθυμίου, Α. & Θωμαδάκη, Ε. (επιμ.), *Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, Κομοτηνή, ανακτήθηκε στις 28/11/2018 από το διαδίκτυο: <http://www.icgl.gr/files/greek/74-783-795.pdf>.

Franck, E. & Jungwirth, C. (2002). Reconciling rent-seekers and donators – The governance structure of open source. *Journal of Management and Governance* 7, 401-421, ανακτήθηκε στις 30/8/2019 από το διαδίκτυο: https://www.researchgate.net/publication/227206298_Reconciling_Rent-Seekers_and_Donators_-_The_Governance_Structure_of_Open_Source.

Gergen, K.J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.

Guba, E.G. (επιμ.) (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA.: Sage Publications, ανακτήθηκε στις 20/3/2019 από το διαδίκτυο: <http://www.appstate.edu/~jacksonay/rcoe/guba.pdf>.

Heath, S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49–76, ανακτήθηκε στις 7/1/2019 από το διαδίκτυο: https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Heath.BedtimeStories.pdf.

- Θεοδωρίδης, Μ. (2013). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την οπτικοακουστική έκφραση*, Κέντρο Εκπαιδευτικών δράσεων και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας, ανακτήθηκε στις 29/11/2018 από το διαδίκτυο: http://blogs.sch.gr/kyriakou/files/2012/01/Odigos_ekpaideutikou_gia_tin_opti_koakoustiki_ekfrasi.pdf.
- Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας, *Προσχολική & Σχολική εκπαίδευση*, 4(1), 35-67, ανακτήθηκε στις 10/1/2019 από το διαδίκτυο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/viewFile/1950/10333>.
- Κάντζου, Β. (2009). Η χρονική οργάνωση του αφηγηματικού λόγου στην ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 29, 465-477, ανακτήθηκε στις 30/1/2019 από το διαδίκτυο: http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_29_465_477.pdf.
- Καρακίτσιος, Α. (2012). «Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;», *Κείμενα 15*, ανακτήθηκε στις 22/10/2018 από το διαδίκτυο: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf>.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Kent, D. (2016). *“Digital Storytelling (TESOL Strategy Guide Book 1)”*, Sydney, Australia: Pedagogy Press.
- Klein, W. & C. von Stutterheim (1989). Referential movement in descriptive and narrative discourse. Στο R. Dietrich & C. F. Granmann (επιμ.), *Language Processing in Social Context*, Άμστερνταμ, Elsevier, 39–76, ανακτήθηκε στις 30/1/2019 από το διαδίκτυο: <https://pdfs.semanticscholar.org/1609/9646926ca285d67d1fb0056eed7040eff55.pdf>.
- Kocaman-Karoglu, A. (2015). Telling stories digitally: an experiment with preschool children. *Educational Media International*, 52(4), 340-352, ανακτήθηκε στις 01/09/2019 από το διαδίκτυο: https://www.researchgate.net/publication/283754101_Telling_stories_digitally_an_experiment_with_preschool_children.

- Κόμης, Β. Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών πληροφορίας και των επικοινωνιών*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κοτρωνίδου, Ι. & Τόζιου, Τ. (2011). *Η ψηφιακή αφήγηση στο σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Πεδίο.
- Kulla-Abbott, T. & Polman, J. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN Journal: Technology Humanities Education and Narrative*, 5 (Spring), ανακτήθηκε στις 22/2/2019 από το διαδίκτυο: <http://thenjournal.org/index.php/then/article/view/22/21>.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). «Η νομιμοποίηση της Δημιουργικής Γραφής», *Κείμενα 15*, ανακτήθηκε στις 22/10/2018 από το διαδίκτυο: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf>.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). *Narrative Analysis: Oral versions of personal experience*, ανακτήθηκε στις 24/1/2019 από το διαδίκτυο: https://www.academia.edu/5908198/Narrative_analysis_oral_versions_of_personal_experience.
- Lambert, J. (2007). *Digital storytelling cookbook*. Berkeley: Digital Diner Press, ανακτήθηκε στις 5/3/2019 από το διαδίκτυο: <https://www.scribd.com/document/222002995/2006-Lambert-Digital-Storytelling-Cookbook>.
- Λεμονίδης, Χ. (χ.χ.). *Ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling)*, ανακτήθηκε στις 28/2/2019 από το διαδίκτυο: https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED270/Μαθήματα_Χ.Λεμονίδη/3.Ψηφιακή_αφήγηση/2.3.Ψηφιακή_αφήγηση.pdf.
- Λιάπη, Α. (2015). *Από την παραδοσιακή και την ψηφιακή αφήγηση στον αναδυόμενο γραμματισμό και τη δημιουργική γραφή: Μια έρευνα δράσης για τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Διπλωματική εργασία)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Λιόλιου, Μ. (2003). *Ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλώσσας ως καθοριστικός παράγοντας της ανάπτυξης του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία* (Πτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

[Maureen, J. Y., van der Meij, H., de Jong, T. \(2018\). Supporting literacy and digital literacy development in early childhood education using storytelling activities, *International Journal of Early Childhood*, 50\(3\), 371-389, ανακτήθηκε στις 01/09/2019 από το διαδίκτυο: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-018-0230-z>.](https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-018-0230-z)

McCabe, A. & Rollins, P. (1994). Assessment of preschool narrative skills: prerequisite for literacy, στο *International Conference of the Learning Disabilities association*, Atlanta, Georgia, ΗΠΑ, ανακτήθηκε στις 22/1/2019 από το διαδίκτυο: https://www.researchgate.net/publication/234065363_Assessment_of_Preschool_Narrative_Skills.

Μειμάρης, Μ. (2013). Εκπαιδύοντας στην ψηφιακή αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην ελληνική πραγματικότητα. 7^ο διεθνές συνέδριο για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Αθήνα, ανακτήθηκε στις 21/9/2019 από το διαδίκτυο: https://www.researchgate.net/publication/304574809_Ekpaideuontas_sten_Psephiakke_Aphegese_Douleuontas_me_omades_sten_ellenike_pragmatikoteta.

Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μία παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Νάνου, Α. (2004). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου* (Διδακτορική Διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ανακτήθηκε στις 24/1/2019 από το διαδίκτυο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14823#page/1/mode/2up>.

Ντίνας, Κ. (2004). Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα*,

ανακτήθηκε στις 22/11/2018 από το διαδίκτυο:

<http://users.uowm.gr/kdinas/periodika-synedria33/text-98/>.

Ντιούδη, Α. (2012). *Η ιστορία της δημιουργικής γραφής. Πράξη και διδασκαλία στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα μέχρι το 2011* (Ανέκδοτη Διπλωματική Εργασία). Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Παγούνη, Ι. (2018). *Γλωσσικές δραστηριότητες στο Νηπιαγωγείο και χρήση πολυτροπικών κειμένων* (Πτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα, ανακτήθηκε στις 28/11/2018 από το διαδίκτυο: https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1087/ΠΑΓΟΥΝΗ_ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ.pdf.

Παπαγγελή, Α. & Αθανασοπούλου, Μ. (2012). *Η αποτελεσματικότητα της παραδοσιακής αφήγησης και της ψηφιακής απεικόνισης στην προσχολική ηλικία*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Αθήνα, 5-7 Οκτωβρίου 2012, ανακτήθηκε στις 01/09/2019 από το διαδίκτυο: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/2_Papaggeli_athan_asopoulou.pdf.

Παπαδημητρίου, Ε. (2010). Εισαγωγικό σημείωμα στην ελληνική έκδοση. Στο Kress, G. & van Leeuwen, T., *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παπαδοπούλου, Ε. (2017). Ψηφιακή αφήγηση στο νηπιαγωγείο. Ένα εκπαιδευτικό σενάριο. 9^ο Συνέδριο «Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση», Πειραιάς, ανακτήθηκε στις 31/08/2019 από το διαδίκτυο: [http://lefkimi.ionio.gr/cie/images/documents17/cie2017_Proc_OnLine/new/custom/pdf/3.14.CIE2017_435_Papad_Final%20\(1\)_P.pdf](http://lefkimi.ionio.gr/cie/images/documents17/cie2017_Proc_OnLine/new/custom/pdf/3.14.CIE2017_435_Papad_Final%20(1)_P.pdf).

Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class, *Canadian Journal of Education*, 19(3), 251-269, ανακτήθηκε στις 7/1/2019 από το διαδίκτυο: https://www.jstor.org/stable/1495131?read-now=1&refreqid=excelsior%3A79930b2bdb808245d1f034af2128b63e&seq=1#page_scan_tab_contents.

- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Harcourt, Brace & World, ανακτήθηκε στις 21/3/2019 από το διαδίκτυο: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.188629>.
- Preradovic, N.M., Lesin, G., & Boras, D. (2016). *Introduction of digital storytelling in preschool education: a case study from Croatia*, ανακτήθηκε στις 31/08/2019 από το διαδίκτυο: https://www.researchgate.net/publication/316374629_Introduction_of_digital_storytelling_in_preschool_education_A_case_study_from_Croatia.
- Problem-based learning (2001). *Speaking of Teaching: Stanford University Newsletter on Teaching*, 11(1), ανακτήθηκε στις 22/3/2019 από το διαδίκτυο: https://arrs.org/uploadedFiles/ARRS/Life_Long_Learning_Center/Educators_ToolKit/STN_problem_based_learning.pdf.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011), 1^ο Μέρος *Παιδαγωγικό Πλαίσιο και Αρχές Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Στο [http://ebooks.edu.gr/info/newps/Προσχολική - Πρώτη Σχολική Ηλικία/1ο Μέρος.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/newps/Προσχολική_-_Πρώτη_Σχολική_Ηλικία/1ο_Μέρος.pdf) Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011), 2^ο Μέρος *Μαθησιακές Περιοχές*. Στο [http://ebooks.edu.gr/info/newps/Προσχολική - Πρώτη Σχολική Ηλικία/2ο Μέρος.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/newps/Προσχολική_-_Πρώτη_Σχολική_Ηλικία/2ο_Μέρος.pdf).
- Ράλλη, Α. Μ., & Σιδηροπούλου, Τ. (2012). Η σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 113-136, ανακτήθηκε στις 22/1/2019 από το διαδίκτυο: [http://www.academia.edu/8074838/Ralli_A. M. and Sidiropoulou T. 2012 . The importance of retelling for the development of narrative skills of preschool children in greek](http://www.academia.edu/8074838/Ralli_A._M._and_Sidiropoulou_T._2012_._The_importance_of_retelling_for_the_development_of_narrative_skills_of_preschool_children_in_greek) Η σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας.
- Robin, B. (2006). *The educational uses of digital storytelling*, ανακτήθηκε στις 22/2/2019 από το διαδίκτυο: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf>.
- Robin, B. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning, *Digital Education Review*, 30, ανακτήθηκε στις 22/2/2019 από το διαδίκτυο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125504.pdf>.

- Ροντάρι, Τζ. (1985). *Γραμματική της φαντασίας, πώς φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά*. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Σαλαπασίδου, Ε. (2017). *Ψηφιακή αφήγηση: Βιβλιογραφική επισκόπηση και αξιολόγηση λογισμικών* (Πτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική σχολή Φλώρινας, Τμήμα Νηπιαγωγών, ανακτήθηκε στις 21/9/2019 από το διαδίκτυο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/916/%20%20%20%20%20%20.pdf?sequence=1>.
- Στάμου, Φ., Τρανός, Τ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2004), *Η «ανάγνωση» και η «παραγωγή» πολυτροπικότητας σε μαθησιακό περιβάλλον: πρώτες διαπιστώσεις από μια διδακτική εφαρμογή*, ανακτήθηκε στις 28/11/2018 από το διαδίκτυο: <http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/polytropikotita.pdf>.
- Σταμούλη, Σ. (2010). *Η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου στην ελληνική ως πρώτη και ως δεύτερη γλώσσα* (Διδακτορική Διατριβή), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ανακτήθηκε στις 24/1/2019 από το διαδίκτυο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28137#page/1/mode/2up>.
- Stein, N. L., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Στο R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (σσ. 53-120). Norwood, NJ: Ablex, ανακτήθηκε στις 29/1/2019 από το διαδίκτυο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED121474.pdf>.
- Τιφικισή, Χ. (2016). *Εκφάνσεις του οπτικού γραμματισμού στα γλωσσικά εγχειρίδια Δημοτικού: Η περίπτωση της αξιοποίησης των κόμικς* (Διπλωματική εργασία), Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, ανακτήθηκε στις 21/11/2018 από το διαδίκτυο: <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/383>.
- ΥΠΓΒΜΘ (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τον πληροφορικό γραμματισμό στο Γυμνάσιο* (4η έκδοση), ανακτήθηκε στις 29/11/2018 από το διαδίκτυο: http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Πληροφορική_και_Νέες_Τεχνολογίες/ΤΠΕ_Γυμνάσιο.pdf.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press, ανακτήθηκε στις

21/3/2019 από το διαδίκτυο: <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>.

Westerveld, M., & Gillon, G.T. (2010). Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 178–189, ανακτήθηκε στις 10/1/2019 από το διαδίκτυο: <https://core.ac.uk/download/pdf/143891091.pdf>.

Westerveld, M. F., Gillon, G. T., & Moran, C. (2008). A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed reading disability. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 132-145, ανακτήθηκε στις 10/1/2019 από το διαδίκτυο: <https://pdfs.semanticscholar.org/782b/a4242d1975bc996ec129c95ac95dae70c9d3.pdf>.

Woodhouse, J. (2008). Story-telling: A telling approach in healthcare education. Paper presented at the Narrative Practitioner Conference, Wrexham, UK, ανακτήθηκε στις 5/3/2019 από το διαδίκτυο: <https://chesterrep.openrepository.com/bitstream/handle/10034/35216/woodhouse-narrative%20practitioner%20conf.pdf?sequence=11&isAllowed=y>.

Φεσάκης, Γ. & Σεραφείμ, Κ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών, 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας: «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση», Βέροια & Νάουσα, ανακτήθηκε στις 26/2/2019 από το διαδίκτυο: https://www.researchgate.net/publication/319874028_Psephiake_aphegese_Episkopese_logismikon.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (χ.χ.). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανακτήθηκε στις 21/11/2018 από το διαδίκτυο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/1.htm>.

Χαραλαμπόπουλος, Α., Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας (θεωρία και πρακτική εφαρμογή) - μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003), *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, ανακτήθηκε στις 27/11/2018 από το διαδίκτυο: <https://omiloglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia93.pdf>.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). *Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας*, ανακτήθηκε στις 21/11/2018 από το διαδίκτυο: <https://omiloglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia108.pdf>.

Χοβαρδά, Α. (2014). *Αποτίμηση αφηγηματικών ικανοτήτων παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας μέσω σύνθεσης και αναδιήγησης* (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πάτρα.

Δ' ΜΕΡΟΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

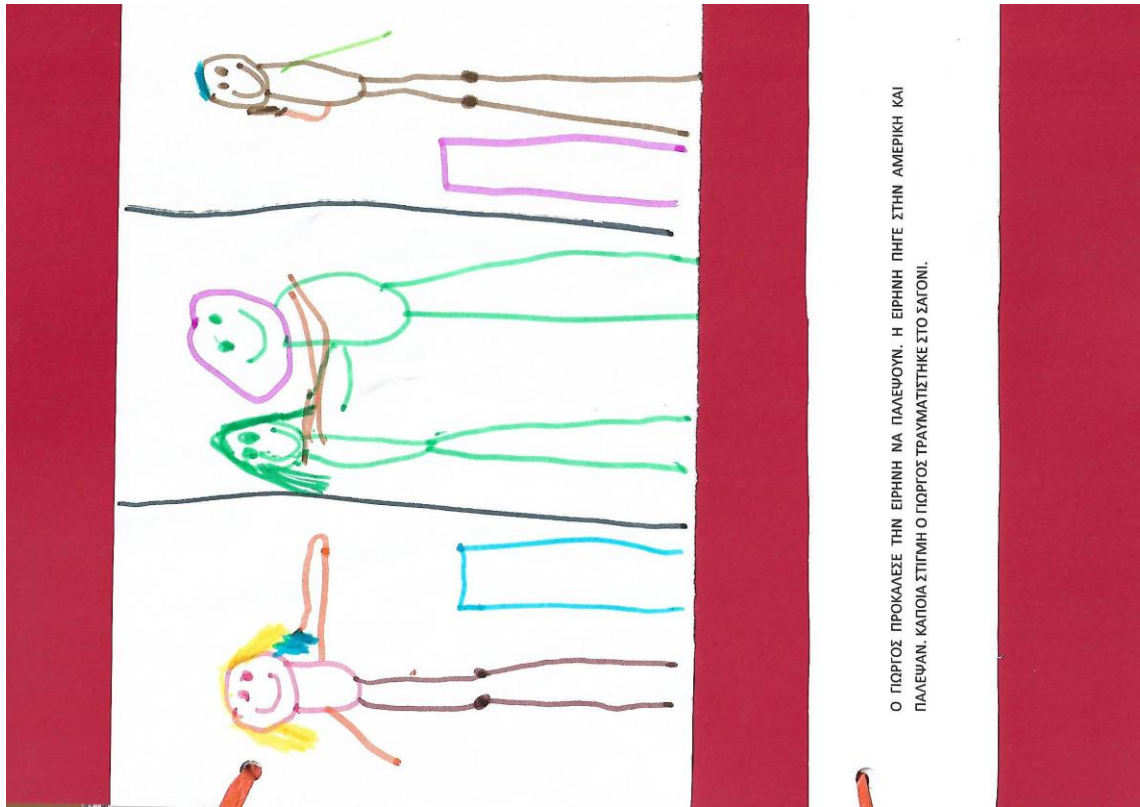
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Έργο Ομάδας Ελέγχου, 1^η παρέμβαση



Εικόνα 38

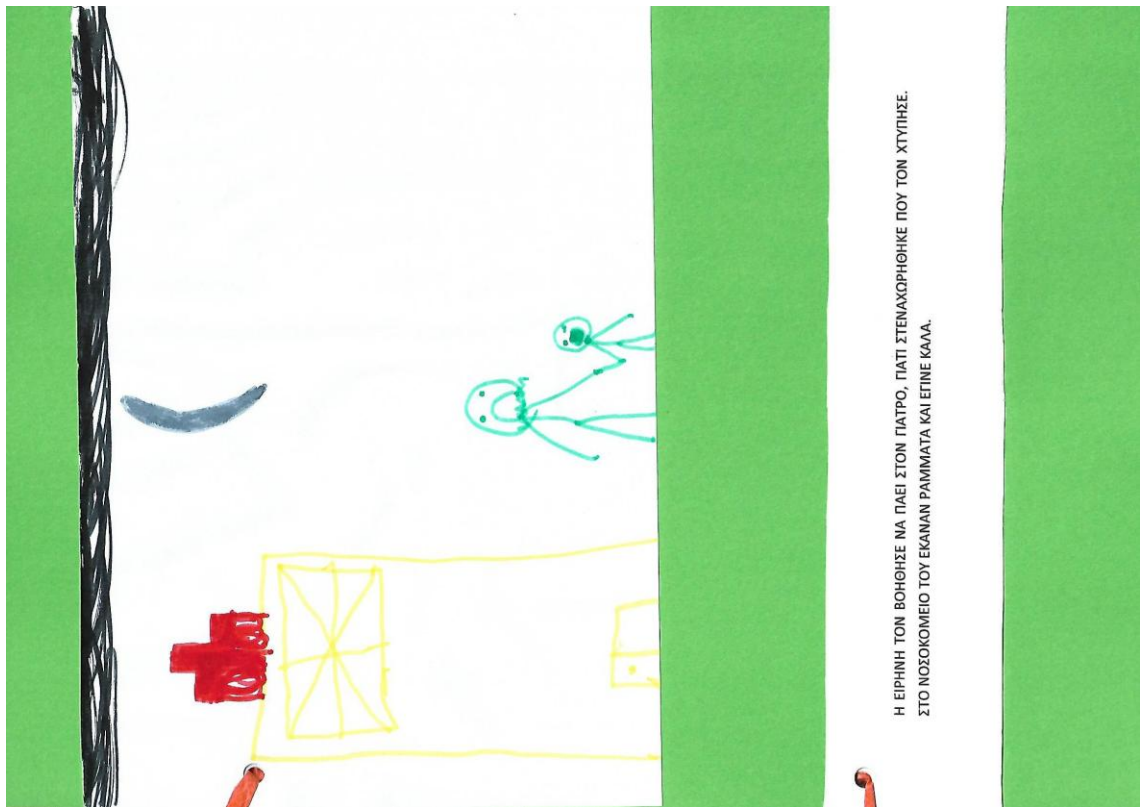


Εικόνα 39



Ο ΓΩΡΓΟΣ ΠΡΟΚΑΛΕΣΕ ΤΗΝ ΕΙΡΗΝΗ ΜΑ ΠΑΛΕΦΟΥΝ. Η ΕΙΡΗΝΗ ΠΗΓΕ ΣΤΗΝ ΑΜΕΡΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΛΕΩΑΝ. ΚΑΤΙΟΙΑ ΣΤΙΓΜΗ Ο ΓΩΡΓΟΣ ΤΡΑΥΜΑΤΙΣΤΗΚΕ ΣΤΟ ΣΑΓΟΝΙ.

Εικόνα 40



Η ΕΙΡΗΝΗ ΤΟΝ ΒΟΗΘΗΣΕ ΜΑ ΠΑΙΕΙ ΣΤΟΝ ΓΙΑΤΡΟ, ΠΙΑΤΙ ΣΤΕΝΑΧΟΡΗΘΗΚΕ ΠΟΥ ΤΟΝ ΧΤΥΠΗΣΕ. ΣΤΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΤΟΥ ΕΚΑΝΑΝ ΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΓΙΝΕ ΚΑΛΑ.

Εικόνα 41



ΗΡΘΕ Η ΩΡΑ Η ΕΙΡΗΝΗ ΝΑ ΜΠΕΙ ΣΤΟ ΑΕΡΟΠΛΑΝΟ, ΓΙΑ ΝΑ ΠΑΙΕΙ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΑ. Ο ΓΙΟΡΓΟΣ ΘΥΜΩΣΕ, ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΗΘΕΛΕ ΝΑ ΦΥΓΕΙ Η ΕΙΡΗΝΗ, ΟΠΟΤΕ ΠΗΔΗΞΕ ΨΗΛΑ, ΕΠΙΣΤΕ ΤΟ ΑΕΡΟΠΛΑΝΟ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΙΞΕ ΚΑΤΩ.

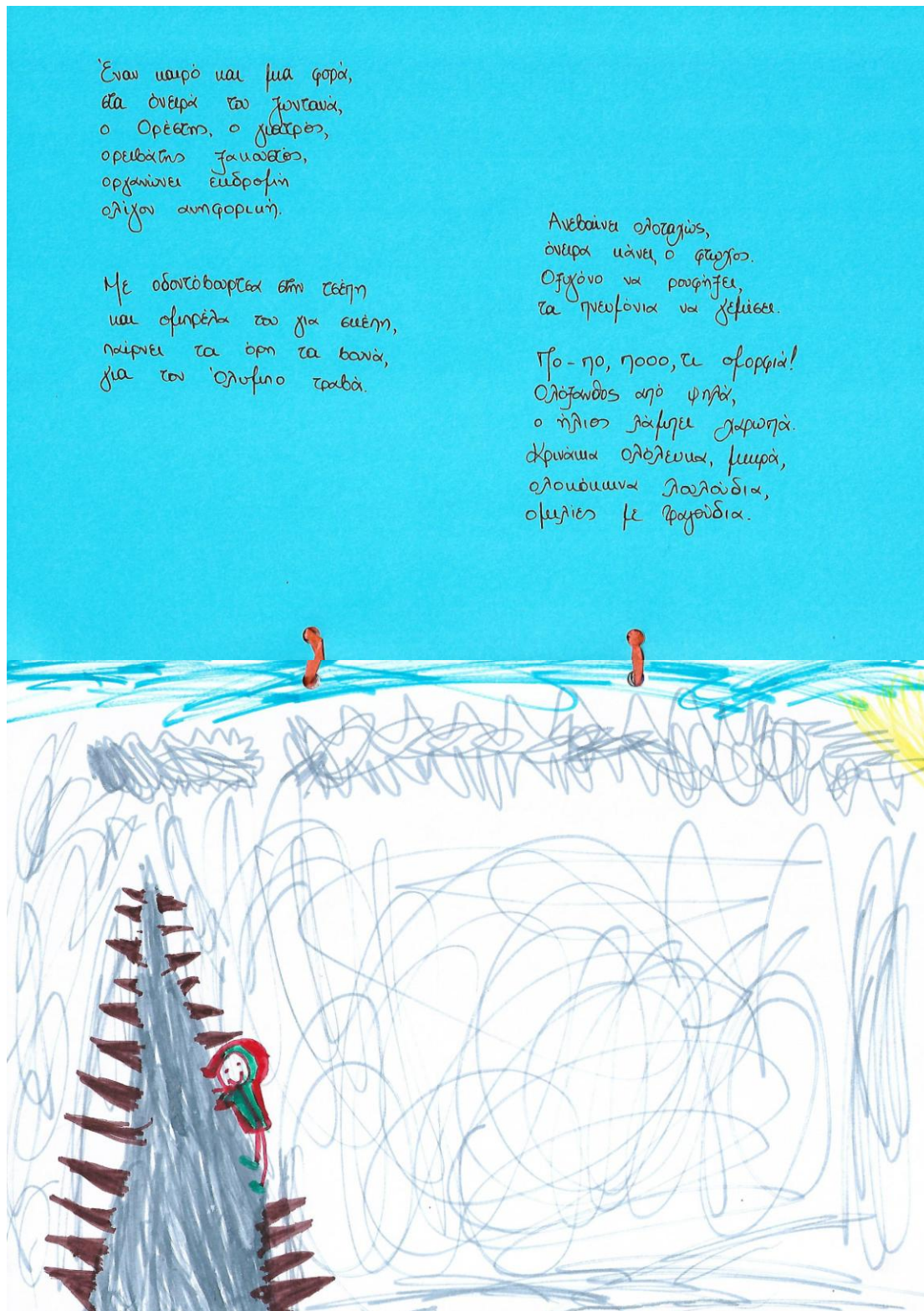
Εικόνα 42



Η ΕΙΡΗΝΗ ΕΜΕΙΝΕ ΣΤΗΝ ΑΜΕΡΙΚΗ ΚΑΙ ΕΤΙΝΑΝ ΦΙΛΟΙ.
ΚΑΙ ΖΗΣΑΝΕ ΑΥΤΟΙ ΚΑΛΑ ΚΙ ΕΜΕΙΣ ΚΑΛΥΤΕΡΑ.

Εικόνα 43

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Έργο Ομάδας Ελέγχου, 4^η παρέμβαση



Εικόνα 45

Ορβείρα, ορβείρα,
ο Ορέστης έφτασε ψηλά.
Ορκοτόμος δεν έχει,
στη σφυγή, γάνω, ηέφτει...

... Επειδή δεν έβλεπε αίε τη μύτη του,
χάιστηρε και κωραλάησε στο το θανά.
Έφτιαξε μια κούρα από κλάδια και φύλλα
και έβουε τσαμπορά στη θανατολογία.



Εικόνα 46

Από την πολλή ταχύτερα που είχε
απαρτίσει, έφτασε σε μια λίμνη. Εκεί, νερόφιδα
των δαχτύλων και τον έπληξαν.
Ο Ορέστης γογγύισε και
υψώθηκε τα φέδια.



Εικόνα 47

Αλλά φαφίλια, πήδησε από το
όνειρό του...

Υαι έφησαν αυτοί μαλά

ου εφείς μαλίτσα!



Εικόνα 48

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Απομαγνητοφωνήσεις Pre-test & Post-test

Πειραματική ομάδα

Π1 – Pre-test

Αφήγηση νέων προηγούμενης ημέρας

Φοιτήτρια: ...Θα ήθελα να μου πεις τα νέα σου από τη χτεσινή ημέρα.

Π1: Μμ, εγώ, εχτές, μετά το σχολείο, πήγα σπίτι μου, έκανα- έπαιξα λίγο με το tablet μου μία ώρα, τρένα. Εγκατέστησα στο τέλος και αεροπλάνα, αλλά μάλλον χρειάζονται και κάτι που εγώ δεν ξέρω, θα τα βγάλω, νομίζω, όταν πάω σπίτι. Μετά, αφού έγινε εγκατάσταση το παιχνίδι, φύγαμε, να πάμε στον Πειραιά, στην Ανδριανή, που είναι γιατρός. Μετά φύγαμε απ' την Ανδριανή, πήγαμε στο σπίτι, είδα «Άλβιν». Μετά, αφού είδα Άλβιν, είδα Μυστι- δεν είδα «Μυστικά», έπαιξα πάλι με το tablet. Μετ- α, συνέχισα να έπαιξα με το tablet, πέρασε και το «Σόι», περ- είδα «Πυτζαμοήρωες» μετά, αφού τελείωσαν τα «Μυστικά», είδα «Πυτζαμοήρωες» μετά, έβγαλα το YouTube, βάλουμε «Σόι», είδαμε «Σόι». Είδε ένα έργο «Τατουάζ», εγώ εγκατέστησα κι άλλο παιχνίδι στο tablet μου, που ήταν πιο ωραίο κι από το παιχνίδι που δε δουλεύει, με αεροπλανάκια και ελικόπτερα και βαρκούλες. Και, μετά, άρχισε το «Τατουάζ» το έργο, δεν τελεί- πήγαμε για ύπνο. Ο μπαμπάς σηκώθηκε, η μαμά τον σήκωσε 6 η ώρα τον μπαμπά, το πρωί, δεν θυμάμαι. Και, ήρθε εδώ, για να πάει να κάνει εξέταση το χέρι της, επειδή- επειδή την πόναγε, ήτανε μουδιασμένο, τα δάχτυλά της και το χέρι της. Και, μετά, ξύπνησα, ήπια το γάλα μου κι αυτά. Ήπια και γάλα το βράδυ. Μάλλον, δεν θυμάμαι αν ήπια γάλα το βράδυ.

Αφήγηση ιστορίας από κάρτες

(Επέλεξε τυχαία: κορίτσι, καλάθι, δάσος, λύκος, Owlette)

Π1: [Σκέφτηκε για λιγότερο από 5"] Μια φορά κι έναν καιρό, ζούσε- πήγε ένα κοριτσάκι σε ένα δάσος, να μαζέψει- να μαζέψει... με το καλάθι της λουλούδια. Με- από τα δέντρα, φυσικά. Και ανέβηκε πάνω στα δέντρα για να

πάρει φρούτα. Και μετά, ένας κακός λύκος την κυνήγησε και μετά η Owlette την έσωσε.

Π1 – Post-test

Αφήγηση νέων προηγούμενης ημέρας

Φ: Θα ήθελα να μου πεις τα νέα σου από τη χτεσινή ημέρα.

Π1: Χτες, πήγα σπίτι, θέλησα να πάω κολυμβητήριο, επειδή είχε πολλή ζέστη και μετά στείλαμε μήνυμα στη μαμά του Άκη, την ξαδέρφη μου, που έχει μωρό στην κοιλιά της, είναι ένα κοριτσάκι, που έχει και τον φίλο μου τον Άκη, που είναι τριών. Και, πήγαμε στο σπίτι, την ώρα που είχε «Άλβιν», παρότι το βλέπω και, μετά παίξαμε, παίξαμε λίγο αργότερα, ήταν η ώρα να φύγουμε, φύγαμε και σ- και μετά από λίγο ήρθε και ο μπαμπάς κι αυτά. Και μετά κοιμηθήκαμε. Είδαμε και «Τατουάζ».

Αφήγηση ιστορίας από κάρτες

(Επέλεξε τυχαία: κορίτσι, παιχνίδια, δάσος, λιοντάρι, σούπερ ήρωας)

Π1: [Δεν χρειάστηκε χρόνο για να σκεφτεί] Μια φορά κι έναν καιρό, ζούσε ένα κοριτσάκι, πήγε σ' ένα δάσος, μετά χάθηκε, γιατί σ' ένα χώρο παιχνιδιών για τα ζώα. Και μετά συνάντησε ένα λιοντάρι, που έπαιζε και μετά φοβήθηκε και παραλίγο να το φάει και ήρθε ένας σούπερ ήρωας και την έσωσε. Και τέλος.

Π2 – Pre-test

Αφήγηση νέων προηγούμενης ημέρας

Φ: ...Θέλω να μου πεις τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα.

Π2: Απ' τη χθεσινή... Χθες τι μέρα ήτανε;

Φ: Χθες ήτανε Τρίτη.

Π2: Ωραία. Εχθές, μετά το σχολείο η μαμά- με πήρε η μαμά, ήρθε η γιαγιά μου, μετά ξαναγύρισε η μαμά μου, μετά ξαναέφυγε για τον Άγιο Δημήτριο, μου πήρε ένα παιχνίδι, μετά ξαναγύρισε, φτιάξαμε κουλουράκια, πήρα το tablet μου, παίξαμε Memory, κάναμε μπάνιο κι αυτά.

Αφήγηση ιστορίας από κάρτες

(Επέλεξε τυχαία: κορίτσι, ποδήλατο, ζωολογικός κήπος, λύκος, Spiderman)

Π2: [Σκέφτηκε 5", είπε ότι δεν μπορεί να βάλει τον Spiderman στην ιστορία της, και μετά από παρότρυνση να σκεφτεί λίγο περισσότερο, σκέφτηκε λίγα δευτερόλεπτα ακόμα και ξεκίνησε] Ήτανε ένα κοριτσάκι, που πήγαινε σε- με το ποδήλατό της στο ζωολογικό κήπο και συνάντησε έναν λύκο.

Φ: Και μετά; Τι της έκανε ο λύκος; Χαιρετήθηκαν; Της έκανε κάτι; Του έκανε κάτι;

Π2: Ήθελε να τη φάει. Και μετά ήρθε ο Spiderman και την έσωσε.

Π2 – Post-test

Αφήγηση νέων προηγούμενης ημέρας

Φ: Θα ήθελα να μου πεις τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα.

Π2: Απ' την χθεσινή. Εχθές, μετά το σχολείο πήγα σπίτι, όχι σπίτι, λίγο σπίτι, μετά πήγα στον Γιάννη, μετά ετοιμάστηκα για το μπαλέτο, πήγα μπαλέτο, τελείωσε, κάναμε το χορευτικό στο μπαλέτο, τελείωσε, κι αυτά.

Αφήγηση ιστορίας από κάρτες

(Επέλεξε τυχαία: κορίτσι, καλάθι, δάσος, λιοντάρι, σούπερ ήρωας)

Π2: [Σκέφτηκε για περίπου 20"] Μια φορά κι έναν καιρό, ήταν ένα κοριτσάκι που πήγαινε στο δάσος, για πικ-νικ. Και εμφανίστηκε ένα λιοντάρι και το κοριτσάκι είπε «Βοήθεια» και ήρθε ο σούπερ ήρωας και την έσωσε. Τέλος. Μικρή.

Π3 – Pre-test

Αφήγηση νέων προηγούμενης ημέρας

Φ: ...Θέλω να μου πεις ποια είναι τα νέα σου από τη χτεσινή ημέρα.

Π3: [παύση]

Φ: Για θυμήσου...

Π3: [παύση]

Φ: Δε θυμάσαι; Μετά το σχολείο τι έκανες; Όταν έφυγες από εδώ.

Π3: Εε πήγα σε ένα πάρκο, έπαιξα, έφυγα και... έφαγα και κοιμήθηκα.

Φ: Με τον αδερφό σου πήγες στο πάρκο ή μόνος σου, με τους γονείς σου;

Π3: Με τον αδερφό μου. Και τους γονείς μου.

Αφήγηση ιστορίας από κάρτες

(Επέλεξε τυχαία: κορίτσι, καλάθι, δάσος, λιοντάρι, Owlette)

Π3: [Σκέφτηκε 5"] Μια φορά κι έναν καιρό, ήταν ένα κοριτσάκι σε ένα δάσος και έτρωγε πικνικ και μετά εμφανίστηκε ένα λιοντάρι και ήρθε η Owlette και την έσωσε.

Π3 – Post-test

Αφήγηση νέων προηγούμενης ημέρας

Φ: Θα ήθελα να μου πεις τα νέα σου από τη χτεσινή ημέρα.

Π3: [παύση]

Φ: Δεν τα θυμάσαι;

Π3: Όχι.

Φ: Για σκέψου λίγο καλύτερα. Αποκλείεται να μη θυμάσαι, κάτι θα έκανες χτες. Ήμασταν στο σχολείο χτες. Μετά;

Π3: Κάναμε εργασία. Φάγαμε. Φτιάξαμε το ημερολόγιο. Βγήκαμε διάλειμμα. Ήρθε η κυρία. Αυτά θυμάμαι.

Φ: Ωραία, και μετά, που έφυγες από το σχολείο;

Π3: Έφαγα. Πήγα τη μαμά μου σχολείο.

Φ: Κάτι άλλο;

Π3: Μετά πήγα σπίτι. Περι- έβλεπα τηλεόραση με τον αδερφό μου. Περίμενα να φέρει ο μπαμπάς το φαγητό, δεν το 'φερνε. Μετά ήρθε η μαμά με το λεωφορείο. Έπαιξα στο κινητό της. Αυτά θυμάμαι.

Αφήγηση ιστορίας από κάρτες

(Επέλεξε τυχαία: κορίτσι, παιχνίδια, δάσος, δεινόσαυρος, Spiderman)

Π3: [Δεν χρειάστηκε χρόνο για να σκεφτεί] Ήταν ένα κοριτσάκι, που είχε πάρει τα παιχνίδια της, πήγαινε στο δάσος, μετά εμφανίστηκε ένας δράκος, μετά ήρθε ο Spiderman και τον χτύπησε.

Π4 – Pre-test

Αφήγηση νέων προηγούμενης ημέρας

Φ: ...Θα ήθελα να μου πεις τα νέα της ημέρας σου της χτεσινής.

Π4: Εγώ τη Δευτέρα, μετά το σχολείο, πήγα σπίτι, ετοιμάστηκα για το μπαλέτο, πήγα μπαλέτο, τελείωσα, πήγα σπίτι. Μετά είπα στη μαμά μου- είπα στη μαμά μου αν- αν θα έρθει ο νονός. Ήρθε ο θείος μου. Μετά κοιμήθηκα κι αυτά.

Αφήγηση ιστορίας από κάρτες

(Επέλεξε τυχαία: πριγκίπισσα, καλάθι, πόλη, εξωγήινος, σούπερ ηρωίδα)

Π4: [Σκέφτηκε λιγότερο από 10"] Σ' ένα δάσος κοντά υπήρχε μια πόλη, που είχε ένα κάστρο, που είχε μια βασίλισσα μέσα. Και πήγε με το καλάθι της σε ένα δάσος, για να βρει- για να βρει λουλουδάκια. Και μετά είδε ένα τέρας και ήρθ- και- και φώναξε «Βοήθεια! Βοήθεια!». Και μετά ήρθε ένας- μια σούπερ ηρωίδα και την έσωσε. Και την πήγε μετά στο- στο βασίλειό της.

Π4 – Post-test

Αφήγηση νέων προηγούμενης ημέρας

Φ: Θα ήθελα να μου πεις τα νέα σου από τη χτεσινή ημέρα.

Π4: Εγώ, χτες, μετά το σχολείο, πήγα σπίτι, ετοιμάστηκα για το μπαλέτο, πήγα μπαλέτο, μετά τελείωσε, πήγα σπίτι, είπα στη μαμά κάτι, βούρτσισα τα δόντια μου, ήπια το γάλα μου και κοιμήθηκα.

Αφήγηση ιστορίας από κάρτες

(Επέλεξε τυχαία: πρίγκιπας, ποδήλατο, πόλη, δεινόσαυρος, Owlette)

Π4: [Σκέφτηκε για περίπου 10"] Μια φορά κι έναν καιρό, να ήταν μια μικρή πόλη, που- που να υπήρχε ένας πρίγκιπας με το ποδήλατό του και να έβλεπε έναν δεινόσαυρο και μετά να έρχοτανε μία Owlette και να τον έσωζε.

Ομάδα Ελέγχου

π1 – Pre-test

Αφήγηση νέων προηγούμενης ημέρας

Φ: ...Θα ήθελα να μου πεις ποια είναι τα νέα σου από τη χτεσινή ημέρα.

π1: Είναι ότι μετά τ- το- το- το σκολείο, πήγα σπίτι, μετά κολυμβητήριο, πήγε και η αδερφή μου κολυμβητήριο, γυρίσαμε σπίτι και κοιμηθήκαμε.

Αφήγηση ιστορίας από κάρτες

(Επέλεξε τυχαία: πρίγκιπας, καλάθι, σχολείο, δεινόσαυρος, Owlette)

π1: [Σκέφτηκε 20"] Ήταν μία Owlette, πήγε- έπαιρνε ένα καλάθι, να πάει στο- στο σχολείο, στα παιδιά, φαγητό, αλλά ήτανε ένας δεινόσαυρος απ' έξω και δεν μπορούσε να πάει. Και τότε, ήρθε ένας βασιλιάς και του 'κοψε το λαιμό και περάσανε.

π1 – Post-test

Αφήγηση νέων προηγούμενης ημέρας

Φ: Θα ήθελα να μου πεις τα νέα σου από τη χτεσινή ημέρα. Τι έκανες χτες;

π1: Γύρισα σπίτι και μετά το σπίτι πήγα στα γενέθλια και ήμουν μέχρι το βράδυ.

Φ: Ποια γενέθλια;

π1: Της Αθανασίας.

Φ: Και στο πάρτι τι έκανες; Τι είχε εκεί;

π1: Είχε... παιχνίδια.

Αφήγηση ιστορίας από κάρτες

(Επέλεξε τυχαία: πρίγκιπας, ποδήλατο, ζωολογικός κήπος, εξωγήινος, Spiderman)

π1: [Σκέφτηκε για περίπου 45", τοποθετώντας τις κάρτες σε συγκεκριμένες θέσεις, σαν να «εικονοποιεί» την ιστορία και αφού πρώτα με ρώτησε εάν θα πρέπει η ιστορία να περιέχει τα 5 στοιχεία με τη σειρά (που ήταν τοποθετημένα στο τραπέζι)] Να ήταν εεε, ο βασιλιάς πάνω σε ένα ποδήλατο και να έκανε ποδήλατο και να έβρισκε τον Batman- τον Spiderman. Και να ανέβαινε κι αυτός στο ποδήλατο. Και να πηγαίνανε σε έναν ζωολογικό κήπο. Και να τους κυνηγάγανε τα

ζώα. Και τότε να πη- να κάνουν μια σούζα με το ποδήλατο και να ανεβαίνουν πάνω στα κάγκελα του ζωολογικού κήπου και να φεύγανε. Και στο δρόμο του να βρίσκανε ένα τέρας και να- ο Spider- ο Βα- ο Spiderman να του 'κλεινε το στόμα και ο ιππότης να του- να τον σκότωνα.



Εικόνα 49 Στιγμιότυπο του π1 στο Post-test

π2 – Pre-test

Αφήγηση νέων προηγούμενης ημέρας

Φ: ...Θα ήθελα να μου πεις τα νέα σου από τη χτεσινή ημέρα.

π2: [παύση] Κάνουμε ό,τι κάνουμε πάντα.

Φ: Για πες, δηλαδή;

π2: Όταν γύρισα σπίτι; Α. Ήρθε η Χριστίνα, παίξαμε, έφυγε. Μετά, φάγαμε ποπκόρν, με τη Χριστίνα φάγαμε, πριν φύγει. Μετά, έφαγα τوست, μετά έφαγα πάλι ποπκόρν, αμέσως μετά το τوست, αμέσως! Και μετά είδα τηλεόραση, ήπια το γάλα μου και κοιμήθηκα.

Αφήγηση ιστορίας από κάρτες

(Επέλεξε τυχαία: πρίγκιπας, ποδήλατο, σχολείο, δεινόσαυρος, σούπερ ηρωίδα)

π2: [Ρώτησε εάν είναι απαραίτητο οι κάρτες να υπάρχουν μέσα στην ιστορία με τη συγκεκριμένη σειρά που τις επέλεξε και έπειτα ξεκίνησε κατευθείαν] Ένας υπότης πήγε να μαχήσει έναν- σ' έναν δεινόσαυρο. Μετά πήγε ο δεινόσαυρος στο σχολείο, όλα τα παιδιά τρέξαν. Ένα παιδί πήρε ένα ποδήλατο και μετά ήρθε μία σούπερ ηρωίδα. Μαζί μ' αυτούς, εδώ (δείχνει τον υπότη). Αυτός (δείχνει τον υπότη) έκοψε το κεφάλι του κι αυτή (δείχνει τη σούπερ ηρωίδα) πήραν την ουρά του και τον πέταξε.

π2 – Post-test

Αφήγηση νέων προηγούμενης ημέρας

Φ: Θα ήθελα να μου πεις τα νέα σου από τη χτεσινή ημέρα.

π2: Μετά, στο σχολείο, όταν πήγα σπίτι, έπαιξα με τον αδερφό μου, μετά ήρθε η Χριστίνα, είδαμε μία- παιδικά, στην τηλεόραση, στο Netflix, μετά έφυγε, ήρθε το βράδυ και κοιμήθηκα.

Αφήγηση ιστορίας από κάρτες

(Επέλεξε τυχαία: πρίγκιπας, ποδήλατο, ζωολογικός κήπος, εξωγήινος, Spiderman)

π2: [Δεν χρειάστηκε χρόνο για να σκεφτεί] Ήταν ένας πρίγκιπας, που πήρε το ποδήλατό του, πήγε στον ζωολογικό κήπο, μετά ήρθε ένα τέρας και μετά ήρθε ο Spiderman και τον έσωσε.

π3 – Pre-test

Αφήγηση νέων προηγούμενης ημέρας

Φ: ...Θέλω να μου πεις τα νέα σου από τη χτεσινή ημέρα.

π3: Δεν ξέρω.

Φ: Τι δεν ξέρεις, τα νέα σου από τη χτεσινή ημέρα; Δεν τα θυμάσαι;

π3: Όχι.

Φ: Θυμάσαι να μου πεις από κάποια μέρα, γενικά, κάτι που έγινε; Ας πούμε, χτες, δεν θυμάσαι; Έφυγες από το σχολείο, μετά τι έκανες;

π3: Μετά πήγα σπίτι, έπαιξα και κοιμήθηκα.

Φ: Και τι έπαιξες, θυμάσαι; Με τη Βαλεντίνα ή μόνη σου;

π3: Με τη Βαλεντίνα.

Φ: Θυμάσαι τι παίζατε;

π3: Θυμάμαι παίζαμε με το κουνελάκι. Το βράδυ.

Αφήγηση ιστορίας από κάρτες

(Επέλεξε τυχαία: βασιλιάς, παιχνίδια, πόλη, δεινόσαυρος, σούπερ ήρωας)

π3: [Δεν χρειάστηκε χρόνο για να σκεφτεί, ξεκίνησε κατευθείαν] Μια φορά κι έναν καιρό, ήταν ένας βασιλιάς με το σπαθί και παιχνίδια που ζωντάνεψαν. Μετά, το βράδυ, ο βασιλιάς δεν μπορούσε να δει τα παιχνίδια που ζωντάνεψαν. Μετά, πήγε έξω στην πόλη- στην πόλη. Μετά- μετά, πήγε στο δάσος, βρήκε ένα δεινόσαυρο, παρ- και μετά, τον πήρε ο δεινόσαυρος, μετά, τον έσωσε ένας ήρωας.

π3 – Post-test

Αφήγηση νέων προηγούμενης ημέρας

Φ: Θέλω να μου πεις τα νέα σου απ' τη χτεσινή ημέρα. Τι έκανες χτες;

π3: Κάποια μέρα πήγα στη θάλασσα...

Φ: Χτες;

π3: Όχι. Κάποια μέρα.

Φ: Δε θες να μου πεις χτες τι έκανες;

π3: Δεν ξέρω. Θέλω να πω μίας άλλης ημέρας.

Φ: Εντάξει, πες μου μίας άλλης ημέρας.

π3: Κάποια μέρα πήγα στη θάλασσα, έφαγα, μετά... φόρεσα- έβαλα- η μαμά έβαλε αντηλιακό, μετά έβαλα τα μπρατσάκια, μπήκα στο νερό, μετά βγήκα έξω. Όταν ο μπαμπάς πήγε να με κάνει βουτιά, έκλαιγα. Μετά, πήγα πάλι- γύρισα πάλι, μετά πήγα σίτι κι αυτά.

Αφήγηση ιστορίας από κάρτες

(Επέλεξε τυχαία: πριγκίπισσα, παιχνίδια, ζωολογικός κήπος, λύκος, σούπερ ηρωίδα)

π3: [Δεν χρειάστηκε χρόνο για να σκεφτεί] Μια πριγκίπισσα έπαιζε με τα παιχνίδια και έβλεπε και τα ζώα, μετά ήρθε ένα κακός λύκος, να πα- πήγ- πή- πήγαινε στη-θα- πήγε στην πριγκίπισσα, μετά τον εμπόδισε μια ηρωίδα. Αυτό.

π4 – Pre-test

Αφήγηση νέων προηγούμενης ημέρας

Φ: Θα ήθελα να μου πεις τα νέα σου από τη χτεσινή ημέρα. Τι έκανες χθες;

π4: Έκατσα στο σπίτι μου, έκανα κάτι πολύ ωραίο και μετά είδα λίγο τηλεόραση και είδα τη Σοφία Πριγκίπισσα και μετά ζωγράφισα, πήγαμε Jumbo, πήραμε ένα χαζοπούλι, που το ανοίγαμε και κάνει χαζά πράγματα, πετάει, μετά το παίξαμε, μετά παίξαμε επιτραπέζιο, μετά πήραμε τα χριστουγεννιάτικα..., τα χριστουγεννιάτικα παιχνίδια και μετά φτιάξαμε το δέντρο για τα Χριστούγεννα, πέρασαν τα Χριστούγεννα-

Φ: Χτες τα κάνατε όλα αυτά; Χτες σε ρώτησα τι κάνατε.

π4: [μικρή παύση] Α το κάναμε και μετά μπερδεύτηκε η αδερφή μου, που στόλισε το χριστουγεννιάτικο δέντρο, γι' αυτό.

Φ: Αα, κατάλαβα. Και μετά;

π4: Νομίζω- η αδερφή μου νόμιζε που ήταν Χριστούγεννα και δεν ήταν τα Χριστούγεννα και μετά η μαμά μου μού είπε κάτι που θα κρύψουμε κάτι στο καπέλο του μπαμπά, ήπια το γάλα μου και κοιμήθηκα.

Αφήγηση ιστορίας από κάρτες

(Επέλεξε τυχαία: πριγκίπισσα, ποδήλατο, ζωολογικός κήπος, λιοντάρι, σούπερ ηρωίδα)

π4: [Δεν χρειάστηκε καθόλου χρόνο για να σκεφτεί, αποκρίθηκε αμέσως «Μπορώ να πω μια ιστορία» και ξεκίνησε αμέσως] Ήτανε μία πριγκίπι-, μία φορά κι έναν καιρό, ήταν μία πριγκίπισσα, που ήθελε να κάνει ποδήλατο και έκανε. Μετά, πήγε στο ζωολογικό κήπο και γνώρισε τα άλλα ζώα και μετ- μπήκε μέσα για να γνωρίσει τα άλλα ζώα και μετά γνώρισε ένα λιοντάρι που φώναζε δυνατά και μετά η σούπερ ήρωα την έκανε να μη φωνάζει.

Φ: Και γιατί το έκανε να μη φωνάζει;

π4: Για να μην ακούει όλος ο κόσμος που φωνάζει ένα λιοντάρι.

π4 – Post-test

Αφήγηση νέων προηγούμενης ημέρας

Φ: Θα ήθελα να μου πεις ποια είναι τα νέα σου από τη χτεσινή ημέρα.

π4: Τα νέα μου είναι πήρα τα καινούρια μου παπούτσια και μετά η Πάολα δεν κοιμήθηκε, γιατί ήθελε να απασχολήσει με το τηλέφωνό της τόση ώρα και μετά διάβασε, μετά κοιμήθηκε. Κι εγώ (...), κοιμήθηκα χαλαρά και ξύπνησα για την ώρα μου.

Αφήγηση ιστορίας από κάρτες

(Επέλεξε τυχαία: κορίτσι, καλάθι, δάσος, δεινόσαυρος, σούπερ ήρωας)

π4: [Δεν χρειάστηκε καθόλου χρόνο για να σκεφτεί] Μια φορά κι έναν καιρό, ήταν ένα κοριτσάκι, μετά πήγε κάπου, ένα δάσος, μετά πήρε το καλάθι της και έκανε πικνικ, μετά πήγε κάπου, είδε έναν- έναν- ένα δεινόσαυρο και μετά ο σούπερ ήρωας πήγε εκεί και τον σκότωσε και μετά είπε «Σ' ευχαριστώ».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Πίνακας Εξοικείωσης παιδιών με tablet – κινητό τηλέφωνο –

Η/Υ

Πίνακας 04

		Tablet	Smartphone	H/Y - laptop	PlayStation
π4	Έχει;	✓ Αδερφής	✓	✓	x
	Το χρησιμοποιεί;	✓ Μερικές φορές	✓ Γονέων	✓	
	Παιχνίδια	✓ (Σοφία πριγκίπισσα, Πέπλα, αστεράκια)	✓		
	Βίντεο	✓ (YouTube: Πέπλα το γουρουνάκι, Playmobil, Lego Friends, Frozen, Σοφία πριγκίπισσα)	✓	✓ (YouTube: Playmobil, Lego Friends, Σοφία πριγκίπισσα)	
π3	Έχει;	x	✓	x	x
	Το χρησιμοποιεί;		✓ Γονέων		
	Παιχνίδια		✓ (Roblox, Pixel Gun, με		

			αμάξια)		
	Βίντεο		✓ (πάνθηρας, αστεία, Πυτζαμοήρωες)		
π3	Έχει;	x	✓	✓	x
	Το χρησιμοποιεί;		✓ Μαμάς Μερικές φορές	✓	
	Παιχνίδια		✓	x	
	Βίντεο		x	✓	
π1	Έχει;	✓	✓	✓	x
	Το χρησιμοποιεί;	✓	x	✓	
	Παιχνίδια	✓ (αεροπλάνα, τρένα, ελικόπτερα & βαρκούλες)		✓ (Ξεφτέρης, κ.ά.)	
	Βίντεο	✓ (το συνδέει με την TV και τα βλέπει εκεί, μερικές φορές)		✓	
π2	Έχει;	✓	✓	✓	✓ (PlayStation 2 & 4)
	Το	✓	✓	✓	✓

	χρησιμοποιεί;		Γονέων Λίγες φορές, όταν πάει στον παππού		
	Παιχνίδια	✓ (κλέφτης, κλπ)	✓	✓ (σαλιγκαράκι, νερό-φωτιά)	Ben10, κλπ
	Βίντεο	×			
Π4	Έχει;	✓ Μπαμπά	✓	✓	×
	Το χρησιμοποιεί;	✓	✓ Γονέων	×	
	Παιχνίδια	×	✓ Στης μαμάς		
	Βίντεο	✓ (Ladybug)	✓ Στου μπαμπά (Lego Friends)		
π1	Έχει;	✓ Μπαμπά	✓	✓ Μπαμπά, δικό του	×
	Το χρησιμοποιεί;	✓ Λίγες φορές	✓ Μαμάς	✓ Δικό του	
	Παιχνίδια	✓ (Mario, Angry Birds)	✓ (Αυτοκινητάκια, δρακάκι, γάτα, Playmobil φαντάσματα, Ninja)	✓ (Ρομπότ)	
	Βίντεο	×	×	×	
Π2	Έχει;	✓ Δικό της	✓	×	×

	Το χρησιμοποιεί;	✓	✓ Γονέων		
	Παιχνίδια	✓ (Tom, χρωμάτισμα, μπαλάκι, memory)	✓		
	Βίντεο	✓ (YouTube)	✓		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Πίνακας αξιολόγησης παρεμβάσεων από τα παιδιά

Πίνακας 05

		Τι του/της άρεσε;	Τι δεν του/της άρεσε;	Με τι δυσκολεύτηκε;
Πειραματική ομάδα	Π3	Όλα. Η ιστορία με το κάστρο που έφτιαξαν.	-	-
	Π1	Όλα.	Η ιστορία που έφτιαξαν «Το παιχνίδι των κοριτσιών».	-
	Π4	Να φτιάχνει ιστορίες.	-	Λίγο με την ηχογράφηση.
	Π2	Η παραγωγή ιστορίας με βάση κάρτες στο pre/post-test. Η ζωγραφική. Που τραβούσαν βίντεο, για να κάνουν ιστορίες.	-	Λίγο στην ηχογράφηση.
Ομάδα ελέγχου	π4	Να διαλέγει και να φτιάχνει παραμύθια.	-	-
	π3	Να ζωγραφίζει τις ιστορίες.	Να φτιάχνουμε ιστορίες, τη διαδικασία συζήτησης.	-
	π2	-	-	-
	π1	Όλα.	-	Να βρίσκουν ιδέες και να συμφωνεί σε μία ιδέα όλη η ομάδα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7: Πίνακες ρουμπρικών αξιολόγησης των Pre-test & Post-test

Πειραματική Ομάδα – Pre-test

Παρακάτω ακολουθούν οι πίνακες αξιολόγησης της συνεκτικότητας και συνοχής του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Πειραματικής ομάδας, κατά το Pre-test, τόσο για τη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την τυχαία επιλογή καρτών, όσο και με βάση την ερώτηση «Ποια ήταν τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;».

Πίνακας 06 Ρουμπρικά αξιολόγησης συνεκτικότητας αφηγηματικού λόγου παιδιών κατά το *pre-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση τυχαία επιλογή καρτών.

	Χρονική διαδοχή	Νόημα- λεπτομέρειες	Ροή αφήγησης	ΣΥΝΟΛΟ
Π1	2	1	2	5
Π2	2	1	1	4
Π3	2	1	2	5
Π4	2	2	2	6

Πίνακας 07 Ρουμπρικά αξιολόγησης συνεκτικότητας αφηγηματικού λόγου παιδιών κατά το *pre-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;».

	Χρονική διαδοχή	Νόημα- λεπτομέρειες	Ροή αφήγησης	ΣΥΝΟΛΟ
Π1	1	2	2	5
Π2	2	1	2	5
Π3	2	1	1	4
Π4	2	1	2	5

Πίνακας 08 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συνεκτικότητας αφηγηματικού λόγου παιδιών, ως προς το στάδιο ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου τους, κατά το *pre-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση τυχαία επιλογή καρτών.

	Αναπτυξιακά επίπεδα αφηγηματικού λόγου παιδιών
Π1	4
Π2	3
Π3	3
Π4	5

Πίνακας 09 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συννοχής αφηγηματικού λόγου παιδιών κατά το *pre-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση τυχαία επιλογή καρτών.

	Αναφορά	Παράλειψη	Αντικατάσταση	Σύνδεση	Λεξιλογικές στρατηγικές	ΣΥΝΟΛΟ
Π1	2	2	0	1	1	6
Π2	2	2	0	1	0	5
Π3	1	1	0	1	1	4
Π4	2	2	0	2	0	6

Πίνακας 10 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συννοχής αφηγηματικού λόγου παιδιών κατά το *pre-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;».

	Αναφορά	Παράλειψη	Αντικατάσταση	Σύνδεση	Λεξιλογικές στρατηγικές	ΣΥΝΟΛΟ
Π1	2	1	0	2	2	7
Π2	1	2	0	0	0	3
Π3	0	0	0	1	0	1
Π4	0	1	0	2	0	3

Πίνακας 11 ΣΥΝΟΛΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

	Συνεκτικότητα			Συνοχή		<u>ΣΥΝΟΛΟ</u>
	Αφήγηση από κάρτες	Αφήγηση από ερώτηση	Αφήγηση από κάρτες – Αναπτυξιακό επίπεδο	Αφήγηση από κάρτες	Αφήγηση από ερώτηση	
Π1	5	5	4	6	7	27
Π2	4	5	3	5	3	20
Π3	5	4	3	4	1	17
Π4	6	5	5	6	3	25

Πειραματική ομάδα - Post-test

Παρακάτω ακολουθούν οι πίνακες αξιολόγησης της συνεκτικότητας και συνοχής του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Πειραματικής ομάδας, κατά το Post-test, τόσο για τη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την τυχαία επιλογή καρτών, όσο και με βάση την ερώτηση «Ποια ήταν τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;».

Πίνακας 12 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συνεκτικότητας αφηγηματικού λόγου παιδιών κατά το *post-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση τυχαία επιλογή καρτών.

	Χρονική διαδοχή	Νόημα- λεπτομέρειες	Ροή αφήγησης	ΣΥΝΟΛΟ
Π1	2	2	2	6
Π2	2	2	2	6
Π3	2	1	2	5
Π4	2	1	2	5

Πίνακας 13 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συνεκτικότητας αφηγηματικού λόγου παιδιών κατά το *post-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;».

	Χρονική διαδοχή	Νόημα- λεπτομέρειες	Ροή αφήγησης	ΣΥΝΟΛΟ
Π1	1	2	2	5
Π2	1	1	2	4
Π3	1	1	0	2
Π4	2	1	2	5

Πίνακας 14 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συνεκτικότητας αφηγηματικού λόγου παιδιών, ως προς το στάδιο ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου τους, κατά το *post-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση τυχαία επιλογή καρτών.

	Αναπτυξιακά επίπεδα αφηγηματικού λόγου παιδιών
Π1	4
Π2	4
Π3	3
Π4	3

Πίνακας 15 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συνοχής αφηγηματικού λόγου παιδιών κατά το *post-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση τυχαία επιλογή καρτών.

	Αναφορά	Παράλειψη	Αντικατάσταση	Σύνδεση	Λεξιλογικές στρατηγικές	ΣΥΝΟΛΟ
Π1	2	2	0	2	1	7
Π2	1	0	0	2	1	4
Π3	2	1	0	2	0	5
Π4	2	1	0	2	1	6

Πίνακας 16 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συνοχής αφηγηματικού λόγου παιδιών κατά το *post-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;».

	Αναφορά	Παράλειψη	Αντικατάσταση	Σύνδεση	Λεξιλογικές στρατηγικές	ΣΥΝΟΛΟ
Π1	2	2	1	2	1	8
Π2	0	2	0	0	2	4
Π3	2	0	0	0	0	2
Π4	0	1	0	1	1	3

Πίνακας 17 ΣΥΝΟΛΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

	Συνεκτικότητα			Συνοχή		<u>ΣΥΝΟΛΟ</u>
	Αφήγηση από κάρτες	Αφήγηση από ερώτηση	Αφήγηση από κάρτες – Αναπτυξιακό επίπεδο	Αφήγηση από κάρτες	Αφήγηση από ερώτηση	
Π1	6	5	4	7	8	30
Π2	6	4	4	4	4	22
Π3	5	2	3	5	2	17
Π4	5	5	3	6	3	22

Ομάδα ελέγχου – Pre-test

Παρακάτω ακολουθούν οι πίνακες αξιολόγησης της συνεκτικότητας και συνοχής του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Ομάδας ελέγχου, κατά το Pre-test, τόσο για τη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την τυχαία επιλογή καρτών, όσο και με βάση την ερώτηση «Ποια ήταν τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;».

Πίνακας 18 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συνεκτικότητας αφηγηματικού λόγου παιδιών κατά το *pre-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση τυχαία επιλογή καρτών.

	Χρονική διαδοχή	Νόημα- λεπτομέρειες	Ροή αφήγησης	ΣΥΝΟΛΟ
π1	2	1	2	5
π2	1	1	2	4
π3	1	1	2	4
π4	2	1	2	5

Πίνακας 19 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συνεκτικότητας αφηγηματικού λόγου παιδιών κατά το *pre-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;».

	Χρονική διαδοχή	Νόημα- λεπτομέρειες	Ροή αφήγησης	ΣΥΝΟΛΟ
π1	2	1	2	5
π2	1	1	1	3
π3	2	1	0	3
π4	0	1	2	3

Πίνακας 20 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συνεκτικότητας αφηγηματικού λόγου παιδιών, ως προς το στάδιο ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου τους, κατά το *pre-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση τυχαία επιλογή καρτών.

	Αναπτυξιακά επίπεδα αφηγηματικού λόγου παιδιών
π1	4
π2	3
π3	3
π4	4

Πίνακας 21 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συννοχής αφηγηματικού λόγου παιδιών κατά το *pre-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση τυχαία επιλογή καρτών.

	Αναφορά	Παράλειψη	Αντικατάσταση	Σύνδεση	Λεξιλογικές στρατηγικές	ΣΥΝΟΛΟ
π1	1	2	0	2	0	5
π2	2	0	0	1	0	3
π3	2	0	0	1	2	5
π4	1	2	0	2	2	7

Πίνακας 22 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συννοχής αφηγηματικού λόγου παιδιών κατά το *pre-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;».

	Αναφορά	Παράλειψη	Αντικατάσταση	Σύνδεση	Λεξιλογικές στρατηγικές	ΣΥΝΟΛΟ
π1	0	1	0	1	1	3
π2	0	2	0	2	2	6
π3	0	0	0	1	0	1
π4	2	2	0	2	0	6

Πίνακας 23 ΣΥΝΟΛΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

	Συνεκτικότητα			Συνοχή		<u>ΣΥΝΟΛΟ</u>
	Αφήγηση από κάρτες	Αφήγηση από ερώτηση	Αφήγηση από κάρτες – Αναπτυξιακό επίπεδο	Αφήγηση από κάρτες	Αφήγηση από ερώτηση	
π1	5	5	4	5	3	22
π2	4	3	3	3	6	19
π3	4	3	3	5	1	16
π4	5	3	4	7	6	25

Ομάδα ελέγχου – Post-test

Παρακάτω ακολουθούν οι πίνακες αξιολόγησης της συνεκτικότητας και συνοχής του αφηγηματικού λόγου των παιδιών της Ομάδας ελέγχου, κατά το Post-test, τόσο για τη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την τυχαία επιλογή καρτών, όσο και με βάση την ερώτηση «Ποια ήταν τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;».

Πίνακας 24 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συνεκτικότητας αφηγηματικού λόγου παιδιών κατά το *post-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση τυχαία επιλογή καρτών.

	Χρονική διαδοχή	Νόημα-λεπτομέρειες	Ροή αφήγησης	ΣΥΝΟΛΟ
π1	2	2	2	6
π2	2	1	2	5
π3	2	1	2	5
π4	1	1	2	5

Πίνακας 25 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συνεκτικότητας αφηγηματικού λόγου παιδιών κατά το *post-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;».

	Χρονική διαδοχή	Νόημα-λεπτομέρειες	Ροή αφήγησης	ΣΥΝΟΛΟ
π1	1	1	0	2
π2	2	1	2	5
π3	1	2	2	5
π4	1	1	2	4

Πίνακας 26 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συνεκτικότητας αφηγηματικού λόγου παιδιών, ως προς το στάδιο ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου τους, κατά το *post-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση τυχαία επιλογή καρτών.

	Αναπτυξιακά επίπεδα αφηγηματικού λόγου παιδιών
π1	4
π2	3
π3	3
π4	3

Πίνακας 27 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συνοχής αφηγηματικού λόγου παιδιών κατά το *post-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση τυχαία επιλογή καρτών.

	Αναφορά	Παράλειψη	Αντικατάσταση	Σύνδεση	Λεξιλογικές στρατηγικές	ΣΥΝΟΛΟ
π1	2	2	0	1	1	6
π2	2	1	0	2	0	5
π3	1	1	0	1	0	3
π4	2	2	0	1	1	6

Πίνακας 28 Ρουμπρίκα αξιολόγησης συνοχής αφηγηματικού λόγου παιδιών κατά το *post-test*, στη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης με βάση την ερώτηση «Ποια είναι τα νέα σου από τη χθεσινή ημέρα;».

	Αναφορά	Παράλειψη	Αντικατάσταση	Σύνδεση	Λεξιλογικές στρατηγικές	ΣΥΝΟΛΟ
π1	0	2	0	1	0	3
π2	0	2	1	2	0	5
π3	0	0	0	0	0	0
π4	0	2	0	2	0	4

Πίνακας 29 ΣΥΝΟΛΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

	Συνεκτικότητα			Συνοχή		<u>ΣΥΝΟΛΟ</u>
	Αφήγηση από κάρτες	Αφήγηση από ερώτηση	Αφήγηση από κάρτες – Αναπτυξιακό επίπεδο	Αφήγηση από κάρτες	Αφήγηση από ερώτηση	
π1	6	2	4	6	3	21
π2	5	5	3	5	5	23
π3	5	5	3	3	0	16
π4	5	4	3	6	4	22

