



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης

στα πλαίσια της Συναισθηματικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο

POST GRADUATE THESIS

Utilization of Digital Storytelling

in the context of Emotional Learning in Kindergarten



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Σαλαπάτα Ελένη Ραφαέλλα

Salapata Eleni Rafaella

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Μουντρίδου Μαρία

Moundridou Maria

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2022



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Utilization of Digital Storytelling in the context of Emotional Learning in Kindergarten

SALAPATA ELENI RAFAELLA

21099

mscedt21099@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

MOUNDRIDOU MARIA

SECOND SUPERVISOR

HATZIGIANNI MARIA

AIGALEO 2022

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 6-7 Οκτωβρίου 2022

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Μαρία Μουντρίδου	
2 ^{ος} Εξεταστής	Μαρία Χατζηγιάννη	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Σαλαπάτα Ελένη Ραφαέλλα του Κωνσταντίνου, με αριθμό μητρώου 21099 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Σαλαπάτα Ελένη Ραφαέλλα

Ευχαριστίες

Με την περάτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Διιδρυματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Παιδαγωγική Μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» των τμημάτων «Βιοϊατρικών Επιστημών» και «Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής σε συνεργασία με το «Παιδαγωγικό Τμήμα» της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, θα ήθελα εκ βάθους καρδιάς να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που συνετέλεσαν, άμεσα ή έμμεσα, σε αυτή. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην πρώτη επιβλέπουσα καθηγήτρια, την κα. Μουντριδου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, η οποία εξ' αρχής ήταν πολύ υποστηρικτική στην προσπάθειά μου, διαθέτοντας χρόνο, δίνοντας τις πολύτιμες συμβουλές και την ορθή καθοδήγησή της. Επίσης, πολύ βοηθητική ήταν και η συμβολή της δεύτερης επιβλέπουσας κας. Μαρίας Χατζηγιάννη, Επίκουρης Καθηγήτριας, η οποία συνέβαλε σημαντικά για την ολοκλήρωση της εργασίας με τις εύστοχες κατευθυντήριες επισημάνσεις της.

Μεγάλο ευχαριστώ στην κα. Παπαγεωργίου Ευσταθία, Διευθύντρια του ΔΠΜΣ, σε όλους τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες, στους εξωτερικούς συνεργάτες, αλλά και στους τεχνικούς και στους υπεύθυνους της γραμματειακής υποστήριξης για την τόσο συντονισμένη οργάνωση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα τους υπέροχους γονείς μου, Κώστα και Κατερίνα, όπως και τα σπουδαία αδέρφια μου, Αλέξανδρο και Θοδωρή, οι οποίοι είναι πάντα στυλοβάτες κάθε δικής μου προσπάθειας. Τους ευχαριστώ που στέκονται πάντα δίπλα μου με ατέρμονη αγάπη, πολλή κατανόηση και αμέριστη υποστήριξη σε κάθε βήμα της ζωής μου.

Αφιερώσεις

Η διπλωματική εργασία αυτή είναι αφιερωμένη με αστείρευτη αγάπη στον άνθρωπο της ζωής μου και σύζυγό μου, Σταύρο. Χάρη σε αυτόν, στην ανεκτίμητη αγάπη του, την ουσιαστική στήριξή του και την ενθάρρυνσή του, έχουν γίνει πραγματικότητα πολλά όνειρα ζωής.

«Μαζί σου εγώ δεν τη φοβάμαι τη ζωή...»

Περίληψη

Εισαγωγή: Στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον ο τρόπος διδασκαλίας έχει μετατραπεί σε πολυσύνθετος και έχει εμπλουτιστεί με ποικίλα εκπαιδευτικά μέσα. Ένας από τους βασικούς στόχους του Νηπιαγωγείου είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, ως μοναδικών προσωπικοτήτων και μελλοντικών μελών της κοινωνίας. Η εξέλιξη αφορά τόσο στο μαθησιακό, όσο στο κοινωνικό, αλλά και στο συναισθηματικό τομέα. Η αναγνώριση, η αποδοχή και η διαχείριση των συναισθημάτων είναι πολύ σημαντική για την οικοδόμηση της εικόνας του εαυτού του κάθε παιδιού, για την αλληλεπίδρασή του με τα μέλη της υπόλοιπης ομάδας, όπου ανήκει, και για τη διασφάλιση της συναισθηματικής του υγείας.

Πέρα από τις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές που είναι σε θέση ο κάθε εκπαιδευτικός να οργανώσει, με την εισχώρηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση δόθηκε ένα επιπλέον κίνητρο για την ενίσχυση του συναισθηματικού εγγραμματισμού των παιδιών. Κατά την υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής μπορούν να εφαρμόζονται καινοτόμα διαδραστικά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία στηρίζονται στη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Ένα από τα πιο σύγχρονα εργαλεία διδασκαλίας, μάθησης, αλλά και προσέγγισης της γνώσης είναι η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling). Αποτελεί μία νέα μορφή τέχνης, μέσω της οποίας μπορεί ο εκπαιδευτικός να επεξεργαστεί πολλά γνωστικά αντικείμενα και να τροποποιήσει την εκπαιδευτική διαδικασία έτσι, ώστε να γίνει πιο ενδιαφέρουσα, παρέχοντας στα παιδιά μία πληθώρα ερεθισμάτων.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να παρουσιαστεί η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης ως μέσο προαγωγής της συναισθηματικής καλλιέργειας των παιδιών στη νηπιακή ηλικία.

Μέθοδος: Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου σε ομάδα παιδιών Νηπιαγωγείου με τη χρήση εργαλείων ψηφιακής αφήγησης και με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της Συναισθηματικής Αγωγής.

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του σεναρίου, τα οποία προέκυψαν μέσω της ενδελεχούς παρατήρησης, της καταγραφής και της περιγραφικής αξιολόγησης σχετίζονται τόσο με το βαθμό ενεργοποίησης και συμμετοχής των παιδιών, με τα παροδικά και στα εν καιρώ αποτελέσματα με άξονα την αξιοποίηση των εργαλείων, όσο και με την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Συμπεράσματα: Η εκπαιδευτική παρέμβαση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί επιτυχής ως προς τους αρχικούς στόχους το εγχείρημα του εκπαιδευτικού σεναρίου, το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Μετά από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων έγινε εμφανές πως τα παιδιά απέκτησαν μία πιο θετική εικόνα για τα ψηφιακά μέσα, ως εργαλεία για να κατακτηθεί η γνώση και πως υπήρξε πολύ μεγαλύτερη κινητοποίηση και συμμετοχή λόγω αυτού. Η συναισθηματική αγωγή των παιδιών προάχθηκε μέσω της ενασχόλησής τους με την ψηφιακή αφήγηση και πιο συγκεκριμένα με τη δημιουργία κόμικς. Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών εξελίχθηκε ως προς τη δεξιότητά τους να αναγνωρίζουν το πως νιώθουν τα ίδια και πως μπορεί να νιώθει κάποιος άλλος, να εκφράζουν λεκτικά και μη τα συναισθήματα που βιώνουν και, τέλος, να τα διαχειρίζονται για να συνυπάρχουν αρμονικά μέσα στην ομάδα, στην οποία ανήκουν.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακή Αφήγηση, Συναισθηματική Αγωγή, Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας, Κόμικς

Abstract

Introduction: In the modern learning environment, the way of teaching has been transformed into a complex one and has been enriched with a variety of educational means. One of the main goals of the kindergarten is the all-round development of children, as unique personalities, and future members of society. The development concerns both the learning, the social, but also the emotional field. The recognition, acceptance and management of emotions is very important for building the self-image of each child, for their interaction with the members of the rest of the group, where they belong, and for ensuring their emotional health.

In addition to the already existing educational practices that each teacher can organize, with the penetration of New Technologies in education, an additional incentive was given to enhance the emotional literacy of children. During the implementation of emotional education programs, innovative interactive educational programs can be implemented, which are based on the use of digital tools. One of the most modern tools for teaching, learning, and approaching knowledge is digital storytelling. It is a new form of art, through which the teacher can elaborate many subjects and modify the educational process so that it becomes more interesting, providing the children with a plethora of stimuli.

Purpose: The purpose of this diploma thesis is to present the use of digital storytelling as a means of promoting the emotional cultivation of children in infancy.

Method: The research method followed is the application of an educational scenario to a group of kindergarten children using digital storytelling tools and with the ultimate goal of enhancing Emotional Education.

Results: The results of the application of the scenario, which were obtained through thorough observation, recording and descriptive evaluation, are related both to the degree of activation and participation of children, to the transient and timely results based on the use of tools, and to the cultivation of Emotional Intelligence.

Conclusions: The educational intervention could be characterized as successful in terms of the initial objectives of the educational scenario project, which was designed and implemented in the context of this diploma thesis. After the evaluation of the results, it became apparent that the children acquired a more positive image of digital media, as tools

to acquire knowledge and that there was much more mobilization and participation due to this. The emotional education of children was promoted through their engagement with digital storytelling and more specifically with the creation of comics. The emotional intelligence of children has evolved in terms of their ability to recognize how they feel and how someone else can feel, to express verbally or not the emotions they experience and, finally, to manage them to coexist harmoniously within the group to which they belong.

Keywords: Digital Storytelling, Emotional Education, Information Technologies, Information Communication Technologies, Comics

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη	vii
Abstract	ix
Συνομογραφίες	xiii
Πρόλογος	1
1. Εισαγωγή	3
2. Νέες Τεχνολογίες και ψηφιακή αφήγηση	5
2.1. Ιστορική αναδρομή	5
2.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	7
2.3. Τα πλεονεκτήματα	8
2.4. Τα μειονεκτήματα	11
2.5. Τα κόμικς ως μία εκδοχή ψηφιακής αφήγησης	12
3. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Συναισθηματική Αγωγή	15
3.1. Ορισμοί και χαρακτηριστικά	15
3.2. Η Συναισθηματική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο	17
3.3. Εκπαιδευτικοί και η εφαρμογή της συναισθηματικής αγωγής	19
3.4. Συναισθηματική αγωγή και ψηφιακή αφήγηση	21
3.5. Συναισθηματική αγωγή και αξιολόγηση	23
4. Αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στα πλαίσια της Συναισθηματικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο	27
4.1. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	27
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα	31
4.3. Συμμετέχοντες	31
4.4. Συλλογή δεδομένων	32
4.5. Εκπαιδευτικό σενάριο «Το ρομπότ των συναισθημάτων»	35
4.5.1. Συνοπτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού σεναρίου	35
4.5.2. Τίτλος σεναρίου, Τάξη που απευθύνεται	35
4.5.3. Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές	35
4.5.4. Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών	35
4.5.5. Εκτιμώμενη Διάρκεια	36
4.5.6. Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα	37
4.5.7. Ανάλυση του περιεχόμενου	38

4.5.8. Οι εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών	39
4.5.9. Σκοπός και στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου	40
4.5.10. Διδακτικό υλικό και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή.....	42
4.5.11. Περιγραφή και δραστηριότητες Υλοποίησης Σεναρίου.....	43
4.5.12. Περιγραφή δραστηριοτήτων σεναρίου	44
4.5.13. Αξιολόγηση των μαθητών και του σεναρίου	51
4.6. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας	53
4.7. Ανάλυση δεδομένων	54
4.8. Αποτελέσματα.....	56
4.8.1. 1 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	56
4.8.2. 2 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	62
4.8.3. 3 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	64
5. Συζήτηση	68
6. Συμπεράσματα.....	70
7. Περιορισμοί	72
8. Μελλοντικές προοπτικές	73
Αναφορές.....	74
Πηγές Εικόνων.....	85

Συντομογραφίες

Η/Υ	Αγγλική ορολογία Personal Computer	Ελληνική ορολογία Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
ΑΠΣ	Curricula	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
ΤΠΕ	Information Communication Technologies	Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας
CDΣ	Center of Digital Storytelling	Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης
ΔΕΠΠΣ	Interdisciplinary Single Curriculum Framework	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΔΕΠΠΣΠ	Interdisciplinary Unified Framework of Computer Studies	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Πληροφορικής
ΣΝ	Emotional Intelligence	Συναισθηματική Νοημοσύνη
ΙΕΠ	Educational Policy Institute	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΠΕΚΕΣ	Regional Educational Planning Centers	Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
ΖΕΑ	Zone of Proximal Development	Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης
SPSS	Statistical Package for Social Sciences	Στατιστικό Πακέτο Κοινωνικών Επιστημών

Πρόλογος

Το Νηπιαγωγείο είναι πλέον ένα αναπόσπαστο μέρος της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς με βάση τον ελληνικό νόμο είναι υποχρεωτική η φοίτηση των παιδιών ηλικίας από τα 4 έως τα 6 έτη και γι' αυτό το λόγο αποτελεί την πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης των νηπίων. Βασικό στόχο της εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο αποτελεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών ως μοναδικών προσωπικοτήτων και η παρότρυνσή τους για να εξελίξουν ικανότητες και δεξιότητες και να προετοιμαστούν κατάλληλα ως μέλη της κοινωνίας, στην οποία ανήκουν και θα λειτουργήσουν μελλοντικά ως πολίτες. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, το οποίο έχει τεθεί σε ισχύ ήδη από το 2003, η σχολική γνώση προτείνεται να προσεγγίζεται με ολιστικότητα, κυρίως με βασικό μέσο τη διαθεματικότητα. Η διαθεματικότητα μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση μίας μοναδικής αντίληψης του κόσμου από τα ίδια τα παιδιά, διότι η λειτουργία της χαρακτηρίζεται ως δυναμική (Παπαδόπουλος, 2005).

Τα πρωταρχικά βιώματα των παιδιών είναι πολύ σημαντικά και καθοριστικά, καθώς συμβάλλουν στην οικοδόμηση γερών θεμελίων, τα οποία θα επηρεάσουν μετέπειτα την υπόλοιπη ζωή τους και τον τρόπο που θα διαχειρίζονται τις καταστάσεις που προκύπτουν στον κόσμο γύρω τους (Cohen et al., 2005). Η προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη συγκαταλέγεται στους υψίστης σημασίας στόχους του Νηπιαγωγείου. Πέρα από τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών και την ανταπόκρισή τους στα γνωστικά αντικείμενα, είναι σημαντική και η σφαιρική αντιμετώπισή τους, στοχεύοντας στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων, οι οποίες θα είναι σε θέση να ανταπεξέρχονται με ομαλότητα στις προσωπικές τους επιθυμίες και ανάγκες, αλλά και στις απαιτήσεις που προκύπτουν από το περιβάλλον τους (Δαφέρμου et al., 2006). Οι ικανότητες αυτές σχετίζονται άμεσα από την ικανότητα του ίδιου του παιδιού να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, να τα εκφράζει με το δικό του τρόπο, να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με το πλαίσιο, στο οποίο βρίσκεται και να καταλαβαίνει τόσο τα συναισθήματά του, όσο και αυτά των ανθρώπων του περίγυρού του. Η Συναισθηματική Αγωγή (Social And Emotional Learning,) ορίζεται ως μία διαδικασία, η οποία είναι συνεχής και έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (Zins & Maurice, 2007).

Στις μέρες μας, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που υλοποιούνται στο σχολικό πλαίσιο έχουν υποστεί μεγάλες αλλαγές, καθώς η εισχώρηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη, έχει μεταβάλλει τον τρόπο και τα μέσα εφαρμογής και προαγωγής της γνώσης. Οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των ανθρώπων και γι' αυτό έχουν ενσωματωθεί ομαλά πια και σε μεγάλο βαθμό και στην πρώτη σχολική εκπαίδευση των παιδιών (Bertram & Pascal, 2016).

Πολλές έρευνες, οι οποίες σχετίζονται με την ενσωμάτωση των τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση καταδεικνύουν πως υπάρχουν πλεονεκτήματα στην εκμάθηση γνωστικών αντικειμένων και πως είναι εφικτή η επίτευξη των στόχων, που τίθενται στα πλαίσια των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Fessakis et al., 2013). Μέσω των Νέων Τεχνολογιών προσφέρονται πολλές καινοφανείς ευκαιρίες για να ενισχυθεί η παιδαγωγική πρακτική και να οικοδομηθεί η μάθηση, η οποία σε αυτή την ηλικία περικλείει την απόκτηση εμπειριών μέσω του παιχνιδιού (Chevalier et al., 2009). Μία από αυτές είναι και η ψηφιακή αφήγηση, η οποία είναι διαδραστική και τροποποιεί την παραδοσιακά γραμμική δομή, καθώς η δημιουργία της αφήγησης μπορεί με ευκολία να διαμορφωθεί με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, όπως είναι οι εικόνες και οι φωτογραφίες, η μουσική και τα ηχητικά εφέ, τα βίντεο και άλλα πολυμέσα (Matthews-DeNatale, 2008).

Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει στην ανάλυση της αξίας της ψηφιακής αφήγησης στο Νηπιαγωγείο ως μέσο υποστήριξης και προώθησης της συναισθηματικής αγωγής. Σε αυτό το πλαίσιο, θα σχεδιαστεί εκπαιδευτικό σενάριο, το οποίο θα αξιοποιεί ψηφιακά εργαλεία για την παραγωγή ψηφιακής αφήγησης. Μέσα από την υλοποίηση του σεναρίου σε μαθητές Νηπιαγωγείου, θα διερευνηθεί η ενεργοποίηση και η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατά πόσο τα παιδιά θα αντιληφθούν μέσω αυτής της δράσης πως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και τα ψηφιακά μέσα αποτελούν τρόπο για να προσεγγίσουν τη γνώση. Επιπλέον, θα ερευνηθεί κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να συμβάλλει, ώστε να εμπλακούν τα παιδιά με τις έννοιες που συγκαταλέγονται στη συναισθηματική αγωγή. Τέλος, θα αξιολογηθούν τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας, τόσο ως προς τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, όσο ως προς την επίδραση του εκπαιδευτικού σεναρίου, όπως παρατηρήθηκε στα παιδιά.

1. Εισαγωγή

Είναι κοινά αποδεκτή η έντονη παρουσία των Νέων Τεχνολογιών στον 21ο αιώνα που διανύουμε. Η κοινωνία έχει ενσωματώσει σε μεγάλο βαθμό την τεχνολογία και πολλές από τις ανθρώπινες δραστηριότητες απαιτείται ή προτιμάται να ενέχουν την αξιοποίησή της για την υλοποίησή τους. Είναι αναμενόμενο το γεγονός, πως η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος μίας χώρας είναι ανάλογη με την εξέλιξη της κοινωνίας, όμως διαφέρει σημαντικά ο ρυθμός, με τον οποίο πραγματοποιούνται αυτές οι απαιτούμενες αλλαγές. Οι τροποποιήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης χρήζουν περισσότερου χρόνου για να πραγματοποιηθούν, ώστε να συμβαδίζουν με τις πραγματικές σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας (Κελεσίδης, 1998).

Οι Νέες Τεχνολογίες παίζουν ολοένα και πιο ουσιαστικό ρόλο στην παιδαγωγική πράξη. Οι ΤΠΕ χαρακτηρίζονται ως αρωγοί για τη μεταφορά πληροφοριών, την επικοινωνία και την επιρροή στο περιβάλλον, χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικό ή ψηφιακό εξοπλισμό. Στο σύγχρονο κόσμο, τα παιδιά διαμορφώνουν εμπειρίες σε περιβάλλοντα, που βρίθουν ερεθισμάτων για επικοινωνία, η οποία υλοποιείται μέσω ηλεκτρονικών και ψηφιακών μεθόδων. Πολλές έρευνες καταδεικνύουν τη σημαντικότητα της ύπαρξης των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς παρέχονται ποικίλες δυνατότητες για την αξιοποίησή τους από τα παιδιά (Shah & Godiyal, 2004). Δίνεται ο χώρος και ένας καινοτόμος τρόπος στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας για να εξερευνήσουν τη γνώση, μέσω της χρήσης των εργαλείων των ΤΠΕ, τα οποία εγείρουν την περιέργεια των παιδιών, κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους, δίνουν πολλά ερεθίσματα και κίνητρα προσέγγισης της μάθησης. Η έφεση που έχουν τα παιδιά προς τη μάθηση αποτελεί μία φυσική και εγγενής διαδικασία, η οποία ενισχύεται περαιτέρω, όταν παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες στα παιδιά για να συμμετέχουν ενεργά, να αλληλεπιδρούν και να ανακαλύπτουν (Anning et al., 2009).

Με την εισχώρηση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση αναδύθηκε η ανάγκη για τροποποίηση των εκπαιδευτικών εργαλείων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Η εκπαιδευτική τεχνολογία καθορίζει τα ψηφιακά εργαλεία και τις μεθόδους εφαρμογής αυτών με τον πιο κατάλληλο τρόπο, ώστε να αντιμετωπιστούν

ανάγκες και ζητήματα που εντοπίζονται να υπάρχουν μέσα στις ελληνικές σχολικές τάξεις (Κόμης, 2004).

2. Νέες Τεχνολογίες και ψηφιακή αφήγηση

2.1. Ιστορική αναδρομή

Η αφήγηση ορίζεται ως μία μορφή τέχνης της διήγησης ιστοριών, η οποία απευθύνεται σε ένα ακροατήριο, έχοντας ως στόχο τη μεταφορά μηνυμάτων. Μία από τις πρώτες εκδοχές της αφήγησης είναι οι μύθοι, οι οποίοι κληρονομούνται προφορικά από γενεά σε γενεά ως γεγονότα και αξίες. Μετέπειτα, οι αφηγήσεις αυτές παρουσιάζονται γραπτά και μεταφέρονται στις επόμενες γενεές ως διηγήματα (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010). Πέρα από τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου και πολύ ευχάριστου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η αφήγηση λειτουργεί και ως ένας τρόπος για να μεταβιβαστούν πληροφορίες, γνώσεις, αξίες και συμπεριφορές (Gersie, 1992). Η αφήγηση συγκαταλέγεται στα σημαντικά εκείνα εργαλεία που αφορούν όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, διότι διευρύνει επιπλέον τις ικανότητες λόγου των παιδιών, προάγει την κριτική τους σκέψη, την ανάλυση και τη σύνθεση των πληροφοριών που κατακτούν.

Καθώς η τεχνολογία και τα πολυμέσα εισέβαλαν στον χώρο της εκπαίδευσης, εμφανίστηκε και μια καινούρια μορφή, η λεγόμενη ψηφιακή αφήγηση. Αυτή η μορφή αποτελεί ένα συνδυασμό της παραδοσιακής αφήγησης, της τεχνολογίας και των μέσων της ψηφιακής εποχής, όπως είναι το βίντεο, ο ήχος και η προσωπική αφήγηση (Armstrong, 2003). Η ιδέα της ψηφιακής αφήγησης είχε προκύψει ήδη από το 1970, αφού τη δεκαετία εκείνη είχαν εμφανιστεί κάποια κινήματα στην Αμερική και στην Ευρώπη, ένα από τα οποία ήταν το History Workshop στη Βρετανία, το οποίο χρησιμοποίησε πρώτο κασέτες για την καταγραφή των ιστοριών των ανθρώπων της εργατικής τάξης. Ως όρος πρωτοκαθιερώθηκε από το Digital Media Center, το οποίο είχε ως έτος ίδρυσής του το 1994, ως τόπο το San Francisco και οι ιδρυτές του ήταν οι D. Atchley, J. Lambert και N. Mullen. Οι ιδρυτές του κέντρου βασίστηκαν στην άποψη πως όλοι οι άνθρωποι έχουν μια ιστορία να πουν και απέδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αφήγηση των προσωπικών ιστοριών ενός ανθρώπου αξιοποιώντας τα ψηφιακά μέσα της τότε εποχής. Ύστερα από 4 χρόνια το κέντρο αυτό μεταφέρθηκε στην Καλιφόρνια και άλλαξε το όνομά του σε Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (Center of Digital Storytelling, CDS). Το κέντρο αυτό λειτουργεί μέχρι και σήμερα ως οργανισμός και είναι γνωστός ως StoryCenter ήδη από το 2015 (Storycenter, 2015).

Η αφήγηση των ιστοριών, με την πάροδο του χρόνου μετατράπηκε σε μία πιο σύνθετη διαδικασία, η οποία χρειάζεται τόσο τον ίδιο το λόγο του εκάστοτε αφηγητή, όσο και άλλα ποικίλα τεχνολογικά ή παραδοσιακά μέσα, ακουστικά ή οπτικά, αλλά και την οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή με τα δεδομένα του 21^{ου} αιώνα. Οι ψηφιακές ιστορίες προορίζονταν αρχικά για την αυτοέκφραση των ανθρώπων, όμως ο ρόλος τους στη διδασκαλία και τη μάθηση έγινε αναπόφευκτος (Preradovic et al., 2016). Η ψηφιακή αφήγηση έχει ως σκοπό να σταθεί αρωγός στις εκπαιδευτικές πρακτικές, καθώς παράλληλα δίνεται η δυνατότητα να εξελίσσονται και οι δεξιότητες που κατέχουν οι μαθητές αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ.

Σύμφωνα με τους Robin και Pierson για να αναπτυχθεί η δυνατότητα να παραχθούν ψηφιακές αφηγήσεις σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης χρειάζεται να διαμορφωθούν κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές (Robin & Pierson, 2005). Το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης ανέπτυξε και έκανε ευρέως γνωστά τα Επτά Στοιχεία της Ψηφιακής Αφήγησης (Seven Elements of Digital Storytelling). Αυτά τα στοιχεία προαπαιτούνται, έτσι ώστε να υπάρξει με αποτελεσματικό και επιτυχημένο τρόπο η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση. Στις προϋποθέσεις εμπεριέχονται οι εξής: Η οπτική γωνία, δηλαδή να είναι κατανοητά δοσμένο προς το κοινό το κεντρικό σημείο της αφήγησης, αλλά και η οπτική από την οποία παρουσιάζεται η ιστορία. Η ερώτηση κλειδί, δηλαδή η ερώτηση ή οι ερωτήσεις που θα περιλαμβάνει η αφήγηση, οι οποίες θα λειτουργούν ως γόητρο για τους ακροατές, θα εντείνουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους και οι οποίες, στο τέλος της ιστορίας, θα πρέπει να λαμβάνουν απάντηση. Το συναίσθημα, επίσης, είναι πολύ σημαντικός παράγοντας, διότι θα πρέπει να μεταφέρεται και να εγείρεται στον ακροατή, για να είναι σε θέση να παρακολουθεί την αφήγηση με μεγαλύτερη και πιο ενεργή συμμετοχή. Ο ήχος, δηλαδή τα λόγια της ψηφιακής αφήγησης που συνδυάζονται με την οπτικοποίησή της και τα οποία θα πρέπει να έχουν επιλεγεί με σκοπό να διευκολύνουν τον δέκτη, ώστε να αντιλαμβάνεται ευκολότερα την ιστορία. Η μουσική, η οποία θα πρέπει να ενδυναμώνει τη συναισθηματική εμπλοκή του ακροατή για να επιφέρει και το αναμενόμενο επιθυμητό αποτέλεσμα. Η οικονομία του περιεχομένου, καθώς οι ιστορίες θα πρέπει να έχουν τέτοια δομή, ώστε για τη μεταβίβαση των μηνυμάτων να διασφαλίζεται η ισορροπία στη χρήση ακουστικών και οπτικών στοιχείων. Ο ρυθμός εξέλιξης της ψηφιακής ιστορίας, είναι ιδιαίτερα σημαντικό, να είναι ο σωστός - ούτε πολύ γρήγορος, ούτε πολύ αργός-

ώστε να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον των ακροατών και να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν και να δεχτούν τα μηνύματα της ιστορίας (Lambert , 2010).

2.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Στον αιώνα που διανύουμε έχει παρατηρηθεί, μέσω των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στον τομέα της εκπαίδευσης, η προτίμηση πλέον του εκπαιδευτικού συστήματος στα μαθητοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας που στηρίζονται στο διάλογο και την ενίσχυση της πρωτοβουλίας του μαθητικού πληθυσμού (Διαμαντάκη et al., 2001). Σημαντική είναι η προθυμία που δείχνει ο κάθε εκπαιδευτικός για να βρει περισσότερο ελκυστικούς και αποτελεσματικούς τρόπους, γνωρίζοντας ο ίδιος πρώτα τις δυνατότητες των μέσων, για να δώσει περαιτέρω κίνητρα στα παιδιά, ώστε να συμμετέχουν περισσότερο και τα ίδια στη διαδικασία μάθησης μέσω των Νέων Τεχνολογιών (Robin, 2008). Αυτή η αντίληψη είχε ως συνέπεια να εμφανιστεί ο προβληματισμός για την ανεπάρκεια που έχουν ή που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, όταν βρίσκονται ενώπιον των τεχνολογικών μέσων. Έτσι προέκυψε και η ανάγκη για την επιπλέον επιμόρφωσή τους στη χρήση των ψηφιακών μέσων.

Από το έτος 2011 έχει ιδρυθεί το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), το οποίο ενσωμάτωσε τους προηγούμενους του επιμορφωτικούς φορείς και από το 2018 μέχρι σήμερα υφίστανται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.ΕΣ), τα οποία οργανώνουν εκπαιδευτικές επιμορφώσεις για όλες τις ειδικότητες. Είναι εμφανής η ανάγκη του εκπαιδευτικού συστήματος για να επικαιροποιούνται οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών και έτσι κρίνεται, επίσης, ουσιαστική η ανάγκη για να υπάρχει διαρκής επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις της κοινωνίας, να προσαρμόζονται, να είναι σε εγρήγορη για να χειριστούν όποια νέα δεδομένα προκύπτουν και να είναι δεκτικοί να κατακτήσουν νέες γνώσεις (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013). Η εξ' αποστάσεως επιμόρφωση, που διαδόθηκε ευρέως τα τελευταία χρόνια λόγω των παγκόσμιων συνθηκών που επικράτησαν, κινητοποίησε ακόμα περισσότερους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν, διευκολύνοντας την επιθυμία τους και την ανάγκη τους για μετεκπαίδευση, λόγω της ανάπτυξης των τεχνολογιών της πληροφορίας.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υπηρετήσουν το ρόλο τους εναρμονισμένοι στη σύγχρονη εκδοχή του. Οφείλουν, λοιπόν, να γνωρίζουν πρώτα οι ίδιοι για να είναι σε

θέση να καθοδηγήσουν, να συντονίσουν και να συμβουλέψουν τους μαθητές ανάλογα, καθώς όλο και περισσότερο τα ψηφιακά μέσα ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και μετατρέπονται σε πολύτιμα εργαλεία για να αποκτηθούν γνώσεις.

2.3. Τα πλεονεκτήματα

Πολλές έρευνες έχουν καταδείξει τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση και ενισχύουν την αντίληψη πως είναι επικερδής η παρουσία τους στα διδακτικά περιβάλλοντα. Η ύπαρξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας στη σχολική καθημερινότητα της προσχολικής εκπαίδευσης έχει ωθήσει πολλούς ερευνητές σε διεθνές επίπεδο να ασχοληθούν περαιτέρω και έχει προκύψει μία πληθώρα συγκρουόμενων αντίθετων απόψεων επί του θέματος (Κόμης, 2010). Αρχικά, μέσω της τεχνολογίας μπορούν να δοθούν νέα ισχυρά κίνητρα στους μαθητές όλων των ηλικιών, καθώς αυτή ελκύει περισσότερο την προσοχή και το ενδιαφέρον τους, λόγω των οπτικών και αλληλεπιδραστικών της ιδιοτήτων. Επιπλέον, η τεχνολογία μπορεί να δράσει βελτιωτικά ως προς τις διδακτικές μεθόδους, καθώς υποστηρίζει την εξάσκηση των δεξιοτήτων των μαθητών, βοηθάει στο να κατανοήσουν οπτικοποιώντας ζητήματα και έννοιες που είναι ανοίκεια ή αφηρημένα γι' αυτούς, παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να προχωρούν με το δικό τους ρυθμό και να συσχετίζουν τις δεξιότητες τους με την πραγματική ζωή. Σημαντικό είναι το γεγονός πως η τεχνολογία δίνει σε όλους τους μαθητές ευκαιρίες για να προσεγγίσουν τη γνώση και αναπτύσσει τη δυνατότητα για συνεργατική μάθηση. Στο σύγχρονο κόσμο, τον κόσμο της Πληροφορίας, ιδιαίτερα αξιοσημείωτη είναι επαφή των παιδιών μέσω της τεχνολογίας με τις έννοιες του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού, του αλφαριθμητισμού των πληροφοριών, αλλά και του οπτικού αλφαριθμητισμού (Roblyer & Doering, 2014).

Η αξιοποίηση των Νέων τεχνολογιών λειτουργεί επικουρικά δίνοντας μία νέα διάσταση στις παιδαγωγικές πρακτικές στην ηλικία της προσχολικής εκπαίδευσης (Sehnalova, 2014). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, χρησιμοποιώντας τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στην εκπαιδευτική πράξη στην προσχολική αγωγή, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αποκτήσουν μία σημαντική μαθησιακή εμπειρία, ειδικά όταν αυτός χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς με τον πιο κατάλληλο τρόπο, ενσωματώνοντάς τον στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης (Clements & Sarama, 2003). Το ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου έχει βάσεις στη θεωρία του κονστрукτιβισμού, στη

μάθηση μέσω της ανακάλυψης, στην πολλαπλή συναισθηματική νοημοσύνη, στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο και στην ένταξη, τόσο του βιωματικού, όσο και του ψηφιακού παιχνιδιού (ΔΕΠΠΣ, 2003). Το 2003 παρουσιάστηκε το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Πληροφορικής» (ΔΕΠΠΣΠ), το οποίο αναφέρει πως με την εισαγωγή της Πληροφορικής στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου τέθηκε ως στόχος η εξοικείωση των παιδιών με τις βασικές λειτουργίες του ηλεκτρονικού υπολογιστή και η χρήση του με ποικίλους τρόπους, όπως ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, ως γνωστικό – διερευνητικό εργαλείο, ως εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών. Όλες αυτές οι χρήσεις υπόκεινται στα πλαίσια των καθημερινών δράσεων των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και χρήζουν ενός κατάλληλου λογισμικού, το οποίο γι' αυτή την ηλικία είναι ένα ανοικτό λογισμικό διερευνητικής μάθησης.

Με τη χρήση του Η/Υ αναδύθηκαν πλεονεκτήματα, όπως το γεγονός πως σε αυτόν μπορεί να έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές με την ενίσχυση και των εκπαιδευτικών. Ο υπολογιστής προσφέρει ανάδραση στο παιδί μέσα από τα διαδραστικά παιχνίδια, όπου μπορεί να ελέγξει κατά πόσο αυτό απαντά σωστά, αξιολογώντας τις γνώσεις του και τις δεξιότητες του. Σε περίπτωση που η ανάδραση είναι ενισχυτική, το παιδί του Νηπιαγωγείου ενδυναμώνεται περισσότερο και ενισχύεται πιο εύκολα το κίνητρό του για μάθηση. Κατά τη γνωστική επιστήμη, ως κίνητρο θεωρείται η ισχυρή θέληση που δείχνει ένας μαθητής για να προσπαθήσει παραπάνω να ασχοληθεί με μία νέα μαθησιακή περιοχή (DiSessa, 2000). Επιπλέον, το παιδί χρειάζεται να αυτοσυγκεντρωθεί τόσο για να χειριστεί τον υπολογιστή ως εργαλείο, έως κάποιο σημείο λόγω της ηλικίας του, όσο και για το εκάστοτε μαθησιακό έργο, άρα και αυξάνεται ο χρόνος συγκέντρωσής του. Μέσω των ψηφιακών δράσεων το παιδί θα χρειαστεί να αναπτύξει έναν νέο τρόπο σκέψης πιο μεθοδικό για να αξιοποιήσει τα εργαλεία, ώστε να προβεί στην επίλυση του κάθε ζητήματος. Η χρήση του υπολογιστή ως διαθεματικό εποπτικό μέσο μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση της συνεργατικής μάθησης, δεξιότητα πολύ σημαντική για τη συγκεκριμένη ηλικία, οπότε και εξελίσσεται ραγδαία η κοινωνικότητα των παιδιών (Ράπτης & Ράπτη, 2006).

Αναφορικά με την ψηφιακή αφήγηση στο Νηπιαγωγείο, η οποία παράγεται με παιγνιώδες τρόπο, τα παιδιά δημιουργούν τις δικές του ιστορίες μέσω των ψηφιακών μέσων και έτσι δημιουργούν ένα αποτέλεσμα, αποκτώντας θετική στάση απέναντι στα μέσα συνδυαστικά με την εκπαιδευτική πρακτική. Η κριτική σκέψη των παιδιών

ενισχύεται, διότι αναπτύσσουν επιχειρήματα και προβληματίζονται για τα θέματα που εμπεριέχονται στην εκάστοτε ψηφιακή αφήγηση. Οι σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη μετατρέπονται σε σχέσεις ομαδικότητας, συνεργασίας, αλληλεπίδρασης, ανεκτικότητας, καθώς όλα τα παιδιά μαζί μπορεί να λειτουργήσουν για την ολοκλήρωση μίας αφήγησης, ωστόσο το κάθε παιδί έχει διαφορετικό τρόπο σκέψης, ο οποίος θα πρέπει να γίνεται αποδεκτός και σεβαστός. Αυτό αποτελεί ένα κοινό χαρακτηριστικό των ψηφιακών εργαλείων, καθώς προωθείται η ομαδοσυνεργατική μάθηση, αφού οι μαθητές μπορούν να λειτουργούν ως ομάδα και παράλληλα ο κάθε μαθητής να συμβάλλει στο αποτέλεσμα παρέχοντας στην ομάδα τις δικές του ατομικές γνώσεις (Παναγιωτακόπουλος et al., 2003). Προωθείται, επιπλέον, ο ψηφιακός γραμματισμός, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να χειρίζονται τα μέσα με στόχο παραχθεί το επιθυμητό υλικό. Μεγάλο πλεονέκτημα αποτελεί και η όξυνση της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών, συνδυάζοντας τον προφορικό και το γραπτό λόγο και εκφράζοντας αυτό που επιθυμούν με προσωπικό και μοναδικό τρόπο ο καθένας. Η ψηφιακή αφήγηση ενδυναμώνει, επιπλέον, την κατανόηση της γνώσης από τα παιδιά και τα βοηθά να διευρύνουν τις καλλιτεχνικές τους ικανότητες, μέσω των πολυμέσων που διατίθενται κατά την επεξεργασία της (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011).

Η αλληλεπίδραση των παιδιών με τα ψηφιακά μέσα και η απαραίτητη αλληλεπίδραση μεταξύ τους στα πλαίσια της σχολικής τάξης οδηγούν, πέρα των άλλων πλεονεκτημάτων, στη συναισθηματική ανάπτυξή τους. Μέσα από τις δράσεις που εμπεριέχουν τα ψηφιακά μέσα τα παιδιά καλούνται να συνεργαστούν τις περισσότερες φορές για ένα αποτέλεσμα, σεβόμενα πάντα την άποψη των άλλων, αλλά και νιώθοντας πως γίνεται σεβαστή και η δική τους άποψη. Έτσι, ενισχύεται ο αυτοσεβασμός και ο ετεροσεβασμός, ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση του κάθε μαθητή. Με τον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών σεναρίων που εμπεριέχουν τα ψηφιακά εργαλεία προάγεται η διερευνητική ομιλία, κατά την οποία τα παιδιά ως ομιλητές συζητούν κριτικά και εποικοδομητικά, λαμβάνοντας υπόψη ο ένας τις απόψεις του άλλου. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την ανάπτυξη, τόσο των κοινωνικών, όσο και των προσωπικών δεξιοτήτων του κάθε παιδιού (Μισιρλή et al., 2014).

2.4. Τα μειονεκτήματα

Στον αντίποδα των θετικών σκέψεων υπάρχουν και τα μειονεκτήματα, τα οποία περικλείουν τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Η κοινωνία σε πολλές πρακτικές της καθημερινής μας ζωής προτιμά όλο και περισσότερο τα άμεσα και γρήγορα αποτελέσματα, τα οποία μπορεί να αποδώσει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν τους ρυθμούς της.

Σύμφωνα με μελέτες, η αλόγιστη χρήση του υπολογιστή μειώνει τη συγκέντρωση και την προσοχή των παιδιών και συναισθηματικά αισθάνονται πιο απομονωμένα και μοναχικά. Η χρήση του υπολογιστή, ως ελεγκτικό μέσο επαλήθευσης της σωστής απάντησης, μπορεί να δημιουργήσει το αίσθημα ότι το παιδί εξαρτάται από αυτόν και δεν αποκτά έτσι αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Σημαντικό είναι και το γεγονός πως δεν είναι δεδομένη η παροχή των ηλεκτρονικών μέσων σε όλα τα σχολεία του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης, καθώς παρατηρείται μια διαφοροποίηση στην πρόσβαση σε αυτά και την κατανομή τους. Η χρήση των υπολογιστών θεωρείται πως ενισχύει το αίσθημα της ανυπομονησίας, λόγω του διαφορετικού ρυθμού τους από τον ανθρώπινο ρυθμό (Ράπτης & Ράπτη, 2006). Τέλος, η συνεχόμενη έκθεση στην ακτινοβολία που παράγουν οι υπολογιστές, ανάλογα και με το επιτρεπτό χρονικό όριο ανά ηλικία, παράλληλα με τη σωματική ακινησία, δημιουργεί ζητήματα υγείας στα παιδιά, όπως κούραση των ματιών και ελάττωση της όρασης, πονοκέφαλο και σωματικό πόνο.

Σε διερεύνηση έχει τεθεί και η αντίληψη πως η χρήση των τεχνολογικών μέσων θα αντικαταστήσει την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας με τα αποτελέσματα να είναι αμφιλεγόμενα. Οι υπέρμαχοι της χρήσης του υπολογιστή στην εκπαιδευτική πρακτική πολλές φορές υπερβάλλουν και φτάνουν σε σημεία να βασίζονται στο σχεδιασμό και τη διδασκαλία τους αποκλειστικά μέσω των Νέων Τεχνολογιών. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που αρνούνται να εντάξουν τα τεχνολογικά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, τονίζουν τα μειονεκτήματα και την άποψη πως θα αφανιστεί ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας (Νικολοπούλου, 2009).

Ένα μεγάλο ποσοστό των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, με την εισχώρηση των τεχνολογιών και του διαδικτύου, αντιστέκεται στη μεταβολή της εικόνας της εκπαίδευσης, διότι η αλλαγή αυτή δε συνάδει με την εικόνα που είχαν διαμορφώσει

στην αρχή της επαγγελματικής τους πορείας. Αυτή η διαφορά αποκρύπτει το ενδεχόμενο φόβο για την πιθανή κυριαρχία της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη, αμφισβητώντας την αξία της και την ποιότητά της στην εκπαίδευση. Η πρόκληση αυτή μπορεί να καταλήγει σε αμφιταλάντευση για το κύρος των φυσικών προσώπων και την αντίληψη για πιθανή υποβάθμιση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη σχολική τάξη. Υποθέσεις παρατίθενται ακόμα και για την αντικατάστασή των ίδιων των εκπαιδευτικών από την τεχνολογία, επειδή εικάζουν πως μέσω της πληροφορικής, μελλοντικά και σταδιακά, οι εκπαιδευτικοί θα αντικατασταθούν από πλασματικούς – εικονικούς εκπαιδευτικούς (Θεριανός, 2002).

Αναφορικά με την ψηφιακή αφήγηση έχουν αναδυθεί κάποιοι προβληματισμοί ως προς τη χρήση της στην εκπαιδευτική πρακτική. Ένας από αυτούς είναι η άποψη πως η ψηφιακή αφήγηση προσεγγίζεται περισσότερο ως ψυχαγωγία, παρά ως εκπαιδευτικό εργαλείο και πως το αντικείμενο μπορεί να μην είναι πραγματικά ενδιαφέρον, αλλά να μεταμορφώνεται λόγω των πολυμέσων που το διανθίζουν. Το γεγονός πως χρειάζεται τουλάχιστον η στοιχειώδης τεχνική κατάρτιση, για να δημιουργηθεί το υλικό, ενισχύει τις αντιλήψεις πως οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές οφείλουν να έχουν πολλές τεχνικές γνώσεις και να βοηθούνται, ώστε να είναι σε θέση να προβούν στη χρήση και την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων (Hung et al., 2012). Επιπρόσθετα, η έλλειψη του τεχνικού εξοπλισμού που είναι υπαρκτή σε πολλά σχολεία, καθώς και ο περιορισμός που συχνά συναντούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο στο σχολικό πλαίσιο, ως επί το πλείστον, μειώνει την επιθυμία τους για να επεξεργαστούν τέτοιου είδους τεχνολογικά μέσα (Sadik, 2008).

2.5. Τα κόμικς ως μία εκδοχή ψηφιακής αφήγησης

Ως κόμικς ορίζεται ο συνδυασμός γραφικών στοιχείων και κειμένου, δοσμένος σε μια ευέλικτη γλώσσα και με έναν ενδιαφέροντα τρόπο, με στόχο τη μετάδοση γεγονότων (McCloud, 1993). Τα κόμικς αποτελούν μία εκδοχή οπτικής τέχνης, η οποία συνδυάζεται με την αφήγηση μέσα σε σύννεφα κειμένου και πλαισιώνεται από χρονική και λογική αλληλουχία. Η εικονογράφηση των κόμικς πραγματοποιείται με στοιχεία που την καθιστούν κατανοητή σε διεθνές επίπεδο και παράλληλα με μία πολύ ελκυστική μορφή, η οποία κεντρίζει το ενδιαφέρον των αναγνωστών και μετατρέπει το γενικό σε

συγκεκριμένο κινητοποιώντας τις αισθήσεις, οξύνοντας τη φαντασία τους και δίνοντας την αίσθηση της περιπέτειας και της αγωνίας (Βασιλικοπούλου et al., 2007).

Ιστορικά, τα κόμικς πρωτοεμφανίστηκαν στις ΗΠΑ το 1928 και είχαν μεγάλη ανταπόκριση έως και το πέρας του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Στην «Αμερικάνικη Σχολή» συναντώνται ως βασικά τους στοιχεία τα παραστατικά σκίτσα και οι πολύ δυνατοί ήρωες. Μεταξύ 1955 και 1965 στο Βέλγιο αναδύθηκε η «Σχολή των Βρυξελλών», κατά την οποία τα σκίτσα και οι ήρωες ήταν πιο ευαίσθητοι, όχι υπερβολικά ικανοί, ρομαντικοί, αστείοι και περιπετειώδεις. Το 1970 σε χώρες, όπως την Ιταλία, τη Νότια Αμερική και άλλες προέκυψε ο λεγόμενος «ρεαλισμός του απραγματοποίητου», όπου οι ήρωες μοιάζουν σα να ενηλικιώνονται και εισέρχεται το στοιχείο του ερωτισμού στα κόμικς (Μαρτινίδης, 1990). Στη χώρα μας, η εμφάνιση των κόμικς εντοπίζεται το 1940, οπότε συναντώνται κατά βάση κόμικς σχετικά με την πολιτική, τη σάτιρα και είναι επηρεασμένα από τον πόλεμο. Μία δεκαετία αργότερα, το 1950 αλλά και το 1960, εκτός από τα κόμικς που αποτελούσαν μεταφράσεις ξένων δημιουργημάτων, παρουσιάζονται οι γνωστοί σε όλους ήρωες του Disney, ο Ταρζάν, αλλά και ο Καραγκιόζης του Ευγένιου Σπαθάρη, ο οποίος έγινε ιδιαίτερα αγαπητός και προσφιλής σε όλους.

Τα κόμικς έχουν τη βάση τους στη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης, μία θεωρία που εισήγαγε ο Ραϊνίο. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή πραγματοποιείται διπλή αποθήκευση και αποκωδικοποίηση με διπλό τρόπο -εικονικά και λεκτικά- κατά την ανάγνωση των κόμικς. Αυτό συμβαίνει, καθώς έχει παρατηρηθεί πως η εικόνα μπορεί να αποφέρει μεγαλύτερο αποτέλεσμα στην κατάκτηση της γνώσης, υπό την προϋπόθεση ότι αυτή πλαισιώνεται ταυτόχρονα και από το κείμενο, αλλά το ίδιο παρατηρείται και όταν συμβεί το αντίστροφο (Ραϊνίο, 1991). Τα κόμικς θεωρούνται στις μέρες μας ως η ένατη τέχνη, η οποία ήδη από το έτος 1970 άρχισε να εντάσσεται στην εκπαίδευση και να θεωρείται ευρέως ως εργαλείο διδακτικής πράξης. Τα κόμικς παρέχουν στους αναγνώστες μία διαφορετική εκδοχή ως προς τον τρόπο που θα αναλυθεί η πληροφορία (Schwarz, 2006).

Τα ψηφιακά κόμικς στηρίζονται σε ένα πολυμεσικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να εμπεριέχει κείμενο, εικόνες, ήχο, βίντεο και άλλα στοιχεία. Η εξέλιξη των κόμικς και η μεταφορά τους σε ψηφιακό περιβάλλον, με τη ραγδαία εξέλιξη του τεχνολογικού εγγραμματος, τα κατηγοριοποίησε στα λεγόμενα «ψηφιακά» κόμικς και ανέδειξε τις έννοιες «ψηφιακά εργαλεία» και «ψηφιακή παραγωγή», καθώς με

αυτόν τον τρόπο εμφανίζονταν κόμικς, τα οποία ήταν σε ψηφιακή μορφή και διαμοιράζονταν ευρέως και με ταχύ ρυθμό στο διαδίκτυο. Τα κατάλληλα λογισμικά που υπάρχουν αναφορικά με τα ψηφιακά κόμικς, δίνουν τη δυνατότητα εκτύπωσης, αποστολής και ανάρτησής τους σε μία διαδικτυακή σελίδα (Yunus et al., 2012). Υπάρχουν τρεις κατηγορίες ψηφιακών κόμικς, τα σύντομα κόμικς (comicstrip), τα βιβλία κόμικς (comicbook) και τα διαδικτυακά κόμικς (webcomics) (Καπανιάρης et al., 2011).

Στα ΑΠΣ όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης τα κόμικς παρουσιάζονται αποσπασματικά και δεν υπάρχει η προσέγγισή τους ως ένα αυτόνομο είδος αφήγησης, αλλά ως συμπληρωματικό μέσο για τη διδασκαλία. Ωστόσο, τα πλεονεκτήματα των ψηφιακών κόμικς είναι ποικίλα ειδικά στην εποχή μας, η οποία βρίθει τεχνολογικών στοιχείων. Ο πολυγραμματισμός, το σύνολο δηλαδή των διαφορετικών ειδών γραμματισμού, σε συνδυασμό με το πως λαμβάνονται οι πληροφορίες, εντοπίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ενασχόληση με τα ψηφιακά κόμικς. Επιπλέον, η δημιουργική σκέψη και η φιλιαναγνωσία καλλιεργείται, τα παιδιά εκφράζονται συναισθηματικά, προσεγγίζουν διαθεματικά τη γνώση και δρουν έχοντας ενεργοποιηθεί τα ποικίλα ενδιαφέροντά τους. Σημαντικό είναι πως μέσα από τα ψηφιακά κόμικς τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ταυτιστούν με τους ήρωες και να συνδεθούν συναισθηματικά μαζί τους. Με αυτό τον τρόπο είναι σε θέση να δουν ένα πρόβλημα από διαφορετική οπτική γωνία, να αναζητήσουν λύσεις γι' αυτό, να κάνουν υποθέσεις, να προτείνουν και να ανταλλάσσουν ιδέες, να σχολιάζουν και με βάση τη δική τους αντίληψη και τη φαντασία του, να τροποποιούν τις ήδη υπάρχουσες ιστορίες και να δημιουργούν δικές τους εκδοχές (Υφαντή, 2019).

3. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Συναισθηματική Αγωγή

3.1. Ορισμοί και χαρακτηριστικά

Πολλοί είναι οι ορισμοί που με την πάροδο των χρόνων και με την εξέλιξη των θεωριών έχουν προκύψει για την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Ως όρος εισήχθη το 1990, όταν οι Salovey και Mayer παρουσίασαν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που προσλαμβάνει από τα συναισθήματα που νιώθει και την περαιτέρω διαχείριση των πληροφοριών αυτών για να σκεφτεί και να δράσει (Salovey & Mayer, 1990). Ανάλογα με το βαθμό που έχει αναπτύξει ένα άτομο τη ΣΝ, καθορίζεται και ο βαθμός κατανόησης των δικών του συναισθημάτων, αλλά και των συναισθημάτων των άλλων, όπως και των κινήτρων του, αλλά και των κινήτρων που κατέχουν οι άλλοι.

Ο Gardner το 1983, είχε αναλύσει την ύπαρξη οκτώ τύπων νοημοσύνης, οι οποίες δεν ταυτίζονται μεταξύ τους και λειτουργούν ανεξάρτητα. Οι τύποι νοημοσύνης είναι: η γλωσσική, η χωρική, η λογικο-μαθηματική, η μουσική, η κιναισθητική, η ενδοπροσωπική, η διαπροσωπική και, τέλος, η νατουραλιστική. Σε άμεση συσχέτιση με τη συναισθηματική νοημοσύνη έρχονται η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική. Αναλύοντας τες, στην ενδοπροσωπική νοημοσύνη συγκαταλέγεται η ικανότητα που έχουν τα άτομα να κατανοούν, να διακρίνουν αλλά και να χειρίζονται τα συναισθήματά τους (Gardner, 1983). Ως διαπροσωπική θεωρείται η ικανότητα που κατέχει το άτομο, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση και προσαρμοστικότητα στα θέλω, στα κίνητρα και στις διαθέσεις των ανθρώπων που έρχεται σε επαφή.

Οι Goleman και Boyatzis παρέθεσαν το πιο ευρέως διαδεδομένο μοντέλο που αφορά την ανάλυση των διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Το μοντέλο αυτό εμπεριέχει τις τέσσερις θεμελιώδεις διαστάσεις, οι οποίες είναι η επίγνωση του εαυτού, η διαχείρισή του, η ενσυναίσθηση και η διαχείριση των σχέσεων (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2014). Ως ενσυναίσθηση ορίζεται η δεξιότητα που διαθέτει κάποιος καθώς μπορεί να ταυτίζεται και να κατανοεί τόσο τη συμπεριφορά, όσο και την ψυχική κατάσταση ενός άλλου ατόμου, αλλά και η ομαλότητα που συναντάται σε αυτή την κοινωνική σχέση (Davis et al., 1998). Η δεξιότητα της ενσυναίσθησης χρήζει κάποιων προϋποθέσεων από το άτομο, ούτως ώστε αυτή να καλλιεργηθεί. Στις προϋποθέσεις αυτές περιλαμβάνεται η προσπάθεια να υπάρχουν ουσιαστικές ερωτήσεις από τα άτομα,

ώστε να εισαχθούν στη διαδικασία, να μαθαίνουν να ακούνε και να είναι ενεργοί ακροατές. Το άτομο καλό θα ήταν να διακατέχεται από παρατηρητικότητα, να εξασκεί τη μνήμη του για να είναι σε θέση να ανακαλεί πληροφορίες και να θυμάται πώς συνδυάζονται αυτές, ακόμη και με τη μη λεκτική επικοινωνία, δηλαδή τη γλώσσα του σώματος. Επιπλέον, η δεκτικότητα είναι σημαντική, καθώς ο καθένας για να κατανοήσει τον άλλον θα πρέπει να έχει ασπαστεί το γεγονός πως όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί και οφείλουν να σέβονται τη διαφορετικότητα του άλλου.

Η καλλιέργεια της ΣΝ οδηγεί σε καλλιέργεια των δεξιοτήτων ενός ατόμου, τόσο σε κοινωνικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, καθώς με την ενίσχυση της τα άτομα οδηγούνται σε θέση να εκφράζουν, τόσο λεκτικά, όσο και μη λεκτικά, να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τα συναισθήματα που νιώθουν. Με αυτό τον τρόπο μπορούν με επιτυχία να αλληλεπιδρούν και στον κοινωνικό τομέα, αποφασίζοντας πιο ορθά και κάνοντας συνετές επιλογές, μειώνεται η αντικοινωνική συμπεριφορά, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και επιζητούν να προοδεύουν και να μαθαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια του βίου τους (Goleman, 1995).

Οι άνθρωποι, οι οποίοι εμφανίζονται να έχουν υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης, παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως το γεγονός πως μπορούν να ελέγχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα συναισθήματά τους, βασίζονται στη λογική για να μπορούν να μεταφράσουν τα δεδομένα του περιβάλλοντός τους και διακρίνουν τους κινδύνους, αλλά και τις ευκαιρίες που ενδεχομένως να προκύψουν σε αυτό. Τα άτομα αυτά διαθέτουν αντικειμενική κριτική σκέψη, απαλλαγμένη από κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, λειτουργούν ενωτικά για τον περίγυρό τους, διότι δε συμπεριφέρονται αρνητικά προς τους άλλους, αλλά αντιθέτως επιβραβεύουν την προσπάθειά τους και γενικά χαρακτηρίζονται από ευγενή συναισθήματα, διάθεση υποστήριξης και ενθάρρυνσης (Wong & Law, 2002). Ο Bar-On το 1997 αποτέλεσε τον πρώτο ερευνητή που ασχολήθηκε με τη συναισθηματική νοημοσύνη και δημιούργησε μία μέθοδο υπολογισμού της, βασισμένη σε επιστημονικά κριτήρια και τεκμήρια.

Αποτελεί συμπέρασμα πολλών ερευνών η παραδοχή πως ο ρυθμός ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιο έντονος στα πρώτα χρόνια νεότητας ενός ατόμου (Mayer et al., 1999) και πως η εμπειρία και η συνεχής εκπαίδευση επηρεάζουν θετικά την εξέλιξή της (Goleman, 1998).

3.2. Η Συναισθηματική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο

Η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ένας τομέας, ο οποίος κατακτάται από τη μικρή ηλικία και εξελίσσεται εν καιρώ, με την προϋπόθεση πως το άτομο θα πραγματοποιήσει εξάσκηση στις δεξιότητες που αυτή περιλαμβάνει. Αυτή η παραδοχή οδήγησε τις έρευνες να προσανατολιστούν πρωταρχικά στα παιδιά και στον τρόπο που αυτά μπορούν να μάθουν αυτές τις δεξιότητες (Gottman & Declaire, 2009).

Η ΣΝ μπορεί να αναπτυχθεί πιο άμεσα και με καλύτερα αποτελέσματα όταν το άτομο είναι στη νηπιακή ηλικία, παρά όταν είναι ενήλικας, καθώς σε μικρότερη ηλικία είναι αποδεδειγμένο πως η μάθηση πραγματοποιείται περισσότερο μέσω των παραδειγμάτων. Ήδη από την προσχολική ηλικία, τα παιδιά προσεγγίζουν και ενστερνίζονται στάσεις που προκύπτουν από την ενασχόληση και το παιχνίδι με τους παιδικούς φανταστικούς ήρωες. Επιπλέον, έχουν την τάση να υιοθετούν κάποιες συναισθηματικές συνήθειες, οι οποίες και συνάδουν με την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους. Οι δύο αυτές θέσεις αποτελούν τα λεγόμενα «συναισθηματικά πρότυπα» (emotional patterns), τα οποία και μεταβιβάζονται από τους γονείς και τους φροντιστές, τα άτομα δηλαδή που είναι πολύ σημαντικά για τη διαβίωση και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές αφομοιώνονται, μετατρέπονται σε «σενάρια», τα οποία μπορεί να έχουν διάρκεια ακόμα και εφ' όρου ζωής, εκτός αν κάτι σημαντικό μεταβάλλει αυτά τα σενάρια.

Στο σχολικό πλαίσιο είναι πολύ ωφέλιμη για τα παιδιά η προώθηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς οχυρώνονται με πολύτιμες δεξιότητες, για να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν ζητήματα που μπορεί να προκύψουν, είτε αυτά αφορούν ενδοσχολικές καταστάσεις, είτε ενδοοικογενειακές δυσκολίες. Η ενίσχυση της ΣΝ μπορεί να σταθεί αρωγός για τα παιδιά ώστε να διαχειριστούν ζητήματα που ενδεχομένως σχετίζονται με τη χαμηλή ακαδημαϊκή τους απόδοση, ή με τις διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές, καθώς και αναφορικά με την επικοινωνία με τους γύρω τους, αλλά και τέλος με την προσαρμογή τους και τα κωλύματα αυτής στο σχολικό περιβάλλον (Brackett & Katulak, 2007). Είναι επιβεβλημένη η ανάγκη ύπαρξης της συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο, ώστε να εφαρμοστούν κατάλληλα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης (Gibbs, 1995).

Η ένταξη προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο έχει μελετηθεί ενδελεχώς και στην πλειονότητά τους τα αποτελέσματα που έχουν εξαχθεί

καταδεικνύουν την άμεση συσχέτιση της Σ.Ν με τις επιδόσεις που έχουν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσουν. Από αυτά τα συμπεράσματα των ερευνών απορρέει και η αντίληψη πως πολύ μεγάλο ποσοστό των ατόμων, τα οποία θεωρούνται επιτυχημένα σε πολλούς τομείς της ζωής τους, κατέχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής από διανοητικής – γνωστικής νοημοσύνης. Δύο πρόσφατες έρευνες σε εφήβους τεκμηριώνουν ακόμα περισσότερο τις παραπάνω απόψεις. Η μία εκ των δύο ερευνών απέδειξε πως η συναισθηματική νοημοσύνη έχει αξιοσημείωτα θετική επίδραση στην ψυχική υγεία, στην εικόνα που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους και για τον τρόπο που συμπεριφέρονται στους ανθρώπους που τους περιβάλλουν (Fogle et al., 2002). Οι Gilman & Huebner, στη δική τους έρευνα, παρουσιάζουν την αναλογία που υφίσταται ανάμεσα στην υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και την ανάπτυξη της κοινωνικότητας. Όσο πιο υψηλή η συναισθηματική νοημοσύνη ενός εφήβου, τόσο μεγαλύτερη η αίσθηση της πληρότητας στη ζωή τους, καλύτερες σχολικές επιδόσεις, οι οποίες συνάδουν με υψηλότερη βαθμολογία, πιο διευρυμένο το κοινωνικό πλαίσιο, περισσότερες θετικές αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα και υψηλότερη εκτίμηση για τον εαυτό του (Gilman & Huebner, 2006).

Η κοινωνική, αλλά και συναισθηματική αγωγή αποτελούν πολύ ουσιαστικούς τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα για τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ, 2003). Είναι μεγίστης σημασίας η εκπαίδευση σε αυτή την ηλικία, διότι την πρώτη πενταετία της ζωής τους τα παιδιά αναπτύσσουν τις βάσεις για να αποκτήσουν την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους (Χατζηχρήστου, 2011). Σημαντικό είναι, επίσης, το γεγονός πως τα παιδιά, στην ηλικία αυτή, είναι σε θέση να διαμορφώνουν με πολύ μεγαλύτερη ευκολία τις συναισθηματικές τους δεξιότητες (Παππά, 2015).

Το ΑΠΣ αποσκοπεί ώστε να καλλιεργηθεί η συναισθηματική αγωγή μέσω της στοχοθεσίας στον άξονα «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη», ο οποίος εμπεριέχει πέντε ενότητες με προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, αλλά και ενδεικτικές δραστηριότητες. Οι ενότητες είναι η ταυτότητα, η αυτορρύθμιση, η προσωπική ενδυνάμωση, οι κοινωνικές δεξιότητες και η κοινωνική αλληλεπίδραση (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011). Με τα προγράμματα που υλοποιούνται εντός του σχολείου ενισχύεται η ψυχική υγεία, αλλά και η συναισθηματική νοημοσύνη, με αποτέλεσμα να υπάρχει καλύτερη προετοιμασία αναφορικά με τους ρόλους, τους

οποίους θα αναλάβουν οι μαθητές στο μέλλον ως ενήλικα μέλη της κοινωνίας (Goleman, 1998).

3.3. Εκπαιδευτικοί και η εφαρμογή της συναισθηματικής αγωγής

Σημαντικό τομέα της παιδαγωγικής επιστήμης αποτελεί η διαπαιδαγώγηση των παιδιών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να εκφράζουν τα συναισθήματα που βιώνουν με τον πιο κατάλληλο τρόπο (McWilliam & Hatcher, 2004). Είναι μεγάλος ο αριθμός των ερευνών, οι οποίες καταδεικνύουν τη σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους παιδαγωγούς και τους μαθητές αναφορικά με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητικού πληθυσμού. Υψίστης σημασίας για την ενίσχυση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων είναι η συνεχής και ορθή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λογίζεται ως προϋπόθεση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τον εκσυγχρονισμό και την προσαρμοστικότητα που καλείται το σχολείο να παρουσιάσει στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του σύγχρονου κόσμου (Μπαγάκης, 2005).

Είναι κοινά αποδεκτό πως οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν στα μάτια των μαθητών ως πρότυπα και ιδιαίτερα όσον αφορά τη συναισθηματική αγωγή, καθώς διδάσκουν, εκτός από το λεκτικό και με μη λεκτικό τρόπο, ανάλογα με το πώς αντιδρούν σε καταστάσεις που προκύπτουν μέσα στη σχολική τάξη. Ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει ο ίδιος ανεπτυγμένη τη ΣΝ, είναι σε θέση πιο άμεσα να μεταδώσει και να βοηθήσει το μαθητή με την ανάπτυξη της δικής του ΣΝ (Backet & Katulak, 2007). Η συναισθηματική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, που αποτελεί πρότυπο, και στο μαθητή, ο οποίος παρατηρεί και αφοιγκράζεται τα πάντα, είναι ιδιαίτερως σημαντική. Παιδαγωγοί που ξεχειλίζουν από όμορφα συναισθήματα, εκπέμπουν συμπάθεια, παρέχουν αγάπη, προσφέρουν στοργή, παράλληλα με την εμπιστοσύνη που αποπνέουν, θα χτίσουν πιο θερμή διαπροσωπική σχέση με τους μαθητές τους. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θα είναι αυτοί, τους οποίους το παιδί θα μιμηθεί πιο εύκολα και πιο συχνά (Κολιάδης, 1995). Στα πολύ σημαντικά στοιχεία για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, επιπρόσθετα, συγκαταλέγεται και το κλίμα που διέπει μία ολόκληρη σχολική τάξη. Επομένως, ο παιδαγωγός θα πρέπει να αποσκοπεί, αρχικά, στο να συνθέσει ένα κλίμα σταθερότητας, όπου αυτό να είναι το επικρατές στην τάξη και όλοι να είναι και να

νώθουν ελεύθεροι, να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και μεταξύ τους και να αισθάνονται σίγουροι για τις επιλογές τους (Παπαθανασίου, 2000).

Υπάρχουν πολλές μέθοδοι ώστε να προαχθεί μέσω των εκπαιδευτικών η συναισθηματική αγωγή, ακόμα κι αν δεν εντάσσεται σε ένα οργανωμένο και προσχεδιασμένο πρόγραμμα. Ακολουθώντας την παιδαγωγική επιστήμη, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρέχουν κίνητρα, επιβραβεύοντας τους μαθητές και ενισχύοντας τους θετικά, εφ' όσον έχουν επεξεργαστεί τους κανόνες που διέπουν τα σχολικό πλαίσιο και τις λογικές συνέπειες που απορρέουν από τη μη τήρηση αυτών. Ουσιαστική ενίσχυση είναι και η προσπάθεια επίλυσης των διενέξεων που προκύπτουν στη σχολική πραγματικότητα ανάμεσα στους μαθητές μέσω της συζήτησης και της ενσυναίσθησης, προσπαθώντας να κατανοήσει ο μαθητής τόσο τη συμπεριφορά του και να προσπαθήσει να την ελέγξει, όσο και τη συμπεριφορά του συμμαθητή του (Καραμπάτσου, 2000). Σε περιπτώσεις τέτοιες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αφήνουν το χρόνο και το χώρο, ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν, να κατανοήσουν και να προσπαθήσουν να διορθώσουν τα λάθη τους. Ένας επωφελής τρόπος για να μπορέσουν οι μαθητές να προετοιμαστούν για να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες καταστάσεις και τα ζητήματα που εμφανίζονται, να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των ιδίων και των άλλων, είναι το παιχνίδι ρόλων. Μέσω της συγκεκριμένης μορφής θεατρικής έκφρασης οι εμπλεκόμενοι εξασκούνται, αναλύοντας τα δεδομένα και προσπαθώντας να βρουν την κατάλληλη τεχνική επίλυσης του προβλήματος, οπότε και μαθαίνουν πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους μέσα από τα συναισθήματά τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2004).

Πέρα από τις παραδοσιακές και κλασικές μεθόδους για να προαχθεί η συναισθηματική νοημοσύνη, οι οποίες είναι ποικίλες και διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα, παρατηρούνται και νέες μορφές, καθώς βιώνουμε τις αλλαγές του 21^{ου} αιώνα, κατά τον οποίο έχει ενσωματωθεί η τεχνολογία στη διδακτική πράξη. Στο παιδαγωγικό σύστημα κατείχε και θα κατέχει πολύ σπουδαίο ρόλο το παιχνίδι, το οποίο δε θα πρέπει να παραλείπεται, αλλά αντιθέτως να συνδυάζεται με ποικίλες δράσεις και να λειτουργεί ως το πιο σημαντικό εργαλείο διαπαιδαγώγησης ειδικά των μικρών παιδιών. Τα παιδιά, πλέον, προσεγγίζουν από νωρίς και έρχονται μετέπειτα καθημερινά σε επαφή με τα τεχνολογικά μέσα, άρα και ο παιδαγωγός με τη σειρά του καλείται να δείξει τα πλεονεκτήματα αυτών και να συμπεριλάβει την τεχνολογία μέσα στο

εκπαιδευτικό του πρόγραμμα και να την αξιοποιήσει κατάλληλα για να προωθήσει τις γνώσεις (Κυπριανός, 2007).

3.4. Συναισθηματική αγωγή και ψηφιακή αφήγηση

Τα παιδιά, στη σημερινή εποχή, είναι πολύ διαφορετικά, καθώς μεγαλώνουν σε ένα διαφορετικό κόσμο συγκρινόμενο με άλλες γενεές, ο οποίος -πέραν των άλλων- είναι άμεσα συνδεδεμένος με τον υπολογιστή και γενικά με τις ψηφιακές συσκευές (Prensky, 2008). Η ψηφιακή αφήγηση συγκαταλέγεται στις μέρες μας σε εκείνες τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες δίνουν τα κατάλληλα ερεθίσματα, ώστε να καλλιεργηθεί ο ψηφιακός γραμματισμός. Η ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας είναι ιδιαίτερως χρήσιμη τον 21^ο αιώνα. Η ψηφιακή αφήγηση έχει εισχωρήσει και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα συναντάται πολύ συχνά στην τάξη του νηπιαγωγείου. Μέσω της ψηφιακής αφήγησης τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν και να ενστερνιστούν γνώσεις από πολλές μαθησιακές περιοχές, αλλά και να προσεγγίσουν, μέσω της τεχνολογίας και των εργαλείων της, τη συναισθηματική αγωγή και την ενσυναίσθηση. Σε έρευνα, που διενεργήθηκε το 2008 από τους Kullo-Abbott και Polman, τα συμπεράσματα κατέδειξαν πως η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά προς τους μαθητές, καθώς αναπτύσσουν την εκφραστικότητά τους μέσω της χρήσης της τεχνολογίας, διότι με τα ψηφιακά εργαλεία οργανώνουν και τοποθετούν σε λογική σειρά τις σκέψεις και ιδέες τους (Kullo-Abbott & Polman, 2008).

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού είναι πολύ σημαντική, αφού μαθαίνει να βιώνει καταστάσεις, εκφράζοντας τόσο τα θετικά, όσο και τα αρνητικά συναισθήματά του. Ένα παιδί που είναι σε θέση να διαχειρίζεται και να εξωτερικεύει τα αισθήματά του δημιουργεί ωφέλιμες σχέσεις και με τους συνομήλικους του, αλλά και με τους ενήλικες, εξερευνά και μαθαίνει για το περιβάλλον, στο οποίο ανήκει (Pressman & Cohen, 2005).

Η ψηφιακή αφήγηση, λοιπόν, μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση, που είναι βασικός στόχος της εκπαίδευσης των παιδιών του Νηπιαγωγείου, διότι τα παιδιά πολύ συχνά λειτουργούν σε ομάδες, χωρίζουν ρόλους και υπευθυνότητες, καλλιεργώντας διαπροσωπικές σχέσεις και ενισχύοντας έτσι το πνεύμα της συνεργασίας. Τα παιδιά, παράλληλα με τις ευθύνες που έχουν να φέρουν εις πέρας, μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις και εμπόδια που μπορεί να προκύψουν κατά τη διαδικασία της

δόμησης μίας ψηφιακής αφήγησης. Επιπλέον, στο τέλος κάθε έργου, τόσο τα παιδιά για τον εαυτό τους, όσο και για τους συμμαθητές τους, διεξάγουν αξιολόγηση με σκοπό να εξοικειώνονται και με αυτή τη διαδικασία (Robin, 2008). Η ψηφιακή αφήγηση δημιουργεί ένα κατάλληλο περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές διαχειρίζονται καθήκοντα που παρέχουν ευκαιρίες για να οδηγηθούν να αποφασίσουν και να λύσουν προβλήματα, αλληλεπιδρώντας πάντα με τους συνομηλίκους τους (Vivitsou et al., 2017).

Οι ψηφιακές ιστορίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και ως ένα θεραπευτικό εργαλείο για να ενθαρρυνθούν οι αφηγητές να εκφράσουν τυχόν προσωπικά βιώματα που τους ταλανίζουν και να εκφράσουν προσωπικές θέσεις και στάσεις, οικοδομώντας ταυτόχρονα την αντίληψή τους για τον κόσμο. Με την ανταλλαγή ιδεών οι μαθητές εισάγονται στη διαδικασία συζήτησης, κρίσης, συνεργασίας, θέτουν κοινούς στόχους και εργάζονται ομαδικά. Επιπρόσθετα, με την ταύτιση που μπορεί να υπάρξει είτε ανάμεσα στον αφηγητή, είτε στον ακροατή και στον ήρωα της ιστορίας, μπορεί ο μαθητής να επικοινωνήσει με τα συναισθήματά του, να ανακουφιστεί, να νιώσει πως αυτό που βιώνει είναι κάτι σύνηθες και να ενδυναμωθεί ως προσωπικότητα για να αντιμετωπίσει τα ζητήματα της ζωής, βρίσκοντας πολύ συχνά και πιθανές λύσεις σε κάποια από αυτά. Στη διαδραστική ψηφιακή αφήγηση δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να κάνουν μια σειρά από επιλογές και να βιώνουν μαζί με τους ήρωες ακόμη και συναισθηματικές στιγμές σύγκρουσης. Οι επιλογές των μαθητών καθορίζουν τα συναισθήματα του χαρακτήρα της αφήγησης και στη συνέχεια καταλήγουν να δρουν, είτε παρόμοια είτε διαφορετικά, απ' ό,τι θα έκαναν στην πραγματικότητα, δοκιμάζοντας τα όρια και τις αντιδράσεις του εαυτού τους και γνωρίζοντάς τον καλύτερα (Zhao et al., 2011).

Η ψηφιακή αφήγηση, η οποία κατά κόρον εμπεριέχει την ομιλία του δημιουργού στο μικρόφωνο του ηλεκτρονικού υπολογιστή κάνει τους δημιουργούς να αισθάνονται περισσότερη άνεση και προθυμία για να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους και να τα μοιραστούν με τους άλλους, σε αντίθεση με την περίπτωση όπου θα έπρεπε να μιλήσουν απευθείας πρόσωπο με πρόσωπο με κάποιον άλλον (Andersen & Tisdell, 2016). Όταν οι μαθητές νιώθουν εμπιστοσύνη, τόσο στο εργαλείο που χρησιμοποιούν για τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης, όσο και στις προσωπικές τους δυνατότητες, δημιουργείται ένα ισχυρό αίσθημα ασφάλειας. Αυτό το αίσθημα οδηγεί σε δέσμευση με τη διαδικασία σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό και έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της προσπάθειας που καταβάλουν οι μαθητές (Banaszewski, 2002). Με τις

δραστηριότητες δημιουργίας των ψηφιακών αφηγήσεων έχει παρατηρηθεί μεγάλη αύξηση και στα κίνητρα συμμετοχής που εκλαμβάνουν οι μαθητές (Hung et al., 2012). Τα κίνητρα αυτά ενισχύουν ακόμα και τους μαθητές εκείνους, οι οποίοι έχουν συνήθως πιο χαμηλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα (Di Blas & Paolini, 2013). Τα εκπαιδευτικά ψηφιακά περιβάλλοντα, επιπλέον, τα οποία είναι ως επί το πλείστον υπερμεσικά και αλληλεπιδραστικά, έχοντας ως χαρακτηριστικό τους το παιχνίδι, μετατρέπονται σε σπουδαία αφορμή για να είναι εφικτή η πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί στο Νηπιαγωγείο (Νικολοπούλου & Παπαδοπούλου, 2008).

3.5. Συναισθηματική αγωγή και αξιολόγηση

Πολλές έρευνες έχουν κατά καιρούς πραγματοποιηθεί στα πλαίσια της αναζήτησης των τρόπων, με τους οποίους μπορεί να καταγραφεί ο βαθμός, ο τρόπος και οι παράγοντες, από τους οποίους εξαρτάται η αποτελεσματικότητα και η απόδοση των δράσεων της Συναισθηματικής Αγωγής (Low et al., 2015). Πιο συγκεκριμένα, στην Εκπαίδευση και ειδικότερα στις μικρές βαθμίδες αυτής σπάνια συναντάται επίσημος και συστηματικός τρόπος για να αξιολογηθούν οι παρεμβάσεις της Συναισθηματικής Αγωγής. Γι' αυτό και γενικότερα είναι δύσκολη η διαδικασία αξιολόγησης του περιεχομένου, της ανταπόκρισης της εφαρμογής και της εκτίμησης των αποτελεσμάτων της παρέμβασης ενός προγράμματος, λόγω της έλλειψης των δεδομένων (Larsen & Samdal, 2011). Σε μακροχρόνιες παρεμβάσεις είναι αναμενόμενο τα αποτελέσματα να είναι περισσότερα και πιο θετικά, ειδικά εάν αρχίσουν οι παρεμβάσεις να εφαρμόζονται σε παιδιά μικρής ηλικίας και συνεχίζονται καθώς αυτά μεγαλώνουν (Zins & Elias, 2007).

Οι περισσότερες ελληνικές και ξένες έρευνες εστιάζουν στο πως ανταποκρίνονται οι μαθητές στα προγράμματα Συναισθηματικής Αγωγής, λαμβάνοντας υπόψιν τη συμμετοχή, τη διάθεση για εμπλοκή, τις μεταγνωστικές δράσεις, τα συναισθήματα που εκφράζουν γι' αυτά, τις αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν μεταξύ των συνομηλίκων, αλλά και με τους ενήλικες, τις στάσεις τους απέναντι στα προγράμματα και σε παρόμοιες δράσεις και την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση που αποκτούν κατά τη διάρκειά τους. Ωστόσο, σημαντική είναι η παρατήρηση, ο αναστοχασμός, η εξάσκηση και η ενίσχυση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς για να κατακτηθούν στο μέγιστο βαθμό και να διατηρηθούν οι θέσεις, οι αξίες, οι τρόποι

διαχείρισης και τα συμπεριφορικά πρότυπα που παρουσιάζονται στο εκάστοτε πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής.

Πολύ ενδιαφέρουσα είναι τα τελευταία χρόνια η μελέτη αξιολόγησης των προγραμμάτων της Συναισθηματικής Αγωγής και υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τα εφαρμόζουν όλο και περισσότερο στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Οι απόψεις των παιδαγωγών, η αυτοαξιολόγηση, η ανατροφοδότηση, η μετεκπαίδευση και η περαιτέρω επιμόρφωσή τους μπορεί να σταθεί αρωγός για να συλλεχθούν περισσότερα δεδομένα για τις διαδικασίες και τα οποία θα βοηθήσουν για να εξαχθούν πιο σαφή αποτελέσματα αναφορικά με τις παρεμβάσεις μέσα στις σχολικές τάξεις.

Υπάρχουν επτά στρατηγικές για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητευόμενους για να είναι εφικτή η εφαρμογή της Συναισθηματικής Αγωγής και επιτυχημένα τα αποτελέσματά της στο σχολικό πλαίσιο. Αρχικά, θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον και ένα θετικό κλίμα, βασισμένο σε σχέσεις εμπιστοσύνης και φροντίδας ανάμεσα σε όλα τα μέλη που απαρτίζουν την ομάδα. Έπειτα είναι επιθυμητό να οικοδομηθεί μία κοινή «γλώσσα», ένας κώδικας επικοινωνίας των συναισθημάτων, τον οποίο θα γνωρίζουν όλα τα μέλη (Panju, 2008). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιολογούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα συναισθήματα των παιδιών προς αποφυγή συγκρούσεων μεταξύ τους, να είναι ενθαρρυντικοί προς τα παιδιά και να τα παροτρύνουν για να έχουν «ενεργητική συμμετοχή». Οι δεξιότητες σκέψης στη μάθηση θα πρέπει να ενσωματώνονται στα προγράμματα από τους εκπαιδευτικούς και, τέλος, η ανατροφοδότηση αποτελεί σπουδαίο εργαλείο για να ενδυναμωθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και να βελτιωθεί η κάθε διαδικασία.

Στο Νηπιαγωγείο σημαντικό τρόπο αξιολόγησης αποτελεί η παρατήρηση, η οποία ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας και χαρακτηρίζεται ως η πιο βασική τεχνική για να συλλεχθούν δεδομένα. Η παρατήρηση από τους εκπαιδευτικούς αφορά τόσο ολόκληρη την ομάδα, όσο και το κάθε παιδί μεμονωμένα και στα εργαλεία διεξαγωγής της συγκαταλέγονται το ημερολόγιο, οι σημειώσεις των εκπαιδευτικών, η ανάλυση ντοκουμέντων που προκύπτουν είτε από μαγνητοφώνηση, φωτογράφιση, είτε και βιντεοσκόπηση, τα γραπτά κείμενα και τα φύλλα εργασίας για τη σχολική ηλικία. Αναφορικά με την παρατήρηση, αυτή θα πρέπει να συμβαίνει χρησιμοποιώντας ο εκπαιδευτικός όλες του τις αισθήσεις, για να είναι σε θέση να αποκομίσει όσο περισσότερες πληροφορίες μπορεί από μία κατάσταση, να τις καταγράψει και να τις

μελετήσει μετέπειτα για να οδηγηθεί σε συμπεράσματα (Botsoglou & Kakana, 2016). Βιβλιογραφικά συναντάται συχνά να διακρίνεται η μέθοδος της παρατήρησης σε δύο κατηγορίες: Στη Συστηματική Παρατήρηση και στην Απλή Παρατήρηση (Cohen et al., 1991), όπου στην πρώτη κατηγορία πραγματοποιείται ενδελεχής παρατήρηση και καταγραφή στη συνολική συμπεριφορά του παιδιού με σκοπό να σχηματίσει ο εκπαιδευτικός μία πλήρη εικόνα, ενώ στην απλή παρατήρηση επικεντρώνεται σε κάποια συγκεκριμένα στοιχεία που τον ενδιαφέρουν. Επιπλέον, κατηγοριοποίηση γίνεται και ανάλογα με τη στάση και το ρόλο που κατέχει ο εκπαιδευτικός ως παρατηρητής και με το γεγονός εάν ο ίδιος συμμετέχει ή όχι σε μια δράση, οπότε και έχουμε τη Συμμετοχική και τη Μη Συμμετοχική Παρατήρηση. Κύριο ζήτημα στη μέθοδο της παρατήρησης είναι το γεγονός πως ο παρατηρητής θα πρέπει να λάβει υπόψη του πως, τόσο αναφορικά με την αξιολόγηση, όσο και με την ερμηνεία των δεδομένων που έχουν καταγραφεί, οφείλει να είναι όσο είναι δυνατόν πιο αμερόληπτος και αντικειμενικός.

Σε συνδυασμό με τη μέθοδο της παρατήρησης είναι ωφέλιμη ιδιαίτερα και η μέθοδος της συνέντευξης, η οποία σύμφωνα με τους ορισμούς είναι η συζήτηση ανάμεσα σε δύο ή και παραπάνω άτομα αποσκοπώντας στην αλληλεπίδραση τους σε τρεις άξονες, ως προς τον εξεταστή, τον ερωτώμενο και το πλαίσιο επικοινωνίας (Mishler, 1996). Η συνέντευξη αποτελεί μία μέθοδος, η οποία παρέχει ένα δομημένο πλαίσιο για να επικοινωνήσουν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά και μαζί με το συμβολικό παιχνίδι ρόλων να συλλεχθούν οι απόψεις των παιδιών (Clark & Moss, 2010). Οι συνεντεύξεις για να είναι γόνιμες θα πρέπει να στηρίζονται στη παιδαγωγική της ακρόασης. Αυτή η έννοια συναντάται ευρέως στα σχολεία του Reggio Emilia, στα οποία επικρατεί μια ρηξικέλευθη παιδαγωγική προσέγγιση αναφορικά με την προσχολική ηλικία, κατά την οποία γίνεται προσπάθεια μέσω δημιουργικών τρόπων έκφρασης να καλλιεργηθούν οι νοητικές, οι κοινωνικο-συναισθηματικές και οι ηθικές ικανότητες των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός κατά τη μέθοδο των συνεντεύξεων οφείλει να έχει ενεργοποιημένες όλες του τις αισθήσεις, να μην περιορίζεται μόνο στην ακοή και να είναι σε θέση να προωθεί, με όσα περισσότερα μέσα επικοινωνίας διαθέτει, την έκφραση των παιδιών (Rinaldi, 2001).

Στις εκπαιδευτικές έρευνες χρησιμοποιείται κατά κόρον, όπως δείχνουν οι μελέτες, και ένα άλλο ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο. Παρουσιάζεται κυρίως σε έντυπη μορφή, είναι προσχεδιασμένο σύμφωνα με το σκοπό της έρευνας και σε αυτό

σημειώνονται τόσο οι απαντήσεις, όσο και οι αντιδράσεις του ερευνητικού πληθυσμού. Οι ερωτήσεις που διατυπώνονται στο ερωτηματολόγιο μπορεί να είναι είτε ανοιχτού, είτε κλειστού τύπου και δίνονται σαφείς οδηγίες προς τους ερωτώμενους. Υπάρχουν δύο είδη ερωτηματολογίων, εκ των οποίων στο πρώτο είδος ανήκουν τα ερωτηματολόγια που μπορούν να συμπληρωθούν κατευθείαν από τους ερωτώμενους (άμεσα συμπληρούμενα) και δεύτερον τα ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώνονται με τη βοήθεια κάποιου ειδικού ή του ίδιου του ερευνητή (έμμεσα συμπληρούμενα) (Bell, 1997).

4. Αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στα πλαίσια της Συναισθηματικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο

4.1. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Στην παρούσα διπλωματική εργασία θα παρουσιαστεί μία εκπαιδευτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στη σχολική τάξη κατά το δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους 2021-2022. Μέσω της παρέμβασης αυτής επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η ψηφιακή αφήγηση, πιο συγκεκριμένα τα κόμικς, στη συναισθηματική αγωγή στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα της βαθμίδας του Νηπιαγωγείου. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας οι μαθητές κλήθηκαν να επεξεργαστούν το θέμα των συναισθημάτων, χρησιμοποιώντας τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως εργαλείο, για να δημιουργήσουν τα δικά τους κόμικς. Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν διερευνήθηκε, αν αυτή η προσέγγιση είχε, και κατά πόσο, οφέλη ως προς την προώθηση της συναισθηματικής αγωγής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές συμμετείχαν σε διάφορες δράσεις, ώστε να γίνουν αντιληπτές οι αρχικές τους γνώσεις. Στην ολομέλεια της τάξης, αρχικά, πραγματοποιήθηκε εκτενής συζήτηση, θέτοντας στα παιδιά ποικίλα και στοχευμένα ερωτήματα. Σε κάποια ερωτήματα, τα οποία θα αναλυθούν περαιτέρω στη συνέχεια, δόθηκε ιδιαίτερη βάση για την πορεία της εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς παρέπεμπαν στις αρχικές σκέψεις και αντιλήψεις των παιδιών. Οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά, στα πλαίσια της ερευνητικής δράσης, καταγράφηκαν από την εκπαιδευτικό με τη μέθοδο της παρατήρησης και την τεχνική του ημερολογίου. Το ημερολόγιο περιλαμβάνει την γραπτή αποτύπωση των γεγονότων, η οποία μπορεί να διαφέρει κάθε φορά, τόσο ως προς την έκταση, όσο και ως προς τη μορφή της (Altrichter et al., 2001). Στο συγκεκριμένο ερευνητικό στάδιο η τήρηση του ημερολογίου έγινε, κρατώντας η εκπαιδευτικός σύντομες σημειώσεις με τις απαντήσεις των παιδιών σε ερωτήσεις. Τα δεδομένα αυτά αναλύθηκαν μετά το πέρας της δράσης και βοήθησαν στο να διεξαχθούν τα πρώτα συμπεράσματα για τις αρχικές γνώσεις των παιδιών, οι οποίες αξιοποιήθηκαν για τον σχεδιασμό και την εξέλιξη της έρευνας.

Τετάρτη, 11 Μαΐου 2022

Στην ολομέλεια δημιουργήθηκε η ιδεοθύελλα στην ερώτηση: «Τι μπορούμε να κάνουμε με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή». Όλα τα παιδιά συμμετείχαν, σήκωναν το χέρι τους για να απαντήσουν και να καταγράψουν την απάντησή τους. Στο σχολείο ήταν παρόντα όλα τα παιδιά.

Μαθητής 1: Μπορούμε να παίζουμε παιχνίδια!

Καταγράφει την απάντησή του με βοήθεια, συμφωνούν και πολλά από τα άλλα παιδιά. Κάποια αναφέρουν παραδείγματα παιχνιδιών (Minecraft, με πριγκίπισσες, επιτραπέζια, ζωγραφικής).

Μαθήτρια 2: Να δούμε ταινία, είδα χθές το Coco με τη μαμά!

Καταγράφει την απάντησή της. Πολλά παιδιά λένε δικές τους ταινίες, που έχουν δει. Η ομάδα συνεχίζει να είναι συγκεντρωμένη, κάνουν ερωτήσεις μεταξύ τους για τις ταινίες. Ένα παιδί αναφέρει μία ταινία συναισθηματικής αγωγής «Τα μυαλά που κουβαλάς», αλλά δεν αναφέρονται σε συναισθήματα.

Εικόνα 1: Απόσπασμα από καταγραφές στο ημερολόγιο

Στο επόμενο στάδιο της έρευνας, έγινε η προετοιμασία των παιδιών για την εκπαιδευτική παρέμβαση μέσα από διάφορες παιγνιώδεις δράσεις και μέσω της επαφής τους με το βιβλίο κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής, το οποίο παρουσιάστηκε αναλυτικά. Η εκπαιδευτικός διατύπωσε ερωτήσεις στα παιδιά στα πλαίσια μίας μη δομημένης συνέντευξης, ώστε να καταγράψει τι σκέφτονται και τι αισθάνονται μετά την ανάγνωση του βιβλίου. Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο προς διερεύνηση σε αυτό το στάδιο ήταν και το πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια τις έννοιες των συναισθημάτων, ως προς την αναγνώριση, την έκφραση και τη διαχείρισή τους. Η συνέντευξη αποτελεί μία μέθοδο που οδηγεί στοχευμένα στη συλλογή στοιχείων, καθώς διεξάγεται από τον ερευνητή, επικοινωνώντας λεκτικά και αλληλεπιδρώντας άμεσα με τους συμμετέχοντες. Οι συνεντεύξεις λειτουργούν, δίνοντας τη δυνατότητα, να καταγραφεί ο τρόπος που οι συμμετέχοντες της έρευνας αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους, να αποκαλυφθούν οι σκέψεις τους, οι στάσεις που έχουν απέναντι σε διάφορα ζητήματα και οι απόψεις που πιθανά καθορίζουν τις συμπεριφορές τους. Μέσω της μεθόδου της συνέντευξης ο ερευνητής αξιοποιεί τα στοιχεία που συλλέγει, ώστε να προβεί σε περαιτέρω διευκρινιστικές ερωτήσεις. Έτσι, προκύπτουν θέματα, συμπληρωματικά εκείνων που είχαν προσχεδιαστεί από τον ερευνητή, τα οποία είναι εξίσου σημαντικά, καθιστούν την έρευνα πιο σαφή και διευρύνουν τα δεδομένα που συλλέγονται προς ανάλυση (Altrichter et al., 2001).

Ύστερα, έλαβε χώρα η δραστηριότητα δημιουργίας των ψηφιακών κόμικς με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή του σχολείου και πιο συγκεκριμένα του ψηφιακού εργαλείου Pixton. Σε όλη αυτή τη διαδικασία αξιοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης, η οποία και παρέχει ποικίλα πλεονεκτήματα, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιείται για να αποτιμηθούν πολύπλοκες εκπαιδευτικές διαδικασίες μάθησης. Στη μέθοδο της

παρατήρησης ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα, είτε να κάνει χρήση έτοιμων εργαλείων παρατήρησης, είτε να δημιουργήσει ο ίδιος τα εργαλεία, με βάση τους στόχους και το αντικείμενο που παρατηρείται. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, πέρα από την λεπτομερή καταγραφή των όσων διαδραματίστηκαν στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της δράσης, δημιουργήθηκε και μία κλείδα παρατήρησης, η οποία είχε προσχεδιασμένες κατηγορίες βάσει των στόχων του σεναρίου αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία, με σκοπό να γίνει εστίαση στα ζητούμενα και κατ' επέκταση μία ορθή αποτίμηση των στοιχείων. Η συμπλήρωσή της έγινε ατομικά για το κάθε παιδί της ομάδας, ακριβώς μετά τη λήξη της δράσης, λαμβάνοντας υπόψη και τις σημειώσεις της εκπαιδευτικού, ώστε να υπάρξει η πληρέστερη εικόνα και σωστή αποτύπωση των συλλεχθέντων δεδομένων.

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ									
«Αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης στα πλαίσια της Συναισθηματικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο»									
Δημιουργία κόμικς μέσω του ψηφιακού εργαλείου Pixton									
ΣΤΟΧΟΙ - ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΜΑΘΗΤΗΣ 1			ΜΑΘΗΤΗΣ 2			ΜΑΘΗΤΗΣ 3		
	ΠΟΛΥ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΠΟΛΥ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΠΟΛΥ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Συμμετείχε στη δράση;									
Συνεργάστηκε με τους συνομηθικούς;									
Υπήρξε μεγαλύτερη εμπλοκή λόγω Η/Υ;									
Ακολούθησε οδηγίες;									
Πήρε πρωτοβουλίες;									
Εξέφρασε συναισθήματα;									
Διατύπωσε ερωτήσεις;									
Υπήρξε ενδιαφέρον;									
Έδειξε να απολαμβάνει τη δράση;									
Πρότεινε ιδέες;									

Εικόνα 2: Η κλείδα παρατήρησης κατά τη διεξαγωγή της έρευνας

Μετά το πέρας της κεντρικής δράσης τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που εμπεριέχονται σε ένα ερωτηματολόγιο, που δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια και αποτελείται από κάποιες ερωτήσεις ανοικτού τύπου και κάποιες άλλες - περισσότερες σε αριθμό- κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αυτό βασίστηκε στην εμπειρία των παιδιών με τα τεχνολογικά μέσα, στην επαφή τους με το ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας κόμικς, στην εντύπωση που αποκόμισαν από όλη τη διαδικασία, αλλά και στο τελικό προϊόν αυτής. Λόγω της ηλικίας των παιδιών τα ερωτηματολόγια δεν ήταν εφικτό να συμπληρωθούν από τα ίδια, οπότε και επεξηγήθηκαν ατομικά και κατόπιν συμπληρώθηκαν από την ερευνήτρια, χωρίς ωστόσο να υπάρχει η δική της επιρροή στις επιλογές των παιδιών. Γι' αυτό το λόγο, θεωρείται πως το ερωτηματολόγιο

στην ηλικιακή βαθμίδα του Νηπιαγωγείου αποτελεί ουσιαστικά ένα είδος δομημένης συνέντευξης, κατά το οποίο όμως δεν είναι εφικτό να διερευνηθούν περαιτέρω ζητήματα, όπως είναι αυτά που προκύπτουν αυθόρμητα στην ερευνητική μέθοδο της συνέντευξης. Η διαδικασία έγινε χωρίς να καταγραφεί σε ποιο παιδί αντιστοιχεί το κάθε ερωτηματολόγιο και τηρήθηκε έτσι η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των παιδιών.

<p>Θα ήθελες να φτιάξεις πάλι το δικό σου κόμικς; *</p> <p><input type="radio"/> ΝΑΙ</p> <p><input type="radio"/> ΟΧΙ</p> <p>Θα ξαναχρησιμοποιούσες το ψηφιακό εργαλείο Pixton; *</p> <p><input type="radio"/> ΝΑΙ</p> <p><input type="radio"/> ΟΧΙ</p> <p>Τι σου άρεσε πιο πολύ στο Pixton; *</p> <p><input type="radio"/> ΗΡΩΕΣ</p> <p><input type="radio"/> ΚΙΝΗΣΕΙΣ</p> <p><input type="radio"/> ΚΕΙΜΕΝΟ</p> <p><input type="radio"/> ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ</p> <p>Με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή... *</p> <p><input type="radio"/> ΠΑΙΖΟΥΜΕ ΜΟΝΟ</p> <p><input type="radio"/> ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΜΟΝΟ</p> <p><input type="radio"/> ΠΑΙΖΟΥΜΕ ΚΑΙ ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ</p>	<p>Προτιμάς τα κόμικς στο χαρτί ή στον ηλεκτρονικό υπολογιστή; *</p> <p><input type="radio"/> ΧΑΡΤΙ</p> <p><input type="radio"/> ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ</p> <p>Το να φτιάξεις κόμικς στον υπολογιστή είναι... *</p> <p><input type="radio"/> ΕΥΚΟΛΟ</p> <p><input type="radio"/> ΔΥΣΚΟΛΟ</p> <p><input type="radio"/> ΛΙΓΟ ΕΥΚΟΛΟ ΚΑΙ ΛΙΓΟ ΔΥΣΚΟΛΟ</p> <p>Σου άρεσε που ασχοληθήκαμε με τα ψηφιακά κόμικς; *</p> <p><input type="radio"/> ΝΑΙ</p> <p><input type="radio"/> ΟΧΙ</p>
--	---

Εικόνα 3 και 4: Μέρος από το εμμέσως συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο της έρευνας

Κατά την ολοκλήρωση όλης της παρέμβασης και για αρκετό χρονικό διάστημα μετά συνεχίστηκε η παρατήρηση με το ερευνητικό εργαλείο του ημερολογίου με πιο συγκεκριμένα ζητούμενα πλέον, όπως ήταν για παράδειγμα η αναφορά των παιδιών στην παρέμβαση που υλοποιήθηκε. Είτε η λεκτική, είτε η μη λεκτική συσχέτιση καταστάσεων που συνέβαιναν στη σχολική τάξη με τα όσα είχαν προηγηθεί τις προηγούμενες μέρες καταγράφονταν άμεσα και όσο πιο ενδελεχώς γινόταν. Ο σκοπός ήταν να παρατηρηθεί κατά πόσο υπήρξε αλλαγή στις στάσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών μέσα στη σχολική τάξη, κατά την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους μετά την παρέμβαση. Επιπρόσθετα, προς διερεύνηση ήταν και η επιθυμία ή όχι των παιδιών, για περαιτέρω απασχόληση με τη δημιουργία κόμικς, όπως και η ενασχόλησή τους με τα ψηφιακά εργαλεία. Η εκπαιδευτικός απαραίτητα θα έπρεπε να λειτουργεί με ενεργητική ακρόαση, καθώς ανά πάσα στιγμή, τα παιδιά πιθανώς να παρέπεμπαν με τα λεγόμενά

τους ή μέσω των πράξεων τους στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που είχαν υλοποιηθεί.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα, τα οποία η παρούσα έρευνα επιχείρησε να απαντήσει και σχετίζονται με την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στα πλαίσια της Συναισθηματικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο, είναι τα εξής :

α) «Είναι εφικτή και κατάλληλη η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο πλαίσιο δραστηριοτήτων συναισθηματικής αγωγής;»

β) «Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο πλαίσιο δραστηριοτήτων συναισθηματικής αγωγής ενισχύει το κίνητρο των μαθητών για να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες;»

και γ) «Η χρήση ψηφιακών μέσων και εργαλείων στο πλαίσιο δραστηριοτήτων συναισθηματικής αγωγής συνεισφέρει στην απόκτηση ή ενίσχυση της θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στις ψηφιακές τεχνολογίες;».

Στη συνέχεια της εργασίας παρατίθενται στοιχεία για τον πληθυσμό της έρευνας, για την ερευνητική μεθοδολογία και για τον τρόπο που συλλέχθηκαν τα δεδομένα, ώστε να εξαχθούν τα συμπεράσματα μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

4.3. Συμμετέχοντες

Η ομάδα στην οποία πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση αποτελείται από 15 παιδιά Νηπιαγωγείου, εκ των οποίων 8 κορίτσια και 7 αγόρια, όλα ηλικίας από 5 έως 6 ετών. Στη συγκεκριμένη ομάδα όλα τα παιδιά είναι τυπικής ανάπτυξης και δε συγκαταλέγονται παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, γεγονός που θα τροποποιούσε τον σχεδιασμό της παρέμβασης, έτσι ώστε να ήταν κατάλληλος για τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Όλα τα παιδιά έχουν κατακτήσει πλήρως την επικοινωνιακή ικανότητα και είναι σε θέση να εκφράζονται, να διατηρούν το διάλογο, να συμμετέχουν σε συζητήσεις, περιγράφοντας και αιτιολογώντας τα όσα λένε. Η πλειονότητα των παιδιών έχει κατακτήσει και την αναγνωστική ικανότητα, σε πρώιμο στάδιο. Λόγω της ενασχόλησής τους με εξειδικευμένο πρόγραμμα Νέων Τεχνολογιών, τα παιδιά έχουν εβδομαδιαία επαφή με

τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τον οποίο χρησιμοποιούν ως εργαλείο της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά κατά καιρούς και ως μέσο ψυχαγωγίας.

4.4. Συλλογή δεδομένων

Από την έναρξη του εκπαιδευτικού σεναρίου πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό λεπτομερής παρατήρηση και συνεχής καταγραφή των όσων διαδραματίστηκαν στη σχολική τάξη, αρχικά, με τη μορφή ημερολογίου. Οι παράμετροι για να κριθεί επιτυχής η τήρηση του ημερολογίου είναι, αρχικά, η αποσαφήνιση των στόχων που έχει θέσει ο ερευνητής, ο χρόνος της προετοιμασίας, αλλά και της καταγραφής, ο καθορισμός ενός πλαισίου, ο συχνός έλεγχος των καταγεγραμμένων στοιχείων (Richards & Farrell, 2005).

Οι σημειώσεις στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού έγιναν με όσες περισσότερες λεπτομέρειες ήταν εφικτό. Τα ημερολόγια θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ημερολόγια διαλόγου (dialogue journals), διότι κατά κύριο λόγο τα δεδομένα προέκυπταν ύστερα από διάλογο μεταξύ της εκπαιδευτικού και των παιδιών, αλλά και των διαλόγων των μαθητών μεταξύ τους. Στους άξονες καταγραφής του ημερολογίου συμπεριλαμβάνονται οι αρχικές γνώσεις των παιδιών και οι αντιλήψεις τους, τόσο για τα τεχνολογικά μέσα, όσο και για τα συναισθήματα μέσω των πρακτικών αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισής τους. Η καταγραφή έγινε για κάθε παιδί ξεχωριστά ανά δραστηριότητα, για την ομάδα στο σύνολο της, αλλά και για κάθε εκπαιδευτική πρακτική που ακολουθήθηκε. Κατά την τήρηση του ημερολογίου –για πρώτη φορά κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής αυτής προσπάθειας- υπήρξαν και ορισμένες δυσκολίες, κυρίως από την πλευρά της εκπαιδευτικού. Η κύρια δυσκολία που αναδύθηκε ήταν ο χρόνος συμπλήρωσης του ημερολογίου, καθώς η καταγραφή οφείλει να είναι επουσιώδης, ενώ ταυτόχρονα υλοποιούνται οι δράσεις εντός της τάξης και μπορεί να προκύπτουν αρκετά ζητήματα με τα παιδιά στη σχολική καθημερινότητα. Η παρατήρηση ήταν η μέθοδος που διήρκησε για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, από την αρχή έως και το πέρας των δράσεων.

Εκτός από τη μέθοδο της παρατήρησης με τη χρήση του ημερολογίου, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σεναρίου και για να εξαχθούν όσο γίνεται πιο έγκυρα συμπεράσματα αναφορικά με τη συσχέτιση των νέων τεχνολογιών, συγκεκριμένα της ψηφιακής αφήγησης με τη μορφή των κόμικς και της συναισθηματικής αγωγής, στα

επόμενα στάδια της έρευνας πραγματοποιήθηκαν και συνεντεύξεις. Επιπρόσθετα, έλαβε χώρα η συμμετοχική παρατήρηση με τη χρήση της αυτοσχέδιας κλείδας παρατήρησης και δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο για τα παιδιά.

Οι συνεντεύξεις, λοιπόν, αποτέλεσαν ένα ακόμα χρήσιμο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων. Έχοντας προκαθορίσει τους σκοπούς της έρευνας ως προς τους γνωστικούς στόχους και παρέχοντας ταυτόχρονα στα παιδιά περισσότερη ελευθερία για να απαντήσουν, όπως εκείνα μπορούσαν και επιθυμούσαν, καταγράφηκαν οι απαντήσεις τους. Για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων με τα παιδιά ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο κατείχε το γεγονός πως τα παιδιά ένιωθαν πολύ οικεία με τον ερευνητή, υπήρχε κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας και τα παιδιά απαντούσαν αυθόρμητα, ειλικρινά και με μεγάλη προθυμία. Οι αρχικές συνεντεύξεις σχετίζονταν με τα συναισθήματα των παιδιών και πώς αυτά τα αναγνωρίζουν στον εαυτό τους και στους άλλους, πώς τα εκφράζουν και πώς μπορούν να τα διαχειριστούν στα πλαίσια του περιβάλλοντος που βρίσκονται. Η συνεντεύξεις παρήχθησαν μέσα από μία πληθώρα βιωματικών δράσεων που πραγματοποιήθηκαν στο στάδιο επεξεργασίας της συναισθηματικής αγωγής, με αποκορύφωμα την επεξεργασία του βιβλίου συναισθηματικής αγωγής, που στάθηκε και το έναυσμα του περιεχομένου της ψηφιακής αφήγησης που συνέθεσαν τα παιδιά.

Στο επόμενο βήμα, με την κλείδα παρατήρησης, έγινε συλλογή δεδομένων με βάση τους στόχους ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και κατά κύριο λόγο με άξονα τη συμμετοχή, την εμπλοκή, την εσωτερική παρακίνηση και τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών, λαμβάνοντας μέρος σε μία εκπαιδευτική δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και την αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου για τη δημιουργία κόμικς.

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε με τη χρήση της πλατφόρμας Google Forms, περιείχε ως επί το πλείστον κλειστού τύπου ερωτήσεις, όπως ερωτήσεις διχοτόμησης, οι οποίες απαντώνται με «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ» και κάποιες ερωτήσεις προκαθορισμένων επιλογών. Η συμπλήρωσή του έγινε από τους εκπαιδευτικούς μετά από επεξεργασία, λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών. Το ερωτηματολόγιο έλαβε χώρα στο τέλος της δράσης δημιουργίας κόμικς, εφ' όσον είχε δημιουργηθεί το τελικό προϊόν και αφορούσε περισσότερο τον τεχνολογικό άξονα, την επαφή των παιδιών με τα

ψηφιακά μέσα και το πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης που χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία του ομαδικού μας κόμικς.

Αργότερα, αφού η δράση είχε ολοκληρωθεί, έγιναν εκ νέου μη δομημένες συνεντεύξεις (ανοικτού τύπου) με τα παιδιά, με στόχο να ανιχνευθούν τα συναισθήματα που αποκόμισαν από όλη τη δράση, τα κίνητρα τους για επαναπροσέγγιση του θέματος, τις στάσεις, τις αξίες και τις εμπειρίες τους. Σημαντικό ήταν να συλλεχθεί το υλικό για να αναλυθεί και να αναδειχθεί, εάν και κατά πόσο τα παιδιά επηρεάστηκαν από το σύνολο της δράσης και τροποποίησαν εν καιρώ συμπεριφορές αναφορικά με την αναγνώριση, την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους.

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού σεναρίου ένα κριτήριο για να αξιολογηθούν κυρίως οι δράσεις, αλλά και η συμμετοχή των παιδιών σε αυτές, αποτέλεσε και η παραγωγή σχετικού υλικού. Πέρα από το παραγόμενο ψηφιακό κόμικς, αυτό μετατράπηκε και σε έντυπο βιβλίο, καθώς εκτυπώθηκε και παρέμεινε στη βιβλιοθήκη της τάξης προς απασχόληση των παιδιών. Τα παιδιά δημιούργησαν τις ομαδικές εργασίες με τις ιδεοθύελλες, θέλοντας να καταγραφούν οι αρχικές τους αντιλήψεις, έφτιαξαν ομαδική κατασκευή σχετική (το δικό τους ρομπότ), τις δικές τους εικαστικές δημιουργίες με σχετικό περιεχόμενο (ελεύθερη ζωγραφική, κολλάζ) και τέλος, το δικό τους κόμικς σε ψηφιακή μορφή, αλλά και εκτυπωμένο στη γωνιά της βιβλιοθήκης.

Ως προς τη συνολική συλλογή δεδομένων σκόπιμο είναι να αναφερθεί πως πραγματοποιήθηκε μέσω της τριγωνοποίησης των μεθόδων. Στην παρούσα ερευνητική παρέμβαση οι μέθοδοι αυτές ήταν η συμμετοχική παρατήρηση σε συνδυασμό με την κλείδα παρατήρησης, η μη δομημένη συνέντευξη και το εμμέσως συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο. Η αξιοποίηση συνδυασμού ερευνητικών μεθόδων ενισχύει την εγκυρότητα των συλλεχθέντων δεδομένων (Stake, 1994), το ερευνητικό θέμα εξετάζεται πληρέστερα και μειώνεται η ένταση του προσωπικού στοιχείου του ερευνητή, αποφεύγοντας την ενσωμάτωση των δικών του προσωπικών ερμηνειών. Έτσι, ο ερευνητής θα έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί πλήρως τις υποκειμενικές και ξεχωριστές εμπειρίες και τις μοναδικές απόψεις των παιδιών που συμμετέχουν στην έρευνα (May, 1994).

4.5. Εκπαιδευτικό σενάριο «Το ρομπότ των συναισθημάτων»

4.5.1. Συνοπτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού σεναρίου

Το εκπαιδευτικό σενάριο εξελίχθηκε έχοντας ως αφορμή το βιβλίο «Η συγνωμομηχανή», του συγγραφέα Κώστα Χαραλά, από τις εκδόσεις Παπαδόπουλος. Το συγκεκριμένο βιβλίο κάνει λόγο για τα συναισθήματα, κυρίως για το συναίσθημα της συγχώρεσης, το οποίο δεν κατέχει η μικρή ηρωίδα, αντ' αυτής συναντάται σε ένα ρομπότ. Τα συναισθήματα συνδυάζονται με την κοινωνική αγωγή και μετά από συζητήσεις με τα παιδιά, τόσο για το θέμα, όσο και για τα στοιχεία του βιβλίου γίνεται η πρώτη επαφή των παιδιών με το είδος της αφήγησης που αποτελούν τα έντυπα κόμικς. Στη συνέχεια, με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και ενός εύχρηστου και διασκεδαστικού, για την ηλικία, ψηφιακού εργαλείου υλοποιείται το εκπαιδευτικό σενάριο και γίνεται πράξη η δημιουργία του δικού μας ψηφιακού κόμικς για ένα ρομπότ, το οποίο έχει συναισθήματα. Το «ρομπότ των συναισθημάτων» είναι σε θέση να αναγνωρίζει, να εκφράζει και να γνωρίζει πως να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του σε διάφορες καταστάσεις. Το σενάριο περιλαμβάνει πολλές δράσεις επεξεργασίας της ιστορίας με απώτερο σκοπό την παραγωγή μίας ψηφιακής αφήγησης και πιο συγκεκριμένα τη δημιουργία κόμικς με τη χρήση του ψηφιακού προγράμματος Pixton.

4.5.2. Τίτλος σεναρίου, Τάξη που απευθύνεται

Ο τίτλος του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι: «Το ρομπότ των συναισθημάτων». Απευθύνεται και μπορεί να υλοποιηθεί, κατά κύριο λόγο, σε παιδιά της τάξης του Νηπιαγωγείου, δηλαδή προνήπια και νήπια, αλλά ενδεχομένως και σε μεγαλύτερα παιδιά με κάποιες διαφοροποιήσεις, λόγω των δυνατοτήτων της κάθε ηλικίας.

4.5.3. Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Το γνωστικό αντικείμενο του παρόντος ψηφιακού σεναρίου περικλείει τους άξονες σπουδών «Παιδί και Επικοινωνία» (πιο συγκεκριμένα: Γλώσσα και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών) και «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» (πιο συγκεκριμένα: Προσωπική και Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη) με βάση τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στην Εκπαίδευση (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021).

4.5.4. Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών

Οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις που έχουν τα παιδιά αναφορικά με τα υπολογιστικά περιβάλλοντα είναι αρκετές για τη μικρή τους ηλικία. Οι υπολογιστές στην εκπαίδευση

μπορούν να προσφέρουν ποικίλα κίνητρα μάθησης μέσω των κατάλληλων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, ανάλογα και με την ηλικία των παιδιών. Έτσι, παρέχεται στα παιδιά η δυνατότητα να αποκτήσουν γνώση μέσα από την πράξη και να διευρυνθούν οι ορίζοντές τους και σε άλλα πεδία μάθησης (Ράπτης & Ράπτη, 1996). Τα παιδιά γνωρίζουν πώς ανοίγει και πώς κλείνει ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, ακολουθώντας τα σωστά βήματα. Ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν το ποντίκι του υπολογιστή για κάποιες από τις βασικές λειτουργίες του (κλικ, διπλό κλικ, κλικ και σύρω) και είναι σε θέση να αναγνωρίζουν στο πληκτρολόγιο τα γράμματα και τους αριθμούς. Έχει πραγματοποιηθεί συζήτηση για τη σωστή θέση που πρέπει να έχει το σώμα τους, όταν βρίσκονται μπροστά στον υπολογιστή και για τις συνέπειες που μπορεί να έχει η αλόγιστη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων γενικότερα για τη σωματική και ψυχική υγεία ενός ατόμου. Επίσης, μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή γνωρίζουν κάποιες μηχανές αναζήτησης (π.χ. Google Search), όπως επίσης και τον ιστότοπο YouTube για προβολή βίντεο και μουσικής, ωστόσο δεν είναι ακόμα σε θέση να προβούν σε χρήση τους χωρίς την παρουσία ενήλικα, λόγω της ηλικίας τους. Πολλές από τις δράσεις που στηρίζονται μαθησιακά στην αξιοποίηση των ΤΠΕ γίνονται με την προβολή στον προτζέκτορα, οπότε τα παιδιά γνωρίζουν τη διαδικασία και τη σημασία του «ψηφιακού προβολέα» και το γεγονός ότι είναι μία συσκευή που λαμβάνει δεδομένα, τα οποία προβάλλει σε μία απόσταση πάνω σε μία επιφάνεια μέσω ενός συστήματος φακών. Τέλος, τα παιδιά έχουν ήδη κατανοήσει πως για να πραγματοποιηθούν ορισμένες λειτουργίες στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές είναι απαραίτητη η ύπαρξη του διαδικτύου και η σύνδεσή τους σε αυτό.

4.5.5. Εκτιμώμενη Διάρκεια

Η εκτιμώμενη διάρκεια του σεναρίου ήταν 7 διδακτικές ώρες, όπου ως διδακτική ώρα ορίζεται στο Νηπιαγωγείο ο χρόνος των 45 λεπτών. Σε αυτή την εκτιμώμενη διάρκεια συνυπολογίζονται όλες οι δράσεις προετοιμασίας των παιδιών επί του θέματος και η υλοποίηση του σεναρίου. Αναφορικά με την αξιολόγηση και τα αποτελέσματα του σεναρίου δεν υπήρξε ιδιαίτερος χρονικός περιορισμός, καθώς τα αποτελέσματα τέτοιων δράσεων, δεν είναι εφικτό να είναι απολύτως μετρήσιμα, αλλά συχνά χρειάζεται περισσότερος χρόνος και παρατήρηση για να γίνουν αντιληπτά.

4.5.6. Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Στη σύγχρονη εποχή, η ψηφιακή διδασκαλία δε θα μπορούσε να συνδυαστεί με μία δασκαλοκεντρική αντιμετώπιση, καθώς έχει αποκτήσει ένα διαφοροποιημένο χαρακτήρα αναφορικά με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και το σχολείο θεωρείται ως ένας «ζωντανός» οργανισμός, ο οποίος προσεγγίζει τη γνώση και οδηγείται στη μάθηση (Kron & Σοφός, 2007). Το εκπαιδευτικό σενάριο, λοιπόν, έχει σχεδιαστεί και ακολουθεί το Αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, το οποίο αναφέρεται στην προσέγγιση, με βιωματικό, παιγνιώδη και κατάλληλο για την ηλικία τρόπο, των τεχνολογικών μέσων και την ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Η χρήση της τεχνολογίας ενεργοποιεί περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών και μέσω της συμμετοχής τους, η διαδικασία της μάθησης γίνεται ολοένα και πιο διαδραστική. Οι ΤΠΕ θέτουν ως προϋπόθεση την ενεργή συμμετοχή των μαθητών για να είναι σε θέση να παράγουν τη δική τους γνώση, αλλά παράλληλα απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι οργανωτικοί, καθοδηγητικοί και βοηθητικοί ως προς το ρόλο τους δίπλα τους (Μαλαφάντης, 2010). Επιπλέον, στα πλαίσια της ενίσχυσης της φιλιανγνωσίας, γίνεται επεξεργασία του περιεχομένου του βιβλίου, αλλά και άλλων κειμενικών ειδών, καθώς πραγματοποιείται παρουσίαση της κλασικής, αλλά και της ψηφιακής αφήγησης και η γνωριμία με τα κόμικς. Αναφορικά με την προώθηση της συναισθηματικής αγωγής είναι σαφές πως οι αρχές, οι οποίες διέπουν το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου έχουν διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι πιο εύκολη η ενίσχυση της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014). Σημαντική, λοιπόν, είναι με βάση το ΑΠΣ η ενδυνάμωση των δράσεων που αποσκοπούν στην εξέλιξη των παιδιών και στον συναισθηματικό τομέα. Η διαθεματικότητα αποτελεί μία σύγχρονη μορφή διδασκαλίας, της οποίας οι αρχές, έχει αποδειχθεί, πως οδηγούν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, αλλά και με τους ενήλικες και επιπλέον να ενισχυθούν τα συναισθήματα της αυτοεκτίμησης και του αυτό- και αλληλοσεβασμού (Michailidis & Ζήκος, 2019). Πρόκειται, λοιπόν, για ένα διαθεματικό σενάριο, το οποίο εμπεριέχει προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων πολλών τομέων ταυτόχρονα. Ακόμα, έχουν ακολουθηθεί βασικές αρχές του προγράμματος, όπως η ανίχνευση και ο εντοπισμός των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των παιδιών, η βιωματική αξιοποίησή τους, η ενίσχυση της αυτοαντίληψης

και της αυτονομίας, καθώς και η χρήση του παιχνιδιού ως βασική παιδαγωγική μέθοδος μάθησης. Τα παιδιά ενδυναμώνονται με αυτό τον τρόπο και εμπλέκονται σε μία διαδικασία που ενισχύει συνεχώς τη δημιουργικότητά τους, τα ωθεί να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να προβληματιστούν, να κάνουν δοκιμές και να τις ελέγξουν, διατηρώντας την αξιοπρέπειά τους και την ελευθερία τους αμείωτη σε κάθε στάδιο (Ντολιοπούλου & Σουσλόγλου, 2007).

4.5.7. Ανάλυση του περιεχόμενου

Αναλύοντας το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού σεναρίου τα παιδιά αναμένεται να αποκομίσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες. Ως προς τις κυριότερες νέες γνώσεις τα παιδιά θα προσεγγίσουν θέματα της συναισθηματικής αγωγής, όπως ποια είναι τα συναισθήματα. Τα παιδιά θα επεξεργαστούν περαιτέρω το πότε νιώθουν κάθε συναίσθημα, πως μπορούν να το εκφράσουν λεκτικά και μη λεκτικά, πως να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, ώστε να είναι λειτουργικά με τον περίγυρό τους και να συνυπάρχουν στην εκάστοτε ομάδα αρμονικά. Το γεγονός πως η επεξεργασία αυτή θα μεταφερθεί στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή μέσω της ψηφιακής αφήγησης και της δημιουργίας κόμικς θα μετατρέψει τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά σε πιο ελκυστικό και παιγνιώδη, έτσι ώστε να εμπλακούν παραπάνω και να βιώσουν τη δράση στο μέγιστο.

Μετέπειτα, αναφορικά με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και τη διαδικασία υλοποίησης του σεναρίου, βασισμένο στο ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας κόμικς, τα παιδιά θα έρθουν σε μεγαλύτερη επαφή με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και θα κατανοήσουν την αξία αυτού ως εκπαιδευτικό εργαλείο, με το οποίο μπορούν να παράγουν το δικό τους ψηφιακό προϊόν. Μέσω της επαφής αυτής θα κληθούν να πάρουν αποφάσεις –ατομικές, αλλά και από κοινού με τους συμμαθητές τους-, να ανταλλάξουν ιδέες, να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν και να συνεργαστούν. Τα σύγχρονα υπολογιστικά εργαλεία προσφέρουν στα εκπαιδευτικά δεδομένα ποικίλους νέους τρόπους συνεργασίας των παιδιών, για να επιλυθεί ένα ζήτημα. Η εκπαίδευση που υποστηρίζεται από τα ψηφιακά εργαλεία ενισχύει στο μέγιστο τη μεταφορά γνώσεων και μοντέλων επίλυσης προβλημάτων μεταξύ διαφορετικών γνωστικών περιοχών και αντικειμένων (Τζιμογιάννης, 2019).

Τέλος, σημαντικό είναι και το γεγονός πως τα παιδιά θα επεξεργαστούν από κοντά τα κόμικς, τα οποία θα έχουν την ευκαιρία να ξεφυλλίσουν, παρατηρώντας τη δομή τους και τα χαρακτηριστικά τους. Θα παρατηρήσουν τις εικόνες και θα προβούν στην αξιοποίηση των προαναγνωστικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων τους, καλλιεργώντας έτσι τη φιλιαναγνωσία, μέσω του εγγραμματισμού και του οπτικού γραμματισμού. Με τον όρο φιλιαναγνωσία καταδεικνύεται η αγάπη για τα βιβλία και τη διαδικασία ανάγνωσής τους. Αποτελεί μία απλή διαδικασία, εντούτοις μία πολύπλοκη υπόθεση, αν ληφθεί υπόψη πως βρίσκεται σε εξάρτηση από πολλούς παράγοντες και συνδυάζει το πλαίσιο της διαπαιδαγώγησης και του πολιτισμικού περιβάλλοντος (Τσιλιμένη, 2011).

4.5.8. Οι εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών

Κατά την προσυλλογιστική περίοδο του Piaget και συγκεκριμένα στο στάδιο της παραστατικής ή εικονικής σκέψης, τα παιδιά ηλικίας 4 έως 7 χρόνων δεν είναι ακόμα απαλλαγμένα από τις εικόνες και τις αντιλήψεις που παρέχονται μέσω των αισθήσεων τους. Ακριβώς για αυτόν το λόγο, η σκέψη του παιδιού χαρακτηρίζεται ως εγωκεντρική, που σύμφωνα με τον Piaget, αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό των παιδιών μέχρι τα 7 τους χρόνια (Φράγκου, 1998). Αυτός ο εγωκεντρισμός, το γεγονός δηλαδή ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο από τη δική τους οπτική γωνία μπορεί συχνά να τα οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα. Η αντίληψή τους για τα φυσικά φαινόμενα προχωρά από τον «ρεαλισμό» στην «αντικειμενικότητα», όπου πλέον μπορούν να διαχωρίσουν τον εαυτό τους από τον κόσμο γύρω τους (Κουτσοβάνου, 1994).

Ο Vygotsky έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικές συναναστροφές των παιδιών, καθώς η μάθηση αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, όπως το ονόμαζε, μέσα από το οποίο επιτυγχάνεται. Επιπρόσθετα, θεωρούσε ότι στη γλώσσα βρίσκεται το επίκεντρο των νοητικών λειτουργιών (Ντολιοπούλου, 2006).

Ο Ausubel υποστήριζε ότι η μάθηση είναι οι κεκτημένες γνώσεις του μαθητή με βάση τις οποίες πρέπει να πραγματοποιείται η εξακρίβωση και η διδασκαλία. Η εποικοδομητική προσέγγιση της μάθησης δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στους μαθητές, ενισχύοντας παράλληλα τόσο το ενδιαφέρον τους, όσο την αυτοεκτίμηση και την πρωτοβουλία τους. Μπορούν να πειραματιστούν, να εκφραστούν ελεύθερα, εξάγοντας τα δικά τους συμπεράσματα, οικοδομώντας τη γνώση και τη μάθηση.

Ταυτόχρονα, καλλιεργώντας τη συνεργασία οι εμπειρίες τους δημιουργούν συγκρίσεις και προβληματισμούς (Θάνου, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω θεωρίες, τέθηκαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου στα παιδιά στην αρχή του εκπαιδευτικού σεναρίου, οι οποίες είχαν ως κύριο περιεχόμενό τους τα συναισθήματα, και μετέπειτα συζητήθηκε το πώς μπορεί να γίνει η επεξεργασία τους. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο πλαίσιο της συζήτησης καταγράφηκαν, ώστε να διερευνηθούν μετέπειτα οι εναλλακτικές αντιλήψεις των παιδιών, οι διαφορετικές προσεγγίσεις και οι ιδέες που είχαν. Ένα σημαντικό στοιχείο ήταν πως τα παιδιά δεν μπορούσαν αρχικά να αντιληφθούν πως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής θα μπορούσε να σταθεί βοηθητικό εργαλείο για να μάθουμε μέσα από αυτόν τα συναισθήματα και πως αυτός ο συσχετισμός δεν υπήρξε ποτέ στις αρχικές προτάσεις τους.

4.5.9. Σκοπός και στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου

Σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι να προσεγγίσουν τα παιδιά τη Συναισθηματική Αγωγή μέσω των ΤΠΕ, πιο συγκεκριμένα μέσω του είδους της ψηφιακής αφήγησης που λέγεται ψηφιακά κόμικς. Επιπρόσθετα, στόχος είναι να παρατηρηθεί κατά πόσο η επαφή αυτή ωφέλησε τα παιδιά, ώστε να οικειοποιηθούν το ζήτημα των συναισθημάτων, τις στάσεις, τις αξίες και τους τρόπους διαχείρισης του εαυτού τους και των καταστάσεων που προκύπτουν στις σχέσεις τους με τους άλλους, πέρα από την κλασική παραδοσιακή εκπαιδευτική πράξη.

Στόχοι εκπαιδευτικού σεναρίου

α) ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

Τα παιδιά αναμένεται μέσω της αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στο πλαίσιο δραστηριοτήτων συναισθηματικής αγωγής να:

- συνειδητοποιούν τα συναισθήματά τους και τότε τα βιώνουν
- αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να τα ονοματίζουν
- περιγράφουν πως αισθάνονται σε κάθε περίπτωση
- παρατηρούν πως αντιδρούν τα ίδια και οι άλλοι, όταν κατακλύζονται από ένα συναίσθημα
- εκφράζουν τα συναισθήματά τους, λεκτικά ή μη

- χρησιμοποιούν πρακτικές για να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους

β) ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Τα παιδιά αναμένεται να:

- προσπαθούν να ακούνε τους συμμαθητές τους προσεκτικά
- συμμετέχουν και να εμπλέκονται ενεργά στις δραστηριότητες
- παίρνουν πρωτοβουλίες κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων
- εκφράζουν τις απόψεις τους
- διατυπώνουν τις απορίες τους ανοικτά σε όλη την ομάδα
- ακολουθούν οδηγίες
- κάνουν υποθέσεις για να φτάσουν στο επιθυμητό τους αποτέλεσμα.
- συνεργάζονται αρμονικά με τους συμμαθητές τους
- συνεργάζονται με τους ενήλικες
- αλληλεπιδρούν
- δείχνουν σεβασμό στις σκέψεις και στην προσωπικότητα των άλλων παιδιών και των ενηλίκων

γ) ως προς τη χρήση των ΤΠΕ

Τα παιδιά αναμένεται να:

- αποκτήσουν τα παιδιά θετική στάση ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών
- κατανοήσουν πως μπορεί να γίνει η χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και για μαθησιακούς λόγους πέραν των ψυχαγωγικών
- εξοικειωθούν με τα ψηφιακά εργαλεία μέσα από παιγνιώδη τρόπο
- αναπτύξουν δεξιότητες αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών ως εργαλεία για διερευνήσεις, αναζητήσεις και παραγωγές
- να εκφραστούν με ποικίλους τρόπους

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων σκόπιμη είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των παιδιών, καθώς και η ενδυνάμωση των πιο συνεσταλμένων παιδιών, ώστε να έχουν ίσες ευκαιρίες, να συμμετέχουν και να

ξεδιπλώσουν περαιτέρω την προσωπικότητά τους. Αναφορικά με τα πιο συνεσταλμένα παιδιά, χρειάζεται μέσω των παιδαγωγικών δράσεων και της συμμετοχής των παιδιών σε αυτές, να γίνει εστίαση στον εαυτό τους και να ενδυναμωθεί η αυτονομία τους, διευκολύνοντας τη διαδικασία ανακάλυψης των χαρακτηριστικών που διέπουν την προσωπικότητά τους (Marples, 2002). Όταν γίνεται αναφορά στη συμμετοχή των παιδιών στις δράσεις, εννοείται η διαδικασία, κατά την οποία το παιδί όχι απλά λαμβάνει μέρος, ακούει, παρατηρεί μία δραστηριότητα, αλλά πιο ειδικά του παρέχεται η ευκαιρία να λαμβάνει αποφάσεις, να εκφράσει τις ιδέες του, τα ενδιαφέροντα και τις απόψεις του, οι οποίες θα αντιμετωπιστούν από τους άλλους με την πρέπουσα προσοχή (Krappmann, 2010).

4.5.10. Διδακτικό υλικό και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Ως προς την υλικοτεχνική υποδομή, κατά κύριο λόγο, χρειάστηκε ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής με δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο, ποντίκι για τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και ένας βιντεοπροβολέας.

Το διδακτικό υλικό που χρειάστηκε ήταν το βιβλίο που έδωσε το αρχικό ερέθισμα για επεξεργασία του θέματος, έντυπο εποπτικό υλικό για συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα, τα έντυπα κόμικς που επεξεργαστήκαμε, λευκά φύλλα A4 χαρτί, υλικά για εικαστική έκφραση και ζωγραφική και άλλα υλικά κατασκευών για την ομαδική κατασκευή του ρομπότ. Το κύριο διδακτικό υλικό, ωστόσο, είναι το ψηφιακό με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Το εκπαιδευτικό σενάριο έχει ως απώτερη δράση τη δημιουργία ενός κόμικς χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Pixton. Το Pixton είναι ένα online εργαλείο για να δημιουργήσει κάποιος τα δικά του κόμικς εξαιρετικά εύκολα και γρήγορα, επιλέγοντας σκηνικό, αντικείμενα σε αυτό, κείμενο, πρωταγωνιστές και να τα διαμορφώσει όλα σύμφωνα με τις επιθυμίες του. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να πειραματιστούν, να διαλέξουν τους πρωταγωνιστές, το κείμενο, τις κινήσεις, τα λόγια που θα αναγράφονται, συνθέτοντας έτσι τη δική τους ψηφιακή αφήγηση.

4.5.11. Περιγραφή και δραστηριότητες Υλοποίησης Σεναρίου

Ως προς τον χώρο διεξαγωγής του σεναρίου αυτός είναι ως επί το πλείστον η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, όπου και υπάρχει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής συνδεδεμένος στο διαδίκτυο, αλλά και ο βιντεοπροβολέας.

Αναφορικά με τις διδακτικές στρατηγικές στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στηρίζονται στον κονστρουκτιβισμό που αποτελεί και μία από τις σημαντικότερες θεωρίες της μάθησης, κατά την οποία η μάθηση αποτελεί μία ενεργό διαδικασία, όπου τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση, έχοντας ενεργητική στάση και προσπαθώντας να αντιληφθούν τον κόσμο γύρω τους (Καραγιώργη & Συμεού, 2003). Ο κονστρουκτιβισμός βασίζεται στη θεωρία της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης σύμφωνα με τον Vygotsky. Ως ΖΕΑ ορίζεται το σημείο εκείνο, το οποίο ο μαθητής μπορεί να φτάσει μόνος του. Συγκεκριμένα, αφορά το σύνολο των δεξιοτήτων ή γνώσεων, το οποίο ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει με τη βοήθεια ή την καθοδήγηση κάποιου άλλου ενήλικα ή συμμαθητή του. Έτσι, θα φτάσει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Sarikas, 2020). Επιπροσθέτως, ο μαθητής συλλογιζόμενος τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του και τις εμπειρίες του, εκτιμά τη νέα γνώση που του προσφέρεται και στην πορεία, την αποδέχεται ή αντιθέτως την απορρίπτει (Καργαβελου, 2011).

Η προσέγγιση που γίνεται προσπάθεια να ακολουθείται είναι η μαθητοκεντρική, κατά την οποία στο επίκεντρο κάθε εκπαιδευτικής πράξης είναι ο μαθητής. Ο μαθητής θα πρέπει να έχει εκούσια ενεργή συμμετοχή σε όλες τις διαδικασίες, να παίρνει πρωτοβουλίες, να είναι συνυπεύθυνος για τη λήψη αποφάσεων, να του παρέχεται ο χρόνος και ο χώρος για αναστοχασμό και να του δίνονται ευκαιρίες για συζήτηση. Απαραίτητη παράμετρος για να ακολουθηθεί με επιτυχία η μαθητοκεντρική προσέγγιση είναι να μην απομακρυνθεί από το επίκεντρο του ενδιαφέροντος ο μαθητής και τη θέση του να πάρει το αντικείμενο της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000). Οι τεχνικές που επιλέγονται στη μαθητοκεντρική διδασκαλία θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες που έχουν οι μαθητές και για την ικανοποίησή τους να υπάρχει η αντίστοιχη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καϊν, 2003).

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεί μέθοδο, κατά την οποία οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες εργασίας, έχοντας ένα κοινό σκοπό. Πραγματοποιείται μέσω της ανταλλαγής ιδεών, της κοινής λήψης αποφάσεων, της αλληλεπίδρασης και της θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών. Η συνεργατική μάθηση αποτελεί έναν τρόπο για να

οικοδομηθεί η γνώση, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται οι ατομικές δεξιότητες του κάθε μέλους της ομάδας μέσα από μία συλλογική προσέγγιση (Γερμανός, 2006). Στον απώτερο στόχο της προσέγγισης της συνεργατικής μάθησης συγκαταλέγεται η προσπάθεια κάθε άτομο της ομάδας να δημιουργήσει μία δυναμική και ανεξάρτητη προσωπικότητα και να συμμετέχει ενεργά, είτε ενόσω βρίσκεται εντός της ομάδας, είτε και όταν δρα ατομικά (Johnson et al., 2004).

Στο Νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά είναι μικρότερης ηλικίας πρέπει να γίνει συστηματική προσπάθεια ώστε να εξοικειωθούν τα παιδιά στο να προσεγγίζουν τη γνώση μέσω συνεργατικών τρόπων. Η επικοινωνία και ο σεβασμός αποτελούν υψίστης σημασίας στοιχεία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει διευκολυντικό ρόλο, να ωθεί τα παιδιά σε εμπλοκή, να εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική μάθηση σε όλους τους άξονες της διδασκαλίας, να παρατηρεί, καταγράφοντας με προσοχή για να τροποποιήσει ό,τι χρειάζεται, να παρακινεί τους μαθητές, να τους συντονίζει και να είναι σε θέση να αξιοποιήσει προς όφελος της ομάδας το αποτέλεσμα μίας δραστηριότητας (Μπιρμπίλη, 2005).

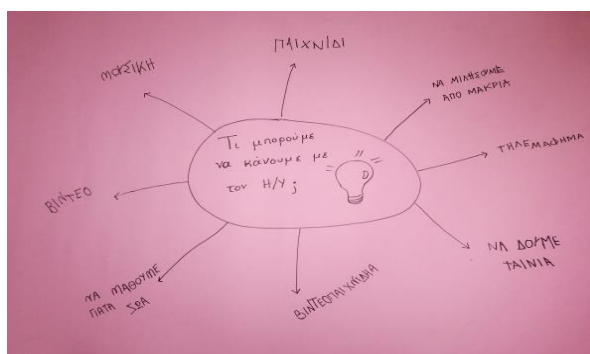
4.5.12. Περιγραφή δραστηριοτήτων σεναρίου

Δραστηριότητα 1: Ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας

(διάρκεια: 1 διδακτική ώρα, 45 λεπτά):

Οι δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας των παιδιών πραγματοποιήθηκαν στο αρχικό στάδιο της υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου. Στη γωνιά της παρεούλας, έγινε μία πρώτη συζήτηση για να γίνει η εισαγωγή του θέματος και η προετοιμασία των παιδιών πάνω σε όσα επρόκειτο να ακολουθήσουν. Κάνοντας στα παιδιά διάφορες ερωτήσεις, ξεκίνησε η συζήτηση και η έκφραση των ιδεών του κάθε παιδιού. Η επιλογή του χώρου της ολομέλειας της τάξης, κατά την έναρξη του εκπαιδευτικού σεναρίου δεν ήταν τυχαία. Ο χώρος της ολομέλειας, όπου όλα τα παιδιά κάθονται κοντά και κυκλικά μαζί με τη νηπιαγωγό, αποτελεί ένα μέρος, όπου ολόκληρη η ομάδα νιώθει έτοιμη για να επιτύχει την ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων της, τα μέλη της δέχονται τα ίδια ερεθίσματα και όλα τα παιδιά ως μία δυναμική ομάδα αξιοποιούν όλα τα χαρακτηριστικά κάθε μέλους της (Πολέμη-Τοδούλου, 2005). Οι ερωτήσεις έγιναν σε αυτό το στάδιο πιο στοχευμένες και έγινε ιδιαίτερη εστίαση σε αυτές που αναφέρονταν στα τεχνολογικά μέσα, πιο συγκεκριμένα: «Τι μπορούμε να

κάνουμε με έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή;», αλλά και στα συναισθήματα όπου εξεργαστήκαμε την ερώτηση: «Πώς μπορούμε να μάθουμε για, τα συναισθήματα;». Για τα δύο αυτά ερωτήματα δημιουργήθηκαν ιδεοθύελλες, μία για κάθε ερώτηση, με τη μορφή των ομαδικών εργασιών πάνω σε χαρτόνι, στο οποίο έγραφαν τα παιδιά με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού τις ιδέες τους.



Εικόνα 5: Ιδεοθύελλα για την ερώτηση: «Τι μπορούμε να κάνουμε με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή;»

Η ιδεοθύελλα (brainstorming) είναι μία διαδικασία, η οποία απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Οι μαθητές καλούνται να ανασύρουν από μνήμης τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους πάνω σε ένα θέμα, εκφράζοντας αυτές ελεύθερα και αυθόρμητα, χωρίς να σκεφτούν τι και πως θα απαντήσουν. Μέσω αυτής της εκπαιδευτικής τεχνικής δίνεται η δυνατότητα να διερευνηθούν οι διαστάσεις που έχει ένα θέμα ή μία έννοια, σύμφωνα με τη γνώμη των παιδιών. Όλες οι ιδέες, οι οποίες δίνονται από τους μαθητές και συζητούνται, καταγράφονται και ομαδοποιούνται σε κατηγορίες με βάση τους στόχους της κάθε δράσης (Styliaras & Dimou, 2015). Με τη μέθοδο του ημερολογίου, το οποίο τηρήθηκε από την εκπαιδευτικό, καταγράφηκαν και ομαδοποιήθηκαν οι αρχικές αντιλήψεις των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο εισήχθησαν οι αρχικές βάσεις της παρέμβασης.

Δραστηριότητα 2: Διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου

(διάρκεια: 1 διδακτική ώρα, 45 λεπτά):

Μέσα από δραστηριότητες που αποτελούσαν βιωματικά παιχνίδια (αναπαράσταση συναισθημάτων), μουσικοκινητικά παιχνίδια («Χορεύω, ανάλογα με τη μελωδία της μουσικής», «Τι με κάνει να νιώθω χαρούμενο, θυμωμένο κλπ.»), θεατρικό παιχνίδι ρόλων

(«Πότε νιώθω το κάθε συναίσθημα;», «Ποιο συναίσθημα δείχνει το πρόσωπο μου τώρα;») και εικαστική έκφραση του θέματος (αποτύπωση σε ελεύθερη ζωγραφική) έγινε προσέγγιση της συναισθηματικής αγωγής για να καταγραφούν με τη μορφή ημερολογίου οι γνώσεις και οι αντιδράσεις των παιδιών, αναφορικά με τα συναισθήματα. Μετέπειτα, στην επόμενη δραστηριότητα συμπεριλήφθηκε η ανάγνωση από την εκπαιδευτικό και η εκτεταμένη επεξεργασία του βιβλίου «Η συγνωμομηχανή», του Κώστα Χαραλά, από τις εκδόσεις Παπαδόπουλος. Πραγματοποιήθηκε περαιτέρω επεξεργασία των στοιχείων του βιβλίου στα πλαίσια της φιλιαναγνωσίας, του οποίου έγινε ανάγνωση της αφήγησης, παρατηρήθηκε η εικονογράφηση και διατυπώθηκε πληθώρα ερωτήσεων κατανόησης του περιεχομένου. Το βιβλίο αυτό παρουσιάστηκε, στην αρχή, ως προς το είδος του και τα στοιχεία του. Έτσι, αποσαφηνίστηκε πως πρόκειται για ένα παιδικό βιβλίο, με εικόνες και κείμενο, το οποίο μιλά για τους καλούς τρόπους και τα συναισθήματα. Έγινε λόγος για τον συγγραφέα, την εικονογράφο, τον εκδοτικό οίκο, τα στοιχεία του εξώφυλλου αλλά και του οπισθόφυλλου και αναλύθηκε η πλοκή, κάνοντας ερωτήσεις κατανόησης και λογικού συλλογισμού στα παιδιά, όπως «Τι έκανε στην αρχή η Γιολάντα στην ιστορία;» ή «Τι θα πάθει η τηλεόρασή της Γιολάντας, αφού την έκανε ενυδρείο;». Επιπλέον, υλοποιήθηκαν και ερωτήσεις για να οξυνθεί η φαντασία των παιδιών και να αναπτύξουν περαιτέρω την κριτική τους σκέψη, όπως «Τι θα συνέβαινε εάν ο μπαμπάς της Γιολάντας πήγαινε στη δουλειά του με κατεστραμμένα τα έγγραφα του;» ή «Ποιά πιστεύετε ότι θα έπρεπε να είναι η σωστή συμπεριφορά της Γιολάντας, τώρα που έκανε αυτή τη ζημιά;». Μέσα από διεξοδική αυτή συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης με τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις προς τα παιδιά, έγινε η προσέγγιση γενικά των συναισθημάτων, των εκφάνσεων τους και των τρόπων έκφρασης και διαχείρισής τους και καταγράφηκαν λεπτομερειακά με τη μέθοδο της μη δομημένης συνέντευξης. Στο τέλος, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τις διάφορες τεχνικές αφήγησης, δοσμένες κατάλληλα και με απλουστευμένο τρόπο, λόγω της μικρής τους ηλικίας. Μία από αυτές ήταν και τα κλασικά έντυπα κόμικς, τα οποία παρείχε η εκπαιδευτικός στα παιδιά προς εξερεύνησή τους. Τα παιδιά, αμέσως, κινητοποιήθηκαν στο να τα περιεργαστούν, διατύπωσαν ερωτήσεις, κάποια κατάφεραν να διαβάσουν κάποιους μικρούς διαλόγους, ενώ πολλά παιδιά ζήτησαν αυθόρμητα να γίνει ανάγνωση κάποιων κόμικς. Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του βιβλίου ενθαρρύνθηκαν όλα τα παιδιά να

θυμηθούν, να εκφραστούν και να μοιραστούν και δικές τους ιστορίες, σχετικές με φορές που ζήτησαν τη δική τους «συγγνώμη».



Εικόνα 6: Η ενασχόληση των παιδιών με τα έντυπα κόμικς

Δραστηριότητα 3: Εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου

(διάρκεια: 1 διδακτική ώρα, 45 λεπτά):

Αφού πραγματοποιήθηκαν εισαγωγικές και επαναληπτικές δράσεις για τα όσα είχαν προηγηθεί, τα παιδιά εξέφρασαν το ενδιαφέρον να «ζωντανέψουν» το ρομπότ της ιστορίας, καθώς τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση, πώς ένα ρομπότ μιλούσε, έλεγε «συγγνώμη» και άρα ένιωθε συναισθήματα. Έτσι, όλα τα παιδιά, μαζί με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, δημιούργησαν μία ομαδική κατασκευή με το δικό τους ρομπότ, με πολύ απλά υλικά που είχαν στη διάθεσή τους. Στην πορεία, συζητήθηκε με τα παιδιά πως θα τους φαινόταν η ιδέα από έντυπο κόμικς να είχαμε την ευκαιρία να το παρατηρούσαμε μέσα από την οθόνη του υπολογιστή, ο οποίος κατά καιρούς χρησιμοποιείται για την παρακολούθηση εκπαιδευτικών βίντεο, την επεξεργασία εποπτικού υλικού και τη συμμετοχή σε ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια. Η απάντηση ήταν αμέσως θετική και το ενδιαφέρον πολύ μεγάλο. Ξεκινώντας πραγματοποιήθηκε μία παρουσίαση του ψηφιακού εργαλείου Pixton στα παιδιά αναφορικά με τις λειτουργίες του και τις επιλογές που δίνονται για να δημιουργήσει κάποιος ένα κόμικς. Μεγάλος ήταν ο ενθουσιασμός όταν αντιλήφθηκαν τα παιδιά τις δυνατότητες αυτού του εργαλείου, καθώς μπορούσαν να επιλέξουν όποιον ήρωα ήθελαν, να τον πλαισιώσουν με αντικείμενα, να τον τοποθετήσουν σε όποιο περιβάλλον επιθυμούσαν, να επιλέξουν όποια στάση σώματος και κίνηση ήθελαν, να του δώσουν οποιοδήποτε μορφασμό και, τέλος, μιλώντας τα ίδια να μπορεί η φωνή τους να μετατραπεί σε κείμενο και να καταγραφεί αμέσως στο σύννεφο πάνω από τον ήρωα δομώντας το κείμενο της αφήγησης. Τα παιδιά αμέσως

πρότειναν με πολύ μεγάλη χαρά να δημιουργήσουν το δικό τους ψηφιακό κόμικς. Δημιουργήθηκε μία πρώτη σκηνή και η δράση συνεχίστηκε σε επόμενη διδακτική ώρα.

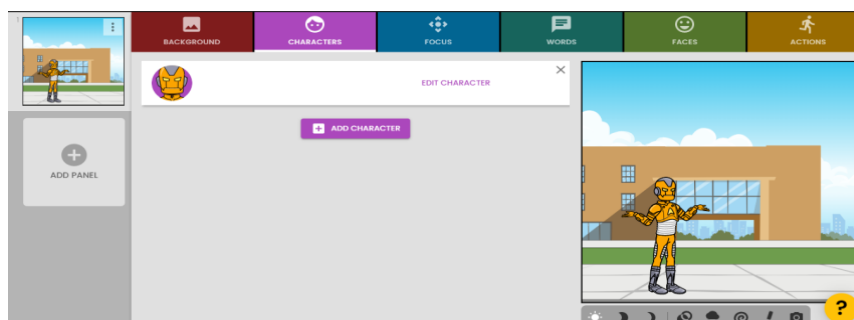


Εικόνα 7: Το βιβλίο και η ομαδική κατασκευή με το ρομπότ

Δραστηριότητα 4: Εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου

(διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες, 90 λεπτά):

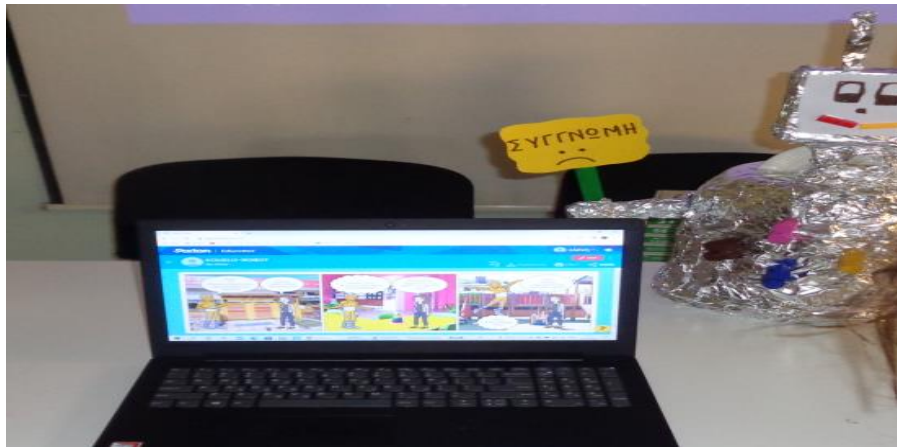
Στο επόμενο βήμα του εκπαιδευτικού σεναρίου συναντάται αποκλειστικά η δημιουργία του ψηφιακού κόμικς από τα παιδιά, η οποία διήρκησε 2 διδακτικές ώρες των 45 λεπτών και συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια όλης της δράσης τα παιδιά λειτούργησαν τόσο ατομικά, όσο και σε μικρές ομάδες και με αυτό τον τρόπο μπήκαν στη διαδικασία να ανταλλάξουν ιδέες, να ακούσουν τις απόψεις των συμμαθητών τους και να πάρουν αποφάσεις από κοινού. Επηρεασμένα από το βιβλίο που πρόσφατα είχαμε επεξεργαστεί ήθελαν ο κεντρικός μας ήρωας να είναι ένα ρομπότ, κάτι το οποίο το αποφάσισαν ομαδικά, όταν τους έγινε ξανά η παρουσίαση του εργαλείου για να το θυμηθούν και να το κατανοήσουν περαιτέρω. Ψάχνοντας, λοιπόν, στην αντίστοιχη καρτέλα με τις επιλογές που μας έδινε το ψηφιακό εργαλείο βρέθηκε ο ήρωας που ήταν ένα ρομπότ.



Εικόνα 8: Κατά τη διάρκεια δημιουργίας του ψηφιακού κόμικς

Τα παιδιά σηκώνονταν ένα-ένα και έρχονταν σε ένα μεγάλο τραπέζι στο κέντρο της αίθουσας πολλαπλών επιλογών, όπου υπήρχε ο ηλεκτρονικός υπολογιστής του σχολείου και ήταν συνδεδεμένος παράλληλα στον προτζέκτορα. Με αυτόν τον τρόπο, επέλεγαν μόνα τους την κίνηση του ρομπότ, εξερευνώντας όλες εκείνες τις δυνατότητες που μας προσέφερε το εργαλείο και ταυτόχρονα όλη η ομάδα παρατηρούσε, ενημερωνόταν για τη ροή του κόμικς και σχολίαζε. Είχε γίνει εξ' αρχής συζήτηση με τα παιδιά και υπενθύμιση των κανόνων που διέπουν τη σχολική τους τάξη για να υπάρχει η εύρυθμη λειτουργία και η αποδοτικότητα της δράσης. Κατά κύριο λόγο χρειάστηκε τα παιδιά να σύρουν το ποντίκι και να κάνουν κλικ για να μπορέσουν να επιλέξουν αυτό που ήθελαν από τα προσφερόμενα χαρακτηριστικά. Επιπρόσθετα, αναφορικά με το κείμενο των κόμικς, το εργαλείο δίνει τη δυνατότητα να ηχογραφεί κάποιος τη φωνή του και αυτόματα να μετατρέπεται σε κείμενο, οπότε τα παιδιά δε δυσκολεύτηκαν με το να εισαχθούν σε μία διαδικασία να γράψουν κάτι καθ' υποβολή, αλλά ούτε και να παρέμβει παραπάνω η εκπαιδευτικός. Με μικρή καθοδήγηση ήταν σε θέση να αλλάζουν καρτέλες για να έχουν πρόσβαση και σε άλλα στοιχεία στο πρόγραμμα Pixton. Έτσι, λοιπόν, μετά από κάποια ώρα το ρομπότ των συναισθημάτων βρέθηκε σε σκηνές του κόμικς να ζητάει συγγνώμη και να νιώθει στεναχώρια που χάλασε το κινητό της μαμάς ενώ έπαιζε παιχνίδι, να μετράει μέχρι το 10 όταν θυμώνει με το φίλο του που τού πήρε το παιχνίδι, να λέει: «Αυτό που κάνεις δε μου αρέσει!» στο άλλο ρομπότ που το ενοχλούσε στην αυλή του σχολείου, να αισθάνεται χαρά και να φωνάζει «Ζήτω!» που η γιαγιά είχε μαγειρέψει το αγαπημένο του φαγητό και να ζωγραφίζει για να της το δείξει με πράξεις, αλλά και άλλες πολλές καταστάσεις βγαλμένες από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών. Σε κάθε σκηνή του κόμικς μας υπήρχε και η αντίστοιχη συζήτηση με τα παιδιά για τα συναισθήματα, την αναγνώριση, την έκφραση και τους τρόπους διαχείρισής τους, αλλά και άλλες δράσεις για να πλαισιωθεί ακόμα πιο βιωματικά. Όλα τα παιδιά, είτε ατομικά είτε και σε ομάδες, είχαν συμβάλει στο να δημιουργηθεί το ψηφιακό μας κόμικς. Κάθε φορά που ένα παιδί επέλεγε τη δική του σκηνή και την ολοκλήρωνε, γινόταν ανατροφοδότηση από την αρχή για να έχουν κατά νου τα παιδιά τι έχει μέχρι τότε οικοδομηθεί από τα ίδια. Κατά τη διάρκεια της δράσης, η εκπαιδευτικός – ερευνητής συμπλήρωνε την κλείδα παρατήρησης που είχε

κατασκευάσει με στόχο την αποτύπωση της συμμετοχής και του κινήτρου για τη μαθησιακή διαδικασία που έδειξε το κάθε παιδί ξεχωριστά.



Εικόνα 9: Το ψηφιακό μας κόμικς «Το ρομπότ των συναισθημάτων»

Δραστηριότητα 5: Δραστηριότητες αξιολόγησης

(διάρκεια: 1 διδακτική ώρα, 45 λεπτά):

Οι δραστηριότητες αξιολόγησης έλαβαν χώρα, όταν οι μαθητές είχαν ολοκληρώσει το ομαδικό κόμικς. Την επόμενη ημέρα, έγινε πρώτα υπενθύμιση στα παιδιά για τα βήματα που πραγματοποιήθηκαν από την αρχή έως και την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Έχοντας δίπλα μας όλα τα μέχρι τότε παραγόμενα προϊόντα των δράσεων τους (χαρτόνια με ιδεοθύελλες, βιβλίο, έντυπα κόμικς, κατασκευή ρομπότ, παιδικό ιχνογράφημα και άλλες) ήταν πολύ πιο εύκολο να θυμηθούν τα παιδιά και να ιεραρχήσουν την πορεία που ακολουθήθηκε. Ύστερα, έγινε η ανάγνωσή του κόμικς και η παρατήρησή του με τη χρήση του προτζέκτορα. Στη συνέχεια τη διδακτικής ώρας, δόθηκε η ελευθερία στα παιδιά να απασχοληθούν, όπως αυτά επιθυμούσαν σχετικά με την παρέμβαση, οπότε σε ομάδες κάποια παιδιά θέλησαν να δημιουργήσουν κόμικς μέσα από την ελεύθερη ζωγραφική, άλλα μέσω θεατρικού παιχνιδιού να υποδυθούν το ρόλο της δασκάλας και των μαθητών, όπου επεξεργάζονται το βιβλίο, άλλα να φτιάξουν κι άλλο ψηφιακό κόμικς και άλλα. Οι ομάδες εναλλάσσονταν ανά τακτά χρονικά διαστήματα για να έχουν τα παιδιά την ευκαιρία να ασχοληθούν και με άλλα μέρη της δράσης. Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της ώρας του ημι-κατευθυνόμενου παιχνιδιού των παιδιών, πραγματοποίησε τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αναφορικά με τη χρήση των ψηφιακών μέσων και εργαλείων.

Δραστηριότητα 6: Μεταγνωστική δραστηριότητα

(διάρκεια: 1 διδακτική ώρα, 45 λεπτά):

Μετά από μικρό χρονικό διάστημα, κάποιων ημερών, έγινε η εκτύπωση του κόμικς, που είχε δημιουργηθεί και ενσωματώθηκε στη γωνιά της βιβλιοθήκης της τάξης. Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για τη διαδικασία δημιουργίας του και η παρουσίασή του από τα ίδια τα παιδιά για τον τρόπο εργασίας της ομάδας και τα στάδια που ακολουθήθηκαν για την πραγμάτωσή του στην τάξη του Προνηπίου της σχολικής μονάδας. Τα παιδιά επισκέπτονταν πολύ συχνά τη γωνιά της βιβλιοθήκης για να έχουν το κόμικς μας και στην έντυπη μορφή του και το χρησιμοποιούσαν πάνω στο ελεύθερο παιχνίδι τους, αλλά και ως πρότυπο για να δημιουργήσουν το δικό τους στην ελεύθερη ζωγραφική. Επιπρόσθετα, μετά το πέρας του εκπαιδευτικού σεναρίου πραγματοποιήθηκαν κι άλλες προσπάθειες δημιουργίας των δικών μας κόμικς σε ώρες ελεύθερου παιχνιδιού και όχι στα πλαίσια προγραμματισμένων δραστηριοτήτων.



Εικόνα 10: Σελίδα από το ψηφιακό κόμικς, το οποίο εκτυπώθηκε

4.5.13. Αξιολόγηση των μαθητών και του σεναρίου

Από την έναρξη του εκπαιδευτικού σεναρίου ακολουθήθηκαν ερευνητικές μέθοδοι, με σκοπό την ορθή διερεύνηση του θέματος. Για την αξιολόγηση, τόσο των μαθητών, όσο και του εκπαιδευτικού σεναρίου πραγματοποιήθηκε καταγραφή σημειώσεων σε ημερολόγιο, μη δομημένη συνέντευξη με τα παιδιά, παρατήρηση με την αξιοποίηση μίας αυτοσχέδιας κλείδας παρατήρησης, ένα εμμέσως συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο και,

τέλος, ξανά τήρηση του ημερολογίου με διαφορετική στοχοθεσία. Οι σημειώσεις στο ημερολόγιο των εκπαιδευτικών έγινε με όσες περισσότερες λεπτομέρειες ήταν εφικτό και στους άξονες συμπεριλήφθηκαν οι αρχικές τους γνώσεις για πολύ σημαντικά μέρη του θέματος, όπως ήταν οι ΤΠΕ και γενικά τα συναισθήματα. Η καταγραφή έγινε για κάθε παιδί ξεχωριστά ανά δραστηριότητα, για την ομάδα στο σύνολο της, αλλά και για κάθε εκπαιδευτική πρακτική που ακολουθήθηκε. Κατά την τήρηση του ημερολογίου, στο πρώτο μέρος της παρέμβασης, υπήρξαν ορισμένες δυσκολίες. Η κύρια δυσκολία που αναδύθηκε ήταν ο χρόνος συμπλήρωσής του ημερολογίου, ενώ ταυτόχρονα υλοποιούνται οι δράσεις εντός της τάξης και προκύπτουν αρκετά ζητήματα στη σχολική καθημερινότητα.

Με τη μη δομημένη συνέντευξη, στο δεύτερο βήμα, έγιναν πιο συγκεκριμένες οι αντιλήψεις, οι γνώσεις και οι πρακτικές που ακολουθούσαν τα παιδιά αναφορικά με την αναγνώριση, την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους, πριν την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Σε αυτό το βήμα έγινε και η παρουσίαση του βιβλίου που στάθηκε η αφορμή για τη συνέχεια της παρέμβασης. Οι συνεντεύξεις αποτέλεσαν ένα ακόμα χρήσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση. Οι μη δομημένες συνεντεύξεις (ανοικτού τύπου), παρείχαν στα παιδιά περισσότερη ελευθερία για να απαντήσουν, όπως εκείνα επιθυμούν, με τον αυθορμητισμό που διακρίνεται σε αυτή την ηλικία.

Σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες, τις αντιδράσεις τους, τις στάσεις, την προσπάθεια συνεργασίας και με βάση τους στόχους μαθησιακά δημιουργήθηκαν ερωτηματολόγια από την εκπαιδευτικό. Τα ερωτηματολόγια περιείχαν ως επί το πλείστον κλειστού τύπου ερωτήσεις ή πολλαπλής επιλογής και συμπληρώθηκαν από την ερευνητή μετά από επεξεργασία, λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών. Τα ερωτηματολόγια έλαβαν χώρα στο τέλος της δράσης, εφόσον είχε δημιουργηθεί το τελικό προϊόν και αφορούσαν περισσότερο τον τεχνολογικό άξονα, την επαφή των παιδιών με τα ψηφιακά μέσα και το πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης που χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία του ομαδικού μας κόμικς.

Η τήρηση του ημερολογίου ήταν η μέθοδος που διήρκησε για το μεγαλύτερο διάστημα, από την αρχή έως και το πέρας όλων των δράσεων. Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σεναρίου και για να εξαχθούν όσο γίνεται πιο έγκυρα συμπεράσματα αναφορικά με τη συσχέτιση των νέων τεχνολογιών, συγκεκριμένα της ψηφιακής

αφήγησης με τη μορφή των κόμικς, και της συναισθηματικής αγωγής μετά το πέρας της παρέμβασης και για κάποιο χρονικό διάστημα καταγράφονταν όλες οι αναφορές, οι αλλαγές και τα στοιχεία που ανταποκρίνονταν στους στόχους που είχαν τεθεί για το εκπαιδευτικό σενάριο και καταδείκνυαν, αν αυτό στέφθηκε από επιτυχία ή όχι.

Για την αξιολόγηση των παιδιών λήφθηκαν υπόψη, όχι μόνο ο βαθμός συμμετοχής τους στο σενάριο, αλλά και όλοι οι στόχοι που είχαν τεθεί εξ' αρχής. Σύμφωνα και με την ανάλυση των δεδομένων, θα λέγαμε πως το εκπαιδευτικό σενάριο ήταν επιτυχές. Αναφορικά με το σενάριο, ως προς τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη μεθοδολογική πορεία του η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με αναστοχασμό από την εκπαιδευτικό λαμβάνοντας κατά νου τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων.

4.6. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας, διεξάγοντας ένα εκπαιδευτικό σενάριο σε σχολικό περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα στο Νηπιαγωγείο, διενεργήθηκε με απaráμιλλο σεβασμό στην αξία της ανθρώπινης υπόστασης των συμμετεχόντων. Όταν οι έρευνες πραγματοποιούνται με ερευνητικά υποκείμενα τα παιδιά, ειδικά τα μικρά παιδιά, όπως αυτά του Νηπιαγωγείου στην παρούσα εργασία, ο ερευνητής έχει να αντιμετωπίσει άλλα δεοντολογικά ζητήματα, πολύ διαφορετικά από αυτά των ενηλίκων (Farrell, 2020). Λήφθηκαν υπόψη όλες οι απαραίτητες παράμετροι για να διασφαλιστούν τα προσωπικά δεδομένα και η ιδιωτική ζωή των παιδιών, καθ' ότι ανήλικά. Σε καμία των περιπτώσεων δε διέρρευσαν προσωπικά στοιχεία, φωτογραφίες και σημειώσεις που χρειάστηκε να καταγραφούν κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας. Για τη διεξαγωγή του ερευνητικού μέρους του σεναρίου δε ζητήθηκε η γραπτή συγκατάθεση των γονέων, καθώς όλες οι δραστηριότητες ήταν συνήθεις για τα παιδιά, έχουν επαναληφθεί στα πλαίσια της τάξης και αποτελούν μέρος του συνολικού προγράμματος της σχολικής μονάδας, για το οποίο οι γονείς και κηδεμόνες των παιδιών είναι ενημερωμένοι. Σε κάθε στάδιο της έρευνας τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν ανώνυμα, δεν έγινε καταγραφή των ονομάτων των παιδιών, δε συλλέχθηκε οπτικοακουστικό υλικό (φωτογραφίες/βίντεο), όπου φαίνονταν τα πρόσωπα των παιδιών, παρά μόνο τα υλικά στοιχεία που παρήχθησαν. Κατά την υλοποίηση των ερευνητικών δραστηριοτήτων οι ερευνητές οφείλουν να μεριμνούν για τη λήψη μέτρων και γενικώς την τήρηση των κανόνων ασφαλείας.

4.7. Ανάλυση δεδομένων

Μετά το πέρας των δράσεων έγινε η ανάλυση των δεδομένων που είχαν συλλεχθεί καθόλη τη διάρκεια υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου. Η ανάλυση είχε δύο μεγάλους άξονες, ο ένας εξ αυτών σχετίζεται αποκλειστικά με τα υποκείμενα της έρευνας, δηλαδή με τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτή και ο δεύτερος αφορά τις εκπαιδευτικές δράσεις.

Αρχικά, για να δοθεί απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, υπήρξε η ουσιαστική μελέτη και η ανάλυση του περιεχομένου όλων των ημερολογιακών καταγραφών και των καταγραφών της μη δομημένης συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε, κωδικοποιώντας τα στοιχεία που είχαν συλλεχθεί από το κάθε παιδί ξεχωριστά, αλλά και από την ομάδα στο σύνολό της. Πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των πληροφοριών και μετέπειτα κατηγοριοποιήθηκαν τα δεδομένα, αναλύοντας το περιεχόμενό τους. Τα δεδομένα που αναλύθηκαν είχαν ως σημείο αναφοράς δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους της παρέμβασης. Αρχικά, προς ανάλυση ήταν οι αρχικές γνώσεις των παιδιών αναφορικά με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ως εργαλείο μάθησης και οι αρχικές αντιλήψεις των παιδιών για το πώς μπορεί κάποιος να μάθει για τα συναισθήματα, με ποιους τρόπους και με ποια μέσα. Οι γνώσεις αυτές είχαν συλλεχθεί στο πρώτο στάδιο της παρέμβασης, είχαν εκφραστεί λεκτικά και αυθόρμητα από τα παιδιά και αποτυπώθηκαν ως ιδεοθύελλες, ενώ παράλληλα είχαν καταγραφεί λεπτομερώς από την ερευνήτρια. Η δεύτερη χρονική περίοδος ήταν μετά το πέρας της παρέμβασης, όπου τα πρώτα αποτελέσματα ήταν εμφανή, καθώς καταγράφηκε από την ερευνήτρια πληθώρα στοιχείων που καταδείκνυε πως τα παιδιά πραγματικά είχαν αποκομίσει πολλά θετικά στοιχεία, είχαν τροποποιήσει κάποιες συμπεριφορές, έκαναν μεγαλύτερη προσπάθεια για να διαχειριστούν καταστάσεις και όντως μέσω της ψηφιακής αφήγησης είχε προωθηθεί η συναισθηματική τους αγωγή. Τα δεδομένα, τα οποία και αυτά αναλύθηκαν ως προς το περιεχόμενό τους, αφορούσαν κυρίως την αλλαγή της συμπεριφοράς τους ως προς την συναισθηματική και κοινωνική τους αγωγή, αλλά και την έκφραση των ιδεών, των νέων αντιλήψεων και των συναισθημάτων των παιδιών με άλλους τρόπους. Ως ανάλυση περιεχομένου (content analysis) ορίζεται ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων, κατά τον οποίο τα θέματα που

έχουν καταγραφεί ως κείμενο αποτελούν το αντικείμενο διαπραγμάτευσης αναλύοντας τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου, που έχουν συλλεχθεί σε διάφορες χρονικές στιγμές, και τα χαρακτηριστικά του πομπού της επικοινωνίας. Πρόκειται για μία συστηματική τεχνική, όπου μειώνεται κατά πολύ ο όγκος των πληροφοριών με βάση κάποιους κανόνες κωδικοποίησης, δίνοντας τη δυνατότητα στους ερευνητές να επεξεργαστούν τα δεδομένα, δημιουργώντας πιο λίγες κατηγορίες περιεχομένου. Οι κατηγορίες αυτές απορρέουν πάντα ανάλογα με τα προκαθορισμένα ερωτήματα κατηγορίες που θέτει ο ερευνητής με βάση τη στοχοθεσία του για την ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα της έρευνας (Τσιώλης, 2015). Έγινε, λοιπόν, προσεκτική ανάγνωση σε όλες τις καταγραφές, αποκτώντας έτσι μία εικόνα για το σύνολο των παιδιών και της παρέμβασης από την αρχή της. Μετά τη μελέτη των δεδομένων άρχισαν να ομαδοποιούνται τα στοιχεία που συλλέχθηκαν και οι αντιδράσεις των παιδιών που ήταν παρεμφερείς, ώστε να υπάρξει μία συνολική αποτύπωση της εικόνας ολόκληρης της ομάδας.

Με στόχο να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, υλοποιήθηκε ανάλυση των δεδομένων όσον αφορά την κλίδα παρατήρησης, η οποία έγινε με τη χρήση υπολογιστικού φύλλου και μετέπειτα με περιγραφική ανάλυση. Αξιοποιήθηκε, πρώτα, το λογισμικό υπολογιστικού φύλλου Microsoft Excel για την προβολή και κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων των μαθητών. Η κλίδα παρατήρησης περιελάμβανε μία κλίμακα αξιολόγησης τριών επιπέδων («πολύ», «λίγο», «καθόλου») σχετικά με το βαθμό που ανταποκρινόταν το κάθε παιδί στα κριτήρια της κλίδας τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή που πραγματοποιήθηκε η δράση και, έτσι, μέσω του λογισμικού καταμετρήθηκε η συχνότητα εμφάνισης του κάθε επιπέδου αναλογικά με τον συνολικό αριθμό των παιδιών της τάξης. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν σχετίζονταν με το πόσο τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά, αν ακολουθήσαν οδηγίες, αν κατάφεραν να συνεργαστούν μεταξύ τους και με τον ενήλικα και γενικά αν όλη αυτή η προσπάθεια της ενασχόλησης των παιδιών με τη ψηφιακή αφήγηση στα πλαίσια της συναισθηματικής αγωγής παρακίνησε τα παιδιά για περαιτέρω εμπλοκή στις δραστηριότητες. Η αξιολόγηση, στο τέλος, για να οδηγήσει στην απάντηση του ερωτήματος, έγινε με βάση την εμπειρία της εκπαιδευτικού και βασίστηκε στο γεγονός πως η εκπαιδευτικός γνωρίζει πολύ καλά τις προσωπικότητες των παιδιών και τον τρόπο συμπεριφοράς τους. Περιγραφικά αναλύθηκαν τα στοιχεία με τη χρήση του λογισμικού επεξεργασίας

κειμένου, Microsoft Word, για να υπάρξει μία συνολική αποτίμηση της ομάδας, αναφορικά με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας.

Τέλος, θα παρουσιαστεί ο τρόπος που ακολουθήθηκε για να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα με την ερευνητική τεχνική του ερωτηματολογίου. Το ανώνυμο ερωτηματολόγιο, όπου είχε συμπληρωθεί από την εκπαιδευτικό, προσέφερε δεδομένα, τα οποία κωδικοποιήθηκαν, ανά ερώτηση, και ομαδοποιήθηκαν για να παραχθούν τα συμπεράσματα. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε εδώ ήταν η χρήση του προγράμματος SPSS (Statistical Package for Social Sciences), το οποίο παρέχει τη δυνατότητα για στατιστική ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων, με στόχο να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, τα οποία θα τεκμηριώσουν την απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα. Έτσι, λοιπόν, συλλέχθηκαν όλα τα δεδομένα και εισήχθησαν στο πρόγραμμα SPSS, από το οποίο με τα κατάλληλα βήματα, οργανώθηκαν οι πληροφορίες σε κυκλικά διαγράμματα. Σε αυτά φαίνεται ευδιάκριτα πως η πλειονότητα των παιδιών απήλαυσε τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και απέκτησε ακόμα πιο θετική στάση ως προς τη χρήση των ψηφιακών μέσων και των εργαλείων στα πλαίσιο των δραστηριοτήτων της συναισθηματικής αγωγής. Αφού υπήρξαν τα συμπεράσματα από το πρόγραμμα στατιστικές δημιουργήθηκε κείμενο στο λογισμικό Microsoft Word, όπου αναλύθηκαν περιγραφικά τα συμπεράσματα.

4.8. Αποτελέσματα

Ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού σεναρίου και της έρευνας, έχουν προκύψει τα εξής αποτελέσματα με βάση και τους στόχους που είχαμε εξ' αρχής θέσει. Λαμβάνοντας υπόψη τη μικρή ηλικία των παιδιών, τη πολυσύνθετη φύση της προσπάθειας να συνδυαστούν οι Νέες Τεχνολογίες, η ψηφιακή αφήγηση και τα κόμικς με την πολυπλοκότητα της προσέγγισης των συναισθημάτων μέσω της Συναισθηματικής Αγωγής θα λέγαμε πως είχαμε τα επιθυμητά αποτελέσματα σε όλους τους τομείς.

4.8.1. 1^ο ερευνητικό ερώτημα

«Είναι εφικτή και κατάλληλη η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο πλαίσιο δραστηριοτήτων συναισθηματικής αγωγής;»:

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι στόχοι που είχαν τεθεί ήταν οι εξής:

Τα παιδιά αναμένεται μέσω της αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στο πλαίσιο δραστηριοτήτων συναισθηματικής αγωγής να:

- συνειδητοποιούν τα συναισθήματά τους και πότε τα βιώνουν
- αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να τα ονοματίζουν
- περιγράφουν πως αισθάνονται σε κάθε περίπτωση
- παρατηρούν πως αντιδρούν τα ίδια και οι άλλοι, όταν κατακλύζονται από ένα συναίσθημα
- εκφράζουν τα συναισθήματά τους, λεκτικά και μη λεκτικά
- χρησιμοποιούν πρακτικές για να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους.

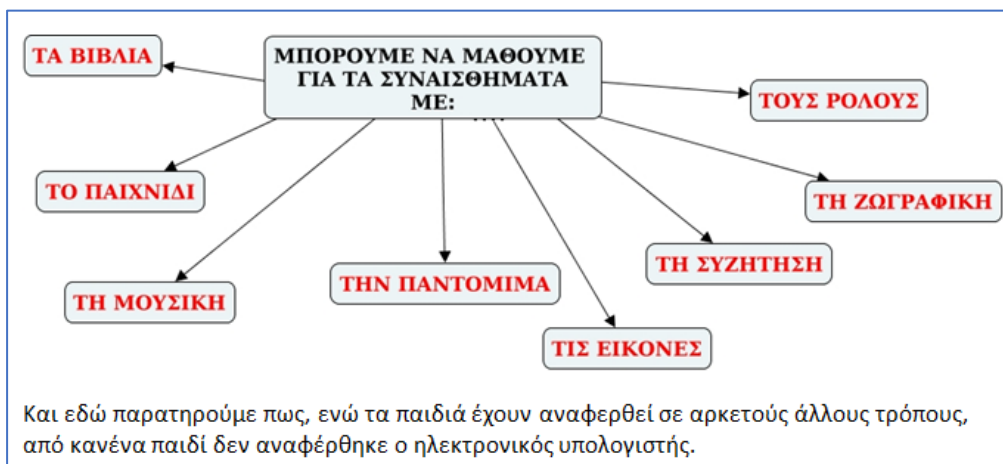
1^η Δραστηριότητα

Από την διερεύνηση των αρχικών γνώσεων και αντιλήψεων των παιδιών προέκυψε το συμπέρασμα πως τα παιδιά δεν είχαν μέχρι τότε συνδυάσει στο μυαλό τους πως είναι εφικτό να χρησιμοποιηθεί ο ηλεκτρονικός υπολογιστής για να επεξεργαστούν, να γνωρίσουν και να μάθουν τρόπους για να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα ίδια τα συναισθήματά τους. Παρομοίως, γνώριζαν πολλούς και διαφορετικούς τρόπους για να ασχοληθούν με τα συναισθήματα, όμως κανένα παιδί δεν ανέφερε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Οπότε, δεν υπήρχε κανένας αρχικός συσχετισμός αναφορικά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα συναισθήματα. Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την καταγραφή στο ημερολόγιο φαίνονται στα παρακάτω σχήματα με τους εννοιολογικούς χάρτες, οι οποίοι δημιουργήθηκαν ψηφιακά με τη χρήση του προγράμματος Smart Cloud:



Όπως παρατηρείται στο παραπάνω σχήμα γίνεται αναπαράσταση της ιδεοθύελλας ως εννοιολογικός χάρτης, η οποία δημιουργήθηκε κατά την πρώτη δραστηριότητα. Τα παιδιά, όπως συμπεραίνεται, δεν είχαν κατά νου πως μπορεί ο ηλεκτρονικός υπολογιστής να αποτελέσει το μέσο για να υλοποιηθούν δράσεις στα πλαίσια της προώθησης της συναισθηματικής αγωγής στο Νηπιαγωγείο.

Εικόνα 11: Αποτελέσματα πρώτης δράσης γνωστικού αντικειμένου



Και εδώ παρατηρούμε πως, ενώ τα παιδιά έχουν αναφερθεί σε αρκετούς άλλους τρόπους, από κανένα παιδί δεν αναφέρθηκε ο ηλεκτρονικός υπολογιστής.

Εικόνα 12: Αποτελέσματα πρώτης δράσης γνωστικού αντικειμένου

Κατά τη διάρκεια της διερεύνησης των αρχικών γνώσεων των παιδιών τα αποτελέσματα με βάση τις καταγραφές στο ημερολόγιο ήταν τα εξής:

Συμπεράσματα:
<ul style="list-style-type: none"> • Όλα τα παιδιά συμμετείχαν, εκφράζοντας τις αρχικές τους γνώσεις και αντιλήψεις.
<ul style="list-style-type: none"> • Όλα τα παιδιά είχαν έρθει σε επαφή με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος.
<ul style="list-style-type: none"> • Τα παιδιά γνώριζαν πολλές από τις δυνατότητες που έχει ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής με βάση και την ηλικία τους.
<ul style="list-style-type: none"> • Τα παιδιά εξέφρασαν πως τους αρέσει να ασχολούνται με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.
<ul style="list-style-type: none"> • Κανένα από τα παιδιά δεν ανέφερε πως μέσω της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να προσεγγίσει κάποιος τη συναισθηματική αγωγή.
<ul style="list-style-type: none"> • Τα παιδιά γνώριζαν για το τι είναι τα συναισθήματα και κάποιους τρόπους διαχείρισής τους.
<ul style="list-style-type: none"> • Ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν κάποια περιορισμένα συναισθήματα στον εαυτό τους και στους άλλους.
<ul style="list-style-type: none"> • Γνώριζαν αρκετούς από τους κατάλληλους τρόπους για την ηλικία τους για να επεξεργαστούν τη συναισθηματική αγωγή.
<ul style="list-style-type: none"> • Κανένα παιδί δεν ανέφερε τον υπολογιστή ως γνωστό τρόπο για να μάθουν περαιτέρω για τα συναισθήματα.
<ul style="list-style-type: none"> • Και οι δύο ερωτήσεις που τέθηκαν κινητοποίησαν τα παιδιά να δώσουν απαντήσεις.

Εικόνα 13: Αποτελέσματα ανάλυσης περιεχομένου καταγραφών ημερολογίου

2^η Δραστηριότητα

Τα αποτελέσματα των δράσεων προσέγγισης της συναισθηματικής αγωγής, των οποίων έγινε η καταγραφή με τη μορφή ημερολογίου απέδωσαν πολλές από τις γνώσεις και τις αντιδράσεις των παιδιών, αναφορικά με τα συναισθήματα, πριν από την παρέμβαση. Με την ανάγνωση από την εκπαιδευτικό και η εκτεταμένη επεξεργασία του βιβλίου «Η συγνωμομηχανή», του Κώστα Χαραλά, από τις εκδόσεις Παπαδόπουλος και κάνοντας ερωτήσεις, φάνηκε πως τα παιδιά γνώριζαν αρκετά πράγματα για τα συναισθήματα και τη διαχείρισή τους, όμως έμοιαζαν να τα εκφράζουν χωρίς να τα έχουν κάνει κτήμα τους. Στη μη δομημένη συνέντευξη που ακολούθησε συμμετείχαν και τα 15 παιδιά που αποτέλεσαν την ερευνητική ομάδα. Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα όσον αφορά το γνωστικό τομέα των παιδιών για τα συναισθήματα σύμφωνα με τις καταγραφές της μη δομημένης συνέντευξης που υλοποιήθηκε:

Αποτελέσματα:	
• Πώς νιώθεις όταν έχεις κάνει κάτι όμορφο;	Χαρά, ευχαρίστηση, ευτυχία, περηφάνεια, θάρρος, ελπίδα κ.ά
• Πότε ζητάς «συγγνώμη»;	Όταν ενοχλώ κάποιον, όταν κάνω ζημιά, όταν χαλάω τα πράγματα του αδερφού μου, όταν μου λέει η μαμά να το κάνω, άμα στεναχωρήσω κάποιον κ.ά
• Πώς μοιάζει ο θυμός;	Με ηφαίστειο, με μπαλόκι που σκάει, με τη φωνή της μαμάς όταν δεν την ακούω, με σεισμό, με τον Hulk κ.ά
• Τι μπορείς να κάνεις για να μη φοβάσαι;	Να πάρω αγκαλιά κάποιον, να πω το αγαπημένο μου τραγούδι, να κλείσω τα μάτια, να φωνάξω κάποιον μεγάλο, σκεφτώ κάτι όμορφο κ.ά
• Πως μπορείς να δείξεις την αγάπη σου;	Να φιλήσω τη μαμά, να κάνω μία ζωγραφιά, να χαρίσω ένα δώρο από τα Jumbo, να κάνω μιά μεγάλη αγκαλιά, να παίξω μαζί του κ.ά

Εικόνα 13: Αποτελέσματα γνωστικού περιεχομένου μη δομημένης συνέντευξης

Μεταγνωστική Δραστηριότητα:

Τα αποτελέσματα δεν περιορίζονται σε μία μόνο δραστηριότητα, αντιθέτως διευρύνονται σε όλη τη στάση που έδειξαν τα παιδιά με το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η πιο αρμονική συνύπαρξη των παιδιών, η καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους, η πιο εύκολη αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων τους στην ομάδα της σχολικής τάξης και η διαχείριση και διευθέτηση από τα ίδια τα παιδιά των συγκρούσεων που προέκυπταν, καταγράφηκε με μορφή ημερολογίου. Οι αναφορές, επίσης, στη δράση καταδεικνύουν πως τα παιδιά ενστερνίστηκαν πολλές πρακτικές που συζητήθηκαν αναφορικά με τα συναισθήματά τους μέσω της ψηφιακής αφήγησης.

Τα αποτελέσματα ήταν τα εξής:

Αποτελέσματα:
→ Τα παιδιά αναφέρονταν συχνά σε περιστατικά που είχαν συζητηθεί στα πλαίσια της εκπαιδευτικής παρέμβασης.
→ Για καιρό μετά συζητούσαν για το ρομπότ των συναισθημάτων, που έβρισκε λύσεις για να διαχειριστεί τα συναισθήματά του.
→ Το γεγονός πως ένα ρομπότ «ένιωθε», τα κινητοποίησε για να επεξεργαστούν περισσότερο τα δικά τους συναισθήματα.
→ Η ψηφιακή αφήγηση ήταν τόσο ελκυστική για αυτά που όλα τα παιδιά ενεπλάκησαν με ιδιαίτερο ζήλο.
→ Η συνεργασία των παιδιών βελτιώθηκε κατά πολύ, εφ' όσον εξομαλύνονταν πιο εύκολα οι διενέξεις τους.
→ Τα παιδιά άρχισαν να αιτιολογούν παραπάνω, γιατί νιώθουν, όπως νιώθουν και κατανοούσαν παραπάνω τους γύρω τους.
→ Τα παιδιά εξέφρασαν πολύ πιο εύκολα τι νιώθουν και παρέπεμπαν στον ήρωα της δράσης.
→ Τα παιδιά ήθελαν να ασχοληθούν και πάλι με παρόμοιες δράσεις και το εξέφραζαν

Εικόνα 14: Αποτελέσματα μεταγνωστικών δράσεων καταγραφών ημερολογίου

Οι στόχοι που είχαν τεθεί φαίνεται να επιτεύχθηκαν και το ερευνητικό ερώτημα απαντάται με θετικό πρόσημο. Με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και την ανάλυση τους, κρίνεται πως η συναισθηματική αγωγή μπορεί να προωθηθεί μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Σίγουρα τα αποτελέσματα που επιβεβαιώνουν το ερώτημα θα φανούν και εν καιρώ, λόγω της ηλικίας των παιδιών και της φύσης της συναισθηματικής αγωγής, καθώς χρειάζεται χρόνος για να δομηθούν οι αλλαγές και να εγκαθιδρυθούν ως στοιχεία της προσωπικότητας των παιδιών. Όλα τα παιδιά ήθελαν να συμμετέχουν στη διαδικασία ενασχόλησης με την ψηφιακή αφήγηση και τη δημιουργία κόμικς. Φάνηκε εξ' αρχής πως επηρεάστηκαν από το βιβλίο με τη συγγνωμομηχανή, καθώς στους πρώτους κειμενικούς διαλόγους που έφτιαξαν αναφέρθηκαν στην έννοια της συγχώρεσης και στα συναισθήματα που ένιωθε το ρομπότ. Όλη η ιστορία του ψηφιακού μας κόμικς προσαρμόστηκε πάνω στα συναισθήματα και στη διαχείρισή τους. Αρχικά, το γεγονός πως ένα ρομπότ είχε συναισθήματα αποτέλεσε ιδιαίτερα ελκυστικό στοιχείο για τη συμμετοχή των παιδιών. Σε πολλές των περιπτώσεων τα παιδιά ταυτίστηκαν με τον ήρωα σε πολύ μεγάλο βαθμό, δέθηκαν συναισθηματικά με το δημιούργημά τους και μέσω αυτού έδιναν στοιχεία για καταστάσεις που βιώνουν τα ίδια, δίνοντας ακόμα αβίαστα και λύσεις σε δικά τους ζητήματα.

Έτσι, λοιπόν, συζητώντας με τα παιδιά σε κάθε σκηνή που επέλεξαν να δημιουργήσουν για τις πρακτικές που μπορούν να ακολουθήσουν όταν βιώνουν ένα συναίσθημα, για τους τρόπους που μπορούν να το εκφράσουν, για το τι θα συμβούλευαν τους φίλους τους και άλλες ερωτήσεις συναισθηματικής αγωγής, τα παιδιά αντιλήφθηκαν περισσότερο, κατανόησαν τον εαυτό τους και τους άλλους και έμαθαν πιο εύκολα και πιο γρήγορα. Η καθοριστική παράμετρος ήταν πως όλη η προσπάθεια ενίσχυσης της συναισθηματικής τους νοημοσύνης μέσα από τη συναισθηματική αγωγή γινόταν με έναν καινοτόμο και πρωτότυπο τρόπο για τα παιδιά. Τους κέντρισε πολύ το ενδιαφέρον πως χρησιμοποιούσαν ένα άψυχο μέσο, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, για να δημιουργήσουν έναν ήρωα, ένα άψυχο και πάλι ρομπότ, το οποίο όμως θα νιώθει και μάλιστα θα νιώθει ό,τι νιώθουν τα παιδιά σε διάφορες καταστάσεις της ζωής τους.

Η ψηφιακή αφήγηση λειτούργησε λυτρωτικά για κάποια παιδιά, τα οποία ενθαρρύνθηκαν μέσα από την ίδια τη δράση για να εκφράσουν δικά τους βιώματα. Το γεγονός πως τα παιδιά μπορούσαν μέσω κάποιου άλλου, του ήρωα στην προκειμένη περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης, να διατυπώσουν καταστάσεις και να καταδείξουν πως νιώθουν γι' αυτές, ήταν ιδιαίτερα απελευθερωτικό. Για κάποια παιδιά, κυρίως λόγω των συνθηκών στο οικογενειακό πλαίσιο και ενδεχομένως λόγω της προσωπικότητάς τους είχαν δυσκολίες στην έκφραση και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, με αποτέλεσμα να χάνουν τις ισορροπίες συνύπαρξης και να έχουν πολλές συγκρούσεις με τους συνομήλικους τους. Τα αποτελέσματα φάνηκαν και μετά το πέρας της δράσης, όταν τα παιδιά αναφέρονταν σε πράγματα που είχαν συζητηθεί κατά τη διάρκεια της, για να επιλύσουν διαφορές, πάνω σε συγκρούσεις τους, για να αιτιολογήσουν συμπεριφορές τους και για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Γενικά, μέσω της ψηφιακής αφήγησης και όλης μας της δράσης ισχυροποιήθηκαν και έγιναν βίωμα πολλές χρήσιμες πρακτικές για την αναγνώριση, την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών, τις οποίες ακολούθησαν τα παιδιά για καιρό μετά το τέλος του σεναρίου και έδειξαν πως έγιναν κτήμα τους.

4.8.2. 2^ο ερευνητικό ερώτημα

«Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης δρα παρακινητικά στους μαθητές, όταν αυτοί πραγματοποιούν δραστηριότητες στο πλαίσιο της συναισθηματικής αγωγής;»:

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία, οι στόχοι που είχαν τεθεί ήταν οι εξής:

Τα παιδιά αναμένεται να:

- προσπαθούν να ακούνε τους συμμαθητές τους προσεκτικά
- συμμετέχουν και να εμπλέκονται ενεργά στις δραστηριότητες
- παίρνουν πρωτοβουλίες κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων
- εκφράζουν τις απόψεις τους
- διατυπώνουν τις απορίες τους ανοικτά σε όλη την ομάδα
- ακολουθούν οδηγίες
- κάνουν υποθέσεις για να φτάσουν στο επιθυμητό τους αποτέλεσμα.
- συνεργάζονται αρμονικά με τους συμμαθητές τους

- συνεργάζονται με τους ενήλικες
- αλληλεπιδρούν
- δείχνουν σεβασμό στις σκέψεις και στην προσωπικότητα των άλλων παιδιών και των ενηλίκων

1^η Δραστηριότητα

Από τη διερεύνηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της κλείδας παρατήρησης, κατά τη διάρκεια της πραγμάτωσης της εκπαιδευτικής παρέμβασης, προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα. Με βάση τα κριτήρια που συμπεριέλαβε η κλείδα παρατήρησης (ενδεικτικά: Συμμετείχε τα παιδιά στη δράση; Συνεργάστηκε με τους συνομήλικους του; Υπήρξε μεγαλύτερη εμπλοκή λόγω του ηλεκτρονικού υπολογιστή; Ακολούθησε οδηγίες; Πήρε πρωτοβουλίες; κ.ά) τα αποτελέσματα που αναδύθηκαν για το σύνολο της ομάδας φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Αποτελέσματα από συμπλήρωση κλείδας παρατήρησης

		Στο σύνολό της η ομάδα	
	ΠΟΛΥ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Συμμετείχε στη δράση;	15/15	0/15	0/15
Συνεργάστηκε με τους συνομήλικους;	14/15	1/15	0/15
Υπήρξε μεγαλύτερη εμπλοκή λόγω Η/Υ;	15/15	0/15	0/15
Ακολούθησε τις οδηγίες;	13/15	1/15	1/15
Πήρε πρωτοβουλίες;	13/15	1/15	1/15
Εξέφρασε συναισθήματα;	15/15	0/15	0/15
Διατύπωσε ερωτήσεις;	12/15	3/15	0/15
Υπήρξε ενδιαφέρον;	15/15	0/15	0/15
Έδειξε να απολαμβάνει τη δράση;	15/15	0/15	0/15
Πρότεινε ιδέες;	12/15	1/15	1/15

Παρατηρώντας πως όλα τα παιδιά να έχουν ιδιαίτερως ενεργή ανάμειξη στη δράση της ψηφιακής αφήγησης και να εκφράζουν τη χαρά τους, τον ενθουσιασμό και τον ιδιαίτερο ζήλο για συμμετοχή, μμητικά αρχικά κάποια παιδιά, που ήταν πιο εσωστρεφή, έκαναν το πρώτο βήμα για να προσεγγίσουν και τα ίδια τη διαδικασία αυτή και να την εξερευνήσουν, έως ότου βιώσουν και τα ίδια το πόσο ευχάριστη ήταν. Τα παιδιά έδειξαν πως αυτό τα έκανε να νιώσουν ιδιαίτερη χαρά και τα εξόπλισε με περισσότερη

αυτοπεποίθηση για το μέλλον. Η ψηφιακή αφήγηση λειτούργησε παρακινητικά ακόμα και για τα παιδιά, τα οποία δεν εξωτέρικευαν τόσο εύκολα το ενδιαφέρον τους και τα συναισθήματά τους. Πέρα από τις γνώσεις που αποκόμισαν, έδειξαν πως παράλληλα ψυχαγωγήθηκαν και διασκέδασαν πολύ την προσέγγισή τους με τα κόμικς, την επαφή τους με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τέλος την ενασχόλησή τους με τα συναισθήματα.

Αρχικά, η συμμετοχή των παιδιών, σύμφωνα και με την ανάλυση των δεδομένων, από την αρχή έως και το πέρας όλης της δράσης ήταν μεγάλη, το ενδιαφέρον κρατήθηκε αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια και η εμπλοκή τους ουσιαστική, σε σημείο που πολύ συχνά τα ίδια τα παιδιά μας εξέφραζαν τη διάθεση τους να ασχοληθούμε περαιτέρω με τη δράση της δημιουργίας κόμικς. Το μεγάλο ενδιαφέρον τους και η ελκυστικότητα της φύσης της ψηφιακής αφήγησης τα έκανε να εμπλακούν πολύ και να αφομοιώνουν πολύ περισσότερο τα όσα λέγονται, συγκριτικά με άλλες δράσεις. Με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης και των πολυμέσων τα παιδιά έδειξαν να εμπλέκονται πολύ, όχι μόνο ως προς τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, αλλά και ουσιαστικά όσο αναφορά το θέμα και το παραγόμενο υλικό. Οι δυνατότητες που έδινε το ψηφιακό εργαλείο για την παραγωγή της ψηφιακής αφήγησης μαγνήτισε τα ενδιαφέρον των παιδιών, τα οποία επιθυμούσαν πολύ να το εξερευνήσουν. Κατά τη διάρκεια των επιλογών τους, ως προς τον ήρωα, τις κινήσεις τους, το υπόβαθρο της κάθε σκηνής, εξερεύνησαν πολλές από τις πιθανές επιλογές τους, γεγονός που τα έκανε να ανακαλύπτουν ολοένα και νέα πράγματα και να αυξάνεται έτσι η επιθυμία τους για να συμμετέχουν και να αποτελούν μέρος της δράσης. Η συνεργασία των παιδιών προωθήθηκε σε μεγάλο βαθμό, καθώς κυρίως μέσω της συναισθηματικής αγωγής και του συναρπαστικού τρόπου των κόμικς και το ένα παιδί κινητοποιούσε το άλλο για να εμπλακούν περισσότερο, όχι μόνο ατομικά, αλλά και ομαδικά, συζητώντας μεταξύ τους.

4.8.3. 3^ο ερευνητικό ερώτημα

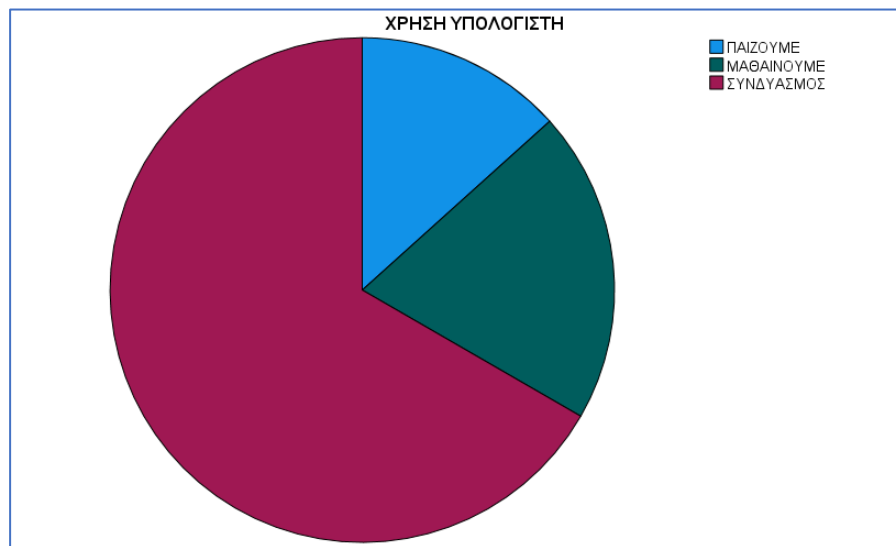
«Αποκτούν τα παιδιά θετική στάση για τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία, όταν αυτά χρησιμοποιούνται για την προώθηση της συναισθηματικής αγωγής;».

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και τη χρήση των ΤΠΕ, οι στόχοι που είχαν τεθεί ήταν οι εξής:

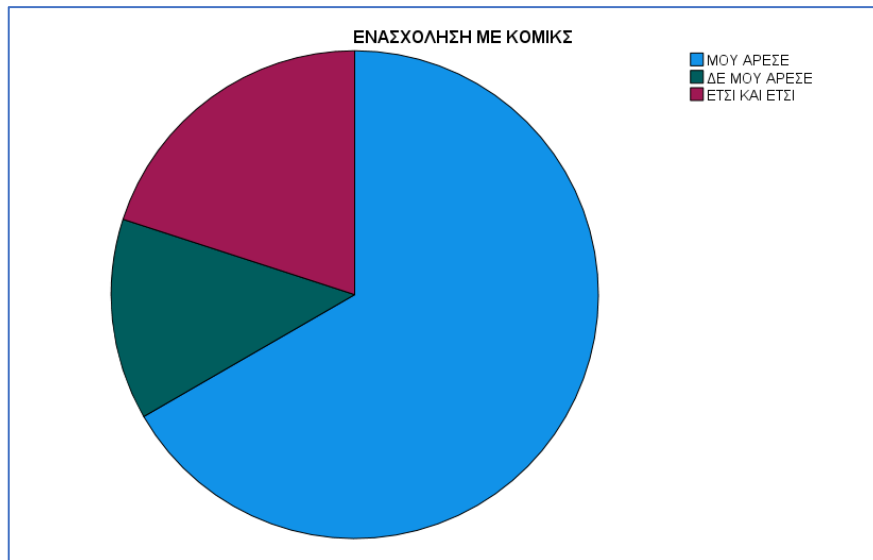
Τα παιδιά αναμένεται να:

- αποκτήσουν τα παιδιά θετική στάση ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών
- κατανοήσουν πως μπορεί να γίνει η χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και για μαθησιακούς λόγους πέραν των ψυχαγωγικών
- εξοικειωθούν με τα ψηφιακά εργαλεία μέσα από παιγνιώδη τρόπο
- αναπτύξουν δεξιότητες αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών ως εργαλεία για διερευνήσεις, αναζητήσεις και παραγωγές
- να εκφραστούν με ποικίλους τρόπους

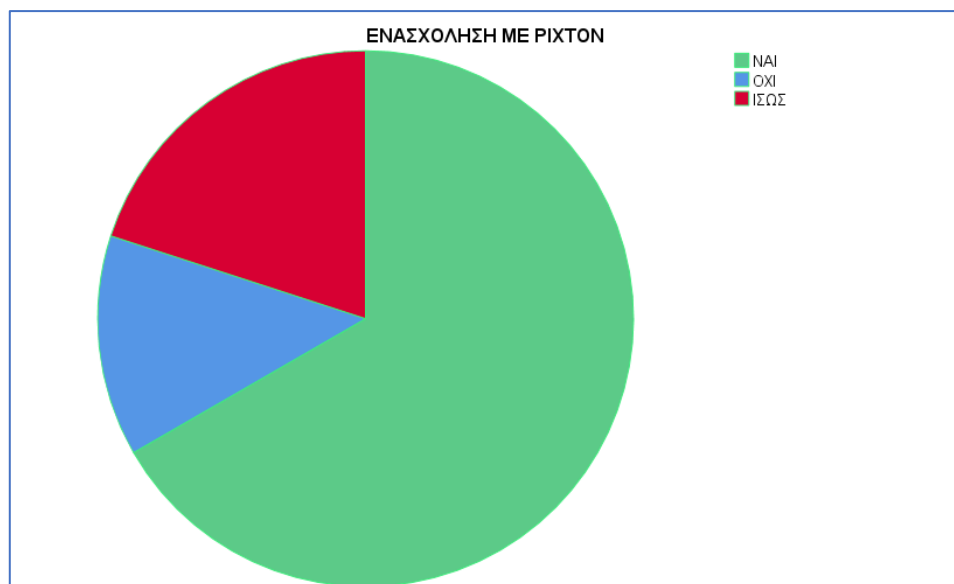
Μετά από την έμμεση συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια προκύπτουν τα εξής διαγράμματα, τα οποία προέκυψαν μετά την εισαγωγή των στοιχείων που είχαν συλλεχθεί:



Εικόνα 15: Διάγραμμα αποτελεσμάτων αναφορικά με τη χρήση του Η/Υ



Εικόνα 16: Διάγραμμα αποτελεσμάτων αναφορικά τη θετική στάση απέναντι στα ψηφιακά κόμικς



Εικόνα 16: Διάγραμμα αποτελεσμάτων αναφορικά με τη θέληση για ένασχόληση ξανά στο μέλλον με το εργαλείο Pixton

Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση μέσω της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης και προσέγγισαν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως μέσο για την πραγματοποίηση μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πάντα τα τεχνολογικά μέσα ήταν ενδιαφέροντα για τα παιδιά, κυρίως διότι τα περισσότερα από αυτά τα έχουν συνδυάσει στο μυαλό τους ως ένα εργαλείο για να παίζουν ή να απασχολούνται κάποιες

ώρες της ημέρας, κυρίως το απόγευμα στο σπίτι. Τα συγκεκριμένα παιδιά που απαρτίζουν την ομάδα έρευνας, είχαν εβδομαδιαία επαφή με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στα πλαίσια του μαθήματος των Νέων Τεχνολογιών που υλοποιείται και αρκετές φορές για εκπαιδευτικά παιχνίδια, για παρακολούθηση εκπαιδευτικών και μουσικών βίντεο, βασισμένα πάντα σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Σπάνια χρησιμοποιήθηκε ο ηλεκτρονικός υπολογιστής για παρακολούθηση βίντεο μονάχα προς τέρψη των παιδιών και ποτέ παθητικά, απλά για να απασχοληθούν με κάτι άλλο, χωρίς να υπάρχει ουσιαστικός εκπαιδευτικός λόγος. Τα παιδιά, σύμφωνα και με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, μετά το πέρας των δράσεων είχαν αποκτήσει μία πιο θετική στάση για τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία, αφού κατανόησαν τις δυνατότητες των ψηφιακών εργαλείων και πως αυτά μπορούν να συμβάλλουν στην εκπαιδευτική πράξη και στη μάθηση νέων πραγμάτων, ακόμα και της συναισθηματικής αγωγής. Κατά τη διαδικασία της συλλογής των αρχικών αντιλήψεων των παιδιών σε ερώτηση που διατυπώθηκε για το πως μπορούμε να μάθουμε για τα συναισθήματα, κανένα από τα παιδιά δεν ανέφερε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή μέσα στις απαντήσεις που δόθηκαν. Επίσης, σε επόμενη ερώτηση για το τι μπορούμε να μάθουμε μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, μέσα στις απαντήσεις κανένα παιδί δε συμπεριέλαβε κάποιο από τα συναισθήματα ή γενικά τα συναισθήματα. Οπότε, υλοποιώντας μία δράση, η οποία ήταν απόλυτα ενδιαφέρουσα για όλα τα παιδιά, για την προώθηση της συναισθηματικής αγωγής με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, τα παιδιά διαμόρφωσαν εκ νέου την αντίληψή τους για τον ηλεκτρονικό υπολογιστή γενικότερα. Απέκτησαν μία πιο θετική στάση αναφορικά με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων για να γίνει επεξεργασία και πιο δύσκολων μαθησιακών στόχων, όπως είναι η προώθηση της συναισθηματικής αγωγής στο Νηπιαγωγείο. Οπότε και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα καλύφθηκε και έχει θετική απάντηση.

5. Συζήτηση

Με την παρούσα διπλωματική εργασία δόθηκε η δυνατότητα για να διερευνηθεί, εάν και κατά πόσο είναι εφικτή η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στα πλαίσια δραστηριοτήτων συναισθηματικής αγωγής στο Νηπιαγωγείο και εάν τα παιδιά αποκτούν ένα πιο ισχυρό κίνητρο για να συμμετέχουν σε τέτοιους είδους δράσεις. Οι δράσεις αυτές εμπεριέχουν την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης με τη μορφή των ψηφιακών κόμικς. Επιπρόσθετα, έγινε διερεύνηση για την ύπαρξη της πιθανότητας τροποποίησης της στάσης των παιδιών και, πιο συγκεκριμένα, εάν ενισχύεται η θετική τους άποψη αναφορικά με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων συναισθηματικής αγωγής που πραγματοποιήθηκαν.

Αναλύοντας τα ευρήματα των αποτελεσμάτων που παρήχθησαν στα πλαίσια της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης γίνεται εμφανής η εποικοδομητική σχέση που μπορεί να υπάρξει ανάμεσα στις ΤΠΕ και τη συναισθηματική αγωγή. Τα συμπεράσματα κατέδειξαν πως η πλειονότητα των παιδιών διαφοροποίησε -σε μεγάλο βαθμό- κάποιους από τους τρόπους που διαχειρίζονταν τα συναισθήματά τους, ενισχύθηκε η ικανότητα για αναγνώριση των συναισθημάτων τους, αλλά και των συναισθημάτων των άλλων και βρήκαν τρόπους για να συνυπάρχουν αρμονικά με τους συνομηλίκους τους στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, τα παιδιά απέκτησαν ακόμα πιο θετική εικόνα για τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τις Νέες Τεχνολογίες γενικότερα, αφού κατανόησαν μέσω της εκπαιδευτικής αυτής παρέμβασης πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενισχυθεί η Συναισθηματική Αγωγή. Τα κίνητρα και η διάθεση των παιδιών για συμμετοχή σε αυτή, αλλά και σε παρόμοιου τύπου δράσεις, μεγιστοποιήθηκαν κι ακόμα και τα παιδιά που δε συμμετείχαν κατά το παρελθόν τόσο εύκολα σε παρεμφερείς δράσεις, ξεδιπλώθηκαν και ενεπλάκησαν ουσιαστικά, λόγω των χαρακτηριστικών των ψηφιακών εργαλείων

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί πως δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα η προσπάθεια συσχέτισης των ΤΠΕ και της συναισθηματικής αγωγής, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, λόγω της ηλικίας των παιδιών και τη σύνθετης φύσης της προσπάθειας αυτής. Σχετικές μελέτες για τη συσχέτιση της συναισθηματικής αγωγής και των Νέων Τεχνολογιών, που έχουν πραγματοποιηθεί έως τώρα, τόσο στη χώρα μας, όσο και διεθνώς, έχουν ως κοινό πόρισμα τη δυσκολία αυτή. Παρ' όλα αυτά, είναι αντιληπτό στην επιστημονική

κοινότητα πως υπάρχει ένα έλλειμμα αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, και κυρίως στη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το Νηπιαγωγείο. Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μία περαιτέρω προσπάθεια διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος, βασισμένη τόσο στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όσο και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης στα πλαίσια της έρευνας. Η εργασία αποσκοπεί στο να συνεισφέρει, όσο αυτό είναι εφικτό, στην επιστημονική κοινότητα περισσότερες πληροφορίες και να συνδράμει με τα αποτελέσματά της στην υποστήριξη της συσχέτισης της συναισθηματικής αγωγής σε συνδυασμό με τα ψηφιακά εργαλεία που προσφέρονται από τις Νέες Τεχνολογίες.

Τέλος, κρίνεται σκόπιμη και αναγκαία η περαιτέρω μελέτη του θέματος σε παγκόσμιο επίπεδο για να υπάρξουν περισσότερα έγκυρα στοιχεία, εκπαιδευτικά σενάρια και παρεμβάσεις και να είναι πιο πολλά τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα, τα οποία θα ενισχύουν με επιστημονικό τρόπο το υπό διαπραγμάτευση θέμα της εργασίας.

6. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η ψηφιακή αφήγηση καταδεικνύεται μέσω της συγκεκριμένης παρέμβασης ως ένας τρόπος, ο οποίος δύναται να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της συναισθηματικής αγωγής και στην τάξη του Νηπιαγωγείου. Η ψηφιακή αφήγηση και η συναισθηματική αγωγή μπορούν να συνδυαστούν και να λειτουργήσουν αμφίδρομα, ώστε και οι δύο τομείς να συμβάλλουν στην εξέλιξη των ικανοτήτων των παιδιών και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του. Παρ' όλο που ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί ένα άψυχο υλικό, οι δυνατότητες του μπορούν να δώσουν τον χώρο και το χρόνο να εκφραστεί ένα παιδί, να δημιουργήσει σύμφωνα με τη δική του επιθυμία και να κάνει τις δικές του επιλογές. Ο τρόπος δόμησης της ψηφιακής αφήγησης, ο διαλογικός χαρακτήρας των κόμικς βοηθά στο να υπάρχει επικοινωνία και έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών.

Το κίνητρο, όπως έγινε αντιληπτό και στα πλαίσια της παρέμβασης, ισχυροποιείται σε μεγάλο βαθμό με την χρήση των Νέων Τεχνολογιών και της ψηφιακής αφήγησης, η οποία συναντάται όλο και πιο συχνά στις εκπαιδευτικές πρακτικές των σχολικών τάξεων. Τα πολυμεσικά στοιχεία εγείρουν τις αισθήσεις των παιδιών, οξύνοντας τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και δίνοντας τους την ευκαιρία να εκφραστούν, όπως εκείνα επιθυμούν. Οι δυνατότητες αυτές μεγιστοποιούν τη διάθεση των παιδιών για συμμετοχή στις δράσεις και παράλληλα κινητοποιούν τη θέληση των παιδιών για να ασχοληθούν ξανά μελλοντικά με παρόμοιες δράσεις. Μέσα από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση έγινε αντιληπτό πως ακόμα και παιδιά, τα οποία είναι πιο συνεσταλμένα ως προσωπικότητες και χρειάζονται την ενίσχυση του εκάστοτε παιδαγωγού για να συμμετέχουν σε δράσεις, ξεδίπλωσαν πολλές από τις δυνατότητές τους και παρατηρήθηκε πως ενισχύθηκε κατά πολύ η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους μετά από μια τέτοιου είδους δράση.

Ο εκπαιδευτικός, έχοντας ο ίδιος αρχικά θετική στάση απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη, μπορεί να εισάγει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιεί αυτό το είδος αφήγησης, τη ψηφιακή, η οποία και εμπεριέχει τα κόμικς. Ο μαθητικός πληθυσμός στην εποχή που ζούμε δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το περιεχόμενο μίας ψηφιακής δράσης. Τα παιδιά παρασύρθηκαν από τον ήχο, την εικόνα, τις επιλογές και απέκτησαν μία ακόμα πιο θετική στάση απέναντι στη χρήση των

ψηφιακών μέσων και των εργαλείων, αφού τους έγινε κατανοητό με βιωματικό τρόπο πώς μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν για να ενισχύσουν τη συναισθηματική τους αγωγή.

7. Περιορισμοί

Στους περιορισμούς θα συγκαταλέγαμε την ηλικία των παιδιών, καθώς σε αυτή την ηλικία η ενασχόλησή τους με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στα πλαίσια της σχολικής καθημερινότητας δε μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την παρουσία ενός εκπαιδευτικού. Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν εντελώς αυτόνομα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, οπότε και χρειάζεται πολλές φορές η βοήθεια και η μεσολάβηση του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, λόγω της μικρής τους ηλικίας, δεν είναι εφικτό να επεξεργάζονται τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πολύ περισσότερο χρονικά από το επιτρεπτό, με βάση το σχολικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν και με βάση τις οδηγίες που δίνονται γενικά για την προάσπιση της υγείας τους.

Επιπλέον, κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας τα παιδιά και πάλι λόγω ηλικίας δεν ήταν δυνατό να συμμετέχουν συμπληρώνοντας τα ίδια το ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε για να διερευνήσει τις στάσεις των παιδιών απέναντι στη δράση και τα ψηφιακά εργαλεία που αυτή εμπεριείχε. Γι' αυτό το λόγο και η συμπλήρωση έγινε από την ερευνητή, προσπαθώντας πολύ να μην επηρεάσει με οποιοδήποτε τρόπο την άποψη και την επιλογή του κάθε παιδιού.

Ο πιο σημαντικός περιορισμός ήταν, κατά κύριο λόγο, το γεγονός πως η εκπαιδευτική παρέμβαση διεξήχθη στο δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους, οπότε και δεν υπήρξε ο απαιτούμενος χρόνος μετέπειτα, ώστε να παρατηρηθούν στο μέγιστο τα παιδιά και να είναι έτσι εφικτή η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Ως προς τη συσχέτιση της ψηφιακής αφήγησης με τη συναισθηματική αγωγή τα αποτελέσματα φαίνονται, όχι μόνο άμεσα, αλλά και εν καιρώ, οπότε και χρειαζόταν περαιτέρω χρόνος για να έχουμε μία καλύτερη και μακροπρόθεσμη εικόνα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

8. Μελλοντικές προοπτικές

Ως μελλοντικές προοπτικές της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης θα λέγαμε πως υπάρχουν πολλές και ποικίλες δράσεις, οι οποίες μπορούν είτε να συνεχίζουν το υπάρχον σενάριο διανθίζοντάς το, είτε να το τροποποιήσουν και να το εξελίσουν. Η ψηφιακή αφήγηση και τα κόμικς μπορούν να δώσουν πολλές δυνατότητες στον εκπαιδευτικό, ώστε να τα χειριστεί ως σημαντικά εργαλεία για να επεξεργαστεί μία πληθώρα θεμάτων, τα οποία απασχολούν τα παιδιά και προκύπτουν ως ανάγκες καθημερινά στη σχολική τάξη. Σε συνδυασμό με τη συναισθηματική αγωγή τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να πλαισιώσουν να αποσαφηνίσουν από το πιο εύκολο έως πιο στο δύσκολο στην κατανόηση ζήτημα.

Επιπλέον, μια τέτοια δράση η οποία θα συμπεριλαμβάνει την ψηφιακή αφήγηση και τα συναισθήματα μπορεί να επεκταθεί ποικιλοτρόπως. Προεκτείνοντας το συγκεκριμένο σενάριο θα μπορούσε, για παράδειγμα, να έχει ως αποτέλεσμα ακόμα και τη δημιουργία πολλών ατομικών κόμικς, τα οποία θα μπορούσαν να σταλούν ηλεκτρονικά στους γονείς, ή να εκτυπωθούν και να δοθούν μετέπειτα στα παιδιά ως το τελικό προϊόν της προσπάθειάς τους. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε ενδεχομένως να πραγματοποιηθεί ενδοσχολικά η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων με άλλα τμήματα, μικρότερα ή και μεγαλύτερα, μέσω της δράσης της ψηφιακής αφήγησης αναφορικά με ένα ζήτημα συναισθηματικής αγωγής.

Αναφορές

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Andersen, I., & Tisdell, E. (2016). and Cultural Experiences to Life Through the Medium of Digital Storytelling. Ghost and the Machine: Bringing Untold Personal Spiritual. *Proceedings of Adult Education Research Conference*. Charlotte: NC.
- Anning, A., Cullen, J., & Fler, M. (2009). *Early Childhood Education: Society and Culture* (2 εκδ.). London: SAGE Publications Ltd.
- Armstrong, S. (2003). *Snapshots! Educational insights from the Thornburg Center*. Illinois: The Thornburg Center Lake Barrington.
- Bucket, M., & Katulak, N. (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: SkillBased Training for teachers and students. Στο J. Chiarrochi, & M. Panju, *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. Great Britain: MPG Books Ltd.
- Banaszewski, T. (2002). Digital Storytelling Finds Its Place in the Classroom. Ανάκτηση 8 1, 2022, από <http://www.hdhstory.net/school/digital/Digital%20Storytelling%20Finds%20Its%20Place%20in%20the%20Classroom.pdf>
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2016). *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries*. doi:10.1007/978-3-319-39847-1
- Botsoglou, K., & Kakana, D. (2016). Αξιολογώντας την ποιότητα στο νηπιαγωγείο με τη χρήση της Κλίμακας Αξιολόγησης Περιβάλλοντος για την Προσχολική Εκπαίδευση (ECERS-R). *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 1, 4-14. doi:10.12681/dial.1990
- Brackett , M., & Katulak, N. (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for teachers and students. Στο J. Chiarrochi, & M. Panju, *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. Great Britain: MPG Books Ltd.
- Cathy, O. (2017). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Chicago: Crown Random House.
- Chevalier, N., Dauvier, B., & Blaye, A. (2009). Preschoolers' use of feedback for flexible behavior: Insights from a computational model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 251-267. doi:10.1016/j.jecp.2009.03.002

- Clark, A., & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά: Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Clements, D., & Sarama, J. (2003). *Strip mining for gold: Research and policy in educational technology- A response to "Fool's Gold"* (Τόμ. 11).
- Cohen, D., Stern, V., & Balaban, N. (1991). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας την συμπεριφορά των παιδιών*. (Δ. Ευαγγέλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, J., Onanaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005). Helping young children succeed. Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development. (σσ. 1-20). Early Childhood-National Conference of State Legislatures.
- Crotti, E. (2018). *Ζωγραφιές. Κατανοήστε τον χαρακτήρα και τα συναισθήματα των παιδιών μέσα από τα σχέδια τους*. (Χ. Ξανάκη, Επιμ., & Μ. Οικονομίδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Davis, A., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence : In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015. doi:1037//0022-3514.75.4.989
- Di Blas, N., & Paolini, P. (2013). Beyond the School's Boundaries: PoliCultura, a Large-Scale Digital Storytelling Initiative. *Educational Technology and Society*, 16(1), 15-27. Ανάκτηση 5 5, 2022, από <https://www.ijstor.org/stable/jeductechsoci.16.1.15>
- DiSessa, A. (2000). *Changing minds: Computers, learning and literacy*. Cambridge: MIT Press.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2000). *Reggio Emilia Οι Χίλιες Γλώσσες των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας*. (Ε. Κουτσουβάνου, Επιμ.) Αθήνα: Πατάκης.
- Farrell, A. (2020). *Ηθική Δεοντολογία της Έρευνας με Παιδιά*. (Μ. Σακελλαρίου, Επιμ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Faure, G., & Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. (Α. Στρουμπούλη, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Fessakis, G., Gouli, E., & Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education*(63), 87–97. doi:10.1016/j.compedu.2012.11.016
- Fogle, L., Huebner, E. S., & Laughlin, J. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence. *Journal of Happiness Studies*, 3, 373-392. doi:10.1023/A:1021883830847
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic.
- Gersie, A. (1992). *Earthtales: Storytelling in Times of Change*. London: Green Print.
- Gibbs, N. (1995, October). The E.Q Factor: New Brain Research suggests that emotions, not I.Q., may be the true measures of human intelligence. *Time Magazine*,

- Gilman, R., & Huebner, E. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311-319. doi:10.1007/s10964-006-9036-7
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2014). *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση των οργανισμών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gottman, J., & Declaire, J. (2009). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς – Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. (Χ. Χατζηχρήστου, Επιμ., & Χ. Ξενάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Guanglun, M. M., Yang, H., & Yan, W. (2017, October). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teacher and Teaching Education*, σσ. 125-134. doi:10.1016/j.tate.2017.06.004
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology and Society*, 15, 368-379. Ανάκτηση 6 18, 2022, από <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.15.4.368>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubek, E. (2004). *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria: Virginia: ASCD.
- Kain, D. (2003). Teacher-Centered versus Student-Centered: Balancing Constraint and Theory in the Composition Classroom. *Pedagogy*, 3(1), 104-108. doi:10.1215/15314200-3-1-104
- Kearney, M., & Treagust, D. (2001, 4 27). Constructivism as a referent in the design and development of a computer program using interactive digital video to enhance learning in physics. *Australian Journal of Educational Technology*, 17(1), σσ. 64-79. doi:10.14742/ajet.1773
- Kerlinger, F. N. (1970). A Social Attitude Scale: Evidence on Reliability and Validity. *Psychological Reports*, 26(2), 379-383. doi:10.2466/pr0.1970.26.2.379
- Krappmann, L. (2010). The weight of the child's view (Article 12 of the Convention on the Rights of the Child). *The International Journal of Children's Rights*, 18(4), 501-513. doi:10.1163/157181810X528021
- Kron, F., & Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

- Kullo-Abbott, T., & Polman, J. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN Journal: Technology Humanities Education and Narrative*, 5. Ανάκτηση 8 1, 2022, από <https://thenjournal.org/index.php/then/article/view/22>
- Καραγιώργη, Γ., & Συμεού, Λ. (2003). Κονστρουκτιβισμός και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός. *Ενημερωτικό Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 3, 29-32. doi:10.13140/RG.2.1.2147.2489
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. California: Digital Diner Press.
- Larsen, T., & Samdal, O. (2011). The importance of teachers' feelings of self efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A Norwegian study of teachers' reactions to the Second Step program. *School Psychology International*, 33(6), 631-645. doi:10.1177/0143034311412848
- Low, S., Cook, C., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of School Psychology*, 53, 453-477. doi:10.1016/j.jsp.2015.09.002
- Marples, R. (2002). *Το ευ ζην ως σκοπός της εκπαίδευσης, Οι σκοποί της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Matthews-DeNatale, G. (2008). *Digital Storytelling: tips and resources*. Boston: Simmons College.
- May, A. K. (1994). Interview techniques in qualitative research: concerns and challenges. Στο M. J. Morse, *Critical issues in qualitative research methods* (σσ. 188-201). Newbury Park: Sage Publications.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. doi:10.1016/S0160-2896(99)00016-1
- McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art*. Northampton: Mass.
- McWilliam, E., & Hatcher, C. (2004). Emotional Literacy as a Pedagogical Product. *Continuum Journal of Media & Cultural Studies*, 18(2), 179-190. doi:10.1080/1030431042000214988
- Michailidis, T., & Ζήκος, Ν. (2019). Διαθεματικότητα και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: από τη διδασκαλία των επιστημών στη διδασκαλία της "επιστημονικότητας". *ρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνέδριου 'Προγράμματα σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον* (σσ. 482-492). Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας και Pierce-Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδας.
- Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας, νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα* (2 εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά.

- Morrissey, J. (2018, August 2). *The New York Times*. Ανάκτηση 7 1, 2022, από How to Write a Good College Application Essay: <https://www.nytimes.com/2018/08/02/education/learning/writing-college-application-essay.html?rref=collection%2Fsectioncollection%2Feducation&action=click&contentCollection=education®ion=rank&module=package&version=highlights&contentPlacement=2&pgtype=s>
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 45(3), 255–287. doi:10.1037/h0084295
- Panju, M. (2008). *Seven Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. London: Continuum.
- Perkins, D. N. (1991a). Technology meets constructivism: Do they make a marriage? *Educational Technology*, 31(5), 19-23. Ανάκτηση 4 30, 2022, από <https://www.jstor.org/stable/44427516>
- Prensky, M. (2008). Turning on the lights. *Educational Leadership*, 65(6), 40-45. Ανάκτηση 7 5, 2022, από <https://www.learntechlib.org/p/101417/>.
- Preradovic, N. M., Lesin, G., & Boras, D. (2016). Introduction of Digital Storytelling in Preschool Education: A Case Study from Croatia. *Digital Education Review*(30), σσ. 94-105. doi:10.1344/DER.2016.30.94-105
- Pressman, S., & Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological Bulletin*, 131(6), 925–971. doi:10.1037/0033-2909.131.6.925
- Richards, J., & Farrell, T. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinaldi, C. (2001). The image of the child and the child's environment as fundamental principle. Στο L. Gandini, & C. P. Edwards, *Bambini: The Italian approach to infant toddler care* (σσ. 45-53). New York: Teachers College Press.
- Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 48, 220-228. doi:10.1080/00405840802153916
- Robin, B. (2008). *The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. Hand-book of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robin, B., & Pierson, M. (2005). A multilevel approach to using digitalstorytelling in the classroom. *The Annual Meeting of the Society for Information Technology Teacher Education*. Phoenix: AZ.
- Roblyer, M., & Doering, A. (2014). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Διδασκαλία*. (Μ. Μουντρίδου, Επιμ., & Μ. Μουντρίδου, Μεταφρ.) Αθήνα: ΙΩΝ.

- Sadik, A. (2008). Digital Storytelling: A Meaningful Technology-Integrated Approach for Engaged Student Learning. *Educational Technology Research and Development*, 56, 487-506. doi:10.1007/s11423-008-9091-8
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Schwarz, G. (2006). Expanding Literacies through Graphic Novels. *The English Journal*, 95(6), 58–64. doi:10.2307/30046629
- Sehnalova, V. (2014). Using ICT in education of preschool children. *Journal of Technology and Information Education*, 1, 6-18. doi:10.5507/jtie.2014.001
- Shah, A., & Godiyal, S. (2004). ICT in early years: balancing the risks and benefits. *British Journal of Educational Technology*. Ανάκτηση 7 30, 2022, από <http://www.aiaer.net/ejournal/vol21209/17.%20Shah%20&%20Godiyal.pdf>
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. Στο N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (σσ. 236-247.). Thousand Oaks: Sage.
- Storycenter. (2015). *Storycenter - History*. Ανάκτηση 7 10, 2022, από Storycenter. Listen deeply - Tell stories: <https://www.storycenter.org/history>
- Styliaras, G., & Dimou, V. (2015). *Σύγχρονες διδακτικές τεχνικές και η συνεισφορά των εργαλείων Web 2.0*. Kallipos, Open Academic Editions. Ανάκτηση 8 26, 2022, από <http://hdl.handle.net/11419/722>
- The Digital Storytelling Association. (2002). *The center for digital storytelling*. Ανάκτηση 7 21, 2022, από <http://www.storycenter.org/>
- Vivitsou, M., Niemi, H., Wei, G., Kallunki, V., & Miao, R. (2017). Teachers' practices to support student work in digital storytelling: A study on Finnish and Chinese school teacher's experiences. *Seminar.net: International journal of Media, Technology and Lifelong Learning*. Retrieved 8 30, 2022, from https://www.researchgate.net/publication/320470929_Teachers'_practices_to_support_student_work_in_digital_storytelling_A_study_on_Finnish_and_Chinese_school_teachers'_experiences
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274. doi:10.1016/S1048-9843(02)00099-1
- Yunus, M., Salehi, H., & Embi, M. (2012). Effects of Using Digital Comics to Improve ESL Writing. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 4(18), 3462-3469.
- Zhao, H., Zhang, J., & McDougall, S. (2011). Emotion-Driven Interactive Digital Storytelling. *Entertainment Computing – ICEC 2011*, 6972, 22-23. doi:10.1007/978-3-642-24500-8_3

- Zins, J., & Maurice, E. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*(17), 233-255.
- Zins, J., & Elias, M. (2007). Social and emotional learning: promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2 & 3), 233-255. doi:10.1080/10474410701413152
- Βασιλικοπούλου, Μ., Μπουλουδάκης, Μ., & Ρετάλης, Σ. (2007). Αξιοποίηση των ψηφιακών κόμικς στην εκπαίδευση: Προτάσεις για το μάθημα της ιστορίας. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη, Α'*, σσ. 456-465. Σύρος.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.
- ΔΕΠΠΣ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 6 26, 2022, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΔΕΠΠΣ. (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 7 5, 2022, από http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367
- Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ., & Πανούσης, Γ. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Θάνου, Α. (2001). *Πειράματα στο Νηπιαγωγείο, Θεωρητικό Υπόβαθρο και Δραστηριότητες*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Θεριανός, Κ. (2002). Εκπαιδευτική Τεχνολογία: προσδοκίες, ρητορική και πραγματικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 123, 20-25.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Ανάκτηση 7 10, 2022, από Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Προγράμματα Σπουδών: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/programma_spydon_gia_tin_prosholiki_ek_paideysi.pdf
- Καϊμάρα, Π., Σδρόλια, Μ., Κοκκινομηλιώτη, Ε., Δεληγιάννης, Ι., Αγγελάκος, Κ., & Οικονόμου, Α. (2018). Αναπτύσσοντας ένα διαδραστικό πολυαισθητηριακό σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη (Επιμ.), *Παιδί και Πληροφορία*:

- Αναζητήσεις ιστορίας, δικαίου, δεοντολογίας και πολιτισμού (σσ. 484-497). Αθήνα: Οσελότος.
- Καπανιάρης, Α., Λιόβα, Δ., & Παπαδημητρίου, Ε. (2011). *Διδασκαλία με κόμικς (comics): παρουσίαση εργαλείων δημιουργίας κόμικς στο πλαίσιο σχεδίασης και εφαρμογής πιλοτικού εργαστηρίου του παραρτήματος*. Βόλος: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Καραβά, Μ., Κουκουβίνος, Θ., Κωστοπούλου, Δ., Μαστροθανάση, Ζ., & Μητάκος, Δ. (2012). *Διδακτικός Σχεδιασμός και Τ.Π.Ε*. Αθήνα: Μπατσιούλας. Ανάκτηση 5 15, 2022, από https://pappanna.files.wordpress.com/2012/10/didaktika_senaria_e_book-1.pdf
- Καραμπάτσου, Α. (2000). *Παράγοντες και εκτιμήσεις της σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κελεσίδης, Ε. (1998). *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Δικτύων. Εισήγηση στο «Β' Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης» - Ηλεκτρονικά Πρακτικά*. Θεσσαλονίκη: Εικονικό Σχολείο – The Sciences of Education Online.
- Κολιάδης, Ε. (1995). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* (Τόμ. Β 'Κοινωνικογνωστικές θεωρίες). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.
- Κόμης, Β. (2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου. Κλάδος ΠΕ60. 2β, σ. Α'.* Πάτρα: Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης, ΕΑΠΥ. Ανάκτηση 6 10, 2022, από <https://e-pimorfosi.cti.gr/yliko-diach-organosis/category/17-epimorf-yliko-kse-b-epipedou-tpe?download=35:pe6070>
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοτρωνίδου, Ι., & Τόζιου, Τ. (2011). *Η ψηφιακή αφήγηση στο σχολείο. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καλλιέργεια του πολυγραμματισμού και της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών-σύμφωνα με τη φιλοσοφία του νέο ψηφιακού σχολείου*. Αθήνα: Ζήτη.
- Κουτσουβάνου, Ε. (1994). *Η Θεωρία του Piaget και Παιδαγωγικές Εφαρμογές στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2005). *Θέματα μάθησης και διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μαλαφάντης, Κ. (2010). *Σελίδες στην Οθόνη ή σε Χαρτί (το μέλλον της ανάγνωσης)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρτινίδης, Π. (1990). *«ΚΟΜΙΚΣ» Τέχνη και Τεχνικές της Εικονογραφήγησης*. Θεσσαλονίκη: Α.Σ.Ε.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρομάτη, Μ. (2012, 10 16). Τα βιντεοπαιχνίδια ως Εργαλεία Μάθησης. Ανάκτηση 6 1, 2022, από http://lexifilia.blogspot.com/2012/10/blog-post_5047.html
- Μισιρλή, Α., Κοκκόση, Α., & Κόμης, Β. (2014). Μελέτη των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από τη χρήση προγραμματιζόμενων παιχνιδιών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13(31), 318–329. doi:10.12681/icw.17975
- Μουντρίδου, Μ. (2008). *Εκπαιδευτική τεχνολογία – Πολυμέσα*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).
- Μουντρίδου, Μ. (2021). *Χρήση και σχεδίαση Μαθησιακών Δραστηριοτήτων και Εκπαιδευτικών Σεναρίων*. Σημειώσεις μαθήματος, ΑΣΠΑΙΤΕ – Παιδαγωγικό Τμήμα.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7, σσ. 1-19. Αθήνα. doi:10.12681/icodl.735
- Μπιρμπίλη, Μ. (2005). Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στο νηπιαγωγείο. *Μακεδόν: Περιοδική Επιστημονική Έκδοση της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*, 14, 289-303.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2004). *Σχολείο και οικογένεια: Δράσεις και αλληλεπιδράσεις. Σημειώσεις Παραδόσεων*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Νικολοπούλου, Κ. (2009). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση: Ένταξη, χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νικολοπούλου, Κ., & Παπαδοπούλου, Κ. (2008). Παιχνίδι και ηλεκτρονικοί υπολογιστές στην προσχολική εκπαίδευση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8, 121–139. doi:10.12681/icw.18214

- Ντολιοπούλου, Έ. (2006). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντολιοπούλου, Έ., & Σουσιλόγλου, Κ. (2007). Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή των ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 123-149. doi:10.12681/icw.18227
- Οικονομίδης, Β., & Ζαράνης, Ν. (2010). Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην προσχολική εκπαίδευση: συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. II*, σσ. 545-552. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για τον Σχεδιασμό και την εισαγωγή του «Ηλεκτρονικού Βιβλίου» στην Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαδόπουλος, Μ. (2005). Εισαγωγικό Σημείωμα. *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, Επιμορφωτικό υλικό Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαθανασίου, Α. (2000). *Προγράμματα & Δραστηριότητες στους Κρατικούς Παιδικούς Σταθμούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος.
- Παππά, Β. (2015). *Η ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών στα πλαίσια του σχολείου*. Ανάκτηση 8 22, 2022, από www.academia.edu
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (1996). *Η πληροφορική στην εκπαίδευση, παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορικής, Ολική Προσέγγιση* (Τόμ. Ι). Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.
- Σεραφείμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2010). Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο. *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. II*, σσ. 521-528. Κόρινθος: Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή.
- Τζιμογιάννης, Α. (2019). *Ψηφιακές Τεχνολογίες και Μάθηση του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιλιμένη, Τ. (2011). *Η αφήγηση στο χώρο της Ιατρικής, στην Εισαγωγή στην Τέχνη της Αφήγησης, Άρθρα και Μελετήματα*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης, *Ερευνητική Μεθοδολογία στις*

Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

Υφαντή, Κ. (2019). Τα κόμικς ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας: μελέτη περίπτωσης σε παιδιά δημοτικού. *Μεταπτυχιακή διπλωματική Εργασία Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Κοινωνικών Επιστημών και Νομικής Τμήμα Γλωσσών και Φιλολογίας. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.*

Φάβας, Δ. (2018). *Η αξιοποίηση της σωκρατικής μεθόδου – μαιευτικής στο σύγχρονο κονστρουκτιβισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων.* Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Δια Βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή, Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση 5 30, 2022, από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22543>

Φράγκου, Χ. (1998). Προβλήματα Σχετικά με την Ανάπτυξη, το Παιδί, τον Έφηβο και τη Νοημοσύνη. Στο Χ. Φράγκου, *Ψυχοπαιδαγωγική* (σσ. 163-225). Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πηγές Εικόνων

Εικόνα 1-15: Προσωπικό αρχείο.