



**«ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ»**

**«ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**"ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ"»**

Διπλωματική Εργασία

«Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στο νηπιαγωγείο:

μία έρευνα δράσης»

«Ασπασία Χαγιάρη»

**Επιβλέπουσα: Μέλλω Αιμιλία Κέκια**

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος, 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Ασπασίας Χαγιάρη που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Η δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στο νηπιαγωγείο:  
μία έρευνα δράσης»

«Ασπασία Χαγιάρη»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

«Μέλλω Αιμιλία Κέκια»

«Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Ιωάννης Σπαντιδάκης»

«Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ»

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος, 2022

## ***Ευχαριστίες***

*Ευχαριστώ από τα βάθη της ψυχής μου όλους τους ανθρώπους που ήταν δίπλα μου σε όλες τις φάσεις αυτής της επίπονης αλλά τόσο δημιουργικής πρώτης ερευνητικής μελέτης μου.*

*Ιδιαίτερώς ευχαριστώ την α' επιβλέπουσα καθηγήτρια, κ. Μέλλω Αιμιλία Κέκια για τη διαρκή καθοδήγηση και υποστήριξη, τη σημαντική ενθάρρυνση και την ατέρμονη υπομονή και επιμονή της καθ' όλη την πορεία εκπόνησης αυτού του έργου και μάλιστα με τρόπο στοργικό. Ευχαριστώ επίσης τον β' επιβλέποντα καθηγητή, κ. Ιωάννη Σπαντιδάκη, όπως και τον καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Ντίνα, ως μέλος της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, που συνεισέφεραν στον αγώνα της ολοκλήρωσης και δημοσιοποίησης της παρούσας εργασίας.*

*Ξεχωριστές ευχαριστίες οφείλω στη διευθύντρια-νηπιαγωγό του 2<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου Χαλάστρας Θεσσαλονίκης, κ. Οικονόμου Μόρφω, που αντιμετώπισε το ερευνητικό έργο με αγάπη και εργάστηκε με ζήλο και σύμπνοια μαζί μου, στις υπόλοιπες νηπιαγωγούς του σχολείου που συνεισέφεραν με τον δικό τους τρόπο στη διεξαγωγή της έρευνας, και κυρίως στα παιδιά του τμήματος της έρευνας που συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις δράσεις.*

*Τέλος, ευχαριστώ όλους τους ανθρώπους της οικογένειάς μου και τους φίλους μου για την υποστήριξη και την αγάπη τους.*

*“Education is the most powerful weapon  
which you can use to change the world”  
Nelson Mandela*

*«Η εκπαίδευση είναι το πιο ισχυρό όπλο  
που μπορείς να χρησιμοποιήσεις για να αλλάξεις τον κόσμο»  
Νέλσον Μαντέλα*

## Περίληψη

Η μάθηση και η διδασκαλία της γλώσσας και του γραμματισμού στην εκπαίδευση εξελίσσεται συνεχώς για να ανταποκριθεί στα σύγχρονα κοινωνικοπολιτικά, (πολύ)πολιτισμικά, τεχνολογικά και εκπαιδευτικά δεδομένα. Το σχολείο αποτελεί κατεξοχήν χώρο ανάπτυξης των πολλαπλών γραμματισμών που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία μέσω της μεθοδικής αξιοποίησης από τους εκπαιδευτικούς των σύνθετων πολυτροπικών κειμένων που κυριαρχούν στις ζωές των παιδιών σήμερα. Ειδικά το νηπιαγωγείο αποτελεί έναν χώρο που από πολύ νωρίς το παιδί θα λάβει τα απαραίτητα ερεθίσματα για να καταφέρει να εξελιχθεί σε ένα κριτικά, ψηφιακά και κοινωνικά, εγγράμματο άτομο. Για αυτό και τα Προγράμματα Σπουδών του ελληνικού νηπιαγωγείου αποδίδουν όλο και μεγαλύτερη έμφαση στους γραμματισμούς, στην πολυτροπικότητα των μέσων παραγωγής νοήματος και κυρίως στις ψηφιακές μορφές τους.

Η παρούσα εργασία βασίστηκε στη θεωρία της παιδαγωγικής των Πολυγγραμματισμών της οποίας οι θεμελιώδεις πρακτικές είναι η Τοποθετημένη Πρακτική, η Ανοικτή Διδασκαλία, η Κριτική Πλαισίωση και η Μετασχηματισμένη Πρακτική. Με βάση τις πρακτικές αυτές και σκοπό τη διερεύνηση των διαδικασιών εφαρμογής τους στην πράξη, πραγματοποιήθηκε μία έρευνα δράσης στο 2ο Νηπιαγωγείο Χαλάστρας Θεσσαλονίκης κατά το τρίτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2021-2022. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ποικίλα ερευνητικά εργαλεία και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα ευρήματα ανέδειξαν αναδυόμενη ανάπτυξη των δεξιοτήτων και πρακτικών πολυτροπικού γραμματισμού των μαθητών/μαθητριών της τάξης, καθώς και συνεχή μετασχηματισμό των διδακτικών πρακτικών της ερευνήτριας, προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες γραμματισμού των νηπίων κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Τα ερευνητικά αυτά πορίσματα ενισχύουν τα αποτελέσματα αντίστοιχων διδακτικών ερευνών στην προσχολική εκπαίδευση αναφορικά με τη συμβολή της παιδαγωγικής των πολυγγραμματισμών στην ανάπτυξη του αναδυόμενου πολυγγραμματισμού των παιδιών, ενώ παράλληλα προωθούν τους/τις νηπιαγωγούς να ενημερώνονται και να εξελίσσονται συνεχώς ως στοχαζόμενοι/ες επαγγελματίες παιδαγωγοί, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στα νέα γλωσσικοεκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα.

### **Λέξεις – Κλειδιά**

[πολυ]γραμματισμοί, παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, αναδυόμενες πολυτροπικές κειμενικές πρακτικές, προσχολική εκπαίδευση, έρευνα- δράση

## «The pedagogy of multiliteracies in Kindergarden. An action- research project»

### **Abstract**

The learning and teaching of language and literacy in education is constantly evolving to respond to contemporary socio-political, (multi-)cultural, technological and educational realities. Schools are a prime site for the development of the multiple literacies required by modern society through teachers' methodical use of the complex multimodal texts that dominate children's lives today. Kindergarden in particular is a place where from a very early age the child will receive the necessary stimuli to develop into a critically, digitally and socially literate individual. This is why the Greek kindergarden curricula place increasing emphasis on literacy, on the multimodality of the means of producing meaning and especially on their digital forms.

This study is based on the theory of Multiliteracies pedagogy whose fundamental practices are Situated Practice, Open Teaching, Critical Framing and Transformative Practice. Based on these practices and in order to investigate the processes of their application in practice, an action research was carried out at the 2nd Kindergarden of Chalastra in Thessaloniki during the third quarter of the school year 2021-2022. The data were collected with a variety of research tools and analyzed using the method of thematic analysis. The findings revealed an emerging development of the classroom students' multimodal literacy skills and practices, as well as a continuous transformation of the researcher's teaching practices in order to meet the differentiated literacy needs of the infants during the specific time period. These research findings reinforce the results of similar teaching research in preschool education regarding the contribution of multiliteracies pedagogy to the development of children's emerging multimodal literacy, while at the same time encouraging kindergarden teachers to continuously inform and evolve as reflective professional educators in order to be able to respond to new language educational and social realities.

### **Keywords**

[multi]literacies, pedagogy of multiliteracies, emerging multimodal textual practices, early childhood education, action-research



## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	iv
Περίληψη.....	vi
Abstract .....	viii
Περιεχόμενα.....	ix
Κατάλογος εικόνων.....	xi
Κατάλογος σχημάτων .....	xii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xiii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	14
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
1 ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	18
1.1 Από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς.....	18
1.2 Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στην εκπαίδευση.....	25
2 ΠΟΛΥ-ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	31
2.1 ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003.....	31
2.2 ΠΣ 2011/2014.....	33
2.3 ΠΣ 2021.....	35
3 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	38
3.1 Διεθνής έρευνα .....	38
3.2 Ελληνική έρευνα .....	42
3.3 Συνολική θεώρηση .....	42
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	47
4.1. Στόχος και ερωτήματα έρευνας.....	47
4.2. Προσέγγιση και μέθοδος έρευνας .....	47
4.3. Περιγραφή σχολείου και τάξης .....	50
4.3.1. Περιγραφή σχολείου .....	50
4.3.2. Περιγραφή τάξης .....	51
4.3.2.1.Ο χώρος.....	51
4.3.2.2.Οι συμμετέχοντες/-ουσες.....	52
Μαθητές/μαθήτριες .....	52
Διδάσκουσα-ερευνήτρια .....	53
Κριτική φίλη.....	54
4.4 Ερευνητικά εργαλεία .....	54
4.4.1 Διαδικασίες εφαρμογής των εργαλείων .....	57
4.5 Μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.....	60
4.6 Ποιότητα της έρευνας.....	61
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	63
5.1 Παρατήρηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών πριν από την εφαρμογή της παρέμβασης.....	63
5.2 Η διδακτική παρέμβαση .....	65
5.2.1 Σχεδιασμός .....	65
5.2.1.2 Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.....	65
5.2.1.3 Κειμενικό υλικό.....	66

5.2.1.4 Διδακτικές πρακτικές.....	72
5.2.1.5 Διαδικασίες αξιολόγησης.....	74
5.2.2 Υλοποίηση.....	76
5.3.1 Αποτίμηση.....	80
6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	95
6.1 Συζήτηση-συμπεράσματα .....	102
6.2 Περιορισμοί έρευνας.....	102
6.3 Θεωρητικές και πρακτικές συνέπειες των ευρημάτων.....	103
6.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	104
Βιβλιογραφία.....	106
Παράρτημα.....	116

## Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1 Πρωτόκολλο παρατήρησης .....	116
Εικόνα 2 Πρωτόκολλο παρατήρησης κριτικής φίλης .....	117
Εικόνα 3 Πρωτόκολλο παρατήρησης ερευνήτριας .....	118
Εικόνα 4 Ημερολόγιο ερευνήτριας .....	119
Εικόνα 5 Δείγμα κωδικοποίησης .....	119
Εικόνα 6 Εργαλείο ελέγχων .....	120
Εικόνα 7 Πολυτροπικό κείμενο 1 .....	120
Εικόνα 8 Πολυτροπικό κείμενο 2 .....	121
Εικόνα 9 Πολυτροπικό κείμενο 3 .....	121
Εικόνα 10 Πολυτροπικό κείμενο 4 .....	122
Εικόνα 11 Πολυτροπικό κείμενο 5 .....	122
Εικόνα 12 Πολυτροπικό κείμενο 6 .....	123
Εικόνα 13 Πολυτροπικό κείμενο 7 .....	123
Εικόνα 14 Φύλλο εργασίας 1 .....	124
Εικόνα 15 Φύλλο εργασίας 2 .....	125
Εικόνα 16 Φύλλο εργασίας 3 .....	126
Εικόνα 17 ΦΕ1: Παραγωγή κειμένου .....	127
Εικόνα 18 ΦΕ1: Παραγωγή κειμένου .....	128
Εικόνα 19 ΦΕ2: Παραγωγή κειμένου .....	129
Εικόνα 20 ΦΕ3: Παραγωγή κειμένου .....	130
Εικόνα 21 Παραγωγή κειμένου: Ποίημα 1 .....	131
Εικόνα 22 Παραγωγή κειμένου: Ποίημα 2 .....	132
Εικόνα 23 Παραγωγή κειμένου: Αφίσες παιδιών .....	133
Εικόνα 24 Παραγωγή κειμένου: Παιχνίδι ρόλων .....	134
Εικόνα 25 Μουσικοκινητικό παιχνίδι .....	135
Εικόνα 26 Μουσικοκινητικό δρώμενο σε κύκλο .....	135
Εικόνα 27 Ομαδοσυνεργατική δράση .....	136
Εικόνα 28 Παρουσίαση ομαδικών αφισών σε γονείς .....	137
Εικόνα 29 Παρουσίαση ομαδικών αφισών σε νήπια .....	137
Εικόνα 30 Σχόλιο γονέα .....	138

## Κατάλογος σχημάτων/ πινάκων

Σχεδιάγραμμα 1. Διαγραμματική απεικόνιση της προσχολικής τάξης της έρευνας.....	52
Πίνακας 1. Πλάνο ημερολογίου έρευνας.....	55

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
GVD	Γραμματική οπτικού σχεδιασμού
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
NLG	Ομάδα Νέου Λονδίνου
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών
ΠΣΝ	Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου
ΣΛΓ	Συστημική Λειτουργική Γραμματική
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφόρησης και Επικοινωνίας
ΥΠΑΙΘ	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί γνώση και εφαρμογή σύνθετων πολυτροπικών μορφών και τρόπων (multimodal modes, New London Group, 1996) επικοινωνίας, ενημέρωσης και μάθησης. Η γλωσσική εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της καλείται να αναπτύξει τη γνώση αυτή μέσω της υιοθέτησης και εφαρμογής κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Μία διεθνώς αναγνωρισμένη προσέγγιση η οποία έχει εμφανιστεί και στο ελληνικό εκπαιδευτικό προσκήνιο τις τελευταίες δεκαετίες, είναι η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών (pedagogy of multiliteracies), την οποία εισηγήθηκε η ομάδα του Νέου Λονδίνου (New London Group/NLG, όπ.π.). Έχει υποστηριχθεί ότι οι εφαρμογές των πολυγραμματισμών είναι ικανές να προετοιμάσουν τα παιδιά για να αναπτύξουν τις πολυεγγράμματα ταυτότητές τους από το ξεκίνημα της εκπαίδευσής τους, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της πολύπλοκης και πολυσύνθετης παγκόσμιας κοινωνίας (Nordström, Kumpulainen & Potter, 2019: 15). Έτσι, οι πολυσημειωτικές (multisemiotic, Cope & Kalantzis, 2000) μορφές κειμένων και η εκπαίδευση στα νέα ψηφιακά μέσα, που έως τώρα ήταν ξεχωριστά κομμάτια του γλωσσικού προγράμματος σπουδών, μετατρέπονται σε αναπόσπαστο και ενιαίο κομμάτι του με τη βοήθεια του μοντέλου των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2000: 72· Kalantzis & Cope, 2008: 197· Cloonan, 2008: 167· Hong & Hua, 2020· Χατζησαββίδης, 2003).

Το μανιφέστο της ομάδας του Νέου Λονδίνου συνδυάζει παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση, επιδιώκοντας να σφυρηλατήσει μαθητές/μαθήτριες-πολίτες με εγγράμματα γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τους/τις καθιστούν ικανούς/ικανές να αντιμετωπίζουν κάθε κοινωνικό, πολιτισμικό, ή άλλο φαινόμενο. Τόσο η μη γραμμική πορεία της μάθησης, όσο και ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας ορίζουν ένα μοντέλο που υπερασπίζεται όλες τις μαθητικές ομάδες, συμπεριλαμβάνοντας αυτές των μειονοτήτων. Δύο από τις βασικότερες έννοιες του μοντέλου είναι η επικοινωνία και η γλωσσική καλλιέργεια μέσω της μάθησης. Οι κανόνες της γλώσσας παύουν να είναι αυστηρά οριοθετημένοι, ενώ νέες μορφές και τρόποι επικοινωνίας γίνονται αποδεκτοί από την εκπαιδευτική κοινότητα, κάνοντας πιο δημιουργική και ευέλικτη την επικοινωνία μεταξύ όλων των μαθητών/μαθητριών και των εκπαιδευτικών. Οι πολυσημειωτικοί τρόποι επικοινωνίας εμπλέκονται σε πολλά πεδία, εφόσον ο ήχος, η κίνηση, η εικόνα, η έκφραση, ο γραπτός και προφορικός λόγος, συνεργάζονται με τον ψηφιακό κόσμο της ταχύτητας και της

χωρίς σύνορα πληροφόρησης και επικοινωνίας. Τέλος, οι νέες τεχνολογίες προσπαθούν να ενταχθούν ως πυλώνας της μάθησης και όχι ως ένα περιστασιακό έρεισμα, λαμβάνοντας υπόψη το τι συμβαίνει στις αναπτυγμένες τεχνολογικά κοινωνίες όπου τα ψηφιακά μέσα βρίσκονται ριζωμένα στην καθημερινότητα όλων των πολιτών (Kalantzis & Cope, 2008· New London Group, 2000· Cope & Kalantzis, 2000· Μαυραγάνης & Ποταμιάς, 2021: 215).

Μελετώντας τα ΠΣ για το ελληνικό νηπιαγωγείο από το 2003 και εξής και σε συνδυασμό με τους αντίστοιχους Οδηγούς της/του Νηπιαγωγού, διαπιστώνεται ότι οι έννοιες των πολυγραμματισμών, της πολυτροπικότητας και της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη γλωσσική εκπαίδευση αναφέρονται σε διαφορετική συχνότητα και με διαφορετικούς μεθοδολογικούς τρόπους στο καθένα από αυτά. Στο Πρόγραμμα του 2003 (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2003) και τον συνοδευτικό Οδηγό Νηπιαγωγού του 2006 (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2006), αναδεικνύεται μία γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση που προωθεί παιδαγωγικές πρακτικές που συνδέονται με αναφορές σε πολυτροπικά κείμενα που διαχέονται σε όλο το εύρος του προγράμματος, χωρίς όμως να ορίζονται και χωρίς να εξηγείται η λειτουργία των οπτικών, των ηχητικών και των λοιπών σημειωτικών πόρων που χρησιμοποιούν για την παραγωγή νοήματος, αλλά ούτε να δίνονται σαφείς οδηγίες για την αξιοποίησή τους. Κύριο χαρακτηριστικό του ΑΠΣ είναι η εισαγωγή του αναδυόμενου γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση.

Το αναθεωρημένο Πρόγραμμα του 2014 (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2014) αποτελεί τη βελτιωμένη εκδοχή του αρχικού πιλοτικού προγράμματος του 2011 (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2011) και δέχεται και αυτό κριτική ως προς την επιφανειακή προσέγγιση του (κριτικού) πολυγραμματισμού που εισάγει. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι ενώ αναφέρονται καθαρά ο πολυτροπικός γραμματισμός και τα πολυτροπικά κείμενα ως σημειωτικοί πόροι, καθώς και η αναγκαιότητα αξιοποίησής τους από τους/τις νηπιαγωγούς, παραλείπεται η ανάδειξη σημειωτικών μεθόδων μάθησης στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας, αφού δεν επισημαίνονται οι ρόλοι, η σημασία και η χρήση τους (Goti, Dina & Dinas, 2021). Με λίγα λόγια, το ΠΣ παραλείπει να εξετάσει το σχολείο ως πλαίσιο κειμένου μέσα στο οποίο συμβαίνουν όλες οι επικοινωνιακές και κοινωνικές πρακτικές, διατηρώντας μία επιφανειακή επικοινωνιακή, πολυπολιτισμική και κριτική γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση.

Μετά από τα δύο παραπάνω Προγράμματα Σπουδών, κάνει την εμφάνισή του το πιο πρόσφατο πιλοτικό πρόγραμμα του 2021 (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021). Σύμφωνα με το

Πρόγραμμα αυτό, η παιδαγωγική των γραμματισμών ορίζεται και προσεγγίζεται πολύπλευρα. Οι έννοιες της γλώσσας/σημείωσης, της επικοινωνίας και της τεχνολογικής ανάπτυξης προσδιορίζονται και αναλύονται με τρόπο τέτοιο, ώστε να διαμορφώνουν ένα κατανοητό στους/στις εκπαιδευτικούς πεδίο δράσης για τη γόνιμη εφαρμογή των πολυγραμματισμών στο νηπιαγωγείο. Η μεθοδολογική πρακτική των νηπιαγωγών δεν πρέπει να οδηγεί σε γραμμική τυπική μάθηση, τα παιδιά καλούνται να αναζητούν και να εργάζονται επάνω σε ένα θέμα που τα ενδιαφέρει, να το αναλύουν, να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν και να το παρουσιάζουν στην κοινότητα μέσα από ποικίλα πολυτροπικά κείμενα<sup>1</sup>.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα εργασία επιχειρεί να ερευνήσει την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στο νηπιαγωγείο ως θεωρία και πράξη. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των διαδικασιών σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης της μάθησης και της διδασκαλίας των σύγχρονων γλωσσικών και πολυτροπικών μορφών κειμενικής επικοινωνίας, όπως προτείνονται από την ομάδα του Νέου Λονδίνου (New London Group, 1996) και το νέο ΠΣ, σε ένα ελληνικό νηπιαγωγείο ημιαστικής περιοχής.

Η εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύονται οι έννοιες των πολυγραμματισμών και της παιδαγωγικής τους, στο δεύτερο τα προγράμματα σπουδών της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με αυτούς και στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, ακολουθεί η παρουσίαση της έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε με βάση το μοντέλο των πολυγραμματισμών σε μία τάξη νηπιαγωγείου της Κεντρικής Μακεδονίας. Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο στόχος, η μέθοδος και η διαδικασία υλοποίησης του ερευνητικού έργου, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και οι τρόποι ανάλυσής τους, ενώ στο πέμπτο ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και στο έκτο παρατίθενται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

---

<sup>1</sup> Η αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος αυτού στα πειραματικά σχολεία της χώρας κατά το σχολικό έτος 2021-2022 και τα συναφή συμπεράσματα δεν έχουν δημοσιευθεί ακόμη στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς συνεχίζεται η πιλοτική του εφαρμογή για 2η συνεχή χρονιά (σχολικό έτος 2022-23).



Η εργασία κλείνει με τη βιβλιογραφία και το Παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει τα ερευνητικά εργαλεία, τα πολυτροπικά κείμενα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, κείμενα που παρήγαγαν οι ίδιοι/ίδιες οι μαθητές/ μαθήτριες, καθώς και φωτογραφίες από την εκπαιδευτική διαδικασία.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

---

### 1 ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 1.1 Από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς

Γραμματισμός (literacy) σημαίνει η ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνεί προφορικά, γραπτά ή και με μη γλωσσικά σημεία (New London Group, 1996: 60-61· Ντίνας, 2013: 286· Τσάκωνα, χχ· Χατζησαββίδης, 2003: 2· Θεοδότου, 2013: 63· Μητσιοπούλου, 2001: 1). Αρχικά, ο γραμματισμός διακρινόταν σε κοινωνικό και σχολικό (Μητσιοπούλου, 2001: 1). Ο σχολικός γραμματισμός αφορά κατεξοχήν τη γραφή και την ανάγνωση ενώ παράλληλα επιδιώκει να αναπτυχθούν και άλλες δεξιότητες, όπως η λογική σκέψη, οι υποθετικές προτάσεις, οι αφηρημένες έννοιες, οι γραμματικοί κανόνες μίας γλώσσας και άλλες γνωστικές και διανοητικές δεξιότητες (Μητσιοπούλου, 2001). Ο κοινωνικός γραμματισμός αφορά την επικοινωνία των ανθρώπων σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον που ζουν και δραστηριοποιούνται, δηλαδή τις συνθήκες/πλαίσια επικοινωνίας, τις μορφές γραφής και ανάγνωσης που χρησιμοποιούνται και την ερμηνεία του νοήματος/της σημασίας μέσα στην καθημερινότητα (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 167).

Δύο άλλα είδη γραμματισμών (literacies) τα οποία έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του θεωρητικού προβληματισμού στο πεδίο είναι ο λειτουργικός και ο κριτικός γραμματισμός. Ο λειτουργικός (functional literacy) αφορά την προσαρμογή των ατόμων στις λειτουργίες της κοινωνίας -από την τήρηση των διαδικασιών του σχολείου έως την μετέπειτα ακολουθία των διαδικασιών λειτουργίας του χώρου εργασίας. Ο κριτικός γραμματισμός (critical literacy) έχει σκοπό να αναπτύξει την εγγράμματη κριτική σκέψη στους πολίτες και να τους ευαισθητοποιήσει απέναντι στις εκάστοτε ιδεολογίες. Ανάλογη λειτουργία έχει και στην εκπαίδευση, να καλλιεργήσει δηλαδή κριτική ικανότητα και ματιά απέναντι στα μηνύματα που λαμβάνουν οι μαθητές/μαθήτριες μέσω των κειμένων από τα διάφορα δρώμενα της πολιτικής σκηνής και της ευρύτερης κοινωνίας (Μητσιοπούλου, 2001: 3-4· Cope & Kalantzis, 2000: 72· Ξυδόπουλος, Αναγνωστοπούλου, Γούτσος, Χατζησαββίδης & Τσάκωνα, 2013· Χαραλαμπίδης, 2006: 197). Ειδικότερα από το 1990 και εξής διαδίδεται η εντύπωση ότι η εκπαίδευση, η διδασκαλία της γλώσσας και τα κείμενα φέρουν μία ιδεολογική συνθετότητα, όμως για αυτό και θα πρέπει να αναζητηθούν

προσεκτικά τα πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά νοήματα των κειμένων (Κωστούλη, χχ: 3). Με όποια σχολή σκέψης και αν εξεταστεί μία τέτοια θεώρηση της ανάλυσης κειμένων -οι σημαντικότερες καταγράφηκαν από τον Luke και τον Freire-, κοινή είναι η διαπίστωση ότι η γλωσσική εκπαίδευση πρέπει να διαμορφώνει κριτικούς προσανατολισμούς που να αναδεικνύουν τους κοινωνικούς σκοπούς των κειμένων και να καλλιεργούν τον κριτικό γραμματισμό των εκπαιδευομένων (Κουτσογιάννης, Χατζηκυριάκου, Αντωνοπούλου, Αδάμπα, Παυλίδου, 2015: 83).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο γραμματισμός ως έννοια αρχικά έφερε την αντίληψη ότι είναι μέσο κοινωνικών επιτυχιών και προσωπικών κατακτήσεων, ενώ στη συνέχεια νοηματοδοτήθηκε ως τρόπος διαχείρισης της ζωής των ανθρώπων (Ξυδόπουλος, κ.ά., 2013). Τα είδη των γραμματισμών (οικογενειακός/οικιακός, κειμενικός, κριτικός κ.ά.), όπως μελετήθηκαν και καταγράφηκαν επί σειρά ετών, εφαρμόστηκαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα ανά τον κόσμο, καταλήγοντας τελικά να θεωρούνται σημαντικά στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνική ζωή (Kalantzis & Cope, 2019: 90-96 Ξυδόπουλος, κ.ά., 2013, Κέκια, 2011). Πολλοί ερευνητές, ανάμεσά τους οι Scriber και Cole, μελετώντας τις επιδράσεις των γραμματισμών προτείνουν να γίνεται καλύτερη χρήση και εκμετάλλευση των γνώσεων που διαθέτει κανείς στο περιβάλλον του (Prinsloo & Baynham, 2013: 38). Τέτοιου είδους αντιλήψεις τροφοδοτούν έναν διαρκή αναστοχασμό και μετασχηματισμό των ιδεολογιών περί των γραμματισμών, καταλήγοντας μετά από δεκαετίες μελέτης στη συγκρότηση του νέου πεδίου των Σπουδών Γραμματισμού (Literacy Studies) αλλά και στην εμφάνιση των πολυγραμματισμών (Prinsloo & Baynham, 2013 Manolitsis, 2016: 22 ).

Γίνεται σαφές ότι ο γραμματισμός περιήλθε από διάφορες φάσεις μέσα στα ποικίλα εκπαιδευτικά συστήματα που επηρεάστηκαν από αυτόν, με αποτέλεσμα κάθε φορά να προκύπτουν νέες ανάγκες, νέες πτυχές του γραμματισμού, νέες απαιτήσεις στις εφαρμογές του στη γλώσσα και στην παιδαγωγική. Καθώς η έννοια και η πρακτική του γραμματισμού χρειάστηκε να εξελιχθεί για να ανταποκρίνεται στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες, έκαναν την εμφάνισή τους νέες μορφές γραμματισμού, όπως ο *κριτικός πολυτροπικός γραμματισμός (critical multimodal literacy)* (Cope & Kalantzis, 2009: 166 Παπαδόπουλος, 2014 Chan, Chia & Choo: 75 Πάχη, 2021: 1 Χατζησαββίδης, 2013 Κυπριώτης, 2006).

Από τον 20<sup>ο</sup> αιώνα ήταν ήδη γνωστή η κριτική ανάλυση λόγου και η συνακόλουθη κριτική γλωσσική επίγνωση με κεντρικό πρωταγωνιστή τον Fairclough κ.ά. (Παπαδόπουλος, 2014: 9· Κουτσογιάννης, 2013: 3· Ντίνας, 2013: 288-289), ενώ από το 1994 μία ομάδα επιστημόνων, με τίτλο *‘Ομάδα του Νέου Λονδίνου’*, ασχολήθηκε με τη μελέτη της παιδαγωγικής των γραμματισμών και την εξέλιξή τους βάσει των ραγδαίων κοινωνικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών εξελίξεων. Η ομάδα αποτελούνταν από τους: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Guthrie Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata. Αυτοί οι ερευνητές εστίασαν στην εκπαίδευση και στο πώς αυτή μπορεί να αποφέρει ουσιώδη οφέλη στους μαθητές/ στις μαθήτριες, ενισχύοντας παρούσες ιδέες και πρακτικές των γραμματισμών που έχουν ήδη αναπτύξει (Cope & Kalantzis, 2000: 3-4· Kalantzis & Cope, 2008: 195· Harrison, Lee, O’ Royrke & Yelland, 2009). Η συνένωση τόσων διακεκριμένων επιστημόνων στη συγκεκριμένη Ομάδα οδήγησε στη συγκρότηση του μοντέλου της *παιδαγωγικής των πολυγλωσσισμών* (pedagogy of multiliteracies). Το μανιφέστο που παρουσίασε το 1996 η Ομάδα (New London Group, 1996) περιλάμβανε περιπτώσεις μελετών και εφαρμογών σε σχολεία από όλες τις γωνιές του κόσμου, τις οποίες είχαν πραγματοποιήσει τα ίδια τα μέλη της. Μέχρι το 1997 είχαν πραγματοποιηθεί και άλλες πειραματικές δοκιμές των πολυγλωσσισμών ανά τον κόσμο σε πολύ περισσότερα σχολεία με άμεση ανταπόκριση μεγάλης μερίδας επιστημόνων στη νέα παιδαγωγική πρόταση των γραμματισμών (Kalantzis & Cope, 1999: 694). Από τότε έως σήμερα η πρόταση αυτή άσκησε επιρροές σε ποικίλα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς μέσω της εφαρμογής της σε ευρεία κλίμακα εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Το κίνημα των Πολυγλωσσισμών αποτελεί μετεξέλιξη της *Σχολής των κειμενικών ειδών* του Σύννεϋ της Αυστραλίας, ένα κίνημα το οποίο εξέταζε γλωσσοδιδασκτικά ζητήματα με βάση τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ) του Halliday και ονομάστηκε *Παιδαγωγική του Γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη* (Κέκια, 2011: 85). Επαναπροσδιορίζοντας βασικές αρχές των προτάσεων για τη λειτουργική γραμματική και τους πολυτροπικούς διαύλους επικοινωνίας, η Ομάδα του Νέου Λονδίνου εκσυγχρόνισε το περιεχόμενο της *Παιδαγωγικής του Γραμματισμού*, χωρίς να το απορρίψει, αλλά αναπροσαρμόζοντάς το στα νεότερα κοινωνικοπολιτικά και τεχνολογικά δεδομένα (Ντίνας, 2013: 293). Στο πλαίσιο αυτό, οι λεξικογραμματικές γνώσεις προσφέρουν στους μαθητές διαφορετικές αναγνώσεις

των κειμένων που συνεισφέρουν στην κατανόηση των σύνθετων επικοινωνιακών νοημάτων τους (Κουτσογιάννης, κά, 2015: 83-84 Παπαδοπούλου, Παγκουρέλια & Γκόρια, 2019: 344-345).

Για να καταστούν πιο σαφείς οι προθέσεις της ομάδας του Νέου Λονδίνου, αρκεί να επισημανθεί ότι η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών έχει κεντρικό σκοπό να εισάγει στην εκπαίδευση των παιδιών την ανάλυση της πολυτροπικότητας (multimodality) και της πολυσημίας όλων των κειμένων. Είναι θεμιτό οι δεξιότητες γραμματισμού (επικοινωνιακές, ψηφιακές, γλωσσικές, κινητικές) των μαθητών/μαθητριών να είναι χρήσιμες στην επαγγελματική και όχι μόνο ζωή τους, και κυρίως στην καλλιέργειά τους ως ενεργών εγγράμματων πολιτών, ώστε να αντιλαμβάνονται και να κρίνουν τα ποικίλα νοήματα (New London Group, 2000· Cope & Kalantzis, 2000: 65· Χατζησαββίδης, 2013: 296· Kalantzis, κ.ά. 2016: 84-85· Χατζησαββίδης, 2011: 6). Βασικές αρχές και σκοποί του μοντέλου αποτελούν η κατανόηση της αναπαράστασης των πολλαπλών νοημάτων τόσο μέσω της γλώσσας όσο και άλλων μέσων επικοινωνίας σε ένα κοινωνικό πλαίσιο ή σε μία κοινότητα (Ο' Farrell, 2018). Καταλήγοντας, οι πολυγραμματισμοί είναι μία δυναμική παιδαγωγική με ευελιξία στα χέρια κάθε χρήστη, εξαρτώμενη από τους κοινωνικούς σκοπούς που κάθε φορά επιδιώκει να επιτύχει (The New London Group, 1996: 64- 65· Cope & Kalantzis, 2000: 5, 7· Kalantzis & Cope, 2008: 197· Κυπριώτης, 2006· Κουτσογιάννης, κά, 2015: 85).

Παρά την καθολικότητα της ιδεολογίας που φέρει η παιδαγωγική αυτή, η εφαρμογή των πολυγραμματισμών είναι διαφορετική για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα σε κάθε χώρα. Δεν προβλέπεται πιστή αναπαραγωγή πρακτικών και μεθόδων, καθώς μεταβολές μπορεί να συμβούν και σε τοπικό επίπεδο μέσα στην ίδια χώρα (Κουτσογιάννης, κά, 2015: 86). Βασικός σκοπός της Ομάδας του Νέου Λονδίνου είναι *«όλοι οι μαθητές να ωφεληθούν από τη μάθηση με τρόπους που να τους επιτρέπουν να συμμετέχουν πλήρως στη δημόσια, κοινωνική, και οικονομική ζωή»* (New London Group, 1996: 61).

Γίνεται σαφές ότι οι ερευνητές/ερευνήτριες της ομάδας του Νέου Λονδίνου όρισαν ένα μοντέλο τόσο εκπαιδευτικού όσο και κοινωνικού χαρακτήρα και φύσης. Η ονομασία «Πολυγραμματισμοί» (Multiliteracies) είναι εμπνευσμένη από τη σύγχρονη γλωσσική, πολιτισμική και τεχνολογική πολυμορφία και την πολυτροπικότητα (New London Group, 1996: 63). Συγχρόνως, αντανακλά το σύνολο

των ποικίλων πολιτισμικών, κοινωνικών και γλωσσικών μορφών γραμματισμών τους οποίους εμπερικλείει ευρύτερα το μοντέλο (Cope & Kalantzis, 2000: 5· Χατζησαββίδης, 2013: 296· Παπαδόπουλος, 2014: 9-10· Παχή, 2021: 8· Χατζησαββίδης, 2011· Χαραλαμπίδης, 2006: 196· Τσάκωνα, χχ· Ο'Farrell, 2018). Συμπερασματικά, ο γραμματισμός για την Ομάδα του Νέου Λονδίνου αφορά αποκλειστικά τη γλώσσα, ενώ οι πολυγραμματισμοί εκτείνονται πέρα από αυτήν και εμβαθύνουν στη χρήση της (New London Group, 1996: 64).

Σύμφωνα με τη θεωρία, σε κάθε επικοινωνιακό συγκείμενο (context) ακολουθείται η ανάλυση 'σημείων', τα οποία διαμορφώνουν διαφορετικά νοήματα σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας. Έτσι, κατασκευάστηκε η σημειωτική θεωρία, για να μελετηθούν τα διαφορετικά είδη σημείων τα οποία παράγουν ή επεξηγούν ένα νόημα. Τα σημεία δεν χρησιμοποιούνται για να παράξουν μία ορισμένη μορφή, αλλά δημιουργούν οποιαδήποτε μορφή έκφρασης επιθυμεί το παιδί ή ο ενήλικας. Έτσι, ο γλωσσικός γραμματισμός διευρύνεται και μαζί του και η επικοινωνία η οποία μπορεί να μεταφέρεται σε πλαίσια πέραν της ομιλίας και της γραφής. Η γλώσσα ενός παιδιού γίνεται η ζωγραφιά του, η μουσική και η κίνησή του δίνουν νόημα στον τρόπο που αντιλαμβάνεται και εκφράζει μία έννοια. Τέλος, ο σημειωτικός τρόπος κάθε ατόμου είναι αλληλένδετος με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά του (Crafton, Silvers & Brennan, 2009: 33· Χαραλαμπίδης, 2006: 196-197· Kress, Jewitt, Odborn & Tsatsarelis, 2014).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι σκοποί, οι λειτουργίες και η δομή ενός πλαισίου επικοινωνίας συνδιαμορφώνουν συγκεκριμένα νοήματα στην επικοινωνία αυτή. Η νοηματοδότηση παράγεται από την αλληλεπίδραση όλων των σημειωτικών πόρων, η οποία καθορίζεται από τα τρία παραπάνω στοιχεία: τη δομή, τις λειτουργίες και τους σκοπούς του κειμένου (Κέκια, 2014). Ερευνητές υποστηρίζουν ότι ειδικά οι οπτικοί πόροι είναι δυνατότεροι επικοινωνιακά από τον γραπτό λόγο (Kress, 2000: 339). Οι εικονιστικοί τρόποι πρόσληψης και παραγωγής λόγου είναι καταλληλότεροι και για παιδιά που δυσκολεύονται στην προφορική γλώσσα, προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα ή αντιμετωπίζουν άλλου είδους δυσκολίες (Βρύζα & Καραμητόπουλος, 2017: 615).

Η εικόνα ως σημειωτικός τρόπος επικοινωνίας κατέχει τους δικούς της κανόνες, ειδικά μετά από την «Οπτική γραμματική» την οποία κατασκεύασαν οι Kress και Van Leeuwen (2010). Το αξιοσημείωτο αυτό έργο, γνωστό ως *γραμματική*

του οπτικού σχεδίου (Grammar of Visual Design/GVD), αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο με το οποίο μπορεί κάποιος να προχωρήσει σε ανάλυση εικόνας και εικόνας-κειμένου (Kress & Leeuwen, ό.π.).

Όσον αφορά την πολυτροπικότητα, αυτή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της θεωρίας των πολυγραμματισμών και προέκταση της σημειωτικής θεωρίας. Η πολλαπλότητα και ποικιλομορφία των μέσων παραγωγής νοήματος, όπως δηλώνουν τα συνθετικά ‘πολύ’ και στις δύο λέξεις, είναι κύριο γνώρισμα όλων των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας. Τα νοήματα κατασκευάζονται μέσω των πολυτροπικών κειμένων με πολλούς σημειωτικούς τρόπους. Πολυτροπικά κείμενα συναντώνται σε έντυπη, ψηφιακή ή σωματική μορφή. Συγκεκριμένα, τα οπτικά νοήματα διαμορφώνονται από τις εικόνες, κινούμενες ή στατικές, οι οποίες παράγουν και μεταφέρουν πληροφορίες με οπτικά σύμβολα. Το χωρικό νόημα έγκειται στη σχέση του ατόμου με τους γύρω του, τις κινήσεις μεταξύ τους και γενικότερα τις σχέσεις μέσα σε έναν χώρο. Το απτικό νόημα έχει να κάνει με τις αισθήσεις και πώς με αυτές αντιλαμβάνεται κανείς μία κατάσταση. Σε αυτό το μοτίβο βασίστηκε η γραφή των τυφλών Μπράιγ η οποία γίνεται αντιληπτή με την αφή, το άγγιγμα.

Συνολικά, οι κινήσεις του σώματος, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις, ο τόνος της φωνής και άλλα παρόμοια, δημιουργούν νοήματα στην επικοινωνία και δίνουν ένα ύφος διαφορετικό από τα λεγόμενα, όπως για παράδειγμα την ειρωνεία σε ένα, κατά τα άλλα, τυπικό κείμενο. Δε θα μπορούσε να παραβλέψει κανείς τους ήχους, τη μουσική, τους θορύβους σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον. Τέλος, έχει δοθεί ξεχωριστή σημασία στην προφορικότητα, κατά την οποία τα λεκτικά νοήματα συνδυάζονται με τη ζωντάνια της φωνής του ομιλητή και χαρίζουν πολλαπλά και αυθόρμητα νοήματα με παραγλωσσικά στοιχεία (New London Group, 1996· Kalantzis, Cope, Στελλάκης & Αρβανίτη, 2019: 279· Πάχη, 2021· Kalantzis & Cope, 2008: 204-205· Kress, 2000· Hong & Hua, 2020: 42· Παπαδοπούλου, Παγκουρέλια, Γκόρια, 2019· O’Farrell, 2018).

Σκοπός της ανάλυσης πολυτροπικών κειμένων στην εκπαίδευση και όχι των μερών του κειμένου ξεχωριστά αποτελεί η αποδοχή του αναγνώστη ότι η δομή του κειμένου έχει συνοχή αποτελούμενη από ποικίλα σημειωτικά συστήματα τα οποία συνεργάζονται και συν-αποτελούν ένα όλο, μία κειμενική οντότητα (Ροδοσθένους-Μπαλάφα, 2018: 8). Η ανάμειξη πολιτισμικών και γλωσσικών πόρων στις σύγχρονες πολυτροπικές μορφές επικοινωνίας έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσονται οι



μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές ικανότητες των παιδιών, όσο και η κριτική αντίληψή τους και ο συλλογισμός κατά τις αλληλεπιδράσεις τους (New London Group, 1996: 69· Ντίνας, 2013). Κάθε ανάγνωση του ίδιου πολυτροπικού κειμένου μπορεί να διαφέρει λόγω των δεξιοτήτων, των γνώσεων και εμπειριών που φέρει κάθε παιδί και εξαρτάται από τα προσωπικά του ενδιαφέροντα (Παπαδοπούλου, Παγκουρέλια & Γκόρια, 2019: 337).

Επέκταση του όρου αποτελεί ο *αναδυόμενος -πολυτροπικός- γραμματισμός* (emergent -multimodal- literacy) ο οποίος είναι εξέλιξη του όρου αναδυόμενος γραμματισμός (emergent literacy, Yelland, 2018). Ο αναδυόμενος πολυτροπικός γραμματισμός αφορά την αναδυόμενη ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης, κατανόησης και παραγωγής ποικίλων πολυτροπικών κειμένων του περιβάλλοντος των μαθητών/μαθητριών τα οποία αξιοποιούν συνδυασμούς σημειωτικών πόρων και τρόπων για την παραγωγή των νοημάτων τους (Ζάγουρας & Κονδύλη, 2019: 144· Manolitsis, 2016: 22-23). Θα ήταν αδύνατον να μη ληφθεί υπόψη το οικογενειακό υπόβαθρο και οι περιβαλλοντικές συνθήκες τις οποίες φέρει κάθε μαθητής/ μαθήτρια ερχόμενος/η στο σχολείο. Οι εκάστοτε εμπειρίες και γνώσεις γραμματισμού των παιδιών αξιοποιούνται για να προσφέρουν πληροφορίες και να διαμορφώσουν κατάλληλα το κάθε μαθησιακό πλαίσιο (Manolitsis, 2016: 25). Ειδικότερα, η Τζακώστα υποστήριξε ότι είναι σημαντικό για την ομαλή ένταξη της σύγχρονης γλωσσοδιδασκτικής προσέγγισης στην προσχολική τάξη να καλλιεργείται ο αναδυόμενος πολυγραμματισμός με ποικίλα μαθησιακά εργαλεία και περιβάλλοντα μάθησης (Τζακώστα, 2020).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 προστέθηκε στην εκπαίδευση σημαντική πηγή γλωσσικών γνώσεων και αντιλήψεων που προσφέρεται απλόχερα και χωρίς σύνορα μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας. Οι Νέες Τεχνολογίες στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενισχύουν τη συνύπαρξη ή/και δημιουργία άπειρων γλωσσών, ποικίλων διαύλων επικοινωνίας νοημάτων, όπως οι εικόνες, τα βίντεο, η ιδιόμορφη γλώσσα ARGO που ομιλούν οι νέοι με κομμένες λέξεις και τη γραφή greeklisch (καταγραφή μίας ελληνικής λέξης με αγγλικούς χαρακτήρες). Ολόκληρη γλωσσική κοινότητα έχει δημιουργηθεί από το διαδίκτυο. Οι τρόποι επικοινωνίας μέσω του ψηφιακού κόσμου με mail, κοινωνικά δίκτυα, blogs κ.ά., επιτρέπει διευρυμένες μορφές επικοινωνίας ανά πάσα στιγμή (Μαυραγάνης & Ποταμιάς, 2021:



215), με ιδιαίτερους λεξιλογικούς κώδικες, άτυπες, μη οργανωμένες μορφές λόγου και άλλα χαρακτηριστικά (Κουτσογιάννης, κά, 2015: 86).

Επιπλέον, παρά την παγκοσμιοποιημένη βάση της διαδικτυακής επικοινωνίας, έχει επικρατήσει η ποικιλομορφία και η ετερογένεια (Ντίνας, 2013: 282-285). Αυτό συνεπάγεται τη διεύρυνση των οριζόντων σε ένα ασφαλές περιβάλλον πλοήγησης και τη δημιουργία αυτόνομων, ανοιχτόμυαλων, αποδεσμευμένων από κάθε αυστηρή καθοδήγηση της πολιτείας μαθητών/μαθητριών. Η κριτική ικανότητα επέρχεται, όταν δίνεται στους μαθητές/ στις μαθήτριες η ευκαιρία να αναζητήσουν γνώσεις, θέσεις και απόψεις σε ένα προσβάσιμο στο ευρύ κοινό περιβάλλον γνώσεων πέρα από αυτές που ορίζει η κοινωνία μέσα στην οποία ζουν και σπουδάζουν, πέρα από το «σωστό και το λάθος» στις προσχεδιασμένες απαντήσεις και κατασκευασμένες γνώσεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος (Kalantzis & Cope, 2008: 200, Χαραλαμπίδης, 2006: 218).

Τέλος, ο θεμελιώδης σχεδιασμός του μοντέλου των πολυγραμματισμών, όπως προκύπτει από το μανιφέστο (NLG, 1996), αποτελείται από τρία μέρη. Ο όρος ‘Σχεδιασμός’ (Design) προτάθηκε από την ομάδα με σκοπό να αντικαταστήσει τους παραδοσιακούς όρους ‘γράψιμο’ ή ‘παραγωγή λόγου’. Ο ‘Σχεδιασμός’ πρόκειται να αποδώσει με δημιουργικούς μετασχηματισμούς τα διάφορα σημεία ενός επικοινωνιακού γεγονότος, αφήνοντας παράμερα τη μονόδρομη διδασκαλία από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Χατζησαββίδης, 2003: 4). Συγκεκριμένα, οι Πολυγραμματισμοί διακρίνουν τις εξής διαστάσεις στην έννοια του ‘Σχεδίου’ (Design):

‘*Το Σχεδιασμένο*’ (The Designed), δηλαδή τις πηγές/πόρους λήψης των διαφορετικών νοημάτων,

‘*Τον Σχεδιασμό*’ (The Designing), τη διαδικασία επεξεργασίας και διαμόρφωσης νοημάτων και

‘*Το Ανασχεδιασμένο*’ (The Redesigned), την ανακατασκευή των προηγούμενων νοημάτων και δημιουργία ενός νέου νοήματος μέσα σε νέα επικοινωνιακά πλαίσια (Cope & Kalantzis, 2000: 19-25· NLG, 1996: 74-76).

## 1.2 Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση αποτελεί τη βάση, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των μελετητών του New London Group, για να στηριχθεί η *Νέα Παιδαγωγική και η Νέα Μάθηση*

(*New Learning*, Kalantzis & Cope, 2013) σε ολόκληρο τον κόσμο. Οι Kalantzis & Cope συνέλαβαν και όρισαν την εκπαίδευση ως αντικείμενο μάθησης και διδασκαλίας τρόπων απόκτησης γνώσεων (2013: 327). Οι άνθρωποι όλων των ηλικιακών ομάδων χρειάζονται μεθόδους και γνώσεις για την παραγωγή νέων γνώσεων στην προσωπική αλλά και κοινωνική ζωή τους. Οι ίδιοι θεωρούν ότι οι γνώσεις κατασκευάζονται και συνδέονται με τις σχέσεις με τους γύρω τους και τον σκοπό τους στην κοινωνική ζωή των ατόμων (Kalantzis & Cope, 2013: 325).

Εξαιτίας των κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών μεταβολών, η γλωσσοπαιδαγωγική χρειάζεται να συμπληρωθεί και να επεκταθεί και οι γραμματισμοί να ενταχθούν σε μία «νέα εποχή», την εποχή των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 1999: 694). Η Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών είναι η παιδαγωγική πρόταση που διατυπώθηκε με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων πολλαπλών γραμματισμών απαραίτητων στο παιδί της σύγχρονης πολυσημειωτικής κοινωνίας για την ζωή και εξέλιξή του ως κοινωνικά πολυεγγράμματος ατόμου. Το μοντέλο των Πολυγραμματισμών απαρτίζεται από τέσσερις τομείς, οι οποίοι προσφέρονται για τη διδασκαλία και τη μάθηση εξίσου. Οι τομείς ενσωματώνουν ορισμένες γνωστές πρακτικές από παλαιότερες παιδαγωγικές μεθόδους, όμως ο συνδυασμός τους και η σύνθεσή τους με νεότερα στοιχεία, στο πλαίσιο ενός πολύπλευρου και πιο ολοκληρωμένου μοντέλου, τις καθιστά καταλυτικές και αξιόλογες. Οι διαδικασίες απόκτησης γνώσεων είναι οι εξής: η διαδικασία «Βιώνοντας το νέο» αντιστοιχεί στην *Τοποθετημένη Πρακτική*, η επόμενη «Εννοιολογώντας μέσω της θεωρίας» αντιστοιχεί στην *Ανοιχτή Διδασκαλία*, η «Αναλύοντας κριτικά» στην *Κριτική Πλαισίωση* και η «Εφαρμόζοντας δημιουργικά» στη *Μετασχηματισμένη Πρακτική*.

Ειδικότερα, η '*Τοποθετημένη Πρακτική*' (Situating Practice) στοχεύει στην επεξεργασία θεμάτων με εμπειρικό χαρακτήρα, γνωστό προς τους μαθητές/τις μαθήτριες, για να κατανοήσουν νοήματα της καθημερινότητας σχετικά με τη ζωή τους. Η επίτευξη του στόχου συμβαίνει έπειτα από την επίλυση ενός επικοινωνιακού προβλήματος, είτε ασυνείδητα είτε με τη βοήθεια κάποιου εμπειρότερου/ειδικότερου/μεγαλύτερου ηλικιακά και γνωστικά.

Στη συνέχεια, η '*Ανοιχτή Διδασκαλία*' (overt instruction) ωθεί τους μαθητές/τις μαθήτριες να επεξεργαστούν το θέμα που επέλεξαν με συστηματικό τρόπο και συνειδητή κατανόηση των νοημάτων που ανακύπτουν. Αφορά ακόμα την κατανόηση

των σημειωτικών στοιχείων που συνδυάζονται για να παράξουν νόημα στα σύγχρονα κείμενα της πολυτροπικής επικοινωνίας που συντελείται σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις. Στο πλαίσιο της Ανοιχτής διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί πρόκειται να ορίσουν μία μεταγλώσσα, δηλαδή μία λειτουργική γραμματική, για την ανάλυση και κατανόηση γλωσσικών, οπτικών και άλλων πολυτροπικών κειμένων, βοηθώντας την κατανόηση των ποικίλων νοημάτων, της αναγνώρισης των πηγών προέλευσής τους, της σύνδεσης με την εμπειρία και τις υπάρχουσες γνώσεις που φέρουν οι μαθητευόμενοι/μαθητευόμενες.

Η *‘Κριτική Πλαισίωση’* (critical framing) αφορά τη μετάφραση των κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων και σκοπών ενός κειμένου για την εξαγωγή νοημάτων και συμπερασμάτων. Οι μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τι σημαίνει ένα νόημα (κοινωνικό, πολιτικό, θρησκευτικό, κ.ά.) και ποιους σκοπούς εξυπηρετεί. Έτσι, η γλωσσική συζήτηση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον καταλήγει σε κατανόησεις και ερμηνείες ιδεολογιών, οι οποίες προσφέρονται για εμβάθυνση και εκτίμηση των γλωσσικών ποικιλιών που εξυπηρετούν την κάθε περίπτωση.

Τέλος, η *‘Μετασχηματισμένη Πρακτική’* (transformed practice) καλλιεργεί την ικανότητα δημιουργίας νοημάτων στο μέλλον μέσα σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Με τον τρόπο αυτόν, η επικοινωνία προσφέρει ποικίλα περιβάλλοντα μέσα στα οποία ο/η μαθητής/μαθήτρια μπορεί να μεταφέρει ένα νόημα έτσι όπως το επιθυμεί ο/η ίδιος/α. Η γλωσσική αναζήτηση των κατάλληλων πεδίων μεταφοράς ενός νοήματος, ακόμα και διαφορετικών από το αρχικό πεδίο, και η αποφυγή παρανοήσεων του νοήματος από άλλους παράγοντες που ίσως διαστρεβλώσουν αυτό το νόημα αποτελούν δεξιότητες-στόχους. Η ορθή κρίση και αξιολόγηση μίας περίπτωσης και του συγκεκριμένου οδηγούν σε επιτυχή αναπαραγωγή ενός νοήματος, ή καλύτερα *‘κατάλληλο μετασχηματισμό’* ενός νοήματος σε άλλα κοινωνικά πλαίσια (New London Group, 1996: 85-88· Cope & Kalantzis, 2000: 35243-248, Kalantzis & Cope, 2013: 329-338· Χατζησαββίδης, 2013: 296· Χατζησαββίδης, 2013: 3· Παπαδόπουλος, 2014: 10· Kalantzis & Cope, 2008: 206·, Χατζησαββίδης, 2003: 5· Ντίνας, 2013: 296-297).

Οι πρακτικές αυτές, ωστόσο, είναι γόνιμες μόνο όταν υπάρχει σύνδεση, συνεργασία και ομαδοποίησή τους. Όπως η θεωρία του Vygotsky υποστηρίζει τη συμβολή της *‘σκαλωσιάς’* (scaffolding) στη μάθηση, η οποία δίδεται κατά τη συνεργασία των παιδιών, έτσι συμβαίνει και κατά τη συνεργασία των τεσσάρων

διδασκικών πρακτικών του μοντέλου. Καμία πρακτική που δε συνδυάζεται με τις άλλες δεν πρόκειται να αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα από την εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου μοντέλου, όπως οι πολυγραμματισμοί (Cope & Kalantzis, 2000: 261· Κουτσογιάννης, κά, 2015: 87). Άλλωστε, έχουν εφαρμοστεί γλωσσοδιδασκτικές πρακτικές οι οποίες περιέχουν και συνδυάζουν την τοποθετημένη πρακτική, την ανοικτή διδασκαλία, την κριτική πλαισίωση και τη μετασχηματισμένη πρακτική από τα πρώτα κιόλας χρόνια δημοσίευσης του μανιφέστου της παιδαγωγικής αυτής (Χατζησαββίδης, 2013: 5-6). Η σύνδεση των διαφορετικών οπτικών γωνιών που πρεσβεύουν οι πολυγραμματισμοί δημιουργεί μία απαλή μετάβαση από το ένα στοιχείο στο άλλο, χωρίς να αποτελεί το καθένα ξεχωριστά μία αυτόνομη οντότητα (Kalantzis and Cope, 2008: 207).

Εμβαθύνοντας, είθισται η μάθηση να περιορίζεται σε τυποποιημένη και αυστηρά καθοδηγούμενη γνώση. Οι απαντήσεις, οι ερωτήσεις και τα τεστ ακολουθούν συγκεκριμένη πειθαρχημένη γραμμή και είναι προκαθορισμένα. Όλα αυτά τα αντιμάχονται οι πολυγραμματισμοί, όπως επιπλέον την καθοριστική σημασία των τεστ και των εξετάσεων ως μοναδικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών. Η άκριτη μάθηση καλλιεργεί μη κριτικούς μαθητές/μαθήτριες και πολίτες που μαθαίνουν να είναι εύπιστοι/εύπιστες σε όσα τα εγχειρίδια και η κοινωνία τούς προβάλλουν, ακολουθώντας ρητά και πιστά τα όσα αυτά λένε και γράφουν. Η δημιουργική, αυτοσχέδια και αυθόρμητη άποψη των παιδιών, όταν αποκλίνει από την «καθορισμένη», ούτε έπρεπε να ειπωθεί, ούτε θεωρούνταν «σωστή» (Kalantzis & Cope, 2008: 999). Σε αντίθεση με τη θέση αυτήν, οι διδασκτικές μέθοδοι πρέπει να δημιουργούν ευκαιρίες έκφρασης των παιδιών και να διδάσκουν στρατηγικές σκέψης αντί για τυποποιημένη αναπαραγωγή γνώσεων. Η πολυτροπικότητα των κειμένων ενισχύει θετικά τις προσπάθειες των δασκάλων παρέχοντας υποστηρικτικά πλαίσια παραγωγής νοημάτων, ώστε όταν κάποιος/α μαθητής/μαθήτρια αδυνατεί να κατανοήσει ή να εκφράσει την κατανόησή του/της με ένα μέσο να μπορεί να χρησιμοποιήσει διαφορετικά μέσα για να το επιτύχει (Kress, et al, 2014· Ροδοσθένους-Μπαλάφα, 2018: 16). Το παιδαγωγικό μοντέλο των Πολυγραμματισμών συνδέει τις διάφορες μορφές γραμματισμών που απαντούν στη σύγχρονη πολυπολιτισμική, πολύγλωσση και προηγμένη τεχνολογικά κοινωνία και αποσκοπεί στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού όλων των μαθητών/μαθητριών (Cope & Kalantzis, 2000, Crafton et al, 2009: 31-51). Με βάση αυτό το μοντέλο, η

διδασκαλία αξιοποιεί όλους τους σημειωτικούς τρόπους παραγωγής νοήματος, σε μεγάλο βαθμό με ψηφιακά τεχνολογικά μέσα, τα οποία φαίνεται να εξυπηρετούν τις διδακτικές μεθόδους, όπως για παράδειγμα της εκμάθησης της γλώσσας και των μαθηματικών, μέσω ψηφιακών προγραμμάτων σε αντίστοιχα περιβάλλοντα μάθησης (Palsa & Mertala, 2020: 16· Βρύζα & Καραμητόπουλος, 2017· Χατζησαββίδης, 2003: 410-411· Μαυραγάνης & Ποταμιάς, 2021: 215). Παραδείγματα σημειωτικών μέσων παραγωγής νοημάτων αποτελούν η γλώσσα, η εικόνα, ο ήχος, η κίνηση, καθώς πριμοδοτείται η συνδυαστική χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά συνέπεια, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια εκπαιδευτικών διεθνώς (Kalantzis, Cope, Στελλάκης & Αρβανίτη, 2019· Cope & Kalantzis, 2000: 20· Cortes, Adlerstein & Bravo, 2020: 4· Kalantzis & Cope, 2008: 197· Cope & Kalantzis, 2000: 23-24· Cope & Kalantzis, 2009: 178-179· Cloonan, 2008: 159· Papadopoulos & Bisiri, 2020: 103).

Άλλωστε, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς δεν έχουν ολοκληρώσει τη μαθησιακή διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής, δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν μέσω της γραφής και της ανάγνωσης με τους γύρω τους. Η μάθηση μέσω των εικόνων εξυπηρετεί με έμπρακτο τρόπο την ανάγνωση και παραγωγή κειμένων, ιδιαίτερα παιδιών αυτής της ηλικίας, τα οποία δεν αναγνωρίζουν τους τυπικούς τρόπους γραμματισμού. Έτσι, η οπτική επικοινωνία αποτελεί έναν σημειωτικό τρόπο διαφορετικής φύσης από τον παραδοσιακό, που συντελείται μέσω της ανάγνωσης και της γραφής, και είτε συνδυάζεται με άλλη/άλλες σημειωτικές μορφές σε πολυτροπικά κείμενα, είτε χρησιμοποιείται μόνη της σε μία εικόνα. Για παράδειγμα, στα παραμύθια, παράλληλα με το γραπτό κείμενο προσφέρονται οι εικόνες αποτελώντας κύριο μέσο ανάγνωσης και κατανόησης νοημάτων της ιστορίας για τους μικρούς αναγνώστες (Πασχαλίδου & Γιαννικοπούλου, 2017).

Παραδείγματα πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιούνται συχνά σε τάξεις νηπιαγωγείων αποτελούν τα εικονοβιβλία, τα κόμικς, οι εφημερίδες, τα εικονογραφημένα παραμύθια, τα περιοδικά, οι αφίσες, οι ταινίες, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, οι παρουσιάσεις σε power point (Ροδοσθένους-Μπαλάφα, 2018: 3). Με τον όρο πολυτροπικά, νοούνται τα κείμενα που συνδυάζουν ποικιλία σημειωτικών τρόπων και πόρων επικοινωνίας (παραδείγματος χάριν, λεκτικά-οπτικά σημεία, οπτικά-ηχητικά σημεία κοκ). Τα κείμενα αυτά και οι πολυσημειωτικοί τρόποι

επικοινωνίας φαίνεται να είναι καταλληλότεροι για χρήση σε αυτές τις ηλικίες (Kress, 2000· Παχή, 2021· Ροδοσθένους-Μπαλάφα, 2018: 16).

Η ομάδα του Νέου Λονδίνου δίνει αξία στην αλληλοβοήθεια των μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν και να βοηθούνται μεταξύ τους, ώστε να μετασχηματίσουν την τάξη τους σε κοινότητα μάθησης (learning community, West & Williams, 2018). Στην κοινότητα αυτή, οι δάσκαλοι είναι υποστηρικτικοί και παρεμβαίνουν μόνο στην οργάνωση και καθοδήγηση των πρακτικών που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν οι μαθητές/μαθήτριές τους. Με αυτόν τον τρόπο, κάθε μαθητής/μαθήτρια ενισχύει την προϋπάρχουσα γνώση, μέχρι να διαμορφωθεί από τις γνώσεις ή τις ιδέες των γύρω του/της (συνήθως συνομηλίκων ή λίγο μεγαλύτερων ηλικιακά). Παράλληλα, δίνεται η πρωτοβουλία στους/στις μαθητές/μαθήτριες να αναζητήσουν το πεδίο-θέμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Haren & Kiddy, 2018: 148, Cope & Kalantzis, 2000: 33, Cortes, Adlerstein & Bravo, 2020: 8,13). Οι εμπειρίες και οι ήδη κατακτημένες γνώσεις των μαθητών/μαθητριών αποτελούν τις βάσεις για τη δημιουργία των νέων γνώσεων στο πλαίσιο της τάξης (Cloonan, 2017: 30).

Όσον αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς και το έργο τους με βάση τις έννοιες των πολυγραμματισμών, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οφείλουν να δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης για την απόκτηση ή μεταβολή της γνώσης, παρά την αναπαραγωγή της τυποποιημένης γνώσης (Cope, & Kalantzis, 2009). Οι παιδαγωγοί, λοιπόν, πρέπει να απομακρυνθούν από παραδοσιακές πεπατημένες διδακτικές πρακτικές (Cope & Kalantzis, 2000: 5· Hesterman, 2011: 352· Hong & Hua, 2020: 47). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών τονίζεται ότι μεταβάλλεται, καθώς καλλιεργούν κλίμα συνεργασίας μεταξύ παιδιών-δασκάλου/δασκάλας (Hesterman, 2011· Κωστούλη, χχ: 4). Πέραν από τα πολυτροπικά περιβάλλοντα μάθησης, πρέπει να χρησιμοποιούν πολυτροπικά μέσα και ποικίλες πρακτικές με σκοπό οι μαθητές/μαθήτριες να ανακαλύψουν, να κατανοήσουν και να οδηγηθούν στη γνώση διαφορετικών μορφών κειμένων, εντάσσοντάς την τελικά στα δικά τους δεδομένα, αξίες και πιστεύω της πραγματικότητας στην οποία ζουν και εξελίσσονται (Hong & Hua, 2020: 43-44).

Τέλος, η εφαρμογή μαθησιακών διαδικασιών από τους/τις εκπαιδευτικούς όπου το παιχνίδι συνοδεύει ευχάριστα τη μάθηση μίας τάξης, προωθεί εξίσου την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (Sairanen, Kangas & Sintonen, 2019: 14-16).



## 2 ΠΟΛΥ-ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου σε συνδυασμό με τους Οδηγούς Νηπιαγωγού παρέχουν καθοδήγηση και υποστήριξη στο έργο των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με το ζήτημα των πολυγραμματισμών και το πώς αυτοί αναφέρονται στα προγράμματα και τους οδηγούς της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις και αποκλίσεις. Τα προγράμματα που θα εξεταστούν ως προς το ζήτημα αυτό είναι το ΔΕΠΠΣ του 2003 (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2003) και ο Οδηγός Νηπιαγωγού του 2006 (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2006), το αναθεωρημένο Πρόγραμμα (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2014α) και ο Οδηγός της Εκπαιδευτικού του 2014 (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2014β), όπως προέκυψαν από το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών και τον αντίστοιχο οδηγό του 2011 (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2011), καθώς και το πρόσφατο ΠΣ του 2021 (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021).

### 2.1 ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003

Βασικά σημεία του προγράμματος αυτού δείχνουν την πρόθεση των συντακτών του να ενταχθεί η προσχολική κοινότητα στις αγκάλες της ενότητας, του σεβασμού της ατομικότητας και της αυτοανακάλυψης και να καλλιεργηθεί με τον τρόπο αυτόν ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης: *«Το ενδιαφέρον των παιδιών να γνωρίσουν τον κόσμο είναι το κίνητρο για τη μάθηση. Τα παιδιά μέσα σε ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον εξερευνούν με τις αισθήσεις, δημιουργούν ιδέες και δομούν τη γνώση.»*, *«...η ατομικότητα κάθε παιδιού, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του, οι κοινωνικές αξίες και τα προϊόντα του πολιτισμού μας, οι προσδοκίες των γονέων και κυρίως η ανάγκη να αποκτήσουν βαθμιαία τα παιδιά τα απαραίτητα εφόδια, γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις, ώστε να μπορέσουν να ζήσουν δημιουργικά και ευτυχημένα στον κόσμο.»* (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2003: 256).

Ο Οδηγός Νηπιαγωγού (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2006) φανερώνει μία προτίμηση στους γραμματισμούς, οι οποίοι έχουν ήδη εφαρμοστεί στο εξωτερικό, αφήνοντας τον/την εκπαιδευτικό να δράσει κατά βούληση και δική του/της κρίση χωρίς ουσιαστικές κατευθύνσεις για την εφαρμογή των γραμματισμών στην πράξη (Θεοδότου, 2013: 65,

Χατζησαββίδης, 2002). Εμφανής είναι η εισαγωγή του αναδυόμενου γραμματισμού., για αυτό και ηενότητα για τη Γλώσσα ονομάζεται *«προφορικός και γραπτός λόγος στο νηπιαγωγείο: προωθώντας τον γραμματισμό όλων των παιδιών»*.

Εξαρχής επισημαίνεται ότι *«η 'Γλώσσα' έχει εξ ορισμού διαθεματικό χαρακτήρα και οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής συνδέονται με όλα τα θέματα που προσεγγίζονται»* (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2003: 590). Η γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση του προγράμματος προτείνει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών με μέσα, όπως η διήγηση/αφήγηση, η περιγραφή, η εξήγηση και ερμηνεία πραγμάτων/καταστάσεων, η συμμετοχή σε συζητήσεις με ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, η βελτίωση του προφορικού λόγου με τη φωνολογική επίγνωση των συστατικών των λέξεων που συναντούν και χρησιμοποιούν (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2003: 593-594). Ο προφορικός λόγος αυτής της ηλικιακής ομάδας ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία, την αναπτυξιακή και ομαδική συνεργασία, την ίδια στιγμή που ο γραπτός λόγος δεν έχει κατακτηθεί ακόμη, οπότε συμπληρώνεται από άλλες μορφές: περιοδικά, βιβλία, εφημερίδες με εικόνες (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2006: 92) και με την καταλυτική υποστήριξη της τεχνολογίας (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2006: 94). Η ανάγνωση και η γραφή τοποθετούνται σε ένα πρώιμο στάδιο, κατά το οποίο προτείνεται στους/στις νηπιαγωγούς να χρησιμοποιούν πολλούς και διαφορετικούς τρόπους εξάσκησης των μαθητών/μαθητριών στην αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή ποικίλων πολυτροπικών κειμένων.

Τα πολυτροπικά κείμενα, παρότι δεν αναφέρονται με ξεκάθαρο τρόπο, ωστόσο διευκρινίζεται ότι τα κειμενικά υλικά και οι τρόποι παρουσίασης ενός θέματος μέσω των κειμένων πρέπει να είναι απεριόριστοι (με «πολλούς τρόπους», όπως χαρακτηριστικά αναγράφεται): *«με το παιχνίδι, τη δραματοποίηση, τη γραφή, τη ζωγραφική, κ.ά.»* (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2003: 587). Αντίστοιχα, στον Οδηγό νηπιαγωγού τα πολυτροπικά κείμενα αποτελούν το εφελτήριο των δράσεων και συνδέονται με την έκφραση των μαθητών είτε σε ομαδικό είτε σε ατομικό επίπεδο (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2006: 101-112).

Η Επικοινωνία (αλληλεπίδραση και παρουσίαση δεδομένων με πολλούς τρόπους, όπως οι κατασκευές, η δραματοποίηση, το σχέδιο, οι πίνακες, τα σχεδιαγράμματα) και η Τεχνολογία (το μαγνητόφωνο, η φωτογραφική μηχανή, η κάμερα, ο υπολογιστής κ.ά.) διατρέχουν όλα τα γλωσσοεκπαιδευτικά προγράμματα και βοηθούν τη διαδικασία της μάθησης, αφού αυτή συντελείται με διαδραστικό και



πολυαισθητηριακό τρόπο. Ειδική αναφορά γίνεται στη χρήση του κατάλληλου είδους λόγου ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας και στην προσέγγιση κριτικής ανάλυσής του χωρίς ωστόσο περαιτέρω κατευθύνσεις για τη διευκόλυνση της εφαρμογής (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2006: 100).

Συνοψίζοντας, η γλωσσική διδασκαλία στο παρόν ΠΣ έχει στόχο να καλλιεργήσει μαθητές/μαθήτριες με αντίληψη των περιστάσεων επικοινωνίας κατά την πρόσληψη και παραγωγή των νοημάτων τους μέσω των προφορικών και γραπτών κειμένων (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2003). Όμως, η ασάφεια που δημιουργείται για τις νέες μορφές γραμματισμού και τις επικοινωνιακές γλωσσικές, οπτικές και λοιπές δεξιότητες με τις οποίες αυτές συνδέονται παρατηρείται στην πράξη (Γκόρια, 2009: 58-59).

## 2.2 ΠΣ 2011/2014

Σε αντίθεση με το πρόγραμμα του 2003 (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2003) το οποίο αναφέρεται στα πολυτροπικά μέσα που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία για ενίσχυση του γλωσσικού γραμματισμού (Παχή, 2021: 1), το πρόγραμμα του 2011 (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2011) στοχεύει στη διευρυμένη αξιοποίηση των μέσων αυτών μέσα σε όλο το σχολικό πρόγραμμα με σκοπό να ενταχθούν συστηματικά στην πράξη, προτείνοντας διδακτικές μεθόδους για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού των νηπίων. Η οριστικοποίηση του προγράμματος μετά την τριετή πιλοτική εφαρμογή του οδήγησε σε αναδιάρθρωση βασικών σκοπών του, ενισχύοντας συγχρόνως τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές των νηπιαγωγών προς νεότερικότερες κατευθύνσεις (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2014α: 5 Goti, Dina & Dinas, 2021).

Αναλυτικότερα, η μαθησιακή περιοχή της γλώσσας συνδυάζεται με δραστηριότητες σε ψηφιακά περιβάλλοντα, άλλοτε για την αναζήτηση και επεξεργασία πληροφοριών στο πλαίσιο διερεύνησης ενός θέματος και άλλοτε για την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, όπως τη δημιουργία ενός ηλεκτρονικού βιβλίου (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2014α: 314). Στον νέο Οδηγό συναντάται υλικό και προτάσεις για την αξιοποίηση των ΤΠΕ, εν αντιθέσει με τον αντίστοιχο του 2006 όπου αναφέρεται γενικά η Τεχνολογία και ελάχιστα ενδεικτικά εργαλεία χρήσης της (μαγνητόφωνο, φωτογραφική μηχανή).

Στις επικοινωνιακές ικανότητες των νηπίων προστίθενται αυτές του ψηφιακού γραμματισμού. Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας ανοίγουν τους

ορίζοντες για περισσότερες δράσεις και ευκαιρίες μάθησης μέσω ψηφιακών εργαλείων. Οι στόχοι του προγράμματος αφορούν την εμπλοκή των νηπίων στο παιχνίδι με ψηφιακά μέσα, την έκφραση ιδεών, συναισθημάτων και δημιουργικότητας, την εύρεση και επεξεργασία πληροφοριών από ψηφιακές πηγές, τον πειραματισμό, τη διερεύνηση και επίλυση προβλημάτων, καθώς και την ορθή χρήση των Τ.Π.Ε. μέσα στο κατάλληλο κλίμα ηλεκτρονικής συνεργασίας και επικοινωνίας (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2014α: 309).

Ουσιαστική σημασία στο ΠΣ έχουν οι τρόποι επικοινωνίας στη μάθηση. Κεντρικός ρόλος δίνεται στη διττή ιδιότητα της επικοινωνίας πομπού-δέκτη, της μεταξύ τους σχέσης, της περίπτωσης και των τρόπων με τους οποίους πραγματοποιείται η επικοινωνία αυτή (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2014α: 10, 97). Οι προτάσεις μαρτυρούν ένα πρόγραμμα βασισμένο στην αντίληψη για τις επικοινωνιακές ικανότητες που πριμοδοτούν οι πολυγραμματισμοί, προτάσσοντας τη χρήση αντίστοιχων πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές/μαθήτριες με τεχνολογικά ή άλλα μέσα. Οι εικόνες, τα χρώματα και τα σχήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία, η οποία ενισχύεται και από τους μη λεκτικούς τρόπους, παρά το ότι δεν διευκρινίζονται οι ρόλοι και οι χρήσεις τους (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2014α: 12 Goti, et al, 2021: 230-231). Συναντάται, με λίγα λόγια, ολοκληρωμένη η θεωρία της επικοινωνίας, η οποία υιοθετείται από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Οι εικόνες, τα ψηφιακά μέσα, τα λεκτικά ερεθίσματα, τα ηχητικά και άλλα σημεία ονομάζονται, σε αντιδιαστολή με το ΔΕΠΠΣ του 2003, ‘πολυτροπικά’, συνδυάζονται με την τεχνολογία και δίνονται σαφείς οδηγίες προς τους/τις εκπαιδευτικούς για τη χρήση τους στη διδακτική πράξη (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2014α ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2014β).

Επιπρόσθετα, ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι των πολυγραμματισμών. Σύμφωνα με το ΠΣ του 2011/2014, ο κριτικός γραμματισμός εστιάζεται στην σε βάθος επεξεργασία των στοιχείων ενός κειμένου με σκοπό την παραγωγή μίας κριτικής θέσης και άποψης (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2014α: 99-100). Προστίθεται και ο όρος μεταγνωστική ικανότητα, ο οποίος καθορίζει την ποιότητα της δράσης του μαθητή, εφόσον αποδίδεται έμφαση σε: «...ικανότητες ενεργοποίησης, σχεδιασμού, ελέγχου, επανεξέτασης και αυτοαξιολόγησης της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων μιας γνωστικής δράσης» (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2014α: 13). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι η κριτική σκέψη και ειδικά η κριτική εγγράμματη

σκέψη αποκτά νέα υπόσταση στο συγκεκριμένο ΠΣ, ορίζεται ως ένας τρόπος σκέψης συστηματικός, άρα δίνεται βάση στην κατασκευή κριτικών ατόμων σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής και εξωσχολικής ζωής.

### 2.3 ΠΣ 2021

Το ΠΣ του 2021 χωρίζεται σε δύο μέρη όπου στο πρώτο παρουσιάζεται μία σειρά από μαθησιακά πλαίσια και διδακτικές πρακτικές και στο δεύτερο περιγράφονται τα μαθησιακά περιβάλλοντα. Στο πρώτο μέρος φαίνεται ότι το πρόγραμμα ακολουθεί, όπως και το ΠΣ του 2014, τη διάκριση των εκπαιδευτικών στόχων σε αυτούς που αφορούν γνώσεις, σε αυτούς που αφορούν ικανότητες και σε αυτούς που αφορούν στάσεις (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021: 7-8). Οι στόχοι του ΠΣ του 2021 είναι, μεταξύ άλλων, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η προσωπική ενδυνάμωση και κοινωνική ευθύνη, η ιδιότητα του πολίτη, η επικοινωνία, η συνεργασία, η μεταγνώση» (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021: 8). Επιπρόσθετα, για πρώτη φορά οι τέχνες συντελούν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών/μαθητριών, εφόσον διευκολύνουν την επικοινωνία με «το σώμα, την κίνηση, το πρόσωπο και τη φωνή». Για παράδειγμα, με την εναλλαγή των κινήσεων, των εκφράσεων και του τόνου της φωνής σε ένα θεατρικό παιχνίδι, μπορεί να γίνει αντιληπτή η διαφοροποίηση στο ύφος, στις εκφραστικές και τις νοηματικές αλλαγές (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021: 103).

Η στοχοθεσία και οι διδακτικοί/μαθησιακοί σχεδιασμοί σε όλο τους το εύρος διέπονται από τις αρχές της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών. Τα τέσσερα στάδια (Τοποθετημένη πρακτική, Ανοικτή διδασκαλία, Κριτική πλαισίωση, Μετασχηματισμένη πρακτική) εμπεριέχονται σε διάφορα σημεία των προτάσεων που δίνονται για κάθε θεματική ενότητα, ενώ η γλώσσα, η επικοινωνία και ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης μαθαίνονται και δημιουργούνται στα πλαίσια ενός νηπιαγωγείου που απευθύνεται σε πλήθος διαφορετικών παιδιών και οικογενειών (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021: 17-25). Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στον κριτικό γραμματισμό, με τον οποίο οι μαθητές/μαθήτριες πρόκειται να γνωρίσουν βαθύτερα τα πολιτισμικά, κοινωνικά και άλλα φαινόμενα σε κάθε μήνυμα και σε κάθε (επι)κοινωνι(α)κό περιβάλλον και διάστασή τους (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021: 9).

Ειδικότερα, οι αρχές μάθησης της γλώσσας που διατυπώνει το πρόγραμμα στοχεύουν στην ανάπτυξη της πολυγλωσσικής προφορικής και γραπτής επικοινωνίας

των παιδιών. Είναι σαφής η αναφορά και εμπλοκή των πολλών μορφών γραμματισμού που εμπερικλείονται μέσα σε αυτήν την ενότητα που ονομάζεται ‘Γλώσσα’. Ο αναδυόμενος, ο λειτουργικός, ο οπτικός, ο ψηφιακός και κριτικός γραμματισμός συνεργάζονται για την επιτυχή διαπαιδαγώγηση των μαθητών/μαθητριών του νηπιαγωγείου. Τόσο η ανάγνωση και κατανόηση κειμένων, μορφών και σημείων, όσο και η παραγωγή αντίστοιχα πολυτροπικών κειμένων μέσω του προφορικού, γραπτού ή ψηφιακού πολυγλωσσικού λόγου αποτελούν τους στόχους αυτού του πεδίου (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021: 27-28).

Όσον αφορά το θεματικό πεδίο της επικοινωνίας, αυτή περιγράφεται ως διαδικασία εξοικείωσης των παιδιών με πολυτροπικά μέσα και εργαλεία για την επεξεργασία και ανταλλαγή πληροφοριών στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος αμοιβαίας κατανόησης. Το πεδίο περιλαμβάνει τη γλώσσα και τις ΤΠΕ. Μία από τις γνώσεις που προσφέρονται είναι η αναγνώριση των βασικών μορφών επικοινωνίας μέσα από τον ψηφιακό κόσμο, όπως είναι ο ήχος, η εικόνα, το βίντεο (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021: 38). Εξελικτικά, η αναγνώριση αυτή μπορεί να μετατραπεί σε εργαλείο επικοινωνίας στα χέρια των μαθητών/μαθητριών, το οποίο θα εξυπηρετεί τόσο ανάγκες επικοινωνίας σύγχρονης και ασύγχρονης μορφής (παραδείγματος χάρη, την αποστολή ηλεκτρονικών μηνυμάτων σε άλλους μαθητές/μαθήτριες ή αποστολή ευχητήριων καρτών στους γονείς), όσο και ικανότητες συνεργασίας (π.χ., ανταλλάσσοντας εργασίες με συμμαθητές/συμμαθήτριες ή μαθητές/μαθήτριες άλλων σχολείων) (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021: 39). Σε ό,τι αφορά την πολυτροπικότητα των ψηφιακών κειμένων, το ΠΣ επιδιώκει τα νήπια να είναι ικανά να αντιλαμβάνονται τα νοήματα των μηνυμάτων και να είναι σε θέση να τα μετατρέπουν σε διαφορετικές μορφές ή να τα παρουσιάζουν με άλλους τρόπους (για παράδειγμα, η αξιοποίηση φωτογραφικού υλικού από μία επίσκεψη σε μουσείο να μετατραπεί σε σχολική εφημερίδα μέσω προγραμμάτων σε υπολογιστή). Όσον αφορά τις στάσεις, η αποδοχή, η αξία της ψηφιακής πληροφορίας και η αξιοποίησή της με διαφορετικούς τρόπους και σε νέα πλαίσια ολοκληρώνει τους στόχους της επικοινωνίας μέσα από τις ΤΠΕ (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021: 43).

Καταλήγοντας, η διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την προώθηση της πολυτροπικής μάθησης της επικοινωνίας και της γλώσσας στο νηπιαγωγείο, γίνεται σαφέστερη και πιο αναλυτική συγκριτικά με τα προηγούμενα ΠΣ και τους συνοδευτικούς Οδηγούς για τον/την Εκπαιδευτικό.

## 2.4 Σύνοψη

Συνολικά, από τη μελέτη των τριών ΠΣ προκύπτει ότι το πρόγραμμα του 2003 εισήγαγε την έννοια του γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση και εστίασε στον αναδυόμενο γραμματισμό, τονίζοντας ότι η μάθηση έχει ως αφετηρία τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών, χωρίς ωστόσο περαιτέρω αναφορές σε πολυτροπικό γραμματισμό και πολυτροπικές κειμενικές πηγές. Η θεωρία εξελίσσεται στο επόμενο ΠΣ του 2014, όπως αυτό διαμορφώθηκε μετά την τριετή εφαρμογή του αρχικού πιλοτικού του 2011, και το οποίο λειτουργεί ως συμπληρωματικό του ΠΣ του 2003 έως σήμερα. Σε αυτό παρουσιάζεται ο γραμματισμός με τις πολλαπλές μορφές του και εισάγεται ο όρος πολυγραμματισμός και πολυτροπικά κείμενα για να ενισχύσει την πολυεγγράμματη ανάπτυξη των νηπίων. Τέλος, το ΠΣ του 2021 το οποίο είναι υπό διαμόρφωση, δεδομένου ότι εφαρμόζεται πιλοτικά για δεύτερη χρονιά φέτος στα πειραματικά σχολεία όλης της χώρας, φαίνεται να αξιοποιεί περισσότερο το μοντέλο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, όπως αυτό ορίστηκε από την ομάδα του Νέου Λονδίνου και να προωθεί τις πρακτικές του.

Η μελέτη των ΠΣ και των αντίστοιχων Οδηγών για τον/την Νηπιαγωγό κρίθηκε αναγκαία για την κατανόηση της δράσης που αναπτυσσόταν στο νηπιαγωγείο πριν από την ερευνητική παρέμβασή μας και τη συνακόλουθη αξιοποίησή της στον σχεδιασμό της δικής μας έρευνας δράσης που ακολούθησε.

### 3 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Έχοντας λάβει υπόψη τις παραπάνω θεωρητικές θέσεις για τους (πολύ)γραμματισμούς, την παιδαγωγική τους και τα ισχύοντα ΠΣ του Νηπιαγωγείου στην Ελλάδα, στο κεφάλαιο αυτό πρόκειται να παρουσιαστούν συναφείς έρευνες, ώστε να συνδεθεί με αυτές η παρούσα διπλωματική εργασία και να αναδειχθεί η προστιθέμενη αξία της. Σχετικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς σε όλον τον κόσμο εξετάζοντας τις μεθόδους και τις πρακτικές των πολυγραμματισμών στη σχολική κοινότητα και μάλιστα από την πρώτη εμφάνισή τους σε εκπαιδευτικά συγκείμενα. Άλλες από τις έρευνες αυτές αναφέρονται σε εφαρμογές των εκπαιδευτικών πρακτικών αυτής της παιδαγωγικής σε μεμονωμένες περιπτώσεις, ενώ άλλες σε μακροχρόνιες διαδικασίες υλοποίησης ενταγμένες στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα.

#### 3.1 Διεθνής έρευνα

Στις διδακτικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας διεθνώς διαπιστώθηκε η συνεισφορά των πρακτικών (πολύ)γραμματισμού. Καταρχάς, η παιδοκεντρική διδακτική προσέγγιση που εισηγούνται οι πολυγραμματισμοί δημιούργησε ευεργετικά για τα παιδιά περιβάλλοντα μάθησης και συνέβαλε στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Η ελευθερία που είχαν τα παιδιά επέτρεψε τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες παρακωλύονται κατά την επιτηδευμένη μάθηση με υπόδειξη των δασκάλων. Τα παιδιά φαίνονταν ικανοποιημένα από τη δουλειά τους και απολύτως ενταγμένα στο νόημα των δραστηριοτήτων, με διαρκή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους γύρω τους και τα υλικά που τους δόθηκαν (Nordström, Kumpulainen & Potter, 2019, Khanum, & Theodotou, 2019).

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεί μία ακόμα πρακτική που προτείνεται από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (New London Group, 1996). Αυτή φαίνεται ότι ενυπήρχε και αναφερόταν σε όλες τις υπό διερεύνηση μελέτες του πεδίου, όμως έμφαση δόθηκε από τον Derkler, λέγοντας ότι η συνεργασία ενδυναμώνεται από την πολυτροπικότητα της επικοινωνίας μέσω του παιχνιδιού, της δραματοποίησης ή άλλων διδακτικών μέσων και πρακτικών του πολυγραμματισμού (2020: 82).

Άλλες μελέτες σε μαθητές/μαθήτριες νηπιαγωγείου έδειξαν ότι μπορούν να εφαρμοστούν πολυσημειωτικοί τρόποι γλωσσικής διδασκαλίας, οι οποίοι περιλαμβάνουν κίνηση, εικόνα, ήχο, ως μέσα για την κριτική επεξεργασία ποικίλων θεμάτων: πολιτικών, κοινωνικών, φύλων, ρατσισμού, κοκ. Ακόμη, αρκετοί ερευνητές/ερευνήτριες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στην πράξη ενισχύει τις γλωσσικές/σημειωτικές ικανότητες των νηπίων αλλά και την ικανότητα αξιολόγησης και στοχασμού από τα ίδια (Papadopoulos & Bisiri, 2020 Palsa & Mertala, 2020: 12-13).

Στην ανατολική ακτή της Β. Αμερικής, στο Briarwood, μία παιδαγωγός παρακολούθησε το εκπαιδευτικό καθημερινό πρόγραμμα ενός νηπιαγωγείου όπου η εκπαιδευτικός καλλιεργούσε με τις πρακτικές της ένα περιβάλλον μάθησης μέσω του κριτικού πολυγραμματισμού. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι τα νήπια υποστηρίχθηκαν κατάλληλα ώστε να καταφέρνουν να επιλύουν και να συζητούν για το περίπλοκο για την ηλικία τους θέμα της διαφορετικότητας (το προς διερεύνηση θέμα της εργασίας), να μιλούν ανοικτά για αυτό με γνώμη και επιχειρήματα (Stribling, 2014). Τέλος, τα πολυτροπικά κείμενα που χρησιμοποιούνται σε αυτές τις κριτικές προσεγγίσεις ενισχύουν τον πολυτροπικό γραμματισμό των μαθητών/μαθητριών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως αναδείχθηκε από την εφαρμογή βρετανικού εκπαιδευτικού προγράμματος πολυγραμματισμών που υλοποιήθηκε στην Αγγλία (Chia, Chan & Choo, 2017: 83).

Μέσα από μία τετραετή μελέτη περίπτωσης παιδιών ηλικίας 2-12 χρονών στην Αυστραλία, όπου εφαρμόστηκαν οι πολυγραμματισμοί στο πρόγραμμα του σχολείου τους, τους αναδείχθηκε ότι όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα 4-8 ετών οι πρακτικές πολυγραμματισμού και ειδικά τα πολυτροπικά κείμενα στην τάξη προωθούν την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού, ο οποίος με τη σειρά του βοηθάει στην ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων απαραίτητων στους μαθητές/μαθήτριες της σύγχρονης κοινότητας (Yelland, 2018).

Υποστηρίχθηκε περαιτέρω ότι η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας των κειμένων στην προσχολική εκπαίδευση παρέχει στους μαθητές/ μαθήτριες όλων των πολιτισμικών, εθνικών ή κοινωνικών υποβάθρων ποικίλες εμπειρίες και ικανότητες στην ανάπτυξη του πολυγραμματισμού τους. Και αυτό διότι οι μαθητές/μαθήτριες δεν επιλύουν ένα πρόβλημα μόνο, αλλά μαθαίνουν να σχεδιάζουν τη μάθησή τους, να σκέφτονται κριτικά πάνω στα διάφορα θέματα και τους σημειωτικούς πόρους με τους



οποίους προβάλλονται και να οδηγούνται σε μετασχηματισμό νέας γνώσης, αξιών και ανάπτυξη πολυεγγράμματων δεξιοτήτων (Derklerk, 2020: 81-82· Crafton, Silvers & Brennan, 2009: 48· Papadopoulos & Bisiri, 2020). Συγκεκριμένα, η έρευνα της Shedd (2013) παρουσιάζει πώς ένα διδακτικό σενάριο πραγματοποιήθηκε βασιζόμενο στην αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων, ψηφιακών και άλλων, με θέμα την ανακύκλωση. Τα πολλαπλά ερεθίσματα βοήθησαν τα παιδιά να οδηγηθούν στην κατασκευή του δικού τους πολυτροπικού κειμένου και να παραστήσουν μία μακέτα που έμοιαζε με αληθινές εγκαταστάσεις ανακύκλωσης υλικών. Τα διάφορα σημειωτικά στοιχεία παρατηρήθηκαν, αναλύθηκαν, συζητήθηκαν και καταγράφηκαν από τα παιδιά και έτσι αυτά κατάφεραν να αναπτύξουν τη θέση τους για ζητήματα που ένιωθαν ενδιαφέρον και που αποζητούσαν επανεξέταση, αξιολόγηση και λύσεις.

Σε άλλη έρευνα πραγματοποιήθηκε παρέμβαση σε νηπιαγωγείο στη Σλοβενία από τον Batič (2021) με μέσα τα εικονοβιβλία και τις εικονογραφήσεις βιβλίων. Τα νήπια κατάφεραν να «διαβάσουν» την ιστορία μέσω της κριτικής ανάλυσης των εικόνων. Το συμπέρασμα είναι ότι οι εικόνες ήταν ελκυστικές στα παιδιά εξαιτίας των ειδικών μορφών που μπορεί να έχουν (για παράδειγμα, κινούμενες) (Batič, 2021: 19) και προάγουν αβίαστα τον πολυτροπικό γραμματισμό τους, χωρίς να χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να δίνουν κίνητρα για την επεξεργασία τους (Batič, 2021: 22).

Η πολυτροπικότητα των ψηφιακών κειμένων που διαθέτουν διάφορα ψηφιακά περιβάλλοντα μπορούν να αξιοποιηθεί για την επεξεργασία, κατανόηση και παραγωγή νέων νοημάτων. Συγκεκριμένα, παιδιά προσχολικής ηλικίας και εκπαιδευτικοί επεξεργάστηκαν κριτικά διάφορα θέματα, κάτω υπό διαφορετικές συνθήκες, και κατάφεραν να εντάξουν σε αυτά τις τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας, σχεδιάζοντας τη διδασκαλία με βάση εκπαιδευτικές μεθόδους και αρχές της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών. Τα συμπεράσματα από την εφαρμογή των τεχνολογικών μέσων στο νηπιαγωγείο υπήρξαν θετικά (Hesterman, 2011: 359· Derklerk, 2020: 84). Επιπλέον, η μελέτη των Harrison et al (2009) ανέδειξε τη χρησιμότητα των εφαρμογών των τεχνολογικών μέσων, όπως των laptops, σε συνδυασμό με τις πρακτικές των πολυγραμματισμών, κατά την ομαλή μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Ήταν σημαντική η πραγματοποίηση των μελετών αυτών που σκοπό είχαν την ανίχνευση της διάρκειας των αποτελεσμάτων της εφαρμογής των πολυγραμματισμών από βαθμίδα σε βαθμίδα για μεγαλύτερη ενίσχυση της εγκυρότητάς τους, διότι ανέδειξαν θετικά



αποτελέσματα κατά τη συνέχιση της φοίτησης των νηπίων σε δημοτικά σχολεία που ακολουθούν τις ίδιες ψηφιακές πρακτικές (Lotherington, 2017· Kulju, Kupiainen, Wiseman, Jyrkiäinen, 2018· Koskinen-Sinisalo & Mäkinen, 2018· Pugh, 2017). Κλείνοντας, η ψηφιακή πραγματικότητα και η σημασία της στις ζωές των σημερινών μαθητών/μαθητριών καθιστά επιτακτική την ανάγκη να αξιοποιηθεί κατάλληλα από το σχολείο, το οποίο και οφείλει να καλλιεργήσει ανάλογα πολυτροπικά μαθησιακά περιβάλλοντα, εφόσον τα παιδιά είναι ήδη εξοπλισμένα με αντίστοιχες δεξιότητες από το περιβάλλον τους έξω από το σχολείο (Cloonan, 2008).

Σε άλλη έρευνα που διεξήχθη στη Φλόριντα των Η.Π.Α., τα νήπια ήταν Καυκάσια στην καταγωγή, πλην ενός που ήταν Αφροαμερικανικής καταγωγής. Η πολυτροπικότητα στην έκφραση που υιοθέτησαν τα παιδιά κατά την επικοινωνία τους με τους/τις νηπιαγωγούς και μεταξύ τους έδειξε να είναι πλούσια σε σημειωτικούς τρόπους (Dogan, 2010: 80). Κυριάρχησαν οι προσωπικές εκφράσεις σε πολλές καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών, ελεύθερες ή σχεδιασμένες από τους/τις νηπιαγωγούς, καθώς και στην μεταξύ τους επικοινωνία, ενώ στις διδακτικές δραστηριότητες συγχρόνως χρησιμοποιούσαν έντονα τη δεικτική μορφή επικοινωνίας, δηλαδή έδειχναν με το χέρι τους αντικείμενα ή πρόσωπα με σκοπό την επικοινωνία (Dogan, 2010: 82). Επιπλέον, τα παιδιά του νηπιαγωγείου δημιουργούσαν νοήματα και έδειχναν τη γνώμη/τα συναισθήματα τους με μη λεκτική επικοινωνία, χρησιμοποιώντας τις εκφράσεις τους, όπως, για παράδειγμα, ένα χαμόγελο για να δείξουν τη χαρά (Dogan, 2010: 83). Συμπερασματικά, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δημιουργούν επικοινωνιακά πλαίσια με μη λεκτικούς τρόπους είτε αυτόνομα είτε ως συμπλήρωμα στον προφορικό λόγο, με το να δείχνουν, να κάνουν εκφράσεις με το πρόσωπο, σωματικές κινήσεις, με τα οποία εξηγούν στον συνομιλητή/στους συνομιλητές τη θέση τους, δηλώνουν τη γνώμη και τα συναισθήματά τους και οικοδομούν νοήματα στις καθημερινές και εκπαιδευτικές δραστηριότητές τους (Dogan, 2010: 88).

Εν κατακλείδι, πρέπει να τονιστεί η καθοριστική συμβολή των εκπαιδευτικών σε όλες τις παραπάνω διαδικασίες, εφόσον οφείλουν να δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης που να ευνοούν τα παιδιά να ασχοληθούν με το μαθησιακό αντικείμενο, ακολουθώντας ευέλικτες πρακτικές και πλούσιες σε ερεθίσματα πηγές (Hesterman, 2011: 360). Οι παιδαγωγοί, επομένως, είναι επιτακτική ανάγκη να απομακρυνθούν από παραδοσιακές πεπατημένες διδακτικές πρακτικές (Cope & Kalantzis, 2000: 5,

Hesterman, 2011: 352, Hong & Hua, 2020: 47, Cortes, Adlerstein & Bravo, 2020: 12). Ο ρόλος τους τονίζεται ότι μεταβάλλεται, καθώς καλλιεργούν κλίμα συνεργασίας μεταξύ παιδιών-εκπαιδευτικού (Hesterman, 2011, Κωστούλη, χχ: 4). Πέραν από τα πολυτροπικά περιβάλλοντα μάθησης, πρέπει να χρησιμοποιούν πολυτροπικά μέσα και ποικίλες πρακτικές πολυγραμματισμού με σκοπό οι μαθητές/μαθήτριες να ανακαλύψουν, να κατανοήσουν και να οδηγηθούν στη γνώση διαφορετικών μορφών κειμένων, εντάσσοντάς την τελικά στα δικά τους δεδομένα και τις αντιλήψεις και αξίες της πραγματικότητας στην οποία ζουν και εξελίσσονται (Hong & Hua, 2020: 43-44).

### 3.2 Ελληνική έρευνα

Ερευνητές/Ερευνήτριες που εξέτασαν τις πρακτικές πολυγραμματισμού σε περιβάλλοντα τάξης στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στην πράξη ενισχύει τις γλωσσικές/σημειωτικές και πολλές άλλες ικανότητες και δεξιότητες των νηπίων, μεταξύ των οποίων και η ικανότητα αξιολόγησης και στοχασμού (Papadopoulos & Bisiri, 2020: 103 Βρύζα & Καραμητόπουλος, 2017).

Η σημειωτική θεωρία, η θεωρία του οπτικού γραμματισμού και η θεωρία της πολυτροπικότητας συνοργανώθηκαν σε μία εργασία που εστιάζοταν σε διδακτικές προτάσεις που απευθύνονταν σε μαθητές/μαθήτριες νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού. Σκοπός ήταν οι εκπαιδευτικοί να προσφέρουν στην τάξη ερεθίσματα, τα οποία να μπορούν να επεξεργαστούν τα παιδιά και να εξάγουν γνώσεις από τα σημεία των πολυτροπικών κειμένων (πχ, εικονοβιβλίων) ή των μονοτροπικών (πχ., μίας εικόνας) που θα αποτελούσαν αντικείμενα κριτικής επεξεργασίας και μετασχηματισμού τους σε πολυτροπικά (Χρηστογούλα, 2015: 38). Καταλήγοντας, τα εικονοβιβλία που συνδυάζουν γραπτό λόγο και εικόνα αναπτύσσουν πολύπλευρα τους γραμματισμούς των νηπίων, τη συνεργασία μεταξύ τους και άλλες επιπλέον δεξιότητες και στάσεις (Χρηστογούλα, 2015: 40). Συμπληρωματικά, οι τίτλοι εφημερίδων στη μελέτη της Παπαδοπούλου (2005), συνδυάζοντας εικόνα και γραπτό κείμενο, οδήγησαν μέσω κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης τα νήπια να «διαβάσουν» τους τίτλους, αφού κέντρισαν το ενδιαφέρον τους ως μικρών αναγνωστών/αναγνώστριών, και να εξάγουν πληροφορίες για το θέμα που επρόκειτο να παρουσιαστεί και τον λόγο για τον οποίο αυτό δημιουργήθηκε.

(Παπαδοπούλου, 2005: 129). Η εικόνα κυριάρχησε έναντι των υπολοίπων σημειωτικών τρόπων στις προτιμήσεις των παιδιών κατά την αποτύπωση ιδεών και απόψεων, ενώ ο γραπτός λόγος φάνηκε να περιορίζει ως κάποιον βαθμό τη φαντασία τους. Η σημειωτική αξία της εικόνας αναδείχθηκε με βάση τις αρχές του πολυγραμματισμού και από τις έρευνες των Γκόρια (2014), Μαϊμάρη (2010) και Γκόρια, Χριστίδου & Παπαδοπούλου (2016), όπου το εργαλείο διδασκαλίας αποτέλεσαν οι εννοιολογικοί χάρτες. Στο πλαίσιο αυτό, οι εικόνες, όπως και κάθε άλλο είδος κειμένων (π.χ., γραπτών), απαιτούν από τον αναγνώστη να αναπτύξει αφαιρετική κρίση για να καταλήξει στην κατανόηση των νοημάτων και των σκοπών τους, δημιουργώντας υποκειμενική ερμηνεία (Κυπριώτης, 2006).

Μεγάλη επιρροή άσκησε ο κριτικός γραμματισμός στην εκπαίδευση πολυγραμματισμού γενικότερα. Μελετώντας τους Papadopoulos & Bisiri (2020), φάνηκε από τις παρατηρήσεις τους πως οι πολυτροπικές δραστηριότητες οι οποίες βασίζονται σε προβληματισμούς και εργασίες των ίδιων των παιδιών, ενεργοποίησαν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητά τους. Τα κόμικς, τα λαϊκά παραμύθια, οι εφημερίδες, τα μουσικά έργα, πολυτροπικά κείμενα ευρείας γκάμας επιλέγονται σε άλλες παρόμοιες έρευνες για να ενισχύσουν την ανάπτυξη του κριτικού πολυγραμματισμού με την αποκωδικοποίηση των ιδεολογικών στερεοτύπων και των κοινωνικοπολιτισμικά κρυμμένων μηνυμάτων τους, ενώ παράλληλα, καλλιεργούν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών μέσω των πολλαπλών τρόπων έκφρασης (Παλαιοπάνου, 2013· Τερζή, 2019· Παπαδοπούλου, 2005· Χατζηγεωργίου, 2020), αναγνωρίζοντας την κειμενική αξία τους στη σχολική τάξη (Παλαιοπάνου, 2013: 26-27).

Η κριτική επισκόπηση μελετών σχετικών με την εφαρμογή του αναδυόμενου (πολυτροπικού) γραμματισμού σε νηπιαγωγεία της Ελλάδας έδειξε ότι είναι ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη οι υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών. Κατά αυτόν τον τρόπο ενισχύονται οι δεξιότητες γραμματισμού τους πολυεπίπεδα (Manolitsis, 2016: 24-25). Οι μαθητές/μαθήτριες προτιμούν να συμμετέχουν ενεργά σε εκείνες τις πρακτικές γραμματισμού με τις οποίες νιώθουν οικεία, διότι έρχονται σε επαφή με αυτές έξω από το σχολείο. Για αυτόν τον λόγο νιώθουν άνετα να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική δράση, ενώ την ίδια στιγμή ενισχύουν περαιτέρω τις πρακτικές του (πολυ)γραμματισμού τους (Χατζησαββίδης & Τεντολούρης, 2014).

Η ελληνική βιβλιογραφία μαρτυρά ότι η πολυτροπικότητα και η μονοτροπικότητα αποτελούν εργαλεία επικοινωνίας με σχέση αμφίδρομη, διότι συνδιαμορφώνουν με τα στοιχεία τους μία περίπτωση κατανοητή στους εκάστοτε συμμετέχοντες (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005). Τα αποτελέσματα των εργασιών των μαθητών/μαθητριών πρέπει να περιλαμβάνουν ποικίλων τύπων και ειδών πολυτροπικά κείμενα, κατανοητά σε απόλυτο βαθμό, ενώ η αξιολόγηση οφείλει να στηρίζεται στην ανταπόκριση των κειμένων αυτών στην κοινωνική περίπτωση και τους διαθέσιμους λεξικογραμματικούς/σημειωτικούς πόρους (Κέκια, 2014: 21). Από την έρευνα των Χατζησαββίδη και Γαζάνη (ό.π.) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, φάνηκε ότι ο γραπτός λόγος, ο προφορικός, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός και οι χειρονομίες, ήταν αυτά που επηρέασαν την πρόσληψη και ερμηνεία των νοημάτων των κειμένων σε μία επικοινωνιακή περίπτωση. Τέλος, άλλες έρευνες μαρτυρούν ότι η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων μπορεί να προσφέρει νέες γνώσεις στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως αυτές που αφορούν τις βασικές αρχές του γραπτού λόγου (Παπαδοπούλου, 2019· Κωστούλη, χχ: 20· Τζακώστα, 2020) ή μέσω της μουσικής όπου τα παιδιά έδειξαν να αναπτύσσουν τον προφορικό τους λόγο, να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, την έκφρασή τους και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες βάσει πρακτικών των πολυγραμματισμών και του ΠΣ (2014) που αποδίδουν βαρύτητα στις πολυτροπικές σημειωτικές μεθόδους μάθησης (Χατζηγεωργίου, 2020: 39-40). Παρομοίως, η έρευνα της Παχή (2021) εστίασε στην αξιοποίηση της πολυτροπικότητας των κειμένων σε μία θεματική εκπαιδευτική δράση επιλεγμένη από τα παιδιά της τάξης ενός νηπιαγωγείου της Αθήνας. Το θέμα της φιλίας που προσεγγίστηκε με πολυτροπικά κείμενα, όπως εικόνες κινούμενες ή στατικές, βίντεο, αφίσες, παραμύθια, ενθουσίασε τα παιδιά και αποτέλεσε το μέσο έκφρασης του δικού τους έργου (αφίσας και συνθήματος) στο τέλος της μελέτης τους, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού τους μέσω ποικίλων διαύλων επικοινωνίας.

Φαίνεται επίσης ότι η αξιοποίηση ψηφιακής εκπαιδευτικής εφαρμογής σχεδιασμένης για παιδιά ηλικίας 5-7 ετών, το ScratchJr, προσέφερε θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία της δεξιότητας ακολουθίας στο νηπιαγωγείο. Σημαντικό προτέρημα στα αποτελέσματα φαίνεται να κατέχει η θετική στάση των παιδιών απέναντι στο τεχνολογικό εργαλείο και η χαρά τους να δουλέψουν με αυτό.

Προτείνεται επιπλέον ο συνδυασμός και άλλων μορφών γραμματισμού και διδασκαλίας τους με την αρωγή της τεχνολογίας (Νικόγλου, 2018· Μαυραγάνης & Ποταμιάς, 2021· Δήμου, 2012). Σε νηπιαγωγείο της Κέρκυρας οι ΤΠΕ ενίσχυσαν τις διδακτικές πρακτικές οι οποίες καλλιεργούν τον πολυγραμματισμό μέσω δραστηριοτήτων που αξιοποίησαν πολυτροπικά εργαλεία. Προσφέροντας πλούσια ερεθίσματα, συνδυάζοντάς τα με τις γνώσεις των παιδιών για το προς διερεύνηση θέμα, αναλύοντας συνεργατικά τα δεδομένα και στο τέλος, παράγοντας πολυτροπικά κείμενα με τη χρήση των ΤΠΕ, οι μαθητές/μαθήτριες δημιούργησαν ένα βίντεο στον υπολογιστή του σχολείου αξιοποιώντας κείμενα που αναζήτησαν σε έντυπη και ψηφιακή μορφή (Χριστόγερου, Πέζαρου, & Αρμενιάκου, 2014).

Η αξία της επικοινωνίας, ως πυλώνα της μάθησης, σύμφωνα με το μοντέλο των πολυγραμματισμών, απασχόλησε τις Griva & Semoglou (2012), οι οποίες μελέτησαν την πρώιμη εκμάθηση ξένης γλώσσας στην πρώτη δημοτικού. Ένα από τα πορίσματα αποτελεί η ενθάρρυνση και η προθυμία των παιδιών να συμμετέχουν στο παιχνίδι εκμάθησης της ξένης γλώσσας, παρότι ντροπαλά και με χαμηλή αυτοπεποίθηση, διότι οι διαφορετικές μορφές επικοινωνίας και έκφρασης επέτρεψαν τη συμμετοχή όλων των μαθητών/ μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία (Griva & Semoglou, 2012: 42). Η συνεργασία διαφορετικών μέσων επικοινωνίας και τρόπων έκφρασης ενίσχυσε τη μάθηση στον τομέα που επέλεξε η τάξη και συνδυάστηκε με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, δίνοντας ένα δημιουργικό μαθησιακό αποτέλεσμα.

Η ανασκόπηση ερευνών με κεντρικό άξονα τους πολυγραμματισμούς και την εφαρμογή τους στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα ανέδειξε μελέτες περιπτώσεων σχετικές και με τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών (Παχή, 2021· Papadopoulos & Bisiri, 2020· Doti, Dina & Dinas, 2021). Σε ορισμένες από τις μελέτες αυτές, τα συμπεράσματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τις πρακτικές των πολυγραμματισμών με αποτέλεσμα να μην μπορούν να τις εφαρμόσουν αποτελεσματικά στο πεδίο της πράξης. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί εμμένουν σε παραδοσιακές πρακτικές, με αποτέλεσμα να αποκλίνουν και από τις προτάσεις των προγραμμάτων σπουδών που βρίσκονται σε ισχύ, ακόμα και όταν τις αποδέχονται και επιθυμούν να συμβαδίσουν με αυτές (Παχή, 2021: 18).

### 3.3 Συνολική θεώρηση

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τη συμβολή των πολυγραμματισμών στην πολύπλευρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων πολυγραμματισμού των νηπίων χάρη στην πολυτροπικά σχεδιασμένη εκπαιδευτική διαδικασία που αξιοποιεί τα βιώματα και τις γνώσεις γραμματισμών των μαθητών/μαθητριών και τους βοηθά να κατανοήσουν και να παράξουν νέα νοήματα μέσω ποικίλων ειδών πολυτροπικών κειμένων. Έτσι, τα παιδιά αναπτύσσουν πλήθος δεξιοτήτων (γλωσσικών, κινητικών, κλπ) και εξελίσσονται σε κοινωνικά πολυεγγράμματα άτομα (Hesterman, 2011· Harrison, et al, 2009· Rhoades, 2015· Haren & Kiddy, Sairanen, et al, 2019· Nordström, Kumpulainen & Potter, 2019· Cortes, et al, 2020· Pugh, 2017· Sairanen, et al, 2019). Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να συνεχίσει τον διάλογο αυτόν ενισχύοντας τον με νέα δεδομένα από την εφαρμογή τρίμηνης έρευνας δράσης διακριτό χαρακτηριστικό της οποίας αποτελεί ο διαρκής αναστοχασμός και ανασχεδιασμός των μαθησιακών διαδικασιών, ώστε να εφαρμοστεί κατά το δυνατόν αποτελεσματικότερα η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στην πράξη.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

**4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ****4.1. Στόχος και ερωτήματα έρευνας**

Η παρούσα έρευνα έχει ως αντικείμενο την εφαρμογή του μοντέλου των πολυγραμματισμών σε μία τάξη νηπιαγωγείου ημιαστικής περιοχής, με σκοπό την ανάδειξη των διαφοροποιημένων διαδικασιών σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης της εφαρμογής αυτής, καθώς και της συμβολής της στην προώθηση του αναδυόμενου πολυτροπικού γραμματισμού των νηπίων..

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρήθηκε να διερευνηθούν είναι τα εξής:

1. Μπορούν να ενταχθούν δημιουργικά οι πολυγραμματισμοί στο καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και με ποιον τρόπο;
2. Πώς ανταποκρίνονται τα νήπια στις προτεινόμενες από το μοντέλο διδακτικές πρακτικές και πώς αυτές επιδρούν στην αναδυόμενη ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού τους;
3. Επηρεάζει η παρέμβαση τις πρακτικές της διδάσκουσας-ερευνήτριας και πώς;

Αξιοποιώντας την ευελιξία που προσφέρει η έρευνα-δράση, τα αρχικά ερωτήματα χρειάστηκε να διαμορφωθούν διαφορετικά στην πορεία της έρευνας και να λάβουν την παραπάνω τελική μορφή, έτσι ώστε να αποβούν περισσότερο λειτουργικά και αποτελεσματικά σε σχέση με την επίτευξη του ερευνητικού στόχου (Stringer, 1999: 9· Κατσαρού, 2016: 281, 286).

**4.2. Προσέγγιση και μέθοδος έρευνας**

Οι προσεγγίσεις του ερευνητικού κόσμου είναι δύο: η ποσοτική και η ποιοτική. Στην εργασία επιλέχθηκε η δεύτερη εξαιτίας των τα χαρακτηριστικών της γνωρισμάτων, τα οποία ταιριάζουν περισσότερο σε μία εκπαιδευτική έρευνα όπως η παρούσα. Τα ουσιαστικότερα και θεμελιωδέστερα γνωρίσματα της *ποιοτικής έρευνας* είναι η επαγωγική θεώρηση, η ερμηνειοκρατεία και η οντολογική θέση της έρευνας. Πρώτον και κύριο, κατά την ποιοτική προσέγγιση η *θεωρία προκύπτει από την έρευνα* που έχει διεξαχθεί και όχι το αντίθετο, όπως συμβαίνει στην ποσοτική προσέγγιση. Έπειτα, οι ερευνητές/ερευνήτριες καλούνται να ακολουθήσουν επιστημολογική στάση που περιγράφεται ως *ερμηνειοκρατεία*, διότι ερμηνεύονται οι συμπεριφορές και στάσεις ενός κοινωνικού συνόλου, συγκεκριμένου για τους σκοπούς της έρευνας.



Όπως επισημαίνεται από τον Τσιώλη, η ποιοτική έρευνα σκοπεύει να ερμηνεύσει και να εξετάσει σε βάθος κοινωνικά ζητήματα ενός ορισμένου επικοινωνιακού πλαισίου, με συμβάσεις που ισχύουν στον συγκεκριμένο προς διερεύνηση τόπο και χρόνο, τους συμμετέχοντες, τις σχέσεις και τις συνθήκες μέσα στις οποίες συμβαίνει η έρευνα (Τσιώλης, 2014: 33). Τέλος, η οντολογική θέση περιγράφεται ως *κονστρουκτιβιστική*, δηλαδή όσα συμβαίνουν και παρατηρούνται μέσα στον κοινωνικό κόσμο είναι προϊόντα αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων και όχι εξωτερικών παραγόντων (Bryman, 2017: 410).

Μελετώντας ένα κοινωνικό-εκπαιδευτικό φαινόμενο ακολουθούνται ορισμένα βήματα. Όπως συμβαίνει σε έρευνες ποιοτικής προσέγγισης, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι αυτά που καθοδηγούν τον/την ερευνητή/ερευνήτρια στην επιλογή κατάλληλου πλήθους και περιοχής για τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Μελετώνται οι συμμετέχοντες και το περιβάλλον τους τόσο σε προσωπικό-οικογενειακό επίπεδο όσο και στο σχολικό-εκπαιδευτικό επίπεδο (Strigner, 1999: 65). Συλλέγονται σχετικά δεδομένα αξιοποιώντας το ερευνητικό πλάνο της ερευνήτριας και εφαρμόζοντάς το μέσα από διαδικασίες διαρκούς αναστοχασμού και αναθεώρησής του. Μετά από τη συλλογή των δεδομένων με τα εργαλεία που θεωρούνται απαραίτητα, ακολουθεί η κωδικοποίηση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων (Bryman, 2017: 413-415· Τσιώλης, 2014: 37).

Κατά την εφαρμογή της διαδικασίας αυτής, η μέθοδος η οποία θεωρήθηκε καταλληλότερη και εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα είναι η *έρευνα-δράση* (action research), που εντάσσεται στο πεδίο της ποιοτικής έρευνας (Bryman, 2017: 440-458· Creswell, 2016· Stringer, 1999· Κατσαρού, 2016). Η έρευνα-δράση επιδιώκει την ανάδειξη συμπερασμάτων μέσα από μια σπείρα δράσης τριών σταδίων: διερεύνηση, βελτίωση και ανάδειξη βέλτιστων εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως αυτών που αφορούν τη γλωσσική εκπαίδευση μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με την Avgitidou (2019), η διαδικασία της έρευνας-πράξης-αναστοχασμού-επανασχεδιασμού αποτελεί έναν διαρκή κύκλο που επαναλαμβάνεται για κάθε βήμα της διερεύνησης (Avgitidou, 2019 ό.π. Σιδηροπούλου & Αυγητίδου, 2021: 165), ενώ οι προηγούμενες θεωρίες υποστηρίζουν ότι η διαδικασία αυτή συντελείται στο σύνολο της πορείας της διερεύνησης. Η έρευνα εξελίσσεται συνεχώς, δηλαδή είναι δυναμική, εξαιτίας των συμμετεχόντων, οι οποίοι εξελίσσονται, καλλιεργούν νέες ικανότητες και βελτιώνουν τις πρακτικές τους (Κατσαρού, 2016: 33-34). Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση



συνδυάζει τη θεωρία με την πρακτική της διδασκαλίας, με σκοπό ερευνητές και ερευνώμενοι να συν-δημιουργήσουν στην πράξη τις θεωρίες που αναδεικνύονται καταλληλότερες τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στον συγκριμένο τόπο και με τα συγκεκριμένα άτομα (Κατσαρού, 2016: 138-139). Επιπλέον, οι σύγχρονοι μελετητές υποστηρίζουν για την έρευνα-δράση ότι επιτρέπει τη μελέτη ιδεών από ποικίλα θεωρητικά πλαίσια, σε συγκεκριμένο χωροχρόνο. Επομένως, το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε αποτελεί ένα σύγχρονο εργαλείο υποστήριξης ή και εμπλουτισμού της θεωρίας που μελετήθηκε, σε συνδυασμό με τη διερεύνηση στάσεων μαθητών και εκπαιδευτικών, ικανό να βελτιώσει δυναμικά τη λειτουργική απόδοση επίκαιρων ζητημάτων στον κόσμο της εκπαίδευσης (Κατσαρού, 2016: 119).

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές σε καθεστώς δημοκρατίας, ελευθερίας και πλουραλισμού συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν και αναζητούν από κοινού μεθόδους που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των ερευνητικών-μαθησιακών στόχων, όπως αυτοί προσδιορίστηκαν με βάση την προσέγγιση των πολυγραμματισμών. Καίριο σημείο της διερεύνησης στην έρευνα-δράση είναι η ίδια η ερευνήτρια που είναι συμμετέχουσα και άμεσα εμπλεκόμενη στις διαδικασίες και πρακτικές, αλλά και οι πρακτικές και τα έργα των ίδιων των μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι αναμένεται να συντελέσουν σημαντικά στην εξαγωγή αξιόλογων ερευνητικών αποτελεσμάτων (Bryman, 2017: 440, 456, Κατσαρού, 2016: 123, 205 Τσιώλης, 2014: 49-51 Springer. 1999: 11).

Η ευελιξία που προσφέρεται στην έρευνα δράσης επιτρέπει στον ερευνητή/ερευνήτρια να εμβαθύνει σε νέα δεδομένα που προκύπτουν εξετάζοντάς τα με διαφορετικούς τρόπους (Charmaz, 2006: 94 Τσιώλης, 2014: 46-47). Για παράδειγμα, η δυσκολία των μαθητών του νηπιαγωγείου της έρευνας στις ανοικτές ερωτήσεις των σταδίων επιχειρήθηκε να αντιμετωπιστεί με μουσικοκινητικά παιχνίδια, βίντεο, και άλλα μέσα που βοήθησαν τα παιδιά να προσεγγίσουν τα νοήματα των κειμένων και να εκφραστούν με διαφορετικούς από τη γλώσσα τρόπους, εφόσον η προφορική έκφραση φάνηκε να δυσκολεύει κάποιες φορές την έκφραση των σκέψεων και συναισθημάτων τους στις πρώτες παρεμβάσεις.

Να σημειωθεί ότι η έρευνα-δράση εφαρμόζει ένα σχέδιο δράσης που καταλήγει στον διδάσκοντα ως ερευνητή για να βοηθήσει στην εξέλιξη της επαγγελματικής του εργασίας και ταυτότητας και να τον υποστηρίξει στην

αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Creswell, 2016: 581, Κατσαρού, 2016: 129).

### **4.3. Περιγραφή σχολείου και τάξης**

#### **4.3.1. Περιγραφή σχολείου**

Η έρευνα διεξήχθη στο 2<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Χαλάστρας Θεσσαλονίκης. Η Χαλάστρα είναι ημιαστική περιοχή και συγκεκριμένα για κωμόπολη που βρίσκεται λίγα χιλιόμετρα έξω από τη Θεσσαλονίκη με 7.270 μόνιμους κατοίκους (απογραφή 2011). Οι κυριότερες ασχολίες των κατοίκων είναι η γεωργία και η αλιεία. Το μορφωτικό επίπεδο είναι ικανοποιητικό και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο αναπτυγμένο.

Το σχολείο αποτελείται από δύο τάξεις-τμήματα, μία αίθουσα ένταξης, μία αίθουσα εκδηλώσεων, έναν προαύλιο χώρο και το γραφείο των εκπαιδευτικών. Τα δύο τμήματα του νηπιαγωγείου είναι μεικτά και αποτελούνται από νήπια και προνήπια. Οι εκπαιδευτικοί τη σχολική χρονιά 2021-2022 ήταν τρεις, δύο για κάθε τμήμα, μία εκπαιδευτικός για το τμήμα του ολοήμερου και μία επιπλέον της ειδικής αγωγής (Αναπληρώτρια).

Το πρώτο τμήμα του νηπιαγωγείου το οποίο συμμετείχε στην έρευνα αποτελούνταν από 19 παιδιά. Η καταγωγή των μαθητών/μαθητριών ήταν ελληνική από τον έναν ή/και τους δύο γονείς, εκτός από μία περίπτωση κοριτσιού αλβανικής καταγωγής. Οι γονείς των παιδιών κατείχαν όλοι απολυτήριο λυκείου ή/και ανώτερης βαθμίδας ή τεχνικών επαγγελμάτων και εργάζονταν κατά το πλείστον σε χώρους εργασίας μετρίου κοινωνικοοικονομικού κύρους.

Στην επιλογή του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου συνέβαλε η γνωριμία της ερευνήτριας με τη νηπιαγωγό και η εξασφάλιση μίας καλής συνεργασίας με δημοκρατικό πνεύμα και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Επιπλέον λόγοι αποτέλεσαν και οι παρακάτω:

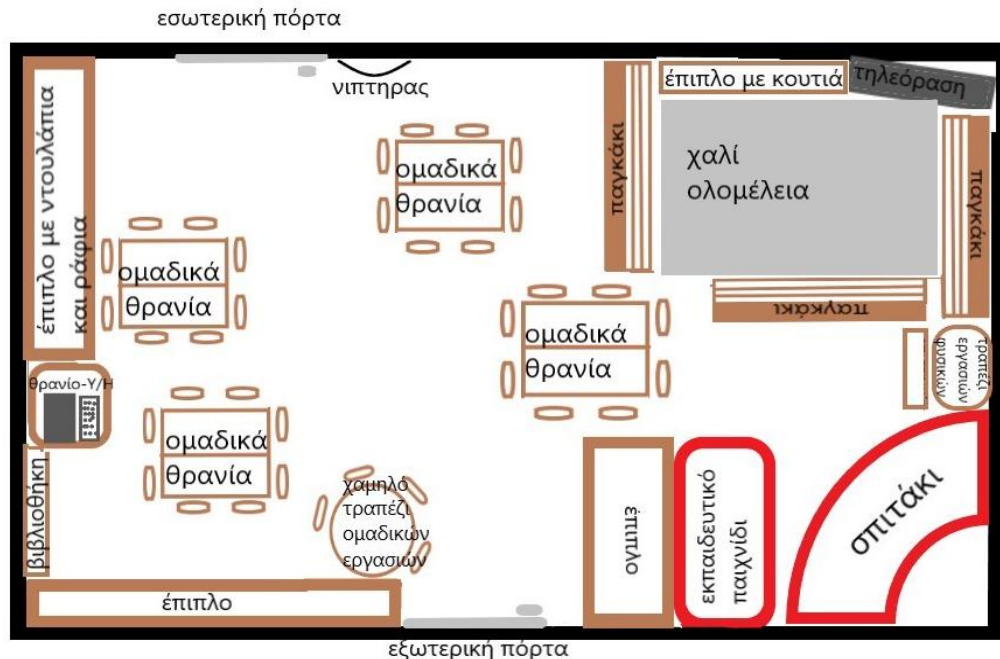
- οι περισσότερες έρευνες στο πεδίο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, πραγματοποιήθηκαν σε πόλεις,
- η νηπιαγωγός-συνερευνήτρια της τάξης ενδιαφερόταν για την προσωπική της ανέλιξη και την επαφή με νέες, καινοτόμες δράσεις και
- η ερευνήτρια είχε εύκολη και γρήγορη πρόσβαση στο σχολείο.

Συνεπώς, πρόκειται για *δειγματοληψία ευκολίας* (*accessibility sampling*, Bryman, 2017: 219), αφού το δείγμα επιλέχθηκε με κριτήρια που σχετίζονται κυρίως με την ευκολία στην πρόσβαση της ερευνήτριας στο συγκεκριμένο σχολείο (Τσιώλης, 2014: 59).

#### **4.3.2. Περιγραφή τάξης**

##### **4.3.2.1. Ο χώρος**

Ο χώρος της τάξης της έρευνας ήταν ο εσωτερικός χώρος του πρώτου τμήματος του νηπιαγωγείου, όπως προαναφέραμε. Τα θρανία ήταν διαμορφωμένα σε ομάδες στο κέντρο της αίθουσας. Στους τοίχους υπήρχαν ξύλινα έπιπλα με διάφορα υλικά, παιχνίδια, βιβλία και άλλα χρήσιμα στη σχολική καθημερινότητα υλικά. Στα θρανία πραγματοποιούνταν εργασίες σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο. Στην ολομέλεια, στη δεξιά πλευρά της αίθουσας, οι μαθητές/μαθήτριες κάθονταν συνήθως στα παγκάκια, ενώ σε ορισμένες δραστηριότητες (π.χ., στις μουσικοκινητικές) άνοιγε ο χώρος, μετακινώντας παιδιά και εκπαιδευτικοί με προσοχή τα παγκάκια προς τα πίσω. Για μία ακριβέστερη κατανόηση του σχολικού χώρου, ακολουθεί παρακάτω η διαγραμματική απεικόνισή του:



Σχεδιάγραμμα 1. Διαγραμματική απεικόνιση της προσχολικής τάξης της έρευνας

#### 4.3.2.2. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες

##### Μαθητές/μαθήτριες

Όπως συνάδει σε αυτό το είδος προσέγγισης, αξιοποιήθηκε ένα μικρό δείγμα 19 μαθητών και μαθητριών από μία τάξη του συγκεκριμένου ημιαστικού νηπιαγωγείου (Κατσαρού, 2016: 205). Η επιλεγείσα τάξη αποτελούνταν από 11 προνήπια (4 ετών) και 9 νήπια (5 ετών). Επομένως, περισσότερα ήταν τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά. Όλα ήταν τυπικής ανάπτυξης, ενώ ένα κορίτσι, νήπιο 5 ετών που καταγόταν από την Αλβανία, μιλούσε με δυσκολία τα ελληνικά. Το συγκεκριμένο παιδί δεν αντιμετώπιζε προβλήματα στην επικοινωνία του με τα υπόλοιπα παιδιά ή τη νηπιαγωγό, κατανοούσε όλες τις διαδικασίες και ακολουθούσε τις οδηγίες, εκφραζόταν με πολλούς τρόπους (έκφραση προσώπου, χειρονομίες, στάση του σώματος) και η άρθρωσή της ήταν καθαρή όταν πρόφερε ελληνικές μεμονωμένες λέξεις, με αποτέλεσμα να γίνεται κατανοητό στον ακροατή της το νόημα που ήθελε να εκφράσει. Τέλος, υπήρχε στην τάξη ένα αγόρι νήπιο με επιλεκτική αλαλία, το οποίο αρνούνταν να μιλήσει στον χώρο του σχολείου κατά τη φετινή και την περσινή σχολική χρονιά, συμμετείχε με απάθεια στις διαδικασίες, ήταν απόμακρος από τα

υπόλοιπα παιδιά, ενώ οι συμμαθητές/συμμαθήτριες είχαν αποδεχτεί τη στάση του με σεβασμό και ευγένεια.

Σε ό,τι αφορά τους γραμματισμούς, τα πολυτροπικά και ψηφιακά κείμενα ήταν παρόντα στο καθημερινό πρόγραμμα της τάξης, οπότε τους ήταν οικεία. Για να ανιχνευθεί το ακριβές επίπεδο γραμματισμού των παιδιών, εφαρμόστηκε ένα pre-test () το οποίο αξιοποιήθηκε και στο τέλος της παρέμβασης (post test) για να αξιολογηθεί εκ νέου το επίπεδο των νηπίων μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Συνεπώς, οι (πολυ)γραμματισμοί των παιδιών εξετάστηκαν πολύπλευρα και αξιολογήθηκαν από την ερευνήτρια σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο<sup>2</sup>. Όσον αφορά τις βασικές δεξιότητες των παιδιών φάνηκε να κατέχουν στο σύνολό τους λεπτή και αδρή κινητικότητα, να ζωγραφίζουν δικά τους σχέδια και να αντιγράφουν γράμματα, να κινούνται στον χώρο σε ρυθμικό μοτίβο ή μελωδία και να χορεύουν, να αναπαριστούν ρόλους με το σώμα τους ή με προφορικό λόγο. Δεν υπάρχουν περιπτώσεις νηπίων με νοητικά προβλήματα και το επίπεδο των βασικών γνώσεων που αφορά το ηλικιακό τους επίπεδο είναι φυσιολογικό.

#### *Διδάσκουσα-ερευνήτρια*

Στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας σχεδιάστηκαν, εφαρμόστηκαν και αναπροσαρμόστηκαν δράσεις μέσα στην προσχολική τάξη με βάση τη θεωρία των πολυγραμματισμών με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης του γραμματισμού των παιδιών και των διδακτικών πρακτικών της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Η ερευνήτρια είχε συμμετοχικό ρόλο υλοποιώντας τις πρακτικές και αναστοχαζόμενη επάνω σε αυτές, έτσι ώστε να εναρμονίζεται με τους ερευνητικούς και παιδαγωγικούς στόχους της παρέμβασης (Stringer, 1999: 140· Κατσαρού, 2016: 205-207). Ο αναστοχασμός υποβοηθήθηκε από την καταγραφή καθημερινού ημερολογίου, πρωτόκολλου παρατήρησης και διαρκών σημειώσεων κατά τις διαδικασίες. Σύμφωνα με τον Creswell (2011), οι ρόλοι ποικίλλουν ανάλογα με τις συνθήκες που γίνεται μία έρευνα. Τον ρόλο του συμμετέχοντος παρατηρητή αναλαμβάνει το άτομο που εμπλέκεται στις δραστηριότητες που γίνονται κατά τη διάρκεια της έρευνας. Ταυτόχρονα, παρατηρεί τους συμμετέχοντες και καταγράφει τα όσα διαδραματίζονται κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και κρίνει τις αποφάσεις, αναστοχαζόμενος/-η για

---

<sup>2</sup> Βλ. σελίδα 91 της εργασίας.

την αποτελεσματικότητα των ερευνητικών διαδικασιών (Creswell 2011: 252· Τσιώλης, 2014: 36). Τέλος, εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες συνεργάζονται για έναν πολύπλευρο και πλούσιο εμπλουτισμό των μαθησιακών διαδικασιών και γίνονται συγχρόνως εσωτερικοί και εξωτερικοί συνεργάτες (Stringer, 1999: 132· Κατσαρού, 2016: 205-207).

#### *Κριτική φίλη*

Τις ερευνητικές διαδικασίες παρακολουθούσε η νηπιαγωγός της τάξης, άτομο γνώριμο στα παιδιά, οπότε δεν υπήρξε αναστάτωση με τη συμμετοχή της στην έρευνα της με τον ρόλο της κριτικής φίλης. Η εμπειρία, η σχέση με τα παιδιά και οι γνώσεις της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών θεωρήθηκαν σημαντικά για την κατανόηση των συμπεριφορών και των κινήσεων των νηπίων κατά την αξιολόγηση της παρέμβασης (Κατσαρού, 2016: 272).

Η κριτική φίλη ενίσχυε την εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών της ερευνήτριας άλλοτε υποβάλλοντας ερωτήσεις αναστοχασμού και άλλοτε προτείνοντας εναλλακτικές πρακτικές στοχασμού και δράσης έρευνας (Κατσαρού, 2016: 274), καθώς η εκπαιδευτικός, όντας αφοσιωμένη στον σχεδιασμό και εφαρμογή της διδακτικής πρακτικής μίας τάξης που λειτουργεί σε άλλους ρυθμούς με άλλη εκπαιδευτικό, έπρεπε να προβεί σε ευέλικτες μετατροπές στόχων και διαδικασιών, όπως και έγινε κατά την προσαρμογή των ερωτήσεων των τεσσάρων σταδίων και την ανάπτυξη πρόσθετων δραστηριοτήτων σε ορισμένες θεματικές. Επιπλέον, είναι σημαντικό το γεγονός ότι η κριτική φίλη παρακολουθούσε με εξωτερική ματιά την πορεία της δράσης, οπότε βοήθησε την ερευνήτρια να απομακρυνθεί από προκατάληψη ή αυταπάτη (Κατσαρού, 2016: 273). Είναι γνωστό ότι η δημοκρατική φύση της έρευνας δράσης και η ευελιξία των ερμηνειών της χρειάζονται μία κριτική προσέγγιση από ένα άτομο που δε λαμβάνει άμεσα μέρος στην εκπαιδευτική δράση (Κατσαρού, 2016: 275), όπως συνέβη και στην παρούσα έρευνα.

#### **4.4 Ερευνητικά εργαλεία**

Η έρευνα δράσης αναζητά σύγχρονα εργαλεία εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Η αξιοποίηση ποικίλων εργαλείων αυξάνει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας δίνοντας πολλαπλές πτυχές και νοήματα σε ένα συμβάν. Τα κυριότερα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας

ήταν το ημερολόγιο της ερευνήτριας, η συμμετοχική παρατήρηση, τα πρωτόκολλα παρατήρησης από την ερευνήτρια και την κριτική φίλη, οι μαγνητοφωνήσεις των διδασκαλιών, τα κείμενα των παιδιών και οι συνεντεύξεις μαζί τους, καθώς και οι φωτογραφίες από την παρέμβαση.

#### *Εργαλείο ελέγχων*

Στην αρχή της διδακτικής παρέμβασης και στο τέλος αυτής εφαρμόστηκαν ομαδικές και ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις για τον έλεγχο του επιπέδου πολυγραμματισμών των παιδιών μέσω ενός πολυτροπικού κειμένου (Παράρτημα, [Εικόνα 6](#)), το εργαλείο προ-ελέγχου (pre test) και μετ-ελέγχου (post test) (Shivaraju, Manu, Vinaya & Savkar, 2017).

#### *Ημερολόγιο*

Λαμβάνοντας υπόψη τους άξονες που προτείνει η Αυγητίδου (2011: 34), δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια ένα ημερολόγιο ελεύθερης γραφής περιστατικών ανά ημέρα έρευνας, με σκοπό να γίνει αναστοχασμός επί της παρατήρησης των διαδικασιών από την αρχή μέχρι το τέλος της εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου. Ενδεικτικά, ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει ερωτήσεις αναστοχασμού και οργάνωσης της δράσης της ερευνήτριας:

<b>ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ;</b> (περιγραφή)
<b>ΠΩΣ ΤΟ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΩ;</b> (αναστοχασμός, αναζήτηση αιτιών, κατανόηση, ερμηνεία)
<b>ΤΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΝΩ;</b> (πρόταση λύσης βασισμένη στην κατανόηση και ερμηνεία)
<b>ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΩ ΤΗΝ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΗ ΔΡΑΣΗ ΜΟΥ;</b> (έλεγχος των αποτελεσμάτων)
<b>ΠΟΙΑ ΔΡΑΣΗ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΕΠΙΛΕΞΩ ΣΤΗ ΣΥΝΕΧΕΙΑ;</b> (αναστοχασμός)
(Αυγητίδου, 2011: 34)

Πίνακας 1. Πλάνο ημερολογίου έρευνας

#### *Πρωτόκολλα παρατήρησης*



Τα πρωτόκολλα παρατήρησης σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της έρευνας και χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε διδακτική παρέμβαση (Παράρτημα, [Εικόνα 1](#)). Τα ερευνητικά ερωτήματα οδήγησαν στη δημιουργία τεσσάρων κατηγοριών επιτρέποντας ποικίλες παρατηρήσεις-σκέψεις κατά τη συμπλήρωσή τους. Οι κατηγορίες ήταν με τη σειρά: «Πορεία/ Εξέλιξη παρέμβασης», «Δράση μαθητών/μαθητριών», «Δράση ερευνήτριας-εκπαιδευτικού», «Μαθησιακά αποτελέσματα-Κατακτήσεις των παιδιών». Η κατηγοριοποίηση αυτή κρίθηκε κατάλληλη ώστε να μην περιορίζει, καθοδηγεί ή παραπλανεί την κριτική φίλη και την ίδια. Η αποτύπωση σκέψεων, ιδεών, ερωτήσεων για αναστοχασμό ήταν άμεση, σύντομη, και συχνά θύμιζε προφορικό λόγο (Charmaz, 2006: 88).

#### *Μαγνητοφωνήσεις διαλόγων/ διδασκαλιών*

Ένα άλλο εργαλείο που υπήρξε καθοριστικό στις ερευνητικές διαδικασίες ήταν η μαγνητοφώνηση των διαλόγων/διδασκαλιών. Μαγνητοφωνήθηκαν οι αρχικές (pre test) και τελικές (post test) συζητήσεις/συνεντεύξεις με τα παιδιά, οι ενδιάμεσοι διάλογοι κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων αλλά και ολόκληρες οι διδακτικές παρεμβάσεις. Αυτό επέτρεψε αφενός στην ερευνήτρια να λαμβάνει τις απαραίτητες ανατροφοδοτήσεις, να συγκρατεί αυτούσια και αυθεντικά τα δεδομένα προς επεξεργασία, αφετέρου, οι ηχογραφημένες διδασκαλίες παρείχαν πληροφορίες τις οποίες δε δύναται να γνωρίζει ένας/μία εκπαιδευτικός την ώρα της εκπαιδευτικής δράσης σε απόλυτο βαθμό. Τα σχόλια ή οι ψίθυροι των παιδιών, τα επιφωνήματα, η σιωπή ή άλλες εκφράσεις πλαισιώνουν το επικοινωνιακό περιβάλλον της τάξης τη στιγμή της διδασκαλίας εμπλουτίζοντας μέσω σημείων την ανταπόκριση, κατανόηση, συμμετοχή και αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους και με τον/την εκπαιδευτικό.

#### *Μαθητικά κείμενα*

Τα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές/μαθήτριες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν όλα πολυτροπικά (ζωγραφική στα σχεδιασμένα από τη διδάσκουσα-ερευνήτρια φύλλα εργασίας, προφορικός λόγος, κίνηση, θεατρική έκφραση, αφίσα κοκ). Το πλήθος των κειμένων αυτών επέτρεψε στα νήπια να παράγουν νέα νοήματα για το προς διερεύνηση θέμα εκφράζοντας τις μορφές γραμματισμού, δεξιότητες και στάσεις που κατακτούσαν κάθε φορά. Τέλος, με αυτά πρόσφεραν δεδομένα για τις ιδέες και τις γνώσεις τους, οπότε αξιοποιήθηκαν από την



ερευνήτρια για να παρακολουθεί την πορεία ανάπτυξης των γραμματισμών τους σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

#### *Φωτογραφίες παρέμβασης*

Κλείνοντας, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων αναπτύσσονταν εκφράσεις και κινήσεις από τα παιδιά που δεν θα ήταν δυνατόν να συγκρατήσει ή να έχει δει συνολικά η ερευνήτρια και η κριτική φίλη. Οι φωτογραφίες των παρεμβάσεων έδειξαν λεπτομερώς στοιχεία του επικοινωνιακού πλαισίου της τάξης, της ανταπόκρισης των παιδιών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τους τρόπους επικοινωνίας και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες στην παρούσα γλωσσοδιδασκτική έρευνα αναστοχάζονταν και λάμβαναν από κοινού αποφάσεις (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014). Εκτός από την ανατροφοδότηση από τα παιδιά προς την ερευνήτρια μέσω των κειμένων τους, και των ομαδικών συζητήσεων, ανατροφοδότηση υπήρξε και μέσα από τη συνεργασία της κριτικής φίλης με την ερευνήτρια. Επιπλέον, η συνολική αποτίμηση και τα σχόλια-εντυπώσεις των παιδιών της διπλανής τάξης του νηπιαγωγείου και των γονέων που ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν με την τάξη της έρευνας έδωσαν μία εξωτερική ματιά στη συνολική ανατροφοδότηση.

Συνεπώς, ο συνδυασμός πολλαπλών εργαλείων για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων με συνεντεύξεις, πρωτόκολλα παρατήρησης, ημερολόγιο κοκ, απέβη πολύ βοηθητικός για αυτού του είδους την έρευνα και συνέβαλε και στην ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της (Creswell, 2016: 580-581, Bryman, 2017: 440-441, Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015, Πετρογιάννης & Ανδρούσου, 2008: 45-46, Κατσαρού, 2016: 309).

#### **4.4.1 Διαδικασίες εφαρμογής των εργαλείων**

Το χρονικό πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας-δράσης ήταν από 11/02/2022 έως 15/04/2022, ενώ τον Μάιο πραγματοποιήθηκαν επιπλέον επισκέψεις στον χώρο της έρευνας για επιπλέον ανατροφοδότηση από τα παιδιά αλλά και αξιολόγηση των δεδομένων από την ερευνήτρια και την κριτική φίλη. Συγκεκριμένα, στο τρίμηνο Φεβρουάριος-Μάρτιος-Απρίλιος 2022, έγιναν συχνές επισκέψεις στον χώρο της

τάξης για τις ανάγκες σχεδιασμού και υλοποίησης των διαδικασιών της δράσης. Η δράση χαρακτηρίζεται ως σύγχρονο ερευνητικό σχέδιο λόγω των συγκεκριμένων προβλημάτων που αναδείκνυε και των ιδιαίτερων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών, πολιτισμικών συνθηκών που επικρατούσαν το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα στον συγκεκριμένο τόπο (Κατσαρού, 2016: 205-206· Τσιώλης, 2014: 46).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη της ερευνήτριας στο νηπιαγωγείο για γνωριμία με τη διευθύντρια-νηπιαγωγό της τάξης της έρευνας και την παρουσίαση του θέματος της διπλωματικής εργασίας της. Η γνωριμία με τη διευθύντρια-νηπιαγωγό και η παρουσίαση των στόχων της έρευνας από την πλευρά της ερευνήτριας από τη μία και η πληροφόρηση για τα παιδιά και τις μεθόδους διδασκαλίας της νηπιαγωγού από την άλλη, μέσα από την αφήγηση περιστατικών σε προφορικό λόγο, από τα δημοσιοποιημένα κείμενα των μαθητών/μαθητριών στην τάξη τα portfolio ή την ιστοσελίδα του νηπιαγωγείου, πραγματοποιήθηκαν σε φιλικό επίπεδο.

Πριν από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής δράσης, η ερευνήτρια επισκεπτόταν την τάξη και παρακολούθησε τις εκπαιδευτικές διαδικασίες για συνολικά 10 διδακτικές ώρες, εκ των οποίων και μία εκπαιδευτική παρέμβαση της νηπιαγωγού με θέμα 'Το δικαίωμα στην ειρήνη'. Με αυτόν τον τρόπο, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τα παιδιά με ρόλο άλλες φορές συμμετοχικού και άλλες φορές μη συμμετοχικού παρατηρητή. Έτσι, αναπτύχθηκε οικειότητα με τα παιδιά και δημιουργήθηκε ένα κλίμα άνεσης, συμπάθειας και ομαδικότητας, ώστε να ξεκινήσει δημιουργικά η έρευνα, η οποία λόγω του ενδιαφέροντος των παιδιών και της απαιτητικότητας ορισμένων παρεμβάσεων διήρκησε 28 διδακτικές ώρες.

Κατά την αρχική γνωριμία της ερευνήτριας με τα παιδιά, η πρώτη παρουσιάστηκε στην ολομέλεια με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, η οποία είχε προϋδεάσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες για την άφιξή της από την προηγούμενη μέρα. Η αγκαλιά των μαθητών/μαθητριών ήταν πολύ ζεστή και έδειχναν να χαίρονται με την παρουσία της όλες τις μέρες. Στην ολομέλεια συζητήθηκε το θέμα των δικαιωμάτων του παιδιού ως θέμα που τα ενδιέφερε να ασχοληθούν. Αναδύθηκε από τα παιδιά, πιθανόν λόγω της ενασχόλησής τους με τα δικαιώματα, όπως την ειρήνη, κατά το διάστημα που ήταν παρούσα η ερευνήτρια στην τάξη. Το θέμα «*Το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση*» αναδύθηκε σε μία συζήτηση στην ολομέλεια για τον πόλεμο με αφορμή την επίκαιρη για εκείνο το χρονικό διάστημα κατάσταση που

επικρατούσε την Ουκρανία και τις δυσμενείς συνθήκες των παιδιών της χώρας αυτής, καταλήγοντας στα δικαιώματα των παιδιών γενικότερα, καθώς υπάρχουν παιδιά σε όλον τον κόσμο που δεν πηγαίνουν σχολείο, όπως στην περίπτωση πολέμου.

Την επομένη, πραγματοποιήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, ανίχνευση του επιπέδου των πολυγραμματισμών με ένα ερέθισμα πολυτροπικό, μία εικόνα σε έντυπη και ψηφιακή μορφή σχετική με το προς διερεύνηση θέμα (Παράρτημα, [Εικόνα 6](#)).

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ακολουθούνταν η κυκλική πορεία της έρευνας δράσης ανά στάδιο/παρέμβαση με τη μέθοδο που διατυπώθηκε στην πρόσφατη μελέτη των Σιδηροπούλου & Αυγητίδου (2021: 165). Στο πλαίσιο αυτό, γίνονταν σχόλια και ερωτήσεις από και προς την κριτική φίλη για τις πρακτικές της ερευνήτριας και την ανταπόκριση των μαθητών/μαθητριών στη διδασκαλία με βάση τις εμπειρίες της αλλά και προηγούμενα διδακτικά μέσα ή μεθόδους με τα οποία είχαν έρθει σε επαφή οι μαθητές/μαθήτριες. Με αυτόν τον τρόπο, η νηπιαγωγός συζητούσε με την ερευνήτρια τις εντυπώσεις και τις παρατηρήσεις της για την παρέμβαση, αξιολογώντας τη δράση της δεύτερης, την ανταπόκριση των μαθητών/μαθητριών και τις μαθησιακές κατακτήσεις τους, αλλά και τις προσωπικές της εντυπώσεις για τις δυνατότητες που δίνει ένας/μία νηπιαγωγός σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που βασίζεται στους πολυγραμματισμούς.

Στο κλείσιμο της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε το post test σε συνδυασμό με προφορική αξιολόγηση της παρέμβασης στην ολομέλεια από το σύνολο των παιδιών.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι διαδικασίες εφαρμογής των ερευνητικών εργαλείων ήταν ποικίλες. Στην αρχή, εφαρμόστηκε πολυτροπικό εργαλείο προελέγχου για την ανάδειξη των επιπέδων γραμματισμών που κατείχαν οι μαθητές/μαθήτριες. Η ερευνήτρια είχε τον ρόλο της διδάσκουσας και της συμμετοχικής παρατηρήτριας καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, καταγράφοντας σε πρωτόκολλο παρατήρησης, όπως και η κριτική φίλη, την αλληλεπίδραση με τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης. Η ερευνήτρια σημείωνε ακόμα τις σημαντικές παρατηρήσεις καθημερινά και σε ημερολόγιο. Από τα παιδιά συλλέχθηκαν δεδομένα τόσο κατά την αρχή και το τέλος, όσο και κατά τη διάρκεια μέσω αφενός ημι-δομημένων συνεντεύξεων και αφετέρου απομαγνητοφώνησης των ηχογραφημένων αυθόρμητων συζητήσεων και αλληλεπιδράσεών τους κατά τις διδασκαλίες αλλά και μέσω των πολυτροπικών

κειμένων που τα ίδια παρήγαγαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Τέλος, αξιοποιήθηκε post test για να αξιολογηθούν οι δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών με την ολοκλήρωση της εφαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως και φωτογραφίες από τη ζωή στην τάξη με σκοπό να φανούν μέσω διαφόρων επικοινωνιακών διαύλων οι διαδικασίες παραγωγής πολυτροπικού νοήματος κατά τη διάρκεια όλων των παρεμβάσεων.

#### 4.5 Μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας

Το ερευνητικό υλικό που συλλέχθηκε με τα παραπάνω εργαλεία οργανώθηκε στη συνέχεια με προσοχή και επιμέλεια. Καταρχάς, το πλήθος των δεδομένων καταγράφηκε απευθείας σε ψηφιακή μορφή (αρχεία word και φωτογραφίες jpg). Συγκεκριμένα, τα πρωτόκολλα ερευνήτριας και κριτικής φίλης, το ερευνητικό ημερολόγιο, οι απομαγνητοφωνημένες διδασκαλίες, οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των παιδιών στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης, αλλά και τα πολυτροπικά κείμενα που επεξεργάστηκαν και παρήγαγαν τα νήπια, όπως και οι φωτογραφίες από τις παρεμβάσεις αρχειοθετήθηκαν ψηφιακά με τρόπο τέτοιο ώστε να μπορούν να μελετηθούν συνολικά από την ερευνήτρια σύμφωνα με την *επαγωγική μέθοδο* (Creswell, 2016: 238, Bryman, 2017: 431) και με στόχο τη σταδιακή διαμόρφωση μίας σαφούς εικόνας από τα στοιχεία εκείνα που σχετίζονταν στενά με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.

Αναλυτικότερα, σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε πιλοτικά *ανοικτή κωδικοποίηση* (*open coding*) επιλεγμένων δεδομένων από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και τις εκπαιδευτικές δράσεις στην τάξη που θεωρήθηκαν σημαντικά για τους σκοπούς της έρευνας (Παράρτημα, [Εικόνα 5](#)) (Charmaz, 2006: 73 Τσιώλης, 2014: 84 Τσιώλης, 2017).

Σε δεύτερη φάση, επιχειρήθηκε μια επιπλέον κωδικοποίηση δεδομένων από τα πρωτόκολλα παρατήρησης ερευνήτριας και κριτικής φίλης, όπως αυτά κρατούνταν ανά διδακτική παρέμβαση. Η κωδικοποίηση έγινε με βάση τις ήδη υπάρχουσες κατηγορίες των πρωτοκόλλων, οι οποίες όμως στη φάση αυτή εμπλουτίζονταν με επιπλέον δεδομένα από το ερευνητικό ημερολόγιο, τα πολυτροπικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν και παράχθηκαν από τα παιδιά, τις φωτογραφίες που λήφθηκαν σε μερικές παρεμβάσεις, καθώς και με ελεύθερες σκέψεις-καταγραφές (Charmaz, 2006: 87-88).

Σε τρίτη φάση ακολούθησε η σχολαστική ανάγνωση όλου του παραπάνω υλικού, η εκ νέου κωδικοποίηση των σημαντικότερων τμημάτων του, η ομαδοποίηση των κωδικοποιήσεων αυτών (grouping coding) και η διαμόρφωση των τελικών θεματικών αξόνων σύμφωνα με τα στάδια της μεθόδου της *θεματικής ανάλυσης* (*thematic analysis*, Charmaz, 2006: 73· Τσιώλης, 2017· Τσιώλης, 2014). Συγκεκριμένα, υπογραμμίστηκαν αρχικά οι σημαντικοί κατά την ερευνήτρια κωδικοί, οι οποίοι οδηγούσαν σε ευρύτερες κατηγορίες. Κατά τη διαδικασία αυτή, άλλοι κωδικοί διατηρήθηκαν και άλλοι απορρίφθηκαν, διότι δεν έφεραν σημαντικές πληροφορίες για τις ανάγκες της έρευνας. Οι επιλεγμένοι αυτοί κωδικοί στη συνέχεια συσχετίστηκαν μεταξύ τους, ερμηνεύθηκαν και οδήγησαν στη διαμόρφωση 4 τελικών αλληλοσυνδεόμενων θεματικών αξόνων (Bryman, 2017: 636): *πορεία παρέμβασης/4 πρακτικές πολυγραμματισμών, ρόλος εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, συμμετοχική και συνεργατική δράση μαθητών/μαθητριών, μαθησιακά αποτελέσματα-αναδυόμενη ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυτροπικού γραμματισμού παιδιών*. Στο τέλος της αναλυτικής αυτής διαδικασίας, έγινε νέος αναστοχασμός επί των τεσσάρων θεμάτων που προέκυψαν που οδήγησε σε νέα αποτίμηση των δεδομένων και εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων.

#### 4.6. Ποιότητα της έρευνας

Πρωτεύουσα σημασία για την ποιότητα της έρευνας κατέχει η «*πραγματοστική ποιότητά της*» (Κατσαρού, 2016). Στην αποτίμηση της ερευνητικής διαδικασίας χρειάστηκε κριτική θεώρηση στις ερμηνείες που προέκυψαν, οι οποίες λάμβαναν υπόψη θέματα εξουσίας, κυριαρχίας και κοινωνικών ιδεολογιών, που κυριαρχούσαν στον συγκεκριμένο τόπο τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Για αυτό, λήφθηκαν υπόψη τα ισχύοντα ΠΣ και οι Οδηγοί νηπιαγωγού, οι διαθέσιμοι πόροι και οι συνθήκες του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου (Κατσαρού, 2016: 229).

Μία από τις συμβολές της κριτικής φίλης είναι η ποιότητα που προσδίδει στο ερευνητικό μέρος. Κατά τη συλλογή των δεδομένων βοήθησε να ενισχυθεί και να εμπλουτιστεί με την εξωτερική-αντικειμενική ματιά της η ποικιλία και η ερμηνεία των δεδομένων, να δημιουργηθεί δηλαδή μία «*διαλογική εγκυρότητα*» (Κατσαρού, 2016: 273).

Ένα άλλο στοιχείο που ενίσχυσε την ποιότητα της έρευνας, είναι η σύγκριση των μαθητικών αποδόσεων στις διαφορετικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν πριν και

μετά τη διδακτική παρέμβαση (Κατσαρού, 2016: 309). Ο προέλεγχος και ο μετέλεγχος με το πολυτροπικό μέσο που χρησιμοποιήθηκε σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο ανέδειξαν την εξέλιξη που συνέβη μέσα στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε από την αρχή έως το τέλος των διδακτικών παρεμβάσεων (Shivaraju, et al, 2017).

Απαραίτητη κρίθηκε επίσης η απομαγνητοφώνηση των διδασκαλιών κατά τη συνεργασία και συζήτηση των παιδιών μεταξύ τους και με την ερευνήτρια, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρέμβαση, διότι με αυτόν τον τρόπο αναδύθηκαν ουσιαστικά αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων και στάθηκε δυνατή η συμπερίληψη των αυθεντικών φωνών των πρωταγωνιστών στο τελικό ερευνητικό κείμενο (Creswell, 2016: 239-241 Bryman, 2017: 457-458).

Επιπροσθέτως, η σύνδεση θεωρίας και πορισμάτων της έρευνας προσέδωσε συνεκτικότητα και συνάφεια στα ζητήματα που πραγματεύεται η έρευνα και ιδιαίτερος στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν (εάν όντως αποδίδουν ορθά τις πρακτικές των πολυγραμματισμών) και τις ερμηνείες όπως προκύπτουν από τα δεδομένα (εάν οι ερμηνείες της δικής μας έρευνας συμφωνούν ή αποκλίνουν αισθητά από τη θεωρία). Όπως αναφέρεται παραπάνω, τα αποτελέσματα οφείλουν να ικανοποιούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να δημιουργούν νέα θεωρία ή να προσδίδουν νέα δεδομένα σε αυτή. Τα εργαλεία, όπως αξιοποιήθηκαν, συνδράμουν στη σύνδεση αυτή, ενισχύοντας τα δεδομένα, κωδικοποιώντας τα και τελικά εξάγοντας θέματα που συνδέονται με τη θεωρία, αποδίδοντας και τη δική τους οπτική.

Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό είναι το ότι εφαρμόστηκε η μέθοδος της *τριγωνοποίησης* (*triangulation*, Τσιώλης, 2011: 9· Stringer, 1999: 58· Κατσαρού, 2016: 309) με σκοπό να θεωρηθούν έγκυρα τα πορίσματα της εργασίας αλλά και να φανούν διαφορετικές πτυχές των δεδομένων μέσω της διασταύρωσης των πηγών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ερευνητική διαδικασία. Η βάση της θεωρίας της τριγωνοποίησης, όσον αφορά την εμπειρική κοινωνική έρευνα, καθιστά έγκυρες τις πηγές όταν εξετάζονται από πολλαπλά εργαλεία, με πολλούς τρόπους. Έτσι, τα δεδομένα της έρευνας διασταυρώθηκαν από πολλαπλά εργαλεία και πηγές σε κάθε παρέμβαση, δίνοντας αυτή ακριβώς την εγκυρότητα στα αποτελέσματά της (και) μέσω της παρατήρησης, της εξέτασης και της ανάλυσης ενός συμβάντος υπό διαφορετικές οπτικές (Τσιώλης, 2011: 10-11).



## 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

### 5.1. Παρατήρηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών πριν από την εφαρμογή της παρέμβασης

Πριν από τον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης προηγήθηκε η παρακολούθηση και παρατήρηση των μαθησιακών διαδικασιών της συγκεκριμένης τάξης από την ερευνήτρια, ώστε να εξάγει πληροφορίες που θα τη βοηθούσαν στη δόμηση, οργάνωση και υλοποίηση του ερευνητικού σχεδιασμού της. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε τους μήνες Φεβρουάριο-Μάρτιο (από 11 Φεβρουαρίου 2022 έως 1 Μαρτίου 2022) και είχε διάρκεια 10 ώρες. Τα δρώμενα αυτής της περιόδου, οι σκέψεις και οι προβληματισμοί της ερευνήτριας καταγράφηκαν σε ημερολόγιο καταγραφής γεγονότων για κάθε ημέρα που η ερευνήτρια ήταν παρούσα στην τάξη. Όλα τα στοιχεία της παρατήρησης συζητούνταν με τη νηπιαγωγό-κριτική φίλη τόσο κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής αλλά και στη συνέχεια, με σκοπό να κατανοήσει καλύτερα η ερευνήτρια τον τρόπο λειτουργίας της τάξης, τις πρακτικές της εκπαιδευτικού αλλά και το επίπεδο των εγγράμματων δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών.

Πιο συγκεκριμένα, η τάξη στο διάστημα αυτό ανέπτυξε ποικίλες δραστηριότητες για το θέμα του πολέμου και της ειρήνης, όπως επιτραπέζια παιχνίδια, οργανωμένες δραστηριότητες που περιλάμβαναν ζωγραφική αλλά και συζητήσεις μεταξύ νηπιαγωγού και μαθητών/μαθητριών. Η νηπιαγωγός ακολουθούσε το πρόγραμμα σπουδών και προσπαθούσε να υποστηρίξει τη μαθησιακή εξέλιξη των νηπίων με συμβατικές (ανάγνωση έντυπου βιβλίου) και καινοτόμες (επεξεργασία ιστορίας με προβολή βίντεο) διδακτικές πρακτικές. Σημαντικό ήταν ότι λάμβανε υπόψη της τις γνώσεις και τις εμπειρίες των παιδιών στην αρχή κάθε διδακτικής παρέμβασης και επεδίωκε να τις εξελίξει (αναδυόμενος γραμματισμός). Τα παιδιά από την άλλη φάνηκε ότι κατείχαν δεξιότητες Τοποθετημένης πρακτικής, δηλαδή κατάφερναν να αναγνωρίζουν και να συνδέουν τα βιώματά τους με τα διάφορα κείμενα αλλά και να τα αναγνωρίζουν και να τα παράγουν τα ίδια (στάδιο μετασχηματισμένης πρακτικής). Για παράδειγμα, στις 25/02/2022 πραγματοποιήθηκε δραματοποίηση που οργάνωσε η νηπιαγωγός της τάξης εμπνευσμένη από το βίντεο

του ομώνυμου βιβλίου «Ειρήνη - Η ιστορία ενός παιδιού-πρόσφυγα» (<https://www.youtube.com/watch?v=WQJhuAfVTqo>).<sup>3</sup> Κατά την αξιολόγηση της συγκεκριμένης παρέμβασης στη 01/03/2022, οι ερωτήσεις που έγιναν στην ολομέλεια βοήθησαν την ερευνήτρια να καταλάβει ότι τα νήπια έχουν έρθει σε επαφή με πολλά είδη πολυτροπικών κειμένων και ότι είναι εξοικειωμένα με την παραγωγή νέων αντίστοιχων κειμένων. Επιπλέον, ο κεντρικός ρόλος που δόθηκε στην ερευνήτρια στη δραματοποίηση αυτή (εύρεση μίας λύσης στην ιστορία της Ειρήνης) στάθηκε σημαντικός στην επίτευξη της επιδιωκόμενης οικειότητας και συνεργασίας με τα παιδιά. Σύμφωνα με το ερευνητικό ημερολόγιο: «Τα παιδιά είχαν ήδη δώσει το τέλος της ιστορίας με τις δικές τους ιδέες σε ζωγραφιά, όμως η δραματοποίηση ως εναλλακτικός πολυτροπικός τρόπος έκφρασης τα βοήθησε να καταλάβουν καλύτερα τα νοήματα της ιστορίας και ειδικά τα συναισθήματα και την κατάσταση που βίωνε το κοριτσάκι. Παρατήρησα συνεργατικό κλίμα, πολλές απαντήσεις και εύστοχες σε όσα ρωτούσε η νηπιαγωγός.». Όσον αφορά τις πρακτικές της νηπιαγωγού, αναφέρεται επίσης στο ημερολόγιο: «...οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου της νηπιαγωγού προς τα παιδιά φάνηκε να βοήθησαν στη λήψη αποφάσεων για τους ρόλους και τα λόγια τους, αλλά και στην κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων που κάθε τόσο αναφερόταν στο θεατρικό.» (Παράρτημα, [Εικόνα 4](#)). Από την άλλη, ωστόσο, εμφανής ήταν στη συνολική φάση της παρατήρησης η δυσκολία των νηπίων στην αιτιολόγηση, αποσαφήνιση και ανάλυση των σημειωτικών πόρων που χρησιμοποιούν τα πολυτροπικά κείμενα για την παραγωγή των νοημάτων τους.

Αυτές οι πληροφορίες που έλαβε συνολικά η ερευνήτρια στη φάση αυτή για τις συνθήκες της τάξης και τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες πολυγραμματισμού των παιδιών της επέτρεψαν να προχωρήσει στον σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων στοχεύοντας στην (πολυ)εγγράμματη καλλιέργεια των μαθητών/μαθητριών της συγκεκριμένης τάξης κατά τη χρονική περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα με βάση τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τα επίπεδα γραμματισμού των συγκεκριμένων παιδιών. Ιδιαίτερα βοηθητική υπήρξε η στάση της νηπιαγωγού, η οποία εμπλούτιζε με σχολιασμούς την παρατήρηση της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια μίας δράσης, έδειχνε κατά περίπτωση παλαιότερες εργασίες

---

<sup>3</sup> Η δραματοποίηση αναρτήθηκε σε ψηφιακή μορφή από τη νηπιαγωγό στο Youtube στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=ZKtOWmqxeaU>.



μαθητών ομαδικές και ατομικές επιτρέποντας σχόλια και ερωτήσεις από την ερευνήτρια δημιουργώντας μία ολοκληρωμένη αρχική παρατήρηση. Με τον τρόπο αυτόν, η ερευνήτρια ενίσχυσε τις γνώσεις της για την συγκεκριμένη τάξη και τα άτομα που την συγκροτούν, οπότε προχώρησε σε κριτικό αναστοχασμό των ερευνητικών εργαλείων, των πρακτικών και μεθόδων και των διαθέσιμων πόρων που θα διέθετε για το δικό της διδακτικό σχεδιασμό. Ο ερευνητικός σχεδιασμός της αποτελούσε αντικείμενο διαρκούς αναστοχασμού ώστε να επιτύχει τη δημιουργία πολυτροπικών μαθησιακών εμπειριών για τα νήπια, σύμφωνα με τις αρχές του πολυγραμματισμού, αλλά και την αναδιαμόρφωση των διδακτικών πρακτικών της ίδιας ως ερευνήτριας.

## **5.2. Η διδακτική παρέμβαση**

### **5.2.1.1. Σχεδιασμός**

Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες μαθητές/μαθήτριες της τάξης της έρευνας, η ερευνήτρια σε ρόλο νηπιαγωγού και η νηπιαγωγός της τάξης σε ρόλο κριτικής φίλης συνεργάστηκαν στην υλοποίηση του σχεδιασμού της παρέμβασης και παρήγαγαν μέσω των διαδικασιών που προαναφέρθηκαν ένα διδακτικό σενάριο το οποίο περιλάμβανε εννέα παρεμβάσεις με θέμα 'το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση'. Όλες οι παρεμβάσεις λήφθηκε μέριμνα να αξιοποιούν ποικιλία πολυτροπικών κειμένων, να ακολουθούν τα τέσσερα στάδια των πολυγραμματισμών κατά την ανάλυση και παραγωγή τους, να εντάσσουν στη μαθησιακή διαδικασία πρωτότυπα φύλλα εργασίας σχεδιασμένα από την ερευνήτρια και να ολοκληρώνονται με παραγωγή νέων κειμένων από τους μαθητές/μαθήτριες με γραφή, ζωγραφική, κίνηση και θέατρο (Kalantzis & Cope, 2001· Kalantzis κ.ά., 2019). Συγκεκριμένα:

### **5.2.1.2. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα**

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα διακρίθηκαν στις κατηγορίες «Γνώσεις και δεξιότητες πολυγραμματισμών», «Κοινωνικές δεξιότητες» και «Στάσεις και αξίες». Μέσω της παρέμβασης επιδιώχθηκε τα παιδιά:

*Γνώσεις και δεξιότητες πολυγραμματισμών:*

- ✓ να αξιοποιήσουν τις γλωσσικές/σημειωτικές γνώσεις και εμπειρίες γραμματισμού τους.

- ✓ να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα περικειμενικά και κειμενικά/πολυσημειωτικά στοιχεία των υπό εξέταση πολυτροπικών κειμένων και να αναπτύξουν τον αναδυόμενο πολυτροπικό γραμματισμό τους.
- ✓ να καλλιεργήσουν τον κριτικό γραμματισμό κατανοώντας τους σκοπούς και τις ιδεολογίες που υπηρετούν τα πολυτροπικά κείμενα.
- ✓ να μετασχηματίσουν τη νέα εγγράμματη γνώση σε άλλη μορφή και να επικοινωνήσουν τα δικά τους κείμενα στις κοινότητες που επιθυμούν προς επίτευξη των δικών τους κοινωνικών σκοπών.

*Κοινωνικές δεξιότητες:*

- ✓ να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας με τη νηπιαγωγό και μεταξύ τους.
- ✓ να δείξουν ενδιαφέρον και να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες αξιοποιώντας πολλαπλούς διαύλους επικοινωνίας.

*Στάσεις και αξίες:*

- ✓ να κατανοήσουν την αξία του δικαιώματος στην εκπαίδευση και να το διεκδικήσουν για όλα τα παιδιά του κόσμου.
- ✓ να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι σε κάθε πολυτροπικό μέσο παραγωγής νοήματος σχετικό με το θέμα της ενασχόλησής τους.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, καταβλήθηκε προσπάθεια να καλλιεργηθούν νέες μορφές γραμματισμών και να αναπτυχθούν νέες πρακτικές μάθησης στη σχολική τάξη. Για αυτό και επιχειρήθηκε αυτή να λειτουργήσει ως ομαδοσυνεργατική κοινότητα μάθησης, μέσα στην οποία θα γίνουν κατανοητές οι έννοιες και πρακτικές των πολυγραμματισμών, και συγκεκριμένα να αξιοποιηθούν ποικίλα πολυτροπικά μέσα ώστε να παραχθούν νέα πολυτροπικά κείμενα από τα παιδιά και να δημοσιοποιηθούν σε άλλες κοινότητες, με στόχο να επικοινωνήσουν το μήνυμα του αναφαίρετου δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση.

**5.2.1.3. Κειμενικό υλικό**

Το κειμενικό υλικό της παρέμβασης ήταν το ακόλουθο:

Αφίσα με τίτλο "Τα ιπτάμενα βιβλία". Εικονογράφος: Άγνωστος. Δημοσιεύτηκε το 2015. Ανακτήθηκε από: <https://gr.pinterest.com/pin/72690981477306834/>

Η αφίσα αυτή (Παράρτημα, [Εικόνα 6](#)) χρησιμοποιήθηκε στους ελέγχους πριν και μετά από την παρέμβαση, διότι θεωρήθηκε κατάλληλη για τη διερεύνηση του θέματος των δικαιωμάτων. Το κεντρικό στοιχείο του πολυτροπικού κειμένου ήταν ένα παιδί που κρατάει βιβλία πετώντας χαρούμενο σε έναν χαρούμενο χρωματιστό ουρανό. Στόχος αυτής της επιλογής ήταν να αναγνωριστούν τα αναπαραστατικά στοιχεία της εικόνας από τους μαθητές/μαθήτριες, να οδηγηθούν σε επεξεργασία της διαπροσωπικής μεταλειτουργίας της (Kress & Van Leeuwen, 2010) και να καταλήξουν σε αναγνώριση της σημασίας της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά του κόσμου.

### **1<sup>η</sup> θεματική ενότητα: «Σχολείο»**

Πίνακας ζωγραφικής με τίτλο «Σχολείο». Ζωγράφος: Leon Zernitsky. 2014. Ανακτήθηκε από: <https://fineartamerica.com/featured/school-leon-zernitsky.html>

Το πρώτο πολυτροπικό κείμενο της παρέμβασης υπήρξε ο πίνακας ζωγραφικής (Παράρτημα, [Εικόνα 7](#)) του L. Zernitsky, σε αφηρημένη μορφή με έντονα χρώματα που διασκέδασε τους μαθητές/μαθήτριες και κράτησε το ενδιαφέρον τους ζωντανό. Δύο ήταν τα κεντρικά πρόσωπα: μία γυναικεία μορφή και ένα μικρό παιδί να γράφει σε έναν πίνακα παλιάς εποχής με κιμωλία. Σκοπός της επιλογής του κειμένου ήταν να διερευνηθούν από τα παιδιά οι σημειωτικοί πόροι της εικόνας και να συνδυαστούν με το κοινωνικό πλαίσιο. Συγχρόνως, να αναδειχθεί η σημασία του συνδυασμού εικόνας-γραπτού τίτλου του πίνακα για να ενισχυθούν οι πολυτροπικές και γλωσσικές επικοινωνιακές δεξιότητες των νηπίων.

### **2<sup>η</sup> θεματική ενότητα: «Το δικαίωμα των παιδιών να πηγαίνουν σχολείο»**

Ψηφιακή αφήγηση με τίτλο «ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ 7». Δημιουργήθηκε από τον «Τομέα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας» και δημοσιεύθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2019. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=Gy52SYZwJY>

Στην επόμενη παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε η ψηφιακή αφήγηση με τίτλο «ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ 7» η οποία έχει δημιουργηθεί από την Αρχή

Ραδιοτηλεόρασης Κύπρου (ΑΡΚ) σε συνεργασία με την Επίτροπο Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού του νησιού για να μεταδώσουν το μήνυμα του δικαιώματος στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά του κόσμου και ειδικά για όλες τις μειονότητες. Το κείμενο είχε πολλά χρώματα, πρωταγωνιστούσαν παιδιά και δασκάλα, ενώ τα στοιχεία του κειμένου (προφορικός λόγος-κινούμενη εικόνα) συνδημιουργούν ένα ενδιαφέρον πολυτροπικό νόημα για τους μαθητές.

### 3<sup>η</sup> θεματική ενότητα: «Το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση: Ταξίδι στον κόσμο»

Τέσσερις φωτογραφίες σε ψηφιακή και έντυπη μορφή.

- Φωτογραφία 1: Άτιτλο. Άγνωστος φωτογράφος, αναρτήθηκε στις 19 Μαρτίου 2022. Ανακτήθηκε από: <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/nipiagogio/704-leitoyrgia-scholeiwn-eggrafes-nhpiwn-nhpiagwgei>
- Φωτογραφία 2: Afghan refugee children attend a class taught by a volunteer in a slum on the outskirts of Lahore, Pakistan, August 27, 2021. /CFP. Άγνωστος φωτογράφος: Ανακτήθηκε από: <https://news.cgtn.com/news/2021-08-30/UNICEF-asks-world-not-to-abandon-children-in-Afghanistan-138NbqbP53q/index.html>
- Φωτογραφία 3: Άτιτλο. Άγνωστος φωτογράφος, Ανακτήθηκε από <https://www.gettyimages.com/detail/photo/preschoolers-and-teacher-with-digital-tablets-in-royalty-free-image/472694556>
- Φωτογραφία 4: Άτιτλο. Φωτογράφος: Per-Anders Pettersson, δημοσιεύθηκε στις 15 Ιουλίου 2009. Ανακτήθηκε από <https://www.rtachesn.org/together-for-ece-news-story/together-for-early-childhood-evidence-supports-four-country-research-projects-in-africa/>

Στην τρίτη παρέμβαση αξιοποιήθηκαν φωτογραφίες σε ψηφιακή και έντυπη μορφή (Παράρτημα, [Εικόνα 8](#), [Εικόνα 9](#), [Εικόνα 10](#), [Εικόνα 11](#)). Σκοπός ήταν να παρουσιαστούν και να συγκριθούν περιπτώσεις παιδιών από όλον τον κόσμο σε διαφορετικά περιβάλλοντα με ή χωρίς επαρκή εκπαίδευση, ρουχισμό ακόμα και σίτιση, σε αντίθεση με παιδιά που πηγαίνουν σε σχολεία με καλές συνθήκες ζωής. Η ερευνήτρια επέλεξε σκόπιμα να παρουσιάσει και τη ψηφιακή και την έντυπη μορφή

του κειμένου, ώστε οι μαθητές να αναγνωρίσουν από τα στοιχεία κάθε μορφής του τα νοήματα που αυτή φέρει και παράλληλα να συνδυάσουν τη χρησιμότητα κάθε μορφής, των σκοπών και της αξίας της.

#### **4<sup>η</sup> θεματική ενότητα: «Γνωρίζω τα δικαιώματά μου»**

Διαδικτυακά παιχνίδια:

- Παιχνίδι 1: «ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ».. Ανακτήθηκε από:  
<https://wordwall.net>
- Παιχνίδι 2: «ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ: Τα παιδιά παίζει». Ανακτήθηκε από:  
<https://wordwall.net>

Στην τέταρτη παρέμβαση ένα άλλο ψηφιακό κείμενο ήρθε για να κερδίσει το ενδιαφέρον των νηπίων, τα ψηφιακά παιχνίδια. Το πρώτο παιχνίδι προς διερεύνηση των σημειωτικών στοιχείων του (γραφτός λόγος-ήχος-κινούμενη εικόνα) αφορούσε τα «δικαιώματα των παιδιών», όπως μαρτυρά και ο τίτλος του. Ο λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο παιχνίδι ήταν για να αντιληφθούν οι μαθητές την σύμπραξη των στοιχείων του (κινούμενη εικόνα, ήχοι, χρώματα, γραπτό κείμενο), λαμβάνοντας συγχρόνως γνώσεις για το αντικείμενο. Παρομοίως, το δεύτερο ψηφιακό παιχνίδι με ονομασία «Τα δικαιώματα των παιδιών: Τα παιδιά παίζει» είχε τη μορφή ενός τροχού που γυρίζει και αντί να γράφει το κάθε δικαίωμα, υπήρχε μία αντίστοιχη εικόνα του. Τα παιχνίδια ανήκουν σε κοινό ιστότοπο με αποτέλεσμα οι εικόνες και η σημασία/νόημά τους (ποιο δικαίωμα απεικονίζουν) να είναι γνωστά ήδη στα νήπια. Στο δεύτερο παιχνίδι η εικόνα συνδέθηκε με την κίνηση και έκφραση, δηλαδή μικρές ομάδες παιδιών αναπαράστησαν την εικόνα-δικαίωμα του τροχού. Ο σκοπός ήταν να φανεί η συν-λειτουργία των σημειωτικών στοιχείων στην παραγωγή νοήματος σε ένα εργαλείο, όπως τα ψηφιακά παιχνίδια, που είναι ιδιαιτέρως διαδεδομένα και προσφιλή σε παιδιά όλων των ηλικιών.

**5<sup>η</sup> θεματική ενότητα: «Ένας καλύτερος κόσμος»**  
Έντυπο βιβλίο. «Ένας καλύτερος κόσμος», 2018. Συλλογικό έργο. Εκδόσεις: Παπαδόπουλος.

Η πέμπτη παρέμβαση διερεύνησε το θέμα του δικαιώματος στην εκπαίδευση μέσω έντυπου βιβλίου, το οποίο διαθέτει εικονογράφηση με έντονα χρώματα και πολύχρωμα σχέδια με επίκεντρο σε κάθε σελίδα του το παιδί (εικόνα-γραφτός λόγος).

Δόθηκε έμφαση στη σελίδα του βιβλίου που έδειχνε το δικαίωμα στην εκπαίδευση, η οποία συνοδεύτηκε με φύλλο εργασίας σχεδιασμένο από την ερευνήτρια. Η αναπαραστατική λειτουργία των εικόνων σε συνδυασμό με το γραπτό κείμενο έγιναν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της παρέμβασης αυτής, ώστε να αποδοθεί το νόημα της αξίας της εκπαίδευσης για τα παιδιά όλου του κόσμου.

#### 6<sup>η</sup> θεματική ενότητα: « Παιδική εργασία και δικαίωμα στην εκπαίδευση»

Δύο βίντεο.

- Βίντεο 1 χωρίς αφήγηση: «Cartoons for Child Rights - Education India | UNICEF», χχ. Ανακτήθηκε από:  
<https://www.youtube.com/watch?v=e5R4jAxKY-I>
- Βίντεο 2 χωρίς αφήγηση: «Children should work on their dreams, not on fields !»,  
13 Ιουνίου 2019. Ανακτήθηκε από:  
<https://www.youtube.com/watch?v=96vZhRTwr1g>

Η επόμενη παρέμβαση αξιοποίησε δύο βίντεο της Unicef με τίτλους «*Cartoons for Child Rights - Education India | UNICEF*» και «*Children should work on their dreams, not on fields!*». Τα βίντεο διέθεταν έντονες εικόνες με χρώματα που δήλωναν την αντίθεση των καταστάσεων, με ήχους που προϊδέαζαν τη διάθεση του θεατή και είχαν ως επίκεντρο από τη μία παιδιά που εργάζονται και από την άλλη παιδιά που χαίρουν του δικαιώματός τους στο σχολείο. Πρόκειται για βίντεο χωρίς αφήγηση, οπότε είναι ανοικτά σε ένα ευρύ κοινό ανεξαρτήτως γλωσσικής κατάκτησης. Σκοπός αυτών των πολυτροπικών κειμένων αποτέλεσε και πάλι η ανάδειξη της αξίας της εκπαίδευσης και η καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι στη σημασία που αποδίδει κάθε κοινωνικό σύνολο στο δικαίωμα εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά.

#### 7<sup>η</sup> θεματική ενότητα: «Ποιο το χρώμα της αγάπης»

Τραγούδι σε ψηφιακή μορφή και στίχοι σε έντυπη μορφή. Τίτλος: «Ποιο το χρώμα της αγάπης». Στιχουργός-Συνθέτης-Καλλιτέχνης: Λουδοβίκος των Ανωγείων,  
χρονολογία: 1993. Ανακτήθηκε από:  
<https://www.youtube.com/watch?v=ECYqh2fq8bI&t=115s>

Στην έβδομη παρέμβαση επιλέχθηκε το τραγούδι «Ποιο το χρώμα της αγάπης» το οποίο αναφέρεται στην αγάπη και όσα μπορεί να προσφέρει. Συνδέθηκε με το

θέμα έπειτα από τη συζήτηση στην προηγούμενη θεματική ενότητα με αντικείμενο «Πώς νιώθετε εσείς στο σχολείο;», όπου τα νήπια δήλωσαν ότι νιώθουν όμορφα, αγάπη και χαρά. Οι εικόνες, η μελωδία και τα συναισθήματα του τραγουδιού έμελλε να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/ μαθήτριες να σκεφτούν πού και με ποιους τρόπους βιώνουν αντίστοιχα θετικά συναισθήματα μέσω ομαδικής συζήτησης. Οι κινούμενες εικόνες σε συνδυασμό με τους στίχους σε προφορική και γραπτή μορφή, ώθησαν τα νήπια σε ανάγνωση, κατανόηση και δημιουργία νέων νοημάτων σχετικών με το προς διερεύνηση θέμα, αναδεικνύοντας τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά που πηγαίνουν σχολείο, όπως εκείνα.

#### **8<sup>η</sup> θεματική ενότητα: «Οι δικαιωματούληδες»**

Έντυπο βιβλίο «Ο Δικαιωματούλης & το μαγικό φίλτρο της αγάπης». Στέλλα Μαβίδου και Μαρία Θεοχάρη, 2017. Εκδόσεις: Γράφημα.

Στην όγδοη παρέμβαση παρουσιάστηκε ένα δεύτερο έντυπο βιβλίο, «Ο Δικαιωματούλης & το μαγικό φίλτρο της αγάπης», με πολύχρωμες εικόνες παιδιών και ενός κακού δράκου που κλέβει τα δικαιώματα των παιδιών, κάνοντάς τα δυστυχισμένα. Το βιβλίο πρόσφερε μία περιπέτεια που κράτησε το ενδιαφέρον των νηπίων ενεργό και μετέφερε τα ποικίλα νοήματά του μέσω των ποικίλων σημειωτικών στοιχείων του (εικόνα-γραπτός λόγος-αφήγηση).

#### **9<sup>η</sup> θεματική ενότητα: «Το μονοπάτι προς την εκπαίδευση»**

Δύο αφίσες σε έντυπη μορφή.

- Αφίσα 1. Τίτλος: «Διάλεξε το σωστό μονοπάτι». Εικονογράφος: Yuval Eschel, χχ. Ανακτήθηκε από: <https://startjournal.org/2012/02/the-100-posters-for-the-right-to-education-exhibition-its-lessons-for-the-enforcement-of-fundamental-rights/>
- Αφίσα 2. Τίτλος: «Πολύχρωμη μάθηση», χχ. Άγνωστος εικονογράφος. Ανακτήθηκε από: <https://gr.pinterest.com/pin/422281206868516/>

Στην τελευταία, την ένατη, παρέμβαση παρουσιάστηκαν και αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας δύο αφίσες (Παράρτημα, [Εικόνα 12](#), [Εικόνα 13](#)) στην τάξη. Σκοπός αυτών των κειμένων ήταν να κατανοηθεί από τα παιδιά η σημασία των περικειμενικών στοιχείων της κάθε εικόνας, να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους και να μετασχηματιστούν οι γνώσεις των παιδιών σε νέο πολυτροπικό κείμενο της επιλογής τους.



Συνολικά, τα πολυτροπικά κείμενα που αξιοποιήθηκαν από την ερευνήτρια-νηπιαγωγό, επιλέχθηκαν με βάση το θέμα τους και τη μορφή τους, ώστε να ανταποκρίνονται στην παιδαγωγική του πολυγραμματισμού: πίνακας ζωγραφικής, ψηφιακή ιστορία, βίντεο, φωτογραφίες, παραμύθια, τραγούδι, αφίσες. Η ποικιλομορφία των κειμένων παρείχε πλήθος ερεθισμάτων και επέτρεψε σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν εκφράζοντας τις απόψεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες τους, διερευνώντας και αναλύοντας κριτικά τα διάφορα μηνύματα και τροποποιώντας όλα αυτά προς νέες προοπτικές.

Τα κείμενα αξιοποιήθηκαν με τέτοια σειρά ώστε να κλιμακώνεται η δυσκολία και οι συνδυασμοί σημειωτικών μορφών να ανταποκρίνονται στην ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών και να υποστηρίζουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Στην αρχή, τα κείμενα συνδύαζαν εικόνα-γραπτό λόγο και εικόνα-προφορικό λόγο (ψηφιακή αφήγηση), ενώ αργότερα προστέθηκαν επιπλέον σημειωτικά στοιχεία, όπως ο ήχος και η κίνηση.

Σημαντικό σημείο της διδακτικής διαδικασίας ήταν η παραγωγή νέων σε σχέση με τα παραπάνω πολυτροπικών κειμένων από τα παιδιά όπου εκφράστηκαν τα δικά τους νοήματα, οι στάσεις και οι αξίες τους για το θέμα του δικαιώματος στην εκπαίδευση.

#### **5.2.1.4. Διδακτικές πρακτικές**

Οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στις παρεμβάσεις ακολούθησαν τα τέσσερα στάδια πολυγραμματισμού, δηλαδή την Τοποθετημένη Πρακτική, την Ανοικτή Διδασκαλία, την Κριτική Πλαισίωση και τη Μετασχηματισμένη Πρακτική, προσαρμοσμένες στη συγκεκριμένη τάξη τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Οι πρακτικές αυτές αξιοποιήθηκαν με σκοπό την ανάδειξη της συλλειτουργίας των διαφόρων σημείων των πολυτροπικών κειμένων σε ένα περιβάλλον μάθησης συνεργατικό, μαθητοκεντρικό και πολυεγγράμματο. Επιπλέον, λήφθηκε μέριμνα να επιτρέπουν σε κάθε παιδί, που φέρει τα δικά του πολιτισμικά, εθνικά, γλωσσικά χαρακτηριστικά, τα προσωπικά του βιώματα και τις γνώσεις του, το επίπεδο γραμματισμών του, να αξιοποιήσει τα νέα κείμενα με τα οποία θα έρθει σε επαφή και να εμπλουτίσει, τροποποιήσει, μετασχηματίσει τις γνώσεις και τις πρακτικές γραμματισμού του.



Κάθε παρέμβαση ξεκινούσε με την Τοποθετημένη Πρακτική (Situating Practice). Ζητούνταν από τα νήπια να παρουσιάσουν τις εμπειρίες τους που σχετίζονταν κατά τη γνώμη τους με το κείμενο, τα βιώματα και τις σκέψεις τους πάνω σε αυτό ή τις γνώσεις που έφεραν για το υπό εξέταση κείμενο με συζήτηση/διάλογο στην τάξη. Οι προβληματισμοί που αναπτύχθηκαν σε αυτό το στάδιο ήταν:

- ✓ Τί είδους πολυτροπικό κείμενο ήταν;
- ✓ Ποιος το δημιούργησε;
- ✓ Πότε δημιουργήθηκε και πού;
- ✓ Ποιες εμπειρίες ή βιώματα συνέδεαν τα παιδιά με αυτό το κείμενο και το νόημα/νοήματα που μεταβίβαζε;

Η Ανοικτή Διδασκαλία (Overt Instruction) επιτεύχθηκε με ερωτήσεις ανοικτού τύπου σε διάλογο μαθητών και νηπιαγωγού. Εναλλακτικά, υλοποιήθηκε μουσικοκινητική δραστηριότητα και θεατρικό παιχνίδι, τα οποία έδωσαν τα απαραίτητα ερεθίσματα στα παιδιά για την αναγνώριση και επεξεργασία του θέματος και των περικειμενικών στοιχείων του κειμένου με βιωματικό τρόπο. Οι προβληματισμοί αυτού του σταδίου ήταν οι εξής:

- ✓ Ποια μηνύματα έφερε το πολυτροπικό κείμενο;
- ✓ Ποια ήταν τα σημειωτικά/γλωσσικά στοιχεία του κειμένου;
- ✓ Ποια ήταν η θέση των αντικειμένων και των προσώπων;
- ✓ Τί χρώματα, συναισθήματα και αντικείμενα έβλεπαν τα παιδιά κοκ;

Η Κριτική Πλαισίωση (Critical Framing) επέτρεψε στους/στις μαθητές/τριες να προβληματιστούν και να αντιληφθούν μέσω ερωτήσεων ανοικτού τύπου ή φύλλων εργασίας τους λόγους που δημιουργήθηκε ένα κείμενο και τις σχέσεις των ατόμων που εμπλέκονταν με αυτό. Σε αυτό το στάδιο οι προβληματισμοί εστίαζαν σε:

- ✓ Για ποιον λόγο δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο κείμενο;
- ✓ Τι μήνυμα/μηνύματα ήθελε να προσλάβουμε ο/η δημιουργός του κειμένου;
- ✓ Με ποια στοιχεία του κειμένου διαμορφώθηκαν τα μηνύματα;
- ✓ Με ποια στοιχεία συμφωνούσαν και με ποια διαφωνούσαν τα παιδιά; Τους λόγους που συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν;
- ✓ Αν υπήρχαν άλλα κείμενα που τους θύμιζαν το συγκεκριμένο; Με ποιους τρόπους έδειχναν αυτά τα κείμενα τα μηνύματα; Σύγκριση και επιχειρηματολογία.

Κατά τη Μετασχηματισμένη Πρακτική (Transformed Practice) παράχθηκαν στην τάξη νέα πολυτροπικά κείμενα από τα παιδιά και παρουσιάστηκαν ή δημοσιοποιήθηκαν με διαφορετικούς τρόπους. Οι μαθητές/μαθήτριες παρουσίασαν τις νέες γνώσεις και ιδέες τους ποικιλοτρόπως μέσω των εικαστικών, του προφορικού λόγου, της γραφής, της κίνησης, της έκφρασης, του θεατρικού παιχνιδιού (παιχνίδι ρόλων). Επιπλέον, όσα κείμενα παρήγαγαν τα παιδιά επιλέχθηκε, έπειτα ομαδική συζήτηση, πού θα δημοσιοποιηθούν, με ποιον τρόπο και για ποιον σκοπό (πχ, σε σχετικές με τη σχολική κοινότητα ομάδες ώστε να διαδώσουν το κεντρικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διερεύνησής τους που ήταν «Το δικαίωμα στην εκπαίδευση»).

#### **5.2.1.5. Διαδικασίες αξιολόγησης**

##### *Αρχική/διαγνωστική αξιολόγηση*

Οι διδακτικές ώρες που παρακολούθησε η ερευνήτρια στην τάξη πριν από την υλοποίηση της δικής της εκπαιδευτικής παρέμβασης, της επέτρεψαν να διαμορφώσει μία αρχική εκτίμηση των δεξιοτήτων γραμματισμού των μαθητών/μαθητριών της τάξης. Επιπλέον, εφαρμόστηκε ένα εργαλείο προ ελέγχου (pre test) για να εξετάσει το επίπεδο πολυγραμματισμού των μαθητών/μαθητριών ατομικά αλλά και σε μικρές ομάδες και να ενισχύσει την αρχική αξιολόγηση της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, με σκοπό να την καθοδηγήσει να κατασκευάσει, οργανώσει και υλοποιήσει τη δική της εκπαιδευτική δράση στην τάξη.

##### *Διαμορφωτική αξιολόγηση*

Η αξιολόγηση γινόταν διαρκώς σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ερευνήτρια χρησιμοποιούσε παράλληλα ημερολόγιο καταγραφής σημαντικών γεγονότων και πρωτόκολλα παρατήρησης με άξονες. Το ίδιο πρωτόκολλο συμπλήρωνε και η κριτική φίλη για καθεμία από τις εννέα στο σύνολό τους διδακτικές παρεμβάσεις. Έπειτα από την ολοκλήρωση κάθε θεματικής στην ολομέλεια, γινόταν ανατροφοδότηση. Τέλος, σχεδιάστηκαν ατομικά και ομαδικά φύλλα εργασίας, ώστε να φανεί η εξέλιξη των δεξιοτήτων των παιδιών.

##### *Τελική αξιολόγηση*

Λαμβάνοντας υπόψη τη διαγνωστική και διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών και όλων των στόχων που αποτέλεσαν το επίκεντρο της παρούσας εργασίας, αξιολογήθηκε στο τέλος το σύνολο της τάξης μέσα από την τελική συζήτηση-ομαδική συνέντευξη που έγινε στην ολομέλεια, τα πολυτροπικά κείμενα που παρήχθησαν στις παρεμβάσεις, τις μικρές ομάδες αξιολόγησης του μετελέγχου (post test) αλλά και συνολικά. Συγχρόνως, λήφθηκε υπόψη η πορεία και εξέλιξη κάθε μαθητή/μαθήτριας, τα ατομικά φύλλα εργασίας και η συμμετοχή του μέσα στην τάξη σύμφωνα με την προσωπική παρατήρηση της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, τις καταγραφές της στο ημερολόγιο και τις παρατηρήσεις της κριτικής φίλης.

### 5.2.2. Υλοποίηση

Ο προέλεγχος του επιπέδου γραμματισμών των μαθητών πραγματοποιήθηκε στις 24 και 29/03/2022, με την προβολή αφίσας (Παράρτημα, [Εικόνα 6](#)) συνοδευόμενη από ερωτήσεις από τη νηπιαγωγό προς τα παιδιά, αρχικά ατομικά και έπειτα σε ομάδες των τεσσάρων παιδιών.

#### *Υλοποίηση παρεμβάσεων*

Η εφαρμογή του ερευνητικού σχεδιασμού συγκροτήθηκε από εννέα διδακτικές παρεμβάσεις οι οποίες ξεκίνησαν στις 29/03/2022 και ολοκληρώθηκαν στις 13/04/2022. Κάθε παρέμβαση είχε χρονική διάρκεια από 2 μέχρι 4 διδακτικές ώρες, αναλόγως του χρόνου επεξεργασίας του εκάστοτε θέματος, άλλων παραγόντων, όπως, για παράδειγμα η αναγκαιότητα ενίσχυσης κάποιας έννοιας, καθώς και της πορείας εξέλιξης της καθεμιάς. Όλες οι παρεμβάσεις ακολούθησαν την ίδια πορεία ξεκινώντας με την Τοποθετημένη Πρακτική και καταλήγοντας στη Μετασχηματισμένη.

Ο πίνακας ζωγραφικής της πρώτης παρέμβασης παρουσιάστηκε στην ολομέλεια σε συζήτηση που έγινε ανάμεσα σε μαθητές/μαθήτριες και νηπιαγωγό με ανοικτού τύπου ερωτήσεις, ακολουθώντας τα τέσσερα στάδια. Στη συνέχεια δόθηκε ατομικό φύλλο εργασίας (Παράρτημα, [Εικόνα 14](#)) με σκοπό να αποτυπώσουν τα παιδιά τα δικά τους νοήματα, σε σχέση με το πολυτροπικό κείμενο, μέσω της ζωγραφικής. Η εναλλαγή μέσων επικοινωνίας (από προφορικό λόγο σε ζωγραφική) σκόπευε να ενισχύσει τις πολυτροπικές επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών και συγχρόνως να δώσει κίνητρο σε περισσότερα παιδιά να συμμετέχουν στη συγκεκριμένη διαδικασία αλλά και σε επόμενες. Τα παιδιά παρουσίασαν τους πίνακες του φύλλου εργασίας στην ολομέλεια με τα σχόλια και τις εντυπώσεις τους. Μέσω συζήτησης συμφωνήθηκε να δημοσιοποιηθούν οι εργασίες τους στους γονείς, οπότε τοποθετήθηκαν στο πορτφόλιο (portfolio) του/της κάθε μαθητή/μαθήτριας με τη βοήθεια της νηπιαγωγού της τάξης.

Η ψηφιακή αφήγηση της δεύτερης παρέμβασης κρίθηκε σκόπιμο να προβληθεί από τη smart τηλεόραση της τάξης, για να είναι σε περίοπτο σημείο στην ολομέλεια. Το ψηφιακό κείμενο προβλήθηκε 4 φορές, λόγω του ενδιαφέροντος που

έδειξαν τα παιδιά και της οικειότητας που φάνηκε να έχουν με αυτό. Μέσω των ερωτήσεων ανοικτού τύπου από την ερευνήτρια προς τα παιδιά, της ενθάρρυνσης να συνομιλούν μεταξύ τους και της συζήτησης που αναπτύχθηκε, εφαρμόστηκαν τα στάδια των πολυγραμματισμών και ολοκληρώθηκε η παρέμβαση με τη Μετασχηματισμένη Πρακτική το φύλλο εργασίας 2 σε 4 ομάδες των 4 παιδιών η καθεμία (Παράρτημα, [Εικόνα 15](#)). Τα νέα πολυτροπικά κείμενα που παρήγαγαν τα νήπια είχαν στόχο να ενισχύσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας σε όσους/όσες μαθητές/μαθήτριες δε νιώθουν άνετα να μιλούν στην ολομέλεια, ώστε να εκφραστούν οι ιδέες και τα νοήματα που είχαν κατανοήσει για το πολυτροπικό κείμενο που επεξεργάστηκαν στην τάξη. Οι εργασίες παρουσιάστηκαν από τις ομάδες στην ολομέλεια (δημοσιοποίηση των νέων κειμένων και σχολιασμός τους), διότι οι μαθητές ήθελαν να τις δείξουν στους φίλους τους όπως ανέφεραν.

Η επεξεργασία των φωτογραφιών στην επόμενη παρέμβαση επετεύχθη με συζήτηση και παιχνίδια παρατήρησης. Οι εικόνες εκτυπώθηκαν, πλαστικοποιήθηκαν και κόπηκαν από τη νηπιαγωγό σε μεγάλα κομμάτια. Αφού παρουσιάστηκαν οι φωτογραφίες σε ψηφιακή μορφή (power point) και τα παιδιά ρωτήθηκαν τι βλέπουν, τότε τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν τυχαίες ομάδες των 4 παιδιών και να ταιριάξουν τα κομμάτια κάθε φωτογραφίας σαν να ήταν παζλ. Τα νήπια έκαναν παρατηρήσεις που αντιστοιχούσαν στα στάδια της Τοποθετημένης Πρακτικής και της Ανοικτής Διδασκαλίας χωρίς παρότρυνση, αυθόρμητα. Μόλις ολοκληρώθηκαν επιπρόσθετες ερωτήσεις από τη νηπιαγωγό, ακολούθησε εκ νέου χωρισμός των ομάδων και ένωση των εικόνων σε ομαδικό επίπεδο. Αυτή τη φορά τα παιδιά παρατήρησαν και νέα στοιχεία και ολοκληρώθηκε η παρέμβαση με ερωτήσεις από την ερευνήτρια που σχετίζονταν με την Κριτική Πλαισίωση. Η Μετασχηματισμένη Πρακτική παραλήφθηκε για εξοικονόμηση χρόνου, ωστόσο ρωτήθηκαν προφορικά τα νήπια *«Τί θα μπορούσαν να φτιάξουν για να παρουσιάσουν αυτό το θέμα, σε ποιους και πώς»*.

Κατά την τέταρτη παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν δύο ψηφιακά παιχνίδια και έγιναν ερωτήσεις σχετικές με την Τοποθετημένη Πρακτική και την Ανοικτή Διδασκαλία. Δεν προέκυψαν πολλές απαντήσεις. Το ενδιαφέρον φάνηκε να εξαφανίζεται, ωστόσο το επανέφερε η ερευνήτρια στους/στις μαθητές/τριες αναλαμβάνοντας δράση παίζοντας το κάθε παιχνίδι. Τα παιχνίδια περιλάμβαναν

πολυτροπικά στοιχεία που συνδύαζαν εικόνα-ήχο-κίνηση-γραπτό λόγο. Το καθένα εξετάστηκε ξεχωριστά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με ερωτήσεις. Μόλις φάνηκε ότι τα παιδιά αναγνώρισαν τα σημειωτικά στοιχεία του κειμένου, έγιναν περαιτέρω ερωτήσεις: «*Τί θα αλλάζατε στο παιχνίδι και γιατί;*». Στη Μετασχηματισμένη Πρακτική οργανώθηκε από την ερευνήτρια ένα παιχνίδι ρόλων, όπου τα παιδιά σχημάτιζαν μία τριμελή ομάδα και έπειτα από σύντομη συνεννόηση, αποφάσιζαν τον ρόλο τους και παρουσίαζαν (με κίνηση, έκφραση, φαντασία) όπως είχε επιλεγεί στον *Τροχό της τύχης*. Η υπόλοιπη τάξη έκανε σχόλια και συμφωνούσε ή διαφωνούσε με αυτά που παρουσίαζε η ομάδα, τους τρόπους και τα νοήματα που επικοινωνούσε.

Στην επόμενη παρέμβαση δόθηκε στους/στις μαθητές/μαθήτριες η δυνατότητα να βιώσουν με τις αισθήσεις τους το βιβλίο των δικαιωμάτων και να γίνουν αυθόρμητα οι πρώτες παρατηρήσεις. Έτσι, με αφετηρία τους μαθητές ξεκίνησε στην ολομέλεια συζήτηση για τα εξωτερικά-περικειμενικά χαρακτηριστικά του βιβλίου (εξώφυλλο, οπισθόφυλλο) και αργότερα ανάγνωση του κειμένου και των εικόνων του. Η Ανοικτή Διδασκαλία και η Κριτική Πλαισίωση ενισχύθηκαν με ένα φύλλο εργασίας σχεδιασμένο από τη νηπιαγωγό (Παράρτημα, [Εικόνα 16](#)). Έγινε χωρισμός σε πέντε ομάδες των τριών μαθητών/τριών και στη συνέχεια η κάθε ομάδα παρουσίασε την εργασία της στην ολομέλεια όπου και σχολιάστηκε με συζήτηση. Το φύλλο εργασίας είχε σκοπό να καλλιεργήσει ένα ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, μαθητοκεντρική μάθηση, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες.

Τα ψηφιακά κείμενα της έκτης παρέμβασης προβλήθηκαν μέσω της τηλεόρασης της τάξης, η οποία αποτελεί ένα οικείο μέσο για τα παιδιά. Οι μαθητές/μαθήτριες χρειάστηκε να δουν το κάθε βίντεο αρκετές φορές μέχρι να νιώσουν έτοιμοι/ες να το συζητήσουν στην ολομέλεια. Παρατηρήθηκε ότι ολοκληρώνοντας το πρώτο βίντεο, τα παιδιά ήταν ανήσυχα και ήθελαν να κινητοποιηθούν. Για αυτόν τον λόγο, η ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να σηκωθούν από τις θέσεις τους και να σκεφτούν τι σημασία είχαν οι ήχοι και οι μελωδίες στο βίντεο. Αμέσως, τα νήπια πήραν τους ρόλους των παιδιών που είχαν δει προηγουμένως στα καρτούν και ακούγοντας μόνο τους ήχους, χωρίς να βλέπουν εικόνα, ανταποκρίθηκαν μέσω της σωματικής κίνησης στα ακούσματα. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε στο δεύτερο βίντεο και στο τέλος ακολούθησε συνολική αποτίμηση των νοημάτων σε διάλογο στην ολομέλεια. Η πρόταση της κριτικής φίλης οδήγησε στη Μετασχηματισμένη Πρακτική, όπου πραγματοποιήθηκε ένα θεατρικό

παιχνίδι γνωστό στα παιδιά, η «ανακριτική καρέκλα», στο οποίο ένα παιδί βρίσκεται στο κέντρο της ολομέλειας καθισμένο σε μία καρέκλα κατέχοντας κεντρικό ρόλο. Τα υπόλοιπα παιδιά μαζί με τη νηπιαγωγό μπορούσαν να κάνουν ερωτήσεις και να συνομιλούν με αυτό το «νέο» πρόσωπο, ανακαλύπτοντας τα βιώματά του. Στην παρούσα διαδικασία τα παιδιά επέλεξαν να λάβουν τον ρόλο ενός παιδιού που δεν πηγαίνει στο σχολείο και είναι θύμα της παιδικής εργασίας σε χώρα που έχει πόλεμο ή σε χώρα του τρίτου κόσμου.

Το τραγούδι ήταν το πολυτροπικό κείμενο της εβδομης παρέμβασης, το οποίο προβλήθηκε αρχικά σε μορφή Mp4 σε βίντεο στην τηλεόραση της ολομέλειας και έπειτα μόνο η μουσική σε Mp3 μορφή. Οι ακροάσεις έγιναν στη γωνία της ολομέλειας έχοντας μετακινήσει λίγα εκατοστά πιο πίσω τα παγκάκια της τάξης, ώστε τα παιδιά να κινούνται ελεύθερα και να χορεύουν ρυθμικά στο χαλί. Μετά την ακρόαση πιάστηκαν σε έναν κύκλο και με τη βοήθεια της κριτικής φίλης, μιμήθηκαν κινήσεις που έδειχνε η ίδια ακολουθώντας τον ρυθμό με κινήσεις του σώματος, εκφράσεις στο πρόσωπο και βηματισμό (Παράρτημα, [Εικόνα 26](#)). Ακολούθησαν ερωτήσεις στην ολομέλεια σχετικές με τα στάδια των πολυγραμματισμών, ενώ τα παιδιά με δημοκρατικό τρόπο επέλεξαν να μετασχηματιστεί το τραγούδι σε ποίημα και να το δημοσιοποιήσουν στους γονείς. Το ποίημα που δημιουργήθηκε γράφτηκε από τα ίδια τα παιδιά σε ένα ομαδοσυνεργατικό κλίμα, φωτογραφήθηκε από την ερευνήτρια και στάλθηκε με τη συμβολή της διευθύντριας προς τους γονείς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Επιπλέον, καρφιτσώθηκε σε πίνακα της τάξης μαζί με άλλες κατασκευές των παιδιών. Το κείμενο των παιδιών, το ποίημα, ήταν ομαδικό με ενθάρρυνση και οργάνωση από τη νηπιαγωγό. Σκοπός αυτού του έργου ήταν εξίσου η δημιουργία νέων τρόπων έκφρασης και σύνθεσης νέων νοημάτων.

Το κείμενο της όγδοης παρέμβασης, ένα έντυπο παιδικό βιβλίο, όντας γνωστό στα παιδιά, αξιοποιήθηκε με ερωτήσεις ανοικτού τύπου στην ολομέλεια όπου έγινε η επεξεργασία και ανάγνωσή του μέσω των τεσσάρων σταδίων των πολυγραμματισμών.

Στην τελευταία παρέμβαση, την ένατη, δύο αφίσες αποτέλεσαν τα πολυτροπικά κείμενα που παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια προς επεξεργασία των στοιχείων τους. Δόθηκε χρόνος στα παιδιά να τις μελετήσουν, να τους προκαλέσουν το ενδιαφέρον και να παρατηρήσουν καλύτερα τα περικειμενικά στοιχεία της καθεμιάς. Εν συνεχεία, οι μαθητές/μαθήτριες διαιρέθηκαν σε δύο ομάδες και



προετοιμάστηκαν με την καθοδήγηση της ερευνήτριας. Ο επικοινωνιακός λόγος μαθητών/μαθητριών και ερευνήτριας-νηπιαγωγού δημιούργησε διάλογο, ενώ με την καθοδήγηση της ερευνήτριας πραγματοποιήθηκαν σχόλια και παρατηρήσεις σχετικά με τα στάδια των πολυγραμματισμών. Στο τέλος, παρήχθησαν δύο νέα κείμενα-αφίσες από δύο νέες ομάδες και δημοσιοποιήθηκαν στο άλλο τμήμα του νηπιαγωγείου, στους γονείς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και στην πλατφόρμα του etwinning<sup>4</sup>. Τα νήπια γνώριζαν πληροφορίες για τη συγκεκριμένη πλατφόρμα και την επέλεξαν όπως είπαν για να: *το δουν πολλοί μαθητές από διάφορες χώρες και να μάθουν τα δικαιώματά τους*. Πέρα από μαθητές/μαθήτριες μπορούν να το δουν και: *γονείς και δάσκαλοι/δασκάλες*. Το κεντρικό στοιχείο των νέων κειμένων ήταν τα παιδιά της αφίσας «*Διάλεξε το σωστό μονοπάτι*» (Παράρτημα, [Εικόνα 12](#)). Σκοπός ήταν τα νέα πολυτροπικά κείμενα να εντάξουν περαιτέρω τα νήπια στην κοινότητα μάθησης της τάξης και ευρύτερα, να συμβάλλουν στην αλληλοϋποστήριξή τους, και να καλλιεργήσουν τον πολυτροπικό επικοινωνιακό λόγο και τις κοινωνικές δεξιότητές τους.

### 5.3.1. Αποτίμηση

Από την υλοποίηση του παραπάνω ερευνητικού σχεδίου συγκεντρώθηκαν πλούσια δεδομένα τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις θεματικούς άξονες<sup>5</sup> που παρουσιάζονται παρακάτω ανά στάδιο των πολυγραμματισμών, συμπεριλαμβάνοντας αυθεντικά στοιχεία από τις παρεμβάσεις τα οποία αναδεικνύουν τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών δράσεων.

### Τοποθετημένη πρακτική

Το στάδιο της Τοποθετημένης πρακτικής συμπεριέλαβε πρακτικές όπως η εναλλαγή πολυτροπικών ειδών κειμένων για το προς εξέταση θέμα (το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση), και η συζήτησή τους στην ολομέλεια με ανοικτές και σαφείς ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν στο συγκεκριμένο στάδιο των

---

<sup>4</sup> Η ιστοσελίδα που μπορεί κανείς να επισκεφθεί για να δει το έργο των μαθητών είναι:

[https://twinspace.etwinning.net/214485/pages/page/2034967?fbclid=IwAR26B-Y3KdOey23GjPCZ\\_5HoS9QFjbAqT\\_kHPguYqVt0BtoCgCqK0hkZGTs](https://twinspace.etwinning.net/214485/pages/page/2034967?fbclid=IwAR26B-Y3KdOey23GjPCZ_5HoS9QFjbAqT_kHPguYqVt0BtoCgCqK0hkZGTs)

<sup>5</sup> 4 πρακτικές πολυγραμματισμών, ρόλος νηπιαγωγού, συμμετοχική και συνεργατική δράση παιδιών, εγγράμματα κατακτήσεις παιδιών/αναδυόμενη ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυτροπικού γραμματισμού τους. Βλ. και σελίδα 63 της εργασίας.

πολυγραμματισμών και στόχευαν στην εκμείευση βιωμάτων, γνώσεων και εμπειριών των μαθητών/μαθητριών.

Η νηπιαγωγός επεδίωκε να διατηρεί διαρκώς ενεργή τη διάθεση των παιδιών για συμμετοχή. Ενδεικτικά αναφέρεται η όγδοη παρέμβαση όπου δόθηκε έμφαση στον τόνο, τις εκφράσεις και την εναλλαγή φωνών κατά την ανάγνωση ενός παιδικού βιβλίου στην ολομέλεια της τάξης, η οποία διατήρησε το ενδιαφέρον των παιδιών ζωντανό. Ο ρόλος της νηπιαγωγού σε όλες τις παρεμβάσεις ήταν σταθερά διερευνητικός με κύριο μέλημα την ανάπτυξη πρωτοβουλίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, υποστηρικτικός όπου χρειαζόταν ώθηση η δράση, ενθαρρυντικός και συντονιστικός στην εναλλαγή διαδικασιών. Η δράση της ήταν συμμετοχική προσφέροντας αμεσότητα και σύναψη στενών επικοινωνιακών σχέσεων με τους μαθητές/μαθήτριες.

Η μαθητοκεντρική μάθηση επικράτησε από την αρχή ως τη λήξη της ερευνητικής εφαρμογής, διότι επετεύχθη τα νήπια να συμμετέχουν, να αναζητούν, να συν-αποφασίζουν και να αναλαμβάνουν δράση στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων που σχετίζονταν με τα κείμενα που μελετούσαν. Το ενδιαφέρον συμμετοχής των νηπίων στο συγκεκριμένο στάδιο διατηρήθηκε και στις εννέα παρεμβάσεις με βάση τα πρωτόκολλα κριτικής φίλης και ερευνήτριας, τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και διδασκαλίες στην τάξη, το ημερολόγιο της ερευνήτριας και τις ελεύθερες παρατηρήσεις-συζητήσεις που έγιναν μεταξύ κριτικής φίλης-ερευνήτριας (Παράρτημα, [Εικόνα 2](#), [Εικόνα 3](#), [Εικόνα 4](#)).

Σε σχέση με τις εγγράμματες δεξιότητες/κατακτήσεις των νηπίων, επετεύχθη σύνδεση των πολυτροπικών κειμένων με τα προσωπικά βιώματα που έφεραν τα νήπια μέσω της συζήτησης σε ομαδικό επίπεδο. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα των παρατηρήσεων στην πρώτη παρέμβαση που εστίαζε στον πίνακα ζωγραφικής «*Το σχολείο*» (Παράρτημα, [Εικόνα 7](#)): «*Έχω δει πίνακα στο σπίτι μου*», «*...είδαμε στην τάξη*», «*...σε μουσείο*». Όσον αφορά τη ψηφιακή φωτογραφία της δεύτερης παρέμβασης (Παράρτημα, [Εικόνα 9](#)) συνδέθηκε με προγενέστερες εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών οι οποίοι ανέφεραν πού έχουν δει ξανά ψηφιακές φωτογραφίες: «*Στο κινητό (Γεράσιμος<sup>6</sup>)*, *στο τάμπλετ (Παναγιώτης)*, *σε ταινία (Χάρης, Λίζα)*».

---

<sup>6</sup> Τα ονόματα των παιδιών δεν είναι αληθινά. Επιλέχθηκαν ψευδώνυμα για την απόκρυψη των ταυτοτήτων και την προφύλαξη των προσωπικών τους δεδομένων.

Επιπλέον, αναγνωρίστηκαν και τα περισσότερα είδη κειμένων χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες από τα παιδιά

Θα πρέπει να επισημανθεί, ωστόσο, ότι πέρασε απαρατήρητη η σημασία και ο ρόλος των γραπτών τμημάτων των πολυτροπικών κειμένων, όπως οι τίτλοι, οι οποίοι βρίσκονταν πάντοτε σε εμφανές σημείο. Σε συζήτηση με τη νηπιαγωγό, καταγράφηκε κατά την πέμπτη παρέμβαση με το πολύ οικείο στα παιδιά παιδικό βιβλίο («Ένας καλύτερος κόσμος. Τα δικαιώματα του παιδιού») η μοναδική αναφορά τους σε τίτλο: «-Έχει και γράμματα (Ιόλη) – Τί λένε τα γράμματα αυτά; -Τον τίτλο (Νίκος) –Τί άλλο από κάτω; -Τον συγγραφέα (Λίζα) –Ο συγγραφέας συγγράφει το βιβλίο (Στέλιος) –Πολύ ωραία λέξη! Ας το διαβάσουμε λοιπόν» «-Εγώ ήξερα ότι ήταν για τα δικαιώματα των παιδιών (Στέλιος) –Πώς το ήξερες; (Γεράσιμος) –Το είδα επάνω στα γράμματα τα μεγάλα (Στέλιος) –Κι εγώ τα είδα (Γεράσιμος)».

Τέλος, παρατηρήθηκε στις πρώτες κυρίως παρεμβάσεις αδυναμία προφορικής περιγραφής και επεξήγησης απόψεων, καθώς τα νήπια επέλεξαν να δείξουν, παραδείγματος χάρι το στοιχείο που ανέφεραν επάνω στο πολυτροπικό κείμενο που εξέταζαν (Παράρτημα, [Εικόνα 7](#)), παρά να το περιγράψουν/εξηγήσουν προφορικά.

### **Συνολική αποτίμηση Τοποθετημένης Πρακτικής**

Οι πρακτικές της νηπιαγωγού και ο ρόλος της ανταποκρίθηκαν στην παιδαγωγική του πολυγραμματισμού. Αναδεικνύεται από τα ερευνητικά δεδομένα ότι σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία παρατηρήθηκε ενδιαφέρον και διάθεση για συμμετοχή από όλα τα παιδιά. Αναγνώριζαν με ευκολία τα πολυτροπικά κείμενα ως προς το είδος τους και κατάφερναν να συνδέσουν τα στοιχεία του κειμένου με δικές τους εμπειρίες και γνώσεις. Ο προφορικός λόγος δυσκόλευε την έκφραση των μαθητών αρχικά, όμως σταδιακά αυτό βελτιώθηκε.

### **Ανοικτή διδασκαλία**

Οι πρακτικές και ο ρόλος της νηπιαγωγού-ερευνήτριας διατηρήθηκαν όπως περιγράφηκαν κατά το προηγούμενο στάδιο. Στην πρώτη παρέμβαση μόνο σημειώθηκε ότι έγιναν ορισμένες καθοδηγητικές ερωτήσεις από τη νηπιαγωγό, ενώ σχολιάζει η κριτική φίλη ότι χρειαζόταν να είναι πιο σαφείς και κατανοητές από τα παιδιά, στοιχείο που λήφθηκε υπόψη και η διδάσκουσα διαφοροποίησε στις επόμενες παρεμβάσεις.

Η μαθητοκεντρική μάθηση επιλέχθηκε να προωθηθεί μέσω ενός ομαδικού παιχνιδιού στην τρίτη παρέμβαση κατά την οποία τα παιδιά επεξεργάστηκαν τα σημεία και τα νοήματα των φωτογραφιών ενώνοντας τις εικόνες σε κομμάτια παζλ αντί μίας συζήτησης των τεσσάρων φωτογραφιών στην ολομέλεια, μία τεχνική που εξοικονόμησε παράλληλα χρόνο στη διαδικασία επεξεργασίας. Η διαφορά ήταν ότι στο στάδιο της Ανοικτής διδασκαλίας επιδιώχθηκε να κατανοηθούν νέες γνώσεις βασισμένες στα πολυτροπικά κείμενα και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις των νηπίων.

Παρατηρήθηκε επιπλέον, βελτίωση των επικοινωνιακών και ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων των παιδιών: Ενώ στην ολομέλεια έλειπε η πρωτοβουλία και περίμεναν να τους δοθεί ο λόγος, αποφεύγοντας να σηκώνουν το χέρι τους, όταν ήταν καθισμένα στα ομαδικά θρανία παρατηρήθηκε πως αντάλλασσαν ιδέες, απόψεις, γνώμες: «*Τί θα κάνεις; (Ιόλη) ...θέλω αυτό (Βάσω). Το πορτοκαλί; (Ιόλη) Ναι (Βάσω) Ορίστε*» (πρώτη εργασία). Ή: «*Μπράβο, το βρήκες (Αννα)*» «*Βάλε κι αυτό (Παναγιώτης)*» (τρίτη παρέμβαση). συνεργάστηκαν επίσης στο παιχνίδι ρόλων της τέταρτης παρέμβασης με ιδιαίτερα ικανοποιητικό τρόπο «*-Θα είμαι άρρωστη εγώ (Ιόλη) -Όλες πρέπει να είμαστε (Φανή) -Ναι, όλες (Ελένη)*» και έκαναν όλες την ίδια αναπαράσταση (Παράρτημα, [Εικόνα 24](#)). Επιπλέον, από την έκτη παρέμβαση και μετά τα παιδιά ξεκίνησαν να ανταλλάσσουν μεταξύ τους περισσότερες ιδέες αυθόρμητα: «*Ήταν ένα αγόρι που ήταν λυπημένο και ήταν ένα σχολικό που τα παιδιά γελούσαν. [...] δεν είχε νερό ούτε φαγητό.*» (Λίζα) «*Δεν έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση*» (Θοδωρής).

Ως προς τις δεξιότητες του αναδυόμενου πολυτροπικού γραμματισμού, αυτές εξελίχθηκαν σταδιακά, όπως φάνηκε από τις εργασίες και τις συζητήσεις κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Στη δεύτερη παρέμβαση, για παράδειγμα, ο Γεράσιμος αναγνώρισε το γράμμα «Δ», επειδή το συνέδεσε με το θέμα που συζητήθηκε (δικαιώματα), παρόλα αυτά δεν ήταν σε θέση να εξηγήσει τη σύνδεση που έκανε. Η Βάσω αναγνώρισε τη λέξη ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ επάνω στο φύλλο εργασίας 2 (Παράρτημα, [Εικόνα 19](#)) και προσπάθησε να την αντιγράψει στον τίτλο της ομάδας της που περιείχε τη λέξη: «*Εδώ λέει δικαίωμα; -Ναι, πώς το αναγνώρισες; -Από το Δ και επειδή είδαμε μία άλλη μέρα τη λέξη*». Αντέγραψε τη λέξη μιμούμενη την ορθογραφία της ως εξής: δικΑΙΩμα. Στην όγδοη παρέμβαση με αντικείμενο επεξεργασίας το βιβλίο «Ο Δικαιωματούλης & το μαγικό φίλτρο της αγάπης», τα παιδιά συνδύασαν για

πρώτη φορά γραπτό κείμενο ( τίτλος) με εικόνες και κατέληξαν στο θέμα: «-Σε τί μας βοηθάει το εξώφυλλο; -Να καταλάβουμε την ιστορία (Στέλιος) –Δηλαδή; -Ότι είναι για παιδιά..(Στέλιος) -Γιατί; -Έχει εδώ ένα παιδί και παιχνίδια (Γεράσιμος) –Ο τίτλος λέει «δικαίωμα» (Φανή) –Πώς το ξέρεις, Φανή; (Άννα) –Είδα τα πρώτα γράμματα, το θυμάμαι (Φανή) –Ποιο είναι λοιπόν το θέμα; -Δικαιώματα των παιδιών (Δανάη) –Στο σχολείο (Θοδωρής)».

Από την πέμπτη παρέμβαση και μετά, τα νήπια εξέφραζαν με μεγαλύτερη άνεση τις απόψεις τους για τα στοιχεία που διαμόρφωναν τα νοήματα των κειμένων. Στις αρχικές απόπειρες αναγνώριζαν τα σημεία αλλά δεν κατάφερναν να τα συσχετίσουν ή/και να τα εξηγήσουν. Στη δεύτερη παρέμβαση σχολίασαν στην ψηφιακή αφήγηση: *τα παιδιά, το σχολείο, τη δασκάλα, τα χρώματα, την αφήγηση, τη χάρτα των δικαιωμάτων του παιδιού, το παιδί στο αναπηρικό καροτσάκι, τα χαρούμενα πρόσωπα, τις φυλές του κόσμου, το σήμα της Unicef*, καταλήγοντας ότι όλα δείχνουν το δικαίωμα των παιδιών στο σχολείο: «Είναι για τα δικαιώματα (Δανάη) –Συνολικά υποστήριζαν ότι ο ήχος στην ψηφιακή αφήγηση βοήθησε στην κατανόηση του κειμένου και το ίδιο και τα οπτικά στοιχεία της: «-Μιλάει για το σχολείο». «Από πού είναι τα παιδιά που βλέπετε; -Από όλον τον κόσμο (Αρετή) –Γιατί; -Από το χρώμα τους (Αρετή) –Και από τα ρούχα. Αυτό το κορίτσι φοράει στο κεφάλι μαντήλι (Ιόλη)» (έκτη παρέμβαση). Η σημασία της σύνδεσης μουσικούς ήχου με το χρώμα και τον λόγο για την παραγωγή νοήματος αναδείχθηκε για πρώτη φορά στην έκτη παρέμβαση: καθώς άκουγαν τα παιδιά το μουσικό κομμάτι συνέδεαν την κάθε εικόνα που έβλεπαν με τον στίχο στον οποίο αντιστοιχούσε και το αντίστροφο. Αντιλαμβάνονταν έτσι ότι στίχοι και εικόνες έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν παράγοντας νοήματα. Οι τίτλοι που δόθηκαν στο τραγούδι σε ομαδική συζήτηση που πραγματοποιήθηκε στην ολομέλεια φανέρωσαν ακριβώς αυτήν τη σύνδεση: «Χρωματιστό τραγούδι» (Άννα) «Ειρηνικό λουλούδι» (Δανάη) «Χρώματα» (Ντίνος) «Το αγαπημένο τραγούδι» (Φανή) «Δικαίωμα στη φιλία» (Θοδωρής). Στην ένατη, δε, παρέμβαση τα νήπια δήλωσαν ότι νιώθουν χαρούμενα, αγάπη, φιλία από τα χρώματα και γενικά από την εικόνα: «Εγώ είμαι χαρούμενος,[επειδή] τα παιδιά έχουν χαρούμενες φατσούλες –Τί εννοείς χαρούμενες; -Χαμογελάνε, παίζουν, διαβάζουν, τρώνε (Θοδωρής)»... «Πού πηγαίνουν τα κοριτσάκια αυτά; -Αυτό με την τσάντα στο σχολείο (Στέλιος) –Το άλλο με τα χόρτα για δουλειές (Γεράσιμος)».

Ειδικά σε ό,τι αφορά τις εικόνες σε όλες τις μορφές τους θα πρέπει να επισημανθεί ότι πρόσφεραν πλούτο πληροφοριών για το θέμα κάθε κειμένου σε όλες τις παρεμβάσεις, αντιμετωπίστηκαν ωστόσο αρκετές φορές ως αυτόνομες και αυτοτελείς, και δεν συνδέθηκαν οι λειτουργίες τους με άλλα μέσα παραγωγής νοήματος. Το στοιχείο αυτό άλλαξε σε σημαντικό βαθμό από την όγδοη παρέμβαση και μετά.

### **Συνολική αποτίμηση Ανοικτής Διδασκαλίας**

Τα πολυτροπικά στοιχεία των κειμένων απέκτησαν σταδιακά νόημα. Τα χρώματα, οι ήχοι, ο γραπτός λόγος, η κίνηση, η θέση του σώματος, οι εκφράσεις των προσώπων, όλα συναποτελούσαν στα μάτια των παιδιών στοιχεία που τα οδήγησαν σταδιακά στην κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων και της σημασίας τους. Αυτές οι πολυτροπικές δεξιότητες των παιδιών έδειξαν να αναπτύσσονται από την πέμπτη παρέμβαση και έπειτα, καθώς αναγνώριζαν με ευκολία το θέμα του κάθε κειμένου εξάγοντας νοήματα από τα στοιχεία του, όπως τα χρώματα, τη θέση των προσώπων, των αντικειμένων κλπ. Επίσης, αναπτύχθηκε η αναγνώριση και κατανόηση της σημασίας των συνδυασμών γραπτού κειμένου και εικόνας και των συλλειτουργιών τους, όπως φαίνεται καθαρά στην όγδοη παρέμβαση. Τέλος, υπήρξε πρόοδος στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/μαθητριών που δεν ήταν εξοικειωμένοι/εξοικειωμένες στον μεταξύ τους διάλογο αλλά σε μία δασκαλοκεντρική επικοινωνία στην ολομέλεια.

### **Κριτική πλαισίωση**

Οι διδακτικές πρακτικές και σε αυτό το στάδιο ακολούθησαν τη θεωρία των πολυγραμματισμών. Επιδιώχθηκε η κριτική διερεύνηση των ποικίλων πολυτροπικών κειμένων και των νοημάτων τους με βάση τις γνώσεις, τα βιώματα και τις μέχρι τώρα εμπειρίες των νηπίων της συγκεκριμένης τάξης. Αποδόθηκαν νοήματα που αφορούσαν τον/τους δημιουργό/δημιουργούς των κειμένων, τους σκοπούς που αυτά εξυπηρετούσαν και τα μέσα με τα οποία επιτυγχάνονταν.

Ο ρόλος της νηπιαγωγού διατήρησε το ύψος που είχε και στα προηγούμενα στάδια. Οι μαθητές και οι μαθήτριες παρά το ότι δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στο παρόν στάδιο, αναδεικνύοντας αδυναμία να αντιληφθούν τους σκοπούς που έφεραν τα υπό διερεύνηση κείμενα και τα σημεία από τα οποία αυτοί αποκαλύπτονταν, το



ενδιαφέρον τους δεν ξέφυγε χάρη στους χειρισμούς της νηπιαγωγού που αξιοποίησε παιχνίδια ρόλων και κινητικά παιχνίδια για την ενίσχυση της ανάπτυξης του κριτικού εγγραμματισμού σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Συγκεκριμένα, η ανταπόκριση των μαθητών/μαθητριών στην κριτική επεξεργασία των κειμένων φάνηκε στην έκτη παρέμβαση η οποία είχε ως αντικείμενο τα δύο βίντεο της Unicef (βλ. [Κειμενικό υλικό](#)). Οι μαθητές/ μαθήτριες κατανόησαν το θέμα βάζοντας τον εαυτό τους στη θέση των παιδιών που εργάζονταν και συμπέραναν ότι τα βίντεο δημιουργήθηκαν για να δείξουν σε όλους το δικαίωμα στην εκπαίδευση και «*όχι στην παιδική εργασία (Στέλιος)*»: «*Τα βίντεο τα έφτιαξαν για να τα δούμε (Βάσω) –Τί να δούμε; -Ότι το παιδί δεν πάει στο σχολείο [...] δεν έχει δικαίωμα (Παναγιώτης) –Και δουλεύει (Άννα)*» «*Τί θα λέγατε στα παιδάκια αν τα συναντούσατε; -Να έρθουν μαζί μας [στο σχολείο] (Στέλιος, Θοδωρής)*».

Και στις υπόλοιπες παρεμβάσεις τα πολυτροπικά κείμενα, περνώντας από αλληπάλληλες επεξεργασίες μέσα στην τάξη, εξετάστηκαν από τα παιδιά για τους σημειωτικούς τους πόρους και τι σκοπούς αναδείκνυαν. Στην όγδοη παρέμβαση τα παιδιά σχολίασαν αυθόρμητα ότι το βιβλίο μπορούσαν να το διαβάσουν παιδιά και μεγάλοι και να βοηθήσουν στη διάδοση του δικαιώματος στην εκπαίδευση: «*Όλοι μπορούν να το διαβάσουν. [Έτσι] θα μπορούν να βοηθήσουν όλα τα παιδιά του κόσμου να έχουν ένα σχολείο! (Στέλιος)*». Στην ένατη παρέμβαση τα νήπια ρωτήθηκαν από τη νηπιαγωγό ποιος και γιατί έφτιαξε τις αφίσες: «*Το έφτιαξε (εννοεί την αφίσα) για τα παιδιά, γιατί έχει παιδάκια (Θοδωρής) –Έβαλε πολλά παιδιά για να θέλουν να το δούνε κι άλλα παιδιά (Παναγιώτης)*»–*Και τι να κάνουν [τα παιδιά]; -Να βοηθήσουν τα παιδιά που δουλεύουν να μην πηγαίνουν στη δουλειά (Γεράσιμος) –Γιατί διάλεξαν μία αφίσα για αυτό; -Για να το δούνε πολλοί άνθρωποι. -Πώς; Έξω στον δρόμο (Θοδωρής) –Σε βιτρίνα (Κατερίνα) –Σε δέντρο (Αριάδνη)*».

### Συνολική αποτίμηση κριτικής πλαισίωσης

Από την τρίτη παρέμβαση και έπειτα παρατηρήθηκε κατανόηση των σκοπών των πολυτροπικών κειμένων, καθώς και ευχέρεια στην έκφραση των ιδεών των νηπίων σχετικά με τους σκοπούς αυτούς.



### Μετασχηματισμένη πρακτική

Οι διδακτικές πρακτικές ακολούθησαν και πάλι τη θεωρία των πολυγραμματισμών. Σε αυτό το στάδιο η νηπιαγωγός κατάφερε να ενθαρρύνει τους μαθητές/ τις μαθήτριες να παράξουν νέες ιδέες και να τις αποτυπώσουν σε ζωγραφιά ή γραπτό (τίτλο) ή προφορικό (ομαδικό ή ατομικό) κείμενο, με το σώμα τους (κινητικά παιχνίδια) ή και με θεατρικό παιχνίδι.

Ο ρόλος της ήταν ενθαρρυντικός, όπως, για παράδειγμα, στην πρώτη παρέμβαση όπου τα παιδιά δίστασαν να αναφέρουν ιδέες για τίτλους για τη σχετική ζωγραφιά που τους ζητήθηκε στο φύλλο εργασίας 1 (Παράρτημα, [Εικόνα 14](#)).

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά και με ενδιαφέρον στις τεχνικές αυτές, δίστασαν και δυσκολεύτηκαν στην αρχή να παράξουν με δικούς τους σημειωτικούς τρόπους νέα νοήματα με βάση τις δικές τους γνώσεις και εμπειρίες, όμως σταδιακά και έπειτα από αρκετή ενθάρρυνση από τη νηπιαγωγό και την κριτική φίλη, η μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία απέδωσε καρπούς. Στην πέμπτη παρέμβαση αναδείχθηκε πρόοδος στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη του επικοινωνιακού λόγου των νηπίων, όπως δείχνει η ομαδική εργασία τους: «*Εσένα τί σου αρέσει εδώ; Πώς νιώθεις; (Παναγιώτης)* -Σε μια άλλη ομάδα καταγράφηκε ο εξής διάλογος μεταξύ των μαθητών: «-Εεε, τί νιώθετε; Χαρά, λύπη...; (Στέλιος) -Εγώ νιώθω χαρά (Δανάη) -Άλλη ιδέα; Εσύ Δανάη; Για πες (Στέλιος) -Νιώθω χαρά (Δανάη) -Ωραία, θα χρωματίσω τη χαρά! (Στέλιος) -Ναι (Ελένη) -Μετά ποιος θέλει να ζωγραφίσει τη φατσούλα; Ελένη θέλεις; (Στέλιος) -Ναι (Ελένη) -Κάνε λίγο πιο πολύ (Στέλιος)».

Με αφορμή το φύλλο εργασίας 3 (Παράρτημα, [Εικόνα 16](#)), παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια και την κριτική φίλη ότι είχε εξελιχθεί και ο γραπτός λόγος της πλειονότητας των μαθητών. Οι ομαδικές προσπάθειες γραφής των μαθητών ανέπτυξαν τις γνώσεις και τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού τους, διότι λάμβαναν ανατροφοδότηση ή βοήθεια περισσότερο από τους συμμαθητές τους και λιγότερο από τις εκπαιδευτικούς. Επίσης, στις πολυτροπικές κατακτήσεις των παιδιών αξίζει να αναφερθεί η περίπτωση του κοριτσιού από την Αλβανία, της Λίζας, που σχεδίασε έναν ήλιο αντί να γράψει τη λέξη, κατασκευάζοντας έτσι με τον δικό της τρόπο το νόημα που ήθελε να εκφράσει κατά τον μετασχηματισμό των στίχων του ποιήματος.

Στην ένατη παρέμβαση τα νήπια κατανόησαν τα νοήματα των αφισών και παρήγαγαν τα δικά τους πολυτροπικά κείμενα. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι θα έφτιαχναν αφίσα γιατί: *«Θα την κολλήσουμε έξω από ένα σχολείο, σε ένα μουσείο, σε μία κολόνα, σε μία πλατεία, σε ένα δέντρο –Γιατί περνάει πολύς κόσμος (Βάσω) –Και θα μάθουν πολλοί άνθρωποι (Στέλιος) –Τα δικαιώματα του παιδιού (Φανή) –Τα παιδιά να πηγαίνουν σχολείο (Άννα)»*. Στη μία αφίσα (Παράρτημα, [Εικόνα 23](#)) η ομάδα επέλεξε να σχεδιάσει τη χαρά, τη φιλία και αγάπη στο σχολείο, δημιουργώντας πολύχρωμες καρδιές με κόκκινο, φουξ, ροζ και κίτρινο χρώμα: *«Τί χρώματα βάλατε; - Όλα τα χρώματα (Δανάη) –Γιατί; -Γιατί μας κάνουν να νιώθουμε χαρούμενους (Παναγιώτης, Φανή, Δανάη)»*. Μετασχημάτισαν επομένως τα συναισθήματα που προκαλεί η εικόνα του παιδιού που πηγαίνει στο σχολείο σε σχήματα (καρδούλες) και έντονα, ζωντάρια χρώματα (κόκκινο, φουξ, ροζ και κίτρινο).

Παρομοίως και προηγουμένως στη δεύτερη παρέμβαση οι μαθητές/τριες απέδωσαν το συναίσθημά τους ζωγραφίζοντας παιδάκια που παίζουν, που χαμογελούν με πολύχρωμες καρδιές. Τα χρώματα ήταν ζωντάρια σε όλες τις ζωγραφιές *«Γιατί με κάνουν να νιώθω χαρά»*, απάντησαν οι μαθητές (Παράρτημα, [Εικόνα 18](#)). Στην τέταρτη, επίσης, παρέμβαση η κίνηση, η έκφραση και ο προφορικός λόγος συνδυάστηκαν με σκοπό να μπορέσουν να παράξουν με διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας τις ιδέες και τις νέες γνώσεις τους. Έτσι, έδειξαν ότι κατανόησαν το θέμα *Δικαιώματα των παιδιών* και ότι ήταν ικανά να μετασχηματίσουν αυτό το νόημα μέσα από το θεατρικό παιχνίδι (Παράρτημα, [Εικόνα 24](#)). Εν συνεχεία, στην έκτη παρέμβαση, παρήχθη ένα μουσικοκινητικό δρώμενο με αυθόρμητες αναπαραστάσεις των παιδιών, με αφορμή τα δύο βίντεο της Unicef. Μόνοι οι ήχοι των βίντεο ώθησαν τα παιδιά να λάβουν κινητικούς ρόλους. Αποφασίστηκε με τις δικές τους ιδέες στην αργή – *«λυπημένη μουσική (Παναγιώτης)»* να παριστάνουν ότι δουλεύουν, ενώ στην έντονη – *«χαρούμενη (Φανή)»* μουσική να κάνουν ευχάριστα πράγματα στο σχολείο, να παίζουν, να διαβάζουν βιβλία, όπως δηλαδή συνέβαινε στα βίντεο που προηγήθηκαν.

Τέλος, κατά την ένατη παρέμβαση, όλες οι ομάδες είπαν τις ιδέες τους για το πού να δημοσιευθούν οι αφίσες τους: στο e-twinning, στο διπλανό τμήμα και στους γονείς. Κατέδειξαν επομένως την ανάγκη δημοσιοποίησης και διάδοσης της αξίας του δικαιώματος σε πλήθος ομάδων ανθρώπων με τους οποίους σχετίζεται άμεσα η σχολική κοινότητα.

## Συνολική αποτίμηση Μετασχηματισμένης Πρακτικής

Τα νήπια παρήγαγαν νέα πολυτροπικά νοήματα μέσω των δικών τους κειμένων τα οποία βασίστηκαν στα κείμενα που επεξεργάστηκαν σε κάθε παρέμβαση. Τα νέα αυτά κείμενα επέλεξαν να τα παρουσιάσουν σε σχετικές με τη σχολική κοινότητα ομάδες ώστε να διαδώσουν το κεντρικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διερεύνησής τους που ήταν «Το δικαίωμα στην εκπαίδευση».

Τα κείμενα που κατασκευάστηκαν ήταν στην πρώτη παρέμβαση η ζωγραφική μέσω του ατομικού φύλλου εργασίας 1 (Παράρτημα, [Εικόνα 17](#), [Εικόνα 18](#)), στη δεύτερη παρέμβαση γραπτό κείμενο (τίτλος) και ζωγραφιά μέσω του ομαδικού φύλλου εργασίας 2 (Παράρτημα, [Εικόνα 19](#)). Στην τέταρτη παρέμβαση οι μαθητές έλαβαν ρόλους σε μικρές ομάδες των τριών ατόμων, και παρήγαγαν νοήματα με την κίνηση του σώματος και τις εκφράσεις τους (Παράρτημα, [Εικόνα 24](#)). Στην πέμπτη παρέμβαση κατασκευάστηκαν νοήματα από τους μαθητές σχετικά με τη λειτουργία της εικόνας του εξωφύλλου του βιβλίου «Ένας καλύτερος κόσμος», σημειώνοντας το συναίσθημα των προσώπων, καταγράφοντας έναν τίτλο και επιχειρηματολογώντας στην ολομέλεια (φύλλο εργασίας 3, Παράρτημα, [Εικόνα 20](#)). Στην έκτη παρέμβαση κατασκευάστηκαν νοήματα μέσω της κίνησης και έκφρασης, εφόσον τα παιδιά ατομικά έλαβαν μουσικοκινητικούς ρόλους υπό τους ήχους των ψηφιακών αφηγήσεων (Παράρτημα, [Εικόνα 25](#)). Στην έβδομη παρέμβαση παράχθηκε από τα νήπια ένα ομαδικό ποίημα σε γραπτό λόγο, το οποίο δημοσιοποιήθηκε στους γονείς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Παράρτημα, [Εικόνα 21](#), [Εικόνα 22](#)). Τέλος, στην ένατη παρέμβαση κατασκευάστηκαν νέα νοήματα από τα παιδιά μέσω της ζωγραφικής-κολλάζ και του γραπτού λόγου, δημιουργώντας αφίσες σε δύο μεγάλες ομάδες (Παράρτημα, [Εικόνα 23](#)). Οι αφίσες δημοσιοποιήθηκαν στους γονείς<sup>7</sup>, στο διπλανό τμήμα του νηπιαγωγείου (Παράρτημα, [Εικόνα 29](#)) και την ιστοσελίδα του etwinning<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Η [Εικόνα 30](#) στο παράρτημα παρουσιάζει τις εντυπώσεις ενός γονέα που δήλωσε με ενθουσιασμό ότι «Πολύ ωραία η εργασία. Φάνηκε ότι τα παιδιά συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους!».

<sup>8</sup> [https://twinspace.etwinning.net/214485/pages/page/2034967?fbclid=IwAR26B-Y3KdOey23GjPCZ\\_5HoS9QFjbAqT\\_kHPguYqVt0BtoCgCqK0hkZGTs](https://twinspace.etwinning.net/214485/pages/page/2034967?fbclid=IwAR26B-Y3KdOey23GjPCZ_5HoS9QFjbAqT_kHPguYqVt0BtoCgCqK0hkZGTs)

### Προέλεγχος-Μετέλεγχος

Από το σύνολο της τάξης (19 παιδιά), ήταν παρόντα στον προέλεγχο τα 12, τα οποία και συμμετείχαν στη διαδικασία που στόχο είχε να αναδείξει το επίπεδο γραμματισμών των νηπίων πριν από την έναρξη της διδακτικής έρευνας.

Η εφαρμογή του μετελέγχου (post test) υλοποιήθηκε στις 14 και 15/04/2022 με την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπου επαναλήφθηκε ατομικά και ομαδικά η επεξεργασία της ίδιας αφίσας (Παράρτημα, [Εικόνα 6](#)). Όπως και στον αρχικό έλεγχο, οι μαθητές/μαθήτριες που ήταν παρόντες/ούσες, οι 15 από τους 19 αυτή τη φορά, συμμετείχαν σε συζήτηση με την ερευνήτρια για τα σημειωτικά στοιχεία του πολυτροπικού κειμένου, ώστε να αναφανούν οι πολυτροπικές δεξιότητες προσέγγισης των νοημάτων του. Οι ερωτήσεις-άξονες της συζήτησης ακολουθούσαν τα τέσσερα στάδια του μοντέλου των πολυγραμμatisμών.

Συνολικά φάνηκε ότι αναπτύχθηκαν οι εγγράμματες δεξιότητες στα νήπια στη λήξη της παρέμβασης σε σχέση με τις αρχικές παρατηρήσεις τους κατά τον προέλεγχο. Αναγνωρίστηκε το θέμα της αφίσας από τα οπτικά σημειωτικά στοιχεία της (βιβλία, παιδί, εφημερίδες κλπ), δόθηκαν τίτλοι σε αυτή σχετικοί με το σχολείο, καθώς και ο τίτλος «Δικαίωμα στην εκπαίδευση». Κατά τον προέλεγχο, όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να σκεφτούν και εάν θέλουν να γράψουν έναν τίτλο για αυτή την εικόνα, φάνηκε να μη γνωρίζουν καν τί είναι τίτλος. Ο τίτλος που ήταν γραμμένος κάτω από την εικόνα πέρασε απαρατήρητος από όλους/όλες, δεν επιθυμούσαν να προσπαθήσουν να «διαβάσουν» ή να μαντέψουν τον έντονα γραμμένο τίτλο, λόγω της πεποίθησής τους πως «δεν ξέρουμε να διαβάζουμε». Επιπλέον, οι μαθητές/μαθήτριες αναγνώρισαν το είδος της εικόνας (ψηφιακή) όπως και τον τρόπο δημιουργίας της: «Ζωγραφίζω στο τάμπλετ εικόνες με χρώματα, όπως αυτή».

Η δυσκολία στον προφορικό λόγο (περιγραφή και επεξήγηση ιδεών παιδιών) ήταν περιορισμένη σε σύγκριση με τον προέλεγχο. Στη μία περίπτωση όπου ένα παιδί ρωτήθηκε πώς θα έκανε τη δική του ζωγραφιά, απάντησε ότι «θέλει να έχει πολλά χρώματα σαν αυτά της εικόνας για να νιώθει κάποιος που το βλέπει χαρά». Στην άλλη περίπτωση μία μαθήτρια δίνοντας τελείως διαφορετική χροιά με την απάντησή της στη μετασχηματισμένη πρακτική δήλωσε ότι σκέφτηκε να δημιουργήσει ένα έργο από πλαστελίνη, περιγράφοντας επαρκώς τη νέα μορφή του!

Η κριτική εγγράμματη σκέψη εκδηλώθηκε σε διαφορετικό για κάθε παιδί βαθμό, αλλά ενισχυμένη για όλα έπειτα από τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν.

Τέλος, κατά τον μετέλεγχο αλλά και πέρα από αυτόν, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά στο τέλος της παρέμβασης είχαν μεγαλύτερη ευκολία να συμμετέχουν στον διάλογο της τάξης και να εκφράζουν τη γνώμη τους, συνομιλώντας με τους συμμαθητές τους και την ερευνήτρια. Ειδικά στην ένατη παρέμβαση, φάνηκε εντονότερα ότι αναπτύχθηκε η αυτοπεποίθηση, η πρωτοβουλία και η ομαδοσυνεργατικότητα τους, δεξιότητες που ενίσχυσαν την επίτευξη των στόχων της παρέμβασης.

### **Αποτίμηση παρέμβασης από μαθητές/μαθήτριες**

Στις 13 Απριλίου 2022 μετά την υλοποίηση της τελευταίας παρέμβασης πραγματοποιήθηκε στην ολομέλεια αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης συνολικά μέσω συζήτησης που εστίασε στις εντυπώσεις και ιδέες των ίδιων των μαθητών/μαθητριών.

Πρώτα από όλα υπήρξε αναγνώριση και κατανόηση της αξίας του θέματος που διερεύνησαν. Στην ερώτηση *«Τί μάθαμε;»* όλοι οι μαθητές/μαθήτριες είπαν ότι γνώρισαν τα δικαιώματά τους και ειδικότερα τονίστηκε από την πλειοψηφία το δικαίωμα στο σχολείο/στην εκπαίδευση (12 μαθητές), μερικά παιδιά ανέφεραν και άλλα δικαιώματα όπως την ειρήνη, το νερό, την οικογένεια, το φαγητό (4 παιδιά) τα οποία είχαν επεξεργαστεί με τη νηπιαγωγό της τάξης το προηγούμενο χρονικό διάστημα. Τέθηκε ακόμα η ερώτηση *«Με ποιους τρόπους εργαστήκαμε και τι καταφέραμε;»*, στην οποία φάνηκε το ομαδικό και συνεργατικό κλίμα που επιτεύχθηκε και πόσο τα παιδιά ήταν ευχαριστημένα σε αυτό το περιβάλλον: *«- Συνεργαστήκαμε (Βάσω) -Σε ζευγάρια και σε μεγαλύτερες ομάδες (Γεράσιμος) -Με 4 ή 5 παιδιά (Παναγιώτης) -Αγαπάμε ο ένας τον άλλον (Δανάη) -Προστατεύουμε ο ένας τον άλλον (Θοδωρής) -Τον ακούμε (Άννα) -Τον βοηθάμε (Στέλιος)»*.

Οι σημειωτικοί πόροι πρόσληψης νοημάτων για το θέμα του δικαιώματος στην εκπαίδευση συζητήθηκαν στην τάξη και οι μαθητές ανέφεραν όλα τα είδη πολυτροπικών κειμένων που μας απασχόλησαν. Στις προτιμήσεις φάνηκε να βρίσκονται ψηλότερα τα βίντεο γιατί *«-Είναι σαν αληθινό (Παναγιώτης, Θοδωρής) – Έχει ανθρώπους που κινούνται και μου φαίνεται πραγματικό (Φανή) –Είναι καλύτερο*

από τις φωτογραφίες, καταλαβαίνω καλύτερα (Γεράσιμος, Στέλιος, Δανάη) – (Εννοείται τα βίντεο) Έμοιαζαν με ταινία (Άννα, Αριστοτέλης) -Έχει λόγια, εκφράσεις, χρώματα που αλλάζουν, μουσική και ήχους (συμπληρώνουν ομαδικά, συμφωνούν όλα τα παιδιά)» τα οποία αναφέρθηκαν από όλους τους μαθητές. Επόμενα κείμενα που αναφέρθηκαν κατά πλειοψηφία ήταν τα δύο βιβλία από 7 μαθητές και τα υπόλοιπα κείμενα από μικρότερο πλήθος παιδιών. Επιπρόσθετα, στην ερώτηση «Ποια ψηφιακά μέσα χρησιμοποιήσαμε;» τα νήπια ξεχώρισαν τα πολυτροπικά ψηφιακά κείμενα από τα υπόλοιπα αναφέροντας με σειρά προτίμησης: βίντεο στην τηλεόραση και στο λάπτοπ (9 μαθητές), ψηφιακά παιχνίδια (3 μαθητές), φωτογραφίες στην οθόνη (2 μαθητές). Αναφορικά με τη σημασία που απέδωσαν στα ψηφιακά κείμενα, υποστηρίχθηκε ότι «βοήθησαν να μάθουμε τα δικαιώματα των παιδιών [στην εκπαίδευση]».

Εν συνεχεία, σκοπός ήταν να συζητηθούν τα πολυτροπικά κείμενα των μαθητών, από τα οποία κατά σειρά αναφέρθηκαν: Αφίσες (5 παιδιά), εργασίες (5 παιδιά), θέατρο «η Ειρηνούλα» (1 παιδί) (<https://www.youtube.com/watch?v=kOCtXn6x5jE&t=12s> Δικαίωμα στην ειρήνη) και ότι συνεργάστηκαν με παιδιά από άλλες χώρες στο etwinning (1 παιδί). Οι μαθητές/μαθήτριες έδειξαν να καταλαβαίνουν με τι εργαλεία κατασκεύαζαν νοήματα, καθώς ανέφεραν το χαρτί/χαρτόνι (6 παιδιά), τους μαρκαδόρους (3 παιδιά), το παιχνίδι με το σώμα μας (3 παιδιά): «-Με παιχνίδι -Δηλαδή; Πώς το κάναμε αυτό; - Με το σώμα μας (Παναγιώτης)».

Έμφαση δόθηκε και στους σκοπούς της δημοσιοποίησης των κειμένων των παιδιών, καθώς τα νήπια αναγνώρισαν ότι παρουσιάστηκαν τα έργα τους στους γονείς, σε άλλα παιδιά, σε παιδιά από όλον τον κόσμο, στους φίλους μας/στην τάξη, για να είναι χαρούμενοι και αγαπημένοι, για να μην υπάρχει πόλεμος, για να πηγαίνουν όλα τα παιδιά σχολεία, να μη δουλεύουν τα μικρά παιδιά, να ξέρουν όλοι τα δικαιώματά τους, να είναι ίσοι. Όσον αφορά τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημοσιοποίηση των κειμένων και τη μετάδοση των νοημάτων που έφεραν υπερίσχυσε το τάμπλετ/τηλεόραση/υπολογιστής για να το βλέπει πολύς κόσμος/ από όλον τον κόσμο (9 μαθητές) και το etwinning για να μάθουν για τα δικαιώματά τους όλα τα παιδιά (3 παιδιά).



Εν κατακλείδι, οι εντυπώσεις και τα συναισθήματα που συγκράτησαν οι μαθητές ήταν ότι: «Όλοι γίναμε καλύτεροι άνθρωποι. Μάθαμε να εκτιμάμε όσα έχουμε. Να νοιαζόμαστε περισσότερο τους άλλους (ομαδικά, συμφωνούν όλα τα παιδιά). Είδαμε πολλά διαφορετικά πράγματα στις φωτογραφίες...εεε στον υπολογιστή, στην τηλεόραση... τον πίνακα (Παναγιώτης). Γράψαμε τίτλους και τι νιώθουμε (Γεράσιμος) –Με ποιους τρόπους; -Με ζωγραφιά, στις εργασίες(Γεράσιμος). -Με γράμματα (Δανάη.) –Ποιος τρόπος σας άρεσε περισσότερο; -Εμένα που γράψαμε (Γεράσιμος, συμφωνούν και τα υπόλοιπα παιδιά, δεν τους δίνεται η ευκαιρία να γράφουν πάνω στις εργασίες τους συχνά, παρά μόνο όταν εργάζονται πάνω σε κάποιο γράμμα ή για να γράψουν τα ονόματά τους). Μου άρεσε που γράψαμε όλοι μαζί το ποίημα (Θοδωρής) –Τι σου άρεσε σε αυτό; -Που γράψαμε μόνοι μας το ποίημα, για όλα τα παιδιά του κόσμου.»<sup>9</sup>

Μου άρεσε πολύ που κάναμε ομάδες. Κάναμε εργασίες μαζί (Φανή) (συμφώνησαν όλα τα παιδιά.)

Μου άρεσε που παίζαμε εκείνα τα παιχνίδια -Τα διαδικτυακά παιχνίδια εννοείς; -Ναι, ήταν ωραία που παίζαμε όλοι μαζί. Βλέπαμε τις εικόνες και κάναμε και εμείς (Αριάδνη).

### **Αποτίμηση παρέμβασης από ερευνήτρια**

Παρατηρήθηκε ότι υπήρχε διαρκώς ενδιαφέρον και συμμετοχή των παιδιών στις δράσεις της παρέμβασης. Αυτό αποδεικνύεται από τις μαγνητοφωνήσεις, από τα πρωτόκολλα κριτικής φίλης και ερευνήτριας και από την τελική αξιολόγηση στην οποία τα νήπια ρωτήθηκαν «Τι θα ήθελαν να κάνουμε ξανά», όπου οι απαντήσεις κάλυψαν όλο το φάσμα των πολυτροπικών κειμένων και των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν: «Να ζωγραφίσουμε σε ομάδες (6 παιδιά), να γράψουμε ένα ποίημα ή ένα δικό μας βιβλίο για τα δικαιώματα (3 παιδιά), να δούμε και να παίζουμε με τα βίντεο [για την παιδική εργασία] (2 παιδιά), να χορέψουμε το τραγούδι της αγάπης (2 παιδιά)».

Οι πολυτροπικές διδακτικές πρακτικές υλοποιήθηκαν σε όλες τις παρεμβάσεις αναδεικνύοντας πολλά σημαντικά ευρήματα ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Ειδικότερα, η παρατήρηση και η πρωτοβουλία όλων των παιδιών ενισχύθηκαν και

---

<sup>9</sup> Δυστυχώς δεν αναφέρθηκαν σε κάτι που δεν τους άρεσε, έχουν μάθει να συμφωνούν και σπάνια τονίζουν κάτι αρνητικό για την εκπαιδευτική διαδικασία (μη κριτική στάση).



σταδιακά ένιωθαν άνετα να συμμετέχουν στις δράσεις, κάτι που καλλιεργήθηκε σε συνδυασμό με τους ποικίλους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιήθηκαν στην επεξεργασία και παραγωγή πολυτροπικών κειμένων. Η πολυτροπικότητα των κειμένων ευρύτερα ανέδειξε ότι οι μαθητές αναγνώρισαν, κατανόησαν, συνεργάστηκαν, δημιούργησαν και αναπαρήγαγαν νέες γνώσεις, στάσεις και αξίες. Συγχρόνως, οι μαθητές κατανόησαν ότι τα σημειωτικά στοιχεία συλλειτουργούν και αποδίδουν ένα νόημα εξαιτίας του σκοπού που φέρει το εκάστοτε πολυτροπικό κείμενο. Το μήνυμα αυτό οφείλει να επεξεργαστεί το παιδί και να κατασκευάσει τα δικά του μηνύματα για κάθε κείμενο που θέλει να δημιουργήσει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε η ζωγραφιά-ήλιος της Λίζας στη γραφή των στίχων του ποιήματος, το κείμενο της έβδομης παρέμβασης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών ενισχύθηκαν ακόμη και σε περιπτώσεις μαθητών/μαθητριών με γλωσσικές ή άλλου είδους επικοινωνιακές δυσκολίες. Με αυτόν τον τρόπο αυξήθηκε η συνεργατική μάθηση ανάμεσα στους μαθητές/μαθήτριες, αναπτύχθηκε διάλογος στην τάξη, καλλιεργήθηκε η αλληλοβοήθεια και η ομαδικότητα σε εργασίες αλλά και εκτός διδακτικού πλαισίου (για παράδειγμα, την ώρα του φαγητού ή όταν συμμάζευαν την τάξη).

Κλείνοντας, φαίνεται ότι αναπτύχθηκαν πολύπλευρα οι γραμματισμοί των μαθητών με την αναγνώριση και γραφή γραμμάτων, την αναγνώριση, κατανόηση και παραγωγή νέων πολυτροπικών κειμένων, την αυθόρμητη χρήση σημειωτικών στοιχείων για να δηλώσουν έναν σκοπό/ ένα δικό τους μήνυμα, την αναγνώριση ότι οι σημειωτικοί τρόποι ενός κειμένου συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν κατασκευάζοντας νοήματα που επιθυμεί ο δημιουργός τους και την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία.

## 6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 6.1. Συζήτηση -Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται ανά ερευνητικό ερώτημα τα κυριότερα συμπεράσματα και η συζήτηση των πορισμάτων από την εφαρμογή του ερευνητικού-διδακτικού προγράμματος με κεντρικό άξονα τους πολυγραμματισμούς στο νηπιαγωγείο της έρευνας

#### *1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα*

**«Μπορούν να ενταχθούν δημιουργικά οι πολυγραμματισμοί στο καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και με ποιον τρόπο;».**

Η παρέμβαση αξιοποίησε τη θεωρία των πολυγραμματισμών και εστίασε σε επιλογή, ανάλυση και παραγωγή πολυτροπικών κειμένων που συνδέθηκαν με τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, ώστε να ενισχύσει το ενδιαφέρον τους και να δώσει κίνητρα συμμετοχής σε όλους/όλες. Το σύνολο των μαθητών/μαθητριών συμμετείχε με πρωτοβουλία του στη μαθησιακή διαδικασία, έδειχνε ενδιαφέρον για τα κείμενα που επεξεργαζόταν η τάξη και ζητούσε συνεχώς νέα μελέτη, όπως και στην έρευνα των Nordström, et al (2019).

Ιδιαίτερη προτίμηση από τα παιδιά παρατηρήθηκε στα σύντομα βίντεο χωρίς αφήγηση και στα παιδικά βιβλία. Οι πολυσημειωτικοί πόροι των κειμένων αυτών (ήχοι, χρώματα, κινήσεις, γλωσσικά στοιχεία κλπ) έδωσαν την ευκαιρία στο σύνολο των μαθητών/μαθητριών να συμμετέχουν και να συνεισφέρουν στις μαθησιακές δράσεις, όπως συμπέραναν και οι Crafton, Silvers & Brennan (2009) και Χατζησαββίδης & Γαζάνη (2005). Όπως υποστηρίζει η Χρηστογούλα (2015: 39), η αξιοποίηση των κειμένων αυτών από κάθε εκπαιδευτικό μπορεί να παρέχει τις πιο ωφέλιμες δεξιότητες στους μαθητές/μαθήτριες, κριτική οπτική πάνω στο κείμενο, πλήρη κατανόησή του, παραγωγή γνώσεων, δημιουργώντας παράλληλα ευχάριστα περιβάλλοντα μάθησης στην τάξη. Τονίζεται ότι από τα πολυτροπικά κείμενα που αξιοποιήθηκαν, η επεξεργασία κινούμενων ή στατικών εικόνων φάνηκε ότι μπορεί να είναι περισσότερο ελκυστική για τα νήπια, επιβεβαιώνοντας την άποψη των Batič (2021) και Χατζησαββίδη & Γαζάνη (2005). Συνεπώς τα πολυτροπικά κείμενα και οι πολυσημειωτικοί τρόποι επικοινωνίας αναδεικνύεται ότι είναι καταλληλότεροι για χρήση σε αυτές τις ηλικίες (Kress, 2000· Παχή, 2021· Ροδοσθένους-Μπαλάφα, 2018: 16).

Το ότι τα παιδιά δείχνουν προτίμηση στο να συμμετέχουν και να μοιράζονται τα βιώματα και τις ιδέες τους σε μία μαθησιακή διαδικασία με πολλαπλούς επικοινωνιακούς διαύλους είναι πόρισμα αρκετών ερευνών: Dogan (2010), Παλαιοπάνου (2013), Τερζή, (2019), Παπαδοπούλου (2005) και Χατζηγεωργίου (2020). Αυτό επιβεβαιώνει και η παρούσα έρευνα κατά τη δημιουργία πολλαπλών καναλιών επικοινωνίας μέσω της κίνησης, της έκφρασης και της μελωδίας σε μουσικοκινητικό παιχνίδι (Παράρτημα, [Εικόνα 25](#)) και της αναπαράστασης ρόλων με αφετηρία μία εικόνα ψηφιακού παιχνιδιού σε συναφή παρέμβαση (Παράρτημα, [Εικόνα 24](#)).

Αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να αποτελούν και τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας (Cloonan, 2008), όντας στις μέρες μας απαραίτητα εργαλεία μάθησης και διδασκαλίας (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2006: 94 ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2014α: 309 ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021: 38-39). Τα νήπια νιώθουν άνετα, ευχάριστα και δραστήρια σε μαθησιακές διαδικασίες που περιέχουν ψηφιακά μέσα. Τα ψηφιακά κείμενα προσέλκυσαν το ενδιαφέρον των παιδιών της έρευνας χάρη στα έντονα χρώματα, τη ζωντάνια των εικόνων και την αμεσότητά τους, ενώ η ποικιλία τους (ψηφιακά παιχνίδια, βίντεο, ψηφιακή αφήγηση) συνετέλεσε στην αναγνώριση του είδους του καθενός, όπως συνέβη και σε παρόμοιες έρευνες των Hesterman (2011), Derklerk (2020) και Harrison et al (2009).

Εκτός από τις επιλογές των παραπάνω ειδών κειμένων και περιβαλλόντων μάθησης, οι πολυγραμματισμοί μπορούν να ενταχθούν δημιουργικά στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου μέσω της εφαρμογής των τεσσάρων διδακτικών πρακτικών που αυτοί προτείνουν.

Όπως τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν, η **Τοποθετημένη πρακτική** μπορεί να εισαγάγει τα παιδιά στο θέμα, συνδέοντας, όπως προαναφέρθηκε, το εκάστοτε προς επεξεργασία κείμενο με τα γλωσσικά βιώματα και τη βιογραφία τους. Έτσι μπορεί να δώσει ερεθίσματα ενασχόλησης με το κάθε κείμενο και να βοηθήσει τα παιδιά να το εντάξουν πληρέστερα στη ζωή τους αναγνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα πολύπλευρα.

**Η Ανοικτή Διδασκαλία** με τη σειρά της συντελεί στην αναγνώριση της συμβολής όλων των σημειωτικών στοιχείων των κειμένων στην παραγωγή των νοημάτων τους, καλλιεργώντας τους πολλαπλούς γραμματισμούς των νηπίων (οπτικό, ψηφιακό, γλωσσικό και άλλους): «Τα χαρούμενα παιδιά έχουν πολλά

χρώματα» «Το παιδί που σπάει πέτρες έχει σκοτάδι, γκρι χρώματα... είναι λυπημένο» (έκτη παρέμβαση). Οι εμπειρίες και οι ήδη κατακτημένες γνώσεις γραμματισμού των μαθητών αποτελούν τις βάσεις για τη δημιουργία μίας νέας κειμενικής γνώσης στο πλαίσιο της τάξης (Cloonan, 2017: 30 Hong & Hua, 2020: 47).

Οι μαθητές/μαθήτριες της έρευνας στις πρώτες παρεμβάσεις έδειξαν να μη δίνουν αξία στο γραπτό κείμενο και τους συνδυασμούς του λόγου με οπτικά στοιχεία, όπως, πχ, στην πρώτη παρέμβαση: «Εκτός από την εικόνα βλέπετε κάτι άλλο στον πίνακα; -Γράμματα -Τι ρόλο έχουν αυτά τα γράμματα; [σιωπή] Τι σημαίνουν; [...]». Εδώ ο τίτλος δε συνδέθηκε παραγωγικά με την εικόνα του πίνακα, δεν αναγνωρίστηκε δηλαδή η συλλειτουργία του με αυτή. Προοδευτικά, όχι μόνο άρχισαν τα παιδιά να παρατηρούν τα γράμματα, αλλά προσπαθούσαν να τα αναγνωρίσουν και να κατασκευάσουν νόημα από αυτά σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα σημειωτικά στοιχεία του εκάστοτε κειμένου. Η παρατήρηση αυτή είναι κοινή σε πολλές αναλύσεις των πολυτροπικών κειμένων των διδακτικών παρεμβάσεων.

Η κριτική επεξεργασία όλων των πολυτροπικών κειμένων **κατά την Κριτική Πλαισίωση** (πίνακας ζωγραφικής, ψηφιακή αφήγηση, ψηφιακά παιχνίδια, παιδικά βιβλία, βίντεο, αφίσες, μουσικό κομμάτι) συντελέστηκε με ερωτήσεις και φύλλα εργασίας, με σκοπό την καλλιέργεια κριτικά σκεπτόμενων μαθητών/μαθητριών. Σε αυτό το στάδιο εκτός από τη δομή και τις λειτουργίες των σημειωτικών πόρων, ερευνήθηκαν και οι σκοποί των κειμένων (Κέκια, 2014· ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2003: 596· ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2006: 99). Στην αρχή, φάνηκε να υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση των μηνυμάτων (πολυ)σημειωτικών κειμένων και των αποδεκτών προς τους οποίους αυτά απευθύνονταν, διαδικασία που εξελισσόταν σε όλη την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας: «Πόσοι άνθρωποι μπορούν να τη δουν (την ψηφιακή φωτογραφία) και πού; -Εκατομμύρια γιατί είναι στο ιντερνέτ -Από ποιες χώρες; -Σε όλον τον κόσμο» (δεύτερη παρέμβαση).

Παρά τη δυσκολία αυτή ήδη από την εφαρμογή του προελέγχου, επετεύχθη εν τέλει η καλλιέργεια κριτικά εγγράμματων παιδιών, όπως δηλώνουν τα ευρήματα της έρευνας και επιβεβαιώνουν και προηγούμενες έρευνες (Papadopoulos & Bisiri, 2020· Βρύζα & Καραμητόπουλος, 2017· Deklerk, 2020: 84). Ένα παράδειγμα σχετικό για την κατανόηση της σκοπιμότητας της αλληλεπίδρασης εικόνας-γραπτού λόγου για να συνδιαμορφώσουν τα κοινωνικά κατασκευασμένα μηνύματα των δημιουργών των κειμένων είναι ο συγκεκριμένος διάλογος στην έκτη παρέμβαση: «Ποιος το έφτιαξε

*αυτό το βίντεο; -Η Unicef (Στέλιος) –Για ποιους; – Για τα παιδιά, γιατί έχει παιδιά (Γεράσιμος) – Μόνο για τα παιδιά; – Για όλους (Ιόλη) – Τί δείχνει; -Τα δικαιώματα των παιδιών (Θοδωρής)–Συγκεκριμένα, ποιο δικαίωμα; -Το δικαίωμα στο σχολείο (Θοδωρής) [...]*».

Τέλος, στη **Μετασχηματισμένη Πρακτική** τα παιδιά συνδιαμόρφωσαν νέες ιδέες, απόψεις και εμπειρίες τις οποίες αποτύπωσαν σε νέα πολυτροπικά κείμενα με τα οποία κατασκεύασαν νέα νοήματα και γνώσεις για να ικανοποιήσουν τους δικούς τους σκοπούς σε νέα περιβάλλοντα. Η πρακτική αυτή πραγματοποιήθηκε με ζωγραφική, προφορικό και γραπτό λόγο σε ομαδικά και ατομικά φύλλα εργασίας, κίνηση, παιχνίδι ρόλων και μουσικοκινητικό παιχνίδι αλλά και θεατρική έκφραση, όπως αντίστοιχα συναντά κανείς και στη μελέτη της Παχή (2021). Τέλος, το σύνολο των μαθητών/μαθητριών της τάξης κατάφερε να ανταποκριθεί από την αρχή στη δημιουργία νέων νοημάτων μέσω των τρόπων αυτών, ενώ ορισμένα παιδιά έδειξαν να τα καταφέρνουν καλύτερα σε αυτό το στάδιο γραμματισμού μετά την τρίτη παρέμβαση, όπου παρατηρήθηκε ανάπτυξη της επικοινωνίας και αλληλοϋποστήριξης σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο.

Επιπλέον, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος καλλιέργησε ένα κλίμα συλλογικότητας και δημιουργικότητας και διαμόρφωσε την τάξη σε κοινότητα μάθησης, διότι τα παιδιά συνεργάστηκαν και αλληλοβοηθούνταν χωρίς τριβές, με αποτέλεσμα τη δημιουργική παραγωγή γνώσεων απομακρυσμένων από δασκαλοκεντρικές μεθόδους αυστηρής πειθαρχίας και ατομικότητας. Στις ομαδικές εργασίες οι μαθητές και οι μαθήτριες απευθύνονταν σε ορισμένες περιπτώσεις σε παιδιά της ομάδας τους που δίσταζαν/ένιωθαν ντροπή και τους έκαναν ενθαρρυντικές ερωτήσεις: *«Εσύ τί λες να νιώθει το παιδάκι στην εικόνα; / Πώς νιώθεις εσύ; / Γιατί το ζωγράφισαν αυτό κόκκινο;»*, για να συνεισφέρουν με τη γνώμη τους, ενώ παράλληλα παρατηρήθηκαν στις απομαγνητοφωνήσεις επιβραβεύσεις και έπαινοι μεταξύ των μαθητών/μαθητριών: *«Μπράβο, πολύ καλή ιδέα, τι λέτε να το κάνουμε;»*.

Καθίσταται σαφές από τα ερευνητικά δεδομένα ότι τα πολυτροπικά κειμενικά υλικά και οι διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι των πολυγραμματισμών μπορούν να ενταχθούν δημιουργικά στο καθημερινό πρόγραμμα του ελληνικού νηπιαγωγείου. Η εκπαιδευτική διαδικασία που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας-δράσης στηρίχθηκε στην ενεργό εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων και στη διαρκή αναθεώρηση του συνόλου των μαθησιακών και διδακτικών διαδικασιών και

πρακτικών, με αποτέλεσμα τον συνεχή μετασχηματισμό των γνώσεων και ιδεών των παιδιών. Τα ευρήματα αυτά οδήγησαν σε εμπλουτισμό των ήδη υπάρχουσών θεωριών (Κατσαρού, 2016: 205-207, Charmaz, 2006: 178) αλλά και προγενέστερων ερευνών, όπως της Shedd (2013).

## **2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

**Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα αφορά το «Πώς ανταποκρίνονται τα νήπια στις προτεινόμενες από το μοντέλο διδακτικές πρακτικές και πώς αυτές επιδρούν στην ανάπτυξη του πολυγραμματισμού τους».**

Τα νήπια έδειξαν διάθεση για ενασχόληση με όλες τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στο παρόν ερευνητικό πρόγραμμα. Παράλληλα, παρατηρήθηκαν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και πρακτικών αναδυόμενου πολυγραμματισμού τους. Σε αυτό συνέβαλε η διαρκής συνεργασία των πρακτικών πολυγραμματισμού, η οποία ενίσχυσε πολλαπλά το ερευνητικό πρόγραμμα και τους στόχους του, όπως υποστηρίζουν οι εισηγητές των πολυγραμματισμών Core & Kalantzis (2000: 261) και άλλοι μελετητές που τους ακολουθούν (Χατζησαββίδης, 2013: 5-6).

Από τα ευρήματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης προκύπτει ότι τα νήπια καλλιέργησαν καταρχάς τις τον αναδυόμενο γλωσσικό γραμματισμό τους, γεγονός που αποκαλύπτουν οι διάλογοι που δημιουργήθηκαν μεταξύ των νηπίων και μεταξύ νηπίων-νηπιαγωγού και η παραγωγή των ιδεών και απόψεών τους με γραπτό και προφορικό λόγο: «-*Αρρώστια λέει (Φανή) –Το διάβασες ή το κατάλαβες από την εικόνα; –Το διάβασα (Φανή)*». Ειδικά, οι επικοινωνιακές γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών αναπτύχθηκαν μέσω ποικίλων σημειωτικών τρόπων επικοινωνίας, τους οποίους χρησιμοποιούσαν οι μαθητές/μαθήτριες ώστε να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις, όπως επιδιώκεται εξάλλου ήδη από τον Οδηγό Νηπιαγωγού του 2006 (ΥΠΑΙΘ-ΠΙ, 2006: 92).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η μουσική, η κίνηση, τα παιχνίδια ρόλων, ο προφορικός και γραπτός λόγος, τα ψηφιακά παιχνίδια, τα παιδικά βιβλία, τα έργα τέχνης και οι αφίσες στάθηκαν αφορμή να αναπτυχθεί ο πολυτροπικός γραμματισμός των παιδιών με φυσικό και αβίαστο τρόπο. Η πολυτροπικότητα στο μαθησιακό περιβάλλον της υπό διερεύνηση τάξης επέτρεψε στα παιδιά να αναγνωρίζουν, να κατανοούν τα σημειωτικά στοιχεία και τα μηνύματα που φέρει ένα κείμενο, να



δημιουργούν τις δικές τους ιδέες μετουσιώνοντας τα προσωπικά τους βιώματα και απόψεις για αυτά, να επικοινωνούν μέσω πολλαπλών τρόπων επικοινωνίας με το περιβάλλον τους (Dogan, 2010: 88) και να δημιουργούν νέα κείμενα, όπως επιβεβαιώνει και η έρευνα των Griva & Semoglou (2012: 42). Το κείμενο που υπερίσχυσε σε όλες τις παρεμβάσεις και γινόταν ευκολότερα κατανοητό από όλα τα νήπια ήταν η εικόνα, όπως έχει υποστηρίξει και ο Kress (2000: 339).

Ειδικά ο ψηφιακός γραμματισμός φάνηκε να είναι βαθιά ριζωμένος στην καθημερινότητα των μαθητών/μαθητριών, δημιουργώντας κάθε φορά ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης και ενασχόλησης με την εκάστοτε θεματική (Cloonan, 2008· Harrison, Lee, O'Rourke & Yelland, 2009· Δήμου, 2012· ΑΠΣ, 2003· ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2014α: 309· ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021· Χριστόγεργου, κ.α., 2014· Νικόγλου, 2018· Μαυραγάνης & Ποταμιάς, 2021). Έχει αποδειχθεί από την προγενέστερη έρευνα (Palsa & Mertala, 2020: 16· Harrison et al, 2009: 7· Βρύζα & Καραμητόπουλος, 2017· Χατζησαββίδης, 2003: 410-411) το ενδιαφέρον μαθητών/τριών όταν χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη ψηφιακά εργαλεία στο πλαίσιο εφαρμογής των πολυγραμματισμών και η παρούσα μελέτη το επιβεβαιώνει.

Επιπροσθέτως, ενισχύθηκαν και οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και επέτρεψαν μία καλή ομαδική, συνεργατική και υποστηρικτική μάθηση μέσα σε περιβάλλον κοινότητας μάθησης, όπως επισημαίνει και το νέο ΠΣ για το νηπιαγωγείο (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021: 8), η οποία φαίνεται στις ομαδικές εργασίες και τα ομαδικά κείμενα που παρήγαγαν τα παιδιά (Παράρτημα, [Εικόνα 21](#), [Εικόνα 24](#), [Εικόνα 26](#), [Εικόνα 27](#)). Δόθηκε σημασία στην επίτευξη της ομαδικής δουλειάς, διότι τα νήπια και προνήπια λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που δημιούργησε η πανδημία covid-19 την τελευταία διετία δεν πραγματοποίησαν ολόκληρη την περσινή σχολική χρονιά διαζώσης για να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα. Όλα τα παιδιά του τμήματος της έρευνας εργάστηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης σε μεγάλες ομάδες, άνω των τριών μαθητών, για πρώτη φορά με την ερευνήτρια. Η κριτική φίλη-νηπιαγωγός της τάξης υποστήριξε σε συζήτηση με την ερευνήτρια ότι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι της έρευνας ευνόησαν την ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, παρόλο που την ίδια την «τρόμαζε αυτή η διαδικασία», να εργαστούν δηλαδή τα παιδιά σε μεγαλύτερες ομάδες. Ακόμη, επετεύχθη τα παιδιά να συνομιλούν στην ολομέλεια και στις ομαδικές δραστηριότητες μεταξύ τους και με τη νηπιαγωγό, να επικοινωνούν με



διαφορετικούς διαύλους επικοινωνίας και να καλλιεργούν κοινωνικές, γλωσσικές και πολυτροπικές δεξιότητες γραμματισμού μέσω συμμετοχικών δράσεων.

### **3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

**«Επηρέασε η παρέμβαση τις πρακτικές της διδάσκουσας-ερευνήτριας και πώς;».** Σε ό,τι αφορά τη διδάσκουσα-ερευνήτρια, υπήρχε διαρκής ετοιμότητα για επανασχεδιασμό της δράσης, αλλαγές στα πολυτροπικά κείμενα ή στη μορφή των ερωτήσεων προς τα παιδιά, επανεξέταση δεδομένων και εμπλουτισμό θεωριών, όπως προτρέπει η ευέλικτη και δημιουργική θεωρία της έρευνας δράσης και των πολυγραμματισμών (New London Group, 2000). Η ερευνήτρια-νηπιαγωγός είχε ρόλο συντονιστικό, ενθαρρυντικό, καθοδηγητικό και υποστηρικτικό όπου χρειαζόταν οργάνωση, ενώ οι μαθητές/ μαθήτριες είχαν την ελευθερία να ενεργοποιήσουν τη σκέψη και τη δράση τους, να είναι το κέντρο της μάθησης και όχι απαθείς αποδέκτες της. Η κριτική φίλη επεσήμανε καθ' όλη τη διαδικασία ότι οι παρεμβάσεις ήταν οργανωμένες και ελκυστικές, ενώ παράλληλα έκανε προτάσεις για μικρές αλλαγές που να επιτρέπουν στο μεγαλύτερο μέρος της τάξης να διατηρήσει ζωνρό το ενδιαφέρον, να καταφέρει να εκφράσει τις γνώσεις και τις ιδέες του και να αναπτύξει τον πολυτροπικό γραμματισμό του.

Η παρέμβαση επηρέασε θετικά τις γλωσσοπαιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές της ερευνήτριας στην πράξη, παρά το γεγονός ότι δεν κατέχει διδακτική εμπειρία. Πρώτα-πρώτα δόθηκε έμφαση στην πρόκληση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και όχι στη στείρα διεξαγωγή μιας καλοσχεδιασμένης παρέμβασης. Η σκέψη της ερευνήτριας έχει επηρεαστεί από τις μεθόδους διδασκαλίας που έχει βιώσει στο παρελθόν ως μαθήτρια. Παράλληλα, η προγενέστερη εμπειρία της ως παρατηρήτρια ή βοηθός νηπιαγωγού κατά την πρακτική άσκησή της σε διάφορα νηπιαγωγεία κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών της, την ωθούσε να αναπαραγάγει κατά βάση αποπλαισιωμένες δασκαλοκεντρικές μεθόδους χωρίς ενδιαφέρον για τα παιδιά και κουραστικές πολλές φορές για μαθητές/μαθήτριες που δεν καταφέρνουν να παρακολουθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Γνωρίζοντας όμως από την έρευνα ότι οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι νηπιαγωγοί είναι γόνιμο για την αποτελεσματικότητα της μάθησης να δημιουργούν ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη, προσανατολισμένο στα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των μαθητών που την αποτελούν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή,

στο συγκεκριμένο μέρος (New London Group, 2000· Hesterman, 2011· Hong & Hua, 2020: 43-44, 47· Σφυρόερα, 2020), αναδιαμόρφωνε συνεχώς αναστοχαστικά τις πρακτικές της, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και να προάγουν τη σκοποθεσία της έρευνας, αλλά και να εξελίσσουν την ίδια ως αναστοχαζόμενη ερευνητρια-νηπιαγωγό.

## 6.2. Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα-δράση δεν μπορεί να παράξει γενικευμένα αποτελέσματα, ούτε να μεταφερθεί ως έχει σε άλλο σχολικό περιβάλλον-τάξη νηπιαγωγείου και αυτό αποτελεί έναν από τους βασικούς περιορισμούς της.

Επιπλέον, η χρονική περίοδος διεξαγωγής της και το τοπικό σχολικό πλαίσιο επηρέασαν την εφαρμογή της παρέμβασης και τα αποτελέσματά της. Συνεπώς είναι δύσκολο να εξεταστεί, επιβεβαιωθεί ή/και εμπλουτιστεί με νέα δεδομένα η συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή.

Να σημειωθεί ότι από την αρχή της παρουσίας της ερευνητριας στην τάξη παρατηρήθηκαν δυσκολίες οι οποίες συζητήθηκαν με τη νηπιαγωγό της τάξης και αφορούν τη δίχρονη απομάκρυνση των μαθητών/μαθητριών από τον χώρο του σχολείου λόγω της πανδημίας. Με βάση τις αρχές των πολυγραμματισμών επιδιώχθηκε μέσω της παρέμβασης να διαμορφωθεί ομαδοσυνεργατικό κλίμα, μαθητοκεντρική διδασκαλία και να δοθούν ποικίλα ερεθίσματα γραμματισμού. Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές έλειπαν αρκετές μέρες λόγω της έξαρσης της covid-19, με σταδιακά βήματα επιτεύχθηκε η αλληλεπίδραση και η συνεργασία των παιδιών, με τις ιδιαίτερες υγειονομικές συνθήκες ωστόσο να μην επιτρέπουν αρκετές φορές αμεσότερη επαφή (αγγίγματα).

Η πανδημία επηρέασε επίσης ιδιαίτερα τη συνεργασία με άλλες κοινότητες, όπως το διπλανό τμήμα του νηπιαγωγείου και τη συνεργασία και αλληλεπίδραση με τους γονείς των νηπίων. Η δημοσιοποίηση των έργων από τα ίδια τα νήπια έγινε με περιοριστικά μέτρα, αντί να παραστεί δηλαδή ολόκληρη η ομάδα στο άλλο τμήμα παρουσιάστηκαν δύο παιδιά που αποφάσισε η ομάδα τους να την εκπροσωπήσουν. Αναφορικά με τη δημοσιοποίηση όλων των έργων στους γονείς και την αναστοχαστική συζήτηση που θα επέφερε με τους μαθητές/ τις μαθήτριες και τη νηπιαγωγό, δεν μπόρεσε να επιτευχθεί την τελευταία μέρα της σχολικής χρονιάς μέσα στον χώρο του νηπιαγωγείου, όπως αναμενόταν από την ερευνήτρια.

Ως επιπλέον εμπόδια στην εφαρμογή της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, ήταν και η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, όπως επισημαίνουν και οι Core & Kalantzis, 2000 (292-294), παρά την εισαγωγή των ψηφιακών πρακτικών στα επίσημα ΠΣ (ΑΠΣ 2003, ΠΣ 2011/2014). Είναι επιτακτική ανάγκη να διατεθούν σύγχρονα ψηφιακά μέσα στις τάξεις όλων των βαθμίδων και να γίνουν οι απαραίτητες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση τους σε καθημερινή βάση.

### **6.3. Θεωρητικές και πρακτικές συνέπειες των ευρημάτων**

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα πορίσματα στα οποία καταλήγει η παρούσα εργασία και οι συνέπειές τους σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο έχουν ως εξής:

1. Η εφαρμογή της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, όπως αυτή ορίζεται από την Ομάδα του Νέου Λονδίνου (New London Group), μπορεί να ενταχθεί δημιουργικά στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, όπως φάνηκε και στα αποτελέσματα, εάν προσαρμοστεί στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον γραμματισμού και αξιοποιήσει όλα τα διαθέσιμα μέσα παραγωγής πολυτροπικού νοήματος.

2. Ειδικότερα, η πολυτροπική μάθηση των αναδυόμενων γραμματισμών υποστηρίζει σημαντικά την πολυεγγράμματη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας και ενισχύει θετικά την ανάπτυξη πλήθους σχετικών δεξιοτήτων.

Τα βιώματα και οι γνώσεις των νηπίων μετασχηματίζονται και παράγουν νέες γνώσεις με πολλαπλούς διαύλους επικοινωνίας, γεγονός που διατηρεί έντονο το ενδιαφέρον τους και δημιουργεί τις συνθήκες για ευχάριστη μάθηση. Οι εικόνες (στατικές και κινούμενες) όπως και οι συνδυασμοί τους με τη γλώσσα και λοιπά επικοινωνιακά συστήματα αναδεικνύονται ως καταλληλότεροι πολυσημειωτικοί πόροι προαγωγής της μάθησης του πολυτροπικού γραμματισμού σε αυτήν την ηλικία. Τα ψηφιακά κείμενα προσελκύουν εξίσου το ενδιαφέρον των παιδιών χάρη στα έντονα χρώματα, τη ζωντάνια τους και την αμεσότητά τους. Επιπλέον, τα νήπια νιώθουν άνετα, ευχάριστα και δραστήρια σε μαθησιακές διαδικασίες που περιέχουν ψηφιακά μέσα. Επιπροσθέτως, η κριτική στάση των παιδιών απέναντι στους σκοπούς που επιδιώκουν να πετύχουν τα εκάστοτε κείμενα ενδυναμώνει την κριτική εγγράμματη σκέψη τους και καλλιεργεί κριτικά σκεπτόμενα άτομα. Τέλος, δημιουργείται μία δημιουργικά και παραγωγικά δυναμική κοινότητα μάθησης μέσα

από την ομαδική και συνεργατική μαθησιακή εμπειρία που προσφέρει το μοντέλο των πολυγραμματισμών.

3. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές/ερευνήτριες με τη σειρά τους μπαίνουν στη διαδικασία να μετασχηματίσουν τις θέσεις της θεωρίας των πολυγραμματισμών σε πράξη μέσα από συνεχή αναστοχασμό και δράση συνεξετάζοντας πάντοτε τις συνθήκες και το εκάστοτε περιβάλλον μάθησης ως προς τις ιδιαιτερότητές του. Έτσι συντελείται αλλαγή στον τρόπο σκέψης και δράσης τους μέσα στις προσχολικές τάξεις σε σχέση με παρελθοντικές εμπειρίες και ταυτόχρονα εξέλιξη της ταυτότητάς τους ως ενεργών εγγράμματων υποκειμένων εντός και εκτός σχολείου.

Είναι ιδιαίτερος σημαντικό για την προώθηση των σκοπών των πολυγραμματισμών στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί να δρουν συνεργαζόμενοι με τα παιδιά, να είναι ενθαρρυντικοί και απαλλαγμένοι από αυστηρές παιδαγωγικές μεθόδους που ενισχύουν τη στεία μάθηση. Χρειάζεται να προσφέρουν πολύτροπα ερεθίσματα σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια και να δημιουργούν κοινότητες μάθησης του πολυτροπικού γραμματισμού στις τάξεις τους, όπως η συγκεκριμένη παιδαγωγική προτείνει και οι ερευνητικές διδακτικές εφαρμογές της υποστηρίζουν βάσει των θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων τους

#### **6.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Θα ήταν επιθυμητό η έρευνα της εφαρμογής των πολυγραμματισμών να πραγματοποιηθεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (1-2 έτη) και σε άλλες τάξεις νηπιαγωγείων της χώρας. Η διαδικασία αυτή θα ενισχύσει την εγκυρότητα του θεωρητικού και διδακτικού σχεδιασμού (Κατσαρού, 2016: 230), δεδομένου ότι μία εκπαιδευτική έρευνα δυνητικά μπορεί να υλοποιηθεί εκ νέου σε άλλα περιβάλλοντα, εφόσον προσαρμοστεί αναλόγως στις νέες συνθήκες για να ενισχύσει την εγκυρότητά της.

Επιπλέον, τα προγράμματα σπουδών του ελληνικού νηπιαγωγείου σκοπό έχουν να καθοδηγήσουν το «πώς» και το «τί» της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρατηρώντας την πορεία των ΠΣ, φαίνεται ότι εξελίσσεται και αναδεικνύεται σταδιακά η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Διακρίνονται μερικά αποσπασματικά στοιχεία στο ΠΣ του 2014, ενώ το ΠΣ του 2021 υποστηρίζει πιο ολοκληρωμένα την παιδαγωγική, όπως το New London Group την όρισε. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος προτείνεται να εφαρμοστεί μία έρευνα σχετική με

την ανταπόκριση των μαθητών/τριών και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, όπως και να διερευνηθεί πώς οι νηπιαγωγοί μπορούν να εκπαιδευτούν συστηματικά ώστε να εφαρμόζουν στις τάξεις τους τις αρχές και τις πρακτικές των πολυγραμματισμών προς όφελος των παιδιών, των ίδιων και της κοινωνίας.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage.  
[http://www.upv.es/i.grup/repositorio/Charmaz\\_2006\\_IEMA\\_ConstructingGroundedTheory.pdf](http://www.upv.es/i.grup/repositorio/Charmaz_2006_IEMA_ConstructingGroundedTheory.pdf)
- Creswell, W-J. (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (5<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Έλλην.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων: Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Παπαδημητρίου, Φ. (Επιμ.), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). *Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας*. Στο Α-Φ. Χρηστίδης (Επιμ.). “Ισχυρές” και “ασθενείς” γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου) (τ. 2), σσ. 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο <http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide>.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις κριτική.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Research in education*, 2: 29-48.
- Βρύζα, Μ. & Καραμητόπουλος, Θ. (2017). *Η εφαρμογή των πολυγραμματισμών στην Α' τάξη με σκοπό την ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων*. Στο: Δημητρίου, Α., Σακονίδης, Χ., Μαλκοπούλου, Ε., Μπουτζιλούδη, Χ., Τεμπρίδου, Α-Ε. (2017). *Εκπαιδεύοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον: ο ρόλος της σχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης*. Τόμος Α': Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, σσ. 614-622. Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου ΟΜΕΡ-ΔΠΘ. Αλεξανδρούπολη.
- Γιάγκογλου, Δ. & Ντίνας, Κ. (2018). Αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο νηπιαγωγείο. Μία μελέτη περίπτωσης σε μαθητές νηπιαγωγείου. Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης (Επιμ. Κατσιαμπούρα, Γ., Λιάμπας, Τ. & Παυλίδης, Π.) σσ. 128-146. Θεσσαλονίκη.

- Γκόρια, Σ. (2014). Κατανόηση και παραγωγή πολυτροπικών κειμένων στην προσχολική ηλικία: η περίπτωση των χαρτών (Διδακτορική διατριβή). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκόρια, Σ., & Χρηστίδου, Β. (2016). *Διδακτική παρέμβαση με τη χρήση χαρτών στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών*. Δημοσιεύτηκε στο: Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: «Το εκπαιδευτικό υλικό στα Μαθηματικά και το εκπαιδευτικό υλικό στις Φυσικές Επιστήμες: μοναχικές πορείες ή αλληλεπιδράσεις;» από Επιμέλεια: Σκουμιάς Μ. και Σκουμπουρδή Χ. (Εργαστήριο Μαθησιακής Τεχνολογίας και Διδακτικής Μηχανικής του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. και Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου), σσ. 216 – 225. Ρόδος.
- Δήμου, Α. (2012). Πολυγραμματισμοί και Τ.Π.Ε.: διδακτικές παρεμβάσεις στην προσχολική εκπαίδευση. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ζάγουρας, Θ., & Κονδύλη, Μ. (2019). *Η διακειμενικότητα στον σχεδιασμό των πολυτροπικών κειμένων μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Πρακτικά Συνεδρίου «5α Τζαρτζάνεια»: *Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις*, σσ. 128-146. Λάρισα.
- Θεοδότου, Ε. (2013). Η έννοια του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία: διερευνώντας το περιεχόμενό του μέσα από πρακτικές εφαρμογές. *Τα εκπαιδευτικά*, 107, σσ 63-72.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση*. Αθήνα: Κριτική.
- Κέκια, Μ. Αι. (2011). Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 97-98, σσ. 85-97.
- Κέκια, Μ. Αι. (2014). Τα σχολικά γραπτά είδη κειμένων ως κοινωνικές διαδικασίες: Θεωρητική ανάλυση και διδακτικές πρακτικές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.58, 11- 26.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2013). Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης, (επιμ.). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου “Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη”, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013.



- Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Αδάμπα, Β. & Παυλίδου, Μ. (2015). *Ανάλυση σχολικού λόγου: η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο* (Τόμος Α). Θεσσαλονίκη: Κέντρο ελληνικής γλώσσας.
- Κυπριώτης, Δ. (2006). Πολυτροπικότητα και γραπτά - εικονιστικά κείμενα. Ανακτήθηκε στις 4/11/2021 από: <http://multitasks.blogspot.com/2006/09/blog-post.html>
- Κυριακώδη, Δ., & Τζιρογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης “Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών”. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), σσ. 123-15.
- Κωστούλη, Τ (χχ). *Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις*. Ανακτήθηκε από: [https://aspetekoz4.weebly.com/uploads/2/5/1/9/25197005/grammatismos\\_se\\_mikres\\_takseis.pdf](https://aspetekoz4.weebly.com/uploads/2/5/1/9/25197005/grammatismos_se_mikres_takseis.pdf).
- Λάμπρου, Κ. (2020). *Διδακτικός σχεδιασμός εφαρμογών κριτικού γραμματισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαϊμάρη, Α. (2010). *Πολυγραμματισμοί και χαρτογράφηση στην πρώτη παιδική ηλικία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4 (1), σσ. 3-34.
- Μάστορας, Ν. (21/12/2021). Νηπιαγωγοί: Οδηγός για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και το «Ψηφιακό Νηπιαγωγείο». Ανασύρθηκε από την ιστοσελίδα Alfavita: [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/366185\\_nipiagogoi-odigos-gia-neo-programma-spydon-kai-psifiako-nipiagogeio](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/366185_nipiagogoi-odigos-gia-neo-programma-spydon-kai-psifiako-nipiagogeio)
- Μαυραγάνης, Β., & Ποταμιάς, Γ. (2021). Πολυτροπικότητα και νέες τεχνολογίες στη γλώσσα του δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, σσ. 194-218.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο: *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. σσ. 1-4. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Νικόγλου, Α. (2018). *Η επίδραση του ScratchJr στην κατάκτηση της δεξιότητας ακολουθίας και στο βαθμό διασκέδασης: μια μελέτη περίπτωσης σε νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Ντίνας, Κ. (2013). Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Στο *Γλώσσα και Σύγχρονη (Πρωτο)σχολική εκπαίδευση. Επίκαιρες Προκλήσεις και Προοπτικές*. (επιμ. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν), σσ. 265-303. Αθήνα: Gutenberg.
- Παλαιοπάνου, Α. (2013). *Τα κόμικς και η αξιοποίησή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπαδόπουλος, Γ-Σ. (2014). *Γραμματισμός και διδασκαλία: σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλοπροσδιορισμού*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2005). Τα πολυτροπικά κείμενα ως μέσον προσέγγισης της γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 6, 120-130. doi: <https://doi.org/10.12681/icw.18409>
- Παπαδοπούλου, Μ., Παγκουρέλια, Ε. & Γκόρια, Σ. (2019). Πολυτροπικά κείμενα στην εκπαίδευση: θεωρητικά εργαλεία και διδακτικές πρακτικές. Πρακτικά Συνεδρίου 5α Τζαρτζάνεια «Πρώτη Γλώσσα και Πολυγλωσσία: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις», σσ. 330 – 347. Λάρισα.
- Πασχαλίδου, Ε. & Γιαννικοπούλου, Α. (2017). *Τα νήπια διαβάζουν τα βιβλία χωρίς λόγια της Λεμάν*. Στο: Δημητρίου, Α., Σακονίδης, Χ., Μαλκοπούλου, Ε., Μπουτζιλούδη, Χ., Τεμπρίδου, Α-Ε. (2017). *Εκπαιδεύοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον: ο ρόλος της σχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης. Τόμος Α΄: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, σσ. 631-638. Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου ΟΜΕΡ-ΔΠΘ. Αλεξανδρούπολη.
- Παχή, Ε. (2018). *Αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων και ανάπτυξη πολυγραμματισμών στο νηπιαγωγείο: μία μελέτη περίπτωσης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πετρογιάννης, Κ. & Ανδρούσου, Α. (2008). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη: η παρατήρηση στην εκπαιδευτική έρευνα*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε. (Επιμ.) (2011). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Νησίδες.
- Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (2011). *Προγράμματα Σπουδών, Συμπληρωματικά προς τα Ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών*

Διαθέσιμο

στο:

<http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp> .

- Ροδοσθένου-Μπαλάφα, Μ. (2018). *Τι είναι τα πολυτροπικά κείμενα και γιατί είναι χρήσιμα ή μάλλον απαραίτητα στην εκπαίδευση*; Αναρτημένη εισήγηση στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα: Διδακτική της γλώσσας και της λογοτεχνίας, University of Nicosia.
- Σιδηροπούλου Σ., & Αυγητίδου Σ. (2021). Μετασχηματίζοντας τη διδασκαλία του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία» σε μια διαλογική και συμμετοχική διαδικασία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), σσ 161–180.  
<https://doi.org/10.12681/hjre.26715>
- Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του Κριτικού Γραμματισμού και η «Τοποθέτησή» τους στη Σχολική Πράξη: Προς μια Γλωσσοδιδακτική Αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 34, (σσ. 411-442).
- Τερζή, Μ. (2019). *Η γλωσσική ποικιλία στην Προσχολική Εκπαίδευση: διδακτική της αξιοποίηση μέσα από λαϊκά διαλεκτόφωνα παραμύθια*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Τζακώστα, Μ. (4 Μαΐου 2020). *(Τί είναι τελικά) Αυτό που τρομάζει πιο πολύ (;). Η περίπτωση της εισαγωγής της δεύτερης/ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε στις 5/5/2022 στο <https://www.goodnet.gr/arthrografia.html>
- Τσάκωνα, Β. (χχ). *Γραμματισμός-πολυγραμματισμοί*. Λήμμα στην Πύλη της ελληνικής γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 22/04/2022 από: [https://www.greek-language.gr/digitalResources/modern\\_greek/tools/lexica/glossology\\_edu/lemma.html?id=148](https://www.greek-language.gr/digitalResources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/lemma.html?id=148)
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική και κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα.
- ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα.
- ΥΠΑΙΘ-ΠΙ (2003). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα.
- ΥΠΑΙΘ-ΠΙ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

- Χαραλαμπίδης, Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Χατζηγεωργίου, Χ. (2020). *Οργανωμένες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο για διδακτική αξιοποίηση παιδικών τραγουδιών και παραγωγή προφορικού λόγου: απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο δυτικής Μακεδονίας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολόγος*, 113, σσ 405-414.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, Αφιέρωμα στον Καθηγητή Σωφρόνη Χατζησαββίδη, 2015, σσ. 73-84.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2013). Γλώσσα και εκπαίδευση. Στο: Γ. Ξυδόπουλος, Ε. Αναγνωστοπούλου, Δ. Γούτσος, Σ. Χατζησαββίδης, Β. Τσάκωνα, *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση* (σσ. 277-382). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2013). *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Διαθέσιμο στο: <https://omiloglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia93.pdf>
- Χατζησαββίδης, Σ. και Ε. Γαζάνη (2005). “Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου”. Στο *Εικόνα και Παιδί* (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο.) (σσ. 25-35). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications. Ανακτήθηκε από: <http://2dim-kalam.thess.sch.gr/old-web/arthra/arthr5.htm>
- Χρηστογούλα, Ν. (2015). *Πολυτροπικά κείμενα στην τάξη: σχέση λεκτικής και εικονιστικής αφήγησης*. Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Χριστόγεργου, Κ, Πέζαρου, Π, & Αρμενιάκου, Κ. (2014). Δημιουργώντας πολυτροπικά κείμενα στο νηπιαγωγείο. Στα Πρακτικά «3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας», σσ. 184-193.

## Ξενόγλωσση

- Batic, J. (2021). Reading picture books in preschool and lower grades of primary school. *CEPS Journal*. Vol 11 (1), pp 9-26.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol 3(2), pp 77-101.
- Chan, C., Chia, A., & Choo, S. (2017). Understanding multiliteracies and assessing multimodal texts in the English curriculum. *The English Teacher*, Vol 46(2), pp 73-87. Retrieved from <https://journals.melta.org.my/index.php/tet/article/view/458>
- Cloonan, A. (2007). *The Professional Learning of Teachers: A Case Study of Multiliteracies Teaching in the Early Years of Schooling*. Melbourne: School of Education, RMIT University.
- Cloonan, A. (2008). Multimodality pedagogies: a multiliteracies approach. *International journal of learning*. Vol. 15 (9), pp. 159-168.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2016). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. London: Palgrave MacMillan.
- Cope, B. & Kalantzis, M., eds. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, New learning, Pedagogies: *An International Journal*, 4, pp 164-195.
- Cortes, C., Adlerstein, C. & Bravo, U. (2020). Early childhood teachers making multiliterate learning environments: the emergence of a spatial design thinking process. *Thinking skills and creativity*, Vol. 36, pp. 1-20. DOI: [10.1080/14733285.2018.149](https://doi.org/10.1080/14733285.2018.149)
- Crafton L.K., Silvers P., Brennan M. (2009). Creating a Critical Multiliteracies Curriculum: Repositioning Art in the Early Childhood Classroom. In: Narey M. (eds) *Making Meaning. Educating the Young Child*, Vol 2, pp. 31-51. New York: Springer.
- Deklerk, K-C. (2020). *Multimodality in early childhood education*. *International Journal of Literacy, Culture, and Language Education*. Vol 1, pp 73-87.
- Goti, E., Dina, M., & Dinas, K. (2021). The Multiliteracies in the “Pilot” Curriculum of Language Teaching of 2011 and in the Revised of 2014. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, Vol 9(1), pp 211–232.

- Haren, R. van, & Kiddy, R. (2018). Growing to give: transforming learning via new pedagogies for the 21<sup>st</sup> century. *Global studies of Childhood*, Vol 8(2), pp 131-151. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2043610617734982>
- Harrison, C., Lee, L., O'Rourke, M., & Yelland, N. (2009). Maximizing the moment from preschool to school: the place of multiliteracies and ICT in the transition to school. *The international journal of learning*, Vol. 16.
- Hesterman, S. (2011). A contested space: the dialogic intersection of ICT, multiliteracies and early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol 12, pp. 349-361.
- Jong, A. & Hua, T. (2020). A review of theories and practices of multiliteracies in classroom: issues and trends. *International Journal of Learning*. Vol. 19 (11), pp. 41-52. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.3>
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). Language education and multiliteracies. In S. May & N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education, 195–211.
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., & Dalley-Trim, L. (2016). *Γραμματισμοί: μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Kevin, L. & Gail, B. (2012). Rereading “A Pedagogy of Multiliteracies”: Bodies, Texts, and Emergence. *Journal of Literacy Research*. Vol 45 (1), pp. 22-46.
- Khanum, R., & Theodotou, E. (2019). A comparative study of multimodal approaches to learning: to support children’s learning in the early years. *Research in teacher education*. Vol. 9 (2), pp 22-27.
- Kirsch, C. (2021). 9 Promoting Multilingualism and Multiliteracies through Storytelling: A Case Study on the Use of the App iTEO in Preschools in Luxembourg. In E. Breuer, E. Lindgren & A. Stavans (Ed.), *Multilingual Literacy* (pp. 187-210). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410701-010>
- Kress, G. (2000). *Multimodality*. In Kalantzis, M. & Cope, B., eds. *Multiliteracies: The Design of Social Future* (pp. 164–180). London: Palmer Press.



- Kress, G. Jewitt, C., Odborn, J. & Tsatsarelis, C. (2014). *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London: Bloomsbury.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2010). *Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kulju, P., Kupiainen R., Wiseman, A., Jyrkiainen A., Koskinen-Sinisalo, K. & Makinen, M. (2018). A Review of Multiliteracies Pedagogy in Primary Classrooms. *Language and Literacy*. Vol. 20(2), pp. 80-101.
- Lotherington, H. (2017). Elementary language education in digital multimodal and multiliteracy contexts. *Language, Education and Technology, Encyclopedia of Language and Education*.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, Vol 66(1), pp 60–92.
- Nordström. A., Kumpulainen, K. & Potter, J. (2019). Positive affect in young children's multiliteracies learning endeavours. In K. Kumpulainen and J. Sefton-Green (Eds.), *Multiliteracies and Early Years Innovation: Perspectives from Finland and Beyond*. *Routledge Research in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- O'Farrell, M. (2018). Multimodal Learning: Cultivating an Inclusive Learning Environment. *Multimodal learning*. Co Wexford: Chevrol college. Retrieved from: <https://chevrontraining.ie/multimodal-learning/>
- Palsa, L., & Mertala, P. (2020). Disciplinary contextualisation of transversal competence in Finnish local curricula: the case of multiliteracy, mathematics, and social studies. *Education Inquiry*, DOI: [10.1080/20004508.2020.1855827](https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1855827)
- Papadopoulos, I. & Bisiri, E. (2020). Fostering Critical Thinking Skills in Preschool Education: Designing, Implementing and Assessing a Multiliteracies-Oriented Program Based on Intercultural Tales. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*. Vol. 8(1), pp.87-105. <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v8-i1/7263> .
- Prinsloo, P. & Bayman, M. (2013). *Literacy studies (Volume 1)*. Sage: London.
- Pugh, E. L. (2017). Multiliteracies in early childhood education: engagement in meaning-making in primary classrooms. Master's thesis, University of Victoria.



- Rhoades, M. (2016). "Little pig, little pig, yet me come in" animating the three little pigs with preschoolers. *Early childhood journal*, Vol. 44 (6), pp. 595-603.
- Sairanen, H., Kangas, J., & Sintonen, S. (2016). Finnish teachers making sense of and promoting multiliteracies in early years education. In Kumpulainen, K. & Sefton-Green, J. (2019). *Multiliteracies and early education innovation: perspectives for Finland and beyond*, pp. 42-60. London: Routledge.
- Shedd, M-K. (2013). Using multiple texts to guide children's learning. *Teaching young children*, Vol 6 (3). Retrieved from: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/feb2013/multiple-texts-guide-childrens-learning>
- Shivaraju ,P., T., Manu, D., Vinaya M. & Savkar, M., K. (2017). Evaluating the effectiveness of pre- and post-test model of learning in a medical school. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, Vol 7 (9), pp 947-951.
- Stribling, S. M. (2014). Creating a critical literacy milieu in a kindergarten classroom. *Journal of Language and Literacy Education [Online]*, Vol 10(1), 45-64. Retrieved from <http://jolle.coe.uga.edu> .
- Stringer, E.T. (1999). *Action research*. Thousand oaks, CA: Sage. <http://repository.umpwr.ac.id:8080/bitstream/handle/123456789/3706/Action%20Research.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- The New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In Cope, B. & Kalantzis, M. eds. *Multiliteracies Literacy Learning and the design of social future*. London: Routledge.
- The New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In *Multiliteracies. Literacy Learning in* (ed. Cope, B. & Kalantzis, M.). London: Routledge.
- West, R. E. & Williams, G. (2018). I don't think that word means what you think it means: A proposed framework for defining learning communities. *Educational Technology Research and Development*. Available online at <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-017-9535-0>.
- Yelland, N-J. (2018). A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets. *Bera British journal of educational technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.12635>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. «Ερευνητικά εργαλεία»

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΠΟΡΕΙΑ/ΕΞΕΛΙΞΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	ΔΡΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ	ΔΡΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: \_\_\_\_\_

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΦΙΛΗΣ

ΠΟΡΕΙΑ/ΕΞΕΛΙΞΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	ΔΡΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ	ΔΡΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: \_\_\_\_\_

Εικόνα 1 Πρωτόκολλο παρατήρησης νηπιαγωγού (επάνω) και κριτικής φίλης (κάτω)

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 1  
ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΦΙΛΗΣ

ΠΟΡΕΙΑ/ΕΞΕΛΙΞΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	ΔΡΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ	ΔΡΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Παρουσίαση πίνακα «Το σχολείο»</li> <li>✓ Επεξεργασία</li> <li>✓ Φύλλο εργασίας, ατομικό</li> <li>✓ Χρειάζονταν περισσότερες ερωτήσεις στον τελικό αναστοχασμό</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ανταπόκριση των παιδιών</li> <li>✓ Μερική δυσκολία σε κάποια ερωτήματα που απαιτούσαν κριτική σκέψη, η οποία ξεπεράστηκε χάρη στην ευελιξία της εκπαιδευτικού αναφορικά με τη διατύπωση των ερωτημάτων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Διατύπωση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου</li> <li>✓ Ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός ρόλος</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Συμμετοχή και αλληλεπίδραση στην ολομέλεια</li> <li>✓ Γνωριμία με έναν πίνακα ζωγραφικής</li> <li>✓ Μετασχηματισμός στη δική τους εικαστική απεικόνιση</li> </ul>

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 29/03/2022 \_\_\_\_\_

Εικόνα 2 Πρωτόκολλο παρατήρησης κριτικής φίλης- Παρέμβαση 1

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ: 1 ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ		ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ: 11 ΑΓΟΡΙΑ: 7 ΚΟΡΙΤΣΙΑ: 4								
+	<table border="1"> <thead> <tr> <th>ΠΟΡΕΙΑ/ΕΞΕΛΙΞΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ</th> <th>ΔΡΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ</th> <th>ΔΡΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</th> <th>ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Παρουσίαση πίνακα</li> <li>✓ Συζήτηση στην ολομέλεια</li> <li>✓ Φύλλο εργασίας 1</li> <li>✓ Ομαλή πορεία χωρίς εμποδία</li> <li>✓ Τα παιδιά ήταν αρκετά κουρασμένα και δεν είχαμε χρόνο για παρουσίαση των φύλλων εργασίας στην ολομέλεια</li> <li>✓ Δημοσίευση των φύλλων εργασίας στο portfolio των μαθητών</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Παρατήρηση του έργου τέχνης</li> <li>✓ Παραγωγή προφορικού λόγου</li> <li>✓ Παραγωγή γραπτού λόγου και ζωγραφικής</li> <li>✓ Δυσκολία στην ανοικτή διδασκαλία και κριτική πλαισίωση</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ρόλος υποστηρικτικός και συντονιστικός</li> <li>✓ Συμμετοχική δράση</li> <li>✓ Μαθητοκεντρική μάθηση</li> <li>✓ Ανοικτές ερωτήσεις που αντιστοιχούν στα στάδια των πολυγραμματισμών</li> <li>✓ Χρειάστηκαν περισσότερες ενθαρρυντικές ερωτήσεις στην ανοικτή διδασκαλία και στην κριτική πλαισίωση</li> <li>✓ Σαφής οδηγίες για το Φε 1 και προετοιμασία στην ολομέλεια</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή και γνώρισαν μέσω των τεσσάρων σταδίων πολυγραμματισμού τα περιεχόμενα και κεμενικά <del>πολυσημειωτικά</del> στοιχεία του πίνακα ζωγραφικής και ανέπτυξαν τον αναδυόμενο πολυτροπικό γραμματισμό τους (δημιουργία τίτλων, ανάγνωση τίτλου του πίνακα)</li> <li>✓ Τα παιδιά αναγνώρισαν το θέμα του πίνακα από τα στοιχεία των πολυτροπικών κεμένων.</li> <li>✓ Τα παιδιά μετασχημάτισαν τη νέα γνώση σε άλλη μορφή (Φε1).</li> <li>✓ Τα παιδιά ανέπτυξαν</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>	ΠΟΡΕΙΑ/ΕΞΕΛΙΞΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	ΔΡΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ	ΔΡΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Παρουσίαση πίνακα</li> <li>✓ Συζήτηση στην ολομέλεια</li> <li>✓ Φύλλο εργασίας 1</li> <li>✓ Ομαλή πορεία χωρίς εμποδία</li> <li>✓ Τα παιδιά ήταν αρκετά κουρασμένα και δεν είχαμε χρόνο για παρουσίαση των φύλλων εργασίας στην ολομέλεια</li> <li>✓ Δημοσίευση των φύλλων εργασίας στο portfolio των μαθητών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Παρατήρηση του έργου τέχνης</li> <li>✓ Παραγωγή προφορικού λόγου</li> <li>✓ Παραγωγή γραπτού λόγου και ζωγραφικής</li> <li>✓ Δυσκολία στην ανοικτή διδασκαλία και κριτική πλαισίωση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ρόλος υποστηρικτικός και συντονιστικός</li> <li>✓ Συμμετοχική δράση</li> <li>✓ Μαθητοκεντρική μάθηση</li> <li>✓ Ανοικτές ερωτήσεις που αντιστοιχούν στα στάδια των πολυγραμματισμών</li> <li>✓ Χρειάστηκαν περισσότερες ενθαρρυντικές ερωτήσεις στην ανοικτή διδασκαλία και στην κριτική πλαισίωση</li> <li>✓ Σαφής οδηγίες για το Φε 1 και προετοιμασία στην ολομέλεια</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή και γνώρισαν μέσω των τεσσάρων σταδίων πολυγραμματισμού τα περιεχόμενα και κεμενικά <del>πολυσημειωτικά</del> στοιχεία του πίνακα ζωγραφικής και ανέπτυξαν τον αναδυόμενο πολυτροπικό γραμματισμό τους (δημιουργία τίτλων, ανάγνωση τίτλου του πίνακα)</li> <li>✓ Τα παιδιά αναγνώρισαν το θέμα του πίνακα από τα στοιχεία των πολυτροπικών κεμένων.</li> <li>✓ Τα παιδιά μετασχημάτισαν τη νέα γνώση σε άλλη μορφή (Φε1).</li> <li>✓ Τα παιδιά ανέπτυξαν</li> </ul>	<p>ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 29/03/2022</p>
ΠΟΡΕΙΑ/ΕΞΕΛΙΞΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	ΔΡΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ	ΔΡΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ							
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Παρουσίαση πίνακα</li> <li>✓ Συζήτηση στην ολομέλεια</li> <li>✓ Φύλλο εργασίας 1</li> <li>✓ Ομαλή πορεία χωρίς εμποδία</li> <li>✓ Τα παιδιά ήταν αρκετά κουρασμένα και δεν είχαμε χρόνο για παρουσίαση των φύλλων εργασίας στην ολομέλεια</li> <li>✓ Δημοσίευση των φύλλων εργασίας στο portfolio των μαθητών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Παρατήρηση του έργου τέχνης</li> <li>✓ Παραγωγή προφορικού λόγου</li> <li>✓ Παραγωγή γραπτού λόγου και ζωγραφικής</li> <li>✓ Δυσκολία στην ανοικτή διδασκαλία και κριτική πλαισίωση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ρόλος υποστηρικτικός και συντονιστικός</li> <li>✓ Συμμετοχική δράση</li> <li>✓ Μαθητοκεντρική μάθηση</li> <li>✓ Ανοικτές ερωτήσεις που αντιστοιχούν στα στάδια των πολυγραμματισμών</li> <li>✓ Χρειάστηκαν περισσότερες ενθαρρυντικές ερωτήσεις στην ανοικτή διδασκαλία και στην κριτική πλαισίωση</li> <li>✓ Σαφής οδηγίες για το Φε 1 και προετοιμασία στην ολομέλεια</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή και γνώρισαν μέσω των τεσσάρων σταδίων πολυγραμματισμού τα περιεχόμενα και κεμενικά <del>πολυσημειωτικά</del> στοιχεία του πίνακα ζωγραφικής και ανέπτυξαν τον αναδυόμενο πολυτροπικό γραμματισμό τους (δημιουργία τίτλων, ανάγνωση τίτλου του πίνακα)</li> <li>✓ Τα παιδιά αναγνώρισαν το θέμα του πίνακα από τα στοιχεία των πολυτροπικών κεμένων.</li> <li>✓ Τα παιδιά μετασχημάτισαν τη νέα γνώση σε άλλη μορφή (Φε1).</li> <li>✓ Τα παιδιά ανέπτυξαν</li> </ul>							
<table border="1"> <tr> <td colspan="2">ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ: 1 ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</td> <td colspan="2"> <p>επισκευαστικές δεξιότητες με τη νηπιαγωγό και λιγότερο μεταξύ τους.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Τα παιδιά συνεργάστηκαν κατά την συζήτηση (με ενθάρρυνση της νηπιαγωγού).</li> <li>✓ Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον και συμμετείχαν.</li> <li>✓ Τα παιδιά που διστάζουν να εκφραστούν προφορικά είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν με άλλους διαύλους επικοινωνίας (ζωγραφική)</li> </ul> </td> </tr> </table> <p>ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 29/03/2022</p>				ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ: 1 ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ		<p>επισκευαστικές δεξιότητες με τη νηπιαγωγό και λιγότερο μεταξύ τους.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Τα παιδιά συνεργάστηκαν κατά την συζήτηση (με ενθάρρυνση της νηπιαγωγού).</li> <li>✓ Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον και συμμετείχαν.</li> <li>✓ Τα παιδιά που διστάζουν να εκφραστούν προφορικά είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν με άλλους διαύλους επικοινωνίας (ζωγραφική)</li> </ul>				
ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ: 1 ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ		<p>επισκευαστικές δεξιότητες με τη νηπιαγωγό και λιγότερο μεταξύ τους.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Τα παιδιά συνεργάστηκαν κατά την συζήτηση (με ενθάρρυνση της νηπιαγωγού).</li> <li>✓ Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον και συμμετείχαν.</li> <li>✓ Τα παιδιά που διστάζουν να εκφραστούν προφορικά είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν με άλλους διαύλους επικοινωνίας (ζωγραφική)</li> </ul>								

Εικόνα 3 Πρωτόκολλο παρατήρησης ερευνήτριας-Παρέμβαση 1

11/02/2022

Διάρκεια: 1 ώρα

Η πρώτη μου επίσκεψη στο 2<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Χαλάστρας πραγματοποιήθηκε σήμερα και έτυχε θετικής ανταπόκρισης από τις εκπαιδευτικούς. Σκοπός της συνάντησης μαζί τους ήταν η παρουσίαση του θέματος και των στόχων της εργασίας μου στη νηπιαγωγό της τάξης - διευθύντρια, η συγκατάθεση η δική της και των γονέων για την υλοποίηση της έρευνάς μου και η πρώτη γνωριμία μου με τα παιδιά και τον χώρο. [...] Η νηπιαγωγός δέχθηκε να αναλάβει τον ρόλο της κριτικής φύλης. Έπειτα από τη συζήτηση μαζί της, ήρθα σε επαφή με την τάξη και το θέμα που πραγματεύονται αυτήν την περίοδο, τα ανθρώπινα δικαιώματα.

16/02/2022

Διάρκεια: 1 ώρα

Η πρώτη ουσιαστική επαφή με τα παιδιά της τάξης έγινε σήμερα μέσα από τη συμμετοχή μου στις ελεύθερες δραστηριότητες που έκαναν. Σκοπός μου ήταν να έρθω κοντά τους και να νιώθουν άνετα με την παρουσία μου. Στην αρχή προσπάθησα να κάνω μερικές ερωτήσεις στην ολομέλεια, πριν καθίσουν στις γωνιές για παιχνίδι, όπου δεν έλαβα απαντήσεις για το θέμα το οποίο δουλεύουν με τη νηπιαγωγό, για αυτό θα ασχοληθώ εντατικότερα στην επόμενη συνάντησή μας. Μου φάνηκαν νυσταγμένα και ντροπαλά, σχεδόν δε μιλούσαν στην αρχή, αλλά αυτό μετατράπηκε μέχρι την ώρα της αποχώρησής μου. Τα παιδιά με αγκάλιασαν θερμά κυριολεκτικά και μεταφορικά, αφήνοντάς με να παίξω μαζί τους, άλλοτε αναζητώντας τη βοήθειά μου και άλλοτε επιδεικνύοντάς μου τις ικανότητές τους στα διάφορα επιτραπέζια παιχνίδια, καθώς και κάνοντάς μου μια μεγάλη αγκαλιά την ώρα που αποχώρησα.

25/02/2022

Διάρκεια: 4 ώρες

Σήμερα παρακολούθησα τα δύο εκπαιδευτικά διόρα, άλλοτε ως αμέτοχη παρατηρήτρια της ομάδας και άλλοτε ως συμμετέχον μέλος της. Η εκπαιδευτική δράση που εφάρμοσε η νηπιαγωγός έγινε με αφορμή το βιβλίο-βίντεο «Ειρήνη - Η ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα» (<https://www.youtube.com/watch?v=WQJhuAFVTQo>). Το βίντεο προβλήθηκε μέχρι

ένα σημείο, πριν δοθεί το τέλος της ιστορίας, και τα παιδιά κλήθηκαν να λάβουν ρόλους και να αναπαραστήσουν όσα είδαν με πρωταγωνίστρια ως «Ειρήνη» εμένα. Έπειτα, ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν για την Ειρήνη μία λύση στο πρόβλημά της και η αξιολόγηση των ζωγραφιών με τις αποκτηθείσες γνώσεις θα ολοκληρωθεί τη Δευτέρα. Υπήρξε καλό κλίμα συνεργασίας στην τάξη, τα παιδιά σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια ήταν συγκεντρωμένα στη δράση και δε βαρέθηκαν, ενώ οι ερωτήσεις ανουικού τύπου της νηπιαγωγού προς τα παιδιά φάνηκε να βοηθήσαν στη λήψη αποφάσεων για τους ρόλους και τα λόγια τους, αλλά και στην κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων που κάθε τόσο αναφερόταν στο θεατρικό.

01/03/2022

Διάρκεια: 4 ώρες

Η συνέχεια και ολοκλήρωση της δραστηριότητας για το δικαίωμα των παιδιών στην ειρήνη πραγματοποιήθηκε σήμερα. Προβλήθηκε ξανά το βίντεο, ολόκληρο αυτή τη φορά. Ο ρόλος μου ήταν συμμετοχικός στο κλείσιμο με την επίλυση του προβλήματος που αντιμετώπιζε η ηρωίδα. Την υπόλοιπη ώρα της αξιολόγησης που κατήνυε η νηπιαγωγός της τάξης ήμουν αμέτοχη παρατηρήτρια. Τα παιδιά είχαν ήδη δώσει το τέλος της ιστορίας με τις δικές τους ιδέες σε ζωγραφιά, όμως η δραματοποίηση τα βοήθησε να νιώσουν καλύτερα τα συναισθήματα και την κατάσταση που βίωνε το κοριτσάκι της ιστορίας. Παρατήρησα συνεργατικό κλίμα, πολλές απαντήσεις και ευστοχές σε όσα ρωτούσε η νηπιαγωγός. Από τις προηγούμενες επισκέψεις μου στην τάξη τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί μαζί μου και με δέχονταν με μεγάλη χαρά, ενώ αναζητούσαν και την παρουσία μου τις μέρες που δεν τα επισκεπτόμουν, γεγονός πολύ θετικό για τη διεξαγωγή της δικής μου δράσης.

23/03/2022

Εφαρμογή προ-ελέγχου (pre test)

Σήμερα εφαρμόστηκε το εργαλείο προ-ελέγχου με σκοπό να ανιχνευθούν οι εγγράμματος γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των παιδιών με βάση τις αρχές της θεωρίας των πολυτραμματισμών. Αρχικά, στην πρώτη ομάδα παιδιών έδειξα μία εικόνα εκπαιγμένη. Τα νήπια έδειξαν να δυσκολεύονται και να δισανασχετούν, οπότε χρησιμοποίησα τελικά σε όλες τις ομάδες την δεύτερη εικόνα που είχα προετοιμάσει (υπάρχον βιβλίο) [...].

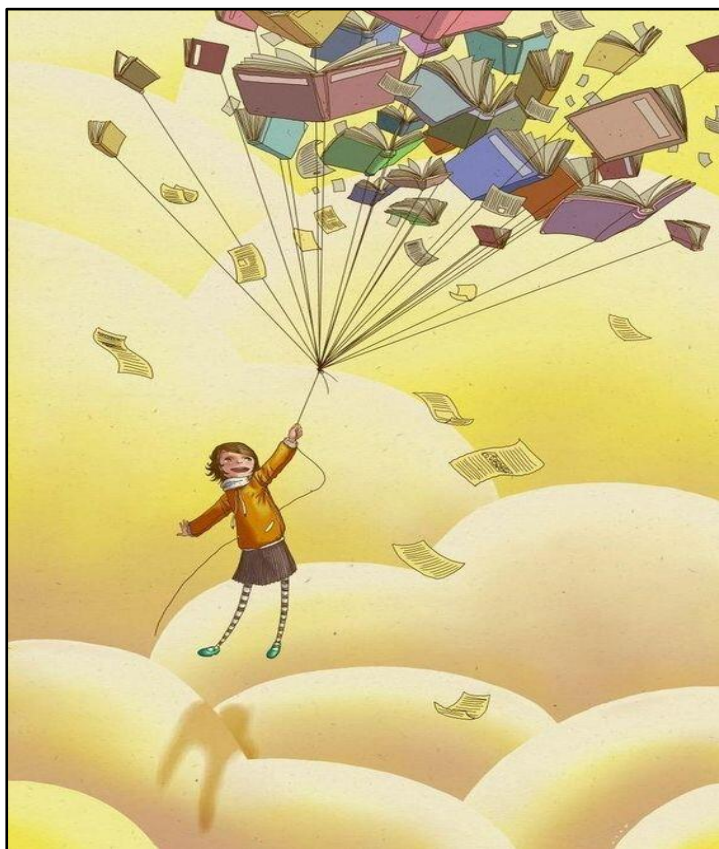
Εικόνα 4 Ημερολόγιο ερευνήτριας

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΑΣ	ΘΕΜΑ
<p>✓ Δυσκολία στον διάλογο στην ολομέλεια. Τα παιδιά δεν παίρνουν πρωτοβουλία να μιλήσουν, διατάζουν πολλές φορές και να σηκώνουν το χέρι τους, ενώ αν τους δοθεί ο λόγος, απαντούν. Εφαρμόζεται από τη νηπιαγωγό διασκαλοκεντρική πρακτική συζήτησης.</p> <p>✓ Στα ομαδικά θρανία: «Τι θα κάνεις; (1) ...θέλω αυτό (2) το πορτοκάλι; (1) Ναι (2) Ορίστε» «Εγώ θα κάνω τον μαθητή με πρόσωπο. Εσύ τι θα κάνεις το σχολείο; (2) Όχι, εγώ θα κάνω πρώτα τα ζύλια (1) Ναι, και εγώ θα κάνω τα ζύλια (2) Και εγώ θα κάνω τα ζύλια (2) «Τι κάνεις εκεί; (1) Ποιον λέει; (2) Εσένα (1) Εγώ κάνω τα ζύλια τώρα (2) Είναι δύσκολο (1) Τα έχω κάνει λάθος; (2) Ναι (1) Δεν τα έχω κάνει λάθος (2) Είναι τώρα όλα καλύτερα (1) Από εμένα; (2) Ναι, εγώ δεν κάνω τέτοιες γραμμές (1) Εγώ είμαι μεγάλος τώρα, είμαι 6 παρά (2) «Θέλω ένα κόκκινο κι ένα μαύρο (1) Έλα πάρε από τα δικά μου (2) Ευχαριστώ (1) Τα δικά μου χρώματα στα έδωσα όλα (2) «Παιδιά, έχετε να πείτε κάτι; (1) Το δικό μου σου αρέσει; (2) Ναι, το δικό μου; (1) Ναι (2) «</p> <p>✓ Όλα συμφωνούν ότι νιώθουν χαρούμενα τα πρόσωπα με αυτά τα χρώματα.</p>	<p>✓ Συμμετοχή και αλληλεπίδραση στην ολομέλεια με ενθάρρυνση της νηπιαγωγού</p> <p>✓ Συνεργασία και αλληλεπίδραση σε δραστηριότητες χωρίς την άμεση συμμετοχή της νηπιαγωγού</p> <p>✓ Αναγνώριση του θέματος του πίνακα από τα παιδιά</p>	<p>✓ Επικοινωνιακές δεξιότητες</p> <p>✓ Ανάδυση πολιτισμικών δεξιοτήτων</p>
<p>επιλόγησή εκτός από μία περίπτωση. Νιώθουν χαρά γιατί ζωγραφίζουν (συνδεση με προσωπικό βίωμα)</p> <p>✓ Κατά την Α.Δ. και την Κ.Π. γρεμάρονται, διαρκώς αναπροσανατολίζονται, ερωτήσεις και υπενθυμίση παρατηρήσεων τους για να εξαγάγουν νέο συμπέρασμα. Ισως δυσκολεύονται να εκφραστούν προφορικά ενώ αντιλαμβάνονται τα νήματα. Βρίσκονται σε τσίγκο (1), πάγκο (2) γιατί έχει τούλιες, δέντρα και σπίτι, πανηγύρι (2) αποθήκη με πολλά πράγματα (1) Σχολείο (1)</p> <p>✓ Τα παιδιά δεν παρατήρησαν τον τίτλο της εικόνας, οπότε τον διάβασα εγώ, για να βοηθήσω τη διαδικασία δημιουργίας νέων τίτλων από τα ίδια. Παρατηρήθηκε δυσκολία στο να συνδέσουν τα οπτικά στοιχεία του κειμένου με το θέμα και τον τίτλο του [...]</p> <p>✓ «Τι θα ζωγραφίζατε αν ήσασταν εσείς η μαθήτρια της εικόνας; θα ζωγράφιζα με κόκκινο και με κίτρινο (1)»</p> <p>✓ Έπειτα από ανατροφοδότηση, τα παιδιά επώνησαν και έδωσαν τίτλους: «Ζωγραφιά στο σχολείο» (2) «Το γραμματέρι σχολείο» (1) «Η μαθήτρια και η δασκάλα» (ομαδικά)</p>	<p>✓ Τα παιδιά διατάζουν να εκφραστούν προφορικά</p> <p>✓ Είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν με άλλους διακόσμους επικοινωνίας (ζωγραφισμένη)</p>	<p>✓ Μετασχηματισμός πρόβλεψης εκφρασης του κώδικατος-Προσέγγιση πολιτισμικότητας</p>

Εικόνα 5 Δείγμα κωδικοποίησης



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. «Πολυτροπικό υλικό διδακτικής παρέμβασης»**



Εικόνα 6 "Τα ιπτάμενα βιβλία". Εργαλείο ελέγχων



Εικόνα 7 "Σχολείο" - Παρέμβαση 1



Εικόνα 8 Άτιτλη φωτογραφία- Παρέμβαση 2



Εικόνα 9 Afghan refugee children attend a class taught by a volunteer  
in a slum on the outskirts of Lahore, Pakistan- Παρέμβαση 2





Εικόνα 10 Άτιτλη φωτογραφία- Παρέμβαση 2



Εικόνα 11 Άτιτλη φωτογραφία- Παρέμβαση 2



123

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ «Φύλλα εργασιών»

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

ΟΝΟΜΑ:

ΟΜΑΔΑ:



Ζωγράφος: Leon Zemitsky.

Τίτλος: «Σχολείο». Πίνακας του 2014.



Τί νομίζεις ότι ζωγραφίζει το παιδί; Ζωγράψέ το...



Εικόνα 14 Φύλλο εργασίας 1

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

**ΟΝΟΜΑ:**

**ΟΜΑΔΑ:**



**«ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ 7»**

- Διάλεξε άλλον τίτλο και γράψε τον παρακάτω. Ζωγράφισε πώς σε έκανε να νιώσεις το βίντεο:

Εικόνα 15 Φύλλο εργασίας 2

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

**ΟΜΑΔΑ:**

---



I

- Πώς αισθάνεστε βλέποντας αυτή την εικόνα;

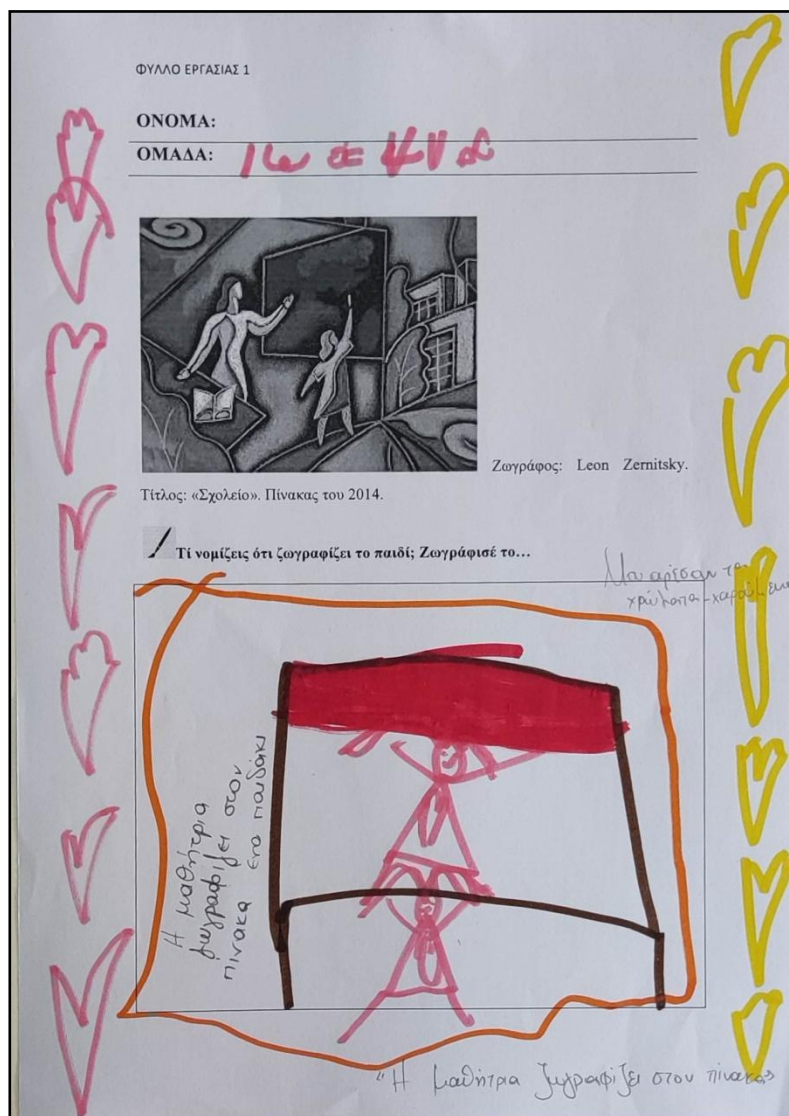


- Ποια είναι η έκφραση και στάση των προσώπων; Τί μοιάζει να κάνουν;  
Πώς νιώθουν;
  - Δώστε έναν τίτλο!
- 

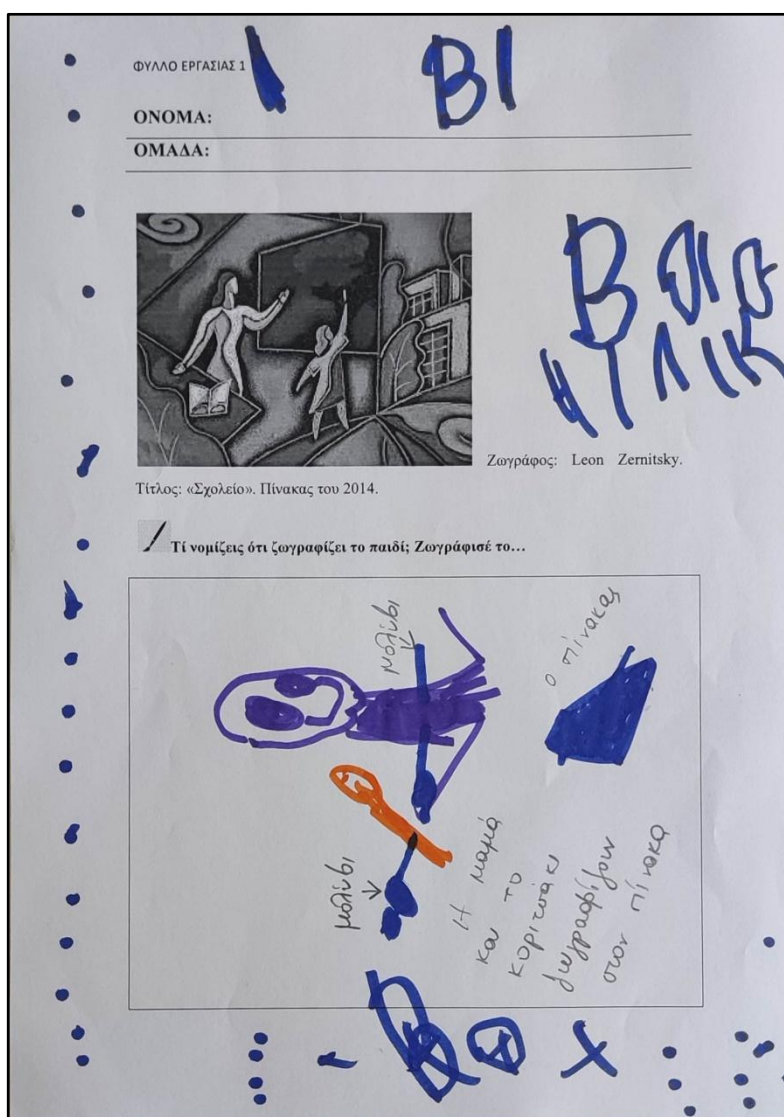
Εικόνα 16 Φύλλο εργασίας 3



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ. «Πολυτροπικά κείμενα των μαθητών/τριών»**

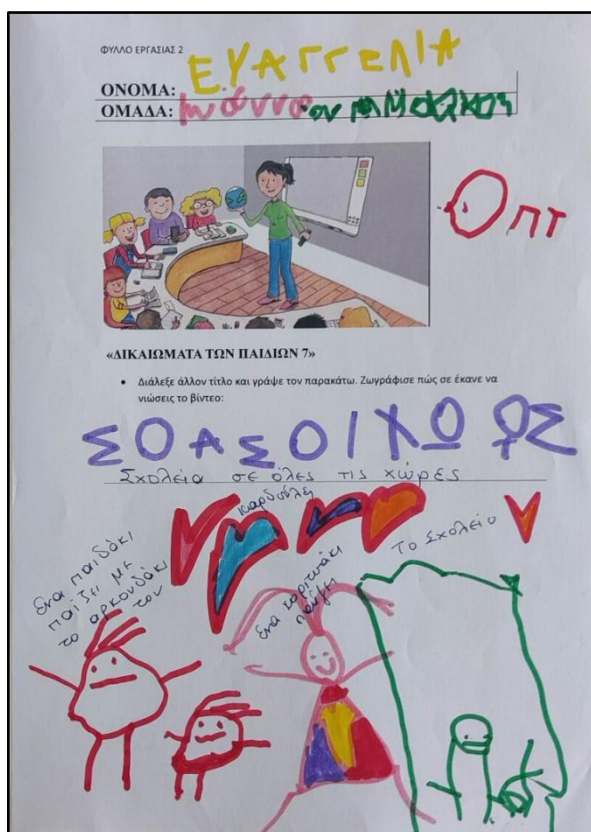
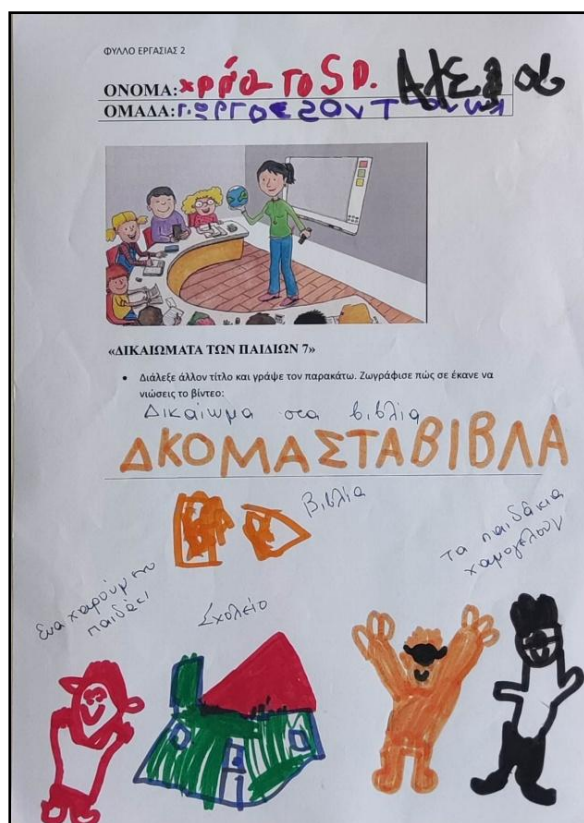


Εικόνα 17 Φύλλο εργασίας 1: "Η μαθήτριά ζωγραφίζει στον πίνακα"

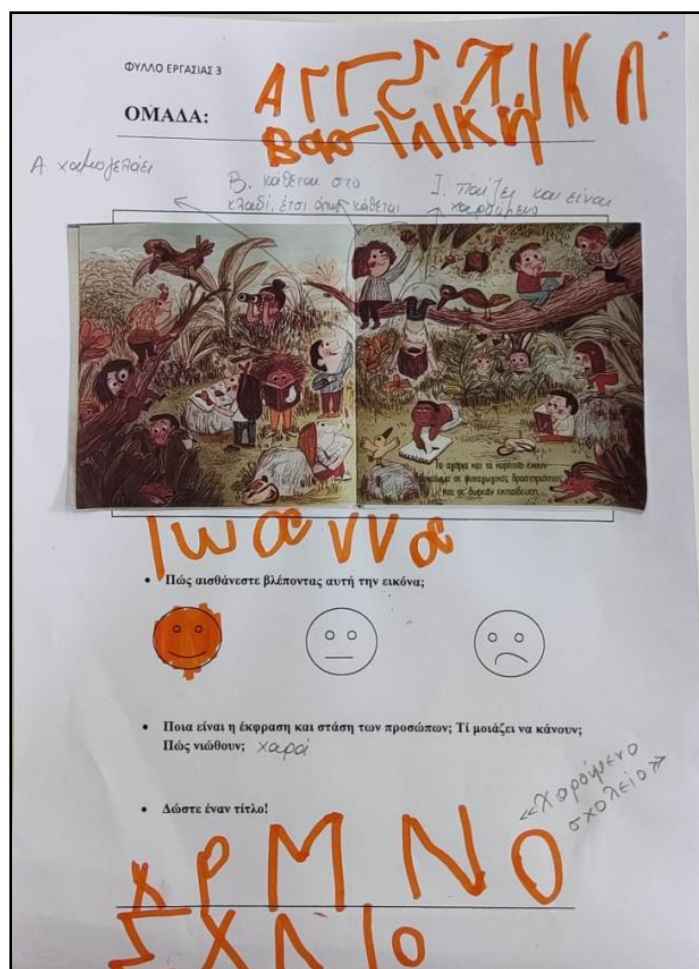


Εικόνα 18 Φύλλο εργασίας 1: "Η μαμά και το κορίτσι ζωγραφίζουν στον πίνακα"

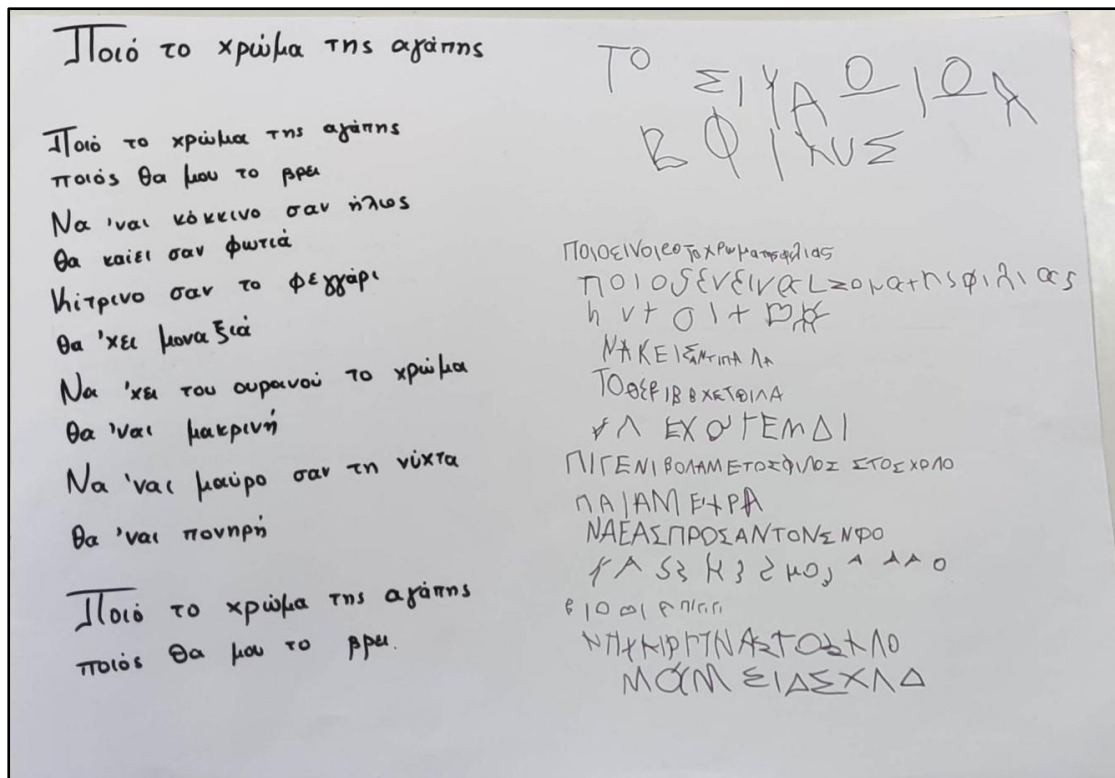




Εικόνα 19 Φύλλο εργασίας 2: "Δικαίωμα στα βιβλία"



Εικόνα 20 Φύλλο εργασίας 3: "Χαρούμενο σχολείο"

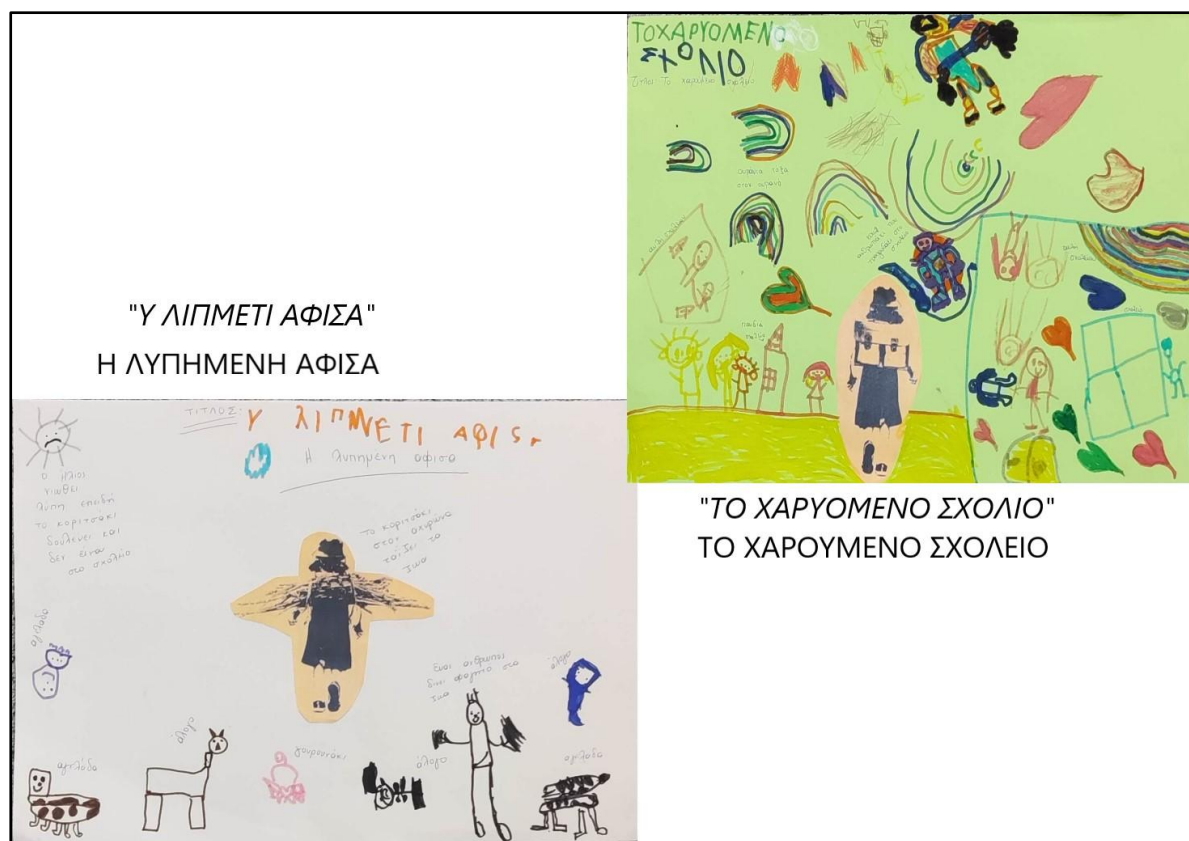


Εικόνα 21 Ποίημα παιδών "Το δικαίωμα στη φιλία"- Παρέμβαση 7

## Το δικαίωμα στους φίλους

Ποιό είναι το χρώμα της φιλίας  
Ποιό δεν είναι το χρώμα της φιλίας  
Να' ναι κόκκινο σαν ήλιος  
Να καίει σαν μπάλα  
Το φεγγάρι βρήκε τη φιλία  
Κι έχει αγάπη  
Πηγαίνει βόλτα με τους φίλους στο σχολείο  
Πάντα με χαρά  
Να' ναι άσπρο σαν το σύννεφο  
Κι ασημένιο σαν τα αστέρια  
Όλα τα παιδιά μαζί  
Να παίζουν χαρούμενα στο σχολείο  
Μαζί με τη δασκάλα τους

Εικόνα 22 Νέο ποίημα παιδιών «Το δικαίωμα στους φίλους»-Παρέμβαση 7



Εικόνα 23 Αφίσες παιδιών-Παρέμβαση 9



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε. «Φωτογραφίες διδακτικής παρέμβασης»



Εικόνα 24 Παιχνίδι ρόλων- Παρέμβαση 4



Εικόνα 25 Μουσικοκινητικό παιχνίδι-Παρέμβαση 6



Εικόνα 26 Μουσικοκινητικό δρώμενο σε κύκλο-Παρέμβαση 7





Εικόνα 27 Ομαδοσυνεργατική δράση: δημιουργία αφίσας-Παρέμβαση 9

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ. «Δημοσιοποίηση τελικών μαθητικών κειμένων»**

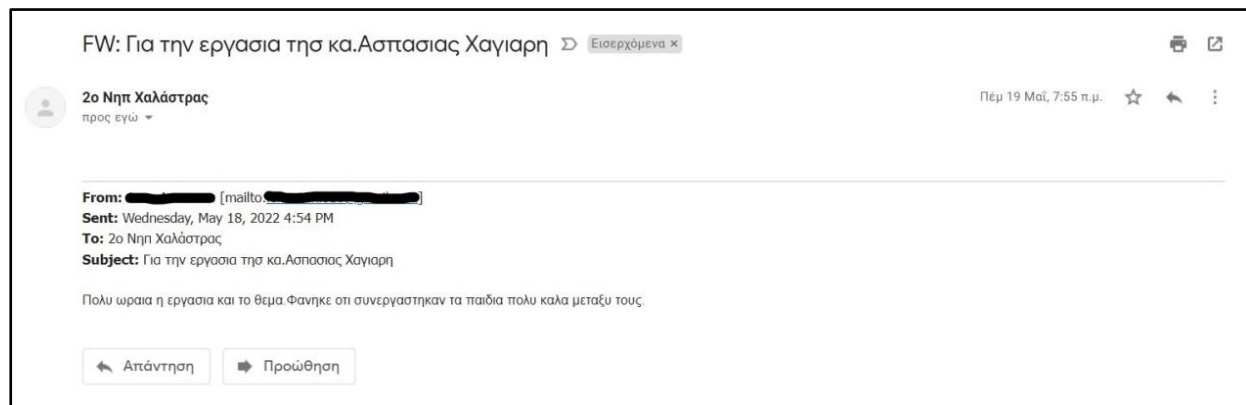


Εικόνα 28 Παρουσίαση ομαδικών αφισών παιδιών στους γονείς



Εικόνα 29 Παρουσίαση τελικών ομαδικών κειμένων παιδιών στο διπλανό τμήμα

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ. «Ανταπόκριση γονέα»



Εικόνα 30 Σχόλιο γονέα για την ερευνητική παρέμβαση

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.