



ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Τμήμα Δημιουργικής Γραφής

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Διαδραστική ψηφιακή ιστορία «Η μάγισσα Ροκοκό και τα συναισθήματα».
Μια διδακτική προσέγγιση για την καλλιέργεια του συναισθηματικού
εγγραμματισμού μέσω της τέχνης, σε μικρές ηλικίες.



Άννα Ουζούνη

Επιβλέπων Καθηγητής: Θαρρενός Μπράτιτσης

Πάτρα, Ιούνιος 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η συγγραφέας/δημιουργός 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/της 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/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Διαδραστική ψηφιακή ιστορία, «Η μάγισσα Ροκοκό και τα συναισθήματα». Μια διδακτική προσέγγιση για την καλλιέργεια του συναισθηματικού εγγραμματισμού μέσω της τέχνης, σε μικρές ηλικίες.

Άννα Ουζούνη

Επιτροπή Κρίσης

Επιβλέπων Καθηγητής

Θαρρενός Μπράτισης

Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής

Μακεδονίας-Καθηγητής Ελληνικού

Ανοιχτού Πανεπιστημίου

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευαγγελία Μουλά

ΣΕΠ Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Πάτρα, Ιούνιος 2024

Στην Αρετή μου

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Θαρρενό Μπράτιτση, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και για τις καίριες παρατηρήσεις του κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Η πολύτιμη καθοδήγηση και η υποστήριξή του συνέβαλαν σημαντικά στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Περίληψη

Πώς συνδυάζεται η χρήση της ψηφιακής αφήγησης και των ΤΠΕ (Τεχνολογία πληροφορίας και επικοινωνίας) με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών; Πώς συνδέεται η τέχνη με το συναισθηματικό εγγραμματισμό; Πώς μια διαδραστική ψηφιακή ιστορία λειτουργεί ως ερέθισμα για περαιτέρω δράσεις και διερεύνηση; Πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται την τέχνη; Τι συναισθήματα αντλούν από ένα πίνακα ζωγραφικής ή από μια μουσική ακρόαση; Τελικά ποια είναι η συνταγή που καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία ελκυστική και τη μάθηση παιχνίδι; Αυτά και άλλα πολλά ερωτήματα επιχειρεί να διερευνήσει και να απαντήσει η παρούσα διπλωματική εργασία. Πρόκειται για μια διδακτική προσέγγιση που εναρμονίζεται με τη φιλοσοφία του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου, το οποίο ξεκίνησε πιλοτικά την εφαρμογή του από τον Νοέμβριο του 2021 και ισχύει καθολικά στο παρόν σχολικό έτος 2023-24. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: στο θεωρητικό και στο πρακτικό.

Στο θεωρητικό μέρος, αναλύονται και περιγράφονται οι έννοιες της αφήγησης, της ψηφιακής αφήγησης-digital storytelling καθώς και η ωφέλιμη συσχέτιση τους με την εκπαίδευση, τη δημιουργικότητα και τη μάθηση. Γίνεται αναφορά στο ΝΠΣ του Νηπιαγωγείου και στην φιλοσοφία του, που εναρμονίζεται με τις ανάγκες της σύγχρονης ψηφιακής κοινωνίας. Επίσης, διασαφηνίζονται έννοιες όπως αυτές του συναισθηματικού εγγραμματισμού, της συναισθηματικής νοημοσύνης και επίγνωσης. Τέλος, μελετώνται θεωρίες και πρακτικές αισθητικής ανάπτυξης, τα οφέλη της τέχνης στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στο Νηπιαγωγείο και η παρατήρηση των έργων τέχνης ως διδακτική τεχνική. Το θεωρητικό μέρος αποτελεί μια διακειμενική μελέτη και συγκριτική ανασκόπηση της σύγχρονης εγχώριας και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας της τελευταίας κυρίως δεκαετίας.

Το πρακτικό μέρος αρχικά, περιγράφει την ιστορία που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της εργασίας και τον τρόπο ψηφιοποίησης της (ψηφιακά εργαλεία). Στην πορεία αναλύονται εκτενώς οι φάσεις της διδακτικής προσέγγισης του σχεδίου δράσης, με την επίδειξη πλούσιου φωτογραφικού υλικού καθώς και τα αποτελέσματα του φύλλου εργασίας που συμπληρώθηκε από τους μικρούς μαθητές ως δραστηριότητα αναστοχασμού και εμπειρικής παρατήρησης.

Λέξεις – Κλειδιά

Ψηφιακή Αφήγηση, Διαδραστική Ψηφιακή Ιστορία, Τέχνη, Συναισθηματικός
Εγγραμματισμός, Νηπιαγωγείο

«Interactive Digital Story, “Witch Rococo and Emotions.” A pedagogical approach for cultivating emotional literacy through art in early childhood. »

Anna Ouzouni

Abstract

How does the use of digital storytelling and ICTs (Information and Communication Technologies) combine with traditional teaching methods in the education of young children? How is art connected to emotional literacy? How does an interactive digital story serve as a catalyst for further exploration and action? How do children perceive art? What emotions do they derive from a painting or a piece of music? Ultimately, what recipe makes the educational process engaging and learning playful? These questions and more are explored and answered in this thesis.

This work represents an alternative pedagogical approach that aligns with the philosophy of the new Analytical Curriculum Framework for Kindergarten, which was piloted in November 2021 and is universally applicable in the current academic year 2023-24. Specifically, the thesis is divided into two parts: theoretical and practical.

In the theoretical section, we analyze and describe the concepts of storytelling, digital storytelling, and their beneficial correlation with education, creativity, and learning. We refer to the Kindergarten Curriculum Framework and its alignment with the needs of the contemporary digital society. Additionally, we clarify terms such as emotional literacy, emotional intelligence, and awareness. Finally, we study theories and aesthetic development practices, emphasizing the benefits of art in education, particularly within the context of kindergarten, and explore the observation of artworks as a teaching technique. The theoretical part constitutes an interdisciplinary study and comparative review of both domestic and foreign literature from the past decade.

The practical section outlines the creation of a story specifically designed for this work, along with its digitalization using appropriate tools. We delve into the phases of the teaching approach implemented in the action plan, showcasing rich photographic material. Furthermore, are presented the results of a worksheet completed by young students as a reflective and experiential activity.

Keywords

Digital Storytelling, Interactive Digital Story, Art, Emotional Literacy, Kindergarten

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract	4-5
Περιεχόμενα	6-7
Κατάλογος εικόνων/σχημάτων/γραφημάτων.....	8-10
Συνοτομογραφίες & Ακρωνύμια.....	11
Εισαγωγή.....	12-13
A.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
1. ΑΦΗΓΗΣΗ	15
1.1 Ορισμός Αφήγησης.....	15-16
1.2 Ιστορική Αναδρομή της αφήγησης	17-18
1.3 Αφηγηματολογία και Αφηγηματικές Δομές	18-21
1.4 Αφήγηση και Εκπαίδευση.....	22-23
1.5 Το παραμύθι και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική του αξία	24-25
2. ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ.....	25
2.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά	25-26
2.2 Τα 7 δομικά στοιχεία της Ψηφιακής Αφήγησης	26-27
2.3 Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση.....	27-29
2.4 Η συμβολή της Ψηφιακής Αφήγησης στην καλλιέργεια δεξιοτήτων- γραμματισμού στην εκπαίδευση.....	29-30
2.5 Στάδια δημιουργίας μιας Ψηφιακής ιστορίας.....	31
2.6 Η Ψηφιακή Αφήγηση στο Νηπιαγωγείο.....	31-33
3.ΤΟ ΝΠΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	33
3.1 Περιεχόμενο-Θεματικά πεδία.....	33-35
3.2 ΤΠΕ στο Νηπιαγωγείο.....	35-36
3.3 Συναισθηματικός εγγραμματισμός και Νηπιαγωγείο.....	36
3.4 Η Τέχνη στο Νηπιαγωγείο.....	37
4. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ.....	37
4.1 Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	37-38
4.2 Συναισθηματική Επίγνωση και Συναίσθημα.....	38-39
4.3 Τα συναισθήματα στην προσχολική ηλικία.....	39-40
4.4 Η καλλιέργεια της συναισθηματικής επίγνωσης στο Νηπιαγωγείο.....	40-42

5. Η ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	42
5.1 Η Τέχνη στην εκπαίδευση.....	42-43
5.2 Τα οφέλη της χρήσης των Τεχνών στην Εκπαίδευση.....	43-44
5.3 Θεωρίες αισθητικής ανάπτυξης-Το «συμβολικό» μοντέλο αισθητικής ανάπτυξης του Gardner.....	44-45
5.4 Η παρατήρηση των έργων τέχνης ως διδακτική τεχνική.....	45-46
5.5 Το συμβολικό μοντέλο στη νηπιακή ηλικία και πρακτικές αισθητικής ανάπτυξης.....	46-47
Β. ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
6. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ.....	49-50
6.1 Κίνητρο δημιουργίας- Εκπαιδευτικό πρόβλημα.....	44-45
6.2 Η ιστορία και η δομή της.....	50-55
6.3 Περιγραφή και ανάλυση των στοιχείων διάδρασης της Ψηφιακής Ιστορίας.....	55-61
6.4 Τα εργαλεία ψηφιοποίησης της ιστορίας.....	61-62
7. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	62
7.1 Εισαγωγή.....	62-63
7.2 Εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές-Στόχοι.....	63-65
7.3 Α΄ Φάση- Διερεύνηση προγενέστερων γνώσεων.....	65-69
7.4 Β΄ Φάση-Τέχνη και Συναισθήματα-ΨΙ «Η μάγισσα Ροκοκό και τα συναισθήματα».....	69-75
7.5 Γ΄ Φάση- Επέκταση-Αναστοχασμός.....	75-80
7.6 Φύλλο εργασίας- Αναστοχασμού και Εμπέδωσης.....	80-87
ΣΥΝΟΨΗ	
7.7 Γενικά Συμπεράσματα-Προτάσεις.....	88-90
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	91-97
Παράρτημα Α: Φωτογραφίες από τις ζωγραφιές των παιδιών.....	98-104

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων/ Γραφημάτων

Εικόνα 1 Οι δυο κόκκινες αγελάδες. Σπήλαιο Lascaux, Γαλλία	17
Εικόνα 2 Τα συναισθήματα.....	50
Εικόνα 3 Η Ελπίδα	50
Εικόνα 4 Ο Φρίξος.....	51
Εικόνα 5 Η μάγισσα Ροκοκό.....	51
Εικόνα 6 Η πολιτεία των συναισθημάτων.....	51
Εικόνα 7 Η παιδική χαρά των συναισθημάτων.....	52
Εικόνα 8 Το στοιχειωμένο κάστρο της μάγισσας.....	52
Εικόνα 9 Υπόγειο του κάστρου της μάγισσας Ροκοκό	53
Εικόνα 10 Έντβαρντ Μούνκ-Η κραυγή	56
Εικόνα 11 Βενσάν βαν Γκογκ -Ο θλιμμένος γέροντας.	56
Εικόνα 12 Ιακωβίδης Γεώργιος- Κορίτσι που γελάει	57
Εικόνα 13 Γύζης Νικόλαος- Η αποστήθιση	57
Εικόνα 14 Πάμπλο Πικάσο-Γαλάζια περίοδος	58
Εικόνα 15 Πάμπλο Πικάσο-Paul dressed as pierrot.	58
Εικόνα 16 Λεονάρντο Ντα βίντσι-Μόνα Λίζα	59
Εικόνα 17 Καραβάτζιο-Αγόρι που το δαγκώνει σαύρα	59
Εικόνα 18 Κλίμτ-Μητέρα παιδί	60
Εικόνα 19 Μαίρη Κασάτ -Παιδιά που παίζουν στην παραλία	60
Εικόνες από τη διδακτική προσέγγιση στην τάξη:	
Εικόνα 20 Πίνακας αναφοράς συναισθημάτων.....	65
Εικόνα 21 Η παλέτα των συναισθημάτων.....	66
Εικόνα 22 Μάσκες τραγωδίας-κωμωδίας.....	67
Εικόνα 23 Κινητικό παιχνίδι με στεφάνι.....	68
Εικόνα 24 Φύλλα εργασίας.....	68
Εικόνα 25 Φύλλα εργασίας.....	69
Εικόνα 26 Προγραμματισμός beebot.....	69
Εικόνα 27 Ελεύθερο σχέδιο.....	69
Εικόνα 28 Οι μαθητές αντιστοιχίζουν τα συναισθήματα με τον πίνακα ζωγραφικής.....	70
Εικόνα 29 Συναισθήματα και πίνακες ζωγραφικής.....	71
Εικόνα 30 Η <i>αράχνη</i> του Ν. Γύζη και τα συναισθήματα.....	71
Εικόνα 31 Η ομάδα της <i>Κραυγής</i> του Ε. Μουνκ.....	73

Εικόνα 32 οι μαθητές δημιουργούν τους πίνακες ζωγραφικής της ΨΙ.....	74
Εικόνα 33 bee bot και πίνακες ζωγραφικής.....	75
Εικόνα 34 εικονογράφηση ιστορίας.....	75
Εικόνα 35 Κατασκευή ιστορίας σε χαρτί του μέτρου.....	76
Εικόνα 36 Το παραμύθι σε χαρτί του μέτρου.....	76
Εικόνα 37 φύλλο εργασίας.....	78
Εικόνα 38 Η έκπληξη, ο φόβος, η χαρά στη <i>Μόνα Λίζα</i>	78
Εικόνα 39 «Το χαμόγελο των φλεγόμενων φτερών» J. Miro.....	79
Εικόνα 40 Φύλλο εργασίας.....	80
Εικόνα 41 Φύλλο εργασίας.....	80
Εικόνα 42 Συμπλήρωση φύλλου εργασίας.....	81
Εικόνες Φύλλου εργασίας:	
Εικόνα 43 1.Pablo Picasso, <i>Maya à la roupée</i>	81
Εικόνα 44 2. Προσωπογραφία της Maya Ruiz Picasso σε παιδική ηλικία, <i>Maya in a boa</i>	82
Εικόνα 45 3. Kandinsky, 1911, <i>Composition IV</i>	82
Εικόνα 46 4. Kandinsky, 1920, <i>Untitled1</i>	82
Εικόνα 47 5. Mark Rothko – <i>Yellow Over Purple</i>	83
Εικόνα 48 6. <i>Untitled, Black on Gray, 1969</i> by Mark Rothko.....	83
Εικόνα 49 7. Νταλί, <i>Η Εμμονή της Μνήμης</i>	83
Εικόνα 50 8. Νταλί, <i>Γαλάτεια των Σφαιρών</i>	84
Εικόνες παραρτήματος Α	
Εικόνες 1-19 Ζωγραφιές μαθητών.	98-104
Σχήμα 1 Πυραμίδα Freytag.....	19
Σχήμα 2 Ιδεόγραμμα.....	67
Σχήμα 3 «Τι νιώθει η Μόνα Λίζα;».....	77
Γράφημα 1 Pablo Picasso, <i>Maya à la roupée</i>	84
Γράφημα 2 Προσωπογραφία της Maya Ruiz Picasso σε παιδική ηλικία, <i>Maya in a boat</i>	85
Γράφημα 3 Kandinsky, <i>Composition IV</i>	85
Γράφημα 4 Kandinsky, <i>Untitled1</i>	86
Γράφημα 5 Mark Rothko – <i>Yellow Over Purple</i>	86

Γράφημα 6 Untitled, Black on Gray, by Mark Rothko.....	86
Γράφημα 7 Νταλί, Η Εμμονή της Μνήμης.....	87
Γράφημα 8 Νταλί, Γαλάτεια των Σφαιρών.....	87

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΝΠΣ	Νέο Πρόγραμμα Σπουδών
ΤΠΕ	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών
ΨΑ	Ψηφιακή Αφήγηση
ΨΙ	Ψηφιακή Ιστορία
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία, αποτελεί μια παρέμβαση, μια διδακτική προσέγγιση για τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία μικρών παιδιών στο Νηπιαγωγείο σε συνδυασμό με παραδοσιακά εργαλεία μάθησης. Στο θεματικό της άξονα, επικεντρώνεται στην καλλιέργεια του συναισθηματικού εγγραμματισμού μέσω δραστηριοτήτων από το χώρο της τέχνης και κυρίως τις παραστατικές τέχνες και τη μουσική. Για τον σκοπό αυτό, δημιουργήθηκε μια ψηφιακή ιστορία με τίτλο «η μάγισσα Ροκοκό και τα συναισθήματα» με διαδραστικά στοιχεία που εμπλέκουν τους μαθητές ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία ενώ παράλληλα διαμορφώνεται ένα ελκυστικό και ωφέλιμο περιβάλλον βιωματικής και παιγνιώδους μάθησης. Η εργασία αυτή χωρίζεται στο θεωρητικό και το πρακτικό μέρος.

Στην πρώτη περίπτωση, γίνεται μια συγκριτική και διακειμενική έρευνα και μελέτη πάνω στις θεωρίες της αφήγησης και των τεχνικών της, την ψηφιακή αφήγηση και την σπουδαιότητά της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρουσιάζεται το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021) και αναλύονται τα θεματικά πεδία και οι άξονες που θα απασχολήσουν την εργασία. Διασαφηνίζονται έννοιες που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη και επίγνωση καθώς και τον συναισθηματικό εγγραμματισμό στην προσχολική ηλικία. Επίσης, παρουσιάζονται τα οφέλη της τέχνης στην εκπαίδευση γενικά και στην προσχολική εκπαίδευση ειδικά, καθώς και διδακτικές τεχνικές για την παρατήρηση των έργων τέχνης.

Στη δεύτερη περίπτωση, παρουσιάζεται και αναλύεται εξελικτικά όλη η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε τάξη Νηπιαγωγείου τη χρονιά υλοποίησης της παρούσας εργασίας. Αρχικά, καταγράφονται όλες οι διαδικασίες δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας, η δομή της, τα εργαλεία ψηφιοποίησης της, καθώς και η διαδραστική επεξεργασία της. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ένα προς ένα και τεκμηριώνονται, ως επιλογές, τα έργα τέχνης και τα μουσικά κομμάτια που εμπεριέχονται στην ιστορία. Ακολουθεί η στοχοθεσία της παρέμβασης που βασίζεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και καθορίζονται οι μέθοδοι διδασκαλίας, το πλαίσιο δράσης και οι υλικοτεχνικές συνθήκες.

Η διδακτική προσέγγιση που περιγράφεται στην πορεία και χαρακτηρίζεται ως σχέδιο δράσης χωρίζεται σε τρεις φάσεις: Α΄ Φάση: Διερεύνηση προγενέστερων γνώσεων, Β΄ Φάση: Τέχνη και Συναισθήματα-ΨΙ «Η μάγισσα Ροκοκό και τα συναισθήματα» και Γ΄ Φάση: Επέκταση-Αναστοχασμός. Επίσης, παρουσιάζεται και αναλύεται διεξοδικά η διαδικασία συμπλήρωσης από τους μαθητές φύλλου εργασίας και η στατιστική απεικόνιση

του για τις ερευνητικές ανάγκες της εργασίας που ολοκληρώνεται με την καταγραφή συμπερασμάτων και προτάσεων αξιοποίησής της.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Αφήγηση

1.1 Ορισμός

Η αφήγηση είναι η διαδικασία επικοινωνίας κατά την οποία παρουσιάζεται είτε γραπτώς είτε προφορικώς ένα γεγονός ή μια σειρά από μυθοπλαστικά ή πραγματικά γεγονότα. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει την ύπαρξη ενός πομπού (του αφηγητή), ενός δέκτη (του αποδέκτη της αφήγησης) και ενός μηνύματος (ιδέα, περιεχόμενο). Εκτός από την ίδια την αφηγηματική πράξη, ο όρος συχνά συνδέεται και με το προϊόν αυτής, δηλαδή το αποτέλεσμα της αφήγησης. Τα τελευταία χρόνια, η χρήση του όρου "αφήγημα" έχει αυξηθεί και συχνά αντικαθιστά άλλους όρους όπως "μυθιστόρημα" ή "διήγημα". Ωστόσο, η χρήση του όρου με αυτόν τον τρόπο δεν βρίσκει σύμφωνους όλους τους μελετητές (Παρίσης, 2008).

Ο Πολίτης (2006) αναφέρει ότι, «αντικείμενο της αφήγησης είναι η εξιστόρηση, με μια ορισμένη σειρά συμβάντων, που μεταβάλλουν μια αρχική κατάσταση πραγμάτων ή ενεργειών, πράξεων που σκόπιμα διαπράττονται από τους ήρωες μιας ιστορίας. Είναι φανερό ότι η αφήγηση είναι "τέχνη" του χρόνου. Απαντά σε ερωτήματα του τύπου "πώς συνέβη το X", "συνέβη το X" ή "πώς συμβαίνει, εκτυλίσσεται το X"». Καθολική αρχή της αφήγησης είναι οι σχέσεις αιτιότητας, δηλαδή η αιτιώδης συνάφεια δύο καταστάσεων (αιτίας και αποτελέσματος).

Σύμφωνα με τον Bruner (2004), η αφήγηση αποτελεί «ένα γενετικό ανθρώπινο γνώρισμα που βιώνεται φυσικά από τον καθένα. Φαίνεται να είμαστε τόσο ειδικοί στην αφήγηση που αυτή μοιάζει να είναι σχεδόν εξίσου φυσική με την ίδια τη γλωσσική ικανότητα». Η αφήγηση βοηθά στην έκφραση ιδεών και ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών. Από αυτή ακριβώς την ανάγκη για επικοινωνία, έκφραση, συνδιαλλαγή, μετάδοση γνώσεων, απόψεων και συναισθημάτων προκύπτει αβίαστα η αφήγηση.

Ο αντίστοιχος αγγλικός όρος για την αφήγηση είναι το "storytelling". Περιλαμβάνει τους όρους "story", ιστορία και "telling", η αφήγηση ως διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας δημιουργείται μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ πομπού και δέκτη μέσω της ιστορίας ή αλλιώς του αφηγήματος. Σύμφωνα με τον Roney (1996) το storytelling είναι μια διαδικασία, κατά την οποία ο εκάστοτε αφηγητής επικοινωνεί με το ακροατήριό του αξιοποιώντας τη φωνή, τις διανοητικές εικόνες και την αφηγηματική δομή, ενώ το ακροατήριο ανταποκρίνεται με τη γλώσσα του σώματος και του προσώπου. Επίσης, το storytelling είναι

μια μορφή τέχνης και προσδιορίζεται από τη δημιουργικότητα, αμεσότητα, διαδραστικότητα και μοναδικότητα. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι ο αγγλικός όρος έχει ακριβέστερη σημασιολογική σαφήνεια από τον όρο «αφήγηση», αφού περιλαμβάνει και το αφήγημα (περιεχόμενο ιστορίας) αλλά και την αφήγηση ως επικοινωνιακή πράξη. Συγχρόνως, τονίζεται η δυναμικότητα της σχέσης μεταξύ πομπού-δέκτη και χωροχρόνου, που είναι αναγκαία συνθήκη για την ευόδωση της επικοινωνιακής πράξης αλλά και την συναισθηματική εμπλοκή του αποδέκτη της αφηγηματικής πράξης (Μπράτιτσης, 2014).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η ανάλυση των δύο συνθετικών του αγγλικού όρου "storytelling" κατά τον Μπράτιτση (2021). Το πρώτο συνθετικό, "story", αντιστοιχεί στην ιστορία με συγκεκριμένη δομή και κατατάσσεται σε είδη ενώ περιλαμβάνει δομικά στοιχεία και χαρακτηριστικά αποδεκτά που έχουν μελετηθεί ευρέως. Το δεύτερο συνθετικό, "telling", περιγράφει την επαφή μεταξύ αφηγητή και κοινού, αλλά όχι μόνο αυτό. Εμπλέκεται επίσης, ο χρόνος και ο χώρος στον οποίο πραγματώνεται η αφήγηση, καθώς και ο χωροχρόνος όπου συντελείται η ιστορία. Αυτοί οι χωροχρόνοι μπορούν να συμπίπτουν ή να διαφέρουν σημαντικά.

Μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι ένα από τα χαρακτηριστικά της αφήγησης είναι πως μια ιστορία μπορεί να αφηγηθεί στο παρόν, ενώ αναφέρεται σε γεγονότα του παρελθόντος ή του μέλλοντος. Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί σήμερα να αφηγηθεί μια ιστορία που θα λάβει χώρα σε έναν άλλο πλανήτη σε μερικές χιλιάδες χρόνια, ή μια ιστορία που εκτυλίχθηκε σε ένα διαφορετικό σημείο της γης πριν από μερικές χιλιάδες χρόνια. Ο αφηγητής παρουσιάζει την ιστορία του χρησιμοποιώντας λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία, καθώς και τη γλώσσα του σώματος, με σκοπό να μαγνητίσει τους ακροατές του. Από την πλευρά τους, οι ακροατές-δέκτες βιώνουν την ιστορία με τον δικό τους τρόπο, ανάλογα με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Συνεπώς, η αφήγηση χαρακτηρίζεται ως συνεργατική και δημιουργική δράση (Μπράτιτσης, 2020).

Εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι, η αφήγηση είναι ένας όρος που καλύπτει στην ελληνική γλώσσα ένα αρκετά ευρύ φάσμα εννοιών και στηρίζεται στην αδήριτη ανάγκη του ανθρώπου να επικοινωνήσει, να αφηγηθεί την ιστορία του, να μεταδώσει τις γνώσεις του. Σε κάθε περίπτωση, η αφήγηση εμφανίζεται σε διάφορες πτυχές της καθημερινότητας, από το παιχνίδι των παιδιών και τη συνομιλία ενός ζευγαριού, μέχρι την ανάρτηση ιστοριών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Από τη λογοτεχνία και το δράμα, την τηλεόραση και τον κινηματογράφο, μέχρι τα έργα τέχνης από αρχαιοτάτων χρόνων (π.χ. η ζωφόρος του Παρθενώνα αποτελεί μια μορφή αφήγησης) (Παρίσης, 2008).

1.2 Ιστορική αναδρομή της αφήγησης

Σύμφωνα με τον Barthes (1977, όπως αναφ. στο Μελιάδου κ.α, 2011), το αφήγημα αρχίζει με την ίδια την ιστορία της ανθρωπότητας. Δεν υπάρχει και δεν υπήρξε ποτέ λαός χωρίς αφήγημα. Η αρχέγονη ανάγκη του ανθρώπου να αναπαραστήσει αφηγηματικά την εμπειρία του και τη γνώση του διαφαίνεται στις εικονοποιημένες ιστορίες κυνηγιού που αποτυπώθηκαν σε τοίχους σπηλαίων γύρω στα 30.000 χρόνια πριν και στην οροφή της σπηλιάς Lascaux (Εικόνα 1) που ανάγεται στην παλαιολιθική εποχή, 19.000 χρόνια πριν. Τέτοιου είδους απεικονίσεις αποτελούν δείγματα αρχαίων εικονογραφημένων σεναρίων. Επίσης, οι ιστορίες της Βίβλου, τα Έπη του Ομήρου (επικό δράμα) ή το ινδικό έπος Μαχαραμπάτα, άνθησαν τους πιο σπουδαίους πολιτισμούς και λειτουργούν ως διακείμενα αφήγησης στον ρου της ιστορίας.



Εικόνα 1: Οι δυο κόκκινες αγελάδες. Σπήλαιο Lascaux, Γαλλία

<https://gr.euronews.com/2021/05/14/gallia-anoigei-to-spilaio-lasko>

Ο MacDonald (1998, όπως αναφ. στο Μπράτιτσης, 2014) επισημαίνει ότι: «Οι κοινωνίες για χιλιάδες χρόνια αξιοποιούσαν την αφηγηματική προσέγγιση για τη διδασκαλία σημαντικών αρχών». Όλες οι εκφάνσεις της καθημερινότητας, της ανθρώπινης εμπειρίας, οι συνήθειες, τα ήθη και έθιμα καθώς και οι διάφορες ιστορίες των λαών αποτυπώνονταν σε αφηγήματα. Πρόκειται για μια δραστηριότητα που εξακολουθεί να υφίσταται και θα συνεχίσει, όσο υπάρχει ο άνθρωπος στη γη.

Ξεχωριστή μορφή αφήγησης, ιστορικά, αποτελεί ο μύθος. Από τους μύθους του Αισώπου και τους ραψωδούς της αρχαιότητας, στους βάρδους της μεσαιωνικής εποχής και στα παραμύθια της γιαγιάς ή τους μύθους που απάγγελλαν μέλη τοπικών κοινωνιών. Έτσι, οι ιστορίες άρχισαν να λέγονται και να αφορούν νέα, γεγονότα από απομακρυσμένα μέρη του

κόσμου, για μάχες και πολέμους, θρύλους και κατορθώματα. Οι ιστορίες καθημερινότητας έγιναν ποίηση, λογοτεχνία, θέατρο, τραγούδι, μουσική, κινηματογράφος, κόμικς, τηλεόραση, ραδιόφωνο (τα παραμύθια της θείας Λένας).

Η αφήγηση συναντάται σε όλους τους πολιτισμούς στον πλανήτη και σε όλες τις χρονικές βαθμίδες. Η Ursula K. Le Guin αναφέρει χαρακτηριστικά, «Υπήρξαν σπουδαίες κοινωνίες που δεν χρησιμοποίησαν τον τροχό, αλλά δεν υπήρξε κοινωνία που να μη λέει ιστορίες» (Ξεστέρνου, 2013). Αυτό που άλλαξε κατά τη διάρκεια των αιώνων ήταν και είναι τα μέσα έκφρασης της αφήγησης. Έτσι, ο γραπτός λόγος διαδέχτηκε τον προφορικό λόγο και έπειτα έκαναν την εμφάνιση τους τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα, όπως, κινηματογραφικές ταινίες, διαφημίσεις, ηλεκτρονικές σελίδες, videogames κ.α. (Μελιάδου κ.α, 2011).

1.3 Αφηγηματολογία και αφηγηματικές δομές

Ο Barry (2013) ορίζει την αφηγηματολογία ως τη μελέτη του πώς οι αφηγήσεις παράγουν νόημα, καθώς και των βασικών μηχανισμών και διαδικασιών που είναι κοινοί σε όλες τις αφηγήσεις. Η αφηγηματολογία είναι η απόπειρα να μελετηθεί η ίδια η φύση της ιστορίας, τόσο ως έννοιας όσο και ως πολιτισμικής πρακτικής. Η διαφορά μεταξύ ιστορίας και αφηγηματικής εκδοχής-αφηγήματος είναι παρόμοια με τη διάκριση μεταξύ «ιστορίας» και «πλοκής». Η «ιστορία» είναι η πραγματική σειρά των γεγονότων που εξελίσσεται χρονολογικά, ενώ η «πλοκή» είναι ο μοναδικός τρόπος που παρουσιάζονται τα γεγονότα (in media res, πρόληψη, ανάληψη). Με άλλα λόγια, η διάκριση είναι μεταξύ του «τι» και του «πώς» της αφήγησης.

Η δομή της ιστορίας απασχόλησε από νωρίς τους θεωρητικούς. Πρώτος ο Αριστοτέλης στην Ποιητική του, όπως αναφέρεται στον Barry (2013), αναλύοντας και εξετάζοντας έναν αριθμό τραγωδιών, λέει ότι οι ιστορίες έχουν αρχή, μέση και τέλος και ότι η δράση (πλοκή) είναι αυτή που αποκαλύπτει τον χαρακτήρα. Εντοπίζει τρία βασικά στοιχεία σε μια πλοκή:

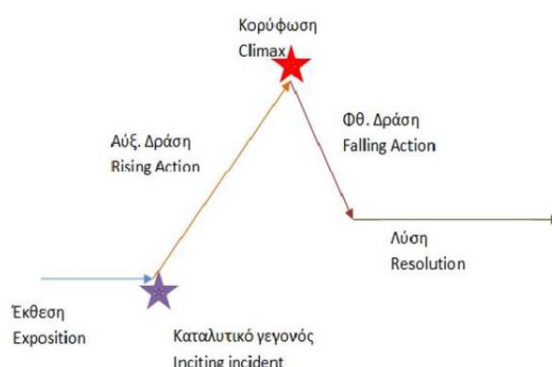
1. **Αμαρτία**, το σφάλμα του χαρακτήρα.
2. **Αναγνώριση**, η συνειδητοποίηση του σφάλματος.
3. **Περίπτωση**, η ανατροπή της τύχης του χαρακτήρα

Ο Γερμανός συγγραφέας και κριτικός Gustav Freytag (1863) στη μελέτη του Technik des Dramas (Τεχνική του δράματος) αναπαριστά την ιδανικότερη πλοκή ενός (θεατρικού) κειμένου (Σχήμα 1). Αναλύοντας την αριστοτελική θεώρηση περί τρίπρακτης δομής,

γίνεται λόγος για μια πυραμίδα, η οποία ξεκινά από μια δράση, οδηγεί σε μια κορύφωση και στη συνέχεια με μια πτωτική δραστηριότητα καταλήγει σε μια λύση και στο τέλος. Στην πυραμίδα αυτή διακρίνονται τα εξής στάδια:

1. **Έκθεση (Exposition):** Παρουσιάζονται οι χαρακτήρες και το πλαίσιο της ιστορίας.
2. **Βασικό γεγονός που πυροδοτεί τη δράση (Inciting Incident):** Το γεγονός που ξεκινά την κύρια πλοκή της ιστορίας.
3. **Ανοδική πορεία της δράσης (Rising Action):** Η ανάπτυξη των γεγονότων και των συγκρούσεων που οδηγούν στην κορύφωση.
4. **Κορύφωση (Climax):** Το σημείο με τη μεγαλύτερη ένταση και σημαντική καμπή στην ιστορία.
5. **Κρίση (Crisis):** Η στιγμή της μέγιστης έντασης, όπου ο πρωταγωνιστής αντιμετωπίζει τη μεγαλύτερη πρόκληση.
6. **Καθοδική πορεία της δράσης (Falling Action):** Τα γεγονότα που ακολουθούν την κορύφωση και οδηγούν προς τη λύση.
7. **Λύση (Resolution):** Η επίλυση των συγκρούσεων και των προβλημάτων της ιστορίας.
8. **Τέλος (Denouement):** Το τελικό στάδιο όπου κλείνει η ιστορία και παρουσιάζονται οι τελικές συνέπειες.

Αυτή η πυραμιδοειδής δομή περιγράφει τη φυσική εξέλιξη μιας ιστορίας από την αρχή μέχρι το τέλος, όπως την αντιλαμβάνεται ο Αριστοτέλης.



Σχήμα 1: Πυραμίδα Freytag

https://pekesthess.sites.sch.gr/attachments/article/218/12012021_05.pdf

Οι Labov και Waletzky (1967, όπως ανάφ. στο Πολίτης, 2008), επιχειρώντας να απαντήσουν στο θεμελιώδες ερώτημα «πώς αφηγούνται οι άνθρωποι μεταξύ τους ιστορίες στην καθημερινή τους ζωή», κατέληξαν στο εξής δομικό σχήμα:

1. **Προσανατολισμός:** Παρέχονται πληροφορίες για τους «ήρωες», τον χωροχρόνο και την κατάσταση από την οποία εκκινεί η αφήγηση.
2. **Περιπέτεια:** Το θεμελιώδες συστατικό μιας αφήγησης που συνήθως ολοκληρώνεται σε ένα αποτέλεσμα ή μια έκβαση.
3. **Αξιολόγηση:** Η κρίση του αφηγητή σχετικά με τα γεγονότα.
4. **Λύση:** Η επίλυση της επιλοκής ή του προβλήματος.
5. **Κατάληξη:** Το τέλος της αφήγησης, το οποίο ορισμένες φορές κλείνει με στερεοτυπικές καταληκτικές φράσεις που παραπέμπουν στην αρχή της ιστορίας.

Αυτό το δομικό σχήμα περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι οργανώνουν και παρουσιάζουν τις ιστορίες τους στην καθημερινή τους ζωή.

Σημαντική μορφή της αφηγηματολογίας είναι ο Βλαντιμίρ Προπ (1928) ένας «Ρώσος φορμαλιστής» που δούλεψε με ρωσικά παραμύθια και δημοσίευσε τα ευρήματά του στο βιβλίο του Μορφολογία του παραμυθιού. Ανέδειξε 31 λειτουργίες, πιθανές δράσεις, στη συνέχεια ομαδοποίησε τις λειτουργίες αυτές σε 7 σφαίρες δράσης/ρόλους:

1. Ο ήρωας
2. Ο ανταγωνιστής
3. Ο δωρητής
4. Ο βοηθός
5. Η πριγκίπισσα και ο πατέρας της
6. Ο αποστολέας
7. Ο ψευδοήρωας

Οι 31 λειτουργίες του Προπ λειτουργούν σαν τράπεζα προτεινόμενων δράσεων για τη δημιουργία ενός πετυχημένου παραμυθιού.

Όπως ο Αριστοτέλης, έτσι και ο Προπ (1928, όπως ανάφ. στο Barry, 2013) δίνει έμφαση στον χαρακτήρα, προσδίδοντάς του μια πολύπλοκη διάσταση, δηλαδή ένας χαρακτήρας

μπορεί να παίζει περισσότερους ρόλους σε ένα παραμύθι ή σε ένα πιο σύνθετο κείμενο, λ.χ. σε ένα μυθιστόρημα.

Από την δική του οπτική ο Ζεράρ Ζενέτ, ένας από τους πιο βασικούς αφηγηματολόγους μετατοπίζει το κέντρο βάρους στην ίδια την αφηγηματική διαδικασία, εξετάζοντας 6 βασικά ερωτήματα (Barry, 2013):

- Ο βασικός αφηγηματικός τρόπος είναι διηγητικός ή μιμητικός;
- Από ποια οπτική γωνία παρουσιάζεται η αφήγηση; (Ποια είναι η εστίαση;)
- Ποιος λέει την ιστορία;
- Πώς αντιμετωπίζεται ο χρόνος στην ιστορία;
- Ποιο είναι το «περιτύλιγμα» της ιστορίας;
- Πώς παρουσιάζονται ο λόγος και η σκέψη;

Προφανώς και υπάρχουν πολλές ομοιότητες στις παραπάνω αφηγηματικές δομές. Σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητο να υπάρχουν τα εξής βασικά αφηγηματικά στοιχεία, χωρίς να απαγορεύεται να διανθιστούν και με άλλα, όπως μεταφορές, αναλογίες κτλ., προκειμένου η αφήγηση να γίνει ελκυστικότερη (Μπρατιτσης, 2014):

- Θέμα: Κεντρική ιδέα
- Χωροχρονικός προσδιορισμός: Ο χωροχρόνος πρέπει να ορίζεται εξαρχής.
- Χαρακτήρες
- Οπτική γωνία του αφηγητή ή του ήρωα, αποκαλύπτει συχνά και το πραγματικό νόημα της ιστορίας.
- Πλοκή: Ο τρόπος με τον οποίο εξελίσσονται τα γεγονότα και η δράση των χαρακτήρων οδηγώντας στην τελική έκβαση της ιστορίας.

Πράγματι, η βιβλιογραφία της αφηγηματολογίας είναι πλούσια. Οι σύγχρονες πλέον αφηγηματολογικές σπουδές εστιάζουν στην πολυπρισματική-πολυεπιστημονική θεώρηση της αφήγησης (Κακαβούλια & Πολίτης, 2022) με άξονα 3 βασικές λειτουργίες της:

1. Την αισθητική απόλαυση (μυθοπλασία, οπτικοακουστικές τέχνες).
2. Τη δημόσια και διαδικτυακή επικοινωνία.
3. Τη χρήση της στις κοινωνικές επιστήμες, ως πρώτη ύλη και εργαλείο ανάλυσης.

1.4 Αφήγηση και Εκπαίδευση

Η αφήγηση αποτέλεσε μέρος και σημαντικό εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας από αρχαιοτάτων χρόνων, όταν ο Αριστοτέλης δίδασκε τον νεαρό Μέγα Αλέξανδρο (Alexander, 2011) και οι παιδαγωγοί στην Αρχαία Ελλάδα δίδασκαν τους μαθητές τους.

Η αφήγηση θεωρείται σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που συμβάλλει στην ανακαλυπτική προσέγγιση της μάθησης, σύμφωνα με ακαδημαϊκούς όπως ο Pedersen (1995, όπως αναφ. στο Μπράτιτσης, 2020). Αυτό επισημαίνεται και από τον Bruner (1990), ο οποίος τονίζει τη σημασία της αφήγησης ως μαθησιακής τεχνικής. Η αφήγηση διευκολύνει την κατανόηση νέας γνώσης μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων που σχετίζονται με τις προσωπικές εμπειρίες του ακροατή, αντί για αφαιρετικές περιγραφές και γενικεύσεις (Frenzel et al., 2004).

Η αφήγηση εμπλέκεται σημαντικά στη διαδικασία της εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης της γνώσης, όπως την περιγράφει ο Vygotsky (1978). Κατά τον Vygotsky, η μάθηση δεν είναι απλώς αποτέλεσμα ενός ατομικού επεξεργαστικού διαλόγου με τον κόσμο, αλλά ένα κοινωνικό και πολιτισμικό γεγονός. Η αφήγηση αποτελεί έναν τρόπο κοινωνικής δραστηριότητας κατά την οποία οι άνθρωποι μοιράζονται εμπειρίες, ιστορίες και γνώσεις. Μέσα από την αφήγηση, τα άτομα εξωτερικεύουν τις σκέψεις τους, περιγράφοντας τις εμπειρίες τους σε άλλους, και ταυτόχρονα εσωτερικεύουν τις γνώσεις που αποκτούν από τις ιστορίες που ακούν και διαβάζουν. Με την αφήγηση, πέρα της γλωσσικής ανάπτυξης επιτυγχάνεται και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω της αλληλεπίδρασης πομπού-δέκτη (Μπράτιτσης, 2020).

Στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα, η αφήγηση ιστοριών είναι ένα σημαντικό εργαλείο που συμβάλλει στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς τους δίνει ευκαιρίες να αναλύσουν, εξηγήσουν, ερμηνεύσουν, οργανώσουν, ενισχύσουν τη μνήμη τους. Παράλληλα συμβάλλει στην κατανόηση και στην εξαγωγή συμπερασμάτων και τελικά στην καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης (Μπράτιτσης, 2020).

Η αφήγηση στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως βασικό εργαλείο για τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, αλλά και ως μέσο για τη μετάδοση αξιών και γνώσεων (Γραικός & Τσιλιμένη, 2017). Επίσης, μέσω της αφήγησης εξάπτεται η φαντασία των παιδιών και ενεργοποιείται η αντιληπτική τους ικανότητα. Οι μαθητές εμπλέκονται συναισθηματικά (Ξεστέρνου, 2013) και συμμετέχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία ως μέλη μιας ομάδας.

Καταλυτικό ρόλο στην επιτυχία της αφήγησης παίζει ο εκπαιδευτικός με την εμπειρία, τις γνώσεις και τον ενθουσιασμό να αποτελούν εφελτήριο. Η προετοιμασία του αφηγητή/εκπαιδευτικού είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική χρήση της αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολούθως, αναλύονται ορισμένες καίριες πτυχές που θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του:

1. **Μελέτη του υλικού:** Ο αφηγητής πρέπει να εξοικειώνεται με το υλικό που θα χρησιμοποιήσει στην αφήγησή του. Αυτό περιλαμβάνει την επιλογή κατάλληλων ιστοριών που να είναι εκπαιδευτικά και κατανοητά για τους μαθητές της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας.
2. **Γνώση της αναπτυξιακής ψυχολογίας των παιδιών:** Η κατανόηση των αναπτυξιακών φάσεων και των ψυχολογικών αναγκών των παιδιών είναι ουσιώδης. Αυτό βοηθά τον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει την αφήγηση στο επίπεδο κατανόησης και στις ανάγκες των μαθητών.
3. **Εξάσκηση στις αφηγηματικές τεχνικές:** Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασκηθεί στη χρήση διαφόρων αφηγηματικών τεχνικών όπως η προφορική έκφραση, η προσαρμογή της φωνής, η χρήση της σωματικής γλώσσας και η δημιουργία εντυπωσιακών εικόνων στο μυαλό των ακροατών.
4. **Δημιουργία κατάλληλων περιβαλλοντικών συνθηκών:** Είναι σημαντικό να δημιουργούνται περιβαλλοντικές συνθήκες που να ενθαρρύνουν την ακρόαση και τη συμμετοχή των παιδιών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός άνετου και ασφαλούς χώρου για την αφήγηση, καθώς και την επιλογή ενδεδειγμένων χρονικών σημείων για την πραγματοποίησή της.
5. **Ειδικές τεχνικές και προσεγγίσεις:** Η χρήση εμμέτρων τετράστιχων και η καθιέρωση μιας γωνίας αφήγησης μπορούν να ενισχύσουν την αφηγηματική εμπειρία. Αυτές οι τεχνικές δημιουργούν ένα δομημένο πλαίσιο για την αφήγηση και ενισχύουν τη συγκέντρωση των μαθητών στην ιστορία.

Όλες αυτές οι πτυχές συνδυάζονται για να διασφαλίσουν ότι η αφήγηση ιστοριών είναι μια πλούσια εκπαιδευτική εμπειρία που θα ενισχύσει τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών (Μαλαφάντης, 2006).

1.5 Το παραμύθι και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική του αξία

Το παραμύθι είναι σύνθετη λέξη, παρά+μύθος, το οποίο σχετίζεται με το ρήμα παραμυθούμαι, που στην αρχαιότητα συναντάται με διαφορετικές ερμηνείες π.χ. «δίνω θάρρος, προτρέπω, συμβουλεύω». Ο Μπαμπινιώτης (2002) ορίζει ότι η λέξη παραμύθι προέρχεται από τη λέξη παραμυθία που σημαίνει το λόγο και την πράξη που στοχεύουν στην παρηγοριά.

Τα παραμύθια, προφορικά ή γραπτά, αποτελούν μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς κάθε χώρας. Αρχικά, τα παραμύθια απευθύνονταν σε ενήλικες ως μέσο ψυχαγωγίας ή ψυχολογικής-συναισθηματικής ανάτασης (Μπράτιτσης, κ.α, 2011). Αυτό γίνεται εμφανές, αν σκεφτεί κανείς τα παραμύθια των αδερφών Γκρίμ ή τα παραμύθια του Άντερσεν, όπου η θεματική τους αλλά και το περιεχόμενό τους προσιδιάζει περισσότερο σε ιστορίες θρίλερ παρά σε παιδικές και αθώες καταστάσεις. Με το πέρασμα των χρόνων τα παραμύθια προκάλεσαν το ενδιαφέρον διάσημων συγγραφέων και παράλληλα αναδείχτηκε η εκπαιδευτική τους αξία. Τα παραμύθια αξιοποιούνται ως παιδαγωγικό εργαλείο μάθησης για πολλά χρόνια από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.

Το παραμύθι λειτουργεί ως μαγνήτης για τα παιδιά και τους επιτρέπει να μπουν στον φανταστικό του κόσμο και να συνδιαλλαχτούν με τους ήρωές του. Μέσα από αρχέτυπα ρόλων και συμβολικών καταστάσεων που λειτουργούν ως διαμεσολαβητές με τον πραγματικό κόσμο τα παιδιά κατανοούν και γνωρίζουν τον κόσμο τους αναπτύσσοντας τις γλωσσικές και αντιληπτικές τους δεξιότητες. Παράλληλα καλλιεργούν τη φαντασία και τη συμβολική τους σκέψη, εκφράζουν τα συναισθήματά τους και βρίσκουν λύσεις στα προβλήματά τους, μέσα από τους ήρωες, ενεργοποιώντας το μηχανισμό της ταύτισης Κι της προβολής.

Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τα συμπεράσματα της Ντούλια, για την παιδαγωγική αξία του παραμυθιού (2010, όπως ανάφ. στο Μπράτιτσης, κ.α, 2011), μέσω του παραμυθιού:

- Καλλιεργούνται οι δεξιότητες της γλώσσας με έμφαση στον προφορικό λόγο μέσω της αναδιήγησης του παιδιού και της δραματοποίησης, της γραφής και ανάγνωσης.
- Διεγείρεται η φαντασία και η δημιουργικότητα.
- Αναπτύσσεται η μνήμη.

- Καλλιεργείται η συμβολική σκέψη και η αντιληπτική ικανότητα των παιδιών.
- Εξοικειώνονται τα παιδιά με διάφορες μορφές τέχνης.
- Αναπτύσσεται η συνεργασία και η κριτική σκέψη.
- Συντελείται συνεισφορά στην ψυχοκινητική, γνωστική, αντιληπτική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

2. Ψηφιακή αφήγηση

2.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία με τον όρο «ψηφιακή αφήγηση» (ΨΑ), σύμφωνα με τον Handler-Miller (2004), εννοείται η διαδραστική αφήγηση και τα βασικά κριτήρια αναγνώρισής της είναι η διαφοροποίησή της ως προς την παραδοσιακά γραμμική δομή της αφήγησης. Η Ψηφιακή Αφήγηση (ΨΑ) χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα ενεργού συμμετοχής του χρήστη στη διαμόρφωση της ιστορίας, είτε αυτός βρίσκεται σε επίπεδο ανάγνωσης είτε σε επίπεδο δημιουργίας περιεχομένου. Η παραδοσιακή γραμμική δομή της αφήγησης, που περιλαμβάνει αρχή, μέση και τέλος, αναθεωρείται στο πλαίσιο της ΨΑ. Αυτά τα στάδια μπορούν να είναι υπό διαπραγμάτευση και δεν είναι απαραίτητα άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους. Ο χρήστης μπορεί να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της ιστορίας είτε σε επίπεδο ανάγνωσης είτε σε επίπεδο δημιουργίας. Η αρχή, η μέση και το τέλος της ΨΑ τίθενται υπό διαπραγμάτευση και δεν είναι απαραίτητα άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους (Μελιάδου, κ.α, 2011). Ωστόσο, σύμφωνα με το κέντρο ΨΑ στο Μπέρκλεϋ, της Καλιφόρνια των Η.Π.Α, συναντάται μια διαφορετική έννοια ΨΑ που δεν απαιτεί διάδραση και αφορά την καταγραφή και δημοσιοποίηση προσωπικών ιστοριών με εν δυνάμει διάφορους σκοπούς.¹

Η Ψηφιακή Αφήγηση (ΨΑ) ορίζεται ως ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας. Αποτελεί ένα ευέλικτο και διαδραστικό μέσο μέσω του οποίου οι χρήστες μπορούν να δημιουργούν προσωπικές

¹ <http://www.storycenter.org/>

ιστορίες, χρησιμοποιώντας πολυμεσικά στοιχεία όπως ήχο, κινούμενα σχέδια, βίντεο και άλλες μορφές ηλεκτρονικού υλικού (Latham, 2005).

Ο όρος "digital storytelling" συχνά χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια μικρού μήκους πολυμεσική παραγωγή, όπου οι άνθρωποι μπορούν να αφηγούνται τις δικές τους ιστορίες με τη χρήση ψηφιακών μέσων. Η κεντρική έννοια είναι η ενίσχυση της αυτοπροσωπίας και της έκφρασης μέσω της τεχνολογίας, προσφέροντας στους ανθρώπους τη δυνατότητα να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις αναμνήσεις τους με ένα ευρύ κοινό.

Για την παραγωγή ψηφιακών ιστοριών (ΨΙ), υπάρχουν διαθέσιμα πάρα πολλά εργαλεία, κάποια από τα οποία είναι ελεύθερα προς χρήση ή έχουν χαμηλό κόστος. Η πιο συνηθισμένη μορφή ψηφιακής ιστορίας είναι ένα σύντομο βίντεο χωρίς να αποκλείονται τα ψηφιακά κόμικς, infographic², animations (με τη μορφή ασπροπίνακα, ομιλούντων χαρακτήρων τύπου avatars ή κινούμενων χαρακτήρων), διαδραστικές παρουσιάσεις (π.χ. τύπου Prezi), επαυξημένη ή εικονική πραγματικότητα.(Μπράτιτσης, 2021).

Ως προς το περιεχόμενο, σύμφωνα με τον Robin (2008), μια ΨΑ μπορεί να έχει τις εξής μορφές:

- Προσωπική αφήγηση: Πρόκειται για τον πιο δημοφιλή τύπο ΨΙ και αφορά αφηγήσεις από την ζωή του αφηγητή, μερικές φορές συναισθηματικά φορτισμένες ή αποτελούν αφιέρωμα τιμής για τα κατορθώματα και τις επιτυχίες ενός άλλου ανθρώπου.
- Αφηγήσεις πληροφοριών και οδηγιών
- Αφηγήσεις που αφορούν ιστορικά γεγονότα

2.2 Δομικά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης

Ο Robin (2016, όπως ανάφ. στο Μπράτιτσης & Καπανιάρης, 2024) σύμφωνα με τις αρχές του Κέντρου για την Ψηφιακή Αφήγηση, προσδιορίζει τα επτά βασικά δομικά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης ιστοριών ως εξής:

α) **Κύρια ιδέα:** Αφορά το βασικό θέμα ή το κεντρικό μήνυμα της ιστορίας.

² Τα infographics, σύμφωνα με το Oxford English Dictionary γνωστά και ως γραφικά πληροφοριών, είναι οπτικές αναπαραστάσεις πολύπλοκων δεδομένων, πληροφοριών ή γνώσεων. Έχουν σχεδιαστεί για να κάνουν τις σύνθετες πληροφορίες πιο προσιτές και πιο κατανοητές παρουσιάζοντάς τις με οπτικά ελκυστικό τρόπο.

β) **Δραματική ερώτηση:** Είναι η ερώτηση-«κλειδί» που κεντρίζει το ενδιαφέρον του ακροατή και η οποία απαντιέται στο τέλος της ιστορίας.

γ) **Συναισθηματικό περιεχόμενο:** Αφορά τα συναισθηματικά ζητήματα που προκύπτουν και συνδέουν την ιστορία με το κοινό.

δ) **Το χάρισμα της "φωνής":** Περιλαμβάνει τα εκφραστικά μέσα και τον προσωπικό τρόπο παρουσίασης της ιστορίας που βοηθά το κοινό να κατανοήσει το περιεχόμενό της.

ε) **Η δύναμη της μουσικής υπόκρουσης:** Αφορά τη χρήση μουσικής ή ήχων που πλαισιώνουν και υποστηρίζουν την ιστορία.

στ) **Η οικονομία:** Αναφέρεται στη χρησιμοποίηση του λιγότερου δυνατού περιεχομένου, ώστε να μην υπερφορτωθεί το κοινό με περιττές πληροφορίες.

ζ) **Ο ρυθμός εξέλιξης:** Αφορά τον ρυθμό με τον οποίο εξελίσσεται η ιστορία, δηλαδή πόσο γρήγορα ή αργά προχωρά η αφήγηση.

Αυτά τα στοιχεία συνθέτουν την ψηφιακή αφήγηση ιστοριών και επιτρέπουν στους δημιουργούς να κατασκευάσουν πλούσιες, ενδιαφέρουσες και συναρπαστικές ιστορίες που συνδέονται αποτελεσματικά με το κοινό τους.

Ο Μπράτιτσης (2020) διαπιστώνει ότι τα παραπάνω στοιχεία συμπίπτουν με τα βασικά χαρακτηριστικά μιας πετυχημένης αφήγησης εκτός από το ηχητικό υπόβαθρο και την οικονομία. Η ιδιαιτερότητα της ΨΑ αποτυπώνεται σε αυτά τα δύο διαφοροποιημένα στοιχεία. Το ηχητικό υπόβαθρο (μουσικό χαλί, ηχητικά εφέ) ενισχύει την ιστορία και τη δημιουργία συναισθηματικού πλαισίου διάθεσης για τη θέαση της ιστορίας. Βασικός στόχος της ΨΑ είναι η ενισχυμένη συναισθηματική εμπλοκή του δέκτη με την ιστορία. Η οικονομία, δηλαδή η σύντομη χρονική διάρκεια των ιστοριών, είναι το δεύτερο στοιχείο που διαφοροποιεί την ΨΑ. Η έκταση μιας ιστορίας κυμαίνεται από 2 έως το πολύ 5 λεπτά. Έτσι, στη περίπτωση της ΨΑ, ο δημιουργός οφείλει να είναι ακριβής, να αξιοποιεί τη μουσική και τα οπτικοακουστικά εφέ, να αντικαθιστά στο μέτρο του εφικτού όσες περισσότερες λέξεις με εικόνες (show don't tell) προκειμένου να αναδείξει την ιστορία του (Μπράτιτσης, 2020).

2.3 Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση

Η ΨΑ δύναται να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες και τα είδη εκπαίδευσης. Η χρήση της ΨΑ ως παιδαγωγικό εργαλείο αποτελεί ένα ανερχόμενο πεδίο έρευνας τα τελευταία χρόνια καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται ραγδαία και έχει ενσωματωθεί στα σχολεία της χώρας αλλά και στα ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Μπράτιτση (2014): « Η ΨΑ στην εκπαίδευση, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να διευκολύνει τη διδασκαλία και να ενισχύσει τη μάθηση, διαθέτοντας τη δυναμική να εμπλέκει εκπαιδευόμενους σε μαθητοκεντρικές δραστηριότητες που ενισχύουν το μαθησιακό αποτέλεσμα». Μέσα σε ένα ευέλικτο και ελκυστικό περιβάλλον μάθησης, πλούσιο σε ερεθίσματα που προκαλούν τα παιδιά και καλύπτουν τις σύγχρονες ανάγκες και επιθυμίες τους, το αποτέλεσμα πάντα είναι περισσότερο αποδοτικό σε σχέση με τις πιο παραδοσιακές συνθήκες διδασκαλίας.

Στην εκπαίδευση, η ΨΑ έχει τη δυναμική να διευκολύνει τη μάθηση και τη διδασκαλία σε όλα τα επίπεδα σπουδών από το Νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με τον Ohler (2006, όπως αναφ. στο Μουταφίδου, κ.α., 2013), οι ψηφιακές ιστορίες (ΨΙ) ενσωματώνονται στο εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και χρησιμοποιούνται για να ενδυναμώσουν την κριτική σκέψη των μαθητών, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τη δεξιότητα γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι ΨΙ μπορούν να δημιουργηθούν είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από τους ίδιους τους μαθητές ανάλογα πάντα με την ηλικιακή τους ομάδα. Στην πρώτη περίπτωση και σύμφωνα με τον Robin (2008, όπως αναφ. στο Μπράτιτση, 2020), οι ΨΙ θεωρούνται αντικείμενο διδασκαλίας και χρησιμοποιούνται για την παρουσίαση ενός γνωστικού αντικειμένου ή μιας καινούριας ιδέας με ελκυστικό τρόπο ενώ παράλληλα διευκολύνεται η αλληλεπίδραση των μαθητών και η αποδοτικότερη κατανόηση του περιεχομένου της νέας γνώσης (Burmark 2008, όπως αναφ. στο Μπράτιτση, 2020). Οι ΨΙ αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό κυρίως στα αρχικά στάδια της διδασκαλίας του, ως ερέθισμα, εφαλτήριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να εισάγει έννοιες ή μια κατάσταση προβληματισμού ή μια διερευνητική συνθήκη (π.χ. project).

Όταν οι μαθητές/τριες δημιουργούν τις δικές του ΨΙ, έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις σκέψεις τους, ιδέες και γνώμες τους και να τις μοιραστούν με ένα ευρύτερο κοινό (Bratitsis, et al., 2011). Ο Lathem (2005) συνδέει την ΨΑ με τις δεξιότητες του 21^{ου} αι. που είναι, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλήματος, η λήψη αποφάσεων, η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού.

Στη βιβλιογραφία και σύμφωνα με τον Μπράτιτση (2020), υπάρχουν αρκετά παραδείγματα αξιοποίησης της ΨΑ για τη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων σε διάφορες ηλικιακές βαθμίδες. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις η ΨΑ αποτελεί μέρος της διαδικασίας και συμπληρώνεται με άλλες δραστηριότητες πιο παραδοσιακού διδακτικού μοντέλου.

Η διαδικασία περιλαμβάνει την εκ των προτέρων δημιουργία και προβολή στην τάξη μιας ψηφιακής ιστορίας (π.χ. ενός βίντεο) ή ο διαμοιρασμός στους μαθητές μέσω ενός

συνδέσμου από διάφορες πλατφόρμες και διαδικτυακές υπηρεσίες. Οι συνοδευτικές δραστηριότητες μπορεί να προηγηθούν ή να έπονται της θέασης της ιστορίας. Παραδείγματα δραστηριοτήτων πριν την ΨΙ είναι η διεξαγωγή συζητήσεων ή η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών για τη διερεύνηση προγενέστερων γνώσεων, όπως και κάποια φύλλα εργασίας εφόσον επιδιώκεται η συγκριτική μελέτη της επίδοσης των μαθητών πριν και μετά τη θέαση της ιστορίας. Μετά τη θέαση της ιστορίας, οι πρόσθετες δραστηριότητες ποικίλουν ανάλογα πάντα με την ηλικία των μαθητών. Έτσι, μπορεί να σχεδιαστούν διάφορα παιχνίδια ρόλων, δραματοποίησης (αφορά περισσότερο τις μικρές ηλικίες). Μπορούν να γίνουν αναδιηγήσεις των ιστοριών με την εισαγωγή νέων παραμέτρων. Επίσης, μπορούν οι μαθητές να κάνουν διάφορες εργασίες και κατασκευές ή να δημιουργήσουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού δικά τους ψηφιακά παιχνίδια ή ψηφιακές ιστορίες (Μπράτιτσης, 2020).

2.4 Η συμβολή της Ψηφιακής Αφήγησης στην καλλιέργεια δεξιοτήτων-γραμματισμού στην εκπαίδευση

Ο Robin (2008) αναδεικνύει τις διαφορετικές δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές μέσω της διαδικασίας σχεδιασμού, δημιουργίας και παρουσίασης μιας ψηφιακής ιστορίας. Αυτές οι δεξιότητες είναι:

1. **Ερευνητικές Δεξιότητες:** Οι μαθητές μαθαίνουν να ερευνούν και να αναλύουν σχετικές πληροφορίες που υποστηρίζουν την ιστορία τους.
2. **Δεξιότητες Γραφής:** Οι μαθητές αναπτύσσουν τη δεξιότητα να εκφράζουν την άποψή τους και να συγγράφουν το σενάριο της ψηφιακής ιστορίας.
3. **Οργανωτικές Δεξιότητες:** Μάθηση για τη διαχείριση του υλικού και του απαιτούμενου χρόνου για την ολοκλήρωση του έργου.
4. **Τεχνολογικές Δεξιότητες:** Χρήση διαφόρων εργαλείων όπως ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, σαρωτές, μικρόφωνα και λογισμικά για τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας.
5. **Δεξιότητες Παρουσίασης:** Επιλογή του κατάλληλου τρόπου παρουσίασης της ιστορίας μπροστά σε ένα κοινό.
6. **Ικανότητες Συνέντευξης:** Εύρεση πηγών για συνεντεύξεις και καθορισμός των κατάλληλων ερωτήσεων προς τους συνεντευξιζόμενους.
7. **Διαπροσωπικές Δεξιότητες:** Εργασία σε ομάδες και καθορισμός ατομικών ρόλων για τα μέλη της ομάδας.

8. **Δεξιότητες Επίλυσης Προβλημάτων:** Λήψη αποφάσεων και υπέρβαση εμποδίων σε όλα τα στάδια του έργου, από την αρχή έως το τέλος.
9. **Δεξιότητες Αξιολόγησης:** Ανάπτυξη εμπειρίας στην αυτο-κριτική της δουλειάς τους και των άλλων μελών της ομάδας.

Με την ενσωμάτωση της ΨΑ στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενισχύονται διάφοροι τύποι γραμματισμού, όπως είναι και ο πληροφοριακός γραμματισμός. Ο Μπράτιτσης (2013:112) αναφέρει ότι, ο πληροφοριακός γραμματισμός:

αποτελεί ένα από τα βασικά αντικείμενα Γενικής Παιδείας στη σύγχρονη εποχή και ουσιαστικά περιγράφει την ικανότητα των μαθητριών και μαθητών να χρησιμοποιούν τις σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες, τα εργαλεία επικοινωνίας και τις δικτυακές υπηρεσίες για την προσπέλαση, διαχείριση και ενσωμάτωση, αξιολόγηση, δημιουργία και επικοινωνία πληροφοριών, με στόχο την επίλυση προβλημάτων και τελικά τη συμμετοχή στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης.

Σύμφωνα με τον Robin (2006), η χρήση της ΨΑ αναπτύσσει τους παρακάτω γραμματισμούς. Οι οποίοι είναι:

- Ο ψηφιακός γραμματισμός: αφορά την επικοινωνία και την ενσωμάτωση του ατόμου με την σύγχρονη ψηφιακή κοινωνία.
- Ο τεχνολογικός γραμματισμός: η ικανότητα χρήσης υπολογιστών ή άλλων τεχνολογικών μέσων που βοηθά στην παραγωγικότητα, την αποδοτικότητα και τη βελτίωση της μάθησης.
- Ο οπτικός γραμματισμός: η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί μέσω εικόνων παράγοντας μηνύματα και να αποκωδικοποιεί τα μηνύματα που λαμβάνει.
- Ο πληροφοριακός γραμματισμός: αφορά την ικανότητα του ατόμου να εντοπίζει, συλλέγει και αξιοποιεί πληροφορίες.
- Ο παγκόσμιος γραμματισμός: η ικανότητα του ατόμου να ενσωματώνεται στην κοινωνία ως πολίτης του κόσμου.

Καταληκτικά, οι μαθητές, με τη χρήση της ΨΑ και σύμφωνα με τον Ohler (2005: 47) *Αναπτύσσουν τη δύναμη της δική τους φωνής και γίνονται ήρωες των δικών τους ιστοριών. Το σημαντικότερο, από παθητικοί καταναλωτές σε μια κοινωνία που κυριαρχείται από τα μέσα, γίνονται ενεργητικοί συμμετέχοντες.*

2.5 Στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας

Σύμφωνα με τον Μειμάρη (2013), η δημιουργία μιας ΨΙ (ψηφιακής ιστορίας) περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

1. **Προ-παραγωγή (pre-production):** Σε αυτό το στάδιο γίνεται η προετοιμασία για την παραγωγή της ψηφιακής ιστορίας. Περιλαμβάνει τη σύνταξη του ψηφιακού σεναρίου, τον σχεδιασμό του έργου και την οργάνωση των φακέλων που θα χρησιμοποιηθούν.
2. **Παραγωγή (production):** Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται η ηχητική καταγραφή της ιστορίας και γίνεται η συγκέντρωση των πηγών (όπως εικόνες, βίντεο, ήχοι, κείμενα) που θα χρησιμοποιηθούν στην ΨΙ.
3. **Μετά-παραγωγή (post-production):** Σε αυτό το στάδιο συνθέτονται όλα τα στοιχεία που έχουν συλλεχθεί και καταγραφεί. Περιλαμβάνει την επεξεργασία του ήχου, την επεξεργασία των εικόνων και των βίντεο, τη συναρμολόγηση των σκηνών και γενικά την τελική επεξεργασία του υλικού.
4. **Διανομή (publication):** Σε αυτό το στάδιο η ψηφιακή ιστορία κοινοποιείται στο κοινό. Μπορεί να διανεμηθεί είτε εντός της σχολικής τάξης ως μέρος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, είτε διαδικτυακά για ευρύτερη δημοσιότητα και πρόσβαση από το κοινό.

Κάθε ένα από αυτά τα στάδια είναι σημαντικό για τη δημιουργία μιας ΨΙ, καθώς συμβάλλει στην πλήρη και συστηματική ανάπτυξη της ιστορίας από την αρχή μέχρι το τελικό αποτέλεσμα που θα δοθεί στο κοινό.

2.6 Η ψηφιακή αφήγηση στο Νηπιαγωγείο

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια προσπάθεια εστίασης της χρήσης της ΨΑ στο Νηπιαγωγείο, αφενός γιατί αφορά το θέμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας και αφετέρου γιατί το Νηπιαγωγείο ως σχολικός θεσμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις αρχές και το πλαίσιο λειτουργίας του, τα οποία διαμορφώνουν τη φυσιογνωμία του και τη διαφοροποιούν σε μεγάλο βαθμό από τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Η αφήγηση παραμυθιών και ιστοριών αποτελεί σημαντικό μέσο μάθησης για τους μικρούς μαθητές, καθώς συνδυάζει τη διασκέδαση με την εκπαίδευση μέσα από έναν φυσικό και βιωματικό τρόπο. Αυτή η εκπαιδευτική πρακτική χρησιμοποιείται αποτελεσματικά στις

σχολικές τάξεις για την προώθηση της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Στον σύγχρονο κόσμο, τα παιδιά κατακλύζονται από ψηφιακές συσκευές και εφαρμογές στο στενό τους περιβάλλον, είτε αυτό είναι το οικογενειακό, το σχολικό ή το ευρύτερο κοινωνικό. Αυτή η διαρκής έκθεση συμβάλλει στην εξοικείωσή τους με τις τεχνολογίες από πολύ μικρή ηλικία, καθώς μεγαλώνουν σε ένα τεχνολογικά πλούσιο περιβάλλον, γεμάτο από διάφορες μορφές εφαρμοσμένης τεχνολογίας. Για τον λόγο αυτό χαρακτηρίζονται από τον Prensky (2001, όπως ανάφ. στο Μπράτιτσης & Καπανιάρης, 2024) ως «ψηφιακοί ιθαγενείς», σε αντίθεση με προηγούμενες γενιές που τις χαρακτήρισε ως «ψηφιακούς μετανάστες».

Η σύγχρονη προσέγγιση συνδυάζει την αφήγηση παραμυθιών με τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων, δημιουργώντας ένα πεδίο πειραματισμού και δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών (ΨΙ). Η τεχνολογία επιτρέπει τη δημιουργία πλούσιων και διαδραστικών περιβαλλόντων μάθησης, όπου οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν και να δημιουργήσουν με τρόπο που ενισχύει την κριτική τους σκέψη και τις δημιουργικές τους δεξιότητες. Αυτή η σύνθεση ανοίγει νέους ορίζοντες για την εκπαίδευση και τη μάθηση, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τη δυνατότητα να εξερευνούν και να επικοινωνούν σε ένα περιβάλλον που συνδυάζει τον παραδοσιακό με τον ψηφιακό κόσμο (Μουλά & Κατσώνη 2022).

Η ΨΙ είναι μια σύντομη ιστορία που αφορά συνήθως το θέμα που προσεγγίζεται από την ολομέλεια της τάξης. Προσφέρει ένα περιβάλλον δημιουργικότητας και εξερεύνησης και βοηθά τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση και να αλληλεπιδράσουν. Επίσης, σύμφωνα με τον Frazel (2010), η χρήση εικόνων και ήχου καθιστά τη μάθηση αποτελεσματικότερη για τους μικρούς μαθητές του Νηπιαγωγείου που ακόμα δεν έχουν αναπτύξει όλους τους μηχανισμούς ενεργοποίησης της νέας γνώσης.

Στον αντίποδα των παραπάνω διαπιστώσεων και σύμφωνα με τους Rubegni & Landoni (2018), οι οποίοι ασχολήθηκαν με το σχεδιασμό ενός εργαλείου συγγραφής ΨΙ για μαθητές Νηπιαγωγείου, διαπίστωσαν κάποια δυστοκία από τα παιδιά και μια δυσκολία αντίληψης ως προς τα στοιχεία που απαιτούνται για τη σύνθεση μιας ιστορίας. Αυτό το συμπέρασμα συνάδει με το γνωσιακό και αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών της προσχολικής ηλικίας που σε ορισμένες περιπτώσεις ποικίλλει ανάλογα με το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον που διαβιούν.

Καταληκτικά, και σύμφωνα με τη βιβλιογραφική μελέτη και ανάλυση μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι τα οφέλη από τη χρήση της ΨΑ στην εκπαίδευση εν γένει είναι

πολλά. Χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι θα πρέπει να παραγκωνιστεί η παραδοσιακή αφήγηση. Οι Stamatis & Ntouka (2018) υπογραμμίζουν τη σημασία και των δύο τρόπων αφήγησης, της παραδοσιακής και της Ψηφιακής Αφήγησης (ΨΑ), ως παιδαγωγικά ωφέλιμους. Αναφέρουν ότι η παραδοσιακή αφήγηση είναι κατάλληλη για την ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών, ιδιαίτερα όταν υπάρχει έλλειψη από οπτικοακουστικά ερεθίσματα. Από την άλλη πλευρά, η ΨΑ λειτουργεί ως ένα πολυαισθητηριακό εργαλείο που είναι ελκυστικό για τους μαθητές, ενισχύοντας το ενδιαφέρον για τη μάθηση και συμβάλλοντας στη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Επιπλέον, η ΨΑ αποτελεί μια εναλλακτική και ενδιαφέρουσα τεχνική αφήγησης που μπορεί να έχει θετική επίδραση στη μάθηση των μαθητών. Οι μαθητές φαίνεται να την προτιμούν περισσότερο, κάτι που ενισχύει την εμπειρική τους σύνδεση με το περιεχόμενο της μάθησης.

Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να σχεδιάσει προσεκτικά το περιβάλλον μάθησης και να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ενσυναίσθησης με τους μαθητές του. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ανάπτυξης θετικών σχέσεων και της διατήρησης ενός ανοιχτού και ενθαρρυντικού περιβάλλοντος, που επιτρέπει στους μαθητές να αισθάνονται άνετα να εκφράζουν τις απόψεις τους και να εξερευνούν τις ιδέες τους με δημιουργικό τρόπο.

3. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο

3.1 Περιεχόμενο-Θεματικά πεδία

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΝΠΣ) στο Νηπιαγωγείο οργανώνει το περιεχόμενο της μάθησης σε τέσσερα θεματικά πεδία με βάση την ολιστική προσέγγιση, ενισχύοντας τις διεπιστημονικές συνδέσεις και προωθώντας τη διαθεματική ενιαιοποίηση. Στο επίκεντρο του ΝΠΣ (ΦΕΚ 5961/Β/17-12-21) βρίσκονται οι Ικανότητες του 21ου αιώνα, οι οποίες διατρέχουν όλα τα θεματικά πεδία και τις θεματικές ενότητες.

Η έννοια της ικανότητας στο ΝΠΣ είναι συνυφασμένη με την έννοια της επάρκειας και αντιμετωπίζεται ως μια δυναμική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την επιλογή, την ενεργοποίηση και τον συντονισμό ενός συνδυασμού γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για να ανταποκριθούν τα παιδιά αποτελεσματικά στις μαθησιακές προκλήσεις.

Συγκεκριμένα:

- **Γνώσεις:** Περιγράφουν το "τι" της μάθησης και προσδιορίζονται ως μια σειρά εδραιωμένων γενικών και ειδικών γνωστικών στοιχείων, ιδεών, εννοιών, θεωριών, σχημάτων, γεγονότων, δεδομένων και πληροφοριών που πρέπει να κατανοηθούν και να οικοδομηθούν από τα παιδιά.
- **Δεξιότητες:** Περιγράφουν το "πώς" της μάθησης και αποτελούν ένα σύνολο επιμέρους διακριτών μονάδων ενέργειας ή συμπεριφοράς, που απαιτούνται για την εφαρμογή των αντίστοιχων γνώσεων.
- **Στάσεις:** Περιγράφουν το "γιατί" της μάθησης και αντιστοιχούν σε προδιαθέσεις, τάσεις, συναισθήματα, αξίες, νοητικές συνήθειες και μορφές συμπεριφοράς, που επηρεάζουν το πώς αντιμετωπίζουν τα παιδιά την μάθηση και τις προκλήσεις του περιβάλλοντος μάθησης.

Αυτή η ολιστική προσέγγιση ενισχύει τη βαθύτερη κατανόηση και τη συνεκτικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία στο Νηπιαγωγείο, ενισχύοντας τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών σε πολλαπλά επίπεδα γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων.

Στο ΝΠΣ (2021/24) προτείνεται μια **εργαλειοθήκη τεσσάρων υποδοχών**, σε κάθε μια από τις οποίες εμπεριέχονται τρεις κατηγορίες βασικών ικανοτήτων που αλληλοσυνδέονται έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν σε πολλούς και διαφορετικούς συνδυασμούς, εξυπηρετώντας τη μαθησιακή διαδικασία:

A. Εργαλεία σκέψης: 1. Κριτική σκέψη, 2. Δημιουργικότητα, 3. Επίλυση προβλήματος και στοχαστική λήψη αποφάσεων

B. Εργαλεία επιστήμης και τεχνολογίας: 1. Καινοτομία, 2. Υπολογιστική σκέψη, 3. Σχεδιαστική και κατασκευαστική ικανότητα

Γ. Εργαλεία ζωής: 1. Προσωπική ενδυνάμωση και κοινωνική ευθύνη, 2. Ιδιότητα του πολίτη, 3. Ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα

Δ. Εργαλεία μάθησης: 1. Επικοινωνία, 2. Συνεργασία, 3. Μαθαίνω πως να μαθαίνω-μεταγνώση.

Τα θεματικά πεδία του ΝΠΣ είναι τέσσερα (4) και καθένα από αυτά περιλαμβάνει 2 θεματικές ενότητες εκτός από το 3^ο (Παιδί και Θετικές επιστήμες) στο οποίο ενσωματώνονται τρεις θεματικές ενότητες.

A' Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία, στο οποίο εμπεριέχονται οι Τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) και η Γλώσσα

B' Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία, στο οποίο εμπεριέχονται η Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη και οι Κοινωνικές Επιστήμες. Αυτό το πεδίο εστιάζει στη

συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών, υποστηρίζοντας πρακτικές Συναισθηματικού γραμματισμού.

Γ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Θετικές επιστήμες, στο οποίο εμπεριέχονται τα Μαθηματικά, οι Φυσικές Επιστήμες και η Τεχνολογία Κατασκευών

Δ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση, στο οποίο ανήκουν η Κινητική αγωγή και οι Τέχνες

Παρακάτω ακολουθούν τρία σημεία του ΝΠΣ για το Νηπιαγωγείο που θα απασχολήσουν στην πορεία την παρούσα διπλωματική εργασία στο θεωρητικό αλλά και στο πρακτικό της μέρος.

3.2 ΤΠΕ στο Νηπιαγωγείο

Οι σημερινοί μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση της τεχνολογίας και ανήκουν σε μια γενιά που ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός βρίσκεται στο «αίμα τους». Οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα έχει σχέση με τις ΤΠΕ ενεργοποιεί τα παιδιά και ανταποκρίνεται πλήρως στις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Το ΝΠΣ (2021/2024), όπως αναφέρθηκε αναλυτικά παραπάνω, καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών και εμπεριέχει στους στόχους του γενικά και ειδικά τη χρήση νέων τεχνολογιών και την ενσωμάτωση δράσεων πληροφορικού γραμματισμού.

Η θεματική ενότητα ΤΠΕ (Α΄ θεματικό πεδίο- Παιδί και Επικοινωνία) στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών, εστιάζοντας σε διάφορους στόχους και πτυχές:

1. Ανάπτυξη Ικανοτήτων και Δεξιοτήτων:

- Η ενότητα αυτή βοηθά τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη χρήση ψηφιακών περιβαλλόντων και να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης της πληροφορίας. Αυτό περιλαμβάνει την ικανότητα πρόσβασης σε πληροφορίες και γνώσεις καθώς και την κριτική αξιολόγηση των πληροφοριών που αποκτούν.
- Ενθαρρύνει την ανάπτυξη κριτικής στάσης και της σωστής χρήσης των ψηφιακών εργαλείων, βοηθώντας τα παιδιά να αντιληφθούν και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ψηφιακής κοινωνίας.

2. Ενσωμάτωση στη Διδακτική Διαδικασία:

- Η θεματική ενότητα ΤΠΕ ενσωματώνεται λειτουργικά και διασταλτικά σε όλα τα υπόλοιπα θεματικά πεδία του προγράμματος σπουδών. Αυτό ενισχύει τη διαφοροποιημένη προσέγγιση και την ενταξιακή προσέγγιση,

προσφέροντας αυξημένες δυνατότητες πρόσβασης στη γνώση και στην εκπαίδευση μέσω ποικίλων ερεθισμάτων (γλωσσικών, ακουστικών, εικονικών, απτικών, κινητικών κλπ.).

3. Ενίσχυση Δημιουργικότητας και Καινοτομίας:

- Η χρήση των ΤΠΕ ενισχύει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία των παιδιών, καθώς τους προσφέρει εργαλεία και περιβάλλοντα όπου μπορούν να εκφραστούν και να συνεργαστούν ενεργά.

Μέσω αυτών των προσεγγίσεων, η θεματική ενότητα ΤΠΕ ενισχύει την ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών στο Νηπιαγωγείο, συνδυάζοντας μάθηση και κοινωνικές δεξιότητες με την ενίσχυση των ικανοτήτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική πλοήγηση στον ψηφιακό κόσμο.

3.3 Συναισθηματικός εγγραμματισμός και Νηπιαγωγείο

Σύμφωνα με το ΝΠΣ (2021/24), στο Β' θεματικό πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία, οι μαθησιακές εμπειρίες που προωθούνται διαμορφώνουν ένα κατεξοχήν ανθρωποκεντρικό και ενταξιακό πλαίσιο ατομικής και συλλογικής έκφρασης και θετικής αλληλεπίδρασης, το οποίο χαρακτηρίζει εν γένει το πρόγραμμα σπουδών και αξιοποιείται σε όλες τις θεματικές ενότητες.

Εστιάζει στη συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών, προωθώντας πρακτικές *συναισθηματικού εγγραμματισμού*, ώστε τα παιδιά να αναγνωρίζουν, να διαχειρίζονται και να εκφράζουν τα δικά τους συναισθήματα, να κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, να συζητούν τις δυσκολίες που συναντούν στην καθημερινότητά τους αλλά και σε σχέση με ευρύτερα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα (συναισθηματική επίγνωση).

Η συνειδητοποίηση του εαυτού και η ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας, η οποία δομείται σε συνάρτηση με τις θετικές αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον, αποτελούν τη βάση για τον συναισθηματικό εγγραμματισμό. Το επίπεδο συναισθηματικού εγγραμματισμού των μαθητών έχει απασχολήσει τους ερευνητές και σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία καταδεικνύεται ότι έχει άμεση σχέση με την σχολική επίδοση (Qualter et.al., 2012; Burton, 2007) γεγονός που δικαιολογεί την ανάγκη ύπαρξης μιας «συναισθηματικής κουλτούρας» στην σχολική τάξη (Radford, 2003) που θα διακατέχεται από διδακτικές στρατηγικές συναισθηματικής αγωγής και θα στοχεύει στη συναισθηματική υγεία αμφοτέρων (εκπαιδευτικών-μαθητών).

3.4 Η τέχνη στο Νηπιαγωγείο

Σύμφωνα πάντα με το ΝΠΣ, η θεματική ενότητα των τεχνών, η εμπειρία των αισθήσεων, ανήκει στο Δ' θεματικό πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση. Παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες και εμπειρίες δημιουργικής αναπαράστασης και επικοινωνίας των ιδεών και των συναισθημάτων τους. Οι στόχοι της ενότητας εστιάζουν στην ανάπτυξη της οπτικής, ακουστικής και αισθητικής αντίληψης, στην ενεργοποίηση της φαντασίας και της κριτικής σκέψης των παιδιών, μέσα από την επαφή με σημαντικά έργα παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς και ποικίλα ερεθίσματα που καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο.

Οι τέχνες (ζωγραφική, μουσική, χορός, θέατρο) αλληλεπιδρούν και ενσωματώνονται λειτουργικά και στις υπόλοιπες θεματικές ενότητες διευρύνοντας τις δυνατότητες γνωστικής ευελιξίας και επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων με δημιουργικότητα και φαντασία. Άλλωστε η τέχνη αποτελεί μια πολύ σημαντική και ξεχωριστή μορφή επικοινωνίας για τα παιδιά παράλληλα με τον προφορικό τους λόγο και τα βοηθά να εκφραστούν, να εμπεδώσουν, να αντιληφθούν, να περιγράψουν, να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους και τα συναισθήματά τους, να μάθουν.

4. Συναισθήματα

4.1 Συναισθηματική Νοημοσύνη

Σύμφωνα με τους Mayer & Salovey (1997), ως *συναισθηματική νοημοσύνη* ορίζεται «μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του».

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η ενσυναίσθηση (empathy). Πρόκειται για την στάση που επιλέγει ο καθένας με κύριο γνώρισμα την κατανόηση και την συμμετοχή στα προβλήματα και στα βιώματα του άλλου χωρίς όμως να επιδιώκεται η ταύτιση με αυτά, «μπαίνουμε δηλαδή στον κόσμο του άλλου, χωρίς όμως να χανόμαστε σε αυτόν» (Θεοδοσάκης, 2011).

Η συναισθηματική νοημοσύνη στα παιδιά μπορεί να καλλιεργηθεί και να ενισχυθεί από πολύ μικρή ηλικία, σύμφωνα με πολλές έρευνες και μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορα μέρη του κόσμου, συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού χώρου.

1. **Coleman (2006)**: Ο Coleman υπογραμμίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί από πολύ μικρή ηλικία, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους.
2. **Bruce (2020)**: Η έρευνα της Bruce ενισχύει την άποψη του Coleman, δείχνοντας ότι η διδασκαλία κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στο Νηπιαγωγείο έχει θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των παιδιών, ενθαρρύνοντας την επιτυχημένη ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης τους.
3. **Καζέλα & Κοντοπούλου (2014)**: Η έρευνα αυτή επισημαίνει τη μεταβλητότητα της συμπεριφοράς των παιδιών ως προς την έκφραση, ενσυναίσθηση, κατανόηση και ρύθμιση των συναισθημάτων τους, υποστηρίζοντας την ανάγκη για διαρκή εκπαιδευτική προσπάθεια να διδάσκονται αυτές οι δεξιότητες από μικρή ηλικία.

Συνολικά, οι προαναφερθείσες έρευνες υποστηρίζουν τη σημασία της συναισθηματικής ανάπτυξης στα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία και τη συμβολή της στη γενική τους ανάπτυξη και εκπαίδευση.

4.2 Συναισθηματική Επίγνωση και Συναίσθημα

Η συναισθηματική επίγνωση είναι η ικανότητα που χαρακτηρίζει αποκλειστικά τους ανθρώπους, με την οποία μπορούν να παρατηρούν και να συλλογίζονται πάνω στις αυτόματες συναισθηματικές αντιδράσεις τους προαποφασίζοντας τον τρόπο που θα τις χειριστούν ή θα τις εκφράσουν πριν γίνουν ορατές στους άλλους (Lane & Smith, 2021). Η κατανόηση, η αναγνώριση, η έκφραση και η συζήτηση για τα συναισθήματα είναι ένα σημαντικό μέρος της συναισθηματικής επίγνωσης (Μότσιου & Βαλετόπουλος, 2019).

Η έννοια της συναισθηματικής επίγνωσης συνδέεται στενά με την κατανόηση και την ευαισθητοποίηση σχετικά με τα διάφορα συναισθήματα που βιώνουμε, καθώς και με την ικανότητα να τα διαχειριζόμαστε αποτελεσματικά. Τα συναισθήματα αντιπροσωπεύουν συγκινησιακές καταστάσεις που ενεργοποιούνται αυτόματα σε αντίδραση σε διάφορες καταστάσεις και ερεθίσματα (Lightfoot et al., 2014).

Σύμφωνα με τους Lane & Smith (2021), τα συναισθήματα εξυπηρετούν κρίσιμες λειτουργίες για την επιβίωση και την αναπαραγωγή του ανθρώπινου είδους. Αυτά τα συναισθήματα προωθούν συμπεριφορές που είναι ζωτικής σημασίας για την επιβίωση, όπως η αναγνώριση των κινδύνων και η απόκριση σε αυτούς, η ανάγκη για κοινωνική σύνδεση και υποστήριξη, καθώς και η ρύθμιση της συμπεριφοράς σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

4.3 Τα συναισθήματα στην προσχολική ηλικία

Η χαρά, ο θυμός, ο φόβος, η λύπη, η απέχθεια, η αγάπη είναι βασικά συναισθήματα παρόντα σε όλους τους ανθρώπους³ από τη γέννησή τους ή την πρώτη τους βρεφική ηλικία. Αργότερα καθώς το βρέφος (περίπου στον 8^ο μήνα) αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον οριοθετεί, αναπτύσσει πιο περίπλοκα συναισθήματα τα οποία είναι «κοινωνικοπολιτισμικά καθορισμένα» (Μότσιου & Βαλετόπουλος, 2019). Πρόκειται για την ενόχληση, την ντροπή, τη ζήλεια ή την ενοχή.

Τα βασικά συναισθήματα αναγνωρίζονται ευκολότερα από τα μικρά παιδιά καθότι δε συνδέονται με αφηρημένες έννοιες αλλά υπάρχει μια αιτιοκρατική σχέση που τα προκαλεί. Για παράδειγμα, ένα παιδί νιώθει λύπη διότι του πήραν το παιχνίδι του ή χαρά γιατί τρώει παγωτό. Η προσχολική ηλικία αποτελεί κρίσιμη περίοδο για την ανάπτυξη της συναισθηματικής επίγνωσης στα παιδιά. Κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, η ανάπτυξη της συναισθηματικής επίγνωσης συνδέεται με την ανάπτυξη ορισμένων κρίσιμων γνωστικών διεργασιών και δεξιοτήτων:

1. **Σκέψη και μνήμη:** Η ικανότητα να σκέφτονται πιο σύνθετα και να αντιλαμβάνονται περισσότερες πτυχές των καταστάσεων είναι σημαντική για τη διαχείριση των συναισθημάτων. Παραδείγματα περιλαμβάνουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις αιτίες των συναισθημάτων τους και τις πιθανές συνέπειες των αντιδράσεών τους.
2. **Αντίληψη:** Η ικανότητα να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές πτυχές των καταστάσεων και των σχέσεων είναι σημαντική για την κατανόηση των συναισθημάτων τους και των άλλων που τους περιβάλλουν.

³ Εκτός και αν υφίσταται η διαταραχή της «αλεξιθυμίας». Η διαταραχή αυτή αφορά άτομα απαθή που φαίνεται να μην συγκινούνται με τίποτα και τους διέπει μια συναισθηματική αδιαφορία ή απάθεια. Βλ. <https://tvxs.gr/news/ygeia/aleksithymia-yparxoun-anthropoi-xoris-katholoy-synaisthimata/>

Η Slusniene (2019) τονίζει ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής επίγνωσης στα παιδιά απαιτεί την ανάπτυξη των παραπάνω γνωστικών διεργασιών και δεξιοτήτων, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους με υπευθυνότητα και αποτελεσματικότητα.

Ταυτόχρονα με τη γνώση των συναισθημάτων και την ικανότητα διαχείρισής τους, τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν και την ικανότητα να προσαρμοστούν στα κοινωνικά πρότυπα της εκάστοτε συμπεριφοράς. Η ικανότητα αυτή γνωστή και ως «κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια» (Lightfoot et al., 2014) αποτελεί μια πολύπλοκη κατασκευή. Για αυτόν τον λόγο, είναι αναγκαίο να χτίζονται τα θεμέλια για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών από τη φοίτησή τους στο Νηπιαγωγείο.

Τα παιδιά αναπτύσσουν σταδιακά τον συναισθηματικό γραμματισμό, την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να μιλούν για αυτό που νιώθουν τα ίδια αλλά και οι άλλοι. Πρόκειται για ένα δομικό συστατικό της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης διότι βοηθά τα παιδιά αφενός να κατανοήσουν τι δικές τους συναισθηματικές εμπειρίες αλλά και αφετέρου να κατανοήσουν, να αποδεχθούν τις συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων. (Mercer & Littleton, 2007). Ο συναισθηματικός γραμματισμός βοηθά τα μικρά παιδιά να επιλύουν προβλήματα και να ρυθμίζουν, ελέγχουν, εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες για την ομαλή και επιτυχή ανάπτυξη του νέου ανθρώπου. Τα παιδιά που έχουν επίγνωση της συναισθηματικής τους κατάστασης είναι πιο πιθανό να εμπλέκονται στις δραστηριότητες και ρουτίνες της σχολικής τάξης και λιγότερο πιθανό να παρουσιάζουν εκρήξεις, να απογοητεύονται εύκολα ή να είναι παρορμητικά ((Mercer & Littleton, 2007).

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 3, η καλλιέργεια της συναισθηματικής επίγνωσης και γενικότερα του συναισθηματικού εγγραμματισμού παίζει σημαντικό ρόλο στην τάξη του Νηπιαγωγείου και διαπερνά όλα τα θεματικά πεδία του σύμφωνα με το ΝΠΣ του.

4.4 Καλλιέργεια της συναισθηματικής επίγνωσης στο Νηπιαγωγείο

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη γενικότερη ευημερία του (Alwayely et al., 2021) μέσα από κατάλληλα παρεμβατικά προγράμματα που λαμβάνουν χώρα στο Νηπιαγωγείο. Οι μαθητές της προσχολικής εκπαίδευσης βρίσκονται σε μια ηλικία ορόσημο για την ανάπτυξη και εξέλιξή τους σε διάφορους τομείς. Η Slusniene (2019) αναφέρει ότι η αναγνώριση, η έκφραση και ο έλεγχος των συναισθημάτων αποτελούν σημαντικούς μαθησιακούς στόχους, παράλληλους με την

εκμάθηση της γραφής και ανάγνωσης. Αυτό σημαίνει ότι η ικανότητα να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους είναι θεμελιώδης για την ανάπτυξη της συναισθηματικής επίγνωσης και τη γενικότερη κοινωνικοσυναισθηματική τους ευημερία.. Η αναγνώριση και η κατανόηση των συναισθημάτων από μικρή ηλικία έχει σημαντικές επιπτώσεις στη μετέπειτα κοινωνική προσαρμογή των παιδιών, σύμφωνα με τις έρευνες των Alwayely και συνεργατών (2021) και των Lane & Smith (2021). Η επιτυχία σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις και η δημιουργία λειτουργικών σχέσεων συνδέεται άμεσα με την ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται και να αντιδρούν σωστά σε συναισθήματα, τόσο των ίδιων όσο και των άλλων.

Η μεγαλύτερη γνώση και ευαισθητοποίηση στα συναισθήματα συμβάλλει στην ανάπτυξη υγιών κοινωνικών δεξιοτήτων και στη μείωση των εσωτερικευμένων ή καταπιεσμένων συμπεριφορών. Αυτό οδηγεί σε πιο εποικοδομητικές και ενισχυτικές κοινωνικές συνθήκες για τα παιδιά και το περιβάλλον τους. Επομένως, η ενίσχυση της συναισθηματικής επίγνωσης στα πρώτα χρόνια ζωής είναι κρίσιμη για τη συνολική τους ανάπτυξη και ευημερία.

Επιπροσθέτως, η καθιέρωση των κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων ως σημαντικοί παράγοντες πρόγνωσης για την ψυχική υγεία, τη σχολική ετοιμότητα και την ακαδημαϊκή επιτυχία είναι ευρέως διαπιστωμένη (Alwayely et al., 2021). Το Νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος πρώιμης παρέμβασης και ανίχνευσης δυσκολιών. Κατά αυτόν τον τρόπο, η ανίχνευση αναπτυξιακών καθυστερήσεων και η έγκαιρη παρέμβαση θα μπορέσει να διασφαλίσει την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών με γνώμονα την ευημερία και επιτυχία τους. Ο σκοπός της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει, μεταξύ άλλων, στη διανοητική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων προσανατολισμένων στη θετικότητα, στην ενίσχυση πολλών πλευρών της προσωπικότητας των μαθητών και στον εμπλουτισμό του συναισθηματικού τους κόσμου. Σύμφωνα με τον Coleman (1995), σκοπός των προγραμμάτων αυτών είναι η κατάκτηση κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, που θα βοηθήσουν ευρύτερα τους μαθητές στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και στη σχέση τους με τους «άλλους».

Αξίζει να σημειωθεί, καταληκτικά, ότι η καλλιέργεια της αισιοδοξίας, της ενσυναίσθησης, της δημιουργικότητας, της αυτοεκτίμησης, της ελπίδας, της συνεργασίας, της ποιοτικής επικοινωνίας, προετοιμάζει τους μαθητές να κατανοήσουν και να δεχτούν έννοιες όπως η διαφορετικότητα, ο αμοιβαίος σεβασμός, η αποδοχή του «άλλου», ενώ διαφαίνεται να λειτουργούν προληπτικά στο θέμα των συγκρούσεων και του σχολικού εκφοβισμού

(Σταλίκας, Γιωτσίδη & Καρακασίδου, 2020) που τη σημερινή εποχή έχει πάρει πολύ μεγάλες διαστάσεις.

5. Η Τέχνη και η συμβολή της στην εκπαιδευτική διαδικασία

5.1 Η τέχνη στην εκπαίδευση

Η τέχνη επιδρά θετικά σε όλα τα επίπεδα του νου και των συναισθημάτων. Γεννήθηκε από την ανάγκη του ανθρώπου να εκφραστεί και να επικοινωνήσει. Αντλεί τα ερεθίσματά της από το περιβάλλον (φυσικό-ανθρωπογενές), από δυνατά αισθήματα, από τις ιδέες, από τα δεινά του πολέμου και την περίοδο της ειρήνης, αλλά και από την καθημερινότητα του ανθρώπου (Χαρπαντίδου & Τραχανοπούλου, 2013). Αυτή ακριβώς η αμεσότητά της με τον άνθρωπο αποτελεί και την αναγκαία συνθήκη της ύπαρξής της στην σχολική τάξη. Παράλληλα ο Vygotsky (1987a), υποστηρίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν αυθόρμητα μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ιδιαίτερα με τη χρήση των τεχνών δίνονται ευκαιρίες κοινωνικοποίησης. Γίνεται φανερό λοιπόν η λειτουργία των τεχνών ως μορφών σκέψης και επικοινωνίας στην εκπαίδευση (Μιχαηλίδου & Πέτρα, 2015).

Η εισαγωγή της τέχνης στην εκπαίδευση οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη συχνή χρήση έργων τέχνης (ζωγραφικής κυρίως) στη διδασκαλία τους, με τρόπο που ενισχύει την κριτική σκέψη, προσφέροντας νέες διαστάσεις στη μάθηση. Η επαφή των παιδιών με την τέχνη τους χαρίζει γνωστική ευελιξία, καλλιεργεί τη φαντασία τους, ωθεί την σκέψη σε πολλαπλές ερμηνείες, τους ενδυναμώνει πολιτιστικά και τους ευαισθητοποιεί αισθητικά. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Κόκκο (2011, όπως ανάφ. στο Χαρπαντίδου & Τραχανοπούλου, 2013), το έργο τέχνης όταν γίνεται αντικείμενο παρατήρησης προάγει τον στοχασμό των μαθητών και τον κριτικό στοχασμό αποτελώντας σημαντικό μοχλό «πρόκλησης για σκέψη».

Αρκετοί σημαντικοί ερευνητές- μελετητές από το χώρο της παιδαγωγικής αλλά και της διδασκαλίας της τέχνης (Eisner, 2002; Efland, 2002) έχουν τονίσει τη σημασία της ενσωμάτωσης της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διεργασία. Βασικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα από την τέχνη είναι η χαλάρωση από το άγχος για την κατάκτηση της γνώσης. Οι μαθητές έχοντας ως μέσο την ελευθερία της έκφρασης, της επικοινωνίας και τη δημιουργικότητά τους καλλιεργούν τις δεξιότητές τους και διατηρούν σε εγρήγορση τη σκέψη και το συναίσθημα, φτάνοντας αβίαστα στην κατάκτηση της γνώσης (Χαρπαντίδου & Τραχανοπούλου, 2013).

Η τέχνη μπορεί να προσεγγιστεί με τρεις διαφορετικούς τρόπους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, όπως περιγράφονται από τους Μιχαηλίδου και Πετρά (2015):

1. **Τέχνη ως αυτόνομος κλάδος:** Σε αυτήν την προσέγγιση, η τέχνη θεωρείται ξεχωριστό αντικείμενο διδασκαλίας με σκοπό την αισθητική καλλιέργεια και τη διαμόρφωση πολυεπίπεδης γνώσης μέσω της παρατήρησης και της αλληλεπίδρασης με το έργο τέχνης.
2. **Τέχνη ως εκπαιδευτικό εργαλείο:** Σε αυτήν την προσέγγιση, η τέχνη χρησιμοποιείται για την επίτευξη παιδαγωγικών στόχων και την ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων. Οι μαθητές χρησιμοποιούν την τέχνη ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων τους μέσω ήχων, χρωμάτων, εικόνων και κινήσεων, προάγοντας την προσωπική έκφραση και την αυτοσυνειδητοποίηση.
3. **Τέχνη ως θεραπευτικό μέσο (Art Therapy):** Σε αυτήν την προσέγγιση, η τέχνη χρησιμοποιείται ως θεραπευτικό εργαλείο, ιδίως στον παιδοψυχιατρικό τομέα. Η εικαστική θεραπεία επιτρέπει στα παιδιά να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις που ενδέχεται να μην μπορούν να εκφράσουν με λεκτικό τρόπο. Αυτό συμβάλλει στην αντιμετώπιση εσωτερικών συγκρούσεων και ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους.

Κάθε μια από αυτές τις προσεγγίσεις αντιμετωπίζει την τέχνη ως μέσο για την ανάπτυξη διαφορετικών πτυχών στην εκπαίδευση, ενισχύοντας τις δεξιότητες των μαθητών σε διαφορετικούς τομείς και προάγοντας την προσωπική τους ανάπτυξη και ευημερία.

5.2 Τα οφέλη της χρήσης των Τεχνών στην Εκπαίδευση

Από μια συνολική σκοπιά διαπιστώνεται ότι με τη χρήση των Τεχνών στο σχολείο δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να αναπτύξει τις γνωστικές του δεξιότητες, αφού χρησιμοποιείται ο προφορικός αλλά και ο γραπτός λόγος, την ικανότητα να χρησιμοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, να παρατηρεί τον κόσμο από διάφορες οπτικές γωνίες, να ακούει, να διαβάζει. Παρέχεται ακόμα η ευκαιρία στο μαθητή να κατανοεί έννοιες και ιδέες, να αναπτύσσει κοινωνικές, πολιτισμικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Αυτό επιτυγχάνεται, καθώς προωθείται η καλλιέργεια της αλληλεγγύης και της συνεργασίας, εδραιώνεται η εμπιστοσύνη, τονώνεται η αποδοχή της διαφορετικότητας και προωθείται ο γόνιμος διάλογος (Μιχαηλίδου & Πέτρα 2015).

Σύμφωνα με τον Gardner (1990) τα έργα τέχνης συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης. Την ίδια αντίληψη για τη λειτουργία των έργων τέχνης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει και ο Perkins (1994) ο οποίος υποστηρίζει πως η επαφή με τα έργα τέχνης προάγει τον στοχασμό.

Η τέχνη αποτελεί μια κοινή γλώσσα για όλους. Πρόκειται για έναν κώδικα επικοινωνίας κοινό και προσίτο για όλους και σε όλους που επιτυγχάνει τη συμπερίληψη και το σεβασμό της διαφορετικότητας. Αποτελεί πρόκληση αλλά και αναγκαία συνθήκη για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων προκειμένου να διαμορφώσουν ένα γόνιμο έδαφος στο οποίο θα μπορέσουν να καλλιεργήσουν το διάλογο μεταξύ εκπαίδευσης- τέχνης και του παιδαγωγικού της ρόλου στη ζωή των παιδιών.

5.3 Θεωρίες αισθητικής ανάπτυξης-Το «συμβολικό» μοντέλο αισθητικής ανάπτυξης του Gardner

Κεντρική θέση στην προσέγγιση του μοντέλου αυτού κατέχει η διάκριση που υφίσταται μεταξύ τριών αλληλεπιδρώντων συστημάτων-διαδικασιών κατά τη διάρκεια μιας αισθητικής πράξης:

- Της διαδικασίας του «δημιουργείν-κατασκευάζειν»
- Της διαδικασίας του «αντιλαμβάνεσθαι»
- Της διαδικασίας του «συναισθάνεσαι»

Σύμφωνα με το μοντέλο του Gardner (1982,όπως ανάφ. στο Μπράτιτσης κ.α., 2023), τα αισθητικά ερεθίσματα ενεργοποιούν συγχρόνως συναισθήματα και σκέψεις τόσο στον δημιουργό όσο και στον θεατή του εικαστικού έργου. Η αισθητική ανάπτυξη δε συμβαίνει ταυτόχρονα και ταυτόσημα σε όλα τα επιμέρους συστήματα συμβόλων (μουσική, ζωγραφική, λογοτεχνία, χορός) και δεν έχει άμεση σχέση με τη γνωστική εξέλιξη των παιδιών. Η αισθητική ανάπτυξη συνδέεται με τη συμβολική ανάπτυξη των παιδιών δηλαδή, την κατάκτηση της διαδικασίας χρήσης συμβόλων, τα οποία «στέκονται αντί για κάτι που θέλουμε να απεικονίσουμε ή να κατανοήσουμε».

Κατά τον Gardner (1982) δύο είναι οι κύριες φάσεις της αισθητικής ανάπτυξης του ατόμου:

- Το *προσυμβολικό στάδιο* (2-7ετών): Στην ηλικία αυτή αρχίζει μια πρώτη προσπάθεια κατανόησης των συμβόλων. Το θέμα είναι το κυριότερο κίνητρο κατηγοριοποίησης των εικαστικών έργων. Τα παιδιά μπορούν να δουν κάθε φορά ένα μόνο χαρακτηριστικό της ζωγραφιάς. Δεν αναγνωρίζουν το στυλ του

δημιουργού. Μπορούν όμως να εκτελέσουν τη μεταφορική λειτουργία όταν βλέπουν κάτι.

- Το *συμβολικό στάδιο* (7 ετών και άνω). Ενισχύεται ο οπτικός ρεαλισμός. Στα έργα των παιδιών επιδιώκεται η τεχνική τελειότητα. Αναπτύσσεται η ευαισθησία ως προς τη φόρμα, την εκφραστικότητα του έργου. Τα παιδιά αρχίζουν να κατηγοριοποιούν τα έργα όχι μόνο βάση θέματος αλλά και με το χρώμα ή την υφή της πινελιάς. Όσο μεγαλώνει το παιδί και γίνεται έφηβος εκεί αρχίζουν να διαφοροποιούνται οι τεχνικές ιδιότητες και να εξαρτώνται από την εκφραστικότητα και τις προσωπικές προτιμήσεις τους σύμφωνα με τα κοινωνικά πρότυπα (κρίση της αισθητικής απορρόφησης-σχετικισμός).

5.4 Η παρατήρηση των έργων τέχνης ως διδακτική τεχνική

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς αλλά και τους εκπαιδευτικούς που έχουν δοκιμάσει στην πράξη διδακτικές προσεγγίσεις που εμπλέκουν την παρατήρηση έργων τέχνης, προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα οφέλη είναι πολυποίκιλα για τους μαθητές. Κατά κύριο λόγο, οι μαθητές όλων των ηλικιακών ομάδων, αναπτύσσονται ολιστικά (συναισθηματικά, γνωστικά, αισθητικά, στοχαστικά). Έτσι επιτυγχάνουν μια βαθύτερη αντίληψη όχι μόνο του εαυτού τους αλλά και της περιβάλλουσας πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Μέγα (2011, όπως ανάφ. στο Μπράιτσης κ.α., 2023), οι μαθητές/τριες, σε επίπεδο στάσεων και αυτογνωσίας:

- Σέβονται τις αντιλήψεις, τις αξίες, τις ιδέες, την τράπεζα των εμπειριών και γνώσεων των άλλων, καθώς εμβαθύνουν σε αυτές μέσω της παρατήρησης (πολιτισμικότητα).
- Αποκτούν ενσυναίσθηση και κατανοούν βαθύτερα τις αντιλήψεις και το σύστημα αξιών των άλλων, όπως εκφράζονται στα έργα τέχνης.
- Έρχονται σε επαφή με αυθεντικές εμπειρίες ζωής και αποκτούν προσαρμοστικές ικανότητες για την ενήλικη ζωή τους και τον εγκλιματισμό τους στην κοινωνία, καθώς ενθαρρύνονται να παρατηρούν πολύπλοκα φαινόμενα, να δίνουν τη δική τους ερμηνεία σε μια κατάσταση προβληματισμού και να βρίσκουν λύση εκεί που φαινομενικά υπάρχει αδιέξοδο.
- Κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους, συνειδητοποιώντας τις ανάγκες τους.

Σε επίπεδο ικανοτήτων και γνώσεων:

- Καλλιεργούν σταδιακά τη στοχαστική τους ικανότητα, μεταβατικά από την απλή παρατήρηση και περιγραφή, στην ερμηνεία των συμβόλων, στην αναγνώριση σχέσεων.
- Καλλιεργούν σταδιακά τη δημιουργική τους σκέψη, καθώς χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να παρουσιάσουν πρωτότυπες ιδέες ή έργα
- Αναπτύσσουν την ερευνητική διάθεση, κάτι που επιτυγχάνεται είτε μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σεναρίων ή μεμονωμένων τεχνικών βάση των οποίων το έργο τέχνης γίνεται αφορμή για έρευνα.
- Αντιλαμβάνονται τις συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι για να γίνει κατανοητό ένα φαινόμενο χρειάζεται η συνέργεια πολλών επιστημονικών κλάδων, φιλοσοφικών αντιλήψεων, ιστορικών γεγονότων.
- Ενδυναμώνουν την παρατήρηση που αποτελεί τη βάση για στοχαστικές ερμηνείες.
- Ενισχύουν τα αποθέματα γνώσεων
- Εξελίσσουν την αισθητική τους αντίληψη

5.5 Το συμβολικό μοντέλο στη νηπιακή ηλικία και πρακτικές αισθητικής ανάπτυξης

Σύμφωνα με την επιστημονική θέση των συμβολιστών, τα τρία αλληλεπιδρώντα συστήματα (δημιουργείν, αντιλαμβάνεσθαι, συναισθάνεσαι) βρίσκονται κατά τη νηπιακή ηλικία στην πρώτη φάση της ανάπτυξης, αποτελώντας ένα ακατέργαστο όλο. Κατά τον Gardner (1981), όταν αργότερα θα αρχίσει να αναπτύσσεται το «ακατέργαστο όλο», τότε θα αρχίσει να επιμερίζεται και να διαφοροποιείται προκειμένου να τελειοποιηθεί η λειτουργία κάθε επιμέρους συστήματος, με στόχο την τελική επανένωση των επιμέρους συστημάτων σε ένα εξελιγμένο σύστημα που θα λειτουργεί ως «όλο».

Στη νηπιακή ηλικία τα τρία συστήματα δεν έχουν ακόμα διαφοροποιηθεί και σύμφωνα με τα παιδικά ιχνογραφήματα φαίνεται ότι το σύστημα του «δημιουργείν» προηγείται της ανάπτυξης του συστήματος του «αντιλαμβάνεσθαι». Τα νήπια, όμως, φαίνεται ότι προσυνειδησιακά έχουν αναπτύξει κάποια μορφή αισθητικής αντίληψης. Ενώ το «συναισθάνεσαι» φαίνεται να είναι αυτό που λειτουργεί αμεσότερα.

Η καλύτερη ενεργοποίηση των αισθήσεων, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διάκριση λεπτών αισθητηριακών διαφορών, οι οποίες οδηγούν σε διαφοροποιημένες συναισθηματικές και γνωστικές λειτουργίες. Αυτές μέσω της διαδικασίας τους «δημιουργείν», αποτυπώνονται σε διαφορετικά χρώματα, σχήματα, μορφές. Αυτό έχει ως

αποτέλεσμα τη βίωση των ερεθισμάτων μέσα από διαφορετικές αισθητηριακές πηγές , έτσι π.χ., το χρώμα να μη βιώνεται μόνο δια της όρασης αλλά, με τη βοήθεια της συμβολικής λειτουργίας, και δια της αφής ή της όσφρησης. Κάτι τέτοιο απαιτεί τη συνεισφορά μιας ενδυνάμει μεταφορικής-συμβολικής λειτουργίας όπου π.χ., η αίσθηση της αφής γίνεται νοητική εικόνα που αποτυπώνεται στο χαρτί. Παιχνίδια με ακουστικά μουσικά ερεθίσματα που γίνονται χρώμα, σχήμα ή φιγούρα με ιστορία ανάλογη του χαρακτήρα της, παιχνίδια όσφρησης, όπου η οσμή «λουλουδιών, μπαχαρικών» γίνεται σχήμα, μορφή ή χρωματιστή ιστορία. Παιχνίδια όπου τα παραμύθια γίνονται χρώμα συναισθηματικό αλλά και γνωστικό ή συναισθηματικό σχήμα.

Εύκολα αναγνωρίζει κανείς ότι τα πολυαισθητηριακά ερεθίσματα, σύμφωνα με τον Gardner (1981, όπως ανάφ. στο Μπράτιτσης κ.α., 2023), έχουν μεγάλη σημασία και επενεργούν πολυεπίπεδα στους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, που αν και δε συνδέονται άμεσα με την αισθητική ανάπτυξη, επηρεάζουν όλους τους τομείς μάθησης, εστιάζοντας στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κάθε μαθητής προσλαμβάνει τη γνώση και αντιλαμβάνεται το περιβάλλον γύρω του.

Β. ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

6. Σχεδιασμός της Ψηφιακής ιστορίας

6.1 Κίνητρο δημιουργίας- Εκπαιδευτικό πρόβλημα

Τα συναισθήματα παίζουν σπουδαίο ρόλο στη ζωή του κάθε ανθρώπου και είναι πολύ σημαντικό να μπορεί να τα αναγνωρίζει και να τα διαχειρίζεται προς όφελος δικό του αλλά και των άλλων γύρω του. Τα μικρά παιδιά βιώνουν καθημερινά διάφορα συναισθήματα καθώς αλληλεπιδρούν με συνομήλικους και ενήλικες στο οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να αποκτήσουν τη συναισθηματική επίγνωση, μαθαίνοντας να αναγνωρίζουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και των άλλων. Σύμφωνα με τον Piaget, η δυσκολία που παρατηρείται στα μικρά παιδιά είναι η έλλειψη ενσυναίσθησης, καθώς αδυνατούν να έρθουν στη θέση του άλλου και να τον καταλάβουν, διότι βρίσκονται στο εγωκεντρικό στάδιο (Wadsworth, 2001). Ταυτόχρονα δυσκολεύονται να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα και να προσδιορίσουν τις αιτίες που τα προκαλούν. Η καλλιέργεια των συναισθημάτων και η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη, γενικότερα, των παιδιών είναι καθοριστική και πολύ σημαντική για τη διαμόρφωση ενός υγιούς χαρακτήρα στους μελλοντικούς ενήλικες και στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

Γενικός σκοπός της διδακτικής προσέγγισης είναι να δώσει την ευκαιρία στους μικρούς μαθητές να αναγνωρίσουν καλύτερα και να μπορούν να εκφράσουν βασικά τους συναισθήματα, αναπτύσσοντας παράλληλα την ενσυναίσθησή τους και τον συναισθηματικό εγγραματισμό. Η τέχνη, κυρίως η ζωγραφική και η μουσική, χρησιμοποιούνται ως διδακτικά εργαλεία δημιουργώντας μια γέφυρα επικοινωνίας με τα παιδιά, λόγω του ελκυστικού περιεχομένου τους και της αμεσότητας τους. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν και να περιγράψουν τα συναισθήματά που τους προκαλεί ένα έργο τέχνης ή στην περίπτωση της μουσικής ακρόασης, να αναγνωρίσουν το συναίσθημα που προκαλεί το μουσικό ερέθισμα, περιγράφοντας το με το σώμα τους, με την κίνηση και την εκφραστικότητα του προσώπου τους και τη ζωγραφική.

Η διδακτική προσέγγιση που πραγματοποιήθηκε είναι συμβατή με τη φιλοσοφία και τις βασικές αρχές που διέπουν το τρέχον Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021). Αναπτύσσονται δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά και αποσκοπούν στην καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Όλα αυτά επιτυγχάνονται με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ, ως εργαλείο έρευνας, ανακάλυψης και δημιουργίας.

Η προσέγγιση εστιάζει στο Δ΄ θεματικό πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση και στο Β΄ Θεματικό πεδίο: Παιδί. Εαυτός και κοινωνία. Η επεξεργασία, ωστόσο, του θέματος διαχέεται σε όλες σχεδόν τις κατευθύνσεις του ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών αντιμετωπίζοντας με ολιστική διάθεση τη μάθηση.

6.2 Η ιστορία και η δομή της

Οι **πρωταγωνιστές** της ιστορίας είναι τα Συναισθήματα (Εικόνα 2), που ζουν αγαπημένα και αρμονικά στην πολιτεία τους.



Εικόνα 2 «Τα συναισθήματα»

Η Ελπίδα (Εικόνα 3), είναι το συναίσθημα που θα αναλάβει ενεργό δράση στην εξέλιξη της ιστορίας. Πρόκειται για τον βασικό χαρακτήρα της ιστορίας.



Εικόνα 3 «Η Ελπίδα»

Το γαλάζιο πουλί ο Φρίξος (εικόνα 4) είναι ο χαρακτήρας που λειτουργεί ως μέντορας στην εξέλιξη της υπόθεσης.



Εικόνα 4 «Ο Φρίξος»

Η μάγισσα Ροκοκό (εικόνα 5) είναι ο χαρακτήρας που θα λειτουργήσει ως ανταγωνιστής αλλά και αυτός που θα ορίσει την πλοκή της ιστορίας.



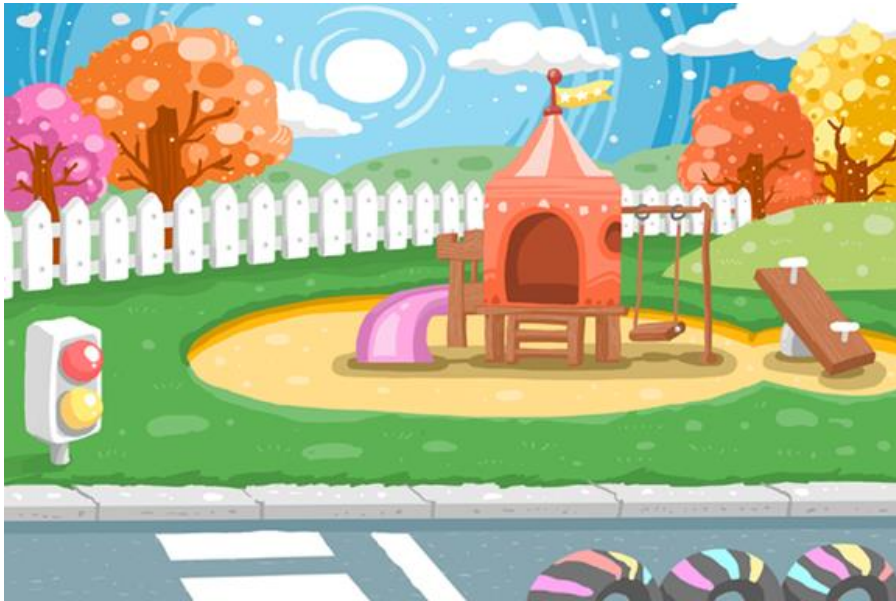
Εικόνα 5 «Η μάγισσα Ροκοκό»

Το **πλαίσιο** που τοποθετείται η δράση είναι η πολύχρωμη πολιτεία των συναισθημάτων (Εικόνα 6).



Εικόνα 6 «πολύχρωμη πολιτεία»

Και η παιδική χαρά που περνούν την ώρα τους ξέγνοιαστα τα Συναισθήματα (Εικόνα 7).



Εικόνα 7 «Η παιδική χαρά των συναισθημάτων»

Το στοιχειωμένο κάστρο της μάγισσας: πρόκειται για το χώρο που αιχμαλωτίζει η μάγισσα τα συναισθήματα.



Εικόνα 8 «Το στοιχειωμένο κάστρο της μάγισσας Ροκοκό»

Στα υπόγεια του στοιχειωμένου κάστρου, εκεί που αναπτύσσεται η διάδραση με τους μαθητές (Εικόνα 9).



Εικόνα 9 «Υπόγειο του κάστρου της μάγισσας Ροκοκό»

Η δομή της ιστορίας βασίστηκε στην πυραμίδα του Freytag, για την οποία έχει γίνει αναφορά σε προηγούμενο κεφάλαιο. Στη βάση της πυραμίδας (έκθεση-exposition), παρουσιάζονται οι χαρακτήρες στο χωροχρονικό τους πλαίσιο. Το ξεκίνημα της δράσης γίνεται στην πολύχρωμη πολιτεία των Συναισθημάτων όπου όλα κυλούν ήρεμα και αρμονικά. Την γαλήνη αυτή έρχεται να διαταράξει η μάγισσα Ροκοκό που περνά με τη μαγική της σκούπα πάνω από την πολιτεία (inciting incident). Στο σημείο αυτό ξεκινά η ανοδική πορεία (rising action) της πλοκής. Η πολιτεία χάνει τα χρώματά της και εμφανίζεται η Ελπίδα, που είχε προλάβει να κρυφτεί στη φωλιά ενός περιστεριού. Σαν «από μηχανής Θεός», παρουσιάζεται μπροστά της το γαλάζιο πουλί ο Φρίξος, που φαίνεται να τα γνωρίζει όλα και είναι πρόθυμος να τη βοηθήσει. Η κορύφωση (climax), το σημείο εκείνο που κορυφώνεται η αγωνία (suspense) είναι όταν η Ελπίδα και ο Φρίξος βρίσκονται έξω από το στοιχειωμένο κάστρο της μάγισσας. Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι αν θα καταφέρουν να ελευθερώσουν τα Συναισθήματα από τους πίνακες ζωγραφικής πριν προλάβει να τους πιάσει η μάγισσα. Η αποκλιμάκωση της αγωνίας (falling action) υφίσταται από την στιγμή της διάδρασης με τα παιδιά. Οι μικροί μαθητές γίνονται βοηθοί, αναλαμβάνουν δράση και σώζουν τα Συναισθήματα, παίρνοντας ενεργά μέρος στην ιστορία. Το τέλος της δράσης (λύση-resolution) τοποθετείται στο ίδιο πλαίσιο χώρου, όπως στην αρχή. Η διαφορά είναι ότι τα Συναισθήματα έχουν αποκτήσει καινούριους φίλους, τον Φρίξο και τους μικρούς μαθητές και η μάγισσα έχει αλλάξει συμπεριφορά και αγαπάει όλο τον κόσμο.

Η μάγισσα Ροκοκό και τα Συναισθήματα (Παραμύθι)

Κάποτε τα συναισθήματα ζούσαν μαζί, αρμονικά και μονοιασμένα σε μια πολύχρωμη πολιτεία. Στη χώρα αυτή, που κατοικούσαν ο Φόβος, η Λύπη, η Χαρά, ο Θυμός, η Αγάπη, η Ελπίδα και όλοι οι φίλοι τους, δεν σταματούσε ποτέ να ναι γαλάζιος ο ουρανός και χρωματιστό το ουράνιο τόξο. Καθημερινά έπαιζαν και χαίρονταν τη ζωή τους στην πολύχρωμη πολιτεία τους. Μάλιστα ήταν τόσο αγαπημένα που μέχρι και η Λύπη σταματούσε τα δάκρυα της κάθε φορά που συναντούσε τους φίλους της.

Την ευτυχία αυτή, όμως, τη ζήλεψε η μάγισσα Ροκοκό. Αυτή η ανακατώστρα μάγισσα που έτυχε να περνά μια μέρα με τη μαγική της σκούπα, πάνω από την πολιτεία τους. Δίχως να χάσει καιρό, φούσκωσε τα μαγικά της μπαλόνια και παγίδεψε μέσα σε αυτά τα Συναισθήματα. Μονάχα η Ελπίδα πρόλαβε να σωθεί, γιατί κρύφτηκε την τελευταία στιγμή στη φωλιά ενός περιστεριού.

Όταν βγήκε από την κρυψώνα της, αντίκρουσε την πολιτεία τους άχρωμη κι μουντή. Τα χρώματα είχαν εξαφανιστεί μαζί με τους φίλους της. Ακόμα και το ουράνιο τόξο έστεκε στον ουρανό γκριζο και παγωμένο. Η Ελπίδα τα 'χε κυριολεκτικά χαμένα. Ξαφνικά εμφανίστηκε μπροστά της ένα παράξενο πουλί. «Ψιτ, εσύ! Ναι, εσύ!» της είπε το πουλί. «Ποιος είσαι εσύ;», ρώτησε η Ελπίδα. «Είμαι ο Φρίξος», απάντησε το γαλάζιο πουλί «κι εγώ η Ελπίδα», του ψιθύρισε. «Ξέρω τι έγινε! Τα είδα όλα από ψηλά. Ήρθα εδώ για να σε βοηθήσω», απάντησε συνωμοτικά ο Φρίξος. Η Ελπίδα αναθάρρησε με την προθυμία του Φρίξου να τη βοηθήσει.

«Άκουσε με προσεκτικά! Η μάγισσα Ροκοκό, έχει φυλακίσει τα συναισθήματα στα υπόγεια του στοιχειωμένου κάστρου της μέσα σε πίνακες ζωγραφικής.» είπε ο Φρίξος καθώς πετούσε. «Σε τι;», ρώτησε απορημένη η Ελπίδα. «Σε έργα τέχνης! Η μάγισσα Ροκοκό είναι συλλέκτρια», είπε με ύφος βαθυστόχαστο ο Φρίξος. «Εμπρός, πάμε Φρίξο, πρέπει να βοηθήσουμε τους φίλους μου», είπε αποφασισμένη η Ελπίδα. «Ναι, το ήξερα ότι δεν έπρεπε να χαθεί η Ελπίδα!», αναφώνησε το γαλάζιο πουλί.

Καθώς έφτασαν έξω από το τρομακτικό κάστρο της μάγισσας, ο Φρίξος είπε στην Ελπίδα. «Για να λυθεί η μαγεία, πρέπει τα παιδιά να πάρουν τα ηνία. Να ενώσουν τη δύναμή τους και να ακουστεί η φωνή τους.»

(Στο σημείο αυτό διακόπτεται η ιστορία και η αφήγηση, διότι ακολουθούν ερωτήματα πολλαπλής επιλογής, όπου τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σωστά προκειμένου να απελευθερώσουν το εκάστοτε συναίσθημα. Μετά από κάθε συναίσθημα που απελευθερώνουν, ενθαρρύνονται από τη Νηπιαγωγό να χορέψουν και να εκφραστούν με το σώμα τους σύμφωνα με το μουσικό απόσπασμα που ανταποκρίνεται σε κάθε συναίσθημα.)

Έτσι, η Ελπίδα με τη βοήθεια των παιδιών κατάφεραν να ελευθερώσουν όλα τα Συναισθήματα από τα μπαλόνια τους. Όταν επέστρεψαν στην πολιτεία τους μαζί με τον καινούριο τους φίλο τον Φρίξο, αυτή ξαναέγινε πολύχρωμη και το ουράνιο τόξο ακόμα πιο φωτεινό. Όσο για τη μάγισσα Ροκοκό; Τι λέτε να έγινε παιδιά;

Φεύγοντας η Αγάπη τελευταία από το στοιχειωμένο κάστρο, ψέκασε στον αέρα το άρωμά της. Η πολύτιμη αυτή μυρωδιά πλημμύρισε το κάστρο και όταν έφτασε στα ρουθούνια της μάγισσας συνέβη κάτι μαγικό. Η μάγισσα άρχισε μεμιάς να αγαπάει ολόκληρο τον κόσμο. Έτσι, ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

Να ξέρετε παιδιά... η πολιτεία αυτή, δεν βρίσκεται πολύ μακριά. Ένα τικ τακ δρόμος είναι στα όνειρά σας και έχει πάντα οδηγό την καρδιά σας!

6.3 Περιγραφή και ανάλυση των στοιχείων διάδρασης της Ψ.Ι

Για τις ανάγκες της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας επιλέχθηκαν και επεξεργάστηκαν 10 πίνακες ζωγραφικής και 5 αποσπάσματα κλασικής μουσικής. Η επιλογή των συγκεκριμένων έργων τέχνης, έγινε βάση της συναισθηματικής τους αποτύπωσης και εκφραστικότητας. Οι πίνακες ζωγραφικής απεικονίζουν πρόσωπα για να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικό το συναίσθημα που εκφράζουν (σε πρώτο επίπεδο παρατήρησης και λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών). Σε επόμενες δραστηριότητες επιχειρήθηκε να παρουσιαστούν πίνακες ζωγραφικής πιο αφηρημένης τεχνοτροπίας, προκειμένου τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να αποδώσουν, αναγνωρίσουν το συναίσθημα που αντανακλούν. Οι πίνακες παρουσιάζονται ανά δύο σε κάθε ερώτημα και η τοποθέτησή τους έγινε με τυχαία σειρά, πάντα όμως βάση του απεικονιστικού τους χαρακτήρα και της διάθεσης που μεταφέρουν στον θεατή. Στόχος αυτής της διαδραστικής ιστορίας δεν ήταν να δυσκολευτούν οι μαθητές ως προς την αναγνώριση των συναισθημάτων αλλά να εμπλακούν ενεργά στην εξέλιξη της ΨΙ και να σχολιάσουν, συζητήσουν, περιγράψουν, προβληματιστούν με τα έργα τέχνης.

Πιο συγκεκριμένα και σχετικά με τα ερωτήματα της διαδραστικής ΨΙ

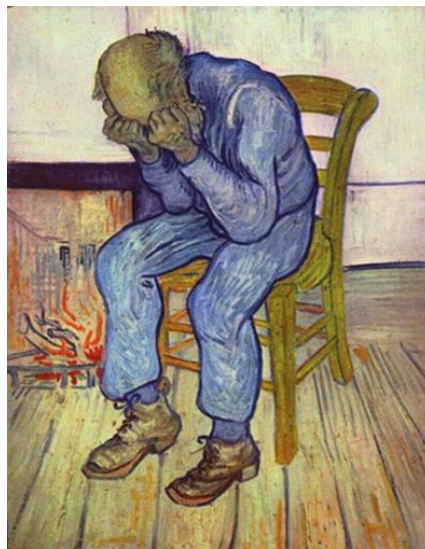
Οι μαθητές καλούνται να λύσουν το μυστήριο του κάστρου και να απελευθερώσουν τα συναισθήματα ενεργοποιώντας τη σωστή απάντηση στο πρώτο ερώτημα ανακάλυψης που αφορά τον Φόβο.



Εικόνα 10 Έντβαρντ Μούνκ-Η κραυγή (1893)

Πηγή: https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%97_%CE%9A%CF%81%CE%B1%CF%85%CE%B3%CE%AE

Η «Κραυγή» του Ε. Μούνκ, (Εικόνα 10) είναι ένας πίνακας που αναπαριστά τον φόβο και την υπαρξιακή αγωνία του ανθρώπου. Τα χρώματα, οι φιγούρες και οι γραμμές του έργου, βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν το συναίσθημα πιο εύκολα και να ανταποκριθούν στο κλειστού τύπου ερώτημα που τους απευθύνει η διαδραστική εφαρμογή.



Εικόνα 11 Βενσάν βαν Γκογκ
«Ο θλιμμένος γέροντας» (1890)

Πηγή: <https://belopoulos.blogspot.com/2019/07/Van-Gogh-sorrowing-old-man.html#axzz8V7xair6L>

Ο «Θλιμμένος γέροντας» του Β. Βαν Γκογκ (Εικόνα 11) επιλέχτηκε για να είναι διακριτή η διαφοροποίηση μεταξύ των δυο έργων τέχνης.

Στην περίπτωση του δεύτερου ερωτήματος (Πού κρύβεται η χαρά) που τίθεται στα παιδιά, η επιλογή γίνεται ανάμεσα στο πορτραίτο του Γ. Ιακωβίδη «Κορίτσι που γελάει» (Εικόνα 12) και του πορτραίτου «Η αποστήθιση» του Ν. Γύζη (Εικόνα 13).



Εικόνα 12 Ιακωβίδη Γεώργιος- Κορίτσι που γελάει (1886)

Πηγή: <https://gr.pinterest.com/pin/31940379855331791/>

Πρόκειται για προσωπογραφίες κοριτσιών με έκδηλα τα συναισθήματα που εκφράζουν. Οι συγκεκριμένοι πίνακες προσδίδουν αμεσότητα στα μικρά παιδιά καθώς αναγνωρίζουν και δικά τους στοιχεία ως προς την εμφάνιση και την ψυχοσύνθεση των κοριτσιών που απεικονίζονται στα έργα.



Εικόνα 13 Γύζη Νικόλαος- Η αποστήθιση (1883)

Πηγή: https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%BB%CE%B1%CE%BF%CF%82_%CE%93%CF%8D%CE%B6%CE%B7%CF%82#/media/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%BF:Gysis_003.jpg

Το τρίτο ερώτημα που απευθύνεται στους μαθητές αφορά την αναζήτηση της λύπης. Στην περίπτωση αυτή επιλέχθηκε ο πίνακας του Π. Πικάσο (Εικόνα 15), από τη γαλάζια περίοδο, που λειτουργεί αντιπροσωπευτικά ως προς το συναίσθημα της λύπης και της αρνητικότητας.

γενικά διάθεσης. Τα πρόσωπα του πίνακα είναι οικείες φιγούρες-αρχέτυπα που παριστάνουν μια οικογένεια. Πρόκειται για ένα έργο που λειτουργεί καθηλωτικά ως προς το συναίσθημα που εκφράζει και δύναται να λειτουργήσει και λυτρωτικά σε περιπτώσεις που ένας μαθητής εντοπίζει ενδεχομένως ομοιότητες με το περιβάλλον του άμεσο ή έμμεσο.



Εικόνα 14 Πάμπλο Πικάσο-Γαλάζια περίοδος(1901-1904)

Πηγή:<https://redflecteur.wordpress.com/2014/02/03/picasso%CE%BC%CF%80%CE%BB%CE%B5-%CE%AE-%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%AC%CE%B6%CE%B9%CE%B1-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CF%82/>

Ο πίνακας με το πορτρέτο του Πωλ ως πιερότου (πρόκειται για τον γιο του δημιουργού) ανήκει στον Π. Πικάσο (Εικόνα 15). Σε αυτή την περίπτωση επιλέχθηκε και για την αμεσότητα του θέματος (Απόκριες) αλλά και ως κοινή βάση με τον ζωγράφο.



Εικόνα15 Πάμπλο Πικάσο-Paul dressed as pierrot (1925)

Πηγή: <https://www.pinterest.es/pin/837810336907762553/>

Το τέταρτο ερώτημα της διαδραστικής ιστορίας αφορά το συναίσθημα του θυμού. Για τις ανάγκες αυτού του ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε το εμβληματικό πορτραίτο της Μόνα Λίζας του Λ. Νταβίντσι (Εικόνα 16) λόγω της αιγυπτιακής μορφής της γυναίκας αφενός

και της πρόθεσης, αφετέρου, να αποτελέσει το εν λόγω έργο αντικείμενο διερεύνησης και επεξεργασίας στην επόμενη φάση της διδακτικής προσέγγισης.



Εικόνα 16 Λεονάρντο Ντα βίντσι-Μόνα Λίζα(1503)

Πηγή: https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CF%8C%CE%BD%CE%B1_%CE%9B%CE%AF%CE%B6%CE%B1

Το έργο τέχνης που θα απελευθερώσει τον Θυμό είναι ο πίνακας του Καραβάτζιο (Εικόνα 17). Εδώ, επίσης, πρόκειται για έναν πίνακα που προδίδει το συναίσθημα που αναζητάται στην ιστορία και συνάμα λειτουργεί οικεία στα μάτια των μικρών παιδιών, καθώς πρόκειται για ένα αγόρι. Η έκφραση του προσώπου του, η στάση του σώματος του και ο τρόπος που χρησιμοποιεί τα χέρια του αναπαριστούν εντέχνως το συναίσθημα του ερωτήματος.



Εικόνα 17 Καραβάτζιο-Αγόρι που το δαγκώνει σάυρα. περ. 1595

Πηγή: https://dromospoihshts.gr/2019/01/22/agori_savra/

Κατά τη διάρκεια της διάδρασης παρατηρήθηκε ότι κάποιοι πίνακες προκάλεσαν διχογνωμία στους μαθητές ως προς το συναίσθημα που εκφράζουν. Τα κλειστού τύπου ερωτήματα της διάδρασης όμως, οριοθέτησαν τις απαντήσεις των παιδιών.

Το τελευταίο ερώτημα της διαδραστικής ιστορίας αναζητά την αγάπη. Η αγάπη δηλώνεται με την στοργική αγκαλιά του έργου του Γ. Κλίμτ-Μητέρα και παιδί (Εικόνα 18).



Εικόνα 18 Γ. Κλίμτ-Μητέρα και παιδί (1905)

<https://gr.pinterest.com/pin/465207836498714677/>

Ο πίνακας της Μ. Κασάτ (Εικόνα 19) με τα παιδιά που παίζουν στην παραλία, επιλέχθηκε πάλι λόγω της οικείας ατμόσφαιρας του, προκαλώντας ερέθισμα για συζήτηση και περιγραφή.



Εικόνα 19 Μαίρη Κασάτ -Παιδιά που παίζουν στην παραλία(1884)

<https://gr.pinterest.com/pin/314548355206742834/>

Τα αποσπάσματα κλασικής μουσικής που συμπεριλήφθηκαν στην διαδραστική ΨΙ λειτουργούν εμπνευστικά για να εκφραστούν τα παιδιά με το σώμα τους και να

αλληλεπιδράσουν με τους χαρακτήρες της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα και κατά σειρά ακρόασης είναι τα εξής:

- «Mussorgsky - Night on Bald Mountain» που ενεργοποιεί το συναίσθημα του φόβου.
- Ludwig van Beethoven-Ode an die Freude Ode to Joy. Πρόκειται για την 9^η Συμφωνία του Μπετόβεν που συνδέει το όνομα και το άκουσμά της με το συναίσθημα της χαράς.
- Tristesse - Chopin ή αλλιώς sadness, λύπη.
- Beethoven-Symphony No. 5. Η 5^η Συμφωνία του Μπετόβεν με το δυναμικό φορτίσιμο (*ff*) που αντιπροσωπεύει το θυμό.
- Mariage d'Amour-Chopin ή αλλιώς Spring Valse που εκφράζει την αγάπη και τον έρωτα.

Καταληκτικά, πρέπει να σημειωθεί ότι οι επιλογές των έργων τέχνης και των μουσικών αποσπασμάτων είναι ως ένα βαθμό υποκειμενικές. Ωστόσο, υπήρξε προσπάθεια προκειμένου κάποια χαρακτηριστικά τους να ανταποκρίνονται στο μέτρο του δυνατού με τις ανάγκες της διάδρασης.

6.4 Τα εργαλεία ψηφιοποίησης της ιστορίας

Η παραγωγή του βίντεο της ΨΙ έγινε με το πρόγραμμα Windows Movie Maker. Παρά το γεγονός ότι είναι ένα λογισμικό που δεν διατίθεται από την Microsoft, προσφέρει πολλές δυνατότητες και είναι εύκολο στη χρήση του. Πιο συγκεκριμένα, το εν λόγω πρόγραμμα αποτελεί έναν εύχρηστο πόρο για την επεξεργασία και παραγωγή βίντεο, επιτρέποντας την ενσωμάτωση αρχείων ήχου (μουσική, αφήγηση), εικόνας και βίντεο.

Η επεξεργασία και η σύνθεση των εικόνων της ΨΙ έγιναν με τη βοήθεια του λογισμικού Ipiccy (<https://ipiccy.com/home>). Πρόκειται για ένα free online image editor πρόγραμμα που δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να συνθέσει, να αναδημιουργήσει και να επεξεργαστεί εικόνες. Οι εικόνες της ΨΙ επιλέχθηκαν από τις πλούσιες ψηφιακές βιβλιοθήκες των λογισμικών free images, Pixabay (<https://pixabay.com/el/>) και Clipart Library (<https://clipart-library.com/>).

Για την επεξεργασία των μουσικών αποσπασμάτων χρησιμοποιήθηκε το Online Free Mp3Cutter (<https://clideo.com/cut-audio>) το οποίο δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να διαμορφώσει τα μουσικά κομμάτια ανάλογα με τις ανάγκες του και να τα προσαρμόσει εύκολα στο video του. Η αφήγηση έγινε από τη γράφουσα απευθείας από το πρόγραμμα του Windows Movie Maker. Η εισαγωγή των διαδραστικών ερωτήσεων έγινε με το πρόγραμμα edpuzzle (<https://edpuzzle.com/>). Πρόκειται για ένα εύχρηστο πρόγραμμα εισαγωγής ερωτημάτων εμπέδωσης ή διάδρασης σε video με τη μορφή ερωτημάτων πολλαπλής επιλογής, ανοιχτών ερωτημάτων, ή επεξήγησης. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει την ψηφιακή του τάξη και να το προωθήσει στους μαθητές του. Το βίντεο της ΨΙ μεταφορτώθηκε στο λογισμικό Ed puzzle, επεξεργάστηκε και η τελική του μορφή βρίσκεται στον σύνδεσμο που ακολουθεί: <https://edpuzzle.com/media/65f1f5f4c35b57cc2d90288f>.

Το βίντεο που δημιουργήθηκε έχει συνολική διάρκεια 6.46 λεπτά και αποτελείται από 20 εικόνες, 5 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, 5 μουσικά αποσπάσματα ενεργητικής ακρόασης, αφήγηση και μουσική επένδυση⁴.

7. Διδακτική προσέγγιση

7.1 Εισαγωγή

Η αισθητική αγωγή συνδυάζει την αγωγή στην τέχνη με την αγωγή μέσω της τέχνης- όλα τα είδη τέχνης- και την αγωγή με την ανάδειξη της πολιτισμικής διάστασης. Οι πρόσφατες παιδαγωγικές έρευνες απέδειξαν ότι η αισθητική ανάπτυξη αλληλεπιδρά και συμβαδίζει με τη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη και συντελεί στη δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (Ταμπάκη, Συλαίου, 2020).

Η διδακτική προσέγγιση που περιγράφεται στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε σε τάξη επαρχιακού Νηπιαγωγείου. Πρόκειται για μια μικρή σχολική μονάδα στην οποία φοιτούν κατά το έτος υλοποίησης της παρέμβασης, 9 μαθητές (5 Νήπια-4 Προνήπια). Το ήμισυ από το συνολικό μαθητικό δυναμικό αποτελείται από παιδιά με αλβανική καταγωγή και φτωχό έως ανύπαρκτο ελληνικό λεξιλόγιο, ενώ όλα τα παιδιά έχουν λίγα ερεθίσματα και εμπειρίες από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι παραπάνω δυσκολίες

⁴ Για την μουσική επένδυση της ΨΙ επιλέχθηκε απόσπασμα από τη *Serenade* του Schubert.

λειτούργησαν αντισταθμιστικά στην διδακτική προσέγγιση που επιχειρήθηκε η οποία προσαρμόστηκε στις ανάγκες μάθησης αλλά και στις ιδιαιτερότητες των μικρών μαθητών.

7.2 Εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές-Στόχοι

Το σχέδιο εργασίας διήρκεσε 1 μήνα και πραγματοποιήθηκε την περίοδο από μέσα Μαρτίου έως μέσα Απριλίου. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι εξής: Project, συνεργατική διδασκαλία, καθοδηγούμενη ανακάλυψη, επίλυση προβλημάτων, καταιγισμός ιδεών, διερεύνηση, ερωτήσεις-απαντήσεις, συζήτηση, ζωγραφική, δραματοποίηση, χρήση τεχνολογίας. Ο ρόλος της Νηπιαγωγού ήταν να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, να οργανώσει τη διαδικασία, να συντονίζει, εμπνέει, ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών, να προκαλέσει συζήτηση και αλληλεπίδραση μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο συμπερίληψης.

Το σχέδιο εργασίας αποτελείται από 3 φάσεις:

Α΄ Φάση: Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης

Β΄ Φάση: Η διαδραστική ΨΙ και δραστηριότητες

Γ΄ Φάση: Επέκταση-Αξιολόγηση

Διδακτικοί Στόχοι:

- Να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσα από συζητήσεις.
- Να γνωρίσουν έργα τέχνης σπουδαίων καλλιτεχνών και να αλληλεπιδράσουν με αυτά.
- Να συνδέουν τα συναισθήματα με καταστάσεις και γεγονότα της καθημερινής ζωής.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού.
- Να δημιουργήσουν μια ΨΙ.
- Να αναγνωρίζουν λέξεις και να τις αντιστοιχίζουν με εικόνες.

Σύμφωνα με το ΝΠΣ (2021/24)

Ως προς τη *Συναισθηματική επίγνωση*

Γνώσεις:

- Να αναγνωρίζουν θετικά και αρνητικά συναισθήματα.
- Να διακρίνουν καταστάσεις που μπορεί να τους δημιουργούν θετικά και αρνητικά συναισθήματα.

- Να αναγνωρίζουν ότι η δική τους συναισθηματική κατάσταση μπορεί να διαφέρει από εκείνη των άλλων.

Δεξιότητες:

- Να περιγράφουν καταστάσεις που προκαλούν θετικά και αρνητικά συναισθήματα.
- Να αντιπαραβάλλουν συναισθήματα παρατηρώντας αλλαγές στο πρόσωπο και στο σώμα.
- Να χρησιμοποιούν λεκτικούς τρόπους συναισθηματικής έκφρασης.
- Να κάνουν υποθέσεις και να επιχειρούν να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα των άλλων

Στάσεις:

- Να σέβονται τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων.
- Να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους.
- Να αναπτύσσουν εγρήγορση και ευαισθησία σε διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις.

Ως προς την Τέχνη:

Γνώσεις:

- Να αναγνωρίζουν τη σημασία των αισθήσεων για τη σύνθεση μιας καλλιτεχνικής δημιουργίας.
- Να προσδιορίζουν διαφορετικές τεχνικές δημιουργίας και αναπαράστασης αξιοποιώντας έργα τέχνης.
- Να ονομάζουν γνωστούς εικαστικούς και ζωγράφους και να προσδιορίζουν τα βασικά μηνύματα που επικοινωνούν μέσα από το έργο τους.

Δεξιότητες:

- Να παρατηρούν ένα έργο τέχνης και να κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενό του.
- Να συσχετίζουν προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα που προκύπτουν από τη θέαση ενός έργου τέχνης.

Στάσεις:

- Να συνειδητοποιούν ότι τα έργα τέχνης υπόκεινται σε υποκειμενικές ερμηνείες.
- Να εκτιμούν την τέχνη ως μια «παγκόσμια» μορφή έκφρασης και επικοινωνίας.

Ως προς ΤΠΕ

Γνώσεις:

- Να αναγνωρίζουν βασικές μορφές ψηφιακής πληροφορίας (κείμενο, εικόνα, ήχος).
- Να διακρίνουν βασικές εντολές προγραμματισμού, προγραμματιζόμενων παιχνιδιών (π.χ. εντολές κίνησης μπροστά-πίσω-δεξιά-αριστερά).

Δεξιότητες:

- Να διαχειρίζονται τις πληροφορίες για να κατασκευάζουν/δημιουργούν με λογισμικό ψηφιακής αφήγησης, ψηφιακές ιστορίες.
- Να αναζητούν και να επιλέγουν κατάλληλες πληροφορίες στο διαδίκτυο.
- Να παίζουν, να σχεδιάζουν και να δημιουργούν ψηφιακά παιχνίδια.

Στάσεις:

- Να αξιοποιούν τις ΤΠΕ για να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο.

Υλικοτεχνική υποδομή: Διαδραστικός πίνακας, Η/Υ, βιντεοπροβολέας, ρομποτικές μέλισσες (bee bot).

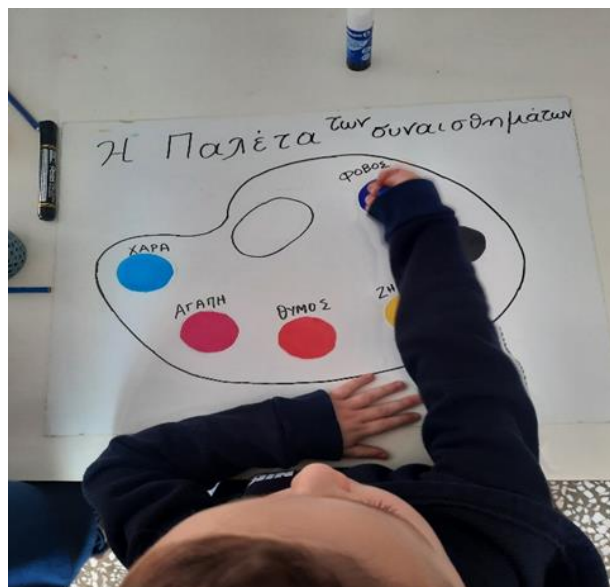
7.3 Α΄ Φάση- Διερεύνηση προγενέστερων γνώσεων

Δεδομένου ότι, τα συναισθήματα ως σχέδιο εργασίας, είχαν προσεγγιστεί στο σχολείο σε προγενέστερη χρονική περίοδο, τα παιδιά είχαν ήδη κατανοήσει γενικές έννοιες και κατακτήσει σχετικές γνώσεις και δεξιότητες. Στην καθημερινή ρουτίνα του Νηπιαγωγείου υπάρχει ένας πίνακας αναφοράς με τα συναισθήματα όπου κάθε παιδί ενθαρρύνεται να εκφράσει πώς νιώθει τοποθετώντας το μανταλάκι στη σωστή θέση (Εικόνα 20).



Εικόνα 20 « Πίνακας αναφοράς συναισθημάτων»

Σε προγενέστερο χρόνο επίσης, είχε κατασκευαστεί η παλέτα των συναισθημάτων ως κατασκευή εμπέδωσης μετά την ανάγνωση του παραμυθιού «Η παλέτα των συναισθημάτων» της Ε. Μουλάκη (Εικόνα 21) που λειτούργησε ως πίνακας αναφοράς και αντιστοίχισης λέξης και εικόνας.



Εικόνα 21 «Η παλέτα των συναισθημάτων»

Η περίοδος έναρξης του σχεδίου δράσης συνέπεσε με μια περίοδο έντονων συναισθηματικών μεταπτώσεων κάποιων μαθητών, που λειτούργησε ως ερέθισμα για την παρέμβαση που υλοποιήθηκε. Χρονικά η έναρξη της διδακτικής προσέγγισης έγινε την περίοδο της Αποκριάς. Όποτε, η 1^η δραστηριότητα έγινε αβίαστα με την κατασκευή μάσκας τραγωδίας-κωμωδίας από τους μαθητές (Εικόνα 22). Οι μαθητές απέκτησαν γνώσεις για το αρχαίο δράμα και αναζήτησαν υλικό και εικόνες από το διαδίκτυο. Στη συνέχεια οι μαθητές συμμετείχαν στη 2^η δραστηριότητα, σε ένα παιχνίδι ενεργητικής ακρόασης με την εναλλαγή μουσικών αποσπασμάτων. Ανάλογα με το μουσικό κομμάτι (Cake walk, Ντεμπισύ, για τη χαρά - «Ο κύριος με τα μεγάλα αυτιά», Σ. Σανς για τη λύπη) διάλεξαν την αντίστοιχη μάσκα και κινούνταν με εκφραστικές κινήσεις στο χώρο.



Εικόνα 22 «Μάσκες Τραγωδίας-Κωμωδίας»

Στην 3^η δραστηριότητα διαμορφώθηκε το ιδεόγραμμα που ακολουθεί την τεχνική της ιδεοθύελλας-brainstorming, όπου τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στα ερωτήματα που τους έθεσε η Νηπιαγωγός (Σχήμα 2).

Νιώθω χαρούμενος/η όταν...	Νιώθω Λυπημένος/η όταν...	Νιώθω Φοβισμένος/η όταν...	Νιώθω θυμωμένος/η όταν...	Νιώθω Αγάπη όταν...
Παίζω, τρέκω με τους φίλους μου. Κάνω ποδήλατο.	Χαλάει ένα παιχνίδι μου. Μου παίρνουν την μπαλα ή τα πράγματά μου.	Είμαι μόνος. Έχει σκοτάδι.	Ζηλέω. Θέλω κάτι και δεν μου το αγοράζουν.	Είμαι με την οικογένειά μου.
Μ'αγκαλιάζει η μαμά. Παίζω με την αδερφή μου.	Χτυπάω και πονάω. Με μαλώνουν ή μαλώνω με τους φίλους μου. Κάνω ζημιά.	Όταν κοιμάμαι μόνος. Βρισκομαι κάπου ψηλά.	Με μαλώνουν όδικο.	Είμαι στην αγκαλιά της γαγιάς, μαμάς.
Πάμε εκδρομή. Είμαι στο σχολείο.	Είμαι μόνος μου. Έχει καλό καιρό και δε βγαίνουμε βόλτα.	Αν συναντήσω ένα άγριο ζώο (λύκο). Γαυγίζει ένας σκύλος απειλητικά.	Δεν πάω βόλτα με τον μπαμπά μου.	Χαϊδέω και παίζω με τον σκύλο, γατά.
Μου φέρνουν δώρα στα γενέθλιά μου.	Πέθανε ο σκύλος μου.	Φιανάζουν οι μεγάλοι, μαλώνουν.	Όταν μου παίρνουν το αυτοκινητάκι μου.	Συναντώ τη δασκάλα μου.

bubbl.us
created with <https://bubbl.us>

Σχήμα 2 «Ιδεόγραμμα»

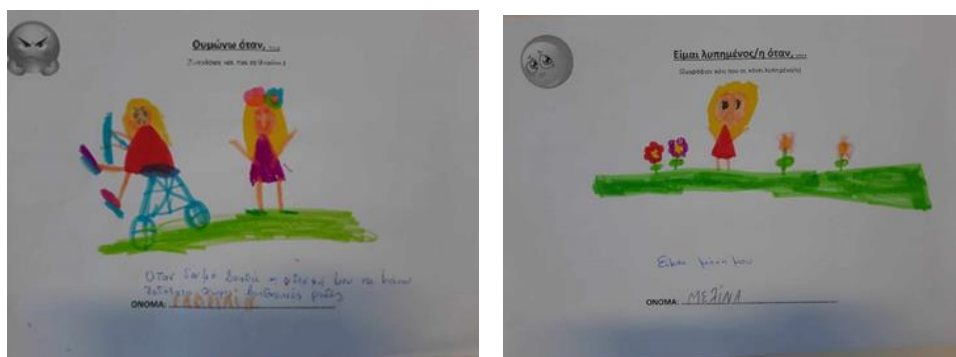
Το ιδεόγραμμα υλοποιήθηκε, αφού καταγράφηκαν οι απαντήσεις των μαθητών, στον ψηφιακό χώρο. Πρόκειται για μια πλατφόρμα που επιτρέπει τη δημιουργία Mind Maps που χρησιμοποιούνται για την εναρκτήρια φάση των project και των σχεδίων δράσης.

Η 4^η δραστηριότητα ήταν ένα κινητικό παιχνίδι με στεφάνια όπου κάθε παιδί έπρεπε να περιγράψει πότε νιώθει χαρά, λύπη, φόβο, κ.τ.λ. ανάλογα με το στεφάνι που βρίσκεται. Το παιχνίδι ακολουθεί τους κανόνες των μουσικών καθισμάτων (Εικόνα 23). Κάθε παιδί έπρεπε στο σταμάτημα της μουσικής να μπει σε ένα άδειο στεφάνι.



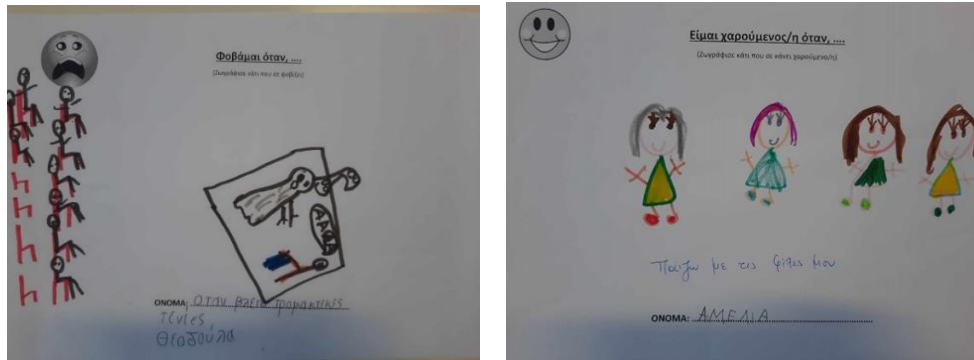
Εικόνα 23 Κινητικό παιχνίδι με στεφάνι

Στην 5^η δραστηριότητα διαμοιράστηκε στους μαθητές φύλλο εργασίας που αντλήθηκε από <https://aesop.iep.edu.gr/node/18734>. Η πλατφόρμα Αίσωπος είναι ένας εκπαιδευτικός ιστότοπος του ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) που προσφέρει ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά σενάρια (Εικόνες 24, 25).



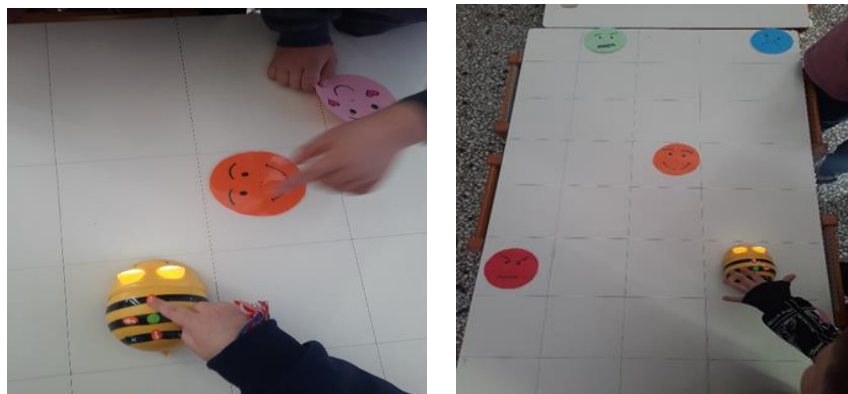
Εικόνα 24 Φύλλα εργασίας

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με παραστατικό τρόπο στο ζητούμενο του φύλλου εργασίας, όπως φαίνεται και στις ενδεικτικές εικόνες που παρατίθενται.



Εικόνα 25 Φύλλα εργασίας

Στην 6^η δραστηριότητα οι μαθητές προγραμματίσαν τις ρομποτικές μέλισσες (bee bot) να συναντήσουν τα συναισθήματα, πάνω σε τετραγωνισμένο ταμπλό (Εικόνα 26). Αρχικά, ο προγραμματισμός έγινε με μεμονωμένες εντολές (π.χ. πάνε στη χαρά) και στην πορεία δόθηκε μια συγκεκριμένη πορεία (ΧΑΡΑ-ΛΥΠΗ-ΘΥΜΟΣ-ΦΟΒΟΣ) σε χαρτί και οι μαθητές έπρεπε να συνεργαστούν και να επιλύσουν το πρόβλημα του σύνθετου προγραμματισμού που τους δόθηκε.



Εικόνα 26 Προγραμματισμός beebot

Στην 7^η δραστηριότητα οι μαθητές ζωγράφησαν τα συναισθήματα που επισκέφθηκε η bee bot με ελεύθερο σχέδιο (Εικόνα 27).



Εικόνα 27 Ελεύθερο σχέδιο

Στο παράρτημα Α παρατίθενται όλες οι ζωγραφιές των παιδιών.

7.4 Β΄ Φάση-Τέχνη και Συναισθήματα-ΨΙ «Η μάγισσα Ροκοκό και τα συναισθήματα»

Αρχικά τέθηκαν στους μαθητές τα εξής ερωτήματα-προβληματισμοί (1^η δραστηριότητα):

- Μπορούμε να δούμε τα συναισθήματα;
- Μπορούμε να τα ακούσουμε;

Οι απαντήσεις που καταγράφηκαν είναι οι εξής:

- Ναι, στις εικόνες
- Ναι, στον καθρέφτη μας
- Είναι στο κεφάλι μας και δε φαίνονται
- Όχι
- Ναι, στο φίλο μου όταν κλαίει
- Το κλάμα έχει ήχο
- Το γέλιο έχει ήχο

Παρατηρήθηκε ότι κανένα παιδί δεν αντιλήφθηκε ή σκέφτηκε ότι μπορούν να δουν τα συναισθήματα να απεικονίζονται σε ένα έργο τέχνης ή να υπαινίσσονται σε ένα μουσικό απόσπασμα. Ωστόσο, οι απαντήσεις τους ήταν γόνιμες για την εξέλιξη του σχεδίου δράσης.

Στη 2^η δραστηριότητα παρουσιάστηκαν στους μαθητές διάφορα έργα τέχνης και κλήθηκαν να τα σχολιάσουν, παρατηρήσουν και να τοποθετήσουν το ανάλογο εικονίδιο συναισθήματος (Εικόνα 28). Οι απόψεις σε κάποιους πίνακες διαφοροποιήθηκαν και αυτό το στοιχείο προκάλεσε εύφορες συζητήσεις.



Εικόνα 28 Οι μαθητές αντιστοιχίζουν τα συναισθήματα με τον πίνακα ζωγραφικής.

Όπως είναι ορατό στην Εικόνα 29, διαπιστώθηκε ετερογένεια ως προς τις αντιστοιχίσεις των μαθητών. Οι πίνακες ζωγραφικής εκφράζουν διάφορα συναισθήματα και το αντίκρισμά τους στον εκάστοτε παρατηρητή είναι υποκειμενικό. Ωστόσο, η διαφοροποίηση υφίσταται μεταξύ αρνητικών και θετικών συναισθημάτων.



Εικόνα 29 Συναισθήματα και πίνακες ζωγραφικής

Για παράδειγμα στην περίπτωση του πίνακα «Η αράχνη» του Ν. Γύζη (Εικόνα 30), οι μαθητές τοποθέτησαν το συναίσθημα του φόβου και του θυμού, λόγω της ατμόσφαιρας που απορρέει από το έργο. Θα ήταν πραγματικό άξιο σχολιασμού αν υπήρχε αντιστοίχιση με το συναίσθημα της χαράς σε αυτό.



Εικόνα 30 Η αράχνη του Ν. Γύζη και τα συναισθήματα

Στην 3^η δραστηριότητα τα παιδιά παρακολούθησαν το βίντεο της διαδραστικής ΨΙ στον διαδραστικό πίνακα και ενθαρρύνθηκαν να κινηθούν στο χώρο ανάλογα με τη μουσική υπόκρουση που ελευθέρωνε κάθε συναίσθημα.

Οι ερωτήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης των έργων ζωγραφικής ήταν:

- Τι παρατηρείς;
- Τι χρώματα βλέπεις;
- Τι νιώθει το πρόσωπο του πίνακα;
- Γιατί νιώθει έτσι;
- Ποιος πίνακας σου αρέσει περισσότερο;
- Μπορείς να μιμηθείς τις εκφράσεις ή την στάση σώματος των ανθρώπων που απεικονίζονται;

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στην ΨΙ και έδωσαν εξαιρετικές απαντήσεις στα ερωτήματα που τους τέθηκαν. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις στο ερώτημα «γιατί νιώθει έτσι;» σχετικά με τον πίνακα της γαλάζιας περιόδου του Πικάσο (Εικόνα 14) είναι:

- Είναι λυπημένοι γιατί είναι φτωχοί.
- Δεν έχουν καινούρια ρούχα
- Μπορεί να πέθανε ο σκύλος τους.

Σε αυτή την περίπτωση διαπιστώνεται ότι τα προσωπικά βιώματα των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν την απάντηση και την αντιληπτική τους ικανότητα ως προς το συναισθηματικό αποτύπωμα του κάθε έργου. Στην περίπτωση της απάντησης «μπορεί να πέθανε ο σκύλος τους», ισχύει ότι ο μαθητής είχε πρόσφατα το ίδιο βίωμα.

Στο ερώτημα «ποιος πίνακας σου αρέσει περισσότερο;» οι απαντήσεις είχαν μεγάλη ομοιογένεια ως προς το φύλο των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι όλα τα κορίτσια επέλεξαν το έργο του Π. Ιακωβίδη «το κορίτσι που γελάει» (Εικόνα 12) και όλα τα αγόρια τον Πιερότο του Πικάσο (Εικόνα 15).

Στην 4^η δραστηριότητα τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν στη συζήτηση σχετικά με τις βασικές έννοιες της ΨΙ π.χ. ηχογράφηση κτλ. αλλά και για την κατανόηση της δομής

της ιστορίας, το περιεχόμενο, το θέμα το οποίο πραγματεύεται. Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση το συμπέρασμα που προέκυψε ήταν ότι για να δημιουργηθεί μια ΨΙ χρειάζεται όπως και στην έντυπη εκδοχή της (που είναι ήδη εξοικειωμένοι), η αρχική ιδέα, η καταγραφή της, η εικονογράφηση και στη συνέχεια η ενσωμάτωση τους στο λογισμικό (φωτογραφίες, ζωγραφιές σκαναρισμένες) και η ηχογράφηση της αφήγησης.

Οι ερωτήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια της συζήτησης ήταν:

- Σε τι αναφέρεται η ιστορία που ακούσατε;
- Ποιο ήταν το θέμα της;
- Ποιοι ήταν οι βασικοί χαρακτήρες;
- Ποιο ήταν το πρόβλημα;
- Προτάθηκε κάποια λύση;
- Σε τι διαφέρει αυτή η ιστορία από τα βιβλία που έχουμε στη βιβλιοθήκη μας;
- Από τι αποτελείται; (εξοικείωση με τα συστατικά της, εικόνα, ήχο)

Στην 5^η δραστηριότητα, έγινε η δραματοποίηση της ιστορίας. Οι μαθητές επέλεξαν τους ρόλους και βίωσαν το παραμύθι ενεργά με το σώμα και το λόγο, χωρίς όμως να βασίζονται στους διαλόγους της ιστορίας, αλλά στην κεντρική ιδέα.

Στην 6^η δραστηριότητα οι μαθητές ζωγράφησαν σε ομάδες τους πίνακες ζωγραφικής της ΨΙ. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τέμπρες, πινέλα και ακουαρέλες. Ο καταμερισμός σε ομάδες (των 2 ατόμων- λόγω του μικρού αριθμού μαθητών) έγινε με τον τροχό των συναισθημάτων <https://wordwall.net/el/resource/70741713>, που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Κάθε μαθητής γυρνούσε τον τροχό στον διαδραστικό πίνακα και ανάλογα με το συναίσθημα που τύχαινε έφτιαχνε μια ομάδα με έναν συμμαθητή του (Εικόνα 33).



Εικόνα 31 Η ομάδα της *Κραυγής* του Ε. Μουνκ

Οι μαθητές με το έργο τέχνης ως σημείο αναφοράς έκαναν τη δική τους προσπάθεια, ανακαλύπτοντας καινούριες τεχνικές (ανάμειξη χρωμάτων) για να βρουν τα χρώματα του πίνακα και να τον αποδώσουν στο μέτρο του δυνατού στο δικό τους χαρτί (Εικόνα 34).



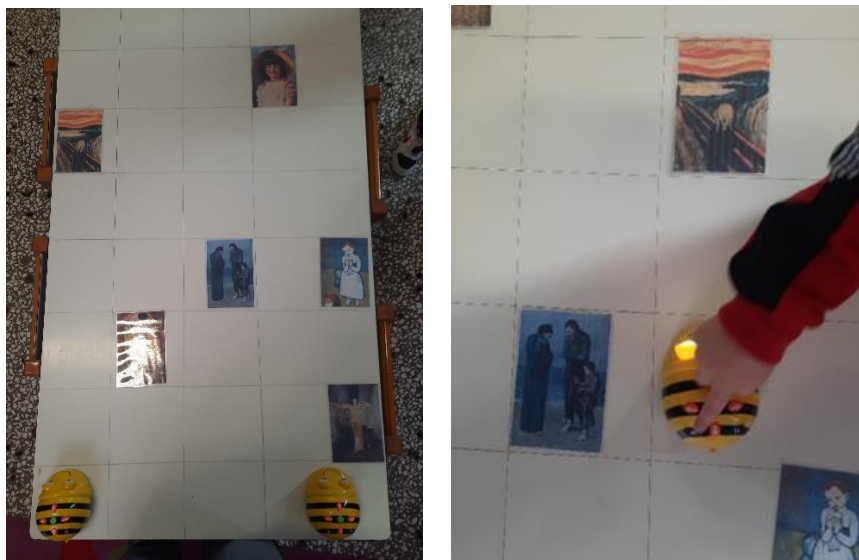
Εικόνα 32 οι μαθητές δημιουργούν τους πίνακες ζωγραφικής της ΨΙ

Στο παράρτημα Α παρατίθενται όλες οι ζωγραφιές των παιδιών.

Στην 7^η δραστηριότητα οι μαθητές συμμετείχαν στη δημιουργία ενός ψηφιακού παιχνιδιού τύπου memory game με τα έργα τέχνης της ΨΙ. Διάλεξαν τις εικόνες που θα χρειαστούν στο παιχνίδι και η νηπιαγωγός τις τοποθέτησε στον ψηφιακό χώρο της εφαρμογής Wordwall <https://wordwall.net/el/resource/70740879>. Τα παιδιά έπαιζαν το παιχνίδι αρκετές φορές και μεταφορτώθηκε στην e-class (ηλεκτρονική τάξη), προκειμένου να μπορούν να παίξουν το παιχνίδι στο σπίτι τους, στις δικές τους ηλεκτρονικές συσκευές.

Η 8^η δραστηριότητα αφορούσε τη χρήση των ρομποτικών μελισσών bee bots. Πρόκειται για μια προέκταση της 6^{ης} δραστηριότητας της Α΄ Φάσης (Εικόνα 26). Στην περίπτωση αυτή, εφόσον τα παιδιά έχουν ήδη γνωρίσει και εξοικειωθεί με τα έργα τέχνης που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες δραστηριότητες και τα συναισθήματά τους, προγραμματίσαν τα ρομπότ να ακολουθήσουν και να εντοπίσουν πίνακες που εκτυπώθηκαν σε σμίκρυνση και τοποθετήθηκαν στο ταμπλό (Εικόνα 33).

Κάθε μαθητής επέλεγε το συναίσθημα στο οποίο επιθυμούσε να κατευθύνει τη μέλισσά του. Όταν έφτανε στον προορισμό του κέρδιζε την αντίστοιχη κάρτα.



Εικόνα 33 bee bot και πίνακες ζωγραφικής

7.5 Γ΄ Φάση- Επέκταση-Αναστοχασμός

Η 1^η δραστηριότητα της Γ΄ Φάσης αφορούσε τη δημιουργία ΨΙ από τα παιδιά με τη συμβολή της Νηπιαγωγού. Παρουσιάστηκε στην ολομέλεια της τάξης ο εξής προβληματισμός, « Τι λέτε να συνέβη στους ήρωες της ιστορίας μας, 6 μήνες μετά»;

Δημιουργία ΨΙ από τα παιδιά

Ακολούθησε μια συζήτηση και καταγραφή των απόψεων των παιδιών. Αποφασίστηκε από κοινού η ιστορία που θα κατασκευαστεί. Τα παιδιά έκαναν την εικονογράφηση της ιστορίας (Εικόνα 34).

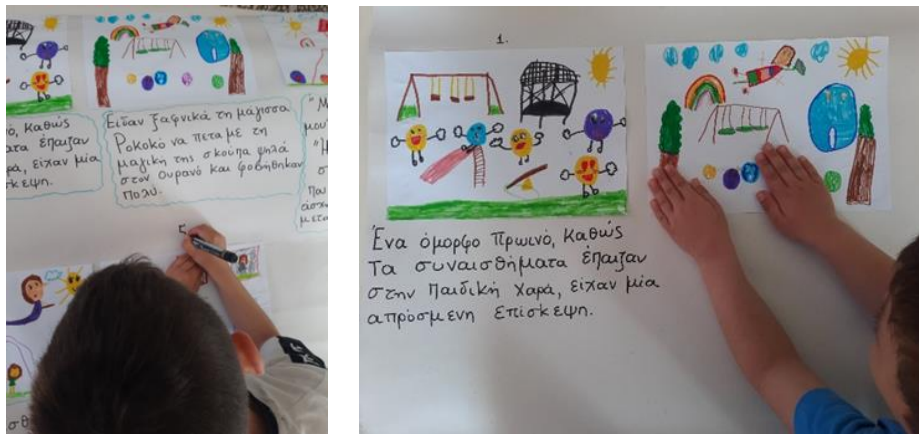


Εικόνα 34 εικονογράφηση ιστορίας

Στη 2^η δραστηριότητα, χωρίστηκαν σε 2 ομάδες. Η α΄ ομάδα ανέλαβε να φωτογραφήσει τις ζωγραφιές και η β΄ ομάδα να συμμετέχει στην ηχογράφηση της ιστορίας. Η ψηφιοποίηση της ιστορίας έγινε στο Storyjumper, ένα εύκολο ψηφιακό εργαλείο. Το βιβλίο-ιστορία βρίσκεται στο σύνδεσμο που ακολουθεί:

<https://www.storyjumper.com/book/read/171192051/660d9cbf5eb46#>

Στη συνέχεια, οι ζωγραφιές και οι λεζάντες της ιστορίας κολλήθηκαν και καταγράφηκαν με αρίθμηση σε χαρτί του μέτρου (Εικόνα 35) από την ολομέλεια της τάξης.



Εικόνα 35 Κατασκευή ιστορίας σε χαρτί του μέτρου

Το αποτέλεσμα ήταν η κατασκευή ενός μεγάλου επιτοίχιου παραμυθιού που τοποθετήθηκε δίπλα από τη δανειστική βιβλιοθήκη της τάξης (Εικόνα 36).



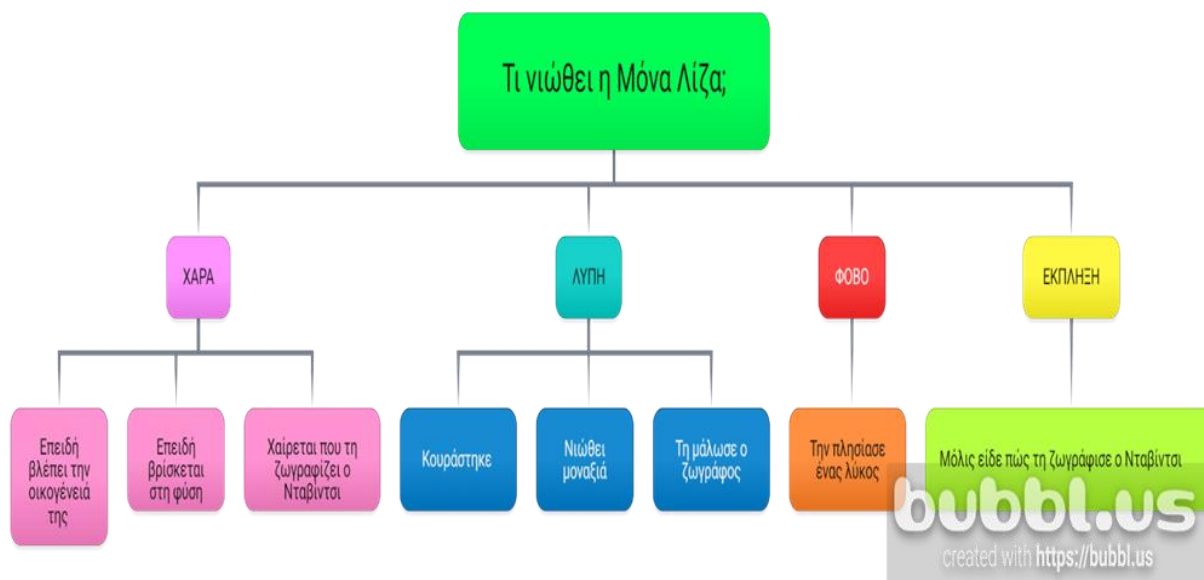
Εικόνα 36 Το παραμύθι σε χαρτί του μέτρου

Στην 3^η δραστηριότητα τα παιδιά ψήφισαν το αγαπημένο τους έργο τέχνης από την ΨΙ. Πρόκειται για τη *Μόνα Λίζα* του Ντα βίντσι. Η συζήτηση που ακολούθησε ως προς την περιγραφή και το περιεχόμενο του έργου ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και εύφορη για περαιτέρω διερεύνηση. Αφού τα παιδιά άντλησαν πληροφορίες από το διαδίκτυο για τον συγκεκριμένο πίνακα εξέφρασαν ενδεικτικά, τις εξής σκέψεις και προβληματισμούς:

- Είναι μάγισσα.
- Τη φοβάμαι γιατί με κοιτά παράξενα.
- Έχει περίεργα φρύδια και μαλλιά.
- Γιατί φορά τέτοια ρούχα;
- Μάλλον βλέπει τη φύση και χαμογελά.

Το αινιγματικό μείδισμα της *Μόνα Λίζας* του Νταβίντσι προβληματίσε τους μαθητές καθώς τέθηκε από τη Νηπιαγωγό το ερώτημα «Τι νιώθει η Μόνα Λίζα;». Οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφηκαν και παρουσιάζονται από τον ψηφιακό χώρο του συνδέσμου που ακολουθεί, με τη μορφή σχήματος (Σχήμα 3).

<https://bubbl.us/14098512>



Σχήμα 3 οι απαντήσεις των μαθητών

Στην 4^η δραστηριότητα, τα παιδιά συμπλήρωσαν φύλλο εργασίας (Εικόνα 37).



Εικόνα 37 Φύλλο εργασίας

Ανάλογα με τις απαντήσεις που έδωσαν στο αρχικό ερώτημα (Σχήμα 3) ζωγράφησαν το πρόσωπο της Μόνα Λίζας (Εικόνα 38).



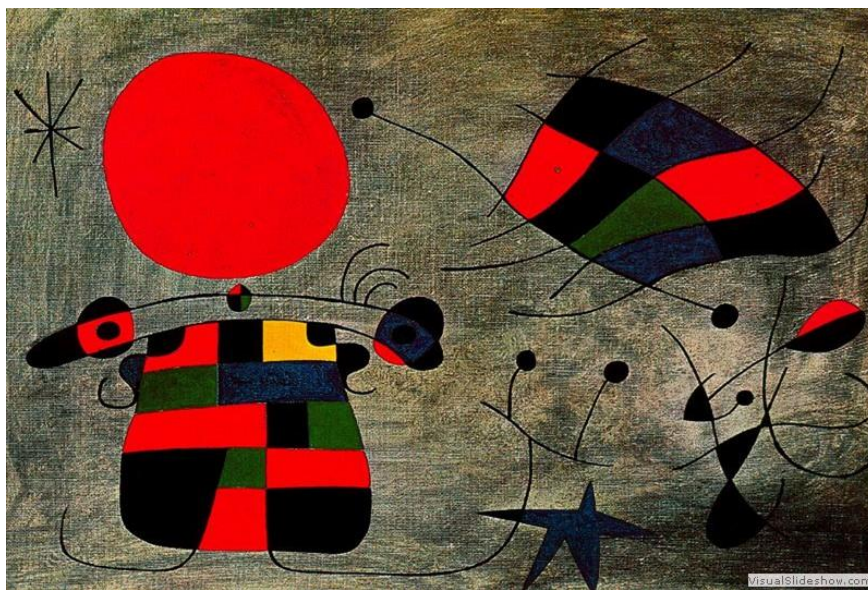
Εικόνα 38 Η έκπληξη, ο φόβος, η χαρά στη Μόνα Λίζα

Στο παράρτημα Α παρατίθενται οι ζωγραφιές των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, όλες οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν μέχρι αυτό το σημείο είχαν ως αντικείμενο μελέτης έργα τέχνης ρεαλιστικής απεικόνισης και τεχνοτροπίας. Ο λόγος που επιλέχθηκαν ήταν διότι πρόσφεραν την εκφραστική αμεσότητα των συναισθημάτων που εξέπεμπαν. Επρόκειτο για πίνακες ελκυστικούς για τα μικρά παιδιά και αρκετά «εύκολους» για περιγραφή και συζήτηση, επιδιώκοντας η Νηπιαγωγός

να λειτουργήσει συμπεριληπτικά στις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης του Νηπιαγωγείου (μεικτή ηλικιακή ομάδα, φτωχό ελληνικό λεξιλόγιο, εμπειρίες και ερεθίσματα).

Η 4^η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της ανατροφοδότησης και επέκτασης της εμπειρίας των παιδιών. Για το λόγο αυτό, παρουσιάστηκε ο πίνακας του Joan Miro, «Το χαμόγελο των φλεγόμενων φτερών» (Εικόνα 39).



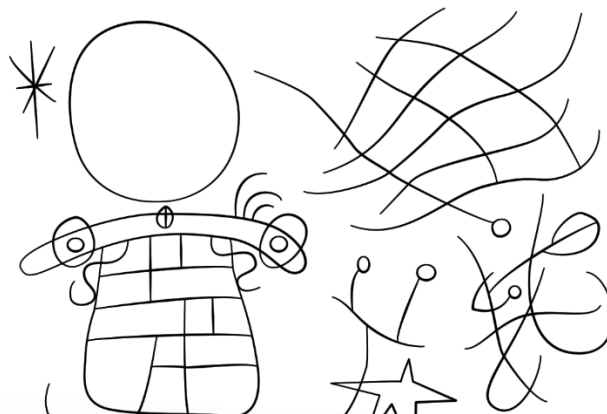
Εικόνα 39 «Το χαμόγελο των φλεγόμενων φτερών» J. Miro

Πηγή: <https://blogs.sch.gr/mmanolaki/archives/1197>

Τα παιδιά περιέγραψαν τα χρώματα, αναγνώρισαν σχήματα και σχέδια και ανέπτυξαν τη φαντασία τους προσπαθώντας να αποδώσουν στο έργο ένα δικό τους θέμα και μια μικρή ιστορία-πρόταση. Ενδεικτικά, μια μικρή ιστορία που προέκυψε από τους μαθητές ήταν ότι, πρόκειται για ένα παιδί που παίζει και πετά χαρταετό, καθώς ακούγεται μουσική (εντόπισαν σύμβολα μουσικών φθόγγων).

Η 5^η δραστηριότητα ήταν ένα παιχνίδι που ακολουθεί τους κανόνες του παιχνιδιού «η βόμβα». Τα παιδιά κάθισαν σε κύκλο και ο καθένας έδινε στο διπλανό του ένα μπαλάκι, όση ώρα διαρκούσε το απόσπασμα κλασικής μουσικής που χρησιμοποιήθηκε στην ΨΙ. Όταν η μουσική σταματούσε, το παιδί που είχε την μπάλα στα χέρια του, έβρισκε το συναίσθημα που ανταποκρινόταν στο ηχητικό ερέθισμα. (π.χ. αν το μουσικό κομμάτι ήταν η Ωδή στη χαρά του Μπετόβεν, ο μαθητής θα έλεγε τη μαγική λέξη, που είναι η χαρά).

Η παραπάνω δραστηριότητα οδήγησε στην 6^η δραστηριότητα, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές, ανάλογα με το συναίσθημα που «έτυχαν» στο προηγούμενο παιχνίδι, έπρεπε να φτιάξουν το δικό τους πίνακα του Μίρο, σύμφωνα με το φύλλο εργασίας που τους δόθηκε (Εικόνα 40).



Εικόνα 40 Φύλλο εργασίας

Οι ζωγραφιές των μαθητών παρατίθενται στο Παράρτημα Α'.

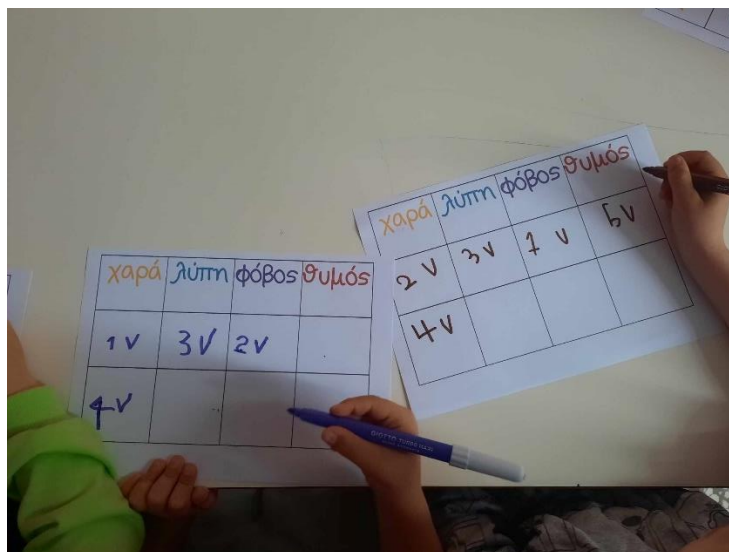
7.6 Φύλλο εργασίας- Αναστοχασμού και Εμπέδωσης

Το σχέδιο δράσης ολοκληρώθηκε με το διαμοιρασμό και τη συμπλήρωση ενός φύλλου εργασίας (Εικόνα 41) από τους μαθητές παράλληλα με την επίδειξη έργων τέχνης, αφαιρετικής και μη αναπαραστατικής τεχνοτροπίας (Μοντέρνα τέχνη 20^{ου} αι.).

χαρά	λύπη	φόβος	θυμός

Εικόνα 41 Φύλλο εργασίας

Ο στόχος αυτού του φυλλαδίου είναι να αναδείξει τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή ως προς την οπτική, την αντίληψη και τη συναισθηματική ταυτότητα που αποδίδει σε κάθε πίνακα ζωγραφικής. Επίσης, στόχος είναι να διερευνηθεί η συναισθηματική διάθεση που δημιουργεί κάθε πίνακας ως προς τα χρώματά του και τις γραμμές του, αν είναι ευθείες ή καμπύλες (Μοσχοβάκη&Καραγγελίδου, 2014). Για το λόγο αυτό έχουν επιλεγεί ζεύγη πινάκων ίδιων καλλιτεχνών για να είναι εφικτή η σύγκριση και ενδεχομένως η διαφοροποίηση.



Εικόνα 42 Συμπλήρωση φύλλου εργασίας

Οι πίνακες ζωγραφικής παρουσιάστηκαν στον βιντεοπροβολέα με αρίθμηση από το 1-8 για να συμπληρώσουν οι μαθητές με ευκολία τον πίνακα (Εικόνα 44).

Το πρώτο ζεύγος έργων τέχνης που επιλέχθηκε για τις ανάγκες συμπλήρωσης του φύλλου εργασίας είναι η *Maya* του P.Picasso (Εικόνα 43) σε δυο τεχνοτροπίες του ζωγράφου.



Εικόνα 43 1. Pablo Picasso, *Maya à la poupée*, 1938.

Πηγή: <https://www.lifo.gr/prosopa/apolies/magia-pikaso-1935-2022-i-agapimeni-kori-toy-pamplo>

Στη δεύτερη παραλλαγή του πίνακα, τα χρώματα και οι γραμμές αλλάζουν (Εικόνα 44).



Εικόνα 44 2. Προσωπογραφία της Maya Ruiz Picasso σε παιδική ηλικία, Maya in a boat

Πηγή: <https://www.monopoli.gr/2022/12/21/promotional-items/gallery-promo-items/645985/maya-ruiz-picasso-efyge-apo-ti-zoi-i-kori-tou-picasso-se-ilikia-87-eton/>

Το επόμενο ζεύγος έργων τέχνης, ανήκει σε έναν από τους πρωτοπόρους της αφηρημένης τέχνης του 20^{ου} αι, στον ζωγράφο V. Kandinsky, (Εικόνα 45).



Εικόνα 45 3. Kandinsky, 1911, Composition IV

Πηγή: <https://taeikastikastinekpedeysi.blogspot.com/2015/09/wassili-kandinsky-1866-1944-born-moscow.html>

Η δεύτερη επιλογή του πίνακα, έγινε για την συγκριτική παρατήρηση ως προς την αλλαγή χρωμάτων (Εικόνα 46).



Εικόνα 46 4. Kandinsky, 1920, Untitled I

Πηγή: <https://taeikastikastinekpedeysi.blogspot.com/2015/09/wassili-kandinsky-1866-1944-born-moscow.html>

Το τρίτο ζεύγος έργων τέχνης είναι του ζωγράφου M.Rothko, με τη χαρακτηριστική τεχνοτροπία που ακολουθεί στους πίνακές του και τις έντονες χρωματικές εναλλαγές (Εικόνα 47).



Εικόνα 47 5.Mark Rothko – Yellow Over Purple (1956)

Πηγή: <https://blog.artsper.com/en/a-closer-look/10-things-know-mark-rothko/>

Στην δεύτερη εικόνα το άσπρο και το γκρι είναι τα βασικά χρώματα του πίνακα (Εικόνα 48).



Εικόνα 48 6.Untitled, Black on Gray, 1969 by Mark Rothko

Πηγή: <https://www.mark-rothko.org/untitled-black-on-grey.jsp>

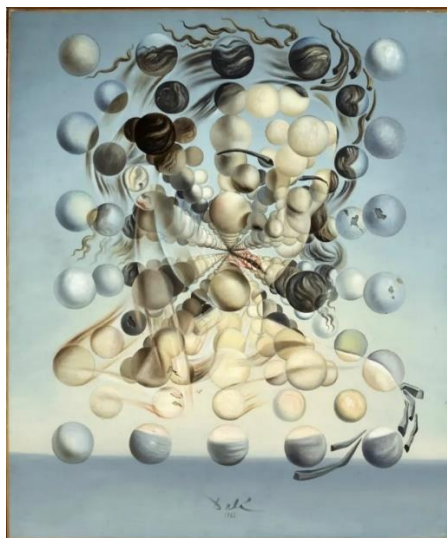
Τελικό ζεύγος έργων τέχνης είναι έργα του S.Ntali, μιας εκκεντρικής φυσιογνωμίας της σύγχρονης τέχνης του 20^{ου} αι. (Εικόνα 49).



Εικόνα 49 7. Νταλί, Η Εμμονή της Μνήμης, 1931

Πηγή: <https://mikropragmata.lifo.gr/listes/oi-20-dimofilesteroi-pinakes-tou-salvador-ntali-kai-oi-istories-tous/>

Και ο πίνακας με τη γυναικεία φιγούρα και τις σφαίρες (Εικόνα 50) .



Εικόνα 50 8.Νταλί, Γαλάτεια των Σφαιρών

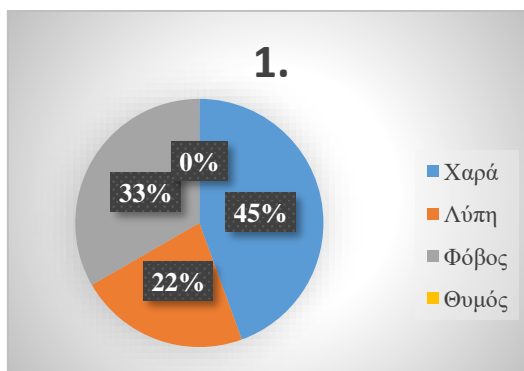
Πηγή: <https://mikropragmata.lifo.gr/listes/oi-20-dimofilesteroi-pinakes-tou-salvador-ntali-kai-oi-istories-tous/>

Το τελευταίο ζεύγος εικόνων επιλέχθηκε προκειμένου να παρατηρηθεί η αντίδραση των παιδιών σε μια τελείως διαφορετική τεχνική που παραπέμπει στον κόσμο των ονείρων.

Συμπεράσματα φύλλου εργασίας

Το πρώτο ζεύγος έργων τέχνης αφορούσε τα ερωτήματα, αν μπορεί κάποιος να αλλάξει την διάθεση και την αίσθηση που προκαλείται από ένα έργο τέχνης μόνο με την αλλαγή μιας μεταβλητής και αν αλλάζει το συναισθηματικό αποτύπωμα ανάλογα με τις γραμμές που κυριαρχούν σε έναν πίνακα (καμπύλες ή ευθείες).

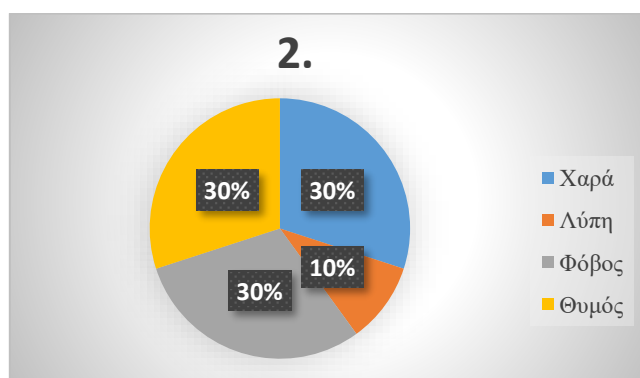
Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών προκύπτει το συμπέρασμα ότι όταν οι γραμμές είναι καμπύλες δημιουργείται μια οικειότητα και το συναίσθημα που υπερισχύει είναι αυτό της χαράς (Γράφημα 1).



Γράφημα 1 Pablo Picasso, Maya à la rourée

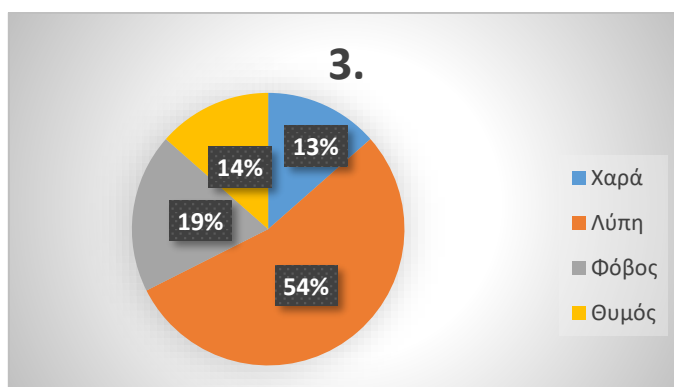
Στην περίπτωση του έργου του Picasso, *Maya à la roupée*, που έχει καμπύλες γραμμές και φωτεινά χρώματα, το συναίσθημα της χαράς που αποκομίζουν οι μαθητές ανέρχεται στο 45% αν και τα υπόλοιπα ποσοστά διατηρούνται σε υψηλά επίπεδα, όπως είναι το 33% του φόβου. Αυτό προκύπτει από την ανοίκεια φιγούρα του κοριτσιού στον πίνακα και στον τρόπο που απεικονίζεται το πρόσωπό της.

Στον δεύτερο πίνακα, όπου τα χρώματα είναι πιο έντονα, με κυρίαρχο το μαύρο στο φόντο και οι γραμμές είναι ευθείες (Γράφημα 2), παρατηρείται μια κυριαρχία των αρνητικών συναισθημάτων, με ένα συνολικό ποσοστό της τάξεως του 70%.



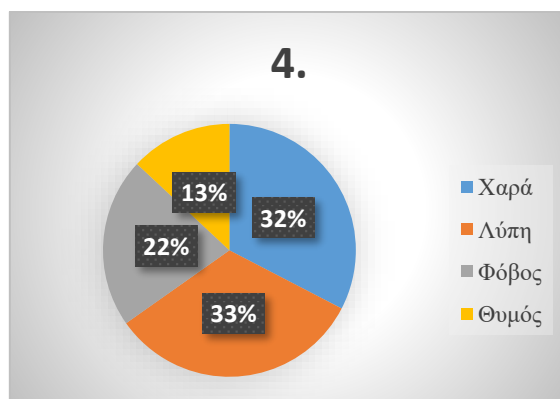
Γράφημα 2 Pablo Picasso *Maya in a boat*

Το ερώτημα που απασχόλησε το δεύτερο ζευγάρι έργων τέχνης είναι κυρίως πώς επηρεάζουν τα χρώματα και η ένταση τους (έντονα ή απαλά) τα συναισθήματα των παιδιών. Ο πρώτος πίνακας αυτού του ζεύγους έχει έντονες μαύρες γραμμές και χρώματα και σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Γράφημα 3) παρατηρείται ότι η χαρά έχει ένα πολύ μικρό ποσοστό, μόλις 13% σε αντίθεση με τη λύπη που αγγίζει το 54%.



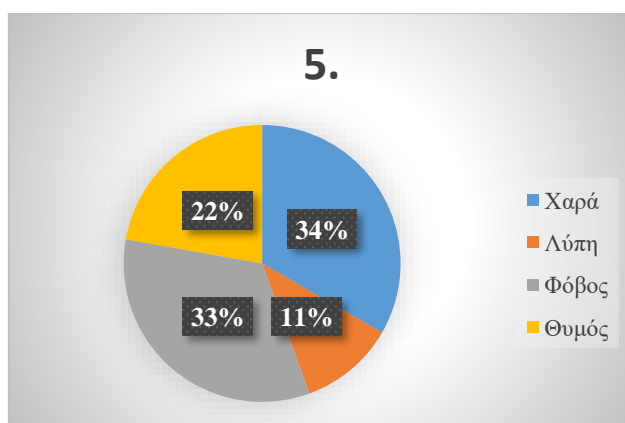
Γράφημα 3 Kandinsky, *Composition IV*

Στον πίνακα, όμως που τα χρώματα είναι φωτεινά και απαλά, η χαρά ανεβάζει το ποσοστό της στο 32% (Γράφημα 4).



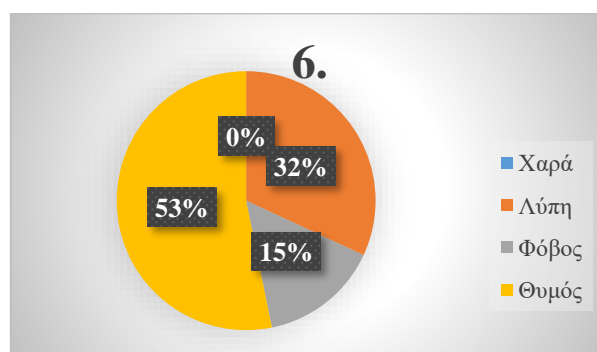
Γράφημα 4 Kandinsky,Untitled1

Στο επόμενο ζεύγος έργων τέχνης του M. Rothko και σύμφωνα με το Γράφημα 5, το ποσοστό της χαράς υπερισχύει, αν και ο φόβος αγγίζει τα 33%. Αυτό συμβαίνει διότι οι μαθητές έχουν συνδέσει εμπειρικά το κόκκινο χρώμα με το φόβο, με κάτι που τους προκαλεί να σταματήσουν (π.χ. το κόκκινο φανάρι, η πινακίδα stop, αίμα).



Γράφημα 5 Mark Rothko – Yellow Over Purple

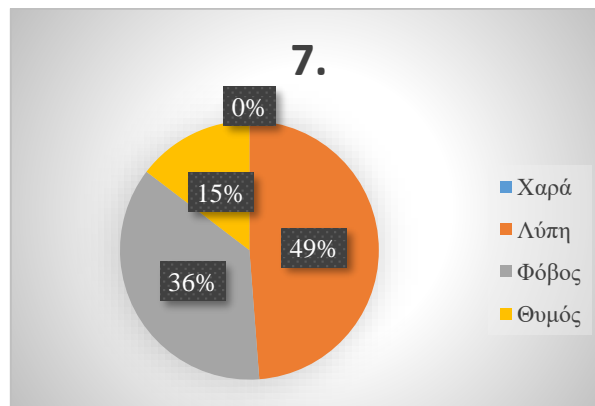
Στον πίνακα *black on grey*, τα χρώματα που κυριαρχούν εξαλείφουν τελείως τη χαρά με αποτέλεσμα να προκύπτει μηδενικό ποσοστό. (Γράφημα 6).



Γράφημα 6 Untitled, Black on Gray, by Mark Rothko

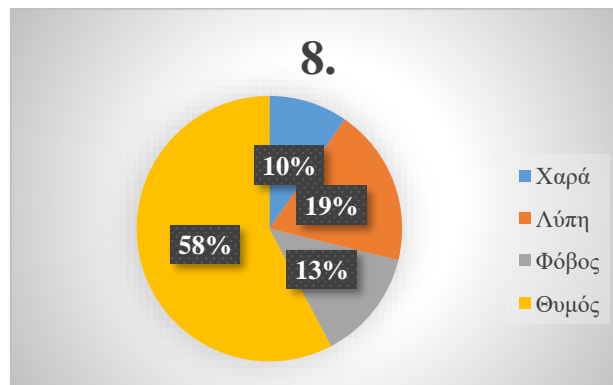
Αντίθετα, το μαύρο και γκρι χρώμα παίζει καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική αποτύπωση της εικόνας υπερσχύοντας το συναίσθημα του θυμού με ποσοστό 53%.

Το τελευταίο ζεύγος έργων τέχνης του φύλλου εργασίας ανήκει στα δύο έργα του S. Ntali.. Στον πίνακα η εμμονή της μνήμης το γράφημα που προκύπτει από τη συλλογή των αποτελεσμάτων παρουσιάζει μηδενικό ποσοστό για τη χαρά ενώ το συναίσθημα της λύπης αγγίζει το 49% (Γράφημα 7).



Γράφημα 7 Ntali, Η Εμμονή της Μνήμης

Ενώ στον πίνακα η Γαλάτεια των Σφαιρών, το 58% ανήκει στο συναίσθημα του θυμού.



Γράφημα 8 Ntali, Γαλάτεια των Σφαιρών

Στην περίπτωση των έργων του Ntali, τα αρνητικά συναισθήματα υπερτερούν έναντι της χαράς καθώς οι εικόνες δημιουργούσαν μια ανασφάλεια και ανοικία διάθεση στα παιδιά. Κάποιοι μαθητές εξέφρασαν την εντύπωση ότι οι πίνακες παραπέμπουν σε μια ονειρική κατάσταση, ακόμα και σε εφιάλτη, ιδίως στον πρώτο πίνακα του Ntali (Εικόνα 51).

Σύνοψη

7.6 Γενικά Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η διδακτική προσέγγιση που επιχειρήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η χρήση της ΨΑ και των ΤΠΕ σε συνδυασμό με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας λειτούργησαν εποικοδομητικά για τους μικρούς μαθητές κεντρίζοντας το ενδιαφέρον τους και διεγείροντας τη φαντασία τους. Παράλληλα, ενισχύθηκε η συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία, αυξάνοντας τη δημιουργικότητα τους.

Η ΨΑ, όπως αναφέρθηκε εκτενώς στο θεωρητικό μέρος, λειτουργεί ελκυστικά στους μικρούς μαθητές δημιουργώντας ένα περιβάλλον μάθησης πλούσιο σε ερεθίσματα και εμπειρίες, αποτελώντας έτσι ένα εναλλακτικό και πρωτοποριακό μέσο μάθησης. Παράλληλα η ΨΑ λειτούργησε υποστηρικτικά και για τη γράφουσα, στο ρόλο της εκπαιδευτικού, καθώς αποτέλεσε ένα πολύτιμο διδακτικό μέσο για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και τη διαδικασία ανάπτυξης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.

Επιπροσθέτως, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά και η συμβολή της τέχνης ως μεθοδολογικό εργαλείο για την καλλιέργεια του συναισθηματικού εγγραμματισμού. Η τέχνη λειτούργησε ενθαρρυντικά, με την αμεσότητα που τη διακατέχει και το ελκυστικό περιεχόμενό της, στην εκπαιδευτική διαδικασία προκαλώντας και ενισχύοντας τη φιλοπραγμοσύνη των παιδιών και τη βιωματική μάθηση.

Αξίζει να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι μια διπλωματική εργασία από μόνη της, όσο αγνές και ρομαντικές προθέσεις μπορεί να έχει, δεν θα αλλάξει δραστικά το τοπίο στη μάθηση και στην κατάκτηση της γνώσης στο Νηπιαγωγείο. Αυτό συμβαίνει γιατί αφενός θα πρέπει να καθιερωθούν τέτοιες δράσεις στην καθημερινή πρακτική της προσχολικής εκπαίδευσης (όπως προτείνεται και από το ΝΠΣ/21) και αφετέρου γιατί βασικός στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης είναι το βίωμα και η προσφορά εμπειριών και ερεθισμάτων που λειτουργούν υποστηρικτικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Για το λόγο αυτό δεν κρίνεται απαραίτητο στα συμπεράσματα να καταγραφεί ποσοτικά η απόδοση ή η επίδοση των μαθητών γιατί αυτό που έχει σημασία στο Νηπιαγωγείο είναι η διαδικασία και όχι τόσο το αποτέλεσμα. Ωστόσο, μπορεί να αναφερθεί ο ζήλος που επέδειξαν οι μαθητές για το εν λόγω σχέδιο δράσης και η αμεσότητα τους στο να εκφράζουν

πιο εύκολα τα συναισθήματά τους, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και να ανακαλύπτουν διαρκώς καινούριους τρόπους προκειμένου να μετατρέψουν ένα αρνητικό συναίσθημα σε θετικό.

Με γνώμονα το παραπάνω σκεπτικό, οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν χαρακτηρίζονται από πνεύμα ελευθερίας και αποδοχής της διαφορετικότητας. Δημιούργησαν ένα περιβάλλον ασφαλές και ελκυστικό, εμπλουτισμένο με κατάλληλα ερεθίσματα και κίνητρα για διαρκή ανατροφοδότηση απ' όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί ένα εκπαιδευτικό σενάριο, μια διδακτική προσέγγιση για τη χρήση της ΨΑ στο Νηπιαγωγείο αλλά και στις μικρές ηλικίες μαθητών της πρωτοσχολικής εκπαίδευσης. Πολλές από τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν παρακίνησαν και επικοινωνήθηκαν με τους μαθητές της Α-Β' Δημοτικού (συστεγαζόμενες σχολικές μονάδες) με αποτέλεσμα την καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, διαμοιράστηκε το ψηφιακό αρχείο της ΨΙ, δημιουργήθηκε μια έκθεση με τα έργα των μαθητών και παρουσιάστηκε στους μαθητές και τους γονείς των συστεγαζόμενων μονάδων, υπό μορφή θεατρικού με διαλόγους, το παραμύθι της ΨΙ.

Θα είχε ενδιαφέρον, αν το σχέδιο δράσης δοκιμαζόταν σε ένα διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο από αυτό της σχολικής μονάδας που πραγματοποιήθηκε. Σίγουρα η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια ζωντανή και δυναμική κατάσταση που αλλάζει και προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες δράσης και στις δυνατότητες και ικανότητες των εμπλεκόμενων. Αυτό το στοιχείο είναι που τη καθιστά σημαντική και ωφέλιμη για τα παιδιά.

Στην προκειμένη περίπτωση και δεδομένου του μικρού αριθμού μαθητών της σχολικής μονάδας, η μεγαλύτερη δυσκολία που παρουσιάστηκε ήταν η αδυναμία δημιουργίας μεγάλων ομάδων καθώς και τα φτωχά γλωσσικά ερεθίσματα της ελληνικής γλώσσας από μεγάλη μερίδα μαθητών (αλλοεθνείς μαθητές). Η αδυναμία αυτή όμως, ήταν που λειτούργησε ωφέλιμα και αποδοτικά με τη χρήση των έργων τέχνης και της μουσικής, που αποτελεί μια ξεχωριστή γλώσσα επικοινωνίας και ενώνει όλον τον κόσμο, από οποιαδήποτε γωνιά του πλανήτη.

Το θέμα και το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας δύναται να αποτελέσει αντικείμενο δράσης στα εργαστήρια δεξιοτήτων του Νηπιαγωγείου και της πρωτοσχολικής εκπαίδευσης στη θεματική ενότητα Ευ ζην- Ζω καλύτερα, στον τομέα Ψυχική και Συναισθηματική υγεία. Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο διδακτικό σενάριο που ανταποκρίνεται στη φιλοσοφία

του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου και συμβαδίζει με τις ανάγκες και τις επιθυμίες της σύγχρονης κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating Narratives with New Media*. Bloomsbury Publishing USA.

Alwaely, S. A., Yousif, N. B. A. & Mikhaylov, A. (2021). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2484-2493. DOI: 10.1080/03004430.2020.1717480.

Barry, P. (2013). *Γνωριμία με τη Θεωρία: Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιόραμα.

Burton, D., (2007). Psycho-pedagogy and personalized learning, *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 5-17.

Bratitsis, T., Kotopoulos, T. & Mandila, K. (2011). Kindergarten children's motivation and collaboration being triggered via computers while creating digital stories: a case study. Ανάκτηση 28 Μαρτίου, 2024, από

<http://users.uowm.gr/tkotopou/archives/VIII.49.Kindergarten%20Children%E2%80%99s%20Motivation%20and%20Collaboration%20being%20triggered%20via%20computers.pdf>

Bruce, N. (2020). *Social Emotional Learning and Its Effects on Behaviors in the Kindergarten Classroom* (Master's thesis). Northwestern College, Orange City. Ανάκτηση 1 Απριλίου, 2024, από

https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/197/

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (2004). The Narrative Creation of Self. In L. E. Angus & J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy: Practice, theory, and research* (pp. 3–14). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412973496.d3>

Bryan, A. (2011). *The new digital storytelling : creating narratives with new media*.

Ανάκτηση 26 Μαρτίου, 2024, από

https://www.researchgate.net/publication/283986160_The_new_digital_storytelling_creating_narratives_with_new_media_Bryan_Alexander

Coleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.

Coleman, D. (2006). *Emotional Intelligence. The 10th Anniversary Edition*. New York: Bantam Dell. Ανάκτηση 1 Απριλίου, 2024, από

<https://asantelim.files.wordpress.com/2018/05/daniel-goleman-emotional-intelligence.pdf>

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press. Ηλεκτρονικό Περιοδικό Χίμαιρες (Ιούνιος 2005), τεύχος 7, “Περί τέχνης”, Ανάκτηση 15 Απριλίου 2024 από <http://chimeres.info/zine/7/peri-texnh/> .

Efland, A. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.

Frenzel, K., Müller, M., & Sottong, H. (2004). *Storytelling. Das Harun-al-Raschid-Prinzip*, München: Hanser.

Freytag, G. (1895). *Technique of the drama: An exposition of dramatic composition and art*. Chicago: S. Griggs.

Gardner, H. (1981). Children's perception of works of art: Developmental portrait. In D. O'Hare (Ed.), *Psychology and the arts*. Harvester Press.

Gardner H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute.

Lamport L., (1994). *LaTeX: A Document Preparation System.*, Addison-Wesley Professional, 2nd Edition. Word help - Getting started with Word 2016. (29 Αυγούστου 2016). Ανάκτηση 24 Μαρτίου, 2024, από <https://support.office.com/en-us/word>

Lane, R. D. & Smith, R. (2021). Levels of Emotional Awareness: Theory and Measurement of a Socio-Emotional Skill. *Journal of Intelligence*, 9(3), 42.

DOI: 10.3390/jintelligence9030042.

Lathem, S. A. (2005) Learning communities and digital storytelling: new media for ancient tradition. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. A. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291), Chesapeake, VA: AACE.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Επιστημονική Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου, Μετάφραση: Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (p. 3-34). Basic Books.

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.

Ohler, J. (2005). The World Of Digital Storytelling, *Educational Leadership*, v63, n4, Ανάκτηση 20 Απριλίου, 2024, από

<http://www.jasonohler.com/pdfs/digitalStorytellingArticle1-2006.pdf>.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Harvard Graduate School of Education.

Qualter, P., Gardner, K., Pope, D., Hutchinson, J., Whiteley, H. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study, *Learning and Individual Differences*, 22, 83-91.

Radford, M., (2003). Emotional Intelligence and Education, *International Journal of Children's Spirituality*, 8(3), 255-268.

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Technology and Teacher Education Annual*, 1, 709-717.

Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47: 220-228. Ohio: The College of Education and Human Ecology. The Ohio State University.

Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17-29. Ανάκτηση 25 Μαρτίου, 2024, από <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5772440>

Roney, R. C. (1996). Storytelling in the Classroom: Some Theoretical Thoughts. *Storytelling world*, 9, 7-9.

Rubegni, E. & Landoni, M. (2018). How to design a digital storytelling authoring tool for developing pre-reading and pre-writing skills. *In Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*.

DOI: 10.1145/3173574.3173969

Slušnienė, G. (2019). Possibilities for development of emotional intelligence in childhood in the context of sustainable education. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(1), 133-145. DOI: 10.2478/dcse-2019-001084

- Stamatis, P. J. & Ntouka, A. V. (2018). The impact of nursery school teachers' voice on pre-schoolers during physical and digital storytelling: A comparative study. In A. Moutsios-Rentzos, A. Giannakopoulos & M. Meimaris (Eds), *International Digital Storytelling Conference. Current Trends in Digital Storytelling Research and Practices, 21 – 23 September 2018* (pp. 76-88). Ανάκτηση 5 Απριλίου, 2024, από https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/322211542/dst2018_proceedings_v1%202.pdf#page=77
- Wadsworth, B.J. (2001). Η θεωρία του Piaget για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη: Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού, Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γραϊκός, Ν. & Τσιλιμένη, Τ., (2007). Αφήγηση και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο *κείμενα από την ομότιτλη διημερίδα που πραγματοποιήθηκε στο Κ.Π.Ε. Ανατολικού Ολύμπου στις 12 & 13 Μαΐου 2007*.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο. Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κακαβούλια, Μ., Πολίτης, Π. (επιμ.) (2022). *Αφήγηση-Μια πολυπρισματική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καζέλα, Κ. & Κοντοπούλου, Φ. (2014). Συναισθηματική Αγωγή: «Μια προσέγγιση που μιλάει στην καρδιά των παιδιών». *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 134-143.
DOI: 10.12681/icw.17930.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2006). *Το παραμύθι στην Εκπαίδευση- Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μαλαφάντης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012). *Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη*. Πρακτικά Συνεδρίου «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές» (Τόμ. Α'). ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Μεϊμάρης, Μ. (2013). Εκπαιδευόντας στην ψηφιακή αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης»* (σσ.178-182), 7,4Α. Ανάκτηση 15 Απριλίου 2024, από <https://doi.org/10.12681/icodl.722>.

Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ. & Μειϊμάρης, Μ.(2011). Ψηφιακή αφήγηση, μάθηση και εκπαίδευση. Στο *6ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Ανάκτηση 25 Μαρτίου, 2024, από

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/681>

Μιχαηλίδου Μ., & Πετρά Ζ. (2016). Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 842–847. Ανάκτηση 5 Απριλίου 2024 από <https://doi.org/10.12681/edusc.178>

Μότσιου, Ε. & Βαλετόπουλος, Φ. (2019). Κατονομάζοντας τα συναισθήματα στην προσχολική ηλικία. Στο Θ. Μαρκόπουλος, Χ. Βλάχος, Α. Αρχάκης, Δ. Παπαζαχαρίου, Γ. Ξυδόπουλος & Α. Ρούσσου (Επιμ.), *14ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας*, 5-8 Σεπτεμβρίου 2019 (865-874). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανάκτηση 6 Απριλίου, 2024, από <https://pasithee.library.upatras.gr/icgl/article/view/3721>

Μουλά, Ε., & Κατσώνη, Α. (2022, Ιούνιος). Σύγκριση αποτελεσματικότητας παραδοσιακής και ψηφιακής αφήγησης στον αναδυόμενο γραμματισμό των νηπίων. *i- teacher*(33), σσ. 22-37. Ανάκτηση 30 Μαρτίου, 2024, από

http://i-teacher.net/files/33o_teychos_i_teacher_06_2022.pdf

Μουταφίδου Α. & Μπράτισης Θ. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. *Δημιουργική Γραφή: 1ο Διεθνές Συνέδριο*, Αθήνα, 4-6 Οκτωβρίου 2013, 100-120. Ανάκτηση 2 Απριλίου, 2024, από

https://www.academia.edu/24841932/%CE%A8%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE_%CE%B1%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE_%CE%B4%CF%8D%CE%BF_%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%AC%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BB%CE%BF%CE%B9_%CE%BA%CF%8C%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%B9_%CE%BC%CE%B5_%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%8C_%CF%84%CF%8C%CF%80%CE%BF

Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2002). *Παραμύθι. Λεξικό της Νέα Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα. Ανάκτηση 1 Απριλίου, 2024, από

<https://users.sch.gr/galexiad/files/lexika/babiniotis.pdf>

Μπράτισης, Θ. (2013). Η Πληροφορική στο Ελληνικό Σχολείο: Τάσεις, προσεγγίσεις

προοπτικές, Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας Εκπαίδευση, 6 (3), (σσ 111 – 115).

Ανάκτηση 20 Απριλίου, 2024, από

<http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/170/101>

Μπράτιτσης, Θ. (2014). Εμπειρίες από σεμινάρια ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικούς. Η περίπτωση της Ελλάδας. Στο *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», 3-5 Οκτωβρίου 2014*, (σσ. 111-115).

Ανάκτηση 25 Μαρτίου, 2024, από

<https://docplayer.gr/34731227-Empeiries-apo-seminaria-psifiakis-afigisis-se-ekpaideytikoysi-periptosi-tis-elladas.html>

Μπράτιτσης, Θ. (2014). Από το χαρτί και τον αέρα στην οθόνη: Ο ψηφιακός κόσμος της αφήγησης. *Μανδραγόρας*, 50, 117-119.

Μπράτιτσης, Θ. (2021, Απρίλιος). Ψηφιακή Αφήγηση: Προσαρμογή δραστηριοτήτων σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο *Πρακτικά 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο. Από τον 20ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, 3, 4 & 5 Ιουλίου 2020*, (σσ. 51-61).

Μπράτιτσης, Θ., Μέλλιου, Κ., Καλαματιανού, Μ., & Φατσέας, Π. (2023). Εργα(λεία) τέχνης στη σχολική τάξη. Έντεχνη διδασκαλία και μάθηση [Μεταπτυχιακό εγχειρίδιο]. Copyright © 2023, Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Creative Commons Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή 4.0 Διεθνές (CC BY-NC-SA 4.0). Ανάκτηση 10 Απριλίου 2024 από

<http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-245>

Μπράτιτσης,Θ.,&Καπανιάρης,Α.(2024). *Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση* [Μεταπτυχιακό εγχειρίδιο].Κάλλιπος,ΑνοικτέςΑκαδημαϊκέςΕκδόσεις.<https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-432>

Ξεστέρνου, Μ. (2013). Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές, Στο *Παιδαγωγικός λόγος, ΙΘ' (1)*, (σσ 39-60).

Παρίσης, Ι. & Παρίσης Ν. (2008). *Αφήγηση. Λεξικό λογοτεχνικών όρων*, Αθήνα: Πατάκης.

Ανάκτηση 24 Μαρτίου, 2024, από

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/4716/Lexiko-Logotechnikon-Oron_Gymnasiou-

Lykeiou_html-apli/.

Πολίτης, Π. (2006). Γένη και είδη του λόγου-Αφήγηση. Ανάκτηση 25 Μαρτίου, 2024, από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_1_3/index.html

Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Προγράμματα Σπουδών, 2021, Πρώτη Έκδοση, Αθήνα.

Ανάκτηση 1 Απριλίου, 2024, από

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-aprophase-160476-d1-2021.html>

Σταλίκας, Α., Γιωτσίδα Β., Καρακασίδου, Ε. (2020). *Κατακτώντας την ευημερία. Θετικές παρεμβάσεις, τεχνικές & βιωματικές ασκήσεις*. Τόπος: Αθήνα.

Ταμπάκη, Σ., Συλαίου, Σ., (2020). Μιλώντας για τέχνη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Καινοτόμες πρακτικές δράσεις αισθητικής αγωγής.

DOI: <https://doi.org/10.26220/mused.4182>

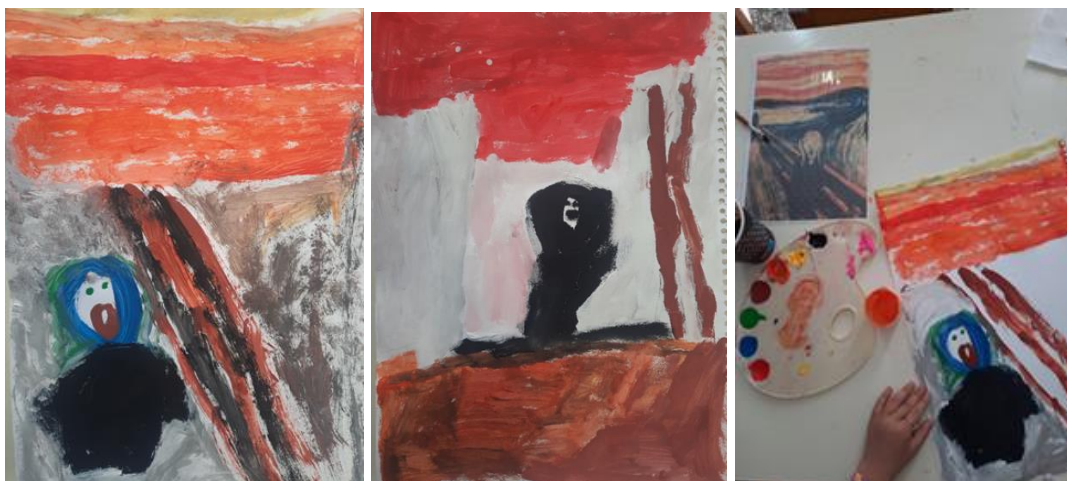
Χαρπαντίδου, Ζ., Τραχανοπούλου Ι.,(2013). Η Συμβολή της Τέχνης στη Διδασκαλία της Επεξεργασίας Κειμένου. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής, Θεσσαλονίκη, 12-14 Απριλίου 2013*.

Παράρτημα Α: Φωτογραφικό υλικό από τις ζωγραφιές των παιδιών.

Ζωγραφιές μαθητών 6^{ης} δραστηριότητας Β΄ Φάσης



Εικόνα 1 Γ. Ιακωβίδης - Κορίτσι που γελάει



Εικόνα 2 Ε.Μunk-η κραυγή



Εικόνα 3 P. Picasso- Γαλάζια περίοδος



Εικόνα 4 Klimt-Μητέρα παιδί



Εικόνα 5 Caravaggio- Μέδουσα

Ζωγραφιές μαθητών 7^{ης} δραστηριότητας Α΄ Φάσης



Εικόνα 6 χαρά



Εικόνα 7 λύπη



Εικόνα 8 θυμός



Εικόνα 10 αγάπη

Οι ζωγραφιές μαθητών της 6^{ης} δραστηριότητας Γ΄ Φάσης

Φύλλο εργασίας Miro-το χαμόγελο των φλεγόμενων φτερών



Εικόνα 11 φόβος



Εικόνα 12 λύπη



Εικόνα 13 αγάπη



Εικόνα 14 χαρά



Εικόνα 15 λύπη



Εικόνα 16 θυμός

Οι ζωγραφιές της 4^{ης} δραστηριότητας Γ΄ Φάσης

Μόνα Λίζα



Εικόνα 17 χαρά, φόβος

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.