



ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Πανεπιστημιούπολη Σίνδου

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ, STEAM ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

Διπλωματική εργασία

**ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ: ΕΡΓΑΛΕΙΟ Καλλιέργειας ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ
ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ σε παιδιά νηπιαγωγείου ΓΙΑ ΤΗΝ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

της

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΑΜ:2021/005

Επιβλέπων Καθηγητής

Πλιάσα Σοφία

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης Ρομποτική, STEAM και Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Θεσσαλονίκη, Ιούλιος 2023



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολο της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική Χρήση – Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξετε, τροποποιήσετε και δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους

- **Αναφορά Δημιουργού:** θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιοδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη εμπορική Χρήση:** Δεν μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διαμείνετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ρομποτική, STEAM και νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

Η παρούσα Διπλωματική εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.

Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου εργασίας δε χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνει σαφής αναφορά στην πηγή προσέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κτλ)

Θεσσαλονίκη 2 Ιουλίου 2023

Η Δηλούσα: Αναστασιάδου Βασιλική

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η τεχνολογία τη σημερινή εποχή είναι μέρος της ζωής μας. Έχει διεισδύσει σε κάθε πτυχή της, αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος της ρουτίνας μας και ουσιαστικό σύντροφο στο ταξίδι μας. Μας έχει βοηθήσει να εξελιξουμε και να απλοποιήσουμε την καθημερινότητά μας (R. Raja and P. Nagasubramani, 2018). Την ίδια στιγμή, έχει συμβάλλει στο να αλλάξει η εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντας τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, περισσότερες ευκαιρίες μάθησης (Abhipriya Roy, 2019). Γι' αυτό και σε αυτή την εργασία, χρησιμοποιούμε την ψηφιακή αφήγηση, ως ένα σύγχρονο τεχνολογικό εργαλείο, ώστε να βοηθήσουμε παιδιά προσχολικής ηλικίας να γνωρίσουν το φαινόμενο του εκφοβισμού, να καλλιεργήσουν τα συναισθήματα που προκύπτουν από αυτό το πρόβλημα, να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους και να μπορούν να αντιμετωπίσουν ανάλογα περιστατικά που μπορεί να συμβούν στο μέλλον. Ο εκφοβισμός είναι ένα παγκόσμιο θέμα (Smart et al, 1999) που απαιτεί πολύπλευρες λύσεις και η ψηφιακή αφήγηση, μέσα από τη συνεργασία που αναπτύσσει, προσφέρει μια ισχυρή και μετασχηματιστική προσέγγιση για την καταπολέμηση του εκφοβισμού, την προώθηση της ενσυναίσθησης, την έμπνευση για αλλαγή και την ενδυνάμωση των θυμάτων (Thompson 2014). Οι εικόνες, τα βίντεο και οι ήχοι που χρησιμοποιούνται στις ψηφιακές αφηγήσεις δημιουργούν μια πιο ελκυστική ιστορία (Robin, 2005), προσελκύοντας μ' αυτόν τον τρόπο το ενδιαφέρον του κοινού (Alismail, 2015). Το εργαλείο ψηφιακής αφήγησης με το οποίο υλοποιείται το ερευνητικό κομμάτι είναι το PowerPoint και τα αποτελέσματα προέρχονται μέσα από τη μέθοδο της παρατήρησης και των ερωτηματολογίων που γίνονται σε 8 μαθητές νηπιαγωγείου, πριν και μετά τη δράση.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, αφήγηση στην εκπαίδευση, εκφοβισμός/Bullying, ενσυναίσθηση, τεχνολογία στην εκπαίδευση, νηπιαγωγείο

ABSTRACT

Technology is crucial in our lives in today's world. It has infiltrated every aspect of it, becoming an integral part of our routine and an essential companion on our journey. It has helped us to evolve and simplify our daily lives (R. Raja and P. Nagasubramani, 2018). At the same time, it has helped to change the educational process, giving both teachers and students more learning opportunities (Abhipriya Roy, 2019). Therefore, in this paper, digital storytelling was used as a modern technological tool to help preschool children learn about the phenomenon of bullying, cultivate the emotions that are provoked by this problem, develop their empathy and be able to deal with similar incidents that may occur in the future. Bullying is a global issue (Smart et al, 1999) that requires multi-faceted solutions and through the collaboration digital storytelling develops, it offers a powerful and transformative approach to combating bullying, promoting empathy, inspiring change and empowering victims (Thompson 2014). The images, videos and sounds used in digital narratives create a more engaging story (Robin, 2005), thereby capturing the interest of the audience (Alismail, 2015). The digital storytelling tool used to implement the research component is PowerPoint and the results are obtained through observation and questionnaires administered to 8 kindergarten students before and after the activity.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
1. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	11
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	12
2. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ.....	12
2.1 Τι ορίζεται ως ΤΠΕ.....	12
2.2 Τεχνολογία και εκπαίδευση.....	13
2.3 Τεχνολογία και Νηπιαγωγείο.....	16
3. ΑΦΗΓΗΣΗ.....	19
3.1 Η αφήγηση: μέσο επικοινωνίας.....	19
3.2 Τι είναι αφήγηση-ορισμός.....	19
3.2.1 Genette Gerard.....	20
3.3 Αρχές της αφήγησης/δομή της αφήγησης.....	21
3.4 Η αφήγηση στην εκπαίδευση.....	21
3.5 Ψηφιακή αφήγηση.....	23
3.6 Είδη ψηφιακής αφήγησης.....	24
3.7 Ψηφιακή αφήγηση στο σχολείο και το νηπιαγωγείο.....	24
3.8 Εργαλεία ψηφιακής αφήγησης.....	27
4. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ.....	29
4.1 Τα συναισθήματα στα μικρά παιδιά.....	29
4.2 Ενσυναίσθηση.....	30
4.3 Εκφοβισμός.....	32
4.4 Εκφοβισμός στο νηπιαγωγείο.....	33
4.5 Bullying και ψηφιακή αφήγηση.....	34
B.ΕΡΕΥΝΑ.....	36
5. ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ.....	36
5.1 Σκοπός.....	36
5.2 Στόχοι.....	36
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	38
5.3 Μεθοδολογία της έρευνας.....	38
5.4 Τρόπος δράσης.....	39
5.5 Το ppt ως εργαλείο ψηφιακής αφήγησης.....	40
5.6 Δείγμα της έρευνας.....	41
5.7 Ανάλυση του σχεδίου δράσης.....	41
5.7.1 Η πλοκή.....	41
5.7.2 Εκπαιδευτική δράση.....	42
6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	60
6.1 Ανάλυση δεδομένων μέσα από ερωτηματολόγια.....	60

6.2	Ανάλυση δεδομένων μέσα από την παρατήρηση.....	64
6.3	Συνολικά αποτελέσματα	67
7.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	67
8.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	69
9.	Παραρτήματα	75

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΕΙΚΟΝΑ 1 ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 1 ^H	42
ΕΙΚΟΝΑ 2 ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 2 ^H	43
ΕΙΚΟΝΑ 3 ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 3 ^H	44
ΕΙΚΟΝΑ 4 ΔΙΑΦΑΝΕΙΕΣ 4 ^H -5 ^H	45
ΕΙΚΟΝΑ 5 ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 6 ^H	46
ΕΙΚΟΝΑ 6 ΔΙΑΦΑΝΕΙΕΣ 7 ^H -8 ^H	47
ΕΙΚΟΝΑ 7 ΔΙΑΦΑΝΕΙΕΣ 9 ^H -10 ^H	48
ΕΙΚΟΝΑ 8 ΔΙΑΦΑΝΕΙΕΣ 11 ^H -12 ^H	49
ΕΙΚΟΝΑ 9 ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 13 ^H	50
ΕΙΚΟΝΑ 10 ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 14 ^H	51
ΕΙΚΟΝΑ 11 ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 15 ^H	52
ΕΙΚΟΝΑ 12 ΔΙΑΦΑΝΕΙΕΣ 16 ^H -17 ^H	53
ΕΙΚΟΝΑ 13 ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 18 ^H	54
ΕΙΚΟΝΑ 14 ΔΙΑΦΑΝΕΙΕΣ 19 ^H -20 ^H	55
ΕΙΚΟΝΑ 15 ΔΙΑΦΑΝΕΙΕΣ 21 ^H -22 ^H	56
ΕΙΚΟΝΑ 16 ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 23 ^H	57
ΕΙΚΟΝΑ 17 ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 24 ^H	58
ΕΙΚΟΝΑ 18 ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 26 ^H	59
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1 ΟΡΙΣΜΟΣ	60
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2 ΑΠΕΥΘΥΝΟΜΑΙ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟΝ	60
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3 ΜΙΛΑΩ ΟΤΑΝ ΜΕ ΕΝΟΧΛΟΥΝ	61
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4 ΖΗΤΑΩ ΝΑ ΦΥΤΕΙ.....	61
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5 ΟΤΑΝ ΒΛΕΠΩ ΟΤΙ.....	62
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6 ΟΤΑΝ ΚΑΝΩ ΕΓΩ ΚΑΤΙ.....	62

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7 ΤΙ ΚΑΝΩ ΟΤΑΝ	63
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8 ΟΤΑΝ ΕΝΑΣ ΦΙΛΟΣ ΜΟΥ	63
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9 ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΤΟΝ ΦΙΛΟ ΜΟΥ	63
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 10 ΣΣΠΣ	64

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να συνδέσουμε την ψηφιακή αφήγηση με το φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying) στο νηπιαγωγείο μέσα από ανάλογο λογισμικό το οποίο θα ενημερώσει τα παιδιά για το φαινόμενο αυτό και θα τα βοηθήσει να αναγνωρίσουν και να αποτυπώσουν τα συναισθήματα τόσο των ίδιων όσο και των συνομήλικών τους.

Η ψηφιακή αφήγηση είναι η χρήση εργαλείων που βασίζονται στον υπολογιστή όπως βίντεο, φωτογραφίες, μουσική, φωνή, με σκοπό την περιγραφή μιας προσωπικής ιστορίας πολυμέσων (Robin, McNeil, & Yuksel, 2010, Jakes, 2005). Είναι η εξέλιξη της παραδοσιακής αφήγησης με τη χρήση τεχνολογικών μέσων και χρησιμοποιείται για να προωθηθεί ένα συγκεκριμένο μήνυμα. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε αυτός ο τρόπος, ώστε, τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το φαινόμενο του εκφοβισμού και να προβληθεί τόσο η στάση και τα συναισθήματα του θύτη όσο και του θύματος.

Η προσχολική ηλικία, θεωρείται ως βασική αρχή για την αναγνώριση και καλλιέργεια των συναισθημάτων η οποία είναι βασικό στοιχείο για την ανάπτυξή τους και την αλληλεπίδραση με το σύνολο και την κοινωνικοσυναισθηματική τους εκπαίδευση (Hyson & Cone, 1989). Η αρχή αυτή, σιγά σιγά εξελίσσεται όσο περνούν τα χρόνια μέσα από εμπειρίες (Goleman, 1999) και οι άνθρωποι μαθαίνουν να γνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, δυναμώνοντας τους απέναντι στους άλλους κάτι που είναι πολύ σημαντικό καθώς όσο περνούν τα χρόνια, περιστατικά εκφοβισμού στα σχολεία, κάνουν την εμφάνισή τους όλο και πιο συχνά (Ντολιοπούλου & Κοντογιάννη, 2000).

Ο εκφοβισμός είναι η συστηματική ενόχληση του άλλου, με επιθετικές συμπεριφορές (Olweus, 1999) και αίσθημα ανωτερότητας σε σχέση με τον θύτη, ενώ ταυτόχρονα έχει εσκεμμένη διάθεση και παρατεταμένη στο χρόνο στάση (Nickerson, 2019). Ο εκφοβισμός στον χώρο του σχολείου επηρεάζει το ενδιαφέρον του μαθητή στο μάθημα, την ακαδημαϊκή του πορεία και γενικότερα την επίτευξη των στόχων του (Chen, Bao & Gao 2021).

Στο νηπιαγωγείο έχουν αναφερθεί αυτού του είδους οι συμπεριφορές όπου ορισμένα παιδιά είχαν επαναλαμβανόμενες και με πρόθεση επιθετικές συμπεριφορές απέναντι στους συμμαθητές τους (Rigby, 2002).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις ακόμα και στις μικρές ηλικίες καθώς ξεκινάει από εκεί και αυξάνεται όσο μεγαλώνουν

και οι άνθρωποι, γι' αυτό και είναι μείζονος σημασία η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Gini & Pozzoli, 2009). Η ενσυναίσθηση είναι η κατανόηση, αποδοχή και ταύτιση της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης του άλλου (Κασσωτάκη, 2015) και βοηθάει τα παιδιά να καταλάβουν και να υιοθετήσουν στάσεις και κοινωνικές συμπεριφορές. Τα παιδιά με την ενσυναίσθηση γίνονται καλύτεροι κοινωνικά, μειώνουν επιθετικές συμπεριφορές και φυσικά τον εκφοβισμό καθώς γίνεται εργαλείο επίλυσης συγκρούσεων (Κασσωτάκη, 2015).

1. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη:

Το πρώτο μέρος της εργασίας, αποτελεί το θεωρητικό κομμάτι της και περιλαμβάνει τις παρακάτω ενότητες:

1. Την τεχνολογία και τον ορισμό της, με μια μικρή αναδρομή πότε έγινε η εισαγωγή της στο εκπαιδευτικό σύστημα και ποιοι είναι οι στόχοι της. Πώς γίνεται η αξιοποίησή της στο νηπιαγωγείο και πως βοηθάει τη μάθηση.
2. α) Την αφήγηση ιστοριών με μια μικρή αναφορά στη συμβολή της και στις αρχές της μέχρι τώρα. Τον ορισμό της αφήγησης, τα τεχνικά χαρακτηριστικά, τη δομή και τη συμβολή της στην εκπαίδευση.
β) Την ψηφιακή αφήγηση όπου γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου, τα είδη από τα οποία αποτελείται αλλά και η χρήση της τόσο στην εκπαίδευση γενικότερα όσο και στο νηπιαγωγείο.
γ) Εργαλεία ψηφιακής αφήγησης και περιγραφική ανάλυσή τους.
3. α) Τα συναισθήματα και η σημασία τους στην προσχολική ηλικία.
β) Η αναγκαιότητα για ανάπτυξη της ενσυναίσθησης από τη μικρή κιόλας ηλικία.
γ) Ο εκφοβισμό ως φαινόμενο της εποχής, στοιχεία για τον σχολικό εκφοβισμό στην εκπαίδευση και στο νηπιαγωγείο.
δ) Ψηφιακή αφήγηση κι εκφοβισμός, πώς μπορεί να βοηθήσει το τεχνολογικό αυτό μέσο για την ενημέρωση του φαινομένου κι ενίσχυση της ενσυναίσθησης.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, ξεδιπλώνεται η έρευνα/υλοποίηση του σχεδίου, σε μαθητές του νηπιαγωγείου και περιλαμβάνει τις παρακάτω ενότητες:

1. Παρουσίαση του σκοπού της έρευνας, του πληθυσμού και τον τρόπο συλλογής των δεδομένων με ταυτόχρονη παρουσίαση και επεξήγηση του σχεδίου μαθήματος.
2. Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και παρουσίαση των αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

2.1 Τι ορίζεται ως ΤΠΕ

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην καθημερινότητα των ανθρώπων αυξάνεται με ταχύτατους ρυθμούς γι' αυτό και κατά καιρούς γίνεται προσπάθεια προσέγγισης της ερμηνείας τους χωρίς όμως να υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός (Τάσση, 2014).

Κατά την Ευρωπαϊκή Ένωση, ο όρος Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αφορά τις σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες και τα δίκτυα υπολογιστών όπου οι χρήστες μπορούν να επεξεργαστούν, να μεταδώσουν, να αποθηκεύσουν γνώσεις και πληροφορίες (Καλαντζής, 2011).

Σύμφωνα με τους Anderson & Van Weert (2002), ΤΠΕ ορίζονται ως ο συνδυασμός της πληροφορικής με τεχνολογίες κι έχουν άμεση σχέση με την επικοινωνία. Είναι οι συσκευές και εφαρμογές που μας δίνουν τη δυνατότητα να επικοινωνούμε αλλά και να επεξεργαζόμαστε πληροφορίες και γνώσεις (Leong & Jarmoszko, 2010).

Κατά τον Κόμη (2004), ως Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ορίζονται *«οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και αφετέρου τα μέσα που είναι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων»*.

Ο όρος «Νέες Τεχνολογίες» σύμφωνα με την Σολωμονίδου (2007) είναι ένα άθροισμα τεχνολογικών μέσων που έχουν ως επίκεντρο τον υπολογιστή. Οι ΤΠΕ επιτρέπουν την αναζήτηση και επεξεργασία της πληροφορίας, μέσα από κείμενα, γραφικά, ήχους, εικόνες σε τοπικό, ευρύ και παγκόσμιο επίπεδο.

Ο Sanou (2011) υποστηρίζει ότι ο όρος «Τεχνολογία Πληροφορίας και Επικοινωνιών» (ΤΠΕ) ταυτίζεται συχνά με τον όρο «Τεχνολογία των πληροφοριών» (ΤΠ) με τη διαφορά ότι στις ΤΠΕ ενσωματώνονται οι τηλεπικοινωνίες με τους υπολογιστές. Ταυτόχρονα, δίνει έμφαση και στην επαφή που έχουν οι χρήστες με τα οπτικοακουστικά συστήματα που τους προσφέρουν την επιλογή της μετάδοσης και επεξεργασίας πληροφοριών.

Όπως αναφέρει ο Δημητριάδης (2015), οι ΤΠΕ σχετίζονται με τη διαχείριση και μετάδοση πληροφοριών στα πλαίσια επικοινωνιακών δικτύων και η χρήση τους στην καθημερινότητα των ανθρώπων φτιάχνει συνθήκες για μια καλύτερη ποιότητα ζωής και υπηρεσιών. Ενώ, κατά τους Δρίγκα & Ιωαννίδου (2013), οι ΤΠΕ είναι γενικός όρος

και περιλαμβάνει όλα τα είδη τεχνολογιών όπου οι χρήστες τους μπορούν να βρουν και να διαχειρίζονται πληροφορίες.

Σε κάθε περίπτωση, στις ΤΠΕ συμπεριλαμβάνονται όλοι οι τύποι ηλεκτρονικών υπολογιστών, όπως σταθερός υπολογιστής, tablet και laptop, φωτογραφικές μηχανές και βιντεοκάμερες (International Council for Educational Media and the XIII International Symposium on Computers in Education (ICEM & SIIE' 2011), 2011), σταθερή και κινητή τηλεφωνία, διαδίκτυο, μαγνητόφωνα, συσκευές φαξ, διαδραστικοί υπολογιστές, προσομοιώσεις, παιχνίδια με ανάλογα λογισμικά, τηλεόραση, προβολείς και πολλά άλλα (Shah, Godiyal, 2004).

2.2 Τεχνολογία και εκπαίδευση

Ζούμε σε μια εποχή που όλα μεταβάλλονται με ταχείς ρυθμούς, δημιουργώντας έτσι και την ανάγκη πολλοί κλάδοι, όπως αυτός της εκπαίδευσης, να χρειάζονται δραστικές αλλαγές ώστε να προσαρμοστούν στις νέες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές. Ο νέος τρόπος ζωής απαιτεί «ψηφιακές δεξιότητες» και η εκπαίδευση δε θα μπορούσε να μην επηρεαστεί από αυτό. Η προετοιμασία των μαθητών για την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων, επεξεργασίας και αξιοποίησης των πληροφοριών, βοηθάει την οικονομική ανάπτυξη των κρατών καθώς αυτή θα βασίζεται στη γνώση και την καινοτομία και θα μπορεί να διαχειρίζεται την πληροφορία αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο μια κοινωνία γνώσης (Brown, Lauder, & Ashton, 2008).

Τα κράτη αντιλήφθηκαν την αναγκαιότητα που υπήρχε για την εισαγωγή των ΤΠΕ στα σχολεία και η εισαγωγή τους στις εκπαιδευτικές δομές έγινε είτε ως αυτόνομο μάθημα, είτε ως μέσο απόκτησης γνώσεων σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, ώστε να γίνει εφοδιασμός της κοινωνίας με εγγράμματους τεχνολογικά πολίτες (Κόμης, 2004). Για την Ελλάδα, η ένταξη της πληροφορικής ξεκίνησε το 1983-1985 ως ανεξάρτητο μάθημα στα τεχνικά επαγγελματικά λύκεια ενώ από το 1992 εισάγεται ολοκληρωτικά στο αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εισήχθη στα τέλη της δεκαετίας του '90 με τη θέσπιση του μαθήματος της πληροφορικής. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, στόχος της εισαγωγής των ΤΠΕ στα σχολεία είναι η καλλιέργεια θετικής στάσης για τη δια βίου εκπαίδευση και φυσικά η πρόοδος των μαθητών (ΥΠΔΒΜΘ, 2010, σ. 10-11). Στοχεύουν, δηλαδή, σε ένα «επανεκπαιδευόμενο» πολίτη, που θα θέλει να προσπαθεί να βελτιώνεται συνέχεια τόσο επαγγελματικά όσο και γνωστικά και θα έχει αποκτήσει πρακτικές δεξιότητες διαχείρισης της πληροφορίας (Bernstein, 2001; Tyler, 2004).

Ο τρόπος που μάθαιναν οι μαθητές στο παρελθόν, έχει μεγάλη απόκλιση από τον τωρινό. Ο τρόπος του παρελθόντος, σύμφωνα με τους Brynjolfsson και McAfee (2016), δεν μπορεί να αποτελεί αξιόπιστο εγχειρίδιο ώστε να προκαθορίσει το μέλλον. Η διδασκαλία στον 21^ο αιώνα πρέπει να προσφέρει νέες εμπειρίες και ικανότητες ώστε οι μαθητές να αφομοιώνουν τις νέες τάσεις και να μπορούν να δημιουργούν στρατηγικές (Fernback, 2018). Το σχολείο από δασκαλοκεντρικό γίνεται μαθητοκεντρικό. Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας, δεν άφηνε το παιδί να αναπτύσσει την κριτική σκέψη και να έχει διαδραστικότητα, ενώ ο δάσκαλος ήταν η μόνη πηγή που θα μπορούσαν να αντλήσουν πληροφορίες οι μαθητές (Roy A, 2019). Ο δάσκαλος “ήξερε” και ο μαθητής “μάθαινε” (Παγγέ, Κυριαζή, 1998). Με τη χρήση εργαλείων πολυμέσων, ο εκπαιδευτικός που, παραδοσιακά, ήταν στο κέντρο της διδασκαλίας, κάνει ένα βήμα πίσω και φέρνει τον μαθητή στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και της ενεργής συμμετοχής, μετατρέποντάς τον σε κινητήριο μοχλό αναζήτησης και δημιουργίας (Lave & Wenger 1991, Kim 2001).

Η χρήση ψηφιακών εργαλείων, όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές συχνά έχουν θεωρηθεί ως “σύμβολα” καινοτομίας και η βάση για ριζικές αλλαγές στην διαδικασία της διδασκαλίας (Hinostroza, Rehbein, Mellar & Preston, 2000) και ότι δίνουν κίνητρο για μάθηση (Paretteetal, 2008). Η εισαγωγή των ΤΠΕ στο σχολείο, έγινε «ολιστικά» ή αλλιώς «οριζόντια» σε όλα τα αντικείμενα του αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος των σχολείων (Μπράτιτσης, 2013) και φανερώνει την έναρξη μιας νέας εποχής σε σχέση με τον τρόπο που διεξάγεται το μάθημα (Μυσερλή, 2015). Συνδυάζει τον ψηφιακό κόσμο με τον φυσικό. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να φωτίσει τον τρόπο που εκπαιδευτικοί διδάσκουν και οι μαθητές διδάσκονται (Robin, 2008).

Η ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνέβαλε στην αναβάθμιση της διαδικασίας αλλά και στην κινητοποίηση των μαθητών για το ίδιο το μάθημα καθώς τράβηξε την προσοχή τους (Pascarella & Terenzini, 1998) και τους έκανε να παθιαστούν για αυτά που μαθαίνουν (Roy, 2019). Όταν γίνεται σωστή χρήση της τεχνολογίας, τα αποτελέσματα μπορεί να είναι πολύ ευεργετικά για τη μάθηση (Hertzog & Klein 2005). Η ποιότητα του μαθήματος βελτιώνεται, οι μαθητές αυτενεργούν, διερευνούν, πειραματίζονται και αλληλεπιδρούν (Αναστασιάδης και συν., 2010). Είναι ένα σημαντικό βοήθημα για τον μαθητή καθώς τον σιγοντάρει για να ανακαλύψει, να επεξεργαστεί και να κατανοήσει τις σκέψεις του, ώστε στη συνέχεια, να μπορεί να ακολουθήσει μια αιτιολογημένη σειρά κινήσεων για να επιλύσει τυχόν προβλήματα που θα προκύψουν (Varier, Dumke,

Abrams, Coklin, Barnes, & Hoover, 2017). Άλλωστε η χρήση τους έχει γίνει, πια, μια διαδεδομένη πρακτική στα περισσότερα σχολεία σήμερα καθώς, προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να αλληλεπιδρούν (Alismail, 2015), να οικοδομούν τη γνώση, να πειραματίζονται και να συνεργάζονται, δημιουργώντας έτσι ένα ευνοϊκό περιβάλλον για ισότητα μεταξύ μαθητών όπου μπορούν εύκολα να μάθουν (Edelson, Pea & Gomez, 1995).

Παράλληλα, έρευνες έχουν δείξει, ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και στην επίτευξη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών (Ράπτης & Ράπτη, 2004; Δαφέρμου κ.ά., 2006). Βοηθάει, δηλαδή, να κατακτηθούν δεξιότητες σε γνωστικά αντικείμενα όπως είναι η γλώσσα, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες, και να αποκτήσουν νέα γνώση (Crook Harrison, Farrinton-Flint, Tomas, & Underwood, 2010).

Επιπλέον, τα ψηφιακά εργαλεία μέσα στο μάθημα δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους με διαφορετικές μαθησιακές δυνατότητες να παρακολουθήσουν και να εξελιχθούν ανάλογα, κάτι που στην παραδοσιακή πρακτική δεν μπορούσε να γίνει (Roy, 2019). Κάτι ανάλογο, υποστήριξαν και οι Bolstad (2004) και Kalas (2010), λέγοντας ότι οι ΤΠΕ δίνουν την ευχέρεια στους μαθητές με ειδικές ανάγκες ή με διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές αναφορές να μάθουν καλύτερα.

Βέβαια, και από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι η χρήση της τεχνολογίας συμβάλλει στο να επιτευχθούν πιο εύκολα οι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς, η εφαρμογή της στις αίθουσες διδασκαλίας, έχει θετικό αντίκτυπο στην μάθηση των παιδιών (Alismail, 2015), τους δίνει την ευκαιρία να αποφύγουν προβλήματα και να ελέγχουν καλύτερα τις επιλογές τους (Demetriadis, 2003; Preston et al., 2000; Βοσνιάδου, 2006), ενώ βοηθάει και στην κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος (Hicks, Reid, & George, 2001). Άλλωστε η χρήση των ΤΠΕ πρέπει να εκπληρώνει παιδαγωγικούς στόχους μέσα από την χρήση ανάλογων στρατηγικών (Λαφατζή, 2005). Εκπαιδευτικοί και μαθητές χρησιμοποιούν συσκευές και εφαρμογές στην τάξη για να επεξεργαστούν πληροφορίες αλλά και να βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ εργαλεία, όπως Microsoft PowerPoint και το Word είναι από τα συνήθη εργαλεία που χρησιμοποιούνταν από την αρχή για τη δημιουργία παρουσιάσεων αλλά και εργασιών (Sadik, 2008). Ωστόσο, όσο περνάει ο καιρός η χρήση κι άλλων ψηφιακών εργαλείων έρχεται στην επιφάνεια. Η αξιοποίηση πολλών τεχνολογικών εργαλείων και εφαρμογών, δίνει στους μαθητές την ελευθερία και τα κίνητρα που χρειάζονται για τη μαθησιακή διαδικασία (Genc- Iter, 2009). Τα τελευταία 10 χρόνια, οι φωτογραφικές

μηχανές, το λογισμικό επεξεργασίας, τα εργαλεία συγγραφής και τα ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης βοηθούν τους μαθητές να κατασκευάσουν τις δικές τους ιδέες, να οικοδομήσουν γνώσεις και να τις επικοινωνήσουν πιο αποτελεσματικά (McLellan, 2006). Βέβαια, η χρήση όλων αυτών των εργαλείων γίνεται πλέον με τόσο αυξανόμενο ρυθμό, ακόμα και στην προσωπική τους ζωή, που δημιουργούν συνθήκες για να γίνει μια γενιά όχι μόνο συλλογής πληροφοριών αλλά και δημιουργίας πληροφοριών και συνεισφοράς (Robin, 2008).

Η χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα, ειδικότερα δραστηριότητες ανοικτού τύπου, βοήθησε ώστε η εκπαίδευση να αλλάξει μορφή και να δημιουργήσει περισσότερες ευκαιρίες μάθησης στους εκπαιδευόμενους (Φεσάκης, 2008). Οι εκπαιδευτικοί έχουν μάθει με τον καιρό να ενσωματώνουν τα ψηφιακά εργαλεία στα σενάρια τους, με αποτέλεσμα να επωφελούνται τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους, αφού τραβούν το ενδιαφέρον των παιδιών και ταυτόχρονα καταρρίπτουν τα όρια στη μάθηση (Roy, 2019), ενώ ταυτόχρονα, υπάρχει ευελιξία για τη διαμόρφωση του περιεχομένου του. Άλλωστε, και το ίδιο το διαδίκτυο, έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα σπάζοντας με αυτόν τον τρόπο τους περιορισμούς των τεσσάρων τοίχων (Κεκές & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2001).

2.3 Τεχνολογία και Νηπιαγωγείο

Οι μαθητές του νηπιαγωγείου δεν πρέπει να αποκλείονται από την εμπλοκή των ψηφιακών δράσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς προσφέρουν πολλαπλές δυνατότητες στα παιδιά αυτής της ηλικίας κάτι που φαίνεται και από τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών (Shah & Godiyal, 2004) παρόλο που στο παρελθόν θεωρούταν ένα αμφιλεγόμενο θέμα (Higgins et al., 2012). Οι υπολογιστές ίσως να μην μπορούν να αντικαταστήσουν τα βιβλία, αλλά είναι πιο προσιτά στα μικρά παιδιά, τα οποία μαθαίνουν καλύτερα μέσα από εικόνες και ήχους (Vernadakis, Avgerinos, Tsitskari, and Zachoroulou, 2005). Αυτό που σίγουρα χρειάζεται για τη σωστή τους χρήση, είναι η σαφή κατανόηση των σκοπών, αλλά και του πλαισίου της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών (Shah & Godiyal, 2004). Έρευνες έχουν δείξει, ότι η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, μπορεί να επιτύχει τη μάθηση σε διάφορες θεματικές αρκεί να υπάρχουν και οι κατάλληλες εφαρμογές λογισμικού (Fessakis, et al., 2013). Προσφέρουν μια άλλη δυναμική στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της νηπιακής μονάδας (Bolstad 2004).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το

Νηπιαγωγείο, άλλωστε, έχει υπογραμμιστεί πολλές φορές η αξία των ΤΠΕ για την ανάπτυξη γνώσεων και κοινωνικοσυνεργατικών δεξιοτήτων (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2005; Γούσιας, 2008; Σκοτσιμάρα, 2011; Μαρκουλάκη, 2011; Μπράτιτσης, 2013; Νικολοπούλου, 2013; Νικηφόρος, χ.ημ.) ενώ είναι ζωτικής σημασίας ο ψηφιακός εγγραμματοσμός του μαθητή, κι όλα αυτά, με ολιστική χρήση των ΤΠΕ σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Η μάθηση στα παιδιά του νηπιαγωγείου, προέρχεται μέσα από τις εμπειρίες τους, αλλά και με την αλληλεπίδραση τους με το αντικείμενο δράσης. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι πρόθυμα να δοκιμάσουν νέες δραστηριότητες και να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους μέσα από βιωματική προσέγγιση (Aktas -Arnas, 2005). Δεν πρέπει να ξεχνάμε, ότι για τα νήπια η γνώση επιτυγχάνεται μόνο όταν αυτά τη ζούνε και σχετίζεται με πράγματα που μπορούν να έχουν απήχηση στην καθημερινότητά τους. Αυτό είναι κάτι που υλοποιείται με τα ψηφιακά μέσα, όπως οι ιστοσελίδες όπου τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τον κόσμο και να τον προσαρμόσουν στη ζωή τους (Stephen, Plowman, 2003), ενώ με τα κατάλληλα τεχνολογικά μέσα δημιουργείται το πλαίσιο εκείνο που θα ενισχύσει τη δημιουργία ενός ρεαλιστικού και φανταστικού παιχνιδιού (παιχνίδια ρόλων).

Επιπλέον, τα παιδιά αυτής της ηλικίας μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι κάτι που προσφέρουν οι τεχνολογικές δραστηριότητες, κρατώντας έτσι την παιγνιώδη διάθεση, πράγμα που οδηγεί στην αύξηση του ενδιαφέροντος του παιδιού αλλά και της διάρκειας της προσοχής τους (Lewin, 2000).

Για την πρόοδο των παιδιών του νηπιαγωγείου, μπορούμε να συμπεριλάβουμε τη χρήση Πληροφοριών και Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) (Drigas & Kokkalia, 2014) καθώς πρόκειται για ένα αλληλεπιδραστικό εργαλείο μάθησης. Άλλωστε και η UNESCO προτείνει την συμπερίληψή τους στην επίσημη εκπαίδευση αυτής της ηλικίας, για την ενίσχυση της διαδικασίας μάθησης, καθώς, σύμφωνα με έρευνες, δίνουν ευκαιρίες για νέες γνώσεις και αποφέρουν θετικά αποτελέσματα (Ζαράνης, 2010).

Η χρήση των τεχνολογικών μέσων στο νηπιαγωγείο, θεωρείται πως προάγει τις γνώσεις και τις εμπειρίες σε αυτή την κρίσιμη ηλικία (Drigas & Kokkalia, 2014). Όπως και στις μεγαλύτερες ηλικίες, έτσι και στο νηπιαγωγείο, η χρήση των ΤΠΕ δεν έχει να κάνει με το ίδιο το προϊόν αλλά με την έμπνευση, τον πειραματισμό και την εμπλοκή των παιδιών στη γνώση (Clements & Sarama, 2003), (Radetic-Paic & Ruzic-Baf, 2012). Μπορεί να βελτιώσει τη γνώση και τις δεξιότητες των νηπίων σε γνωστικούς τομείς

όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά αλλά και κοινωνικοσυναισθηματικά (BEC TA, 2008) και να βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών (Chronopoulou, Riga, 2012). Επιπρόσθετα, ο Bolstad (2004) επισημαίνει ότι οι νέες τεχνολογίες στην προσχολική ηλικία, προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης αλλά κι ενίσχυσης συγκεκριμένων συμπεριφορών και τάσεων όπως η δημιουργικότητα και η αλληλεπίδραση.

Είναι ένα μέσο που υπερπηδά τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν στην εκμάθηση, δημιουργώντας το κατάλληλο -για τις ανάγκες του νηπίου- μαθησιακό περιβάλλον ενώ παράλληλα ενισχύουν τις δεξιότητες του (Plowman, Stephen, 2005) αρκεί να ενσωματωθούν σε κατάλληλα εκπαιδευτικά σενάρια (Ζαράνης, Καλογιαννάκης, 2012). Με άλλα λόγια, με το ανάλογο σχεδιασμένο ψηφιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι ΤΠΕ μπορούν να γίνουν ένα χρήσιμο μέσο για μια πιο αποτελεσματική μάθηση (Plowman, Stephen, McPace, 2010).

Παράλληλα, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι τα ψηφιακά εργαλεία είναι μέσα που προάγουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, στοιχείο που βοηθάει αποτελεσματικά τη διαδικασία της μάθησης στα νήπια (Hujala 2002), αφού τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι ενεργά κοινωνικά (Aubrey, 2008). Αυτή η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, οδηγεί στο να πάρουν πιο σωστή απόφαση καθώς διορθώνουν τα τυχόν λάθη (Plowman & Stephen, 2005).

Με τη χρήση των ΤΠΕ στη μάθηση, η γνώση επιτυγχάνεται σιγά σιγά καθώς περνούν από διάφορα στάδια. Αρχικά, τους επιτρέπει να σκέφτονται και να επεξεργάζονται τη γνώση, στη συνέχεια να τη μοιράζονται με τους συμμαθητές τους και να αλληλοεπιδρούν με αυτούς και στο τέλος, να την υιοθετούν (Stephen, Plowman, 2003). Άλλωστε, ανάλογες έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες που μπορούν να έχουν σε μεγαλύτερη ηλικία οι μαθητές, έχουν να κάνουν με την ανεπαρκή ανάπτυξη της σκέψης σε παιδιά νηπιαγωγείου (Shah & Godiyal, 2004).

Ο εκπαιδευτικός σε αυτού του είδους τα προγράμματα παίζει σημαντικό ρόλο και δεν παραγκωνίζεται η θέση του (Δαφέρμου κ.ά., 2006). Αντίθετα, αποτελεί πρότυπο προς μίμηση που με σωστή οργάνωση θα πάρει το αποτέλεσμα και θα το κάνει ξανά πολύτιμο εργαλείο μάθησης (Μπιρμπίλη, 2011; Μπιρμπίλη, 2014). Όταν γίνεται σωστά η χρήση των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου, αναβαθμίζεται ο ρόλος του δασκάλου καθώς βοηθάει στην επέκταση εμπειριών των μαθητών (Nir-Gal, Klein 2004; Stephen, Plowman 2003). Παίζει τον ρόλο του συντονιστή που δεν προσφέρει τη λύση αλλά δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες που θα

κάνουν τον μαθητή έτοιμο για να τις ανακαλύψει (Παγγέ, Κυριαζή, 1998). Άλλωστε όπως έχει πει και ο Γιώργος Κουρός: *"Η τεχνολογία δεν θα αντικαταστήσει τους σπουδαίους δασκάλους, αλλά η τεχνολογία στα χέρια σπουδαίων δασκάλων μπορεί να μεταμορφώσει"*.

3. ΑΦΗΓΗΣΗ

3.1 Η αφήγηση: μέσο επικοινωνίας

Η αφήγηση ιστοριών είναι τόσο παλιά όσο και η ανθρώπινη ιστορία καθώς δεν υπάρχει λαός χωρίς αυτή (Barthes, 1977). Ειδικά στα παλιά χρόνια που δεν υπήρχε γραπτός λόγος, η αφήγηση αποτελούσε μέσο ψυχαγωγίας και ερμηνείας φυσικών φαινομένων (Τσιλιμένη, 2007). Με αυτόν τον τρόπο, οι ιστορίες διατηρούνταν ανά τα χρόνια, ως παράδοση, ενώ συχνά είχαν ηθικό ή εκπαιδευτικό σκοπό και χρησιμοποιούνταν για να μεταδώσουν σημαντικές πολιτιστικές αξίες ή ακόμα και να προειδοποιήσουν τους άλλους για κινδύνους (Anderson, 2010). Εδώ και χρόνια, η αφήγηση αποτελεί τη βάση για την επικοινωνία και τον πολιτισμό των ανθρώπων, γι' αυτό λέγονται κι ακούγονται παντού, στον πραγματικό και ψηφιακό κόσμο μας (Σαββοπούλου & Μπράτιτσης, 2017). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Bruner, οι άνθρωποι είναι καλοί στο να λένε ιστορίες.

Μέσα από την αφήγηση, οι άνθρωποι οικοδομούν την ταυτότητά τους καθώς αναπτύσσεται η προσωπική τους έκφραση (Ματσαγγούρας, 2003), ενώ παράλληλα, βοηθάει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων με τους γύρω μας ανθρώπους (Pera & Viglia, 2016). Χρησιμοποιούνται λέξεις ώστε να ζωντανέψουν οι ιστορίες και κρατήσει το ενδιαφέρον του ακροατή (Τσιλιμένη, 2007).

3.2 Τι είναι αφήγηση-ορισμός

Ο ορισμός της αφήγησης είναι κάτι με το οποίο έχουν ασχοληθεί πολλοί μελετητές από διάφορους κλάδους και δεν έχουν καταλήξει σε συναίνεση σχετικά με το τι ορίζει την αφήγηση (Anderson, 2010).

Σενεχίζοντας, ανατρέχοντας στο λεξικό Λογοτεχνικών Όρων (Παρίση & Παρίση, 2007) θα δούμε ότι *«αφήγηση ονομάζουμε την πράξη επικοινωνίας με την οποία παρουσιάζουμε προφορικά ή γραπτά ένα γεγονός ή μια σειρά από γεγονότα, πραγματικά ή φανταστικά»*. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Μπούσια (2010), για να θεωρηθεί μια αφήγηση επιτυχημένη, θα πρέπει να έχει τα εξής στοιχεία:

- 1) Τον αφηγητή που αποτελεί τον πομπό του μηνύματος
- 2) Τον δέκτη, αυτόν δηλαδή που λαμβάνει το μήνυμα
- 3) Το ίδιο το μήνυμα/ιστορία που αφηγείται ο αφηγητής και έχει ένα συγκεκριμένο θέμα/περιεχόμενο

Η θεματολογία της έχει μεγάλο εύρος και μπορεί να είναι «*θρησκευτική ή κοσμική διδασκαλία, φιλοσοφία, πεζογραφία, ποίηση, ιστορία, θρησκευτικά πιστεύω, μύθοι, παραδόσεις, αξίες και ήθη, προπαγάνδα, επιστημονικές συγγραφές, ομιλίες, νέα, διαφήμιση, θεατρικά έργα, ταινίες, τραγούδια και τηλεοπτικές ιστορίες*» (Porter, 2004).

3.2.1 Genette Gerard

Για να γίνει σωστά μια αφήγηση, χρειάζονται κάποιες τεχνικές και ο Genette Gerard, ως «ο πατέρας των αφηγηματικών τεχνικών» τις έχει αποτυπώσει.

Ο Genette Gerard γεννήθηκε το 1948 και ασχολήθηκε από την αρχή με τη θεωρητική και μεθοδολογική πρόταση για την πράξη της αφήγησης και τους τρόπους εκφοράς του αφηγηματικού λόγου. Σύμφωνα με τον Genette (1980), η αφήγηση είναι ο τρόπος με τον οποίο ξεδιπλώνονται τα γεγονότα και παίρνουν μορφή μέσα από την πλοκή της ιστορίας, ύστερα από δημιουργική επέμβαση του συγγραφέα και το κείμενο.

Κάθε αφήγημα έχει ως αντικείμενο κάτι το οποίο κάποιος έχει αφηγηθεί, δηλαδή, την ιστορία. Με τη σειρά της, η ιστορία, πρέπει να μεταβιβαστεί από μια πράξη αφηγηματική, την αφήγηση. Επομένως, το αφήγημα δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την ιστορία και την αφήγησή της.

Επιπλέον, η ιστορία αποτελεί μια σειρά συμβάντων που συνδέονται με χρονική και αιτιακή σχέση και παίρνουν σάρκα και οστά από τους ήρωες. Υπάρχει χρονική και αιτιακή σχέση των γεγονότων πριν αυτά αποδοθούν στο κείμενο της ιστορίας.

Κατά τον Genette ο αφηγητής-δημιουργός δεν έρχεται σε επαφή με τον αναγνώστη σ' ένα κείμενο παρά μόνο μέσω του δημιουργήματός του. Με άλλα λόγια, έκανε μια διάκριση ανάμεσα στο «ποιος βλέπει» και στο «ποιος μιλάει», υπονοώντας ότι ένας αφηγητής δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με τη οπτική γωνία μέσα από την οποία φιλτράρει η αφηγηματική πληροφορία. Η μέθοδος με την οποία ο συγγραφέας μεταδίδει την ιστορία λέγεται «αφήγηση» και αυτός που την αφηγείται, «αφηγητής».

Ο αφηγητής δεν είναι υπαρκτό πρόσωπο και διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες της αφήγησης. Σύμφωνα με τον Καψωμένο (2014) «*η μέθοδος με την οποία ο συγγραφέας μεταδίδει την ιστορία στον αναγνώστη είναι ο αφηγητής*».

Έπειτα από έρευνες ο Genette (1972), κατηγοριοποίησε τους αφηγητές ανάλογα με δυο

κριτήρια, τη συμμετοχή του στην ιστορία (είτε ομοδιηγητικοί αφηγητές είτε παρατηρητές και αυτόπτες μάρτυρες) και το αφηγηματικό επίπεδο που ανήκουν (εξωδιηγητικοί, ενδοδιηγητικοί και μεταδιηγητικοί). Συνδέοντας τα δύο αυτά κριτήρια κετέληξε σε τρεις τύπους αφηγητή:

- 1) Ομοδιηγητικός (όταν είναι απλώς αυτόπτης ή μέτοχος στη δράση)
- 2) Αυτοδιηγητικός (όταν είναι ο ίδιος και πρωταγωνιστής)
- 3) Ετεροδιηγητικός (όταν δε συμμετέχει στην ιστορία)

3.3 Αρχές της αφήγησης/δομή της αφήγησης

Ο Larry Brooks (2011), προτείνει μια σειρά από αρχές που πρέπει να ακολουθείται σε μια αφήγηση ώστε να μπορεί να θεωρηθεί πετυχημένη:

1. Κεντρική ιδέα: Πρόκειται για το κεντρικό μήνυμα πάνω στο οποίο δομείται η ιστορία και θέλει να επικοινωνήσει. Η ιδέα αυτή θα πρέπει να διαφαίνεται από την αρχή της ιστορίας και κάθε χαρακτήρας ή μέρος αυτής της ιστορίας θα εξυπηρετεί αυτόν τον σκοπό.
2. Ηρωες: Κατά τη δόμηση της ιστορίας θα πρέπει να υπάρχουν οι χαρακτήρες της. Κάθε ήρωας παίζει τον δικό του ρόλο και ανεξάρτητα από τις απόψεις του και τις ενέργειές του, ο ρόλος αυτός πρέπει να είναι ξεκάθαρος ώστε να προχωράει η ιστορία.
3. Θέμα: Το θέμα αποτελεί το σενάριο και πρέπει να υπηρετεί τη βασική ιδέα της ιστορίας.
4. Δομή: Είναι η αλληλουχία των γεγονότων, τα συμβάντα που διαδραματίζονται στην ιστορία και η θέση που κατέχουν σε αυτή.
5. Οπτικοποίηση: Η μέθοδος που επιλέγει ο αφηγητής για να παρουσιάσει την ιστορία του έτσι ώστε να συνεπάρει το ακροατήριο. Η εκφραστικότητα στις κινήσεις του σώματος και του προσώπου, τα αντικείμενα που θα τοποθετήσει για να αναδείξει την ιστορία, οι μορφασμοί αλλά και η αλληλεπίδραση με το κοινό, είναι στοιχεία ώστε να διατηρήσει το ενδιαφέρον του ακροατηρίου.
6. Ήχος: Ο τρόπος που μεταφέρεται η ιστορία στο κοινό. Στον ήχο συμπεριλαμβάνεται η φωνή του αφηγητή, η χροιά, η τονικότητά του αλλά και το ύφος του, στοιχεία που θα καθορίσουν και το κλίμα επικοινωνίας με το ακροατήριο.

3.4 Η αφήγηση στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Davies (2007), αφήγηση θεωρείται ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο μέσα από το οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση και διεγείρεται η φαντασία

αφήνοντας τον μαθητή να ξεφύγει από τον κόσμο που τον περιβάλλει, επιτρέποντάς τον να ταξιδέψει σε ταξίδια του νου, άποψη με την οποία συμφωνεί και η Dr. Pirra Malmgren. Άλλωστε, «η αφήγηση ιστοριών προκαλεί τη φαντασία του μαθητή, δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον διασκεδαστικό και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κατάλληλης συναισθηματικής ατμόσφαιρας που κάνει τη γνώση πιο προσιτή και πιο απολαυστική στα παιδιά» σύμφωνα με τον Γραίκο και την Τσιλιμένη (μέσα από Κωτόπουλος, Βακάλη & Φειδάς, 2016). Μέσα από τη φαντασία, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το περιβάλλοντα χώρο και να φτιάξουν ένα καλύτερο και πιο δημιουργικό μέλλον. Ειδικά στην προσχολική ηλικία, η αφήγηση ιστοριών, βγαίνει αβίαστα μέσα από το παιχνίδι, εξασκώντας με αυτόν τον τρόπο μια σειρά από δεξιότητες (Papadimitriou, 2013).

Σύμφωνα με τον Gordon Wells μέσα από την αφήγηση ιστοριών τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται και υιοθετούν καλύτερα τη νέα πληροφορία ενώ τα μεγαλύτερα καταλαβαίνουν καλύτερα νέες θεωρίες. Επιπλέον, όταν τα ίδια τα παιδιά δομούν την ιστορία, έχουν το κέρδος της κατασκευής νοημάτων και εμπλοκής με πολλές πτυχές της μάθησης.

Παράλληλα, με την αφήγηση, τα παιδιά αναπτύσσουν γλωσσικές δεξιότητες, χτίζοντας ταυτόχρονα τη λογική σκέψη και τη δημιουργικότητά τους (Wright, 1995).

Σύμφωνα μάλιστα με τον Haven (2000), τα οφέλη της αφήγησης μέσα στην τάξη είναι πολλά όπως φαίνονται και παρακάτω:

- Είναι ένα σημαντικό διεπιστημονικό και διαθεματικό μέσο κατάλληλο για την εκπαίδευση που ενισχύει τις γλωσσικές δεξιότητες (γραφή, ανάγνωση, ομιλία και ακρόαση).
- Δημιουργεί στους μαθητές κίνητρα για μάθηση κι ενεργή συμμετοχή κάνοντας ταυτόχρονα τη μάθηση πιο διασκεδαστική και με στοχοπροσήλωση.
- Αναπτύσσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα συμβάλλοντας αποτελεσματικά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή.
- Καλλιεργεί την ενσυναίσθηση.
- Βελτιώνει την αναλυτική σκέψη και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων.
- Τέλος, οι πληροφορίες των γνωστικών αντικειμένων καταγράφονται πιο εύκολο και διατηρούνται καλύτερα στη μνήμη τους.

Με άξονα αυτό, η αφήγηση στην εκπαίδευση μπορεί να καταστήσει τη διδασκαλία περισσότερο ευχάριστη και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, παρέχοντας μεγαλύτερο

κίνητρο για συμμετοχή στο μάθημα.

3.5 Ψηφιακή αφήγηση

Ιστορικά, η αφήγηση παραμυθιών είναι βασικό στοιχείο στη ζωή του ανθρώπου (McClean, 2007). Με τις ιστορίες, οι άνθρωποι μοιράζονται τις εμπειρίες τους και μεταφέρονται από τον έναν στον άλλο. Αφηγούνται, με σκοπό τη μετάδοση την γνώσης, της παράδοσης αλλά και της ιστορίας τους.

Με την είσοδο της τεχνολογίας, η απλή αφήγηση μεταλλάσσεται σε ένα άλλο είδος πιο σύγχρονο, τη ψηφιακή αφήγηση ή αλλιώς Digital Storytelling (Σεραφεΐμ & Φεσάκης, 2010). Συνεχίζεται, δηλαδή, να υπάρχει ο αφηγηματικός τρόπος αλλά με ψηφιακά μέσα και περιστρέφεται γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα ή νόημα (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος & Μειμάρης, 2011).

Η διαδικασία αυτή, φαίνεται να είναι αρκετά διαδεδομένη τα τελευταία χρόνια καθώς όλο και περισσότερο άνθρωποι σε όλο τον κόσμο (εκπαιδευτικοί και μαθητές), χρησιμοποιούν έναν συνδυασμό από τεχνολογικά εργαλεία όπως εικόνες, κείμενα, βίντεο, μουσική κα. για να διαπραγματευτούν διάφορα θέματα (Robins, 2016). Άλλωστε, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι αυτού του είδους αφήγηση, προσφέρει στον μαθητή, μαθησιακές εμπειρίες που θα μπορέσει να τις χρησιμοποιήσει μετέπειτα στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία του 21ου αιώνα (Jakes & Brennan, 2005).

Στις αρχές τις δεκαετίας του '90 οι Joe Lambert και Dana Atchley, ιδρυτές του κέντρου Ψηφιακής Αφήγησης (www.storycenter.org) του πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας, ξεκινούν την ιδέα της ψηφιακής αφήγησης που ορίζεται ως δημιουργία και δημοσιοποίηση προσωπικών ιστοριών (Robin, 2008, Μπράτιτσης 2015). Μάλιστα, εντυπωσιάζονται με το πόσο εύκολα οι άνθρωποι ήθελαν να *"αποτυπώσουν την ιστορία τους σε ένα πραγματικά ισχυρό τρόπο σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα με ένα σχετικά μικρό χρηματικό ποσό"* (Tucker, 2006, p. 54).

Συνεχίζοντας, κατά τον Lathem (2005) η ψηφιακή αφήγηση είναι η ένωση της προφορικής αφήγησης -όπως την είδαμε και πιο πάνω- με τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων, βελτιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις ιστορίες. Είναι μια μορφή τέχνης που μέσα της κρύβει ακόμα περισσότερα είδη όπως η μουσική, η εικόνα κα., δημιουργεί ιστορίες για τη ζωή και διαμοιράζονται στο διαδίκτυο (Pedersen, 2008).

Η ψηφιακή αφήγηση θεωρείται ως *"η πρακτική της χρήσης εργαλείων που βασίζονται σε υπολογιστή για να αφηγηθούν ιστορίες"* (Robin, McNeil, & Yuksel, 2010, παρ. 1) και περιγράφεται ως η συγχώνευση *"μιας προσωπικής ιστορίας με βίντεο, εικόνες με*

ακίνητα καρτέ, μουσική και φωνή για να δημιουργήσει μια προσωπική ιστορία πολυμέσων" (Jakes, 2005, παρ. 3). Είναι κάθε πολυτροπικό ψηφιακό εργαλείο (online/offline) που χρησιμοποιείται ώστε να προωθήσει ένα συγκεκριμένο μήνυμα και να αφηγηθεί μια ιστορία (Brailas, 2017; Kress, 2010; Tham, 2015). Δεν είναι μόνο ένα κείμενο ή μια προφορική ιστορία που μεταφέρει το μήνυμα στον ακροατή, αλλά, μια σειρά από μέσα όπως είναι η φωνή, τα ηχητικά εφέ και οι οπτικές εικόνες που βοηθούν να γίνει μια ιστορία, πιο αποτελεσματική (Davis & Weinschenker, 2012).

Σύμφωνα με τον Robin (2008), υπάρχουν επτά στοιχεία στην ψηφιακή αφήγηση:

- 1) η κύρια ιδέα: συγκεκριμένη πρόταση που παρουσιάζεται στο κοινό.
- 2) η δραματική ερώτηση: αυτή που κρατάει το ενδιαφέρον του κοινού και απαντάται στο τέλος της ιστορίας.
- 3) το συναισθηματικό περιεχόμενο: εικόνες, ήχοι κι εφέ που βοηθούν στη σύνδεση του κοινού με την ιστορία.
- 4) το χάρισμα της "φωνής": εξατομίκευση της ιστορίας ώστε να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο της στο κοινό.
- 5) η δύναμη της μουσικής υπόκρουσης: οι ήχοι και η μουσική που ενσωματώνεται στην ιστορία ώστε να γεννήσει συναισθήματα.
- 6) η οικονομία: παρουσίαση μόνο των βασικών στοιχείων για την αφήγηση της ιστορίας.
- 7) ο ρυθμός: ελέγχει πώς θα κινηθεί η ιστορία (αργά ή γρήγορα).

3.6 Είδη ψηφιακής αφήγησης

Υπάρχουν αρκετά είδη ψηφιακών αφηγήσεων αλλά σύμφωνα με τον Robin (2006), η κυριότερη ταξινόμηση είναι η εξής:

- 1) **προσωπικές αφηγήσεις** που περιέχουν σημαντικά βιώματα από τη ζωή κάποιου
- 2) **ιστορικά ντοκιμαντέρ** που παραθέτουν σημαντικά γεγονότα που μας βοηθούν να καταλάβουμε καλύτερα το παρελθόν, και
- 3) **ιστορίες που ενημερώνουν** και βοηθούν τον δέκτη να κατανοήσει/ενημερωθεί σχετικά με μια συγκεκριμένη έννοια.

3.7 Ψηφιακή αφήγηση στο σχολείο και το νηπιαγωγείο

Στη σημερινή εποχή, στην αφήγηση ιστοριών έχουν προστεθεί τα πολυμέσα και η τεχνολογία, κάνοντας την αφήγηση ένα βασικό εργαλείο για την προσέγγιση και διδασκαλία των παιδιών. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα έχει αναδειχθεί ως ένα ισχυρό

εργαλείο στη διδακτική διαδικασία που εμπλέκει εκπαιδευτικούς και μαθητές. Για πολλούς ερευνητές είναι μια εύκολη και ταυτόχρονα ισχυρή μέθοδος που βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το διδακτικό αντικείμενο (Bruner, 1990, Gils, 2005), ενώ δε μένουν παθητικοί καθώς μετέχουν στη «συγγραφή» (Dorner et al. 2002). Σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό, δραστηριότητες, όπως αφήγηση παραμυθιών που συμπεριλαμβάνουν τη δημιουργία ενός τουλάχιστον κινούμενου σχεδίου παρακινεί τα παιδιά να είναι πιο ενεργά στη μάθηση.

Η ψηφιακή αφήγηση, συνδυάζει έρευνα μαζί με δημιουργία αλλά και εικόνες μαζί με κείμενο, πράγμα που ενισχύει και επιταχύνει τη μάθηση στους μαθητές (Robin 2005). Παράλληλα, θεωρείται ένα θετικό μέσο διδασκαλίας που δίνει στον εκπαιδευτικό το πλεόνασμα χρόνου και προσπάθειας (Alismail, HA 2015) δίνοντάς του την ευκαιρία, να παρουσιάσει νέο υλικό με ένα μοναδικό τρόπο. Είναι ένα εργαλείο που μπορεί να εκμεταλλευτεί πιο εύκολα ο διδάσκων σε σχέση με την χρήση της απλής τεχνολογίας, μέσα στην τάξη (Robin 2008). Μπορεί, δηλαδή, να χρησιμοποιηθεί για να βελτιώσει και να υποστηρίξει τις ήδη γνωστές πληροφορίες και να είναι ένα κίνητρο για συζήτηση, ακόμα και για πιο αφηρημένα θέματα κι έννοιες (Robin, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία, για να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν αφηρημένες έννοιες (Tsai, Tseng, and Weng, 2011). Η ενσωμάτωση της στο μάθημα, αποτελεί ένα παιδαγωγικά ισχυρό, ελκυστικό και ιδιαίτερα αναστοχαστικό μέσο (Sadik, 2008), που προκαλεί πιο πολύ το ενδιαφέρον των παιδιών, οδηγώντας στην καλύτερη αφομοίωση της γνώσης, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να τη χρησιμοποιούν (Coventry, 2008). Προσελκύει τον μαθητή, να συμμετέχει και να εξερευνήσει τις νέες πληροφορίες και καλλιεργεί δεξιότητες που ακολουθούν τον σύγχρονο εγγραμματισμό.

"Οι ψηφιακές ιστορίες που δημιουργούνται από τους εκπαιδευτικούς μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να ενισχύσουν τρέχοντα μαθήματα στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ενότητας, ως μέσο διευκόλυνσης της συζήτησης για τα θέματα που παρουσιάζονται σε μια ιστορία και ως τρόπο για να γίνει πιο κατανοητό το αφηρημένο ή εννοιολογικό περιεχόμενο" (Robin 2008, σελ.10).

Μέσα από τη ψηφιακή αφήγηση, οι μαθητές ενθαρρύνονται να οργανώνουν και να εκφράζουν τις απόψεις τους, τεκμηριώνοντας τις μέσα από προσωπικές εμπειρίες (Sadik, 2008). Έρχονται σε επαφή με πολυτροπικές τεχνικές, όπως είναι τα ηχητικά και τα οπτικά εφέ, αφυπνίζοντας έτσι τις αισθήσεις τους, παρακινώντας τους να εξερευνήσουν το αντικείμενο διδασκαλίας, με τρόπους που το έντυπο υλικό (όπως είναι

τα σχολικά βιβλία) δε θα μπορούσε να το καταφέρει (Suwardy, Pan & Seow, 2012).

Στην ψηφιακή αφήγηση, τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και να δημιουργούν δικές τους ιστορίες, αφού είναι ένα εύκολο και φθινό μέσο που δεν χρειάζονται ιδιαίτερες τεχνολογικές γνώσεις, καθώς κι ένας αρχάριος χρήστης υπολογιστών μπορεί να χρησιμοποιήσει. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τον πολύ μεγάλο αριθμό εργαλείων/πλατφορμών στο ίντερνετ, δημιουργεί ένα μείγμα ενός κατάλληλου ακόμα και για τα μικρά παιδιά, εργαλείου (Brailas & Tsekeris, 2014).

Η ενεργή παρέμβαση των μαθητών στην ψηφιακή αφήγηση, δίνει τη δυνατότητα να ανοιχτεί ένας διάυλος επικοινωνίας και διαλόγου για σημαντικά θέματα (Pounsford, 2007), προάγοντας την κοινωνικοποίηση των παιδιών, καθώς δημιουργείται μια «φωνή» με την οποία μπορούν να μοιραστούν ιδέες και συναισθήματα συνδέοντας εξωτερικά γεγονότα με εσωτερικές αναζητήσεις (Hull & Katz, 2006,).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Robin (2006), η ψηφιακή αφήγηση, ειδικά όταν δημιουργείται από τους μαθητές, βοηθάει στην ανάπτυξη των ψηφιακών και τεχνολογικών τους δεξιοτήτων, ενδυναμώνει την ικανότητά τους για διερεύνηση και βελτιώνει τις κοινωνικές και διαπροσωπικές τους δεξιότητες.

Ακόμα, οι ποικίλες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην ψηφιακή αφήγηση, ενθαρρύνουν τα παιδιά, να αναπτύξουν τη γραφή και την ανάγνωση αλλά και τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες (Robin, McNeil, & Yuksel, 2011) ενώ προσφέρουν γνώστικά στο πληροφοριακό, συναισθηματικό ή πολιτισμικό επίπεδο (Alonso et al., 2013). Κάτι ανάλογο, έδειξε και μια άλλη έρευνα, όπου τονίζει τα οφέλη της ταυτόχρονης ηχητικής και γραπτής εξιστόρησης σε συνδυασμό με τις εικόνες, στην ανάπτυξη του γραμματισμού, στην κατανόηση της ιστορίας αλλά και στη βελτίωση του λεξιλογίου (Korat, 2010). Στα παραπάνω προστίθενται και οι απόψεις των Kullo-Abbott και Polman (2008), όπου υποστηρίζουν ότι οι μαθητές ωφελούνται με τη χρήση αυτής της τεχνικής καθώς μπορούν να οργανώσουν τις σκέψεις τους και να ακολουθήσουν μια σειρά σε αυτές.

Η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιεί πολυμέσα που μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία αλλά και το ενδιαφέρον των μαθητών (Alismail, 2015). Κατά τον Μπράιτιτση (2015), η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση με θετικά αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες (αφηγητές και ακροατές), καθώς είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί χρησιμοποιηθεί ακόμα και από παιδιά νηπιαγωγείου και να τα βοηθήσει να αλλάξουν στάση και να τα παρακινήσει να συμμετέχουν πιο πολύ στη μαθησιακή διαδικασία (Konstantopoulou et al, 2018). Το

γεγονός, δε, ότι οι περισσότερες ψηφιακές ιστορίες είναι σύντομες και κρατούν 2-10 λεπτά, βοηθάει τα μικρά παιδιά να μη βαριούνται και να προσηλώνονται περισσότερο στο μάθημα (Robin, 2016). Άλλωστε, σύμφωνα και με τους Σεραφείμ και Φεσάκης (2010), τα πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής είναι πολλά όπως η σπειροειδή εμπλοκή, η προσοχή των ίδιων των μαθητών, οι μεταγνωστικές δεξιότητες αλλά κι ένα εναλλακτικό αποτέλεσμα, που βασίζεται και στη συνεργασία.

Συνοψίζοντας, με τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης στην τάξη, οι μαθητές εξασκούν τις παρακάτω δεξιότητες:

- Έρευνα: Οι μαθητές μαθαίνουν να διερευνούν για κάποιο θέμα.
- Επιλογή υλικού: Επιλέγουν τα κατάλληλα μέσα όπως εικόνες, βίντεο κτλ. ώστε να παρουσιάσουν με τον καλύτερο τρόπο την ιστορία.
- Συγγραφή σεναρίων: Ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και βελτίωση του γραπτού λόγου.
- Ομιλία: Βελτίωση του προφορικού λόγου προσφέροντας ταυτόχρονα το προσωπικό στίγμα του δημιουργού.
- Ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων: Συγκέντρωση και σταδιακή βελτίωση σε ότι αφορά τα τεχνικά χαρακτηριστικά του βίντεο (ζουμ, επιλογή της καλύτερης εικόνας και ήχου κτλ).
- Συνεργασία: Εξάσκηση και ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους.
- Παρουσίαση: Μαθαίνουν να επικοινωνούν το αποτέλεσμα με το κοινό.
- Έκφραση δημιουργικότητας: Μπαίνουν στη διαδικασία να αξιοποιήσουν με τον καλύτερο και πιο δημιουργικό τρόπο την τεχνολογία.

3.8 Εργαλεία ψηφιακής αφήγησης

Τα εργαλεία ψηφιακής αφήγησης είναι συστήματα που επιτρέπουν εκπαιδευτικούς και μαθητές να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες (Nichols, 2006). Μερικά από τα εργαλεία είναι τα εξής:

Storybird → Είναι ένα online εργαλείο που επιτρέπει τη δημιουργία και την εκτύπωση ιστοριών, σαν ένα ψηφιακό βιβλίο. Μέσα στην εφαρμογή υπάρχει ποικιλία εικόνων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο χρήστης για να εικονογραφήσει τη δική του ιστορία.

Animoto Video Maker → Είναι μια εφαρμογή που προσφέρει τη δυνατότητα χρήσης

πολλών πολυμέσων όπως βίντεο, εικόνες, κείμενο αλλά και ήχο.

ZooBurst → Online εργαλείο για ψηφιακή αφήγηση που βοηθάει στη δημιουργία τρισδιάστατων αναπαραστάσεων ιστοριών και σεναρίων.

Carcut → Παρέχει μια σειρά χαρακτηριστικών, όπως επεξεργασία βίντεο, εφέ, φίλτρα, μεταβάσεις και μουσική, επιτρέποντας στους χρήστες να δημιουργήσουν οπτικά εντυπωσιακό και επαγγελματικό περιεχόμενο, δίνοντας τη δυνατότητα στα άτομα να αφηγούνται δημιουργικά τις ιστορίες τους

iMovie → Επιτρέπει στους χρήστες να επεξεργάζονται και να οργανώνουν βίντεο κλπ, να προσθέτουν μεταβάσεις, εφέ και μουσική για να δημιουργούν βίντεο με επαγγελματική εμφάνιση. Είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο για τη δημιουργία οπτικά ελκυστικών αφηγήσεων.

ABCYa Storymaker → Είναι μια εύχρηστη πλατφόρμα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά για να φτιάξουν και να εκτυπώσουν τη δική τους ιστορία, ζωγραφίζοντας τις δικές τους εικόνες, προσθέτοντας κείμενο αλλά και τους δικούς τους χαρακτήρες.

Kerpoof → Είναι ένας δικτυακός τόπος που επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργήσουν εικόνες, ιστορίες και ταινίες επιλέγοντας από μια μεγάλη ποικιλία χαρακτήρων και σκηνικών.

Storyboarder → Είναι ένα εργαλείο όπου η ιστορία που δημιουργείται μοιάζει με περιβάλλον από κόμικ όπου κάθε τετράγωνο αντιπροσωπεύει και μια σκηνή. Ο χρήστης μπορεί να διαλέξει από μια σειρά εικόνων και να συνθέσει τη δική του ενώ ταυτόχρονα μπορεί να προστεθεί και ήχος.

Canva → Αυτό το εργαλείο επιτρέπει στους αφηγητές να σχεδιάζουν προσαρμοσμένες εικόνες και να ενισχύουν οπτικά τις ιστορίες τους.

Google Slides → Επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν δυναμικές και διαδραστικές παρουσιάσεις. Αυτού του είδους τα εργαλεία προσφέρουν χαρακτηριστικά όπως μεταβάσεις διαφανειών, ενσωματωμένα μέσα και διαδραστικά στοιχεία, καθιστώντας

την αφήγηση ιστοριών πιο ελκυστική και διαδραστική.

Αυτά είναι λίγα μόνο παραδείγματα, από το ευρύ φάσμα εργαλείων, που είναι διαθέσιμα για την ψηφιακή αφήγηση. Κάθε εργαλείο εξυπηρετεί έναν συγκεκριμένο σκοπό και παρέχει μοναδικές δυνατότητες για να βοηθήσει τους αφηγητές να δημιουργήσουν συναρπαστικές αφηγήσεις με τη χρήση ψηφιακών μέσων. Η επιλογή των εργαλείων εξαρτάται από τις προτιμήσεις, τις δεξιότητες και τις ειδικές απαιτήσεις της ιστορίας που αφηγείται ο αφηγητής.

4. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

4.1 Τα συναισθήματα στα μικρά παιδιά

Για το νηπιαγωγείο, η αναγνώριση και καλλιέργεια των συναισθημάτων των μαθητών αλλά και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους, είναι βασικό στοιχείο, που κατά παράδοση διαπραγματεύεται. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που οι ερευνητές, προωθούν προγράμματα σπουδών τα οποία έχουν να κάνουν με τη συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων. Γι' αυτό και η προσχολική αγωγή, θεωρείται ως πυλώνας της συναισθηματικής ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του ανθρώπου (Hyson, 1994; Hyson & Cone, 1989). Μεγάλοι παιδαγωγοί επισήμαναν πόσο σημαντική είναι η κοινωνικοσυναισθηματική εκπαίδευση των παιδιών. Ένας από αυτούς ήταν ο Froebel, ο οποίος προέτρεπε τα παιδιά να δείχνουν πως νιώθουν. Ακόμα, ο Dewey, ο οποίος έλεγε ότι η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι η βάση για μια δημοκρατική εκπαίδευση ενώ σύμφωνα με τη ψυχαναλυτική θεωρία, οι παιδαγωγοί έπρεπε να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Σταδιακά, αναπτύχθηκαν προγράμματα ανοιχτής εκπαίδευσης που θεωρούσαν τα συναισθήματα, ως βάση, για τη νοητική ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού, ενώ, στη σημερινή εποχή, τα προγράμματα προσχολικής αγωγής δίνουν βαρύτητα στην ανάπτυξη των συναισθημάτων καθώς πιστεύεται ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν γενικά την ανάπτυξη και τη μάθηση, βοηθούν στην υιοθέτηση κάποιων συμπεριφορών και ενισχύουν τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων αλλά και την επικοινωνία με τους άλλους (Ντολιοπούλου & Κοντογιάννη, 2000).

Σχετικά με τη σημασία των συναισθημάτων, ο Gardner (1983, 1993) στη θεωρία του για την πολλαπλή νοημοσύνη, αναφέρει ότι υπάρχουν δύο είδη νοημοσύνης

(ενδοπροσωπική και διαπροσωπική), καθώς θεωρεί ότι είναι ένας συνδυασμός ικανοτήτων που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους για να διευθετηθούν προβλήματα που προκύπτουν.

Ο Goleman (1996), από την πλευρά του, ισχυρίζεται ότι οι άνθρωποι έχουν τη διανοητική και τη συναισθηματική νοημοσύνη, δύο είδη που αλληλεπιδρούν. Ο τρόπος που αντιδρούν στη ζωή αλλά και η συμπεριφοράς τους, έχει να κάνει με τα δύο αυτά είδη καθώς από μόνη της η μια διάσταση δεν μπορεί να λειτουργήσει. Όταν για παράδειγμα, τα συναισθήματα έχουν κλονιστεί, επηρεάζεται και η νοητική διάσταση. Για τον Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι κάτι το οποίο στην αρχή μαθαίνεται αλλά στη συνέχεια εξελίσσεται, αφού τροφοδοτείται από τις εμπειρίες μας οι οποίες μας διδάσκουν (Goleman, 1999). Η συναισθηματική νοημοσύνη, είναι μία έννοια που ευθύνεται για τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων. Όσοι γνωρίζουν και ελέγχουν καλά τα συναισθήματα τους, βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση απέναντι στους άλλους, σε κάθε τομέα της ζωής (Ντολιοπούλου & Κοντογιάννη, 2000).

Σύμφωνα, με τους Salovey και Mayer (1990), όπως αναφέρεται στον Χατζηχρήστου (2000), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα που έχουν οι άνθρωποι να αντιλαμβάνονται, να εκφράζουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, να επιλύουν προβλήματα και να είναι υπεύθυνοι. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στη συναισθηματική νοημοσύνη, είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων (τόσο των δικών μας όσο και των άλλων) αλλά και η στάση που κρατάμε, δηλαδή ο τρόπος που χειριζόμαστε τις σχέσεις μας (Goleman, 1998).

4.2 Ενσυναίσθηση

Ως ενσυναίσθηση ορίζεται *«η συναισθηματική ταύτιση με την ψυχική κατανόηση ενός άλλου ατόμου και η κατανόηση συμπεριφοράς των κινήτρων του»*. Η ενσυναίσθηση δεν συνδέεται μόνο με την προφορική επικοινωνία καθώς μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από την ηχητική ή την οπτική παρατήρηση του άλλου (Κασσωτάκη, 2015). Είναι η ικανότητα των παιδιών να εισχωρούν στην ψυχολογική κατάσταση των άλλων και με αυτόν τον τρόπο να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τους.

Τα τελευταία χρόνια βλέπουμε ότι είναι αναγκαίο να γίνεται αναγνώριση συναισθημάτων και καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης για να μπορέσει το παιδί να αναπτυχθεί και να προοδεύσει (Ηρακλέους, 2005). Τα συναισθήματα ευθύνονται για την ανάπτυξη, τη μάθηση, τις κοινωνικές σχέσεις και φυσικά την επικοινωνία των παιδιών. Η αξία της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων είναι

κάτι που τα παιδιά έχουν από τη στιγμή που θα γεννηθούν (Hoffman, 1975). Σύμφωνα με τους Cole & Cole (2000), η ενσυναίσθηση είναι ένα βασικό στοιχείο για τον τρόπο συμπεριφοράς του παιδιού, κοινωνικά, καθώς τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας βλέπουν και κατανοούν τον εαυτό τους ως ξεχωριστές οντότητες. «*Η ενσυναίσθηση βοηθάει τα παιδιά να γίνονται ικανότεροι κοινωνικοί εταίροι και καλύτεροι σύντροφοι στο παιχνίδι με συνομηλίκους*» (Denham, 1998). Έχει παρατηρηθεί ότι η ενσυναίσθηση βοηθάει αρκετά στο να μειωθεί ο ρατσισμός, ο εκφοβισμός, η επιθετική συμπεριφορά αλλά και η κοινωνική ανισότητα (Κασσωτάκη, 2015). Είναι ένα σημαντικό εργαλείο που περιλαμβάνει την ανάληψη προοπτικής, αναπτύσσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες, βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων (Rock, Hammond, Rasmussen, 2002)

Η ενσυναίσθηση χωρίζεται σε δύο τύπους:

- α) Τη συναισθηματική ενσυναίσθηση που επικεντρώνεται στα συναισθήματα που απορρέουν από τα συναισθήματα των άλλων και
- β) Τη γνωστική ενσυναίσθηση που περικλείει την ικανότητα του ατόμου να καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι, να βλέπει δηλαδή και την πλευρά του άλλου (Κασσωτάκη, 2015; Gottman, 2000).

Σύμφωνα με τον Hoffman (1975), τα παιδιά όσο μεγαλώνουν τόσο πιο πολύ αναπτύσσουν την ενσυναίσθησή τους. Συγκεκριμένα, τα βρέφη, ηλικίας τριών και πέντε μηνών, καταλαβαίνουν από το πρόσωπο του άλλου αρχικά την ευχαρίστηση, μετά την έκπληξη, τη θλίψη και στο τέλος το φόβο (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998). Μεγαλώνοντας λίγο (εφτά με οχτώ μηνών), τα βρέφη φαίνονται να προσέχουν τις συναισθηματικές εκφράσεις των ενηλίκων. Φτάνοντας στο πρώτο έτος της ηλικίας τους, τα παιδιά έχουν ενιαία συναισθήματα με τους άλλους. Στην ηλικία των δύο προς τριών ετών, αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι τα συναισθήματά τους είναι ξεχωριστά και μπορεί να διαφέρουν σε σχέση με των άλλων. Αναγνωρίζουν τότε οι άλλοι αισθάνονται χαρά, θυμό ή λύπη και πιθανόν να πάνε να παρηγορήσουν κάποιον που αισθάνεται στεναχωρημένος. Ακόμα, αρχίζουν να καταλαβαίνουν τη σχέση ανάμεσα στις επιθυμίες και τα συναισθήματα. (Wellman & Wooley, 1990). Στα τρία με πέντε έτη, αρχίζουν να εκφράζουν καλύτερα τα συναισθήματά τους λόγω της ανάπτυξης της ομιλίας τους, ενώ από τα έξι τους μέχρι τα εννιά, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι τα συναισθήματα των άλλων απορρέουν από τις δικές τους εμπειρίες (Hoffman, 1975).

Έρευνες έχουν δείξει, ότι η κατανόηση των συναισθημάτων από τα παιδιά συνδέεται και με τις λέξεις που χρησιμοποιούν για να τα εκφράσουν. Επιπλέον, εξαρτάται και από

τις κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούν, για το ποια συναισθήματα πρέπει να εκφράζονται, αλλά και με ποιον τρόπο. Με άλλα λόγια, η κατανόηση και η έκφραση των συναισθημάτων σχετίζονται άμεσα με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών (Levy, 1984, Lytz & White, 1986, Miller & Sperry, 1987, Gordon, 1989). Ενώ και οι μαθησιακές εμπειρίες, επηρεάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και συμπεριφορά των παιδιών (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η ενσυναίσθηση των νηπίων βασίζεται στους ασφαλείς δεσμούς και στον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιμετωπίζεται από τους άλλους, όταν αισθάνεται πόνο ή όταν χρειάζεται βοήθεια (Craig & Baucum, 2007).

4.3 Εκφοβισμός

Το φαινόμενο του Bullying είναι ένα παγκόσμιο θέμα που απασχολεί αρκετά όχι μόνο τη χώρα μας αλλά και άλλες (Smith et al, 1999). Ο εκφοβισμός (Bullying) επηρεάζει όλους τους συμμετέχοντες (θύτη και θύμα) και μπορεί να έχει βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες (Boucalt, 2003). Ο εκφοβισμός, σύμφωνα με τον Olweus (1999), είναι μια σειρά επαναλαμβανόμενων επιθετικών συμπεριφορών με ταυτόχρονη παρουσία της ανισότητας στα πρόσωπα που εμπλέκονται. Είναι η εσκεμμένη και επαναλαμβανόμενη με την πάροδο του χρόνου, κακοποίηση ή τρομοκρατία με τη διάχυτη παρουσία της ανισότητας (πραγματικής ή αντιλαμβανόμενης) μεταξύ του θύματος και του θύτη (Nickerson, 2019). Υπάρχει δηλαδή μια «*συστηματική κατάχρηση εξουσίας*» (Smith and Sharp, 1994).

Το bullying μπορεί να έχει διάφορες μορφές, όπως σωματική βία, (τσιμπήματα, χτυπήματα, σπρώξιμο κα), κοινωνικό αποκλεισμό, απομόνωση, ύβρεις, πειράγματα και απειλές, διάδοση ψευδών φημών, στιγματισμός αλλά και ηθελημένη απομάκρυνση του θύματος λόγω κάποιων χαρακτηριστικών του (Batsche & Knoff, 1994).

Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να γίνουν θύτες οι άνθρωποι που έχουν υψηλή υπερκινητικότητα και αυθορμητισμό, όπως επίσης κι εκείνοι που στερούνται ενσυναίσθησης, ενώ άτομα με χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης, είναι πιο πιθανό να γίνουν θύματα (Farrington & Baldry 2010). Αυτό συμβαίνει γιατί τα άτομα με χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης, δεν κατανοούν ότι οι πράξεις τους επηρεάζουν τους άλλους. Άλλα στοιχεία που συμβάλλουν στο να ασκήσει ένας άνθρωπος εκφοβισμό, είναι ο υψηλός αμυντικός εγωισμός (Salmivalli et al. 1999) και η πεποίθηση ότι η κοινωνία είναι ανεκτική στην αντικοινωνική συμπεριφορά (Marini et al. 2006).

Από την άλλη πλευρά, το προφίλ του θύματος φαίνεται να είναι ένα άτομο πιο

αποστασιοποιημένο (Perry et al., 1988; Schwartz, 2000), με εσωτερίκευση των συναισθημάτων του (Hodges, Malone, and Perry 1997), που στοχοποιείται αρκετές φορές γιατί δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του εύκολα (Perry et al., 1988; Schwartz, 2000).

4.4 Εκφοβισμός στο νηπιαγωγείο

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα αμείλικτο πρόβλημα που, ανάλογα με τον τόπο που το συναντάμε, μπορεί να πάρει και πιο μεγάλες διαστάσεις, ενώ διεθνώς αναγνωρίζεται ως ζήτημα δημόσιας υγείας. Η αυξητική τάση που έχει, σε παγκόσμια κλίμακα, δημιουργεί μεγάλα θέματα στο σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα προκαλώντας αρνητικές συνέπειες σε ό,τι αφορά τον ακαδημαϊκό τομέα, την υγεία αλλά και την ασφάλεια των παιδιών (Lai SH, Ye R, Chang KP, 2008). Έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό δείχνουν ότι σε κάθε σχολική μονάδα μπορεί να εμφανιστεί το φαινόμενο του εκφοβισμού, απλά με διαφορετικό βαθμό σοβαρότητας (Smith & Brain, 2000). Στις σχολικές μονάδες, ο εκφοβισμός πιστεύεται ότι είναι μια υποκατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς (Smith & Cowie, 1991).

Σύμφωνα με τους Chen, Bao & Gao (2021), η σχολική παρενόχληση και ο εκφοβισμός συμβάλλουν στη μείωση των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη, αλλά και τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτές, ενώ επηρεάζουν τη μαθητική τους απόδοση και τους τελικούς στόχους τους. Η κακή ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών από το bullying μπορεί να φανεί έμμεσα ή άμεσα, ανάλογα με την περίπτωση (Boekaerts, 2016). Μάλιστα, τα νήπια που συμμετέχουν στον εκφοβισμό -είτε από την πλευρά του θύματος είτε από την πλευρά του θύτη- είναι πιθανό να αποφεύγουν στη συνέχεια το σχολείο (Kochenderfer και Ladd 1996). Επιπλέον, τα παιδιά που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού, μπορεί να "κληρονομήσουν" στρες, άγχος, κατάθλιψη, ανεπαρκή κοινωνική προσαρμογή, σωματική έλλειψη ευεξίας, σχολική φοβία, ψυχοσωματικά συμπτώματα, κι όλα αυτά, μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο για τη μάθηση και την κοινωνικοποίησή τους (Rigby, 1998, Hazler 1996).

Το bullying ξεκινάει από τις μικρές τάξεις και έχει την τάση να αυξάνεται όσο τα παιδιά διανύουν τις μεγάλες τάξεις του δημοτικού με κορύφωση τις μεσαίες και πρώιμες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Gini, Pozzoli, 2009). Ο εκφοβισμός μπορεί να συμβεί είτε μέσα στο σχολείο (τουαλέτες, διάδρομοι, σχολικές τάξεις) είτε και στον δρόμο από και προς αυτό (Κωνσταντίνα, Δημητρός, 2010).

Παρά τις πεποιθήσεις ότι στο νηπιαγωγείο δεν υπάρχει το φαινόμενο του σχολικού

εκφοβισμού, έρευνες έδειξαν ότι ορισμένα νήπια προχωρούν σε εσκεμμένες και επαναλαμβανόμενες επιθετικές συμπεριφορές απέναντι σε συμμαθητές τους (Rigby, 2002). Μάλιστα, ένα στα έξι παιδιά υφίσταται εκφοβισμό και/ή επιδεικνύει εκφοβιστική συμπεριφορά στο νηπιαγωγείο (Alsaker & Valkanover, 2001- Kochenderfer & Ladd, 1996). Η πεποίθηση ότι στο νηπιαγωγείο δε γίνεται bullying ίσως έχει να κάνει και με τη στάση των γονέων, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι οι ενήλικοι τείνουν να υποβαθμίζουν τις συμπεριφορές των παιδιών αυτής την ηλικίας (Lund 2015). Άλλη μια αιτία αυτή της πεποίθησης και η δυσκολία διάκρισης ανάμεσα στην εμφάνιση μιας πρώιμης επιθετικής συμπεριφοράς και της κανονιστικής αναπτυξιακής τάσης που έχουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Hanish et al., 2004). Η τελευταία άποψη μάλιστα, φαίνεται και από το γεγονός ότι τα νήπια ταυτίζουν τον εκφοβισμό με τη γενική επιθετικότητα, ενώ το θύμα είναι δεν είναι απαραίτητα κάποιος που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Monks, Smith, & Swettenham, 2003). Γι' αυτό το λόγο άλλωστε και οι Monks et al. (2003) θεωρούν καλύτερο να μη χρησιμοποιείται η λέξη «εκφοβιστής» αλλά «επιτιθέμενος» σε ότι αφορά τα παιδιά μικρής ηλικίας.

Η έγκαιρη ανίχνευση σε επεισόδια εκφοβισμού πρώιμης ηλικίας είναι ζωτικής σημασίας. Η εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας να ανιχνεύουν επιθετικές συμπεριφορές και να διακρίνουν το πείραγμα από τον εκφοβισμό, θα μπορούσε να μειώσει τα αρνητικά βιώματα τους και τις επιπτώσεις που φέρουν αυτά (Konstantopoulou et al., 2018).

4.5 Bullying και ψηφιακή αφήγηση

Οι ιστορίες βοηθούν τους ακροατές να εμπλακούν συναισθηματικά, να γνωρίσουν κι έτσι να είναι ανοιχτοί σε νέα πράγματα. Αποτελεί βασικό τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων, των αξιών αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Laurence R Goldman. 1998) όπως φαίνεται και με την ανάγνωση/αφήγηση παραμυθιών όπου είναι ένα βασικό εργαλείο συμβουλευτικής και καθοδήγησης με μεγάλη βιβλιογραφία (Bradley, Whiting, Hendricks, Parr, & Jones, 2008- Burns, 2004- Pehrsson, 2005).

Το παραπάνω, σε συνδυασμό με την άποψη ότι τα ψηφιακά και τεχνολογικά μέσα πρέπει να ενσωματωθούν στα προγράμματα πρόληψης της βίας καθώς αποτελούν σημαντικά εργαλεία για την ενδυνάμωση της επικοινωνίας, της μάθησης αλλά και της αποτελεσματικότητάς τους (Cronin, Sood, & Thomas, 2017), οδηγούν στο γεγονός ότι η ψηφιακή αφήγηση, είναι πολύτιμο μέσο για τη διδασκαλία του φαινομένου του

bullying.

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη εκπαίδευση κατά του εκφοβισμού, καθώς, μπορεί να ενημερώσει τους μαθητές και ταυτόχρονα να τους δώσει τη δυνατότητα να εκφράσουν τα προσωπικά τους βιώματα σε σχέση με αυτό το θέμα (Fokides, 2016, 2017). Είναι ένα εξαιρετικό μέσο για την πρόληψη του bullying, αφού με τη δυναμική της, μπορεί να φέρει τα παιδιά σε κατάσταση προσομοίωσης του εκφοβισμού, ταυτίζοντάς τα έτσι με τους χαρακτήρες της ιστορίας κι εμπλέκοντάς τα συναισθηματικά (Konstantopoulou et al., 2018). Αυτό συμβαίνει, γιατί η ψηφιακή αφήγηση δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των μαθητών κι έτσι μπορούν να συζητηθούν θέματα ταυτότητας και θέσης και να ακουστούν περιθωριοποιημένες φωνές (Gachago & Livingston, 2020; Guse et al., 2013; Matthews & Sunderland, 2017). Όπως, μάλιστα επισήμανε και η Ξέστερνου (2013) *«η δυναμική της ψηφιακής αφήγησης, δε βρίσκεται στην ψηφιακή μέθοδο...αλλά περισσότερο στο γεγονός ότι παρέχεται στους μαθητές η ευκαιρία να έχουν φωνή και να δημιουργήσουν κάτι που έχει σημασία για τους ίδιους και σχετίζεται με τη δική τους ζωή.»*. Ακόμα, με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης οι μαθητές μπορούν να δουν και να αντιμετωπίσουν προηγούμενες δυσάρεστες εμπειρίες, καθώς με τη συνεργασία, τα παιδιά στηρίζουν το ένα το άλλο (Gubrium et al., 2019). Μάλιστα, σε μια έρευνα που διεξήγαγε ο Thompson (2014), οι μαθητές που συνεργάστηκαν για τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης, φάνηκε να αναπτύσσουν αισθητά την ενσυναίσθησή τους προς τα θύματα του bullying αλλά και τους θύτες.

Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση θεωρείται ότι είναι μια μορφή θεραπείας (αφηγηματικής) που βοηθάει τους μαθητές να αναγνωρίσουν κι άλλες πλευρές του εαυτού τους (Sawyer & Willis, 2011). Προσφέρει, δηλαδή, τη δυνατότητα στους μαθητές να «αφηγηθούν» τις προσωπικές τους ιστορίες και να τις αναδημιουργήσουν, δίνοντας διαφορετικές παραλλαγές μιας ιστορίας για τον ίδιο τους τον εαυτό (Staley, 2018). Επομένως, προσθέτουν στην ιστορία προσωπικό χαρακτήρα, ανάλογα με τον τρόπο που βίωσαν τα γεγονότα (Chesin, 1966). Άλλωστε στην ψηφιακή αφήγηση, το τέλος δεν είναι προκαθορισμένο, αλλά εξαρτάται από τις επιλογές που κάνει ο μαθητής (Μαρκούζης & Φεσάκης, 2015, 2016).

Η χρήση, λοιπόν, της ψηφιακής αφήγησης για τη διδασκαλία της ενσυναίσθησης και του εκφοβισμού, μπορεί να είναι ένα πολύ καλό μέσο καθώς γίνεται τοποθέτηση των μαθητών σε συγκεκριμένο σενάριο οδηγώντας τους στην αξιολόγηση των γεγονότων και τέλος στην επίλυση των συγκρούσεων και των προβλημάτων (Tsai, Tseng &

Weng, 2011), ενώ ταυτόχρονα μπορεί να «γιατρέψει» προηγούμενη τραυματική εμπειρία των παιδιών (Adele de Jager et al., 2017). Φυσικά, πολύτιμος βοηθός και παρακινητής γι' αυτό, είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Robin 2008) ο οποίος μπορεί να βασίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση και με την ψηφιακή αφήγηση, που λειτουργεί ως γέφυρα (McLellan, 2006), να προσθέσει τη νέα.

B.ΕΡΕΥΝΑ

5. ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ

5.1 Σκοπός

Σε συνέχεια των παραπάνω θεωρητικών αποτελεσμάτων που καταγράφηκαν, διαμορφώθηκε ένα σχέδιο δράσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τις αφηγηματικές τεχνικές και τον εκφοβισμό.

Σκοπός της παρούσας εργασίας και του σχεδίου δράσης είναι η αφύπνιση των παιδιών νηπιαγωγείου και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε ότι αφορά το φαινόμενο Bullying, με απώτερο στόχο την πρόληψη και αντιμετώπισή του μελλοντικά σε καταστάσεις εκφοβισμού, μέσα από τη χρήση ψηφιακής αφήγησης.

5.2 Στόχοι

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους είναι η οικοδόμηση μιας ισχυρής αυτοεκτίμησης στα παιδιά. Με την καλλιέργεια μιας θετικής εικόνας του εαυτού, τα παιδιά είναι πιο πιθανό να πιστέψουν στις ικανότητές τους και να εκτιμήσουν τον εαυτό τους. Αυτό τα βοηθά να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις, να ανταπεξέλθουν στις αποτυχίες και να αναπτύξουν μια ανθεκτική στάση απέναντι στη ζωή. Αναπτύσσοντας μια ισχυρή αίσθηση αυτοεκτίμησης και ικανότητες κριτικής σκέψης, τα παιδιά είναι καλύτερα εξοπλισμένα για να αντιμετωπίσουν αντιξοότητες, αποτυχίες αλλά και πειράγματα από συνομηλίκους τους. Επιπρόσθετα, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης περιλαμβάνει και την προώθηση αποτελεσματικών δεξιοτήτων επικοινωνίας. Η ενθάρρυνση των παιδιών, να εκφράζουν με αυτοπεποίθηση τις σκέψεις και τις απόψεις τους, τα βοηθά να διατυπώνουν τις ιδέες τους, να συμμετέχουν σε ουσιαστικές συζητήσεις και να συνεργάζονται με άλλους -που τους επιτρέπουν να συμμετέχουν σε εποικοδομητικούς διαλόγους-, να εξετάζουν διαφορετικές απόψεις και να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση.

Παράλληλα, στόχος της έρευνας είναι να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά σχετικά με την ύπαρξη και τις επιπτώσεις του εκφοβισμού, εισάγοντας από νωρίς την έννοια, ώστε να μπορούν να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις συμπεριφορές του bullying, τόσο ως θύματα όσο και ως θεατές. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναπτύξουν μια αίσθηση συμπόνιας, καλοσύνης και σεβασμού για τους άλλους, μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο την πιθανότητα εμπλοκής σε επιθετικές συμπεριφορές. Ταυτόχρονα, με την αφύπνιση της ενσυναίσθησης στα παιδιά, σημαίνει ότι θα μπορούν να εντοπίζουν τα συναισθήματα, τις προοπτικές και τις εμπειρίες των συνομηλίκων τους, καλλιεργώντας μια συμπεριληπτική και ενσυναισθητική νοοτροπία. Θα μπορούν να ενθαρρύνονται ώστε να παρέχουν στήριξη σε όσους το χρειάζονται και να βοηθήσουν συνομηλίκους τους που μπορεί να βιώνουν εκφοβισμό.

Επιπρόσθετα, μέσα από την εκπαιδευτική δράση, θα γίνει προσπάθεια τα παιδιά να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη και να ενθαρρυνθούν ώστε να μπορούν να αναλύουν και να αξιολογούν πληροφορίες και ιδέες, να καλλιεργήσουν την ικανότητά τους να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, να επιλύουν προβλήματα δημιουργικά και να αναπτύσσουν τις δικές τους προοπτικές. Ταυτόχρονα, μέσα από τη δράση, τα παιδιά θα αναπτύξουν το συνεργατικό τους πνεύμα και τις δεξιότητες επικοινωνίας, θα μοιραστούν ιδέες και θα λάβουν από κοινού αποφάσεις.

Ακόμα, βασικός στόχος είναι και η εξοικείωση των παιδιών με τις νέες τεχνολογίες αναπτύσσοντας ψηφιακές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, με την εισαγωγή τους σε αυτά τα εργαλεία, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τον σκοπό, τις λειτουργίες και τις πιθανές χρήσεις τους. Η ανάπτυξη του ψηφιακού αλφαριθμητισμού είναι ζωτικής σημασίας στον σημερινό κόσμο που καθοδηγείται από την τεχνολογία. Στόχος είναι ο εφοδιασμός των παιδιών με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά και υπεύθυνα τους ψηφιακούς πόρους. Επιπλέον, μέσα από τα τεχνολογικά εργαλεία θα προσφερθούν ευκαιρίες για επίλυση προβλημάτων και δημιουργική σκέψη.

Συνοψίζοντας, οι **κύριοι στόχοι** της ερευνητικής δράσης είναι:

- Κατανόηση της έννοιας του εκφοβισμού
- Αναγνώριση των συναισθημάτων του παιδιού και εξωτερίκευσής τους
- Εκπαίδευση στο να φροντίζουν τη συναισθηματική τους ανακούφιση και υγεία και να μοιράζονται με τους δικούς τους ανθρώπους

- Αναγνώριση των συναισθημάτων του άλλου και αποδοχή αυτών (καλλιέργεια ενσυναίσθησης).
- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους
- Συναισθηματική ωρίμανση
- Καλλιέργεια κριτικής σκέψης
- Ενδυνάμωση της δημιουργικής σκέψης και έκφρασης-Προσπάθεια εύρεσης λύσεων.
- Απόκτηση στάσεων και συμπεριφορών οι οποίες στην ενήλικη ζωή τους θα τα βοηθήσουν να γίνουν πολίτες του κόσμου χωρίς προκαταλήψεις και μισαλλοδοξία
- Γνωριμία με νέα τεχνολογικά μέσα κι εξοικείωση μαζί τους
- Ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων
- Έκφραση, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο ώστε να νιώσουν τη χαρά της δημιουργίας.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

- Είναι η ψηφιακή αφήγηση ισχυρό εργαλείο για να κατανοήσουν τα νήπια την έννοια του bullying και να μάθουν να το αντιμετωπίζουν;
- Τι ρόλο παίζουν οι ψηφιακή αφήγηση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης;
- Μπορεί η ψηφιακή αφήγηση να τραβήξει το ενδιαφέρον των νηπίων για τη μάθηση;
- Πού βοηθάει η διδασκαλία μέσω ψηφιακής αφήγησης στα παιδιά νηπιαγωγείου;

5.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθούν οι μέθοδοι της συζήτησης και η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Η έρευνα προσπαθεί να δείξει τη σημασία που έχει η ψηφιακή αφήγηση στην ανάδειξη σημαντικών θεμάτων όπως αυτό του εκφοβισμού και της ενίσχυσης της ενσυναίσθησης. Μέσα από ατομικό ερωτηματολόγιο, αρχικά θα φανούν οι πρότερες γνώσεις και στάσεις των νηπίων απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού (pre test) και στη συνέχεια, αφού υλοποιηθεί η δράση μας, με τη χρήση του ίδιου του

ερωτηματολογίου θα δούμε κατά πόσο αυτές άλλαξαν (post test). Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε ερωτήματα που βρέθηκαν στα ερωτηματολόγια The Handling Bullying Questionnaire (HBQ) και Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980, 1983) με εμφανώς τροποποιημένη μορφή καθώς δεν εντοπίστηκε επακριβώς αντίστοιχο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και που να αντιστοιχούσε στα ερευνητικά ερωτήματά μας. Το ερωτηματολόγιο προσπαθεί να δει τις στάσεις και αντιλήψεις των νηπίων στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου -πολλαπλής επιλογής- καθώς θα αποφέρει καλύτερα και πιο αληθινά αποτελέσματα για τα παιδιά νηπιαγωγείου (παράρτημα 2).

Αρχικά, θα γίνει ανίχνευση της γνώσης για την έννοια του εκφοβισμού (Ερώτηση 1) και στη συνέχεια τα παιδιά θα ερωτηθούν τι θα έκαναν αν κάποιος τους εκφόβιζε (Ερωτήσεις 2,3,4,9). Οι ερωτήσεις συνεχίζονται, με στόχο να φανεί ποια θα ήταν η αντίδρασή τους αν οι ίδιοι ή οι φίλοι τους έκαναν κάτι που δεν άρεσε στους άλλους (ερωτήσεις 6,7,8, 10) και τέλος πως θα αντιδρούσαν αν έβλεπαν έναν φίλο τους να δέχεται bullying ή να είναι στεναχωρημένος (ερωτήσεις 5,11,12).

Παράλληλα, μέσα από την παρατήρηση και την ποιοτική έρευνα θα γίνει προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας των εμπειριών και πεποιθήσεων των μαθητών πάνω στο θέμα, δημιουργώντας μια βαθύτερη και αρτιότερη ερμηνεία πάνω στην έρευνα της παρούσας εργασίας. Με άλλα λόγια, θα γίνει αναγνώριση των συναισθημάτων που αναδύονται κατά τη διάρκεια της εξιστόρησης και την αποτύπωσή τους, ενώ την ίδια στιγμή θα καταγραφεί και η συμμετοχή/ενδιαφέρον τους στη δράση.

5.4 Τρόπος δράσης

Αρχικά ζητάμε ατομικά από τα νήπια να μας απαντήσουν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (pre) για να δούμε τις αντιλήψεις τους σχετικά με το θέμα του Bullying πριν την εκπαιδευτική δράση. Οι απαντήσεις είναι πολλαπλής επιλογής (με 3 επιλογές κάθε φορά) και έχουν κλιμακωτή διαβάθμιση. Με άλλα λόγια, όταν το παιδί απαντάει την επιλογή «Α» σημαίνει ότι δε γνωρίζει την απάντηση ή τη στάση που πρέπει να κρατήσει στο θέμα του εκφοβισμού, ενώ με την επιλογή «Γ», το νήπιο γνωρίζει τη σωστή αντιμετώπιση και αναγνωρίζει τι πρέπει να γίνει. Στη συνέχεια, για την υλοποίηση της δράσης, χωρίζουμε τα παιδιά τυχαία σε δύο ομάδες των τεσσάρων ατόμων για να έχουμε πιο ξεκάθαρα αποτελέσματα χωρίς να επηρεάζονται οι απαντήσεις των νηπίων από τους φίλους τους. Τέλος, μετά την ολοκλήρωση της δράσης δίνεται ξανά το ερωτηματολόγιο στα παιδιά για να δούμε τις αλλαγές που έγιναν στις

στάσεις και τις αντιλήψεις τους κι αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι μας.

5.5 Το ppt ως εργαλείο ψηφιακής αφήγησης

Για τη δημιουργία του ερευνητικού μας σχεδίου χρησιμοποιήσαμε το πρόγραμμα Powerpoint για τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης. Το powerpoint (ppt) είναι ένα πρόγραμμα παρουσίασης για τα Windows και για τα OS X. Το ppt είναι γνωστό αρχείο με διαφάνειες και χρησιμοποιείται κυρίως για παρουσίαση με ταυτόχρονη εισαγωγή κειμένου, εικόνας, βίντεο και γραφήματος. Με τη βοήθεια του Εργαλείου σχεδίασης και ιδεών μπορούν να δημιουργηθούν καλαίσθητες διαφάνειες με εντυπωσιακό αποτέλεσμα.

Τα τελευταία μοντέλα ppt έχουν αναπτύξει το λογισμικό τους προσφέροντας στον χρήστη ακόμα πιο πολλές επιλογές. Σύμφωνα με το επίσημο site της microsoft (www.microsoft.com), το ppt είναι ένα ισχυρό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ψηφιακή αφήγηση με διάφορους τρόπους. Επιτρέπει στον χρήστη, να συνδυάσει οπτικά στοιχεία, κείμενο και στοιχεία πολυμέσων για να δημιουργήσει αξιοσημείωτες και διαδραστικές παρουσιάσεις.

Αφού γίνει ο σχεδιασμός της ιστορίας, ο χρήστης μπορεί να διαλέξει τις σκηνές που θα χρειαστεί για να την υποστηρίξει. Το ppt έχει μια μεγάλη ποικιλία από εικόνες για να χρησιμοποιηθούν ως φόντο ή σε μικρότερα σημεία. Παρέχει, δηλαδή, μια σειρά οπτικών στοιχείων, όπως εικόνες, σχήματα, εικονίδια και διαγράμματα, από τη βιβλιοθήκη περιεχομένου τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στην ενίσχυση της ιστορίας αλλά και μιας ελκυστικής παρουσίασης, ενώ η εισαγωγή τους είναι εύκολη. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα να ενσωματωθούν στοιχεία πολυμέσων, όπως βίντεο, κλιπ ήχου και κινούμενα σχέδια για να ένα πιο όμορφο αποτέλεσμα. Το μόνο που χρειάζεται να λάβει κανείς υπόψιν είναι τα μεγέθη των αρχείων και τη συμβατότητα τους κατά την ενσωμάτωση των πολυμέσων (www.microsoft.com).

Κι ενώ τα οπτικά στοιχεία είναι σημαντικά, δεν πρέπει να παραβλέπεται η σημασία του κειμένου. Ο χρήστης μπορεί να βάλει κάποιο συνοπτικό ή εντυπωσιακό κείμενο για να συνοδεύσουν τα οπτικά στοιχεία της ιστορίας και να ενισχυθεί το μήνυμά της. Μια ακόμα επιλογή του ppt είναι και το ενδεχόμενο χρήσης αφήγησης κι εγγραφής ήχου (support.microsoft.com).

Επιπρόσθετα, το PowerPoint επιτρέπει στον χρήστη να δημιουργήσει διαδραστικά στοιχεία χρησιμοποιώντας υπερσυνδέσμους και κουμπιά πλοήγησης ή ακόμα και

διαδραστικές δραστηριότητες, όπως κουίζ, με σκοπό να δεσμευτεί το ενδιαφέρον του κοινού και να εξερευνήσει την ιστορία με το δικό του ρυθμό.

Τέλος, το ppt είναι ένα πολύτιμο εργαλείο που σε συνδυασμό με τις ικανότητες της αφήγησης και του περιεχομένου της ιστορίας, μπορεί να καθηλώσει το κοινό και να προσφέρει ένα συναρπαστικό αποτέλεσμα.

5.6 Δείγμα της έρευνας.

Η υλοποίηση της δράσης έγινε σε 8 παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) που φοιτούν σε νηπιαγωγείο της Κεντρικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα του Νομού Κιλκίς. Η νηπιαγωγός της τάξης είναι ταυτόχρονα και ερευνήτρια της δράσης, γεγονός που βοηθάει στην καλύτερη αναγνώριση της στάσης των παιδιών αλλά και της ταυτόχρονης έκφρασης των νηπίων λόγω της εξοικείωσης των ίδιων με αυτήν. Επιπλέον, η δράση έγινε κατά τη διάρκεια του δεύτερου τριμήνου όπου τα παιδιά έχουν προσαρμοστεί στο πρόγραμμα και τις νόρμες του νηπιαγωγείου, κι έχουν αναπτυχθεί δεξιότητες, όπως γλωσσικές (γραφή, έκφραση), μάθησης, συνεργασίας, επικοινωνίας κα.

Στην τάξη που υλοποιήθηκαν οι δραστηριότητες, δεν έχει εντοπιστεί κάποιο φαινόμενο εκφοβισμού, ωστόσο η παρέμβαση υλοποιήθηκε ως πρόληψη με σκοπό να διδάξει στους μαθητές σωστούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων και της κατανόησης των συναισθημάτων.

5.7 Ανάλυση του σχεδίου δράσης

5.7.1 Η πλοκή

Η ιστορία με την οποία θα προσεγγίσουμε το σχέδιο δράσης μας βασίζεται στο βιβλίο "Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα", της Jeanie Franz Ransom από τις εκδόσεις «Παρισιάνου Α.Ε» (παράρτημα 1). Πρόκειται για μια ιστορία για τον σχολικό εκφοβισμό και απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Οι χαρακτήρες και η πλοκή της ιστορίας του βιβλίου προσφέρονται ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τις σχέσεις βίας μεταξύ συνομηλίκων και προσπαθεί να δείξει τη θέση που κατέχουν οι εμπλεκόμενοι, μέσα σε αυτή.

Σε αυτήν την ιστορία, το κλασικό παραμύθι της κοκκίνοσκουφίτσας, ανατρέπεται αλλάζοντας τους ρόλους των πρωταγωνιστών. Οι ήρωες είναι οικείοι για τα παιδιά και ταυτόχρονα τόσο διαφορετικοί. Συγκεκριμένα, σε αυτή την ιστορία, ο Λυκοτοσοδούλης, που είναι ένας μικρός, άκακος κι εξημερωμένος λύκος, πέφτει θύμα εκφοβισμού από τη μεγάλη, πρωτόγονη και τρομακτική Φοβεροσκουφίτσα. Η

καθημερινότητά του αλλάζει και ακόμα και η προσέλευσή του στο σχολείο, φαίνεται για εκείνον κάτι δύσκολο. Μπροστά στα μάτια των παιδιών, ξεδιπλώνονται τα συναισθήματα του Λυκοτοσοδούλη και οι προσπάθειες που κάνει για να αντιμετωπίσει την Φοβεροσκούτσα, ενώ από την πλευρά της Φοβεροσκουφίτσας, βλέπουμε τα χαρακτηριστικά του θύτη και της στάσης της ανάλογα με τις κινήσεις του Λυκοτοσοδούλη.

5.7.2 Εκπαιδευτική δράση

Διαφάνεια 1^η:



Εικόνα 1 Διαφάνεια 1^η

Ερευνητική δράση:

Από την πρώτη κιάλας διαφάνεια φαίνεται το πρόβλημα που υπάρχει και αντιμετωπίζει ο πρωταγωνιστής της ιστορίας, ο Λυκοτοσοδούλης. Το μικρό λυκάκι δε θέλει να πάει σχολείο. Η κεντρική ιδέα-αυτή του φόβου- διαφαίνεται από την πρώτη κιάλας στιγμή-χαρακτηριστικό της ψηφιακής αφήγησης.

Τα παιδιά παρακινούνται να ακούσουν και να αποσαφηνίσουν το ύφος που χρησιμοποιεί το λυκάκι όταν λέει «Δε θέλω να πάω σχολείο» ώστε να εκφράσουν τα συναισθήματά του και στη συνέχεια καλούνται να απαντήσουν ποιοι λόγοι συντρέχουν για την ύπαρξη αυτού του φόβου. Οι απαντήσεις που δίνονται καταγράφονται.

Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Το φόντο της διαφάνειας έχει εισαχθεί από τις επιλογές των εικόνων που έχει το

λογισμικό ppt με θέμα το δάσος. Ταυτόχρονα, φαίνεται η ταμπέλα που γράφει «σχολείο» όπου μπήκε από τα σχήματα που δίνονται στο λογισμικό. Ο χαρακτήρας (το λυκάκι) είναι εικόνα του βιβλίου και έχει προστεθεί διαγώνια κίνηση για να φαίνεται ότι πάει προς το σχολείο, με επανάληψη (4 φορές), ενώ έχει ηχογραφηθεί και η αρχή της ιστορίας από την αφηγήτρια.

Διαφάνεια 2^η:



Εικόνα 2 Διαφάνεια 2^η

Ερευνητική δράση:

Οι χαρακτήρες της ιστορίας έχουν παρουσιαστεί. Τώρα, ο καθένας παίζει το δικό του ρόλο με σκοπό να προχωρήσει η κεντρική ιδέα και να ξεδιπλωθεί η ιστορία.

Η απάντηση της 1^{ης} διαφάνειας αποτυπώνεται σε αυτή την εικόνα. Η Φοβεροσκουφίτσα είναι η αιτία που το λυκάκι φοβάται. Γιατί όμως; Τι κάνει στον Λυκοτοσοδούλη και τον επηρεάζει τόσο; Στο σημείο αυτό, γίνεται ανίχνευση της πρότερης γνώσης επι του θέματος. Επιπλέον, ο μαθητής βλέπει ότι το καλό και το κακό δεν προκύπτουν από τους ρόλους, όπως ο Λύκος και η Κοκκινοσκουφίτσα, που έχουν εκ των προτέρων καθορισμένες ιδιότητες, αλλά από τις καλές ή κακές πράξεις των χαρακτήρων.

Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Εισαγωγή φόντου από τις εικόνες ίντερνετ που δίνονται ως επιλογή με θέμα το δάσος. Ηχογράφηση αφήγησης σε πρώτο πλάνο. Εφέ κίνησης στον χαρακτήρα της εικόνας σε ημιτονοειδές σχήμα με διπλή επανάληψη. Ο χαρακτήρας (η Φοβεροσκουφίτσα) είναι

σκαναρισμένη κι επεξεργασμένη εικόνα από το ίδιο το βιβλίο κι έπεται της ηχογράφησης.

Διαφάνεια 3^η:



Εικόνα 3 Διαφάνεια 3^η

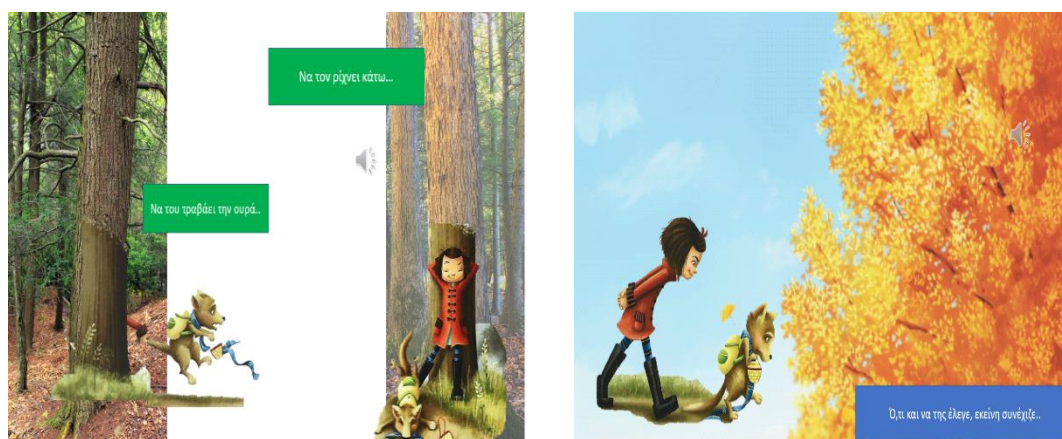
Ερευνητική δράση:

Για πρώτη φορά ακούγεται η λέξη «Πειράζω», γίνεται δηλαδή η πρώτη επαφή με την έννοια του εκφοβισμού. Τα νήπια, έπειτα από παρότρυνση της εκπαιδευτικού, δίνουν τη δική τους ερμηνεία σε αυτή τη λέξη και στη συνέχεια, καλούνται να απαντήσουν αν έχουν βιώσει κάποιο είδους πείραγμα.

Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Συνέχιση του ίδιου φόντου από την πρώτη διαφάνεια. Διπλή διαγώνια επάνω δεξιά κίνηση χαρακτήρων σε διαδοχική σειρά, αφού όμως ακουστεί πρώτα η ηχογραφημένη αφήγηση της ιστορίας. Σε αυτή τη διαφάνεια προστέθηκαν ηχογραφημένα και τα λόγια του Λυκοτοσοδούλη.

Διαφάνεια 4^η-5^η:



Εικόνα 4 Διαφάνειες 4^η -5^η

Ερευνητική δράση:

Σε αυτές τις εικόνες γίνεται έμμεσα αποτύπωση του ορισμού του “bullying” δηλαδή, η συνεχής, προκλητική και αδικαιολόγητη διάθεση για ενόχληση του θύτη, απέναντι στο θύμα. Τα παιδιά ακούν τον όρο “bullying-εκφοβισμός” και γίνεται ανάλυσή του. Τα νήπια έχουν πρωταρχικό ρόλο για να αποδοθεί η έννοια ενώ παράλληλα γίνεται προσπάθεια να ανατρέξουν σε προσωπικές εμπειρίες για να δουν αν τυχόν έχουν υιοθετήσει τέτοιου είδους συμπεριφορές, αν έχουν υπάρξει μάρτυρες ή αν έχουν αντιμετωπίσει τέτοιου είδους πειράγματα.

Γίνεται αναφορά στις πολλαπλές μορφές εκφοβισμού που ασκεί η Φοβεροσκουφίτσα (λεκτικός, σωματικός εκφοβισμός) και που φαίνονται από τις κινήσεις και τις στάσεις του σώματός της αλλά και στην εμπρόθετα βίαια συμπεριφορά της, η οποία έχει ως στόχο να προξενήσει φυσικό και ψυχικό πόνο στο Λυκάκι. Παράλληλα, γίνεται αναφορά και στο μέρος που συμβαίνει ο εκφοβισμός, στο δρόμο προς κι από το σχολείο, όπου δεν υπάρχουν ενήλικες για να βοηθήσουν το λυκάκι.

Έπειτα από τη συζήτηση και εμπέδωση του όρου, η νηπιαγωγός επιστρέφει ξανά στις διαφάνειες 4 και 5 ώστε τα παιδιά να ακούσουν για μια ακόμα φορά τα λόγια του Λυκοτοσοδούλη («Ωχ, όχι», «Άου», «Άσε με») αλλά και την τάση που έχει η Φοβεροσκουφίτσα για συνέχιση του πειράγματος.

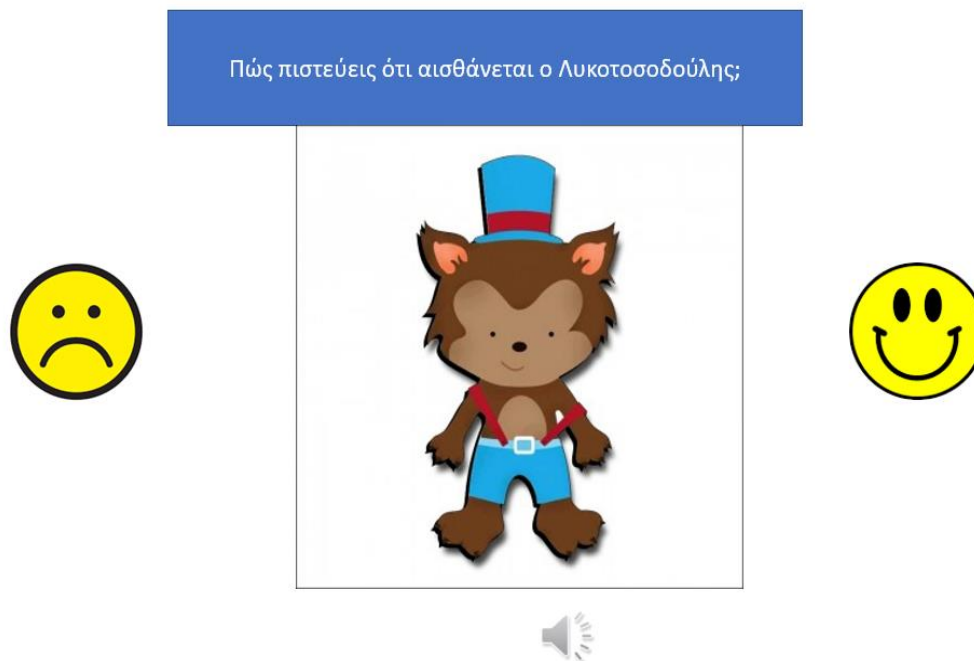
Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Στην 4^η διαφάνεια, τοποθετήθηκαν 2 εικόνες που απεικονίζουν δέντρα από το ίντερνετ και τις επιλογές του ppt. Οι χαρακτήρες, σκαναρίστηκαν, τροποποιήθηκαν και δόθηκε εφέ κίνησης «τέσσερα οχτώ», ενώ πρωτίστως ακούγεται η συνέχεια της ιστορίας αλλά

και επιφωνήματα από το λυκάκι.

Στη διαφάνεια 5, η εικόνα του φόντου είναι πάλι από τις επιλογές του Ppt αλλά σε μορφή GIF για να υπάρχει κίνηση καθώς οι χαρακτήρες μένουν ακίνητοι, ενώ προστέθηκε και ηχογραφημένος ήχος με την αφήγηση της ιστορίας και τα λόγια του Λυκοτοσοδούλη.

Διαφάνεια 6^η:



Εικόνα 5 Διαφάνεια 6^η

Ερευνητική δράση:

Σε αυτή τη διαφάνεια τα παιδιά έχουν να διαλέξουν το πώς αισθάνεται ο Λυκοτοσοδούλης. Μέσα από διαδραστικότητα, καλούνται να αποφασίσουν ομαδικά αν το λυκάκι αισθάνεται λύπη ή χαρά. Ο χαρακτήρας έχει άλλη μορφή σε σχέση με την ιστορία για να μπορέσουν τα παιδιά να γενικεύσουν τα αισθήματα του θύματος ανεξάρτητα από το πρόσωπο.

Επιπλέον, πέρα από τα συναισθήματα που ακούγονται στην ψηφιακή αφήγηση, με προτροπή της νηπιαγωγού, προσπαθούν να ακουστούν κι άλλα συναισθήματα που μπορεί να προκύπτουν από τον εκφοβισμό όπως άγχος, αγωνία, απελπισία, φόβο. Στόχος είναι να αυξηθεί η ενσυναίσθηση για τα παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό.

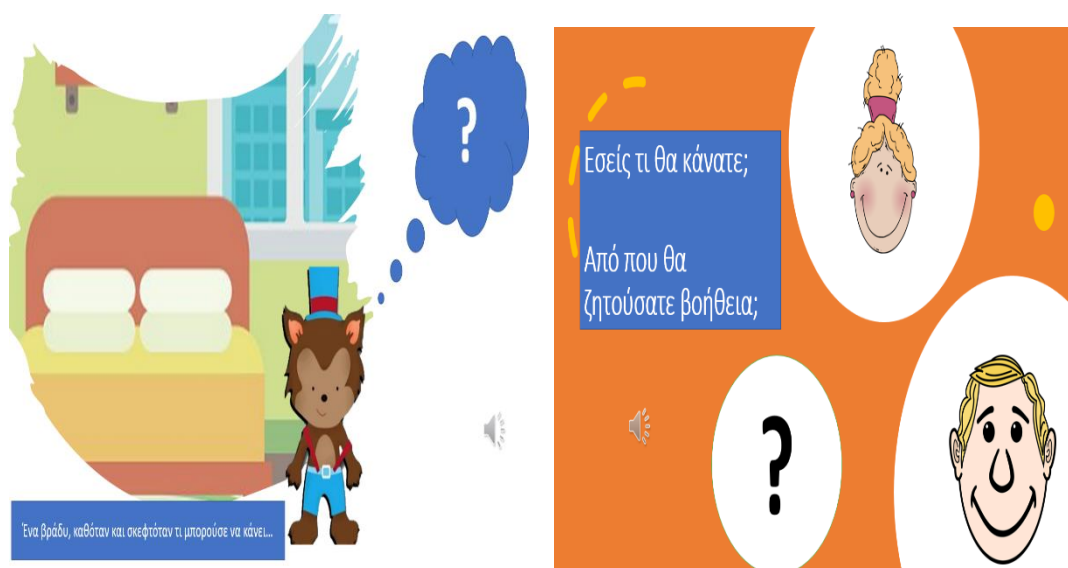
Στη συνέχεια, διαμοιράζεται ένα φύλλο εργασίας που περιέχει έναν πίνακα και τα παιδιά προσπαθούν να ζωγραφίσουν στην πρώτη σειρά του πίνακα τα αισθήματα του

Λυκοτοσοδούλη σε αυτή τη φάση της ιστορίας και τα αντίστοιχα αισθήματα της Φοβεροσκουφίτσας (παράρτημα 3).

Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Η ροή της αφήγησης σταματάει για να υπάρξει διάδραση με τους μαθητές ενώ δίνεται η ερώτηση μέσα από ηχογραφημένο μήνυμα. Οι φατσούλες κινούνται με τη σειρά προς το κέντρο της εικόνας ώστε να καλύψουν το πρόσωπο του Λυκοτοσοδούλη κάθε φορά.

Διαφάνεια 7^η – 8^η :



Εικόνα 6 Διαφάνειες 7^η -8^η

Ερευνητική δράση:

Σε αυτό το σημείο, ο Λυκοτοσοδούλης γίνεται ενεργητικός και προσπαθεί να βρει λύση στο πρόβλημά του. Οι μαθητές είναι αυτοί που θα τον κατευθύνουν. Εδώ, το νήπιο πρέπει να μπει στη θέση του πρωταγωνιστή και να σκεφτεί τι θα έκανε το ίδιο σε μια ανάλογη θέση, κάτι που τον προτρέπει να υιοθετήσει και ο ίδιος μια στάση ώστε να ξέρει τι να κάνει αν του συμβεί κάτι ανάλογο. Τονίζεται δηλαδή η σημασία του να μιλήσει το νήπιο όταν αντιμετωπίζει κάποια θέματα σε αυτούς που εμπιστεύεται (γονείς).

Η ιστορία μεταφέρεται ανάλογα με την επιλογή των νηπίων -παίρνουν από κοινού μια απόφαση- στον μπαμπά ή τη μαμά ενώ σε περίπτωση που ειπωθεί κάποιο άλλο πρόσωπο, γίνεται προσπάθεια να αιτιολογηθεί αυτή η επιλογή. Τα πρόσωπα των γονέων δεν είναι αυτά του βιβλίου ώστε το παιδί να μπορέσει να «αντιστοιχήσει» πιο

εύκολα τον δικό του γονέα.

Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Στην 7^η διαφάνεια, συνεχίζεται η αφήγηση μέσω ήχου ενώ οι εικόνες μένουν στάσιμες και μόνο το ερωτηματικό κουνιέται με εφέ κυματισμού μέσα στο συννεφάκι που επιλέχθηκε από τα σχήματα του λογισμικού.

Στην 8^η διαφάνεια, για μια ακόμα φορά σταματάει η ροή της αφήγησης για να «μπλέξει» τους ακροατές μέσα στην ιστορία. Οι εικόνες μπήκαν σε διάταξη μέσω τυχαίας σχεδίασης που προτείνεται από το ppt και σε κάθε πρόσωπο (μαμπάς-μαμά) έχει γίνει εισαγωγή υπερσύνδεσης ώστε ανάλογα με το άτομο που θα διαλέξουν, να μεταβούν σε εκείνη τη διαφάνεια. Οι οδηγίες δίνονται μέσα από ηχογραφημένο μήνυμα.

Διαφάνεια 9^η – 10^η :



Εικόνα 7 Διαφάνειες 9^η -10^η

Ερευνητική δράση:

Η μαμά προτείνει ως λύση, το λυκάκι να πει στη Φοβεροσκουφίτσα ότι δεν του αρέσει αυτό που γίνεται. Το λυκάκι το δοκιμάζει αλλά η προσπάθειά του παραμένει άκαρπη. Τα νήπια για άλλη μια φορά καλούνται να αναφερθούν στα αισθήματα που γεννιούνται από αυτούς τους είδους την «αποτυχία» και εμποδώνουν ξανά τη στάση που κρατάει ο θύτης έναντι του θύματος.

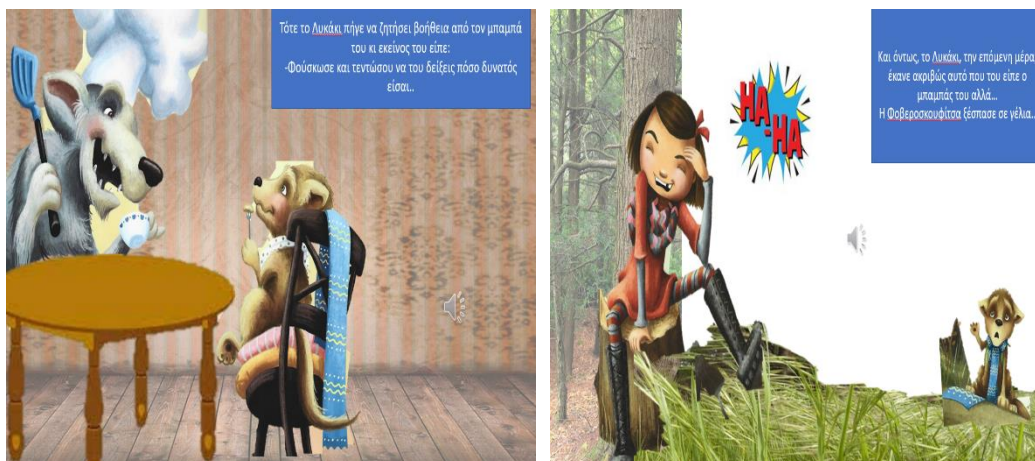
Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Στη διαφάνεια 9 ακούγεται για πρώτη φορά η μαμά του Λυκοτοσοδούλη. Η εικόνα της προέρχεται από εικόνα του βιβλίου και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της ψηφιακής αφήγησης. Η κίνηση της εικόνας έρχεται από τις μπουρμπουλήθρες και βρίσκεται σε

επανάληψη (3 φορές), με αιώρηση προς τα πάνω, ενώ το φόντο και η μπανιέρα είναι ένα κολάζ που δημιουργήθηκε από τις εικόνες του ιντερνετ και του ppt.

Στη 10^η διαφάνεια, τα πρόσωπα επεξεργάστηκαν και προσαρμόστηκαν από το βιβλίο, ενώ δίνεται τοξωτή κίνηση στο βελανίδι που πετάει η Φοβεροσκουφίτσα. Η αφήγηση της σκηνής προηγείται της κίνησης.

Διαφάνεια 11^η – 12^η :



Εικόνα 8 Διαφάνειες 11^η -12^η

Ερευνητική δράση:

Σειρά έχει ο μπαμπάς ο οποίος προτείνει στο λυκάκι να έρθει αντιμέτωπο με τη Φοβεροσκουφίτσα και να βασιστεί στη σωματική του διάπλαση. Το σχέδιο του δεν αποφέρει καρπούς και η ίδια η Φοβεροσκουφίτσα ξεσπάει σε γέλια, αφήνοντας τον Λυκοτοσοδούλη πάλι στο μηδέν. Άραγε πως να νιώθει και πάλι το λυκάκι; Πώς θα ένιωθαν τα παιδιά αν ήταν στη θέση τους;

Επιπλέον, τονίζεται η σημασία του να συνεχίζουμε να βρούμε λύση στο πρόβλημα, ακόμα κι αν οι άνθρωποι που τόσο εμπιστευόμαστε δεν μπόρεσαν να μας βοηθήσουν στο πρόβλημά μας.

Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Στη διαφάνεια 11 εμφανίζεται ο μπαμπάς, χαρακτήρας και εικόνα του βιβλίου με ηχογραφημένο μήνυμα από τον ίδιο αλλά και από την αφηγήτρια. Το φόντο και τα αντικείμενα της εικόνας, επιλέχθηκαν από το ιντερνετ και το Ppt.

Για την επόμενη διαφάνεια υιοθετήθηκε η εικόνα του δέντρου από τη διαφάνεια 4 με λιγότερη ευκρίνεια ώστε να φαίνεται η Φοβεροσκουφίτσα. Αρχικά, ακούγεται η αφηγήτρια και στη συνέχεια η Φοβεροσκουφίτσα να γελάει. Ταυτόχρονα, εισάγεται και

το εικονίδιο του γέλιου με «μεγέθυνση και στροφή» σε επανάληψη (3 φορές).

Διαφάνεια 13^η:



Και όχι μόνο ξέσπασε σε γέλια, αλλά του άρπαξε και μέσα από τα χέρια το καλάθι με το κολατσιό του κι έφυγε τρέχοντας.

Εικόνα 9 Διαφάνεια 13^η

Ερευνητική δράση:

Σε αυτή τη διαφάνεια, βλέπουμε ότι η συμπεριφορά της Φοβεροσκουφίτσας συνεχίζεται και μάλιστα έρχεται η αποκορύφωσή της καθώς πάει ένα βήμα παρακάτω και παίρνει το καλάθι του Λυκοτοσοδούλη, φεύγοντας με χαμόγελο και ικανοποίηση. Γίνεται αναφορά στην απουσία αρνητικών συνεπειών ή τιμωρίας για τη Φοβεροσκουφίτσα, με αποτέλεσμα η επιθετική της συμπεριφορά να συνεχίζεται ενώ, ταυτόχρονα, η στάση της παραμένει ασύμμετρη και ανισόρροπη, κάτι που φαίνεται ακόμα και στην εικονογράφηση.

Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Σε αυτή τη διαφάνεια υπάρχει πολλαπλή κίνηση των αντικειμένων που βγαίνουν με τη σειρά από το καλάθι. Στην αρχή αναπηδά αριστερά η ντομάτα, στη συνέχεια η μπαγκέτα ανεβαίνει γραμμικά προς τα πάνω και τέλος το κασέρι φεύγει καμπυλωτά αριστερά και πάνω. Ταυτόχρονα, γίνεται η αφήγηση της ιστορίας ενώ στο τέλος ακούγεται η Φοβεροσκουφίτσα να τραγουδάει χαρούμενη. Το χορταράκι και το καλάθι επιλέχθηκαν από το Ppt και στη συνέχεια επεξεργάστηκαν.

Διαφάνεια 14η :

Πώς πιστεύεις ότι αισθάνεται η Φοβεροσκουφίτσα που πήρε το καλάθι από τον Λυκοσοδούλη;



Εικόνα 10 Διαφάνεια 14^η

Ερευνητική δράση:

Τα νήπια πρέπει να διαλέξουν πώς αισθάνεται η Φοβεροσκουφίτσα με την κίνηση της, να πάρει το καλάθι από το λυκάκι. Δείχνει μια κίνηση υπεροχής και αυτό της φέρνει ανάλογα αισθήματα. Ο χαρακτήρας έχει άλλη μορφή σε σχέση με την ιστορία για να μπορέσουν τα παιδιά να γενικεύσουν τα αισθήματα του θύτη όταν πειράζει το θύμα, ανεξάρτητα από το πρόσωπο.

Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Η ροή της αφήγησης σταματάει για να υπάρξει διάδραση με τους μαθητές ενώ δίνεται η ερώτηση μέσα από ηχογραφημένο μήνυμα. Οι φατσούλες της χαράς και της λύπης διαδέχονται η μία την άλλη, καλύπτοντας το πρόσωπο της Φοβεροσκουφίτσας κάθε φορά.

Διαφάνεια 15^η:



Εικόνα 11 Διαφάνεια 15^η

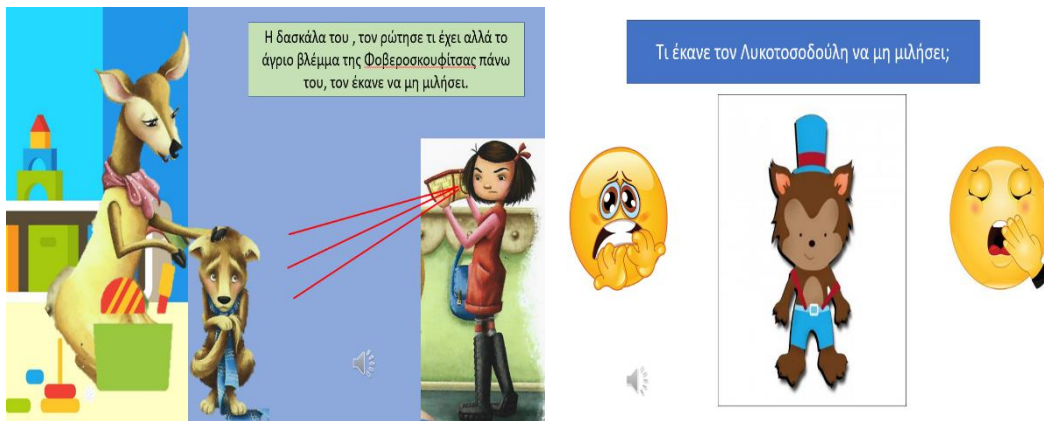
Ερευνητική δράση:

Για ακόμα μια φορά, αποτυπώνονται οι συνέπειες των κινήσεων της Φοβεροσκουφίτσας απέναντι στον Λυκοτοσοδούλη. Τα συναισθήματά του είναι ξεκάθαρα και το βλέπουν ξανά τα νήπια, μπαίνοντας στη θέση του. Ταυτόχρονα, τα φέρνει αντιμέτωπα με πρακτικά θέματα όπως η «επιβίωση» (φαγητό) αλλά και η ντροπή.

Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Το δέντρο είναι το ίδιο που χρησιμοποιήθηκε και στις διαφάνειες 4 και 12. Ο χαρακτήρας σκαναρίστηκε και τροποποιήθηκε ώστε να ταιριάζει με το φόντο. Ακούγεται ηχογραφημένη η αφήγηση της ιστορίας, ενώ η εικόνα της φατσούλας έρχεται με εφέ σπιράλ από τα εικονίδια του ppt όπως και το συννεφάκι. Και στις δύο περιπτώσεις, μέσα στα δύο εικονίδια έγινε εισαγωγή νέας εικόνας για την ενίσχυση της διαφάνειας.

Διαφάνεια 16^η – 17^η:



Εικόνα 12 Διαφάνειες 16^η -17^η

Ερευνητική δράση:

Σε αυτή τη διαφάνεια (16^η) φαίνεται κι άλλη πτυχή του εκφοβισμού, αυτή του φόβου να μιλήσει το θύμα γι' αυτά που περνάει. Το λυκάκι, με τον βλέμμα της Φοβεροσκουφίτσας στραμμένο πάνω του, διστάζει να εκφραστεί και τα νήπια, καλούνται να αναγνωρίσουν αυτή τη στάση του Λυκοτοσοδούλη. Στόχος είναι να φανεί και αυτή η πλευρά του Bullying για να ξέρουν, τι συναισθήματα μπορούν να προκύψουν σε ανάλογη περίπτωση και πώς μπορούν να αντιμετωπίσουν.

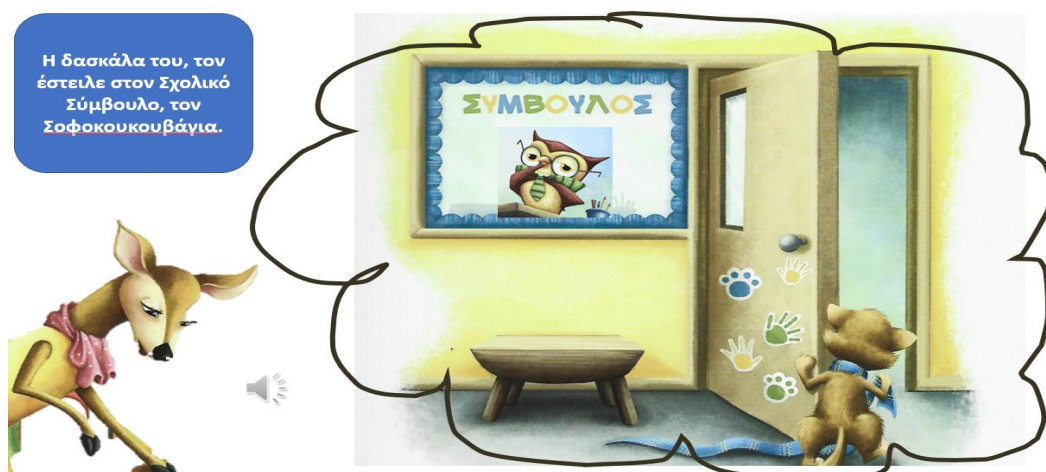
Στη 17^η διαφάνεια, τα νήπια πρέπει να αναδείξουν τα αισθήματα του Λυκοτοσοδούλη. Ο χαρακτήρας της εικόνας έχει για ακόμη μια φορά άλλη μορφή σε σχέση με την ιστορία, για να μπορέσουν τα παιδιά να γενικεύσουν τα αισθήματα του θύματος, ανεξάρτητα από το πρόσωπο.

Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Οι χαρακτήρες σε αυτή τη διαφάνεια (16^η) μεταφέρονται σε σχολική αίθουσα, εικόνα που προστέθηκε από τις επιλογές εικόνων του Ppt. Ο ήχος είναι ηχογραφημένος και ακούγονται αφηγήτρια και λυκάκι. Οι γραμμές ως επέκταση του βλέμματος της Φοβεροσκουφίτσας είναι από το αποθετήριο του ppt με τα σχήματα και αναβοσβήνουν 5 φορές.

Στην επόμενη διαφάνεια (17^η) η ροή της αφήγησης σταματάει για να υπάρξει διάδραση με τους μαθητές ενώ δίνεται η ερώτηση μέσα από ηχογραφημένο μήνυμα.

Διαφάνεια 18^η:



Εικόνα 13 Διαφάνεια 18^η

Ερευνητική δράση:

Η αρχή της λύσης δίνεται από ένα πρόσωπο τόσο κοντινό στον μαθητή, όπως είναι η δασκάλα του, η οποία προτρέπει τον Λυκοτοσοδούλη να απευθυνθεί στον σύμβολο του σχολείου. Μέσα από τις επιλογές του Λυκοτοσοδούλη να ζητήσει βοήθεια από τους γονείς τους και τους δασκάλους τους, δίνει στα νήπια την εικόνα ότι οι κοντινοί μας άνθρωποι είναι αυτοί που μπορούν να μας προστατέψουν και να μας καθοδηγήσουν, στοιχείο που συζητιέται στην ολομέλεια της ομάδας.

Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Σε αυτή τη διαφάνεια το φόντο δανείζεται από το βιβλίο με ταυτόχρονη χρήση του "σχεδίου" για τη δημιουργία ενός σύννεφου. Η λέξη «σύμβουλος» κινείται προς τα έξω με το εφέ «μεγέθυνση». Κι εδώ, έχει γίνει εισαγωγή ήχου με αφήγηση της ιστορίας.

Διαφάνεια 19^η - 20^η :



Εικόνα 14 Διαφάνειες 19^η -20^η

Ερευνητική δράση:

Η λύση δόθηκε από τον σύμβουλο του σχολείου. Είναι τόσο σίγουρος που χαμογελάει, στοιχείο που καλούνται να συλλάβουν τα νήπια ώστε να νιώσουν σιγουριά. Ποια είναι όμως η συμβουλή που έδωσε ο Σοφοκουκουβάγιας; Τα παιδιά, προτείνουν τη δική τους λύση, αυτή που για εκείνα να έλυνε το πρόβλημα και που ίσως να υιοθετούσαν αν ήταν στη θέση του Λυκοτοσοδούλη, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική τους σκέψη.

Η αποφασιστικότητα, η επιμονή και το θάρρος του Λυκοτοσοδούλη να αντιμετωπίσει τη Φοβεροσκουφίτσα, αυξάνει την αυτοεκτίμηση του κάτι που βοηθάει και τα παιδιά που έχουν ταυτιστεί μαζί του, να νιώσουν ανάλογα συναισθήματα.

Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Στην 19^η διαφάνεια, συνεχίζεται η αφήγηση μέσω ήχου ενώ οι εικόνες μένουν στάσιμες και μόνο το θαυμαστικό κουνιέται με εφέ σπινάλ μέσα στο συννεφάκι που επιλέχθηκε από τα σχήματα του λογισμικού.

Στην 20^η διαφάνεια, η ροή της αφήγησης σταματάει για να υπάρξει διάδραση με τους μαθητές, το ερωτηματικό κινείται σε σπειροειδή μορφή, ενώ δίνεται η ερώτηση μέσα από ηχογραφημένο μήνυμα

Διαφάνεια 21^η-22^η :

Την επόμενη φορά που Φοβεροσκουφίτσα πήγε να τρομάξει τον Λυκοτοσοδούλη στο δάσος, εκείνος όχι μόνο δεν έκλαψε, αλλά της χαμογέλασε πλατιά..
Η Φοβεροσκουφίτσα, δεν καταλάβαινε τι συμβαίνει κι άρχισε να αναρωτιέται:
«Σε εμένα χαμογέλας; Που βλέπεις το αστείο;»



Ο Λυκοτοσοδούλης χαμογέλασε ακόμα πιο πλατιά..
Τότε η Φοβεροσκουφίτσα, κατέβασε το κεφάλι της, έδωσε πίσω το καλάθι στον Λυκοτοσοδούλη και ζήτησε συγγνώμη..



Εικόνα 15 Διαφάνειες 21^η -22^η

Ερευνητική δράση:

Το λυκάκι, την επόμενη φορά που βλέπει τη Φοβεροσκουφίτσα, αντί να το βάλει στα πόδια, της χαμογέλαει πλατιά. Η Φοβεροσκουφίτσα στην αρχή σαστίζει και δεν πιστεύει αυτό που βλέπει, ενώ κρίνει από τη δική της τη συμπεριφορά και νομίζει ότι την κοροϊδεύει. Η δειλή και κάπως φοβισμένη υποχώρηση της Φοβεροσκουφίτσας, μπροστά στο αφοπλιστικό χαμόγελο του Λυκοτοσοδούλη, την κάνει να μαλακώσει, να σκύψει το κεφάλι και τελικά να δώσει το καλάθι πίσω και ζητήσει συγγνώμη.

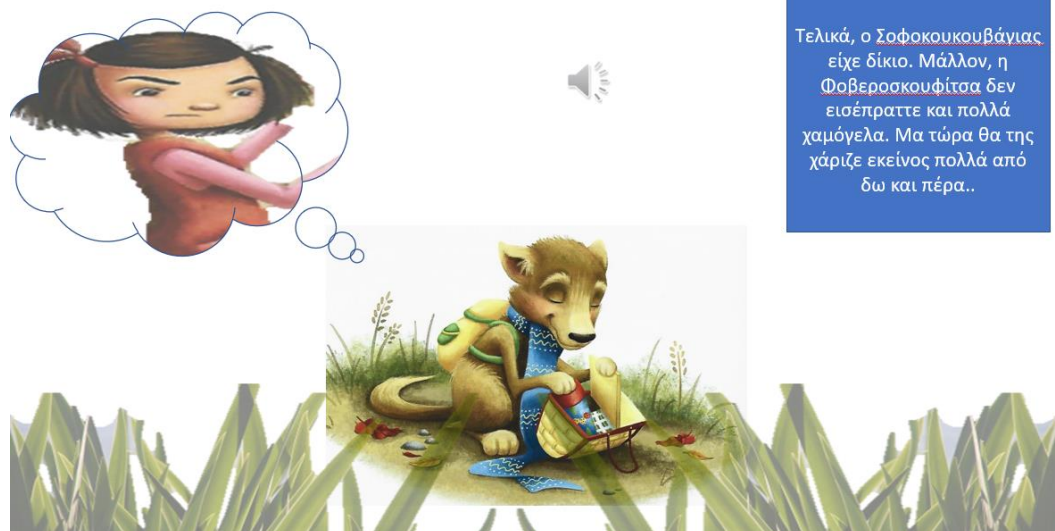
Τα νήπια, σε αυτό το σημείο, με την προτροπή την εκπαιδευτικού καλούνται να δώσουν τη δική τους ερμηνεία σε αυτές τις κινήσεις. Τι έκανε τη Φοβεροσκουφίτσα να αλλάξει στάση και μάλιστα να ζητήσει συγγνώμη; Γιατί αντέδρασε έτσι;

Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Στην 21^η διαφάνεια ακούγεται ο ηχογραφημένος ήχος της αφηγήτριας αλλά και της Φοβεροσκουφίτσας. Στη συνέχεια εμφανίζεται με εφέ "λωρίδες" μια εικόνα με χαμόγελο που επιλέχθηκε και επεξεργάστηκε από το αποθετήριο του ppt κι έπειτα κινείται προς τη Φοβεροσκουφίτσα τοξωτά.

Στην επόμενη διαφάνεια, έπειτα από τη φωνή της αφηγήτριας και της Φοβεροσκουφίτσας, κινείται γραμμικά το καλάθι προς τον Λυκοτοσοδούλη.

Διαφάνεια 23^η:



Εικόνα 16 Διαφάνεια 23^η

Ερευνητική δράση:

Η απάντηση έρχεται ως επιβεβαίωση στα όσα λένε τα παιδιά στη διαφάνεια 23. Η έλλειψη αγάπης και αποδοχής έκανε τη Φοβεροσκουφίτσα να φέρεται σκληρά και να αποζητά την προσοχή με αυτόν τον τρόπο. Η μοναξιά που φαίνεται να βιώνει εξηγεί γιατί το καλό κοριτσάκι του κλασικού παραμυθιού μετασηματίστηκε σε παιδί που εκφοβίζει. Είναι κάτι που δίνει τροφή για συζήτηση μέσα στην τάξη, καθώς πρέπει να κατανοήσουν ότι για την επιθετική συμπεριφορά πάντα υπάρχει λόγος κι ότι ανάλογα με τον λόγο, υπάρχει και η λύση.

Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Κι αυτή η διαφάνεια ακολουθεί την ίδια λογική με τις παραπάνω και το γκαζόν υιοθετήθηκε από τις εικόνες που έχει το ppt. Η ηχογράφηση ακούγεται πρώτα κι έπειτα κινείται το συννεφάκι που ταλαντώνεται. Μέσα στο συννεφάκι προστέθηκε εικόνα αρχείου (από το βιβλίο).

Διαφάνεια 24η:



Εικόνα 17 Διαφάνεια 24^η

Ερευνητική δράση:

Το τέλος της ιστορίας έφτασε και μαζί με αυτό έφτασε η κάθαρση. Ο λυκάκι φαίνεται ευχαριστημένο και αφήνει σπόρους ελπίδας για ένα ευτυχισμένο μέλλον. Η μεγάλη αξία του χαμόγελου που χάρισε και θα εξακολουθεί να χαρίζει στην Φοβεροσκουφίτσα, δείχνει την κυριαρχία της ψυχικής δύναμης έναντι της σωματικής. Επικράτησε το θάρρος και η καλοσύνη που απορρέουν από εσωτερικό αγώνα και σκέψη, πάνω στην ακατέργαστη θρασυδειλία και τη σκληρότητα. Γίνεται κατανοητό ότι οι πράξεις μας είναι υπό τον έλεγχο μας, επομένως είναι στο χέρι μας να αλλάξουμε προς το καλύτερο καθώς τίποτα δεν είναι προδιαγεγραμμένο. Η νίκη του Λυκοτοσοδούλη με το χαμόγελο, διαβεβαιώνει το παιδί ότι μπορεί και το ίδιο να τα καταφέρει και ότι στις δυσκολίες και τα προβλήματα υπάρχει πάντα ελπίδα.

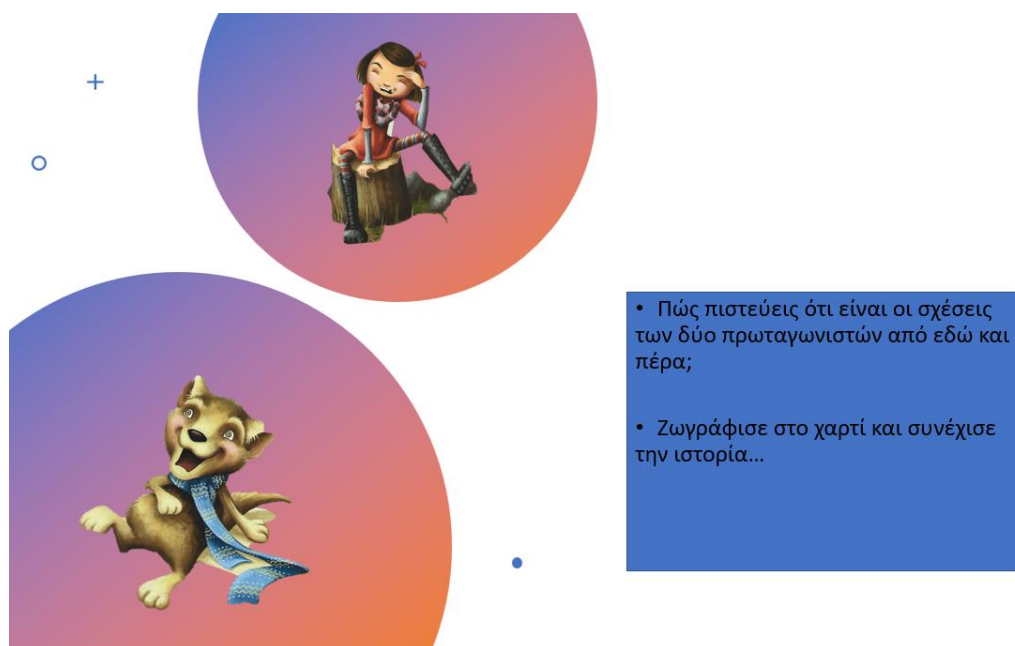
Τα νήπια, παίρνουν για ακόμα μια φορά το φύλλο εργασίας που είχαν αποτυπώσει προηγουμένως τα αισθήματα του Λυκοτοσοδούλη και της Φοβεροσκουφίτσα και καλούνται ξανά να ζωγραφίσουν τα συναισθήματά τους. Άραγε έχουν διαφορά; Κάθε παιδί αποτυπώνει την άποψή του (παράρτημα 3).

Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Στη διαφάνεια 24, για φόντο τοποθετήθηκε εικόνα από το ppt με θέμα το δάσος και η

κίνηση γίνεται διαγώνια προς τα πάνω δεξιά, ακολουθώντας το ίδιο μοτίβο που υπήρχε στην πρώτη διαφάνεια, κλείνοντας έτσι έναν κύκλο.

Διαφάνεια 26^η:



Εικόνα 18 Διαφάνεια 26^η

Ερευνητική δράση:

Για ακόμα μια φορά, η συμμετοχή των παιδιών φαίνεται να είναι πολύτιμη καθώς αυτή τη φορά θα προσπαθήσουν να δώσουν τη δική τους συνέχεια στις σχέσεις των δυο πρωταγωνιστών. Πώς θα είναι από δω και πέρα ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα; Τι σχέσεις θα έχουν; Τα νήπια, σε κατάλληλα διαμορφωμένο χαρτί (παράρτημα 4), θα αποτυπώσουν μέσα από ζωγραφιές τις ιδέες τους, οι οποίες θα μπουν ως συνέχεια της ιστορίας, ενώ μέσα από ηχογραφημένα μηνύματα, θα δώσουν πνοή στους χαρακτήρες τους. Η ιστορία θα ακουστεί από την αρχή και αυτή τη φορά, το τέλος θα είναι των παιδιών. Στόχος της δραστηριότητας είναι η εμπέδωση των όσων ειπώθηκαν, η ανάπτυξη της φαντασίας και η ενεργή συμμετοχή των νηπίων με τον ψηφιακό κόσμο.

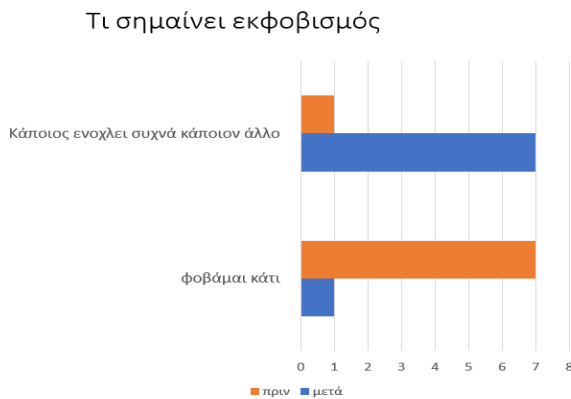
Ψηφιακή αφήγηση-Επεξεργασία:

Η ιστορία έφτασε στο τέλος της και σε αυτή τη διαφάνεια οι πρωταγωνιστές εμφανίζονται ο κάθε ένας σε δικό του κύκλο, μια επιλογή που προτάθηκε από το ppt

στο κομμάτι της σχεδίασης. Δεν υπάρχει κάποια κίνηση σε αυτή τη διαφάνεια, μόνο η φωνή της αφηγήτριας.

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1 Ανάλυση δεδομένων μέσα από ερωτηματολόγια



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1 ΟΡΙΣΜΟΣ

Ένα σημαντικό και ουσιώδες αποτέλεσμα φαίνεται στο παραπάνω γράφημα που αποτυπώνει την αλλαγή στην αντίληψη που είχαν και έχουν τα νήπια πριν και μετά τη δράση μας. Βλέπουμε λοιπόν, ότι τα παιδιά πριν από την παρουσίαση της ψηφιακής αφήγησης δε γνώριζαν τη σημασία της έννοιας «εκφοβισμός» με αναλογία 7/8 (87,5%) ενώ μετά την ολοκλήρωσή της,

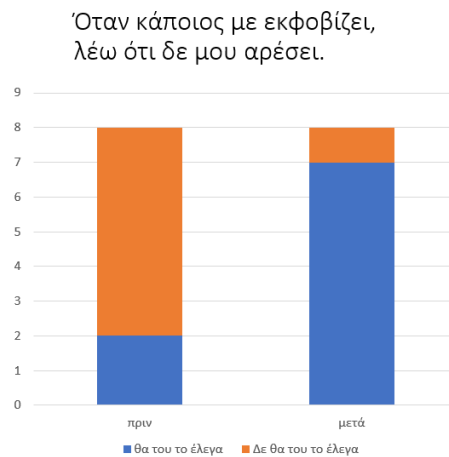
μόνο 1/8 (12,5%) απάντησε ότι δεν αντιλαμβάνεται τη σημασία του όρου.

Αντίθετα με τα παραπάνω, τα παιδιά υποστήριζαν από την αρχή, με αναλογία 5/8 (62,5%), ότι σε περίπτωση που υποστούν κάποιο είδους πείραγμα από άλλο παιδί, θα απευθυνόντουσαν άμεσα σε πρόσωπο εμπιστοσύνης. Μετά τις εκπαιδευτικές δράσεις, η αναλογία ανέβηκαν σε 8/8 (100%).



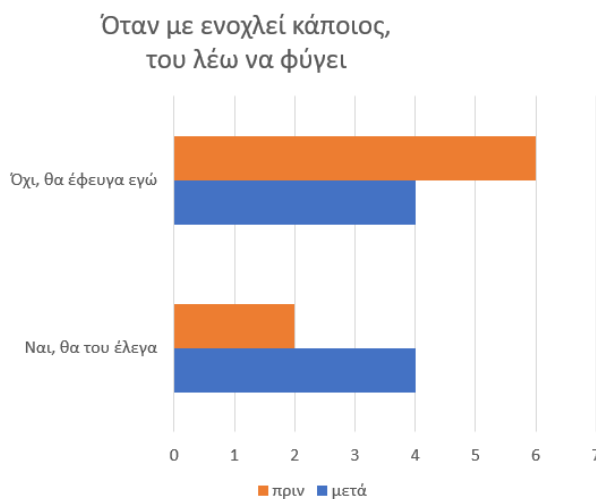
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2 ΑΠΕΥΘΥΝΟΜΑΙ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟΝ

Ενδιαφέρον έχουν, οι στάσεις των παιδιών σε ότι αφορά την κατά μέτωπο αντιμετώπιση του θύτη. Πριν από την εκπαιδευτική μας δράση τα παιδιά θα φοβόντουσαν να πουν στον θύτη ότι δεν τους αρέσει αυτό που κάνει, καθώς, μόνο 3/8 (37,5%) θα το έλεγαν. Αντίθετα, μετά τη δράση μας η αναλογία αυξήθηκε και μόνο 1/8 (12,5%) δε θα το έλεγε.



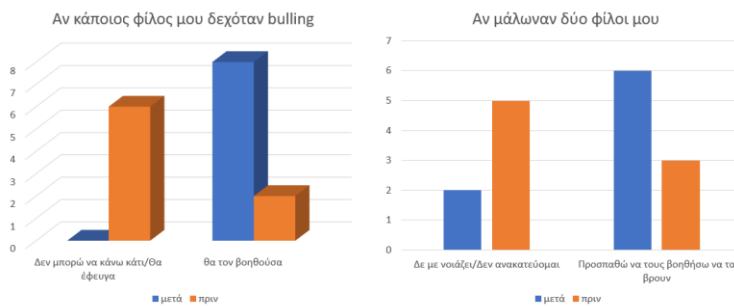
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3 ΜΙΛΑΩ ΟΤΑΝ ΜΕ ΕΝΟΧΛΟΥΝ

Σε ότι αφορά την πιο ενεργή στάση των νηπίων απέναντι στο θύτη, όπως το να του ζητήσουν να φύγει, βλέπουμε ότι τα παιδιά τόσο πριν τη δράση όσο και μετά, διστάζουν. Αντίθετα, φαίνεται ότι προτιμούν να φύγουν τα ίδια.



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4 ΖΗΤΑΩ ΝΑ ΦΥΓΕΙ

Σε σχέση με τη στάση που κρατούν όταν ο φίλος τους «κινδυνεύει», πριν την ψηφιακή αφήγηση τα παιδιά δήλωσαν ότι δε θα μπορούσαν να κάνουν κάτι και θα προτιμούσαν



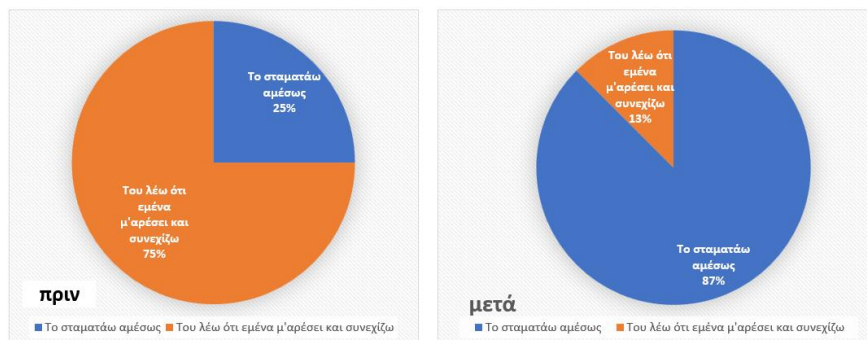
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5 ΟΤΑΝ ΒΛΕΠΩ ΟΤΙ

να φύγουν, με αναλογία 6/8 (75%), ενώ μετά την αφήγηση, όλα τα παιδιά 8/8 (100%) δήλωσαν ότι θα προσπαθούσαν να τον βοηθήσουν. Ακόμα,

μετά την εκπαιδευτική δράση φάνηκε ότι θα προσπαθούσαν να κατευνάσουν τα πνεύματα σε περίπτωση που μαλώσουν δύο φίλοι μεταξύ τους με αναλογία 6/8 (75%).

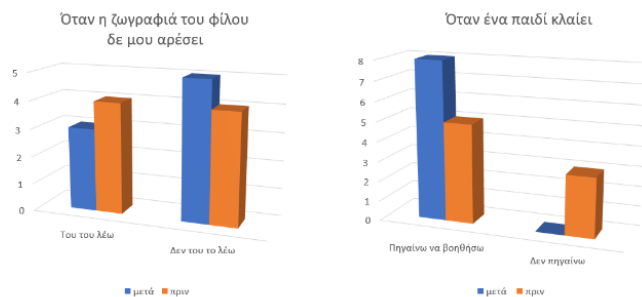
Για τη στάση που κρατάνε τα παιδιά όταν οι ίδιοι κάνουν κάτι που ενοχλεί τους άλλους ή που τα φέρνει αντιμέτωπους με τα συναισθήματα των άλλων, τα νήπια φαίνεται να

Όταν κάνω κάτι που δεν αρέσει στον φίλο μου



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6 ΟΤΑΝ ΚΑΝΩ ΕΓΩ ΚΑΤΙ

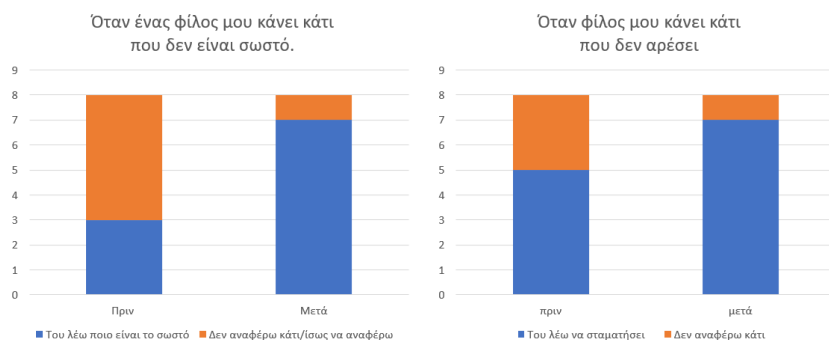
άλλαξαν άποψη σε σχέση με την αρχική τους απάντηση και το pre test. Έτσι, όταν αντιλαμβάνονται ότι αυτό που κάνουν δεν αρέσει στον φίλο τους, ενώ στην αρχή είχαν απαντήσει μόνο 1/8 (12,5%) ότι θα σταματούσαν αμέσως αυτό που έκαναν, στο prop test η αναλογία αυξήθηκε σε 7/8 (87,5%).



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7 ΤΙ ΚΑΝΩ ΟΤΑΝ

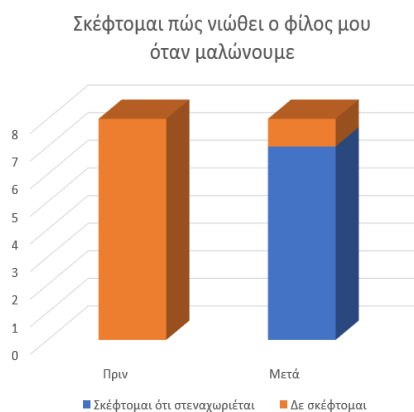
Σε ότι αφορά τις κινήσεις που θα κάνει το νήπιο σε περίπτωση που ένας φίλος του εμφανίσει παραβατική συμπεριφορά, φαίνεται ότι θα δώσουν το παρόν, ειδικά αν κρίνουμε από τα prop test.

Πριν τη δράση τα παιδιά, είχαν μια πιο ουδέτερη στάση ενώ μετά τις δράσεις, τα νήπια, ενεργοποιούνται περισσότερο, δίνοντας σημάδια συναισθηματικής ωριμότητας.



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8 ΟΤΑΝ ΕΝΑΣ ΦΙΛΟΣ ΜΟΥ

Ακόμα, σημαντικό να αναφερθεί ότι επιτεύχθηκε και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης έτσι όπως φάνηκε από τα ερωτηματολόγια, καθώς σε ερώτηση για το αν σκέφτονται τα συναισθήματα του φίλου τους όταν μαλώνουν, τα ποσοστά στα prop test αυξήθηκαν σε σχέση τα pre test. Έτσι, ενώ στην αρχή κανένα παιδί δεν απάντησε ότι σκέφτεται τον άλλο όταν μαλώνει μαζί του, η αναλογία μετά τις δράσεις ανέβηκε στα 7/8 (87,5%).



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9 ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΤΟΝ ΦΙΛΟ ΜΟΥ

Τέλος, για τη σύγκριση των δύο ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν πριν και μετά τη δράση, χρησιμοποιήθηκε το Wilcoxon signed-rank test το οποίο είναι ένα μη παραμετρικό τεστ που βοηθάει στη σύγκριση των αποτελεσμάτων. Αυτό που διακρίνουμε από τον πίνακα είναι στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο τιμών καθώς το $p=0,014$.

		Statistic	df	p	
A	B	Student's t	-8.33	7.00	< .001
		Wilcoxon W	0.00		0.014

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 10 ΣΣΠΣ

6.2 Ανάλυση δεδομένων μέσα από την παρατήρηση

Η αρχική προσέγγιση που έγινε στα παιδιά μέσα από την πρώτη διαφάνεια, φάνηκε να μην κάνει τους μαθητές να υποψιάζονται τον λόγο για το οποίο το λυκάκι δεν ήθελε να πάει σχολείο. Οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά βασίστηκαν μόνο πάνω στην εικόνα που έβλεπαν. Τα νήπια εντόπισαν τη δυσκολία που μπορεί να αντιμετώπιζε ο Λυκοτοσοδούλης στο να περάσει τα κάγκελα του σχολείου ή στην κλειδωμένη πόρτα του, ενώ κάποιοι αναφέρθηκαν στο πυκνό δάσος και στο σκοτάδι που μπορεί να επικρατεί.

Η αποσαφήνιση έγινε στη δεύτερη διαφάνεια, αλλά τα παιδιά συνέχισαν να μην έχουν πλήρη εικόνα για το τι συμβαίνει, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι δεν έχουν πρότερη γνώση του θέματος. Στην τρίτη διαφάνεια, που αναφέρεται ότι η Φοβεροσκουφίτσα πειράζει τον Λυκοτοσοδούλη, αρχίζουν να αχνοφαίνονται περισσότερο οι απόψεις των παιδιών. Η ερμηνεία τους για τη λέξη «πειράζω» είχε να κάνει με κάτι προσωρινό και σίγουρα όχι σωματικό. Τα παιδιά δεν μπόρεσαν να αναφερθούν σε προσωπικά βιώματα καθώς δεν είχαν παρόμοιες εμπειρίες.

Ο όρος bullying ήρθε αμέσως μετά, τόσο στα ελληνικά όσο και στα αγγλικά. Τα νήπια δεν τον γνώριζαν πέρα από ένα παιδάκι που το είχε ακούσει γιατί είχε ένα φίλο που αντιμετώπισε τέτοιου είδους συμπεριφορές, κάτι που φάνηκε και στο Pre test. Τα νήπια άκουγαν με μεγάλη προσοχή τη συζήτηση και έλεγαν τη γνώμη τους, κυρίως για το πώς αισθάνονται που περνάει ο λυκάκι αυτά τα πράγματα: «Δε μου αρέσει αυτό που κάνει στον λύκο», «Δεν τον αφήνει σε ησυχία», «Δεν είναι ωραίο αυτό», ενώ τρία παιδιά στάθηκαν στο πώς τραβάει η Φοβεροσκουφίτσα την ουρά του Λυκοτοσοδούλη και πώς κουνιέται στην εικόνα. Στη διαφάνεια 6, τα νήπια απάντησαν ομόφωνα ότι ο Λυκοτοσοδούλης είναι στεναχωρημένος, κάτι που αποτυπώθηκε και στο χαρτί. Βέβαια, όταν ήρθε η στιγμή να ζωγραφίσουν τα αισθήματα της Φοβεροσκουφίτσας, ένα παιδί κοντοστάθηκε και δεν ήξερε τι να κάνει γιατί «Δεν ξέρω πώς αισθάνεται η Φοβεροσκουφίτσα με αυτά που κάνει».

Η ροή της αφήγησης συνεχίζεται και τα παιδιά με μεγάλη πρόθεση βοήθησαν το λυκάκι να διαλέξει σε ποιον θα πρέπει να απευθυνθεί. Τα 6 από τα 8 παιδιά είχαν σαν πρώτη επιλογή τη μαμά και τα υπόλοιπα δυο, τον μπαμπά. Έγινε συζήτηση για το τι πρέπει να κάνουμε αν μας τύχει κάτι παρόμοιο και το σύνολο των παιδιών είπαν ότι θα απευθυνθούν στους γονείς τους κάτι που αποτυπώνεται και στα ερωτηματολόγια. Στο pre test 5 από τα 8 παιδιά θα πήγαιναν αμέσως να το πουν στους γονείς τους ενώ στο prog test, το 100% των συμμετεχόντων.

Στη σκηνή που το λυκάκι συζητάει με τη μαμά του όσο πλένεται, 7/8 παιδιά ενθουσιάστηκαν και σχολίασαν τις μπουρμπουλήθρες, ενώ όταν η Φοβεροσκουφίτσα πέταξε το βελανίδι στο λυκάκι ένα παιδί απευθύνθηκε στο άλλο και είπε *«Δες τι το κάνει πάλι το καημένο το λυκάκι»*, κι ένα άλλο είπε *«Θα πάει στον μπαμπά του»* που όμως όταν είδε ότι κι ο μπαμπάς δεν το βοήθησε, κατέβασε το κεφάλι του. Σε αυτό το σημείο σταθήκαμε γιατί είναι σημαντικό να καταλάβουν τα νήπια ότι ακόμα κι αν υπάρξει κάποια στιγμή μια αποτυχία ή απογοήτευση, δεν τα παρατάμε.

Την ώρα που η Φοβεροσκουφίτσα παίρνει το καλάθι του Λυκοτοσοδούλη, ακούστηκαν από τα παιδιά φράσεις όπως *«Ωχ όχι»*, *«Κρίμα το λυκάκι»*, στοιχεία ταύτισης με τον πρωταγωνιστή και φυσικά ένδειξη ενσυναίσθησης. Τα παιδιά παρ' όλο που φάνηκε ότι δεν έχουν υπάρξει σε θέση του θύτη, έδειξαν να καταλαβαίνουν τα αισθήματα κυριαρχίας και χαράς της Φοβεροσκουφίτσας. Είναι κάτι που όπως είπαν το *«είδαν στο πρόσωπό της»* και το *«άκουσαν στο τραγούδι που τραγουδούσε»*.

Το λυκάκι μένει μόνο του στο δάσος αλλά *«μαζί του»* είναι και τα νηπιάκια που συμπάσχουν. Τα παιδιά έμειναν κυρίως στην έλλειψη φαγητού κι όχι στο αίσθημα ντροπής για το πως θα μιλήσει στους γονείς του, ίσως γιατί όπως προ είπαμε, τα παιδιά θα απευθυνόντουσαν στους γονείς τους σε ανάλογη περίπτωση.

Στη σκηνή όπου ο Λυκοτοσοδούλης φοβήθηκε να μιλήσει στη δασκάλα του σχολιάστηκε από τα παιδιά ότι το έκανε γιατί *«ντρεπόταν»*, *«ένιωθε τρόμο»*, *«φοβόταν»*, *«τον κοιτούσε η Φοβεροσκουφίτσα»*. Κατάλαβαν, επομένως, ότι αυτό που κάνει το θύμα να μη μιλάει είναι η ανασφάλεια και ο φόβος του για τον θύτη. Η συζήτηση επεκτάθηκε στη διέξοδο που έδωσε η δασκάλα του να πάει να μιλήσει στον σύμβουλο του σχολείου. Για άλλη μια φορά, ειπώθηκε η σημασία του να μιλάς σε κάποιον δικό σου άνθρωπο, είτε γονέα είτε δάσκαλο, γι' αυτά που σε απασχολούν.

Ο Σοφοκουκουβάγιας ήρθε για να δώσει τη λύση, μια λύση που δεν ακούγεται από την αρχή γι' αυτό και δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να πούνε τι θα πρότειναν εκείνοι στον φίλο τους. *«Να δείξει ότι είναι θυμωμένος»*, *«Να την πειράζει κι αυτός»* και *«Να φύγει*

μακριά του», είναι μερικές από τις ιδέες που ακούστηκαν.

Η απάντηση για τη συμβουλή του Σοφοκουκουβάγια δόθηκε στην επόμενη διαφάνεια όπου τα νήπια αντίκρυσαν ένα μεγάλο χαμόγελο. Στην αρχή, 3 από τα 8 παιδιά, δεν κατάλαβαν γιατί το λυκάκι της χαμογελούσε αλλά συνεχίζοντας την ιστορία και βλέποντας ότι αυτή η κίνησή του μαλάκωσε τη Φοβεροσκουφίτσα, κατάλαβαν γιατί το Λυκάκι θα της έδινε πλέον πολλά χαμόγελα. Η ιστορία τελείωσε, όμως, μια ακόμα συζήτηση άρχισε αφού έγινε προσπάθεια να φανεί ότι η αγάπη και η προσοχή που παίρνουμε σε μικρή ηλικία, μας βοηθάει να είμαστε κι εμείς πιο χαρούμενοι αλλά και ευγενικοί.

Για άλλη μια φορά, μοιράστηκε το φύλλο εργασίας στα παιδιά για να αποτυπώσουν πλέον τα αισθήματα των πρωταγωνιστών τώρα που τελείωσε η ιστορία, με τη «χαρά» και την «ευτυχία» να επικρατεί στις ζωγραφίες όλων των παιδιών (και για τα δύο πρόσωπα), εκτός από ένα παιδάκι που ζωγράφισε τη Φοβεροσκουφίτσα λυπημένη «*Γιατί κατάλαβε*», όπως είπε «*τι έκανε στο λυκάκι τόσο καιρό και πώς αισθανόταν, κι έτσι λυπήθηκε*».

Η ιστορία συνεχίστηκε λίγο ακόμα αλλά αυτή τη φορά με τη συμμετοχή των παιδιών στην ψηφιακή αφήγηση. Τα νήπια ζωγράφισαν ατομικά, πώς φαντάζονται τις σχέσεις των δύο πρωταγωνιστών πλέον και οι εικόνες τους μπήκαν στην αφήγηση. Τα νήπια ενθουσιάστηκαν κι ανυπομονούσαν να δουν τη δική τους ζωγραφιά στην ψηφιακή αφήγηση. «*Ανυπομονώ να τη βάλουμε στον υπολογιστή*» έλεγαν συνέχεια και όλα περίμεναν. Μάλιστα, επειδή χρειάστηκε να έρθει η επόμενη μέρα για να δουν το αποτέλεσμα (καθώς οι ζωγραφίες έπρεπε να σκαναριστούν και να επεξεργαστούν), με το που είδαν τον υπολογιστή στην τάξη ρώτησαν πότε θα δουν τις ζωγραφίες τους και πότε θα κάνουν την ηχογράφιση «*Κυρία, σήμερα θα το κάνουμε; Τώρα;*». Τα παιδάκια αποτύπωσαν πολύ όμορφα τη σχέση των δύο παιδιών βάζοντάς τους να χορεύουν, να διαβάζουν, να παίζουν, να κρατιούνται χεράκι, να τραγουδάνε κ.α (παράρτημα 5).

Αυτό που τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν ότι οι ζωγραφίες τους «ζωντάνεψαν» καθώς δόθηκε κίνηση και εφέ σε αυτά που έκαναν «*Κυρία, εγώ είπα ότι διάβαζαν μαθηματικά, πώς βγήκαν οι αριθμοί απ' έξω;*», «*Κυρία, θα τρελαθώ*», «*Δεν το πιστεύω*», «*Δες πως είναι η ζωγραφιά μου*», ενώ σχολίασαν με ενθαρρυντικά λόγια αυτή τους τη συμμετοχή και ήθελαν να το ξαναδούν. Επιπλέον, κάθε φορά που τελείωνε την ηχογράφησή του το κάθε παιδί, πήγαινε με χαρά και χαμόγελο και το έλεγε στους συμμαθητές του «*Εγώ το έκανα*», «*Εγώ το είπα 2 φορές*», «*Κυρία, να το ξανακάνω;*».

6.3 Συνολικά αποτελέσματα

Μέσα από τα ερωτηματολόγια αλλά και τη παρατήρηση, είδαμε ότι τα παιδιά κατάλαβαν τη σημασία του όρου «bullying» ανέπτυξαν την ενσυναίσθηση τους και έμαθαν να αφογκράζονται, να κατανοούν και να εκφράζουν τα αισθήματα των άλλων. Η στάση απέναντι σε επεισόδια Bullying, φαίνεται να είναι πιο ενεργή και να μη φοβούνται να τα αντιμετωπίσουν, γεγονός που βασίζεται στην ενημέρωση για το θέμα, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους αλλά και της κριτικής τους σκέψης. Επιπλέον, δείχνουν να είναι κοντά στους φίλους τους, αν τους χρειαστούν, ενώ το ποσοστό της απάντησης των νηπίων ότι θα απευθυνθούν στους γονείς ή τους δασκάλους τους, σε περίπτωση εκφοβισμού, δεν χωράει περιθώριο αμφισβήτησης, γεγονός που σημαίνει ότι τα παιδιά θα νιώσουν συναισθηματική ανακούφιση.

Ιδιαίτερος σημαντικό, είναι να πούμε ότι τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον και διάθεση για συμμετοχή καθ' όλη τη διάρκεια της ψηφιακής αφήγησης, πράγμα που δεν συμβαίνει με την κλασική αφήγηση (διάβασμα παραμυθιών) καθώς κάθε φορά 3-4 παιδιά θα χασμουρηθούν κατά την ανάγνωση ή θα ξαπλώσουν κάτω στο πάτωμα και φυσικά, ποτέ δε θα ζητήσουν να το ξανά ακούσουν. Με την ψηφιακή αφήγηση από απλοί παρατηρητές και ακροατές έγιναν ενεργοί στη μάθηση ενώ ανέπτυξαν τον ψηφιακό γραμματισμό. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η αλληλεπίδραση που προσφέρει η ψηφιακή αφήγηση οδήγησε τα παιδιά να συμμετέχουν πιο πολύ, να εκφράσουν τις ιδέες τους προφορικά, να παράγουν μέσα από τη διαδικασία εμπλοκής με την ίδια την ιστορία και φυσικά να εξοικειωθούν δημιουργικά με την τεχνολογία. Η όλη δράση, είδαμε ότι έφερε προσμονή, ενδιαφέρον και έναυσμα για νέες συζητήσεις.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παραπάνω εκπαιδευτικής διαδικασίας, φαίνονται να ταυτίζονται με τον Robin (2016) όπου υποστηρίζει ότι το νηπιαγωγείο, είναι δυνατόν να επωφεληθεί από τα εναλλακτικά μονοπάτια μάθησης και να χρησιμοποιήσει την ψηφιακή αφήγηση για να ενισχύσει το έργο του εκπαιδευτικού καθώς ανοίγει αβίαστα δρόμους για συζητήσεις σε σοβαρά θέματα. Η ψηφιακή αφήγηση, συνέβαλε στο να ενημερωθούν οι μαθητές του νηπιαγωγείου για το φαινόμενο του εκφοβισμού και να ενδυναμώσει την ενσυναίσθηση των μαθητών, αφού αποδείχτηκε σε πολλά σημεία ότι τα παιδιά αφογκράστηκαν τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας και τα εξέφρασαν, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο και

παλιότερες έρευνες όπου υποστήριζαν ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα σημαντικό εργαλείο πρόληψης του bullying (Konstantopoulou et al., 2018). Τα παιδιά αντιλήφθηκαν και αποτύπωσαν -τόσο προφορικά όσο και γραπτά- τα συναισθήματα που προέκυψαν στους ήρωες της ιστορίας, μπήκαν για λίγο στη θέση τους κι εξέφρασαν τις σκέψεις τους. Με άλλα λόγια, αναγνώρισαν την ψυχολογική κατάσταση του θύματος αλλά και του θύτη, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την ενσυναίσθησή τους, βασικό στοιχείο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως υποστηρίζουν και οι Cole & Cole (2000).

Ακόμα, μέσα από τα σχόλια που έκαναν τα παιδιά πάνω στην ιστορία, έγινε αντιληπτό ότι κατανόησαν τον όρο του εκφοβισμού αλλά και τη στάση ανωτερότητας που κρατάει ο θύτης σε συνδυασμό με τη συνεχή επιθετική του συμπεριφορά απέναντι στο θύμα, στοιχεία που ανταποκρίνονται στον όρο που υποστηρίζει ο Olweus (1999) για τον εκφοβισμό. Παράλληλα, μέσα από τις επιλογές που έκαναν στο διαδραστικό κομμάτι της ψηφιακής αφήγησης, φάνηκε ότι τα νήπια ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη, καθώς, μπήκαν στη διαδικασία να εκτιμήσουν καταστάσεις, να αποφασίσουν και να δώσουν λύσεις σε αρκετά σημεία της ιστορίας ενώ την ίδια στιγμή, υπήρχε αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους συμμαθητές τους, ενισχύοντας τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, επιβεβαιώνονται για ακόμα μια φορά τα λεγόμενα του Robin (2006) αλλά και των Tsai, M.-K., Tseng, S.-S., & Weng, J.-F. (2011) μιας και συμφωνούν με τα ευρήματά της έρευνας.

Φάνηκε, λοιπόν, ότι τα παιδιά σταμάτησαν να είναι παθητικοί παρατηρητές κι έλαβαν πιο ενεργούς ρόλους, ανακαλύπτοντας οι ίδιοι σιγά σιγά τη μάθηση με εξαιρετικά αποτελέσματα. Έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της αφήγησης της ιστορίας, αλλά και της συζήτησης που προέκυψε, ενώ είχαν ενθουσιασμό για την εμπλοκή τους στη συνέχεια της ψηφιακής αφήγησης. Γίνεται, λοιπόν, ταύτιση με τους Σεραφείμ και Φεσάκη (2010), ότι η ψηφιακή αφήγηση τραβάει την προσοχή του εκπαιδευόμενου, βάζοντάς τον πιο δυναμικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης στην πρόληψη του εκφοβισμού, φάνηκε και από τα αποτελέσματα του Wilcoxon signed-rank test καθώς το p μεταξύ των δύο συγκρίσιμων τιμών είναι 0,014.

Καταλήγοντας, η ψηφιακή αφήγηση είναι σημαντικό μέσο για την ενημέρωση κατά του bullying και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, στα παιδιά του νηπιαγωγείου, αφού μπορεί να φέρει τα παιδιά σε κατάσταση προσομοίωσης, να τους τραβήξει το ενδιαφέρον αλλά και να τα βοηθήσει να αναπτύξουν δεξιότητες.

8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη βιβλιογραφία

- Alismail, H. A. (2015). *Integrate digital storytelling in education*. Journal of Education and Practice, 6(9), 126-129.
- Anderson, K. E (2010). *Storytelling*. doi.org/10.7282/T35T3HSK
- Brailas, A. (2021). *Digital storytelling and the narrative turn in psychology: Creating spaces for collective empowerment*. Global Journal of Community Psychology Practice, 12(4), 1-19.
- Brank, E. M., & Hoetger, L. A. & Hazen K.P. (2012) *Bullying*. Annual Review of Law Social Science, 8, 213-30.
- Costa, F. A., & Peralta, H. *ICT and Curriculum Innovation*.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). *Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence*. Early Childhood Education Journal, 40, 137-143.
- Drigas, A., & Kokkalia, G. (2014). *ICTs in kindergarten*. International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online), 9(2), 52.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). *Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions*. Developmental psychology, 27(3), 448. doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.448
- Ghory, S., & Ghafory, H. (2021). *The impact of modern technology in the teaching and learning process*. International Journal of Innovative Research and Scientific Studies, 4(3), 168-173. doi.org/10.53894/ijirss.v4i3.73
- Hardendorff, J. B. (1963). *Storytelling and the Story Hour*.
- Helgeland, A., & Lund, I. (2017). *Children's voices on bullying in kindergarten*. Early Childhood Education Journal, 45(1), 133-141.
- Henningsen, B. S., Ørngreen, R., & Lohmann, N. (2019). *Digital Storytelling in a youth and SoMe perspective—experiences from the project “Stories from the North”*. In Proceedings of the International Digital Storytelling Conference DST 2018 [21-23/09/2018]: Current Trends in Digital Storytelling: Research & Practices (pp. 196-201). National and Kapodistrian University of Athens.
- Humphrey, G., & Crisp, B. R. (2008). *Bullying affects us too: Parental responses to bullying at kindergarten*. Australasian Journal of Early Childhood, 33(1), 45-49. doi.org/10.1177/183693910803300108

- Jang, S., & Nam, K. Y. (2019). *Storytelling technique for building use-case scenarios for design development*. Philosophical Frameworks and Design Processes: Re: Research, Volume 2, 2, 139.
- Kirves, L., & Sajaniemi, N. (2012). *Bullying in early educational settings*. Early Child Care And Education in Finland (pp. 93-110) Routledge. doi: 10.1080/03004430.2011.646724
- Mantzoukas, S. (2004). *Issues of representation within qualitative inquiry*. Qualitative health research, 14(7), 994-1007.
- Moreira, H., Vagos, P., Pereira, J., Fonseca, A., Canavarro, M. C., & Rijo, D. (2020). *Psychometric properties of the Portuguese version of the cognitive emotion regulation questionnaire-kids version (CERQ-kids) among a sample of children and adolescents exposed to wildfires*. Current Psychology, 1-12. doi:10.1007/s12144-020-00778-1
- Papadimitriou, E., Kapaniaris, A., Zisiadis, D., & Kalogirou, E. (2013). *Digital storytelling in Kindergarten: An Alternative tool in children's way of expression*. Mediterranean Journal of Social Sciences, 4(11), 389. doi:10.5901/mjss.2013.v4n11p389
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). *Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten*. Journal of child psychology and psychiatry, 47(1), 45-57. doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x
- Questionnaire *The Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1980, 1983)
- Raja, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). *Impact of modern technology in education*. Journal of Applied and Advanced Research, 3(1), 33-35. doi.org/10.21839/jaar.2018.v3S1.165
- Reimer, K. J. (1996). *Emotion socialization and children's emotional expressiveness in the preschool context*. Arizona State University.
- Robin, B. R. (2008). *Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom*. Theory into practice, 47(3), 220-228. doi.org/10.1080/00405840802153916
- Robin, B. R. (2016). *The power of digital storytelling to support teaching and learning*. Digital Education Review, (30), 17-29.
- Roy, A. (2019). *Technology in teaching and learning*. International Journal of Innovation Education and Research, 7(4), 414-422.

- Sawyer, C. B., & Willis, J. M. (2011). *Introducing digital storytelling to influence the behavior of children and adolescents*. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(4), 274-283. doi.org/10.1080/15401383.2011.630308
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). *Reflections on investigating emotion in educational activity settings*. *Educational psychology review*, 18, 343-360.
- Shamsi, N. I., Andrades, M., & Ashraf, H. (2019). *Bullying in school children: How much do teachers know?*. *Journal of family medicine and primary care*, 8(7), 2395. doi: 10.4103/jfmpe.jfmpe_370_19
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). *Bullying in schools: Lessons from two decades of research*. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 1-9. doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7
- Soliman, D., Frydenberg, E., Liang, R., & Deans, J. (2021). *Enhancing empathy in preschoolers: A comparison of social and emotional learning approaches*. *The Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 64-76. doi.org/10.1080/20590776.2020.1839883
- *The Handling Bullying Questionnaire (HBQ)*
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). *Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade*. *Emotion*, 7(1), 77.
- Tsai, M. K., Tseng, S. S., & Weng, J. F. (2011). *A pilot study of interactive storytelling for bullying prevention education*. In *Edutainment Technologies. Educational Games and Virtual Reality/Augmented Reality Applications: 6th International Conference on E-learning and Games, Edutainment 2011, Taipei, Taiwan, September 2011. Proceedings 6* (pp. 497-501). Springer Berlin Heidelberg.
- Vernadakis, N., Avgerinos, A., Tsitskari, E., & Zachopoulou, E. (2005). *The use of computer assisted instruction in preschool education: Making teaching meaningful*. *Early Childhood Education Journal*, 33, 99-104.
- Wallbaum, T., Ananthanarayan, S., Borojeni, S. S., Heuten, W., & Boll, S. (2017, October). *Towards a tangible storytelling kit for exploring emotions with children*. In *Proceedings of the on Thematic Workshops of ACM Multimedia*

Ελληνική βιβλιογραφία

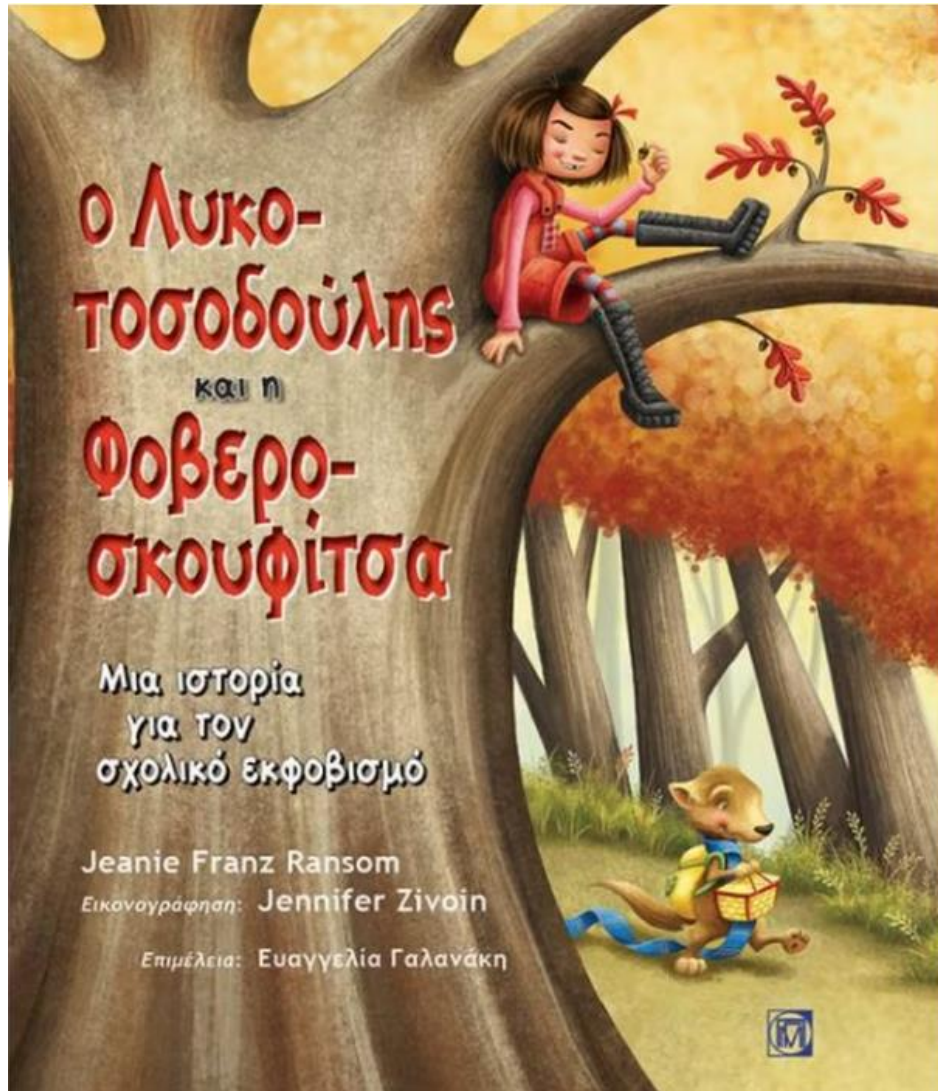
- Αναστασιάδου, Β. Κ. (2012). *Οι αφηγηματικές τεχνικές στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Βασιλοπούλου Α. (2019). *Αποτύπωση της Χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην Προσχολική Ηλικία* (Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής).
- Γκανάτσιου Καραγιάννη, Σ. (2022). *Διαπραγματεύσεις απόρριψης/αποδοχής συνομηλίκων στο παιχνίδι παιδιών προσχολικής ηλικίας* (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Δήμα Δ. (2019) *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση. Απόψεις και προσδοκίες* (Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής).
- Ευαγγέλου, Μ. (2021). *Η αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης στα Μαθηματικά της Δ' Δημοτικού. Διαιρώ με 10, 100, 1.000-Δεκαδικοί αριθμοί.* (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Ζαρκάδας, Ν. (2018). *Η δομή της Εκπαίδευσης μετά την ψηφιακή επανάσταση και οι προκλήσεις του μέλλοντος, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.* (Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης).
- Ηλιάδη, Σ. (2023). *Η χρήση της Ψηφιακής Αφήγησης ως εργαλείο μάθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.* (Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής).
- Θεοδότου, Ε. (2010). *Η τεχνολογία στην προσχολική εκπαίδευση: Θετική ή αρνητική πρακτική στη διαδικασία απόκτησης γνώσης; Προτάσεις για τη χρήση των ψηφιακών και διαδικτυακών εφαρμογών.* 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας 'Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση, 446-459.
- Καμηλάρη Γ., Σιάκουλη Α. (2016) *Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης)
- Καραγιάννη, β. (2020). *Η Διδασκαλία των Μαθηματικών μέσα από την Ψηφιακή Αφήγηση.* (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Κουστουράκης, Γ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2010). *Οδεύοντας προς το νέο*

- σχολείο των ΤΠΕ-Μια διεπιστημονική προσέγγιση. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»(σ. σ. 581-592). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26.
- Κωστίκα, Χ. (2023). *Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην επίλυση των συγκρούσεων και στην αντιμετώπιση περιπτώσεων σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής (Master's thesis).*
 - Μαλέτσικα, Γ. (2011). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με βάση την αφηγηματολογία και τα αποτελέσματά της στη διδακτική πρακτική (Master's thesis).*
 - Μάνεση, Σ. (2012). *Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση: εκπαιδευτικές στρατηγικές για την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11(2), 22-31. doi.org/10.12681/icw.18037
 - Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ., & Μειμάρης, Μ. (2011). *Ψηφιακή αφήγηση, μάθηση και εκπαίδευση*. In 6th International Conference in Open & Distance Learning.
 - Μικρόπουλος Α. (2011) *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
 - Μυσερλή, Ρ. (2015). *Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο: Από τις θεωρίες μάθησης στις σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2Α). doi: 10.12681/icodl.41
 - Ντολιοπούλου, Έ., & Κοντογιάννη, Ά. (2000). *Αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 4, 34-52. doi: https://doi.org/10.12681/icw.18132
 - Παγγέ, Τ., & Κυριαζή, Μ. (1998). *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 168-173.
 - Σεραφείμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2010). *Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. Στο Πρακτικά Εργασιών του*, 2, 1558-1569.
 - Σολομωνίδου, Χ. (2002). *Συνεργατική μάθηση με τη χρήση των ΤΠΕ: Εμπειρίες από Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλίας*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», 26-29.

- Σουλακέλλη Σ. (2018) *Οι ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο: Δεδομένα από την Αττική-Εφαρμογές και αντιλήψεις*
- Τζέιν Φρανζ Ρανσομ (2017). *Ο Λυκοτοσοδούλης και η Φοβεροσκουφίτσα* (επιμ. Ευαγγελία Γαλανάκη), εκδ.:Παρισιάνου,
- Τσακίρογλου, Φ. Κ. (2019). *Στάσεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό παιδιών με αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που φοιτούν σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης και στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Φωκίδης, Ε., Μακαρούνα, Φ., & Σαλτίδου, Ε. (2016). *Η ψηφιακή αφήγηση στην αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον*. Στο Βιτσιλάκη & Γουβιάς (Επιμ.), 2, 225-242.
- Φωκίδης, Ε., Σαρρή, Α., & Λέκτορας, Π. Α. Ε. *Η ψηφιακή αφήγηση στην ομαλή ένταξη στο σχολείο μαθητών της πρώτης τάξης του δημοτικού*.
- Χαριτάκη, Γ. (2017). *Ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης σε παιδί προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 117-138. doi: 10.12681/edusc.1700
- Χρηστίδη, Ζ. (2020). *Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι στην εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στα νήπια. Μελέτη περίπτωσης*. (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου).

9. Παραρτήματα

Παράρτημα 1- Το βιβλίο που βασίζεται η ψηφιακή αφήγηση



Παράρτημα 2-Ερωτηματολόγιο

α	β	γ
Καθόλου (αρνητική στάση)	Ίσως (μέτρια στάση)	Πολύ (ενεργή στάση)

- Ξέρω τι θα πει εκφοβισμός. Θα πει:
 - Ότι κάποιος με φοβάται κάτι (πχ τις κατσαρίδες)
 - Ότι φοβάμαι κάποιον
 - Ότι κάποιος ενοχλεί συνεχώς τον άλλο
- Ξέρω τι κάνω όταν κάποιος με εκφοβίζει. Όταν κάποιος με εκφοβίζει:
 - Δεν το λέω σε κανέναν
 - Στην αρχή δεν το λέω και μετά το λέω σε κάποιον μεγάλο (γονείς-δασκάλα)
 - Το λέω στους γονείς μου ή στη δασκάλα μου
- Όταν κάποιος με εκφοβίζει του λέω ότι δε μου αρέσει:
 - Όχι, φοβάμαι να το πω
 - Ίσως, να το πω κάποιες φορές
 - Σίγουρα, του λέω ότι δε μου αρέσει αυτό που κάνει και θέλω να σταματήσει.
- Όταν με ενοχλεί κάποιος θα του έλεγα να φύγει:
 - Όχι, θα έσκυβα το κεφάλι μου και θα έφευγα εγώ.
 - Ίσως.
 - Ναι, θα του έλεγα να φύγει.
- Όταν κάποιος ενοχλεί τον φίλο μου, σκέφτομαι:
 - Ότι δεν μπορώ να κάνω κάτι
 - Ότι θα τον βοηθούσα λίγο και μετά θα έφευγα
 - Ότι θα τον βοηθούσα σίγουρα
- Όταν κάνω κάτι που δεν αρέσει στον φίλο μου:
 - Του λέω ότι αρέσει σε μένα και συνεχίζω μέχρι να καταλάβει και να γίνει το δικό μου
 - Του εξηγώ ότι εμένα μου αρέσει αλλά αν δε θέλει εκείνος, δε συνεχίζω
 - Το σταματάω αμέσως.
- Όταν δε μου αρέσει η ζωγραφιά του φίλου μου:
 - Του το λέω, γιατί θέλω να ξέρει τι σκέφτομαι
 - Ίσως του το πω.
 - Δεν του το λέω, μπορεί να στεναχωρηθεί
- Όταν ένας φίλος μου κάνει κάτι που δεν είναι σωστό:
 - Δεν του λέω τίποτα
 - Του λέω ότι δεν είναι σωστό αλλά τον αφήνω να το κάνει
 - Του θυμίζω ποιο είναι το σωστό και δεν τον αφήνω να συνεχίσει άλλο
- Όταν ένας φίλος μου κάνει κάτι που δε μου αρέσει:
 - Φοβάμαι να του το πω/Δεν του το λέω
 - Προσπαθώ να του πω να σταματήσει. Αν δεν το καταλαβαίνει, δεν επιμένω
 - Του λέω να σταματήσει. Αν δεν το καταλαβαίνει, σταματάω να παίζω μαζί του
- Όταν μαλώνω με τον φίλο μου:
 - Σκέφτομαι πόσο δίκιο έχω
 - Σκέφτομαι ότι ίσως κι εκείνος να έχει δίκιο
 - Σκέφτομαι ότι αυτό που γίνεται στεναχωρεί τον φίλο μου
- Όταν κάποιος φίλοι μου μαλώνουν μεταξύ τους:
 - Δε με νοιάζει τόσο, σημασία έχει ότι δε μάλωσαν μαζί μου
 - Προσπαθώ να μάθω γιατί μάλωσαν, αλλά δεν ανακατεύομαι.
 - Προσπαθώ να μάθω τι έγινε μήπως και μπορέσω να τους τα βρω.
- Όταν βλέπω ένα παιδί στο πάρκο να κλαίει:
 - Δε θέλω να μάθω. Καλύτερα να μην πάω κοντά του
 - Τον βλέπω αλλά σκέφτομαι τι να κάνω
 - Πάω να ρωτήσω τι έπαθε

Παράρτημα 3 -Αποτύπωση συναισθημάτων

Ζωγραφίζω τα αισθήματα:

	
Του Λυκοτοσοδούλη (αρχή)	Της Φοβεροσκουφίτσας (αρχή)
Του Λυκοτοσοδούλη (Μετά)	Της Φοβεροσκουφίτσας (Μετά)

Παράρτημα 4- Συνέχισε την ιστορία

Πώς πιστεύεις ότι είναι πλέον οι σχέσεις των δύο πρωταγωνιστών;
Ζωγραφίζω και συνεχίζω την ιστορία...

Παράρτημα 5- Συνέχιση της ιστορίας από τα παιδιά έπειτα από επεξεργασία για να μπουν στην ψηφιακή αφήγηση.

