

## ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ  
Τ.Π.Ε.: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ  
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΔΗΜΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ**

**Α.Μ.: 0208131**

**ΕΞΑΜΗΝΟ: 8ο**

**ΒΟΛΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2012**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΜΑΡΙΑ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ**

**ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΗΛΙΑΣ ΚΑΡΑΣΑΒΒΙΔΗΣ**

*Στους γονείς, τους φίλους μου και στα παιδιά της πρώτης μου τάξης...*

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας πτυχιακής εργασίας, κα Μαρία Παπαδοπούλου για την καθοδήγηση της, τις συνεχείς υποδείξεις και παρεμβάσεις της που διευκόλυναν στο μέγιστο βαθμό την εκπόνηση της. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τον συνεπιβλέποντα καθηγητή, κο Ηλία Καρασαββίδη για τη συνεργασία του, όπως και την αποσπασμένη νηπιαγωγό κα Μαρία Θεοδωρακάκου, για την πολύτιμη βοήθεια της σε σχέση με την εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένεια μου και τους φίλους μου, για την υποστήριξη και την υπομονή που επέδειξαν για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας καθώς και τα παιδιά της τάξης του 20<sup>ου</sup> ολοήμερου νηπιαγωγείου του Βόλου που συμμετείχαν στην έρευνα και τις νηπιαγωγούς της τάξης, την κα Γιούλα και την κα Ιωάννα χωρίς τη συμμετοχή και την βοήθεια των οποίων η παρούσα έρευνα δε θα υλοποιούνταν. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω το «Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο» του Βόλου, το οποίο μας δέχτηκε για την επίσκεψη και αποδέχτηκε και όλες τις απαιτήσεις για την υλοποίηση της έρευνας καθώς και την υπεύθυνη, κα Αιμιλία Καλογιάννη, η οποία πραγματοποίησε την ξενάγηση της τάξης στον χώρο του μουσείου και μας βοήθησε με όλα τα διαδικαστικά για την υλοποίηση της έρευνας μας.

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

Εισαγωγή.....	6
<b><u>A' ΜΕΡΟΣ-ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</u></b>	
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>-Γραμματισμός.....</b>	<b>8</b>
1.1 Είδη γραμματισμού.....	9
1.2 Το μοντέλο των τεσσάρων πηγών γραμματισμού.....	10
1.3 Μονοτροπικότητα και Πολυτροπικότητα.....	10
1.4 Οπτικός γραμματισμός.....	11
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> -Πολυγραμματισμοί.....</b>	<b>13</b>
2.1 Η έννοια των Πολυγραμματισμών.....	13
2.2 Ο χάρτης των πολυγραμματισμών.....	14
2.3 Τα ερευνητικά δεδομένα.....	15
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>-Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.).....</b>	<b>18</b>
3.1 Οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση.....	18
3.2 Η προστιθέμενη αξία των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση.....	19
3.3 Τα πολυμέσα στην εκπαίδευση.....	21
3.4 Η προστιθέμενη αξία των πολυμέσων στην εκπαίδευση.....	22
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>-Τα νέα κειμενικά τοπία που επέφεραν τα ψηφιακά μέσα.....</b>	<b>24</b>
4.1 Το ψηφιακό εκπαιδευτικό βίντεο.....	24
4.2 Το διαδίκτυο.....	26
4.2.1 Η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο.....	26
4.2.2 Το διαδίκτυο στην εκπαίδευση.....	27
4.3 Λογισμικά γενικής χρήσης.....	28
4.4 Εκπαιδευτικά λογισμικά.....	28
<b><u>B' ΜΕΡΟΣ-Η ΕΡΕΥΝΑ</u></b>	
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>-Μεθοδολογία έρευνας.....</b>	<b>30</b>
5.1 Το δείγμα.....	32

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>-Η διδακτική παρέμβαση.....</b>	<b>34</b>
6.1 Αρχές σχεδιασμού δραστηριοτήτων.....	36
6.2 Στόχοι διδακτικής παρέμβασης.....	36
6.3 Υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης.....	37
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>-Αποτελεσματα.....</b>	<b>59</b>
7.1 Διερεύνηση εξοικείωσης των παιδιών με τους Η/Υ.....	59
7.3 Έρευνα Δράσης για την ανάπτυξη πολυγραμματισμών.....	62
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>-Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προοπτικές-Προτάσεις.....</b>	<b>70</b>
Βιβλιογραφία.....	73
Παράρτημα.....	77

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προπτυχιακού Προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης και αποτελεί μία εμπειρική έρευνα, η οποία διενεργήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012. Εφαττήριο για τη διενέργεια της αποτέλεσε το γεγονός ότι τα δεδομένα του γραμματισμού στη σύγχρονη εποχή έχουν αλλάξει, λόγω της πλήρους ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και της διερεύνησης του αντικειμένου του γραμματισμού στην κατεύθυνση των πολυγραμματισμών ώστε να συμπεριλαμβάνονται και άλλες μορφές γραμματισμού όπως ο ψηφιακός, ο οπτικός κλπ.

Από το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, έγιναν ορατές οι επιπτώσεις τη ψηφιακής επανάστασης, η οποία επέφερε πολλές αλλαγές στις ανθρώπινες επικοινωνιακές πρακτικές. Τα ψηφιακά μέσα επιτρέπουν τον συνδυασμό του γραπτού λόγου με προφορικό λόγο, στατική εικόνα, κινούμενη εικόνα και ήχο. Έτσι, τα κείμενα μετατρέπονται σε πολυτροπικά μέσα από τη χρήση των ψηφιακών μέσων. Τα ψηφιακά μέσα έχουν ενσωματωθεί στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων και κατά συνέπεια στη ζωή των παιδιών, τα οποία έρχονται σε καθημερινή επαφή με αυτά στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Αυτό το δεδομένο δε θα πρέπει να διαφύγει από τις επιδιώξεις που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα και θα πρέπει να αποδεχθεί αυτές τις αλλαγές και να ενσωματώσει τις Τ.Π.Ε. στις πρακτικές του.

Η πολυτροπικότητα που χαρακτηρίζει τα κείμενα τη σύγχρονη εποχή οδήγησε και στην ανάπτυξη της έννοιας των πολυγραμματισμών, οι οποίοι κατά τους Kalantzis και Cope αφορούν την *ικανότητα κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα, καθώς και στην ικανότητα χρήσης όχι μόνο αλφαβητικών αλλά και πολυτροπικών αναπαραστάσεων* (Kalantzis & Cope, 2001). Η έννοια των πολυγραμματισμών υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Δηλώνει τη γλωσσική ποικιλομορφία τόσο σε γεωγραφικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Η διερεύνηση του τρόπου χρήσης των Τ.Π.Ε. από τα παιδιά καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμών αποτέλεσε το αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Η έρευνα προτείνει τρόπους ανάπτυξης των πολυγραμματισμών στην προσχολική εκπαίδευση όπως προβλέπεται και στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο.

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας αφορούσε τη δυνατότητα ανάπτυξης των πολυγραμματισμών στην προσχολική εκπαίδευση μέσω της χρήσης ψηφιακών μέσων.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται οι βασικές έννοιες. Αρχικά, αναλύεται η έννοια του γραμματισμού μέσα από την επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, επιχειρείται ο διαχωρισμός των εννοιών της μονοτροπικότητας και της πολυτροπικότητας και γίνεται μια προσέγγιση της έννοιας του οπτικού γραμματισμού. Επίσης, το θεωρητικό πλαίσιο περιλαμβάνει την αποσαφήνιση της έννοιας των πολυγραμματισμών και ειδικότερα του πλαισίου που ανέπτυξε η Suzan Hill για την προσχολική εκπαίδευση, δηλαδή του χάρτη των πολυγραμματισμών και τέλος, παρουσιάζονται διάφορα ερευνητικά δεδομένα για τους πολυγραμματισμούς, όπως βρέθηκαν στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ακόμη, στο θεωρητικό μέρος περιλαμβάνονται και οι έννοιες που αφορούν τα μέσα των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και την προστιθέμενη αξία της ένταξής τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, την ένταξη των πολυμέσων στην εκπαίδευση και την προστιθέμενη αξία που επιφέρει αυτή η ένταξη και γίνεται αναφορά στα νέα κειμενικά τοπία που επέφεραν τα νέα ψηφιακά μέσα. Το πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης κλείνει με την επεξήγηση των εννοιών των διάφορων ψηφιακών μέσων, όπως είναι το ψηφιακό εκπαιδευτικό βίντεο, το διαδίκτυο και η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, τα λογισμικά γενικής χρήσης και τα εκπαιδευτικά λογισμικά. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία που πραγματοποιήθηκε στο σύνολο της και στο τρίτο μέρος

αναλύονται τα αποτελέσματα της. Στα αποτελέσματα αναφέρονται οι απόψεις της νηπιαγωγού της τάξης, στην οποία έγινε η έρευνα μέσα από τη μέθοδο της συνέντευξης, οι δράσεις των παιδιών στον Η/Υ πριν από την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, όπως παρατηρήθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και καταγράφηκαν στο ειδικό φύλο παρατήρησης που αναπτύχθηκε καθώς και η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε. Σε ότι αφορά τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης αυτά ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες, αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση του Η/Υ από τα παιδιά, αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση άλλων ψηφιακών μέσων από τα παιδιά, αποτελέσματα από την αλληλεπίδραση των παιδιών με ένα εκπαιδευτικό βίντεο, αποτελέσματα σχετικά με τις δράσεις των παιδιών που αφορούσαν τον κλασσικό γραμματισμό, αποτελέσματα σχετικά με τις δράσεις των παιδιών που αφορούν τον οπτικό γραμματισμό και τέλος, αποτελέσματα από την τελική δράση της διδακτικής παρέμβασης. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ακόμη και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα συνδυαστικά και επικεντρώνεται στο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην αρχή της έρευνας ενώ γίνονται και προτάσεις για τη συνέχιση της έρευνας καθώς και για τις επεκτάσεις που μπορεί να πάρει. Το παράρτημα διακρίνεται σε δύο είδη, στο γραπτό παράρτημα παρατίθεται το εποπτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης καθώς και το υλικό που παρήγαγαν τα παιδιά μέσα από τις δράσεις τους στην τάξη και στο ψηφιακό παράρτημα, όπου παρατίθενται όλα τα εκπαιδευτικά υλικά πολυτροπικού χαρακτήρα που χρησιμοποιήθηκαν κατά την παρέμβαση και τα αντίστοιχα που παρήγαγαν τα παιδιά.

## Α' ΜΕΡΟΣ-ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

#### ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Ο όρος «γραμματισμός» (literacy) γενικά αναδιαμορφώνεται με το πέρασμα του χρόνου και ανάλογα με τους μελετητές που εξετάζουν τις διάφορες όψεις τους. Αυτή η αναδιαμόρφωση του όρου τον καθιστά έναν ιδιαίτερα σύνθετο και δυναμικό όρο, καθώς φέρει πολλές έννοιες και ιδεολογίες, αποτελώντας ένα «γενετικό» θέμα που αναφέρεται στην επιστήμη της γλώσσας από την πρώτη στιγμή της εμφάνισής του, όπως διατυπώνει και ο Βραζιλιάνος θεωρητικός της εκπαίδευσης Freire (Baynham, 2002).

Ο όρος «γραμματισμός» αποτελεί την απόδοση στα ελληνικά του αγγλικού *literacy* και «στην αρχική του διατύπωση αφορά τις συμβατικές ικανότητες της ανάγνωσης και της γραφής, δηλαδή την ικανότητα του ανθρώπου να κωδικοποιεί τον προφορικό λόγο σε γραπτή μορφή και αντίστροφα να τον αποκωδικοποιεί. Σε αυτό το πλαίσιο, ο γραμματισμός είναι ουσιαστικά μια ψυχολογική ικανότητα, την οποία αναπτύσσει το άτομο με βάση τις προσωπικές του δυνατότητες» (Παπαδοπούλου, 2011) και έχει στατικό χαρακτήρα, καθώς αφορά ένα πεπερασμένο σύνολο γνώσεων που κατέχει ένα άτομο κι έτσι ο «γλωσσικός γραμματισμός δε συνδέεται με κοινωνικές πρακτικές και ούτε έχει καμία κοινωνική προέκταση» (Χατζησαββίδης, 2007).

Ήδη από τη δεκαετία του '80 άρχισε ο προβληματισμός για την «ουδετερότητα» του γραμματισμού. Μέσα στα πλαίσια αυτού του προβληματισμού έγινε και η πρώτη οριοθέτηση δύο μοντέλων γραμματισμού από τον Brian Street το 1984. Ο Street πρότεινε τον διαχωρισμό του όρου «γραμματισμός» στο *αυτόνομο μοντέλο* και στο *ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού*. Αφενός, για το αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού, ο γραμματισμός θεωρείται ως μια τεχνική απόκτησης της γραφής και της ανάγνωσης αποκομμένη από κοινωνικές προεκτάσεις, η οποία εξαρτάται από τον ίδιο τον μαθητή και διδάσκεται στα σχολεία. Δηλαδή, ο γραμματισμός στα πλαίσια του αυτόνομου μοντέλου αφορά μια γλώσσα, που είναι διαχωρισμένη από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κατακτάται και αποκλειστικός χώρος εκμάθησης της είναι το ίδιο το σχολείο (Παπαδοπούλου, 2011). Αφετέρου, για το ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού, ο γραμματισμός δεν είναι ουδέτερος από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Οι κοινωνιοπολιτισμικές προσεγγίσεις στο γραμματισμό επισημαίνουν ιδιαίτερα το γεγονός ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα σε κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα και με αυτή την έννοια ο γραμματισμός δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης αλλά αφορά γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των μαθητών ως άτομα αλλά και ως μέλη κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων. Οι μαθητές για να επιτύχουν τους διάφορους κοινωνικούς τους στόχους ενεργοποιούν διάφορους τρόπους και πόρους και αυτούς ακριβώς συμπεριλαμβάνει το περιεχόμενο του γραμματισμού, πέραν από τον γραπτό λόγο (Παπαδοπούλου, 2011). Τέλος ο γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου όπως και κείμενα μη γλωσσικού χαρακτήρα, όπως λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ (Μιτσικοπούλου, 2001). Από αυτή την οπτική, ο ρόλος της γλώσσας στη μετάδοση νοημάτων ενός κειμένου, στη νέα πραγματικότητα, φθίνει και τείνει να «συνδιαμορφώνει το κειμενικό νόημα και με άλλους σημειωτικούς τρόπους». Η διαπλοκή των διάφορων σημειωτικών τρόπων δημιουργεί κείμενα πολυτροπικά, τα οποία κατέχουν όλο και μεγαλύτερο μερίδιο της επικοινωνίας (Kress, 2000 έμμεση αναφορά στο Κονσούλη).

Οι παιδαγωγικές συνέπειες που προκύπτουν όταν ο γραμματισμός γίνεται αντιληπτός από την οπτική του αυτόνομου μοντέλου αφορούν το γεγονός ότι το ίδιο το αντικείμενο του γραμματισμού θεωρείται δεδομένο και πεπερασμένο, ενώ έμφαση δίνεται κυρίως στην αναζήτηση καλύτερων μεθόδων για την κατάκτηση των διάφορων τεχνικών ή τη διερεύνηση της καταλληλότερης ηλικίας για την κατάκτηση του μηχανισμού ανάπτυξης δεξιοτήτων γραμματισμού ή άλλα παρόμοια ζητήματα (Παπαδοπούλου, 2011). Επιπλέον, οι



προηγούμενες γνώσεις των παιδιών δε θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές καθώς θεωρείται δεδομένο ότι οι διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής θα διδαχθούν με τον σωστό τρόπο στο σχολείο από εξειδικευμένους στο αντικείμενο εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση των μαθητών θα είναι ατομική, ώστε να γίνεται έλεγχος της κατοχής των γνώσεων από τον κάθε μαθητή. Κατά συνέπεια, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν στον ίδιο βαθμό τις διαδικασίες ανάγνωσης και γραφής και για τις οποιοσδήποτε δυσκολίες που πιθανώς να παρουσιάσουν την ευθύνη θα φέρουν τα ίδια τα παιδιά είτε λόγω της μικρής προσπάθειας που πιθανώς να κατέβαλαν τα ίδια είτε λόγω κάποιων μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να παρουσιάζουν (Παπαδοπούλου, 2011). Εάν, αντίθετα, ο γραμματισμός γίνει αντιληπτός με βάση το ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού, τότε θα πρέπει να διερευνηθούν και οι κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών/τριών. Από αυτή την οπτική, ο γραμματισμός των μαθητών δεν επιτυγχάνεται με μια σαφή μεθοδολογία κατάκτησης μιας τεχνικής και δεν περιορίζεται στο μάθημα της γλώσσας και μόνο. Αντίθετα, οι ιδέες και οι αντιλήψεις των παιδιών για τον γραπτό λόγο θεωρούνται σημαντικές και θεωρείται δεδομένο ότι αυτές κατασκευάζονται κατά κύριο λόγο εκτός του σχολικού πλαισίου. Κατά συνέπεια, έρχεται στο προσκήνιο ο ρόλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς είναι σημαντικό να βρεθούν διάφοροι μηχανισμοί που επιτρέπουν σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κοινωνικοπολιτισμική τους προέλευση, να αναπτύξουν τις διαδικασίες γραμματισμού με τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν τους κοινωνικούς στόχους που θέτουν τα ίδια (Παπαδοπούλου, 2011).

### 1.1 Είδη γραμματισμού.

Οι αλλαγές που επιβάλλουν οι εκάστοτε κοινωνικές απαιτήσεις στις προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος μιας κοινωνίας, είναι αυτές που διαμορφώνουν κατ' ανάλογο τρόπο και τα επίπεδα του γραμματισμού που θα πρέπει να κατακτήσουν τα μέλη της προκειμένου να χαρακτηριστούν ως «εγγράμματα».

Οι στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων σχετικά με τις δεξιότητες γραμματισμού που επιθυμούν να αποκτήσουν τα μέλη τους αφορούν τον *λειτουργικό γραμματισμό*, όπου επιδιώκεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων εκείνων που χρειάζονται τα άτομα «για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας», ενώ σκοπός της εκπαίδευσης είναι η επίτευξη των κοινωνικών στόχων και η παροχή πρόσβασης σε συγκεκριμένα είδη γραμματισμού (Baynham, 2002:22). Επίσης, αφορούν και τον *κριτικό γραμματισμό*, όπου επιδιώκεται «η ευαισθητοποίηση των πολιτών στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, καθώς και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντι τους» (Baynham, 2002). Έμφαση δίνεται στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, οι οποίοι όμως στην περίπτωση του κριτικού γραμματισμού δεν αντιμετωπίζονται ως δεδομένοι, αλλά υπόκεινται σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Baynham, 2002:28). Ο κριτικός και ο λειτουργικός γραμματισμός θα πρέπει να εννοηθούν ως συμπληρωματικές ή προσθετικές έννοιες. Από τη μία ο λειτουργικός γραμματισμός θέτει ζητήματα κοινωνικού στόχου σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα χρήσης ενώ από την άλλη ο κριτικός γραμματισμός προσφέρει ένα μετα-επίπεδο κριτικής συνειδητότητας, τόσο γλωσσικής όσο και κοινωνικής (Baynham, 2002).

Στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού κινείται και ο ορισμός που έδωσε ο Kress για τον γραμματισμό, σύμφωνα με τον οποίο ο γραμματισμός ορίζεται ως μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική που συνεχώς επαναπροσδιορίζεται με γνώμονα το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα και συμπεριλαμβάνει την κατανόηση, την ερμηνεία και την κριτική αντιμετώπιση ποικίλων τύπων λόγου και που επεκτείνεται πέραν του προφορικού και του γραπτού λόγου και διευρύνεται σε κάθε μορφή αναπαράστασης κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων μέσω των γραμμάτων και σχετικών οπτικών και γραφικών σημείων (Kress, 1994).

Αντίστοιχα με τον παραπάνω ορισμό του Kress, διαμορφώθηκε μια παιδαγωγική του γραμματισμού (literacy education) από τους Kalantzis και Cope, η οποία συγκροτείται από συγκεκριμένες αρχές, βάσει των οποίων διαμορφώνονται διάφορες διδακτικές προτάσεις.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η γλώσσα δεν αποτελεί απλώς και μόνον ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά το μέσο για την κριτική προσέγγιση της γνώσης και της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας από την οποία διαμορφώνεται και την οποία διαμορφώνει (Kalantzis & Cope, 2000 στο Χατζησαββίδης, 2005α).

## **1.2 Το μοντέλο των τεσσάρων πηγών γραμματισμού.**

Το μοντέλο των Luke & Freebody (Freebody & Luke, 1990, Luke & Freebody, 1999) βασίζεται στον κριτικό γραμματισμό και αφορά τον έντυπο λόγο. Αυτό το μοντέλο στην αρχική του διατύπωση (1990) αφορά στους ρόλους που μπορούν να λάβουν οι αναγνώστες ενώ στην αναδιατύπωση του (1999) αφορά στις οικογένειες κοινωνικών πρακτικών που επηρεάζουν τον αναγνώστη σχετικά με την κατανόηση ενός κειμένου (Παπαδοπούλου, 2011). Οι τέσσερις πηγές γραμματισμού για τα γραπτά κείμενα, σύμφωνα με το μοντέλο των Luke και Freebody του 1999 είναι οι ακόλουθες:

- Code breaking («σπάσιμο» του κώδικα ή αποκωδικοποίηση τους)
- Participate in the meaning of a text (κατασκευή σημασίας ή νοηματοδότηση τους)
- Use texts functionally (λειτουργική χρήση τους)
- Critically analyze and use (κριτική ανάλυση και μετασχηματισμός τους)

Με αφετηρία την άποψη το γεγονός ότι τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα, το μοντέλο των τεσσάρων πηγών γραμματισμού αφορά τη διερεύνηση των διάφορων τρόπων που παρουσιάζουν τα κείμενα και αποκρύπτουν κάποιους άλλους. Σε αυτή την αναθεωρημένη εκδοχή του μοντέλου, ως κείμενα δε θεωρούνται μόνο αυτά που είναι γλωσσικής μορφής αλλά και αυτά που μπορεί να είναι και προφορικά ή και οπτικά (Παπαδοπούλου, 2011).

## **1.3 Μονοτροπικότητα και πολυτροπικότητα.**

Ο Kress επισημαίνει ότι οι αλλαγές που προήλθαν από τη σύγχρονη τεχνολογία, την πολυπολιτισμικότητα και τις γνωσιοκεντρικές ή πληροφοριοκεντρικές οικονομικές αλλαγές δημιούργησαν μία νέα πολιτισμική πραγματικότητα τα τελευταία χρόνια κι έδωσαν στην εικόνα το προβάδισμα έναντι του λόγου στην επικοινωνία (Kress, 2000:165). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο λοιπόν εμφανίζονται όροι όπως η μονοτροπικότητα και η πολυτροπικότητα. Η μονοτροπικότητα αφορά τη μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, στο οποίο εμπεριέχεται μόνο ένας σημειωτικός τρόπος (mode). Αντίθετα, η πολυτροπικότητα αφορά τη μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, στο οποίο εμπεριέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από έναν σημειωτικοί τρόποι, όπως είναι ο γραπτός και ο προφορικός λόγος, η εικόνα, ο ήχος, η μουσική, ο ρυθμός και οι χειρονομίες.

Οι Kress & Van Leeuwen (2005) επεσήμαναν την αναγκαιότητα της δημιουργίας μιας νέας «γραμματικής»<sup>1</sup>, για άλλα σημειωτικά συστήματα πέραν του αλφαβητικού, όπως είναι η εικόνα, τα γραφικά, η τυπογραφία, τα οποία επικοινωνούν πληροφορίες με πολυτροπικό τρόπο. Η εισαγωγή των πολυτροπικών κειμένων<sup>2</sup> στη ζωή των εν δυνάμει αναγνωστών (νέες τεχνολογίες, τηλεόραση, διαφημίσεις) άλλαξε τα δεδομένα του γραμματισμού, έθεσε σε δεύτερη μοίρα τη γραπτή γλώσσα, η οποία μέχρι τότε κατείχε την πρωτοκαθεδρία και επέβαλλε μια αναδιάταξη στον τρόπο που κατακτιούνται οι αναγνωστικές δεξιότητες και οι προτεραιότητες στις δεξιότητες που οφείλουν να καλλιεργηθούν για να προετοιμαστούν τα άτομα ως ικανοί μελλοντικοί αναγνώστες. Αυτό το γεγονός επιβάλλει αλλαγές και στο πεδίο

---

<sup>1</sup>Με τον όρο «γραμματική» (grammar) ονομάζεται η εξειδικευμένη γλώσσα που περιγράφει τους τρόπους της αναπαράστασης (The New London Group).

<sup>2</sup>Ως κείμενο σήμερα οι θεωρίες της λογοτεχνίας, αλλά και η εκπαιδευτική γλωσσολογία θεωρούν μια σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων: γραπτά κείμενα και αφίσες, video clips και κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δράματα κ.α. (Χοντολίδου, 1999).

της επιστήμης της σημειωτικής, αφού η εικόνα έρχεται στο προσκήνιο και διεκδικεί τον κυρίαρχο ρόλο στην επικοινωνία (Lester,1996). Κατά την Macken-Horarik (2004) «η πολυτροπικότητα χαρακτηρίζει ολοένα και περισσότερο το Α.Π.Σ. και για τον λόγο αυτό ως εκπαιδευτικοί θα πρέπει να την ενσωματώσουμε στην καθημερινή διδακτική πρακτική» και η σπουδαιότητα των άλλων τρόπων επικοινωνίας και των σημειωτικών συστημάτων πέραν του γλωσσικού αντανακλάται έντονα και στον σχεδιασμό των σχολικών εγχειριδίων. Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός που δέχεται και αφομοιώνει τις αλλαγές κι έτσι σύμφωνα με την Χοντολίδου (1999), δε θα μπορούσε να μην «ανοίξει τους ορίζοντες του στη συστηματική πλέον διδασκαλία και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, προετοιμάζοντας έτσι τους/τις μαθητές/τριες του να χειρίζονται ικανοποιητικά την πληθώρα των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλει... καθιστώντας τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές/τριες συνειδητότερους/ες στην επικοινωνία μεταξύ τους (αλλά και με τους άλλους) και θα τους διευκόλυνε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν».

Ειδικότερα, στην περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης αναφέρεται ο αναδυόμενος γραμματισμός που αφορά τη διαδικασία κατά την οποία το παιδί αναπτύσσει στάσεις και ιδέες για το γραπτό λόγο. Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας, ο αναδυόμενος γραμματισμός δεν περιορίζεται στις γλωσσικές πληροφορίες που φέρει το κείμενο αλλά και σε όλους τους άλλους σημειωτικούς τρόπους ενός κειμένου. Οι αναφορές στον αναδυόμενο γραμματισμό συνήθως συνδέονται με τη γνώση γύρω από το έντυπο υλικό που σχετίζεται με τυπογραφικά στοιχεία (Print), εξαιρώντας το κείμενο (Pursell-Gates, 2001: Sulzby, 1985). Διευρύνοντας τη σχετική γνώση των παιδιών, δηλαδή το τι γνωρίζουν τα παιδιά για ένα θέμα, συγκεντρώνοντας πληροφορίες για το πώς διαπραγματεύονται γνωστικά τα ποικίλα τυπογραφικά χαρακτηριστικά που πλαισιώνουν ένα κείμενο (φωτογραφία, λέξεις, φόρμα) πριν το αποκωδικοποιήσουν (παρατηρώντας και αναλύοντας τις «αναγνωστικές» προσεγγίσεις που επιχειρούν αρχικά), θα κατορθώσουμε να συνάγουμε συμπεράσματα για τις πρακτικές γραμματισμού που ήδη κατέχουν (Gunn et al., 1995), θα κατανοήσουμε τη συνθετότητα και τις δυσκολίες που απορρέουν από τις διαδικασίες κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας και τις προκλήσεις που δέχονται τα παιδιά κατά τα διάφορα στάδια ανάπτυξης του γραμματισμού και τελικά θα μπορέσουμε να δομήσουμε πάνω σ' αυτές αποτελεσματικές διδακτικές παρεμβάσεις. Στο νέο θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής της γλώσσας προάγεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσα από την επαφή με ποικίλο υλικό με νόημα, πολυτροπικό και σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και ευκαιρίες (Lysaker, 2006).

#### **1.4 Οπτικός γραμματισμός.**

Τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον αρκετών μελετητών από διάφορα επιστημονικά πεδία επικεντρώθηκε στο ζήτημα του *οπτικού γραμματισμού*. Σύμφωνα με τον Debes (1969), οπτικός γραμματισμός (visual literacy) ορίζεται το σύνολο των οπικών δεξιοτήτων που κατακτά ο άνθρωπος με την όραση και τη συνδρομή των εμπειριών που αποκτά μέσω των άλλων αισθήσεων. Η κατάκτηση των οπτικών δεξιοτήτων είναι θεμελιώδης για τη μάθηση (Γκόρια, 2011).

Η καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού είναι απαραίτητο να είναι ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης, από την προσχολική κιόλας ηλικία. Στη σύγχρονη κοινωνία, όπου η εικόνα έχει καταλάβει πλέον το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας των ανθρώπων, αρκετά από τα έντυπα και τα ψηφιακά πληροφοριακά υλικά χρησιμοποιούν εικονικά στοιχεία. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να διασφαλιστεί ότι τα νέα μέλη μιας κοινωνίας που κατακλύζεται από εικόνες, όπως είναι η σύγχρονη κοινωνία, δηλαδή τα παιδιά, έχουν κατακτήσει δεξιότητες της κριτικής και αυτόνομης σκέψης, ώστε να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν επαρκώς αυτό που βλέπουν και αυτό που διαβάζουν, θα είναι δηλαδή οπτικά εγγράμματα, μια ικανότητα που θα την κατέχουν σε όλη την υπόλοιπη ζωή τους καθώς ο

οπτικός γραμματισμός είναι μια δια βίου δεξιότητα (Galda,1993 έμμεση αναφορά στο Γκόρια,2011).

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορες εστιασμένες ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο μιας εικόνας, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να καλλιεργήσουν δεξιότητες οπτικού γραμματισμού. Αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν σε πέντε (5) ενότητες: την ταυτοποίηση της εικόνας, δηλαδή τι τύπου είναι η εικόνα, από ποιον, πότε και πού δημιουργήθηκε κλπ, την τοποθέτηση της εικόνας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, δηλαδή τον καθορισμό του σκοπού της δημιουργίας της, την διεξοδική μελέτη του περιεχομένου της εικόνας, την ανάλυση των πληροφοριών που μεταφέρει και τέλος, την αξιολόγηση της εικόνας από τους μαθητές. Είναι φανερό ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού απαιτεί μία ενασχόληση από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε βάθος χρόνου, ώστε τα παιδιά να καταφέρουν να αποκτήσουν την ικανότητα να επεξεργάζονται επαρκώς μια εικόνα και να αντλούν από αυτή όλες τις πληροφορίες που μεταφέρει (Γκόρια,2011).

Το μοντέλο που παρατέθηκε παραπάνω καθώς και όλα τα μοντέλα προσέγγισης της εικόνας βρίσκουν εφαρμογή σε ποικίλες θεματικές περιοχές και γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου σε βάθος χρόνου (διαθεματική προσέγγιση της γνώσης). Το νηπιαγωγείο αποτελεί ένα χώρο στον οποίο η εικόνα αξιοποιείται κατά κόρον ως πηγή οικοδόμησης της γνώσης, η οποία αποτελεί μια εναλλακτική λύση άλλων συμβατικών πηγών, όπως είναι τα γραπτά κείμενα (Γκόρια,2011).

Για την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού και την κατάκτηση του εικονικού συστήματος πληροφόρησης και επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο προσφέρεται για αξιοποίηση κατά τη διδακτική πρακτική ένα υλικό οικείο στα παιδιά που εμπίπτει στην καθημερινότητα τους και ανάγεται στα βιώματά τους, όπως είναι οι χάρτες και πιο συγκεκριμένα μπορούν να αξιοποιηθούν τα σύμβολα στους χάρτες, τα οποία συγκεντρώνουν την πληροφορία και την κωδικοποιούν σε εικόνα. Οι χάρτες στο σύνολο τους, όπως και τα επιμέρους σύμβολα τους, μεταφέρουν οπτική πληροφορία που απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες και τακτικές προσέγγισης από τον αναγνώστη για τη νοηματοδότηση τους. Η χρήση πολυτροπικών κειμένων ως μέσων επικοινωνίας και πληροφόρησης, όπως είναι οι χάρτες, δεν είναι απαγορευτική για τη νηπιακή ηλικία καθώς διευκολύνει τη μετάβαση από τη κειμενοκεντρική εκπαιδευτική πρακτική στην πολυτροπική και στον εμπλουτισμό της με άφθονα και δυναμικά οπτικά και γραφικά στοιχεία (Γκόρια, 2007).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ.

#### 2.1 Η έννοια των Πολυγραμματισμών.

Οι πολυγραμματισμοί έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά. Αρχικά, ως έννοια υποδηλώνουν την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων, αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία (Παπαδοπούλου, 2011). Η έννοια των πολυγραμματισμών βασίζεται στο ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού γι' αυτό και η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως μια κοινωνικοπολιτισμική πρακτική ενώ τα κείμενα δε θεωρούνται ιδεολογικά ουδέτερα. Τέλος, στην έννοια των πολυγραμματισμών θεωρείται βασική η έννοια της πολυτροπικότητας και διερευνάται ο τρόπος συνεισφοράς όλων των σημειωτικών τρόπων στην παραγωγή νοήματος καθώς και ο τρόπος με τον οποίο συσχετίζονται όλοι οι διαφορετικοί τρόποι που συνυπάρχουν στα σύγχρονα κείμενα (Παπαδοπούλου, 2011).

Οι Πολυγραμματισμοί είναι μια προσέγγιση όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκόμενων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Με αυτή την τριβή, οι διδασκόμενοι θα αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν, την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών. Αυτό απαιτεί από τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους να αναπτύξουν την κατανόηση του πώς τα κείμενα τοποθετούνται και παράγονται ιστορικά και κοινωνικά και με ποιον τρόπο συνιστούν "σχεδιασμένα" τεχνουργήματα. Προκειμένου να τονίσει την παραγωγική, δημιουργική και μεταμορφωτική φύση της κατασκευής νοήματος, η σύλληψη των Πολυγραμματισμών αποσκοπεί στο να κατευθύνει τους διδάσκοντες προς την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικά χρήσιμης μεταγλώσσας για το νόημα-ως-σχέδιο (Kalantzis & Cope, 1997)

Οι κοινωνικές ανάγκες μεταβάλλονται συνεχώς γεγονός που επηρεάζει έντονα και τις μορφές γραμματισμού, οι οποίες αλλάζουν και αυξάνονται οι ανάγκες για κατανόηση και παραγωγή διαφορετικών ειδών κειμένου (Beynham, 2002:114). Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη ζωή μας απαιτεί πλέον την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού συμπεριλαμβανομένων και των νέων τεχνολογιών, καθώς και εξειδικευμένες δεξιότητες γραμματισμού και γίνεται λόγος για «κρίση του σχολικού γραμματισμού» (Kress, 2000 στο Μητσικοπούλου, 2001).

Έτσι λοιπόν, οι πολυγραμματισμοί έρχονται στο προσκήνιο ως μια αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη συμπλήρωση των κενών στην ανθρώπινη επικοινωνία που παρουσίαζε η παιδαγωγική του γραμματισμού λόγω των νέων κοινωνικοοικονομικών πλαισίων που διαμορφώθηκαν. Η έννοια των πολυγραμματισμών, όπως διατυπώνεται από τους Kalantzis και Cope, αφορά στην «ικανότητα κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα, καθώς και την ικανότητα χρήσης όχι μόνο αλφαβητικών αλλά και πολυτροπικών αναπαραστάσεων» (Kalantzis & Cope, 2001 έμμεση αναφορά στο Παπαδοπούλου, 2011).

Η έννοια των Πολυγραμματισμών επιχειρεί να συμπληρώσει και όχι να ασκήσει κριτική ή να αναιρέσει τις υπάρχουσες πρακτικές διδασκαλίας γραμματισμού. Μεθοδολογικά, το σημείο εκκίνησης της είναι η συνεργασία με διδάσκοντες για την χαρτογράφηση της πρακτικής των πολυγραμματισμών, ώστε να διευκρινιστούν οι περιοχές στις οποίες θα μπορούσε να επεκταθεί η παιδαγωγική του γραμματισμού. Είναι βασισμένη στις ακόλουθες παραδοχές σχετικά με τις δυνατότητες μιας εκπαίδευσης γραμματισμού στον 21ο αιώνα. Η παιδαγωγική, αρχικά, πρέπει να συνεργαστεί και να χτίσει επάνω στους πόρους λόγου καθώς και στα ρεπερτόρια της πολιτισμικής πρακτικής που οι διδασκόμενοι φέρνουν μαζί τους στις αίθουσες. Πρέπει, επίσης, να είναι δομημένη και σαφής, ενώ παράλληλα να εμβυθίζει τους διδασκόμενους σε ουσιαστικές καθημερινές πρακτικές

κατασκευής νοήματος χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα μέσων. Η παιδαγωγική πρέπει, ακόμη, να είναι μια σημαντική πολιτισμική δράση και πρέπει να παράγει σχέδια για μια τέτοια δράση. Και τέλος, η παιδαγωγική μπορεί να στοχεύσει προς -και να διαπλάσει- πρακτικές που απαιτούνται για την κατασκευή και τη διαπραγμάτευση νέων ειδών ταυτότητας, κοινωνικών σχέσεων και παραγωγικής εργασίας (Kalantzis, 1999).

Στη σημερινή εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται από την ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διευρύνουν τον τεχνολογικό και οπτικό γραμματισμό στους μαθητές και να τους καταστήσουν ικανούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την πληροφορία σε όλες τις σύγχρονες μορφές της. Σύμφωνα με τον Kellner (1998) ο πολλαπλός γραμματισμός (multiple literacies) είναι απαραίτητος για την επιτυχή αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικών προκλήσεων. Η Ομάδα του Νέου Λονδίνου (The New London Group), προτείνει ότι το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες τέτοιες που να έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν και να εκμεταλλευτούν όλες τις πηγές νοήματος, ώστε να διευρύνουν το ρεπερτόριο τους και να συνδέονται με άλλους κόσμους της ζωής (The New London Group, 1996). Όπως γίνεται φανερό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ικανότητα και την ευελιξία να διαμορφώνει και να εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα με διδακτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην κατάκτηση των πολλαπλών γραμματισμών, αξιοποιώντας την τεχνολογία και διευκολύνοντας την πρόσληψη, την αξιολόγηση και την οργάνωση της πληροφορίας, προάγοντας έτσι την επικοινωνία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη συνεχή έκθεση των μαθητών σε πολυτροπικά κείμενα και την παράλληλη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας (υπολογιστές, κάμερες, ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές κλπ) και τροποποιώντας το παραδοσιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης.

Οι εκπαιδευτικοί συνήθως επιλέγουν τα κείμενα και σχεδιάζουν δραστηριότητες μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές. Στην προσχολική ηλικία οι δραστηριότητες που είναι βασισμένες στις μικρές ομάδες παιδιών προάγουν τις ικανότητες του κάθε μαθητή μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης σε αυθεντικά πλαίσια διασφαλίζοντας έτσι τη διαχρονικότητα των κατακτημένων δεξιοτήτων και τροφοδοτούν την εφαρμογή τους και στο μέλλον (Smolin & Lawless, 2003). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βοηθήσουν τους μαθητές τους να οικοδομήσουν τη γνώση γύρω από οπτικούς κώδικες και ταυτόχρονα να κατανοήσουν το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η νέα μορφή επικοινωνίας προκειμένου να εξάγουν τα ορθά νοήματα, αναλύοντας τις εικόνες κριτικά, «ανακρίνοντας τις» και ερμηνεύοντας αυτό που αναπαριστούν, χωρίς να το αποδέχονται άκριτα ως αναπαράσταση της πραγματικότητας.

## **2.2 Ο χάρτης των πολυγραμματισμών.**

Σε μια πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη από τη Suzan Hill (αναπληρώτρια καθηγήτρια Αγωγής στην προσχολική ηλικία της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου της Νότιας Αυστραλίας) το 2004 σε μειονοτικές αγροτικές και αστικές περιοχές της Αυστραλίας, προτάθηκε ένα μοντέλο για τους πολυγραμματισμούς στην προσχολική εκπαίδευση, ο *χάρτης των πολυγραμματισμών*. Αυτό το μοντέλο συνιστά ουσιαστικά μια διερεύνηση του μοντέλου που πρότειναν οι Luke και Freebody ώστε να συμπεριλαμβάνεται όχι μόνο ο έντυπος λόγος αλλά και τα ψηφιακά μέσα με εφαρμογή κυρίως στην προσχολική ηλικία. Με άλλα λόγια να συμπεριληφθεί και πολυμεσική και πολυτροπική καθημερινότητα στην οποία μέσα ζουν τα παιδιά. Επίσης η ανάπτυξη του χάρτη πολυγραμματισμών βασίστηκε στις θεωρίες του The New London Group (1996), όπως περιγράφηκε παραπάνω, καθώς και των Durrant & Green (2000), οι οποίοι πρότειναν τη χρήση ενός τρισδιάστατου μοντέλου (3D model) από τους εκπαιδευτικούς για τις αντιλήψεις του προγράμματος σπουδών στην τεχνολογία, στον γραμματισμό και στον αριθμητισμό. Το τρισδιάστατο μοντέλο έχει τρεις διαστάσεις: *τη διάσταση της εργασίας*, η οποία αφορά τεχνικές δεξιότητες και γνώσεις (στον τομέα των νέων τεχνολογιών πώς μπορού να το ενεργοποιήσω, να το κάνω να δουλέψει, να ανοίξω φακέλους και έγγραφα ή πώς να χρησιμοποιήσω το διαδίκτυο και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο), *τη διάσταση της μόρφωσης*,

η οποία αφορά την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα κείμενα και οι τεχνολογίες κάνουν πράγματα στον κόσμο και του τρόπου με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν για σκοπούς δικούς μας και των άλλων είτε στο σχολείο είτε στην καθημερινή ζωή. Το ενδιαφέρον σ' αυτή τη διάσταση εστιάζεται τόσο στη δημιουργία νοήματος από το κείμενο όσο και στη δημιουργία κείμενων τα οποία έχουν νόημα για τους άλλους. Η τρίτη διάσταση είναι η *κριτική διάσταση*, η οποία περιλαμβάνει την κατανόηση του ότι δεν υπάρχει μια παγκόσμια αλήθεια και ότι σε οποιοδήποτε κείμενο αυτό που έχει ειπωθεί ή μελετηθεί είναι επιλεγμένο (Durrant & Green, 2000 από Hill, 2004).

Ο χάρτης των πολυγραμματισμών αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «The Children of the new millennium» (Hill, 2004). Ο χάρτης των πολυγραμματισμών προβλέπει τέσσερα στάδια, τα οποία δεν οργανώνονται κατ' ανάγκη με γραμμική ακολουθία. Αυτά τα στάδια αναφέρονται ως διαφορετικές πρακτικές. Η Hill αναφέρει ότι τα παιδιά αναπτύσσει τους πολυγραμματισμούς κατά τη διάρκεια τεσσάρων αλληλένδετων σταδίων, δηλαδή καθώς αυτό λειτουργεί ως:

- *Λειτουργικός χρήστης (functional user)*
- *Κατασκευαστής νοήματος (meaning maker)*
- *Κριτικός αναλυτής (critical analyzer)*
- *Μετασχηματιστής (transformer).*

Ως λειτουργικός χρήστης του μέσου, το παιδί αναπτύσσει την τεχνική γνώση για τον εντοπισμό και την αποκωδικοποίηση, τη χρήση εικόνων και συμβόλων, την επιλογή και λειτουργία μηχανημάτων και τη μετακίνηση ανάμεσα σε διαφορετικά μέσα: βίντεο, υπολογιστές, χαρτί. Ως κατασκευαστής νοήματος κατανοεί τους τρόπους με τους οποίους οι διαφορετικοί τύποι κειμένων και οι διαφορετικές τεχνολογίες νοηματοδοτούν τον κόσμο καθώς και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτές για την εξυπηρέτηση των αναγκών των ανθρώπων. Ως κριτικός αναλυτής, το παιδί κατανοεί το γεγονός ότι δεν υπάρχει καθολική αλήθεια και κατά συνέπεια αυτά που διαβάζουν και μελετούν είναι η επιλογή ενός ατόμου. Επίσης, το παιδί επιλέγει κριτικά το κατάλληλο μέσο τεχνολογίας για την επίτευξη ενός στόχου. Τέλος, ως μετασχηματιστής, το παιδί χρησιμοποιεί γνώσεις και δεξιότητες με νέους τρόπους, ώστε να σχεδιάσει και να αναπτύξει νέα κείμενα (Hill, 2004; 2007).

Η Hill στη διετή έρευνα της ανέπτυξε τον χάρτη των πολυγραμματισμών στο δείγμα της ως ένα εργαλείο της έρευνας της και τον χρησιμοποίησε «για να κατανοηθεί το τι είχαν τη δυνατότητα να κάνουν τα παιδιά με τους νέους γραμματισμούς και ως ένας τρόπος διακλαδικής ανάλυσης υποστήριξε και τη ρητή διδασκαλία που ήταν ανάγκη να πραγματοποιηθεί» (Hill, 2004).

Η χρήση του χάρτη πολυγραμματισμών αποδείχθηκε πολύ χρήσιμη για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί με αυτόν μπορούν να δώσουν πληροφορίες για τις διδακτικές πρακτικές τους. «Χρησιμοποιώντας τον χάρτη των πολυγραμματισμών ως εργαλείο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλύσουν τον τρόπο μάθησης των μαθητών τους, να σχεδιάσουν το επόμενο διδακτικό βήμα τους ή τις ευκαιρίες που έχουν για διδασκαλία και να περιγράψουν τη μάθηση των παιδιών στους γονείς και τους άλλους εκπαιδευτικούς» (Hill, 2004).

### **2.3 Τα ερευνητικά δεδομένα.**

Η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και ο αναδυόμενος γραμματισμός όσον αφορά τη χρήση του Η/Υ, και των Τ.Π.Ε. γενικότερα, από μικρά παιδιά είναι μια περιοχή που ερευνάται αρκετά συχνά. Η Hill (2004) κατά τη διετή έρευνα της διαπίστωσε ότι παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας έχουν πρόσβαση, γνώσεις και εμπειρίες από έναν τεράστιο όγκο μορφών των Τ.Π.Ε. σε εξωσχολικό πλαίσιο. Αυτές οι μορφές των Τ.Π.Ε. είναι η τηλεόραση, το βίντεο, το dvd, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (π.χ. playstation), ο Η/Υ, το ραδιόφωνο και τα κινητά τηλέφωνα, τις οποίες τα παιδιά χρησιμοποιούν ανεξάρτητα από

την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας ή τον τρόπο διαμονής της. Σε σχέση με τον Η/Υ, βρέθηκε ότι παιδιά από αστικές οικογένειες δε χρησιμοποιούν ιδιαίτερα τον Η/Υ, γεγονός στο οποίο συνέβαλε και η οικογένεια καθώς δεν επιθυμούσε τη χρήση του Η/Υ από τα παιδιά κι έτσι τα παιδιά έγιναν απρόθυμοι χρήστες αυτού του μέσου και στο χώρο του σχολείου. Όπως φάνηκε από την έρευνα, το δημοφιλέστερο μέσο Τ.Π.Ε. στο χώρο του σπιτιού, εκτός από το μέσο της τηλεόρασης, ήταν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και τα παιδιά μέσα από την ενασχόληση τους με αυτά ανέπτυξαν τις γνώσεις και την εμπειρία για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων ενώ έπαιζαν. Στον χώρο του σπιτιού τα παιδιά ενθαρρύνονταν σε δραστηριότητες περιήγησης στο διαδίκτυο και υποστηρίζονταν μάλιστα από τους ενήλικες ή τα μεγαλύτερα αδέρφια σε αυτές τις δραστηριότητες, γεγονός που βοήθησε τα παιδιά να ενεργοποιηθούν στο να γίνουν γρήγοροι περιηγητές του διαδικτύου και να παίρνουν γρήγορες αποφάσεις που αφορούσαν τη μετακίνηση σε διάφορες τοποθεσίες και προγράμματα (Hill,2004).

Επίσης, μέσα από την έρευνα της Hill (2004), βρέθηκε ότι οι Τ.Π.Ε. βοηθούν τα παιδιά με Ειδικές Ανάγκες σε ότι αφορά τον περιορισμό εμφάνισης διασπαστικών συμπεριφορών και ξεσπασμάτων αλλά και τη γλώσσα και την επικοινωνία που έχουν με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης. Ακόμη, αποδείχθηκε ότι παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βοηθούνται ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιούν παρόμοια λογισμικά στον χώρο του σχολείου και του σπιτιού. Επιπλέον, φάνηκε ότι τα μικρά παιδιά είχαν μια ευκολία στην αποστολή και λήψη e-mail αλλά και ότι οι Τ.Π.Ε. διευκολύνουν και στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, αφού με τη χρήση κυρίως του Η/Υ τα παιδιά μπόρεσαν να μάθουν την ορθογραφία των νέων λέξεων που μάθαιναν στο σχολείο. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Abel (2001), ο οποίος παρατήρησε ότι παιδιά τεσσάρων έως πέντε ετών που χρησιμοποιούσαν ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας παρουσίασαν γλωσσική βελτίωση συγκριτικά με παιδιά που δεν χρησιμοποιούσαν e-mail (Νικολοπούλου,2009 σελ.89).

Σε ότι αφορά τους διαφορετικούς τρόπους χρήσης των Τ.Π.Ε. από τα παιδιά στο χώρο του σχολείου, βρέθηκε ότι τα παιδιά κατά την ενασχόληση τους με λογισμικά ανοικτού τύπου επέλεγαν να συνεργάζονται και να συζητούν για τα προβλήματα που προέκυπταν ενώ αυτή η πρακτική, έδωσε την ευκαιρία και στα μικρότερα παιδιά να πάρουν το ρόλο του δασκάλου-προπονητή και η κοινωνική αλληλεπίδραση έκανε τη μάθηση πιο διασκεδαστική, συναρπαστική και ενδιαφέρουσα (Hill,2004).

Επιπρόσθετα, ευνοείται ο ψηφιακός γραμματισμός των παιδιών και οι ικανότητες των παιδιών στην ανάγνωση πολυτροπικών και πολυμεσικών κειμένων. Με δεδομένο ότι τα παιδιά της σύγχρονης εποχής έρχονται σε καθημερινή επαφή με διάφορα είδη Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, που ενσωματώνουν το χρώμα, το σχεδιασμό, τη διάταξη, τα γραφικά και τα κινούμενα σχέδια, οι σημερινοί μαθητές είναι σε θέση να κάνουν περισσότερα πράγματα σε ότι αφορά την ανάγνωση και τη γραφή μετακινούμενα με ευκολία από την περιοχή των κειμένων για διάφορους σκοπούς όπως είναι το παιχνίδι, η διασκέδαση, η αναζήτηση πληροφοριών η σχεδίαση και η δημιουργία νέων προϊόντων. Τα παιδιά χρησιμοποιούν πάντα το σχέδιο και την απεικόνιση για να αποδώσουν μία έννοια και τα νέα πολυτροπικά συστήματα απλώς προστέθηκαν ως επιλογή τους για να αναπαραστήσουν ιδέες και να κατανοήσουν έννοιες σε μια σειρά από κείμενα (Hill,2004).

Τα παιδιά κατά την επαφή τους με τις Τ.Π.Ε., αναπτύσσουν ταυτόχρονα όλες τις πτυχές των Πολυγραμματισμών, όπως αποτυπώνονται στον χάρτη των πολυγραμματισμών. Υπάρχουν πολλά στρώματα σχετικά με τα επίπεδα των πολυγραμματισμών στα παιδιά. Η μάθηση και οι εμπειρίες επικεντρώνονται γύρω από την επίλυση προβλημάτων με κάποιο σκοπό. Τα παιδιά επίσης ασχολούνται και με την έρευνα και δείχνουν το εξελιγμένο επίπεδο της έρευνας και της δημιουργίας. Τα παιδιά επιλέγουν εργαλεία (χαρτί, μολύβι, ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, διαδίκτυο κλπ) τα οποία ταιριάζουν για να υλοποιήσουν ένα φάσμα από σκοπούς. Ο χάρτης των πολυγραμματισμών αποτελεί ένα πολυεπίπεδο εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς. Είναι ένα παραγωγικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον σχεδιασμό ή την παρατήρηση και ένα αντανακλαστικό εργαλείο για τη διερεύνηση της ανάπτυξης και της εξέλιξης (Hill,2004).



Οι Moxley et al. (1997) διερεύνησαν την ανάπτυξη δεξιοτήτων προ-γραφής ενσωματώνοντας τον Η/Υ σε γλωσσικές δραστηριότητες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα νήπια είχαν σταθερή πρόοδο στον συλλαβισμό, στον τονισμό και στην «ανάπτυξη» ιστοριών. Επίσης, οι Moxley et al. (1994) διαπίστωσαν ότι η ενασχόληση με τον Η/Υ συνέβαλε στην αύξηση της δημιουργικότητας και της ακρίβειας στις εργασίες παιδιών προσχολικής ηλικίας, γεγονός που, κατά τους ερευνητές, οφείλεται στη χρήση επεξεργαστή κειμένου και όχι στη φυσιολογική βιολογική τους ανάπτυξη (Νικολοπούλου,2009:88-89).

Κατά τον Jones (1998), νήπια τριών έως έξι ετών που χρησιμοποιούν ήχο και ομιλία στον Η/Υ κατά την παραγωγή ενός κειμένου αφήγησης βελτιώνουν κατά πολύ την ποιότητα του κειμένου που συντάσσουν σε ότι αφορά την έκταση του κειμένου, τη γραμματική και τον αριθμό των χρησιμοποιούμενων λέξεων (Νικολοπούλου,2009:89). Οι Makaguso και Walker (2008) διερεύνησαν τα αποτελέσματα διδασκαλίας με τη βοήθεια του υπολογιστή ως υποστηρικτικού εργαλείου για την ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης<sup>3</sup> (phonological awareness) σε παιδιά ηλικίας πέντε και έξι ετών και ανακάλυψαν ότι η χρήση ειδικών λογισμικών ευνοεί τις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης (Νικολοπούλου,2009 σελ.89). Βέβαια, υπήρξαν και έρευνες που δεν έδειξαν διαφορές υπέρ των παιδιών που χρησιμοποίησαν τον υπολογιστή (π.χ. Kelly & Schorger,2001) (Νικολοπούλου,2009 σελ.90).

Μερικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ορισμένα λογισμικά μπορούν όχι μόνο να βοηθήσουν στη γλωσσική ανάπτυξη αλλά να γίνουν «γλώσσες» για τα παιδιά. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η έρευνα που πραγματοποίησε ο Oken-Wright στις τάξεις προσχολικής αγωγής του Reggio Emilia στην Ιταλία, στην οποία βρέθηκε ότι η επαρκής εκμάθηση της χρήσης ενός λογισμικού ανοικτού τύπου, όπως είναι ένα λογισμικό ζωγραφικής-σχεδίασης, μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί μια επιπλέον από τις «εκατό γλώσσες των παιδιών» (Νικολοπούλου,2009:90-91).

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>**

---

<sup>3</sup> Κατά τις Σωτηροπούλου και Ζορμπαλά (2008), οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης ή φωνολογικής ενημερότητας αφορούν στις ικανότητες των παιδιών να μπορούν να διακρίνουν και να χειρίζονται τις φωνολογικές μονάδες του προφορικού λόγου και αποτελούν ικανότητες απαραίτητες για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Νικολοπούλου,2009:89).

## ΟΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (Τ.Π.Ε.)

Το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα χαρακτηρίστηκε από σημαντικότερες τεχνολογικές εξελίξεις και μια από αυτές είναι η ψηφιακή επανάσταση, η οποία συνιστά ουσιαστικά την ψηφιακή αναπαράσταση όλων των τύπων δεδομένων (γραφή, φιλμ, βινύλιο κ.λπ.) σε δυαδική μορφή. Οι τρεις βασικές επιπτώσεις που επέφερε η ψηφιακή επανάσταση ήταν πρώτον το γεγονός ότι επέτρεψε την ομογενοποίηση διαφορετικών τύπων δεδομένων και παράλληλα τη δυνατότητα μίξης του σε ένα και μόνο μέσο, δεύτερον το γεγονός ότι έδωσε τη δυνατότητα παραγωγής και κατανάλωσης κάθε τύπου ψηφιακού περιεχομένου από την ίδια συσκευή και τρίτον, το γεγονός ότι τελικός προορισμός του ψηφιακού περιεχομένου είναι η οθόνη (τηλεόραση, ηλεκτρονικός υπολογιστής, κινητό τηλέφωνο παιχνιδιομηχανή) (Θεοδωρακάκου & Καρασαββίδης, 2007).

Οι εξελίξεις που επέφερε η ψηφιακή επανάσταση συνοδεύτηκαν και από δύο άλλες παράλληλες σημαντικές εξελίξεις. Αυτές οι εξελίξεις αφορούν το γεγονός ότι τα μέσα είναι οικονομικά προσιτά στον μέσο χρήστη και μπορεί να τα αποκτήσει σχετικά εύκολα καθώς και το γεγονός ότι ο χρήστης μέσω της ταχύτατης ανάπτυξης του διαδικτύου μπορεί να μοιραστεί τα δικά του αρχεία και με άλλους χρήστες σε μικρό χρονικό διάστημα.

Ως επακόλουθο των εξελίξεων που επέφερε η ψηφιακή επανάσταση ήταν και η εμφάνιση των ψηφιακών μέσων. Ο όρος *ψηφιακά μέσα* (digital media) αναφέρεται σε δύο είδη γένους (generic), τόσο στο *ψηφιακό περιεχόμενο* (κείμενο, στατική και κινούμενη εικόνα, ήχος, κινούμενο σχέδιο και 3D κόσμους-εικονικές πραγματικότητες) και όσο και στα *φυσικά μέσα* στα οποία προβάλλεται και αναπαράγεται το ψηφιακό περιεχόμενο (π.χ. CD και DVD αλλά και τα κινητά τηλέφωνα).

### 3.1 Οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση.

Στη σημερινή εποχή, η Πληροφορική έχει εισχωρήσει σε όλους τους τομείς της επιστήμης και κάθε άλλης παραγωγικής δραστηριότητας συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην ασύλληπτη εξέλιξη του ίδιου του αντικειμένου της πληροφορικής. Η εκπαίδευση δε θα μπορούσε και ούτε έπρεπε να μείνει ανεπηρέαστη και αποστασιοποιημένη από αυτή τη νέα πραγματικότητα για δυο κυρίως λόγους. Πρώτον, επειδή ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης πρέπει να αναπροσαρμόζεται στις εκάστοτε απαιτήσεις της κοινωνίας και δεύτερον, επειδή η εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιήσει τον ίδιο τον υπολογιστή, εντάσσοντας στους μηχανισμούς της, είτε ως εργαλείο διδασκαλίας είτε ως επικοινωνιακό μέσο. Αυτή είναι η μία άποψη, αναφέρεται όμως και η αντίθετη άποψη που υποστηρίζει τα ακριβώς αντίθετα, ότι δηλαδή η εκπαίδευση δε θα πρέπει να επηρεαστεί από την ανάπτυξη της χρήσης του μέσου του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή.

Η εισαγωγή διάφορων μορφών τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι φαινόμενο πολλών δεκαετιών και αποκτά ευρεία έκταση κυρίως κατά τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ήδη από το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα παρατηρείται στην Ευρώπη παραγωγή παιδαγωγικών μέσων που κάνουν χρήση των τεχνολογιών που αναπτύσσονται εκείνη την εποχή, όπως είναι το ραδιόφωνο και ο κινηματογράφος. Εξελίχθηκε δε ραγδαία κατά τη δεκαετία του 1960, όταν υποστηρίχθηκε με θεσμοθετημένο τρόπο από τις εκπαιδευτικές πολιτικές των αναπτυγμένων χωρών ενώ αυτή είναι και η περίοδος που συντελείται το πρώτο ευρύ πέρασμα από τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας στη χρήση των μαζικών μέσων επικοινωνίας (ΜΜΕ) για διδακτικούς σκοπούς (Κόμης, 2004). Αυτή την περίοδο εμφανίζεται ο όρος «*εκπαιδευτική τεχνολογία*» (educational technology), ο οποίος στη στενή του έννοια αναφέρεται στη χρήση τεχνολογιών και τεχνικών συσκευών στη διδασκαλία και τη μάθηση ενώ στην ευρεία έννοια του χαρακτηρίζει την ορθολογική χρήση μιας ή περισσότερων τεχνολογιών με σκοπό την απόκτηση ενός εκπαιδευτικού αποτελέσματός (Κόμης, 2004).

Μέσα από την καθημερινή σχολική πρακτική φαίνεται να επικρατούν τρία μοντέλα ένταξης (ή τάσεις χρήσης) των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, α) το *τεχνοκεντρικό μοντέλο* (ο Η/Υ ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο), β) το *ολοκληρωμένο ή ολιστικό μοντέλο* (χρήση Η/Υ μέσα σε όλα τα μαθήματα ως έκφραση μιας ολιστικής, διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης) και γ) το *πραγματολογικό μοντέλο* (ως συνδυασμός των δύο προηγούμενων τρόπων) (Κόμης,2004).

Α) Το *τεχνοκεντρικό μοντέλο*. Το μοντέλο αυτό έχει ως βασική επιδίωξη την απόκτηση γνώσεων πάνω στη λειτουργία των υπολογιστών και την εισαγωγή στον προγραμματισμό τους. Σκοπός δηλαδή της ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση είναι ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός καθώς και η εκμάθηση χειρισμού, λειτουργίας και προγραμματισμού του Η/Υ. Στο πλαίσιο αυτό η πληροφορική θεωρείται ως αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο (*απομονωμένη τεχνική προσέγγιση ή κάθετη προσέγγιση*). Στο μοντέλο αυτό, η πληροφορική καθίσταται ως αυτόνομο μάθημα και ο βασικός σκοπός της είναι μόνο ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός των μαθητών.

Β) Το *ολοκληρωμένο ή ολιστικό μοντέλο*. Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από την ένταξη των νέων τεχνολογιών μέσα σε όλα τα μαθήματα υποστηρίζοντας έτσι μια διαθεματική προσέγγιση στη μάθηση. Σε αυτή την προσέγγιση η διδασκαλία της χρήσης των Τ.Π.Ε. και η χρήση τους ενσωματώνεται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών (οριζόντια ή ολιστική προσέγγιση). Έτσι, η πληροφορική και οι νέες τεχνολογίες γενικότερα διδάσκονται μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου χωρίς να συνιστούν ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο (Κόμης,2004). Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει σημαντικά διαφορετικές εκπαιδευτικές αντιλήψεις, τόσο για την επιλογή της γνώσης και της διδακτικής πρακτικής όσο και στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στην υλικοτεχνική υποδομή. Η αδυναμία, ωστόσο, της βραχυπρόθεσμης εφαρμογής της ολοκληρωμένης προσέγγισης αλλά και η παραδοχή ότι είναι αναγκαίος (προς το παρόν τουλάχιστον) ο αλφαριθμητισμός στη χρήση των υπολογιστών οδηγεί στο *πραγματολογικό πρότυπο ένταξης* (Κόμης,2004).

Γ) Το *πραγματολογικό μοντέλο*. Η *πραγματολογική προσέγγιση*, στην σημερινή εκδοχή της, συνιστά έναν συνδυασμό των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων (τεχνοκρατικής και ολιστικής προσέγγισης). Συνιστά ουσιαστικά μια μεταβατική λύση, απαραίτητη μέχρι την πλήρη ένταξη των Τ.Π.Ε. σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στη λογική μιας αρχικής διδασκαλίας των γενικών γνώσεων της πληροφορικής και στην μετέπειτα προοδευτική ένταξη της χρήσης των Τ.Π.Ε. ως μέσο στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών (εφικτή ή μεικτή προσέγγιση). Η έμφαση στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης, δίνεται στις γνωστικές και στις κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης της πληροφορικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η προσέγγιση αυτή συνδυάζει τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα της ολοκληρωμένης προσέγγισης με την ανάγκη για τεχνολογικό αλφαριθμητισμό, όπως την εκφράζει η ολιστική προσέγγιση. Οι νέες τεχνολογίες δεν αποτελούν μόνον ένα γνωστικό αντικείμενο, που είναι απαραίτητο για τον τεχνολογικό αλφαριθμητισμό των μαθητών, αλλά και ένα σημαντικό εποπτικό μέσο και γνωστικό εργαλείο διδασκαλίας για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Η κατάλληλη παιδαγωγική τους χρήση αποτελεί μία καινοτόμο παιδαγωγική μεθοδολογία, που μετασχηματίζει τις παραδοσιακές δομές επικοινωνίας και ευνοεί την εφαρμογή πολλών άλλων παιδαγωγικών αρχών, που ήταν δύσκολο μέχρι τώρα να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της παραδοσιακής τάξης (Κόμης,2004).

### **3.2 Η προστιθέμενη αξία της ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση**

Η εξέλιξη της εισαγωγής και της ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση υπήρξε αρκετά γρήγορη τα τελευταία χρόνια. Έτσι λοιπόν, υπήρξαν διαφορετικές προσεγγίσεις και πολλαπλές θεωρήσεις για τη θέση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση (Κόμης,2004). Οι χρήσεις των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν επιτρέψει σημαντικές εκπαιδευτικές εφαρμογές τόσο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία όσο και στη διαχείριση του

σχολικού περιβάλλοντος. Δηλαδή, καθιστούν δυνατή την επίτευξη, με αισθητό τρόπο, της ουσιαστικής αύξησης της αποδοτικότητας του σχολικού συστήματος διδάσκοντας γρηγορότερα (απόδειξη, διασαφήνιση), σταθερότερα (απομνημόνευση), σε περισσότερους μαθητές (εξ αποστάσεως εκπαίδευση), επιφέροντας νέες γνώσεις (τεχνική κουλτούρα) και προσεγγίζοντας τη διδασκαλία με την αποκτημένη από τον περιρρέοντα χώρο εμπειρία των μαθητών (Κόμης, 2004). Έτσι, γίνεται αντιληπτή η προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ και η συμβολή τους στην εφαρμογή ενεργών παιδαγωγικών μεθόδων και τρόπων μάθησης όπως η ανακαλυπτική μάθηση (Κόμης, 2004).

Οι θετικές επιπτώσεις των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, είτε αναφέρονται στις σχέσεις του σχολείου με το περιβάλλον του είτε σχετίζονται άμεσα με τον παιδαγωγικό προβληματισμό. Αρχικό επιχείρημα των υποστηρικτών της εισαγωγής και της ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση είναι ο ανταγωνισμός που υπάρχει στον ιδιωτικό τομέα καθώς και στην απαίτηση προσαρμογής του σχολείου στα νέα δεδομένα της τεχνολογικής εξέλιξης. Επίσης, προβάλλεται η πληροφοριοποίηση της κοινωνίας, που επιβάλλει νέες οικονομικές συνθήκες τις οποίες το σχολείο πρέπει απαραίτητως να λάβει υπόψη του. Ακόμη, πιστεύεται ότι η εισαγωγή των τεχνολογιών της πληροφορικής στην εκπαίδευση θα επιτρέψει την ισότητα ευκαιριών και τον εκδημοκρατισμό των σπουδών. Ένα άλλο επιχείρημα που προβάλλεται σχετίζεται με το γεγονός ότι ο υπολογιστής επιτρέπει μια καλύτερη κατάρτιση του πνεύματος και, λόγω της ορθολογιστικής του πτυχής μια πειθαρχία σκέψης. Επιπλέον, τα νέα διδακτικά μέσα θεωρείται ότι έχουν σημαντικά διδακτικά πλεονεκτήματα, τα οποία ξεπερνούν κατά πολύ τα χρησιμοποιούμενα μέχρι τώρα σχολικά εποπτικά μέσα. Το επόμενο επιχείρημα επικεντρώνεται γύρω από μια παιδαγωγική της μάθησης η οποία συμβάλλει κατά πολύ στο να προχωρήσει η παιδαγωγική έρευνα, ενώ εξαιτίας της καινοτομικής και «επαναστατικής» τους πτυχής οι υπολογιστές έχουν νομιμοποιήσει την εισαγωγή των τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Το τελευταίο και λιγότερο προβαλλόμενο από τους υποστηρικτές επιχείρημα υπονοείται μέσα από τον προβαλλόμενο προβληματισμό, κυρίως όταν πρόκειται για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στηρίζεται στην πτυχή του παιχνιδιού, στον ελκυστικό δηλαδή τρόπο προσέγγισης, των νέων τεχνολογικών εργαλείων, η οποία κατέχει εξέχοντα ρόλο θετικού κινήτρου για τους μαθητές (Κόμης, 2004).

Οι έρευνες, που έχουν διεξαχθεί επάνω στο θέμα, δείχνουν ότι υπάρχουν πλούσια εκπαιδευτικά οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την εξειδικευμένη χρήση των Τ.Π.Ε., στην εκπαίδευση των μαθητών για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, όπως είναι η γραφή, τα μαθηματικά, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Τα εκπαιδευτικά οφέλη δεν προκύπτουν από την απλή παρουσία των Τ.Π.Ε. αλλά η εκπαιδευτική τους αξία έγκειται στην ορθή χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς, σ' ένα περιβάλλον μάθησης κατάλληλο για το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών (Βοσνιάδου, 2006). Σε ότι αφορά την λεκτική επικοινωνία, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι δραστηριότητες που υποστηρίζονται από τις νέες τεχνολογίες μπορούν να γίνουν καταλύτης για την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας καθώς ενθαρρύνουν και την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Ειδικότερα, αναφέρεται στη βιβλιογραφία το γεγονός ότι η γλωσσική παραγωγή των παιδιών, κατά την εμπλοκή τους με δραστηριότητες που υποστηρίζονταν από τον υπολογιστή, είναι υψηλότερη από αυτή που παρατηρήθηκε κατά την εμπλοκή τους σε αντίστοιχες δραστηριότητες με τη χρήση άλλων μέσων, όπως η πλαστελίνη, η ζωγραφική, τα βιβλία ή το παιχνίδι (Βοσνιάδου, 2006). Ανάλογα θετικά αποτελέσματα της ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση έχουν παρατηρηθεί και για τις δεξιότητες της γραφής. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι επεξεργαστές κειμένου είναι ιδιαίτερα ωφέλιμοι για την ανάπτυξη της γραπτής γλώσσας, καθώς οι μαθητές και ιδιαίτερα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στο γράψιμο, αυξάνεται η εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους και αποκτούν περισσότερα κίνητρα όταν γράφουν ιστορίες στον υπολογιστή με τη βοήθεια ενός επεξεργαστή κειμένου (Βοσνιάδου, 2006). Επιπλέον, σε έρευνες που διεξήγαγαν οι Fletcher-Finn and Gravatt, 1995; Ryan, 1991 έχει αποδειχθεί ότι οι Τ.Π.Ε. έχουν θετικές επιδράσεις στη γνωστική και μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών καθώς τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί σχετικά με αυτό το θέμα δείχνουν ότι η διδασκαλία που υποστηρίζεται από υπολογιστές μπορεί να παράγει καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι θετικές επιδράσεις υπάρχουν σε περιπτώσεις όπου η χρήση του υπολογιστή είναι

εκτεταμένη καθώς και ότι υπάρχουν καλύτερα αποτελέσματα όταν οι εφαρμογές των Τ.Π.Ε. επιτρέπουν μεγαλύτερο έλεγχο και περισσότερο αυτόνομη μάθηση από μέρους των μαθητών (Βοσνιάδου,2006).

Συμπερασματικά λοιπόν, είναι εύλογη η σημαντική θέση που κατέχουν ή που προσπαθούν να κατακτήσουν σταδιακά οι ΤΠΕ λόγω των θετικών επιδράσεων τους στη γνωστική και μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών. Ωστόσο, η εκπαιδευτική τους αξία δεν έγκειται μόνο στο γεγονός της απλής παρουσίας τους στην εκπαίδευση αλλά εξαρτάται και από τον τρόπο με τον οποίο η τεχνολογία χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ως ένα εργαλείο απόκτησης γνώσης και λύσης προβλημάτων, στο πλαίσιο ενός αποτελεσματικού και κατάλληλου για το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών περιβάλλοντος, το οποίο προάγει την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής για μεγάλο χρονικό διάστημα.

### **3.3 Τα πολυμέσα στην εκπαίδευση.**

Στην πληθώρα των καινούργιων φαινομένων καθώς και των νέων εννοιών που έχουν αναδυθεί στις σύγχρονες κοινωνίες, στις οποίες γίνεται πλέον εκτεταμένη χρήση των Τ.Π.Ε. στις διάφορες πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας, ορισμένες από τις βασικές εφαρμογές που ξεχωρίζουν είναι τα πολυμέσα, τα υπερμέσα, η εικονική πραγματικότητα και το διαδίκτυο. Ειδικότερα η εφαρμογή των πολυμέσων σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς, με προεξάρχων αυτόν της εκπαίδευσης, έχει συντελέσει τόσο στην εξάπλωση των ίδιων των υπολογιστών όσο και στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την πληροφορία και τη γνώση.

Η έννοια των πολυμέσων προσεγγίστηκε για πρώτη φορά από τον Αμερικανό μαθηματικό Vannevar Bush, ο οποίος πρότεινε την ιδέα του προσεταιρισμού πολλών διαθέσιμων μέσων για τη δημιουργία ενός μεγάλου «μεγέθους» ντοκουμέντων, όπως εγγράφων, ηχητικών και οπτικών πηγών κ.λπ., από πολλαπλά μέσα ή πολυμέσα, μια έννοια που αργότερα καθιερώθηκε με τον όρο υπερκείμενο (Κόμης,2004). Αυτή η προσέγγιση σε συνδυασμό με την τεχνολογική εξέλιξη που πραγματοποιήθηκε δημιούργησε τις κατάλληλες συνθήκες για τη δρομολόγηση των πολυμέσων, τα οποία σήμερα έχουν εξαπλωθεί στους περισσότερους τομείς της καθημερινότητας μας.

Με τον όρο *πολυμέσα (multimedia)*, λοιπόν, εννοείται η συγκέντρωση και παρουσία, σε ενιαίο πλαίσιο, πολλών και διαφορετικών μορφών δεδομένων με στόχο την καλύτερη επικοινωνία τους (Κόμης,2004). Συνεπώς, η έννοια των πολυμέσων αφορά τη δυνατότητα του υπολογιστή να διαχειρίζεται πολλά μέσα επικοινωνίας με τον χρήστη, όπως είναι το κείμενο, η εικόνα, ο ήχος, τα γραφικά κ.λπ.(Κόμης,2004).

Η μεταφορά της γνώσης, και κατά συνέπεια η μάθηση, για πολλούς αιώνες γινόταν μόνο μέσω του προφορικού λόγου, δηλαδή της ομιλίας, τους τελευταίους αιώνες, όμως, η μεταφορά της γνώσης γίνεται μέσω ενός συνδυασμού κειμένων και εικόνων ενώ τον τελευταίο αιώνα η μεταφορά της γνώσης πραγματοποιείται μέσα από έναν συνδυασμό κειμένου, εικόνας, ήχου, βίντεο και κινούμενου σχεδίου προσφέροντας μια εκπαίδευση που βασίζεται σε πολλαπλά μέσα για τη μεταφορά της πληροφορίας (*πολυμεσική μάθηση*).

Η βασική ιδέα πίσω από τη διδασκαλία με πολυμέσα είναι ότι αυτά επιτρέπουν με έναν τρόπο σύμφωνα με τον οποίο λειτουργεί και η νόηση. Με βάση τη θεωρία επεξεργασίας της εικόνας (Information Processing Theory), οι άνθρωποι έχουν δύο συστήματα επεξεργασίας της πληροφορίας τη λεκτική πληροφορία και την οπτική πληροφορία. Η εκπαίδευση που βασίζεται στην χρήση των πολυμέσων βασίζεται στη λογική του συνδυασμού της λεκτικής και της οπτικής πληροφορίας, γεγονός που τοποθετεί αυτό το είδος διδασκαλίας σε μια πλεονεκτικότερη θέση σε σχέση με τους παραδοσιακούς τρόπους εκπαίδευσης, στους οποίους αγνοείται αυτός ο συνδυασμός των δύο συστημάτων (Καρασαββίδης, 2011). Ο συνδυασμός των δύο συστημάτων επεξεργασίας της πληροφορίας, που υποστηρίζει η εκπαίδευση με τη βοήθεια των πολυμέσων, βασίζεται στις αρχές της

Γνωστικής Θεωρίας (ή Θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η αποτελεσματικότερη μάθηση επιτυγχάνεται όταν τα δύο διακριτά συστήματα που διαθέτει ο άνθρωπος για τη πρόσληψη και την αναπαράσταση της πληροφορίας -το οπτικό και το ακουστικό/λεκτικό σύστημα- λειτουργούν ταυτόχρονα χωρίς να υπερφορτώνεται κάποιο από τα δύο, στοιχείο το οποίο λαμβάνει υπόψη η μάθηση με πολυμέσα (Καρασαββίδης,2011).

Η αποτελεσματική ενσωμάτωση των πολυμέσων στην εκπαίδευση και τα αναλυτικά προγράμματα δεν εξαρτάται από αυτή καθαυτή την τεχνολογία αλλά από τη γνώση των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις που αφορούν την τεχνολογία, την εφαρμογή και την υλοποίηση της σε συγκεκριμένα μαθησιακά περιεχόμενα. Η χρήση των πολυμέσων στην εκπαίδευση καθίσταται πλέον αναγκαία καθώς οδηγεί στη μετατροπή των παραδοσιακών μεθόδων από τη δασκαλοκεντρική τους μορφή σε περισσότερο εποικοδομητικές μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής.

Τα παλαιότερα μέσα μάθησης, όπως είναι το κείμενο αντικαθίστανται πλέον από νέες προσεγγίσεις που συνδυάζουν ήχο και εικόνα. Έτσι, τα διαδραστικά πολυμέσα κάνουν μια επανάσταση στον τρόπο εργασίας και μάθησης, καθώς πλέον η μάθηση κατακτάται μέσα από ενεργές διαδικασίες συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητευόμενου.

### **3.4 Η προστιθέμενη αξία των πολυμέσων στην εκπαίδευση.**

Οι πολυμεσικές εφαρμογές και η εφαρμογή τους στην εκπαίδευση έχουν πολλά πλεονεκτήματα που επιδρούν σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αρχικά, η πληροφορία αναπαρίσταται με διάφορους κώδικες, όπως εικόνα, κείμενο, βίντεο, γραφικά κ.λπ., γεγονός που καθιστά περισσότερο σαφείς και κατανοητές τις ποσοτικές και ποιοτικές σχέσεις του εκάστοτε προβλήματος ούτως ώστε να επιδράσουν στη διαδικασία της μάθησης, αλλάζοντας τον τρόπο με τον οποίο αυτή επιτελείται. Επιπλέον, στοχεύουν να μειώσουν την αβεβαιότητα, που θα είχε σαν αποτέλεσμα την παρεμπόδιση της μάθησης και της επίλυσης του προβλήματος, και να βελτιώσουν την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και κατ' επέκταση να συγκρατούν την πληροφορία.

Παράλληλα, η δυνατότητα και η ευελιξία των πολυμέσων επιτρέπει την προσαρμογή της γνώσης, που παρέχουν, και της εκπαίδευσης στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ και στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, μέσω της παροχής διαφορετικών εκδοχών του εκάστοτε γνωστικού περιεχομένου, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ταυτόχρονα, η επίδραση των πολυμέσων και η προστιθέμενη αξία τους στη διαδικασία μάθησης συνίσταται και στη δυνατότητα ελέγχου που δίνουν στο μαθητή. Έτσι, ο μαθητής «μετατρέπεται» σε ενεργός μέτοχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ωθείται στην ενεργή επεξεργασία της πληροφορίας, ελέγχει τη ροή των πληροφοριών καταστρώνοντας τις προσωπικές του στρατηγικές προκειμένου να οργανώσει, να ενσωματώσει και να διατηρήσει την πληροφορία στη μνήμη. Δηλαδή ο μαθητής είναι αυτός που επιλέγει τι θα δει, πότε θα το δει και πως θα το δει (Stemler,1997).

Επίσης, η παιδαγωγική αξία των πολυμέσων ενισχύεται και από το γεγονός ότι αυτά δίνουν τη δυνατότητα αναπαράστασης και μεταφοράς των πληροφοριών από γνωστικά αντικείμενα στα οποία υπάρχει έλλειψη ειδικών ή μέσων ενώ ταυτόχρονα βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να εμβαθύνει σε γνωστικά αντικείμενα και πληροφορίες που θα ήταν αδύνατο να προσεγγιστούν με διάφορες διαδικασίες στην πραγματική ζωή (Κουμιά,2006). Εξίσου σημαντική είναι και η συμβολή των πολυμέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε ότι αφορά τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τον μαθητή, αφού του δίνουν τη δυνατότητα να ελέγχει με δυναμικό τρόπο την πορεία παρουσίασης της πληροφορίας από το σύστημα, να χρησιμοποιεί εργαλεία αλληλεπίδρασης στη διεπαφή με το σύστημα και να κατευθύνει την πορεία παρουσίασης της πληροφορίας τη στιγμή ακριβώς που εξελίσσεται με βάση τις αποκρίσεις του συστήματος

και τους δικούς του στόχους. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής βελτιώνει και ενισχύει τη διαδικασία μάθησης μέσω της δόμησης της δικής του βάσης γνώσης ενώ το σημαντικό σε κάθε περίπτωση είναι ότι ο χρήστης αλληλεπιδρά νοηματικά με την εφαρμογή και ελέγχει δυναμικά την παρουσίαση της πληροφορίας.

Επιπρόσθετα, τα πολυμέσα ενισχύουν την μαθησιακή διαδικασία μέσω της δυνατότητας της άμεσης ανατροφοδότησης<sup>4</sup> που παρέχουν στον μαθητή. Η αξία και η συμβολή της άμεσης ανατροφοδότησης έγκειται στην έγκαιρη και άμεση ανταπόκριση στις απαντήσεις των μαθητών, στην ενίσχυση και κατ' επέκταση στην αποσαφήνιση των απαντήσεων που δίνουν με αποτέλεσμα την παρεμπόδιση της διατήρησης των προϋπάρχουσων λανθασμένων γνώσεων (Stemler, 1997).

Τα πολυμέσα παρουσιάζουν στον χρήστη την πληροφορία μη γραμμικά, γεγονός που βελτιώνει τη μάθηση καθώς προσαρμόζεται στις ανάγκες και τους στόχους αναζήτησης του κάθε χρήστη. Επιτρέπει δηλαδή στον χρήστη να νοηματοδοτεί με τον δικό του προσωπικό τρόπο την αναζήτηση πληροφοριών, καθώς ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να καθορίζει την πορεία που θα ακολουθήσει για να έρθει σε επαφή με τις πληροφορίες, να προσαρμόζει τον τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών με βάση τις προτιμήσεις του και τις ανάγκες του. Τέλος, τα πολυμέσα επιτρέπουν την οπτικοποίηση αφηρημένων εννοιών μέσω της χρήσης κατάλληλων αναπαραστάσεων οι οποίες προσδίδουν στην εκπαίδευση προστιθέμενη αξία, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα εμβάθυνσης στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο (Stemler, 1997).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

---

<sup>4</sup> Οι Clariana, Ross, & Morrison (Stemler, 1997) ορίζουν ως ανατροφοδότηση (feedback): «Το αποτέλεσμα που παρουσιάζεται στην οθόνη και ενημερώνει τους μαθητές σχετικά με την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα ή σχετικά με την ποιότητα των απαντήσεων τους»

## **ΤΑ ΝΕΑ ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΤΟΠΙΑ ΠΟΥ ΕΠΕΦΕΡΑΝ ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ.**

Τα ψηφιακά μέσα επέφεραν καταλυτικές επιδράσεις στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Στα νέα κειμενικά τοπία που προέκυψαν μειώθηκε έντονα η κυριαρχία που κατείχε μέχρι πρότινος ο γραπτός λόγος (Carrington,2005). Έτσι, είναι χαρακτηριστικό στη σημερινή εποχή ότι κυριαρχεί πλέον η εικόνα σε σχέση με το κείμενο (Kress,2003· Kress & Van Leeuwen,2006· Vasquez,2005). Στη σύγχρονη εποχή, η επικοινωνία δε βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στον γραπτό λόγο ως τρόπο (mode) μετάδοσης του μηνύματος. Αντιθέτως, για πρώτη φορά η επικοινωνία βασίζεται πολύ λιγότερο στον γραπτό λόγο και πολύ περισσότερο σε άλλους τρόπους, όπως είναι ο προφορικός λόγος, η στατική και η κινούμενη εικόνα καθώς και ο ήχος. Η προστιθέμενη αξία των ψηφιακών μέσων αφορά το γεγονός ότι αυτά προσφέρουν νέους τύπους σημειωτικών εργαλείων, οι οποίοι παρέχουν νέους σημειωτικούς πόρους καθώς και νέους τρόπους χρήσης των πόρων αυτών (Ranker,2008 έμμεση αναφορά στο Καρασαββίδης & Θεοδωρακάκου,2007). Σε μια πολυτροπική σύνθεση, η νοηματοδότηση πραγματοποιείται με την εμπλοκή όλων των τρόπων που συνυπάρχουν σ' αυτή και μεγιστοποιούνται οι δυνατότητες της διαδικασίας της νοηματοδότησης (Hull & Nelson, 2005· Kress, 2003 έμμεση αναφορά στο Καρασαββίδης & Θεοδωρακάκου,2007).

Τα ψηφιακά μέσα επιτρέπουν τη δημιουργία ψηφιακών κειμένων (digital texts). Εμφανίζονται έτσι, νέες επικοινωνιακές πρακτικές που βασίζονται στα ψηφιακά κείμενα, οι οποίες είναι κατά βάση πολυτροπικές (multimodal), δηλαδή συνδυάζουν πολλούς τρόπους για τη μετάδοση ενός μηνύματος. Στη σύγχρονη εποχή, οι άνθρωποι έρχονται σε άμεση επαφή με πολυτροπικά κείμενα, τα οποία «καταναλώνουν», δηλαδή καλούνται να επεξεργαστούν αλλά και «παράγουν», δηλαδή δημιουργούν τέτοιου είδους κείμενα.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως η κυριαρχία των ψηφιακών μέσων θέτει το ζήτημα του γραμματισμού (literacy) με νέους όρους (Pahl & Rowsell, 2005). Ειδικότερα, η έκταση και ο ρόλος της εικόνας έχει αλλάξει σημαντικά στη διάρκεια του 20ού αιώνα. Για παράδειγμα, η βαθμιαία κυριαρχία της εικόνας και η παράλληλη μείωση της έκτασης του κειμένου αποτυπώνεται στη συγκριτική μελέτη των διδακτικών εγχειριδίων των δεκαετιών 1930 και 1990 από τους Bezemer και Kress (2008).

### **4.1 Το ψηφιακό εκπαιδευτικό βίντεο.**

Το ψηφιακό βίντεο αποτελεί στη σύγχρονη εποχή τον συνηθέστερο τύπο πολυτροπικού μηνύματος και αποτελεί το βασικό μέσο της επικοινωνιακής διαδικασίας. Το βίντεο έχει εξελιχθεί στο πιο ανταλλάξιμο επικοινωνιακό προϊόν στο διαδίκτυο. Ιστοχώροι, όπως το YouTube, Vimeo, κ.λπ. αναδεικνύεται ως βασικοί φορείς επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών. Μεγάλος αριθμός μηνυμάτων που ανταλλάσσονται μέσω διαδικτύου περιλαμβάνουν κυρίως βίντεο (Καρασαββίδης,2011).

Στη μια ψηφιακή εποχή, όπως είναι η σημερινή, η γραφή με την παραδοσιακή της έννοια δεν υφίσταται πλέον. Η έννοια της γραφής θα πρέπει να ειπωθεί από μια άλλη οπτική, στην οποία να συμπεριλαμβάνεται και την έννοια της ψηφιακής πολυτροπικής σύνθεσης (composition) (Καρασαββίδης,2011). Το ψηφιακό βίντεο επιτρέπει τη δημιουργία συνθέσεων, όπου ο βασικός τρόπος επικοινωνίας ενός μηνύματος δεν είναι αποκλειστικά και μόνο ο γραπτός λόγος αλλά ο συνδυασμός προφορικού και γραπτού λόγου, στατικής και κινούμενης εικόνας καθώς και ήχου. Όλοι αυτοί οι διαφορετικοί τρόποι μπορούν να συνδυαστούν και να δημιουργηθούν έτσι διαφορετικοί τύποι μηνυμάτων (Καρασαββίδης,2011). Η επίδραση των διαφορετικών τρόπων δεν είναι αθροιστική, καθώς το όλο δεν είναι απλώς το άθροισμα των μερών αλλά κάτι περισσότερο από αυτό (Kress,2003). Η προστιθέμενη αξία του ψηφιακού βίντεο ως πολυτροπικού κειμένου δεν εντοπίζεται στη χρήση των διαφορετικών τρόπων, αλλά στη σύνθεση των επιμέρους τρόπων σε ένα σύνολο (Καρασαββίδης,2011).



Η χρήση του φιλμ για εκπαιδευτικούς σκοπούς έχει ιστορία 50 τουλάχιστον χρόνων. Το βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού βίντεο είναι ότι μια ιστορία, ένα θέμα κ.λπ. θα πρέπει να δοθεί σύμφωνα με τους τρόπους αφήγησης και τις δυνατότητες του μέσου για να μπορεί να αποδοθεί αποτελεσματικά. Έτσι το ψηφιακό βίντεο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση και ως αυτόνομο διδακτικό υλικό αλλά και ως μέρος ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού πακέτου (πολυμεσικού ή έντυπου) (Καρασαββίδης,2011).

Για το ψηφιακό βίντεο στην εκπαίδευση έχουν αναπτυχθεί δύο μοντέλα για την αποτελεσματική παιδαγωγική αξιοποίηση του στη μαθησιακή διαδικασία. Αφενός, το μοντέλο του Koumi που παρουσιάστηκε το 2006 και αφετέρου το μοντέλο των Schwartz και Hartman που παρουσιάστηκε το 2007.

Ο Koumi (2006) στο κείμενο του προσδιόρισε 27 αρχές από τις οποίες προκύπτει η προστιθέμενη αξία του βίντεο για την εκπαίδευση και τις διέκρινε σε τρεις βασικές κατηγορίες: α)Υποστήριξη της μάθησης και ανάπτυξη δεξιοτήτων, β)Παροχή εμπειριών που θα ήταν μη προσβάσιμες, και γ)Ανάπτυξη συναισθημάτων, στάσεων, παρώθησης κ.α. (Koumi,2006). Σε ότι αφορά την πρώτη κατηγορία, δηλαδή την υποστήριξη της μάθησης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ο Koumi θεωρεί ότι το βίντεο υποστηρίζει διάφορες πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας με τρόπους δεν μπορούν να υποστηριχθούν με άλλα μέσα, για τη δεύτερη κατηγορία, υποστηρίζει ότι το βίντεο μπορεί να μεταφέρει εμπειρίες που προκύπτουν μόνο από την άμεση, φυσική παρουσία και τέλος για την τρίτη κατηγορία, ο Koumi αναφέρει ότι ο ρεαλισμός που αποπνέεται μέσα από το βίντεο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη συναισθημάτων, την καλλιέργεια στάσεων κ.ο.κ. (Καρασαββίδης,2011).

Οι αρχές που προσδιόρισε ο Koumi δεν αποτελούν αποτελέσματα ερευνών αλλά προσωπικές διαπιστώσεις του ίδιου μετά από μακρόχρονη μελέτη επάνω στο θέμα. Κατά συνέπεια, το μοντέλο του είναι προβληματικό, αφού παρόλο που η χρησιμότητα των αρχών του είναι προφανής, η ουσιαστική συνεισφορά τους στη μάθηση θα πρέπει να αποδειχθεί και ερευνητικά και έπειτα να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά. Παρόλο, λοιπόν, που οι αρχές του Koumi αποτελούν ένα πολύ καλό σημείο εκκίνησης για τη διερεύνηση της προστιθέμενης αξίας του βίντεο στη μαθησιακή διαδικασία, δεν επαρκούν για τη ρητή διασύνδεση του βίντεο με τις διάφορες πτυχές της (Καρασαββίδης & Θεοδωρακάκου,2011).

Οι Schwartz και Hartman (2007) παρουσίασαν επίσης ένα μοντέλο για την αξιοποίηση του βίντεο στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Το μοντέλο τους βασίζεται στο γεγονός ότι υπάρχουν διάφορα στυλ μάθησης, τα οποία μπορούν να περιγραφούν με τη χρήση του βίντεο, όπως είναι η οπτική αντίληψη, η λεκτική περιγραφή, η πράξη και η προσέλευση. Σε ότι αφορά τον τύπο μάθησης μέσω της οπτικής αντίληψης, το βίντεο μπορεί να κάνει να τους ανθρώπους να έρθουν σε επαφή με κάτι που δεν είχαν τη δυνατότητα να δουν πριν. Οι μαθησιακοί σκοποί για αυτόν τον τύπο μάθησης είναι η αναγνώριση μέσω της παρουσίασης γεγονότων με τα οποία υπάρχει μικρή εξοικείωση και η διάκριση μέσα από την παρουσίαση πτυχών και λεπτομερειών που συχνά διαφεύγουν από την προσοχή του μαθητή. Σε ότι αφορά τον τύπο μάθησης της λεκτικής περιγραφής, οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι το βίντεο μπορεί να βοηθήσει στην κατάκτηση της δηλωτικής γνώσης ενώ μαθησιακοί σκοποί του αποτελεί, αφενός η παρουσίαση των γεγονότων και, αφετέρου η παρουσίαση των επεξηγήσεων των γεγονότων. Σε ότι αφορά τον τρίτο τύπο μάθησης, την πράξη, μέσω του βίντεο παρουσιάζεται ρεαλιστικά η ανθρώπινη συμπεριφορά και οι μαθησιακοί του σκοποί έχουν να κάνουν με την παρουσίαση δεξιοτήτων και στάσεων. Τέλος, σε ότι αφορά τον τύπο μάθησης της προσέλευσης το βίντεο παρέχει εξαιρετικές δυνατότητες προσέλευσης της προσοχής και εισαγωγής του θεατή σε διάφορα θέματα ενώ οι μαθησιακοί σκοποί του έχουν να κάνουν με την προσέλευση του ενδιαφέροντος και την δημιουργία πλαισίου μέσω της παρουσίασης πληροφοριών, στοιχείων κ.λπ. (Καρασαββίδης,2011).

Το μοντέλο των Schwartz και Hartman περιγράφει τέσσερις γενικούς τύπους μάθησης και σκοπός του είναι να συνδέσει ρητά τον κάθε τύπο μάθησης με συγκεκριμένους

τρόπους αξιοποίησης του βίντεο στην εκπαίδευση (Καρασαββίδης & Θεοδωρακάκου, 2011). Όπως ισχύει και για το προηγούμενο μοντέλο του Koumí, έτσι και το μοντέλο των Schwartz και Hartman είναι προϊόν εμπειρικών διαπιστώσεων και όχι εμπειρικής έρευνας, γεγονός που το καθιστά προβληματικό και αναξιόπιστο.

Τα δύο μοντέλα που παρουσιάστηκαν παραπάνω αποτελούν μια μεγάλη πρόοδο σε σχέση με την προηγούμενη κατάσταση επάνω στο θέμα, παρουσιάζουν όμως τρία σημαντικά μειονεκτήματα. Αρχικά, λόγω της εμπειρικής τους προσέγγισης, τα δύο μοντέλα δεν λαμβάνουν υπ' όψη τη θεωρία και την έρευνα σχετικά με την πολυτροπικότητα και τη σημασία της για τη μάθηση. Επίσης, τα μοντέλα αυτά δεν λαμβάνουν υπ' όψη την εκτεταμένη και συναφή σειρά ερευνών που πραγματοποίησε ο Mayer (2002, 2008, 2009) και αφορούν την πραγματοποίηση της μάθησης με τη χρήση των πολυμέσων. Και τέλος, τα δύο αυτά μοντέλα εστιάζουν μόνο στην εξέταση της προστιθέμενης μαθησιακής αξίας του βίντεο, και κανένα από τα δύο δεν φαίνεται να προτείνει μια συγκεκριμένη άποψη για τη μάθηση, δηλαδή τι είναι αυτή και πώς πραγματώνεται σε συνάρτηση με τους κοινωνικούς άλλους και τα χρησιμοποιούμενα υλικά και ψυχολογικά εργαλεία. Αυτό το κενό μπορεί να καλυφθεί από την κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία (Καρασαββίδης & Θεοδωρακάκου, 2011).

## **4.2 Το διαδίκτυο (Internet).**

Το Διαδίκτυο, Internet, όπως αποκαλείται ευρέως, αποτελεί σήμερα το μεγαλύτερο διαδίκτυο στον πλανήτη. Η ιστορία του ξεκινά από τις ΗΠΑ κατά τη δεκαετία του 1960 για στρατιωτικούς σκοπούς και στη συνέχεια για την επικοινωνία μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μεταξύ επιστημόνων. Σήμερα, υπάρχουν δισεκατομμύρια χρήστες του Διαδικτύου και αυξάνονται με ραγδαίους ρυθμούς (Κόμης, 2004).

Ο χρήστης που έχει συνδεθεί στο Διαδίκτυο έχει πρόσβαση σε μια σειρά από παρεχόμενες υπηρεσίες και πληροφορίες που σαφώς έχουν διαφοροποιηθεί και εμπλουτιστεί από το σχεδιασμό και τις αρχικές βλέψεις των δημιουργών του. Ορισμένες από τις κύριες κατηγορίες υπηρεσιών που παρέχει το Διαδίκτυο είναι η έρευνα και η αναζήτηση πληροφοριών, οι συνομιλίες και τα forum συζητήσεων, η μεταφορά αρχείων, η πρόσβαση από απόσταση σε υπολογιστικά συστήματα κ.α. (Κόμης, 2004).

### **4.2.1 Η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο.**

Το σύνολο της πληροφορίας που προσφέρεται μέσω Διαδικτύου αποτελεί ένα τεράστιο όγκο δεδομένων, η διαχείριση του οποίου καθίσταται λειτουργικά αδύνατη και πρακτικά αναποτελεσματική χωρίς την ύπαρξη ειδικών εργαλείων τα οποία να επιτρέπουν την έρευνα και τον εντοπισμό των επιθυμητών κάθε φορά στοιχείων (Κόμης, 2004).

Δεδομένου ότι δισεκατομμύρια πλέον άτομα και ομάδες δημοσιοποιούν τις ιδέες τους και τις εργασίες τους μέσω του διαδικτύου, η κλασική πλοήγηση στο Διαδίκτυο δε μπορεί να είναι λειτουργική λόγω του τεράστιου όγκου πληροφοριών που διατίθενται σε αυτό. Για το λόγο αυτό έχουν δημιουργηθεί μηχανισμοί και υπηρεσίες που επιτρέπουν τη δομημένη έρευνα και αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο. Μια αποτελεσματική αναζήτηση στο Δίκτυο σημαίνει εύρεση της απαιτούμενης πληροφορίας όταν τη χρειαζόμαστε και έχοντας διασφαλίσει ότι η πληροφορία αυτή είναι έγκυρη και ενήμερη. Τα βασικά βήματα στην προσπάθεια αυτή είναι ο προσδιορισμός της πληροφορίας και η αξιολόγηση της πηγής προέλευσης. Οι υπηρεσίες που προσφέρουν τέτοιου τύπου αναζητήσεις είναι οι *πύλες (portals)* και οι *μηχανές αναζήτησης (search engines)* (Κόμης, 2004).

Αφενός, οι *πύλες ή κατάλογοι (portals ή directories)* είναι βάσεις δεδομένων που χρησιμοποιούν μια ιεραρχική δομή με επιμέρους κατηγορίες και υποκατηγορίες. Η δομή

αυτή είναι οικεία στους χρήστες, αφού οι ομαδοποιήσεις που παρέχουν γίνονται στη βάση θεματικών κατηγοριών κι έτσι η πλοήγηση καθίσταται σε μεγάλο βαθμό καθοδηγούμενη (Κόμης,2004). Αφετέρου, οι *μηχανές αναζήτησης* (search engines) είναι ένας μηχανισμός, ο οποίος δημιουργεί μια βάση δεδομένων που περιέχει αρχεία του Διαδικτύου. Τα αρχεία αυτά συλλέγονται αυτόματα από ένα ειδικό λογισμικό, το οποίο είναι τμήμα αυτού του μηχανισμού. Τα αρχεία που συλλέγει το λογισμικό συγκεντρώνονται και ευρετηριάζονται με βάση τον τίτλο τους, το μέγεθός τους, τη διεύθυνση τους (URL) και το πλήρες κείμενο τους. Από τη στιγμή που έχει δημιουργηθεί ένα ευρετήριο τέτοιου τύπου στη βάση δεδομένων είναι πλέον πολύ εύκολο να αναζητηθούν διάφορες ιστοσελίδες και δικτυακοί τόποι (Κόμης,2004).

#### **4.2.2 Το Διαδίκτυο στην εκπαίδευση.**

Αναφορικά με την αξιοποίηση του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία, η χρήση του μπορεί να ελευθερώσει τη διδασκαλία και τη μάθηση από τα όρια της σχολικής αίθουσας και έχει τη δυναμική να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης. Από τη μία πλευρά, ως πηγή πληροφορίας παρέχει πρόσβαση σε μεγάλες βάσεις δεδομένων και σε αλληλεπιδραστικό υλικό πολυμέσων, ενώ από την άλλη ως μέσο επικοινωνίας δίνει τη δυνατότητα επαφής με ειδικούς, εκπαιδευτικούς και παιδιά της ίδιας ή άλλης χώρας. Η χρήση του στο νηπιαγωγείο δεν είναι τόσο διαδεδομένη όσο στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η αξιοποίηση του Διαδικτύου στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει εναλλακτικές και συμπληρωματικές μαθησιακές δραστηριότητες, χωρίς όμως να υποβαθμιστεί ο βαθμός της αλληλεπίδρασης των παιδιών με το φυσικό μαθησιακό τους περιβάλλον (Νικολοπούλου,2009).

Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο μπορούν να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο και η βοήθεια του/της νηπιαγωγού σε αυτή τη διαδικασία κρίνεται απαραίτητη. Οι δράσεις που μπορούν να πραγματοποιήσουν τα παιδιά με τη χρήση του διαδικτύου είναι διάφορες. Μπορούν να δημοσιεύσουν τις εργασίες τους, να συνεργαστούν με παιδιά άλλων νηπιαγωγείων της ίδιας ή άλλης χώρας, να γνωρίσουν πώς είναι τα νηπιαγωγεία σε άλλες πόλεις της Ελλάδας και του εξωτερικού, να δουν εργασίες άλλων νηπιαγωγείων, να ενημερωθούν σχετικά με εκδηλώσεις ή εκθέματα από τη συμμετοχή τους σε διάφορα προγράμματα, να επισκεφτούν μουσεία ή βιβλιοθήκες στην Ελλάδα και το εξωτερικό και να έχουν την εμπειρία εναλλακτικών και συμπληρωματικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Νικολοπούλου,2009).

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι υπάρχουν σχετικά λίγες ιστοσελίδες κατάλληλες για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σε μια κατάλληλη ιστοσελίδα για την προσχολική ηλικία, τα παιδιά έχουν δυνατότητες να εξασκήσουν δεξιότητες γραμματισμού και δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, με τη χρήση ενός αλληλεπιδραστικού on-line παιχνιδιού. Επίσης, οι καλά σχεδιασμένες διαδραστικές ιστοσελίδες μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια διαθεματικών ή/και διεπιστημονικών δραστηριοτήτων και να αποτελέσουν την αφετηρία για τη δημιουργία διαθεματικού υλικού για την προσχολική εκπαίδευση. Μεταξύ των κριτηρίων επιλογής των ιστοσελίδων που προτείνονται είναι η διαδραστικότητα (καθώς το παιχνίδι και ο πειραματισμός αποτελούν ουσιαστικές διεργασίες στη διαδικασία μάθησης των νηπίων), η απλότητα (ώστε τα παιδιά αυτής της ηλικίας να μη χρειάζονται πολλές οδηγίες), η σαφήνεια των εκπαιδευτικών στόχων και τέλος, η συμβολή τους στη κατανόηση φαινομένων σε όλες τις πτυχές τους (χωρίς να παραγνωρίζονται, δηλαδή, έννοιες άλλων γνωστικών πεδίων) (Νικολοπούλου,2009). Τα μικρά παιδιά είναι δύσκολο να πλοηγηθούν με αποτελεσματικό τρόπο σε ένα περιβάλλον όπως το Διαδίκτυο, που παρέχει πολλές πληροφορίες, χωρίς να καθούν, αν δεν έχουν την καθοδήγηση κάποιου ενήλικα.

#### **4.3 Λογισμικά γενικής χρήσης.**

Τα λογισμικά γενικής χρήσης, όπως είναι ο επεξεργαστής κειμένου, τα προγράμματα παρουσίασης, τα προγράμματα ζωγραφικής-σχεδίασης, χρησιμοποιούνται

ανεξάρτητα από το περιεχόμενο ενός θέματος και αποτελούν εργαλεία για την πραγματοποίηση και διευκόλυνση εργασιών ενώ μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου. Σε αυτά τα προγράμματα οι χρήστες δημιουργούν το περιεχόμενο που επιθυμούν, ενώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από τα ίδια τα παιδιά, καθώς και από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούν να σχεδιάσουν μαθησιακές δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της τάξης τους και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Νικολοπούλου,2009).

Παρόλο που τα λογισμικά γενικής χρήσης έχουν σχεδιαστεί για να καλύψουν τις ανάγκες ενηλίκων, είναι φανερό ότι παρουσιάζουν ιδιαίτερα μεγάλο ενδιαφέρον και στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς επιτρέπουν πολύ πιο εποικοδομιστικές προσεγγίσεις από πολλές κατηγορίες εκπαιδευτικών λογισμικών, που έχουν σχεδιαστεί και αναπτυχθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Νικολοπούλου,2009).

#### **4.4 Εκπαιδευτικά λογισμικά.**

Ως εκπαιδευτικό λογισμικό ορίζονται οι εφαρμογές λογισμικού που αποσκοπούν ρητά ή άρρητα, άμεσα ή έμμεσα, στην υποστήριξη της διδασκαλίας και μάθησης, με τη στενή έννοια του όρου, ενώ με μια ευρεία έννοια, οι εφαρμογές λογισμικού γενικής ή ειδικής χρήσης που, ενώ δεν έχουν αναπτυχθεί πρωτογενώς, για να υποστηρίξουν τη διδακτική μαθησιακή διαδικασία, μπορούν, ωστόσο, να έχουν πολλαπλές εφαρμογές σ' αυτό (Καρασαββίδης,2011).

Το εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να διακριθεί σε πολλές κατηγορίες/ υποκατηγορίες. Μερικές ενδεικτικές κατηγορίες αφορούν το περιεχόμενο, άλλες αφορούν τη διδακτική προσέγγιση και άλλες αφορούν την αντίληψη της μάθησης (συμπεριφοριστικό ή εποικοδομητικό λογισμικό). Ως προς το περιεχόμενο τα εκπαιδευτικά λογισμικά μπορούν να διακριθούν στα κλειστά λογισμικά, τα οποία έχουν συγκεκριμένο γνωστικό περιεχόμενο ενώ συνήθως χαρακτηρίζονται από μια προκαθορισμένη διδακτική πορεία και στα ανοικτά λογισμικά, τα οποία δεν έχουν γνωστικό περιεχόμενο (π.χ. kidspiration, tuxpaint) και αφού σε αυτά δεν υπάρχει δεδομένο γνωστικό περιεχόμενο κατ' επέκταση δεν υπάρχει και προκαθορισμένη διδακτική πορεία. Ως προς τη διδακτική προσέγγιση, τα εκπαιδευτικά λογισμικά διακρίνονται στα διδακτικά λογισμικά, τα οποία αποσκοπούν στην υποστήριξη της διδακτικής διαδικασίας ενώ ταυτόχρονα, περιλαμβάνουν όχι μόνο το περιεχόμενο προς μάθηση, αλλά και μια συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση καθώς και μια σειρά από δραστηριότητες για την εκμάθηση του περιεχομένου και στα λογισμικά αναφοράς, τα οποία είναι λογισμικά που περιλαμβάνουν το γνωστικό περιεχόμενο, αλλά δεν εμπεριέχουν ούτε μία εικόνα της μάθησης ούτε και σχετικές ασκήσεις ή δραστηριότητες γύρω από το περιεχόμενο αυτό (π.χ. η ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια). Τέλος, ως προς την αντίληψη μάθησης, τα εκπαιδευτικά λογισμικά διακρίνονται ανάλογα με τη θεωρία μάθησης που τα προτείνει. Για παράδειγμα, ο συμπεριφορισμός προτείνει λογισμικά άσκησης-εξάσκησης και διδακτικά λογισμικά, η πινακτική θεωρία προτείνει μικρόκοσμούς και ρομποτική, η γνωσιακή επιστήμη προτείνει λογισμικά οπτικοποίησης/αναπαράστασης, προσομοίωσης/μοντελοποίησης, έμπειρα συστήματα/νοήμονα διδακτικά συστήματα και διερεύνησης/ανακάλυψης/επίλυσης προβλημάτων και τέλος, η πλαισιοθετημένη /κατανομημένη νόηση και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία προτείνουν λογισμικά ανοικτής χρήσης, εφαρμογές και συστήματα διαδικτύου για συνεργασία και επικοινωνία, ψηφιακά παιχνίδια ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες, λεξικά και βιβλιοθήκες καθώς και οποιεσδήποτε εφαρμογές λογισμικού γενικής ή ειδικής χρήσης, οι οποίες είναι ανοικτού τύπου (Καρασαββίδης,2011).

Κατά την πρώτη περίοδο άνθησης των εκπαιδευτικών λογισμικών (1980-1990) τα κλειστά λογισμικά είχαν γνωρίσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Με την πάροδο του χρόνου, έγινε κατανοητό το γεγονός πως τα λογισμικά αυτά χαρακτηρίζονται από πολλούς περιορισμούς καθιστώντας έτσι αμφίβολη την αποτελεσματικότητά τους. Έτσι, δόθηκε έμφαση στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων, στα οποία ο μαθητής θα έχει κεντρικό ρόλο, και το

λογισμικό δε θα του θέτει πολλούς περιορισμούς, γεγονός που συμβαίνει στα λογισμικά ανοικτού τύπου, τα οποία και προτιμώνται περισσότερο σε σχέση με τα κλειστά λογισμικά (Καρασαββίδης,2011).

Η ιδιαίτερη αξία των ανοικτών εκπαιδευτικών λογισμικών έγκειται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο περιεχόμενο, με αποτέλεσμα να κινητοποιείται ο μαθητής, είτε για να δημιουργήσει, ο ίδιος το περιεχόμενο είτε για να επεξεργαστεί ή/και να τροποποιήσει το περιεχόμενο που του παρέχεται από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, η έλλειψη μιας προκαθορισμένης διδακτικής πορείας παρέχει άπειρα περιθώρια δράσης στον μαθητή ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του. Κατά συνέπεια, δίνεται στον μαθητή η ευελιξία να πραγματοποιήσει την πορεία που επιθυμεί και η πορεία του αυτή να υπαγορεύεται από το μαθησιακό του στυλ. Τα ανοικτά λογισμικά μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν ως γνωστικό εργαλείο καθώς εξ ορισμού μπορούν να επιτελέσουν μέρος του γνωστικού έργου και να συνεισφέρουν καθοριστικά στην εκτέλεση του. Τέλος, λόγω της ιδιαίτερης φύσης τους, τα ανοικτά λογισμικά είναι συμβατά με οποιεσδήποτε διδακτικές επιλογές κάνει ο εκπαιδευτικός ή τις μαθησιακές επιλογές του μαθητή (Καρασαββίδης,2011).

## **Β' ΜΕΡΟΣ-Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>**

#### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.**

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε επιχείρησε να δώσει απαντήσεις στο ερώτημα των τρόπων αξιοποίησης των διάφορων μέσων Τ.Π.Ε. για την ανάπτυξη διάφορων μορφών γραμματισμού. Για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα πραγματοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση στην οποία τα παιδιά κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν διάφορες μορφές των Τ.Π.Ε. και να έρθουν σε επαφή με διάφορα είδη τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. Η έρευνα εγγράφεται στο πεδίο της ανάπτυξης των πολυγραμματισμών στην προσχολική ηλικία.

Η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης έγινε στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Η Πρακτική Άσκηση υπό κανονικές συνθήκες έχει διάρκεια έξι (6) εβδομάδες, όμως το χρονικό διάστημα που επιλέχθηκε από το Πανεπιστήμιο για την υλοποίηση της συμπεριελάμβανε και την περίοδο της γιορτής του Πάσχα και η διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης σε πραγματικό χρόνο ήταν περίπου δύο μήνες (από 19 Μαρτίου έως 11 Μαΐου 2012). Αυτό το γεγονός μείωσε επιπλέον την χρονικό διάστημα που ήταν διαθέσιμο για την υλοποίηση της παρέμβασης σε άλλη χρονική περίοδο. Έτσι λοιπόν, μετά από ενημέρωση και συνεννόηση με τις υπεύθυνες καθηγήτριες της Πρακτικής Άσκησης αλλά και με την επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας εργασίας αρχικά, και έπειτα με τη συνάδελφο που πραγματοποιήσαμε μαζί την Πρακτική μας Άσκηση προγραμματίστηκε η διεξαγωγή της έρευνας και της διδακτικής παρέμβασης παράλληλα με την πραγματοποίηση της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητριών. Πρόκειται για το οργανωτικό κομμάτι της έρευνας, όπου η εξασφάλιση μιας «ικανοποιητικής συμφωνίας ανάμεσα στο περιβάλλον και στο πρόγραμμα που θα εισαχθεί» αποτελεί σημαντικό παράγοντα που θα επηρεάσει τα αποτελέσματα άμεσα (Cohen & Manion, 1994:271).

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μια λεπτομερής περιγραφή της διαδικασίας με την οποία προσεγγίστηκε το ερευνητικό ερώτημα. Επίσης, αιτιολογούνται οι επιλογές σχετικά με τη σύνθεση του δείγματος, την οργάνωση και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διδακτική παρέμβαση για τη συλλογή των δεδομένων.

Αρχικά, διερευνήθηκε η προϋπάρχουσα εμπειρία των παιδιών σχετικά με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας με την αξιοποίηση της μεθόδου της παρατήρησης και με πληροφορίες που αντλήθηκαν από τις νηπιαγωγούς της τάξης μέσω συνεντεύξεων.

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος προσιδιάζει στις αρχές και τη φύση της έρευνας δράσης, η οποία όπως περιγράφεται στη βιβλιογραφία «είναι μια αυστηρά δομημένη διαδικασία που βοηθά το δάσκαλο να αντιμετωπίσει προβλήματα που συναντάει στην άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου» (Βλασσά, 2002: 182-104). Εμπλέκει, δηλαδή, τον/την εκπαιδευτικό ως ερευνητή σε διαδικασίες που θα αποφέρουν περαιτέρω βελτίωση της διδακτικής πράξης. Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε η υπάρχουσα σχετική με το θέμα βιβλιογραφία, αξιοποιήθηκαν τα στοιχεία των ερευνητικών δεδομένων, διατυπώθηκαν υποθέσεις, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες, αποσαφηνίστηκαν οι σκοποί και οι στόχοι τους για τους συμμετέχοντες, καθορίστηκε η ερευνητική πορεία (καθορισμός δείγματος, επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, υλικών, κατανομή εργασιών, συμμετοχή συναδέλφων κ.ο.κ.), σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση, συλλέχθηκαν τα στοιχεία, έπειτα αναλύθηκαν και τέλος ερμηνεύθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα, εξήχθησαν συμπεράσματα, αξιολογήθηκε η συνολική πορεία της διδασκαλίας, εξετάστηκαν λάθη και προβλήματα που προέκυψαν και διατυπώθηκαν προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος (Cohen & Manion, 1994: 276-278). Η παρούσα εργασία ανήκει σ' εκείνη την κατηγορία που θέτει ως σκοπό «την εισαγωγή πρόσθετων ή καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση σε ένα υπάρχον σύστημα... Είναι παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen & Manion, 1994:258,262). Στην ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιούνται ελάχιστα ποσοτικά δεδομένα. Αντίθετα χρησιμοποιούνται κυρίως ποιοτικά δεδομένα, τα οποία συνελέγησαν μέσα από συμμετοχική παρατήρηση και ατομικές συνεντεύξεις των νηπιαγωγών. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και τέλος αναλύθηκαν σε εννοιολογικές κατηγορίες. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στην ανάλυση του λόγου των νηπίων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Στο μόνο σημείο που διαφοροποιήθηκε η

ανάλυση του λόγου των παιδιών είναι το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι δράσεις των παιδιών ηχογραφήθηκαν και βιντεοσκοπήθηκαν. Γενικότερα, πρόκειται για ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, όπως είναι η συνέντευξη και η συμμετοχική παρατήρηση.

Εφαρμόζουμε τη συμμετοχική παρατήρηση κατά την οποία η νηπιαγωγός (και στη συγκεκριμένη περίπτωση η φοιτήτρια-ερευνήτρια ως εκπαιδευτικός) πραγματοποιεί τη διδακτική παρέμβαση και η διαδικασία της παρατήρησης διευκολύνεται από έναν εξωτερικό παρατηρητή. Λόγω του γεγονότος ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης, η οποία υλοποιείται από δύο φοιτητές, η εξωτερική παρατηρήτρια ήταν ουσιαστικά η δεύτερη φοιτήτρια που πραγματοποιούσε την Πρακτική Άσκηση μαζί μου και ήταν πλήρως ενημερωμένη για τους σκοπούς και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας καθώς και το ρόλο που κλήθηκε να αναλάβει στη διαδικασία. Η αποσαφήνιση των ρόλων και των στόχων του εγχειρήματος θεωρείται κρίσιμο στάδιο για την επιτυχή έκβαση του. Αρκετά συχνά η συναδέλφισσα συμμετείχε στη διαδικασία και είχε αναλάβει πέρα από την παρατήρηση κάποιες δραστηριότητες κυρίως περιστασιακού χαρακτήρα απασχολώντας τα νήπια όταν δε συμμετείχαν στις βασικές δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης. Επίσης, συμμετείχε σε συζητήσεις με την ερευνήτρια-νηπιαγωγό για την πρόοδο ή για τυχόν προβλήματα στη διαδικασία, για την ανταλλαγή πληροφοριών, κατάθεση γνώμων και διευκρινιστικών εξηγήσεων για την όλη διαδικασία.

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, βασιστήκαμε στο μοντέλο του χάρτη των πολυγραμματισμών, όπως αναπτύχθηκε από την Suzan Hill κυρίως κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Ο χάρτης των πολυγραμματισμών αποτελεί ουσιαστικά ένα εργαλείο για την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά τις διαδικασίες του γραμματισμού με τη χρήση διάφορων μέσων των Τ.Π.Ε. Ο χάρτης των πολυγραμματισμών αποτελείται από τα τέσσερα ακόλουθα στάδια, σύμφωνα με την εισηγήτρια του μοντέλου Suzan Hill (Hill,2004)

<p><b>Λειτουργικός χρήστης</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Εντοπισμός, αποκωδικοποίηση, χρησιμοποιώντας σύμβολα και εικονίδια</li> <li>◆ Επιλογή και λειτουργία του εξοπλισμού</li> <li>◆ Μετακίνηση μεταξύ των μέσων: φωτογραφικές μηχανές, βίντεο, υπολογιστές</li> </ul>	<p><b>Κατασκευαστής νοήματος</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Η κατανόηση πολυτροπικών εννοιών</li> <li>◆ Σκοπός του κειμένου και τη μορφή κειμένου</li> <li>◆ Η σύνδεση με προηγούμενη γνώση</li> </ul>
<p><b>Κριτικός αναλυτής</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ανάλυση λόγου</li> <li>◆ Ίδια Κεφάλαια</li> <li>◆ ενέργειες και θέση</li> <li>◆ Καταλληλότητα λογισμικού / υλικού</li> </ul>	<p><b>μετασχηματιστής</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Χρήση των δεξιοτήτων και γνώσεων σε νέα πλαίσια</li> <li>◆ Ο σχεδιασμός κειμένων</li> <li>◆ Η παραγωγή νέων κειμένων</li> </ul>

Οι χάρτες πολυγραμματισμών που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, ήταν ξεχωριστοί και αφορούσαν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν καθώς και τα είδη των μέσων των Τ.Π.Ε. που χρησιμοποιήθηκαν στις δραστηριότητες. Οι χάρτες πολυγραμματισμών παρατίθενται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων που προέκυψαν μετά από την υλοποίηση της έρευνας δράσης για την απόδειξη των αποτελεσμάτων σχετικά με τη χρήση των διάφορων μέσων των νέων τεχνολογιών.

Το νηπιαγωγείο που επιλέχθηκε για την εφαρμογή της έρευνας μας φροντίσαμε να έχει πρόσβαση στα περισσότερα μέσα τεχνολογίας και επικοινωνίας που ήταν δυνατό. Έτσι λοιπόν, μέσα στο νηπιαγωγείο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα υπήρχαν ηλεκτρονικός υπολογιστής και σύνδεση στο διαδίκτυο, τηλεόραση και συσκευή αναπαραγωγής dvd. Σε όλα αυτά τα μέσα είχαν άμεση επαφή τα παιδιά της τάξης και αποτελούσαν μέρος της

σχολικής τους καθημερινότητας, όπως διαπιστώθηκε από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν πριν από την υλοποίηση της παρέμβασης.

Η νηπιαγωγός του τμήματος μας έδωσε πολλές πληροφορίες για τις προηγούμενες επαφές των παιδιών με τα διάφορα μέσα τεχνολογίας μέσα από μια συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε τις πρώτες ημέρες της παρουσίας μας στο νηπιαγωγείο. Επίσης, πριν από την παρέμβαση πραγματοποιήθηκε παρατήρηση των νηπίων από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό, σχετικά με τη συχνότητα των επαφών τους με τα μέσα τεχνολογίας και κυρίως με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή που βρίσκεται στην τάξη, αλλά και σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους τον χρησιμοποιούν (αν γνωρίζουν τις βασικές λειτουργίες του, με ποια προγράμματα ασχολούνται κ.λπ.). Για τη διευκόλυνση της διαδικασίας της παρατήρησης δημιουργήθηκε ένας πίνακας παρατήρησης, ο οποίος αφορά τη συχνότητα των επαφών των παιδιών με τον Η/Υ.

### **5.1 Το Δείγμα.**

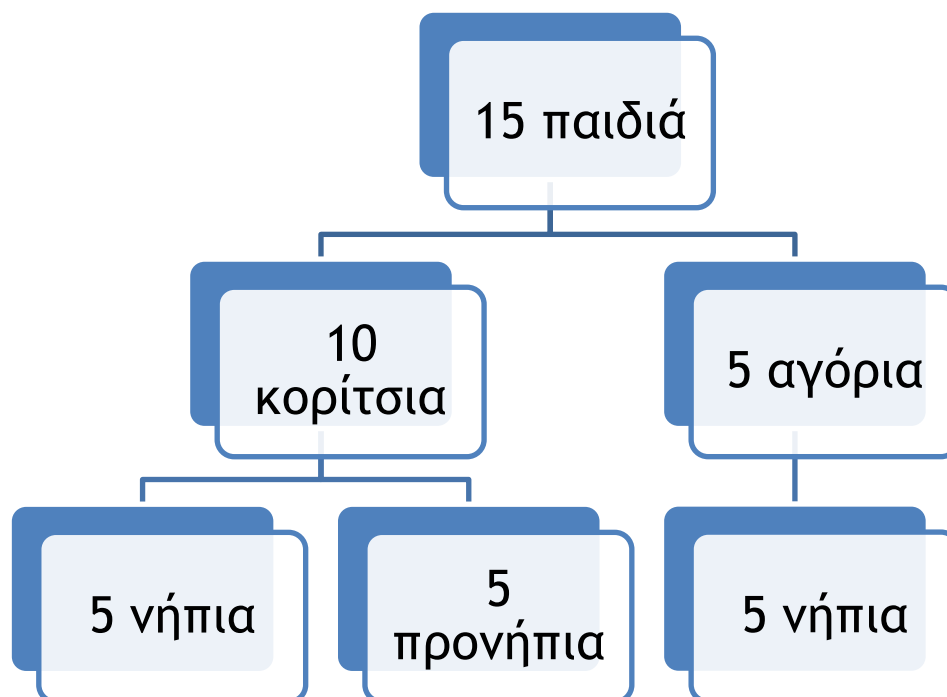
Η έρευνα και η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο 20<sup>ο</sup> ολοήμερο νηπιαγωγείο Βόλου. Διήρκεσε συνολικά τρεις (3) εβδομάδες μοιρασμένες σε σαρανταπεντάλεπτα κατά τη διάρκεια δύο μηνών (Μάρτιος, Απρίλιος) και συμμετείχαν σ' αυτή συνολικά 15 παιδιά, 10 κορίτσια και 5 αγόρια, εκ των οποίων τα 10 ήταν νήπια (5 αγόρια και 5 κορίτσια) και τα 5 προνήπια (5 κορίτσια).

Ένα κορίτσι, προνήπιο δεν συμμετείχε κατά την πρώτη εβδομάδα της παρέμβασης αφού δεν ερχόταν στο νηπιαγωγείο, κατά τη δεύτερη εβδομάδα όμως, η οποία συνέπεσε ακριβώς μετά τη γιορτή του Πάσχα, ήρθε στο σχολείο και συμμετείχε κανονικά στη ροή των δραστηριοτήτων όμως δεν μπορεί να ενταχθεί στο δείγμα της έρευνας μας. Παρόλα αυτά θα αναφερθούν και κάποιες δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχε και αυτό το παιδί, όπως επίσης θα αναφερθούν και κάποιες αναφορές του παιδιού σχετικά με το βασικό ερευνητικό ερώτημα.

Τα παιδιά προέρχονται κυρίως από οικογένειες εργατών, δημοσίων υπαλλήλων και ελεύθερων επαγγελματιών, αποφοίτων πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας αλλά και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα ποικίλο δείγμα που στην πλειοψηφία του προέρχεται από αστικές περιοχές στις οποίες τα παιδιά φαίνεται να έχουν μια μικρή επαφή με διάφορα μέσα τεχνολογιών, όπως είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Αυτή η διαπίστωση προήλθε μέσα από ανεπίσημες συζητήσεις με τις νηπιαγωγούς της τάξης αλλά και με τους γονείς των παιδιών.

Επιλέξαμε ένα συμπτωματικό δείγμα, προκειμένου να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα και κατά συνέπεια η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των συμπερασμάτων. Ετερογενείς ομάδες που περιλαμβάνουν άτομα διαφορετικού φύλου, ηλικίας, πολιτισμικών καταβολών και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου παρέχουν πολλαπλές θεωρήσεις στο ίδιο πρόβλημα με το οποίο ασχολούνται και λειτουργούν παρωθητικά στη μάθηση. Επειδή «τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν από τη μελέτη ενός τέτοιου συμπτωματικού δείγματος γενικεύονται μόνο σε πληθυσμούς που έχουν χαρακτηριστικά όμοια με το συμπτωματικό δείγμα» (Παρασκευόπουλος, 1985: 39-40), φροντίσαμε να περιγράψουμε αυτά τα χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο).





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η πραγματοποιηθείσα διδακτική παρέμβαση χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούν οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πρώτης εβδομάδας της ενασχόλησης μας με το θέμα των μουσείων και αποτελείται από τις δράσεις

πριν από την επίσκεψη των παιδιών στον χώρο του μουσείου. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τις δράσεις που υλοποιήθηκαν κατά τη δεύτερη εβδομάδα της ενασχόλησης μας με το θέμα και αποτελείται κυρίως από δράσεις κατά τις οποίες τα παιδιά εφαρμόζουν όλα όσα έμαθαν για τα μουσεία στον μικρόκοσμο της τάξης τους.

Παρακάτω παρατίθεται ένας ιστός (σελ. 35), στο οποίο απεικονίζονται σχηματικά οι γνωστικές περιοχές που κάλυψε η πραγματοποιηθείσα διδακτική παρέμβαση και φανερώνουν τον διαθεματικό χαρακτήρα της, ενώ περιγράφονται συνοπτικά και οι στόχοι των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν.

Αρχικά, μελετήθηκαν και αξιοποιήθηκαν τα θεωρητικά μοντέλα σχετικά με τους τον γραμματισμό και τα είδη του καθώς και τις Τ.Π.Ε. και αυτά αποτέλεσαν το πλαίσιο σχεδιασμού και ανάπτυξης της διδακτικής παρέμβασης με σκοπό να μεταβληθεί η θεωρία σε ένα αποτελεσματικό και εφαρμόσιμο στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος που απευθύνεται σε παιδιά.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας η εκπαιδευτικός έγινε συνεργάτης και σύμβουλος των μαθητών, οργανωτής της διδασκαλίας και της διαδικασίας της μάθησης, παρότρυνε και ανατροφοδοτούσε με επιπλέον ερωτήματα, βοηθούσε όπου έκρινε ότι ήταν απαραίτητο και αξιολογούσε τους μαθητές σε όλα τα στάδια της πορείας της διδασκαλίας. Τα παιδιά εργάστηκαν ατομικά αλλά και σε ομάδες (μεικτές ως προς την ηλικία και το φύλο: νήπια και προνήπια, αγόρια και κορίτσια) κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων, προκειμένου η προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη μάθηση (scaffolding).

Οι δραστηριότητες της παρέμβασης αποτελούσαν μέρος της διαθεματικής δραστηριότητας με τίτλο «Το Μουσείο», το οποίο αποτέλεσε ουσιαστικά το μέσο για την εφαρμογή των επιδιώξεων της διδακτικής μας παρέμβασης. Δηλαδή, ο χώρος του μουσείου χρησιμοποιήθηκε ως μέσο, ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τα διάφορα είδη γραπτού λόγου που υπάρχουν σ' ένα μουσείο και να χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε. μέσα σε ένα πλαίσιο που να έχει νόημα γι' αυτά. Κάθε δραστηριότητα συνοδευόταν από την περιγραφή του επιδιωκόμενου στόχου με σκοπό ο/η εκπαιδευτικός ανάλογα με τις διδακτικές του ανάγκες, το μαθητικό δυναμικό και τον διαθέσιμο χρόνο να μπορεί να κάνει μια επιλογή, χωρίς αυτό να τον/την απομακρύνει από τους επιδιωκόμενους στόχους της διδακτικής παρέμβασης. Έτσι, η διδακτική παρέμβαση καθίσταται πιο ευέλικτη, σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας και διευρύνει το πεδίο εφαρμογών της.

Οι δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης γινόταν με τη συμβουλευτική υποστήριξη της νηπιαγωγού. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε με πενήντάλεπτες (50') παρεμβάσεις ενσωματωμένες στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης για δύο εβδομάδες. Οι δραστηριότητες στη διδακτική παρέμβαση ήταν χωρισμένες σε τρεις ενότητες-υποθέματα:

- ✓ Η ζωή στην αρχαιότητα
- ✓ Επίσκεψη στο μουσείο
- ✓ Το αρχαιολογικό μουσείο της τάξης

Η νηπιαγωγός προετοίμαζε τα υλικά για τις δραστηριότητες της κάθε μέρας της αντίστοιχης ενότητας. Μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στις ενότητες «Επίσκεψη στο μουσείο» και «Το αρχαιολογικό μουσείο της τάξης» καθώς σ' αυτές τα παιδιά πραγματοποίησαν τις περισσότερες δράσεις που αφορούσαν τους πολυγραμματισμούς και τις Τ.Π.Ε. και με βάση αυτές έγινε προσπάθεια να δοθεί απάντηση στο βασικό ερώτημα της έρευνας.

## **ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ Τ.Π.Ε.**

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά οι στόχοι και οι θεματικές περιοχές από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στην τάξη του νηπιαγωγείου.

### ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ (ΑΝΘΡΩΠΟΓΕΝΕΣ)

- Να προσεγγίσουν διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής των ανθρώπων στην αρχαιότητα
- Να αντιστοιχίσουν και να κατηγοριοποιήσουν κάρτες
- Να έρθουν σ'επαφή με διάφορα αντικείμενα που υπάρχουν σε μουσεία (εκπαιδευτικό υλικό, εικόνες από εκθέματα μουσείων)
- Να παρατηρήσουν τη δομή ενός μουσείου εσωτερικά και εξωτερικά
- Να γνωρίσουν διάφορα αντικείμενα της νεολιθικής εποχής ανα την Ελλάδα
- Να διαχωρήσουν τους διάφορους τύπους μουσείων που υπάρχουν σήμερα
- Να σχεδιάσουν και να διακοσμήσουν τη γωνιά του μουσείου
- Να αξιολογήσουν αν το υπάρχον υλικό μπορεί να τοποθετηθεί στη νέα γωνιά

### ΓΛΩΣΣΑ

- Να περιγράψουν και να συσχετίζουν τη ζωή των ανθρώπων στην αρχαιότητα και στη σύγχρονη εποχή
- Να γνωρίσουν τα κειμενικά είδη της λεζάντας-επιγραφής, του χάρτη και της ατομικής πρόσκλησης
- Να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά του γλωσσικού είδους της παρουσίασης και να δημιουργήσουν μία παρουσίαση νε αυτά που έμαθαν στο μουσείο
- Να δημιουργήσουν όλες τις γραπτές πηγές που συνάντησαν στο μουσείο και για τη δική τους γωνιά (ταμπέλα, λεζάντες-επιγραφές, χάρτη)
- Να δημιουργήσουν ατομικές προσκλήσεις

### ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ-ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

- Να χρησιμοποιήσουν διαδίκτυο και μηχανές αναζήτησης ως πηγές πληροφόρησης
- Να χρησιμοποιήσουν προγράμματα γενικής χρήσης (power point)
- Να γνωρίσουν το μουσείο που πρόκειται να επισκεφτούν μέσα από βίντεο
- Να παρουσιάσουν το μουσείο που επισκέφτηκαν χρησιμοποιώντας ψηφιακά μέσα (βιντεοκάμερα, ψηφιακή φωτογραφική μηχανή)
- Να γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν εκπαιδευτικά λογισμικά ανοικτού τύπου (kidspiration, tux paint)

### ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ-ΕΚΦΡΑΣΗ

- Να δημιουργήσουν ένα φωτοκολλάζ με τα εκθέματα του μουσείου που προκειται να επισκεφτούν και τα διάφορα μουσεία της πόλης τους
- Να δημιουργήσουν τα εκθέματα για τη γωνιά του μουσείου
- Να σχεδιάσουν τον χάρτη της γωνιάς τους
- Να διακοσμήσουν μία ατομική πρόσκληση με τρόπο που να παραπέμπει στο περιεχόμενο της εκδήλωσης

## 6.1 Αρχές σχεδιασμού δραστηριοτήτων.

Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με δεδομένο ότι βασική επιδίωξη της παρέμβασης ήταν τα παιδιά να έρθουν σε άμεση επαφή και να χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε. για να προσεγγίσουν διάφορα είδη του γραπτού και προφορικού λόγου χρησιμοποιώντας τον χώρο του μουσείου. Έτσι λοιπόν, στην παρέμβαση υπάρχουν δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιούνται διάφορα είδη των Τ.Π.Ε., όπως ο Η/Υ, το ψηφιακό βίντεο και το διαδίκτυο, από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία έρχονται σε άμεση επαφή και χρήση με αυτά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Επίσης, οι δραστηριότητες βασίζονται και στην ανάπτυξη διάφορων ειδών γραμματισμού, όπως είναι ο κλασικός γραμματισμός, ο ψηφιακός γραμματισμός, ο οπτικός γραμματισμός και οι πολυγραμματισμοί. Για να δοθεί απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων βασίστηκε στην αρχή της ενεργητικής βιωματικής μάθησης των παιδιών και στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, οι οποίες όπως έχει βρεθεί συμβάλλουν σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τις Τ.Π.Ε. και ευνοούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων στα παιδιά.

Οι δραστηριότητες που περιγράφονται στην παρούσα εργασία και που υπάρχουν μέσα στη θεματική δραστηριότητα που υλοποιήθηκε μέσα στην τάξη είναι ένα δείγμα των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε άμεση επαφή με τις Τ.Π.Ε. και να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες μέσα από αυτές. Αυτός ακριβώς ήταν και ο σκοπός της παρέμβασης μας καθώς όπως φαίνεται και από ερευνητικό ερώτημα της έρευνας δηλαδή αν μπορούν τα παιδιά χρησιμοποιώντας διάφορες μορφές των Τ.Π.Ε. να αναπτύξουν διάφορες μορφές του πολυγραμματισμών και αν έχουν την ικανότητα να επεξεργαστούν αλλά και να παράγουν διάφορα είδη κειμένου πολυμεσικού χαρακτήρα.

Στην παρούσα διδακτική παρέμβαση ζητήθηκε από τους μαθητές να εξετάσουν το υλικό που τους παρουσιάζεται και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα σχετικά με τα μουσεία χρησιμοποιώντας μια πιο συνδυαστική πορεία σκέψης και δράσης, συγκρίνοντας και συνεκτιμώντας τα δεδομένα τους προκειμένου να επιλύσουν ένα πρόβλημα. Αυτό βοηθά τα παιδιά να καλλιεργήσουν μια πιο σύνθετη σκέψη ενός ανώτερου επιπέδου, ενώ η χρήση διδακτικών στρατηγικών ανταποκρίνεται στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ τους.

## **6.2 Στόχοι διδακτικής παρέμβασης.**

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να προσεγγίσουν τον γραπτό λόγο, την τέχνη και τον πολιτισμό όπως φαίνονται μέσα σ' ένα μουσείο και τις νέες τεχνολογίες ενώ ταυτόχρονα επιχειρήθηκε μέσα από την διδακτική παρέμβαση η ανάπτυξη διάφορων ειδών γραμματισμού (πολυγραμματισμοί, ψηφιακός γραμματισμός, οπτικός γραμματισμός) από τα παιδιά με την χρήση των Τ.Π.Ε. Δηλαδή, μελετήθηκε ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες για να έρθουν σ' επαφή με τον γραπτό λόγο αλλά και διάφορους πολυτροπικούς λόγους, μέσα από δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, αναζήτησης και παραγωγής έργων με τη χρήση διάφορων μέσων των Τ.Π.Ε.

Γύρω από αυτόν τον πυρήνα σχεδιάστηκε η παρούσα διδακτική παρέμβαση και έθεσε τους ακόλουθους στόχους. Τα παιδιά

- ✓ Να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα μουσεία, τα εκθέματα τους και τη χρησιμότητα τους στη σημερινή εποχή
- ✓ Να χρησιμοποιήσουν μηχανές αναζήτησης ως πηγή πληροφόρησης.
- ✓ Να έρθουν σε επαφή με γραπτά κείμενα του μουσείου όπως είναι οι πινακίδες, οι ταμπέλες, οι λεζάντες των εκθεμάτων, τα εκπαιδευτικά έντυπα των μουσείων
- ✓ Να προσεγγίσουν τα χαρακτηριστικά του λόγου μιας παρουσίασης μέσα από τον λόγο του βίντεο που δημιούργησε η νηπιαγωγός στο μουσείο και του λόγου του ξεναγού
- ✓ Να χρησιμοποιήσουν λογισμικά γενικής χρήσης (power point, kidspiration, tax paint)

- ✓ Να εξοικειωθούν με τη συλλογή και την κατηγοριοποίηση πληροφοριών
- ✓ Να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά μέσα (βιντεοκάμερα, φωτογραφική μηχανή) για να παρουσιάσουν μια αίθουσα του μουσείου
- ✓ Να αναπτύξουν οπτικό γραμματισμό μέσα από βίντεο και φωτογραφίες από τα εκθέματα ενός μουσείου
- ✓ Να περιγράψουν, να συγκρίνουν, να αιτιολογήσουν και να επιχειρηματολογήσουν για τις επιλογές τους
- ✓ Να επεξεργάζονται κάρτες
- ✓ Να αναπτύξουν συνεργατικές ικανότητες
- ✓ Να δημιουργήσουν πίνακες αναφοράς σχετικούς με τα μουσεία της πόλης τους, τα επαγγέλματα και τα εργαλεία που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι στην αρχαιότητα και σήμερα

### **6.3 Υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης**

Όπως προαναφέρθηκε, ο χώρος του μουσείου χρησιμοποιήθηκε ως μέσο, ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή και να χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε. σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα για τα ίδια. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο πριν από την εφαρμογή της διδακτικής μας παρέμβασης εφαρμόστηκαν δραστηριότητες οι οποίες αφορούσαν τη ζωή των ανθρώπων στην Αρχαία Ελλάδα, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η ζωή των ανθρώπων καθώς και οι συνήθειες τους με το πέρασμα των χρόνων αλλάζουν και ότι αυτός είναι και ο βασικός λόγος για τον οποίο υπάρχουν τα μουσεία τη σύγχρονη εποχή. Έπειτα, ακολουθούν δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν την επίσκεψη των παιδιών σε ένα μουσείο (το «Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο» του Βόλου) και περιλαμβάνουν την πληροφόρηση τους για το τι είναι ένα μουσείο, τι είδους αντικείμενα υπάρχουν σ' αυτό αλλά και ποια η χρησιμότητα τους στη σύγχρονη εποχή, την ενημέρωση των παιδιών για το μουσείο που πρόκειται να επισκεφτούν, ώστε να εξοικειωθούν με τον χώρο του, την προετοιμασία των παιδιών για την επίσκεψη τους στο μουσείο αλλά και την πραγματοποίηση της επίσκεψης, την πραγματοποίηση μιας παρουσίασης των παιδιών στον χώρο του μουσείου, στην οποία αναφέρουν τα όσα έμαθαν από την επίσκεψη τους σ' αυτό, την ενημέρωσή τους για το εάν τα αντικείμενα που συνάντησαν στο μουσείο που επισκέφτηκαν υπήρχαν και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας και τέλος, τα είδη των μουσείων που υπάρχουν (1<sup>ο</sup> μέρος). Η παρέμβαση κλείνει με δραστηριότητες που αφορούν τη δημιουργία μιας γωνιάς που αφορά το μουσείο στον χώρο της τάξης στην οποία τα παιδιά εφαρμόζουν και δημιουργούν όλα όσα συνάντησαν κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο (να οργανώσουν το χώρο της γωνιάς τους, να ελέγξουν ποιο από το υπάρχον υλικό τους μπορεί να τοποθετηθεί στη γωνιά, να δημιουργήσουν επιπλέον υλικό, όπως ταμπέλα για τη γωνιά εκθέματα, λεζάντες εκθεμάτων και κάρτη για τη γωνιά και να οργανώσουν μια εκδήλωση για να επιδείξουν τη γωνιά τους και τα όσα έμαθαν για τα μουσεία σε άλλους ανθρώπους εκτός της τάξης) (2<sup>ο</sup> μέρος).

Έτσι, η παρούσα διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε και εντάχθηκε στην καθημερινή πρακτική του νηπιαγωγείου, προβλέφθηκαν δραστηριότητες που εξοικειώνουν τα παιδιά με τα μουσεία και τις πηγές γραμματισμού που υπάρχουν μέσα σ' αυτό. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί από μόνη της μια πηγή ενδιαφέροντος και κινήτρων από μέρους των μαθητών.

#### **1<sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.**

- Στάδιο 1: Σύνδεση των χρονικών περιόδων με την ύπαρξη των μουσείων στη σύγχρονη εποχή.

Κατά το πρώτο στάδιο, επιχειρήθηκε η επεξήγηση του γεγονότος ότι υπάρχουν διαφορετικές εποχές και ότι με το πέρασμα των χρόνων η ζωή των ανθρώπων και οι συνήθειες τους αλλάζουν. Έτσι λοιπόν υλοποιήθηκαν με τα παιδιά δραστηριότητες στις οποίες επισημάνθηκαν οι ομοιότητες και οι διαφορές που παρατηρούνται σε διάφορες εποχές σε ότι αφορά την ενδυμασία των ανθρώπων, τα ήθη και έθιμα του μυστηρίου του γάμου, τα επαγγέλματα που ασκούσαν οι άνθρωποι καθώς και τα παιχνίδια που συνήθιζαν

να παίζουν. Οι εποχές που αναφέρθηκαν σε αυτές τις δραστηριότητες ήταν η αρχαιότητα, η μεταγενέστερη εποχή της Επανάστασης του 1921 και η σύγχρονη εποχή. Οι δραστηριότητες αυτές ήταν εισαγωγικές, ώστε να συνδέσουμε στη σκέψη των παιδιών την ύπαρξη των μουσείων στη σύγχρονη εποχή με άλλες χρονικές περιόδους. Η πλειονότητα των δραστηριοτήτων δεν αποτελούσε μέρος της διδακτικής παρέμβασης, εκτός από μία, αυτής των εθίμων για το μυστήριο του γάμου, με την οποία και ξεκινήσαμε την διδακτική μας παρέμβαση.

Ειδικότερα, εστίασαμε στη διαδικασία του γάμου, όπου τα παιδιά αφού είδαν ένα εκπαιδευτικό βίντεο σχετικό με τον γάμο στην αρχαιότητα ([http://www.edutv.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1186](http://www.edutv.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=1186)), ανέφεραν τις απόψεις τους και περιέγραψαν τις διάφορες πληροφορίες που έλαβαν σχετικά με τον γάμο στην αρχαιότητα. Έπειτα μέσα από διάφορες εικόνες τα παιδιά εξέφρασαν τη γνώμη τους για τη διαδικασία του γάμου κατά την εποχή του Θεόφιλου Χατζημιχαήλ και στη σύγχρονη εποχή. Αμέσως μετά, χωρίσαμε τα παιδιά σε τρεις ομάδες και τα βάλαμε σε μια διαδικασία έρευνας σχετικά με τα ήθη και έθιμα του γάμου σ' αυτές τις τρεις εποχές. Για να βρουν περισσότερες πληροφορίες τα παιδιά, τα παρακινήσαμε με διάφορες ερωτήσεις να χρησιμοποιήσουν τον Η/Υ και το διαδίκτυο ως μέσο για να βρουν όλες τις πληροφορίες που τους χρειάζονται. Μόλις αναφέρθηκε ότι το διαδίκτυο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πηγή πληροφόρησης, οι ομάδες μια-μια μεταφέρονταν στη γωνιά του Η/Υ για να πραγματοποιήσουν την έρευνα τους. Οι ιστοσελίδες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν προεπιλεγμένες από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια η οποία είχε κάνει προηγουμένως τη δική της έρευνα σχετικά με το θέμα

(<http://www.gamos-bestof.gr/ethima/o-gamos-stin-arxaia-ellada>

<http://fereniki1.pblogs.gr/dhmosios-kai-idiwtikos-bios-sthn-arhaia-ellada.html>

<http://alexanderchalkidis.com/blog/?p=14651>).

Τα παιδιά είδαν και εικόνες σχετικές με τον γάμο, οι οποίες ήταν επίσης προεπιλεγμένες από την εκπαιδευτικό. Όσο τα παιδιά έκαναν την έρευνα τους στο διαδίκτυο, συζητούσαν μεταξύ τους τις πληροφορίες που έβρισκαν και τις εικόνες που έβλεπαν. Όταν τελείωσε η διαδικασία της έρευνας οι ομάδες αντάλλαξαν πληροφορίες και τέλος κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τη σκηνή ενός γάμου. Σ' αυτή τη δραστηριότητα, επειδή διήρκεσε αρκετή ώρα, τα παιδιά έδειξαν πολλά σημάδια κόπωσης παρόλα αυτά όμως κατάφεραν να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα.

➤ Στάδιο 2: Τι είναι ένα μουσείο.

Σταδιακά, περάσαμε από τη ζωή στην Αρχαιότητα στην ύπαρξη των μουσείων τη σύγχρονη εποχή. Αρχικά, αξιοποιήθηκε η τεχνική του καταγισμού ιδεών όπου τα παιδιά παρακινήθηκαν με σχεδιασμένες ερωτήσεις να καταθέσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με τα μουσεία και σταδιακά μετέβησαν στην εκμάθηση των βασικών πληροφοριών που σχετίζονται με τα μουσεία προκειμένου να εξοικειωθούν μ' αυτά και να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον τους για να τα προσεγγίσουν. Έτσι, η γνώση οικοδομήθηκε σταδιακά μέσα από την άμεση επαφή με τα μουσεία ενώ η επίσκεψη των μαθητών στον χώρο του μουσείου επέτρεψε την επιβεβαίωση της γνώσης και τη δημιουργία νέων εμπειριών και περισσότερου ενδιαφέροντος. Τα παιδιά έπειτα, ήρθαν σε επαφή με διάφορα εκπαιδευτικά έντυπα μουσείων καθώς και εικόνες από διάφορα εκθέματα μουσείων για τα οποία εξέφρασαν τις απόψεις τους. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια που ξεφύλλιζαν τα διάφορα έντυπα, εστίασαν πολύ έντονα την προσοχή τους σε ένα έντυπο από το «Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο» του Βόλου και πιο συγκεκριμένα στην φωτογραφία με την κάτοψη του μουσείου και ανέφεραν ότι αυτό «είναι χάρτης». Αφού περιεργάστηκαν τα παιδιά τα έντυπα και τις εικόνες που είχαν στην διάθεση τους, η συζήτηση στράφηκε κυρίως στη λέξη «μουσείο» και στο τι είναι ένα μουσείο. Τα παιδιά καθοδηγούμενα από τις ερωτήσεις της νηπιαγωγού, εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με το τι είναι ένα μουσείο, τι αντικείμενα μπορεί να έχει αυτό αλλά και ποια είναι η χρησιμότητα των μουσείων τη σημερινή εποχή. Οι απόψεις των παιδιών καταγράφηκαν σε ένα ιστόγραμμα. Έπειτα η όλη συζήτηση στράφηκε στις

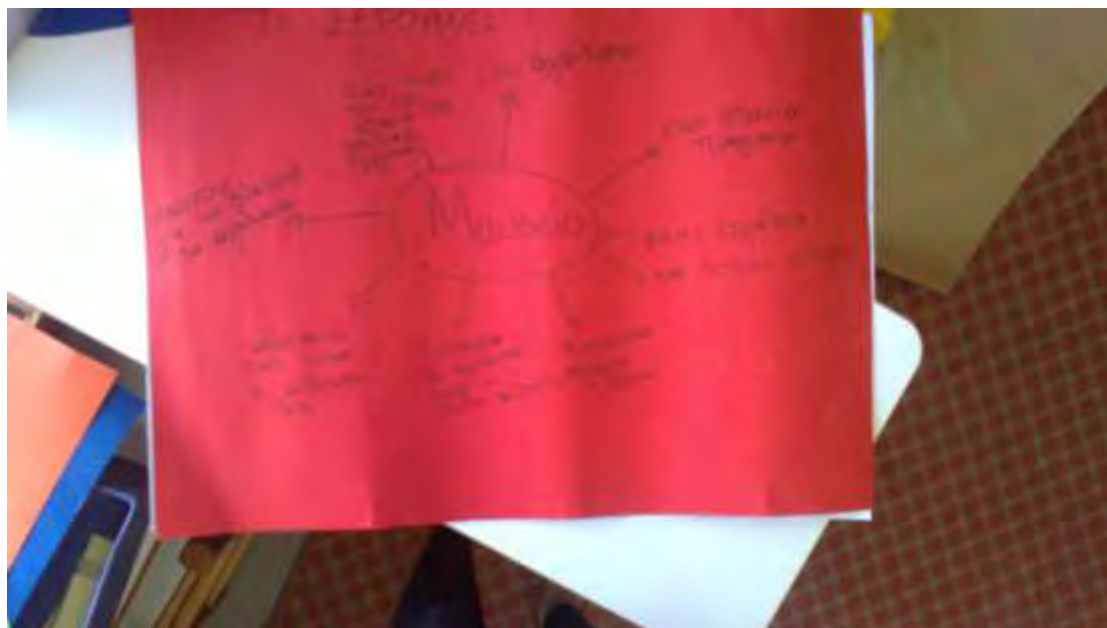
επιπλέον πληροφορίες που μπορούν να βρουν τα ίδια τα παιδιά σχετικά με τα μουσεία αλλά και το από πού μπορούν να τις βρουν. Λόγω του ότι και σε προηγούμενη δραστηριότητα τα παιδιά χρησιμοποίησαν το διαδίκτυο και τις μηχανές αναζήτησης ως πηγή πληροφόρησης, δε δυσκολεύτηκαν να στρέψουν τη σκέψη τους στον Η/Υ. Έτσι τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, όσα ήταν και τα αρχικά ερωτήματα με τα οποία ασχολήθηκαν και η κάθε ομάδα ανέλαβε να βρει τις αντίστοιχες πληροφορίες στο διαδίκτυο. Οι ιστοσελίδες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν προεπιλεγμένες από τη νηπιαγωγό και αφορούσαν κυρίως τα βασικά ερωτήματα (Τι είναι το μουσείο; Τι αντικείμενα περιέχει; Ποια είναι η χρησιμότητα των μουσείων τη σύγχρονη εποχή;)

(<http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%BF>

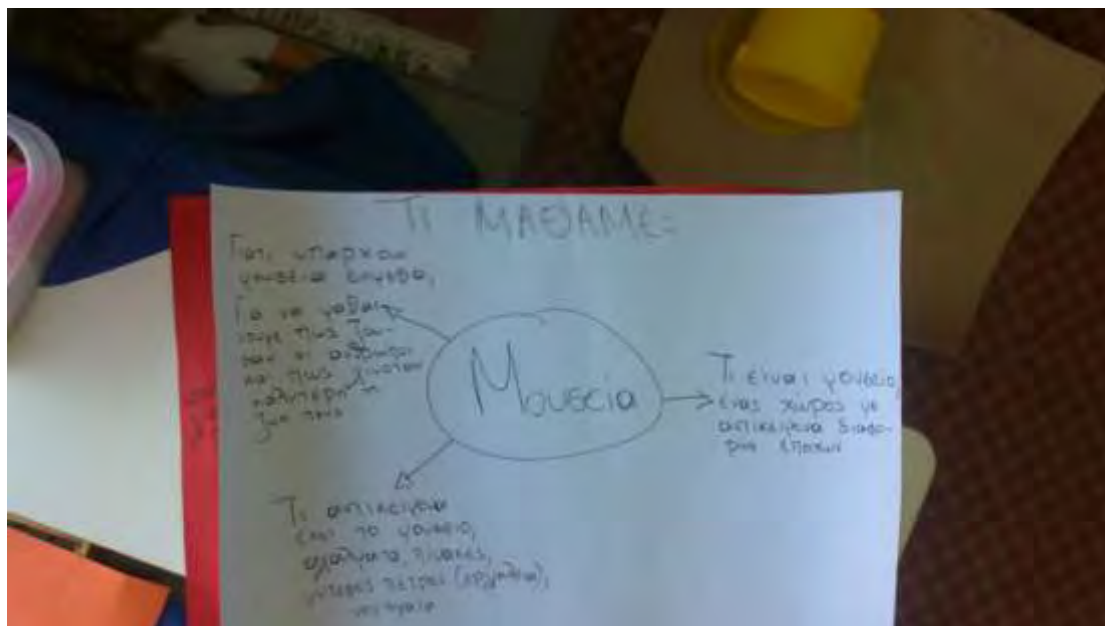
<http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1:%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%B1>

[http://www.tmth.edu.gr/index.php?action=article\\_sxoleia&pageTitle=what\\_is\\_a\\_museum](http://www.tmth.edu.gr/index.php?action=article_sxoleia&pageTitle=what_is_a_museum)).

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια βοήθουσε τα παιδιά διαβάζοντας τους τα κείμενα που περιείχαν οι ιστοσελίδες και τα παιδιά σχολίαζαν τα όσα άκουγαν ενώ επίσης συνέκριναν τις προηγούμενες απόψεις που είχαν εκφράσει με τις νέες πληροφορίες που έπαιρναν τώρα μέσα από τη μικρή τους έρευνα. Όταν όλες οι ομάδες τελείωσαν με την ενασχόληση τους στον Η/Υ, ενημέρωσαν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης για τα ευρήματα της έρευνας τους και με τη βοήθεια της νηπιαγωγού δημιούργησαν ένα νέο ιστόγραμμα το οποίο αφορούσε τις νέες γνώσεις που κατέκτησαν για τα μουσεία στη σύγχρονη εποχή.



*Το ιστόγραμμα που παράχθηκε από τις αρχικές ιδέες των παιδιών για τα μουσεία.*



Το ιστόγραμμα με τις νέες γνώσεις των παιδιών για τα μουσεία.

➤ Στάδιο 3: Προετοιμασία για την επίσκεψη στον χώρο του μουσείου.

Αργότερα, το περιεχόμενο της παρέμβασης στράφηκε στο μουσείο που επρόκειτο να επισκεφτεί η τάξη στην οποία πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση, δηλαδή το «Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο» του Βόλου. Καθώς τα παιδιά ήταν ήδη ενημερωμένα για την επίσκεψή τους στο συγκεκριμένο μουσείο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τα παρακίνησε να της αναφέρουν το τι περιμένουν να δουν στον χώρο του μουσείου. Τα παιδιά ανέφεραν ότι περιμένουν να δουν στο μουσείο «αγάλματα και αγγεία» καθώς και «πράγματα από τους πρώτους ανθρώπους», γεγονός που μας έδειξε ότι τα παιδιά ήταν σαφώς επηρεασμένα από το προηγούμενο θέμα που επεξεργάστηκαν στην τάξη με θέμα ενασχόλησής τους «Πρώτους ανθρώπους». Οι επιρροές αυτής της ενασχόλησής τους με ένα παρεμφερές με το δικό μας θέμα, όπως είναι η ζωή των πρώτων ανθρώπων, είναι έκδηλες καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής μας παρέμβασης, κυρίως στις απόψεις που εκφράζουν τα παιδιά για τα μουσεία. Αφού τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους για το τι περιμένουν να δουν κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τους έδωσε φωτογραφίες από τα εκθέματα του μουσείου αλλά και τις λεζάντες τους (το υλικό που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρατίθεται στο παράρτημα), για να τις επεξεργαστούν και έπειτα με ερωτήσεις του τύπου «Τι βλέπετε σ' αυτές τις φωτογραφίες;», «Τι δείχνει ακριβώς η εικόνα;», «Πώς είναι;» παρακινούσε τα παιδιά να περιγράψουν τα όσα έβλεπαν. Το ενδιαφέρον των παιδιών εστιάστηκε κυρίως στα ειδώλια, τα οποία κατονόμασαν «αγαλματάκια», στα κοσμήματα, στις επιτύμβιες στήλες, τις οποίες ανέφεραν ως «μεγάλες πέτρες», στα εργαλεία και κυρίως στα τσεκούρια και τέλος, στα αγγεία. Αφού τα παιδιά ανέφεραν ορισμένα από τα εκθέματα που έβλεπαν στις φωτογραφίες, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εστίασε την προσοχή της στην εικόνα μιας λεζάντας και με ερωτήσεις του τύπου «Τι νομίζετε ότι είναι αυτό;», «Τι μπορεί να λέει;» προσπαθεί να εκμαιεύσει τις απόψεις των παιδιών για τις λεζάντες, πριν τους διαβάσει τι ακριβώς αναφέρουν αυτές. Τα παιδιά ανέφεραν ότι είναι κείμενα, λέγοντας ότι «έχουν γράμματα» καθώς και ότι αναφέρονται στα εκθέματα κάτω από τα οποία βρίσκονται, λέγοντας ότι οι λεζάντες αναφέρουν «τι είναι το κάθε πράγμα». Έπειτα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διάβασε μερικές λεζάντες στα παιδιά, ώστε να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τις πληροφορίες που δίνει μια λεζάντα από τα εκθέματα ενός μουσείου και με ερωτήσεις του τύπου «Τι λένε ακριβώς οι λεζάντες;», «Πού βρίσκονται ακριβώς;», «Για ποια πράγματα μιλάνε;» και «λένε πολλά πράγματα οι λεζάντες;» προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν τις πληροφορίες που μπορεί να μεταφέρει στον αναγνώστη μια λεζάντα καθώς

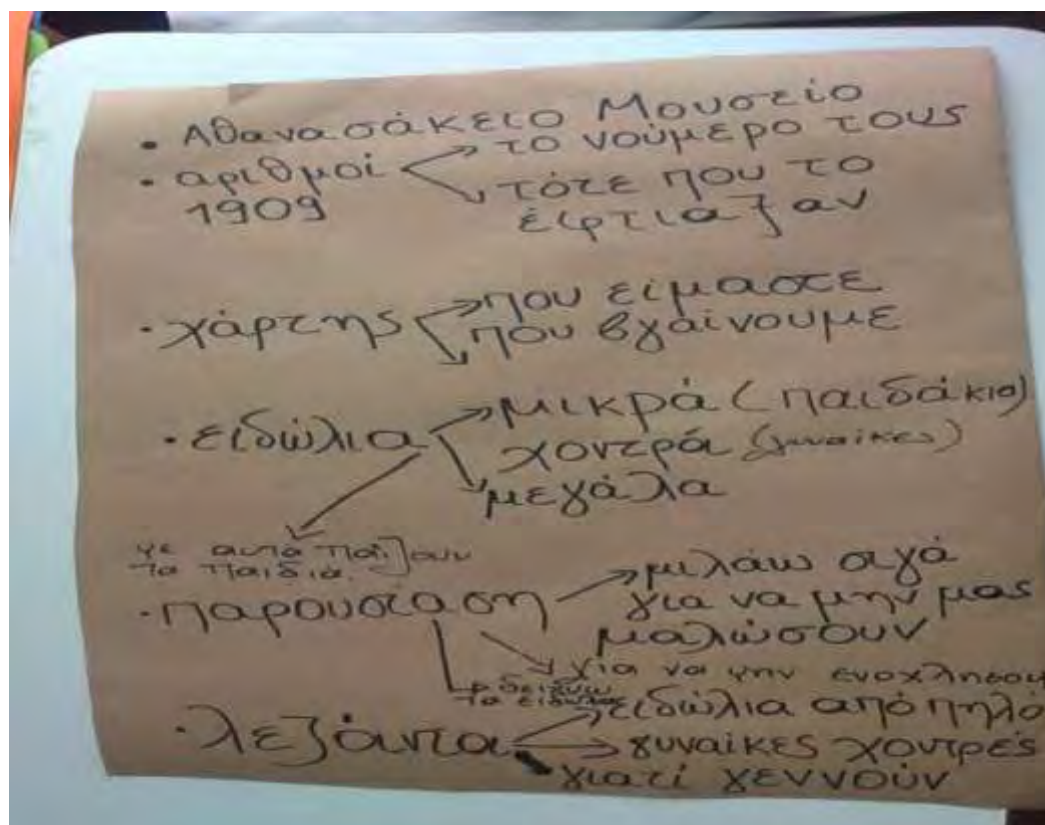


και τα χαρακτηριστικά αυτού του κειμενικού είδους. Τα παιδιά υποβοηθούμενα από τις παραπάνω ερωτήσεις ανταποκρίθηκαν και ανέφεραν τόσο τα στοιχεία που περιείχε η λεζάντα που επεξεργάστηκαν καθώς και τα δομικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά αυτού του κειμενικού είδους. Έπειτα, τα παιδιά κλήθηκαν να αντιστοιχίσουν τις εικόνες ορισμένων εκθεμάτων με τις εικόνες από τις λεζάντες που αναφέρονται σ' αυτά κι επειδή τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν έχουν κατακτήσει ακόμη αναγνωστικές δεξιότητες, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια λειτούργησε σ' αυτό το σημείο ως βοηθός των παιδιών καθώς ήταν αυτή που διάβαζε στα παιδιά τις λεζάντες κι εκείνα κλήθηκαν να τις αντιστοιχίσουν με τα αντικείμενα στα οποία αναφέρονται. Τέλος, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο άνισες σε αριθμό ομάδες και κλήθηκαν να δημιουργήσουν η μεν πολυπληθής ομάδα ένα κολλάζ με τις εικόνες των εκθεμάτων που είχαν στη διάθεση τους και η ομάδα με τα λιγότερα παιδιά μια παρουσίαση στο λογισμικό power point με τις αντίστοιχες εικόνες, οι οποίες τοποθετήθηκαν στον Η/Υ από τη νηπιαγωγό κι έπειτα να γράψουν μια λεζάντα για την εργασία. Η ομάδα που εργάστηκε στον Η/Υ αποτελούνταν από τρία παιδιά αλλά κατά τη διάρκεια που πραγματοποιούνταν η δράση στον Η/Υ πολλά από τα παιδιά της άλλης ομάδας έρχονταν για να δουν τι κάνουν οι συμμαθητές τους. Τα παιδιά της τάξης δεν είχαν χρησιμοποιήσει άλλη φορά το συγκεκριμένο πρόγραμμα κι έτσι η νηπιαγωγός πριν από την έναρξη της ενασχόλησης τους εξήγησε τον τρόπο λειτουργίας του προγράμματος και στην αρχή τους βοήθησε με λεκτικές οδηγίες για το ποιες εντολές του προγράμματος πρέπει να χρησιμοποιήσουν. Μετά από μερικές προσπάθειες όμως τα παιδιά κατανόησαν τον τρόπο λειτουργίας του προγράμματος και οι εντολές της νηπιαγωγού σταμάτησαν ενώ τα παιδιά αλληλοβοηθιούνταν. Παρόλο που τα παιδιά δεν είχαν καμία προηγούμενη επαφή με το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε ανταποκρίθηκαν αρκετά καλά και κατάφεραν να δημιουργήσουν το δικό τους power point, το οποίο παρατίθεται στο ψηφιακό παράρτημα. Επειδή η συγκεκριμένη δραστηριότητα γενικά είχε αρκετά μεγάλη διάρκεια τα παιδιά και των δύο ομάδων έκαναν μια πολύ μικρή λεζάντα, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί περισσότερο ως επιγραφή. Δηλαδή τα παιδιά που έκαναν το κολλάζ έγραψαν στη λεζάντα τους «Αθανασάκειο μουσείο» και τα παιδιά που εργάστηκαν στον Η/Υ έγραψαν «Τα εκθέματα του Αθανασάκειου μουσείου». Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι τα παιδιά είχαν κουραστεί από τη διάρκεια της δραστηριότητας και ήθελαν να τελειώσουν γρήγορα. Ως γνωστόν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως είναι και τα παιδιά στα οποία πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση δεν έχουν κατακτήσει ακόμη επαρκείς δεξιότητες γραφής. Έτσι, για να καταφέρουν τα παιδιά να γράψουν τις λεζάντες τους, ακολουθήσαμε την πρακτική που χρησιμοποιούσαν και οι νηπιαγωγοί της τάξης, όταν ήθελαν να γράψουν τα παιδιά κάποιες λέξεις, δηλαδή τους αναφέραμε τα φωνήματα και αυτά καλούνταν να τα καταγράψουν. Η ίδια πρακτική ακολουθήθηκε και στις υπόλοιπες δραστηριότητες που απαιτούσαν κάποιο είδος γραφής.



*Το κολλάζ με τα εκθέματα του μουσείου που δημιούργησαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας*

Το επόμενο βήμα σε αυτό το στάδιο ήταν να γνωρίσουν τα παιδιά τον χώρο που επρόκειτο να επισκεφτούν. Έτσι, αποφασίσαμε να κάνουμε ένα μικρό βίντεο μέσα στον χώρο του μουσείου για να εξοικειωθούν τα παιδιά με τον χώρο αλλά και να γνωρίσουν μέσα από το βίντεο τα βασικά χαρακτηριστικά του γλωσσικού είδους της παρουσίασης, την οποία και θα εφαρμόσουν κατά την επίσκεψή τους στον χώρο του μουσείου (το βίντεο παρατίθεται στο ψηφιακό παράρτημα). Το βίντεο που δημιουργήσαμε δεν είχε μεγάλη διάρκεια, επειδή όπως μας ανέφερε η νηπιαγωγός της τάξης τα παιδιά κουράζονται από τα μεγάλα βίντεο και στρέφουν την προσοχή τους αλλού. Ακολουθώντας τη συμβουλή της νηπιαγωγού δημιουργήσαμε ένα μικρό βίντεο στον χώρο του μουσείου, διάρκειας 4.50 λεπτών, για να κρατήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερη ώρα το ενδιαφέρον των παιδιών. Το περιεχόμενο του βίντεο ήταν μια ξενάγηση των παιδιών στον εξωτερικό χώρο του μουσείου που επρόκειτο να επισκεφτούν, τον προθάλαμο του αλλά και την αίθουσα του μουσείου με τη συλλογή του Άγγελου Μπάστη, στην οποία παρουσιάστηκαν εκτενώς τα εκθέματα των ειδωλίων. Για να δημιουργηθεί το βίντεο αυτό πήραμε αρχικά την άδεια από τον προϊστάμενο του μουσείου, αφού δηλώσαμε με ειδική αίτηση (βλ. παράρτημα, σελ 117) ότι το συγκεκριμένο βίντεο αλλά και το φωτογραφικό υλικό, το οποίο αξιοποιήθηκε σε προηγούμενη δραστηριότητα, θα χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το βίντεο πραγματοποιήθηκε στον χώρο του μουσείου και ήταν σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Έτσι λοιπόν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, η οποία πρωταγωνιστούσε, έθετε ερωτήσεις στα παιδιά μέσα από το βίντεο και τους έδινε χρόνο να σκεφτούν και να απαντήσουν. Ωστόσο και κατά τη διάρκεια της προβολής του βίντεο στα παιδιά, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σταματούσε τη ροή του για να εξασφαλίσει στα παιδιά τον απαιτούμενο χρόνο σκέψης και έκφρασης των απόψεων τους και η άλλη φοιτήτρια δημιουργούσε ένα ιστόγραμμα με τις απόψεις που εξέφραζαν τα παιδιά.



Το ιστόγραμμα με τις απόψεις που εξέφρασαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του βίντεο.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν προγραμματισμένο να πραγματοποιηθεί μία εβδομάδα πριν από την επίσκεψη των παιδιών στον χώρο του μουσείου όμως ένα τεχνικό πρόβλημα, το οποίο είχε να κάνει με την μη αναγνώριση του δίσκου dvd που είχαμε ετοιμάσει από την συσκευή αναπαραγωγής dvd, δεν επέτρεψε την διεξαγωγή της

δραστηριότητας την προγραμματισμένη ημερομηνία. Έτσι, αφού αντικαταστήσαμε το προηγούμενο dvd με νέο, η δραστηριότητα διεξήχθη τελικά μία ημέρα πριν από την επίσκεψη των παιδιών της τάξης στο «Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο» του Βόλου. Επειδή όμως και κατά τη δεύτερη προσπάθεια μας να υλοποιήσουμε τη δραστηριότητα παρουσιάστηκε το ίδιο τεχνικό πρόβλημα καθώς η συσκευή αναπαραγωγής dvd δεν αναγνώριζε ούτε το νέο δίσκο dvd που είχαμε ετοιμάσει, αποφασίσαμε να προβάλλουμε το βίντεο στον Η/Υ και όχι στην τηλεόραση όπως ήταν αρχικά σχεδιασμένο. Αυτή η αλλαγή του σχεδιασμού μας έφερε στο προσκήνιο ένα νέο πρόβλημα το οποίο αφορούσε την ποιότητα του ήχου καθώς τα όσα αναφέρονταν στο dvd ακούγονταν πολύ χαμηλά λόγω της μικρής έντασης που είχαν τα ηχεία του υπολογιστή. Για να ξεπεράσουμε και αυτόν τον σκόπελο, αποφασίσαμε να επαναλαμβάνουμε επακριβώς στα παιδιά τα όσα αναφέρονταν στο βίντεο. Παρ' όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Αυτό μπορεί να αποδειχθεί και από τη συζήτηση κατά τη διάρκεια της προβολής του βίντεο καθώς και από τη συζήτηση που ακολούθησε. Τα παιδιά θυμούνταν πολλές από τις λεπτομέρειες που αναφέρονταν στο βίντεο για τα εκθέματα των ειδωλίων ενώ κατάφεραν να απαντήσουν και σε πολλές από τις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά του γλωσσικού είδους της παρουσίασης. Η δραστηριότητα αυτή όπως και όλες οι υπόλοιπες μαγνητοφωνήθηκε από εμάς και παρουσιάζονται στο παράρτημα οι ακριβείς απομαγνητοφωνήσεις τους.

➤ Στάδιο 4: Η πραγματοποίηση της επίσκεψης στον χώρο του μουσείου.

Το επόμενο στάδιο της παρέμβασης μας ήταν η επίσκεψη των παιδιών της τάξης στο «Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο» του Βόλου, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ήταν προγραμματισμένο από την υπεύθυνη του μουσείου και πραγματοποίησαν μια δράση για την υλοποίηση ορισμένων στόχων της διδακτικής μας παρέμβασης. Κατά την άφιξη της τάξης στον χώρο του μουσείου, η νηπιαγωγός προέτρεψε τα παιδιά να παρατηρήσουν τον εξωτερικό χώρο του μουσείου και να εκφράσουν όλα όσα θυμούνται από το βίντεο που τους προβλήθηκε στην τάξη. Όπως είναι φανερό μέσα από τη συζήτηση που αναπτύχθηκε, τα παιδιά θυμούνταν πολλές από τις λεπτομέρειες που είδαν κατά την προηγούμενη μέρα στο βίντεο που προβλήθηκε από τη νηπιαγωγό στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά θυμούνταν και μας ανέφεραν την ύπαρξη της ταμπέλας αλλά και το περιεχόμενο της, από πού πήρε το όνομα του το μουσείο και κατά την είσοδο στον προθάλαμο του μουσείου τα παιδιά μας ανέφεραν την ύπαρξη του χάρτη. Αμέσως μετά τα παιδιά παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα από την υπεύθυνη του μουσείου το οποίο είχε διάρκεια περίπου 1.30 ώρα. Το πρόγραμμα έλαβε χώρα εξ' ολοκλήρου στην αίθουσα του μουσείου με τη συλλογή του Άγγελου Μπάστη και το περιεχόμενο του αφορούσε την επεξεργασία μιας μουσειοσκευής με τίτλο «Ο Πέτρος, η Πετρούλα και η Πέτρα», η οποία είχε ως θέμα την καθημερινή ζωή των ανθρώπων κατά τη Νεολιθική Εποχή. Η υπεύθυνη του μουσείου, μετά από παράκληση μας έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στα κοσμήματα και τα εργαλεία που υπήρχαν τη συγκεκριμένη εποχή, ώστε να διευκολυνθούμε και για την επόμενη δράση που θα πραγματοποιούνταν στον χώρο του μουσείου και αφορούσε την οργάνωση και πραγματοποίηση από τα ίδια τα παιδιά μιας παρουσίασης των εκθεμάτων των εργαλείων και των κοσμημάτων που υπάρχουν στη συγκεκριμένη αίθουσα του μουσείου. Κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά με όλες τους τις αισθήσεις καθώς είδαν τα εκθέματα που τους έδειξε η υπεύθυνη κι έπιασαν κάποια από τα αντίγραφα τους. Επίσης, απαντούσαν στις ερωτήσεις που τους έθετε η υπεύθυνη του μουσείου, περιέγραψαν τις εικόνες που υπήρχαν στη μουσειοσκευή και στο τέλος του προγράμματος μεταφέρθηκαν σε μία άλλη αίθουσα του μουσείου, όπου η υπεύθυνη τους έδωσε πηλό και τα προέτρεψε να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα, με βάση τα εκθέματα που είδαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Το πρόγραμμα που παρουσιάστηκε στα παιδιά φάνηκε ότι τους άρεσε, αφού καθ' όλα τη διάρκεια του συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία και παρά την αρκετά μεγάλη διάρκεια του έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και για την επόμενη δραστηριότητα, η οποία κάλυπτε ορισμένους στόχους της διδακτικής μας παρέμβασης και πραγματοποιήθηκε στον χώρο του μουσείου.



*Τα παιδιά δημιουργούν με πηλό τα δικά τους εκθέματα στον χώρο του μουσείου.*

Η δεύτερη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε στον χώρο του μουσείου, όπως προαναφέρθηκε, κάλυπτε ορισμένους από τους στόχους της παρέμβασης μας και είχε ως περιεχόμενο την οργάνωση, την πραγματοποίηση και τη βιντεοσκόπηση από τα παιδιά μιας παρουσίασης με θέμα τα κοσμήματα και τα εργαλεία της νεολιθικής εποχής, όπως φαίνονται μέσα από το «Αθασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο» του Βόλου. Αρχικά, μεταφερθήκαμε στο προαύλιο του μουσείου ώστε να οργανώσουμε την παρουσίαση. Πριν από την οργάνωση της παρουσίασης, πραγματοποιήθηκε μια διερευνητική συζήτηση σχετικά με το πώς τα παιδιά μπορούν να δείξουν σε άλλους ανθρώπους τα όσα έκαναν χωρίς να απαιτείται η επίσκεψή τους στο μουσείο. Τα παιδιά απαντούσαν στις σχεδιασμένες ερωτήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, οι οποίες με έμμεσο τρόπο τα κατηύθυναν στην οπτική της βιντεοσκόπησης μιας παρουσίασης στον χώρο του μουσείου. Τα παιδιά ήταν σαφώς επηρεασμένα από το

βίντεο της παρουσίασης που είχαν παρακολουθήσει κατά το προηγούμενο στάδιο, γεγονός που φαίνεται από το γεγονός ότι στην ερώτηση της εκπαιδευτικού-ερευνητριας σχετικά με το πώς θα παρουσιάσουν τα όσα έμαθαν τα παιδιά μέσα στο μουσείο ένα νήπιο απάντησε «όπως έκανες εσύ» (βλ. παράρτημα, σελ. 103). Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, τα παιδιά ανέφεραν και τα υλικά που θα χρειαστούν, δηλαδή κάμερα καθώς και το γεγονός ότι θα πρέπει να βγάλουν και φωτογραφίες από τα εκθέματα που θα παρουσιάσουν «για να φαίνονται καλά τα πράγματα» (βλ. παράρτημα σελ. 103). Έπειτα τα παιδιά αποφάσισαν ποια εκθέματα θα παρουσιάσουν και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την ομάδα της φωτογράφισης και την ομάδα της παρουσίασης. Πρώτη εργάστηκε η ομάδα της φωτογράφισης, η οποία φωτογράφισε τα εκθέματα που θα συμπεριλαμβάνονταν και στην παρουσίαση. Όσο η ομάδα της φωτογράφισης εργαζόταν μέσα στην αίθουσα του μουσείου, η ομάδα της παρουσίασης οργάνωνε το τι θα πουν στην παρουσίαση τους, ποιος θα παρουσιάσει τα εργαλεία και ποιος τα κοσμήματα και ποιος θα βιντεοσκοπήσει την παρουσίαση. Όταν τελείωσε η ομάδα της φωτογράφισης την εργασία της στην αίθουσα του μουσείου, μεταφέρθηκε η ομάδα της παρουσίασης στην αίθουσα του μουσείου για να ξεκινήσει τη δράση της. Κατά τη διάρκεια της οργάνωσης της διεξαγωγής της παρουσίασης, τα παιδιά που είχαν αναλάβει να κάνουν την παρουσίαση ήταν δύο, ένα κορίτσι, νήπιο θα παρουσίαζε τα κοσμήματα κι ένα αγόρι, επίσης νήπιο, τα εργαλεία. Ωστόσο το αγόρι όταν ήρθε η ώρα να υλοποιήσει την παρουσίαση του δεν ήθελε να παρουσιάσει κι έτσι την παρουσίαση των εργαλείων ανέλαβε ένα άλλο κορίτσι, προνήπιο αυτή τη φορά. Τη βιντεοσκόπηση την ανέλαβαν επίσης δύο παιδιά, ένα κορίτσι, νήπιο βιντεοσκόπησε την παρουσίαση κοσμημάτων κι ένα αγόρι, νήπιο βιντεοσκόπησε την παρουσίαση των εργαλείων. Τα παιδιά που δε συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία της παρουσίασης και της βιντεοσκόπησης ανέλαβαν ένα ρόλο βοηθού προς το παιδιά που βιντεοσκοπούσε καθώς του ανέφεραν τι ακριβώς έπρεπε να κάνει και ποιο πλήκτρο της κάμερας να πατήσει για να ξεκινήσει/τερματίσει τη βιντεοσκόπηση. Η διαδικασία φάνηκε ότι άρεσε πολύ στα παιδιά καθώς υλοποίησαν την παρουσίαση τους με μεγάλη επιτυχία. Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν ιδιαίτερα από τη διαδικασία της βιντεοσκόπησης και ζήτησαν από τη νηπιαγωγό να μπουν στη διαδικασία της βιντεοσκόπησης και όσα παιδιά της ομάδας δε συμμετείχαν σ' αυτή κατά τη διάρκεια της παρουσίασης. Έτσι λοιπόν, μετά από τις παρουσιάσεις τα παιδιά ένα-ένα πήραν τη κάμερα και βιντεοσκόπησαν και τα υπόλοιπα εκθέματα της αίθουσας του μουσείου κάνοντας και ορισμένα σχόλια επάνω σ' αυτά που έβλεπαν. Το υλικό που παρήγαγαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας παρατίθεται στο κεφάλαιο του παραρτήματος και στο ψηφιακό παράρτημα.



*Μία από τις φωτογραφίες με τα κοσμήματα που τράβηξαν τα παιδιά στον χώρο του μουσείου*



*Τα εργαλεία της νεολιθικής εποχής, όπως τα απαθανάτισαν τα παιδιά στο μουσείο.*



*Παρουσιάζοντας τα εργαλεία της Νεολιθικής Εποχής στο Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο.*



*Παρουσιάζοντας τα κοσμήματα της Νεολιθικής Εποχής στο Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο.*

## 2<sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.

- Στάδιο 5: Διευρύνοντας τις γνώσεις των παιδιών για τα τη Νεολιθική Εποχή και τα μουσεία.

Συνεχίζοντας την παρέμβαση μας, στόχος της δραστηριότητας μας ήταν να έρθουν τα παιδιά σε επαφή και με εκθέματα κοσμημάτων και εργαλείων από άλλα αρχαιολογικά μουσεία της Ελλάδας χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο και να τα συγκρίνουν με αυτά που συνάντησαν κατά την επίσκεψή τους στο «Αθνασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο» του Βόλου. Αρχικά τα παιδιά αφού εξέφρασαν τις εντυπώσεις τους από το μουσείο που επισκέφτηκαν απαντώντας στις σχεδιασμένες ερωτήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας μας ανέφεραν τις απόψεις τους για τα κοσμήματα και τα εργαλεία της Νεολιθικής εποχής και στις υπόλοιπες χώρες της Ελλάδας. Μόλις τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους για το πώς ήταν τα εργαλεία και τα κοσμήματα που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι κατά τη Νεολιθική εποχή στις υπόλοιπες πόλεις της Ελλάδας, η συζήτηση στράφηκε στο πώς τα παιδιά μπορούν να ενημερωθούν για το συγκεκριμένο θέμα αλλά και από πού. Οι ερωτήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στόχευαν στο να οδηγηθεί η σκέψη των παιδιών στις διάφορες ιστοσελίδες αρχαιολογικών μουσείων που υπάρχουν στην Ελλάδα. Όταν τα παιδιά οδηγήθηκαν στο επιθυμητό σημείο, τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις μικτές σε φύλο και ηλικία ομάδες των τεσσάρων ατόμων, οι οποίες θα έψαχναν στο διαδίκτυο διάφορα κοσμήματα και εργαλεία της νεολιθικής εποχής που υπάρχουν στα αρχαιολογικά μουσεία της Ελλάδας. Η ιστοσελίδα που χρησιμοποιήθηκε ήταν <http://collections.culture.gr/SearchItems.aspx?LocationID=1&periodstring=>, η οποία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ψάξουν μέσα στις βιβλιοθήκες της τα εκθέματα που τους ενδιαφέρουν, στα αρχαιολογικά μουσεία της πόλης που επιθυμούν καθώς και τη χρονική περίοδο που τους απασχολεί. Κατά την υλοποίηση της έρευνας των ομάδων, προέκυψε ένα πρόβλημα, το οποίο είχε να κάνει με τα μουσεία που περιείχαν τα εκθέματα που μας ενδιέφεραν καθώς δεν υπήρχε αρκετό φωτογραφικό υλικό στην ιστοσελίδα γι' αυτά τα εκθέματα. Ωστόσο, τα παιδιά κατάφεραν να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν διαφορετικά είδη κοσμημάτων και εργαλείων της Νεολιθικής εποχής που υπάρχουν σε αρχαιολογικά μουσεία διάφορων πόλεων της Ελλάδας καθώς και να πάρουν πληροφορίες γι' αυτά. Όταν οι ομάδες τελείωσαν με την μικρή τους έρευνα, τα παιδιά μαζεύτηκαν στην ολομέλεια και αντάλλαξαν πληροφορίες για τα όσα είδαν στην ιστοσελίδα και ταυτόχρονα παρουσίασαν τις νέες γνώσεις που έλαβαν γι' αυτά. Έπειτα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια θέτοντας σχεδιασμένες ερωτήσεις του τύπου «Τι είδαμε στο μουσείο; Ήταν έτσι και στον Βόλο τα κοσμήματα και τα εργαλεία που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι τότε;» και «Τι είχατε πει πριν γνωρίσετε τα κοσμήματα και τα εργαλεία στις υπόλοιπες πόλεις της Ελλάδας; Τι βρήκαμε τελικά;» παρότρυνε τα παιδιά να συγκρίνουν τα εκθέματα που συνάντησαν κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο με αυτά που είδαν κατά την έρευνα τους. Τέλος τα παιδιά ζωγράφισαν από ένα εργαλείο και ένα κόσμημα από αυτά που είδαν κατά την έρευνα τους και με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, η οποία πρόφερε στα παιδιά τα φωνήματα των λέξεων έγραψαν σε ποια πόλη της Ελλάδας υπήρχαν αυτά τα αντικείμενα κατά τη Νεολιθική εποχή.

Το στάδιο που αφορούσε την πληροφόρηση των παιδιών με τα μουσεία έκλεισε με μια δραστηριότητα κατά την οποία τα παιδιά γνώρισαν και τους διάφορους άλλους τύπους μουσείων που υπάρχουν. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ξεκίνησε μια συζήτηση και με προσχεδιασμένες ερωτήσεις του τύπου «Τι νομίζετε υπάρχουν μόνο αρχαιολογικά μουσεία;» και «Λέτε να υπάρχουν και άλλα μουσεία με εκθέματα από άλλη εποχή;» προσπάθησε να εκμαιεύσει τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τα είδη των μουσείων που υπάρχουν. Όταν τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τους έδωσε διάφορες φωτογραφίες από εκθέματα διάφορων τύπων μουσείων (βλ. Παράρτημα, σελ. 110-113) και εστίασε με τις ερωτήσεις της σ' αυτά τα εκθέματα καθώς και στην εποχή κατά την οποία μπορεί να τα χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι. Επίσης, με την παρουσίαση του ιστογράμματος που δημιούργησαν τα ίδια τα παιδιά κατά τη διάρκεια προηγούμενης δράσης σχετικά με τα μουσεία γενικά, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προσπάθησε να θυμίσει στα παιδιά ότι υπάρχουν διάφοροι τύποι μουσείων στα οποία υπάρχουν αντίστοιχα και διαφορετικά εκθέματα. Έπειτα τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο άνισες σε αριθμό ομάδες, ώστε να δημιουργήσουν η πρώτη ένα κολλάζ σχετικό με τα μουσεία του Βόλου και η δεύτερη μία



αντίστοιχου τύπου εργασία στο Η/Υ, χρησιμοποιώντας το εκπαιδευτικό λογισμικό ανοικτού τύπου kidspiration. Το kidspiration είναι ένα λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης με κατάλληλα προσαρμοσμένη διεπιφάνεια χρήσης για μικρά παιδιά, που δίνει τη δυνατότητα για συνεργασία στο διαδίκτυο, ενσωμάτωση νέων εικόνων, δημιουργία νέων βιβλιοθηκών με αντικείμενα και προσθήκη ήχου. Το λογισμικό απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (4-8 ετών) (Νικολοπούλου,2009). Επειδή στον Η/Υ της τάξης δεν ήταν εγκατεστημένο το πρόγραμμα που επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί, φροντίσαμε να φέρουμε στην τάξη έναν φορητό υπολογιστή στον οποίο εγκαταστήσαμε το πρόγραμμα και το διαμορφώσαμε με τρόπο που να εξυπηρετεί τους στόχους της παρέμβασης μας. Δηλαδή, από πριν είχαμε φροντίσει να εισάγουμε τις εικόνες από τα μουσεία του Βόλου στο πρόγραμμα δημιουργώντας νέες βιβλιοθήκες σ' αυτό, ώστε και οι δύο ομάδες να εργαστούν με τις ίδιες εικόνες. Τα παιδιά της ομάδας που εργάστηκαν στον Η/Υ ήταν τέσσερα ενώ κατά τη διάρκεια της δράσης τους έρχονταν κατά περιόδους και παιδιά από την άλλη ομάδα για να παρακολουθήσουν τα όσα κάνουν οι συμμαθητές τους. Το συγκεκριμένο λογισμικό δεν το είχαν χρησιμοποιήσει άλλη φορά τα παιδιά της τάξης κι έτσι, η εκπαιδευτικός πριν ξεκινήσουν τη εργασία τους τα παιδιά της ομάδας, τους εξήγησε τον τρόπο λειτουργίας του καθώς και τις δυνατότητες που τους παρέχει το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Τα παιδιά όμως κουράστηκαν αρκετά γρήγορα, λόγω της μεγάλης διάρκειας που είχε συνολικά η δραστηριότητα, και τοποθέτησαν στην εργασία τους μόνο ορισμένες εικόνες από το «Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο» του Βόλου. Ωστόσο, τα παιδιά κατάφεραν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της δραστηριότητας, και κατανόησαν τον τρόπο λειτουργίας του λογισμικού που χρησιμοποιήθηκε καθώς κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης τους μ' αυτό αλληλεπιδρούσαν και αλληλοβοηθιούνταν μεταξύ τους.



*Το κολάζ που δημιούργησαν τα παιδιά με τα εκθέματα των διάφορων μουσείων της πόλης του Βόλου.*



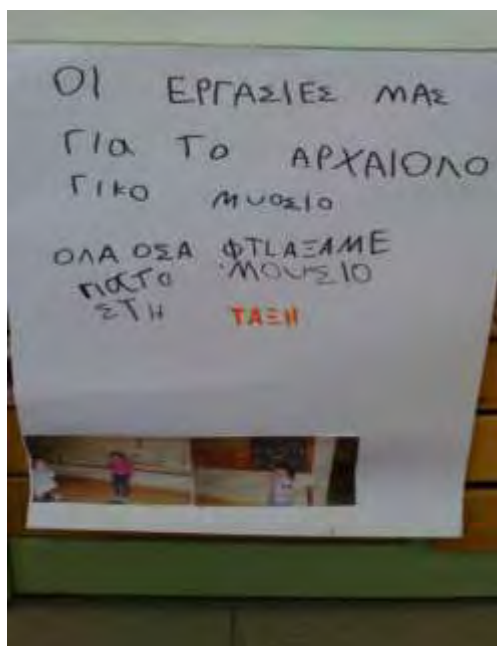
Το αρχείο που δημιούργησαν τα παιδιά με το λογισμικό Kidspiration για τα μουσεία της πόλης του Βόλου.

➤ Στάδιο 6: Η δημιουργία της γωνιάς του αρχαιολογικού μουσείου της τάξης.

Η δεύτερη υποενότητα της παρέμβασης μας αφορούσε τη δημιουργία μιας νέας γωνιάς στην τάξη, η οποία να αφορά την ενασχόληση των παιδιών με το θέμα των μουσείων και πιο συγκεκριμένα με τα μουσεία που αναφέρονται στην εποχή της αρχαιότητας. Σκοπός της ύπαρξης αυτής της υποενότητας πέρα από την εφαρμογή των όσων συνάντησαν στον χώρο του μουσείου κατά την επίσκεψή τους στην τάξη ήταν και η δημιουργία όλων των γραπτών πηγών που υπάρχουν σ' ένα μουσείο από τα ίδια τα παιδιά. Αρχικά, ξεκινήσαμε με την οργάνωση του χώρου της γωνιάς από τα παιδιά, ο οποίος προσπαθήσαμε να παραπέμπει σ' ένα πραγματικό μουσείο, όπως ήταν αυτό που επισκέφτηκαν τα παιδιά. Έτσι λοιπόν μέσα από τη συζήτηση και τις στοχευμένες ερωτήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, τα παιδιά πρότειναν η γωνιά να δημιουργηθεί σύμφωνα με το μουσείο που επισκέφτηκαν και κατά συνέπεια έπρεπε ο χώρος της γωνιάς να χωριστεί σε μικρότερους χώρους, τις «αίθουσες», στις οποίες θα τοποθετούνταν οι ομάδες των εκθεμάτων που ήδη είχαν στη διάθεσή τους ή θα δημιουργούσαν τα παιδιά. Η διαδικασία της δημιουργίας της γωνιάς και της τοποθέτησης των διαχωριστικών στις «αίθουσες» πραγματοποιήθηκε από τη εκπαιδευτικό-ερευνήτρια με βάση τις υποδείξεις που της έδιναν τα παιδιά, ώστε να μην προκληθεί κάποιο ατύχημα. Έπειτα, τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις ανομοιογενείς ως προς την ηλικία και το φύλο ομάδες των πέντε παιδιών, και κλήθηκαν να αξιολογήσουν ποιο από το διαθέσιμο από τις προηγούμενες δραστηριότητες τους υλικό είναι κατάλληλο για να τοποθετηθεί στη νέα γωνιά του αρχαιολογικού μουσείου. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρέιχε στα παιδιά όλο το υλικό που είχε χρησιμοποιηθεί ή δημιουργηθεί από τα παιδιά σε προηγούμενες δραστηριότητες για να επιλέξουν. Κατά τη διάρκεια που οι ομάδες κοιτούσαν το υλικό τους και σκέφτονταν το εάν είναι κατάλληλο ή όχι για να τοποθετηθούν στη νέα γωνιά, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επέβλεπε τις ομάδες και με ερωτήσεις του τύπου «Γιατί νομίζεις ότι πρέπει να μπει αυτό στην καινούργια γωνιά;» και «Μήπως το χρειαζόμαστε αυτό για τη νέα γωνιά; Σκέψου πότε

είπαμε ότι το χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι αυτό;» παρότρυνε τα παιδιά να αιτιολογήσουν την επιλογή ή την απόρριψη του συγκεκριμένου αντικειμένου ενώ ταυτόχρονα τα βοηθούσε διακριτικά να επιλέξουν τα υλικά που χρειαζόνταν. Μόλις ολοκληρώθηκε η επιλογή των εκθεμάτων της πρώτης «αίθουσας» της γωνιάς τα παιδιά τα τοποθέτησαν στη γωνιά και κατόπιν μετά από παρότρυνση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας δημιούργησαν την επιγραφή-ταμπέλα με το όνομα της γωνιάς. Όπως προαναφέρθηκε, καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όπως είναι και τα παιδιά στα οποία πραγματοποιήθηκε η διδακτική μας παρέμβαση, δε γνωρίζουν την τυπική διαδικασία γραφής και ανάγνωσης, η διαδικασία με την οποία υλοποιήθηκε η δημιουργία της επιγραφής με το όνομα της γωνιάς βασίστηκε στην πρακτική της αναφοράς των φωνημάτων από τη εκπαιδευτικό-ερευνήτρια στα παιδιά και καταγραφής τους από αυτά, όπως είχαν μάθει να πράττουν και πριν από την εφαρμογή της παρέμβασης. Τα παιδιά ένα-ένα αναλάμβαναν να καταγράψουν από ένα φώνημα ενώ τα υπόλοιπα είχαν την αρμοδιότητα να βοηθούν το παιδί που κατέγραφε δείχνοντας του ποιο είναι το φώνημα που έπρεπε να καταγράψει. Τέλος, τα παιδιά αποφάσισαν σε ολομέλεια το σημείο στο οποίο είναι χρήσιμο να τοποθετηθεί η επιγραφή κι έπειτα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια την τοποθέτησε στο σημείο που της υπέδειξαν τα παιδιά.

Στη συνέχεια της παρέμβασης μας, τα παιδιά δημιούργησαν νέα εκθέματα για τη γωνιά του Αρχαιολογικού Μουσείου της τάξης, τα οποία βασίζονταν κυρίως σε αυτά που ασχολήθηκαν κατά κόρον κατά τη διάρκεια της προηγούμενης υποενοτήτας, όπως είναι τα κοσμήματα, τα εργαλεία και τα ειδώλια κατά τη Νεολιθική εποχή. Αφού δημιούργησαν τα νέα εκθέματα και τα τοποθέτησαν στη νέα γωνιά, τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν τις λεζάντες-επιγραφές για τα εκθέματα τους. Αρχικά, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, παρότρυνε τα παιδιά να σκεφτούν τι άλλο συνάντησαν στο μουσείο σχετικό με τα εκθέματα κι έπειτα χρησιμοποιώντας ως εποπτικό υλικό εικόνες από τις λεζάντες των εκθεμάτων του μουσείου, προσπάθησε μέσα από τη συζήτηση να υπενθυμίσει στα παιδιά τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της λεζάντας. Όπως φάνηκε και από τη συζήτηση που αναπτύχθηκε, τα παιδιά θυμούνταν αρκετά από τα χαρακτηριστικά αυτού του είδους και τα ανέφεραν στη εκπαιδευτικό-ερευνήτρια με αρκετή ευκολία. Έπειτα, τα παιδιά αποφάσισαν ότι οι λεζάντες τους πρέπει να αναφέρονται στις ομάδες των εκθεμάτων που δημιούργησαν καθώς έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά. Αμέσως μετά τα παιδιά χωρίστηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σε τρεις ανόμοιες στην ηλικία και το φύλο ομάδες και δημιούργησαν τις λεζάντες τους, αφού πρώτα αποφάσισαν τι ήταν αναγκαίο να γράψουν σ' αυτές. Σ' αυτή τη διαδικασία, δέχτηκα και την βοήθεια της συμφοιτήτριας μου καθώς και της νηπιαγωγού της τάξης, οι οποίες ανέλαβαν από μια ομάδα και μαζί με εμένα είχαμε το ρόλο της αναφοράς των κατάλληλων φωνημάτων στα παιδιά, ώστε να δημιουργήσουν τις λεζάντες τους. Μετά τη δημιουργία των επιγραφών από τα παιδιά αναπτύχθηκε μία συζήτηση σχετικά με τη χρησιμότητα η μη της παρουσίασης και των αντίστοιχων εκθεμάτων από το μουσείο στις λεζάντες τους. Αφού τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι θα ήταν καλό να δείξουν και τα αντίστοιχα εκθέματα από το μουσείο κόλλησαν τις φωτογραφίες στις λεζάντες τους (για το υλικό που χρησιμοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια βλ. παράρτημα σελ. 114-120) και τις τοποθέτησαν στη γωνιά κάτω από τις αντίστοιχες ομάδες εκθεμάτων. Τα παιδιά δε δυσκολεύτηκαν να ανταπεξέλθουν στη δραστηριότητα καθώς, όπως προαναφέρθηκε, η κάθε ομάδα είχε την βοήθεια των νηπιαγωγών όπως και την αλληλοβοήθεια στα πλαίσια της ομάδας.



Οι λεζάντες που δημιούργησαν τα παιδιά για τις «αίθουσες» της γωνιάς του Αρχαιολογικού Μουσείου της τάξης.

Η επόμενη δράση των παιδιών είχε στόχους που αφορούσαν τον οπτικό γραμματισμό καθώς τα παιδιά κλήθηκαν να έρθουν σ' επαφή με τα χαρακτηριστικά ενός χάρτη και να δημιουργήσουν τον χάρτη της γωνιάς τους με βάση αυτόν που συνάντησαν κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ολοκληρώθηκε σε δύο μέρες καθώς, την προγραμματισμένη ημέρα διεξαγωγής της (26/4/2012) η τάξη στην οποία υλοποιήθηκε η παρέμβαση πήγε περίπατο και δεν προλάβουμε να υλοποιήσουμε ολόκληρη τη δραστηριότητα, ωστόσο την ολοκληρώσαμε κατά τη διάρκεια της επόμενης μέρας (27/4/2012). Ο χάρτης του «Αθηνάσκειου Αρχαιολογικού Μουσείου» είναι δομημένος με τρόπο που να χωρίζεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο υπάρχουν εικόνες

από κάποια ενδεικτικά εκθέματα που παρουσιάζονται στην κάθε αίθουσα, στο δεύτερο επίπεδο υπάρχει η κάτοψη του μουσείου με αριθμημένες τις αίθουσες του μουσείου και τονισμένη κάθε φορά την αναφερόμενη αίθουσα και τέλος, στο τρίτο επίπεδο υπάρχει το υπόμνημα το οποίο επεξηγεί πώς ονομάζεται η κάθε αίθουσα και ποιες εποχές τα εκθέματα περιλαμβάνει. Την πρώτη ημέρα ενασχόλησης μας με τον χάρτη του μουσείου (26/4/2012) εστίασαμε κυρίως στα χαρακτηριστικά του καθώς και στις πληροφορίες που μεταφέρει στον αναγνώστη. Αρχικά, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με σχεδιασμένες ερωτήσεις παρότρυνε τα παιδιά να σκεφτούν ποιο από τα στοιχεία που συνάντησαν στο μουσείο δεν υπάρχει στη γωνιά τους, εννοώντας τον χάρτη κι αφού τα παιδιά αναφέρθηκαν σ' αυτόν τα παρότρυνε να σκεφτούν τι είδους χάρτη μπορούν να τοποθετήσουν στη γωνιά τους ενώ ταυτόχρονα τους παρουσίασε στη γωνιά του Η/Υ την εικόνα του χάρτη του μουσείου που επισκέφτηκαν. Τα παιδιά στην αρχή ανέφεραν ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον χάρτη του μουσείου αλλά μετά από μια ερώτηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας κατά την οποία τα παιδιά κλήθηκαν να συγκρίνουν τον χώρο του μουσείου με τον χώρο της γωνιάς τους ανέφεραν ότι μπορούν να φτιάξουν έναν δικό τους χάρτη έχοντας ως βάση τον χάρτη του μουσείου. Αμέσως μετά, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έστρεψε τη συζήτηση στα χαρακτηριστικά του χάρτη του μουσείου και με συγκεκριμένες ερωτήσεις προσπάθησε να εκμαιεύσει από τα παιδιά τα χαρακτηριστικά και τις πληροφορίες που μεταφέρει ο χάρτης του μουσείου στους αναγνώστες. Τα παιδιά όπως φάνηκε και από τη συζήτηση που αναπτύχθηκε (βλ. παράρτημα, σελ. 105-106) μας ανέφεραν όλα τα χαρακτηριστικά του χάρτη του μουσείου με πολύ μεγάλη ευκολία και παρόλο που θεωρούσαμε ότι είναι μια δραστηριότητα που θα ήθελε αρκετό χρόνο για την επεξήγηση των πληροφοριών που μεταφέρονται στον αναγνώστη τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ εύκολα και δε χρειάστηκαν περαιτέρω επεξηγήσεις. Σ' αυτό το σημείο η δραστηριότητα μας διακόπηκε λόγω του περιπάτου της τάξης που πραγματοποιήθηκε τη συγκεκριμένη μέρα. Την επόμενη ημέρα (27/4/2012) συνεχίστηκε η δραστηριότητα με την δημιουργία του χάρτη της γωνιάς από τα παιδιά. Αρχικά, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με σχεδιασμένες ερωτήσεις υπενθύμισε στα παιδιά τα χαρακτηριστικά και τις πληροφορίες που μεταφέρει ο χάρτης του μουσείου κι έπειτα χώρισε τα παιδιά σε τρεις ομοιογενείς ως προς την ηλικία και το φύλο ομάδες, όσες ήταν και οι «αίθουσες» της γωνιάς τους για να δημιουργήσουν τον χάρτη της. Σ' αυτή τη δραστηριότητα δέχτηκα και τη βοήθεια της συμφοιτήτριας μου αλλά και της νηπιαγωγού της τάξης, και μαζί με εμένα αναλάβαμε από μία ομάδα παιδιών. Η κάθε ομάδα ανάλαβε να δημιουργήσει τον χάρτη από μια «αίθουσα» και στο τέλος αυτά τα κομμάτια θα ενώνονταν σε έναν ενιαίο χάρτη. Οι ομάδες δούλευαν παράλληλα και εφόσον οι πληροφορίες που μετέφερε ο χάρτης χωρίζονταν σε τρία επίπεδα (εικόνες εκθεμάτων, κάτοψη και υπόμνημα), η κάθε ομάδα δημιουργούσε και από ένα διαφορετικό επίπεδο του χάρτη. Όλες οι ομάδες πέρασαν από όλα τα επίπεδα πληροφοριών που μεταφέρει ο χάρτης, γεγονός που τα βοήθησε να κατανοήσουν και τα είδη των πληροφοριών που μεταφέρονται σε κάθε επίπεδο. Σε ότι αφορά τη δημιουργία της κάτοψης της γωνιάς, επιλέξαμε σύμφωνα και με τις συμβουλές της νηπιαγωγού της τάξης, να βάλουμε τα παιδιά να περπατήσουν μέσα στη γωνιά ακουμπώντας τους τοίχους ή τα διαχωριστικά που είχαν τοποθετηθεί στη γωνιά και ταυτόχρονα να σχεδιάζουν τη διαδρομή που πραγματοποίησαν. Όπως φαίνεται και από το αποτέλεσμα του χάρτη της γωνιάς παρακάτω, αυτός ο τρόπος κατασκευής της κάτοψης ήταν πολύ αποτελεσματικός και τα παιδιά κατανόησαν το τι ακριβώς δείχνει η εικόνα μιας κάτοψης. Η δραστηριότητα αυτή ολοκληρώθηκε με την τοποθέτηση του χάρτη στη γωνιά από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, η οποία ακολουθούσε τις οδηγίες που της έδιναν τα παιδιά. Παρόλο που η συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν μια από τις πιο δύσκολες μέσα στον σχεδιασμό της διδακτικής μας παρέμβασης, καθώς τα παιδιά θα έρχονταν πρώτη φορά σε επαφή με το κειμενικό είδος του χάρτη και με τις διαδικασίες του οπτικού γραμματισμού, ήταν και η πιο πετυχημένη δραστηριότητα. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις της δράσης με πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και έφεραν εις πέρας όλες τις απαιτούμενες διαδικασίες για τη δημιουργία του χάρτη της γωνιάς τους, ο οποίος παρέπεμπε σ' αυτόν που συνάντησαν κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο.



Ο χάρτης του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού μουσείου του Βόλου.

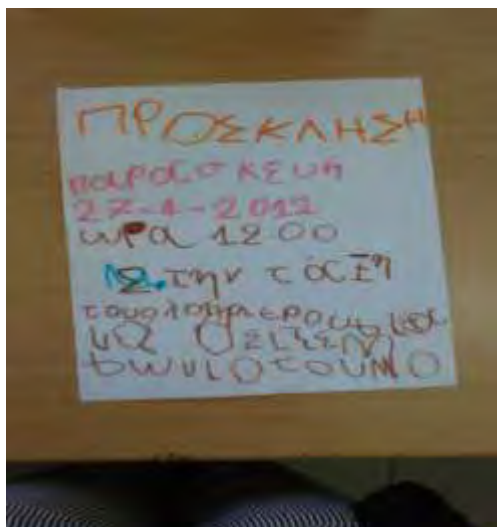


Ο χάρτης που δημιούργησαν τα παιδιά για τη γωνιά του Αρχαιολογικού Μουσείου της τάξης.

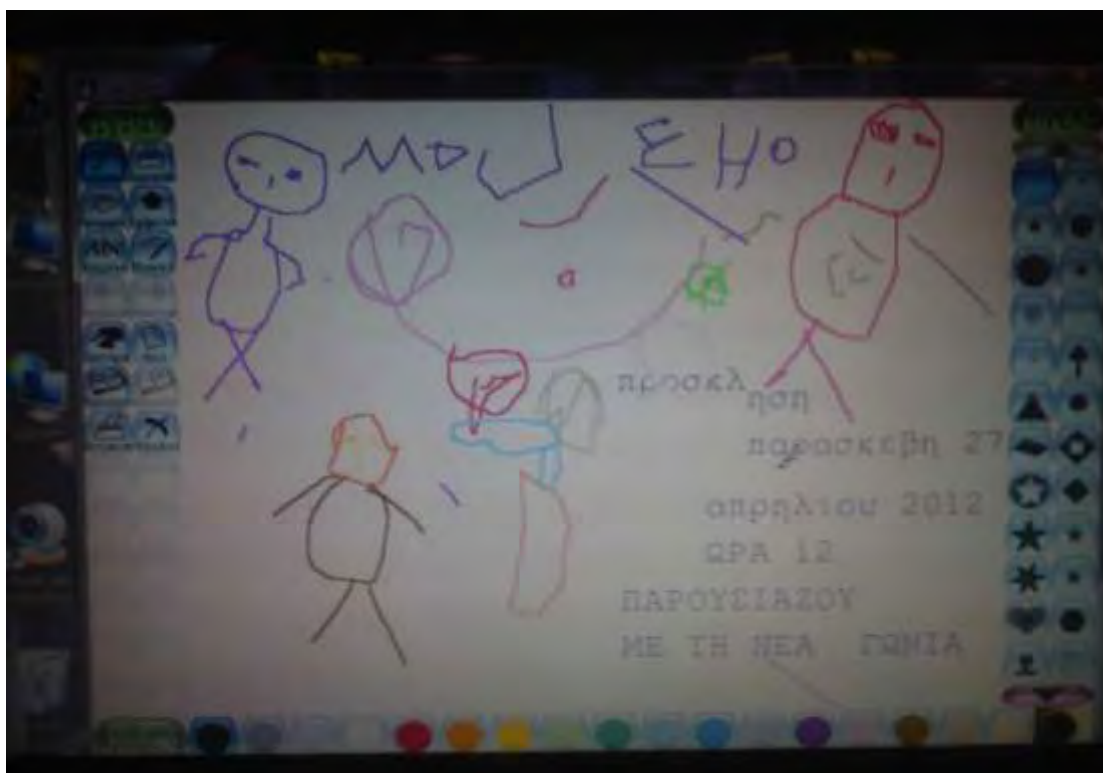
➤ Στάδιο 7: Η παρουσίαση της γωνιάς.

Η επόμενη και τελευταία σχεδιασμένη από εμάς δράση αφορούσε την ενότητα του γραμματισμού και τη γνωριμία των παιδιών με το κειμενικό είδος της ατομικής πρόσκλησης. Όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία της δημιουργίας της νέας γωνιάς από τα παιδιά η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τα προέτρεψε να σκεφτούν πώς θα μπορούσαν να δείξουν και σε άλλους ανθρώπους τη νέα γωνιά της τάξης. Τα παιδιά ανέφεραν ότι μπορούν να καλέσουν διάφορους ανθρώπους στην τάξη και να δείξουν τη γωνιά τους. Έπειτα, η συζήτηση στράφηκε στους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να ανακοινώσουμε στους άλλους

ανθρώπους ότι διοργανώνουμε μια εκδήλωση και επιθυμούμε να έρθουν στην εκδήλωση μας. Ένα παιδί, αρχικά ανέφερε ότι μπορούν να τηλεφωνήσουν οι γονείς τους και να προσκαλέσουν τους καλεσμένους στην εκδήλωση κι αμέσως μετά ένα άλλο παιδί ανέφερε ότι μπορούμε να τους προσκαλέσουμε χρησιμοποιώντας προσκλήσεις. Παίρνοντας αφορμή από την τελευταία αναφορά για τις προσκλήσεις, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρουσίασε στα παιδιά προσκλήσεις από διάφορες εκδηλώσεις (παιδικά πάρτι, βάφτισης, γάμου) και αφού τις διάβασε, επεξεργάστηκε με τα παιδιά τις πληροφορίες που μεταφέρει στον αναγνώστη μια ατομική πρόσκληση. Με σχεδιασμένες ερωτήσεις η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προσπάθησε να εστιάσει την προσοχή των παιδιών στις βασικές πληροφορίες που μεταφέρει η ατομική πρόσκληση, δηλαδή το είδος της εκδήλωσης, την ημέρα, την ώρα και τον τόπο διεξαγωγής της. Για να ξεχωρίσουν τις πληροφορίες σημείωναν επάνω σε μία πρόσκληση με διαφορετικό χρώμα μαρκαδόρου την κάθε πληροφορία. Όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία της επισήμανσης των βασικών πληροφοριών της ατομικής πρόσκλησης, τα παιδιά αφού ανακεφαλαίωσαν τις βασικές πληροφορίες της ατομικής πρόσκλησης αποφάσισαν ποιον θα προσκαλούσαν για να δείξουν την καινούργια τους γωνιά. Λόγω του γεγονότος ότι η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ολοήμερο τμήμα κι εμείς μέναμε στην τάξη μόνο κατά τη διάρκεια της πρωινής βάρδιας δεν είχαμε τη δυνατότητα να καλέσουμε τους γονείς των παιδιών κι έτσι προσπαθήσαμε να οδηγήσουμε τα παιδιά στο να προσκαλέσουν τα παιδιά του διπλανού τμήματος. Αφού ολοκληρώθηκε η συζήτηση και τα παιδιά κατέληξαν στο γεγονός ότι μπορούν να προσκαλέσουν τα παιδιά του διπλανού τμήματος, χωρίστηκαν σε δύο ανομοιογενείς σε αριθμό συμμετεχόντων, ηλικία και φύλο και ξεκίνησαν να δημιουργούν τις προσκλήσεις τους. Η μικρότερη ομάδα εργάστηκε στον Η/Υ χρησιμοποιώντας το λογισμικό tux paint, το οποίο είναι ένα λογισμικό ανοικτού τύπου στο οποίο τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν και να δημιουργήσουν ελεύθερα αυτό που επιθυμούν. Το συγκεκριμένο λογισμικό αποτελεί ουσιαστικά ένα πρόγραμμα ζωγραφικής, το οποίο απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 3 έως 12 ετών ενώ η διεπιφάνεια χρήσης του είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών και προσφέρει, μεταξύ άλλων, εργαλεία ηχογράφησης και βοηθού (Νικολοπούλου, 2009). Καθώς το συγκεκριμένο λογισμικό δεν ήταν εγκατεστημένο στον Η/Υ της τάξης, χρησιμοποιήσαμε έναν δικό μας φορητό υπολογιστή, στον οποίο είχαμε εγκαταστήσει από πριν το λογισμικό. Τα παιδιά δεν είχαν χρησιμοποιήσει άλλη φορά το συγκεκριμένο λογισμικό, γι' αυτόν το λόγο και πριν ξεκινήσουν να δημιουργούν την πρόσκληση τους, η εκπαιδευτικός τους παρουσίασε τις δυνατότητες του λογισμικού καθώς και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να το χρησιμοποιήσουν. Το λογισμικό που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί, δίνει στον χρήστη την δυνατότητα τόσο να εκφραστεί εικαστικά, ζωγραφίζοντας όσο και να γράψει το δικό του κείμενο με τη χρήση του πληκτρολογίου. Έτσι λοιπόν επειδή θέλαμε τα παιδιά να γράψουν τις πληροφορίες της εκδήλωσης τους αλλά και να διακοσμήσουν την πρόσκληση τους μ' έναν τρόπο που να παραπέμπει στο περιεχόμενο της εκδήλωσης αποφασίσαμε ότι αυτό είναι το καταλληλότερο πρόγραμμα για τους στόχους της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Η μεγαλύτερη ομάδα με τη βοήθεια της συμφοιτήτριας μου δημιούργησε μια άλλη πρόσκληση γραμμένη σε χαρτί. Και σ' αυτή τη διαδικασία χρησιμοποιήθηκε η φωνημική πρακτική, την οποία χρησιμοποιήσαμε και σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής μας παρέμβασης.



Η γραπτή πρόσκληση που δημιούργησαν τα παιδιά.



Η πρόσκληση που δημιούργησαν στα παιδιά με το εκπαιδευτικό λογισμικό TuxPaint.

Η τελευταία δράση που πραγματοποιήθηκε, ήταν η παρουσίαση της νέας γωνιάς, ωστόσο δεν υπήρχε μέσα στον αρχικό σχεδιασμό της διδακτικής μας παρέμβασης, το γεγονός όμως ότι τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό στην προοπτική της παρουσίασης της νέας τους γωνιάς στο διπλανό τμήμα μας ώθησε στο να υλοποιήσουμε αυτή τη δράση αλλάζοντας τον αρχικό σχεδιασμό μας. Η δραστηριότητα που ήταν αρχικά σχεδιασμένη να υλοποιηθεί αφορούσε την ενότητα του γραμματισμού και την επαφή των παιδιών με τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της επίσημης επιστολής, όπου τα παιδιά θα έγραφαν μία επιστολή στην υπεύθυνη του μουσείου για να την ενημερώσουν για τις δράσεις που



πραγματοποίησαν κατά την ενασχόληση τους με το θέμα των μουσείων και να την προσκαλέσουν στην τάξη τους για να δει τη νέα γωνιά που δημιούργησαν. Όπως προαναφέρθηκε, η συγκεκριμένη δράση δεν πραγματοποιήθηκε και αντικαταστάθηκε με την εκδήλωση για την παρουσίαση της νέας γωνιάς στο διπλανό τμήμα. Αρχικά, τα παιδιά χώρισαν τους ρόλους τους. Η μία ομάδα ανέλαβε να πάει στο διπλανό τμήμα και να δώσει την πρόσκληση για την εκδήλωση, η άλλη ομάδα ανέλαβε να υποδεχτεί στην τάξη τα παιδιά του διπλανού τμήματος και να τους δείξει που θα καθίσουν και η τρίτη ομάδα ανέλαβε να παρουσιάσει τις «αίθουσες» της νέας γωνιάς στους καλεσμένους. Την κάθε «αίθουσα» της γωνιάς ανέλαβε να την παρουσιάσει από ένα παιδί, τρία κορίτσια συνολικά εκ των οποίων τα δύο ήταν νήπια και το ένα προνήπιο. Η παρουσίαση των παιδιών βιντεοσκοπήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και το dvd της παρουσίασης παρατίθεται στο ψηφιακό παράρτημα. Τα παιδιά ανταπεξήλθαν αρκετά ικανοποιητικά στους ρόλους τους και, όπως φάνηκε, χάρηκαν πολύ όλη τη διαδικασία της εκδήλωσης και ένιωσαν υπερήφανα για το γεγονός ότι έδειξαν σε κάποιους ανθρώπους εκτός της τάξης τους αυτά που έμαθαν και δημιούργησαν κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης τους με το θέμα των μουσείων.



*Η γωνιά του Αρχαιολογικού μουσείου της τάξης.*



*Τα κοσμήματα που δημιούργησαν τα παιδιά για τη γωνιά τους με κοχύλια.*

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>**

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.**

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφονται τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης που υλοποιήθηκε στον χώρο του νηπιαγωγείου και δίνεται η απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε εξ αρχής. Έτσι λοιπόν έγινε μια σύγκριση των αρχικών δεδομένων που προήλθαν από τη συνέντευξη με τη νηπιαγωγό της τάξης καθώς και μέσα από τα δεδομένα που προέκυψαν από το φύλο παρατήρησης των δράσεων των παιδιών πριν από την παρέμβαση και από τα αποτελέσματα των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Όπως προαναφέρθηκε οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος ήταν η συνέντευξη με τη νηπιαγωγό της τάξης και η παρατήρηση των δράσεων των παιδιών για τη διερεύνηση των αρχικών γνώσεων των παιδιών σχετικά με τις Τ.Π.Ε. καθώς και η έρευνα δράσης για την επέκταση των γνώσεων των παιδιών σε σχέση με τα μέσα των Τ.Π.Ε. καθώς και των γλωσσικών τους δεξιοτήτων.

Τα δεδομένα που προέκυψαν μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας ήταν τα ακόλουθα από κάθε μέθοδο.

### **7.1 Διερεύνηση εξοικείωσης των παιδιών με τους Η/Υ.**

Για τη διερεύνηση του βαθμού εξοικείωσης των παιδιών της τάξης με το μέσο του Η/Υ, χρησιμοποιήθηκαν δύο μέθοδοι, η μέθοδος της συνέντευξης με τη νηπιαγωγό της τάξης και η μέθοδος της παρατήρησης των δράσεων των παιδιών στον Η/Υ με την παράλληλη ανάπτυξη ενός φύλου παρατήρησης.

Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης με τη νηπιαγωγό της τάξης, προκειμένου να διερευνηθούν οι επαφές των παιδιών της τάξης με τα διάφορα μέσα των Τ.Π.Ε. Η συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε και απομαγνητοφωνήθηκε και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή είναι τα ακόλουθα.

Μέσα από τη μέθοδο της συνέντευξης με τη νηπιαγωγό της τάξης προέκυψε ότι τα παιδιά έρχονταν σε επαφή με διάφορα μέσα των Τ.Π.Ε. μέσα στην τάξη τόσο κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων τους, όσο και για την επίτευξη διάφορων εκπαιδευτικών στόχων.

Αρχικά, σε ότι αφορά τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, τα παιδιά είχαν ήδη κατακτήσει κάποιες βασικές δεξιότητες χειρισμού του. Γνώριζαν δηλαδή τους τρόπους ενεργοποίησης και απενεργοποίησης του υπολογιστή και είχαν την ικανότητα να ενεργοποιούν και να απενεργοποιούν μόνα τους το μέσο. Επίσης κατείχαν τις δεξιότητες ελέγχου της έντασης των ηχείων και χειρισμού του ποντικιού. Τις δεξιότητες που κατείχαν σχετικά με τις βασικές δυνατότητες του υπολογιστή τις κατέκτησαν σταδιακά μέσα στην τάξη χρησιμοποιώντας τον Η/Υ. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με τον Η/Υ κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και χρησιμοποιούν αυτή τη δυνατότητα όποτε το επιθυμούν.

Τα προγράμματα που χρησιμοποιούν τα παιδιά είναι, κατά κύριο λόγο, τα προγράμματα babyredia, τα οποία προορίζονται για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επίσης, έχουν ασχοληθεί και με προγράμματα των windows, όπως είναι το πρόγραμμα της ζωγραφικής ενώ άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν έχουν χρησιμοποιήσει. Σε ότι αφορά το διαδίκτυο, τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τον όρο ενώ έχουν διδαχθεί μέσα στην τάξη ότι το διαδίκτυο είναι ένα εργαλείο το οποίο βοηθά στην αναζήτηση για διάφορα θέματα που τους ενδιαφέρουν ενώ έχουν εμπλακεί σε διαδικασίες αναζήτησης πληροφοριών.

Σε ότι αφορά τις δεξιότητες χειρισμού άλλων διάφορων μέσων των Τ.Π.Ε., όπως είναι η βιντεοκάμερα και η ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, τα ίδια τα παιδιά δε

χρησιμοποιούν αυτά τα μέσα, όμως οι νηπιαγωγοί της τάξης συνηθίζουν να φωτογραφίζουν τα παιδιά σε διάφορες εργασίες που υλοποιούν ενώ τη διαδικασία της βιντεοσκόπησης δε τη χρησιμοποιούν καθόλου.

Σε ότι αφορά την παρακολούθηση διάφορων ψηφιακών βίντεο, τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης συνηθίζουν να βλέπουν διάφορα dvd κυρίως στην απογευματινή βάρδια. Οι νηπιαγωγοί της τάξης χρησιμοποιούν αυτό το μέσο για να χαλαρώσουν τα παιδιά από τις δράσεις της υπόλοιπης μέρας. Το είδος των dvd που επιλέγονται από τις νηπιαγωγούς είναι κατά κύριο λόγο εκπαιδευτικά dvd και συνήθως αφορούν το θέμα που επεξεργάζονται με τα παιδιά εκείνη τη χρονική περίοδο. Επίσης προβάλλονται στα παιδιά και dvd διάφορων παραμυθιών. Οι νηπιαγωγοί της τάξης επιλέγουν να προβάλλουν αρκετά συχνά στα παιδιά dvd, καθώς αυτή η τακτική ακολουθείται μία ή δύο φορές μέσα σε μια εβδομάδα ενώ μετά επεξεργάζονται με τα παιδιά τα όσα είδαν στο συγκεκριμένο dvd. Η επεξεργασία των προβαλλόμενων ψηφιακών βίντεο είναι διαφορετική ανάλογα με το είδος του. Στα εκπαιδευτικά dvd οι νηπιαγωγοί επιλέγουν να σταματούν τη ροή του βίντεο σε καίρια σημεία και να θέτουν ερωτήσεις κατανόησης στα παιδιά ενώ στα dvd με παραμύθια επιλέγουν να τελειώσει πρώτα το παραμύθι και μετά να το συζητήσουν και να το επεξεργαστούν με τα παιδιά. Τέλος, τα παιδιά ευχαριστιούνται την όλη διαδικασία παρακολούθησης ενός βίντεο.

Η νηπιαγωγός κατά τη συνέντευξη ανέφερε, επίσης, και τις απόψεις της για τις θετικές επιδράσεις που μπορεί να προκαλέσει η εικόνα στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε τα γεγονότα ότι όσα παρουσιάζονται σε ένα βίντεο αποτυπώνονται καλύτερα στα παιδιά και τα θυμούνται περισσότερο. Επίσης, τα όσα παρακολουθούν τα παιδιά σε ένα βίντεο τους προκαλούν έντονες αντιδράσεις και τα αναγκάζει να ασχολούνται εκτενέστερα μ' αυτά που είδαν κι έμαθαν, καθώς πέρα από το γεγονός ότι παρακολουθούν το εκάστοτε βίντεο και το συζητούν πολλές φορές παίζουν κάποιο συμβολικό παιχνίδι σχετικά με τα όσα είδαν ή κάνουν κάποια σχετική αναπαράσταση.

Η δεύτερη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η μέθοδος της παρατήρησης με την παράλληλη ανάπτυξη ενός ειδικού φύλου παρατήρησης, μέσα από την οποία επιχειρήθηκε η διερεύνηση της σχέσης των παιδιών με το μέσο του Η/Υ κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων τους. Δηλαδή, καταγράφηκε ο αριθμός των παιδιών που επισκέπτονταν τη γωνιά του Η/Υ στις ελεύθερες δραστηριότητες, οι δράσεις που πραγματοποιούσαν στον Η/Υ καθώς και τα προγράμματα με τα οποία ασχολούνταν.

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής που υπήρχε στην τάξη χρησιμοποιούνταν τόσο από τα παιδιά όσο και από τις νηπιαγωγούς της τάξης για διάφορες εκκρεμότητες μη εκπαιδευτικού χαρακτήρα που αφορούσαν το νηπιαγωγείο. Τα παιδιά, ωστόσο, είχαν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με τον Η/Υ όποτε το επιθυμούσαν αρκεί να μην ασχολούνταν μ' αυτόν κάποια από τις νηπιαγωγούς της τάξης.

Στον παρακάτω πίνακα περιγράφονται συνοπτικά οι επισκέψεις των παιδιών στη γωνιά του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (στις ελεύθερες δραστηριότητες) είτε για να παίξουν τα ίδια σ' αυτόν είτε για να παρακολουθήσουν και να βοηθήσουν κάποιο άλλο παιδί που ασχολείται μ' αυτόν, πριν από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφεται η συχνότητα των επισκέψεων των παιδιών στη γωνιά, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και οι ασχολίες τους σ' αυτόν (παιχνίδι, παρακολούθηση άλλου παιδιού που παίζει).

<u>ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ</u>	<u>ΗΛΙΚΙΑ</u>	<u>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ</u>	<u>ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ</u>	<u>ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΧΗ ΒΟΗΘΕΙΑΣ ΣΕ ΑΛΛΟ ΠΑΙΔΙ</u>	<u>ΕΙΔΟΣ ΛΟΔΙΣΜΙΚΟΥ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗΣ</u>
Βασιλική	Προνήπιο	2 φορές	(-)	2 φορές	Προγράμματα babypedia
Γιάννης Β.	Νήπιο	5 φορές	5 φορές	(-)	Προγράμματα babypedia
Γιάννης Χ.	Νήπιο	3 φορές	2 φορές	1 φορά	Προγράμματα babypedia
Δέσποινα	Προνήπιο	Καμία φορά	(-)	(-)	Προγράμματα babypedia
Ζωή	Νήπιο	2 φορές	1 φορά	1 φορά	Προγράμματα babypedia
Ιωάννα	Νήπιο	2 φορές	(-)	2 φορές	Προγράμματα babypedia
Καλλιόστη	Νήπιο	3 φορές	1 φορά	2 φορές	Προγράμματα babypedia
Κλέιντι	Νήπιο	2 φορές	1 φορά	1 φορά	Προγράμματα babypedia
Μαρία	Νήπιο	Καμία φορά	(-)	(-)	Προγράμματα babypedia
Μαρίνα	Προνήπιο	Καμία φορά	(-)	(-)	Προγράμματα babypedia
Μπάμπης	Νήπιο	5 φορές	3 φορές	2 φορές	Προγράμματα babypedia
Ραφαήλ	Νήπιο	1 φορά	(-)	1 φορά	Προγράμματα babypedia
Ρομίνα	Νήπιο	4 φορές	2 φορές	2 φορές	Προγράμματα babypedia
Σάρα	Προνήπιο	5 φορές	3 φορές	2 φορές	Προγράμματα babypedia
Χρύσα	Προνήπιο	3 φορές	1 φορά	2 φορές	Προγράμματα babypedia

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάπτυξη του φύλου παρατήρησης είναι τα ακόλουθα. Σε ότι αφορά τον συνολικό αριθμό των επισκέψεων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της παρατήρησης στην γωνιά του Η/Υ, το 20% των παιδιών της τάξης πραγματοποίησε τον μέγιστο αριθμό επισκέψεων (5 συνολικές επισκέψεις). Το 6,67% των παιδιών πραγματοποίησε τέσσερις (4) συνολικά επισκέψεις, το 20% των παιδιών πραγματοποίησε τρεις (3) επισκέψεις, το 26,67% των παιδιών πραγματοποίησε δύο επισκέψεις και το 6,67% πραγματοποίησε μία επίσκεψη. Το τελευταίο 20% των παιδιών δεν πραγματοποίησε καμία επίσκεψη στη γωνιά του Η/Υ. Σε ότι αφορά την ηλικία των παιδιών που επισκέφτηκαν τη γωνιά του Η/Υ, καθώς τα προνήπια αποτελούν το 33,34% των παιδιών της τάξης, τα νήπια επισκέπτονταν περισσότερο τη συγκεκριμένη γωνιά. Πιο συγκεκριμένα, στον μέγιστο αριθμό επισκέψεων -πέντε (5)- τα νήπια που έφτασαν στον συγκεκριμένο αριθμό ήταν 13,33% του συνολικού αριθμού των παιδιών ενώ τα προνήπια ήταν 6,67% του αντίστοιχου αριθμού. Από εκεί και πέρα τέσσερις (4) επισκέψεις πραγματοποίησαν νήπια σε ποσοστό 6,67% του συνολικού αριθμού των παιδιών της τάξης και κανένα προνήπιο, τρεις επισκέψεις πραγματοποίησαν νήπια σε ποσοστό 13,33% και προνήπια σε ποσοστό 6,67%, δύο επισκέψεις πραγματοποίησαν νήπια σε ποσοστό 20% και προνήπια σε ποσοστό 6,67%, μία επίσκεψη πραγματοποίησαν νήπια σε ποσοστό 6,67% και κανένα προνήπιο και τέλος, καμία επίσκεψη πραγματοποίησαν νήπια σε ποσοστό 6,67% και προνήπια σε ποσοστό 13,33% του συνολικού αριθμού της τάξης.

Σε ότι αφορά, έπειτα, τις δραστηριότητες που πραγματοποιούσαν τα παιδιά κατά την παραμονή τους στη γωνιά του Η/Υ, αυτές αφορούσαν είτε άμεση απασχόληση με τον υπολογιστή, παίζοντας δηλαδή με το εκάστοτε πρόγραμμα είτε την παρακολούθηση και την

παροχή βοήθειας σε κάποιο άλλο παιδί που έπαιζε στον υπολογιστή. Γενικά τα παιδιά της τάξης κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, πραγματοποίησαν στο σύνολο τους σχεδόν και τις δύο δράσεις. Ωστόσο, υπήρχαν και παιδιά που προτιμούσαν μόνο τη μία από τις δύο δράσεις. Πιο συγκεκριμένα, το 8,33% των παιδιών που επισκέφτηκαν τη γωνιά του Η/Υ επέλεξε μόνο την άμεση απασχόληση με το μέσο του υπολογιστή και ήταν νήπια στο σύνολο τους ενώ το 25% των παιδιών που επισκέφτηκαν τη γωνιά επέλεξαν την παρακολούθηση και την παροχή βοήθειας σε κάποιο άλλο παιδί που ασχολούνταν με το μέσο, από το οποίο ποσοστό το 8,33% ήταν προνήπια και το 16,66% ήταν νήπια. Τα υπόλοιπα παιδιά κατά τη διάρκεια της παρατήρησης πραγματοποίησαν και τους δύο τύπους δράσεων με τον τύπο της παρακολούθησης ενός άλλου παιδιού να υπερισχύει.

Τα προγράμματα ενασχόλησης ήταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα babypedia και τα παιδιά στο σύνολο τους επέλεξαν να ασχοληθούν με αυτού του είδους τα προγράμματα. Ο μέσος χρόνος παραμονής των παιδιών στη γωνιά του Η/Υ για τη δράση της άμεσης ενασχόλησης με τον υπολογιστή ήταν 8-10 λεπτά. Την αρμοδιότητα της ανακοίνωσης του χρόνου παραμονής του κάθε παιδιού στη γωνιά την είχε η νηπιαγωγός της τάξης, μετά από προτροπή των παιδιών προς αυτή, ώστε όλα τα παιδιά να παίξουν στη γωνιά το ίδιο χρονικό διάστημα. Έτσι λοιπόν, η νηπιαγωγός ανακοίνωνε στα παιδιά όταν ο χρόνος περνούσε και τα παιδιά άλλαζαν θέση, ώστε να μπορέσουν όλα τα παιδιά που το επιθυμούν να ασχοληθούν άμεσα με τον υπολογιστή.

## **7.2 Έρευνα δράσης για την ανάπτυξη των πολυγραμματισμών.**

Η έρευνα δράσης εστιάστηκε τόσο στην επαφή των παιδιών στα διάφορα μέσα των Τ.Π.Ε. όσο και στα διάφορα είδη γραμματισμού, μέσα από τα διάφορα είδη γραπτού λόγου που υπάρχουν μέσα στον χώρο ενός μουσείου. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μεθόδου ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με το είδος των δράσεων που έλαβαν χώρα κατά τη διδακτική παρέμβαση και παρουσιάζονται ανάλογα με την ομάδα των δράσεων και όχι κατ' ανάγκη με τη χρονική ακολουθία που υλοποιήθηκαν στην τάξη. Οι δράσεις των παιδιών με τα διάφορα ψηφιακά μέσα κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της έρευνας δράσης, μέσα από τη διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στην τάξη, βιντεοσκοπήθηκαν και τα αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα.

### **Αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση του Η/Υ από τα παιδιά.**

Αρχικά, τα παιδιά της τάξης χρησιμοποίησαν το Διαδίκτυο ως μια πηγή άντλησης πληροφοριών για το θέμα επεξεργασίας, το οποίο, όπως προαναφέρθηκε ήταν το μουσείο. Χρησιμοποίησαν, δηλαδή, μηχανές αναζήτησης (google) για να βρουν διάφορες πληροφορίες και να ενημερωθούν για το εκάστοτε θέμα επεξεργασίας, όπως ήταν ο γάμος στην Αρχαία Ελλάδα καθώς και το τι είναι ένα μουσείο. Τα παιδιά στο σύνολο τους, τόσο τα νήπια όσο και τα προνήπια, ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις της δράσης και ήξεραν να χειριστούν το μέσο του Η/Υ με τρόπο που να εξυπηρετεί τους σκοπούς τους. Δηλαδή, ήξεραν να χειριστούν το ποντίκι και να το σύρουν στο σημείο ακριβώς που ήθελαν. Επίσης, σε ορισμένα παιδιά (20% των παιδιών της τάξης) ήταν γνωστή η διεπιφάνεια της μηχανής αναζήτησης που χρησιμοποιήθηκε (google) και ανέφεραν στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ότι αυτή η ιστοσελίδα είναι το google. Ακόμη, το 6.67% των παιδιών της τάξης γνώριζαν το πώς θα μεταβούν στη προηγούμενη ιστοσελίδα ή στην προηγούμενη επιφάνεια εργασίας και το υπέδειξε στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Επίσης, τα παιδιά πέρα από τις μηχανές αναζήτησης χρησιμοποίησαν και συγκεκριμένες ιστοσελίδες, οι οποίες παρέχουν δυνατότητες στον χρήστη επιλογής συγκεκριμένων από τις πληροφορίες που παρέχει. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά χρησιμοποίησαν την ιστοσελίδα <http://collections.culture.gr/SearchItems.aspx?LocationID=1&periodstring=> για να δουν διάφορα είδη κοσμημάτων και εργαλείων της Νεολιθικής Εποχής μέσα από διάφορα τα αρχαιολογικά μουσεία της Ελλάδας. Η συγκεκριμένη ιστοσελίδα, όπως προαναφέρθηκε

δίνει τη δυνατότητα επιλογής διάφορων εκθεμάτων από όλα τα αρχαιολογικά μουσεία της Ελλάδας, γι' αυτό και είναι δομημένη με τρόπο που να δίνει στον χρήστη τη δυνατότητα να επιλέξει το αρχαιολογικό μουσείο που τον ενδιαφέρει, τα εκθέματα που τον επιθυμεί και την χρονική περίοδο που αυτά αναφέρονται. Κάτω από τα εκθέματα υπάρχει μια μικρή περιγραφή για το τι ακριβώς είναι το κάθε έκθεμα και για ποιους σκοπούς χρησιμοποιούνταν. Τα παιδιά στο σύνολο τους ανταποκρίθηκαν και σε αυτή τη δράση πολύ ικανοποιητικά αφού δε συνάντησαν ιδιαίτερες δυσκολίες προσαρμογής στην ιστοσελίδα και στον τρόπο χρήσης της. Τόσο τα νήπια όσο και τα προνήπια κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά την ιστοσελίδα και να δουν διάφορα είδη κοσμημάτων και εργαλείων μέσα από διάφορα αρχαιολογικά μουσεία της Ελλάδας. Ιδιαίτερα ορισμένα νήπια (το 29,33% του συνόλου των παιδιών της τάξης) βοηθούσαν τα παιδιά που δυσκολεύονταν στην αναζήτηση τους, όταν το χρειάζονταν υποδεικνύοντας τους τα σημεία που έπρεπε να πατήσουν για να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά την ιστοσελίδα και να πραγματοποιηθεί η μικρή τους «έρευνα» καθώς και για να γίνει η προεπισκόπηση της εκάστοτε εικόνας.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης τα παιδιά πέρα από την περιήγηση τους στο διαδίκτυο, ήρθαν σε επαφή και με άλλα προγράμματα στον Η/Υ. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν δράσεις κατά τις οποίες μια ολιγομελής ομάδα παιδιών έπρεπε να εργαστούν με ένα πρόγραμμα του Η/Υ. Τα παιδιά που έδειχναν ενδιαφέρον να πραγματοποιήσουν δράσεις στον Η/Υ ήταν συγκεκριμένα και αποτελούσαν το 40% των παιδιών της τάξης. Σε ότι αφορά την ηλικία των παιδιών που έδειξαν ενδιαφέρον για την ενασχόληση με τον Η/Υ, το 13,33% ήταν προνήπια και το υπόλοιπο 26,67% ήταν νήπια ενώ σε ότι αφορά το φύλο, το 6,67% του συνόλου των παιδιών της τάξης ήταν αγόρια και το 33,33% του αντίστοιχου αριθμού ήταν κορίτσια. Εφόσον λοιπόν αυτά τα παιδιά μόνο εξέφραζαν την επιθυμία να ασχοληθούν με τον Η/Υ, αυτά επιλέγονταν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να πραγματοποιήσουν τις δράσεις στον Η/Υ. Τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν δύο ειδών, αφενός λογισμικά γενικής χρήσης και αφετέρου εκπαιδευτικά λογισμικά ανοικτού τύπου.

Σε ότι αφορά τα λογισμικά γενικής χρήσης, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα παρουσίασης power point, ώστε τα παιδιά να δημιουργήσουν μία παρουσίαση με τα εκθέματα που υπάρχουν στον χώρο του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού μουσείου του Βόλου. Τα παιδιά που ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο λογισμικό ήταν τέσσερα και αποτελούσαν το 26,66% του συνόλου των παιδιών της τάξης, εκ του οποίου το 13,33% ήταν νήπια και το υπόλοιπο 13,33% προνήπια ενώ για τη συγκεκριμένη δράση επιλέχθηκαν με τυχαία επιλογή μόνο κορίτσια. Παρόλο που τα παιδιά δεν είχαν ασχοληθεί άλλη φορά με το συγκεκριμένο λογισμικό ανταποκρίθηκαν στο σύνολο τους πάρα πολύ καλά στις απαιτήσεις του προγράμματος και κατάφεραν να δημιουργήσουν τη δική τους παρουσίαση power point με εικόνες από διάφορα εκθέματα του μουσείου με το οποίο ασχολήθηκαν. Τα παιδιά δε δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στο να μάθουν τις βασικές δυνατότητες του προγράμματος, κατά κύριο λόγο τη δυνατότητα εισαγωγής μίας εικόνας στην παρουσίαση, και μετά από τις πρώτες εικόνες που εισήγαγαν στο πρόγραμμα, καθοδηγούμενα από τις οδηγίες της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, στις υπόλοιπες εικόνες τις οδηγίες τις ανέφεραν τα ίδια τα παιδιά ενώ ταυτόχρονα τις εκτελούσαν στο πρόγραμμα. Το σύνολο των εικόνων που εισήχθησαν στο λογισμικό ήταν οκτώ (8). Κατά την ενασχόληση τους με το συγκεκριμένο λογισμικό, τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν και μια λεζάντα για την παρουσίαση τους. Έτσι λοιπόν, μόλις τελείωσε η διαδικασία της εισαγωγής των εικόνων τα παιδιά δημιούργησαν τη δική τους λεζάντα για την παρουσίαση τους. Στη διαδικασία δημιουργίας της λεζάντας, βοηθούσε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, η οποία ανέφερε τα φωνήματα στα παιδιά κι εκείνα τα πληκτρολογούσαν στο πρόγραμμα. Όλα τα παιδιά μπόρεσαν στη διαδικασία της πληκτρολόγησης και παρόλο που στην αρχή δυσκολεύονταν να βρουν τη θέση του γράμματος που επιθυμούσαν στο πληκτρολόγιο του Η/Υ, τελικά κατάφεραν να πληκτρολογήσουν το κείμενο τους και να ανταποκριθούν και σε αυτή τη φάση της δραστηριότητας αρκετά καλά. Όταν το παιδί που καλούνταν να πληκτρολογήσει δεν έβρισκε στο πληκτρολόγιο το κατάλληλο γράμμα, του υποδείκνυε τη θέση κάποιο άλλο παιδί και με αυτόν τον τρόπο μεγιστοποιούνταν η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών μέσα από την αλληλοβοήθεια.

Σε ότι αφορά τα εκπαιδευτικά λογισμικά, κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης χρησιμοποιήθηκαν δύο είδη λογισμικών ανοικτού τύπου το kidspiration, το οποίο αποτελεί ουσιαστικά ένα λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης και το tux paint, το οποίο είναι ένα πρόγραμμα ζωγραφικής που προσφέρει επίσης και τη δυνατότητα πληκτρολόγησης κειμένου. Αφενός, σχετικά με το λογισμικό kidspiration, τα παιδιά που ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελούσαν το 26,66% του συνολικού αριθμού των παιδιών της τάξης εκ του οποίου το 20% ήταν κορίτσια (13,33% νήπια και 6,67% προνήπια) και το 6,66% ήταν αγόρια (6,66% νήπια). Τα παιδιά δεν είχαν προηγούμενες εμπειρίες από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, ωστόσο ανταποκρίθηκαν πάρα πολύ καλά και κατάφεραν να κατανοήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό ορισμένες από τις βασικές λειτουργίες του, όπως είναι η αναζήτηση εικόνων στις βιβλιοθήκες του προγράμματος, η εισαγωγή μιας εικόνας στην επιφάνεια εργασίας και η δημιουργία συνδέσεων μέσω συνδέσμων μεταξύ των εικόνων. Αρχικά, στο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε η διαδικασία εισαγωγής των εικόνων από τα παιδιά. Τα παιδιά στο σύνολο τους, όπως φάνηκε μετά από την εισαγωγή δύο εικόνων στο λογισμικό, ότι κατανόησαν τα βήματα εισαγωγής μιας εικόνας στην επιφάνεια εργασίας, αφού ζήτησαν τα ίδια να αναλάβουν το ρόλο της εκφώνησης των εντολών, τις οποίες μέχρι τότε εκφωνούσε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια. Τα παιδιά θυμούνταν επακριβώς τη σειρά των εντολών και τις εκφωνούσαν στους συμμαθητές τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να τους βοηθάνε και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Έπειτα, υλοποιήθηκε η διαδικασία της ένωσης των εικόνων μέσω συνδέσμων. Σε αυτή τη διαδικασία τα παιδιά, όπως φάνηκε από την επεξεργασία των δεδομένων, δυσκολεύτηκαν περισσότερο κυρίως λόγω του γεγονότος ότι για να ενώσουν τη μια εικόνα με την άλλη έπρεπε να επιλέξουν τις εικόνες που επιθυμούν να συνδέσουν. Αυτό αποδείχθηκε και από το γεγονός ότι τα παιδιά δεν αφομοίωσαν πλήρως τις εντολές που έδινε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια. Στο τέλος της δράσης τους, τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν έναν τίτλο για την εργασία τους πληκτρολογώντας τον στο πληκτρολόγιο του Η/Υ. Γενικά, τα παιδιά κατά τη διάρκεια της δράσης τους με το λογισμικό, μπόρεσαν σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης κατά την οποία, όταν κατείχαν κάποια από τις εντολές που δίνονταν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ή γνώριζαν τη θέση των γραμμάτων στο πληκτρολόγιο του Η/Υ, αλληλοβοηθιούνταν για να επιτύχουν τους στόχους τους.

Αφετέρου, σχετικά με το λογισμικό tux paint, τα παιδιά που ασχολήθηκαν με το πρόγραμμα αποτελούσαν και πάλι το 26,66% του συνολικού αριθμού των παιδιών της τάξης, εκ του οποίου το 20% αποτελούνταν από κορίτσια (10% νήπια και 10% προνήπια) και το 6,66% αποτελούνταν από αγόρια (6,66% νήπια). Τα παιδιά δεν είχαν προηγούμενες εμπειρίες ούτε από το συγκεκριμένο λογισμικό και κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα για να δημιουργήσουν μία πρόσκληση. Όπως πραγματοποιήθηκε και με τα άλλα προγράμματα που χρησιμοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έδινε προφορικές οδηγίες στα παιδιά για τη χρήση του προγράμματος στην αρχή της ενασχόλησης με αυτό, ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν σταδιακά με το πρόγραμμα κι έπειτα τα άφηγε να δουλέψουν μόνα τους και λειτουργούσε υποστηρικτικά και βοηθητικά προς αυτά. Αρχικά, τα παιδιά πληκτρολόγησαν το κείμενο της πρόσκλησης τους με τη μέθοδο της αναφώνησης των φωνημάτων των λέξεων από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια κι έπειτα διακόσμησαν την πρόσκληση τους με διάφορες ζωγραφιές σχετικές με το θέμα της εκδήλωσης που οργάνωναν. Τα παιδιά, όπως φάνηκε και από την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από την υλοποίηση της έρευνας, εξοικειώθηκαν πολύ γρήγορα με το συγκεκριμένο πρόγραμμα και αξίζει να σημειωθεί, πως δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες στη χρήση του καθώς δε χρειάστηκαν καθόλου την εκφώνηση των οδηγιών χρήσης του προγράμματος από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης τους με το συγκεκριμένο λογισμικό. Είχαν την ευχέρεια να επιλέξουν τα εργαλεία που επιθυμούσαν για να δημιουργήσουν τις ζωγραφιές τους αμέσως μετά από την αρχική παρουσίαση του λογισμικού από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια κι έτσι δε χρειάστηκαν τη βοήθεια της στη χρήση των εργαλείων του λογισμικού. Επίσης, είναι σημαντικό και το γεγονός ότι τα παιδιά αλληλοβοηθιούνταν και εξέφραζαν τις ιδέες τους στους συμμαθητές τους, που συμμετείχαν στη δράση με τον Η/Υ, ώστε να διακοσμηθεί όμορφα η πρόσκληση που δημιουργούσαν και κατά συνέπεια αλληλεπιδρούσαν περισσότερο μεταξύ τους ενώ ταυτόχρονα ανέπτυξαν και ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες. Όταν ολοκληρώθηκε και η διακόσμηση της πρόσκλησης, ένα από τα παιδιά πρότεινε να γράψουν τη λέξη μουσείο



χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της ζωγραφικής και όχι τα αντίστοιχα της ψηφιοποίησης κειμένου. Τα παιδιά με αυτή τη δράση τους ανέπτυξαν και ικανότητες που αφορούν τη λεπτή τους κινητικότητα καθώς τα γράμματα της λέξης που δημιούργησαν με τα εργαλεία ζωγραφικής του προγράμματος ήταν ευδιάκριτα, ευανάγνωστα και κατανοητά. Τέλος, το 6,66% των παιδιών που συμμετείχε στη δράση, ανέπτυξε και ικανότητες αυτοαξιολόγησης καθώς εξέφρασε τη γνώμη του για το τελικό αποτέλεσμα που παράχθηκε στην εκπαιδευτικό-ερευνητρια.

#### Ο χάρτης των πολυγραμματισμών για τη χρήση του Η/Υ.

<p><b>Λειτουργικός Χρήστης</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Πολύ καλές ικανότητες στη χρήση του ποντικιού και την επιλογή των απαιτούμενων αντικειμένων.</li> <li>✓ Αρκετά καλή χρήση του διαδικτύου και των μηχανών αναζήτησης.</li> <li>✓ Χρήση του διαδικτύου για την αναζήτηση απαντήσεων στα ερωτήματα που έθεσαν τα παιδιά.</li> <li>✓ Αρκετά επιτυχημένη χρήση του ηλεκτρολογίου.</li> <li>✓ Γνωριμία και χρήση νέων λογισμικών.</li> <li>✓ Κατανόηση των διαδικασιών χρήσης λογισμικών που χρησιμοποιούσαν για πρώτη φορά.</li> <li>✓ Ήταν σε θέση να προσθέσουν κείμενο σε μια εργασία.</li> </ul>	<p><b>Κατασκευαστής νοήματος</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Κατανόηση του ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο για να βρουν τις πληροφορίες που επιθυμούσαν.</li> <li>✓ Κατανόηση ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορα προγράμματα και λογισμικά του Η/Υ για να επιτευχθούν οι στόχοι που τέθηκαν.</li> <li>✓ Κατανόηση ότι ο Η/Υ μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν εργαλείο για να υλοποιηθούν οι στόχοι με έναν διαφορετικό τρόπο.</li> </ul>
<p><b>Κριτικός αναλυτής</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Κατανόηση ότι δε μπορούν να χειρίζονται ταυτόχρονα όλοι τον Η/Υ.</li> <li>✓ Κατανόηση ότι υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις ενός θέματος.</li> <li>✓ Προβληματισμός για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να υλοποιήσουν με τον καλύτερο τρόπο τις δράσεις τους στον Η/Υ.</li> <li>✓ Παροχή βοήθειας από το ένα παιδί στο άλλο με ελάχιστη βοήθεια από την εκπαιδευτικό-ερευνητρια.</li> </ul>	<p><b>Μετασχηματιστής</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Χρήση των νέων γνώσεων για τη δημιουργία του νέου ιστογράμματος.</li> <li>✓ Ανταλλαγή πληροφοριών και σύγκριση τους.</li> <li>✓ Παραγωγή πολυτροπικών νέων κειμένων.</li> <li>✓ Μέσα από την ενασχόληση με τα λογισμικά και το διαδίκτυο τα παιδιά έλαβαν νέες γνώσεις για το θέμα επεξεργασίας και τα νέα κειμενικά είδη με τα οποία ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή.</li> </ul>

#### Αποτελέσματα από την αλληλεπίδραση των παιδιών με ένα εκπαιδευτικό ψηφιακό βίντεο.

Πριν από την πραγματοποίηση της επίσκεψης της τάξης στον χώρο του μουσείου, θεωρήθηκε σημαντικό να πραγματοποιηθεί μια πρώτη επαφή με τον χώρο του μουσείου μέσα από τη χρήση ενός βίντεο από τον χώρο που επρόκειτο να επισκεφτούν τα παιδιά. Έτσι λοιπόν, δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνητρια ένα βίντεο μικρής διάρκειας στον χώρο του μουσείου το οποίο ήταν δομημένο με τρόπο που να προάγεται η αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτό καθώς και η ενεργή συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια του. Όπως προέκυψε από την επεξεργασία των δεδομένων της συγκεκριμένης δράσης, τα παιδιά έδειξαν έντονο ενδιαφέρον για τα όσα αναφέρονταν στο βίντεο, το παρακολούθησαν με προσοχή και ανταποκρίθηκαν πολύ καλά στις απαιτήσεις του βίντεο. Η διαδικασία της παύσης της ροής του βίντεο κατά την αναπαραγωγή του, φάνηκε ότι ήταν πολύ επικοινωνιακή για τα παιδιά, αφού εξέφρασαν τις απόψεις τους για τα όσα έβλεπαν, σχολίαζαν και είχαν χρόνο να σκεφτούν πιθανές απαντήσεις για τις ερωτήσεις που έθετε το

ίδιο το βίντεο. Τα παιδιά αλληλεπίδρασαν με το βίντεο καθ' όλη τη διάρκεια του και όλα τα καινούργια πράγματα που αναφέρθηκαν μέσα σε αυτό τους αποτυπώθηκαν πολύ καλά καθώς και κατά την ανακεφαλαίωση των όσων αναφέρθηκαν στο βίντεο μετά από την προβολή του αλλά και κατά την επίσκεψη στον χώρο του μουσείου τα παιδιά εξέφραζαν πολλές από τις πληροφορίες που έλαβαν μέσα από το βίντεο. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά κατά την επίσκεψή τους στον χώρο του μουσείου φάνηκε ότι στο σύνολο τους αισθάνθηκαν ότι επισκέφτηκαν έναν οικείο χώρο, αναφέρθηκαν στην ταμπέλα του μουσείου, στο περιεχόμενο της καθώς και στον λόγο για τον οποίο δόθηκε αυτό το όνομα στο μουσείο αναφέροντας πολλές από τις πληροφορίες που έλαβαν από το βίντεο αλλά και από την επεξεργασία του μέσα στην τάξη. Επίσης, αναφέρθηκαν στον χάρτη που υπήρχε στον προθάλαμο του μουσείου, για τον οποίο έγινε αναφορά και στο βίντεο που προβλήθηκε στα παιδιά. Ακόμη, είναι άξιο αναφοράς και το γεγονός ότι τα παιδιά κατά την παρουσίαση που πραγματοποίησαν στον χώρο του μουσείου, χρησιμοποίησαν πολλές από τις πρακτικές που είδαν κατά τη διάρκεια του βίντεο καθώς και οργάνωσαν την παρουσίαση τους όπως αυτή που παρακολούθησαν κατά την προβολή το βίντεο και χρησιμοποίησαν πολλές από τις πρακτικές που είδαν στο βίντεο, όπως είναι το γεγονός ότι χρησιμοποιούσαν τα χέρια τους για να δείξουν σε ποια εκθέματα αναφέρονταν καθώς και ότι χρησιμοποίησαν και το ανάλογο λεξιλόγιο.

#### Αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση άλλων ψηφιακών μέσων από τα παιδιά.

Τα παιδιά κατά την εφαρμογή της έρευνας δράσης κλήθηκαν πέρα από τον Η/Υ να χρησιμοποιήσουν και άλλα ψηφιακά μέσα, ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι της παρέμβασης. Τα παιδιά, κατά την επίσκεψή τους στον χώρο του μουσείου, κλήθηκαν να παρουσιάσουν δύο ομάδες εκθεμάτων, τα κοσμήματα και τα εργαλεία της Νεολιθικής Εποχής, και να βιντεοσκοπήσουν με ψηφιακή βιντεοκάμερα τις παρουσιάσεις τους καθώς και να φωτογραφήσουν με ψηφιακή φωτογραφική μηχανή τα αντίστοιχα εκθέματα. Έτσι λοιπόν, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο περίπου ισομεγέθεις ομάδες (καθώς τα παιδιά ήταν δεκαπέντε συνολικά) την ομάδα της βιντεοσκόπησης και την ομάδα της φωτογράφισης, οι οποίες ήταν παρόμοιες μεταξύ τους ηλικιακά. Η ομάδα της φωτογράφισης αποτελούνταν από το 53,33% του συνολικού αριθμού των παιδιών της τάξης (8 παιδιά) και η ομάδα της βιντεοσκόπησης αποτελούνταν από το 47,77% (7 παιδιά) του αντίστοιχου αριθμού. Τα παιδιά κατανεμήθηκαν με τρόπο που να είναι παρόμοιες σε δυνατότητες οι δύο ομάδες, αφενός στην ομάδα της φωτογράφισης από το ποσοστό που συμμετείχε το 33,33% ήταν νήπια και το υπόλοιπο 20% ήταν προνήπια ενώ αντίστοιχα από το 47,77% των παιδιών που συμμετείχαν στην ομάδα της παρουσίασης το 34,44% ήταν νήπια και το υπόλοιπο 13,33% ήταν προνήπια. Τα παιδιά και των δύο ομάδων δεν είχαν έρθει σε επαφή άλλη φορά στην τάξη με τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, κι έτσι η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πριν από την δράση της κάθε ομάδας τους εξήγησε πώς λειτουργούν και πώς μπορούν τα ίδια τα παιδιά να τα χρησιμοποιήσουν. Σε ότι αφορά την ομάδα της φωτογράφισης, όπως προέκυψε από την επεξεργασία των δεδομένων, τα παιδιά κατανόησαν πολύ γρήγορα τον τρόπο λειτουργίας του μέσου, τους ρόλους που αναλάμβαναν κάθε φορά και ανέπτυξαν συνεργατικές δεξιότητες ενώ κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν την ψηφιακή φωτογραφική μηχανή ως μέσο για να υλοποιήσουν τον στόχο τους, να παρουσιάσουν δηλαδή όλα αυτά που συνάντησαν κατά την επίσκεψή τους στο Αθανασάκειο Αρχαιολογικό μουσείο. Το αποτέλεσμα των φωτογραφιών που προέκυψε ήταν στο μεγαλύτερο μέρος του διάφορες εστιασμένες σε κάποιο αντικείμενο φωτογραφίες αλλά και ορισμένες πιο γενικού χαρακτήρα φωτογραφίες για τις ομάδες των εκθεμάτων που επιλέχθηκαν. Σε ότι αφορά την ομάδα της παρουσίασης η μελέτη των δεδομένων που προέκυψαν από τη διαδικασία της έρευνας έδειξε ότι τα παιδιά κατάφεραν πολύ εύκολα να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας της βιντεοκάμερας, παρόλο που δεν την είχαν ξαναχρησιμοποιήσει, σε επίπεδο σχολικής τάξης τουλάχιστον, και τα αποτέλεσμα που παρήγαγαν ήταν πολύ επιτυχημένο ενώ η ενασχόληση τους με το μέσο της βιντεοκάμερας τα ενθουσίασε σε βαθμό που να θέλουν όλα τα παιδιά να βιντεοσκοπήσουν κάποια σημεία του μουσείου. Έτσι λοιπόν, η ομάδα της παρουσίασης χρησιμοποίησε στο σύνολο της το μέσο της βιντεοκάμερας για να παρουσιαστεί όλος ο χώρος της αίθουσας με την οποία ασχολήθηκαν τα παιδιά και στο σύνολο της κατάφερε να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τη

βιντεοκάμερα και τις δυνατότητες της. Αξίζει να σημειωθεί, πώς ένα από τα παιδιά που βιντεοσκόπησε κάποιες από τις γενικές όψεις της αίθουσας, κατά λάθος χρησιμοποίησε το πλήκτρο του zoom και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια το εκμεταλλεύτηκε για να δώσει στο παιδί να καταλάβει τη λειτουργία και τη σημασία του συγκεκριμένου πλήκτρου καθώς και τον επιθυμητό τρόπο παρουσίασης των αντικειμένων που βιντεοσκοποούνται. Όμως, λόγω του γεγονότος ότι το συγκεκριμένο παιδί ήταν το τελευταίο που βιντεοσκόπησε η παρέμβαση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ήταν πολύ σύντομη και δεν υπήρξαν κάποια ουσιαστικά αποτελέσματα από αυτή.

**Ο χάρτης πολυγραμματισμών από τη χρήση ψηφιακών μέσων (βιντεοκάμερα και ψηφιακή φωτογραφική μηχανή).**

<p><b>Λειτουργικός χρήστης</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Χρήση βιντεοκάμερας και ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής.</li> <li>✓ Χρήση των ψηφιακών μέσων με ορθολογικούς τρόπους, σταθερότητα χεριών, εστίαση στο παιδί που έκανε την παρουσίαση και στα εκθέματα που ήθελαν να φωτογραφίσουν.</li> <li>✓ Κατανόηση των τρόπων λειτουργίας των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν.</li> </ul>	<p><b>Κατασκευαστής νοήματος</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Γνωριμία και κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών του γλωσσικού είδους της παρουσίασης.</li> <li>✓ Σχεδιασμός του τρόπου παρουσίασης και οργάνωση της χρήσης των ψηφιακών μέσων.</li> </ul>
<p><b>Κριτικός αναλυτής</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ομαδοσυνεργατικές δράσεις και κατανομή ρόλων μέσα στην κάθε ομάδα.</li> <li>✓ Αλληλεπίδραση με ένα εκπαιδευτικό βίντεο και άντληση πληροφοριών από αυτό.</li> <li>✓ Χρήση πληροφοριών για την παρουσίαση τους, που έλαβαν από την υπεύθυνη του μουσείου, από τις λεζάντες των εκθεμάτων και από προηγούμενες δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στην τάξη.</li> </ul>	<p><b>Μετασχηματιστής</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Δημιουργία της δικής τους παρουσίασης με βάση τα όσα παρατήρησαν σε βίντεο που τους προβλήθηκε σε προηγούμενη δραστηριότητα.</li> <li>✓ Χρήση όλων των βασικών χαρακτηριστικών του γλωσσικού είδους της παρουσίασης, όπως τα γνώρισαν σε προηγούμενη δραστηριότητα.</li> </ul>

**Αποτελέσματα σχετικά με τις δράσεις των παιδιών που αφορούσαν τον κλασικό γραμματισμό.**

Οι δράσεις που είχαν αναφορές στον κλασικό γραμματισμό των παιδιών πραγματοποιήθηκαν κυρίως κατά το στάδιο της δημιουργίας της γωνίας του Αρχαιολογικού μουσείου της τάξης και αφορούσαν κυρίως την επαφή των παιδιών με τα κειμενικά είδη της λεζάντας-επιγραφής και της ατομικής πρόσκλησης. Παρόλο που καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης τα παιδιά κλήθηκαν να μπουν σε διαδικασίες γραφής ενός κειμένου, τα γλωσσικά είδη στα οποία έγινε εκτενής ανάλυση και επεξεργασία ήταν αυτά.

Αρχικά, σε ότι αφορά το κειμενικό είδος της λεζάντας επιγραφής, η αρχική αναφορά έγινε κατά τη διάρκεια της δράσης της προετοιμασίας για την επίσκεψη στον χώρο του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού μουσείου (Στάδιο 3 της διδακτικής παρέμβασης), όπου τα παιδιά είχαν μια πρώτη επαφή με τα εκθέματα με τα οποία επρόκειτο να έρθουν σε επαφή κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο μέσα από φωτογραφίες. Σε αυτή τη δράση αναφέρθηκαν συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της λεζάντας-επιγραφής μέσα από μία συζήτηση με τα παιδιά και την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και στο τέλος τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια λεζάντα για το φωτοκολλάζ που δημιούργησε η μία ομάδα καθώς και για το power point που δημιούργησε στον Η/Υ η δεύτερη ομάδα. Η πρώτη απόπειρα δημιουργίας μιας λεζάντας-επιγραφής δεν ήταν πολύ επιτυχημένη καθώς τα παιδιά δε χρησιμοποίησαν στη λεζάντα που δημιούργησαν όλα τα

Βασικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου κειμενικού είδους και η λεζάντα τους και στις δύο περιπτώσεις έμοιαζε περισσότερο με έναν τίτλο για τις δημιουργίες τους. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της γωνιάς του Αρχαιολογικού μουσείου της τάξης (στάδιο 6 της διδακτικής παρέμβασης) τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν λεζάντες για τις «αίθουσες» της γωνιάς τους κι έτσι πραγματοποιήθηκε μια ανακεφαλαίωση των βασικών χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου κειμενικού είδους με περισσότερο εστιασμένο χαρακτήρα αυτή τη φορά. Τα αποτελέσματα αυτής της δεύτερης επεξεργασίας του κειμενικού είδους της λεζάντας-επιγραφής ήταν πιο επιτυχημένα αυτή τη φορά, καθώς τα παιδιά πέραν του ότι δημιούργησαν τις δικές τους λεζάντες χρησιμοποίησαν και τα περισσότερα από τα βασικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου κειμενικού είδους στο κείμενο που παρήγαγαν, όπως τα εντόπισαν κατά την επεξεργασία μιας από τις λεζάντες που υπήρχαν στον χώρο του μουσείου. Από την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη δράση, προέκυψε ότι τα παιδιά στο σύνολο τους μπήκαν σε μια διαδικασία προβληματισμού και αναζήτησης της κατάλληλης λύσης για τα προβλήματα που προέκυπταν κυρίως σε ότι αφορά το περιεχόμενο του κειμένου που θα δημιουργούσαν. Έτσι λοιπόν, εξέφρασαν τις απόψεις τους, τις αξιολόγησαν και επέλεξαν την καταλληλότερη άποψη για τη δημιουργία του κειμένου που θα δημιουργούσαν με βάση τα χαρακτηριστικά που εντόπισαν στις λεζάντες που υπήρχαν στον χώρο του μουσείου. Επίσης, τα παιδιά εργάστηκαν ομαδικά, αλληλεπίδρασαν και αλληλοβοηθήθηκαν, κυρίως όταν έβλεπαν ότι κάποιος από τους συμμαθητές τους χρειαζόταν βοήθεια αναφέροντας ενδεικτικά παραδείγματα για τα κατάλληλα για τη δημιουργία της επιγραφής φωνήματα. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ένα από τα παιδιά της τάξης, κατά τη δημιουργία της λεζάντας και της αναφώνησης των φωνημάτων από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, ρώτησε για το κατάλληλο φώνημα κι έπειτα έκανε ένα σχόλιο που αφορούσε την ορθογραφία των λέξεων αναφέροντας ότι πρέπει να είναι σωστά γραμμένες οι λεζάντες τους.

Σε ότι αφορά το κειμενικό είδος της ατομικής πρόσκλησης, η δράση για την επαφή των παιδιών με το συγκεκριμένο είδος πραγματοποιήθηκε στο τελευταίο σχεδιασμένο από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια στάδιο της διδακτικής παρέμβασης (Στάδιο 7) κατά το οποίο τα παιδιά έπρεπε να διοργανώσουν μια εκδήλωση για να παρουσιάσουν και σε ανθρώπους εκτός της τάξης τη νέα γωνιά που δημιούργησαν και όλα όσα έμαθαν για τα μουσεία. Στην αρχή της δράσης παρουσιάστηκαν ατομικές προσκλήσεις από διάφορα είδη εκδηλώσεων από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και μέσα από τη συζήτηση τα παιδιά εντόπισαν τις βασικές πληροφορίες που μεταφέρει μια ατομική πρόσκληση στον αναγνώστη της. Τα παιδιά για να ξεχωρίσουν τις διάφορες πληροφορίες που μεταφέρονται από αυτό το κειμενικό είδος κλήθηκαν να τις υπογραμμίσουν με διαφορετικά είδη μαρκαδόρου. Αυτή η τεχνική, όπως φάνηκε, ήταν πολύ αποτελεσματική για την ευκολότερη αποτύπωση των πληροφοριών από τα παιδιά καθώς κατά την δημιουργία των δικών τους προσκλήσεων (πρόσκληση σε χαρτί και πρόσκληση στον Η/Υ) τα παιδιά θυμούνταν όλες τις πληροφορίες που μεταφέρει η ατομική πρόσκληση και τις ανέφεραν με ευκολία στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και έβαλαν στην πρόσκληση τους όλες τις απαραίτητες για τον αναγνώστη πληροφορίες, ώστε να κατανοήσει τις λεπτομέρειες της εκδήλωσης. Έτσι λοιπόν τα παιδιά δημιούργησαν τις προσκλήσεις τους εργαζόμενα συνεργατικά και αλληλεπιδρόμενα μεταξύ τους καθώς βοηθούσε το ένα το άλλο κυρίως σε ότι αφορά τα φωνήματα και τις λέξεις στις οποίες τα συναντούν. Όπως και στις προηγούμενες δράσεις που αφορούσαν διαδικασίες γραφής και ανάγνωσης, έτσι και σε αυτή η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια λειτουργούσε υποστηρικτικά προς τα παιδιά και κατά τη διαδικασία γραφής της πρόσκλησης εκφωνούσε στα παιδιά τα φωνήματα των λέξεων του κειμένου που τα ίδια τα παιδιά να γράφουν στις προσκλήσεις τους.

#### Αποτελέσματα σχετικά με τις δράσεις των παιδιών που αφορούσαν τον οπτικό γραμματισμό.

Πέρα από τις δραστηριότητες που βασίζονταν στην ενασχόληση των παιδιών με τα ψηφιακά μέσα των Τ.Π.Ε. και με τον κλασικό γραμματισμό επιχειρήθηκε και μια πρώτη προσέγγιση των δεξιοτήτων του οπτικού γραμματισμού μέσα από τον χάρτη του μουσείου, με τον οποίο τα παιδιά ήρθαν σε επαφή τόσο στο εκπαιδευτικό βίντεο που τους παρουσιάστηκε στην τάξη όσο και κατά την επίσκεψη τους στον χώρο του μουσείου. Η δραστηριότητα σχετικά με τον οπτικό γραμματισμό πραγματοποιήθηκε στο 6<sup>ο</sup> στάδιο της

διδασκαλίας παρέμβασης, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν τη γωνιά του Αρχαιολογικού μουσείου της τάξης. Αρχικά μέσα από την εικόνα του χάρτη που συνάντησαν τα παιδιά στον χώρο του μουσείου επιχειρήθηκε η αποκωδικοποίηση του χάρτη καθώς και η επεξήγηση των πληροφοριών που μεταφέρει ένα τέτοιου είδους πολυτροπικό κείμενο στον αναγνώστη του. Μέσα από τη μελέτη της συζήτησης που αναπτύχθηκε ανάμεσα στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τα παιδιά, προέκυψε ότι τα παιδιά αναγνώρισαν πολύ εύκολα τις πληροφορίες που μεταφέρει ένας τέτοιου είδους χάρτης στους αναγνώστες του, καθώς ανταποκρίνονταν πολύ εύκολα στις ερωτήσεις της νηπιαγωγού και μάλιστα ανέφεραν τις ορθές απαντήσεις. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε η δράση της δημιουργίας του χάρτη της δικής τους γωνιάς κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες κλήθηκαν να δημιουργήσουν τον χάρτη από μία «αίθουσα» της γωνιάς τους παρουσιάζοντας όλες τις πληροφορίες που μεταφέρει ο χάρτης του μουσείου, τον οποίο και χρησιμοποίησαν σαν πρότυπο. Μετά από την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη δράση, φάνηκε ότι τα παιδιά στο σύνολο τους κατόρθωσαν πολύ καλά τις πληροφορίες που μεταφέρει ένας χάρτης με τη δομή αυτή και κατάφεραν να τις αποτυπώσουν πλήρως και στον δικό τους χάρτη. Για τη δημιουργία της κάτοψης, η οποία υπήρχε στον χάρτη-πρότυπο χρησιμοποιήθηκε μια βιωματική τεχνική, κατά την οποία τα παιδιά και των τριών ομάδων περπάτησαν στη γωνιά ακουμπώντας τα διαχωριστικά που τοποθετήθηκαν στη γωνιά και αποτύπωσαν στο χαρτί τη διαδρομή που ακολούθησαν. Αυτή η τεχνική, όπως φάνηκε ήταν πολύ επιτυχημένη καθώς τα παιδιά κατάφεραν να αποτυπώσουν στο χαρτί επακριβώς την κάτοψη της γωνιάς που δημιούργησαν. Σε ότι αφορά τα υπομνήματα του χάρτη, ακολουθήθηκε η τεχνική της εκφώνησης των φωνημάτων από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και η ταυτόχρονη καταγραφή τους από τα παιδιά, όπως πραγματοποιήθηκε και στις προηγούμενες δράσεις που αφορούσαν τη διαδικασία της γραφής. Τα παιδιά και κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης δραστηριότητας εργάστηκαν με ομαδικό τρόπο αναπτύσσοντας συνεργατικές δεξιότητες και αλληλοβοηθούσαν σε περιπτώσεις που κάποιο παιδί δυσκολευόταν ειδικότερα κατά τη δημιουργία της κάτοψης της γωνιάς τους.

#### Αποτελέσματα από την τελική δράση της παρέμβασης.

Η διδακτική παρέμβαση έκλεισε με την πραγματοποίηση της εκδήλωσης για την παρουσίαση της γωνιάς του Αρχαιολογικού μουσείου της τάξης από τα παιδιά, μια δράση η οποία δεν ήταν σχεδιασμένη από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης δράσης τα παιδιά της τάξης παρουσίασαν τη νέα γωνιά στη διπλανή τάξη χρησιμοποιώντας όλα τα βασικά χαρακτηριστικά του γλωσσικού είδους της παρουσίασης όπως τους παρουσιάστηκαν σε προηγούμενη δράση. Τα παιδιά που ανέλαβαν την παρουσίαση της γωνιάς ήταν τρία (20% των παιδιών της τάξης), δύο νήπια και ένα προνήπιο. Τα παιδιά, όπως προέκυψε θυμούνταν τα βασικά χαρακτηριστικά του γλωσσικού είδους της παρουσίασης, παρόλο που είχε περάσει αρκετό χρονικό διάστημα από την υλοποίηση της παρουσίασης που πραγματοποίησαν στον χώρο του μουσείου, και τα χρησιμοποίησαν και σε αυτή τη δράση προκειμένου να παρουσιαστούν όλες οι λεπτομέρειες από τη γωνιά που δημιούργησαν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ.

Η παρούσα μελέτη υποστηρίζει ότι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα όπως και να διευκολύνει τις διαδικασίες μάθησης, ιδιαίτερα των πολυγραμματισμών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η έννοια των πολυγραμματισμών βασίζεται στο δεδομένο ότι οι διαδικασίες του κλασσικού γραμματισμού αλλάζουν καθώς έρχεται στο προσκήνιο η έννοια της πολυτροπικότητας των κειμένων που προσφέρουν τα ψηφιακά μέσα. Έτσι λοιπόν, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά και στον χώρο του σχολείου τα διάφορα ψηφιακά μέσα με τα οποία έρχονται σε επαφή στο οικογενειακό τους περιβάλλον και να τα χρησιμοποιήσουν με τρόπο που να προάγεται η οικοδόμηση νέων γνώσεων.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αισθάνονται ευχάριστα όταν χρησιμοποιούν τα μέσα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας και δείχνουν έντονα το ενδιαφέρον τους καθώς και την επιθυμία τους να ασχοληθούν με αυτού του είδους τα μέσα. Τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν μέσα στην τάξη διάφορα ψηφιακά μέσα για να έρθουν σε επαφή με όλες τις οπτικές ενός άγνωστου μέχρι στιγμής θέματος και να αποκτήσουν εύκολα νέες γνώσεις γι' αυτό.

Σε γενικές γραμμές, στο δεύτερο μέρος της διδακτικής παρέμβασης που πραγματοποιήσαμε, δηλαδή από την πραγματοποίηση της επίσκεψης των παιδιών στον χώρο του μουσείου τα παιδιά έδειξαν εντονότερο ενδιαφέρον για το θέμα που επεξεργαζόμασταν, προφανώς επειδή ήρθαν σε άμεση επαφή με τον χώρο του μουσείου και γνώρισαν ιδίους όμμασι τι είναι ένα μουσείο. Οι δραστηριότητες που έλαβαν χώρα πριν από την επίσκεψη στο μουσείο προκαλούσαν στα παιδιά το αίσθημα της ανίας, γεγονός που το εξέφραζαν στην εκπαιδευτικό-ερευνητρια λεκτικά. Ένας λόγος που θεωρούμε ότι το θέμα των μουσείων αλλά και οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν πριν από την επίσκεψη στον χώρο του μουσείου είναι το γεγονός ότι πριν πραγματοποιήσουμε την παρέμβαση μας, οι νηπιαγωγοί της τάξης ασχολήθηκαν με το θέμα της ζωής των πρώτων ανθρώπων, γεγονός που επηρέασε τα παιδιά και κατά την επεξεργασία του δικού μας θέματος. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, μετά από την πραγματοποίηση της επίσκεψης της τάξης στον χώρο του μουσείου τα παιδιά έδειξαν έντονο το ενδιαφέρον τους, γεγονός που αποδεικνύεται από την επιθυμία των παιδιών να πραγματοποιήσουν την εκδήλωση και να παρουσιάσουν στο διπλανό τμήμα τη νέα τους γωνιά. Επίσης, τα παιδιά επηρεάστηκαν πολύ από όλα όσα είδαν και άκουσαν από την υπεύθυνη του μουσείου, γεγονός που έγινε φανερό κατά τη διάρκεια ενός περιπάτου που πραγματοποίησε η τάξη στην περιοχή Άναυρος του Βόλου όπου τα παιδιά μας πρότειναν να μαζέψουν κοχύλια για να δημιουργήσουν κοσμήματα παρόμοια με αυτά που συνάντησαν στο μουσείο και να τα βάλουν στη γωνιά τους. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια που μάζευαν κοχύλια έπαιξαν κι ένα συμβολικό παιχνίδι δικής τους έμπνευσης, το οποίο ονόμασαν «Οι Αρχαιολόγοι» και παρίσταναν ότι ψάχνουν διάφορα πράγματα άλλων εποχών στην παραλία, όπως έμαθαν ότι κάνουν και οι αρχαιολόγοι κατά την επίσκεψη τους στο μουσείο.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία προέκυψε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν τις ικανότητες επεξεργασίας και δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων, αρκεί να τους δοθεί η κατάλληλη ευκαιρία μέσα από τη στοχευμένη διδασκαλία. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν αρκετά ψηφιακά μέσα, ώστε να γίνει η επεξεργασία ενός δύσκολου θέματος για παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως είναι το θέμα των μουσείων.

Αρχικά, τα παιδιά είχαν ήδη κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες χρήσης του Η/Υ καθώς ο Η/Υ αποτελούσε ένα μέρος της σχολικής τους καθημερινότητας και είχαν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με αυτό το μέσο όποτε το επιθυμούσαν. Ωστόσο, δεν είχαν ασχοληθεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ενεργή συμμετοχή στην αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο ή με διάφορα εκπαιδευτικά λογισμικά ανοικτού τύπου παρόμοια με αυτά που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της

διδασκτικής παρέμβασης. Τα παιδιά κατάφεραν να πραγματοποιήσουν μικρές έρευνες χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο για να βρουν νέες πληροφορίες και να μάθουν νέα πράγματα για το θέμα που εξεργάζονταν. Όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης τους με το διαδίκτυο αναπτύσσουν δεξιότητες αλληλεπίδρασης και ομαδοσυνεργατικότητας. Επίσης, τα παιδιά κατανοούν με αρκετή ευκολία τις δεξιότητες χρήσης λογισμικών, τα οποία δεν έχουν χρησιμοποιήσει άλλη φορά και καταφέρνουν να τα χρησιμοποιούν αποτελεσματικά για τους σκοπούς τους. Καταφέρνουν δηλαδή να παράγουν ένα πολυμεσικό έργο χρησιμοποιώντας ως μέσο λογισμικά που τους παρέχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν κείμενο και εικόνα.

Σχετικά με τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών και λογισμικών γενικής χρήσης, τα παιδιά της τάξης που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας παρόλο που δεν είχαν ασχοληθεί με τέτοιου είδους προγράμματα άλλη φορά, γεγονός που προέκυψε και από τα λεγόμενα της νηπιαγωγού κατά τη συνέντευξη της στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, κατάφεραν να κατανοήσουν τον τρόπο χρήσης των συγκεκριμένων λογισμικών καθώς και τις βασικές δυνατότητες που παρέχουν και να τα χρησιμοποιήσουν για να υλοποιήσουν τα έργα τους. Το γεγονός ότι τα παιδιά κατανόησαν τον τρόπο χρήσης των λογισμικών με τα οποία ασχολήθηκαν για πρώτη φορά αποδείχτηκε και από το δεδομένο ότι ανέφεραν τις οδηγίες που τους έδινε στην αρχή η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μετά από ένα μικρό χρονικό διάστημα ενασχόλησης με τα λογισμικά αλλά και από το δεδομένο ότι βοηθούσαν τους συμμαθητές τους που δυσκολεύονταν σε κάποιο από τα βήματα που έπρεπε να ακολουθηθεί.

Επιπλέον, όπως φάνηκε από την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας, τα παιδιά κατανοούν πολύ καλύτερα διάφορα πράγματα που τους παρουσιάζονται μέσα από ένα ψηφιακό βίντεο καθώς, όπως ανέφερε και η νηπιαγωγός στη συνέντευξη που παραχώρησε στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, οι πληροφορίες που παρουσιάζονται μέσα από εικόνες αποτυπώνονται πολύ καλύτερα στα παιδιά, γεγονός που παρατηρήθηκε και κατά την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, όπου τα παιδιά θυμούνταν πολλές από τις πληροφορίες που τους παρουσιάστηκαν μέσα από το βίντεο που προβλήθηκε για το μουσείο που επισκεφτούν. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά θυμούνταν πολλές από τις λεπτομέρειες που παρουσιάστηκαν στο βίντεο και τις ανέφεραν στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια τόσο κατά την επίσκεψη τους στον χώρο του μουσείου, όσο και αργότερα κατά τη δημιουργία της γωνιάς που δημιούργησαν στην τάξη. Ακόμη, τα παιδιά όπως φάνηκε κατανόησαν τα βασικά χαρακτηριστικά του γλωσσικού είδους της παρουσίασης, όπως το είδαν μέσα από το εκπαιδευτικό βίντεο που τους παρουσιάστηκε στην τάξη, και είχαν την ευχέρεια να τα εφαρμόσουν τόσο στις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν αμέσως μετά από την προβολή του βίντεο στον χώρο του μουσείου, όσο μετά από αρκετό διάστημα (22 ημέρες μετά από την προβολή του βίντεο). Από αυτό γίνεται φανερό ότι οι πληροφορίες που παίρνουν τα παιδιά μέσα από ένα πολυμεσικό κείμενο, που συνδυάζει στατική και κινούμενη εικόνα, ήχο και προφορικό κείμενο γίνονται πολύ πιο εύκολες στην εκμάθηση τους από τα παιδιά και αποτυπώνονται πολύ πιο εύκολα στη μνήμη τους.

Ακόμη, η χρήση χαρτών που προάγει διαδικασίες του οπτικού γραμματισμού είναι πολύ βοηθητική για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς οι χάρτες είναι ένα πολυτροπικό κείμενο που μπορούν να το συναντήσουν τα παιδιά στο οικογενειακό τους περιβάλλον και όπως προέκυψε από τη διδακτική παρέμβαση ένας χάρτης που χρησιμοποιεί εικόνες, κάτοψη και υπόμνημα για έναν χώρο είναι πολύ εύκολος στην επεξεργασία από τα παιδιά αυτής της ηλικίας καθώς είναι δομημένος με τρόπο πολύ ξεκάθαρο κι επιτρέπει στα παιδιά να το αποκωδικοποιήσουν πολύ εύκολα. Σε αυτό συνέβαλε βέβαια, και το γεγονός ότι τα παιδιά πριν ασχοληθούν με το θέμα του χάρτη είχαν ήδη επισκεφτεί τον χώρο του μουσείου και τους ήταν οικεία τα αντικείμενα που παρουσιάζονται στο επάνω μέρος του χάρτη που χρησιμοποιήθηκε ως πρότυπο κι έτσι τους ήταν πολύ πιο εύκολο να τα αναγνωρίσουν και να αποκωδικοποιήσουν με μεγάλη ευκολία τις πληροφορίες που μεταφέρει ένας χάρτης τέτοιου είδους. Σε ότι αφορά την παραγωγή του χάρτη για τη γωνιά τους, τα παιδιά δημιούργησαν ένα ακόμη είδος πολυτροπικού κειμένου το οποίο συνδυάζει εικόνα και κείμενο και αφού κατανόησαν τις βασικές πληροφορίες που μεταφέρει ένας χάρτης με αυτή τη δομή δημιούργησαν έναν χάρτη προσαρμοσμένο στον χώρο τους και μετέφεραν αποτελεσματικά

όλες τις απαιτούμενες πληροφορίες. Η βιωματική τεχνική της διαδρομής που ακολούθησαν τα παιδιά για να δημιουργήσουν την κάτοψη της φάνηκε να είναι πολύ αποτελεσματική αφού τα παιδιά κατανόησαν το τι δείχνει μια κάτοψη και αποτύπωσαν κάτοψη για τη γωνιά τους με αρκετή ευκολία.

Σε ότι αφορά τις διαδικασίες γραμματισμού, τα παιδιά είχαν ήδη κατακτήσει δεξιότητες γραφής με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, η οποία τους ανέφερε τα φωνήματα των λέξεων και τα παιδιά τα κατέγραφαν αφού τα εντόπιζαν από τον περιβάλλον γραπτό λόγο της τάξης ή αναφέροντας ενδεικτικά παραδείγματα. Η ίδια τεχνική ακολουθήθηκε και από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια καθώς η διδακτική παρέμβαση έλαβε χώρα στο μέσο της σχολικής χρονιάς, οπότε και τα παιδιά είχαν ήδη εξοικειωθεί με αυτή την τεχνική. Όπως προέκυψε τα παιδιά επιθυμούν να είναι σωστά γραμμένες οι λέξεις τους, όσον αφορά την ορθογραφία, και επιδιώκουν να είναι ορθογραφημένες οι λέξεις τους δίνοντας διάφορα παραδείγματα όταν πρόκειται να χρησιμοποιήσουν φωνήματα που μπορούν να γραφτούν με διάφορα γράμματα. Η διαδικασία της γραφής είναι μια διαδικασία που αρέσει στα παιδιά και επιθυμούν να την πραγματοποιούν συχνά γεγονός που φάνηκε και από το έντονο ενδιαφέρον που έδειχναν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που περιείχαν δράσεις γραφής.

Μετά από την πρώτη εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης μπορεί να υποστηριχθεί η συνέχιση της, στοχεύοντας σε μια ουσιαστική βελτίωση των όποιων αδυναμιών ή ελλείψεων της. Η έρευνα θα μπορούσε να έχει μεγαλύτερη εγκυρότητα, αν επαναλαμβανόταν μετά από κάποιο χρονικό διάστημα στην ίδια ομάδα. Όπως προαναφέρθηκε στην παρούσα εργασία, η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με παιδιά που προέρχονται κυρίως από οικογένειες εργατών, δημοσίων υπαλλήλων και ελεύθερων επαγγελματιών αποφοίτων πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο δείγμα χρησιμοποιήθηκαν παιδιά που προέρχονταν από αστικές περιοχές και θεωρούμε ότι θα είχε μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον μια επανάληψη της συγκεκριμένης έρευνας με τη χρήση ενός δείγματος που θα αντλεί από αγροτικές περιοχές, και που θα προβαίνει σε μια συγκριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των δύο ερευνών. Επίσης, θεωρείται σημαντική η αύξηση του δείγματος, ώστε να μελετηθούν τα ερευνητικά δεδομένα σε μεγαλύτερο δείγμα και να γίνει φανερό αν τα αποτελέσματα που προκύπτουν μπορούν να γενικευτούν.

Εν κατακλείδι, γίνεται φανερό ότι τα μέσα των Νέων Τεχνολογιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολλές εκφάνσεις του γραπτού και προφορικού λόγου. Σε μελλοντικές έρευνες θεωρείται σημαντική η έρευνα για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης μέσα από τη χρήση των ψηφιακών μέσων με την ταυτόχρονη σύνδεση των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο.



## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνική Βιβλιογραφία**

- ❖ ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ, Σ.(2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές. Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- ❖ ΚΑΛΑΝΤΖΙΣ, Μ. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τί εννοούμε ως γραμματισμό και τί διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο "Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 1997), επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- ❖ ΚΑΡΑΣΑΒΒΙΔΗΣ, Η. (2011). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. ΠΤΠΕ. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- ❖ ΚΑΡΑΣΑΒΒΙΔΗΣ, Η. & ΘΕΟΔΩΡΑΚΑΚΟΥ, Μ. (2011). *Πτυχές σχεδιασμού, δημιουργίας και αξιοποίησης ενός ψηφιακού βίντεο στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης*. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*. Αθήνα: Τόπος.
- ❖ ΣΟΗΕΝ, L. & ΜΑΝΙΟΝ, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (Μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ❖ ΚΟΜΗΣ, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- ❖ ΚΟΝΣΟΥΛΗ, Ε. *Η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου: Ποιοτική Ανάλυση του Εγχειριδίου Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο*.
- ❖ ΚΥΠΡΙΩΤΗΣ, Δ. (2006). Πολυτροπικότητα και γραπτά-εικονιστικά κείμενα, από τον ιστότοπο <http://multitasks.blogspot.gr/2006/09/blog-post.html>.
- ❖ ΜΗΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.Φ. Χρηστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 223-229). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, από τον ιστότοπο [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema\\_e1/e\\_1\\_thema.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/e_1_thema.htm).
- ❖ ΒΑΥΗΝΑΜ, Μ. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*, (Μτφρ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ❖ NEWBY, T.J., STERICH, D.A., LEHMAN, J.D., RUSSEL, J.D. (2009). *Εκπαιδευτική τεχνολογία για διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- ❖ ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΥ, Κ. (2009). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.
- ❖ ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ, Π. (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ❖ ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (2003). Η Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολογος* 113, από τον ιστότοπο <http://users.auth.gr/sofronis/dimos/docs/ergasia94.pdf>.
- ❖ ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (2005α). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιστ. επιμ) *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, σσ. 35-52. Αθήνα: Μεταίχμιο, από τον ιστότοπο <http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/ergasia107.pdf>.
- ❖ ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. & ΓΑΖΑΝΗ, Ε. (2005β). Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο *Εικόνα και παιδί*, Ουρ. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). Θεσσαλονίκη: δημοσιεύσεις υπό σχεδιασμό σελ. 25-36, από τον ιστότοπο <http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/ergasia107.pdf>.
- ❖ ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*, στα Πρακτικά του 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ. Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007, από τον ιστότοπο <http://users.auth.gr/sofronis/dimos/docs/ergasia116.pdf>.

- ❖ ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Γλωσσικός Υπολογιστής, Τόμος 1, 115-117, από τον ιστότοπο <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles>.

### Ξενόγλωση Βιβλιογραφία.

- ❖ ABEL, K. (2001). Analysis of collaborative e-mail use on the language acquisition of pre-school children aged 4and5. PhD thesis, School of Technology Management, Stevens Institute of Technology. Hoboken, N.J.
- ❖ BAMFORD, A. (2003). *The visual literacy white paper*. UK: Adobe Systems Incorporated, from website <http://www.slideshare.net/bbtrobin/adobe-visual-literacypaper>.
- ❖ BEZEMER, J. & KRESS, G. (2008), Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25(2), 165-195.
- ❖ BRANSFORD, J.D., BROWN, A.L. & COCKING, R.R. (Eds), (2000). *How people can learn: brain, mind, experience and school. Expanded Edition*. Washington, DC: National Academy Press.
- ❖ CARRINGTON, V. (2005). New Textual Landscapes, Information and Early Literacy. In J. March (Ed.) *Popular Culture, New Media Age and Digital Literacy in Early childhood* (pp. 13-27). London: Routledge.
- ❖ COPE, B. & KALANTZIS, M. (1997). *Productive Diversity*. Sidney: Pluto Press.
- ❖ DURRANT, C. & GREEN, B. (2000). Literacy and the New Technologies in school education: Meeting the l(IT)eracy challenge. *Australian Journal of Language and Literacy*, 23(2), 89-108.
- ❖ FREEBODY, P. & LUKE, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. Prospect: *Australian Journal of TESOL*, 5(7), 7-16.
- ❖ GEE, J. P. (1994). New alignments and old literacies: From fast capitalism to the canon. Στο *Conference Papers, 1994 Australian Reading Association Twentieth National Conference*, επιμ. B. Shortland-Jones, B. Bosich & J. Rivalland, 1-35. Carlton South, Victoria: Australian Reading Association.
- ❖ GUNN, B.K., SIMMONS, D.C., KAMMENU, E.J. (1995). Emergent literacy synthesis of the research, Educational Resources Information Center (U.S.).
- ❖ HALLIDAY, M.A.K. (1989). "PartA.". In M.A.K. Halliday and Ruqaiya Hasan (eds). *Language, context and Text: Aspects of Language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University press, pp. 1-49.
- ❖ HANNON, P. (2000). *Reflecting on Literacy in Education*. New York, London: Routledge.
- ❖ HILL, S. (2004). *Mapping Multiliteracies: Children in the new millennium*, Report of the Research Project 2002-2004, University of South Australia and the South Australian Department of Education and Children's Services.
- ❖ HILL, S. (2007). Multiliteracies in early childhood. In R. New & M. Cochran (eds). *Early childhood education: an international encyclopedia*. CT: Creenwood Publishing Group.
- ❖ HULL, G. & NELSON, M.E. (2005). Locating the Semiotic Power of Multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224-261.
- ❖ JONES, I. (1998). The effect of computer generated spoken feedback on kindergarten students' written narratives. *Journal of Computing in Childhood Education*, 8(4), 313-343.
- ❖ KALANTZIS, M. & COPE, B. (2000). *Multiliteracies: The design of Social Futures*. London: Palmer Press.
- ❖ KALANTZIS, M. & COPE, B. (2001). "Multiliteracies" A Framework for Action. In M. Kalantzis & B. Cope (eds), *Transformations in Language and Learning: perspectives on Multiliteracies*. Australia: Common Ground Publishing.
- ❖ KELLNER, D. (1998). Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society. *Educational Theory*, 48(1), 103-122.
- ❖ KELLY, K. & SCHORGER, J. (2001). "Let's play puters": expressive language use at the computer centre. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 13, 125-138.

- ❖ KENDRICK, M. & MCKAY, R. (2004). Drawing as an Alternative Way of Understanding Young Children's Constructions of Literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 109-128.
- ❖ KOUMI, J. (2006). *Designing Video & Multimedia For Open & Flexible Learning*. London: Routledge.
- ❖ KRESS, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.
- ❖ KRESS, G. (2000). Multimodality, στο Cope, B. & M. Kalantzis (eds). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- ❖ KRESS, G. (2003). *Literacy in The New Media Age*. London: Routledge.
- ❖ KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images: The grammar of Visual Design*, 2<sup>nd</sup> ed. London: Routledge.
- ❖ LESTER, PAUL M. (1996). *Syntactic Theory of Visual Communication*, Part One, from website <http://commfaculty.fullerton.edu/lester/writings/viscomtheory.html>.
- ❖ LUKE, A. & FREEBODY, P. (1999). A map of possible practices: further notes on the four resources model. *Practically Primary*, 4(2), from website <http://www.alea.edu.au/freebody.htm> target=new.
- ❖ LYSAKER, J. (2006). Young Children's Readings of Wordless Picture Books: What's "self" got to do with it. *Journal of Early Childhood Literacy*, Vol 6(1), 33-35.
- ❖ MACARUSO, P. & WALKER, A. (2008). The efficacy of computer assisted instruction for advancing literacy skills in kindergarten children. *Reading Psychology*, 29(3), 266-287.
- ❖ MACKEN-HORARIK, M. (2004). Interacting with the Multimodal text: Reflections on Image and Verbiage in Art Express. *Visual Communication*, Vol 3(1), 5-26.
- ❖ METROS, S.E. & WOOLSEY, K. (2006). Visual Literacy: An Institutional Imperative. *Educause Review*, Vol. 41(3): 80-81.
- ❖ MOXLEY, R., WARASH, B., COFFMAN, G., GERES, L., ROMAN, T. & TERHOST, L. (1994). Computer writing development in a prekindergarten class of four-year-olds. *Journal of computing in childhood education*, 5(2), 211-229.
- ❖ MOXLEY, R., WARRASH, B., COFFMAN, G., BRNGTON, K. & CONCANNON, K. (1997). Writing development using computers in a class of three-year-olds. *Journal of Computing in Childhood Education*, 8(2-3), 133-164.
- ❖ OKEN-WRIGHT, P. (1999). The technological languages of young children, *Focus on Pre-K & K*, 12(2), 1-3.
- ❖ OMERHOOD, F. & IVANIC, R. (2002). Materiality in Children's Meaning-making Practices. *Visual Communication* Vol(1), 65-91.
- ❖ PAHL, K. & ROWSELL, J. (2005). *Literacy and Education: Understanding New Literacy Studies in the classroom*. London: Sage.
- ❖ SCHWARTZ, D.L. & HARTMAN, K. (2007). It Is Not Television Anymore: designing Digital Video for Learning and Assessment. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S.J. Derry (Eds), *Video Research in the learning Sciences* (pp. 349-366) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ❖ SMOLIN, L.I. & LAWLESS, K.A. (2003). Becoming literate in the technological age: New responsibilities and tools for teachers. *Reading teacher*, Vol56(6), p570, 8p.
- ❖ STEMLER, L.K. (1997). Educational Characteristics of Multimedia: A literature Review. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 6(3/4).
- ❖ STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- ❖ SULZBY, E. (1985). "Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks: A developmental Study". *Reading Research Quarterly*, 20(4): 458-81.
- ❖ THE NEW LONDON GROUP (1996). *A pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 66(1), 60-92.
- ❖ VAN LEEUWEN, T. (2005). Typographic meaning. *Visual Communication*, vol4(2), 137-143.
- ❖ VASQUEZ, V. (2005). Resistance Power-tricky, and Colourless Energy. In J. Marsh (Ed). *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood* (pp. 201-218). London: Routledge.

### Ιστοσελίδες.

- ❖ <http://en.wikipedia.org/wiki/Graphicacy>
- ❖ <http://literacy.gr/sites/default/files/apo%20grammatismo%20se%20polygrammatismous.pdf>
- ❖ [http://literacy.gr/sites/default/files/optikos%20grammatismos%20sto%20nhpiagweio\\_0.pdf](http://literacy.gr/sites/default/files/optikos%20grammatismos%20sto%20nhpiagweio_0.pdf)
- ❖ <http://literacy.gr/sites/default/files/Anoixta%20logismika%20kai%20grammatismos.pdf>
- ❖ <http://literacy.gr/sites/default/files/Pshfiako%20video%20kai%20grammatismos.pdf>
- ❖ <http://www.gamos-bestof.gr/ethima/o-gamos-stin-arxaia-ellada>
- ❖ <http://fereniki1.pblogs.gr/dhmosios-kai-idiwtikos-bios-sthn-arhaia-ellada.html>
- ❖ <http://alexanderchalkidis.com/blog/?p=14651>
- ❖ <http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%BF>
- ❖ <http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1:%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%B1>
- ❖ [http://www.tmth.edu.gr/index.php?action=article\\_sxoleia&pageTitle=what\\_is\\_a\\_museum](http://www.tmth.edu.gr/index.php?action=article_sxoleia&pageTitle=what_is_a_museum)
- ❖ <http://collections.culture.gr/SearchItems.aspx?LocationID=1&periodstring=>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

#### Δευτέρα 26/3.

1. **Υπόθεμα:** Ο τρόπος ζωής των ανθρώπων με το πέρασμα του χρόνου
2. **Τίτλος δραστηριότητας:** Προσεγγίζοντας τα διάφορα ήθη και έθιμα της αρχαιότητας σχετικά με τον γάμο.
3. **Μαθησιακοί στόχοι:**
  - 3<sup>α</sup>) Παιδί και περιβάλλον (ανθρωπογενές):
    - i. Να προσεγγίσουν τα ήθη και έθιμα της αρχαιότητας σχετικά με τον γάμο και να τα συγκρίνουν με τα αντίστοιχα του σήμερα.

#### 3<sup>β</sup>) Παιδί και πληροφορική

- i. Να βρουν τα διάφορα ήθη και έθιμα της αρχαιότητας σχετικά με το γάμο μέσα από το διαδίκτυο.
4. **Εποπτικά μέσα και υλικά:** Βίντεο με διάφορες πληροφορίες σχετικά με τα ήθη και τα έθιμα του γάμου στην αρχαιότητα, εικόνες από το μουσείο του «Κίτσου Μακρή» και το έργο του Θεόφιλου «Οι νεόνυμφοι», εικόνες σχετικές με το γάμο στη σύγχρονη εποχή, Η/Υ, χαρτόνια, μαρκαδόροι, χαρτί του μέτρου και χαρτιά Α4
  5. **Διάρκεια:** 40-45 λεπτά
  6. **Μέθοδοι:** συζήτηση, ερωταπαντήσεις, καταγισμός ιδεών, ομαδοσυνεργατική.
  7. **Περιγραφή πορείας:**

#### 7<sup>α</sup>) Αφόρμηση:

Στην γωνία της παρεούλας μετά από τις καθημερινές ρουτίνες η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πρότεινε στα παιδιά να παρακολουθήσουν όλοι μαζί ένα βίντεο σχετικά με τη ζωή των ανθρώπων στην αρχαιότητα. Έτσι τα παιδιά γύρισαν προς τη μεριά όπου βρίσκεται ο Η/Υ για να παρακολουθήσουν το βίντεο ([http://www.edutv.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1186](http://www.edutv.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=1186))

#### 7<sup>β</sup>) Περιγραφή:

Μετά την παρακολούθηση του βίντεο από τα νήπια, όλοι γύρισαν και πάλι στη γωνιά της παρεούλας σε διάταξη κύκλου και σχολίασαν αυτό που είδαν. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με διάφορες ερωτήσεις παρότρυνε τα παιδιά να σχολιάσουν το βίντεο καθώς και τις πληροφορίες που περιείχε αυτό. (Ερωτήσεις νηπιαγωγού: Σας άρεσε το βίντεο; Τι σας άρεσε περισσότερο; Τι έλεγε το βίντεο για τη ζωή των ανθρώπων στην αρχαιότητα; Για ποιο πράγμα μιλούσε ακριβώς; Τι κάνανε οι άνθρωποι τότε διαφορετικά στους γάμους; Τι φορούσαν η νύφη και ο γαμπρός; Εμείς σήμερα τι κάνουμε στους γάμους; Τι φοράνε η νύφη και ο γαμπρός; Από αυτά που ακούσατε τι σας έκανε μεγαλύτερη εντύπωση; Γιατί; κλπ).

Μόλις ολοκληρώθηκε και αυτή η διαδικασία, η ίδια ρώτησε τα παιδιά αν σε κάποιο μουσείο έχουν δει κάτι που να τους θυμίζει κάποια δραστηριότητα ενός γάμου και με ερωτήσεις προσπαθεί να οδηγήσει τη σκέψη των παιδιών στο μουσείο του «Κίτσου Μακρή» και στο έργο του Χατζημιχαήλ Θεόφιλου «Οι νεόνυμφοι». Για να θυμηθούν τα παιδιά πιο εύκολα στο μουσείο που επιθυμούσε, τους έδωσε εικόνες από το μουσείο και το έργο του Θεόφιλου και καθώς ένα νήπιο είχε επισκεφτεί το συγκεκριμένο μουσείο, δεν άργησε να το εντοπίσει.

Μετά από αυτή τη συζήτηση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά λεπτομέρειες από το έργο του Θεόφιλου σχετικά με το πώς είναι ντυμένοι, αν είναι χαρούμενοι, αν είναι μεγάλοι σε ηλικία κλπ. Έπειτα, με ερωτήσεις προσπαθούσε να κάνει τα παιδιά να συγκρίνουν αυτή την εποχή τόσο με το βίντεο που είδαν για τον γάμο στην αρχαιότητα όσο και με τις εμπειρίες που έχουν για τον γάμο στη σημερινή εποχή (Παραδείγματα ερωτήσεων νηπιαγωγού: Αυτοί οι άνθρωποι λέτε να ζούσαν

στην αρχαιότητα ή σήμερα; Τι είδαμε στο βίντεο σχετικά με το γάμο στην αρχαιότητα; Λέτε και αυτοί οι άνθρωποι να παντρεύτηκαν στην αρχαιότητα; Γιατί; Λέτε να παντρεύτηκαν τώρα κοντά; Γιατί; κλπ). Μόλις τα παιδιά οδηγηθούν μέσα από τη συζήτηση στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν τρεις διαφορετικές εποχές, με τις οποίες ήρθαν σ' επαφή (Αρχαιότητα-μέσω του βίντεο αλλά και μέσα από την επίσκεψη τους στο αρχαιολογικό μουσείο, Μεταγενέστερη εποχή- μέσω των πληροφοριών που έχουν από προηγούμενη δραστηριότητα για το μουσείο του «Κίτσου Μακρή» και η Σημερινή εποχή- μέσω των εμπειριών των παιδιών αλλά και μέσω διάφορων εικόνων που θα δώσει στα παιδιά η νηπιαγωγός, οι οποίες θα απεικονίζουν διαδικασίες που γίνονται σ' έναν γάμο τη σημερινή εποχή).

Έπειτα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά αν θα ήθελαν να μάθουν κάτι περισσότερο σχετικά με τα διάφορα έθιμα του γάμου στην αρχαιότητα και στη μεταγενέστερη εποχή, με κύρια βάση το μουσείο του «Κίτσου Μακρή» και το έργο του Θεόφιλου «Οι νεόνυμφοι». Έπειτα, τα παρότρυνε να αποφασίσουν από πού θα μπορούσαν να βρουν τις λεπτομέρειες σχετικά με το γάμο. Όταν τα παιδιά της ανέφεραν ότι μπορούν να βρουν αυτές τις πληροφορίες στον υπολογιστή, χώρισε τα παιδιά σε δύο ομάδες εκ των οποίων η πρώτη ομάδα έψαξε εικόνες και πληροφορίες για τα έθιμα του γάμου στην αρχαιότητα και η δεύτερη για τα έθιμα του γάμου στη μεταγενέστερη εποχή, που αναφέρεται το έργο του Θεόφιλου, «Οι νεόνυμφοι».

Αμέσως μετά τα παιδιά της πρώτης ομάδας μεταφέρθηκαν για λίγη ώρα (περίπου 15 λεπτά) στη γωνιά του Η/Υ για να βρουν τις πληροφορίες που ήθελαν αλλά και τις εικόνες οι οποίες θα τους βοηθήσουν. Η άλλη ομάδα, όλη αυτή την ώρα οργάνωνε την αναζήτηση της σε ότι αφορά το είδος των εικόνων και πληροφοριών που έπρεπε να ψάξει, τις λέξεις-κλειδιά που θα χρησιμοποιούσε κλπ, με τη βοήθεια της συμφοιτήτριας που συμμετείχε στη δραστηριότητα, η οποία λειτουργούσε υποστηρικτικά προς τα παιδιά και με ερωτήσεις προσπαθούσε να θέσει τα παιδιά σε μια διαδικασία προβληματισμού και εύρεσης λύσεων, σε ότι αφορά το είδος των πληροφοριών που έπρεπε να βρουν και με δεδομένο ότι τα παιδιά δεν ξέρουν να διαβάζουν προσπαθούσε να τα οδηγήσει να βρουν περισσότερες εικόνες παρά κείμενα. Μόλις ολοκλήρωσε την αναζήτηση της η πρώτη ομάδα, μεταφέρθηκε στον Η/Υ η δεύτερη ομάδα για να κάνει τη δική της έρευνα. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τόνισε στα παιδιά της δεύτερης ομάδας ότι έπρεπε να βασιστούν στο μουσείο του «Κίτσου Μακρή». Καθ' όλη τη διάρκεια που έκανε την ερευνά της η δεύτερη ομάδα, τα παιδιά της πρώτης ομάδας συζητούσαν σχετικά με τα δικά τους ευρήματα, έχοντας την επίβλεψη και τη βοήθεια της συμφοιτήτριας της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

Μόλις τελείωσε και αυτή η διαδικασία τα παιδιά με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας επεξεργάστηκαν και συζήτησαν μεταξύ τους για τα ευρήματα της ερευνάς τους. Η κάθε ομάδα με βάση τις πληροφορίες και τις εικόνες που βρήκε στο διαδίκτυο περιέγραφε το πώς ήταν η διαδικασία του γάμου στην αρχαιότητα και σε μια μεταγενέστερη εποχή. Ότι πληροφορίες είχαν βρει τα παιδιά με τη μορφή κειμένου, τις διαβάζονταν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια στα παιδιά, η οποία διευκόλυνε τη διαδικασία.

Μόλις ολοκληρώθηκε και αυτή η συζήτηση, οι δύο ομάδες παροτρύνθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να ζωγραφίσουν μια σκηνή ενός γάμου. Η πρώτη ομάδα ανέλαβε να ζωγραφίσει μια σκηνή με τα έθιμα του γάμου στην αρχαιότητα, και η δεύτερη με τα έθιμα του γάμου στη μεταγενέστερη εποχή. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία, εξήγησα στα παιδιά ότι έπρεπε να βασιστούν στις εικόνες και που βρήκαν στο διαδίκτυο για να ζωγραφίσουν τη σκηνή ενός γάμου στην αρχαιότητα και στη μεταγενέστερη εποχή. Τα παιδιά μεταφέρθηκαν στα τραπέζια, όπου υπήρχαν ήδη τα κατάλληλα υλικά δηλαδή χαρτί του μέτρου και μαρκαδόρους και υλοποίησαν τις δραστηριότητες τους.

**8. Αξιολόγηση μαθησιακών στόχων:**

Για να αξιολογηθούν η δραστηριότητα και οι στόχοι της, μετά από το τέλος των εργασιών που ανατέθηκαν στα παιδιά, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε να αναφέρουν η μία ομάδα στην άλλη τις πληροφορίες, σχετικά με τις ζωγραφιές που δημιούργησαν, ώστε να αντιληφθεί αν κατανόησαν τις διαφορές των εθίμων της τελετής του γάμου στην αρχαιότητα και μιας μεταγενέστερης εποχής. Όταν οι δύο ομάδες αντάλλαξαν πληροφορίες, ζητήθηκε από τα παιδιά να συγκρίνουν τα έθιμα του γάμου σ' αυτές τις δύο εποχές, δηλαδή να αναφέρουν τι έκαναν οι άνθρωποι διαφορετικά αυτές τις δύο εποχές στην τελετή του γάμου βασιζόμενα σ' αυτά που άκουσαν καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Με τη σύγκριση των παιδιών ουσιαστικά η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αξιολόγησε και τον αντίστοιχο στόχο, αν δηλαδή κατάφεραν να συγκρίνουν τα έθιμα ενός γάμου στην αρχαιότητα και σε μια μεταγενέστερη εποχή και τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ καλά.

**Πέμπτη 29/3.**

1. **Υπόθεμα:** Επίσκεψη στο μουσείο
2. **Τίτλος δραστηριότητας:** Προετοιμασία για την επίσκεψη
3. **Μαθησιακοί στόχοι:**  
3<sup>α</sup>) Παιδί και πληροφορική:
  - i. Να βρουν διάφορες πληροφορίες σχετικά με τα μουσεία χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο.

3<sup>β</sup>) Παιδί και περιβάλλον (ανθρωπογενές):

- i. Να έρθουν σε επαφή με εκπαιδευτικό υλικό διάφορων μουσείων και να κατανοήσουν τη χρησιμότητα των μουσείων στη σημερινή εποχή.
  - ii. Να έρθουν σε επαφή με αντικείμενα διαφορετικών ιστορικών εποχών και να παρατηρήσουν αν αυτά τα αντικείμενα υπάρχουν και σήμερα.
4. **Εποπτικά μέσα και υλικά:** διάφορα έντυπα με εκπαιδευτικό υλικό μουσείων, φωτογραφίες από διάφορα αντικείμενα που υπάρχουν στα μουσεία ως εκθέματα, ένα κουτί τυλιγμένο σαν δέμα, χαρτόνια, μαρκαδόροι, Η/Υ, χαρτιά Α4.
  5. **Διάρκεια:** 1 ώρα και 15 λεπτά.
  6. **Μέθοδοι:** συζήτηση, ερωταπαντήσεις, καταγισμός ιδεών, ενασχόληση στον Η/Υ, ομαδοσυνεργατική.
  7. **Περιγραφή πορείας:**

7<sup>α</sup>) **Αφόρμηση:**

Στη γωνιά της παρεούλας η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έφερε στα παιδιά ένα δέμα, το οποίο το είχε φέρει ο ταχυδρόμος στο σχολείο και ρώτησε τα παιδιά τι νομίζουν ότι περιέχει. Μόλις τα παιδιά εξέφρασαν τη γνώμη τους σχετικά με το δέμα και το τι μπορεί να περιέχει, πρότεινε στα παιδιά να το ανοίξουν για να δουν το περιεχόμενο του.

7<sup>β</sup>) **Περιγραφή:**

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια άνοιξε το δέμα και τοποθέτησε το περιεχόμενο του, δηλαδή τα έντυπα από διάφορα μουσεία και τις εικόνες των διάφορων αντικειμένων που υπάρχουν στα μουσεία στο πάτωμα μπροστά στα παιδιά και τα παρότρυνε να τα ξεφυλλίσουν, να δουν τις εικόνες που έχουν στη διάθεση τους και γενικά να τα παρατηρήσουν με προσοχή, για λίγη ώρα.

Όταν τα παιδιά παρατήρησαν τα έντυπα και τις εικόνες από τα αντικείμενα των διάφορων μουσείων, ρώτησε τα παιδιά τι νομίζουν ότι είναι αυτά τα έντυπα, τι απεικονίζουν οι εικόνες που περιείχε το δέμα, από πού μπορεί να έρχονται κλπ. (**Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας:** Τι είναι αυτά που έχετε μπροστά σας; Από ποιον λένε να έρχονται; Τι απεικονίζουν; Έχετε ξαναδεί κάτι παρόμοιο; Πού λένε να βρίσκονται αυτά που δείχνουν οι φωτογραφίες των

εντύπων; Υπάρχουν αυτά τα αντικείμενα στην εποχή μας; Πότε περίπου λέτε να υπήρχαν αυτά τα αντικείμενα; Σε τι νομίζετε ότι χρησίμευαν; Σήμερα χρησιμοποιούμε παρόμοια αντικείμενα μ' αυτά; Γιατί λέτε ότι τα έχουν σ' αυτόν τον χώρο; Έχετε επισκεφτεί κάποιον χώρο με τέτοιου είδους αντικείμενα; Έχετε ακούσει από τους παππούδες σας σχετικά με αντικείμενα που δεν υπάρχουν σήμερα αλλά αυτοί τα είχαν τότε; Τι ακριβώς σας έχουν πει; κλπ).

Μόλις τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τους έδειξε ένα από τα έντυπα και τους έθεσε διάφορες ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του (Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας: Τι μπορεί να λέει αυτό το έντυπο; Από πού το καταλάβατε; Τα μεγάλα γράμματα στο εξώφυλλο τι μπορεί να λένε; Ποιος μπορεί να το διαβάσει; -οι τελευταίες ερωτήσεις αφορούν την ονομασία του μουσείου και κυρίως τη λέξη μουσείο, που θα αναγράφεται στο εξώφυλλο-). Μόλις τα παιδιά έκαναν την απόπειρα να αναγνωρίσουν τη λέξη μουσείο στο εξώφυλλο του εντύπου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τα ρώτησε αν γνωρίζουν τι είναι το μουσείο, τι αντικείμενα περιέχει, πότε χρησιμοποιούσαν αυτά τα αντικείμενα, γιατί υπάρχουν τα μουσεία κλπ και πρότεινα να κάνουμε ένα ιστόγραμμα σχετικό με τις απόψεις τους για τα μουσεία. Ενώ τα παιδιά εξέφραζαν τις απόψεις τους, εκείνη έγραφε σ' ένα χαρτόνι τις απόψεις τους σχετικά με τα μουσεία και έπειτα τους ρώτησε πού αλλού θα μπορούσαν να βρουν πληροφορίες σχετικά μ' αυτά.

Τα παιδιά ανέφεραν και το διαδίκτυο ως μια πηγή πληροφόρησης, και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια το εκμεταλλεύτηκε. Πριν πάνε τα παιδιά στην γωνιά του Η/Υ, χωρίστηκαν τα παιδιά σε ομάδες και ανατέθηκε στην κάθε ομάδα τι είδους πληροφορίες θα ψάξει (1<sup>η</sup> ομάδα: τι είναι το μουσείο;, 2<sup>η</sup> ομάδα: τι συναντούμε σ' ένα μουσείο;, 3<sup>η</sup> ομάδα: γιατί υπάρχουν μουσεία στην εποχή μας;), ώστε να γνωρίσουν τα μουσεία, τα αντικείμενα των διάφορων εποχών που υπάρχουν σ' αυτά αλλά και τη χρησιμότητα των μουσείων στη σημερινή εποχή, να συζητήσουν και να προβληματιστούν πάνω σ' αυτά. Έπειτα, μία-μία ομάδα πήγαινε στην γωνιά του Η/Υ για μικρό χρονικό διάστημα και έψαχνε τις πληροφορίες που την ενδιέφεραν και ταυτόχρονα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια βοηθούσε ως γραφέας στον Η/Υ. Η ίδια είχε κάνει ήδη από πριν μια έρευνα στο διαδίκτυο και κατεύθυνε τα παιδιά να κάνουν τις επιλογές τους σε ότι αφορά τις διευθύνσεις ή σε ότι αφορά τις εικόνες που μπορούν να επιλέξουν. Οι υπόλοιπες ομάδες στα τραπέζια οργάνωναν το τι θα ψάξουν στον Η/Υ αλλά και με ποιον τρόπο (αποφάσιζαν τι είδους πληροφορίες θα βρουν αλλά και τις λέξεις-κλειδιά που θα χρησιμοποιήσουν για να βρουν αυτό που τις ενδιαφέρει). Η συμφοιτήτρια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας που συμμετείχε στη δραστηριότητα ως βοηθός, καθ' όλη τη διάρκεια που οι ομάδες οργάνωναν την αναζήτηση τους λειτουργούσε υποστηρικτικά προς αυτές βοηθώντας τους σε ότι αφορά τα προβλήματα που πιθανώς θα προκύψουν στο είδος των πληροφοριών που μπορούν να βρουν τα παιδιά αλλά και στο τι είδους λέξεις-κλειδιά είναι οι κατάλληλες για να βρουν αυτό που θέλουν. Επειδή η οργάνωση της έρευνας των ομάδων τελείωσε πολύ γρήγορα, η συμφοιτήτρια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας προέτρεψε τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα μουσείο, όπως το φαντάζονται μέχρι να έρθει η ώρα να μεταφερθούν στον Η/Υ.

Όταν τελείωσαν όλες οι ομάδες, τα παιδιά μαζί με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια επεξεργάστηκαν τα ευρήματα της έρευνας κάθε ομάδας, βλέποντας και σχολιάζοντας τις εικόνες που βρήκαν, διαβάζοντας και σχολιάζοντας τις βασικές πληροφορίες που βρήκαν για τα μουσεία, αν οι εικόνες των αντικειμένων που βρήκαν στην έρευνα τους υπάρχουν και σήμερα, σε ποιες εποχές υπήρχαν τα αντικείμενα κλπ (η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διάβαζε στα παιδιά από τα ευρήματα της έρευνας αυτά που είναι τα πιο σημαντικά).

#### **8. Αξιολόγηση μαθησιακών στόχων:**

Προκειμένου να αξιολογηθεί το αν τα παιδιά κατανόησαν τι είναι το μουσείο, ποια η χρησιμότητα των μουσείων στη σημερινή εποχή αλλά και τι είδους



αντικείμενα υπάρχουν στα μουσεία, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πρότεινε στα παιδιά να δημιουργήσουν ένα δεύτερο ιστόγραμμα σχετικό με τις νέες πληροφορίες που βρήκαν στο διαδίκτυο για τα μουσεία. Εκείνη λειτουργούσε ως γραφέας και έκανε διάφορες ερωτήσεις στα παιδιά σχετικές με αυτά που βρήκαν στο διαδίκτυο ενώ ταυτόχρονα κατέγραφε τις νέες γνώσεις των παιδιών σ' ένα χαρτόνι (Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας: Τι μάθαμε μετά από την ερευνά μας για τα μουσεία; Σύμφωνα μ' αυτά που βρήκαμε, τι είναι τα μουσεία; Γιατί υπάρχουν μουσεία στην εποχή μας; Τι μουσεία υπάρχουν στην πόλη μας; Τι αντικείμενα μπορούμε να συναντήσουμε σ' ένα μουσείο; Πότε τα χρησιμοποιούσαν αυτά τα αντικείμενα οι άνθρωποι; Σήμερα, χρησιμοποιούμε αυτά τα αντικείμενα; Αν ναι, είναι τα ίδια με αυτά που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι τότε; κλπ). Μέσα από όλες αυτές τις ερωτήσεις, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μπόρεσε να αξιολογήσει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχε θέσει εξ αρχής και αφορούσαν την επαφή των παιδιών με τα αντικείμενα διαφορετικών ιστορικών εποχών και την κατανόηση από μεριάς τους της χρησιμότητας των μουσείων στην σημερινή εποχή.

Με το τέλος αυτής της διαδικασίας, πραγματοποιήθηκε μια σύγκρισή αυτού του τελικού ιστογράμματος με το προηγούμενο, το αρχικό, που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, ώστε να παρατηρηθεί το κατά πόσο οι προηγούμενες απόψεις των παιδιών διέφεραν από τις νέες τους γνώσεις αλλά και αν τελικά τα παιδιά κατάφεραν μέσα από την έρευνα που πραγματοποίησαν να κατανοήσουν τη χρησιμότητα των μουσείων στη σημερινή εποχή αλλά και τις διαφορές που παρουσιάζουν τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι σε άλλες εποχές με αυτά που χρησιμοποιούν σήμερα, στόχοι που επιτεύχθηκαν.

### Παρασκευή 30/3.

1. Υπόθεμα: Επίσκεψη στο μουσείο
2. Τίτλος δραστηριότητας (Β): Τα νήπια γνωρίζουν το «Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο» του Βόλου.
3. Μαθησιακοί στόχοι:
  - 3<sup>α</sup>) Παιδί και γλώσσα (γραπτός λόγος-ανάγνωση):
    - i. Να γνωρίσουν το κειμενικό είδος της λεζάντας-επιγραφής.
  - 3<sup>β</sup>) Παιδί και πληροφορική:
    - i. Να κατηγοριοποιήσουν τα εκθέματα του μουσείου χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Power Point.
  - 3<sup>γ</sup>) Παιδί και δημιουργία-έκφραση (εικαστικά):
    - i. Να κατηγοριοποιήσουν τις φωτογραφίες των εκθεμάτων του μουσείου δημιουργώντας ένα φωτοκollάζ.
4. Εποπτικά μέσα και υλικά: φωτογραφίες από το μουσείο και τα εκθέματα του, εικόνες από πίνακες ζωγραφικής με τις επιγραφές τους, κόλλα, χαρτόνια, μαρκαδόροι.
5. Διάρκεια: 45-50 λεπτά.
6. Μέθοδοι: συζήτηση, καταιγισμός ιδεών, παιχνίδι αντιστοίχισης, ομαδοσυνεργατική.
7. Περιγραφή πορείας:
  - 7<sup>α</sup>) Αφόρμηση:  
Η προηγούμενη δραστηριότητα.
  - 7<sup>β</sup>) Περιγραφή:  
Στη γωνιά της παρεούλας η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με τα παιδιά επεξεργάστηκαν το φωτογραφικό υλικό που είχε συλλεχτεί την προηγούμενη μέρα κατά τη διάρκεια της επίσκεψης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στο «Αθανασάκειο

Μουσείο» του Βόλου. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εστίαστηκε κυρίως στο κειμενικό είδος της λεζάντας των εκθεμάτων. Έπειτα ρώτησε τα παιδιά να της πουν τις απόψεις τους για το τι μπορεί να είναι αυτό το μικρό κείμενο, που συνάντησαν τότε και κατ' επέκταση σε τι μπορεί να αναφέρεται. Τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους για το κειμενικό είδος της λεζάντας και τελικά μέσα από τη συζήτηση προέκυψαν συμπεράσματα, όπως ότι η λεζάντα είναι ένα μικρό σε έκταση κείμενο που το συναντούμε κυρίως κάτω από τα εκθέματα στα Μουσεία, αλλά και πάνω σε συσκευασίες κάποιων προϊόντων περιγράφοντας συνοπτικά κάθε φορά αντίστοιχα το έκθεμα που βλέπουμε σε ένα Μουσείο, ή αναφέρεται στα συστατικά ενός προϊόντος.

(Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας: Τι λένε οι λεζάντες που διαβάσαμε; Που αναφέρονται; Έχουν κάποια κοινά μεταξύ τους; Ποια είναι αυτά; Είναι μεγάλες ή μικρές; Πού ακριβώς βρίσκονται; κλπ).

Στο τέλος, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο ομάδες, η μια δούλεψε στον ηλεκτρονικό υπολογιστή με τη βοήθεια του προγράμματος power point, κατηγοριοποιώντας τα εκθέματα του Μουσείου, ενώ η δεύτερη ομάδα δημιούργησε ένα φωτοκολλάζ με το φωτογραφικό υλικό που συλλέχτηκε σχετικά με τα εκθέματα της νεολιθικής εποχής του «Αθανασάκειου Μουσείου» του Βόλου.

#### 8. Αξιολόγηση δραστηριότητας:

Για να αξιολογηθούν οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή της δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αξιολόγησε τις εργασίες των παιδιών (κολλάζ και power point), ώστε να δει εάν τα παιδιά κατανόησαν τα βασικά χαρακτηριστικά μιας λεζάντας. Ειδικότερα, προσπάθησε να αξιολογήσει αν τα παιδιά κατανόησαν ότι μια λεζάντα:

- A) αναφέρεται σ' ένα συγκεκριμένο αντικείμενο,
- B) δίνει πληροφορίες για το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται (τι είναι, πότε φτιάχτηκε, από ποιον κλπ)
- Γ) βρίσκεται συνήθως κάτω ή επάνω από την εικόνα του αντικειμένου στο οποίο αναφέρεται,
- Δ) είναι μικρή σε έκταση.

#### Πέμπτη 5/4.

1. Υπόθεμα: Επίσκεψη στο μουσείο
2. Τίτλος δραστηριότητας(γ): Τα παιδιά μαθαίνουν για τα ειδώλια μέσα από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό μουσείο.
3. Μαθησιακοί στόχοι:
  - 3<sup>α</sup>) Παιδί και ανθρωπογενές περιβάλλον:
    - i. Να έρθουν σε επαφή με την αίθουσα του μουσείου όπου υπάρχουν τα ειδώλια και να πληροφορηθούν σχετικά μ' αυτά.
  - 3<sup>β</sup>) Παιδί και γλώσσα (προφορικός λόγος)
    - i. Να γνωρίσουν και τα βασικά χαρακτηριστικά του γλωσσικού είδους της παρουσίασης
  - 3<sup>γ</sup>) Παιδί και δημιουργία-έκφραση (εικαστική δημιουργία)
    - i. Να δημιουργήσουν τα δικά τους ειδώλια, με βάση αυτά που είδαν στο βίντεο/DVD.
4. Εποπτικά μέσα και υλικά: Βίντεο/DVD παρουσίασης της αίθουσας των ειδωλίων από τη νηπιαγωγό, φωτογραφίες από τα ειδώλια που υπάρχουν στο μουσείο, χαρτόνια, μαρκαδόροι, χαρτιά A4, πλαστελίνες.
5. Διάρκεια: 45-50 λεπτά.
6. Μέθοδοι: παρακολούθηση βίντεο, συζήτηση, ερωταπαντήσεις, κατασκευές

**7. Περιγραφή πορείας:**

7<sup>α</sup>) Αφόρμηση

Την ημέρα πριν από την επίσκεψη, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ανέφερε στα παιδιά ότι επισκέφτηκε με την άλλη κυρία το μουσείο την προηγούμενη μέρα για να διευθετήσει και τις τελευταίες λεπτομέρειες πριν από την επίσκεψη της τάξης εκεί και αφού έκανε μια βόλτα στις αίθουσες του μουσείου αποφάσισε να τραβήξει ένα βίντεο για να δείξει στα παιδιά το πώς είναι ο χώρος που θα επισκεφτούν.

7β) περιγραφή πορείας:

Τα παιδιά γύρισαν προς τη γωνιά του Η/Υ, καθώς υπήρξε ένα πρόβλημα με το DVD και έπαιζε μόνο στον Η/Υ. Έτσι, τα παιδιά παρακολούθησαν το βίντεο της παρουσίασης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

Κατά τη διάρκεια του βίντεο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σταματούσε την προβολή και επαναλάμβανε στα παιδιά τα όσα λέγονταν στο DVD, επειδή δεν ακούγονταν καλά τα ηχεία του Η/Υ και επίσης, τα προέτρεπε να κάνουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με αυτά που βλέπουν (π.χ. τι βλέπετε εδώ; τι είπε η κυρία ότι είναι αυτά; πότε τα χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι; για ποιους λόγους; Σήμερα χρησιμοποιούμε τέτοια αντικείμενα; αν όχι χρησιμοποιούμε κάτι παρόμοιο; κλπ). Με τις ερωτήσεις της η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προσπαθούσε να εστιάσει και στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η παρουσίαση ώστε τα παιδιά να ανακαλύψουν τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του γλωσσικού είδους (π.χ. τι λέει η κυρία στην παρουσίαση της; Πώς το λέει ακριβώς; Τι είδους πληροφορίες αναφέρει; Τι αναφέρει ακριβώς; Πώς ξεκινάει να μιλάει όταν παρουσιάζει κάθε ξεχωριστό έκθεμα; Τι λέει ακριβώς; Που κάθεται όταν παρουσιάζει κάθε έκθεμα; Κάνει κάποια κίνηση; Πώς αναφέρει τις πληροφορίες στον θεατή; Ήταν ευγενική; Από πού λέτε να ξέρει όλες αυτές τις πληροφορίες; Μήπως αυτές οι πληροφορίες αναφέρονται κάπου; Πού λέτε να αναφέρονται; Λέτε να αναφέρει επιπλέον πληροφορίες που δεν αναφέρονται κάπου; Κλπ)

Μόλις ολοκληρώθηκε η διαδικασία της παρακολούθησης και επεξεργασίας του DVD, τα παιδιά μεταφέρθηκαν στη γωνιά της παρεούλας και μαζί με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια έκαναν μια ανακεφαλαίωση σχετικά με αυτά που είδαν στο βίντεο. Εκείνη έθετε ερωτήσεις σχετικές με το βίντεο στα παιδιά και αυτά απαντούσαν με βάση αυτά που θυμούνταν. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τόσο το περιεχόμενο του βίντεο σε ότι αφορά τα ειδώλια και αυτά που υπάρχουν στην αίθουσα του μουσείου που παρουσιάστηκε, όσο και τους τρόπους με τους οποίους έγινε η παρουσίαση από την ίδια.

Λόγω πίεσης χρόνου δεν ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα με την κατασκευή ειδωλίων από τα παιδιά, ωστόσο σε επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά δημιούργησαν ειδώλια για να τα τοποθετήσουν στη νέα γωνιά και εκεί αξιολογήθηκε και ο αντίστοιχος στόχος.

**8. Αξιολόγηση μαθησιακών στόχων.**

Σε ότι αφορά τον στόχο της επαφής των παιδιών με το γλωσσικό είδος της παρουσίασης, η αξιολόγηση του θα πραγματοποιηθεί σε επόμενη δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά κλήθηκαν να παρουσιάσουν μία αίθουσα του μουσείου. Μέσα από την παρουσίαση των παιδιών, η αξιολόγηση θα αφορά το αν τα παιδιά κατανόησαν τα βασικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της παρουσίασης αλλά και αν χρησιμοποίησαν αυτά τα χαρακτηριστικά και στη δική τους παρουσίαση.

**Παρασκευή 6/4, 1<sup>η</sup> δραστηριότητα.**

**1. Υπόθεμα: Επίσκεψη στο μουσείο**

2. **Τίτλος δραστηριότητας:** Επίσκεψη στο «Αθανασάκειο Αρχαιολογικό μουσείο» το Βόλου

3. **Μαθησιακοί στόχοι:**

3<sup>α</sup>) **Παιδιά και περιβάλλον (ανθρωπογενές):**

- i. Να παρατηρήσουν τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένο ένα μουσείο εσωτερικά και εξωτερικά.
- ii. Να συνδέσουν και να συγκρίνουν τις συνήθειες και τις δραστηριότητες που είχαν οι άνθρωποι τις παλαιότερες εποχές με το σήμερα.

4. **Εποπτικά μέσα και υλικά:** τα εκθέματα του μουσείου.

5. **Διάρκεια:** 1ώρα-1ώρα και 1τέταρτο.

6. **Μέθοδοι:** επίσκεψη στο μουσείο, παρατήρηση, συζήτηση, ερωταπαντήσεις.

7. **Περιγραφή πορείας:**

7<sup>α</sup>) **Αφόρμηση:**

Με την άφιξη των παιδιών στο μουσείο η εκπαιδευτικός-ερευνητρια παρότρυνε τα παιδιά να παρατηρήσουν το μουσείο τόσο εξωτερικά όσο και εσωτερικά. Πριν μπου μέσα στο μουσείο, τα παρότρυνε να «διαβάσουν» την επιγραφή που βρίσκεται έξω από το μουσείο και να θυμηθούν τα όσα είδαν στο DVD που επεξεργάστηκαν σε προηγούμενη δραστηριότητα. Όταν μπήκαν μέσα στο μουσείο, τα παιδιά έμειναν ελεύθερα για 5 με 10 λεπτά να παρατηρήσουν τον χώρο αλλά και τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένος. Τα παιδιά αμέσως παρατήρησαν τον χάρτη του μουσείου, τον οποίο θυμόντουσαν από το DVD που επεξεργάστηκαν σε προηγούμενη δραστηριότητα.

7<sup>β</sup>) **Περιγραφή:**

Ο/Η υπεύθυνος/η του «Αθανασάκειου Αρχαιολογικού μουσείου» περίμενε τα παιδιά της τάξης στον προθάλαμο του μουσείου και από εκεί μετέφερε τα παιδιά και τις νηπιαγωγούς (εκπαιδευτικός-ερευνητρια, φοιτήτρια και οι δύο νηπιαγωγοί της τάξης) στην αίθουσα με τη συλλογή του Άγγελου Μπάστη, όπου και πραγματοποιήθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που είχε σαν θέμα τη ζωή των ανθρωπών τη Νεολιθική εποχή. Μέσα στο πρόγραμμα της, η υπεύθυνη του μουσείου έκανε εκτενείς αναφορές στα κοσμήματα και τα εργαλεία που χρησιμοποιούσαν τότε οι άνθρωποι, μετά από συμφωνία με την εκπαιδευτικό-ερευνητρια, ώστε να εξυπηρετηθούν και οι στόχοι των επόμενων δραστηριοτήτων της διδακτικής παρέμβασης. Τα παιδιά παροτρύνονταν από την υπεύθυνη του μουσείου να εκφράσουν τις ερωτήσεις και τις παρατηρήσεις τους.

Μόλις η υπεύθυνη του μουσείου τελείωσε με την παρουσίαση του προγράμματος της, προέτρεψε τα παιδιά να μεταφερθούν σε μια άλλη αίθουσα του μουσείου, όπου εκεί θα είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν με πηλό τα δικά τους εργαλεία, κοσμήματα ή ειδώλια. Έπειτα, η εκπαιδευτικός-ερευνητρια προσπάθησε με ερωτήσεις να βοηθήσω τα νήπια να συγκρίνουν τον τρόπο ζωής αλλά και τα έθιμα των εποχών που παρουσιάζονται στο μουσείο μ' αυτά της σημερινής εποχής (Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνητριας: Τι είδους αντικείμενα είδαμε ότι χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι τη νεολιθική εποχή; Από τι υλικό ήταν φτιαγμένα αυτά τα αντικείμενα; Γιατί; Σε ποιες περιπτώσεις τα χρησιμοποιούσαν αυτά τα αντικείμενα; Πού βρέθηκαν αυτά τα αντικείμενα; Σήμερα χρησιμοποιούμε τέτοια αντικείμενα; Είναι τα ίδια με τότε; Τι διαφορές έχουν τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν τότε μ' αυτά που χρησιμοποιούμε σήμερα; κλπ).

8. **Αξιολόγηση μαθησιακών στόχων:**

Η επόμενη δραστηριότητα αντιστοιχεί στην αξιολόγηση αυτής της δραστηριότητας, αφού τα παιδιά σύμφωνα με αυτά που άκουσαν από τον/την υπεύθυνο/-η του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου δημιούργησαν τη δική τους παρουσίαση για τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι στην αρχαιότητα, και πιο συγκεκριμένα τη νεολιθική εποχή την οποία και θα βιντεοσκοπήσουν.

Κατά τη διάρκεια της επόμενης δραστηριότητας η αξιολόγηση θα γίνει μέσα από την παρουσίαση που έκαναν τα παιδιά, αν κατανόησαν τα όσα άκουσαν από την υπεύθυνη του μουσείου. Αν δηλαδή τα παιδιά στην παρουσίαση τους χρησιμοποίησαν τις νέες γνώσεις που πήραν μέσα από το πρόγραμμα που τους παρουσίασε η υπεύθυνη του μουσείου. Επίσης, κατά τη διάρκεια της επόμενης δραστηριότητας, μια ομάδα παιδιών κλήθηκε να φωτογραφίσει τα εκθέματα του μουσείου και μέσα από αυτή τη δράση η αξιολόγηση θα αφορά το αν τα παιδιά κατάφεραν να εξοικειωθούν με τον χώρο και τα αντικείμενα του μουσείου. Δηλαδή, αν τα παιδιά κατάφεραν να ξεχωρίσουν από τα εκθέματα την αίθουσα στην οποία βρίσκονται, αν φωτογραφίζουν μόνο τα εκθέματα και όχι άλλα αντικείμενα του μουσείου, που πιθανώς τους κάνουν εντύπωση κλπ. Μέσα από τις δράσεις της επόμενης δραστηριότητας και των δύο ομάδων είναι δυνατό να αξιολογηθεί το αν τα παιδιά παρατήρησαν τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένο το μουσείο εσωτερικά και εξωτερικά. Αυτός ο στόχος μπορεί να τον αξιολογηθεί και σε επόμενη δραστηριότητα, στην οποία τα παιδιά θα κληθούν να οργανώσουν τη γωνιά του αρχαιολογικού μουσείου της τάξης, την οποία θα πρέπει να οργανώσουν σύμφωνα με αυτά που παρατήρησαν στο μουσείο που επισκέφτηκαν.

### Παρασκευή 6/4, 2<sup>η</sup> δραστηριότητα.

1. Υπόθεμα: Επίσκεψη στο μουσείο
2. Τίτλος δραστηριότητας (ε): Τα παιδιά παρουσιάζουν το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο.
3. Μαθησιακοί στόχοι:
  - 3<sup>α</sup>) Παιδιά και γλώσσα (προφορικός λόγος)
    - i. Να κάνουν μία παρουσίαση σχετική μ' αυτά που άκουσαν στο μουσείο για το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο.
  - 3<sup>β</sup>) Παιδιά και περιβάλλον (ανθρωπογενές)
    - i. Να συνδέσουν τις συνήθειες και τις δραστηριότητες των παλαιότερων εποχών με το σήμερα, εστιάζοντας στα αντικείμενα που συνάντησαν στην αίθουσα του μουσείου με τη συλλογή του Άγγελου Μπάσση.
  - 3<sup>γ</sup>) Παιδιά και πληροφορική
    - i. Να δημιουργήσουν τη δική τους παρουσίαση σχετικά με τις συνήθειες της αρχαιότητας χρησιμοποιώντας ψηφιακά μέσα (φωτογραφική μηχανή και βιντεοκάμερα).
4. Εποπτικά μέσα και υλικά: Βιντεοκάμερα, φωτογραφική μηχανή, εκθέματα του μουσείου, χαρτί Α4, μαρκαδόρος.
5. Διάρκεια: περίπου 30 λεπτά
6. Μέθοδοι: συζήτηση, ομαδοσυνεργατική, βιντεοσκόπηση, φωτογράφιση εκθεμάτων
7. Περιγραφή πορείας:
  - 7<sup>α</sup>) Αφόρμηση:

Η προηγούμενη δραστηριότητα.
  - 7<sup>β</sup>) Περιγραφή:

Αρχικά, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά πώς θα μπορούσαν να ενημερώσουν και άλλους ανθρώπους σχετικά με αυτά που άκουσαν από τον/την υπεύθυνο/-η του μουσείου. Αφού άκουσε τις απόψεις των παιδιών τους πρότεινε να κάνουν μια δική τους παρουσίαση σχετικά με τις πληροφορίες που πήραν για τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι στην εποχή της αρχαιότητας, ώστε ο καθένας που θέλει να ενημερωθεί γι' αυτά και δεν μπορεί να επισκεφτεί το μουσείο να έχει τη δυνατότητα να ενημερωθεί από τα παιδιά.

Έπειτα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να κάνουν μία παρουσίαση, η οποία θα μπορεί να παρουσιαστεί και σε άλλα άτομα που δεν έχουν επισκεφτεί το μουσείο. Όταν τα παιδιά οδηγήθηκαν στην «λύση» της βιντεοσκόπησης μιας παρουσίασης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ρώτησε τα νήπια αν θα τους χρησίμευε και άλλο υλικό από το μουσείο, όπως π.χ. εικόνες των εκθεμάτων του μουσείου. Έπειτα, τα ρώτησε που θα ήταν καλύτερα να γίνει αυτή η παρουσίαση και γιατί. Με διάφορες ερωτήσεις, προσπάθησε να οδηγήσω τα παιδιά στο συμπέρασμα ότι θα ήταν καλύτερο να γίνει η παρουσίαση στον χώρο του μουσείου ώστε να μεταδώσουν όλη την ατμόσφαιρα του μουσείου και σε κάποιον, ο οποίος δεν το έχει επισκεφτεί.

Μόλις τελείωσε η συζήτηση, τα παιδιά μεταφέρθηκαν στον προθάλαμο του μουσείου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τα παρότρυνε να αποφασίσουν με ποια εκθέματα θα ασχοληθούν στην παρουσίαση τους και για ποιο λόγο. Λόγω του γεγονότος ότι το πρόγραμμα της υπεύθυνης του μουσείου εστιάστηκε στη νεολιθική εποχή και τον τρόπο ζωής εκείνης της εποχής δε χρειάστηκε να ρωτήσει τα παιδιά με ποια αίθουσα θα ήταν καλύτερο να ασχοληθούν. Μόλις ανέφεραν τα παιδιά ότι θα ασχοληθούν με την αίθουσα όπου υπάρχει η συλλογή του Άγγελου Μπάστη, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρότρυνε τα παιδιά να συζητήσουν και να αποφασίσουν, τι είναι χρήσιμο να φωτογραφίσουν από τα εκθέματα που είδαν στο μουσείο, τι θα έλεγαν στο βίντεο τους και με ποιον τρόπο. Για να τα βοηθήσει τα παρότρυνε να θυμηθούν τον τρόπο με τον οποίο είδαν στο DVD ότι έκανε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια την παρουσίαση, το οποίο επεξεργάστηκαν μέσα στην τάξη. Επίσης, παρότρυνε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν στην παρουσίαση τους τις πληροφορίες στις σχετικές λεζάντες των εκθεμάτων. Όταν τα παιδιά συμφώνησαν στο ποια εκθέματα θα παρουσίαζαν αλλά και τι ακριβώς θα έλεγαν στην παρουσίαση τους, τα ανέφεραν στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

Όταν τελείωσε και αυτή η διαδικασία, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χώρισε τα παιδιά σε δύο ομάδες, εκ των οποίων η πρώτη ομάδα φωτογράφησε τα εκθέματα που αποφάσισαν προηγουμένως και η άλλη έκανε την παρουσίαση των εκθεμάτων. Έπειτα, συμβούλευσε τα παιδιά να αναθέσουν τους ρόλους μεταξύ των συμμετεχόντων. Δηλαδή, τα παιδιά της πρώτης ομάδας χώρισαν τα αντικείμενα που θα φωτογράφιζε το κάθε παιδί και τα παιδιά της δεύτερης αποφάσισαν ποια παιδιά θα έκαναν την παρουσίαση, και ποια θα βιντεοσκοπούσαν. Μόλις ανατέθηκαν όλοι οι ρόλοι στα παιδιά της κάθε ομάδας ξεκίνησαν οι δράσεις της φωτογράφισης των εκθεμάτων αρχικά και έπειτα της παρουσίασης και της βιντεοσκόπησης της σχετικά με τα εκθέματα που τους έκαναν τη μεγαλύτερη εντύπωση.

Την ομάδα της φωτογράφισης την είχε αναλάβει η συμφοιτήτρια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ενώ την ομάδα της παρουσίασης η ίδια η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια. Τα παιδιά της ομάδας της παρουσίασης ήθελαν μετά την ολοκλήρωση της δράσης τους να βιντεοσκοπήσουν όλα τον χώρο του μουσείου, γεγονός που δεν τους το αρνήθηκε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια.

#### **8. Αξιολόγηση δραστηριότητας:**

Ως αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε την παρουσίαση των παιδιών, για να διαπιστωθεί αν τα παιδιά εφάρμοσαν στην παρουσίαση τους τις αποφάσεις που έλαβαν πριν από την υλοποίηση της. Δηλαδή, μελετήθηκε αν τα παιδιά χρησιμοποίησαν όλες τις πληροφορίες που πήραν από τον/την υπεύθυνο/-η για τα εκθέματα (είδος εκθεμάτων, εποχή που ανήκουν, χρησιμότητα τους για τους ανθρώπους) αλλά και τις πληροφορίες από τις λεζάντες των εκθεμάτων. Από τις φωτογραφίες που έβγαλε η άλλη ομάδα μπορεί να αξιολογηθεί αν τηρήθηκαν οι αποφάσεις που λήφθηκαν σχετικά, στην αρχή της δραστηριότητας. Οι στόχοι της δραστηριότητας επετεύχθησαν καθώς τα παιδιά στην παρουσίαση τους χρησιμοποίησαν πολλές από τις πληροφορίες που άκουσαν από την υπεύθυνη του

μουσείου και χρησιμοποίησαν πολλές από τις τεχνικές του γλωσσικού είδους της παρουσίασης. Επίσης, οι φωτογραφίες των παιδιών ήταν επικεντρωμένες στα εκθέματα του μουσείου που αποφάσισαν ότι θα παρουσίαζαν, δηλαδή στα κοσμήματα και τα εργαλεία της νεολιθικής εποχής.

#### Δευτέρα 23/4.

1. Υπόθεμα: Επίσκεψη στο μουσείο
2. Τίτλος δραστηριότητας: Τα κοσμήματα και τα εργαλεία τη νεολιθική εποχή στην υπόλοιπη Ελλάδα.
3. Μαθησιακοί στόχοι:
  - 3<sup>α</sup>) Παιδί και ανθρωπογενές περιβάλλον
    - i. Να γνωρίσουν τα κοσμήματα και τα εργαλεία που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι ανά την Ελλάδα τη νεολιθική εποχή μέσα από περιηγήσεις σε διάφορα μουσεία του κόσμου.

#### 3<sup>β</sup>) Παιδί και πληροφορική

- i. Να βρουν κοσμήματα και εργαλεία της νεολιθικής εποχής που υπάρχουν σε μουσεία ανά την Ελλάδα μέσα από το διαδίκτυο.
4. Εποπτικά μέσα και υλικά: εικόνες από τα εκθέματα του μουσείου με τα εργαλεία και τα κοσμήματα, Η/Υ, χαρτόνια, μαρκαδόροι
5. Διάρκεια: 45-50λεπτά
6. Μέθοδοι: συζήτηση, ερωταπαντήσεις, ομαδοσυνεργατική, κατασκευή
7. Πορεία δραστηριότητας:

#### 7<sup>α</sup>) Αφόρμηση:

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ξεκίνησε αρχικά μια συζήτηση σχετικά με το τι θυμούνται τα παιδιά από την επίσκεψή τους στο μουσείο, πριν τις διακοπές του Πάσχα αλλά και τις εντυπώσεις τους από αυτό (Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας: Πού πήγαμε την τελευταία μέρα που ήμασταν στο σχολείο; Τι θυμάστε από εκεί; Τι σας έκανε περισσότερο εντύπωση από την επίσκεψή μας στο μουσείο; Θυμάστε τι υπήρχε στο εξωτερικό μέρος; Τι υπήρχε στο εσωτερικό; Έχετε πάει σε κάποιο άλλο μουσείο; Αν ναι, σε ποιο; Αν όχι, θα θέλατε να ξαναπάμε; κλπ).

#### 7β) Περιγραφή:

Μόλις τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με τις εντυπώσεις τους από την επίσκεψή τους στο μουσείο, η συζήτηση στράφηκε στα όσα άκουσαν από την υπεύθυνη του μουσείου σχετικά με τα εργαλεία και τα κοσμήματα που υπήρχαν τη νεολιθική εποχή (Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας: Θυμάστε τι μας είπε η ξεναγός για τα εργαλεία που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι τη νεολιθική εποχή; Από τι υλικά ήταν φτιαγμένα; Ποιος τα έφτιαχνε; Που τα χρησιμοποιούσαν; Τα κοσμήματα εκείνη την εποχή από τι υλικά ήταν φτιαγμένα; Ποιοι τα φορούσαν; Τι μας είπε η ξεναγός ακριβώς; Κλπ). Για να θυμηθούν τα παιδιά τα όσα άκουσαν από την υπεύθυνη του μουσείου, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ταυτόχρονα τους προέβαλε στον Η/Υ σχετικές φωτογραφίες από το μουσείο ως εποπτικό υλικό.

Όταν τα παιδιά ανέφεραν όλα όσα θυμούνταν από την επίσκεψη που πραγματοποίησαν στο μουσείο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τους ρώτησε αν πιστεύουν ότι και στις άλλες πόλεις της Ελλάδας χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι τα ίδια εργαλεία και κοσμήματα (Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας: Σε άλλες πόλεις της Ελλάδας λέτε να χρησιμοποιούσαν τα ίδια κοσμήματα και εργαλεία; Λέτε να τα έφτιαχναν με τον ίδιο τρόπο που είδαμε στο μουσείο ότι τα έφτιαχναν στην πόλη του Βόλου; Χρησιμοποιούσαν τα ίδια υλικά με αυτά που ακούσαμε στο μουσείο; κλπ). Αφού τα παιδιά εξέφρασαν τη γνώμη τους σχετικά με τα εργαλεία και τα κοσμήματα που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι και στις υπόλοιπες πόλεις της Ελλάδας, τα προέτρεψε να ψάξουν πληροφορίες σχετικά με αυτά (Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας: Από πού μπορούμε να μάθουμε για τα κοσμήματα και τα εργαλεία στην υπόλοιπη Ελλάδα; Πού μπορεί να υπάρχουν τέτοια αντικείμενα της νεολιθικής εποχής;

Εδώ που συναντήσαμε αντικείμενα αυτής της εποχής; Τις πληροφορίες που χρειαζόμαστε από πού μπορούμε να τις βρούμε; Κλπ)

Μόλις τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι για να δουν πώς ήταν τα εργαλεία και τα κοσμήματα που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι τη νεολιθική εποχή και στην υπόλοιπη Ελλάδα έπρεπε να ψάξουν σε αρχαιολογικά μουσεία της χώρας μέσα από το διαδίκτυο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με ερωτήσεις προσπάθησε να τα βοηθήσει να οργανώσουν την έρευνα τους (Παραδείγματα ερωτήσεων νηπιαγωγού: Τι θέλουμε να ψάξουμε; Σε ποιες πόλεις; Για ποια εποχή; Σε τι είδους μουσεία πρέπει να ψάξουμε; Κλπ).

Όταν τα παιδιά οργάνωσαν το τι ακριβώς ήθελαν να ψάξουν, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τα χώρισε σε τέσσερις ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Έπειτα, προέτρεψε μια- μια τις ομάδες να μεταφερθούν στη γωνιά του Η/Υ όπου έψαξαν τις πληροφορίες που ήθελαν στην ιστοσελίδα (<http://collections.culture.gr/SearchItems.aspx?LocationID=1&periodstring=>), στην οποία ουσιαστικά έπρεπε να βρουν το μουσείο που ήθελαν και τα εκθέματα που τους ενδιέφεραν.

Όταν τελείωσαν όλες οι ομάδες την έρευνα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προέτρεψε τις ομάδες να αναφέρουν τα όσα είδαν στην ολομέλεια και με ερωτήσεις προσπαθούσε να οδηγήσει τα παιδιά σε μια συλλογιστική σύγκρισης μεταξύ των εργαλείων και τα κοσμημάτων που βρήκαν στην έρευνα τους με αυτά που είδαν κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο (Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας: Από τι είναι φτιαγμένα τα εργαλεία στην περιοχή της Μακεδονίας; Τα κοσμήματα; Και στον Βόλο έτσι τα φτιάχνανε; Τι ακούσαμε στο μουσείο; κλπ).

#### 8. Αξιολόγηση μαθησιακών στόχων:

Για να αξιολογηθεί το εάν τα παιδιά κατανόησαν τις πληροφορίες που βρήκαν στο διαδίκτυο σχετικά με τα εργαλεία και τα κοσμήματα που χρησιμοποιούσαν τη νεολιθική εποχή οι άνθρωποι στην υπόλοιπη Ελλάδα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προέτρεψε τις ομάδες έρευνας να ζωγραφίσουν από ένα εργαλείο και ένα κόσμημα (το κάθε παιδί) της κάθε περιοχής με την οποία ασχολήθηκαν στην έρευνα τους σε χαρτόνι και έπειτα να γράψουν το όνομα της περιοχής στην οποία αναφέρονται. Για να βοηθήσει τις ομάδες στην απεικόνιση τους, τους έδωσε τις εικόνες που βρήκαν στο διαδίκτυο με τα κοσμήματα και τα εργαλεία ενώ για το όνομα της κάθε χώρας τους ανέφερε τα φωνήματα η ίδια και η συμφοιτήτρια της, που συμμετείχε βοηθητικά στη δραστηριότητα, και τα παιδιά τα κατέγραφαν ενώ χρησιμοποιούσαν και όλες τις πηγές γραπτού λόγου που υπάρχουν στην τάξη (πίνακας ονομάτων, πίνακας με την ημερομηνία κλπ) σαν βοήθεια.

Έτσι, μέσα από τις εργασίες των παιδιών η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μπόρεσε να διαπιστώσει αν τα παιδιά κατανόησαν τις πληροφορίες και τις εικόνες που βρήκαν στο διαδίκτυο για τα κοσμήματα και τα εργαλεία που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι τη νεολιθική εποχή στις υπόλοιπες περιοχές της Ελλάδας, στόχος που επιτεύχθηκε.

#### Τρίτη 24/4.

1. Υπόθεμα: Επίσκεψη στο μουσείο
2. Τίτλος δραστηριότητας (στ): Άλλα είδη μουσείων
3. Μαθησιακοί στόχοι:

3<sup>α</sup>) Παιδί και περιβάλλον (ανθρωπογενές):

- i. Να διαχωρίσουν τους διάφορους τύπους των μουσείων και τα εκθέματα που υπάρχουν σ' αυτά τα μουσεία.

3<sup>β</sup>) Παιδί και δημιουργία έκφραση (εικαστικά):



- i. Να δημιουργήσουν το δικό τους φωτοκollάζ για τα μουσεία του Βόλου.

### 3<sup>γ</sup>) Παιδί και πληροφορική:

- i. Να δημιουργήσουν το δικό τους collάζ για τα μουσεία του Βόλου χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα kidspiration.

4. **Εποπτικά μέσα και υλικά:** φωτογραφίες διάφορων μουσείων και των εκθεμάτων τους, ιστόγραμμα με διάφορα είδη μουσείων, πληροφορίες για τα μουσεία, χαρτόνια, μαρκαδόροι, χαρτιά A4, H/Y.
5. **Διάρκεια:** 40-45 λεπτά
6. **Μέθοδοι:** συζήτηση, ερωταπαντήσεις, ομαδοσυνεργατική.
7. **Περιγραφή πορείας:**

#### 7<sup>α</sup>) Αφόρμηση:

Τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας παρατηρούν εικόνες και από άλλα είδη Μουσείων πέρα από το αρχαιολογικό, όπως το Μουσείο του Κίτσου Μακρή, το εντομολογικό μουσείο και το σιδηροδρομικό Μουσείο του Βόλου.

#### 7<sup>β</sup>) Περιγραφή:

Στη συνέχεια επεξεργάζονται και συζητούν αυτά που βλέπουν στις εικόνες για το σιδηροδρομικό και εντομολογικό μουσείο. Μ' αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προσπάθησε να κατευθύνει τα παιδιά στο συμπέρασμα ότι τα μουσεία δεν είναι μόνο αρχαιολογικά αλλά ότι υπάρχουν διάφοροι τύποι μουσείων, καθοδηγώντας τα σε μια διαδικασία σύγκρισης μεταξύ των διαφορετικών ειδών μουσείων και επίσης να αναπτύξουν την ικανότητα να συνδυάζουν σωστά τα είδη των μουσείων με τα αντικείμενα που εκθέτουν αλλά και τις εποχές που αυτά αναφέρονται. (Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας: Θυμάστε τι βρήκαμε στο διαδίκτυο σχετικά με τα μουσεία; Όλα τα μουσεία είναι ίδια μ' αυτό που πήγαμε χτες; Υπάρχουν και άλλα είδη μουσείων; Θυμάστε ποια είναι αυτά; Τι είδους αντικείμενα έχουν μέσα; Στον Βόλο εκτός από το αρχαιολογικό μουσείο τι άλλα είδη μουσείων έχουμε; κλπ)

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο ομάδες. Η μια ομάδα δημιούργησε ένα φωτοκollάζ ομαδοποιώντας το φωτογραφικό υλικό των εκθεμάτων του μουσείου του Κίτσου Μακρή, του εντομολογικού μουσείου με τα αντίστοιχα εκθέματα και τις συλλογές των πεταλούδων και των εντόμων. Η δεύτερη ομάδα ασχολήθηκε με τη δημιουργία collάζ στον ηλεκτρονικό υπολογιστή κατηγοριοποιώντας τις ίδιες εικόνες των μουσείων του Βόλου με τη βοήθεια του προγράμματος kidspiration.

Για να υλοποιηθεί η παραπάνω διαδικασία, είχαν τοποθετηθεί όλες οι εικόνες που θα χρησιμοποιούνταν στη βιβλιοθήκη του προγράμματος από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα επιλογής των ίδιων εικόνων με εικόνες, για να κάνουν το δικό τους collάζ. Πριν ξεκινήσουν τα παιδιά να εργάζονται στον H/Y, τους παρουσιάστηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ο τρόπος χρήσης του προγράμματος. Η δεύτερη ομάδα μεταφέρθηκε στα τραπεζάκια για να υλοποιήσει το δικό της collάζ. Είχαν τοποθετηθεί στα τραπεζάκια από πριν τα υλικά που θα χρειάζονταν τα παιδιά, (εικόνες μουσείων, εικόνες εκθεμάτων των μουσείων, κόλλες, χαρτόνια). Οι εικόνες που είχαν τα παιδιά στη διάθεση τους αφορούσαν μόνο τα μουσεία του Βόλου, με τα οποία και ασχολήθηκαν. Καθ' όλη τη διάρκεια που τα παιδιά δημιουργούσαν τα collάζ τους, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια λειτουργούσε υποστηρικτικά προς την ομάδα που είχε αναλάβει (ομάδα εργασίας στον H/Y) αν και τα παιδιά δεν παρουσίασαν ιδιαίτερο πρόβλημα στην κατηγοριοποίηση και κατασκευή του αρχείου kidspiration με τα διαφορετικά μουσεία του Βόλου.

### 8. Αξιολόγηση μαθησιακών στόχων:

Για να αξιολογηθεί το αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι της δραστηριότητας μόλις τελείωσε η διαδικασία του κολάζ από τα παιδιά, ζητήθηκε από την κάθε ομάδα να κάνει μια παρουσίαση της δουλείας της. Με την παρουσίαση των παιδιών αξιολογήθηκε ακόμη αν τα παιδιά κατανόησαν τους διάφορους τύπους μουσείων, τα χαρακτηριστικά τους (όνομα μουσείου, εκθέματα), αν διαχώρισαν σωστά τους διάφορους τύπους μουσείων που υπάρχουν στο Βόλο και τα εκθέματα τους αλλά και αν χρησιμοποίησαν τις σωστές εικόνες σχετικά με το όνομα του μουσείου και τα εκθέματα που αυτό περιέχει ανάλογα με τα μουσεία που επέλεξαν να επεξεργαστούν.

#### Τετάρτη 25/4.

1. **Υπόθεμα:** Το αρχαιολογικό μουσείο της τάξης
2. **Τίτλος Δραστηριότητας (γ):** Δημιουργώντας επιγραφές για τα εκθέματα της γωνιάς του μουσείου της τάξης.
3. **Μαθησιακοί στόχοι:**  
**Παιδί και γλώσσα (γραπτός λόγος)**
  - i. Να θυμηθούν τα βασικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της λεζάντας-επιγραφής.
  - ii. Να δημιουργήσουν επιγραφές για τα εκθέματα της γωνιάς του αρχαιολογικού μουσείου της τάξης.
4. **Εποπτικά μέσα και υλικά:** φωτογραφίες από τα εκθέματα του μουσείου με τις λεζάντες τους, φωτογραφίες από τις λεζάντες των εκθεμάτων του μουσείου, χαρτιά κατσόν, μαρκαδόροι, εκπαιδευτικά έντυπα από το «Αθανασάκειο Αρχαιολογικό μουσείο».
5. **Διάρκεια:** 45-50λεπτά
6. **Μέθοδοι:** συζήτηση, ερωταπαντήσεις, ομαδοσυνεργατική.
7. **Πορεία δραστηριότητας:**  
**7<sup>α</sup>) Αφόρμηση:**

Όταν τα παιδιά κατασκεύασαν τα νέα εκθέματα για τη γωνιά του μουσείου, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τα παρότρυνε να σκεφτούν εάν χρειάζεται να κατασκευάσουν και κάτι άλλο, σύμφωνα με αυτά που είδαν κατά την επίσκεψή τους στο «Αθανασάκειο Αρχαιολογικό μουσείο». Για να τα βοηθήσει να θυμηθούν τι υπήρχε στο μουσείο τους έδειξε και τις φωτογραφίες των εκθεμάτων του μουσείου στις οποίες απεικονίζονται πέρα από τα εκθέματα και οι αντίστοιχες λεζάντες. Έτσι έθεσε στα παιδιά ερωτήσεις σχετικά με αυτά που απεικονίζονται στις φωτογραφίες (**Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας:** Τι είδαμε ότι υπήρχε στο μουσείο εκτός από τα εκθέματα; Δείτε τις φωτογραφίες, υπάρχει και κάτι άλλο; Τι υπάρχει ακριβώς; Θυμάστε πώς λέγεται αυτό; Εμείς έχουμε φτιάξει κάτι παρόμοιο; Μήπως πρέπει κι εμείς να φτιάξουμε λεζάντες για τα εκθέματα μας; κλπ)

#### **7<sup>β</sup>) Περιγραφή:**

Τα παιδιά ανέφεραν ότι και αυτά θα πρέπει να δημιουργήσουν λεζάντες για τα εκθέματα της γωνιάς τους. Έτσι, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προσπάθησε με ερωτήσεις να υπενθυμίσει στα παιδιά τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της λεζάντας που είχαν επεξεργαστεί σε προηγούμενη δραστηριότητα ενώ ταυτόχρονα τους έδειχνε τις φωτογραφίες από τα εκθέματα με τις λεζάντες που είχε στη διάθεση της από το μουσείο που επισκέφτηκε η τάξη (π.χ. τι είπαμε ότι είναι αυτά; σε τι χρησιμεύουν; Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διάβασε στα παιδιά ενδεικτικά μερικές λεζάντες- τι λένε ακριβώς αυτές οι λεζάντες; Λένε πολλά λόγια; Πού αναφέρονται; Που βρίσκονται ακριβώς; Τι πληροφορίες μας δίνουν; Κλπ).

Αφού τα παιδιά θυμήθηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της λεζάντας, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τα παρότρυνε να σκεφτούν πώς μπορούν να δημιουργήσουν και αυτά λεζάντες για τα εκθέματα τους, αν θα πρέπει αυτές οι λεζάντες να αναφέρονται σε κάθε έκθεμα ξεχωριστά ή αν θα πρέπει να φτιάξουν λεζάντες που να αναφέρονται σε παραπάνω από ένα έκθεμα, πως μπορούν να

ομαδοποιήσουν τα εκθέματα τους, με ποια κριτήρια θα κάνουν την ομαδοποίηση τους κλπ. Κατά τη διάρκεια που τα παιδιά προσπαθούσαν να βρουν λύσεις σε αυτά τα ζητήματα, λειτουργούσε υποστηρικτικά προς τα παιδιά και προσπαθούσε να οδηγήσει τη σκέψη τους στο ότι πρέπει να ομαδοποιήσουν τα εκθέματα τους με βάση το είδος τους (η ομάδα των ειδωλίων, η ομάδα των αγαλμάτων, η ομάδα των κοσμημάτων, η ομάδα των εργαλείων, η ομάδα με τα υλικά που επεξεργάστηκαν μέσα στην τάξη και η ομάδα με αυτά που δημιούργησαν κατά την επίσκεψη τους στο μουσείο) (Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνητριας: Πως μπορούμε να ομαδοποιήσουμε τα εκθέματα μας; Έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους; κλπ).

Τα παιδιά αποφάσισαν τελικά πώς θα ομαδοποιήσουν τα εκθέματα της γωνιάς του μουσείου της τάξης. Στα τραπεζάκια είχε τοποθετηθεί το υλικό που χρειαζόνταν τα παιδιά (χαρτιά κανσόν, μαρκαδόρους) και οι ομάδες που σχηματίστηκαν εργάστηκαν στο να δημιουργήσουν τις λεζάντες τους. Πριν ξεκινήσουν να γράφουν τα παιδιά τις λεζάντες, αποφάσισαν τι ακριβώς θέλουν να λέει η λεζάντα που θα δημιουργήσουν. Για να βοηθηθούν τα παιδιά στην καταγραφή τους, χρησιμοποιήθηκε ο πίνακας με τα ονόματα τους, ο πίνακας με την ημερομηνία, τα έντυπα από το μουσείο που επισκέφτηκαν αλλά και τις φωτογραφίες που έχουν στη διάθεση τους με τις λεζάντες των εκθεμάτων του μουσείου. Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας των επιγραφών από τα παιδιά, η εκπαιδευτικός-ερευνητρια περιφερόταν στα τραπεζάκια και βοηθούσε τα παιδιά σε προβλήματα που πιθανώς προέκυπταν αλλά και τους ζητούσε να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους σε ότι αφορά τις επιλογές που έκαναν σχετικά με την επιγραφή που δημιούργησαν για την κάθε ομάδα εκθεμάτων.

#### **8. Αξιολόγηση μαθησιακών στόχων:**

Η εκπαιδευτικός-ερευνητρια αξιολόγησε τις επιγραφές που δημιούργησαν τα παιδιά για τα εκθέματα τους και παρατήρησε αν προσπάθησαν να κρατήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της λεζάντας [Α) αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη ομάδα αντικειμένων, Β) δίνει πληροφορίες για τα αντικείμενα στα οποία αναφέρεται (τι είναι, πότε φτιάχτηκαν, από ποιον κλπ) Γ) Βρίσκεται συνήθως κάτω ή επάνω από την εικόνα των αντικειμένων στα οποία αναφέρεται ή και δίπλα από αυτά, Δ) είναι μικρή σε έκταση], όπως το επεξεργάστηκαν σε προηγούμενη δραστηριότητα και το ξαναθυμήθηκαν στη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας. Η δραστηριότητα εξελίχθηκε αρκετά καλά. Ιδιαίτερο ήταν το ενδιαφέρον ορισμένων παιδιών της τάξης να ασχοληθούν με τη γραφή των λεζάντων.

#### **Πέμπτη 26/4.**

1. Υπόθεμα: Το αρχαιολογικό μουσείο της τάξης
2. Τίτλος Δραστηριότητας: Ο χάρτης για τη γωνιά του μουσείου
3. Μαθησιακοί στόχοι:  
Παιδί και γλώσσα (γραπτός λόγος)
  - i. Να γνωρίσουν τον τρόπο δόμησης ενός χάρτη και τα βασικά χαρακτηριστικά του
  - ii. Να δημιουργήσουν τον χάρτη της γωνιάς του μουσείου με βάση τη φωτογραφία του χάρτη από το «Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο»
4. Εποπτικά μέσα και υλικά: φωτογραφία από τον χάρτη του μουσείου, φωτογραφία από τον χάρτη του νοσοκομείου του Βόλου, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι, χαρτόνια
5. Διάρκεια: 25 λεπτά
6. Μέθοδοι: συζήτηση, ερωταπαντήσεις, ομαδοσυνεργατική, κατασκευή χάρτη
7. Πορεία δραστηριότητας:  
7<sup>α</sup>) Αφόρμηση:

Μετά την ολοκλήρωση της διακόσμησης της γωνιάς του Αρχαιολογικού μουσείου της τάξης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά αν θεωρούν ότι έχουν τοποθετήσει στη γωνιά τους όλα τα στοιχεία που είδαν κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο. Έπειτα με τη βοήθεια της φωτογραφίας που απεικονίζει τον χάρτη που υπάρχει στο μουσείο έστρεψε τη συζήτηση σ' αυτόν.

#### 7<sup>β</sup>) Περιγραφή:

Με τη φωτογραφία του χάρτη του «Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου» ως εποπτικό υλικό, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έθετε ερωτήσεις στα παιδιά σχετικά με το τι βλέπουν σ' αυτόν, αν έχουν δει κάτι που να μοιάζει μ' αυτό, πώς μπορεί να δημιουργήθηκε, σε τι χρησιμεύει. Καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης προσπάθησε να αποκωδικοποιήσει τον χάρτη του μουσείου μαζί με τα παιδιά σε ότι αφορά το τι είναι τα κουτάκια που δείχνει ο χάρτης, σε ποια αίθουσα αντιστοιχεί το κάθε κουτάκι, που βρίσκεται ακριβώς στο μουσείο η κάθε αίθουσα, πώς φαίνεται στον χάρτη, γιατί έχουν αριθμούς τα κουτάκια, που αντιστοιχούν οι αριθμοί, που ακριβώς βρίσκεται η αίθουσα που επισκεφτήκαν στον χάρτη, γιατί νομίζουν ότι υπάρχουν ίδιοι χάρτες πολλές φορές, γιατί ο κάθε χάρτης έχει διαφορετικό κουτάκι χρωματισμένο, γιατί υπάρχουν τα κείμενα κάτω από τον χάρτη, τι μπορεί να λένε, γιατί υπάρχουν οι εικόνες από τα εκθέματα πάνω σε κάθε χάρτη -αφού διαβάσει στα παιδιά τα υπομνήματα- που αναφέρονται τα κείμενα, έχουν κάποια σχέση με τις εικόνες κλπ.

Έπειτα, για να δείξει στα παιδιά τον τρόπο που είναι δομημένος ο χάρτης του μουσείου χρησιμοποίησα ως εποπτικό υλικό και τον χάρτη από το «Αχιλοπούλειο» νοσοκομείο του Βόλου που είναι δομημένος με την ίδια λογική, έχει δηλαδή την κάτοψη του νοσοκομείου, με αριθμημένες τις πτέρυγες του και χρωματισμένες με διαφορετικό χρώμα και υπόμνημα στο δίπλα μέρος όπου εξηγεί σε τι πτέρυγα αντιστοιχεί ο κάθε αριθμός.

Μετά από την αποκωδικοποίηση του χάρτη, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά αν θα ήταν χρήσιμο να δημιουργήσουν και εκείνα έναν χάρτη για τη δική τους γωνιά αλλά και με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να τον δημιουργήσουν. Μόλις τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους, τα προέτρεψε να ξαναδούν τη φωτογραφία του χάρτη από το αρχαιολογικό μουσείο, ώστε να δουν πώς είναι δομημένος και τα παρότρυνε επίσης να σκεφτούν αν θα πρέπει να φτιάξουν κι αυτά με παρόμοιο τρόπο τον χάρτη τους. Αφού τα παιδιά παρατήρησαν τη φωτογραφία του χάρτη του μουσείου, ανέφεραν στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένος ο χάρτης αλλά και αν έπρεπε και τα ίδια να δημιουργήσουν με παρόμοιο τρόπο το χάρτη για τη νέα γωνιά του «Αρχαιολογικού μουσείου της τάξης» (Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας: Τι δείχνει ο χάρτης του μουσείου; Πώς φαίνεται στον χάρτη ότι το μουσείο χωρίζεται σε αίθουσες; Πώς ξέρει ο επισκέπτης τι εκθέματα έχει η κάθε αίθουσα; Θα πρέπει κι εμείς να κάνουμε έναν παρόμοιο χάρτη για τη γωνιά μας; Πώς θα είναι ακριβώς ο χάρτης που θα δημιουργήσουμε; Θα πρέπει να είναι χωρισμένος όπως ο χάρτης του μουσείου, αφού κι εμείς χωρίσαμε τη γωνιά μας σε μικρότερους χώρους; Θα πρέπει κι εμείς να κάνουμε υπόμνημα στον χάρτη μας; τι θα λέμε στο υπόμνημα μας; κλπ). Έπειτα, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια παρότρυνε τα παιδιά να δημιουργήσουν και αυτά έναν χάρτη για τη γωνιά του Αρχαιολογικού μουσείου της τάξης τους για να μπορεί ο κάθε επισκέπτης να προσανατολιστεί πιο εύκολα στον χώρο της γωνιάς τους. Έτσι, χώρισε τα παιδιά σε τρεις ομάδες, όσες είναι και οι «αίθουσες» της γωνιάς και η κάθε ομάδα ανέλαβε να δημιουργήσει έναν χάρτη για μία αίθουσα της γωνιάς. Έπειτα τα παιδιά αποφάσισαν ποια αίθουσα της γωνιάς θα ζωγραφίσει η κάθε ομάδα.

Αφού ολοκληρώθηκε ο χωρισμός των ομάδων και των «αιθουσών», η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έδωσε στα παιδιά χαρτόνια και μαρκαδόρους για να κατασκευάσουν τον χάρτη τους, αλλά και φωτογραφία του χάρτη του μουσείου για να τη χρησιμοποιήσουν ως βοήθεια. Ουσιαστικά τα παιδιά κλήθηκαν να

δημιουργήσουν από ένα κομμάτι του χάρτη της γωνιάς του αρχαιολογικού μουσείου της τάξης και το κάθε κομμάτι θα περιείχε την κάτοψη της γωνιάς με χρωματισμένη την «αίθουσα» στην οποία αναφέρεται η κάθε ομάδα, το υπόμνημα για την «αίθουσα» την οποία απεικονίζουν και εικόνες από τα εκθέματα που υπάρχουν στη συγκεκριμένη «αίθουσα». Για τη δημιουργία του υπομνήματος, οι ομάδες μπορούσαν να βοηθηθούν είτε από τη φωτογραφία του χάρτη του μουσείου που επισκέφτηκαν είτε από όλες τις πηγές γραπτού λόγου που υπάρχουν στην τάξη (πίνακας με ονόματα, πίνακας για την ημερομηνία κλπ). Σχετικά με τη δημιουργία της κάτοψης, για να μπορέσουν τα παιδιά να αποτυπώσουν στο χαρτί τη γωνιά τους, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έβαλε τις ομάδες να περπατήσουν τη γωνιά ακουμπώντας τον τοίχο και να αποτυπώνουν στο χαρτί τους τοίχους. Μόλις οι ομάδες κατασκεύασαν τους χάρτες τους, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τις προέτρεψε να κολλήσουν τα κομμάτια από τον χάρτη του μουσείου σ' ένα χαρτόνι, ώστε να δημιουργηθεί ένας ενιαίος χάρτης.

Μόλις τα παιδιά τελειοποίησαν τον χάρτη τους, παροτρύνθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να σκεφτούν που θα ήταν καλύτερο να τον τοποθετήσουν με βάση αυτά που είδαν στο «Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο». Μόλις τα παιδιά κατέληξαν στο μέρος που πρέπει να τοποθετηθεί ο χάρτης, εκείνη τον τοποθέτησε ακολουθώντας τις υποδείξεις που της έδιναν τα παιδιά.

#### 8. Αξιολόγηση μαθησιακών στόχων:

Η αξιολόγηση του στόχου της κατασκευής του χάρτη της γωνιάς έγινε μέσα από την παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο έφτιαξαν τα παιδιά τον χάρτη του μουσείου τους και αν αυτός παρέπεμπε στα χαρακτηριστικά του χάρτη που είδαν στο μουσείο (μία κάτοψη της γωνιάς με σχεδιασμένες τις αίθουσες, αν έβαλαν αριθμούς για να ξεχωρίσουν τις αίθουσες, αν έβαλαν υπόμνημα, αν τοποθέτησαν εικόνες με εκθέματα της «αίθουσας» πάνω από το κάθε κομμάτι του χάρτη). Τα παιδιά κατάφεραν να δημιουργήσουν ένα χάρτη παρόμοιο με αυτόν που είδαν κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο, αφού χρησιμοποίησαν όλα τα χαρακτηριστικά του χάρτη που είδαν στο μουσείο. Επίσης, η αξιολόγηση του μέρους που τοποθέτησαν τα παιδιά τον χάρτη τους χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του εάν τα παιδιά οργάνωσαν τη γωνιά τους με τρόπο που να παραπέμπει σ' ένα πραγματικό μουσείο, στόχος που επετεύχθηκε αφού τα παιδιά τοποθέτησαν τον χάρτη τους δίπλα από την επιγραφή της γωνιάς, μέρος που φαίνεται από τον επισκέπτη της γωνιάς με το πού θα μπει στην τάξη.

#### Παρασκευή 27/4.

1. Υπόθεμα: Το αρχαιολογικό μουσείο της τάξης
2. Τίτλος Δραστηριότητας (δ): Οργάνωση εκδήλωσης για την παρουσίαση της νέας γωνιάς.
3. Μαθησιακοί στόχοι:
  - 3<sup>α</sup>) Παιδί και γλώσσα (γραπτός λόγος)
    - i. Να έρθουν σ' επαφή με το κειμενικό είδος της ατομικής πρόσκλησης και να δημιουργήσουν μια για την εκδήλωση τους.
  - 3<sup>β</sup>) Παιδί και πληροφορική
    - i. Να δημιουργήσουν την πρόσκληση για την εκδήλωση χρησιμοποιώντας το λογισμικό «tax paint».
  - 3<sup>γ</sup>) Παιδί και δημιουργία-έκφραση
    - i. Να διακοσμήσουν την ατομική πρόσκληση με τρόπο που να παραπέμπει στο περιεχόμενο της εκδήλωσης.

4. **Εποπτικά μέσα και υλικά:** προσκλήσεις από διάφορες περιστάσεις (π.χ. προσκλήσεις από παιδικά πάρτι, από γάμους, από βάφτιση κλπ), Η/Υ, χαρτιάΑ4, μαρκαδόροι
5. **Διάρκεια:** 45-50 λεπτά
6. **Μέθοδοι:** συζήτηση, παρατήρηση, ερωταπαντήσεις, ομαδοσυνεργατική.
7. **Περιγραφή πορείας:**

7<sup>α</sup>)Αφόρμηση:

Αφού ολοκληρώθηκε η δημιουργία της νέας γωνιά του αρχαιολογικού μουσείου της τάξης από τα παιδιά η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τα ρώτησε αν τους άρεσε η όλη διαδικασία καθώς και αν θα ήθελαν να την παρουσιάσουν σε κάποιον άλλο. (Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας: Σας άρεσε η καινούργια γωνιά του αρχαιολογικού μουσείου της τάξης; Τι σας αρέσει περισσότερο σ' αυτή; Γιατί; Θα θέλατε να την δει και κάποιος άλλος; Ποιος θα θέλατε να είναι αυτός; Πώς μπορούμε να την παρουσιάσουμε; Τι μπορούμε να κάνουμε; κλπ)

7<sup>β</sup>)Περιγραφή:

Έπειτα από την έκφραση των απόψεων των παιδιών, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τα ρώτησε αν μια εκδήλωση θα ήταν ο κατάλληλος τρόπος για να παρουσιάσουν την καινούργια γωνιά. Επίσης, τους ρώτησε με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να ανακοινώσουν αυτή την εκδήλωση σ' αυτούς που θα έρχονταν να δουν τη γωνιά, υπενθυμίζοντας στα παιδιά εμπειρίες που πιθανώς να έχουν από άλλου είδους εκδηλώσεις. (Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας: Πώς μπορούμε να ανακοινώσουμε στα παιδιά της διπλανής τάξης ότι θα κάνουμε την εκδήλωση για τη γωνιά του μουσείου; Σε άλλου είδους εκδηλώσεις πώς γνωρίζουν οι καλεσμένοι τις λεπτομέρειες της εκδήλωσης; Εμείς πώς θα μπορέσουμε να κοινοποιήσουμε στους γονείς αλλά και στα παιδιά της διπλανής τάξης τις λεπτομέρειες για την εκδήλωση μας; κλπ).

Όταν αποφασίστηκε ο τρόπος με τον οποίο θα γνωστοποιούνταν η εκδήλωση η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρουσίασε στα παιδιά διάφορες προσκλήσεις για να δουν τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένες και τις πληροφορίες που αυτές περιέχουν. Ακόμη διάβασε στα παιδιά το περιεχόμενο τους και με διάφορες ερωτήσεις προσπάθησε να επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στις κύριες πληροφορίες που αυτές μεταφέρουν. (Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας: Τι αναφέρουν οι προσκλήσεις που είδαμε; Είναι ίδιες μεταξύ τους; Ποιες πληροφορίες μεταφέρουν στον αναγνώστη; Είναι όλες αυτές οι πληροφορίες χρήσιμες; Ποια είναι τα κοινά τους στοιχεία και ποια είναι διαφορετικά; Πώς ξέρουν οι καλεσμένοι σε τι εκδήλωση τους προσκαλούν; Πώς ξέρουν οι καλεσμένοι πότε ακριβώς θα γίνει η εκδήλωση και πού θα γίνει; Τι πληροφορίες αναφέρει ακριβώς για το πότε θα γίνει η εκδήλωση; κλπ). Για να βεβαιωθεί η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ότι τα παιδιά εστίαζαν στο σωστό σημείο της πρόσκλησης σε ότι αφορά το είδος της εκδήλωσης, την ώρα, την μέρα και το μέρος διεξαγωγής της, ζήτησε από το παιδί που απαντούσε στην εκάστοτε ερώτηση να δείξει με το δάχτυλο ποιο σημείο της πρόσκλησης εννοούσε και έπειτα με έναν πορτοκαλί μαρκαδόρο να υπογραμμίσει τη λέξη ή τις λέξεις που παρέπεμπαν στο είδος της εκδήλωσης, με έναν κόκκινο την ώρα της εκδήλωσης, με έναν μπλε την μέρα της εκδήλωσης και με έναν πράσινο το μέρος όπου αυτή θα πραγματοποιηθεί, για να ξεχωρίζουν. Πριν το παιδί υπογραμμίσει τα βασικά στοιχεία της πρόσκλησης τα υπόλοιπα παιδιά ανέφεραν αν συμφωνούσαν με την άποψη του παιδιού ενώ κατά τη διάρκεια που το παιδί υπογράμμιζε, τα υπόλοιπα παιδιά ανέφεραν ποια ακριβώς είναι η πληροφορία που υπογράμμισε το παιδί αλλά και από πού το κατάλαβαν. (Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευτικού-ερευνήτριας: Τι υπογράμμισε ο/η συμμαθητής/τρια σας; Ποια πληροφορία είναι αυτή; Από πού το κατάλαβετε; κλπ).

Αφού τα παιδιά απάντησαν στις ερωτήσεις που τους έθετε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, τους ζήτησε να κάνουν μια ανακεφαλαίωση με τα χαρακτηριστικά και τις πληροφορίες που μεταφέρει μια πρόσκληση.

Μόλις τελείωσε και αυτή η διαδικασία προέτρεψε τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες για να δημιουργήσουν τις προσκλήσεις για την εκδήλωση. Μια ομάδα παιδιών δημιούργησε μια πρόσκληση στον Η/Υ, χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα *tax paint*. Έπειτα η μια ομάδα μεταφέρθηκε στην γωνιά του Η/Υ για τη δημιουργία μιας πρόσκλησης και η άλλη μεταφέρθηκε στα τραπέζια για τη δημιουργία των υπόλοιπων προσκλήσεων. Οι δύο ομάδες αρχικά αποφάσισαν τι είδους πληροφορίες θα έβαζαν στις προσκλήσεις τους και έπειτα ξεκίνησαν τις κατασκευές τους. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εξήγησε στα παιδιά της ομάδας που θα εργαστούν στον Η/Υ το πώς λειτουργεί το πρόγραμμα που θα χρησιμοποιήσουν. Υπενθύμισε, επίσης, στα παιδιά ότι για να βοηθηθούν στην καταγραφή των πληροφοριών των προσκλήσεων μπορούν να βοηθηθούν τόσο από τις διάφορες προσκλήσεις που είχαν στη διάθεση τους, για τον τρόπο με τον οποίο θα δομήσουν τις προσκλήσεις τους όσο και από τον πίνακα με τα ονόματα τους, στο ημερολόγιο της τάξης, στην ταμπέλα του σχολείου, στα έντυπα από τα διάφορα μουσεία από τα οποία θα βρουν τα γράμματα που θα χρειαστούν για την καταγραφή των πληροφοριών που είναι απαραίτητο να υπάρχουν στις προσκλήσεις τους σχετικά με την εκδήλωση.

Καθ' όλη τη διάρκεια της δημιουργίας των προσκλήσεων, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια περιφερόταν πάνω από τις ομάδες υπενθυμίζοντας τους ότι έπρεπε να φαίνεται το θέμα της εκδήλωσης, δηλαδή προέτρεπε τα παιδιά να διακοσμήσουν την πρόσκληση τους με τρόπο που να παραπέμπει στο θέμα της εκδήλωσης τους που είναι το μουσείο της τάξης. Έτσι τα παιδιά ζωγράφισαν κάτι στην πρόσκληση τους που να θυμίζει το θέμα της εκδήλωσης που είναι η γωνιά του αρχαιολογικού μουσείου. Μόλις τελείωσαν με τη δημιουργία τους τα παιδιά και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συζήτησαν το πώς θα μπορούσαν να δώσουν τις προσκλήσεις στους καλεσμένους τους. Τα παιδιά παρέδωσαν τα ίδια τις προσκλήσεις στα παιδιά της διπλανής τάξης. Τα παιδιά ανέθεσαν τους ρόλους για την παρουσίαση της γωνιάς και των εκθεμάτων αλλά και τι έπρεπε να πουν για το κάθε έκθεμα.

#### **8. Αξιολόγηση μαθησιακών στόχων:**

Για να αξιολογηθεί το εάν τα παιδιά κατανόησαν τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της ατομικής πρόσκλησης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρησιμοποίησε τις προσκλήσεις που δημιούργησαν τα παιδιά και παρατήρησε αν χρησιμοποίησαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Α) το είδος της εκδήλωσης,
- Β) το μέρος που θα πραγματοποιηθεί η εκδήλωση,
- Γ) την ημέρα διεξαγωγής της εκδήλωσης,
- Δ) την ώρα διεξαγωγής της εκδήλωσης.

Επίσης, μέσα από τις εργασίες που δημιούργησαν τα παιδιά, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αξιολόγησε αν η διακόσμηση που επέλεξαν για τις προσκλήσεις τους φανερώνει και το περιεχόμενο της εκδήλωσης, που είναι η παρουσίαση της γωνιάς του αρχαιολογικού μουσείου της τάξης, αν δηλαδή ζωγράφισαν κάτι που να παραπέμπει σ' ένα μουσείο. Η δραστηριότητα εξελίχθηκε σε πάρα πολύ καλά πλαίσια και τα παιδιά αισθάνθηκαν υπερήφανα για την δουλειά τους κατά την παρουσίαση της νέας τους γωνιάς στα παιδιά της διπλανής τάξης.

Ακόμη και η ίδια η εκδήλωση λειτούργησε ως αξιολόγηση για την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σχετικά με το σύνολο της θεματικής που αναπτύχθηκε, αφού εκεί τα παιδιά θα παρουσίασαν τη νέα γωνιά στους καλεσμένους τους, δηλαδή τη διπλανή τάξη. Μέσα από αυτή την παρουσίαση, αξιολογήθηκε κατά πόσο τα παιδιά κατανόησαν τις νέες πληροφορίες, με τις οποίες ήρθαν σ' επαφή κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της συγκεκριμένης θεματικής, αν δηλαδή ανέφεραν στους καλεσμένους τους τις νέες πληροφορίες που έμαθαν μέσα από την

ενασχόληση τους με τα μουσεία. Τα παιδιά ανέφεραν το σύνολο των πληροφοριών που άκουσαν κατά την ενασχόληση τους με τα μουσεία στα παιδιά της διπλανής τάξης ενώ χρησιμοποίησαν και πολλά από τα χαρακτηριστικά του γλωσσικού είδους της παρουσίασης, όπως τα είδαν και τα εφάρμοσαν σε διάφορες δραστηριότητες της συγκεκριμένης θεματικής προσέγγισης.



## ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΓΝΗΤΟΣΚΟΠΗΜΕΝΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης με τη νηπιαγωγό τάξης.

Σ' αυτό το σημείο παρατίθεται η απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη που έδωσε η νηπιαγωγός της τάξης σχετικά με την ενασχόληση των παιδιών με τις ΤΠΕ πριν από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης. Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης της απομαγνητοφώνησης από τους αναγνώστες της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιούνται τα αρχικά γράμματα Ν για τη νηπιαγωγό της τάξης και Ε για την ερευνήτρια-νηπιαγωγό, η οποία και πραγματοποίησε τη συνέντευξη.

Ε: Τα παιδιά στο υπολογιστή παίζουν; Θέλουν να παίξουν δηλαδή;

Ν: Παίζουν. Θέλουν. Ξεκινήσαμε με το, τα προγράμματα, τα babyredia αυτές οι ενότητες που είναι εξαιρετικά για τα παιδιά και μέσα από αυτά μάθανε και τη χρήση του υπολογιστή.

Ε: Α. Άρα έχουνε δηλαδή κάποια σχέση, ας πούμε, να ανοίγουν, να τον κλείνουν.

Ν: Μπορούν να τον ανοίξουν, να τον κλείσουν, ε τη φωνή να ελέγξουν, ε μπορούν να χειριστούν το ποντίκι, το πληκτρολόγιο. Και πέρα απ' αυτά, έχουμε κάνουμε κι εμείς δραστηριότητες μέσα στην τάξη, να γράφουν το όνομα τους, για οποιοδήποτε θέμα έχουμε, ας πούμε έχουμε για την πεταλούδα, θα γράψουν το όνομα της πεταλούδας μόνα τους. Θα ψάξουν να βρουν τα στοιχεία να γράψουν.

Ε: Ε, ωραία. Εκτός από αυτά τα προγράμματα άλλα προγράμματα χρησιμοποιείτε;

Ν: Τη ζωγραφική έχουν χρησιμοποιήσει, που υπάρχει μέσα στα windows, ε όχι κάτι άλλο δεν έχουμε χρησιμοποιήσει και αυτά τα εκπαιδευτικά.

Ε: Ναι. Ε, το διαδίκτυο;

Ν: Το διαδίκτυο έχουμε μάθει στα παιδιά ότι μπορούν να ψάξουν στο δίκτυο οτιδήποτε θέλουνε και τα χουμε βάλει σ' αυτή τη διαδικασία. Μάλιστα μερικά παιδιά ξέρουν τι είναι το google, μου έλεγαν μπες κυρία στο google να ψάξεις να βρεις αυτό. Ε, έχουμε ψάξει πολλές φορές με τα παιδιά τα θέματα μας.

Ε: Ωραία. Ωραία, ωραία. Από 'κει και πέρα, ε γενικώς, ας πούμε βίντεο χρησιμοποιείτε μες στην τάξη; Για δραστηριότητες;

Ν: Βίντεο όχι, δεν έχω χρησιμοποιήσει ως τώρα. Όχι.

Ε: Δεν έχετε χρησιμοποιήσει. Αλλά γενικά.

Ν: Φωτογραφική μηχανή χρησιμοποιούμε ε και τον υπολογιστή από άποψη τεχνολογίας.

Ε: Ωραία. Ε, κάποια βίντεο, dvd δείχνετε στα παιδιά;

Ν: Dvd επίσης, ναι. Dvd ε ειδικά στην απογευματινή βάρδια ε που τα παιδιά μπορεί να χαλαρώνουνε, τους βάζουμε εκπαιδευτικά dvd. Κι έπειτα, παραμύθια, κάτι εκπαιδευτικό. Φροντίζουμε πάντα να είναι κάτι ανάλογο με το θέμα που δουλεύουμε.

Ε: Ωραία.

Ν: Βλέπουν. Όχι πολύ συχνά αλλά μια δυο φορές τη βδομάδα ίσως δούμε κάτι.

Ε: Ε, όταν βλέπουν βίντεο το βλέπουν όλο και μετά το συζητάτε ή το διακόπτετε για να;

N: Όταν είναι παραμύθι κάποιο παραμύθι αφήνω να το δούνε όλο και μετά το συζητάμε. Όταν είναι κάτι εκπαιδευτικό ε σταματάω σε καίρια σημεία όταν μπορώ και ρωτάω τα παιδιά τι καταλάβανε απ' αυτό και σχολιάζουνε και για.

E: Τι βλε. E, Πώς το βλέπετε; Θυμούνται μετά αυτά που είδαν στο βίντεο;

N: Ναι, ναι.

E: Τα θυμούνται δηλαδή καλύτερα;

N: Ναι. Τους αποτυπώνονται πολύ καλά. Η εικόνα λειτουργεί πάντα πολύ θετικά. Και τους αρέσει και πάρα πολύ.

E: Δηλαδή τους αρέσει να ασχοληθούν μ' ένα dvd, να το συζητήσουνε, να το.

N: Ναι, ναι. Να το παρακολουθήσουν, να το συζητήσουν, έχουν έτσι έντονες αντιδράσεις όταν βλέπουνε dvd. Μπορεί να παίξουνε μετά από μόνα τους αυτό που είδαν στο dvd, κάποια αναπαράσταση να κάνουνε.

E: Μμ. Ωραία. Εντάξει ευχαριστώ πάρα πολύ.

### Απομαγνητοφωνήσεις από τις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

#### Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>: «Προετοιμασία για την επίσκεψη»

N: Τι μπορεί να είναι αυτά; (δείχνοντας στα παιδιά τα εκπαιδευτικά έντυπα και τις φωτογραφίες από τα μουσεία)

Καλ: Βιβλία.

N: Και τι δείχνουν;

P: Αγάλματα, αγγεία.

B: Κυρία, τι είναι αυτό; (δείχνοντας την κάτοψη από τον χάρτη του Αθανασάκειου αρχαιολογικού μουσείου, ο οποίος υπάρχει στο εκπαιδευτικό του έντυπο)

N: A, τι λέτε να είναι αυτό;

Καλ: Σχήμα.

N: Και τι μπορεί να δείχνει;

P: Χάρτης.

N: Από πού;

P: Από το μουσείο.

N: A. Και τι είναι ένα μουσείο; Ξέρετε;

Καλ: Ένα μέρος με αγάλματα και αγγεία.

N: Μόνο αγάλματα και αγγεία έχει ένα μουσείο;

P: Και πράγματα από τους πρώτους ανθρώπους.

N: Και γιατί λέτε ότι υπάρχουν τα μουσεία σήμερα;

Μπ: Για να ξέρουμε τι έκαναν οι πρώτοι άνθρωποι.

Ν: Μόνο τι έκαναν;

Β: Πώς ζούσαν.

Ν: Θέλετε να δούμε τι είναι ένα μουσείο;

Όλοι: Ναι.

Ν: Πώς μπορούμε να μάθουμε για τα μουσεία;

Ρ: Από βιβλία.

Ν: Από βιβλία, ναι. Και από πού αλλού;

Καλ: Από τον υπολογιστή.

Ν: Από τον υπολογιστή ακριβώς. Από το διαδίκτυο.

**Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>: «Τα παιδιά γνωρίζουν το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό μουσείο του Βόλου».**

Ν: Τι νομίζετε ότι θα δούμε στο μουσείο;

Ρ: Αγάλματα, αγγεία.

Ν: Τι άλλο;

Ρ: Πράγματα από τους πρώτους ανθρώπους.

Ν: Για πείτε μου τι είναι αυτά που φαίνονται στις φωτογραφίες; (δείχνοντας στα παιδιά φωτογραφίες από τα εκθέματα του μουσείου).

Καλ: Αγαλματάκια(δείχνοντας τα ειδώλια).

Ν: Και τι σχήμα έχουν αυτά τα αγαλματάκια;

Καλ: Ανθρώπους.

Ν: Πολύ ωραία. Άλλο; Τι δείχνουν οι φωτογραφίες σας;

Ρ: Κοσμήματα.

Μπ: Μεγάλες πέτρες. (δείχνοντας μια φωτογραφία με επιτύμβιες στήλες)

Ραφ: Τσεκούρια.

Κλ: Αγγεία.

Ν: Πολύ ωραία. Αυτό εδώ τι μπορεί να είναι; (δείχνοντας μια φωτογραφία που απεικονίζει μια λεζάντα)

Καλ: Έχει γράμματα.

Ν: Ναι. Και τι μπορεί να λέει;

Ρ: Τι είναι το κάθε πράγμα.

Ν: Να σας διαβάσω μερικές;

Όλοι: Ναι.

N: (αφού διαβάσει μερικές λεζάντες) Τι λένε ακριβώς;

B: Λέει ότι είναι αγαματάκια και δείχνουν ανθρώπους. (αναφερόμενη στη λεζάντα για τα ειδώλια)

N: Μόνο αυτό;

P: Και έπαιζαν μ' αυτά.

N: Άρα αυτό, που λέγετε λεζάντα, αναφέρει τι είναι αυτό που βλέπουμε και τι έκαναν οι άνθρωποι τότε μ' αυτό. Τι άλλο λέει;

B: Πότε έγινε.

N: Ακριβώς, αναφέρει πότε φτιάχτηκαν. Που βρίσκεται η κάθε λεζάντα;

P: Κάτω από τα πράγματα.

N: Και για ποια πράγματα μιλάει;

P: Γι' αυτά. (εννοώντας τα εκθέματα κάτω από τα οποία βρίσκεται η κάθε λεζάντα)

N: Η κάθε λεζάντα λέει πολλά πράγματα;

Καλ: Όχι, είναι λίγα.

N: Άρα μια λεζάντα αναφέρεται στο αντικείμενο κάτω από το οποίο βρίσκεται, λέει λίγα πράγματα και μας εξηγεί τι είναι το κάθε αντικείμενο, πώς το χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι και πότε φτιάχτηκε το κάθε αντικείμενο. Ε;

P: Ναι.

**Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>: «Τα παιδιά μαθαίνουν για τα ειδώλια μέσα από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό μουσείο».**

(Ξεκινάει το βίντεο)

B: Κυρία είσαι εσύ.

N: Τι λέτε να γράφει η ταμπέλα;

Καλ: Μουσείο.

N: Μόνο αυτό;

I: Αθανασάκειο μουσείο.

N: Αθανασάκειο μουσείο. Αυτό είναι δηλαδή το όνομα του μουσείου, ε;

Όλοι: Ναι.

N: Πιο πάνω έχει κάτι αριθμούς. Τους βλέπετε;

P: Όχι καλά.

N: Θέλετε να σας τους διαβάσω; Οι αριθμοί είναι το 1, το 9, το 0 και το 9. Τι λέτε να σημαίνει και το έγγραψαν στην ταμπέλα;

Καλ: Το τηλέφωνο τους.

Ν: Το τηλέφωνο τους. Να το πούμε αλλιώς; Όλο μαζί είναι το 1909.

Β: Πότε φτιάχτηκε.

Ν: Πότε φτιάχτηκε, ποιο;

Καλ: Το μουσείο.

Ν: Ακριβώς. Πότε χτίστηκε το μουσείο. Και γιατί νομίζετε ότι το μουσείο λέγεται Αθανασάκειο;

Καλ: Έτσι λένε αυτόν που το έφτιαξε.

Ν: Ναι. Αθανασάκη έλεγαν ότι αυτόν που το έφτιαξε αλλά αυτόν που έδωσε το κτήριο στην πόλη του Βόλου, για να γίνει μουσείο.

(Καθώς συνεχίζει το βίντεο, φτάνουμε στο σημείο όπου υπάρχει ο χάρτης)

Ν: Τι είναι αυτό;

Ρ: Ένας χάρτης.

Ν: Ένας χάρτης, ακριβώς. Και τι δείχνει;

Καλ: Το μουσείο. Πού είμαστε και πού βγαίνουμε.

Ν: Ακριβώς. Δείχνει πώς είναι φτιαγμένο το μουσείο. Κάτι άλλο;

Ρ: Δείχνει και πράγματα από το μουσείο.

Ν: Ναι. Δείχνει διάφορα αντικείμενα που υπάρχουν μέσα στο μουσείο.

(Προχωράει το βίντεο και φτάνουμε στην αίθουσα με τα ειδώλια)

Ν: Τι είναι αυτά;

Β: Αγαλματάκια.

Ν: Αγαλματάκια. Για να δούμε τι λέει μετά.

(Κοντινό πλάνο σε μία λεζάντα)

Καλ: Κυρία, μια λεζάντα.

Ν: Ναι. Πού λέτε να αναφέρεται;

Ρ: Στα ειδώλια.

Ν: Σας άρεσε το βίντεο;

Όλοι: Ναι.

Ν: Τι είδαμε στο βίντεο;

Ι: Τα ειδώλια.

Ν: Και τι ήταν τα ειδώλια;

Καλ: Αγαλματάκια από ανθρώπους.

N: Πολύ ωραία. Από τι ήταν φτιαγμένα;

P: Από πηλό.

N: Πολύ ωραία. Και πώς δείχνουν τους ανθρώπους;

P: Όρθιους και καθιστούς.

Καλ: Και οι γυναίκες ήταν πιο χοντρές από τους άντρες.

Μπ: Δείχνουν και μωράκια.

N: Τέλεια. Και τι έκαναν οι άνθρωποι με τα ειδώλια;

B: Ήταν τα παιχνίδια τους.

P: Και τα είχαν και για στολίδια.

N: Πολύ ωραία. Πώς μιλούσε η κυρία στο βίντεο;

B: Σιγά-σιγά, για να μην τη μαλώσουν.

P: Και για να μην ενοχλεί τους άλλους.

I: Κουνάει και τα χέρια της. Δείχνει τα πράγματα.

N: Τι λέει η κυρία;

Καλ: Για τα ειδώλια.

N: Από πού λέτε να τα ξέρει αυτά που λέει;

P: Από βιβλία.

I: Και από τις λεζάντες.

N: Ακριβώς από τις λεζάντες.

**Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>: «Επίσκεψη στο Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο».**

(Άφιξη στο προαύλιο του μουσείου)

N: Κοιτάξτε, παιδιά, την αυλή του μουσείου.

B: Έχει πολλά δέντρα.

Καλ: Είναι όπως το dvd που είδαμε.

N: Ναι.

P: Η ταμπέλα. (δείχνοντας προς την επιγραφή του μουσείου)

N: Τι, είπαμε, ότι λέει η επιγραφή;

Καλ: Αθανασάκειο μουσείο.

N: Και, για θυμηθείτε, γιατί το λένε Αθανασάκειο;

Καλ: Γιατί έτσι λένε αυτόν που το έδωσε.

N: Ακριβώς. Αθανασάκη έλεγαν αυτόν που έδωσε το κτήριο στην πόλη του Βόλου, για να γίνει μουσείο.

(Είσοδος της τάξης στο μουσείο)

Mπ: Κυρία, ο χάρτης.

N: Ναι. Ο χάρτης του μουσείου.

Δραστηριότητα 5<sup>η</sup>: «Τα παιδιά παρουσιάζουν τα κοσμήματα και τα εργαλεία της νεολιθικής εποχής»

N: Θέλετε να δείξουμε και σε κάποιον άλλο, όλα αυτά που είδαμε στο μουσείο;

Όλοι: Ναι.

N: Πώς μπορούμε να το κάνουμε αυτό;

P: Να τους πούμε να έρθουν στο μουσείο.

N: Ναι, αλλά εμείς πώς μπορούμε να τους δείξουμε τι μάθαμε από το μουσείο;

P: Να τους τα πούμε.

N: Και πώς μπορούμε να τους τα πούμε;

Καλ: Να τους πούμε να έρθουν στο σχολείο και να τους τα πούμε.

N: Πολύ Ωραία. Και αν δε μπορούν να έρθουν; Πώς μπορούμε να τους πούμε τι είδαμε στο μουσείο;

P: Να τα παρουσιάσουμε.

N: Πώς;

Καλ: Όπως έκανες εσύ.

N: Α. Πολύ ωραία. Και θα κάνουμε το δικό μας Βίντεο;

B: Dvd θα κάνουμε.

N: Ναι. Το δικό μας dvd. Και τι θα χρειαστούμε;

Καλ: Την κάμερα.

N: Πολύ ωραία. Λέτε να χρειαστούμε και φωτογραφίες;

P: Ναι. Και dvd και φωτογραφίες για να φαίνονται καλά τα πράγματα.

N: Πάρα πολύ ωραία. Τι θα παρουσιάσουμε;

Καλ: Τους πρώτους ανθρώπους. Την εποχή που μας είπε η κυρία Αιμιλία.

N: Πώς την είπαμε αυτή την εποχή; Θυμάστε;

P: Όχι.

N: Νεολιθική εποχή τη λένε. Τι είδαμε περισσότερο από όλα τα αντικείμενα;

P: Τη ζωή τους. Τα εργαλεία τους.

N: Τα εργαλεία που χρησιμοποιούσαν. Και τι άλλο;

Kλ: Τα κοσμήματα.

N: Τα εργαλεία και τα κοσμήματα. Αυτά να παρουσιάσουμε;

Όλοι: Ναι.

N: Και τι θα πούμε στην παρουσίαση μας;

P: Από τι τα έφτιαχναν, τι έκαναν μ' αυτά.

N: Πολύ ωραία. Άλλο;

Ραφ: Πότε τα έφτιαξαν.

N: Πάρα πολύ ωραία. Και πώς θα κάνουμε την παρουσίαση μας;

I: Όπως εσύ.

N: Δηλαδή, πώς;

P: Θα μιλάμε σιγά-σιγά.

Καλ: Θα δείχνουμε τα πράγματα.

N: Πολύ ωραία. Και τι θα πρέπει να φωτογραφήσουμε;

I: Αυτά που θα παρουσιάσουμε.

N: Δηλαδή;

B: Τα κοσμήματα και εργαλεία.

**Δραστηριότητα 6<sup>η</sup>: «Δημιουργώντας επιγραφές για τα εκθέματα της γωνιάς του αρχαιολογικού μουσείου της τάξης».**

N: Είναι πολύ ωραία τα εκθέματα μας. μήπως πρέπει να κάνουμε και κάτι άλλο; Θυμηθείτε, τι είδαμε στο μουσείο;

Καλ: Λεζάντες.

N: Λεζάντες. Πολύ ωραία. Και τι θα λέμε στις λεζάντες μας;

B: Τι είναι αυτά που φτιάξαμε.

N: Ωραία. Και τι άλλο;

P: Με τι τα φτιάξαμε, τι έκαναν μ' αυτά οι άνθρωποι.

N: Τέλεια. Θα είναι μεγάλες οι λεζάντες μας;

Δ: Όχι. Θα λέμε λίγα.

N: Πολύ ωραία. Θα λέμε λίγα πράγματα. Και πού θα τις βάλουμε;

P: Κάτω από τα εκθέματα.

N: Πάρα πολύ ωραία.



(Αφού τελειώσει η διαδικασία της δημιουργίας των λεζάντων)

N: Θέλετε να βάλουμε και τις φωτογραφίες που βγάλαμε στο μουσείο;

P: Ναι. Για να δείχνουμε και τα πράγματα από το μουσείο.

N: Τι φωτογραφίες να βάλουμε;

Καλ: Από ειδώλια, εργαλεία.

B: Και από εργαλεία.

N: Τέλεια.

**Δραστηριότητα 7η: «Ο χάρτης για τη γωνιά του μουσείου».**

N: Σας άρεσε η καινούργια γωνιά;

Όλοι: Ναι.

N: Για δείτε. Τα έχουμε όλα ή μας λείπει και κάτι άλλο;

Καλ: Όλα.

N: Για θυμηθείτε λίγο το μουσείο που πήγαμε. Υπήρχε κάτι εκεί που εμείς δεν το έχουμε;

Μπ: Χάρτης.

N: Ακριβώς. Ο χάρτης. Για να δούμε το χάρτη του μουσείου. Εμείς πώς μπορούμε να κάνουμε τον χάρτη μας;

Καλ: Να πάρουμε αυτόν.

N: Να πάρουμε αυτόν; Η γωνιά μας είναι ίδια με το μουσείο που πήγαμε;

P: Όχι. Να φτιάξουμε έναν δικό μας.

N: Και πώς μπορούμε να κάνουμε έναν δικό μας χάρτη;

I: Όπως αυτόν (δείχνοντας τη φωτογραφία από το χάρτη του μουσείου).

N: Για να δούμε τι δείχνει ο χάρτης. (δείχνοντας στο επάνω μέρος του χάρτη) Τι λέτε να δείχνει εδώ;

P: Πράγματα από το μουσείο.

N: Εκθέματα από το μουσείο. Κι εδώ; (δείχνοντας την κάτοψη) Τι λέτε να είναι αυτά τα κουτάκια;

Καλ: Τα δωμάτια του μουσείου.

N: Οι αίθουσες του μουσείου. Πολύ ωραία. Και γιατί λέτε να είναι κάποια κουτάκια χρωματισμένα;

P: Σ' αυτές τις αίθουσες είναι τα πράγματα.

N: Ποια πράγματα;

P: Αυτά από πάνω.

N: Τέλεια. Και οι αριθμοί γιατί υπάρχουν στα κουτάκια;

Δ: Για να τα ξεχωρίζουμε.

N: Πολύ ωραία. Και αυτά τα γράμματα εδώ κάτω τι νομίζετε ότι λένε;

I: Πού είναι η κάθε αίθουσα;

N: Λέτε; Για να δούμε. Αυτά τα γράμματα είναι ένα κείμενο και ονομάζεται υπόμνημα. Θέλετε να το διαβάσουμε;

(Αφού διαβάσει η νηπιαγωγός το υπόμνημα)

N: Τι λέει ακριβώς το υπόμνημα που διαβάσαμε;

Ραφ: Τι πράγματα υπάρχουν.

N: Πού;

Ραφ: Στην κάθε αίθουσα.

N: Και ο αριθμός πού υπάρχει μπροστά; Τι σημαίνει;

P: Ποια αίθουσα είναι.

N: Πάρα πολύ ωραία. Εμείς πώς μπορούμε να κάνουμε τον χάρτη για τη γωνιά μας;

I: Σαν κι αυτόν.

N: Δηλαδή τι θα βάλουμε;

P: Τα πράγματα, τον χάρτη και.

N: Και τι άλλο;

Μπ: Και τι έχει το κάθε δωμάτιο.

**Δραστηριότητα 8<sup>η</sup>: «Οργάνωση για την παρουσίαση της γωνιάς του αρχαιολογικού μουσείου της τάξης»**

N: Πώς θα μπορούσαμε να δείξουμε σε κάποιους άλλους την καινούργια γωνιά;

P: Να τους καλέσουμε να τη δουν.

N: Πολύ ωραία. Και πώς λέμε σε κάποιον ότι θέλουμε να έρθει σε μια εκδήλωση, όπως ένα πάρτι για τα γενέθλια μας;

Καλ: Τον καλούμε.

N: Πώς;

Καλ: Τον παίρνει η μαμά τηλέφωνο.

P: Όχι, του δίνουμε πρόσκληση.

(Αφού δείξει η νηπιαγωγός μερικές φωτογραφίες στα παιδιά και αφού τις διαβάσει)

N: Τι αναφέρουν οι προσκλήσεις;

P: Την ώρα.

N: Την ώρα. Και πού είναι η ώρα;

P: Εδώ (δείχνει και μετά υπογραμμίζει)

N: Ωραία. Τι άλλο;

Καλ: Τη μέρα.

N: Πού είναι η μέρα Καλλίστη;

Καλ: Εδώ (δείχνει και υπογραμμίζει)

N: Άλλο.

Μπ: Πού θα γίνει. Εδώ (δείχνει και υπογραμμίζει)

N: Άλλο;

B: Τίποτα.

N: Και πώς ξέρουμε σε τι εκδήλωση είμαστε καλεσμένοι;

Ραφ: Λέει ότι είναι πάρτι.

N: Πού;

Ραφ: Εδώ (δείχνει και υπογραμμίζει)

N: Τέλεια. Επομένως, τι πληροφορίες πρέπει να βάλουμε στην δική μας πρόσκληση;

P: Την ώρα, τη μέρα.

Μπ: Το μέρος.

Καλ: Και τι εκδήλωση είναι.

N: Πολύ ωραία. Ποιον λέτε να προσκαλέσουμε για να του δείξουμε την καινούρια μας γωνιά;

Μπ: Τη μαμά και τον μπαμπά.

N: Πολύ ωραία, αλλά η μαμά και ο μπαμπάς έρχονται να σας πάρουν το απόγευμα που εμείς δεν είμαστε εδώ. Για σκεφτείτε ποιον άλλον μπορούμε να προσκαλέσουμε;

Καλ: Τη Μαριλίτα από δίπλα.

N: Πολύ καλή ιδέα. Αλλά μόνο στη Μαριλίτα θα πούμε να έρθει;

I: Όχι σε όλα τα παιδιά.

N: Ακριβώς. Σε όλα τα παιδιά της διπλανής τάξης.

**Η ΑΙΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΔΕΙΑ ΤΗΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ  
ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΣΗΣ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ.**

Βόλος, .....

ΠΡΟΣ: ΙΓ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών

Αρχαιοτήτων Βόλου

Αθανασάκη 1

38001 Βόλος

Στο πλαίσιο των σπουδών μας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και για τις ανάγκες της εκπόνησης της Πτυχιακής μας εργασίας υπό την εποπτεία της Αναπληρώτριας Καθηγήτριας κας Μαρίας Παπαδοπούλου, θα επιθυμούσαμε να συνοδεύσουμε, στις 6 Απριλίου 2012, στο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου ένα τμήμα του 20<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου Βόλου, αποτελούμενο από 16 παιδιά, και να εφαρμόσουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σχεδιασμένο από εμάς, διάρκειας 1,5 ώρας περίπου, στις Αίθουσες του Νεολιθικού Πολιτισμού και της Συλλογής Άγγ. Μπάστη.

Καθώς η εργασία μας εξετάζει το θέμα των πολυγραμματισμών και των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, θα επιθυμούσαμε να επιτρέψετε αφενός να βιντεοσκοπήσουν και να φωτογραφίσουν τα παιδιά γενικές απόψεις της Έκθεσης κι αφετέρου να καλύψουμε φωτογραφικά και με βίντεο τις δράσεις των παιδιών, καθώς αυτές οι δραστηριότητες εμπίπτουν στον ερευνητικό μας σχεδιασμό. Τέλος, προκειμένου να προετοιμάσουμε την επίσκεψη των παιδιών στο Μουσείο, θα παρακαλούσαμε να μας επιτρέψετε να το επισκεφθούμε πριν το Σχολείο και να ετοιμάσουμε ένα μικρό βίντεο με γενικές απόψεις των χώρων και πιο συγκεκριμένα της αίθουσας με τη συλλογή το Άγγελου Μπάστη, προκειμένου να εξοικειωθούν τα παιδιά με αυτόν.

**ΑΙΤΗΣΗ των**

Αλεξάνδρα Δήμου,

Φοιτήτριας του Π.Τ.Π.Ε. του Παν/μίου Θεσσαλίας,

Αγ. Νικολάου 107

Τηλ.: 6970215547

Και

Με τιμή,

Οι αιτούσες

Ευαγγελία Παναγιωτοπούλου,

Φοιτήτριας του Π.Τ.Π.Ε. του Παν/μίου Θεσσαλίας,

Μυρμιδόνων 3

Μικροθήβες Αλμυρού

Τηλ.: 6979594802

Αλεξάνδρα Δήμου

και

Ευαγγελία Παναγιωτοπούλου

**ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΕ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

*Δραστηριότητα: «Τα ήθη και έθιμα του γάμου στην αρχαιότητα»*



[http://theofilos-dimotikosxoleioportarias.blogspot.gr/p/blog-page\\_31.html](http://theofilos-dimotikosxoleioportarias.blogspot.gr/p/blog-page_31.html)



<http://toliasphotographer.com.gr/fotografia-gamou/fotografies-gamou05/index.html>

**Δραστηριότητα: «Προετοιμασία για την επίσκεψη»**



<http://www.magnesia-tourism.gr/%CE%91%CF%86%CE%B9%CE%B5%CF%81%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/%CE%9B%CE%B1%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%9A%CE%AD%CE%BD%CF%84%CF%81%CE%BF%CE%9A%CE%AF%CF%84%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%9C%CE%B1%CE%BA%CF%81%CE%AE.aspx>



<http://www.diki.gr/museum/EL/city/chronos.asp?year=1909>



<http://www.magnesia-tourism.gr/%CE%91%CF%86%CE%B9%CE%B5%CF%81%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/tabid/91/articleType/ArticleView/articleId/137/language/de-DE/--.aspx>



[http://theofilos-dimotikosxoleiopotarias.blogspot.gr/p/blog-page\\_31.html](http://theofilos-dimotikosxoleiopotarias.blogspot.gr/p/blog-page_31.html)



<http://www1.rizospastis.gr/columnPage.do?publDate=3/8/2008&columnId=16>



<http://amosrestaurant.wordpress.com/2011/11/page/3/>





<http://amosrestaurant.wordpress.com/2011/11/page/3/>



<http://www2.uth.gr/main/welcome/community/communityF.html>



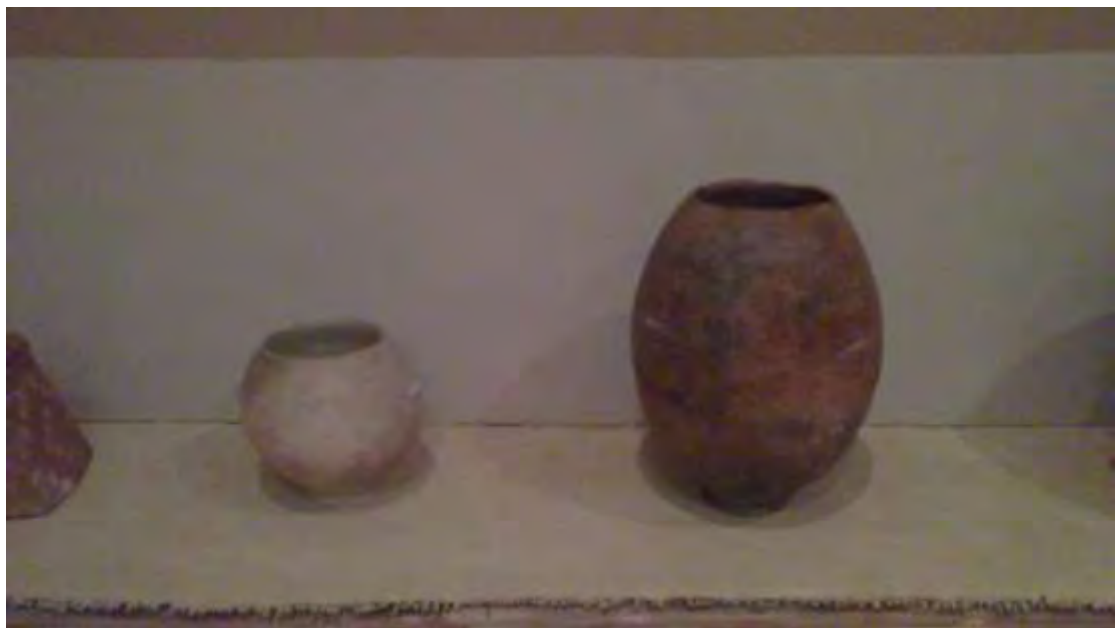
Φωτογραφία με εκθέματα ειδωλίων από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου.



Η λεζάντα από τα εκθέματα των ειδωλίων του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου.



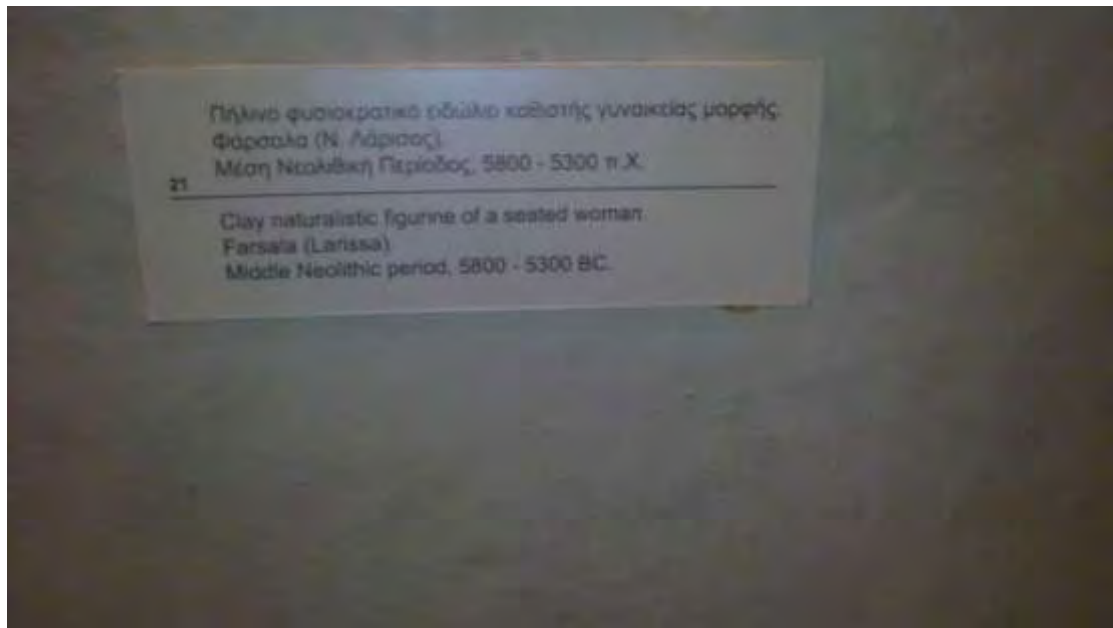
Πήλινα αγγεία της Νεολιθικής Εποχής από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου.



Πήλινα αγγεία της Νεολιθικής Εποχής από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου.



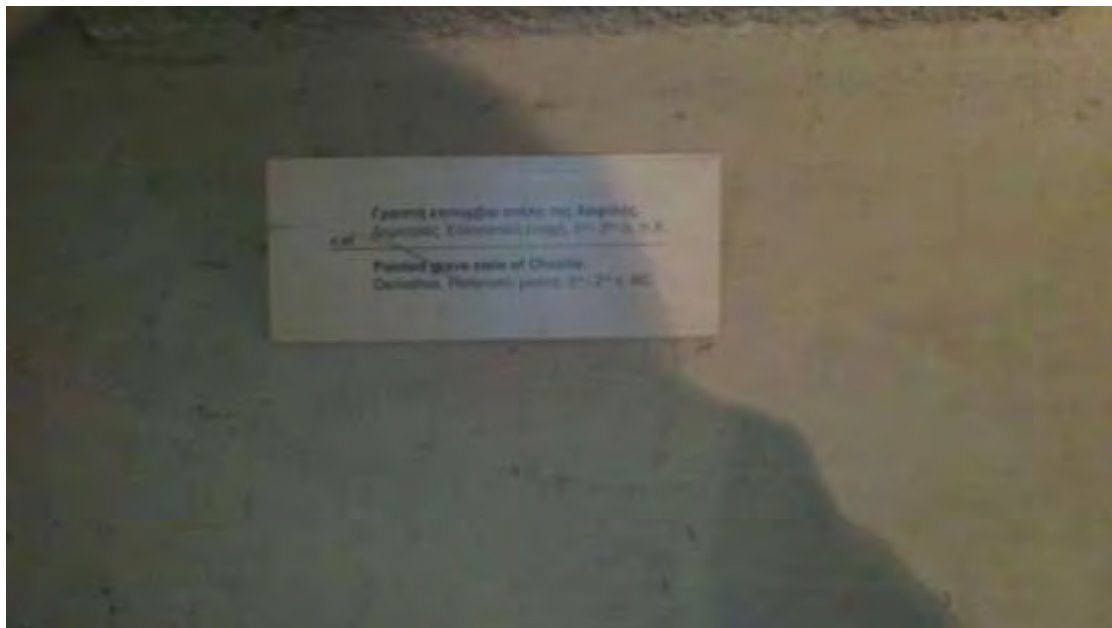
Πήλινο αγγείο καθιστής γυναικείας μορφής από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου



Η λεζάντα του προηγούμενου ειδωλίου από το Αθασασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου.



Επιτύμβιες στήλες από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου



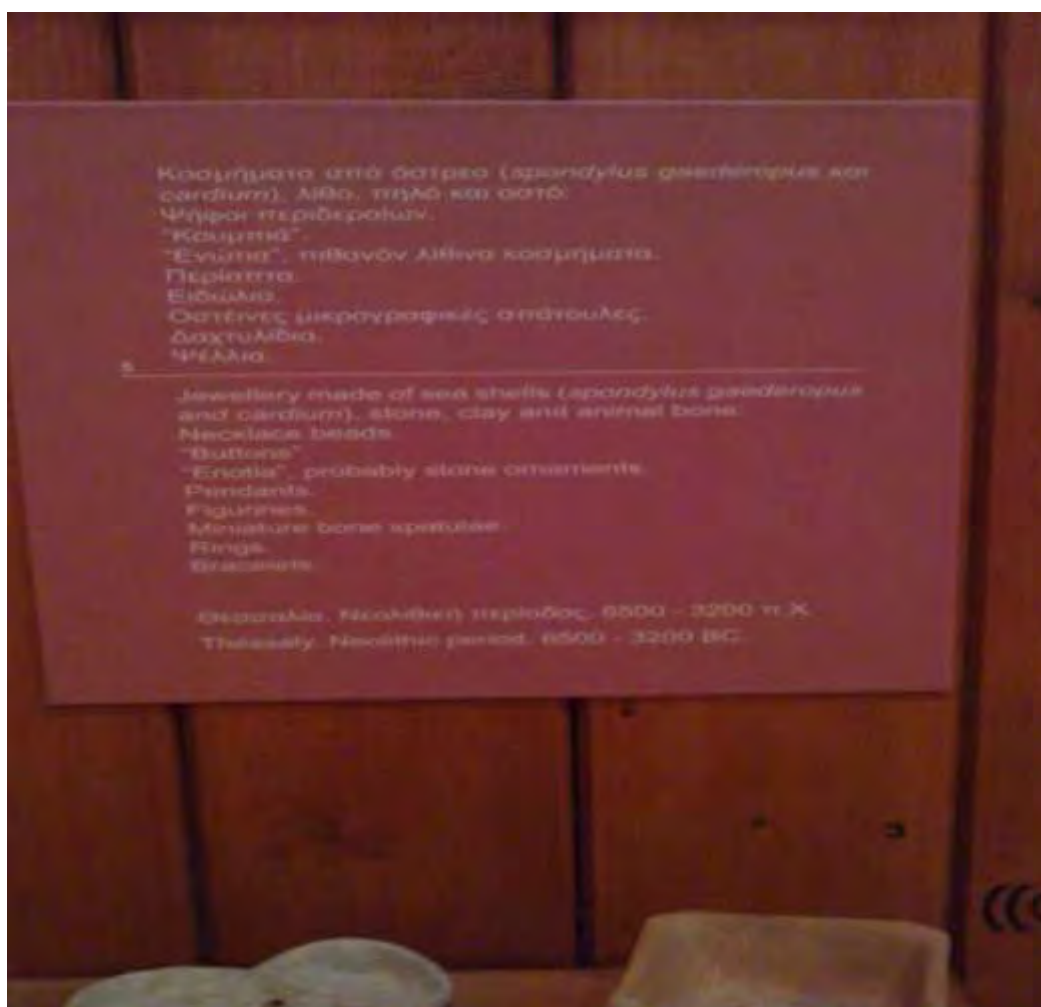
Η επιγραφή του παραπάνω εκθέματος από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου



Ειδώλια από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου.



Κουμπιά της Νεολιθικής Εποχής από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου.



Η λεζάντα από τον πίνακα των κοσμημάτων της Νεολιθικής Εποχής από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου



Δραστηριότητα: «Τα κοσμήματα και τα εργαλεία τη νεολιθική εποχή στην υπόλοιπη Ελλάδα»



Ο πίνακας των κοσμημάτων της νεολιθικής εποχής, όπως τον αποτύπωσαν τα παιδιά κατά την επίσκεψή τους στο Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου.



Εργαλεία της Νεολιθικής Εποχής όπως τα φωτογράφησαν τα παιδιά κατά την επίσκεψή τους στο Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου.

**Δραστηριότητα: «Άλλα είδη μουσείων»**



<http://www.mycitynet.gr/web/article.php?id=259&cat=1000&subcat=1005&subsubcat=>



<http://blogs.sch.gr/anglikis/2010/11/12/%CE%B5%CE%BD%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CE%B2%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%85/>



[http://fatsimaremag.blogspot.gr/2010/03/blog-post\\_6796.html](http://fatsimaremag.blogspot.gr/2010/03/blog-post_6796.html)



<http://www.ose.gr/el/%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%A3%CE%B9%CE%B4%CE%B7%CF%81%CE%BF%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AC%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%A3%CE%B9%CE%B4%CE%B7%CF%81%CE%BF%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CE%92%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%85.aspx>



[http://www.hotelsline.gr/root/newhotel/mx/m\\_Magnisia\\_Volos2.asp](http://www.hotelsline.gr/root/newhotel/mx/m_Magnisia_Volos2.asp)



<http://hellas.teipir.gr/Thesis/Magnisia/archives/grmagnis/culture/cult31.html>



<http://news.pathfinder.gr/photoscope/culture/news/10970.html>



<http://www.magnesia-tourism.gr/%CE%91%CF%86%CE%B9%CE%B5%CF%81%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/%CE%9B%CE%B1%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%9A%CE%AD%CE%BD%CF%84%CF%81%CE%BF%CE%9A%CE%AF%CF%84%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%9C%CE%B1%CE%BA%CF%81%CE%AE.aspx>



<http://blogs.sch.gr/anglikis/2010/11/12/%CE%B5%CE%BD%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CE%B2%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%85/>

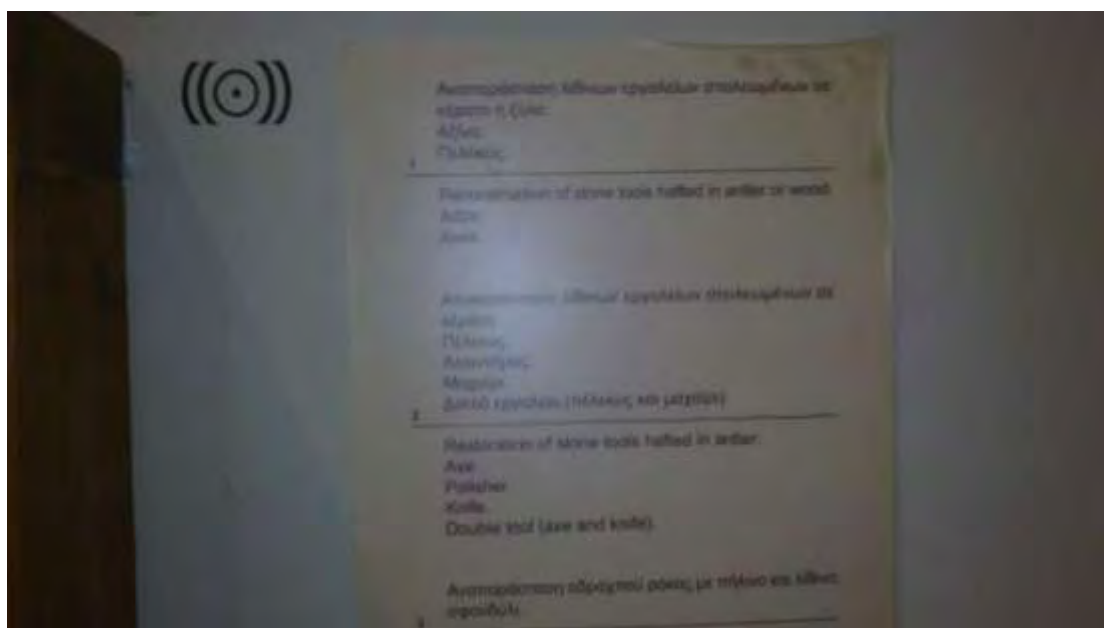


<http://www.magnesia-tourism.gr/%CE%91%CF%86%CE%B9%CE%B5%CF%81%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/%CE%9B%CE%B1%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%9A%CE%AD%CE%BD%CF%84%CF%81%CE%BF%CE%9A%CE%AF%CF%84%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%9C%CE%B1%CE%BA%CF%81%CE%AE/tabid/383/language/en-US/Default.aspx>

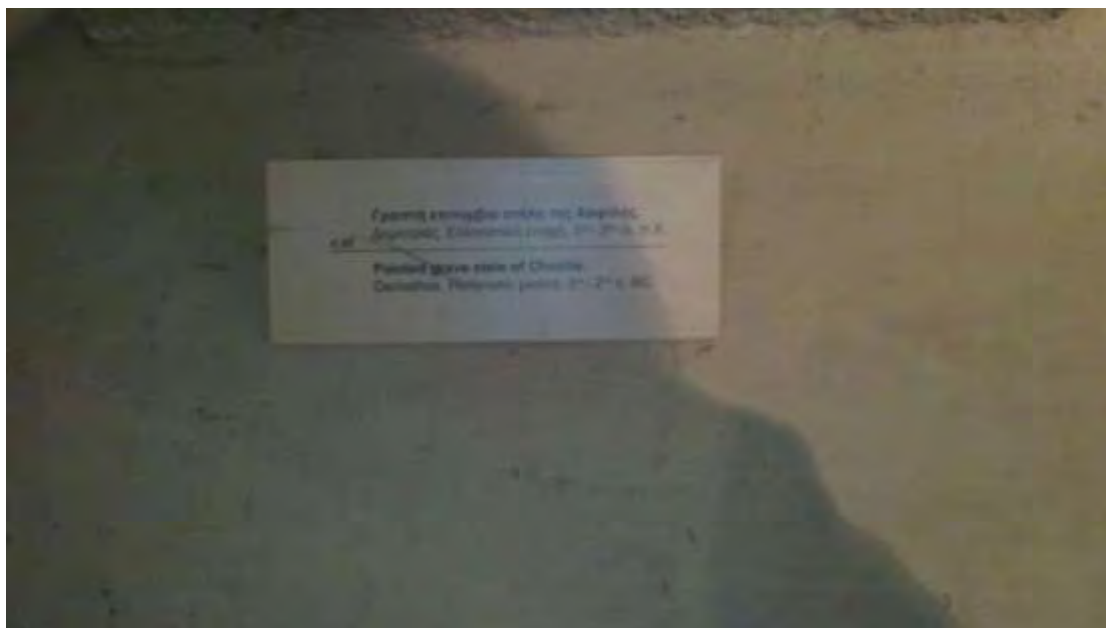
Δραστηριότητα: «Δημιουργώντας επιγραφές για τα εκθέματα της γωνιάς του μουσείου της τάξης»



Λεζάντα πήλινων ειδωλίων Νεολιθικής Εποχής από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου



Λεζάντα λίθινων εργαλείων Νεολιθικής Εποχής από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου



Λεζάντα επιτύμβιας στήλης από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου



Λεζάντα πίνακα εργαλείων της Νεολιθικής Εποχής από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου

Δραστηριότητα: «Ο χάρτης για τη γωνιά του μουσείου»



Ο χάρτης από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου



Εικόνα από τον χάρτη του Νομαρχιακού Γενικού Νοσοκομείου Βόλου, «Αχιλοπούλειο»



Δραστηριότητα: «Οργάνωση εκδήλωσης για τη νέα γωνιά»



Πρόσκληση από παιδικό πάρτι, στην οποία τα παιδιά σημείωσαν τις βασικές πληροφορίες που μεταφέρει το κειμενικό είδος της ατομικής πρόσκλησης

## ΥΛΙΚΟ ΠΟΥ ΠΑΡΗΓΑΓΑΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Δραστηριότητα: «*Τα παιδιά γνωρίζουν το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο του Βόλου*»



Το κολλάζ με τα εκθέματα του μουσείου που δημιούργησαν τα παιδιά

Δραστηριότητα: «*Επίσκεψη στο μουσείο*»



Τα παιδιά δημιουργούν με πηλό τα δικά τους εκθέματα στον χώρο του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου



Τα παιδιά δημιουργούν με πηλό τα δικά τους εκθέματα στον χώρο του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου

**Δραστηριότητα: «Τα παιδιά παρουσιάζουν το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο»**



Το νήπιο που παρουσιάζει τον πίνακα με τα εργαλεία της Νεολιθικής Εποχής του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου



Το νήπιο που παρουσιάζει τον πίνακα με τα κοσμήματα της Νεολιθικής Εποχής του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου



Τα κοσμήματα της Νεολιθικής Εποχής, όπως τα φωτογράφησαν τα παιδιά κατά την επίσκεψη τους στο Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου



Τα κοσμήματα της Νεολιθικής Εποχής, όπως τα φωτογράφησαν τα παιδιά κατά την επίσκεψη τους στο Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου



Τα κοσμήματα της Νεολιθικής Εποχής, όπως τα φωτογράφησαν τα παιδιά κατά την επίσκεψη τους στο Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου

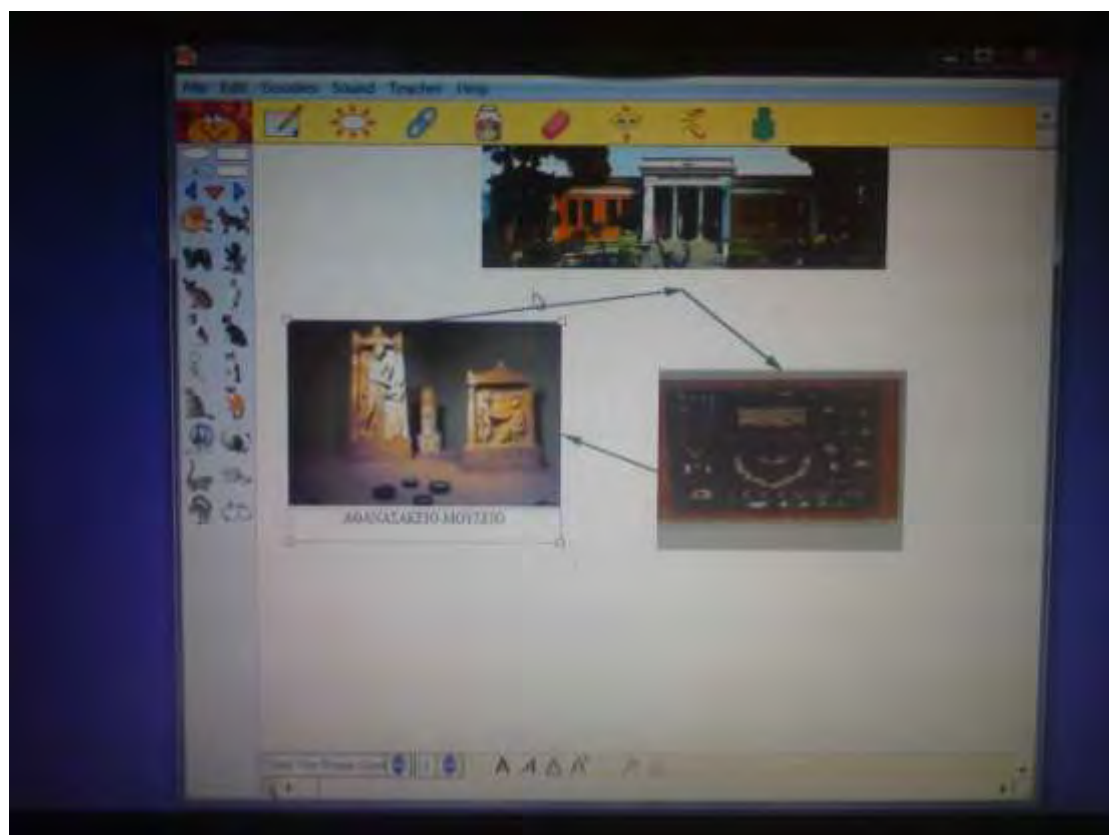


Τα εργαλεία της Νεολιθικής Εποχής, όπως τα φωτογράφησαν τα παιδιά κατά την επίσκεψη τους στο Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου

Δραστηριότητα: «Άλλα είδη μουσείων»



Το κολλάζ που δημιούργησαν τα παιδιά για τους διάφορους τύπους μουσείων που υπάρχουν στον Βόλο.



Το αρχείο που δημιούργησαν τα παιδιά για τους διάφορους τύπους μουσείων που υπάρχουν στον Βόλο με τη βοήθεια του λογισμικού kidspiration.

Δραστηριότητα: «Δημιουργώντας επιγραφές για τα εκθέματα της γωνιάς του μουσείου της τάξης»



Η λεζάντα που δημιούργησαν τα παιδιά για την «αίθουσα» της γωνιάς 'Οι εργασίες μας'





Η λεζάντα που δημιούργησαν τα παιδιά για την «αίθουσα» της γωνιάς 'Τα ειδώλια'



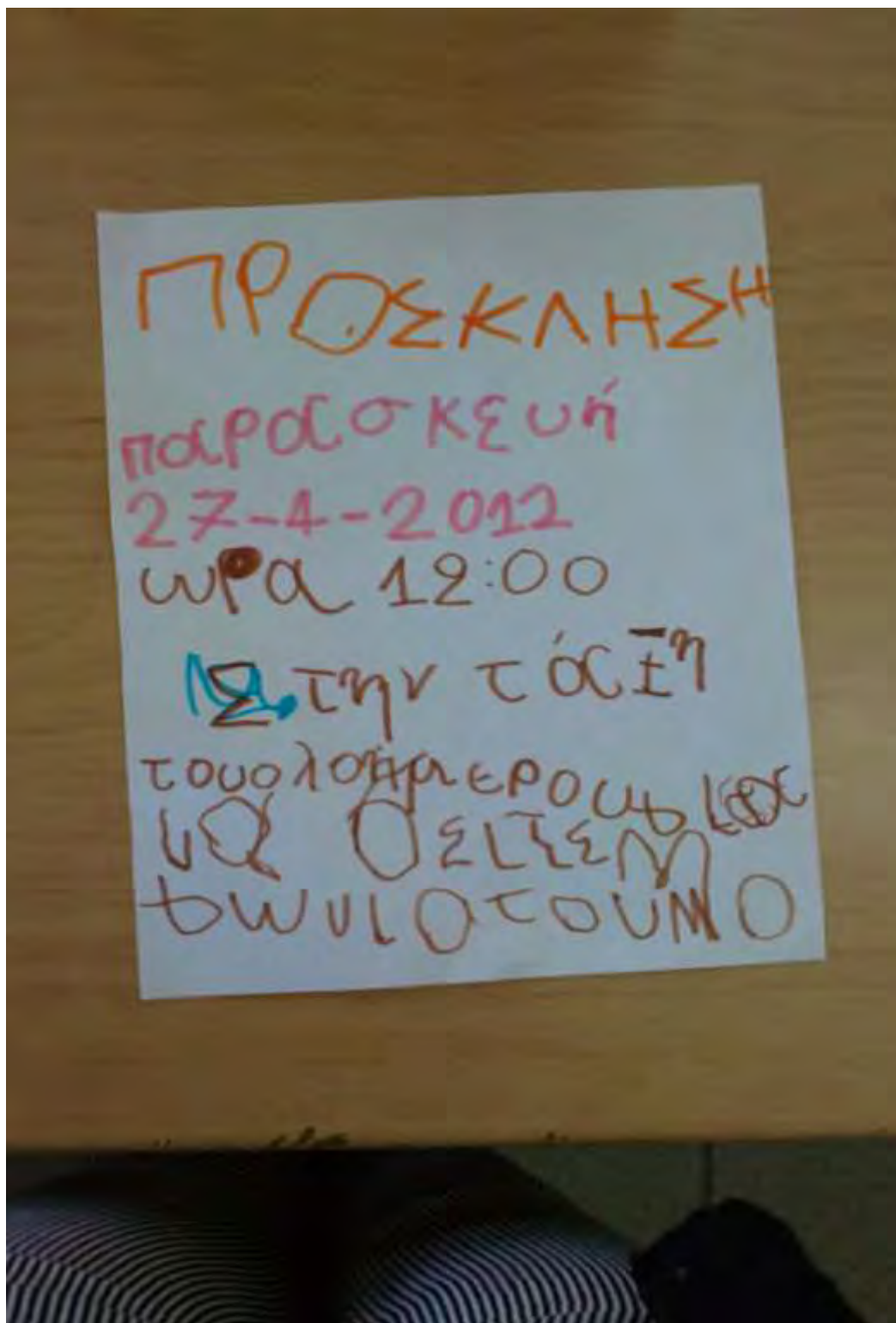
Η λεζάντα που δημιούργησαν τα παιδιά για την «αίθουσα» της γωνιάς 'Τα κοσμήματα και τα εργαλεία'

Δραστηριότητα: «Ο χάρτης της γωνιάς του μουσείου»



Ο χάρτης που δημιούργησαν τα παιδιά για τη γωνιά του μουσείου της τάξης

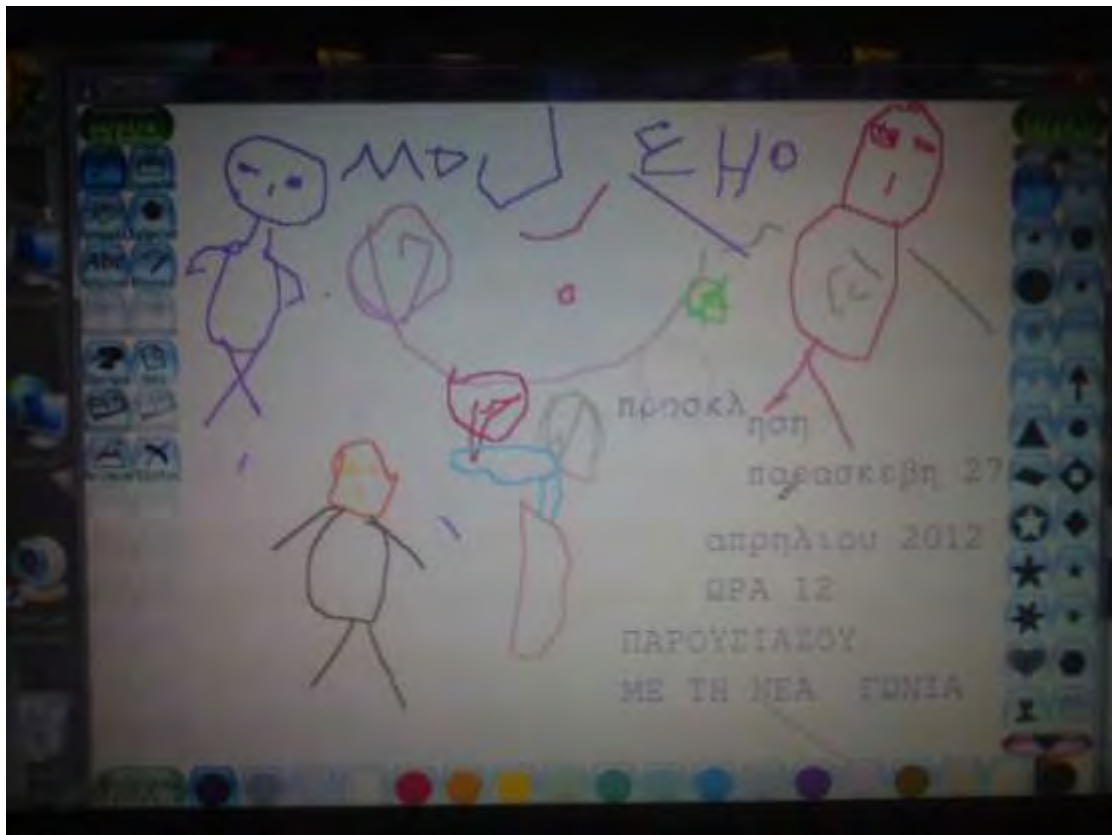
Δραστηριότητα: «Οργάνωση εκδήλωσης για την παρουσίαση της νέας γωνιάς»



Η γραπτή πρόσκληση που δημιούργησαν τα παιδιά



Η γραπτή πρόσκληση που δημιούργησαν τα παιδιά



Η ψηφιακή πρόσκληση που δημιούργησαν τα παιδιά, με τη βοήθεια του λογισμικού tux paint

*Η γωνιά του Αρχαιολογικού μουσείου της τάξης.*



Η «αίθουσα» της γωνιάς με όνομα 'Οι εργασίες μας.



Εργασίες των παιδιών για τα κοσμήματα και τα εργαλεία της Νεολιθικής Εποχής σε άλλες πόλεις της Ελλάδας, όπως τα παρουσίασαν στην «αίθουσα» με όνομα 'Τα κοσμήματα και τα εργαλεία'.



Οι «αίθουσες» της γωνιάς με όνομα 'Τα κοσμήματα και εργαλεία' και 'Τα ειδώλια'



Η γωνιά του Αρχαιολογικού μουσείου της τάξης.