



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΚARLINCHEΝ «ΕΙΡΗΝΗ» Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΕΝΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ ΠΡΟΣΦΥΓΑ:
ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ
ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ**



ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΣΕΦΕΡΙΔΟΥ

ΑΕΜ: 2606

**ΕΠΟΠΤΗΣ: ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ**

**Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ,
ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ**

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2016

Περιεχόμενα

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
2. ΠΑΙΔΙΚΟ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑ.....	4
3. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ.....	8
3.1 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.....	11
4. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	13
5. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ.....	19
6. ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	20
6.1 Η χρήση του υπολογιστή ως μέσο διδασκαλίας.....	21
6.2 Πληροφορική και διδασκαλία στην Λογοτεχνία.....	22
6.3 Εξοικείωση – εκμάθηση του υπολογιστή στον Νηπιαγωγείο.....	22
7. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ Τ. Π. Ε ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	24
8. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	27
8.1 Ερευνητικά Εργαλεία.....	27
8.2 Τρόπος δημιουργίας του ψηφιακού παραμυθιού.....	28
8.3 Ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής.....	31
8.4 Σκοπός διδασκαλίας.....	36
8.5 Στοχοθεσία δραστηριοτήτων του παραμυθιού.....	38
9. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	39
10. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	41
11. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	42
12. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	43
13. ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	44
14. ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ.....	45
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	46

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία με θέμα την «Πρόταση διδακτικής αξιοποίησης δημιουργικής γραφής και ψηφιακής αφήγησης» του παιδικού παραμυθιού «Karlinchen», συγγράφηκε λόγω της αγάπης των ατόμων που εμπλάκηκαν σε αυτήν - έμμεσα ή άμεσα- για την λογοτεχνία. Η λογοτεχνία προκαλεί συναισθήματα. Διεγείρει από μόνη της την φαντασία. Η παρούσα έρευνα σχετίζεται με την πρόκληση για διέγερση της φαντασίας αλλά και της συναισθηματικής ανάπτυξης, και απευθύνεται σε παιδιά της νηπιακής ηλικίας μιας και η τελευταία κρίνεται ιδανική για την επίτευξη των αναφερθέντων ζητουμένων.

Το παραμύθι « Karlinchen» αποτελεί μια τρυφερή, κοινωνική ιστορία με θέμα την προσφυγιά. Κρατά σε αμείωτο ενδιαφέρον τον αναγνώστη – τον μικρό και μεγαλύτερο αναγνώστη, μιας και αποτελεί εκτός από ένα παιδικό παραμύθι, μια συνεχή αλληγορία, στοιχείο τα οποία μπορούν να αναγνωρίσουν μόνον οι νέοι και ενήλικες αναγνώστες- ενώ ταυτόχρονα τον προβληματίζει και προάγει την έννοια της ενσυναίσθησης. Η επιλογή του εν λόγω παραμυθιού και συνεπώς του θέματος, δεν έγινε τυχαία. Η επικαιρότητα απαιτεί να θίγονται από πολύ μικρή ηλικία κοινωνικά θέματα τα οποία επηρεάζουν σε ποικίλους τομείς την κοινωνία, την οικογένεια και κατά συνέπεια το άτομο, το μικρό παιδί. Η ευαισθητοποίηση για το θέμα από τα νήπια θεωρώ πως θα αποδοθεί με τον καλύτερο τρόπο μέσω της ψηφιακής αφήγησης του παραμυθιού.

2. ΠΑΙΔΙΚΟ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑ

«Η επίδραση που ασκεί το διάβασμα κατά την παιδική ηλικία είναι βαθύτατη. Το μέλλον βρίσκεται, σε μεγάλο βαθμό, στα ράφια των βιβλιοθηκών»

Γκράχαμ Γκρην

Το παιδί είναι εξελισσόμενος κόσμος . Δέχεται συνεχώς ερεθίσματα από τον εξωτερικό κόσμο, οι οποίοι σε συνδυασμό με τα ατομικά χαρίσματα και προδιαθέσεις, επιδρούν και διαμορφώνουν την προσωπικότητα του, αναπτύσσουν τα ταλέντα, και αμβλύνουν την κριτική σκέψη στην πορεία του προς την ωριμότητα.

Το μυθιστόρημα αποτελεί για το παιδί ένα έργο τέχνης, μέσο αγωγής και κυρίως -θα πρέπει και είναι- ένας από τους πιο αγαπητούς τρόπους ψυχαγωγίας.

Η σημασία του παιδικού μυθιστορήματος είναι πολλαπλή. Αισθητική απόλαυση, δηλαδή κοινωνία από το δυσκοπότερο της Τέχνης. Αγωγή, δηλαδή παιδευτική ενέργεια της Τέχνης. Ψυχαγωγία, που είναι ίσως ο πρώτιστος στόχος για το παιδί και τον νέο, δηλαδή η ευχαρίστηση. Αλλά και η ηθικοποίηση του ατόμου, είναι μερικές από τις πλευρές που καλύπτει το μυθιστόρημα. (Δελώνης, 1991)

Σύμφωνα με τους Αναγνωστόπουλο- Δελώνη, με τον όρο παιδική λογοτεχνία εννοούμε κυρίως τα αισθητικώς δικαιωμένα λογοτεχνήματα των ωρίμων που απευθύνονται στο παιδί, ενώ δεν αποκλείονται και τα έργα παιδιών και εφήβων. Ακόμη, υποστηρίζουν πως η παιδική και εφηβική λογοτεχνία υπάγονται ως υπάλληλες έννοιες στην εθνική λογοτεχνία, όμως αποτελούν αυτόνομο είδος τέχνης.

Η παιδική και νεανική λογοτεχνία μπορούν να αποτελέσουν η καθεμία ιδιαίτερο επιστημονικό κλάδο με επιμέρους τομείς: Τη θεωρία, την ιστορία και την κριτική. (Αναγνωστόπουλος- Δελώνης, 1984). Η θεωρία εξετάζει τι είναι η παιδική και εφηβική λογοτεχνία, τι είναι το εφηβικό και παιδικό λογοτέχνημα, τη δομή, τη μορφή και το περιεχόμενο του, τη γέννηση και ανάπτυξη των λογοτεχνικών γενών, τα λογοτεχνικά ρεύματα που επικράτησαν. Η ιστορία εξετάζει με την ειδολογική και τη συγχρονιστική μέθοδό της το σύνολο των παιδικών και εφηβικών βιβλίων μέσα στα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια αλλά και την προσωπικότητα των δημιουργών. Εξάλλου, η Κριτική αναλύει τα παιδικά-νεανικά λογοτεχνήματα με βάση τα αισθητικά δεδομένα και αποφαινεται για την αξία του έργου.

Τι είναι και τι δεν είναι ένα λογοτεχνικό βιβλίο για παιδιά και νέους.

Το παιδικό και νεανικό λογοτεχνικό βιβλίο είναι ένα άρτιο έργο, το οποίο έχει την κατάλληλη γλώσσα, με σκοπό την καλύτερευση του γλωσσικού αισθητηρίου του αναγνώστη. Έχει ένα ύφος, δηλαδή αναγνωρίζεται από τον τρόπο που ο συγγραφέας εκφράζει τις πνευματικές του τάσεις. Προβάλλει τις ανθρωπιστικές αξίες και ταυτοχρόνως δίνει πρότυπα υγιούς συμπεριφοράς, έτσι ώστε να ωθεί τα παιδιά και τους έφηβους σε υγιείς κοινωνικές συμπεριφορές, τουτέστιν καλλιεργεί το ήθος. Ακόμη, προβάλλει σημαντικά ανθρώπινα ιδανικά και ωθεί τους ανήλικους αναγνώστες, μέσω της δράσης των ηρώων, να τα υλοποιήσουν. Τέλος, συμφιλιώνει το παιδί και τον νέο με την έννοια του «ωραίου», δηλαδή συντείνει στην αισθητική τους καλλιέργεια και πρωτίστως γίνεται πηγή ευφορίας και ευχαρίστησης, επιτυγχάνοντας αβίαστα την ψυχαγωγία.

Ο, τι δεν συγκλίνει με τις παραπάνω προϋποθέσεις μπορεί να συγκαταλεχτεί στην παραλογοτεχνία (βιβλία με χαρακτηριστικά τον ανεπαρκή λόγο, υπερτονισμό δράσης σε βάρος της πνευματικότητας, προβολή περιθωριακών τύπων ατόμου, παραχάραξη της πραγματικότητας, κακής ποιότητας εικονογράφησης, έλλειψη των υψηλών ανθρώπινων ιδανικών).

Το **εφηβικό μυθιστόρημα** ελκύει τους εφήβους στην ανάγνωση και συμβάλλει στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους. Το εφηβικό μυθιστόρημα χαρακτηρίζεται από τις Αποστολίδου, Κελεπούρη, Τσαρμποπούλου και Χοντολίδου, όχι ως ένα αυστηρό είδος, αλλά ως μια πολυπληθής κατηγορία κειμένων με θέματα που μπορούν να απασχολήσουν τα παιδιά που μεγαλώνουν, με ήρωες παιδιά στην επίπονη πορεία τους προς την ενηλικίωση. Σε μεγάλη συχνότητα κυριαρχεί στο θέμα των κειμένων μια προβληματική κατάσταση με την οποία έρχεται αντιμέτωπος ο έφηβος και το τέλος της ιστορίας συμπίπτει, ως επί των πλείστων, με την επίλυση του προβλήματος.

Οι τέσσερις βασικότερες θεματικές του εφηβικού μυθιστορήματος είναι : η σχολική ζωή σήμερα και παλαιότερα (θεσμός σχολείου), η φιλία και οι σχέσεις με συνομήλικους, οι σχέσεις με το άλλο φύλο (έρωτας) και τέλος η οικογένεια και οι σχέσεις με τους ενήλικες.

Τα κείμενα που αναφέρονται σε εφήβους συγκροτούν ποικίλα εφηβικά πορτρέτα ανάλογα με τις κοινωνικούς, οικονομικούς και ιστορικούς παράγοντες με τους οποίους ζουν οι έφηβοι ήρωες τους.

Λογοτεχνία και Παιδική Λογοτεχνία

Η σχέση της λογοτεχνίας με την παιδική λογοτεχνία έχει υπάρξει αντικείμενο μελετητών και ιστορικών λογοτεχνίας αλλά και εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να υπάρχουν συνονθύλευμα απόψεων.

Αρχικά, η παιδική λογοτεχνία θεωρείται από κάποιους αυτόνομο είδος τέχνης (Χάρης, 1994). Από την άλλη μεριά αντιτίθεται η άποψη, ξένων και Ελλήνων συγγραφέων και μελετητών (Άντερσεν, Ξενόπουλος κ.α.), οι οποίοι αναγνωρίζουν τα δύο είδη ως ένα, βασιζόμενοι στη δράση που θα έχει το κείμενο καθαυτό στο άτομο- είτε αυτό είναι ενήλικας, είτε είναι παιδί. Συνεπώς, αν οποιοδήποτε μυθιστόρημα προκαλεί την αισθητική απόλαυση στον ενήλικο ή ανήλικο αναγνώστη εντάσσεται στο χώρο της λογοτεχνίας.

Βέβαια, η παιδική λογοτεχνία έχει την ιδιοτυπία της που οφείλεται στις ψυχο-πνευματικές ιδιαιτερότητες του δέκτη της, ο οποίος δεν μπορεί να δεχτεί οποιοδήποτε καλογραμμένο κείμενο. Κυρίαρχος ρόλος της είναι η αισθητική καλλιέργεια του παιδιού. (Κατσίκη- Γκίβαλου, 2005) .Όμως, συνιστά και έναν από τους καθοριστικούς παιδαγωγικούς παράγοντες της διαμόρφωσής του, ασκώντας πολυποίκιλη και ουσιαστική επίδραση στο πλαίσιο αξιών και συμπεριφορών του αυριανού ανθρώπου-πολίτη.(Κατσίκη- Γκίβαλου, 1993)

Συνοπτικά, η σύγκλιση παιδικής λογοτεχνίας και λογοτεχνίας σημειώνονται στις παρακάτω θέσεις. Αρχικά, τα λογοτεχνικά πεζά κείμενα να χαρακτηρίζονται από αισθητική καταξίωση και να συμβάλλουν στη διερεύνηση του πνευματικού και αισθητικού ορίζοντα του παιδιού ενώ επίσης να αντιστοιχούν στη ψυχική και πνευματική ωριμότητα του δέκτη.

Εκτός της λογοτεχνικότητας των κειμένων και την παιδική καταλληλότητα τους, υπάρχουν ακόμη κοινωνικο- ιστορικοί και παιδαγωγικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχέση σύγκλισης παιδικής λογοτεχνίας και λογοτεχνίας.

Στα τέλη του 19ου αιώνα, παρατηρείται πως τα όρια μεταξύ λογοτεχνίας και παιδικής λογοτεχνίας είναι δυσδιάκριτα, αφού οι νεαροί αναγνώστες περιοδικών διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα τα οποία δεν είναι γραμμένα ειδικά για παιδιά.

Ακόμη τη δεκαετία του 70, οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις και οι διαφορετικές ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες οδήγησαν τους συγγραφείς σε θεαματική ανανέωση αλλά και σε διαφορετική προσέγγιση του παιδιού-ήρωα. Η νέα θεματολογία φαίνεται σε κείμενα αισθητικά καταξιωμένα, την ώρα που το παιδί έρχεται σε επαφή με νέους υφολογικούς τρόπους και αλλιώςτική προσέγγιση σε θέματα της καθημερινής ζωής. Οι ορίζοντες του παιδιού, έτσι, διευρύνονται, προωθείται η δημιουργική του φαντασία και η αισθητική του καλλιέργεια γίνεται πραγματικότητα, με αποτέλεσμα την ψυχο- διανοητική του ωρίμανση.

3. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Εκεί που εκπαιδεύονται εκατοντάδες παιδιά κάτω από μια συγκεκριμένη φόρμα ενός συστήματος, μαζί με όλες τις επιτυχίες και τις επιδιώξεις που συνοδεύουν τη φορμαρισμένη εκπαίδευση, εκεί μπορεί να μορφωθεί οποιοσδήποτε, αλλά δεν αναπτύσσεται η δυναμική του ελεύθερου ανθρώπου, υποστηρίζει η Σακκά-Νικολακοπούλου. Από όλες τις παραμέτρους που οφείλει να αναπτύσσει το σχολείο για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου, η διδασκαλία και η μύηση στη λογοτεχνία αποτελούν τη βάση για να αναπτύξει το παιδί την ατομική του ελευθερία, αλλά και την σωστή σχέση με την κοινωνία και τα άτομα γύρω του.

Για πολλά χρόνια η παρουσία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση έχει χαρακτήρα πρακτικό και χρησιμοθηρικό. Ο περίφημος εθνικό-φρονηματιστικός σκοπός υποβαθμίζει μεταξύ άλλων θεαματικά και απροκάλυπτα την επαφή με τη λογοτεχνία σε μέσον και όχι αυτοσκοπό. (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997)

Σήμερα, τα κείμενα που απευθύνονται σε παιδιά θεωρούνται πρώτιστα ως μέσο αγωγής και αντικείμενο παιδικής λογοκρισίας που κάποιες φορές προέρχεται από την «προοδευτική» σκοπιά με στόχο σωφρονιστικό και διδακτικό, φανερά ή διακριτικά, υπηρετώντας μακρινές και αλλότριες καταστάσεις σχετικά με το λογοτεχνικό. Ακόμη και όταν αυτός ο λογοκριτικός μηχανισμός δεν επηρεάζει τη δημιουργία του κειμένου, η χειραγώγηση είναι αποφασιστική, ως προς την πρόληψή του, αφού ρυθμίζει αποτελεσματικά τη σχέση του νεαρού αναγνώστη- μαθητή μαζί του, όταν αυτό χρησιμεύει ως σχολικό ανάγνωσμα. (Ζέρβου, 1997). Τα παραπάνω ιδεοτυπικά σχήματα τονίζουν ότι συχνά οι εκπαιδευτικές χρήσεις της λογοτεχνίας πραγματοποιούνται ερήμην της.

Στο μάθημα της λογοτεχνίας υπάρχει σχηματικά ο ανήλικος αναγνώστης και ο ενήλικος συν- αναγνώστης. Στην πράξη ο δάσκαλος (συν- αναγνώστης) σπάνια συμμορφώνεται με όλες τις νόρμες των οδηγιών και των κατευθύνσεων. Πειθαρχεί σε ορισμένες από αυτές για να μπορέσει να υπερβεί κάποιες άλλες εφαρμόζοντας, παρόμοια με το συγγραφέα, ένα δημιουργικό παιχνίδι κανόνων και παραβιάσεων. (Ζέρβου, 1996)

Η Λαγοπούλου, υποστηρίζει πως δε θα πρέπει πάντα στη διδασκαλία να υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς μια μοναδική θεωρία η οποία θα εφαρμόζεται παντού. Δεν

υπάρχει μια και μοναδική «σωστή» θεωρία της λογοτεχνίας. Σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο της πρώτης τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές θεωρίες- προσεγγίσεις.

Η λογοτεχνία ως μέσο γλωσσικής διδασκαλίας είναι η αρχαιότερη αντίληψη διότι ενισχύεται η εκφραστική ικανότητα και διευρύνονται οι δυνατότητες ορθής επικοινωνίας. Η μελέτη λογοτεχνικών κειμένων με στόχο να αναπτύξει ο μαθητής τις γραμματικές, συντακτικές αλλά και ρητορικές του δεξιότητες διαφαίνονται από την αρχαιότητα. Μια άλλη θεωρία είναι πως «αναπτύσσεται η πνευματικότητα και ευαισθητοποιείται ο μαθητής». Η ρομαντική αυτή προσέγγιση, όταν εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναφέρεται στην ανάπτυξη των έμφυτων δυνατοτήτων του παιδιού. Ο μαθητής, με την κατάλληλη επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα, θα αναπτύξει την ευαισθησία αλλά και την προσωπικότητα του. Είναι η θεωρία πίσω από τη μεγάλη αστική παράδοση στην παιδεία, που δέχεται πως κάθε άτομο έχει ξεχωριστές ικανότητες και ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να τις καλλιεργήσει. Μια πολύ σύγχρονη παραλλαγή αυτής της θεωρίας είναι η θεωρία της ανταπόκρισης, η οποία εστιάζεται στον αναγνώστη, και βασίζεται στην ολοκλήρωση του λογοτεχνικού έργου μέσα από την ερμηνεία του αναγνώστη (επικοινωνιακή/ συμμετοχή).

Επιπλέον, εφαρμόζεται μια θεωρία που σχετίζεται με την ευαισθητοποίηση του μαθητή στα προβλήματα του ανθρώπου, του τόπου και του καιρού (θεωρία έκφρασης μιας κοινωνίας). Είναι η θεωρία που ερμηνεύει τα λογοτεχνικά κείμενα σε σχέση με την κοινωνία και την ιστορική περίοδο κατά την οποία γράφτηκαν. Μια ακόμη θεωρία είναι η αντίληψη της λογοτεχνίας ως αντικείμενο εθνικής υπερηφάνειας. Το να δένεται κανείς με τις ρίζες του και να είναι εθνικά υπερήφανος είναι για το σχολείο σημαντικός στόχος. Ασκείται ωστόσο κριτική πάνω στη τελευταία καθώς επίσης και στη προσέγγιση που ψάχνει σε κάθε λογοτεχνικό έργο ηθικά διδάγματα. Τέλος, υπάρχουν η πιο πρόσφατη -και κυρίαρχη κατά τον 20ο αιώνα- θεωρία της αισθητικής καλλιέργειας αλλά και η φορμαλιστική η οποία ψάχνει για την ερμηνεία του κειμένου και βασίζεται στη γλώσσα, τις λέξεις που αποτελούν το κείμενο και όχι σε βαθύτερα «συστατικά» του.

Η αγάπη για το κείμενο από διδάσκοντες και διδασκόμενους αποτελεί πρωτεύουσα προϋπόθεση για ένα επιτυχημένο μάθημα. Η γνώση και η ευαισθησία είναι θεμελιακές απαιτήσεις για το μάθημα από την πλευρά του δασκάλου, οπού συχνά

εμφανίζεται ως άοπλος και τραγικά αυτοδίδαχτος. (Ζέρβου, 1997). Για να ανταποκριθεί ο δάσκαλος στις απαιτήσεις που θέλει η σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη, για τη μάθηση, πρέπει να έχει όχι μόνο αξιολόγηση, αλλά και να ανανεώνει διαρκώς τις γνώσεις του για τη λογοτεχνία, ώστε να νιώθει σιγουριά στην τάξη και να κατευθύνει το διάλογο όπως πρέπει. (Μπούτσικας, 1989). Η γνώση της όλης ψυχο- αισθητικής δομής του νέου, της κλίμακας των γνωστικών του δυνατοτήτων, των εγγενών δυσχερειών της πορείας που κατευθύνει το παιδί από την άγνοια στη γνώση είναι απαραίτητη από τον δάσκαλο. Με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος μπορεί να προχωρήσει από την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου στη γνώση της μεθοδολογίας της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων. (Κατσίκη-Γκιβάλου, 2005).

Εν κατακλείδι, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προκαλεί την διατύπωση και έκφραση προσωπικών βιωμάτων των μαθητών, ορμώμενος από το λογοτεχνικό κείμενο που διδάσκει. Ο δάσκαλος που καλλιεργεί την ανταπόκριση των μαθητών του κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τοποθετεί τον μικρό αναγνώστη στο κέντρο του ενδιαφέροντος, επιβάλλει το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του και αναγνωρίζει τον καίριο ρόλο που διαδραματίζει στη λογοτεχνική διαδικασία της επικοινωνίας.

Οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας, στην πλειοψηφία τους, αποδυναμώνουν με ένα τραγικό τρόπο τα κείμενα που υπάρχουν στα διδακτικά βιβλία, χωρίς να θέτουν ως στόχο να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά στην ιδέα του Ωραίου, αλλά επιμένοντας σε εξονυχιστικές αναλύσεις και αναχρονιστικά σχόλια σε κείμενα και συγγραφείς. Συνεπώς, οι μαθητές οδηγούνται σε ένα μηχανιστικό τρόπο ανάγνωσης των λογοτεχνικών έργων αλλά δεν προσεγγίζουν την ουσία της λογοτεχνίας που είναι η βαθύτερη αίσθηση της ψυχικής και πνευματικής πληρότητας. Παρ όλα αυτά, αν η διδασκαλία δεν περιβάλλεται από στεγνή χρησιμοθηρία οι μαθητές δύνανται να έρθουν σε επαφή με σημαντικότερα λογοτεχνικά έργα και η διδασκαλία αυτή να αποτελέσει κίνητρο και αφορμή για μονιμότερη ενασχόληση των σημερινών παιδιών και νέων με τη λογοτεχνία.

3.1 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Το νήπιο αναπτύσσεται ραγδαία, νοητικά και συναισθηματικά, συνεπώς, η ηλικία του θεωρείται πρόσφορη για την μύηση του σε αξίες και αυτή είναι η στιγμή που ο παιδαγωγός πρέπει να στήσει το υπόβαθρο. Η παιδική λογοτεχνία βοηθά το νήπιο να πάρει ορθή στάση απέναντι στη ζωή, να γνωρίσει τους ανθρώπους και τον εαυτό του, να πλουτίσει τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τη φαντασία του, να αναπτύξει την κρίση του και την αισθητική του καλλιέργεια.

Σύμφωνα με τη Ρώσση- Ζαΐρη, τα σκίπτρα της λογοτεχνίας κρατάει το παραμύθι. Η νηπιαγωγός οφείλει να μη αρκείται σε μια απλή αφήγηση του παραμυθιού, αλλά να προχωρήσει στη μυθοπλασία. Οι στόχοι της δημιουργίας καινούριων δημιουργών είναι η διαμόρφωση σωστής, δομημένης και οργανωμένης σκέψης, η εξάσκηση της ικανότητας του παιδιού για επινόηση και πρωτοτυπία, η ανάπτυξη δημιουργικών ικανοτήτων και της κριτικής σκέψης, η αναζήτηση του καινούριου και του διαφορετικού και τέλος η διαμόρφωση ανεξαρτήτων προσωπικοτήτων. (Ρώσση- Ζαΐρη, 2003). Όλα τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν, αν ο παιδαγωγός προγραμματίζει δραστηριότητες με θέμα τη δημιουργία παραμυθιού.

Ακόμη, οι μύθοι και η μυθολογία είναι ένα είδος λογοτεχνίας κατάλληλο για να διδαχθεί στην τάξη του νηπιαγωγείου, με κυρίαρχους εκείνους του Αισώπου. Οι ήρωες συνήθως είναι ζώα, γνωστά στο παιδί, και βοηθούν τον μικρό μαθητή να γνωρίσει ανθρώπινους χαρακτήρες και ιδιότητες με έναν «παιδικό» τρόπο, όμως πρέπει πάντα να γίνεται προσεκτική αξιολόγηση από τον παιδαγωγό πριν από την ανάγνωση – και την επακόλουθη ανάπτυξη δραστηριοτήτων φυσικά- τους στα παιδιά.

Ιδανικό είδος λογοτεχνίας στην εν λόγω ηλικία αποτελούν οι μικρές ιστορίες.

Το παιδί, έχοντας περιορισμένη ικανότητα αντίληψης και όχι πλούσιο λεξιλόγιο, έχει ανάγκη από ένα λογοτεχνικό κείμενο που να χαρακτηρίζεται από λιτότητα έκφρασης, λέξεις νοηματικά απλές, σύντομες φράσεις γεμάτες αφαιρετικότητα χωρίς παρεκβάσεις και λεπτομερείς περιγραφές, υποστηρίζει η Ρώσση. Το πλέον απαραίτητο όμως λογοτεχνικό είδος είναι η ποίηση. Τα παιδιά είναι τα ίδια μικροί ποιητές. Αγαπούν να παίζουν με τις λέξεις και να δημιουργούν καινούριες. Στο νηπιαγωγείο, η ποίηση αποτελεί μέσο αισθητικής και γλωσσικής καλλιέργειας.

Ισχυρό όπλο, συνεπώς, η παιδική λογοτεχνία για τον δάσκαλο σε κάθε ηλικία, ακόμη και στην πρωτοσχολική. Έτσι, καθίσταται υποχρέωση για τον παιδαγωγό-εκπαιδευτικό να οπλιστεί με τα κατάλληλα γνωστικά εφόδια και να μυήσει τα νεαρότερα και μεγαλύτερα παιδιά στον μαγικό κόσμο της λογοτεχνίας, της ποίησης και της πεζογραφίας.

4. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ο ΟΡΟΣ «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ»

Καθώς η δημιουργική γραφή συνδέεται άμεσα με την έννοια της δημιουργικότητας, είναι δύσκολο να υπάρξει ένας μοναδικός ορισμός, παρά μόνο γενικοί, περιγραφικοί και συνοπτικοί προσδιορισμοί του όρου (Καρακίτσιος, 2012). Ωστόσο υπάρχουν πολλές διαφοροποιήσεις και αποκλίσεις όσο αφορά στο περιεχόμενό του.

Δυο είναι οι κυρίαρχες απόψεις: Η δημιουργική γραφή ταυτίζεται με τη συγγραφή λογοτεχνικών κειμένων, καθώς αποτελεί «τη δύναμη να δημιουργήσεις μια ευφάνταστη, λογοτεχνικά πρωτότυπη παραγωγή ή σύνθεση» (Ramet, 2007).

Η γραφή είναι δημιουργική έτσι κι αλλιώς, άρα ο όρος «δημιουργική γραφή» είναι καταχρηστικός (Σουλιώτης, 2012). Την ίδια άποψη έχει και ο McVey αναφέροντας πως κάθε είδους γραφή είναι δημιουργική καθώς χρησιμοποιεί τα βασικά συστατικά της γλώσσας, την εμπειρία, τη γνώση, γραπτές πηγές και τις ιδέες και φαντασιώσεις του συγγραφέα, ο οποίος επιχειρεί να δημιουργήσει κάτι που δεν υπήρχε πριν.

Η δημιουργική γραφή είναι η αποτύπωση στο χαρτί των ιδεών και των συναισθημάτων σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα, χρησιμοποιώντας ελεύθερα τη φαντασία. Χαρακτηρίζεται από τη πρωτοτυπία και τη φαντασία, παρά από την ειλκρίνεια και την τυποποίηση των σκέψεων (Brookes & Marshall, 2004).

Δύο είναι τα βασικά και αλληλοσυμπληρούμενα στοιχεία της.

Η πράξη του να γράφεις δημιουργικά και η πράξη του να σκεφτείς κριτικά την πράξη της γραφής και τα αποτελέσματά της (Κωτόπουλος, 2012). Το ταλέντο και η έμπνευση ως βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής γραφής αποτελούν προκαταλήψεις, αφού το ταλέντο αποτελεί αμελητέα συνιστώσα της δημιουργικής γραφής, ενώ η έμπνευση είναι κάτι που ο συγγραφέας το προκαλεί με μικρές δοκιμές (Σουλιώτης, 2012).

Για το λόγο αυτό, βασική παραδοχή όλων των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής είναι πως η συγγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν αποτελεί δυνατότητα μόνο λίγων ανθρώπων, καθώς συνιστά μια μορφή τέχνης που προϋποθέτει ένα σύνολο τεχνικών, οι οποίες μαθαίνονται και εξελίσσονται (Καρακίτσιος, 2012). Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, πολύ διαδεδομένη

στις ευρωπαϊκές χώρες, η οποία φιλοδοξεί να αποδώσει και να μεταδώσει ορθά τον πρωτεύοντα ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου στους μαθητές, τομέα στον οποίο χωλαίνουν τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία με την κατάλληλη διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας προκαλείται η παραγωγή λόγου με παιγνιώδη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια τρόπο (Σουλιώτης, 1995). Η μέθοδος αυτή προσεγγίζει βιωματικά, μέσα από το παιχνίδι και τη μάθηση του λόγου και των δυνατοτήτων του και στηρίζεται στην αναδόμηση των στοιχείων της λέξης, της πρότασης και κατ' επέκταση του κειμένου, με σκοπό της παραγωγή νέων κειμένων (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001).

Όμως η Δημιουργική Γραφή αποτελεί ταυτόχρονα και μια νέα πρόταση για τη μελέτη της λογοτεχνίας, μια *νέα λογοτεχνική θεωρία*, όπως η σημειωτική, η αποδόμηση, η διακειμενικότητα, κ.τ.λ. Η οπτική της είναι «το βλέμμα του συγγραφέα». Χωρίς περίσσια ιστορικά και βιογραφικά σχόλια, η θέαση του έργου πραγματώνεται κυρίως με τα μάτια του συγγραφέα-δημιουργού και όχι του συγγραφέα-κοινωνικού όντος, δηλαδή με βάση το δημιουργικό και όχι το κοινωνικό Εγώ, όσο κι αν το ένα φιλτράρεται και συγκροτείται διαμέσου του άλλου.

Η θεωρία αυτή προσκαλεί τον αναγνώστη να ξαναγράψει το έργο, με νέα ανάγνωση και νέα γραφή, ως δυνάμει δημιουργός (Σαμαρά, 2009). Η γνώση του τρόπου σύνθεσης και των λειτουργιών ενός κειμένου επιτρέπει τη δημιουργική υπονόμηση και αναδημιουργία του, σημείο από το οποίο αφορμάται εν μέρει και η παιδαγωγική διάσταση της Δημιουργικής Γραφής.

Εκτός των παραπάνω, η Δημιουργική Γραφή με την απελευθέρωση της δημιουργικότητας μπορεί να λειτουργήσει και *θεραπευτικά*. Προσφέρει ψυχική εκτόνωση, εσωτερική απελευθέρωση του ατόμου, ενώ λειτουργεί αυτοεπιβεβαιωτικά και λυτρωτικά (Freud, 1976 & Brown, 1997).

Χρησιμοποιείται ως βιωματική μέθοδος στα πλαίσια της θεραπείας μέσω της τέχνης από την επιστήμη της ψυχολογίας και εφαρμόζεται σε ψυχοθεραπευτικά προγράμματα, προγράμματα επανένταξης, απεξάρτησης από ουσίες, ενίσχυσης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες ή σοβαρές παθήσεις, κακοποιημένων ατόμων, κ.τ.λ. κυρίως στον αγγλοσαξονικό κόσμο και έχει αναγνωριστεί ως ένα σημαντικό εργαλείο για την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεπίγνωσης (Καραγιάννης, 2010).

Ο Tompkins, τονίζει τη σημασία της δημιουργικής γραφής για την ψυχική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Αναφέρει επτά λόγους για τους οποίους τα παιδιά θα πρέπει να γράφουν τις δικές τους ιστορίες:

1. για διασκέδαση
2. για την προώθηση της καλλιτεχνικής
3. έκφρασης
4. για τη διερεύνηση των λειτουργιών και αξιών της γραφής,
5. για τη διέγερση της φαντασίας,
6. για τη διασαφήνιση της σκέψης τους,
7. για την αναζήτηση ταυτότητας,
8. για να μάθουν γραφή και ανάγνωση

Εκτός όμως από την αισθητική απόλαυση, την καλλιέργεια και ανάδειξη της δημιουργικότητας και την ενίσχυση γλωσσικών και νοητικών δεξιοτήτων, τα παιδιά συμμετέχοντας ενεργά στις διαδικασίες της ποιητικής τέχνης και της μυθοπλασίας ρεαλιστικών και φανταστικών ιστοριών μπορούν να ξεπεράσουν τις αρνητικές τους εμπειρίες, ν' απαλλαγούν απ' αυτές και ν' αντιδράσουν με θετικές εικόνες που σχεδίασαν με τη δύναμη της φαντασία τους (Καραγιάννης, 2010).

Σύμφωνα με τον Κιοσσέ, η δημιουργική γραφή, στην «παιδαγωγική» έκφρασή της, συνιστά:

α) ένα σύνολο γνώσης (κειμένων, θεωρίας, κριτικής, αλλά και τεχνικών γραφής, όπως αναδύονται μέσα από την εμπειρία λογοτεχνών και κριτικών/μελετητών της λογοτεχνίας). Οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε εκ του σύνεγγυς επαφή με ένα σύνολο «κλασικών» έργων της λογοτεχνικής παράδοσης, αλλά και μοντέρνων, να γνωρίσουν ποικίλα λογοτεχνικά είδη, κώδικες και συμβάσεις, όπως πραγματώνονται στα είδη αυτά, καθώς επίσης να γνωρίσουν θεωρητικά και κριτικά μοντέλα που επηρέασαν τόσο την πρόσληψη των λογοτεχνικών έργων, όσο και την αρχική κατασκευή τους. Υπό την καθοδήγηση του διδάσκοντος οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν και να κατανοήσουν συγκεκριμένες κειμενικές δομές οργάνωσης, καθώς και υφολογικές επιλογές, ανάλογα με το είδος του παραγόμενου λόγου.

β) ένα σύνολο δεξιοτήτων που μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές, και αφορά τόσο ασκήσεις συγγραφής/σύνθεσης (παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου) όσο και ασκήσεις ανάγνωσης.

γ) ένα πλήθος εκπαιδευτικών τεχνικών που αξιοποιούνται από τον διδάσκοντα, ώστε να εισαγάγουν βαθμιαία και συστηματικά τους μαθητές στην παραπάνω γνώση και να καλλιεργήσουν τις αντίστοιχες δεξιότητές τους. Οι μαθητές, έτσι, βαθμιαία εξοικειώνονται με τις τεχνικές σύνθεσης της λογοτεχνίας, στα διάφορα είδη και υφολογικές εκφάνσεις της, πειραματίζονται, ασκούνται στη συγγραφή οι ίδιοι, αλλά επίσης σκέφτονται και σχολιάζουν πάνω στη γραφή (και τα αποτελέσματά της), τόσο των ίδιων όσο και των άλλων (συνδυασμός γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων). Όλα αυτά γίνονται υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, μέσα από ένα πλήθος δραστηριοτήτων που εξαρτώνται τόσο από το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όσο και από το συγκεκριμένο είδος κειμένου/τεχνικής/δεξιότητας κ.λπ. που αποτελεί διδακτικό στόχο κάθε φορά.

Πρέπει ωστόσο να τονιστεί ότι η δημιουργική γραφή δεν εξαντλείται στη μεταβίβαση γνώσεων, τεχνικών κ.λπ. από τον διδάσκοντα στους μαθητές, στα όρια ενός τυπικού «μαθήματος». Πρόκειται περισσότερο για μια διαδικασία (και σχέση) μαθητείας, όχι μαθήματος, στο πλαίσιο της οποίας ο μαθητής βιωματικά, κατά κύριο λόγο, κατακτά γνώσεις, καλλιεργεί δεξιότητες, αποκτά εμπειρίες, ακόμη και ασυνείδητα, ταυτόχρονα όμως δημιουργεί και ο ίδιος, μπορεί να παραγάγει επιτεύγματα εξίσου σημαντικά με εκείνα του δασκάλου του ή και αξιολογότερα.

Η μορφή της διδασκαλίας δεν συνιστά ζήτημα δευτερεύον ή «εξωτερικό», αλλά συνδέεται άρρηκτα με την ουσία του αντικειμένου, τη στόχευσή του, καθώς και τους ρόλους διδάσκοντος και μαθητών. Η δημιουργική γραφή, όπως προσδιορίζεται παραπάνω, είναι εμφανές ότι δεν μπορεί να λειτουργήσει αποκλειστικά σε επίπεδο μετωπικής διδασκαλίας, αλλά κυρίως στο πλαίσιο ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης. Ο συνδυασμός μετωπικής διδασκαλίας, ομαδικής και ατομικής εργασίας μπορεί να εξυπηρετήσει τους στόχους σε επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης και καλλιέργειας δεξιοτήτων, όπως προαναφέρθηκαν. Η σχολική τάξη μπορεί να αντλήσει από την εμπειρία συγκεκριμένων εργαστηρίων δημιουργικής γραφής ή Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Δημιουργικής Γραφής, αντλώντας από την ποικιλία της διδακτικής μεθοδολογίας που αναπτύσσεται στα παραπάνω πλαίσια: μετωπική διδασκαλία, ατομική ανάγνωση και σύνθεση, ομαδικές εργασίες, συζήτηση και

έλεγχος από την ομάδα, ανατροφοδότηση, αναστοχασμός, πιθανή επανεγγραφή (Νικολαΐδου, 2012). Ουσιαστικά, τα συνήθη στάδια που αναγνωρίζονται στην παραγωγή γραπτών κειμένων, ευρύτερα, και οι αντίστοιχες μορφές εργασίας που απαιτούν, μπορούν γενικά να εφαρμοστούν στη δημιουργική γραφή: προγραφή/σχεδιασμός, σύνταξη, παροχή και πρόσληψη ανατροφοδότησης/αναθεώρηση, επιμέλεια κειμένου/διόρθωση, έκδοση. Οι μαθητές, πέρα από τις απαραίτητες γνωστικές πληροφορίες πρέπει να μάθουν να σχολιάζουν, να εκφέρουν την άποψή τους για κείμενα λογοτεχνικά ή παραγόμενα από τους συμμαθητές τους, αλλά και να δέχονται αντίστοιχη ανατροφοδότηση για τα δικά τους κείμενα –και να αξιοποιούν την ανατροφοδότηση αυτή, αναθεωρώντας τα κείμενά τους. Πρέπει να δουλεύουν ατομικά, ένας προς έναν με τον διδάσκοντα, αλλά και να συνεργάζονται σε ομάδες, όπως και στην ολομέλεια του τμήματος, διαμορφώνοντας σταδιακά λειτουργικές αναγνωστικές/ερμηνευτικές κοινότητες.

Μια σημαντική δυσχέρεια στον θεωρητικό και διδακτικό προσδιορισμό της επιφέρει η ιδέα ότι η δημιουργική γραφή ταυτίζεται με την έκφραση προσωπικών βιωμάτων, συναισθημάτων, σκέψεων, ιδεών και προβληματισμών. Ότι μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο αυτογνωσίας και αυτοβελτίωσης, να λειτουργήσει ακόμη και θεραπευτικά για τον γράφοντα.

Όπως έχει υποστηριχθεί ωστόσο, το ότι η συγγραφή ή και η ανάγνωση της λογοτεχνίας μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο θεραπείας, ενδοσκόπησης, ανακάλυψης ή βελτίωσης του εαυτού για τον συγγραφέα ή/και για τον αναγνώστη δεν είναι παρά μία από τις παράπλευρες ωφέλειες του λογοτεχνικού φαινομένου, και όχι το κεντρικό ζητούμενο ή καθοριστικό στοιχείο του (Kuhl, 2005). Το γεγονός ότι η λογοτεχνική παραγωγή μπορεί να αφορμάται ή να εμπλουτίζεται ποικιλότροπα από προσωπικές εμπειρίες δεν σημαίνει ότι εξαρτάται αναγκαστικά από αυτές ή ότι εξαντλείται σ' αυτές. Η προσωπική έκφραση δεν πρέπει να παραγνωρίζει την καθοριστική σημασία της αφηγηματικής τέχνης και της καλλιτεχνικής δημιουργίας, στην οποία η μυθοπλασία αποτελεί ειδοποιό χαρακτηριστικό. Η όποια «αλήθεια» του περιεχομένου του κειμένου που παράγεται από τους μαθητές, με την έννοια της αποτύπωσης του προσωπικού κόσμου του μαθητή – γράφοντα, δεν πρέπει να υπερκεράζει την επιμονή του διδάσκοντα στους κανόνες της τέχνης της γραφής και στις δημιουργικές ικανότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν. Ένας βασικός παράγοντας λ.χ. που πρέπει να λαμβάνουν υπόψη οι μαθητές, όχι μόνο στη δημιουργική γραφή, αλλά και στην

παραγωγή γραπτού λόγου, ευρύτερα, είναι το είδος του παραγόμενου κειμένου και οι αντίστοιχες αφηγηματικές επιλογές, το ύφος και η γλώσσα του.

Επιπλέον, η σύνθεση λογοτεχνικού κειμένου δεν αποτελείται μόνο από την παραγωγή λόγου, αλλά προϋποθέτει, έστω δυνάμει, την ύπαρξη κάποιου κοινού, το οποίο αποτελεί, τρόπον τινά το τελικό αίτιο, τη γενεσιουργό δύναμη της λογοτεχνικής διαδικασίας. Η ανάγνωση συμπληρώνει τη γραφή, ως απαραίτητη προϋπόθεση της λογοτεχνικής συν-γραφής. Ακόμη και η ημερολογιακή καταγραφή λαμβάνει άλλες διαστάσεις, μεταβάλλεται υφολογικά, υφίσταται εν γένει μια σειρά αναθεωρήσεων, όταν υπάρχει, ακόμη και ισχνή, η προοπτική της ανάγνωσης. Με άλλα λόγια, μία θεμελιώδης διαφορά ανάμεσα στη γραφή που στοχεύει αποκλειστικά στην προσωπική έκφραση και στη λογοτεχνική δημιουργία είναι ακριβώς αυτή μεταξύ του ιδιωτικού έναντι του δημόσιου λόγου. Η πρώτη εγγράφεται στη σφαίρα του ιδιωτικού και η δεύτερη σε αυτήν του δημόσιου, στην οποία ο ρόλος του αποδέκτη είναι απαραίτητος, έστω δυνάμει. Κατά συνέπεια, η εγωιστική περιχάραξη του παραγόμενου κειμένου στην περιοχή της ενόρασης, της αυτο- έκφρασης, και της προσωπικής «αλήθειας» δεν συνάδει με την ίδια την υπόσταση του λογοτεχνικού έργου ως δημόσιου λόγου. Το μάθημα της δημιουργικής γραφής δεν είναι παρά η στήριξη του μαθητικού παραγόμενου λόγου κατά τη μετάβασή του από την ιδιωτική στη δημόσια γραφή.

5. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής αποτελούν το κατεξοχήν πεδίο σύνδεσης της Λογοτεχνίας με τη δημιουργικότητα και την αισθητική απόλαυση, καθώς στόχος της δημιουργικής γραφής είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές και η δημιουργία επαρκέστερων αναγνωστών μέσω της βιωματικής δραστηριότητας (Ιορδανίδου). Παράλληλα μέσω της δημιουργικής γραφής τα παιδιά με παιγνιώδη τρόπο, αβίαστα και χωρίς περιορισμούς (Καραγιάννης, 2010) εισάγονται στις αφηγηματικές τεχνικές ενός κειμένου, καθώς και στα βασικά δομικά του στοιχεία όπως είναι η πλοκή, οι χαρακτήρες και το χωρο- χρονικό πλαίσιο.

Ωστόσο, για τους περισσότερους, αν και η δημιουργική γραφή επικεντρώνει το ενδιαφέρον της κυρίως στην εκμάθηση της λογοτεχνικής γραφής, συνδέεται και με άλλα είδη γραπτού λόγου. Δεν αποτελεί, δηλαδή, «συνώνυμο» της λογοτεχνίας, αλλά «συνιστά ένα σώμα γνώσεων και ένα σύνολο εκπαιδευτικών τεχνικών που μεταδίδουν αυτή τη γνώση και δίνουν στη γραφή κοινωνικό ρόλο απομακρύνοντας την από τη ενίοτε στείρα λογική της μοναχικής και βασανιστικής διαδικασίας» (Κωτόπουλος, 2012).

6. ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κατά τους Μάλλιου, Σάββα και Σωτηρίου, οι παιδαγωγικές θεωρίες οι οποίες λειτούργησαν ως γνώμονας για την ανάπτυξη των ηλεκτρονικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνοψίζονται στις ακόλουθες αρχές:

Η υιοθέτηση στην εκπαιδευτική διαδικασία της δομιστικής θεωρίας μάθησης (κονστρουκτιβισμός): Η δομιστική θεωρία της μάθησης στηρίζεται και προτείνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος είναι η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων καθώς και η όξυνση της κριτικής σκέψης. Η προϋπάρχουσα γνώση λειτουργεί ως βάση για τη θεμελίωση νέων γνωστικών δομών. Κατά αυτόν τον τρόπο, η νέα γνώση δεν είναι μια ανεξάρτητη δομή αλλά εντάσσεται πλήρως στο ήδη υπάρχον γνωστικό πλαίσιο των μαθητών.

Ακολουθεί η διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων: Στόχος της διαθεματικής προσέγγισης είναι η καλύτερη σύλληψη και κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου μέσα από τη συνδρομή διαφόρων επιστημονικών θεωριών και προσεγγίσεων. Η διαθεματική προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές να μετέχουν ενεργά στη μαθησιακή πορεία, να ανακαλύπτουν και να δομούν τη γνώση, ενώ επιτρέπει ταυτόχρονα τη σφαιρική θεώρηση των γνωστικών αντικειμένων, την πληρέστερη κατανόηση τους. Ακόμη ενισχύει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, καθώς συντείνει στην ανακάλυψη και την ενίσχυση αναλογιών ανάμεσα σε στο διδασκόμενο αντικείμενο και σε στοιχεία της καθημερινής ζωής των μαθητών.

Τελευταία αλλά με εξέχουσα σημασία είναι η συνεργατική μάθηση. Είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών αυξάνει το ενδιαφέρον τους για το διδασκόμενο αντικείμενο και επιτείνει τα γνωστικά αποτελέσματα. Επιπλέον, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των μαθητών αποτελεί ένα από τους κύριους στόχους διδασκαλίας. Η επιτυχημένη διδασκαλία συνίσταται στην επίτευξη γνωσιακής αλλαγής στους μαθητές (Μάλλιου, Σάββας, Σωτηρίου, 2001) . Η γνωσιακή αλλαγή επιτυγχάνεται μέσω της τροποποίησης των νοητικών μοντέλων του μαθητή. Απαραίτητη κρίνεται η μετατροπή και ο τρόπος θεώρησης της νέας γνώσης. Η μεταβολή της θεώρησης επιτυγχάνεται με ασφαλέστερο τρόπο μέσω της συνεργατικής μάθησης.

6.1 Η χρήση του υπολογιστή ως μέσο διδασκαλίας

Η ανάγκη χρήσης του υπολογιστή ως μέσο διδασκαλίας έχει αναγνωριστεί πλέον από τους φορείς σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μπακογιάννης και Γεωργιάδης, 1998) και συνδέεται με φιλόδοξες προσδοκίες για ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, για διευκόλυνση στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση της, για εντατικοποίηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και για προώθηση ήδη υπαρχουσών, αλλά και νέων μορφών επιμόρφωσης (Spanhel, 1999).

Η εκπαίδευση καλείται σήμερα να ανταποκριθεί με επιτυχία στην πρόκληση της καλλιέργειας του τεχνολογικού / ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών (Κουτσογιάννης, 2001), ώστε να τους προετοιμάσει επαρκώς, για να είναι ικανοί να ζήσουν στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, που απαιτεί συνεχή και διά βίου εκπαίδευση.

Οι πολίτες του μέλλοντος θα κληθούν να διαθέτουν τις ικανότητες, ανάλογα με τις ατομικές τους ανάγκες, να οικειοποιούνται νέες γνώσεις, να αναπτύσσουν δεξιότητες (Meschenmoser, 2002), καθώς και να χρησιμοποιούν γόνιμα τις νέες τεχνολογίες (Κρητικού- Αντωνίου, 1998)

Όπως σε άλλες χώρες, έτσι και στην Ελλάδα η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση προωθήθηκε, καθώς η γνώση χειρισμού των ηλεκτρονικών υπολογιστών αναγνωρίστηκε ως σημαντική υποδομή για την πρόοδο της εθνικής οικονομίας (Τσολακίδης, 1994)

Η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στα προγράμματα διδασκαλίας ως στοιχείου της γενικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να αποτρέψει τον κίνδυνο για εμφάνιση νέων ανισοτήτων στην επαγγελματική αποκατάσταση αποφοίτων διαφόρων τύπων σχολείων και διαφόρων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (Μπίκος, 1995)

Καθώς ο εκπαιδευτικός θεωρείται ως ο σημαντικότερος παράγοντας που μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχή εφαρμογή της εισαγωγής των υπολογιστών στη διδακτική διαδικασία θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να εκπαιδεύεται και να επιμορφώνεται συστηματικά στις Νέες Τεχνολογίες. (Μπουραντάς, 2005)

6.2 Πληροφορική και διδασκαλία στην Λογοτεχνία

Η πληροφορική που εδώ και δεκαετίες χρησιμοποιείται από τους ερευνητές για την επεξεργασία φιλολογικών, ιστορικών και φιλοσοφικών κειμένων μπορεί να συμβάλλει θετικά σε αυτή τη δραστηριότητα του αναγνώστη παίζοντας ρόλο διπλό με την επέμβαση της υποστηρίζει η Γιαννακοπούλου. Η θετική αυτή συμβολή μπορεί να γίνει α) στο κείμενο γιατί επιτρέπει ταχύτητα τη συγκέντρωση –συναίρεση πληροφοριών του κειμένου και του περιγύρου του και η συσχέτιση μεταξύ τους, β) στη μεθοδολογία, γιατί συντελώντας στη συνειδητοποίηση πρωτότυπων προσεγγίσεων και επιτρέποντας περισσότερο διεισδυτική ανάλυση, προωθεί την επεξεργασία μιας μεθόδου ερμηνείας.

6.3 Εξοικείωση – εκμάθηση του υπολογιστή στον Νηπιαγωγείο.

Η πληροφορική και η θεωρία του Piaget

Ένας από τους στόχους για την ενίσχυση της διδασκαλίας μέσω της πληροφορικής είναι η εκμάθηση της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως βοηθητικού της σκέψης. Με την πληροφορική ανοίγεται μια καινούρια διάσταση στη συμμόρφωση του πνεύματος, γιατί ευνοείται το πέρασμα από το πράττειν στο συλλαμβάνειν, από το στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης στο στάδιο της αφηρημένης, η καλλιέργεια της οποίας είναι από τους βασικότερους στόχους της εκπαίδευσης.

Ο υπολογιστής ήρθε στη σχολική ζωή του νηπιαγωγείου το 1992 με στόχο και προοπτική. (Καρύδη- Πυρουνάκη, 2001). Στόχος ήταν – και παραμένει- να φανεί η λειτουργική παιδαγωγική του αξία ως πολλαπλού εργαλείου εργασίας, και προοπτική η δυνατότητα της προσχολικής ή πιο ευδόκιμα, της προδημοτικής εκπαίδευσης να σταθεί επί ίσοις όροις στις νέες τεχνολογικές προκλήσεις στον υπόλοιπο εκπαιδευτικό χώρο. Με μια σωστή πρώτη επαφή των νέων τεχνολογιών και της προσχολικής εκπαίδευσης κερδίζουμε πολύτιμο μαθησιακό χρόνο και μια θετική μετέπειτα στάση και πορεία των μαθητών. Ο υπολογιστής βρίσκεται στην τάξη, σε μια γωνιά εργασίας (γωνιά του υπολογιστή). Τα παιδιά τον επιλέγουν ελεύθερα σε καθημερινή

βάση, υπό την επίβλεψη της νηπιαγωγού, όπως επιλέγουν οποιαδήποτε άλλη γωνιά στην τάξη. Δοκιμάζουν εργαλεία στις γραφικές εφαρμογές, ανακαλύπτουν νέες προσεγγίσεις, δοκιμάζουν, πετυχαίνουν, συγχέονται και συνεργάζονται για να αποβάλλουν αυτή τη σύγχυση, ζητούν βοήθεια από τον παιδαγωγό δίχως να απογοητεύονται και να παραιτούνται από τον τελικό τους στόχο. Χαίρονται την όλη διαδικασία χαίρονται και το αποτέλεσμα, όποτε και αν είναι αυτό, όποια μορφή κι αν έχει ατομική ή ομαδική. Ο νηπιαγωγός στοχεύει στις μαθησιακές διαδικασίες που να έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τη χαρά του παιδιού. Στόχος μας δεν είναι μόνο η γνώση αλλά η δημιουργική πορεία για την ανακάλυψη της. Τα παιδιά πρέπει να είναι χαρούμενα με όσα κάνουν στο νηπιαγωγείο. Μίζερες εικόνες παιδιών που πρέπει να κάνουν κάτι με τις πιεστικές και αγχωτικές διαδικασίες, έστω και για ένα θεωρητικά καλό αποτέλεσμα απέχει από τους στόχους και τις επιδιώξεις του νηπιαγωγού.

7. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ Τ. Π. Ε ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Τις τελευταίες δεκαετίες, η δημιουργική γραφή και η ψηφιακή αφήγηση συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενώ τα τελευταία χρόνια αποτελούν και αντικείμενα της εκπαιδευτικής έρευνας. Παρακάτω, επιχειρείται ο συσχετισμός τους, με στόχο την ανάδειξη εκείνων των στοιχείων τους που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους.

Ψηφιακή αφήγηση

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί μια από τις παλαιότερες μεθόδους επικοινωνίας και μάθησης. Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί το συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2005). Συνιστά μια μορφή τέχνης, συνδυάζοντας διαφορετικά είδη πολυμέσων, όπως εικόνες, κείμενο, βίντεο, ηχογραφημένη αφήγηση και μουσική για τη δημιουργία μιας ιστορίας (Robin, McNeil, 2012). Οι ψηφιακές αφηγήσεις μπορούν να αποθηκευτούν ή να δημοσιευτούν στο διαδίκτυο, επιτρέποντας τη συζήτηση και το σχολιασμό και ενισχύοντας την εκπαιδευτική τους αξία και το χρόνο ζωής τους (Lathem, 2005).

Η ιδέα της ψηφιακής αφήγησης ξεκίνησε το 1993 από τους Joe Lambert και Dana Atchley, οι οποίοι αποτέλεσαν τους συνιδρυτές του Κέντρου Ψηφιακή αφήγησης (CDS) του Πανεπιστημίου Berkeley στην Καλιφόρνια. Από τις αρχές του 1990, το κέντρο αυτό παρέχει εκπαίδευση σε ανθρώπους που ενδιαφέρονται να μοιραστούν τις προσωπικές τους αφηγήσεις. Παράλληλα, έχει αναπτύξει ένα οδηγό ο οποίος περιλαμβάνει τα επτά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης (<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27&sublinkid=31>).

Καθώς τα εργαλεία που απαιτούνται για την ψηφιακή αφήγηση (υπολογιστές, σαρωτής, ψηφιακές κάμερες και υψηλής ποιότητας ψηφιακός ήχος) είναι πλέον εύκολα προσιτά για τον καθένα, το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον για την εφαρμογή της έχει πρόσφατα αναθερμανθεί. Ταυτόχρονα, ακόμα και οι αρχάριοι χρήστες, λόγω διαθέσιμων ισχυρών, ελεύθερων λογισμικών έχουν τη δυνατότητα να γίνουν

ψηφιακοί παραγωγοί, συντάκτες και διανομείς μέσω σε μεγάλη κλίμακα μέσα από το διαδίκτυο και εφαρμογές Web 2.0.

Στη εκπαίδευση, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί χρησιμοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες, από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο. Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να δημιουργηθούν από τους εκπαιδευτικούς ή τα παιδιά. Στην πρώτη περίπτωση, ως εργαλείο διδασκαλίας, δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν ένα αντικείμενο ή μια νέα ιδέα με τρόπο ελκυστικό (Robin, 2008), ενώ παράλληλα διευκολύνεται η αλληλεπίδραση των μαθητών και η καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου (Burmark, 2004). Στη δεύτερη περίπτωση, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν τα επτά στοιχεία του CDS για το σχεδιασμό, τη δημιουργία και παρουσίαση των ψηφιακών τους ιστοριών, ενισχύονται ένα σύνολο δεξιοτήτων γραμματισμού, όπως Robin, 2006):

- ✚ Δεξιότητες έρευνας, κατά την αναζήτηση και ανάλυση πληροφοριών,
- ✚ δεξιότητες συγγραφής, κατά την ανάπτυξη του σεναρίου,
- ✚ δεξιότητες οργάνωσης, κατά τη διαχείριση του πεδίου εφαρμογής του έργου, των υλικών που θα χρησιμοποιηθούν και του χρόνου για την ολοκλήρωση του έργου,
- ✚ τεχνολογικές δεξιότητες, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν μια ποικιλία εργαλείων, όπως ψηφιακές κάμερες, σαρωτές μικρόφωνα αλλά και εργαλεία παραγωγής ψηφιακού υλικού,
- ✚ δεξιότητες παρουσίασης, κατά την επιλογή του καλύτερου τρόπου παρουσίασης της ιστορίας στο κοινό,
- ✚ δεξιότητες διεξαγωγής συνεντεύξεων κατά την εύρεση πηγών για λήψη συνεντεύξεων και καθορισμό ερωτήσεων,
- ✚ διαπροσωπικές δεξιότητες, λόγω της εργασίας σε ομάδες και του καθορισμού μεμονωμένων ρόλων για τα μέλη της ομάδας,
- ✚ δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να λαμβάνουν αποφάσεις και να ξεπερνούν εμπόδια σε όλα τα στάδια του έργου, από το ξεκίνημα έως και την ολοκλήρωση, και
- ✚ δεξιότητες αξιολόγησης, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να αξιολογούν το δικό τους έργο αλλά και το έργο των άλλων.

Γενικότερα, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο προσφέρει ένα ελκυστικό και αυθεντικό περιβάλλον μάθησης στο οποίο τόσο

οι ακροατές όσο και οι αφηγητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τον προσωπικό και τον αφηγηματικό λόγο τους, να απεικονίσουν τις γνώσεις, να παρουσιάσουν την ιστορία τους και να λάβουν ανατροφοδότηση (Coventry, 2008).

Οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τις απόψεις τους και να τις μοιραστούν με ένα ευρύτερο κοινό, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνουν τις δεξιότητες γραφής τους μέσα από τη δημιουργία των δικών τους ιστοριών (Gakhar, Thompson, 2007). Η μάθηση γίνεται πιο ελκυστική και καθιστά τα παιδιά ενεργά και παραγωγικά στο πλαίσιο ατομικών ή συνεργατικών και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων (Μπράτισης, Κωτόπουλος, 2011). Τα σημαντικότερα, ωστόσο, πλεονεκτήματα εστιάζουν στην απόκτηση και ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, η συνεργατικότητα, η πρωτοβουλία και η αυτό-καθοδήγηση, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η ανάπτυξη ψηφιακού εγγραμματισμού (Microsoft 2010).

8. ΜΕΘΟΔΟΣ

8.1 Ερευνητικά Εργαλεία

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ερμηνευτική έρευνα μελέτης περίπτωσης. Έτσι, τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για αυτήν είναι η άμεση καταγραφή των αντιδράσεων των νηπίων μέσω της δικής μου παρατήρησης στον χώρο του σχολείου.

Το βασικότερο εργαλείο της ερευνητικής αυτής προσπάθειας είναι ο υπολογιστής, στον οποίο κρατήθηκαν και αρκετές σημειώσεις, και η χρήση του διαδικτύου καθώς και η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων ώστε να εφαρμοστούν αργότερα στην νηπιακή τάξη.

Ένα ακόμη ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε η φωτογράφιση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για να γίνει αναλυτικότερη η παρατήρηση σε επόμενο επίπεδο. Η φωτογράφιση έγινε από τις συναδέλφους νηπιαγωγούς της τάξης με τις οποίες αργότερα πραγματοποιήθηκε συζήτηση επί της έρευνας και των ανταποκρίσεων των νηπίων. Η καταγραφή του τρόπου αντίδρασης των παιδιών ύστερα από την αδιάκοπη παρατήρηση, συντέλεσε στην ανάδειξη των επερχόμενων συμπερασμάτων που αναφέρονται σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

8.2 Τρόπος δημιουργίας του ψηφιακού παραμυθιού

Η σύνθεση του ψηφιακού παραμυθιού αποτελεί μια ενδιαφέρουσα διαδικασία για τον εκπαιδευτικό που αγαπά τη λογοτεχνία. Στην περίπτωση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας το παραμύθι δεν αποτέλεσε δική μου έμπνευση αλλά έγινε επιλογή του αριστουργήματος της Annegert Fuchshuber «Karlinchen» σε μετάφραση και επιμέλεια της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (Υ.Α.) με τον εξελληνισμό της πρωταγωνίστριας της ιστορίας (το όνομα της ηρωίδας στα Γερμανικά είναι *Karli* ενώ στην ελληνική εκδοχή του *Ειρήνη*). Η Ειρήνη είναι ένα μικρό κορίτσι που αναγκάζεται να εγκαταλείψει το σπίτι της. Στην αρχή βιώνει την ανασφάλεια και την απόρριψη μέχρι να βρει προστασία, αγάπη και ζεστασιά στο πιο απίθανο μέρος. Όπως αναφέρουν οι συντελεστές της ελληνικής Υ. Α στη διαδικτυακή σελίδα της, η «Ειρήνη» είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο για παιδιά 5-8 ετών και έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μέσα στην τάξη θέματα όπως η διαφορετικότητα, η ανεκτικότητα και οι πολιτισμικές διαφορές.

Έτσι, πέρα από τα κοινωνικά ζητήματα που τίθενται το *Karlinchen* αποτελεί ένα παιδικό βιβλίο με γλαφυρή περιγραφή, έντονες εικόνες, εκκεντρικούς χαρακτήρες και πλούσια αλληγορία. Όλοι οι προαναφερθέντες λόγοι συντέλεσαν για να μετατραπεί σε ψηφιακό παραμύθι.

Αρχικά, έγινε συλλογή των εικόνων μέσω της μηχανής αναζήτησης του Google.com. Οι εικόνες βρέθηκαν στην αυθεντική εκδοχή τους από το γερμανικό παραμύθι *Karlinchen* σε αρχείο PDF και απομονώθηκαν με τη χρήση του προγράμματος *Illustrator*. Έπειτα, και πάλι με τη βοήθεια της Google βρέθηκε η μετάφραση του παραμυθιού στην ελληνική του εκδοχή από την ιστοσελίδα της Υ.Α.

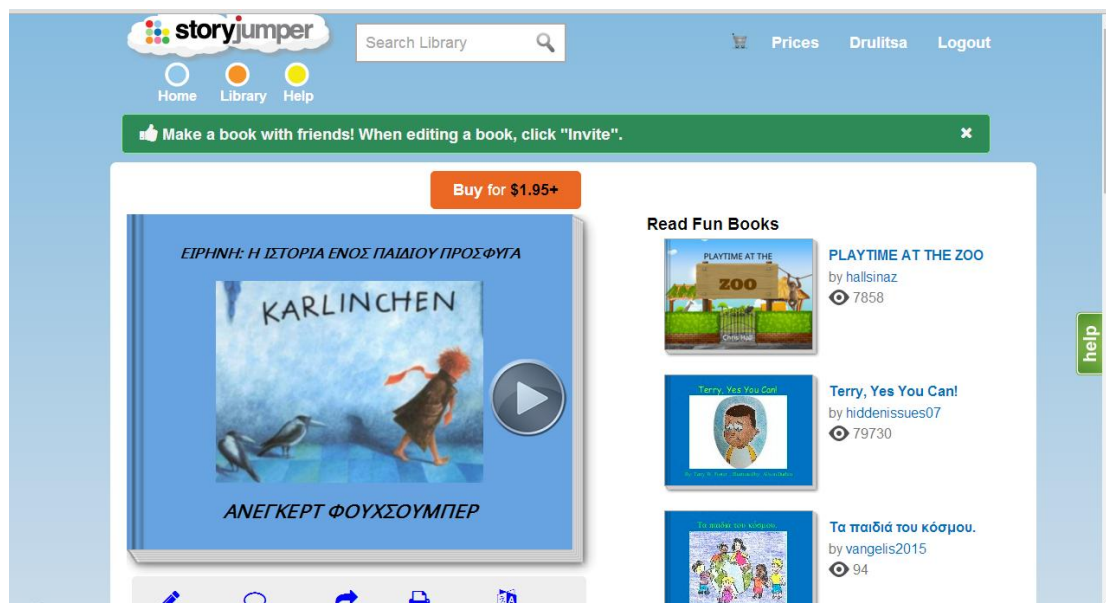
Μετά τη συλλογή των αρχικών πληροφοριών, ακολουθεί η πλατφόρμα δημιουργίας ψηφιακών παραμυθιών. Το *Storyjumper* αποτελεί μια εύχρηστη και προσβάσιμη σε όλους πλατφόρμα ψηφιακής ανάπτυξης παραμυθιών στην αγγλική . Αφού ζητήθηκε δημιουργία προσωπικού λογαριασμού (η οποία πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του πανεπιστημιακού e-mail), στη συνέχεια έγινε φόρτωση των εικόνων. Αφού δημιουργήθηκε το εξώφυλλο του παραμυθιού, συμπληρώθηκε ο τίτλος και η συγγραφέας. Στη συνέχεια, ολοκληρώθηκε σταδιακά το παραμύθι με τον εξής τρόπο:

- I. Επιλογή της εικόνας σύμφωνα με την σειρά της έντυπης εκδοχής του βιβλίου
- II. Συμπλήρωση των πλαισίων κειμένου με τους διαλόγους και την αφήγηση της ιστορίας

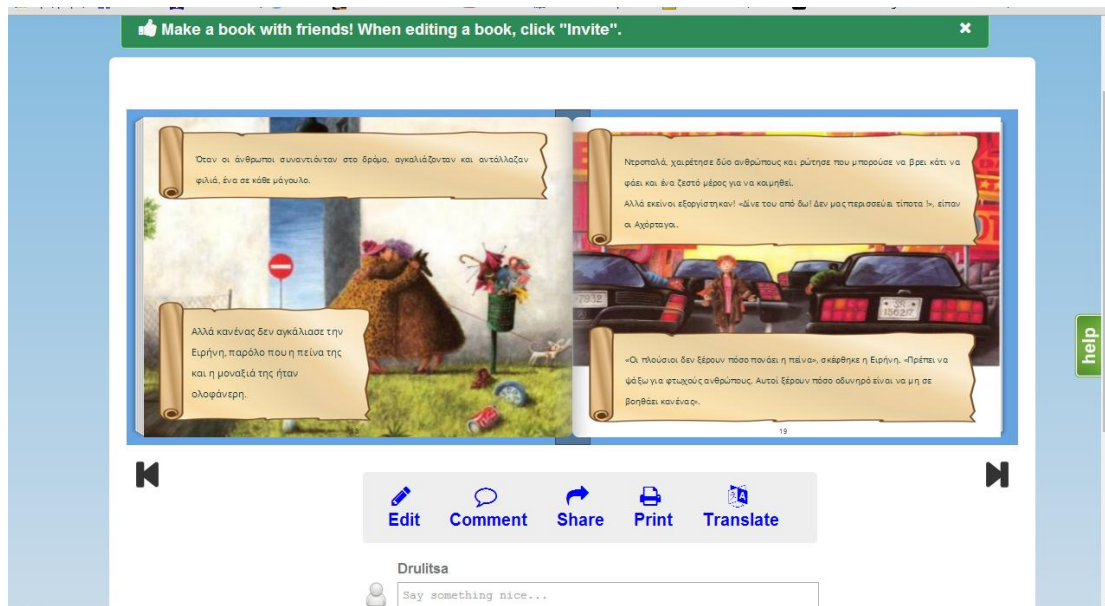
Η αρχική εκδοχή υπέστη κάποιες τροποποιήσεις. Η έκταση του βιβλίου στα γερμανικά είναι 15 σελίδες ενώ στη ψηφιακή μορφή του 23. Αυτό οφείλεται στην μικρότερη χρήση του κειμένου σε αναλογία κάθε εικόνας διότι δεν μπορούσε να προσαρμοστεί στη κάθε σελίδα με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εμφανής.

Μετά τις απαραίτητες διορθώσεις, στα πλαίσια κειμένου και στη σελιδοποίηση, το τελικό αποτέλεσμα είναι αναρτημένο και έτοιμο για ανάγνωση στον σύνδεσμο :

<https://www.storyjumper.com/book/index/30925316/EIPHNEH-H-ISTORIA-ENOS-PAIDIOY-PROS-PAIDIOY-PROS>



Εικόνα 1: Η τελική μορφή του ψηφιακού παραμυθιού Karlinchen σε ελληνική μετάφραση.



Εικόνα 2: Οι σελίδες 18 & 19 του ψηφιακού παραμυθιού στην πλατφόρμα του Storyjumper.

Στη συνέχεια απομονώθηκε η αφήγηση από το βίντεο που είναι αναρτημένο στο Youtube.com με τον ίδιο τίτλο («Ειρήνη: η ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα») από την Υ.Α μέσω του site youtube-mp3.org και αποθηκεύτηκε το ηχητικό κομμάτι του βίντεο, το οποίο βασίζεται ακριβώς στην μετάφραση που έχει γίνει από την ομάδα επιμέλειας της Υ.Α.

Τελικά, επεξεργαστήκαμε τις εικόνες του ψηφιακού παραμυθιού ως μεμονωμένα αρχεία μέσω του προγράμματος Illustrator και έπειτα φορτώσαμε όλες τις εικόνες και την ηχητική αφήγηση σε mp3, ούτως ώστε να συγχρονιστεί η εναλλαγή των εικόνων με τον αφηγητή.

8.3 Ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής

Όπως ορίζει η ορθή διδασκαλία της λογοτεχνίας στα παιδιά του νηπιαγωγείου, αφού δημιουργήσουμε το παραμύθι, το αφηγούμαστε και ζητούμε να καταθέσουν τις εντυπώσεις και τα σχόλια τους με τη χρήση του προφορικού λόγου. Εφόσον, έχουν εναποθέσει όλα τα νήπια την προσωπική τους γνώμη επί της ιστορίας συνεχίζουμε με τη μέθοδο της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας, με σκοπό να εκμαιεύσουμε τα συγγραφικά – αλλά και γενικότερα καλλιτεχνικά- ταλέντα των νηπίων προκαλώντας τη διέγερση της φαντασίας τους αλλά και την εκφραστικές τους δεξιότητες.

- ❖ Άσκηση 1η: Αφού διαβάσουμε το παραμύθι στον υπολογιστή ζητούμε από τα παιδιά να επαναφέρουν στη μνήμη τους τις πολιτείες που συνάντησε η ηρωίδα του παραμυθιού και τους κατοίκους αυτών (και να τους σημειώσουν). Στη συνέχεια, ζητούμε από τα παιδιά να δημιουργήσουν εναλλακτικούς τίτλους για τους ίδιους κατοίκους.

Ενδεικτικές ερωτήσεις/ σχόλια:

«Θυμάστε από ποιες πόλεις πέρασε η Ειρήνη στην ιστορία που διαβάσαμε;»

«Να τις σημειώσουμε μία-μία σε ένα χαρτί για να παίξουμε ένα παιχνίδι και να γίνουμε κι εμείς μικροί συγγραφείς;»

«Γιατί πιστεύετε η συγγραφέας έδωσε το κάθε όνομα;»

«Θέλετε τώρα εμείς με τη σειρά μας να τους δώσουμε καινούρια ονόματα;»

(Σημείωση, στα παιδιά που δυσκολεύονται να εκφράσουν κάποια ιδέα με το λόγο, ζητούμε να ζωγραφίσουν κάποιον από τους κατοίκους που θα επιλέξουν εκείνα με διαφορετικό τρόπο από εκείνον που έχει πραγματοποιηθεί στην αυθεντική εικονογράφηση.)

Συμπληρωματικά, θα μπορούσαμε να ζητήσουμε από τα νήπια να σκεφτούν και να ονοματίσουν και άλλες φανταστικές πολιτείες από τις οποίες θα μπορούσε να περάσει η μικρή ηρωίδα της ιστορίας.

- ❖ Άσκηση 2η: Μετά την διήγηση της ιστορίας, η νηπιαγωγός ζητά από το κάθε παιδί να σκεφτεί έναν ήρωα από ένα παραμύθι, μύθο ή κινούμενο σχέδιο της επιλογής του και να συνθέσει μια παραλλαγή της αυθεντικής ιστορίας.

(Σημείωση: Αν παρατηρηθούν παραπάνω από ένα νήπια που έχουν επιλέξει τον ίδιο ήρωα ή ηρωίδα μπορούμε να τους προτείνουμε να συνεργαστούν για να αναπτύξουν συνδυαστικά την ιστορία τους.)

Ενδεικτικές ερωτήσεις/ σχόλια:

« Πως πιστεύετε ότι θα αντιδρούσε η Ειρήνη αν στον δρόμο της έβρισκε έναν ήρωα από κάποιο άλλο βιβλίο που έχουμε διαβάσει ή κάποια ταινία που είδαμε;»

«Διαλέξτε στο μυαλό σας κάποιον ήρωα (καλό ή κακό) από μια άλλη ιστορία που αγαπάτε και σκεφτείτε πως θα μπορούσε να βοηθήσει ή να δυσκολέψει το μικρό προσφυγόπουλο.»

«Μπορείτε να την αφηγηθείτε με λόγια ή να την ζωγραφίσετε και να μας εξηγήσετε τι δείχνει η ζωγραφιά σας!»

- ❖ Άσκηση 3η: Η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά τη διάρκεια της αφήγησης του παραμυθιού. Εν συνεχεία, αφού συζητήσουμε όλοι μαζί και μοιραστούν τα όσα αισθάνθηκαν, ζητούμε από τα νήπια να μπουν στη θέση της μικρής πρωταγωνίστριας και να γίνουν οι ίδιοι ήρωες του παραμυθιού. Ζητάμε από το κάθε παιδί να σχεδιάσει σε ένα μεγάλο χαρτί- χωρισμένο σε 4 ορθογώνια -τι θα έκανε αν η πόλη του και συνεπώς το σπίτι του καταστρεφόταν από τον πόλεμο: πως θα ήταν τα μέρη που θα περνούσε, ποιους θα συναντούσε, μέχρι που θα έφτανε. Αφού ολοκληρώσουν όλα τα παιδιά τις ζωγραφιές τους, σηκώνονται ένα-ένα και περιγράφουν τι απεικονίζεται στο χαρτί ενώ δίνουν – με τη βοήθεια και των συμμαθητών τους- έναν τίτλο για την κάθε «σκηνή» της ζωγραφιάς.

Ενδεικτικές ερωτήσεις/ σχόλια:

«Πώς νιώσατε με αυτά που συνέβησαν στην Ειρήνη, χαρούμενοι, λυπημένοι ή και τα δύο, και σε ποιιά σημεία της ιστορίας;»

«Αν ήσασταν εσείς η Ειρήνη θα αντιδρούσατε με τον ίδιο τρόπο; Θα κάνατε κάτι διαφορετικά;»

«Αν καταστρεφόταν το δικό σας σπίτι τι θα κάνατε; Που θα πηγαίνατε; Πώς νομίζετε ότι θα σας φερόντουσαν εκεί;»

«Να ζωγραφίσουμε τα όσα σκεφτήκατε για να τα δείξουμε ο ένας στον άλλον;»

- ❖ Άσκηση 4η: Ζητούμε από τα παιδιά να διαλέξουν κάποιον ήρωα ή μια κατηγορία ηρώων (π.χ. Οι Πετροφάγοι) από την ιστορία που διάβασαν και να γράψουν σε ένα φύλλο χαρτί λέξεις που έχουν σχέση με αυτούς (χωρίς, φυσικά, να φανερώσουν το ίδιο το όνομα). Έπειτα, το κάθε νήπιο τσαλακώνει το χαρτί του –έτσι ώστε να μην φανερώνεται σε ποιον ανήκει το καθένα- και τα τοποθετούμε όλα μαζί σε ένα ανοιχτό κουτί. Η νηπιαγωγός ανακατεύει και με τη σειρά το κάθε νήπιο διαλέγει ένα χαρτί, διαβάζει τις λέξεις και προσπαθούν όλα μαζί να βρουν ποιος είναι ο ήρωας που περιγράφεται.

Ενδεικτικές ερωτήσεις/ σχόλια:

«Θυμάστε τους ήρωες της ιστορίας που διαβάσαμε; Θέλετε να τους σημειώσουμε όλους στον πίνακα;»

«Διαλέξτε έναν ήρωα από όλους και γράψτε στα χαρτάκια που θα κόψουμε λέξεις για να δείξετε ότι είναι αυτός. Προσοχή όμως! Δεν επιτρέπεται να γράψετε το όνομά του!»

- ❖ Άσκηση 5η: Ζητείται από τα νήπια να περιγράψουν με βάση την εικονογράφηση του παραμυθιού τους ήρωες, αρχικά σε εξωτερικό, κι ύστερα σε εσωτερικό επίπεδο βασιζόμενοι στο τρόπο δράσης και αντίδρασης τους στην εξέλιξη της ιστορίας. Προσπαθούμε, καταληκτικά, να οδηγήσουμε τα παιδιά στην ερμηνεία των χαρακτήρων από ψυχολογικής διάστασης (π.χ. γιατί πιστεύετε πως αντέδρασε με αυτόν τον τρόπο ο τάδε ήρωας, τι σκέφτηκε για τον τάδε; κοκ)

Ενδεικτικές ερωτήσεις/ σχόλια:

«Ποιο παιδάκι θέλει να μας περιγράψει τις Μεταξωτές Ουρές;»

«Σου φαίνονται όμορφες; Τι χρώματα βλέπεις;»

«Πώς μίλησαν/ φέρθηκαν στην Ειρήνη και γιατί;»

«Θα έκανες κι εσύ το ίδιο;»

- ❖ Άσκηση 6η: Ζητούμε από τα παιδιά να φανταστούν την εξέλιξη της ιστορίας αν τα πλάσματα και οι άνθρωποι που βρέθηκαν στο δρόμο του μικρού προσφυγόπουλου είχαν ειλικρινά τη πρόθεση να βοηθήσουν και να την φιλοξενήσουν στον τόπο τους.

Ενδεικτικές ερωτήσεις/ σχόλια:

«Πως φέρθηκαν όσοι συνάντησε η Ειρήνη μέχρι να φτάσει στον κύριο Καλόκαρδο;
Γιατί πιστεύεις πως φέρθηκαν με αυτόν τον τρόπο;»

«Νομίζεις πως ήθελαν στα αλήθεια να την κάνουν φίλη τους; Τι τους εμπόδισε;»

«Πως θα αντιδρούσατε εσείς στην κάθε περίπτωση; Θα κάνατε το ίδιο ή θα φερόσασταν με διαφορετικό τρόπο;»

- ❖ Άσκηση 7η: Η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά συλλογιστούν πως ήταν η ζωή της μικρής Ειρήνης πριν τον πόλεμο που της άλλαξε την καθημερινότητα της και αναγκάστηκε να φύγει. Αφού ακουστούν οι ιδέες όλων των παιδιών μπορούμε να συνθέσουμε ένα παραμύθι «prequel» με τα κείμενα και τις ζωγραφιές που θα σχεδιάσουν τα νήπια.

Ενδεικτικές ερωτήσεις/ σχόλια:

«Πως φαντάζεστε τη ζωή της Ειρήνης πριν αναγκαστεί να φύγει από τη χώρα και το σπίτι της;»

«Πώς ήταν η οικογένεια της; Πού βρίσκονται τώρα τα μέλη της;»

«Πιστεύετε ότι θα κατάφερνε ποτέ η Ειρήνη να ζήσει με τον ίδιο τρόπο που ζούσε στην πατρίδα της;»

- ❖ Άσκηση 8η: Ζητούμε από τα παιδιά να περιγράψουν τον χαρακτήρα του κύριου Καλόκαρδου και γενικότερα στοιχεία που σχετίζονται με αυτόν.

Ενδεικτικές ερωτήσεις/ σχόλια:

«Τι συνήθειες θα μπορούσε να έχει;»

«Πως λέγεται η χώρα που ζει;»

«Πως αλλιώς θα μπορούσε να λέγεται και γιατί;»

«Γιατί ζει πάνω σε ένα δέντρο;»

- ❖ Άσκηση 9η: Τελικά, προσπαθούμε να αντλήσουμε από τα νήπια ένα εναλλακτικό τέλος για την ιστορία που αναγνώσαμε.

Ενδεικτικές ερωτήσεις/ σχόλια:

«Τι θα μπορούσε να είχε γίνει διαφορετικά και γιατί;»

«Ποιόν θα μπορούσε να είχε συναντήσει η Ειρήνη στο τέλος;»

8.4 Σκοπός διδασκαλίας

Στην συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια σκοπός της εκπαιδευτικού να μελετήσει κατά πόσο γίνεται εφικτή η συναισθηματική ανάπτυξη του νήπιου μέσω της έκφρασης. Το καίριο ερώτημα που τίθεται είναι αν καταφέρουμε να κρατήσουμε αναλλοίωτο το ενδιαφέρον των νηπίων και το κατά πόσο και αν ανταποκριθούν στα ερωτήματα των ασκήσεων.

Όπως ορίζει και το αναλυτικό πρόγραμμα στη νηπιακή ηλικία η παιδαγωγός οφείλει να αναπτύσσει δραστηριότητες από την κατεύθυνση προγράμματος και σχεδιασμού *Δημιουργία & Έκφραση* σε συνδυασμό με την κατεύθυνση *Παιδί & Γλώσσα*.

Ως προς την πρώτη κατεύθυνση, κύριος σκοπός τίθεται η ενεργοποίηση των φυσικών ικανοτήτων των παιδιών, η ανάπτυξη και ανάδειξη των ταλέντων τους στη συγγραφή και την παραγωγή λεκτικών κειμένων. Η συναισθηματική τους ανάπτυξη στέφεται επιτυχώς με τη συγκίνηση και τη μαγεία που προκαλείται από την αφήγηση του παραμυθιού, αλλά και την πρόκληση να γίνουν οι ίδιοι συγγραφείς – χωρίς πάντοτε να το καταλαβαίνουν ως αυτοσκοπό. Ακόμη, με την εφαρμογή της διδασκαλίας που σχεδιάστηκε, σκοπό έχουμε την αφύπνιση της περιέργειας των παιδιών, την κινητοποίηση της φαντασίας τους, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και τέλος την ευκαιρία για πειραματισμό.

Ο σχεδιασμός των ασκήσεων δημιουργικής γραφής βασίστηκε στο συγκεκριμένο βιβλίο λόγω του θέματος που θίγει η συγγραφέας. Ο πόλεμος και η μετανάστευση είναι επίκαιρα – και δυστυχώς διαχρονικά- ζητήματα. Το νηπιαγωγείο αποτελεί έναν χώρο στον οποίο τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζουν με ειλικρίνεια την πραγματικότητα. Σκοπός μας είναι η ευαισθητοποίηση τους, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ενώ η αναγνώριση των όσων συμβαίνουν κοινωνικά θεωρείται δεδομένη. Όλα αυτά θα πρέπει να γίνονται με πλήρη ευαισθησία απέναντι στα νήπια ώστε να μην τραυματιστούν αλλά να προβληματιστούν και να αναπτυχθούν από μικρή ηλικία σε ανθρωπιστικές προσωπικότητες.

Από την άλλη πλευρά η διδασκαλία σκοπεύει στην λεκτική και γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων. Όπως αναφέρεται και στο ΔΕΠΠΣ, το πρόγραμμα της γλώσσας για το νηπιαγωγείο στηρίζεται στην άποψη ότι η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά. Μέσω της διδασκαλίας που αναπτύχθηκε, τα παιδιά θα έχουν την

δυνατότητα να συνδέσουν τους λόγους και τους τρόπους γραφής ή εικαστικής δημιουργίας. Επίσης, θα έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας ενώ η εικόνα αποτελεί αναπαράσταση του κόσμου. Ο σημαντικότερος σκοπός, τελικά, είναι να ενθαρρύνουμε τα παιδιά στο να γράφουν με τον τρόπο που εκείνα μπορούν, με τον τρόπο εκείνο που τους ευχαριστεί και τους κάνει να εκφράζονται ελεύθερα και χωρίς δισταγμούς.

8.5 Στοχοθεσία δραστηριοτήτων του παραμυθιού

Η ανάπτυξη των ασκήσεων δημιουργικής γραφής προσαρμοσμένες για τα παιδιά του νηπιαγωγείου έχουν γενικούς και επιμέρους στόχους. Παραπάνω αναφέρθηκε ο διττός σκοπός που σχετίζεται με την γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Ειδικότερα οι στόχοι που τέθηκαν για τις δραστηριότητες είναι βασισμένες στις ανάγκες των παιδιών του σήμερα -συλλογικά και προσωπικά – ενώ εξακολουθούν να κινούνται στα προαναφερθέντα επίπεδα και αναλύονται ακολούθως:

- I. *Τα παιδιά μαθαίνουν να διηγούνται και να αφηγούνται. Η αγάπη των νηπίων να μοιράζονται εμπειρίες, φανταστικές και πραγματικές ιστορίες ή ακόμη και τις καθημερινές αυθόρμητες σκέψεις τους είναι το πιο άμεσο συμπέρασμα στο οποίο θα μπορούσε να καταλήξει οποιοσδήποτε παιδαγωγός ή ερευνητής που σχετίζεται με τα μικρά παιδιά.*
- II. *Σκοπός μας είναι να περιγράψουν, να εξηγήσουν και να ερμηνεύσουν. Είναι αναγκαία η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών. Η διαδικασία της παρατήρησης και της επεξήγησης τους κάνει να δίνουν έμφαση και να προσέχουν λεπτομέρειες που επηρεάζουν την πραγματικότητα τους.*
- III. *Επιθυμία μας είναι να χρησιμοποιούν μια στοιχειώδη επιχειρηματολογία. Με τα ζητούμενα των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν από τα παιδιά εκμαιεύεται η αιτιολόγηση. Οτιδήποτε λέγεται, γράφεται ή ζωγραφίζεται έχει λόγο και αυτός ο λόγος ζητείται από το παιδί.*
- IV. *Τα νήπια βελτιώνουν και εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο (και με την ανάπτυξη της φαντασίας). Τα παιδιά είναι λεξιπλάστες, προκαλούν τη δημιουργία παιχνιδιών και συνθηκών παιχνιδιών ακόμα και στη διδασκαλία που δεν κατευθύνεται προς τα εκεί. Οργανώνουν το λόγο τους καλύτερα και πιο αποδοτικά ασκούμενοι σε δραστηριότητες όπως αυτές που οργανώθηκαν για εφαρμογή.*
- V. *Τους δίνεται η ευκαιρία να «πλάθουν» και να μορφοποιούν τις ιστορίες που έχουν ως αφετηρία και εν συνεχεία εκείνες που δημιουργούν οι ίδιοι.*
- VI. *Γενικότερα, στόχος μας είναι να αναπτύσσουν τη γλώσσα και να αξιοποιήσουν τα τεχνολογικά μέσα.*

9. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Δείγμα:

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο στην πόλη της Φλώρινας, με συνολικό αριθμό παιδιών 12, εκ των οποίων τα 6 ήταν προνήπια και τα υπόλοιπα 6 νήπια. Ισομερές ήταν και το ποσοστό αγοριών- κοριτσιών.

(Θα ήθελα να σημειωθεί σε αυτό το σημείο πως στα παιδιά της τάξης ήταν φανερή η αγάπη για το παραμύθι και το βιβλίο γενικότερα από την παρθενική μου εμφάνιση στην τάξη- μιας και αναφέρομαι στον νηπιαγωγείο που πραγματοποίησα και την πρακτική μου άσκηση.)

Τα παιδιά αρχικά ήταν ιδιαιτέρως θετικά στο άκουσμα της ιδέας της αφήγησης στην γωνιά του Η/Υ. Επιζητούσαν τη χρήση του υπολογιστή σε κάθε περίπτωση – ακόμα και εκείνα (προνήπια κυρίως) που δεν ήταν καλοί γνώστες του περιβάλλοντος. Αφού διαβάσαμε το παραμύθι ηλεκτρονικά περάσαμε στις ασκήσεις.

Οι ασκήσεις, κατά κύριο λόγο, γίνονταν ατομικά για το κάθε παιδί (σε μερικές περιπτώσεις δούλεψαν συνεργατικά) και βασίστηκαν επακριβώς στις περιγραφές του κεφαλαίου 8c. (βλ. σελ. ταδε)

Τα παιδιά του νηπιαγωγείου έδειξαν να ανταποκρίνονται πολύ αποδοτικά στα ερωτήματα που τους ζητήθηκαν. Το ενδιαφέρον τους ήταν φανερό και δεν έδειξαν να δυσαρεστούνται ή να βαριούνται (με εξαίρεση ένα προνήπιο στις τελευταίες δραστηριότητες).

Τα παιδιά ζήτησαν να μάθουν πως δημιουργήθηκε το παραμύθι ψηφιακά και δήλωσαν πως θα ήθελαν να κατασκευάσουν και το δικό τους.

Όλα είχαν πρωτότυπες ιδέες και προτάσεις και φάνηκε πως διεγέρθηκε η φαντασία τους και ανέπτυξαν την δημιουργικότητα τους.

Κατάφεραν να εκφραστούν με την χρήση της γλώσσας (κάποια προνήπια μίλησαν ελάχιστα, όμως ζωγράφισαν και προσπάθησαν να περιγράψουν στην συνέχεια) και πολλές φορές αλληλοκατασκεύασαν ιστορίες ή μέρος αυτών συμπληρώνοντας ο ένας την ιδέα του άλλου.

Ακόμη, στα προνήπια παρατηρήθηκε πως τα μισά παιδιά δυσκολεύτηκαν στην διαδικασία της αιτιολόγησης.

Τέλος, τα παιδιά προβληματίστηκαν με το θέμα της ιστορίας. Συνειδητοποίησαν την κατάσταση στην οποία βρίσκεται η ηρωίδα του βιβλίου και όσα είχαν ακούσει από το συγγενικό τους περιβάλλον για τον πόλεμο και τους πρόσφυγες τα συνέδεσαν με το παραμύθι και τις δραστηριότητες και προσπάθησαν να δώσουν λύσεις για την μικρή Ειρήνη αλλά και για τα πραγματικά προσφυγόπουλα.

10. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας μας θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στα εξής συμπεράσματα:

- ✚ Τα νήπια αγαπούν τον κλασικό τρόπο αφήγησης αλλά ενίοτε επιζητούν τη χρήση της ηλεκτρονικής τους μορφής.
- ✚ Τους αρέσει να ακούν την αφήγηση από ένα ηλεκτρονικό μέσο.
- ✚ Αισθάνονται σημαντικότεροι όταν ζητηθεί η γνώμη τους.
- ✚ Αγαπούν να μοιράζονται με τους συμμαθητές και την νηπιαγωγό τους τις ιστορίες που συνθέτουν .
- ✚ Ανταποκρίνονται θετικά στο να εξελίξουν ή/ και να τροποποιήσουν μια έτοιμη ιστορία.
- ✚ Ενίοτε δυσκολεύονται όταν τους ζητηθεί να αιτιολογήσουν μια κατάσταση που συμβαίνει στην ιστορία.
- ✚ Φαίνεται να διασκεδάζουν περισσότερο όταν χρησιμοποιούνται 2 ή περισσότερες «γωνιές» στο νηπιαγωγείο για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων.
- ✚ Τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν γιατί μέσω των ασκήσεων κατανόησαν καλύτερα τους ήρωες, τον τρόπο σκέψης τους και τους χαρακτήρες τους.
- ✚ Παρατηρήθηκε πως τα παιδιά έχουν κοινές ιδέες μεταξύ τους ενώ επηρεάζονται το ένα από το άλλο.

11. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν κάτι παραπάνω από ικανοποιητικά. Οι στόχοι που τέθηκαν εξ αρχής επιτεύχθηκαν ως επί των πλείστον. Τα νήπια ανέπτυξαν τη φαντασία τους με τρόπο μοναδικό. Τους δόθηκε η ευκαιρία να ασχοληθούν με τη λογοτεχνία διαφορετικά από τον τρόπο που έχουν συνηθίσει.

Η ψηφιακή αφήγηση και η χρήση των Τ.Π.Ε στην νηπιακή ηλικία καθίσταται αναγκαία λόγω της συνεχής ένταξης της εξελιγμένης τεχνολογίας στη ζωή των παιδιών. Το να έρχονται τα παιδιά σε επαφή με νέους τρόπους προσέγγισης του Η/Υ σε σχέση με την λογοτεχνία προκαλεί το ενδιαφέρον τους και την ανάπτυξη της φαντασίας μέσω και της καθοδήγησης από την παιδαγωγό.

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων αγγίζει τις ανάγκες των παιδιών για ανακάλυψη των κοινωνικών φαινομένων, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης σε σχέση με τα τελευταία, ενώ παρατηρήθηκε πως γεννήθηκαν ποικίλα συναισθήματα στα νήπια λόγω των διαφόρων διαστάσεων του θέματος που θίξαμε στην τάξη.

12. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Πρόβλημα το οποίο προκύπτει στο ελληνικό νηπιαγωγείο αλλά και γενικότερα στην ελληνική εκπαίδευση, αφορά στην αναλογία των μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή, καθώς και σε ζητήματα τεχνικής φύσεως. Αναφορικά με την αναλογία, είναι γνωστό πως οι πρωτοβουλίες που έχει αναλάβει η πολιτεία στοχεύουν στη δημιουργία σε κάθε σχολική μονάδα. Το εύλογο ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο χρόνο, κάθε μαθητής ξεχωριστά, έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τον υπολογιστή στο πλαίσιο της εργασίας του σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Αναγκαστικά πρέπει να μοιραστεί τον ίδιο υπολογιστή με άλλους συμμαθητές του και να εργαστεί ομαδικά.

Ωστόσο, η ομαδική εργασία δεν είναι δυνατόν να επιφέρει σύντομα τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα που προσδοκούν, οι διδάσκοντες, διότι οι μαθητές δεν έχουν ασκηθεί ιδιαίτερος σε αυτήν, καθώς αποτελούσε και αποτελεί για το ελληνικό σχολείο, άγνωστη ή περιθωριακή μορφή εργασίας (Κουτσογιάννης 2000)

Όσον αφορά στην τεχνική υποστήριξη, είναι γεγονός πως το έργο των εκπαιδευτικών να σχεδιάσουν μια διδασκαλία με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών είναι ιδιαίτερα δυσχερές, καθώς δεν υπάρχει πρόβλεψη για την παρουσία στο σχολείο εξειδικευμένου προσωπικού που θα αναλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων τέτοιας φύσης.

Σε μία εφαρμογή της παρούσας εργασίας σε απομακρυσμένες περιοχές της επικράτειας το πρόβλημα θα είναι εντονότερο, συνεπώς υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να χάνονται ώρες διδασκαλίας λόγω τεχνικών προβλημάτων που εντείνεται ακόμη περισσότερο λόγω της ανέφικτης άμεσης παρέμβασης των αρμοδίων.

13. ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Εφόσον, τα συμπεράσματα εκ των αποτελεσμάτων είναι θετικά, θα συστήναμε σε εκπαιδευτικούς που απευθύνονται σε κάθε ηλικιακή ομάδα την χρήση της ψηφιακής αφήγησης εντός της τάξης.

Με την προϋπόθεση ότι θα λυθούν τα ζητήματα που τίγονται στους *Περιορισμούς*, η οργάνωση δραστηριοτήτων όπως αναλύθηκαν στην προκειμένη εργασία φαίνεται πως θα φέρει λαμπρά αποτελέσματα από τους μικρότερους μέχρι τους ωριμότερους μαθητές.

Ας ξεφύγουμε οι εκπαιδευτικοί από τις συνηθισμένες προσεγγίσεις των «μαθημάτων» και ας πειραματιστούμε μαζί με τα παιδιά. Οι ανάγκες πάντα διαφοροποιούνται και θα πρέπει να τις λαβαίνουμε υπόψιν προτού δημιουργηθεί οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλάνο.

Το να αγαπήσουν τα παιδιά την έμμετρη και ασφαλή επαφή με τα τεχνολογικά μέσα, και συγκεκριμένα με τον Η/Υ, το διαδίκτυο και τις ευκαιρίες για δημιουργία για μόρφωση και διασκέδαση είναι κατά μεγάλο βαθμό στα χέρια του εκπαιδευτικού – και ίσως λιγάκι παραπάνω σε εκείνα της νηπιαγωγού.

14. ANTI ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η ψηφιακή αφήγηση ήταν ένας όρος άγνωστος σε μένα μέχρι το τέταρτο έτος της φοιτητικής μου ζωής. Ελπίζω με την παρούσα εργασία αυτό να μην ισχύσει για τις ακόλουθες γενιές. Είναι καιρός να ενσωματωθεί ουσιαστικά η Πληροφορική και οι Τ.Π.Ε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να γίνεται ορθή χρήση από τα παιδιά και τους νέους. Ο Η/Υ και το διαδίκτυο είναι μέρος της καθημερινότητας μας. Σκοπός, λοιπόν, του εκπαιδευτικού είναι να φυλάξει τις θετικές πτυχές τους και να προσφέρει στην τάξη των μαθητών του τη διασκέδαση και τη γνώση στοχεύοντας σε μια κατευθυντήρια γραμμή τέτοια που θα δημιουργείται ένα ασφαλές περιβάλλον και μια κλίση προς την έμμετρη χρήση αυτών.

Όσον αφορά στη λογοτεχνία αυτούσια, ίσως να αποτελεί μια πιο σύνθετη διαδικασία για τον εκπαιδευτικό. Μπορεί να διδαχθεί η Λογοτεχνία όπως τα Μαθηματικά; Δύναται να διδαχθεί η φαντασία και η δημιουργικότητα; Ο δάσκαλος (και ο συγγενής και ο φίλος) οφείλουν να φέρνουν το παιδί και τον νέο σε επαφή με τη λογοτεχνία, χαρίζοντας του το μεγαλύτερο δώρο: έναν ολόκληρο καινούριο κόσμο στον οποίο έχει το δικαίωμα να κινηθεί και να δράσει όπως εκείνο το επιθυμεί.

Όπως είπε και ο Άλμπερτ Αϊνστάιν:

«Αν θέλεις τα παιδιά σου να γίνουν έξυπνα, διάβαζέ τους παραμύθια. Και αν θέλεις να γίνουν ακόμη πιο έξυπνα, διάβαζέ τους περισσότερα παραμύθια».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brookes, I. & Marshall, M. (2004) *Good writing guide*. New York: Harap Publishers Ltd.
- Coventry, M. (2008) *Engaging Gender: student application of theory through digital storytelling, Arts and Humanities in Higher Education*. 7(2), pp.205-219
- Lathem, S. (2005). *Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition*. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE
- McVey, D. (2008). *Why all writing is creative writing*. *Innovations in Education and Teaching International* 45(3):289-294
- Ramet, A. (2010) (7th Ed) *Creative Writing: How to unlock your imagination, develop your writing skills – and get published*. UK: How to books LTD.
- Robin, B. (2008). *The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool*. *Hand-book of research on teaching literacy through the communicative and visual arts (Vol.2)*, New York: Lawrence Erlbaum Associates
- Spanhel, D. (1999). *Multimedia im Schulalltag: Was müssen Lehrerinnen und Lehrer wissen, um Multimedia einsetzen zu können?*, Meister, D. & U. Sander (Hrsg.). *Multimedia. Chancen für die Schule*. Neuwied und Berlin: Luchterhand
- Tompkins, G. (1982) *Seven reasons why children should write stories*. *Language Arts* 59(7):718-721
- Αναγνωστόπουλος Β., Δελώνης Α.(1984) *Παιδική Λογοτεχνία και Σχολείο.*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε. (επιμέλεια) (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Γιαννακοπούλου Ε. (1994). *Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση: Νέοι Παιδαγωγικοί Ορίζοντες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Δελώνης Α. (1991). *Βασικές Γνώσεις για το Παιδικό και Νεανικό Βιβλίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονο Σχολείο
- ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ Νηπιαγωγείου

- Εσκαρπί Ν. (1995). *Η Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία στην Ευρώπη.*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- *Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην πνευματική καλλιέργεια των παιδιών* (1989): Εισηγήσεις στο Γ' σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου» Αίγιο 17-18 Οκτωβρίου 1987: Εκδόσεις Κουτσούμπος.
- Κανατσούλη, Μ., Πολίτης Δ. (2011) *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία : Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα: Πατάκη
- Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις*, Ημερίδα «Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη», (27 Φεβρουαρίου 2010), ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κολλέγιο Αθηνών Κολλέγιο Ψυχικού, www.scribd.com/doc
- Καρακίτσιος, Α. (2012) *Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής*; Ηλεκτρονικό Περιοδικό Κείμενα, τεύχος 15. Ανακτήθηκε στις 17 Αυγούστου 2013. <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf>
- Κατσίκη- Γκιβάλου Α. (1993) *Η Παιδική Λογοτεχνία στο πανεπιστήμιο: Έρευνα και Διδασκαλία τόμος Παιδική Λογοτεχνία, θεωρία και πράξη*, τομ. α'. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Κατσίκη- Γκιβάλου Α. (2005). *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη
- Κουτσογιάννης Δ. (2001). *Γλωσσική αγωγή: νέες τεχνολογίες*. Χριστίδης, Α.- Φ. & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμέλεια). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (επιμέλεια Οικονομοπούλου Β.,) (2003), *Παιδική Νεανική Λογοτεχνία: Το Μαγικό Ραβδί της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Κωτόπουλος Η.Τ., Βακάλη Α., Νάνου Β. & Σουλιώτη Δ. (2014). *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*, 4- 6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα. Φλώρινα: Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή»
- Μουταφίδου Α., Μπράτιτσης Θ. (2013). *Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο*. 1ο Διεθνές Συνεδρίο «Δημιουργική Γραφή», 4- 6 Οκτωβρίου, 2013
http://cwconference.web.uowm.gr/archives/moutafidou_bratitsis_article.pdf

- Μπακογιάννης, Σ. , Γεωργιάδης Π. (1998). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Λογισμικού με Τεχνολογία Πολυμέσων για την υποστήριξη της Μαθησιακής Διαδικασίας*. Μπακογιάννης, Σ. κ.ά. (επιμέλεια). *Η Πληροφορική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Πρακτικά της Διημερίδας Πληροφορικής της Ελληνικής Εταιρίας Επιστημόνων Η/Υ και Πληροφορικής (Αθήνα 1998). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών
- Μπίκος, Κ. (1995). *Εκπαιδευτικοί και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές: Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη Γενική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Μπουραντάς, Ο. (2005). *Οι νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση: Απόψεις Φιλολόγων Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος
- Πασσιά Α., Μανδηλαράς Φ., (2001). *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά*. Αθήνα : Πατάκη
- Πρακτικά Συνεδρίου: *Η πληροφορική στην Εκπαίδευση: Τεχνικές Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών* (επιμέλεια Τσολακίδης, Κ.). Ρόδος 14-15 Δεκεμβρίου 2001, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, 2002
- Πρακτικά Συνεδρίου: *Η πληροφορική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, (επιμέλεια Τσολακίδης, Κ.). Ρόδος, 12 Δεκεμβρίου 1998
- Σαμαρά, Ζ. (2009). *Το βλέμμα του συγγραφέα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούση
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή, Οδηγίες πλεύσεως, Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσολακίδης, Κ. (1994). «*Η εισαγωγή της Πληροφορικής στη δημόσια εκπαίδευση: Ανάλυση του κόστους/ οφέλους*». Σύγχρονη Εκπαίδευση