



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΟΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Διπλωματική εργασία: « Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών κι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Προσχολική ηλικία».

Όνοματεπώνυμο φοιτήτριας: Γεωργουλάκη Άννα

A.M.: 600

Υπεύθυνη καθηγήτρια: Επίκουρη καθηγήτρια, Αμπαρτζάκη Μαρία

Ρέθυμνο, 2022

Πρόλογος

Δυστυχώς ή ευτυχώς οι καταστάσεις που βιώνουμε σήμερα “μπήκαν σε νέα τροχιά” μετά το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19. Για αυτό το λόγο τα εκπαιδευτικά συστήματα έστρεψαν προσωρινά το εκπαιδευτικό τους ενδιαφέρον, στην έκτακτη εξ αποστάσεως διδασκαλία (EPT), μία μορφή (διδασκαλίας) που εφαρμόζεται σε ιδιαίτερες συνθήκες (Hodges et al., 2020). Αυτά σε συνδυασμό με την ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας και των πληροφοριών γενικότερα, είχαν ως απόρροια να υπάρξουν ξαφνικές αλλαγές στο επικοινωνιακό πλαίσιο· θέτοντας έτσι νέες βάσεις, όσον αφορά την πρόσληψη των κειμένων-νοημάτων. Πλέον η αντίληψη κι η αφομοίωση ενός κειμένου (γραπτός λόγος), προϋποθέτει συγχρόνως την αντίληψη του «γλωσσικού, οπτικού ή άλλου σημειωτικού συστήματος, «ως πηγή νοήματος» (Kalantzis & Cope, 2019). Πράγματι όπως δηλώνει ο Carrington (2005, οπ. αν στο Καρασαββίδης-Θεοφωράκου: Πουρκός, 2011), η σύγχρονη κοινωνία δεν διέπεται σε μεγάλο βαθμό από το γραπτό λόγο, όπως παλαιότερα. Σε αυτό συμφωνεί κι ο Kress (2003), ο οποίος συμπληρώνει επιπλέον ότι ο γραπτός λόγος δεν είναι το μόνο μέσο, που μπορεί να διεκπεραιωθεί η επικοινωνία, απεναντίας δεν είναι καν το βασικό. Δεδομένων των απαιτήσεων και των διαρκών εξελίξεων της κοινωνίας, «φανερώνεται» η ανάγκη αναδιαμόρφωσης κι επανεξέτασης της εκπαίδευσης, μέσω της τεχνολογικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της εύρεσης καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και γενικότερα της μεταστροφής του σχολείου σε πιο εξελιγμένα μοντέλα μάθησης (Παπαδάκης: Σακελλαρίου, 2022). Για την ακρίβεια λόγω των αλληπάλληλων αλλαγών, «γεννάται η ανάγκη» συγκρότησης ενός πολυτροπικού πλαισίου, με σκοπό την προώθηση της μάθησης, μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και νοηματοδότησης εκ μέρους των παιδιών. Η ανάγκη συγκρότησης ενός τέτοιου πλαισίου, προήλθε κυρίως από τις αμέτρητες εικόνες («κουλούρα της εικόνας»), όπως τονίζει χαρακτηριστικά ο Kress (2003), οι οποίες έχουν εισβάλλει για τα καλά στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. Οφείλουμε λοιπόν να εφοδιαστούμε με όλες τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να μπορούμε να *«διαβάζουμε, να αξιολογούμε, και να αναπαράγουμε νοήματα»* (Thibault & Walbert, 2003· Messaris, 2001, οπ. αν στο Παπαδημητρίου κ.συν., σ. 226, 2020). Οι προαναφερθείσες δεξιότητες είναι βασικές, αν θέλουμε να ανταποκριθούμε στις προκλήσεις των ψηφιακών περιβαλλόντων, εκεί που ο γραπτός λόγος εναρμονίζεται με τον προφορικό για παράδειγμα, σε συνδυασμό με την εικόνα (στατική ή κινούμενη) και τον ήχο (Καρασαββίδης-Θεοφωράκου: Πουρκός, 2011). Εξάλλου, οι νέες τεχνολογίες αποτελούν την κινητήριου δύναμη, μέσω της οποίας μπορούμε να πετύχουμε το όραμα της ανοιχτής μάθησης. Αυτό που ουσιαστικά χρειάζεται, είναι να ληφθεί σοβαρά υπόψη ο σχεδιασμός των κατάλληλων προγραμμάτων ΕξΑΕ. Μάλιστα είναι μεγάλη πρόκληση για την κοινωνία το να διαμορφώσει ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, που θα εμπλουτίζει, θα αναβαθμίζει και κατ επέκταση θα παρέχει μία πολυδιάστατη προσέγγιση στην ΕξΑΕ (Lionarakis, 1998, οπ. αν στο Λιοναράκης, 2006). Στο πλαίσιο αυτό (της ΕξΑΕ) ο εκπαιδευτικός θα αποκτήσει πολύ περισσότερους ρόλους. Δηλαδή πέρα από δάσκαλος, οφείλει να συντονίζει, να εμπυχώνει, και να συμβουλεύει τους μαθητές και κατ επέκταση τους γονείς αυτών. Η μεταφορά από την παραδοσιακή στην ψηφιακή τάξη, είναι μία αρκετά πολύπλοκη διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι, πρέπει να τους παρέχει τεχνολογική και ψυχολογική υποστήριξη, να σεβαστεί τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού και ουσιαστικά να εφαρμόζει μαθητοκεντρικές μεθόδους, προάγοντας τη διερευνητική μάθηση και την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών (Σακελλαρίου, κ. συν., 2022). Κλείνοντας ας μην παρακάμψουμε το γεγονός ότι, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συγκριτικά με τα μεγαλύτερα παιδιά, δεν είναι τόσο εξοικειωμένα με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και μάλιστα όταν τον χρησιμοποιούν κυρίως το κάνουν για παιγνιώδεις σκοπούς

(Huber et al., 2016). Πράγμα που σημαίνει ότι η εφαρμογή της ΕξΑΕ(στην προσχολική ηλικία) για να επιδράσει “ευεργετικά”, θα πρέπει να δίνει την αμέριστη προσοχή στην ηλικία των παιδιών, ώστε να προωθούνται δραστηριότητες που ενισχύουν τη μάθησή τους (Hu, et al., 2021).

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....σελ.7

Abstract.....σελ.9

Κεφάλαιο 1^ο

1.1 Οριοθέτηση της έννοιας του του γραμματισμού..... σελ.10

1.2 Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών..... σελ.11

1.3 Η έννοια της πολυτροπικότητας.....σελ.15

1.4 Η πολυπλοκότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ).....σελ.18

1.5 Πανδημία Covid-19.....σελ.22

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 Διδακτική μεθοδολογία.....σελ.25

2.2 Παιδαγωγικό πλαίσιο.....σελ.26

2.3 Χώρο-Χρονικές έννοιες.....σελ.30

2.4 Έρευνα με βάση τον σχεδιασμό ή εκπαιδευτική έρευνα σχεδιασμού.....σελ.34

2.5 Το περιβάλλον VTT-BOX.....σελ.37

Κεφάλαιο 3^ο

3.1 Αναλυτική παρουσίαση και περιγραφή των δράσεων του διαδικτυακού μαθήματος.....σελ.39

3.2 Στάδια σχεδιασμού του διαδικτυακού μαθήματος.....σελ.41

3.2.1 Εκπαιδευτικοί σκοποί.....σελ.41

3.2.2 Εκπαιδευτικά πλαίσια.....	σελ.43
3.2.3 Καθορισμός στόχων.....	σελ.44
3.2.4 Εργαλεία αξιολόγησης.....	σελ.45
3.2.5 Παρουσίαση της Open eClass.....	σελ.46
Ενότητα 1 ^η : Εισαγωγή του θέματος-πρώτες προβλέψεις.....	σελ.49
Ενότητα 2 ^η : Εξερεύνηση στη γειτονιά του σχολείου.....	σελ.57
Ενότητα 3 ^η : Ασκήσεις αξιολόγησης.....	σελ.64
Ενότητα 4 ^η : Κατασκευή μακέτας.....	σελ.78
Ενότητα 5 ^η : Εκπαιδευτική εκδρομή στο Ταχυδρομείο της γειτονιάς.....	σελ.83
Ενότητα 6 ^η : Συνολική αποτίμηση του μαθήματος (έκθεση, δημιουργικότητα).....	σελ.90
4 Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	σελ.96
Λίστα αναφορών.....	σελ.99

Εικόνες

Εικόνα 1. Αρχική σελίδα OpeneClass.....	σελ.46
Εικόνα 2. Αρχικό περιβάλλον της OpeneClass.....	σελ.48
Εικόνα 3. Οδηγίες-διευκρινίσεις και διάταξη ενοτήτων.....	σελ.48
Εικόνα 4. Γλωσσάριο.....	σελ.48
Εικόνα 5. Κουβεντούλα (chat ανταλλαγής άμεσων μηνυμάτων).....	σελ.49
Εικόνα 6. Αποσαφήνιση όρου.....	σελ.50
Εικόνα 7. Online επικοινωνία-διάλογος.....	σελ.52
Εικόνα 8. Εννοιολογικός χάρτης.....	σελ.56
Εικόνα 9. Ανέβασμα αρχείων, σχετικών με όσα είδαν και κατέγραψαν.....	σελ.59
Εικόνα 10. Μάντεψε που βρίσκεται η μπάλα.....	σελ.61
Εικόνα 11. Η μπάλα βρίσκεται δεξιά ή αριστερά από το δέντρο;.....	σελ.61
Εικόνα 12. Ομαδοποίηση.....	σελ.62
Εικόνα 13. Χρονογραμμή (LearningApps).....	σελ.64
Εικόνα 14. Σημειώστε 10 λέξεις, που έχουν σχέση με τον όρο γειτονιά.....	σελ.67
Εικόνα 15. Άσκηση σωστό ή λάθος.....	σελ.69

Εικόνα 16. Άσκηση πολλαπλών επιλογών.....	σελ.70
Εικόνα 17. Ομάδα αποριών-προβληματισμών.....	σελ.70
Εικόνα 18. Κατέβασμα αρχείου "4 ΑΙΣΘΗΣΕΙΣ.....	σελ.72
Εικόνα 19. Σύστημα Wiki.....	σελ.72
Εικόνα 20. Καταγράψω αυτά, που είδα.....	σελ.73
Εικόνα 21.Κάνε κλικ στο τραγούδι & κατέβασε το PowerPoint στον υπολογιστή.....	σελ.75
Εικόνα 22. 1 ^η Ερώτηση.....	σελ.77
Εικόνα 23. 4 ^η Ερώτηση.....	σελ.77
Εικόνα 24. Kahoot.....	σελ.78
Εικόνα 25. Ελληνικά Ταχυδρομεία.....	σελ.84
Εικόνα 26. Μία αλλιώςτική επίσκεψη στο ταχυδρομείο (κάνε κλικ εδώ)..	σελ.88
Εικόνα27. Wordwall-Οδήγησε το αεροπλανάκι στη σωστή απάντηση.....	σελ.90
Εικόνα 28. Υποβολή εργασίας.....	σελ.92
Εικόνα 29. Δημιουργώ τη γειτονιά των ονείρων μου.....	σελ.94
Εικόνα 30. Παράδειγμα καταγραφής ενός παιδιού.....	σελ.94
Εικόνα 31. Ερωτηματολόγιο συνολικής αποτίμησης του προγράμματος.....	σελ.35

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει να αναδείξει μέσα από τη θεωρητική ανασκόπηση και τις πρακτικές παρεμβάσεις, τον αντίκτυπο της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στην προσχολική ηλικία. Η εργασία δομείται σε τρία κεφάλαια. Τα δύο πρώτα, επικεντρώνονται στη θεωρητική θεμελίωση, στην οποία στηρίχτηκε το όλο εγχείρημα. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο ξεκινάει με μία οριοθέτηση της έννοιας «γραμματισμός». Ακολουθεί μία εκτεταμένη αναφορά στους όρους «Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών», «πολυτροπικότητα», κι αποδεικνύεται η σημαντικότητά τους στη διδακτική πράξη. Εν συνεχεία, υπογραμμίζεται η πολυπλοκότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την επίδραση της πανδημίας Covid-19 στη ζωή και την εκπαίδευση των παιδιών του νηπιαγωγείου. Στο δεύτερο κεφάλαιο, τονίζεται η σημαντικότητα της ύπαρξης της διδακτικής μεθοδολογίας, με σκοπό μία επιτυχημένη εκπαιδευτική διδασκαλία και μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό, τεκμηριώνεται η ανάγκη της κατάκτησης των εννοιών «του χρόνου και του χώρου» από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και παρουσιάζεται το παιδαγωγικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα τελεσφορήσουν: η «παιδαγωγική των πολυγραμματισμών», η «πολυτροπικότητα» κι η «εξ αποστάσεως εκπαίδευση», ενιαία-προκειμένου να επιτύχουμε μία πολιτισμική ποικιλομορφία μέσα στην σχολική τάξη και κατ'επέκταση να «καλλιεργήσουμε» μία κοινωνία «εγγράμματων πολιτών». Το δεύτερο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την Έρευνα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Educational Design Research), μέσω της οποίας αναλύεται ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται λεπτομερώς η διδακτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε, στα πλαίσια της διδασκαλίας ενός διαδικτυακού μαθήματος, με τίτλο: «Η γειτονιά του σχολείου». Ουσιαστικά στην εργασία αυτή, γίνεται μία προσπάθεια προσέγγισης της διδασκαλίας εν μέσω της e-class, προκειμένου να ευδοκιμήσει ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, ανταποκρινόμενο στις θεωρίες της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών, στην προσχολική ηλικία. Το κεντρικό ερώτημα γύρω από το οποίο θα κινηθούμε είναι, το εξής: γιατί είναι σημαντική η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών σε μία τάξη προσχολικής ηλικίας και πως ο εκπαιδευτικός βασισμένος στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προωθεί κι ενθαρρύνει τη μάθηση, ουσιαστικά και δημιουργικά; Αναλυτικότερα περιγράφονται ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερωτήματα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, καθώς κι ο χρόνος εφαρμογής της. Υποδεικνύεται αναλυτικά το υλικό που συγκεντρώθηκε, και τα στάδια της κάθε δραστηριότητας. Να σημειωθεί εδώ ότι, μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων σχεδιάστηκε διαδικτυακά· εντούτοις σχεδιάστηκαν και δραστηριότητες με σκοπό να υλοποιηθούν σε χώρους εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα στη γειτονιά, στο ταχυδρομείο, στο πάρκο της γειτονιάς και στο σπίτι. Στο μάθημα συμμετείχαν δεκαοχτώ παιδιά, τα οποία έλαβαν μέρος σ' ένα ειδικά σχεδιασμένο διαδικτυακό μάθημα διερευνητικής μάθησης στηριγμένο στα παιδαγωγικά και ποιοτικά κριτήρια του VTT-Box, μέσης διάρκειας δέκα ημερών. Η εργασία ολοκληρώνεται με την ανάλυση των ενδεχόμενων αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων, στη μάθηση των παιδιών. Ολοκληρώνεται με άλλα λόγια το κεφάλαιο, με κάποια συμπεράσματα και προσωπικές απόψεις, σχετικά με την απόδοση του διαδικτυακού μαθήματος, το οποίο είναι στηριγμένο στους στόχους-τους σκοπούς της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών και στις μεθόδους υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το διαδικτυακό μάθημα εξάλλου δημιουργήθηκε, για να προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, με σκοπό μέσω της ενδυνάμωσης των πολυδιάστατων επικοινωνιακών δεξιοτήτων, να μπορέσουν να επιβιώσουν στο συνεχές μεταβαλλόμενο «κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι».

Λέξεις-κλειδιά: Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, πολυτροπικότητα, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Προσχολική ηλικία

Abstract

This paper aims to highlight, through the theoretical review and practical interventions, the impact of the Pedagogy of Multiliteracies and distance education, in the preschool age. The work is structured in three chapters. The first two focus on the theoretical foundation on which the whole project was based. More specifically, the first chapter begins with a definition of the concept of "literacy". This is followed by an extended reference to the terms "Pedagogy of Multiliteracies", "multimodality", and their importance in the teaching practice is demonstrated. Then, the complexity of distance education is highlighted, in conjunction with the effect of the Covid-19 pandemic on the life and education of kindergarten children. In the second chapter, the importance of the existence of the teaching methodology is emphasized, with the aim of a successful educational teaching and learning. In this context, the need for the mastering of the concepts of "time and space" by preschool children is documented and the pedagogical framework is presented, within which: the "pedagogy of polyliteracies", "multimodality" and "ex distance education", unified in order to achieve a cultural diversity within the school classroom and by extension to "cultivate" a society of "literate citizens". The second chapter concludes with Educational Design Research, through which the design of the educational program.

The third chapter describes in detail the didactic intervention implemented, in the context of teaching an online course, entitled: "The neighborhood of the school". Essentially, in this work, an attempt is made to approach teaching in the middle of the e-class, in order to flourish a pedagogical framework, responding to the theories of the Pedagogy of Multiliteracies, in the preschool age. The central question around which we will move is the following: why is the pedagogy of multiliteracies important in a preschool classroom and how does the teacher based on the pedagogy of multiliteracies promote and encourage learning, substantively and creatively? The purpose, goals, questions during the intervention, as well as the time of its implementation are described in more detail. The material collected and the stages of each activity are indicated in detail. It should be noted here that a large part of the activities was designed online; however, activities were also designed to be implemented in places outside the school environment, such as for example in the neighborhood, the post office, the neighborhood park and at home. The course was attended by: children who took part in a specially designed online exploratory learning course based on the pedagogical and quality criteria of VTT-Box, with an average duration of ten days. The work concludes with the analysis of the possible results of the activities in the children's learning. In other words, the chapter concludes, with some conclusions and personal opinions, regarding the performance of the online course, which is based on the aims-purposes of the Pedagogy of Multiliteracies and the methods of implementing distance education. Moreover, the online course was created to promote the all-round development of children, with the aim, through the strengthening of multidimensional communication skills, to enable them to survive in the constantly changing "socio-political becoming".

Key-words: Pedagogy of Multiliteracies, multimodality, Distance education, Preschool age

Κεφάλαιο 1

1.1 Οριοθέτηση της έννοιας του Γραμματισμού

Καταρχάς να πούμε ότι, ο γραμματισμός είναι η ικανότητα του ανθρώπου να εναρμονίζεται με το περιβάλλον που ζει, χρησιμοποιώντας τις γλωσσικές του δεξιότητες. Πρωτοεμφανίστηκε ως γλωσσικός γραμματισμός. Μάλιστα ο γλωσσικός γραμματισμός για πολλά χρόνια διατυπώνονταν ως: το σύνολο των δεξιοτήτων που σχετίζονταν με την ανάγνωση και τη γραφή. Με την πάροδο του χρόνου (από το 1960- τα τέλη του 20^{ου} αιώνα) όμως ξεπέρασε την έννοια του αλφαριθμητισμού, κι έλαβε ποικίλες μορφές (αναδυόμενος, σχολικός, πολιτισμικός, κλπ), ενσωματώνοντας έτσι την έννοια μίας κοινωνικής πρακτικής (κριτικός γραμματισμός). Μέσω του κριτικού γραμματισμού επιδιώκεται η ανάπτυξη όχι μόνο της γλωσσικής-επικοινωνιακής ικανότητας, αλλά κι η αμφισβήτηση των κοινωνικών συμβάσεων, που οδηγούν σε μία επιτυχημένη κοινωνική ζωή (Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013). Με άλλα λόγια, αναφέρεται σε ένα σύνολο ικανοτήτων (όχι απλώς της ανάγνωσης και της γραφής), που αποτελούν το θεμέλιο λίθο για την προετοιμασία του ατόμου και τη διαμόρφωση της ζωής του (Χατζησαββίδης, 2007, σπ. αν στο Μιχαλοπούλου: Πουρκός, 2011). Σύμφωνα με τον Travers (1992), «*γραμματισμός είναι η ικανότητα ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντος μέσω του λόγου, με τρόπο ορθολογικό*». Οι Κονδύλη & Στελλάκη, (2006:162, σπ. αν στο Μιχαλοπούλου: Πουρκός, 2011) συμπληρώνουν ότι, ο γραμματισμός εφαρμόζεται προκειμένου να προωθηθεί η γνώση, και κατ'επέκταση η κατανόηση και για να επέλθει η προσωπική ολοκλήρωση που είναι αναγκαία, για την επιβίωση σε μία κοινωνία εγγραμμάτων.

Μέσω της UNESCO (σ.13, 2004), προάγεται ένας πιο ολοκληρωμένος κι αποδεκτός ορισμός: «*Ο γραμματισμός είναι η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης, ερμηνείας, δημιουργίας, επικοινωνίας και υπολογισμού, χρησιμοποιώντας έντυπο και γραπτό υλικό που σχετίζεται με διαφορετικά περιβάλλοντα*». Ο αλφαριθμητισμός συνεπάγεται μια συνεχή μάθηση ώστε τα άτομα να μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους, να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δυνατότητές τους και να συμμετέχουν πλήρως στην κοινότητά τους και στην ευρύτερη κοινωνία» (Yelland, 2018). Μέσα απ' αυτούς τους σύντομους ορισμούς, διαπιστώνει κανείς ότι η έννοια του γραμματισμού εξελίσσεται κι αναδιαμορφώνεται ανάλογα με τα εκάστοτε δεδομένα, θέτοντας μάλιστα ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο, γνωστό ως: η παιδαγωγική του γραμματισμού (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000). Στόχος της είναι, μέσω των κειμένων διδασκαλίας να αναπτύξουν οι μαθητές κριτική σκέψη και να γίνουν αυτόνομοι πολίτες. Η παιδαγωγική του γραμματισμού διαμορφώνει ένα πλαίσιο που επιτρέπει στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, εξωτερικεύοντας τις απόψεις τους κι αναπτύσσοντας το διάλογο (Χατζησαββίδης, 2007). Ομοίως, η συμβολή των ψηφιακών τεχνολογιών στην καλλιέργεια του γραμματισμού είναι βαρύνουσας σημασίας, καθώς μέσω αυτής εξασφαλίζεται η ίση παροχή πρόσβασης των παιδιών στα σχολικά πλαίσια, σήμερα (Flewitt & Wolfe, 2010). Όπως αποδεικνύεται λοιπόν, ο συνεχής επαναπροσδιορισμός του όρου «γραμματισμός» έφερε στο προσκήνιο μία συζήτηση μεταξύ των ερευνητών, μέσω της οποίας επιζητούσαν να καθοριστεί μία πιο ευρέως αποδεκτή ερμηνεία του όρου· κατά αυτόν τον τρόπο, δημιουργήθηκε η λεγόμενη «Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών» (Cope & Kalantzis, 2000).

1.2 Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών

Αρχικά, η έννοια των Πολυγραμματισμών αναπτύχθηκε με σκοπό να δοθεί μία απάντηση σχετικά με την ιδιότητα του να είναι κανείς εγγράμματος, σε μία διαρκώς εξελισσόμενη κοινωνία (Jewitt, 2008; NLG, 1996 as cited in Meng, 2016). Αναντίρρητα, η αφθονία των επικοινωνιακών μέσων, καθώς κι η πολυφωνία υπέδειξαν ότι η επικοινωνία πλέον δεν μπορούσε να επεξηγηθεί βασισμένη σε παλιά δεδομένα. Έπρεπε λοιπόν να αναπτυχθεί μία καινούργια ικανότητα (των πολυγραμματισμών), προκειμένου αυτός που λαμβάνει τις πληροφορίες ή αλλιώς τα νοήματα, να είναι ικανός να τα δει κριτικά (Φτερνιάτη & Πουρκός, 2011).

Η έννοια «πολλαπλοί γραμματισμοί» (πολυγραμματισμοί) υιοθετήθηκε ως απάντηση στο γραμματισμό που αφορούσε κυρίως τη γλώσσα: δεδομένου ότι οι «πολυγραμματισμοί» περιγράφουν την συνθετότητα των επικοινωνιακών τρόπων-μέσων, και τη γλωσσική ποικιλομορφία που διέτπου τον σύγχρονο δυτικό πολιτισμό (Κατσαρού & Πουρκός, 2011). Στο New London Group υιοθετήθηκε ο όρος «πολυγραμματισμός», προκειμένου να διασφαλιστεί η πολιτισμική-γλωσσική σχέση μεταξύ έντυπων, οπτικών, κι ηχητικών μορφών επικοινωνίας, που αναφέρονται στην ομιλία, στην ακρόαση, στην ανάγνωση και τη γραφή. Ο πολυγραμματισμός εμφανίστηκε για να “εμπλουτίσει” όσα όριζε μέχρι τότε ο γραμματισμός, ό,τι δηλαδή δεν αναφερόμαστε απλώς στην ανάγνωση και στην κατανόηση. Εμφανέστατα αναφέρεται σε κάτι πιο ευρύ, όπως οι πολυτροπικές προσεγγίσεις μέσω των οποίων η παραγωγή και γενικότερα οι αλληλεπιδράσεις με το κείμενο, αλλάζουν (Borsheim, 2008; Pianfetti, 2001, as cited in Corkcett & Benevides, 2015). Είναι πρόδηλο ότι, τα παιδιά δεν πρέπει να προετοιμάζονται για έναν κόσμο που ασχολείται μόνο με το χαρτί και το μολύβι, αλλά να εξασκούνται αναπτύσσοντας δεξιότητες πολυγραμματισμού, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών (Corkett et.al., 2015). Είναι σημαντικό να ξεκαθαριστεί ότι οι πολυγραμματισμοί αναφέρονται στις επικοινωνιακές στρατηγικές του ατόμου στην σύγχρονη εποχή, ενώ η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αναφέρεται σε διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες συντελούν στη δημιουργία μίας πολυτροπικής τάξης (Ryan, et. al., 2010). Η ένταξη των προσεγγίσεων του πολυγραμματισμού στη μαθησιακή διαδικασία, προήλθε από την εμφανή απήχηση της εικόνας (ως συστήματος επικοινωνίας) και των υπόλοιπων σημειωτικών τρόπων, "συστατικά στοιχεία" που τους είναι απαραίτητα, προκειμένου να αποκτήσουν κάποιες βασικές δεξιότητες όπως: το να μπορούν να αποκωδικοποιούν/αποσυμβολοποιούν, και να διαθέτουν κριτική σκέψη, ώστε να μπορούν να διακρίνουν τα μηνύματα πίσω από τις εικόνες ή πίσω από συναφείς πολυτροπικές απεικονίσεις. Αναφερόμαστε όπως είναι φανερό σε πολυτροπικές απεικονίσεις που ενυπάρχουν στα «νέα» ψηφιακά μέσα επικοινωνίας (Παπαδημητρίου, 2020).

Ουσιαστικά οι οραματιστές των πολυγραμματισμών επιδιώκουν το μετασχηματισμό του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και την σύνδεση αυτού (σχολικού περιβάλλοντος), με την κοινωνία, οικοδομώντας σταδιακά τις γνώσεις των ατόμων, ξεκινώντας με αυτές που έχουν σχέση με το γλωσσικό-πολιτιστικό υπόβαθρο, τις εμπειρίες και τα πολυτροπικά ρεπερτόρια (Jewitt, 2008). Αυτό επιβεβαιώνεται κι από τους Cummins et. al. (2005), οι οποίοι συμφωνούν στο ότι οι γνώσεις κι οι βιωμένες εμπειρίες που εισφέρουν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον παίζουν το βασικότερο ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και στις γνωστικές διαδικασίες. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών εξετάζει πρώτα από όλα, πως τα νοήματα παράγονται διαφορετικά για διαφορετικούς σκοπούς, και στην πορεία πως αλλάζουν ανάλογα με τις προσωπικές επιδιώξεις του συγγραφέα κι όσων ερμηνεύουν τα μηνύματα (Cope, Kalantzis et.al., 2019). Μία από τις βασικές προτάσεις της θεωρίας των

Πολυγραμματισμών είναι ότι, ο σχεδιαστής “αλλάζει” τον εαυτό του μέσα από την πράξη του σχεδιασμού. Εναλλακτικά αναφέρεται σε μια θεωρία του νοήματος ως μετασχηματισμού ή ανασχεδιασμού, που είναι η βάση για μία θεωρία μάθησης (Cope & Kalantzis, 2000·Kalantzis & Cope, 2013·Kress, 2000a, οπ. αν στο Kalantzis κ.συν., 2019).Θεωρητικά ο όρος υποδεικνύει την ποικιλομορφία των κειμένων που σχετίζονται με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων, αλλά και την ποικιλομορφία των κειμένων που δημιουργούνται σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Βασικά, η επινόηση του όρου «Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών» υιοθετήθηκε διότι με αυτόν τον τρόπο οι δημιουργοί του, τον συνέδεσαν με δύο επιχειρήματα: το πρώτο αφορά τη βαρύνουσα σημασία γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, ενώ το δεύτερο αφορά τον αντίκτυπο που έχουν οι νέες τεχνολογίες. Υπογραμμίζεται μάλιστα ότι «όπως ακριβώς υπάρχουν πολλαπλά στρώματα στην ταυτότητα του καθενός, έτσι υπάρχουν και πολλαπλοί λόγοι περί ταυτότητας και πολλαπλοί λόγοι περί αναγνώρισης που πρέπει να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Πρέπει να είμαστε σε θέση να διαχειριστούμε τον κόσμο και τον τρόπο που συνυπάρχουμε με τους άλλους (το πώς), τους "πολλούς κόσμους", μέσα στους οποίους κατοικεί ο καθένας μας και τους συναντούμε στην καθημερινότητά μας» (Kalantzis & Cope 1999: 686). Στη διδασκαλία και στη μάθηση των γραμματισμών υπάρχουν τέσσερις προσανατολισμοί (Kalantzis &Cope, p.72, 2005, as cited in Kathy, 2006):

1. Βιώνοντας: α) το γνωστό, β) το νέο
2. Εννοιολογώντας: α) ορολογία, β) θεωρία
3. Αναλύοντας: α) λειτουργικά, β) κριτικά
4. Εφαρμόζοντας: α) κατάλληλα, β) δημιουργικά

Αυτοί οι προσανατολισμοί είναι «γνωσιακές διαδικασίες», που αφορούν τύπους σκέψης στην πράξη ή πραγμάτων, που κάνει κάποιος για να μάθει (Cope &Kalantzis, 2015d όπ. αν. στο Kallantzis & Cope, σ.97, 2019). Όσον αφορά το βίωμα του γνωστού και του νέου, αυτό προϋποθέτει την προσωπική εμπλοκή του παιδιού. Δηλαδή τα παιδιά στην παρούσα φάση, "μεταφέρουν" στην τάξη πράγματα που τους είναι ήδη γνωστά. Κατά αυτόν τον τρόπο, τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και τα υπόλοιπα παιδιά, μαθαίνουν πράγματα και γνωρίζουν τα βιώματα του καθενός. Στην πορεία επιδιώκεται η βίωση του νέου, όπου τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με νέα κείμενα, νέα νοήματα κι αναστοχάζονται πάνω σ' αυτά. Εντούτοις δεν θα πρέπει η βίωση του νέου, να "ξεφεύγει" πολύ από τα βιώματα των παιδιών. Η εννοιολογική μάθηση των γραμματισμών περιλαμβάνει αυτά που προσλαμβάνουν τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία μέσω των συμβόλων, τις λεγόμενες πρωτο-έννοιες, που σταδιακά όσο μεγαλώνουν, δίνουν την ερμηνεία τους σε αυτές. Ακολούθως επέρχεται η διαδικασία του «εννοιολογώντας με θεωρία», που σημαίνει τη δημιουργία γενικεύσεων, ως απόρροια της σύνθεσης εννοιών. Ο τρίτος προσανατολισμός (αναλύοντας λειτουργικά-κριτικά), είναι περισσότερο σύνθετος. Αναλύοντας λειτουργικά σημαίνει ότι, τα παιδιά προσπαθούν να ερμηνεύσουν, πως λειτουργούν τα κείμενα για να αποδώσουν ένα ολοκληρωμένο νόημα. Το «αναλύοντας κριτικά», καλεί τους μαθητές να κατανοήσουν τα συμφέροντα και τα κίνητρα που βοηθούν στη δημιουργία της γνώσης και της επικοινωνίας. Ο τελευταίος προσανατολισμός αναφέρεται στην εφαρμογή της μάθησης, αφενός μεν κατάλληλα, αφετέρου δε δημιουργικά. Κατάλληλα σημαίνει το να είναι σε θέση οι μαθητές να κατανοήσουν σωστά την παραγόμενη γνώση. Αφού την κατανοήσουν, θα πρέπει να την εφαρμόσουν και δημιουργικά. Δηλαδή να είναι σε θέση να δημιουργήσουν κάτι νέο,

στηριζόμενοι στα βιώματα, στα ενδιαφέροντα και στις γνώσεις που ήδη έχουν αποκομίσει, δημιουργώντας ένα ενδιαφέρον πολυτροπικό κείμενο. Ο συνδυασμός αυτών των προσανατολισμών μπορεί να ευδοκιμήσει ένα επιτυχημένο μαθησιακό περιβάλλον (Cope & Kallantzis, 2019). Ωστόσο είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι από τους τέσσερις προσανατολισμούς, αυτός που έχει τη μεγαλύτερη βαρύτητα είναι, ο προσανατολισμός της ανάλυσης δεδομένου. Υπογραμμίζει δε ότι, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών λαμβάνεται υπόψη βάσει του αν είναι ικανά τα παιδιά να αναλύσουν ένα σχέδιο, ένα νόημα (Kathy, 2006). Σύμφωνα με το NewLondonGroup (1996:73, οπ. αν στο Παπαδημητρίου, 2020) η θεωρία των πολυγραμματισμών προσπαθούσε να απαντήσει σε δύο βασικά ερωτήματα. Το πρώτο σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2001b:25) αφορούσε «στο “τι” της παιδαγωγικής του γραμματισμού, δηλαδή τι είναι αυτό που πρέπει να μάθουν οι μαθητές». Το δεύτερο αφορούσε «στο “πώς” της παιδαγωγικής του γραμματισμού, ή στο εύρος των κατάλληλων μαθησιακών σχέσεων». Πιο αναλυτικά το «τι» των πολυγραμματισμών, περιλαμβάνει: 1) το Σχεδιασμένο (το νόημα διαμορφώνεται βάσει των κοινωνικών και πολιτιστικών συνθηκών), 2) τον Σχεδιασμό (η αναδιαμόρφωση του νοήματος), 3) το Ανασχεδιασμένο (το αποτέλεσμα της αναδιαμόρφωσης του νοήματος, μέσω της οποίας οι σχεδιαστές αναδιαμορφώνουν τους εαυτούς τους), (οπ. αν στο Παπαδημητρίου, σ.43, 2020). Στην περίπτωση τώρα του «πώς» των πολυγραμματισμών, το New London Group (1996:73, οπ. αν στο Παπαδημητρίου, σ. 44, 2020) περιλαμβάνει: α) την Τοποθετημένη πρακτική (αφορά τις βιωμένες εμπειρίες), β) την Ανοιχτή διδασκαλία (συνδυάζει το σχεδιασμένο- τον σχεδιασμό- το ανασχεδιασμένο), γ) την Κριτική πλαισίωση (αφορά στην κριτική κι αμφισβήτηση των νοημάτων ενός πλαισίου, από την σκοπιά των μαθητών), τη Μετασχηματισμένη πρακτική (αφορά το αναδιαμορφωμένο νόημα και την παρουσίασή του σε διαφορετικά πλαίσια, εξίσου από την σκοπιά των μαθητών), όπως δηλώνουν οι Kalantzis & Cope (2001b). Επιπλέον στη θεωρία των πολυγραμματισμών, το νόημα μπορεί να παραχθεί με επτά διαφορετικούς τρόπους: γραπτό, οπτικό, χωρικό, απτικό, χειρονομιακό, ακουστικό και προφορικό· η δημιουργία νοήματος, μέσω αυτών των τρόπων συμβάλλουν αποτελεσματικά στις πρακτικές αναπαράστασης κι επικοινωνίας, μέσω της θεωρίας της πολυτρόπικότητας (την οποία θα αναλύσουμε εκτενέστερα στην επόμενη ενότητα). Εξάλλου το να γίνεις εγγράμματος σε πλαίσια που συνδυάζουν (προφορικό, ακουστικό, γλωσσικό, κιναισθητικό), με έντυπους και ψηφιακούς πόρους, θεωρούνται απαραίτητα εφόδια, «για να ζεις» αποτελεσματικά, στις σύγχρονες κοινωνίες (Yelland, 2018). Όπως μάλιστα δηλώνει ο Flewitt (2013), στον τεχνολογικό κόσμο που ζούμε, η μάθηση του γραμματισμού από τα παιδιά, οικοδομείται τόσο με έντυπα, όσο και με ψηφιακά μέσα. Όλες αυτές οι «γνωσιακές διαδικασίες», που υλοποιούνται μέσω των βιωματικών, εννοιολογικών, αναλυτικών, και εφαρμοσμένων δραστηριοτήτων, μας είναι αναγκαίες αν θέλουμε να πούμε ότι εφαρμόζουμε μία παιδαγωγική πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2019). Παρενθετικά θα ήθελα να τονίσω ότι, μέσω της εφαρμογής του διαδικτυακού μου μαθήματος επεδίωξα να εφαρμόσω τέτοιου είδους δραστηριότητες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα «βίωσης του γνωστού», είναι η δραστηριότητα στην οποία ζητώ από τα παιδιά να μου περιγράψουν/καταγράψουν όσα συναντούν στη γειτονιά του σχολείου, ενώ από την άλλη μία δραστηριότητα την οποία εφάρμοσα και ζητώ από τα παιδιά να «βιώσουν το νέο», ήταν αυτή που αφορούσε την κατασκευή της μακέτας της γειτονιάς. Στην πορεία «αναλύοντας κριτικά», μέσω συζήτησης/διαλόγου τους δόθηκε η ευκαιρία να συγκρίνουν και να εκφράσουν με επιχειρήματα, τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα της γειτονιάς «τότε» και «τώρα». Τέλος η δραστηριότητα που αφορά στη δημιουργία της «γειτονιάς των ονείρων τους», εντάσσεται στο πλαίσιο των εφαρμοσμένων δραστηριοτήτων. Τα παιδιά «εφαρμόζουν κατάλληλα και δημιουργικά», όσα αποκόμισαν. Ουσιαστικά ο σκοπός είναι ο

κάθε μαθητής να επιδείξει τα ατομικά του ενδιαφέροντα και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να τα εκφράσει εμπράκτως (Kalantzis & Cope, 2019).

Στα προηγούμενα οφείλουμε να προσθέσουμε ότι η προσέγγιση των Πολυγραμματισμών προωθεί και την εισαγωγή πολυτροπικών κειμένων και ψηφιακών μέσων στο πρόγραμμα σπουδών και στην τάξη. Οι πολυτροπικοί γραμματισμοί σε συνδυασμό με την συναισθησία, δηλαδή με την εναλλαγή των τρόπων νοήματος (πχ. από οπτικό σε ακουστικό), μπορούν να επιφέρουν μία ισχυρή μαθησιακή διαδικασία. Αυτό συμβαίνει γιατί μερικά παιδιά μπορεί να είναι περισσότερο εξοικειωμένα με κάποιο τρόπο, από ότι με κάποιον άλλον κι άρα περισσότερο αποτελεσματικά. Το βασικό κίνητρο στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών είναι η σύνδεση των διαφορετικών πλαισίων (πολιτιστικά-γλωσσικά) στη σύγχρονη εκπαίδευση, έτσι ώστε να ξεπεραστούν τα γλωσσικά όρια και να αναδυθούν πολλαπλά και πολυτροπικά νοήματα (Jewitt, 2008). Όπως μάλιστα υπογραμμίζει ο Meng (p.19, 2016): *«για να θεωρείσαι εγγράμματος στην σύγχρονη εποχή, χρειάζεται να είσαι εφοδιασμένος με πολλές δεξιότητες (γλωσσικές, επικοινωνιακές, κτ)»*. Σκοπός άλλωστε της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών είναι να δημιουργήσει ανθρώπους (μαθητές-εκπαιδευτικούς), που θα συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία επιφέροντας την αλλαγή και σχεδιάζοντας το κοινωνικό μέλλον (Cope & Kallantzis, 2000 as cited in Jewitt, 2008). Η μάθηση επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός ατόμου, που επιζητά την αλλαγή, την συνεργασία, την ευελιξία, την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργικότητα και δεν αποσκοπεί απλώς στην απόκτηση γνώσεων. Για να διεξαχθούν επιτυχώς όλα τα παραπάνω, χρειάζεται μία ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης, μέσω των οποίων θα αναπτύξουν σταδιακά τις δεξιότητές τους, τα παιδιά. Συγκεκριμένα πρέπει να εστιάζουν, στην απόδοση των ατομικών εργασιών, στον σχεδιασμό-ολοκλήρωση των έργων και στην ομαδική εργασία κι από κοινού παρουσίαση (Cope, Kalantzis, et Harvey, 2003). Όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τις μαθησιακές ικανότητες όλων των παιδιών κατά τον σχεδιασμό, τότε τα εμπόδια της μάθησης μειώνονται (Kalantzis & Cope, 2016). Μάλιστα όπως υποστηρίζουν οι Cope & Kallantzis (2010), η μάθηση μέσω σχεδιασμού (learning by design), προσφέρει καινούργια περιβάλλοντα μάθησης, δίνοντας το κίνητρο στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ώστε να κάνουν χρήσιμες επιλογές, για να επιτυγχάνουν και να αποδίδουν καλύτερα. Σε μελέτη της η Hibbert (2013), τάχθηκε υπέρ της άποψης ότι μέσω της θεωρίας των πολυγραμματισμών, δίνεται το κίνητρο στους δασκάλους να δημιουργήσουν μία επιτυχημένη μαθησιακή διαδικασία, βασισμένη στις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευόμενων τους. Τα παιδιά όπως σημειώνει ο Westby (p. 67, 2010), *«ερμηνεύουν και στην συνέχεια μεταμορφώνουν τα διαθέσιμα σχέδια, σύμφωνα με τους δικούς τους σκοπούς»*. Συνάμα, για να θεωρείται αποτελεσματική η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη γλωσσική διαφορετικότητα των μαθητών, σε μια πολύγλωσση κοινωνία. Να γίνονται εξίσου κατανοητές από τους εκπαιδευτικούς, τόσο οι γλωσσικές, όσο κι οι ατομικές διαφορές του κάθε παιδιού. Διαφορές που πρέπει να αξιοποιούνται προς όφελος των παιδιών και να μην λαμβάνονται ως αδυναμία. Αντιθέτως να αποτελούν το έναυσμα για μάθηση, με πρόσβαση στην ποικιλομορφία (Kalantzis & Cope, 2019). Είναι σαφές ότι η «κατασκευή» νοήματος μέσα από την σύμπραξη των διαφορετικών σημειωτικών προσεγγίσεων έχει ως αποτέλεσμα “την καλλιέργεια ενεργών πολιτών”, οι οποίοι θα είναι σε θέση να αναλύουν κριτικά, ακόμη και να μετασχηματίζουν τα ήδη υπάρχοντα νοήματα (Freebody & Luke, 1990· Luke & Freebody, 1999²· Hill, 2004, σπ. αν στο Παπαδημητρίου, 2020).

Κλείνοντας αξίζει να τονιστεί ότι, για να θεωρηθεί επιτυχημένη η έκβαση της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μετριάσουν τους εξωσχολικούς

γραμματισμούς, συγκριτικά με τους γραμματισμούς των παιδιών, στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Εξάλλου ας μην ξεχνάμε ότι κι οι δύο τύποι γραμματισμού (οικογενειακός-σχολικός) είναι βαρυσήμαντοι, για την προώθηση της ενεργούς μάθησης των παιδιών (Moll et al., 1992:132, οπ. αν στο Παπαδημητρίου, 2020). Τα παραπάνω ευρήματα συνηγορούν υπέρ της θεώρησης ότι, η μετονομασία του όρου γραμματισμός σε Πολυγραμματισμούς, έγινε σκοπίμως. Με την έννοια ότι οι υποστηρικτές των Πολυγραμματισμών, υιοθέτησαν έναν ευρύτερο όρο, μέσα στον οποίο επεδίωκαν να συμπεριλάβουν από τη μία την ανάγνωση-γραφή, και τον ψηφιακό γραμματισμό, από την άλλη τον οπτικό-κριτικό γραμματισμό, καθώς και την προώθηση της παιδαγωγικής, μέσω των πολυτροπικών προσεγγίσεων και διαδικασιών. Με αυτά τα "τεχνάσματα", στόχευαν να καλλιεργήσουν μαθητές, που θα είναι ικανοί να «*σχεδιάσουν το κοινωνικό τους μέλλον*» (Παπαδημητρίου, σ. 42, 2020).

1.3 Η έννοια της πολυτροπικότητας

Η πολυτροπικότητα (multimodality) βρίσκεται στο προσκήνιο εδώ κι αρκετές δεκαετίες, δεδομένου ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις έρευνες που αφορούν το γραμματισμό και τη γραφή (Anderson, 2013). Οι Cope & Kalantzis (σ.277, 2019) όταν αναφέρονται στην πολυτροπικότητα εννοούν «*τη χρήση περισσότερων του ενός, τρόπων νοήματος σε κείμενο ή στην παραγωγή νοήματος*». Με πιο απλά λόγια, η πολυτροπικότητα βασίζεται στη δημιουργία νοήματος με παραπάνω από έναν τρόπους (έντυπη λέξη, ομιλία, εικόνα, μουσική) κι αποδέχεται ότι η γλώσσα είναι μία εξ' αυτών, που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή νοήματος (Anderson, 2013). Όπως υποστηρίζει ο Jewitt (p.246, 2008), «*η πολυτροπικότητα αφορά την πληθώρα των μορφών κειμένου και την αλλαγή του κοινωνικού και σημειωτικού τοπίου: «τα νοήματα φτιάχνονται μέσα από πολλούς αντιπροσωπευτικούς κι επικοινωνιακούς πόρους*». Σύμφωνα με την προσέγγιση των Kress και VanLeeuwen (as cited in Baldwin, p.18, 2016), «*ένα πολυτροπικό κείμενο είναι κάθε κείμενο που σκόπιμα επικοινωνεί μέσω ενός συνδυασμού σημειωτικών τρόπων*». Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι πλέον η καθημερινότητά μας, προσεγγίζεται πολυτροπικά· δηλαδή "αντιμετωπίζεται" με ποικιλότροπες επικοινωνιακές προσεγγίσεις και ταυτόχρονα «*οι διάφοροι τρόποι αναπαράστασης κι επικοινωνίας (όπως προφορικός ή γραπτός λόγος, κινούμενη εικόνα, κλπ), έχουν ως συνέπεια διάφορες δυνατότητες*» (Πουρκός & Κατσαρού, σ. 22, 2011). Είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι, η ραγδαία εξάπλωση της ψηφιακής τεχνολογίας θέτει σε ακόμη πιο πλεονεκτική θέση τη δημιουργία πολυτροπικών νοημάτων, δεδομένης της ποικιλίας των τρόπων και των μέσων. Πράγματι, όπως δηλώνει ο Kress (2003, as cited in Magnusson & Godhe, 2019) η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών τοποθετεί το νόημα σε νέες βάσεις. Η ταχύτατη εξάπλωση των νέων τεχνολογιών με άλλα λόγια, αποτέλεσε την κινητήριο δύναμη της ανάπτυξης των πολυτροπικών προσεγγίσεων (συνδυασμός πχ. ηχητικών κι οπτικών νοημάτων), όπως παραδέχονται οι Kalantzis & Cope, χ.χ.: LoBianco, 2000:92-105, οπ. αν στο Κατσαρού & Πουρκός, 2011). Εκκινώντας από την παραδοχή ότι η πολυτροπικότητα στις σύγχρονες κοινωνίες αποτελεί την αναπαράσταση-απεικόνιση του βιώματος που απορρέει από τη γλώσσα, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με τη δημιουργία μίας καινούργιας μορφής λόγου, που ονομάζεται «πολυτροπικός λόγος» και καλύπτει τα όρια μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Η παρουσία της πολυτροπικότητας είναι ολοφάνερη όχι μόνο στα εξώφυλλα των εφημερίδων αλλά και σε πολλά είδη δημοσίου κι ιδιωτικού λόγου (πχ. τηλεοπτικές διαφημίσεις, κλπ). Εξάλλου σκοπός της πολυτροπικότητας είναι αν μη τι άλλο ο εντυπωσιασμός (Χατζησαββίδης & Πουρκός, 2011).

Επιπρόσθετα, τα σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα μπορούν να θεωρηθούν ως πολυτροπικά κι αυτό γιατί τόσο τα κείμενα, όσο κι οι δραστηριότητες στα οποία εμπλέκονται εκπαιδευτικοί-μαθητές, χρησιμοποιούν πολλές τεχνολογίες προκειμένου να δημιουργήσουν νοήματα (γλωσσικά, οπτικά, χωρικά, χειρονομιακά, ακουστικά). Παράλληλα η έννοια του σχεδίου σύμφωνα με το New London Group (1996) επινοήθηκε για να περιγράψει τη διαδικασία κατά την οποία, οι εκπαιδευτικοί κι οι μαθητές παράγουν νοήματα, όντες δημιουργικοί και αφοσιωμένοι "σχεδιαστές". Οι Cope & Kallantzis (2009), ταύτισαν την έννοια του σχεδίου, με μία διαδικασία δημιουργίας αναπαραστάσεων του κόσμου· με την σύνδεση προσωπικών βιωμάτων του παρελθόντος, νέων εμπειριών, κι άλλων πολυτροπικών μοτίβων (προφορικών, γραπτών, κλπ), με σκοπό την παραγωγή νοήματος. Συγχρόνως, η έννοια της πολυτροπικότητας είναι σε άμεση σχέση με τις έξι ακόλουθες αρχές: 1) αρχή της πολλαπλότητας των αναπαραστατικών και επικοινωνιακών τρόπων, που ορίζει ότι οι αλληλεπιδράσεις του ατόμου δεν περιορίζονται μόνο μέσω της γλώσσας, αλλά πραγματοποιούνται με τον συνδυασμό των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων (στάση σώματος, χρήση χώρου-χρόνου, φωνή, κα.). Ακολουθεί η 2) αρχή του κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσιοθετημένου σημείου ή νοήματος· εδώ οι σημειωτικοί τρόποι που εφαρμόζονται, επηρεάζονται από τα κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Εν συνεχεία, η 3) αρχή του ενορχηστρωμένου νοήματος, δηλαδή ο συνδυασμός των παραγόμενων νοημάτων, που είναι απόρροια όλων των σημειωτικών τρόπων, αλληλεπιδρούν και σχηματίζουν ένα νέο νόημα. Η 4) αρχή της επενέργειας που αφορά τον ενεργητικό ρόλο των προσώπων, στην δημιουργία νοημάτων. Η 5) αρχή του παρωθημένου ή αιτιολογημένου σημείου (νοήματος), όπου ο δημιουργός μελετά κι αναδιαμορφώνει τα νοήματα, επηρεασμένος από το πλαίσιο, στο οποίο ζει (πχ. αξίες, κανόνες). Τέλος, η 6) αρχή της δυναμικής επίδρασης των σημειωτικών τρόπων στις ανθρώπινες δράσεις και αλληλεπιδράσεις. Ουσιαστικά πρόκειται για τη βασικότερη αρχή καθώς μας υποδεικνύει ότι, ο συνδυασμός των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων με σκοπό την παραγωγή του νοήματος, διαφέρει από πλαίσιο σε πλαίσιο (πχ. οικογενειακό-σχολικό) κι έχει ως αποτέλεσμα άλλου είδους αλληλεπιδράσεις, αλλά και άλλου είδους γνωστικές – επικοινωνιακές συνέπειες (Πουρκός, 2011). Οι σημειωτικοί τρόποι συνδέονται, επηρεάζονται κι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Από κει και πέρα οι αλληλεπιδράσεις αυτές, συνιστούν την πολυτροπικότητα (Kress, 2000, οπ. αν στο Χατζησαββίδης & Πουρκός, 2011). Το κάθε άτομο της κοινωνίας, προσλαμβάνει με διαφορετικό ρυθμό τα νοήματα, που του παρέχονται (γρήγορα ή αργά, αντιληπτά ή μη αντιληπτά). Ανάλογα λοιπόν με αυτά που προσλαμβάνει, δημιουργεί και τα αντίστοιχα «βιώματα», που κι αυτά (τα βιώματα) με την σειρά τους, σε συνδυασμό με τις προϋπάρχουσες γνώσεις- εμπειρίες του ατόμου, το οδηγού στο να εκφραστεί σε μία κοινωνία, στην οποία επικρατεί «ο πολυτροπικός λόγος» (Χατζησαββίδης & Πουρκός, 2011). Τόσο η μεταφορά, όσο κι η πολυτροπικότητα είναι εξίσου υπεύθυνες και χωρίς αυτές, δύσκολα θα άνθιζαν οι πολιτισμοί (Πουρκός, κ. συν., 2011). Ο συνδυασμός τους (της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας), οδηγεί στην έκφραση ενός πιο ολοκληρωμένου φάσματος συγκίνησης και βιωμάτων, που αποδέχονται «τα όρια της γλώσσας και τη δύναμη της σιωπής» (Stein, 2004:95, οπ. αν στο Πουρκός κ. συν., σ. 65, 2011). Ειδικότερα όπως τονίζει ο Marsall McLuhan «ο καλύτερος τρόπος για να γνωρίσεις έναν πολιτισμό είναι να μελετήσεις τους τρόπους επικοινωνίας που αναπτύσσει» (Postman, 1998:19, οπ. αν στο επιμ. Βαλσαμίδου κ. συν., στο Πουρκός, σ.383, 2011).

Ολοκληρώνοντας με τις θεωρίες των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας να τονίσουμε ότι, αυτές (θεωρίες) είναι συνυπεύθυνες για τις αλλαγές που επήλθαν όσον αφορά τις διαφορετικές προσεγγίσεις δημιουργίας νοημάτων και κατά συνέπεια έχουν τροποποιήσει

θετικά τη διδασκαλία και το γραμματισμό, γενικότερα (Κατσαρού & Πουρκός, 2011). Θεωρίες που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το πρακτικό κομμάτι της παρούσας εργασίας (δηλαδή του διαδικτυακού μαθήματος), στην οποία επιχειρώ να διαμορφώσω αυτόνομους μαθητές-ικανούς να αντιλαμβάνονται και κατά συνέπεια να δημιουργούν πολυτροπικά νοήματα σε μία ταχέως εξελισσόμενη κοινωνία, που «έχει έλλειψη» από κριτικά σκεπτόμενους πολίτες. Με άλλα λόγια γίνεται μία προσπάθεια να αντιληφθούν οι μαθητές ότι τα νοήματα παράγονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα για συγκεκριμένους σκοπούς, λαμβάνοντας υπόψη την πολυτροπική διάσταση της επικοινωνίας, κι ενισχύοντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους, με νέες (γνώσεις).

Στο πλαίσιο αυτό, συναντάμε σχετικές έρευνες που αποδεικνύουν ότι οι πρακτικές γραμματισμού, σε συνδυασμό με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, είχαν ως αποτέλεσμα να διευρυνθούν οι συμπεριφορές γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα θα γίνει αναφορά σε μία μελέτη που έλαβε χώρα, σε ένα δημόσιο αστικό νηπιαγωγείο των νοτίων Ηνωμένων Πολιτειών, με παιδιά ηλικίας 3-5 ετών (20 παιδιά ανά τάξη, συνολικά 3 τάξεις). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά από σχετική παρέμβαση των εκπαιδευτικών, η κάθε τάξη εμφάνιζε συγκεκριμένους τύπους συμπεριφορών γραμματισμού. Έτσι στην πρώτη τάξη η πιο συνηθισμένη συμπεριφορά ήταν ο χειρισμός ενός παζλ/παιχνιδιού με λέξεις και γράμματα. Στη δεύτερη τάξη (η πιο συνηθισμένη συμπεριφορά) ήταν το γεγονός ότι τα παιδιά παρατηρούσαν τις λέξεις και τα γράμματα στο περιβάλλον, το ίδιο συνέβη και στην Τρίτη τάξη, κατόπιν παρεμβάσεως. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συχνότερη συμπεριφορά γραμματισμού μεταξύ των συμμετεχόντων ήταν η ενασχόληση με ένα παιχνίδι ή ένα παζλ με γράμματα/λέξεις. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας δείχνουν ενδιαφέρον στις πιο βιωματικές δραστηριότητες. Από την άλλη, η λιγότερη συχνή συμπεριφορά γραμματισμού ήταν “το να παρατηρεί το ένα παιδί το άλλο”, την ώρα που γράφει”. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ισχυρίζονται ότι η παρατήρηση ενός ατόμου που γράφει είναι ουσιαστικότερη πρακτική (γραμματισμού), από ότι το παιχνίδι βασισμένο στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ολοκληρώνοντας, είναι ολοφάνερο από την παρούσα μελέτη ότι οι συμπεριφορές γραμματισμού των παιδιών μπορούν να αυξηθούν, όταν ενσωματώνονται με το κατάλληλο υλικό οι γωνιές μίας τάξης ή αλλιώς τα κέντρα μάθησης. Επιπλέον προτείνει συγκεκριμένα υλικά (πχ. παζλ, βιβλία) και στρατηγικές (όπως οι κλίμακες περιβαλλοντικής αξιολόγησης αλφαριθμητισμού-ELLCO) που μπορούν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να προωθήσουν το γραμματισμό στο νηπιαγωγείο και να δημιουργήσουν υποστηριζόμενες τάξεις (Wayne et. al., 2009). Άλλη μελέτη που έγινε σε παιδιά ηλικίας 3-4 ετών (53 συνολικά) σε έναν παιδικό σταθμό στη βόρεια Αγγλία, αφορούσε το λογισμικό επεξεργασίας με σκοπό τη δημιουργία ταινιών κινουμένων σχεδίων μικρού μήκους, με τη χρήση laptop (Marsh, 2008). Αρχικά παρουσιάστηκε στα παιδιά το υλικό-λογισμικό, παρασχέθηκαν οδηγίες και μοντελοποίηση, όταν ήταν αναγκαίο. Η πλειονότητα των παιδιών μπόρεσε να πραγματοποιήσει τις περισσότερες δραστηριότητες σχετικά με τη δημιουργία των ταινιών. Χρειάστηκαν τη βοήθεια των ενηλίκων μόνο για να μεταφέρουν εικόνες από την κάμερα στο imovie 2. Ωστόσο μία μειονότητα παιδιών αντιμετώπισε δυσκολίες όσον αφορά τον έλεγχο του ποντικιού, οπότε δεν προχώρησε στη δημιουργία ταινιών κινουμένων σχεδίων. Από τα αποτελέσματα αποδείχθηκε ότι τα παιδιά σε γενικές γραμμές εμφάνισαν δεξιότητες δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων. Επέλεξαν με προσοχή του χαρακτήρες, το σκηνικό, τους ήχους, το σχέδιο, συνθήκες που συνδέθηκαν με τις γνώσεις που διέθεταν για την οθόνη ως επικοινωνιακό μέσο, και το είδος των κινουμένων σχεδίων ως μέσο ψυχαγωγίας (Marsh, 2008). Το σίγουρο είναι ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν από πριν τις δυνατότητες των παιδιών (που σχετίζονται με τις πολυτροπικές

προσεγγίσεις κειμένων/ταινιών), μπορούν να τους προσφέρουν μία πιο επιτυχημένη μάθηση (Dyson, 1997, 2002; Pahl & Rowsell, 2005, as cited in Marsh, 2008). Σε μία μελέτη που διεξήχθη στην Αυστραλία με παιδιά ηλικίας 4-8 ετών χαμηλού (διάστημα τεσσάρων χρόνων) οι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν πολυτροπικές προσεγγίσεις, με σκοπό να καλλιεργήσουν “εγράμματα” παιδιά (Yelland, 2018). Έτσι λοιπόν στα προσχολικά κέντρα, χρησιμοποιούσαν τα iPad προκειμένου να δημιουργήσουν ηλεκτρονικά e-books. Για παράδειγμα σε ένα σχολείο, τα παιδιά δημιούργησαν ένα e-book βασισμένο στις ρουτίνες της καθημερινότητάς τους. Περιελάμβαναν φωτογραφίες, βίντεο, κείμενο, προφορικές ηχογραφήσεις, ηλεκτρονικές εικονογραφήσεις, κλπ. Σε κάποια σχολεία, εκτύπωσαν και τα βιβλία που είχαν δημιουργήσει. Δημιουργήθηκαν προβληματισμοί, καθώς μέσω του έντυπου βιβλίου δεν είναι δυνατόν να αναπαραχθούν τα βίντεο, που συνιστούν σημαντικό στοιχείο (μετάδοσης της πληροφορίας). Κατόπιν με διάφορες εφαρμογές, όπως για παράδειγμα το MadPad, και τα Sock Puppets, είχαν την ευκαιρία τα παιδιά να σχεδιάσουν, διαφορετικούς τύπους πολυτροπικών αναπαραστάσεων βασισμένων στα θέματα που άπτονταν του ενδιαφέροντος τους. Επιπλέον τα παιδιά δημιούργησαν τα δικά τους πορτέτα (μέσω των i-pad) και μπήκαν στη διαδικασία να συγκρίνουν τις διαφορετικές αναπαραστάσεις. Άλλο ένα πλεονέκτημα των i-pad και το οποίο εκπληρώθηκε χάριν του ενδιαφέροντος των παιδιών, ήταν η καταγραφή/λήψη φωτογραφιών κάποιων από των δραστηριοτήτων που επέλεγαν, την ώρα που τις υλοποιούσαν. Καταλήγουμε ότι όταν δημιουργούνται τα κατάλληλα μαθησιακά πλαίσια, συνδυαστικά με τις νέες τεχνολογίες μεγιστοποιούνται οι πιθανότητες δημιουργίας πολυγράμματος ατόμων (Yelland, 2018).

1.4 Η πολυπλοκότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης(ΕξΑΕ)

Η «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» ήρθε στον προσκήνιο σαν ορολογία το 1970, ενώ επίσημα υιοθετήθηκε το 1982 από το Διεθνές Συμβούλιο για την ανοικτή κι εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Λιοναράκης, σ.12, 2006). Σύμφωνα με την UNESCO (σ.22, 2002) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται ως: *«κάθε εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία το σύνολο ή το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας διεξάγεται από κάποιον που απομακρύνεται στο χώρο ή και στο χρόνο από τον μαθητή, με αποτέλεσμα όλη ή το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών να γίνεται μέσω τεχνητού μέσου, είτε ηλεκτρονικού είτε έντυπου»*. Ο Keegan (1996, οπ. αν. στο Λιοναράκης, σ.111, 2006) ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασισμένος σε κάποιους πυλώνες, όπως: *α) την απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο, β) την παρεμβολή του εκπαιδευτικού οργανισμού στη μαθησιακή διαδικασία, γ) τη χρήση τεχνικών μέσων, δ) την εξασφάλιση αμφίδρομης επικοινωνίας, ε) την οιονεί μόνιμη απουσία μαθητών, ούτως ώστε να διδάσκονται ως άτομα κι όχι ως ομάδες* (Keegan, p. 50, 1996). Σύμφωνα με τον Holmberg (p.168, 1989) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει χαρακτηριστεί ως *«μη συνεχόμενη επικοινωνία, που μπορεί να πραγματοποιηθεί οπουδήποτε κι ανά πάσα στιγμή, γεγονός που την καθιστά ελκυστική για ενήλικες με επαγγελματικές και κοινωνικές δεσμεύσεις»* (as cited in Saykilli, 2018). Δεδομένης της πολυμορφικότητας που χαρακτηρίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συχνά την συναντάμε και ως όρο «εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση» ή απλούστερα «πολυμορφική εκπαίδευση». Ο όρος «εξ αποστάσεως» περιγράφει τις δυνατότητες επιλογών, που δεν περιορίζονται στο χώρο. Ο όρος της «πολυμορφικής», «ορίζει τις πολλαπλές δυνατότητες επιλογών και προσαρμογών που διαθέτει, για να αποτελέσει μία διαδικασία εκπαίδευσης με περιεχόμενο όμοιο με αυτό της τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης, οποιοδήποτε τύπου και μορφής». Ο όρος της «εκπαίδευσης» περιγράφει

όλους τους παιδαγωγικούς-εκπαιδευτικούς θεσμούς, που την "τοποθετούν" (την εξ αποστάσεως), στις επιστήμες της αγωγής (Λιοναράκης, σ.14, 2006).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε με σκοπό να δώσει την ευκαιρία πρόσβασης στην εκπαίδευση· ατόμων που δεν είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε μία δια ζώσης διδασκαλία (Beldarrain, 2007). Αναφερόμαστε ακόμη και σε άτομα από μειονεκτούντα περιβάλλοντα (Saykili, 2018). Μάλιστα, όπως υποστηρίζουν κι οι Gunawardena & Mclsaac (2004 as cited in Saykili, p.2, 2018): *«η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί σαν μία πιο δημοκρατική μορφή εκπαίδευσης, εφόσον αναφέρεται σε όλα τα κοινωνικά στρώματα της κοινωνίας»*. Είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η τεχνολογία κι η παιδαγωγική αλληλοεπηρεάζονται. Κατά το Λιοναράκη 2005, (οπ. αν στο Λιοναράκης, σ.18, 2006) στην Ελλάδα έχει εδραιωθεί η άποψη ότι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι: *«η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευεργετική πορεία αυτομάθησης»*. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένα συνονθύλευμα ποικίλων εκπαιδευτικών διαδικασιών-προσεγγίσεων, που ωρίμασε μέσα στα χρόνια, μέχρι να φτάσει στο σημείο να αποτελέσει το *«σύγχρονο κι ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύνολο»* (Λιοναράκης, σ.19, 2006). Έτσι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με τη μορφή της ασύγχρονης εκπαίδευσης έχει μία σειρά από πλεονεκτήματα, που απαριθμούνται παρακάτω: α) στηρίζεται στην αυτοδιδασκαλία, β) προάγει την ημιαυτόνομη εκπαίδευση, γ) προωθεί την συνεργατική μάθηση (Λιοναράκης, 2006). Για αυτούς τους λόγους η ΕξΑΕ δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστός κλάδος, χωρίς παιδαγωγική υπόσταση και να λαμβάνεται διαφορετικά από την παραδοσιακή εκπαίδευση σε ένα περιβάλλον. Αντιθέτως η έννοια της «απόστασης» ενέχει μέσα της κάποιες στρατηγικές που πρέπει να εφαρμοστούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ούτως ώστε να εφαρμοστούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι παιδαγωγικές πρακτικές (Lionarakis, 2007).

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι, τον 21^ο αιώνα η ανοικτή κι εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει πάρει νέα τροπή καθώς όλο και περισσότερα μαθήματα προσφέρονται σε όλο τον κόσμο, με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μάλιστα μεταξύ των χωρών στις οποίες έχει εφαρμοστεί είναι: η Αμερική, η Ασία, η Αφρική, η Ινδία, η Νέα Ζηλανδία, η Αυστραλία, κ.ά., δυστυχώς όμως η Ελλάδα δεν συγκαταλέγεται σε αυτές, παρόλο που θα μπορούσε μέσω των προγραμμάτων της ΕξΑΕ, να προσελκύσει κι άτομα που δεν έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν σε ένα τυπικό σχολείο (Palvia, Aeron, et.al., 2018). Εντούτοις έχουν γίνει προσπάθειες εφαρμογής πιλοτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα από το 2000 μέχρι και σήμερα, το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Κρήτης, έχει εφαρμόσει το πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ». Πρόκειται για ένα διαδραστικό πρόγραμμα τηλεδιασκέψεων μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτών, από 15 δημοτικά σχολεία σε Ελλάδα και Κύπρο. Μέσω των νέων τεχνολογιών επιδιώκεται η δημιουργία ποικίλων περιβαλλόντων ανοιχτής μάθησης καθώς και σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης (Αναστασιάδης, 2007). Αντίστοιχα άλλα προγράμματα πρωτοβάθμιας είναι τα ακόλουθα: «ο Σχολικός Εκπαιδευτικός Διαδικτυακός Ιστός Αιγαίου (ΣΧΕΔΙΑ) » , το οποίο επιδιώκει την ένταξη της πληροφορικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση των μικρών νησιών του Αιγαίου, και το πρόγραμμα «Τηλέμαχος I και II », για πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια αντίστοιχα. Το συγκεκριμένο φτιάχτηκε με σκοπό να προάγει μία ανώτερη μαθησιακή διδασκαλία. Εκτός των ανωτέρων έχει εφαρμοστεί κι εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Επιμόρφωσης. Είναι αλήθεια ότι η ανακάλυψη των Νέων Τεχνολογιών έδωσε προστιθέμενη αξία στη διαδικτυακή εκπαίδευση·

η οποία δεν χρησιμοποιείται πλέον συμπληρωματικά, αλλά είναι κυρίαρχο κομμάτι της κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα, (Harasim, 2000). Κατά αυτόν τον τρόπο, οι παιδαγωγικές πρακτικές μπορούν να εμπλουτιστούν δημιουργικά με τη διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ηλεκτρονική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή ΕΞΑΕ), τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (de laVarre et. al., 2010). Αναμφίβολα λοιπόν, οι νέες τεχνολογίες με έμφαση στους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους (OER), και τα ανοικτά μαθήματα (MOOCs) είναι σε θέση να προσφέρουν μαθησιακή εμπειρία σε μεγαλύτερο κοινό, χωρίς γεωγραφικά και χρονικά όρια (Saykili, 2018). Σε κάποιες έρευνες η «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» εμφανίζεται κι ως ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) ή διαδικτυακή μάθηση (Harianto et. al., 2020). Αυτό σημαίνει ότι μέσω των ΤΠΕ διευκολύνεται η συμμετοχή, η αλληλεπίδραση κι η συνεργασία ατόμων είτε σε σύγχρονα, είτε σε ασύγχρονα περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης. Όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ο Patrick 2007 (οπ. αν στο Σακελλαρίου κ συν., 2022) τα κυριότερα μέσα με τα οποία υλοποιείται η ΕΞΑΕ είναι: το διαδίκτυο, τα ειδικά προγράμματα, τα βίντεο, οι εγγραφές των μαθημάτων κι οι σειρές αυτών (των μαθημάτων).

Πιο συγκεκριμένα στο σύγχρονο περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τους δασκάλους, τους συμμαθητές τους και να λάβουν ανατροφοδότηση, την ίδια στιγμή. Στα σύγχρονα περιβάλλοντα της ΕΞΑΕ, οι εκπαιδευτές κι οι εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν μέσω τηλεδιασκέψεων ή webcast με την συνοδεία ήχου κι εικόνων (Αναστασιάδης, 2004· 2008·Καμπουράκης & Λουκής, 2006, οπ. αν. στο Αναστασιάδης, 2014). Αντίθετα, στο ασύγχρονο περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης, τα παιδιά δεν έρχονται σε επαφή με το περιεχόμενο διδασκαλίας, άμεσα. Το περιεχόμενο τους παρέχεται μέσω άλλων πρακτικών, όπως για παράδειγμα ενός forum συζήτησης (Dhawan, 2020). Επιπλέον το θετικό είναι ότι δίνεται η δυνατότητα ευελιξίας στο χώρο, το χρόνο και τον ρυθμό μάθησης του κάθε ατόμου (Αναστασιάδης, 2008). Κατά τη Δημητρακοπούλου (1999), τα εκπαιδευτικά λογισμικά κι οι πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης συγκαταλέγονται στα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την ασύγχρονη μάθηση. Μάλιστα οι πλατφόρμες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) στα συστήματα διαχείρισης της μάθησης (LMS), και β) στα συστήματα διαχείρισης περιεχομένου (CMS). Προφανέστατα είναι ωφέλιμο η σύγχρονη κι η ασύγχρονη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να συνδυάζονται (Anastasiades 2012), ούτως ώστε να δημιουργείται ένα ολοκληρωμένο σύστημα ηλεκτρονικής μάθησης, η λεγόμενη μεικτή μάθηση (blended or hybrid learning). Ένα παράδειγμα συνδυασμού μεικτής μάθησης, είναι το ακόλουθο: όλα τα θεωρητικά μαθήματα ενός προγράμματος να υλοποιούνται εξ αποστάσεως κι εν συνεχεία όλα τα πρακτικά διαζώσης, σε κάποιο συγκεκριμένο μέρος (Salomoni et al., 2008). Πρακτικά όμως η προσαρμογή στο νέο διαδραστικό περιβάλλον υβριδικής μάθησης δεν είναι τόσο απλή υπόθεση, καθώς είναι αμέτρητοι οι παράγοντες που συντελούν στις αλλαγές των συνθηκών μετάβασης (Anastasiades, 2003). Ο σημαντικότερος άξονας, πάνω στον οποίο θα πρέπει να στηρίζεται η ΕΞΑΕ είναι ο προγραμματισμός ή αλλιώς η διαδικασία σχεδιασμού ενός διαδικτυακού μαθήματος. Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού ο εκπαιδευτικός πραγματεύεται θέματα σχετικά με το περιεχόμενο, τον σχεδιασμό και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα ενός διαδικτυακού μαθήματος (Means, Bakia, & Murphy, 2014 οπ. αν στο Σακελλαρίου κ.συν., 2022). Κατά αυτόν τον τρόπο, για να θεωρηθεί πετυχημένη η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το βάρος της ευθύνης πέφτει κυρίως στον εκπαιδευτικό. Συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη, εδώ ο ρόλος του είναι πιο πολύπλοκος. Δεδομένου ότι θα πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες, ώστε να μπορεί να οργανώνει- να διευκολύνει-να προάγει την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων. Ταυτόχρονα θα πρέπει να είναι

σε θέση να διαχειριστεί τον διαθέσιμο χρόνο, να επανεξετάζει τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζει ανά τακτά χρονικά διαστήματα, και να μπορεί μέσω των τεχνικών μεθόδων να διαχειρίζεται την εικονική τάξη (Easton, 2003). Συμπληρωματικά στο πλαίσιο της εφαρμογής της ΕξΑΕ ο εκπαιδευτικός εκτός των άλλων υποχρεώσεων που έχει, θα πρέπει και να είναι σε θέση να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα των μαθητών του, προς όφελος του κάθε μαθητή, ξεχωριστά. Δηλαδή με άλλα λόγια, να μπορεί να τα διδάξει το ίδιο πράγμα εξατομικευμένα σύμφωνα με τα επίπεδα κατανόησης κι αναγκών του κάθε παιδιού (Tomlinson & Imbeau, 2010 οπ. αν στο Σακελλαρίου κ. συν., 2022).

Στον αντίποδα αυτών, κάποια αποτελέσματα ερευνών υποδεικνύουν ότι οι τρεις βασικοί λόγοι, που μπορούν να δυσχεράνουν την υλοποίηση της ΕξΑΕ, είναι: η έλλειψη εκπαίδευσης (σχετικά προσόντα, τεχνική υποστήριξη), η απουσία επικοινωνίας και τα κόστη που έχουν να αντιμετωπίσουν οι γονείς, προκειμένου να προμηθευτούν τεχνολογικό εξοπλισμό για τις ανάγκες τις ΕξΑΕ (Abuhammad, 2020, 2021a). Ο σημαντικότερος παράγοντας κι αυτός, που θα κρίνει αν είναι επιτυχημένη η έκβαση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δεν θα μπορούσε να είναι άλλος, από τους τρόπους και τα μέσα επικοινωνίας (Moore, 1975 οπ. αν. στο Μανούσου, 2008). Ταυτόχρονα εντοπίζονται κι ορισμένες επιφυλάξεις κατά την εφαρμογή της εξΑΕ, όπως δηλώνουν οι Simonson et al., 2000 (οπ. αν. στο Λιοναράκης, 2006) κι αυτές έχουν σχέση με: 1) τον ψηφιακό δεισμό (το γεγονός δηλαδή ότι οι δεξιότητες των χρηστών με τις ΤΠΕ είναι ελλειπείς, πράγμα που απομακρύνει πληθυσμιακές ομάδες από την πρόσβασή τους με αυτές (Αναστασιάδης, 2004), 2) τη θεώρηση ότι οι ΤΠΕ είναι ένα μέσον για πρόσβαση στην εξΑΕ, παραγκωνίζοντας έτσι τις παιδαγωγικές διαστάσεις κι υιοθετώντας τις (ΤΠΕ) και γενικότερα την ΕξΑΕ σαν ένα τεχνολογικό μέσο που εξυπηρετεί τη διδασκαλία (Λιοναράκης 1999), 3) την υποτίμηση της εκπαίδευσης από προγράμματα που αποσκοπούν στο κέρδος και ίσως να μην είναι ποιοτικά, 4) τον πιθανό κοινωνικό αποκλεισμό λόγω της πολύωρης έκθεσης στον υπολογιστή, με όλες τις συνεπαγόμενες επιπτώσεις (Κόκκος et al., 1999, οπ. αν. στο Λιοναράκης, 2006).

Οδύοντας προς το κλείσιμο της παρούσας ενότητας, θα ήθελα να εκφράσω την συμφωνία μου στον Halitoglu 2021 (οπ. αν. στο Σακελλαρίου κ συν., 2022), ο οποίος υπογραμμίζει ότι, η πανδημία Covid-19 ήταν το έναυσμα που χρειαζόταν, ώστε να γίνουν αλλαγές στην εκπαίδευση και να αξιοποιηθεί η ΕξΑΕ σαν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας: εντούτοις η τεχνολογία προϋπήρχε στη ζωή μας, όμως δεν αξιοποιούνταν σε ανάλογο βαθμό στην προώθηση της μάθησης των παιδιών και ειδικά των μικρότερων παιδιών (πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Ας ελπίσουμε λοιπόν ότι μπήκε στη ζωή μας, για να μας ωφελήσει κι όχι για να μας "ζημιώσει". Εν προκειμένω, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος ΕξΑΕ βασίστηκε στα πρότυπα του προγράμματος σπουδών για τις ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Foti, 2020, ΙΕΠ, 2014). Δηλαδή τα παιδιά μέσω των καθημερινών δραστηριοτήτων έχουν την ευκαιρία: α) να έρχονται σε επαφή με το λογισμικό και τις υπηρεσίες του διαδικτύου (πχ. kahoot), β) να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ως εποπτικά μέσα της διδασκαλίας (πχ. προβολή βίντεο μέσω Youtube), γ) να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ως εργαλεία/μέσα για εξερεύνηση (Google Earth), δ) να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ως εργαλεία επίλυσης προβλημάτων (μέσω των τηλεσυνεργασιών- λύνουν τις απορίες τους), και ως εργαλεία διαχείρισης πληροφοριών (πχ. μέσω του εννοιολογικού χάρτη συνθέτουν στο μυαλό τους, όλες τις πληροφορίες γύρω από τον όρο «γειτονιά»). Υπό αυτές τις συνθήκες οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι η ΕξΑΕ δεν θα αξιοποιούνταν σε ανάλογο βαθμό, σε περίπτωση μη εμφάνισης της πανδημίας Covid-19.

Αυτός είναι ο λόγος, που το δεύτερο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά στην πανδημία Covid-19· η οποία ευθύνεται για την γέννηση κοινωνικών/εκπαιδευτικών αναγκών, που χρήζουν άμεσης κινητοποίησης, προκειμένου να υποστηριχτεί και να εφαρμοστεί επαρκώς η ΕξΑΕ, στην προσχολική εκπαίδευση.

1.5 Πανδημία Covid-19

Το Δεκέμβριο του 2019 στη Γουχάν της Κίνας εντοπίστηκε ένας καινούριος ιός, με την ονομασία «Covid-19» (Huang, et.al., p.1, 2020). Μετά από σχεδόν δύομισι μήνες, στις 12 Μαρτίου του 2020 ο κορωνοϊός ή COVID-19 χαρακτηρίστηκε ως "παγκόσμια πανδημία" από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ). Κατά συνέπεια πολλές χώρες εφάρμοσαν κοινωνική αποστασιοποίηση (Ferriet. al., 2020). Κάποιες στράφηκαν σε πλήρη ή μερικά lockdown, κι εφάρμοσαν απαγόρευση της κυκλοφορίας (Bozkurtet. al., 2020). Ουσιαστικά ο κορωνοϊός είναι μία λοίμωξη του αναπνευστικού και μεταδίδεται με ταχύτετους ρυθμούς από άνθρωπο σε άνθρωπο (Melin, et. al., 2020). Μεταδίδεται σύμφωνα με τους Yousif & Nawaf (2021), κυρίως μέσω των εκκρίσεων της μύτης (με φτέρνισμα) ή μέσω του σάλιου της στοματικής κοιλότητας (πιθανότατα μέσω του βήχα). Όπως δηλώνουν οι Cucinotta & Vanelli (p. 157, 2020) ο Covid-19 χαρακτηρίζεται ως *«μία ασθένεια με ατελώς περιγραφόμενη κλινική αιτία και θεωρείται δυνητικά επικίνδυνη για τα μικρότερα παιδιά και τους μεγαλύτερους ενήλικες»*. Τα κύρια συμπτώματα της συγκεκριμένης λοίμωξης είναι: ο πυρετός, η κόπωση, ο ξηρός βήχας, η λεμφοπενία· συμπτώματα κοινά με την πνευμονία. Στα επιπλέον συμπτώματα συμπεριλαμβάνονται: οι δυσκολίες στην αναπνοή, ο εμετός κι η απώλεια γεύσης ή όσφρησης (Yousif & Nawaf, 2021). Ωστόσο κάποιοι ασθενείς με covid-19 είναι πιο επιρρεπείς, δεδομένου ότι πάσχουν από κάποια υποκείμενα νοσήματα, όπως: προβλήματα στην καρδιά, στο ήπαρ, στα νεφρά ή φέρουν κακοήθεις όγκους (Cucinotta & Vanelli, 2020). Όπως είναι φυσικό λοιπόν η εμφάνισή του covid-19, μετέτρεψε τις ζωές εκατομμυρίων ανθρώπων. Επηρεάστηκε η κοινωνία, η οικονομία και σε μεγάλο βαθμό τα εκπαιδευτικά συστήματα. Μάλιστα οι κυβερνήσεις αναγκάστηκαν να αναστείλουν τη λειτουργία όλων των εκπαιδευτικών δομών, προκειμένου να περιοριστεί η εξάπλωση της νόσου (Cira & Lopez, 2020). Σχεδόν 107 έθνη ανέστειλαν τη λειτουργία των σχολείων, λόγω του Covid-19 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020). Πάνω από 1,5 δισεκατομμύρια εγγεγραμμένοι μαθητές από όλο τον κόσμο, σταμάτησαν την εκπαίδευσή τους, που αντιστοιχεί σχεδόν στο 85-90% του παγκόσμιου μαθητικού πληθυσμού (UNESCO, 2020a; 2020b; UNICEF, 2020). Συνεπώς η πανδημία covid-19 έφερε αντιμέτωπες όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (σχολεία, πανεπιστήμια, κολέγια) ανά τον κόσμο, με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Akbana et. al., 2021). Αυτό σήμαινε ότι οι ΤΠΕ ήρθαν στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λόγω covid-19 εντελώς ξαφνικά· διακόπτοντας σταδιακά όλες τις δια ζώσης διδασκαλίες (πρόσωπο με πρόσωπο). Σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα έπρεπε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, να "μεταφέρουν" την εκπαιδευτική διδασκαλία από το σχολείο, στο σπίτι. Ήταν σαφές ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ήταν η μόνη λύση (Supratiwi et. al., 2021). Το παράδοξο ήταν ότι, συμπεριλήφθηκε στα σχολικά περιβάλλοντα όλων των βαθμίδων "αδιαφορώντας" για τον ψηφιακό γραμματισμό, όσων συμμετείχαν (εκπαιδευτών- εκπαιδευομένων). Εκτός αυτού, δημιούργησε μεγάλο πρόβλημα στην επαγγελματική ζωή των γονέων, και την κοινωνική ζωή των παιδιών. Οι γονείς κλήθηκαν να συμμετέχουν σε διαδικτυακές διδασκαλίες, χωρίς να έχουν προετοιμαστεί από πριν για αυτό (Burgess & Sievertsen, 2020). Με την έρευνά του ο Apriyanti (2020 as cited in Özüdoğru, 2021) κατέληξε στο ότι, οι γονείς της πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης, ήρθαν αντιμέτωποι με τα ακόλουθα προβλήματα εν μέσω covid-19: α) αδυνατούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να μάθουν, β) δεν μπορούσαν να διαχειριστούν την απουσία συγκέντρωσης των παιδιών, καθώς και την ανάγκη τους να βρίσκονται στο σχολείο, και γ) δεν γνώριζαν πως να διευκολύνουν τα παιδιά τους, στο να κατανοήσουν τα υλικά-μέσα. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα δικά τους προβλήματα. Οι Fauziet. al., (2020) και οι Rasmitadila et.al., (2020) βασισμένοι στις έρευνές τους, διαπιστώνουν τα εξής: α) οι εκπαιδευτικοί είχαν τεχνικά εμπόδια (πχ. περιορισμένη σύνδεση), β) είχαν μειωμένες ευκαιρίες, προκειμένου να σχεδιάσουν, να υλοποιήσουν και να αξιολογήσουν τη διαδικτυακή μάθηση που προσέφεραν, β) αδυνατούσαν να παροτρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν στη διαδικτυακή μάθηση και τέλος γ) δυσκολεύονταν να συνεργαστούν με τους γονείς (as cited in Özüdoğru, 2021). Στα πλαίσια αυτά, όπως δηλώνουν οι Hodges et. al (2020), για να διαχωριστεί η εξ αποστάσεως διδασκαλία κι εκπαίδευση που εφαρμόστηκε ενόψει της πανδημίας, από άλλες μορφές, ονομάστηκε έκτακτη εξ αποστάσεως διδασκαλία (Emergency Remote Teaching). Οι Ferri et. al., (2020) κάνουν λόγο για προσωρινή μετατόπιση της διδασκαλίας σε εναλλακτικό τρόπο παράδοσης λόγω των υφιστάμενων συνθηκών.

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν μάλιστα ότι, η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας, έφερε τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους, με αρκετές προκλήσεις. "Αμφισβητήθηκε" η ικανότητα των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις ικανότητες τους στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Duraku & Hoxha, 2020). Ταυτόχρονα αυτή η μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία, ενέτεινε τα επίπεδα στρες και άγχους (UNESCO, 2020). Έρευνα που έγινε εν μέσω πανδημίας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονταν επιτυχημένοι ήταν σε ποσοστό 73%· μειωμένο αρκετά, συγκριτικά με το 96% των εκπαιδευτικών που βίωναν την επιτυχία, πριν την υλοποίηση της ΕΞΑΕ (Burstein, 2020, οπ. αν στο Σακελλαρίου κ. συν., σ. 43, 2022).

Από την πλευρά τους οι μαθητές φάνηκε ότι έπλητταν περισσότερο και δεν συμμετείχαν τόσο, στα πλαίσια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Parkes et al., 2015, as cited in Supratiwi et al., 2021). Οι γονείς παραδόξως αντιμετώπισαν τις μεγαλύτερες προκλήσεις, καθώς δεν ήταν εξοικειωμένοι κι άρα αδυνατούσαν πολλές φορές να βοηθήσουν τα παιδιά (Duraku & Hoxha, 2020). Με λίγα λόγια, δυσκολεύονταν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς γιατί δεν μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν ότι η συνεργασία τους όφειλε να είναι ενιαία κι αδιάσπαστη, για χάρη των παιδιών (Inter-Agency Network for Emergency Education, 2020). Το δυσκολότερο κομμάτι ήταν για τις οικογένειες με οικονομικές δυσπραγίες, καθώς δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο (UNESCO, 2020). Επιπλέον παράγοντες που δυσχέραιναν τη διαδικτυακή μάθηση είναι οι δυσκολίες προσβασιμότητας, η οικονομική δυσχέρεια, η εκπαιδευτική πολιτική, η μη ασφαλή σύνδεση στο διαδίκτυο, ο αυξημένος χρόνος παραμονής στην οθόνη, κλπ. (Murgatrottd, 2020). Δυστυχώς δεν έχουν ανακαλυφθεί ακόμη οι άριστες παιδαγωγικές πρακτικές και μέθοδοι, που θα προάγουν μία διαδικτυακή εκπαίδευση, αντάξια με αυτή του σχολικού περιβάλλοντος, γεγονός που εξαρτάται άμεσα από την τεχνογνωσία και τις τεχνολογικές δεξιότητες τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών (Petrie, 2020 as cited in Pokhrel, & Chhetri, 2021). Το διάστημα της πανδημίας κατέδειξε ότι η δημιουργία μίας αξιόλογης υποδομής, είναι καίριας σημασίας για την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω αυτής θα μπορεί να επιτευχθεί ο σχεδιασμός ποιοτικότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της ΕΞΑΕ, να προωθηθούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές δράσεις και να προληφθούν ενδεχόμενες ελλείψεις. Ιδανικά με αυτόν τον τρόπο, θα αντιμετωπιστούν τα εμπόδια που προέκυψαν την περίοδο της πανδημίας και θα

μπορέσει να γίνει ένας επανασχεδιασμός που θα αφορά στην σύγχρονη κι ασύγχρονη εκπαίδευση (Halitoglu, 2021·Τριλιανόςκ.ά., 2012, οπ. αν στο Σακελλαρίου κ. συν., 2022). Καλώς ή κακώς οι καταστάσεις που βιώνουμε είναι απόρροια των εξελίξεων της πανδημίας Covid-19 (Παπαδάκης &Σακελλαρίου, 2022).

Από την άλλη πλευρά ο Covid-19 αποδείχθηκε κατ'εμέ, μία ισχυρή πρόκληση προκειμένου να τεθεί σε εφαρμογή η ηλεκτρονική μάθηση, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά δηλώνουν οι Carrillo & Flores (2020 οπ. αν στο Σακελλαρίου κ. συν., 2022), η πανδημία με όλες τις συνεπαγόμενες αλλαγές που επέφερε· έστρεψε το βλέμμα στην αναζήτηση των αποτελεσματικών πρακτικών, σχετικά με το «τι λειτουργεί και τι όχι», κατά την εφαρμογή της ΕΞΑΕ. Επηρεασμένη λοιπόν κι εγώ από τις υπάρχουσες συνθήκες, αποφάσισα να σχεδιάσω ένα διαδικτυακό μάθημα, προσαρμοσμένο σε συνθήκες covid-19. Συνδύασα την ΕΞΑΕ με τη δια ζώσης διδασκαλία, στο φυσικό περιβάλλον τηρώντας όλα τα απαραίτητα μέτρα. Μάλιστα στις δια ζώσης συναντήσεις με τα παιδιά εκτός του ότι έχω δημιουργήσει ολιγομελείς ομάδες, έχω φροντίσει να τηρούνται όσο το δυνατόν κι οι απαραίτητες αποστάσεις ασφαλείας. Ωστόσο θα ήθελα να διευκρινίσω ότι δεν επέλεξα να σχεδιάσω ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με μόνη αφορμή την εμφάνιση του covid-19· οι λόγοι ήταν βαθύτεροι. Αρχικά ο πρωταρχικός μου σκοπός, όπως έχει δηλωθεί εξαρχής, είναι: να «καλλιεργήσω» παιδιά, ψηφιακά εγράμματα, ικανά να συμμετέχουν αποτελεσματικά στις σύνθετες ανάγκες της κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα (ΙΕΠ, σ. 36, 2021). Για να γίνει αυτό όμως, θα πρέπει να περιληφθούν οι ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία. Δηλαδή θα πρέπει να αξιοποιούνται ως εργαλεία διερεύνησης, ανακάλυψης, επίλυσης προβλημάτων, αναζήτησης-επεξεργασίας των πληροφοριών, κλπ. Είναι αλήθεια ότι, οι ΤΠΕ είναι “πανίσχυρα” εργαλεία προώθησης της μάθησης κι αυτό γιατί τα παιδιά δύνανται μέσω της οπτικοποίησης της πληροφορίας να κατανοήσουν πιο δύσκολες έννοιες, να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην επικοινωνία, να εκφράζονται-δημιουργούν (με κατάλληλα μέσα), και γενικότερα να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Μελέτες όπως αυτή της (Yelland, 2018) έχουν δείξει ότι, οι εφαρμογές ανοιχτού τύπου, προωθούν την πολυτροπικότητα (μέσω των φωτογραφιών, βίντεο, σχεδίων, κειμένων, ηχογραφήσεων), δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να κατασκευάζουν νοήματα που είναι χρήσιμα για εκείνα.

Είναι σαφές ότι για να καρποφορήσουν όλα τα προηγούμενα, θα πρέπει να στηριχτούμε εξίσου στη διδακτική μεθοδολογία, προκειμένου να σχεδιάσουμε καταλλήλως τη μάθηση.

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 Διδακτική μεθοδολογία

Με λίγα λόγια, η διδακτική μεθοδολογία στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης εστιάζει στον τρόπο που διαμορφώνεται μία διδασκαλία και πρωτοεμφανίστηκε τον 19ο αιώνα (Κιτσαράς, 2004). Έναν αιώνα μετά, η Διδακτική παίρνει μία νέα τροπή, δηλαδή από κει που στην αρχή στηριζόταν στην «παιδοκεντρική μάθηση», τώρα εξελίσσεται σε μία πιο σύνθετου χαρακτήρα διδακτική διαδικασία. Το παιδί είναι εξίσου ο κεντρικός άξονας γύρω από τον οποίο συντελείται η μάθηση, όμως η προσοχή εφίσταται και στην συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών και γενικότερα όλης της σχολικής τάξης, σύμφωνα με όσα δηλώνει ο Ματσαγγούρας (2004, οπ. αν. στο Φύκαρης, 2015). Η Διδακτική μεθοδολογία σύμφωνα με τον Κόφφα (2002), είναι ένας από τους τομείς των Επιστημών Αγωγής, με έμφαση στην Πρακτική ή Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική. Βέβαια η Πρακτική ή Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική δεν είναι απόρροια μόνο της Διδακτικής Μεθοδολογίας, εντούτοις συντίθεται κι από άλλα μέρη, τα οποία μπορούμε να τα συμπεριλάβουμε στον Τομέα της Τεχνολογίας της Εκπαίδευσης ή της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, που με την σειρά της βελτιώνει τη Διδακτική Μεθοδολογία.

Εκ των πραγμάτων, η Διδακτική Μεθοδολογία υποδηλώνει τη διδακτική επιστήμη που εξετάζει τον τρόπο, που παρέχεται και μεθοδεύεται μια διδασκαλία. Μάλιστα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη τόσο με τη θεωρία όσο και με την πράξη (Κιτσαράς, 2004). Παλαιότερα γινόταν περισσότερος διαχωρισμός της διδακτικής μεθοδολογίας, συγκριτικά με τώρα. Με την έννοια ότι η Διδακτική χωριζόταν σε Γενική και Ειδική Διδακτική Μεθοδολογία. Η πρώτη (Γενική) αφορά τον τρόπο υλοποίησης και τα προβλήματα που ενδεχομένως ανακύπτουν γενικά με τη διδασκαλία, ενώ η δεύτερη ασχολείται πιο στοχευόμενα με τους τρόπους που οργανώνεται και μεθοδεύεται η κάθε δραστηριότητα ξεχωριστά (Κόφφας, 2002). Εκείνο βέβαια που ξεχωρίζει την σύγχρονη μεθοδολογία συγκριτικά με τις παλαιότερες είναι το γεγονός ότι, ναι μεν παρέχει μεθόδους διδασκαλίας, όμως δεν υπαγορεύει ότι πρέπει να εφαρμόζονται εξ ολοκλήρου κι ομοιόμορφα σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια. Αντιθέτως, όπως υπογραμμίζει χαρακτηριστικά ο Κιτσαράς (σ.162, 2004) αποδέχεται *«τον πλουραλισμό των διαφορετικών απόψεων και την περιορισμένη ισχύ των διδακτικών σχημάτων»*. Όταν αναφερόμαστε λοιπόν στη Διδακτική Μεθοδολογία του νηπιαγωγείου, προφανώς και δε μιλάμε για μαθήματα, και προγραμματισμένη/οργανωμένη διδασκαλία, αλλά για δραστηριότητες που ναι μεν είναι οργανωμένες, αλλά δεν ακολουθούνται κατά γράμμα, όπως στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης (Ράπτης, κ. συν., όπ αν.. σελ. 21, Κόφφας, όπ. αν. σελ. 110, Κιτσαράς, 2004). Να σημειωθεί επίσης ότι σημαντικό ρόλο στην προώθηση της Διδακτικής Μεθοδολογίας διετέλεσαν οι ακόλουθοι παιδαγωγοί: ο Dewey J. (1859-1952), ο Decroly O. (1871-1932), ο Claparede E. (1873-1940), ο Freinet C. (1896-1966), ο Cousinet R. (1881-1974), ο Piaget J. (1896-1980) κλπ, (Κουτσοβάνου, Ε. 1994, οπ. αν στο Κόφφας, 2002). Ωστόσο ορόσημο της Διδακτικής Μεθοδολογίας είναι η πολύ σημαντική παιδαγωγός, Μαρία Μοντεσσόρι. Κατά τη Μοντεσσόρι, οφείλουμε να υπερασπιζόμαστε το παιδί με την έννοια ότι αφενός μεν αποδεχόμαστε τις ανάγκες του, αφετέρου δε σεβόμαστε τα δικαιώματά του και του *«μαθαίνουμε πώς να μαθαίνει»* (Κουτσοβάνου, σ. 65, 2017).

Προκειμένου λοιπόν να επιτευχθούν οι στόχοι της προσχολικής εκπαίδευσης και να αποτραπούν τα όποια προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στηρίζονται σε κάποιες αρχές, που διέπουν τη Διδακτική Μεθοδολογία. Οι βασικότερες εξ αυτών (των αρχών), όπως δηλώνει ο καθηγητής Ξωχέλλης (1981, οπ. αν. στο Κόφφας, σ. 122, 2002), είναι οι

ακόλουθες: α) αρχή της παιδοκεντρικότητας (στην οποία το παιδί είναι το επίκεντρο της όλης διαδικασίας), β) η αρχή της εποπτείας (στην οποία ο εκπαιδευτικός με το κατάλληλο εποπτικό μέσο βοηθάει τα παιδιά να μάθουν-βιώνοντας τα πράγματα ή έστω με τη βοήθεια των εικόνων), γ) η αρχή της αυτενέργειας (η διδασκαλία δεν θα πρέπει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται όχι μόνο σύμφωνα με τα σχέδια του νηπιαγωγού, αλλά και να στηρίζεται σε δραστηριότητες που αναδύονται αυθόρμητα από τα παιδιά). Δευτερεύουσες αρχές είναι οι ακόλουθες: α) η αρχή της κατασκευής ή της εργασίας (η διδασκαλία επικεντρώνεται στη δημιουργία κάποιας κατασκευής ή εργασίας εκ μέρους των παιδιών), β) η αρχή της επικαιρότητας (η διδασκαλία επικεντρώνεται σε επίκαιρα θέματα που άπτονται του ενδιαφέροντος των παιδιών), γ) η αρχή του καταμερισμού (η νηπιαγωγός παροτρύνει όλα τα παιδιά να ασχοληθούν με το υπό διερεύνηση θέμα, εξειδικεύοντας το καθένα σε κάτι, προκειμένου να υπάρχει ο λεγόμενος καταμερισμός της εργασίας), δ) η αρχή της ενότητας (το συμπέρασμα μίας συζήτησης ή αλλιώς η συνολική αποτίμηση μίας διδασκαλίας), ε) η αρχή της αξιοποίησης ή της πρακτικής ωφελιμότητας (δηλαδή όταν οι γνώσεις που έχουν αποκομίσει τα παιδιά, μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη προς όφελός τους), στ) η αρχή της γνώσης του περιβάλλοντος ή αρχή της πατριδογνωσίας (εφαρμόζεται όταν τα θέματα μίας διδασκαλίας συνδέονται με το άμεσο περιβάλλον των παιδιών), η) η αρχή της παγκοσμιότητας (δηλαδή η ικανότητα του νηπίου να διευρύνει τους ορίζοντές του πέρα κι έξω από το άμεσο περιβάλλον του. Εκτός από τις αρχές, πάνω στις οποίες οφείλει να βασιστεί ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να εφαρμόσει κάποιες "στρατηγικές", που έγκεινται στο πλαίσιο της διδακτικής . Δηλαδή στρατηγικές όπως η ικανότητα σχεδιασμού-προγραμματισμού της διδασκαλίας, η οργάνωση της εργασίας εντός σχολείου, η δυνατότητα εξέλιξης μίας διδασκαλίας και το βασικότερο η αξιολόγηση κι εκτίμηση των αποτελεσμάτων της μάθησης των παιδιών (Μαυροσκούφης, 2008).

Ολοκληρώνοντας θέλω να τονίσω ότι η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία συνετέλεσε σε μεγάλο βαθμό, στον σχεδιασμό της διδασκαλίας μου, ειδικά αν αναλογιστούμε τις αρχές που τη διέπουν και τις συνεπαγόμενες προεκτάσεις της. Κυρίως σε συνάρτηση με την Τεχνολογία, που διαρκώς αλλάζει, εξελίσσεται και κατ'επέκταση καλυτερεύει. Χαρακτηριστικά παραδείγματα των μέσων που συμβάλλουν σε αυτή την καλύτερευση είναι: οι εικόνες, τα σлайts, οι προβολείς, τα οπτικοακουστικά μέσα, διάφορα προπλάσματα και γενικότερα διάφορες ηλεκτρονικές μηχανές (πχ. cd), κλπ. Με άλλα λόγια, είναι τα "απαραίτητα συστατικά", που βοηθούν τη Διδακτική Μεθοδολογία, να προάγει το έργο της, προς όφελος των νηπίων (Κόφφας, 2002).

2.2 Παιδαγωγικό πλαίσιο

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να υπογραμμίσουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορούμε να υλοποιήσουμε ένα εξ'αποστάσεως πρόγραμμα διδασκαλίας, υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και της διδακτικής μεθοδολογίας, προκειμένου να επιφέρουμε μελλοντικά, όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα· στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση των παιδιών. Μας ενδιαφέρει να αντιληφθούμε αν και σε ποιο βαθμό, μπορούν να συνδυαστούν όλα αυτά, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, ικανό να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές εξελίξεις και ταυτόχρονα να διαπλάσει μαθητές που θα ανταποκρίνονται στην πολυμορφία που κυριεύει την κοινωνία (μέσω των επικοινωνιακών πρακτικών-αναπαραστάσεων), (Παπαδημητρίου, 2020). Ταυτόχρονα, οφείλουμε να αναλογιστούμε (πέρα των προαναφερθέντων) τον ρόλο που

έπαιξε η πανδημία covid-19, ούτως ώστε να εφαρμόσουμε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, αντάξιο των περιστάσεων. Αφενός μεν, η πανδημία Covid-19 άσκησε μεγάλες πιέσεις στην εκπαίδευση, με την έννοια ότι ενέτεινε τις ήδη υπάρχουσες «κοινωνικές-ψηφιακές ανισότητες» επαναφέροντάς τις (Zheng & Walsham, 2021), αφετέρου δε, θα ήταν άδικο να της επιρρίψουμε την ευθύνη (αποκλειστικά). Ευθύνη που σχετίζεται στην παρούσα φάση με την εφαρμογή ενός επιτυχημένου προγράμματος Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Προτού εμφανιστεί ο covid-19, μία από τις αδυναμίες εφαρμογής της ΕΞΑΕ, ή με άλλα λόγια ένας παράγοντας που καθόριζε «αν θα πετύχει ή όχι», ήταν κι είναι οι «ψηφιακές ανισότητες» (Beaunoyer, et al., 2020, οπ. αν στο Σακελλαρίου κ συν., σ.200, 2022). Οι ψηφιακές ανισότητες είναι αποτέλεσμα των διαφοροποιήσεων προσβασιμότητας στην τεχνολογία και του ψηφιακού γραμματισμού (Beaunoyer et.al., 2020). Μάλιστα έχει αποδειχθεί ότι οι ψηφιακές ανισότητες δεν οφείλονται απλώς στο ψηφιακό χάσμα, αλλά και σε παράγοντες, όπως: το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα, εισόδημα (van Dijk & Hacker, 2003). Τα αποτελέσματα των ερευνών έχουν υπογραμμίσει ότι οι ψηφιακές ανισότητες μεγεθύνονται, όταν το άτομο/χρήστης διαθέτει απαρχαιωμένο εξοπλισμό, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζει δυσκολίες που αφορούν την πρόσβαση σε διαδικτυακούς πόρους. Αυτό εύκολα μπορεί να το οδηγήσει σε μη ικανοποιητική εμπειρία, με συνέπεια ήσσοнос σημασίας ευκαιριών ανάπτυξης δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού. Αντιθέτως, τα πιο εύπορα (οικονομικά) νοικοκυριά, θα έχουν σαφώς περισσότερες ευκαιρίες αναβάθμισης του εξοπλισμού τους (πχ. για τηλεργασία, για μάθηση, για ψυχαγωγία). Απόρροια αυτών είναι ο εκφυλισμός των ήδη υπάρχουσών ψηφιακών ανισοτήτων, βασισμένων στον εξοπλισμό (Beaunoyer et.al., 2020). Συγχρόνως, αυτοί που δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, απομακρύνονται όλο και πιο πολύ από την κοινωνία κι αυτό γιατί έχουν μειωμένες ευκαιρίες πρόσβασης στην ψηφιακή υποστήριξη. (Micheli et.al., 2020). Άλλη μία αιτία δημιουργίας ψηφιακών ανισοτήτων και μείωσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων, είναι η παροχή πληθώρας συσκευών σε νεαρά άτομα, με αποτέλεσμα αυτά να τις χρησιμοποιούν για ψυχαγωγία ή διαδικτυακή επικοινωνία κι όχι για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Camerini et.al., 2018). Στα μειονεκτήματα της ΕΞΑΕ προστίθενται εξίσου σύμφωνα με τους Κομμίνου, 2017· Stagg&Slotta, 2020 (οπ. αν στο Σακελλαρίου κ συν., 2022) τα προβλήματα συντονισμού κι επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού-εκπαιδευομένων.

Σίγουρα αυτοί είναι κάποιοι χαρακτηριστικοί λόγοι, που πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη, ώστε να σχεδιάσουμε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, ικανό να προλαμβάνει κάθε είδους "εμπόδιο". Οφείλουμε πρωτίστως να ξεκινήσουμε, μεταφέροντας την εστίαση από το «μονογραμματισμό», στον «πολυγραμματισμό». Δηλαδή πρέπει να γίνει αντιληπτό από τον εκπαιδευτικό, πόσο μάλλον από τα παιδιά ότι πλέον «είμαστε» αντιμέτωποι με την πολυμορφικότητα των μέσων και των τρόπων επικοινωνίας, καθώς και με την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία. Υπό αυτό το πρίσμα, ο διάλογος στα πλαίσια της διδακτικής πράξης, είναι ένα μέσον που "αποκαλύπτει" τις προσωπικές απόψεις των παιδιών, εξαλείφοντας κάθε είδους στερεοτυπικές απόψεις· υποβοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, σε μία διαρκώς μεταλλασσόμενη κοινωνία (Γπαπαδημητρίου, 2020). Είναι ολοφάνερο δε ότι, η ταχύτατη ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών κι επικοινωνιών έφερε στο επίκεντρο την εικόνα, που πλέον δεν αναπαράγει απλώς νοήματα αλλά εκφράζει και σχέσεις όπως για παράδειγμα αυτές της εξουσίας (οικονομική, πολιτική). Γι αυτό το λόγο είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές ότι πλέον οι εικόνες δεν συμπληρώνουν απλώς τη γλώσσα (λειτουργώντας επικουρικά), αλλά αποτελούν από μόνες τους, έναν δίαυλο

επικοινωνίας, στα πλαίσια ενός πολυτροπικού παιδαγωγικού πλαισίου (Παπαδημητρίου & Κατσαρίνου, 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντική η αξιοποίηση του γραμματισμού στην σχολική τάξη, καθώς αναδιαμορφώνονται οι τρόποι επικοινωνίας- αναπαράστασης του νοήματος, μεταφερόμαστε από την «μονοτροπική», σε πολυτροπικές μορφές επικοινωνίας. Αναντίρρητα η υιοθέτηση προσεγγίσεων κριτικού οπτικού/πολυτροπικού γραμματισμού στο σχολικό περιβάλλον, συμβάλλει στη διαχείριση από πλευράς των παιδιών, του πολυτροπικού κόσμου, με τον οποίο έρχονται σε επαφή (κοινωνικό περιβάλλον) συγκριτικά με το «βιβλιοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας», που διδάσκονται και τα οδηγεί στην κοινωνική απομάκρυνση από το σχολικό περιβάλλον. Συνεπώς χρειάζεται μια διαρκής αξιολόγηση του τυποποιημένου προγράμματος σπουδών, προκειμένου να επαναπροσδιορίζεται το παιδαγωγικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα εφαρμόζονται οι δραστηριότητες (Millard, 2003:4, οπ. αν στο Παπαδημητρίου, 2020). Εξάλλου ένα ουσιαστικά ολοκληρωμένο παιδαγωγικό πλαίσιο, η διδασκαλία είναι συνυφασμένη με τις επικοινωνιακές πρακτικές (βλ. ενδεικτικά Kress, 2008, οπ. αν στο Κατσαρού & Πουρκός, 2011), κι ως επί το πλείστον είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πολυτροπικότητα. Με πιο απλά λόγια είναι σημαντικό σε μία μαθησιακή διαδικασία, ειδικά όταν μιλάμε για νηπιαγωγείο, να μην παραμένουμε στη λεκτική επικοινωνία. Να υπάρχει η δυνατότητα έκφρασης μέσω των χειρονομιών, μέσω των εκφράσεων του προσώπου, μέσω πολύχρωμων σελίδων, ή ακόμη και μέσω διαδικτυακών εκπαιδευτικών ιστοσελίδων. Με αυτούς τους τρόπους, οι μαθητές με την σειρά τους, εκφράζονται μέσω των πολυποίκιλων τρόπων επικοινωνίας κι η μαθησιακή διαδικασία αποκτά ενδιαφέρον και νόημα. Αν μη τι άλλο, για να ευδοκιμήσει ένα παιδαγωγικό πλαίσιο βασισμένο στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, θα πρέπει να στηρίζεται σε κάποιες βασικές αρχές (TheNewLondonGroup, 2000:19-37, οπ. αν στο Κατσαρού & Πουρκός, 2011). Η βασικότερη εξ αυτών είναι ότι η μάθηση θα πρέπει να προκύπτει από τα βιώματα των παιδιών· έτσι θα αξιοποιούνται οι διαφορετικές εμπειρίες (των παιδιών) προς όφελός τους. Ταυτόχρονα οι μαθητές θα πρέπει διαρκώς να εξασκούνται στην κατασκευή νοημάτων, αφού πρωτίστως έχουν εξοικειωθεί με διαφορετικά πολυτροπικά κείμενα. Εξίσου θα πρέπει τα παιδιά να αντιλαμβάνονται ότι μέσω της μάθησης διαπλάθουν και εξελίσσουν συνεχώς τον εαυτό τους, ως σχεδιαστές νοημάτων. Τέλος το σημαντικότερο κομμάτι μίας πετυχημένης διδασκαλίας είναι η αντίληψη από πλευράς των παιδιών ότι, τα ίδια (τα παιδιά) είναι ικανά πρώτον να σχεδιάσουν πολυτροπικά νοήματα βασισμένα στα δικά τους βιώματα, δεύτερον (είναι ικανά) να μεταφέρουν ή να συνδέσουν αυτά τα νοήματα με διαφορετικά κοινωνικά μέρη, τρίτον (είναι ικανά) να τα κρίνουν, και τέταρτον (είναι ικανά), να τα μετασχηματίσουν ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο βρίσκονται. Όμως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι επιλεκτικοί, όσον αφορά την ποσότητα-ποιότητα των πολυτροπικών κειμένων που παρουσιάζουν στα παιδιά, κι ο λόγος είναι προφανής. Δεν πρέπει να “περάσει το μήνυμα” στα παιδιά, ό,τι δηλαδή ο υπολογιστής μέσω των πολυτροπικών προσεγγίσεων που προάγει· είναι το μόνο μέσο που προωθεί τη γνώση. Απεναντίας θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως ένα μέσο που υποστηρίζει και λειτουργεί συμπληρωματικά, όπως κι οι άλλες πηγές γνώσης. Διαφορετικά κινδυνεύουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα παιδιά “να εγκλωβιστούν” στα διαμορφωμένα πρότυπα (των ψηφιακών περιβαλλόντων), γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά και εμποδίζει το μάθημα να γίνει δημιουργικό και να ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις των μαθητών (Κατσαρού & Πουρκός, 2011). Εκτός αυτού θα πρέπει να υπάρχει ένα μετριάσιμος όσον αφορά τις πολυποίκιλες μορφές επικοινωνίας, δεδομένου ότι υπάρχει κίνδυνος να διασπαστεί η προσοχή, καθώς και το ενδιαφέρον της τάξης. Σε κάθε περίπτωση το σχολείο λοιπόν είναι

αντιμέτωπο, με δύο επιλογές. Από τη μία να μην συμπεριλάβει στη μαθησιακή διαδικασία πολυτροπικά κείμενα, προερχόμενα από τα ψηφιακά περιβάλλοντα ή τον χώρο της διαφήμισης, κι από την άλλη να συμπεριλάβει τα σύγχρονα πολυτροπικά κείμενα από όλους τους χώρους, ανεξέλεγκτα. Και οι δύο επιλογές, έχουν τις ανάλογες συνέπειες. Στην πρώτη περίπτωση αν δεν χρησιμοποιήσει καθόλου κείμενα, σχετιζόμενα με τις διαφημίσεις, κινδυνεύει να μην συμπεριλάβει μία μεγάλη γκάμα πολυτροπικών κειμένων (πχ. αφίσες, κοινωνικά μηνύματα, κα.), που είναι σημαντικά και προάγουν τη μάθηση. Στη δεύτερη περίπτωση ο κίνδυνος σαφώς είναι μεγαλύτερος καθώς μπορεί τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με κείμενα που δεν ακολουθούν τις πρότυπες επικοινωνιακές μεθόδους-στρατηγικές και δεν βασίζονται στις θεωρίες των πολυγραμματισμών και σε άλλες σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες, κλπ). Για να αντιμετωπιστούν κι οι δύο περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παροτρύνουν τα παιδιά να είναι ενεργά μέλη του σχολικού συνόλου και να στέκονται κριτικά, απέναντι σε κάθε πολυτροπικό κείμενο, που "καταφθάνει" στην τάξη (Silvers et.al, 2010). Σκοπός μας εξάλλου είναι να κατανοήσουν σταδιακά ότι η επεξεργασία και εν συνεχεία η αναδιαμόρφωση πολυτροπικών νοημάτων κι άλλων σημειωτικών τρόπων, δεν είναι μία απλή διαδικασία· καθώς επηρεάζεται από την κοινωνική τάξη, το φύλο, τις σχέσεις εξουσίας, την ταυτότητα των ομιλητών (Fairclough, 1992:7-12·Gee, 1996·Street, 1995, οπ. αν στο Κατσαρού & Πουρκός, 2011). Σε αυτό θα συμβάλλει ο εκπαιδευτικός, του οποίου ο ρόλος σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης είναι κυρίαρχος και είναι αυτός που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό, αν θα επιτευχθούν ή όχι οι μαθησιακοί στόχοι (Αρμακόλας, 2018· Collis, 1996, οπ. αν στο Σακελλαρίου κ. συν, 2022). Οφείλει να εφαρμόζει τις απαραίτητες πρακτικές ούτως ώστε, είτε στη δια ζώσης είτε στην ΕΞΑΕ να δημιουργεί ένα κλίμα ασφαλές και συνάμα ελκυστικό. Για να τα επιτύχει αυτά, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002, 2003, 2008, 2014^α, 2014^β, οπ. αν στο Σακελλαρίου κ.συν., 2022), χρειάζεται κάποια μέσα-εργαλεία, όπως: οι εικόνες, οι αναπαραστάσεις, το εκπαιδευτικό παιχνίδι, ασκήσεις εξάσκησης, ανοιχτές-ερευνητικές δραστηριότητες, ακόμη και μελέτες περιπτώσεων.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας των Σακελλαρίου κ.συν., (2022), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εν μέσω Covid-19, υιοθέτησε ένα μοντέλο μικτής μάθησης (Αναστασιάδης, 2008), που βασίστηκε σε ασύγχρονες-σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας και μάθηση, με σκοπό να ανταπεξέλθουν στη γρήγορη μετάβαση από την παραδοσιακή στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα μάλιστα, εισήγαγαν παιγνιώδεις δραστηριότητες, το ψηφιακό βιβλίο, παρουσιάσεις μέσω Powerpoint, και βίντεο-ηχητικά ακούσματα. Το αρνητικό ήταν ότι δεν εφαρμόστηκαν σχεδόν καθόλου εργασίες συνεργατικές, πόσο μάλλον ομαδικές. Αποδεικνύεται λοιπόν ότι, ο σχεδιασμός ενός παιδαγωγικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα εφαρμοστεί αποτελεσματικά η μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη στο ψηφιακό περιβάλλον, είναι αρκετά απαιτητικός και κρίσιμος (Herrington & Oliver, 2000, οπ. αν στο Σακελλαρίου κ.συν., 2022). Γι αυτό οφείλουμε να συνεργαστούμε όλοι, προκειμένου «να σχεδιάσουμε ένα ψηφιακό μέλλον που δεν θα παραγκωνίζει κανέναν, σε μία κοινωνία δικαίου» (Σακελλαρίου κ.συν., σ.226, 2022). Ανταποκρινόμενοι λοιπόν, στις αλλαγές που έχουν επιφέρει οι νέες τεχνολογίες και οι πλουραλιστικές κοινωνίες· οφείλουμε να προτρέψουμε τα παιδιά να ασχολούνται εις βάθος με τα σύγχρονα πολυτροπικά κείμενα (γραπτά, προφορικά) στο σχολείο περιβάλλον, προκειμένου από τη μία να συνειδητοποιούν την σημασία (των κειμένων) στο κάθε κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, κι από την άλλη να αναπαραγάγουν τα δικά τους νοήματα, στα ισοδύναμα επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Χατζησαββίδης, 2003· Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2006, οπ. αν στο Πουρκός & Φτερνιάτη,

2011). Στην προκειμένη περίπτωση η χρήση του google earth (στα πλαίσια της δικής μου εργασίας), αποτελεί μία κατηγορία πολυτροπικού κειμένου, καθώς οι χωρικές πληροφορίες απεικονίζονται με ένα σύνολο σημειωτικών τρόπων (εικόνες- σύμβολα, λέξεις, μέσω χρωμάτων, μέσω γραφικών). Με πιο απλά λόγια το google earth αναπαριστά την πληροφορία (πχ. τη διαδρομή από το σχολείο στο Ταχυδρομείο), άμεσα (μέσω των εικόνων-σχεδίων). Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα πολυτροπικής προσέγγισης στα πλαίσια της εργασίας μου είναι η συζήτηση/προβληματισμός σχετικά με την επιγραφή « Ελληνικά Ταχυδρομεία» στην είσοδο του Ταχυδρομείου. Θα διαπιστώσουν τα παιδιά ότι η φράση αυτή, είναι μεταφρασμένη και στα αγγλικά (Hellenic Posts), ενώ συγχρόνως ο γραπτός λόγος συνοδεύεται από την εικόνα του περιστεριού (οπτικά). Ο συνδυασμός του γραπτού λόγου και της εικόνας συνεισφέρουν θετικά στη μάθηση των παιδιών. Με άλλα λόγια εδώ επιβεβαιώνεται αυτό, που περιγράφει η έννοια της πολυτροπικότητας: *«η χρήση περισσότερων του ενός τρόπων νοήματος σε ένα κείμενο ή στην παραγωγή νοήματος»* (Kalantzis & Cope, σελ.277, 2019) ή αλλιώς ότι *«η ανάγνωση κι η θέαση είναι άμεσα εξαρτημένες»* (Kalantzis & Cope, σελ.304, 2019. Τέλος άλλο ένα ενδεικτικό δείγμα πολυτροπικής προσέγγισης είναι: οι ασκήσεις πολλαπλών επιλογών ή σωστού/λάθους, που εφάρμοσα στο περιβάλλον της e-class. Δεδομένου ότι απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι ερωτήσεις των συγκεκριμένων ασκήσεων αποτελούνται από γραπτή, οπτική, κι ηχητική αναπαράσταση, με σκοπό να είναι κατανοητές και να διευκολύνουν τα παιδιά, μέσω του συνδυασμού των σημειωτικών τρόπων αναπαράστασης.

Γενικότερα διαπιστώνουμε ότι όταν τα παιδιά του νηπιαγωγείου έρχονται αντιμέτωπα με τέτοιου είδους πολυτροπικά νοήματα, μπαίνουν στη διαδικασία αποκωδικοποίησης των πληροφοριών. Ωστόσο για να φτάσουν στο σημείο να αποκωδικοποιούν τις πληροφορίες, υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις. Δηλαδή θα πρέπει να τους παρέχεται ο χώρος, ο χρόνος, τα υλικά κι οι πόροι. Όλα αυτά είναι εξίσου σημαντικά, προκειμένου να αντιληφθούν τις πρακτικές του γραμματισμού, βαθύτερα κι ουσιαστικότερα (Daniels, 2016). Στην ενότητα που ακολουθεί λοιπόν θα επικεντρωθούμε στις έννοιες του χώρου και του χρόνου, καθώς είναι εξίσου σημαντικές για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και την κατανόηση πιο σύνθετων εννοιών, όπως για παράδειγμα αυτή, της «πολυτροπικότητας».

2.3 Χώρο-Χρονικές έννοιες

Αναντίρρητα, το κάθε παιδί αντιλαμβάνεται την έννοια του χώρου και του χρόνου, σύμφωνα με το δικό του αναπτυξιακό ρυθμό. Όσον αφορά την κατάκτηση της έννοιας του χώρου, αυτή ξεκινάει ήδη από πολύ μικρή ηλικία. Σύμφωνα με τους Piaget & Inhelder 1967 (οπ. αν. στο Κουτσουβάνου & Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, 2011), το παιδί ήδη από τριών μηνών μπορεί και αντιλαμβάνεται το χώρο γύρω απ' αυτό. Το παιδί συνάπτει σχέσεις με το χώρο γύρω του, δηλαδή με το σώμα του και τα πρόσωπα/πράγματα του άμεσου περιβάλλοντος του. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της παρατήρησης των σχέσεων αυτών, μεταξύ των προσώπων και των πραγμάτων, το παιδί/άτομο βαθμιαία "χτίζει" στο μυαλό του την έννοια του χώρου (National Research Council, 2006). Σταδιακά αρχίζει να κατανοεί κάποιες χωρικές έννοιες, όπως: μπρος- πίσω, πλάι, πάνω- κάτω, δεξιά-αριστερά, κλπ. Για να φτάσει όμως στο σημείο να αντιληφθεί το παιδί το χώρο και γενικότερα τις χωρικές έννοιες/σχέσεις, θα πρέπει να κινείται σε αυτόν (ΙΕΠ, 2014, National Research Council, 2006). Είναι σαφές ότι το παιδί από μικρή ηλικία αρχίζει να μετακινείται ασταμάτητα στο χώρο· ενεργοποιώντας όλες του, τις δυνάμεις. Στην προσχολική ηλικία αναγνωρίζει στο βαθμό που μπορεί το χώρο, τις αποστάσεις, τα

διαστήματα, τις κατευθύνσεις και τους προσανατολισμούς (ΙΕΠ, 2014). Εξελικτικά λοιπόν αντιλαμβάνεται το χώρο, και πιο προχωρημένα μπορεί να τον φανταστεί και κατά συνέπεια να τον αποτυπώσει, ζωγραφίζοντας ή σχεδιάζοντας τον, ή ακόμη και να τον εκφράσει μέσω των κινήσεων, κλπ. Μάλιστα όπως προείπαμε, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με τα πράγματα που υπάρχουν γύρω τους, αλλά ταυτόχρονα και τις σχέσεις αυτών, των πραγμάτων. Στα τέσσερα ή πέντε έτη τις περισσότερες φορές ξεχωρίζουν να διαχωρίζουν το δεξί, από το αριστερό χέρι. Στην πορεία καταφέρνουν να ξεχωρίσουν το δεξί-αριστερό ενός παιδιού που βρίσκεται αντικριστά τους, επειδή προφανώς είναι πιο δύσκολα αντιληπτό. Όπως υποστηρίζει η Κουτσοβάνου 1999 (οπ. αν. στο Κουτσοβάνου & Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, 2011), από μελέτες έχει αποδειχθεί ότι, τα παιδιά νηπιακής ηλικίας είναι σε θέση να κατανοήσουν τις έννοιες της χαρτογράφησης, αρκεί να τους διδάσκονται μεθοδευμένα από τους νηπιαγωγούς, με την κατασκευή ενός χάρτη της γειτονιάς ή ακόμη και του προαύλιου χώρου του σχολείου τους. Στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι θεωρείται κρίσιμο το γεγονός ότι ένα νήπιο, πρέπει να αντιληφθεί κα ακολούθως να κατακτήσει το χώρο. Σε αντίθετη περίπτωση κινδυνεύει να εμφανίσει μελλοντικά προβλήματα ή αδυναμίες, όπως: η αστάθεια στην κίνηση, ο προσανατολισμός, οι δυσκολίες όσον αφορά τη λεκτική επικοινωνία, τη γραφή, κτλ (ΙΕΠ, 2014).

Κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να υποβοηθήσουν την επίτευξη των στόχων και να προλάβουν ενδεχόμενα προβλήματα, είναι οι ακόλουθες, σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014): α) οι μετακινήσεις των νηπίων στο χώρο σε διάφορα επίπεδα (πχ. τεντώνονται ψηλά, σέρνονται, κλπ), καθώς και β) οι διαδρομές με αλλαγή κατεύθυνσης. Εξίσου θα μπορούσαν να έρθουν σε επαφή με το χώρο, με τη βοήθεια των κινήσεων, συνδυαστικά με την έκφραση σχετικών λέξεων: μπρος, πίσω, γύρω, μέσα, πάνω, κάτω. Με άλλα λόγια στόχος μας είναι *«να αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στο εδώ και εκεί, στο κοντινό και μακρινό σημείο του χώρου»* (ΙΕΠ, σ.207, 2014). Όπως περιγράφεται στο ΔΕΠΠΣ (2003) που αφορά το νηπιαγωγείο, τα παιδιά εξερευνώντας το περιβάλλον τους, μέσω των κινήσεων και του παιχνιδιού· επεκτείνουν τις αντιλήψεις τους, για το χώρο. Κατανοούν σταδιακά δε, ότι μπορούν να επέμβουν και να αλλάξουν το περιβάλλον γύρω τους. Εκτός αυτού, αρχίζουν να κατανοούν τα σύμβολα και τους χάρτες, που είναι χρήσιμα στην καθημερινότητά μας. Για την ακρίβεια, η καλλιέργεια της χωρικής σκέψης είναι αποτέλεσμα τριών παραγόντων: α) κατανόηση χωρικών εννοιών, β) εργαλεία αναπαράστασης, γ) διαδικασίες συλλογισμού (National Research Council, 2006).

Συγχρόνως είναι κοινώς αποδεκτό ότι, η έννοια του χώρου να είναι σε άμεση σχέση με την έννοια του χρόνου. Αναφερόμαστε με άλλα λόγια, σε έννοιες σχεδόν αλληλένδετες. Η κατάκτηση της μίας προϋποθέτει την κατάκτηση της άλλης. Αυτό επεξηγείται μέσα στο αναθεωρημένο πρόγραμμα σπουδών του 2021, για το νηπιαγωγείο. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι, μία από τις δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν/αποκτήσουν τα παιδιά είναι: *«να κινούνται και να τροποποιούν την κίνηση με βάση τις χρονικές και χωρικές έννοιες και σχέσεις»* (ΙΕΠ, σ.92, 2021). Προφανώς για να συμβεί αυτό, θα πρέπει προηγουμένως να έχουν κατακτήσει τόσο τις έννοιες που αφορούν στο χώρο, όσο και τις έννοιες που αφορούν στο χρόνο. Η αλήθεια είναι ότι οι χρονικές έννοιες, είναι πιο δύσκολα αντιληπτές (στις ηλικίες 4-6 ετών), δεδομένου ότι πρόκειται για έννοιες αφηρημένες. Η αντίληψη κι η μέτρηση του χρόνου στηρίζεται σε κύριες ικανότητες, όπως είναι: η ικανότητα *«της αρίθμησης, της ανάγνωσης και της μνήμης»* (Στραταριδάκη- Κυλάφη, σ.48, 2006) και δεν αποτελεί μία μεμονωμένη διαδικασία. Τέτοιου είδους δεξιότητες λοιπόν, λειτουργούν συνδυαστικά ούτως ώστε το παιδί συνειδητοποιήσει ότι ο χρόνος «περνάει» κι

ότι μετριέται ποσοτικά (Hoodless 1996, as cited in Foreman et al., 2008). Όπως περιγράφει η Ζακοπούλου (1999), η κλεψύδρα μπορεί να καταστεί ωφέλιμη στην κατάκτηση της έννοιας της διάρκειας και κατ'επέκταση του χρόνου, αρκεί να χρησιμοποιηθεί "έξυπνα" από τον εκπαιδευτικό. Χαρακτηριστικά μπορεί να τους πει ότι: « θα κανονίζετε μόνοι σας με τη βοήθεια της κλεψύδρας, το χρόνο που θα κάνετε κούνια στο διάλειμμα». Με αυτό το τέχνασμα, τα παιδιά εκτός του ότι θα περιμένουν στην αναμονή χωρίς να καβγαδίζουν, θα συμμετέχουν και στη διαδικασία γυρίσματος της κλεψύδρας (δύο ή τρεις φορές ανάλογα) κι έτσι η αναμονή θα γίνεται πιο συναρπαστική.

Ειδικά ο ρυθμός βοηθά αρκετά το παιδί, να κατακτήσει σταδιακά τις έννοιες του χρόνου. Η διαδικασία ξεκινάει με: α) τη διαδοχή των γεγονότων, β) τη διάρκεια των γεγονότων, γ) την κυκλική επανάληψη ορισμένων χρονικών περιόδων, κλπ. Ο ρυθμός περιλαμβάνει έννοιες όπως: η ακολουθία, η διαδοχή, η εναλλαγή, η διάρκεια, η μεταβατικότητα, η ταχύτητα, η παύση, η περιοδικότητα, η αρμονία (ΙΕΠ, 2021, ΙΕΠ, 2014). Έννοιες κρίσιμες για την κατάκτηση των χρονικών σχέσεων και κανόνων, από τα παιδιά. Παρατηρώντας τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπιστώνει κανείς ότι δεν αντιλαμβάνονται τις έννοιες που αφορούν το χρόνο και μάλιστα δυσκολεύονται να αντιληφθούν τα ιστορικά γεγονότα. Ναι μεν καταλαβαίνουν κάποια γεγονότα, αλλά δεν μπορούν να "δουν" εμπράκτως την σχέση αιτίας-αποτελέσματος (Κουτσοβάνου & Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, 2011). Από την άλλη έχει παρατηρηθεί ότι, είναι σε θέση να αναφέρουν με χρονική σειρά δραστηριότητες, της καθημερινότητάς τους (French 1989, Vukelich & Thornton 1990, οπ. αν. στο Κουτσοβάνου & Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, 2011). Βασικά η περιγραφή των καθημερινών δραστηριοτήτων από τα παιδιά, έχει φανεί ότι είναι προαπαιτούμενο για την εις βάθος κατανόηση του ιστορικού χρόνου, ο οποίος και διδάσκεται πιο μεθοδευμένα μετά τα 6 έτη. Όμως με τις έννοιες «παρόν» και «παραελθόν» τα παιδιά θα πρέπει να έρχονται σε επαφή, από τα 4 έτη. Ακόμη, τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τις εναλλαγές ημέρας-νύχτας, συνδυάζοντας τα στο μυαλό τους, με το ακόλουθο παράδειγμα: Την ημέρα, ο ήλιος λάμπει, το βράδυ βγαίνουν τα αστέρια. Εντούτοις η αντίληψη του χρόνου είναι μειωμένη στα παιδιά 4-5 ετών (Κουτσοβάνου & Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, 2011).

Συμπληρωματικά να πούμε ότι, το παιδί στην ηλικία των τεσσάρων ετών περίπου, αρχίζει να κατανοεί εκτός από την εναλλαγή μέρας-νύχτας, και το χτες, το σήμερα, το αύριο, το πρωί, το βράδυ. Ωστόσο οι έννοιες παρελθόν, παρόν και μέλλον είναι πιο δυσνόητες για το παιδί αυτής της ηλικίας. Από τα τέσσερα και μετά είναι σε θέση σιγά σιγά να κατακτήσει τις έννοιες του παρελθόντος και του μέλλοντος, ακόμη και να βάλει σε σειρά τα γεγονότα. Σε αυτό βοηθάει κι η αφήγηση παραμυθιών, εκ μέρους του εκπαιδευτικού ή του γονέα στο σπίτι. Γενικότερα όλες οι επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες-ρουτίνες μπορούν να συμβάλλουν, ούτως ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν ακόμη καλύτερα το χρόνο. Τέτοιου είδους δραστηριότητες, είναι οι ακόλουθες: ο πίνακας των γενεθλίων των παιδιών, οι οργανωμένες δραστηριότητες εντός του σχολείου, η αλλαγή των εποχών, το πόσο γρήγορα μεγαλώνει ένα φυτό, που ενδεχομένως φύτεψαν, όσο περνάει ο καιρός. Μία εξίσου σημαντική δραστηριότητα που υποβοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν την διαδοχή και τη διάρκεια των χρονικών σημείων, μέσω της γλωσσικής επικοινωνίας είναι: το στεφάνι. Με τη βοήθεια του στεφανιού, που άλλοτε βαδίζουν, άλλοτε τρέχουν, άλλοτε περπατούν μέσα κι έξω, καλούνται να φωνάξουν δυνατά και κατά συνέπεια να εμπεδώσουν τις έννοιες: βάδισμα, τρέξιμο, πήδημα (ΙΕΠ, σ.225, 2014). Σύμφωνα με τη Ζακοπούλου (σ.77-78, 1999), οι συζητήσεις που γίνονται με τα παιδιά στην παρεούλα για τις ημέρες της εβδομάδας, καθώς κι «η βίωση της κυκλικότητας», ότι δηλαδή «ό,τι και να γίνει το Σάββατο θα ξαναέρθει», που

χρησιμοποιούνται τακτικά, σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, αποτελούν έναυσμα για την κατάκτηση των εννοιών του χρόνου. Τα παιδιά νηπιακής ηλικίας να μεν δυσκολεύονται να κατανοήσουν το χρόνο, αλλά είναι σε θέση να κατανοήσουν ενδεχόμενες εξελίξεις στο οικογενειακό τους περιβάλλον, όπως για παράδειγμα η γέννηση ενός μωρού. Ταυτόχρονα, παρουσιάζοντας σε ένα παιδί τη λεγόμενη «γραμμή του χρόνου» με πλούσιο φωτογραφικό του άλμπουμ από τη γέννηση μέχρι την ηλικία στην οποία βρίσκεται (4-5), το βοηθάμε να συνειδητοποιήσει τις αλλαγές πάνω του, που οφείλονται στο χρόνο. Δηλαδή ότι πλέον περπατάει μόνο του, ενώ τότε που ήταν μωρό χρειαζόταν τη βοήθεια των γονιών του, για να στηριχτεί όρθιο (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Το ουσιώδες είναι να αντιληφθούν (τα παιδιά) ότι, η χρονική ροή των ιστορικών πραγμάτων είναι "προδιαγεγραμμένη", και μη αναστρέψιμη. Με πιο απλά λόγια, «αν μία χρονική στιγμή παρέλθει, δεν ξανά επανέρχεται στην αρχική της μορφή, δηλαδή προτού γίνει» (Μιγαδάκη, σ.34, 2020). Μελέτες που έχουν γίνει κι αφορούν την κατανόηση των χρονικών εννοιών, έχουν δείξει ότι όταν τα παιδιά αλληλεπιδρούν με γεγονότα που είναι κατάλληλα με το στάδιο της νοητικής τους ανάπτυξης, τότε αντιλαμβάνονται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό το χρόνο (Hoodles, 1996). Έτσι, η διαρκής αλληλεπίδραση των παιδιών με τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές· τα βοηθά στο να κατανοήσουν ότι ο χρόνος προχωράει και «κάνει κύκλους» (Μιγαδάκη, 2020).

Παρόλο που τα νήπια δεν κατανοούν απολύτως το χρόνο, αρέσκονται στο να ακούν ιστορίες του παρελθόντος και να μαθαίνουν για σπουδαίους ανθρώπους. Λατρεύουν τα παραμύθια, τους μύθους, και τα προσελκύει ιδιαίτερα, μία ενδεχόμενη επίσκεψη σε κάποιο μουσείο ή αρχαιολογικό χώρο, όπου με τις κατάλληλες καθοδηγήσεις του εκπαιδευτικού, αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό υλικό, που τους παρέχεται (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Ερευνητικά δεδομένα προερχόμενα από τις Η.Π.Α. προτείνουν κάποιες διαδικασίες, που μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να κατακτήσουν το χρόνο. Παραδέχονται μάλιστα ότι η αντίληψη του χρόνου από τα παιδιά, είναι απόρροια της εξοικείωσής τους με αυτόν και δεν αποτελεί "προϊόν" νευρολογικής διεργασίας (Barton, 2002). Καταρρίπτοντας έτσι παλαιότερες απόψεις, οι οποίες συνέδεαν τη χρονική κατανόηση με τις νευρολογικές διαδικασίες (οι οποίες δεν επισπεύδονται) κι όχι με τη μάθηση (Barton, οπ., σελ.13, όπως αναφέρεται στο Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Επανερχόμενοι στις έρευνες των Η.Π.Α αξίζει να τονίσουμε ότι, για να επιτευχθεί η κατάκτηση των εννοιών που συνδέονται με το χρόνο, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εξασκήσουν τα παιδιά και με τον ιστορικό χρόνο. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει τα παιδιά να μάθουν την ώρα (το ρολόι), το ημερολόγιο (Barton, 2004, οπ. αν. στο Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Ταυτόχρονα θα πρέπει να εξοικειωθούν με δραστηριότητες, που βασίζονται: α) στη διαδοχική κατάταξη των γεγονότων, β) στην ομαδοποίηση γεγονότων ή αντικειμένων κατά εποχή, γ) στη μέτρηση του χρόνου (Barton, οπ., σελ. 13., οπ. αν. στο Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Η "επιμονή" με την εμπέδωση/κατάκτηση των χρονικών εννοιών είναι δικαιολογημένη, καθώς η κατάκτηση των εννοιών του χρόνου, παίζει σπουδαίο ρόλο σε μαθήματα, όπως: οι Φυσικές Επιστήμες, η Ιστορία κι η Γεωγραφία (Στραταριδάκη, 2006).

Επομένως είναι σημαντικό, τα παιδιά να εξασκούνται με τις χρονικές- χωρικές έννοιες, συστηματικά. Αυτό είναι απαραίτητο καθώς ο/η νηπιαγωγός θα είναι σε θέση να αξιολογεί σε ποιον βαθμό τις έχουν κατανοήσει, ειδάλλως θα μπαίνει στη διαδικασία να τις επαναφέρει στο προσκήνιο της διδακτικής πράξης, καθώς αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εξέλιξης των παιδιών. Πρακτικά αξίζει να τονιστεί ότι, τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής μας, με τις έννοιες «χθες», «σήμερα», «αύριο», αλλά και μετά, δεν θα πάψουν να αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας (οι χρονικές έννοιες). Θα συμπληρώνουμε

καθημερινά την χρονογραμμή που αφορά στις καθημερινές ρουτίνες του νηπιαγωγείου, θα συζητάμε «τα νέα του σαββατοκύριακου», και γενικότερα ό,τι αφορά στον χρόνο, στο πλαίσιο των οργανωμένων και μη (δραστηριοτήτων) του νηπιαγωγείου. Αντίστοιχα, θα υλοποιούνται δραστηριότητες που αφορούν στο χώρο, ώστε να συνειδητοποιούν τα παιδιά εξελικτικά τη θέση του σώματός τους/των πραγμάτων σ' αυτόν (χώρο), καθώς και τα όριά τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων είναι: α) η μετάβαση-διαδρομή των παιδιών από το σχολείο στη γειτονιά, β) το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού στο πάρκο της γειτονιάς (όπου υπακούουν σε οδηγίες), γ) η κατασκευή της μακέτας (όπου πρέπει να τοποθετήσουν ορθά όσα βλέπουν· πάνω στη μακέτα, το ένα δίπλα στο άλλο). Δηλαδή να είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι το δέντρο βρίσκεται μπροστά από το σχολείο (στην πραγματικότητα) κι άρα πρέπει να το τοποθετήσουν σωστά, πάνω στη μακέτα. Εκτός αυτού θα πρέπει τα παιδιά να έχουν αντίληψη του μεγέθους των πραγμάτων. Απλούστερα θα πρέπει να έχουν εξοικειωθεί με τα μεγέθη, των πραγμάτων/αντικειμένων ώστε να τα "απεικονίζουν" σωστά στην κατασκευή τους. Εν ολίγοις δεν είναι δυνατόν να απεικονίζουν το παγκάκι της αυλής, μεγαλύτερο από το κτήριο του σχολείου, για παράδειγμα.

Παρακινούμενη από το πρακτικό μέρος της παρούσας εργασίας, είναι απαραίτητο λίγο πριν ολοκληρώσω τη θεωρητική μου ανασκόπηση, να αναφερθώ στην έρευνα με βάση τον σχεδιασμό ή αλλιώς εκπαιδευτική έρευνα σχεδιασμού. Αυτό συμβαίνει διότι πάνω σε αυτήν τη μεθοδολογική προσέγγιση στηρίχτηκε το διαδικτυακό μάθημα, που εφάρμοσα. Αφορά (η έρευνα) στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων κι αυτό που την ξεχωρίζει συγκριτικά με τις υπόλοιπες είναι το γεγονός ότι, δεν είναι απαραίτητο να υιοθετείται εξ ολοκλήρου το πρόγραμμα σπουδών· απεναντίας ο στόχος των ερευνητών είναι αξιολογούν τους παρεχόμενους στόχους και να επιλέγουν τους πιο κατάλληλους ανά περίπτωση (Gravemeijer & Cobb, 2006). Η έμφαση δίνεται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, με στόχο όχι μόνο την πρακτική λύση αλλά και τη θεωρητική γνώση.

2.4 Έρευνα με βάση τον σχεδιασμό ή εκπαιδευτική έρευνα σχεδιασμού

Εμβασθύνοντας, η «Έρευνα σχεδιασμού» (DesignResearch) ή αλλιώς η «έρευνα με βάση τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό» (educationaldesignresearch) είναι «*η συστηματική μελέτη σχεδιασμού, ανάπτυξης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διαδικασιών και προϊόντων*» (VanDenAkker, et. al., p.2, 2006). Μιλάμε για μία βαρύνουσα σημασίας διαδικασία, καθώς μέσω αυτής μας δίνεται η δυνατότητα για καλύτερη κατανόηση της διδασκαλίας-μάθησης και βελτίωσης αυτών (διδασκαλίας-μάθησης), μέσω εκπαιδευτικών επεμβάσεων (VanDenAkker, et. al., 2006). Εκτός από «έρευνα σχεδιασμού» συναντάται και με τους συνακόλουθους όρους, στη βιβλιογραφία: «*α) μελέτες σχεδιασμού-σχεδιαστικά πειράματα, β) ανάπτυξη/αναπτυξιακή έρευνα, γ) διαμορφωτική έρευνα-διαμορφωτική αξιολόγηση/αποτίμηση, δ) μηχανική έρευνα*» (VanDenAkker, et. al., p.17).

Τα τελευταία χρόνια μάλιστα, η έρευνα σχεδιασμού έχει εισβάλλει για τα καλά στους εκπαιδευτικούς κλάδους (VanDenAkker, et. al., 2006). Βασικά η έρευνα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, εμφανίστηκε με αφορμή τρεις λόγους. Αρχικά προήλθε, από την ανάγκη σύνδεσης της έρευνας με την εκπαιδευτική πολιτική (VanDenAkker, et. al., 2006). Σε δεύτερο χρόνο, προήλθε από την ανάγκη συσχετισμού της, με τις φιλοδοξίες των επιστημόνων. Δηλαδή πέρα από την εφαρμογή των πρακτικών και των συνεπειών της πολιτικής· εμφανέστατα η έρευνα με βάση τον σχεδιασμό επικεντρώνεται στη δημιουργία

πάγιων θεωριών, που αφορούν τόσο τα μέσα μίας διαδικασίας, όσο και την ίδια τη διαδικασία της μάθησης (VanDenAkker, et. al., 2006). Τρίτον προήλθε από την ανάγκη να υπάρξει μία "στιβαρότητα" στις πρακτικές σχεδιασμού. Αρκετοί εκπαιδευτικοί σχεδιαστές έχουν ενεργητικό ρόλο στη δημιουργία λύσεων σε ενδεχόμενα εκπαιδευτικά προβλήματα που ανακύπτουν, παρόλο που οι αντιλήψεις τους πολλές φορές δεν λαμβάνονται υπόψη στις αποφάσεις και στα συνεπαγόμενα σχέδια (Richey and Nelson 1996; Richey et al. 2004; Visscher-Voerman and Gustafson 2004, as cited in VanDenAkker, et. al., 2006). Αυτό που ουσιαστικά υποβόσκει πίσω από την έρευνα σχεδιασμού είναι, το γεγονός ότι για να παράξει κάποιος το σχέδιο που επιθυμεί, θα πρέπει πρώτα να έχει συνειδητοποιήσει τις πρωτοπόρες μορφές εκπαίδευσης που θέλει να επιφέρει (Gravemeijer & Cobb, 2006). Οι χαρακτηρισμοί που έχουν αποδοθεί στην έρευνα σχεδιασμού, σύμφωνα με τους Cobb et al. 2003; Kelly 2003; Design-Based Research Collective 2003; Reeves et al. 2005; vandenAkker 1999 (as cited in VanDenAkker, et.al., p.18, 2006), είναι οι ακόλουθοι: α) παρεμβατική (αφορά τον σχεδιασμό μίας παρέμβασης), β) επαναλαμβανόμενη (περιλαμβάνει μία διαδικασία σχεδιασμού-αξιολόγησης-αναθεώρησης), γ) προσαρμοσμένη/προσανατολισμένη στη διαδικασία (αφορά την καλυτέρευση των παρεμβάσεων), δ) προσαρμοσμένη/προσανατολισμένη στην χρησιμότητα (αξιολογεί ένα σχέδιο βάσει της πρακτικής του, υπόστασης), ε) προσανατολισμένη στη θεωρία (ο σχεδιασμός στηρίζεται εξίσου σε θεωρητικά θέματα κι ενισχύεται από πρακτικές δοκιμές). Η έρευνα σχεδιασμού δεν ανακαλύφθηκε προκειμένου να εφαρμοστούν θεωρίες, ακόμη κι αν εμφανίζουν τυχόν αδυναμίες· απεναντίας ανακαλύφθηκε προκειμένου «να "χτίσει" συστήματα που στηρίζονται σε θεωρίες και να προσδιορίσει τα θετικά ενός συστήματος στην πράξη» (VanDenAkker, et.al., p.24, 2006). Επιπλέον η έρευνα σχεδιασμού οφείλει να μετριάξει την προσοχή της, όσον αφορά τις μελέτες που επικεντρώνεται. Είναι προτιμότερο να επικεντρώνεται σε μικρότερης έκτασης έρευνες, παρά να εμβαθύνει σε μεγαλύτερες έρευνες, που απαιτούν πιο εξονυχιστικούς ελέγχους, διαρκούν χρόνια και ενδεχομένως τα κόστη είναι μεγαλύτερα (VanDenAkker, et.al., 2006). Ο ερευνητής από πλευράς του, αρέσκεται στο να μελετάει σε βάθος έως ότου βρει το καλύτερο σχέδιο, που ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις του σχεδιαστή.

Ωστόσο ένα σχέδιο δεν λειτουργεί το ίδιο παντού. Δηλαδή αλλιώς λειτουργεί η εφαρμογή ενός σχεδίου σε μία τάξη, αλλιώς σε κάποιο εργαστήριο. Ακόμη βλέπουμε ότι, αλλιώς εφαρμόζεται κάτι όταν οι εκπαιδευτικοί κι οι μαθητές είναι παρόντες κι αλλιώς όταν λείπουν από την τάξη (πχ. λόγω ασθένειας). Σαφέστατα η πρακτική εφαρμογή του σχεδίου, καθορίζεται από πολλούς παράγοντες-καταστάσεις και γι αυτό το λόγο χρειάζονται σχέδια ανθεκτικά, δηλαδή που μπορούν να επιβιώσουν σε αντίξοες ή μη συνθήκες (VanDenAkker, et.al., 2006). Προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι οι κανόνες λειτουργίας της κάθε τάξης, είναι διαφορετικοί· σαφέστατα λοιπόν δεν μπορεί να υπάρξει ένας ενιαίος σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι, οι ερευνητές σχεδιασμού δεν θα πρέπει να επικεντρώνονται μόνο στα μέσα υποβοήθησης της μάθησης (Gravemeijer & Cobb, 2006).

Επιπλέον όπως υποστηρίζουν οι Gravemeijer & Cobb (2006) οι ερευνητές του σχεδιασμού οφείλουν να έρχονται σε επαφή με το υπό διερεύνηση θέμα και να αναρωτιούνται σχετικά με τα βασικά του σημεία ή αλλιώς τους στόχους του. Να μην θεωρούν δηλαδή δεδομένους τους στόχους, εξαρχής. Η έρευνα σχεδιασμού δεν αποσκοπεί στο να ακολουθήσει κατά γράμμα το πρόγραμμα σπουδών (με τους καθορισμένους στόχους), αλλά σκοπός των ερευνητών είναι να ελέγξουν εμπειριστικά ποιοι από τους στόχους ταιριάζουν και ποιοι όχι, με το

υπό εξέταση/διερεύνηση θέμα. Αξίζει να λεχθεί ότι, ο στόχος της πρώτης φάσης σχεδιασμού ενός ερευνητικού πειράματος είναι η δημιουργία μίας θεωρίας, που θα είναι σε θέση να τροποποιηθεί, κατά τη διεξαγωγή του πειράματος (Gravemeijer & Cobb, 2006). Ο σχεδιασμός του πειράματος εν τέλει ακολουθεί κυκλικές διαδικασίες επανασχεδιασμού κι ελέγχου των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται. Σε κάθε δραστηριότητα, οι ερευνητές αρχικά υλοποιούν «ένα προληπτικό πείραμα σκέψης, σκεπτόμενοι πως θα μπορούσαν οι δραστηριότητες να εφαρμοστούν σε μία τάξη και τι θα ήταν σε θέση να μάθουν οι μαθητές, από αυτές» (Gravemeijer & Cobb, p.37, 2006). Στην συνέχεια εφαρμόζουν στην πράξη αυτές τις δραστηριότητες και προσπαθούν να αναλύσουν τι πραγματικά έμαθαν οι μαθητές, κατά την συμμετοχή τους, στην κάθε δραστηριότητα.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η έρευνα σχεδιασμού είναι στο επίκεντρο, καθώς υπερτερεί έναντι των άλλων μεθόδων-προσεγγίσεων. Οι λόγοι που οδηγούν σε αυτή την αποδοχή, είναι οι ακόλουθοι: α) προσφέρει ευκαιρίες μάθησης, β) προωθεί πετυχημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, γ) προάγει την κατανόηση ενός σχεδίου, κατά την εφαρμογή του (McKenney, Nieveen & VanDenAkker p.85, 2006).

Ουσιαστικά η παρούσα έρευνα υιοθετείται, με σκοπό να διερευνηθεί/εξεταστεί πως το συγκεκριμένο διαδικτυακό μάθημα λειτουργεί, με τις συγκεκριμένες ηλικίες μαθητών/ριών, σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον (σπίτι, σχολείο, γειτονιά, κλπ), κάτω από κάποιες προϋποθέσεις (πανδημία-Covid-19) και σε ποιο βαθμό, λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένους στόχους. Εξάλλου όπως έχει τονιστεί ξανά, δεν θα πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι κάθε τάξη λειτουργεί διαφορετικά, οπότε δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί ένας κοινός σχεδιασμός δραστηριοτήτων για όλες τις τάξεις (Gravemeijer & Cobb, 2006). Μέσω αυτής (έρευνας σχεδιασμού), μου δόθηκε η ευκαιρία να είμαι περισσότερο ευέλικτη, όσον αφορά στην εφαρμογή δραστηριοτήτων (Archer, 2019). Από την άλλη, ο ρόλος μου ήταν τριπλός σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος (Archer, 2011; Plomp, 2013, as cited in Archer, 2019). Δηλαδή έπρεπε να είμαι ταυτόχρονα ερευνητής, αξιολογητής και διεκπεραιωτής, υφιστάμενη την πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος (εφαρμογή μεικτής μάθησης), σε ένα διαρκώς εναλλασσόμενο πλαίσιο (πλαίσιο σπιτιού, συνεργασία με γονείς, εξερεύνηση κι υλοποίηση δραστηριοτήτων στη γειτονιά-το πάρκο-το Ταχυδρομείο). Η υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος διερευνητικής μάθησης σε ένα ανοικτό ηλεκτρονικό περιβάλλον, όπως η πλατφόρμα e-class (με δραστηριότητες για την προσχολική ηλικία), «ενδεχομένως» να επιφέρει θεωρητική γνώση κι ενημέρωση για άλλους ερευνητές-σχεδιαστές. Αναλυτικότερα θα διαπιστώσουν: α) τι είναι χρήσιμο και τι όχι, β) ποιο σημείο/κομμάτι (δραστηριότητα ή οδηγία) χρήζει βελτίωσης, προσοχής ή πρέπει να αποφευχθεί, κατά το σχεδιασμό συναφών προγραμμάτων για την προσχολική εκπαίδευση. Άλλωστε μπορεί να προταθεί ως ένα ικανοποιητικό εγχείρημα και να βελτιώσει τον τρόπο που μέχρι τώρα εφαρμοζόταν η ΕξΑΕ σε περιόδους πανδημίας Covid-19, αλλά κι υπό κανονικές συνθήκες. Με αυτόν τον τρόπο, η θεωρία μπορεί να εμπλουτίσει τον σχεδιασμό και οι προοπτικές του σχεδιασμού μπορούν να προσφέρουν νέες διαστάσεις στη θεωρία (McKenney, Nieveen & van den Akker, 2006).

Είναι προφανές ότι εκτός από την έρευνα με βάση τον σχεδιασμό, το παρόν διαδικτυακό μάθημα βασίστηκε στα παιδαγωγικά και ποιοτικά κριτήρια του VTT-Box, που αφορούν στο περιεχόμενο και στην παιδαγωγική προσέγγιση των ηλεκτρονικών μαθημάτων.

2.5 Το περιβάλλον VTT-BOX

Προηγουμένως πρέπει να καταστεί σαφές ότι η μεικτή μάθηση (blended learning) υιοθετείται, για να συνεισφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα ακόλουθα: α) εξατομικευμένη μάθηση, β) έλεγχο (αναφορικά με τον τόπο, το χρόνο, τη διαδρομή/ρυθμό μάθησης των παιδιών). Δηλαδή η μεικτή μάθηση περιλαμβάνει ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο οι μαθητές σύμφωνα με το Christiansens Institute, n.d, (as cited in Ossiannilsson et al., 2019) τουλάχιστον στο κομμάτι της διαδικτυακής εκπαίδευσης/μάθησης, εκπαιδεύονται μέσω του ελέγχου τους, τοπικά-χρονικά και βάσει της διαδρομής/ρυθμού τους. Ο μαθητής μαθαίνει εξίσου, σε μία εποπτευόμενη διαδικασία εκτός σπιτιού, ενώ παρέχονται λεπτομέρειες για το ρυθμό μάθησης του καθενός εξατομικευμένα, στα πλαίσια ενός μαθήματος/θέματος, αποσκοπώντας έτσι σε μία ολοκληρωμένη εμπειρία. Στα πλαίσια της μεικτής διδασκαλίας λοιπόν με επίκεντρο την ΕξΑΕ, εντάσσεται μεταξύ άλλων, το Virtual Teachers' Toolbox (VTT-Box). Το Virtual Teachers' Toolbox (VTT-Box) είναι ένα πρόγραμμα που έχει χρηματοδοτηθεί από την Ευρώπη. Όπως τονίζουν οι Ossiannilsson, Ampartzaki et al. (p.1, 2019) το Virtual Teachers' Toolbox's (VTT-BOX.EU) επικεντρώνεται στην "ανάπτυξη" ενός εξειδικευμένου τεχνολογικού εργαλείου που (θα) διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς, να υποστηρίξουν *«μία ανοιχτή, διαδικτυακή, ευέλικτη και βελτιωμένη τεχνολογική εκπαίδευση και μάθηση»*. Το σύστημα αρχών του VTT-Box βασίζεται σε χαρακτηριστικά που από τη μία δεν είναι προς το παρόν κοινά, από την άλλη "απουσιάζουν" από την Ανοιχτή Διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα το VTT-Box περιέχει α) μία καινοτόμο προσέγγιση στο OODL, β) ένα κατάλληλο πλαίσιο βελτίωσης της ποιότητας, γ) μία καινοτόμα κι εξ ολοκλήρου καινούργια μέθοδο αυτοαξιολόγησης για μαθητές (Mandala μέθοδος), δ) ένα αναπτυσσόμενο καινοτόμο εργαλείο για δημιουργούς μαθημάτων, ε) ένα ειδικό εκπαιδευτικό σεμινάριο για εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή των νέων μεθόδων στη δημιουργία μαθημάτων και το σημαντικότερο στ) έναν οδηγό μεταβίβασης και αξιολόγησης, για τη δυνατότητα μεταφοράς σε άλλους εκπαιδευτικούς τομείς (Ampartzaki & Kalogiannakis, 2018). Όλα αυτά, υπό το πρίσμα των παιδαγωγικών και ποιοτικών κριτηρίων που καθορίζουν την ηλεκτρονική μάθηση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα αφού εκπαιδευτούν επαγγελματικά μέσω του VTT-BOX, να καλλιεργήσουν αξίες στους μαθητές τους και να προάγουν τις δεξιότητες/ικανότητές τους (Ossiannilsson, Ampartzaki et al., 2019).

Αν και το VTT Box στηρίζεται στην «αυτοκαθορισμένη ή αυτοκατευθυνόμενη μάθηση», ή αλλιώς «αυταγωγή» (heutagogy), όπως χαρακτηρίζεται· δεν σημαίνει ότι μπορεί να εφαρμόζεται εξ αρχής σε όλες τις συνθήκες μάθησης. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι *«δεν είναι πάντα έτοιμοι να επιδιώξουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση»*, συνεπώς χρειάζονται την κατάλληλη παρακίνηση/παρότρυνση από τους εκπαιδευτικούς (Kenyon & Hase, 2013; Blaschke, 2012 as cited in Ampartzaki & Kalogiannakis, p.3, 2018). Σε αυτό βοηθάει η χρήση διαδραστικών πολυμέσων, που αποτελεί έναν *«ευνοϊκό μέσο»*, προώθησης της μάθησης (Mazohl et. al., p.6, 2018). Επιπλέον, στα υπέρ του VTT-Box είναι το γεγονός ότι υποβοηθούνται οι μαθητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα, με την έννοια ότι μαθαίνουν σύμφωνα με τον προσωπικό τους ρυθμό. Έτσι κι αλλιώς όπως προαναφέραμε, στόχος του προγράμματος είναι να *«καλλιεργήσει»* επιτυχημένους μαθητές, ενθαρρύνοντας μεθόδους αυτοκατευθυνόμενης μάθησης κι αυτοαξιολόγησης (Mazohl et. al., 2018).

Να ξεκαθαριστεί μάλιστα ότι στο VTT-Box οι μαθητές δεν είναι απλώς παθητικοί δέκτες βίντεο κι εργασιών, ίσα ίσα που μαθαίνουν ενώ αλληλεπιδρούν. Σταδιακά μάλιστα οι

μαθητές επιθυμούν να μεγιστοποιήσουν τις ικανότητές τους (πχ. τη γνώση, την κατανόηση), με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην αυτοκατευθύνομενη μάθηση κι αυτοξιολόγηση, που αυτά είναι άλλωστε, τα ζητούμενα της σύγχρονης “πολυμορφικής” κοινωνίας (Mazohl et. al., 2018).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το παιδαγωγικό-ποιοτικό πλαίσιο που έχει δημιουργηθεί για «να φιλοξενήσει» τα μαθήματα στα πλαίσια VTT-Box, στηρίζεται σε σύγχρονες αρχές ή και θεωρίες μάθησης, προερχόμενες από μία διεξοδική έρευνα στο e-learning. Ο απώτερος σκοπός είναι να υποστηριχτούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να υποστηρίξουν με τη σειρά τους, τη μάθηση των παιδιών. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι στα πλαίσια της Ανοικτής κι εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το παιδαγωγικό υλικό είναι καίριας σημασίας καθώς το μάθημα γίνεται χωρίς τον εκπαιδευτικό, ως επί το πλείστον (Poulakakis, Vassilakis, Kalogiannakis & Panagiotakis, 2017, as cited in Mazohl et. al., 2018). Ένα μάθημα με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο σε ένα διαδραστικό ηλεκτρονικό περιβάλλον, πλούσιο σε προκλήσεις. Αποδεικνύεται επομένως ότι η πρόθεση είναι, να παραχθεί *«μία μάθηση οικονομικά προσιτή, φιλική και συνάμα ανταγωνιστική για τους εκπαιδευόμενους μαθητές»* (Ossiannilsson, Ampartzaki et al. p.5, 2019).

Στο τελευταίο κεφάλαιο που έπεται, παρουσιάζεται το διαδικτυακό μάθημα που δημιούργησα· δίνεται έμφαση στον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε η τεχνολογία, με σκοπό να υποστηρίξει τη μάθηση και συγκεκριμένα την επεξεργασία ενός θέματος από το ανθρωπογενές περιβάλλον-αλληλεπίδραση (Παρατηρώ και Ανακαλύπτω τη γειτονιά του σχολείου μου).

Κεφάλαιο 3^ο

3.1 Αναλυτική παρουσίαση και περιγραφή των δράσεων του διαδικτυακού μαθήματος

Οι Carillo & Flores (2020, οπ. αν στο Σακελλαρίου, 2022) στηρίζουν την άποψη ότι, η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού μέσα στην τάξη, καθώς κι οι αλληλεπιδράσεις με τους υπόλοιπους συμμαθητές είναι προϋποθέσεις που υλοποιούνται μέσω μιας αποτελεσματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα εφαρμογής του διαδικτυακού μαθήματος μέσω eClass πιθανώς θα διαπιστώσουμε τα εξής: α) η ενεργός παρουσία όλων των συμμετεχόντων αποτελεί τον κυρίαρχο παράγοντα, ώστε να έχουμε τα βέλτιστα αποτελέσματα (Carillo & Flores, 2020), β) θα προκύψουν δυσκολίες και κατά τον συντονισμό της τάξης. Εντούτοις προτού φτάσουμε στα αποτελέσματα, θα ήθελα να ξεκαθαρίσω ότι προσπάθησα σε μεγάλο βαθμό να στηριχτώ σε κάποιες βασικές αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ΕξΑΕ, προκειμένου να σχεδιάσω όσο το δυνατόν, το πιο πληρέστατο διαδικτυακό μάθημα. Κατά αυτόν τον τρόπο, βασίστηκα στις ακόλουθες αρχές: α) ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τη διδασκαλία στα ουσιώδη σημεία, δηλαδή δεν αναλώνεται σε περιττά πράγματα-πληροφορίες (Τριλιανός, 2013)

β) ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα των μαθητών κι ανταποκρίνεται σε αυτήν, δηλαδή αναγνωρίζει ότι το κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό και τις ανάλογες ανάγκες (Tomlinson, 2013)

γ) ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογεί τη διδασκαλία για να εντοπίζει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία

δ) ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τη διαδικασία, και το τελικό προϊόν μάθησης

ε) οι μαθητές από πλευράς τους συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση ανάλογα με τη δυναμική τους (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017)

στ) μία τάξη που στηρίζεται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση, επιτυγχάνει υγιείς σχέσεις κι αλληλεπιδράσεις

η) κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία προάγονται αφενός η ατομική, αφετέρου η ομαδική εργασία (Tomlinson, 2010)

θ) για να ανταποκριθεί η διδασκαλία στις ανάγκες των παιδιών, εφαρμόζονται ευέλικτα μαθησιακά αντικείμενα και ποικίλες διδακτικές στρατηγικές (Tomlinson, 2010)

Εν προκειμένω λοιπόν, επικεντρώθηκα εκτός των άλλων και σ' αυτές τις αρχές· ούτως ώστε να καταφέρω να σχεδιάσω ένα διαδικτυακό μάθημα που θα ανταποκρίνεται στην πολυμορφία και στην πολυπλοκότητα, που διέπει τις ανθρώπινες σχέσεις (Σακελλαρίου κ.συν., 2022). Συνάμα για να είναι επιτυχημένο ένα διαδικτυακό πρόγραμμα ηλεκτρονικής μάθησης, θα πρέπει να συνοδεύεται από τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά (Τζιμογιάννης, 2017) : να έχει δηλαδή «δομημένο περιεχόμενο» βασισμένο σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, να χρησιμοποιούνται τα ψηφιακά εργαλεία-μέσα για να διανέμεται το υλικό, από τον εκπαιδευτικό και να υποστηρίζεται η επικοινωνία σε συνδυασμό με τις αλληλεπιδράσεις (εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων). Επιπλέον θα πρέπει να βασίζεται στην εκπαιδευτική μεθοδολογία, να υπάρχουν ολοκληρωμένες δραστηριότητες και σχέδια που θα προωθούν την ενεργό συμμετοχή κι αλληλεπίδραση μεταξύ των

συμμετεχόντων κι εν τέλει να αξιολογείται το μαθησιακό αποτέλεσμα». Όπως κάθε εκπαιδευτικός, έτσι κι εγώ σε συνθήκες διδασκαλίας εντός τάξης αλλά και κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επιδιώκει να δημιουργήσει ένα ασφαλές και συνάμα ελκυστικό περιβάλλον, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Προσπαθεί, όπως κι εγώ (προσπάθησα) μέσω της συνεργασίας, και της διαμεσολάβησης, να εποπτεύσει και να “καθοδηγήσει” τη μάθηση προκειμένου να διευκολυνθεί η όλη διαδικασία (Σακελλαρίου, 2022). Κυρίως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συνθετότερος. Οφείλει να σχεδιάσει μία διδασκαλία, βασισμένη σε παιδαγωγικές μεθόδους και αρχές πιο σύνθετες από ότι στην παραδοσιακή διδασκαλία μέσα στην τάξη. Οφείλει λοιπόν να σπαταλήσει χρονοτριβήσει περισσότερο, καθώς πρόκειται για μία απαιτητική διαδικασία. Κατά τον Αρμακόλα (2018, οπ. αν στο Σακελλαρίου, 2022), ο εκπαιδευτικός πρωτίστως οφείλει να θέσει τους στόχους και βάσει αυτών, να ωθήσει τα παιδιά στην α) ενεργητική μάθηση, β) την παροχή κινήτρων, γ) την αυτορρύθμιση, δ) τις δεξιότητες μεταγνώσης. Πριν την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, θα πρέπει να προετοιμάσει τους γονείς και να τους ενημερώσει για όσα θα ακολουθήσουν, ενώ κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των δραστηριοτήτων θα πρέπει εξίσου να τους πληροφορεί για την πρόοδο των παιδιών ή τα ενδεχόμενα προβλήματα που μπορεί να ανακύψουν (Κελενίδου, κ.ά., 2017 οπ. αν στο Σακελλαρίου, κ. συν., 2022). Επιπλέον άλλος ένας παράγοντας επιτυχημένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι, η δημιουργία ομαδικών συνομιλιών (forum) σύγχρονης κι ασύγχρονης επικοινωνίας, με σκοπό να λύνονται οι απορίες όλων των συμμετεχόντων (παιδιών- γονέων), να υπάρχει συνεχής ενημέρωση για να μην είναι απρόσωπη η διαδικασία και κατά επέκταση να αλληλεπιδρούν τα παιδιά· συνθήκες που σε μεγάλο βαθμό τις εφάρμοσα κατά τον σχεδιασμό του διαδικτυακού μου μαθήματος (Παπαδημητρίου, κ.ά., 2016 οπ. αν στο Σακελλαρίου κ.συν., 2022).

Ολοκληρώνοντας με το εισαγωγικό σημείωμα της ανάλυσης του διαδικτυακού μαθήματος, θα ήθελα να τονίσω βασισμένη στην προσωπική μου εμπειρία ότι: η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιφέρει τόσο θετικές όσο κι αρνητικές συνέπειες στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό δεν σημαίνει δε, ότι μπορεί να ανταγωνιστεί τα οφέλη της δια ζώσης εκπαίδευσης. Το αν είναι αποτελεσματική εν τέλει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δεν μπορούμε να το πούμε άμεσα καθώς είναι ένα ζήτημα που βρίσκεται υπό διαρκή διερεύνηση κι αμφισβήτηση, ειδικά μετά την πανδημία. Οι επιστήμονες τώρα περισσότερο από ποτέ, ερευνούν τις δυνατότητες της ΕΞΑΕ, τις δυσλειτουργίες της, τις σχέσεις και τους ρόλους των συμμετεχόντων (εκπαιδευτών- εκπαιδευόμενων) και το κυριότερο, πως μπορεί να ενταχθεί στα πλαίσια της διδασκαλίας εντός τάξης (Barbour & Adelstein, 2013· Molnaretal., 2017, οπ. αν στο Σακελλαρίου κ.συν., 2022). Εξάλλου όπως σωστά υποστηρίζει κατ'εμέ ο Murphy (2020, οπ. αν στο Σακελλαρίου κ. συν., 2022), οι δυνατότητες κι οι προοπτικές που παρέχονται μέσω της τεχνολογίας και της ασύγχρονης μάθησης, μπορούν εύκολα να στρέψουν το ενδιαφέρον σε συνδυαστικές μορφές μικτής μάθησης, που είναι ιδιαίτερα “ευεργετικές”· ειδικά αν αποσκοπούμε σε μία επιτυχημένη εκπαιδευτική διδασκαλία. Στην ΕΞΑΕ όλες οι φάσεις θεωρούνται σημαντικές. Ξεκινώντας από τη φάση του σχεδιασμού του διαδικτυακού μαθήματος, να πούμε ότι είναι αναγκαίο να καθοριστούν οι στόχοι και να είναι ευδιάκριτη η δομή. Βάσει αυτών θα μπορέσει να δημιουργηθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επακολουθεί η κατασκευή κι η εφαρμογή της οπτικοακουστικής υποδομής, με άλλα λόγια ο σχεδιασμός. Σε αρκετές δραστηριότητες μάλιστα, βασίστηκα στα ακόλουθα στάδια: κατά το 1^ο στάδιο, διεξάγεται η εξοικείωση με την έννοια της πολυτροπικότητας. Δηλαδή ανιχνεύονται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών με τη βοήθεια του διαλόγου (διερευνητικής φύσεως), κι ο οποίος (διάλογος) αφορά τον τρόπο, τα μέσα και τα είδη

επικοινωνίας, με σκοπό να γνωστοποιηθούν στα παιδιά οι συμβάσεις επικοινωνίας, με την συνακόλουθη πολυτροπική της φύση. Κατά το 2^ο στάδιο με έναυσμα τις αναφορές συσχέτισης σε παραδείγματα γραπτού λόγου (πολυτροπικά κείμενα, κλπ), πινακίδες, φυλλάδια, εννοιολογικά σχεδιαγράμματα, τα παιδιά συνειδητοποιούν σταδιακά την ευρύτητα του όρου «κείμενο» αλλά και την ποικιλία των παραγόμενων ειδιών. Κατά το 3^ο στάδιο, που ολοκληρώνεται η ενότητα της εξοικείωσης με την πολυτροπικότητα, διεξάγεται μία αναστοχαστική συζήτηση, σχετικά με τα κείμενα που παρουσιάστηκαν, και των τρόπων που συντέθηκαν οι πληροφορίες (οπτικές, λεκτικές) ώστε να δομηθούν τα νοήματά τους (Παπαδημητρίου & Μακρή, 2020). Ολοκληρώνεται με τη φάση των αποτελεσμάτων που είναι “αναγκαία”, ώστε να αξιολογηθούν και να ανακαλυφθούν οι δυνατότητες κι οι αδυναμίες της διδασκαλίας, που σύμφωνα με το Halitoglou 2021 «*ακολουθεί μία αέναη κυκλική πορεία*» (Σακελλαρίου κ.συν., σ.21, 2022).

Επί του πρακτέου, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται αναλυτικότερα το διαδικτυακό μάθημα που σχεδίασα, για να προάγω τη μάθηση των παιδιών, υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών, και των αρχών της ΕξΑΕ. Αρχικά λοιπόν, σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε μέσω της πλατφόρμας e-class, στα πλαίσια του μαθήματος «Πολυτροπικότητα και Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών και ΤΠΕ» του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση», του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, κατά το ακαδημαϊκό εξάμηνο Μάρτιος – Αύγουστος, 2022. Πιο συγκεκριμένα, βασίστηκε στο παιδαγωγικό πλαίσιο του VTT-BOX που αναλύθηκε διεξοδικότερα στο θεωρητικό μέρος. Να υπενθυμίσω εδώ ότι, (το VTT-BOX) έχει ως θεμέλιο την ενεργητική μάθηση, την κατασκευή γνώσης, και την από κοινού ανακάλυψη, μέσω της συνεργασίας και της ανταλλαγής πληροφοριών (<https://www.vtt-box.eu/project/>). Η επιλογή της διδασκαλίας της «γειτονιάς του σχολείου», στηρίχθηκε στην ανάγκη εύρεσης ενός θέματος, που θα “ξέφευγε” από τα στενά όρια του σπιτιού και θα προσέγγιζε ένα μέρος, που αγαπούν πολύ τα παιδιά, τους είναι οικείο και σίγουρα τους είχε λείψει, δεδομένης της απομάκρυνσής τους από το σχολείο, καθ’ όλη τη διάρκεια των μέτρων, κατά της πανδημίας Covid-19. Εκτός αυτού επιδιώκουμε πολύ συχνά στο νηπιαγωγείο, την άμεση επαφή των παιδιών με το περιβάλλον όπου ζουν, δεδομένου ότι είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξή τους. Ακόμη, έχοντας ασχοληθεί σε πολύ μικρότερο βαθμό βέβαια, με το συγκεκριμένο θέμα κατά την περίοδο της πρακτικής μου άσκησης όταν ήμουν ακόμη φοιτήτρια προπτυχιακού επιπέδου· γνώριζα από πριν ότι το ενδιαφέρον των νηπίων για τη γειτονιά (γενικά και ειδικά), είναι τεράστιο. Ας μην ξεχνάμε ότι, η γειτονιά είναι ένα μέρος γνώριμο για όλους μας, άρρηκτα συνδεδεμένο με τις παιδικές μας αναμνήσεις. Στα προηγούμενα θα ήθελα να προσθέσω ότι, το παρόν θέμα διδασκαλίας επιλέχθηκε εξίσου για τον ακόλουθο λόγο: γιατί “είναι σε θέση” να συνδυάσει τη θεωρητική με τη βιωματική μάθηση, με άλλα λόγια την “σύμπραξη” του υπολογιστή- της φύσης, παρέχοντας ποικίλα ερεθίσματα, μέσω του υλικού που προσφέρει (διαδικτυακό και φυσικό υλικό).

3.2 Στάδια σχεδιασμού του διαδικτυακού μαθήματος

3.2.1 Εκπαιδευτικοί σκοποί

Ο εκπαιδευτικός σκοπός του συγκεκριμένου ηλεκτρονικού μαθήματος είναι διττός. Στοχεύει αφενός μεν στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, αφετέρου δε στη διαμόρφωση θετικής

στάσης απέναντι στο άμεσο φυσικό του, περιβάλλον. Ο σχεδιαστής πρέπει να έχει ως κεντρικό άξονα της όλης διαδικασίας, το γεγονός ότι δεν θέλει να επιφέρει απλώς γνώσεις στο μαθητή/ρια για τη γειτονιά και το ευρύτερο περιβάλλον, όσο να γεφυρώσει το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στο ψηφιακό περιεχόμενο διδασκαλίας, σε συνδυασμό με τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης και κατά συνέπεια, να γίνει μία σύνδεση του περιεχομένου με την καθημερινή ζωή, ώστε η γνώση να αποκτήσει νόημα. Τα παιδιά ήδη από τη γέννησή τους έρχονται σε επαφή με το περιβάλλον, γύρω τους. Αφού έρθουν σε επαφή με το χώρο, το περιβάλλον (γεωγραφία), την αλληλεπίδραση του ανθρώπου μ' αυτό (περιβάλλον), και την ευθύνη που έχει ο άνθρωπος απέναντι σ' αυτό, αντιλαμβάνονται σταδιακά ότι οδηγούνται σε αυτό που ονομάζεται αειφόρος ανάπτυξη (ΙΕΠ, 2014). Ναι μεν, μας ενδιαφέρει το «τι θα μάθει το παιδί», αλλά όχι μόνο αυτό. Το ζητούμενο είναι, σε βάθος χρόνου να αναλάβουν ευθύνες ως πολίτες της κοινωνίας, με σκοπό να συμβάλλουν εκτός των άλλων και στην προστασία του περιβάλλοντος (Παπαβασιλείου, Ανδρεαδάκης, κ.συν., 2018). Με άλλα λόγια, σκοπός μας είναι να προάγουμε την αειφόρο ανάπτυξη. Η αειφόρος ανάπτυξη ορίζεται ως «η δράση μέσα από την οποία ο άνθρωπος και το περιβάλλον θα βρίσκονται σε αρμονική συνύπαρξη κι ανατροφοδότηση», σύμφωνα με τους Παπαβασιλείου, Ανδρεαδάκης, κ.συν. (σ.248, 2018). Το νηπιαγωγείο, μέσω των κατάλληλων προγραμμάτων/δραστηριοτήτων στοχεύει: α) να ενθαρρύνει τα παιδιά να προβληματιστούν για όσα συμβαίνουν γύρω τους, β) να τους παρακινήσει να αντιληφθούν την αλληλεξάρτηση των ανθρώπων, σε συνάρτηση με τη σχέση του ίδιου του ανθρώπου με το περιβάλλον (ΙΕΠ, σ.264, 2014). Για να επιτευχθούν αυτά σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (ΙΕΠ, 2014), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προτρέπουν τα παιδιά μέσω των αισθήσεων να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν το φυσικό περιβάλλον, να αντιληφθούν την σημασία της διατήρησης της βιοποικιλότητας, και να εξοικειωθούν με στρατηγικές προστασίας του περιβάλλοντος. Να σημειωθεί εδώ ότι, η αειφόρος ανάπτυξη εκτός από την παροχή γνώσεων, επικεντρώνεται στη δράση και στη συμμετοχή (Παπαβασιλείου, Ανδρεαδάκης, κ.συν., 2018). Δηλαδή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη βιωματική μάθηση, που είναι κι ένα από τα ζητούμενα της παρούσας εργασίας. Αυτό επιβεβαιώνεται κι από την πολύπλοκη φύση των περιβαλλοντικών ζητημάτων-αειφόρου ανάπτυξης, που καθιστούν απαραίτητη την αναδιαμόρφωση του μαθησιακού πλαισίου· υιοθετώντας στρατηγικές βιωματικής, ενεργητική και συνεργατικής μάθησης (Παπαβασιλείου, Ανδρεαδάκης, κ.συν., 2018). Με το βλέμμα στραμμένο στο διαδικτυακό μάθημα που σχεδίασα, θα ήθελα να αναφέρω ότι βασίστηκα σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Αρχικά “υπογράμμισα” την σύνδεση κι αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων στη μάθηση, διαστάσεων (από το αναλυτικό πρόγραμμα, τις σχέσεις εκπαιδευτικού-γονέων-μαθητών, μέχρι τις προβαλλόμενες αξίες). Υποστήριξα μία ολιστική προσέγγιση της γνώσης, όπου συνδυάζονται όλοι οι τομείς της γνώσης (ανθρώπινος, κοινωνικός, γλωσσικός, αισθητικός, τεχνολογικός, κλπ), προωθώντας συνολικά την ανάπτυξη των παιδιών (γνωστική, συναισθηματική, ψυχικινητική, κοινωνική, ηθική), (Tilbury, 1995· Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004, οπ. αν στο Φλογαΐτη, 2011).

Τα βασικότερα ερωτήματα στα οποία επικεντρώθηκα είναι: το «πως» και το «γιατί». Δηλαδή σκοπός του συγκεκριμένου θέματος διδασκαλίας ήταν να αποφευχθεί σε μεγάλο βαθμό η θεωρητική προσέγγιση της διδασκαλίας (αναφορικά με τη γειτονιά), και να δημιουργηθεί ένα νέο πρότυπο, βασισμένο στη μεϊκή μάθηση (με διαδικτυακή και φυσική παρουσία). Επεδίωξα με άλλα λόγια, να σχεδιάσω ένα “ενδιαφέρον” διαδικτυακό μάθημα, που να συνδυάζει την εξερεύνηση στο φυσικό περιβάλλον, με τις νέες τεχνολογίες, ούτως ώστε τα

παιδιά να εκλαμβάνουν τη γειτονιά του σχολείου, ως ένα μέρος/κομμάτι του όλου, στο οποίο μεγαλώνουμε κι εξελισσόμαστε.

3.2.2 Εκπαιδευτικά πλαίσια

Η πλατφόρμα της e-class διαθέτει κάποιες δυνατότητες, που την κάνουν ιδιαίτερα ελκυστική και αναπτύσσει το ενδιαφέρον των νηπίων. Τέτοιες δυνατότητες είναι οι ακόλουθες: ηχητική υποστήριξη, προσδίδει διαδραστικότητα μέσω των δραστηριοτήτων, προάγει το ενδιαφέρον μέσω των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, προσελκύει μέσω των ηλεκτρονικών βιβλίων, που διαθέτει, κλπ. Ως ένα βαθμό αυτές οι δυνατότητες, παροτρύνουν τα νήπια και τα βοηθούν να μάθουν διασκεδαστικά, ενεργητικά κι αποτελεσματικά. Για να ανταπεξέλθουν τα νήπια σε τέτοιες συνθήκες “αναγκαστικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης”, ήταν αναγκαία η γονική υποστήριξη και εμπλοκή, τόσο για τη διαχείριση της πλατφόρμας, όσο και για τις ασφαλείς επισκέψεις-εξερευνήσεις των νηπίων (πχ. στην γειτονιά του σχολείου, στο ταχυδρομείο, κα.). Εντούτοις στόχος μου δεν ήταν οι γονείς να πάρουν τη θέση των παιδιών στη μάθηση, αλλά να τα παροτρύνουν, υποστηρίζοντας τη μάθησή τους.

Το παρόν διαδικτυακό μάθημα, όπως αναλύθηκε και χωρίστηκε σε ενότητες, οργανώθηκε για να έχει μέση διάρκεια δέκα ημέρες, αφήνοντας το ενδεχόμενο να παραταθεί σε περίπτωση που εκφράσουν ενδιαφέρον τα παιδιά, για περαιτέρω διερεύνηση. Κάθε ενότητα απευθυνόταν σε μία-με δύο ημέρες. Οι δραστηριότητες που αφορούσαν την ενασχόληση με τον υπολογιστή, δεν διαρκούσαν πάνω περίπου 20 λεπτά ημερησίως, ώστε να μην είναι υπερβολικά εκτεθειμένα τα παιδιά στις οθόνες. Συνολικά οι ώρες ενασχόλησης (θεωρητικής-πρακτικής) καθημερινά, δεν θα έπρεπε να ξεπερνούν τις δύο ώρες, αν σκεφτούμε ότι περιλαμβάνονται τόσο διαδικτυακές όσο και βιωματικές δραστηριότητες. Επιπλέον τα παιδιά με τη βοήθεια των γονιών τους, όπου κι όταν χρειάζονταν· έπρεπε να ανεβάζουν στην πλατφόρμα τις εργασίες τους. Όπως είναι λογικό, το κάθε παιδί, ανάλογα με το ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, είχε τη δυνατότητα να προχωρά στο μάθημα με το δικό του προσωπικό ρυθμό, απλώς προσπαθήσαμε να τηρούμε ένα πρόγραμμα όσο το δυνατόν καλύτερα, ώστε να συμβαδίζουμε κάθε φορά που πραγματοποιούνταν τηλεσυνεργασίες, ή ακόμη κι ομαδικές εργασίες. Μάλιστα σε κάθε ενότητα υπάρχουν αναλυτικές οδηγίες-βήματα για κάθε είδους δραστηριότητα κι ανεξάρτητα από αυτό, δίνεται η δυνατότητα επικοινωνίας και συνεχούς υποστήριξης, μέσω της κουβεντούλας, του τηλεφώνου, ακόμη και της ανάρτηση αποριών στο forum. Να τονίσω εδώ ότι οι δραστηριότητες πολλαπλών επιλογών θα συνοδεύονται από ανατροφοδότηση (μέσω της κουβεντούλας), καθώς είναι απαραίτητο να αντιλαμβάνονται τα παιδιά γιατί οι απαντήσεις τους είναι σωστές ή λανθασμένες και να μην απαντούν τυχαία. Κλείνοντας θα ήθελα να υπογραμμίσω ότι η τελευταία φάση, που είναι η φάση της ολοκλήρωσης μίας διδασκαλίας ή αλλιώς του κλεισίματος, όπου η νηπιαγωγός αυτοξιολογεί ή αξιολογεί κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι της κάθε δραστηριότητας, κλπ. Η αξιολόγηση είναι από τα πιο ουσιαστικά σημεία, μίας διδασκαλίας. Οι κυριότερες μέθοδοι αξιολόγησης είναι: α) η συστηματική παρατήρηση, β) η αυτοαξιολόγηση του μαθητή, κι γ) ο διάλογος (Νέο Πρόγραμμα σπουδών-ΑΠΣ, σ.43, 2011). Μέσω αυτών (των μεθόδων), μας παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τις ικανότητες, τις ανάγκες, και τα ενδιαφέροντα των νηπίων. Επιπλέον μέσω της αυτοαξιολόγησης αντλούμε πληροφορίες σχετικά με “το πώς μαθαίνουν και το πώς αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες”, τα παιδιά. Ο διάλογος είναι αυτός, που μας βοηθά να αντιληφθούμε τον τρόπο σκέψης των παιδιών, με σκοπό να τους δώσουμε την

ανατροφοδότηση, που χρειάζονται. Ωστόσο μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης πέρα από την επίτευξη των στόχων και του κατά πόσο ανταποκρίθηκαν τα παιδιά, ταυτόχρονα αξιολογείται κι η αποτελεσματικότητα της εργασίας του εκπαιδευτικού. Να συμπληρώσω εδώ επίσης ότι εφαρμόζοντας την άμεση διδασκαλία εννοούμε ότι οι δραστηριότητές μας αφορούν κυρίως ερωτήσεις, ασκήσεις, επιδείξεις και προφανώς κατευθύνεται κυρίως από τον εκπαιδευτικό. Εφαρμόζεται όταν επιδιώκουμε να παροτρύνουμε τα παιδιά, να αναπτύξουν δεξιότητες, καθοδηγώντας τα (Δημητριάδου, 2016). Η άμεση διδασκαλία χρησιμεύει κι ως αφετηρία για διαφορετικές διδακτικές μεθόδους ή για να προάγει την ενεργό δράση των παιδιών, με σκοπό την οικοδόμηση της γνώσης. Ενώ, η έμμεση διδασκαλία στην οποία στηρίχτηκα κυρίως, αφορά στη διερευνητική μάθηση, την ανακάλυψη, την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων. Έχει επίκεντρο το μαθητή, λειτουργεί ως συμπλήρωμα της άμεσης διδασκαλίας και στοχεύει στην εις βάθος εμπλοκή των παιδιών. Δηλαδή παρακινεί τα παιδιά να παρατηρούν, να διερευνούν, να καταλήγουν σε συμπεράσματα και να κάνουν υποθέσεις. Στην έμμεση διδασκαλία επίσης, υπάρχει ευελιξία με την έννοια ότι παροτρύνονται τα παιδιά να αποκτήσουν διαπροσωπικές σχέσεις/ικανότητες και να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτά, που μελετούν (Δημητριάδου, 2016). Το αρνητικό της σημείο έγκεινται στο γεγονός ότι είναι πιο χρονοβόρα διαδικασία και δεν γίνεται εις βάθος απομνημόνευση πληροφοριών (Δημητριάδου, 2016).

Ωστόσο στα πλαίσια του σχεδιασμού της θεματικής μου ενότητας, εφάρμοσα τις στρατηγικές που ακολουθούν, ούτως ώστε να προάγω τη διερευνητική μάθηση των παιδιών (ΑΠΣ, 2021). Αρχικά λοιπόν υποστήριξα τις προσπάθειες των παιδιών, που συνδέονται με την επίλυση ζητημάτων από τον πραγματικό κόσμο και με τις άμεσες εμπειρίες τους (πχ. το ζήτημα που αφορούσε στην εναλλαγή/μεταφορά από το ένα πλαίσιο στο άλλο από το σπίτι, στη γειτονιά του σχολείου, στο ταχυδρομείο, στο πάρκο). Δευτερευόντως τους παρείχα διαρκώς ευκαιρίες για ενεργητική συμμετοχή σε διερευνήσεις (πχ. εξερευνήσεις) που τα βοηθούν να αποκομίσουν γνώσεις (πχ. σχετικές με το περιβάλλον της γειτονιάς τους, ή το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης, το Google Earth), να διαμορφώσουν νέες έννοιες (πχ. πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα) και να αποκτήσουν δεξιότητες, μέσω της βιωματικής μάθησης (πχ. δεξιότητες δημιουργίας πολυτροπικού νοήματος, δεξιότητες χειρισμού του περιβάλλοντος της e-class).

3.2.3 Καθορισμός Στόχων

Με την ολοκλήρωση των στόχων της εκπαιδευτικής παρέμβασης, τα νήπια θα είναι σε θέση σύμφωνα με τα ακόλουθα προγράμματα σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003, ΑΠΣ 2011, ΑΠΣ, 2014, ΑΠΣ, 2021) να :

- Να αναγνωρίζουν τις Τ.Π.Ε. ως μέσα για ψυχαγωγία, εργασία και αλληλεπίδραση (ΙΕΠ, σ.332, 2014, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, σ.614, 2003, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.140, ΙΕΠ, σ.40-41, 2021)
- Να ενθαρρύνονται, να περιγράφουν και να παρατηρούν γεγονότα (ΔΕΠΠΣ, σ.593, ΙΕΠ)
- Να διευρύνουν τις γνώσεις τους για το φυσικό περιβάλλον (ΔΕΠΠΣ, σ.607, 2003, ΙΕΠ, σ.54, 2021)
- Να ανταποκρίνονται σωστά σε οδηγίες και συνθήματα (ΙΕΠ, σ.112, 2014)

-Να κατανοούν την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης (ΑΠΣ, σ.79, 2011, ΔΕΠΠΣ, σ.610, 2003)

-Να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση (ΙΕΠ, σ.114-115, 2014, ΔΕΠΠΣ, σ.594, 2003)

-Να αναγνωρίζουν ότι, οι διαφορετικές εκδοχές γραπτού λόγου μεταφέρουν μήνυμα με διαφορετικό τρόπο και χρησιμοποιούνται για διάφορους λόγους (ΙΕΠ, σ.127, 2014)

-Να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο χρησιμοποιώντας λογισμικά σχεδίασης και επεξεργασίας, αναπαραγωγής, καταγραφής, ήχου, εικόνας και βίντεο (ΑΠΣ, σ.139, 2011)

-Να εφαρμόζουν στρατηγικές οργάνωσης του λόγου τους πριν μιλήσουν (ΑΠΣ, σ.216, 2011)

-Να χρησιμοποιούν με φαντασία διάφορα υλικά και να δημιουργούν (ΔΕΠΠΣ, σ.608-609)

- Να αποκτούν αυθεντικά κίνητρα για τη δημιουργική ανακάλυψη και κατασκευή (ΙΕΠ, σ.8, 2021)

3.2.4 Εργαλεία Αξιολόγησης

Γενικότερα η αξιολόγηση δεν βασίζεται απλώς στους βαθμούς που παίρνει κάποιος μαθητής από κάποιου είδους τεστ (σταθμισμένο ή μη), αντιθέτως έχει πολύ βαθύτερους σκοπούς (Τριλιανός, 2013). Εφαρμόζεται πρωτίστως με σκοπό να αποτελέσει ένα σημαντικό κίνητρο για μάθηση. Επιπλέον παρέχεται ως ανατροφοδότηση, προκειμένου να ενημερωθούν οι μαθητές κι οι εκπαιδευτικοί· για τα αποτελέσματά των εργασιών τους οι πρώτοι (μαθητές) και την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου, οι δεύτεροι. Επιπλέον είναι ένα μέσο, το οποίο ενημερώνει γονείς κι εκπαιδευτικούς σχετικά με τις δυνατότητες των μαθητών ή τις αδυναμίες, όπως για παράδειγμα μία μαθησιακή δυσκολία. Εν ολίγοις μέσω αυτής (αξιολόγησης) κοινοποιούνται πληροφορίες, αναφορικά με τις επιδόσεις των παιδιών σε όλους τους τομείς, μέσω «των ελέγχων προόδου» (Τριλιανός, σ.469, 2013). Ουσιαστικά στο νηπιαγωγείο η αξιολόγηση είναι μία συνεχής και καθημερινή διαδικασία, μέσω της οποίας: αξιολογούμε πρωτίστως την πορεία μέχρι την επίτευξη των στόχων, που αφορά στην ικανότητα των παιδιών να σκεφτούν κριτικά, να συνεργαστούν, να προσδεύσουν από τη μία εργασία στην άλλη, να μάθουν σύμφωνα με το δικό τους τρόπο-ρυθμό, κλπ (ΔΕΠΠΣ, 2003). Δευτερευόντως μας απασχολεί “το αν επετεύχθησαν” όλοι οι προκαθορισμένοι στόχοι. Εκείνο που προέχει δηλαδή είναι η πρωτοτυπία και η μοναδικότητα του κάθε παιδιού, εξάλλου ας μην παραλείψουμε το γεγονός ότι το κάθε παιδί βάζει το λιθαράκι του, κι έτσι δημιουργείται ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, αντάξιο των προσδοκιών μας, παρακινούμενο από τα παιδιά κι όχι από τον εκπαιδευτικό, όπως συνέβαινε κυρίως παλαιότερα. Σαφέστατα λοιπόν η αξιολόγηση (αρχική η διαγνωστική) γίνεται με σκοπό να λάβουν οι εκπαιδευτικοί, κάποιες χρήσιμες πληροφορίες και να προχωρήσουν στον σχεδιασμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Στην παραδοσιακή διδασκαλία μέσα στην τάξη, εφαρμόζονται οι ακόλουθες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης: α) χρησιμοποιείται ο φάκελος εργασιών του παιδιού (που δείχνει μία συνολική εικόνα), β) αξιολογείται η ομάδα, από τα ίδια τα παιδιά (ομαδικά), γ) παρακολουθούνται η πορεία, καθώς και τα αποτελέσματα των σχεδίων εργασίας.

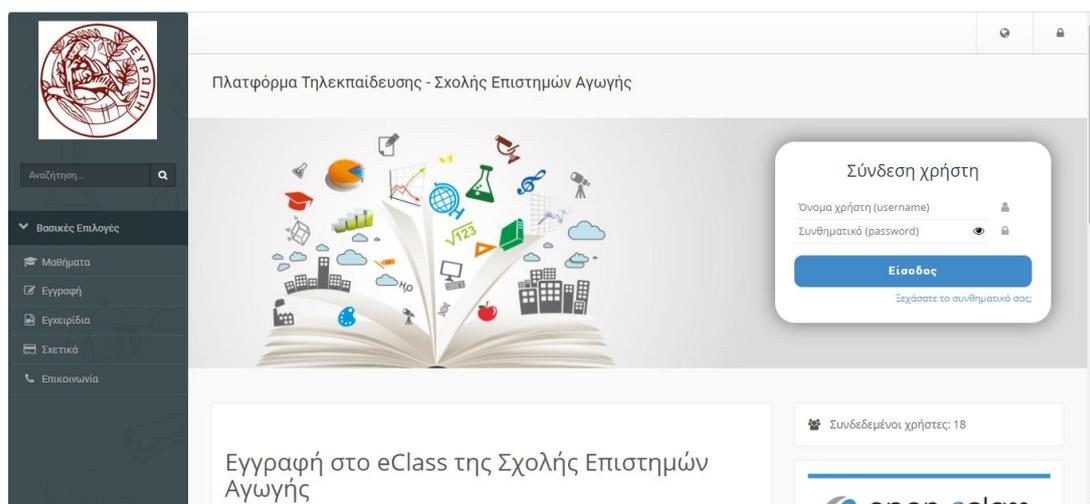
Στα πλαίσια του διαδικτυακού μαθήματος που υλοποίησα, χρησιμοποίησα κάποιες κοινές, αλλά και κάποιες επιπλέον μεθόδους αξιολόγησης προκειμένου να δω αν επιτεύχθηκαν οι

στόχοι του προγράμματος. Με γνώμονα την ηλικιακή ομάδα των παιδιών στην οποία απευθύνθηκα, εφάρμοσα λοιπόν τις εξής μεθόδους αξιολόγησης: α) ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών ή ερωτήσεις τύπου σωστό-λάθος, β) συζήτηση-διάλογος κατά τη διάρκεια των τηλεσυναργασιών, γ) αξιολόγηση καταγραφών των παιδιών, δ) αξιολόγηση ομαδοσυνεργατικών εργασιών. Όσον αφορά στη συνολική αξιολόγηση, όπως συμβαίνει και στην παραδοσιακή διδασκαλία μέσα στην τάξη, αντίστοιχα (συμβαίνει) στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης της e-class. Δηλαδή η αξιολόγηση δεν αποβλέπει μόνο στις επιδόσεις των παιδιών στο γνωστικό κομμάτι και δεν καλύπτεται από ένα κουίζ ή ένα ερωτηματολόγιο. Παρεμπιπτόντως θα ήθελα να υπογραμμίσω ότι, σε κάθε ενότητα του διαδικτυακού μαθήματος υπάρχει ένα αντίστοιχο forum, όπου μπορώ μέσω των συζητήσεων να αξιολογήσω σταδιακά κάποια μέρη των εργασιών των παιδιών, τα οποία δεν μπορούν να αξιολογηθούν μέσω των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, για παράδειγμα. Το ίδιο συμβαίνει και στα πλαίσια των συζητήσεων μας κατά τη διάρκεια των τηλεσυνεργασιών.

3.2.5 Παρουσίαση της OpeneClass

Η Open eClass είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα, μέσω του οποίου παρουσιάζονται τα μαθήματα. Αναπτύχθηκε από το Πανελλήνιο Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο GUnet. Πρόκειται για ελληνικού τύπου πλατφόρμα, που έχει εγκατασταθεί σε πολλά πανεπιστήμια-ΤΕΙ και σχολεία της Ελλάδας. Διαθέτει μάλιστα μία πληθώρα εργαλείων, που υποστηρίζουν τα ηλεκτρονικά μαθήματα (Τζιμογιάννης, 2017). Αν και ενδείκνυται περισσότερο για μεγαλύτερες ηλικίες κατά τη γνώμη μου κι όχι για παιδιά νηπιαγωγείου.

Η είσοδος για το μαθητή/ρια στην πλατφόρμα της OpeneClass είναι σχετικά απλή κι εύκολη. Πληκτρολογώντας στη Google τον όρο OpeneClass, οδηγείται σε μια αρχική σελίδα (βλ. Εικόνα 1). Κατόπιν, κάνοντας χρήση του προσωπικού του ονόματος χρήστη-κωδικού και πατώντας είσοδος, εισέρχεται στο μάθημα.



Εικόνα 1. Αρχική σελίδα Open eClass

Να σημειωθεί εδώ ότι, το παιδαγωγικό υλικό που συμπεριλήφθηκε τόσο στις διαδικτυακές εκπαιδευτικές δράσεις μέσω (Open eClass), όσο και στις βιωματικές δράσεις, αντλήθηκε από βιβλία προερχόμενα από τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Κρήτης καθώς κι από το διαδίκτυο. Από το διαδίκτυο αντλήθηκαν εικόνες, βίντεο, τραγούδι και κάποια εκπαιδευτικά

παιχνίδια, που υλοποιήθηκαν στα ακόλουθα περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης: το kahoot, το wordwall-οδήγησε το αεροπλανάκι, το Google Earth, το learningapps, κλπ (<https://create.kahoot.it/discover>, <https://wordwall.net/create/picktemplate>, <https://earth.google.com/web/@0,0,0a,22251752.77375655d,35y,0h,0t,0r>, <https://learningapps.org/index.php?overview&s=&category=0&tool=&stufeStart=0&stufeEnd=1>). Εμβαθύνοντας θα ήθελα να τονίσω ότι, το μάθημα αποτελείται από 6 ενότητες. Οι πρώτες δύο ενότητες, αντιστοιχούν σε μία ημέρα διδασκαλίας (η καθεμία), η τρίτη ενότητα δεδομένης της βαρύτητας των γλωσσικών ασκήσεων (μπορεί να έχει μέση διάρκεια από μία έως δύο ημέρες) κι οι τρεις τελευταίες ενότητες (τέσσερα, πέντε, έξι) είναι σχεδιασμένες, με σκοπό να υλοποιηθούν σε διάστημα (τριών έως πέντε ημερών). Το βασικό στις τρεις τελευταίες ενότητες είναι: ότι οι δραστηριότητες θα πρέπει να ολοκληρώνονται και να διαδέχονται η μία την άλλη, ούτως ώστε να επιτύχουμε το αποτέλεσμα «που προσδοκούμε». Να υπάρχει δηλαδή μία συνέχεια, με αρχή, μέση και τέλος. Έχω εφαρμόσει λοιπόν, σύμφωνα με τον Παπανδρέου (2009) ένα «βραχυχρόνιο» προγραμματισμό διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, ο βραχυχρόνιος σχεδιασμός αναφέρεται σε μία μέρα ή μία εβδομάδα διδασκαλίας. Εδώ ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει-προετοιμάζει τους στόχους και την εξέλιξη του μαθήματος, εφαρμόζει σχετικές μεθόδους διδασκαλίας, λαμβάνει υπόψη τον τρόπο που θα παρουσιαστεί η «νέα» ύλη κι αξιολογεί το μάθημα.

Προτού ασχοληθεί λοιπόν κάποιος με τις ενότητες, προϋποθέτει να έχει μελετήσει το εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο ουσιαστικά είναι κι ένας τρόπος καλωσορίσματος, δεδομένου ότι απουσιάζει η δια ζώσης επικοινωνία. Μεταξύ άλλων, υπογραμμίζω στους γονείς το λόγο, που επέλεξα το συγκεκριμένο θέμα διδασκαλίας. Για να γίνω πιο σαφής τους λέω ότι, με αφορμή τον "εγκλεισμό" μας στο σπίτι· σκέφτηκα ότι, θα ήταν μία καλή ευκαιρία να δούμε και να παρατηρήσουμε τον περίγυρο του σχολείου, τη γειτονιά δηλαδή του σχολείου μας. Ο λόγος που επέλεξα να ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο θέμα, είναι γιατί τα παιδιά είναι από την φύση τους περίεργα, για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Στην συνέχεια ακολουθούν οι ενότητες, η καθεμία από τις οποίες, περιλαμβάνει αναλυτικές οδηγίες προς τους γονείς, ούτως ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους, σε κάθε δραστηριότητα. Παράλληλα, περιλαμβάνονται forum συνεργασίας, ηλεκτρονικό βιβλίο, καθώς και γλωσσάριο, σε περίπτωση άγνωστων λέξεων (βλ. Εικόνα 2 & Εικόνα 3).

ΠΑΡΑΤΗΡΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ, ΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΟΥ
ANNA ΓΕΩΡΓΟΥΛΑΚΗ

Αναζήτηση...

Ενεργά εργαλεία

- Ανακοινώσεις
- Ασκήσεις
- Βαθμολόγιο
- Γλωσσάριο
- Γραμμή μάθησης
- Εγγραφα
- Εννοιολογικός χάρτης
- Εργασίες
- Ερωτηματολόγια
- Ηλεκτρονικό βιβλίο
- Ημερολόγιο
- Ιστολόγιο
- Κουβεντούλα

Περιγραφή



- Εξερευνώ
- Μαθαίνω
- Μεγαλώνω

> Πληροφορίες

★★★★★ | 0 αξιολογήσεις

Ενότητες

Λίγα λόγια, προς τους γονείς...

Ημερολόγιο

Ιούλιος 2022

Κυριακή	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασ...	Σάββατο
26	27	28	29	30	1	2

Εικόνα 2. Αρχικό περιβάλλον της Open eClass

Ηλεκτρονικό βιβλίο

Ημερολόγιο

Ιστολόγιο

Κουβεντούλα

Μηνύματα

Ομάδες Χρηστών

Παρουσιολόγιο

Πολυμέσα

Πρόσδος

Συζητήσεις

Σύνδεσμοι

Σύστημα Wiki

Τοίχος

Ανενεργά εργαλεία

Διαχείριση μαθήματος

Ενότητες

Λίγα λόγια, προς τους γονείς...

ΟΔΗΓΙΕΣ ΔΙΕΥΚΡΙΝΗΣΕΙΣ-ΑΝΑ ΕΝΟΤΗΤΑ

Στο βιβλίο αυτό, μπορείτε να βρείτε τις οδηγίες-διευκρινήσεις, για τις πέντε ενότητες, που θα επεξεργαστούμε.

Εναλλακτικά, έχω ανεβάσει ένα αρχείο **word** σε κάθε ενότητα, για να το κατεβάσετε στον υπολογιστή σας και να το εκτυπώσετε (προαιρετικά).

1η Ενότητα (1η μέρα)

2η Ενότητα (2η μέρα)

Ημερολόγιο

Ιούλιος 2022

Κυριακή	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρα...	Σάββατο
26	27	28	29	30	1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31	1	2	3	4	5	6

● Προβλήματα
● Γεγονός μαθήματος
● Γεγονός συστήματος
● Προσωπικό γεγονός

Ανακοινώσεις

Γλωσσάριο

Εικόνα 3. Οδηγίες-διευκρινίσεις και διάταξη ενοτήτων

Αναζήτηση...

Ενεργά εργαλεία

- Ανακοινώσεις
- Ασκήσεις
- Βαθμολόγιο
- Γλωσσάριο
- Γραμμή μάθησης
- Εγγραφα
- Εννοιολογικός χάρτης
- Εργασίες
- Ερωτηματολόγια
- Ηλεκτρονικό βιβλίο
- Ημερολόγιο
- Ιστολόγιο
- Κουβεντούλα
- Μηνύματα

Γλωσσάριο

➕ Προσθήκη όρου ➕ Προσθήκη κατηγορίας

Α | Γ | Δ | Ε | Ο | Π | Τ

Όρος	Ορισμός
Ακοή	Το αυτί είναι υπεύθυνο για την αίσθηση της ακοής και της ισορροπίας. Σχόλια: 
Αλληλογραφία	Αλληλογραφία είναι η ανταλλαγή επιστολών/γραμμάτων με κάποιον άλλον. Σχόλια: Δηλαδή όταν στέλνουμε κι όταν παίρνουμε γράμματα από κάποιον, για να μάθουμε τα νέα του και να μάθει κι εκείνος τα δικά μας.
Αποστολέας	Αποστολέας είναι αυτός που στέλνει ένα γράμμα, ένα δέμα, κλπ. Σχόλια:

Εικόνα 4. Γλωσσάριο

Κουβεντούλα	Κατάσταση	Ημερομηνία Έναρξης	🔍
3.1 Σημειώστε 10 λέξεις, που έχουν σχέση με τον όρο γειτονιά 	Ορατή	28 Δεκ 2020 16:05	🔍
Ομάδα αποριών-προβληματισμών Καλώς ορίσατε!!! Εδώ μπορούμε να λύνουμε τυχόν απορίες, να μοιραζόμαστε σκέψεις, να ανταλλάσσουμε απόψεις, και γενικότερα να επικοινωνούμε για ότι προκύψει, σχετιζόμενο με το θέμα που προσεγγίζουμε, αυτό της γειτονιάς του σχολείου.	Ορατή	17 Νοε 2020 13:54	🔍

Εικόνα 5. Κουβεντούλα (chat ανταλλαγής άμεσων μηνυμάτων)

Ενότητα 1^η: Εισαγωγή του θέματος-πρώτες προβλέψεις

Αρχικά να αναφέρω ότι, κατά την έναρξη της διδασκαλίας στη λεγόμενη φάση της αφόρμησης, επιδιώκω να κινητοποιήσω το ενδιαφέρον των νηπίων, και να τους διεγείρω την προσοχή για το υπό υλοποίηση θέμα. Με αυτόν τον τρόπο ουσιαστικά προετοιμάζεται το έδαφος, ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την εκάστοτε δραστηριότητα ευνοώντας τις διερευνήσεις τους, και κατ επέκταση παρακινώντας τα «να αναπτύξουν δεξιότητες διερευνητικής μάθησης» (ΙΕΠ, σ36, 2014). Η φάση της αφόρμησης ή διαφορετικά η φάση του προβληματισμού, θεωρούνται από τα πρωταρχικά σημεία των διερευνήσεων. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχική φάση του προβληματισμού, στόχος μας είναι: να εντοπιστεί και να διατυπωθεί το θέμα-ερώτημα ή πρόβλημα προς διερεύνηση. Με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα του 2014, ο εκπαιδευτικός προάγει τις διερευνήσεις των νηπίων όταν: α) διατυπώνει κατάλληλες ερωτήσεις, που αποτελούν προκλήσεις για τα παιδιά (όπως στην πρώτη μου δραστηριότητα, που εμφανίζεται ένα παιδί κι “αναρωτιέται” για το “τι εννοούμε όταν λέμε γειτονιά;”). Το συγκεκριμένο ερώτημα συμπληρώνεται από το γραπτό λόγο, την εικόνα και την ηχητική αναπαράσταση, δηλαδή αποτελεί ένα ισχυρό έναυσμα. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια των διερευνήσεων, όπως και στην παρούσα φάση, «αφιερώνει χρόνο για την ανίχνευση και κατανόηση των προηγούμενων ιδεών και εμπειριών», των παιδιών (ΙΕΠ, σ. 37, 2014). Από αυτά διαφαίνεται η σημαντικότητα αυτής της δραστηριότητας, που χρησιμοποιείται ως αφόρμηση ή αλλιώς ως έναυσμα των οργανωμένων δραστηριοτήτων, που θα ακολουθήσουν και είναι κομβικής σημασίας, κυρίως για την προσχολική εκπαίδευση. Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής δραστηριότητας, προσπαθεί να υιοθετήσει το «κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα», την κατάλληλη «παιδαγωγική ατμόσφαιρα», που θα βοηθήσουν τα παιδιά να προσέξουν και να αποδεχτούν τη νέα γνώση. Σε επόμενη φάση κι αφού η διαδικασία της αφόρμησης έχει στεφθεί με επιτυχία, ακολουθεί η πραγμάτευση του θέματος που θα ακολουθήσει,

ενδεχομένως και μέσω ενός προβλήματος (Κιτσαράς, 2004). Στη φάση αυτή προτιμάται ο διάλογος μεταξύ όλης της ομάδας, όπως συμβαίνει στα πλαίσια της τηλεσυνεργασίας, που έχω σχεδιάσει στην συνέχεια.

Πρακτικά λοιπόν, η πρώτη ενότητα έχει ως στόχο να φέρει τα νήπια σε επαφή με τον όρο «γειτονιά». Αρχίζει όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, με τις οδηγίες-διευκρινήσεις προς τους γονείς, ούτως ώστε να μπορούν να κατευθύνουν τα παιδιά και να αντιληφθούν αν υλοποιήθηκαν οι επιδιωκόμενοι στόχοι, μετά την ολοκλήρωση της κάθε ενότητας. Στην συνέχεια, ακολουθούν οι δραστηριότητες. Οι πρωταγωνιστές της πρώτης δραστηριότητας είναι οι γονείς. Τους έχω εξηγήσει από πριν (στις οδηγίες), τι πρέπει να κάνουν, ώστε να εισαχθούμε ομαλά στο θέμα.

Πιο συγκεκριμένα τους λέω: «εκμεταλλευόμενοι τις συγκυρίες και την ανάγκη των παιδιών να επιστρέψουν στο σχολείο και στους φίλους τους, ενθαρρύνετε τα, να σκεφτούν πόσο ωραίο θα ήταν να ξεκινήσετε αύριο, μία βόλτα, στο μέρος ή αλλιώς στη γειτονιά (τονίστε τον όρο), που βρίσκεται το σχολείο, και να κάνετε μία εξερεύνηση». «Αφού ολοκληρώσετε την παραπάνω σκέψη, έχοντας ανοίξει το μάθημα "Παρατηρώ και ανακαλύπτω, τη γειτονιά του σχολείου μου", καθίστε αναπαυτικά δίπλα με το παιδί σας και ξεκινήστε, σύμφωνα με τις ακόλουθες οδηγίες:

Κάντε κλικ στην περιοχή Ενότητες, που βρίσκονται κάτω από τις πληροφορίες του μαθήματος

Αμέσως μετά, κλικ στην 1^η Ενότητα(1^η μέρα).

1.1(είναι μία ερώτηση-κλειδί, για το θέμα μας)

1.1 ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΚΑΙ ΠΡΩΤΕΣ ΠΡΟΒΛΕΨΕΙΣ

Τί εννοούμε όταν λέμε γειτονιά, ή με άλλα λόγια, τί ονομάζουμε γειτονιά;
(Κάντε κλικ στο αρχείο mp3, που βρίσκεται κάτω από την εικόνα, για να ακούσετε την ερώτηση).

0:00 / 0:08

Εικόνα 6. Αποσαφήνιση όρου

Διαβάστε την, αργά. Τι εννοούμε όταν λέμε γειτονιά, ή με άλλα λόγια, τι ονομάζουμε γειτονιά;

Αφήστε το παιδί μόνο του, να πατήσει κάτω από τη φωτογραφία πάνω στα μπλε γράμματα – τι ονομάζουμε γειτονιά; (Μπορεί να το ακούσει όσες φορές θέλει, μέχρι να το καταλάβει, αρκεί να μην ξεπεράσετε το 1 λεπτό).

Αμέσως μετά, αφήστε το να μοιραστεί μαζί σας, τις πρώτες του, σκέψεις. Μην δώσετε κάποιον ορισμό. Όλες οι απαντήσεις, είναι αποδεκτές.

Ζητήστε του μετά, να κλείσει τα μάτια, βάζοντας τα χεράκια του (για να είναι συγκεντρωμένο) και να θυμηθεί:

- 1) Πώς είναι η γειτονιά, του σχολείου μας, τι συναντάμε δηλαδή εκεί;
Εσείς συγχρόνως καταγράφετε ότι σας λένε σχετικό και μου το στέλνετε, με τη μορφή μηνυμάτων, μέσω της κουβεντούλας, κάνοντας κλικ στο πλαίσιο Μηνύματα.

Στο θέμα του μηνύματος γράψτε ΛΕΞΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ

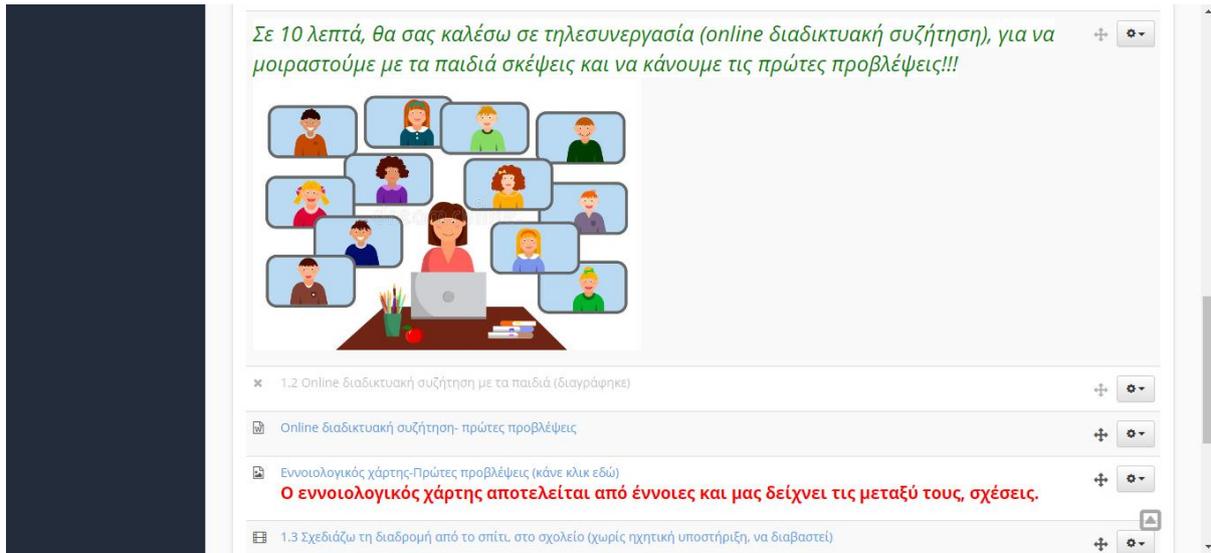
Από κάτω καταγράψτε αυτά, που θα σας πει το παιδί (λέξεις-φράσεις, προτάσεις)

Συνολική διάρκεια: 10 λεπτά

Παρενθετικά θα ήθελα να υπογραμμίσω ότι, η συγκεκριμένη ερώτηση (Τι εννοούμε όταν λέμε γειτονιά;) έχει ως στόχο “να ενθαρρύνουμε” τα παιδιά να σκεφτούν τι μπορεί να σημαίνει η έννοια για τον καθένα ξεχωριστά. Για παράδειγμα για ένα παιδί γειτονιά μπορεί να σημαίνει “το να βγουν να παίξουν έξω από το σπίτι”, για κάποιο άλλο (να σημαίνει) τα σπίτια, τα δέντρα, ο δρόμος, κλπ (ΙΕΠ, 2014). Όπως άλλωστε τονίζουν οι Beyer & Penna, (p.43, 1971, σπ. αν στο ΙΕΠ, 2014), προσεγγίζοντας εννοιολογικά μία έννοια, δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να δημιουργήσει τις νοητικές αναπαραστάσεις γύρω απ’ αυτήν. Εκτός αυτού, προσεγγίζοντας απλές έννοιες (όπως αυτή της γειτονιάς), διευκολύνουμε τους μαθητές να τις “διατηρήσουν” σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο, κι άρα να τις συγκρατήσουν περισσότερο στη μνήμη τους. Αν μη τι άλλο όταν βοηθάμε τα παιδιά να αντιληφθούν/κατανοήσουν μία έννοια, εξελικτικά μπορούν να οδηγηθούν από “το συγκεκριμένο” στο “αφηρημένο”, από το “ειδικό” στο “γενικό”. Επιπλέον παροτρύνω τα παιδιά να σκεφτούν τι συναντάμε στη γειτονιά του σχολείου, προκειμένου να δω πόσο παρατηρητικά είναι. Ουσιαστικά εφαρμόζω μία άτυπη αξιολόγηση (διαγνωστική), μέσω της οποίας θα διαπιστώσω “όσα είναι ήδη γνωστά” στα παιδιά, προκειμένου οι δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών (Kalantzis & Cope, 2019). Έχει αποδειχθεί εξάλλου ότι τα παιδιά οικοδομούν τη νέα γνώση, βασισμένα σε προϋπάρχουσες εμπειρίες (ΙΕΠ, οδ. Νηπ., σ.46, 2014).

Μετά από περίπου 10 λεπτά, πραγματοποιείται η τηλεσυνεργασία-online επικοινωνία (Εικόνα 7).

Η τηλεδιάσκεψη ή αλλιώς τηλεσυνεργασία (Τζιμογιάννης, 2017), χρησιμοποιείται καθώς μέσω αυτής, επιτυγχάνεται η ταυτόχρονη επικοινωνία πολλών ή και λίγων ατόμων, παρουσία ήχου και βίντεο. Αρκετά βοηθητική για τα μικρά παιδιά είναι το σύστημα ανοικτού κώδικα BigBlueButton (BBB). Μέσω αυτής γίνεται διαμοιρασμός του περιεχομένου της οθόνης και προωθείται η λεκτική επικοινωνία, ανοίγοντας το μικρόφωνο. Η τηλεσυνεργασία έχει ως βασικό στόχο την υποστήριξη των συμμετεχόντων, με την έννοια ότι εκφράζουν τις ιδέες/προτάσεις τους, λύνουν τις απορίες τους, υλοποιούνται μικροδιδασκαλίας, και προετοιμάζονται για όσα ενδεχομένως ακολουθήσουν. Απαιτείται βέβαια να υπάρχει σωστός προγραμματισμός, τεχνική υποστήριξη και προετοιμασία, ώστε να λειτουργήσουν όλα ομαλά, ειδικά όταν οι αλληλεπιδράσεις αφορούν παιδιά νηπιαγωγείου.



Εικόνα 7. Online επικοινωνία-διάλογος

1.2 Online διαδικτυακή συζήτηση- πρώτες προβλέψεις

Στην πρώτη τηλεσυνεργασία που θα υλοποιηθεί με τα παιδιά, θα γίνει μία προσπάθεια πρώτων προβλέψεων και κατ'επέκταση μίας προσέγγισης του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, θα κινηθώ, κατά τον ακόλουθο τρόπο:

Αφού καλημερίσω τα παιδιά και τους γονείς, θα δω αν είμαστε όλοι παρόντες, φωνάζοντας τα ονόματα των παιδιών. Θα τους πω λοιπόν ότι, κάθε φορά που θα φωνάζω κάποιο όνομα, θα επαναλαμβάνετε το όνομά σας και θα χαιρετάτε την παρέα, με όποιο τρόπο θέλετε.

Για παράδειγμα, Άννα, Καλημέρα στην παρέα (κουνώντας τα χέρια δεξιά κι αριστερά), κάποιο άλλο παιδί μπορεί να χαιρετήσει, λέγοντας γεια σας και να κουνήσει τους ώμους του. Βασικά θα το κάνω αυτό, στην προσπάθειά μου, να γίνουμε μία παρέα και να συντονιστούμε, όσο το δυνατόν καλύτερα.

Αμέσως μετά, θα τους υπενθυμίσω δύο πολύ βασικούς κανόνες, που χρησιμοποιούμε στην παρεούλα, όταν μιλάμε όλοι μαζί, στην τάξη κα θα τους χρησιμοποιήσουμε κι εδώ.

A) Σηκώνω το χέρι μου, B) περιμένω τον συμμαθητή μου να τελειώσει και μετά μιλάω εγώ, όταν μου πει η κυρία, πχ. Μαρία πες μας.

Στην συνέχεια τα ενθαρρύνω λέγοντάς τους ότι, οι γονείς σας μου έστειλαν πολύ ενδιαφέροντα πράγματα.

Αυτά δηλαδή, που τους είπατε. Ήρθε η ώρα λοιπόν, να τα μοιραστούμε, σαν ομάδα.

Τι ονομάζουμε λοιπόν γειτονιά; (κάνουμε λοιπόν, μια πρώτη προσέγγιση).

Η συζήτηση που θα ακολουθούσε, θα ήταν περίπου δομημένη κατ' αυτόν, τον τρόπο:

- Μένουμε όλοι στην ίδια γειτονιά;
- Πώς καταλαβαίνουμε ότι, με κάποιον μένουμε στην ίδια γειτονιά;
- Πώς λέγονται οι άνθρωποι που μένουν στην ίδια γειτονιά;
- Υπάρχει κάποιος, που το σπίτι του, δεν βρίσκεται στην ίδια γειτονιά με το σχολείο μας;
- Πώς είναι λοιπόν η γειτονιά του σχολείου;
- Τι υπάρχει ή τι συναντάμε εκεί;
- Πώς είναι τα σπίτια;
- Υπάρχουν καταστήματα/μαγαζιά;
- Δέντρα ή φυτά ή ζώα;

Ολοκληρώνοντας θα τα παροτρύνω να μου πουν, με ποιόν τρόπο θα μπορούσαμε να δούμε, αν όντως αυτά που είπατε στους γονείς σας να γράψουν, υπάρχουν στη γειτονιά μας; (αφήνω χρόνο στα παιδιά, να σκεφτούν και να εκθέσουν τις απόψεις τους).

-Όποιος σκεφτεί και θέλει να μας πει, μπορεί να σηκώσει το χέρι του και να μας μιλήσει.

Όπως δηλώνει η Κουλουμπαρίση (σ.172, 2011) «είναι απαραίτητο να αφιερώσουμε χρόνο για να ακούμε τις σκέψεις των μαθητών μας». Να εφαρμόζουμε δηλαδή πρακτικά (σαν εκπαιδευτικοί), όσα τους διδάσκουμε (πρώτα να σκέφτονται και εν συνεχεία να μοιράζονται τις σκέψεις τους). Άλλος ένας λόγος που μας προτρέπει να δίνουμε χρόνο στα παιδιά να σκεφτούν, είναι το γεγονός ότι ο βαθμός συμμετοχής του κάθε παιδιού στην ομάδα, καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη «μαθησιακή του ετοιμότητα». Ας μην ξεχνάμε ότι κάποια παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ανταποκριθούν σε τέτοιου είδους πρακτικές διαδικασίες (ΙΕΠ, 2014).

Ακολουθως, τα ενθαρρύνω λοιπόν, να μου πουν: να πάμε εκεί. Ωραία να πάμε εκεί. Αλλά πώς; Γίνεται να πάνε τόσα άτομα μαζί και μάλιστα, τώρα που δεν επιτρέπονται οι μετακινήσεις πολλών ατόμων;

Θα χωριστούμε σε ομάδες (θα προτείνει λογικά κάποιο παιδί). Σε περίπτωση που δεν το προτείνει (κάποιος), θα τους αναφέρω ότι είναι καλύτερο να χωριστούμε σε ομάδες· πρώτον γιατί λόγω του covid-19 δεν μπορούμε να είμαστε πολλοί μαζί και δεύτερον για τον καλύτερο έλεγχο και την ασφάλειά τους (από τους γονείς). Στην συνέχεια θα τα παροτρύνω να σκεφτούν και να μου πουν, πως θα θυμούνται αυτά που θα δουν και θα ακούσουν, με σκοπό να μου τα αναφέρουν.

Οι απαντήσεις μπορεί να είναι: θα τα καταγράψουμε- ζωγραφίσουμε, θα πάρουμε φωτογραφίες, βίντεο.

Οι οδηγίες που τους δίνω διατυπώνονται ως εξής:

-Θέλω να κρατάτε ένα λευκό χαρτί και κάτι για να ακουμπάτε πάνω. Αυτό θα το σκεφτείτε εσείς.

- Θέλω να κρατάτε έναν μόνο μαρκαδόρο.

-Θέλω να κρατάτε τους γονείς από το χέρι, αλλά θα είστε εσείς, οι οδηγοί τους. Δηλαδή εσείς θα τους δείξετε τη διαδρομή, που πρέπει να ακολουθήσετε για να φτάσετε στο σχολείο.

1.3 Σχεδιάζω τη διαδρομή από το σπίτι, στο σχολείο (χωρίς ηχητική υποστήριξη-να διαβαστεί)

Στο πλαίσιο αυτό, τα ενθαρρύνω να σκεφτούν και να πουν αν θυμούνται ποιόν δρόμο πρέπει να ακολουθήσουν, για να φτάσουν στη γειτονιά του σχολείου; Είναι λογικό, κάποια παιδιά να μην θυμούνται, ή να μην ξέρουν ποιόν δρόμο θα ακολουθήσουν. Στο σημείο αυτό, μπορώ να τα ρωτήσω: ποιο εργαλείο θα μας βοηθήσει να βρούμε τη διαδρομή, για να μην χαθούμε; Οι απαντήσεις ενδεχομένως να είναι: ο χάρτης, η υδρόγειος σφαίρα, το κινητό, το gps, κλπ.

Θα φροντίσω να τους δείξω εκείνη την ώρα, έναν χάρτη και θα εστιάσουμε στην Κρήτη, για να δουν και να καταλάβουν ότι, δεν μπορούμε να βρούμε τη διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο. Δεν δείχνει τέτοιες λεπτομέρειες, το ίδιο και η υδρόγειος σφαίρα. Είναι σαφές ότι οι χάρτες χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο, ούτως ώστε να αντιλαμβάνονται τα παιδιά ότι είναι εργαλεία που μας βοηθάνε να προσανατολιζόμαστε και δείχνουν τον κόσμο σε μικρογραφία. Τα παιδιά μαθαίνουν να βρίσκουν τη θάλασσα, την ξηρά, να αναγνωρίζουν απλά σύμβολα και να ακολουθούν μία διαδρομή με το δάκτυλό τους και μαθαίνουν να εντοπίζουν το μέρος, που ζουν (ΔΕΠΠΣ, σ.602, 2003, ΙΕΠ σ.61, 2021). Μέσω του εποικοδομητικού διαλόγου και του προβληματισμού, γρήγορα αντιλαμβάνονται ότι είναι αδύνατον να βρούμε τη διαδρομή από το σπίτι στη γειτονιά του σχολείου κι αυτό γιατί ο χάρτης δεν δείχνει τέτοιες λεπτομέρειες. Είναι ξεκάθαρο ότι δεν δείχνει ούτε καν τα κτήρια ή τους δρόμους. Στο σημείο αυτό λοιπόν, τίγεται το ακόλουθο ερώτημα: ποιο εργαλείο θα μας βοηθήσει να εντοπίσουμε τη διαδρομή από το σπίτι (ο καθένας το δικό του), μέχρι το σχολείο (γειτονιά); Ενδεχομένως να καταλήξουμε στο κινητό, το οποίο είναι κι ένα μέσον, που τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να κρατούν στη διαδρομή, για να τους δείχνει που πηγαίνουν (μέσω του Googlemap). Σε αυτήν την φάση όμως, θα τους προτείνω την εφαρμογή (GoogleEarth), για να δουν τη διαδρομή από το σπίτι, στο σχολείο (από ψηλά), (<https://earth.google.com/web/>). Αδιαμφισβήτητα, το Google Earth είναι ένα εργαλείο, που ήρθε να "αντικαταστήσει" τους απλούς χάρτες, προσφέροντας ισχυρά κίνητρα μάθησης, ενισχύοντας τις αντιληπτικές ικανότητες και τη φαντασία των μαθητών (Zhong et.al., 2009). Το Google Earth βοηθάει τα παιδιά να εντοπίσουν τη γειτονιά ακόμη και βασικά σημεία/στοιχεία της, ούτως ώστε να είναι σε θέση να την αναπαραστήσουν πιο λεπτομερειακά (όπως θα διαπιστώσουμε στην κατασκευή της μακέτας- 4^η ενότητα), (ΙΕΠ, 2014). Εξίσου θετικό είναι το γεγονός ότι το συγκεκριμένο εργαλείο προάγει την συνεργατική μάθηση, καθώς οι μαθητές μπορούν να επικοινωνούν ταυτόχρονα σε διαφορετικά πλαίσια και μοιράζονται εικόνες, διαδρομές, πληροφορίες, κα., μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Zhong et.al., 2009). Η ενότητα λοιπόν ολοκληρώνεται με την εφαρμογή GoogleEarth, όπου και πάλι παραθέτω ορισμένες οδηγίες, που θα φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες για τους γονείς, αφού ολοκληρωθεί η τηλεσυνεργασία.



Αρχικά, δείξτε στα παιδιά με το δάκτυλό σας, το εικονίδιο της Google. Εκείνα να πατήσουν μία φορά πάνω στο εικονίδιο, για να ανοίξει η σελίδα. Θα τους δείξετε να πατήσουν δεξιά (γραμμή αναζήτησης), συγκεκριμένα εκεί που βρίσκεται το μικρόφωνο (φωνητική αναζήτηση). Θα πουν τη λέξη, που ψάχνετε, δηλαδή GoogleEarth και θα σας εμφανίσει την αναζήτηση. Εσείς πατήστε πάνω στο googleEarth και θα σας ανοίξει την εφαρμογή. Αφήστε τα παιδιά να γυρίσουν με το ποντίκι γύρω γύρω, τη γη. Με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή προτρέποντας τα παιδιά “να περιηγηθούν” σε τέτοιου είδους λογισμικά ανοικτού τύπου (όπως το Google earth), θα επιφέρουμε τα επιθυμητά για τη μάθηση, αποτελέσματα. Σκοπός μας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα (ΙΕΠ, σ.329, 2014) είναι: α) η διερεύνηση, β) ο πειραματισμός, γ) η μοντελοποίηση και δ) η ανακάλυψη της γνώσης εκ μέρους των παιδιών. Μετά πατήστε πάνω αριστερά το δεύτερο κουμπί (μεγεθυντικός φακός) και γράψτε την οδό του σχολείου, δηλαδή Κνωσσού 1. Μπορείτε να πλησιάζετε ή να απομακρύνετε από το σχολείο, χρησιμοποιώντας τα κουμπιά **+** (για να κάνει ζουμ-κοντά) & **-**(για να φύγει το ζουμ- μακριά). Δείξτε στα παιδιά τη διαδικασία, να το κάνουν αυτά, αντί για εσάς. Μπορείτε να ξεκινήσετε μία κουβεντούλα μεταξύ σας: Να σχολιάσετε με τα παιδιά τους δρόμους, τα σπίτια, γενικότερα πως φαίνονται όλα από μακριά, σαν να βρίσκονται σε αεροπλάνο (σε πρώτη φάση). Ακολουθώντας, κάντε κλικ πάνω στο εικονίδιο Windows + shift + S και κάντε λήψη του στιγμιότυπου, της διαδρομής. Ανοίξτε μετά το απόκομμα ή αλλιώς στιγμιότυπο, με το πρόγραμμα της ζωγραφικής, πηγαίνοντας από την έναρξη. Εξηγήστε στα παιδιά σας ότι, μπορούν να πάρουν το πινέλο ή το μολύβι και να σχεδιάσουν, τη διαδρομή από το σπίτι, στο σχολείο (τονίζω εδώ ότι, τα παιδιά δεν μένουν σε πολύ μακρινή απόσταση από το σχολείο, οπότε δεν θα δυσκολευτούν ως προς τον σχεδιασμό. Προαιρετικά όποιος θέλει, μπορεί να αποθηκεύσει το αρχείο και μετά να το εκτυπώσει, αν έχει εκτυπωτή (για να το συμβουλευτείται αύριο).

1. Για απλή αποθήκευση πατάτε: Αρχείο-Αποθήκευση ως- όνομα αρχείου: διαδρομή και αποθήκευση.
2. Για εκτύπωση πατάτε: Αρχείο-Εκτύπωση- Εκτύπωση.

Με το βλέμμα στραμμένο στην συζήτηση, θα συνεχίσω ρωτώντας τα παιδιά: αν γνωρίζουν τι είναι το Google Earth και σε τι μας βοηθάει.

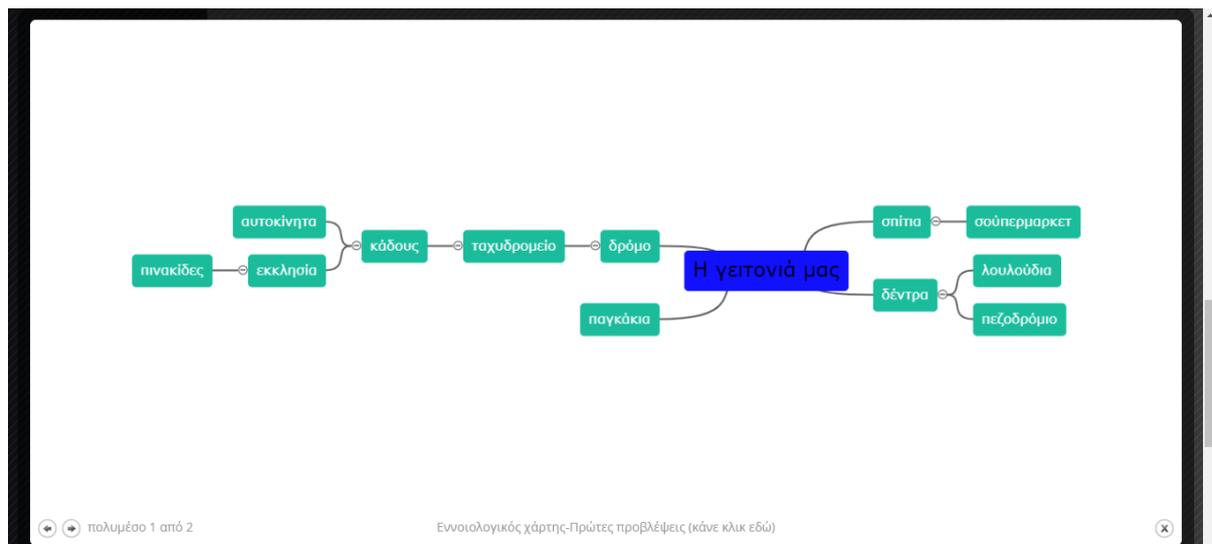
Διαφορετικά (αν διαπιστώσω ότι δεν γνωρίζουν), θα τους εξηγήσω ότι είναι μία μηχανή που μας βοηθάει, να δούμε που βρίσκεται ένα μέρος. Και τι θα κάνουμε για να βρούμε το σχολείο μας; Θα γράψω τη λέξη σχολείο και θα μου το βγάλει;

Ο διάλογος που ακολουθεί περίπου είναι: «Όχι κυρία. Θα γράψουμε την οδό».

«Πολύ ωραία και τι είναι η οδός παιδιά»;

Νέο ερώτημα, θα αναδυθεί λογικά. Αφού εξηγήσουμε θα τους αφήσω στον τοίχο μου (e-class), ένα έγγραφο, με το πώς σχεδίασα εγώ, τη διαδρομή μέχρι να φτάσω στο σχολείο (ενδεικτικά, Κνωσσού 1). Αντιστοίχως, μπορούν να την σχεδιάσουν και τα ίδια τα παιδιά. Τους εξηγώ ότι ήρθε η ώρα να πειραματιστούν και να δουν από ψηλά τη γειτονιά του σχολείου, σαν να βρίσκονται μέσα σε ένα αεροπλάνο και να κοιτούν από ψηλά. Πιθανή επέκταση της συγκεκριμένης δραστηριότητας, θα μπορούσε να είναι η σύγκριση κι ο εντοπισμός του σπιτιού που βρίσκεται πιο κοντά ή πιο μακριά από τη γειτονιά του σχολείου, αφού πρώτα σχεδιαστούν όλες οι διαδρομές από τα παιδιά.

Τέλος, προτού ολοκληρώσουμε την online επικοινωνία (τηλεσυνεργασία τους εξηγώ ότι, μπορούν να πατήσουν εκεί που λέει εννοιολογικός χάρτης, και να δουν τις πρώτες ιδέες/προβλέψεις τους (καταιγισμός ιδεών), γι αυτά, που μου είπατε ότι συναντάμε σ στη γειτονιά του σχολείου (Εικόνα 8).



Εικόνα 8. Εννοιολογικός χάρτης

Όπως υπογραμμίζουν η Κατσαρού κι η Λιακοπούλου (2014), οι εννοιολογικοί χάρτες είναι σημαντικοί καθώς αποτελούν «πλαίσια επεξεργασίας πληροφοριών, ή πλαίσια αναζήτησης νέων πληροφοριών», βοηθούν το άτομο (στην προκειμένη περίπτωση το παιδί) να συγκρατεί στη μνήμη του κάποιες πληροφορίες, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνεται η κατανόηση των διαφόρων εννοιών, μέσα από την σύνδεση των σημειωτικών τρόπων. Επιπρόσθετα ο εννοιολογικός χάρτης στοχεύει μέσω των συνδέσεων μεταξύ των εννοιών, να καταστήσει σαφείς τις αλληλεπιδράσεις-σχέσεις μίας έννοιας, με έννοιες που την συμπληρώνουν ή την επεξηγούν (Κατσαρού & Λιακοπούλου, 2014). Με τη βοήθεια του εννοιολογικού χάρτη λοιπόν αναπαράστησα γραπτά, όλες τις έννοιες/φράσεις που μοιράστηκαν μαζί μου τα παιδιά στη διάρκεια της τηλεσυνεργασίας (καταιγισμός ιδεών-γύρω από τον όρο γειτονιά). Είναι μία ουσιαστική διαδικασία, καθώς μέσω αυτής αναδύονται πολλές ιδέες, για

προεκτάσεις των δραστηριοτήτων (Δημητριάδου, 2016). Δηλαδή είναι χρήσιμη καθώς γίνεται επιβεβαίωση ή εμπλουτισμός των αρχικών απόψεων των παιδιών, σχετικά με το τι συναντάμε στη γειτονιά. Επιπλέον τα παιδιά αυθόρμητα εκφράζουν τις ιδέες τους, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν, ομαδοποιημένες σε εννοιολογικές κατηγορίες. Τέλος η καταγραφή των εννοιών στον πίνακα θα αξιοποιηθεί με τον εξής τρόπο: θα ζητήσω από τα παιδιά προς το κλείσιμο των ενοτήτων να ξανά ανατρέξουμε στον εννοιολογικό χάρτη (αφού το εκτυπώσω σε Α3 μέγεθος), προκειμένου να ζωγραφίσουν κάτω από κάθε λέξη ή φράση, αυτό που περιγράφει. Για παράδειγμα εκεί που έχω καταγράψει τη λέξη "δρόμο" να σχεδιάσουν ένα δρόμο, κλπ. Θέλω να τα παροτρύνω να αντιληφθούν, φτάνοντας στο τέλος των δραστηριοτήτων· την σπουδαιότητα που έχει ένα κείμενο, όταν συνοδεύεται από εικόνες, ειδικά για κάποιον που δεν ξέρει να διαβάζει, όπως εκείνα. Να αντιληφθούν με άλλα λόγια ότι ο συνδυασμός των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων, είναι το θεμέλιο προσέγγισης του "πλέον" πολυτροπικού χαρακτήρα της μάθησης (ΙΕΠ, σ. 4, 2021)

ΣΤΟΧΟΙ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

- Να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας και να συνεργάζονται με την χρήση ψηφιακών μέσων (online επικοινωνία).
- Να ενθαρρύνονται, να περιγράψουν, ότι θυμούνται.
- Να γνωρίσουν τη διεύθυνση, την περιοχή και την πόλη στην οποία κατοικούν.
- Να χρησιμοποιούν εργαλεία γεωγραφίας ή προγράμματα, για να βρουν τις πληροφορίες που χρειάζονται.
- Να μάθουν να καταγράφουν μετακινήσεις και διαδρομές.

Ενότητα 2^η: Εξερεύνηση στη γειτονιά του σχολείου (ΔΕΠΠΣ, 2003, ΙΕΠ, 2014, Ακύλα κ.συν., 2017, ΙΕΠ, 2021, Villanueva et. al., 2022)

Σε αυτή τη φάση ακολουθεί η περαιτέρω εμβάθυνση στο θέμα, μέσω βιωματικής-διερευνητικής μάθησης. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πετύχει η εξερεύνηση στη γειτονιά, είναι να την έχω επισκεφτεί εγώ πριν από τα παιδιά. Έτσι θα έχω παρατηρήσει από πριν κάθε λεπτομέρεια, βοηθώντας τα παιδιά να είναι περισσότερο οργανωμένα, αναφορικά με την εξερεύνηση/παρατήρηση. Πράγματι αυτό έκανα. Πιο αναλυτικά, η ενότητα ξεκινάει μέσω της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης, δεδομένου ότι ο στόχος μου εξαρχής ήταν η άμεση επαφή των παιδιών με το περιβάλλον κι όχι η διαρκής αλληλεπίδραση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Εν ολίγοις επιδιώκω στα πλαίσια που μου επιτρέπονται, να εφαρμόζω μεικτή μάθηση, αποτρέποντας όσο το δυνατόν περισσότερο, την κοινωνική αποστασιοποίηση των παιδιών, λόγω των συνθηκών πανδημίας Covid-19 και τηρούμενη τα απαραίτητα πρωτόκολλα. Για να μη μακρηγορώ, η ενότητα εισάγεται με την εξερεύνηση-παρατήρηση και καταγραφή του πλαισίου της γειτονιάς, από τα παιδιά. Να υπενθυμίσω εδώ ότι, τα παιδιά έχουν προετοιμαστεί ήδη από την προηγούμενη ενότητα, για την εξερεύνηση στη γειτονιά. Στη διάρκεια της τηλεσυνεργασίας μας, τα είχα παροτρύνει να μου πουν «με ποιόν τρόπο θα μπορούσαμε να δούμε, αν αυτά που είπατε στους γονείς σας ότι υπάρχουν στη γειτονιά, υπάρχουν όντως εκεί»; Διεξήχθη λοιπόν μία εκτενής συζήτηση, οπότε σήμερα τα παιδιά θα είναι κατάλληλα προετοιμασμένα με όλα τα απαραίτητα εφόδια, για την

εξερεύνησή τους. Εφαρμόζοντας την άμεση διδασκαλία εννοούμε ότι οι δραστηριότητές μας αφορούν κυρίως ερωτήσεις, ασκήσεις, επιδείξεις και προφανώς κατευθύνεται κυρίως από τον εκπαιδευτικό. Τα παιδιά επισκέπτονται το χώρο, τον οποίο έχουμε επιλέξει από κοινού: αγγίζουν, βλέπουν, μυρίζουν, περιεργάζονται, παρατηρούν, μαγνητοφωνούν, βγάζουν φωτογραφίες, καταγράφουν κλπ. (Χρησαφίδης, 2009, ΔΕΠΠΣ, 2003, ΙΕΠ, 2014, Brillante & Mankiw, 2015).

Στο παρόν κείμενο που ακολουθεί, διατυπώνονται οι οδηγίες/συμβουλές που απευθύνονται στους γονείς:

Είναι απαραίτητο αρχικά για το παιδί, να κρατάει έναν μαρκαδόρο (παρακαλώ να το τηρήσετε αυτό, γιατί δεν επιδιώκουμε να αποπροσανατολιστούν από τον στόχο).

- ✚ 1-2 κόλλες λευκό χαρτί και κάτι, για να στηρίζει το χαρτί πάνω
- ✚ Υπενθυμίστε τους ότι, δεν πάτε μία απλή βόλτα, αλλά πηγαίνετε να εξερευνήσετε.
- ✚ Θυμίστε τους ότι, εκείνοι είναι οι οδηγοί κι εσείς ακολουθείτε. Αν δυσκολεύονται ως προς τη διαδρομή, εννοείται, τα βοηθάτε.
- ✚ Κατά τη διάρκεια της διαδρομής τους τονίζετε ότι, πρέπει να είναι προσεκτικοί, γιατί μπορεί να περνάνε αμάξια, καθώς είναι σημαντικό να μην ξεχνούν ότι είναι «αναγκαίο εφαρμόζουν κανόνες για την ασφαλή κυκλοφορία στο δρόμο και να γνωρίζουν βασικά σύμβολα του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας» (ΙΕΠ, σ.285, 2014)
- ✚ Δεν πρέπει, να πετάγονται στο δρόμο. Εσείς θα είστε δίπλα τους, προσέχοντας τα και δίνοντας τους, ανατροφοδότηση. Δηλαδή όταν βλέπετε και ξεχνιούνται, θα τους θυμίζετε το λόγο, που είστε εκεί.
- ✚ Να τονιστεί ότι, η διαδρομή θα έχει αφετηρία και τερματισμό το σχολείο, δηλαδή θα κινηθείτε γύρω γύρω από το σχολείο (κυκλικά), είτε ξεκινώντας από τα δεξιά προς τα αριστερά (1^η ομάδα), είτε το αντίθετο (2^η ομάδα). Έτσι δεν κινδυνεύουμε να "συμπέσουν" και τα έξι παιδιά, μαζί.

Φτάνοντας, τους τονίζετε ότι, ξεκινάει η εξερεύνηση. Μόλις τελειώσει, κι εάν έχετε χρόνο, μπορείτε να ανταλλάξετε απόψεις με τους συμμαθητές και τους γονείς). Ενθαρρύνετέ τα εκτός από καταγραφές, να παίρνουν φωτογραφίες, ή βίντεο απ' όσα τους κάνουν εντύπωση, ακόμα και να ηχογραφούν (παράξενους θορύβους ή το κελήδισμα των πουλιών, κλπ). Ο ρόλος σας, να είναι επικουρικός και λιγότερο καθοδηγητικός. Γι αυτό λοιπόν αφήστε τα, να χρησιμοποιήσουν μόνο τους, τα εργαλεία που θα τους δώσετε. Εκτός από, κάποιες οδηγίες για το play και το stop, δεν θέλω να επέμβετε, παίρνοντας καλύτερες φωτογραφίες, ή πιο σταθερά βίντεο. Ενδεικτικά μπορείτε να τους πείτε: "Γιώργο μου τι βλέπεις εκεί, συνέχισε να παρατηρείς και να φωτογραφίζεις".

- ✚ Μόλις ολοκληρώσετε με τις οδηγίες, αναλαμβάνει κάποιος ενήλικας από την ομάδα να δώσει το σύνθημα, ώστε να ξεκινήσετε. Η εξερεύνηση καλό θα είναι να μην ξεπεράσει τα 25-30 λεπτά, για να κρατηθεί και το ενδιαφέρον, των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση θέλω να είστε ενεργητικοί, προκειμένου να βοηθήσετε τα παιδιά, μέσω των ερωτήσεων, να είναι πιο παρατηρητικά κι ενεργά.
- ✚ Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, πρέπει να: α) αλληλεπιδρά όλη η ομάδα (και τα τρία παιδιά δηλαδή), β) μην μιλούν όλοι μαζί.

Από έρευνες που έχουν γίνει, έχει αποδειχθεί ότι «*λειτουργικές είναι οι ομάδες*» που αποτελούνται από τρία-τέσσερα άτομα (Κουλουμπάριτση, σ.172, 2011). Ο Τριλιανός (2013) συμπληρώνει ότι, μία ομάδα είναι εφικτό να αποτελείται από δύο-έξι μέλη, ωστόσο κι ο ίδιος συμφωνεί με την άποψη ότι είναι προτιμότερες οι ομάδες των τριών-τεσσάρων ατόμων. Γενικότερα οι παράγοντες που καθορίζουν το μέγεθος μίας ομάδας είναι αρκετοί, με βασικότερους: α) την ηλικία των μαθητών, β) το είδος της εργασίας και γ) τον χρόνο που διατίθεται για την συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Επιπλέον ακολουθούν κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να κατευθύνουν τη δραστηριότητα.

- 1) Τι παρατηρείτε εκεί (δείχνοντας, με το δάκτυλο);
- 2) Αυτά τα σπίτια μοιάζουν μεταξύ τους; Σε τι διαφέρουν (παλιό-καινούργιο, ή μονοκατοικία-πολυκατοικία);
- 3) Αυτά που είναι σχηματισμένα στο δρόμο, μήπως ξέρετε τι είναι; (διαβάσεις πεζών)
- 4) Εκείνη η ταμπέλα-πινακίδα, τι μας δείχνει;
- 5) Υπάρχουν καθόλου δέντρα εδώ; Είναι όλα ίδια/όμοια; Σε τι διαφέρουν;
- 6) Μπορείτε να εντοπίσετε που είναι η πινακίδα, που γράφει την οδό, του δρόμου, που περπατάμε τώρα;

Οι παραπάνω ερωτήσεις, δεν είναι δεσμευτικές. Μπορείτε να κάνετε στα παιδιά, ό,τι άλλες ερωτήσεις νομίζετε, ότι θα βοηθήσουν. Όταν ολοκληρώσετε, χαιρετηθείτε κι επιστρέψτε σπίτι, γιατί περιμένουν κι άλλες ομάδες, να έρθουν (δεν θέλουμε να υπάρξει συνωστισμός).

Γι αυτό κι αφήνω δέκα λεπτά περιθώριο, μεταξύ των επισκέψεων.

Μόλις επιστρέψετε σπίτι και κρίνετε ότι το παιδί σας είναι δείχνει ενδιαφέρον κι όρεξη, θα σας παρακαλούσα να ασχοληθείτε με τα εξής: 1) ανεβάστε **δύο αρχεία** (Εικόνα 9).

Μεταφερθείτε στον φάκελο **Εργασίες**, της eClass και πατήστε εκεί που γράφει: «**Τι είδα και τι κατέγραψα**»;

The screenshot shows the 'open eclass' interface. On the left is a navigation menu with options like 'Αναζήτηση', 'Ενεργά εργαλεία', 'Ανακοινώσεις', 'Ασκήσεις', 'Βαθμολόγιο', 'Γλωσσάριο', 'Γραμμή μάθησης', 'Εγγραφα', 'Εννοιολογικός χάρτης', 'Εργασίες', 'Ερωτηματολόγια', 'Ηλεκτρονικό βιβλίο', and 'Ημερολόγιο'. The main content area shows the breadcrumb 'Χαρτοφυλάκιο / ΠΑΡΑΤΗΡΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ, ΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ...' and the title 'ΠΑΡΑΤΗΡΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ, ΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΟΥ'. Below this, the task 'Εργασίες' is displayed with the title 'Τί είδα και τί κατέγραψα'. A green button 'Υποβολή εργασίας/βαθμολογίας' is visible. The task details table is as follows:

Στοιχεία εργασίας	
Τίτλος:	Τί είδα και τί κατέγραψα;
Περιγραφή:	Ανεβάστε μου εδώ τις δύο φωτογραφίες!!!
Μέγιστη βαθμολογία:	10
Τύπος βαθμολογίας:	Αριθμός
Ημερομηνία έναρξης:	23-11-2020 22:04:00
Προθεσμία υποβολής:	Χωρίς Προθεσμία
Τύπος εργασίας:	Ατομική εργασία
Ετικέτες:	Λουλούδια και δέντρα

Εικόνα 9. Ανέβασμα αρχείων, σχετικών με όσα είδαν και κατέγραψαν

Στην συνέχεια, ενθαρρύνετε το παιδί να επιλέξει μία φωτογραφία ή ένα βίντεο που του άρεσε πιο πολύ, από την εξερεύνηση και μία καταγραφή, που έκανε σε μία κόλλα χαρτί.

1. Την καταγραφή που έκανε, τραβήξτε την μία φωτογραφία με το κινητό.
2. Αν μπορεί το παιδί, ευχαρίστως να το αφήσετε, απλά θέλω όσο γίνεται να φαίνονται ξεκάθαρες οι καταγραφές, για να μπορέσω να καταλάβω, όσα σχεδίασαν.
3. Ολοκληρώνοντας συνδέστε το κινητό με ένα καλώδιο USB, με τον υπολογιστή.
4. Μεταφέρετε τις δύο φωτογραφίες. Φωτογραφία ή βίντεο (τραβηγμένη από το κινητό) και φωτογραφία (των καταγραφών του παιδιού).
5. Ανοίξτε ένα αρχείο word και μεταφέρετε και τα 2, πατώντας Εισαγωγή-Εικόνα
6. Τοποθετείστε τη μία κάτω από την άλλη
7. Πατήστε αρχείο αποθήκευση ως και στο παράθυρο που ανοίγεται, να επιλέξετε από τα αριστερά, επιφάνεια εργασίας, για να το βρίσκετε, πιο εύκολα μετά.
8. Στο όνομα αρχείο βάλτε ονοματεπώνυμο παιδιού και τη λέξη ΓΕΙΤΟΝΙΑ (με κεφαλαία).

Από εκεί και πέρα τα βήματα, είναι τα ακόλουθα:

- I. Πατήστε εκεί που λέει επιλογή αρχείου
- II. Ανοίγει το παράθυρο αναζήτησης και ψάχνετε το αρχείο, στην επιφάνεια εργασίας, που το αποθηκεύσατε προηγουμένως ή σε οποιονδήποτε άλλον φάκελο το βάλατε.
- III. Μόλις βεβαιωθείτε ότι, άνοιξε το σωστό αρχείο πατήστε ΑΝΟΙΓΜΑ
- IV. Μπορείτε από κάτω που γράφει σχόλιο, προαιρετικά να συμπληρώσετε, πώς πέρασε το παιδί σήμερα (με μία πρόταση).
- V. Τέλος πατήστε ΥΠΟΒΟΛΗ και το αρχείο είναι πλέον ανεβασμένο στην πλατφόρμα, για να το δω κι εγώ.

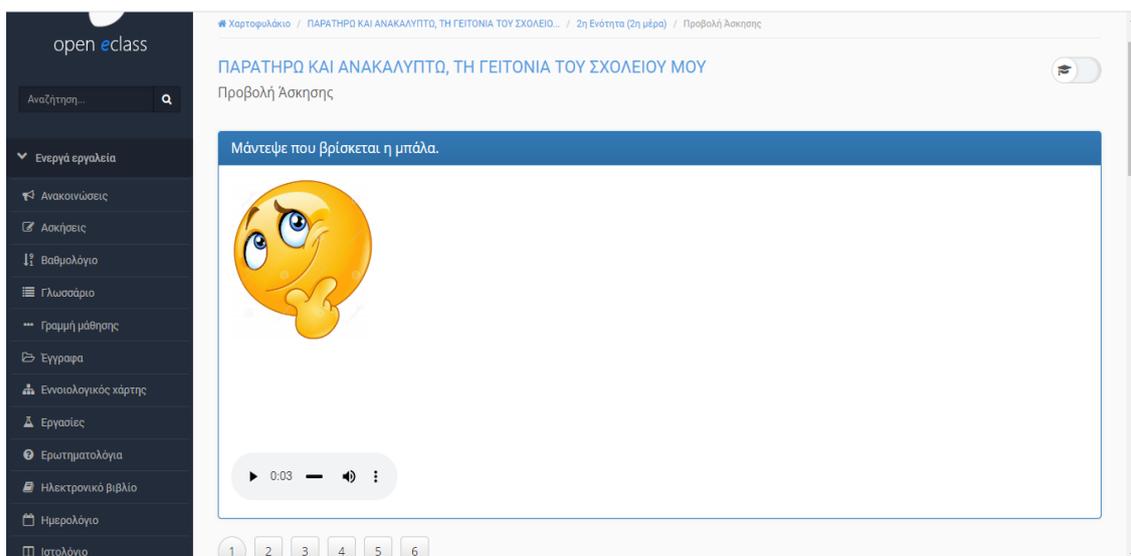
*ΑΝ από βιασύνη επιλέξετε λάθος αρχείο, μην αγχωθείτε, πατήστε εκεί που λέει ΑΚΥΡΩΣΗ, και ξαναμπείτε στον φάκελο που λέει εργασίες (Τι είδα και τι κατέγραψα;) κι επαναλάβετε τις προηγούμενες οδηγίες, προκειμένου να ανεβάσετε το σωστό αρχείο.

Οι δύο επόμενες δραστηριότητες που ακολουθούν, έχουν περισσότερο παιγνιώδη μορφή και σκοπό έχουν να αξιολογήσουν, σε ποιο βαθμό τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις χωρικές έννοιες (δεξιά από, αριστερά από, μπροστά από, πίσω από, πάνω ή κάτω από το δέντρο) και κατ επέκταση, σε ποιο βαθμό παρατηρούν τη γειτονιά του σχολείου τους. Αρχικά, η

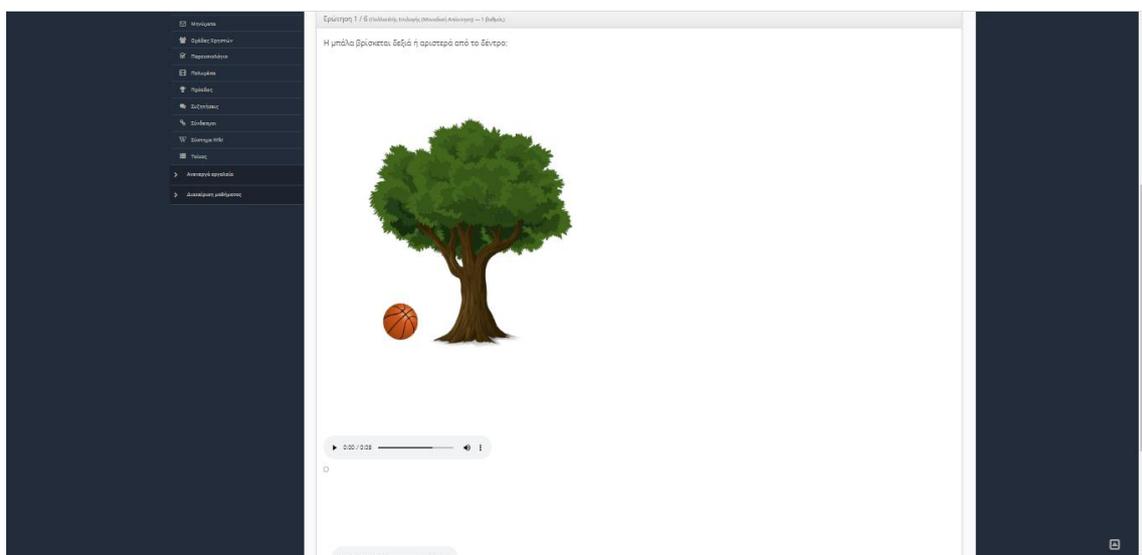
κατάκτηση των χωρικών εννοιών είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Εκτός του ότι πρέπει να αντιληφθούν-κατανοήσουν το χώρο, πρέπει και να τον κατακτήσουν. Διαφορετικά κινδυνεύουν να εμφανίσουν στο μέλλον, προβλήματα ή αδυναμίες, όπως: η αστάθεια στην κίνηση, ο προσανατολισμός, οι δυσκολίες στη γραφή, κλπ (ΙΕΠ, σ. 218-219, 2014).

2.3 (Παιχνίδι χωρικών εννοιών-με ηχητική υποστήριξη):

- ✓ Το συγκεκριμένο παιχνίδι θα έχει κι ηχητική υποστήριξη, πέρα από γραπτή εκφώνηση. Αν δεν κατανοήσει το παιδί, τι του ζητείται, πείτε του να ξανά ακούει τα αρχεία ήχου.
- ✓ Πηγαίνετε και κάντε κλικ πάνω στο 2.3 Παιχνίδι χωρικών εννοιών.
- ✓ Σκοπός της άσκησης είναι απαντήσει σωστά σε κάθε ερώτηση, κάνοντας κλικ. Οι ερωτήσεις έχουν σχέση με το πού βρίσκεται η μπάλα, σε σχέση με το δέντρο. Βρίσκεται δεξιά από το δέντρο; Αριστερά από το δέντρο; Μπροστά από ή πίσω από το δέντρο; Τέλος, βρίσκεται πάνω ή κάτω από, το δέντρο;
- ✓ Τόσο οι ερωτήσεις, όσο κι οι απαντήσεις θα συνοδεύονται από ηχητική υποστήριξη και τα κατάλληλα σύμβολα, για να καταλαβαίνει το παιδί, αν απάντησε σωστά (Εικόνα 10 και Εικόνα 11).



Εικόνα 10. Μάντεψε που βρίσκεται η μπάλα



Εικόνα 11. Η μπάλα βρίσκεται δεξιά ή αριστερά από το δέντρο;

Μετά την ολοκλήρωση του παρόντος παιχνιδιού, μπορεί εύκολα να γίνει η μετάβαση στο επόμενο παιχνίδι (2.4 Ομαδοποίηση).

Το συγκεκριμένο παιχνίδι έχει σκοπό να αξιολογήσει την παρατηρητικότητα των παιδιών. Δηλαδή μέσω αυτού, θα διαπιστώσω (σαν εκπαιδευτικός) το βαθμό της παρατηρητικότητας-προσοχής τους, κατά τη διάρκεια της εξερεύνησης στη γειτονιά, πόσο μάλλον εφόσον δεν ήμουν παρόν, στην εξερεύνηση. Είναι ξεκάθαρο αρχικά ότι το παιχνίδι θα συνοδεύεται τόσο από γραπτή όσο κι από ηχητική υποστήριξη (αυτό γίνεται για να περιορίζονται όσο το δυνατόν, οι παρεμβάσεις των ενηλίκων). Ακολουθούν αναλυτικά οι οδηγίες προς τους γονείς, ούτως ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους.

Κάντε κλικ στο 2.4 Ομαδοποίηση

Πατήστε πάνω στις 3 τελείες και μετά ΕΠΙΛΕΞΤΕ το κουμπί της αναπαραγωγής

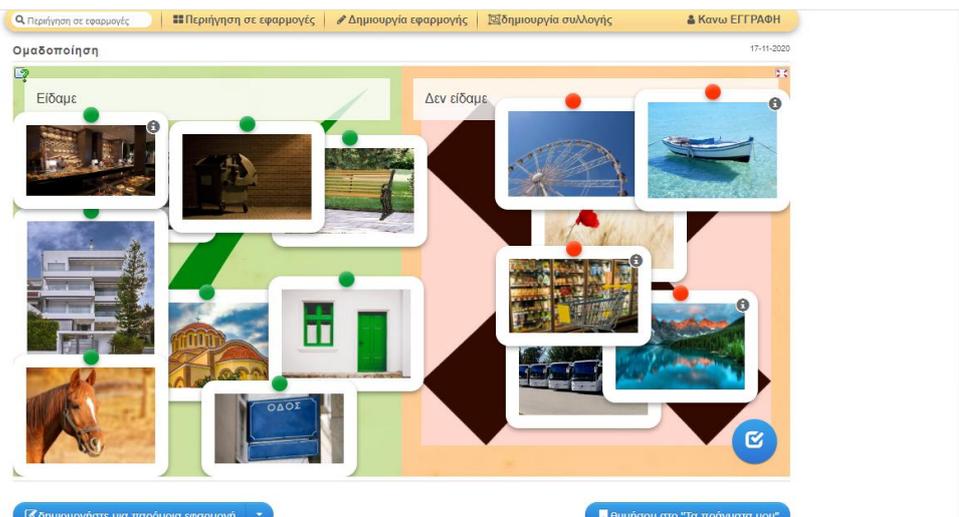


Αφού το κατανοήσει το παιδί, πείτε του να πατήσει πάνω στον σύνδεσμο για να μεταφερθεί στην εφαρμογή. Αν θέλετε να δείχνει το παιχνίδι σε πλήρη οθόνη (προβολή), πατήστε δεξιά, τα τέσσερα κόκκινα βελάκια.

Σκοπός του παιχνιδιού είναι, να τοποθετήσει το παιδί τις εικόνες, στην σωστή κατηγορία. Συνεπώς, πατάει και σέρνει την κάθε εικόνα. Αριστερά πρέπει να τοποθετήσει εικόνες, με πράγματα/μέρη/αντικείμενα, που είδαμε στη γειτονιά του σχολείου. Δεξιά, στην κατηγορία με το Χ, πρέπει να βάλει εικόνες με πράγματα/μέρη/αντικείμενα, που δεν είδαμε.

Όταν ολοκληρώσει με όλες τις εικόνες, πρέπει να πατήσει το μπλε κουμπί κάτω από τις κατηγορίες, για να δει, αν τα έκανε όλα σωστά.

Σε περίπτωση που τοποθετήσει κάποια εικόνα σε λανθασμένη κατηγορία, αυτό θα το καταλάβει στο τέλος, που θα πατήσει το μπλε κουμπί. Οι λάθος απαντήσεις έχουν κυκλωμένες τις εικόνες με κόκκινο χρώμα. Οι σωστές, με πράσινο. Μπορεί να ξαναπροσπαθήσει (Εικόνα 12).



Εικόνα 12. Ομαδοποίηση

2.5 Τοποθέτηση των γεγονότων στη χρονογραμμή (με χρονική ακολουθία-να διαβαστεί)

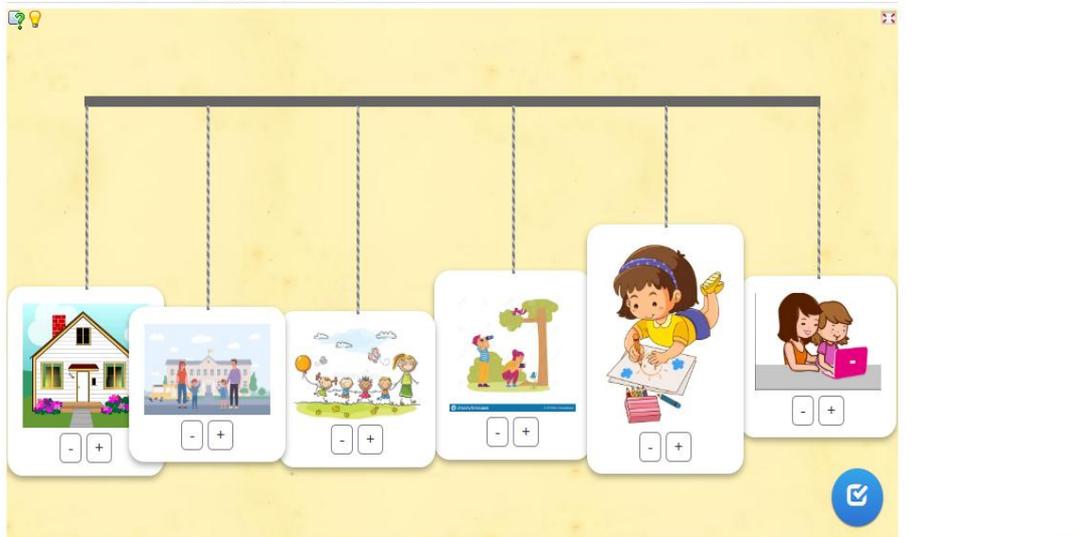
Για το κλείσιμο της συγκεκριμένης ενότητας (ημέρας) επέλεξα να ασχοληθούμε με την χρονογραμμή ή αλλιώς γραμμή του χρόνου, για δύο σκοπούς: αφενός μεν γιατί αποτελεί το εργαλείο αξιολόγησης της σημερινής ημέρας, αφετέρου δε γιατί θα λειτουργήσει ως έναυσμα της επόμενης ενότητας (3^η ενότητας), στην οποία θα επεξεργαστούμε βαθύτερα **το χτες- το σήμερα- το αύριο της γειτονιάς**. Η χρονογραμμή αποτελεί μέλος της ρουτίνας των παιδιών του νηπιαγωγείου ήδη από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Αποτελεί μία γραμμή συνήθως φτιαγμένη από χαρτόνι πλαστικοποιημένο, που τοποθετείται στον πίνακα της τάξης. Μέσω αυτής μας παρουσιάζονται οπτικά οι σχέσεις μεταξύ του χρόνου και των γεγονότων, πάνω στη γραμμή με βάση την χρονική ακολουθία (Κασκαμανίδης, 2013). Πιο αναλυτικά αναφέρω στους γονείς, τα ακόλουθα:

Το συγκεκριμένο παιχνίδι, όπως και το προηγούμενο: συνοδεύονται τόσο από γραπτή όσο κι από ηχητική υποστήριξη (αυτό γίνεται για να περιορίζεται όσο το δυνατόν, η παρέμβασή σας). Κάντε κλικ στο 2.5 Τοποθέτησε τα γεγονότα στην χρονογραμμή.

Πατήστε πάνω στις 3 τελείες και μετά ΕΠΙΛΕΞΤΕ το κουμπί της αναπαραγωγής



Αφού καταλάβει το παιδί, πείτε του να πατήσει πάνω στον σύνδεσμο για να μεταφερθεί στην εφαρμογή. Αν θέλετε να παρουσιάζεται το παιχνίδι σε πλήρη οθόνη (προβολή), πατήστε δεξιά, τα τέσσερα κόκκινα βελάκια. Σκοπός είναι, να τοποθετήσει το παιδί τις εικόνες, στην σωστή σειρά, βάσει των γεγονότων που συνέβησαν σήμερα, πριν την εξερεύνηση, κατά τη διάρκεια και στο τέλος αυτής, κατά την επιστροφή στο σπίτι. Συνεπώς τα νήπια καλούνται να σύρουν και να τοποθετήσουν στην σωστή σειρά τις εικόνες, βάσει του πως εξελίχθηκαν οι δράσεις τους από την αρχή έως το τέλος της παρούσας ενότητας. Εννοείται ότι αν κάνουν λάθη αυτοδιορθώνονται, αφού όταν τοποθετήσει κάποια εικόνα σε λανθασμένη σειρά, θα το καταλάβει στο τέλος, που θα πατήσει το μπλε κουμπί. Οι λάθος απαντήσεις έχουν κυκλωμένες τις εικόνες με κόκκινο χρώμα. Οι σωστές, με πράσινο. Μπορεί να ξαναπροσπαθήσει (Εικόνα 13) Συνεπώς, πατάει και τοποθετεί την κάθε εικόνα, στην σωστή σειρά, κατά μήκος της χρονογραμμής. Όταν ολοκληρώσει με όλες τις εικόνες, πρέπει να πατήσει το μπλε κουμπί κάτω από τις κατηγορίες, για να δει, αν τα έκανε όλα σωστά. Συγκεκριμένα θα περιλαμβάνονται 6 εικόνες, που θα πρέπει να τοποθετηθούν στην σωστή σειρά. Δηλαδή θα υπάρχει μία εικόνα (που θα δείχνει όταν φεύγουν από το σπίτι, δηλαδή θα αναπαρίσταται το σπίτι), μία εικόνα (όταν συναντούν ένα παιδί της ομάδας – με ένα γονέα), μία (όταν συναντιέται όλη η ομάδα), μία (κατά την εξερεύνηση ζώων-φυτών και λήψης φωτογραφιών) μία (κατά τη διάρκεια των καταγραφών σε μπλοκ), και μία (όταν φτάνουν σπίτι και ανεβάζουν τα αρχεία στον υπολογιστή).



Εικόνα 13. Χρονογραμμή (LearningApps)

ΣΤΟΧΟΙ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

- Να κατανοούν την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης.
- Να αρχίσουν να κατανοούν την σημασία της παρατήρησης και της περιγραφής.
- Να κατανοούν απλές χωρικές σχέσεις (δεξιά- αριστερά από, μπροστά- πίσω από).
- Να γνωρίσουν το εγγύς ανθρωπογενές περιβάλλον (πχ. να είναι σε θέση, να αναγνωρίζουν τις διαφορές ενός ισόγειου σπιτιού, με ένα που βρίσκεται στον δεύτερο όροφο).
- Να αντιλαμβάνονται τη ροή των γεγονότων μίας ημέρας (τι έγινε πρώτα, τι ακολούθησε, τι έγινε στο τέλος)

Ενότητα 3^η: Ασκήσεις αξιολόγησης

Η συγκεκριμένη ενότητα περιλαμβάνει γλωσσικές ασκήσεις, φύλλα εργασίας, τραγούδι, παιχνίδι (στο kahoot) και τηλεσυνεργασία (όπου επικεντρωνόμαστε στις χρονικές έννοιες παρελθόν-παρόν-μέλλον). Ξεκινάει εξίσου, με οδηγίες-διευκρινίσεις προς τους γονείς.

3.1 Η γειτονιά του σχολείου «τότε και τώρα»

Αρχικά λοιπόν ξεκινάει με μία εισαγωγική δραστηριότητα που θα συνδέει την τελευταία δραστηριότητα της χθεσινής μέρας με την πρώτη δραστηριότητα της σημερινής ημέρας (3^η ενότητας). Με λίγα λόγια οργανώθηκε μία συζήτηση προκειμένου να διαπραγματευτούμε τις έννοιες χτες (παρελθόν), σήμερα (παρόν) κι αύριο (μέλλον), σε συνάρτηση με το υπό διερεύνηση θέμα μας (η γειτονιά του σχολείου μας). Προκειμένου τα νήπια να εμπεδώσουν όσο το δυνατόν περισσότερο την αφηρημένη έννοια του χρόνου, εφαρμόσαμε την ακόλουθη δραστηριότητα, που αφορά στη γραμμή του χρόνου (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Γενικότερα η γραμμή του χρόνου λειτουργεί βοηθητικά, προκειμένου να κατακτηθεί ο ιστορικός χρόνος, από τα παιδιά. Μας δείχνει την πορεία του χρόνου από το παρελθόν, το παρόν και στο μέλλον, τη “διαβάζουμε” από τα αριστερά στα δεξιά. Για να εξασκηθούν

λοιπόν τα παιδιά· έχει προγραμματιστεί να γίνει μία απλή γραμμή του χρόνου που έχει κατασκευαστεί από χαρτί (μία οριζόντια ταινία), η οποία θα τοποθετηθεί στον πίνακα. Πάνω εκεί θα τοποθετηθούν καρτέλες, ξεκινώντας από τα αριστερά (το παρελθόν-πριν), στη μέση (το παρόν-τώρα), και δεξιά (το μέλλον-μετά).

Σταδιακά θα πραγματοποιηθεί μία συζήτηση με τα παιδιά για τις έννοιες αυτές (πολύ λεπτομερειακά). Στόχος μας είναι να καταλήξουμε στο ότι σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, θα ανατρέχουμε στη χρονογραμμή ή αλλιώς γραμμή του χρόνου και θα την συμπληρώνουμε με το κατάλληλο φωτογραφικό υλικό. Προκειμένου να δω αν εμπέδωσαν σωστά την αλληλουχία των γεγονότων, είναι μία καλή ευκαιρία να επαναληφθεί προφορικά, η χθεσινή αλληλουχία των γεγονότων (ξεκινώντας από το σπίτι, για την εξερεύνηση και ξανά επιστροφή στο σπίτι).

Ακολουθώ, τους λέω ότι:

- Θα ήθελα κάποιος να μου περιγράψει εφόσον πλέον όλοι παρατηρήσατε προσεκτικά, πως είναι σήμερα-τώρα η γειτονιά του σχολείου μας;
- Με άλλα λόγια, τι συναντάμε εκεί; Τι είδους μαγαζιά και σπίτια βλέπουμε εκεί τώρα;

Τους υπογραμμίζω ιδιαίτερα τη λέξη (ΤΩΡΑ-ΣΗΜΕΡΑ), για να "επιστρέψω" στο χτες (παρελθόν), εξελικτικά.

- Πως πιστεύετε ότι ήταν η γειτονιά του σχολείου μας παλιά (παρελθόν), τότε που εσείς δεν είχατε ακόμη γεννηθεί;

Αφήνω τα παιδιά να μου πουν απόψεις και ιδέες.

- Στην συνέχεια τους κάνω διαμοιρασμό οθόνης και τους προβάλλω δύο φωτογραφίες (της γειτονιάς τότε & τώρα), κι ανακλύπτουν τα εξής ερωτήματα:
Α) Πώς σας φαίνονται οι δύο γειτονιές;

Β) Γιατί η πρώτη απεικονίζεται έτσι κι η άλλη αλλιώς;

Γ) Ποια από τις δύο προτιμάτε και γιατί;

Εύλογα οι μαθητές εισάγονται στο τότε και στο τώρα της γειτονιάς, ενώ παράλληλα έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν ατομικά ο καθένας τις απόψεις τους, για τη γειτονιά του σχολείου τώρα, συγκριτικά με τότε, ειδικά εφόσον έχει προηγηθεί κι η εξερεύνηση στη γειτονιά.

- Ακόμη καλύτερα, σε περίπτωση που κάποιος γονέας βρει εκείνη την ώρα κι ασπρόμαυρες φωτογραφίες που ενδεχομένως να έχει σπίτι, έτσι θα καταφέρουμε να "φέρουμε τα παιδιά αντιμέτωπα" με μεγαλύτερες προκλήσεις. Θα τους γίνει πιο ξεκάθαρη η διάκριση παλαιό-νέο, χωρίς να σημαίνει ότι οι ασπρόμαυρες αποτελούν απαραίτητα δείγματα παλαιότητας, συγκριτικά με τις έγχρωμες.

- Στην συνέχεια ακολουθεί μία μικρής έκτασης συζήτηση, κι εν τέλει καταλήγουμε ότι μένει να σκεφτούμε: πως θα είναι η γειτονιά μετά, δηλαδή μετά από πολλά χρόνια. Τα ρωτώ λοιπόν ευθέως: πώς μπορεί να είναι η

γειτονιά του σχολείου μας, μετά από πολλά χρόνια (στο μέλλον), ή πως φαντάζονται ότι θα είναι. Αυτό γίνεται εσκεμμένα από πλευράς μου, καθώς λειτουργεί κι ως ερέθισμα των δραστηριοτήτων που έπονται στις ενότητες, που ακολουθούν.

Προτού όμως προχωρήσουμε παρακάτω, τα παροτρύνω “να μου υπενθυμίσουν” ότι πρέπει να συμπληρώσουμε στο σημείο που γράφει: τώρα (της γραμμής του χρόνου) κάποιες από τις καταγραφές, από τη εξερεύνηση στη γειτονιά. Εν ολίγοις, η δραστηριότητα αυτή λειτουργεί ως έναυσμα για την συζήτηση που θα ακολουθήσει και στόχο έχει να προάγει την κριτική ικανότητα των παιδιών, αφού περάσουν πρώτα από το στάδιο της παρατήρησης (Παπαδημητρίου & Καπαρινού, 2020). Είναι αυτονόητο ότι, η διαρκής επαφή με το άμεσο περιβάλλον της καθημερινότητας τους (των παιδιών), όπως για παράδειγμα αυτό, της γειτονιάς, μπορεί να επιδράσει ιδιαίτερα θετικά. Η γειτονιά σαν μέρος, μπορεί να δώσει το έναυσμα ώστε τα παιδιά να έρθουν αντιμέτωπα με την έννοια της αλλαγής και της συνέχειας (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006).

Παρόμοια θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα σημαντική μια προγραμματισμένη συζήτηση με ένα ηλικιωμένο πρόσωπο που κατοικεί στη γειτονιά του σχολείου, μπορεί. Εκτός του ότι θα μας περιέγραφε πως ήταν η γειτονιά τότε σε σχέση με τώρα, θα μπορούσαμε να εξελίξουμε την συζήτηση, κατευθύνοντας την στα παιχνίδια που έπαιζε ο ηλικιωμένος στη γειτονιά, τότε που ήταν μικρός όπως εσείς παιδιά. Ο παραλληλισμός του τότε της γειτονιάς, με το τώρα και των παιχνιδιών αντίστοιχα (του τότε και του τώρα), μπορεί να συμβάλλει, ώστε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν σταδιακά ότι *«συνέχεια στη ζωή ενός ατόμου σημαίνει ότι αυτό παραμένει το ίδιο πρόσωπο, κι απλώς αλλάζει όσον αφορά τα φυσικά του χαρακτηριστικά/γνωρίσματα, εφόσον μεγαλώνει»* (Στραταριδάκη-Κυλάφη, σελ.79, 2006).

Μπορώ παράλληλα να τα ρωτήσω στο τέλος, «ποια εκδοχή της γειτονιάς, του αρέσει»; Όπως ήταν τότε ή τώρα και γιατί. Να τονίσω ωστόσο ότι είναι πολύ δύσκολο εν μέσω της πανδημίας, να κανονίσουμε μία συνάντηση με κάποιον ηλικιωμένο, οπότε η επέκταση αυτής της δραστηριότητας λογικά δεν θα υλοποιηθεί στην πράξη.

Ακολουθούν τώρα κάποιες γλωσσικές κι άλλου είδους ασκήσεις. Οφείλω ωστόσο να διευκρινίσω ότι, οι παρακάτω γλωσσικές ασκήσεις, δεν είναι δυνατόν να υλοποιηθούν σε μία μέρα, γιατί ο ρυθμός ανάπτυξης του κάθε παιδιού είναι διαφορετικός και ίσως κάποιο να δυσκολευτεί στην πορεία των ασκήσεων. Προτείνω λοιπόν στους γονείς, να κάνουν μία ή δύο την ημέρα, ανάλογα με το επίπεδο του παιδιού και να τις επαναλαμβάνουν, όσο πιο συχνά μπορούν, ανά εβδομάδα. Τους τονίζω μάλιστα ότι, μπορούμε να επικοινωνούμε μέσω της κουβεντούλας (eClass), και να συζητάμε τις δυσκολίες σας, για να τις λύνουμε, ώστε να προχωράτε παρακάτω».

Αναλυτικά η πρώτη άσκηση έχει σχέση με:

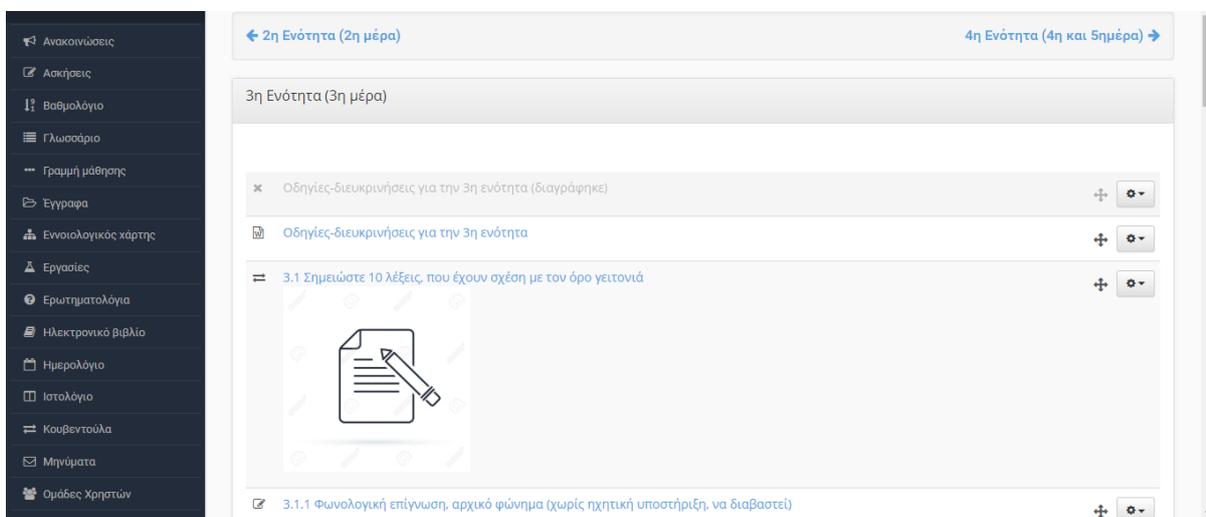
3.2 (εύρεση λέξεων, που σχετίζονται με τη γειτονιά και φωνολογική επίγνωση):

Στην συγκεκριμένη δραστηριότητα θα ήθελα να πείτε στο παιδί να καθίσει απέναντί σας στο τραπέζι, ώστε μην βλέπει, την οθόνη του υπολογιστή, που θα είναι μπροστά σας. Εξηγήστε του ότι, μετά από εσάς, θα έρθει η σειρά του, να παίξει πολύ ωραία παιχνίδια.

Αυτές οι γλωσσικές δραστηριότητες υλοποιούνται προφορικά.

Μέσω της κουβεντούλας, που έχω δημιουργήσει, θα μπορώ να βλέπω αυτά, που σημειώνετε και θα υπάρχει έμμεση αλληλεπίδραση, με τους υπόλοιπους γονείς, χωρίς τα παιδιά, προς το παρόν.

Οι ασύγχρονες συζητήσεις μέσω της κουβεντούλας (Εικόνα 14) ή αλλιώς των ομάδων προβληματισμού, που ακολουθούν, είναι από τα πιο βασικά “εργαλεία” των διαδικτυακών μαθημάτων διότι προσφέρουν απεριόριστες δυνατότητες επικοινωνίας: για παράδειγμα μέσω του ανοικτού διαλόγου, της ανταλλαγής ιδεών, της επίλυσης αποριών της συνεργασίας, μπορούμε να επιφέρουμε πολλά οφέλη για τη μάθηση, που σε αντίθετη περίπτωση δεν θα τα είχαμε (Τζιμογιάννης, 2017). Η συμβολή των ασύγχρονων συζητήσεων είναι προφανώς καίριας σημασίας.

The image shows a screenshot of a learning management system (LMS) interface. On the left is a dark sidebar with a list of navigation items: Ανακοινώσεις, Ασκήσεις, Βαθμολόγιο, Γλωσσάριο, Γραμμή μάθησης, Εγγραφα, Εννοιολογικός κάρτης, Εργασίες, Ερωτηματολόγια, Ηλεκτρονικό βιβλίο, Ημερολόγιο, Ιστολόγιο, Κουβεντούλα, Μηνύματα, and Ομάδες Χρηστών. The main content area is titled "2η Ενότητα (2η μέρα)" and "4η Ενότητα (4η και 5ημέρα)". Below this, there is a section for "3η Ενότητα (3η μέρα)". A task is displayed: "Οδηγίες-διευκρινήσεις για την 3η ενότητα (διαγράφηκε)". Below that, there is a task titled "Οδηγίες-διευκρινήσεις για την 3η ενότητα" with a sub-task: "3.1 Σημειώστε 10 λέξεις, που έχουν σχέση με τον όρο γειτονιά". The task area contains a document icon with a pencil, indicating a writing activity. At the bottom, there is a task titled "3.1.1 Φωνολογική επίγνωση, αρχικό φώνημα (χωρίς ηχητική υποστήριξη, να διαβαστεί)".

Εικόνα 14. Σημειώστε 10 λέξεις, που έχουν σχέση με τον όρο γειτονιά

Ακολουθούν οι οδηγίες:

1. Κάντε κλικ στον σύνδεσμο "Σημειώστε" 10 λέξεις, που έχουν σχέση με τον όρο γειτονιά".
2. Εξηγήστε στο παιδί ότι, τώρα θα παίξετε ένα παιχνίδι. Στην αρχή θα είμαι εγώ μπροστά από τον υπολογιστή (γονέας), και μετά εσύ (παιδί).
3. Του εξηγήτε ότι, θα μετρήσετε μέχρι το 5 και μόλις πείτε πάμε, θα πρέπει να ξεκινήσει να σας λέει λέξεις, που σχετίζονται με τη γειτονιά, μπορεί να είναι οτιδήποτε συναντάμε στη γειτονιά.
4. Μόλις χτυπήσετε παλαμάκια και πείτε STOP (του έχετε πει από πριν ότι, θα πρέπει να σταματήσει).
5. Εσείς θα καταγράψετε 10 λέξεις. Μην τον περιορίσετε το παιδί, αν εκείνη την ώρα βρίσκεται σε εγρήγορση και θέλει να σας πει, παραπάνω.
6. Μόλις ολοκληρώσετε και με τη δέκατη λέξη, σταματήστε να, σημειώνεται στην κουβεντούλα.

Επιβραβεύστε το παιδί, λέγοντας: «Μπράβο, μου είπες αμέτρητες λέξεις, τόσες που δεν πρόλαβα να τις καταγράψω όλες».

3.2.1 Γράμματα-φωνούλες (προέκταση της προηγούμενης άσκησης)

Στην προκειμένη περίπτωση οι οδηγίες είναι σαφείς και θα πρέπει να τηρούνται επακριβώς:

Βασική επιδίωξη είναι να προτρέψετε το παιδί να ακολουθήσει εξίσου τις οδηγίες των συγκεκριμένων γλωσσικών ασκήσεων. Δηλαδή ξεκινήστε με τον ακόλουθο προβληματισμό:

Μήπως μπορούμε να πούμε τη λέξη γειτονιά, λέγοντας ένα ένα τα γράμματα;

Ξέρεις πώς λέγεται το κάθε γράμμα; Ονομάζεται φωνούλα(φωνάζει δυνατά), γιατί μας δείχνει έναν ήχο.

Ας σπάσουμε τη λέξη γειτονιά τώρα, σε φωνούλες. Πάμε μαζί, γ-ε-ι-τ-ο-ν-ι-α.

Προτρέψτε το, να θυμηθεί και τις λέξεις που είπατε πριν, ή και άλλες και κάντε κάποια παραδείγματα, προφορικά και πάλι.

Εξηγείστε όσο το δυνατόν καλύτερα ότι, κάθε λέξη από αυτές, που σας είπε, ξεκινάει/αρχίζει από μία διαφορετική φωνούλα.

Ωραία θα του πείτε: πάμε να πούμε μία μία λέξη μαζί και να σκεφτούμε από ποια φωνούλα ξεκινάει.

Για παράδειγμα, από ποια φωνούλα ξεκινάει η λέξη ταχυδρομείο (τονίστε το τ ;Κάνετε το ίδιο και με τις δέκα λέξεις. Αν δείτε ότι, το παιδί σας δεν κατανοεί τη διαδικασία, συνεχίστε με παραπάνω λέξεις.

Ολοκληρώνοντας, ξανά επαναλάβετε τη λέξη-στόχο (γειτονιά), τονίζοντας το αρχικό φώνημα. Πιο προχωρημένα βάλτε το παιδί να βρει λέξεις, που ξεκινούν με την ίδια φωνούλα, που ξεκινάει η λέξη γειτονιά (προαιρετικά, αν δείτε ότι το παιδί αντέχει, να προχωρήσει ένα βήμα ακόμα).

Όλο το 3.2, υλοποιείται προφορικά, με το παιδί.

Μετά την ολοκλήρωση των προφορικών ασκήσεων (3.2) δίνεται χρόνος στα παιδιά για τουαλέτα ή για νερό (2-3 λεπτά). Αμέσως μετά ξεκινούν να επεξεργάζονται τις γλωσσικές ασκήσεις. Οι γονείς θα έχουν τη δυνατότητα να εκθέτουν τους προβληματισμούς και τις δυσκολίες, που συναντούν στις ακόλουθες ασκήσεις, μέσω της κουβεντούλας (eClass), που χρησιμοποίησαν και προηγουμένως. Αρχικά λοιπόν μεταφέρονται στην ενότητα: Ασκήσεις.

Δευτερευόντως: επιλέγετε αν το παιδί θα συμμετέχει και στους δύο τύπους ασκήσεων (που ακολουθούν), βάσει των όσων έχουν καταλάβει/κατανοήσει.

Η πρώτη άσκηση έχει τη μορφή ερωτήσεων σωστού/λάθους (μέτριος βαθμός δυσκολίας).

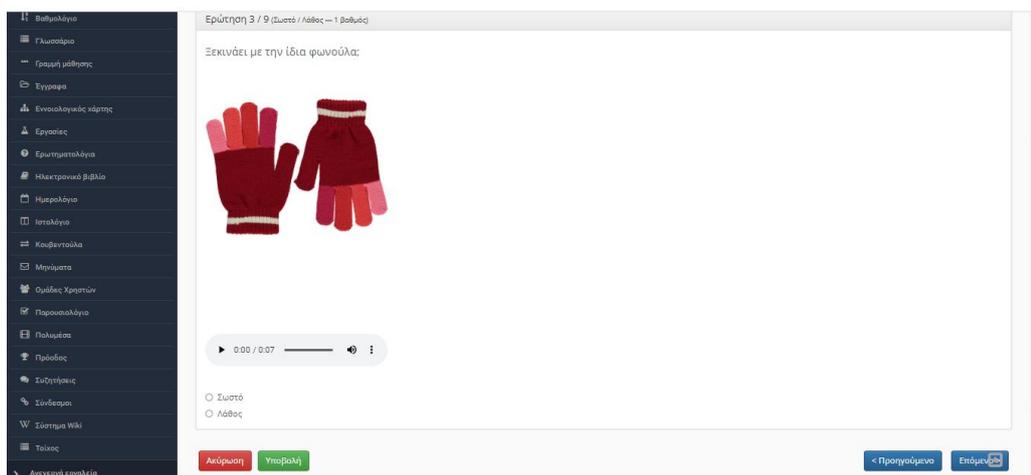
Η δεύτερη έχει τη μορφή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, με μία μόνο σωστή απάντηση (μεγαλύτερος βαθμός δυσκολίας). Η συγκεκριμένη θεωρείται πιο δύσκολη γιατί, από τις τρεις απαντήσεις, επιλέγεται η μία, που θεωρείται η σωστή.

Και οι δύο ασκήσεις, θα συνοδεύονται από ηχητική υποστήριξη. Άρα εδώ περιορίζεται ο ρόλος σας, και δεν επεμβαίνετε τόσο. Σας παρακαλώ μην δίνετε εσείς τις απαντήσεις, αφήστε το παιδί να προσπαθήσει μόνο, δεν πειράζει αν κάνει λάθος. Μην το πιέσετε να κάνει και τις δύο ασκήσεις, αν το βλέπετε να δυσκολεύεται, γιατί θα μπερδευτεί πολύ. Μας ενδιαφέρει να κάνει λίγα βήματα και σταθερά. Μπορείτε να τη δουλέψετε αύριο ή όποτε νιώσει το παιδί σας, πιο έτοιμο.

Αναλυτικότερα το περιεχόμενο των ασκήσεων, περιγράφεται ως εξής:

- 1) Σωστό ή λάθος: Η συγκεκριμένη άσκηση περιλαμβάνει ερωτήσεις με εικόνες, στις οποίες το παιδί πρέπει να απαντήσει, πατώντας σωστό ή λάθος (με ηχητική υποστήριξη, εξίσου).

Παραδείγματος χάριν, η λέξη υήπεδο ξεκινάει με την ίδια φωνούλα που ξεκινάει η λέξη υειτονιά. Το παιδί πρέπει να σκεφτεί και να απαντήσει αν αυτό είναι σωστό ή λάθος και να επιλέξει, κάνοντας κλικ. Τόσο οι ερωτήσεις, όσο και οι απαντήσεις, συνοδεύονται από ηχητική υποστήριξη, ώστε να κάνει κλικ το παιδί, μόνο του (Εικόνα 15).

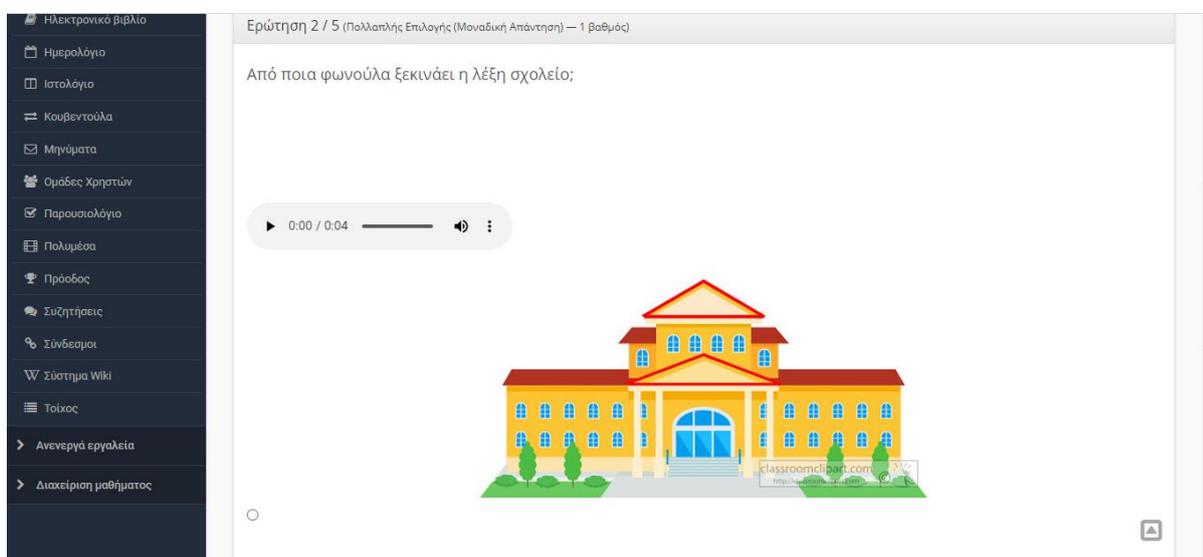


The screenshot shows a digital learning interface. On the left is a dark sidebar with a menu of subjects like 'Βιολογία', 'Γλωσσικά', 'Γραφή μάθησης', etc. The main area displays a question: 'Ερώτηση 3 / 9 (Σωστό / Λάθος - 1 βαθμός)'. Below the question, it says 'Ξεκινάει με την ίδια φωνούλα:' followed by an image of two red gloves. A progress bar shows '0:00 / 0:07'. At the bottom, there are two radio buttons: 'Σωστό' (selected) and 'Λάθος'. Navigation buttons 'Ακύρωση', 'Υποβολή', '< Προηγούμενο', and 'Επόμενο >' are visible at the bottom.

Εικόνα 15. Άσκηση σωστού ή λάθους

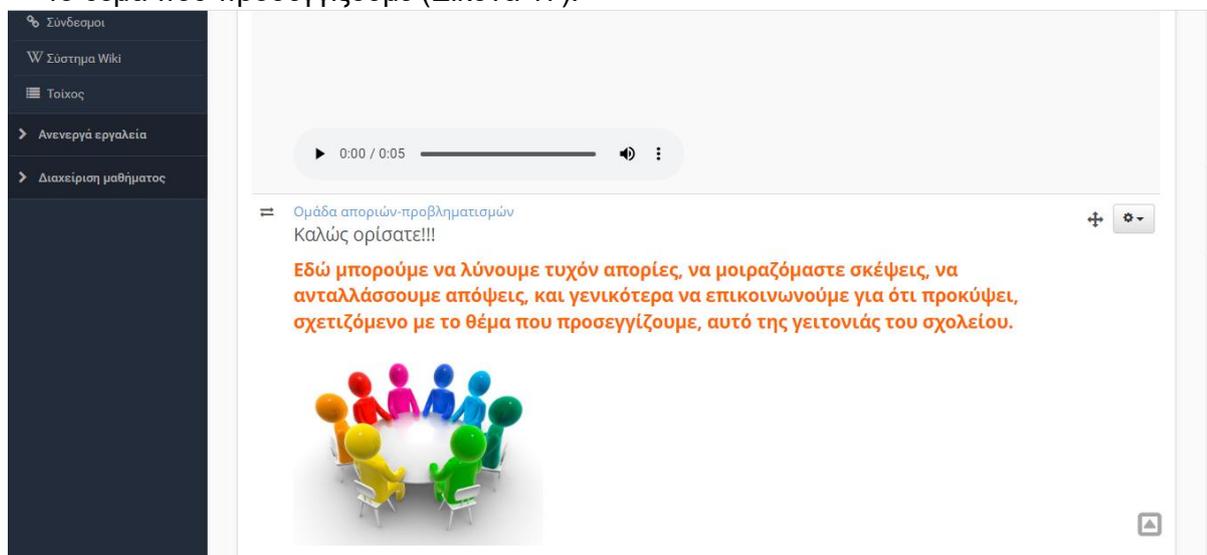
Λέξεις που ξεκινούν με την ίδια φωνούλα: (πολλαπλής επιλογής)

- 1) Στην παρούσα άσκηση, το παιδί πάλι με τη βοήθεια ηχητικής υποστήριξης, πρέπει να επιλέξει μία εκ των τριών απαντήσεων, η οποία θα είναι και η σωστή. Εξίσου οι απαντήσεις θα συνοδεύονται, από ηχητική υποστήριξη. Παραδείγματος χάριν ρωτώ, από ποια φωνούλα ξεκινάει η λέξη **φούρνος**; Οι απαντήσεις που δίνονται είναι: α) **Χ**, β) **Φ**, γ) **Β**. Το παιδί λοιπόν, πρέπει να κάνει κλικ στην δεύτερη απάντηση, που είναι και η σωστή. Και σε αυτήν την περίπτωση οι απαντήσεις, συνοδεύονται από ηχητική υποστήριξη (Εικόνα 16).



Εικόνα 16. Άσκηση πολλαπλών επιλογών

Ακριβώς κάτω από τις συγκεκριμένες ασκήσεις, έχει δημιουργηθεί εξίσου ένας σύνδεσμος όπου εκεί μπορούμε να λύνουμε τυχόν απορίες, να μοιραζόμαστε σκέψεις, να ανταλλάσσουμε απόψεις, και γενικότερα να επικοινωνούμε για ότι προκύψει, σχετιζόμενο με το θέμα που προσεγγίζουμε (Εικόνα 17).



Εικόνα 17. Ομάδα αποριών-προβληματισμών

Ολοκληρώνοντας τις γλωσσικές ασκήσεις και σεβόμενοι τις ανάγκες του κάθε παιδιού (ξεχωριστά), προτρέπω τους γονείς να ασχοληθούν με τις ακόλουθες δραστηριότητες:

3.4 (Σχεδιάζω ή καταγράφω αυτά, που είδα- άγγιξα- άκουσα- μύρισα):

Στο σημείο αυτό λοιπόν, πραγματοποιείται πιο εμπειριστατωμένη αναφορά σε όσα **είδαν** τα παιδιά, κατά την εξερεύνηση. Δηλαδή εκείνο που προέχει είναι να “διαχωρίσουν” στο μυαλό τους όσα είδαν και προσέλαβαν με τις αισθήσεις τους (όραση, αφή, ακοή, όσφρηση). Χαρακτηριστικά παραδείγματα επίτευξης του παραπάνω στόχου, είναι τα εξής: α) για να δουν ότι έφτασαν στο σχολείο χρησιμοποίησαν την όραση β) για να κόψουν ένα φύλλο, χρησιμοποίησαν την αφή, γ) την στιγμή που κάποιος (μαθητής) άκουσε πχ. τον ήχο του κορναρίσματος ενός αυτοκινήτου, χρησιμοποίησε την ακοή, και δ) όταν ένας μαθητής ανέφερε “αχ τι ωραία που μυρίζει αυτό το λουλούδι”, τότε χρησιμοποίησε την όσφρηση.

Εν ολίγοις επιδιώκεται, μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας, να αντιληφθούν τα παιδιά ότι, η όραση, η αφή, η ακοή, και η όσφρηση, μας βοηθούν να γνωρίσουμε τον κόσμο, να επικοινωνήσουμε και νιώσουμε/αιθανθούμε. Η καθεμία είναι υπεύθυνη, για τον τρόπο “που βλέπουμε τον κόσμο”. Τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν, διατυπώνονται ως εξής:

Πατήστε ΕΓΓΡΑΦΑ- 4 ΑΙΣΘΗΣΕΙΣ (Εικόνα 18).

Ανοίγει ένα παράθυρο για να αποθηκευτεί το έγγραφο. Καλό είναι να αποθηκευτεί στην επιφάνεια εργασίας προκειμένου να είναι πιο εύκολη, η διαδικασία εύρεσής του.

Στο όνομα αρχείου βάλτε 4 ΑΙΣΘΗΣΕΙΣ και πατήστε ΑΠΟΘΗΚΕΥΣΗ.

Μην αφήσετε ακόμα το παιδί να δει το φύλλο εργασίας.

Εξηγείστε στο παιδί ότι, ήρθε η ώρα να κάνει μία εργασία, παρέα με τον συμμαθητή, που κάθεται δίπλα του στην τάξη, απλώς λίγο διαφορετικά· δηλαδή θα εργαστείτε ο καθένας από το δικό του, υπολογιστή. Αυτό το κάνουμε για να μην μείνει κανένα παιδί, χωρίς να έχει επιλεχτεί από κάποιον.

Εν συνεχεία, μπαίνετε στο σύστημα wiki. Αυτό το εργαλείο επιτρέπει στα δύο παιδιά, να επεξεργάζονται την ίδια χρονική στιγμή ένα κείμενο, ένα βίντεο, κλπ (Εικόνα 19).

Το Wikis σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (σ. 61-62, 2017) είναι: «*ένα εργαλείο του ιστού 2.0 που δίνει τη δυνατότητα της συνεργατικής δημιουργίας περιεχομένου σε μορφή ιστοσελίδων*». Προσφέρει με άλλα λόγια σε ένα χρήστη, σε δύο ή και περισσότερους, τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν από κοινού κάποιο περιεχόμενο. Το θετικό μάλιστα είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να ανεβάσει μία εικόνα, ένα βίντεο ή ακόμη και υπερσύνδεσμοι. Επιπλέον οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συνεργάζονται ώστε να βελτιώνουν το περιεχόμενό τους. Στα θετικά συγκαταλέγεται και το γεγονός ότι διατηρεί ιστορικό, όπου οι χρήστες μπορούν ανά πάσα ώρα και στιγμή να δουν τις αλλαγές και τις προσθήκες που έχουν κάνει, να συγκρίνουν το νέο με το παλαιότερο περιεχόμενο, ακόμη και να επαναφέρουν μία σελίδα στο προσκήνιο.

Όνομα	Μέγεθος	Ημερομηνία	Εργαλεία
Νέες		23-01-2021	⚙️
Οδηγίες-διευκρινήσεις		28-11-2020	⚙️
Τηλεσυνεργασία		28-11-2020	⚙️
Ώρα για εξερεύνηση		28-11-2020	⚙️
4 ΑΙΣΘΗΣΕΙΣ © Κατεβάστε το αρχείο στον υπολογιστή σας	28.47 KB	24-11-2020	⚙️
Άγγιξα	33.38 KB	18-01-2021	⚙️
Άκουσα	13.55 KB	18-01-2021	⚙️
Αριστερά	54.23 KB	18-01-2021	⚙️
Βιβλιογραφία	13.3 KB	28-11-2020	⚙️
Δεξιά	54.66 KB	18-01-2021	⚙️
Είδα	59.19 KB	18-01-2021	⚙️
Εξερεύνηση	202.05 KB	19-01-2021	⚙️
κ	918.42 KB	18-01-2021	⚙️

Εικόνα 18. Κατέβασμα αρχείου "4 ΑΙΣΘΗΣΕΙΣ"

Χαρτοφυλάκιο / ΠΑΡΑΤΗΡΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ, ΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ... / Σύστημα Wiki

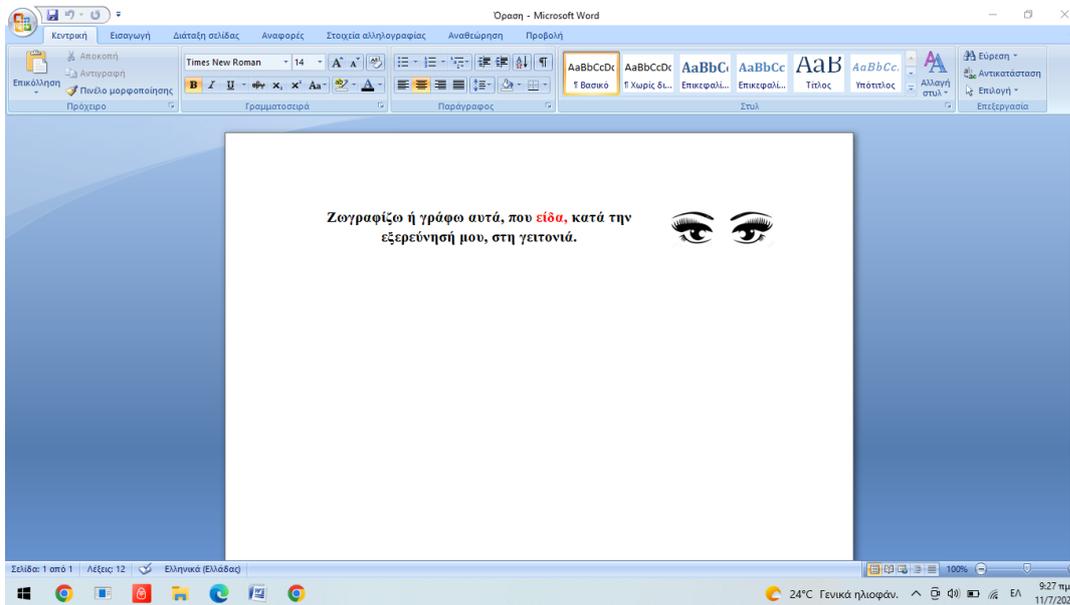
ΠΑΡΑΤΗΡΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ, ΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΟΥ
Σύστημα Wiki

[Δημιουργία Wiki](#)

Τίτλος	Περιγραφή	Σελίδες	🔗
Μύριασα	Βρες και ανέβασε εικόνες από αυτά, που ΜΥΡΙΣΕΣ στη γειτονιά	1	⚙️
Άκουσα	Βρες και ανέβασε εικόνες από αυτά, που ΑΚΟΥΣΕΣ στη γειτονιά	1	⚙️
Άγγιξα	Βρες και ανέβασε εικόνες από αυτά, που ΑΓΓΙΞΕΣ στη γειτονιά	1	⚙️
Είδα	Βρες και ανέβασε εικόνες, από αυτά που ΕΙΔΕΣ στη γειτονιά	1	⚙️
Γράψτε ή ζωγραφίστε αυτά, που σας ζητάει η κάθε κατηγορία.	Τα παιδιά θα είναι χωρισμένα σε ζευγάρια και θα πρέπει να επεξεργάζονται από κοινού το φύλλο εργασίας που θα τους έχω ανεβάσει στα ΕΓΓΡΑΦΑ. Συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία θα καταγράψουν αυτά, που είδαν, στη δεύτερη αυτά, που άγγιξαν, στην τρίτη αυτά, που άκουσαν, και στην τέταρτη αυτά, που μύριασαν.	1	⚙️

Εικόνα 19. Σύστημα Wiki

Ας μην ξεχνάμε ότι η συνεργατική μάθηση παροτρύνει τα παιδιά να μοιραστούν τις σκέψεις και τις απόψεις τους, να έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασίες της μάθησης και της αξιολόγησής της (Τζιμογιάννης, 2019). Η συνεργατική μάθηση αποτελεί μία καθοριστικής σημασίας διαδικασία, δεδομένου ότι οι νέες τεχνολογίες δίνουν το προβάδισμα στην συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων. Αυτό συμβαίνει γιατί παρέχουν πολλές ευκαιρίες για την από κοινού ανακάλυψη, την αλληλεπίδραση και την διαπραγμάτευση ιδεών ή και προβλημάτων, με σκοπό την ενιαία μάθηση (Dillenbourgetal., 1996· Stahl, 2010, οπ. αν στο Τζιμογιάννης, 2017). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δραστηριότητα μέσω του wiki, όπου τα παιδιά εργάζονται από κοινού στα φύλλα εργασίας (των αισθήσεων), που είναι ανεβασμένα στα έγγραφα. Ενδεικτικά, δείτε την Εικόνα 20, που ακολουθεί.



Εικόνα 20. Καταγράφω αυτά, που είδα

Υπενθυμίζεται τόσο στους ενήλικες, όσο και στα παιδιά ότι το παιχνίδι (η άσκηση) χρειάζεται απίστευτη συνεργασία. Ακολουθούν κάποιες οδηγίες/διευκρινίσεις προς τους γονείς:

Τηλεφωνήστε στον αντίστοιχο ενήλικα (ζευγάρι), με του οποίου το παιδί συνεργάζεστε, ώστε να κανονίσετε να δώσετε 5-7 λεπτά, ο καθένας στο παιδί σας, για να του εξηγήσετε, τι πρέπει να κάνετε. Κανονίστε με ακρίβεια την χρονική στιγμή, που θα επεξεργαστούν τα παιδιά το φύλλο εργασίας και κλείστε το τηλέφωνο, για να ξεκινήσετε, να εξηγείται ο καθένας στο παιδί του.

Τα τηλέφωνα θα τα βρείτε στην κατηγορία ΙΣΤΟΛΟΓΙΟ.

Όσον αφορά τώρα, τις επεξηγήσεις που θα δώσετε στο παιδί, θα ήθελα να ακολουθήσετε, τις παρακάτω τυποποιημένες οδηγίες:

Υπενθυμίζω στο παιδί ότι, χτες πήγαμε να εξερευνήσουμε τη γειτονιά

(Προτρέψτε να το να σας πει), τι χρώμα ήταν η εκκλησία εξωτερικά;

Καφέ, για παράδειγμα.

Και πως το ξέρεις αυτό;

Την είδα.

Πολύ ωραία, την είδες. Άρα λοιπόν ποιο μέρος του σώματος χρησιμοποίησες, για να καταλάβεις ότι έχει καφέ χρώμα;

Το παιδί θα απαντήσει τα μάτια, λογικά.

Πολύ σωστά, τα μάτια, άρα λοιπόν χρησιμοποίησες την όραση.

Εξηγήστε του, αναλυτικά: Όραση είναι, όλα αυτά που βλέπουμε, χρησιμοποιώντας τα μάτια.

Αντίστοιχα, ρωτήστε το: Πώς έκοψες το γαρύφαλλο, από το σπίτι, δίπλα στο σχολείο; Με τα χέρια μαμά.

Πολύ σωστά, τα χέρια, άρα λοιπόν χρησιμοποίησες την αφή. Αφή είναι οτιδήποτε αγγίζουμε, με τα χέρια, με τα πόδια, με το κεφάλι, με οποιοδήποτε μέρος του σώματος.

Μπορείτε προαιρετικά να κάνετε ένα παράδειγμα με κάποιο άλλο μέρος/μέλος, του σώματος, για να το εμπεδώσει.

Αντίστοιχα, ρωτήστε το: Τι ήταν που άκουσες και σε τρόμαξε παιδί μου;

Η κόρνα του αυτοκινήτου μαμά

Χμ, άρα την άκουσες. Χρησιμοποίησες δηλαδή το αυτί σου, την ακοή. Ακοή είναι αυτά, που ακούμε.

Τέλος, προτρέψτε το να θυμηθεί, τι ωραία που μύριζε όταν περνούσατε έξω από το σπίτι του κυρ Στέλιου, που τηγάνιζε πατάτες τηγανητές.

Ποιο μέρος του σώματός σου, ένιωσε αυτή τη μυρωδιά.

Με τη μύτη μαμά.

Πολύ σωστά, χρησιμοποίησες δηλαδή την όσφρησή σου. Με την όσφρηση λοιπόν, μυρίζουμε και τις όμορφες αλλά και τις άσχημες μυρωδιές.

Άρα λοιπόν χτες παιδί μου, **χρησιμοποιήσαμε τα μάτια μας για να δούμε, δηλαδή την όραση,**

τα χέρια μας, για να αγγίζουμε, δηλαδή την αφή μας,

τα αυτιά μας, για να ακούσουμε, δηλαδή την ακοή και

τη μύτη μας, για να μυρίσουμε, δηλαδή την όσφρηση.

Η όραση, η αφή, η ακοή και η όσφρηση είναι αισθήσεις, που μας βοηθάνε να αισθανόμαστε και να καταλαβαίνουμε τον κόσμο, δηλαδή όλα αυτά, που υπάρχουν γύρω μας. Άρα είναι πολύ σημαντικές.

Ολοκληρώνοντας σε 10 λεπτά περίπου, πηγαίνετε στο σύστημα wiki της πλατφόρμας

Του εξηγείται ότι το ίδιο θα κάνει κι εκείνο με το ζευγάρι του, τον φίλο του.

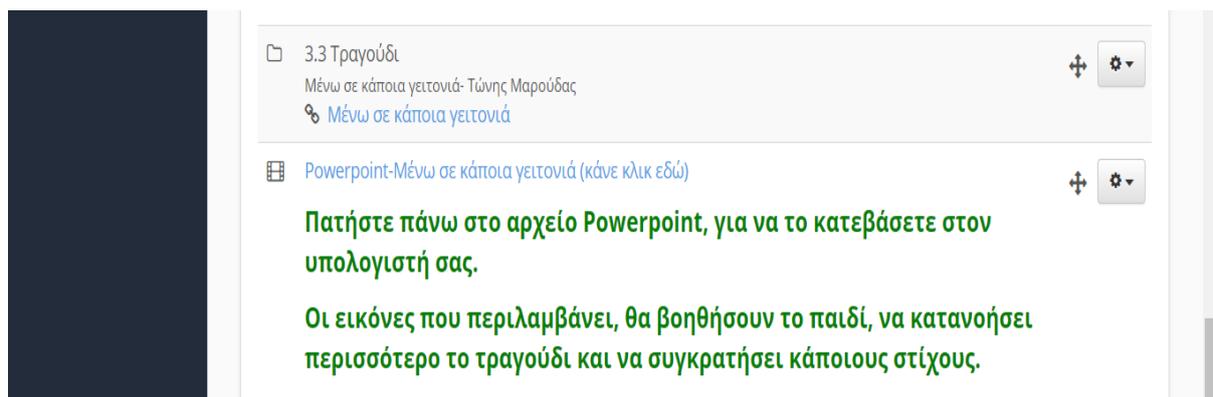
Δηλαδή στην κατηγορία που είναι το μάτι, θα ζωγραφίσουν ή θα ανεβάσουν μία εικόνα, από κάτω αυτά, που είδαν, στην κατηγορία με το χέρι-αφή, αυτά που άγγιξαν, στην κατηγορία με το αυτί-ακοή, αυτά που άκουσαν και στην κατηγορία με τη μύτη-όσφρηση, αυτά που μύρισαν.

Μπορούν να ζωγραφίζουν/να ανεβάσουν μία εικόνα κι οι δύο την ίδια στιγμή στο φύλλο εργασίας, τονίστε το.

3.5 ("Μένω σε κάποια γειτονιά"):

Στο σημείο αυτό δηλαδή, η παρουσία σας, δεν είναι απαραίτητη. Μπορούν τα παιδιά να μείνουν μόνα τους, ή να "καλέσουν" κοντά και τα αδέρφια τους. Το τραγούδι είναι μία όμορφη και ξεκούραστη δραστηριότητα, για εκείνα. Επίσης είναι μία διαδικασία προαιρετική. Θα έχω ανεβασμένο τον σύνδεσμο με το τραγούδι και το μόνο που έχουν να κάνουν είναι, να πατάνε το play και το stop στο YouTube, για να το ακούσουν 1-2 φορές ή όσες θέλουν. Εδώ να σημειωθεί ότι υπάρχει ανεβασμένο κι ένα αρχείο PowerPoint που θα λειτουργεί υποστηρικτικά, ούτως ώστε μέσω των εικόνων να καταφέρουν τα παιδιά να κατανοήσουν τους στίχους, δεδομένου ότι μιλάμε για ένα παλιό τραγούδι, που δεν τους είναι γνώριμο (Εικόνα 20).

Το συγκεκριμένο τραγούδι επιλέχθηκε αφενός μεν γιατί συνδέεται με το θέμα επεξεργασίας (η γειτονιά), αφετέρου δε γιατί προτρέπει τα παιδιά να διευρύνουν τις ιδέες, τα συναισθήματα, τις σχέσεις και τις συμπεριφορές των ανθρώπων (ΙΕΠ, σ.185, 2014). Δηλαδή τα παροτρύνει να σκεφτούν πώς ζούσαν οι άνθρωποι τότε σε κάποια γειτονιά, διαφορετική από αυτή που ζουν τώρα τα παιδιά. Έτσι επαναλαμβάνονται κι οι έννοιες "τότε" και "τώρα", έμμεσα. Το τραγούδι γίνεται πιο οικείο και προσφιλές για τα παιδιά, χάρη στις εικόνες (του PowerPoint), που το συνοδεύουν. Αντιλαμβάνονται λοιπόν ότι είναι συνεχώς αντιμέτωπα με τους διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης κι επικοινωνίας (Kalantzis & Core, 2019). Στο συγκεκριμένο τραγούδι "ενώνονται" ο ήχος, η εικόνα, κι η κίνηση.



Εικόνα 21. Κάνε κλικ στο τραγούδι & κατέβασε το PowerPoint στον υπολογιστή

Στην συνέχεια, θα πραγματοποιήσουμε μία online επικοινωνία, για να το ακούσουμε και να το χορέψουμε (προαιρετικό εξίσου).

Τα βήματα που θα ακολουθήσω συνοπτικά είναι:

1. να τα ρωτήσω, αν το έχουν ξανά ακούσει και πού;
2. να τους βάλω να το ακούσουν δείχνοντας παράλληλα εικόνες, μέσω του PowerPoint, για την καλύτερη κατανόηση των στίχων (το ακούμε, όσες φορές θέλουν)
3. τέλος θα τους προτείνω αν θέλουν να ανοίξουμε τις κάμερες, όποιοι θέλουν, για να γίνουμε μία μεγάλη παρέα και να το χορέψουμε.

Κατόπιν, υλοποιήθηκε μία συζήτηση μετά το τραγούδι, στα πλαίσια της οποίας συζητήθηκαν: το μήνυμα που επιδιώκει να μας μεταφέρει το παρόν τραγούδι και τον τρόπο που επέλεξε για να το κάνει. Ακόμη τα παιδιά διατύπωσαν τις απόψεις τους σχετικά με το αν οι εικόνες, που λειτουργούσαν επικουρικά, μετέδιδαν το ακριβές νόημα των στίχων του

τραγουδιού. Λίγο πριν την ολοκλήρωση της παρούσας ενότητας, σας παροτρύνω να παίξετε με τα παιδιά το ακόλουθο παιχνίδι, που ουσιαστικά λειτουργεί ως δραστηριότητα αφόρμησης για την επόμενη ενότητα.

3.6 Kahoot (χωρίς ηχητική υποστήριξη-να διαβαστεί)

Είναι μία εφαρμογή, την οποία αξιοποίησα για να δημιουργήσω ερωτήσεις (έξι), τις οποίες και πρέπει να απαντήσει το κάθε παιδί (ατομικά) κάνοντας κλικ, πάνω στην απάντηση, που θεωρεί σωστή.

Διευκρινίζω αρχικά στους γονείς, τα ακόλουθα:

Από τις απαντήσεις (φάκελος, γραμματόσημο, γράμμα, ταχυδρομείο, δέματα, ταχυδρόμος), θα αντιληφθείτε ότι, πρόκειται για ένα παιχνίδι, που βάζει τα παιδιά σε διαδικασία να μαντέψουν αυτό, που θα ακολουθήσει (Ταχυδρομείο).

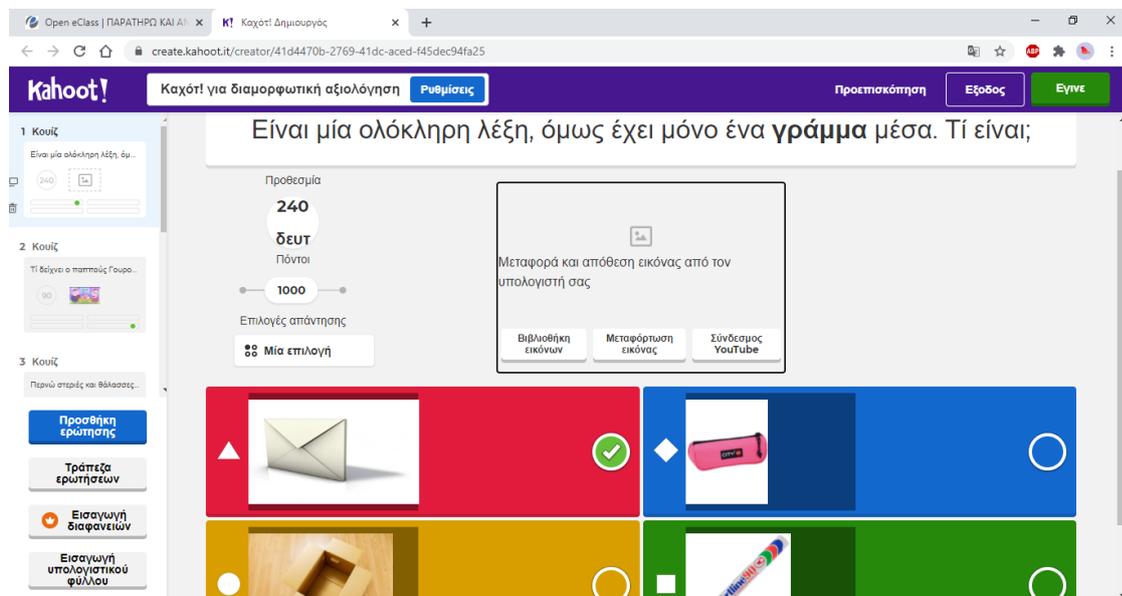
Οι ερωτήσεις έχουν τη μορφή γρίφων, και κάποιες είναι με μορφή-βίντεο.

Το παιδί, θα πρέπει να ακούει ένα απόσπασμα και να ψάχνει από κάτω, την σωστή απάντηση. Εσείς το μόνο που έχετε να κάνετε είναι, να διαβάζετε στο παιδί την ερώτηση, να του λέτε να πατάει το βιντεάκι, αν υπάρχει και τέλος να του διαβάζετε τις απαντήσεις.

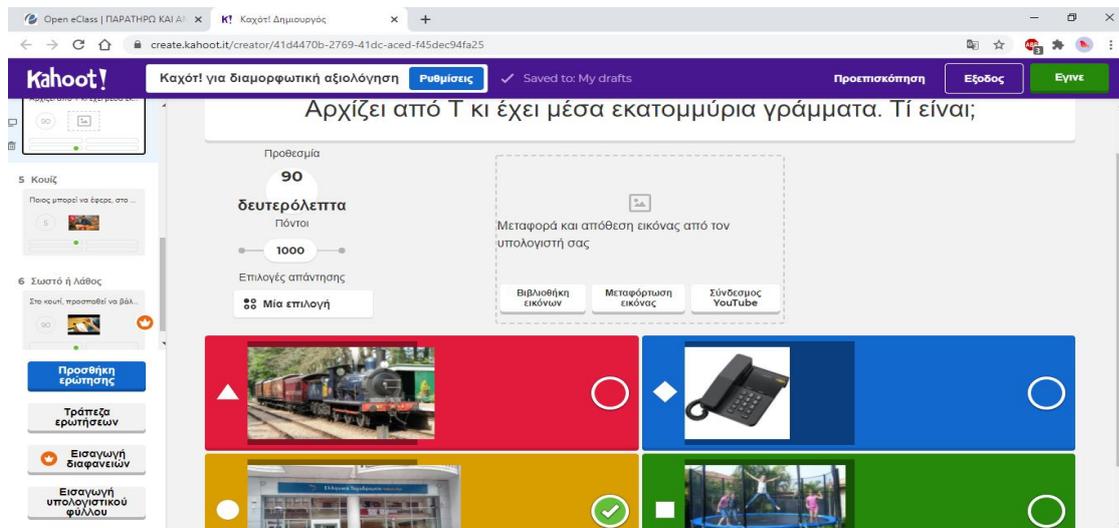
- Απλά θα επιθυμούσα να επιλέγει μόνο του, κάνοντας κλικ.

- Η τελευταία ερώτηση είναι σωστού/λάθους, με απαντήσεις true(σωστό), false(λάθος), αυτό δεν μπορούσα να το μεταφράσω στα ελληνικά. Πρέπει λοιπόν να του πείτε ότι, true είναι το σωστό, και false είναι το λάθος.

- Κάθε φορά που διαβάζετε μία απάντηση παρακαλώ να την τονίζετε και να δείχνετε με το χέρι σας, πάνω στην οθόνη. Η συγκεκριμένη άσκηση, δεν διαθέτει οδηγίες, με τη μορφή ηχητικής υποστήριξης, οπότε η βοήθειά σας είναι πολύτιμη (Εικόνες, 21-22).



Εικόνα 22. 1^η Ερώτηση

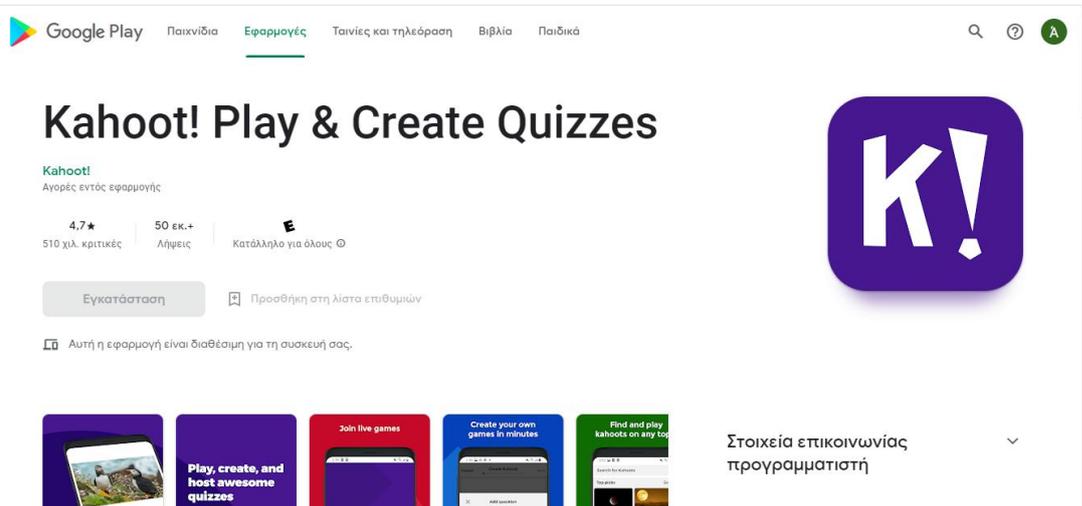


Εικόνα 23. 4^η Ερώτηση

Ακολουθούν οι οδηγίες εγκατάστασης της εφαρμογής:

Κατεβάστε την εφαρμογή στο κινητό ή στον υπολογιστή, μέσω playstore ή more apps (για τα huawei κινητά), (Εικόνα 23).

- Στην συνέχεια θα σας ρωτήσει αν είστε δάσκαλος ή παιδί, θα επιλέξετε παιδί.
- Θα βάλετε το όνομά του παιδιού
- Και τον κωδικό, που θα αναρτήσω στο ιστολόγιο εκείνη την ώρα. Κοινός κωδικός για όλους, ώστε να έχετε όλοι πρόσβαση την ίδια στιγμή, στην εφαρμογή.
- Το παιχνίδι θα διαρκέσει το πολύ, 10 λεπτά.



Εικόνα 24. Kahoot

Η παρούσα ενότητα (3^η) λόγω του όγκου των δραστηριοτήτων και δεδομένου ότι οι ανάγκες-τα επίπεδα των παιδιών είναι διαφορετικά· μπορεί να υλοποιηθεί σε δύο μέρες ανάλογα με τον ρυθμό του κάθε παιδιού. Τονίζεται λοιπόν το εξής: «Για να είμαστε όλοι σε ένα ίδιο περίπου επίπεδο, τα "ξανά λέμε όλοι παρέα", μεθαύριο (συνεχίζοντας με την 4^η ενότητα). Είναι ξεκάθαρο ότι, , θα ανέβει και σχετική **ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ** στον τοίχο της eClass.

ΣΤΟΧΟΙ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

- Να συνειδητοποιούν σταδιακά την ροή του χρόνου (παρελθόν, παρόν, μέλλον)
- Να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση
- Να συνειδητοποιήσουν σταδιακά ότι, στα φωνήματα της ομιλούμενης γλώσσας αντιστοιχούν γράμματα
- Να αντιληφθούν την σημασία των αισθήσεων για τον άνθρωπο
- Να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται για την παραγωγή κοινού έργου
- Να συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις και να εκφράζουν τις απόψεις τους
- Να αναγνωρίσουν τις ΤΠΕ ως μέσα για την ψυχαγωγία και την εργασία

Ενότητα 4^η: Κατασκευή μακέτας

4.1 Τηλεσυνεργασία (συζήτηση για την κατασκευή της μακέτας)

Η ενότητα αυτή αποτελεί μία πρόκληση στο όλο εγχείρημα της θεματικής, της γειτονιάς. Θα επιδιώξω να βγει αβίαστα από τα παιδιά, τις προηγούμενες μέρες. Ειδάλλως σκοπεύω να τα παροτρύνω λέγοντάς τους:

α) με ποιον τρόπο μπορούμε να δείξουμε σε κάποιον που θέλει να δει από ψηλά τη γειτονιά του σχολείου μας (τα κτήρια-μαγαζιά-δέντρα) και γενικότερα όλα αυτά, που περιλαμβάνει;

β) τι μπορούμε να κατασκευάσουμε, για να τα δείξουμε όλα αυτά, σε ένα σχολείο που βρίσκεται σε μία άλλη γειτονιά;

Τους δίνω λοιπόν το ερέθισμα να σκεφτούν και ενδεχομένως να μου προτείνουν να φτιάξουμε μία μακέτα, που θα περιλαμβάνει την κάτοψη της γειτονιά του σχολείου μας και το ίδιο το σχολείο (μας). Όλη η συζήτηση προφανώς θα διεξαχθεί μέσω του forum συζήτησης, την προκαθορισμένη ώρα (10:00 πμ., για παράδειγμα). Σε συνεργασία με τους γονείς, θα προσπαθήσω όσο το δυνατόν καλύτερα, να κάνω τη διαδικασία απλή και συνάμα ιδιαίτερα ελκυστική.

Ξεκινάμε λοιπόν διευκρινίζοντας τους όρους κάτοψη και μακέτα.

Στην αρχή ρωτάω τα παιδιά. Αν δεν θυμούνται, τους εξηγώ εγώ.

Κάτοψη είναι, το πως φαίνεται ένα κτήριο, ένα δέντρο ή οτιδήποτε άλλο, όταν το φωτογραφίσουμε από ψηλά.

Μακέτα είναι η δημιουργία ενός σχεδίου, μίας κατασκευής συνήθως σε χαρτόνι, αυτών που βλέπουμε όταν φωτογραφίζουμε από ψηλά. Δηλαδή ενός σπιτιού, ενός δέντρου, ενός δρόμου, κλπ.

Στην πορεία τους εξηγώ τα βήματα που θα ακολουθήσουμε σε αυτήν τη δραστηριότητα. Να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη τάξη έχει ξανά ασχοληθεί με τη δημιουργία μακέτας, στα πλαίσια μίας άλλης θεματικής στην αρχή της χρονιάς. Αυτό οφείλει να ξεκαθαριστεί γιατί η δραστηριότητα θα είναι “πιο προχωρημένη”, δεν θα εξηγούμε αναλυτικά τις διαφορές από το μονοδιάστατο, στο δισδιάστατο, για να καταλήξουμε στο τρισδιάστατο. Ουσιαστικά αυτά έχουν προηγηθεί. Οπότε μιλάμε για μία δραστηριότητα “ανίχνευσης” της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών, καθώς κι εμπέδωσης αυτής, ακόμη και “εμπλουτισμού” με νέες γνώσεις (το ιδανικότερο). Προφανέστατα οι οδηγίες έχουν δοθεί από πριν και στους γονείς. Για να γίνω λίγο πιο σαφής, θα ξεκινήσουμε αφού ορίσουμε τις δύο νέες έννοιες (κάτοψη και μακέτα), να συζητάμε το μέρος, που θα πάμε προκειμένου να φτιάξουμε τη μακέτα (προαύλιο σχολείου ή πάρκο δίπλα στο σχολείο) και τι υλικά θα χρειαστούμε, ούτως ώστε να πάμε εκεί πλήρως οργανωμένοι και να μην μας λείπει “τίποτα”. Για να διευκολύνω λίγο τη διαδικασία, ενδεχομένως να τους δείξω και μία μακέτα έτοιμη από το διαδίκτυο γιατί αρκετά δύσκολο να θυμηθούν/καταλάβουν τη διαδικασία, πόσο μάλλον τώρα που βρισκόμαστε από απόσταση. Η συζήτηση που θα ακολουθήσει θα είναι η εξής: τα ρωτάω λοιπόν, τι πρέπει να κάνουμε πρώτα (αν θυμούνται). Διαφορετικά, τους εξηγώ ότι σε πρώτη φάση, σχεδιάζουν πάνω στο χαρτόνι με τη βοήθεια των ενηλίκων (με μολύβι), τα μέρη όπου θα τοποθετήσουν/κολλήσουν ή αλλιώς θα στεγάσουν, τα σπίτια, τα κτήρια, τους δρόμους, τα δέντρα κι ότι άλλο υπάρχει στη γειτονιά του σχολείου μας. Στην συνέχεια, αφού κολλήσουν όλα τα αντικείμενα, τα κτήρια, κλπ, μπορούν (αναφέρομαι στα παιδιά), να τα στολίσουν παραπάνω και να προσθέσουν κάποιες λεπτομέρειες, για να τα ομορφύνουν κι άλλο. Για παράδειγμα να χρωματίσουν στο κουτί που θα αναπαριστά ένα σπίτι (τα παράθυρά του και τις πόρτες του). Επιπλέον, μπορούν αν θέλουν, να χρωματίσουν με γκρι χρώμα τους δρόμους και κάποια από τα υλικά, που έχουν φέρει (προαιρετικά). Στην πορεία θα αρχίσουν να κολλούν τα υλικά ένα ένα, ανάλογα με αυτό που περιγράφουν.

Για παράδειγμα ένα κουτί από μπισκότα μπορεί για τη μία ομάδα να συμβολίζει ένα σπίτι, για κάποια άλλη ομάδα να δείχνει ένα μαγαζί (δεν τα περιορίζουμε ως προς αυτό). Η δραστηριότητα αυτή, θα ολοκληρωθεί με την συζήτηση περί υλικών. Θα ενθαρρύνω τα παιδιά να μου πουν ότι, θα κρατάμε ανακυκλώσιμα υλικά, όπως: χαρτί, μπουκάλια, καπάκια, κουτιά από μπισκότα, καλαμάκια, κλπ. Τα ενημερώνω ότι, εγώ θα κρατάω τα χαρτόνια (μακέτες), πάνω στα οποία θα στήσουμε τις κατασκευές μας. Τέλος θα τους τονίσω ότι η συνάντησή μας θα είναι σε τρεις ώρες από τώρα, αφού προηγουμένως καταλήξουμε στο μέρος (λογικά πάρκο δίπλα από το σχολείο, διότι υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χώρος), όπου θα υλοποιηθούν οι κατασκευές μας).

4.2 Συνάντηση στο πάρκο, για την κατασκευή της μακέτας

Αφού φτάσουμε όλοι στο σημείο συνάντησής μας, θα ενεργήσω, σύμφωνα με τα παρακάτω. Αρχικά θα παροτρύνω τους γονείς να καθίσουν λίγο απόμερα, ώστε να μην επηρεάζονται τα παιδιά και να χωριστούμε γρήγορα σε ομάδες. Αφού χωριστούμε λοιπόν τυχαία σε ομάδες (αν και θα έχω φροντίσει η κάθε ομάδα να είναι όσο το δυνατόν, πιο πλήρης-με προχωρημένα και μη παιδιά), "τοποθετώ" και τους γονείς τυχαία σε κάθε ομάδα. Έτσι εκτός από εμένα (που θα καθοδηγώ-υποστηρίζω τη μάθηση), θα έχω και μία επιπλέον βοήθεια από τους γονείς, που είναι πολύ σημαντική. Να σημειωθεί εδώ ότι, θα τους έχω μοιράσει ένα χαρτί οδηγιών, που θα το συμβουλευόμαστε σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Οι οδηγίες θα είναι περίπου διατυπωμένες κατά τον ακόλουθο τρόπο:

- Παροτρύνετε τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας
- Μην παρεμβαίνετε δημιουργώντας εσείς τα έργα τους, δώστε τους το κίνητρο εκείνα να κολλούν και να τοποθετούν, ακόμη κι αν δυσκολεύονται

Μην διστάσετε να με ρωτήσετε, αν έχετε οποιαδήποτε απορία ή προβληματισμό

- Εμπλουτίστε τη διαδικασία, συζητώντας γι αυτά που κάνουν την ώρα που τα κάνουν, δηλαδή δεν θέλουμε να επικρατεί σιγή, αλλά ούτε και φασαρία. Παράδειγμα μπορείτε να πείτε: Μπράβο Μαρία συνέχισε έτσι. Για σκέψου λοιπόν τώρα, τι υπάρχει δίπλα από το Ταχυδρομείο (μίας κι έχει προηγηθεί και δραστηριότητα σχετική με χωρικές έννοιες, τα εξασκούμε παράλληλα);

Μαρία-Απάντηση: «δύο παγκάκια μαμά»

Μητέρα: Πολύ σωστά. Ποιο από αυτά τα υλικά μπορούμε να φανταστούμε ότι μοιάζει με παγκάκι;

Δύο κουτάκια από καραμέλες (λέει κάποιο άλλο παιδί).

Αντίστοιχα εγώ θα τους κάνω κάποιες ερωτήσεις, όπως: α) τι θα μπορούσατε να φτιάξετε με το άδειο μπουκάλι του χυμού, β) πώς το σκεφτήκατε, κλπ;

Στο τέλος παρουσιάζει η καθεμία από τις ομάδες, τη μακέτα της. Καταλήγουμε στο ότι όλες είναι πολύ δημιουργικές και τα επιβραβεύουμε. Μπορούμε αν θέλουμε να εκφράσουμε όλοι μαζί τις απόψεις μας και να καταλήξουμε στη μακέτα που αντιπροσωπεύει περισσότερο τη γειτονιά του σχολείου μας, με άλλα λόγια "είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα". Να τονίσω ότι η δραστηριότητα αυτή δεν θα διαρκέσει παραπάνω από μία ώρα το πολύ, γιατί τα παιδιά όπως είναι φυσικό θα κουραστούν και σίγουρα θα χάσουν το ενδιαφέρον τους.

4.3 Κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού

Ολοκληρώνοντας την προηγούμενη δραστηριότητα, ανακοινώνω στα παιδιά ότι έχω ένα άσχημο νέο και θα ήθελα την πολύτιμη βοήθειά τους. Τους λέω αναλυτικά ότι: «δυστυχώς πριν λίγο που κατασκευάζατε τις μακέτες της γειτονιάς κι εγώ "περνούσα" από κάθε ομάδα για να σας "βοηθάω", ξαφνικά μου έπεσε από την τσέπη του μπουφάν, ένα πολύ σημαντικό χαρτί που μάλιστα είχε σκιστεί σε μικρότερα κομματάκια και πρέπει να τα βρω οπωσδήποτε».

«Θα θέλατε μήπως να με βοηθήσετε να το βρω, γιατί το πάρκο είναι μεγάλο και δεν θα τα καταφέρω μόνη μου»;

Ουσιαστικά επέλεξα το παιχνίδι του «κρυμμένου θησαυρού», γιατί πρώτον θα λειτουργούσε ως δραστηριότητα αφόρμησης και δεύτερον ήταν ο μόνος τρόπος τη δεδομένη στιγμή, να συνδυαστεί μάθηση-παιχνίδι, με σκοπό την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων. Οι γονείς στην παρούσα φάση, κάθονται συγκεντρωμένοι στην άκρη και μένουν αμέτοχοι.

Η δραστηριότητα θα εξελιχθεί, με παρόμοιο τρόπο. Δηλαδή θα προτρέψω τα παιδιά, λέγοντάς τους: «Πάμε παιδιά, ήρθε η ώρα να παίξουμε». Τους υπενθυμίζω μάλιστα ότι αυτό που ψάχνουμε είναι κομμένο σε πολλά και μικρά χαρτάκια, γι αυτό πρέπει να "έχετε τα μάτια σας ανοιχτά και να παρατηρείτε καλά". Κάθε φορά που βρίσκουμε ένα κομματάκι χαρτί, θα πηγαίνουμε και θα το τοποθετούμε στον κύκλο εδώ (που τον έχω σχεδιάσει από κιμωλία). Αλλά πως θα βρούμε τα χαρτάκια μέσα σε τόσο μεγάλο πάρκο; (τα αφήνω να εκφράσουν τις απόψεις τους 2 με 3). Σας έχω λοιπόν τη λύση. Θα μας βοηθήσει αυτός ο χάρτης (λέω-δείχνω), στον οποίο έχω σημειώσει τα σημεία από τα οποία πέρασα και λογικά εκεί θα βρίσκονται τα χαρτάκια. Ας ξεκινήσουμε από το νούμερο 1. Που μας δείχνει ο χάρτης ότι πρέπει να πάμε; Τα παιδιά λογικά θα κατανοήσουν εύκολα, εφόσον τα έχω σχεδιάσει απλά. Το πρώτο σημείο μας δείχνει τις κούνιες, το δεύτερο τα δέντρα πίσω από τους κάδους των σκουπιδιών, το τρίτο τα δύο παγκάκια που βρίσκονται δίπλα από το σιντριβάνι, το τέταρτο μας δείχνει το ίδιο το σιντριβάνι, το πέμπτο μας δείχνει το τραπέζι που βρίσκεται μπροστά από τον ψηλό τοίχο και το έκτο μας δείχνει το σημείο που βρίσκεται το άγαλμα. Στο τέλος κι αφού έχουμε συγκεντρώσει όλα τα χαρτάκια στον κύκλο, μεταφερόμαστε εκεί.

Συζητώντας με τα παιδιά κι ενώνοντας όπως μπορούμε τα κομμάτια (σαν ένα πάζλ), καταλήγουμε ότι η εικόνα που μας δείχνει, είναι ένα κτήριο ή αλλιώς ένα κατάστημα. Ευθύς τα ρωτώ αν το αναγνωρίζουν και ξεκινάει ένας εποικοδομητικός διάλογος στη φύση, όντες καθισμένοι σε κύκλο γύρω από τον σχεδιασμένο κύκλο (στον οποίο βρίσκεται σχηματισμένη η εικόνα ενός Ταχυδρομείου). Ουσιαστικά, η συζήτηση θα κινηθεί περίπου, με βάσει τα ακόλουθα πλαίσια. Πρώτον θα συζητήσουμε για το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού, που παίξαμε πριν από λίγο. Θα τα ρωτήσω, α) αν τους άρεσε, β) αν ήταν εύκολο ή δύσκολο, γ) αν ήταν εύκολο, γιατί ήταν εύκολο, δ) αν ήταν δύσκολο, γιατί ήταν δύσκολο; Θα ακούσω δύο

απόψεις, για κάθε απάντηση, για να μην χρονοτριβήσουμε σ' αυτό και χάσουν το ενδιαφέρον τους. Ποιος ήταν τελικά ο κρυμμένος θησαυρός μας; Λογικά θα απαντήσουν το ταχυδρομείο, ή εικόνα/φωτογραφία του ταχυδρομείου.

4.4 Συζήτηση-διάλογος σε κύκλο (για την αυριανή επίσκεψη στο ταχυδρομείο)

Στην συνέχεια θα τα παροτρύνω, να σηκώσουν χεράκι (όπως αντίστοιχα κάνουν, σε κάθε online επικοινωνία) και να μου πουν:

- Τι είναι το ταχυδρομείο;
- Γιατί πηγαίνουν οι άνθρωποι εκεί;
- Με τη λέξη γράμμα, φάκελος, δέματα, τι σας έρχεται στο μυαλό;

Να στείλουμε γράμμα, ή το ταχυδρομείο (μπορεί να πει κάποιο παιδί)

Εγώ αμέσως θα τους πω ότι έχουν δίκιο κι ότι απαντήσεις τους είναι πολύ σωστές.

Σε πιο προχωρημένο στάδιο (αν η ομάδα είναι συγκεντρωμένη) μπορώ να τα ρωτήσω, «πώς μπορούμε να συνδέσουμε το θέμα μας (που είναι η γειτονιά), με το ταχυδρομείο»;

- ✓ Στόχος μου είναι, να προτείνει κάποιο παιδί να στείλουμε ένα γράμμα, που να δείχνουμε τη γειτονιά του σχολείου μας σε ένα φίλο μας, που μένει μακριά, ή σε κάποιο συγγενικό πρόσωπο, ή σε κάποιο άλλο, σχολείο.

Θεωρώ ότι, με κάποιο τρόπο θα αναδυθεί από τα παιδιά. Αμέσως μετά θα τους ανακοινώσω ότι: τους έχω μία μεγάλη έκπληξη, που νομίζω ότι, άμα την ακούσουν, θα ξετρελαθούν.

Στο ταχυδρομείο, που βρίσκεται δίπλα από το σχολείο μας, δουλεύει μία φίλη μου, η Ελένη.

Μίλησα λοιπόν μαζί της και μου είπε ότι, τώρα που έχουμε καραντίνα, δεν πηγαίνει πολύ κόσμος στο ταχυδρομείο.

Εγώ αμέσως σκέφτηκα, πόσο ωραίο θα ήταν να πάμε να δούμε αυτό, το μέρος και να μάθουμε πράγματα, για αυτό. Εκείνη φυσικά μου είπε ότι μας περιμένει κι εγώ αμέσως "έτρεξα" να σας το πω.

1. Θέλετε να πάμε, να κάνουμε μία επίσκεψη στο ταχυδρομείο, να ανακαλύψουμε τι υπάρχει εκεί;
2. Μπορούμε να στείλουμε και το δικό μας γράμμα.

Πιστεύω ότι οι περισσότεροι θα είναι θετικοί, οπότε θα συνεχίσω, με το εξής:

- ❖ Τι θα γράφει ή τι θα ζωγραφίσετε στο γράμμα, που να είναι σχετικό με όσα έχουμε δει, αυτές, τις μέρες;
- ❖ Σε ποιόν θα το στείλετε (φίλο, σε άλλο σχολείο, ή κάποιον άλλο);

Τα αφήνω, να επιλέξουν μόνα τους. Επίσης τους εξηγώ ότι μπορούν να στείλουν μία από τις καταγραφές που έχουν κάνει, ή τις ομαδοποιήσεις από αυτά (που είδατε, αγγίξατε, ακούσατε, μυρίσατε), ή τη διαδρομή που σχεδιάσατε από το σπίτι στο σχολείο, οτιδήποτε σχετικό δηλαδή. Τονίζω ότι, αυτό που θα σχεδιάσουν/γράψουν, θα πρέπει να είναι σε κόλλα χαρτί, για να το διπλώσουμε και να χωρέσει μέσα στον φάκελο. Τέλος τους προτρέπω να γράψουν σε ένα χαρτάκι ή να αντιγράψουν τη διεύθυνση, που θα στείλουν αύριο, το γράμμα. Το όνομα της διεύθυνσης μπορεί να το βρει κάποιος ενήλικας (μαμά-μπαμπάς, κλπ). Ουσιαστικά θα το γράψουν σε ένα χαρτί, για να το κρατούν αύριο τα παιδιά, μαζί με το γράμμα, που θα στείλουν. Η συζήτηση ολοκληρώνεται, παρακινώντας τα, να σκεφτούν: τι γράμμα θα στείλουν και σε ποιόν; Τέλος τους αναφέρω ότι, η συνάντησή μας θα γίνει αύριο στις 10:00 το πρωί, έξω από το Ταχυδρομείο.

ΣΤΟΧΟΙ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

- Να συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις και να εκφράζουν τις απόψεις τους
- Να αναγνωρίσουν τις ΤΠΕ ως μέσα για την ψυχαγωγία και την εργασία
- Να συμμετέχουν σε κοινές προσπάθειες για την επίτευξη ενός στόχου (πχ. μίας κατασκευής)
- Να πραγματοποιούν κατασκευές απλών τρισδιάστατων συνθέσεων από εικόνες, σχέδια ή άλλες αναπαραστάσεις
- Να εκτιμούν το μέγεθος κάποιων επιφανειών και να κάνουν συγκρίσεις
- Να συνδέουν εμπειρίες και βιώματα με τις μορφές των εικαστικών και να συζητούν για αυτές
- Να συνδυάσουν μάθηση και παιχνίδι, με σκοπό την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων

Ενότητα 5^η: Εκπαιδευτική εκδρομή στο Ταχυδρομείο της γειτονιάς

Προτού επισκεφθούμε το Ταχυδρομείο, έχω φροντίσει εξίσου μέσω σαφών οδηγιών, να ενημερώσω τους γονείς για αυτά, που θα ακολουθήσουν:

Δηλαδή τους τονίζω ότι: Προτού φύγουν από το σπίτι, για να έρθουν στο ταχυδρομείο, καλό είναι να προτρέψουν τα παιδιά, ούτως ώστε να ελέγξουν αν κρατούν το γράμμα κι αν έχουν μαζί τους, το χαρτί στο οποίο αναγράφεται η διεύθυνση, που θα στείλουν το γράμμα. Επιπλέον: ενημερώστε το παιδί ότι, μπορεί να ρωτήσει ό,τι θέλει, αρκεί να σηκώσει το χέρι του. Τόσο εγώ, όσο και η κυρία Ελένη (υπάλληλος του ταχυδρομείου), θα προσπαθήσουμε να λύσουμε, όλες τις απορίες τους. Ενθαρρύνετε το παιδί να αγαπήσει τον χώρο, αυτό.

- Υπενθυμίστε του ότι, μπορεί να πάρει το κινητό σας, όταν τελειώσει η ξενάγηση-συζήτηση και να τραβήξει όσες φωτογραφίες/βίντεο θέλει, οτιδήποτε του κάνει εντύπωση και θέλει να το θυμάται, ή να το βάλει στην συλλογή του, με τις φωτογραφίες.
- Μην τραβήξετε εσείς τις φωτογραφίες. Αφήστε το, να ανακαλύψει και να δράσει, από μόνο του.

Στο σημείο αυτό, παρατίθενται στο περίπου τα στάδια εξέλιξης της δραστηριότητας. Όμως μπορεί να αναδυθούν κι επιπλέον πράγματα, βάσει των ενδιαφερόντων των παιδιών, οπότε δεν είναι όλα οργανωμένα, απλώς παρουσιάζονται κάποιες κατευθυντήριες γραμμές.

Για αρχή θα ήθελα να δηλώσω ότι, θα ξεκινήσουμε να ανακαλύπτουμε τους χώρους, του ταχυδρομείου (από έξω- προς τα μέσα), (Εικόνα 24).



Εικόνα 25. Ελληνικά Ταχυδρομεία

- ❖ Θα τα παροτρύνω να κοιτάξουν ψηλά την επιγραφή/πινακίδα και να μου περιγράψουν σηκώνοντας το χέρι· τι βλέπουν;
- ❖ Τι χρώματα βλέπετε; (κίτρινο-μπλε)
- ❖ Τι μπορεί να γράφει εκεί; (προφανώς δεν ξέρουν να διαβάζουν, αλλά θα προσπαθήσουν να μαντέψουν, εξάλλου έχουν δει αρκετές φορές τη λέξη, μπορεί να τους θυμίσει κάτι).
- ❖ Εξηγεί η κυρία Ελένη ότι, γράφει Ελληνικά Ταχυδρομεία (τα άσπρα γράμματα).
- ❖ Μπορείτε να μαντέψετε, τι μπορεί να γράφει πιο δίπλα, με το πορτοκαλί χρώμα (στα δεξιά);
- ❖ Γνωρίζετε κάποιο γράμμα; (Σε περίπτωση που δεν αναγνωρίσουν κάτι, τους αναφέρουμε ότι, γράφει Ελληνικά Ταχυδρομεία, στην αγγλική γλώσσα). Και εξηγούμε το λόγο, που υπάρχει και στην αγγλική γλώσσα (γραμμένο).
- ❖ Στα ελληνικά λοιπόν, ονομάζονται Ελληνικά ταχυδρομεία, και στα αγγλικά HellenicPost.
- ❖ Πάμε να το πούμε, όλοι μαζί.
- ❖ Ελληνικά ταχυδρομεία, Hellenic Post.
- ❖ Τώρα, για πάμε να πούμε Ελληνικά Ταχυδρομεία, χτυπώντας παλαμάκια και χωρίζοντας τις δύο λέξεις, σε μικρότερα κομματάκια. Ελ-λη-νι-κα Τα-χυ-δρο-μει-α. Θυμάται κάποιος πως λέμε αυτή, τη διαδικασία; Όταν σπάμε τη λέξη σε μικρότερα κομμάτια, δηλαδή σε τι, την σπάμε; (συλλαβές).
- ❖ Πολύ ωραία.
- ❖ Δίπλα και αριστερά από τα γράμματα, τι είναι αυτό;
- ❖ Με τι, σας μοιάζει; (ρωτάω-δείχνω).

- ❖ Ακούμε όλες τις απαντήσεις και προσπαθούμε να καταλήξουμε, στην πιο σωστή. (σε περίπτωση, που δεν γνωρίζει κανείς, παροτρύνω την κυρία Ελένη, να μας εξηγήσει).
- ❖ Η κυρία Ελένη μας εξηγεί ότι, μοιάζει με ένα πουλί και συγκεκριμένα, με ένα περιστέρι.
- ❖ Το περιστέρι το χρησιμοποιούσαν λοιπόν παιδιά, από τα πολύ παλιά χρόνια, για να στέλνουν οι άνθρωποι, γράμματα. Τότε δεν υπήρχαν ούτε ταχυδρομεία, ούτε κινητά, ούτε υπολογιστές.
- ❖ Αργότερα που άνοιξαν τα ελληνικά ταχυδρομεία, αποφάσισαν να κρατήσουν αυτό το σύμβολο, δηλαδή το περιστέρι αυτό, με φτερά και κεφάλι ανθρώπου, για να θυμίζει σε εμάς τους νέους, που δεν ζούσαμε τότε, πόσο σημαντικά είναι αυτά, τα πουλιά και πόσο βοήθησαν τους ανθρώπους, στην επικοινωνία τους.
- ❖ Ευχαριστούμε κυρία Ελένη, για τις χρήσιμες πληροφορίες. Ας προχωρήσουμε λοιπόν...

Ακολούθως σας παραθέτω πως συνεχίστηκε η ξενάγηση (χωρίς τις ενδεχόμενες απαντήσεις των παιδιών).

- ❖ Τι άλλο βλέπετε παιδιά, έξω από το ταχυδρομείο; (κουτιά)
- ❖ Τι είδους κουτιά, είναι αυτά;
- ❖ Τι μπορούμε να βάλουμε μέσα;
- ❖ Έχουν και τα τρία, το ίδιο χρώμα;
- ❖ Κυρία Ελένη, μήπως μπορείτε να μας εξηγήσετε γιατί υπάρχουν κίτρινα και κόκκινα κουτιά;
- ❖ Η κυρία Ελένη, μας εξηγεί με απλό τρόπο ότι, στο κόκκινο κουτί βάζουμε τα γράμματα, που πρέπει να φύγουν πολύ γρήγορα για τον προορισμό τους, ενώ στο κίτρινο βάζουμε τα απλά γράμματα, αυτά δηλαδή που δεν μας νοιάζει αν αργήσουν λίγο, φτάσουν.
- ❖ Να θυμάστε παιδιά μου ότι, κι εσείς σήμερα θα τοποθετήσετε το γράμμα, στο κίτρινο κουτί, που λέγεται και γραμματοκιβώτιο. Ήρθε η ώρα τώρα, να μπούμε μέσα.
 - ✓ Είστε έτοιμοι;
 - ✓ Ας πάμε λοιπόν φίλοι μου, να δούμε και να ανακαλύψουμε, τι υπάρχει μέσα, στο ταχυδρομείο.
 - ✓ Πρώτα, τα παιδιά, κάντε δύο σειρές.
 - ✓ Η μία, πίσω από εμένα.
 - ✓ Η άλλη, πίσω από την κυρία Ελένη.
 - ✓ Μπαίνουμε μέσα και καθόμαστε στο χαλί, τοποθετώντας τα παιδιά κυκλικά, με τέτοιο τρόπο, ώστε να βλέπουν όλα εξίσου.
 - ✓ Σειρά έχουν οι γονείς.
 - ✓ Μπαίνουν και κάθονται στις καρέκλες, πίσω από τα παιδιά.

Μπήκαμε λοιπόν στο ταχυδρομείο και το πρώτο πράγμα, που ρώτησαν τα παιδιά, ήταν:

Τι είναι αυτά, τα μπλε κουτιά και τι βάζουμε μέσα.

Κι εδώ όπως και πριν, πρωτίστως ρωτάμε τα παιδιά αν ξέρουν και δευτερευόντως δίνει μια πιο ολοκληρωμένη απάντηση η υπάλληλος (αν δεν καταλήξουμε κάπου).

- ✓ Ελένη: «Αυτά τα μπλε ντουλαπάκια ονομάζονται θυρίδες». «Εκεί μέσα μπορεί κάποιος να βάλει την αλληλογραφία»

του, δηλαδή τα γράμματα που στέλνει και του στέλνουν, χαρτιά, φακέλους κι οτιδήποτε άλλο».

- ✓ Την ώρα εκείνη έφτανε ο ταχυδρόμος, στον χώρο του ταχυδρομείου.
- ✓ Αφού μας καλωσόρισε, τα παιδιά του έκαναν κάποιες επιπλέον, ερωτήσεις.
- ✓ Ο ίδιος μας εξήγησε ότι, τις δουλειές που έχει αναλάβει:
- ✓ Αδειάζει τα γραμματοκιβώτια, που είδαμε έξω από το ταχυδρομείο και τοποθετεί τους φακέλους με τα γράμματα στο φορητό, που έρχεται για να τα μεταφέρει, εκεί, που πηγαίνουν.
- ✓ Επίσης παίρνει τα γράμματα, τα δέματα ή αλλιώς κουτιά, που έρχονται με το φορητό/αμάξι, από άλλα μέρη και τα μεταφέρει στα σπίτια ή στα μαγαζιά.
- ✓ Για να τα μοιράσει σωστά, κοιτάζει τη διεύθυνση, που είναι γραμμένη πάνω στα κουτιά ή τους φακέλους.
- ✓ Παίρνει τη μηχανή του, ή το αμάξι, που του έχει δώσει το ταχυδρομείο και επισκέπτεται τους ανθρώπους, για να τους δώσει, τα πράγματά τους.
- ✓ Εκτός από αυτό, πηγαίνει σε σπίτια ή μαγαζιά και παίρνει τα τους φακέλους με τα γράμματα ή τα δέματα, που έχουν οι άνθρωποι, με σκοπό να τα στείλει, εκεί που πρέπει.
- ✓ Εγώ: «Προσέξτε όμως, δεν τα στέλνει ο ίδιος».
- ✓ Τα πηγαίνει στο ταχυδρομείο και τα τοποθετεί μαζί με τους άλλους υπαλλήλους, σε διαφορετικά μέρη.
- ✓ Δηλαδή χωρίζει τα δέματα και τους φακέλους, στις περιοχές, που πρόκειται να πάνε.
- ✓ Μετά έρχεται το φορητό, τα παίρνει και τα γράμματα φτάνουν στον προορισμό τους, σε κάθε περιοχή/διεύθυνση.
- ✓ Ταχυδρόμος: «αυτές λοιπόν παιδάκια μου, είναι οι δουλειές μου». «Ξεκινάω νωρίς το πρωί, για να προλάβω να περάσω από όλους, γιατί δεν θέλω να μείνει κανείς παραπονεμένος και στενοχωρημένος».

Παιδιά: "Ευχαριστούμε κύριε ταχυδρόμε"

Στην συνέχεια, ήρθε μία κοπέλα από το ταμείο και μας εξήγησε τι πρέπει να κάνουμε, για να στείλουμε ένα γράμμα.

1. Τοποθετούμε το γράμμα μέσα στον φάκελο, που μας δίνει η υπάλληλος στο ταχυδρομείο. Το γράμμα λέγεται αλλιώς και επιστολή.
2. Αφού βάλουμε το γράμμα μέσα και κλείσουμε τον φάκελο, τον γυρνάμε από την πίσω πλευρά.
3. Πάνω αριστερά που γράφει Αποστολέας: γράφετε το ονοματεπώνυμό σας, τη διεύθυνση, την πόλη. Αποστολέας είναι αυτός, που στέλνει το γράμμα, την επιστολή.

4. Κάτω δεξιά, που γράφει Παραλήπτης: γράφετε το ονοματεπώνυμο του ανθρώπου, που θα στείλετε το γράμμα. Τη διεύθυνση και την πόλη. Παραλήπτης ονομάζεται αυτός, που δέχεται/ παίρνει το γράμμα.
5. Δεν πρέπει να ξεχάσετε να κολλήσετε το γραμματόσημο, που θα σας δώσω, πάνω δεξιά (λέει-δείχνει).
6. Στο τέλος, μου δίνετε τον φάκελο και βάζω την σφραγίδα, ώστε να φύγει το γράμμα σας, και να φτάσει στο μέρος που το στείλατε (χρησιμοποιώ την σφραγίδα και τους λέω ότι, θα πειραματιστούν κι αυτά, μετά).
Να ξέρετε ότι, τα γράμματά σας θα κάνουν ένα μεγάλο ταξίδι, θα μπουν σε φορτηγό, άλλα θα μπουν σε αεροπλάνο, μπορεί και σε πλοίο, εξαρτάται πόσο μακριά θέλετε να τα στείλετε.
Ήρθε η ώρα λοιπόν μικροί μου φίλοι, να ετοιμάσουμε τα δικά σας, γράμματα.

Τα βήματα εδώ είναι πιο απλά:

Εγώ κι η κυρία Ελένη θα φωνάζουμε ένα ένα παιδί η καθεμία, και θα φτιάχνουμε το γράμμα. Όταν φωνάζουμε το παιδί, θα σηκώνετε κι ο γονέας, για να μας δίνει τα στοιχεία, που χρειάζονται (διεύθυνση) και για να βοηθάει το παιδί με προσοχή σηκώνοντας το, να τοποθετήσει τον φάκελό του, έξω από το ταχυδρομείο, μέσα στο κίτρινο κουτί (γραμματοκιβώτιο).

Όποιος τελειώνει, ξανά γυρνάει ήσυχος, στην θέση του, μέχρι να τελειώσουν όλοι.

Ένα παράδειγμα εφαρμογής είναι το παρακάτω:

Φωνάζω το παιδί να έρθει, το ίδιο κι ο ενήλικας. Του δίνω τον φάκελο και προσπαθεί να διπλώσει αργά αργά το γράμμα του, για να το βάλει μέσα.

Κλείνουμε παρέα τον φάκελο, αν δυσκολεύεται. Τον γυρνάμε από την πίσω πλευρά, και του δείχνουμε που να γράφει το όνομά του, αν δεν θυμάται. Ο ενήλικας συμπληρώνει γρήγορα τα υπόλοιπα στοιχεία (διευθύνσεις, αποστολέας, παραλήπτης).

Αμέσως μετά, δίνω στο παιδί ένα γραμματόσημο και του θυμίζω (αν δεν θυμάται), που το κολλάμε. Βάλτο κοντά στο στόμα και με τη γλώσσα, προσπάθησε λίγο να το βρέξεις, για να κολλήσει καλά.

Ήρθε η ώρα τώρα, να βάλουμε μία σφραγίδα, στον φάκελο. Είσαι έτοιμος;

Ήρθε η ώρα, να τοποθετήσεις το γράμμα σου στο κουτί. Ελπίζω να θυμάσαι, το χρώμα του κουτιού (κίτρινο). Επόμενο παιδάκι!

Τελειώνοντας θα τους ανακοινώσω ότι, οι γονείς θα σας δώσουν τα κινητά ή τις ταμπλέτες (όποιος έχει) κι αν θέλετε, μπορείτε να τραβήξετε φωτογραφίες και βίντεο, από αυτά που σας άρεσαν, για να θυμάστε την ημέρα αυτή. Οι γονείς βγαίνουν και περιμένουν έξω και τα

παιδιά τραβούν φωτογραφίες, και μοιράζονται μεταξύ τους, πράγματα. Περίπου 5 λεπτά, θα διαρκέσει αυτό.

Μετά την ολοκλήρωση του τελευταίου αυτού σταδίου, τους λέω: έχω μία ιδέα! Ελάτε εδώ να σας πω. Δεν θέλω να ακούσει κανείς. Πως θα ευχαριστήσουμε τους ανθρώπους εδώ, για όλα αυτά, που μας έμαθαν; Πώς μπορούμε να τους δείξουμε πόσο χαρούμενοι είμαστε, που καταφέραμε να στείλουμε τα γράμματά μας και να δείξουμε τη γειτονιά μας, στους φίλους/συγγενείς μας; Ακούω τις ιδέες τους. Αν δεν μου προτείνουν να τραγουδήσουμε ή να χορέψουμε, μπορώ να τα παροτρύνω εγώ, λέγοντας τους: Ας τραγουδήσουμε κι ας χορέψουμε. Μπορούμε να τραγουδήσουμε το τραγουδάκι που μάθαμε προχτές (μένω σε κάποια γειτονιά). Θέλετε; Αν η πλειοψηφία δεν θέλει, μπορούμε να πούμε κάποιο άλλο, αρκεί να το ξέρουν οι περισσότεροι. Κάπως έτσι, θα ολοκληρωθεί η επίσκεψή μας, στον χώρο του ταχυδρομείου.

Στην συνέχεια κι αφού επιστρέψουν σπίτι, τους προτείνω αν θέλουν να παρακολουθήσουν ένα βίντεο. Για να το κάνουν αυτό θα πρέπει να μεταφερθούν στον φάκελο σύνδεσμοι, και να κάνουν κλικ στο “Μία αλλιώτικη επίσκεψη, στο ταχυδρομείο” (τεσσάρων λεπτών), το οποίο μπορούν να παρακολουθήσουν τα παιδιά σας, οποιαδήποτε στιγμή κι όποια μέρα, το θελήσουν, δεν είναι απαραίτητο να το κάνουν αμέσως (Εικόνα 25).



Εικόνα 26. Μία αλλιώτικη επίσκεψη στο ταχυδρομείο (κάνε κλικ εδώ)

Το βίντεο ουσιαστικά παρουσιάζει την επίσκεψη των playmobil, στο ταχυδρομείο. Ένας τέτοιος παραλληλισμός, θα βοηθήσει τα παιδιά να εμπεδώσουν κάποια πράγματα καλύτερα και προπάντων, θα τα διασκεδάσει. Η δραστηριότητα αυτή, λειτουργεί ουσιαστικά ως ερέθισμα, για την συζήτηση που θα ακολουθήσει και στόχο έχει να προάγει την κριτική ικανότητα των παιδιών, αφού περάσουν πρώτα από το στάδιο της παρατήρησης (Παπαδημητρίου & Καπαρινού, 2020).

Οι οδηγίες εδώ είναι πολύ απλές:

Πατήστε πάνω στο link του συνδέσμου (Μία αλλιώτικη επίσκεψη, στο ταχυδρομείο).

Σας μεταφέρει αυτόματα στο youtube.

Υπενθυμίστε του στο παιδί σας ότι, κάνοντας κλικ πάνω στο βίντεο, σταματάει ή ξεκινάει, να παίζει. Για να γίνει πλήρης η οθόνη, πατήστε το πλήκτρο, τέρμα δεξιά· κι αφήστε το, να το απολαύσει. Σε περίπτωση που θέλετε να εξέλθετε από την πλήρη προβολή οθόνης, πατήστε ESC (πάνω αριστερά), στο πληκτρολόγιο.

Μετά την παρακολούθηση της ταινίας, θα τεθεί ο εξής προβληματισμός στα παιδιά: αν ξανά παρακολουθούσατε την ταινία των Playmobil χωρίς ήχο, θα καταλαβαίνατε εύκολα το κεντρικό μήνυμα (νόημα), μόνο από την οπτική εκφορά (βλέποντας την); Για πάμε να το δοκιμάσουμε. Διαπιστώσαμε εν τέλει την σημασία της σύνδεσης των σημειωτικών τρόπων, για την δημιουργία ενός ολοκληρωμένου νοήματος, που στόχο είχε να εμβαθύνει περισσότερο στο πλαίσιο-Ταχυδρομείο. Η ενότητα ολοκληρώνεται με ένα παιχνίδι αξιολόγησης, προκειμένου να αντιληφθούμε αν τα παιδιά αποκόμισαν τις απαραίτητες γνώσεις για το Ταχυδρομείο και σε ποιο βαθμό το απήλαυσαν έχοντας ενεργητικό κι όχι παθητικό ρόλο. Για αυτό το λόγο επέλεξα μία πιο παιγνιώδη μορφή αξιολόγησης, όπως διαφαίνεται παρακάτω.

5.2 Οδήγησε το αεροπλανάκι στην σωστή απάντηση

Στο παιχνίδι αυτό, θα υπάρχουν έξι ερωτήσεις. Η κάθε ερώτηση θα περιλαμβάνει δύο με τρεις απαντήσεις, από τις οποίες το παιδί θα πρέπει να επιλέξει την σωστή απάντηση. Τόσο οι ερωτήσεις, όσο κι οι απαντήσεις δεν διαθέτουν ηχητική υποστήριξη, αλλά θα συνοδεύονται από ανάλογες εικόνες, για να διευκολύνουν τα παιδιά. Γι' αυτόν το λόγο, διαβάστε αργά τις ερωτήσεις, στο παιδί. Οι ερωτήσεις θα αφορούν, πράγματα/αντικείμενα, του ταχυδρομείου. Η επιλογή της σωστή απάντησης στην συγκεκριμένη περίπτωση, γίνεται με έναν διαφορετικό και παιγνιώδη τρόπο.

Αρχικά αφήστε το παιδί, να σκεφτεί κι όταν νιώσει έτοιμο, θα απαντήσει (δεν έχω βάλει χρόνο ή ζώές-ευκαιρίες). Το παιδί πρέπει να επιλέξει την σωστή εικόνα-απάντηση, που βρίσκεται μέσα σε ένα συννεφάκι. Για να φτάσει στην σωστή απάντηση πρέπει να οδηγήσει το αεροπλανάκι, στο σωστό συννεφάκι, είτε με το ποντίκι κάνοντας κλικ πάνω στο αεροπλάνο και σέρνοντας το, είτε με



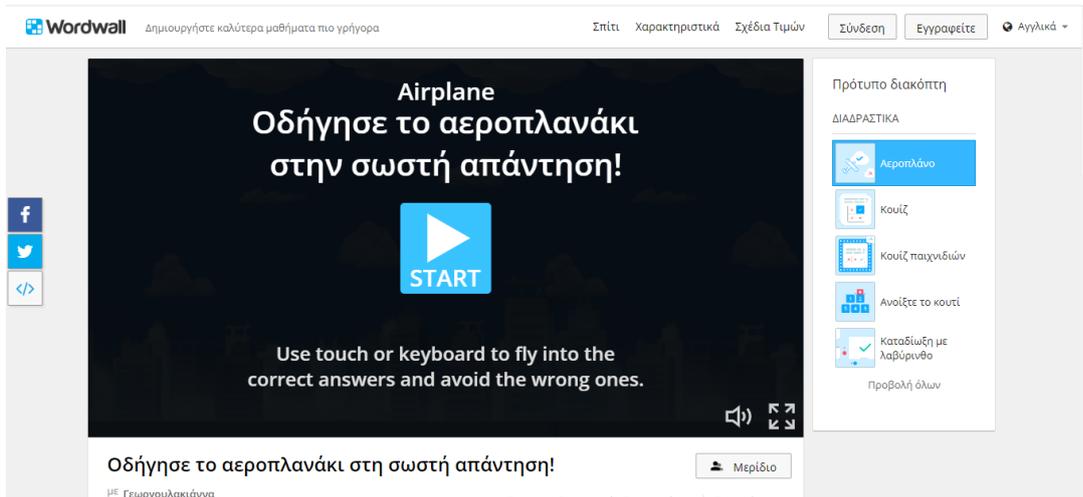
την βοήθεια των πλήκτρων, της παρακάτω εικόνας.

Όταν το αεροπλάνο οδηγηθεί πάνω σε μία σωστή απάντηση, εμφανίζεται πράσινο χρώμα. Όταν το αεροπλάνο οδηγηθεί πάνω σε μία λάθος απάντηση, εμφανίζεται κόκκινο χρώμα κι ένα X. Ωστόσο ξανά δίνεται η ευκαιρία να απαντήσει σωστά, στην ερώτηση, όσες φορές θέλει. Μεταξύ των απαντήσεων μετράει χρόνος 3,2,1, μέχρι να προχωρήσετε στην επόμενη ερώτηση, με το σύνθημα GO. Στο τέλος έχετε την ευκαιρία να δείτε τις σωστές απαντήσεις, με ένα κλικ στο show the answers. Το παιδί μπορεί να παίξει όσες φορές θέλει, πατώντας στο start again.

Το παιχνίδι θα το βρείτε, στην κατηγορία Σύνδεσμοι, ΠΑΤΩΝΤΑΣ στο "Οδήγησε το αεροπλανάκι, στην σωστή απάντηση".

Αμέσως θα σας ανοίξει η σελίδα, με το παιχνίδι.

Πατήστε πάνω στο γαλάζιο τετράγωνο, που λέει START και ξεκινήστε (Εικόνα 26).



Εικόνα 27. Wordwall-Οδήγησε το αεροπλανάκι στη σωστή απάντηση

ΣΤΟΧΟΙ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

- Να αναγνωρίζουν ότι, οι διαφορετικές εκδοχές γραπτού λόγου μεταφέρουν μήνυμα με διαφορετικό τρόπο και χρησιμοποιούνται για διάφορους λόγους (πχ. κάνουν υποθέσεις γύρω από το τι είναι γραμμένο στην επιγραφή, του Ταχυδρομείου)
- Να συνηθίζουν στην ακρόαση προφορικού λόγου που εκφέρουν οι ομιλητές σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας
- Να επιδεικνύουν προθυμία και να συνεργάζονται με τους άλλους

Ενότητα 6^η: Συνολική αποτίμηση του μαθήματος (έκθεση- δημιουργικότητα)

Η συγκεκριμένη ενότητα σχεδιάστηκε για να αναδείξει την συνολική αποτίμηση της συγκεκριμένης θεματικής (γειτονιάς), και για να οδηγήσει τα παιδιά περισσότερο από κάθε άλλη ενότητα, στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Ξεκινάει και πάλι με οδηγίες προς τους γονείς. Στην συνέχεια ακολουθούν:

6.1(Προσωπικές συνεντεύξεις):

Ήρθε η ώρα, το παιδί να περιγράψει προφορικά όσα ένωσε, όλες αυτές τις μέρες, που ασχοληθήκαμε με τη γειτονιά, το ταχυδρομείο, κλπ. Στόχος μας είναι να ενθαρρύνουμε το παιδί, να οργανώσει και να εμπλουτίσει τον προφορικό του, λόγο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί ακολουθώντας τις παρακάτω συμβουλές/οδηγίες:

Αρχικά δώστε στο παιδί το κινητό σας, ή αν έχετε κάποια φωτογραφική μηχανή. Πατήστε το εικονίδιο της φωτογραφικής μηχανής και κάντε εναλλαγή, σε ΒΙΝΤΕΟ. Μην ξεκινήσετε να καταγράφετε κάτι. Ανακοινώστε στο παιδί σας ότι, ήρθε η ώρα να γίνει δημοσιογράφος, σαν αυτούς, που βλέπουμε στην τηλεόραση. Ρωτήστε το, για να μάθετε αν ξέρει, ποια είναι η δουλειά του δημοσιογράφου. Αν δεν γνωρίζει, εξηγήστε του. Ο δημοσιογράφος είναι αυτός, που γράφει ή μιλάει για κάτι που έγινε, μπροστά σε όλους. Τον συναντάμε για παράδειγμα στην τηλεόραση, στο ραδιόφωνο, στην εφημερίδα. Μετά ενθαρρύνετέ το, λέγοντας του: Γίνε λοιπόν κι εσύ δημοσιογράφος και περιέγραψε στον (θείο- γιαγιά- ξάδελφο), που μένει πολύ μακριά, πώς ένιωσες στην εξερεύνηση και στην ξενάγηση, πως είναι η γειτονιά του σχολείου και τι θα ήθελες να αλλάξεις; Εγώ θα σου δώσω το κινητό μου κι εσύ θα πατήσεις το εικονίδιο αυτό, για να παίρνεις βίντεο εσένα κι αυτά που λες. Με αυτόν τον τρόπο, θα καταλάβει αυτός που σε βλέπει, πως νιώθεις. Μην ντρέπεσαι, θα διαρκέσει πολύ λίγα λεπτά και θα έχεις όσο χρόνο θέλεις, για να προετοιμαστείς! Θα σε βοηθήσω κι εγώ, με τις ερωτήσεις, που θα σου κάνω. Όσον αφορά τώρα τις ερωτήσεις, που μπορείτε να κάνετε στο παιδί, θα σας προτείνω κάποιες εγώ. Παρόλα αυτά, αν έχετε κάποιες πιο βοηθητικές, είστε "ελεύθεροι", να τις κάνετε.

ΠΡΟΣΟΧΗ...Μην ξεπεράσετε τις πέντε ερωτήσεις, δεν θα μπορεί το παιδί, να ανταπεξέλθει. Εκτός αυτού, ο χρόνος του είναι περιορισμένος (1-2 λεπτά). Οι ερωτήσεις θα είναι περίπου οι εξής:

Πως είναι η γειτονιά του σχολείου, τι έχει δηλαδή;

Τι μπορείς να κάνεις (παίζεις) εκεί, με τους φίλους σου;

Τι σου αρέσει;

Τι δεν σου αρέσει;

Τι θα ήθελες να είχε, που δεν το έχει τώρα;

Αντίστοιχα, οι απαντήσεις των παιδιών θα είναι, με παρόμοιο τρόπο:

Η γειτονιά μου είναι...μεγάλη.

Η γειτονιά μου έχει...λουλούδια.

Μπορώ να...παίζω, να τρέχω με τους φίλους.

Μου αρέσει να....κάθομαι στο παγκάκι, έξω από την εκκλησία.

Δεν μου αρέσει...που κάποιες φορές φωνάζουν οι γείτονες.

Θα ήθελα να...είχε ένα πάρκο για να παίζω.

Βασική επιδίωξη όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένες προτάσεις. Όταν παιδί σας νιώσει έτοιμο, πείτε του: Νομίζω ήρθε η ώρα, να ανοίξεις την κάμερα και να καταγράψεις αυτά, που μου είπες (μιλήστε με ενθουσιασμό). Βεβαιωθείτε ότι, το βίντεο έχει αποθηκευτεί, στο κινητό. Πάρτε το καλώδιο USB και συνδέστε το κινητό, με τον υπολογιστή. Στο παράθυρο που θα εμφανιστεί, πατήστε άνοιγμα και μετά πηγαίνατε στα βίντεο. Κάντε δεξί κλικ και πηγαίνατε εκεί που λέει αντιγραφή, πατήστε πάνω με αριστερό κλικ. Δεξί κλικ σε κάποιον κενό χώρο της επιφάνειας εργασίας και τέλος αριστερό κλικ, εκεί που λέει επικόλληση. Τώρα έχετε το αρχείο βίντεο, στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή σας.

Μεταφερθείτε στον φάκελο εργασίες, της πλατφόρμας και κάντε κλικ στο ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ. Πατήστε στο σημείο που λέει ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΡΧΕΙΟΥ και θα ανοίξει το αναδυόμενο παράθυρο (Εικόνα 27).

Βρείτε το αρχείο από την επιφάνεια εργασίας και πατήστε ΑΝΟΙΓΜΑ. Τέλος, εκεί που γράφει σχόλια γράψτε μου, τα αρχικά του παιδιού και αν επιτρέπεται να συμπεριλάβω την συνέντευξή του, στο ηλεκτρονικό μας, βιβλίο. Δεν είναι υποχρεωτικό.

Για παράδειγμα Α.Γ., ναι επιτρέπω ή όχι δεν επιτρέπω. Πατήστε ΥΠΟΒΟΛΗ και είστε έτοιμοι. Σας αναφέρω εδώ ότι, οι συνεντεύξεις που έκαναν τα παιδιά σας, είναι πολύ χρήσιμες για εκείνα (εκθέτουν τον εαυτό τους, μπροστά σε μία κάμερα, αναπτύσσοντας τον προφορικό τους, λόγο) αλλά και για εμάς (ανατρέχοντας σε αυτές, θα βλέπουμε πως ένιωσαν, και σε ποιο βαθμό είχε αντίκτυπο, σε αυτά).

Όταν λοιπόν συλλέξω όλο το υλικό, από τα παιδιά σας, θα δημιουργήσω το ηλεκτρονικό βιβλίο (μέσα στην πλατφόρμα), με τίτλο: Οι δράσεις μας, στη γειτονιά. Πρόκειται για ένα βιβλίο, με φωτογραφίες, τραβηγμένες από τα παιδιά, βίντεο, κάποιες συνεντεύξεις, κλπ. Θα το έχετε στη διάθεσή σας, όποτε θέλετε εσείς ή τα παιδιά σας και θα θυμάστε, όλα τα όμορφα που ζήσαμε.

Στοιχεία εργασίας	
Τίτλος:	Προσωπικές συνεντεύξεις
Περιγραφή:	Μπορείς τώρα να γίνεις δημοσιογράφος και να περιγράψεις, πως ένιωσες κι αυτά, που είδες, σε έναν φίλο σου, που μένει πολύ μακριά;
Μέγιστη βαθμολογία:	10
Τύπος βαθμολογίας:	Αριθμός
Ημερομηνία έναρξης:	22-11-2020 20:15:37
Προθεσμία υποβολής:	Χωρίς Προθεσμία
Τύπος εργασίας:	Ατομική εργασία

Αρχείο: Δεν επιλέχθηκε κανένα αρχείο.

Σχόλια:

Εικόνα 28. Υποβολή εργασίας

6.2 (Δημιουργώ τη γειτονιά των ονείρων μου):

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα υλοποιείται αποκλειστικά μέσω της επικοινωνία παιδιού-γονέα, εγώ απλώς παραθέτω τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν.

Με αφορμή αυτά που είπε το παιδί σας, στην συνέντευξη· παροτρύνετέ το να σκεφτεί, και να φτιάξει/κατασκευάσει με ότι υλικά θέλει, τη γειτονιά των ονείρων του, όπως την φαντάζεται. Μία γειτονιά, που το κάνει χαρούμενο και ευτυχισμένο. Μία γειτονιά, που θα έχει όλα, όσα θέλει (σπίτια, μαγαζιά, λουλούδια, δέντρα, πάρκα, κλπ). Μην του βάλετε όρια σε αυτά, που θα κάνει.

Στόχος μας είναι, να μην επηρεάσουμε καθόλου την φαντασία και τη δημιουργικότητά του.

Η εργασία είναι ατομική, ή σε ζευγάρια (αν θέλει να καλέσει κάποιον συμμαθητή του σπίτι, μπορούν να φτιάξουν μία κατασκευή μαζί, για παράδειγμα). Έτσι θα έχουμε περισσότερες ιδέες και άρα περισσότερη δημιουργικότητα. Ενδεικτικά υλικά και αντικείμενα, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν: τουβλάκια, ανακυκλώσιμα υλικά (πχ. μπουκάλια), χαρτόκουτα, καλαμάκια, εφημερίδες, πλαστελίνη, καπάκια, κλπ. Δεν χρειάζεται να αγοράσετε τίποτα. Θα χρησιμοποιήσουν ότι υλικό υπάρχει στο σπίτι.

Στο τέλος, αφήστε το να τραβήξει μία φωτογραφία, αυτών, που έφτιαξε. Ανεβάστε την φωτογραφία, κάνοντας κλικ στο Εργασίες, μετά στο "Δημιουργώ τη γειτονιά των ονείρων μου" κι ανεβάστε την φωτογραφία, σύμφωνα με τις οδηγίες, που σας έδωσα στην προηγούμενη άσκηση (Εικόνα 28). Στο σχόλιο γράψτε το όνομα του παιδιού και δίπλα ένα κεφαλαίο Α (που σημαίνει ατομικά), ή τα ονόματα των παιδιών και δίπλα ένα κεφαλαίο Ζ (που σημαίνει σε ζευγάρι).

Για παράδειγμα Ξένια, Α ή Ξένια και Χριστίνα, Ζ

Στο τέλος, θα γίνει παρουσίαση των έργων, με την μορφή PowerPoint, όπου το κάθε παιδί μόνο του, ή με το ζευγάρι του, θα μας παρουσιάζει και θα μας περιγράφει το έργο του. Θα ανταλλάξουμε ιδέες και θα προσπαθήσουμε να καταλάβουμε, ποια γειτονιά από αυτές, που κατασκεύασαν τα παιδιά, μοιάζει πιο πολύ με τη γειτονιά του σχολείου μας. Όλα αυτά, θα πραγματοποιηθούν μέσω της ομάδας συζητήσεων μας, στην οποία μπορούμε να συζητήσουμε όποιοι κι ότι ώρα θέλετε, ποια κατασκευή μοιάζει περισσότερο με τη γειτονιά του σχολείου μας και τι περιλαμβάνουν οι γειτονιές, που ονειρεύονται τα παιδιά σας.



Εικόνα 29. Δημιουργώ τη γειτονιά των ονείρων μου

6.3 Ηλεκτρονικό βιβλίο

Λίγο πριν την ολοκλήρωση τους προγράμματος, υπενθυμίζω στα πλαίσια της τηλεσυνεργασίας ότι μπορούν να πατήσουν πάνω στο ηλεκτρονικό βιβλίο, με τίτλο: "Οι δράσεις μας, στη γειτονιά! (Κάνε κλικ εδώ)".

Τα παιδιά, μπορούν να το ξεφυλλίσουν και να δουν όλα αυτά, που δημιουργήσαμε παρέα (γονείς και παιδιά).

* Σημείωση: Το ηλεκτρονικό βιβλίο είναι προς το παρόν κενό, γιατί ουσιαστικά θα δημιουργηθεί από εμένα, εφόσον ολοκληρωθούν όλες οι δραστηριότητες και συλλέξω όλο, το υλικό (φωτογραφίες, βίντεο, κλπ). Ενδεικτικά θα μπορούσε να περιλαμβάνει μία καταγραφή ενός παιδιού από την εξερεύνηση στη γειτονιά, όπως διαφαίνεται στην παρακάτω Εικόνα 29.



Εικόνα 30. Παράδειγμα καταγραφής ενός παιδιού
(<https://blogs.sch.gr/35nipath/2019/02/01/%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%81%CF%8E%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%B7-%CE%B3%CE%B5%CE%B9%CF%84%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%AC-%CE%BC%CE%B1%CF%82/>)

6.4(Συνολική αποτίμηση του προγράμματος)

Κλείνοντας, εφιστώ την προσοχή των γονέων-ενηλίκων στην συμπλήρωση του ανώνυμου ερωτηματολογίου, που δημιούργησα· προκειμένου να γίνει η αξιολόγηση του προγράμματος. Βάσει των απαντήσεων θα είμαι σε θέση να διαπιστώσω, τι δεν λειτούργησε και τι χρειάζεται βελτίωση. Μάλιστα σε κάποιες ερωτήσεις δίνεται η επιλογή για παραπάνω από μία, απάντηση. Για να απαντήσουν, το μόνο που χρειάζεται να κάνουν είναι να πατήσουν στο "**Συνολική αποτίμηση του προγράμματος**" και να απαντήσουν στις ερωτήσεις (ενδεικτικά βλ. Εικόνα 30).

Συνολική αποτίμηση του προγράμματος

Σε κάποιες ερωτήσεις μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία, απαντήσεις.

Ερώτηση 1

Μετά την πρώτη επαφή των παιδιών με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (μέσω της πλατφόρμας e-class), την θεωρείται:

- επικίνδυνη
- χρήσιμη
- ενδιαφέρουσα
- αδιάφορη
- μη ανταποκρινόμενη στην ηλικία των παιδιών

Εικόνα 31. Ερωτηματολόγιο συνολικής αποτίμησης του προγράμματος

ΣΤΟΧΟΙ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

- Να ενθαρρύνονται να αφηγούνται και να περιγράφουν γεγονότα
- Να εφαρμόζουν στρατηγικές οργάνωσης του λόγου τους πριν μιλήσουν
- Να εξοικειωθούν με τις στοιχειώδεις τεχνικές παραμέτρους (ένταση, μικρόφωνο, βιντεοκάμερα)
- Να προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον με πολλούς τρόπους και χρησιμοποιώντας ποικίλα υλικά

4 Συζήτηση- Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, δεν είναι δυνατόν να καταλήξουμε σε ασφαλή και οριστικά συμπεράσματα, αφού το παρόν πρόγραμμα διδασκαλίας, έχει σχεδιαστεί για να εφαρμοστεί σε συγκεκριμένη τάξη, με συγκεκριμένους μαθητές, χωρίς να ξέρουμε πως θα λειτουργούσε σε κάποια άλλη ομάδα μαθητών. Το βέβαιο είναι, ότι υπήρξαν πρακτικές δυσκολίες. Δυσκολίες που σχετίζονται κυρίως με την οργάνωση της ΕξΑΕ, της δια ζώσης διδασκαλίας, καθώς και με τη διατήρηση του συντονισμού των δράσεων. Σημειωτέον δε ότι, η παρατήρηση στη γειτονιά, η κατασκευή της μακέτας στο πάρκο της γειτονιάς κι η εξερεύνηση στο χώρο του Ταχυδρομείου, χρειαζόταν ιδιαίτερη προσοχή (τόσο κατά τις μετακινήσεις των παιδιών, όσο και στην συνεργασία με τους γονείς). Επιπλέον από την σκοπιά των παιδιών “απαιτούνταν” παρατηρητικότητα. Μία κινητήριος δύναμη που θα τους “έδινε την ώθηση” να αναγνωρίσουν- να φωτογραφίσουν- να καταγράψουν, τα σχετιζόμενα με τη θεματική μας στοιχεία/σημεία, όπως αντίστοιχα έγινε στο διετές εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Ακύλα κ.συν., (2017). Συνειδητά λοιπόν καταλήγουμε στο ότι η μεθοδική κι ισορροπημένη εξερεύνηση της γειτονιάς, δυστυχώς είναι ακατόρθωτο να υλοποιηθεί από παιδιά νηπιαγωγείου, εκτός των διδακτικών ωρών του σχολικού πλαισίου. Αυτό σημαίνει ότι καθίσταται αναγκαία μία οργανωμένη διδακτική παρέμβαση, ούτως ώστε τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με το περιβάλλον τους, μέσα από «πολυπρισματικές εικόνες», σχετικές με τη γειτονιά κι άρα να αναδιαμορφώνουν τις αξίες/στάσεις τους, και να παρατηρούν τις ενδεχόμενες αλλαγές που συντελούνται εκεί (Ακύλα κ.συν., σ. 59, 2017). Αυτό αποδεικνύεται και μέσω του ισχυρισμού της Δημητριάδου(σ.375, 2016), που θεωρώ ότι ταιριάζει απόλυτα εδώ. Υπογραμμίζει λοιπόν ότι, *«μία κοινωνία επιζητά να προοδεύσει σε βάθος χρόνου, οφείλει σε μεγάλο βαθμό να “αναθρέφει” και να εκπαιδεύσει τους μελλοντικούς ενήλικες” σωστά και μεθοδευμένα»*.

Αναμφίβολα λοιπόν η εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί, με σκοπό να ανταποκριθεί στις κοινωνικές και ψηφιακές μεταβάσεις-αλλαγές (Williamson et al., 2020). Τώρα περισσότερο από ποτέ, δεδομένου ότι η πανδημία Covid-19, επιδείνωσε τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες (εντός ή εκτός σχολείου). Συνεπώς η προσοχή πρέπει να δοθεί όχι μόνο στα τεχνολογικά προβλήματα που προέκυψαν κι ενέτειναν αυτές τις ανισότητες, αλλά και στις γενικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, με σκοπό να σχεδιαστεί *«ένα ψηφιακό μέλλον που δεν θα αποκλείει κανέναν, σε ένα κράτος δικαίου»* (Σακελλαρίου κ. συν., σ.226, 2022). Πιο αναλυτικά, αντιλαμβανόμενοι τις αλλαγές που έχουν επιφέρει οι νέες τεχνολογίες στις διαδικασίες προώθησης του γραμματισμού των μικρών παιδιών, οφείλουμε να εξασφαλίσουμε ότι όλα τα παιδιά θα έχουν ίσες ευκαιρίες προσβασιμότητας και μάθησης, στο σχολικό περιβάλλον (Wolf & FLewitt, 2010). Μάλιστα θα μπορούσαμε εύκολα να ισχυριστούμε ότι η υιοθέτηση πρακτικών κριτικού οπτικού/πολυτροπικού γραμματισμού στη διδασκαλία, μόνο οφέλη μπορεί να επιφέρει σε μαθητές, από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, αποτρέποντας έτσι κάθε είδους αποκλεισμό (Παπαδημητρίου & Καπαρινού, 2020). Πρακτικά, οι κυριότεροι στόχοι πάνω στους οποίους στηρίχτηκα, σε όλη τη διάρκεια της συγκεκριμένης θεματικής, επετεύχθησαν ως ένα βαθμό κι είναι “συνοπτικά”, οι ακόλουθοι: 1) το να ενθαρρύνω τα παιδιά να βελτιώσουν την αυτοπεποίθησή τους, αναφορικά με τις στάσεις τους “απέναντι” στη γειτονιά, 2) το να υποστηρίξω τη μάθηση των παιδιών, δηλαδή τον τρόπο του *«να διαβάζουν αλλιώς το χώρο που τα περιβάλλει και να αναγνωρίζουν τα θετικά του στοιχεία»* (Ακύλα, Βαΐου, κ.συν., σ. 21, 2017). Επεδίωξα με λίγα λόγια να βασιστώ σε μία διδασκαλία υποστηρικτικού χαρακτήρα, και δεν εννοώ απλώς να υποστηρίξω-κατευθύνω τους μαθητές προς ένα σημείο, αλλά να υιοθετώ και «τον

συνομιλιακό λόγο, τη διευρευνητική συζήτηση, όπως άλλωστε γίνεται στις κοινωνίες της μάθησης και στην «πλαισιοθετημένη μάθηση» (Kalantzis & Cope, 2013:288, οπ. αν στο Δημητριάδου, σ.205, 2016). Η Comber (2001 οπ. αν στο Παπαδημητρίου κ. συν., σ. 309, 2020) παραδέχεται το εξής σωστό κατά την προσωπική μου άποψη, ότι δηλαδή «*το να είναι κάποιος κριτικά εγγράμματος είναι όχι μόνο κεντρικό, αλλά ιδιαζόντως αναγκαίο σε έναν πολυποίκιλο κόσμο, που κυριαρχείται από τα ΜΜΕ*». Εξάλλου όσοι επιθυμούν να είναι ενεργοί στην κοινωνία των προκλήσεων και να μην αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες των νοημάτων και των εξελίξεων, οφείλουν να είναι σε θέση «*να διαβάζουν όχι μόνο τις λέξεις, αλλά και τον κόσμο*», αν θέλουν να κατανοούν επαρκώς τα κείμενα (Freire & Macedo, 1987, οπ. αν στο Παπαδημητρίου κ.συν., σ. 309, 2020). Το μέλημά όλων μας είναι, να διαπλάσσουμε πολίτες που θα αντιλαμβάνονται όχι μόνο «*τα επιφανειακά νοήματα αλλά και τα υποδόρια νοήματα*» (Φίστα & Παπαδημητρίου, σ. 360, 2020). Στα πλαίσια αυτά έγκειται κι ο γραμματισμός· ο οποίος «*συμπεριλαμβάνει κάθε είδος αποτελεσματικής συμμετοχής στην κοινωνική διαδικασία*» (Kress & VanLeewen, 1990, οπ. αν στο Παπούλια-Τζελέπη κ συν., σ. 161, 2006) ». Στόχος του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο είναι και η ενασχόληση των παιδιών με κείμενα πολυτροπικά, όπως διαφημιστικά έντυπα, εφημερίδες, παιδικά εικονογραφημένα βιβλία, περιοδικά τηλεφωνικός κατάλογος, χρηστικά έντυπα, κλπ (Παπούλια-Τζελέπη κ συν., 2006). Τα παιδιά εξάλλου από πολύ μικρή ηλικία αντιλαμβάνονται ότι ο γραπτός λόγος είναι απαραίτητος καθώς μεταδίδει κάποια νοήματα/μηνύματα (Παπούλια-Τζελέπη κ συν., 2006). Συνεπώς κρίνεται απαραίτητη η αναδιαμόρφωση του χαρακτήρα της μονοτροπικής επικοινωνίας όπως περιγράφεται μέσα στα αναλυτικά προγράμματα, και της μετατροπής της (μονοτροπικής σε πολυτροπική). Με άλλα λόγια, η υιοθέτηση των πρακτικών κριτικού οπτικού/πολυτροπικού γραμματισμού στην τάξη, είναι καίριας σημασίας καθώς έτσι θα μπορέσουμε να προλάβουμε τις αντιφάσεις μεταξύ του πολυτροπικού κόσμου επικοινωνίας (στον οποίο ζούμε καθημερινά) και «του βιβλιοκεντρικού τρόπου» προσέγγισης της διδασκαλίας, όπως ορίζεται από τα προγράμματα σπουδών (Παπαδημητρίου & Κυπριώτη, 2020).

Το εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρινόμενο στις συνεχείς απαιτήσεις της κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα, οφείλει να “διαπλάσει” μαθητές, που δεν θα χαρακτηρίζονται μόνο ως «καταναλωτές», αλλά και ως «δημιουργοί νοημάτων», σε μία ταχύτατα εξελισσόμενη κοινωνία. Οφείλουν λοιπόν οι άμεσα εμπλεκόμενοι να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο (βασισμένο στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών), που θα οδηγήσει σταδιακά σε μία κοινωνία αυτόνομων και σκεπτόμενων πολιτών, ικανών να «*διαβάζουν πίσω από τις γραμμές*» (Παπαδημητρίου κ.συν., σ. 380, 2020). Μακροπρόθεσμα αυτό που μας ενδιαφέρει άλλωστε όπως διαφαίνεται κι από την Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, είναι να “προετοιμάσουμε” αυριανούς πολίτες, ικανούς να ε(ξ)ρευνούν το χώρο που τους περιβάλλει. Να είναι δηλαδή ενεργητικά κι όχι παθητικά όντα μίας κοινωνίας. Για να φτάσουμε σε αυτό το σημείο, οφείλουμε πρώτοι από όλους (οι εκπαιδευτικοί) να προωθούμε ήδη από το νηπιαγωγείο, τις δημοκρατικές συζητήσεις, τη βιωματική μάθηση και γενικότερα «*το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία*» (Ακύλα κ.συν., σ. 59, 2017). Αυτό που προέχει τελικά είναι αναπτύξουμε έναν «σχολικό πολιτισμό», “δεκτικό” στην επικοινωνία, με κατεύθυνση στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, “ικανό” να δεχτεί την αλλαγή. Εν ολίγοις με το πρόγραμμα που σχεδίασα εκτός των προαναφερθέντων, επεδίωξα να δώσω στα παιδιά το προβάδισμα «*να διεκδικήσουν δημοκρατικά το χώρο τους*» (Ακύλα, κ.συν., σ.60, 2017). Το ερώτημα που εν τέλει μας “ταλανίζει” είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι εφοδιασμένοι κατάλληλα, ώστε να κατανοήσουν ότι τα παιδιά κατασκευάζουν νοήματα με διάφορους τρόπους, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που εν γένει προάγει το γλωσσικό τρόπο

(Παπαδημητρίου & Μακρή, 2020). Αν θέλουμε να μιλάμε για μία «υψηλών προδιαγραφών εκπαίδευση», οφείλουμε να προσανατολιζόμαστε σε μία εκπαίδευση όπου «εμπλέκει ενεργά» τους μαθητές σε βιωματικές δράσεις, που υλοποιούνται τόσο σε τυπικά όσο και σε άτυπα περιβάλλοντα (πολιτισμικής, κοινωνικής, τεχνολογικής μάθησης), (Δημητριάδου, σ.185, 2016).

Λίστα αναφορών

Ελληνόγλωσσες

Αναστασιάδης, Π. (2007). Η Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης στο Σύγχρονο Σχολείο: Κοινωνικό- Επικοινωνιακή Προσέγγιση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου, 2007.

Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για τη Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής-Πολυμορφικής Μάθησης-Κοινωνικο-Επικοινωνιακή Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο Αναστασιάδης, Π. (Επ.), *Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕΞΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32.

Ακύλα, Ε., Βαΐου, Ν., Δημοπούλου, Μ., Ζάχου, Ε., Κύρδη, Κ., Λεμπέση, Μ. & Μίχα, Ε. (2017). *Οι γειτονιές μας: Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις μέσα από τέσσερις διαλόγους*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Ιστορικό Αρχείο Εθνικής Τράπεζας. Αθήνα: Παρισιάνου.

Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. Ι. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1, 2), 92-105.

Δημητρακοπούλου, Α. (1999). Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: Πως, πότε και γιατί. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), 131-145.

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg

Ζακοπούλου, Α. (1999). *Παιχνίδια με το χρόνο για μικρά και μεγαλύτερα παιδιά. Η ψυχοπαιδαγωγική της έννοιας του χρόνου*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2011). *«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών»*, Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αθήνα.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2014). «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*», Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021). «*ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*». Πρώτη έκδοση. Αθήνα

Kalantzis, M., &Core, B. (1999). Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Φ. Χριστίδης (Επιμ.), «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (σσ. 680-695). *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου*, 26-28.

Kalantzis, M., Core, B., Αρβανίτη, Ε., &Στελλάκης, Ν. (2019). *ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ: Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικώννοηματοδοτήσεων*. Μετάφραση: Γιώργος Χρηστίδης. Εκδόσεις: ΚΡΙΤΙΚΗ

Κασκαμανίδης, Γ. (2013). slideshare. Ανάκτηση από Κατανόηση του ιστορικού χρόνου: σχεδιασμός, ανάπτυξη και διδακτική αξιοποίηση χρονογραμμών: <https://www.slideshare.net/Kiolalis1/timelines-26779529>

Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (2014). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο : επιμορφωτικό υλικό*. Θεσσαλονίκη : Υ.ΠΑΙ.Θ.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα: Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής με σχέδια εργασίας*. Εκδόσεις: Αθήνα.

Κουλουμπαρίση, Α-Χ. (2011). *ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ: Θεωρητικές αναζητήσεις και παραδείγματα εφαρμογών από το σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη

Κουτσουβάνου, Ε. & Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, Τ. (2011). *Προγράμματα προσχολικής εκπαιδευσης και διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Κουτσουβάνου, Ε. & Ομάδα εργασίας. (2017). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η διαθεματική προσέγγιση*. Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗ

Κόφφας, Α. (2002). *Γενική και Ειδική Διδακτική Μεθοδολογία: Δραστηριότητες Προσχολικής αγωγής*. Αθήνα.

Λιοναράκης, Α. (2001). *Ανοικτή και εξ'αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης*. Στο Λιοναράκης, Α.(επιμ.) *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 34-37). Αθήνα: Προπομπός, σ, 35..

Λιοναράκης, Α. (2001). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 33-52.

Λιοναράκης, Α., Κουστουράκης, Γ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Αναστασιάδης, Σ., Fay, R., κ.συν. (2006). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρία και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.

Μανούσου, Ε. (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας*. Διδακτορική διατριβή στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ-βιβλίο μαθητή

Μιγαδάκη, Ι. (2020). «*Η πρόσληψη των χρονικών εννοιών από τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας: η περίπτωση του μνημείου Σεμπίλ της πόλης του Ηρακλείου*». Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ρεθύμνου.

Παπαβασιλείου, Β., Ανδρεαδάκης, Ν., Παπαδομαρκάκης, Γ. & Καΐλα, Μ. (2018). *ΑΕΙΦΟΡΙΑ, ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ, ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΦΥΣΗ: Ο κόσμος μας; Quo Vadis*. Αθήνα: Διάδραση

Παπαδημητρίου, Ε. (2020). *Κριτικοί Κοινωνικοί [Πολυ]γραμματισμοί. Διατροφικές Νοσηματοδοτήσεις σε τυπικές και μη τυπικές κοινότητες μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg

Παπανδρέου, Α. (2009). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη

Παπούλια-Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α. & Θηβαίος, Κ. (2006). *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε. (2011). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, στην εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Σακελλαρίου, Μ., Στρατή, Π., Μήτση, Π., Μπάνου, Μ., Μπέση, Μ., Νάτσια, Ε., Παπουτσή, Αικ. (2022). Πρόλογος: Παπαδάκης, Ν. *Σύγχρονη και Ασύγχρονη εξ Αποστάσεως Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.

Στραταριδάκη – Κυλάφη Α. (2006). *Η Ιστορία στην Προσχολική Εκπαίδευση. Θεωρητικές θέσεις και ενδεικτικές εφαρμογές*. Ρέθυμνο.

Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική μάθηση - θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Κριτική

Τζιμογιάννης, Α. (2019). *Ψηφιακές Τεχνολογίες και μάθηση του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Κριτική

Τριλιανός, Θ-Α. (2013). *ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ*. Αθήνα: Διάδραση

Τουρκοχωρίτη, Ε. & Γρίβα, Ε. (2013). Νέο πρόγραμμα σπουδών στο Νηπιαγωγείο: ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7* [.http://dx.doi.org/10.12681/icodl.600](http://dx.doi.org/10.12681/icodl.600)

Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ- Σχολείο 21ου αιώνα- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων.

Υπουργική Απόφαση Γ2/2017β (ΦΕΚ 304/τ.Β΄/13-3-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής*.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο

Φύκαρης, Ι. (2015). *Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών & Διδακτική Μεθοδολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στα *πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ*, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007.

Χρυσafiδης, Κ. (2009). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Διαθεματικότητα, Διεπιστημονικότητα, Ευέλικτη ζώνη, Μέθοδος project, Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία*. Αθήνα: Δίπτυχο

Ξενόγλωσσες

Abuhammad, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*, 6(11), e05482.

Abuhammad, S. (2021a). Parents' knowledge and attitude towards COVID-19 in children: A Jordanian study. *International Journal of Clinical Practice*, 75(2), e13671.

Ampartzaki, M., & Kalogiannakis, M. (2018). Vtt-Box. Pedagogical framework. Retrieved August πχ. 2, 2022, from <http://www.vtt-box.eu/project/the-products/mdocuments-library>

Anastasiades, P. (2003). From the conventional classroom to the new hybrid learning environment: teaching methodology—the case of two elementary schools in Cyprus. *Information Technology in Childhood Education (ITCE) Annual, AACE*.

Anastasiades, P. S. (2012). Design of a Blended Learning Environment for the Training of Greek Teachers: Results of the Survey on Educational Needs. In P. Anastasiades (ed.), *Blended learning environments for adults: Evaluations and frameworks* (pp. 230–256). *Hershey, PA: Information Science Reference*.

Anderson, K. T. (2013). Contrasting systemic functional linguistic and situated literacies approaches to multimodality in literacy and writing studies. *Written Communication*, 30(3), 276-299.

Akbana, Y. E., Rathert, S., & AĞÇAM, R. (2021). Emergency remote education in foreign and second language teaching. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 97-124.

Archer, E. (2019). Design Research: Developing effective feedback interventions for school-based monitoring. In S. Laher, A. Fynn, & S. Kramer (Eds.), *Transforming Research Methods in the Social Sciences: Case Studies from South Africa* (pp. 317–336). Wits University Press. <https://doi.org/10.18772/22019032750.25>

Baldwin, K- M., "Multimodal Assessment in Action: What We Really Value in New Media Texts" (2016). *Doctoral Dissertations*. 851. <https://doi.org/10.7275/8836518.0>
https://scholarworks.umass.edu/dissertations_2/851

Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.

- Barton, K. C. (2002). "Oh, That's a Tricky Piece!": Children, Mediated Action, and the Tools of Historical Time. *The Elementary School Journal*, 103(2), 161–185. <http://www.jstor.org/stable/1002233>
- Beunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in human behavior*, 111, 106424.
- Beldarrain, Y. (2007). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance education*, 27(2), 139-153.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Brillante, P., & Mankiw, S. (2015). Preschool Through Grade 3: A Sense of Place: Human Geography in the Early Childhood Classroom. *YC Young Children*, 70(3), 16-23.
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. *VoxEu. org*, 1(2).
- Camerini, A. L., Schulz, P. J., & Jeannet, A. M. (2018). The social inequalities of Internet access, its use, and the impact on children's academic performance: Evidence from a longitudinal study in Switzerland. *New Media & Society*, 20(7), 2489-2508.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Designing of Social Features*. London: Routledge.
- Cope, B., Harvey, A. & Kalantzis, M. (2003). Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(1), 15-26.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning, pedagogies. *An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2010). The teacher as designer: Pedagogy in the new media age. *E-Learning and Digital Media*, 7(3).
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2016). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by design*. University of Illinois, USA.
- Corkett, J-K. & Benevides, T. (2015). Pre-service Teachers' Perceptions of Technology and Multiliteracy Within the Inclusive Classroom. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2015, 2 (2), 35-46.
- Cucinotta, D., & Vanelli, M. (2020). WHO declares COVID-19 a pandemic. *Acta Bio Medica: Atenei Parmensis*, 91(1), 157.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P., & Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classroom. *The Whole Child*, 63(1), 38-43.

- Daniels, K. (2016). Exploring Enabling Literacy Environments: Young children's spatial and material encounters in early years classrooms. *English in Education, 50*(1), 12-34.
- de la Varre, C., Keane, J., & Irvin, M. J. (2010). Enhancing online distance education in small rural US schools: A hybrid, learner-centred model. *Australasian Journal of Educational Technology, 26*(8).
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of educational technology systems, 49*(1), 5-22.
- Duraku, Z. H., & Hoxha, L. (2020). The impact of COVID-19 on education and on the well-being of teachers, parents, and students: Challenges related to remote (online) learning and opportunities for advancing the quality of education. Recieved online from <https://www.researchgate.net/publication/341297812>.
- Easton, S. S. (2003). Clarifying the instructor's role in online distance learning. *Communication Education, 52*(2), 87-105.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies, 10*(4), 86.
- Flewitt, R. & Wolfe, S.(2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of education, 40*(4), 387-399.
- Flewitt, R. (2013). *Multimodal perspectives on early childhood literacies*. In J. Larson & J. Marsh (Eds.). *The Sage handbook of early childhood literacy* (2nd ed., pp. 295-309). London, England: Sage
- Foreman, N., Boyd-Davis, S., Moar, M., Korallo, L., & Chappell, E. (2008). Can virtual environments enhance the learning of historical chronology?. *Instructional Science, 36*(2), 155-173.
- Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of COVID-19: Possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies, 5*(1).
- Godhe, A. L. & Magnusson, P. (2019). Multimodality in Language Education- Implications for Teaching. *Designs for Learning, 11*(1), 127-137.
- Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet and Higher Education, 3*(1), 41-61.
- Hariato, E., Napitupulu, E., & Baharuddin, B. (2020). The Development of Edmodo-Based E-Learning in Mathematics for Class V at Dr. Wahidin Sudirohusodo Primary School. *International Journal of Advanced Engineering, Management and Science, 6*(12), 498-504.
- Hibbert, K. (2013). Finding wisdom in practice: The Salty Chip. A Canadian 84 multiliteracies collaborative. Special Issue: New Literacies Workshop. *Language & Literacy: A Canadian e-Journal, 15*(1), 23-38.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). Remote teaching and online learning. *Educause Review*, 1– 15. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and->

Hoodless, P. (1996). *Time and timelines in the primary school* (Vol. 69). London: Historical Association.

Hu, X., Chiu, M. M., Leung, W. M. V., & Yelland, N. (2021). Technology integration for young children during COVID-19: Towards future online teaching. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1513-1537.

Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y., Zhang, L., Fan, G., Xu, J., Gu, X., & Cheng, Z. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*, 395(10223), 497–506.

Huber, B., Tarasuik, J., Antoniou, M. N., Garrett, C., Bowe, S. J., Kaufman, J., & Team, S. B. (2016). Young children's transfer of learning from a touchscreen device. *Computers in Human Behavior*, 56, 56-64.

Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2020). *Technical note on education during the COVID-19 Pandemic*. New York: INEE.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267.

Lionarakis, A. (2007). A theoretical approach for polymorphic distance education. *Designing the Science Laboratory for the School of Tomorrow*, 83.

Marsh, J. (2006). Emergent media literacy: Digital animation in early childhood. *Language and Education*, 20(6), 493-506.

Mazohl, P., Ossiannilsson, E., Makl, H., Ampartzaki, M., & Kalogiannakis, M. (2018). Virtual Teachers' Toolbox-An Innovative Tool to Assist the Creation of High Quality Open Distance Learning Courses. In *Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Education- Volume 2: CSEDU*, 555-560.

Melin, P., Monica, J. C., Sanchez, D., & Castillo, O. (2020). Analysis of spatial spread relationships of coronavirus (COVID-19) pandemic in the world using self organizing maps. *Chaos, Solitons & Fractals*, 138, 109917.

Meng, X- Ms. (2016). A Pedagogy of Multiliteracies into Practice: A Case Study in One Grade One Literacy Classroom. *Electronic Thesis and Dissertation Repository*. 3846. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/3846>

- Micheli, M., Redmiles, E. M., & Hargittai, E. (2020). Help wanted: Young adults' sources of support for questions about digital media. *Information, Communication & Society*, 23(11), 1655-1672.
- Mills, Kathy A. (2006) Critical Framing in a Pedagogy of Multiliteracies. In *Proceedings Australian Literacy Educator's Association/ Australian Association of the Teaching of English National Conference 2006: Voices, Vibes, Visions, Darwin*.
- Murgatroid, S. (2020). COVID-19 and online learning, Alberta, Canada. *Journal of Educational Technology*, 9(3), 25-32.
- Navarro Cira, B. E., & Carillo López, I. (2020). COVID-19, a breakthrough in educational systems: Keeping the development of language learners' autonomy at Self-Access Language Centres. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 11(3), 220–234.
- National Research Council. (2006). Learning to Think Spatially. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/11019>.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Ossiannilsson, E., Ampartzaki, M., Kalogiannakis, M., & Mazohl, P. (2019). The VTT-Box, Pedagogical and Quality Considerations. In *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education - Volume 1: CSEDU*, 654-659.
- Özüdoğru, G. (2021). Problems faced in distance education during Covid-19 Pandemic. *Participatory Educational Research*, 8 (4), 321-333. <https://doi.org/10.17275/per.21.92.8.4>
- Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., & Sindhi, S. (2018). Online education: Worldwide status, challenges, trends, and implications. *Journal of Global Information Technology Management*, 21(4), 233-241.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141.
- Ryan, J., Scott, A., & Walsh, M. (2010). Pedagogy in the multimodal classroom: An analysis of the challenges and opportunities for teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(4), 477-489.
- Salomoni, P., Mirri, S., Ferretti, S., Roccetti, M. (2008). Education. In: Harper, S., Yesilada, Y. (eds) *Web Accessibility. Human-Computer Interaction Series*. Springer, London. https://doi.org/10.1007/978-1-84800-050-6_15
- Silvers, P., Shorey, M., & Crafton, L. (2010). Critical literacy in a primary multiliteracies classroom: The hurricane group. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(4), 379-409.
- Supratiwi, M., Yusuf, M., & Anggarani, F. K. (2021). Mapping the Challenges in Distance Learning for Students with Disabilities during Covid-19 Pandemic: Survey of Special Education Teachers. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 5(1), 11-18.

Traves, P. (1992). Reading: the entitlement to be 'properly literate'. In Kimberley, K. Meek, M & J. Miller (επιμ.) *New Readings: contributions to an understanding of literacy*. London: A&C Black, pp. 77-85.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). Covid-19 educational disruption and response. <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>.

UNESCO. (2002). Open and Distance Learning: trends, policy and strategy consideration. UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.(2020a). COVID-19 impact on education data.COVID-19 education disruption and response.Paris, France: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO.

UNICEF (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>.

Van Den Akker, J., Gravemeijer, K., Mc.Kenney, S., &Nieveen N. (2006). *Educational Design Research*, Oxon, Routledge.

Van Dijk, J., & Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *The information society*, 19(4), 315-326.

Villanueva, K., Alderton, A., Higgs, C., Badland, H., & Goldfeld, S. (2022). Data to decisions: methods to create neighbourhood built environment indicators relevant for early childhood development. *International journal of environmental research and public health*, 19(9), 5549

Wayne, A., DiCarlo C-F., Burts, D-C, & Benedict, J. (2009). Increasing the Literacy Behaviors of Preschool Children Through Environmental Modification and Teacher Mediation. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 5-16.

Westby, C. (2010). Multiliteracies the changing world of communication. *Top Lang Disorders*, 30(1), 64-71.

Wolfe, S., &Flewitt, R. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of education*, 40(4), 387-399.

Yelland, N. J. (2018). A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 847-858.<https://doi.org/10.1111/bjet.12635>

Yousif, M., & Nawaf, L. (2021). IoT technologies during and beyond COVID-19: A comprehensive review. *Future Internet*, 13(5), 105. doi: <http://dx.doi.org/10.3390/fi13050105>

Zheng, Y., & Walsham, G. (2021). Inequality of what? An intersectional approach to digital inequality under Covid-19. *Information and Organization*, 31(1), 100341.

Zhong, Z., Hu, J., Tan, G., & Sun, C. (2009). The application of Google Earth in education. In *2009 First International Workshop on Education Technology and Computer Science* (Vol. 1, pp. 10-13). IEEE.

Διαδικτυακές Αναφορές

1. <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CF%8D%CE%BB%CE%B7:%CE%9A%CF%8D%CF%81%CE%B9%CE%B1>
2. <https://www.google.com/>
3. <https://pixabay.com/el/images/search/>
4. <https://www.popi-it.gr/nipiagogio-programmata/gnorizo-tin-poli-mou/part-iii-i-geitonia-moy/>
5. http://snipiagogio.blogspot.com/2012/03/blog-post_30.html
6. <https://www.popi-it.gr/nipiagogio-enotites/taxidromeio/elta/>
7. <https://www.mama365.gr/32211/15-ainigmata-poy-tha-akonisoy-n-to-myalo-toy-paidio.html>
8. <https://www.mama365.gr/33553/12-exypnoi-grifoi-gia-exypna-paidia-.html>
9. <https://blogs.sch.gr/5nipkarpen/2015/05/15/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%88%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%84%CE%B1%CF%87%CF%85%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CE%BF/>
10. <https://www.youtube.com/?hl=el&gl=GR>
11. https://pamenhpiagvgeio.blogspot.com/2014/01/blog-post_14.html
12. <https://docplayer.gr/46139119-l-fonologiki-epignosi-eyfimia-tafa.html>
13. <https://create.kahoot.it/discover>
14. <https://earth.google.com/web/@0,0,0a,22251752.77375655d,35y,0h,0t,0r>
15. <https://learningapps.org/index.php?overview&s=&category=0&tool=&stufeStart=0&stufeEnd=1>
16. <https://www.vtt-box.eu/project/>
17. <https://wordwall.net/create/picktemplate>