

# Δημιουργία ψηφιακής ιστορίας με θέμα την ενδοσχολική βία στο νηπιαγωγείο

Άννα Μουταφίδου<sup>1</sup>, Κυριακή Μέλλιου<sup>2</sup>, Θαρρενός Μπράτιτσης<sup>3</sup>  
mouanna@yahoo.gr, kurmell@yahoo.gr, bratitsis@uowm.gr

<sup>1</sup> Υποψήφια διδάκτωρ, <sup>2</sup> Επίκουρος Καθηγητής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται διδακτική παρέμβαση που είχε στόχο την εμπλοκή παιδιών νηπιαγωγείου στην προσπάθεια αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας, μέσα από την αξιοποίηση των προσεγγίσεων της Ορατής Σκέψης (Visible Thinking) και της Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling). Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η παρατήρηση, η βιντεοσκόπηση και η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα παιδιά αξιοποίησαν δυο ρουτίνες σκέψης για να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ιστορία με το λογισμικό ComicLab. Με βάση τα αποτελέσματα προκύπτει πως η συνδυαστική αξιοποίηση των δυο προσεγγίσεων συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση του θέματος της σχολικής βίας και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων. Παράλληλα, η χρήση της τεχνολογίας ενίσχυσε την οπτικοποίηση της σκέψης των παιδιών. Τέλος, η διαδικασία δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας λειτουργήσε ως μια σημαντική ευκαιρία μάθησης που είχε μεγάλο ενδιαφέρον για τα παιδιά, τα οποία αναπλαισίωσαν τις γνώσεις τους μέσα από δραστηριότητες που είχαν νόημα για αυτά.

**Λέξεις κλειδιά:** ψηφιακή αφήγηση, ορατή σκέψη, νηπιαγωγείο, κόμικ

## Εισαγωγή

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί στα ελληνικά σχολεία, η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός μεταξύ των μαθητών αποτελούν τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα. Πρόκειται για ένα νέο φαινόμενο το οποίο συνήθως περιγράφεται με τους όρους «ενδοσχολική βία», «εκφοβισμός» και «θυματοποίηση» (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., χ.χ).

Ο σχολικός εκφοβισμός ανάμεσα στα παιδιά μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή κακοποίησης (Dawkins, 1995). Η βία είναι σωματική ή ψυχολογική, με πιο συχνή μορφή την παρενόχληση (Whitney & Smith, 1993). Σύμφωνα με τον Olweus (1989), ο σχολικός εκφοβισμός περιλαμβάνει: α) μια ανισορροπία δύναμης, φυσικής ή ψυχολογικής, ανάμεσα στο θύμα και στο θύτη, β) επαναλαμβανόμενες αρνητικές ενέργειες εναντίον ενός ατόμου, και γ) μια εσκεμμένη πρόθεση να βλάψει κανείς ένα άλλο άτομο, αν και η επιθετική πράξη είναι σε μεγάλο βαθμό απρόκλητη. Ο Rigby (2008) ορίζει τον εκφοβισμό ως τη συστηματική κατάχρηση δύναμης στις διαπροσωπικές σχέσεις. Γενικότερα, σχολικός εκφοβισμός θεωρείται η εσκεμμένη, απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βίαιη συμπεριφορά, μεγάλο ή/και δυνατού μαθητή ή ομάδας μαθητών προς ένα μικρότερο και αδύναμο (νοητικά, με αναπηρίες, παιδιά από μειονότητες, διαφορετικής φυλής, χρώματος, θρησκείας), με σκοπό να τον βλάψει (Τσιάντης, 2011).

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός έχουν πολλές και σοβαρές επιπτώσεις. Τα θύματα είναι πιθανόν να παρουσιάσουν προβλήματα στη φοίτησή τους, όπως σχολική άρνηση (Reid, 1983). Υπάρχουν επίσης αναφορές περιστατικών όπου παιδιά οδηγήθηκαν ακόμη και σε αυτοκτονίες λόγω του εκφοβισμού (Prewitt, 1988). Ως ενήλικες, τα θύματα βρέθηκαν να είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν κατάθλιψη και να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Olweus, 1993). Σύμφωνα με τους Hugh-Jones & Smith (1999) σχεδόν οι μισοί από τους ενήλικες που

υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού ανέφεραν πως αυτό το γεγονός είχε μακροχρόνιες επιπτώσεις, επηρεάζοντας κυρίως τις προσωπικές τους σχέσεις. Αναφορικά με τους θύτες, έχει βρεθεί να έχουν περισσότερες ποινικές καταδίκες αργότερα στην ενήλικη ζωή τους και είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε σοβαρά εγκλήματα (Whitney & Smith, 1993).

Αν και οι περισσότερες έρευνες σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό εστιάζουν σε παιδιά σχολικής ηλικίας και εφήβους, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν πως το πρόβλημα υπάρχει και στο νηπιαγωγείο και μπορεί να οδηγήσει ίσως σε ένα συνεχή κύκλο θυματοποίησης (Perren & Alsaker, 2006). Η παρούσα διδακτική παρέμβαση επιχειρεί να εμπλέξει μαθητές νηπιαγωγείου στην προσπάθεια αντιμετώπισης της σχολικής βίας, αξιοποιώντας τις προσεγγίσεις της Ορατής Σκέψης και της Ψηφιακής Αφήγησης. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, ακολουθούν οι στόχοι της παρέμβασης και η περιγραφή των δραστηριοτήτων και τέλος, η συζήτηση των αποτελεσμάτων.

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν επιχειρείται μια σύντομη εννοιολογική διασαφήνιση των όρων «Ορατή Σκέψη» και «Ψηφιακή Αφήγηση».

#### ***Η «ορατή σκέψη»***

Πρόκειται για μία από τις πολλές προσεγγίσεις που συγκροτούν το ερευνητικό πρόγραμμα Project Zero της Παιδαγωγικής Σχολής του Χάρβαρντ. Η «Ορατή Σκέψη» στοχεύει στην ανάπτυξη της στοχαστικής διάθεσης των μαθητών, προκειμένου να αναπτύξουν βαθιά κατανόηση του περιεχομένου μάθησης που καλούνται κάθε φορά να προσεγγίσουν (Visible Thinking, 2013). Με τον όρο «στοχαστική διάθεση» περιγράφεται η δημιουργική νοοτροπία που εντοπίζει μαθησιακές ευκαιρίες και τις αξιοποιεί ανάλογα με τους στόχους που κάθε φορά θέτει (Ritchhart & Perkins, 2008).

Η προσέγγιση οργανώνεται γύρω από Στοχαστικά Ιδεώδη (Thinking Ideals), που αντικατοπτρίζουν τους στόχους, τις προσπάθειες και τα ενδιαφέροντα που κινητοποιούν τη σκέψη και είναι τα ακόλουθα (Visible Thinking, 2013): α) Το Ιδεώδες της Κατανόησης (Understanding Ideal), β) το Ιδεώδες του Δικαίου (Fairness Ideal), γ) το Ιδεώδες της Αντικειμενικότητας (Truth Ideal), και δ) το Ιδεώδες της Δημιουργικότητας (Creative Ideal). Κάθε Ιδεώδες αποτελείται από διαφορετικές Ρουτίνες Σκέψης (Thinking Routines), ανοιχτές και ευέλικτες στρατηγικές, σχεδιασμένες έτσι ώστε να προωθούν το είδος σκέψης που απαιτείται σε κάθε περίπτωση (Salmon, 2010). Οι ρουτίνες αντιμετωπίζονται από την προσέγγιση (Ritchhart et al., 2011): α) ως εργαλεία τα οποία επιλέγει ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τη στοχαστική δεξιότητα που επιθυμεί να ενεργοποιήσει, β) ως πλαίσια που δομούν την εξέλιξη της σκέψης σε κάθε στάδιο και γ) ως επαναλαμβανόμενα μοτίβα για την ανάπτυξη στοχαστικής διάθεσης.

#### ***Η ψηφιακή αφήγηση***

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

Στην εκπαίδευση, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο το οποίο μπορεί να διευκολύνει τη διδασκαλία και να ενισχύσει τη μάθηση. Ο Robin (2006) υποστηρίζει πως εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, σε σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα μπορούν να εφαρμόσουν την ψηφιακή αφήγηση με διάφορους τρόπους για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών. Όταν οι μαθητές δημιουργούν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τις απόψεις τους και να τις μοιραστούν με ένα ευρύτερο κοινό, βελτιώνοντας ταυτόχρονα τις δεξιότητες συγγραφής τους (Gakhar & Thompson, 2007). Επιπλέον, γίνονται πιο ενεργοί και παραγωγικοί τόσο στις ατομικές όσο και στις συνεργατικές δραστηριότητες (Bratitsis et al., 2011). Γενικότερα, τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης είναι πολλαπλά αφού συντελούν στην ενίσχυση πολλών δεξιοτήτων, γνωστών ως «δεξιοτήτων του 21ου αιώνα», όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η συνεργατικότητα, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και ο ψηφιακός γραμματισμός (Microsoft, 2010).

Μια μορφή ψηφιακής αφήγησης είναι τα ψηφιακά κόμικ. Βασικό χαρακτηριστικό που τα διαφοροποιεί από τις άλλες μορφές είναι η «μόνιμη οπτική συνιστώσα» η οποία επιτρέπει τον έλεγχο του ρυθμού προβολής της ιστορίας από τον αναγνώστη (Williams, 1995). Τα ψηφιακά κόμικ μπορούν, εκτός από το κείμενο και την εικόνα, να συμπεριλαμβάνουν ενσωματωμένους υπερσυνδέσμους προς πρόσθετους πόρους, όπως βίντεο, εικόνες, αρχεία ήχου, διαγράμματα, φωτογραφίες, συνδέσμους προς άλλους δικτυακούς τόπους.

## **Δημιουργία ψηφιακής ιστορίας με θέμα τη σχολική βία**

### **Μεθοδολογία**

Οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν σε τμήμα νηπιαγωγείου αστικής περιοχής στο οποίο φοιτούν 16 παιδιά, 12 νήπια και 4 προνήπια, 10 αγόρια και 6 κορίτσια. Βασικές προαπαιτούμενες δεξιότητες για την εμπλοκή των παιδιών στις δραστηριότητες ήταν η εξοικείωση τους στη βασική χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή αλλά και στα λογισμικά ComicLab, Revelation Natural Art και Audacity.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό ο συνδυασμός της Ψηφιακής Αφήγησης και της Ορατής Σκέψης λειτουργεί ενισχυτικά για την απόκτηση στάσεων σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;
2. Σε ποιο βαθμό η αξιοποίηση της τεχνολογίας ενίσχυσε τη διαδικασία οπτικοποίησης της σκέψης των παιδιών;
3. Σε ποιο βαθμό η δημιουργία ψηφιακού κόμικ αποτέλεσε μια ευκαιρία μάθησης που είχε ενδιαφέρον για τα παιδιά;

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η παρατήρηση, η βιντεοσκόπηση και η ημιδομημένη συνέντευξη των παιδιών διάρκειας περίπου 10 λεπτών, η οποία πραγματοποιήθηκε μόλις ολοκληρώθηκε η παρέμβαση. Στη συνέντευξη, ανιχνεύτηκαν οι απόψεις των παιδιών σχετικά με: α) τους τρόπους αντιμετώπισης ενός περιστατικού σχολικής βίας στο μέλλον, και β) με την αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή για τη διάδοση των ιδεών τους. Τέλος τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν τι τους άρεσε και τι τους δυσκόλεψε σε όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν.

### **Περιγραφή των δραστηριοτήτων**

Αφόρμηση του προγράμματος αποτέλεσαν φωτογραφίες που αναρτήθηκαν στον πίνακα της τάξης, οι οποίες απεικόνιζαν σκηνές ενδοσχολικής βίας. Για την εισαγωγή στο θέμα, αλλά

και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, εφαρμόστηκε η ρουτίνα «Βλέπω-Σκέφτομαι-Αναρωτιέμαι» (See-Think-Wonder) της προσέγγισης VT. Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τις εικόνες μέσα από προσεκτική παρατήρηση. Στη συνέχεια κλήθηκαν να συνδέσουν ή να συσχετίσουν τις εικόνες με περιστατικά που είχαν συμβεί μέσα στην τάξη. Στο τρίτο στάδιο της ρουτίνας, τα παιδιά αναρωτήθηκαν σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν για να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο.

Από τα παιδιά προέκυψε η ανάγκη να διαδώσουν τις ιδέες τους ώστε να κινητοποιήσουν και άλλα παιδιά να αντιμετωπίσουν και να εξαλείψουν τη σχολική βία. Ως μέσο προτάθηκε η δημιουργία μιας ιστορίας, η οποία θα μπορούσε να αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του νηπιαγωγείου, για να είναι εύκολη η διάδοσή της. Καθώς τα παιδιά ήταν ήδη εξοικειωμένα με τη δημιουργία κόμικ και το λογισμικό ComicLab, αποφασίστηκε αυτό να αποτελέσει το εργαλείο για τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας.

Στη δεύτερη φάση της παρέμβασης, προκειμένου να αποφασιστεί η δομή και το περιεχόμενο της ιστορίας, αξιοποιήθηκε η ρουτίνα «Κύκλος Απόψεων» (Circle of Viewpoints). Η συγκεκριμένη ρουτίνα βοηθάει τα παιδιά να εξετάσουν διαφορετικές οπτικές σχετικά με ένα θέμα. Από τον καταϊγισμό ιδεών, αλλά και τις καταγραφές των απόψεων των παιδιών της προηγούμενης φάσης, αποφασίστηκε η ιστορία να περιλαμβάνει περιστατικά ενδοσχολικής βίας και τους προτεινόμενους, σύμφωνα με τα παιδιά, τρόπους αντιμετώπισής τους. Στη συνέχεια δημιουργήσαν στην ολομέλεια τον πίνακα διάταξης της ψηφιακής ιστορίας (Storyboard).



Σχήμα 1. Εικόνες από το κόμικ

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων και κάθε ομάδα ανέλαβε να δημιουργήσει δυο καρτέ· ένα που θα περιγράφει μια περίπτωση ενδοσχολικής βίας και ένα που θα προτείνει ένα τρόπο αντιμετώπισης ή μια θετική, επιθυμητή συμπεριφορά. Ο χωρισμός των ομάδων έγινε με βάση την επιλογή των παιδιών. Για τη δημιουργία του πρώτου καρτέ, τα παιδιά κάθε ομάδας δημιούργησαν μια ζωγραφιά. Στη συνέχεια, οι ζωγραφιές αυτές εισήχθησαν στο λογισμικό Revelation Natural Art όπου και ανασχεδιάστηκαν ελεύθερα ή με την προσθήκη σχεδίων από τη βιβλιοθήκη του λογισμικού. Το τελικό προϊόν απεικόνιζε τις ιδέες κάθε ομάδας σχετικά με την αντιμετώπιση του περιστατικού ενδοσχολικής βίας που είχε επιλέξει. Αφού ολοκληρώθηκαν οι δυο εικόνες, τοποθετήθηκαν σε δυο καρτέ στο λογισμικό ComicLab. Καθώς το συγκεκριμένο λογισμικό παρέχει τη δυνατότητα προσθήκης αρχείων ήχου, τα παιδιά ηχογράφησαν τους διαλόγους των καρτέ που δημιούργησαν. Για την ηχογράφηση χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό

Audacity. Η νηπιαγωγός έγραψε τα κείμενα των ηχογραφήσεων σε καρτέλες και τα παιδιά τα αντέγραψαν στα μπαλόνια διαλόγου των καρτέ. Στα Σχήματα 1 και 2 φαίνονται παραδείγματα από τα ζεύγη των καρτέ κόμικ που κατασκεύασαν τα παιδιά



Σχήμα 2. Εικόνες από το κόμικ

### Αποτελέσματα

Όσο αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, από τις καταγραφές που πραγματοποιήθηκαν σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης αλλά και από το τελικό προϊόν προκύπτει πως η συνδυαστική αξιοποίηση των δυο προσεγγίσεων συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση του θέματος της σχολικής βίας. Αναλυτικότερα, η χρήση των ρουτινών συνετέλεσε στο να εξελιχθεί η σκέψη των παιδιών πιο στοχευμένα, να κατανοήσουν τα παιδιά το πρόβλημα, να εμβαθύνουν σε αυτό, να αναζητήσουν τρόπους αντιμετώπισης και τελικά να διαμορφώσουν θετικές στάσεις. Η ψηφιακή αφήγηση λειτούργησε ως μέσο για να εκφράσουν τα παιδιά τις ιδέες και τις απόψεις τους και να τις μοιραστούν με ένα ευρύτερο κοινό. Αφενός η χρήση της τεχνολογίας αποτέλεσε ένα ισχυρό κίνητρο, ώστε ακόμα και τα πιο απρόθυμα παιδιά να εμπλακούν στις δραστηριότητες και αφετέρου η δημοσίευση της ψηφιακής ιστορίας έδωσε στα παιδιά ένα σκοπό και τα κινητοποίησε ώστε να εργαστούν πιο αποτελεσματικά.

Η συμβολή των δυο προσεγγίσεων στη δημιουργία θετικών στάσεων προκύπτει και από τις συνεντεύξεις των παιδιών. Χαρακτηριστικά κάποια παιδιά αναφέρουν:

«Αν τώρα έβλεπα δυο παιδιά να μαλώνουν, θα τους έλεγα να σταματήσουν, είμαστε φίλοι, όχι εχθροί.»

«Αποκλείεται τώρα πια να υπάρχει βία στην τάξη μας. Ξέρουμε πως πρέπει να είμαστε μόνο φίλοι».

«Αν κάποιος κοροϊδευε ένα παιδάκι, θα τον ρωτούσα αν θα του άρεσε να του κάνουν το ίδιο».

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αναμφισβήτητα η τεχνολογία ενίσχυσε τη διαδικασία οπτικοποίησης της σκέψης των παιδιών. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς σε αυτή την ηλικία τα παιδιά δεν έχουν αποκτήσει αυτονομία στη γραφή και η οπτικοποίηση της σκέψης τους συνήθως επιτυγχάνεται μέσω εικόνων. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να έπαιξε η χρήση του πίνακα διάταξης (storyboard). Ο τελευταίος αποτελεί τη γραπτή ή γραφική αναπαράσταση όλων των στοιχείων της ψηφιακής αφήγησης, συνήθως με λογική ή/και χρονική σειρά. Η χρήση του συνετέλεσε στο να αναδειχθούν κενά ή παραλείψεις της ψηφιακής ιστορίας, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες αναθεωρήσεις.

Παράλληλα, το τελικό προϊόν, δηλαδή το ψηφιακό κόμικ αποτελεί το ίδιο ένα μέσο οπτικοποίησης της σκέψης και των ιδεών των παιδιών.

Η συμβολή της τεχνολογίας στην προσπάθεια να γίνει ορατή η σκέψη των παιδιών αναδεικνύεται και από τις συνεντεύξεις. Τα παιδιά φαίνεται να κατανόησαν ότι η χρήση της τεχνολογίας τα διευκόλυνε στο να «δείξουν» τη σκέψη τους, ιδιαίτερα σε ένα μεγάλο κοινό. Ενδεικτικά, κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών είναι οι εξής:

*«Αν δεν είχα τον υπολογιστή δε θα μπορούσα να δείξω αυτά που σκέφτομαι σε παιδιά που δεν είναι στην τάξη μας.»*

*«Χωρίς τον υπολογιστή θα ήταν δύσκολο να δείξω αυτά που σκέφτομαι γιατί τότε θα μπορούσα μόνο να ζωγραφίσω. Αφού δεν ξέρω να γράφω. Τώρα ζωγράφισα και με τον υπολογιστή που είναι πιο εύκολο αλλά ηχογράφησα και τη φωνή μου.»*

*«Θέλω αυτά που σκέφτηκα να τα δείξω σε πολλούς. Στους φίλους μου, στους γονείς μου και σε άλλα παιδιά. Και όχι μόνο αυτά που σκέφτηκα εγώ, αλλά και οι συμμαθητές μου. Τώρα που φτιάξαμε το κόμικ και θα το βάλουμε στο ιστολόγιό μας, θα μάθουν όλοι τι σκεφτόμαστε.»*

Όσο αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η διαδικασία δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας αναδεικνύεται ως μια σημαντική ευκαιρία μάθησης που είχε μεγάλο ενδιαφέρον για τα παιδιά, τα οποία αποδόμησαν την αφηρημένη έννοια της σχολικής βίας και τη συνέδεσαν με την καθημερινότητά τους, μέσα από δραστηριότητες που είχαν νόημα για αυτά. Τα παιδιά ανέπτυξαν πληθώρα δημιουργικών ιδεών, οι οποίες τους έδωσαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν εικόνες και διαλόγους προκειμένου να είναι αποτελεσματικά για το πλαίσιο του κειμένου που ήθελαν να δημιουργήσουν. Παράλληλα, η ψηφιακή ιστορία αποτέλεσε το μέσο για να επικοινωνήσουν τα παιδιά τις απόψεις τους με ένα ευρύτερο κοινό. Το γεγονός αυτό λειτούργησε ως ένας σημαντικός παράγοντας κινητοποίησης, καθώς, όταν τα παιδιά γνωρίζουν πως η εργασία τους θα δημοσιευτεί στο διαδίκτυο, αναμφισβήτητα η ποιότητα της δουλειάς τους είναι καλύτερη (Robin & Pierson, 2005). Γενικότερα, η δημιουργία του ψηφιακού κόμικ αποτέλεσε μια ευχάριστη μαθησιακή διαδικασία που προσέλκυσε το ενδιαφέρον των παιδιών, διέγειρε τη φαντασία τους, μα πάνω από όλα ανέπτυξε μια συναισθηματική σύνδεση ανάμεσα στο «μάθημα» και στο «μαθητή». Η γνωστική διαδικασία έγινε για τα παιδιά οικεία, καθώς ένιωσαν το κόμικ δικό τους προϊόν.

Ο ενθουσιασμός των παιδιών κατά την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες είναι εμφανής και στις απαντήσεις που καταγράφηκαν στις συνεντεύξεις. Τα περισσότερα από αυτά τόνισαν πως αυτό που κυρίως τα ενθουσίασε ήταν πως δημιούργησαν τη δική τους ψηφιακή ιστορία, την οποία θα έχουν τη δυνατότητα να διαδώσουν. Κάποιες από τις απαντήσεις τους ήταν οι εξής:

*«Μου άρεσε πολύ που φτιάξαμε ένα κόμικ και βάλουμε και μπαλόνια με λόγια.»*

*«Εμένα μου άρεσε που γράψαμε τη φωνή μου και, όταν πατάω το κουμπί στο κόμικ, ακούγεται.»*

*«Μου άρεσε πολύ που αλλάξαμε τη ζωγραφιά στον υπολογιστή και βάλουμε και άλλα σχέδια.»*

*«Τώρα έχουμε και εμείς τη δική μας ιστορία. Μπορούμε να την πούμε στα άλλα παιδιά για να μάθουν πως δεν πρέπει να μαλώνουν.»*

Οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν ήταν ελάχιστες και αφορούν κυρίως στη χρήση του λογισμικού ComicLab. Αν και τα παιδιά ήταν ήδη εξοικειωμένα με αυτό, στις δυο από τις τέσσερις ομάδες κρίθηκε αναγκαία η βοήθεια της νηπιαγωγού στην εισαγωγή των μπαλονιών διαλόγου και στην τοποθέτησή τους στο σωστό σημείο. Επίσης, παρέμβαση χρειάστηκε και στην εισαγωγή των αρχείων ήχου. Οι δυσκολίες αυτές καταγράφηκαν και από τα παιδιά: «δε μπορούσα να βάλω το μπαλονάκι στη σωστή θέση», «εγώ δυσκολεύτηκα να βρω πού ήταν γραμμένη η φωνή μου για να τη βάλω στην ιστορία».

## Συζήτηση

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στα πλαίσια της στοχαστικής προσέγγισης VT αποτελεί ένα μέσο για την εμφάνιση σύνθετων εννοιών στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Η χρήση ρουτινών σκέψης για την παρουσίαση της έννοιας της ενδοσχολικής βίας δημιούργησε ουσιαστικά ένα εισαγωγικό στάδιο για τη διαδικασία της ψηφιακής αφήγησης. Τα παιδιά κατάφεραν να προσεγγίσουν, να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τη βασική ιδέα πάνω στην οποία θα δομούσαν την ιστορία τους, κάτι που δύσκολα θα είχε επιτευχθεί μέσα από την απλή παρατήρηση εικόνων. Επιπλέον, η αξιοποίηση ρουτινών σκέψης ενίσχυσε σημαντικά και την ανάπτυξη της ιστορίας, καθώς τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να αντιμετωπίσουν το θέμα της βίας από διάφορες οπτικές γωνίες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία επιπλέον καρτέ, τα οποία αφενός οπτικοποίησαν την ποικιλία των εκφάνσεων του φαινομένου και αφετέρου απεικόνισαν τον πλουραλισμό ιδεών για τους τρόπους αντιμετώπισής του.

Από την άλλη πλευρά, η δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας ενίσχυσε το VT, συμβάλλοντας στο να κάνουν τα παιδιά ορατή τη σκέψη τους από ένα ευρύτερο κοινό, το οποίο δυνητικά θα μπορούσε να τα εμπλέξει και σε μια ανταλλαγή απόψεων. Επίσης, παρείχε στα παιδιά τη δυνατότητα να αναπτύξουν μεταγνωστική σκέψη δηλαδή επίγνωση του τρόπου με τον οποίο σκέφτηκαν ακόμα και μετά από ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, κυρίως μέσω του storyboard αλλά και της διαδοχής των καρτέ του κόμικ. Τέλος, τα παιδιά απέκτησαν στρατηγική στη σκέψη, γεγονός που οφείλεται κυρίως στη μορφή του κόμικ, καθώς τα παιδιά σχεδίασαν και προγραμματίσαν το περιεχόμενο και τη σειρά των καρτέ.

Οι μαθησιακές ευκαιρίες που δημιουργήθηκαν ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον των παιδιών όχι μόνο γιατί η έννοια της ενδοσχολικής βίας τοποθετήθηκε σε ένα πλαίσιο προσιτό για τις δυνατότητες τους, αλλά γιατί μέσα από τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας κατανόησαν ότι η σκέψη τους αναδεικνύεται και διαδίδεται. Οι δύο προσεγγίσεις ενίσχυσαν τους μικρούς μαθητές στη δημιουργία ενός προϊόντος με προσωπικό νόημα και οδήγησαν στην αβίαστη απόκτηση στάσεων απέναντι στο φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας.

Ωστόσο, η παρούσα μελέτη είναι διερευνητική και περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών. Περαιτέρω έρευνες κρίνονται απαραίτητες, ώστε να αξιολογηθούν τα ευρήματα, να γενικευτούν και να συμβάλλουν στην αποτελεσματική αξιοποίηση των δύο προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική τους πρακτική. Άλλωστε η μελέτη αυτή αποτελεί την πρώτη απόπειρα της ερευνητικής ομάδας να συσχετίσει την Ψηφιακή Αφήγηση με τις ρουτίνες που προτείνει η προσέγγιση της Ορατής Σκέψης, ώστε να συνδυάσει τα θετικά χαρακτηριστικά και των δύο προσεγγίσεων, μέσα από διαθεματικές διδακτικές παρεμβάσεις.

## Αναφορές

- Bratitsis, T., Kotopoulos, T., & Mandila, K. (2011). Kindergarten children as story makers: The effect of the digital medium. In F. Xhafa, L. Barolli, M. Köppen (eds), *Proceedings of the IEEE 3rd International Conference On Intelligent Networking and Collaborative Systems* (pp. 84-91) - INCoS 2011, Fukuoka, Japan, November 30 - December 2, 2011.
- Dawkins, J. (1995). Bullying in schools: Doctors' responsibilities. *British Medical Journal*, 310, 274-275.
- Gakhar, S., & Thompson, A. (2007.) Digital storytelling: Engaging, communicating, and collaborating. In R. Carlsen & D. A. Willis (eds), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007* (pp. 607-612). Chesapeake, VA: AACE.
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.

- Microsoft (2010). *Tell a story, become a lifelong learner*. Retrieved August 1 2013 from [http://www.microsoft.com/education/teachers/guides/digital\\_storytelling.aspx?WT.mc\\_id=digital\\_storytelling\\_teacherhomepage](http://www.microsoft.com/education/teachers/guides/digital_storytelling.aspx?WT.mc_id=digital_storytelling_teacherhomepage)
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1989). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention programme. In D. Pepler & K. H. Rubin (eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 441-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perren, S., & Alsaker, D. F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Prewitt, P. W. (1988). Dealing with Ijime (bullying) among Japanese students. *School Psychology International*, 9(3), 189-195.
- Reid, K. (1983). Retrospection and persistent school absenteeism. *Educational Research*, 25, 110-115.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying*. Victoria: Blackwell Publishing.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65(5), 57-61.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (eds), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B., & Pierson, M. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (eds), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 708-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Salmon, A. (2010). Engaging young children in thinking routines. *Childhood Education*, 86(3), 132-137.
- Slee, P. T. (1993). Bullying: A preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition. *Early Child Development and Care*, 87, 47-57.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. In D. P. Tattum & D. A. Lane (eds.), *Bullying in schools* (pp. 45-57). Stoke on Trent, England: Trendham Books Limited.
- Visible Thinking (2013). Author-date system. Visible Thinking. Retrieved 4 October 2013 from [http://www.old-pz.gse.harvard.edu/vt/VisibleThinking\\_html\\_files](http://www.old-pz.gse.harvard.edu/vt/VisibleThinking_html_files)
- Williams, N. (1995). The comic book as course book: why and how. Long Beach, CA: Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. (ERIC Document Reproduction Service).
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Yang, G. (2003). *Comics in education*. Masters' Thesis of Education, at Carolina State University, East Bay, USA.
- Yunus, M., Salehi, H., & Embi, M. A. (2012). Effects of using digital comics to Improve ESL writing. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 18(4), 3462-3469.
- Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (χ.χ.). *Ευδοσχολική βία και εκφοβισμός. Αιτίες, επιπτώσεις και αντιμετώπιση*. Ανακτήθηκε στις 14 Οκτωβρίου 2013 από [http://www.epsype.gr/images/gia\\_goneis.pdf](http://www.epsype.gr/images/gia_goneis.pdf)
- Τσιάντης, Ι. (2011). Εκφοβισμός και βία στα Σχολεία. Η σημασία της πρόληψης. Παρουσίαση στην Ημερίδα ΚΕΔΕ «Επικοινωνία δίχως βία για σχολεία δίχως βία». Αθήνα: Βιομηχανικό Επιμελητήριο, 15 Οκτωβρίου 2011. Ανακτήθηκε στις 2 Ιανουαρίου 2014 από <http://www.kpechios.gr/images/stories/docs/ekfobismoskbiastasxoleia.pdf>